

**T.C.  
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI  
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEREN ÖĞRENCİLERİN SÜREÇ-ODAKLI  
MOTİVASYON VE BENLİK ALGILARINA YÖNELİK ÇOKLU-BİYOGRAFİK  
DURUM ÇALIŞMASI**

**DOKTORA TEZİ**

**Ömer KOÇER**

**ÇANAKKALE  
Mayıs, 2015**

**T.C.**  
**Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü**  
**Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı**  
**Türkçe Eğitimi Bilim Dalı**

**Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Süreç-Odaklı Motivasyon ve Benlik  
Algılarına Yönelik Çoklu-Biyografik Durum Çalışması**

**Ömer KOÇER**  
**(Doktora Tezi)**

**Danışmanlar:**  
**Doç. Dr. Abdullah ŞAHİN**  
**Doç. Dr. Mustafa Y. ERYAMAN**

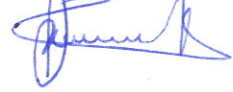
**Çanakkale**  
**Mayıs, 2015**

## Taahhütname

Doktora tezi olarak sunduğum *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Süreç-Odaklı Motivasyon ve Benlik Algularına Yönelik Çoklu-Biyografik Durum Çalışması* adlı çalışmanın tarafımdan, bilimsel ahlak ve ilkelere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yaparak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

15.05.2015

Ömer KOÇER



Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Onay

Ömer KOÇER tarafından hazırlanan çalışma, 15/05/2015 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Referans No : 10023468

	Akademik Unvan	Adı SOYADI	İmza
Danışman	Doç. Dr.	Abdullah ŞAHİN	
Üye	Prof. Dr.	Mehmet BAŞTÜRK	
Üye	Doç. Dr.	Salih Zeki GENÇ	
Üye	Yrd. Doç. Dr.	Hulusi GEÇGEL	
Üye	Yrd. Doç. Dr.	Mehmet GÜRLEK	

Tarih: 01.07.2015

İmza: 

Doç. Dr. Salih Zeki GENÇ

Enstitü Müdürü V.

## **Önsöz**

Doktora tez çalışmam esnasında desteklerini esirgemeyen, yönlendirmelerini ve derin bilgilerini bana cömertçe sunan ve hayatımda vazgeçilmez yerleri olan tez danışmanlarım Sayın Doç. Dr. Abdullah ŞAHİN ve Doç. Dr. Mustafa Y. ERYAMAN'a, çalışmanın şekillenmesinde çok fazla yardımı olan Sayın Doç. Dr. Salih Z. GENÇ, Yrd. Doç. Dr. Hulusi GEÇGEL ve Yrd. Doç. Dr. Mehmet GÜRLEK'e, ayrıca akademik eğitimim süresince bilgi ve birikimlerinden faydalandığım ve kocaman yüreğini benden esirgemeyen Sayın Prof. Dr. Mehmet BAŞTÜRK'e ve doktora eğitimim sürecinde desteğini esirgemeyen Prof. Dr. Kemal YÜCE'ye sonsuz teşekkürlerimi arz ederim. Ayrıca tezimin mizanpajı noktasında fedakârca desteğini esirgemeyen Arş. Gör. Dr. Fatih KANA ve Tayfun TAŞBİLEK adlı dostlarıma teşekkürü bir borç bilirim. Son olarak, doktora sürecimin başından beri yanımda olup güvenini hissettiğim ve hep bana destek olan yol arkadaşım, eşim Tuğba KOÇER'e özellikle teşekkürü bir borç bilirim. Ayrıca bu süreçte uzakta olsalar da maddî ve manevî desteklerini esirgemeyen, beni büyütüp bu yaşa getiren aileme teşekkür ederim. Bu süreçte o hayat dolu varlığı ve gülümsemesiyle beni hep hayata bağlayan canım kızım Ayşe Asyam'a da teşekkür ederim.

**Çanakkale, 2015**

**Ömer KOÇER**

*Ayşe Asyam'a...*

## Özet

### **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Süreç-Odaklı Motivasyon ve Benlik Algılarına Yönelik Çoklu-Biyografik Durum Çalışması**

Bu boylamsal, geçmişe yönelik ve çoklu biyografik durum çalışmasının temel amacı başarılı bir şekilde Yabancı Dil olarak Türkçe (YDT) öğrenen beş yetişkin öğrencinin YDT öğrenme hikayelerinden hareketle geçmişten günümüze motivasyon değişimleri ve benlik algılarını ortaya çıkarmaktır. Bu amacın, son on yılda Avrupa’da Zoltan Dörnyei ve Ema Ushioda’nın dil öğrenme süreci içerisindeki motivasyon değişimleri üzerine odaklanan çalışmalarıyla karakterize edilmiş ‘süreç-odaklı dönem’ olarak adlandırılan döneme yenilikçi bir bakış açısı getirebilmesi için önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu bağlamda, mevcut çalışmada Yin’in (2009) durum çalışması için geliştirdiği yaklaşım kullanılmıştır; çünkü bu yaklaşım araştırmacının mevcut nitel araştırmayı daha ileri boyutlara götürmesine ve kendi okuruna bu araştırmayla ilgili en doğru ve tarafsız bilgileri sunmasına fırsat sağlamıştır. Bu yaklaşımla katılımcılar üzerine araştırılan analiz birimleri belirtilerek modellenmiştir. Mevcut modelde her bir katılımcı YDT öğrenme bağlamında birer durum olarak (analiz birimi) ele alınmıştır. Süreç-odaklı paradigmayla kurgulanan bu çalışma temelde katılımcıların biyografik öğrenme hikâyelerini ortaya çıkarabilmek için araştırmacı tarafından uzun vadede bir dizi görüşme yapılması ve bu biyografilerin okunaklı bir şekilde okura sunulmasından dolayı keşfedici ve boylamsal bir özelliğe sahiptir.

Bu çalışmada araştırmacı Duff (2008), Stake (2006) ve Yin’in (2009) çoklu-durum analizleri üzerine olan önerileri ve stratejilerini harmanlayarak özgün bir çoklu-durum analiz (sentez) modeli geliştirmiştir. Bu model sayesinde toplu-durum analizi çatısı altında tekil analiz ve ardından karşılaştırmalı (toplu) sentez olarak iki tür bilgi değerlendirme yaklaşımı benimsenmiştir. Kronolojik olarak veri analiz süreci şu başlıklardan oluşmaktadır: (a) Görüşmelerin deşifre edilmesi, (b) her bir öğrenme geçmişinin betimsel olarak

raporlaştırılması (analiz) ve son olarak (c) çoklu-beş durumun toplu olarak sentez edilmesidir. Yani, katılımcıların her birinin (a) YDT öğrenme hikâyesi bütüncül olarak ele alınırken (b) öğrenme sürecindeki süreç-odaklı motivasyon değişimleri ve benlik algıları iki ayrı alt analiz birimi olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak, bireysel her bir durum kendi içerisinde analiz edilmiş ve daha sonra bireysel durumlar karşılaştırmalı olarak toplu sentez edilmiştir. Sonuç olarak, beş katılımcının Türkçe öğrenme motivasyonunda etkisi olan beşi olumlu, ikisi ise olumsuz olmak üzere toplamda yedi baskın/ortak tema belirlenmiştir.

Elde edilen bulgulardan hareketle, motivasyon içsel olarak ‘dinamik’ bir yapıya sahip ise, kesintisiz motivasyon adlı bir kavramın olup olmadığına dair tartışmaların yapılması yerinde olabilir. Bu çalışmanın verilerinin kesintisiz/sürdürülebilir motivasyon olgusuna farklı bir bakış açısından bakabilmek için fikir verici olduğu düşünülmektedir. Böylece, yeni kavramlar üretmeye yönelik yapılacak bu tartışma, başarılı bir şekilde öğrenilen bir dilin altında yatan asıl temel kaynağın neler olabileceği yönünde araştırmacılara ışık tutabilir. Buradan hareketle, bu çalışmadaki katılımcıların başarılı bir şekilde YDT öğrenmelerinin alternatif psikolojik bir güç ile gerçekleşmiş olacağı düşünülebilir. Motivasyon bireyin öğrenme geçmişinde sürekli değişken bir doğa gösterdiği için, nispeten durgun ve uzun süreli psikolojik bir güç bu çalışmadaki katılımcıların öğrenme süreci içerisinde karşılaştıkları tüm zorlukların üstesinden gelebilmelerini sağlamış olabilir. Böylesi bir psikolojik gücün varlığı katılımcıları genel olarak yabancı dil öğrenenlerden farklı kılmış olabilir. Bu güç belki de öğrenmeye adanma ya da koşulsuz öğrenme aşkı olabilir.

Alanyazın tarandığında yabancı dil öğrenmede motivasyon araştırmalarının ağırlıklı olarak geleneksel (konvansiyonel) pozitivist paradigma ışığında yapıldığı görülmektedir. Bu bağlamda, konvansiyonel olmayan ve yenilikçi olduğu düşünülen bu çalışmanın sonuçlarının geleneksel ve gelecekteki motivasyon araştırmaları arasında bir köprü görevi görebileceği düşünülebilir.



## **Abstract**

### **Multi-biographical Case Studies on the Process-Oriented Motivation and Self-perception of the Learners of Turkish as a Foreign Language**

The aim of this longitudinal and retrospective multi-biographical case study is to determine motivational variations and self perception of five adults successful learners of Turkish as a Foreign Language (TFL), with reference to their learning stories from past to present. This aim is considered as crucial in order to maintain an innovative perspective to the period called as ‘process-oriented period’ characterized by the studies of Zóltan Dörnyei and Ema Ushioda, for the last decade in Europe, on motivational studies in language learning.

In this study, a case study approach developed by Yin (2009) was adopted; because this approach provided to researcher an opportunity to take on further aspects of this qualitative research and present the most accurate and unbiased information on this research to the readers. Accordingly, each unit of analysis of each participant was determined and modelled by this approach. In this model, each participant was approached as a case (unit of analysis) in the context of learning TFL. Built by process-oriented paradigm this study has an exploratory and longitudinal feature since it revealed biographical learning stories of the participants thanks to researcher’s a series of interviews with participants in the long term and presentation of readable excerpts.

In this study, the researcher developed an original multiple-case study analysis (synthesis) model by blending suggestions and strategies of Duff (2008), Stake (2006), and Yin (2009) on multiple-case study analysis. With this model, two types of analysis such as single case and collective case analysis (synthesis) were adopted within multiple-case analysis. Chronologically, data analyses are as follows: (a) transcription of interviews, (b) reporting of each learning story descriptively (analysis), (c) and finally synthesis of five cases as a whole. Each learning story was handled holistically, and process-based motivational variations in

learning process and self perception were handled as two sub-units of analysis. As a conclusion, each case was analysed separately and five cases were synthesised as a whole. Accordingly, five positive and two negative dominant themes influencing learning TFL were obtained.

According to the results, if motivation has an inner 'dynamic' feature, a concept such as continuous / sustainable motivation can be discussed. The results of this study are considered to be suggestive for handling continuous / sustainable motivation in different aspects. Hence, based on production of new concept this discussion can shed light on the underlying main factors of learning successfully a new language for the researchers. Accordingly, it is considered that the research participants in this study learnt TLF successfully by an alternative psychological power. As motivation has an inconstant nature in human learning, a relatively stagnant and long-term psychological power may have enabled participants to overcome the difficulties encountered in the learning process. Such a psychological power may have enabled participants to be different from other learners. This power may be commitment to learning or unconditional love of learning.

When related literature is reviewed it is clearly seen that motivational researches in foreign language learning are carried out by the light of positivistic (conventional) paradigm. To that extent, the results of this non-conventional and innovative research can serve as a bridge between traditional and future motivational research.

## İçindekiler

Taahhütname .....	i
Onay .....	ii
Önsöz.....	iii
Özet .....	v
Abstract .....	vii
İçindekiler.....	ix
Tablolar Listesi.....	xiv
Şekiller Listesi.....	xv
Kısaltmalar Listesi.....	xvii
Bölüm I: Giriş.....	1
Araştırmacının Rolü .....	1
Problem Durumu .....	5
Çalışmanın Amacı ve Önemi.....	9
Araştırma Soruları .....	10
Çalışmanın Okur Kitlesi .....	11
Çalışmanın Taslağı .....	12
Bölüm II: Alanyazın Taraması .....	15
Yabancı Dil Öğreniminde Motivasyon Araştırmaları .....	16
Dörnyei Ve Ottó'nun Motivasyon-Yabancı Dil Modeli .....	17
Yabancı Dil Öğreniminde Benliğin Yeniden İnşası .....	18
Uygulamalı Dilbilimi Alanında Boylamsal Araştırmalar.....	19
Boylamsal Araştırma Desenleri.....	20
Prospektif Boylamsal Araştırma Deseni (Panel Araştırması).....	20
Tekrarlı Kesitsel Boylamsal Araştırma Deseni.....	21
Retrospektif Boylamsal Araştırma Deseni.....	22
Boylamsal Nitel Araştırmalar .....	24
Boylamsal Araştırma Örnekleri.....	25
Birinci Grup Araştırmalar .....	25

İkinci Grup Araştırmalar .....	38
Alanyazın Taramasının Özeti .....	55
Bölüm III: Yöntem .....	61
Bir Nitel Araştırma Deseni Olarak Durum Çalışması .....	61
Durum Çalışması Deseninin Sağlam Temelleri .....	65
Robert Yin'in Durum Çalışması Modeli.....	66
Çalışmanın Sağlam Temelleri: Güvenirlik-Geçerlik-Nakledilebilirlik.....	69
Teoriden Uygulamaya .....	72
Durum Çalışması Deseninin Uygulanması .....	72
Araştırma Soruları.....	74
Çalışma Grubu .....	75
Ön Hazırlık Aşaması .....	75
Kartopu Örnelemeye Giriş .....	75
Katılımcı Gözlem Başlıyor .....	75
Katılımcıların Seçilmesi.....	75
Araştırmacının Rolü: Rollerdeki Uzlaşmalar.....	81
Katılımcıların Özellikleri .....	82
Veri Toplama Araçları ve Süreci .....	85
Yabancı Uyruklu Öğrenci Sınavları (YÖS).....	86
Türkçe Öğrenme Geçmişi Anketi .....	87
Motivasyon-zaman Kartı .....	88
Görüşmeler.....	89
İlk Görüşme .....	91
Diğer Görüşmeler.....	93
E-posta Yoluyla Tamamlayıcı Sorular.....	95
Katılımcı Kontrolü .....	96
Durum Çalışması Soruları.....	97

Veri Analizi.....	99
Görüşmelerin Deşifre Edilmesi.....	102
Her Bir Öğrenme Geçmişinin Betimsel olarak Kaleme Alınması: Anlam Oluşturma .....	102
Durumların Karşılaştırmalı Toplu Analizi.....	106
Ortak Güçlü Temalara Doğru .....	108
Durum Çalışması Raporu.....	110
Bölüm IV.....	112
Vaka I: Serdar .....	112
Motivasyon Değişimi .....	114
Üniversite Okuma Hayali .....	116
Türk Turistler ve Serdar'ın Yakın Arkadaşı .....	118
Dil ve Kültür Açısından Bağlamsal Şok.....	120
Türk Aileler ve Arkadaşlar .....	123
Öğrenme Sürecinde Benlik Algısı .....	126
Bölüm V .....	129
Vaka II: Emre .....	129
Motivasyon Değişimi .....	132
Yakın Çevre ve Okul Ortamı .....	136
Sınıf Ortamı .....	136
Yeni Öğretmen.....	137
İlk Öğretmenlik Deneyimi .....	138
Diğer Diller .....	138
Periyodik Dalgalanmalar .....	139
Öğrenme Sürecinde Benlik Algısı .....	141
Bölüm VI.....	144
Vaka III: Deniz .....	144
Motivasyon Değişimi .....	146

Yeni ve Zor Bir Dil .....	148
Hedef-Odaklı Ve Öz-Belirlemeci Bir Yaklaşım .....	148
İlk Kırılma .....	150
Periyodik Dalgalanmalar ve Yükseliş .....	150
Öğrenme Sürecinde Benlik Algısı .....	156
Bölüm VII .....	159
Vâkâ IV: Hakan .....	159
Motivasyon Değişimi .....	163
İlk Heyecan .....	164
Bağlamsal Şok .....	164
Yeni ve Zor Bir Dil .....	166
Hedef-Odaklı ve Öz-Belirlemeci Bir Yaklaşım .....	167
Periyodik Dalgalanmalar ve Yükseliş .....	169
Öğrenme Sürecinde Benlik Algısı .....	173
Bölüm VIII .....	176
Vâkâ V: Mesut .....	176
Motivasyon Değişimi .....	179
Yakın Çevre ve İlk Deneyim .....	180
Üniversiteye Giriş Sınavı .....	181
Hedef-Odaklı ve Öz-Belirlemeci Bir Yaklaşım .....	182
İlk Başarı .....	182
Farklı Ortam Deneyimleri .....	184
Yüksek Öğrenim Hayatı .....	185
Periyodik Dalgalanmalar ve Yükseliş .....	187
Öğrenme Sürecinde Benlik Algısı .....	188
Bölüm IX: Tartışma .....	191
Temel Konular .....	191
Sıradan Öğrenenler .....	191

Eşsiz GÜdüleyici Yollar .....	192
Öğrenmenin Sonu Yoktur .....	193
Güçlü Motivasyon Kaynakları.....	193
Kişisel Yatkınlık .....	194
Anahtar Kişiler.....	201
İçsel Olarak Ortaya Çıkan Ani Motivasyon.....	208
Dışsal Hedefler.....	212
Türkçenin Kullanıldığı Gerçekçi İletişim Deneyimleri .....	213
Sınavlar .....	217
Sınıf Deneyimleri.....	220
Yabancı Dil Öğrenmede Başarının Anahtarı .....	221
Birinci Varsayımın İncelenmesi.....	221
Farklı Bir Bakış Açısı .....	228
Bölüm X: Sonuç .....	231
Eğitsel Uygulamalar .....	232
Araştırmacılar İçin Tavsiyeler .....	236
Kaynakça.....	240
Ekler .....	254
Ek - A: Araştırma Katılım Gönüllülük Formu .....	254
Ek - B: Karşılaştırmalı Toplu Analiz Matrisi .....	255
Ek - C: Hayat Hikâyesi Takvimi .....	256
Ek - D: Genel Durum Çalışması Soruları .....	257
Ek - E: Türkçe Öğrenme Geçmişi Anketi .....	258

## Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa
1	Durum Çalışması ve Nicel yaklaşımlar.....	62
2	Katılımcıların Özelliklerine ait Matris .....	84
3	Görüşme Ayrıntıları .....	90
4	Katılımcı Doğrulama Yorumları .....	97
5	Bireysel Tema-durum Matrisi .....	108
6	Ortak En Güçlü Temalar .....	108



## Şekiller Listesi

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa
1	Öğrenci Motivasyon Düşünceleri: Teorik Bir Çerçeve .....	27
2	Motivasyonel Değişkenler ve Kriter Ölçümlerinin Etkileşimleri .....	38
3	Durum Çalışmaları İçin Hazırlanan Temel Model .....	68
4	Durum Çalışması Modeli .....	73
5	Kartopu Örnekleme .....	78
6	Toplu Durum Sentezi .....	101
7	Strauss ve Corbin'in (1990) Nitel Veri Kodlama Modeli .....	107
8	Serdar'ın Türkçe Öğrenme Sürecinde Algıladığı Motivasyon Seviyesi (Ocak, 2013). .....	115
9	Serdar'ın Türkçe Öğrenme Sürecinde Algıladığı Motivasyon Seviyesi (Haziran, 2014). .....	116
10	Emre'nin Türkçe Öğrenme Sürecinde Algıladığı Motivasyon Seviyesi (Ocak, 2013). .....	132
11	Emre'nin Türkçe Öğrenme Sürecinde Algıladığı Motivasyon Seviyesi (Haziran, 2014). .....	133
12	Deniz'in Türkçe Öğrenme Sürecinde Algıladığı Motivasyon Seviyesi (Ocak, 2013). .....	147
13	Deniz'in Türkçe Öğrenme Sürecinde Algıladığı Motivasyon Seviyesi (Haziran, 2014). .....	147
14	Hakan'ın Türkçe Öğrenme Sürecinde Algıladığı Motivasyon Seviyesi (Ocak, 2013). .....	163
15	Hakan'ın Türkçe Öğrenme Sürecinde Algıladığı Motivasyon Seviyesi (Haziran, 2014). .....	164
16	Mesut'un Türkçe Öğrenme Sürecinde Algıladığı Motivasyon Seviyesi (Ocak, 2013). .....	179
17	Mesut'un Türkçe Öğrenme Sürecinde Algıladığı Motivasyon Seviyesi (Haziran, 2014). .....	180
18	Serdar'ın Türkçe Öğrenme Sürecindeki Motivasyon Değişimi .....	223

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa
19	Emre'nin Türkçe Öğrenme Sürecindeki Motivasyon Değişimi.....	224
20	Deniz'in Türkçe Öğrenme Sürecindeki Motivasyon Değişimi.....	225
21	Hakan'ın Türkçe Öğrenme Sürecindeki Motivasyon Değişimi.....	226
22	Mesut'un Türkçe Öğrenme Sürecindeki Motivasyon Değişimi .....	227

## Kısaltmalar Listesi

<b>Bkz.</b>	: Bakınız
<b>Akt.</b>	: Aktaran
<b>SPSS</b>	: Statistical Package for the Social Sciences
<b>Vd.</b>	: Ve Diğerleri
<b>Vb.</b>	: Ve Bunun gibi
<b>YDT</b>	: Yabancı Dil olarak Türkçe
<b>s.</b>	: Sayfa
<b>HHT</b>	: Hayat Hikâyesi Takvimi

## Bölüm I: Giriş

*Dilimin sınırları dünyanın sınırlarını belirler*  
Ludwig WITTGENSTEIN

### Araştırmacının Rolü

Elli yılı aşan bir süredir yabancı dil öğretimi alanında uzun soluklu bir araştırma konusu olan motivasyon kavramı bir dili başarılı bir şekilde öğrenme konusunda önemli bir role sahiptir. Motivasyon genel olarak çok boyutlu psikolojik bir yapı olarak incelenmektedir. Yabancı dil öğretiminde motivasyon üzerine olan araştırmalar ise özellikle sosyal psikoloji, bilişsel psikoloji ve eğitim psikolojisi disiplinleri altında yürütülmüştür. Yabancı dil öğretimi alanında en etkili motivasyon araştırma modeli geleneksel bir model olarak kabul gören sosyal-eğitim modelidir (Gardner ve Lambert, 1972). Bu model İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen Quebec’li Fransızların motivasyonuna yönelik yapılan araştırmalarla geliştirilmiştir. Bu modelin odak noktası olan ‘bütünleşmecilik’ (integrativeness) kavramı yabancı dil öğrenmede baskın belirleyici olarak görülmüştür. Bu modelden sonra farklı teorik bakış açılarıyla ortaya çıkan değişkenler araştırılmış ve böylece yabancı dil öğretiminde motivasyon araştırmaları üzerine yeni modeller geliştirilmiştir; çünkü Gardner ve Lambert’in sosyal-eğitim modeli yabancı dil olarak İngilizce çatısı altında geliştirilmiş ve bu nedenden dolayı İngilizce konuşulmayan ülkelerdeki motivasyon araştırmalarına ve başka dillerin yabancı dil olarak öğretimindeki motivasyon araştırmalarına uyum sağlamamaktadır. Bu vesileyle, araştırmacılar kendi bağlamlarına özgü başka modelleri araştırmışlardır. Bu modellerden etkileşimli motivasyon modeli bireyin motivasyonu üzerindeki sosyal ve bağlamsal etkileri vurgulayan sosyal-yapılandırmacı bakış açısına dayanarak geliştirilmiştir (Williams ve Burden, 1997). Süreç motivasyon modeli ise bireyin bir davranışa doğru güdülenme esnasında gerçekleştirdiği eylemlerin detaylı tahlilleri vasıtasıyla o süreçteki motivasyonun dinamik doğasını yakalamak amacıyla geliştirilmiştir (Dörnyei ve Ottó, 1998). Bu model eylem

kontrol teorisinden etkilenmiştir (H. Heckhausen ve Kuhl, 1985). Öz-belirlemecilik teorisi ise (Deci ve Ryan, 1985) iki güdüleyici nedenden oluşmaktadır: içsel nedenler ve dışsal nedenler. Bu ikiye bölünme (dichotomy) bireyin yabancı dilde elde ettiği başarısını içselleştirme seviyesine yoğunlaşarak ortaya çıkmıştır (Noels, Pelletier, Clement & Vallerand, 2000). Bireyin evrensel bir tavır sergilemesi yine o bireyin yabancı dilde iletişime geçme arzusunda önemli bir ön koşuldur (Yashima, 2002). Yani, içerisinde bilişsel, duyuşsal; sosyal ve bireysel (Nakata, 2006) boyutları bulunduran ve çok boyutlu bir yapıya sahip olan motivasyon kavramı hayat boyu gelişim süreci olarak adlandırılabilir.

Yabancı dil öğrenmede önemli bir role sahip olan motivasyon, Vygotsky'e özgü sosyokültürel teori (Ushioda, 2007) çatısı altında özerklik ve motivasyon arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak amacıyla incelenmiştir. Yabancı dil öğrenmede motivasyon kavramı ayrıca bireydeki benlik çatısı altında incelenmiştir. Bu inceleme, bireyin o dille ilgili yeni şeyler öğrendikten sonra ortaya çıkardığı yeni kimliklerinde (Markus ve Nurius, 1986) öz-benlik ve ideal benlik (Higgins, 1987) kavramlarının ele alınmasıyla gerçekleştirilir. Habermas'a göre (1987) dil öğrenmek dilbilgisi, sözcük ve dilbilimsel kalıpların öğrenilmesinin ötesinde insanoğlunun sembolik olarak aracı olan dünyanın yani farklı bir kültürün içerisine katılıp var olabilme çabasıdır.

Motivasyon araştırmalarındaki bu gelişmeler dört başlık altında toplanmıştır (Dörnyei ve Ushioda, 2011), 'biliş vs. arzu, zaman, içerik ve indirgeme vs. kapsamlılık' (s. 4-10). Bu dört başlık motivasyonun çok boyutlu ve karmaşık doğasını açıklamaya çalışmaktadır. Çünkü bu çok boyutluluk ve karmaşıklık yüzünden "günümüze kadar hiçbir motivasyon teorisi bireydeki olası içsel güdüleyicileri kapsamlı bir şekilde açıklayamamıştır" (s. 4). Bunun yerine, araştırmacılar motivasyon olarak bilinen karmaşık yapıyı keşfetmeye dönük araştırmalar yaparken motivasyonun çoklu boyutlarının birçoğuna ya da tek bir boyutuna

odaklanmışlardır. Bu tür girişimler yabancı dil öğrenmede motivasyon araştırmalarını aşağıdaki gibi üç dönem altında sınıflandırmaktadır:

- a) Sosyal-psikolojik dönem (1959 – 1990): Bu dönem Kanada’da Robert C. Gardner ve öğrencileri tarafından karakterize edilmiştir.
- b) Bilişsel temellendirilmiş dönem (1990lar): Bu dönem eğitim psikolojisi alanındaki bilişsel teoriler üzerine karakterize edilmiştir.
- c) Süreç-odaklı dönem (Son on yıl): Avrupa’da Zóltan Dörnyei ve Ema Ushioda’nın öğrenme süreci içerisindeki motivasyon değişimleri üzerine odaklanan çalışmalarıyla karakterize edilmiştir.

Sonuç olarak, motivasyon kavramı yabancı dil öğretiminde araştırılması gereken ilginç ve çoklu karmaşık yapısıyla önemli bir araştırma konusu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çoklu ve karmaşık yapıyı araştırmaya gönüllü biri olarak yabancı dil öğrenmede motivasyon üzerine olan ilgim gençlik yıllarımdan günümüze kadar olan süreçte iyi derecede öğrendiğim İngilizce ve Fransızca dillerinde yaşadığım motivasyon değişimleri (iniş-çıkış) ve bu değişimlerin benliğimdeki izlerinden ileri gelmektedir. On yıllık İngilizce ve Fransızca öğrenme sürecimde birçok sorunla karşılaştım. Bazen bu dilleri öğrenemeyeceğimi düşündüm ve motivasyonum kırıldı. Bazen de kendi çabalarımla elde ettiğim bir başarı sonucunda bu iki dile karşı gerek kısa gerek uzun vadede motivasyonum arttı. Bir örnek vermem gerekirse, İngilizce öğrendikten altı yıl sonra Üniversite’de Fransızca öğrenmeye başladım. Ama anadilim olan Türkçe ve öğreniyor olduğum Fransızca arasındaki kavramsal zıtlıklar ve Fransızcanın yapısı gereği öğrenilmesi oldukça zor bir dil olması dolayısıyla Fransızcaya karşı giderek motivasyonum azalmaya başladı. Son olarak, şahsım adına mademki bir eylemi harekete geçirdim o halde o eylemi yönlendirmem ve devamlılığını sağlamam gerekecekti. Bu vesileyle Türkçe kaynaklardan Fransızca öğrenmek yerine İngilizce kaynaklardan karşılaştırmalı olarak Fransızca öğrenmeyi tercih ettim çünkü her iki dilin benzerlikleri

oldukça fazlaydı. Böylelikle sorunum büyük ölçüde çözülmüş oldu ve motivasyonumu Fransızcada iyi bir seviyeye gelene kadar böylece koruyabildim. Sonuç olarak İngilizce ve Fransızca dillerini öğrenirken motivasyon açısından bu türden iniş ve çıkışlar yaşamama rağmen motivasyonumu içsel bir güçle sürdürmüş olmalıyım ki bu iki dili iyi derece biliyor olduğuma artık dostlarım beni inandırıyor. Bu yüreklendirmeler vesilesiyle, bu günlerde iki yabancı dilde de başarılı olduğumu düşünüyorum. Fakat altını çizmem gereken diğer bir hususta bu süreçte ben dâhil olmak üzere çok az arkadaşım bir ya da birkaç yabancı dilde başarılı olabildiler ama birçoğumuz bir yabancı dilde bile başarılı olamadılar. O halde bu süreçteki başarı, Dörnyei'nin (1996) ifadelerinden yola çıkarak, bir eylemin harekete geçirilmesi, seçilen eylemin yönlendirilmesi ve yönlendirilen eylemin devamlılığı olarak adlandırılabilir. İşte çok azımız bunu başarırken birçoğumuz bunu başaramadı. Bu gibi durumlara ek olarak, üniversite yıllarımda Teaching and Researching Motivation (Dörnyei, 2001) adlı karşılaştığım bir kitap motivasyon kavramının psikolojik bir konu olarak yabancı dil öğrenmede ele alınması gereken bir durum olduğuna beni ikna etti. Bu vesileyle, yüksek lisans tezim için yabancı dil olarak Fransızca öğrenen uluslararası öğrencilerin Fransız kültürünün Fransızca öğrenme motivasyonlarına etkisi ve Fransız kültürüne karşı öğrenci görüşleri (Koçer, 2011) adlı yüksek lisans tezimi yazdım. Daha sonra, yakın bir dostumla hedef kültürle bütünleştirilmiş yabancı dil derslerinin öğrenme motivasyonuna etkisi üzerine deneysel bir makale (Bkz: Koçer ve Dinçer, 2011) kaleme aldık. Bu çalışmalar sonucunda hedef kültürün yabancı dil öğreniminde baskın motive edici bir kaynak olduğu gerçeğiyle karşılaştım. Böylece motivasyon kavramının gizemli ve karmaşık dünyası beni bir kez daha içerisine çekmiş oldu.

Fransızca öğretmenliğinden mezun, Fransızcanın yabancı dil olarak öğretimi üzerine yurtiçi ve yurtdışında yüksek lisans araştırmaları yapmış, İngilizce ve Fransızca dillerini bilen

biri olarak, kaleme alıyor olduğum mevcut çalışmaya beni iten sebepleri aşağıdaki gibi sıralayabilirim:

- İngilizce ve Fransızca'yı ilk seferde ana vatanında değil de Türkiye'de öğrenirken yaşadığım motivasyon değişimleri sonucunda yabancı dil öğrenmede motivasyon konusuna dikkat kesilmem,
- İngilizce ve Fransızca dillerini öğrenmenin sonucunda dünyaya bakış açımın değişmesi ve bu durumun benliğime yansması.

Sonuç olarak, bir doktor adayı olarak İngilizce ve Fransızca öğrenme sürecinde benim yaşadığım gibi sorunlar ve motivasyon değişimleri yaşamış ve bu durumlar sonunda yabancı dilde başarıya ulaşmış insanların olması muhtemeldir. Bu insanların başarı/öğrenme hikâyelerinin her ne olursa olsun bilim dünyasına bir katkı sağlayacak ve araştırılmaya değer birer örnek olay olacakları görüşündeyim.

### **Problem Durumu**

Bu çalışmada dört tür problem ele alınmıştır. *Birinci problem* çalışmadaki her bir katılımcının YDT öğrenmeye gençlik dönemlerinde başlamış olmalarıdır. Beş katılımcının 13-24 yaş aralığında YDT öğrenmeye başlamışlardır. Bu durumda ilgili alanyazın taramasından edindiğim görüşlere göre, birçok öğrenci bir yabancı dil öğrenmeye ilerleyen yaşlarında başladığından o dilde başarılı olma oranları düşmektedir. Buna karşın erken yaşta öğrenilmeye başlanan bir dilde başarılı olma oranı daha geç yaşta öğrenilmeye başlanan bir dildeki başarıya oranla yüksektir (Bkz: Asher ve Garcia, 1969; Oyama, 1976; Patkowski, 1980). Fakat öğrenci öğrendiği dilin ana dili olarak konuşulduğu ülkede o topluma entegre olarak ve o toplumun kültürüne aşinalık kazanarak o dili öğreniyorsa, o dilde ve o dili kullanarak yapacağı eylemlerde başarılı olma oranı o oranda artmaktadır (Gardner ve Lambert, 1972). Yinede yaş problemini göz önünde bulundurduğumuz zaman, çok az sayıda öğrenci YDT öğrenmeye karşı motivasyonunu uzun süreli sağlamakta ve başarılı olmaktadır.



Ayrıca Türkiye'deki üniversitelerde öğrenim görebilmek için Türkiye'ye gelerek YDT öğrenen birçok öğrenci, yukarıdaki uzman görüşlerinden hareketle hedeflenen zamanda Türkçede yeterli başarı sağlaması mümkün olmayabilir. Fakat bu öğrencilerin Türkiye'de yaşıyor olma durumları göz önünde bulundurulduğunda hayatta kalabilmek için YDT öğrenme sürecine girmiş olmaları gerekmektedir. Bu ise uzun dönemli bir süreçtir. Bu durumda hedeflenen zamanda gereken başarı sağlanamaz ise, son tahlilde öğrencilerin YDT öğreniminde başarısız olarak adlandırılmaları muhtemeldir. Fakat burada problem olarak söz edilen yaş faktörüne rağmen bu çalışmadaki çalışma grubu başarılı bir şekilde YDT öğrenmiş öğrencilerdir.

İkinci problem ise, İngilizcenin dünyada iletişim dili olduğu düşüncesinin insanların bilinçaltında yer alması ve öğrencilerin böyle bir bilinçaltı serüveni ile YDT öğrenmeye başlamalarıdır. Bilinçaltında yatan bu düşünce öğrencilerin YDT öğrenmeye karşı motivasyonunu etkileyebilir. Çünkü ulusal ekonominin dış kaynaklı şirketlere ve uluslararası ilişkilere bağlı olduğu ülkelerde bireylerin yabancı dil öğrenmedeki araçsal motivasyonları (instrumental motivation) kısmen uluslararası durumlardan etkilenmektedir. Bu durumda, küreselleşen, sınırların kalktığı, farklı ulusların birbirleriyle kaynaşmak zorunda olduğu bir dünyada İngilizce bilmek yadsınamayacak derecede önemlidir (Dörnyei, 1994, akt: Koçer, 2013, s. 170). Bu önem dikkate alındığında, bireylerin motivasyon yönelimleri onların hedef belirlemelerini etkilemektedir. İşte tam bu durumda YDT öğrenen bireylerin bilinçaltında yatan bu düşünceler onların Türkçe öğrenme motivasyonlarını etkileyebilir. Fakat burada problem olarak söz edilen; İngilizcenin algılardaki baskın faktörüne rağmen bu çalışmadaki çalışma grubu başarılı bir şekilde YDT öğrenmiş öğrencilerdir.

Üçüncü problem ise, YDT öğrenen öğrencilerin motivasyonlarını etkileyebilecek psikolojik ve sosyal durumlardır. Yani bu öğrenciler YDT öğrenmek ve üniversite eğitimi alabilmek için binlerce kilometre uzaklardan farklı farklı kültürlerin yaşandığı ve dillerin

konuşulduğu ülkelerden Türkiye'ye gelmektedirler. Bu durumda öğrenciler sıra özlemi çekerek daha önce hiç görmedikleri bir ülkenin ve kültürün içerisinde yaşamaya çalışırken maddi ve manevi hayatta kalma mücadelesi vermektedirler. Bu durumlar elbette ki onların YDT öğrenme motivasyonlarını etkileyebilir. Koçer'e göre (2013), öğrencilerin YDT öğrenmelerindeki ilk üç nedenden biri o ülkede hayatta kalabilme çabasıdır. Bahsi geçen bu problemin bireyin motivasyonunu olumlu ya da olumsuz yönde etkilemesi olasıdır. Son tahlilde, burada problem olarak söz edilen duruma rağmen bu çalışmadaki çalışma grubu başarılı bir şekilde YDT öğrenmiş öğrencilerdir.

Son problem ise, yabancı dil öğretiminde kapsamlı bir şekilde motivasyon araştırmalarının eksikliğidir. Ayrıca YDT öğreniminde motivasyon üzerine nitel ya da nicel yaklaşımlı henüz hiçbir araştırma yapılmamıştır. İngilizce ve diğer batı dillerinin öğretiminde motivasyonun dinamik yapısı üzerine ve bireyin öğrenme süreci içerisinde motivasyonunun nasıl değiştiğiyle ilgili birçok araştırma yapılmıştır. Fakat YDT öğrenenlerin motivasyon değişimleri üzerine derinlemesine ve bütüncül olarak dünyada hiçbir araştırmanın olmadığı görülmüştür. Metodolojik olarak durumu ele aldığımız zaman, motivasyon araştırmalarının birçoğu bir kereye mahsus olarak uygulanan anket tarzı ve nicel desenli deneysel çalışmalardır. Bu alanda çok sayıda yapılan nicel desenli araştırmalara cevap olarak, alan uzmanı birçok araştırmacı yabancı dil eğitiminde motivasyon araştırmaları üzerine çeşitli araştırma yaklaşımları kullanmanın gerekliliğini vurgulamışlardır (Benson, 2004; Crookes ve Schmidt, 1991; Spolsky, 2000). Ayrıca Dörnyei ve Ushioda (2011) yabancı dilde motivasyon araştırmaları yaparken değişkenleri pozitivist paradigma uğruna neden-sonuç ilişkisi kurmak amacıyla azaltmak yerine gelecekte daha kapsamlı ve içerik temelli araştırma yaklaşımlarının kullanılması gerektiğini vurgulamışlardır.

Günümüzde birçok araştırma kuruluşları ve politikacılar bir araştırma yapabilmeyenin tek gerçek koşulunun pozitivist paradigma ışığında nicel yaklaşımlarla hareket etmek olduğunu

iddia etmektedir (Bkz: Eryaman, 2006; Gee, 2005). Buradan hareketle, bilimsel bir sorunun varlığından söz etmek oldukça yerinde olur. ‘Pozitivist paradigmanın nesnelliği ve indirgemeyi baş tacı yapmasını’ (Yıldırım ve Şimşek, 2008), adı geçen bilimsel sorunun yabancı dil öğrenmede baş gösteren bir sonucu olarak yorumlamak mümkündür. Fakat sınırsız sayıdaki olguları belli başlı birkaç değişkene indirgeyerek, onları soyutlayıp birbirinden ayırıştırarak deneysel yollara başvurmanın (Tierney ve Rhoads, 1993, s. 322), dil öğrenmenin çok boyutlu ve karmaşık yapısını çözümlenmede yetersiz olduğu düşünülebilir. Öğrenen, bağlam ve bağlam içerisindeki sınırsız sayıdaki olgular sürekli bir etkileşim halindedir. Buradan hareketle, pozitivist paradigma bu üçünü birbirinden ayırırken, yeni dönem post-positivist paradigma bu durumu yorumsal ve bütüncül olarak ele alarak resme bir bütün olarak bakmaktadır. Tüm bu ifadeler göz önünde bulundurulduğunda bir yabancı dil öğrenmenin oldukça karmaşık ve anlaşılması zor yapısını idrak edebilmek için pozitivist ötesi bir paradigma ışığında yöntemsel tasarım yapmanın yerinde olduğu düşünülebilir. Çünkü “insanoğlu yalnızca fiziksel ve maddi bir dünyada yaşamamakta, aynı zamanda bir semboller dünyası içinde yer almaktadır. Bu iki dünya birbiriyle bağlantılı olmakla birlikte, birbirine indirgenemeyecek alanlardır” (Arkonaç, 1999; akt: Kuş, 2007, s. 38). Buradan hareketle, ontolojik olarak var olduğumuz bu yeryüzünde nesne ve olguları Newton’cu/Pozitivist/Akılıcı paradigmayla incelemenin ontolojik gerçeklikten ziyade aklın oyunları ve beyinsel olguların bir aldatmacası olduğu ileri sürülebilir. “Bu durumda pozitivist paradigmayla araştırılan kavram ve nesnelere nesnel varoluş hakları bir ölçüde yitirilmiş olacaktır. Buradan hareketle, dünyadaki mevcut sistemlerin pozitivistin ilkeleri sonucunda yapılan politikalarla kurgulandığı bir dünya gerçekliğinden yola çıkıldığında, kullanılan yöntemlerin bilimsel olarak adlandırılabilmesi için pozitivist paradigmaya başvurmak bir zorunluluk haline gelmiştir” (Yüce vd., 2014, s. 8). Sonuç olarak, yabancı dil öğrenmede motivasyon üzerine olan alanyazın incelendiğinde bu durum açık bir şekilde görülmektedir. Bu durumda

motivasyonun karmaşık ve çok boyutlu yapısına ışık tutacak uzun soluklu nitel araştırmalar yabancı dil eğitiminde motivasyon kavramını derinlemesine ve bütüncül olarak anlayabilmemize olanak sağlayabilir.

### **Çalışmanın Amacı ve Önemi**

Bu boylamsal, geçmişe yönelik ve çoklu biyografik durum çalışmasının temel amacı başarılı bir şekilde YDT öğrenen beş yetişkin öğrencinin YDT öğrenme hikayelerinden hareketle geçmişten günümüze motivasyon değişimleri ve benlik algılarını ortaya çıkarmaktır. Bu amacın, son on yılda Avrupa’da Zóltan Dörnyei ve Ema Ushioda’nın dil öğrenme süreci içerisindeki motivasyon değişimleri üzerine odaklanan çalışmalarıyla karakterize edilmiş ‘süreç-odaklı dönem’ olarak adlandırılan döneme yenilikçi bir bakış açısı getirebilmesi için önemli olduğu düşünülmektedir. Ushioda’nın (1994, 1998) nitel desenli çalışmalarından esinlenerek ve Yin’in (2006, 2009) durum çalışması yaklaşımını kullanarak, bu nitel çoklu-biyografik durum çalışması ayrıca aşağıdaki üç maddeyi gerçekleştirmek için tasarlanmıştır;

- a) Beş öğrencinin öğrenme geçmişlerinden hareketle motivasyon değişimlerine ve benlik algılarına ışık tutabilmek için öğrencilerin deneyim ve tecrübelerine odaklanabilmek.
- b) Beş öğrenciyi kendi içerisinde toplu analizler yapabilmek için veriler elde edebilmek.
- c) Beş öğrencinin motivasyonlarının geçmişten günümüze devamlılığını ele alabilmek.

Bu son madde, keşfedici bir özellik taşıyan bu çalışmayı yaparken ortaya çıkan, yabancı dil öğrenmede motivasyon kavramına farklı bakış açılarıyla bakılabilirliğini göstermiştir. Ortaya çıkan bu bakış açısı bizlere başarılı bir şekilde yabancı dil öğrenmeye giden yeni bir yol sunabilir. Yani öğrenciler öğrenmeyi sevdikleri için motivasyonlarında bir tür devamlılık sağlamış olabilirler.

Yabancı dil öğrenenlerin uzun süreli motivasyon süreçlerini araştırmak amacıyla kullanılabilir en uygun desenini durum çalışması olduğu ifade edilebilir. Yani, başarılı bir şekilde yabancı dil öğrenenlerin öğrenme hikâyeleri, motivasyonun dinamik ve karmaşık sürecini anlamada önemli bir rol oynayabilir; yani nicel araştırma desenleri bu sürece ışık tutmada yetersiz kalırlar. O halde nitel desenli araştırmalar yabancı dil öğrenmede başarıya giden yolların neler olduğu konusunda bizlere yol gösterebilir. Dörnyei ve Ushioda'nın (2011) ifade ettiği gibi motivasyonda 'zaman' ve 'değişim' kavramları uzun süreli motivasyon araştırmalarında kesinlikle ön planda tutulması gereken kavramlardır. Bu vesileyle, bu kavramlar bu keşfe dönük araştırmaya kaçınılmaz bir şekilde dâhil edilmişlerdir. Bu çalışmanın amacının yabancı dil öğrenmede motivasyonu ve onun karmaşık yapısını açık bir şekilde keşfetmek olduğu göz önünde bulundurulursa bu çalışmanın okurları bu çalışmayı ciltsiz bir kitap olarak düşünebilirler.

### **Araştırma Soruları**

Bu çalışmanın başlıca araştırma soruları aşağıdaki gibidir:

(a) Başarılı bir şekilde YDT öğrenen yetişkin öğrencilerin YDT öğrenme hikâyelerinden hareketle motivasyon değişimleri ve benlik algıları nasıldır?

(b) Öğrenciler YDT öğrenmeye başladığı andan itibaren Türkçede iyi bir seviyeye gelip başarı elde edene kadar motivasyonlarını nasıl sürdürdüler?

Yukarıda sorulan iki soru çalışmanın tamamını kapsamaktadır. Araştırmacı veri toplama ve analiz sürecini aynı anda yaparak temel araştırma sorularıyla ilgili aşağıdaki gibi daha spesifik alt-araştırma sorularına da cevap aramıştır. Bu sorular şöyledir:

(c) Öğrenciler açısından en yoğun öğrenme anı ne zamandır?

(d) Öğrenciler açısından yoğun öğrenme neden bu zamanın içerisinde gerçekleşmiştir?

(e) Öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri nelerdir?

(f) Öğrencilerin öğrenmesini etkileyebilecek diğer önemli ve ilginç durumlar nelerdir örnek olarak aile ortamı, etkileyici insanlarla karşılaşmak, Türkçeden başka diğer dillerle de ilgili olmak v.b. gibi?

Bu çalışma aslında keşfe dayalı birçok durumu içerse de analitik genellemelerin ayrıca yapılabilmesi için çoklu durum çalışmalarıyla araştırılan başarılı bir şekilde yabancı dil öğrenme motivasyonu ile ilgili iki varsayımım vardır. Bu varsayımlarımı başarılı bir şekilde yabancı diller öğrenmiş ve bu süreçte motivasyon açısından iniş çıkışlar yaşamış ve sonuçta başarı elde etmiş; benliğinde an itibarıyla değişimler geçirmiş biri olarak kendi geçmiş yaşantımdan hareketle ortaya atıyor olduğumu ifade edebilirim. Bu varsayımlarım şöyledir: (a) Başarılı bir şekilde YDT öğrenenler bir ya da daha fazla motivasyon azalma durumlarına maruz kalmışlardır ama öğrenme süreçlerinde bu tür sorunların üstesinden gelmişlerdir. (b) Katılımcıların kendilerini algılama biçiminin değişimi, başarılı bir şekilde YDT öğrenme sürecinde oluşmuştur. Bu varsayımlar ayrıca çalışmanın *Teoriden Uygulamaya* adlı üçüncü bölümde sunulacaktır.

### **Çalışmanın Okur Kitlesi**

YDT öğretimi alanında özgün ve kapsamlı bir şekilde yapılan bu çalışma üç okur kitlesine hitap etmektedir. Bu çalışma öncelikle YDT öğrenenlerin okuyabileceği beş öğrenciye ait YDT öğrenme başarı hikâyeleridir. Aynı zamanda bu çalışma beş öğrenci açısından başarılı geçen bu süreçte, öğrencilerin motivasyonu etkileyen kişiler, durumlar, olaylar v.b. faktörleri tanımaya olanak sağlamaktadır. Bu çalışma başarılı bir şekilde YDT öğrenen beş öğrencinin geçmişten günümüze motivasyon değişimlerine ve onların öğrenmeye bağlılık gibi durumlarına derinlemesine bir bakış sunduğundan, çıkan sonuçların (a) YDT öğrenenler, (b) YDT öğretmenler ve (c) uygulamalı dilbilimciler için faydalı olacağı öngörülmektedir.

YDT öğrenenler başarılı bir şekilde o dili öğrenenlerin yaşamış oldukları deneyimleri ve onların başarıya ulaşmak için geçtikleri yolları bu çalışmada görüp kendilerine bir rota belirleyebilirler. Muhtemel ki yabancı dil öğrenenler bu çalışmada bahsedilen başarılı bir şekilde YDT öğrenen beş öğrencinin yaşadığı olumlu ve olumsuz deneyimleri yaşamışlardır. Son tahlilde, bu işe yeni başlamış YDT öğrenenler yetkin bir seviyeye nasıl ulaşacaklarına dair gerekli bilgileri bu çalışmada geçen beş başarı hikâyesini okuyarak edinebilir.

YDT öğretmen öğretmenler de bu çalışmadan yararlanabilirler. Çünkü bu çalışma onların, öğrencilerinin uzun süreli YDT öğrenme sürecinde motivasyonlarını anlamalarında katkısı olacaktır. Şöyle ki beş katılımcının öğrenme hikayeleri ve motivasyon değişimleri göstermiştir ki YDT öğrenenlerin motivasyonunda iniş-çıkışlar mevcuttur ve öğretmenler bu iniş-çıkışlarda çok önemli bir rol oynarlar. O halde, bu beş durum çalışması günümüzde bir sınıfta, bir dönemlik bir kursta ya da bir dil programında, öğretmenlere, kendi öğrencilerinin öğrenmelerine nasıl katkı sağlayabileceklerine dair yapıcı çareler sunmaktadır.

Son olarak, bu çalışmanın bulgularının yabancı dil eğitimi ve özellikle YDT eğitimi alanında motivasyon kavramı üzerinde çalışacak *uygulamalı dilbilimciler* için derinlemesine ve bütüncül bir kaynak olacağı öngörülmektedir. Beş katılımcının YDT öğrenme geçmişi ve motivasyon değişimleri, önemli motive edici kaynakların belirlenmesi, motivasyonun sürdürülebilirliğinin gözden geçirilmesi ve motivasyon ve öğrenmeye bağlılık arasındaki etkileşimin tahlil edilmesi, tüm bu ifadelerin, YDT öğretimi alanında ilk defa ele alınmış konular olarak yabancı dil öğrenmede motivasyon kavramını araştıranlar için etkin bir şekilde oldukça faydalı olacağı öngörülmektedir.

### **Çalışmanın Taslağı**

İkinci bölümde bu çalışmayla yakından ilgili olan iki tür alan yazın taraması yapılmıştır. Birinci alan yazın taraması öğrenmenin bireyde uzun bir süreç sonrasında olduğu gerçeğinden yola çıkarak alt bölümlere ayrılan yabancı dil motivasyonu üzerindeki uzun

soluklu araştırmaları taramaya yöneliktir. İkincisi ise öğrenenlerin yabancı dil öğrenme hikâyeleri üzerine olan araştırmaları taramaya yöneliktir. Bu bölüm otobiyografiler ve durum çalışmalarını olarak iki kategoriye ayrılmıştır. İlgili alan yazını taraması yapıldıktan sonra, bu çalışmaya yön veren araştırma soruları ve araştırmanın amacı açıklanmıştır.

Üçüncü bölümde bu çalışmada kullanılan yöntemler tanımlanmıştır. İlk olarak, durum çalışması araştırmalarıyla ilgili genel konulardan bahsedilmiştir. Sonra, bu çalışmada da kullanılan yaklaşım olarak Yin (2009) tarafından geliştirilen durum çalışması yaklaşımı Duff'un (2008) görüşleriyle zenginleştirilerek tanımlanmıştır. Son olarak, durum çalışması protokolünden, katılımcılarla ilgili yöntemsel bilgilerden, veri toplama sürecinden ve araçlarından, durum çalışması sorularından ve durum çalışması raporundan bahsedilmiştir.

4 ve 8 arasındaki bölümlerde, beş katılımcının durumları ayrı ayrı analiz edilmiştir. Her bölüm iki alt başlıktan oluşmaktadır. Bunlar; motivasyon değişimi ve öğrenme sürecinde benlik algısıdır. Bu bölümlerde mevcut çalışmanın metodolojik modelinden hareketle beş katılımcının her birine ait bireysel bulgular betimsel bir yaklaşımla raporlaştırılmıştır. Duff (2008) çoklu-durum analizlerinde araştırmacıların ilk iş olarak bireysel her bir vakanın betimsel bir yaklaşımla ayrı ayrı raporlaştırması ve daha sonra içerik analizi yapılarak toplu olarak karşılaştırmalı analiz edilmesi gerektiği vurgular. Mevcut çalışmanın modelinin bu görüşle ilişkili olarak kurulmasından dolayı, araştırmacı ilk iş olarak her bir katılımcının Türkçe öğrenme geçmişini ve öğrenme sürecinde yaşanan benlik değişimini kronolojik olarak betimsel bir yaklaşımla analiz ederek raporlaştırmıştır.

Dokuzuncu bölüm, temel konuların, beş durumun toplu olarak analizinden ortaya çıkan güçlü motivasyon kaynaklarının, yabancı dil öğrenmede başarının anahtarının tartişılmasını içermektedir. İlk olarak, katılımcıları ve onların motivasyon gelişimiyle ilişki olan üç temel konu üzerinde tartişılmıştır. Daha sonra, tematik olarak belirlenen katılımcılara ait yedi güçlü motivasyon kaynağı tartişmaya açılmıştır. Son olarak, yabancı dil öğrenmede başarının



anahtarı adlı konu tartışılmıştır. Burada, her bir katılımcının motivasyonundaki süreklilik/kesintisizlik/sürdürülebilirlik ile ilgili olarak araştırmacı tarafından çalışmanın başında ortaya atılan birinci varsayım tartışılmıştır. Daha sonra ise, bu çalışmada toplanan verilerden hareketle kesintisiz/sürdürülebilir motivasyon olgusuna farklı bir bakış açsından bakabilmenin mümkün olduğu tartışılmıştır. Böylece, yeni kavramlar üretmeye yönelik yapılacak bu tartışma, başarılı bir şekilde öğrenilen bir dilin altında yatan asıl temel kaynağın ne ya da neler olabileceğine ışık tutabilir.

Son bölümde ise çalışmanın bulguları özetlenmiş ve bu bulguların pedagojik uygulamaları ve mevcut sınırlılıkları verilmiştir. Son olarak, gelecekte yapılabilecek araştırmalar için tavsiyeler geliştirilmiştir.

## **Bölüm II: Alanyazın Taraması**

Bu bölümde ilk olarak ikinci dil/yabancı dil öğrenmede motivasyon araştırmalarının üç dönemi ele alınacaktır. Kronolojik olarak ortaya çıkan bu dönemlerden ilk ikisi olan sosyal-psikolojik dönem ve bilişsel temellendirilmiş dönem kısaca ele alınacaktır; çünkü bu çalışmanın kategori edildiği dönemin motivasyon araştırmalarında süreç-odaklı dönem olmasından hareketle, bu çalışmanın boylamsal ve geçmişe yönelik (retrospektif) doğasıyla doğrudan ilişkili olduğu için bu dönem detaylı bir şekilde ele alınacaktır.

İkinci olarak, yabancı dil öğrenme motivasyonu üzerine yapılan araştırmalarda süreç-odaklı dönem Vygotsky'nin sosyo-kültürel teorisiyle doğrudan ilişkilidir. Bu teoriye göre bir insan benlik açısından uzun süreçli bir dil öğrenme ortamına mağruz kaldığında artık o insanın benlik açısından eskisinden çok daha farklı biri olduğu iddia edilmektedir. Buradan hareketle, bu boylamsal çalışma aynı zamanda YDT öğrenen öğrencilerin benlik algılarına yönelik olmasından hareketle, ikinci dil/yabancı dil öğrenmede benliğin yeniden inşası konusu ele alınacaktır.

Üçüncü olarak, uygulamalı dilbilimi alanında boylamsal araştırmaların yeri belirlenektir. Dördüncü olarak genel anlamda üç tür boylamsal araştırma deseninden söz edilecektir. Beşinci olarak, boylamsal nitel araştırmalar konu edilecektir. Son bölümde ise iki çalışma grubu ele alınmaktadır. Birinci gruba dâhil olan beş çalışma mevcut araştırma konusuyla doğrudan ilgili olarak zaman içerisindeki yabancı dil öğrenme motivasyonundaki değişikliklerle ve yabancı dil öğrenme motivasyonunun dinamik yapısıyla ilgilidir. Çalışmaların çoğunda katılımcılar üniversite öğrencileridir; sadece iki çalışmanın katılımcıları lise öğrencileridir. Dokuz çalışmadan oluşan ikinci grup ise öğrencilerin dil öğrenme hikâyeleriyle ilgilidir. Bu çalışmalar da aynı şekilde otobiyografik çalışmalar ve vâkâ çalışmaları olarak incelenmiştir. Bu çalışmalar, bu çalışmada kullanılan yöntem ile doğrudan uyum içerisinde.

## Yabancı Dil Öğreniminde Motivasyon Araştırmaları

İkinci dil/yabancı dil ediniminde motivasyon araştırmalarının alanyazına bakıldığında 1960'lı yıllardan bu yana konu üzerine yüzlerce makale ve birçok kitapla beraber oldukça yaygın bir konu olduğu görülmektedir. Bu konuyu kısa değerlendirebilmek için yabancı dil öğreniminde motivasyon araştırmalarını üç dönemde incelemek gerekmektedir:

- a) Sosyal-psikolojik dönem (1959 – 1990): Bu dönem Kanada'da Robert C. Gardner ve öğrencileri tarafından karakterize edilmiştir.
- b) Bilişsel temellendirilmiş dönem (1990'lı yıllar): Bu dönem eğitim psikolojisi alanındaki bilişsel teoriler üzerine karakterize edilmiştir.
- c) Süreç-odaklı dönem (Son on yıl): Avrupa'da ZóltanDörnyei ve EmmaUshioda'nın öğrenme süreci içerisindeki motivasyon değişimleri üzerine odaklanan çalışmalarıyla karakterize edilmiştir.

Bu çalışmanın kategori edildiği dönemin motivasyon araştırmalarında süreç-odaklı dönem olmasından hareketle, bu çalışmanın boylamsal doğasıyla doğrudan ilişkili olduğu için bu dönem detaylı bir şekilde ele alınması gerekmektedir.

Yabancı dil öğreniminde motivasyon araştırmaları üzerine 1990'lı yıllarda ortaya çıkan bilişsel-temellendirilmiş dönem bu alanda çalışan araştırmacıların giderek motivasyonun genellikle ihmal edilen bir boyutu olan dinamik karakterine ve geçici değişimlerine dikkatlerini çekmiştir. Dörnyei' ye göre (2001) motivasyonun spesifik öğrenen davranışları ve sınıf deneyimleri ile olan ilişkisi incelendiğinde, süreç-odaklı bir yaklaşımı/paradigmayı benimsemek bir zorunluluktur; çünkü bu paradigma öğrenme motivasyonundaki günlük iniş-çıkışları ve zamanla motivasyon değişimlerini dikkate almaktadır. Bu motivasyon değişimi bir dil sınıfında ya da o dilin konuşulduğu bağlamda uzun sürelerde öğrenilmesi durumunda bir araştırmacı tarafından rahatça görülebilir. Motivasyon kavramına bu açıdan bakıldığı zaman onun durgun bir yapıdan ziyade sürekli değişim gösteren dinamik bir yapıya sahip olduğu

görülmektedir. Aşağıdaki alıntı motivasyonun bu özelliğinin çağdaş motivasyon-psikoloji araştırmalarında en temel varsayımlardan biri olduğunu kanıtlamaktadır: “Öğrenciler tarafından karşılaşılan bir çok zorluk/duruma karşı öğrencilerin psikolojik yaklaşımı sürekli değişmektedir; işte bu, motivasyonun inişli-çıkışlı doğası yüzündendir” (Dörnyei, 2005, ss. 83).

William ve Burden (1997) motivasyonun üç aşamada tanımlamaktadır: Bir şey yapmaya dönük nedenler, bir şey yapmaya karar verme, çabanın devamlılığı (s. 121). Onlara göre ilk iki aşama başlamaya niyet etmek demektir oysa üçüncü aşama çabanın kesintisizliği/devamlılığı/sürdürülebilirliği demektir. Aynı şekilde, Ushioda (2001), öğrenmenin oluşumunda motivasyonun durgun yapısından ziyade akışkan ve değişken yapılarının ortaya çıktığını ifade etmektedir. Bu, motivasyonel düşüncüyü şekillendiren değişken kaynaklara gönderme yapmaktadır (Ushioda, 1998). Sonuç olarak, Manolopoulou-Sergi (2004) tarafından yapılan bir çalışma motivasyon değişimine üç farklı aşamadan bakılması gerektiği göstermiştir. Bu aşamalar girdi, merkezi işleme ve çıktıdır.

**Dörnyei ve Ottó'nun motivasyon-yabancı dil modeli.** Bu model yabancı dil öğreniminde süreç-odaklı motivasyon araştırmaları kategorisinde geliştirilen ilk süreç-odaklı modeldir. Bu model Zoltan Dörnyei ve István Ottó tarafından yabancı dil öğrenmede motivasyon sürecini kavramsallaştırmak için geliştirilmiştir (Bkz: Dörnyei ve Ottó, 1998). Bu model ve sonraki güncellemeleri (Dörnyei, 2001). Bu model motivasyon sürecinin gelişimini birkaç tane geçici aşamaya bölerek listelemiştir. Bu gelişim, bireydeki ilk istek ve arzuların nasıl bir şekilde önce amaçlara ve daha sonra operasyonel niyetlere dönüştüğünü ve daha sonra ise bu niyetlerin nasıl harekete geçtiğini göstermektedir. Bu modelin üç aşaması vardır:

- a) Eylem öncesi aşama: Bu aşamada ilk olarak motivasyonun üretilmesi gerekir; çünkü motivasyon ortaya çıktıktan sonra arzular amaca dönüşür.

- b) Eylem aşaması: Bu aşamada üretilmiş motivasyonun eylem sonlanana kadar kesintisiz bir şekilde korunması gerekir. Bu aşama aynı zamanda üretimsel motivasyon aşamasıdır. Bu, dil öğrenmek gibi uzun süre gerektiren eylemler için zorunludur.
- c) Eylem sonrası aşama: Bu aşama eylem sonrası aşamadır. Bu aşama bireyin geçmişe dönük eylemlerini retrospektif bir yaklaşımla gözden geçirmesini ve daha sonra karşısına çıkacak hedeflere aynı yaklaşımla yaklaşarak başarılı olmasını sağlar. Bu birey için gelecekteki hedefleri başarıyla sonuçlandırabilmesi için birey için bir teminattır.

### **Yabancı Dil Öğreniminde Benliğin Yeniden İnşası**

Habermas (1987) bir yabancı dil öğrenmeyi yeni bir dizi gramer kuralları, sözcük bilgisi v.b. öğrenmenin ötesinde hedef dili konuşan toplumun içerisinde var olabilme ve o toplumun bir parçası gibi sosyal bir varlık olarak hayat sürdürebilme olarak tanımlamaktadır. Yabancı dil öğrenme noktasındaki bu tartışmalar sosyo-tarihsel ve sosyal yapılandırmacı teorilerin etkisiyle şekillenmektedir. Bu teoriler hala günümüzde bir yabancı dil öğrenme konusunda en çok başvurulan ve üzerinde durulan teorilerdir (Lantolf, 1996). Örneğin, Vygotsky'nin sosyo-kültürel teorisini hareket noktası olarak kabul ederek, Dörnyei (2005) ikinci dil öğrenme motivasyonunun artık 'benlik' çatısı altında incelenmesi gerektiğini 'ikinci dil benlik teorisyle' iddia etmiştir.

Bir yabancı dil öğrenmede benliğin yeniden inşası, hedef dili anadili olarak konuşanların sesini benimsemek ya da o seslerle adayın iç dünyasında farklı bir dünya kurması olarak tanımlanır (Bkz: Hoffman, 1989; Mori, 1997; Novak, 1994; Wertsch, 1991; Yakobson, 1994). Hoffman (1989) yabancı dil öğrenme sürecinde benliğin yeniden inşası konusunu şu deneyimlerle somutlaştırmaktadır:

Her yerde Amerikaya ait o kargaşa sesleri tınlıyordu. Bir New York sesi geliyordu her yerden. Oradan buradan gelen çapraz sesler... Artık kendi sesimi unutmuştum, kendi

sesimden mahrumdum. Etraftaki sesler adeta istila etmişti beni; sanki bir dilsizmişim ve etraftaki seslerin bir parçası olmuş gibiydim. Bu sesler beni kendi temposuna sokuyordu yavaştan. Bu seslerden bazıları beni çok tatmin ediyordu. En sonunda bu sesler içime girdi ve yerleşti ve o sesleri kendi sesim yaptım artık (s. 219-220).

Buradan hareketle, yabancı dil öğrenme sürecinde benlik yeniden inşa edilirken yeni bir ses öğrenenin içerisinde yankılanır ve bu ses öğreneni yönlendirir. Bu ses öyle kuvvetlidir ki artık öğrenen hedef dilde yazdıklarında ve konuşmalarında o sesi dinler; böylece yeni bir karakter oluşum süreci içerisine girer (Hoffman, 1989). Gardner ve Lambert'ın (1972) bütünleşmeci motivasyon yaklaşımıyla açıklanabilir. Onlara göre hedef kültür ve dil, öğrenenin etrafını sarar ve bu iki olgu öğreneni öylesine kendisine bağlar ki zamanla öğrenenin kendi algısında ve kimliğinde değişimler meydana getirir. Bu durum 1993 yılından 2004 yılına kadar süren boylamsal araştırmalarla somutlaştırılmıştır (Bkz: Dörnyei ve Csizér, 2002; Dörnyei vd., 2006). Dörnyei (2005) yeni kimlik inşa sürecinde olası yeni kimliklerin oluşabileceğini iddia etmiş; bazı araştırmacılar ise bu yeni kimlikler dil öğrenenin gelecek hedeflerini şekillendirdiğini vurgulamıştır (Markus ve Nurius, 1987). Görüldüğü gibi son yıllarda araştırmacılar dil öğrenmede benlik konusuna onun dinamik ve değişken yapısından dolayı oldukça eğilmekte dirler (Bkz: Markus ve Ruvolo, 1989; Leary, 2007). Sonuç olarak, dil öğreniminde benliğin inşası süreç-odaklı motivasyon araştırmalarında vazgeçilmesi mümkün olmayan bir kavram olarak görünmektedir.

### **Uygulamalı Dilbilimi Alanında Boylamsal Araştırmalar**

Yaklaşık yirmi yıl önce Mellow ve diğerleri (1996) tarafından yapılan bir çalışmada uzun sürede bir dilin öğrenilmesi üzerine yoğunlaşan teorilerin ikinci dil edinimin ana çekirdeği olduğu ve bu teorilerin etkisinin araştırıldığı çalışmaların boylamsal olarak desenlenmesi gerektiği net bir şekilde vurgulanmıştır. Mellow ve diğerlerinin araştırmalarından elde etmiş olduğu sonuçlar Ortega ve Iberri-Shea'nın (2005) ikinci dil edinimi üzerine yaptıkları boylamsal bir araştırmada da ortaya çıkmıştır. Ortega ve Iberri-

Shea'nın (2005) dil öğrenme eyleminin uzun bir süreç olduğunu ve bu konu üzerine yapılacak araştırmaların bu nedenle boylamsal türden araştırmalar olması gerektiği vurgulamışlardır. Onların varmış oldukları sonuç en sonunda yabancı dil öğrenme sürecinde en doğru, en yorumlanabilir ve en sağlıklı sonuçların boylamsal araştırmalar yoluyla elde edildiğidir. Fakat ikinci dil araştırmalarındaki teorik zaman merkezliğin anahtar çıkış nokta olması boylamsal araştırmalar üzerine yapılan olumsuz tartışmaları boşa çıkarmıştır.

### **Boylamsal Araştırma Desenleri**

Klasik bir boylamsal araştırma belli bir zaman dilimi içerisinde bir grup insan üzerinde birçok araştırma yaparak söz konusu insanların gelişimini incelen bir araştırma desendir. Bu desen genellikle panel araştırması (prospektif) olarak adlandırılır; fakat bir grup insanın değişimi üzerine ampirik (görgül) veriler toplamının tek yolu sadece bu değildir (Dörnyei, 2007). Panel araştırmalarının yerine daha uygun ve daha az maliyetli yaygın boylamsal araştırmalar mevcuttur. Alanyazında genellikle üç tür boylamsal araştırma deseninden söz edilir. Boylamsal araştırmalarda ölçüme tabii tutulan objeler kurumlar, insanlar ve ırklar olmasına rağmen, boylamsal araştırmalar genellikle insan ölçüm objesi olarak insana oldaklanır.

#### **Prospektif boylamsal araştırma deseni (Panel Araştırması)**

Prospektif (geleceğe yönelik) boylamsal araştırmalarda aynı denek ya da deneklerden geleceğe yönelik gelişim odaklı olarak farklı zaman aralıklarında tekrarlayan ölçüm sonuçları alınır. Bu nedenle prospektif araştırmalara takip eden araştırmalar ya da panel araştırmaları denmektedir. Buradan hareketle, prospektif araştırmalar oldukça masraflı ve zaman harcayan araştırmalardır. Hatta bir prospektif araştırma işine adanmış bir ekibin yıllarca mevcut konuyu araştırmasını gerektirebilir. Bu desenin geçerliğini riske sokan iki dezavantajı vardır. Bunlar yıpranma/aşınma ve araştırma koşullarıdır. Prospektif araştırmalardaki yıpranma katılımcıların belli bir süre sonra araştırmadan kendi rızalarıyla çekilmeleri, hasta olmaları ya

da vefat etmeleri olarak adlandırılabilir. Böylesi bir yıpranma çalışmanın sonlandırılmayacağı için mevcut araştırmanın tamamen çökmesi anlamına gelebilmektedir (Taris, 2000). Yıpranmayı mümkün mertebe ortadan kaldırmanın bir yolu ise katılımcılara teşvik edici hediyeler almak ve onlarla dışarıda zaman geçirmek olabilir fakat bu da araştırmanın yıllarca sürecektir olması göz önünde bulundurulduğunda araştırmacılar için oldukça masraflı olabilmektedir (Bkz: Thomson ve Holland, 2003). Tüm bu nedenlerden hareketle eğitim araştırmalarında prospektif araştırmalar yürütülmesi oldukça bir desen olarak karşımıza çıkmaktadır. Prospektif (geleceğe yönelik) boylamsal araştırmalarda geçerliği riske sokan bir diğer dezavantaj ise araştırma koşullarıdır. Çalışma koşulları ve ortamı katılımcıların davranışlarını ve tepkilerini farklılaştırılabilir. Bu durum onların motivasyonunu olumsuz etkileyebilir. Bu durumda geçerli verilere ulaşmak araştırmacılar için bir hayli zorlaşmaktadır. Aksine panel koşulları katılımcıları tam da araştırmacıların istediği gibi davranmaya ve cevap vermeye itebilir. Bu durum da verilerin geçerliğini riske sokmaktadır.

### **Tekrarlı kesitsel boylamsal araştırma deseni**

Tekrarlı kesitsel boylamsal araştırma farklı gruplar üzerine tekrarlı bir şekilde anketler uygulanarak gruplardaki değişimleri göstermek adına araştırmacılar tarafından sıklıkla başvurulan bir desendir. Bu desen aynı zamanda trend çalışmalar olarak adlandırılır. Araştırma konusu sosyal değişimdeki makro seviyeli boyutuyla ilgili ise örneğin bütün bir toplumun inançları ve uygulamaları gibi bu durumda bu desen oldukça uygundur. Dahası, bu desen ayrıca cinaiyet ve ırk gibi alt değişkenler olan konuları da araştırma ve karşılaştırma fırsatı sunmaktadır. Tekrarlı kesitsel boylamsal araştırma deseni temel problem zaman içerisindeki ölçümlerin karşılaştırılmasındaki güçlüklerdir. Bunu engellemek için araştırmacıların çalışma süresince aynı anketi kullanmaları gerekmektedir. Fakat eğitim programları ve izlenceler uzun araştırma süresi göz önüne alındığında değişken bir yapı sergilemektedir. Bu yüzden çalışma ne kadar ilk çıkış noktasından uzaklaştıkça araştırmada



kullanılan anket maddelerinin bazılarının ya da birçoğunun eğitim programının dinamik yapısından dolayı o kadar güncelliğini kaybecektir (Keeves, 1994). Araştırmacı ilk olarak araştırma boyunca kullanılacak ölçme aracını oluşturmasına rağmen süreç içerisinde ne tür güncel konuların karşısına çıkacağını bilememektedir. Yine de, tekrarlı kesitsel boylamsal araştırmalarda ölçme aracının geleceğe yönelik boylamsal doğasını bozmamak koşuluyla üzerinde bazı güncellemeler yapılabilir.

### **Retrospektif boylamsal araştırma deseni**

Prospektif ve tekrarlı kesitsel boylamsal araştırmaların en büyük dezavantajı araştırmacının bir sonuca ulaşabilmesi için belirli bir süre beklemesi gerekmesidir. Retrospektif (geçmişe dönük) boylamsal araştırmalar ise hem maliyetsiz olduğu gibi hem de araştırmacıları bu bekleme süresine zorunlu bırakmaz. Retrospektif boylamsal veriler katılımcılara tek bir seferde sorulan geçmişte düşün ve onunla ilgili konuş sorusuyla toplanabilir. Bu haliyle retrospektif boylamsal araştırmalar zahmetsiz görünmektedir; fakat bu araştırma türündeki en büyük sorun ise geçmişe dönük toplanan verilerin kalitesidir. Çünkü geçmişe dönük toplanan verilerin neredeyse yarısı ya eksik ya da uydurma olabilmektedir (Taris, 2000). Katılımcıların geçmiş deneyimlerini hatırlaması ve onları ifade etmesi zorlu bir süreçtir. Bu durum elde edilen bilginin kalitesi olumsuz etkilemektedir. Sonuç olarak, retrospektif veriler prospektif verilere nazaran hayal dünyası ve gerçek dünyayı birbirinden ayırma noktasında araştırmacıları zorluk çıkarabilmektedir (Cohen vd., 2000). Ruspini'ye göre (2002) retrospektif araştırmalar geçmiş yaşanmışlıkların kolay hatırlanabilmesi için yıllar önvesi yerine aylarla sınırlı tutulması gerekmektedir; aksi halde çok belirleyici veri toplama teknikleri kullanılması gerekmektedir. Bernard ve diğerlerine göre (1984) retrospektif araştırmalara verilen cevapların yarısının bir ölçüde yanlıştır. Bu durum geçmiş anıların tekrar canlandırılmasında yaşanan hatırlama sorunlarıyla ilgilidir. Schwarz (1990, 1996) bu sorunu yok etmek için retrospektif araştırmacıları beş yol önermektedir. Ona göre araştırmacılar ilk

olarak soracağ soruları oldukça netleştirmeli ve o sorunun kendilerine sorulduğunda anlama noktasında ne tür bir tepki vereceklerini düşünmelidir. İkinci olarak, araştırmacılar katılımcıların geçmişine ait öğrenmek istediği davranışları net olarak belirlemelidir. nc olarak, aynı soruları belli zaman aralıklarında tekrar tekrar katılımcılara sormaları gerekmektedir. Daha sonra, araştırmacılar elde edilen bilgilerin geçerliğini kontrol etmelidirler. So olarak ise elde edilen sonuçları katılımcılarla tartışmalıdır. Retrospektif araştırmalarda iki tür cevap hatası oluşmaktadır, şöyle ki hatırlama hataları ve raporlaştırma hatalarıdır (Van der Vaart, 1996). Örneğin, Schwarz (1990) araştırmacı beyaz biri ise siyahı katılımcıların cevap verme noktasında yanlış cevaplar verdiğini ifade etmektedir ve bu durumun roller değiştiği zaman da geçerli olduğunu ifade etmektedir.

Maalesef insanlar geçmiş anılarını söylemlerinde canlandırma noktasında oldukça beceriksiz olabilmektedir. Dahası, uzun görüşmelerde insanların cevapları parçalanmış bir şekilde araştırmacıya iletilmektedir (Bkz: Schwarz ve Sudman, 1994). İki tür hafıza hatasını birbirinden ayırmak gerekmektedir. İlki, katılımcılar önemli bilgileri söylemek istemez ve araya farklı montajlanmış bilgi parçaları ekleyebilir ya da gerçek olguyu hatırlamayamaz ve o olguya benzer şeyler söyleyebilir (Linton, 1982). Bunu engellemenin bir yolu araştırmacının o zamana ait hatırlatıcı anahtarları katılımcıya sunmasıdır. İkincisi ise, retrospektif bir yolla toplanmış bilgi çarpıtılmış olabilir. Katılımcılar olayın tarihini ve yerini karıştırmış olabilir (Schwarz, 1990). İnsanlar genellikle geçmişte yaptıklarını sanki yeni yapmış gibi o an ki bağlamsal zeminle harmanlayarak araştırmacıya aktarabilir.

Retrospektif verilerin toplanmasındaki sorunların büyük ölçüde giderilmesi için Freedman ve diğerleri (1988) hayat hikyesi takvimi (HHT) kullanmanın büyük avantajı olduğunu ifade etmektedir. Freedman ve diğerlerine göre (1988) HHT katılımcıların görsel ve zihinsel olarak yaşadığı anıların o an ki geçmiş zamanla ilişkilendirmelerin sağlar. Böylece anılar taze bir şekilde hatırlanır. Yani, HHT'de kullanılan evlilik, ocuk sahibi olma, başka bir

yere taşınma v.b. gibi katılımcının yaşamış olduğu baskın olaylar daha az baskın olan iş ve öğrenme yaşantılarındaki detayları daha canlı bir şekilde hatırlanmasında katkı sağlar. Daha sonra, geleneksel bir ankete kaydetmek yerine HHT’de kaydedilen olaylar aylık ve yıllık olarak kronolojik bir düzende düzenli bir bilgi akışı sağlar. Fakat HHT kullanmanın en büyük dezavantajı araştırmacının görüşme esnasında sürekli bir şekilde kodlama yapması ve bu durumun görüşmenin ahengini bozması olarak adlandırılabilir. Bu nedenle HHT görüşme tekniğinde iyi olan araştırmacılara önerilen bir yöntemdir.

### **Boylamsal Nitel Araştırmalar**

Thomson ve diğerleri (2003) *International Journal of Social Research Methodology* adlı bir derginin özel sayının girişinde boylamsal nitel araştırmaların kendine özgü yeni bir yöntembilimsel yaklaşım olduğunu ifade etmişlerdir; çünkü boylamsal nitel araştırmalar kendi içerisinde araştırma konusunun merkez odak noktasını değiştirebilecek önemli kılınan zamansal bileşenleri içermektedir. Yani, böylesi çalışmalar desende varsayımda boylamsal olarak adlandırılmaktadır. Prensipite boylamsal nitel bir araştırma desenlemek nispeten kolaydır. Tüm ihtiyaç duyulan şey daha boylamsal nicel olarak yapılmış bir çalışmayı ele almak ve bu çalışmayı nitel araştırma yöntemleriyle desenlemektir. Elbette böylesi bir durumda nicel arştırmadaki kesitsel yansımalar katılımcı sayısının az olması gerektiğinden dolayı nitel desende kendisini gösteremeyektir. Böylesi bir nitel boylamsal araştırmaların büyük artıları vardır. Örneğin, nicel araştırmada elde edilen verilerin ark planı nitel bir boylamsal araştırma yoluyla ortaya çıkarılabilir ve bu gerçek hayat bağlamını ontolojik olarak yansıtma noktasında daha tatmin edicidir (McLeod, 2003). Bireysel hikâyeler anı yakalama kavramının bireyselleştirilmesinden hareketle gerçekleri bir film gibi yansıtma özelliğine sahiptir (Neale ve Flowerdew, 2003).

## **Boylamsal Araştırma Örnekleri**

Bu bölümde iki çalışma grubu ele alınmaktadır. Birinci gruba dâhil olan beş çalışma mevcut araştırma konusuyla doğrudan ilgili olarak zaman içerisindeki yabancı dil öğrenme motivasyonundaki değişiklikler ve yabancı dil öğrenme motivasyonunun dinamik yapısıyla ilgilidir. Çalışmaların çoğunda katılımcılar üniversite öğrencileridir; sadece iki çalışmanın katılımcıları lise öğrencileridir. Dokuz çalışmadan oluşan ikinci grup ise öğrencilerin dil öğrenme hikâyeleriyle ilgilidir. Bu çalışmalar da aynı şekilde otobiyografik çalışmalar ve vâkâ çalışmaları olarak incelenmiştir. Bu çalışmalar, bu çalışmada kullanılan yöntem ile doğrudan uyum içerisindedir.

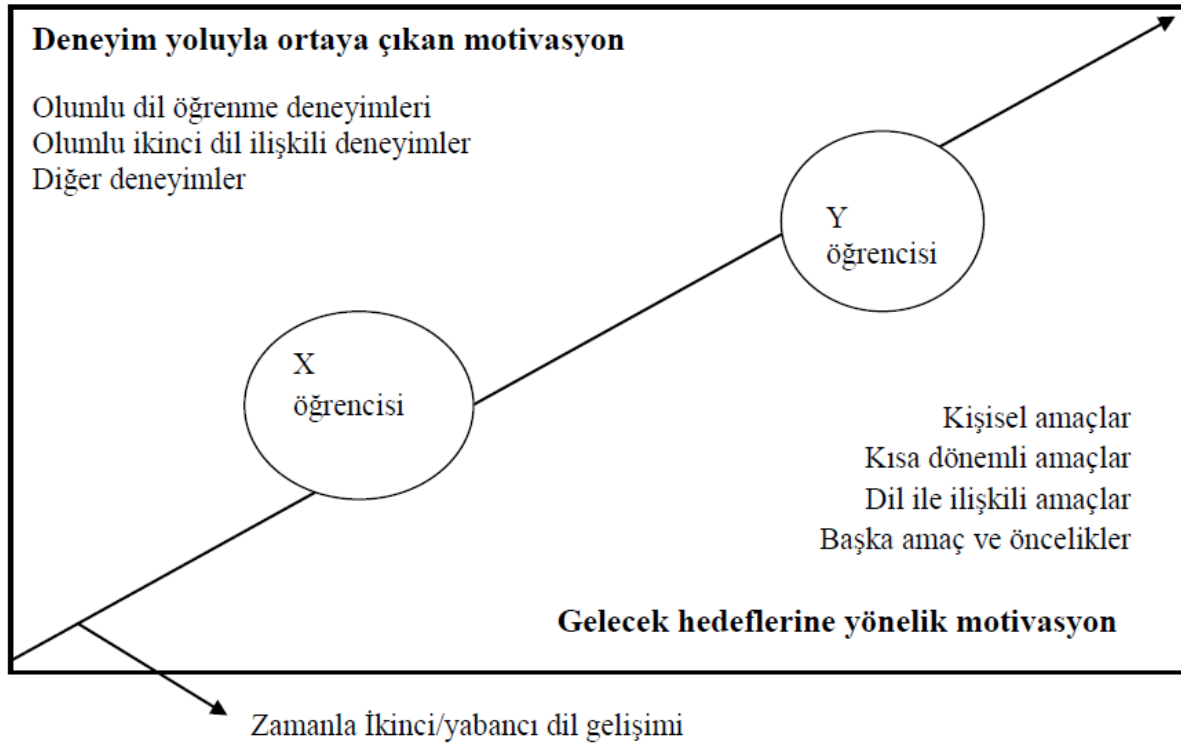
**Birinci grup araştırmalar.** Yabancı dil/ikinci dil ediniminde motivasyon araştırmaları incelendiğinde, her hangi bir yabancı dil kursundan sonraki motivasyon değişikliğini ve geniş bir zaman dilimindeki motivasyon değişikliğini konu edinen çalışmalar mevcuttur (Bkz: Chambers, 1999; Gardner vd., 2004; Tachibana vd., 1996). Bu çalışmalar öğrenen motivasyonunun bir kurs ya da uzun zaman içerisindeki ini-çıkışlarını açıkça gösteren boylamsal çalışmalardır. Buradan hareketle, bu bölümde her hangi bir yabancı dil kursundan sonraki motivasyon değişikliğini ele alan boylamsal iki çalışma ve geniş bir zaman dilimindeki motivasyon değişikliğini inceleyen boylamsal üç çalışma ele alınmıştır.

Her hangi bir yabancı dil kursundan sonraki motivasyon değişikliği konusu boylamsal iki çalışmadan hareketle incelenmiştir. Kurs uzunlukları bir ila üç akademik yıl arasında değişmektedir. Bu çalışmaların sonuçları genellikle belirli bir kursu almanın katılımcıların motivasyonunu etkileme şekillerini ortaya koymuş ve bazı çalışmalarda kurs sürecindeki motivasyonel değişim özellikleri tespit edilmiştir.

Ele alınacak ilk çalışma Ushioda'nın (1994) nitel paradigmayla yapılmış bir çalışmasıdır. Bu çalışmada Ushioda Fransızca öğrenen İrlandalı motivasyonu yüksek 20 üniversite öğrencisindeki etkili motivasyonel düşünme özelliklerini incelemiştir. Ushioda

öncelikle büyük ölçüde nicel paradigmayla yapılmış ikinci dil ediniminde motivasyon araştırma geleneğini nitel bir paradigmayla incelemeyi amaçlamıştır. Her ne kadar motivasyon, motivasyonel yoğunluk, dil öğrenme arzusu ve geleneksel nicel yaklaşımda dil öğrenmeye karşı tutumlar v.b. konular bir dizi ölçülebilir duygusal değişkenler olarak kavramsallaştırılsa da, ve araştırma büyük ölçüde sosyo-psikoloji alanında yapılmışsa da, Ushioda motivasyonu bilişsel çerçevede kavramsallaştırmış ve bu duygusal değişkenlerin altında yatan ve öğrenenlerin öğrenimleriyle ilişkisini şekillendiren düşünme ve inançlarına nitel bir paradigmayla yoğunlaşmıştır. Bu amaçla, Ushioda, 1991 ve 1993 öğretim yıllarında, 15-16 ay arayla katılımcılarla iki sefer bireysel görüşmeler yapmıştır. İlk görüşme açık uçlu olarak gerçekleştirilmiş ve kendisine katılımcıların sahip oldukları motivasyon anlayışlarını keşfetmesine imkân veren sohbet tarzı bir formatta yapılmıştır. Takip eden görüşme, katılımcıların süreç içerisindeki spesifik motivasyonel deneyimlerini ortaya çıkarmak amacıyla daha fazla yapılandırılmış olup onların motivasyonel gelişimlerini, ikinci dil gelişimindeki motivasyonel perspektiflerini, katılımcıların motivasyonlarını olumsuz şekilde etkileyen faktörleri ve katılımcıların uygulamış oldukları motivasyonel stratejileri içermiştir. Ushioda ilk görüşmeden elde ettiği verilerde 63 adet motivasyon nedeni tespit etmiş olup bunların çok azının katılımcılar arasında ortak olduğunu görmüştür. Ushioda bu nedenleri sekiz kategoride sınıflandırmıştır. İkinci dil öğrenmeyi sevme ve bundan zevk alma ile olumlu bir öğrenme geçmişine sahip olma teması yaygın iki motivasyonel faktör olarak ortaya çıkarken, arzu edilen dil öğrenme hedeflerini karşılamak ve kişisel hedefler en yaygın olan bir sonraki motivasyon faktörlerini olarak ortaya çıkmıştır. En başarılı öğrenciler, olumlu motivasyonlarının temel faktörleri olarak, Fransa'da veya Fransızca konuşan bir ülkede yaşıyor olma gibi olumlu öğrenme deneyimleri algılamakta ve en az başarılı öğrenciler ise ana motive edici faktör olarak gelecekteki hedeflerini algılama eğilimindedirler. Ushioda, katılımcılar tarafından algılanan ikinci dil öğrenme motivasyonunun, geçmiş öğrenme

deneyimleri ve gelecek hedeflerinin her ikisini de içeren zamansal bir çerçevede şekillendiği sonucuna varmıştır. Ushioda, katılımcılarının etkin motivasyonel düşüncelerinin ikinci dille ilişkili olan kendi benlikleriyle doğrudan alakalı olduğu öne sürmüştür. Motivasyonlarını sürdürmeyi başarabilmiş olan öğrenciler geçmiş öğrenme deneyimlerine ve performanslarına dair olumlu algılara sahiptir. Ushioda elde ettiği bulgularına dayalı olarak, daha sonra (1998) ikinci dil öğrenme motivasyonunun dinamik yapısını gösteren motivasyonel gelişim modeli önermiştir (Şekil 1). Bu modelde bireysel öğrenciler içerisinde öğrenim süreci devam ederken amaç odaklı bir motivasyondan içsel motivasyona doğru (X Öğrencisi) ve bunun tam tersi değişiklikler gerçekleşmektedir (Y Öğrencisi).



Şekil 1. Öğrenci motivasyon düşünceleri: Teorik bir çerçeve (Ushioda, 1998, s. 82).

Nitel bir paradigma kullanmanın önemi üzerine yapmış olduğu vurgulara rağmen, Ushioda (2001) son zamanlarda, orijinal çalışmasından (Ushioda, 1994, 1998) elde edilen çıkarımları tamamlayan ilave bir takım nicel analizler rapor etmiştir. Katılımcılar Fransızca öğrenmekte olan İrlandalı aynı 20 üniversite öğrencisidir. Ushioda, olumlu öğrenme

deneyimlerine yönelik motivasyonel niteliklerin başarılı bir öğrenme geçmişi ve bunun neticesi olan yeterlilikle ne ölçüde ilişkili olduğunu değerlendirmek amacıyla katılımcıların geçmiş öğrenme deneyimleri ve yeterlilik düzeyleri arasındaki ‘Spearman’ derecelendirme korelasyon katsayılarını hesaplamıştır. Katılımcıların geçmiş öğrenme tecrübeleri orijinal çalışmada elde edilen ve kodlanan veriler kullanılarak niceliği belirlenmişken, katılımcıların Fransızca ve Fransızca C-test puanlarındaki ilköğretim sonrası ortalama notları kullanılarak ölçülen Fransızca yeterlilik düzeyi yeni elde edilen verilerdir. Sonuçlar, pozitif bir öğrenme geçmişi ile katılımcıların ortalama notları ve C-test puanları arasında orta derecede pozitif korelasyon olduğunu (sırasıyla,  $.49$ ,  $p = .001$  ve  $.46$ ,  $p = .05$  Spearman korelasyonu), ancak kişisel hedefleri ile ortalama notları ve sınav sonuçları arasında negatif korelasyon olduğunu (sırasıyla,  $-.55$ ,  $p = .001$  ve  $-.61$ ,  $p = .05$  Spearman korelasyonu) göstermiştir. Ushioda'nın sonraki nicel analizlerinde elde edilen sonuçlar onun ulaştığı ilk sonuçları teyit etmektedir. Şöyle ki; Etkili motivasyonel düşünme seçici bir düşünme özelliğidir ve bu özellik sayesinde bazı katılımcılar odaklanmak ve olumlu deneyimlerini öne çıkarmak ve olumsuz deneyimlerin önemini azaltmak suretiyle kendi öğrenme deneyimlerini filtrelemektedirler. Bu stratejinin, daha başarılı öğrencilerin ikinci dil öğrenimindeki uzun vadeli katılımlarını sürdürmelerinde onlara yardımcı olduğu ortaya çıkmıştır. Ushioda'nın bu çalışması, ikinci dil motivasyonuna dair konvansiyonel çalışmalardan farklı bir resim ortaya koyarak, içermiş olduğu bir dizi ilgi çekici fikirden dolayı ikinci dil/yabancı öğreniminde motivasyon araştırmaları yürütmeye yönelik yeni bir yaklaşımın olabileceğine beni ikna etti. Ushioda motivasyonu bireysel bir öğrencinin bilişsel süreçleri içerisinde ortaya çıkan bir olgu olarak algılamış ve onun dinamik yapısı üzerinde durmuştur. Motivasyonu dinamik olarak değişen bir yapı olarak görmek, uzun süreli/boylamsal araştırmaların gerekli olabileceğini akla getirmektedir. Buna ek olarak Ushioda, motivasyonu yüksek öğrencilerin motivasyon bağıntılı düşüncelerini araştırmak için nitel bir yaklaşım kullanmıştır. Özellikle, kendi yabancı

dil öğrenimleri açısından ne düşündüklerini ve öğrenme sürecine ilişkin olarak kendilerini nasıl algıladıklarını, çalışmasındaki bu motivasyonu yüksek başarılı öğrencilere tek tek sormuştur. Ushioda bu yaklaşımı kullanarak öğrencilerin konu hakkındaki düşüncelerine doğrudan ulaşmış ve onları analiz etmiştir.

Her hangi bir yabancı dil kursundan sonraki motivasyon değişikliğini konusu ele alan boylamsal bir diğer araştırma, Gardner, Masgoret, Tennant ve Mihic (2004) tarafından yapılmış olup bu çalışmada ikinci dil öğreniminin gerçekleştiği sınıfların dinamik yapısına odaklanmak suretiyle, Kanadalı 197 üniversite öğrencisinin Fransızca öğrenimindeki motivasyon değişiklikleri incelenmiştir. Araştırmacılar sosyal-eğitim modelinde (Gardner, 1985) önemli olduğu düşünülen beş duygusal değişkeni bir akademik yıl ders başında ve sonunda (AMTB) Tutum/Motivasyon Test Bataryası ( $N = 91$ ) ile ölçmüşlerdir. Elde edilen boyutlar ise şöyledir: bütünleşmecilik, öğrenme durumuna karşı tutum, motivasyon, dil kaygısı ve araçsal eğilimdir. Bu değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıkları belirlemek amacıyla 11 tane AMTB ölçümü üzerinde mutlak değişim skorlarının ANOVA tek faktörlü tekrarlanan ölçümleri yapılmış ve önemli bir etki elde edilmiştir,  $F(10, 900) = 11.26$   $p < .001$ . Tukey HSD testleri kullanımıyla ortalama mutlak-değişim puanlarının post hoc testleri, değişikliklerin düzeylerine göre üç adet çakışan değişken grup belirlenmiştir. Birinci grup, nispeten düşük değişim seviyeleri gösteren yedi değişkenden oluşmaktadır: Yabancı dillere ilgi (.399), Fransızca konuşan Kanadalılara yönelik tutumlar (.447), araçsal oryantasyon (.560), Fransızca öğrenme arzusu (.564), Fransızca kullanım kaygısı (.613), Fransızca öğrenmeye yönelik tutumlar (0,617), bütünleştirici oryantasyon (0,708). İkinci grup ise altı değişkenden oluşmaktadır. Bunların beş tanesi ilk grubun son beş değişkeni ve altıncısı ise Fransızca ders kaygısıdır (0,820). Üçüncü grup beş değişkenden oluşmaktadır. İkinci grubun son üç değişkeni ve bunlar ek olarak motivasyon yoğunluğu (.975), Fransızca öğretmeninin değerlendirilmesi (.992) ve Fransızca kursunun değerlendirmesidir (1.013). Bu



sonuçlara dayalı olarak araştırmacılar, Fransızca ders kaygısı, motivasyonel yoğunluk, Fransızca öğretmeninin değerlendirmesi ve Fransızca kursunun değerlendirmesi için istatistiksel olarak anlamlı değişiklikler olduğunu, oysa yabancı dillere ilgi, Fransızca konuşan Kanadalılara yönelik tutumlar, araçsal oryantasyon, Fransızca öğrenme arzusu, Fransızca kullanım kaygısı ve Fransızca öğrenmeye yönelik tutumlar için çok az bir değişiklik olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Gardner ve diğerleri (2004) ayrıca, katılımcıların dil başarılarının duygusal değişkenlerdeki değişiklikleri etkileyip etkilemediğini de değerlendirmişlerdir. Üç kurs sınavı ve diğer kurs değerlendirmeleriyle belirlenen öğrencilerin final notları, dil başarılarının belirleyicileri olarak kullanılmıştır. Bu notlar kullanılarak katılımcılar üç not grubuna ayrıldılar: X ( $N = 33$ ), B ( $N = 25$ ), ve Y ( $N = 22$ )'den daha az olanlar. Bu üç not grubuyla iki yönlü MANOVA analizi gerçekleştirilmiş ve bağımsız değişkenler olarak test iki kez yapılmıştır (yani, güz ve bahar dönemi). Not Grubu için:  $F(22,138) = 1.99, p < .01$ ; Test zamanı için:  $F(11, 68) = 9.57, p < .001$ ; ve her ikisinin etkileşimleri için:  $F(22,138) = 1.66, p < .05$  şeklinde istatistiksel olarak anlamlı çok değişkenli etkiler elde edilmiştir. Karşılık gelen tek değişkenli etkiler incelenmiş ve üç değişken açısından not grubu'nun ana etkileri için istatistiksel olarak anlamlı  $F$  oranları bulunmuştur: Motivasyonel yoğunluk  $F = 3.67, p < .05$ ; Fransızca kursunun değerlendirmesi,  $F = 3.48, p < .05$ ; ve Fransızca ders kaygısı,  $F = 5.87, p < .01$ . Post hoc Tukey testleri, A grubu öğrencilerinin ana etki ortalamasının (5.19) B grubundan (4.94) daha büyük olduğunu göstermiştir. Ayrıca, test zamanı için istatistiksel olarak anlamlı beş değişken: Motivasyonel yoğunluk,  $F = 49.59, p < .001$ ; Fransızca öğrenme arzusu  $F = 12.20, p < .001$ ; Fransızca öğrenmeye yönelik tutumlar,  $F = 24.97, p < .001$ ; bütünleşmeci eğilim,  $F = 5.86, p < .05$ ; Fransızca kursunun değerlendirmesi,  $F = 17.22, p < .001$ ; ve Fransızca ders kaygısı,  $F = 15.42, p < .001$ , elde edilmiş ve ortalamaların güz döneminden bahar dönemine kadar düştüğünü göstermektedir. MANOVA analizine ait bu sonuçlar, yabancı dillere ilgi, Fransızca konuşan Kanadalılara yönelik tutumlar veya Fransızca

öğrenme arzusu gibi daha genel boyutlar, kişilik benzeri bileşenlerdeki genel değişikliklerin çok hafif olduğunu, ancak Fransızca ders kaygısı, öğretmenin değerlendirmesi ve Fransızca kursunun değerlendirmesi gibi sınıf-içi değişkenlerin daha büyük değişiklikler gösterdiğini ortaya koymuştur. Dil başarısı ve duygusal değişiklikler arasındaki ilişkiyle ilgili olarak ise, MANOVA üç not grubunda farklı duygusal değişiklikler göstermiştir: A not grubu öğrencileri nispeten yüksek düzeylerde motivasyon yoğunluğuyla, olumlu tutumla ve düşük kaygı düzeyiyle kursa başlamış ve yıl boyunca bu düzeyleri sürdürme eğiliminde olmuşlardır. B not grubu öğrencileri, A not grubu öğrencilerine benzer tutumlar ve motivasyon düzeyleriyle yıla başlamış ancak motivasyon yoğunluğu ve Fransızca öğrenme arzusu düzeyleri azalmış ve yıl sonunda Fransızca öğrenmeye karşı daha az olumlu tutum sergilemişlerdir. B not grubu, kurs başında diğer iki not grubundaki katılımcılardan daha düşük düzeyde motivasyonel yoğunluğa, kursa yönelik daha az pozitif tutuma ve daha yüksek düzeyde Fransızca ders kaygısına sahip olmuşlar ve hatta kurs sonu itibariyle daha negatif bir hale gelmişlerdir. Bu sonuçlara dayanarak, Gardner ve diğerleri (2004) duygusal değişikliklerin bir yıllık kurs boyunca orta dereceli olduğu ve kursun değerlendirmesinden büyük ölçüde etkilendiğini ve kurstaki öğrencilerin başarısı ile ilişkili olduğu sonucuna varmışlardır. Araştırmacılar ayrıca öğrencilerin tutumları, motivasyonu ve kaygılarına dair kurs başlangıcından bitimine doğru azalma yönünde açık bir eğilim bulunduğunu ortaya koymuşlardır. Bu çalışmadan elde edilecek önemli bir çıkarım, İngilizcenin ikinci dil olarak konuşulduğu bir bağlamda bile, motivasyon kurs başından sonuna doğru azalmakta ve kurs notlarıyla ölçüldüğü üzere kurs başarısı öğrencilerin duygusal eğilimlerindeki değişiklikleri etkileyebilmektedir. Bu durum ise iyi bir not elde etmek gibi dışsal hedeflerin dil öğrenme ortamlarında öğrencilerin başarısını etkileyen belirgin faktörler olabileceğini vurgulamaktadır.

Burada ise yabancı dil öğrenme motivasyonu üzerine boylamsal araştırmalardan biri olan geniş bir zaman dilimindeki motivasyon değişikliğini inceleyen üç çalışma ele alınmıştır. Burada geniş bir zamandan kast edilen anlam en az yeni yıldan yirmi yıla kadar süren boylamsal çalışmalardır. Bu çalışmalarda araştırmacılar katılımcılarla bir dizi anket ve görüşmeler yapmış ve bu çalışmalardaki veriler geçmişe dönük (retrospektif) olarak incelenmiştir. Bu çalışmaların sonuçları genellikle öğrencilerin hayatında çeşitli zamanlarda yabancı dil öğrenme motivasyonunda dinamik değişikliklerin ortaya çıktığını göstermektedir. Ayrıca, katılımcıların motivasyon değişikliğindeki genel eğilimler de tespit edilmiştir. Burada konu edilecek üç çalışmanın hepsi Macaristan'da yürütölmüştür.

İlk çalışma dil öğrenmede motivasyonsuzluk ve motivasyonsuz öğrenciler üzerine odaklanan Nikolov (2001) tarafından yapılmıştır. Bu çalışma, yabancı dil edinme ihtiyacının artmakta olduğu ve ilköğretim okullarında erken dil programlarının giderek yaygınlaştığı Macaristan'da yürütölmüştür. Bu eğilimlere rağmen, çok sayıda Macar öğrenci yabancı dil yeterliliğinde yeterli bir düzey elde etmekte başarısız olmuşlardır. Çalışmanın temel amacı, uzun süreli öğrenimi araştırmaktan ziyade, bu istenmeyen sonuçların altında yatan nedenleri araştırmaktır. Bununla birlikte bu çalışma, uzun periyodik motivasyonel araştırmalarla ilişkilidir; çünkü araştırmacı katılımcıların yetişkin olduktan sonraki başarısız durumları ile ilgili olarak ilköğretim ve ortaöğretim okullarındaki geçmiş yabancı dil öğrenim deneyimlerini onlara sormuştur. Katılımcılar, Rusça, İngilizce veya Almanca gibi yabancı dilleri öğrenme konusunda kendilerini başarısız olarak gören 94 genç Macar yetişkinden (19-27 yaş arası, ortalaması 23,4) oluşmaktadır. Araştırmacılar katılımcıların geçmişlerini ve yabancı dil öğrenme deneyimleri ile ilgili bilgileri ortaya çıkarmak için tasarlanmış 39 soruya dayalı yapılandırılmış görüşmeler yapmışlardır. Kendilerinin başarısız öğrenme deneyimlerinin bu çalışmanın temel odak noktası olacağı katılımcılara söylenmemiştir. Görüşmeler aşağıdaki hususları ortaya çıkarmıştır. Katılımcılar, her ne kadar

kendilerini başarısız dil öğrenenler olarak algılasalar da yabancı dil öğrenmeye karşı pozitif tutuma sahip olma eğilimindedirler. Katılımcıların çoğu, ancak güçlü bir kararlılıkla çalışan ve motivasyonu, coşkusu ve yeteneği olan kişilerin başarılı olabileceğine ve kendilerinin hem sıkı çalışmadıkları hem de motivasyonlarını sürdüremedikleri için başarılı olamadıklarına inanıyorlardı. Ayrıca, sohbet ve rol oynama gibi konuşma faaliyetlerinden hoşlandıklarını belirtmişlerdir. Diğer yandan, konuşma ve yazma testleri, dilbilgisi alıştırmaları, ezber ödevleri ve çeviri gibi katılımcıların çoğunu büyük ölçüde demotive eden faaliyetlerden hoşlanmıyorlardı. Bulgular erken öğrenme süreçlerindeki olumlu öğrenme deneyimlerinin önemini göstermiştir; çünkü öğrencilerin ilköğretim ve ortaöğretim dönemlerinde ortaya çıkan negatif öğrenme deneyimleri o kadar güçlüydü ki onların daha sonraki olumlu öğrenme deneyimleri bunların üstesinden gelememiştir. Öğrencilerin hoşlanmadıkları bir takım ödevler yabancı dil öğrenme sürecinde gerekli olduğundan dolayı, bu ödevlerin olumlu öğrenme deneyimleri ile nasıl bağlanacağını dikkate almak, yabancı dil öğrenenlerin çoğunda yaygın bir şekilde ortaya çıkan demotivasyon ve başarısızlıktan kaçınmak için, makul bir derecede yüksek yeterlik düzeylerine ulaşmak amacıyla önemlidir.

İkinci çalışmada ise Shoaib ve Dörnyei (2004) yabancı dil öğrenme motivasyonunun yaklaşık 20 yılda nasıl bir dönüşüm geçirdiğini araştırmak amacıyla 25 İngilizce öğrenen öğrenci ile görüşmeler yapmıştır. Nikolov'un (2001) çalışmasına benzer şekilde, yabancı dil öğrenme uzunluğu ve öğrenmeyi sonlandırma sonrasındaki yıl sayısı katılımcılar arasında farklılık göstermiştir. Katılımcılar karışık milletlerden (Avrupalı, Asyalı ve Ortadoğulu), yaşları 18 ve 34 arasında değişen (15 kız ve 10 erkek öğrenci) İngilizce öğrenenler olup Nottingham Üniversitesi İngilizce bölümü öğrencilerinden oluşmaktaydı. Araştırmacılar, Dörnyei ve Otto'nun ikinci dil motivasyonu süreç modelinden esinlenmişlerdir (1998): (1) Aksiyon öncesi aşama (motivasyonu üretmek), (2) Aksiyon aşaması (motivasyonu sürdürmek), ve (3) Aksiyon sonrası aşama (geriye dönük değerlendirme); ancak çalışmalarını

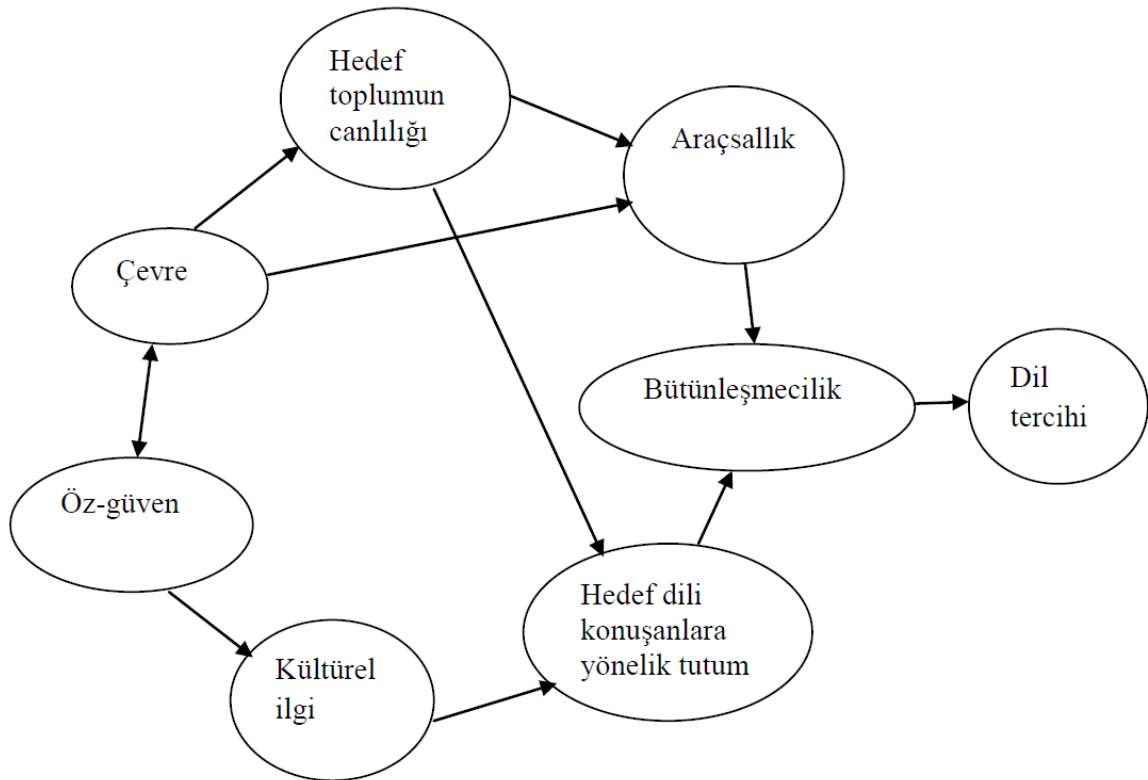
bu model içerisinde düzenlenmemişlerdir. Daha ziyade motivasyonel değişikliği, yaşam boyu öğrenme gibi uzun bir zaman aralığında meydana gelen değişiklik olarak algılamışlardır. Shoaib ve Dörnyei 47 görüşmeden kriterlerini karşılayan 25 tanesini seçmişlerdir. Her katılımcı ile 15 ve 20 dakika arası süren bir görüşme yapılmıştır. Bir görüşme iki bölümden oluşmuştur. İlk bölüm, yarı-yapılandırılmış olup İngilizceye yönelik tutumları ve mevcut dil yeterlilik düzeylerine ilişkin memnuniyetleri gibi arka plan sorularından oluşmuştur. İkinci bölümde ise öğrencilerin motivasyon değişim öyküleri üzerine odaklanmıştır. Görüşmeler kayıt alınmış, tapeleri çıkarılmış ve önceden hazırlanmış bir şablon kullanılarak sistematik olarak kodlanmış; böylece görüşmeler yoluyla elde edilen veriler azaltılmış ve çeşitli motivasyonel faktörler halinde düzenlenmiştir. Shoaib ve Dörnyei böylece yedi motivasyonel boyutta en sık motivasyonel faktörleri belirlemişlerdir. Örneğin en sık faktör, negatif bir etki olan öz-konsept-ilişkili boyut içerisindeki zayıflatıcı duygusal etkidir. Ayrıca, katılımcıların uzun öğrenim süreçlerinde, beş adet dil öğrenme motivasyonu zamansal paterni ve katılımcıların öykülerindeki motivasyonel dönüşüm bölümleri belirlenmiştir: (a) olgunlaşma ve giderek artan ilgi, (b) hareketsiz durma dönemi, (c) yeni bir hayat dönemine girme, (d) dışsal hedefleri ve dışsal vizyonları içselleştirmek, (e) önemli olan bir başka kişi ile ilişki ve (f) hedef bağlamda harcanan zaman. Araştırmacılar, bu periyodik motivasyonel dönüşüm bölümlerinin ikinci dil motivasyonunun zamansal ilerlemesini gösterdiği ve bu süreç-odaklı ve uzun vadeli motivasyonel araştırmaların gelecekteki araştırma konularına yön verecekleri sonucuna varmışlardır. Çalışmanın önemi ise, araştırmacılar katılımcılardaki motivasyonel değişimleri uzun bir zaman dilimi içerisinde meydana geldiği şeklinde algılamışlar ve bu uzun zaman süresinde katılımcılarda meydana gelen en sık motivasyonel değişimleri ve bölümleri belirlemişlerdir. Öğrencilerin çoğu sık sık motivasyonel değişimler yaşamıştır ve öğrenim geçmişlerinde motivasyon bağıntılı benzer deneyimlere sahiptir. Bu bölümler ve motivasyonel faktörler, araştırmacıların olası faktörleri önceden belirlediği geleneksel anket

çalışmalarından farklı olarak, araştırmaya dönük bir tarzda belirlenmiştir. Bu çalışmada faktörler, öğrenciler tarafından anlatılan hikâyelere gömülmüş ve daha sonra araştırmacılar tarafından çıkarılmıştır. Araştırmaya dönük bu yaklaşımda motivasyonel faktörler her hangi bir teoriyle kısıtlanmamış ve böylece dil öğrenmeye dair yaşam boyu deneyimler rahatlıkla araştırılmıştır. Bu çalışmanın muhtemel bir metodolojik sorunu ise nispeten kısa görüşme zamanıdır; 15 - 20 dakikalık seansların bir yabancı dil öğrencisinin yaşam boyu öğrenim deneyimleri yeteri kadar anlamak için çok kısa olduğu görülmektedir.

Bu bölümdeki son çalışma, yabancı dil öğrenmeye karşı Macar öğrencilerin zaman içerisindeki motivasyon değişimlerini araştıran Dörnyei, Csizér ve Németh (2006) tarafından yürütülmüştür. Komünist rejim 1989 yılında çöktükten sonra devam eden köklü siyasi, kültürel ve ekonomik yeniden yapılanma geçiren Macaristan 2004 yılında AB'ye üye olduğu için, araştırmacılar tarafından birincil amaç olarak belirlenen durum öğrenme ortamı dönüşümünün genç öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik tutumları ve motivasyonları üzerindeki etkisini araştırmaktır. 1993, 1999 ve 2004 yıllarında, 13,391 ilkökul çocuğuna beş adet hedef yabancı dile ilişkin üç defa ülke çapında anket uygulanmıştır. Bu beş hedef dil İngilizce, İtalyanca, Fransızca, Almanca ve Rusçadır. Araştırmacılar, AMTB'den uyarlanan 37 maddelik bir anket olan dile eğilim anketini kullanmışlardır. Anket dört bölümden oluşmaktadır. Bunlar: Beş hedef dil ile ilgili 10 madde (İngilizce, Almanca, Fransızca, İtalyanca ve Rusça), altı hedef dil topluluğuyla ilgili 11 madde ( Amerika Birleşik Devletleri, İngiltere, Almanya, Fransa, İtalya ve Rusya), spesifik bir ikinci dile özgü olmayan sekiz madde ve katılımcıların arka planları ile ilgili sekiz açık uçlu soru. Anket ile elde edilen her veri seti için faktör analizleri yapılmış ve araştırmacılar her veri kümesi için aynı yedi adet örtük motivasyon değişkeni çıkarmışlardır: beş değişken olan ikinci dil konuşanlara yönelik tutum, araçsallık, ikinci toplumunun canlılığı, kültürel ilgi ve bütünleyicilik gibi boyutlar, beş hedef dil ve altı hedef dil topluluğuna ilişkin 21 maddeden çıkarılmıştır ve diğer iki değişken

olan sosyal çevre ve dil özgüveni ise spesifik bir ikinci dile özgü olmayan sekiz maddeden çıkarılmıştır. Her üç ankette de öğrenmek için tercih edilen dil sıralaması uyumludur. İngilizce en çok tercih edilen dil olup onu Almanca, Fransızca, İtalyanca ve Rusça izlemiştir. Üç ankette sergilenmiş olan, beş hedef dil ve altı hedef dil topluluğuna ilişkin örtük değişkenlerin değişiklik paterni zamanla azalan bir eğilimde olup sosyal çevre ve dil özgüveni gibi değişkenler neredeyse hiç değişmemiştir. Bu sonuçlardan hareketle, Dörnyei ve diğerleri (2006), genç Macar öğrencilerin beş ana yabancı dili istikrarlı bir şekilde algıladıklarını bulmuşlardır. İngilizce en önemli yabancı dil olarak bulunmuş ve İngilizce de dâhil olmak üzere katılımcıların yabancı dile yönelik tutumları/motivasyonları zamanla azalmakta olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmacılar bu azalma eğilimini, Macaristan'da İngilizce'nin gittikçe artan bir şekilde küresel bir dil olarak tanınmasından hareketle, İngilizce'nin öğrenciler için yaygın ve aşikâr hale gelmesi ve politik, kültürel ve ekonomik dönüşümün ilk dönemleri geçtikten sonra turist sayısı azaldığı için süreç içerisinde yabancılarla temasın muhtemelen düşmesi gerçeğine bağlamışlardır. Dörnyei ve diğerleri (2006), çerçeve yapıyı ampirik olarak değerlendirebilmek amacıyla 'ikinci dil-motivasyon benlik sistemi' (Dörnyei, 2005) adlı teorik bir yapıyı üç veri kümesine uygulamışlardır. Araştırmacıların buradaki amacı ise faktör analizi ile dil seçimi ve planlanmış çaba olarak iki kriter ölçümünden elde edilen yedi adet örtük motivasyonel değişken arasındaki yönlü ilişkiyi yapısal eşitlik modellemesi (SEM) kullanmak suretiyle göstermekti. Araştırmacılar ilk olarak örtük değişkenler ve anket maddeleri arasındaki korelasyonu sağlamış olan faktör analizinden elde edilen sonuçlara dayalı olarak üç adet ölçüm modeli tasarlamışlardır: (a) Dile özgü olmayan değişkenler ve iki örtük değişken, sosyal çevre ve dile karşı özgüven ile ilgili bir model, (b) Bağlama özgü değişkenlerle ilgili bir model, ikinci dil Konuşanlara yönelik tutum, ikinci dil topluluğunun canlılığı, kültürel ilgi ve (c) İki örtük değişken olan bütüncülük ve araçsallık ile yedi dile özgü değişken ile ilgili bir model. Araştırmacılar daha sonra bu üç modeli birleştirmişler ve

beş dil tercihinin her birisiyle dile özgü ve bağlama özgü olmayan seçeneklerin dâhil olduğu tam yapısal modelleri test etmişlerdir. SEM sonuçlarına göre, Dörnyei ve diğerleri (2006), motivasyonel değişkenlerin etkileşimlerinin hipotetik bir modelini ortaya koymuşlardır (Şekil 2), bu modelde yedi örtük değişkenin hepsi arasındaki yönlü ilişkiler sunulmuştur. Araştırmacılar, diğer değişkenlere ve kriter ölçümlerine aracılık ettiği için modeldeki ‘bütünleyiciliğin’ önemini vurgulamışlar ve bütünleyiciliğin ikinci dil-benlik yapısı içerisinde İdeal ikinci dil-benliği olarak görülebileceğini iddia etmişlerdir; çünkü ‘Eğer kişinin ideal benliği bir ikinci dil ustalığı ile ilişkili ise, yani, olmak istediğimiz kişi hedef dilde yeterli ise bütünleştirici bir önermeye sahibiz şeklinde tarif edebiliriz’ (Dörnyei, 2005, ss.102). Bu gerekçeden hareketle, araştırmacılar ikinci dil motivasyon benlik sisteminin, bütünleyicilik fikrini içeren yabancı dil öğrenme motivasyonunun kapsamlı bir teorik çerçevesi olduğunu ve her hangi bir yabancı dilin öğrenildiği ortamda uygulanabilir olduğunu iddia etmişlerdir.





Şekil 2. Motivasyonel değişkenler ve kriter ölçümlerinin etkileşimleri (Dörnyei vd., 2006, s.90)

**İkinci grup araştırmalar.** Bu bölümde, nitel boyutsal araştırma desenlerinden iki araştırma türü olan otobiyografiler ve durum (vâkâ) çalışmaları incelenecektir. Yabancı dil öğrenme motivasyonu araştırmacılar tarafından otobiyografi veya vâkâ çalışmaları kullanılarak seyrek bir sıklıkla incelendiği için bu bölümdeki incelemenin kapsamı sadece yabancı dil öğrenme motivasyonu ile sınırlı olmaktan ziyade ağırlıklı olarak öğrencilerin yabancı dil gelişimiyle ilgili diğer konuları da içerecek şekilde genişletilmiştir.

Otobiyografi birinci kişi (kaynak) tarafından kendi yaşam deneyimleri hakkında geriye dönük olarak yazılmış tek bir bireyin hayat hikâyesidir. Dil öğrenenlerin otobiyografisinde öğrenci, öğrenme gerçekleştikten sonra kendi öğrenimleri hakkında yazmaktadır. Dil edinimiyle ilgili olarak öne çıkan otobiyografiler mevcuttur; İngilizce öğrenme örneklerinden; ABD'de göçmen Meksikalı ailenin ikinci nesil çocuğu olarak dünyaya gelen bir adamın hikâyesi olan Bellek Açlığı - Hunger of Memory (Rodriguez, 1982), ABD'ye göç etmiş Polonyalı bir kadının otobiyografisi olan Çeviride Kaybolmak - Lost in Translation (Hoffman, 1989) bulunmaktadır. Her iki yazar İngilizce öğrenme ve eğitim sürecine ilişkin hayatlarındaki değişikliklerin ayrıntılarını anlatmıştır.

Yabancı dil öğrenen Amerikalı yazarlar için örnekler ise Fransızca dersleridir: Amerika Birleşik Devletleri'nde Yahudi bir ailede üçüncü kuşak olup bir Amerikan üniversitesinde Fransızca profesörü olan bir kadının yaşam boyu Fransızca öğrenme hikâyesi olan *Bir Anı - A Memoir* (Kaplan, 1993) ve hâlihazırda iyi seviyede bir Fransızca okuru olup Fransızca konuşma pratiği yapan Amerikalı 55 yaşındaki Dekart Felsefesi profesörünün bir yıllık öğrenim hikayesi olan ve Filozofun Vazgeçışı - Philosopher's Demise: Fransızca Konuşmayı Öğrenmek (Watson, 1995) eserleridir. Her iki yazar da akademisyen ve Fransızca öğrenimlerinde Watson başarısız ve Kaplan başarılı olmasına rağmen, Ortega (2009) bu

öğrencilerin yetenek ve motivasyon gibi bireysel farklılıklarıyla ilgili hususları ortaya çıkarmak amacıyla iki vâkâyı karşılaştırmıştır. Bu otobiyografiler geniş kitleler tarafından okunmuş ve ilgili literatürün kitap boyutundaki seçkin parçalarını teşkil etmektedirler.

Bu bölümde esas olarak araştırma amaçlı yazılmış, yabancı dil öğrenme ile ilgili iki otobiyografi incelemektedir. İlk otobiyografi, Çok Dilli Benlik: Dil Öğrenimine Yönelik Bir Araştırma (Lvovich, 1997). Yazar Natasha Lvovich, 1950'lerin sonlarında eski Sovyetler Birliği'nde iyi eğitilmiş ve nispeten varlıklı bir Yahudi bir ailede dünyaya geldi. 1980'lerin sonunda Amerika Birleşik Devletleri'ne göç etti ve bir Amerikan üniversitesinde İngilizce öğretmeni oldu. Bu otobiyografi, hayatı ve geliştirmiş olduğu kimliklere dair bir hikâyedir ve Rusça, Fransızca, İtalyanca ve İngilizce öğrenimine ilişkin yaşadıkları anlatılmıştır. İngilizce yazılmış 14 bölümden oluşan bu otobiyografi esasen 1995 yılında doktora tezi olarak yazılmıştır. Lvovich'in bu otobiyografik tezi yazmak için iki gerekçesi vardı. Birinci neden meslek hayatıyla ilgiliydi. Bir İngilizce öğretmeni ve doktora öğrencisi olarak, göçmen ve yabancı dil öğrenim deneyimlerinin, sınıfında her gün ilgilenmekte olduğu diğer İngilizce öğrenen öğrencilere yararlı olacağını değerlendirmiştir. Araştırmalar/teoriler ve öğrenciler/sınıf realiteleri arasında var olan boşluğun farkında olduğu için, bir yabancı dil öğrencisi olarak kendi deneyimlerini diğer ikinci dil araştırmacılarına ve öğretmenlerine açmak suretiyle bu boşluğu kapatmayı amaçlamıştır. Bir başka neden ise, kişisel başarıya yöneliktir. Kendi ülkesinden kaçmış ve yeni bir ülkeye Amerika'ya göç etmiş bir kişi olarak kendi geçmişini bu yeni ülkenin resmi dilinde yazmak bu yeni ülkede bir hürriyet duygusu edinme anlamına gelmiştir. Kitabının önsözünde şunları ifade etmiştir: “Bir yabancı dilde yaratıcı bir şekilde yazma cesareti, hatta cüreti bulmak kolay değildir. Bu, duyulmak ve okunmak isteyenlerin bir tercihi ve aynı zamanda özgür olmak arzusudur. Bir dili öğrenmek ve kullanmak özgürlüğe giden yoldur.” Hikâye tamamen kronolojik şekilde sıralanmamıştır; daha ziyade, okuyucular bir kronolojik eksen üzerinde ileri geri hareket

ederken dikkatlerini dil-özgü bir kimlikten bir başkasına yöneltebilecekleri şekilde düzenlemiştir. Örneğin hikâye, 1988 yılında Lvovich Sovyetler Birliği'ni terk ettiği ve Paris'e ulaştığında başlıyor ve sonra çocukluk ve gençlik döneminde Sovyetler birliğinde ailesi arkadaşları ve öğretmenleri ile birlikte olduğu bölümlere kısa dönüşler yapıyor. Başka bir örnek, kitabın sonuna doğru, gençken tanıştığı Moskova'yı ziyaret eden bir Amerikalı olan Frank'tan bahsetmiştir. Bu bölümde, geriye dönük olarak Frank ile arasındaki bir kaç etkileşimi anlatmıştır: Moskova'daki ilk karşılaşmaları, ilk ziyaretinden bir kaç yıl sonra Frank'in doğrudan Lvovich'in ailesini ziyaret ettiği ikinci buluşmaları ve daha sonra Lvovich Amerika Birleşik Devletleri'ne göç ettikten kısa bir süre sonra New York, Brooklyn'de, yeniden bir araya gelmeleri. Hikâyesinin bu bölümü, Frank'i bir aracı olarak kullanarak, Fransızca benliğinden İngilizce benliğine dönüşümünü canlı bir şekilde betimlemektedir. Bütün ailesinin (Lvovich, kocası ve beş yaşındaki kızı) Frank'in evine davet edildiği zamanı anımsarken şunları yazıyordu: “Frank, eşi ve evlerinde bir araya geldiğimiz diğer insanlarla konuşmalarımız süresince ana tercüman, ailenin tek gerçek konuşanı bendim. Bu rol bana ağır gelmişti çünkü daha önce Moskova'daki performansımın aksine İngilizce konuşulan bir ülkede İngilizceye bu denli zayıf bir hâkimiyetle hala işler yolundaymış gibi hissedemezdim. Yabancı bir dil ve ikinci bir dil arasındaki fark sanıyorum bu şekilde hissediliyor. Dil performansı söz konusu olduğunda kendime karşı daima insafsız olmuştumdur. Bunun nedeni, kendimi kelimenin tüm semantik yönleriyle bir dilbilimci olarak görmem mi?” (s. 86). Bu ileri ve geri kronolojik düzen Lvovich'in otobiyografisinin en özgün ve çarpıcı özelliği ile alakalıdır: ‘Fransızca Benliğim’ ve ‘İtalyanca Benliğim’ gibi, yeni dil gelişimi ile ilişkili olarak benliğinin dönüşümü. Fransızca benliği söz konusu olduğunda bu, Sovyetler Birliği'nde yaşarken karşılaştığı zor gerçeklerden psikolojik olarak kaçmaya yönelik bir araç, bir tür fantezi-benlik idi. Fransa ile ilgili her şeye, özellikle dil ve kültüre kendini kaptırmıştı. Bu konuyla ilgili şöyle yazmıştır: “Fransızcadaki akıcılığımın hikâyesi bir dil

kimliğini inşa etme hikâyesidir. Fransız kültürüne olan sevgim, iki ülke arasındaki geleneksel tarihsel bağlar, ama hepsinden öte, siyasi rejim ve onun ortaya çıkardığı sosyokültürel eğilimle kişisel olarak başa çıkma yöntemimin ürünü olmuştur.” Stalin 1950'lerde Yahudi halkını tasfiye ettiği için, çocukluğunda karmaşık duygularla büyümüşü, Yahudi olmanın bazı insanlar tarafından utanç verici bir şey olarak kabul edildiğini farketmiş ve herkes gibi sadece Rus olmak istemişti. Bununla birlikte, anti-semitizm onun anti-Sovyet duygular geliştirmesine, beş yaşında başlamış olduğu Fransızca'yı öğrenmesini sağlamış ve Rus olmayan kimliğini tesis etmesinde ona yardım etmiştir. Amerika Birleşik Devletleri'ne göç sonrası geliştirmiş olduğu Amerikan benliği hayatının en önemli dönüşümünü içermiştir. Günlüğündeki bir dizi girdiden oluşan sekizinci bölümde, Brooklyn'de yeni bir hayata başladıktan sonra meydana gelen hayal kırıklığı, stres ve mahrumiyet duyguları ifade edilmiştir. Çok iyi İngilizce bilmiyordu ve Fransızca becerisini kullanmak istediği bir iş bulamamıştı. Fransız benliği ve Amerikan benliği arasındaki karşıtlık açıkça ortaya sergilenmiştir: Fransız benliği tatsız Sovyet yaşamından kaçmak için kullandığı bir araç olmuşken ve onunla 'hoşlandığım Ben' olabilirken, Amerikan benliği hayatta kalmak için mücadele ederken ABD'de karşı karşıya kaldığı gerçeklere dayanıyordu. Kendi Amerikan rüyasını gerçekleştirmek için anahtarın, İngilizcenin hayatında oynayabileceği gerçekçi rolün farkına varmıştı. Lvovick'in hikâyesinden çıkarılabilecek bir başka önemli mesaj ise onun benzersiz ve büyüleyici dil yeteneğini içermektedir. Dilsel bir yetenekle doğmuş olduğu gözükmemektedir çünkü büyükannesi ve kız kardeşi komünist devrimden önce Fransızca öğrenmişler ve neredeyse tüm yaşamları boyunca dil bilgilerini korumuşlardır. Lvovich'in dil öğrenme yeteneği bir ülkeden bir başkasına taşındıkça ve sürekli yeni bir dil öğrenme fırsatı ortaya çıktıkça pekişmiş olabilir. Onun yabancı kelime öğrenmeye dair özgün yönteminin bir örneği kelimeyi bir renk ile ilişkilendirmesidir, (bu durum hiçbir ikinci dil araştırmacısının araştırmadığı bir fenomendir), örneğin, “Pazartesi turuncu-kırmızıdır; Salı-siyaha yakın, koyu

lacivert, Çarşamba soluk gümüş, Perşembe grimsi hafif şeffaf ve Cuma-koyu mor”. İngilizcede akıcı hale geldikten sonra bu kelime-renk ilişkilendirmesini analiz etmiştir. ABD'ye uçmak için beklerken sadece altı ay içinde İtalyanca da öğrenmiştir. Öğrenme stratejisini ‘etkileyici bir oyun’ olarak adlandırmış, bu oyunda İtalyan dilinin sözdizimsel, sözlüksel ve fonolojik kurallarını okuyarak, dinleyerek ve Latince, Fransızca ve sınırlı İngilizce bilgisini referans olarak kullanarak sistemli bir biçimde anlamaya çalışmıştır. Son olarak ve önceki noktayla da ilişkili şekilde bu otobiyografi, yazarın üçüncü yabancı dilinde yazılmıştır. Eva Hoffman'ın *Lost in Translation* kitabındaki İngilizcesi gibi, Lvovich'in kitabında ortaya konmuş olan anlaşılır cümleleri, karmaşık kelime seçimi ve yaratıcı mizah algısı -hikâyesinin bazı kısımları hüzünlü deneyimlerine ilişkin olmasına rağmen- yabancı dil öğrenmeye ciddi bir şekilde müdahil olmuş herkes için ilham vericidir.

İkinci otobiyografi, ABD'de bir ortaokuldaki Laos'lu dört mülteci kardeşin öğrenme deneyimlerini kapsayan vâkâ çalışması ilgili kitabın giriş bölümünde Danling Fu (1995) tarafından yazılmıştır. Bu çalışma onun doktora tezi için yürütülmüştür. İlk başta, aşağıdaki vâkâ çalışması incelemesi için bu kitabı seçmiştim; fakat yazarın 16 sayfalık girişi dil öğrenimiyle alakalı etkileyici otobiyografisini ortaya koydu. Fu, vâkâ çalışmaların yürütmeye yönelik gerekçelerini ortaya koymak için bu otobiyografik girişi yazmıştır. Önsözde, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki yüksek lisans programında bir öğrenci olarak yaşadığı kendi sorunsal deneyimlerini sergilemiştir. Fu'nun karşılaşmış olduğu zorluklar Laos'lu ve diğer göçmen öğrencilerin bir Amerikan ortaokulunda, birçok yönden marjinalize edildikleri bir yerde karşı karşıya kaldıkları sorunlarla ilgili idi. Çalışmasının amacı, kendi kültüründe okuryazar olan ancak Amerika'da cahil görünen bu öğrencilere yardım etmektir. Fu'nun otobiyografisi aslen Çinli bir yazarın İngiliz edebiyatı, Amerikan halkı ve İngilizce kullanımına yönelik algısının dönüşümünü tasvir etmiştir. Örneğin Çin'de iken, İngilizce kitaplar da dâhil olmak üzere Batı kültürlerinin, ‘ideolojik olarak zehirli’ kabul edildiği Kültür Devrimi sırasında bile İngilizce

kitap okumaya dair harika anılara sahiptir. Ancak bir Amerikan Üniversitesinde İngiliz edebiyatı bölümündeki master programı ona umulmadık bir şekilde hayal kırıklığı yaşatmıştır. Sonunda, İngiliz edebiyatından eğitim alanına geçtiği, okuma ve yazma konularında eğitim aldığı New Hampshire Üniversitesi'nde doktora programında moralini yükselten bir roman çalışmasında yer alarak İngilizce sevgisini ve tutkusunu yeniden kazanmıştır. Master programı ve doktora programı arasındaki zıtlık bir dizi önemli eğitimsel konuyu ortaya koymuştur. Master programının okuma derslerinde profesörler ve öğrenciler edebiyata dair kendi yorumlarını nadiren irdemişler; aksine sürekli kompozisyon sanatını irdemişlerdir. Bu durum ise Fu için hayal kırıklığı idi çünkü Fu, Amerikalı öğrencilerin metinleri nasıl yorumladıklarını ve bu yorumların kendi yorumlarından nasıl farklı olabileceği görebilmeye hevesli idi. Edebiyat yorumlarını tartışırken bile onun beklentilerinden büyük ölçüde farklı konular üzerinde durmaktaydılar. Örneğin, sınıf Huckleberry Finn'in Maceraları'nı tartışırken, Finn karakterinin o zamandaki Amerikan gençliğini ne şekilde temsil ettiğini, Mark Twain'in Finn karakterlemesi ile hangi Amerikan değerlerini iletildiğini, Amerikan halkının kendisini Finn ve hikâyedeki diğer karakterlerle nasıl özdeşleştirdiğini ve siyah Amerikalıların Mark Twain'in Jim karakterizasyonunu nasıl yorumladıklarını öğrenmek istemiştir. Fakat sınıfta bu kitap incelenirken, tartışma ya Huck ve Jim arasındaki olası eşcinsel ilişki hakkında veya siyah lehçesi hakkında olmuştur. Daha kötüsü, öğretmenler ve öğrenciler Fu'nun farklı kültürel bakış açısından Amerikan edebiyatını nasıl yorumladığı umursamamışlardır. Farklılıklarını takdir etmeyen kişiler tarafından çevrelenmiş olmaktan dolayı Fu kendisini izole edilmiş hissetmiş ve okuma dersinde sessiz kalmıştır. Yazma sınıfında da sıkıntı yaşadı. Fu ödevlerini, Amerikan edebiyatı bölümü açısından uyulması gereken doğru ton ve yazı yazmanın doğru yolu olarak öğretilen 'Cliff'in Notları' ve diğer referans kitaplara fazlaca bağlı kalmak suretiyle yazmak zorunda kalmıştı. Bu mutsuz ve stresli deneyimlerle, Çin üniversitesinde lisans seviyesi İngilizce derslerinde başarılı bir

öğrenci olmasına karşın İngilizcede kendisini neredeyse cahil hissetmişti. İngiliz edebiyatı master programındaki genelde moral bozan ve küçük düşüren deneyimine tamamen zıt bir şekilde, eğitim alanındaki doktora programı onun için olumlu bir deneyim olmuştur. Burada öğrencilerin kendi deneyimleri merkeze alınmıştır. Okuma dersinde profesörler, okumaları öğrencilerin kendi deneyimleri ile birleştirmeye çalıştılar ve tartışmalar öğrencilerin okudukları hakkında ne hissettikleri üzerinde yoğunlaşmıştır. Dahası sınıf arkadaşları Fu'nun kültürel olarak farklı deneyimlerine ve bir Çinli olarak bakış açısına büyük ilgi gösterdi. Sınıf arkadaşları tarafından sürekli olarak sorular sorulduğu için okuma dersinde hiç sessiz ve izole olmadı. Doktora programında almış olduğu yazma dersinde ise, Fu kendi tarzında şiirler, hikâyeler ve akademik makaleler yazdı. Bu durum, referans kitaplara bağlı kalma geleneğine ve yüksek lisans programının yazma derslerinde iki yıl boyunca uygulamış olduğu yazma biçimini taklit etmeye son verme imkânı sağladı. Ona göre asıl önemli olan şey kendisi olmaktı ve dışarıdaki referanslara aşırı bir şekilde bağlı kalmak yerine ne bildiği ve kim olduğunu bulmak için kendi içindeki benliğine inmek zorundaydı. Başka birisi gibi ses çıkarmak yerine kendi gibi ses çıkarması gerekiyordu. Fu doktora programında sürekli okudu ve yazdı. Böyle yaparak kendisini, İngilizce kitap okumayı sevdiği ve özgürce kendini ifade ettiği, Çin'deki çocukluğuna dönmüş gibi hissetti. Fu'nun otobiyografisi Japon İngilizce öğrencilerine ve eğitimcilerine önemli mesajlar taşımaktadır. Dil öğrenimi, öğrencilerin kendilerini küçük düşmüş veya o dilde cahilmiş gibi hissettikleri bir öğrenim değil, ilgi çekici ve zorlu bir deneyim olmalıdır. Ayrıca öğrencilerin farklı kültürlerden olan insanları ve kültürel çeşitliliği anlamasına ve saygı duymasına yardım edecek bir araç olmalıdır. Gerçek otobiyografilere ek olarak araştırmacıların bir öğrencinin otobiyografisini bir araştırma aracı olarak kullandığı otobiyografik çalışmalar da bulunabilmektedir. Bu tür çalışmalara dair iki örnek aşağıda incelenmektedir. İlk örnek yabancı öğretmen eğitimi alanında, eğitimdeki yedi öğretmenin kendi dil öğrenim otobiyografilerini yazdığı ve analiz ettiği ortak bir çalışmadır

(Bailey vd., 1996). Otobiyografik yazının amacı, kişi kendisine öğretildiği şekilde öğretir ve fikrine dayalı olarak her bir kişinin öğrenim deneyimlerinin kendi öğretim felsefesi ve pratiği üzerindeki potansiyel etkilerini ortaya çıkarmaktadır. Bu otobiyografiler, öğretmen olan eğitilenlerin hangi dil öğrenim deneyimlerine sahip olduklarını ve öğrenci olarak ne kadar başarılı olduklarını ortaya çıkarmıştır. Öğrencilerin otobiyografilerini kapsayan bir başka çalışma ise öğrencilerin geçmişte aldığı dil kursları ve öğretim yöntemlerinin yabancı dil öğrenimlerine dair algılamaları üzerindeki etkisini araştıran Tse (2000) tarafından yapılmıştır. Araştırmacı, yaş ortalaması 20' li yaşlarının başı olan lisans ve yüksek lisans seviyesindeki 51 üniversite öğrencisinden (14 erkek ve 37 kadın) arzu ettikleri yeterlilik düzeyleri, başarı ve başarısızlığa etki eden hususları ve duygusal/motivasyonel sorunları da dâhil olmak üzere, yabancı dil öğrenme deneyimleri ile ilgili açık uçlu on sorunun cevabını yazmalarını istemiştir. Katılımcıların üçte ikisinden fazlası İspanyolca eğitimi almış ve on tanesi de birden fazla yabancı dil eğitimi almıştır. Yanıtlarını kodladıktan ve sınıflandırdıktan sonra araştırmacı, öğrencilerin düşük yeterlilik düzeyi tahminlerine sahip olduklarını ve başarısızlıklarını kendi gayret eksikliklerine atfetme eğiliminde olduklarını bildirmiştir. Hem Bailey ve diğerleri hem de Tse, yazma işlemi yanı sıra otobiyografi oluşturulması sonucunun da kişinin öğrenim deneyimlerine yönelik bir içgözlem için yararlı ve etkili araçlar olduğunu kabul etmişlerdir.

Buradan itibaren, klasik çalışmalara nispeten yeni çalışmalara kadar uzanan yedi vâkâ çalışması incelenmektedir. Dört tane çoklu vâkâ çalışması ve üç tane de tekli vâkâ çalışması ele alınmıştır.

İlk çalışma, ABD'de yaşayan ana dili İspanyolca olan altı kişinin ders almaksızın İngilizce ediniminin incelendiği Schumann'ın (1978) meşhur çalışmasıdır. On aylık uzun dönemli bir çalışmadır ve bu çalışmada üç dil yapısının gelişimini incelemek amacıyla araştırmacı her hafta katılımcılarıyla bir araya gelmiştir. Esas olarak kendi doğal konuşma



yapılarında olmak üzere olumsuz yapılar, 5N-1K soruları ve yardımcı fiil yapıları ele alınmıştır. Schumann, 33 yaşındaki Kosta Rika'lı erkek Alberto'nun diğer katılımcılara kıyasla bu dil yapılarında az gelişim gösterdiğini tespit etmiştir. Alberto gelişimin ilk aşamalarında kalarak fosilizasyona uğramış ve İngilizce konuştuğunda kısaltılmış formlar ve basit cümleler kullanmıştır. Schumann, Alberto'nun dilini karma ve basitleştirilmiş bir dil formuna (pidginizasyon) benzetmiş ve onun İngilizce gelişiminde bu durumun neden ortaya çıktığını irdelemiştir. Schumann, Alberto'nun test sonuçlarını inceledikten sonra bu durumun nedenleri olarak katılımcının yaşını ve zekâsını elemiş ve hedef dilin böylesi bir duruma gelmesinde öğrencinin sosyal ve psikolojik mesafesinin neden olduğu varsayımında bulunmuştur. Alberto alt sosyal sınıf bir Latin Amerika göçmen grubuna ait olduğu için ana akım toplumsal grubun merkezine yakın değildi. Zamanının çoğunu İspanyolca konuşan arkadaşları ile geçirdiği için İngilizce konuşan insanlarla ve İngilizce televizyon, dergi ve gazete gibi İngilizce kültürüne çok az temas sağladığı için hedef dil grubundan duygusal olarak da oldukça uzaktı. Alberto ile yapmış olduğu bu vâkâ çalışması Schumann'ın daha sonra geliştireceği 'pidginizasyon' hipotezinin veya kültürlenme modelinin de kaynağı olmuştur (Schumann, 1978). Schumann bu modelde bir yabancı dil gelişim derecesinin, insanlar, kültür ve ilişkilendirilmiş olan değerler de dâhil olmak üzere hedef dil grubu ile etkileşim derecesine atfedilebileceğini iddia etmiştir. Sosyal ve psikolojik mesafe fikri, öğrenenlerin hedef dil grubuna karşı tutumları ve ikinci dil öğrenme motivasyonları ile ilişkilidir. Schmidt ise (1983), Schumann'ın (1978) kültürlenme modelini geliştirmesinden birkaç yıl sonra, kültürlenme modelini incelemek amacıyla, bir kişinin hedef dil grubuna yönelik sosyal ve psikolojik mesafesinin nispeten yakın olduğu durumlarda yetişkin bir göçmenin eğitim almaksızın İngilizce edinimiyle ilgili olarak bir başka uzun dönemli vâkâ çalışması yürütmüştür. Katılımcı 33 yaşında olup Tokyo'da başarılı bir Japon sanatçı olan ve daha sonra Amerika Birleşik Devletleri'ne göç eden Wes idi. Schmidt, 1977 yılında

Honolulu'ya yaptığı ilk ziyaretten 1981 yılında oraya göç etmesine kadar beş yıl süresince Wes'in İngilizce konuşma yeteneğinin gelişimini gözlemledi ve analiz etti. Kültürlenme modeline göre, Wes İngilizce ediniminde başarılı olacaktı çünkü Honolulu'da İngilizce konuşan topluma karşı çok kısa bir sosyal mesafe ve kısa bir psikolojik mesafe sergilemiştir. Wes yüksek özgüven ve düşük anksiyetesi ile dışa dönük bir kişiydi ve hedef topluma doğrudan ve düzenli bir erişime sahipti. Schmidt, Wes'in İngilizce konuşma yeteneğinin gelişimini gramer yetkinliği, sosyolinguistik yetkinlik (anlam ve biçim yani uygunluğu), söylem yetkinliği (konuşmayı uygun şekilde sürdürme) ve stratejik yetkinlik (dilsel zayıflıkları telafi etmek için, kalıplaşmış sözcük öbekleri türünden strateji kullanımı) açısından analiz etmiştir. Bu analizin ortaya çıkardığı sonuca göre, Wes bir ölçüde fosilleşmiş gramer özellikleri kullanımından dolayı çok az gramer yetkinliği kazanmış ancak büyük bir oranda sosyolinguistik, söylem ve stratejik yetkinlik geliştirmiştir. Wes birçok açıdan oldukça iyi bir konuşmacı olmasına rağmen, üzerinde çalışılan dönem itibariyle, fiillerin progresif formlarını ve 'to be' yardımcı fiilini doğru bir şekilde nadiren kullanabiliyordu. Schmidt'in güçlü bir Japon kimliğine sahip bir kişi olarak algılamış olduğu Wes, İngilizceyi öğrenilecek bir şeyden ziyade kullanılacak bir şey olarak gördüğü için odak noktası her zaman kullanmış olduğu dilsel formlardan ziyade ilettiği mesajlar olmuştur. Wes bir sanatçı olarak mükemmeliyetçi bir yaklaşıma sahipti ancak bir İngilizce kullanıcısı olarak böyle değildi. Bulgulara dayanarak Schmidt, öğrencilerin hedef dil grubuna olan sosyal ve psikolojik mesafelerinin yabancı dil edinimi için birincil belirleyicisi olmadığı ve kültürlenme modelinin yabancı dil ediniminde başarı/başarısızlığı ancak kısmen açıklayabileceği sonucuna varmıştır. Bu çalışmada, Schmidt açıklayıcı vâkâ çalışma yöntemi kullanmıştır. Bir önceki vâkâ çalışmasında ortaya çıkan birincil hipotezi (kültürlenme modelini) yeni bir vâkâda test etmiştir. Schmidt'in dikkatlice yürütmüş olduğu vâkâ çalışması Wes'in yabancı dil edinimini etkilemiş olan bir dizi faktörün karmaşık etkileşimini göstermiştir.

Sonraki iki çalışma ise iyi derecede dil öğrenenlerin çalışmaları olarak adlandırılan çalışmalardır. İlk çalışma Naiman, Fröhlich, Stern ve Tedesco (1978) tarafından Kanada'da yürütülmüştür. Çalışmanın amacı, başarılı ve başarısız yabancı dil öğrencilerinin özellikleri ve stratejileri hakkında detaylı bilgi elde etmektir. Bu çalışma iki bölüme ayrılmıştır: ilk bölümü yetişkin mülakatları çalışmasıdır ve ikinci bölümü ise temel sınıf çalışmasıdır. İlk bölümde üç vâkâ çalışması yürütülmüştür. Araştırmacılar 34 yetişkin öğrenci ile 1974 yılı Şubat ve Mayıs aylarında iki kez yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapmıştır. Görüşülenlerin çoğunluğu kendilerini başarılı yabancı dil öğrencisi olarak algılayan anadili İngilizce kişilerdir: % 59 erkek ve % 41 kadın, % 68, 26-35 yaş grubunda, % 15'i 19 ve 25 arasında ve diğerleri ise 35-50 ve 51-65 yaş gruplarındaydı. Araştırmacılar ayrıca çok sayıda başarısız öğrenciyi de incelemeye teşebbüs etmiş ancak kendilerini başarısız olarak gören sadece iki bayan öğrenci katılmak için istekli olmuştur. Sonuç olarak, görüşmelerin amacı öncelikle iyi öğrenenlerin detaylı bir şekilde incelemesi şeklinde gelişti. Mülakat sorularının ilk grubu katılımcıların yabancı dil öğrenme deneyimlerini ortaya çıkarırken ikinci soru grubu varsayımsal dil öğrenme durumlarına ilişkin katılımcıların tepkilerini ortaya çıkarmıştır. Mülakat sonuçlarını incelemek suretiyle, Naiman ve vd. takip eden vâkâ çalışmaları için üç katılımcı seçmiştir. Bu katılımcılar çok sayıda yabancı dil öğrenmişler ve bazı mülakat sonuçlarını aydınlatan ilginç öğrenme deneyimlerine sahiptirler. Spesifik mülakat yöntemleri belirtilmemiştir. Üç vâkâ çalışmasından Bayan B ve Bay C'nin yabancı dil öğrenme deneyimlerini içeren ikisini kısaca sunacağım. Bayan B, Özel Eğitim bölümünde (26 ve 35 yaş arası) bir doktora öğrencisiydi, anadili İngilizce olmakla beraber İngilizce-Yiddiş olarak iki dilli bir ailede yetişmiş ve bir yetişkin olarak hatırlamadığı Yiddiş dilinde yedi yaşına kadar akıcıydı. Bayan B, İbranice, Fransızca, Latince, Almanca ve İtalyanca öğrendi. Bayan B ilk dört dili kendi ülkesinde sınıf ortamında, her ikisini de cansız akademik çalışma olarak nitelediği genelde okuma yaparak ve gramer çalışarak öğrenmiş olup İtalyanca'yı ise

Montessori öğretmeni olmak için bir yıl kalmış olduğu İtalya'da öğrenmiştir. Bu farklı türdeki öğrenme deneyimleri farklı öğrenme sonuçlarına yol açmıştır: İbranice, Fransızca, Latince ve Almanca bilgisi elde etmiş ancak nadiren kullanmışken hakkında hiç bir bilgiye sahip olmadan başladığı İtalyancada bir yıl içinde dinleme ve konuşmada akıcı hale gelmiştir. Bayan B, İtalyancada hızlı ilk ilerlemesini yanında kalmış olduğu kişi olan Signora'ya atfetmiştir. Şu şekilde ifade etmişti: Signora'yı çok iyi bir dil öğretmeni olarak buldum... genç bir çocuğa bir dili konuşmayı öğreteceğiniz şekilde bana dil öğretiyordu. Takıldığım zaman kelimeleri veriyordu. Benim için bunları söylüyordu, ben deniyordum ve tekrarlıyordum; çok doğru olmazdı, tekrar söylerdi. Muazzam bir sabrı vardı (s. 46). İlk öğrenme aşamasını geçtikten sonra Bayan B'nin İtalyanca yeterliliğine katkı yapan iki önemli katkı unsuru daha olmuştur. İlk unsur almış olduğu formel dil kursuyla ilgilidir. Dersi almadan önce İtalyanca ifadeler ve yapılarıdaki sınırlı bilgisinin farkındaydı. Sınıf dışında İtalyanca kullanımından sonra almış olduğu formel sınıf eğitimi ilerlemesini kolaylaştırmıştır. Bayan B'nin 'dilsel atılım' (s. 47) olarak adlandırmış olduğu diğer önemli deneyim ise bir tatil sırasında İtalyan ve Amerikalı arkadaşları ile seyahat ederken ortaya çıktı. Seyahat süresince, İtalyan arkadaşı ve Amerikan arkadaşı arasında tercüman olarak görev yapmış ve bu işe onun yabancı dili kullanma çekingenliğini ve anksiyetesini aşmaya zorlamıştır. Geziden döndükten sonra yabancı bir kişinin konuşmasının anlaşılır olduğunu fark etmiştir ki seyahat öncesinde bu anlayışa sahip değildi. Yabancı dil öğrenmede başarı için Bayan B, formel bir dil eğitim almanın yanında, hedef dil toplumuna gönüllü olarak katılımın ve konuşmayı öğrenmek için motivasyonunun önemini vurgulamıştır. Dil öğrenme yeteneğiyle ilgili olarak ise kendisini işitsel girdileri hatırlama yeteneğine sahip olarak görüyor ve dile bir sistem olarak bakmaktan hoşlanıyordu.

Bay C şaşırtıcı sayıda yabancı dil öğrenmiş bir Antropoloji profesörüdür (26 ve 35 yaş arası): Almanca, Fransızca, Romence, İzlandaca, İtalyanca, İspanyolca, Arnavutça, klasik ve

modern Yunanca, Rusça, Lehçe, Sırp-Hırvatça, Latince, Mohawk, Swahili, Galce, Macarca, Hititçe, Japonca ve Litvanyaca. Her ne kadar çocukluk çevresi ağırlıklı olarak İngilizce konuşan bir çevre olsa ise de ilk dört dil onun ana dili haline gelmiştir. Zengin yabancı dil öğrenme geçmişi dokuzuncu sınıftayken resmi Latince eğitimi ile başlamış ve gayri resmi olarak Yunanca ile devam etmiştir. Harvard'da, Rusça dilbilgisini ve konuşmayı öğrendi. Her ne kadar ders olarak dilbilgisi öğrenmemiş olsa da kişisel olarak dillerin gramerine karşı bir ilgisi vardı. Ana dalı olan Matematik ve fen alanında başarısız olduktan sonra iki dil dersi daha almaya karar verdi: Romence ve Hititçe. Almanca yazılmış bir Hititçe ders kitabı ve Hititçe/Almanca sözlük kullandığı için eş zamanlı olarak Almanca da öğrendi. Fransızca konuşan bir kız arkadaşı olduğu için Harvard'da Fransızcada oldukça yetkin hale geldi. İlk evliliğinde ilk kız çocuğuyla İzlandaca öğrendi. Bay C oldukça kısa bir süre içinde yabancı dil öğreniyordu. Nispeten etkili bütün dil öğrenme deneyimleri arasında öğreniminin altında yatan bir dizi önemli unsurdan bahsetmektedir: 'asgari yapıyı' elde etmesinde ona yardım etmiş olan metinleri tekrara dayalı ezber (s. 51), hata yaptığı zaman derhal düzeltilmesi, her zaman sözlük kullanması, dile bağlı olarak farklı stratejiler ve materyaller seçmesi ve iyi öğretmenlere sahip olması. Bunlar arasında, motivasyonunu olumlu bir şekilde etkilemiş olan öğretmenlerin önemini vurgulamıştır. Şöyle demiştir: Yöntemler kimi zaman değişti, ama motivasyon değiştiği zaman öğrendiklerimin miktarı da değişmektedir. Bu önemli bir şeydir ve uzun vadede pedagojik yöntemlerden çok daha önemli olduğunu düşünüyorum (s. 53). Bay C kendisini dil öğrenme açısından özellikle yetenekli olarak görmemekte ancak son derece motive olduğunu kabul etmekte ve şöyle demektedir: Motivasyon, ister tanıdığınız insanlara veya Hint atalarım gibi soyut bir fikre veya isterse hoşlandığınız bir öğretmene ithaf edilsin çok anlam ifade etmektedir (s. 57). Üç vâkâ çalışması yürüttükten sonra Naiman ve vd., iyi dil öğrenen üç kişide gözlenen birkaç ortak faktör olduğu sonucuna varmışlardır. Birinci faktör hedef dile yönelik bir 'duygusal bağ' (s. 58) içermektedir. Öğrenciler bir dile ilgi duymaya

başladıktan sonra doğal olarak öğrenme ile meşgul olmaktadırlar. İkincisi, iyi dil öğrencileri bir dile yönelik sistematik bir bakışa sahip olmak ve bu dili bir iletişim aracı olarak aktif bir şekilde kullanmak gibi ortak stratejiler uygulamışlardır. Son olarak, her üç katılımcı yeni bir dili kullanmada engellenme ya da utangaçlık gibi duygusal bir zorluk hissetmişler, ancak öğrenim geçmişlerinin bir noktasında bunları yenmişlerdir. Diğer bir deyişle, onların başarısı sadece dil öğrenme yeteneklerine isnat edilememeli; dile olan ilgileri, çabaları ve katılımları önemli roller oynamıştır.

Kanno (2003) çalışmasını öykü araştırması olarak tanımlamıştır. Fakat benim bu çalışmayı bu bölüme dâhil etmemin nedeni Kanno'nun bu çalışmasının dört vâkâ çalışması içermesi ve Japon öğrencilerin ikinci dil öğrenimi ve kimliği ile ilgili olduğundan dolayıdır. Kanno doktora tezi için yaklaşık üç yıl boyunca dört Kikoku-Shijo (geri dönen) öğrencinin kimlik değişimlerini araştırmıştır. Geri dönen öğrencilerin çocukluklarında nispeten uzun süreli yurtdışında bulunmalarından dolayı bu öğrenciler anadilleri ve ikinci dilleri de dâhil olmak üzere hem Japon hem de diğer ülkelerin etkisine maruz kalmışlar ve hem Japonya'da hem de yabancı ülkede yerel okullara devam etmişlerdir. Buna ek olarak yurtdışında yaşarken genellikle Japonya'da yaşayan Japon öğrencileri akademik olarak yakalamak amacıyla hafta sonları bir Japon okulunun yurtdışı şubesi olan hoshuko'ya devam etmişlerdir. Kısacası, iki dil kullanarak ve iki kültürden etkilere maruz kalarak iki ülkede yetişmişlerdir. Çalışmanın amacı, Japon gençlerinin dönüştüğü, iki dilli ve iki kültürlü kimliklerini geliştirdiği uzun vadeli süreci incelemektir. Katılımcılar, Kanno'nun Toronto'da bir hoshuko'da öğretmen olarak çalışırken tanıştığı, yaşları 12-15 arasında değişen Sawako (kız), Kenji (erkek), Kikuko (kız) ve Rui (erkek) adlı dört Japon öğrencidir. Çalışma Mart 1992'den Aralık 1995'e kadar yürütülmüştür. Birincil veri toplama yöntemi her bir öğrenci ile yapılan görüşmelerdir. Öğrenciler ile Kanada'da iken Toronto'da bulunan hoshuko'da açık uçlu birkaç görüşme yapılmış ve katılımcılar Japonya'ya döndükten sonraki iki yıl içerisinde dört

görüşme daha gerçekleştirilmiştir. Kanno günlükler, mektuplar, telefon görüşmeleri, e-posta alışverişleri ve katılımcıların tanıdıkları aracılığıyla başka bilgiler derlemiştir. Kanno anlatılar oluşturmak suretiyle görüşme verilerini analiz etmiştir. Kanno kuramsal çerçeve olarak kısmen, ‘toplumun rolü ve topluma katılımındaki uzlaşılabilirliği’ vurgulayan pratik yapma toplulukları perspektifini (Wenger, 1998) kullanmıştır (Kanno, 2003). Kanno bu perspektiften yola çıkarak, Japon öğrencilerin katılım sağladığı ve kimliklerini geliştirdiği yabancı ve Japon okullarını topluluk olarak kavramsallaştırmıştır. Öğrencilerin bu topluluklardaki konumları ilk zamanlarda muhtemelen çevresel olmuş ve öğrenciler diğer üyelerle etkileşimleri üzerinden kendilerini toplumun merkezine doğru taşımışlardır. Bu süreç öğrencilerin kimliklerinin bu toplum içerisinde uzlaşmasını gerektirmiştir. Kanno ayrıca öğrencilerin kendi yöntemlerini, katılım derecelerini ve toplum içindeki kimliklerini seçmeye yönelik olarak topluluk üyeleriyle uzlaşmalar yoluyla kendi vasıtalarını geliştirdiklerini varsaymaktadır. Bu teorik çerçeveyi kullanarak Kanno, dönenlerin iki dilli ve iki kültürlü kimliklerinin çok yönlü olduğu ve dinamik değişime tabi olduğunu ve katılımcıların anlatımlarının kendi kimlik dönüşümlerinin gerçekleşmiş olduğu süreci ortaya çıkarabileceği sonucuna varmıştır. Kanno, 2. bölümden 5. bölüme kadar her bir öğrencinin anlatılarını sunmuş ve bu bölümlerde her bir öğrencinin yurt dışında ve Japonya’da geri dönen bir İngilizce öğrenen öğrenci olarak deneyimleri, duyguları ve düşünceleri açıklamıştır. Kanno aşağıdaki bölümlerde katılımcıların kimlik dönüşümlerini analiz etmiş ve bu analiz vâkâ çalışmasının iyi bir özetini oluşturmuştur. Kanno katılımcıların deneyimlerini üç aşamaya ayırmıştır: Kuzey Amerika’da geçici ikamet, Japonya’ya tekrar dönüş ve daha sonraki uyum süreci. Geçici ikamet döneminde İngilizce öğrenimi Japon öğrencilerin karşılaştığı en önemli görevdi. İngilizce, Kanada’ya gittiğinde zaten iki dilli olan Ruihariç, Sawako, Kenji ve Kikuko için önemli bir zorluktu ve kimliklerinin büyük bir kısmı İngilizce edinme derecelerine göre belirlenmiştir. Örneğin, Sawako ve Kikuko sınırlı İngilizce yetenekleri nedeniyle genel İngilizce toplumunda

nispeten başarısızlık ve tecrit yaşamışlardır. Bunun sonucu olarak, diğer İngilizce öğrenen öğrencilere ve hoshuko'daki Japon öğrencilere yaklaştılar. Kanno bu durumun öğrencilerin karşılaştığı ironik bir gerçeğin altını çizdiğini belirtmektedir: Bu öğrenciler hedef dil toplumunun bir üyesi olabilmek için geldikleri zaman itibariyle sahip olmadıkları İngilizce becerilerine ihtiyaç duymaktadırlar. Kenji de İngilizcede zorluk yaşadı ancak üstün atletik yeteneğinden dolayı Kanadalı akranları arasında popüler bir öğrenci oldu. Kenji'nin dil gelişimi, üst düzey bir İngilizce yeterliliği olmadan kabul edilmesinin bir sonucu olarak durdu. Rui İngilizcesi ile Kanada okulunda çok az zorlukla karşılaşmasına rağmen, Japon kimliğini kaybetme konusunda oldukça endişeliydi. Akademik olarak yetenekliydi ve hoshuko arkadaş çevresinde takılmaktan ve bütün geceyi karaoke ile geçirmek gibi faaliyetlerden hoşlanmıyordu ama hoshuko Rui için Japonya'yı temsil etmekteydi. *Hoshuko*'daki Japon akranları tarafından kabul edilmek, Japon kimliğini korumak için ona yardımcı olduğundan dolayı Rui için son derece anlamlıydı. Dört katılımcının hepsi itibarlı Japon üniversitelere girmek için 18 yaşındayken Japonya'ya döndü. Japonya'ya tekrar dönüşleri ve kimlik kaymalarına ilişkin olarak Kanno öğrencilerin yaşamış olduğu iki durum belirlemiştir. Kenji ve Kikuko geri dönüş kimliklerini hafifseyerek diğer öğrencilerden farklı değillermiş gibi davrandılar. Sawako ve Rui ise geri dönüş kimliğini vurgulayarak tersi bir yaklaşım sergilediler. Üç bir örnek olarak, Kenji bir taiikukai beysbol takımına katılmaya karar verdi. Bu beysbol takımında tıpkı askerlerdeki gibi katı bir hiyerarşik sistem ve sıkı kurallar ve cezalar uygulanmaktaydı. Geleneksel Japon topluluğuna katılmasının Japon toplumuna hızla tekrar benimsenmesinde yardımcı olacağına inanıyordu. Kikuko bir geri dönen olarak görünmeyecek şekilde Japon arkadaşlarının tutumları, giyim ve saç stilleri yanında konuşma mevzularını da benimseyerek onları taklit etti. Kenji ve Kikuko'nun aksine, Sawako ve özellikle Rui, Japonya'ya döndükten sonra geri dönen konumlarını vurguladılar. Rui, Kanada'da iken, Japon kimliğini ve Japonca dil becerilerini korumak



istiyordu ama Japon üniversitesine girdikten sonra onun bu arzusu geri dönen kimliğini ve İngilizce dil becerilerini korumak arzusuna dönüşmüştür. Bu durum ise onun yeni üniversitede pek çok hayal kırıklığı yaşaması nedeniyle oluştu. Bu hayal kırıklıkları arasında duyarsız Japon öğrenciler ve isteksiz öğretmenlerle bir araya gelmek ve kendisinin iğrenç olarak hissetmiş olduğu bir yatakhane de gurmur duymuş olduğu ortak yönleri ise sahip oldukları İngilizce yeterlilikleri olmuştur. Her ne kadar İngilizce öğrenen öğrenciler olsalar da ve İngilizceleri Kanada'da yabancı İngilizcesi gibi görülmüş olsa da, İngilizce becerilerine verdikleri değer Japonya'ya döndükten sonra aniden arttı. Değişiklikten dolayı çok şaşırılmışlardı, ancak bunu olumsuz olarak algılamadılar. Son olarak, Kanno dört öğrencinin Japonya'ya geri dönüşlerini takip eden bir buçuk yıllık süre zarfında gerçekleşen uyum sürecini irdelemiştir. Dört öğrenci de ilk gruplarından farklı öğrenci grupları ile sosyalleşmeye başladı. Örneğin, Kenji taiikukai beysbol kulübünü bıraktı ve diğer geri dönenlerle daha sık görüşmeye başladı ve Rui bir kiliseye devam etti ve daha sonra Hıristiyan oldu. Kanno, bu öğrencilerin kendi sosyal ağlarını genişlettiklerini ve daha rahat katılım sağlayabilecekleri ve kendi geri dönen kimliklerini daha olumlu algılayabilecekleri toplumlar bulduklarını açıklamıştır. Japon kültürü genellikle homojen ve müşterek bir toplum olarak klişeleştirilmesine rağmen birbirlerinden az veya çok farklı 'sıradan' uygulamaları olan birçok küçük topluluktan oluşmaktadır. Araştırmacı, bu geri dönen öğrencilerin her birinin ergenlikten genç yetişkinliğe doğru büyüme süreçlerinde iken kendilerini rahat hissedebilecekleri topluluklar arayarak kendi çift dilli çift kültürlü ve geri dönen kimliklerini uzlaştırmak için esnek yöntemler geliştirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Kanno'nun çalışması kendi çalışmamla alakalı iki konunun altını çizmektedir. Birincisi, Kanno'nun çalışması, yabancı dil öğrenme sürecinde öğrencilerin kimlik değişimlerinin kaçınılmaz olabileceğini ortaya koymuştur. Geri dönenlerin vâkâsında bu durum öğrencilerin köklü çevresel değişimler yaşamalarından dolayı meydana gelmektedir: Fiziksel olarak

Japonya'dan ayrılıyorlar ve okulda yabancı dil kullanmak zorunda oldukları bir ikinci dil toplumuna dâhil oluyorlar. Daha sonra yıllar sonra Japonya'ya dönüyorlar ve diğer Japon öğrencileri akademik olarak yakalamaları gereken Japon toplumuna tekrar giriyorlar. Bu süreç içerisinde, öğrenciler kim oldukları ve kendilerini hangi ülke ile tanımlayacakları gibi kimlikle ilgili sorunlarla karşılaştıkları çok sayıda durum bulmuşlardır. Geri dönen vâkâlarının aksine dinamik çevresel değişiklik yaşamaksızın yüksek düzeyli İngilizce yeterliliği geliştirmiş olan Japon öğrencileri daha hafif, kademeli, hatta farkında bile olmadıkları kimlik değişimleri yaşayabilmektedirler. İkincisi, öğrenenlerin dil ve kültür bağıntılı kimlik değişimleri toplumun rolü ve topluma katılımdaki uzlaşılabilirliği vurgulayan pratik yapma toplulukları 'perspektifi' çerçevesinde izah edilmiştir. Kanno geçici ikamet süresindeki okulu, hoshuko'yu ve geçici ikametden sonraki Japon üniversitesini, öğrencilerin sürekli olarak kimliklerini uzlaştırırken katılım sağladıkları farklı topluluklar olarak kavramsallaştırmıştır. Bu perspektif, İngilizce öğrenen öğrencilerin kimlik değişimi ve dil öğrenimleri ile ilgili başka çalışmalarda da kullanılmıştır (Bkz: Morita, 2004). İngilizce sınıfının dışında gerçek bir ikinci dil topluluğu bulunmadığı için öğrencinin bir gün ziyaret etmek isteyebileceği İngilizce konuşan bir ülke gibi hayali bir topluluk gerçek ikinci dil toplumu için ikame edilebilir.

### **Alanyazın Taramasının Özeti**

Alanyazın taramasının ilk yarısında yabancı dil öğrenme motivasyonundaki değişimler üzerinde durulan çalışmalar incelenmiştir. Çeşitli kuramsal çerçeveler ele alınmıştır (Geleneksel sosyo-eğitim modeli, bilişsel psikoloji, sosyal yapısalılık, bunların karışımları ve ikinci dil motivasyon öz sistemi). Yabancı dil öğrenme motivasyonuna ilişkin araştırmacıların sahip oldukları, bu karmaşık yapının farklı görüntülerinin tasvir edildiği, farklı anlayışlar sunulmuştur.

Alanyazın taramasında ele alınan bazı araştırmalar yöntemleri ile ilgili olarak birincil metodoloji nicel yaklaşımla yapılmıştır. Geleneksel tek-seferli kesitsel araştırmadan farklı olarak, Berwick ve Ross (1989), Gardner vd., (2004), ve Irie (2005) iki veya daha fazla anket uygulamışlar ve öğrencilerin yeterlilik gelişimi bağlamında motivasyonlarının zaman içinde nasıl değiştiğini değerlendirmişlerdir. Dörnyei ve diğerleri (2006) ayrıca Macarların ülke çapında bir dönüşüm yaşarken öğrencilerin eğilim değişikliklerini araştırmak amacıyla çoklu anketler uygulamışlardır. Irie (2005), Nakata (2006), ve Sawyer (2007) tarafından nitel yöntemler birincil nicel analizlerin devamı veya tamamlayıcısı olarak kullanılmıştır. Tamamen nitel olan çalışmalar ise Ushioda (1994, 1998), Nikolov (2001), ve Shoaib ve Dörnyei (2004) tarafından yürütölmüştür.

Alanyazın taramasının ikinci yarısında, yabancı dil öğrenme gelişimi ile ilgili otobiyografik çalışmalar ve durum çalışmaları esas olarak metodolojik araştırma amacıyla incelenmiştir. Otobiyografi ile ilgili olarak, gerçek otobiyografiler ve otobiyografiyi araştırma aracı olarak kullanmış olan çalışmalar incelenmiştir. Lvovich (1997) ve Fu'nun (1995) otobiyografileri iki ayrı öğrencinin yabancı dil gelişim süreçleri hakkında ayrıntılar ve dil öğrenimlerine dair derin yansımalar sağlamaktadır. Her ne kadar çalışmalarını araştırma amaçlı yazmış olsalar da gerçek yaşam öyküleri hem genel dil öğrencileri hem de ikinci dil araştırmacıları için ilgi çekicidir. Eserlerinin yüksek kalitesi yüksek düzeyli dil öğrenim başarılarına tanıklık etmektedir ve bu durum, yazarlar İngilizceyi yetişkin olarak edindikleri için tüm dil öğrencilerine cesaret verici bir durumu ortaya koymaktadır.

İncelenen çalışmalardan hareketle, yabancı dil öğrenme motivasyonu giderek kendi dinamik yapısı üzerine odaklanmak suretiyle incelenmekte ve uzun dönemli araştırmaların değeri öğrencilerin motivasyonlarının uzun dönemli yabancı dil öğrenim süreçlerinde nasıl değiştiğini anlamak isteyenler tarafından kabul edilmeye başlanmıştır. Alanyazın taraması, motivasyon değişim özelliklerini ve bu özelliklerin muhtemel sebeplerini ortaya

çıkarmıştır; bununla birlikte, derinlemesine, tek tek öğrencilerin yabancı dil öğrenim motivasyon değişiklikleri üzerine, özellikle Yabancı Dil olarak Türkçe (YDT) öğrenen öğrencilerinin vâkâları üzerine bütünsel araştırmalar henüz hiç yapılmamıştır.

Her ne kadar Crookes ve Schmidt (1991), Spolsky (2000), ve Benson (2004) gibi bir dizi araştırmacı çeşitli araştırma yöntemlerinin kullanımını teşvik etmiş olsalar da, ikinci dil öğreniminde motivasyon üzerine yönelik araştırmalarda nitel yaklaşımların kullanımı, özellikle de uzun dönemli inceleme vâkâlarında hala kısıtlıdır. İncelenen çalışmalarda ayrıca durum çalışmalarının ve otobiyografiler gibi öğrenci hikâyelerinin eğitimsel ve araştırmaya dönük değeri sergilenmiştir. Biyografik çalışmaların ve vâkâ çalışmalarının bir kombinasyonu bir kaç dağınık parçayı sunmak yerine tüm motivasyonel resmi göstererek ve bireysel öğrenci farklılıklarının altını çizerek araştırmacıların yabancı dil öğrenimi motivasyonuna yöntemsel olarak özgün bir açıdan yaklaşmasına imkân sağlamaktadır. Bu kombinasyon, özellikle yabancı dil öğrenim motivasyonuna yönelik uzun dönemli araştırmalar için etkili olabilir çünkü kendi öğrenim bağlamlarında öğrencilerin ifadelerine dayalı olarak uzun süreli öğrenme sürecindeki motivasyonel değişimin detaylı bir şekilde incelenmesine imkân vermektedir.

Mevcut araştırmayla ilgili iki kaygım söz konusudur. İlk kaygı bu tür bir çalışmanın geriye dönük veri toplamaya dayanmasıdır. Retrospektif olarak toplanan veriler genellikle tam olarak güvenilir ve tutarlı olmamakla eleştirilmektedir. Bu eleştiri bir dereceye kadar makul olsa da, bu tür yöntemler uzun dönemli öğrenim motivasyonu değişimlerini araştırmak için uygun gözükmemektedir çünkü motivasyonun son derece karmaşık, biraz kararsız ve gözlemlenemez olan öğrenimin önemli bir yönünü teşkil ettiği geniş ölçüde kabul edilmiştir. Nitekim alanyazın taramasında gözden geçirilen çoğu araştırma az veya çok ölçüde katılımcıların geçmişte meydana gelmiş olan yabancı dil öğrenimlerine ilişkin retrospektif açıklamalarını içermektedir. Diğer bir deyişle, geriye dönük veri toplama olmaksızın uzun

dönemli türde bir motivasyonel araştırma yürütmek zordur. İkinci kaygım, az katılımcı sayısına sahip bir çalışmanın elde edilen bulgularının daha büyük bir nüfusa genellenebilir olmamasıdır. Ancak bu iddia durum çalışması araştırmalarının değerini azaltmaz; aksine, öğrenci çeşitliliğinin tam da dil edinimi doğasının önemli bir parçası olduğu yabancı dil öğrenim araştırmaları için uygun bir yaklaşımdır. Stevick'in (1989) belirttiği gibi, yüksek düzeyde yeterlilik elde eden her öğrencinin özgün bir yolu vardır. Her ne kadar bir öğrencinin öğrenme hikâyesi herkese genellenemezse de, başarılı öğrencilerin deneyimleri diğer öğrencilerin birçok şey öğrenebilecekleri anlamlı kaynaklardır. Bu durum öğrencilerin öğrenim geçmişlerinin bütüncül olarak sunulduğu durumlarda özellikle doğrudur çünkü okuyucular kendi öğrenimleri ile alakalı bilgileri seçebilirler ve kendi yaklaşımlarını başarılı öğrencilerin yaklaşımları ile kıyaslayarak ve karşılaştırarak kendi öğrenimlerine yansıtabilirler. Dahası, bir araştırmacının başlangıç önermelerini sunduğu ve bu önermeleri desteklemek amacıyla bir durum çalışması yürüttüğü sistematik bir yaklaşım benimsendiğinde (Yin, 2006, 2009) istatistiksel genellemeden ziyade analitik genellemeye ulaşılabilmektedir. Bu çalışmada güvenilirliğe, geçerliliğe ve pratikliğe yönelik kaygılar üçüncü bölümde daha detaylı olarak irdelenmektedir.

Son yıllarda, nitel yaklaşımların kullanımına dair taraftarlık yabancı dil öğrenme motivasyonu literatüründe öncesine kıyasla daha sık ifade edilmiştir. Ushioda (2008, 2009) gelecekteki yabancı dil öğrenme motivasyonu araştırmaları için kişi-merkezli bir perspektif ve kişi-bağlam perspektifini arzu edilen istikamet olarak önermiştir. Ushioda'nın son zamanlardaki iki çalışmasından yapılan aşağıdaki alıntılar şu konularla ilgilidir (a) motivasyon ve iyi dil öğrenenler, ve (b) motivasyon ve ikinci dil-benliği. Belki de sorgulamanın en umut verici yönü dil öğrenenlerin kendi seslerini ve hikâyelerini ya şahsen (Bkz: Lim, 2002) ya da araştırmacı tarafından minimum müdahil olunmak suretiyle (Lamb,

2005) merkeze almakta yatıyor. İyi dil öğrenenlerin motivasyon hakkında bize öğreteceği çok şeyi vardır. (Ushioda, 2008)

Motivasyona yönelik kişi-bağlam tarzı ilişkisel bakışla ne demek istediğimi özetleyelim. Teorik soyut varlıklar olarak öğrencilerin üzerinde durmaktan ziyade gerçek kişiler üzerinde odaklanmayı kast ediyorum; bir kimliği bir kişiliği, özgün bir geçmişi ve arka planıyla düşünen hisseden bir insanoğlu olarak her bir kişinin eylemine odaklanmak. İddiam şu ki bu çoklu bağlamsal bileşenlere (doğrusaldan ziyade) ilişkisel bakmalıyız ve motivasyonu karmaşık etkileşimler sistemi aracılığıyla ortaya çıkan organik bir süreç olarak görmeliyiz (Ushioda, 2009). Ayrıca, Dörnyei ve Ushioda (2011) yabancı dil motivasyon araştırmalarında bir değişiklik ihtiyacı iddiasında bulunmuşlardır: geleneksel indirgemeci ve doğrusal sebep-sonuç yaklaşımından daha geniş kapsamlı, dinamik ve durumsal yaklaşım. Dörnyei ve Ushioda (2011) motivasyon, biliş ve duygunun bütüncül olarak araştırılması gerektiğini ve nitel yaklaşımların, konunun genişliğini ve derinliğini güvenilir bir biçimde temsil eden veriler üretebileceğini önermişlerdir. Aşağıdaki alıntılar bazı temel fikirlerini aksettirmektedir: Motivasyonun karmaşık ve çok katlı yapısına yönelik yeni bir anlayış arayışıyla karakterize olan ikinci dil öğrenme motivasyon araştırmalarının mevcut durumunda, nitel araştırma yöntemlerinin giderek artan benimsenişi son derece yararlı ve yerinde görünmektedir. Bu durumda yapılması gereken, belirli bir durumdaki bu üç bileşenin doğru kombinasyonunu yakalayan bir analiz düzeyi bulmaktır. Bu ise dil öğrencilerinin kendi bildirimlerinin nitel açıklayıcı incelemelerinin motivasyona yönelik doğru açı ve benimsenmesi gereken motivasyonlu davranışlar hakkında yeterli ipucu ihtiva edebileceğini düşündürmektedir. Dinamik sistemler yaklaşımı hiçbir davranışsal fenomenin tek bir açıklaması olmadığını, tüm bunların ve diğer birçok potansiyel nedenlerin nihai sonucun ortaya çıkmasında katkıda bulunmuş olabileceğini, ancak dikkatli bir şekilde yürütülen derin mülakat çalışmasının bu hususun köküne inme şansına sahip olabileceğini

öngörmektedir. Dolayısıyla, yapmamız gereken tek şey doğru soruları sormaktır. Bu alıntılar bir tamamlayıcı olarak değil birincil araştırma yaklaşımı olarak yürütülecek nitel araştırmalara yönelik ihtiyacı açıkça göstermektedir. Bu yaklaşım, yabancı dil öğrenme motivasyon anlayışımızı büyük ölçüde artırabilir.

### Bölüm III: Yöntem

*Sayılabilen her şey saygın değildir ve  
saygın olan her şey sayılamaz.  
Albert Einstein.*

#### **Bir Nitel Araştırma Deseni olarak Durum Çalışması**

Durum çalışması birçok araştırmacı tarafından çok farklı bakış açılarıyla tanımlanır. Yin (2006, 2009) durum çalışmasını bir vakanın, olayın v.b. kapsamlı bir şekilde araştırılması olarak tanımlarken Stake (1995) durum çalışmasını yöntemsel bir araştırmadan daha çok araştırmacının çalışacağı konuyla ilgili olarak kendi seçimi olarak tanımlar. Fakat her iki uzman da durum çalışmalarının nitel ve nicel desenli araştırmalarda; ayrıca keşfedici ve açıklayıcı çalışmalarda kullanılabileceği konusunda hem fikirdir. Creswell'e göre (2007) durum çalışması nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan beş desen türünden biridir. Bu desenler durum çalışması, etnografik araştırma, eylem araştırması, kuram oluşturma ve fenomenolojik araştırmadır. Durum çalışması deseninin psikoloji, siyaset bilimleri, tıp ve hukuk gibi birçok alanda sıklıkla kullanılması bu çalışmada durum çalışması deseninin bir metodolojik yaklaşım olarak seçilmesini destekler görünmektedir. "Durum" denildiğinde ne anlamalıyız? Açık bir şekilde, durum, araştırmaya konu olan birey(ler), karar(lar), program(lar) ve kuruluş(lar) olabilir. Turan ise (2013) durum çalışmasına şöyle açıklık getirmektedir:

"Vaka bir isim, bir nesne, bir varlıktır; çok ender olarak bir fiil, bir sıfat, bir işlev olabilir. Okullar görülmesi kolay, gerçek şeyler sunduğu için vaka (durum) olabilir. Modüler eğitim, şekilsiz ve soyut olmakla birlikte yine de belirli şeyler oldukları için vaka olabilirler ancak, 'eğitim'in kendisi vaka olamaz. Hemşireler vaka olabilir ancak, 'bakım faaliyetleri' vaka olarak tanımlanamaz. "Yönetmek, etkili olmak, doğurmak ve oy vermek" işlev örnekleridir, vaka olarak



tanımlayacağımız varlıklar değildir. Vakalar için “yöneticileri, üretim tesislerini, çalışma ve gönderme odalarını ya da oy verenlere yönelik eğitim seanslarını” seçebiliriz. Bu vakalarla işlevleri (analiz birimlerini) inceleme fırsatı buluruz, ama konu işlevin kendisi değildir” (s. 41).

Durum çalışmalarının olumlu ve olumsuz yönleri elbette mevcuttur. Durum çalışmalarının olumlu yönü, araştırmacıya hayatın içerisinde ver olan oldukça fazla, karmaşık ve iç içe geçmiş olan örüntüleri derinlemesine araştırma imkânı sunmasıdır (Yin, 2009). Durum çalışmaları diğer desenlere nispeten okuruna çıktılar açısından daha çok okunabilirlik sunar (Duff, 2008). Durum çalışmaları uzun olmaları dolayısıyla, bir alanda derinlemesine ve betimsel bilgiler sunar ve araştırmacılar bazen mevcut bulgulardan hareketle yeni ve farklı genellemeler yapabilme fırsatı bulurlar. Bu duruma verilebilecek en iyi bilimsel örnekler, İngilizce öğrenen Kosta Rikalı öğrenciler üzerine kültür edinimi modeline dayalı yapılan durum çalışması (Schumann, 1978), yine İngilizce öğrenen Japon öğrenciler üzerine yapılan (Schmidt, 1983) durum çalışması ve çocukluktan yetişkinlik dönemine kadar olan süreçte Kanadalı iki dillilerin değişen benlik algıları (Caldas, 2007) üzerine olan 22 yıllık bir durum çalışmasıdır. Fakat durum çalışmasının araştırmacıya derinlemesine araştırma olanağı sunduğu bu durum bazen de durum çalışmalarının zorlukları olarak görülür. Roy’un (2009, ss. 212) durum çalışması ve nicel araştırmaları karşılaştırdığı matrisi durum çalışması deseninin belirgin farklarını anlamaya katkı sağlamaktadır.

Tablo 1

*Durum Çalışması ve Nicel yaklaşımlar*

	Durum çalışması	Nicel yaklaşım
Örnekleme sayısı	Sınırlı	Geniş
Değişken sayısı	Geniş	Sınırlı

Tablo 1'in devamı

Metodolojik Yaklaşım	Tümevarımsal, yorumsal, betimsel	Tümdengelimli, hipotez testi
Metodolojik güç	Keşfe dönük	Yansıtıcı istatistiksel bulgular
	Araştırmacının konuya olan aşinalığı	Verilerin sistematik olarak ölçümü ve analizi
	Çoklu yöntemler	Çok değişkenli istatistiksel
	Ölçülmesi zor olan faktörlerin dâhil edilmesi (Tarih, bağlam v.b.)	testler kullanarak nedensel teorilerin gösterimi

(Benoît Gauthier, Recherche Sociale: De la Problématique à la collecte des données, 5. Baskı, Québec Üniversitesi yayınları. Le Delta, Canada. Simon N. Roy, L'étude de Cas, 2009, ss. 212).

Durum çalışmaları iç içe geçmiş örüntüleri ve az sayıdaki durumu derinlemesine araştırmayı amaçlayan desenler olduğu için elde edilen bulguların daha geniş bir örneklem grubuna genellenebilmesi ve uygulanabilirliği bir sorunsal olarak görülebilir. Yani, durum çalışmaları araştırmacının çalışmaya kendi bakış açısı ve öznelliğini katabilmesi açısından araştırılan durum üzerine ontolojik gerçekliğe ulaşma noktasında nesnelikten uzak kalabilir (Duff, 2008). Bu durumda, durum çalışmasının sağlamlığını artırmak gerekmektedir. Yin'e göre (2009) durum çalışmalarına yönelik bilim dünyasında bir klişe olmuş belli başlı üç önyargı vardır: 'Durum çalışmaları yanlıdır,' "durum çalışmaları genellemelere izin vermez," "durum çalışmaları uzun zaman alır", dolayısıyla "sonuçta okunması mümkün olmayan şişkin veri setleri ortaya çıkar." Yin'e göre (2009) birinci önyargı, araştırmacının özensiz çalışmasının sonucu ortaya çıkar. Yani araştırmacı, çok sağlam olmayan kanıtlardan veya kendi öznel görüşlerine dayanan yorumlardan bulgular veya sonuçlar türetmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). İkinci önyargı ise, durum çalışması yoluyla bilimsel genellemelere

ulaşılamayacağına ilişkindir. Fakat durum çalışmalarının amacının genellemeler yapmak yerine araştırılan durumu bütüncül ve derinlemesine betimlemek olduğu unutulmamalıdır. “Tek bir durumun çalışılmasından nasıl genelleme yapılabilir?” sorusu en sık gündeme gelen sorulardan biridir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Oysa aynı soru akılcı/Newtoncu paradigmanın ışığıyla ilerleyen nicel araştırmalar için de geçerlidir. Tek bir deneyden ya da betimsel uygulamadan yola çıkarak genelleme yapmak mümkün olabilir mi?

Görüldüğü gibi durum çalışmalarında araştırmacının amacı bir örneklem grubundan hareketle evrene genellemeler yapmak yerine çalışacağı durumun sayısını artırarak analitik genellemeler yapmaktır, yani mevcut kuramlara atıfta bulunmak, kuram oluşturmak veya kuramsal önermelerde bulunmaktır. Bu anlamda, deneysel araştırmalar ve durum çalışmaları arasında teknik olarak herhangi bir belirgin bir farklılık yoktur (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Durum çalışmalarına yöneltilen üçüncü eleştiri ise, yapılmasının uzun zaman alması ve bunun sonucu olarak çok fazla ve okunması güç doküman üretilmesidir. Ancak durum çalışması okunması güç doküman seti oluşturmak anlamına gelmemektedir. Genel olarak nitel araştırmalarda ve özel olarak durum çalışması konusunda iyi yetişmiş araştırmacılar, okunması güç dokümanlar üretmekten nasıl kaçınacaklarını bilirler. Durum çalışmalarının uzun zaman aldığı iddia edenler de, durum çalışmalarını kültür analizi (etnografya) ve katılımcı gözlemlerle karıştırmaktadırlar. Adı geçen iki araştırma türünde araştırma konusuyla ilgili ayrıntılara hâkim olmak ve yeterli veri toplamak amacıyla alanda uzun bir süre geçirilmesi gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bütün bu kaygılardan yola çıkarak şunu söylemek mümkündür: Durum çalışması sanıldığı veya dışarıdan görüldüğü kadar kolay veya çerçevesi dar bir araştırma türü değildir. Her aşaması itinalı bir şekilde desenlenmesi gereken; sağlam argümanlara dayandırılması ve teknik araştırma bilgisi gerektiren bir nitel araştırma desendir.

Durum çalışması deseni dil öğrenenleri birer durum olarak incelediği için bilimsel olarak bu desenin yabancı dil öğretimi alanyazına katkısı büyüktür. Dil öğrenen her durumda hayatın içerisinde ve onun için dil öğrenme süreci iç içe geçmiş örüntüler sarmalında yine hayatın içerisinde etkileşimli bir şekilde gerçekleşir. Hayatın içerisindeki bu örüntülerin birbirleriyle olan anlaşılması güç ilişkileri kaçınılmaz bir şekilde bireyi ve onun dil öğrenmedeki psikolojik bir faktör olan motivasyonunu etkiler. Yabancı dil öğrenme ve yabancı dil öğrenmede motivasyon birey için birbirlerinden ayrılmaz kavramlardır. Bu durumda, durum çalışmaları bireyin öğrenme doğasına ve motivasyonuna büyük ölçüde ışık tutabilir. Dil öğrenme sürecinde bireyin öğrenme türünün ve öğrenme ortamlarının zamanla değiştiği bu süreçte bireyin uzun dönemli yabancı dil öğrenme sürecini araştırmak bu alana katkı sağlayabilir. Araştırmacılar genellikle deneysel araştırmaların ardından elde ettikleri bazı sonuçların neden ve nasıl ortaya çıktığını araştırmak için durum çalışmalarına yönelirler. Yani, pozitivist paradigmanın insana değin örüntüleri tam anlamıyla ortaya çıkarmada yetersiz kaldığı ifade edilebilir.

Durum çalışmalarında otobiyografilerin yerine geldiği zaman ise otobiyografiler birer durum çalışması olarak görülür çünkü onlar bir bireyin gerçek hayat içerisinde yaşadığı durumları derinlemesine betimlerler (Bkz: Bailey ve Nunan, 1996; Hoffman, 1989; Kouritzen, 1999; Lewis, 1961; Schumann, 1997). Durum çalışmaları ve otobiyografiler arasındaki genel fark, araştırmayı kimin yürüttüğü ile ilgilidir. Yani, bireyin kendi hayatını kaleme alması otobiyografi olarak adlandırılırken, başka birinin söz konusu bireyin hayatını kaleme alması ise biyografik durum çalışması olarak adlandırılır.

### **Durum Çalışması Deseninin Sağlam Temelleri**

Durum çalışmaları birçok alanda bir durumu derinlemesine ortaya çıkarabilmek için sıklıkla başvurulan bir nitel araştırma deseni olmasına rağmen, “durum çalışması” kavramı üzerinde henüz bir fikir birliğine varılamamıştır. Bunun sonucunda, durum çalışmalarının

sadece tamamlayıcı ek bir araştırma yaklaşımı olduğu algısı ortaya çıkmıştır. Bir araştırmada bu algıyı yok edebilmek için araştırmacının durum çalışmalarının güvenilirliğini\*, geçerliğini (Duff, 2008) ve uygulanabilirliğini sağlayarak durum çalışmalarının sağlam temellere dayandığını göstermesi gerekir. Duff (2008) durum çalışmalarında güvenilirliğinin, çalışma grubunun seçimi, sözlü mülakatlar, veri analizi, verilerin kontrol ettirilmesi v.b. tüm süreçlerin açık ve tutarlı bir şekilde belirtilerek sağlanabileceğini ifade etmektedir. Dış geçerliği sağlama konusunda ise tek bir durumu ve özdeş olmayan durumları ele almak yerine, durumları dikkatli bir şekilde seçerek çoklu durum çalışmaları yaparak sağlanabileceğini ifade etmiştir. Duff (2008) ayrıca bu çalışmada kullanıldığı gibi sistematik bir yaklaşımın kullanılmasının uygulanabilirliği sağlamanın yollarından biri olduğunu ifade eder.

**Robert Yin'in durum çalışması modeli.** Yin (2009) dört tür durum çalışması yaklaşımı geliştirmiştir. Bunlar;

- Bütüncül tek durum yaklaşımı,
- İç içe geçmiş tek durum yaklaşımı,
- Bütüncül çoklu durum yaklaşımı,
- İç içe geçmiş çoklu durum yaklaşımıdır.

Yin (2006, 2009) durum çalışmaları üzerine geliştirmiş olduğu bu yaklaşımları şematik bir modele dönüştürmüştür. Bu model Şekil 3'te (Yin, 2009, s. 46) gösterilmektedir. Bu kategorik model çalışılan durumların sayısına göre şekillenmektedir; yani seçilecek yaklaşımın araştırmacı tarafından belirlenmesi bir durum, birçok durum ve bir veya birçok durum içerisindeki iç içe geçmiş çoklu analiz birimlerinin miktarına göre belirlenmektedir. Şekil 3; dikey modelde, çoklu desenlere karşı tek desenli olarak; yatay modelde, bütüncül ve

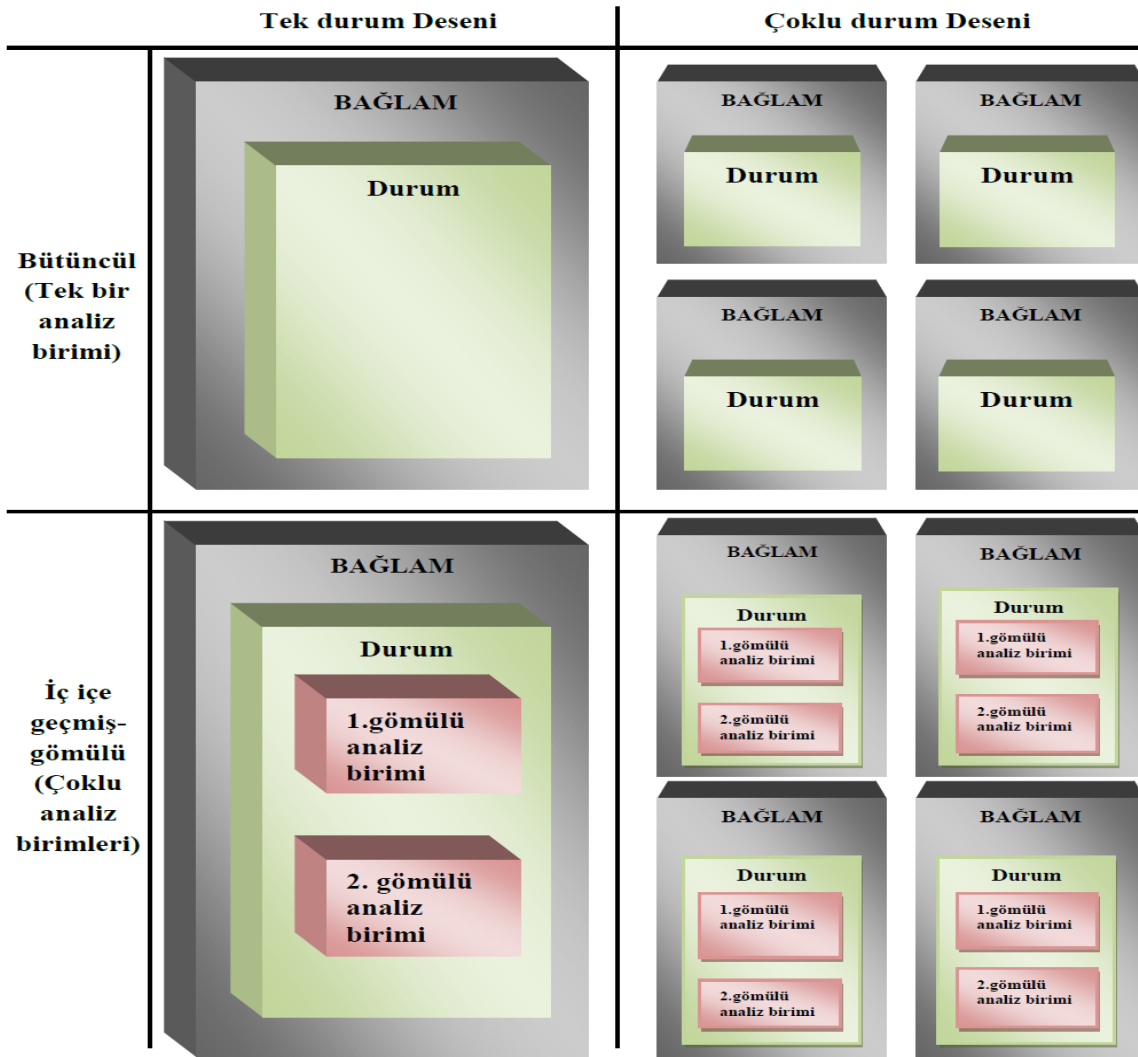
---

\* Nitel araştırmalarda güvenilirlik ve geçerlik kavramlarının uygulanmasına dair bazı anlaşmazlıklar mevcuttur (Duff, 2008, s.176 - 178).

iç içe geçmiş modeller olarak bölünmüştür. Oysa tek bir durum modeli kendine özgü farklı bir durumu araştırmak için uygundur. Fakat çoklu durum modeli araştırmacılar tarafından tekli durum modeline nazaran tercih edilen bir modeldir çünkü bu model araştırmacı tarafından ortaya atılan hipotezleri detaylı bir şekilde araştırabilecek ve birçok durumu karşılaştırmaya olanak sağlayacak analitik avantajlar sunar. Araştırmacılar araştırmaya değer görülmeyen özel alt-birimler söz konusu olmadığı zaman bütüncül tekli-birim analizini kullanırlar fakat özel alt-birimler araştırıldığında gömülü çoklu-birim analizini tercih ederler.

Yin (2009) ayrıca araştırmacılara durum çalışmasını 'teoriden uygulamaya' koyarken detaylı ve anlaşılması kolay olan durum çalışması uygulama mazbatasını hazırlamaları gerektiğine dair tavsiyelerde bulunur. Durum çalışması uygulama mazbatasını araştırmacının duruma odaklanmasına ve durumu çalışılabilir bir hale getirmesine olanak sağlar. Ayrıca okurlar için durumu anlaşılır kılar ve bulguların geçerliğini sağlar. Bu mazbata ayrıca mevcut durum çalışmasının tekrarlanabilirliğine olanak sağlar. Durum çalışması mazbatasında araştırmacı genellikle aşağıdaki parametrelere dikkat etmesi gerekir:

- ✓ Durum çalışması projesi kısaca gözden geçirilmelidir; çalışmanın amaçları, hedefleri ve durum çalışması ile ilgili kavramlara dikkat edilmeli ve araştırılan konu ile ilgili alan yazın okumalıdır.
- ✓ Araştırmacı kendi durumlarına özgün uygun yöntemlere dikkat etmelidir. Çalışmayı güvenilir kılabilmesi için her ayrıntıya ve doğru dilin kullanılmasına dikkat etmelidir.
- ✓ Araştırmacı durum çalışması sorularına dikkat etmelidir. Her bir soruyu cevaplayabilecek potansiyel bilgi kaynaklarının neler olduğuna ve veri toplama sürecinde özel durumların neler olabileceğine dikkat etmelidir.
- ✓ Durum çalışması mazbatasının elde edilen raporlara bir rehber olacağına dikkat etmelidir (ana hat, veriler için uygun format v.b.) (Yin, 2009, s. 81).



Şekil 3. Durum çalışmaları için hazırlanan temel model (Yin, 2009, s. 46).

Bu çalışmada Yin'in (2009) durum çalışması için geliştirdiği model kullanılmıştır çünkü bu model araştırmacının mevcut nitel araştırmayı daha ileri boyutlara götürmesine ve kendi okuruna bu araştırmayla ilgili en doğru ve tarafsız bilgileri sunmasına fırsat sağlamıştır. Bu bağlamda, çalışmanın 'Teoriden Uygulamaya' adlı başlığında kapsamlı bir durum çalışması uygulama mazbatasının sunulması kaçınılmaz olmuştur. İlerleyen bölümlerde çalışma boyunca takip edilen durum çalışması mazbatası sunulmuş ve içeriği detaylıca açıklanmıştır. Bu mazbata, çalışma ilerledikçe değiştirilen ya da eklenen tüm verilerin bir çerçevesini kapsamaktadır. Bu çerçevenin içine dâhil olan konular şöyledir: (a) durum çalışması modeli, (b) katılımcılar, (c) veri toplama araçları, (d) sözlü mülakatlar, (e) e-posta

yoluyla tamamlayıcı sorular, (f) durum çalışması soruları, (g) veri analizleri ve (h) durum çalışması raporudur.

**Çalışmanın sağlam temelleri:** Güvenirlik-geçerlik-nakledilebilirlik. Bu çalışmanın sağlam temelleri güvenilirlik, geçerlik ve nakledilebilirlik gibi kavramların sağlanmasıyla kurulmaya çalışılmıştır. Bu üç kavram aşağıdaki parametreler gerçekleştirilerek sağlanmıştır. Aşağıdaki parametreler ayrıca bir sonraki teoriden uygulamaya adlı başlıkta detaylıca ele alınmıştır.

- (a) Araştırmacı daha önce nitel araştırma desenlerini ve durum çalışması desenini kullanarak birçok çalışma yapmıştır.
- (b) Araştırmacı çalışma grubuna Türkçe okuma anlama testi uygulamıştır.
- (c) Araştırmacı çalışma grubunu bir seçim kriteri kullanarak belirlemiştir.
- (d) Araştırmacı katılımcıların iki sefer olmak üzere aynı motivasyon-zaman kartlarını doldurmalarını sağlamıştır.
- (e) Araştırmacı hayat hikâyesi takvimi kullanarak katılımcıların öğrenme geçmişlerini daha detaylı belirlemeye çalışmıştır.
- (f) Araştırmacı katılımcılarla birçok sefer sözlü mülakatlar yapmıştır.
- (g) Araştırmacı katılımcıların Türkçe öğrenme geçmişlerini tekrar tekrar gözden geçirmelerini sağlamıştır.
- (h) Araştırmacı katılımcılara e-posta yoluyla tamamlayıcı sorular sormuştur.
- (i) Araştırmacı detaylı bir durum çalışması uygulama mazbatasını hazırlamış ve uzun soluklu olarak bu mazbatayı kullanmıştır.
- (j) Araştırmacı çalışmanın başında ortaya attığı iki varsayımını mevcut durumlar üzerinde araştırmıştır.

Yin'e göre (1984) bir araştırma desininin niteliğini artırabilmek için dört özelliğe bakılması gerekir. Bunlar: Yapı geçerliği, iç geçerlik, dış geçerlik ve güvenilirliktir.



Bu çalışmada yapı geçerliği aşağıdaki süreçlerle sağlanmıştır:

- Birden fazla veri türünün veri toplama sürecinde kullanılmasıyla (aynı kişi üzerine farklı veri toplama türleri - üçgenleme<sup>1</sup>),
- Toplanan verilere ilişkin bir kanıt zinciri niteliğinde okunaklı çıktılarının hazırlanmasıyla,
- Toplanan verilere ilişkin bir durum çalışması uygulama mazbatasını oluşturarak,
- Mevcut durumlara ait verilerin veri kaynakları tarafından okunmasıyla.

Yin'e göre (2009) durum çalışmalarında yapı geçerliği genellikle sorunlu bir durumdur.

Yani, araştırılan konu üzerinde araştırmacının hangi durumda olursa olsun kendi öznel yargılarından kurtulamayacağı ifade edilmektedir. Bu nedenle Yin (2009) durum çalışmalarında yapı geçerliğini sağlamak için birçok veri toplama türünün kullanılmasını ve olay örgüsünün bir zincir gibi betimlenmesini araştırmacılara tavsiye etmektedir.

Bu çalışmada iç geçerlik aşağıdaki süreçlerle sağlanmıştır:

- Araştırmacı elde ettiği sonuçlara nasıl vardığını açık bir şekilde ortaya koyarak,
- Araştırmacı çıkarımlarıyla ilgili kanıtları diğer kişilerin de ulaşabileceği biçimde sunarak.
- Mevcut durumlara ait verilerin veri kaynakları tarafından okunmasıyla sağlanmıştır.

İç geçerlik genel olarak çalışma bulgularının ve onlara ait yorumlamaların inandırıcılığı ile ilgili bir durumdur (Duff, 2008). Gall ve diğerleri (2003) iç geçerliğin durum çalışmalarında bir geçerlik kriteri olarak görülmemesini iddia etmektedirler. Fakat Robert Yin gibi pozitivist nitel araştırma yöntemlerini kullanan Miles ve Huberman (1994) ise durum

---

<sup>1</sup> Araştırmacı aslında bu sürece post-modern bir araştırmacı olarak "üçgenleme" yerine "kristalleştirme" demeyi tercih ediyor. Çünkü "gerçek dünyayı ele alıp incelemenin üçten çok daha fazla tarafı, boyutu ve yolu olduğunu biliyor ve kabul ediyoruz" (Richardson, 2000, s. 934, akt: Turan, 2013, s. 207).

çalışması gibi keşfe dönük açıklayıcı çalışmalarında iç geçerlik sağlayarak nedensel ilişkiler ve ağları ortaya koymaya çalışmaktadırlar.

Bu çalışmada dış geçerlik aşağıdaki süreçlerle sağlanmıştır;

- Araştırmacı mevcut vakaları dikkatli bir şekilde seçerek Yin'in (2009) önerdiği durum çalışması modelini uygulamıştır kendi bağlamında. Böylece bu modelin mevcut bağlamda kullanılabilirliğini göstermiştir. Bu durum, mevcut modelin benzer bağlamlara transfer edilebilirliğini bir yol açmaktadır.
- Araştırmacı çalışma grubunu oldukça itinalı bir süreçte oluşturmuştur.
- Araştırmacı çoklu-biyografik durum çalışması uygulamıştır.

Dış geçerlik nitel durum çalışmalarında sürekli vurgulanması gereken temel bir geçerlik kriteridir (Duff, 2008). Duff (2008) araştırmacıların durum çalışmalarında illaki analitik genellemeler yapmak için zorlamaları gerektiği düşünmektedir. Dış geçerliğin ayrıca temsil gücü yüksek itinalı seçilmiş bir çalışma grubuyla sağlanabileceğini iddia etmektedir. Duff'a göre (2008) dış geçerliği sağlamanın bir diğer yolu da çoklu-durum çalışması kullanmak olduğunu öne sürer.

Bu çalışmada güvenilirlik aşağıdaki süreçlerle sağlanmıştır;

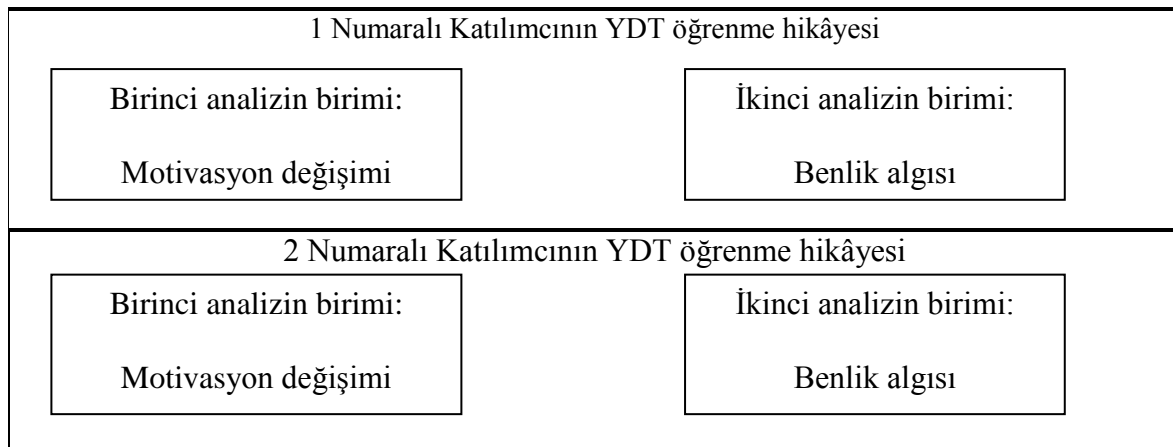
- Araştırmacı çalışma boyunca izlediği süreçleri açık bir şekilde tanımlayarak,
- Araştırmacı mevcut çalışmayı belirli bir sistem içerisinde, aşama aşama geliştirerek ve sunarak.
- Araştırmacı elde ettiği verileri itinalı bir şekilde analiz ederek.

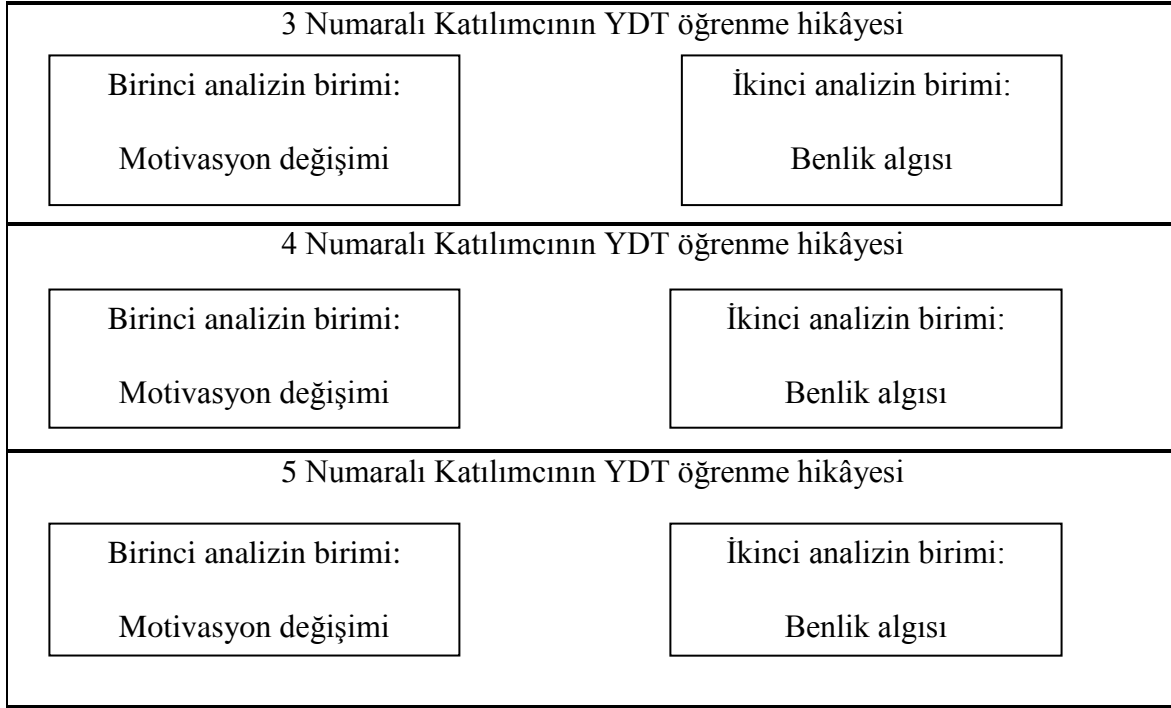
Nitel araştırmalarda güvenilirlik konusunda genel bir uzlaşıya varılamasa da elde edilen verilerin yoğun bir analiz sürecinden geçirilmesi bir güvenilirlik göstergesidir (Duff, 2008). Gall ve diğerlerine göre (2003) durum çalışmalarında güvenilirlik eğer başka araştırmacılar aynı konuyu daha önce başka bir araştırmacının çalışarak ulaştığı bulgulara benzer bir şekilde aynı prosedürü takip ederek ulaşabiliyorsa sağlanabilir.

## Teoriden Uygulamaya

**Durum çalışması deseninin uygulanması.** Bu boylamsal, geçmişe yönelik ve çoklu biyografik durum çalışmasının temel amacı başarılı bir şekilde YDT öğrenen beş yetişkin öğrencinin YDT öğrenme hikayelerinden hareketle geçmişten günümüze motivasyon değişimleri ve benlik algılarını ortaya çıkarmaktır. Bu amacın, son on yılda Avrupa’da Zóltan Dörnyei ve Ema Ushioda’nın dil öğrenme süreci içerisindeki motivasyon değişimleri üzerine odaklanan çalışmalarıyla karakterize edilmiş ‘süreç-odaklı dönem’ olarak adlandırılan döneme yenilikçi bir bakış açısı getirebilmesi için önemli olduğu düşünülmektedir.

Buradan hareketle, bu çalışmada beş katılımcı üzerine Yin’in (2009) çoklu durum yaklaşımı kullanılmıştır. Şekil 4’te bu yaklaşım katılımcılar üzerine araştırılan analiz birimlerini belirtilerek modellenmiştir. Mevcut modelde her bir katılımcı Yabancı dil olarak Türkçe öğrenme bağlamında birer durum olarak ele alınmıştır. Bu çalışmada hem bütüncül (holistic) hem de her bir durum içerisindeki konulara odaklanılmış analiz yöntemi kullanılmıştır. Yani, katılımcıların her birinin (a) YDT öğrenme hikâyesi bütüncül olarak ele alınırken (b) öğrenme sürecindeki süreç-odaklı motivasyon değişimleri ve benlik algıları iki ayrı alt analiz birimi olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak, bireysel her bir durum kendi içerisinde analiz edilmiş ve daha sonra bireysel durumlar karşılaştırmalı olarak toplu analiz edilmiştir.





Şekil 4. Durum Çalışması Modeli

Durum çalışmalarında analiz birimlerinin açık bir şekilde belirlenmesi önemlidir çünkü analiz birimi durum çalışmasının nerede başladığı ve son bulduğu noktasını keskin çizgilerle belirler (Miles ve Huberman, 1994). Durum desenli araştırmalarda analiz birimlerinin açık bir şekilde belirlenmesi araştırmanın odaklandığı noktadan sapmamak açısından gereksiz verilerin toplanmasını engeller. Yani, analiz birim(ler)i birey(ler), olaylar, kararlar, programlar v.b. olabilir (Yin, 2009). Durum çalışmalarında analiz birimleri bu yüzden dikkat edilmesi gereken gömülü birimlerdir. Bu gömülü analiz birimleri bu nedenle araştırmanın alt birimi olmak yerine odak noktası olmaktadır (Yin, 2009, s. 44).

Yin'in (2009) bütüncül durum çalışması deseninden hareketle bu çalışma keşfedici ve değerlendirici bir özelliğe sahiptir. Boylamsal yaklaşım üç nitel paradigma altında karakterize edilebilir. Bunlar; natüralistik (tabiata uygun) paradigma, süreç-odaklı paradigma, ve az katılımcılı genellenemez paradigma (Larsen-Freeman ve Long, 1991). Bu çalışma ise süreç-odaklı paradigma ile kurgulanmıştır. Yani, bu çalışma temelde katılımcıların biyografik öğrenme hikâyelerini ortaya çıkarabilmek için araştırmacı tarafından uzun vadede bir dizi

görüşme yapılması ve bu biyografilerin okunaklı bir şekilde okura sunulmasından dolayı keşfedici ve boylamsal bir özelliğe sahiptir. Buradan hareketle, mevcut beş katılımcının durumları araştırmacının kendi dil öğrenme yaşantısından hareketle çalışmanın başında öne sürdüğü ilk varsayımını araştırabilmek için toplu bir şekilde ele alınmıştır. Böylece, her bir katılımcının Türkçe öğrenme hikâyesi derinlemesine betimlenmiş ve katılımcıların motivasyonsal özellikleri belirlenmiştir. Araştırmacının kendi yabancı dil öğrenme geçmişinden hareketle katılımcılar üzerinde araştırmaya değer bulduğu odaklanılmış iki analiz birimini seçmesindeki sebep ise araştırmacının aşağıdaki durumları yabancı dil öğrenme sürecinde bizzat yaşamış olmasında ileri gelmektedir. Bu nedenle araştırmacının ortaya attığı varsayımlar aşağıdaki gibidir:

- a) Başarılı bir şekilde YDT öğrenenler bir ya da daha fazla motivasyon azalma durumlarına maruz kalmışlardır ama öğrenme süreçlerinde bu tür sorunların üstesinden gelmişlerdir.
- b) Katılımcıların kendilerini algılama biçimindeki değişim başarılı bir şekilde YDT öğrenme sürecinde oluşmuştur.

Yukarıda ifade edilen her iki varsayım araştırmaya konu olan her bir durum üzerinde araştırılmıştır. Fakat birinci varsayım toplu/karşılaştırmalı durum analizlerinin yapıldığı esnada araştırılabilmektedir. Beş katılımcı üzerine toplu analizler yapılırken araştırılan birinci varsayımın yanı sıra katılımcıların öğrenme geçmişlerinden (hikâyeleri) hareketle motivasyon açısından olumlu ya da olumsuz güçlü motivasyon kaynaklarının neler olabileceği araştırılmıştır.

**Araştırma soruları.** Bu çalışmanın başlıca araştırma soruları aşağıdaki gibidir:

1. Başarılı bir şekilde YDT öğrenen yetişkin öğrencilerin YDT öğrenme hikâyeleri ve motivasyon değişimleri nasıldır?

2. Öğrenciler YDT öğrenmeye başladığı andan itibaren Türkçede iyi bir seviyeye gelip başarı elde edene kadar motivasyonlarını nasıl sürdürdüler?

Yukarıda sorulan iki soru çalışmanın tamamını kapsamaktadır. Araştırmacı veri toplama ve analiz sürecini birlikte yaparak temel araştırma sorularıyla ilgili aşağıdaki gibi daha özel alt-araştırma sorularına da cevap aramıştır. Bu sorular şöyledir:

- Öğrenciler açısından en yoğun öğrenme anı ne zamandır?
- Öğrenciler açısından yoğun öğrenme neden bu zamanın içerisinde gerçekleşmiştir?
- Öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri nelerdir?
- Öğrencilerin öğrenmesini etkileyebilecek diğer önemli ve ilginç durumlar nelerdir örnek olarak aile ortamı, etkileyici insanlarla karşılaşmak, Türkçeden başka diğer dillerle de ilgili olmak v.b. gibi?

**Çalışma grubu.** Bu çalışmanın katılımcıları farklı dünya milletlerine mensup yetişkin ve Türkiye'ye yüksek öğrenim görmek için gelmiş beş erkek üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Bu kişilere etik değerler açısından çalışma boyunca takma isimler verilmiştir. Bu takma isimler Türkiye'de sıklıkla kullanılan Türkçe insan isimlerinden seçilmiştir çünkü bu çalışmanın okur kitlesinin zorluk yaşamadan zevkle bu çalışmayı okuması araştırmacı tarafından içtenlikle arzulanmaktadır. Bu kişilerin takma isimleri şöyledir: Serdar, Mustafa, Deniz, Emre ve Hakan'dır. Çalışma grubuyla ilgili detaylar Tablo 2'de detaylıca sunulmuştur.

Çalışma grubuna doğru kişilerin seçilmesi konusunda araştırmacı tarafından birçok parametre kullanılmıştır. Yani, araştırmacı kendi deneyimleri ve dil öğrenme geçmişinden hareketle doğru kişilerin çalışma grubuna dâhil edilebilmesini iki parametreye bağlamıştır. Bu parametrelerin araştırmacı tarafından önceden belirlenmesinin nedeni örneklem grubunun benzeşik (homojen) bir yapıya sahip olmasını sağlamak içindir. Bu parametreler sırasıyla aşağıdaki gibidir:

1. Çalışma grubuna dâhil edilecek kişiler anadili derecesinde başarılı bir şekilde YDT öğrenmiş kişiler olmalıdırlar. Bu parametre bir dilin başarılı bir şekilde öğrenilmiş olduğunu göstermeye delil niteliğinde olan o dile ait anlama ve anlatma (dinleme, okuma, yazma ve konuşma) becerilerine hâkimiyetin sağlanması anlamına gelmektedir.
2. Katılımcılar açık iletişime sahip ve YDT öğrenme hikâyelerini tüm gerçekliğiyle anlatmaya istekli olmalıdırlar.

Buradan hareketle, doğru çalışma grubunun oluşturulabilmesi için araştırmacı bir hayli yorucu fakat bir o kadar da zevkli bir sürecin içerisine girmiştir. Çünkü çalışma grubunun keskin kriterlerle belirlenmemesi durumunda çalışma açısından ilerleyen dönemlerle telafisi olmayan sonuçların ortaya çıkması kaçınılmaz olabilir.

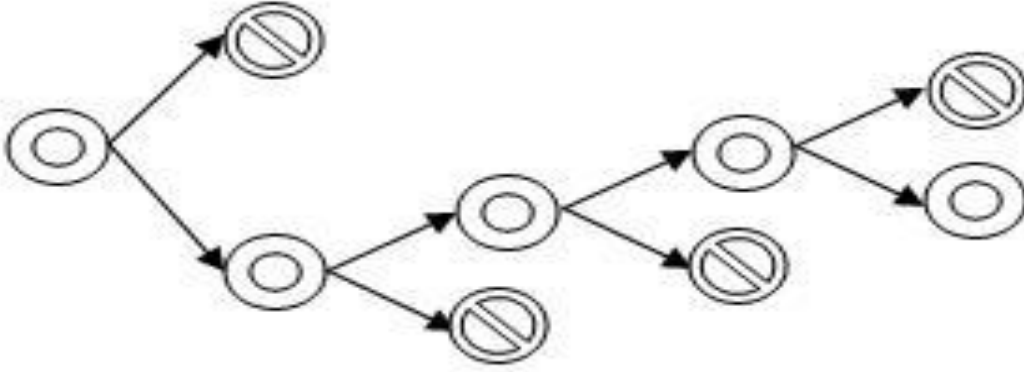
**Ön hazırlık aşaması.** Uygun çalışma grubun oluşturulması için araştırmacı ilk olarak “nitel veri toplama yöntemlerinden en yaygın kullanıma sahip olan gözlem yöntemini” (Yıldırım ve Şimşek, 2008) kullanmayı düşünmüştür. Bailey’e göre (1982) gözlem doğal ya da yapay ortamda yapılmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Bunlar yarı-yapılandırılmış ve yapılandırılmamış gözlemlerdir. Araştırmacı bunlardan yapılandırılmamış (katılımcı) gözlem türünü uygun çalışma grubunun oluşturulması noktasında etkin bir şekilde kullanmayı amaçlamıştır. Yani, araştırmacı anadili Türkçe olmayan öğrencileri gözlemlemeyi hedeflemiştir. Fakat gözleme dâhil edilecek kişilerin nasıl seçileceği konusu araştırmacı için ayrı bir problemin varlığını baş göstermiştir. Çünkü uygun çalışma grubunun oluşturulmasında araştırmacının önündeki en büyük sınırlılık çalıştığı kurum bünyesinde öğrenim gören yüzlerce yabancı öğrenciyi gözleme şansının olmamasıdır. Araştırmacı gözlem yapacağı kişilere ulaşabilmesi için yukarıda sözü edilen sınırlılığı nitel araştırmalarda en etkili örneklem seçme yöntemi olarak kullanılan kartopu örnekleme yaklaşımını kullanarak aşmıştır. Yıldırım ve Şimşek’e göre (2008, s. 111) bu yaklaşım araştırmacının problemine

ilişkin olarak zengin bilgi kaynağı olabilecek birey veya durumların saptanmasında özellikle etkilidir. Patton ise (1987, s. 56) bu sürecin “Bu konuda en çok bilgi sahibi kimler olabilir?” gibi basit bir soruyla başladığı ifade eder. Yani mevcut durum sürdürüldükçe ulaşılan isimler büyüyerek adeta bir kartopu gibi olur ve bir süre sonra araştırmacının ilgilenmesi gereken kişi (durum) sayısı konunun kapsamı ve kişilerin özelliklerine göre giderek azalır.

***Kartopu örnekleme giriş.*** İlk iş olarak çalıştığım kurumda benden daha önce göreve başlamış ve yakın olduğumu hissettiğim bir iş arkadaşşıma 2012 yılının Eylül ayının ortalarında çalışma konumuyla ilgili olarak kaygımı dile getirdim. İş arkadaşşıma ‘Sence başarılı bir şekilde Türkçe öğrendiğini düşündüğün bir yabancı öğrenci tanıyor musun?’ adlı bir soru sorarak ilk taşı attım. O da bana birkaç gün düşündükten sonra bir isim verdi ve daha sonrasında belli aşamalardan geçirip çalışma grubuma dâhil edeceğim Serdar ile tanıştırdı beni. Böylece Serdar ile tanışmam beni rahatlatmış olmalı ki şu an bir okur olarak bu çalışmayı zevkle okuduğunuzu düşünüyorum.

Serdar’a henüz çalışma konumu ile ilgili hiçbir şey bahsetmeden önce ‘Beni sen gibi Türkçe bilen yabancı öğrencilerle tanıştırmıyor musun?’ sorusunu sordum ve Serdar’ın bana ‘Evet seve seve hocam!’ cevabını verirkenki sıcaklığı aramızda bir dostluğun başlayacağını göstergesi gibiydi. Serdar daha sonraki günlerde, kendisine sorduğum sorunun cevabı niteliğinde, beni okul dışarısında birçok yabancı öğrenciyle tanıştırdı. Tanıştığım bu öğrencilerle dostane sıkı ilişkiler kurarak gruplar halinde kafelerde buluşmalar tertip ettik. Böylece bir araştırmacı olarak kartopu örnekleme listem giderek kabarmaya başladı. Şekil 5 ise kartopu örneklememin nasıl giderek kabardığını sembolize etmektedir.





Şekil 5. Kartopu örnekleme

Toplamda kırk kişiyle tanıştım bu süreçte ve tanıştığım her kişiyi defterime not ettim. Tanıştığım birçok öğrencinin Türkçe konuşma ve dinleme seviyeleri anadili Türkçe olan beni oldukça tatmin ediyordu. Fakat benim için Türkçe açısından en iyi öğrencileri ve bu iyilerden de kişilik açısından açık iletişimli olanları seçmem gerekiyordu. Bu vesileyle tanıştığım, tanıdığım ve sonrasında kişisel bilgilerini aldığım; Türkçe seviyelerini iyi olarak algıladığım ve kendilerini ifade etmeye açık olan yabancı öğrencilerden on tanesi Türkçe seviyeleri açısından oldukça ilgimi çekmeye başladı. Bu on öğrenciyi daha sonrasında katılımcı gözlem yapmayı amaçlayarak kafamda belirledim ve onlarla artık daha sık görüşmeye başladım.

**Katılımcı Gözlem Başlıyor.** Katılımcı gözlem yapmayı planladığım on öğrenciyle okul dışında sıklıkla buluşmaya başladım. Çünkü alan uzmanlarına göre katılımcı gözlemdeki temel varsayım mevcut veri toplama türünün doğal ortamda yani bağlamın bizzat içerisinde yapılıyor olmasıdır (Bkz: Bailey, 1982; Dholakia ve Zhang, 2004; Ostrower, 1998; Yıldırım ve Şimşek, 2008). Fakat alanyazında katılımcı gözlem yaklaşımının bir veri toplama türü olarak genellikle etnografik araştırmalarda kullanıldığı ifade edilmektedir (Bkz: Fetterman, 2010). Fakat benim çalışmamda bir araştırmacı olarak on öğrenci üzerine katılımcı gözlem yapmaktaki en temel amacım mevcut ön-çalışma grubunun, örneklem seçiminde daha önce belirttiğim iki parametreye tam olarak uyup uymadığından emin olmak içindi. Yani, gerçek uygulamayı yapabilmek için çalışma grubuna dâhil edebileceğim kişileri yakından tanıyıp,

daha sonra uygulama sürecine geçmeyi amaç edinmiştim. Katılımcı gözlem sürecinde kendi dil öğrenme geçmişimden hareketle zihnimde oluşturduğum araştırma sorularım ve post-positivist bilim felsefesiyle kuracağım metodolojik yaklaşımım artık giderek netleşmişti. Çünkü katılımcıları bu doğal ortamlarında tanıdıkça kendimi onlardan biri gibi hissediyor olmam, dil öğrenme serüveni yaşamış ben gibi biri için hiçte yabancı bir durum değildi.

Katılımcı gözlemler esnasında mevcut on öğrenciyle dilleri, adetleri, gelenekleri, değerleri, dinsel törenleri, kural ve kanunları v.b. konular üzerine uzun uzun sohbet ettik. Sonuç olarak bu tartışmalardan oldukça zevk aldım ve gerçek uygulama sürecine doğru yaklaşıyor olduğumu, ta ki iş arkadaşşıma o soruyu sorduğum 2012 yılının Eylül ayından itibaren Aralık ayının sonuna kadar geçen üç ay zarfının sonunda anladım. Ön-çalışma grubunu on kişi olarak belirlememin nedeni ise çalışmanın boylamsal birkaç yıllık bir durum çalışması olması ve bunun sonucunda katılımcıların başlarına kader bağlamında herhangi bir olay gelebilme ve bazılarının süreç içerisinde gönüllü olarak uygulamayı terk etme ihtimallerinden dolayıdır.

***Katılımcıların seçilmesi.*** Araştırmacı tarafından ön-çalışma grubu olarak belirlenen on katılımcıdan biri bu sürecin kendisi için fazlaca bir zaman kaybı olacağı algısıyla yaklaşan sürece dâhil olmayı kendi rızasıyla reddetmiştir. Geriye kalan dokuz kişiden üçü ‘Çalışma Grubu’ başlığında seçim parametreleri olarak belirtilen 2. ve 3. maddelere tam olarak uydukları fakat birinci maddeye tam olarak uymadıkları belirlendiği için araştırmacı tarafından çalışmadan çıkarılmıştır. Üç kişinin çalışmadan çıkarılmasındaki temel gerekçe Türkçe seviyeleri iyi olmakla beraber okuma ve yazma seviyelerinin araştırmacı tarafından yapılan sınavlar sonucunda anadili derecesinde yeterli olmadığından dolayıdır. Araştırmacı buradan hareketle seçim kriterleri için belirlediği iki parametreye tamamen uyduğunu düşündüğü 6 kişiyle çalışmaya devam etme kararı almıştır. Son olarak, kalan 6 kişinin anadili derecesinde Türkçe konuşma ve dinleme becerileri, doktora dereceli ve anadili Türkçe olan

iki alan uzmanı tarafından sohbet ortamında Türkiye'nin güncel konuları üzerine sohbet ederek test edilmiştir. Bunun sonucunda iki alan uzmanının araştırmacıya verdiği dönütler doğrultusunda bir kişi daha çalışmadan çıkarılmıştır. Araştırmacı böylelikle mevcut çalışmayı doktora dereceli alan uzmanlarının görüşlerinden hareketle kalan 5 kişiyle yürütmeye yönelik nihai kararını vermiştir. Araştırmacı son olarak 5 kişi ile boylamsal ve geçmişe dönük çoklu-biyografik bir durum çalışmasının gerçekleştirilebilirliği konusunda eğitim araştırmaları alanında ve nitel araştırmalar konusunda dünyada önde gelen bir uzman olan ikinci tez danışmanı ile fikir birliğine varmıştır. Sonuç olarak, araştırmacı 2012 yılının Eylül ayının sonlarından Aralık ayının sonuna kadar, yani toplamda üç aylık bir süreçte uygun çalışma grubunu oluşturabilmek için birçok parametre kullanarak yorucu ve bir o kadarda zevkli bir süreci layıkıyla tamamlamıştır. Özetlemek gerekirse bu parametreler sırasıyla aşağıda ifade edildiği gibidir:

1. Araştırmacı ilk olarak kartopu örnekleme yöntemini kullanılarak 40 kişilik bir havuz oluşturmuştur.
2. Araştırmacı oluşturduğu kişi havuzundan mevcut iki parametreye sahip olarak algıladığı 10 kişiyi seçmiştir.
3. Araştırmacı seçtiği 10 kişinin mevcut iki parametreye tam olarak uygunluğundan emin olmak için katılımcı gözlem yapmıştır.
4. Araştırmacı ön uygulamalar sonrasında çalışma grubunu 6 kişiye düşürmüştür.
5. Araştırmacı son olarak alan uzmanlarının dönütlerinden hareketle çalışma grubunu 5 kişiyle sınırlandırmıştır.

Araştırmacı belirlemiş olduğu 5 kişiye çalışmasının amacını ve önemini açık bir şekilde ifade etmiştir. Araştırmacı katılımcılardan aldığı olumlu dönütler sonucunda katılımcıların her birine Türkçe olarak hazırladığı bir gönüllülük formu (Ek - A) vermiş ve onlardan okumaları ve kabul etmeleri durumunda imzalamalarını istemiştir. Katılımcılar bu formu okuyup

imzalamışlardır ve çalışma grubu böylece resmi olarak oluşturulmuştur. Katılımcılar her ne kadar böyle uzun soluklu ve kâr amacı gütmeyen bir çalışmanın içerisinde yer alma nezaketini gösterebilirler de, bu durum araştırmacı için takdir edilmesi gerek bir durum olmuştur. Bu vesileyle katılımcılara süreç içerisinde araştırmacı tarafından kitap ve kırtasiye malzemeleri gibi küçük motive edici hediyeler alınmıştır. Etik değerler açısından ifade etmek gerekirse, bu hediyelerin maddi değeri her bir katılımcı için 50 TL'yi geçmemiştir. Son olarak, araştırmacı erdemli bir tavır sergileyerek katılımcılarla bulunduğu zamanlarda yemek ve içecek masraflarını hiçbir suretle onlara ödetmemiştir. Yani, nitel araştırmacıların katılımcılar ile kurduğu güven ve dostluk duyguları katılımcılar açısından hassas konuların ifadesini kolaylaştırır. Daha doğrusu katılımcılar ile arkadaş olmak başlığı altındaki etik değerler araştırılan konu açısından önemli bir yere sahiptir (Tillmann, 2009).

***Araştırmacının rolü: Rollerdeki uzlaşmalar.*** İtiraf etmeliyim ki bir araştırmacı olarak bu nitel çalışmayı kaleme alırken, benliğimdeki taraflılığın, yani öznel yanımın bu çalışmayı ne derece etkileyebileceğini düşünüyordum. Daha sonra, gerek katılımcıları seçerken ve onlarla görüşmeler yaparken, daha doğrusu bu çalışmanın her aşamasının kendi öznelliğimle harmanlandığını gördüm. Yani, eleştirel, politik, özgürlükçü ve protest dünya görüşüm ve sorgulaya geldiğim 28 yıllık varlığım bu çalışmanın temel harcıdır aslında; çünkü bir insan neden başka bir toplumun dilini öğrenmek ister ki? Neden o dile karşı güdülenir? İşte bende tüm bu sorulara eğitim hayatım boyunca hiç yanıt bulamadan, pozitivist eğitimin saflarında yer alarak on yıldır İngilizce ve Fransızca dillerini öğrendim ve öğreniyorum. Bu dilleri öğrenme sürecinde motivasyon açısından yaşadığım dalgalanmalar ve benliğimdeki değişimler bir araştırmacı olarak kendi katılımcılarımı anlama noktasında temel teşkil etmektedir bana; çünkü İngilizce ve Fransızca dillerini öğrenirken yaşadığım zorluklara rağmen motivasyonumu birçok kaynaktan sağlamış olmalıyım ki artık bu dilleri başarılı bir şekilde öğrenmiş olduğuma kendimi içtenlikle inandırıyorum. Fakat belirtmem gereken bir

diğer konu, bu süreçte ben dâhil olmak üzere çok az arkadaşım bir ya da birkaç yabancı dilde başarılı olabildiler ama birçoğumuz bir yabancı dilde bile başarılı olamadılar. O halde bu süreçteki başarı, Dörnyei'nin (1996) ifadelerinden yola çıkarak, bir eylemin harekete geçirilmesi, seçilen eylemin yönlendirilmesi ve yönlendirilen eylemin devamlılığı olarak adlandırılabilir. İşte çok azımız bunu başarırken birçoğumuz başaramadı. Bu gibi durumlara ek olarak, üniversite yıllarımda Teaching and Researching Motivation (Dörnyei, 2001) adlı karşılaştığım bir kitap motivasyon kavramının psikolojik bir konu olarak yabancı dil öğrenmede ele alınması gereken bir durum olduğuna beni inandırdı.

Görüldüğü gibi, okuyor olduğunuz bu çalışmanın çıkış noktasını kendi dil öğrenme sürecimdeki sosyal-psikolojime bağlayabilirim. Yani, katılımcılarımın kendi dil öğrenme süreçlerindeki üstlendiği roller, aslında benim geçmişte büründüğüm rollerle paralellik göstermektedir. Bu durumda, geçmişte yaşamış olduğum bu rolleri bir araştırmacı olarak mevcut çalışmayı yürütürken gözüme taktığım bir lens olarak adlandırabilirsiniz. O halde, sizler bu çalışmanın okuru olarak benden ne derece nesnellik bekleyebilirsiniz ki? İtiraf etmek isterim ki böylesi bir çalışmada tamamen nesnel olmanın hakkını vermeye çalışmanın beyhude bir çabadan başka bir şey olacağını düşünmüyorum; çünkü bu çalışmadaki benim öznelliğim, katılımcılarımın nesnelliğidir bir ölçüde.

***Katılımcıların özellikleri.*** Araştırmacının bu çalışma için yoğun bir seçim kriteri kullanarak seçtiği beş katılımcı anadilleri derecesinde başarılı bir şekilde YDT öğrenmiş, bu dili kendi ülkelerinde ya da Türkiye'de öğrenmeye başlamış ve öğrenme hikâyelerini anlatmaya gönüllü açık iletişimli kişilerdir. Daha net bir ifadeyle, katılımcıların temelde en iyi ortak özellikleri çok iyi derecede anlama ve anlatma becerisi açısından Türkçe bilmeleri ve bunun getirisi olarak Türkiye bağlamına hâkimiyetleridir. Katılımcılar araştırmacının çalıştığı kurumun farklı bölümlerinde eğitim dili olarak Türkçe öğrenim gören lisans öğrencileridir.

2013 yılının Ocak ayında katılımcılarla bire bir ilk görüşmemi kendi evimde gerçekleştirmeye başladım. Katılımcılara eşit mesafede olabilmek için görüşmelerim esnasında sınırlarımı çok iyi koruduğumu düşünüyorum. Yani, yüz yüze görüşmeler esnasında katılımcılarla aramdaki mesafeyi korudum; onlara ne çok yakın ne de çok uzak durdum. Çünkü katılımcılar birbirinden farklı zengin dünya kültürlerinden koparak Türkiye'ye yüksek öğrenim görmek için gelmişlerdi. Bunun sonucu olarak, onlara mesafedeki dengesizlik onların gözünde farklı yorumlanabilirdi. Aslında katılımcıların kültürel çeşitliliği bir açıdan bakıldığında, araştırdığım konu açısından bir zenginlik göstergesi olarak yorumluyordum.

Çalışma grubundaki katılımcıların yaşları 22-29 arasında değişmektedir ve hepsi erkeklerden oluşmaktadır. Çalışma grubunun hepsini Erkek katılımcılardan oluşması araştırmacı için bir sınırlılık göstergesi olarak kabul edilebilir. Fakat araştırmacı uygun çalışma grubunu oluşturma noktasında kullanıyor olduğu kartopu örnekleme ve katılımcı gözlemler esnasında belirlediği iki parametreye uygun kız öğrencilere ulaşamamıştır. Araştırmacı tanıştığı kız öğrencilerin iki parametrenin birine tam uyarken bir diğerine tam uymadığını görmüştür. Bu durumda her ne olursa olsun kız öğrencileri çalışma grubuna dâhil etmenin çalışmanın ilerleyen aşamaları için beklenmedik sonuçlara yol açabileceğini düşünmüştür. Ayrıca araştırmacının çalıştığı kuruma öğrenim görmeye gelen yabancı öğrenciler ağırlıklı olarak erkeklerden oluşmaktadır. Bu durum da uygun çalışma grubunun neden erkek öğrencilerden oluşturulduğunu açıklayan bir diğer göstergedir.

Çalışma grubundaki katılımcıların hepsi farklı öğretmenlik branşlarında öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmacı bu durumu kartopu örnekleme yaklaşımını başlatırken Serdar ile tanışmasına ve onunla bu sürecin genişlemesine bağlamaktadır. Çünkü Serdar da öğretmenlik alanında eğitim gördüğü için başarılı bir şekilde Türkçe öğrenmiş olarak algıladığı öğrencilerin büyük bir çoğunluğu öğretmenlik bölümlerinde öğrenim gören

öğrencilerden oluşmaktadır. Katılımcı öğrencilerin her biri en az iki yabancı dil bilmektedir. Bu durum araştırmacının kendi yabancı dil(ler) öğrenme yaşantısıyla ilişkilendirebilmesi için avantaj sağlayan bir durumdur. Yani, bu durum araştırmacının ilk seferde ortaya attığı iki hipotezin alt yapılarından biridir. Katılımcıların ülkeleri konusuna gelince, katılımcıların ülkeleri uzun zamandır politik, askeri ve ekonomik olarak Rusya ya da İngiltere'nin etkisi altında kalmış ülkelerdir. Bu durum katılımcıların ister istemez etkisi altında kaldıkları toplumun dilini neden öğrenmiş olduklarını açıklamaktadır. Çalışma grubuyla ilgili detaylar Tablo 2'de detaylıca sunulmuştur.

Tablo 2. Katılımcıların Özelliklerine ait Matris

	Serdar	Mesut	Deniz	Emre	Hakan
Doğum yılı	1984	1989	1990	1992	1989
Cinsiyeti	Erkek	Erkek	Erkek	Erkek	Erkek
Bölümü	Türkçe Öğretmenliği	Japonca Öğretmenliği	Bilgisayar Öğretmenliği	Türkçe Öğretmenliği	Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi (Y.lisans) Hintçe ve Urduca
Anadili	Türkmençe	Türkmençe	Hausa	Kırgızca İngilizce	Hintçe ve Urduca
Yabancı diller	Almanca Özbekçe Rusça* Türkçe	Japonca Özbekçe Rusça* Türkçe	İngilizce* Türkçe	Kazakça Özbekçe Türkmençe Türkçe Rusça*	İngilizce* Rusça Türkçe Japonca
Ülkesi Türkçe öğrenmeye başladığı yaş ve yıl Ne zamandan beri Türkiye'de yaşıyor	Türkmenistan 24 - 2009 2010	Türkmenistan 17 - 2007 2008	Nijerya 19 - 2009 2009	Kırgızistan 13 - 2005 2010	Hindistan 22 - 2011 2011

Tablo 2'nin devamı

	Serdar	Mesut	Deniz	Emre	Hakan
Türkçe dil yeterliliği:	55(2010)	38 (2007) 49 (2008)	33 (2010)	55 (2010)	Tömer C1 (2012)
YÖS ya da diğer	59 (2006)**	62 (2009) 57 (2006)**	53 (2006)**	56 (2006)**	53 (2006)**

\*Belirtilen diller bir yabancı dil olarak öğrenilmesinden ziyade o zamanın sömürge koşulları nedeniyle ilk zamanlar resmi dil olarak öğrenilmiştir.

\*\* Katılımcıların daha önce girmedığı 2006 yılına ait YÖS sınavı araştırmacı tarafından 2012 yılının Aralık ayında katılımcılara uygulanmıştır.

**Veri toplama araçları ve süreci.** Bu çalışmada çalışma grubunun seçilmesi ve daha sonrasında katılımcıların motivasyon ve benlik algılarındaki değişimleri belirleyebilmek için birçok veri toplama aracı kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından kartopu örnekleme yöntemi kullanılarak ve daha sonra katılımcı gözlem yapılarak belirlenen 10 kişiden biri gönüllü olarak çalışmadan ayrılmıştır. Kalan 9 kişiden biri ise alan uzmanlarının görüşü doğrultusunda çalışmadan çıkarılmıştır. Geriye kalan 8 kişiden üçü ise araştırmacı tarafından yapılan Türkçe yazma ve okuma sınavının sonuçlarından hareketle çalışmadan çıkarılmıştır. Böylece mevcut çalışma 5 kişiyle yürütülmüştür. Çalışma grubunun dört temel dil becerisi açısından iyi derecede Türkçe bilirliğinin göstergesi aşağıdaki gibidir:

1. Katılımcılara araştırmacı tarafından okuma-anlama ve kelime bilgisini ölçmeyi amaçlayan, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezinin (OSYM) merkezi olarak yaptığı Yabancı Uyruklu Öğrenci Sınavı'nın (YÖS) Türkçe bölümü uygulanmıştır.
2. Araştırmacı, katılımcıların yazma becerisinin iyi seviyede olduğuna onlara verdiği Türkçe Öğrenme Geçmişi Anketini yazılı olarak rahatça doldurduklarını görünce ikna olmuştur.
3. Katılımcıların konuşma ve dinleme becerilerindeki yeterlilikleri katılımcı gözlemler ve alan uzmanı görüşlerinden hareketle sağlanmıştır.

Araştırmacının daha sonraki süreçte 5 kişilik çalışma grubundan topladığı veri türleri bulunmaktadır. Araştırmacı katılımcılara ilk görüşme ve son görüşmenin başında toplamda iki



sefer olmak üzere motivasyon-zaman kartlarını doldurmalarını sağlamıştır. Araştırmacı katılımcılarla birçok sefer sözlü mülakat yapmış ve bu sürece destek olması açısından katılımcıların geçmişe ait (retrospektif) anılarını canlandırılabilmesi için hayat hikâyesi takvimi (Ek- C) kullanmıştır. Araştırmacı ayrıca katılımcılara e-posta yoluyla tamamlayıcı açık-uçlu sorular sormuştur. Araştırmacı son olarak katılımcıların yazıya dökülmüş kendi Türkçe öğrenme geçmişlerini gözden geçirmelerini sağlamıştır (member check).

***Yabancı uyruklu öğrenci sınavları (YÖS).*** Araştırmacı ve alan uzmanları katılımcıların başarılı bir şekilde Türkçe olarak kendilerini ifade etme ve dinleme becerilerinin çok iyi olduğuna ve Türkçe bilirlikleri konusunda oldukça ikna olmuşlardır. Araştırmacı ve alan uzmanlarının ikna olma süreci post-pozitivist paradigmanın yorumsal doğasıyla örtüşmektedir. Aslında katılımcıların dil bilirlüğünün ispatı araştırmacı tarafından böylece yorumsal bir yolla okura gösterilmeye çalışılmıştır. Çünkü araştırmacı dil öğrenmenin karmaşık ve anlaşılması zor yapısını idrak edebilmek için pozitivist ötesi bir paradigma ışığında hareket etmesi gerektiğine her zaman içtenlikle inanmaktadır. Fakat günümüzde birçok araştırma kuruluşları ve politikacılar bir araştırma yapabilmenin tek gerçek koşulunun pozitivist paradigma ışığında nicel yaklaşımlarla hareket etmek olduğunu iddia etmektedir (Bkz: Eryaman, 2006; Gee, 2005, akt: Yüce vd., 2014, s. 8). Yani, “dünyadaki mevcut sistemlerin pozitivistin ilkeleri sonucunda yapılan politikalarla kurgulandığı bir dünya gerçekliğinden yola çıkıldığında, kullanılan yöntemlerin bilimsel olarak adlandırılabilmesi için pozitivist paradigmaya başvurmak bir zorunluluk haline gelmiştir” (Yüce vd., 2014, s. 8). İşte okurun tam da burada katılımcıların dil bilirlüğüne ikna olabilmesi için araştırmacı tarafından pozitivist felsefeyle hazırlanmış bir ölçme-değerlendirme aracı olan Yabancı Uyruklu Öğrenci (YÖS) sınavı gönülsüz bir şekilde kullanılmıştır. Sonuç olarak, araştırmacı, katılımcıların Türkçe okuma-anlama becerilerini test etmek için katılımcıların daha önceki

YÖS sınav sonuçlarını görmeyen yanı sıra kendisi katılımcılara bir YÖS sınavının 60 soruluk Türkçe bölümünü uygulamıştır.

YÖS sınavları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (OSYM) tarafından 2001 yılından itibaren düzenli bir şekilde merkezi olarak yapılmaktadır. Bu sınav yabancı uyruklu öğrencilerin Türkiye’deki üniversitelerde öğrenim görebilmesi için bir başarı ölçütüdür. YÖS sınavı içeriği itibarıyla 80 soru matematik ve 60 soru Türkçe dil becerilerinden oluşmaktadır.

Yabancı uyruklu öğrencilere YÖS sınavlarına sorulan örnek bir soru aşağıdaki gibidir:

*18. yüzyıla kadar yalnızca bir gereksinimi karşılamak amacıyla kullanılan ayna, bu yüzyıldan ---- bir süs eşyası hâline gelmiş. Özellikle zengin kesim, daha doğrusu saray ---- çevresi, bu dönüşüme öncülük etmiş. Osmanlı sarayının aynaya düşkünlüğü o ---- gözle görülür hâle gelmiş ---- yabancı elçilerin hediyeleri arasında, mutlaka bir ya da birkaç ayna yer almış.*

- A) ileri – için – zaman – ama
- B) sonra – ve – kadar – ki
- C) ama – kadar – ölçüde – ise
- D) da – ile – derece – mi
- E) beri – arasında – ancak – yalnız

Katılımcılar YÖS sınavının 60 soruluk Türkçe bölümünden oluşan testi çoktan seçmeli olarak cevaplamışlardır. Katılımcıların bu sınavdan aldığı puanlar ‘Katılımcıların özellikleri’ adlı başlıkta Tablo 2’de gösterilmiştir. Araştırmacının bir ölçme kriteri olarak YÖS sınavı tercih etmesinin nedeni ise sınavın Türkçe bölümü açısından yabancı öğrencilerin Türkçe okuma-anlama becerisini ölçen tek resmi sınav olmasındandır.

***Türkçe öğrenme geçmişi anketi.*** Türkçe öğrenme geçmişi anketi açık-uçlu olarak araştırmacı tarafından katılımcıların geçmiş öğrenme yaşantılarını hatırlayabilecekleri bir şekilde önceden hazırlanmış ve katılımcılara verilmiştir (Ek-E). Araştırmacı, katılımcılarla birebir görüşmelere başlamadan önce katılımcılar bu formda kronolojik olarak demografik bilgilerinden başlayarak Türkçe öğrenme geçmişlerine kadar her şeyi yazmışlardır. Bu anketin araştırmacı tarafından hazırlanmasının nedeni katılımcılarla daha sonra yapacağı görüşmeleri

yapılandırmak içindir. Çünkü katılımcıların geçmişe dönük retrospektif bir şekilde öğrenme geçmişlerini doğru bir şekilde hatırlamaları ve ifade etmeleri oldukça güçtür. Bloom'un (1954) retrospektif veriler toplarken güvenilirlik konusuna oldukça dikkat edilmesi ve araştırmacının bu geçmişi gün yüzüne çıkarmak için farklı yaklaşımlar kullanması gerekliliğini vurgulamaktadır. Bloom'a göre yaşanmış bir anının üzerinden genellikle 48 saat geçtikten sonra hatırlanma oranı % 95 oranındadır. Araştırmacı bu durumu bildiği için geçmişi gün yüzüne çıkarmak adına ilk iş olarak Türkçe öğrenme anketi kullanmıştır.

**Motivasyon-zaman kartı.** Motivasyon-zaman kartı araştırmacı tarafından katılımcıların geçmiş Türkçe öğrenmelerindeki motivasyon iniş-çıkışlarını yıllara/aylara göre çizgisel olarak belirleyebilmek için yatay ve dikey bir profilde dizayn edilmiştir. Katılımcılar bu kartı doldurmadan önce araştırmacı tarafından nasıl çizgiler çizerek dolduracakları kendilerine detaylıca gösterilmiştir. Kartın dikey bölümü motivasyon seviyesini; yatay boyutu ise katılımcıların Türkçe öğrenmeye başladığı yıldan günümüze kadar olan süreci göstermektedir.

Katılımcılar ayrıca görüşme esnasında kartları doldururken Türkçe öğrenme sürecindeki motivasyonsal iniş-çıkışlarında etkisi olan diğer durumları da bu karta not etmişlerdir. Bu durumlar onların öğretmenleri, kurumları, bulunduğu yerlerin adları ve özelliklerinden oluşmaktadır. Bu notlar araştırmacı için görüşmeler esnasında kaydedilen sözlü bildirimlerin yanında katılımcıların Türkçe öğrenme hikâyelerini oluşturmasında tamamlayıcı bir nitelik taşımaktadır.

Katılımcıların geçmiş Türkçe öğrenme anılarının ne derece güvenilir olduğunu sağlamak için bu kartı 2013 yılındaki birinci ve 2014 yılındaki dördüncü görüşme öncesi katılımcıların doldurmalarını sağladım. Bu uygulamayı iki sefer yapmamdaki temel amacım katılımcıların gerçek anılarını doğru bir şekilde ortaya çıkarmak içindir. Yani, katılımcılar akıllarında yer etmiş anılarını her seferinde aynı şekilde belirtebilir. Eğer bir anı ikinci defasında aynı şekilde belirtilmiyorsa, katılımcıya ait o anının güvenilirliği sağlanamamış olabilir. Bu uygulamayı iki

kere gerçekleştireceğimi katılımcılara belirtmedim. Çünkü böyle bir durumda katılımcılarda bir daha aynı şeyi yapacaklarına dair bir tutum oluşabilir ve bu tutumdan hareketle geçerli bilgiler sağlanamamış olur. Katılımcılar aynı kartı ikinci sefer doldururken küçük çaplı bir şok yaşayarak bana acaba birinci uygulamada da aynı şekilde mi doldurdum sorusunu sordular. Katılımcıların ikinci doldurmalarından sonra birinci kartlarla karşılaştırma yaptığımda, kartların benzer ve hemen hemen aynı olduklarını gördüm. Bu durum onların motivasyon değişimi ve Türkçe öğrenme geçmişlerine dönük anılarının sabit olduğunu göstermektedir. Yani, bu uygulamayla büyük bir ölçüde retrospektif verilerin geçerliğinin sağlanmış olduğu ifade edilebilir.

**Görüşmeler.** Bu çalışmada görüşmeler sözlü olarak en temel veri toplama aracıdır. Tablo 3 katılımcılarla yaptığım görüşmelerin yeri, zamanı ve süresi göstermektedir. 2012 yılının Eylül ayının Aralık ayının sonuna kadar geçen 3 ay sürecinde çalışma grubunu oluşturduktan sonra, katılımcılarla olan görüşmelerim 2013 yılının Ocak ayında başlamış ve 2014 Haziran ayında sonlandırılmıştır. Görüşmeler sırasıyla 2013 Ocak ve Haziran, 2014 Ocak ve Haziran olmak üzere dört seansta gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmadaki çalışma grubumu oluşturmam ve görüşmelerimi sonlandırmam daha genel hatlarıyla 2012 Eylül ayında başladı ve 2014 yılının Haziran ayında son bulmuştur. Beş katılımcının her biriyle yüz yüze birebir dört görüşme gerçekleştirdim. Her bir görüşme seansı yaklaşık 5 saat sürmüştür. Görüşmelerin rahat bir şekilde yapılabilmesi için katılımcıların rızasını almam koşuluyla görüşmeleri evimde çalışma odamda gerçekleştirdim. Önce katılımcılar ve ailemle beraber birer akşam yemeği yiyor ve daha sonrasında çalışma odama geçerek görüşmelerinizi gerçekleştiriyorduk. Görüşme süreci açık-uçlu bir şekilde sorulan sorular eşliğinde eşimin hazırladığı çay, kahve ve pastalarla zenginleştirilmiş rahatlatıcı bir ortamda gerçekleşmiştir. Görüşmeler Olympus VN-713PC Dijital Ses Kayıt Cihazıyla kayıt altına alınmıştır.

Görüşmeler katılımcıların başarılı bir şekilde Türkçe bilmesinden hareketle Türkçe olarak gerçekleştirilmiştir.

Araştırmacı görüşmeler esnasında tamamlayıcı olarak hayat hikâyesi takvimi (HHT) (Ek -C) kullanmıştır. Hayat hikâyesi takviminin amacı toplanan verilerin geçerliğini sağlamak için kullanılır. Araştırmacı birçok uzmandan esinlenerek bir hayat hikâyesi takvimi geliştirmiştir (bkz: Axinn vd., 1999; Caspi vd., 1998; Freedman vd., 1988; Glasner ve van der Vaart, 2009; Stafford, 2009). Bu takvimin temel amacı katılımcıların geçmiş anılarını doğru olarak hatırlamalarını sağlamaktır.

Tablo 3. Görüşme Ayrıntıları

Katılımcılar	Görüşmeler	Tarih	Saat	Yer
Serdar	1	Ocak, 2013	4	Araştırmacının evi
	2	Haziran, 2013	5	Araştırmacının evi
	3	Ocak, 2014	5	Araştırmacının evi
	4	Haziran, 2014	4	Araştırmacının evi
Mesut	1	Ocak, 2013	5	Araştırmacının evi
	2	Haziran, 2013	5	Araştırmacının evi
	3	Ocak, 2014	4	Araştırmacının evi
	4	Haziran, 2014	5	Araştırmacının evi
Deniz	1	Ocak, 2013	4	Araştırmacının evi
	2	Haziran, 2013	5	Araştırmacının evi
	3	Ocak, 2014	3	Araştırmacının evi
	4	Haziran, 2014	5	Araştırmacının evi
Emre	1	Ocak, 2013	5	Araştırmacının evi
	2	Haziran, 2013	3	Araştırmacının evi
	3	Ocak, 2014	5	Araştırmacının evi
	4	Haziran, 2014	4	Araştırmacının evi
Hakan	1	Ocak, 2013	5	Araştırmacının evi
	2	Haziran, 2013	5	Araştırmacının evi
	3	Ocak, 2014	4	Araştırmacının evi
	4	Haziran, 2014	5	Araştırmacının evi

Geçmişe dönük verilerin toplanmasında hayat hikâyesi takvimini (HHT) kullanmanın araştırmacıya sağladığı iki büyük avantaj vardır (Freedman vd, 1988). İlk olarak, HHT katılımcıların görsel ve zihinsel olarak yaşadığı anıların o an ki geçmiş zamanla ilişkilendirmelerin sağlar. Böylece anılar taze bir şekilde hatırlanır. Yani, HHT’de kullanılan

evlilik, çocuk sahibi olma, başka bir yere taşınma v.b. gibi katılımcının yaşamış olduğu baskın olaylar daha az baskın olan iş ve öğrenme yaşantılarındaki detayları daha canlı bir şekilde hatırlanmasında katkı sağlar. Daha sonra, geleneksel bir ankete kaydetmek yerine HHT'de kaydedilen olaylar aylık ve yıllık olarak kronolojik bir düzende düzenli bir bilgi akışı sağlar. Fakat HHT kullanmanın en büyük dezavantajı araştırmacının görüşme esnasında sürekli bir şekilde kodlama yapması ve bu durumun görüşmenin ahengini bozması olarak adlandırılabilir. Bu nedenle HHT görüşme tekniğinde iyi olan araştırmacılara önerilen bir yöntemdir. Fakat araştırmacı bu çalışmayı yapmadan önce görüşme tekniğini kullanarak birkaç makale yapmış ve yayınlamıştır. Bu çalışmalarda görüşme tekniği üzerine olan acemiliğini gidermiştir. Araştırmacı böylece görüşme tekniği ile ilgili birçok kitapta geçen 'çok dinle, az konuş ve gerçek sorular sor' (bkz: Gillham, 2005; Schostak, 2006), yaklaşımını etkin bir şekilde kullanmıştır. Bu kitaplardan edindiğim deneyimlerden hareketle görüşme esnasında uygun zamanlarda kullanacağım aşağıdaki gibi 5 çeşit görüşme stratejisi geliştirdim.

- Katılımcıları dikkatlice dinlemek,
- Katılımcıların geçmiş anılarını kronolojik bir düzende anlatmalarını sağlamak. Yani, görüşmenin en geçmiş olaydan başlayarak en güncel olayla bitirilmesi,
- Sıra dışı örnekleri ortaya çıkarmak,
- Konuyu anlayana kadar soru sormaya devam etmek,
- Katılımcılar için olabildiğince rahat bir ortam temin etmek.

**İlk Görüşme.** Araştırmacının üç ay gibi uzun bir dönemde çalışma grubu oluşturmasının sonrasında ilk görüşmeyi yapmasının amacı katılımcıların Türkçe öğrenme geçmişlerinde vuku bulan dikkate değer bazı durumlar ve genel olarak motivasyon iniş-çıkışları üzerine bilgiler elde etmek içindir. İlk görüşmeler görüşme yapacağım her bir katılımcıya çalışmanın amacını açıklamamla başladı. Daha sonra motivasyon-zaman kartını

doldurmalarını istedim. Motivasyon-zaman kartını doldurduktan sonra Serdar adlı katılımcıyla yaptığım görüşmenin bir kısmının deşifre edilmiş hali aşağıdaki gibidir. Benim adımın baş harfi araştırmacı olarak beni temsil ederken, Serdar'ın adının baş harfi katılımcı olarak kendisini temsil etmektedir.

*(Serdar'ın motivasyon-zaman kartını doldurmasının hemen ardından)*

A: *Sanırım motivasyonum böyleydi hocam.*

Ö: *Her zaman mı kardeş?*

A: *Evet, her zaman yani. (Biraz kararsız bir tavırla)*

Ö: *Ama bu çizdiklerinden hareketle motivasyonun hep yüksek görünüyor... Yani, gördüğüm kadarıyla Türkçeye karşı ta başından beri ilgisinin galiba?*

A: *Evet, hocam.*

Ö: *Bunun nedeni nedir?*

A: *Iııı, nasıl diyeyim... Türkmenistan dayken Türkçe öğrenmeye başladığım dönemlerde Türkçe müzikler dinliyordum ve çok hoşuma gidiyordu.*

Ö: *Hmmmm.....çok enteresan, hangi müzikleri dinliyordun birkaç örnek verebilir misin?*

A: *İşte...Barış Manço, Tarkan falan.*

Ö: *Çok moda olan kişileri dinlemiştin ☺*

A: *Evet evet... Takip ediyordum (Müthiş bir sevinç halinde).*

Ö: *Çok iyi.*

*(Durum 1)*

Yukarıda katılımcıların biriyle yapılan görüşmenin ilk kesiti her bir görüşmenin nasıl başladığı ve devam ettiğine dair fikir verici olabilir. Yukarıda giriş bölümü verilen görüşme Serdar'ın motivasyon-zaman kartını doldurmasının hemen ardından başlamıştır. Serdar 2009 yılında 24 yaşındayken Türkçe öğrenmeye başladığı ilk zamanlarda motivasyonunun çok yüksek olduğunu motivasyon-zaman kartını çizerek göstermiştir. Bu nedenle bu durumun neden kaynaklandığını merak ettiğim için görüşme yukarıdaki gibi başlamıştır. O da bu durumu dinlediği Türkçe müziklerle ilişkilendirmiştir. Serdar ile yapılan görüşmeye ait

yukarıda verilen ilk kesit görüşmelerin ayrıca günlük konuşma dilinde ve karşılıklı bir şekilde yapıldığını açıkça göstermektedir. İlk görüşmeler boyunca motivasyon-zaman kartları ve HHT katılımcıların Türkçe öğrenme geçmişlerine yönelik anılarını net bir şekilde canlandırmalarına ve dile getirmelerine yardımcı olmuştur. Bir araştırmacı olarak görüşmeler esnasında katılımcıları dinlerken gerekli tüm bilgileri elde edebilmek ve onlara sorular sorabilmek için bana tam anlamıyla rehberlik eden veri toplama araçları motivasyon-zaman kartı, Türkçe öğrenme geçmişi anketi, HHT ve alt bölümlerde verilecek olan bir dizi durum çalışması sorularından oluşmaktadır. Görüşmeleri yaparken katılımcıların kronolojik bir düzende Türkçe öğrenme hikâyelerini açıkça anlatabilmesi için uygun zamanlarda onlara anlık sorular sormam iyi bir stratejiydi benim açımdan. İlk görüşmeden elde ettiğim bilgiler katılımcıların Türkçe öğrenme geçmişine yönelik ilk taslağı oluşturamama yardımcı oldu.

***Diğer görüşmeler.*** Diğer üç görüşme birinci görüşme sonrasında sırasıyla gerçekleştirilmiştir. İkinci ve üçüncü görüşmeler Türkçe öğrenme geçmişi anketi, HHT ve alt bölümlerde verilecek olan bir dizi durum çalışması sorularından hareketle gerçekleştirilmiştir. Fakat son dördüncü görüşmenin başında Türkçe öğrenme geçmişi anketi, HHT ve bir dizi durum çalışması sorularına ek olarak tekrar motivasyon-zaman kartından yararlanılmıştır. Bu sayede geçmişe dönük retrospektif verilerin geçerliği sağlanmıştır. İlerleyen görüşmelerde katılımcılara hakkında az bilgi sahibi olduğum soruları sordum. Bu sorular katılımcıların Türkçe öğrenme hikâyelerini oluşturmak adına birinci görüşmeyi deşifre ederken eksik kalan konuların açığa çıkarılması noktasında oluşturulmuştur. Aşağıdaki örnekte Deniz ile yaptığım ikinci görüşmeden alınan bir kesit, karanlıkta kalan bir konunun daha da aydınlatılması konusunda bir örnek teşkil etmektedir. Benim adımın baş harfi araştırmacı olarak beni temsil ederken, Deniz'in adının baş harfi katılımcı olarak kendisini temsil etmektedir.

*Ö: Tömer'deki Türkçe öğrenme sürecinden bahsediyordun...*

*D: Evet hocam.*



Ö: *Kurstaki öğrencilerin Türkçe öğrenme konusunda ne tür şeyler yaptığını tam olarak anlayamadım ne de olsa onlar oraya Türkçe öğrenmeye geldiler. Bir şey çok net görünüyor yanılmıyorsam... Senden daha iyi Türkçe öğrenen öğrenciler senin Türkçeyi iyi öğrenemediği anlayıp sana işbirlikçi bir şekilde sorunlarını çözmeye çalışarak yardımcı oluyorlardı, değil mi?*

D: *Evet, evet hocam, tam da dediğiniz gibi. (Kendinden emin bir şekilde)*

Ö: *Bunları yazıyorum fakat bu konuyla ilgili daha detaylı bilgiler verebilir misin? Yani, Türkçeyi senden daha iyi öğrenen öğrenciler sana somut olarak nasıl yardımcı oluyorlardı?*

D: *Yani... Kurstan arkadaşlarla toplu olarak dışarıya çıktığımızda çok iyi Türkçe konuşmadığım için onlar bana oldukça yardımcı oluyorlardı otobüse binerken, alış-veriş falan yaparken...*

Ö: *Sınıf içerisinde nasıl yardımcı oluyorlardı, biraz bundan bahsedermisin?*

D: *Sınıf içerisinde hocaların anlattığı konuları artık hocaya sormak istemiyordum, yani sürekli her şeyi hocaya sorarsam sanki o ders sadece benim için yapılıyor gibi olur yani. O yüzden arkadaşlarım hemen bana yardım ediyorlardı hocaların anlattıklarını özellikle grameri anlayabilmem için. O yardımlar benim için çok iyi oluyordu. Yani konuyu kaçırmıyordum böylece.*

Ö: *Yani arkadaşların sana hem sınıfta hem dışında yardımcı oluyorlardı demek? Tüm sınıf arkadaşların mı sana yardımcı oluyordu?*

D: *Hayır, benden daha önce Türkçe öğrenmeye başlamış arkadaşlar vardı bana yardımcı olan, yaklaşık 3-4 kişi işte.*

(Durum 3)

Yukarıdaki kesitte görüldüğü gibi Deniz'e Tömer'de Türkçe öğrendiği dönemlerdeki yaşamış olduğu durumları detaylı bir şekilde sordum. Çünkü birinci görüşmeyi deşifre ederken aydınlatılması gereken konuları belirliyor ve ilerleyen görüşmelerde o konulara odaklanıyordum. Yani, bu bir tür yapılandırmacı bir öğrenme hikâyesi oluşturma çabası olarak adlandırılabilir. Deniz ilk görüşmemizde Tömer ve oradaki arkadaş ortamının onun Türkçe öğrenme motivasyonuna çok katkısı olduğunu ifade etmişti. Bu durum bir araştırmacı

olarak beni, Deniz'e Tömer ve oradaki arkadaş ortamının daha detaylı bir şekilde ona neler kattığını öğrenmeye dair yönlendirdi. Bu durumun onun motivasyonuna böylesi katkı sağlayan bir yaşanmışlığı içinde barındırdığı aşikârdı. Buradan hareketle, yukarıdaki kesitte görüldüğü gibi Deniz'den daha önce Türkçe öğrenmeye başlamış arkadaşlarının ona sınıf içerisinde dışında yardımcı olduklarını keşfedebildim.

İkinci görüşmede olduğu gibi katılımcılarla yaptığım üçüncü ve son görüşmemdeki yapılandırmacı ve keşfe dayalı olarak hazırladığım sorulardan elde ettiğim cevaplar bana katılımcıların Türkçe öğrenme motivasyonları ile ilgili tamamlayıcı türden bilgiler sundu. Katılımcılara Türkçe öğrenme motivasyonları ile ilgili olarak sorduğum tamamlayıcı soruların yanı sıra onlara ayrıca yoğun bir Türkçe öğrenme süreci sonrasında benliklerindeki değişimi keşfedilmeye yönelik sorular sordum.

***E-posta yoluyla tamamlayıcı sorular.*** Araştırmacı katılımcılarla görüşme seanslarını tamamladıktan sonra süreç içerisinde gelişen ve sorması gereken bazı soruları e-posta yoluyla sormuştur. Katılımcılar bu soruları da böylece e-posta yoluyla cevaplayarak araştırmacıya göndermişlerdir. Bu yeni sorular ayrıca bir sonraki durum çalışması adlı bölüme eklenmiştir. Örnek olarak, katılımcıların bildikleri diğer dillerin onların Türkçe öğrenmelerine ve Türkçe öğrenme motivasyonlarına olan etkisi görüşmeler tamamlandıktan sonra bu süreçte çıkan sorulardan biridir. Süreç içerisinde ortaya çıka bu soruları bir dosyaya yazarak ekli e-posta olarak katılımcılara gönderdim ve bir zaman sınırı koymadan ne zaman isterlerse cevaplayabileceklerini belirttim. Günümüzde kitle iletişim araçlarının büyük öneminin göz ardı edilemeyeceği kanaatindeyim. Çünkü görüşme seansları bittikten sonra katılımcılardan biri başka bir şehre taşındı ve böylece e-posta yoluyla soru sormanın ve kısa zamanda cevap almanın rahatlığını bir araştırmacı olarak hissettim.

***Katılımcı kontrolü (Member Check).*** Lincoln ve Guba'ya göre (1985) nitel araştırmalarda katılımcı kontrolü inandırıcılığı artırmak, yani yapı ve iç geçerliliği sağlamak için kullanılan en etkili tekniklerden biridir. Ely ve diğerleri (1991) ayrıca katılımcı kontrolünün toplanan verilere son noktayı koyma konusunda en etkili bir son veri toplama yöntemi olduğu iddia etmektedir. Bu strateji verilerin sağlandığı ya da görüşme yapılan kişilerden bazılarında ulaşılmamasını ve ortaya çıkmaya başlayan bulgular hakkında onlardan geri bildirimler istenmesini öngörür (Turan, 2013, s. 207). “Bu, gözledikleriniz hakkındaki yanlış anlamalarınız ile kendi ön yargılarınızı teşhis etmenizi sağlayacak bir strateji olduğu gibi katılımcıların söyledikleri ve yaptıkları ile neler olduğu hakkında onların sahip olduğu perspektifi yanlış anlama ve yorumlama ihtimalinizi bertaraf etmenin tek ve en önemli yoludur” (Maxwell, 2005, s. 111, akt: Turan, 2013, s. 207).

Katılımcı kontrolüne bir örnek olarak Crosby'nin (2004) öğrenme deneyimlerinin, yabancı dil olarak İngilizce öğretimini bir meslek olarak benimsemeyi nasıl etkileyip teşvik ettiği ile ilgili çalışması verilebilir (Turan, 2013, s. 207). Crosby'nin (2004) katılımcı kontrolü yapmak için kullandığı taslağın bu çalışma için uygun olduğu düşünüldükçe çalışmaya dâhil edilmiştir. Araştırmacı katılımcıların öğrenme geçmişleriyle ilgili her bir çıktıyı hazırlandıktan sonra, katılımcılara bu çıktıları dikkatlice okumalarını ve içerisindeki doğru olmadığını düşündükleri ifade ve yorumları ve yerine ne olması gerektiğini e-posta yoluyla bildirmelerini istemiştir. Katılımcılar daha sonra kendilerine gönderilen çıktıları okuyarak e-posta yoluyla geri bildirimlerde bulunmuşlardır. Bu süreç her bir katılımcının kendi çıktısına onay verene kadar sürmüştür. Araştırmacının Crosby'den (2004) olarak kullandığı katılımcı doğrulama yorumları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Katılımcı Doğrulama Yorumları

İsim	Yorum	Gerçekleştirilen eylem
Serdar	“Öncelikle hazırlamış olduğunuz bu bilgileri ben okurken (kendi geçmişimi) çok hoşuma gitti ve açıkçası duygulandım. Ellerinize sağlık. Çok hoşuma gitti. Okurken gözlerim doldu. Sizin bundan birkaç gün önce söylediğiniz kadar varmış. Çok teşekkür ederim. Hatta müsaade ederseniz bende bir çıktısını almak isterim. Hocam burada benim dikkatimi çeken ufak tefek bilgiler var. Mesela: Askerlik süresi 21 ay değil, 24 ay olmalı. Türkçe öğrenmeye başladığımda çok internet kullanamadım, bunun yerine basit Türkçe kitaplar olabilir. Türkmenistan da herkes Rusçayı anadili gibi konuşuyor demek yerine çoğunluk denebilir. Bu çok ufak harf hatası diyebilirim. Benim kendi sözlerimde HAYATINDA kelimesinde ‘N’ yerine ‘M’ olması gerekir. Özbekçe dilini yerine Özbekçeyi ya da Özbek dilini, olabilir. Saygılarımla!”	Düzeltilmeler itinayla yapılmıştır.
Mesut	“Hocam okudum bile çok güzel olmuş.”	Herhangi bir girişime gerek yok.
Deniz	“Her şey doğru! Ekte gönderdiklerinizi inceledim ve yazılanlara katılıyorum. Temalar açık ve doğru.” Tabloyu gerçekten beğendim; gösterdiğim gelişmeyi sizin gözünüzden görmek heyecan verici.”	Herhangi bir girişime gerek yok.
Emre	“Sizinle yaptığım görüşmelerden ayrılırken kendimi yeterince ifade edemediğimi hissetmiştim fakat gönderdiğiniz dokümanlara bakınca düşüncelerimi tam ve doğru olarak yansıttığımı gördüm.”	Herhangi bir girişime gerek yok.
Hakan	“Kendimle ilgili okuduğum bu dokümanlar mükemmel görünüyor.”	Herhangi bir girişime gerek yok.

Katılımcılar araştırmacı tarafından çıktılar hazırlandıktan sonra kendi öğrenme çıktılarını okumuşlardır. Elde edilen verilerin doğruluğu konusunda katılımcılar kendi Türkçe öğrenme hikâyelerini birkaç sefer gözden geçirmişlerdir. Katılımcı kontrol süreci böylece onların geçmiş anılarını tekrar canlandırarak çıktılarının doğrulanması konusunda büyük katkı sağlamıştır.

**Durum çalışması soruları.** Araştırmacı katılımcılarla yapacağı görüşmeleri yapılandırmak adına önceden aşağıdaki soruları ve ifadeleri hazırlamıştır (Ek – D). Katılımcılar bu soruları ve ifadeleri kendi Türkçe öğrenme geçmişlerini yazarlarken

kullanışlardır. Sonuç itibarıyla, toplanan verilerin araştırmacıyı yönlendirmesiyle yeni sorular eklenmiş ve bazı sorular tekrar yapılandırılmıştır.

- Durumların tekil (individual) analizi ile ilgili olarak:
  - Türkçe öğrenilmeye başlanılan zamandan itibaren her bir katılımcının motivasyon değişimleri.
  - Türkçe öğrenilmeye başlanılan zamandan itibaren her bir katılımcının öğrenme hikâyeleri.
    - Türkçe öğrenmeye nasıl, neden ve nerede başladığı,
    - Türkçe öğrenme motivasyonunu olumlu ve/veya olumsuz etkileyen olaylar,
    - Türkçe öğrenme motivasyonunu etkileyen önemli kişiler,
    - Çocukluk dönemindeki aile ortamı,
    - Başka dil(ler) bilmenin Türkçe öğrenmeye olan etkisi,
    - Lise ve Üniversite hayatının Türkçe öğrenmeye olan etkisi,
    - Türkçe seviyesindeki güncel durum,
    - Gelecek hayalleri,
    - Diğer ilgi alanları.
  - Her bir katılımcının motivasyon özellikleri.
  - Türkçe öğrenmeyle başlayan benlik algısındaki değişim.
    - Ne tür değişimlerin olduğu,
    - Ne tür olayların benlik algısındaki değişimi tetiklediği,
    - Katılımcılar Türkiye'ye hiç gelmeselerdi bile bu tür değişimlerin olup olmayacağı,
- Durumların çoklu (collective or cross-case) analizi ilgili olarak:

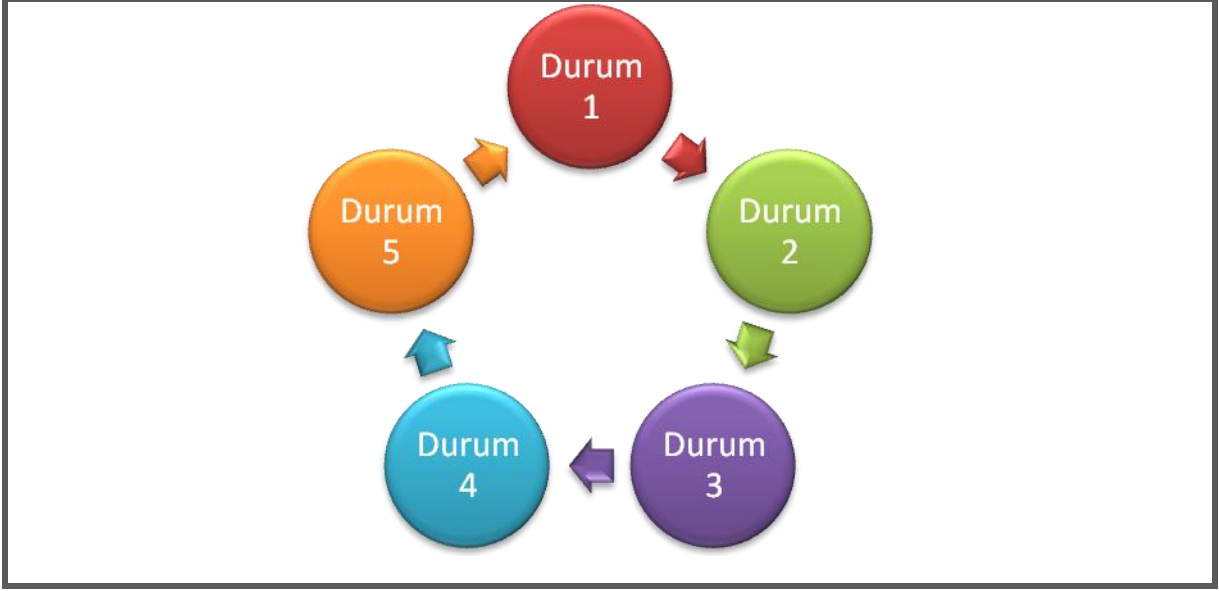
- Araştırmacının birinci varsayımı: Başarılı bir şekilde Türkçe öğrenenler bir ya da daha fazla motivasyon azalma durumlarına maruz kalmışlardır ama öğrenme süreçlerinde bu tür sorunların üstesinden gelmişlerdir.
  - Benlik algısındaki değişim başarılı bir şekilde öğrenme sürecinde gerçekleşir.
- Motivasyon kaynakları.
  - Destekleyici motivasyon kaynakları,
  - Söndürücü motivasyon kaynakları,
  - Motivasyonu sürdürmedeki araçlar.

**Veri analizi.** Nitel araştırmalarda veri analizi veri kategorileri arasındaki ilişkiler üzerine olan genel ifadelerin arayışı olarak tanımlanır (Marshall ve Rossman, 1999, s. 150). Marshall ve Rossman'a göre verilerin düzenlenmesi, kodlanması, kategorilerin üretilmesi ve raporlaştırma gibi analitik süreçler ham verileri işleyerek anlam ortaya çıkarma süreçleri olarak tanımlanmaktadır (s. 152-153). Patton (2002) veri analizini dünyaya ve onunla ilişkili olan bizlere bir anlam kazandırma süreci olarak adlandırır (s. 432). Rossman ve Rallis (2003) veri analizinin veri toplama sürecinden daha önce başlamış ve devam eden bir süreç olduğunu ve ayrıca araştırmacının bakış açısına nüfuz eden bir süreç olduğunu öne sürer (s. 272); ve böylece veri toplama sürecinin çalışmayı kapsayan araştırma sorularına dayalı olarak şekillendiği vurgular (s. 276). Bu görüşe paralel olarak, Patton (2002) nitel araştırmalarda veri analizinin kurallı bir yapısının olmadığını, aksine araştırmanın her sürecinde araştırmacının yeteneğine, dünya görüşüne, eğitimine, becerilerine, analitik zekâsına ve analiz etme ustalığına bağlı bir süreç olduğunu öne sürer (s. 433).

Mevcut çalışmada olduğu gibi çoklu-durum çalışması araştırmalarında Stake (2006) ve Yin (2009) karşılaştırmalı toplu-durum analizi (comparative cross-case ya da collective) adında bireysel durumların toplu olarak analiz/sentez edilebileceği kendilerine özgü birer

yöntem geliştirmişlerdir. Her iki yöntem de veri analizi yapabilmek için birbirinden farklı jargonlar ve yaklaşımlar kullansa da bu yaklaşımların çoklu-durum çalışmalarında kendilerine özgü veri analiz yöntemleri vardır. Stake (2006) toplu-durum analizini ‘durum-quintain diyalektiği’ olarak görür (s. 39). Yani, ona göre toplu-durum analizi retoriksel ve çekişmeli bir süreçtir (s. 46) Stake bir analiz sürecinde araştırmacının temalar, bulgular, ifadeler v.b. veri analizine özgü süreçleri birçok sefer ve farklı zamanlarda döngüsel bir şekilde takip etmesi gerektiğini vurgular. O, bu durumu diyalektik açıdan şöyle tanımlamaktadır: “veriler önce açığa çıkarılmalı, sonra bir kenara koyulmalı, daha sonra o verilerin tekrar kapağı açılmalı” (s. 47). Stake ayrıca durum çalışmalarında veri analizi yaparken üç strateji önerir. Bunlardan birincisi “duruma ait bulguları bağlama uygun bir şekilde elde etmek” (s. 46), ikincisi “verileri bağlamdan biraz koparmak” (s. 46), ve üçüncüsü “verileri nicel bir yaklaşımla yorumlamak” (s. 46). Stake’in durum çalışmaları için önerdiği veri analizi stratejilerinin aksine, Yin (2009) çoklu-durum çalışmalarında veri analizi için şu yaklaşımları önermektedir: (a) örüntüleri eşleştirme, yani tahmin edilebilir bir örüntüyle ampirik bir örüntünün karşılaştırılması (s. 116), (b) yapıları açıklamak, yani mevcut durumları detaylıca betimlemek (s. 120), (c) zaman serisi analizi, yani deneysel ve yarı-deneysel yaklaşımlarla analiz yapma, (s. 122), (d) mantıksal modellemeler, yani ampirik olarak gözlemlenebilen olaylardan teorik olarak tahmin edilebilir olanlara doğru model oluşturma (s. 127). Son olarak, çoklu-durum analizini/sentezini önermektedir. Bu analiz türü her bireysel durumu ayrı bir çalışma konusu olarak ele almak demektir (s. 134). Uygulamalı dilbilimi alanında uzman bir isim olan Duff (2008) ise çoklu-durum analizlerinde araştırmacıların ilk iş olarak bireysel her bir durumun (vaka) betimsel bir yaklaşımla ayrı ayrı raporlaştırması ve daha sonra içerik analizi yapılarak karşılaştırmalı olarak sentez edilmesi gerektiğini vurgular. Sonuç olarak, durum çalışması desenli nitel araştırmalarda veri analizi tekrarlı, döngüsel ve tümevarımsal

kavramlarının harmanlanmasından başka bir şey değildir (Duff, 2008, s. 159). Şekil 6'da durum gösterilmiştir.



Şekil 6. Toplu durum sentezi

Bu çalışmada ise araştırmacı Duff (2008), Stake (2006) ve Yin'in (2009) çoklu-durum analizleri üzerine olan yukarıdaki önerileri ve stratejilerini harmanlayarak özgün bir çoklu-durum analiz modeli geliştirmiştir. Kronolojik olarak veri analiz süreci şu başlıklardan oluşmaktadır: (a) Görüşmelerin deşifre edilmesi, (b) her bir öğrenme geçmişinin betimsel açıdan analiz edilerek raporlaştırılması ve son olarak (c) çoklu-beş durumun toplu olarak sentez edilmesidir. Bu çalışmada toplu-durum analizi çatısı altında iki tür veri analizi yaklaşımı benimsenmiştir.

Bu çalışmada kullanılan tekil analiz ve ardından karşılaştırmalı sentez yöntemi şekil 7'de gösterilmiştir.

Birincisi, bireysel her bir durumun kendi içerisinde betimsel olarak analiz edilerek raporlaştırılmasıdır. Bu analiz, birinci araştırma sorusu olan (1) Başarılı bir şekilde YDT öğrenen yetişkin öğrencilerin YDT öğrenme hikayeleri ve motivasyon değişimleri nasıldır?



sorusuna cevap aramak için gerçekleştirilmiştir. Böylece araştırmacının çalışmanın başında kendi deneyimlerinden hareketle ortaya attığı ikinci varsayımı olan (b) “Katılımcıların kendilerini algılama biçimindeki değişim başarılı bir şekilde YDT öğrenme sürecinde oluşmuştur” ifadesi araştırılmıştır. Bu analiz, ses kaydına alınan görüşmelerin deşifre edilmesi ve yazılmasını içermektedir. İkinci olarak, beş bireysel durumun karşılaştırmalı olarak içerik analizi yaklaşımıyla toplu analizini içermektedir. Bu analiz, birinci analiz gerçekleştirildikten sonra motivasyonun sürdürülebilirliği konusunda sorulan (2) Öğrenciler YDT öğrenmeye başladığı andan itibaren Türkçede iyi bir seviyeye gelip başarı elde edene kadar motivasyonlarını nasıl sürdürdüler? adlı ikinci araştırma sorusuna cevap aramak için gerçekleştirilmiştir. Böylece araştırmacının çalışmanın başında kendi deneyimlerinden hareketle ortaya attığı birinci varsayımı olan (a) “Başarılı bir şekilde YDT öğrenenler bir ya da daha fazla motivasyon azalma durumlarına maruz kalmışlardır ama öğrenme süreçlerinde bu tür sorunların üstesinden gelmişlerdir” ifadesi araştırılmış ve beş durum açısından ortak (olumlu/olumsuz) güçlü motivasyon kaynakları keşfedilmeye çalışılmıştır.

***Görüşmelerin deşifre edilmesi.*** Katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilen ses kayıtları araştırmacı tarafından deşifre edilmiştir. Araştırmacı her bir katılımcıya ait olan ses dosyalarını defalarca dinleyerek Microsoft Office Word dosyasına hiçbir ayrıntıyı atlamadan geçirmiştir. Her bir katılımcıya ait durum gerek birinci analiz olan betimsel olarak bireysel çıktıların oluşturulması ve sonrasında karşılaştırmalı toplu analizlerin yapılabilmesi için kendi içerisinde tek bir dosya olarak kaydedilmiştir. Katılımcılara ait sesler yazılı olarak kayıt altına alınırken durumsal tepkiler de parantez içerisinde gösterilmiştir. Bu parantezleme sürecinin araştırmacıya daha sonra anlam oluşturma sürecinde oldukça katkısı olmuştur. Diğer görüşmeler adlı başlıkta bu durumun bir örneği görülebilir.

***Her Bir Öğrenme Geçmişinin Betimsel olarak Kaleme Alınması: Anlam Oluşturma.***  
İlk iş olarak, bireysel her bir durumun kendi içerisinde analiz edilmesiyle çalışmanın birincil

veri analizi kısmı gerçekleştirilmiştir. Bu analizde her bir katılımcıya ait Türkçe öğrenme geçmişinin betimsel bir yaklaşımla ayrı ayrı kaleme alınmasındaki temel amaç, bu çalışmanın (1) Başarılı bir şekilde YDT öğrenen yetişkin öğrencilerin YDT öğrenme hikayeleri ve motivasyon değişimleri nasıldır? adlı birinci araştırma sorusuna ve bu soruyla ilintili olarak araştırmacının kendi geçmişinden hareketle ortaya attığı (b) “Katılımcıların kendilerini algılama biçimindeki değişim başarılı bir şekilde YDT öğrenme sürecinde oluşmuştur” adlı ikinci varsayıma ışık tutmaktır.

Katılımcıların Türkçe öğrenme hikâyelerini anlatabilmek için ilk olarak onların her birinin geçmişlerini yazmaya başladım. Daha sonra, ilk görüşmeye ait yazdığım çıktıları okuyarak her bir katılımcının Türkçe öğrenme geçmişinde motivasyon değişimiyle ilişkili olabilecek önemli olayların altını çizdim. Bu ilk el yazmalarında katılımcıların hayatlarında yaşamış oldukları deyimleri ve önemli olayları açık bir şekilde ortaya çıkarmayı amaçladım. Daha sonra, her bir katılımcıya ait olan durumları kronolojik olarak sıralamaya çalıştım çünkü deşifre edilmiş görüşmelerde bazı olaylar birbirinden daha önce ya da sonra gerçekleşmişti. Bu süreç, olayları kronolojik olarak sıraya koyma açısından oldukça zor olmuştur. Daha sonra, kronolojik olarak hazırladığım el yazmalarından, deşifre edilmiş ilk çıktılarından ve motivasyon-zaman kartlarından hareketle her bir katılımcının geçmişini gerçek anlamda kaleme almaya başladım. Sonuç olarak, beş katılımcıya ait her bir öğrenme geçmişini dikkatli bir şekilde betimsel olarak analiz ederek yazıya dökmüş oldum.

Her bir katılımcıya ait durumu kaleme alırken oluşan çıktıların okunaklı ve anlaşılabilir olması noktasında yoğun bir çaba sarf ettim. Yani, araştırmacının özgün çıktılar elde edebilmek için katılımcı ile arasındaki soru-cevap etkileşimlerinde gizli olan günlük konuşma diline ait kavramların içerisindeki gizli anlamlar özgün çıktıların elde edilmesi noktasında oldukça yararlı olmuştur. Aşağıda bir örneği verilmiş olan kesit, araştırmacının son olarak hazırladığı özgün ve okunaklı olarak düşündüğü bir bölümdür. Bu örnek, *ilk görüşme* adlı

başlıktaki deşifre edilmiş olarak verilen kesitin aynı katılımcıyla daha sonraki görüşmeler ve tamamlayıcı e-posta sorular yoluyla yapılandırılarak metne dökülmüş halinin bir örneğidir.

*Serdar ülkesinde çalışırken mesleğinin ilk zamanlarında dükkânına alışveriş yapmak için sıklıkla Türk turistler geliyordu ve bu durum Serdar'ın giderek Türklere karşı olumlu tutum sergilemesini sağlamıştır. Böylece dükkânına gelen Türk turistlerle iletişim kurmaya çalışarak Türkçeye karşı ilgisi artmaya başlamış ve daha sonraları kendi kendine Türkçe öğrenmeye başlamıştır. Serdar öğrendiği Türkçe ifadeleri dükkânına gelen Türk turistlerle paylaşmaktan oldukça zevk alıyordu. Serdar'ın Türkçeye ve Türk toplumuna karşı olan olumlu tutumu bu şekilde gelişmiştir.*

(Durum 1)

Bu örnekte Serdar'ın Türkçeye karşı motivasyonunun ilk olarak mağazasına gelen Türk turistlerden etkilenmesiyle artış gösterdiği görülmektedir. Bir araştırmacı olarak, Serdar'ın Türk turistlerden etkilenmesinin kendisinde Türkçeye karşı olan motivasyonundaki artışın kaynağı olarak okura sunmaya çalıştım. Buradaki amacım Serdar'ın Türkçe öğrenmedeki motivasyonunun Türk turistlerden etkilendiğini göstermektir. Sonuç olarak, katılımcılarla yapılan bir dizi görüşme ve e-posta yoluyla sorulan sorulardan elde edilen veriler harmanlanarak konuşma diline ait ifadeler *anlam oluşturma* adına daha okunaklı ve akışkan bir hale getirilmeye çalışılmıştır. Araştırmacı, katılımcıların Türkçe öğrenme hikâyelerini yazarken üstünkörü ve kapalı ifadeleri belirlemeye çalışmıştır. Bu durumlarda belirsizlikleri giderebilmek adına ilgili notlar alınarak katılımcılara e-posta yoluyla tamamlayıcı sorular sorulmuştur. Araştırmacı katılımcılarla yaptığı bir dizi görüşmede anlam oluşturabilmek adına hep bir önceki görüşmenin çıktılarını kullanmıştır. Bir sonraki görüşme deşifre edildikten sonra bir önceki görüşmede deşifre edilen veriler, son deşifre verilerinden hareketle doğru ifadeler ve tamamlayıcı bilgiler eklenerek ve yanlışlıklar giderilerek yapılandırılmıştır. Her bir katılımcıya ait özgün Türkçe öğrenme geçmişleri elde edildikten sonra çalışmanın analiz birimleri olan motivasyon değişimi ve benlik algısı konularına odaklanılmıştır. Son olarak,

elde edilen tüm yazılı çıktılar iki alan uzmanı tarafından derin okumaya tabii tutularak son güncellemeler yapılmıştır.

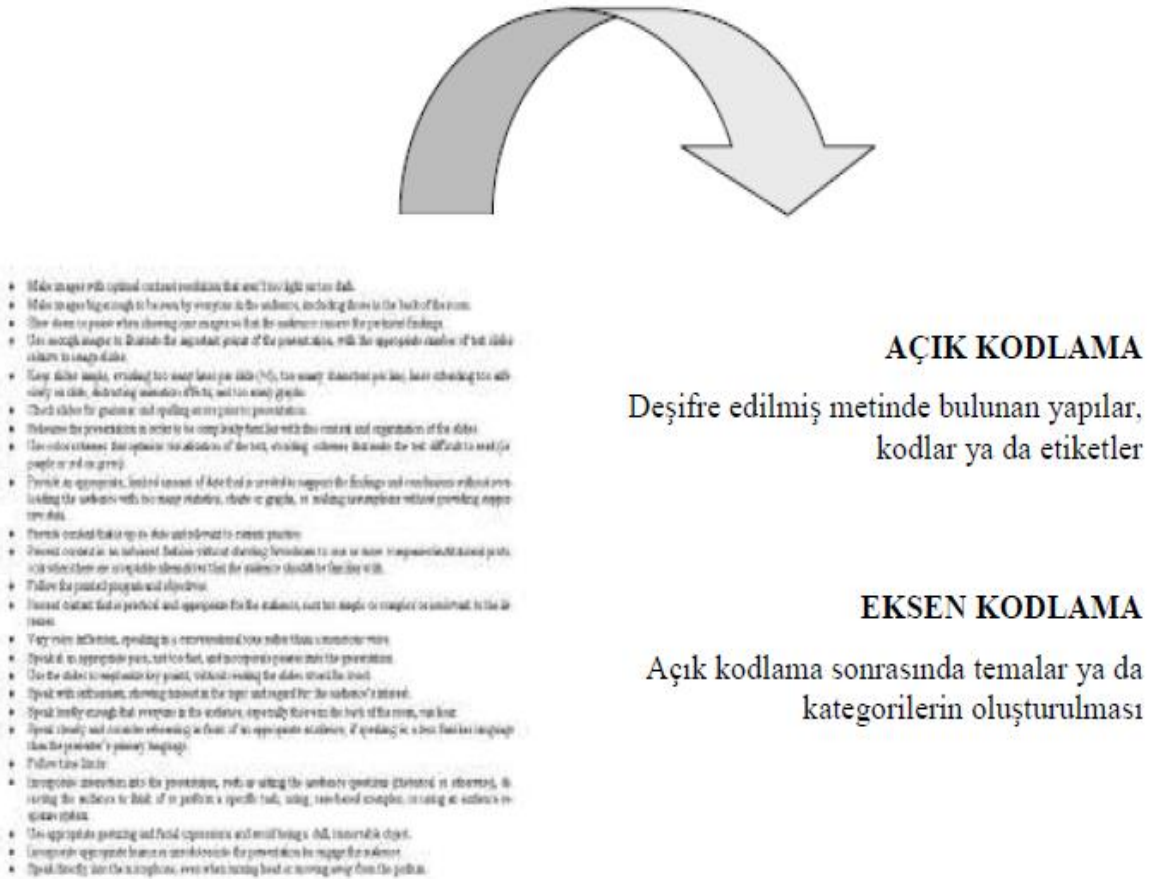
Araştırmacının bu başlıkta buraya kadar anlatmış olduğu süreç, insana değin sözlü durumların yazıya dökülerek betimsel olarak anlamlandırılma çabası olarak adlandırılabilir. Yani, burada dil, bir aracı; bir medyatör olarak kullanılarak bir anlam oluşturma çabası içerisine girilmiştir. Aslında araştırmacının burada temel kaygısı, dil olgusunun metinde anlam oluşturmaya çalışırken yapısal olarak bir sorunsal teşkil ettiğini düşünmesidir. Araştırmacı mevcut bu düşünceye, Jacques Derrida'nın (1963) 'différance' terimiyle yapısalcılığın ötesine geçerek Ferdinand de Saussure ve Levi-Strauss gibi yapısalcıları kendi sınırlılıkları çerçevesinde sorunsallaştırmasından hareketle kapılmıştır. Derrida'ya göre (1963) dil, yapısal dilbilimcilerin düşündüğünün aksine oldukça oynak ve belirsiz bir işaretler sistemidir. Anlam ise bu belirsizlik ve oynaklığın tam merkezinde farklı farklı anlamlara bürünmeden oluşamaz. Böylece anlamın sınırları dilin tarihsel varoluşsal süreci içerisinde sürekli değişir. Sonuç olarak, göstergeler sürekli farklı bağlamlardan geçer ve farklı anlamlarda vücut bulur. Yani, anlam sürekli bir değişim yaşamaktadır. Derrida bu düşüncelerinden hareketle bağımsız bir gösterilenler alanının olmasının mümkün olmadığı dile getirmektedir.

Tüm bunlardan hareketle, bu çalışmada araştırmacı, katılımcılara ait verileri anlamlı metinler haline getirme noktasında, *anlamın*, yapısalcılığın ötesinde farklı tınılarda vücut bulabilme ihtimalini kutsayarak inkâr etmemektedir. Yani, araştırmacı için anlam oluşturma noktasında yapısalcılıktan yapı sökümcülüğe geçiş, bu çalışmadaki katılımcıların Türkçe öğrenme hikâyelerinin oluşturulmasında belki de hakikatin hakkını vermeye çalışmak ya da bir tür hikmete erişme çabası olarak yorumlanabilir. Fakat trajiktir ki, 'différance' (dilsel istikrarsızlık) söylemimizin her anında var olduğu için, dilin bireyler arasında istikrarlı bir anlam iletme aracı olduğu inancımızı sekteye uğratmaktadır (Sim, 2000, s. 32-33).

***Durumların karşılaştırmalı toplu analizi.*** Araştırmacının her bir katılıcıya ait Türkçe öğrenme geçmişini karşılaştırmalı olarak içerik analizi yaklaşımıyla toplu analiz/sentez etmesinin temel amacı, bu çalışmanın (2) Öğrenciler YDT öğrenmeye başladığı andan itibaren Türkçede iyi bir seviyeye gelip başarı elde edene kadar motivasyonlarını nasıl sürdürdüler? adlı ikinci araştırma sorusuna ve bu soruyla ilintili olarak araştırmacının kendi geçmişinden hareketle ortaya attığı (a) “Başarılı bir şekilde YDT öğrenenler bir ya da daha fazla motivasyon azalma durumlarına maruz kalmışlardır ama öğrenme süreçlerinde bu tür sorunların üstesinden gelmişlerdir” adlı birinci varsayıma ışık tutmaktır.

İlk iş olarak, katılımcıların Türkçe öğrenme geçmişlerinde vuku bulan motivasyon iniş ve çıkışlarını; ve bu dalgalanmaların altında yatan durumları belirlemeyi amaç edindim. Fakat bu belirlemeyi yaparken motivasyon dalgalanmalarına neden olan durumların beş katılımcıya birden ait olan ortak durumlar olmasına dikkat etmem gerekiyordu. Bu nedenle, her bir katılımcıya ait ilk deşifre edilmiş görüşmeleri en az beş sefer okuyarak olumlu/olumsuz baskın motivasyon kaynaklarını katılımcıların Türkçe öğrenmedeki motivasyonlarının devamlılığı açısından belirlemeye çalıştım. Burada ‘baskın’ olarak ifade edilen terim, olumlu ve olumsuz yönde motivasyona etkisi olan kaynaklar anlamına gelmektedir. Katılımcılara ait her bir çıktının defalarca okunmasından sonra, analiz sürecinde her bir çıktının içerisinde yazılı olarak bulunan güçlü motivasyon kaynağı olarak adlandırılacak ifadeleri kodlama sürecine giriştim. Strauss ve Corbin (1990) açık ve eksen kodlama olarak iki kodlama türünden bahseder. Bu kodlama döngüsü şekil 7’de görülebilir. Açık kodlama, metin içerisinde belirlenen etiket ya da ifadeler olabilir. Eksen kodlama ise açık kodlama yoluyla belirlenen ifadeler ve etiketlerden kategoriler ya da temaların üretilmesidir. İlk olarak, açık kodlamayı yaparken Stake’in (2006, s. 58), “beş kelimedenden fazla olarak kodlanan bir ifade lüzumsuzluktan başka bir şey değildir”, sözlerini aklımdan hiç çıkarmadım. Bu açık kodlamalara örnek olarak, “aile etkisi”, “Türkçeyi sevmek”, “öğretmenini sevmek”,

“Türkiye’ye gitme arzusu”, “Türkçe konuşma arzusu” v.b. verilebilir. Bu süreç esnasında bazı kodların katılımcıların geçmişinde birçok sefer tekrar edildiğini gördüm. Örnek olarak, “aile etkisi”, “Türkiye’ye gitme arzusu” v.b. kodlar. Aynı kodlar üzerine tekrarların artması, bende o kodun güçlü motivasyon kaynağı olarak ifade edilebileceği düşüncesini uyandırdı.



Şekil 7. Strauss ve Corbin'in (1990) nitel veri kodlama modeli

Daha sonra, eksen kodlama yöntemine geçerek tekrar eden kodları anlamlı (sezgisel) bir şemsiye altında toplayarak kategorileştirdim. Örnek olarak, “aile etkisi”, “ailenin tutumu” ve “rol model” kodları, daha kapsayıcı bir terim olan “insan etkisi” kavramıyla kategorize edilmiştir. Başka bir örnek olarak, “kendini bilme”, “özerklik” ve “iyimserlik” kodları, “kişilik” şemsiyesi altında kategorize edilerek temalaştırılmıştır. Bu işlem döngüsel bir şekilde tekrarlı olarak her bir katılımcının öğrenme çıktıları üzerinde sürdürülmüştür.

**Ortak güçlü temalara doğru.** Beş katılımcı açısından ortak güçlü temalara ulaşabilmek için her bir katılımcı için eksen kodlama sonucunda kategorize edilen temaların hepsini Stake'in (2006) karşılaştırmalı toplu analiz matrisini kullanarak (Ek - B) kodladım. İlk olarak, bu matriste yukarıdan aşağı olarak her bir katılımcı için kategorize edilmiş temaları alt alta yazdım, soldan sağa ise katılımcıları sıraladım. Son olarak, hangi temaların ortak olduğunu belirleyebilmek için eksen kodlama sonucunda ortaya çıkan bireysel temaları tekrar gözden geçirdim ve her bir katılımcı için ortak olan temayı matris içerisinde işaretledim (Bkz: Tablo 5). Böylece, toplamda 5 tane onay işaretine (✓) sahip olan temalar ortak en güçlü (olumlu/olumsuz) temalar olarak belirlenmiş oldu ve beşten az işarete sahip olan temalar ise orta derecede güçlü temalar olarak belirlendi. Daha sonra, matriste belirlediğim ortak en güçlü ve orta derece güçlü temaları ana tema olarak ele aldım ve her bir katılımcıyı o ana temaya götüren açık kodlamaların sayısal olarak sıklığını belirttim (Bkz: Tablo 6).

Tablo 5. Bireysel Tema-durum Matrisi

	Vaka 1 Serdar	Vaka 2 Mesut	Vaka 3 Deniz	Vaka 4 Emre	Vaka 5 Hakan
Eksen kodlama sonucunda ortaya çıkan bireysel temalar					
Diğer kültürlere olan merak	✓	x	✓	x	✓
Anahtar kişiler	✓	✓	✓	✓	✓
Para kazanmak	x	x	✓	x	x
Türkçenin kullanıldığı gerçekçi iletişim deneyimleri	✓	✓	✓	✓	✓
Para kazanmak	x	x	✓	x	x

Tablo 5'in devamı

	Vaka 1 Serdar	Vaka 2 Mesut	Vaka 3 Deniz	Vaka 4 Emre	Vaka 5 Hakan
Eksen kodlama sonucunda ortaya çıkan bireysel temalar					
Para kazanmak	x	x	✓	x	x
Sınıf deneyimleri	✓	x	✓	✓	✓
Kişisel yatkınlık	✓	✓	✓	✓	✓
Bilinen diğer diller	✓	x	x	x	✓
Sınavlar	✓	✓	✓	✓	x
İçsel Olarak Ortaya Çıkan Ani Motivasyon	✓	✓	✓	✓	✓
Dışsal hedefler	✓	✓	✓	✓	✓

Tablo 6. Ortak En Güçlü Temalar

Temalar	Sıklık (toplam=237)
Kişisel yatkınlık	27
Başka diller bilmek	15
Ailem çok dilli	12
Anahtar Kişiler	54
Aile	12
Arkadaşlar	16
Öğretmenler	15
Türk dostlar	11
İçsel Motivasyon	34
İnanç	11
Hırs	9
Hayaller	14



Tablo 6'nın devamı

Dışsal Hedefler	36
Para kazanmak	13
Toplumda saygın bir konumda olmak	12
Faydalı bir iş sahibi olmak	11
Türkçe Konuşarak sağlanan iletişimsel deneyimler	45
Üniversite	13
Arkadaş evi	17
Toplantı/sunum	15
Sınavlar	19
Üniversite sınavı	9
Vize ve finaller	10
Sınıf Deneyimleri	22
Argo	7
Rezil olma	9
Utanma	6

Sonuç olarak, Tablo 6'da görüldüğü gibi, beş katılımcının Türkçe öğrenme motivasyonunda etkisi olan beşi olumlu ikisi ise olumsuz güçte olmak üzere toplamda yedi çok güçlü ortak tema belirlenmiştir.

**Durum çalışması raporu.** İlerleyen bölümlerde beş katılımcıya ait durumların her biri ele alınmıştır. İlk olarak, söz konusu katılımcıyla nasıl tanıştığımı, katılımcı üzerine olan kişisel düşüncelerimi ve katılımcının Türkçe öğrenme başarısını detaylıca betimleyen bir bölümden oluşmaktadır. İkinci bölümde ise her bir katılımcının Türkçe öğrenme geçmişindeki motivasyon değişimi hikayesel bir anlatımla detaylıca betimlenmektedir. Katılımcıların Türkçe öğrenme hikâyeleri açık-uçlu soruları yazılı olarak doldurdıkları Türkçe öğrenme geçmişi belirleme anketi, Motivasyon-zaman kartları, deşifre edilmiş görüşme çıktıları, görüşme notları, e-posta sorulara verilen cevaplar ve çıktıların katılımcı kontrolü sonrasındaki geribildirim göz önünde bulundurularak oluşturulmuştur. Durumlar içerisindeki hedef

gösterici özel isimler gizlenerek takma isimler verilmiştir. Son bölüm ise, her bir katılımcı üzerine araştırılan motivasyon değişimi ve benlik algısı gibi odaklanılmış gömülü analiz birimlerinin betimlenmesi üzerinedir. Bu bölümde katılımcılardaki motivasyon değişimini somut bir şekilde okura sunabilmek için her bir katılımcı için ilk ve son görüşmelerde kullanılan motivasyon-zaman kartları verilmiştir. Böylece, motivasyon-zaman kartı açısından ilk ve son görüşmedeki benzerlikler ve farklılıklar ve her bir katılımcının motivasyon değişiminde etkisi olan güçlü kaynaklar gösterilmeye çalışılmıştır. Beş katılımcıya ait karşılaştırmalı toplu analizler ise durumların betimlenmesinin ardından bir sonraki tartışma bölümünde verilmiştir. Bu bölüm ise katılımcılar ve onların Türkçe öğrenme motivasyonu ile ilgili temel konuları, katılımcılarda görülen güçlü motivasyon kaynaklarını ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenmede başarıya ulaşma yollarını detaylıca anlatmaktadır. Bu bölüm, araştırmacının çalışmanın başında ortaya attığı birinci varsayımının tartışılmasıyla son bulmaktadır.

## Bölüm IV

### Vaka I: Serdar

*Hayata karşı pozitif, girişimci, mücadeleci ve azimli bir ruh!*

Serdar ile 2012 yılının Eylül ayında benden daha önce işe başlamış bir arkadaşımın vasıtasıyla tanıştım. İş arkadaşım bana Serdar'ın çok iyi derecede Türkçe bildiğini ve çalışma konum için uygun bir kişi olabileceğini söyledi. Serdar o zamanlar Türkçe öğretmenliği bölümünde 3. sınıfa başlamıştı. Serdar ile ilk tanıştığımda çalışma konumuyla ilgili olarak kendisine hiçbir şey bahsetmeden kendisi gibi iyi derecede Türkçe bilen öğrencilerin olup olmadığını sordum. Serdar ise bana bu konuda çok yardımcı oldu ve böylece çalışma grubum 3 ay içerisinde 2013 yılının başlarında şekillenmiş oldu. Serdar ile tanıştığımda 28 yaşındaydı ve daha sonra şekillenecek çalışma grubumun en yaşlı katılımcısıydı. Serdar ile ilk olarak iş arkadaşımın desteği ile çalışma ofisimde tanıştıktan sonra çay içerek sohbet ettik. Diğer katılımcılarda olduğu gibi Serdar'da hiçbir şekilde bir çekingenlik yoktu. Yani Serdar karakteri açısından oldukça açık iletişimli; sanki ben daha sorularımı sormadan cevap veriyormuş gibi hissediyordum.

Serdar kendi ülkesinde bir devlet lisesinden iyi bir derecede mezun olduktan sonra üniversite eğitiminin oldukça masraflı olması, annesini henüz 9 yaşındayken kan kanserinden kaybetmesi, beş kardeşe sahip olması ve babasının bir devlet memuru olması dolayısıyla biran önce zorunlu vatani görevini yapmak için askere gitmişti. 24 aylık bir askerlik döneminden sonra tekrar kendi şehrine döndü ve iş aramaya başladı. Serdar kendisini ekonomik olarak idare edebilecek bir iş bulamadı ve daha sonra semt pazarlarında seyyar satıcılık yaparak aile ekonomisine katkı sağlamaya çalıştı. Serdar kendisinden başka dört kardeşi ve bir babası olmak üzere toplamda altı kişiden oluşan geniş bir aileye sahipti. Serdar'ın annesini kaybetmesi onu çok yaraladı ve hayata karşı mücadele gücünü bir kat daha artırdı. Babasının bir memur maaşıyla, beşi öz ve üçü üvey olmak üzere toplam sekiz kardeşiyle ve maddi

yetersizliklerle, Serdar gibi 9 yaşında bir çocuğun kaldırabileceğinden fazla yükün omuzlarına binmesi onu hayata karşı ve her şeye rağmen pozitif bakabilen, girişimci ve azimli bir insan yapmıştı. Serdar daha sonraları biriktirdiği paralarla kiraların ucuz olmasından hareketle ülkesinde bir kuruyemiş dükkânı açmaya karar verdi. Serdar'ın girişimci yapısı bu işi rahatça düzene koymasına ve işlerini ilerletmesine neden olmuştur. Serdar daha sonra satış elemanları da alarak kendisini idare edebilen bir işletmeci olarak çevresinde anılmaya başlamıştır. Mesleğinin ilk zamanlarında dükkânına alışveriş yapmak için sıklıkla Türk turistler geliyordu ve bu durum Serdar'ın giderek Türklere karşı olumlu tutum sergilemesini sağlamıştır. Böylece dükkânına gelen Türk turistlerle iletişim kurmaya çalışarak Türkçeye karşı ilgisi artmaya başlamış ve daha sonraları kendi kendine Türkçe öğrenmeye başlamıştır. Serdar öğrendiği Türkçe ifadeleri dükkânına gelen Türk turistlerle paylaşmaktan oldukça zevk alıyordu. Serdar'ın Türkçeye ve Türk toplumuna karşı olan olumlu tutumu bu şekilde gelişmiştir. Serdar 2010 yılının Eylül ayında kendi kendine öğrendiği Türkçesiyle Türkçe öğretmenliği bölümünde öğrenim görmeye başladı. Türkiye'deki Türkçe öğretmenliği bölümlerinin amacı anadili olarak Türkçe öğretmeni yetiştirmektir. Serdar'ın böyle bir bölümde öğrenim görüyor olduğunu düşününce Türkçesinin ne kadar iyi bir seviyede olduğunun altını çizmek isterim.

Serdar'ın günümüz itibariyle çok iyi derecede Türkçe biliyor olduğunu ve hatta kendisini bir Türk olarak karşısındakini rahatça ikna edebileceğini ifade edebilirim. Ayrıca, Serdar Türkiye'de öğrenimine devam ederken 2013 yılının sömestr tatilinde ülkesine giderek sevdiği kızla evlendi ve bir kız çocuk babası oldu ve hala Türkiye'de yaşamaktadır. Serdar'ın eşi de Türkmenistanlı ve ülkesinde hemşire olarak çalışmaktaydı; fakat Türkiye'ye geldikten sonra çalışma hayatı sona erdi ve o da aynı Serdar gibi kendi kendine Türkçe öğrenmeye başladı. Serdar ayrıca Türkmenistan'daki ailesinin yetersiz maddi durumu nedeniyle Çanakkale'deki öğrenimi süresince birçok işte çalışarak hayatını kazanmıştır. Serdar

Çanakkale’de bir ev kiralarak kendisi, karısı, kızı ve bir yıl sonra yine Çanakkale’de üniversite öğrenimi görmeye hak kazanan erkek kardeşi Mustafa’nın bakımını üstlenmiştir. Serdar üniversitede kısmi zamanlı öğrenci olarak bir yıl çalışmıştır. Daha sonra kardeşiyle beraber Çanakkale’deki lokantalarda ve inşaat şantiyelerinde servis elemanı olarak çalışmıştır.

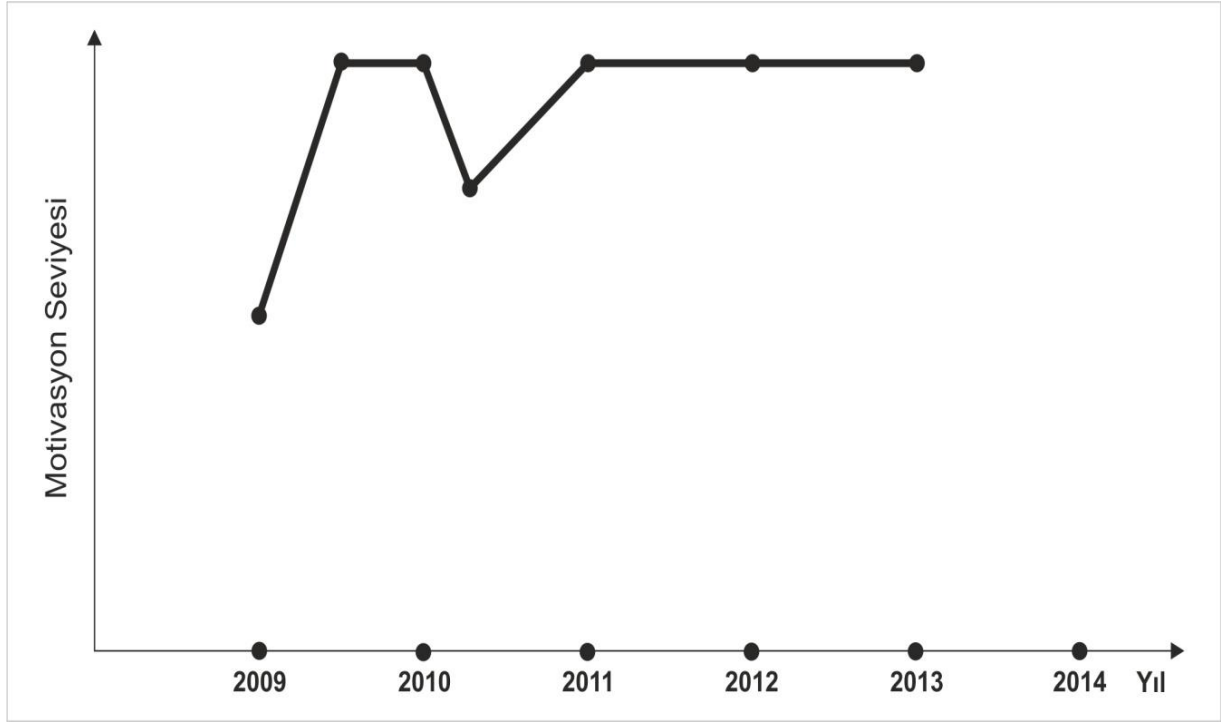
Serdar ayrıca tamamen kendi girişimleriyle birçok ülkeyi tek başına ziyaret etmişti. Bu ülkeler Özbekistan, Tacikistan, Azerbaycan, Dubai, Katar, Hindistan’dır. Serdar’ın bu ülkelere gitmesinin amacı gezi, alış-veriş ve ticaret amaçlıydı. Serdar’ın geleceğe yönelik planlarına gelirsek, Türkçe öğretmenliği bölümünü 2014 yılının Haziran ayında başarıyla tamamlayarak bir Türkçe öğretmeni olarak mezun oldu. Daha sonra karısını ve kızını ülkesine gönderdi ve kendisi kısa bir süre Türkiye’de yaşadı. 2014 yılı Eylül ayı itibariyle şimdilerde Hindistan’da Türkçe eğitimi üzerine yüksek lisans eğitimine başlamış ve özel bir kursta YDT öğretmenliği yapmaktadır. Serdar’ın hayali ise Avrupa’da kaliteli bir üniversitede Türkoloji üzerine doktora yapmayı amaçlamaktadır. Doktora eğitimini de Avrupa’da tamamladıktan sonra dünyada herhangi bir üniversitede öğretim görevlisi olarak bu alana hizmet etmeyi içtenlikle arzuluyor. Serdar hakkında buraya kadar anlattıklarım onun bir ölçüde kendine güvenen, girişimci ve azimli bir kişiliğe sahip olduğunu göstermektedir.

2013 yılının Ocak ayında Serdar ile gerçekleştirdiğim ilk görüşme kendi evimde dostane bir ortamda akşam sularında yaklaşık 5 saat sürdü. Serdar ile gerçekleştirdiğim diğer üç görüşme yine aynı ortamda ve yaklaşık aynı sürede gerçekleşti. Serdar ile olan tüm bu görüşmeler Türkçe olarak gerçekleştirilmiştir.

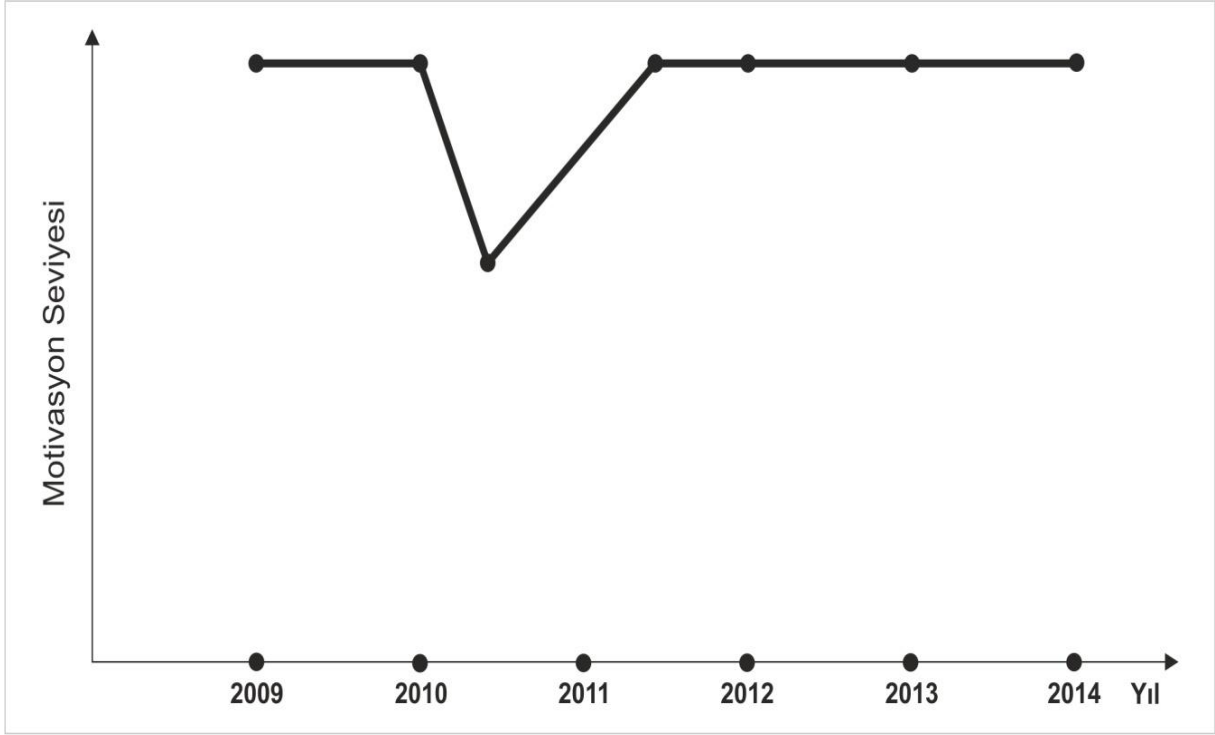
### **Motivasyon Değişimi**

Serdar hayatında hiçbir şekilde Türkçe kurusuna gitmemiştir. Serdar ilk defa 2009 yılında 24 yaşındayken Türkmenistan’da kendi çabalarıyla Türkçe öğrenmeye başlamıştır. Serdar’ın o günden bugüne Türkçe öğrenme sürecindeki algıladığı motivasyon seviyesi şekil 8 ve 9’da gösterilmiştir. İlk ve son şekil arasında 2013 yılının Ocak ayından 2014 yılının

Haziran ayına kadar olan 18 aylık bir süre bulunmaktadır. Görüldüğü gibi Serdar'ın 18 aylık bir süreye rağmen doldurmuş olduğu motivasyon-zaman kartları motivasyon seviyesi ve zaman açısından benzer özellikler göstermektedir.



Şekil 8. Serdar'ın Türkçe öğrenme sürecinde algıladığı motivasyon seviyesi (Ocak, 2013).



Şekil 9. Serdar'ın Türkçe öğrenme sürecinde algıladığı motivasyon seviyesi (Haziran, 2014).

**Üniversite okuma hayali.** Serdar'ın Türkçe öğrenme motivasyonundaki en belirgin artış askerden geldikten sonra 2009 yılının başlarında kendi dükkânını işlettiği dönemlerde meydana gelmiştir. Serdar'ın Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyon artışı neredeyse altı ay içerisinde en yüksek seviyeye ulaşmıştır. Serdar'ın Türkçe öğrenme motivasyonunu altı ay içerisinde böylesine artıran güdü ise, kavramsallaştırmak gerekirse, Serdar'ın üniversite okuma hayalidir. Serdar'ın henüz bir çocukken annesini elem bir hastalık yüzünden kaybetmesi, maddi imkânsızlıklarla hayatta yoğrulması, erken yaşta çalışmaya başlaması ve çok geniş bir aileye sahip olması gibi yaşamış olduğu tüm bu olumsuzluklar ona okumak ve hayatını kurtarmaktan başka bir seçenek bırakmamıştı. Serdar'ın gönlünde hep okuma tutkusu vardı. Okumak ve entelektüel bir insan olmayı çok arzuluyordu, bu nedenle takım elbiseli ve kravatlı kişiler görünce çok etkileniyordu.

Serdar ayrıca ticaret yeteneğine de sahipti; fakat Serdar'ın içinde her ne olursa olsun bir okuma arzusu saklıydı. Bu nedenle, Serdar için kariyer noktasında ticareti seçmek ona belki gelecekte çok para kazandıracaktı ama içindeki arzusunu gerçekleştiremeyecekti. Serdar bu

nedenle arzuladığı şeyi yapmaya karar vererek okumayı tercih etti. Bu tercih aslında Serdar'ın Türkçe öğrenme geçmişinden günümüze kadar motivasyonunun devamlılığı sağlayan bir coşkidur. Serdar bu durumu şöyle ifade etmektedir:

*Ben Türkmenistan'da liseyi bitirdikten sonra asker dönüşü serbest meslekte çalışmaya başladım. Daha sonra yavaştan ticarete atıldım. Çünkü öyle işler yaptım ki bir bakıyorsun benim aylık kazandığım para babamın maaşının neredeyse üç katı kadardı. Kazandığım tecrübeler ve paralarla işimi büyütüp kuruyemiş dükkânı işletmeye başladım. Kendime dükkân ve satış elemanları aldım. Bu çalışmalarda beni motive eden ve güç veren hem kardeşlerimin hem de kendimin gelecekte kazanacağımız ve okuyacağımız umudu idi. Her ne olursa olsun babamın bizi okutamadığından dolayı ona kıyamazdık; çünkü maddi durum bizim okumamıza en büyük engellerden biriydi.*

Serdar'ın kişiliğinin derinliklerinde oldukça duygusal ve hüzünlü bir tarafının olduğunu ifade edebilirim; çünkü Serdar'a bu hayatta kendisini en çok etkileyen şeyleri sorduğumda aşağıdaki ifadeler dilinden dökülüyordu:

*Ben henüz 9 yaşında bir çocukken bana aniden annen öldü dediler. Annemin hasta olduğunu biliyordum ama böyle olması gerekmiyordu. O an 9 yaşındaki bir çocuk ne tür bir tepki verebilir ki? Annemin ölümünün acısı yaşım ilerledikçe içimde daha da büyümeye başladı. Yani, hayatın aslında çokta anlamlı bir yer olmadığını artık anlıyorum ama yine de vazgeçmemek gerekiyordu. Bu beni okumaya karşı motive eden temel şeydir. Allah çocukları anasız bırakmasın! Bir diğer kendimi çok kötü hissettiğim ve hiç unutamayacağım durum ise askerdeyken başkent Aşkabat'ta yemin töreninde tüm arkadaşlarımın ailesi vardı ve benim kimsem yoktu. Kendimi o an o kadar acınası, o kadar kötü bir durumda hissettim ki anlatamam. Çünkü maddi imkânsızlıklar Türkmenistan'ın diğer ucunda 1000 km uzakta olan benim evimden kimsenin yemin törenime şahit olmasına imkân vermemişti. Benim için bir diğer felaket ise 2012 yılında kardeşimin Türkiye'de bir inşaat şantiye işinde çalışırken dördüncü kattan yere düşmesi diyebilirim. Allah onu bize bağışladı. İşte bu iki olay benim hayatımda çok kötü noktalardır. Hayatımdaki en olumlu taraflar ise sevdiğim kızla evlenmem ve dünya tatlısı bir kızımın dünyaya gelmesi. Dedim ki, bu hayattaki her şeye rağmen hayat devam ediyor, durmak yok Serdar!*



**Türk turistler ve Serdar'ın yakın arkadaşı.** Serdar'ın üniversite okuma tutkusunun yanı sıra dükkânına sıklıkla uğrayan Türk turistler ve yakın bir arkadaşının Serdar üzerine olan etkisi onun Türkçe öğrenme motivasyonunu çok yüksek bir seviyeye ulaştırmıştır. Bu motivasyon Serdar'ı adeta bir Türkçe tutkununa çevirmiş ve günümüze kadar bu motivasyonunu sürdürmesini sağlayan sebeplerden biri olmuştur. Serdar'ın üniversite okuma hayali onun için genel bir motivasyon kaynağı olmuştur; fakat bu motivasyonun yönlendirilmesi noktasında Türk turistler ve yakın arkadaşının katkısı oldukça büyüktür. Serdar'ın dükkânına gelen Türk turistler davranışları, kibarlıkları ve entelektüel tavırları ile Serdar'ı çok etkilemişti. Bu durum Serdar'ın iç dünyasında tılsımı açılması gereken bir durumdu. Bu nedenle turistlerle iletişime geçmeye çalışarak onları tanımaya ve tanıdıkça onların dilini, kültürünü daha çok öğrenme isteğiyle güdüldü. Bu durum Serdar'ın onlarla ilişki kurmasını ve Türklere karşı olumlu tutum geliştirmesine yardımcı olmuştu. Serdar'ın gözünde Türk toplumu öğrenilmesi gereken zengin bir kültür birikimiydi. Dükkânına gelen turistlere daha yakın ilişkiler kurabilmek için basit bir konuşma kılavuzundan temel seviye Türkçe ifadeler öğrenmeye başladı. Serdar ayrıca Türkçe müzikler edinerek onları dinlemeye başladı. Dinlediği Türkçe müzikler onu çok mutlu ediyordu. Serdar böylece müziklerden, ve konuşma kılavuzundan öğrendiği şeyleri dükkânına gelen Türk turistler ile paylaşmaya başladı. Turistlerden gelen yapıcı dönütler Serdar'ı çok mutlu ediyordu. Serdar turistlerin kendisi hakkında yaptığı övgü dolu sözler üzerine Türkçeye karşı motivasyonu artarak Türk toplumuna karşı oldukça pozitif bir tutum sergilemeye başladı. Serdar daha sonra sıklıkla Barış Manço ve Tarkan ağırlıklı müzikler dinleyerek dinleme becerisini geliştirmeye başladı. Serdar'a neden ağırlıklı olarak bu sanatçıları dinlediğini sorduğumda yaptığı araştırmalarda bu sanatçıların Türkiye'de gündemde kalmayı her zaman başarabilen kişiler olduğunu ifade etti. Özellikle Barış Manço'nun Gülpembe şarkısından çok etkilendiği ifade etti. Serdar bu

şarkıyı çok seviyor olmasının nedenini bu şarkının açık bir Türkçeyle okunuyor olmasına ve duygusal bir tınısının olmasına bağlamaktaydı.

Serdar'ın okuma arzusu onu derin düşüncelere sevk ediyordu. Fakat bir türlü nereden başlayacağına karar veremiyordu; çünkü çevresinde ona bu konuda yardımcı olabilecek bir arkadaşı ya da uzman bir eğitim danışmanı yoktu. Serdar bir gün iş çıkışında mahallesindeki arkadaşlarıyla vakit geçiriyordu. Arkadaşlarından biri o civardaki bir Türk okulunda arşiv memuru olarak işe başladığını kendisine söyledi. Arkadaşı ayrıca çalıştığı okulu çok sevdiğini ve memnun olduğunu dile getirdi. Serdar bu durumu şöyle açıklamaktadır:

*Bir gün dükkânı kapattıktan sonra mahalledeki arkadaşlarla buluştuk ve sohbet ediyorduk. Arkadaşlarımdan biri çok sevinçli görünüyordu. Neden sevinçli olduğunu sordum. Bir Türk okulunda memur olarak çalışmaya başladığını söyledi. Ben de çok sevindim arkadaşşıma. Türkçe öğrendiğimi biliyordu. Beni oraya götürebileceğini söyledi ve bende hemen kabul ettim ve çok sefer o okula gittik beraber.*

Serdar'ın Türkmenistan'daki yakın arkadaşı Esen ise Serdar'ın okuma tutkusunu ve Türk turistler sayesinde az çok yönlendirilen bu tutkuyu tatmin etmek adına Serdar'ı yönlendirmiştir. Belirtmek gerekir ki, Esen, Serdar'ın Türkçe öğrenme geçmişinde önemli bir motivasyon kaynağı olmuştur; çünkü Esen Serdar'ın neredeyse çocukluk döneminden beridir yakın bir arkadaşıydı. Bu nedenle, Esen'in tavsiyeleri ve yönlendirmeleri aralarında oluşan yılların getirdiği güvenden hareketle Serdar için oldukça önem arz etmekteydi.

Serdar arkadaşına o ana kadar başından geçenleri ve Türkçeye karşı oldukça ilgili olduğunu anlattı. Serdar'ın arkadaşı da bir gün çalıştığı okula beraber gidebileceklerini ve o ortamı kendisine gösterebileceğini teklif etti. Serdar ise bu teklifi büyük bir istekle kabul etti. Serdar ilerleyen günlerde arkadaşı ile onun çalıştığı Türk okuluna birçok sefer ziyarette bulundu. Serdar o okulda çok iyi derecede Türkçe konuşan liseli Türkmen öğrencileri ve Türk öğretmenleri görünce Türkçeye ve Türk toplumuna karşı motivasyonu oldukça arttı. Onlarla o

ana kadar öğrenmiş olduğu Türkçesi ile sohbet etti. Serdar bu okulu bir ziyareti esnasında yaşadıklarını şöyle dile getiriyor:

*Arkadaşım beni çalıştığı Türk okuluna götürdü. Arkadaşım kendi masasında bir şeyler yapıyordu. Ne yaptığını sorunca o da bana IQ testi çözdüğünü söyledi. Bende hemen o testleri elime alarak ardı arkasına hızlıca çözmeye başladım. Arkadaşım benim bu hızlı performansımı görünce “Serdar çok zeki birisin Türkiye’de çok rahat bir şekilde bir üniversite kazanıp okuyabileceğini söyledi. Zaten içimdeki okuma isteği kaynıyordu ve bende olabilir dedim. Daha sonra arkadaşım orada beni Türkçe öğrenen birçok liseli Türkmen öğrenciyle tanıştırdı. Onların öğretmenleriyle az Türkçemle sohbet etmeye çalıştım. Öğretmenlerin onlarla oldukça fazla ilgileniyor olması çok iyi bir şey. Öğrenciler bu okulu çok seviyorlar. Birçok öğrenci Türkmen okullarının böyle olmadığını öğretmenlerin arkadaş gibi bireysel olarak ilgilenmediği söyledi bana ve bir anda Türkiye’ye gitme isteği uyandı içimde. Türkmençe bilen bir öğretmenle uzunca sohbet ettik. Türkiye’ye gitme konusunda ve orada üniversite okuma konusunda sonuna kadar yardımcı olabileceklerini söyledi bana. İşte o an karar verdim Türkiye’de üniversite okuyabilirim. Eğer böyle olursa bu durum kardeşlerimi de Türkiye’ye getirme fırsatı sunacaktı bana.*

Serdar o günden sonra Türkiye’de Türkçe dili üzerine üniversite öğrenimi görmeye karar verdi. Yani, Serdar’ın 2009 yılının başlarından ortalarına kadar Türkçe üzerine yukarıda bahsetmiş olduğum deneyimleri onun Türk toplumuna karşı olumlu bir tutum sergilemesine ve Türkçeye karşı yüksek bir motivasyona sahip olmasını sağladı. Serdar’ın artık tek önceliği sadece “Türkçe” olmuştu. Bu vesileyle, Türk okulunda tanıştığı kişilerin girişimleriyle 2010 yılının başlarında ilk defa Türkiye’ye geldi.

**Dil ve kültür açısından bağlamsal şok.** Üniversite okuma ve Türkçe öğrenmenin Serdar için yoğun bir tutku olmasına rağmen Türkçe öğrenme motivasyonundaki yükselişlerin yanı sıra bir düşüş de meydana gelmiştir. Bu düşüş 2010 yılının başlarında ilk Türkiye’ye geldiği zaman olmuştur; çünkü Serdar yüksek bir motivasyon ile Türkiye’ye gelmişti. Yani, Serdar ilk olarak kendi ülkesinde Türkçe öğrenmiş olduğunu ve öğrendiği mevcut Türkçesiyle insanlarla rahatça iletişim kurabileceğini düşünüyordu. Fakat Türkiye’ye ilk geldiğinde

bağlam içerisinde kullanılan dil Serdar'ın öğrenmiş olduğu dilden oldukça farklı özellikler sergilemekteydi. Serdar'ın Türkçeye ve Türk topluna karşı ilk çekincesi 2010 yılında Türkmenistan'dan ilk defa İstanbul'da Sabiha Gökçen Hava Limanına indiğinde olmuştu. Serdar'ın amacı Ağabeyinin yaşadığı şehir olan Ankara'ya rahatça ulaşmak ve ona sürpriz yapmaktı. Havaalanına ilk indiğinde etrafındaki insanlara hemen bir şeyler sormuş ve konuşulanları anlayamadığında çok üzülmüştür. Hiçbir şey anlayamadığı için bir anda bu işin kendisi için çok zor olacağına kanaat getirdi. Daha sonra, bir kâğıda gideceği yer olan “Ankara” yazarak karşılaştığı kişilere “ben Ankara” diyerek gideceği yere bu yöntemle ulaşmıştı. Serdar'ın Türkiye'ye geldikten sonra yaşadığı motivasyon düşüşü 2010 yılının neredeyse Mart ayına kadar sürdü. Ayrıca, farklı bir bağlamın içerisinde yaşanıyor olan bu yeni kültür Serdar'ın alışması gereken bir durumdu. Hem bağlamsal dil açısından hem de kültür açısından Serdar oldukça zorluk çekmiştir. Fakat Serdar zamanla tüm bu durumları aşarak hedef kültüre karşı bir farkındalık ve aşinalık kazanmaya başladı ve hedef toplumla giderek uzlaşıya varmak için yoğun çaba sarf etti. 2010 yılının Eylül ayında üniversite öğrenimine başladığında ise artık Türk toplumuna ve diline oldukça alışmıştı.

Serdar daha öncesinde yine kendi çabalarıyla Almanca ve Özbekçe öğrenmişti. Rusça ise Serdar için sanki bir resmi dil özelliği taşımaktaydı; çünkü Türkmenistan yıllarca Rus mandası altında kalmış, eğitimden sosyal hayata ve kültüre kadar Rus etkisi kendisini fazlasıyla göstermekteydi. Serdar için Rusça öğrenmek Özbekçe ve Almanca gibi bilinçli bir şekilde öğrenilen bir dil olmamıştır. Eğitim dili ağırlıklı olarak Rusça olduğu için Türkmenistan'da halkın çoğunluğu Rusça dilini anadili derecesinde bilmektedir. Bu nedenle Serdar için Rusça, bilinçli bir şekilde öğrenilmiş bir dilden ziyade anadili gibi edinilmiş bir dil niteliğindedir. Serdar, kendisinin bilinçli bir şekilde öğrenmiş olduğu diğer dillerin onun Türkçe öğrenmesine psikolojik açıdan oldukça katkı sağladığını ifade etmiştir. Yani, Serdar'a göre önceden başka bir dil öğrenmiş olmak, yeni bir dilin öğrenilmesinde psikoloji açısından öz-

güven verici bir durumdur. Serdar ayrıca Türkçe öğrenme sürecinde farklı dillerde hiç sözlük kullanmadığını sadece Türkçe-Türkçe sözlük kullandığını ifade etmiştir. Serdar bu durumları şöyle dile getirmiştir:

*Bildiğim dillerin Türkçe öğrenmeye temel beceriler açısından bir katkı sağladığını düşünmüyorum ama öz-güven açısından oldukça katkısı oldu bana bu durumun. Mesela Rusça önden eklemeli bir dil, bu nedenle yapısal olarak Türkçe öğrenmeye somut olarak bir katkı sağlamadı. Ama dediğim gibi önceden başka diller biliyor olmak kendimi kendime ispatlama açısından; işte Serdar sen istersen başka bir dili de rahatça öğrenebilirsin gibisinden öz-güven veriyordu. Ayrıca hiç sözlük kullanmadım, yani ihtiyaç duymadım başka bir sözlüğe, her şeyi Türkçe olarak açıklamak ve anlamak istedim.*

Görüldüğü gibi Serdar daha önce başka diller öğrenmesine ve yüksek öz-güvene sahip olmasına rağmen Türkçe öğrenme motivasyonundaki mevcut düşüş Türkiye'ye ilk geldiği 2010 yılının başlarından neredeyse ilk çeyreğine kadar sürmüştür. Serdar bu süreçte kendisini oldukça yalnız hissediyordu. İlk zamanlar bu yalnızlık eski ve yeni kültür arasına sıkışmış hüzünlü bir mum ışığı gibi kendisini hissettiriyordu. Örnek olarak, Serdar yemek yemek için bir lokantaya gittiğinde ne yiyeceğini bilememesi onun için bir deneyim olmasının yanı sıra bir kültürel şok anlamına gelmekteydi. Serdar 2010 yılının Ocak ayından Eylül ayına kadar Ankara'da ağabeyinin yanında kaldı ve bu süreçte kendi kendine YÖS sınavına hazırlandı; çünkü o zamanlar YÖS sınavı sadece Ankara'da yapılıyordu. Serdar 2010 yılının Ocak ayından üç ay sonra Mart ayında Ankara'da Türkçe konuşma ve anlaşılma konusunda yaşadığı ilk kendine güven duygusunu şöyle dile getirmektedir:

*2010 yılının Mart ayında mahallede bir bakkalda iken, camdan bakıp bakkalda çalışan ablaya dışarıda oynayan çocuklar hakkında bahsettiğimde çok sevinmişim. Evet! ben hatasız ve anlaşılır bir şekilde Türkçe konuşmuştum ilk defa ve hiçbir yardım olmadan. Bu benim için büyük bir sevinç idi. Hayatımda unutamayacağım karelerden biriydi. O gün çok mutlu oldum. O günün akşamı ilk defa Türkçe rüya gördüm. Bu belki size komik gelebilir ama benim için büyük bir gelişmeydi.*

**Türk aileler ve arkadaşlar.** Serdar, üzerindeki bağlamsal şoku yaklaşık üç ay gibi kısa bir sürede atarak Türkçe öğrenmeye karşı motivasyonu tekrar en yüksek seviyeye ulaşmıştır. Ayrıca, Serdar'ın günümüze kadar motivasyonu bir daha hiç azalmadan devam etmiştir. Serdar'ın Türkçe öğrenmeye karşı motivasyonunu tekrar en yüksek seviyeye çıkaran durumlar Türkiye'ye geldikten sonra tanıdığı ve misafir olduğu sıcakkanlı aileler ve edindiği Türk arkadaşları olmuştur; çünkü bu aileler ve edindiği arkadaşlar Serdar'ı bu konuda sürekli yüreklendirdi ve Türkçe öğrenme konusunda ona oldukça yardımcı oldular. Serdar için daha yeni tanıdığı insanların kendisine fedakârca böylesi yardım etmeleri onu çok şaşırtmıştır; çünkü Serdar yıllarca Rus mandasında kalmış ülkesinde bu tür durumlarla hiç karşılaşmamıştı. Bu nedenle, Serdar Türkiye'de misafiri olduğu ailelere ve kendisini gerçekten yardımcı olan Türk arkadaşlarına büyük bir vefa borçludur. Serdar bu süreçte aynı zamanda üniversiteye girebilmek için yoğun bir şekilde YÖS sınavına hazırlanıyordu. Serdar böylece teorik olarak öğrendiklerini misafiri olduğu aileler ve yakın arkadaşlarıyla paylaşarak uygulamalı olarak pekiştirme fırsatı buluyordu. Serdar daha sonra 2010 yılının Mart ayında Ankara'da YÖS sınavına yüksek bir motivasyonla girdi ve istediği alanda üniversite öğrenimi görmeye hak kazandı.

Serdar Türkçe öğrenme serüveninde dört temel dil becerisini geliştirme konusunda bazı yollara başvurdu. Serdar yazma becerisi hariç hiçbir beceride zorlanmamıştır. Aslında Serdar'ın amacı edebi ve akademik bir üslupla Türkçe yazma becerisi kazanmaktı; fakat onun için yazma becerisini böylesine geliştirebileceği hiçbir eğitim süreci oluşmamıştı. Fakat diğer becerileri kendi kendine geliştirmiştir. Örnek olarak, Serdar bol bol Türkçe kitaplar ve gazeteler okudu ve ayrıca insanlarla sosyalleşebilmek için Ağabeyinin vasıtasıyla birçok Türk aileye misafir oldu ve Türk arkadaşlar edindi. Serdar ayrıca bu süreçte akşamları evde sıklıkla TRT televizyon kanalını izledi. Serdar bu durumu şöyle açıklamaktadır:

*Türkiye'ye geldikten sonra Türkçe öğrenme arzumu artıran en önemli şeyler, burada tanıdığım yakın arkadaşlarım ve ziyaret ettiğim birçok ailenin misafirperver olmalarıdır.*

*Onlara büyük bir vefa borçluyum. Ayrıca onlar beni “sen merak etme öğrenirsin, biz sana yardımcı oluruz” diyerek oldukça yüreklendirdiler. Bunlara ek olarak şahsen kendim her gün düzenli olarak sabahtan öğlene kadar kitap okudum. Okuduğum kitaplar kişisel gelişim, hitabet, hayat başarısı gibi konulu olması benim daha çok Türkçe öğrenmeye katkı sağladı. Kitaplarda her zaman doğru cümleler kurulduğunu hepimiz biliyoruz. Bu şekilde kitap okuyarak cümle kurmayı öğrendim ve öğlenden akşama kadar ise gazete okudum. Gazetede ilginç slogan gibi başlıklar atılıyor, bazen resimlerle süsleniyor ve bunlar birer güncel haber olduğu için insan ister istemez merak ediyor ve daha çok anlama çabası içerisine giriyor. Akşamları ise televizyon izledim özellikle TRT’yi; çünkü spikerler her zaman aksanı (şivesi) iyi olan insanlardan oluşmaktadır. Yani, “gonyadan geldim”, “urfalıyk” gibi yerel ağızlar kullanmıyorlar. Bu şekilde de dinleme becerimi geliştirmeye çalıştım. Ve tabii ki artan zamanlarda Türk ailelere misafir oluyor ve edindiğim Türk arkadaşlarla dışarıda buluşuyor ve öğrendiklerimi pekiştiriyordum. Böylece, yine aynı yıl 2010 Mart ayı gibi Ankara’da YÖS sınavına büyük bir motivasyonla girdim ve 55 puan alarak Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Türkçe öğretmenliği bölümünü kazandım.*

Serdar YÖS sınavı sonucunda hayatında hiç görmediği bir şehirde istediği bölümde öğrenim görme hakkı kazanmıştı. Serdar 2010 yılının Eylül ayında öğrenim görmek için Çanakkale’ye geldi ve kendisinde oldukça yüksek bir güven duygusu hissediyordu. Serdar Çanakkale’ye gelince Tömer’in yaptığı yazılı, test ve sözlüden oluşan bir sınava girerek 100 tam puan aldı. Serdar bu deneyimini şöyle aktarmaktadır:

*Tömer’in yaptığı sınavın yazılı bölümünde bana ilk sorulan soru şuydu: “Yurtdışına yaptığınız ilk seyahatinizi anlatınız?” Ben bu soruya şöyle bir giriş yaptım: “Merhaba değerli hocam! Size ve sizin gibi sevgi dili Türkçeyi öğretme ve anlatma adına yola çıkan tüm Türkçe öğretmenlerine teşekkür ederim.”*

Serdar büyük bir arzu ve istekle birinci sınıftan öğrenimine başladı; fakat bu süreçte bazı küçük sıkıntılar yaşadı. Yani, Türkçe biliyor olması teorik olarak başarılı bir üniversite öğrencisi olacağı anlamına gelmiyordu; çünkü Osmanlıca ve diğer teorik alan dersleri Serdar’ı oldukça zorluyordu. Bir diğer sıkıntı ise bazı sınıf arkadaşlarının kendisiyle Türkçe yeterliliği konusunda dalga geçmeleri olarak adlandırılabilir. Fakat Serdar’a bu süreçte çoğu sınıf

arkadaşları çok yardımcı oluyordu. Özellikle kelimeleri yanlış anlamlarda kullanması sosyal ilişkiler kurmasında küçük sıkıntılara yol açıyordu. Serdar bu durumu şöyle açıklamaktadır:

*Sınıf arkadaşlarım konuşmalarım esnasında yanlış kullandığım kelimeleri hemen düzeltip doğrusunu bana öğretiyorlardı. Mesela, “vatan” ve “ülke” kelimeleri aynı anlama gelmekle beraber farklı bağlamlarda kullanılmaktadır. Ben bunu, yani ince ayrıntıları bilmiyordum. İşte arkadaşlarım bana kelimelerin bağlamsal kullanımlarını öğrenmemde çok yardımcı oldular ve böylece insanlarla olan ilişkilerim daha sağlıklı gelişti.*

Serdar tüm bu durumlardan hareketle adeta bir Türk gibi her yönüyle Türkçe öğrenmek amacıyla ücretsiz bir güzel konuşma, diksiyon ve hızlı okuma kursu buldu ve bu kursa kaydoldu. Bu kurs üç ay sürdü. Bu kursun amacı yabancılara Türkçenin öğretilmesi değil, anadili Türkçe olanlara diksiyon ve güzel konuşma eğitimi verilmesidir. Serdar 2010 yılında Türkçeyi iyi derecede öğrenmişti; fakat Serdar’ın tek eksiği doğru tonlama, telaffuz, jest ve mimik gibi vücut dilini hedef kültürle birleştirilerek doğru bir şekilde kullanamamasıydı. Bu kurs Serdar için oldukça faydalı olmuştur. Serdar kurs sonunda Türkçe konusunda kendini oldukça öz-güvenli hissediyordu. 2011 yılının başlarında Serdar’ın Türkçe dil becerisinin artık çok iyi bir derecede olduğu ifade edilebilir. Serdar ayrıca arkadaşlarının ve bazı hocalarının hatalarını bularak bu durumu kendilerine kibarca söyleyebilecek bir duruma gelmişti. Örnek olarak Serdar’ın kendi bölümünde bir hocası ile yaşadığı bir durumu şöyle aktarmaktadır:

*Mesela bölümde hocalarımdan birine bir davetiye götürdüm. Davetiyede aynen şöyle yazıyordu: “14 Şubat Sevgililer Günü nedeniyle 18 Şubatta filan yerde toplanılacaktır.” Hoca bu davetiyeyi açar açmaz dalga geçer gibi “Serdar sevgililer günü çoktan geçti la” dedi. Bende “Evet hocam haklısınız sevgililer günü geçti ama Türkçede yargılar ve yüklem her zaman cümlenin sonunda bulunur” dedim. Hocanın kendi odasında başka arkadaşları da vardı ve hoca cümleyi sonuna kadar okudu. Diğer arkadaşları ona çok güldü ve sanki çok bozuldu kendisi. Bu durum oldukça haz verdi bana. Düşünebiliyor musunuz anadili Türkçe olan birisine Türkçenin bir özelliğini ayaküstü hatırlatmışım.*



## Öğrenme Sürecinde Benlik Algısı

Serdar Türkiye'ye gelmeden önce kendi çabalarıyla 2009 yılında Türkçe öğrenmeye başladı. İlk olarak 2010 yılında Türkiye'ye geldi ve Serdar'ın böylece asıl öğrenme ve benlik değişimi serüveni başladı. Serdar Türkiye'ye geldikten sonra günümüze kadar fazlasıyla birçok kişiyle iletişim kurarak bir etkileşimde bulundu. Bu durumlar onun benlik algısında belirleyici faktörler olarak adlandırılabilir. Serdar öğreniyor olduğu dilin anadili olarak konuşulduğu bu bağlama ister istemez temaşa ederek adeta bir Türk vatandaşı gibi hedef kültürü edinerek yaşamını sürdürdü. Serdar kendi ülkesinde bu dili öğrenmeye karşı oldukça istekli olmasına rağmen Türkçenin anadili olarak konuşulduğu bu bağlamda öğrendiği ve deneyimde bulunduğu şeylere kendi ülkesinde şahit olma fırsatı olmadı. Serdar böylece daha önce bildiği diller ve hedef kültür içerisinde öğreniyor olduğu Türkçe sayesinde dünyaya daha farklı açılardan bakma fırsatı yakaladı. Örnek olarak, Serdar'ın Türkiye'de mikro milliyetçi olarak adlandırdığı bazı insanların yabancı öğrencilerin Türkiye'de öğrenim görme konusundaki olumsuz düşünceleridir. Serdar'a göre bu türden insanlar Türkiye'nin kaynaklarının zaten yetersiz olduğunu ve yabancılar tarafından kendilerinin birçok konuda önlerinin kesildiğini düşünmektedir. Serdar bu türden dışlamalara birçok sefer şahit olmuştur. Bu konuda düşünceleri şöyle aktarmaktadır:

*Gördüm ki Türkiye'deki bazı insanlar yabancılar konusunda oldukça tutucu yani ırkçı gibiler. Aslında bu dar bir düşünce onlarınki. Eminim ki onlara da başka ülkelerde bazı fırsatlar verilse hiç düşünmeden koşa koşa giderler. Hatta Rus ajanı olduğumu bile söyleyenler oldu.. çok komik. Çünkü bazı insanlara Türkmenistanlı olduğu söyleyince hmmm tamam Rus gibi yani diyorlardı. Demek ki Türkiye'deki bazı insanlarda böyle bir algı var. Böylesi durumları pek önemsemedim fakat yinede kendi kültürüme karşı farkındalığım arttı. Mesela, bir gün durakta otobüs beklerken tanımadığım biri bana "sizin burada ne işiniz var, biz kendi çocuklarımızı okutamıyoruz, siz onların hakkına giriyorsunuz" gibi ırkçı yaklaşımıyla beni üzme ve dışlamaya çalıştı. Fakat ben bu tip insanların cahilce konuşmalarını önemsemedim. Ben de bu tür insanlara şahsi görüşlerini*

*açıkça dile getirdikleri için teşekkür bile ettim. Ben her türlü insanın görüşüne saygı duyuyorum. Özbekçeyi de biliyorum ama Özbekistan'a gittiğimde hiç böyle bir şeyle ne karşılaştım ne yaşadım. Yani, Türkiye'deki insanlara kendimizi daha doğru bir şekilde anlatmalıyım ki onların bizler üzerine olan bu olumsuz yargıları yok olsun.*

Serdar zamanla Türk kültürüne ve toplumuna karşı oldukça yoğun bir sempati kazanmıştır. Türkiye artık onun için anavatanından farklı bir yer değildir. Artık kendini bir Türk vatandaşı gibi hissetmektedir; çünkü bağlamın içerisinde yaşanan kültürden güncel konulara kadar birçok konuda bilgi sahibi olmuş ve yapıcı fikirlerini beyan edebilecek bir duruma gelmiştir. Örnek olarak, görüşmelerim esnasında Serdar'a Kürt açılımı ve sağlık reformuyla ilgili sorular sorduğumda oldukça yapıcı görüşlerini benimle paylaşmıştır.

*Hocam biz yıllarca kendi ülkemizde etnik olarak sıkıntılar çektik Rus etkisi yüzünden. O günler geçti fakat Türkmenistan'da hala birçok insan kimlik bunalımı yaşıyor, yani Türk mü, Türkmen mi, Rus mu? Bir karışıklık devam ediyor. Ama burada Türkiye'de etnik açıdan insanlara değer verildiğini düşünüyorum. Mesela Kürtlerin kendi dillerini rahatça öğrenebilmeleri gibi, isteklerinin devlet tarafından yerine getirilmesi gibi. Bu, devletin kendi insanlarına değer verdiği gösterir. Sağlık reformu konusuna gelirse, hele bu konu harika.. Neden dersiniz. Düşünebiliyor musunuz ben burada bir yabancıyım buna rağmen eşim doğum yaparken hastane hiçbir para almadı ve iki gün boyunca hastanede ücretsiz kaldık, yemeğimizi bile verdiler. Dahası bebeğimizin aylık kontrolleri için sağlık ocağına gitme zorunluluğu getirdiler bize, telefonla arayıp çağırıyorlar. Bu ne kadar güzel bir şey, burası benim vatanım gibi artık.*

Serdar Türkiye'de yaşıyor olduğu bu süreçte bağlama ve kültüre alıştıkça giderek benliğinde güven duygusunun arttığını ifade etti. Kendisini artık daha entelektüel bir insan olarak hissediyordu. Serdar'ın bu yeni duruşu son yaz tatilinde memleketine gittiği zaman oradaki arkadaşları tarafından fark edilmişti ve kendisinin artık eski Serdar olmadığı söylenmişti. Arkadaşları ona anadili olan Türkmenceyi bile daha farklı, daha anlamlı ve güzel konuşuyor olduğunu ifade etti. Aslında Serdar'ın beş yıldır Türkiye'de yaşıyor olması onu

düşünce ve dünyaya bakış noktasında çok değiştirmişti. Bu durumu arkadaşlarının kendisine ifade etmesinin yanı sıra kendisi de bu durumun farkındaydı:

*Daha önce, yani Türkiye'ye gelmeden önce öğrendiğim dilleri anadilim de dâhil çok güzel konuşamazdım. Uzun, anlamlı ve düşündürücü cümleler kuramazdım. Fakat Türkiye'de bu dili kendi vatanında öğrendikçe bana müthiş bir güven duygusu geldi. Yani, kendimi aştım gibi bir şey bu. Bol bol Türk klasikleri okuyordum artık ve kendimi bu toplumun bir parçası gibi hissediyor ve daha çok kitabi cümleler kurarak konuşuyordum artık ve bu çok haz veriyordu bana.*

Serdar'ın bir Türkmen olarak Türkiye'de yaşadığı bu deneyimleri onun benliğinde yani bir tür kimliğinde değişimlere sebep olarak dünyaya farklı bir pencereden bakmasını sağlamıştır. Bu deneyimlerden önce Serdar sıradan bir dil öğrenen idi; fakat Türkçe öğrenme sürecinde benliğindeki bu değişimler onu entelektüel, çok okuyan ve araştıran bir insan haline getirmişti.

## Bölüm V

### Vaka II: Emre

#### *Planlı ve Çalışkan bir Ruh*

Emre ile tanışmam daha önce Serdar'a sorduğum senin gibi Türkçe bilen kişiler var mı sorusunun tam olarak cevabı niteliğindedir. Serdar bu süreçte çalışma grubumu oluşturma noktasında bana tam anlamıyla bir asistan gibi yardımcı olmuştur. Onun fedakârca desteğiyle çalışma grubum 2012 yılının Eylül ayından 2013 yılının başlarına kadar şekillenmiş oldu. Emre ile ilk tanıştığımda 20 yaşındaydı ve daha sonra şekillenecek olan çalışma grubumun en genç üyesi olarak beliriverdi. Emre o zamanlar Türkçe öğretmenliği bölümünde 3. sınıfa başlamıştı. Emre ile Serdar'ın vasıtasıyla ilk tanışmamda kendisine çalışma konumuyla ilgili olarak hiçbir şey bahsetmeden ofisimde dostane bir şekilde sohbet etmeye başladık. Emre ile sohbetimiz derinleştikçe Serdar'ın gerçekten çok iyi bir iş çıkardığını gönülden tasdik ediyordum; çünkü ilk izlenimlerime göre Emre çok iyi derecede Türkçe konuşuyor ve konuşulanları eksiksiz anlıyordu. Fakat Emre genç yaşından olsa gerek ilk zamanlar biraz çekingen davranıyordu. Birbirimizi tanıdıkça Emre'deki bu çekingenlik zamanla kayboldu.

Emre'nin günümüze kadar olan hayat macerası tamamen resmi eğitim süreçleriyle doludur. Emre hiçbir şekilde örgün eğitimin dışına çıkmamış ve bugüne kadar kaliteli ve takdir edilebilecek bir eğitim geçmişime sahiptir; çünkü Emre'nin Kırgızistan'daki ailesi sosyo-ekonomik seviyesi yüksek ve okuryazar bireylerden oluşmaktadır. Emre'nin iyi bir eğitim geçmişine sahip olması onun planlı ve çalışkan bir insan olmasını sağlamıştır. Emre ülkesinde iyi bir eğitim almasının yanı sıra kısmi zamanlı olarak 2011 yılının yaz aylarında Kırgızistan'da cumhurbaşkanlığına aday olan bir kişinin bilgi sisteminde gönüllü olarak çalışmıştır. Emre'nin böylesine gönüllü bir şekilde çalışmasının amacı gelecekte toplum

içerisinde bir yere sahip olacağı için sosyal beceriler kazanabilmesi içindir. Emre ayrıca 2012 yılının yaz ayı boyunca ülkesinde yetişkinlere yabancı dil olarak Türkçe öğretmenliği yapmıştır. Emre bu işlere bizzat kendisi başvurmuş ve hiçbir ücret talep etmemiştir. Emre bu süreçlerde toplum içerisinde sosyalleşebilmeyi ve Türkçesini etkin bir şekilde kullanmayı amaçlıyordu. Emre'nin kendi ifadelerinden ve bir araştırmacı olarak benim çıkarımlarımdan hareketle sakin ve aynı zamanda öğrenmeye karşı oldukça istekli bir yapıya sahip olduğunu ifade edebilirim.

Emre kız kardeşiyle beraber rahat bir çocukluk geçirmiştir; çünkü ailesi her durumda Emre'nin düşüncelerini desteklemiş ve onu eğitim noktasında sürekli teşvik etmişlerdir. Emre'nin babası elektronik mühendisliğinden mezun ve şoför olarak çalışmaktadır. Annesi ise Kırgızistan'da bir üniversitede Türkoloji üzerine doktora çalışmasını tamamladıktan sonra aynı üniversitede öğretim üyesi olarak çalışmaktadır. Emre, çocukluktan beri ailesinin desteğiyle güzel sanatlar, bilgi teknolojileri ve Kırgız-Türk Edebiyatı gibi konularla oldukça ilgilidir ve bu alanlarda kendisini oldukça geliştirmiştir. Emre'nin geleceğe yönelik planları konusunda, kariyer hedefi olarak Türkçe öğretmenliğini seçtiği için bu alanda uzmanlaşmayı arzulamaktadır; fakat çok net bir şekilde gelecek kariyeri noktasında detaylı bir planı yoktur. Emre çalışkan ve işinde planlı biri olmasının yanı sıra gelecek kariyeri noktasında kadercı bir yapı sergilemekte ve geleceğin insana ne getireceğinin bilinemeyeceğini ifade ederek, Allah'tan hayırlısını dilemektedir.

Emre ortaokulda 7. sınıftayken zorunlu ders olarak Türkçe öğrenmeye başlamış ve böylece Türk toplumuna ve diline karşı giderek ısınmaya başlamıştır. Emre'nin resmi olarak Türkçe yeterliliği konusunda Türk okullarından aldığı sertifikalar ve Türkiye'de üniversite öğrenimi görebilmek için girdiği YÖS sınavından 70 puan alması gösterilebilir. Emre hayatı boyunca Türk okullarında öğrenim görmüş ve 13-18 yaşları arasında ise yatılı olarak lise öğrenimine devam etmiştir. Daha sonra yine aynı Türk lisesinden iyi bir dereceyle mezun

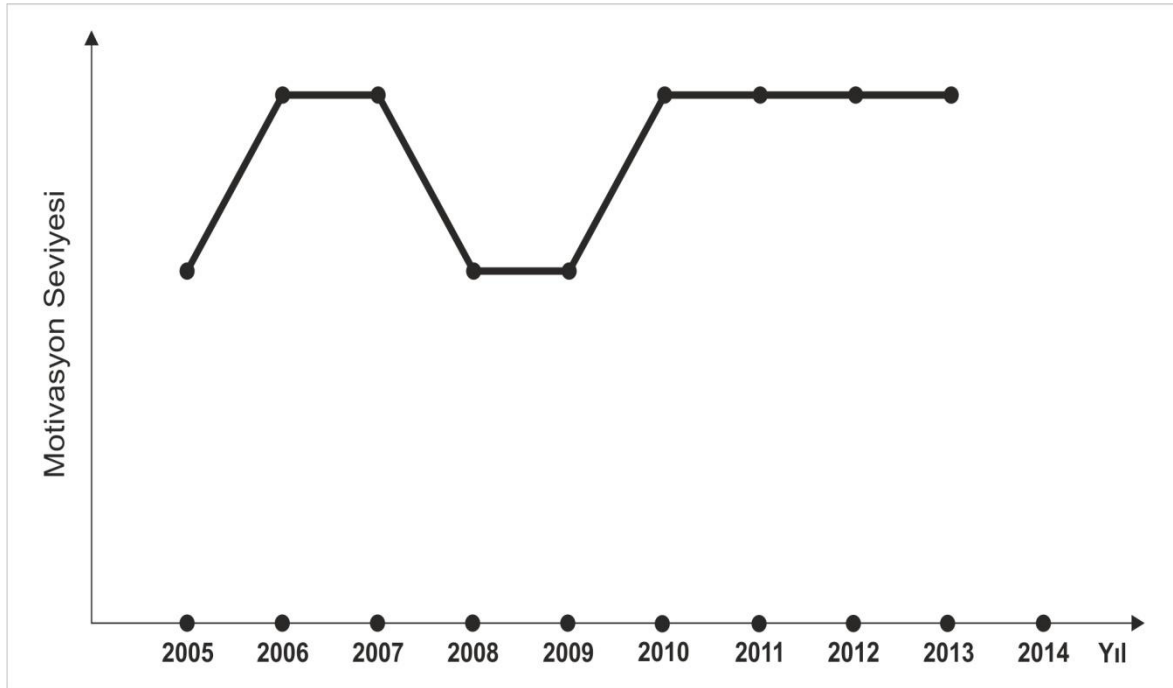
olduktan sonra üniversite eğitimi almaya karar vermiştir. Emre'nin dünyanın neresinde olursa olsun iyi bir üniversite okuma hayali vardı. Emre, hocalarının ve bir eğitimci olan annesinin yönlendirmeleriyle 2010 yılının Eylül ayında iyi derecede öğrenmiş olduğu Türkçesiyle Türkiye'nin Çanakkale şehrinde üniversite öğrenimi görmeye başladı. Emre bölüm tercihi yaparken üç tercih hakkı bulunmaktaydı. Bu nedenle, bilgisayar, Türkçe ve sınıf öğretmenliği bölümlerini tercih etmiştir. Bu tercihlerden ise Türkçe öğretmeliğini kazanmıştır. Türkiye'deki Türkçe öğretmenliği bölümlerinin amacı anadili olarak Türkçe öğretmeni yetiştirmektir. Emre'nin böyle bir bölümde öğrenim görüyor olduğunu düşününce Türkçesinin ne kadar iyi bir seviyede olduğunu altını çizmek isterim.

Emre günümüz itibariyle çok iyi derecede Türkçe biliyor olduğunu ve hatta kendisini bir Türk olarak karşısındakini rahatça ikna edebileceğini ifade edebilirim. Emre ayrıca 2013 yılında açık öğretim fakültesi bünyesinde uluslararası ilişkiler bölümüne başvurdu ve ikinci üniversite öğrenimime devam etmektedir. Fakat Emre'nin ailesi Emre'nin Türkçe öğretmenliğinden mezun olduktan sonra artık ülkesine dönerek kendilerinin yanında kalmasını arzuluyorlardı. Emre için önemli olan ise eğitim konusunda en iyi derecelere ulaşabilmektir. Emre Çanakkale'deki üniversite hayatı boyunca Türk arkadaşlarıyla kiradadıkları bir evde kalmıştır. Emre bu süreçte maddi açıdan hiçbir zorluk yaşamamıştır. Emre Türkçe öğretmenliği bölümünü 2014 yılının Haziran ayında başarıyla tamamlayarak bir Türkçe öğretmeni olarak mezun oldu ve Türkiye'de Türkçe eğitimi üzerine lisansüstü öğrenimine devam etmektedir. Emre hakkında buraya kadar anlattıklarım onun planlı ve çalışkan bir doğaya sahip olduğunu göstermektedir.

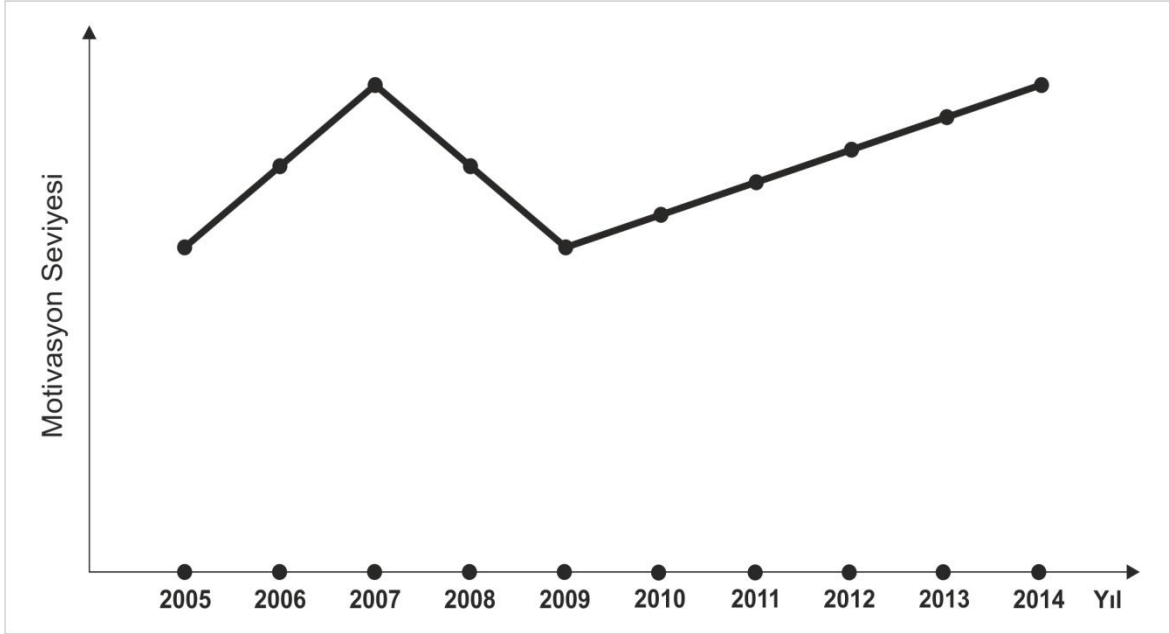
2013 yılının Ocak ayında Emre ile gerçekleştirdiğim ilk görüşme kendi evimde dostane bir ortamda akşam sularında yaklaşık 5 saat sürdü. Emre ile gerçekleştirdiğim diğer üç görüşme yine aynı ortamda ve yaklaşık aynı sürede gerçekleşti. Emre ile olan tüm bu görüşmeler Türkçe olarak gerçekleştirilmiştir.

## Motivasyon Değişimi

Emre 2005 yılında 13 yaşındayken Türkçe öğrenmeye başlamıştır. Emre'nin 7. sınıftayken Türkçe öğrenmeye başladığı ortaokul Kırgızistan'ın Tokmak ilinde bulunan bir Türk okuluydu. Emre'nin o günden bugüne Türkçe öğrenme sürecindeki algıladığı motivasyon seviyesi şekil 10 ve 11'de gösterilmiştir. İlk ve son şekil arasında 2013 yılının Ocak ayından 2014 yılının Haziran ayına kadar olan 18 aylık bir süre bulunmaktadır. Görüldüğü gibi Emre'nin 18 aylık bir süreye rağmen doldurmuş olduğu motivasyon-zaman kartları motivasyon seviyesi ve zaman açısından benzer özellikler göstermektedir.



Şekil 10. Emre'nin Türkçe öğrenme sürecinde algıladığı motivasyon seviyesi (Ocak, 2013).



Şekil 11. Emre'nin Türkçe öğrenme sürecinde algıladığı motivasyon seviyesi (Haziran, 2014).

**Yakın çevre ve okul ortamı.** Emre'nin Türkçe öğrenmeye karşı en güçlü motivasyon kaynaklarından biri yakın çevresi ve resmi olarak Türkçe öğrenmeye başladığı okul ortamıdır. Bunlar Emre'nin anne ve babası, teyzesi, ilk Türkçe öğrenmeye başladığı Türk okulu ve ilk Türkçe öğretmenidir. Emre 2001 yılında 9 yaşlarında bir çocukken bir Türkolog olan annesinin üniversitede verdiği derslere çoğu zaman gidiyor ve onu izliyordu. Bu, onda Türkçeye karşı güçlü bir motivasyon kaynağı olmuştur. Emre daha sonraki yıllarda kendi isteğiyle Türkçe öğrenmeye karar vererek 2005 yılında henüz 13 yaşındayken Türkçe öğrenmeye başlamıştır. Emre teşvik edici okul ortamından, yani öğretmenleri ve okul arkadaşlarından oldukça etkilenmiştir. Emre Türkçe öğrenmeye başlamasıyla neredeyse bir yıl gibi bir sürede motivasyonu en yüksek seviyeye ulaşmıştır. Emre'nin o ana kadar olan kaliteli bir örgün eğitim sürecinden geçmiş olması ve sosyo-ekonomik seviyesi yüksek bir aileye sahip olması onun okul ortamlarına oldukça alışkın bir insan olduğunu göstermektedir. Buradan hareketle, Emre hayatında ilk kez öğrenim görmeye başladığı bu Türk okulundan oldukça etkilenmiştir. Emre bu durumu şöyle açıklamaktadır:

*Bir gün babam teyzemin oğlunun okuduğu Türk okulunu görmüş ve çok etkilenmiş. Hem kuzenimin başarısından hem de okuldaki eğitimden. Daha sonra babam hemen bana "Emre*



*seni de Türk okuluna yazdıracağız” dedi. Ben de hemen “tamam” dedim. Çünkü teyzem ve kuzenimin anlattıkları beni çok etkiliyordu. Ve tabii ki annemin bu alanda bana bir idol olması başlı başına temel sebepti benim hemen tamam dememdeki. 2005 yılında ilk defa kayıt olduğum Türk okuluna girince her şey bir başka göründü bana. İlk göze gelen şey okulun girişinde Türk ve Kırgız bayrağı asılıydı. O zaman anladım ki bu dili ve milleti öğrenmeliyim ve kardeşliğimizi pekiştirmeliyim. O bu derken, ilk Türkçe dersine girdik ve hocamız İsrail bey Türkçe olarak ders anlatmaya başladı. Kendisinden o kadar etkilendim ki hiç Türkçe bilmememe rağmen hani derler ya gönül diliyle onu anlıyordum. İşte bu ortam ve hocalarım bana Türkçeyi öylesine sevdirdiler. O günden bugüne Türkçeyi severek öğreniyor ve konuşuyorum. O zamanlar için tek sıkıntım ise Türkçe konuşurken Kırgızcayla karıştırmamdı. Bu biraz sorun oldu işte.*

Emre bu okulda 5 yıllık yatılı bir öğrenim görmüştür. Bu süreç içerisinde hocaları ona çok yardımcı olmuşlar ve neredeyse bir aile gibi onunla ilgilenmişlerdir. Emre bu nedenle hocalarına hayran kalmıştır. Emre, hocalarının Türkçe öğretme konusunda oldukça iyi olduklarını ve çok kısa zamanda kendisine Türkçe temel seviyeyi kazandırdıklarını ise şöyle ifade etmiştir:

*Türkçe hocalarımız çok tecrübeliydi. Bizlerle adeta arkadaş gibiydiler. Beraberce çok vakit geçiriyorduk. Türkçe öğrenmeye başladığımız andan bir ay sonra neredeyse Türkçe konuşulanları anlar seviyeye gelmiştim. Bu hocalarım sayesinde oldu; çünkü okulum yatılıydı ve sürekli gece gündüz hocalarımla beraberdim bir arkadaş gibi.*

Emre'nin Türkçe öğrenme konusunda okul ortamından oldukça memnun olmasının bir başka nedeni ise Türk okullarının kültürünün ve manevi özelliklerinin kendilerinininkine çok benzediği içindir. O bölgede başka toplumlara ait olmasına rağmen Emre'nin tercihi yakın çevresinin de desteğiyle Türk okullarından yana olmuştur. Emre bu durumu şöyle açıklamaktadır:

*Kırgızistan'da Türk okullarının yanında başka milletlere ait okullar da var; fakat bu okulların kültürel yapısı bizim topluma uygun değil ve bu okullara giden öğrencileri kendi değerlerini kaybettiğini düşünüyorum. Yakın çevrem ailemin beni aslında Türk okullarına*

*yönlendirmesi aslında bu nedendir. Ben de zaten bu nedenle Türkçe öğrenmeyi çok arzuladım ve okulumla iyice kaynaştım.*

Emre'nin Türkçe öğrenme konusunda motivasyonunun devamlılığını sağlayan bir başka durum ise okullarındaki *yeşil ve beyaz kart* uygulamasıydı. Bu kart başarılı öğrenciler için öğretmenleri tarafından bir tür ödüllendirme anlamına gelmektedir. Öğretmen Türkçe dersi esnasında her bir öğrenciye bilinmesi zor beş Türkçe kelime soruyor ve bilen öğrencileri yeşil kartla ödüllendiriyordu. Bu Emre için bir tür başarı madalyası anlamına gelmekteydi. Her haftanın sonunda ise sabahtan öğlen saatlerine kadar okul bahçesinde bir tören yapılıyor. Bu törende öğrencilerin o hafta topladıkları yeşil ve beyaz kartlar bir kutuya koyuluyor ve çekiliş yapılıyor. Bu çekiliş sonucunda başarılı öğrencilerin kırtasiye ihtiyaçları giderilmiş oluyordu. Emre bu tür ödüllendirme yönteminden çok etkilemişti ve Türkçe öğrenme motivasyonu giderek yükseliyordu. Emre okul ortamında Türkçe öğrenme sürecinde motivasyon açısından daha birçok kaynaktan yararlanmıştı. Diğer bir örnek ise dört mevsimin adları karton kâğıtların üzerine yazılarak bir sonraki gün ise yazılan mevsimin resminin yapılması öğrenciden bekleniyordu. Emre bu süreçte öğretmenlerinin kendileriyle adeta bir bebek gibi ilgilendiklerini şöyle dile getirmektedir:

*Öğretmenlerimiz bizle adeta bir bebekmişiz gibi ilgileniyorlardı Türkçe öğrenmemiz noktasında. Öyle büyük bir istekle öğreniyordum. Hatta öyle ki Türkçe kitaplar okuyor ve özetini çıkarıyordum. Dünya klasiklerini bile okudum ve Türkçe özetini çıkardım. Mesela Sefiller romanını örnek olarak verebilirim. Tüm hocalarımız böyle iyi davranıyorlardı. Bir de Türk dillerinin benzerliği beni motive ediyordu; mesela Kırgızistan'da iken orada satılan Türk malları vardı, bir çikolatanın arkasında yazılan Türkçeyi anlayabilmem beni içten içe motive ediyordu.*

Emre ayrıca Türkçe öğrenmeye başladığı 2005 yılından itibaren yüksek motivasyonunu ilk defa farklı bir kültürü ve dili öğrenme merakıyla sağlamıştır. Emre'yi bu duruma iten sebep ona göre öğrenme isteği ve öğrenmeye adanmışlıktır. Emre için Türkçe ve Türk kültürü gizemli ve öğrenilmesi gereken şeylerdi. Bu gizem Emre'yi aşkla bu dili ve kültürü

öğrenmeye yüreklendiriyor ve onu bu duruma adıyordu. Emre ülkesindeyken öğretmenlerinin sayesinde Türkiye ile ilgili birçok belgesel izlemiş ve bu belgeseller yoluyla adeta bir İstanbul aşığı oluvermiştir. Emre bu durumu şöyle açıklamaktadır:

*Kırgızistan'da deniz yok biliyorsunuz. Ben ilk defa denizi Türkiye'ye İstanbul'a gelince gördüm. Fakat gelmeden önce Türkiye ile ilgili belgeseller izlerken İstanbul'u çok sevdim denizin kenarında boğaza karşı harika bir şehir olarak gördüm ve kendi kendime dedim ki İnşallah Türkiye'de deniz kenarı bir üniversitede okuyacağım. Bu hayal beni sürekli tetikledi ama beni bu hayale sevk eden şey ise okulum, hocalarım ve yakın çevrem olmuştur.*

**Sınıf ortamı.** Emre'nin Türkçe öğrenme motivasyonundaki ilk kırılma 2007 yılının başlarında olmuştur. Emre ülkesinde öğrenimine devam ederken sınıf içi yaşanan bölünmeler Emre'nin motivasyonunu neredeyse iki yıl boyunca olumsuz etkilemiştir. Sınıf içerisinde arkadaşlarının kişisel tercihlerine göre kendi aralarında gruplar oluşturmaları Emre'yi bir gruba dâhil olması konusunda zor durumda bırakmıştır. Emre sınıftaki hiçbir gruba dâhil olmadan eğitimine devam etmek istemiştir; fakat bu durumda da gruplar tarafından psikolojik olarak baskı görmüştür. Bu durumlar Emre'nin Türkçe öğrenmeye karşı olan motivasyonunu olumsuz etkilemiştir. Emre o zamanlar Türkçe dikte dersi alıyordu ve bu dersin çok zor bir ders olduğunu düşünüyordu. Sınıf içerisinde yaşanan bölünmeler Emre'yi denge kurma noktasında oldukça yıpratmıştır. Ayrıca, dikte dersinin zorluğu göz önünde bulundurulduğunda Emre'nin Türkçe öğrenmeye karşı motivasyonu bir hayli düşmüştür. Emre bu durumu şöyle açıklamaktadır:

*Sınıfta giderek asosyal biri olmaya başladım. Zaten Türkçe dikte dersi oldukça zordu. Hocam müthiş bir hocaydı. Fakat benim motivasyonumdaki düşüşün temel nedeni sınıfın bölünmüş olmasıydı. Sınıf ikiye ayrıldı. Ama ben her iki grupta da aram iyiydi. Burası bir siyasi parti mi yani? Sigara ve alkol alan öğrenciler bir grup oldular, diğerleri ise başka bir grup oldular. Ben tamamen ortadaydım. Benim amacım kişisel tercihlerine aldırmadan tüm insanlarla iyi olmaktı. Bunu çok iyi başaramadım. Bu nedenle dikte dersinin zorluğunu*

*da işe katınca neredeyse bir yıl boyunca 2007'den itibaren Türkçe öğrenmeye karşı motivasyonumda düşmeler oldu. Ayrıca sadece Türkçem değil Rusça ve Kırgızca gibi diğer derslere karşı da motivasyonum kırıldı.*

**Yeni öğretmen.** Emre'nin bu süreç esnasında Türkçe öğrenmeye karşı motivasyonu giderek düşüyordu. Emre motivasyonunun düşmesini istemiyordu. Bu nedenle motivasyonunun daha fazla düşmemesi için kendisini anlayan arkadaşlarıyla daha samimi olmaya ve onlarla daha çok vakit geçirmeye başladı. Ayrıca, Emre'nin öğrenim gördüğü okul bireysel olarak her bir öğrenciyle ilgileniyordu. Bu durum Emre'nin kendisini değerli hissetmesini sağlamıştır. Emre böylece motivasyonunu koruyabilmiştir. Emre bu konuyu şöyle dile getirmektedir:

*2008 yılında okuldaki yeni öğretmenimiz bendeki bu düşüşü gördü ve benimle özel olarak ilgilenmeye başladı. Ayrıca okulumuzda aile takibi de vardı ve böylece aileme benimle ilgili durumları haber veriyorlardı ve ailem de böylece beni takip ediyor ve ilgileniyordu. Benim için en kötü an 2007-2008 arasındır diyebilirim. Yeni öğretmenim bana çok destek oldu anlatamam. 2008'de geldi kendisi ve giderek daha kötüye giden durumumu kurtardı. Bu öğretmenim sayesinde şu güne kadar hiçbir şekilde artık motivasyon düşüşü yaşamadım.*

Emre'nin yeni öğretmeni ilk olarak Emre'ye kaldıkları yurt içerisinde bazı sorumluluklar vermiştir. Emre kendisini böylece değerli hissetmeye başlamıştır. Emre 2009 yılından Türkiye'ye ilk geldiği 2010 yılına kadar öğretmenin desteğiyle çok iyi bir seviyeye gelmiş ve Türkiye'ye gelince Türkçe konuşma noktasında hiçbir sorun yaşamadan Türk toplumuna entegre olabilmıştır. Emre yine de tam anlamıyla Türkçe öğrenemediğini çünkü dilin yaşayan bir olgu olduğunu ve ömrünün sonuna kadar öğrenilmesi gerektiğini ifade etmiştir:

*Ya aslında ben Türkçe öğrenmeye başladığımda her geçen sene Türkçemin iyi olduğunu düşünüyorum ama ne yazık ki öyle değil çünkü her merdiven yükselince önüne daha yeni ve sen bilmediğin şeyler çıkıyor. Onun için ben bu dili hayatımın sonuna kadar öğreneceğim gibime geliyor. Çünkü dil aynı insan gibi yaşayan bir şey. Bir de şöyle düşünüyorum ben*

*bugün sizle beraber konuşabiliyor ve beni bu araştırmaya uygun katılımcı olarak belirlediyseniz o halde Türkçemden gurur duyuyorum.*

**İlk öğretmenlik deneyimi.** Emre 2012 yılının üç aylık yaz tatili boyunca ülkesinde bir özel kurumda yabancı öğrencilere Türkçe öğretmiştir. Bu deneyim Emre'ye Türkçe konusunda müthiş bir öz-güven ve motivasyon sağlamıştır. Bu Emre'nin ilk öğretmenlik deneyimi olmuştur. Emre'nin Türkçe öğrettiği kurumda kendisi gibi Türkçe öğreten anadili Türkçe olan bir iş arkadaşı vardı. Bu durum özellikle Emre'yi kendisinin de en az iş arkadaşı kadar Türkçe bildiği konusunda pozitif açıdan motive ediyordu. Emre için anadili Türkçe olan birisiyle aynı kurumda çalışmak ve onun dilini başkalarına öğretmek büyük bir zevkti. Emre'nin söylemlerinden hareketle öğrencilerinin bu süreçte yaşadığı en büyük sorunlardan biri onların Türkçe kelimeleri ezberleyememeleridir. Emre bu konuda şöyle bir açıklamada bulunmuştur:

*Öğrencilerim Türkçe kelimeleri öğrenmede oldukça sorun yaşıyordu. Onlar sadece yazılı metinlere bakıp kelimeleri kâğıt üzerinden ezberlemeye çalışıyor ve onlar için kalıcı olmuyordu. Ben de onlara fotografik olarak kelimeleri öğrenmelerini tavsiye ettim. Mesela, mutfak gereçleriyle ilgili kelimeleri kâğıttan ezberlemek yerine kendi evlerindeki mutfaka girerek ellerime aldıkları ve her gün gördükleri mutfak eşyalarının Türkçesini bir bütün olarak ezberlemeleri gerektiği söyledim. Böylece yaşayarak öğrenme gibi bir durum ortaya çıkacaktı. Ve böylece birçok öğrencim kelime öğrenme sorununu büyük ölçüde çözdü.*

**Diğer diller.** Emre Türkçe öğrenmeden önce birçok yabancı dil öğrenmiştir. Bu diller Rusça, İngilizce, Kazakça, Özbekçe ve Türkmence dilleridir. Bu nedenle Emre'nin Türkçe öğrenme motivasyonu daha önce başka dilleri öğrenmiş olmanın verdiği öz-güvenden hareketle olumlu bir şekilde etkilenmiştir. Emre ayrıca 2012 yılında ülkesinde yabancılara Türkçe öğretirken Rusçasını kullanarak öğrencilerine daha hızlı ve etkili bir şekilde Türkçe öğretebilmiştir. Bu durum aynı zamanda bir Türkçe öğrenen olarak Emre'nin motivasyonunu oldukça etkilemiştir. Bu durumu şöyle açıklamaktadır:

*Türkçe öğrettiğim grup 8. sınıf seviyesinde yaklaşık 15 Uygur öğrenciden oluşuyordu. İlk başlarda çok heyecanlıydım ama daha sonra alıştım. Bir de hiç Türkçe bilmeyen birine direk konuşarak derse girer ve devam edersen doğal olarak onların motivasyonları düşer çünkü kendimden biliyorum. Öğrencinin gözü korkar bende çoğunluğun Rusça bilmesinden hareketle Rusça konuşarak Türkçe karşılaştırmalı Türkçe öğretmeye başladım. Yani Rusçayı bir aracı dil olarak kullandım. Çünkü Uygurlar Kırgızca bilmezler hepsi Rusça bilirler. Böylece öğrencilerimin ilk başlarda gözü korkmadan Türkçenin kolay bir dil olduğu izlenimine kapıldılar. Bende onlara öğretiyor olmanın verdiği hazla daha bir motive oldum.*

Emre ayrıca daha önce Rusça biliyor olmasının Türkçe öğrenmesine oldukça katkı sağladığını ifade etmiştir; çünkü anadilinden oldukça farklı dilbilimsel yapılara sahip zor bir dil olan Rusçaya hâkimiyet Emre'ye oldukça öz-güven vermiştir. Emre Rusçada bazı kelimeleri unuttuğunu ve Türkçe öğrenme sürecinde Rusça-Türkçe sözlükler kullandığı için unuttuğu kelimeleri yeniden telafi etme şansı yakalamıştır. Emre'nin Rusça bilmesinin Türkçe öğrenmesine somut olarak en temel katkısı ise Türkçe konuşma becerisine olmuştur. Emre bu durumu şöyle açıklamaktadır:

*Şimdi Türkçede ulama diye bir şey var ama Kırgızcada yok. Fakat aynı ulama durumu Rusçada da var. İşte bu nedenle Türkçede ulamanın ne olduğunu konusunda hiçbir zorluk çekmedim daha öncede Rusçada aynı durum söz konusu olduğu için.*

**Periyodik dalgalanmalar.** Emre'nin hayatındaki ilk yurtdışı deneyimi Türkiye olmuştur. 2010 yılında Türkiye'ye geldiğinde daha önce motivasyonunu düşmekten kurtaran öğretmeninin sayesinde topluma entegre olma noktasında neredeyse hiçbir sıkıntı yaşamamıştır. Emre Kırgızistan'da YÖS sınavına girip 70 puan alarak Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Türkçe öğretmenliği bölümünde öğrenim görme hakkı kazanmıştır. Emre yüksek bir motivasyonla öğrenim görmeye başlamıştır; fakat bu süreçte Emre için en olumsuz taraf ise hocaların bizzat kendisi olmuştur. Emre bölümünden mezun olana kadar bu tür

durumlar onun motivasyonu açısından periyodik dalgalanmalara sebep olmuştur. Emre bu durumu şöyle açıklamaktadır:

*Çanakkale’de öğrenime başlayınca beni Türkçe öğrenme motivasyonu açısından olumsuz olarak etkileyen şey derslerde anlayamadığım ve bilmediğim şeyleri hocaların hep anlatmadan yüzeysel olarak geçmeleri olmuştur ve de bazı hocaların dersini sevdirmemesi olmuştur. Bu benim açımdan tam bir hayal kırıklığıydı. Mezun olana kadar hep böyle gelgitler oldu yani.*

Emre dört dönem boyunca bir hocadan aynı dersi aldığını ve o dersi geçemediği ifade etti. Bu durum Emre’yi Türkçesinin çok iyi olmadığı ve bu nedenle o dersi geçemiyor olduğu düşüncesine sevk etti. Emre’nin motivasyonundaki bu türden iniş ve çıkışlar neredeyse bölümünden mezun olana kadar sürmüştür. Emre bu durumları genel olarak şöyle açıklamaktadır:

*Üç yıldır aralıksız psikoloji üzerine okumalar yapıyordum ve kendime şaşıırıyordum. Eğitim psikolojisi dersini dört dönemdir alıyorum alıyorum geçemiyorum. Benim tek korkum eğitim psikolojisi dersi artık. Ders kitabını ezberler duruma gelmişim. Ama test sorularını yapamıyorum, hoca bana yorum sorusu sorsun işte o zaman yaparım. Bu nedenle test sınavında düşük alıyorum ve acaba bu ileri seviye Türkçeyi anlayamıyor muyum diye kendime soruyorum. E başka bir yorum sorulu sınavlardan yüksek alıyorum, bu durumda ise Türkçeye karşı motivasyonum yükseliyor.*

Emre ayrıca Kırgız-Türk Edebiyatı gibi konularla oldukça ilgilidir. Özellikle Cengiz Aytmatov’un eserlerini okuyarak Türk edebiyatıyla karşılaştırmalar yapmaktadır. Emre bunun için lisans öğrenimi gördüğü bölümündeki bu konuda uzman hocalardan yardım almıştır. Hocalarının Emre’ye bu konuda verdiği dönütler onu Türkçeye karşı oldukça motive etmiştir; çünkü Emre kendi ilgi alanı olan bir şeyi Türkçe olarak yapıyor olmaktan zevk alıyordu ve bu durum onu kendisine ispatlamasına dair somut bir örnekti. Emre bu konuda görüşlerini şöyle açıklamaktadır:

*Ben Kırgız-Türk edebiyatıyla çok ilgileniyorum. Bu benim ilgi alanım çocukluktan beri neredeyse. Özellikle milli değerimiz olan Cengiz Aytmatov benim favorimdir. Yüksek lisans*

*yaparsam şayet Kırgız ve Türk edebiyatında ortak olarak kullanılan kelimelerin frekanslarını belirlemeyi amaçlıyorum. Bunun için bölüm başkanı hocamla neredeyse bu konuyu proje gibi adeta planladık ve bu süreç beni çok mutlu etti. Yani, ondan aldığım yapıcı dönütler beni Türkçeye karşı daha bir yüreklendirdi.*

### **Öğrenme Sürecinde Benlik Algısı**

Emre Türkiye'ye gelmeden önce 2005 yılında Kırgızistan'daki okulunda Türkçe öğrenmeye başlamıştır. Türkçe öğrenmeye başladıktan beş yıl sonra 2010 yılında ilk yurtdışı deneyiminde bulunarak Türkiye'ye gelmiştir. Emre'nin 2010 yılına kadar Türkçe öğrenmesi onun için sadece bir yabancı dilden başka bir şey değildi. Fakat Emre'nin Türkçenin anadili olarak konuşulduğu bir ülke olan Türkiye'ye gelmesi onun için benlik değişimi açısından bir başlangıç olarak adlandırılabilir. Emre 2010 yılından itibaren Türkiye'de yaşadığı dönemde her konuda Türk-Kırgız ayrımını çok rahat bir şekilde belirleyebilecek bir duruma gelmiştir. Emre için bu bilgi seviyesi onun benlik algısında belirleyici faktörler olarak adlandırılabilir. Emre 2005 yılında kendi ülkesinde öğrenmeye başladığı Türkçesiyle 2010 yılından itibaren zamanla bir Türk gibi yaşantısını sürdürmüştür. Emre kendi ülkesinde başarılı bir şekilde Türkçe öğrenmesine rağmen Türkiye bağlamında öğrendiği ve deneyimlediği şeylere kendi ülkesinde şahit olma fırsatı olmadı. Emre Türkiye'de yaşadığı dönemde böylece dünyaya daha farklı açılardan bakma fırsatı yakalamıştır. Örnek olarak, Emre daha önce hiç yurtdışına çıkmadığı ve ilk yurtdışı deneyiminin Türkiye olduğunu ifade etti. Şimdiye kadar ülkesinde sürekli olarak eğitimiyle meşgul olduğunu ve sadece köyleri ara sıra gittiğini ifade etti. Ayrıca yıllardır farklı bir kültürün içerisinde yaşayarak artık eski Emre olmadığını ifade etti. Emre bu konuda genel olarak şunları söylemiştir:

*Ülkemde Türkçe öğrenirken Türkçe benim için severek öğrendiğim bir dildi ama Türkiye'ye gelip yaşadıkten sonra artık kendimi Türkiyeli gibi hissediyorum çoğu zaman. Mesela bir konuda Türklerin nasıl düşündüğünü biliyorum artık. Mesela kendim gibi Kırgız olan kız arkadaşım yıllardır İstanbul'da üniversitede eğitim görüyor ve onunla bulduğumuzda artık farklı biri olmuş gibi hissediyorum ve o da bana aynıı söylüyor. Çünkü*



*Kırgızistan'daki gibi değiliz ikimizde. Kız arkadaşım aynı buradaki Türk kızları gibi olmuş davranışları şöyle böyle. O da bana aynı oradaki erkek arkadaşları gibi olduğumu söylüyor. Mesela, Türk erkekleri gibi kıskanç olduğumu söylüyor. Aslında öyle değil ama anladığım kadarıyla Türk toplumunda biraz güvensizlik sorunu var, o yüzden bu kıskançlık durumu bize de işlemiş gibi görünüyor fark etmeden. Mesela Türk toplumunda sevgisizlik var insanlar birbirlerini bir madde yani bir meta olarak görüyor burada.*

Emre'nin Türkiye'de şahit olduğu ve giderek kendisinin de farkında olmadan öyle olduğu bir durum ise zaman konusudur. Emre kendi ülkesinde Rus döneminden kalma en önemli özelliğin dakiklik, söylenen işin zamanında yapılması ve buluşmalara belirlenen saatte gidilmesi olduğunu söylemiştir; fakat Türkiye'de durumların hiçte öyle olmadığını ve bu durumun giderek kendisini de yansımasından korkmaktadır. Emre bu durumu şöyle açıklamaktadır:

*Biz kendi ülkemizde çok dakik insanlarız. Birine şu saatte buluşalım dediğimiz zaman o saati geçirmeden o saatte buluşuruz. Ben bu özelliğimizi çok seviyorum. Fakat burada genellikle hiçte öyle değil. Mesela burada biriyle buluşacağım zaman saat birde ise beş dakika önce ya da sonra geliyor; fakat karşı taraf yarım saat ya da bir saat sonra geliyor hiçbir şey yok gibi. Bende o yüzden rahat davranmaya başladım artık buradakiler gibi. Mesela ben Türkmenistan'da okuldayken öğretmenlerimiz bile bize tuvalet için sadece 5 dakika izin verirlerdi ve herkes buna uyardı. Çünkü bu bizim orada bir kültür. İşte ülkemde Türkçe öğrendim fakat bunları bilmiyordum, burada öğrendim.*

Emre ayrıca Türkiye'deki üniversite öğrencilerinin ders çalışma kültürlerine çok şaşırmıştır. Ona göre Türk öğrenciler sınavdan bir gün önce ders çalışmaya başlıyorlar. Emre bu duruma hiç alışmamış ve çok ilginç karşılamıştır. Emre tüm bu durumları deneyimlediği için kendisinin de ara sıra Türkler gibi davrandığını ifade etmiştir. Emre aynı zamanda Türkiye'de yıllardır rahatça yaşıyor olmanın verdiği öz-güvenle kendini artık küresel bir insan olarak hissettiğini ifade etmiştir. Mesela bir örnek vermek gerekirse, Emre bir deneyimini şöyle aktarmaktadır:

*Kurban bayramının ikinci günü kendi başıma Konya'yı ziyaret etmeye karar verdim; çünkü Konya şehri hakkında çok güzel şeyler okuyor ve duyuyordum. Acaba sorunsuz bir şekilde kendi başıma farklı bir ülkede başka bir şehre gidip istediğimi şeyleri yapabilecek miyim acaba diye düşünüyordum. Otobüse bindim ve Konya'ya sabah saatlerinde ulaştım. İnsanlara sora sora gezmek istediğim yerleri rahatça gezdim ziyaret ettim. Ve ayrıca ucuz bir otel buldum ve orada birkaç gün kaldım. Daha sonra sorunsuzca Çanakkale'ye vardım. Artık eski Emre değildim, istediğim gibi farklı bir ülkede istediğim yere rahatça gidiyor ve insanlarla aynı bir Türk gibi konuşuyordum.*

Emre Türkiye'de yaşadığı süreç içerisinde adeta bir Türk gibi yaşıyor olmasını hiç kimseyle Kırgızca konuşmamasıyla da ilişkilendiriyor; çünkü ona göre Çanakkale'de Kırgızca konuşan kimse yok ve bu nedenden dolayı sürekli Türklerle beraber etkileşim içerisinde. Emre'nin ev arkadaşları bile Türk arkadaşlarından oluşmaktadır. Emre bu konuyla ilgili olarak şunları söylemiştir:

*İstanbul'da üniversite okuyan Kırgız arkadaşlarım var fakat onlar sanki Kırgızistan'dan ilk geldikleri günkü gibiler Türkçe biliyorlar ama kendi kabuklarında yaşıyorlar gibi düşünüyorum. Kendi aralarında sürekli Kırgızca konuşuyorlar ve Türklerle etkileşime zorunlu olmadığı sürece geçmiyorlar. Evde bile beraber kalıyorlar. Yani, koskoca İstanbul gibi bir şehirde hala Kırgızistan'ı yaşıyorlar. Ben öyle olmadığımı düşünüyorum. Benim her yanımda Türkler var ve sürekli onlarla beraberim ve bu durum beni mutlu ediyor. Onlar da benimle olmaktan mutlular yani. Ben kız arkadaşım ile bile genellikle Türkçe konuşuyorum yani, düşünün artık.*

## Bölüm VI

### Vaka III: Deniz

#### *Azimli ve Yılmayan bir Ruh*

Deniz ile 2012 yılında Serdar'ın tanıştırdığı diğer kişiler vesilesiyle sosyal bir ortamda tanıştım. Serdar'ın bu süreçteki bana olan katkısını inkâr edemem. Deniz ile tanıştığımda 22 yaşındaydı. Deniz o zamanlar bilgisayar öğretmenliği bölümünün 2. sınıfında öğrenim görüyordu. Deniz ile tanıştığımda onu birçok parametreyi göz önünde bulundurarak değerlendirdim ve daha sonra çalışma konum için uygun bir kişi olduğuna karar verdim. Daha sonları Deniz ile dostane bir şekilde buluşarak sohbet etmeye başladık. Deniz'e ilk başlarda çalışma konumuyla ilgili olarak hiçbir şey bahsetmedim. Daha ilk izlenimlerine göre Deniz iyi derecede Türkçe konuşuyor ve konuşulanları çok rahat bir şekilde anlıyordu. Fakat Deniz ilk başlarda oldukça çekingen bir tavır içerisindeydi. Bu durumu onunla arkadaş olarak çözmeye çalıştım ve başarılı oldum.

Deniz şimdiye kadar ülkesinde resmi eğitim süreçlerinden geçmiştir. Deniz'e göre onun ülkesinde şimdiye kadar olan eğitim süreci neşeli ve arkadaşlıklar açısından dolu dolu geçmiştir. Deniz'in ailesi de bu süreçte ona destek olmuştur. Deniz'in ailesi Nijerya şartlarına göre sosyo-ekonomik olarak orta seviye üzeri bir ailedir. Deniz ailenin en küçük bireyidir. Kendinden başka iki abisi ve bir ablası vardır. Deniz'in hiç çalışma deneyimi olmamış ve şimdiye kadar hep okul ve eğitim ortamlarıyla iç içe olmuştur. Deniz'in ilk defa Türkiye'de Türkçe öğrenmeye başlaması ve böylesine iyi derecede bu dili kısa zamanda öğrenmiş olmasından hareketle onun azimli ve yılmayan bir karakter yapısına sahip olduğunu ifade edebilirim.

Deniz ailesinin desteğiyle iyi bir çocukluk geçirmiştir. Ailesi ona ailenin en küçük bireyi olmasının getirdiği avantajla her konuda elinden geldiğince destek olmuşlardır. Onun düşüncelerini ve ilgi alanlarını her zaman desteklemişlerdir. Deniz'in babası devlet memuru

olarak çalışıyordu ve 2005 yılında trafik kazası sonucu vefat etmiştir. Annesi ise devlet memuru olarak çalıştı ve şimdilerde ise emeklidir. Deniz'in ailesi onun en çok bilişim üzerine olan ilgi alanını desteklemiş ve bu sebeple Türkiye'de bilgisayar öğretmenliği bölümünde öğrenim görmüştür. Deniz'in geleceğe yönelik en büyük hayali ise iyi bir bilgisayar eğitimcisi ve web tasarımcısı olmaktır. Deniz bu hayaline ulaşabilmek için şimdilerde ise Avrupa ya da Amerika'da var olan lisansüstü eğitim fırsatlarını kollamaktadır; çünkü bunun için resmi dil seviyesinde İngilizce dil yeterliliğine sahip ve aynı zamanda alanında yeterli biridir. Deniz bilişim sektörüne olan ilgisinin yanı sıra kitap okumayı, futbol oynamayı, belgesel izlemeyi ve yürüyüş yapmayı çok sevmektedir.

Deniz ülkesinde bir devlet lisesinden iyi bir dereceyle mezun olduktan sonra üniversite öğrenimi görmeye karar vermiştir. Deniz'in dünyanın neresinde olursa olsun iyi bir üniversite okuma hayali vardı; çünkü resmi dil olarak İngilizce biliyor ve konuşuyordu. Bu durum onu küresel olarak dünyanın her yerinde eğitim alma fırsatı veriyordu. Deniz daha sonra annesinin yönlendirmeleri vesilesiyle bu hayalini Türkiye'de gerçekleştirme kararı almıştır. Deniz'in annesi onun Türkiye'de öğrenim görmesi konusunda çok destek olmuş ve yönlendirmelerde bulunmuştur; çünkü Deniz'in annesi üniversite mezunu biri olarak okur-yazar bir yapıya sahiptir. Annesinin gözünde Türkiye'nin Müslüman bir ülke olması, eğitim şartlarının Nijerya'ya nispeten daha iyi olması ve çevredeki bazı komşularının çocuklarının Türkiye'de öğrenim görüyor olması gibi nedenler annesinin Deniz'i yönlendirmesinde oldukça etkili olmuştur. Deniz 2009 yılından beri Türkiye'de yaşamaktadır ve Çanakkale'de bilgisayar öğretmenliği bölümünde öğrenim görmüştür. Türkiye'deki Bilgisayar öğretmenliği bölümlerinin amacı ilköğretim ve ortaöğretim seviyesinde bilgisayar öğretmenleri yetiştirmektir.

Deniz üniversite öğrenimi süresince üniversite öğrencileri için olan özel bir yurttan kalmıştır. Deniz Türkiye'yi çok sevmektedir ve yaşıyor olduğu süreçte Türk insanına oldukça

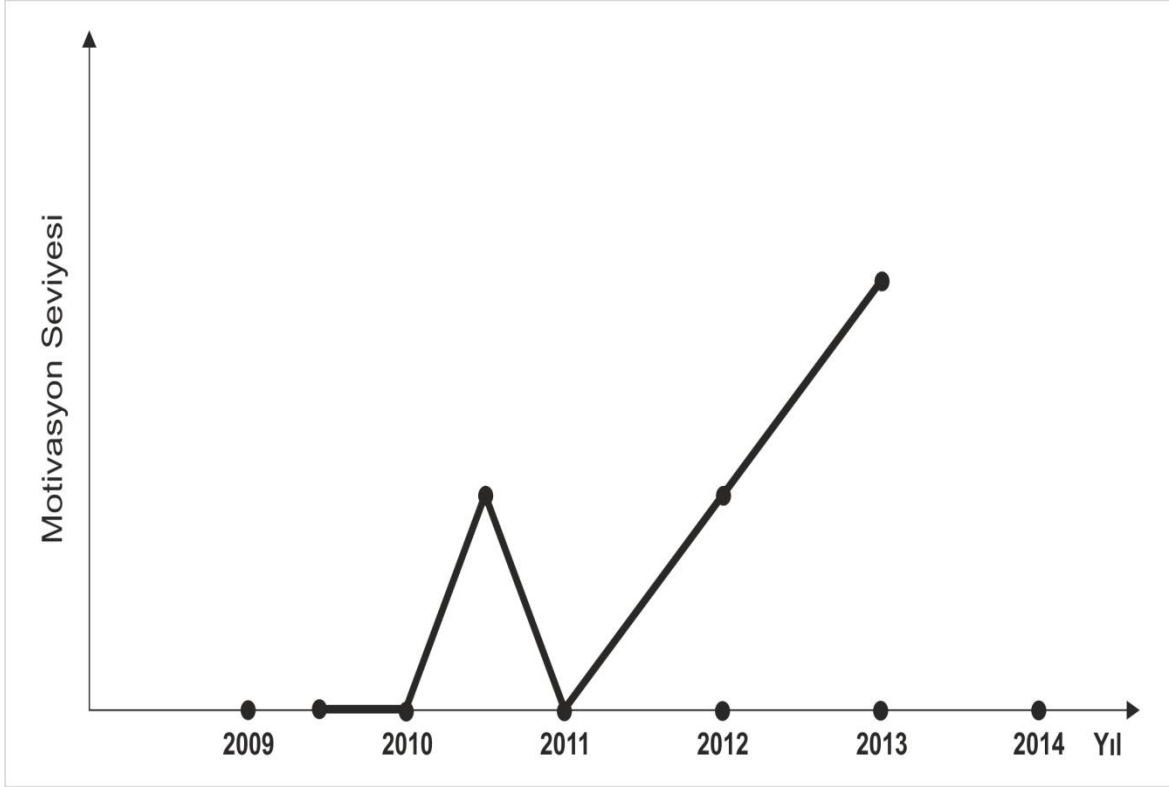
alışmıştır. Deniz'in Türk arkadaşları ile kurmuş olduğu yakın ilişkiler onu Türk toplumuna ısındırmıştır. Deniz'in bu süreçte resmi olarak Türkçe yeterliliğinin ispatı olarak Türkiye'ye geldiği 2009 yılında bir yıl Tömer'de Türkçe dil hazırlık eğitimi almasıdır. Deniz Çanakkale'de lisans öğrenimi sürecinde kültürel ve dilbilimsel olarak birçok sıkıntı yaşamıştır; fakat Türkiye'ye geldiği yıl olan 2009'dan itibaren bu tür sıkıntılarında zamanla kurtulmuştur. Deniz'in günümüz itibariyle çok iyi derecede Türkçe biliyor olduğunu ifade edebilirim. Deniz ayrıca 2014 yılı Ağustos ayı itibariyle şimdilerde ülkesi Nijerya'da bir kurumda bilgi işlem departmanında çalışmaya başlamıştır. Aynı zamanda lisansüstü öğrenim görebilmek için fırsatları kollamaktadır. Deniz'in hiç Türkçe bilmeden Türkiye'ye gelmesi ve 2014 yılında bir lisans programından ileri seviye bir Türkçeyle başarıyla mezun olması ve daha sonra iyi bir iş bulması göz önünde bulundurulduğunda, Deniz'in azimli ve zorluklara karşı yılmayan bir karakter yapısına sahip olduğunu iddia edebilirim. Deniz ayrıca resmi dil olarak İngilizce bildiği için kendisini öz-güveni yüksek bir insan olarak hissetmektedir ve bu özelliği onu bilişim sektöründe daha avantajlı kılmaktadır; çünkü bu sektörde her şey İngilizce olarak üretilmektedir.

2013 yılının Ocak ayında Deniz ile gerçekleştirdiğim ilk görüşme kendi evimde dostane bir ortamda akşam sularında yaklaşık 4 saat sürdü. Deniz ile gerçekleştirdiğim diğer üç görüşme yine aynı ortamda ve yaklaşık aynı sürede gerçekleşti. Deniz ile olan tüm bu görüşmeler Türkçe olarak gerçekleştirilmiştir.

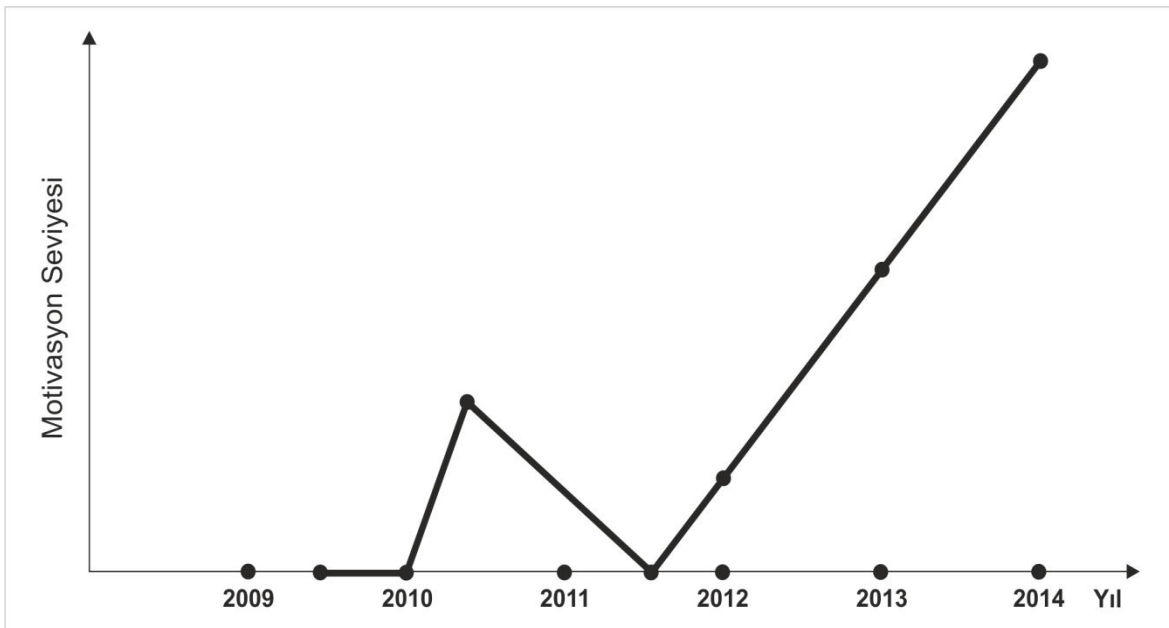
### **Motivasyon Değişimi**

Deniz 2009 yılında 19 yaşındayken ilk defa Türkiye'de Tömer bünyesinde bir yıl Türkçe hazırlık kursunda Türkçe öğrenmeye başlamıştır. Deniz bir yıl Türkçe dil hazırlık ve dört yıl lisans süreciyle beraber toplamda beş yıllık bir lisans eğitimi sürecinden geçmiştir. Deniz'in o günden bugüne kadar Türkçe öğrenme sürecinde algıladığı motivasyon seviyesi şekil 12 ve 13'te gösterilmiştir. İlk ve son şekil arasında 2013 yılının Ocak ayından 2014

yılıının Haziran ayına kadar olan 18 aylık bir süre bulunmaktadır. Görüldüğü gibi Deniz'in 18 aylık bir süreye rağmen doldurmuş olduğu motivasyon-zaman kartları motivasyon seviyesi ve zaman açısından benzer özellikler göstermektedir.



Şekil 12. Deniz'in Türkçe öğrenme sürecinde algıladığı motivasyon seviyesi (Ocak, 2013).



Şekil 13. Deniz'in Türkçe öğrenme sürecinde algıladığı motivasyon seviyesi (Haziran, 2014).

**Yeni ve zor bir dil.** Deniz üniversite sınavına girip Türkiye’de öğrenim göreceği bilgisayar öğretmenliğini kazandıktan sonra öğrenim dilinin İngilizce olacağını düşünüyordu. Bu nedenle kendisi için her şeyin yolunda gideceğini ümit ediyordu. Fakat Deniz Çanakkale’ye geldiğinde eğitim dilinin Türkçe olacağı kendisine bildirildi ve bu durum Emre için neredeyse bir şok niteliğinde olmuştur. Daha sonra kendisinden öğrenime başlayabilmesi Türkçe dil yeterliliğini belgelendirmesi talep edildi ve Deniz hiç Türkçe bilmediği için böyle bir yeterliliğe sahip değildi. Bu nedenle Tömer bünyesinde bir yıl zorunlu Türkçe dil eğitimi alması ve bir yılın sonunda lisans programına başlaması uygun görüldü. Deniz kendisi için daha önce hiç bilgi sahibi olmadığı yeni ve keline göre zor bir dille karşılaşmıştı. Bu durum onu Türkçe öğrenme motivasyonu açısından oldukça olumsuz etkiliyordu. Deniz bu durumu şöyle açıklamaktadır:

*Türkiye’ye büyük bir istekle üniversite okuma hayaliyle geldim. Herkes Türkçe konuşuyordu. Bu benim için çok önemli değildi; çünkü eğitim dili olarak ben İngilizce eğitim göreceğim diye düşünüyordum. Fakat Çanakkale’ye gelince eğitim dilinin Türkçe olduğunu öğrendim ve Türkçe yeterlilik sınavına aldılar beni. Tabi ki hiçbir şey yazamadım ve hemen bir yıl zorunlu Tömer dil kursuna başladım. Bu benim için neredeyse bir yıkım gibi bir şeydi. Hem bir yılım kaybolacak hem de yeni ve benim için zor olan bir dili öğrenmek zorunda kalacaktım. İşte bu düşünce beni Türkçe öğrenmeye karşı neredeyse sıfır motivasyonla isteksizce başlattı.*

İlk zamanlar Türkçe Deniz için oldukça zor bir dil olmuştur. Bu nedenle, Deniz bu süreçte neredeyse 2010 yılının başlarına kadar Türkçe öğrenme motivasyonu çok düşük seviyede devam etmiştir. Bu süreçte zamanla Türkçe selamlaşma, kendini tanıtırma ve temel Türkçe dilbilgisi gibi temel konuları öğrenmiştir. Böylece az da olsa Türkçeye karşı ısınmaya başlamıştır.

**Hedef-odaklı ve öz-belirlemeci bir yaklaşım.** Deniz’in Türkçe öğrenme geçmişi onun Türkçe öğrenme stratejisini ve tercihlerini açık bir şekilde ortaya koymaktadır. Deniz Türkçeye karşı giderek bir ilgi duymaya başladı ve bir dil hakkında yeni ve farklı şeyler

öğrenmek onu bu dil karşı yüreklendiriyordu. Deniz bir şeyler başarabilmek adına yeni ve farklı şeyler öğrenme gayreti onu mutlu ediyordu. Örnek olarak, Tömer’de Türkçe öğrenirken Türkler ve Türkiye üzerine resimli dergileri ve gazeteleri anlayamasa da oldukça takip ediyordu. Ayrıca, Türkiye’nin güncel meseleleriyle ilgilenmeye çalışıyordu. İngilizce Deniz için resmi dil özelliği taşıdığı için İngilizce-Türkçe sözlük kullanarak merak ettiği kelimelerin anlamlarını araştırıyordu. Deniz’i giderek Türkçeye karşı artan bu içsel ilgisi 2010 yılının ortalarına kadar devam etmiştir. Deniz kendince bir tür hedef-odaklı ve öz-belirlemeci bir yaklaşım sergileyerek kendisini Türkçeye alıştırmıştır; çünkü ona göre Türkçe öğrenmeden başka yol yoktu uzun dönemli hedeflerine ulaşabilmesi için. Deniz bu durumu şöyle açıklamaktadır:

*Bu üniversitede Türkçe öğrenmeye başladım. İlk başlarda benim için imkânsızdı bu dili öğrenmek. Yani öğrenemeyeceğimi düşünüyordum. Öğrenmeye başladığım zaman hatta nefret ettim Türkçeden ve sonra anladım ki bir şeyi öğrenmek istersen ilk önce bu şeyi sevmelisin. Ve yine şunu düşündüm... Bu dili öğrenemezsem severek kazandığım bölümümü okuma fırsatı elde edemem. Bu nedenle yeni ve farklı şeyler öğrendikçe Türkçe kendisine çekti beni. Hem kursta öğrendiklerimle kalmayıp kendime bir de İngilizce – Türkçe sözlük aldım ve kurs dışında merak ettiğim kelimelerin anlamlarını araştırıyordum. Ve ayrıca çat pat Türkçe konuşmaya çalışıyordum dışarıdaki insanlarla, tabi bu çok komik oluyordu çünkü onlar sürekli bana gülüyordu ama ben yılmadım; onlar gülse de yarım yamalak sırf iletişimi sağlamak için konuşmaya çalıştım ve böyle devam ettim. Mesela arkadaşımın biri bana “nereye gideceksin?” diye sorduğunda ben “okul gitti” diyordum geçmiş zamanda ve o da anlıyordu. Yani, bunun doğrusu gelecek zaman “okula gideceğim” olmalı ama benim için önemli olan karşımdakine derdimi en kısa ve etkili biçimde anlatabilmektir. Hâlbuki ilk kurduğum cümle yanlıştı bunu biliyordum. Konuşmayı böylece aşmaya çalıştım. Yani hiç çekinmedim benim temel hedefim hızlı bir şekilde iletişimi sağlamaktı. Ama söylemeliyim ki benim için aşılması en zor olan konuşma becerisi oldu. Zaten hep şunu diyorlardı bana “Güzel yazıyorsun fakat yazdığın gibi konuşamıyorsun hayret!”*



**İlk kırılma.** Deniz için Çanakkale’de bir yıl zorunlu Türkçe kursundan sonra dönem bitmiş ve yaz tatili gelmişti. Deniz yaz tatili olan üç aylık süreyi memleketi Nijerya’da geçirmiştir. Deniz bu üç aylık süreçte etrafında hiç Türkçe bilen birinin olmaması ve mevcut ortamının Türk kültüründen çok uzak olması nedeniyle Türkçeye karşı olan motivasyonu tekrar düşüşe geçmiştir. Aslında bu durum normal olarak değerlendirilebilir; çünkü kendi bağlamında anadilini konuşan bir toplumun içerisinde yaşıyor olmayı ve o bağlamdan tamamen farklı bir bağlamda uzun süre yaşamak ister istemez Deniz’i Türkçeye karşı tekrar eski güdülenme seviyesine getirmiştir. Deniz bu süreçte öğrenmiş olduğu Türkçe ifadeleri unutmamak adına tekrar ettiyse de etrafında uygulama yapacağı biri olmadığı ve mevcut bağlamının Türkiye bağlamına tamamen uzak olması dolayısıyla bir hayli motivasyonu düşmüştür. Deniz bu durumu şöyle açıklamaktadır:

*Bir yıllık Türkçe dil hazırlığı aldıktan sonra 2010 yılının yaz ayında üç ay ülkeme gittim. Üç ayı orada geçirdim. O ana kadar az çok temel şeyleri öğrenmiştim ve ülkeme gidince de o öğrendiklerimi tekrar ederim diye düşünüyordum; fakat tekrar etmeme rağmen Türkiye’de ki gibi olmuyor yani. Burada konuşulan dil başka, kültür başka her şey başka. Yani arkadaşlarım bile sorduğu zaman ne yapıyorsun diye, Türkçe çalışıyorum dediğim zaman garip karşılıyorlardı; adeta hiç duymadıkları bir şeymiş gibi. Bende zamanla Türkçe tekrar etmeyi bıraktım ve bu üç ay içerisinde giderek Türkçeden istemeyerek soğudum nasıl olsa tekrar Türkiye’ye gittiğim zaman pekiştiririm diye. Türkçe ile ilgili tek yaptığım şey internette Türk arkadaşlarla az çok yazışmaktı.*

**Periyodik dalgalanmalar ve yükseliş.** Deniz yaz tatilini memleketinde geçirdikten sonra tekrar Çanakkale’ye gelmiştir. Türkçeye tekrar ısınmaya çalışmıştır. 2011 yılından günümüze kadar ise Deniz’in Türkçe öğrenmeye karşı motivasyonu kısa süreli periyodik dalgalanmalara rağmen sürekli bir şekilde yükselmiştir. Deniz’in bu motivasyon yükselişinde katkısı olan faktörlerden biri öğretmenlerinin etkisidir. Deniz üç aylık yaz tatili dönüşünde Türkçeye karşı olan motivasyonu oldukça düşüktü. Deniz’in motivasyonunu tekrar artıran faktör ilk olarak öğretmenleri olmuştur. Öğretmenlerinin yılmadan Deniz ile tekrar bir

arkadaş gibi ilgilenmeleri onun Türkçeye karşı olumlu bir tutum sergilemesini sağlamıştır.

Deniz bu durumu şöyle açıklamaktadır:

*Tatilden döndükten sonra böyle bir ne Türkiye'ye ne de Türkçeye pek alışamadım. Bir kırgınlık vardı sanki üzerimde. Yani bir gözümde büyüyordu Türkçe. Bana Türkçe öğreten öğretmenlerimde zaten görüşüyordum. Bu arada aynı zamanda birinci sınıfa başlamıştım bile. Türkçe öğretmenlerimle beraber geçen sene öğrendiklerimi yine tekrar etmeye başladık. Bana çok yardımcı oluyorlardı. Bir arkadaş gibi, beni sürekli yüreklendiriyorlardı. Bu beni gerçekten çok güçlü hissettiriyordu adeta. Bu hocalarım Yadigar hoca, Ata hoca, Yusuf hoca ve Hakan hocadır. Özellikle Ata hoca diyebilirim; çünkü genç bir hocaydı ve benim derdimi en iyi o anlıyordu adeta çok iyi bir arkadaşlık kendisiyle. Mesela Ata hoca bize konuşma üzerine ders veriyordu. Yani, duruma göre nasıl konuşulur; örnek olarak bir lokantaya girince temel olarak neler söylenir, ne koşulur gibi. Menü alabilir miyim falan gibi. Bir de bunları bizimle drama yapıp canlandırıyorlardı. Bunları yaparken çok zevk alıyordum. Her hocamız aslında iyiydi, her biri dilin farklı becerilerini öğretiyordu. Ata hocanın bendeki etkisi ise konuşma becerisini öğretmesi ve yaşı genç arkadaş olmasıdır.*

Deniz'in bu süreçte Türkçeye karşı motivasyonun olumlu bir şekilde etkileyen bir diğer faktör ise lisans eğitimine başladığında edindiği Türk arkadaşları olmuştur. Deniz'in Türkiye'de edindiği arkadaşları onun motivasyonunu olumlu yönde oldukça etkilemiştir. Deniz'in arkadaşları onun Türkçe konuştuğu zaman yaptığı hataları düzeltmesine yardımcı oluyorlardı. Onunla neredeyse bir öğretmen gibi ilgileniyorlardı; bu aynı zamanda iyi bir arkadaşlık ortamında gerçekleştiği için Deniz bu durumdan oldukça zevk alıyordu. Deniz bu durumu şöyle açıklamaktadır:

*Yurttaki ve okuldaki Türk arkadaşlarım Türkçe konusunda bana çok yardım ediyor. Özellikle sokak dili konusunda çok yardımcı oluyorlar. Türk arkadaşlarımdan öğrendiğim en çok hoşuma giden ifadelerden biri "nasıl yani" ifadesidir. Hemen hemen konuşma dilinde her şeyde kullanıyorum bu ifadeyi. Bu gibi ifadeler yazılı dilde yok; yazılı dildeki gibi de konuşulmuyor bir ortamda. Eğer yazılı dildeki gibi konuşmaya çalışırsam insanlarla olan ilişkilerim nasıl diyeyim yavan yani, doğal değil.*

Deniz'in lisans eğitiminin birinci sınıfında Türkçe konusunda oldukça zorlanmıştı; çünkü lisans dersleri ve eğitim dili onu oldukça zorluyordu. Deniz bir yıl boyunca Türkçe hazırlık almasına rağmen birinci sınıf onun için adeta bir kâbus olmuştur; çünkü hocalar bilimsel konuları peşi sıra konuşma dilinde hızlı bir şekilde anlatıp geçiyorlardı ve Deniz bunları takip etmede ve anlamada oldukça zorlanıyordu. Dahası bazı hocalar Deniz'e aşağılayıcı şekilde uyarılarda bulunmuştur. Deniz bu durumu şöyle açıklamaktadır:

*Hocalarımız genellikle bana Türkçeyi çok iyi anlayamadığım için yardımcı oluyorlardı. Fakat bazı hocalar hiç oralı bile değillerdi ve aynen şöyle diyorlardı: Aman anlamazsan anlama banane! Neden buradasın sen? Git Nijerya'da oku sen." Bu surumlar beni çok üzüyordu ve bu tür hocalar beni dersten bıraktı ve Adana'da yaz okuluna kalmıştım bir ay ve memleketime gidememişim.*

Deniz özellikle vize ve final dönemlerinde adeta her şeyi bırakıp gitmek istediği olmuştur. Bundan dolayı Deniz'in motivasyonu olumsuz yönde etkilenmiştir. Her şeye rağmen Deniz'in edindiği Türk arkadaşları onun bu durumun üstesinden gelmesinde oldukça katkısı olmuştur. Deniz ayrıca bilgisayar öğretmenliği bölümünde öğrenim gördüğü için bilişim sektörüyle arası oldukça iyidir. Bu nedenle Türk arkadaşlarıyla sürekli internet ortamında sohbet yapmıştır ve bu durum Deniz'in Türkçesini oldukça geliştirmiş ve motivasyonunu ve öz-güvenini sürekli artırmıştır. Fakat Deniz'in bu süreçte en önemli noksanı konuşma becerisinde istediği seviyeye henüz gelememiş olmasıdır. Deniz bu durumu bana aşağıdaki gibi açıklamıştır:

*Ben birinci sınıfa başlayınca rahatça hocalarımı anlayabileceğimi düşünüyordum ama adeta şok oldum. Dersleri anlamıyordum ve özellikle sınav dönemleri benim için kâbus olmuştu. Keşke her şeyi bırakıp gitsem diyordum. Nerdeyse hiçbir şey anlamıyordum. Birde en zorlandığım noktalardan biri uzun bir metnin Türkçe olarak özetini çıkarmak oldu. Doğru kelimeleri seçemiyordum. Yani böyle yavan oluyordu çıkardığım özet. Aslında özet kelimesinin ne demek olduğunu bilemiyordum. Biri bana İngilizce olarak "summary" dese tamam o zaman özetin ne demek olduğunu anlardım. Öyle kolay bir iş değil özet çıkarmak.*

*Bunu bir yöntemi olmalıydı. Sağolsun sınıftaki Türk arkadaşlarım bana oldukça yardım ettiler. Sadece sınıf arkadaşlarım değil yurtda edindiğim Türk arkadaşlarımda oldukça destek oldular bana. Kaldığım öğrenci yurdunda sınırsız internetim vardı. Bizim alanda internet ve bilgisayarla sürekli içli dışlı olman gerekiyor. Türk arkadaşlarımla internetten ve telefonda boş zamanlarımla çoğunlukla yazılı olarak sohbet ettim. Bu beni anında düşündüklerimi yazma konusunda çok motive etti ve kendimi çok analitik hissetmeye başladım. Yazılan Türkçe bir ifadeye anında kısaltmalar kullanarak yazı yazıp gönderiyordum. Yazma konusunda anlık internet yazışmalarını kesinlikle Türkçe öğrenenlere tavsiye ederim yazma becerisini geliştirme noktasında. Çünkü internette yazılı sohbet etmek öyle bir şeyki, karşıdaki sana yazıyor ve senden anında cevap bekliyor, sen bu süreçte hemen ne yazacağını düşünmelisin ve doğru bir şekilde hemen yazıp göndermelisin. Yoksa o kişi sıkılır ve bir daha konuşmaz yani. İşte bu bana hem zevk verdi hem de çok terletti. Böylece yazma hızım yazılı sokak sohbet dili bağlamında oldukça gelişti. Bundan önce arkadaşlarımla telefonda yazılı sohbet yaptıktan sonra bana “Deniz ifadeleri yazan sen misin böylesi hızlı bir şekilde?” diye soruyorlardı; çünkü yazılı sohbet esnasında her şeyi yazıyordum ama iş konuşmaya gelince tıkanıp kalıyordum. Şimdi öyle değil tabi.*

Deniz’in arkadaşları ona bu süreçte oldukça destek olmasına rağmen, Deniz sınıf içerisinde motivasyon kırıcı bazı durumlara da maruz kalmıştır. Örnek olarak, sınıf içerisindeki bazı kişiler Deniz’in Türkçe konuşmasıyla dalga geçmişlerdir. Bu durum onun motivasyonunu olumsuz olarak etkilemiştir. Bir de sınıf içerisindeki bazı kişiler onu kandırarak bazı yanlış anlaşılmalara meydan verecek müstehcen hareketler öğretmiştir. Deniz tün bunları doğru hareketlermiş gibi öğrenmiş ve uygulamıştır. Bu durumun sonucunda Deniz sınıf içerisindeki bazı arkadaşlarınının dalga konusu olmuştur. Deniz bu durumu şöyle açıklamaktadır:

*Lisans eğitimine ilk başladığımda birinci sınıftayken bir arkadaş bana doğruymuş gibi yanlış şeyler öğretiyormuş. Ben tabi daha sonra öğrendim o öğrettiği şeylerin yanlış şeyler olduğunu. Mesela küfürler öğretti, el hareketleri öğretti. Tamamen argo şeyleri doğru gibi öğretti. Çok yanlış el hareketleri falan, Sonra ben o hareketleri ve argo küfürleri başka*

*insanlara kullanınca da arkamdan çok güldüler. Bu durumlar benim motivasyonumu çok kötü etkiledi. Çok ayıp bu yani.*

Deniz'in Türkçeye karşı motivasyonunu artıran bir diğer faktör ise onun okumaya karşı olan ilgisi ve film izleme merakıdır. Deniz ilk olarak hocasından küçük Türkçe hikâye kitapları almış ve onları seviyelerine göre sözlük yardımıyla okuyarak kendini geliştirmiştir. Aynı zamanda komik Türkçe filmler izleyerek motivasyonunu daha da artırmıştır. Deniz basit seviyede yazılmış Türkçe kitapları okuduktan sonra giderek daha zor roman türü Türkçe kitaplara ve dergilere geçmiştir. Son olarak, Deniz artık eline aldığı herhangi bir Türkçe gazetenin her satırını anlayabilecek ve yorumlayabilecek bir seviyeye gelmiştir. Deniz'in genel olarak kendi dilinde bile okumaya karşı yoğun bir ilgisi vardır. İngilizce ve Hausaca dilinde ilgisini çeken her şeyi okumaktadır. Deniz'in böylesi bir okuma aşkı ona Türkçe öğrenirken oldukça katkı sağlamıştır. Deniz bu durumu şöyle ifade etmiştir:

*Türkçe öğrenmeye başlamadan önde de her zaman okuma isteği vardı bende. Hausaca ve İngilizce ilgimi çeken ne varsa okurdum. Bu özelliğimi Türkçe öğrenirken de kullandım. İl olarak hocamın bana verdiği küçük hikâye kitaplarını zor anlayarak sözlük yardımıyla sıkılmadan okumaya çalıştım. Daha sonra seviyeyi zamanla artırarak normal kitaplar, dergiler falan okumaya başladım. Ve artık herhangi bir gazeteyi hemen hemen hepsini anlıyorum okuyunca. Sesli okuyarak telaffuzumu; sessiz okuyarak ise okuduğumu anlayabilme becerim geliştirdim. Böylece genel olarak okuma becerim zamanla gelişti.*

Deniz Türkçe dinleme becerisini genellikle Türkçe şarkılar dinleyerek geliştirmiştir. Ayrıca sınıfta ders esnasında anlık konuşma seslerini kayıt altına alarak defalarca dinlemiştir. Böylece konuşma diline ait ifadeleri de dinleyip anlamaya başlamıştır. Bu, ayrıca Deniz'e işlediği dersi tekrar etme fırsatı vermiştir.

Deniz'in Türkçe açısından en zorlandığı dönem birinci sınıfı bitirinceye kadar sürmüştür. Bu dönemden sonra Deniz okuduğu ve dinlediği hemen hemen her şeyi anlayabilecek bir seviyeye gelmiştir. Deniz daha sonra eğitiminin ilerleyen yıllarında okul başarısı oldukça artırmıştır. Ondaki başarı artışı kendisinde Türk toplumuna ve Türkçeye karşı

sonsuz bir öz-güven kazandırmıştır. Deniz okuldaki başarısının artışını ilk olarak Türkçe öğreniyor olmasına ve anadili olan İngilizce biliyor olmasına bağlamaktadır; çünkü öğrenim gördüğü alan içerik olarak tamamen İngilizce ile ilişkili bir alandır. Bilgisayar programları, sarf malzemeleri v.b. tüm bilgi-iletişim teknolojileri ile ilgili her şeyin dili İngilizce olduğu için Deniz bu konuda kendisini çok şanlı hissediyordu ve böylece başarılı bir öğrenim süreci geçirmiştir. Böylece Türk toplumuna ve Türkçeye karşı motivasyonu hiç düşmeden devam etmiştir. Deniz bu durumu şöyle ifade etmiştir:

*Hocam okula başladığımda birinci sınıfta çok zorlandım hem dersleri anlamıyorum hem de Türkçem azdı. Türkçem geliştikçe derslerdeki başarımla artmaya başladı. Aslında başarımla iki kat arttı diyebilirim. Sınıftaki arkadaşların İngilizceleri çok iyi değildi fakat bizim alanda bilgisayarla ilgili her şey İngilizcedir yani. Bu nedenle Türkçemin yanında birde anadilim olan İngilizcenin bana olan katkısı derslerde daha hızlı yaptı beni ve arkadaşlar birçok şeyi bana sormaya başladı zaman geçtikçe. Böylece kendimi daha büyük bir motivasyonlu ve öz-güvenli hissetmeye başladım.*

Deniz ayrıca bir yıllık Türkçe kursu sürecinde İngilizce biliyor olmanın avantajlarını kullanmıştır. Deniz ona Türkçe öğreten öğretmenlerin orta seviyede İngilizce biliyor olduklarını ve kendisi Türkçe anlamadığı durumlarda öğretmenlerinin İngilizceye başvurarak karşılaştırmalı olarak kendisine yardımcı olduklarını ve böylece daha hızlı ve pratik bir şekilde Türkçe öğrendiğini ifade etmiştir. Deniz bu durumu kendi ifadeleriyle şöyle aktarmaktadır:

*Normalde burada ilk Türkçe öğrenirken öğretmenlerimiz anlamadığım yerleri yine Türkçe olarak anlatıyorlardı ve zaten anlamıyordum ve iyice kafam karışıyordu. Zaten Türkçe bilmiyorum bir de bir de bilmediğim bir şeyin Türkçe olarak anlatılması... Gelin siz düşünün hocam. Ben de hocalarıma dedim ki "hocam anlamadığım yerlerin İngilizcesinin ne olduğunu bana göstererseniz hem sizin için kolay olur hem ben gibi arkadaşla için kolay olur" dedim. Onlar da böylece anlamadığımız ifade ve kalıpların İngilizce karşılıklarını vererek daha rahat öğrenmemizi sağladılar. Birde Hausaca-Türkçe sözlük imkânsız bulamazsınız dünyada; doğal olarak İngilizce-Türkçe sözlükler kullandım hep. İşte bu*

*nedenlerden dolayı bu süreçte İngilizce bilmem bana oldukça avantaj sağlamıştır hem motivasyon açısından hem de öz-güven açısından.*

### **Öğrenme Sürecinde Benlik Algısı**

Deniz 2009 yılında Nijerya'dan Türkiye gelene kadar hiçbir şekilde Türkçe bilmiyordu. Deniz ilk olarak Çanakkale'de Tömer bünyesinde Türkçe öğrenmeye başlamıştır. Deniz 2009 yılından günümüze kadar olan Türkçe öğrenme sürecinde birçok zorluk yaşamıştır; fakat öğrendiği dilin o ülkede anadili olarak konuşulması onu Türkiye bağlamına giderek alıştırmıştır ve böylece kendini giderek farklı bir insan olarak hissetmeye başlamıştır. Deniz'in Türkiye'ye ilk olarak gelmesi onun için benlik değişimi açısından bir başlangıç olarak adlandırılabilir. Deniz 2009 yılından itibaren Türkiye'de yaşadığı dönemde her konuda Türk-Afrikalı ayrımını çok rahat bir şekilde belirleyebilecek bir duruma gelmiştir. Deniz için bu bilgi seviyesi onun benlik algısında belirleyici faktörler olarak adlandırılabilir. Deniz Türkçe öğreniyor olduğu süreçte giderek bir Türk gibi yaşantısını sürdürmeye başlamıştır. Deniz Türkiye'de yaşadığı dönemde böylece dünyaya daha farklı açılardan bakma fırsatı yakalamıştır. Örnek olarak, Deniz daha önce hiç yurtdışına çıkmadığı ve ilk yurtdışı deneyiminin Türkiye olduğunu ifade etti. Şimdiye kadar ülkesinde sürekli olarak eğitimiyle meşgul olduğunu ve sadece birkaç şehre ara sıra gittiğini ifade etti. Ayrıca yıllardır farklı bir kültürün içerisinde yani Türkiye'de yaşayarak artık eski Deniz olmadığını ifade etti. Deniz bu konuda genel olarak şunları söylemiştir:

*İl başlarda ben nerdeyim diyordum ve çok üzülüüyordum ben nerdeyim, naptıyorum kimleyim burada ne işim var gibi sorular soruyordum. Nefret etmeye başladım doğal olarak Türkçeden ve Türkiye'den. Türkiye'de hiç Türkçe bilmeden o toplumu bilmeden benim için ilk zamanlar kâbus gibiydi yani. Yani ben bir Afrikalıydım. Türkler ve Türkiye her konuda benim için alışık olmadığım bir durumdu. Kültürümüze ve coğrafyamıza oldukça uzak bir toplum ve dildi. Ama burada yaşadıkça artık kendimi nasıl diyeyim bir Türk gibi hissediyor ve onlar gibi rahatça yaşıyorum. Mesela komik bir örnek vermem gerekirse; ben siyah tenli biriyim, bu nedenle biri bana burada nerelisin diye sorunca bende Ankaralıyım demek*

*yerine “Angaralıtım” diyorum. Yani, orta Anadolu ağzıyla hem de bunu söylüyorum. Bu karşı taraftaki insan için çok komik oluyor. Hâlbuki ben Ankaralı değilim. Yani, Türklerin hem mizah anlayışını çözdüm hem de yöresel ağzlarını kullanmayı öğrendim. Ben artık eski Deniz değilim yani. Tenim haricinde her şeyimle kendimi bir Türk olarak karşımdakini ikna edebilirim. Artık bu dili öğrendikten sonra kendimi farklı biri olara yani çok kültürlü biri olarak hissetmeye başladım.*

Deniz kursta öğrendiği dilden ziyade sokakta öğrendiği dilin kendi gelişiminde büyük etkisi olduğunu ifade etmiştir; çünkü Deniz okulda geçirdiği zamanın daha fazlasını bizzat bağlamın içerisinde yaşayarak ve deneyimleyerek geçirmiştir. Bu durum onun kendisini giderek farklı bir Deniz olarak algılaması sağlamıştır. Deniz hem kişilik olarak hem de benlik olarak kendisini eskisi gibi hissetmemektedir. Bunu açıkça ifade etmiştir:

*Artık buradaki arkadaşlarımla oturup konuşurken falan bana “bizden daha çok Türk oldun sen Deniz ya” diyorlar. Nijerya’daki arkadaşlarım bile benim artık onlar gibi olmadığımı farklı bir yapıda olduğumu söylüyorlar artık. Ben de kendi içimde iki Deniz var gibi hissediyorum. Biri Türk Deniz diğeri ise Nijeryalı Deniz. Mesela, Türkler “hayır” ifadesini kullanırken bazen başlarını yukarı kaldırarak iki yana sallarken dudaklarıyla bir ses çıkarıyorlar. Ben bunu artık Nijerya’da arkadaşlarıma yapınca çok şaşırıyorlar. Yani bu hareket ayıp bir şey bizim orada. Kültürel farklılıklar işte bunlar Türk kültürünü artık biliyor ve bir Türk gibi bu kültürün içerisinde sizler gibi rahatça yaşıyorum. Hatta biri bana Türk gibisin deyince çok mutlu oluyorum. Yani benliğimdeki bu değişimi Türkçe öğrenirken hissettim. İngilizcede biliyorum ama İngilizce benim anadilim gibi yani, o nedenle Türkçe öğrendikçe ben değiştim.*

Deniz 2009 yılından beri Türkiye yaşıyor. Gençliğinin en verimli dönemleri Türkiye’de geçti. O nedenle öğrenme açısından en verimli dönemler bu yıllarda gerçekleştiği için Deniz’in kendini algılama biçimindeki değişim bu süreçte gerçekleşmiştir. Deniz bu sayede Türkçe öğrendikçe kendisini küresel bir insan gibi hissetmeye başlamıştır. Dünyanın her yerinde rahatça yaşabileceğini ve bu konuda kendini oldukça öz-güvenli hissetmektedir. Deniz memleketinde yaşadığı bir kesiti şöyle aktarmaktadır:



*Bir önceki yaz tatilimde Türkiye'den memleketim Nijerya'ya tatilimi geçirmek için dönmüştüm. Zamanımın çoğunu annemle geçiriyordum. Annem sürekli bana “oğlum sen değişmişsin artık eskisi gibi değilsin” diyordu. Ben de “nasıl yani anne?” dedim. O da” duruşun, konuşma tarzın, düşünme şeklin, vücut dilin gibi şeyler” dedi. Ashnda ben de o ana kadar çok fark etmemiştim. Dışarıdan bakanlar anlıyor işte durumu. Benim artık bu yeni halim içime sinmiş; eskisi gibi değilim yani. Türkçe ve Türkiye beni böyle yaptı.*

Deniz 2009 yılından beri Türkiye'de yaşamaktadır. Bu süreç ilk zamanlar onun için çok zor geçse de giderek alışmış ve artık kendisini bir Türk gibi hissetmeye başlamıştır. Son olarak, Deniz artık kendini 2009 yılındaki gibi hissetmemektedir; yani Türkiye'de Türkçe öğrenme sürecinde benliğinde değişimlerin olduğunu dile getirmiştir. Deniz ayrıca Türkçe ve Türk kültürünü öğrendikten sonra kendisinde oldukça fazla öz-güven hissetmektedir. Bu durum onu dünyanın neresinde olursa olsun yaşamaktan alı koymamaktadır.

## Bölüm VII

### Vâkâ IV: Hakan

*Cesur, Güçlü, Protest ve Duygusal bir ruh!*

Hakan ile 2012 yılının güz döneminin başlarında örnekleme seçiminde kullandığım kartopu örnekleme yaklaşımını kullanırken tanıştım. Hakan ile tanışmam esnasında ofis arkadaşım bana Hakan'ın çok güzel Türkçe konuştuğunu söyledi. Ofis arkadaşımın Hakan hakkında bu ilk ifadesi Hakan'ı çalışmama dâhil etme noktasında beni oldukça yüreklendirmiştir. Ofis arkadaşım daha sonra bana Hakan'ın çalışma konum için uygun bir kişi olabileceğini söyledi. Hakan o zamanlar Yabancı dil olarak Türkçe Öğretimi Tezli Yüksek lisans programına yeni başlamıştı. Bu bile Hakan'ın iyi derecede Türkçe bildiğinin bir göstergesiydi. Hakan ile ilk tanıştığımızda projemle ilgili olarak kendisine hiçbir şey bahsetmedim. Hakan ile tanıştığımızda 23 yaşındaydı. Tanıştık ve daha sonra ofisimde çay içerek sohbet ettik. Diğer katılımcılarda olduğu gibi Hakan'da hiçbir çekince yoktu. Keşfettiğim kadarıyla Hakan karakter olarak cesur, güçlü ve oldukça atılgan bir yapıya sahipti; çünkü kendisine sorduğum sorulara verdiği cevaplar beni oldukça tatmin ediyordu.

Hakan'ın çocukluğu sıcak ve arkadaş canlı bir ortamda geçmiştir. Mahalledeki evlerinin ortasında ortak bir avluları vardı ve burada kendi gibi arkadaşlarıyla mütevazı bir çocukluk geçirmiştir. Hakan okulda öğretmenlerinin ve evde ailesinin göz bebeğiydi. Hakan'ın da hayatında her insanda olduğu gibi birçok acı tatlı olaylar sıra gelmiştir. Hakan'ın hayatında unutamayacağı en acı olay çocukluk yıllarında babasını kanser hastalığından kaybetmesidir. Hakan'ın babası İngilizce öğretmeni olarak çalışıyordu annesi ise ev hanımıydı.

Hakan şimdiye kadar ülkesinde resmi eğitim süreçlerinden geçmiştir. Hakan'a göre onun ülkesinde şimdiye kadar olan eğitim süreci neşeli ve arkadaşlıklar açısından dolu dolu geçmiştir. Aile ve çevre ortamı açısından kalabalık bir aileye sahiptir. Hakan'ın ağabeyleri ve abları vardır ve kendisi ailenin en küçük ve en sevilen ferdidir. Küçük ve sevimli bir

mahallede büyüdüğü için herkes birbiriyle dostane ilişkiler içerisinde olmuştur. Hakan'a göre Hindistan'da yetişmiş olduğu çevre büyük beklentilere sahip olmayan ve kendilerince hayatlarını yaşayan inançlı insanlardan oluşmaktadır. Bu nedenle, eğitim konusunda çevresinden hiçbir şekilde baskı görmemiştir. Ayrıca babasını küçük yaşta kaybetmenin vermiş olduğu acıyla oldukça sarsılmıştır. Hakan'ın ailesi Hindistan şartlarına göre sosyo-ekonomik olarak yüksek seviyeli bir aile değildir. Hakan ailenin en küçük bireyidir. Kendisinden başka üç ağabeyi ve üç ablası vardır. Hakan ülkesindeyken bu süreçte kısmi zamanlı birçok işte çalışmıştır. Tüm bu olumsuzluklara ve durumlara rağmen Hakan'ın içinde bir okuma istedi vardı. Daha sonra ilkokul ve ortaokul derken, Hakan kendi ülkesinde bir devlet lisesinden iyi bir dereceyle mezun olmuştur. Ona göre Hindistan'da üniversiteye girmek oldukça zordur. Zor olmasının nedeni ise Hindistan'daki ekonomik ve siyasal meselelerle ilgili bir durumdur. Bunun için çok çalışmıştır ve Hindistan'da bir devlet üniversitenin Rusça bölümünü kazanmıştır ve bu bölümden 3 yıl içerisinde 2011 yılının temmuz ayında mezun olmuştur. Ayrıca, Hakan'ın ilk defa Türkiye'de Türkçe öğrenmeye başlaması ve tüm zorluklara rağmen böylesine iyi derecede bu dili kısa zamanda öğrenmiş olmasından hareketle onun cesur, güçlü ve atılgan bir karakter yapısına sahip olduğunu ifade edebilirim.

Hakan'ın geleceğe yönelik hayali ise yabancılara Türkçe öğretimi alanında yüksek lisansını bitirmek ve daha sonra aynı alanda doktora eğitimine başlamaktır. Hakan daha sonra ise Hindistan'da Türkçe öğretimi önü açık bir alan olmasından hareketle ülkesinde bir üniversitede akademisyen olmayı hedeflemektedir. Hakan bu hayaline ulaşabilmek için yüksek lisans tezini 2014 Haziran ayı itibarıyla savunmuştur ve artık bir yüksek lisans mezunudur. Hakan'ın resmi dili İngilizce olduğu için alanıyla ilgili yazıları rahat bir şekilde takip etmektedir. Hakan'ın modern dünya dillerine olan ilgisi çok yüksektir. Bu nedenle

Türkçenin yanında İngilizce, Rusça ve Japonca dillerini de bilmektedir. Hakan'ın dillere olan ilgisinin yanı sıra müzik, yüzme ve farklı kültürlerle de oldukça ilgilidir.

Hakan 2011 yılında ülkesinde bir devlet üniversitesinden mezun olduktan sonra küresel bir insan olabilmek adına farklı bir ülkede lisansüstü öğrenim almaya karar vermiştir. Hakan'ın dünyanın neresinde olursa olsun iyi bir üniversite okuma hayali vardı. Aynı zamanda resmi dili olan İngilizce onun için bir avantajdı; çünkü bu durum ona dünyanın her yerinde eğitim alma fırsatı veriyordu. Hakan Hindistan'da etrafındaki ağabeylerinin yönlendirmeleri vesilesiyle bu hayalini Türkiye'de gerçekleştirme kararı almıştır. Onun gözünde Türkiye'nin Müslüman bir ülke olması, eğitim şartlarının Hindistan'a nispeten daha iyi olması gibi nedenler onun Türkiye'de eğitim almaya karar vermesi noktasında oldukça etkili olmuştur. Bir diğer nedenlerden biri de Hakan'ın ailesinin onu Hindistan'da okutabilmesi için maddi durumunun çok iyi olmamasıdır; fakat Hakan Türkiye'de öğrenim görme noktasında kendisine yardımcı olacak maddi destekçiler bulmuştur. Ayrıca Hindistan'da lisansüstü öğrenim görmek ücretli ve oldukça pahalıdır; Türkiye'de lisansüstü eğitim ücretsizdir. Hakan'ın üniversitede bir hocası ise Hakan'ı Türkiye'de eğitim görme noktasında yönlendirmiştir; çünkü Hakan'ın hocasının oğlu yıllardır Hindistan'da Türk okullarında öğrenim gördüğü için eğitim sisteminden memnundur. Bu nedenle Hakan'ı oradaki bir Türk öğretmenle tanıştırmıştır. Bu Türk öğretmen ona sahip olacağı tüm olanaklardan ve eğitim hizmetlerinden bahsetmiştir. Hakan düşünme süresi olarak bir hafta zaman istemiştir. Bu zaman sonunda Türkiye'de eğitim görme noktasında olumlu kararını o öğretmene bildirmiştir ve böylece Hakan ve iki arkadaşı bu serüvenin içerisinde kendilerini bulmuştur.

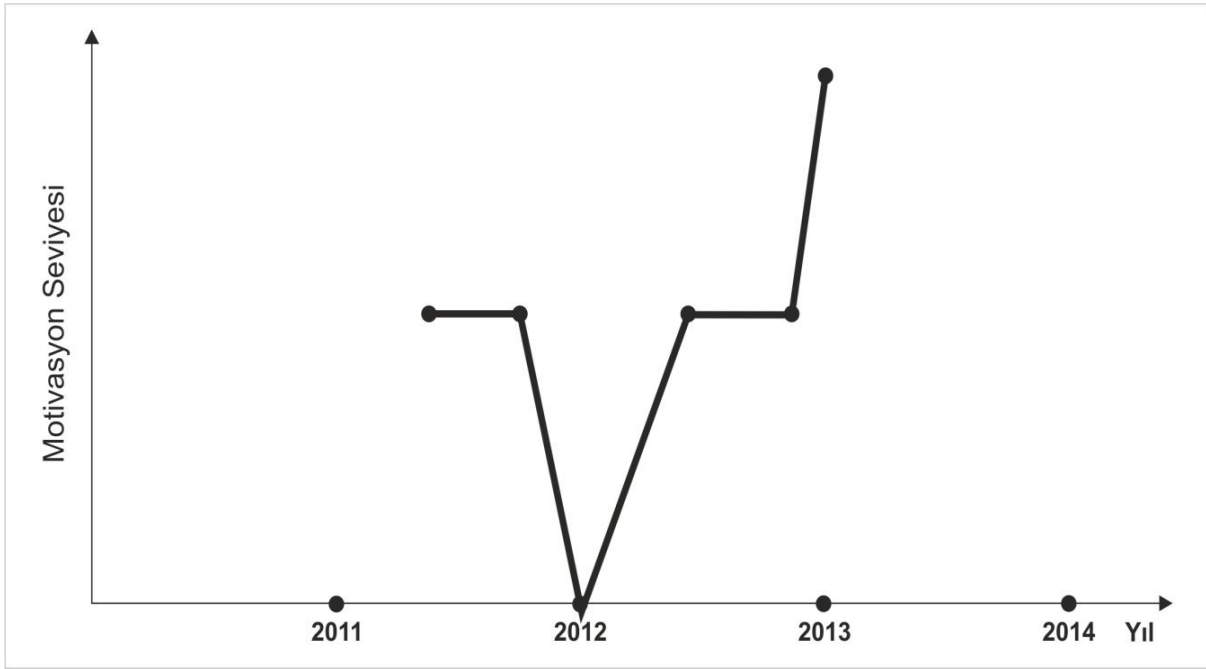
Hakan 2011 yılından beri Türkiye'de yaşamaktadır. İlk olarak 2011 yılında İstanbul TÖMER'de yaklaşık bir yıl Türkçe kursuna gitmiştir. Bu kurs bitirdikten sonra 2012 yılının başlarında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversite'sinde yabancılara Türkçe öğretimi alanında

lisansüstü öğrenim görmeye başlamıştır. Hakan lisansüstü öğrenimi sürecinde kendi gibi arkadaşlarıyla bir öğrenci evinde kalmıştır. Hakan ayrıca bu süreçte maddi durumundan dolayı Çanakkale’de birçok özel eğitim-öğretim kurumunda ücretli İngilizce dersi vermiş ve Emniyet teşkilatında İngilizce ve Rusça mütercim-tercüman olarak çalışmıştır. Hakan zamanla tam bir Türkiye hayranı olmuştur. Yani, Türkiye’de yaşıyor olduğu zaman sürecinde Türk insanına ve kültürüne oldukça hayran kalmıştır. Hakan’ın Türk arkadaşları ile kurmuş olduğu yakın ilişkiler onu Türk toplumuna ısındırmıştır. Hakan’ın bu süreçte resmi olarak Türkçe yeterliliğinin ispatı olarak Türkiye’ye geldiği 2011 yılında yaklaşık bir yıl İstanbul TÖMER’de Türkçe dil hazırlık eğitimi alması ve yabancılara Türkçe öğretimi tezli yüksek lisans alanına kabul edilmesidir. Hakan ilk zamanlar İstanbul’da Türkçe dil kursundayken kültürel ve dilbilimsel olarak birçok sıkıntı yaşamıştır; fakat Türkiye’ye geldiği yıl olan 2011 yılından itibaren bu tür sıkıntılarında zamanla kurtulmuştur. Hakan’ın günümüz itibariyle çok iyi derecede Türkçe biliyor olduğunu ifade edebilirim. Hakan ayrıca 2014 yılı Eylül ayı itibariyle şimdilerde Ankara Üniversitesinde dilbilim üzerine burslu doktora eğitimine kabul edildi. Hala Türkiye’de yaşamaktadır. Hakan’ın hiç Türkçe bilmeden Türkiye’ye gelmesi, yüksek lisans programından tezini yazarak başarıyla mezun olması ve bu alanda saygın bir üniversitede burslu doktora programına kabul edilmesi göz önünde bulundurulduğunda Hakan’ın güçlü ve zorluklara karşı yılmayan bir karakter yapısına sahip olduğunu iddia edebilirim. Hakan ayrıca resmi dil olarak İngilizce bildiği için kendisini öz-güveni yüksek ve güçlü bir insan olarak hissetmekte ve bu özelliğinin kendisine birçok fırsat sunacağını düşünmektedir.

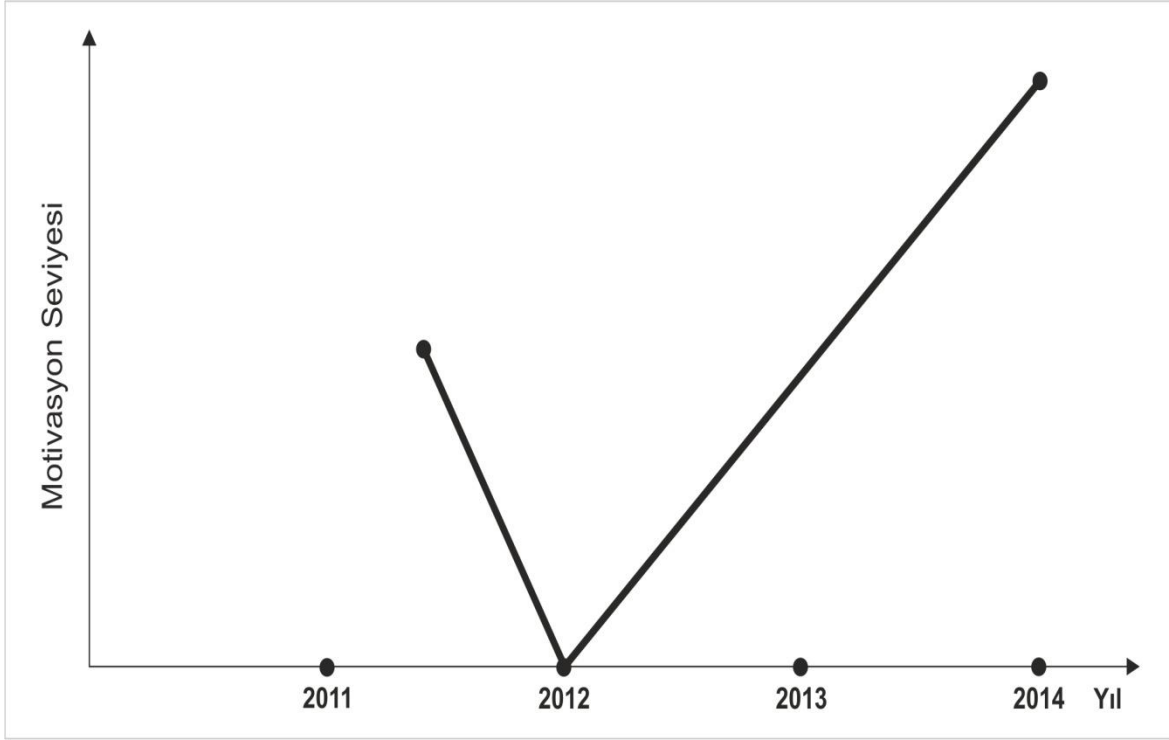
2013 yılının Ocak ayında Hakan ile gerçekleştirdiğim ilk görüşme kendi evimde dostane bir ortamda akşam sularında yaklaşık 6 saat sürdü. Hakan ile gerçekleştirdiğim diğer üç görüşme yine aynı ortamda ve yaklaşık aynı sürede gerçekleşti. Hakan ile olan tüm bu görüşmeler Türkçe olarak gerçekleştirilmiştir.

### Motivasyon Değişimi

Hakan 2011 yılında 22 yaşındayken ilk defa İstanbul'da TÖMER bünyesinde yaklaşık bir yıl Türkçe hazırlık kursunda Türkçe öğrenmeye başlamıştır. Hakan yaklaşık bir yıl Türkçe dil hazırlık ve üç yıl yüksek lisans süreciyle lisansüstü eğitimini tamamlamıştır. Hakan o günden bugüne kadar Türkçe öğrenme sürecinde algıladığı motivasyon seviyesi şekil 14 ve 15'te gösterilmiştir. İlk ve son şekil arasında 2013 yılının Ocak ayından 2014 yılının Haziran ayına kadar olan 18 aylık bir süre bulunmaktadır. Görüldüğü gibi Hakan'ın 18 aylık bir süreye rağmen doldurmuş olduğu motivasyon-zaman kartları motivasyon seviyesi ve zaman açısından benzer özellikler göstermektedir.



Şekil 14. Hakan'ın Türkçe öğrenme sürecinde algıladığı motivasyon seviyesi (Ocak, 2013).



Şekil 15. Hakan'ın Türkçe öğrenme sürecinde algıladığı motivasyon seviyesi (Haziran, 2014).

**İlk heyecan.** Hakan müthiş bir heyecan ve istekle Türkiye'ye gideceği günü sabırla bekliyordu. Onun için yeni bir dil, kültür, toplumu tanıyacak olmak oldukça heyecan verici bir durumdu. İşte bu heyecan onu Türkçe öğrenmeye karşı psikolojik olarak oldukça yüreklendirmişti. Hakan ayrıca Türkiye'ye gelmeden önce Türk toplumu ve kültürü hakkında araştırma yaptı. Bu araştırmalar Hakan'ı oldukça heyecanlandırmış ve motive etmiştir. Fakat bu ilk heyecan Türkiye'ye geldikten kısa zaman sonra düşüşe uğramıştır. Hakan bu durumu şöyle açıklamaktadır:

Benim için yeni bir ülke, yeni toplum, farklı dil, coğrafya v.b. yani içim gelemeden kıpır kıpırdı ve kendimi Türkiye'de her şeye karşı güçlü hissediyordum psikolojik olarak. Ayrıca gelmeden önce ülkemde kendimce Türkiye üzerine araştırmalar yaptıkça daha bir heyecanlanıyor ve motive oluyordum. Sonuçta yeni bir kültürü ve dili öğrenecektim. Tabi gelince ilk zamanlar bu heyecanlar sayesinde her şey iyiydi ama çok kısa bir zamanda yaklaşık bir ay sonra tamamen dağıldım diyebilirim.

**Bağlamsal şok.** Hakan hayatında ilk defa yurtdışına çıkmıştı. Farklı bir ülkeyi ve kültürü tanımak Hakan için oldukça büyük bir heyecandı. Ülkesinden ayrılmadan önce

Türkler ve Türk kültürü hakkında oldukça araştırma yaptı ve bu araştırmalar onu Türk toplumuna ve Türkçeye karşı giderek motivasyonunu artırdı. Üniversite okuma ve Türkçe öğrenme Hakan için yoğun bir tutku olmasına rağmen Türkçe öğrenme motivasyonunda bir düşüş meydana gelmiştir. Bu düşüş 2011 yılının yaz ayları başlarında ilk Türkiye'ye geldiği zaman olmuştur. Hakan 2011 yılında ilk İstanbul'a geldiğinde kendisi çok mutlu hissediyordu; çünkü farklı bir ülkenin çok güzel bir şehrinde eğitim almaya başlayacaktı. Hakan Hindistan'da kendisini daha önce Türkiye'de eğitim alması konusunda tavsiyelerde bulunan insanların vasıtasıyla İstanbul'da özel bir öğrenci yurduna yerleşti. Daha sonra kaldığı yurttaki ağabeylerinin rehberliğinde İstanbul'u etraflıca gezdi. Hakan ilk zamanlar her şeyin kendisi için çok iyi olacağını ve özgür bir şekilde kursa başlayarak Türkçe öğreneceğini düşünüyordu. İstanbul'a gelmesinden bir kaç gün sonra TÖMER'de Türkçe kursuna başladı. Geçen birkaç aylık süreçte içerisinde yaşıyor olduğu bağlamsal sorunlar onun Türkçe öğrenmeye karşı olan motivasyonunu oldukça düşürmüştür. Hakan bu durumu kendi ifadeleriyle şöyle açıklamaktadır:

Hayatımda ilk defa kendi ülkemden, ailemden, arkadaşarımdan o güzel sıcak ortamımdan ayrılmıştım. Ben Türkiye'yi de öyle olacak diye düşündüm ilk başta; çünkü gelmeden önce Türkiye ile ilgili oldukça araştırma yaptım. Ben özgürce yaşayan biriyim. Türkçe kursuna başladık ama bu benim hoşuma gitmedi. Başımızdaki ağabeylerimizi bize sadece kurstan yurda gitmemizi başka bir yere gitmememizi söylüyordu. Kendimi özgür hissetmiyordum. Bu beni üzüyordu. Gezmek, dolaşmak, bir başına tek başına arkadaşarımla istediğin şeyi yapmak o an çok uzaktı bana. Ama gelmeden önce Hindistan'daki ağabeylerimiz böyle olacağını söylememişti tam aksine her şeyin özgür ve mutlu bir şekilde bizim kontrolümüzde olacağını söylemişlerdi. Kendimi bir tür köle gibi hissetmeye başladım; kurallar, kurallar, kurallar... Ve Türkçeden öylesine soğudum ki anlatamam. Bu neredeyse 2012 yılına kadar sürdü. Artık kendimi robot gibi hissediyordum. Bu benim öğrenme motivasyonumu çok etkiledi. Yani benim gelmeden önce hayal ettiğim ortam bu değildi. Benim gözümde gelmeden önce Türkiye her yönden Hindistan'dan iyiydi. Küçük bir eve yerleştirdiler beni ilk olarak burada, İstanbul'da; yani bir odaya içerisinde toplamda 20



kadar farklı ırktan insan vardı. Birbirimizin dilini bilmiyoruz, sosyalleşemiyoruz, konuşamıyoruz, paylaşımında bulunamıyoruz, birbirimizi anlamıyoruz. Bunlar çok kötüydü gerçekten. Benim motivasyonumu çok düşürdü öğrenmeye karşı. Hiç böyle hayal etmemiştim yani; çünkü özgür değildim, vakum gibi yani.

Hakan bu süreçte yaşadığı sorunların yanında bir de sıla özlemi çekmeye başlamıştır; çünkü hayatında ilk defa başka bir ülkeye gitmiştir. Hayal etmediği bir ortamda yaşamaya başlamıştır. Hakan çocukluğundan beri ailesi, akrabaları, arkadaşları ve mahallesiyle öyle sıcak ilişkileri olmuştur ki bu durum onun yabancı bir ülkede sıla hasreti çekmesine neden olmuştur. Bu durum onun Türkçeye karşı olan öğrenme motivasyonunu oldukça olumsuz bir şekilde etkilemiştir. Kendisi bu durumu şöyle açıklamaktadır:

Kaldığım yerdeki yaşadığım sorunlar beni çok üzüyordu. Kendini çok yalnız ve izole hissediyordum. Zaten duygusal bir yapım var, işte bu durum bana evimi özletiyordu. Çok özlemeye başladım ailemi, akrabalarımı, çocukluk arkadaşlarımı. Ülkemdeki herkesi, her şeyi çok özlemeye başladım. Kaldığım odada Pakistanlı arkadaşlarla sadece paylaşımında bulunuyordum. Pakistanlılar bize kültür olarak yakındır. Birde onlarda iyi İngilizce konuşurlar. Buradaki alışık olmadığım yemekleri yediğim zaman bile ülkemdeki en sevmediğim yemeği özlüyordum. Tüm bu durumlar memleketimi öylesine aklıma getiriyordu ki bu eksiklik ve özlem beni Türkçe öğrenme noktasında ilk zamanlar çok kötü etkiledi.

Farklı bir bağlamın içerisinde yaşanıyor olan bu yeni yaşam tarzı Hakan'ın alışması gereken bir durumdu. Hem bağlamsal dil açısından hem de kültür açısından Hakan oldukça zorluk yaşamıştır. Fakat Hakan zamanla tüm bu durumları aşarak hedef kültüre karşı bir farkındalık ve aşinalık kazanmaya başladı ve hedef toplumla giderek uzlaşıya varmak için yoğun çaba sarf etti. 2012 yılının güz döneminde üniversite öğrenimine başladığında ise artık Türk toplumuna ve diline alışma sürecine girdi.

**Yeni ve zor bir dil.** Hakan ayrıca bu süreçte yaşadığı zorlukların yanında bir de Türkçenin onun için zor bir dil olması onu çok zorluyordu. Hakan'ın lisansüstü öğrenim görebilmesi için Türkçe dil yeterliliğine sahip olması gerekiyordu. Bu nedenle İstanbul

TÖMER bünyesinde yaklaşık bir yıl zorunlu Türkçe dil eğitimi alması ve bu sürenin sonunda lisansüstü eğitimine başlaması uygun görüldü. Hakan kendisi için daha önce hiç bilgi sahibi olmadığı yeni ve keline göre zor bir dille karşılaşmıştı. Bu durum onu Türkçe öğrenme motivasyonu açısından oldukça olumsuz etkiliyordu. Kendisi bu durumu şöyle açıklamaktadır:

*Türkiye'ye benim için müthiş bir heyecan ve istekti. Fakat zamanla kaldığım yerdeki yaşam tarzına tam alıştım derken kursta öğrendiğim Türkçenin giderek zorlaşması beni motivasyon açısından olumsuz etkiliyordu yani. Sanki her şey boşu boşuna gibi geliyordu bana. Kendimi başarısız ve kopuk gibi hissediyordum yani anladınız mı? Artık Türkçe öğrenmeyi sevmiyordum anlıyor musunuz? Sonra tabii ister istemez alışıyorsunuz ve kendinizi bu dili öğrenmek zorunda hissediyorsunuz.*

İlk zamanlar Türkçe Hakan için oldukça zor bir dil olmuştur. Bu nedenle Hakan bu süreçte neredeyse 2012 yılının başlarına kadar Türkçe öğrenme motivasyonu çok düşük seviyede devam etmiştir. Bu süreçte zamanla Türkçe selamlaşma, kendini tanıtma ve temel Türkçe dilbilgisi gibi temel konuları öğrenmiştir. Böylece giderek Türkçeye ısınmaya başlamıştır. Hakan ayrıca İngilizce bilen kurs öğretmenlerinin kendilerine çok yardımcı olduğunu ifade etmiştir. Bu durumu şöyle açıklamaktadır:

*Artık yavaş yavaş Türkçede temel bazı şeyleri öğreniyorduk, işte selamlaşma, tanışma, hava durumu, adres sorma v.b. gibi. Fakat konular giderek zorlaşıyordu ve bu durum beni zorluyordu; çünkü anlamıyordum. İşte bu durumda İngilizce bilen öğretmenlerimiz karşılaştırmalı olarak Türkçe anlatıyordu ve böylece kafama giriyordu konular. Yani İngilizce-Türkçe karşılaştırmalı ders anlatımı özellikle Türkçe dilbilgisi konusunda beni geliştirdi.*

**Hedef-odaklı ve öz-belirlemeci bir yaklaşım.** Hakan yaşıyor olduğu sorunlardan dolayı Türkçe öğrenmeye karşı motivasyonunun düşüktü; fakat ona göre bu böyle devam edemezdi. Kendisi bir yol ayrımında hissetmeye başladı. İki seçeneği vardı önünde ya her şeyi bırakıp memleketine geri dönmek ya da tüm sıkıntılara göğüs gerip Türkçe öğrenerek yüksek

lisansını bitirmek. Hakan bu yol ayrımında tercihini ikinci seçenektan yana yaptı. Daha sonra her şeye rağmen sıkı bir şekilde Türkçe çalışmaya başladı. Hakan bu durumu şöyle açıklamaktadır:

*Moralim bozuk, ortam farklı, kendimi fanusun içerisinde gibi hissediyorum. Özgür değilim. Duygusal biriyim ben bu durum benim motivasyonumu olumsuz etkiliyor ve hiçbir şey yapamıyorum. Kurstayken vücudum orada ve fakat aklım hep başka yerdeydi geçmişe özlem yaşıyordum. Ben böyle olursam hedefime ulaşmazdım ve bir yol ayrımına vardım. Sonra dedim ki ya her şeyi bırakıp memleketine döneceksin ya da dışını sıkıp Türkçe öğrenip yüksek lisansını bitirip diplomanı alacaksın dedim. İkinciye tercih ettim. Sıktım dışımı ve sıkı sıkı çalıştım.*

Hakan bu süreçte kaldığı yerdeki kuralları delerek dışarıdaki topluma bol bol nüfuz etme fırsatı bulmuştur. Hakan dışarıdaki Türk toplumunu tanıdıkça Türkçeye karşı daha çok motive olmuştur. Toplumun iç dinamiklerine şahit olması ona müthiş bir öz-güven ve motivasyon sağlamıştır. Bu durumu kendisi şöyle açıklamaktadır:

*Dışarıdaki Türk milleti benim Türkçe öğrenme motivasyonumu oldukça iyi etkilemiştir. Çok merak ediyordum bunlar sokaklarda, dışarıda ne yaparlar nasıl yaşıyorlar diye. Ben böyle kahvehanelere gidip çay içmeyi ve sohbet etmeyi çok severim. Bu yüzden bol bol kahvehaneler gittim onlarla sohbet etmeye çalıştım ve zamanla artık onlar gibi konuşabiliyordum az çok. Yeni yeni bilmediğimi kursta öğretilmeyen şeyler öğreniyordum onlardan. Birde onların telaffuzlarına çok dikkat ediyordum mesela “balık” demek var “balık” demek var. Türkçe konuşma becerim böylece çok gelişti diyebilirim. Onların davranışları ve misafirperverliği beni çok etkiledi, kendimi o insanların yanında evimde gibi hissediyordum ve kendime güvenim geliyordu. Dışarıdaki toplumla beraberken artık bu memleket benim memleketim artık ya diyordum.*

Hakan bu süreçte artık kararını vermişti ve her ne olursa olsun bu işi başarmaya niyetliydi. Hakan kendince bir tür hedef-odaklı ve öz-belirlemeci bir yaklaşım sergileyerek kendisini Türkçeye alıştırmıştır; çünkü ona göre hedeflerine ulaşabilmesi için Türkçe öğrenmeden başka yol yoktu. Verdiği bu kararlar amacına ulaşmayı planlıyordu. Böylece

Türkçe öğrenmeye karşı giderek motivasyonu yükselmeye başladı. Yani, 2011 yılının yaz aylarında düşük bir motivasyonla başlayan öğrenme serüveni 2012 yılının başlarında yükselmeye başladı ve böyle devam etmektedir.

**Periyodik dalgalanmalar ve yükseliş.** Hakan yaklaşık bir yıl süren Türkçe kursunu başarıyla bitirmiştir. Hakan'ın resmi olarak Türkçe bildiğinin göstergesi olarak İstanbul TÖMER'deki kursun bitimince girdiği sınav örnek gösterilebilir. Hakan bu sınavdan C1 seviyesine ulaşmıştır. Hakan yaklaşık bir yıl İstanbul TÖMER'de aldığı Türkçe kursunu bitirince yabancılara Türkçe öğretimi alanında yüksek lisans yapmak için Çanakkale'ye 2012 yılının yaz aylarında ilk defa geldi ve Eylül ayında eğitimine başladı. Hakan eskiye nazaran kendisine daha çok güveniyor, topluma alışmış, motivasyonu yüksek ve orta derecede Türkçe öğrenmiş olarak eğitimine başladı. Hakan Çanakkale'ye geldiği andan itibaren Türkçeye karşı olan motivasyonu sürekli yükseldi; fakat bazı nedenlerden dolayı motivasyonunda kısa dönemli dalgalanmalar da yaşadı. Hakan yüksek bir motivasyonla öğrenim görmeye başlamıştır; fakat bu süreçte Hakan'ın motivasyonunu olumsuz etkileyen durumlardan biri ise sözlü Türkçedeki ses ve şekil yapısı olmuştur. Hakan bu durumu şöyle açıklamaktadır:

*Türkçe yabancılar için zor bir dil aslında birden çok anlamı olan kelimeler var Türkçede.*

*Devrik cümleler, farklı şiveler gibi bazı zamanlar bunları öğrenirken kafam karışıyordu bu yüzden birkaç sefer Türkçe öğrenirken motivasyonum düştü.*

Hakan'ı yüksek lisans eğitimine başladığı dönemlerde motivasyonun olumsuz bir şekilde etkileyen bir diğer faktör ise lisansüstü öğrenim görüyor olmasından hareketle bilimsel alanyazında kullanılan dilin çok zor olmasıdır; çünkü Hakan tezli yüksek lisans yapmaktadır ve tezini Türkçe olarak yazması ve sözlü olarak savunması gerekmektedir ve bunun için ise ilgili alanyazına her yönüyle hâkim olması gerekmektedir. Hakan tüm bunları bildiği için bu durum Hakan'da ister istemez yabancı dil kaygısı, iletişim kaygısı, başarısız olma korkusu gibi sıkıntılara yol açmaktadır. Bu durumlar Hakan'ın motivasyonunu olumsuz etkilemektedir. Çünkü Türkçe öğrenmenin yanı sıra bilimsel bir dil becerisine sahip olması

gerektiğini çok iyi biliyordu. Hakan'ın bu durumda yardımına koşan tek şey resmi dili olan İngilizcesi olmuştur. Hindistan yıllarca İngiliz mandası altında kalmış, eğitimden sosyal hayata ve kültüre kadar İngiliz etkisi kendisini fazlasıyla göstermekteydi. Hakan için İngilizce öğrenmek Urduca ve Rusça gibi bilinçli bir şekilde öğrenilen bir dil olmamıştır. Ayrıca, uluslararası alanyazının ağırlıklı olarak İngilizce olmasından hareketle Hakan bu durumu tamamen kendi lehine çevirerek alanyazını İngilizce olarak takip etmiş ve kendi alanıyla özdeşleştirmiştir. Böylece diğer arkadaşlarına göre oldukça avantajlı bir konuma gelmiştir. Hakan bu durumu şöyle dile getirmiştir:

*Ben zaten Türkçe haricinde üç tane dil daha biliyorum. Bunlar İngilizce, Rusça ve Urduca. Bu nedenle yabancı dil öğrenme konusunda kendime olan güvenim yüksektir. Benim Türkçe noktasındaki sıkıntım ilk defa yurtdışında yeni bir dil öğrenmeye çalışmamdır. Ben tamam yani Türkçe öğrendim iyi sayılır ama çok iyi olması gerekir. Düşünsenize ben Türkçe olarak tez yazmam ve bunu insanların önünde savunmam gerekiyor. İşte bunun hayali beni çok kötü ediyor. İstanbul'da yaşadığım sıkıntılara rağmen Türkçe öğrendim ama olay bitmiyor yani. Benim bilimsel olarak altyapı sahibi olmam gerekli. Bunu nasıl yapacağım düşüncesi beni çok korkutuyor ve kaygı veriyordu. Bu konuya daha sonra kısmen de olsa bir çözüm buldum. Gördüm ki bilimsel alanyazın ağırlıklı olarak hep İngilizce yani. Bu beni çok mutlu etti. Böylece İngilizce bildiğim için hep İngilizce takip ettim yayınları ve kendi alanım Türkçeyle özdeşleştirdim. Böylece hem Türkçem gelişti hem de bilimsel olarak geliştim diyebilirim. Kendimi diğer Türk arkadaşlarıma göre daha şanslı hissettim çünkü onlar da çok iyi İngilizce bilmiyordu yani. Birde Urduca biliyorum. Urduçada ve Türkçede ortak dolu 1000 tane kelime var belki. Daha önce Urduca biliyor olmamın avantajını böylece gördüm. Motivasyonum arttı yani. Özellikle İngilizce ve Urduca bilmem Türkçe öğrenmeme çok katkı sağladı.*

Hakan ayrıca kendisinin bilinçli bir şekilde öğrenmiş olduğu diğer dillerin onun Türkçe öğrenmesine psikolojik açıdan oldukça katkı sağladığını ifade etmiştir. Yani, Hakan'a göre önceden başka bir dil öğrenmiş olmak yeni bir dilin öğrenilmesinde psikoloji açısından öz-güven verici bir durumdur. Fakat Hakan 2012 yılının Eylül ayından 2013 yılının başlarına kadar

yukarıdaki nedenlerden hareketle motivasyonu yükselmeden sabit bir şekilde devam etmiştir. 2013 yılının başlarından itibaren ise Hakan'ın Türkçe öğrenme motivasyonu kesintisiz bir şekilde yükselmiştir.

Hakan Türkçe öğrenme sürecinde temel becerilerini kendine göre bazı yöntemler deneyerek geliştirmiştir. Örnek olarak, konuşma becerisini geliştirebilmek için sürekli halkın içerisine karışmış kahvehanelerde ve sokaklarda v.b. insanlarla konuşmaya çalışarak konuşma becerisini iyi derecede geliştirmiştir. Fakat Hakan için geliştirilmesi en zor olan dil becerisi ise yazma becerisidir; çünkü bilimsel bir tez yazacağı için ondan ileri akademik yazma becerisine sahip olması bekleniyordu. Bu nedenle, Hakan kendi başına akademik makaleler okuyarak mevcut terminolojiye hâkim olmuştur ve böylece ilk olarak makale yazma girişimlerinde bulunarak yazma becerisini geliştirmiştir. Aynı zamanda yazma becerisini geliştirebilmek için sıklıkla Türkçe dilbilgisi çalışmıştır. Hakan için bir diğer zorlandığı dil becerisi ise dinleme becerisidir; çünkü Hakan yüksek lisans eğitimine başladığında bilimsel araştırma yöntemleri adlı zorunlu bir ders almıştır. Bu dersin içeriğindeki bilimsel terminoloji sınıf içerisinde ders hocası tarafından kullanılırken Hakan adeta hiçbir şey anlamıyordu. Normalde dışarıda konuşulan dili çok iyi anlıyordu fakat bilimsel araştırma yöntemleri dersinin dilini bir türlü alamıyordu. Bu durum Hakan'ın motivasyonunda periyodik dalgalanmalara neden oluyordu. Hakan'a bu süreçte ise ders hocası çok yardımcı olmuştur. Hakan bu durumları şöyle açıklamaktadır:

*Konuşma konusunu İstanbul'dayken hallettim ortamlara girip çıkarak, sokaklarda insanlarla muhabbet ederek falan. Aslında bir dil en iyi şekilde o dilin konuşulduğu vatanda öğrenilir. Mesela ben Rusçayı hiç Rusya'ya gitmeden öğrendim ve öyle zorlandım ki anlatamam ama Türkçede Rusçada olduğu gibi zorlanmadım çünkü her yer Türk ve her yer Türkçe burada. Yani normalde artık herkesle Türkçe konuşuyor ve anlaşıyordum ama Çanakkale'de 2012 yılında yüksek lisansa başlayınca bilimsel araştırma dersinde sanki Türkçe bilmiyormuşum gibi hissediyordum. Genel olarak hiçbir şey anlamıyordum. Derse girmeden önce kitaptan okuyor ve derse hazırlanmaya çalışıyordum ama yine de benim için*

*çok zordu bu dersi ve dersin dilini anlamak. Biz “Gökkuşuğu” ve “Lale” adlı kitaplardan Türkçe öğrendik. Bunlar artık çok basit çocuk oyuncağı yani. Bizim bu bilimsel araştırma yöntemleri dersinde okuduğumuz mesela örnek olarak “Nitel araştırma yöntemleri” adlı kitap çok zor mesela. İkisi birbirinden çok farklı yani. Anadili Türkçe olan arkadaşlar bile bu bilimsel kitapları anlamadıklarını ve çok zor olduğunu söylüyordu. İşte bu beni çok üzüyordu ve kendime “o halde biz kimiz?” sorusunu soruyordum. Düşünsenize Türkçe yeni öğrendim ve öğrenir öğrenmez benden akademik olarak Türkçe bir tez yazmam bekleniyor. Bunu Türklerin bile yapması çok zor olsa diye düşünüyorum. Bu konuyu ders hocasına söyledim. Ders sonlarında biz gibi Hindistan’dan gelen arkadaşları odasına çağırarak kelime kelime anlamadığımız yerleri bize anlattı; yani çok yardımcı oldu. Bu çok iyi geldi bize. Çünkü sınıf içerisinde durmadan hocaya soru soramıyorsunuz diğer arkadaşlar sıkılır ve dersin düzeni bozulur yani. İşte hocamız bize resmen odasında özel ders yaptı ve Allah’a şükür bu meseleyi az çok hallettik üst düzey dinleme becerisi noktasında. Bir de bol bol Türkçe film izleyerek çok seviyorum dinlemem gelişti yani.*

Hakan’ın Çanakkale’deki ev arkadaşlarının bazıları Türk’tü. Bu nedenle Hakan onlardan sürekli konuşma esnasında yaptığı yanlışları düzeltmelerini rica etmiştir. Arkadaşları ise seve seve bunu kabul etmişlerdir. Hakan konuşma esnasında hata yaptığı zamanlar arkadaşlarının onun hatalarını düzeltmesi Hakan’ın motivasyonunu olumlu yönde etkilemiştir ve mevcut motivasyonunu sürmesini sağlamıştır. Birde ayrıca Hakan’ın toplum içerisinde Türkçe konuşurken etrafındakilerden aldığı olumlu dönütler onu çok mutlu ve öz-güvenli hissettiriyordu. Hakan bu durumu şöyle açıklamaktadır:

*Kaldığım evdeki Türk arkadaşlarım Türkçe konusunda bana çok destek oldular. Artık yani Çanakkale’de kendimi Türkçeye ve Türk toplumuna karşı öz-güvenli hissediyordum. Birde insanlar bana çok güzel ve anlamlı Türkçe konuştuğumu söylediklerinde çok çok mutlu oluyordum. Ama “tamam Hakan artık Türkçe öğrenmene gerek kalmadı, sen mükemmelsin” gibi düşüncelere de kapılmıyordum ve sürekli öğrenmeye devam ediyordum. Yani insanlardan gelen olumlu dönütler beni daha bir motive ediyordu Türkçeye karşı.*

Hakan’ın bu süreçte en temel isteklerinin biri tamamen bir Türk gibi Türkçe konuşmak ve kendisini bir Türk insanına Türkmüş gibi sunmaktır. Hakan bu durumu birçok sefer

demmiştir ve başarılı olamamıştır. Bu durum onun motivasyonunu olumsuz olarak etkilemiştir.

Bu durumu şöyle açıklamaktadır:

*Yani ben aslında gölden çıkıp okyanusa girdim. Aslında tek amacım tamamen siz gibi konuşmak yani bir yerde tamamen bir Türk gibi konuşup kendimi Türk diye kandırabilirsem karşı taraftakini işte o zaman olay bitmiştir. Mesela bunu denedim bakalım kendimi bir Türkçe Türk diye kandırabilecek miyim diye. Sokakta yeni tanıdığım biriyle konuşurken nerelisin dedi bana? Ben de Şanlıurfa'yım dedim. O da bana sen yabancısın dilinden belli dedi. Bende baksana güzel Türkçe konuşuyorum dedim. O da bana ama telaffuzun farklı dedi. Bu durum biraz motivasyonumu düşürüyor açıkçası. Ama bir keresinde pazarda satıcı teyze bana Hataylı mısınız siz dedi? Yok dedim. Ama çok mutlu oldum. Ben de sonra niye sordunuz bunu dedim. O teyzede Hataylılar gibi Türkçe konuşuyorsunuz dedi. Böylece Türkçe aksanımın Hataylıların Türkçesine benzediğini anladım.*

### **Öğrenme Sürecinde Benlik Algısı**

Hakan 2011 yılında Hindistan'dan Türkiye gelene kadar hiçbir şekilde Türkçe bilmiyordu. Hakan ilk olarak İstanbul'da TÖMER bünyesinde Türkçe öğrenmeye başlamıştır. Hakan 2011 yılından günümüze kadar olan Türkçe öğrenme sürecinde birçok zorluk yaşamıştır; fakat öğrendiği dilin o ülkede anadili olarak konuşulması onu Türkiye bağlamına giderek alıştırmıştır ve böylece kendini giderek farklı bir insan olarak hissetmeye başlamıştır. Hakan'ın Türkiye'ye ilk defa gelmesi onun için benlik değişimi açısından bir başlangıç olarak adlandırılabilir. Hakan 2011 yılından itibaren Türkiye'de yaşadığı dönemde her konuda Türk-Hint ayrımını çok rahat bir şekilde belirleyebilecek bir duruma gelmiştir. Hakan için bu bilgi seviyesi onun benlik algısında belirleyici faktörler olarak adlandırılabilir. Hakan Türkçe öğreniyor olduğu süreçte giderek bir Türk gibi yaşantısını sürdürmeye başlamıştır. Hakan Türkiye'de yaşadığı dönemde böylece dünyaya daha farklı açılardan bakma fırsatı yakalamıştır. Örnek olarak, Hakan daha önce hiç yurtdışına çıkmadığı ve ilk yurtdışı deneyiminin Türkiye olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca yıllardır farklı bir kültürün içerisinde



yani Türkiye’de yaşayarak artık eski Hakan olmadığını ifade etmiştir. Hakan bu konuda genel olarak şunları söylemiştir:

*Türkçe öğrendikten sonra yaz tatilinde memleketim Hindistan’a gidince oradaki çocukluk arkadaşlarım artık eski Hakan olmadığımı farklı biri olduğumu yüzüme söylediler. Mesela buradaki yaşantıya alıştım artık o nedenle Hindistan’daki yaşantı bana farklı geliyordu. Buradaki hayat tarzı çok güzel, bizim oradaki ise artık bana çok sıkıcı geliyordu. Ona alışamıyordum. “Hakan sen çok profesyonel bir insan olmuşsun, konuşman çok değişmiş az konuşuyor çok düşünüyorsun” dediler. Yani kendimi entelektüel biri olarak hissediyordum artık. Çünkü artık Türkçe öğrendim ve yıllardır bu kültürün içerisinde yaşıyorum. Mahallemden ilk yurtdışına gidip okuyan insandım ben sonuçta. Bu bir farklılıkta yani.*

Hakan benlik değişimi konusunda Türkiye’de birçok durum yaşamıştır. Özellikle Türkiye’de somut olarak yaşadığı bazı olaylar olmuştur. Hakan zamanla Türk toplumunun kendisine ihtiyaç duyduğunu hissetmiştir; çünkü ona göre ihtiyaç hissediliyor olmak o toplumun bir ferdi olduğunun bir göstergesidir. Bu nedenle Hakan kendisini eskiye nazaran farklı bir birey olarak hissetmektedir. Bu durumu şöyle açıklamaktadır:

*Çanakkale’de eğitimim sırasında emniyet teşkilatında İngilizce ve Rusça mütercim-tercüman olarak çalışırken artık şöyle düşüncelere kapılıyordum. Yani oradaki polis memurları bana değer veriyorlardı çünkü bana ihtiyaçları vardı. Onların anadili Türkçe fakat başka dil bilmiyorlar. Ben orada onların yabancılarla arasındaki iletişimi sağlıyorum yani. Bana diyorlar ki “hadi Hakancığım şunu bir sorsana, bunu bir sorsana” falan. “Hakan sen çok güzel Türkçe konuşuyorsun ve çok pratik ve hızlısın” diyorlar bana. Düşünsene yani bana ihtiyaçları var. Artık Türk toplumunun bir parçası olmuş haberim yok. Ama kendime çok güvenim geliyordu. Yani kendimi Fatih terim’in çevirmeni gibi hissediyordum değerli ve vazgeçilmez olarak. Urduca, Hintçe, Rusça, İngilizce konuşuyordum. Sonra düşündüm ki Hakan sen burada ekmek yersin. Başka yabancı öğrencilerde vardı ama emniyet beni çağırırdı. Bunu sordum bana çok pratik, hızlı ve analitik olduğumu söylediler. Artık Türkçe öğrendikten ve burada yaşadıkten sonra kendimi olgun olgunlaşmış hissediyorum. Artık olgunum bu süreç beni olgunlaştırdı. Adam oldu kendimi farklı hissediyorum hele Türkçe öğrendikten sonra ve burada yaşadıkça.*

Hakan sokakta yani bağlamın bizzat içerisinde oldukça vakit geçiriyordu. Bu durumun onun dil gelişiminde ve benlik değişiminde oldukça etkisi olmuştur. Bu durum onun kendisini giderek farklı bir Hakan olarak algılaması sağlamıştır. Hakan hem kişilik olarak hem de benlik olarak kendisini eskisi gibi hissetmemektedir. Bunu açıkça ifade etmiştir:

*Biri bana Türk gibisin dediği zaman mutlu hissediyorum. Bu Türkçe öğrenme sürecinde oldu zamanla mesela kendimi değişmiş hissediyorum artık. Örnek olarak bizde pazarlık diye bir şey yok ama burada bir pazara gidince artık pazarlık yapıyorum bilinçdışı oluyor artık bu. Satıcı benim konuşmamdan benim Türk olmadığımı anlayınca “yav aynı Türk gibi olmuşsun sen” diyor ve gülüyor. Bu aynı zamanda beni mutlu ediyor. Kendimi yarı Türk gibi hissediyorum. Türk gibi düşünüyor ve farkında olmadan davranıyorum, davranışlarımda bu görünüyor ki insanlar diyor yani bunu bana.*

Hakan 2011 yılından beri Türkiye yaşıyor. Gençliğinin en verimli dönemleri Türkiye’de geçiyor. O nedenle öğrenme açısından en verimli dönemler bu yıllarda gerçekleştiği için Hakan’ın kendini algılama biçimindeki değişim bu süreçte gerçekleşmiştir. Hakan bu sayede Türkçe öğrendikçe kendisini küresel bir insan gibi hissetmeye başlamıştır. Dünyanın her yerinde rahatça yaşabileceğini ve bu konuda kendini oldukça öz-güvenli hissetmektedir. Hakan memleketinde yaşadığı bir kesiti şöyle aktarmaktadır:

*Yaz tatilimi memleketimde geçirmek için gittiğimde zamanımın büyük çoğunluğunu mahalledeki çocukluk arkadaşlarımla geçiriyordum. Onlar bana “sen farkı olmuşsun değişmişsin daha olgun ve eskidi gibi değil yani” diyorlardı. Ben de “nasıl yani arkadaşlar” diyordum. Onlar da “duruşun, konuşma tarzın gibi şeyler” dediler. Yani ben farklı bir dünya gördüm onlar gibi oldum ve olgunlaştım, kendimi buldum yani.*

## Bölüm VIII

### Vâkâ V: Mesut

*Mücadeleci ve meraklı bir ruh!*

Mesut ile 2012 yılında bizzat Serdar'ın tavsiyesiyle tanıştım; çünkü Mesut Serdar'ın kardeşiymiş. Serdar bana Mesut'un aynı kendisi gibi Türkçe bildiğini söyledi ve bu durum Mesut ile tanışmam için ilk adım oldu. Aslında bu süreçte Serdar'ın mevcut çalışmama olan katkısı çok büyüktür.

Mesut ile tanıştığımda 23 yaşındaydı. Mesut ile tanıştığımda kendisi Japonca öğretmenliği 2. sınıf öğrencisiydi. Mesut ile daha sonraki buluşmalarımızda birçok parametreyi göz önünde bulundurarak çalışma konum için uygun bir kişi olduğuna karar verdim.

Mesut'un Serdar'ın kardeşi olmasından hareketle birçok sefer arkadaş ortamlarında bulunarak sohbet ettik. Mesut'a ilk zamanlar çalışma konumuyla ilgili hiçbir şey bahsetmedim ve Serdar'a da bu konuda uyarılarda bulundum. Mesut ile tanıştığımda ilk izlenimlerime göre kendisi çok iyi derecede aynı ağabeyi Serdar gibi Türkçe konuşuyor ve anlıyordu. Fakat Mesut ağabeyinin aksine çok çekingen ve içine kapanık bir karaktere sahipti. Bu durum Mesut'u kesinlikle çalışmama dâhil etme noktasında beni güdüledi; çünkü bir aileden iki farklı karaktere sahip iki insanı inceleyecek olmak beni oldukça heyecanlandırıyor ve bana oldukça zevk veriyordu.

Mesut, ağabeyi Serdar'ın aksine Türkçeyi ilk olarak Türkmenistan'da liseden mezun olduktan sonra daha önce Türkiye'de öğrenim görmeye başlayan ağabeyi Serdar'ın tavsiyeleriyle öğrenmeye başlamıştır. Aslında, Mesut Türkçe öğrenme noktasında üç aylık çok kısa bir eğitim sürecinden geçmiştir.

Mesut zor bir çocukluk geçirmiştir. Beş yaşında annesini kaybetmesi bunun en belirgin göstergesidir. Mesut beş kardeşe sahipti ve çocuk yaşında annesiz kalmıştı. Babası

için ise böylesi bir ailenin bakını üstlenmek oldukça zordu. Bu durumlar Mesut'un zor bir çocukluk ve gençlik geçirmesinde etkisi olmuştur. Mesut bu durumlardan hareketle biraz içine kapanık bir kişiliğe sahip olmuştur. Mesut'un en büyük ağabeyi diğer kardeşleri daha küçükken bir Türk kolejini kazanmıştır. İşte bu durum önce Serdar'ı ve daha sonra ise Mesut'u Türkiye ve Türkçeye doğru iten sebeplerden sadece biridir.

Mesut'un erken yaşlarda hayata atılması ona oldukça zor geliyordu. Aslında annesini kaybetmesi onu çok yaralamıştı ve bu durumu gün geçtikçe daha çok anlıyordu. Aslında onun hayata karşı mücadele gücü bir kat daha artmıştı. Babasının bir memur maaşıyla, beşi öz ve üçü üvey olmak üzere toplam sekiz kardeşiyle ve maddi yetersizliklerle, Mesut gibi 5 yaşında bir çocuğun kaldırabileceğinden fazla yükün omuzlarına binmesi onu hayata karşı yılmayan bir insan haline getirmişti. Daha sonra, 2005 yılında Türkmenistan'da bir devlet lisesinden mezun olduktan sonra iş aramaya başladı ve bulduğu işlerde çalıştı. Mesut bu süreçte pastanelerde, lokantalarda ve barlarda çalışmıştır ve para biriktirmiştir. Son olarak Aşkabat'a gelerek ağabeyinin yanında kuruyemişiçi olarak bir yıl çalışmıştır. Mesut hayatın ona getirdiği tüm bu zorluklara rağmen hayattan tat almayı başarmıştır; çünkü yakından ilgilendiği birçok ilgi alanı vardır. Bunlar boş zamanlarında balık tutmak, film izlemek, bulmaca çözmek, kitap okumak, ve esnek vücudu dolayısıyla uzak doğu sporları yapmaktır.

Mesut lisedeyken teorik olarak Türkçe öğrenmeye başlamıştı; fakat Aşkabat'a gelip ağabeyinin yanında çalışmaya başlayınca zamanla Türkiye'ye ve Türklere olan ilgisi giderek artmıştır. Mesut 2007 yılında Türkiye'ye gelmiştir ve Çanakkale'de örgün öğretime başlayacağı tarih olan 2009 yılı Eylül kadar Ankara'da yaşamıştır. Mesut 2009 yılının Eylül ayında öğrenmiş olduğu kadar Türkçesiyle Japonca öğretmenliği bölümünde öğrenim görmeye başlamıştır. Türkiye'deki Japonca öğretmenliği bölümlerinin amacı yabancı dil olarak Japonca öğretmeni yetiştirmektir. Mesut'un Türkiye gibi bir ülkede ve böylesi bir

bölümde öğrenim görüyor olduğunu düşününce farklı kültürün yaşandığı ve farklı bir dilin konuşuldu bir coğrafyada Türkçesinin ne kadar iyi bir seviyede olduğunu belirtmek isterim.

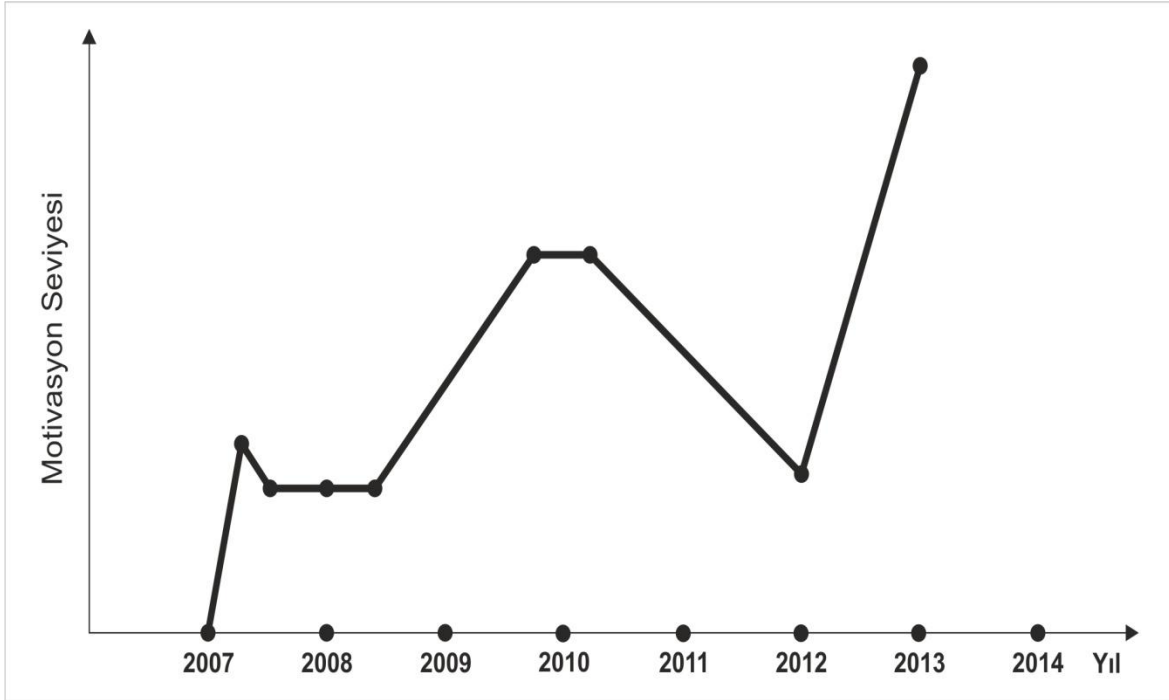
Mesut 2007 yılından itibaren Ankara’da kaldığı yaklaşık bir buçuk yıllık süreçte birçok işte çalışmıştır. Böylece bu süreçte Türkçesini oldukça geliştirmiştir. Mesut’un günümüz itibariyle çok iyi derecede Türkçe biliyor olduğunu ve hatta kendisini bir Türk olarak karşısındakini rahatça ikna edebileceğini ifade edebilirim. Ayrıca, Mesut Türkiye’de öğrenimine devam ederken 2013 yılının sömestr tatilinde ülkesi Türkmenistan’a giderek sevdiği kızla evlendi ve bir kız çocuk babası oldu ve onlarla beraber hala Türkiye’de yaşamaktadır. Mesut ayrıca Türkmenistan’daki ailesinin yetersiz maddi durumu nedeniyle Çanakkale’deki öğrenimi süresince birçok işte çalışarak hayatını kazanmıştır. Mesut Çanakkale’de ağabeyi Serdar ile beraber kiraladıkları evlerde eşleri ve çocuklarıyla beraber yaşamışlardır. Mesut Çanakkale’de üniversite öğrenimine devam ederken yaz tatillerinde ağabeyi ile beraber lokantalarda ve inşaat şantiyelerinde servis elemanı olarak çalışmıştır.

2007 yılından beri Türkiye’de yaşayan Mesut’un geleceğe yönelik en büyük hayalleri ise Amerika, Rusya ve Japonya’ya gibi ülkelere giderek bildiği dilleri geliştirmektir. Ona göre bu biraz zor görünüyor ama bu konuda oldukça istekli olduğunu ifade edebilirim. Mesut ayrıca İngilizce öğretimi üzerine Amerika’da yüksek lisans yapmayı hayal ediyor. Mesut bildiği dillerin konuşulduğu coğrafyalarda yaşanan farklı kültürlerle çok meraklı olduğunu ifade ediyor. Ayrıca, ticarete olan yeteneğini bu merakıyla birleştirerek gelecekte büyük çaplı işler yaparak insanlığa faydalı olmayı amaçlıyor.

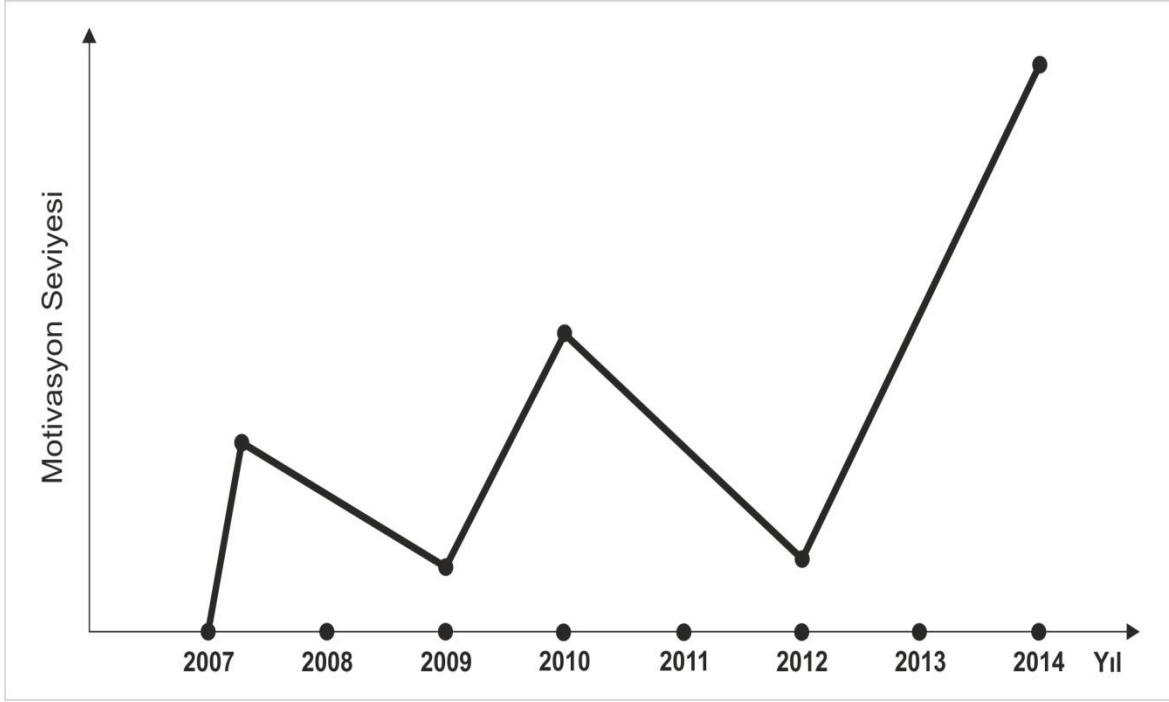
2013 yılının Ocak ayında Mesut ile gerçekleştirdiğim ilk görüşme kendi evimde dostane bir ortamda akşam saatlerinde yaklaşık 4 saat sürdü. Mesut ile gerçekleştirdiğim diğer üç görüşme yine aynı ortamda ve yaklaşık aynı sürelerde gerçekleşti. Mesut ile olan tüm bu görüşmeler Türkçe olarak gerçekleştirilmiştir.

## Motivasyon Değişimi

Mesut ilk olarak Türkmenistan’da liseden mezun olduktan sonra Türkçe yazılar okumaya başlayarak öğrenme sürecine dâhil olmuştur. Daha sonra, 17 yaşındayken 2007 yılının başlarında üç ay gibi kısa bir süre Aşkabat’ta Türkçe kursuna gitmiştir. Mesut’un o günden bugüne Türkçe öğrenme sürecindeki algıladığı motivasyon seviyesi şekil 16 ve 17’de gösterilmiştir. İlk ve son şekil arasında 2013 yılının Ocak ayından 2014 yılının Haziran ayına kadar olan 18 aylık bir süre bulunmaktadır. Görüldüğü gibi Mesut’un 18 aylık bir süreye rağmen doldurmuş olduğu motivasyon-zaman kartları motivasyon seviyesi ve zaman açısından benzer özellikler göstermektedir.



Şekil 16. Mesut’un Türkçe öğrenme sürecinde algıladığı motivasyon seviyesi (Ocak, 2013).



Şekil 17. Mesut'un Türkçe öğrenme sürecinde algıladığı motivasyon seviyesi (Haziran, 2014).

**Yakın çevre ve ilk deneyim.** Mesut'un daha ilk zamanlar Türkçeye karşı olan ilgisi yakın çevresinden gelmektedir; çünkü Mesut'un en büyük ağabeyi o zamanlar Türkiye'de öğrenim görüyordu ve bu onun için ulaşılması zor ve elde edilmesi gereken büyük bir başarıydı. Bu durum Mesut'u psikolojik olarak Türkçeye ve Türkiye'ye karşı iten bir sebeptir. Bu durumu bana şöyle açıklamıştır:

*Türkçe öğrenmeye Türkmenistan'da başladım. Aslında resmi olarak yani asıl olarak liseyi bitirdikten sonra başladım diyebilirim. Ama lise zamanında da bazı Türkçe yazılar okumaya çalışıyordum. O zamanlar en büyük ağabeyim Türkiye'de okuyordu. Yanımıza her tatile geldiğinde bana Türkçe hikâye ve yazılar getiriyordu. Anlamasam da onları okuyordum. Bu çok hoşuma gidiyordu yani. Tabii ki arada yakaladıklarım anladığım şeyler oluyordu.*

Mesut daha sonra liseyi bitirdikten sonra başkent Aşkabat'a giderek diğer ağabeyiyle beraber çalışmaya başlamıştır. O sıralarda çalışırken büyük ağabeyi Mesut'u Türkiye'ye öğrenim görmesi için çağırmıştır. Bu davet Mesut için çok heyecan verici olmuş ve Türkçeye karşı içsel olarak daha çok ısınmaya başlamıştır; çünkü onun için ilk defa bir yurtdışı deneyimi, yeni bir dil ve kültür oldukça heyecan verici bir durumdu. Başarmaması için

önünde hiçbir engel yoktu, ne de olsa ağabeyi bunu başarmıştı. Mesut bu durumu şöyle aktarmaktadır:

*Liseyi bitirdikten sonra Aşkabat'a geldim. Diğer ağabeyimle beraber çalışıyorduk. O sıralarda Türkiye'deki ağabeyim beni okumaya yani Türkiye'ye çağırırdı. Benim Türkçem düşük olduğundan Aşkabat'ta ilk olarak 3 aylık bir Türkçe kursuna yazıldım. 17 yaşındaydım. Yıl 2007. Türkçe kursunu seviyordum. Sebebi de hocamızın Türk olmasıydı. Çok eğlenceliydi. Devamlı alışturmalar yapıyorduk. Türkçeyi o zamanlar iyi öğrendim sayılmaz ama Türkçe alt temelim oluştu. En azından Türkiye'ye geldiğimde beni çaresiz bırakmayacağını düşünüyordum.*

**Üniversiteye giriş sınavı.** Mesut hayatında ilk defa yurtdışına çıkmıştı. Farklı bir ülkeyi ve kültürü tanımak onun için oldukça büyük bir heyecandı. Ülkesinden ayrılmadan önce Türkler ve Türk kültürü hakkında araştırmalar yaptı ve bu araştırmalar onu Türk toplumuna ve Türkçeye karşı giderek motivasyonunu artırdı. Üniversite okuma ve Türkçe öğrenmenin Mesut için yoğun bir tutku olmasına rağmen Türkçe öğrenme motivasyonundaki yükselişlerin yanı sıra bir düşünüş de meydana gelmiştir. Bu ilk düşünüş 2007 yılında Türkiye gelip Nisan ayında üniversite giriş sınavında başarısız olmasından dolayıdır. Çünkü Mesut yoğun bir istekle Türkiye'ye gelmiş ve onun için sadece kazanmak vardı. Bu durum onun motivasyonunu olumsuz etkilemiş ve bu durum Eylül ayında Türkmenistan'a tekrar gidinceye kadar yaklaşık altı ay sürmüştür. Mesut o an ki durumu şöyle açıklamaktadır:

*Aşkabat'ta aldığım üç aylık kurs sonucu Türkçemin geliştiğini hissediyordum. Ayrıca büyük ağabeyimin de bu süreçten başarıyla geçtiğini düşününce üniversite sınavını rahatça kazanacağımı düşünüyordum. 2007 Nisan ayında Türkiye'ye geldim ve yabancı uyruklu öğrencileri için olan üniversite giriş sınavına girdim. Sınav zordu. Sonuçlar daha sonra açıklandı ve hiçbir yeri kazanamadım. Bu beni çok üzdü ve motivasyonumu Türkçeye karşı olumsuz etkilemişti. Hiçbir şey yapasım gelmiyordu. Eylül ayına kadar yaklaşık altı ay ağabeyimin yanında Ankara'da kaldım. Hiçbir şey yapmadım açıkçası. Moralim bozduktu yani.*



**Hedef-odaklı ve öz-belirlemeci bir yaklaşım.** Mesut 2007 yılının Eylül ayında tekrar memleketine dönmüştür. Mesut için Türkiye’de üniversiteyi kazanamamak büyük bir hayal kırıklığıydı; fakat ona göre bu buhranlı durum böyle devam edemezdi. Kendisi bir yol ayrımında hissetmeye başladı. Ya Türkiye ve Türkçe hayalinden tamamen vazgeçecekti ya da sıkı çalışıp bir sonraki sene sınava yine girecekti. Mesut bu yol ayrımında tercihini ikinci seçenekten yana yaptı. Daha sonra her şeye rağmen sıkı bir şekilde Türkçe çalışmaya başladı. Mesut bu durumu şöyle açıklamaktadır:

*Eylülde memleketim Türkmenistan’a döndüm ve köy hayatı yaşamaya başladım. İlk zamanlar moralim bozduktu çünkü kazanamamıştım. Ama bir karar verdim. Çalışmalı ve diğer sene 2008 Nisan’da tekrar sınava girmeliydim. En azından Türkiye’ye tekrar gidememe gibi bir sorumum yoktu, ne de olsa ağabeyim orada sürekli yanımdaydı. Bu yedi aylık süreçte ta ki tekrar sınava girene kadar bol bol Türkçe televizyon izleyerek kendimi hazırladım. Kursu falan tekrar hiç gitmedim bu süreçte. Televizyondaki konuşmalardan kelimeler ve cümle yapıları çıkarıyor ve onları ezberliyordum.*

Mesut bu süreçte hedef odaklı ve öz-belirlemeci bir yaklaşımla geleceğe yönelik planını yaparak üniversite sınavına tekrar girip kazanmayı amaç edinmiştir kendisine.

**İlk başarı.** Mesut 2008 yılının Mart ayında tekrar Ankara’ya ağabeyinin yanına geldi ve Nisan ayında üniversite sınavına tekrar girdi. Mesut bu sınavda Mersin Üniversitesi Türkçe öğretmenliğini kazandı ve bu onu oldukça mutlu etti. Fakat bazı kalacak yer sorunlarından dolayı Mersin’e gidemedi. Daha sonra ek kontenjanla Gazi Üniversitesi elektrik elektronik öğretmenliğini kazandı. Bir yıl hazırlık okumamak için Türkçe yeterlilik sınavına girdi fakat kazanamadı. Mesut aslında ikinci girdiği bu sınavı kazanmıştı. Bu durumu şöyle açıklamaktadır:

*2008 Martta yine geldim yine sınava girdim nisanda Mersin Türkçe öğretmenliğini kazandım ama kalacak yer sıkıntı olduğu için bıraktım ve Ankara’ya dönmek zorunda kaldım. Gazi Üniversitesine ek kontenjanla elektrik elektronik öğretmenliğini kazandım daha sonra. Ve onun Tömer sınavına girdim bir sene hazırlık okumamak için ama o*

*sınavda başarılı olamadım ve onu da bıraktım. Sonuç olarak hiçbir yere yerleşemedim ama mutluydum çünkü bu sınavı kazanmıştım bu beni Türkçeye karşı çok motivasyonumu artırdı. Kendi kendime artık Türkçe öğrendim ben falan diyordum ve daha da çok öğrenmek istiyordum. Daha sonra artık ülkeme dönmedim. Ankara'da ağabeyimin yanında kalmaya karar verdim ta ki bir sonraki sene 2009 Nisanda tekrar sınava girip daha elverişli bir yer kazanana kadar.*

Mesut Ankara'da ağabeyinin yanında kaldığı bu süreçte bol bol Türkçe çalışmış ve dört temel dil becerisini bizzat bağlamın içerisinde geliştirmiştir. Mesut okuma becerisini geliştirebilmek için kendi kendine sesli kitap okuma stratejisini kullanmıştır. Dinleme becerisi için ise sürekli şarkı dinlemiş, filmler izlemiş ve anlamaya çalışmıştır. Dinleme becerisini geliştirmek Mesut için çok zor olmuştur. Yazma becerisini geliştirme noktasında ise sürekli yanında küçük bir defter taşıyarak anlık konuşmaları ve konuları not almaya çalışmıştır.

Mesut bu süreçte aynı zamanda birçok işte çalışmıştır. Bu süreçte pastanelerde, lokantalarda ve barlarda servis elemanı olarak çalışmıştır. Bu durum onun topluma yakından nüfuz ederek dilini geliştirmesini sağlamıştır. Mesut dışarıdaki Türk toplumunu tanıdıkça Türkçeye karşı daha çok motive olmuştur. Toplumun iç dinamiklerine şahit olması ona müthiş bir öz-güven ve motivasyon sağlamıştır. Giderek kendisini Türk toplumunun bir parçası gibi hissetmeye başlamıştır. Bu durumu kendisi şöyle açıklamaktadır:

*İlk zamanlar Türkçem çok iyi değildi, şimdi de çok mükemmel değil ama eskiye nazaran daha iyi sayılır. İlk zamanlar çok azdı. Ağabeyime devamlı kelimelerin anlamlarını soruyordum. Şu nedir, bu nedir diye. Yani bu benim Türkçe öğrenme stratejimdi bir tür. Meraklıydım. Sora sora öğreniyordum. Artık altı ay sürecinde yani 2008 Eylül diyebilirim Türklere derdimi anlatabilir ve az çok anlayabilir bir seviyeye gelmiştim. Artık az çok Türk gibi hissetmeye başlamıştım kendimi çünkü çalışıyordum aynı zamanda... Türkçem geliyor ve kendimi güvende hissediyordum. Türkçe öğrenmek bir zevk olmuştu benim için. Anlamadığım yerler çoktu. Bu yerleri not alarak akşam ağabeyime sürekli soruyordum ve o bana çok yardımcı oluyordu.*

Türkçe konusunda Mesut'a en büyük destek büyük ağabeyi olmuştur. Ağabeyi ona sürekli kitap okumasını ve televizyon izlemesini söylüyordu. Mesut böylece yeni kelimelerle ve cümle yapılarıyla karşılaşılıyor onları öğreniyordu.

**Farklı ortam deneyimleri.** Mesut Ankara'da kaldığı süreçte üçüncü defa sınava girene kadar birçok farklı ortama girmiştir. Bu durumlar onun Türkçeye karşı motivasyonunu artırdığı gibi hoşuna gitmeyen durumlara da şahit olmuştur. Mesut ağabeyiyle beraber kalırken bazen farkında olmadan ağabeyiyle Türkmence konuşuyordu. Aslında bu durum onun rahatsız ediyordu; çünkü anlamadığı yerlerde Türkmence konuşmak onun için bir kolaylık ve bir kaçış gibiydi. Ağabeyi Mesut'un bu durumdan rahatsız olduğunu gördükten sonra onu farklı bir yere yerleştirmiştir. Mesut bu durumu şöyle anlatmaktadır:

*Ağabeyim benim Türkçemin çok iyi olmasını istiyordu fakat ara sıra kolaylık olsun diye ben Türkmence konuşuyordum. Böyle olursa bir yerde fosilleşme yaşarım yani Türkçemi ilerletme noktasında. Ağabeyim bu nedenle bana Türk ev arkadaşları buldu ve beni anadili Türkçe olan ev arkadaşlarıyla aynı eve yerleştirdi. İşte bu benim için tam bir serüven olmuştur. Çünkü artık ağabeyimle karşılaşmalar dışında hiç Türkmence konuşamayacaktım. Bu beni sevindiriyordu aslında, çünkü bu bir avantajdı benim için.*

Mesut 2009 yılında yeniden üniversite sınavına girene kadar Ankara'da Türk arkadaşlarıyla aynı evi paylaşmıştır. Bu onun Türkçe gelişimi açısından harika bir fırsat olmuştur. Ev arkadaşları ona bu konuda çok yardımcı olmuştur. Mesut gündüzleri işte çalışıyor ve akşamları ise arkadaşlarıyla bol bol sohbet ediyordu. Böylece içine kapanıklığı da bir ölçüde gidermiş oldu. Mesut'un merak ettiği konular giderek aydınlanmış oluyordu; çünkü Mesut ona göre farklı bir milletin yani Türklerin neler yaptığını, yaşam tarzlarını çok merak ediyordu. Bu deneyim ona farklı bir milletin gözünden dünyaya bakma fırsatı sunmuştur. Fakat Mesut zamanla Türkçe konusunda bazı şeylerden rahatsız olmuştur. Bu durumu şöyle açıklamaktadır:

*Gündüzleri çalışıyor, akşamları ise ev arkadaşlarımla sohbet ediyorduk. Hepimiz aşağı yukarı aynı yaşlarda genç insanlardık. Çalıştığım yerdeki insanlar da Türk'tü ve*

*konuşmalarındaki argo ifadeler beni rahatsız ediyordu. Tabi ilk zamanlar bilmediğim için sorun yoktu ama artık biliyorum ne dediklerini. Bu durum evde de oluyordu. Artık bende ister istemez konuşmalarında argo sözcükler haylice kullanmaya başladım. Bu benim Türkçemi bozuyordu. Bu onlar için normal çünkü onların anadili yani istedikleri zaman çok iyi Türkçe konuşuyorlar istedikleri zaman argolu konuşuyorlar ama ben böyle değildim. Argoları öğrendikçe onları kullanmaya başlıyordum uygun ifadeleri bulamayınca. Böyle ortamlarda insanlara “Bakın ben Türkçe öğreniyorum, bana yardımcı olun, güzel kelimeler kullanın” diyordum. İşte genç neslin her yerde alışkanlığı argo ve küfür... Bu durumu ağabeyime söyledim ve o beni argolu ortamlardan uzak tutmaya çalıştı. Ağabeyim artık beni bir yere götürdüğünde “sen burada bekle, burada küfürlü konuşuyorlar” diye beni dışarıda bekletiyordu. Özellikle genç ortamlarda küfür argo falan çok duyuyorum kulağımı tıkamak mümkün değil. Bu da beni ileriki zamanlarda Türkçe öğrenmemi zorlaştıran şeylerden biri çünkü anlamlı ve doğru şeyleri, cümleleri bazen düşünemiyorum ve kuramıyorum bunun yüzünden.*

Mesut’un ağabeyi daha sonra onu bir ölçüde argo ifadelerden uzak tutabilmek için farklı milletlerden gelen öğrencilerle aynı eve yerleştirmiştir. Böylece Mesut yeni ev arkadaşlarıyla sadece Türkçe konuşacağı gibi onların da Mesut ile aynı seviyelerde olmasından hareketle hiçbir suretle ev içerisinde argo ifadeler duymayacak ve kullanmayacaklardı.

**Yüksek öğrenim hayatı.** Mesut 2009 yılının Nisan ayında üçüncü defa üniversite sınavına girmiş ve Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Japonca öğretmenliğini kazanmıştır. Mesut yaz aylarında ilk defa yüksek öğrenim göreceği şehir olan Çanakkale’ye gelmiştir. Mesut tatiller dışında 2009 yılından itibaren mezun olana kadar Çanakkale’de yaşamıştır. Mesut bu süreçte giderlerini karşılayabilmek için ayrıca birçok işte çalışmıştır. Mesut bir yıl zorunlu Türkçe kursu almamak için üniversitenin kendi bünyesinde yaptığı Türkçe sınavına girerek bir yıl zorunlu Türkçe kursundan muaf olmuştur. Bu durum Mesut’un kendisine karşı öz-güvenini artırmış ve Türkçeye karşı daha çok motivasyonunu artırmıştır. Mesut bu durumu şöyle açıklamaktadır:

*Çanakkale Japonca öğretmenliğini kazandım ve geldim. Bir yıl zorunlu Türkçe eğitimi vardı. Bundan muaf olabilmek için TÖMER sınavına girdim. Başarıyla geçtim ve sertifika aldım. Daha önce Türkçeyle ilgili girdiğim sınavları kazanmayıp şimdi kazanınca kendime olan güvenim ve Türkçe karşı olan motivasyonum oldukça arttı. Direk birinci sınıftan başladım.*

Mesut hiç hayatında bilmediği yeni bir dil olan Japonca öğrenmeye başladı. Bu dil ona göre çok zordu. Mesut bu dili öğrenme noktasında çok zorlanıyordu. Tam Türkçeyi öğrenmişken yeni bir dil ile karşılaşmak onu oldukça zorluyordu. Mesut bu konuda yaşadığı zorlukları şöyle ifade etmektedir:

*Tam Türkçeyi öğrendim derken Japonca gibi yeni bir dille karşılaştım. Bu durum benim motivasyonumu olumsuz etkiledi açıkçası. Türkçeyi tam anlamıyla bilmediğim için anlamadığım yerlerde Japonca zor geliyordu. Eğer Türkmence üzerine Japonca öğrenseydim belki Japonca daha kolay gelebilirdi bana. Yani hem Japonca'yı anlamıyorsun hem de Türkçesini anlamıyorsun bazen. Bir de derslerde ya da sınavlarda Japonca hocalarımız “cümledeki özneyi, yüklemi v.b. bulun ya da cümlenin öğelerine ayırın” gibi ifadeler kullandığı zaman, işte o zaman çok zorlanıyordum. Çünkü Türkçe bilip konuşuyordum fakat işin matematiğini dilbilgisine yönelik adları bilmiyordum. Yani ben Türkçeyi ortamlara girip çıkararak, insanlarla iletişim kurarak ve birçok işte çalışarak yani sahada bu dili öğrendiğim için özne nedir, yüklem nedir, dolaylı tümleş nedir? Yani bunları kafamda tam oturtamıyordum. Bir de masraflarımı karşılamak için çalışıyordum. Yani çok zorlandım.*

Mesut tüm bu zorluklara rağmen birinci sınıfı normal bir dereceleyle bitirmiş ve ikinci sınıfa başlamıştır. Mesut için bu süreçlerde en zorlayıcı taraf bölüm derslerinin zorluğu olmuştur. Bu nedenle ikinci sınıfta başarısız olmuş ve tekrar alması gerekmiştir. Bu durum Mesut'un motivasyonunu olumsuz etkilemiştir. Mesut Türkçe biliyor olmasına rağmen bu başarısızlığı tam Türkçe öğrenememesine ve bu nedenle Japonca derslerinde başarısız olmasına yormuştur; çünkü ona göre anadili olarak Türkçe konuşulan bir ülkede Türkçe üzerine yeni bir dil öğreniyordu. Bundan dolayı, ona göre Türkçe tam anlamıyla

öğrenilmediği takdirde yeni bir dilin üzerine inşa edilmesi başarısızlığı beraberinde getirecekti.

**Periyodik dalgalanmalar ve yükseliş.** Mesut ikinci sınıfı tekrar okuyup bitirmiş ve 2012 yılının yaz tatilinde bir sonraki sene için masraflarını çıkarabilmek adına bir inşaat şantiyesinde aynı şehirde öğrenim gören ağabeyi Serdar ile çalışmaya başlamıştır. Mesut aynı zamanda bu süreçte etrafındaki Türklerle bol bol iletişim kurmuş ve Türkçe olarak bilimsel konferanslara katılmıştır. Üniversitede öğrenim görürken katıldığı güzel konuşma seminer ve panelleri Mesut'u Türkçe konuşma becerisini geliştirme noktasında oldukça yüreklendirmiştir. Böylesi bilimsel ortamlarda konuşulan güzel Türkçe ona Türkçeye karşı oldukça motivasyon sağlamıştır. Mesut bu durumu şöyle ifade etmektedir:

*Ben 2009'da Çanakkale'ye geldim fakat 2012 yılının başlarında Türkçemin artık çok iyi seviyeye geldiğini fark ettim. Çünkü ilk geldiğim zamanlar bir konu üzerinde konuşurken veya tartışırken anlık olarak söyleyecek şey bulamayıp susmak zorunda kalıyordum. Ama 2012 yılının başları gibi artık farkında olmadan tartışmaların içerisinde kendimi buluyorum, okuduğum ve dinlediğim hemen hemen her şeyi anlıyor ve yorum yapıyorum. Aslında güzel Türkçe konuşanları dinlemek Türkçeye olan sevgimi ve motivasyonumu daha da güçlendiriyor. Konferanslar buna örnek olabilir. O konferanslarda konuşma fırsatım olmasa da o konuşmaları dinlemek benim çok hoşuma gidiyor. Bu nedenle bu bilimsel ortamlarda konuşulan güzel Türkçe beni çok etkilediği için 2010 yılında halk eğitimin ücretsiz diksiyon kursuna gittim ve başarılı oldum. Nefes egzersizleri, diyafram v.b. Türkçeyi biliyordum fakat etkili ve güzel konuşmak çok farklı bir şey. O nedenle ben bunun peşindeydim etkili ve güzel nasıl konuşabilirim sorusunu sordum hep kendime.*

Mesut mevcut Türkçe öğrenme süresinde farkında olmadan kendine özgü stratejiler geliştirmiştir; çünkü Mesut'un sadece üç aylık bir kurs deneyi olmuştur. Bu nedenle Türkçe öğrenmesi tamamen kendi ellerinde gerçekleşmiştir. Mesut bu stratejisini şöyle açıklamaktadır:

*Türkçe öğrenmeye başladığımda ilk olarak soru sormanın ne kadar önemli bir şey olduğunu gördüm. Bu nedenle anlamadığım ne olursa olsun kelime, cümle yapısı, v.b. hemen sorar, öğrenir ve tekrar ederim. Daha sonra arkadaşlarımla devamlı Türkçe konuşmaya çalışırım. Türkçe kitaplar okurum. Zaten Çanakkale'ye geldiğim ilk zamanlarda beş Türk ev arkadaşıyla beraberdim. Sürekli Türkçe konuşuyorduk. Bu benim için büyük bir fırsat. Mesela memlekete gittiğimde de Türkçe bir yazı gördüğümde ne olursa olsun okumaya çalışırım. Hiç olmadı oturur televizyonda Türkçe kanallar izlerim.*

Mesut'un Türkçe öğrenme noktasında 2012 yılı onun tam anlamıyla Türkçeye hâkim olduğu dönemin başları olarak adlandırılabilir. Mesut aynı yılın yaz tatilinde masraflarını çıkarmak için ağabeyi Serdar ile inşaat şantiyesinde çalışırken dördüncü kattan aşağı düşerek çok ağır yaralanmıştır. Bu durum Mesut'un hayatında bir dönüm noktası niteliğindedir; çünkü ölümle burun buruna gelmiştir. Mesut bu kaza sonucunda vücudunda uzun süreli hasarlar meydana gelmiştir; fakat tüm bunları atlattı ve 2013 yılının Ocak ayında memleketine giderek sevdiği kızla evlenmiştir. Daha sonra onu da Çanakkale'ye getirerek ağabeyi Serdar, kendisi ve eşleriyle beraber aynı evde yaşamaya başlamışlardır. Mesut ve eşinin daha sonra 2013 yılının Kasım ayında bir kız çocukları dünyaya gelmiştir ve hala Çanakkale'de yaşamlarını sürdürmektedirler. Tüm bunları göz önünde bulundurduğumuz zaman Mesut için yabancı bir ülkede ailesiyle beraber yaşam kurmak, o ülkenin dilini çok iyi derecede öğrenmek, o ülkede birçok işte çalışmak ve aynı zamanda zor bir bölümde öğrenimini bitirmiş olmak onun mücadeleci bir insan olduğunun en belirgin göstergesidir.

### **Öğrenme Sürecinde Benlik Algısı**

Mesut Türkiye'ye gelmeden önce 2007 yılının başlarında Türkçe öğrenmeye başladı. İlk olarak 2007 yılının Nisan ayında Türkiye'ye geldi ve böylece asıl öğrenme ve benlik değişimi serüveni başladı. Mesut Türkiye'ye geldiği andan itibaren birçok işte çalışarak, farklı insanlarla tanışıp iletişim kurarak, bir Türk üniversitesinde öğrenim görerek zamanla benlik açısından farklılaşmıştır. Mesut öğreniyor olduğu dilin anadili olarak konuşulduğu mevcut bağlama ister istemez nüfuz ederek adeta bir Türk gibi hedef kültürü edinerek yaşamını

sürdü. Mesut her ne kadar kendi ülkesinde de kısa süreli olarak Türkçe kursuna gitse de, tatil zamanlarında memleketinde Türkçe çalışsa da, bu dilin anadili olarak konuşulduğu bu bağlamda öğrendiği ve deneyimde bulunduğu şeylere kendi ülkesinde şahit olma fırsatı olmamıştır. Mesut böylece daha önce bildiği diller ve yeni kültür içerisinde öğreniyor olduğu Türkçe sayesinde dünyaya daha farklı açılardan bakma fırsatı yakaladı. Örnek olarak, Mesut'un Ankara'da yaşamış olduğu kendini algılama tarzındaki değişiklik üzerine bir durum onun ifadeleriyle şöyledir:

*Tabi bir ülkede yaşayıp ta o dili bilmediğin zaman hep bir şeylerin eksik olduğunu fark ediyorsun. Ama çok şükür Türkçeyi öğrendim. Bu benim için büyük bir şey. Çanakkale'ye gelmeden önce Ankara'da kaldım. Kaldığım evde üç farklı ülkeden insan vardı. Bulduğum ortamda konuşurken gerçekten de kendimi küresel bir insan gibi algılıyordum. Çünkü ne konuşulduğunu anlıyordum. Kendi fikirlerimi, görüşlerimi söyleyebiliyordum. Şu anda da bir Türk arkadaşım veya yabancı biriyle Türkçe konuşurken nasıl konuşacağımı, neler söylememe gerektiğini en azından karşı tarafın kolay anlayabileceği şekilde konuştuğuma inanıyorum. Çünkü artık karşımdaki insanı, yani onun düşünme tarzını ve dünyayı nasıl algıladığını biliyorum. Yani kendimi algılama tarzım değişti.*

Mesut Türkiye'de yaşadığı süreç içerisinde giderek kendisinde yüksek bir öz-güven hissetmeye başlamıştır. Mesut Türkçeyi iyi derecede öğrendikten sonra öz-güveni yüksek bir benliğe sahip olduğunu ifade etmektedir. Mesut toplumun içerisinde yaşarken adeta bir Türk gibi yaşamaya başladığını; insanlarla şakalaştığını, alış-veriş yaparken pazarlık yapabildiğini, tartışabildiğini ifade etmiştir. Ona göre bu durum Mesut'un kendisini 2007 yılının öncesinde hissettiğinden çok farklı bir durumdur. Mesut 2007 yılından sonra özellikle Türkiye'de yaşamaya başladıktan sonra kendisini kişilik ve benlik açısından bir Türk gibi hissetmeye başlamıştır.

Mesut Türkiye'de yaşadığı dönemde Türk kültürüne ve toplumuna karşı oldukça yoğun bir ilgi kazanmıştır. Türkiye artık onun için anavatanından farklı bir yer değildir. Artık kendini bir Türk vatandaşı gibi hissetmektedir; çünkü bağlamın içerisinde yaşanan kültürden



güncel konulara kadar birçok konuda bilgi sahibi olmuş ve yapıcı fikirlerini beyan edebilecek bir duruma gelmiştir. Kendi ülkesi ve Türkiye'ye ait toplumsal bir konuyu karşılaştırarak bana şöyle açıklamıştır:

*Türkmenistan'da etnik olarak bazen sıkıntı yaşayabiliyorsunuz. Yani Rus etkisi diyebilirsiniz. Tabi bunlar eskidendi ama hala etkileri görülüyor. Mesela kimlik bunalımı yaşayan insanlar var bizim ülkemizde. Fakat Türkiye'de etnik bir bunalım yaşanmadığını düşünüyorum gördüğüm kadarıyla. Türkiye'de herkes kendi dilini konuşuyor ve öğreniyor. Yani devlet kendi insanına değer veriyor farklılıklarına rağmen. Ben burada bir Türkmen olmama rağmen rahatça yaşıyorum ve kendimi bu toplumun bir parçası, bu ülkenin bir ferdi gibi hissediyorum artık, tabi dilini öğrendikten sonra.*

Mesut'un bir Türkmen olarak Türkiye'de yaşadığı bu deneyimleri onun benliğinde yani bir tür kimliğinde değişimlere sebep olarak dünyaya farklı bir pencereden bakmasını sağlamıştır. Bu deneyimlerden önce Mesut sıradan bir dil öğrenen idi; fakat Türkçe öğrenme sürecinde benliğindeki bu değişimler onu açık görüşlü ve dünyayı okuyabilen bir insan haline getirmiştir.

## Bölüm IX: Tartışma

Bu bölümde katılımcıların Türkçe öğrenme geçmişlerinden yola çıkarak yapılan beş durum çalışmasının toplu analizinden ortaya çıkan üç konu ele alınmıştır. Birinci konuda, katılımcıların özellikleri, motivasyona bağlı gelişimleri ve öğrenmeleri ile ilgili olan temel konulara vurgu yapılmıştır. İkinci konuda, katılımcıların Türkçe öğrenme geçmişlerinde göze çarpan güçlü yedi motivasyon kaynağı verilmiştir. Üçüncüsünde ise, katılımcıların motivasyonlarının sürekliliğiyle ilgili olarak çalışmanın başında araştırmacı tarafından ortaya atılan birinci önerme incelenmiştir.

### Temel Konular

**Sıradan Öğrenenler.** Beş durum çalışması, katılımcıların istikrarlı bir şekilde yüksek öğrenme motivasyonuna sahip ve Türkçede oldukça yeterli oldukları önceden belirlenen “özel öğrenenler” olmadığını ortaya koymuştur. Dahası, bu katılımcılar, Türkçe öğrenmeye başladıkları ilk zamanlarda Türkçe öğrenen birçok öğrenciden farksızlardı. Sıradan Türkçe öğrenen insanlar olarak adlandırılabilirler. Katılımcılar orta sınıf ve düşük gelirli ailelerinden geldikleri için ebeveynleri Türkçe bilmemektedir. Katılımcılar çocukluklarında Türkiye’yi ziyaret etmemiş ya da o ülkede yaşamamışlardır. Katılımcılar 13-24 yaş aralığında Türkçeyle tanışmış ve daha sonra ilerleyen yıllarda kendilerini Türkçe konusunda giderek geliştirmişlerdir.

Katılımcılar genellikle sıradan öğrenenlerdi. Türkçe öğrenmenin yanı sıra kendilerince her insan gibi ilgi alanları olmuştur. Müzikle ilgilenme, ticaretle ilgilenme, spor yapma, film izleme, kitap okuma, şiir yazma, Türkçe öğrenme ve arkadaşlarıyla zaman geçirme gibi birçok başka aktivitelere katılmışlardır. Buradan hareketle katılımcıların genel olarak ilgi alanları, Türkçe öğrenmenin yalnızca onların ilgilerinin birini temsil ettiğini göstermektedir. Birçok yönden sıradan oldukları izlenimine rağmen katılımcılar aslında sıra dışı Türkçe öğrenenler olmuşlardır. Neden böyle oldular? Katılımcıların doğuştan gelen özelliklerinden ve kısmen

çevresinden öğrendikleri şeylerden dolayı kısmi olarak mı bu durum meydana gelmiştir? Kalıtsal ve öğrenilen şeyler arasındaki oran ile ilgili olan konunun bu çalışma kapsamının ötesinde yorumda bulunulması zor olmasına rağmen, uzmanlık gelişimi üzerine yapılan araştırma, söz konusu sorunun cevabına bir ipucu sağlamaktadır. Bazı araştırmacılar, bir aktivitenin yoğun uygulanması ile ilgili, geçen uzun yılların bir alanda uzmanlığa ulaşmak için gerekli olduğunu söylemişlerdir. (Bloom, 1985; Ericsson, Krampe & Tesch-Römer, 1993). Araştırmacıların bu ifadesi mevcut çalışmadaki katılımcılarla ispatlanmıştır. Katılımcılar, Türkçe öğrenmeye öncelik vermiş ve uzun bir süre yoğun bir şekilde çalışmışlardır. Bu durum katılımcıları birçok diğer Türkçe öğrenenden farklı kılmıştır. Katılımcıların azmi onların sıra dışı başarılarının temel nedeni olarak ifade edilebilir.

**Eşsiz güdüleyici yollar.** Öğrenme sürecinde öğrenen açısından güdüleyici olan öğrenen çeşitliliği, iyi dil öğrenenler üzerine yapılan çalışmalarda belirtilmiştir (ör; Naiman, Föhlich, Stern & Tedesco, 1978; Stevick, 1989). Buradan hareketle araştırmacı tarafından seçilen mevcut beş vaka, katılımcılar tarafından seçilen bu motivasyon yollarının temelde eşsiz olduğunu göstermektedir. Her katılımcı, birçok eşsiz motivasyon kaynağına ve bu motivasyon kaynaklarının ortaya çıktığı yola; ortaya çıkışlarının sırası, zamanlaması ve birbirini etkileyen bu kaynakların her katılımcı için eşsiz olduğu yollara sahip olmuşlardır. Beş katılımcının tecrübesi değerlendirildiğinde eşsiz güdüleyici yollarının, yabancı dil öğrenme motivasyonunun temel özellikleri oldukları görülmüştür. Bu durum, öğrenme motivasyonunun uzun bir süre nasıl geliştiği dikkate alındığında bilhassa doğrudur. Katılımcıların motivasyon değişimleri, yabancı dil motivasyon alanyazında öne sürülen motivasyon teorileri ve modellerinin, belirli bir zamanda herhangi bir an için ve boylamsal gelişim açısından kısmen yalnızca bir öğrenenin motivasyonunu açıklayabildiğini ortaya koymaktadır. Bu durum Dörnyei ve Ushioda'nın (2011) 'anlaşılan o ki, motivasyon ile ilgili bütüncül süper teoriyi oluşturmak gerçek dışı bir tutku olarak

kalacaktır ve bu hususun karmaşıklığının yalnızca bir teoriyle açıklanabilmesi (s. 4) imkansız görünmektedir' görüşünü desteklemektedir.

**Öğrenmenin sonu yoktur.** Öncelikli olarak, bu çoklu biyografik durum çalışmasının temel amacı başarılı bir şekilde YDT öğrenen beş yetişkin öğrencinin YDT öğrenme hikayelerinden hareketle geçmişten günümüze motivasyon değişimleri ve benlik algılarını ortaya çıkarmaktır. Ancak, hiçbir katılımcının, en son görüşmeler yapıldığında Türkçe öğrenmeyi tamamıyla sona erdirmediği görülmektedir. Akademik ve profesyonel amaçlar için dili kullanmalarına olanak sağlayan yüksek Türkçe seviyesine ulaşmalarına rağmen katılımcılar, çalışmayı bırakmamakta; konuşma, yazma, telaffuz, iletişim, kelime ya da Türkçe yeterlilik testi ile ilgili performans gibi Türkçe yeteneklerini daha da geliştirmek için çaba göstermeye devam etmektedirler. Bir başka deyişle katılımcılar içsel olarak henüz başardıkları şeylerle tam anlamıyla memnuniyet duymamaktadırlar. Türkçe dil yeterliliklerinin yeterli olmadığına ve yeteneklerini daha da geliştirmeye ihtiyaç duyduklarına inanmaktadırlar.

Sonraki bölümlerde, mevcut beş katılımcının öğrenme yollarıyla nasıl ilerlediğini ve bu ilerlemenin nasıl olduğunu, bu yolların bu kişilerin yüksek Türkçe yeterlilik seviyesine nasıl ulaşmalarına olanak sağladığını ve daha da ilerlemeye devam edeceklerinin nasıl ve hangi nedenlerle ortaya çıktığını ele almaya çalıştım.

### **Güçlü Motivasyon Kaynakları**

Bu bölümde, beş katılımcının YDT öğrenme geçmişlerinden hareketle ortaya çıkan ortak yedi güçlü motivasyon kaynağı ele alınmıştır. Güçlü motivasyon kaynağı en az dört katılımcı tarafından ortak bulunan tema anlamına gelmektedir. Güçlü motivasyon kaynaklarından beşi; kişisel yatkınlık, anahtar kişiler, içsel olarak gelişen motivasyon, dışsal amaçlar ve Türkçeyi kullanarak elde edilen özgün iletişimsel deneyimler, katılımcıların YDT öğrenme motivasyonunda pozitif bir rol oynamışlardır. Aksine, son iki motivasyon kaynağı olan sınavları ve sınıf deneyimi ise katılımcıları YDT öğrenme motivasyonu noktasında negatif yönde

etkilemiştir. Ortaya çıkan bu mevcut yedi motivasyon kaynağının açıkça yansıtılabilmesi açısından katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilen kesitler aşağıdaki bölümlerde verilmiştir.

**Kişisel yatkinlık.** Durum çalışmalarının katılımcıların kişiliklerini yansıtmaya gibi bir amacının olmamasına rağmen, mevcut durum çalışması beş katılımcının kişiliklerini ve doğrudan ya da dolaylı olarak kişisel eğilimleri başta olmak üzere her katılımcının kişisel yatkinlığını kaçınılmaz bir şekilde yansıtmaktadır. Beş katılımcı farklı kişisel özelliklere sahip olmalarına rağmen, katılımcılar için genel olarak dört kişisel yatkinlık belirlenmiştir. Bunlar kendi kendini anlayabilme, bağımsızlık, iyimser ve içsel olarak konsantre olabilme kabiliyetleridir. Bu kişisel özellikler muhtemelen katılımcılarda doğuştan gelmektedir. Bununla birlikte katılımcılar Türkçe öğrenme sürecinde yeni kişisel özellikler geliştirmişlerdir. İki katılımcı olarak Serdar ve Hakan özellikle Türkçe çalışmaları sayesinde daha önce farkında olmadıkları yeni bir gizil kişiliklerinin ortaya çıkışına tanık olmuşlardır.

İlk olarak katılımcılar göreceli olarak genç yaşlarda bile yüksek seviyede kendi kendilerini anlayabildiklerini göstermişlerdir. Bu çalışmada, kendi kendini anlama olgusunu kişiliği anlama kabiliyeti, karar verebilme ve tatmin edici yollardan problemleri çözebilmek için bilgileri kullanabilme yeterliliği olarak tanımladım. Yaptığım bu tanım bir kişiyi özellikle de o kişinin duygularını anlamak için onun yeteneğiyle ilgili çoklu zekâ kuramından biri olan içsel zekâ kavramıyla örtüşmektedir (H. Gardner, 2006). Çoklu zekâ öncelikle bir bireyin duygularını anlamak ve değerlendirebilmek için yeteneğe odaklanırken, bu çalışmada kendini anlama daha genel anlamda katılımcıları anlamak için onların yetenekleriyle ilgilenir. Bu durum bireyin bir işi gerçekleştirebilmesi için hangi yolu tercih ettiğiyle ilgilidir. Mevcut katılımcılar, hayatlarına neyi katmak istedikleri yönündeki kararları alırken ve istenmeyen olayları veya durumları istenen sonuçlara dönüştürürken bu yeteneği ortaya koymuşlardır. Kendini anlama ve başarılı olmaları muhtemel olan alanları anlama kabiliyetlerinden dolayı kısmen bu durumları

gerçekleştirebilmişlerdir. Örneğin, Serdar, gelecek kariyeriyle ilgilendiği 20 yaşlarında bir karar vermiştir. Ticarete olan yeteneğinden hareketle ticaret yapmak ve Türkçe üzerine çalışıp kariyer yapma noktasında bir seçim yapmak zorunda kalmıştır. Sonuç olarak, Türkçe ile ilgili kariyerinin daha makul bir seçim olacağı kararına varmıştır. Gerekçesi de Serdar'ın kendi ifadeleriyle şöyledir:

*Ticaret iyi gidiyordu ve kazanıyordum. Öyle işler yaptım ki bir bakıyorsun benim aylık kazandığım para babamın maaşının neredeyse üç katı kadardı. Belki de çok daha fazla para kazanacaktım ama içimdeki arzuları gerçekleştiremeyecektim. Bu nedenle arzuladığım şeyleri yapmaya karar vererek okumayı tercih ettim. Bu tercihim aslında benim Türkçe öğrenme geçmişimden bugüne kadar olan motivasyonumun devamlılığı sağlayan bir coşkudur.*

Bir diğer örnek ise Hakan'dır. Ülkesi Hindistan'daki ekonomik ve siyasal meselerin zorlu olmasına rağmen, üniversiteyi kazanabilmek için çok çalışmış ve ülkesinde bir üniversitenin Rusça bölümünü kazanmıştır ve bu bölümden 3 yıl içerisinde 2011 yılının temmuz ayında mezun olmuştur. Fakat mezun olduktan sonra bir Hindistan üniversitesinin her hangi bir Rusça bölümünden mezun olmanın onun gerçekten istediği şeyin olmadığını anladığı için Türkiye'de Türkçe üzerine çalışmaya karar vermiştir. Hakan, böylesi bir karar olarak ilk defa Türkiye'de Türkçe öğrenmeye başlaması ve tüm zorluklara rağmen böylesine iyi derecede bu dili kısa zamanda öğrenmiş olmasından hareketle onun kendini anlayabilen, bağımsız ve içsel olarak konsantre olabilen bir yatkinlıkta olduğunu ifade edebilirim. Katılımcılara ait vermiş olduğum bu örnekler, onların kendini anlama seviyelerini, başarılı olabilecekleri alanları anlama ve hedeflerini gerçekleştirmelerini sağlayan ani önemli kararları alabilme kabiliyetine sahip olduklarını göstermektedir.

İkinci olarak, katılımcılar genellikle bağımsız olmuşlardır. Emre, Deniz ve Mesut, kendileri istedikleri görevlere katılarak amaçlarına ulaşabilmek için bağımsız bir tavır sergilemişlerdir. Bu görevler, kısmi zamanlı işler, hobiler v.b. olarak adlandırılabilir. Daha

sonra, diğer öğrenenlerden farklı olarak davranış sergileme bu katılımcıları rahatsız etmemiştir. Bir yabancı dil öğrenme sürecinde düzgün tutumun ve diğerlerinin yaptığını yapmak ya da bir kişinin yapması için söylenen şeyi yapması olarak tanımlandığı öğrenme sisteminde birçok dil öğrenenin çoğunlukla ileri derecede gelişim gösteremediği ifade edilebilir. Buradan hareketle, bağımsızlığın belirgin bir örneği Emre'nin Türkiye'de dönem bitip yaz tatiline girdiğinde ülkesi Kırgızistan'a gidip oldukça ilginç bir işte çalışmasıyla ifade edilebilir. Emre kısmi zamanlı olarak yaz tatilinde Kırgızistan'da cumhurbaşkanlığına aday olan bir kişinin bilgi sisteminde gönüllü olarak çalışmıştır. Emre'nin böylesine gönüllü bir şekilde çalışmasının amacı gelecekte toplum içerisinde bir yere sahip olacağı için sosyal beceriler kazanabilmesi içindir. Emre ayrıca 2012 yılının yaz ayı boyunca ülkesinde yetişkinlere yabancı dil olarak Türkçe öğretmenliği yapmıştır. Emre bu işlere bizzat kendisi başvurmuş ve hiçbir ücret talep etmemiştir. Emre bu süreçlerde toplum içerisinde sosyalleşebilmeyi ve Türkçesini etkin bir şekilde kullanmayı amaçlıyordu. Buradan hareketle, Emre'nin mevcut öğrenme sürecinde kendine özgü bağımsız bir karakter yapısına sahip olduğu ifade edilebilir. Emre'nin bağımsız tutumu, öğrenme aşamaları boyunca dikkat çekici kalmıştır. Kendisi için önemli olan bir şeyi gerçekleştirmeye karar verdiğinde, önemli derecede sıradan uygulamadan farklı olsa bile, kendisinin diğerleri tarafından nasıl algılandığıyla hiçbir zaman ilgilenmemiştir. Deniz ise hayallerine ulaşabilmek için bağımsız bir tavır sergilemiştir. Deniz ülkesi Nijerya'da bir devlet lisesinden iyi bir dereceyle mezun olduktan sonra üniversite öğrenimi görmeye karar vermiştir. Deniz'in dünyanın neresinde olursa olsun iyi bir üniversite okuma hayali vardı; çünkü resmi dil olarak İngilizce biliyor ve konuşuyordu. Bu durum onu küresel olarak dünyanın her yerinde eğitim alma fırsatı veriyordu. Deniz böylece bağımsız olarak tercihini Türkiye'den yana yapmıştır. Mesut ise Türkmenistan'da bir devlet lisesinden mezun olduktan sonra iş aramaya başladı ve bulduğu işlerde çalıştı. Mesut bu süreçte pastanelerde, lokantalarda ve barlarda çalışmıştır ve para biriktirmiştir. Son olarak Aşkabat'a gelerek

ağabeyinin yanında kuruyemişçi olarak bir yıl çalışmıştır. Mesut hayatın ona getirdiği tüm bu zorluklara rağmen bağımsız bir tavır sergileyerek hayattan tat almayı başarmıştır; çünkü yakından ilgilendiği birçok ilgi alanı vardır. Bunlar boş zamanlarında balık tutmak, film izlemek, bulmaca çözmek, kitap okumak ve esnek vücudu dolayısıyla uzak doğu sporları yapmaktır. Mesut'un bağımsız bir tavır sergilemesinin bir göstergesi olarak aşağıdaki kendi dilinden dökülen ifadeleri verebilirim:

*2008 Mart ayında yine Türkiye'ye geldim yine sınava girdim nisanda Mersin Türkçe öğretmenliğini kazandım ama kalacak yer sıkıntı olduğu için bıraktım ve Ankara'ya dönmek zorunda kaldım. Gazi Üniversitesine ek kontenjanla elektrik elektronik öğretmenliğini kazandım daha sonra. Ve onun Tömer sınavına girdim bir sene hazırlık okumamak için ama o sınavda başarılı olamadım ve onu da bıraktım. Sonuç olarak hiçbir yere yerleşemedim ama mutluydum çünkü bu sınavı kazanmıştım bu beni Türkçeye karşı çok motivasyonumu artırdı. Kendi kendime artık Türkçe öğrendim ben falan diyordum ve daha da çok öğrenmek istiyordum. Daha sonra artık ülkeme dönmedim. Ankara'da ağabeyimin yanında kalmaya karar verdim ta ki bir sonraki sene 2009 Nisanda tekrar sınava girip daha elverişli bir yer kazanana kadar.*

Üçüncü olarak, katılımcılar nispeten iyimser bireylerdir. Sonuç olarak uzun süre hayatlarında meydana gelen fiziksel ya da psikolojik problemlerle hiç bir zaman sapsızlanmamışlardır. Örneğin, Mesut ve Deniz önemli giriş sınavlarını geçemediklerinde, başarısızlıkla ilgili hislerine odaklanmaktan ziyade ne çalışmak istediklerine odaklanarak hayatlarında ileriye dair bir karar almışlardır. Deniz şöyle yorumlamıştır:

*Türkiye'ye büyük bir istekle üniversite okuma hayaliyle geldim. Herkes Türkçe konuşuyordu. Bu benim için çok önemli değildi; çünkü eğitim dili olarak ben İngilizce eğitim göreceğim diye düşünüyordum. Fakat Çanakkale'ye gelince eğitim dilinin Türkçe olduğunu öğrendim ve Türkçe yeterlilik sınavına aldılar beni. Tabi ki hiçbir şey yazamadım ve hemen bir yıl zorunlu Tömer dil kursuna başladım. Bu benim için neredeyse bir yıkım gibi bir şeydi. Hem bir yılım kaybolacak hem de yeni ve benim için zor olan bir dili*



*öğrenmek zorunda kalacaktım. Fakat ne olursa hayat devam ediyordu, olayların iyi tarafına bakmak lazım; böylesi bir güzel ülke Türkiye'de bir yıl fazladan yaşayacaktım.*

Mesut ise Çanakkale öğrenim görürken çalıştığı şantiyede ölümcül bir kaza geçirmiştir. Şantiyenin dördüncü katından yere düşmüştür. Mesut yine de moralini bozmamıştır. İyimser bir doğası vardır. Tüm bunlara rağmen yılmamış, evlenmiş çocuk sahibi olmuş ve okulunu bitirmiştir.

İyimserlik özellikleri genellikle gelecekteki bir umudu içine alan pozitif bir ruh haline işaret eder. Bu özellikler, iyimserliğin önemli bir yapı olarak göz önüne alındığı pozitif psikoloji alanyazında tartışılmıştır. Optimal işlevselliğe, yeteneklerin gelişimine ve mutluluğa vurgu yapar. İyimser bireyler, olması muhtemel gelecek umuda sahiplerdir ve ağır işleri kabul etmeye razıdırlar. (Gable ve Haidt, 2005; Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). Araştırmacılar (bkz: Pajares, 2001), aynı zamanda, iyimserlik ve akademik motivasyon arasında yakın bir ilişkiyi tanımlamışlardır ve iyimser (optimistik) kişisel yatkınlığın bir yabancı dil öğrenmede bir avantaj olduğu ileri sürülmüştür. İyimserliğin gerçek zorlukların hatalı reddini oluşturabilmesi ile ilgili karşı tartışmasına bakılmaksızın (Peterson, 2000), hiçbir katılımcı böyle bir eğilimi göstermemiştir. Aksine, Türkçeyle ilgili hedeflerini gerçekleştirmek için sıkı çalışmak zorunda oldukları gerçeğini kavramışlardır.

Son olarak, katılımcılar gerektiğinde yoğun bir şekilde konsantre olma kabiliyeti göstermişlerdir. Bu, Türkçe yeterlilikleri ile ilgili istikrarlı gelişimlerine katkı sağlamış ve onları farklı kılmıştır. Aile, arkadaşlarla ilgili sorunlar ve sağlık problemleri gibi birçok farklı nedenden dolayı öğrenciler, hedeflerinin kendileri için önemli olduğunu anlasalar bile iyi derecede ve tam anlamıyla mevcut duruma odaklanamamaktadırlar. Mevcut çalışmadaki katılımcılar gerektiğinde bunu yapabilmişlerdir. Katılımcıların ayrıca yoğun bir şekilde hızlı bir sürede konsantre olmalarının arkasında yatan bir diğer faktör de onların bazılarının daha önce başka dil(ler) öğrenmiş olmalarından dolayı öz-güvenlerinin yüksek olmasıdır. Çünkü daha öncesinde bir yabancı dil öğrenme sürecinden geçmiş oldukları için bu yeni dili öğrenirken de

benzer zorluklar yaşacaklarını ve bu zorlukların üzerinden nasıl geleceklerini tahmin edebilmektedirler. Yoğun bir şekilde konsantre olma durumuna verilebilecek bir örnek ise, Türkiye'ye gelme ve orada eğitim alabilme noktasında Mesut, Emre ve Deniz, yoğun bir şekilde gerekli çalışmalara odaklanmış ve karşılaştığı birçok çetin zorluğu aşmışlardır. Zorluklara karşı endişelenme ya da onlardan kaçmaya çalışma ile ilgili boşuna zaman harcamamışlardır. Özellikle Mesut, en iyi şekilde yoğun bir konsantrasyon sergilemiştir. YÖS sınavını birçok sefer girip kazanamayınca gerekli puanı alabilmek için yoğun bir şekilde çalışmıştır. Sonuç olarak, en sonunda bu sınavı iyi bir puan alarak kazanıp Türkiye'de yüksek öğrenim görmeye kabul edilmiştir. Emre öğrenme geçmişinde yüksek bir konsantrasyon seviyesi gösterdi. Makul bilgileri öğrenmeye çalıştı ve güzel sanatlar, bilgi teknolojileri ve Kırgız-Türk Edebiyatı gibi ilgisini çeken her ne varsa yeterlik kazanmaya çalıştı ve yoğun bir şekilde çalıştı. İlgilendiği şeyler (özellikle edebiyat) genelde dil becerisi gerektiren şeyler olduğu için, bu alanlardaki yoğun çalışması, Türkçe yeterliğini yükseltmesine vesile oldu. Konsantrasyon konusunda bir diğer iyi örnek de Deniz'dir. İlk başlarda onun için Türkçe çok zor ve imkânsız bir dildi. Onu öğrenemeyeceğini düşünüyordu. Daha sonra konsantre olması gerektiğini şöyle ifade etmiştir:

*Bu dili öğrenemezsem severek kazandığım bölümümü okuma fırsatı elde edemem. Bu nedenle yeni ve farklı şeyler öğrendikçe Türkçe kendisine çekti beni. Hem kursta öğrendiklerimle kalmayıp kendime bir de İngilizce – Türkçe sözlük aldım ve kurs dışında merak ettiğim kelimelerin anlamlarını araştırıyordum. Ve ayrıca çat pat Türkçe konuşmaya çalışıyordum dışarıdaki insanlarla, tabi bu çok komik oluyordu çünkü onlar sürekli bana gülüyordu ama ben yılmadım; onlar gülse de yarım yamalak sırf iletişimi sağlamak için konuşmaya çalıştım ve böyle devam ettim. Mesela arkadaşımın biri bana “nereye gideceksin?” diye sorduğunda ben “okul gitti” diyordum geçmiş zamanda ve o da anlıyordu. Yani, bunun doğrusu gelecek zaman “okula gideceğim” olmalı ama benim için önemli olan karşımdakine derdimi en kısa ve etkili biçimde anlatabilmektir. Yani resmen azmettim ve iyice Türkçeye konsantre oldum resmen.*

Kişilik genellikle öğrenciler arasında en belirgin bireysel farklılık olarak kabul gördüğü için birtakım araştırmacılar içe dönük/dışa dönük gibi kişilik türleri ile yabancı dilde başarı arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Bu araştırmacıların bazıları, psikologlar tarafından geliştirilen Beş Büyük model (Bkz: Verhoeven ve Vermeer, 2002) ve Myers-Briggs Türü Gösterge (Bkz: Dewale ve Furnham, 1999; Lawrence, 1997) gibi kişilik taksonomi çerçevelerini/yapılarını kullanmışlardır. Ancak, mevcut çalışma kişilik özellikleri ve yabancı dildeki başarı arasında açık bir ilişki olduğunu gösterememiştir; aslında bu durum mantıklı görünmektedir; çünkü aynı kişilik özellikleri, öğrenme ortamlarında öğrenilen dilin kendine ait özelliklerine (okuma ya da konuşma gibi) bağlı olarak olumlu ya da olumsuz etki edebilir. Kişilik özelliklerini oluşturan şey, genelde öğrenme durumuna ve öğrenilen dilin özelliklerinin neler olduğuna bağlıdır (Dörnyei, 2005).

Kişisel eğilimler ve yabancı dil öğrenmede başarı arasındaki durumla beraber, her insanda motivasyon kapasitesi olduğu için kişisel eğilimler ve yabancı dil öğrenme motivasyonu arasında doğrudan bir ilişki olduğu mantıklı olmayabilir. Fakat kişisel eğilimler; karar alma, harekete geçme ve yabancı dil öğrenmeye niyetlenme gibi motivasyonel davranışlardan ayrılamaz; çünkü bunlar kişinin duygu ve düşüncelerini etkileyen duyuşsal ve bilişsel fonksiyonların temel özellikleridir ve motivasyonel davranışların altında yatan da işte bu duygu ve düşüncelerdir. Özellikle, bir kişinin uzun bir zaman dilimindeki motivasyon gelişimi dikkate alındığında, kişisel eğilimlerin etkisi küçümsenemez çünkü tüm öğrenciler birtakım duyuşsal ve bilişsel zorluklarla uğraşmak ve birtakım kararlar almak zorunda kalmaktadırlar. Bu yüzden, kişisel eğilimlerin, yabancı dil öğrenme motivasyonunu etkilemesi mantıklıdır. Bu çalışmada, katılımcıların kendi kendilerini anlamaları, sorunlara karşı tatmin edici kişisel sonuçlar üretme yeteneklerinin altında yatan önemli bir faktördür ve yoğunlaşma üzerine bağımsız yetenekleri ve eğilimleri, pratik ve etkili bir şekilde kişisel hedeflerine yoğunlaşma ve sürdürmede onlara yardım etmiştir. Bunun yanında, katılımcıların iyimserliğe

yönelik eğilimleri; hedeflerine ulaşacaklarına dair bir inanç ve karşılaştıkları zorlukları aşmak için çok çalışma isteği ile karşılaştıkları zorluklara karşı pozitif bir algı oluşturmuştur. Kısacası, katılımcılardaki bu özelliklerin tümü YDT öğrenme sürecinde güçlü motivasyon kaynakları olarak işlev görmüştür.

**Anahtar kişiler.** Anahtar kişilerin bu çalışmadaki beş katılımcının YDT öğrenme motivasyonu üzerinde güçlü bir etkisi olmuştur. En önemlisi, aile üyeleri ve aile dışı kişiler olmak üzere iki gruba ayırabileceğimiz bu anahtar kişilerden katılımcılar olumlu bir şekilde etkilenmişlerdir. Katılımcıların aile çevresi, birinci dereceden destek ve cesaret kaynağıdır. Serdar, Emre ve Mesut'un durumları, destekleyici aile ortamının en belirgin örnekleridir. Üçü de, geleceklerindeki Türkçe gelişiminin temelinde var olan aile ortamlarından ve yakın çevresinden oldukça etkilenmiştir. Üç aile de, çocuklarını Türkçeye özendirme noktasında oldukça destekçi olmuş ve Türkçeye tanıştırmışlardır. Özellikle Emre'nin ailesi annesi ve babası Emre'yi ilgilerine yönelmeleri için desteklemiş ve eğitim işleri için gerekli ekonomik desteği cömertçe sağlamıştır. Aileler ve çocuklar birbirleriyle sürekli iletişim kurarak güzel bir ilişki oluşturmuş ve ebeveynler, çocukları problemlerle karşılaştıklarında eğilimlerine uygun olarak faydalı nasihatlerde bulunmuşlardır. Örneğin, Emre'nin annesi ülkesi Kırgızistan'da bir Türkologtur. Bu vesileyle, Emre'yi sürekli karşılaştığı sorunların çözümü noktasında desteklemiş ve ona yol göstermiştir. Emre'nin ailesi maddi olarak orta seviye bir aile olduğu için Emre'yi maddi olarak ta desteklemişlerdir. Serdar ve Mesut'un ailesi maddi olarak çok destekçi olamasa da psikolojik ve manevi açıdan onları sürekli desteklemişler. Örnek olarak, Serdar ve Mesut'un ağabeyi kendilerinden daha önce Türkiye ve Türkçe ile tanıştığı için onlara iyi bir rol model olmuştur. Belki de ağabeyleri olmasaydı ne Serdar ne de Mesut Türkçe üzerine bir çalışma gerçekleştirmeyeceklerdi.

Katılımcıların aile ortamının belirgin ikinci özelliği de, ebeveynlerin serbest tutumlarıdır. Katılımcılardan hiçbirine ailesi tarafından özellikle şunu yap ya da şunu yapma şeklinde bir şey

söylenmemiş, aksine; ebeveynler çocuklarını ilgileri konusunda sürekli teşvik etmişler ve çocuklarına istediklerinde devam etme fırsatı sağlamışlardır. Örneğin; Emre'nin ailesi onun özel bir alanda uzman olması yönünde onu desteklemelerine rağmen, hiçbir zaman o alanı kendileri belirlememişlerdir. Serdar ve Mesut'un ağabeyi de onlara adeta bir rol model olmuştur. Mesut'un bu konudaki ifadeleri şöyledir:

*Ben Türkmenistan'da daha lisede okurken o zamanlar en büyük ağabeyim Türkiye'de öğrenim görüyordu. Yanımıza her yaz tatilinde geldiğinde bana Türkçe hikâye ve yazılar getiriyordu. Anlamasam da onları okuyordum. Bu çok hoşuma gidiyordu yani. Tabii ki arada yakaladıklarım anladığım şeyler oluyordu. Ağabeyim gibi olmak o zamanlar benim için ulaşılmaz zor bir hayaldi. Onun gibi böyle başarılı olmak istiyordum.*

Deniz de ailesinin kendisine istediği her şeyi yapmak için izin verdiğini ve bu konuda desteklediklerini ifade etmiştir. Deniz ailesinin desteğiyle iyi bir çocukluk geçirmiştir. Ailesi ona ailenin en küçük bireyi olmasının getirdiği avantajla her konuda elinden geldiğince destek olmuşlardır. Onun düşüncelerini ve ilgi alanlarını her zaman desteklemiştir. Deniz'in ailesi onun en çok bilişim üzerine olan ilgi alanını desteklemiş ve bu sebeple Türkiye'de bilgisayar öğretmenliği bölümünde öğrenim görmüştür. Deniz'in geleceğe yönelik en büyük hayali ise iyi bir bilgisayar eğitimcisi ve web tasarımcısı olmaktır.

Hakan'a gelirse, Hakan aile ve çevre ortamı açısından kalabalık bir aileye sahiptir. Hakan'ın ağabeyleri ve abları vardır ve kendisi ailenin en küçük ve en sevilen ferdidir. Hakan Hindistan'da bir üniversitenin Rusça bölümünden mezun olmasına rağmen ikinci defa başka bir ülkede üniversite okuma ve yeni bir dil öğrenme hayalini desteklemiştir. Hakan'ın ailesi ona maddi olarak çok destek olamasa da Türkçe öğrenme ve Türkiye'de öğrenim görme noktasında onu oldukça yüreklendirmişlerdir.

Katılımcıların aile ortamları, onların özerkliklerinin şekillendiği yerler olarak tanımlanabilir. Öğrencinin özerkliğinin merkezi, kendi öğrenmesinden sorumlu olma yeteneğidir. Her ne kadar özerkliğin değeri kültürden kültüre değişse de örneğin batı kültürü ya

da Asya kültürü (Benson, 2006), özerkliğin eğitimdeki önemi eğitimciler tarafından geniş oranda fark edilmiştir; özerklik, yeterlik ve ilişkinlik gibi insanların başarıya ulaşması için gerekli olan üç temel ihtiyaçtan bir tanesidir (Deci ve Flaste, 1996). Öğrencinin özerklik gelişimi ve dil yeterlik gelişimi birbirine bağlıdır (Little, 2007) ve özerk öğrenme, iç motivasyonu ve öz düzenlemeyi geliştirir (Ushioda, 2007). Benson, öncelikle özerkliğin öğrenme durumlarından ziyade, öğrencinin özneliği olduğunu söyler ve bu eğer böyle ise, öğrencilerin aile ortamları, onların özerklik yönlerinin gelişimi için belirgin bir şekilde ortaya çıkan temel kaynaklardır.

Destekleyici ve serbest aile ortamı sadece katılımcıların ailelerinde mevcut değildi; ayrıca katılımcıların yakın çevresi, arkadaşları, öğretmenleri, gördüğü ve etkilendiği insanlar da anahtar kişiler olarak değerlendirilebilir. Aile ortamının dışında, katılımcılar kendilerini yeni ve değerli fikirlerle karşı karşıya getirecek önemli insanlarla iletişim halinde olmuşlardır. Örnek olarak, Serdar bu konudaki deneyimini şöyle ifade etmektedir:

*Bir gün dükkânı kapattıktan sonra mahalledeki arkadaşlarla buluştuk ve sohbet ediyorduk. Arkadaşlarımdan biri çok sevinçli görünüyordu. Neden sevinçli olduğunu sordum. Bir Türk okulunda memur olarak çalışmaya başladığını söyledi. Ben de çok sevindim arkadaşşıma. Türkçe öğrendiğimi biliyordu. Beni oraya götürebileceğini söyledi ve bende hemen kabul ettim ve çok sefer o okula gittik beraber. Arkadaşım iş yerinde kendi masasında bir şeyler yapıyordu. Ne yaptığını sorunca o da bana IQ testi çözdüğünü söyledi. Bende hemen o testleri elime alarak ardı arkasına hızlıca çözmeye başladım. Arkadaşım benim bu hızlı performansımı görünce "Serdar çok zeki birisin Türkiye'de çok rahat bir şekilde bir üniversite kazanıp okuyabileceğini söyledi. Zaten içimdeki okuma isteği kaynıyordu ve bende olabilir dedim. Daha sonra arkadaşım orada beni Türkçe öğrenen birçok liseli Türkmen öğrenciyle tanıştırdı. Onların öğretmenleriyle az Türkçemle sohbet etmeye çalıştım. Öğretmenlerin onlarla oldukça fazla ilgileniyor olması çok iyi bir şey. Öğrenciler bu okulu çok seviyorlar. Birçok öğrenci Türkmen okullarının böyle olmadığını öğretmenlerin arkadaş gibi bireysel olarak ilgilenmediği söyledi bana ve bir anda Türkiye'ye gitme isteği uyandı içimde. Türkmence bilen bir öğretmenle uzunca sohbet ettik.*

*Türkiye'ye gitme konusunda ve orada üniversite okuma konusunda sonuna kadar yardımcı olabileceklerini söyledi bana. İşte o an karar verdim Türkiye'de üniversite okuyabilirim. Eğer böyle olursa bu durum kardeşlerimi de Türkiye'ye getirme fırsatı sunacaktı bana.*

Bu durum Serdar'ı öylesine etkiledi ki o günden sonra Türkiye'de Türkçe dili üzerine üniversite öğrenimi görmeye karar verdi ve giderek Türk toplumuna karşı olumlu bir tutum sergilemeye ve Türkçeye karşı yüksek bir motivasyona sahip olmasını sağladı. Serdar'ın artık tek önceliği sadece “Türkçe” olmuştu. Serdar'ın diğer bir deneyimi ise ülkesinde kendi mağazasında çalışırken alış-veriş yapmaya gelen Türk turistlerdir. Türk turistlerden zamanla oldukça etkilenmiş ve onlara ve onların diline karşı olumlu ve yapıcı bir tutum geliştirmeye başlamıştır. Bu konuda bir başka örnek ise, Emre'nin durumudur. Emre ülkesinde eğitim görürken Türkçe öğrenmek ve öğretmek için ilgisini çekecek ve motivasyonunu artıracak nitelikte Türkçe öğretmenleriyle sürekli etkileşim halinde olmuştur. Daha sonra üniversiteyi Türkiye'de Türkçe üzerine okumaya karar vermiş çünkü akademik kariyerinde net bir vizyonu ve yabancı dili konuşabilen arkadaşları ve öğretmenleri tarafından teşvik edilmiştir. Emre başından geçen olayı aşağıdaki alıntıda şöyle anlatmaktadır:

*Ben 13 yaşlarında falandım. Bir gün babam teyzemin oğlunun okuduğu Türk okulunu görmüş ve çok etkilenmiş. Hem kuzenimin başarısından hem de okuldaki eğitimden. Daha sonra babam hemen bana “Emre seni de Türk okuluna yazdıracağız” dedi. Ben de hemen “tamam” dedim. Çünkü teyzem ve kuzenimin anlattıkları beni çok etkiliyordu. Ve tabii ki annemin bu alanda bana bir idol olması başlı başına temel sebepti benim hemen tamam dememdeki. 2005 yılında ilk defa kayıt olduğum Türk okuluna girince her şey bir başka göründü bana. İlk göze gelen şey okulun girişinde Türk ve Kırgız bayrağı asılıydı. O zaman anladım ki bu dili ve milleti öğrenmeliyim ve kardeşliğimizi pekiştirmeliyim. O bu derken, ilk Türkçe dersine girdik ve hocamız İsrail bey Türkçe olarak ders anlatmaya başladı. Kendisinden o kadar etkilendim ki hiç Türkçe bilmememe rağmen hani derler ya gönül diliyle onu anlıyordum. İşte bu ortam ve hocalarım bana Türkçeyi öylesine sevdirdiler. O günden bugüne Türkçeyi severek öğreniyor ve konuşuyorum. Daha sonraları öğretmenlerimiz o kadar ilgileniyordu ki Her gün bir Türkçe hikâye okuyorduk. Öğretmen*

*öğrencilere “Parçayı okudunuz mu?” diye sorar ve hemen sonra “Hadi ne düşündüğünüz hakkında konuşalım” derdi. Ayrıca “...konuda ne düşünüyorsun?” tarzında sorular sorar ve eğer parçanın o bölümünü okumuşlarsa cevap verebilirlerdi. Çok ilginç bir dersti ve bu dersti sevmiştim. Öğretmen her kelimeyi ve cümleyi açıklamıyordu ve bu benim için harikaydı.*

Deniz ise bu süreçte en çok öğretmenlerinden ve arkadaşlarından destek aldığını ifade etmektedir. Deniz Nijerya’dan gelmiştir. Bu nedenle onun kültürü ve yaşam tarzı Türk yaşam tarzı ve kültüründen oldukça farklıdır. Bu nedenle ilk başlarda alışmakta zorluk çekmiştir. Deniz Türkiye’ye büyük bir üniversite okumaya gelmiştir. Fakat Deniz Türkiye’deki eğitim dilinin İngilizce olduğunu düşünmekteydi. Bu nedenle ona göre hiç Türkçe öğrenmesine gerek yoktu. Fakat eğitim dilinin Türkçe olduğunu öğrenince okulu bırakıp tekrar memleketine dönmeye karar vermiştir. Tam bu durumda ya hayallerindeki bölümü bırakıp memleketine dönecekti ya da iyi derecede Türkçe öğrenip hayalindeki bölümden mezun olacaktı. O nedenle Türkçe öğrenip hayallerine kavuşmayı tercih etmiştir. Bu süreçte öğretmenlerinden ve arkadaşlarından çok yardım almıştır. Bu durumu şöyle ifade etmektedir.

*Bir yıl zorunlu Tömer dil kursuna başladım. Bu benim için neredeyse bir yıkım gibi bir şeydi. Hem bir yılım kaybolacak hem de yeni ve benim için zor olan bir dili öğrenmek zorunda kalacaktım. Sürekli bana Türkçe dersi veren hocalarla görüşüyordum bu süreçte. Bana çok yardımcı oluyorlardı. Bir arkadaş gibi, beni sürekli yüreklendiriyorlardı. Bu beni gerçekten çok güçlü hissettiriyordu adeta. Yani, duruma göre nasıl konuşulur; örnek olarak bir lokantaya girince temel olarak neler söylenir, ne koşulur gibi. Menü alabilir miyim falan gibi. Bir de bunları bizimle drama yapıp canlandırıyorlardı. Bunları yaparken çok zevk alıyordum artık. Her hocamız aslında iyiydi, her biri dilin farklı becerilerini öğretiyordu.*

Bu süreçte arkadaşları da ona oldukça destek olmuştur. Deniz’in arkadaşları onun Türkçe konuştuğu zaman yaptığı hataları düzeltmesine yardımcı oluyorlardı. Onunla neredeyse bir öğretmen gibi ilgileniyorlardı; bu aynı zamanda iyi bir arkadaşlık ortamında gerçekleştiği için Deniz bu durumdan oldukça zevk alıyordu. Gerek kaldığı yurttaki gerekse okuldaki arkadaşları ona Türkçe konusunda çok destek oluyor ve yüreklendiriyorlardı.



Özellikle sokak dil konusunda ona çok yardımcı oluyorlardı. Deniz bir deneyimini şöyle aktarmaktadır:

*Türk arkadaşlarımdan öğrendiğim en çok hoşuma giden ifadelerden biri “nasıl yani” ifadesidir. Hemen hemen konuşma dilinde her şeyde kullanıyorum bu ifadeyi. Bu gibi ifadeler yazılı dilde yok; yazılı dildeki gibi de konuşulmuyor bir ortamda. Eğer yazılı dildeki gibi konuşmaya çalışırsam insanlarla olan ilişkilerim nasıl diyeyim yavan yani, doğal değil.*

Bir diğer önemli durum ise Hakan’dır. Hakan bu süreçte etrafındaki arkadaşlarından ve öğretmenlerinden oldukça destek almıştır. Bu durum onun için YDT öğrenme noktasında güçlü birer motivasyon kaynağı olmuştur. Türkçe giderek onun için zorlaşıyordu. Fakat İngilizce bilen Türkçe hocaları ona bu konuda çok yardımcı olmuştur. Konuları karşılaştırmalı olarak anlatmışlardır. Bu tür dersler Hakan’ı olumlu açıdan oldukça etkilemiştir. Hakan Aynı zamanda dışarıdaki Türk toplumunu tanıdıkça Türkçeye karşı daha çok motive olmuştur. Toplumun iç dinamiklerine şahit olması ona müthiş bir öz-güven ve motivasyon sağlamıştır. Bu durumu kendisi şöyle açıklamaktadır:

*Dışarıdaki Türk milleti benim Türkçe öğrenme motivasyonumu oldukça iyi etkilemiştir. Çok merak ediyordum bunlar sokaklarda, dışarıda ne yaparlar nasıl yaşıyorlar diye. Ben böyle kahvehanelere gidip çay içmeyi ve sohbet etmeyi çok severim. Bu yüzden bol bol kahvehaneler gittim onlarla sohbet etmeye çalıştım ve zamanla artık onlar gibi konuşabiliyordum az çok. Yeni yeni bilmediğimi kursta öğretilmeyen şeyler öğreniyordum onlardan. Birde onların telaffuzlarına çok dikkat ediyordum mesela “balık” demek var “balık” demek var. Türkçe konuşma becerim böylece çok gelişti diyebilirim. Onların davranışları ve misafirperverliği beni çok etkiledi, kendimi o insanların yanında evimde gibi hissediyordum ve kendime güvenim geliyordu. Dışarıdaki toplumla beraberken artık bu memleket benim memleketim artık ya diyordum.*

Hakan’ın Çanakkale’deki ev arkadaşlarının bazıları Türk’tü. Bu nedenle Hakan onlardan sürekli konuşma esnasında yaptığı yanlışları düzeltiyorlardı. Bu durum Hakan’ı çok sevindiriyordu. Bir de ayrıca Hakan’ın toplum içerisinde Türkçe konuşurken etrafındakilerden

aldığı olumlu dönütler onu çok mutlu ve öz-güvenli hissettiriyordu. Bazı insanlar ona çok güzel ve anlamlı Türkçe konuştuğunu söylüyordu. İnsanlardan gelen bu dönütler onun motivasyon kaynağı olarak adlandırılabilir.

Mesut ise bu süreçte birçok farklı işte çalıştığı için Türk toplumunu yakından tanıma fırsatı bulmuştur. Ona göre o insanları tanımak onun Türkçe motivasyonu açısından oldukça önemli olmuştur. Türk toplumun iç dinamiklerine şahit olması ona müthiş bir öz-güven ve motivasyon sağlamıştır. Giderek kendisini Türk toplumunun bir parçası gibi hissetmeye başlamıştır. Bu durumu kendisi şöyle açıklamaktadır:

*Artık az çok Türk gibi hissetmeye başlamıştım kendimi çünkü çalışıyordum ve böylece Türkleri çok sevmeye başladım. Türkçem geliyor ve kendimi güvende hissediyordum. Türkçe öğrenmek bir zevk olmuştu benim için. Ayrıca ev arkadaşlarım Türktü. Bu ise motivasyonumu sağlamak açısından harikaydı benim için.*

Katılımcıların bu süreçte hayatlarına gire bu anahtar kişiler katılımcılar için rol model olmuşlardır. Katılımcıların hayatlarındaki bu önemli insanlar, katılımcıları güçlü bir şekilde etkileyen önemli motivasyon kaynakları olmuştur. Aile ortamı, her katılımcı için yabancı dil öğrenmenin temelinde yatan ayrılmaz bir kaynak olmuştur. Yabancı dil öğrenme ve yabancı dil öğrenme motivasyonunda anahtar kişilerin etkisi üzerine az sayıda çalışma yapılmıştır; ancak bu az sayıdaki çalışmalar öğrencilerin yakın çevresindeki insanların nispeten önemli etkisi olmadığını ortaya koymaktadır. Örneğin ebeveynlerin yabancı dildeki yeterlikleri, çocukların yabancı dil öğrenmedeki motivasyonlarında önemli bir etkisi olmamıştır (Dörnyei vd., 2006). Bu durum bu çalışmadaki katılımcıların hepsi için geçerlidir. Bu durumun nedeni ise katılımcıların ebeveynlerinin genel olarak Türkçede çok yüksek bir yeterliğe sahip olmamasıdır. Fakat bazı çalışmalarda ise anahtar kişilerin özellikle ailenin etkisi önemli olarak bulunmuştur. Örneğin, bireylerde iyimser düşünme ve hedef odaklı gelişimde ailelerin katkısını doğru kabul eden Umut Teorisidir (Snyder, 2000). Umut teorisi, olumlu çevre şartları sağlayan aileleri yetiştirdikleri çocukların, hedeflerini gerçekleştirmek için çeşitli yolları fark etme, bu

hedefleri enerjik bir şekilde devam ettirme ve zorluklarla karşılaşınca hedefi ya da yolu değiştirme kapasitelerini büyük ihtimalle geliştireceklerini; aksi takdirde, ailede boşanma ya da istismar gibi psikolojik sorunlar yaşayan öğrencilerin, genelde bu tür yaşam becerilerini geliştirmediklerini öne sürmektedir. Bu çalışmadaki katılımcılar çocukluklarında destekleyici bir ortamda yetişmiş ve başarı elde edebilmek için zorunlu olan yaşam becerilerini geliştirdikleri görülmüştür. Bu çalışmanın öngörüsü, katılımcıların ailelerinin katılımcıların Türkçe başarılarında kayda değer bir etki yaptığı iddiasını desteklemektedir. Ailelerin desteğinin yanında, yeni fikirler sağlamaları ve katılımcılar için olumlu-olumsuz rol model olmaları açısından öğretmenler, arkadaşlar ve evinde misafir olarak kaldıkları aileler de katılımcıların hayatlarında önemli bir yere sahiplerdir. Katılımcıların farklı öğrenme durumlarında karşılaştıkları bu bireyler onların öğrenme motivasyonlarını doğrudan etkilemiştir.

**İçsel olarak ortaya çıkan ani motivasyon.** Beş katılımcının hepsi Türkçeyi sevme ya da Türkçeye ilgi duyma, onu iletişim aracı olarak kullanma ve onu okul dersi olarak öğrenme gibi farklı türlerde içsel olarak aniden ortaya çıkan motivasyon kaynağına sahip olmuşlardır. Bu içsel motivasyon hem çocukluklarında hem de öğrencilik dönemlerinde ortaya çıkmıştır. Bazen içsel motivasyon doğrudan Türkçe çalışmayla ilgili olmuştur. Bazen de Türkçe diğer dersleri ve becerileri öğrenmek için motivasyonla ilişkili olmuştur. Bazı katılımcılar öğrenme sürecinde Türkçe film izleme, Türkçe kitabı okuma, Türkçe şarkılar dinleme ve öğretmenleriyle ve Türklerle konuşma gibi eğlenceli Türkçeyle ilgili etkinliklerle meşgul olarak, içsel motivasyonlarını ortaya çıkarmışlardır. Bu süreçte içsel olarak ortaya çıkan ve gelecekteki başarılarını oldukça iyi etkileyen içsel motivasyona verilebilecek en belirgin örnekler, beş katılımcının hepsi olmakla beraber, Deniz, Mesut ve Hakan'dır. Deniz ülkesinden çıkıp Türkiye'ye öğrenim görmek için gelmiştir. Deniz öğrenim dilinin İngilizce olduğunu düşünerek

Türkiye'ye gelmiştir. Fakat öğrenim dilinin Türkçe olduğunu öğrenince adeta yıkılmıştır. Bu onun için büyük bir yıkım olmuştur. Deniz bu durumu şöyle açıklamaktadır:

*Türkiye'ye büyük bir istekle üniversite okuma hayaliyle geldim. Herkes Türkçe konuşuyordu. Bu benim için çok önemli değildi; çünkü eğitim dili olarak ben İngilizce eğitim göreceğim diye düşünüyordum. Fakat Çanakkale'ye gelince eğitim dilinin Türkçe olduğunu öğrendim ve Türkçe yeterlilik sınavına aldılar beni. Tabi ki hiçbir şey yazamadım ve hemen bir yıl zorunlu Tömer dil kursuna başladım. Bu benim için neredeyse bir yıkım gibi bir şeydi. Hem bir yılım kaybolacak hem de yeni ve benim için zor olan bir dili öğrenmek zorunda kalacaktım. İşte bu düşünce beni Türkçe öğrenmeye karşı neredeyse sıfır motivasyonla isteksizce başlattı.*

Deniz kariyeri için bu dili öğrenmek zorunda kalmıştır. Bu nedenle kendisinde Türkçeye karşı ani bir içsel motivasyon hissetmiştir. Bu süreçte sürekli olarak ailesiyle görüşmüş ve onlardan telkinler almıştır. Deniz bir şeyler başarabilmek adına yeni ve farklı şeyler öğrenme gayreti içerisine girmiştir. Örnek olarak, Tömer'de Türkçe öğrenirken Türkler ve Türkiye üzerine resimli dergileri ve gazeteleri anlayamasa da oldukça takip etmiştir. Ayrıca, İngilizce Deniz için resmi dil özelliği taşıdığı için İngilizce-Türkçe sözlük kullanarak merak ettiği kelimelerin anlamlarını araştırmıştır. Mesut ise YÖS sınavına birçok sefer girmiş ve başarısız olmuştur. Mesut için Türkiye'de üniversiteyi kazanamamak büyük bir hayal kırıklığıydı; fakat ona göre bu buhranlı durum böyle devam edemezdi. Ailesi ve ağabeyleri onu bu süreçte yalnız bırakmamış ve sürekli destek olmuştur. Ya Türkiye ve Türkçe hayalinden tamamen vazgeçecekti ya da sıkı çalışıp bir sonraki sene sınava yine girecekti. Mesut bu yol ayrımında tercihini ikinci seçenekten yana yaptı. Daha sonra her şeye rağmen sıkı bir şekilde Türkçe çalışmaya başladı ve YÖS sınavını iyi bir puan alarak kazandı. Hakan'a gelir isek, Hakan Türkiye'ye ilk geldiğinde yaşadığı bağlamsal şok onu olumsuz etkilemiştir. Fakat Hakan içsel olarak kendisine telkinlerde bulunarak ve güdüleyerek bu durumu kısa zamanda aşmıştır. Hakan bu süreçte ailesinin desteğini sürekli almıştır.

Yukarıda bahsedildiği üzere, katılımcıların içsel motivasyonunun gelişiminde ailenin

önemli bir rolü vardır. Yaşadıkları deneyimlerle, ödül ve iyi sınav notları gibi dış güçlerden değil de Türkçe çalışmayı zamanla sevdiklerinden, bu süreçte yaşadıkları tüm zorluklara rağmen katılımcılar genelde içsel motivasyon geliştirmiştir. Zamanla sevinç duygusu da yaşamışlardır. Böylesi bir içsel motivasyon kısa bir sürede iyi derecede Türkçe öğrenerek lisans seviyesindeki Türkçe derslere rahatlıkla katılabilecek kadar yüksek bir motivasyondur. Türkçe konusunda hızlıca kendilerini geliştirebilmek için farklı farklı yöntemler uygulamışlardır. Daha önceden edindikleri yazma ve okuma aşkıdan dolayı Türkçe etkinliklerden zevk almışlardır. Bunun en belirgin örneği, birincil motivasyon kaynağı olarak her zaman kendi ilgilerini gören Deniz, bu durumu aşağıda kısaca şöyle açıklamaktadır:

*Sadece ilgimi çektiği için Türkçe çalıştım. İlginç ve yeni yeni şeyler öğrendikçe hep daha çok öğrenmek istedim. Çünkü bir kere mağlup olmuşum. Başarmalıydım. Öncelikli ilgim bilişim teknolojisidir. O nedenle o konuyla ilgili Türkçe şeyler karıştırdım durdum.*

Bazı durumlarda katılımcıların içten gelen motivasyonu doğrudan Türkçeyle ilgili olmayabiliyordu ancak bu onların Türkçe çalışmaları için sonraki motivasyonlarını besliyordu; çünkü Türkçe öğrenmek diğer ilgileri ve hedefleri için gerekli bir araç olmuştu artık. Bu konudaki en çarpıcı vaka, özellikle en başlarda Türkçeyi sevmeyen Hakan'ın durumudur. Hakan şöyle bir ifade de bulunmaktadır: “Kendimi bir tür köle gibi hissetmeye başladım; kurallar, kurallar, kurallar... Ve Türkçeden öylesine soğudum ki anlatamam. Bu neredeyse 2012 yılına kadar sürdü. Artık kendimi robot gibi hissediyordum. Bu benim öğrenme motivasyonumu çok olumsuz etkiledi. Yani benim gelmeden önce hayal ettiğim ortam bu değildi. Fakat burada duracaksam, okuyup adam olacaksam, başka hedeflere ulaşmak istiyorsam Türkçeyi öğrenmek zorundaydım.”

Katılımcılardaki aniden belirivermiş bu içsel dürtü iki psikolojik yapıdan oluşmaktadır. Birinci yapı içsel motivasyondur. Buradan, öz-belirlemecilik teorisindeki (Deci ve Ryan, 1985) dışsal motivasyonla bir zıtlık taşıyan eğlenmek ve tatmin olmak gibi faktörlerin anlaşılması gerekir. Öz-belirlemeciliğin derecelerine göre (Noels vd., 2000) ve Robert Gardner'ın

içsel/dışsal motivasyon olarak ortaya attığı sosyal eğitim modeline göre (Noels, 2001), içsel motivasyon üç alt kategoriye bölünmüştür. Bunlar içsel bilgi, içsel başarı ve içsel uyarım. İçsel motivasyon uzun zamandan beri dil öğreniminde önemli olarak görülmesine rağmen, birinci amacı uzun vadeli motivasyon gelişimi olan araştırmacılar, gelişmiş bir bakış açısıyla son dönemlerde içsel motivasyonu araştırmaya başlamışlardır. Bu bakış açısı, ilk başlardaki içsel motivasyon ve sonraki kendi kendilerinin karar verdikleri dışsal motivasyon gelişimi arasındaki ilişkileri ve özerklik gelişimi için ilk başlardan oluşturulabilecek daha derin bir içsel motivasyon seviyesinin gelişimini ve içsel motivasyonun yüzeysel seviyesini (bkz: Nakata, 2006) temel almaktadır.

İçsel motivasyonla ilgili bir diğer yapı da eğilim/ilgidir. Eğitim psikolojisinde ve son zamanlardaki çalışmalarda ilginin; ayrılmaz ve birbirleriyle ilişkili olan üç yapı fikri üzerinden duygular, öğrenme ve motivasyon arasındaki etkileşimde temel kavram olduğu iddia edilmektedir. İlgî farklı türlerde kavramlaştırılmasına rağmen, son dönemlerde özel bağlamlarda dinamik yapı olarak kavramlaştırılmıştır. Bazı araştırmacılar ilginin, ilginin ilk ortaya çıkmasını ve daha istikrarlı bir şekil almasını kapsayan gelişim aşamalarından meydana geldiği görüşünde olmuşlardır. Motivasyonla yakın ilişkisine rağmen, ilgi ve yabancı dil öğrenme motivasyonu arasındaki ilişki, henüz tam olarak keşfedilememiştir.

İçsel motivasyon ve ilgi üzerine yapılan araştırma bulgularıyla paralel olarak, içsel motivasyon bu çalışmadaki katılımcılar için güçlü bir motivasyon kaynağı olmuştur. Bu onların hem ilgilerini doğrudan etkilemiş hem de muhtemelen gelecekteki ilgilerini de etkilemiş ve sonraki Türkçe öğrenmeleri için katkı sağlamış, Türkçeye yönelik olumlu etki oluşturarak temel motivasyon kaynağı oluşturmuştur. İçsel motivasyon, katılımcıların kalbinden gelen sesleri temsil ettiği için, öncelikle kasıtsız ve kontrol edilemez bir boyut olduğunun altı çizilmelidir.

**Dışsal hedefler.** Motivasyon ve geleceğe yönelik hedefler ilişkili olduğundan dolayı beş katılımcının hepsi de büyük hedeflere sahipti. Bilinçli ya da farkında olmadan Türkçe öğrenme geçmişlerinde farklı amaçlar belirlemişlerdir. Örneğin, Türkçe çalışmaya başladıklarında hedefleri akademik başarı odaklı olmuştur. Geçiş sınavlarına gelince, ilk hedefleri sınavları geçmek olmuştur. Türkiye’de öğrenim görmeye başladıklarında ise, iletişim becerilerini edinmek en büyük hedefe dönüşmüştür. Öğrenim hayatları bittikten sonra ise Türkçeyi işlerinde etkili bir şekilde kullanmak asıl hedefleri olmuştur. Katılımcıların kendilerine ait geleceğe yönelik hedef algıları motivasyon olarak hedeflerin gücünü belirlemiştir.

İlk olarak, gelecek vizyonu içeren dış hedefler ve özellikle katılımcıların gelecekte sahip olacakları meslekleriyle ilgili olanlar, en belirgin motivasyon kaynakları olmuştur. Katılımcıların hedefleri genellikle uzun vadeli olmuştur. Örneğin, Serdar kısmen hayatının erken döneminde mesleki bir hedef belirlediği için Türkçe öğrenme geçmişi boyunca yüksek bir motivasyon seviyesini devam ettirebildi. Öte yandan, bazı katılımcılar, Serdar’dan daha sonra gelecekle ilgili mesleki hedeflerinin kararlarını almış ve Türkçeyle ilgili bir meslek hedefi belirleyene kadar bunların öğrenme motivasyonları değişip durmuştur. Deniz’in durumu hem gelecekteki meslek vizyonuyla hem bu vizyondan olan bir hedefin istikrarını açıkça ortaya koymaktadır. Deniz Türkiye’de bilgisayar öğretimi teknolojileri üzerine üniversite öğrenimine başlayınca Türkçe öğrenmesine gerek kalmadan mezun olacağını düşünüyordu ve kısa vadeli bir hedef olan üniversitede mezun bölümünden mezun olabilme hedefine odaklanmıştı. Öte yandan, eğitim dilinin Türkçe olduğunu öğrenmesinin ardından ister istemez Türkçe öğrenme ve giderek Türkçesini ilerletme kararı onu sürekli motive olmaya yöneltmiştir. Aynı motivasyon etkisi, Emre ve Hakan’da da görülebilir; onlar da Türkçeyle ilgili bir meslekte devam etme kararı aldıktan sonra Türkçe öğrenme motivasyonları daha tutarlı olmuştur.

İkincisi, katılımcılar özerk olarak kendileri için önemli olan hedefler belirlediklerinde motivasyonları yoğun olmuştur. Bu durumlarda, hedeflerine ulaşmak için her ne gerekliyse ona göre davranışlarını belirleyerek odaklanmışlardır. Mesut, dış hedefleri ilk baştan içselleştiren kişilerin belki de en iyi örneğidir. O, girdiği YÖS sınavını birçok sefer kaybetmeyi sevmemiş ve önemli hedeflerine ulaşabilmek için Türkçenin önemli bir araç olduğunun farkına varmıştır. Bu sınavı kazanabilmek için gerektiğinde yoğun yöntemli bir şekilde çalışmıştır. Bu öğrenme sürecini Türkiye’de yüksek öğrenim görürken tekrar yaşadığı için anadili gibi ileri düzey telaffuzla gelişmiş bir Türkçe yeterlik seviyesine ulaşmıştır. O dışarıdan bakıldığında Türkçeye âşık gibi ve temelde dış hedeflerin içselleştirilmesi sonucu olarak anadili gibi telaffuz ve akıcılık elde etmiş gibi görünse de, aslında onun gerçek tutkusu, hep mesleki hedeflerini gerçekleştirmek olmuştur; çünkü birincil hedeflerini gerçekleştirmek için Türkçeyi iyi derecede bilmesi gerekmektedir.

Katılımcıların hedeflerini nasıl belirledikleri, motivasyon devamlılığı ve elde edilebilirliği için önemli bir etkidir; çünkü katılımcıların dışsal olarak benimsedikleri hedefler, onları geçici bir süre motive etmiştir. Öte yandan, katılımcılar dış hedefleri gelecekteki meslekleriyle ilişkili olarak görürlerse ya da bunları içselleştirirlerse, bu dışsal hedefler önemli motive kaynakları olurlar. Bu da en iyi şekilde bir önceki konu başlığında bahsedilen öz-belirlemecilik teorisiyle (Deci ve Ryan, 1985) açıklanabilir. Öz-belirlemeciliğin derecesi ya da dış hedeflerin içselleştirilmesi motivasyonun sürdürülebilirliğini önemli ölçüde etkiler.

**Türkçenin kullanıldığı gerçekçi iletişim deneyimleri.** Katılımcıların şimdiye kadar yaşamış oldukları gerçekçi Türkçe deneyimleri aslında sessiz bir motivasyon kaynağı olarak ortaya çıkmıştır. Özellikle Türkiye’de yüksek öğrenim görürken gerçekleşen Türkçe iletişim etkileşimi, katılımcıların motivasyonunda güçlü pozitif bir etki sağlamıştır. Nadir de olsa Türkçeyi ilk olarak kendi ülkelerinde öğrenmeye başlayan bazı katılımcılar ülkelerindeki



Türkçe derslerde pozitif motivasyon etkisi sağlayan Türkçe iletişim kurmuşlardır. Türkçenin anadili olarak konuşulduğu Türkiye’de öğrenim görmek katılımcılara gerçek Türklerle doğal bağlamlarında iletişim kurma imkânı sağlamıştır. Katılımcıların gerçek Türklerle yaşamış oldukları bu iletişimsel deneyimler şüphesiz onlar için güçlü bir motivasyon kaynağı oluşturmuştur. Kendi ülkelerinde böylesi bir deneyimi yaşayamayan katılımcıların bu bağlamda Türkçeyi böylesine kullanmak onların Türkçe iletişim becerilerini geliştirmiştir. Dahası, Türkçeyi doğal bağlamda kullanmak katılımcıları duygusal olarak etkilemiştir. Hakan’ın ilk kez yurtdışında okuma deneyimi bu etkiyi en iyi şekilde göstermektedir. O, Türkiye’deki almaya başladığı eğitimin kişiliğinde ne tür bir değişim meydana getirdiğini şöyle ifade etmektedir:

*Yani öyle bir an oldu ki artık Biri bana Türk gibisin dediği zaman mutlu hissediyorum kendimi. Bu, burada Türkçe öğrenme sürecinde oldu. Zamanla mesela kendimi değişmiş hissediyorum artık. Kendimi yarı Türk gibi hissediyorum. Türk gibi düşünüyor ve farkında olmadan davranıyorum, davranışlarımda bu görünüyor ki insanlar diyor yani bunu bana. Kişiliğim değişti artık diyebilirim.*

Türkiye’de gerçek Türklerle iletişim kurmak onun için müthiş bir deneyimdi ve bu deneyim onu daha aktif ve bağımsız kılarak kişiliğinin bir bölümünü de kapsayarak hayatını değiştiren bir etki yarattı.

Yurtdışında okumanın pozitif etkisi sadece katılımcıların Türkiye’de pozitif iletişim deneyimleri yaşadıkları anlamına gelmemektedir; aksine, hepsi de daha önce hiç yaşamadıkları kadar iletişim zorlukları yaşamışlardır. Örneğin, Serdar ilk kez Türkiye’ye gelip havaalanına indiğinde yaşadığı bağlamsal şok ve insanlarla iletişim kuramaması onu çok zorlamış ve üzmüştür. Emre ise 13 yaşında kendi ülkesi Kırgızistan’da Türkçe öğrenmeye başlamış olmasına rağmen yıllar sonra ilk defa Türkiye’ye gelince Türklerle doğal bağlamda iletişim kurmak için iletişim becerisinin umduğu düzeyde olmadığını görmüştür. İlk zamanlar anadili Türkçe olan kişilerin yüksek hızdaki konuşmalarını anlayamamaktaydı. Bu

deneyiminden dolayı, anadili Türkçe olan kişilerle etkili bir şekilde iletişim kurmak için kendini daha çok geliştirmesi gerektiğini fark etmiştir. Mesut da iletişim becerilerinin yetersizliğinden dolayı ilk zamanlar oldukça sıkıntı yaşamıştır. Fakat Ankara’da ve Çanakkale’de eğitimi süresince birçok farklı işte çalışmış ve birçok kişiyle tanışmış farklı iletişimsel deneyimlerde bulunarak bu zorluğun üstesinden gelmiştir. Akademik anlamda başarılı olmak ve yüksek öğretim sürecinde anadili Türkçe olan kişilerle başarılı bir şekilde iletişim kurmak için, büyük bir çaba sarf etmiş ve kişiliğini daha sosyal, bağımsız ve mücadeleci olması yönünde geliştirmiştir. En çok zorluk yaşayan ise Deniz olmuştur. O Türkiye’ye gelmeden önce Türkçeyle uzaktan yakından hiç tanışmamış ve hatta Türkiye’de Türkçe öğrenmeye gerek kalmadan üniversiteden mezun olacağını düşünmüştür. Buna rağmen bu zorluğu zamanla aşmış ve bölümündeki Türklerden bile daha başarılı olabilmıştır. Bu durumu şöyle açıklamaktadır:

*Benim anadilim İngilizce sayılır. Okula başladığımda birinci sınıfta çok zorlandım hem dersleri anlamıyorum hem de Türkçem azdı. Türkçem geliştikçe derslerdeki başarıım artmaya başladı. Aslında diğerlerine göre daha başarılı olmayı hirs yapmıştım. Bu nedenle başarıım iki kat arttı diyebilirim. Sınıftaki arkadaşların İngilizceleri çok iyi değildi fakat bizim alanda bilgisayarla ilgili her şey İngilizcedir yani. Bu nedenle Türkçemin yanında birde anadilim olan İngilizcenin bana olan katkısı derslerde daha hızlı yaptı beni ve arkadaşlar birçok şeyi bana sormaya başladı zaman geçtikçe. Böylece kendimi daha büyük bir motivasyonlu ve öz-güvenli hissetmeye başladım.*

Burada önemli olan nokta ise bu olumsuz deneyimlerin katılımcıların öğrenme motivasyonunu kayda değer bir şekilde etkilemiş olması ve sonrasında onların yoğun bir şekilde Türkçe çalışmış olmalarıdır; bu enerji patlaması onların Türkçe yeterliklerini nemli ölçüde geliştirmiştir.

Katılımcılar kendi ülkelerindeyken Türkçe konuşma imkânları ya gördükleri bir Türk turistle iletişime geçerek ya da okullarındaki resmi Türkçe derslerinde olmuştur. Öğrenim süreçlerindeki okul içi ve dışı Türkçe konuşma etkinlikleri onların öğrenme motivasyonlarını

pozitif yönde etkilemiştir. Örneğin, Serdar Türkiye’de öğrenim görürken sınıf arkadaşlarının konuşma esnasında onun yanlışlarını düzeltmesi ve ona doğru kullanımları öğretmesi onu çok yüreklendirmiştir. Serdar bu konuyu şöyle dile getirmiştir:

*Sınıf arkadaşlarım konuşmalarım esnasında yanlış kullandığım kelimeleri hemen düzeltip doğrusunu bana öğretiyorlardı. Mesela, “vatan” ve “ülke” kelimeleri aynı anlama gelmekle beraber farklı bağlamlarda kullanılmaktadır. Ben bunu, yani ince ayrıntıları bilmiyordum. İşte arkadaşlarım bana kelimelerin bağlamsal kullanımlarını öğrenmemde çok yardımcı oldular ve böylece insanlarla olan ilişkilerim daha sağlıklı gelişti.*

Hakan ise ilk olarak Türkçeyi Çanakkale’de üniversite hayatına başlamadan önce İstanbul’da öğrenmeye başlamış ve konuşmuştur. Konuştukça ise yabancı dil konuşmaktan çabucak büyülenmişti. Bu Türkçe konuşma sevgisi, onun sonradan Türkçeyle ilgili etkinliklerinin temelini oluşturmuştur. Yüksek lisansını yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi üzerine yapmaya başlaması ve başarıyla tezini savunması bu duruma örnek gösterilebilir. Yüksek lisans yaptıktan sonra artık tamamen Türkçe üzerine doktora yapmayı arzulamıştır ve sonra Hacettepe üniversitesine burslu olarak dilbilimi üzerine doktora kabul edilmiştir.

Türkçeyi iletişimde kullanmak katılımcılar için önemli bir motivasyon kaynağı olmuştur; çünkü bu, temel bir Türkçe eğitim ihtiyacını karşılamıştır. Araştırma, yurtdışı eğitiminin avantajlarını ve konu-temelli müfredatla hedef dile maruz kalmanın önemini ortaya koymuştur. Türkçenin yabancı dil olarak eğitim verildiği çevrede ihtiyaç genelde karşılanmadığı için yurtdışında okumak katılımcıların çoğuna doğal bağlamlarda Türkçeyi kullanmak için önemli bir fırsat sunmuştur. Katılımcıların yurtdışındayken karşılaştıkları zorlukları nasıl algıladıkları, sonraki motivasyonlarını ve öğrenmelerini belirlemiştir. Bazı öğrenciler doğal bağlamda yabancı bir dille iletişim kurmanın zorluğundan ilk zamanlar bunalmışlardır. Bu muhtemelen şu durumdan kaynaklanmaktadır; öğrencilerin yabancı dil sınıflarındaki deneyimlerinin iletişim ortamlarından –örneğin-sözcük seçimi, telaffuz, konuşma hızı ve gerekli olan iletişim hız ve uzunluğu açısından farklı olmasıdır. Bunların

hepsi gerçek iletişim koşulları için uygun bir şekilde düzenlenmelidir. Katılımcıların bıkkınlık duyguları düşük motivasyona neden olabilir; fakat bu çalışmadaki katılımcılarda bu olmamıştır; onlar iletişim zorluklarıyla karşılaştıklarında aslında daha çok motive olmuşlardır.

**Sınavlar.** Katılımcıların motivasyonu ağırlıklı olarak üniversite giriş sınavlarından (YÖS) önemli ölçüde etkilenmiştir. Serdar ve Mesut'un motivasyonu sınavdan önce sınav korkusu yüzünden istedikleri yere yerleşememe algısıyla düşmüştür. Örneğin, Serdar YÖS sınavına Ankara'da hazırlanırken bir yandan da çalışıyordu. Serdar teorik olarak öğrendiklerini misafiri olduğu aileler ve yakın arkadaşlarıyla paylaşarak uygulamalı olarak pekiştirme fırsatı buluyordu. Bu sınavı geçeceğini düşünüyordu fakat bir yandan da ya geçemezsem korkusu onun motivasyonunu olumsuz yönde etkiliyordu. Daha sonra, 2010 yılının Mart ayında Ankara'da YÖS sınavına bu korkuyla girdi ve her şeye rağmen bu sınavı geçerek istediği alanda üniversite öğrenimi görmeye hak kazandı. Mesut ise YÖS sınavına üç sefer girmiş ve sonuncusunda kazanmıştır. İlkinde hiç kazanamamıştır. Bu onun motivasyonunu olumsuz etkilemiştir; adeta hiçbir şey yapası gelmemiştir fakat kısa sürede kendini toparlayarak ikincisine hazırlanmaya başlamıştır. İkincisinde ise istediği yeri kazanamamıştır. Tüm bu durumlar bu süreçte Mesut'un motivasyonunu olumsuz etkilemiştir. Son olarak, Mesut üçüncü kez sınava hazırlanmış ve istediği yeri en sonunda kazanabilmiştir.

Emre ve Deniz'in durumu ise biraz farklıdır. Emre 13 yaşındayken ülkesinde Türkçe öğrenmeye başladığı için üniversite çağına geldiğinde YÖS sınavına ülkesine girmiş ve kazanmıştır. Emre açısından YÖS sınavı motivasyon açısından hiçbir sorun olmamıştır. Kırgızistan'da YÖS sınavına girip 70 puan alarak Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Türkçe öğretmenliği bölümünde öğrenim görme hakkı kazanmıştır. Fakat Türkiye'ye öğrenim görmek için geldiğinde geçmek zorunda olduğu vize ve finaller yüzünden strese girmişti; bu nedenle motivasyonu olumsuz etkilenmiştir. Emre'nin bu konuda bir deneyimi şöyledir:

*3 yıldır aralıksız psikoloji üzerine okumalar yapıyordum ve kendime şaşıırıyordum. Eğitim psikolojisi dersini dört dönemdir alıyorum alıyorum geçemiyorum. Benim tek korkum*

*eđitim psikolojisi dersi artık. Ders kitabını ezberler duruma gelmiřim. Ama test sorularını yapamıyorum, hoca bana yorum sorusu sorsun iřte o zaman yaparım. Bu nedenle test sınavında dūřuk alıyorum ve acaba bu ileri seviye Tūrkęeyi anlayamıyor muyum diye kendime soruyorum. E bařka bir yorum sorulu sınavlardan yūksek alıyorum, bu durumda ise Tūrkęeye karřı motivasyonum yūkseliyor.*

Deniz'in durumu ise Emre'nin durumuyla aynıdır. Tūrkiye'de bir yıl Tūrkęe hazırlık eđitim aldıktan sonra yūksek ōđrenim gōrmeye bařlamıřtır. Deniz ōzellikle vize ve final dōnemlerinde adeta her řeyi bırakıp gitmek istediđi olmuřtur. Bundan dolayı Deniz'in motivasyonu olumsuz yōnde etkilenmiřtir. Bu duru řōyle ifade etmiřtir:

*Ben birinci sınıfa başlayınca rahatça hocalarımı anlayabileceğimi dūřünüyordum ama adeta řok oldum. Dersleri anlamıyordum ve ōzellikle sınav dōnemleri benim için kābus olmuştu. Keřke her řeyi bırakıp gitsem diyordum.*

Katılımcılar genel olarak sınavlardaki bařarısızlıkla birlikte gelen duygusal řoktan dolayı motivasyon dūřüklūđü yařamıřlardır. Bu arařtırmada hepsi yūksek seviyede Tūrkęe yeterliliđe ulařmıř olan katılımcılar sınavların olumsuz etkisinden kendilerini soyutlayamamıřlardı. Yabancı dil alanında sıkça telaffuz edilen bir konu olan ket vurma; sınavların ōđrenme ve ōđretme üzerine etkisi ve etki derecesidir. Bunlara mūfredat, ōđrenme etkinliđi, ōđretmenler ve ōđrenciler de dāhildir (Brown, 2005). Dūnya genelinde ōđrencilerin ōnüne yūksek ıtalı sınavları koyulmaktadır. Bu uygulamanın hem olumlu hem olumsuz etkileri tartıřılmaktadır. Giriř sınavları gūlū bir motivasyon ve ōnemli bir dıř hedef olarak iře yarararken bazen de ciddi motivasyon dūřüklūđüne neden olmaktadır. Sınavlardaki bařarı ōđrencilerin būyūk oranda gelecekteki mesleklerini etkilediđi için (örneđin; ūnlū / saygın bir okulun sınavını kazanmak, ūnlū / saygın bir iře sahip olunacađı anlamına gelmektedir), dūnyadaki birçok ōđrenci için sınav geçmek ōnemli bir eđitim hedefi olmaktadır. Őđrencilerin motivasyonları artmakta ve bōylece sınavdan ōnce ōđrenmenin yođun bir řekilde arttıđı gōrūlmektedir. Problem řu ki bu olumlu etki geçici olabilir ve sınavlar tamamlandıđında bazı durumlarda çalıřmaya karřı ciddi bir isteksizlik ya da yūksek derecede dūřuk motivasyon

ortaya çıkabilir. Yabancı dil öğreniminde uzun vadeli bir süreç olduğu göz önüne alındığında- özellikle de öğrenme hedefi ileri derecede yeterlik sağlamaksa- sınavların olumsuz etkisi küçümsenemez.

O halde bu olumsuz ket vurma neden meydana gelir? Genelde, öğrencilerin, sınavlara yoğun bir şekilde çalışırken bir yılda en asgari seviyede aldıkları iç ve dış baskı, bu öğrencilerin birçoğu için ezici bir tehdittir. Öğrenciler özellikle sevmeseler de ya da ilgi duymasalar da sınavlara çalışmak öncelikle birçok konuda oldukça fazla ezber gerektirir. Sınavlarda Türkçe konuşma kabiliyeti adında bir beceri yoktur. Sonuçta, birçok öğrenci daha anlamlı etkinliklerde bulunmayı heba eden ve gelecekteki kullanımı şüpheli olan büyük bilgi yığınlarını ezberlemenin beyin uyuşturucu ritmine kendilerini zorlamaktadır. Bu hedef uğruna harcanan çabalara rağmen sadece çok az öğrenci ilk tercih ettiği üniversiteye giriş sınavında başarılı olabilmektedir. En sonunda başarılı olanlar da dâhil çoğu öğrenci giriş sınavlarına çalışırken sürekli hayal kırıklığı ya da korkuyla yaşamak zorunda kalmaktadır; çünkü çalışmanın niteliği ve niceliği ilk başta hayal ettikleri ya da planladıkları çalışma prensibine benzememektedir. Bundan dolayı, öğrenciler giriş sınavlarına girdiklerinde, ister başarılı ister başarısız olsunlar, çalışmaktan kurtulmak için umutsuz ve bıkmış olmaktadır. Eğlenceli ve yeni akademik hedefleri pek içermeyen şeyler yapmak istemektedirler. Bir anlamda, olumsuz ket vurma, sınavlarından sonra kaçınılmaz bir durumdur.

Her ne kadar sınavlara çalışmak bir hedefi gerçekleştirmeyi içerse de bu hedef öğrencilerin kendi seçimleri olmayabilir ve çoğu kez bu hedef sınav biter bitmez yok olmaktadır. Dahası, başlangıçtaki hedef bir başka hedefle yer değiştirmemektedir. Her ne kadar katılımcılar başka hedefleri Türkçeyi tamamen unutmadan önce bulsalar da, öğrenciler ikincil ve üçüncül Türkçe seviyelerinde ilerlediğinde birçok öğrencinin Türkçe öğrenme motivasyonunda sınavların olumsuz etkisi, olumlu etkiden çok daha ciddi görünmektedir.

**Sınıf deneyimleri.** Her ne kadar katılımcılar Türkçe işlenen derslerindeki motive edici etkinlikleri sevseler de, aynı derslerde Türkçe öğrenmeye karşı motivasyon düşüklüğü de olmaktadır. Örneğin, Emre'nin Türkçe öğrenme geçmişinde motivasyonu yüksek olmasına rağmen ülkesinde okurken sınıf içi bazı durumlar onun motivasyonunu bir hayli düşürmüştür. Emre ülkesinde öğrenimine devam ederken sınıf içi yaşanan kutuplaşmalar Emre'nin motivasyonunu olumsuz etkilemiştir. Sınıf içerisinde arkadaşlarının kişisel tercihlerine göre kendi aralarında gruplar oluşturmaları Emre'yi bir gruba dâhil olması konusunda zor durumda bırakmıştır. Emre sınıftaki hiçbir gruba dâhil olmadan eğitime devam etmek istemiştir; fakat bu durumda da gruplar tarafından psikolojik olarak baskı görmüştür. Bu durumlar Emre'nin Türkçe öğrenmeye karşı olan motivasyonunu olumsuz etkilemiştir. Emre o zamanlar Türkçe dikte dersi alıyordu ve bu dersin çok zor bir ders olduğunu düşünüyordu. Sınıf içerisinde yaşanan bölünmeler Emre'yi denge kurma noktasında oldukça yıpratmıştır. Ayrıca, dikte dersinin zorluğu göz önünde bulundurulduğunda Emre'nin Türkçe öğrenmeye karşı motivasyonu bir hayli düşmüştür. Emre'nin motivasyonun olumsuz olarak bir diğer sınıf içi durum ise üniversitede bazı hocaların oldukça ilgisiz olmaydı. Emre bu durumu şöyle açıklamıştır:

*Çanakkale'de Türkçe öğrenme motivasyonu olumsuz olarak etkileyen diğer bir şey bazı hocaların anlatmadan yüzeysel olarak geçmeleri olmuştur ve de bazı hocaların dersini sevdirmemesi olmuştur. Bu benim açımdan tam bir hayal kırıklığıydı. Mezun olana kadar hep böyle gelgitler oldu yani.*

Deniz ise sınıf içerisinde motivasyon kırıcı bazı durumlara maruz kalmıştır. Örneğin, sınıf içerisindeki bazı kişiler Deniz'in Türkçe konuşmasıyla dalga geçmişlerdir. Bu durum onun motivasyonunu olumsuz olarak etkilemiştir. Bir de sınıf içerisindeki bazı kişiler onu kandırarak bazı yanlış anlaşılmalara meydan verecek müstehcen hareketler öğretmiştir. Deniz tün bunları doğru hareketlermiş gibi öğrenmiş ve uygulamıştır. Tüm bunlar Deniz'in Türkçeye karşı olan motivasyonun oldukça olumsuz etkilemiştir. Serdar da aşağı yukarı

benzer durumlar yüzünden motivasyonu olumsuz etkilenmiştir. Serdar büyük bir arzu ve istekle birinci sınıftan öğrenimine başlamıştı fakat bu süreçte bazı küçük sıkıntılar yaşadı. Yani, Türkçe biliyor olması teorik olarak başarılı bir üniversite öğrencisi olacağı anlamına gelmiyordu; çünkü Osmanlıca ve diğer teorik alan dersleri Serdar'ı oldukça zorluyordu. Bir diğer sıkıntı ise bazı sınıf arkadaşlarının kendisiyle Türkçe yeterliliği konusunda dalga geçmeleri olarak adlandırılabilir. Özellikle kelimeleri yanlış anlamlarda kullanması sınıf-içi sosyal ilişkiler kurmasında küçük sıkıntılara yol açıyordu. Hakan ise yüksek lisans yaparken sınıf-içi yaşanan bazı durumlar motivasyonunu olumsuz etkilemiştir. Örneğin, yüksek lisansta bilimsel araştırma dersi sınıf içerisinde hoca tarafından anlatılırken, dersin içeriğindeki bilimsel terminoloji sınıf içerisinde ders hocası tarafından kullanılırken Hakan adeta hiçbir şey anlamıyordu. Normalde dışarıda konuşulan dili çok iyi anlıyordu fakat bilimsel araştırma yöntemleri dersinin dilini bir türlü anlamıyordu. Diğer Türk arkadaşları bu dersi çok iyi anlıyordu fakat Hakan çok geriden takip ediyordu. Bu durum Hakan'ın motivasyonunu olumsuz etkilemiştir.

### **Yabancı Dil Öğrenmede Başarının Anahtarı**

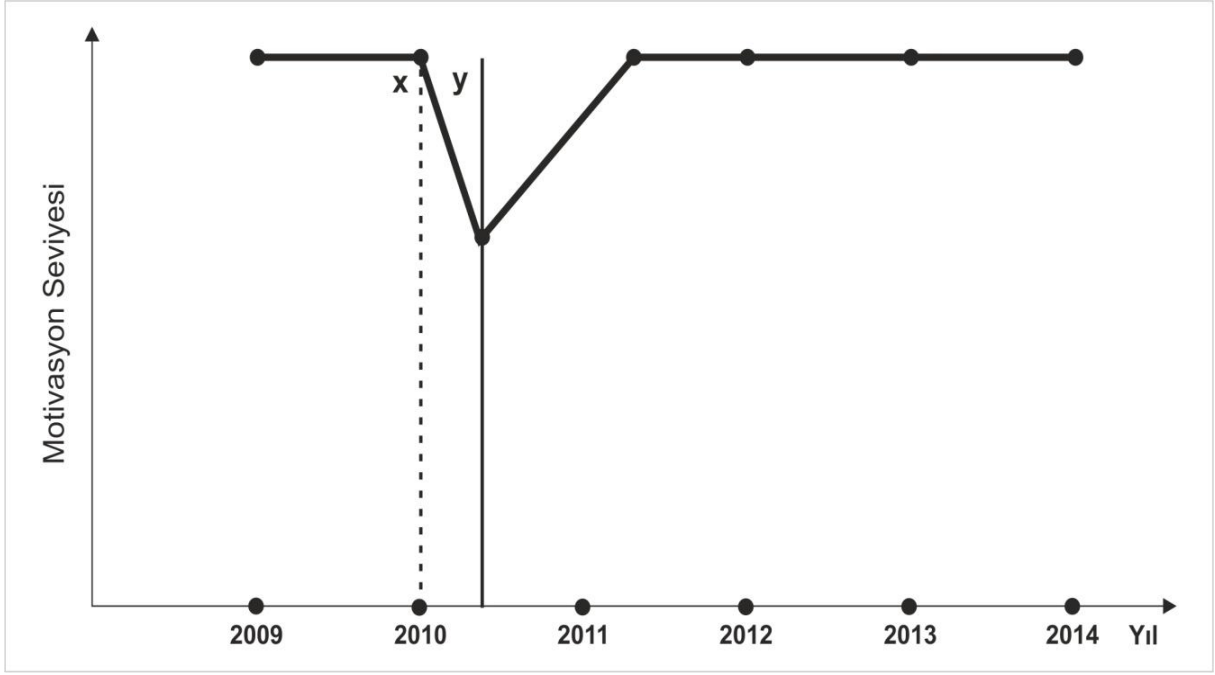
Bu bölümde yabancı dil öğrenmede başarının anahtarı ele alınmıştır. Bu bölümün ilk yarısında çalışmanın başında ortaya attığım “Başarılı bir şekilde YDT öğrenenler bir ya da daha fazla motivasyon azalma durumlarına maruz kalmışlardır ama öğrenme süreçlerinde bu tür sorunların üstesinden gelmişlerdir” adlı birinci varsayım beş vaka çalışmasında elde edilen bulgularla ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Daha sonra beş katılımcıdaki motivasyonun sürdürülebilirliği göz önünde bulundurularak YDT öğreniminde başarının anahtarı konusuna farklı bir bakış açısı sunulmaya çalışılmıştır.

**Birinci varsayımın incelenmesi.** Araştırmacı tarafından çalışmanın başında ortaya atılan birinci varsayım başarılı bir şekilde YDT öğrenen öğrencilerin bir ya da daha fazla motivasyon düşüklüğü yaşadığını ancak öğrenme süreçleri içerisinde bu tür durumların



üstesinden geldiklerini iddia etmektedir. Bu bölümde her katılımcının motivasyon düşüklüğünü gözden geçirdim ve bu motivasyon dalgalanmalarının altında yatan motivasyon kaynaklarını tartışıp güçlendirdim. İlk görüşmelerde katılımcıların çizdiği motivasyon-zaman kartlarını kullandım. Bu bölümde sunulan grafiklerde dikey kesik çizgiler katılımcıların motivasyon düşüklüğünün hangi zamanda gerçekleştiği ifade ederken dikey kalın çizgiler motivasyonun tekrar güçlendiği zamanları ifade etmektedir.

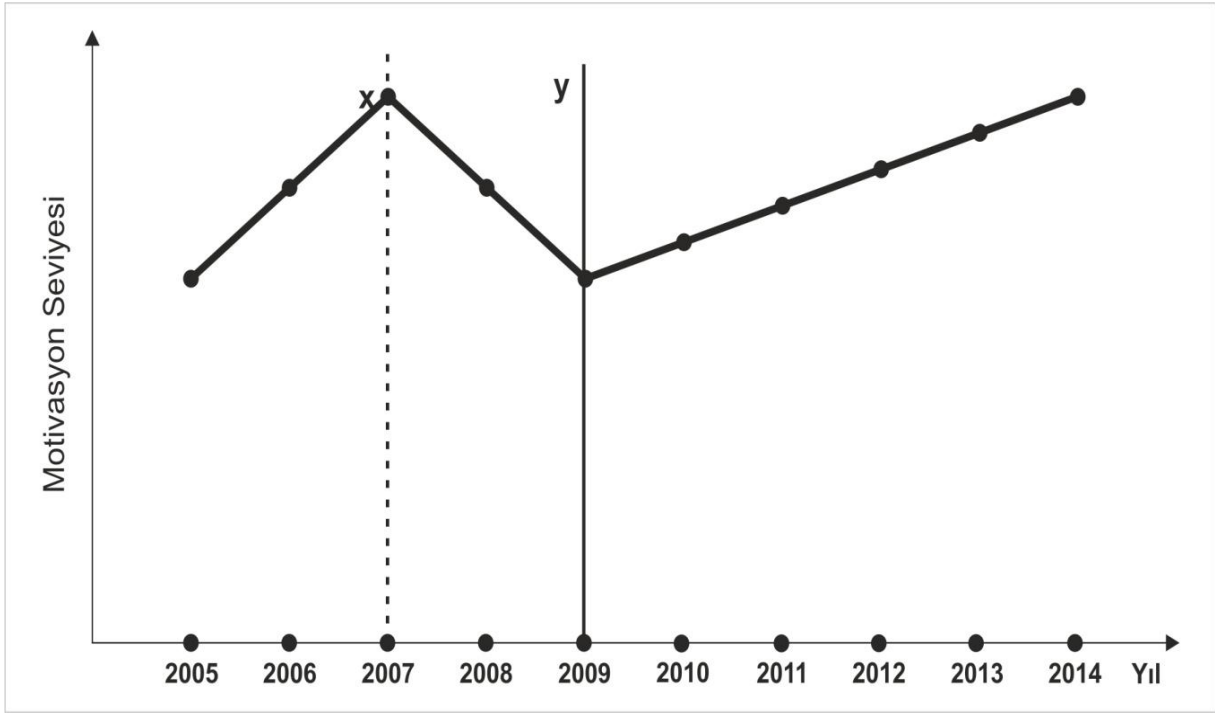
**Serdar.** Serdar'ın YDT öğrenme motivasyonu 2010 yılında 26 yaşındayken düşüşe balmış (X) ve aynı yılın ilk çeyreğinden itibaren tekrar yükselişe (Y) geçmiştir (Bkz: Şekil 18). Bu düşüş yaşanmadan önce Serdar daha önce hiç Türkiye'y gelmemişti, üniversite okuma hayali ve Türk turistler ve yakın arkadaşlarının etkisiyle YDT öğrenme motivasyonu en yüksek seviyeye ulaştı. Türkiye'de üniversite okumayı hayal ediyordu. Bunun için ise Türkiye'ye gelmek zorundaydı. Serdar'ın motivasyonundaki bu düşüş Türkiye'ye ilk defa geldiği zamanki dil ve kültür açısından yaşadığı bağlamsal şok yüzündendir. Bu durum yaklaşık üç ay boyunca böyle sürmüştür. Sonuç olarak, onun Türkçe öğrenme motivasyonu biraz zayıfladı ve kendisini ancak aynı yılın bahar aylarında toparlayabildi. Sedar bu süreçte zamanla birçok Türk aileyle iletişim kurdu ve Türk arkadaşlar edindi. Böylece Türk kültürüne ve Türkiye bağlamına alıştıkça YDT öğrenme motivasyonu tekrar yükselişe geçmeye başladı. Türkçe konuşulan bir ülkede Türkçeyi konuşmak artık onu çok mutlu ediyordu ve çok iyi bir Türkçe konuşmacı olma arzusunu da tekrar harekete geçirdi. Bu deneyim, Türkçe çalışmasında ona güçlü bir ivme kazandırdı ve iyi bir Türkçe konuşmacı olma hedefini bir kez daha sürdürmeye başladı.



Şekil 18. Serdar'ın Türkçe öğrenme sürecindeki motivasyon değişimi

**Emre.** Sakiko'nun YDT öğrenmeye yönelik motivasyon düşüşü 15 (X) ve 17 (Y) yaşları arasında olmuştur (Bkz: Şekil 19). Onun motivasyonu her zaman yüksek olmuştur çünkü Türkçeye olan ilgisi hiç azalmadı ve 13 yaşında Türkçe öğrenmeyi seçerek Türkçeye ilgili bir meslek hedefi belirledi; ancak, ülkesinde eğitimi sırasında yaşadığı üzücü bir takım sınıf deneyiminden sonra motivasyon düşüklüğü meydana gelmiştir. Emre ülkesinde öğrenimine devam ederken sınıf içi yaşanan bölünmeler Emre'nin motivasyonunu olumsuz etkilemiştir. Sınıf içerisinde arkadaşlarının kişisel tercihlerine göre kendi aralarında gruplar oluşturmaları Emre'yi bir gruba dâhil olması konusunda zor durumda bırakmıştır. Emre sınıftaki hiçbir gruba dâhil olmadan eğitimine devam etmek istemiştir; fakat bu durumda da gruplar tarafından psikolojik olarak baskı görmüştür. Bu durumlar Emre'nin Türkçe öğrenmeye karşı olan motivasyonunu olumsuz etkilemiştir. Emre o zamanlar Türkçe dikte dersi alıyordu ve bu dersin çok zor bir ders olduğunu düşünüyordu. Sınıf içerisinde yaşanan bölünmeler Emre'yi denge kurma noktasında oldukça yıpratmıştır. Ayrıca, dikte dersinin zorluğu göz önünde bulundurulduğunda Emre'nin Türkçe öğrenmeye karşı motivasyonu bir hayli düşmüştür. Emre'nin bu süreç esnasında Türkçe öğrenmeye karşı motivasyonu giderek

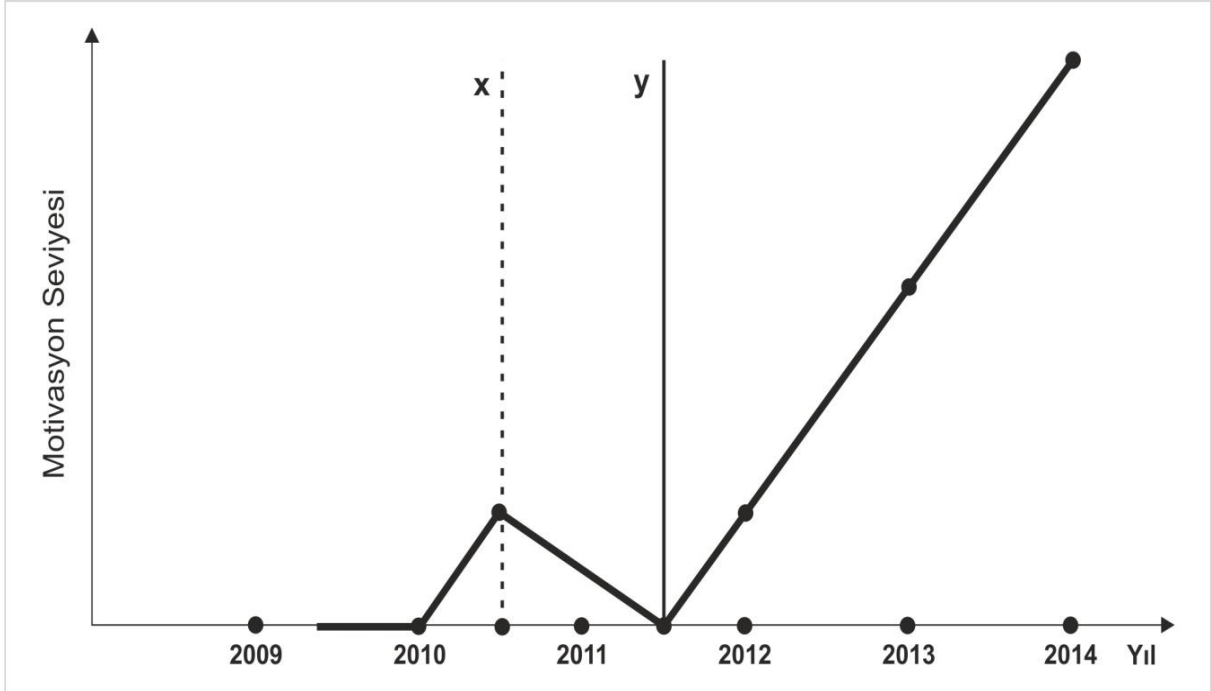
düşmüştür. Bu nedenle motivasyonunun daha fazla düşmemesi için kendisini anlayan arkadaşlarıyla daha samimi olmaya ve onlarla daha çok vakit geçirmeye başladı. Ayrıca, Emre'nin öğrenim gördüğü okul bireysel olarak her bir öğrenciyle ilgileniyordu. Bu durum Emre'nin kendisini değerli hissetmesini sağlamıştır. Dahası, Emre'nin sınıfına atanan yeni öğretmen onu resmen bu sıkıntılı süreçten kurtarmış ve böylece Emre'nin YDT öğrenme motivasyonu tekrar yükselmeye başlamıştır.



Şekil 19. Emre'nin Türkçe öğrenme sürecindeki motivasyon değişimi

**Deniz.** Serdar ve Emre'den farklı olarak Deniz YDT öğrenme konusunda oldukça düşük bir motivasyonla başlamış ama sonradan motivasyonunu yükseltmiştir (Bkz: Şekil 20). Onun Türkçe öğrenmesinde gösterdiği birinci özellik kafasına koyduğu hedefi gerçekleştirmeye yöneliktir; bu nedenle hedeflerini gerçekleştirmeden önce YDT öğrenmeye yönelik keskin bir motivasyon artışı oldu ve sonrasında Türkçeyi öğrendikçe oldukça zevk aldı ve onu çok sevdi. Deniz zaten Türkçe öğrenmeye başladığında oldukça zorlanmıştı. Bir de bir yıl gibi süre sonra Türkçe hazırlık kursunun hemen ardından yaz tatili için ülkesine gitmiştir. Deniz bu üç aylık süreçte etrafında hiç Türkçe bilen birinin olmaması ve mevcut ortamının Türk

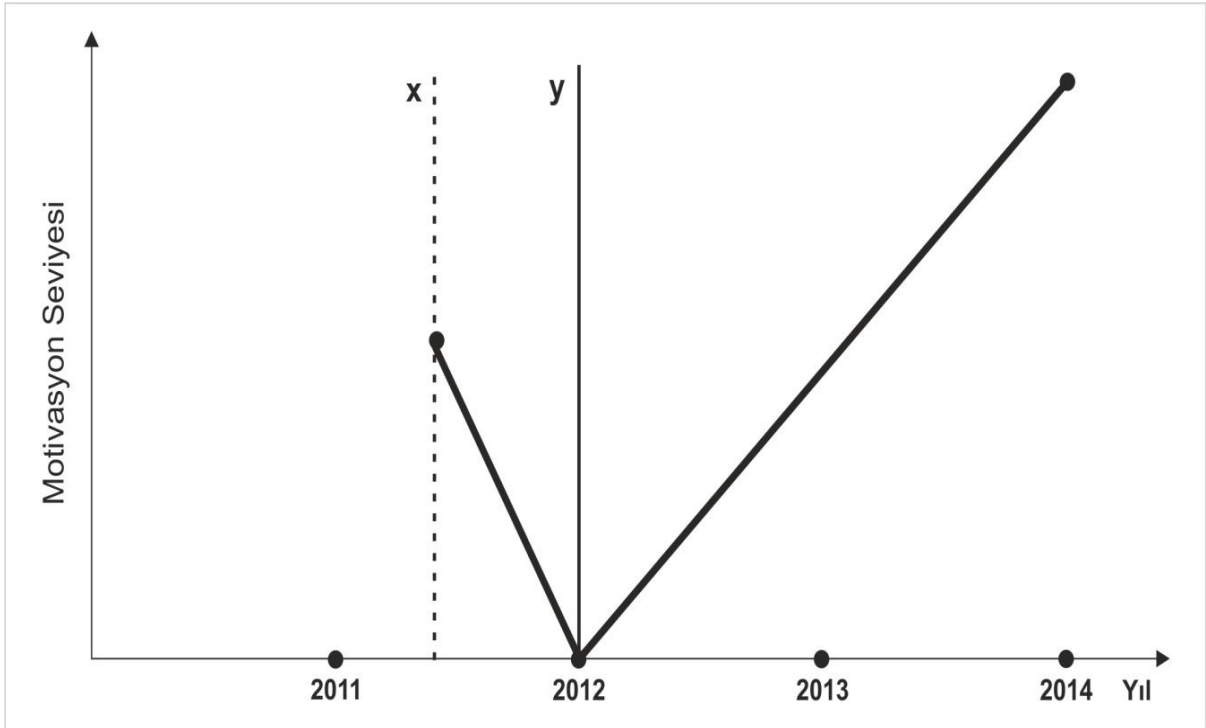
kültüründen çok uzak olması nedeniyle Türkçeye karşı olan motivasyonu tekrar düşüşe geçmiştir (X). Deniz bu süreçte öğrenmiş olduğu Türkçe ifadeleri unutmamak adına tekrar ettiyse de etrafında uygulama yapacağı biri olmadığı ve mevcut bağlamının Türkiye bağlamına tamamen uzak olması dolayısıyla bir hayli motivasyonu düşmüştür. Fakat yaz tatili sonrasında tekrar Türkiye'ye dönmensin ardından öğretmenlerinin desteğiyle Türkçeye tekrar ısınmaya başlamıştır (Y). 2011 yılından günümüze kadar ise Deniz'in Türkçe öğrenmeye karşı motivasyonu kısa süreli periyodik dalgalanmalara rağmen sürekli bir şekilde yükselmiştir.



Şekil 20. Deniz'in Türkçe öğrenme sürecindeki motivasyon değişimi

**Hakan.** Hakan'ın YDT öğrenme yönelik motivasyonundaki temel azalış 2011 yılının yaz ayları başlarında (X) ve artış ise 2012 yılında olmuştur (Bkz: Şekil 21). Hakan'daki motivasyon azalması ilk yurtdışı deneyimi yüzünden olmuştur. Hakan hayatında ilk defa yurtdışına çıkmıştı. Farklı bir ülkeyi ve kültürü tanımak Hakan için oldukça büyük bir heyecandı. Fakat üniversite okuma ve Türkçe öğrenme Hakan için yoğun bir tutku olmasına rağmen onun için yeni bir ülke olan Türkiye'de yaşadığı bağlamsal şok ve sıla özlemi onun Türkçe öğrenme motivasyonunda bir düşüş meydana getirmiştir. Hakan yaşıyor olduğu

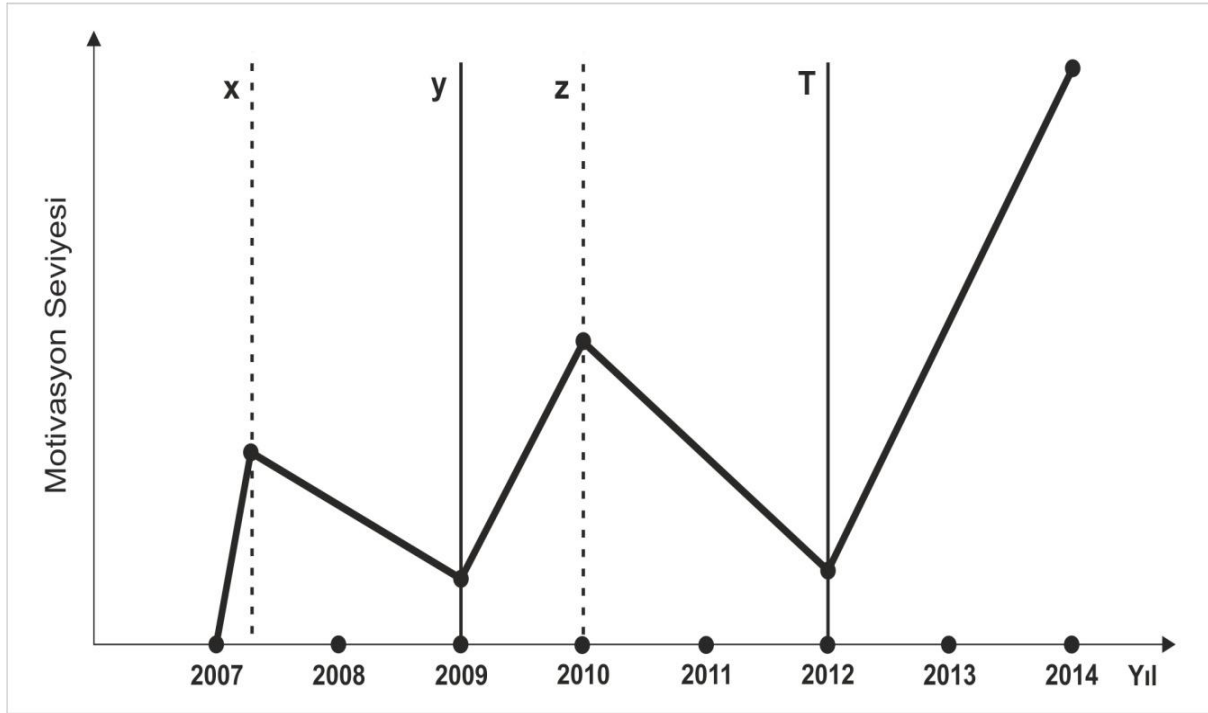
sorunlar yüzünden Türkçe öğrenmeye karşı motivasyonunun sürekli düşüyordu; fakat ona göre bu böyle devam edemezdi. Kendisi bir yol ayrımında hissetmeye başladı. İki seçeneği vardı önünde ya her şeyi bırakıp memleketine geri dönmek ya da tüm sıkıntılara göğüs gerip Türkçe öğrenerek yüksek lisansını bitirmek. Hakan bu yol ayrımında tercihini ikinci seçenekten yana yaptı. Daha sonra her şeye rağmen sıkı bir şekilde Türkçe çalışmaya başladı. Böylece, motivasyonu artık hiç düşmeden yükselmeye başlamıştır (Y).



Şekil 21. Hakan'ın Türkçe öğrenme sürecindeki motivasyon değişimi

**Mesut.** Mesut'un YDT öğrenmeye yönelim motivasyonu düşüşü iki sefer meydana gelmiştir (Bkz: Şekil 22). İlki 2007 yılında Türkiye gelip Nisan ayında üniversite giriş sınavında başarısız olmasından dolayıdır (X). Daha sonra kendisini bir yol ayrımında hissetmeye başladı. Ya Türkiye ve Türkçe hayalinden tamamen vazgeçecekti ya da sıkı çalışıp bir sonraki sene sınava yine girecekti. Mesut bu yol ayrımında tercihini ikinci seçenekten yana yaptı. Daha sonra her şeye rağmen öz-belirlemeci bir yaklaşımla sıkı bir şekilde Türkçe çalışmaya başladı. Böylece motivasyonunun tekrar yükselmeye başlamıştır (Y). Mesut Japonya öğretmenliği bölümünde öğrenim göüyordu. Japonca ona çok zordu. Aynı zamanda

ihtiyaçlarını karşılamak için çalışmak zorundaydı. Mesut tüm bu zorluklara rağmen birinci sınıfı normal bir dereceleyle bitirmiş ve ikinci sınıfa başlamıştır. Mesut için bu süreçlerde en zorlayıcı taraf bölüm derslerinin zorluğu olmuştur. Bu nedenle ikinci sınıfta başarısız olmuş ve tekrar alması gerekmiştir. Bu durum Mesut'un motivasyonun iki yıl boyunca oldukça düşürmüştür (Z). Mesut Türkçe biliyor olmasına rağmen bu başarısızlığı tam Türkçe öğrenememesine ve bu nedenle Japonca derslerinde başarısız olmasına yormuştur; çünkü ona göre anadili olarak Türkçe konuşulan bir ülkede Türkçe üzerine yeni bir dil öğreniyordu. Bundan dolayı, ona göre Türkçe tam anlamıyla öğrenilmediği takdirde yeni bir dilin üzerine inşa edilmesi başarısızlığı beraberinde getirecekti. Mesut daha sonra Türkçenin konuşulduğu farklı bilimsel ortamlara katılmaya başlamıştır. Bu durum onun YDT öğrenmeye yönelik motivasyonun giderek artırmaya başlamıştır (T). Sonuç olarak, o zamandan itibaren motivasyonun hiç düşmeden devam etmektedir.



Şekil 22. Mesut'un Türkçe öğrenme sürecindeki motivasyon değişimi

Bu çalışmadaki her vaka açıkça göstermektedir ki her katılımcı en az bir sefer düşük motivasyon deneyimi ve ardından motivasyonun yeniden artması durumunu yaşamışlardır.

Bundan dolayı, çalışmanın başında ortaya atılan ilk varsayım beş vaka çalışmasıyla desteklenmiş görünmektedir. Katılımcılar motivasyonlarını kaybetme ve tekrar yükseltme gibi bir durumu yaşamayabilirlerdi; eğer böyle olsaydı yüksek seviyede Türkçe yeterliği elde etmeyi başaramayacaklardı. Sonuç olarak, başarılı öğrencilerin gelişmiş Türkçe yeterlikleri, uzun vadeli ve boylamsal Türkçe öğrenme geçmişlerinde motivasyon açısından yaşadıkları zorlukların üstesinden gelmelerinin bir ürünüdür. Buradan hareketle, bir yabancı dilde gelişmiş bir yeterliğe sahip olmak engebeli ve yıpratıcı bir yolu başarıyla yürüme olarak tanımlanabilir.

**Farklı bir bakış açısı.** Bir önceki bölümde katılımcılara ait verilen motivasyon-zaman grafikleri katılımcıların motivasyon algılarına yönelik bir örnek olarak değerlendirilebilir. Katılımcıların hepsi motivasyon düşüşü yaşamalarına rağmen daha sonra tekrar kendilerini yenileyerek motivasyonlarını yükseltmeyi ve motivasyonlarının sürdürülebilirliğini başarmışlardır; fakat buradaki söz konusu sürdürülebilirlik katılımcıların Türkçe öğrenmeye başladığı andan şimdiye kadar süregelen bir sürdürülebilirlik değildir. Bir önceki bölümde görüldüğü gibi katılımcılar en az bir ya da daha çok motivasyon düşüşü yaşamışlardır. Bu durumda burada statik bir motivasyon sürdürülebilirliğinden bahsetmek oldukça zordur. Katılımcılar yoğun bir çalışma sürecinden geçip YDT öğrenme noktasında başarılı elde etseler bile, onların bu başarısı Türkçeyi ilk öğrenmeye başladıkları andan itibaren şimdiye kadar geçen süre zarfında sürdürülebilir ve kesintisiz bir motivasyon sergilediklerini göstermemektedir. Diğer bir deyişle, kesintisiz motivasyon başarılı bir şekilde yabancı dil öğrenme noktasında her zaman kritik bir role sahip olmayabilir. Fakat bazı uzmanlar kesintisiz motivasyonun başarılı bir yabancı dil öğrenme sürecinde gerekliliği vurgulamaktadır (Bkz: Dörnyei, 1996). Bu çalışmada ortaya çıkan bulgular bu görüşü destekler görünmemektedir. O halde insandaki motivasyon içsel olarak ‘dinamik’ bir yapıya sahip ise, insanda kesintisiz motivasyon adlı bir kavramın olup olmadığına dair tartışmaların

yapılması gerekmektedir. Bu çalışmanın verileri kesintisiz/sürdürülebilir motivasyon olgusuna farklı bir bakış açısından bakabilmek için fikir verici görünmektedir. Böylece, yeni kavramlar üretmeye yönelik yapılacak bu tartışma, başarılı bir şekilde öğrenilen bir dilin altında yatan asıl temel kaynağın ne ya da neler olabileceği yönünde araştırmacılara ışık tutabilir. O halde, kesintisiz/sürdürülebilir/devamlı motivasyon başarılı bir şekilde bir yabancı dil öğrenme noktasında bir gereklilik ya da ön-koşul değil ise, bu çalışmadaki katılımcıların başarılı bir şekilde YDT öğrenmelerinin alternatif psikolojik bir güç ile gerçekleşmiş olacağı iddia edilebilir. Motivasyon bireyin öğrenme geçmişinde sürekli değişken bir doğa gösterdiği için, nispeten durgun ve uzun süreli psikolojik bir güç bu çalışmadaki katılımcıların öğrenme süreci içerisinde karşılaştıkları tüm zorlukların üstesinden gelebilmelerini sağlamış olabilir. Böylesi bir psikolojik gücün varlığı katılımcıları genel olarak yabancı dil öğrenenlerden farklı kılmış olabilir. Bu güç belki de öğrenmeye adanma ya da koşulsuz öğrenme aşkı olabilir; ki bu gücü destekleyen diğer faktörler ise önceki bölümlerde adı geçen yedi güçlü motivasyon kaynağı olabilir.

Sternberg (1986) aşk teorisi adında bir teori geliştirmiş ve âşık olmanın bilişsel bir eylem olduğunu ifade etmiştir. Bu teorinin üç temeli vardır. Bunlar; tutku, yakınlık ve karar verme olarak adlandırılır. Böylece, bir eyleme adanmanın kasıtlı ve ısrarlı doğası gün yüzüne çıkarılmaya çalışılmıştır. Sternberg'in aşk teorisi, aşkı tutkulu aşk ve dostça aşk olarak iki gruba ayıran araştırmacıların çalışmalarında farklıdır. Sternberg tutkulu aşkı iki alt kategoriye ayırmıştır. Bunlar; yakınlık ve karar verme aşamalarıdır. Bu teoriye göre tutku duygu ile yakından ilişkilidir oysa karar verme gerçekten bilişsel bir aktivitedir. Karar verme aşamasının alt boyutları Sternberg'e göre oldukça önemlidir çünkü bu durum Sternberg'i aşkın bilişsel ve kontrol edilebilir bir eylem olduğu görüşünü ifade etmesini sağlamıştır; ona göre aşk insanın bilinçli karar vermesine bağlı olarak ortaya çıkar. Bu teori zamanla birçok ilişki türünden özellikle yakın ilişki türlerinden oldukça farklılaşmaktadır. Örneğin, bu



teorinin temel taşları olan tutku, yakınlık ve karar verme aşkın miktarını belirler. Bu üç temel taş bir bireyde ne kadar yoğun ise aşkın deneyimleme miktarı o kadar fazladır. Bu durum aynı zamanda mevcut aşkı dengeleyen bir terazidir.

Sternber'in aşk teorisi bireyin niyetli olması ve dayanıklılık seviyesi açısından, karar verme eyleminin rasyonel ve gerçekçi doğasını aydınlatmaya çalışır. Bu teorinin karar verme yapı taşı aşkı yaşamaya dair gerçek bir tat içerir ve bu tat karar verme aşamasını, niyeti, yatırımı, aşkın devamlılığı için harcanan çabayı semolize etmektedir. Buradan hareketle, Sternberg'in aşk teorisinin yabancı dil öğrenmede önemli olabileceği düşünülebilir; çünkü kişisel ilişkilerde ve bir dil öğrenmede başarı, kaçınılmaz bir şekilde bireyleri uzun vadeli bir sürecin içerisinde olmaya zorlar. Bu sürecin içerisinde bireylerin bir başarı elde edebilmesi için gerçekçi bir şekilde karar vermesi, zaman planlaması, gerekli çabayı ortaya koyması, kesintisiz çaba göstermesi ve etkin sorun çözebilmesi gerekir. Yani, tutku ve motivasyon gibi duysal dürtüler, uzun dönemli bir hedef olan başarılı bir şekilde bir yabancı dil öğrenebilmek için yetersiz kalmaktadır. Bunun için öğrenenlerin içerisinde bir öğrenme aşkı ya da öğrenme adanmışlığı gibi içsel bir güç olması gerekir. Böylece bu güç onların neye ihtiyacı olduğunu ve bir başarıya ulaşabilmek için ne tür eylemlere girişmeleri gerektiği noktasında onları gerçekçi düşüncelere sevk edebilir.

## Bölüm X: Sonuç

Bu boylamsal ve geçmişe dönük (retrospektif) çoklu-biyografik durum çalışması geçmişten günümüze kadar iyi derece YDT öğrenmiş beş kişinin süreç-odaklı motivasyon ve benlik algılarına yönelik boylamsal bir araştırmadır. Buradaki temel amaç katılımcıların motivasyon değişimlerini ve YDT öğreniminde uzun vadeli süreçte öğrenmelerini anlamaktır. Bu amaçla katılımcıların geçmişten günümüze kadar yaşamış oldukları deneyimleri ve öğrenme geçmişleri, geleneksel teorik araştırma yaklaşımlarıyla ilişkisi koparılmış bu nitel durum çalışmasının temelini teşkil etmektedir. Bir araştırmacı olarak ben bu çalışmayı yürütürken yabancı dil öğrenmede motivasyon araştırmaları alanında geleneksel olmayan (non-conventional) yaklaşımlar giderek yaygınlaşmıştır. Buradan hareketle, bu çalışmadan çıkan sonuçlar geleneksel ve gelecekteki motivasyon araştırmaları arasında bir köprü görevi görebilir.

Bu çoklu vaka çalışmasının sonuçları, yabancı dil öğreniminin uzun vadeli sürecinde katılımcıların motivasyon değişimlerinin dinamik ve karmaşık yapısını göstermektedir. Her katılımcının öğrenme geçmişi onların motivasyon gelişimlerinin ve öğrenme geçmişlerinin açık bir şekilde benzersiz ve kendilerine özgü olduğunu göstermektedir; çünkü katılımcılar açısından birtakım motivasyon kaynaklarının birbirleriyle farklı zamanlarda, farklı sıralarda ve farklı bağlamlarda ilişkili olduğu görülmektedir. İkinci olarak, buradaki beş vaka çalışması bana, çalışmanın başlangıcında ortaya attığım “Başarılı bir şekilde YDT öğrenenler bir ya da daha fazla motivasyon azalma durumlarına maruz kalmışlardır ama öğrenme süreçlerinde bu tür sorunların üstesinden gelmişlerdir” varsayımımı doğrulama imkanı sağlamaktadır. Tüm katılımcılar motivasyonlarının geçici olarak dalgalanmasına ve azalmasına neden olan birtakım olaylar dizisi yaşamışlardır. Bu da şunu gösteriyor ki; yabancı dilde yüksek yeterlik elde etmenin yolu, içinde motivasyon dalgalanmalarının olduğu zor, engebeli ve dinamik bir süreçtir. Üçüncüsü, katılımcıların sürekli/kesintisiz/devamlı motivasyonlarının altında yatan

faktörün araştırılması, onların öğrenme geçmişlerinde yedi güçlü motivasyon kaynağını ortaya çıkarmıştır: Kişisel yatkınlık, anahtar kişiler, Türkçenin kullanıldığı gerçekçi iletişim deneyimleri, sınıf deneyimleri, sınavlar, içsel olarak ortaya çıkan ani motivasyon, dışsal hedefler. Son olarak, katılımcıların öğrenme geçmişlerini toplu/karşılaştırmalı olarak keşfetmeye çalışmak, başarılı bir şekilde yabancı dil öğrenmenin yolu nedir konusunda iki yeni ilişkili verinin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Birincisi, sürekli/devamlı/kesintisiz/sürdürülebilir motivasyon yüksek yeterlik seviyelerini başarmanın her zaman önkoşulu değildir ve bazı durumlarda yetersizdir. İkincisi, bilinçli bir şekilde kalıcı bir psikolojik güç sağlayan öğrenme aşkının ya da öğrenme adanmışlığının ortaya çıkması, uzun vadede motivasyondan daha önemlidir ve hatta dilsel girdinin ve iletişim imkânlarının kısıtlı olduğu durumlar gibi bazı öğrenme bağlamlarında daha gereklidir. Bu çalışmadan elde edilen veriler, YDT öğrenmede başarının temel adımının her katılımcının çeşitli motivasyon kaynaklarıyla etkileşimi sayesinde bilişsel bir değişim olarak ortaya çıkan öğrenme aşkı ya da öğrenmeye bağımlılık/adanmışlık olduğunu göstermektedir. Bu bilişsel değişim her zaman, katılımcıların Türkçenin kendileri için çok önemli olduğunu anlamalarından sonra ve bazen daha önce karşılaştıkları zorluklardan ve onların üstesinden gelmek istemelerinden sonra olmaktadır. Katılımcıların YDT öğrenme sürecinde gösterdikleri sıra dışı başarıları ve çabaları tek başına motivasyon kavramıyla açıklanabilecek bir durum değildir; çünkü katılımcıların geçmişten günümüze öğrenme hikayelerinin analizi, bizlere yabancı dil öğrenmede motivasyon üzerine farklı bir bakış açısıyla bakılabilirliğini göstermiştir.

### **Eğitsel Uygulamalar**

Bu çalışma öncelikle YDT öğrenenlerin okuyabileceği beş öğrenciye ait YDT öğrenme başarı hikâyeleridir. Aynı zamanda bu çalışma beş öğrenci açısından başarılı geçen bu süreçte öğrencilerin motivasyonu etkileyen kişiler, durumlar, olaylar v.b. faktörleri tanımaya olanak sağlamaktadır. Bu çalışma başarılı bir şekilde YDT öğrenen beş öğrencinin geçmişten

günümüze motivasyon değişimlerine ve onların öğrenmeye bağlılık gibi durumlarına derinlemesine bir bakış sunduğundan çıkan sonuçlar eğitimciler ve öğretmenler için önem arz etmektedir.

YDT öğrenenler başarılı bir şekilde o dili öğrenenlerin yaşamış oldukları deneyimleri ve onların başarıya ulaşmak için geçtikleri yolları bu çalışmada görüp kendilerine bir rota belirleyebilirler. Muhtemel ki yabancı dil öğrenenler bu çalışmada bahsedilen başarılı bir şekilde YDT öğrenen beş öğrencinin yaşadığı olumlu ve olumsuz deneyimleri yaşamışlardır. Son tahlilde, bu işe yeni başlamış YDT öğrenenler yetkin bir seviyeye nasıl ulaşacaklarına dair gerekli bilgileri bu çalışmada geçen beş başarı hikâyesini okuyarak edinebilir. YDT öğreten öğretmenler de bu çalışmanın bulgularından hareketle kendi YDT öğretimi programlarını güncelleyebilirler; çünkü bu çalışma onların, öğrencilerinin uzun süreli YDT öğrenme sürecinde motivasyonlarını anlamalarında katkısı olacaktır. Şöyle ki beş katılımcının öğrenme hikayeleri ve motivasyon değişimleri göstermiştir ki YDT öğrenenlerin motivasyonunda iniş-çıkışlar mevcuttur ve öğretmenler bu iniş-çıkışlarda çok önemli bir rol oynarlar. O halde, bu beş durum çalışması günümüzde bir sınıfta, bir dönemlik bir kursta ya da bir dil programında, öğretmenlere, kendi öğrencilerinin öğrenmelerine nasıl katkı sağlayabileceklerine dair yapıcı çareler sunmaktadır. Buradan hareketle, bu çalışma birtakım eğitsel uygulamalara ışık tutmaktadır. İlk olarak, öğrencilerin ailesi ve yakın çevresi; özerk, bağımsız ve ümit verici davranışların onlarda gelişebilmesi açısından oldukça önemlidir. Bu davranışlar, katılımcıların algı ve seçimlerine yönelik temel yönelmelerini etkileyebildiği için ev ve öğrenme ortamının o zamanki ve gelecekteki motivasyona etkisi önemlidir. Dahası, olumlu ve destekleyici ev ve yakın çevre ortamı katılımcılardaki öğrenme aşkının ortaya çıkmasında haklı olarak önemli rol oynamaktadır. Öğrencilerin aile ve yakın çevreleri önemlidir ve bu hedef dile anlamlı ilk maruz kalmalarının altında yatan bir faktördür. Günümüzde dünyada aileler çocuklarına erken yaşta yabancı dil dersi aldırıyor ve

muhtemelen ne kadar erken o kadar iyi mantığıyla, çocuklarını erken yaşta bir yabancı dille tanıştırmıyorlar. Hedef dile maruz kalmanın zamanı dil ediniminde çok önemli olsa da, özellikle yabancı dilde uzun vadeli bir adanma süreci yaşanmayacak ise hedef dilin ne kadar erken yaşta öğrenilmeye başlanması pek bir anlamı kalmamaktadır. Dil öğrenenler dildeki ilgilerini ortaya çıkaracak şekilde hedef dile maruz kaldıklarında, bu maruz kalma dilde onların sürekli ilgilerini geliştirebilir ve bu da hemen ya da daha sonra o dile çalışmak için motivasyon kaynağı olarak kullanılabilir. Bu vesileyle, aile ve yakın çevrenin etkisi önemli ve küçümsenmemelidir. Öğrencinin aile ortamı kontrol edilemez ama o dilin öğrenci tarafından özerk bir şekilde öğrenildiği bağlam öyle değildir; bağlam istenen davranışların geliştirilebileceği ve hedef dile etkili bir maruz kalmanın sağlanabileceği bir yer olarak büyük önem arz etmektedir.

İkincisi, hedef dildeki doğal iletişim deneyimleri önemlidir. Yabancı dil öğrencileri için bir yurtdışı eğitim programına katılmak dönüşümsel bir deneyim olabilir. Diller temelde iletişimi sağladığı için, genelde öğrenciler için o dili konuşmak, onu okumak ya da sınavlar için ona çalışmaktan daha çekici gelir. Her ne kadar öğrenciler kendi ülkelerinde az ya da çok Türkçe iletişim etkinlikleriyle meşgul olabilseler de, o hedef dilin konuşulduğu bir ülkede yaşayacakları bir deneyim onlara çok büyük etkiler sağlayacaktır. Öğrenciler Türkiye’de öğrenim görürken zorluklarla karşılaştıklarında zayıf yönlerini görebilir ve onlara yönelik çalışabilirler. Bu yolla, bir yabancı dili ciddi bir şekilde okumanın ne demek olduğunu daha iyi anlayabilirler. Dahası, yurtdışında okumak, hedef dili kullanma deneyiminin ötesinde bir şeydir. Ayrıca hedef dile ve kendi dilleriyle ilişkili kimlikleriyle ilgili kültürel farkındalık açısından kültürel farklılıkların anlaşılması için de bir fırsat olabilir. Farklı milletlerden gelen bu çalışmadaki katılımcıların hepsi Türkçenin anadili olarak konuşulduğu bir bağlam olan Türkiye’de öğrenim yüksek öğrenim görerek kendi ülkelerinde karşılaşamayacakları önemli deneyimler yaşamışlardır.

Üçüncüsü, sınavlarının katılımcıları üzerindeki etkisi ve bunların amacı daha fazla incelenmelidir. Sınav sistemi, öğrencileri pozitif öğrenme yönünde desteklemeye yönelik olarak düzenlenmelidir. Dahası, sınavlar öğrencilerin sınavı geçtikten ya da sınavdan kaldıktan sonra yeni hedefler belirleyecekleri şekilde değiştirilmelidir. Genelde ülkemizde yabancı dil başarısını ölçüt alan test usulü sınavların bir sonucu olarak, öğrencilerin çoğunda yabancı dilde yazma ve konuşma bilgisi arasında ciddi bir dengesizlik mevcuttur. Yabancı dil gelişimindeki bu dengesizlik, yıllarca yabancı dil okuduk ama bir türlü konuşamıyoruz fikrini ortaya çıkarmakta ve bu fikir onların motivasyonlarını olumsuz etkilemekte. Bunun sonucunda, öğrencileri dil öğrenmekten vazgeçmektedir. Bu çalışmadaki katılımcıların YDT öğrenme motivasyonunu da burada ifade edildiği gibi sınavlar olumsuz yönde etkilemiştir.

Bu çalışma öğrencilere basit ama önemli mesajlar vermektedir: yabancı dil öğrenmek; öğrencilerin dille düzenli olarak ve uzun bir süre içli dışlı olmasını kapsayan uzun ve yoğun çaba gerektiren bir süreçtir. Yüksek yeterlik seviyeleri ancak o dille sürekli ve yoğun bir meşguliyet sonrasında gerçekleştirilebilir. Haftada iki, üç ya da dört kez Türkçe derslerine girmek ve öğretmen tarafından verilen ödevleri yapmak, yabancı dilde yüksek seviyede yeterlik elde etmek için yetersizdir. Uzun süren meşguliyetle birlikte, öğrenciler bugün sahip oldukları motivasyonun yarın azalabileceğini anlamaları gerekmektedir. Bundan dolayı, YDT öğrenmede yüksek yeterlik elde etmek isteyenler bugünden başlayarak daha ileri bir seviyeye ulaşabilmek adına ne yapmaları gerektiğini düşünürken yabancı dilde sürekli meşguliyet için öğrenme aşkına sahip olmaları gerekmektedir.

Herkes bir dilin konuşulduğu doğal bağlamında o dilde yüksek seviyede yeterlik kazanma potansiyelindedir. Yabancı dile uzun süre maruz kalmak ve Türkiye’de okurken hedef dili çok iyi derecede öğrenmek ve konuşmak bu çalışmadaki katılımcılar tarafından somut bir şekilde deneyimlenmiştir. Son zamanlarda birçok uygulamalı dilbilimcinin başarılı bir şekilde bir yabancı dil öğrenen insanların başarı hikayelerinden hareketle yaptıkları meta-

analizler başarılı dil öğrenenleri başarılı kılan şeyin onların bilişsel ve meta-bilişsel strateji kullanım türleri olduğunu göstermektedir. Günümüzde birçok insan İngilizcede, Almancada ve Fransızcada diplomatik müzakereleri yürütmek için yüksek yeterliğe sahiptirler. Bu insanlar bunu, yeterli zamanları, dil girdisi, iletişim deneyimi ya da düzgün bir sözlük çalışması olmadan başarmaktadırlar (Crystal, 2010). Bu çalışmada da YDT öğrenen öğrenciler bunu başarmışlar ve çok iyi bir Türkçe dil becerisine sahip olmuşlardır. Genelde yabancı dil öğretmenleri, özelde ise YDT öğreten öğretmenler bu gibi başarı hikâyelerini yabancı dil derslerinde hem doğrudan hem dolaylı bir şekilde öğrencilerine iletmelidirler.

### **Araştırmacılar için Tavsiyeler**

YDT öğreniminde motivasyon üzerine nitel paradigmlar kullanılarak henüz kapsamlı hiçbir araştırma yapılmamıştır. İngilizce ve diğer batı dillerinin öğretiminde motivasyonun dinamik yapısı üzerine ve bireyin öğrenme süreci içerisinde motivasyonunun nasıl değiştiğiyle ilgili birçok araştırma yapılmıştır. Fakat YDT öğrenenlerin motivasyon değişimleri üzerine derinlemesine ve bütüncül olarak dünyada hiçbir araştırmanın olmadığı görülmektedir. Metodolojik olarak durumu ele aldığımız zaman, motivasyon araştırmalarının birçoğu bir kereye mahsus olarak uygulanan anket tarzı ve nicel desenli deneysel çalışmalardır. Bu alanda çok sayıda yapılan nicel desenli araştırmalara cevap olarak, alan uzmanı birçok araştırmacı yabancı dil eğitiminde motivasyon araştırmaları üzerine çeşitli araştırma yaklaşımları kullanmanın gerekliliğini vurgulamışlardır (Benson, 2004; Crookes ve Schmidt, 1991; Spolsky, 2000). Ayrıca Dörnyei ve Ushioda (2011) yabancı dilde motivasyon araştırmaları yaparken değişkenleri pozitivist paradigma uğruna neden-sonuç ilişkisi kurmak amacıyla azaltmak yerine gelecekte daha kapsamlı ve içerik temelli araştırma yaklaşımlarının kullanılması gerektiğini vurgulamışlardır.

Günümüzde birçok araştırma kuruluşları ve politikacılar bir araştırma yapabilmeyenin tek gerçek koşulunun pozitivist paradigma ışığında nicel yaklaşımlarla hareket etmek olduğunu

iddia etmektedir (Bkz: Eryaman, 2006; Gee, 2005). Buradan hareketle, bilimsel bir sorunun varlığından söz etmek oldukça yerinde olur. ‘Pozitivist paradigmanın nesnelliği ve indirgemeyi baş tacı yapmasını’ (Yıldırım ve Şimşek, 2008), adı geçen bilimsel sorunun yabancı dil öğrenmede baş gösteren bir sonucu olarak yorumlamak mümkündür. Fakat sınırsız sayıdaki olguları belli başlı birkaç değişkene indirgeyerek, onları soyutlayıp birbirinden ayırıştırarak deneysel yollara başvurmanın (Tierney ve Rhoads, 1993, ss. 322), dil öğrenmenin çok boyutlu ve karmaşık yapısını çözümlenmede yetersiz olduğu düşünülebilir. Öğrenen, bağlam ve bağlam içerisindeki sınırsız sayıdaki olgular sürekli bir etkileşim halindedir. Buradan hareketle, pozitivist paradigma bu üçünü birbirinden ayırırken, yeni dönem post-positivist paradigma bu durumu yorumsal ve bütüncül olarak ele alarak resme bir bütün olarak bakmaktadır. Tüm bu ifadeler göz önünde bulundurulduğunda yeni bir dil öğrenmenin oldukça karmaşık ve anlaşılması zor yapısını idrak edebilmek için pozitivist ötesi bir paradigma ışığında yöntemsel tasarım yapmanın yerinde olduğu düşünülebilir. Çünkü “insanoğlu yalnızca fiziksel ve maddi bir dünyada yaşamamakta, aynı zamanda bir semboller dünyası içinde yer almaktadır. Bu iki dünya birbiriyle bağlantılı olmakla birlikte, birbirine indirgenemeyecek alanlardır” (Arkonaç, 1999; akt: Kuş, 2007, s. 38). Buradan hareketle, ontolojik olarak var olduğumuz bu yeryüzünde nesne ve olguları Newton’cu/Pozitivist/Akılcı paradigmayla incelemenin ontolojik gerçeklikten ziyade aklın oyunları ve beyinsel olguların bir aldatmacası olduğu ileri sürülebilir. “Bu durumda pozitivist paradigmayla araştırılan kavram ve nesnelere nesnel varoluş hakları bir ölçüde yitirilmiş olacaktır. Buradan hareketle, dünyadaki mevcut sistemlerin pozitivistin ilkeleri sonucunda yapılan politikalarla kurgulandığı bir dünya gerçekliğinden yola çıkıldığında, kullanılan yöntemlerin bilimsel olarak adlandırılabilmesi için pozitivist paradigmaya başvurmak bir zorunluluk haline gelmiştir” (Yüce vd., 2014, s. 8). Sonuç olarak, yabancı dil öğrenmede motivasyon üzerine olan alanyazın incelendiğinde bu durum açık bir şekilde görülmektedir. Bu durumda



motivasyonun karmaşık ve çok boyutlu yapısına ışık tutacak uzun soluklu nitel araştırmalar yabancı dil eğitiminde motivasyon kavramını derinlemesine ve bütüncül olarak anlayabilmemize olanak sağlayabilir. Bu çalışma ise bu ifadelerle bir çözüm olarak ortaya çıkmıştır.

Bu çalışmanın bulgularının yabancı dil eğitimi ve özellikle YDT eğitimi alanında motivasyon kavramı üzerinde çalışacak uygulamalı dilbilimciler için derinlemesine ve bütüncül bir kaynak olacağı öngörülmektedir. Beş katılımcının YDT öğrenme geçmişi ve motivasyon değişimleri, önemli motive edici kaynakların belirlenmesi, motivasyonun sürdürülebilirliğinin gözden geçirilmesi ve motivasyon ve öğrenme aşkı arasındaki etkileşimin tahlil edilmesi, tüm bu ifadelerin, YDT öğretimi alanında ilk defa ele alınmış konular olarak yabancı dil öğrenmede motivasyon kavramını araştıranlar için etkin bir şekilde oldukça faydalı olacağı öngörülmektedir. Bu bağlamda, gelecekteki araştırmacılar için üç öneri geliştirdim. Bu çalışmadaki güçlü motivasyon kaynakları; kişisel yatkınlık, anahtar kişiler, Türkçenin kullanıldığı gerçekçi iletişim deneyimleri, içsel olarak ortaya çıkan ani motivasyon, sınıf deneyimleri ve sınavlar araştırmacılar tarafından pozitivist ve pozitivist ötesi paradigmalarda ele alınarak defalarca araştırılmalıdır. Bunlar gerçekte güçlü motivasyon kaynakları olmalarına rağmen dil edinimi alanında titizlikle araştırılmaları gerekmektedir.

İkinci araştırma alanı ise, öğrenme aşkıyla ilgili bir durumdur. Bu durum; motivasyon ve öğrenme aşkı, bu çalışmada sadece beş vaka ile ve sadece Türkiye bağlamında ele alınmasında dolayı, diğer bağlamlarda da araştırılması gerekmektedir. Dil öğrenme aşkı ve motivasyon konusu anket kullanma modelleriyle araştırılarak çok sayıda öğrenciye genellenebilmesi açısından uygun bir konu olarak görünmektedir. Bu konuyu farklı Türkçe yeterlik seviyelerindeki geniş bir grup öğrenciyle yarı yapılandırılmış görüşmelerle sürdürerek keşfetmek, öğrenme aşkının ortaya çıkmasının ve oluşumunun altında yatan nedenlere ışık tutabilecek bir diğer yaklaşımdır. Gelecekteki çalışmalarda, yabancı dil öğrenme aşkı; amaç

edinebilme, özerk karar alma, süreklilik, çaba, yabancı dili ön plana alma ve öğrencilerin yabancı dilin önemiyle ilgili algıları v.b. alt kavramları inceleyerek daha detaylı bir şekilde istatistiksel modellemeler kurularak araştırılabilir. Farklı felsefik bakış açılarıyla yürütülebilecek bu tür çalışmalar, bu nitel çoklu-biyografik vaka çalışmasının doğasında olan sınırları aşmak için gerekli olabilir.

Üçüncüsü, öğrencilerin YDT öğrenme süreciyle meşgul olurken ortaya çıkan benlik algılarının değişimi araştırılması gereken bir diğer önemli alandır. Bu çalışma, beş katılımcının benlikleriyle ilgili algılarının değişim tanımını sağlamasına rağmen, daha ileri araştırmalarla desteklenmesi gerekmektedir. Öğrenme deneyimlerinden dolayı kendimizle ilgili değişen algılarımızın; öğrenmeye, öğrenme motivasyonuna ve öğrenme aşkına olan etkisi küçümsenmemelidir. Kendimizle ilgili algılarımız neden ve ne zaman değişir, kişilik algısı ne anlamda ve ne derecede yabancı dil öğrenme motivasyonunu etkiler, ve kişilik algısıyla ilgili değişimler kendi çevremizde mi yoksa o dilin konuşulduğu bağlamda öğrenim görürken mi meydana gelir? Bu gibi sorular daha ileri düzeyde araştırma yapılması gereken alanlar olarak görünmektedir.

Sonuç olarak, bir yabancı dili iyi derecede o dilin bağlamında edinmek her zaman bir gereklilik değildir; fakat öğrencilere kendilerini geliştirebilecekleri eşsiz, ilginç ve önemli öğrenme imkânları sağladığı için değerlidir. Bu çalışmada sunulan veriler sadece beş kişiden kaynaklanması rağmen, bu verilerin çoğu kendi bağlamında bir özgünlük taşımaktadır. Bir araştırmacı olarak umut ediyorum ki bu beş katılımcının cümlelerinden, YDT öğrenme hikâyelerinden ve eşsiz katkılarıyla sağlanan bu yeni bakış açıları; yabancı dil motivasyonu konusu geliştirmek ve farklı sonuçlar elde etmek için öğrencilere, öğretmenlere ve uygulamalı dilbilimcilere farklı bakış açıları getirir ve katkı sağlar. Eğer böyle olursa, bir uygulamalı dilbilim araştırmacısı olarak bu çalışmaya verdiğim emeğin oldukça değerli olduğunu düşünmeye başlayabilirim.

### Kaynakça

- Arkonaç, S. A. (1999). Türkiye'deki terapist söyleminde insan, kültür ve terapi. *Uluslararası Liyezon Psikiyatrisi Kongresi*, İstanbul.
- Asher, I. I., & Garcia R. (1969). The optimal age to learn a foreign language. *Mod. Lang. J.* 53, 334-341.
- Axinn, W. G., Pearce, L. D., & Ghimire, D. (1999). Innovations in life history calendar applications. *Social Science Research*, 28, 243-264.
- Bailey, K. D. (1982). *Methods of social research*. (2. Baskı). New York: The Free Press.
- Bailey, K. M., Bergthold, B., Braunstein, B., Fleischman, N. J., M. P. Holbrook, M. P., Tuman, J., vd., (1996). The language learner's autobiography: Examining the "apprenticeship of observation". In D. A. Freeman & J. C. Richards (Eds.), *Teacher learning in language teaching* (pp. 11-29). New York: Cambridge University Press.
- Bailey, K.M., & Nunan, D. (1996). *Voices from the language classroom: Qualitative research on second language education*. New York: Cambridge University Press.
- Benson, P. (2004). (Auto) biography and learner diversity. In P. Benson & D. Nunan (Eds.), *Learners' stories: Difference and diversity in language learning* (pp. 4-21). Cambridge: Cambridge University Press.
- Benson, P. (2004). (Auto) biography and learner diversity. In P. Benson & D. Nunan (Eds.), *Learners' stories: Difference and diversity in language learning* (pp. 4-21). Cambridge: Cambridge University Press.
- Benson, P. (2006). Autonomy in language teaching and learning. *Language Teaching*, 40, 21-40.
- Bernard, H.R., Killworth, P., Kronenfeld, D., & Sailer, L. (1984). The problem of informant accuracy: The validity of retrospective data, *Annual Review of Anthropology*, 13, 495-517.

- Berwick, R., & Ross, S. (1989). Motivation after matriculation: Are Japanese learners of English still alive after exam hell? *JALT Journal*, 11(2), 193-210.
- Bloom, B. (1954). The thought processes of students in discussion. In S. J. French (Eds.), *Accent on teaching: Experiments in general education* (pp. 23-46). New York: Harper.
- Bloom, B. S. (1985). Generalizations about talent development. In B. S. Bloom (Ed.), *Developing talent in young people* (pp. 507-549). New York: Ballantine Books.
- Brown, J. D. (2005). *Testing in language programs: A comprehensive guide to English language assessment*. New York: McGraw-Hill.
- Caldas, S. J. (2007). Changing Bilingual Self-Perceptions from Early Adolescence to Early Adulthood: Empirical Evidence from a Mixed-Methods Case Study. *Applied Linguistics* 29(2), 290–311.
- Caspi, A., Wright, B. R. E., Moffitt, T. E., & Silva, P. A. (1998). Early failure in the labour market: Childhood and adolescent predictors of unemployment in the transition to adulthood. *American Sociological Review*, 63, 424–451.
- Caspi, A., Wright, B. R. E., Moffitt, T. E., & Silva, P. A. (1998). Early failure in the labour market: Childhood and adolescent predictors of unemployment in the transition to adulthood. *American Sociological Review*, 63, 424–451.
- Chambers, G.N. (1999). *Motivating Language Learners. Modern Languages in Practice 12*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education*. Londra: RoutledgeFalmer.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Crookes, G., & Schmidt, R. W. (1991). Motivation: Reopening the research agenda. *Language Learning*, 41(4), 469-512.

- Crookes, G., & Schmidt, R. W. (1991). Motivation: Reopening the research agenda. *Language Learning, 41*(4), 469-512.
- Crosby, J. L. (2004). *How learning experiences foster commitment to a careering teaching English as a foreign language*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. University of Gergia, Athens.
- Deci, E. L., & Flaste, R. (1996). *Why we do what we do: Understanding selfmotivation*. New York: Penguin.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Derrida, J. (1963). Cogito et histoire de la folie. *Revue de métaphysique et de morale, 4*, 460-494.
- Dewaele, J. M., & Furnham, A. (1999). Extraversion: The unloved variable in applied linguistics research. *Language Learning, 43*(3), 509-544.
- Dholakia, N. & Zhang, D. (2004). Online Qualitative Research in the Age of E-Commerce: Data Sources and Approaches. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 5* (2).
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal, 78*, 273-284.
- Dörnyei, Z. (1996). Moving language learning motivation to a larger platform for theory and practice. In R. L. Oxford (ed.), *Language teaming motivation: pathways to the new century*, 89-101.
- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and researching motivation*. Harlow: Longman.

- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Dörnyei, Z., & Csizér, K. (2002). Some dynamics of language attitudes and motivation: Results of a longitudinal nationwide survey. *Applied Linguistics*, 23, 421-462.
- Dörnyei, Z., & Ottó, I. (1998). Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics: Thames Valley University, London*, 4, 43-69.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation*. Harlow: Longman.
- Dörnyei, Z., Csizér, K., & Németh, N. (2006). *Motivation, language attitudes and globalisation: A Hungarian perspective*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Duff, P. A. (2008). *Case study research in applied linguistics*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ellish, N.J., Weisman, C.S., Celentano, D., & Zenilman, J. M. (1996). Reliability of partner reports of sexual history in a heterosexual population at a sexually transmitted diseases clinic, *Sexually Transmitted Diseases*, 23, 446-452.
- Ely, M., Anzul, Friedman, T., Gamer, D., & McCormick-Steinmetz, A. (1991). *Doing qualitative research: Circles within circles*. Philadelphia: Farmer Press.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100(3), 363-406.
- Eryaman, M. Y. (2006). *From reflective practice to practical wisdom: A phenomenological study of preservice teachers' educational growth in a method course*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. University of Illinois at Urbana-Champaign. Illinois.

- Fetterman, D. M. (2010). *Ethnography: Step by Step*. California: Sage.
- Freedman, D., Thornton, A., Camburn, D., Alwin, D. and Young-DeMarco, L. (1988). The life history calendar: A technique for collecting retrospective data, In C.C. Clogg (ed.), *Sociological Methodology*, 18. San Francisco: Jossey-Bass. pp. 37-68.
- Freedman, D., Thornton, A., Camburn, D., Alwin, D., & Young-DeMarco, L. (1988). The life history calendar: A technique for collecting retrospective data. *Sociological Methodology*, 18, 37-68.
- Freedman, D., Thornton, A., Camburn, D., Alwin, D., & Young-DeMarco, L. (1988). The life history calendar: A technique for collecting retrospective data. *Sociological Methodology*, 18, 37-68.
- Fu, D. (1995). *My trouble is my English: Asian students and the American dream*. Parts, NH: Boynton/Cook.
- Gable, S. L., & Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology? *Review of General Psychology*, 9(2), 103-110.
- Gall, M. D, Borg, W. R. & Gall, J. P. (2003). *Educational research: An introduction*. White Plains, NY: Longman Publisher.
- Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: New horizons*. New York: Basic Books.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Gardner, R.C., Masgoret, A. M., Tennant, J., & Mihic, L. (2004). Integrative motivation: Change during a year-long intermediate-level language. *Language Learning* 54, 1, 1-34.
- Gee, J. P. (2005). It's theories all the way down: A response to scientific research in education. *Teachers College Record*, 107(1), 10-18.

- Gillham, B. (2005). *Research interviewing: The range of techniques*. Open University Press: New York.
- Glasner, T., & van der Vaart, W. (2009). Applications of calendar instruments in social surveys: A review. *Qualitative & Quantitative*, 43, 333-349.
- Habermas, J. (1987). *Theory of Communicative Action Volume Two: Liveworld and System: A Critique of Functionalist Reason*. Translated by Thomas A. McCarthy. Boston, Mass.: Beacon Press.
- Heckhausen, H., & Kuhl, J. (1985). From wishes to action: The dead ends and short cuts on the long way to action. In M. Frese & J. Sabini (Eds.), *Goaldirected behaviour: The concept of action in psychology*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94, 319-340.
- Hoffman, E. (1989). *Lost in translation: A life in new language*. London: Vintage.
- Irie, K. (2005). *Stability and flexibility of language learning motivation: A multimethod study of Japanese junior high school students*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Temple University, Philadelphia.
- Kanno, Y. (2003). *Negotiating bilingual and bicultural identities: Japanese returnees between two worlds*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Kaplan, A. Y. (1993). *French lessons: A memoir*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Keeves, J. P. (1994). Longitudinal research methods. In T. Husén and T. N. Postlethwaite (eds.). *The International Encyclopedia of Education*, 6, Oxford: Pergamon.
- Koçer, Ö. (2011). *Les opinions des étudiants sur le role de la culture dans l'apprentissage du FLE*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi.
- Koçer, Ö. (2013). Program Geliştirmenin İlk Basamağı: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde İhtiyaç ve Durum Analizi. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 159-174.



- Koçer, Ö., & Dinçer, A. (2011). The effect of culture integrated language courses on foreign language education. *US-China Education Review*, 8 (2), 257-263.
- Kouritzen, S. (1999). *Face[t]s of first language loss*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kuş, E. (2007). Sosyal bilim metodolojisinde paradigma dönüşümü ve psikolojide nitel araştırma. *Türk Psikoloji Yazıları*, 10(20), 19-41.
- Lamb, M. (2005). It depends on the students themselves: Independent language learning at an Indonesian state school. *Language, Culture, and Curriculum*, 17(3), 229-245.
- Lantolf, J. P. (1996) Second language theory building: Letting all the flowers bloom, *Language Learning*, 46, 713–749.
- Larsen-Freeman, D., & Long, M. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. New York: Longman.
- Lawrence, G. D. (1997). *Looking at type and learning styles*. Gainesville, FL: Center for Applications of Psychological Type.
- Leary, M. R. (2007). Motivational and emotional aspects of the self. *Annual Review of Psychology*, 58, 317-344.
- Lewis, O. (1961). *The children of Sanchez: Autobiography of a Mexican family*. New York: Random House.
- Lim, H. Y. (2002). The interaction of motivation, perception, and environment: One EFL learner's experience. *Hong Kong Journal of Applied Linguistics*, 7(2), 91-106.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- Linton, M. (1982). Transformations of memory in everyday life, In U. Neisser (ed.), *Memory Observed: Remembering in Natural Contexts*. New York: Freeman & Company. pp. 78-91.
- Little, D. (2007). Language learner autonomy: Some fundamental considerations revisited. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 14-29.

- Lvovich, N. (1997). *The multilingual self: An inquiry into language learning*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Manolopoulou-Sergi, E. (2004). Motivation within the information processing model of foreign language learning. *System*, 32(3), 427-441.
- Markus, H. R., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41, 954-969.
- Markus, H., & Ruvolo, A. (1989). Possible selves: Personalized representations of goals. In L.A. Pervin (Ed.). *Goal Concepts in Personality and Social Psychology* (pp. 211-237). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (1999). *Designing qualitative research*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative research design: An interaction approach*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- McLeod, J. (2003). Why we interview now: reflexivity and perspective in longitudinal study. *International Journal of Social Research Methodology*, 6(3), 201-211.
- Mellow, J. D., Reeder, K., & Forster, E. (1996). Using the time-series design to investigate the effects of pedagogic intervention on SLA. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 325-350.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Mori, K. (1997). *Polite lies. On being a woman caught between cultures*. New York: Henry Holt and Company.
- Morita, N. (2004). Negotiating participation and identity in second language academic communities. *TESOL Quarterly*, 38(4), 573-603.
- Naiman, N., Fröhlich, M., Stern, H., & Todesco, A. (1978). *The good language learner*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

- Nakata, Y. (2006). *Motivation and experience in foreign language learning*. Bern, Switzerland: Peter Lang.
- Neale, B., & Flowerdew, J. (2003). Time, texture and childhood: the contours of longitudinal qualitative research. *International Journal of Social Research Methodology*, 6(3), 189-199.
- Nikolov, M. (2001). A study of unsuccessful language learners. In Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (pp. 149-169). Honolulu, HI: University of Hawaii at Manoa. Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Noels, K. (2001). New orientations in language learning motivation: Towards a model of intrinsic, extrinsic, and integrative orientations and motivation. In Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (pp. 44-68). Honolulu: University of Hawai'i.
- Noels, K., Pelletier, L. G., Clement, R., & Vallerand, R. J. (2000). Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Language Learning*, 50(1), 57-58.
- Novak, J. (1994). My typewriter made me do it. In M. Robinson (Ed.), *Altogether elsewhere: Writers on exile* (pp.261–266). New York: Harcourt, Brace and Company.
- Ortega, L. (2009). *Understanding second language acquisition*. London, UK: Hodder Education.
- Ortega, L., & Iberri-Shea, G. (2005). Longitudinal research in SLA: Recent trends and future directions. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 26-45.
- Ostrower, F. (1998). Nonparticipant observation as an introduction to qualitative research. *Teaching Sociology*, 26(1), 57-61.
- Oyama, S. (1976). A sensitive period for the acquisition of nonnative phonological system. *Journal of Psycholinguistic Research*, 5, 261-284.

- Pajares, F. (2001). Toward a positive psychology of academic motivation. *The Journal of Educational Research*, 95(1), 27-35.
- Patkowsky, M. (1980). The sensitive period for acquisition of syntax in the second language. *Language Learning*, 30, 449-472.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Peterson, C. (2000). The future of optimism. *American Psychologist*, 55(1), 44-55.
- Rodriguez, R. (1982). *Hunger of memory: The education of Richard Rodriguez*. New York: Bantam Dell.
- Rossmann, G. B., & Rallis, S. F. (2003). *Learning in the field: An introduction to qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ruspini, E. (2002). *Introduction to Longitudinal Research*. Londra: Routledge.
- Sawyer, M. (2007). Motivation to learning foreign language: Where does it come from, where does it go? *Gengo to Bunka*, 10, 33-42.
- Schmidt, R. W. (1983). Interaction, acculturation, and the acquisition of communicative competence: A case study of an adult. In N. Wolfson & E. Judd (Eds.), *Sociolinguistics and language acquisition*. Rowley: Newbury House.
- Schostak, J. (2006). *Interviewing and Representation in Qualitative Research*. Open University Press. McGraw-Hill Education.
- Schostak, J. F. (2006). *Interviewing and Representation in Qualitative Research Projects*. Open University press.
- Schumann, J. (1997). *The neurobiology of affect in language*. Malden, MA: Blackwell.

- Schumann, J. H. (1978). *The pidginization process: A model for second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Schwarz, N. (1990). Assessing frequency reports of mundane behaviors: Contributions of cognitive psychology to questionnaire construction. In C. Hendrick and M.S. Clark (eds), *Review of Personality and Social Psychology*, 11. Research Methods in Personality and Social Psychology. Beverly Hills, CA: Sage. pp. 98-119.
- Schwarz, N. (1996). Survey research: Collecting data by asking questions. In G.R. Semin and K. Fiedler (eds), *Applied Social Psychology*. London: Sage. pp. 65-90.
- Schwarz, N., & Sudman, S. (1994). *Autobiographical Memory and the Validity of Retrospective Reports*. New York: Springer Verlag.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Shoaib, A., & Dörnyei, Z. (2004). Affect in lifelong learning: Exploring L2 motivation as a dynamic process. In P. Benson & D. Nunan (Eds.), *Learners' stories: Difference and diversity in language learning* (Vol. 22-41). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sim, S. (2000). *Derrida ve Tarihin Sonu*, Çev. Kaan H. Ökten, İstanbul: Everest.
- Simon N. Roy, (2009). L'étude de Cas. In Benoît G. *Recherche Sociale: De la Problématique à la collecte des données*. Québec, Le Delta, Canada
- Snyder, C. R. (2000). *Handbook of hope: Theory, measures, and applications*. San Diego, CA: Academic Press.
- Spolsky, B. (2000). Anniversary article: Language motivation revisited. *Applied Linguistics*, 21(2), 157-169.
- Stafford, F. P. (2009). Timeline data collection analysis: Time diary and event history calendar methods. In R. F. Belli, F. P. Stafford, & D. F. Alwin, *Calendar and time diary: Methods in life course* (pp. 13-30). Sage, USA.

- Stake, R. (1995). *The art of case research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stake, R. E. (2006). *Multiple case study analysis*. New York: Guilford Press.
- Sternberg, R. J. (1986). A triangular theory of love. *Psychological Review*, 93(2), 119-135.
- Stevick, E. W. (1989). *Success with foreign languages: Seven who achieved it and what worked for them*. Hertfordshire: Prentice Hall International.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. London: Sage.
- Tachibana, Y., Matsuoka, R., & Zhong, Q. X. (1996). Attitudes and motivation for learning English: A cross-sectional comparison of Japanese and Chinese high school students. *Psychological Reports* 79, 691-700.
- Taris, T. (2000). *A Primer in Longitudinal Data Analysis*. Thousand Oaks: Sage.
- Thomson, R., & Holland, J. (2003). Hindsight, foresight and insight: the challenges of longitudinal qualitative research. *International Journal of Social Research Methodology*, 6(3), 233-234.
- Thomson, R., Plumridge, L., & Holland, J. (2003). Longitudinal qualitative research: A developing methodology. *International Journal of Social Research Methodology*, 6(3), 185-187.
- Tierney, W. G., & Rhoads, R. A. (1993). *Faculty socialization as cultural process: A mirror of institutional commitment*. Washington D. C.: The George Washington University.
- Tillmann-Healy, Lisa M. (2009). Body and bulimia revisited: Reflections on "A Secret Life." *Journal of Applied Communication Research*, 37(1), 98-112.
- Tse, L. (2000). Student perceptions of foreign language study: A qualitative analysis of foreign language autobiographies. *Modern Language Journal*, 84, 69-84.

- Turan, S. (2013). *Nitel Araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. Ankara: Nobel yayınevi. Original, sharan B. Meriam, qualitative research: A guide to design and implementation.
- Ushioda, E. (1994). L2 motivation as a qualitative construct. *Teanga, 14*, 76-84.
- Ushioda, E. (1998). Effective motivational thinking: A cognitive theoretical approach to the study of language learning motivation. In A. Alcón & V. Castelló (Eds.), *Current issues in English language methodology* (pp. 77-89). Castelló de la Plana, Spain: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Ushioda, E. (2001). Language learning at university: Exploring the role of motivational thinking. In Z. Dörnyei & S. Richard (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (pp. 93-125). Honolulu, HI: University of Hawaii at Manoa. Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Ushioda, E. (2007). Motivation, autonomy and sociocultural theory. In P. Benson (Ed.), *Learner autonomy 8: Teacher and learner perspectives* (pp. 5-24). Dublin, Ireland: Authentik.
- Ushioda, E. (2008). Motivation and good language learners. In C. Griffiths (Ed.), *Lessons from good language learners* (pp. 19-34). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ushioda, E. (2009). A person-in-context relational view of Emergent Motivation, self and identity. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 215-228). Bristol: Multilingual Matters.
- Van der Vaart, W. (1996). *Inquiring into the Past: Data Quality of Responses to Retrospective Questions*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Amsterdam: Free University.
- Verhoeven, L., & Vermeer, A. (2002). Communicative competence and personality dimensions in first and second language learners. *Applied Psycholinguistics, 23*, 361-374.

- Watson, R. A. (1995). *The philosopher's demise: Learning to speak French*. Columbia, MO: University of Missouri Press.
- Wenger, E. (1998). *Community of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertsch J. (1991). *Voices of the mind: A Sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Williams, M., & Burden, R., L. (1997). *Psychology for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yakobson, H. (1994). *Crossing borders: From revolutionary Russia to China to America*. Hermitage Publishers.
- Yashima, T. (2002). Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *Modern Language Journal*, 86, 54-66.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yin, R. K. (2006). Case study methods. In J. L. Green, G. Camilli & P. B. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 111-122). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yüce, K., Eryaman, M. Y., Şahin, A., & Koçer, Ö. (2014). Sosyal Bilimlerde Paradigma Dönüşümü ve Türkiye'de Uygulamalı Dilbilimi Alanında Nitel Araştırma. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 1-12.



## Ek - A: Araştırma Katılım Gönüllülük Formu

Sevgili arkadaşlar,

“Biyografik durum çalışması” araştırmama katılımınız için size en içten teşekkürlerimi sunarım. Çalışmanın temel amacı başarılı bir şekilde Yabancı Dil olarak Türkçe (YDT) öğrenen öğrencilerin her birinin dil öğrenme motivasyonlarının değişimlerine odaklanarak Türkçede ulaşılan yüksek seviyenin nedenlerini nitel olarak araştırmaktır. Bu araştırmanın arka planı çok az öğrencinin bir yabancı dil öğrenirken iyi seviyelere ulaşması ve birçok öğrencinin ise dil öğrenme sürecinde başarısız olmalarına dayanmaktadır. Çalışmanın amacını gerçekleştirebilmek için YDT öğrenme sürecinizde yaşadığınız çeşitli durumları örnek olarak motivasyon değişimlerinizden, öğrenmeye bağlı durumlarınızdan, YDT öğrenmede sizleri etkileyen kişiler ve durumlardan bahsetmeniz gerekmektedir.

Araştırmanın yöntemini göz önünde bulundurduğumuz zaman, ilk olarak YDT öğrenme geçmişinize dayalı formları doldurmanız gerekmektedir. Daha sonra, formlarda vermiş olduğunuz cevapları temel alarak her birinizle bir dizi görüşmeler yapmam gerekmektedir. Görüşmeler kayıt altına alınacaktır ve uzun süreli öğrenme geçmişinizi ortaya çıkarabilmek için birçok kez röportaj yapılacaktır. Röportajlara ek olarak e-posta yoluyla bazen çalışmayla ilgili sorular sormam gerekmektedir sizlere. Röportajlar Türkçe dil yetinizin iyi olması vesilesiyle Türkçe olarak serbest sohbet tarzında araştırmacının evinde çalışma ofisinde yapılacaktır. Burada nispeten geniş motivasyon değişimlerinize odaklanmak amaçlanmaktadır. Röportajlardan sonra, sizin YDT öğrenmenizle ilgili olarak biyografik bir durum çalışması kaleme alacağım. Bu çalışmada kimliğiniz sizlerin isteğine göre saklı tutulacaktır. Sorulara verdiğiniz cevaplar yazıya geçirilince sizlere okutulacak ve çalışmanın güvenilirliği için YDT öğrenme geçmişinizin doğruluğu teyit edilecektir.

Bu çalışma benim doktora tezime içindir. Bu çalışmayla doktor payesi alacağıma inanıyorum. Bu yüzden bu çalışma hiçbir suretle finansal bir çabayla yapılmamaktadır. Bu çalışmada verdiğiniz bilgileri başka hiçbir amaçla kullanmayacağıma dair sizlere söz veriyorum. Bu vesileyle çalışmaya başlamadan önce sizlerin rızasını almam gerektiğini düşündüm. İnanıyorum ki sizlerin desteği ve anlayışı ile bu çalışma YDT öğrenmede motivasyonu ve başarılı bir şekilde YDT öğrenenlerin sayısının artışı anlamada büyük bir katkı sağlayacaktır.

Teşekkürler.

Arş. Gör. Ömer KOÇER, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi,  
Türkçe Eğitimi bölümü, Çanakkale, Türkiye.

**Ek - B: Karşılaştırmalı Toplu Analiz Matrisi**

	Vaka 1	Vaka 2	Vaka 3	Vaka 4	Vaka 5
Temalar					



**Ek - D: Genel Durum Çalışması Soruları**

Türkçe öğrenmeye nasıl başladın?

Türkçe öğrenmeye neden başladın?

Türkçe Öğrenmeye nerede başladın?

Türkçe öğrenirken motivasyonunu olumlu veya olumsuz etkileyen olaylar var mı?

Türkçe öğrenirken motivasyonunu olumlu ya da olumsuz etkileyen kişiler var mı?

Çocukluk dönemindeki aile ortamından bahsedebilir misin?

Başka diller biliyor musun?

Başka diller bilmenin Türkçe öğrenmene bir katkısı var mı?

Gelecekteki hedeflerinden bahseder misin?

Türkçe öğrenmeye başladığında kendini nasıl hissettin?

**Ek - E: Türkçe Öğrenme Geçmişi Anketi**

Bu ölçek sizlerin Yabancı Dil olarak Türkçe (YDT) öğrenme geçmişiniz hakkında derinlemesine bilgi sahibi olmama yardımcı olacaktır.

1. Adınız ve soyadınız?
2. Yaşınız?
3. Fakülteniz, Bölümünüz ve Sınıfınız?
4. Anadiliniz?
5. Doğum yeriniz?
6. Bildiğiniz diller nedir ve ne seviyede biliyorsunuz? (*Çok iyi, iyi, orta seviye, az*)
7. Ne zamandan beri Türkiye’de yaşıyorsunuz?
8. Ne zamandan beri Türkçe öğreniyorsunuz?
9. Kaç yaşında Türkçe öğrenmeye başladınız?
10. İş tecrübeniz nedir? Hiç çalıştınız mı? Nerede çalıştınız? Neden çalıştınız?
11. Sizin Türkçe bildiğinizi kanıtlayan bir sınavınız ya da sertifikanız var mı? Örnek olarak YÖS sınavı, TÖMER dil belgesi, Çanakkale Üniversitesinin yaptığı Türkçe sınavı, Türkiye’ye gelmeden önce Türk okullarında öğrenim görmek gibi. Eğer bunlardan biriye puanınızı ve sınav tarihlerinizi yazarak detaylıca açıklayınız.
12. Türkçe öğrenmeye nerede ve nasıl başladınız. İlkokul, ortaokul, lise, üniversite? Kendi ülkenizde mi yoksa Türkiye de mi Türkçe öğrenmeye başladınız ya da *Nerede ve Nasıl* başladınız? Detaylıca açıklayınız
13. Daha önce herhangi bir ülkeye gittiniz mi? Nereye? Eğer gittiyseniz ne için gittiniz? Detaylıca açıklayınız.
14. Türkçenizin ne zaman iyi bir seviyeye geldiğini düşünüyorsunuz? Neden? Detaylıca açıklayınız.

15. Türkçe öğrendikten sonra kendinizi algılama tarzınız değişti mi? Öyleyse, ne zaman ve neden? *Örnek olarak Türkçe öğrenince kendimi daha küresel bir insan olarak algılıyorum gibi v.b.* Detaylıca açıklayınız.
16. Türkçe öğrenmede sizin motivasyonunuzu olumlu etkileyen kişiler, durumlar olaylar neydi ve nedir?
17. Türkçe öğrenmede sizin motivasyonunuzu olumsuz etkileyen kişiler, durumlar, olaylar neydi ve nedir?
18. Detaylı bir şekilde çocukluğunuzdan bahsedebilir misiniz? Nasıl bir çocukluk geçirdiniz? Sizi etkileyen olaylar nelerdir? Aile ortamınız nasıldı? Nasıl bir çevrede büyüdünüz? Anne, baba, kardeşler v.b.
19. Bildiğiniz diğer dillerin Türkçe öğrenmenizi olumlu ya da olumsuz etkilediğini düşünüyor musunuz? Detaylıca açıklayınız.
20. Gelecekteki hayalleriniz, hedefleriniz nelerdir? Detaylıca açıklayınız.
21. İlgi alanlarınız nedir? Detaylıca açıklayınız.
22. Türkçe öğrenirken birçok sefer motivasyonunuz düştü mü? Neden? Detaylıca açıklayınız.
23. Türkçe öğrenme sürecinde sizi pozitif olarak motive eden şeyler neydi ve nedir? Detaylıca açıklayınız.
24. Türkçe öğrenme sürecinde negatif olarak motivasyonunuzu azaltan şeyler nedir? Detaylıca açıklayınız.
25. Türkçe öğrenme sürecinde uzun süreli motivasyonunuzu nasıl sağlıyorsunuz? Detaylıca açıklayınız.

**Not:** Sorulara vermek istediğiniz cevapları uzatmak isterseniz, kâğıtların arkalarını kullanabilirsiniz, ayrıca ek kâğıtta kullanabilirsiniz.