

T.C.
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

GÜRCİSTAN'DA YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE
ÖĞRENERİN DİL ÖĞRENME İHTİYAÇLARI İLE
MOTİVASYON ENGELLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ
(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

Hazırlayan
Özge AKBAŞ

Danışman
Doç. Dr. İbrahim GÜLTEKİN

Ağustos-2018
KIRIKKALE

KABUL-ONAY

Doç. Dr. İbrahim GÜLTEKİN danışmanlığında Özge AKBAŞ tarafından hazırlanan “Gürcistan’da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Dil Öğrenme İhtiyaçları İle Motivasyon Engelleri Arasındaki İlişki” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim dalında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

31/08/2018

Doç. Dr. Kemalettin DENİZ (Başkan)

Doç. Dr. Salim PİLAV

Doç. Dr. İbrahim GÜLTEKİN (Danışman)

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../20..

Prof. Dr. İsmail AYDOĞAN

Enstitü Müdür

KİŞİSEL KABUL SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum ‘‘Gürcistan’da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Dil Öğrenme İhtiyaçları ile Motivasyon Engelleri Arasındaki İlişki’’ adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve faydalandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak faydalanılmış olduğunu beyan ederim.

31/08/2018

Özge AKBAŞ

ÖN SÖZ

Hayatın her alanında hız kesmeden meydana gelen değişimlere ayak uydurabilmek için en az bir yabancı dil bilmenin elzem olduğu artık tartışılmaz bir gerçektir. İnsanlar yaşam kalitesini üst seviyelere çıkarmak, iş yaşamında tercih edilen ve aranan eleman olmak, eğitim hayatında başarıyı yakalamak için ve daha birçok sebeple yabancı dil öğrenmeye çalışmaktadır. Yabancı dil öğrenmek kadar üzerinde durulması gereken bir başka husus da yabancılara dil öğretmektir. Türkiye'nin yakın geçmişinden günümüze doğru bakıldığında yabancı dil öğrenmeye ve yabancı dil olarak Türkçe öğretmeye verilen önemin gün geçtikçe arttığı görülmektedir. Özellikle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin önemi yarım asırdan kısa bir süre önce yeniden anlaşılmış ve bu alanda yapılan çalışmalar çeşitlilik kazanmıştır.

Dil öğrenmedeki gayeler değişkenlik göstermektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin iyi bir şekilde yürütülebilmesi için öncelikle hedef kitlenin dil öğrenme ihtiyacının farkına varılması gerekmektedir. Bu alan için hazırlanan program, strateji, yöntem, teknik ve ders materyali belirlenirken dil öğrenme ihtiyaçlarına göre hareket edilmelidir. Çoğu insan yabancı dil öğrenmek istediği hâlde kendisini harekete geçirecek bir güçten yoksun olduğu gerekçesiyle şikâyetinde bulunmaktadır. Dil öğrenme sürecini başlatmak, bu süreci devam ettirmek ve istenilen performansı elde etmek için ihtiyaç duyulan güç ise motivasyon olarak adlandırılmaktadır. Dil öğrenme ve öğretme sürecinde başarılı olabilmek için iyi bir motivasyona sahip olmak gerekmektedir. Çünkü motivasyon engelleriyle karşılaşılması bireylerin dil öğrenme sürecini sekteye uğratan unsurlardan bir tanesi olarak kabul edilmektedir.

Bu çalışmada yabancı dil öğreniminde önemli olduğu kabul edilen dil öğrenme ihtiyaçları ile motivasyon engelleri unsurları ele alınmakta ve bunların birbiriyle olan ilişkisi incelenmektedir. Çalışma *giriş, kavramsal çerçeve ve ilgili araştırmalar, yöntem, bulgular ve yorum ile sonuç, tartışma ve öneriler* olmak üzere toplam 5 bölümden oluşmaktadır.

Çalışmanın ilk bölümü *Giriş* başlığı altında ele alınmıştır. Bu bölümde, *Problem Durumu, Araştırmanın Amacı, Araştırmanın Önemi, Varsayımlar, Sınırlılıklar ve Tanımlar* bulunmaktadır.

Çalışmanın ikinci bölümü *Kavramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar* başlığı altında değerlendirilmiştir. Bu bölümde; *Dil, Ana Dili ve Yabancı Dil, Dil Edinimi ve Öğrenimi, Dil ve Kültür İlişkisi, Yabancı Dil Öğreniminin ve Öğretiminin Önemi, Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler* ile *Gürcistan Hakkında Genel Bilgiler ve Türkiye Gürcistan İlişkileri ana başlıkları altında*, yapılan araştırmaya temel oluşturacak konular açıklanmış; *İlgili Araştırmalar* özet hâlinde ele alınmıştır.

Çalışmanın üçüncü bölümü *Yöntem* başlığı altında düzenlenmiştir. Bu bölümde *Araştırmanın Modeli, Çalışma Grubu, Veri Toplama Araçları, Verilerin Toplanması ve Verilerin Analizi* ile ilgili açıklamalar yer almıştır.

Çalışmanın dördüncü bölümünü *Bulgular ve Yorum* oluşturmaktadır. Bu bölümde alt problemlerin çözümü için veriler analiz edilip tablolandırılmıştır. Elde edilen bulgulara yönelik yorumlar yapılmıştır.

Çalışmanın beşinci bölümü ise *Sonuç, Tartışma ve Öneriler* olarak ele alınmıştır. Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlar tartışılmış; alana katkı sağlayacağı düşünülen çeşitli önerilere yer verilmiştir. Çalışmada yararlanılan eserler *Kaynakça*, kullanılan ölçekler ise *Ekler* başlığı altında belirtilmiştir.

Motivasyonumu sağlayarak bu çalışmayı tamamlayabilmemde birçok kişi ve kurumun değerli katkıları olmuştur. Öncelikle çalışmam boyunca kıymetli fikirlerinden her daim istifade ettiğim, bana güvenmekten vazgeçmeyen, sabırla yol gösteren danışman hocam Doç. Dr. İbrahim GÜLTEKİN'e teşekkürlerimi sunarım.

Üniversite yıllarımızda alanda kendimizi yetiştirebilmemiz için büyük emek sarf eden Gazi Üniversitesi Türkçe Eğitimi bölümünün saygıdeğer hocalarına; yüksek lisans eğitimim boyunca bilgilerinden ve tecrübelerinden istifade ettiğim kıymetli hocalarım Prof. Dr. Mustafa BALCI, Doç. Dr. Deniz MELANLIOĞLU, Doç. Dr. Salim PİLAV, Dr. Öğr. Üyesi Mesiha TOSUNOĞLU, Dr. Öğr. Üyesi Nuray KAYADİBİ'ne; verilerin analizi noktasında yardımlarını esirgemeyen Doç. Dr. Mehmet KATRANCI'ya; üç farklı kıtada Türkçe öğretebilmeme imkân sağlayan Yunus Emre Enstitüsüne ve değerli çalışanlarına; ölçeklerini kullanmam için izin veren ve görüşlerine sık sık başvurduğum Öğr. Gör. Emrah BOYLU ile Öğr. Gör. Önder ÇANGAL'a en kalbî şükran ve minnetlerimi sunarım.

Ayrıca işimi sevdaya dönüştüren sevgili öğrencilerime ve attığım her adımda yanımda olduklarını bildiğim canım aileme teşekkürü bir borç bilirim.

ÖZET

AKBAŞ, Özge. Gürcistan’da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Dil Öğrenme İhtiyaçları ile Motivasyon Engelleri Arasındaki İlişki, Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale, 2018.

Bu çalışma; Tiflis YEE’de yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dil öğrenme ihtiyaçları ve motivasyon engellerinin cinsiyet, yaş, meslek, eğitim durumu, daha önce Türkiye’ye gidip gitmeme vb. durumlara göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek ve Türkçe öğrenenlerin dil öğrenme ihtiyaçları ile motivasyon engelleri arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla hazırlanmıştır. Araştırma Tiflis YEE’de 2018 yılında A2, B1, B2, C1 ve C2 düzeylerinde olan 108 kursiyer üzerinde yapılmıştır. Araştırmanın verileri Iwai vd. (1998) tarafından “*Japanese Language Needs Analysis*” isimli çalışmada kullanılan ve Çangal (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan *Türkçe Öğrenme İhtiyaçları Ölçeği* ile Kikuchi ve Sakai (2009) tarafından geliştirilen, Altunkaya ve Boylu (2018) tarafından Türkçeye uyarlanan *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Yönelik Motivasyon Engelleri Anketi* kullanılarak toplanmıştır.

Çalışmada genel tarama yöntemlerinden biri olarak kabul edilen ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Verilerin analizinin yapılabilmesi için öncelikli olarak Kolmogorov Smirnov testi sonuçları, çarpıklık-basıklık değerleri ve histogram grafikleri ile verilerin dağılımına bakılmıştır. Normal dağılım göstermediğinin anlaşılması üzerine verilerin analizi için betimsel istatistik sonuçlarıyla birlikte non-parametrik testlerden Kruskal Wallis-H testi, Mann Whitney-U testi ve Spearman korelasyon analizi kullanılmıştır. Yapılan bütün analizlerde SPSS 25 paket programından yararlanılmıştır.

Araştırma sonucunda Tiflis YEE’de Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları “*Ticaret Yapma, Eğitim ve İş İmkânı, Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar* ile *Sınıf İçi İletişim Kurma*” olmak üzere toplam dört alt boyutta ele alınmıştır. Kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları sırasıyla *Sınıf İçi İletişim Kurma, Eğitim ve İş İmkânı, Ticaret Yapma* ile *Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar* olarak belirlenmiştir. Bunlardan *Sınıf İçi İletişim Kurma* ile *Eğitim ve İş İmkânı* alt boyutundan elde edilen puan ortalaması yüksek düzeydedir. *Ticaret Yapma* alt boyutunun ortalaması orta; *Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar* alt boyutunun ortalaması ise zayıf düzeyde çıkmıştır.

Ölçek genelinden elde edilen sonuçlara göre Tiflis YEE’de Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları yüksek düzeydedir.

Tiflis YEE’de Türkçe öğrenen kursiyerlerin motivasyon engelleri “*Öğrencilerin Hisleri ile İlgili Engeller, Yetersiz Materyal Kullanımı, İletişim Engelleri, Öğretmenlerin Yetkinliği ve Öğretim Stilleri*” olmak üzere toplam dört alt boyutta incelenmiştir. Öğrencilerin motivasyon engellerinin hem ölçek genelinde hem de ölçeğin alt boyutlarında düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, kursiyerlerin motivasyonlarının yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilmektedir.

Kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları ile motivasyon engelleri arasındaki ilişki incelendiğinde pozitif yönlü ancak zayıf düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Bu durum dil öğrenme ihtiyacı arttıkça motivasyon engellerinin de arttığı anlamına gelmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı Dil Olarak Türkçe öğretimi, ihtiyaç, motivasyon, Yunus Emre Enstitüsü

ABSTRACT

AKBAŞ, Özge. The Relationship Between the Language Learning Needs and Motivational Challenges of Learners of Turkish Language as a Foreign Language In Georgia, M.Sc. Thesis, Kırıkkale, 2018.

The purpose of this research is to examine whether the language learning needs and motivational challenges of learners of Turkish language in the YEI of Tbilisi reveal a significant difference based on gender, age, occupation, educational background, having been to Turkey etc. and to determine the relationship between the language learning needs and motivational challenges of learners of Turkish Language. The research was conducted among 108 trainees at A2, B1, B2, C1 and C2 levels of Turkish language proficiency during 2018 year in the YEI of Tbilisi. The data were collected by utilizing the *Turkish Language Needs Analysis* which was used by Iwai, et al. (1998) in the study titled “Japanese Language Needs Analysis” and adapted to Turkish by Çangal (2013) and *Motivational Challenges Questionnaire of Learners of Turkish Language as a Foreign Language* which was developed by Kikuchi and Sakai (2009) and adapted to Turkish by Altunkaya and Boylu (2018).

In this study, relational screening method – which is accepted as one of the general screening methods – was utilized. In order to analyze data; Kolmogorov Smirnov Test results, skewness-kurtosis values and histogram graphs were examined together with distribution of data. After having realized that data had not revealed normal distribution; non-parametric Kruskal Wallis-H test, Mann Whitney-U test and Spearman Correlation Analysis were used together with descriptive statistical results for the analysis of data. The SPSS 25 package program was used in all analyzes.

As a result of this research, the learning language learning needs of trainees who learn Turkish in the YEI of Tbilisi were approached in four sub-dimensions; “*Trade, Educational and Job Opportunities, Individual Attention and Needs and Communication in The Classroom*”. Language learning needs of trainees were identified as *Communication in The Classroom, Educational and Job Opportunities, Trade and, Personal Needs and Communication* Respectively. The average score obtained from *Communication in The Classroom* and *Educational and Job*

Opportunities sub-dimensions is high. While the average score of *Trade* sub-dimension is medium; it is at a low level for *Trade* sub-dimension. According to the overall results obtained from the scale, the language learning needs of the trainees who learn Turkish at the YEI of Tbilisi is at a high level.

The motivational challenges of learners of Turkish Language in the YEI of Tbilisi were categorized in four sub-dimensions: “ *Challenges Related to The Feelings of Students, Use of Inadequate Materials, Communication Barriers, Competence of Teachers and Teaching Styles*”. It is concluded that the motivational challenges of the students are low in both overall scale and sub-dimensions of the scale. This result could be interpreted as the high motivation of trainees.

When the relationship between the language learning needs of learners and motivational challenges was examined; a positive, however, a weak relation was found. This means that, as the need for language learning increases, the motivational challenges increase as well.

Keywords: Teaching Turkish to Speakers of Other Languages, Need, Motivation.

SİMGELER VE KISATLMALAR DİZİNİ

AB	: Avrupa Birliği
Akt.	: Aktaran
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
TDK	: Türk Dil Kurumu
TİKA	: Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı
TÖMER	: Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
TYS	: Türkçe Yeterlik Sınavı
YEE	: Yunus Emre Enstitüsü
YÖK	: Yükseköğretim Kurulu



TABLolar LİSTESİ

Tablo 1.	Yunus Emre Enstitüsü Merkezleri ve Ülkelere Göre Dağılımı.....	19
Tablo 2.	Yunus Emre Enstitüsü Merkezlerinin Bölgelere Göre Dağılımı	20
Tablo 3.	Türkiye Maarif Vakfı Okullarının Bulunduğu Ülkeler	24
Tablo 4.	Kursiyerlerin Cinsiyetlerine ve Türkçe Seviyesine Yönelik Bilgiler.....	58
Tablo 5.	Kursiyerlerin Öğrenim Durumuna ve Yaşlarına Yönelik Bilgiler	58
Tablo 6.	Kursiyerlerin Mesleklerine Yönelik Bilgiler.....	59
Tablo 7.	Kursiyerlerin Tiflis YEE'den Başka Bir Yerde Türkçe Öğrenme Durumları	61
Tablo 8.	Kursiyerlerin Türkiye'yi Ziyaret Etme Nedenleri.....	63
Tablo 9.	Kursiyerlerin Türkçeyi Sınıf Dışı Ortamlarda Kullanma Durumları	64
Tablo 10.	Kursiyerlerin Türkiye'yi Ziyaret Etme İsteğine Yönelik Nedenleri	64
Tablo 11.	Türkçe Öğrenme İhtiyaçları Ölçeği İç Tutarlık Katsayıları	66
Tablo 12.	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Yönelik Motivasyon Engelleri Anketi İç Tutarlık Katsayıları.....	67
Tablo 13.	Kursiyerlerin Dil Öğrenme İhtiyaçları	69
Tablo 14.	Kursiyerlerin Dil Öğrenme İhtiyaçlarının Cinsiyete Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	70
Tablo 15.	Kursiyerlerin Dil Öğrenme İhtiyaçlarının Mesleklerine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları (Ticaret Yapma Alt Boyutu).....	71
Tablo 16.	Kursiyerlerin Dil Öğrenme İhtiyaçlarının Mesleklerine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları (Eğitim ve İş İmkânı Alt Boyutu).....	72
Tablo 17.	Kursiyerlerin Dil Öğrenme İhtiyaçlarının Mesleklerine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları (Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar Alt Boyutu).....	73
Tablo 18.	Kursiyerlerin Dil Öğrenme İhtiyaçlarının Mesleklerine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları (Sınıf İçi İletişim Kurma Alt Boyutu).....	74
Tablo 19.	Kursiyerlerin Dil Öğrenme İhtiyaçlarının Mesleklerine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları (Ölçek Geneli)	75
Tablo 20.	Kursiyerlerin Dil Öğrenme İhtiyaçlarının Ana Dillerine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	76

Tablo 21. Kursiyerlerin Dil Öğrenme İhtiyaçlarının Yaşlarına Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	78
Tablo 22. Kursiyerlerin Dil Öğrenme İhtiyaçlarının Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	79
Tablo 23. Kursiyerlerin Dil Öğrenme İhtiyaçlarının Türkçe Seviyelerine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	81
Tablo 24. Kursiyerlerin Dil Öğrenme İhtiyaçlarının Türkçe Öğrenme Sürelerine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	83
Tablo 25. Kursiyerlerin Dil Öğrenme İhtiyaçlarının Başka Bir Yerde Türkçe Öğrenme Durumuna Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları	84
Tablo 26. Kursiyerlerin Dil Öğrenme İhtiyaçlarının Daha Önce Türkiye’de Bulunma Durumuna Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları	85
Tablo 27. Kursiyerlerin Motivasyon Engelleri.....	86
Tablo 28. Kursiyerlerin Motivasyon Engellerinin Cinsiyete Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	87
Tablo 29. Kursiyerlerin Motivasyon Engellerinin Mesleklerine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları (Öğrencilerin Hisleri ile İlgili Engeller Alt Boyutu)	88
Tablo 30. Kursiyerlerin Motivasyon Engellerinin Mesleklerine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları (Yetersiz Materyal Kullanımı Alt Boyutu).....	89
Tablo 31. Kursiyerlerin Motivasyon Engellerinin Mesleklerine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları (İletişim Engelleri Alt Boyutu).....	90
Tablo 32. Kursiyerlerin Motivasyon Engellerinin Mesleklerine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları (Öğretmenlerin Yetkinliği ve Öğretme Stilleri Alt Boyutu).....	91
Tablo 33. Kursiyerlerin Motivasyon Engellerinin Mesleklerine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları (Ölçek Geneli)	92
Tablo 34. Kursiyerlerin Motivasyon Engellerinin Ana Dillerine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	94
Tablo 35. Kursiyerlerin Motivasyon Engellerinin Yaşlarına Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	96
Tablo 36. Kursiyerlerin Motivasyon Engellerinin Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	98
Tablo 37. Kursiyerlerin Motivasyon Engellerinin Türkçe Seviyelerine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	99
Tablo 38. Kursiyerlerin Motivasyon Engellerinin Türkçe Öğrenme Sürelerine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	101

Tablo 39. Kursiyerlerin Motivasyon Engellerinin Başka Bir Yerde Türkçe Öğrenme Durumuna Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları	103
Tablo 40. Kursiyerlerin Motivasyon Engellerinin Daha Önce Türkiye’de Bulunma Durumuna Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları	104
Tablo 41. Kursiyerlerin Dil Öğrenme İhtiyaçları ile Motivasyon Engelleri Arasındaki İlişki.....	105



GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 1. Kursiyerlerin Ana Dillerine Göre Dağılımı.....	60
Grafik 2. Kursiyerlerin Tiflis YEE’de Türkçe Öğrenme Süresine Göre Dağılımı.....	61
Grafik 3. Tiflis YEE’den Başka Bir Yerde Türkçe Öğrenmeye Başlayan Kursiyerlerin Türkçe Öğrenme Süresine Göre Dağılımı.....	62
Grafik 4. Kursiyerlerin Türkiye’de Bulunma Durumları ve Sürelerine Göre Dağılımı	62



İÇİNDEKİLER

KABUL-ONAY	3
KİŞİSEL KABUL SAYFASI	i
ÖN SÖZ	i
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	v
SİMGELER VE KISATLMALAR DİZİNİ	vii
TABLolar LİSTESİ.....	viii
GRAFİKLER LİSTESİ.....	xi
İÇİNDEKİLER	xii

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. PROBLEM DURUMU	1
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI	3
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	4
1.4. VARSAYIMLAR	4
1.5. SINIRLILIKLAR.....	4
1.6. TANIMLAR	5

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. DİL	6
2.2. ANA DİLİ VE YABANCI DİL.....	7
2.3. DİL EDİNİMİ VE ÖĞRENİMİ.....	9
2.4. DİL VE KÜLTÜR İLİŞKİSİ	10
2.5. YABANCI DİL ÖĞRENİMİNİN VE ÖĞRETİMİNİN ÖNEMİ	11

2.5.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi	13
2.5.2. Yurt Dışında Türkçe Öğreten Kurumlar.....	18
2.5.2.1. Yunus Emre Enstitüsü	18
2.5.2.1.1. Türkçe Öğretimi	20
2.5.2.1.2. Tercihim Türkçe.....	21
2.5.2.1.3. Uzaktan Türkçe Öğretim Portalı	21
2.5.2.1.4. Türkçe Yaz Okulu	21
2.5.2.1.5. Eğitim Programları.....	22
2.5.2.1.6. Yabancılara Türkçe Öğretim Setleri	22
2.5.2.1.7. Türkçe Yeterlik Sınavı (TYS).....	22
2.5.2.1.8. Türkoloji Projesi	23
2.5.2.1.9. Türkçenin Sesi Radyosu.....	23
2.5.2.2. Türkiye Maarif Vakfı	23
2.6. ÖĞRENMEYİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER.....	24
2.6.1. Motivasyon Kavramı.....	25
2.6.1.1. İç Motivasyon.....	29
2.6.1.2. Dış Motivasyon.....	30
2.6.1.3. Yabancı Dil Öğretiminde Motivasyon	31
2.6.2. İhtiyaç Kavramı.....	33
2.6.2.1. Yabancı Dil Öğretiminde İhtiyaç	34
2.7. GÜRCİSTAN HAKKINDA GENEL BİLGİLER VE TÜRKİYE GÜRCİSTAN İLİŞKİLERİ.....	36
2.7.1. Gürcistan'da Türkçe Öğretim Faaliyetleri.....	39
2.8. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	42
2.8.1. Dil Öğrenmede Motivasyon Konulu Araştırmalar.....	42
2.8.1.1. Motivasyon Engelleri Konulu Araştırmalar.....	47
2.8.2. Dil Öğrenme İhtiyacı Konulu Araştırmalar	51

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ	57
3.2. ÇALIŞMA GRUBU	57
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	65
3.3.1. Türkçe Öğrenme İhtiyaçları Ölçeği	65
3.3.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Yönelik Motivasyon Engelleri Anketi	66
3.4. VERİLERİN TOPLANMASI.....	67
3.5. VERİLERİN ANALİZİ	68

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

4.1. KURSIYERLERİN DİL ÖĞRENME İHTİYAÇLARINA YÖNELİK BULGULAR	69
4.1.1. Kursiyerlerin Cinsiyetlerine Göre Dil Öğrenme İhtiyaçlarına Yönelik Bulgular	70
4.1.2. Kursiyerlerin Mesleklerine Göre Dil Öğrenme İhtiyaçlarına Yönelik Bulgular	71
4.1.3. Kursiyerlerin Ana Dillerine Göre Dil Öğrenme İhtiyaçlarına Yönelik Bulgular	76
4.1.4. Kursiyerlerin Yaşlarına Göre Dil Öğrenme İhtiyaçlarına Yönelik Bulgular	78
4.1.5. Kursiyerlerin Eğitim Durumlarına Göre Dil Öğrenme İhtiyaçlarına Yönelik Bulgular	79
4.1.6. Kursiyerlerin Türkçe Seviyesine Göre Dil Öğrenme İhtiyaçlarına Yönelik Bulgular	81
4.1.7. Kursiyerlerin Türkçe Öğrenme Sürelerine Göre Dil Öğrenme İhtiyaçlarına Yönelik Bulgular	83
4.1.8. Kursiyerlerin Başka Bir Yerde Türkçe Öğrenme Durumuna Göre Dil Öğrenme İhtiyaçlarına Yönelik Bulgular.....	84

4.1.9.	Kursiyerlerin Daha Önce Türkiye’de Bulunma Durumuna Göre Dil Öğrenme İhtiyaçlarına Yönelik Bulgular.....	85
4.2.	KURSIYERLERİN MOTİVASYON ENGELLERİNE YÖNELİK BULGULAR	86
4.2.1.	Kursiyerlerin Cinsiyetlerine Göre Motivasyon Engellerine Yönelik Bulgular	87
4.2.2.	Kursiyerlerin Mesleklerine Göre Motivasyon Engellerine Yönelik Bulgular	88
4.2.3.	Kursiyerlerin Ana Dillerine Göre Motivasyon Engellerine Yönelik Bulgular	93
4.2.4.	Kursiyerlerin Yaşlarına Göre Motivasyon Engellerine Yönelik Bulgular	95
4.2.5.	Kursiyerlerin Eğitim Durumlarına Göre Motivasyon Engellerine Yönelik Bulgular	97
4.2.6.	Kursiyerlerin Türkçe Seviyelerine Göre Motivasyon Engellerine Yönelik Bulgular	99
4.2.7.	Kursiyerlerin Türkçe Öğrenme Sürelerine Göre Motivasyon Engellerine Yönelik Bulgular.....	100
4.2.8.	Kursiyerlerin Başka Bir Yerde Türkçe Öğrenme Durumuna Göre Motivasyon Engellerine Yönelik Bulgular	102
4.2.9.	Kursiyerlerin Daha Önce Türkiye’de Bulunma Durumuna Göre Motivasyon Engellerine Yönelik Bulgular.....	103
4.3.	KURSIYERLERİN DİL ÖĞRENME İHTİYAÇLARI İLE KARŞILAŞTIKLARI MOTİVASYON ENGELLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİYE YÖNELİK BULGULAR	105

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1.	SONUÇ VE TARTIŞMALAR	106
5.2.	ÖNERİLER.....	113
	KAYNAKÇA.....	115
	EKLER.....	133

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlarla ilgili gerekli açıklamalara yer verilmiştir.

1.1. PROBLEM DURUMU

İnsanlar varoluşlarından itibaren tek başlarına mevcudiyet gösteremeyecekleri için topluluk hâlinde yaşama mecburiyeti hissetmişlerdir. Topluluk hâlinde yaşayabilmek için de iletişimi sağlayacak ortak bir araca ihtiyaç duymuş; buna da dil adını vermişlerdir.

Dil gelişigüzel bir şekilde meydana gelmemiştir. Ayan ve Dilidüzgün (2018:468), dilin, insanların iletişim ihtiyaçları sonucunda doğmuş sosyal bir olgu olduğunu dile getirmiştir. Dil; duygu, düşünce ve inançların toplumun kültür süzgecinden geçmesiyle oluşmuş kendine mahsus kurallara sahip canlı bir yapıdır. İnsan dili, duygu ve düşüncelere göre şekillenen, belirli bir gramer yapısına sahip olan, değişim ve gelişimlere açık karmaşık bir sistemdir (Barın ve Demir, 2006:2).

Bireylerin kendisini en iyi ifade ettiği ve yakın çevresinden edindiği dil olarak kabul edilen ana dilini bilmenin tek başına yeterli olmadığının anlaşılması üzerine, farklı dilleri öğrenme ihtiyacı doğmuştur. Yabancı dil modern dünyaya ayak uydurabilmenin temel şartları arasında kabul edilmektedir. Yabancı dil öğrenmenin öneminin anlaşılmasıyla birlikte ülkemizde de hem yabancı dil öğrenmeye hem de yabancı dil olarak Türkçe öğretmeye yönelik adımlar atılmıştır. Özellikle yabancı dil olarak Türkçe öğretimi hususunda yapılan çalışmalarda uzun yıllar istenen seviyeye gelinemesi de son yıllarda umut verici bir hareketlilik yaşanmıştır. Bu hareketliliğin Türkiye'nin ekonomi, eğitim, sağlık, siyasal, sosyal ve kültürel alanlarda yaşadığı gelişmelerle ilişkili olduğu söylenebilir. Türkiye'nin gelişen ekonomisi, uluslararası ilişkilerdeki rolü, yurt dışında Türk dizilerine olan ilginin artması, turizmdeki gelişmeler gibi sebeplerle Türkiye Türkçesi daha önemli bir hâle gelmiştir (Demir ve Yazıcı, 2012:175). Türkiye'ye ve Türkçeye olan ilgi ve talep arttıkça birçok kurum

ve kuruluş gerek yurt içinde gerek yurt dışında devletin de desteğini alarak yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerine çalışmalar yapmaya başlamıştır. Bu çalışmalar arasında eğitimcilerin yetiştirilmesine yönelik eğitim programları, dil öğretim materyalleri, yüksek lisans ve doktora tez çalışmaları, makale, bildiri ve kitaplar gösterilebilir. Ayrıca program, strateji, yöntem ve teknik konularında birçok çalışma yapılmaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde başarının sağlanabilmesi için dikkat edilmesi gereken birçok husus bulunmaktadır. Bunlardan biri de hedef kitlenin Türkçe öğrenmeye neden ihtiyaç duyduğunun anlaşılmasıdır. Hedef kitleye yönelik ilkesinden hareket edilerek verimli bir dil öğretim sürecinin gerçekleştirilebilmesi için dil ihtiyaç analizleri uygulanmaktadır. İhtiyaç analizi; bir anket aracılığıyla bireyin dil öğrenme sebebini, bu dili kullanacağı yeri, konuşmaya mı, yazmaya mı daha fazla ihtiyaç duyduğunu, ne kadar sürede dili öğrenmeyi hedeflediğini öğrenmek amacıyla yapılmaktadır (Benhür, 2002:14). Günümüzde ise dil ihtiyaç analizlerinin yapılmasında eğitim programlarının oluşturulabilmesine zemin hazırlamak; materyal hazırlanırken hedef kitlenin özelliklerine göre hareket etmek; yöntem, strateji ve tekniklerin belirlenmesine yardımcı olmak; okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin ne şekilde ele alınacağını belirlemek gibi pek çok sebep bulunmaktadır. Grubun dil öğrenme ihtiyaçları tespit edildikten sonra bu ihtiyaçlar dikkate alınarak dil öğretimi planlanmalıdır.

Yabancı dil öğrenmenin ne kadar zorlu bir süreç olduğu herkesçe malum bir durumdur. Dil öğrenmeye ihtiyaç duyulsa bile bunu eyleme dönüştürmek aylar hatta kimi zaman yıllar almaktadır. Bazı durumlarda ise dil öğrenmeye başlanmakta ancak süreç henüz tamamlanmadan yarıda kesilmektedir. İşte dil öğrenmeye başlayabilmenin ve bunu devam ettirebilmenin yolu güçlü bir motivasyondan geçmektedir. Motivasyon seviyesi yüksek olan bireyler, motivasyonlarını engelleyen faktörlerle baş edebilmekte daha istekli ve azimli olmaktadır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi üzerine yapılan çalışmalara her geçen gün yenisi eklenmektedir. Yapılan her çalışma yıllardır ihmal edilmiş olan bu alana katkı sağlamak ve yeni bir bakış açısı kazandırmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil ihtiyaçlarını ele alan pek çok çalışma (Maden ve İşcan, 2011; Çalışkan ve Bayraktar, 2012; Çalışkan ve Çangal, 2013; Çangal, 2013; Şahin vd., 2013; Altıparmak, 2013; Boylu ve Çangal, 2014; Jilta, 2016; Başar ve Akbulut,

2016; Salduz, 2017) olsa da dil öğrenme ihtiyaçlarıyla motivasyon engellerini birlikte ele alan kapsamlı bir çalışma tespit edilmemiştir.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Araştırmanın temel amacı yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dil öğrenme ihtiyaçları ile dil öğrenirken karşılaştıkları motivasyon engellerini çeşitli değişkenlere göre incelemek ve bunların birbiriyle olan ilişkisini belirlemektir. Bu amaca ulaşmak için yapılan çalışmada veriler Tiflis YEE’de Türkçe öğrenen kursiyerlerden iki farklı ölçek aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma bulgularından hareketle, hedef kitlenin Türkçe öğrenme sebeplerinin ne olduğu ve hangi etkenlerin motivasyon kaybı yaşamalarına yol açtığını tespit etmek amaçlanmıştır.

Yabancı dil öğretiminde önemli bir yere sahip olan ihtiyaç ve motivasyon kavramlarının birbirini etkilediği düşünülmektedir. Bu düşünceyle oluşturulan çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

Tiflis Yunus Emre Enstitüsünde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları ile motivasyon engelleri nelerdir ve bunların birbiriyle ilişkisi nasıldır?

- 1. Kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçlarının yoğunlaştığı alt boyutlar nelerdir?*
- 2. Kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları cinsiyete, mesleğe, ana diline, yaşa, eğitim durumuna, Türkçe seviyelerine, ne kadar süredir Türkçe öğrendiğine, başka bir yerde Türkçe öğrenip öğrenmediğine ve Türkiye’de daha önce bulunup bulunmadığına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?*
- 3. Kursiyerlerin motivasyon engellerinin yoğunlaştığı alt boyutlar nelerdir?*
- 4. Kursiyerlerin karşılaştıkları motivasyon engelleri cinsiyete, mesleğe, ana diline, yaşa, eğitim durumuna, Türkçe seviyelerine, ne kadar süredir Türkçe öğrendiğine, başka bir yerde Türkçe öğrenip öğrenmediğine ve Türkiye’de daha önce bulunup bulunmadığına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?*
- 5. Kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları ile karşılaştıkları motivasyon engelleri arasındaki ilişki nasıldır?*

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Bu çalışmanın önemi dil öğrenimini başlatan ve dil öğreniminin başarıyla devam ettirilmesini sağlayan unsurlardan olduğu kabul edilen ihtiyaç ve motivasyon unsurlarını birlikte ele almış olmasıdır. Araştırmanın Türkiye'nin üst düzey ilişkilere sahip olduğu Gürcistan'daki bir grup üzerinde yapılması çalışmayı önemli kılan bir başka noktadır. Zira Türkiye'nin Gürcistan'la geliştirdiği dostane ilişkiler Türkiye'ye olduğu gibi Türkçeye olan ilgiyi de artırmıştır. Bu çalışmadan elde edilecek verilerin Gürcistan'da Türkçe eğitimi üzerine yapılacak planlamalarda ve hazırlanacak materyallerde kullanılabilmesi düşünülmektedir. Çalışmada Gürcistan'da Türkçe öğrenenlerin özellikleri ve dil öğrenme ihtiyaçları tespit edildiğinden bu coğrafyada çalışan veya çalışacak olan öğretmenlerin hedef kitlenin özellikleri hakkında fikir sahibi olması sağlanacaktır. Dil öğrenme ihtiyaçları ile motivasyon unsurlarının birbirini etkilediği ve birbirinden etkilendiği konusunda farkındalık oluşturacak bu çalışma, aynı konuda farklı çalışmaların da yapılmasına zemin hazırlayacaktır.

1.4. VARSAYIMLAR

Bu araştırmada;

1. Çalışma grubunun ölçeklere içtenlikle cevap verdikleri,
2. Çalışma grubunun buldukları dil seviyesinin yeterliklerini taşıdıkları varsayılmıştır.

1.5. SINIRLILIKLAR

Bu araştırma;

1. Tiflis YEE'de Türkçe öğrenenlerle,
2. 2018 yılıyla,
3. Çalışma grubunu oluşturan 108 kişiyle,
4. Türkçe seviyesi A2, B1, B2, C1 ve C2 olanlarla,

5. “Türkçe Öğrenme İhtiyaçları Ölçeği” ve “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Yönelik Motivasyon Engelleri Anketi”yle toplanan verilerle sınırlandırılmıştır.

1.6. TANIMLAR

Bu bölümde, çalışmada sıkça kullanılan kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

İhtiyaç: Türkçe Sözlük (2011:1160)’te gereksinim, güçlü istek, yoksulluk ve yokluk olarak ifade edilmektedir.

Kursiyer: Tiflis YEE’de Türkçe öğrenen kişilerdir.

Motivasyon: Türkçe Sözlük (2011:168)’te isteklendirme ve güdüleme olarak karşılık bulmaktadır.

Motivasyon Engeli: Motivasyonun sağlanmasını zorlaştıran etkenlerdir.

Yabancı Dil: Bireyin ana dilinin dışında isteyerek bir plan dâhilinde öğrendiği dildir.

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, çalışmanın temelini oluşturan ve çerçevesini belirleyen kavramların açıklamaları yapılmış ve konuyla ilgili yurt içinde ve dışında yapılan ilgili çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. DİL

Dil, toplumların medeniyetler kurmasında, tarihini ve kültürünü ebediyete kadar muhafaza etmesinde etkili olan en temel vasıta. İnsanlar hayatın her döneminde dil ile konuşur, yazar, okur ve onunla düşünürler. Bu sebeple dil anlaşıldığında ve doğru olarak kullanıldığında insanlara yeni ufuklar açıp bilinmeyenleri bildirme, saklı olanı buldurma özelliğine sahiptir. Böylesine önemli işlevleri olan dil üzerine çok çalışılmış ve birçok tanım yapılmıştır:

Türkçe Sözlük (2011:664); dili, insanların düşünceleri ile duygularını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan ve zeban olarak açıklarken Ergin (1992:3); insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli anlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimaî bir müessese olarak ifade etmiştir.

Dilin canlı bir yapıya sahip olduğu, çevresinde meydana gelen gelişmelerden etkilendiği ve belirli kurallarla örüldüğü yapılan tanımlarda vurgulanan noktalar arasında yer almaktadır. Timurtaş (1980:13), dil uzun bir zaman içerisinde, çeşitli tarih, coğrafya ve kültür şartları altında meydana gelmiş; içtimai yönü ağır basan tabii (canlı) bir varlıktır diyerek dilin toplum kültüründen etkilendiğini dile getirmiştir.

Yapılan tanımlarda dilin hem iletişim boyutu üzerinde durulmuş hem de sistemli bir yapı olduğu vurgulanmıştır. Öyle ki ağızdan çıkan veya kâğıda dökülen her şey ancak belirli bir düzen içerisinde, anlamlı ve kurallı bütünleşmişse dilin bir parçası olmaktadır. Demir ve Yılmaz (2012:15), insan dilinin sistemli bir yapı olduğunu, bu sistemin en küçük biçimiyle seslerden, seslerin belli bir düzen içerisinde bir araya gelmesiyle oluşan morfemlerden, kelimelerden ve kelimelerin

belli kurallar içinde bir araya gelmesiyle oluşan cümlelerden meydana geldiğini vurgulamıştır. İnsanların kendi kendine dile müdahale etmesi veya dili değiştirmesi mümkün olmayan bir durumdur. Dilin kendine has kanunları vardır. Dilde meydana gelen gelişmeler de ancak bu kanunlara dayanarak gerçekleşirse doğal olmaktadır (Özkan, 2013:2).

Dil insan kitlelerini millete dönüştüren, onları ortak manevi değerler etrafında birleştiren, nesilden nesle aktararak mevcudiyetini devam ettiren canlı bir yapıdır. Kaplan (2013:37)'a göre dil, duygu ve düşüncüyü insana aktaran bir vasıta olduğu için insan topluluklarını bir yığın veya kitle olmaktan kurtararak aralarında “duygu ve düşünce birliği” olan bir cemiyet, yani “millet” hâline getirmektedir. O hâlde dilin sadece iletişim yönünü öne çıkarmak, öneminin anlaşılması için yetersiz kalacaktır.

Odacı (2009), dilin özelliklerini şöyle sıralamaktadır:

- İnsanı diğer canlılardan ayıran dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlamaktadır.
- Her şeyden önce insana özgü dil; canlı, sosyal ve kültürel bir varlıktır.
- Dillerin başlangıcı söze dayalıdır ancak dil yazılı belgelerle takip edilir.
- Dillerde ilk kelimelerin ortaya çıkışı sebepsizdir.
- Edebiyat ürünlerinin hepsi söze dayalı dilin ürünüdür.
- Dilin kendi kural ve kuramları vardır.

Diller toplumların zamanla oluşturdukları, farklı özelliklere sahip özgün yapılarıdır. Dünyada 4000 farklı dilin konuşulduğu bilinmektedir. Ana dilini başarıyla öğrenmekte usta kabul edilen çocuklar, etkili iletişim kurabilecek düzeye gelmeden önce ana dilindeki sesleri, anlamları, kelimeleri, gramer kurallarını, ses volümlerini ve tonlarını öğrenmiş olmalıdır (Soyer, 2014:53). Böylelikle dil edinimini sağlıklı bir şekilde tamamlamış bireyler ana dili ve yabancı dil öğrenimine de hazır hâle gelmiş olmaktadır.

2.2. ANA DİLİ VE YABANCI DİL

Ana dili, bireyin önce ailesinden, sonra yakın çevresinden daha sonra da yaşadığı toplumdaki öğrendiği dildir (Topaloğlu, 1989; Aksan, 1990; Korkmaz, 1992; Odacı, 2009:15). Bireyin dünyaya geldiği andan itibaren duymaya, edinmeye ve kullanmaya başladığı ana dili; toplulukları millet yapan, milletleri birbiriyle kaynaştıran unsurlardan biridir. Ana dili şuuru ve sevgisi bir milletin fertleri arasında

ortak düşünce sistemi ile evreni birlikte anlama ve kavrama kabiliyeti kazandırır. Bu da o milletin kendi içindeki bağlarını güçlendirir (Sinan, 2006:75).

Ana dili, bir toplumu oluşturan tüm fertlerin en büyük ortak noktalarından biri olarak düşünülmektedir. Yıldız (2003:6)'a göre ana dili bireyin kendisini bütün iletişim alanlarında en kolay ve rahat ifade edebildiği dildir.

Ana dilini anne karnından itibaren edinmeye başlayan birey, yabancı bir dili ise sonradan öğrenerek kazanmaktadır. Dil edinimi ve ana dilinin dışındaki bir dili öğrenmenin zaman zaman birbirinin yerine kullanıldığı görülmektedir. Demir (2010:916)'in doğan her çocuğun öğrendiği ilk dil ana dili olmasına rağmen bazen bireyler ülkesinden çeşitli nedenlerle uzakta olmak, ülkelerinde birden fazla dilin kullanılması, yaşam koşullarının gerekliliği gibi nedenlerle birden fazla dili edinmek mecburiyetinde kalırlar ifadesi bu duruma örnek olarak verilebilmektedir.

Bireylerin kendi içlerinde iletişim kurmak için kullandıkları dil kendilerine göre ana dili olarak kabul edilirken kendi dilleri dışında, diğer toplumlarla iletişim kurmak için kullandıkları diller yabancı dil olarak adlandırılmaktadır (Gömleksiz ve Özkaya, 2012:496).

Ana diline hâkim olmanın öğrenme eylemini kolaylaştırdığı bilinmektedir. Yabancı dil öğrenim sürecinde de karşılaşılan kavramlar ve kuralları anlamlandırmak için ana dili tecrübelerine ihtiyaç duyulmaktadır. Ancak bununla beraber ana dili ve yabancı dil öğrenmenin aynı şey olduğunu söylemek mümkün değildir. Ana dili ve yabancı dil, birbiriyle yakın ilişkisi olan ve birbirine etki eden kavramlar olduğu hâlde kazanılma süreçleri birbirinden farklıdır. Bunun sebebi birey ana dilini edinerek, yabancı dili ise öğrenerek kazanmaktadır (Ayan ve Dilidüzgün, 2018:469). Yabancı dil öğrenmek ana dilini edinmekten daha karmaşık bir süreci kapsamaktadır.

Yabancı dil öğrenmenin daha kolay olduğu yaş aralıklarıyla ilgili çeşitli görüşler olsa da yabancı bir dili her yaşta öğrenmek mümkündür. İter ve Er (2007:21), yabancı dil öğretiminin her yaşta ve her düzeyde uygulanabilen fakat oldukça ciddiye alınması gereken bir süreç olduğunu belirtmiştir. Özel bir gayret gösterilmediği sürece yabancı bir dilin öğrenilmesi mümkün görünmemektedir.

2.3. DİL EDİNİMİ VE ÖĞRENİMİ

Dil edinimi ile öğrenimi sıklıkla birbirinin yerine kullanılan iki kavram olmasına rağmen ince çizgilerle birbirinden ayrılmaktadır. Öyle ki dil edinimi için herhangi bir çalışmaya gerek bulunmazken dil öğrenimi için gayretli bir çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

Durmuş (2013a:21)'a göre edinme, dili iletişim için kullanarak o dilin kurallarının doğal yolla alınmasını anlatırken öğrenme, dil kurallarının akademik anlamda çalışılmasıdır. Dil edinimi, kişinin bir dili doğal ortamında öğrenerek o dilde iletişim kurabilecek aşamaya gelmesi olarak ifade edilmektedir. Dil öğrenimi ise edinime göre daha sistemli ve bilinçli bir süreci kapsamaktadır. Ana dili edinimi aşamasında planlanmış sistemli bir amaç gözetilmediğinden ana dili edinimi kavramı, ana dili öğretimi kavramının yerine kullanılmaktadır (Güzel, 2010:24). Nitekim birey dünyaya geldiği günden itibaren ana dilini istemsiz olarak edinmeye başlamakta ve bunun için özel bir öğretime ihtiyaç duymamaktadır.

Anne karnından itibaren sesleri ayırt etmeye başlayan çocuk (Akyol, 2002; Güneş, 2007; Batur, 2010; Doğan, 2010; Emiroğlu ve Pınar, 2013), okul çağına kadar ana dilini anlayacak seviyeye gelmektedir. Okul çağına gelmesiyle birlikte ise dil edinimi belli bir sisteme bürünmekte ve yerini dil öğrenimine bırakmaktadır.

Dil edinimi, bireyin yabancı bir dili kullanmasını sağlayan öğretim dışı bilgi ve yetenekleriyle ya metinlerle doğrudan karşılaşma ya da bildirişimsel eylemlere doğrudan katılmasının sonucunda oluşmaktadır. Ayrıca yabancı dil öğretmenlerinin görevlerini çok az kapsayan veya hiç kapsamayan bir kavram olarak kabul edilmektedir. Dil öğrenimi ise genel kavram veya daha dar kavram olarak dil yeteneğinin yönlendirilmiş bir süreç sonucu öğrenilmesi anlamında kullanılabilir (Telc ve MEB, 2013:140).

Dil edinimi sürecinde kurallardan, sistemden ve programdan bahsetmek mümkün değildir. Ancak okullardaki dil öğretimi sistematik, belli bir program çerçevesinde, amaçlara ve kazanımlara uygun olarak yapılmaktadır. Bireyin dil edinimi, genellikle doğaçlama bir şekilde hiyerarşik bir düzen, bir süreç içerisinde olmaktadır. Dilin formal boyutu, dil öğrenimi ve öğretimi, düzenli eğitim kurumları olan okullarda gerçekleştirilmektedir (Kırkkılıç ve Girgin, 2018:97-98). Dil öğreniminde önce aileye, sonra okula, son olarak da bireyin kendisine önemli

görevler düşmektedir. Çocukluk çağında aileden ve çevreden doğal yollarla edinilen dil, okullarda sistemli şekilde geliştirilmektedir. Okul çağından sonra da dil öğrenimi devam ettiğinden birey çeşitli faaliyetlerle dilini geliştirebilmektedir.

Doğan (2011:3), dilin belli bir zamanda öğrenilip bitirilemeyeceğini, dil öğreniminin bir ömür boyu devam edeceğini belirtmiştir. Bugün yetişkin insanlar bile kitap okurken bilmedikleri bir kelimeyle karşılaşabilmekte veya bir atasözünü ilk defa duyabilmektedir. Yaşları kaç olursa olsun duydukları bu yeni yapıyı öğrenerek dilin gizli dünyasını keşfetmeye devam etmektedirler.

2.4. DİL VE KÜLTÜR İLİŞKİSİ

Milleti millet yapan bütün değerler kültür olarak adlandırılmaktadır. Dil, din, tarih, coğrafya, sanat, gelenek, görenek, yeme, içme, örf, âdet ve yaşayışın her biri kültürün bir parçasıdır. Gökalp (1975:27), bir milletin dinî, ahlaki, akli, estetik, lisani, iktisadi ve fennî hayatlarının ahenkli bir bütünüdür. Kültür olduğunu söylemiştir. Dil ve kültürün birbiriyle sıkı bir ilişki içerisinde olduğunu ve birbirinden beslendiğini söylemek mümkündür. Dil ve kültürü birbirinden ayrı düşünmek neredeyse imkânsızdır. Dil olmadan kültür, temelsiz bir binaya benzerken kültürü olmayan bir milletin dili de kaynağı kurumaya yüz tutmuş bir nehir gibidir (Göçer, 2012:53). Dilin kaynağını kültürden aldığı düşünüldüğünde, kültürel anlamda zengin milletlerin dilinin de zengin olduğunu söylemekte sakınca bulunmamaktadır. Dil ise kültürü açığa çıkarmakta aracı görev üstlenmektedir. Dilin toplumla ve kültürle sıkı bir ilişkisi vardır. Bir toplumun her türlü niteliği o toplumda konuşulan dile yansıdığı gibi, o toplumun yaşam tarzı, kültürü de dilin önemli bir belirleyicisi durumundadır (Özyürek, 2009:1822).

Bir milletin tarihi, coğrafyası, dinî değer yargıları, folkloru, müziği, sanatı, edebiyatı, ilmi, dünya görüşü ve millet olmanın gereği olan her türlü ortak değeri yüzyılların süzgecinden geçip kelimelerde sembolleşerek dil hazinesine aktığından dil, sosyal yapının ve kültürün aynası olmaktadır (Barın, 2004:19). Milletleri yakından tanımak istediğimizde araştırmaya dilden başlamak gerekmektedir. Zira millete ait tüm değerler dilde kendini göstermektedir. Kısacası hayatın içinde olan her şey kültürün bir parçasıdır, kültürden beslenmekte ve kültürü beslemektedir.

Milletler kültürlerini dil sayesinde gelecek kuşaklara ve başka milletlere aktarmaktadır. Her dil farklı bir kültüre açılan kapıdır, özellikle medeniyetler arası yoğun etkileşim, farklı kültürleri de tanımayı zaruret hâline getirmiştir (İşcan, 2011:30). Toplum ile kültür arasındaki ilişkiyi dil kurduğundan dilin kültürü aktarmada etkili olduğu açıktır (Okur ve Keskin, 2013:1621).

Kültür kavramı yabancı dil öğretiminde de sıkça karşımıza çıkmaktadır. Yabancı bir dil öğrenmek sadece o dilin söz varlığını, dil bilgisi kurallarını, yazı ve konuşma dilini öğrenmekle sınırlı değildir. Yabancı dil öğrenmek aynı zamanda bir dünyayı, yabancı bir kültürü de anlamak demektir (Bölükbaş ve Keskin, 2010:228). Dil öğrenmek kişinin bilgi birikimini artırmakta, hayata bakış açısını değiştirmekte, hayallerini zenginleştirmekte ve düşüncelerini yönlendirmektedir.

Bir dili öğrenen kişi, o dilin ait olduğu milletin kültürel değerlerini de öğrenip tanımaktadır. Dil öğrenim sürecinde bu, doğal olarak beklenen bir durumdur (Gültekin, 2016:405). Kültür aktarımı sadece ana dili öğretiminde değil, yabancı dil öğretiminde de bireye birçok fayda sağlamaktadır. Dil, kültür ile birlikte öğrenildiğinde kültür aktarımı yoluyla sağlanabilecek şeyleri Byram ve Risager (1999), şu şekilde sıralamıştır:

- Öğrencileri hedef kültürle ilgili bilgilendirmek,
- Ön yargıları kırmak ve öğrencilerin hoşgörü düzeylerini yükseltmek,
- Öğrencilerin ülkeler arasındaki fark ve benzerlikleri görmelerini sağlamak,
- Öğrencilerin sosyal ve kültürel durumlarla ilgili olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olmak,
- Öğrencilerin kendi kültürlerinin farkına varmalarını sağlamak,
- Yabancı dil öğrenimini daha güdüleyici bir duruma dönüştürmek (Akt. Bölükbaş ve Keskin, 2010:229).

2.5. YABANCI DİL ÖĞRENİMİNİN VE ÖĞRETİMİNİN ÖNEMİ

Çağımızda bilim, teknoloji, ulaşım, sanat ve iletişim gibi pek çok alanda hızlı gelişmeler yaşanmaktadır. Hayatın her alanında yaşanan bu gelişmeler mesafeleri kısaltmakta ve zaman algısını değiştirmektedir. Bu durum da farklı milletlerle iletişim kurmayı ve iş yapmayı zorunlu kılmaktadır. İhtiyaç duyulan iletişimi

sağlamak içinse ana dili yeterli olmadığından ortak bir dil gerekmektedir. Bireyler ve toplumlar arası ilişkilerin her alanda gittikçe yoğunlaştığı, teknolojinin uzakları yakın kıldığı bu yüzyılda ortak bir paydada anlaşma isteği yabancı bir dil veya dilleri öğrenmeyi gereksinim hâline getirmiştir (Melanlıoğlu, 2013:129).

Başka milletlerle iletişim kurmak isteyen kişiler, o milletin dilini öğrenmelidir. Bilhassa coğrafi sınırların gün geçtikçe önemini kaybetmesi bir iletişim aracı olan yabancı dil öğretiminin önemini daha da artırmıştır (Tarcan 2004'ten Akt. Aykaç, 2015:136). Bugün kilometrelerce uzaklıktaki bir yere sadece birkaç saat içinde ulaşmak mümkün hâle gelmiştir. Bu durum farklı dinlere sahip insanları, milletleri ve kültürleri birbirine yaklaştırmakta ve yabancı dil öğrenmenin önemini artırmaktadır.

“Günümüzde, ülkeler arasındaki kültürel, siyasal, bilimsel, ticari vb. ilişkiler her geçen gün artış göstermektedir. Ülkeler arası ilişkilerin gelişmesinin bir sonucu olarak farklı ülkelere mensup insanlar çeşitli sebeplerle yabancı dil öğrenmekte bu durum da çok dilliliğin ve çok kültürlülüğün giderek önem kazanmasına ortam hazırlamaktadır” (Büyükkiz, 2014:203).

Yabancı dil öğrenmeye verilen önemin günümüzde arttığı vurgulansa da aslında bu durum insanın yaratılışından itibaren devam etmektedir. Yabancı dil öğrenme ihtiyacının günümüzde ortaya çıkan bir ihtiyaç olduğunu söylemek doğru bir iddia değildir. Öyle ki yabancı dil öğrenmek insanlık tarihi boyunca var olmuş bir zorunluluktur (Aykaç, 2015:161). Ülkelerin ithalat ve ihracat yapabilmesi, kültürel ve siyasal sahalarda anlaşmalar imzalayabilmesi, turizm potansiyellerini artırabilmesi vb. pek çok sebep yabancı dil öğrenmeyi keyfiyetten çıkararak mecburiyet çizgisine taşımıştır.

Bireylerin dil öğrenmesi, farklı toplumları, kültürleri tanınması iş ve eğitim hayatında olduğu gibi sosyal hayatta da büyük önem taşımaktadır. Yabancı dil bilmeden iyi bir iş sahibi olmak, kariyer yapmak, akademik anlamda ilerlemek hayal dahi edilememektedir.

Yabancı dil öğrenmek bireye farklı açılardan fayda sağlamaktadır. İşcan (2014:6-7), bunları şu şekilde sıralamaktadır:

- Dünyayı ve farklı bakış açılarını daha iyi tanımaları, anlamaları ve birbirlerine karşı hoşgörü geliştirmeleri,
- Kültürel gelişimlerini hızlandırmaları ve başka kültürler için farkındalık kazanmaları,

- Eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine sahip olma,
- Edebiyat ve güzel sanatlar arasındaki terminolojiyi izleyebilme,
- Ana dilinden başka dillerin konuşulduğu ortamlarda yabancı dilde kendilerini ifade etme becerisini geliştirme,
- Yükseköğretimde ve sonraki eğitimlerinde seçkin başarılarla imza atabilme,
- İş bulma olanaklarını çoğaltma,
- Yabancı dil bilme ayrıcalığı ile liderlik becerilerinin gelişip üst düzey çalışma ortamına katılabilmek,
- Küresel dünyada yer alabilme ve uluslararası platformlarda yaşam boyu öğrenen bireyler olma.

2.5.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

Türkiye'nin her alanda gün geçtikçe güçlenmesi Türkiye'ye ve Türk diline olan ilgiyi artırmıştır. Türkçe yaşanan sosyal ve siyasi gelişmelerle birlikte önem kazanmış; çok farklı coğrafyalarda ilgiyle karşılanmıştır. Böylece Türkçe öğrenmeye olan talep de giderek katlanmıştır (Kahriman vd., 2013:82). İnsanlar seyahat etme, eğitim görme, çalışma ve hatta evlilik sebebiyle Türkçe öğrenmeye yönelmişlerdir. Tüm bunların yanı sıra hobi olarak Türkçe öğrenenlerin sayısı da azımsanamayacak kadar fazladır.

İnsanlar güçlü olan ülkelerin bilimini, teknolojisini, dilini öğrenmeye meyillidir. Bu minvalde dünya üzerinde politik ve jeopolitik açıdan önemli yere sahip ülkelerden biri olan Türkiye'nin dilinin öğrenilmeye çalışılması da tabii karşılanacak bir durumdur.

“Orta Doğu, Doğu Avrupa, Asya, Kafkaslar, Orta Asya, Akdeniz, Karadeniz hatta İslam Dünyası gibi önemli uluslararası çalışma sahalarının her biri için ayrı ayrı ilgi odağı olan Türkiye; yine uluslararası literatürü fazlasıyla meşgul eden petrol, doğalgaz ve bunların dünya pazarlarına ulaştırılması; terör, tehdit unsuru olarak öne çıkan savaşlar vb. belirli meselelerle ilgili olarak da bölgede önemli bir ilgi odağı olarak görülmektedir. Doğal olarak bu ilgi, önemli ölçüde Türkçe öğrenme talebi de doğurmaktadır” (Durmuş, 2013b:210).

Kendi bölgesindeki en güçlü devletler arasına girmeyi başarmış olan Türkiye; yoksulluk, afet, savaş gibi sıkıntılarla mücadele eden ülkelerin, yardımına başvurduğu

bir ülke konumundadır. Ayrıca jeopolitik konumu, sağlık ve eğitim alanlarındaki başarılı çalışmaları, sıcakkanlı ve misafirperver halkı sayesinde de her yıl milyonlarca yabancıya ev sahipliği yapmaktadır. Bu ziyaretlerin bir kısmı turistik gezi diğer bir kısmı da öğrenim görme maksatlı olmaktadır. Türk üniversitelerindeki yabancı öğrenci sayısı her yıl daha da artmaktadır.

Türkiye'nin AB ülkeleriyle ortaklaşa yaptığı bilimsel çalışmalar, Türkiye daha AB'ye üye olmadan artmıştır. Erasmus programı çerçevesinde öğretim üyesi ve öğrenci değişim programları Türkiye'de eğitim alma isteğinde hareketliliğe sebep olmuştur (Yağmur, 2013:181). Bu sayede Avrupa'daki birçok üniversiteyle ortak projeler geliştirilmiştir. Ayrıca kısa bir süreliğine de olsa Avrupa'daki üniversitelerde öğrenim gören öğrenciler ve bu üniversitelerin öğretim üyeleri ülkemizdeki üniversitelerde misafir edilmiş ve ülkemizi yakından tanıma fırsatı elde etmiştir.

Bölgesindeki en önemli güç olarak kabul edilen Türkiye'nin dünya çapında da etkinliğinin artması üzerine lisans, yüksek lisans, doktora, uzmanlık vb. alanlarda öğrenim görmek üzere dünyanın dört bir yanından her yıl binlerce öğrenci Türkiye'ye gelmektedir. Türkiye'de bugün toplam 206 tane devlet ve vakıf üniversitesi bulunmaktadır (YÖK, 2018a). Bu üniversitelerin birinde eğitim almak isteyen veya eğitim almaya hak kazanan yabancı öğrenci sayısı azımsanamayacak ölçüdedir. Türkiye Burslarının resmî internet sayfasındaki verilere göre 2016 yılında 172 ülkeden 122.000 öğrenci Türkiye'deki bir üniversitede öğrenim görmek için başvuruda bulunmuştur. Bugün 55 şehirde, 105 farklı üniversitede 16.000 yabancı öğrenci Türkiye Burslarıyla öğrenim görmektedir (Türkiye Bursları, 2018). Ayrıca YÖK verilerine Türkiye'de 2017-2018 eğitim-öğretim yılında 169 devlet ve vakıf üniversitesinde toplam 125138 yabancı uyruklu öğrenci öğrenim görmektedir (YÖK, 2018b). Her yıl birçok yabancı uyruklu öğrenci seçtikleri bölümlerde eğitim almaya başlamadan önce üniversitelerin ilgili birimlerinde veya çeşitli kurslarda büyük bir gayret sarf ederek Türkçe öğrenmektedirler. Bu durum hem kişisel gelişimlerine katkı sunmakta hem de ülkelere döndükleri zaman iş bulmalarını kolaylaştırmaktadır. Ayrıca bu kişiler ülkeleriyle Türkiye arasında kültür elçiliği görevi üstlenmektedir.

220 milyon kişi tarafından yaklaşık 12 milyon kilometrekarelik bir alanda konuşulan Türkçe, yüze yakın ülkede öğretimi yapılan, kökleri tarihin en eski dönemlerine kadar uzanan, 600 bini aşkın söz varlığına sahip bir dünya dilidir (Akalin,

2009:203-204). Bu denli geniş bir coğrafyada, milyonlarca kişi tarafından konuşulan bir dilin öğrenilmek istenmesi de normal bir durumdur.

Türkler Asya'dan Balkanlar'a, Anadolu'dan Afrika'ya oldukça geniş bir alanda yaşamalarına rağmen Türkçeyi bu coğrafyanın yegâne dili hâline getirmek gibi bir politika takip etmemişlerdir (Açık, 2013:485). Türkçe, tarihin hiçbir döneminde yabancılara baskıyla öğretilmemiş veya yabancılar Türkçe öğrenmeye mecbur bırakılmamıştır. Osmanlı İmparatorluğu döneminde, fethedilen yerlerde yaşayan halka kendi dillerini kullanma özgürlüğü tanınmıştır. Bugün de yine çeşitli sebeplerle ülkemizde yaşayan yabancılara dilimizi zorla öğretme gayesine girilmemiştir. Türkçe geçmişte olduğu gibi günümüzde de yalnızca ihtiyaç duyanların öğrendiği bir dildir.

Türkçenin tarihî süreçte yabancılara ilk olarak nasıl ve hangi kaynakla öğretildiği üzerine çokça çalışılmış; farklı fikirler ortaya atılmıştır. Bu konudaki genel kanı, Kaşgarlı Mahmut'un 1072-1074 yılları arasında yazdığı *Dîvânu Lugâti't-Türk* adlı sözlüğü Araplara Türkçe öğretmek maksadıyla kaleme aldığı ve bu sözlüğün yabancı dil olarak Türkçe öğretmek maksadıyla yapılan bir çalışma olduğu yönündedir (Ercilesun, 2004; Açık, 2008; Güzel ve Barın, 2013; İşcan, 2014). Bu duruma farklı bir bakış açısıyla yaklaşan Kaya (2009:145), bir sözlük olan *Dîvânu Lugâti't-Türk*'ün Türklerin İslam dünyası üzerindeki hâkimiyetini güçlendirip Türkçenin Arapça kadar güçlü bir dil olduğunu göstermek için yazıldığını öne sürmüştür. Balcı (2016:12) da benzer bir yaklaşımda bulunarak *Dîvânu Lugâti't-Türk*'ün Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten bir kitap olmaktan ziyade onu inceleyen, özelliklerini ve söz varlığını ortaya koyan ilmî bir eser olduğunu dile getirmiştir. Biçer (2012:109-110) ise “Şu” kaynağından örnek vererek Çinli bir rahibin Hunların dilini bildiğini iddia etmiş; yabancı dil olarak Türkçe öğretimi tarihini Hunlara kadar dayandırmıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin ilk olarak ne zaman başladığıyla ilgili farklı görüşler olsa da Türkçenin köklü tarihine rağmen yabancılara öğretilmesi için geç kalındığı ve uzunca bir süre duraklama döneminden geçildiği konusunda hemfikir olunmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin tarihi incelendiğinde az sayıda çalışma ile karşılaşılmaktadır.

(Çakmak, 2014), tarihî dönemde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için yazılan eserleri, *Karahanlı sahası (Dîvânu Lugâti't-Türk)*, *Harezmi ve Kıpçak Sahası (Codex Cumanicus, Kitâbü'l-İdrâk li-Lisani'l-Etrâk, Et-Tuhfetü'z-Zekiyye Fi'l-Lugati't-*

Türkiyye, Bülgatü 'l-Müştâk fî-Lûgati 't-Türk ve 'l-Kıfçak, El Kavânînü 'l-Küllîyye li-Zabti 'l-Lûgati 't-Türkiyye ve Kitâb-ı Mecmû-ı Tercümân-ı Türkî ve Acemî ve Mugalî), Çaçatay Sahası (Muhâkemetü 'l-Lugateyn, Kitâb-ı Zebânı -Türkî, Senglâh Lugati, El-Tamğa-yı Nâsırî, Feth-Ali Kacar Lûgati, Lugat-i Çaçatay ve Türkî-i Osmanî) ve Anadolu Sahası (Hilyetü 'l-İnsan ve Heybetü 'l-Lisan) başlıkları altında toplamıştır.

Türkiye'nin Cumhuriyet tarihine baktığımızda Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesiyle ilgili dil politikası belirlenmesinde ve Avrupa Ortak Başvuru Metni çerçevesine uygun bir dil öğretim programının oluşturulmasında geç kalındığı görülmektedir (Şahin, 2018:109). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimine gerekli önem verilmediğinden bu alanda eser yayımlanmaya, program geliştirilmeye, yöntem ve teknikler tespit edilmeye de çalışılmamıştır. Bu da Türkçeyi yabancılara öğretebilmek için özel bir gayrete girilmediğinin göstergesidir.

1980'li yıllara gelinceye kadar yabancı dil olarak Türkçe öğretmek maksadıyla atılan adımlar birkaç taneyle sınırlı kalmıştır. 1944'te Londra Halkevinde ve 1967'de Amman Türk Kültür Merkezinde yabancılara yönelik Türkçe kursları açılmıştır. 1970'li yılların sonlarında ise Almanya'daki Türk çocukları için oradaki temsilciliklerimizde ana dili Türkçe kursları düzenlenmiştir (Gültekin ve Balcı, 2017:46). Açılan bu merkezler ilk olması ve ilgiliyle karşılanması sebebiyle önem arz etse de sayılarında artış gözlenmemiştir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi hususu ihmal edildiği için Türkiye'nin dil öğretiminde muadili ülkelerin gerisinde kaldığı görülmektedir. Geç kalınmış olsa da son yıllarda bu alana tekrar yönelinmiş ve bu alanda çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Alanda yazılan her bir tez, makale, bildiri, kitap, sözlük vb. sadece nicel artışa değil, nitel olarak da mesafe kat etmeye yardımcı olmaktadır. Kahrıman vd. (2013:132)'nin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerine yazılan eserlerin kaynakçalarını derlemeye yönelik yaptıkları çalışmada; 205 kitap, 155 makale, 137 yüksek lisans ve 35 doktora tezi olmak üzere toplam 172 tez, 226 adet seminer, kurultay ve sempozyum bildirisi tespit edilmiştir. Biçer (2017:239)'in 2010-2016 yılları arasında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yayımlanan makaleler üzerine yaptığı çalışmada ise belirtilen yıl aralığında 246 makale belirlenmiş olup bunlar arasında uygulamaya dayanmadığı ve sadece teorik konuların işlendiği gerekçesiyle 55 makale araştırmanın dışında bırakılmış ve araştırmada toplam 191 makale kullanılmıştır.

Bugün yurt içinde ve yurt dışında binlerce insan çeşitli gayelerle Türkçe öğrenmektedir. Türkçe öğretme görevini yurt içinde üniversitelere bağlı TÖMER'ler yürütürken yurt dışında bu görevi MEB, Yunus Emre Enstitüleri ve Türkiye Maarif Vakfı üstlenmektedir. Bahse konu olan kurumların yanı sıra özel teşebbüslerle açılmış dil merkezleri ve yurt dışındaki üniversitelerin Türkoloji bölümleri de bulunmaktadır.

Türkiye'de sistemli bir şekilde dil öğretimi 1984 yılında Ankara Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezinde (TÖMER) başlamıştır. Bundan kısa bir süre sonra Gazi TÖMER ardından da Ege TÖMER faaliyetlerine başlamıştır (Açık, 2008:2). TÖMER'ler yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin yurt içindeki en önemli ayağıdır. Boylu ve Başar (2016) yaptıkları çalışmada Türkiye'de 85 Türkçe öğretim merkezi tespit etmişlerdir. Her geçen yıl aralarına yenilerinin eklendiği bu merkezlerin daha kaliteli bir Türkçe öğretimi gerçekleştirebilmek için pek çok çalışma yaptığı bilinmektedir.

1990'lardan sonra Türkiye her alanda olduğu gibi yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de kapılarını dünyaya aralamıştır. Bunda hem Türkiye'nin iç siyasetinin hem de dünyadaki gelişmeler ve değişmelerin etkili olduğu söylenebilmektedir. Öyle ki bu dönemde dünya haritası yeniden çizilmiş, bazı milletler devlet olma hüviyetine kavuşmuş ve birtakım din ve dil baskıları ortadan kalkmıştır. Sovyetler Birliği'nin dağılmasından sonra pek çok Türk ve Müslüman yükseköğretim öğrencisi Türkiye'ye getirilmiştir. Bu öğrencilerle birlikte Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde belirli bir sistemin olması gerektiği anlaşılmıştır. Bu hususta o zaman başlayan çalışmalar bugün hâlâ devam etmektedir (Gültekin vd., 2018:684). Bu dönemde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili yapılan çalışmalar sadece Orta Asya'daki Türk devletleriyle sınırlı kalmamıştır. Türkiye Batı'daki gelişmeleri de yakından takip etmiştir. Gültekin ve Balcı (2017:66), Doğu Avrupa, Asya ve Balkanlar'da sosyalist rejimlerin yıkılmasıyla birlikte birliklerin dağıldığını ve irili ufaklı devletlerin kurulduğunu, Yugoslavya'nın çökmesi ile de değişimlerin devam ettiğini, Romanya, Arnavutluk gibi ülkelerde sosyalist rejimlerin domino etkisi misali son bulduğunu belirtmiştir. Tüm bu gelişmeler Türkiye'nin dünya arenasındaki yerini ve dil öğretme politikalarını derinden etkilemiştir.

Son birkaç yıldır Türkiye'de Türkçe öğrenmeye çalışan kitlenin büyük bir bölümünü ülkemize sığınmış olan savaş mağduru Suriyeliler oluşturmaktadır. Suriyelilerin Türk Eğitim Müfredatına Entegrasyonu Projesi çerçevesinde, Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'nün teşvikleriyle, Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretilmesi amacıyla sözleşmeli olarak görevlendirilen 4200 öğretmen, 15

günlük Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi seminerine tabi tutulmuştur. Suriyeli öğrencilere yönelik olarak hazırlanan projeler bugün de sistemli bir şekilde devam etmektedir (Gültekin ve Balcı, 2017:71). Yabancıların ülkemize uyumlarını kolaylaştırmak, sosyal hayatlarında özgürce hareket edebilmelerini sağlamak amacıyla düzenlenen Türkçe kurslarına 2016 yılının ilk üç döneminde Türkçe A1 kursuna 7.831 kişi katılmıştır (T.C. İçişleri Bakanlığı, 2017:95).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin sadece Türkiye’de değil bütün dünyada yapılması gerektiği ihtiyacı doğduğundan bu alanda da devlet eliyle çalışmalar başlamıştır.

2.5.2. Yurt Dışında Türkçe Öğreten Kurumlar

Türkiye’ye ve Türkçeye karşı artan ilgi ve talebi karşılayabilmek için yurt dışında Yunus Emre Enstitüleri ve Türkiye Maarif Vakfı Okulları açılarak alandaki büyük bir açık kapatılmaya çalışılmıştır. Her iki kurumun da ortak gayesi Türkiye’nin, Türkçenin ve Türk kültürünün dünyaya tanıtılmasına Türkiye Cumhuriyetinin resmî temsilcilikleri olarak öncülük etmektir.

2.5.2.1. Yunus Emre Enstitüsü

Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin öneminin anlaşılmasıyla birlikte bu işi yurt dışında profesyonelce yürütecek bir kuruma ihtiyaç duyulmuştur. Çeşitli ülkelere bakıldığında kendi dillerini, kültürlerini yabancılara yıllardır öğreten Fransız Kültür Merkezi, Dante, British Council, Cervantes, Konfüçyüs Enstitüsü ve Goethe Enstitüsü gibi kurumların var olduğu görülmektedir. Türkiye’nin bu alandaki eksiğini kapatan kurumlardan biri de Yunus Emre Enstitüsü olmuştur.

Yunus Emre Enstitüsü Türkiye’nin diğer ülkelerle kültürel alışverişini artırıp dostluğunu geliştirmek; Türkiye’yi, Türk dilini, tarihini, kültürünü ve sanatını tanıtmak; bu alanlarda eğitim almak isteyenlere yurt dışında hizmet vermek; bununla ilgili bilgi ve belgeleri dünyanın istifadesine sunmak amacıyla Yunus Emre Vakfına bağlı olarak kurulmuştur. Yunus Emre Enstitüleri yurt dışında 45 ülkede açtığı 54 merkezle faaliyetlerini sürdürmektedir (Yunus Emre Enstitüsü, 2018a). Merkezlerin ülkelere göre dağılımı Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Yunus Emre Enstitüsü Merkezleri ve Ülkelere Göre Dağılımı

Ülke	Merkez	Ülke	Merkez
1. ABD	Washington DC	28. Katar	Doha
2. Afganistan	Kabil	29. Kazakistan	Astana
3. Almanya	Berlin	30. KKTC	Lefkoşa
4. Almanya	Köln	31. Kosova	İpek
5. Arnavutluk	İşkodra	32. Kosova	Priştine
6. Arnavutluk	Tiran	33. Kosova	Prizren
7. Avusturalya	Melbourne	34. Lübnan	Beyrut
8. Avusturya	Viyana	35. Macaristan	Budapeşte
9. Azerbaycan	Bakü	36. Makedonya	Üsküp
10. Bahreyn	Manama	37. Mısır	Kahire
11. Belçika	Brüksel	38. Malezya	Kuala Lumpur
12. Bosna Hersek	Foynitsa	39. Meksika	Meksiko
13. Bosna Hersek	Mostar	40. Moldova	Komrat
13. Bosna Hersek	Saraybosna	41. Pakistan	Karaçi
15. Cezayir	Cezayir	42. Pakistan	Lahor
16. Fas	Rabat	43. Polonya	Varşova
17. Fransa	Paris	44. Romanya	Köstence
18. Güney Afrika	Johannesburg	45. Romanya	Bükreş
19. Gürcistan	Tiflis	46. Rusya Federasyonu	Kazan
20. Hollanda	Amsterdam	47. Rusya Federasyonu	Moskova
21. Hırvatistan	Zagreb	48. Senegal	Dakar
22. İngiltere	Londra	49. Sırbistan	Belgrad
23. İran	Tahran	50. Sudan	Harput
24. İspanya	Madrid	51. Somali	Mogadişu
25. İtalya	Roma	52. Tunus	Tunus
26. Japonya	Tokyo	53. Ukrayna	Kiev
27. Karadağ	Podgoritsa	54. Ürdün	Amman

(Yunus Emre Enstitüsü, 2018a)

Tablo 2. Yunus Emre Enstitüsü Merkezlerinin Bölgelere Göre Dağılımı

Afrika	8
Amerika	2
Asya	8
Avrupa	12
Avustralya	1
Balkanlar	15
Ortadoğu	6
Uzakdoğu	2
Toplam	54

Yunus Emre Enstitüsü 9 yıl içerisinde açtığı 54 merkezde Türkçe öğretim faaliyetlerinin yanı sıra kültürel etkinlikler de düzenlemektedir. Yunus Emre Enstitüsü merkezlerinde gerçekleştirilen faaliyetler şunlardır:

2.5.2.1.1. Türkçe Öğretimi

Yunus Emre Enstitüsü merkezlerinde gerçekleştirilen Türkçe kursları Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'ne göre planlanmaktadır. Kurslarda dört temel dil becerisi olan okuma, dinleme, konuşma ve yazmanın geliştirilmesi hedeflenmektedir. Ayrıca Türkçe dersleri Avrupa Dil Portfolyosu tarafından belirlenen A1, A2, B1, B2, C1 ve C2 düzeylerinde verilmektedir (Yunus Emre Enstitüsü, 2018b). Türkçe kurslarında aracı bir dile başvurmaksızın sadece Türkçe kullanılmaktadır. Düzey sonunda uygulanan kur sınavlarında başarılı olan kursiyerlere dil sertifikası verilmektedir.

2.5.2.1.2. Tercihim Türkçe

Türkçe bugün dünyada ihtiyaç duyulan, tercih edilen diller arasına girmeyi başarmış bir dildir. Yunus Emre Enstitüleri, kendi bünyesinde yürüttükleri Türkçe kurslarının yanı sıra buldukları ülkelerin devlet okullarında da Türkçenin seçmeli dil olarak okutulmasına yönelik çalışmalar yapmaktadır. Amman, Köstence, Mostar, Saraybosna, Tiflis, Batum, Tokyo ve Varşova’da Türkçe seçmeli veya zorunlu yabancı dil dersi olarak ortaöğretim okullarında okutulmaktadır. Seçmeli Türkçe dersiyile ilgili müfredat, ders araç gereçleri, sınavlar vb. Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanmaktadır. Bunların dışında öğrencilere ve öğretmenlere yönelik eğitim programları, seminerler, şenlikler ve festivaller de düzenlenmektedir (Yunus Emre Enstitüsü, 2018c).

2.5.2.1.3. Uzaktan Türkçe Öğretim Portalı

Yunus Emre Enstitülerinde Türkçe öğretimi, modern sınıflarda dil öğretimini kolaylaştıracak şekilde hazırlanmış materyallerle yapılmaktadır. Ancak bazı kişiler Türkçe öğrenmek istedikleri hâlde vakit bulamadıklarından kurslara katılamamaktadır. Ayrıca Yunus Emre Enstitüsünün olmadığı yerlerde de Türkçe talep görmektedir. Bu sebeple zamandan ve mekândan bağımsız, teknolojinin nimetlerinden faydalanılarak dil öğretiminin yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur. “Uzaktan Türkçe Öğretimi” projesiyle dört temel dil becerisi, kelime ve dil bilgisi öğretimine yönelik etkinlikler internet teknolojisi kullanılarak tasarlanmıştır. Uzaktan Türkçe Portalı öğrencilerin yanı sıra öğretmenler için de yardımcı bir ders aracı olarak işlev görmektedir (Yunus Emre Enstitüsü, 2018ç).

2.5.2.1.4. Türkçe Yaz Okulu

Yunus Emre Enstitülerinde ve üniversitelerin Türkoloji bölümlerinde her yıl binlerce öğrenci Türkçe öğrenmektedir. Ülkelerinde Türkçe öğrenen kişilerin Türk kültürünü ve dilini yerinde görmeleri amacıyla her yıl onlarca ülkeden yüzlerce öğrenci Türkçe Yaz Okulu programıyla Türkiye’ye gelmektedir. İletişim dili olarak yalnızca Türkçenin kullanıldığı ve Türkiye’deki üniversitelerle iş birliği hâlinde düzenlenen bu programda, buldukları ve ziyaret ettikleri şehirlerin öne çıkan tarihî

ve turistik mekânlarını gezme imkânı bulan öğrenciler, yaz okulunun ardından birer kültür elçisi olarak ülkelerine dönmektedir (Yunus Emre Enstitüsü, 2018d).

2.5.2.1.5. Eğitim Programları

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi faaliyetlerinin en iyi şekilde yürütülebilmesi için bu alanda çalışacak öğretim elemanlarının çağdaş dil öğretim, yaklaşım, yöntem ve teknikleri konusunda bilinçlendirilerek yetiştirilmesi oldukça önem arz etmektedir. Bu bağlamda Yunus Emre Enstitüsü çeşitli üniversitelerle iş birliği yaparak öğretmen yetiştirmek üzere sertifika programları gerçekleştirmektedir. Sertifika programı neticesinde yapılan değerlendirilmede başarı gösteren adaylar “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sertifikası” almaya hak kazanmaktadır. Ayrıca Yunus Emre Enstitüsü tarafından alanda hizmet veren öğretmenlere yönelik yurt içinde ve yurt dışında hizmet içi eğitim programları düzenlenmektedir (Yunus Emre Enstitüsü, 2018e).

2.5.2.1.6. Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Setleri

Dil öğretiminin amacına ulaşabilmesi için sınıf ortamı, öğrenci, öğretmen ve program kadar önemli olan bir başka husus da kullanılacak yazılı, basılı ve elektronik materyallerdir. Yunus Emre Enstitüsü çağdaş dil öğretim yöntemlerine göre dil öğretiminin gerçekleştirilmesi için gerek basılı, yazılı gerekse teknoloji tabanlı dil öğretim araç-gereçleri hazırlamaktadır. Bunlar arasında ders kitapları, çalışma kitapları, öğretmen kılavuz kitapları, yardımcı okuma kitapları, resimli sözlükler, Z-kitap gibi materyaller bulunmaktadır. Yunus Emre Enstitüsü Türkçe öğretim setleri üç farklı yaş grubuna yönelik olarak hazırlanmıştır: Çocuklar İçin Türkçe Seti (ÇİT) 6-9 yaş grubuna, Türkçe Öğreniyorum Seti 10-15 yaş grubuna ve Yedi İklim Türkçe Seti ise yetişkinlere hitap etmektedir (Yunus Emre Enstitüsü, 2018f).

2.5.2.1.7. Türkçe Yeterlik Sınavı (TYS)

Yabancı öğrencilerin lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimlerine Türkiye’de devam etme isteği gün geçtikçe artmaktadır. YYS, yabancı öğrenci kabulünü kolaylaştırmak ve Türkçeyi yabancı dil veya ana dili olarak öğrenen kişilerin dil yeterliklerini ölçmek ve belgelemek üzere Yunus Emre Enstitüsü Sınav Merkezi

tarafından hazırlanmaktadır. Sınavda Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni'nde belirtilen uluslararası ölçütler dikkate alınmaktadır. Sınavda dört temel dil becerisi ölçülmekte ve başarılı olan adaylara düzeyine göre B2, C1 ve C2 dil yeterlik sertifikası verilmektedir (Yunus Emre Enstitüsü, 2018g).

2.5.2.1.8. Türkoloji Projesi

Yurt dışındaki Türkoloji bölümlerine akademisyen, eğitim malzemesi desteği sağlamak; öğrenci ve öğretim üyelerine yönelik eğitim programları, konferanslar ve seminerler düzenlemek Yunus Emre Enstitüsünün üstlendiği bir başka görevdir. TİKA tarafından 1999 yılında yabancı dil olarak Türkçe öğretmek için Türkoloji projesi başlatılmış ve 2000-2001 eğitim-öğretim yılında toplam 21 ülkedeki 29 adet Türkoloji bölümüne Türkiye'den akademisyenler görevlendirilmiştir. 2011 yılında imzalanan protokolle Türkoloji projesi Yunus Emre Enstitüsüne devredilmiştir (İşcan, 2018:20). Projenin YEE'ye devredilmesinin ardından 2011'den 2016 sonuna kadar Afganistan'dan Çekya'ya, Estonya'dan Arjantin'e 40 ülkede 73 üniversite ile iş birliği yapılmış; 16 bin öğrenciye ulaşılmış; 8'i yerel olmak üzere 69 akademisyen görevlendirilmiştir (Yunus Emre Enstitüsü, 2016).

2.5.2.1.9. Türkçenin Sesi Radyosu

Yunus Emre Enstitüsünün girişimiyle Türkiye'yi, Türk dilini, kültürünü, sanatını ve edebiyatını daha geniş kitlelere tanıtmak ve Türkçe öğretimine destek olmak amacıyla 2015'te internetten yayına başlayan Türkçenin Sesi Radyosu, dil eğitimiyle sınırlı kalmayan bir kültür radyosu olarak dünyaya Türkçe seslenmektedir (Star, 2018). Radyoda yayınlanan programlar Türkiye içinde ve yurt dışında büyük bir hedef kitle tarafından takip edilmektedir.

2.5.2.2. Türkiye Maarif Vakfı

Türkiye Maarif Vakfı, 2016 yılında okul öncesinden yükseköğretime, eğitimin her aşamasında etkin faaliyet yürütmek amacıyla kurulmuş kâr amacı gütmeyen bir kamu kuruluşudur. Yurt dışında Türkiye Cumhuriyeti adına Millî Eğitim Bakanlığı dışında doğrudan eğitim kurumu açma yetkisine sahip tek kuruluş olan Maarif Vakfı

tarafından açılan okulların her kademesinde Türkçe eğitim verilmektedir (Türkiye Maarif Vakfı, 2018a).

Tablo 3. Türkiye Maarif Vakfı Okullarının Bulunduğu Ülkeler

Bulunduğu Ülke	Okul Sayısı	Bulunduğu Ülke	Okul Sayısı
ABD	4	Mali	18
Afganistan	3	Moritanya	8
Bosna Hersek	4	Nijer	10
Cibuti	1	Senegal	7
Çad	6	Sao Tome Ve Principe	1
Gambiya	2	Sierra Leone	2
Gine	10	Somali	6
Gürcistan	4	Sudan	6
Kongo Cumhuriyeti	3	Tanzanya	1
Kosova	6	Tunus	2
Makedonya	4		
Toplam	108		

(Türkiye Maarif Vakfı, 2018b)

Türkiye Maarif Vakfı, kuruluşunun üzerinden henüz iki yıl geçmesine rağmen açtığı 108 okulla Türk diline uluslararası hizmet veren en önemli kuruluşlardan biridir.

2.6. ÖĞRENMEYİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER

Öğrenme, insanların çevresiyle etkileşimi sonucunda meydana gelen davranış değişikliğidir. Birey yaşamını sürdürebilmek için her gün yeni şeyler öğrenmek zorundadır. Araba sürmek, yemek yapmak, bir derste başarılı olmak vb. her şey öğrenmenin bir sonucudur. Bireyin yabancı bir dili konuşabilmesi de o dili öğrenmiş olduğunu göstermektedir. Yabancı dil öğrenim ve öğretim sürecinin iyi bir şekilde yürütülebilmesi için öncelikle öğrenmeyi etkileyen faktörleri incelemek gerekmektedir.

Öğrenmeyi etkileyen faktörleri Çıkkılı (2016), iç ve dış faktörler olarak ikiye ayırmakta; iç faktörleri, olgunlaşma, motivasyon (güdülenme), duyu organları, zekâ, yaş, dikkat, genel uyarılmışlık hâli ve kaygı olarak sıralarken dış faktörleri, haftanın günleri ve günün saatleri, yoksunluk, hava durumu, uyuşturucu alışkanlıkları, ışık ve gürültü, ortam, öğrenilecek konu ve yöntem olarak belirlemektedir. Çırak (2007) ise öğrenmeyi etkileyen faktörleri olgunlaşma, türe özgü hazırlanma, yaş, zekâ, güdü ve güdülenme,

genel heyecansal durum, hazırbulunuşluk, zamanlama, ısınma dönemi, transfer, ket vurma-engellenme, dikkat, biyolojik-fizyolojik durum, öğrenme-öğretme yöntemleri, dil gelişimi ve yaşantı olarak gruplamaktadır. Öğrenmeyi etkileyen faktörlerle ilgili daha pek çok sınıflandırma bulunmaktadır. Yapılan sınıflandırmalarda farklılıklar olsa da motivasyon unsurunun ortak nokta olduğu görülmektedir.

2.6.1. Motivasyon Kavramı

Motivasyon; hedefe giden yolda arzuların canlı tutulmasına, yapılan aktivitenin mecburiyetten çıkarılıp keyif vermesine ve sonuca ulaşana kadar eyleme kararlılıkla devam edilmesine yardımcı olan süreçtir. Okulda, işte, evde ve hayatın diğer tüm alanlarında bir şeylerle ilgilenirken mutlu ve başarılı olmanın temel koşullardandır. İnsanların yapabileceklerinin sınırını eğitim ve yetenek seviyeleri, yapabildiklerinin sınırını ise moral ve motivasyonları belirlemektedir. Kişinin elinden gelenin en iyisini yapabilmesi motive olmasına bağlıdır (Akün, 2015:4). Yeterince motive olmamış bir bireyin istenilen başarıyı göstermesi çoğu zaman olanaksızdır. İyi bir çalışma ancak güçlü bir motivasyonla desteklendiğinde, yapılan eylemde istenilen performans sergilenmektedir. Davranışı hedefe doğru yönlendiren ve faaliyete geçiren bir güç olan motivasyon (güdüleme), motive (güdü) kökünden türetilmiştir (Öncü, 2010:160). Bu alanda yapılan çalışmalara göz atıldığında güdülenme ve motivasyonun aynı anlamda kullanıldığı görülmektedir.

Motivasyonun insanlar üzerindeki etkisinin ortaya konabilmesi için motivasyon kavramının ne olduğunun anlaşılması gerekmektedir. Motivasyon konusunda aralarında pek çok ortak noktanın da bulunduğu farklı tanımlar yapılmıştır.

Ryan ve Deci (2000:54) motivasyonu bireyin herhangi bir davranışta bulunabilmesi için harekete geçmesini sağlayan güç olarak ifade etmektedir. İnsan davranışlarıyla ilgili bir kavram olan motivasyon, Latince *Movere* kelimesinden türemiştir. Teşvik etmek, etki altına almak, harekete geçirmek vs. gibi anlamlara karşılık gelmektedir (Bingöl, 1997:258). Bir işi devam ettirip sonuca ulaşmaktan daha önemli ve zor olan şey o işe başlayabilmektir. Motivasyonun kişiyi harekete geçmesi noktasında isteklendirdiği düşünülmektedir.

Motivasyon, bireylerin ihtiyaçlarını giderebilmeleri için doyum sağlayacak veya amaca götürecek davranışlarda bulunma süreci olarak ifade edilmektedir (Bayraktar, 2015:1085). Gerçekleştirilen hiçbir eylem amaçsız değildir ve her eylem bir ihtiyaa binaen doğmuştur. İnsanlar fizyolojik ve psikolojik ihtiyaçlarını karşılayabilmek için harekete geçmekte ve harekete geçebilmek için de motivasyona gereksinim duymaktadır. Motivasyon, davranışa yönlendiren fizyolojik veya psikolojik bir noksanlık, gereksinim veya herhangi bir hedefe yönelmiş bir dürtü ile başlayan süreçtir (Luthans 1998'den Akt. Selen, 2016:37). Burada da motivasyonda ihtiyaçların etkisi ön plana çıkarılmıştır.

Motivasyon, insan organizmasını davranışa sürükleyen, bu davranışların şiddetini, enerji düzeyini ve yönünü belirleyen, davranışların sürdürülebilmesini sağlayan çeşitli i ve dış sebepler ile bunların işleyiş mekanizmalarını içermektedir (Akbaba, 2006:347). Organizma harekete geçse de bu hareketin yönünü, şiddetini, devam ettirilmesini motivasyon seviyesi belirlemektedir. Dilekmen ve Ada (2005:113), benzer bir yaklaşımla motivasyonu hedefe ulaşmak için davranış harekete geçiren, sürdüren ve yönlendiren g olarak açıklamaktadır. Tuzcuoğlu (2014:299)'na göre motivasyon, bir işi yapabilmek için gerekli olan ihtiyaç yoğunluğu, o işe doğru yönelme isteği, sonuca ulaşmak için gösterilecek olan istek ve davranışa yönlendiren güçtür.

Motivasyonla ilgili yapılan tanımlarda ne çıkarılan noktalar, motivasyonun harekete geçiren, davranışlara yön veren, işe kararlılıkla devam etmeyi sağlayan bir g olduğudur. Ayrıca motivasyon ile ihtiyaçlar arasında kuvvetli bir ilişkinin olduğu da vurgulanmaktadır. Öğrenmeyi, bir işi başarmayı ve sonuca ulaşmayı gerçekten isteyen bireylerin motivasyonlarını sağlamaları daha kolay olmaktadır.

O hâlde motivasyon, bireyin ihtiyaçlarını gidermek gayesiyle harekete geçmesini, amacına ulaşıncaya kadar da bu hareketi devam ettirmesini sağlayan güçtür. İhtiyaçlarını karşılayan bireyin başarıya ulaşması ve bundan haz duyması, beklenen bir durumdur. Başarıya giden yolda önemli bir görev üstlenen motivasyon, eğitim ve öğretimin doğrudan ilgi alanına giren bir konu olmuştur.

Araştırmalar, güdülenme (motivasyon) ile başarı arasında pozitif yönde güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir. Motivasyon ğrenme ortamının tümünü etkileyen güçlü bir faktördür. Motivasyondaki artış, ğrenci davranışlarının daha iyiye

gitmesine yardım etmekte ve sınıf yönetimi problemlerinin azalmasını sağlamaktadır (Öncü, 2010:161). Yüksek motivasyona sahip öğrencilerin derslere ilgisinin ve katılımının daha iyi olduğu bilinmektedir. Buna bağlı olarak bireylerin motivasyon kaynakları değişse bile motivasyon ihtiyaçları değişmemektedir.

“Öğrenci motivasyonu doğal olarak öğrencilerin öğrenme sürecine katılma isteği ile ilgilidir. Fakat bu ayrıca onların akademik faaliyetlere dâhil olması ya da olmamasının altında yatan nedenler ya da amaçlarla da ilgilidir. Bir görevi yerine getirme konusunda öğrenciler eşit şekilde motive edilseler dahi motivasyon kaynakları değişik olabilir” (Bayraktar, 2015:1086).

Motivasyon okul başarısını doğrudan etkilemektedir. Bireyin başarılı bir eğitim süreci geçirmesi sadece kendisini değil, ailesini, öğretmenlerini ve dahi tüm toplumu ilgilendirmektedir. Bu sebeple öğrenci başarısına etki eden faktörler her dönemde araştırmacıların ilgisini çekmiş ve konu hakkında çok şey söylenmiştir. Öğrenci başarısına etki eden en önemli unsurlardan biri motivasyondur (Ergür, 2002:38; Aktaş, 2016:9). Motive olmuş bir öğrencinin derslere katıldığı, sorumluluklarını yerine getirdiği ve en önemlisi bunları severek, isteyerek yaptığı görülmektedir. Eğitsel açıdan motivasyon; öğrencinin gereksinim hissettiği, ilgisini çeken, merak ettiği bir konuya aktif olarak katılım göstermesidir (Topçuoğlu, 2013:8). Öğrenci herhangi bir şeyi öğreneceği zaman bunun ona ne kazandıracağını sorgulamaktadır. Eğer bu konunun ona fayda sağlayacağını veya ilgi çekici olduğunu düşünmezse motivasyon engelleriyle karşılaşacak ve başarısızlığa uğrayacaktır. Motivasyon engelleri bir öğrencinin öğrenme sürecinde karşılaştığı en büyük problemlerden bir tanesidir. Motivasyonu engelleyen faktörler kişiden kişiye farklılık göstermektedir. Bu engeller bireyin kendisinden kaynaklandığı gibi çevresel faktörlerden de kaynaklanabilmektedir.

Dünyaya gelen her çocuk eşsiz ve yegânedir. Buna bağlı olarak çocukların duyguları, hayalleri, arzuları da farklılık göstermektedir. Ancak bu farklılıklar her çocuğun motivasyona ihtiyaç duyduğu gerçeğini değiştirmemektedir. Çocuklar motive olma konusunda ailelerinden ve okullarından destek almaktadır. Çocuklar ancak motivasyon kaynakları tespit edildikten sonra doğru bir şekilde yönlendirilebilmektedir. Motivasyonu yüksek ve düşük olan öğrencilerin özellikleri birbirinden farklılık göstermektedir.

Tuzcuoğlu (2014:314-315), motivasyonu yüksek olan öğrencilerin özelliklerini Öyle sıralamaktadır:

- Derse hazırlıklı gelir ve ders öncesi yapması gerekenleri eksiksiz yapar.
- Dersi tüm dikkatini vererek dinler ve dikkati dağıtacak Şeylerden uzak durur.
- Anlamadığı veya merak ettiği soruları öğretmenine sorar, cevabı sorgular.
- Sınıf içi tartışmalara katılır ve bu konuda isteklidir.
- Öğrendiği konularla ve derslerle ilgili araştırma yapmaya isteklidir.
- devlerini titizlikle ve istekle yapar, dev yapma sorumluluğunu kazanmıştır.
- Derse ve yeni öğrenme konularına karşı ilgilidir.
- Derse ve öğrenmeye karşı sorumluluk hisseder.
- Derste öğrendiklerini sorgular ve yeni öğrenme konuları yaratır.
- Öğrendiği konuları detaylı araştırır.

Motivasyonu yüksek olan öğrenciler, üzerine düşen görevleri yapma konusunda istekli, çalışmalarında titiz ve istikrarlıdır. Bu sebeple böyle öğrencilerin derslerinde başarılı olması muhtemel bir durumdur.

Tuzcuoğlu (2014:315), motivasyonu düşük olan öğrencilerin özelliklerini Öyle sıralamaktadır:

- Derse hazırlıksız ve isteksiz gelir.
- Sık sık ödevlerini almayı unuttur veya kaybeder.
- devlerini yapmadan veya eksik yaparak okula gelir.
- ğrenmeye isteksizdir ve yeni konuları öğrenmek istemez.
- Ders sırasında dersi dinlemez.
- Derse dikkatini vermez ve sık sık başka Şeylerle uğraşır (pencereden dışarıyı seyretme, arkadaşlarıyla konuşma vb.).
- Derslerine devam etmede isteksizdir, sık sık devamsızlık yapar.

Motivasyonu düşük olan öğrenciler ders çalışmaktan keyif almaz, sorumluluklarını yerine getirme konusunda yetersiz ve öğrenmeye karşı isteksizdir. Bu sebeple böyle öğrencilerin derslerinde başarısız olması beklenen bir durumdur.

Motivasyon iç motivasyon ve dış motivasyon olmak üzere iki başlık hâlinde incelenmektedir.

2.6.1.1. İç Motivasyon

İç motivasyon, herhangi bir dış nedene bağlı olmaksızın motive olarak harekete geçmektir. Kişinin herhangi bir ödül (not, para vb.) olmadığı hâlde herhangi bir faaliyetten zevk alması ve doyum sağlaması iç motivasyon olarak adlandırılmaktadır (Arıkıl ve Yorgancı, 2012:2). Yüksek iç motivasyona sahip kişiler, yaptıkları işin kendisine sağlayacağı faydanın farkında olduklarından davranışlarına buna göre yön vermektedirler. Eğitim öğretimde de öğrencilerin iç motivasyonlarının yüksek olması beklenmektedir. Zira içsel motivasyona sahip olan öğrenciler öğrenmeye gerçekten ihtiyaç duymaktadırlar. Ayrıca öğrenmeye kendileri ihtiyaç duydukları için öğrendiklerini anlamlandırmaları da daha kolay olmaktadır.

İçsel durum, öğrencilerde merakla başlamakta, ihtiyaçla güdülenmekte ve anlamlandırma ile doyuma ulaşmaktadır (Hallaç, 2016:29). Araştırmacılar iç motivasyonla dış motivasyonu sıkça karşılaştırarak hangisinin daha etkili olduğuna karar vermeye çalışmıştır. İlkokuldaki bir öğrencinin öğrenme tutumlarını kazanmasında dış motivasyon daha etkilidir. İlerleyen yaşlarda iç motivasyon dış motivasyonla yer değiştirmektedir. İç motivasyon merak, ilgi ve başarı artışını da beraberinde getirmektedir (Topçuoğlu, 2013:9). İç motivasyonun yüksek olması sadece okul dersleri için değil, yabancı dil öğretimi için de istenen bir durumdur. Özellikle bireyin hedef kültürden etkilenmesi, hedef kültürü beğenmesi veya ondan haz alması ona içsel bir motivasyon kaynağı oluşturabilmektedir (Varışoğlu, 2018:60).

Tuzcuoğlu (2014:300), iç motivasyonu etkileyen özellikleri; ilgi, yetenek, kişilik yapısı, öğrencilerin kendine koyduğu hedef düzeyi, fiziksel ihtiyaçlar (açlık, susuzluk vb.), psikolojik ihtiyaçlar, inançlar ve değerler, başarı ve başarısızlığa karşı tutumlar, beklentiler, hayaller ve yaşantılar ile zihinsel ve duygusal hazırlık olarak ele almaktadır.

2.6.1.2. Dış Motivasyon

İşçilerin elindeki işi hızla bitirmek için gayret sarf etmesinde, öğrencilerin sınavdan yüksek puan alabilmek için gece gündüz çalışmasında, çocukların odasını düzenlemek için çaba göstermesinde veya ev hanımlarının misafirlerini ağırlamak için saatlerce süren hazırlıklar yapmasında etkili olan şey çoğunlukla dışsal motivasyon unsurlarıdır. Bu unsurlar kimi zaman takdir görmek, kimi zaman bir bisiklete sahip olmak, kimi zaman da para kazanmak şeklinde kendini göstermektedir. Özellikle öğrencileri davranışa sevk eden şeyin çoğunlukla dış motivasyon unsurları olduğu düşünülmektedir. Çünkü çoğu çocuk öğrendiklerinin kendisine sağlayacağı faydadan ziyade getireceği ödüle yoğunlaşmaktadır.

Dış motivasyona bağlı olarak harekete geçen öğrenciler, bunu kendi isteğinden bağımsız şekilde not, ders geçme veya istediği bir şeyin alınması gibi dış itici güçlerden kaynaklanan bir şey yüzünden yapmaktadır (Arıkıl ve Yorgancı, 2012). Dış motivasyona sahip öğrencilerin amaçlarına ulaşma isteği iç motivasyona sahip öğrencilere göre daha zayıftır. Dışsal motivasyonu daha fazla kullanan öğrenciler, bilişsel olarak öğrenme ile ilgili içsel motivasyona sahip öğrencilere göre daha az emek harcarlar. Dışsal motivasyonlar, öğrencileri öğrenme açısından geliştirmez. Bu nedenle öğrencilerin gelişimi açısından, içsel motivasyon daha önemli bir yapıdadır (Hallaç, 2016: 29-30). Genel kanı iç motivasyonun birey üzerinde daha etkili olduğu yönünde olsa da dış motivasyon da kişiyi harekete geçirmekte önemli bir role sahiptir. Yabancı dil öğrenirken dış motivasyonun da kullanıldığı görülmektedir. Yabancı dil öğrenen birinin, ailesinin veya öğretmenin gözünde küçük düşmemek için daha çok çaba göstermesi, onların takdirini kazanmak istemesi dışsal bir motivasyon kaynağıdır. Dışsal motivasyon kaynaklarının etkisi azaldıkça bilginin kalıcılığı ve devamlılığı da beklenen düzeyden uzaklaşmaya başlamaktadır (Varışoğlu, 2018:60).

Tuzcuoğlu (2014:300), dışsal güdülenmeyi sağlayan etmenleri; öğretmen tipleri (otoriter, aşırı hoşgörülü, tutarsız, ilgisiz öğretmen gibi), öğretmen motivasyonu ve hedefleri, sınıfın fiziksel koşulları (gürültü, ısı, ışık vb.) ile sınıfın başarı düzeyi vb. olarak ele almaktadır.

Öğrenmeye giden yolda motivasyonun sağlanabilmesi için içsel ve dışsal tüm motivasyon unsurlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Burada önemli olan öğrencilerin

farklılıkları ile ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak motivasyonları için uygun ortamı sağlamaktır.

2.6.1.3. Yabancı Dil Öğretiminde Motivasyon

Yabancı dil öğrenmek gelişen ve değişen dünyamızda bireylerin en çok ihtiyaç duydukları şeylerin başında gelmektedir. İş, eğitim, sosyal vb. sebeplerle dil öğrenmeye karar veren kişiler, daha sonra bu kararını eyleme geçirebilmek için yüksek bir motivasyona ihtiyaç duymaktadırlar. Zira dil öğrenme ihtiyacı, kişileri harekete geçirecek kadar güçlü bir motivasyonla desteklenmezse bu ihtiyacın karşılanması mümkün olmayacaktır. Öğrenme-öğretme sürecinin etkililiğini ön plana çıkaran en önemli faktörlerden birisi, bireye enerji verip bireyin davranış için istekli hâle gelmesinde etkili olan motivasyon kavramıdır (Akbaba, 2006:343). Güçlü bir motivasyon, dil öğrenmeye odaklanmış ve başarıyı hedeflemiş kişilerin en büyük yardımcılardan biri olarak düşünülmektedir.

Bugün yabancı dil öğreniminde tutum, kaygı, motivasyon vb. duyuşsal faktörlerin etkili olduğu görüşü neredeyse tartışılmamaktadır. Ancak yapılan araştırmalar bundan bir asır önce durumun tamamen farklı olduğunu göstermektedir. 50 yıl öncesine kadar tutum, motivasyon, kaygı gibi duyuşsal değişkenler çok fazla dikkate alınmamıştır. 1920'lerden önce başka bir dil öğrenmede en etkili faktörün zekâ olduğu düşünülmüştür. Symonds, yabancı dil öğrenenlere yönelik olarak zekâ testinden çok daha farklı bir yapıda olan bir test geliştirmiştir. Böylelikle konuya yeni bir bakış açısı kazandırılmıştır (Symonds, 1929, Akt. Gardner, 2001). Daha sonra yapılan araştırmalarda da dil öğretiminde motivasyonun etkili olduğu görüşü hâkim olmuştur.

Bireylerin yüksek motivasyona sahip olması hem okul başarısını artırmasında hem de dil öğretim ve öğrenim sürecini başarılı bir şekilde yürütmesinde etkili olmaktadır. Çünkü dil öğrenme sürecinde belirlenen hedeflere ulaşmak için içsel ve dışsal motivasyon kaynaklarına ihtiyaç duyulmaktadır. Motivasyon, yabancı dil öğrenme başarısını etkileyen ve onu destekleyen önemli ve baskın bir unsurdur (Varışoğlu, 2018:58). Bazı öğrenciler dil öğrenmek konusunda özel bir beceriye sahiptir. Ancak bu öğrencilerin motivasyonları yeterli düzeyde değilse potansiyellerini tam olarak göstermelerinin ve hedeflerine ulaşmalarının mümkün

olmadığı ileri sürülmektedir (Dörnyei, 2003). Motivasyon seviyesi düşük olan kişiler, dil öğrenirken karşılaştıkları problemlerle baş etmekte zorlanmaktadırlar. Bunun sonucu olarak da dil öğrenmeyi yarıda bırakmakta veya isteksiz bir şekilde sadece zorunluluk hissettiği için dil öğrenmeye devam etmektedirler. Bu da kişilerin istediği başarıyı elde edememesine sebep olmaktadır. Başarısız bir öğrenciyle karşılaşıldığında akla ilk gelen şeylerden bir tanesi bu öğrencinin motivasyon eksikliği yaşadığıdır. Düşük motivasyon derse karşı ilgisizliğe, dikkatsizliğe dolayısıyla da başarısızlığa sebep olmaktadır (İlgar, 2004:212). Öğrencilerin motivasyon eksikliği yaşaması dil öğretiminde karşılaşılan en büyük problemlerden bir tanesidir.

“Konuların giderek zorlaşması, derse hazırlıksız gelinmesi, üst üste düşük notların alınması, öğrenmeden geçilen konuların birikmesi, derslerin ilgi çekici olmaması, içerikle ya da öğretmenle öğrencinin düşünceleri arasında çelişkilerin olması, öğretmenin kullandığı yöntem ve tekniklerin etkisiz olması; öğrencinin öğretmene, sınıfına, derslere ve kendi yeteneklerine karşı olumsuz duygular beslemesi, olumsuz değerlendirilme endişesinin yaşanması, yanlış yapmaktan korkulması gibi pek çok sebep öğrencilerin motivasyonlarını kaybetmesinde etkili olabilecek unsurlardır” (Varışoğlu, 2018:69-70).

Dil öğrenirken motivasyonu düşen öğrencilerin dil öğrenme süreçleri sekteye uğramaktadır. Böylece beklenen verim elde edilememekte ve mutsuz olunmaktadır. Motivasyon düzeyi yüksek olan öğrencilerde de tam tersi bir durum görülmektedir. Çünkü yüksek motivasyona sahip olan öğrenciler, kendilerine olan güvenleri tam olduğundan yeni bir dili öğrenirken korku veya endişeye kapılmamakta ve başarılı olmaktadır. Ayrıca bu öğrenciler öğrendiği dilin kendisine sağlayacağı yararı düşünerek motivasyonunu artırmaktadırlar (Ünal, 2016:31).

Arslan (2017:264)'a göre motivasyonu artırmak için öğretilecek konuyla ilgili dikkat çekici resim, afiş, video, resim, kısa bir metin, güncel bir olayın hatırlatılması vb. uygulamalar yapılabilir. Ayrıca öğrencilere olumlu dönütler vermek, onları takdir etmek vb. şekillerde de öğrencilerin motivasyonları artırılabilir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kişiler dil öğrenme nedenine ve hedefine göre öğrenme sürecine karşı yaklaşımı ile tutumunu belirlemekte; bu durum da onların dil öğrenmede motivasyon durumlarını etkilemektedir (Biçer, 2016:85). İnsanların yabancı dile ihtiyaç duyma sebepleri farklılık göstermektedir. Kimisi iş, kimisi eğitim, kimisi hobi, kimisi de ailevi sebeplerle dil öğrenmektedir. Öğrencilerin farklı ihtiyaç ve beklentileri, onların öğrenmedeki motivasyonları ile etkin

öğrenmeleri üzerinde büyük, aynı zamanda da olumlu etki oluşturmaktadır. Bu olgu öğrenci motivasyonunu ve etkin öğrenmeyi sağlamak için öğrencilerin ihtiyaçları ile beklentilerini ön plana çıkarmanın önemli olduğunu göstermektedir (Hutchinson ve Waters 1991'den Akt. Gökçe, 2014:2).

Dil öğrenmenin altında yatan ihtiyaçlar farklı olsa da bazen motivasyon düzeyleri eşit olabilmektedir. Çünkü herkesin ihtiyacı kendisine göre değerlidir ve tatmin edilmek (giderilmek) zorundadır.

2.6.2. İhtiyaç Kavramı

Psikolojik ve sosyal bir canlı olan insanın farklı ihtiyaçları bulunmaktadır. İnsanların mutlu, huzurlu, sağlıklı bir şekilde yaşaması ve kendini güvende hissetmesi bu ihtiyaçlarını karşılmasına bağlıdır. İhtiyaçların bir kısmı fizyolojik kaynaklı ve somut ihtiyaçlar iken bir kısmı da daha soyut, gözle görülemeyen fakat çok büyük öneme sahip olan manevi ihtiyaçlardır (Selen, 2016:39).

Birey eksikliğini hissettiği şeye ulaşamadığında içerisinde bulunduğu mahrumiyet duygusuyla endişeye kapılmakta ve mutsuz olmaktadır. İhtiyaç, organizmada gerginliğe neden olan ve güdülenmeyi başlatan biyo-psikolojik bir kavramdır. Birey iyi bir biçimde yaşamını devam ettirebilmek adına bu gerginliği ortadan kaldırmaya çalışmaktadır. İhtiyaç karşılandığında, gerginlik ortadan kalkmakta; birey doyuma ulaşmış rahatlamaktadır (Ercoşkun ve Nalçacı, 2005:355-356). Bu durum da yapılan eylemlerde başarılı olmayı beraberinde getirmektedir.

Birey ancak eksikliğini duyduğu şeye ihtiyaç duymaktadır. Hasta olmayan birinin ilaç içmesi, arabası bozuk olmayan birinin arabasını tamirciye götürmesi, acıkmamış birinin yemek yemesi pek de beklenen bir durum değildir. Organizma tarafından gerçekleştirilen her bir eylemin altında onu, buna iten veya mecbur bırakan ihtiyaçlar bulunmaktadır. Karacaoğlu (2009:3), ihtiyacı bir amacın gerçekleştirilmesi için gerekli ve faydalı olan konu, olgu veya güçlü istek olarak açıklamaktadır. Ayrıca gün içinde pek çok şeye ihtiyaç duysak da bu ihtiyaçların organizmada oluşturduğu baskıya ihtiyaçların şiddeti yön vermektedir.

“Birçok kuramcı insanların temel psikolojik ihtiyaçlarını anlamak için çalışmalar yapmışlardır. Bu çalışmalar McDougall'ın çalışmalarıyla temellenmiştir. İlerleyen yıllarda Freud İçgüdüler Kuramı'nda, Maslow İhtiyaçlar Hiyerarşisi'nde insanların ihtiyaçları hakkında görüşlerini

açıklamışlardır. Bu kuramcılara ve çalışmalarına ek olarak Gregor'un X ve Y Kuramı, Herzberg'in Çift Faktör Kuramı, Alderfer'in Erg Kuramı, McClelland'in Başarı İhtiyacı hakkındaki görüşleri, Eric Fromm'un İhtiyaçlar Kuramı, Roo'nun İhtiyaç Yaklaşımı, Murray'in İhtiyaçlar hakkındaki görüşleri, Glasser'in Gerçeklik Terapisi dâhilinde çalıştığı Seçim/Kontrol Teorisi, Deci ve Ryan'ın Temel Psikolojik İhtiyaçlar Kuramı örnek verilebilir” (Kermen, 2013:13).

İnsan organizmasının sağlıklı olarak işleyebilmesinde ihtiyaçların tatmin edilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu durumun kavranması üzerine farklı bakış açıları ortaya atılmış ve kuramlar geliştirilmiştir.

İhtiyaç insanların hayatını devam ettirebilmesi için sahip olması gereken her şeydir. Bu ihtiyaç kimi zaman basit yapıdayken kimi zaman da daha karmaşık bir yapıya sahip olmaktadır. Bir insanın su almak için sùrahiye, yemek yemek için mutfağa yönelmesi fizyolojik ihtiyacından kaynaklanmaktadır. Bunun yanında her insan toplumda kabul görmekten, sevmekten, sevimekten ve takdir edilmekten haz duymaktadır. Bunlar da insanların psikolojik ihtiyaçları arasındaki yerini almaktadır. İhtiyaçlar kişiden kişiye farklılık gösterebilmektedir. Kimi zaman da kişilerin ihtiyaçları aynı olsa da bu ihtiyaçların şiddetlerinde değişimler yaşanmaktadır.

2.6.2.1. Yabancı Dil Öğretiminde İhtiyaç

Yabancı dil öğrenmenin uzun ve meşakkatli bir süreç olduğu bilinmektedir. Bu süreçte kişi, birçok sorunla karşılaşmakta ve bu sorunlarla baş etmeye çalışmaktadır. Zaman zaman karşılaşılan problemlerin şiddetinin büyüklüğüyle birey dil öğrenmekten vazgeçmeyi bile düşünmektedir. Peki, tam da o anda kişinin başladığı işi yarıda bırakmamasını, amacına daha sıkı sarılmasını ve problemleri çözmek için gayret sarf etmesini sağlayan güç nedir? Bu soruya verilebilecek farklı cevaplar olsa da akla ilk gelen şeylerden bir tanesi ihtiyaçlardır. Dil öğrenmek ihtiyacının sonucunda gerçekleşen bir aktivitedir. İnsan kişisel gelişim, iş bulma, eğitimine devam etme, kariyer yapma, yurt dışına rahatça seyahat etme, özel hayat vb. sebeplerle dil öğrenmeye ihtiyaç duymakta ve hatta bazı durumlarda buna mecbur kalmaktadır. Eğitim ve öğretimin önemini anlamış devletler değişime daha rahat ayak uydurmakta ve çağı yakalamaktadırlar. Bunu sağlamanın yolu da toplumun ihtiyaçlarını fark etmek ve bu ihtiyaçlar doğrultusunda görülen eksiklikleri gidermektir (Şahin vd., 2013:1187). Bugün toplumların eğitim öğretim alanında en çok ihtiyaç duydukları

şeylerin başında yabancı dil öğretimi gelmektedir. Bu doğrultuda yabancı dil olarak Türkçeye duyulan ihtiyaçta da zamanla artışlar olmuştur. Türkçe bugün Asya'dan Avrupa'ya Afrika'dan Amerika'ya kadar geniş bir coğrafyada yabancı dil olarak öğrenilmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin iyi anlaşılabilmesi için de öncelikli olarak insanların Türkçeye neden ihtiyaç duyduklarını doğru belirlemek gerekmektedir (Güzel ve Barın, 2013:227). Aksi hâlde yapılacak Türkçe öğretimi tekdüze ve verimsiz bir hâl olacaktır. Ayrıca yabancı dil öğrenenlerin talep ve gereksinimlerinin belirlenmesi onların dile karşı motive olmalarında ve öğrenme yaşantılarını duygusal açıdan doyuma ulaştırmada büyük öneme sahiptir (Köksal ve Varışoğlu, 2014:71).

Genel amaçları dil öğrenmek olan ve bir sınıfı dolduran bireylerin dil öğrenmekteki gayeleri farklılık gösterebilmektedir. Yani bazıları okul derslerine yardımcı olması için, bazıları çalıştıkları şirkette daha iyi bir konuma geçebilmek için bazıları da yurt dışında çalışmak için yabancı dil öğrenmektedir. Hedef kitlenin dil öğrenme ihtiyacının ne olduğu tespit edildikten sonra planlanacak bir dil öğretimi daha verimli olacaktır. Türkiye'de lisans eğitimi veya lisansüstü eğitim alabilmek için Türkçe öğrenen bireylerle günlük ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri düzeyde Türkçe öğrenen ev hanımlarına yaklaşım farklı olacaktır (Barın, 2003:312). Her iki gruba da aynı şekilde Türkçe öğretilmesi beklenemez. Aynı şekilde bir öğretime kalkıldığında istenilen neticenin alınamaması muhtemel bir sonuç olacaktır.

Dil öğrencisinin dili hangi amaçla öğrendiğinin ve hangi alanlarda kullanacağını tespit edilmesi; uygun müfredat, materyal ve sınav hazırlanabilmesi için önem arz etmektedir. Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve Metni'ne göre dil kullanım alanları; kişisel, kamusal, mesleki ve eğitim gibi dört alandan oluşmaktadır (Telc ve MEB, 2009:49-50).

Benhür (2002:13), Türkçenin yabancılara öğretilmesinde oluşturulması gereken eğitim öncesi hazırlıklarda ilk sırayı ihtiyaç analizine vermiştir. Aynı şekilde dil öğretim programlarının hazırlanabilmesi için de öncelikli olarak öğrencilerin dil ihtiyaçlarının belirlenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Yabancı dil öğretimi yapılırken ilk basamak, ihtiyaç analizi yapılarak hedef kitlenin özelliklerini tespit etmek olmalıdır. Ardından neyin, kime, nasıl ve ne kadar zamanda öğretileceği sorularının

cevabına göre dil öğretim programları hazırlanmalıdır (Kara, 2011:9). Ders araç gereçleri, öğretim yöntem, teknik ve stratejileri, sınıf ortamı ile ders planlaması vb. oluşturulurken ihtiyaca göre hareket edilmektedir.

Türkçe öğrenmeye karşı artan talep Türkçenin sistemli bir şekilde öğretilmesi ve dolayısıyla evrensel ölçütlere uyan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programı oluşturulması ihtiyacını da beraberinde getirmiştir (Boylu ve Çangal, 2014:128). Türkçe öğretim programı bir başka tabirle müfredatı hazırlanırken ilk aşamayı ihtiyaç analizleri oluşturmaktadır.

Li (2014:1873)'ye göre müfredat tasarımı, bir öğretim planının temel ilkesinin aktarıldığı, denetlendiği ve uygulamaya konulduğu bir süreçtir. İyi kurulmuş bir müfredat tasarımı için öncelikle öğrenciler, öğretim organizasyonu ve toplumun ihtiyaçları hakkında kapsamlı bir araştırma yapmak gerekmektedir.

Kaewpet (2009:209)'e göre ise özel amaçlı İngilizce kurslarında başarılı olunmasının temel nedeni ihtiyaç analizlerinin düzenli olarak yapılması ve bu ihtiyaç analizleri sonucunda elde edilen verilerden müfredat geliştirme aşamasında yararlanılmasıdır.

Dil öğretimi alanında ihtiyaç analizlerinin önemini farkına varıldıktan sonra bu hususta çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Özellikle İngilizce öğrenenlerin dil ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik olarak pek çok ihtiyaç analizi ölçeği geliştirilmiştir. (Hutchinson ve Waters, 1987), ihtiyaç analizlerinin öğrencilerin dil öğrenebilmek için nelere ihtiyacı olduğunu ortaya çıkardığını öne sürmüştür. Dil öğretiminde ihtiyaçları belirlemek üzere geliştirilen ihtiyaç analizi ölçeklerine bakıldığında bu ölçeklerin genelde ikiye ayrıldığı görülmektedir. Birincisi “Neden yabancı dil öğreniyorsun?” sorusunun cevabını verirken ikincisi “Bu dili öğrenirken en çok nelere ihtiyaç duyuyorsun?” sorusunun cevabını vermektedir. Bu soruların cevabı bulunduktan sonra hedef kitleye uygun bir dil öğretimi gerçekleştirilecektir.

2.7. GÜRCİSTAN HAKKINDA GENEL BİLGİLER VE TÜRKİYE GÜRCİSTAN İLİŞKİLERİ

Gürcistan, Türkiye'nin kuzeydoğusunda bulunan, ticari, siyasi, kültürel ve sosyal açıdan sıkı ilişkilere sahip olduğumuz bir Kafkas ülkesidir. 40' ve 47' doğu boylamları ile 41' ve 44' kuzey enlemleri arasında yer alan ülkenin kuzeyinde Rusya

Federasyonu (Dağıstan, Çeçenistan, Kuzey Osetya, Kabarday-Balkar Özerk Cumhuriyetleri), güneyinde Ermenistan, güneydoğusunda Azerbaycan, güneybatı ve batısında Türkiye yer almaktadır (Yüzal, 2012:2). 3,7 milyon nüfusa sahip olan Gürcistan'ın yüz ölçümü 69.700 km², başkenti Tiflis, resmi dili Gürcüce ve para birimi Lari'dir. 2014 yılı nüfus sayımına göre nüfusun %84'ü Gürcülerden, %6,5'i Azerilerden, %5,7'si Ermenilerden, geriye kalanı ise diğer milletlerden oluşmaktadır (T.C. Dışişleri Bakanlığı, 2018a).

Ülke; Kartli, Kaheti Hevi, Mtiuleti, Pşavi, Hevsureti, Tuşeti, Samtshe-Cavakheti, İmereti, Raca-Lechumi, Samegrelo, Svaneti, Guria olmak üzere on üç coğrafi bölgeye ayrılmaktadır. Ülkenin önemli şehirleri ise Tiflis, Kutaisi, Batum, Rustavi, Gori, Poti, Marneuli, Zugdidi, Telavi ve Sokhumi'dir (Salduz ve Akbulut, 2016:114).

Gürcüler, kendilerine efsanevi ataları Kartlos'tan dolayı "Kartveli" adını vermişlerdir. Ayrıca dillerine "Kartuli", ülkelerine de "Sakartvelo" demektedirler (Taşkın, 2006:16). Gürcülerin kökeninin, MÖ 9. yy.'da Van ve civarında büyük bir uygarlık ve siyasi güç olan Urartular ile onların akrabası olan Huri kabilesine dayandığı, atalarının ise MÖ 7. yüzyılda Mezopotamya'dan Gürcistan'a geldiği tahmin edilmektedir. Türklerle Gürcülerin ilk karşılaşmaları ise MÖ 6. yy.'da Hunların Gürcistan'a gelmesine bağlanmaktadır (Taşkın, 2006:26-27).

Gürcistan küçük bir ülke olmasına rağmen jeopolitik ve stratejik konumu nedeniyle Türkiye için tarih boyunca kritik öneme sahip olmuştur. Zira Gürcistan, Türkiye'nin Orta Asya Türk Cumhuriyetleri ve Azerbaycan'la bağ kurmasını sağlamaktadır.

Gürcistan'ın batısında yarı tropikal iklim, doğusundaysa karasal iklim görülmektedir. Kafkasların en fazla yağış alan ülkesi olan Gürcistan'ın Karadeniz kıyılarında, yıllık yağış miktarı 2.000 mm³'ün üzerindedir. Gürcistan iklimin ve coğrafyanın getirdiği avantajla turistlerin ve araştırmacıların her daim ilgisini çekmektedir (Yüzal, 2012:2). Gürcistan her mevsim turizm potansiyeline sahip ülkeler arasında yer almaktadır. Bunda coğrafi ve tarihî unsular etkili olmaktadır.

2011 yılından itibaren Gürcistan vatandaşları Türkiye'ye, Türkiye vatandaşları da Gürcistan'a pasaporta ihtiyaç duymadan sadece kimlik kartlarıyla seyahat edebilmektedirler (T.C. Batum Başkonsolosluğu, 2013). Bu durum Türkiye ve

Gürcistan arasındaki geliş gidişleri artırmıştır. Türkiye, Gürcistanlı turistlerin, Gürcistan ise Türk turistlerin en çok tercih ettikleri ülkelerden biri olmuştur. 2012 yılında yaklaşık 1,4 milyon Gürcistan vatandaşı ülkemizi ziyaret ederken, 2014 yılında bu sayı 1,7 milyona, 2015 yılında ise 1,9 milyona yükselmiştir (T.C. Dışişleri Bakanlığı, 2018b). Türkiye Göç Raporuna göre 2016 yılında Gürcistan'dan Türkiye'ye 2.195.727 kişi giriş yapmıştır. Böylece Gürcistan ülkemizi ziyaret eden ülkeler arasında Almanya'dan sonra ikinci sırada yer almıştır. Ayrıca 18.511 Gürcistan vatandaşının ülkemizde ikamet izni bulunmaktadır. İkamet izni bulunan yabancıların ülke dağılımlarına bakıldığında Gürcistan; Irak, Suriye, Azerbaycan, Türkmenistan, Rusya Federasyonu ve Afganistan'dan sonra 7. sırada yer almıştır (T.C. İçişleri Bakanlığı, 2017).

Gürcistan, Türk iş adamlarının yatırım yapmak için tercih ettiği ülkelerin başında yer almaktadır. Tiflis ve Batum Havaalanları, Paravani Hidroelektrik ve Gardabani Termik Santralleri, Batum Uluslararası Üniversite Hastanesi, Tiflis yakınlarındaki Natakhtari Bira ve Meşrubat Fabrikası, Tiflis yakınlarında (Ksani) Şişe Fabrikası, Borjomi ve Batum'daki beş yıldızlı oteller yapılan önemli yatırımlardan sadece birkaç tanesidir (T.C. Tiflis Büyükelçiliği, 2016). Gürcistan'da sermayesi 1 milyon Dolar'ın üstünde 27 Türk firması bulunmaktadır. Ayrıca, ülkede KOBİ niteliğinde yaklaşık 500 Türk şirketi faaliyet göstermektedir. Gürcistan'daki Türk firmaları 20.000 kişiye istihdam sağlamaktadır. Türk firmaları, enerji santrali, turistik tesis, konut, karayolu inşası gibi alanlarda faaliyetlerini yoğunlaştırmaktadır (T.C. Dışişleri Bakanlığı, 2018b).

Gürcistan İstatistik Kurumu Geostat Gürcistan'a en çok doğrudan yatırım yapan ülkeler arasında yer alan Türkiye'nin 2006-2015 yılları arasında Gürcistan'a toplam 918 milyon ABD Doları, 2015 yılında ise 77 milyon ABD Doları doğrudan yatırım gerçekleştirdiğini açıklamıştır (T.C. Batum Başkonsolosluğu, 2016). Bu durum Türkiye'nin Gürcistan'ı ekonomik olarak da desteklediğine kanıt oluşturmaktadır.

Gürcistan'da bugüne kadar Türk müteahhitlik firmaları tarafından yaklaşık 3,5 milyar dolar tutarında 197 proje üstlenilmiştir. Türk firmalarının faaliyet alanları, enerji santrali, turistik tesis, konut, karayolu inşası gibi alanlarda yoğunlaşmaktadır (T.C. Ticaret Bakanlığı, 2014). Türk iş adamlarının faaliyetleri, Gürcistanlılar için iş sahalarının artmasını ve işsizlik oranının biraz olsun azalmasını sağlamıştır.

Türkiye-Gürcistan iş birliği ile yürütülen projeler her iki ülkenin ekonomisine önemli katkılar sağlamaktadır. Türkiye-Gürcistan ilişkileri Bakü-Tiflis-Erzurum doğal gaz boru hattı, Bakü-Tiflis-Kars demiryolu, Bakü-Tiflis-Ceyhan petrol boru hattı ve Deriner Barajı gibi ortak iş birliği projeleri ile daha da güçlenmiş ve bu projeler iki ülkenin ekonomisine katkı sunmuştur (Akyüz, 2017:2).

Gürcistan'da işsizlik oranının yüksek olması sebebiyle dış göçler yoğun olarak yaşanmaktadır. Türkiye ise çalışmak için gidilen ülkeler arasında ilk sıralarda yer almaktadır. T.C. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığının verilerine göre, Türkiye'de yaklaşık 6000 Gürcistan vatandaşı çalışmaktadır. Kayıt dışı çalışanlarla birlikte bu rakam çok daha yükselmektedir (NTV, 2013). 2016 yılında ise Türkiye'de çalışma izni bulunan 56.591 yabancından 8.014'ünün Gürcistan vatandaşı olduğu tespit edilmiştir. Böylece Gürcistan vatandaşlarının Türkiye'de çalışma iznine sahip olma bakımından ilk sırada yer aldıkları görülmektedir (T.C. İçişleri Bakanlığı, 2017:51). Aradan sadece birkaç yıl geçmesine rağmen Türkiye'de çalışan Gürcistanlıların sayısında büyük bir artışın olduğu görülmektedir. Türkiye'de farklı sektörlerde binlerce Gürcistanlı çalışmaktadır. Gürcistanlılar, Türkiye'yi iş kapısı olarak gördüklerinden Türk kültürüne ve diline de merak duymaktadır.

Türkiye ile Gürcistan arasında eğitim alanında da sıkı bir ilişki bulunmaktadır. Öyle ki Türkiye, her yıl "Türkiye Bursları" kapsamında 50-60 kadar Gürcistanlı öğrenciye Türkçe dil bursu sağlamaktadır. Bunun yanı sıra Gürcü üniversitelerinden bazıları ÖSYM'nin tercih kılavuzunda yer almaktadır. 500 civarında Türk öğrencinin ise Gürcistan'daki üniversitelerde öğrenim gördüğü bilinmektedir (T.C. Tiflis Büyükelçiliği, 2016). Türkiye, eğitimine yurt dışında devam etmek isteyen Gürcistanlı öğrencilerin ilgisini çekmektedir. Gürcistanlı öğrenciler coğrafi ve kültürel yakınlık sebebiyle Türkiye'de okumayı tercih etmektedir.

2.7.1. Gürcistan'da Türkçe Öğretim Faaliyetleri

Türkiye ile Gürcistan, komşuluk ilişkilerinin dostlukla yürütüldüğü, iş birliği hâlinde onlarca projenin yapıldığı, ekonomik olarak birbirini destekleyen, birbiriyle ticari faaliyetlerde bulunan, siyaset arenasında çekişmelerin yaşanmadığı, kültürel olarak tarihî yakınlığın bulunduğu iki ülkedir. İki ülke arasındaki iyi ilişkiler dil sahasında da kendini göstermiştir. Öyle ki Türkçe, Gürcistan'da en çok rağbet gören

birkaç dil arasına girmeyi başarmıştır. İş, eğitim, ticaret, evlilik, hobi vb. sebeplerle her yıl binlerce Gürcistanlı Türkçe öğrenmektedir. Çeşitli sebeplerle Türkiye'ye gelen Gürcistanlıların üniversitelerin TÖMER'lerinde, özel dil kurslarında, halk eğitim merkezleri ve belediyeler tarafından açılan kurslarda Türkçe öğrendikleri bilinmektedir. Gürcistan'da Türkçe öğrenmek isteyenler ise Tiflis Yunus Emre Enstitüsü, Türkiye Maarif Vakfı Okulları, üniversitelerin Türkoloji bölümleri ile T.C. MEB tarafından verilen kurslara müracaat etmektedirler.

Gürcistan'da Türkçe öğretiminin nasıl başladığının anlaşılabilmesi için öncelikle Türkoloji bölümlerinin araştırılması gerekmektedir. Gürcistan'da Türkolojinin temeli 20. yüzyılın başlarında İstanbul Üniversitesinin öncülüğünde Türkiye Türkoloji ekolü ile St. Petersburg Devlet Üniversitesinin önemli rol oynadığı Sovyet Türkoloji ekolünden etkilenilerek inşa edilmiştir (Salduz ve Akbulut, 2016:114).

1919 yılında İvane Cavahişvili'nin Tiflis Devlet Üniversitesini kurmasının hemen ardından Filoloji (Dil-Edebiyat) Fakültesinde Osmanlıca derslerini vermek için hocalar davet edilmiş; üniversite bünyesinde Doğu ve Kafkas Dilleri kürsüsü oluşturulmuştur. Ardından Türkoloji kürsüsü diğer kürsülerden ayrılarak Sergi Cikia önderliğinde kurulmuştur (Memmedova, 2009:1).

Sergi Cikia'dan sonra Nodar Canaşıa Türkoloji bölümünün başına geçerek görevini uzun yıllar sürdürmüştür. Gürcü Türkologlar bir asra yakın süredir gerek ülkelerinde gerekse Türkiye'de yaptıkları değerli çalışmalarla Türk diline hizmet etmeye devam etmektedir.

Gürcistan'daki İvane Javakhisvili Tiflis Devlet Üniversitesi, Sokhumi Devlet Üniversitesi, İlia Devlet Üniversitesi, Kutaisi Akaki Tsereteli Devlet Üniversitesi ve Akhaltske Samtskhe-Javakheti Devlet Üniversitelerinin Türkoloji bölümlerinde her yıl birçok öğrenci eğitim almakta ve birçok öğretim üyesi görev yapmaktadır.

Salduz ve Akbulut (2016:115-116), İvane Javakhisvili Tiflis Devlet Üniversitesinde 12 öğretim üyesi tarafından 104 öğrenciye, Kutaisi Akaki Tsereteli Devlet Üniversitesinde 7 öğretim üyesi tarafından 70 öğrenciye, Akhaltske Samtskhe-Javakheti Devlet Üniversitesinde ise 3 öğretim üyesi tarafından 30 öğrenciye Türkçe dersinin verildiğini belirtmiştir. Bunun yanı sıra Gürcistan Kafkas

Üniversitesi, Gürcistan Özgür Üniversitesi, Gürcistan Tıp Üniversitesi ve Gürcistan Amerikan Üniversitelerinde de yabancı dil olarak Türkçe öğretilmektedir.

Gürcistan'da T.C. MEB tarafından T.C. Tiflis Büyükelçiliği ve T.C. Batum Başkonsolosluğu bünyesinde Türkçe kursları verilmektedir. Tiflis'te Tiflis Devlet Üniversitesi tarafından tahsis edilen sınıflarda 3 Türkçe öğretmeni tarafından yılda yaklaşık 600 öğrenciye Türkçe eğitimi verilmektedir (Salduz ve Akbulut, 2016:116).

Batum Başkonsolosluğu bünyesinde 1997 yılından bu yana devam eden Türkçe kurslarında bugüne kadar 10 binin üzerinde Gürcistan vatandaşına Türkçe öğretilmiştir. Her yıl yaklaşık 400 kursiyerin mezun edildiği kurslarda 7 öğretmen görev yapmaktadır (TİKA, 2017). MEB tarafından düzenlenen kurslarda Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan Türkçe öğretim materyalleri kullanılmaktadır.

Tiflis YEE Türkiye'nin tarihini, kültürünü, edebiyatını ve dilini Gürcistan'da tanıtmak gayesiyle 2012 yılında faaliyetlerine başlamıştır. Enstitü ilk olarak İvane Javakhisvili Tiflis Devlet Üniversitesi içerisinde kendilerine tahsis edilen yerde faaliyetlerine başlamıştır. Ardından artan talepleri karşılayabilmek için ikinci şubesini açmıştır. Bugüne kadar yaklaşık 2 bin 500 kişiye Türkçe öğreten Tiflis YEE, pek çok faaliyete de imza atarak Gürcistan'daki resmî kurumlar ve özel kuruluşlarla ortak çalışmalar yürütmektedir (Yunus Emre Enstitüsü Tiflis, 2018). Gürcistan'da Tiflis YEE'nin destekleriyle bugün 4 okulda seçmeli ders olarak Türkçe okutulmaktadır. Bu okullar; Tiflis 31. Kamu Okulu, Tiflis Sophiko Chiaureli 54. Kamu Okulu, Tiflis 152. Kamu Okulu ve Tiflis Kakutsa Cholokashvili 178. Kamu Okuludur. Tiflis 55. Kamu Okulunda ise kulüp faaliyeti olarak Türkçe dersleri verilmektedir. Bu okullarda her yıl pek çok öğrenciye Türkçe öğretilmektedir.

Gürcistan'da Türkçe eğitiminin gelişmesi için faaliyet gösteren kurumlardan bir diğeri olan Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı (TİKA), Türkçenin seçmeli ders olarak verildiği okullara yaptığı projeler, restorasyon çalışmaları ve materyal yardımlarıyla katkıda bulunmaktadır. TİKA, 2017 yılında Gürcistan'da Batum Başkonsolosluğu bünyesinde 1997 yılından bu yana faaliyet gösteren Türkçe dil kurslarında kullanılmak üzere akıllı tahta yardımı yapmıştır (TİKA, 2017). 2018 yılı içerisinde ise 10, 11 ve 12. sınıflarda Türkçenin seçmeli ders olarak okutulduğu Kakutsa Çolokaşvili 178. Kamu Okulu ve 152. Kamu Okulunun tiyatro salonu ile

Türkçe sınıfının tadilatını yapmış; donanım desteğinde bulunmuştur (TİKA, 2015; TİKA, 2018).

2.8. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu kısmında yabancı dil öğretiminde ihtiyaç, motivasyon ve motivasyon engelleri konusunda hem Türkiye’de hem de diğer ülkelerde yapılan ilgili araştırmalara kısaca yer verilmiştir.

2.8.1. Dil Öğrenmede Motivasyon Konulu Araştırmalar

Madran (2006)’ın “Üniversite İngilizce Hazırlık Öğrencilerinin Başarı Güdüsü Düzeylerinin Başarıları Üzerine Etkileri” adlı yüksek lisans tez çalışmasının örneğini, Dokuz Eylül Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda okuyan 545 hazırlık sınıfı öğrencisi oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında 35 maddeden oluşan başarı güdüsü ölçeği kullanılmıştır. Öğrencilerin başarılarının tespit edilebilmesi için de 1. dönem notlarının genel ortalamasından yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin başarı güdülerini ve genel başarı ortalamalarında cinsiyetin anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmüştür. Ayrıca yüksek lisans öğrencilerinin lisans öğrencilerine göre, birinci öğretim öğrencilerinin ikinci öğretim öğrencilerine göre ve bölümüne Türkçe devam edecek öğrencilerin İngilizce devam edecek öğrencilere göre başarı güdülerinin hem de genel başarı ortalamalarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Üniversite hazırlık sınıfından önce bir hazırlık sınıfına devam etmiş öğrencilerin herhangi bir hazırlık sınıfına devam etmemiş öğrencilere göre başarı güdülerinin daha düşük, genel başarı ortalamalarının ise daha yüksek olduğu görülmüştür.

Emeksiz (2006)’in, “Yabancı Dil (İngilizce) Öğretiminde Güdülenme (Motivasyon) Ölçümü” adlı yüksek lisans tez çalışmasının örneğini, 2005-2006 akademik yılında Marmara Üniversitesi Yabancı Diller İngilizce Hazırlık Okulu B11 sınıfında okuyan ve dil düzeyleri orta seviyenin altında olan 23 öğrenci oluşturmuştur. Katılımcıların ders öncesi ile ders anındaki motivasyonunu olumlu ve olumsuz etkileyen faktörleri tespit etmek için 5 ayda 22 kez anket uygulaması yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin % 50’sinin derse başlamadan önce ve ders esnasındaki güdülenme düzeylerinin farklılık gösterdiği, motivasyon düzeyleri

sabit kalan öğrencilerin motivasyon düzeylerinde olumlu veya olumsuz yönde değişme olmadığı, ders öncesi motivasyon düzeyi yüksek olan öğrencilerin derse yüksek motivasyonla, düşük olan öğrencilerin ise düşük motivasyonla devam ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin derse başlamadan önce ve ders esnasında motivasyonlarını olumlu veya olumsuz yönde etkileyen birçok etmenin olduğu ortaya çıkmıştır.

Yılmaz (2007)'ın "Ortaöğretimde İngilizce Derslerinde Öğrenci Başarısında Motivasyonun Rolü: Bartın İli Örneği" adlı yüksek lisans tez çalışmasının örneklemini Bartın il merkezi ve ilçelerindeki 18 farklı ortaöğretim kurumunda okuyan 159'u kız ve 164'ü erkek olmak üzere toplam 323 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonucunda öğrencilerin motivasyon seviyelerinin iyi olduğu, 18 okulun 14 tanesinde motivasyonla başarı arasında orta ve üst seviyede pozitif bir ilişki bulunduğu, motivasyon seviyesinin okul türü ve cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca çalışmada öğrencilerin en çok fiziki imkânlar yüzünden sorun yaşadığı ve araçsal motivasyonu benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Aydın (2007), "TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesindeki Öğrencilerin Yabancı Bir Dil Olarak İngilizce Öğrenmeye Karşı Olan Motivasyon, Tutum ve Algılarının Analizi" adlı yüksek lisans tez çalışmasında, "Motivasyon Anketi", "Tutum Anketi" ve "Algı Anketi" olmak üzere toplam üç farklı anket kullanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin birleştirme türü motivasyonu ve motivasyon yoğunluklarının orta, işlevsel türü motivasyonlarının ise yüksek seviyede olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin İngilizce başarıları ile motivasyon, tutum ve algı puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ertan (2008), "İngilizce Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin İngilizce Dersindeki Güdülenmelerinin ve İnançlarının İncelenmesi" adlı yüksek lisans tez çalışmasında, öğrencilerin yabancı dil olarak İngilizce öğrenmeye karşı güdülenmeleri ile inançlarını; cinsiyet, yaş, mezun olunan ortaöğretim kurumu ve üniversitede öğrenim görecekları yükseköğretim programı değişkenlerine göre incelemiştir. Ayrıca öğrencilerin bu alandaki güdülenmeleri ile inançları arasındaki ilişkiyi tespit etmiştir. Araştırma örneklemini Başkent Üniversitesi İngilizce Hazırlık Bölümünde okuyan 480 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada "İngilizce Dersinde Güdülenme Ölçeği" ve "Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnançlar Envanteri" veri toplama aracı olarak

kullanılmıştır. Öğrencilerin güdülenmeleri ile cinsiyetleri arasındaki ilişki incelendiğinde kız öğrencilerin lehine anlamlı bir sonuç elde edilmiştir. Öğrencilerin yaşları ve mezun oldukları lise türü ile İngilizce dersinde güdülenme düzeyleri incelendiğinde anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Güdülenme ölçeğinin alt boyutları ile inanç envanterinden seçilen 4 madde arasındaki ilişki incelenmiş; farklı inançlara göre güdülenmenin de değiştiği tespit edilmiştir.

Doğan (2009), “İngilizce Hazırlık Okuyan Öğrencilerin Motivasyon Düzeyleri” adlı yüksek lisans tez çalışmasının örneklemini Eskişehir Orhangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümünde İngilizce hazırlık okuyan öğrenciler oluşturmuştur. Araştırmada öğrencilerin motivasyon düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin motivasyon düzeyleriyle akademik başarı durumlarının, mezun oldukları lise türü ve daha önce hazırlık okuyup okumama arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Ancak motivasyon düzeyi ile öğrencilerin bölümleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Öğrencilerin motivasyon yoğunluğu ile akademik başarı düzeyleri arasında daha önce hazırlık okuyup okumama durumuna göre anlamlı bir fark yokken öğrencilerin bölümleri ve mezun oldukları lise türüne göre anlamlı bir farklılık görülmüştür.

Özçalışan (2012), “Yükseköğrenim Öğrencilerinin İngilizceyi Öğrenme Motivasyonları” adlı yüksek lisans tez çalışmasında, İngilizce derslerindeki motivasyon düzeyini araştırmıştır. Araştırmanın örneklemini Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunun hazırlık sınıflarında okuyan 500 öğrenci oluşturmuştur. Verilerin toplanması için motivasyon düzeyi ölçeği geliştirilmiştir. Araştırma sonucunda İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin motivasyonlarını etkileyen öğrenme motivasyonu, yurt dışını anlama ve yurt dışı ile ilişki kurabilme, yurt dışında veya yurt içinde iş bulabilme ve yurt içi eğitimi kolaylaştırma olmak üzere toplam dört faktör tespit edilmiştir. Motivasyonu etkileyen faktörlerle öğrencilerin yaşları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ayrıca İngilizce öğrenme motivasyonu en yüksek İngilizce İşletme bölümünde öğrenim görecekt öğrencilerde çıkarken en düşük Fen-Edebiyat Fakültesi öğrencilerinde çıkmıştır. Öğrencilerin İngilizce öğrenmelerinin nedenleri arasında daha iyi bir iş bulabilmek önemli bir unsur olarak tespit edilmiştir.

Karakış (2014)’ın, “Lise Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Kaygıları, Motivasyonları, Öz-Yeterlik Algıları ve İngilizce Ders Başarıları Arasındaki İlişki”

adlı doktora tez çalışmasının örneklemini 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Bolu'daki toplam on Anadolu ve Anadolu Meslek Lisesinde 9, 10, 11 ve 12. sınıflarda okuyan toplam 1505 öğrenci oluşturmuştur. Veriler “Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği”, “Motivasyon ve Tutum Ölçeği” ile “Motivasyon Stratejileri Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda İngilizce dersine yönelik kaygı, motivasyon, öz-yeterlik algı düzeyleri ve İngilizce ders başarılarının okul türü, cinsiyet, sınıf düzeyi, ebeveynlerin eğitim durumu, ailede yabancı dil bilen birinin olup olmaması, İngilizce çalışmak için haftada kaç saat ayrıldığı ve ailenin aylık gelir durumuna göre değişmediği tespit edilmiştir. Ayrıca İngilizce dersine karşı kaygı, motivasyon ve öz-yeterlik algılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İbili (2015), “Selanik Aristoteles Üniversitesindeki Öğrencilerin Yabancı Dil Olarak Türkçeyi Öğrenmeye Karşı Tutum ve Motivasyonlarının Araştırılması” adlı yüksek lisans tez çalışmasında, öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye karşı tutum ve motivasyonlarını araştırmak amacıyla betimsel tarama modelini kullanmıştır. Araştırmaya 2013-2014-2015 akademik yıllarında Modern Yunan Dilleri Bölümünde yabancı dil olarak Türkçe öğrenmek isteyen 145 öğrenci katılmıştır. Araştırmada öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyonlarının üst düzeyde olduğu ve içsel motivasyonu kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin Türkçe hakkında ilgi çekici, zevkli, kibar, kulağa hoş gelen, gerekli, güzel ama aynı zamanda zor bir dil olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir.

Çolak ve Cırık (2015), “Ortaokul Öğrencilerinin Motivasyon Kaynaklarının İncelenmesi” adlı makale çalışmasında, “İçsel-Dışsal Motivasyon Ölçeği”ni uyarlayarak cinsiyet, öğrenim düzeyi ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma örneklemini İstanbul’un Kâğıthane ve Küçükçekmece ilçelerinde okuyan 994 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma bulguları bu ölçeğin geçerli, güvenilir ve dilsel eşdeğerliliğe sahip bir ölçme aracı olduğunu göstermiştir. Araştırmada dışsal motivasyon puanlarının öğrenim düzeyine göre, içsel motivasyon puanlarının ise cinsiyet, öğrenim ve akademik başarı düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Abubakari (2016), “Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerle İngilizce Öğrenen Türk Öğrencilerin Motivasyon Durumlarının Karşılaştırılması” adlı yüksek lisans tez çalışmasında, 12 ölçekten oluşan yabancı dil motivasyon anketini Ankara TÖMER’de dil öğrenen 101’i Türk ve 99’u yabancı toplam 208 üniversite

öğrencisine uygulamıştır. Araştırmada yabancı dil öğrenirken Türk öğrencilerin yabancı öğrencilerden daha fazla motive olduğu ile Türk öğrencilerin iç ve dış motivasyonları ile uyum düzeylerinin yabancı öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca hem Türk hem de yabancı erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla motive olduğu görülmüştür.

Mehdiyev vd. (2016), “İngilizce Dil Öğreniminde Motivasyon” adlı makale çalışmasında, Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin dil öğrenme motivasyonlarını tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmada öğrencilerin İngilizce öğrenimindeki motivasyon düzeylerini tespit etmek için düzenlenen 10’lu dereceli puanlama anahtarına göre 184 öğrencinin 134’ünün puan olarak 5 ve üzerinde motivasyon düzeyinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin çoğunluğunun motivasyonlarının orta düzey ve üzerinde olduğu da görülmüştür.

Biçer (2016), “Yabancılara Türkçe Öğretiminde Motivasyona İlişkin Öğrenci Görüşleri ve Sınıf İçi Gözlemler” adlı makale çalışmasında, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin kendilerini motive etme yöntemleri, motivasyonlarını artıran ve azaltan etkinlikler ile sınıf içinde gerçekleşen motivasyonla ilgili davranışlarını incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 15 yabancı öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonucunda öğrencilerin, kendilerine has motive olma yöntemleri kullandıkları, oyunlu ve eğlenceli etkinliklerle motive oldukları, tekrarlayan ve birbirine benzeyen etkinliklerin onlara motivasyon kaybı yaşattığı ve motivasyonlarını sağlamalarındaki en önemli unsurun okutmanları olduğu tespit edilmiştir.

Ünal (2016), “Lise Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı ile Yabancı Dil Öğreniminde Motivasyon Tutumlarının İncelenmesi (İstanbul–Kadıköy İlçesi Örneği)” adlı yüksek lisans tez çalışmasında, yabancı dil öğrenirken yaşanan kaygı duygusu ve motivasyon tutumlarının öğrenme süreçleri üzerinde etkili olup olmadığını araştırmıştır. Araştırma örneklemini 2015-2016 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Kadıköy ilçesindeki 4 Anadolu Lisesinde okuyan 160 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonucunda öğrencilerin yabancı dil konuşurken zorlandıklarına ve bunun yabancı dil motivasyonunu etkilediğine ulaşılmıştır. Kız öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygısını daha yoğun yaşadıkları hâlde motivasyonlarının daha üst düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca anne ve babanın

eğitim seviyesi arttıkça öğrencinin yabancı dil öğrenme kaygı düzeyinin azaldığı görölmüştür.

Ataman (2017), “Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Düzeyleri ve Tutumları ile Hazırlık Sınıfı Başarı Puanları Arasındaki İlişki” adlı yüksek lisans tez çalışmasında, öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerini, tutumlarını ve hazırlık sınıfındaki başarı durumlarını tespit edip çeşitli değişkenlere göre incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Düzce Üniversitesi Hâkime Erciyas Yabancı Diller Yüksek Okulunda öğrenim gören 364 hazırlık sınıfı öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada “Kişisel Bilgiler” ve “Motivasyon ve Tutum Ölçeği” kullanılarak veriler toplanmıştır. Araştırmada öğrencilerin motivasyon düzeyi yüksek olduğu hâlde İngilizceyi öğrenmek için gerekli çabayı göstermediklerine ve bu sebeple de başarılarının düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin iş bulma ve kariyerinde ilerleme konusunda İngilizcenin sağlayacağı avantajlara önem vermesine rağmen bu durumun öğrencilerin İngilizce öğrenimindeki başarısına çok fazla etki etmediği de görölmüştür.

2.8.1.1. Motivasyon Engelleri Konulu Araştırmalar

Trang ve Baldauf Jr. (2007), “Demotivation: Understanding Resistance to English Language Learning-The Case of Vietnamese Students” adlı makale çalışmasında Vietnamlı öğrencilerin İngilizce öğrenirken karşılaştıkları motivasyon engellerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmada motivasyon engellerinin altında yatan sebepler ve etkilerinin yoğunluğu ile öğrencilerin bu engellerin üstesinden gelme deneyimleri incelenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin içtenlikle, çekinmeden ve dürüst bir şekilde cevap verebilmeleri için veriler sınıf dışında toplanmış; araştırmacılar öğrencilere herhangi bir müdahalede bulunmamıştır. Vietnam’da bir ekonomi üniversitesinde okuyan 100 ikinci sınıf öğrencisi üzerinde yapılan bu araştırmada, İngilizce öğrenmenin önemini anlayan ve başarılı olma konusunda kararlı olan öğrencilerin, motivasyon engellerinin üstesinden gelme konusunda daha iyi oldukları görölmüştür. Araştırma sonucunda öğrencilerin 9’unun motivasyon engeliyle karşılaşmadığı, 47’sinin motivasyon engeliyle karşılaştığı ancak bunun üstesinden gelebildiği, 21’inin motivasyon engelleriyle karşılaştığı ve bunun kısmen üstesinden gelebildiği ile 20’sinin motivasyon engeliyle karşılaştığı ve

bu engellerin hâlâ üstesinden gelemediği görülmüştür. Ayrıca öğrencilerinin en büyük motivasyon engelinin öğretim yöntemleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Hamada ve Kito (2007)'nin "Demotivation In Japanese High Schools" adlı çalışmasının amacı İngilizce öğrenen Japon lise öğrencilerini etkileyen motivasyon engellerini ve bu engellerin kökenini belirlemektir. Araştırmanın örneklemini Japonya'daki bir devlet lisesindeki 16-17 yaş aralığındaki 74'ü erkek, 21'i kız ve 5 cinsiyeti bilinmeyen olmak üzere toplam 100 ikinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Katılımcıların motivasyon seviyesinin genel olarak düşük olduğu tespit edilmiştir. Ardından bu 100 öğrenci arasından görüşme yapabilmek için 26 öğrenci rastgele seçilmiştir. Anket ilk olarak yaz tatilinden önce Temmuz 2007'de uygulanmıştır. Ardından ikinci yarıyı başlandıktan yaklaşık bir ay sonra grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda motivasyonu engelleyen *Öğrenme Ortamı, Öğretmenin Yeterliliği ve Öğretim Tarzı, Yetersiz İçsel Motivasyon, İletişimsel (konuşmayla ilgili olmayan) Yöntemler* ile *Ders Kitapları* olmak üzere beş faktöre ulaşılmıştır. Görüşmede bazı öğrenciler İngilizceye karşı olumsuz tutumlarının ortaokuldan itibaren başladığını bildirmişlerdir. Ayrıca bazı öğrencilerin hiçbir zaman İngilizce öğrenmeye motive olmadığı da tespit edilmiştir.

Sarıyer (2008), "Anadolu Lisesi 9. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Öğreniminde Güdülenmelerine Olumsuz Etki Eden Faktörler ve Öğretmenlerin Kullandıkları Güdüleme Stratejileri" adlı yüksek lisans tez çalışmasında, öğrencilerin İngilizce öğrenirken güdülenmelerini olumsuz etkileyen faktörleri, İngilizce öğretmenlerinin güdüleme stratejilerini kullanma sıklıklarını ve öğrencilerin bu stratejiler hakkındaki görüşlerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemini Denizli ili merkezindeki 6 Anadolu Lisesinde okuyan 648 öğrenci ve 9. sınıflarda ders anlatma tecrübesi olan 38 İngilizce öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmadaki veriler, "İngilizce Öğrenme Sürecinde Öğrencilerin Güdülenmelerini Etkileyen Olumsuz Faktörler", "Öğretmenlerin Güdüleme Stratejilerini Kullanım Sıklıkları" ve "Öğrencilerin Güdüleme Stratejilerine İlişkin Görüşleri" adlı üç anketle toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğrenme sürecinde güdülenmeyi olumsuz engelleyen 9'u dışsal, 3'ü içsel olmak üzere toplam 11 faktör tespit edilmiştir.

Kikuchi ve Sakai (2009), "Japanese Learners' Demotivation To Study English: A Survey Study" adlı makale çalışmasında, Japonya'daki lise öğrencilerinin motivasyonlarının azalmasına neden olabilecek dış faktörleri araştırmıştır. Araştırma

örneklemine Japonya'nın Tokyo ve Şizuoka şehirlerindeki üç özel üniversiteden seçilen 112 öğrenci oluşturmuştur. Verilerin toplanabilmesi amacıyla 35 maddelik bir anket geliştirilmiş; katılımcılardan bu anketi internet üzerinden doldurmaları istenmiştir. Bu anket Altunkaya ve Boylu (2018) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Çalışmamızda kursiyerlerin motivasyon engellerini belirlemek üzere veriler bu anket aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada faktör analizi kullanılarak *Ders Kitapları*, *Yetersiz Okul Tesisleri*, *Test Puanları*, *İletişimle İlgili Olmayan Yöntemler* ve *Öğretmenlerin Yetkinliği* ile *Öğretim Stilleri* olmak üzere beş faktör çıkarılmıştır. Çalışmada *Ders Kitapları* ve *Yetersiz Okul Tesisleri* ile ilgili kimse yorum yapmazken *Test Puanları*, *İletişimle İlgili Olmayan Yöntemler* ile *Öğretmenlerin Yetkinliği* ve *Öğretim Stilleri* katılımcıların yorumlarıyla desteklenmiştir. Ayrıca *Yetersiz Okul Tesisleri*'nin, katılımcıların motivasyonunu, diğer faktörlere göre daha az engellediği görülmüştür.

Afrough vd. (2014), “Foreign Language Learning Demotivation: A Construct Validation Study” adlı makale çalışmasını İranlı lise öğretmenleri ve öğrencilerinin yabancı dil öğrenirken konuşma becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinlikler konusunda motivasyonu engelleyici faktörlerle ilgili fikirlerini öğrenmek amacıyla hazırlamıştır. Araştırma kapsamında 312 lise öğrencisi ve 92 İngilizce öğretmeni ile görüşülmüştür. Görüşme sonucunda elde edilen veriler, yabancı dil öğretmenleri ve öğrencilerinin, yabancı dil konuşma becerilerini geliştirme motivasyonlarını engelleyen faktörlerle ilgili algılarını anlamak amacıyla bir anket geliştirmek için kullanılmıştır. Geliştirilen bu anket, yabancı dil olarak İngilizce öğrenen İranlı 150 erkek ve 150 kız öğrenci ile yine İranlı 40 erkek ve 40 kadın öğretmene uygulanmıştır. Araştırma sonucunda motivasyon engelleri yabancı dil öğrenimi ile ilgili olumsuz tutum, öğretmenlerin yetkinliklerindeki ve performanslarındaki yetersizlik, sınıfta teknolojik olanakların eksikliği, yeterli öğretim materyalinin bulunmaması, elverişsiz sınıf ortamı ve konuşma alıştırmaları için yetersiz durum şeklinde ortaya çıkmıştır.

Hamada (2011), “Different Demotivators For Japanese Junior High And High School Learners” adlı makale çalışmada, Japonya'daki ortaokul ve lise öğrencilerinin motivasyonunu engelleyen faktörleri, bu faktörlerin yoğunluklarını ve zaman içerisinde nasıl değiştiğini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Kuzey Japonya'daki iki devlet lisesinden 234 öğrenci ile Japonya'nın Kanto Bölgesi'ndeki

iki üniversiteden 217 birinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Öğrencilerin motivasyon engellerini tespit etmek için 44 maddelik bir anket uygulanmıştır. Ayrıca rastgele seçilen 8 öğrenciyle görüşme yapılmıştır. Araştırma sonucunda İngilizcenin yapısı, derslerin işleme tarzı ve öğretmenlerin yetkinliği, düşük özgüven ile ders kitapları, birincil motivasyon engelleri olarak belirlenmiştir. Ayrıca ortaokul öğrencileri göz önüne alındığında sınavlar, İngilizcenin yapısı ve düşük özgüvenin diğer faktörlere göre daha büyük bir motivasyon engeli oluşturduğu, lise öğrencilerinde ise düşük özgüven, ders işleme tarzı ve öğretmenlerin yetkinliği ile ders kitaplarının diğer faktörlere göre daha büyük bir motivasyon engeli oluşturduğu tespit edilmiştir.

Aygün (2017), “Hazırlık Sınıfında Okuyan Türk Öğrencilerin İngilizce Öğrenme Motivasyonlarını Azaltan Unsurlar Ölçeği” adlı yüksek lisans tez çalışmasında, verilerin toplanması için 32 maddelik teze aynı ismi taşıyan bir ölçek geliştirerek bu ölçeği Türkiye’deki farklı hazırlık okullarında okuyan 1105 öğrenciye uygulamıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin motivasyonlarının azalma sebepleri ile dil yeterlik düzeyi, üniversite türü, geçmiş deneyimler ve hazırlık okulu programı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Todaka (2017) “How To Motivate De-Motivated Japanese College EFL Learners” adlı makale çalışmasında İngilizce öğrenirken motivasyonu azalan Japon öğrencilerin tekrar motive olabilmelerini ve 2016 akademik yılı boyunca İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyonlarını sürdürebilmelerini sağlayacak dört faktör belirlemiştir. Bunlar dört öz-yeterlik inancı kaynağı, öğrencilerin gelecekteki kariyerleri için somut yabancı dil olarak İngilizce çalışma nedenlerinin oluşturulması, zaman yönetimi becerilerinin geliştirilmesi ve etkili otomatik olarak kendi kendini düzenleyen öğrenmenin anlaşılmasıdır. Çalışmanın örneklemini üniversite birinci sınıf öğrencisi olan 210 Japon öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin çoğu yaz tatili boyunca İngilizce çalışmaktansa başka aktiviteler yapmayı cezbedici bulmuş veya önceliklerini farklı aktivitelere vermişlerdir. Ancak İngilizce öğrenme motivasyonlarını sürdürebilen öğrencilerin, gelecekteki kariyerleriyle ilgili somut İngilizce çalışma nedenlerine sahip olduğu görülmüştür.

Sürücü ve Ünal (2018), “Öğrenci Motivasyonunu Artıran ve Azaltan Öğretmen Davranışlarının İncelenmesi” adlı makale çalışmasında, öğrencilerin motivasyonlarını sağlamalarındaki en önemli etkenin öğretmen faktörü olduğunu

düşünerek öğretmen davranışlarını ele almıştır. Çalışma grubunu Necmettin Erbakan Üniversitesinde pedagojik formasyon eğitimi alan İlahiyat Fakültesi öğrencileri ile aynı fakülteden mezun olan 294 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırma sonucunda öğrenci motivasyonunu artıran ve azaltan birçok faktöre ulaşılmıştır. Öğrenci motivasyonunu engelleyen faktörler; coşkusuzluk, tutarsızlık, şiddet, yetersizlik, sınıf kontrolü, pasif saldırganlık, ulaşılmazlık, konuşma problemleri, gözde öğrenci, kapalı sınıf iklimi, mizah duygusu, insan ilişkileri ve alan bilgisi olarak tespit edilmiştir.

2.8.2. Dil Öğrenme İhtiyacı Konulu Araştırmalar

Iwai vd. (1998), “Japanese Language Needs Analysis” adlı makale çalışmasında Manoa Hawaii Üniversitesinde Japon dili dersleri alan birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin ihtiyaçlarını tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 688 öğrenci ve 46 öğretim üyesi oluşturmuştur. Araştırma sonucunda geliştirilen anket Çangal (2013) tarafından Türkçeye uyarlanarak yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dil ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik aralarında bu çalışmanın da bulunduğu farklı araştırmalarda kullanılmıştır.

Long (2005), “Second Language Needs Analysis” adlı kitap çeşitli yazarların kaleme aldığı 11 bölümden oluşmaktadır. Eserde ihtiyaç analizi ve gerekçeleri, öğrencilere yönelik ihtiyaç analizlerinde metodolojik konular, toplumsal düzeyde dil ihtiyaç analizi, ABD askerlerinin yabancı dil ihtiyaçlarını değerlendirme, ihtiyaç kaynakları ve yöntemleri, firmaların yabancı dil ihtiyaçları ve çeşitli durumlar için ihtiyaç analizi çalışmalarına yer verilmiştir.

Kaewpet (2009), “A Framework for Investigating Learner Needs: Needs Analysis Extended to Curriculum Development” adlı makale çalışmasında özel amaçlarla yabancı dil olarak İngilizceyi öğrenen mühendislik fakültesinde okuyan Taylandlı öğrencilerin dil ihtiyaçlarını ve bu ihtiyaçların karşılanıp karşılanmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda belirlenen ihtiyaçların ileride müfredat programı hazırlanırken kullanabileceği düşünülmüştür. Ders öncesinde öğrencilerle görüşülerek yapılan ihtiyaç analizinin sonuçları, öğretmenler tarafından dersin planlama, uygulama ve değerlendirilmesinde kullanılmıştır. Ayrıca veriler kurs süresince toplanmaya devam edilmiş ve değerlendirilmiştir. Araştırmada

müfredat çalışmalarına başlanmadan önce ve birinci ara sınavdan sonra öğrencilerle görüşülüp ihtiyaçların tespit edilmesi ve öğretimin bu ihtiyaçlara göre şekillenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Balçıklı (2010), “A Study on Needs Analysis of Learners of Turkish Language” adlı makale çalışmasında, Florida Üniversitesinde Çekçe, Yunanca, Macarca ve Lehçe gibi daha az karşılaşılan dillerin öğretildiği Avrupa Çalışmaları Merkezinde Türkçe öğrenen 9 kişinin Türkçe öğrenme ihtiyaçları üzerine bir araştırma yapmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin dilsel ihtiyaçlar, Türkçeyi öğrenme hedefleri, öğrenim kaynakları, öğrenme deneyimlerini etkilemiş olabilecek psikolojik ve sosyolojik faktörler olmak üzere dört grup altında toplanması gerektiği ortaya çıkmıştır. Araştırmanın sonuç bölümünde Türkçenin nasıl etkin bir biçimde öğretilebileceğine dair bazı önerilerde bulunulmuştur.

Maden ve İşcan (2011), “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Amaç ve Sorunlar (Hindistan Örneği)” adlı makale çalışmasında, Hindistan Jawaharlal Nehru Üniversitesinin çeşitli bölümlerinde öğrenim gören ve ikinci yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 116 öğrenciye ulaşılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak yapılan çalışmada, Hindistan’daki üniversite öğrencilerinin Türkçe öğrenme amaçlarıyla yaşadıkları sorunların belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin Türkçeyi en çok meslek sahibi olma, Türk tarihini, kültürünü ve medeniyetini merak etme ve tanıma, çok dilli olma, Türkiye’yi tanıma ve ziyaret etme gibi sebeplerle öğrendikleri belirlenmiştir. Türkçe öğrenen öğrencilerin en çok gramer, konuşma ve kelime hazinesi eksikliği gibi alanlarda sorun yaşadıkları da görülmüştür.

Çalışkan ve Bayraktar (2012)’in, “Yabancılara Türkçe Öğretimi Konusunda Bir İhtiyaç Analizi: Kahire Yunus Emre Türk Kültür Merkezi Örneği” adlı bildirisi, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yetişkinlerin dil ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik ilk analiz çalışması olması bakımından önemlidir. Araştırma örneklemini Kahire Yunus Emre Türk Kültür Merkezinde farklı düzeylerde Türkçe öğrenen 146 kursiyer oluşturmuştur. Kursiyerlere 11 soru yöneltilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin Türkçeyi yeni bir dil öğrenmek, iş yaşamına dönük beklentiler ve Türkoloji bölümünde okuyan öğrencilerin eğitimlerini desteklemek amacıyla öğrendiği tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin Türkçeyi kullanım alanlarında ilk sırayı kültür ve sanat alırken onu ticaret alanı takip etmiştir.

Çangal (2013), “Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: Bosna-Hersek Örneği” adlı yüksek lisans tez çalışmasında, Saraybosna YETKM’de A1, A2 ve B1 seviyelerinde Türkçe öğrenen 168 kursiyere ulaşmıştır. Çalışmada kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları *Ticaret Yapma, Eğitim ve İş İmkânı, Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar* ile *Sınıf İçi İletişim Kurma* olmak üzere dört alt boyutta ele alınmıştır. Araştırma, kursiyerlerin Türkçeye en çok *Ticaret Yapma* sebebiyle ihtiyaç duyduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. *Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar* boyutunda Bosna-Hersek’te erkeklerin kadınlara göre Türkçe öğrenmeye daha fazla ihtiyaç duyduğu, kursiyerlerin yaşları arttıkça *Eğitim ve İş İmkânı* için Türkçe öğrenme ihtiyaçlarının önem kazandığı ulaşılan diğer sonuçlar arasındadır. Kursiyerlerin Türkçe öğrenme ihtiyaçlarında eğitim düzeylerinden kaynaklanan anlamlı bir farklılık ise tespit edilememiştir.

Çalışkan ve Çangal (2013), “Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: Bosna-Hersek Örneği” adlı makale çalışmasını, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında, Yrd. Doç. Dr. Nihal Çalışkan danışmanlığında hazırlanan makaleyle aynı ismi taşıyan yüksek lisans tezi üzerine hazırlamıştır.

Şahin vd. (2013), “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin İhtiyaç Algıları: Betimsel Bir Durum Çalışması” adlı makale çalışmasında, Hindistan’da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin sınıf içerisinde temel dil becerileriyle ilgili ihtiyaçlarını tespit etmeyi ve ihtiyaçlarına yönelik sınıf içerisinde dil etkinliklerini gerçekleştirme düzeylerini belirlenmeyi amaçlamıştır. Araştırma örneklemini Hindistan’da Türkçe öğrenen 100 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada öğrencilerin en çok konuşma becerisini kazanmaya ihtiyaç duyduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca dil öğretiminde kullanılacak öğretim programlarının öğrenci ihtiyaçları dikkate alınarak düzenlenmesinin başarıyı artıracak en önemli etken olduğu tespit edilmiştir.

Altıparmak (2013), “Avrupa Diller Öğretimi Ortak Çerçeve Programı Kapsamında İşlevsel Kavramsal Yaklaşım Temelli İhtiyaç Analizi Örneği” adlı yüksek lisans tez çalışmasında, Avrupa Diller Öğretimi Ortak Çerçeve Metni’nde belirtilen dil düzey ve yetilerini dikkate alarak bir ihtiyaç analizi anket formu oluşturmuş ve bunu Gazi Üniversitesi TÖMER ile Saraybosna Yunus Emre Türk Kültür Merkezinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen 103 kişiye uygulamıştır. Araştırma sonucunda, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin büyük çoğunluğunun öğrenci olduğu ve bu sebeple Türkçenin daha çok eğitim-öğretim görme amacıyla öğrenildiği tespit edilmiştir. Ayrıca

öğrencilerin beklentileri arasında dil öğretim sürecinde olabildiğince çok kaynak ve araç gereçten faydalanmak, kalabalık gruplar hâlinde veya sınıf ortamında ders görmek ve günlük hayatta karşılaşılabilecekleri durumlara yönelik işlevsel bir dil eğitimi almak yer almıştır. Geliştirilmesine en çok ihtiyaç duyulan becerinin ise konuşma becerisi olduğu belirlenmiştir.

Okatan (2014), “Çağdaş ve Klasik Yunan Dili ve Edebiyatı Anabilim Dallarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Gereksinim, Güdülenme ve Tutumlarının Çözümlemesi” adlı yüksek lisans tez çalışmasında, gereksinim, güdülenme ve tutum çözümlemesi anketi oluşturarak bu anketi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi, Klasik ve Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı Anabilim Dallarında öğrenim görmekte olan 97 öğrenciye uygulamıştır. Çağdaş Yunanca bölümünde okuyan öğrenciler dil öğrenmenin onlara ne kazandıracığı sorusuna yabancı bir kültürü tanımak (%36.2) ve iyi bir iş (%29) yanıtını verirken Klasik Yunanca bölümünde okuyan öğrenciler ise yabancı bir kültürü tanımak (%42.9) ve bölümüm ile ilgili alanda daha ileri düzeyde eğitim alabilmek (%28.6) yanıtını vermiştir.

Boylu ve Çangal (2014), “Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: İran Örneği” adlı makale çalışmasında, 2014 yılında Tahran Yunus Emre Enstitüsünde B ve C seviyelerinde Türkçe öğrenen 274 kursiyere ulaşmıştır. Çalışmada kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları *Ticaret Yapma, Eğitim ve İş İmkânı, Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar* ile *Sınıf İçi İletişim Kurma* olmak üzere dört alt boyutta incelenmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dil öğrenme ihtiyaçlarında ilk sırada *Sınıf İçi İletişim Kurma* alt boyutu yer almıştır. Bunu sırasıyla *Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar, Eğitim ve İş İmkânı* ile *Ticaret Yapma* alt boyutları takip etmiştir. Araştırmada dil öğrenme ihtiyaçlarında cinsiyet, yaş, eğitim düzeyinden kaynaklı anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Gökçe (2014)’nin “Yabancı Dil Öğretiminde İhtiyaç Analizi Uygulaması: Turizm Ön Lisans Örneği” adlı yüksek lisans tez çalışması, İngilizce öğretimindeki eksiklikleri, öğrenci beklenti, seviye ve motivasyonlarını belirlemesi açısından önemlidir. Araştırma Batı Karadeniz Bölgesinde 2013-2014 eğitim-öğretim yılında öğrenim görmekte olan 498 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin dil öğrenme amaçlarının birbirinden farklı olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin en çok meslekleri ile ilgili kariyer yapmak, turizm sektöründe çalışmak ve günlük hayatta kullanmak için dil öğrendikleri tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin İngilizceyi

başkasının baskısı olmadan kendi istekleriyle öğrendikleri ve bu sebeple de içsel motivasyon kaynaklarına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Hajana ve Adam (2015), “The Role Of Needs Analysis For The Quality of English For Specific Purposes and English For Academic Purposes Course Design” adlı makale çalışmasında, Garden City Kolejinin Bilim ve Teknoloji Bölümü öğrencilerinin akademik ve dilsel ihtiyaçlarını, eksikliklerini ve isteklerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma farklı bölümlerden 213 öğrenci ve 43 öğretmenle yapılmıştır.

Jilta (2016), “Yabancılara Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Öğrenene Yönelik Dil İhtiyaç Analizi: Kosova Örneği” adlı yüksek lisans tez çalışmasında, 2014-2015 yılları arasında Priştine, Prizren ve İpek şehirlerinde A1, B1 ve C1 seviyesinde Türkçe öğrenen 60 kursiyere ulaşılmıştır. Çalışmada kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları *Ticaret Yapma, Eğitim ve İş İmkânı, Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar* ile *Sınıf İçi İletişim Kurma* olmak üzere dört alt boyutta ele alınmıştır. Araştırmada dil öğrenme ihtiyaçları ile cinsiyet, çalışma durumu, yaş, ana dili ve kur düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Üniversite mezunu olanların Türkçe dil ihtiyaçlarının, *Eğitim ve İş İmkânı* alt boyutunda ilköğretim mezunu olanlardan daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Başar ve Akbulut (2016), “Yabancılara Türkçe Öğretiminde Öğrenen İhtiyaçlarının Belirlenmesi: Yunus Emre Enstitüsü Tiflis Türk Kültür Merkezi Örneği” adlı makale çalışmalarında, 2016 yılında Tiflis Yunus Emre Enstitüsünde B ve C seviyelerinde Türkçe öğrenen 85 kursiyere ulaşılmıştır. Çalışmada kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları *Ticaret Yapma, Eğitim ve İş İmkânı, Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar* ile *Sınıf İçi İletişim Kurma* olmak üzere dört alt boyutta ele alınmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dil öğrenme ihtiyaçlarında ilk sırayı *Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar* alırken onu sırasıyla *Eğitim ve İş İmkânı, Ticaret Yapma* ile *Sınıf İçi İletişim Kurma* alt boyutları izlemiştir. Araştırmada dil öğrenme ihtiyacında ölçek genelinde cinsiyetten kaynaklı anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Çalışmada dil öğrenme ihtiyacının bazı alt boyutlarında yaş ve eğitim düzeyinden kaynaklı anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir.

Salduz (2017), “Gürcistan’da Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Öğrenme Amaçları, Tutumları ve Becerileri” adlı yüksek lisans tez çalışmasında, 2015-2016 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Tiflis Yunus Emre Enstitüsünde Türkçe öğrenmekte olan A2, B1, B2 ve C1 seviyelerindeki 82 kursiyere ulaşılmıştır.

Araştırmadaki verilerin toplanmasında ‘‘Türkçe ğrenme Tutumu leği’’ kullanılmıştır. Kursiyerlerin tutumları ile dil becerileri arasındaki ilişkiyi tespit edebilmek maksadıyla kur sınavları sonuçlarının analizi gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kursiyerlerin Türkçe ğrenme amaçlarının büyük oranda boş zamanlarını değerlendirmek, bunun yanı sıra yurt dışına tatile gitmek, kültür, iş ve eğitimin de dil öğrenme amaçları arasında yer aldığı tespit edilmiştir. Çalışmada kursiyerlerin tutumlarının düşük düzeyde olduğu, Türkçe ğrenme düzeylerinin yaşa ve cinsiyete göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna varılmıştır.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Tiflis YEE’de Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları ile yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyon engelleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada, genel tarama modellerinden biri olan ilişkiyel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkiyel tarama modeli iki veya daha fazla sayıdaki değişkenin birlikte değişip değişmediğini, eğer değişiyorsa bu ilişkinin derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir. İlişkiyel tarama modeli gerçek bir neden-sonuç ilişkisi vermemekle birlikte bir değişkendirdeki durumun bilinmesi hâlinde diğerinin tahminine imkân tanımaktadır (Karasar, 2012).

3.2. ÇALIŞMA GRUBU

Çalışma grubunu Tiflis YEE’de 2018 yılında Türkçe öğrenen A2, B1, B2, C1 ve C2 düzeyindeki 108 kursiyer oluşturmuştur. C1 kur sınavına girerek başarılı olan ve C2 seviyesine geçmeye hak kazanan 7 kursiyer C2 seviyesi olarak kabul edilmiştir. A1 seviyesindeki öğrencilerin ölçüğü anlamama ihtimali göz önünde bulundurularak bu öğrenciler çalışmaya dâhil edilmemiştir. Araştırmaya katılan kursiyerlere yönelik demografik bilgiler, tablolar ve grafikler kullanılarak gösterilmiştir. Çalışma grubunda yer alan kursiyerlerin cinsiyetlerine ve Türkçe seviyelerine göre dağılımı Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Kursiyerlerin Cinsiyetlerine ve Türkçe Seviyelerine Yönelik Bilgiler

Cinsiyet	Türkçe Seviyesi					Toplam
	A2	B1	B2	C1	C2	
Erkek	5	4	5	2	2	18
Kadın	25	32	17	11	5	90
Toplam	30	36	22	13	7	108

Tablo 4'e göre araştırmaya katılan kursiyerlerin 30'u A2, 36'sı B1, 22'si B2, 13'ü C1 ve 7'si ise C2 seviyesindedir. Ayrıca araştırmaya 18'i erkek, 90'ı kadın olmak üzere toplam 108 kursiyer katılmıştır.

Araştırmaya katılan kursiyerlerin öğrenim durumlarına ve yaşlarına yönelik bilgiler Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Kursiyerlerin Öğrenim Durumuna ve Yaşlarına Yönelik Bilgiler

Öğrenim Durumu	Yaş Aralığı					Toplam
	18-25	26-30	31-35	36-40	41-45	
Lise	2	1	0	0	0	3
Üniversite	66	9	3	2	2	82
Yüksek Lisans	8	7	5	0	1	21
Doktora	1	1	0	0	0	2
Toplam	77	18	8	2	3	108

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya öğrenim durumu lise olan 3, üniversite olan 82, yüksek lisans olan 21 ve doktora olan 2 kursiyerin katıldığı görülmektedir. Kursiyerlerin büyük bir bölümü 18-25 yaş aralığındadır. 36 yaş ve üzerinde ise oldukça az sayıda kursiyer bulunmaktadır.

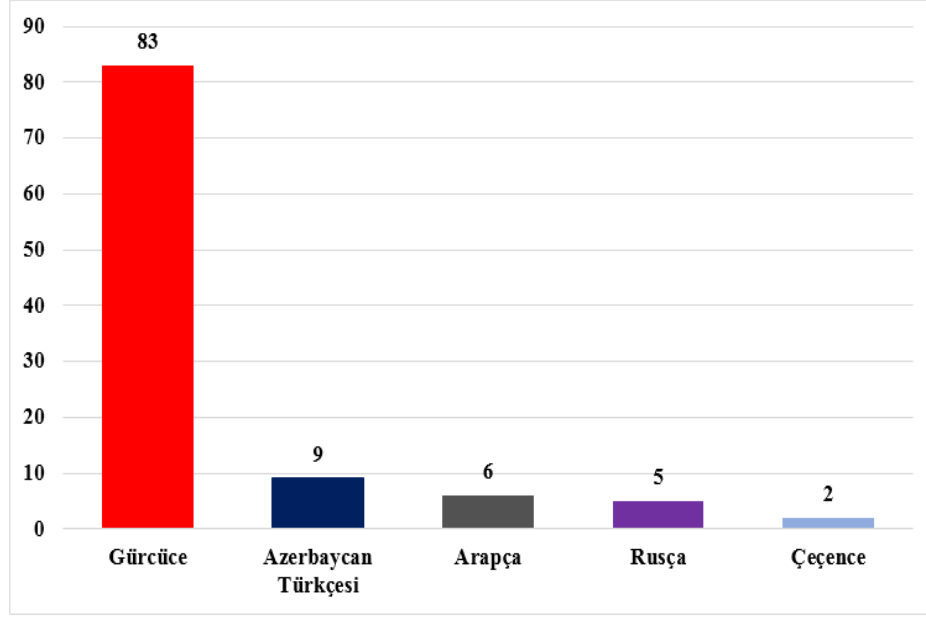
Kursiyerlerin mesleklere göre dağılımı Tablo 6'da sunulmuştur. Bir kursiyer mesleği ile ilgili soruya yanıt vermediği için tabloda 107 kursiyerin mesleğine yönelik bilgi bulunmaktadır.

Tablo 6. Kursiyerlerin Mesleklerine Yönelik Bilgiler

Meslek	f	%
Öğrenci	37	34,3
İstatistikçi/İşletme Yönetimi/İktisatçı	6	5,6
Turizmci/Kültür Menajeri	3	2,8
Dil bilimci	8	7,4
Devlet Memuru	2	1,9
Antropolog/Sosyolog/Psikolog	6	5,6
Avukat	4	3,7
Yönetici	2	1,9
Türkolog	15	13,9
Öğretmen	9	8,3
Müziyen	1	,9
Uluslararası İlişkiler	3	2,8
Doktor/Dış Hekimi	4	3,7
Tarihçi	3	2,8
Matematikçi	1	,9
Tercüman	3	2,8
Toplam	107	100

Tablo 6’da yer alan verilere göre araştırmaya katılan kursiyerlerin yaklaşık üçte biri öğrencidir. Öğrencilerden sonra oransal olarak en çok Türkologlar bulunmaktadır. Ayrıca matematikçi ve müziyen olan sadece birer kursiyer yer almaktadır.

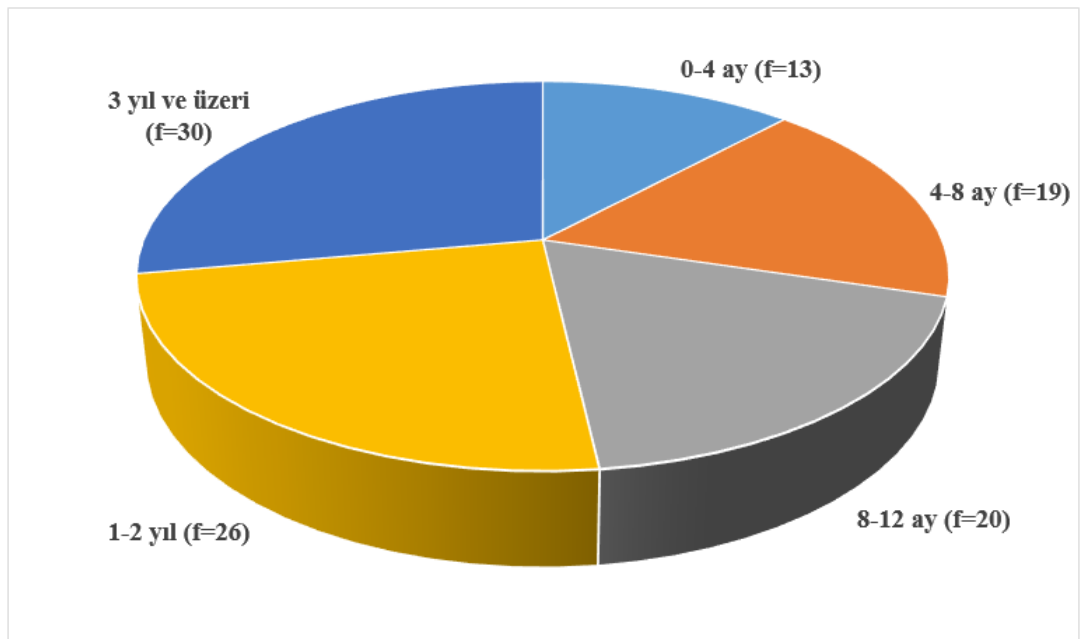
Kursiyerlerin ana dillerine göre dağılımı Grafik 1’de gösterilmiştir. Üç kursiyer ana dili ile ilgili soruya yanıt vermediği için grafikte toplam 105 kursiyere ait bilgi bulunmaktadır.



Grafik 1. Kursiyerlerin Ana Dillerine Göre Dağılımı

Grafik 1 incelendiğinde araştırmaya katılan kursiyerlerden 83'ünün ana dili Gürcüce, 9'unun ana dili Azerbaycan Türkçesi, 6'sının ana dili Arapça, 5'inin Rusça ve 2'sinin ana dili ise Çeçencedir.

Araştırmaya katılan kursiyerlerin Tiflis YEE'de ne kadar süredir Türkçe öğrendiklerine yönelik bilgi Grafik 2'de sunulmuştur.



Grafik 2. Kursiyerlerin Tiflis YEE’de Türkçe Öğrenme Süresine Göre Dağılımı

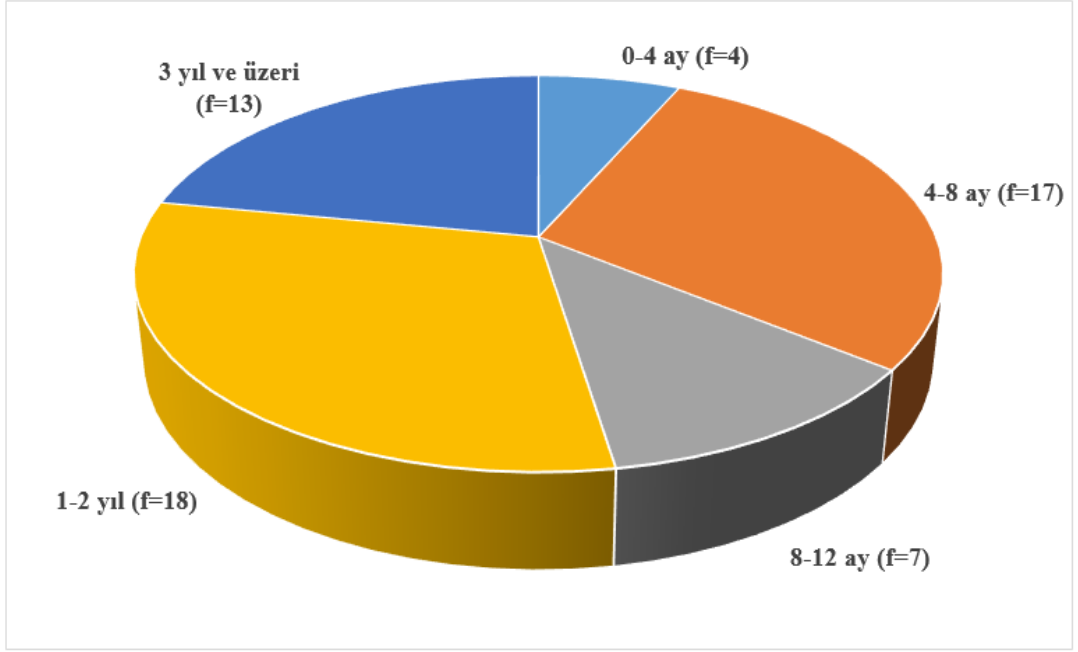
Grafik 2’ye göre araştırmaya katılan kursiyerlerin 30’u 3 yıl ve üzeri, 26’sı 1-2 yıl, 20’si 8-12 ay, 19’u 4-8 ay ve 13’ü de 0-4 ay süresince Tiflis YEE’de Türkçe öğrenmektedir. Araştırmaya katılan kursiyerlerin Tiflis YEE’den başka bir yerde Türkçe öğrenme durumlarına yönelik bilgiler Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Kursiyerlerin Tiflis YEE’den Başka Bir Yerde Türkçe Öğrenme Durumları

Durum	F	%
Hayır, öğrenmedim.	38	31,1
Evet, üniversitede/halk eğitim merkezlerinde öğrendim.	35	28,7
Evet, ortaöğretimde/ilköğretimde öğrendim.	0	0
Evet, Tiflis’te bir Türkçe dil kursunda öğrendim.	9	7,4
Evet, Türkiye’de bir Türkçe dil kursunda öğrendim.	5	4,1
Evet, aileden / arkadaşlardan / televizyondan / dizilerden öğrendim.	29	23,8
Diğer	6	4,9
Toplam	122	100,0

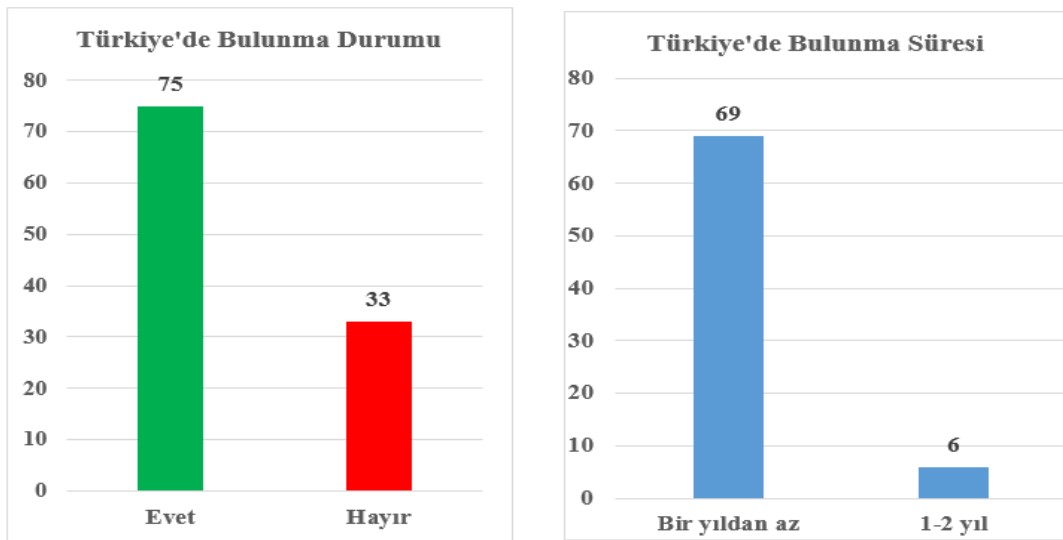
Araştırmaya katılan kursiyerler, Tiflis YEE’den başka bir yerde Türkçe öğrenme durumları ile ilgili soruda birden fazla seçenek işaretleyebilmektedirler. Bu nedenle Tablo 7’deki toplam değer, verilen yanıt sayısını göstermektedir. Tablo 7’ye göre araştırmaya katılan kursiyerlerden 38’i Türkçe öğrenmeye Tiflis YEE’de başlamıştır. Daha önce Türkçe öğrenmeye başlayan kursiyerlerden 35’i üniversitede/halk eğitim merkezlerinde, 9’u Tiflis’te bir Türkçe dil kursunda, 5’i Türkiye’de bir Türkçe dil kursunda, 29’u aileden/ arkadaşlardan/ televizyondan/ dizilerden, 6’sı ise diğer kaynaklardan Türkçe öğrenmeye başlamıştır. Ortaöğretimde/ilköğretimde Türkçe öğrenmeye başlayan kursiyer bulunmamaktadır.

Tiflis YEE’den başka bir yerde Türkçe öğrenmeye başlayan kursiyerlerin ne kadar süredir dil öğrendikleri Grafik 3’te sunulmuştur.



Grafik 3. Tiflis YEE'den Başka Bir Yerde Türkçe Öğrenmeye Başlayan Kursiyerlerin Türkçe Öğrenme Süresine Göre Dağılımı

Grafik 3'e göre Tiflis YEE'deki dil kursuna yazılmadan önce Türkçe öğrenmeye başlayan toplam 70 kursiyerden 4'ü 0-4 ay, 17'si 4-8 ay, 7'si 8-12 ay, 18'i 1-2 yıl, 13'ü ise 3 yıl ve üzeri süre boyunca Türkçe öğrenmeye yönelmiştir. Araştırmaya katılan kursiyerlere daha önce Türkiye'de bulunup bulunmadıkları ve eğer bulundularsa ne kadar süre Türkiye'de kaldıkları sorulmuştur. Kursiyerlerin bu sorulara verdikleri yanıtlar Grafik 4'te gösterilmiştir.



Grafik 4. Kursiyerlerin Türkiye'de Bulunma Durumları ve Sürelerine Göre Dağılımı

Grafik 4'te yer alan verilere göre araştırmaya katılan kursiyerlerin yaklaşık dörtte üçünün daha önce Türkiye'yi ziyaret ettiği anlaşılmaktadır. Ayrıca Türkiye'yi daha önce ziyaret edenlerin de neredeyse tamamına yakınının bir yıldan az süre ile Türkiye'de kaldığı görülmektedir.

Daha önce Türkiye'yi ziyaret edenlerin hangi amaçla Türkiye'ye geldiklerine ilişkin bilgiler Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Kursiyerlerin Türkiye'yi Ziyaret Etme Nedenleri

Neden	f	%
İş için	7	7,4
Yabancı öğrenci olarak/öğrenci değişim programıyla/eğitim için	30	31,6
Turist olarak	43	45,3
Akraba ziyareti için	6	6,3
Diğer nedenlerle	9	9,5
Toplam	95	100,0

Araştırmaya katılan kursiyerler, Türkiye'yi ziyaret etme nedenleri ile ilgili soruda birden fazla seçenek işaretleyebilmektedirler. Bu nedenle Tablo 8'deki toplam değer, verilen yanıt sayısını göstermektedir. Tablo 8'e göre araştırmaya katılan kursiyerler Türkiye'yi en çok turist olarak ve yabancı öğrenci olarak/öğrenci değişim programıyla/eğitim amacıyla ziyaret etmişlerdir. Bununla birlikte az sayıda; diğer nedenlerle, iş için veya akraba ziyareti amacıyla daha önce Türkiye'ye gelen kursiyer de bulunmaktadır.

Araştırmaya katılan kursiyerlerin Türkçeyi sınıf dışında hangi ortamlarda kullandıklarına yönelik bilgiler Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Kursiyerlerin Türkçeyi Sınıf Dışı Ortamlarda Kullanma Durumları

Türkçeyi Kullanma Durumu	f	%
İş hayatında	28	15,0
Türkçe konuşan insanlarla sohbet ederken	90	48,1
Türkçe konuşan insanlara kartlar / mektuplar yazarken	40	21,4
Diğer kurumlarda	17	9,1
Nadiren kullanırım	10	5,3
Hiç kullanmam	2	1,1
Toplam	187	100,0

Kursiyerler Türkçeyi sınıf dışı ortamlarda farklı amaçla kullanabildiği için bu soruda da kursiyerlere birden fazla seçenek işaretleme imkânı sunulmuştur. Bu nedenle Tablo 9'daki toplam değer, verilen yanıt sayısını göstermektedir. Tablo 9 incelendiğinde kursiyerlerin sınıf dışı ortamlarda Türkçeyi en çok sohbet etmek veya Türkçe konuşan insanlara kart/mektup yazmak amacıyla kullandıkları görülmektedir. Sınıf dışı ortamda Türkçeyi kullanmayan kursiyer sayısı ise yok denecek kadar azdır.

Araştırmaya katılan kursiyerlere Türkiye'yi ziyaret etmek isteyip istemedikleri, eğer ziyaret etmek istiyorlarsa hangi amaçla ziyaret etmek istedikleri sorulmuştur. Kursiyerlerin bu sorulara verdikleri yanıtlar Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Kursiyerlerin Türkiye'yi Ziyaret Etme İsteğine Yönelik Nedenleri

Neden	f	%
Evet, iş için	36	17,9
Evet, yabancı öğrenci olarak/öğrenci değişim programıyla/eğitim için	80	39,8
Evet, turist olarak	76	37,8
Evet, akraba ziyareti için	9	4,5
Hayır, Türkiye'yi ziyaret etmek istemem	0	0
Toplam	201	100,0

Tablo 10'a göre araştırmaya katılan kursiyerler en çok yabancı öğrenci olarak/öğrenci değişim programıyla/eğitim için ve turist olarak Türkiye'yi ziyaret etmeyi planlamaktadırlar. İş için Türkiye'ye gelmeyi planlayan 36, akraba ziyareti için gelmeyi düşünen 9 kursiyer vardır. Türkiye'yi ziyaret etmek istemediğini belirten kursiyer bulunmamaktadır.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada veri toplama aracı olarak *Türkçe Öğrenme İhtiyaçları Ölçeği* ve *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Yönelik Motivasyon Engelleri Anketi* kullanılmıştır. Bu ölçeklere ait açıklamalar aşağıda verilmiştir.

3.3.1. Türkçe Öğrenme İhtiyaçları Ölçeği

Kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçlarını belirlemek için Iwai vd. (1998) tarafından "*Japanese Language Needs Analysis*" isimli çalışmada kullanılan ve Çangal (2013) tarafından "*Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: Bosna-Hersek Örneği*" adlı yüksek lisans tez çalışmasında kullanılmak üzere geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılarak Türkçeye uyarlanan ölçekten yararlanılmıştır. Ölçek *Kişisel Bilgiler* ve *Türkçe Dil İhtiyaçları Ölçeği* olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Ölçeğin ilk bölümünde kursiyerleri tanımaya yönelik cinsiyet, meslek, ana dili, yaş aralığı, eğitim durumu, Türkçe seviyesi, ne kadar zamandır Türkçe öğrendiği vb. ile ilgili bilgileri öğrenmeye yönelik sorular yer almaktadır. İkinci bölümde ise öğrencilerin ihtiyaçlarını tespit etmeye yönelik dört alt boyuttan oluşan 5'li likert tipinde derecelendirilmiş toplam 26 madde bulunmaktadır. Ölçeğin 1. alt boyutu "*Ticaret Yapma*" (14, 15, 16, 17, 18 ve 19. maddeler), 2. alt boyutu "*Eğitim ve İş İmkânı*" (5, 6, 7, 8, 10, 11, 12 ve 13. maddeler), 3. alt boyutu "*Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar*" (9, 20, 21, 22, 23, 24, 25 ve 26. maddeler), 4. alt boyutu ise "*Sınıf İçi İletişim Kurma*" (1, 2, 3 ve 4. maddeler), şeklinde belirlenmiştir. Çangal (2013), ölçeğin güvenilirliğine ilişkin yaptığı çalışmada Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayılarının 1. alt boyut için 0,93, ikinci alt boyut için 0,84, üçüncü alt boyut için 0,73, 4. alt boyut için 0,74 ve ölçeğin geneli için 0,88 olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışma kapsamında ölçeğin alt boyutlarına ve geneline yönelik hesaplanan güvenilirlik katsayılarına Tablo 11'de yer verilmiştir.

Tablo 11. Türkçe Öğrenme İhtiyaçları Ölçeği İç Tutarlık Katsayıları

Al Boyut	Madde Sayısı	İç tutarlık Katsayısı
Ticaret Yapma	6	,77
Eğitim ve İş İmkânı	8	,82
Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar	8	,73
Sınıf İçi İletişim Kurma	4	,75
Ölçek Geneli	26	,88

Tablo 11'e göre ölçeğin *Ticaret Yapma* alt boyutunun Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı 0,77, *Eğitim ve İş İmkânı* alt boyutunun iç tutarlık katsayısı 0,82, *Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar* alt boyutunun iç tutarlık katsayısı 0,73, *Sınıf İçi İletişim Kurma* alt boyutunun iç tutarlık katsayısı 0,75 ve ölçeğin geneline yönelik olarak hesaplanan iç tutarlık katsayısı ise 0,88'dir. Bu verilere göre uygulama sonucunda elde edilen güvenilirlik katsayılarının yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

3.3.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Yönelik Motivasyon Engelleri Anketi

Araştırmaya katılan kursiyerlerin Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyon engellerini belirlemek amacıyla Kikuchi ve Sakai (2009) tarafından geliştirilen, Altunkaya ve Boylu (2018) tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılarak Türkçeye uyarlanan "*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Yönelik Motivasyon Engelleri Anketi*" kullanılmıştır. Ölçek "Öğrencilerin Hisleri ile İlgili Engeller" (17, 18, 19, 20, 21 ve 22. maddeler), "Yetersiz Materyal Kullanımı" (5, 11, 12, 13, 14, 15 ve 16. maddeler), "İletişim Engelleri" (7, 8, 9 ve 10. maddeler) ve "Öğretmenlerin Yetkinliği ve Öğretme Stilleri" (1, 2, 3, 4 ve 6. maddeler) olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte 5'li likert tipinde derecelendirilmiş toplam 22 madde bulunmaktadır. Altunkaya ve Boylu (2018), ölçeğin güvenilirliğine ilişkin yaptığı çalışmada Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayılarını "Öğrencilerin Hisleri ile İlgili Engeller" alt boyutu için 0,78, "Yetersiz Materyal Kullanımı" alt boyutu için 0,74, "İletişim Engelleri" alt boyutu için 0,75, "Öğretmenlerin Yetkinliği ve Öğretme

Stilleri” alt boyutu için 0,73 ve ölçek geneli için 0,86 olarak belirlemiştir. Bu çalışma kapsamında ölçeğin alt boyutlarına ve geneline yönelik hesaplanan güvenilirlik katsayıları Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Yönelik Motivasyon Engelleri Anketi İç Tutarlık Katsayıları

Alt Boyut	Madde Sayısı	İç tutarlık Katsayısı
Öğrencilerin Hisleri ile İlgili Engeller	6	,88
Yetersiz Materyal Kullanımı	7	,68
İletişim Engelleri	4	,70
Öğretmenlerin Yetkinliği ve Öğretme Stilleri	5	,53
Ölçek Geneli	22	,86

Tablo 12 incelendiğinde ölçeğin *Öğrencilerin Hisleri ile İlgili Engeller* alt boyutunun Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı 0,88, *Yetersiz Materyal Kullanımı* alt boyutunun iç tutarlık katsayısı 0,68, *İletişim Engelleri* alt boyutunun iç tutarlık katsayısı 0,70, *Öğretmenlerin Yetkinliği ve Öğretme Stilleri* alt boyutunun iç tutarlık katsayısı 0,53 ve ölçeğin geneline yönelik olarak belirlenen iç tutarlık katsayısı ise 0,86’dır. Hesaplanan değerlere göre uygulamada elde edilen güvenilirlik katsayılarının yeterli düzeyde olduğu ifade edilebilir.

3.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırma kapsamında öncelikle araştırmada kullanılacak ölçekler için ölçek sahiplerinden ve ölçeklerin Tiflis YEE 2018 Bahar ve Yaz döneminde Türkçe öğrenen kursiyerlere uygulanması konusunda YEE’den gerekli izinler alınmıştır. Uygulama aşaması kursiyerlerin araştırma ve ölçekler hakkında bilgilendirilmesi ile başlamıştır. Kursiyerlere ölçekleri nasıl doldurmaları gerektiğiyle ilgili ayrıntılı bilgi verilmiştir. Araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen ve ölçekleri içtenlikle cevaplayacaklarını beyan eden öğrencilerden formları doldurmaları istenmiştir. Uygulama esnasında anlaşılmayan bir husus olduğunda gerekli açıklamalarla kursiyerler aydınlatılmıştır. Ölçekler toplanırken boş madde bırakılmaması hususuna

dikkat edilmiştir. Ölçeğin uygulanması aşamasında Tiflis YEE'nin Türk ve yerel okutmanlarından yardım alınmıştır.

3.5. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırma kapsamında Tiflis YEE'de Türkçe öğrenen kursiyerlerden toplanan veriler öncelikle bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Verilerin analizinde kullanılacak testlerin belirlenmesi için ölçeklerden elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediği belirlenmiştir. Analiz sürecinde ölçeklerden alınan toplam puanların ortalamaları, Kolmogorov Smirnov testi sonuçları, çarpıklık-basıklık değerleri ve histogram grafikleri incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda verilerin normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Bu nedenle verilerin analizinde betimsel istatistik sonuçlarının yanı sıra non-parametrik testlerden Kruskal Wallis-H testi, Mann Whitney-U testi ve Spearman korelasyon analizi kullanılmıştır. Yapılan tüm analizlerde SPSS 25 paket programından yararlanılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgular araştırmanın alt problemlerine göre düzenlenmiş ve başlıklar hâlinde sunulmuştur.

4.1. KURSIYERLERİN DİL ÖĞRENME İHTİYAÇLARINA YÖNELİK BULGULAR

Kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçlarını belirlemek için araştırmaya katılan kursiyerlere *Türkçe Öğrenme İhtiyaçları Ölçeği* uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda belirlenen ortalama puanlar için 1-2,33 aralığı zayıf, 2,34-3,66 aralığı orta, 3,67-5,00 aralığı ise yüksek düzey olarak tanımlanmıştır. Kursiyerlerin ölçeğe verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgulara yönelik betimsel istatistik sonuçları Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13. Kursiyerlerin Dil Öğrenme İhtiyaçları

Boyut	N	\bar{X}	S	Düzye
Ticaret Yapma	108	3,68	1,15	Orta
Eğitim ve İş İmkânı	108	4,05	,70	Yüksek
Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar	108	2,21	,65	Zayıf
Sınıf İçi İletişim Kurma	108	4,69	,49	Yüksek
Ölçek Geneli	108	3,98	,59	Yüksek

Tablo 13'e göre araştırmaya katılan kursiyerlerin *Eğitim ve İş İmkânı*, *Sınıf İçi İletişim Kurma* ile ölçek genelinden elde ettikleri puan ortalamaları yüksek düzeydedir. *Ticaret Yapma* alt boyutundaki puan ortalaması orta, *Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar* alt boyutundaki puan ortalaması zayıf, ölçek geneli ise yüksek düzeydedir. Kursiyerlerin ölçeğe verdikleri yanıtlardan elde ettikleri ortalama puanlar incelendiğinde en yüksek ortalamanın *Sınıf İçi İletişim Kurma*, en düşük ortalamasının ise *Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar* alt boyutlarında olduğu görülmektedir. Bu bulgulara

göre kursiyerlerin Türkçe öğrenirken sınıf içi iletişim kurma ihtiyaçlarının ön plana çıktığı söylenebilir.

4.1.1. Kursiyerlerin Cinsiyetlerine Göre Dil Öğrenme İhtiyaçlarına Yönelik Bulgular

Kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçlarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği Mann Whitney-U testi ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14. Kursiyerlerin Dil Öğrenme İhtiyaçlarının Cinsiyete Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Ticaret Yapma	Erkek	18	60,42	1087,5	703,5	,378
	Kadın	90	53,32	4798,5		
Eğitim ve İş İmkânı	Erkek	18	64,81	1166,5	624,5	,125
	Kadın	90	52,44	4719,5		
Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar	Erkek	18	46,44	836,0	665,0	,231
	Kadın	90	56,11	5050,0		
Sınıf İçi İletişim Kurma	Erkek	18	59,67	1074,0	717,0	,396
	Kadın	90	53,47	4812,0		
Ölçek Geneli	Erkek	18	63,89	1150,0	641,0	,163
	Kadın	90	52,62	4736,0		

Tablo 14 incelendiğinde araştırmaya katılan kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçlarının hem ölçeğin alt boyutlarında hem de ölçek genelinde cinsiyete göre farklılık göstermediği görülmektedir. Sıra ortalamalarına göre *Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar* alt boyutu dışındaki alt boyutlarda ve ölçek genelinde erkeklerin sıra ortalaması kadınlardan daha yüksektir. *Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar* alt boyutunda ise kadınların sıra ortalaması erkeklerden daha yüksektir. Ancak sıra ortalamaları

arasındaki bu farklılık anlamlı düzeyde değildir. Buna göre cinsiyetin, dil öğrenme ihtiyacı üzerinde anlamlı etkisi olan bir değişken olmadığı belirtilebilir.

4.1.2. Kursiyerlerin Mesleklerine Göre Dil Öğrenme İhtiyaçlarına Yönelik Bulgular

Kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçlarının mesleklerine göre değişip değişmediği Kruskal Wallis-H testi ile analiz edilmiştir. Kursiyerlerin mesleklere göre dağılımı çeşitlilik gösterdiği için analiz sonuçlarının anlaşılır olması amacıyla, elde edilen bulgular Türkçe Öğrenme İhtiyaçları Ölçeği'nin alt boyutları ve ölçeğin geneli dikkate alınarak farklı tablolar hâlinde verilmiştir. *Ticaret Yapma* alt boyutuna ilişkin bulgular Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15. Kursiyerlerin Dil Öğrenme İhtiyaçlarının Mesleklerine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları (Ticaret Yapma Alt Boyutu)

Alt Boyut	Meslek	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P	Fark
Ticaret Yapma	1- Öğrenci	37	63,93	15	19,108	,209	-
	2- İstatistikçi-İşletme Yönetimi-İktisatçı	6	53,58				
	3- Turizmci-Kültür Menajeri	3	36,50				
	4- Dil bilimci	8	67,50				
	5- Devlet Memuru	2	41,00				
	6- Antropolog-Sosyolog-Psikolog	6	69,33				
	7- Avukat	4	31,00				
	8- Yönetici	2	15,75				
	9- Türkolog	15	47,33				
	10- Öğretmen	9	56,44				
	11- Müzisyen	1	11,00				
	12- Uluslararası İlişkiler	3	41,50				
	13- Doktor-Diş Hekimi	4	41,88				
	14- Tarihçi	3	38,17				
	15- Matematikçi	1	45,50				
	16- Tercüman	3	35,67				

*<,05

Tablo 15'e göre kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları, mesleklerine göre ölçeğin *Ticaret Yapma* alt boyutunda anlamlı farklılık göstermemektedir ($\chi^2_{(15)}= 19,108$; $p>,05$). Meslek gruplarının sıra ortalamalarına göre en yüksek sıra ortalamasına antropolog/sosyolog/psikolog, dil bilimci ve öğrenci mesleklerinin sahip olduğu görülmektedir. En düşük sıra ortalamasına sahip meslek grupları ise müzisyen, avukat ve turizmci/kültür menajeridir. Sıra ortalamaları farklılık gösterse de bu farkın istatistiki bakımdan anlamlı olmaması nedeniyle araştırmaya katılan kursiyerlerin mesleklerinin ticaret yapmaya yönelik dil öğrenme ihtiyaçları bakımından ayırt edici bir değişken olmadığı söylenebilir.

Araştırmaya katılan kursiyerlerin, ölçeğin *Eğitim ve İş İmkânı* alt boyutuna verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 16'da gösterilmiştir.

Tablo 16. Kursiyerlerin Dil Öğrenme İhtiyaçlarının Mesleklerine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları (Eğitim ve İş İmkânı Alt Boyutu)

Alt Boyut	Meslek	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P	Fark
Eğitim ve İş İmkânı	1- Öğrenci	37	63,76	15	22,652	,092	-
	2- İstatistikçi-İşletme Yönetimi-İktisatçı	6	42,08				
	3- Turizmci-Kültür Menajeri	3	41,00				
	4- Dil bilimci	8	39,13				
	5- Devlet Memuru	2	73,25				
	6- Antropolog-Sosyolog-Psikolog	6	53,42				
	7- Avukat	4	56,50				
	8- Yönetici	2	38,75				
	9- Türkolog	15	64,97				
	10- Öğretmen	9	29,00				
	11- Müzisyen	1	7,50				
	12- Uluslararası İlişkiler	3	50,83				
	13- Doktor-Dış Hekimi	4	74,75				
	14- Tarihçi	3	45,00				
	15- Matematikçi	1	50,00				
	16- Tercüman	3	26,83				

Tablo 16 incelendiğinde araştırmaya katılan kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçlarının, mesleklerine göre ölçeğin *Eğitim ve İş İmkânı* alt boyutunda anlamlı

farklılık göstermediği görülmektedir ($\chi^2_{(15)}= 22,652$; $p>,05$). Meslek gruplarının sıra ortalamalarına göre en yüksek sıra ortalamasına sahip olan gruplar doktor/dış hekim, devlet memuru ve Türkologlardır. Bu meslek gruplarının eğitim ve iş imkânına yönelik dil öğrenme ihtiyaçlarının diğer gruplardan yüksek olması Türkiye’de eğitim almaya veya iş bulmaya yönelik beklentilerinden kaynaklanabilir. En düşük sıra ortalamasına sahip meslek grupları ise müzisyen, tercüman ve öğretmenlerdir. Ancak sıra ortalamaları arasındaki farklılığın anlamlı olmaması nedeniyle kursiyerlerin mesleğinin, eğitim ve iş imkânına yönelik dil öğrenme ihtiyacı üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

Araştırmaya katılan kursiyerlerin, ölçeğin *Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar* alt boyutuna verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17. Kursiyerlerin Dil Öğrenme İhtiyaçlarının Mesleklerine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları (Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar Alt Boyutu)

Alt Boyut	Meslek	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P	Fark
Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar	1- Öğrenci	37	61,95	15	19,487	,192	-
	2- İstatistikçi-İşletme Yönetimi-İktisatçı	6	42,33				
	3- Turizmci-Kültür Menajeri	3	48,00				
	4- Dil bilimci	8	63,81				
	5- Devlet Memuru	2	94,75				
	6- Antropolog-Sosyolog-Psikolog	6	59,42				
	7- Avukat	4	56,00				
	8- Yönetici	2	16,50				
	9- Türkolog	15	42,07				
	10- Öğretmen	9	54,06				
	11- Müzisyen	1	43,00				
	12- Uluslararası İlişkiler	3	46,17				
	13- Doktor-Dış Hekimi	4	30,00				
	14- Tarihçi	3	38,83				
	15- Matematikçi	1	14,50				
	16- Tercüman	3	74,83				

Tablo 17’de araştırmaya katılan kursiyerlerin mesleklerine gore dil ogrenme ihtiyaçlarının, oleğin *Bireysel İlgisi ve İhtiyaçlar* alt boyutunda anlamlı farklılık gostermediği gorulmektedir ($\chi^2_{(15)}= 19,487$; $p>,05$). Grupların sıra ortalamalarına gore bireysel ilgi ve ihtiyaç nedeniyle Turke ogrenenler, devlet memuru, tercuman ve dil bilimci meslek gruplarında olanlardır. En duşuk sıra ortalamasına sahip olan gruplar ise matematikçi, yonetici ve doktor/diş hekimidir. Grupların sıra ortalamaları arasındaki farkın istatistiki bakımdan anlamlı olmaması nedeniyle kursiyerlerin mesleğinin, bireysel ilgi ve ihtiyaçlar yonunden etkili olmadığı ifade edilebilir.

Araştırmaya katılan kursiyerlerin, oleğin *Sınıf İçi İletişim Kurma* alt boyutuna verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. Kursiyerlerin Dil ogrenme İhtiyaçlarının Mesleklerine Gore Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları (Sınıf İçi İletişim Kurma Alt Boyutu)

Alt Boyut	Meslek	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P	Fark
Sınıf İçi İletişim Kurma	1- ogrenci	37	59,19	15	24,479	,057	-
	2- İstatistikçi-İşletme Yonetimi-İktisatçı	6	77,00				
	3- Turizmci-Kultur Menajeri	3	20,17				
	4- Dil bilimci	8	55,88				
	5- Devlet Memuru	2	77,00				
	6- Antropolog-Sosyolog-Psikolog	6	53,58				
	7- Avukat	4	57,50				
	8- Yonetici	2	11,25				
	9- Turkolog	15	42,67				
	10- ogretmen	9	46,33				
	11- Muzisyen	1	38,00				
	12- Uluslararası İlişkiler	3	55,00				
	13- Doktor-Diş Hekimi	4	77,00				
	14- Tarihçi	3	59,67				
	15- Matematikçi	1	17,50				
	16- Tercuman	3	66,00				

Tablo 18 incelendiğinde araştırmaya katılan kursiyerlerin mesleklerine gore dil ogrenme ihtiyaçlarının, oleğin *Sınıf İçi İletişim Kurma* alt boyutunda anlamlı farklılık gostermediği gorulmektedir ($\chi^2_{(15)}= 24,479$; $p>,05$). Grupların sıra ortalamalarına gore

sınıf içi iletişim kurma ihtiyacı yüksek olan meslek grupları istatistikçi/işletme yönetimi/iktisatçı, devlet memuru ve doktor/dış hekimi; düşük olan meslek grupları ise yönetici, matematikçi ve turizmci/kültür menajeridir. Ancak sıra ortalamaları arasındaki fark anlamlı olmadığı için kursiyerlerin mesleğinin, sınıf içi iletişim kurma bakımından önemli bir değişken olmadığı belirtilebilir.

Araştırmaya katılan kursiyerlerin, ölçeğe verdikleri yanıtların tamamı dikkate alınarak hesaplanan ortalama puanlardan elde edilen bulgular Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19. Kursiyerlerin Dil Öğrenme İhtiyaçlarının Mesleklerine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları (Ölçek Geneli)

Alt Boyut	Meslek	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P	Fark
Ölçek Geneli	1- Öğrenci	37	65,22	15	16,585	,344	-
	2- İstatistikçi-İşletme Yönetimi-İktisatçı	6	44,25				
	3- Turizmci-Kültür Menajeri	3	39,33				
	4- Dil bilimci	8	59,25				
	5- Devlet Memuru	2	69,50				
	6- Antropolog-Sosyolog-Psikolog	6	63,83				
	7- Avukat	4	44,88				
	8- Yönetici	2	11,25				
	9- Türkolog	15	50,90				
	10- Öğretmen	9	47,17				
	11- Müzisyen	1	10,00				
	12- Uluslararası İlişkiler	3	44,83				
	13- Doktor-Dış Hekimi	4	45,88				
	14- Tarihçi	3	40,00				
	15- Matematikçi	1	31,50				
	16- Tercüman	3	38,67				

Tablo 19’da yer alan Kruskal Wallis_H testi sonuçları incelendiğinde araştırmaya katılan kursiyerlerin mesleklerine göre dil öğrenme ihtiyaçları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($\chi^2_{(15)}= 16,585$; $p>,05$). Meslek gruplarının sıra ortalamalarına göre Türkçe öğrenmeye yönelik ihtiyacı en yüksek olan meslekler devlet memuru, antropolog/sosyolog/psikolog ve öğrenci; en düşük olan meslekler ise müzisyen, yönetici ve matematikçidir. Ölçeğin geneline yönelik sıra ortalamaları arasındaki farkın istatistiki

bakımdan anlamlı olmaması nedeniyle kursiyerlerin mesleğinin, Türkçe öğrenmeye yönelik ihtiyaç bakımından herhangi bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

4.1.3. Kursiyerlerin Ana Dillerine Göre Dil Öğrenme İhtiyaçlarına Yönelik Bulgular

Kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçlarının ana dillerine göre farklılık gösterip göstermediği Kruskal Wallis-H testi ile incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda elde edilen bulgular Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20. Kursiyerlerin Dil Öğrenme İhtiyaçlarının Ana Dillerine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Alt Boyut	Ana Dil	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P	Fark
Ticaret Yapma	1- Gürcüce	83	59,45	4	21,376	,000*	1-3 1-4
	2- Rusça	5	45,20				
	3- Çeçence	2	8,00				
	4- Azerbaycan Türkçesi	9	19,61				
	5- Arapça	6	35,42				
Eğitim ve İş İmkânı	1- Gürcüce	83	53,42	4	4,410	,353	-
	2- Rusça	5	44,40				
	3- Çeçence	2	27,75				
	4- Azerbaycan Türkçesi	9	47,06				
	5- Arapça	6	71,67				
Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar	1- Gürcüce	83	53,17	4	5,727	,220	-
	2- Rusça	5	56,00				
	3- Çeçence	2	31,00				
	4- Azerbaycan Türkçesi	9	40,22				
	5- Arapça	6	74,58				
Sınıf İçi İletişim Kurma	1- Gürcüce	83	56,67	4	8,433	,077	-
	2- Rusça	5	48,20				
	3- Çeçence	2	49,50				
	4- Azerbaycan Türkçesi	9	35,39				
	5- Arapça	6	33,83				
Ölçek Geneli	1- Gürcüce	83	56,33	4	9,618	,047*	1-4
	2- Rusça	5	45,60				
	3- Çeçence	2	14,75				
	4- Azerbaycan Türkçesi	9	30,56				
	5- Arapça	6	59,58				

*<,05

Tablo 20'ye göre araştırmaya katılan kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları, ana dillerine göre ölçeğin *Ticaret Yapma* ($x^2_{(4)}= 21,376$; $p<,05$) alt boyutunda ve ölçeğin genelinde ($x^2_{(4)}= 9,618$; $p<,05$) anlamlı farklılık göstermektedir. Ölçeğin diğer alt boyutlarında ise ana dilinin anlamlı bir farklılığa neden olmadığı belirlenmiştir. Anlamlı farklılık olduğu belirlenen *Ticaret Yapma* alt boyutu ile ölçek genelinde bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre *Ticaret Yapma* alt boyutunda anlamlı farklılığın ana dili Gürcüce olanlar ile Çeçence olanlar arasında ve ana dili Gürcüce olanlarla Azerbaycan Türkçesi olanlar arasında olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin *Ticaret Yapma* alt boyutuna ilişkin sıra ortalamaları incelendiğinde en yüksek sıra ortalamasının ana dili Gürcüce, en düşük sıra ortalamasının ise ana dili Çeçence olan kursiyerlere ait olduğu görölmektedir. Bu bulguya göre ana dili Gürcüce olan kursiyerlerin diğer gruplara göre daha yüksek düzeyde ticaret yapma ihtiyacı amacıyla Türkçe öğrendikleri söylenebilir. Ölçeğin geneline yönelik anlamlı farklılığın ana dili Gürcüce olanlar ile Azerbaycan Türkçesi olanlar arasında olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin geneline yönelik sıra ortalamalarına göre en yüksek sıra ortalaması ana dili Gürcüce, en düşük sıra ortalaması ise ana dili Çeçence olan kursiyerlere aittir. Buna göre ana dili Gürcüce olan kursiyerlerin Türkçe öğrenmeye yönelik ihtiyaçlarının diğer gruplara göre daha yüksek düzeyde olduğu belirtilebilir.

Eğitim ve İş İmkânı ile *Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar* alt boyutlarındaki sıra ortalamalarına göre en yüksek ortalama ana dili Arapça, en düşük ortalama ise ana dili Çeçence olan kursiyerlere aittir. Bu bulgu ana dili Çeçence olan kursiyerlerin eğitim ve iş imkânı ile bireysel ilgiye yönelik dil öğrenme amacı düzeylerinin düşük olduğunu göstermektedir. Gürcistan'da lisans eğitimi almakta olan birçok Arap öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrenciler yüksek lisans ve doktora eğitimlerine ise Türkiye'de devam etmeyi düşünmektedirler. Bu sebeple eğitim sebebiyle Türkçe öğrenen Arap öğrenciler bulunmaktadır.

Sınıf İçi İletişim Kurma alt boyutundaki sıra ortalamaları incelendiğinde en yüksek ortalamanın ana dili Gürcüce, en düşük ortalamanın ise ana dili Arapça olan gruba ait olduğu görölmektedir. Ayrıca ana dili Azerbaycan Türkçesi olanların ortalaması, ana dili Arapça olan gruba; ana dili Rusça ve Çeçence olan grupların ortalamalarının da ana dili Gürcüce olan gruba yakın düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulara göre ana dili Gürcüce, Çeçence ve Rusça olanların sınıf içi iletişim kurma amacıyla Türkçe öğrenme ihtiyaçlarının diğer gruplara göre daha yüksek düzeyde olduğu belirtilebilir.

4.1.4. Kursiyerlerin Yaşlarına Göre Dil Öğrenme İhtiyaçlarına Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçlarının yaşlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Kruskal Wallis-H testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 21’de gösterilmiştir.

Tablo 21. Kursiyerlerin Dil Öğrenme İhtiyaçlarının Yaşlarına Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Alt Boyut	Yaş Aralığı	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P	Fark
Ticaret Yapma	1. 18-25 yaş	77	58,20	4	5,056	,282	-
	2. 26-30 yaş	18	45,97				
	3. 31-35 yaş	8	41,19				
	4. 36-40 yaş	2	67,00				
	5. 41-45 yaş	3	37,83				
Eğitim ve İş İmkânı	1. 18-25 yaş	77	58,78	4	6,756	,149	-
	2. 26-30 yaş	18	46,94				
	3. 31-35 yaş	8	46,19				
	4. 36-40 yaş	2	39,75				
	5. 41-45 yaş	3	22,00				
Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar	1. 18-25 yaş	77	54,88	4	3,863	,425	-
	2. 26-30 yaş	18	48,03				
	3. 31-35 yaş	8	67,81				
	4. 36-40 yaş	2	72,00				
	5. 41-45 yaş	3	36,50				
Sınıf İçi İletişim Kurma	1. 18-25 yaş	77	56,62	4	1,884	,757	-
	2. 26-30 yaş	18	49,61				
	3. 31-35 yaş	8	48,38				
	4. 36-40 yaş	2	58,50				
	5. 41-45 yaş	3	43,00				
Ölçek Geneli	1. 18-25 yaş	77	58,01	4	3,994	,407	-
	2. 26-30 yaş	18	45,31				
	3. 31-35 yaş	8	50,56				
	4. 36-40 yaş	2	48,25				
	5. 41-45 yaş	3	34,17				

Tablo 21’e göre araştırmaya katılan kursiyerlerin yaşa göre dil öğrenme ihtiyaçları, Türkçe Öğrenme İhtiyaçları Ölçeği’nin alt boyutlarında ve ölçek

genelinde anlamlı farklılık göstermemektedir. Ölçek geneline yönelik sıra ortalamaları incelendiğinde en yüksek ortalamanın yaşı 18-25 yaş arasında olan gruba, en düşük ortalamanın ise 41-45 yaş arasında olan gruba ait olduğu görülmektedir. Buna göre genç kursiyerler Türkçe öğrenmeye diğer yaş gruplarından daha yüksek düzeyde ihtiyaç duysa da sıra ortalamaları arasındaki fark anlamlı düzeyde olmadığından yaş değişkeninin dil öğrenme ihtiyacı üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı ifade edilebilir.

4.1.5. Kursiyerlerin Eğitim Durumlarına Göre Dil Öğrenme İhtiyaçlarına Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçlarının eğitim durumlarına göre değişip değişmediği Kruskal Wallis-H testi ile incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda elde edilen bulgular Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22. Kursiyerlerin Dil Öğrenme İhtiyaçlarının Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Alt Boyut	Eğitim Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P	Fark
Ticaret Yapma	1- Lise	3	19,17	3	11,630	,009*	1-2 2-3
	2- Üniversite	82	59,27				
	3- Yüksek Lisans	21	39,10				
	4- Doktora	2	73,75				
Eğitim ve İş İmkânı	1- Lise	3	24,50	3	7,243	,065	-
	2- Üniversite	82	57,48				
	3- Yüksek Lisans	21	44,50				
	4- Doktora	2	82,25				
Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar	1- Lise	3	32,83	3	7,035	,071	-
	2- Üniversite	82	57,70				
	3- Yüksek Lisans	21	42,45				
	4- Doktora	2	82,50				
Sınıf İçi İletişim Kurma	1- Lise	3	47,67	3	1,668	,644	-
	2- Üniversite	82	54,70				
	3- Yüksek Lisans	21	52,48				
	4- Doktora	2	78,00				
Ölçek Geneli	1- Lise	3	20,00	3	13,699	,003*	1-2 2-3
	2- Üniversite	82	58,88				
	3- Yüksek Lisans	21	38,64				
	4- Doktora	2	93,25				

*<,05

Tablo 22'ye göre araştırmaya katılan kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları eğitim durumlarına göre ölçeğin *Ticaret Yapma* alt boyutu ($\chi^2_{(3)}= 11,630$; $p<,05$) ile ölçek genelinde ($\chi^2_{(3)}= 13,699$; $p<,05$) anlamlı farklılık göstermektedir. Ölçeğin diğer alt boyutlarında ise eğitim durumu anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. *Ticaret Yapma* alt boyutunda anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Mann Whitney-U testi sonucuna göre bu farklılığın eğitim durumu üniversite olanlar ile lise ve yüksek lisans olanlar arasında olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin *Ticaret Yapma* alt boyutuna ilişkin sıra ortalamaları incelendiğinde en yüksek sıra ortalamasının eğitim durumu doktora olanlara, en düşük sıra ortalamasının ise eğitim durumu lise olanlara ait olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre eğitim durumu doktora olanların daha yüksek düzeyde ticaret yapma amacıyla Türkçe öğrendikleri belirtilebilir.

Ölçek genelinden elde edilen sıra ortalamalarında da *Ticaret Yapma* alt boyutuna benzer bir durum görülmektedir. Ölçek genelindeki anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda bu farklılığın eğitim durumu üniversite olanlar ile lise ve yüksek lisans olanlar arasında olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ölçek genelinde de sıra ortalaması en yüksek olan grup eğitim durumu doktora olanlar, en düşük olan grup ise eğitim durumu lise olanlardır. Bu bulguya göre araştırmaya katılan kursiyerlerden Türkçe öğrenme ihtiyaçı en yüksek olan grubun eğitim durumu doktora olanlar olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan kursiyerlerden eğitim durumu doktora olanların ölçeğin *Eğitim ve İş İmkânı*, *Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar* ve *Sınıf İçi İletişim Kurma* alt boyutlarında da en yüksek sıra ortalamasına sahip olduğu belirlenmiştir. Bu üç alt boyutta en düşük sıra ortalamasına sahip olan grup ise eğitim durumu lise olanlardır. Bu durum, eğitim durumu lise olanların önceliklerinin farklı olmasından kaynaklanabilir.

4.1.6. Kursiyerlerin Türkçe Seviyesine Göre Dil Öğrenme İhtiyaçlarına Yönelik Bulgular

Kursiyerlerin dil öğrenmeye yönelik ihtiyaçlarının Türkçe seviyesine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için ölçekten elde edilen veriler üzerinde Kruskal Wallis-H testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 23'te gösterilmiştir.

Tablo 23. Kursiyerlerin Dil Öğrenme İhtiyaçlarının Türkçe Seviyesine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Alt Boyut	Türkçe Seviyesi	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P	Fark
Ticaret Yapma	1- A2	30	65,80	4	27,257	,000*	1-3
	2- B1	36	65,79				1-4
	3- B2	22	47,05				1-5
	4- C1	13	24,81				2-3
	5- C2	7	26,57				2-4 2-5 3-4
Eğitim ve İş İmkânı	1- A2	30	54,72	4	5,951	,203	-
	2- B1	36	62,79				
	3- B2	22	51,39				
	4- C1	13	39,73				
	5- C2	7	48,14				
Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar	1- A2	30	63,80	4	15,020	,005*	1-4
	2- B1	36	61,38				1-5
	3- B2	22	50,89				2-4
	4- C1	13	30,73				2-5
	5- C2	7	34,79				3-4
Sınıf İçi İletişim Kurma	1- A2	30	58,40	4	10,289	,036*	1-4
	2- B1	36	60,93				2-4
	3- B2	22	54,61				
	4- C1	13	35,15				
	5- C2	7	40,29				
Ölçek Geneli	1- A2	30	63,02	4	21,217	,000*	1-4
	2- B1	36	65,92				1-5
	3- B2	22	47,07				2-3
	4- C1	13	28,08				2-4
	5- C2	7	31,71				2-5 3-4

*<,05

Tablo 23'te yer alan Kruskal Wallis-H testi sonuçlarına göre araştırmaya katılan kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları Türkçe seviyesine göre ölçeğin *Eğitim ve İş İmkânı* alt boyutu dışındaki alt boyutlarda ve ölçeğin genelinde anlamlı farklılık göstermektedir. *Eğitim ve İş İmkânı* alt boyutunda anlamlı farklılığın bulunmaması, kursiyerlerin bu boyutta benzer ihtiyaçlara sahip olduklarını göstermektedir.

Anlamlı farklılık bulunan alt boyutlarda ve ölçek genelinde bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Mann Whitney-U testi yapılmıştır. *Ticaret Yapma* alt boyutundaki anlamlı farklılığın A2 kurunda olanlarla B2, C1 ve C2 kurunda olanlar; B1 kurunda olanlarla C1 ve C2 kurunda olanlar ve B2 kurunda olanlarla C1 kurunda olanlar arasında olduğu belirlenmiştir. Grupların sıra ortalamaları incelendiğinde C2 kurunda çok düşük düzeyde bir yükselme görülse de genel olarak kur yükseldikçe ortalamanın da düştüğü tespit edilmiştir. Bu bulguya göre temel ve orta düzeydeki kursiyerlerin ticaret yapmaya yönelik ihtiyaçlarının diğer kurlara göre daha yüksek düzeyde olduğu belirtilebilir.

Bireysel İlgî ve İhtiyaçlar alt boyutunda gruplar arasındaki farklılığın A2 kurunda olanlarla C1 ve C2 kurunda olanlar arasında, B1 kurunda olanlarla C1 ve C2 kurunda olanlar arasında ve B2 kurunda olanlarla C1 kurunda olanlar arasında olduğu tespit edilmiştir. Grupların sıra ortalamaları, *Ticaret Yapma* alt boyutunda olduğu gibi C2 kurunda sınırlı bir düzeyde yükselse de genel olarak kur yükseldikçe düşmektedir. Buna göre kur seviyesi yükseldikçe bireysel ilgi ve ihtiyaçlara yönelik beklentilerin de düştüğü söylenebilir.

Sınıf İçi İletişim Kurma alt boyutundaki anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemeye yönelik yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda farklılığın C1 kurunda olanlarla A2 ve B1 kurunda olanlar arasında olduğu görülmüştür. Kur seviyesine yönelik sıra ortalamaları incelendiğinde en yüksek ortalamanın B1, en düşük ortalamanın ise C1 kurunda olan kursiyerlere ait olduğu görülmektedir.

Ölçek genelinden elde edilen puanlar arasındaki farklılık A2 kurunda olanlarla C1 ve C2 kurunda olanlar; B1 kurunda olanlarla B2, C1 ve C2 kurunda olanlar ve B2 kurunda olanlarla C1 kurunda olanlar arasındadır. Sıra ortalamalarına göre -C2 düzeyi dışında- kur seviyesi yükseldikçe ortalama da düşmektedir. Bu bulguya göre

kursiyerlerin kur seviyeleri yükseldikçe Türkçe öğrenmeye yönelik ihtiyaçlarının da azaldığı ifade edilebilir.

4.1.7. Kursiyerlerin Türkçe Öğrenme Sürelerine Göre Dil Öğrenme İhtiyaçlarına Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan kursiyerlerin dil öğrenmeye yönelik ihtiyaçlarının, Türkçe öğrenme sürelerine göre değişip değişmediği Kruskal Wallis-H testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analize yönelik bulgular Tablo 24’te gösterilmiştir.

Tablo 24. Kursiyerlerin Dil Öğrenme İhtiyaçlarının Türkçe Öğrenme Sürelerine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Alt Boyut	Türkçe Öğrenme Süresi	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P	Fark
Ticaret Yapma	1. 0-4 ay	13	41,62	4	3,293	,510	-
	2. 4-8 ay	19	59,92				
	3. 8-12 ay	20	54,05				
	4. 1-2 yıl	26	58,65				
	5. 3 yıl ve üzeri	30	53,35				
Eğitim ve İş İmkânı	1. 0-4 ay	13	37,81	4	7,910	,095	-
	2. 4-8 ay	19	57,08				
	3. 8-12 ay	20	52,98				
	4. 1-2 yıl	26	66,19				
	5. 3 yıl ve üzeri	30	50,98				
Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar	1. 0-4 ay	13	39,50	4	5,260	,262	-
	2. 4-8 ay	19	62,08				
	3. 8-12 ay	20	54,78				
	4. 1-2 yıl	26	60,02				
	5. 3 yıl ve üzeri	30	51,23				
Sınıf İçi İletişim Kurma	1. 0-4 ay	13	50,73	4	,885	,927	-
	2. 4-8 ay	19	54,21				
	3. 8-12 ay	20	57,98				
	4. 1-2 yıl	26	56,62				
	5. 3 yıl ve üzeri	30	52,17				
Ölçek Geneli	1. 0-4 ay	13	40,08	4	5,295	,258	-
	2. 4-8 ay	19	59,47				
	3. 8-12 ay	20	53,18				
	4. 1-2 yıl	26	62,60				
	5. 3 yıl ve üzeri	30	51,47				

Tablo 24 incelendiğinde araştırmaya katılan kursiyerlerin Türkçe öğrenme sürelerine göre dil öğrenme ihtiyaçlarının, ölçeğin alt boyutlarında ve ölçek genelinde anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Ölçek geneline yönelik sıra ortalamalarına göre en yüksek ortalama Türkçe öğrenme süresi 1-2 yıl arasında olan gruba, en düşük ortalama ise Türkçe öğrenme süresi 0-4 ay arasında olan gruba aittir. Ancak grupların sıra ortalamaları arasındaki farklılık istatistiki olarak anlamlı düzeyde olmadığı için Türkçe öğrenme süresinin dil öğrenme ihtiyacı üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı belirtilebilir.

4.1.8. Kursiyerlerin Başka Bir Yerde Türkçe Öğrenme Durumuna Göre Dil Öğrenme İhtiyaçlarına Yönelik Bulgular

Kursiyerlerin dil öğrenmeye yönelik ihtiyaçlarının, başka bir yerde Türkçe öğrenme durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 25. Kursiyerlerin Dil Öğrenme İhtiyaçlarının Başka Bir Yerde Türkçe Öğrenme Durumuna Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Boyut	Başka Bir Yerde Türkçe Öğrenme Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Ticaret Yapma	Hayır	38	56,03	2129,0	1272,0	,708
	Evet	70	53,67	3757,0		
Eğitim ve İş İmkânı	Hayır	38	46,53	1768,0	1027,0	,051
	Evet	70	58,83	4118,0		
Bireysel İlgil ve İhtiyaçlar	Hayır	38	56,39	2143,0	1258,0	,642
	Evet	70	53,47	3743,0		
Sınıf İçi İletişim Kurma	Hayır	38	54,51	2071,5	1329,5	,997
	Evet	70	54,49	3814,5		
Ölçek Geneli	Hayır	38	52,83	2007,5	1266,5	,683
	Evet	70	55,41	3878,5		

Tablo 25’te yer alan Mann Whitney-U testi sonuçlarına göre araştırmaya katılan kursiyerlerin başka bir yerde Türkçe öğrenme durumu ölçeğin alt boyutlarında ve ölçek genelinde anlamlı farklılığa neden olmamaktadır. Ölçeğin alt

boyutlarına ve ölçek geneline yönelik sıra ortalamaları incelendiğinde, ortalamaların birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre kursiyerlerin başka bir yerde Türkçe öğrenme durumunun dil öğrenmeye yönelik ihtiyaç üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

4.1.9. Kursiyerlerin Daha Önce Türkiye’de Bulunma Durumuna Göre Dil Öğrenme İhtiyaçlarına Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan kursiyerlerin dil öğrenmeye yönelik ihtiyaçlarının, daha önce Türkiye’de bulunma durumuna göre farklılık gösterip göstermediği Mann Whitney-U testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analize yönelik bulgular Tablo 26’da gösterilmiştir.

Tablo 26. Kursiyerlerin Dil Öğrenme İhtiyaçlarının Daha Önce Türkiye’de Bulunma Durumuna Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Boyut	Türkiye’de Bulunma Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Ticaret Yapma	Evet	75	47,45	3511,0	736,0	,001*
	Hayır	33	68,70	2267,0		
Eğitim ve İş İmkânı	Evet	75	51,53	3813,0	1038,0	,216
	Hayır	33	59,55	1965,0		
Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar	Evet	75	51,84	3836,0	1061,0	,279
	Hayır	33	58,85	1942,0		
Sınıf İçi İletişim Kurma	Evet	75	50,30	3722,0	947,0	,041*
	Hayır	33	62,30	2056,0		
Ölçek Geneli	Evet	75	48,86	3615,5	840,5	,010*
	Hayır	33	65,53	2162,5		

*<,05

Tablo 26’da verilen Mann Whitney-U testi sonuçlarına göre araştırmaya katılan kursiyerlerin daha önce Türkiye’de bulunma durumuna göre dil öğrenme ihtiyaçları, ölçeğin *Ticaret Yapma* ve *Sınıf İçi İletişim Kurma* alt boyutları ile ölçek genelinde daha önce Türkiye’de bulunmayanların lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Bu bulgulara göre daha önce Türkiye’de bulunmayan kursiyerlerin ticaret yapmaya, sınıf içi iletişim kurmaya ve ölçeğin genelinden elde edilen

ortalama dikkate alındığında genel olarak Türkçe öğrenmeye yönelik ihtiyaçlarının daha önce Türkiye’de bulunanlara göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirtilebilir.

4.2. KURSIYERLERİN MOTİVASYON ENGELLERİNE YÖNELİK BULGULAR

Kursiyerlerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyon engellerini belirlemek için araştırmaya katılan kursiyerlere *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Yönelik Motivasyon Engelleri Anketi* uygulanmıştır. Ölçekten elde edilen puan ortalamaları; 1-2,33 aralığı düşük, 2,34-3,66 aralığı orta, 3,67-5,00 aralığı ise yüksek düzey olarak değerlendirilmiştir. Kursiyerlerin ölçeğe verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgulara yönelik betimsel istatistik sonuçları Tablo 27’de sunulmuştur.

Tablo 27. Kursiyerlerin Motivasyon Engelleri

Alt Boyut	N	\bar{X}	S	Düzye
Öğrencilerin Hisleri ile İlgili Engeller	108	1,34	,553	Düşük
Yetersiz Materyal Kullanımı	108	1,64	,593	Düşük
İletişim Engelleri	108	1,41	,548	Düşük
Öğretmenlerin Yetkinliği ve Öğretme Stilleri	108	1,66	,330	Düşük
Ölçek Geneli	108	1,54	,421	Düşük

Tablo 27’ye göre araştırmaya katılan kursiyerlerin *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Yönelik Motivasyon Engelleri Anketi*’ne verdikleri yanıtlara göre hesaplanan ortalamalar, hem ölçeğin alt boyutlarında hem de ölçek genelinde *düşük* düzeydedir. En düşük ortalama puan *Öğrencilerin Hisleri ile İlgili Engeller* alt boyutunda, en yüksek ortalama puan ise *Öğretmenlerin Yetkinliği ve Öğretme Stilleri* alt boyutundadır. Bu bulgulara göre kursiyerlerin motivasyon engellerinin düşük olduğu, farklı bir ifade ile motivasyonlarının yüksek olduğu belirtilebilir.

4.2.1. Kursiyerlerin Cinsiyetlerine Göre Motivasyon Engellerine Yönelik Bulgular

Kursiyerlerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyon engellerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği Mann Whitney-U testi ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28. Kursiyerlerin Motivasyon Engellerinin Cinsiyete Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Öğrencilerin Hisleri ile İlgili Engeller	Erkek	18	53,22	958,0	787,0	,843
	Kadın	90	54,76	4928,0		
Yetersiz Materyal Kullanımı	Erkek	18	55,17	993,0	798,0	,921
	Kadın	90	54,37	4893,0		
İletişim Engelleri	Erkek	18	55,86	1005,5	785,5	,832
	Kadın	90	54,23	4880,5		
Öğretmenlerin Yetkinliği ve Öğretme Stilleri	Erkek	18	56,78	1022,0	769,0	,730
	Kadın	90	54,04	4864,0		
Ölçek Geneli	Erkek	18	54,97	989,5	801,5	,944
	Kadın	90	54,41	4896,5		

Tablo 28 incelendiğinde araştırmaya katılan kursiyerlerin motivasyon engellerinin hem ölçeğin alt boyutlarında hem de ölçek genelinde cinsiyete göre farklılık göstermediği görülmektedir. Sıra ortalamalarına göre *Öğrencilerin Hisleri ile İlgili Engeller* alt boyutu dışındaki alt boyutlarda ve ölçek genelinde erkeklerin sıra ortalaması kadınların sıra ortalamasından daha yüksektir. Ancak sıra ortalamaları birbirine oldukça yakındır. Buna göre cinsiyetin, kursiyerlerin motivasyon engelleri için etkisinin olmadığı söylenebilir.

4.2.2. Kursiyerlerin Mesleklerine Göre Motivasyon Engellerine Yönelik Bulgular

Kursiyerlerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyon engellerinin mesleklerine göre değişip değişmediği Kruskal Wallis-H testi ile analiz edilmiştir. Kursiyerlerin mesleklere göre dağılımı çeşitlilik gösterdiği için analiz sonuçlarının anlaşılır olması amacıyla, elde edilen bulgular *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Yönelik Motivasyon Engelleri Anketi*'nin alt boyutları ve ölçeğin geneli dikkate alınarak farklı tablolar hâlinde gösterilmiştir. *Öğrencilerin Hisleri ile İlgili Engeller* alt boyutuna ilişkin bulgular Tablo 29'da verilmiştir.

Tablo 29. Kursiyerlerin Motivasyon Engellerinin Mesleklerine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları (Öğrencilerin Hisleri ile İlgili Engeller Alt Boyutu)

Alt Boyut	Meslek	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P	Fark
Öğrencilerin Hisleri ile İlgili Engeller	1- Öğrenci	37	63,64	15	13,892	,534	-
	2- İstatistikçi-İşletme Yönetimi-İktisatçı	6	42,67				
	3- Turizmci-Kültür Menajeri	3	46,83				
	4- Dil bilimci	8	38,19				
	5- Devlet Memuru	2	58,75				
	6- Antropolog-Sosyolog-Psikolog	6	51,92				
	7- Avukat	4	44,13				
	8- Yönetici	2	48,00				
	9- Türkolog	15	49,63				
	10- Öğretmen	9	48,67				
	11- Müzisyen	1	53,50				
	12- Uluslararası İlişkiler	3	71,33				
	13- Doktor-Dış Hekimi	4	45,38				
	14- Tarihçi	3	41,00				
	15- Matematikçi	1	23,00				
	16- Tercüman	3	80,83				

Tablo 29'a göre kursiyerlerin mesleklerine göre motivasyon engelleri, ölçeğin *Öğrencilerin Hisleri ile İlgili Engeller* alt boyutunda anlamlı farklılık göstermemektedir ($\chi^2_{(15)}= 13,892$; $p>,05$). Meslek gruplarının sıra ortalamalarına göre en yüksek sıra ortalamasına sahip meslek gruplarının tercüman, uluslararası ilişkiler ve öğrenci olduğu görülmektedir. En düşük sıra ortalamasına sahip meslek grupları ise matematikçi, dil bilimci ve tarihçidir. Sıra ortalamaları farklılık gösterse de bu farkın istatistiki bakımdan anlamlı olmaması, araştırmaya katılan kursiyerlerin mesleklerinin öğrencilerin hisleri ile ilgili engeller yönünden ayırt edici bir değişken olmadığı söylenebilir.

Araştırmaya katılan kursiyerlerin, ölçeğin *Yetersiz Materyal Kullanımı* alt boyutuna verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 30'da gösterilmiştir.

Tablo 30. Kursiyerlerin Motivasyon Engellerinin Mesleklerine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları (Yetersiz Materyal Kullanımı Alt Boyutu)

Alt Boyut	Meslek	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P	Fark
Yetersiz Materyal Kullanımı	1- Öğrenci	37	61,70	15	11,255	,734	-
	2- İstatistikçi-İşletme Yönetimi-İktisatçı	6	49,83				
	3- Turizmci-Kültür Menajeri	3	47,67				
	4- Dil bilimci	8	50,63				
	5- Devlet Memuru	2	69,00				
	6- Antropolog-Sosyolog-Psikolog	6	54,83				
	7- Avukat	4	55,00				
	8- Yönetici	2	81,75				
	9- Türkolog	15	52,93				
	10- Öğretmen	9	39,94				
	11- Müzisyen	1	83,00				
	12- Uluslararası İlişkiler	3	46,33				
	13- Doktor-Dış Hekimi	4	39,25				
	14- Tarihçi	3	42,33				
	15- Matematikçi	1	55,00				
	16- Tercüman	3	27,67				

Tablo 30’da yer alan Kruskal Wallis-H testi sonuçları incelendiğinde, araştırmaya katılan kursiyerlerin motivasyon engellerinin, mesleklerine göre ölçeğin *Yetersiz Materyal Kullanımı* alt boyutunda anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ($\chi^2_{(15)}= 11,255$; $p>,05$). Bu alt boyuttaki sıra ortalamalarına göre en yüksek motivasyon engeline sahip meslek grupları müzisyen, yönetici ve devlet memurudur. Kursiyerlerin, yetersiz materyal kullanımına yönelik motivasyon engellerinin değişiklik göstermesi bireysel farklılıklardan kaynaklanabilir. Ancak sıra ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı düzeyde olmadığı için kursiyerlerin mesleğinin, yetersiz materyal kullanımına yönelik motivasyon engeli bakımından önemsiz bir değişken olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan kursiyerlerin, ölçeğin *İletişim Engelleri* alt boyutuna verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31. Kursiyerlerin Motivasyon Engellerinin Mesleklerine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları (İletişim Engelleri Alt Boyutu)

Alt Boyut	Meslek	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P	Fark
İletişim Engelleri	1- Öğrenci	37	60,22	15	17,431	,294	-
	2- İstatistikçi-İşletme Yönetimi-İktisatçı	6	58,00				
	3- Turizmci-Kültür Menajeri	3	47,00				
	4- Dil bilimci	8	38,06				
	5- Devlet Memuru	2	74,25				
	6- Antropolog-Sosyolog-Psikolog	6	45,08				
	7- Avukat	4	38,13				
	8- Yönetici	2	68,25				
	9- Türkolog	15	44,80				
	10- Öğretmen	9	56,28				
	11- Müzisyen	1	106,00				
	12- Uluslararası İlişkiler	3	47,00				
	13- Doktor-Dış Hekimi	4	43,63				
	14- Tarihçi	3	38,83				
	15- Matematikçi	1	69,50				
	16- Tercüman	3	87,50				

Tablo 31’de araştırmaya katılan kursiyerlerin motivasyon engellerinin, mesleklerine göre ölçeğin *İletişim Engelleri* alt boyutunda anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ($\chi^2_{(15)}= 17,431$; $p>,05$). Sıra ortalamalarına göre iletişim yönünden en yüksek motivasyon engeli olan meslek grupları müzisyen, tercüman ve antropolog/sosyolog/psikolog; en düşük motivasyon engeli olan meslek grupları ise dil bilimci, avukat ve tarihilerdir. Ancak grupların sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı olmadığından kursiyerlerin mesleğinin, iletişim engelleri yönünden herhangi bir etkisinin olmadığı söylenbilir.

Araştırmaya katılan kursiyerlerin, ölçeğin *ğretmenlerin Yetkinliği ve ğretme Stilleri* alt boyutuna verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32. Kursiyerlerin Motivasyon Engellerinin Mesleklerine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları (ğretmenlerin Yetkinliği ve ğretme Stilleri Alt Boyutu)

Alt Boyut	Meslek	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P	Fark
Öğretmenlerin Yetkinliği ve ğretme Stilleri	1- ğrenci	37	50,77				
	2- İstatistikçi-İşletme Yönetimi-İktisatçı	6	43,75				
	3- Turizmci-Kültür Menajeri	3	46,50				
	4- Dil bilimci	8	50,31				
	5- Devlet Memuru	2	42,50				
	6- Antropolog-Sosyolog-Psikolog	6	67,58				
	7- Avukat	4	58,50				
	8- Yönetici	2	68,00	15	11,825	,692	-
	9- Türkolog	15	53,97				
	10- ğretmen	9	49,00				
	11- Müzisyen	1	22,50				
	12- Uluslararası İlişkiler	3	72,00				
	13- Doktor-Diş Hekimi	4	85,38				
	14- Tarihçi	3	54,50				
	15- Matematikçi	1	93,50				
	16- Tercüman	3	49,00				

Tablo 32 incelendiğinde araştırmaya katılan kursiyerlerin mesleklerine göre motivasyon engellerinin, ölçeğin *Öğretmenlerin Yetkinliği ve Öğretme Stilleri* alt boyutunda anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ($\chi^2_{(15)}= 11,825$; $p>,05$). Grupların sıra ortalamalarına göre öğretmenlerin yetkinliğine ve öğretme stillerine yönelik motivasyon engeli en yüksek olan meslek grupları matematikçi, doktor/dış hekimi ve uluslararası ilişkiler; en düşük olan meslek grupları ise müzisyen, devlet memuru ve istatistikçi-işletme yönetimi-iktisatçılardır. Ancak sıra ortalamaları arasındaki fark anlamlı olmadığı için kursiyerlerin mesleğinin, öğretmenlerin yetkinliğine ve öğretme stillerine yönelik motivasyon engeli bakımından önemli bir değişken olmadığı ifade edilebilir.

Araştırmaya katılan kursiyerlerin, ölçeğe verdikleri yanıtların tamamı dikkate alınarak hesaplanan ortalama puanlardan elde edilen bulgulara Tablo 33'te yer verilmiştir.

Tablo 33. Kursiyerlerin Motivasyon Engellerinin Mesleklerine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları (Ölçek Geneli)

Alt Boyut	Meslek	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P	Fark
Ölçek Geneli	1- Öğrenci	37	61,70	15	8,130	,918	-
	2- İstatistikçi-İşletme Yönetimi-İktisatçı	6	46,83				
	3- Turizmci-Kültür Menajeri	3	45,00				
	4- Dil bilimci	8	42,06				
	5- Devlet Memuru	2	68,25				
	6- Antropolog-Sosyolog-Psikolog	6	53,25				
	7- Avukat	4	48,38				
	8- Yönetici	2	73,25				
	9- Türkolog	15	48,67				
	10- Öğretmen	9	45,28				
	11- Müzisyen	1	78,50				
	12- Uluslararası İlişkiler	3	60,17				
	13- Doktor-Dış Hekimi	4	44,88				
	14- Tarihçi	3	43,50				
	15- Matematikçi	1	59,50				
	16- Tercüman	3	60,17				

Tablo 33’te yer alan Kruskal Wallis_H testi sonuçları incelendiğinde araştırmaya katılan kursiyerlerin mesleklerine göre yabancı dil olarak Türkçe ğrenmeye yönelik motivasyon engelleri arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($\chi^2_{(15)}= 8,130$; $p>,05$). Meslek gruplarının sıra ortalamalarına göre Türkçe ğrenmeye yönelik motivasyon engeli yüksek olan gruplar müzisyen, yönetici ve devlet memuru; en düşük olan gruplar ise dil bilimci, tarihçi ve doktor/diş hekimidir. leğın geneline yönelik sıra ortalamaları arasındaki farkın istatistiki bakımdan anlamlı olmaması nedeniyle kursiyerlerin mesleğinin, yabancı dil olarak Türkçe ğrenmeye yönelik motivasyon engelleri bakımından herhangi bir etkisinin olmadığı belirtilebilir.

4.2.3. Kursiyerlerin Ana Dillerine Göre Motivasyon Engellerine Yönelik Bulgular

Kursiyerlerin yabancı dil olarak Türkçe ğrenmeye yönelik motivasyon engellerinin ana dillerine göre farklılık gösterip göstermediğı Kruskal Wallis-H testi ile incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda elde edilen bulgular Tablo 34’te sunulmuştur.

Tablo 34. Kursiyerlerin Motivasyon Engellerinin Ana Dillerine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Alt Boyut	Ana Dil	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P	Fark
Öğrencilerin Hisleri ile İlgili Engeller	1- Gürcüce	83	54,28	4	1,786	,775	-
	2- Rusça	5	58,70				
	3- Çeçence	2	49,50				
	4- Azerbaycan Türkçesi	9	42,33				
	5- Arapça	6	47,75				
Yetersiz Materyal Kullanımı	1- Gürcüce	83	53,98	4	1,004	,909	-
	2- Rusça	5	48,10				
	3- Çeçence	2	34,75				
	4- Azerbaycan Türkçesi	9	50,61				
	5- Arapça	6	53,17				
İletişim Engelleri	1- Gürcüce	83	52,72	4	2,156	,707	-
	2- Rusça	5	56,50				
	3- Çeçence	2	81,00				
	4- Azerbaycan Türkçesi	9	49,00				
	5- Arapça	6	50,58				
Öğretmenlerin Yetkinliği ve Öğretme Stilleri	1- Gürcüce	83	52,63	4	,879	,928	-
	2- Rusça	5	47,30				
	3- Çeçence	2	68,50				
	4- Azerbaycan Türkçesi	9	53,11				
	5- Arapça	6	57,58				
Ölçek Geneli	1- Gürcüce	83	53,76	4	,595	,964	-
	2- Rusça	5	50,60				
	3- Çeçence	2	61,00				
	4- Azerbaycan Türkçesi	9	47,11				
	5- Arapça	6	50,67				

Tablo 34'e göre araştırmaya katılan kursiyerlerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyon engelleri, ana dillerine göre ölçeğın alt boyutlarında ve ölçek genelinde anlamlı farklılık göstermemektedir. Sıra ortalamalarına göre ölçeğın *Öğrencilerin Hisleri ile İlgili Engeller* alt boyutunda en yüksek motivasyon engeline sahip olan grup ana dili Rusça olanlar, *Yetersiz Materyal Kullanımı* alt boyutunda en yüksek motivasyon engeline sahip olan grup ana dili Gürcüce olanlar ve *İletişim Engelleri, Öğretmenlerin Yetkinliğı ve Öğretme Stilleri* alt boyutları ile ölçek geneline yönelik motivasyon engeli en yüksek olan grup ise ana dili Çeçence olanlardır. Ayrıca sıra ortalamalarına göre *Öğretmenlerin Yetkinliğı ve Öğretme Stilleri* dışındaki alt boyutlarda ve ölçek genelinde en düşük motivasyon engeline sahip olan grup ana dili Azerbaycan Türkçesi olanlardır. Ana dili Azerbaycan Türkçesi olan grubun motivasyon engelının diğeri gruplardan düşük olması beklenen bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Ancak grupların sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiki bakımdan anlamlı olmadığı için ana dilin, yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyon engelleri üzerinde etkili bir değışken olmadığı ifade edilebilir.

4.2.4. Kursiyerlerin Yaşlarına Göre Motivasyon Engellerine Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan kursiyerlerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyon engellerinin yaşlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Kruskal Wallis-H testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 35'te gösterilmiştir.

Tablo 35. Kursiyerlerin Motivasyon Engellerinin Yaşlarına Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Alt Boyut	Yaş Aralığı	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P	Fark
Öğrencilerin Hisleri ile İlgili Engeller	1. 18-25 yaş	77	55,95	4	10,474	,033	2-3 3-4 3-5
	2. 26-30 yaş	18	44,97				
	3. 31-35 yaş	8	77,50				
	4. 36-40 yaş	2	39,00				
	5. 41-45 yaş	3	23,50				
Yetersiz Materyal Kullanımı	1. 18-25 yaş	77	56,90	4	4,352	,361	-
	2. 26-30 yaş	18	55,31				
	3. 31-35 yaş	8	44,00				
	4. 36-40 yaş	2	39,75				
	5. 41-45 yaş	3	26,00				
İletişim Engelleri	1. 18-25 yaş	77	53,29	4	2,896	,575	-
	2. 26-30 yaş	18	53,69				
	3. 31-35 yaş	8	70,25				
	4. 36-40 yaş	2	39,75				
	5. 41-45 yaş	3	58,17				
Öğretmenlerin Yetkinliği ve Öğretme Stilleri	1. 18-25 yaş	77	57,35	4	5,988	,200	-
	2. 26-30 yaş	18	40,92				
	3. 31-35 yaş	8	60,69				
	4. 36-40 yaş	2	69,00				
	5. 41-45 yaş	3	36,67				
Ölçek Geneli	1. 18-25 yaş	77	56,17	4	3,447	,486	-
	2. 26-30 yaş	18	49,47				
	3. 31-35 yaş	8	62,13				
	4. 36-40 yaş	2	43,75				
	5. 41-45 yaş	3	28,67				

*<,05

Tablo 35'e göre araştırmaya katılan kursiyerlerin yaşa gre yabancı dil olarak Türkçe ğrenmeye ynelik motivasyon engelleri, leğinin sadece *ğrencilerin Hisleri ile İlgili Engeller* alt boyutunda anlamlı farklılık gstermektedir ($\chi^2_{(4)}= 10,474$; $p<,05$). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Mann Whitney-U testi sonucuna gre bu farklılığın yaşı 31-35 olanlarla 26-30, 36-40 ve 41-45 olanlar arasında olduğu grlmektedir. Sıra ortalamalarına gre *ğrencilerin Hisleri ile İlgili Engeller* alt boyutunda yaşı 31-35 olanların yabancı dil olarak Türkçe ğrenmeye ynelik motivasyon engelleri anlamlı düzeyde yüksektir. Diğer alt boyutlarda ve lek genelinde ise grupların sıra ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı düzeyde değildir. Bu nedenle *ğrencilerin Hisleri ile İlgili Engeller* dışındaki alt boyutlar ve lek genelinde kursiyerlerin yaşının motivasyon engeli olarak herhangi bir etkisinin bulunmadığı sylenebilir.

4.2.5. Kursiyerlerin Eğitim Durumlarına Gre Motivasyon Engellerine Ynelik Bulgular

Araştırmaya katılan kursiyerlerin yabancı dil olarak Türkçe ğrenmeye ynelik motivasyon engellerinin eğitim durumlarına gre değişip değişmediği Kruskal Wallis-H testi ile incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda elde edilen bulgular Tablo 36'da sunulmuştur.

Tablo 36. Kursiyerlerin Motivasyon Engellerinin Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Alt Boyut	Eğitim Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P	Fark
Öğrencilerin Hisleri ile İlgili Engeller	1- Lise	3	52,00	3	1,009	,799	-
	2- Üniversite	82	54,47				
	3- Yüksek Lisans	21	53,02				
	4- Doktora	2	75,00				
Yetersiz Materyal Kullanımı	1- Lise	3	58,33	3	,510	,917	-
	2- Üniversite	82	54,51				
	3- Yüksek Lisans	21	55,31				
	4- Doktora	2	39,75				
İletişim Engelleri	1- Lise	3	67,17	3	,775	,855	-
	2- Üniversite	82	53,66				
	3- Yüksek Lisans	21	55,14				
	4- Doktora	2	63,00				
Öğretmenlerin Yetkinliği ve Öğretme Stilleri	1- Lise	3	46,00	3	1,694	,638	-
	2- Üniversite	82	53,12				
	3- Yüksek Lisans	21	61,79				
	4- Doktora	2	47,25				
Ölçek Geneli	1- Lise	3	59,00	3	,155	,984	-
	2- Üniversite	82	53,93				
	3- Yüksek Lisans	21	55,67				
	4- Doktora	2	58,75				

Tablo 36 incelendiğinde araştırmaya katılan kursiyerlerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyon engellerinin eğitim durumlarına göre ölçeğin alt boyutlarında ve ölçek genelinde anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Bu bulguya göre kursiyerlerin eğitim durumunun yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyon engelleri üzerinde herhangi bir etkisinin bulunmadığı söylenebilir.

4.2.6. Kursiyerlerin Türkçe Seviyelerine Göre Motivasyon Engellerine Yönelik Bulgular

Kursiyerlerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyon engellerinin Türkçe seviyelerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için ölçekten elde edilen veriler üzerinde Kruskal Wallis-H testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 37’de gösterilmiştir.

Tablo 37. Kursiyerlerin Motivasyon Engellerinin Türkçe Seviyelerine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Alt Boyut	Türkçe Seviyesi	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P	Fark
Öğrencilerin Hisleri ile İlgili Engeller	1- A2	30	59,97	4	18,054	,001*	1-3
	2- B1	36	66,86				1-4
	3- B2	22	44,34				1-5
	4- C1	13	36,77				2-3
	5- C2	7	32,36				2-4
Yetersiz Materyal Kullanımı	1- A2	30	64,07	4	6,255	,181	2-4
	2- B1	36	56,25				-
	3- B2	22	45,27				-
	4- C1	13	44,62				-
	5- C2	7	51,86				-
İletişim Engelleri	1- A2	30	62,40	4	20,140	,000*	1-3
	2- B1	36	66,10				1-5
	3- B2	22	37,73				2-3
	4- C1	13	45,38				2-4
	5- C2	7	30,64				2-5
Öğretmenlerin Yetkinliği ve Öğretme Stilleri	1- A2	30	54,68	4	1,310	,860	2-4
	2- B1	36	51,54				-
	3- B2	22	57,73				-
	4- C1	13	60,15				-
	5- C2	7	48,29				-
Ölçek Geneli	1- A2	30	64,77	4	10,578	,032*	1-3
	2- B1	36	59,92				1-4
	3- B2	22	43,91				1-5
	4- C1	13	41,35				-
	5- C2	7	40,36				-

*<,05

Tablo 37’de yer alan Kruskal Wallis-H testi sonuçlarına göre araştırmaya katılan kursiyerlerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyon engelleri, Türkçe seviyesine göre ölçeğin *Yetersiz Materyal Kullanımı* ile *Öğretmenlerin Yetkinliği ve Öğretme Stilleri* alt boyutları dışındaki alt boyutlarda ve ölçeğin genelinde anlamlı farklılık göstermektedir.

Anlamlı farklılık bulunan alt boyutlarda ve ölçek genelinde bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Mann Whitney-U testi yapılmıştır. *Öğrencilerin Hisleri ile İlgili Engeller* alt boyutundaki anlamlı farklılığın A2 kurunda olanlarla C1 ve C2 kurunda olanlar; B1 kurunda olanlarla B2, C1 ve C2 kurunda olanlar arasında olduğu belirlenmiştir. Grupların sıra ortalamaları incelendiğinde B1 kurunda sınırlı bir düzeyde yükselme görülse de genel olarak kur yükseldikçe ortalamaların da düştüğü tespit edilmiştir. Bu bulguya göre kursiyerlerin kur düzeyi yükseldikçe yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyon engellerinin de azaldığı söylenebilir.

İletişim Engelleri alt boyutunda gruplar arasındaki farklılığın A2 kurunda olanlarla B2 ve C2 kurunda olanlar arasında; B1 kurunda olanlarla B2, C1 ve C2 kurunda olanlar arasında olduğu tespit edilmiştir. Bu alt boyutta en düşük sıra ortalamalarının C1 ve C2 kurlarında olan kursiyerlere ait olduğu görülmüştür. Buna göre ileri düzey kurlarda, yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyon engellerinin de düşüş gösterdiği ifade edilebilir.

Ölçek genelinden elde edilen puanlar arasındaki farklılık A2 kurunda olanlarla B2, C1 ve C2 kurunda olanlar arasındadır. Sıra ortalamalarına göre kur seviyesi yükseldikçe ortalama da düşmektedir. Bu bulguya göre kursiyerlerin kur seviyeleri yükseldikçe yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyon engellerinin de azaldığı söylenebilir.

4.2.7. Kursiyerlerin Türkçe Öğrenme Sürelerine Göre Motivasyon Engellerine Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan kursiyerlerin dil öğrenmeye yönelik ihtiyaçlarının, Türkçe öğrenme sürelerine göre değişip değişmediği Kruskal Wallis-H testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analize yönelik bulgular Tablo 38’de sunulmuştur.

Tablo 38. Kursiyerlerin Motivasyon Engellerinin Türkçe Öğrenme Sürelerine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Alt Boyut	Türkçe Öğrenme Süresi	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P	Fark
Öğrencilerin Hisleri ile İlgili Engeller	1. 0-4 ay	13	49,19	4	8,271	,082	-
	2. 4-8 ay	19	54,13				
	3. 8-12 ay	20	68,38				
	4. 1-2 yıl	26	58,04				
	5. 3 yıl ve üzeri	30	44,72				
Yetersiz Materyal Kullanımı	1. 0-4 ay	13	45,58	4	8,761	,067	-
	2. 4-8 ay	19	64,34				
	3. 8-12 ay	20	57,93				
	4. 1-2 yıl	26	62,17				
	5. 3 yıl ve üzeri	30	43,20				
İletişim Engelleri	1. 0-4 ay	13	46,38	4	16,801	,002*	1-3 3-5 4-5
	2. 4-8 ay	19	54,68				
	3. 8-12 ay	20	71,95				
	4. 1-2 yıl	26	62,06				
	5. 3 yıl ve üzeri	30	39,72				
Öğretmenlerin Yetkinliği ve Öğretme Stilleri	1. 0-4 ay	13	61,50	4	1,924	,750	-
	2. 4-8 ay	19	48,47				
	3. 8-12 ay	20	52,90				
	4. 1-2 yıl	26	58,27				
	5. 3 yıl ve üzeri	30	53,08				
Ölçek Geneli	1. 0-4 ay	13	47,62	4	9,936	,042*	3-5 4-5
	2. 4-8 ay	19	58,74				
	3. 8-12 ay	20	65,78				
	4. 1-2 yıl	26	61,15				
	5. 3 yıl ve üzeri	30	41,52				

*<,05

Tablo 38'e göre araştırmaya katılan kursiyerlerin Türkçe ğrenme sürelerine göre yabancı dil olarak Türkçe ğrenmeye yönelik motivasyon engelleri, ölçeğin *İletişim Engelleri* alt boyutunda ve ölçek genelinde anlamlı farklılık göstermektedir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için Mann Whitney-U testi ile ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. *İletişim Engelleri* alt boyutunda anlamlı farklılığın Türkçe ğrenme süresi 8-12 ay olanlarla 0-4 ay ile 3 yıl ve üzeri olanlar arasında, Türkçe ğrenme süresi 1-2 yıl olanlarla 3 yıl ve üzeri olanlar arasında olduğu belirlenmiştir. Bu alt boyuttaki en yüksek sıra ortalamasınının Türkçe ğrenme süresi 8-12 ay arasında olan gruba, en düşük sıra ortalamasınının ise Türkçe ğrenme süresi 3 yıl ve üzeri olan gruba ait olduğu grlmştr. Bu bulguya göre iletişime yönelik motivasyon engellerinin dil öğrenmeye başlangıç aşamasında daha düşük düzeyde olduğu, 8 ay-2 yıl arasında yükseldiği ancak 3 yıl ve üzeri sürede tekrar düştüğü belirtilebilir.

Ölçeğin geneline yönelik farklılık, Türkçe ğrenme süresi 3 yıl ve üzeri olanlarla 8-12 ay ve 1-2 yıl olanlar arasındadır. Ölçeğin geneline yönelik sıra ortalamalarına göre en yüksek motivasyon engeli algısı Türkçe ğrenme süresi 8-12 ay olanlarda, en düşük motivasyon engeli algısı ise 3 yıl ve üzeri olanlardadır. Bu bulgudan yararlanılarak, *İletişim Engelleri* alt boyutuna benzer şekilde, motivasyon engellerinin 8 ay-12 ay arasında yükseldiği ancak 3 yıl ve üzeri sürede tekrar düştüğü belirtilebilir.

4.2.8. Kursiyerlerin Başka Bir Yerde Türkçe ğrenme Durumuna Göre Motivasyon Engellerine Yönelik Bulgular

Kursiyerlerin yabancı dil olarak Türkçe ğrenmeye yönelik motivasyon engellerinin, başka bir yerde Türkçe ğrenme durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 39'da sunulmuştur.

Tablo 39. Kursiyerlerin Motivasyon Engellerinin Başka Bir Yerde Türkçe Öğrenme Durumuna Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Alt Boyut	Başka Bir Yerde Türkçe Öğrenme Durumu	N	Sıra	Sıra	U	P
			Ortalaması	Toplamı		
Öğrencilerin Hisleri ile İlgili Engeller	Hayır	38	52,76	2005,0	1264,0	,657
	Evet	70	55,44	3881,0		
Yetersiz Materyal Kullanımı	Hayır	38	54,99	2089,5	1311,0	,905
	Evet	70	54,24	3796,5		
İletişim Engelleri	Hayır	38	53,79	2044,0	1303,0	,855
	Evet	70	54,89	3842,0		
Öğretmenlerin Yetkinliği ve Öğretme Stilleri	Hayır	38	50,83	1931,5	1190,5	,359
	Evet	70	56,49	3954,5		
Ölçek Genel	Hayır	38	53,72	2041,5	1300,5	,849
	Evet	70	54,92	3844,5		

Tablo 39’da yer alan Mann Whitney-U testi sonuçlarına göre araştırmaya katılan kursiyerlerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyon engelleri, başka bir yerde Türkçe öğrenme durumuna göre ölçeğin alt boyutlarında ve ölçek genelinde anlamlı farklılık göstermemektedir. *Yetersiz Materyal Kullanımı* alt boyutu dışındaki alt boyutlarda ve ölçeğin genelinde başka bir yerde Türkçe öğrenenlerin sıra ortalaması daha yüksek olsa da bu durum istatistiki bakımdan anlamlı farklılığa neden olmamıştır. Bu bulguya göre araştırmaya katılan kursiyerlerin Tiflis YEE dışında herhangi bir yerde Türkçe öğrenme durumlarının yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyon engeli oluşturması bakımından bir etkisinin olmadığı ifade edilebilir.

4.2.9. Kursiyerlerin Daha Önce Türkiye’de Bulunma Durumuna Göre Motivasyon Engellerine Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan kursiyerlerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyon engellerinin daha önce Türkiye’de bulunma durumuna göre farklılık

gösterip göstermediği Mann Whitney-U testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analize yönelik bulgular Tablo 40'ta gösterilmiştir.

Tablo 40. Kursiyerlerin Motivasyon Engellerinin Daha Önce Türkiye’de Bulunma Durumuna Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Alt Boyut	Türkiye’de Bulunma Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Öğrencilerin Hisleri ile İlgili Engeller	Evet	75	48,81	3612,0	837,0	,007*
	Hayır	33	65,64	2166,0		
Yetersiz Materyal Kullanımı	Evet	75	47,45	3511,5	736,5	,001*
	Hayır	33	68,68	2266,5		
İletişim Engelleri	Evet	75	50,74	3755,0	980,0	,088
	Hayır	33	61,30	2023,0		
Öğretmenlerin Yetkinliği ve Öğretme Stilleri	Evet	75	52,42	3879,0	1104,0	,420
	Hayır	33	57,55	1899,0		
Ölçek Genel	Evet	75	47,67	3527,5	752,5	,002*
	Hayır	33	68,20	2250,5		

*<,05

Tablo 40'ta verilen Mann Whitney-U testi sonuçlarına göre araştırmaya katılan kursiyerlerin daha önce Türkiye’de bulunma durumuna göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyon engelleri, ölçeğin *Öğrencilerin Hisleri ile İlgili Engeller* (U=837,0; p<,05) ve *Yetersiz Materyal Kullanımı* (U=736,5; p<,05) alt boyutları ile ölçek genelinde (U=752,5; p<,05) daha önce Türkiye’de bulunanlar lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Diğer bir ifadeyle ölçeğin yukarıda belirtilen boyutlarında daha önce Türkiye’de bulunanların motivasyon engelleri daha önce Türkiye’de bulunmayanlara göre anlamlı düzeyde daha düşüktür. Bu durum, daha önce Türkiye’de bulunmuş olmanın yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyon üzerinde olumlu bir etki oluşturduğunu göstermektedir. Ölçeğin *İletişim Engelleri* ve *Öğretmenlerin Yetkinliği ve Öğretme Stilleri* alt boyutlarında ise daha önce Türkiye’de bulunmanın herhangi bir etkisi bulunmamaktadır.

4.3. KURSIYERLERİN DİL ÖĞRENME İHTİYAÇLARI İLE KARŞILAŞTIKLARI MOTİVASYON ENGELLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİYE YÖNELİK BULGULAR

Araştırmaya katılan kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları ile motivasyon engelleri arasındaki ilişki, kursiyerlerin *Türkçe Öğrenme İhtiyaçları Ölçeği* ve *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Yönelik Motivasyon Engelleri Anketi* isimli ölçeklere verdikleri yanıtlardan elde edilen toplam puanlar üzerinde Spearman korelasyon analizi yapılarak belirlenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 41’de sunulmuştur.

Tablo 41. Kursiyerlerin Dil Öğrenme İhtiyaçları ile Motivasyon Engelleri Arasındaki İlişki

Değişkenler	N	R	P
Dil Öğrenme İhtiyaçları-Motivasyon Engelleri	108	,221	,022*

*,05

Tablo 41’de yer alan veriler incelendiğinde kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları ile yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyon engelleri arasında ,05 düzeyinde anlamlı, pozitif yönlü ve zayıf düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = ,221; < ,05$). İki değişken arasındaki ilişki zayıf düzeyde olsa da bu bulguya göre dil öğrenme ihtiyacı arttıkça yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyon engellerinin de arttığı söylenebilir. Bu bulgulara göre öğrencilerin ihtiyaçlarıyla birlikte kaygı düzeyleri de yükselmiş olabileceği için motivasyon engellerinin artış gösterdiği düşünülebilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgulardan yola çıkılarak araştırmanın sonuçları tartışılmış ve bazı önerilerde bulunulmuştur.

5.1. SONUÇ VE TARTIŞMALAR

Bu araştırmada, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dil öğrenme ihtiyaçları ile motivasyon engelleri çeşitli değişkenlere göre incelenmiş; birbirleri arasındaki ilişki Tiflis YEE’de Türkçe öğrenen kursiyerler üzerinden tespit edilmeye çalışılmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; Tiflis YEE’de Türkçe öğrenenlerin dil öğrenme ihtiyaçları *Ticaret Yapma, Eğitim ve İş İmkânı, Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar* ve *Sınıf İçi İletişim Kurma* olmak üzere toplam dört alt boyutta ele alınmıştır. Bunlardan en yüksek puan ortalaması *Sınıf İçi İletişim Kurma* alt boyutuna aitken onu *Eğitim ve İş İmkânı* takip etmiştir. Puan ortalamalarına bakıldığında Tiflis YEE’de Türkçe öğrenenlerin bu iki alt boyuta yüksek seviyede ihtiyaç duyduğu sonucuna ulaşılmıştır. Boylu ve Çangal (2014)’ın İran YEE’de Türkçe öğrenen kursiyerler üzerinde yaptıkları araştırmada da *Sınıf İçi İletişim Kurma* alt boyutu en yüksek dil öğrenme ihtiyacı olarak ortaya çıkmıştır. Ayrıca Şahin vd. (2013) Hindistan’da Türkçe öğrenenlerin ihtiyaçları üzerine yaptıkları çalışmada, öğrencilerin sınıf içinde en çok konuşma becerisine ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşmıştır. Konuşma bireylerin iletişim kurabilmesinin en iyi yolu olduğundan kursiyerler sınıf içinde konuşma yapmaya, bir diğer tabirle iletişim kurmaya ihtiyaç duymaktadırlar. Türkiye’de Türkçe öğrenen yabancılar Türkçe kursundan çıktıktan sonra sokak, yurt, üniversite gibi buldukları her ortamda Türkçe pratik yapabilmektedir. Türkçeyi doğal ortamında öğrenmeyenlerin ise Türkçe iletişim kurabildiği, konuşma pratiği yapabildiği yer çoğunlukla sınıf ortamı olmaktadır. Bu sebeple kursiyerlerin sınıf içi iletişim kurma ihtiyacının olması beklenen bir durumdur.

Türkiye, Gürcistanlıların üniversite öğrenimi görmek için tercih ettikleri ülkeler arasında ilk sıralarda yer almaktadır. Eğitim görmek amacıyla her yıl

yüzlerce Gürcistanlı gerek burslu olarak gerekse kendi imkânlarıyla Türkiye'ye gelmektedir. Gürcistan'da Türkçe öğrenenlerin önemli bir kısmını eğitim yaşamlarına Türkiye'de devam etmek isteyen gençler oluşturmaktadır.

T.C. Dışişleri Bakanlığı (2018b), Gürcistan'da bulunan 500 Türk şirketinde 20.000 kişinin istihdam edildiğini açıklamıştır. Buradan hareketle Gürcistan'da Türk şirketlerinde çalışabilmek için Türkçe öğrenen bir hedef kitlenin varlığından söz edilebilmektedir. Özellikle üniversitede okuyan veya üniversiteden yeni mezun olmuş gençler, şartları daha iyi olduğu gerekçesiyle Türk şirketlerinde çalışmayı istemektedirler. Ayrıca Türkçe öğrendiklerinde bu şirketlere yaptıkları iş başvurularında ayrıcalıklı bir konuma geçeceklerini düşünmektedirler. Başar ve Akbulut (2016)'un Tiflis YEE'de Türkçe öğrenenler üzerinde yaptıkları araştırmada da *Eğitim ve İş İmkânı* Tiflis'te Türkçe öğrenenlerin ihtiyaçları arasında ikinci sırada yer almıştır. Bu durum Tiflis'te iş bulmak veya eğitim için Türkçe öğrenmeye ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Tiflis YEE'de Türkçe öğrenen kursiyerlerin *Ticaret Yapma* alt boyutundaki ihtiyaçlarının orta seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Türkiye ile Gürcistan arasında yoğun bir ticari ilişki bulunmaktadır. Özellikle 2011 yılından itibaren her iki ülkenin de vatandaşları birbirinin ülkesine sadece kimlik kartlarını kullanarak girebildikleri için geliş gidişlerde artış olmuştur. Bu seyahatlerin bir kısmı turistik gezi bir kısmı da ticari sebeplerle olmaktadır. Öyle ki gününbirlik Türkiye'ye gidip mal alan ve bunların satışını Gürcistan'da gerçekleştiren irili ufaklı firmaların bulunduğu bilinmektedir. Çangal (2013) tarafından Saraybosna YEE'de Türkçe öğrenenlerin dil ihtiyaçlarını tespit etmek için yapılan araştırmada *Ticaret Yapma* alt boyutu en yüksek dil ihtiyacı olarak ortaya çıkmıştır. Boylu ve Çangal (2014)'ın İran'da yaptıkları araştırmada da *Ticaret Yapma* ihtiyacının orta seviyede olduğu görülmektedir. Ayrıca bizim araştırmamızda olduğu gibi Başar ve Akbulut (2016)'un yaptıkları araştırmada da Tiflis'te *Ticaret Yapma* ihtiyacı üçüncü sırada yer almıştır. Yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçların bu hususta paralellik gösterdiği söylenebilir.

Araştırma sonucunda Tiflis YEE'de Türkçe öğrenen kursiyerlerin ihtiyaçlarında en son sırayı *Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar* alt boyutunun aldığı görülmektedir. Böylece *Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar* Tiflis YEE'de Türkçe öğrenen kursiyerler için zayıf bir ihtiyaç olarak karşımıza çıkmıştır. Ancak Başar ve Akbulut

(2016)'un yaptıkları araştırmada Tiflis YEE'deki kursiyerlerin en çok *Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar* için Türkçe öğrendikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu iki çalışma karşılaştırıldığında Tiflis YEE'de Türkçe öğrenenlerin ihtiyaç sıralamasında ikinci ve üçüncü sıradaki alt boyutların aynı kaldığı ancak ilk ve son sıranın çapraz olarak yer değiştirdiği görülmektedir.

Öncelikle iki araştırma da Tiflis YEE'de yapılmasına rağmen verilerin toplanmasında 2 yıl gibi bir zaman farkı vardır. Geçen iki yıl içerisinde hedef kitle büyük oranda değişmiş veya hedef kitlenin ihtiyaçlarında birtakım değişiklikler meydana gelmiş olabilir. Türkçe kurslarının ücretinde meydana gelen değişiklikler bu sebeplerden bir tanesi olarak düşünülebilir. Tiflis YEE'de 2018 Bahar Dönemine kadar İvane Cavahişvili Tiflis Devlet Üniversitesinde okuyan bütün öğrencilere Türkçe kursları ücretsiz olmasına rağmen, 2018 Bahar Dönemi itibarıyla bu durum değişmiştir. 2012 yılında açılan Tiflis YEE'nin tanınırlığı giderek artmaktadır. Bu artışla beraber hedef kitle de çeşitlenmeye başlamıştır. Ayrıca Türkiye'nin ekonomi alanında yaptığı yatırımlardan Gürcistan da payını almış, Gürcistan'a açılan Türk şirketlerine her yıl yenileri eklenmiştir. Bu da Türk şirketlerini iş kapısı olarak görenlerin sayısını artırmıştır. Başar ve Akbulut (2016)'un yaptıkları araştırmada Tiflis YEE'de Türkçe öğrenenler öğrenci, memur ve esnaf olmak üzere üç farklı meslek grubunda kendini göstermiştir. Bu araştırmada ise öğrenci, istatistikçi, işletme yönetimi, iktisatçı, turizmcisi, kültür menajeri, dil bilimci, devlet memuru, antropolog, sosyolog, psikolog, avukat, yönetici, Türkolog, öğretmen, müzisyen, uluslararası ilişkiler, doktor, diş hekimi, tarihçi, matematikçi ve tercüman gibi farklı meslek grupları karşımıza çıkmaktadır. Bu da hedef kitlenin değiştiğine kanıt olarak gösterilebilecek bir durumdur.

Tiflis YEE'de Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları için ölçek geneline bakıldığında dil öğrenme ihtiyaçlarının yüksek seviyede olduğu görülmüştür. Türkiye'yle siyasal, sosyal, kültürel ve ekonomik ilişkiler bakımından sıkı ilişkilere sahip olan Gürcistan'da Türkçe öğrenmeye ihtiyaç duyulması beklenen bir sonuç olmuştur.

Tiflis YEE'de Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları çeşitli değişkenlere göre incelenmiş ve aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir:

1. Kursiyerlerin Türkçe dil öğrenme ihtiyaçlarının cinsiyet, meslek, yaş, Türkçe öğrenme süresi, başka bir yerde Türkçe öğrenmesiyle ilişkisi incelenmiş ve anlamlı bir farklılık elde edilememiştir. Boylu ve Çangal (2014)'ın İran YEE'de yaptıkları araştırmada da Türkçe dil ihtiyaçları ile cinsiyet ve yaş arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Ayrıca Jilta (2016)'nın Kosova'daki YEE'lerde yaptığı çalışmada Türkçe dil ihtiyaçları ile cinsiyet ve yaş arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.
2. Kursiyerlerin Türkçe dil öğrenme ihtiyaçlarının ana dilleriyle ilişkisi incelenmiş ve ölçeğin geneli ile *Ticaret Yapma* alt boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmiştir. *Ticaret Yapma* alt boyutuna ilişkin en yüksek sıra ortalamasının ana dili Gürcüce, en düşük sıra ortalamasının ise ana dili Çeçence olan kursiyerlere ait olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre ana dili Gürcüce olan kursiyerlerin diğer gruplara göre daha yüksek düzeyde ticaret yapma ihtiyacıyla Türkçe öğrendikleri söylenebilir. Ölçeğin geneline yönelik sıra ortalamalarına göre en yüksek sıra ortalaması ana dili Gürcüce, en düşük sıra ortalaması ise ana dili Çeçence olan kursiyerlere aittir. Buna göre ana dili Gürcüce olan kursiyerlerin Türkçe öğrenmeye yönelik ihtiyaçlarının diğer gruplara göre daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.
3. Kursiyerlerin Türkçe dil öğrenme ihtiyaçlarının eğitim durumlarıyla ilişkisi incelenmiş ve ölçeğin geneli ile *Ticaret Yapma* alt boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmiştir. *Ticaret Yapma* alt boyutuna ilişkin en yüksek sıra ortalamasının eğitim durumu doktora olanlara, en düşük sıra ortalamasının ise eğitim durumu lise olanlara ait olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre eğitim durumu doktora olanların daha yüksek düzeyde ticaret yapma amacıyla Türkçe öğrendikleri belirtilebilir. Ayrıca ölçek genelinde de sıra ortalaması en yüksek olan grup eğitim durumu doktora olanlar, en düşük olan grup ise eğitim durumu lise olanlardır. Bu bulguya göre araştırmaya katılan kursiyerlerden Türkçe öğrenme ihtiyacı en yüksek olan grubun eğitim durumu doktora olanlar olduğu söylenebilir. Gürcistan'da maaşların düşük olması sebebiyle özellikle eğitilmiş insanların hak ettikleri yaşam standartlarına kavuşabilmek maksadıyla ticarete yönelmeyi düşünmelerinden kaynaklanabilir.

4. Kursiyerlerin Türkçe dil öğrenme ihtiyaçlarının Türkçe seviyesiyle ilişkisi incelenmiş ve *Eğitim ve İş İmkânı* alt boyutu dışındaki alt boyutlar ile ölçeğin genelinde anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. *Ticaret Yapma* alt boyutunda C2 kurunda çok düşük düzeyde bir yükselme görülse de genel olarak kur yükseldikçe bu alt boyuta olan ihtiyacın da düştüğü fark edilmiştir. Üst kurlardaki kursiyerler genellikle çalışan kesimden oluşmaktadır. Bu kursiyerlerin eğitim ve iş bulma ihtiyacı alt kurlardaki kursiyerlere göre daha zayıftır. *Bireysel İlgil ve İhtiyaçlar* alt boyutunda da durumun *Ticaret Yapma* alt boyutuyla aynı olduğu görülmüştür. *Sınıf İçi İletişim Kurma* alt boyutunda en yüksek ihtiyacı B1 kurundakiler, en düşük ihtiyacı ise C1 kurundakiler hissetmektedir. Ölçek geneline bakıldığında -C2 düzeyi dışında- ise kursiyerlerin kur seviyeleri yükseldikçe Türkçe öğrenmeye yönelik ihtiyaçlarının azaldığı ifade edilebilir. Bu durum üst kurlardaki kursiyerlerin Türkçelerinin yeterli düzeye ulaştığını düşünmelerinden kaynaklanabilir.
5. Kursiyerlerin Türkçe dil öğrenme ihtiyaçlarının daha önce Türkiye’de bulunmakla ilişkisi incelenmiş, *Ticaret Yapma* ve *Sınıf İçi İletişim Kurma* alt boyutları ile ölçek genelinde daha önce Türkiye’de bulunmayanların lehine anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Daha önce Türkiye’de bulunmayan kursiyerlerin ticaret yapmaya, sınıf içi iletişim kurmaya ve ölçeğin genelinden elde edilen ortalama dikkate alındığında genel olarak Türkçe öğrenmeye yönelik ihtiyaçlarının daha önce Türkiye’de bulunanlara göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Daha önce Türkiye’de bulunanların genel olarak Türkiye’de arkadaş, akraba vb. yakınlarının olduğu ve onlarla iletişim kurduğu düşünülebilir. Bu sebepten Türkçeye sınıf içi iletişim kurmak için daha az ihtiyaç duyması tabii bir durumdur.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, Tiflis YEE’de Türkçe öğrenenlerin motivasyon engelleri *Öğrencilerin Hisleri ile İlgili Engeller*, *Yetersiz Materyal Kullanımı*, *İletişim Engelleri* ve *Öğretmenlerin Yetkinliği ve Öğretme Stilleri* olmak üzere toplam dört alt boyutta ele alınmıştır. Kursiyerlerin verdikleri yanıtlara göre hem ölçeğin alt boyutlarında hem de ölçek genelinde motivasyon engellerinin düşük

düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla bu durum, Tiflis YEE’de Türkçe öğrenen kursiyerlerin motivasyonlarının yüksek olduğunu göstermektedir.

Yunus Emre Enstitüsündeki dil öğretim yöntemlerinin kursiyerlerin Türkçeyi severek, sıkılmadan ve isteyerek öğrenmelerini sağladığı düşünülmektedir. Türkçeye ilgi duyan kursiyerlerin motivasyon engelleri düzeyinin düşük seviyede çıkması da beklenen bir durum olmuştur. Zira YEE’de düzenlenen Türkçe kurslarına katılmakta gönüllülük esastır ve herhangi bir zorunluluk bulunmamaktadır. Dolayısıyla Türkçe öğrenirken öğretmen, sınıf ortamı, materyal, program, sınav vb. sebeplerle motivasyon kaybı yaşayan kişilerin kursa devam etmek gibi bir zorunluluğu yoktur. Bu bağlamdan hareketle kursa devam eden öğrencilerin motivasyon engellerinin düşük, motivasyonlarının ise yüksek seviyede olmasının tabii bir durum olduğu söylenebilir.

Tiflis YEE’de Türkçe öğrenen kursiyerlerin motivasyon engelleri çeşitli değişkenlere göre incelenmiş aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir:

1. Kursiyerlerin motivasyon engellerinin cinsiyet, meslek, ana dili, eğitim durumları ile başka bir yerde Türkçe öğrenmesiyle ilişkisi incelenmiş ve anlamlı bir farklılık elde edilememiştir.
2. Kursiyerlerin motivasyon engellerinin yaşla ilişkisi incelenmiş ve *Öğrencilerin Hisleri ile İlgili Engeller* alt boyutunda yaşı 31-35 olanların yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyon engellerinin anlamlı düzeyde yüksek çıktığı görülmüştür. Yabancı dil öğrenirken belli bir yaş aralığından bahsetmek güç olsa da yaş ilerledikçe öğrencilerin hislerinden kaynaklı motivasyon engelleriyle daha çok karşılaşılması beklenen bir durum olmuştur.
3. Kursiyerlerin motivasyon engellerinin Türkçe seviyesiyle ilişkisi incelenmiş ve *Öğrencilerin Hisleri ile İlgili Engeller ile İletişim Engelleri* alt boyutlarında ve ölçeğin genelinde anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. *Öğrencilerin Hisleri ile İlgili Engeller* alt boyutunda B1 kurunda sınırlı bir düzeyde yükselme görülsede kursiyerlerin kur düzeyi yükseldikçe yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyon engellerinin azaldığı söylenebilir. *İletişim Engelleri* alt boyutunda da ileri düzey kurlarda, yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyon engellerinin düşüş

gösterdiği ifade edilebilir. Ölçek genelinde de kur seviyesi yükseldikçe motivasyon engellerinde düşüş olmuştur. Yüksek düzeylere kadar vazgeçmeden Türkçe öğrenen bireylerin motivasyon engellerinin düşük, motivasyonlarının ise yüksek olması beklenen bir durum olmuştur.

4. Kursiyerlerin motivasyon engellerinin Türkçe öğrenme süresiyle ilişkisi incelenmiş ve *İletişim Engelleri* alt boyutu ile ölçek genelinde anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. İletişime yönelik motivasyon engellerinin dil öğrenmeye başlangıç aşamasında daha düşük düzeyde olduğu, 8 ay-2 yıl arasında yükseldiği ancak 3 yıl ve üzeri sürede tekrar düştüğü belirlenmiştir. Ölçek genelinde de *İletişim Engelleri* alt boyutuna benzer şekilde, motivasyon engellerinin 8-12 ay arasında yükseldiği ancak 3 yıl ve üzeri sürede tekrar düştüğü görülmektedir.
5. Kursiyerlerin motivasyon engellerinin daha önce Türkiye’de bulunma durumuyla ilişkisi incelenmiş ve ölçeğin *Öğrencilerin Hisleri ile İlgili Engeller ve Yetersiz Materyal Kullanımı* alt boyutları ile ölçek genelinde daha önce Türkiye’de bulunanlar lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu durum, daha önce Türkiye’de bulunmuş olmanın yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyon üzerinde olumlu bir etki oluşturduğu söylenebilir.

Yapılan araştırmada Tiflis YEE’de Türkçe öğrenen kursiyerlerin Türkçe dil öğrenme ihtiyaçlarının yüksek, motivasyon engellerinin ise düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Gürcistan özelinde için düşünüldüğünde bunun beklenen bir durum olduğu söylenebilir. Ancak Tiflis’te yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dil öğrenme ihtiyaçları ile motivasyon engelleri arasındaki ilişki incelendiğinde aralarında zayıf düzeyde de olsa pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Bu durum dil öğrenme ihtiyaçları arttıkça motivasyon engeliyle daha çok karşılaştığı anlamına gelmektedir. Dikkat çekici olan bu sonuca farklı sebeplerin etki ettiği düşünülmektedir. Herhangi bir eyleme yoğun olarak ihtiyaç duymak zaman zaman yüksek kaygıyı da beraberinde getirmektedir. Bireyler dil öğrenirken başarısız olabileceği ihtimalini düşünüp kaygılanırsa motivasyon engelleriyle daha fazla karşılaşabilmektedir. Dilekmen ve Ada (2005), kaygının motivasyon ve öğrenme üzerinde olumsuz etkileri olan bir durum olduğunu dile getirmiştir. Bireylerin başarılı bir dil öğrenme süreci geçirmesi için kaygı düzeyi kontrol altına alınmalıdır.

Ayrıca kendini Türkçe öğrenmeye mecbur hissedenden kişilerde kendileri farkına varmadan bir baskı oluştuğu düşünülmektedir. Bu baskı da motivasyonu engelleyebilmektedir. Dil öğrenmeye olan ihtiyaç arttıkça bireylerin dil öğrenmeye daha bilinçli yaklaştığı ve motivasyonlarını engelleyen unsurların farkına daha iyi varabildikleri de ihtimal dâhilindedir. Tüm bunların yanında dil öğrenmeye yüksek düzeyde ihtiyaç duyan insanların öğretmenden, sınıf ortamından, materyallerden, arkadaşlarından ve hatta bazen kendisinden beklentileri çok yüksek olabilmektedir. Beklentisi yüksek olan kişilerin bu beklentilerinin çok küçük bir kısmını bile karşılayamadıklarında motivasyon engelleriyle karşılaşması muhtemel bir durum olacaktır.

5.2. ÖNERİLER

1. Gürcistan'da yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dil öğrenme ihtiyaçları ile motivasyon engelleri arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi amaçlayan bu çalışma, farklı coğrafyalarda da yapılabilir. Böylece çalışmalardan elde edilen sonuçlar karşılaştırılıp konu hakkında genel bir kanıya varılabilir.
2. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten yerlerin, hedef kitlelerinin dil öğrenme ihtiyaçlarını tespit edebilmesi için, her eğitim-öğretim döneminde en az bir kez ihtiyaç analizi yapmasının dil öğrenme sürecine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
3. Gürcistan'da Türkçe öğrenenlerin ihtiyaçlarında ilk sırada *Sınıf İçi İletişim Kurma* alt boyutu yer almıştır. Öğrencilerin iletişim becerilerini artırmak için konuşma, sinema, tiyatro kulüpleri gibi dili kullanabilecekleri ve ders dışında da dille bağlarını devam ettirebilecekleri ortamlar oluşturulmalıdır. Ayrıca sınıf içerisinde konuşma becerisini geliştirmeye yönelik aktivitelere yer verilmelidir.
4. Kursiyerlere sınıf dışında da Türkçe iletişim kurabilecekleri ortamlar sunulmalıdır. Kursiyerlerin Gürcistan'da yaşayan Türklerle bir araya gelip Türkçe konuşabilecekleri etkinlikler düzenlenmeli veya çeşitli meslek gruplarından ana dili Türkçe olan kişiler sınıfa davet edilmelidir. Böylece kursiyerlerin sadece YEE okutmanlarıyla değil, farklı kişilerle de Türkçe konuşması sağlanabilir.

5. Gürcistan'daki Türk şirketleriyle, çalışanlarına Türkçe bilme zorunluluğu getirmeleri hususunda görüşmeler yapılabilir. Böylelikle Gürcistan'da Türkçeye olan talepte artışlar olabileceği düşünülmektedir.
6. Gürcistan'da ticaret amacıyla Türkçe öğrenenlere yönelik olarak çeşitli meslek gruplarına özel, iş Türkçesi kursları açılmalı ve bu kurslarda kullanılmak üzere materyaller hazırlanmalıdır.
7. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için hazırlanan materyallerde hedef kitleye görelilik ilkesi dikkate alınmalıdır. Böylece farklı dillerin konuşulduğu ve ihtiyaçların farklılık gösterdiği coğrafyalarda aynı materyallerin kullanılmasının önüne geçilmiş olacaktır. Ayrıca dersler sadece ders kitaplarına bağlı olarak yürütülmemeli, olabildiğince farklı dil öğretim materyallerinden yararlanılmalıdır.
8. Gürcistan genelinde Türkiye ve Türkçeyi tanıtan etkinliklere daha fazla yer verilerek geniş bir hedef kitleye ulaşılması sağlanabilir.
9. Kursiyerlerle bire bir görüşmeler gerçekleştirilerek onlardan gelen talepler doğrultusunda motivasyonlarını artıracak etkinlikler belirlenip ders içinde ve dışında bunlara yer verilmelidir.
10. Kursiyerlerin sıkılmalarını ve motivasyon kaybı yaşamalarını engellemek için derslerde drama, oyun, yarışma vb. etkinliklere yer verilmelidir.
11. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen farklı gruplara yönelik olarak iç motivasyon, dış motivasyon, genel motivasyon seviyesi ve motivasyon engellerini ölçmeye dayalı testler geliştirilip uygulanmalıdır.
12. Derslerde ve ders dışındaki görüşmelerde kursiyerlerin kaygı düzeylerini ve başarısızlık korkusunu azaltıcı telkinlerde bulunulmalıdır. Kursiyerlerin bireysel farklılıkları dikkate alınmalı, onlara her birinin özel ve değerli olduğu hissettirilmelidir.
13. Kursiyerlerin Türkiye'yi ve Türk kültürünü daha yakından tanımalarına vesile olacak Türkçe Yaz Okulu gibi programların sayısı artırılmalı ve içeriği zenginleştirilmelidir. Öğrenci değişim programlarına başvurularını yönünde kursiyerler teşvik edilmelidir.

KAYNAKÇA

- Abubakari, Ayishetu, *Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerle İngilizce Öğrenen Türk Öğrencilerin Motivasyon Durumlarının Karşılaştırılması*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2016.
- Açık, Fatma, “Türkiye’de Yabancılara Türkçe Öğretirken Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri”, Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu Bildirileri, Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, Kıbrıs, 2008 s. 1-11.
- Açık, Fatma, “Dil Politikaları Bağlamında Türkçenin Öğretimi”, Editör: Mustafa Durmuş ve Alpaslan Okur, *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı*, Grafiker Yayınları, Ankara, 2013 s. 483-492.
- Afrough, Tahereh, Rahimi, Ali, Zarafshan, Mehrdad, “Foreign Language Learning Demotivation: A Construct Validation Study”, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Volume 136, 2014 pp. 49-53. (Erişim: doi number: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.05.286>)
- Akalın, Ş. Haluk, “Türk Dili: Dünya Dili”, *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, TDK Yayınları, Cilt 97, Sayı 687, 2009 s. 195-204.
- Akbaba, Sırrı, “Eğitimde Motivasyon”, *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 13, 2006 s. 343-361.
- Aksan, Doğan, *Her Yönüyle Dil, Ana Çizgileriyle Dilbilim 1*, TDK Basımevi, Ankara, 1990.
- Aktaş, Nilgöl, *Lise Öğrencilerinin Motivasyon Kaynakları ve Karar Verme Stratejileri*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın, 2016.
- Akün, Sami, *Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Motivasyonuna Etki Eden Faktörler Üzerine Bir İnceleme (Adana/Seyhan*

Örneği), Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Toros Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin, 2015.

Akyüz, H. Celal, **Türkiye-Gürcistan İlişkileri ve Abhazya**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2017.

Altıparmak, Hamide Merve, **Avrupa Diller Öğretimi Ortak Çerçeve Programı Kapsamında İşlevsel Kavramsal Yaklaşım Temelli İhtiyaç Analizi Örneği**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2013.

Altunkaya, Hatice, Boylu, Emrah, **“Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Yönelik Motivasyon Engelleri Anketi: Türkçeye Uyarlama Çalışması”**, [Bildiri], I. Kaşgarlı Mahmud Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sempozyumu, Erciyes Üniversitesi Kaşgarlı Mahmud Türkçe Öğretim Araştırma Uygulama Merkezi, Kayseri, Türkiye, 3-5 Mayıs 2018.

Arıklı, Gamze, Yorgancı, Betül, **“Öğretmenlerin, Öğretmen Adaylarının ve Öğrencilerin Motivasyonu Algılama Farklılıkları”**, [Bildiri], X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Niğde Üniversitesi, Niğde, Türkiye, 27-30 Haziran 2012.

Arslan, Fatih, “Dil Öğretiminin İlkeleri”, Editör: Hayati Develi vd., **Uygulamalı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi El Kitabı 1**, Kesit Yayınları, İstanbul, 2017 s. 241-288.

Ataman, Orhan, **Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Düzeyleri ve Tutumları ile Hazırlık Sınıfı Başarı Puanları Arasındaki İlişki**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya, 2017.

Ayan, Zeynep, Dilidüzgün, Şükran, “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Orta Düzey Yazma Etkinliklerinin İletişimsel Yaklaşım Bağlamında Değerlendirilmesi”, **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi**, Cilt 11, Sayı 56, 2018 s. 468-476.

Aydın, Elit, *TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesindeki Öğrencilerin Yabancı Bir Dil Olarak İngilizce Öğrenmeye Karşı Olan Motivasyon, Tutum ve Algularının Analizi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2007.

Aygün, Özge, *Hazırlık Sınıfında Okuyan Türk Öğrencilerin İngilizce Öğrenme Motivasyonlarını Azaltan Unsurlar Ölçeği*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir, 2017.

Aykaç, Nurullah, “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Genel Tarihi ve Bu Alanda Kullanılan Yöntemler”, *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume, 10/3 2015, s. 161-174. (Erişim: doi number: 10.7827/TurkishStudies.7842)

Balcı, Mustafa, “Tarihî Seyirde Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi 1: Cumhuriyet Dönemi Öncesi Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi”, Editör: Hayati Develi vd., *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yöntem ve Uygulamalar 1*, Yunus Emre Enstitüsü, İstanbul, 2016 s. 11-52.

Balçıkınlı, Cem, “A Study on Needs Analysis of Learners of Turkish Language”, *Sino-US English Teaching*, Volume 7, No 1, 2010.

Barın, Erol, “Yabancılara Türkçenin Öğretiminde Temel Söz Varlığının Önemi”, *TÜBAR*, Sayı 13, 2003 s. 311-317.

Barın, Erol, “Yabancılara Türkçe Öğretiminde İlkeler”, *Türkiyat Araştırması Dergisi*, Sayı 1, 2004 s.19-30.

Barın, Erol, Demir, Celal, *Türk Dil Bilgisi 1*, Öncü Kitap, Ankara, 2006.

Başar, Umut, Akbulut, Ersin, “Yabancılara Türkçe Öğretiminde Öğrenen İhtiyaçlarının Belirlenmesi: Yunus Emre Enstitüsü Tiflis Türk Kültür Merkezi Örneği”, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, Sayı: 5/2 2016 s. 1005-1020.

Batur, Zekerya, “Ana Dili Öğretiminde Gösterge Biliminin Yeri: Ana Dili Ders Kitaplarındaki Sözel Metinlerle Görsel Metinleri Bütünselliğinin Analizi”, *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature*

and History of Turkish or Turkic, Cilt 5/4, 2010 s. 174-200. (Erişim: doi number: 10.7827/TurkishStudies.1713)

Bayraktar, Hatice Vatansever, “Sınıf Yönetiminde Öğrenci Motivasyonu ve Motivasyonu Etkileyen Etmenler”, *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Cilt 10/3, 2015 s. 1079-1100 (Erişim: doi number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7788>)

Benhür, M. Hâdi, “*Türkçenin Yabancılara Öğretiminde Tartışılmayan Ana Kavramlar*”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2002.

Biçer, Nurşat, “Hunlardan Günümüze Yabancılara Türkçe Öğretimi”, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, Sayı: ¼, 2012 s. 107-133.

Biçer, Nurşat, “Yabancılara Türkçe Öğretiminde Motivasyona İlişkin Öğrenci Görüşleri ve Sınıf içi Gözlemler”, *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, Cilt 4, Sayı 1, 2016 s.84-99.

Biçer, Nurşat, “Yabancılara Türkçe Öğretimi Alanında Yayınlanan Makaleler Üzerine Bir Analiz Çalışması”, *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı 27, 2017 s. 236-247. (Erişim: doi number: 10.5505/pausbed.2017.69772)

Bingöl, Dursun, *Personel Yönetimi*, Beta Yayınevi, İstanbul, 1997.

Boylu, Emrah, Başar, Umut, “Türkçe Öğretim Merkezlerinin Güncel Durumu ve Standartlaştırılması Üzerine”, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi ‘Prof. Dr. İbrahim Kavaz Özel Sayısı’*, Yıl 4, Sayı 24, 2016 s. 309-324.

Boylu, Emrah, Çangal, Önder, “Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: İran Örneği”, *International Journal of Language Academy*, Volume 2/4, 2014 pp. 124-151

Bölükbaş, Fatma, Keskin, Funda, “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Metinlerin Kültür Aktarımındaki İşlevi”, *Turkish Studies*, 5(4), 2010 s. 221-235. (Erişim: doi number: 10.7827/TurkishStudies.1632)

Büyükikiz, K. Kağan, “Yabancılara Türkçe Öğretimi Alanında Hazırlanan Lisansüstü Tezler Üzerine Bir İnceleme”, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 11, Sayı 25, 2014 s. 203-213.

Çakmak, Cihan, “Yabancılara Türkçe Öğretiminin Tarihçesine Genel Bir Bakış Denemesi”, *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 4, Sayı 2, 2014 s. 167-182.

Çalışkan, Nihal, Bayraktar, Semra, “*Yabancılara Türkçe Öğretimi Konusunda Bir İhtiyaç Analizi: Kahire Yunus Emre Türk Kültür Merkezi Örneği*”, [Bildiri], VII. Uluslararası Türk Dil Kurultayı, TDK, Ankara, Türkiye, 24-28 Eylül 2012.

Çalışkan, Nihal, Çangal, Önder, “Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: Bosna-Hersek Örneği”, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 13, Sayı 2, 2013 s. 310-334.

Çangal, Önder, *Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: Bosna-Hersek Örneği*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2013.

Çıkkılı, Yahya, “Eğitimle İlgili Temel Kavramlar” (10. Baskı), Editör: Kadir Keskinlik, *Eğitim Bilimine Giriş*, Pegem Akademi, Ankara, 2016 s. 1-36.

Çırak, Yüksel, “Öğrenmenin Doğası ve Temel Kavramları” (2. Baskı), Editör: Alim Kaya, *Eğitim Psikolojisi*, Pegem Yayıncılık, Ankara, 2007 s. 259-297.

Çolak, Esmâ, Cırık, İlker, “Ortaokul Öğrencilerinin Motivasyon Kaynaklarının İncelenmesi”, *İlköğretim Online*, 14(4), 2015 s. 1307-1326. (Erişim: doi number: <http://dx.doi.org/10.17051/io.2015.08906>)

Demir, Nurettin, Yazıcı, Nermin, “En Güçlü Çağında Türk Dili: Genel Değerlendirme ve Beklentiler”, *21. Yüzyılda Sosyal Bilimler*, Sayı 1, 2012 s.175-197.

Demir, Nurettin, Yılmaz, Emine, *Türk Dili El Kitabı* (6. Baskı), Grafiker Yayınları, Ankara, 2012.

Demir, Tazegül, “Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı Kapsamındaki Türkçe Dersi Kazanımlarının Değerlendirilmesi”, *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 30, Sayı 3, 2010 s. 913-937.

Dilekmen, Mücahit, Ada, Şükrü, “Öğrenmede Güdülenme”, *Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 11, 2005 s. 113-123.

Doğan, Özcan, *İngilizce Hazırlık Okuyan Öğrencilerin Motivasyon Düzeyleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir, 2009.

Doğan, Yusuf, “Dinleme Becerisini Geliştirmede Etkinliklerden Yararlanma”, *TÜBAR*, Sayı 27, 2010 s. 263-274.

Doğan, Yusuf, *Dinleme Eğitimi*, Pegem Akademi Yayınları, Ankara, 2011.

Dörnyei, Zoltan, “Attitudes, orientations, and motivations in lanluage learning: Advances in theory, research, and applications”. *Language Learning*, 53, 2003 pp. 3-32.

Durmuş, Mustafa, *Yabancılara Türkçe Öğretimi* (2. Baskı), Grafiker Yayınları, Ankara, 2013a.

Durmuş, Mustafa, “Türkçenin Yabancılara Öğretimi: Sorunlar, Çözüm Önerileri ve Yabancılara Türkçe Öğretiminin Geleceğiyle İlgili Görüşler”, *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, Yıl 6, Sayı 11, 2013b s. 207-228

Emeksiz, Berrin, *Yabancı Dil (İngilizce) Öğretiminde Güdülenme (Motivasyon) Ölçümü*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, 2006.

Emiroğlu, Selim, Pınar, F. Nur, “Dinleme Becerisinin Diğer Beceri Alanları İle İlişkisi”, *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Cilt 8/4, 2013 s. 769-782.

Ercilesun, Ahmet Bican, *Başlangıcından Yirminci Yüzyıla Türk Dili Tarihi*, Akçağ Yayınları, Ankara, 2004.

- Ercoskun, M. Hanifi, Nalçacı, Ahmet, “Öğretimde Psikolojik İhtiyaçların Yeri ve Önemi”, *Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 11, 2005 s. 353-370.
- Ergin, Muharrem, *Türk Dil Bilgisi* (19. Baskı), Bayrak Basım Yayım, İstanbul, 1992.
- Ergür, Derya Oktar, “Yabancı Dil Öğretiminde Motivasyon Kaynakları”, *Eğitim ve Bilim*, Cilt 22, Sayı 126, 2002 s. 38-42
- Ertan, A. Banu, *İngilizce Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin İngilizce Dersindeki Güdülenmelerinin ve İnançlarının İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2008.
- Göçer, Ali, “Dil Kültür İlişkisi ve Etkileşimi Üzerine”, *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, TDK Yayınları, Cilt 103, Sayı 729, 2012 s. 50-57.
- Gökalp, Ziya, *“Türkçülüğün Esasları”*, Sebil Matbaacılık, İstanbul, 1975.
- Gökçe, Akif, *“Yabancı Dil Öğretiminde İhtiyaç Analizi Uygulaması: Turizm Ön Lisans Örneği”*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya, 2014.
- Gömleksiz, Mehmet Nuri, Özkaya, Miraç Özlem, “Yabancı Diller Yüksekokulu Öğrencilerinin İngilizce Konuşma Dersinin Etkililiğine İlişkin Görüşleri”, *Turkish Studies*, 7/2, 2012 s. 495-513.
- Gültekin, İbrahim, “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yardımcı Okuma Kitaplarından ve Metinlerinden Yararlanma”, Editör: Hayati Develi vd., *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yöntem ve Uygulamalar 1*, Yunus Emre Enstitüsü, İstanbul, 2016 s. 399-454.
- Gültekin, İbrahim, Balcı, Mustafa, “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Siyaseti ve Stratejileri”, Editör: Hayati Develi vd., *Uygulamalı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi El Kitabı 1*, Kesit Yayınları, İstanbul, 2017 s. 43-133.
- Gültekin, İbrahim, Balcı, Mustafa, Melanlıoğlu, Deniz, “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde ‘Öğretici’ Sorunu ve Lisans Programı Önerisi” (2. Baskı), Editör: Abdullah Şahin, *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*

Kuramlar, Yaklaşımlar, Etkinlikler, Pegem Akademi, Ankara, 2018 s. 683-703.

Güneş, Firdevs, *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*, Nobel Yayıncılık, Ankara, 2007.

Güzel, Abdurrahman, *İki Dilli Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi*, Öncü Kitap, Ankara, 2010.

Güzel, Abdurrahman, Barın, Erol, *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*, Akçağ Yayınları, Ankara, 2013.

Hajana, Omer Hayban Omer, Adam, Abulgadir Mohammed Ali, “The Role Of Needs Analysis For The Quality of English For Specific Purposes and English For Academic Purposes Course Design”, *International Journal of Recent Scientific Research Research*, Volume 6, Issue 5, 2015 pp. 3868-3871.

Hallaç, Berrin, *Özel Orta Öğretim Kurumlarında Disiplin ve Ödül Yönetmeliğinin Öğretmen ve Öğrenci Motivasyonuna Etkisi: Bakırköy Örneği*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2016.

Hamada, Yo, “Different Demotivators For Japanese Junior High And High School Learners”, *Journal Of Pan-Pacific Association Of Applied Linguistics*, Volume 15, No 1, 2011 pp.15-38.

Hamada, Yo, Kito, Kazuya, “Demotivation In Japanese High Schools”, Editör: In. K. Bradford Watts ve M. Swanson, *JALT 2007 Conference Proceedings*, Challenging Assumptions Looking In, Looking Out, Tokyo, 2007 pp. 168-178.

Hutchinson, Tom, Waters, Alan, “English For Specific Purposes: A Learning-Centered Approach”, *Cambridge: Cambridge University Press*, 1987.

İlgar, Şengül, “Motivasyon Aktiviteleri ve Öğretmen”, *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 2, 2004 s. 211-222.

- İbili, Zafer, *Selanik Aristoteles Üniversitesindeki Öğrencilerin Yabancı Dil Olarak Türkçeyi Öğrenmeye Karşı Tutum ve Motivasyonlarının Araştırılması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale, 2015.
- İlter, Binnur Genç, Er, Sühendan, “Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretimi Üzerine Veli Ve Öğretmen Görüşleri”, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt 15, No 1, 2007 s. 21-30.
- İşcan, Adem, “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Önemi”, *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı 4, Cilt 2, 2011 s. 29-36.
- İşcan, Adem, “Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Tarihi”, Editör: Abdullah Şahin, *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kuramlar, Yaklaşımlar, Etkinlikler*, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara, 2014 s. 3-29.
- İşcan, Adem, “Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Tarihi”, (2. Baskı), Editör: Abdullah Şahin, *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kuramlar, Yaklaşımlar, Etkinlikler*, Pegem Akademi, Ankara, 2018 s. 3-30.
- Jilta, Gökben, *Yabancılar Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Öğrenene Yönelik Dil İhtiyaç Analizi: Kosova Örneği*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2016.
- Kaewpet, Chamnong, “A Framework for Investigating Learner Needs: Needs Analysis Extended to Curriculum Development”, *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, Volume 6, No 2, 2009 pp. 209-220.
- Kahriman Ramazan, Dağtaş Abdullah, Çapoğlu Erhan, Ateşal Zeynep, “Yabancılar Türkçe Öğretimi Kaynakçası”, *TÜRÜK Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, Sayı 1, Yıl 1, 2013 s. 80-132.
- Kaplan, Mehmet, *Kültür ve Dil* (31. Baskı), Dergâh Yayınları, İstanbul, 2013.
- Kara, Mehmet, “Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni Doğrultusunda Türkçe Öğrenen Yabancılar A1-A2 Seviyesinde Türkçe Öğretim Programı

Örneği”, *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks*, Cilt 3, Sayı 3, 2011 s. 157-195.

Karacaoğlu, Ö. Cem, “İhtiyaç Analizi ve Delphi Tekniği; Öğretmenlerin Eğitim İhtiyacını Belirleme Örneği”, [Bildiri], I. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi’nde sunuldu, Çanakkale, 2009 s.1-20.

Karakış, Özlem, *Lise Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Kaygıları, Motivasyonları, Öz-Yeterlik Alguları ve İngilizce Ders Başarıları Arasındaki İlişki*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu, 2014.

Karasar, Niyazi, *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2012.

Kaya, Ceval, “Dîvânü Lugâti’t-Türk Araplara Türkçeyi Öğretmek İçin Mi Yazıldı?”, III. Uluslararası Türkoloji Kongresi. Ortak Dil, Tarih ve Alfabe Oluşturma Sürecinde Geçmişten Geleceğe Türkolojinin Meseleleri, Türkistan, 18-20 Mayıs, Ahmet Yesevi Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesi Yayını: III, 2009 s. 145-148.

Kermen, Umut, *Üniversite Öğrencilerinin İhtiyaç Doyumu ve Öznel İyi Oluş Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu, 2013.

Kırkkılıç, H. Ahmet, Girgin, Yüksel, “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Temel İlke ve Kavramlar” (2. Baskı), Editör: Abdullah Şahin, *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kuramlar, Yaklaşımlar, Etkinlikler*, Pegem Akademi, Ankara, 2018 s. 93-107.

Kikuchi, Keita, Sakai, Hideki, “Japanese Learners’ Demotivation To Study English: A Survey Study”, *Jalt Journal*, Volume 31, No 2, 2009 pp. 183-204.

Korkmaz, Zeynep, *Gramer Terimleri Sözlüğü*, TDK Yayınları 575, Ankara, 1992.

Köksal, Dinçay, Varışoğlu, Behice, “Yabancı Dil Öğretiminde Temel İlke ve Kavramlar”, Editör: Abdullah Şahin, *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*

Kuramlar, Yaklaşımlar, Etkinlikler, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara, 2014 s. 65-80.

Li, Juan, “Needs Analysis: An Effective Way in Business English Curriculum Design”, *Theory and Practice in Language Studies*, Volume 4, No 9, 2014 pp. 1869-1874. (Erişim: doi number: doi:10.4304/tpsl.4.9.1869-1874)

Long, Michael H., *Second Language Needs Analysis*, Editör: Michael H. ve Jack C. Richards, Cambridge University Press, New York, 2005.

Maden, Sedat, İşcan, Adem, “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Amaç ve Sorunlar (Hindistan Örneği)”, *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 3, Sayı 5, 2011 s. 23-38.

Madran, Dilek, *Üniversite İngilizce Hazırlık Öğrencilerinin Başarı Güdüsü Düzeylerinin Başarıları Üzerine Etkileri*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir, 2006.

Mehdiyev, Esmira, Usta, Gonca, Uğurlu, Celal Teyyar, “İngilizce Dil Öğreniminde Motivasyon”, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 15, Sayı 57, 2016 s. 361-371. (Erişim: doi number:10.17755/esosder.16268)

Melanlıoğlu, Deniz, “Kültürler Arası İletişim Odaklı Yaklaşım”, Editör: Mustafa Durmuş ve Alpaslan Okur, *Yabancılarla Türkçe Öğretimi El Kitabı*, Grafiker Yayınları, Ankara, 2013 s. 129-134.

Odacı, Serdar, “Türk Dili” (2. Baskı), Editör: Serdar Odacı, *Üniversiteler İçin Dil ve Anlatım*, Palet Yayınları, Konya, 2009 s. 3-61.

Okatan, Barış, *Çağdaş ve Klasik Yunan Dili ve Edebiyatı Anabilim Dallarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Gereksinim, Güdülenme ve Tutumlarının Çözümlemesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2014.

Okur, Alpaslan, Keskin, Funda, “Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Kültürel Öğelerin Aktarımı: İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti Örneği”, *The Journal of Academic Social Science Studies International Journal of Social Science*, Cilt 6, Sayı 2, 2013 s. 1619-1640.

- Öncü, Hüseyin, “Motivasyon (Güdülenme)” (11. Baskı), Editör: Leyla Küçükahmet, *Sınıf Yönetimi*, Pegem Akademi, Ankara, 2010 s. 159-182.
- Özçalışan, Hande, *Yükseköğrenim Öğrencilerinin İngilizceyi Öğrenme Motivasyonları*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar, 2012.
- Özkan, Mustafa, *Türkiye Türkçesi (Ses ve Yazım Bilgisi)* (2. Baskı), Filiz Kitapevi, İstanbul, 2013.
- Özyürek, Rasim, “Türk Devlet ve Topuluklarından Türkiye Üniversitelerine Gelen Türk Soylu Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Öğrenimlerinde Karşılaştıkları Sorunlar”, *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Cilt 4/8, 2009 s. 1819-1862.
- Ryan, M. Rihard, Deci, L. Edward, “Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions”, *Contemporary Educational Psychology* **25**, 2000 pp. 54-67. (Erişim: doi:10.1006/ceps.1999.1020)
- Salduz, Hamza, Akbulut, Ersin, “Gürcistan’da Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler ve Çözüm Önerileri”, Editör: Hayati Develi vd., *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yöntem ve Uygulamalar 2*, Yunus Emre Enstitüsü İstanbul, 2016 s. 113-142.
- Salduz, Hamza, *Gürcistan’da Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Öğrenme Amaçları, Tutumları ve Becerileri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu, 2017.
- Sarıyer, Sibel, *Anadolu Lisesi 9. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Öğreniminde Güdülenmelerine Olumsuz Etki Eden Faktörler ve Öğretmenlerin Kullandıkları Güdüleme Stratejileri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla, 2008.
- Selen, Ufuk, *Çalışanların İç ve Dış Motivasyon Tekniklerine Bakış Açılarının Değerlendirilmesi; Yerel Yönetim Örneği*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Namık Kemal Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Tekirdağ, 2016.

- Sinan, A. Turan, “Ana Dili Eğitimi Üzerine Bazı Düşünceler”, *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi*, Cilt 4, Sayı 2, 2006 s. 75-78.
- Soyer, Makbule Kalı, “Bilişsel Gelişim”, Editör: Ayşen Bakioğlu, *Eğitim Psikolojisi*, Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara, 2014 s. 33-65
- Sürücü, Abdullah, Ünal, Ali, “Öğrenci Motivasyonunu Artıran ve Azaltan Öğretmen Davranışlarının İncelenmesi”, *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, Cilt 8, Sayı 14, 2018 s. 253-295. (Erişim: doi number: 10.26466/opus.404122)
- Şahin, Esin Yağmur, İşcan, Adem, Kana, Fatih, Koçer, Ömer, “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin İhtiyaç Algıları: Betimsel Bir Durum Çalışması”, *The Journal of Academic Social Science Studies*, Volume 6, Number 4, 2013 pp. 1185-1198. (Erişim: doi number: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS996>)
- Şahin, Esin Yağmur, “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yaklaşım, Yöntem ve Teknikler” (2. Baskı), Editör: Abdullah Şahin, *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kuramlar, Yaklaşımlar, Etkinlikler*, Pegem Akademi, Ankara, 2018 s. 109-144.
- Taşkın, Mete, *Bağımsızlıktan Sonra Gürcistan Türkiye İlişkileri*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü, İzmir, 2006.
- TDK, *Türkçe Sözlük* (11. Baskı), Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, 2011.
- Telc GmbH, MEB, *Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi Öğrenim, Öğretim ve Değerlendirme* (2. Baskı), Telc GmbH, Frankfurt, 2013.
- Timurtaş, F. Kadri, *Türkçemiz ve Uydurmacılık*, Boğaziçi Yayınları, İstanbul, 1980.
- Todaka, Yuichi, “How To Motivate De-Motivated Japanese College EFL Learners”, *European Journal of English Language Teaching*, Volume 2, Issue 4, 2017 pp. 87-113. (Erişim: doi number:10.5281/zenodo.823789)

Topçuoğlu, Fulya Ünal, “Türkçe Öğretmenlerin Motivasyon Faktörüne İlişkin Görüşleri” *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, Issue 5, 2013 pp. 7-23.

Toplaoğlu, Ahmet, *Dil Bilgisi Terimleri Sözlüğü*, Ötüken Neşriyat, İstanbul, 1989.

Tuzcuoğlu, Semai, “Motivasyon (Güdülenme)”, Editör: Ayşen Bakioğlu, *Eğitim Psikolojisi*, Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara, 2014 s. 299-320.

Trang, Tran Thi Thu, Baldauf Jr., Richard B., “Demotivation: Understanding Resistance to English Language Learning- The Case of Vietnamese Students”, *The Journal Of Asia TEFL*, Volume 4, No 1, 2007 pp. 79-105.

Ünal, Filiz, *Lise Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı ile Yabancı Dil Öğreniminde Motivasyon Tutumlarının İncelenmesi (İstanbul-Kadıköy İlçesi Örneği)*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, 2016.

Varışoğlu, Behice, “Yabancı Dil Öğrenme Motivasyonu” (2. Baskı), Editör: Abdullah Şahin, *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kuramlar, Yaklaşımlar, Etkinlikler*, Pegem Akademi, Ankara, 2018 s. 57-75.

Yağmur, Kutlay, “Dil Öğretiminde Anadili, İkinci Dil ve Yabancı Dil Kavramları”, Editör: Mustafa Durmuş ve Alpaslan Okur, *Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı*, Grafiker Yayınları, Ankara, 2013 s. 181-210.

Yıldız, Cemal, “Ana Dili Öğretiminin Temel İlkelerine Karşılaştırmalı Bir Bakış”, *Dil Dergisi*, Sayı 120, 2003 s. 5-23.

Yılmaz, Emrullah, *Ortaöğretimde İngilizce Derslerinde Öğrenci Başarısında Motivasyonun Rolü: Bartın İli Örneği*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak, 2007.

Web Adresleri

Akyol, Tuba, Anne Rahminde Dershane, Milliyet Gazetesi, 19.02.2002, (Erişim) <http://www.milliyet.com.tr/2002/02/19/cumartesi/cum00.html> adresinden 30.06.2018 tarihinde alınmıştır.

Gardner, C. Robert, “Integrative Motivation: Past, Present and Future”, 2001, (Erişim) <http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/GardnerPublicLecture1.pdf>, adresinden 08.07.2018 tarihinde alınmıştır.

Iwai, Tomoko, Kondo, Kimi, Lim, S. D. Dianne, Ray, E. Grace, Shimizu, Hisaaki, Brown, James Dean, “Japanese Language Needs Analysis”, 1998, (Erişim) <http://nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW13.pdf> adresinden 24.07.2018 tarihinde alınmıştır.

Memmedova, Gülnare Gocayeva, “Gürcistan’da Türkoloji alışmaları”, 2009 (Erişim) Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Merkezinin Sitesinden 15.09.2017 tarihinde alınmıştır.

NTV Haber, Türkiye’de En çok Çinli ve Gürcü alışan Var, 22 Kasım 2013, (Erişim) https://www.ntv.com.tr/ekonomi/turkiyede-en-cok-gurcu-ve-cinli-calisan-var,%20PAQBOc13I0aQPX-W2RZvpw?_ref=infinite adresinden 13.07.2018 tarihinde alınmıştır.

Star, Dünyaya Türkçe Seslenen Radyo, 12.02.2018, (Erişim) <http://www.star.com.tr/yerele-haberler/dunyaya-turkce-seslenen-radyo-3545767/> adresinden 20.07.2018 tarihinde alınmıştır.

T.C. Batum Başkorsolosluğu, Gürcistan’a Seyahat Edecek Vatandaşlarımız İçin Seyahat Duyurusu, 01.02.2013, (Erişim) <http://batum.bk.mfa.gov.tr/Mission/ShowAnnouncement/174159> adresinden 15.07.2018 tarihinde alınmıştır.

T.C. Batum Başkorsolosluğu, Türkiye-Gürcistan İlişkileri Bilgi Notu, 24.03.2016, (Erişim) <http://batum.bk.mfa.gov.tr/Mission/ShowInfoNote/254799> adresinden 22.07.2018 tarihinde alınmıştır.

T.C. Dışışleri Bakanlığı, Ülke Künyesi, 2018a, (Erişim) <http://www.mfa.gov.tr/gurcistan-kunyesi.tr.mfa> adresinden 11.07.2018 tarihinde alınmıştır.

T.C. Dışışleri Bakanlığı, Gürcistan’ın Ekonomisi, 2018b, (Erişim) <http://www.mfa.gov.tr/gurcistan-ekonomisi.tr.mfa> adresinden 11.07.2018 tarihinde alınmıştır.

- T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2016 Türkiye Göç Raporu, 19.06.2017, (Erişim) http://www.goc.gov.tr/files/files/2016_yiik_goc_raporu_haziran.pdf adresinden 12.07.2018 tarihinde alınmıştır.
- T.C. Ticaret Bakanlığı, Doğrudan Yabancı Yatırımlar, 2014, (Erişim) <https://www.kisa.link/L52u> adresinden 12.07.2018 tarihinde alınmıştır.
- T.C. Tiflis Büyükelçiliği, Türkiye- Gürcistan İlişkileri Bilgi Notu, 19.03.2016, (Erişim) <http://tbilisi.emb.mfa.gov.tr/Mission/ShowInfoNote/254502> adresinden 15.07.2018 tarihinde alınmıştır.
- TİKA, Gürcistan'da Eğitime Destek Devam Ediyor, 20.01.2015, (Erişim) http://www.tika.gov.tr/tr/haber/gurcistan%27da_egitime_destek_devam_ediyor-14679 adresinden 14.07.2018 tarihinde alınmıştır.
- TİKA, Gürcistan'da Türkçe Öğretimine Destek, 26.10.2017, (Erişim) http://www.tika.gov.tr/tr/haber/gurcistan%27da_turkce_ogrenimine_destek-39061 adresinden 14.07.2018 tarihinde alınmıştır.
- TİKA, Tiflis 178. Kamu Okuluna Tadilat ve Donanım Desteği, 12.06.2018, (Erişim) http://www.tika.gov.tr/tr/haber/tiflis_178_kamu_okulu%27na_tadilat_ve_donanim_destegi-44957 adresinden 14.07.2018 tarihinde alınmıştır.
- Türkiye Bursları, Ana Sayfa, 2018, (Erişim) <https://www.turkiyeburslari.gov.tr/> adresinden 02.07.2018 tarihinde alınmıştır.
- Türkiye Maarif Vakfı, 2018a, (Erişim) <https://turkiyemaarif.org/page/30-turkiye-maarif-vakfi-12> adresinden 14.07.2018 tarihinde alınmıştır.
- Türkiye Maarif Vakfı, Dünyada Türkiye Maarif Vakfı, 2018b, (Erişim) <https://turkiyemaarif.org/page/42-dunyada-tmv-16> adresinden 14.07.2018 tarihinde alınmıştır.
- YÖK, Tüm Üniversite Listesi, 2018a, (Erişim) <http://www.yok.gov.tr/web/guest/universitelerimiz> adresinden 12.07.2018 tarihinde alınmıştır.

YÖK, 2017-2018 Öğretim Yılı Yükseköğretim İstatistikleri, 2018b, (Erişim) <https://istatistik.yok.gov.tr/> adresinden 30.07.2018 tarihinde alınmıştır.

Yunus Emre Enstitüsü, Haberler, YEE 40 Ülkede 16 Bin Kişiyi Türkçe Öğretti, 13.12.2016, (Erişim) <https://www.yee.org.tr/tr/haber/yee-40-ulkede-16-bin-kisiye-turkce-ogretti> adresinden 14.07.2018 tarihinde alınmıştır.

Yunus Emre Enstitüsü, Kurumsal, 2018a, (Erişim) <https://www.yee.org.tr/tr/kurumsal/yunus-emre-enstitusu> adresinden 13.07.2018 tarihinde alınmıştır.

Yunus Emre Enstitüsü, Türkçe Öğretimi, 2018b, (Erişim) <https://www.yee.org.tr/tr/birim/turkce-ogretimi> adresinden 14.07.2018 tarihinde alınmıştır.

Yunus Emre Enstitüsü, Tercihim Türkçe, 2018c, (Erişim) <https://www.yee.org.tr/tr/birim/tercihim-turkce> adresinden 14.07.2018 tarihinde alınmıştır.

Yunus Emre Enstitüsü, Uzaktan Türkçe, 2018ç, (Erişim) <https://www.yee.org.tr/tr/birim/uzaktan-turkce> adresinden 14.07.2018 tarihinde alınmıştır.

Yunus Emre Enstitüsü, Türkçe Yaz Okulu, 2018d, (Erişim) <https://www.yee.org.tr/tr/birim/turkce-yaz-okulu> adresinden 14.07.2018 tarihinde alınmıştır.

Yunus Emre Enstitüsü, Eğitim Programları, 2018e, (Erişim) <https://www.yee.org.tr/tr/birim/egitim-programlari> adresinden 14.07.2018 tarihinde alınmıştır.

Yunus Emre Enstitüsü, Türkçe Öğretim Setleri, 2018f, (Erişim) <https://www.yee.org.tr/tr/birim/turkce-ogretim-setleri> adresinden 14.07.2018 tarihinde alınmıştır.

Yunus Emre Enstitüsü, Türkçe Yeterlik Sınavı (TYS), 2018g, (Erişim) <https://www.yee.org.tr/tr/birim/turkce-yeterlik-sinavi-tys> adresinden 14.07.2018 tarihinde alınmıştır.

Yunus Emre Enstitüsü Tiflis, Tiflis YEE 6. Yılını Kursiyerleriyle Kutladı, 04.06.2018, (Erişim) <http://tiflis.yee.org.tr/tr/haber/tiflis-yee-6-yilini-kursiyerleri-ile-kutladi> adresinden 15.07.2018 tarihinde alınmıştır.

Yüzal, Sinan, Gürcistan Ülke Raporu, Ankara, 2012, (Erişim) <http://docplayer.biz.tr/462167-Gurcistan-ulke-raporu.html> adresinden 11.07.2018 tarihinde alınmıştır.



EKLER

EK 1 TÜRKÇE ÖĞRENME İHTİYAÇLARI ÖLÇEĞİ

Sevgili Kursiyer,

Aşağıdaki ölçekler Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen kursiyerlerin Türkçe öğrenmeye yönelik ihtiyaçlarının motivasyon engelleri üzerindeki etkisini tespit etmek amacıyla hazırlanmıştır. Ölçekler sonucunda elde edilen veriler, bilimsel bir çalışmada kullanılacaktır. Bu sebeple düşüncelerinizi doğru olarak ifade etmeniz bizim için önemlidir. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

Özge AKBAŞ

Kırıkkale Üniversitesi

Yüksek Lisans Öğrencisi

ozge90_gazi@hotmail.com

BÖLÜM I: KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz nedir? Erkek Kadın
2. Mesleğiniz nedir?

3. Ana diliniz nedir?

4. Hangi yaş aralığındasınız?
 15-17 36-40 56-60
 18-25 41-45 60+
 26-30 46-50
 31-35 51-55
5. Eğitim durumunuz nedir?
 İlköğretim
 Lise
 Üniversite
 Yüksek Lisans
 Doktora
 Diğer _____

6. Türkçe seviyeniz hangisidir?

A1

B2

A2

C1

B1

C2

7. Ne kadar zamandır Tiflis Yunus Emre Enstitüsünde Türkçe öğreniyorsunuz?

0-4 ay arası

4-8 ay arası

8-12 ay arası

1-2 yıl arası

3 yıl veya daha fazla

8. Tiflis Yunus Emre Enstitüsünden başka bir yerde Türkçe öğrendiniz mi? (Uyarı: Size uyan seçeneklerin hepsini işaretleyiniz.)

Hayır, öğrenmedim

Evet, üniversitede/halk eğitim merkezlerinde

Evet, ortaöğretimde/ilköğretimde

Evet, Tiflis'te bir Türkçe dil kursunda

Evet, Türkiye'de bir Türkçe dil kursunda

Evet, aileden / arkadaşlardan / televizyondan / dizilerden öğrendim.

Evet, diğer _____

9. Sekizinci soruya cevabınız "Evet" ise yukarıda belirttiğiniz kurumlarda veya çevrede ne kadar süre Türkçe öğrendiniz?

0-4 ay arası

4-8 ay arası

8-12 ay arası

1-2 yıl arası

3 yıl ve daha fazla

10. Hiç Türkiye'de bulundunuz mu?

Evet

Hayır

11. Onuncu soruya cevabınız ‘‘Evet’’ ise Türkiye’de ne kadar süre kaldınız?

- Bir yıldan az
- 1-2 yıl
- 3-4 yıl
- 5-6 yıl
- 7 yıl ve daha fazla

12. Onuncu soruya cevabınız ‘‘Evet’’ ise hangi nedenlerden dolayı Türkiye’deydiniz?

(Uyarı: Size uyan seçeneklerin hepsini işaretleyiniz.)

- İş için
- Yabancı  ğrenci olarak/ ğrenci değişim programıyla/eğitim için
- Turist olarak
- Akraba ziyareti için
- Diğer nedenlerle _____

13. Sınıf dışında Türkçeyi ne zaman kullanırsınız? (Uyarı: Size uyan seçeneklerin hepsini işaretleyiniz.)

- İş hayatında
- Türkçe konuşan insanlarla sohbet ederken ( rneğin; Türkçe okutmanları, arkadaşlar, akrabalar)
- Türkçe konuşan insanlara kartlar / mektuplar yazarken
- Diğer kurumlarda
- Nadiren kullanım
- Hiç kullanmam

14. Türkiye’yi ziyaret etmek ister misiniz? (Uyarı: Size uyan seçeneklerin hepsini işaretleyiniz.)

- Evet, iş için.
- Evet, yabancı  ğrenci/değişim programı  ğrencisi olarak.
- Evet, bir turist olarak.
- Evet, akraba ziyareti için.
- Hayır, Türkiye’yi ziyaret etmek istemem.

BÖLÜM II: TÜRKÇE DİL İHTİYAÇLARI ÖLÇEĞİ

Lütfen her bir ifadeyi okuyunuz. Aşağıdaki derecelendirme ölçütlerini kullanarak “Neden Türkçe öğreniyorum?” sorusuna cevabınız olduğunu düşündüğünüz ifadelere ne kadar katıldığınızı veya katılmadığınızı kutuları (X) işaretleyerek belirtiniz.

	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1. Türkçe olarak sınıf içi genel konuşmalar yapabilmek istiyorum (örneğin; tanışma, arkadaşlarıma soru sorma, okutmanın talimatlarını takip etme).					
2. Türkçe olarak sınıf içi sunumlar/gösterimler yapabilmek istiyorum (örneğin; sınıfta bir şeyin nasıl yapılacağını/kullanılacağını açıklama).					
3. Türkçe olarak sınıf tartışmalarına dâhil olabilmek istiyorum (örneğin; güncel konular, sosyal sorunlar, kültürel farklılıklar, kişisel hikâyeler gibi konularda).					
4. Türkçe olarak okutmanım ile iletişim kurabilmek istiyorum (örneğin; bir derse gelmemek için izin isteme, dersle ilgili materyali tartışma).					
5. Türkiye’de yükseköğretim kurumlarında eğitim almak istediğim için Türkçe öğreniyorum.					
6. Uzmanlık alanımla ilişkili akademik/teknik Türkçeyi anlayabilmek için Türkçe öğreniyorum.					
7. Akademik hedefler için bilgisayarını Türkçe kullanabilmek amacıyla Türkçe öğreniyorum (örneğin; internet, e-mail, ödev vb.).					
8. Resmi görüşmelere katılabilmek için Türkçe öğreniyorum (örneğin; burs/iş görüşmesi).					
9. Türkiye’ye tatile gitmek istediğim için Türkçe öğreniyorum.					
10. İlerleyen yıllarda Türkiye’de yaşamak istediğim için Türkçe öğreniyorum.					
11. Türkçenin yeni iş imkânları sağlayacağını düşündüğüm için Türkçe öğreniyorum.					
12. Türkiye’de alanımla ilgili bir meslekte çalışabilmek için Türkçe öğreniyorum.					

	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
13. Çalışma hayatımda iş arkadaşlarımla, patronlarımla ve müşterilerle iletişim kurabilmek için Türkçe öğreniyorum (yardım isteme, yardım etme, mesaj alma).					
14. Gerektiğinde Türk ziyaretçilere Tiflis'te rehberlik edebilmek için Türkçe öğreniyorum (örneğin; ilgi çekici yerlerden bahsetme, yer yön tarif etme, uyarılarda bulunma).					
15. Gerektiğinde bir oteldeki Türk müşterilere yardımcı olabilmek için Türkçe öğreniyorum (örneğin; form doldurma, yer yön tarif etme, giriş çıkışta yardımcı olma, rezervasyon yapma, planlama, sorun çözme).					
16. Gerektiğinde bir perakendeci dükkânında Türk müşterilere yardımcı olabilmek için Türkçe öğreniyorum.					
17. Türk müşterilere alternatif turlarda yer ayırıp onlara bilet satabilmek için Türkçe öğreniyorum (örneğin; seçenekleri açıklama, şikâyetlerle ilgilenme).					
18. Havaalanında Türk müşterilerin/ziyaretçilerin giriş çıkış işlemlerini yapabilmek için Türkçe öğreniyorum (örneğin; grup üyelerini onaylama, bavulların girişini yapma).					
19. Bir restoranda Türk müşterilere servis yapabilmek için Türkçe öğreniyorum (örneğin; sipariş alma, seçenekleri açıklama).					
20. Karşılaşacakları/karşılaşacağı Türklerle konuşabilmek için Türkçe öğreniyorum (örneğin; yer yön tarifi isteme, soru sorma, bilgi isteme).					
21. Türk kültürünü ve tarihini tanıyabilmek için Türkçe öğreniyorum.					
22. Türk dizilerini anlayabilmek için Türkçe öğreniyorum.					
23. Türkiye'yi ve Türkleri kendime yakın hissettiğim için Türkçe öğreniyorum.					
24. Türkiye'deki akrabalarımla konuşabilmek için Türkçe öğreniyorum.					
25. Hobi olarak Türkçe öğreniyorum.					
26. Türkçenin dünya dili olacağını düşündüğüm için Türkçe öğreniyorum.					

Türkçe öğrenme sebebiniz yukarıdaki ifadeler arasında yer almıyorsa ve bu araştırmaya ilişkin ilave etmek istediğiniz herhangi bir yorumunuz veya sorunuz varsa lütfen aşağıdaki boşluğu kullanınız.



EK 2 YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENENLERE YÖNELİK MOTİVASYON ENGELLERİ ANKETİ

Aşağıda yer alan her bir maddeyi dikkatlice okuyunuz. Daha sonra maddelerin size ne derece uygun olduğuna veya olmadığına karar vererek (X) şeklinde işaretleyiniz.

	Doğru Değil	Genellikle Doğru Değil	Doğru da Değil, Yanlış da Değil	Biraz Doğru	Doğru
1. Derslerin çoğu çeviri odaklı anlatılıyordu.					
2. Derslerin çoğunda dil bilgisi anlatılıyordu.					
3. Derslerin çoğu kur geçme sınavına yönelikti.					
4. Benden Türkçe dil bilgisi açısından doğru kullanmam (konuşmam ve yazmam) bekleniyordu.					
5. Öğretmenler sık sık ders kitaplarındaki cümleleri ezberle diye zorladı.					
6. Derslerin hızı kur takvimine uygun değildi.					
7. Öğretmenler, öğrencilerin yanlışlarıyla alay ettiler.					
8. Öğretmenler tek yönlü açıklamaları çok sık yapıyordu.					
9. Öğretmenlerin açıklamalarını anlamak kolay değildi.					
10. Öğretmenler öğrencilere bağırıyor veya kızıyorlardı.					
11. Derslerde ele alınan Türkçe cümleleri yorumlamak çok zordu.					
12. Ders kitabından ve ek kaynaklardan çok sayıda okuma ödevi verildi.					
13. Derslerde video ve DVD gibi görsel materyal kullanılmadı.					
14. Derslerde internet kullanılmadı.					
15. Derslerde dil öğrenmemizi kolaylaştıracak araç gereçler kullanılmadı.					
16. Derslerde CD ve bant gibi işitsel materyal kullanılmadı.					
17. Sınıf arkadaşlarımı sevmedim.					

18. Arkadaşlarım Türkçeyi sevmedi.					
19. Türkçeyi öğrenme amacımı artık kaybettim.					
20. Türkçeye ilgimi kaybettim.					
21. Türkçe konuşan biri olma hedefimi kaybettim.					
22. Sınavlardaki Türkçe sorularının açık ve net cevapları yoktu.					

Anketi tamamladığınız için teşekkür ederiz.

