

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

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENENLERİN DİNLEME VE ETKİLEŞİM
KAYGISI İLE ENDİŞE DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Zeynep ÖZEKİNCİ

ÇANAKKALE
Ocak, 2019

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

**Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Dinleme ve Etkileşim Kaygısı ile
Endişe Düzeylerinin İncelenmesi**

Zeynep ÖZEKİNCİ
(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Fatih KANA

Çanakkale
Ocak, 2019

Taahhütname

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Dinleme ve Etkileşim Kaygısı ile Endişe Düzeylerinin İncelenmesi” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve değerlere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu bunlara atıf yaparak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

30.01.2019


Zeynep ÖZEKİNCİ


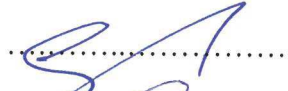

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Onay

Zeynep ÖZEKİNCİ tarafından hazırlanan çalışma, 30/01/2019 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Referans No : 10105610.....

Akademik Unvan	Adı SOYADI	İmza	
Dr. Öğr. Üyesi	Fatih KANA		Danışman
Doç. Dr.	Yusuf AVCI		Üye
Dr. Öğr. Üyesi	Gizem UYUMAZ		Üye

Tarih:

İmza: 

Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ
Enstitü Müdürü

Ön Söz

“Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Dinleme ve Etkileşim Kaygısı ile Endişe Düzeylerinin İncelenmesi” adlı bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yabancı dilde dinleme kaygısı (öz-odak kaygısı ve görev-odak kaygısı), etkileşim kaygısı ve endişe düzeyleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesi; dinleme kaygısı, etkileşim kaygısı ve endişe düzeylerinin farklı demografik özellikler açısından nasıl farklılaştığının belirlenmesi ile etkileşim kaygısı ve endişe düzeylerinin, dinleme kaygısı üzerindeki etkisinin incelenmesi araştırılmıştır.

Çalışma dört bölümden oluşmaktadır. Çalışmanın ilk bölümünde araştırmanın amacı, alt amaçları, önemi, sayıtları, sınırlılıkları ve alan yazın taraması bulunmaktadır. İkinci bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, çalışmanın veri toplama süreci, veri toplama araçları ve veri analizi konularıyla ilgili bilgi verilmiştir. Araştırmanın üçüncü bölümünde araştırmayla ilgili bulgular ve yorumlardan bahsedilmiştir. Dördüncü bölümünde elde edilen bulgulardan yola çıkarak sonuç ve öneriler sunulmuştur. Çalışmanın sonunda da kaynakça ve veri toplama aracı verilmiştir.

Yüksek Lisans Tez çalışmamı gerek akademik anlamda gerekse yardımsever ve anlayışlı tavrıyla destekleyen sayın danışman hocam Dr. Öğretim Üyesi Fatih KANA’ya, ayrıca bu yolculuğumda beni asla desteksiz bırakmayan ve her zaman yanımda olan sevgili eşim Uğur’a, annelerine çalışkanlıkları ve sabırları ile örnek olan kızlarım Yağmur ve Deniz’e ve tezin her aşamasında koruyucu meleşim ve akıl hocam olan can dostum Kerem’e en içten sevgi ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Çanakkale, 2019

Zeynep ÖZEKİNCİ

Özet

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Dinleme ve Etkileşim Kaygısı ile Endişe

Düzeylerinin İncelenmesi

Bu çalışmanın amacını, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yabancı dilde dinleme kaygısı (öz-odak kaygısı ve görev-odak kaygısı), etkileşim kaygısı ve endişe düzeyleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesi; dinleme kaygısı, etkileşim kaygısı ve endişe düzeylerinin farklı demografik özellikler açısından nasıl farklılaştığının belirlenmesi ile etkileşim kaygısı ve endişe düzeylerinin, dinleme kaygısı üzerindeki etkisinin incelenmesi oluşturmaktadır. Bu amaç ışığında çeşitli üniversitelerin Türkçe öğretim merkezlerinde eğitim almakta olan yabancı uyruklu öğrencilerle çalışılmıştır.

Çalışmada amaçlanan, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yabancı dilde dinleme kaygısı (öz-odak kaygısı ve görev-odak kaygısı), etkileşim kaygısı ve endişe düzeyleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesi olduğundan, çalışma ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmanın çalışma evrenini Çanakkale Onsekiz Mart, İstanbul Aydın ve Abant İzzet Baysal üniversiteleri Türkçe Öğretim Merkezlerinde eğitim görmekte olan 168 yabancı uyruklu öğrenci meydana getirmektedir.

Bu çalışmada kullanılan veriler katılımcı anket formu, Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı Ölçeği, Etkileşim Kaygısı Ölçeği ve Penn State Endişe Ölçeği ile elde edilmiştir. Verilerin analizinde istatistik paket programı olan SPSS 21.0 kullanılmış olup analizlerde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, t-testi, tek yönlü varyans analizi, Spearman korelasyon kat sayısı, ilişkisiz örneklem Anova testi, Mann Whitney, Kruskal Wallis H ve çoklu doğrusal regresyon analizi gibi istatistiksel teknikler uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin değerlendirilmesi sonucunda Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı Ölçeği, Etkileşim Kaygısı Ölçeği ve Penn State Endişe Ölçeği ile toplanan verilerinin birbirleri ile istatistiksel olarak orta düzeyde anlamlı bir ilişkilerinin olduğu

belirlenmiştir. Çalışmada etkileşim kaygısının cinsiyete göre farklılık gösterdiği, erkeklerin etkileşim kaygısı düzeylerinin kadınlarınkinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu ise etkileşim kaygısının dil seviyesi düşük bireylerde daha yüksek iken dil seviyesi yüksek bireylerde daha düşük olduğudur. Çalışmada elde edilen nihai sonuca göre etkileşim kaygısı bireylerin yabancı dilde dinleme etkinliklerindeki başarılarında doğrudan bir etkiye sahiptir.

Anahtar Kelimeler: Dinleme Kaygısı, Görev-Odak Kaygısı, Öz-Odak Kaygısı, Penn State Endişe Ölçeği, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi.



Abstract

The Investigation Of Listening And Interaction Anxieties And Worry Levels For Learners Of Turkish As A Foreign Language

The aim of this study is to determine the relationships between listening anxiety in foreign language (self-focus anxiety and task-focus anxiety) and interaction anxiety and anxiety levels and to determine how listening anxiety, interaction anxiety and anxiety levels differentiate according to the different demographic features and to examine the effects of interaction anxiety and anxiety levels on listening anxiety of Learners of Turkish as a Foreign Language. In consideration of this aim foreign national learners taking education in several universities' Turkish learning centers have been studied on.

Because it was aimed to determine the relationships between listening anxiety in foreign language (self-focus anxiety and task-focus anxiety) and interaction anxiety and anxiety levels, the study was in the model of relational scanning. The universe of the study was consisted of 168 foreign national learners in Çanakkale Onsekiz Mart, İstanbul Aydın and Abant İzzet Baysal Universities Turkish Learning Centers.

The data used in this study was acquired by participant questionnaire form, Listening Anxiety In Foreign Language Scale, Interaction Anxiety Scale and Penn State Anxiety Scale. The SPSS 21.0 was used in analysis of the data. In analysis techniques such as frequency, percentage, arithmetic mean, t-test, Spearman correlation analysis, unrelated sample t-test, Mann Whitney U, one-way Anova analysis, Kruskal Wallis H, multilinear regration regression and one-way analysis of variance were applied. As a result of the study there is a medium-level statistically meaningful relationship between the data gathered by the Foreign Language Listening Anxiety Scale, Interaction Anxiety Scale and Penn State Anxiety Scale of Learners of Turkish As A Foreign Language.

It was identified that interaction anxiety differs according to the gender, male subjects' interaction anxiety level is higher than female subjects'.

Another finding identified in the study is that the interaction anxiety is higher with the individuals that have lower language levels and it is lower with the individuals that have higher language levels. The ultimate finding identified in the study is that interaction anxiety has a direct impact on individuals' successes in foreign language listening activities.

Key Words: Listening Anxiety, Penn State Anxiety Scale, Self- Focus Anxiety, Task-Focus Anxiety, Teaching Turkish as a Foreign Language.



İçindekiler

Taahhütname	i
Onay	ii
Ön Söz	iii
Özet	iv
Abstract	vi
İçindekiler.....	viii
Tablolar Listesi.....	xi
Bölüm I: Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Problem Cümlesi.....	2
Alt Problemler.....	2
Araştırmanın Amacı	3
Araştırmanın Önemi	4
Araştırmanın Sınırlılıkları	4
Araştırmanın Varsayımları	5
Alanyazın Taraması.....	6
Yabancı Dil Kavramı	6
Yabancı Dil Öğretiminde Dil Becerileri	7
Konuşma becerisi.....	9
Okuma becerisi	11
Yazma becerisi.....	14
Dinleme becerisi	16
Dil Becerileri Arasındaki İlişkiler.....	18
Okuma, Konuşma ve Yazma Becerilerinin Öğretiminde Karşılaşılan Zorluklar	19

Dinleme Öğretiminde Karşılaşılan Zorluklar	20
Yabancı Dil Öğretiminde Dinleme Becerisi	20
Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı	21
Yabancı Dil Öğretiminde Dinleme Kaygısı	22
Bölüm II: Yöntem	25
Araştırma Modeli	25
Çalışma Grubu	25
Veri Toplama Araçları	29
Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı Ölçeği	30
Etkileşim Kaygısı Ölçeği	30
Penn State Endişe Ölçeği	30
Verilerin Analizi	30
Bölüm III: Bulgular ve Yorumlar	41
Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	41
İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	42
Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	43
Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	45
Beşinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	46
Altıncı Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	48
Yedinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	50
Sekizinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	53
Dokuzuncu Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	55
Onuncu Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	58
On Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	60
On İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	68

On Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	72
Bölüm IV: Tartışma ve Sonuç.....	76
Araştırmacılara Öneriler	81
Kaynakça.....	82
Ekler	92
Ek A	93
Ek B	94
Özgeçmiş.....	95



Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa
1	Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımı	25
2	Katılımcıların Yaşa Göre Dağılımı	26
3	Katılımcıların Eğitim Durumuna Göre Dağılımı	26
4	Katılımcıların Türkiye’de Yaşadıkları Yıla Göre Dağılımı	27
5	Katılımcıların Medeni Durumlarına Göre Dağılımı.....	27
6	Katılımcıların Türkçe Dil Seviyelerine Göre Dağılımı	28
7	Katılımcıların İngilizce Dil Seviyelerine Göre Dağılımı	28
8	Normallik Testi Sonuçları	31
9	Kadınların Normallik Testi Sonuçları	32
10	Erkeklerin Normallik Testi Sonuçları	32
11	18-25 Yaş Aralığında Olan Katılımcıların Normallik Testi Sonuçları.....	33
12	Yaşı 26 ve Üstünde Olan Katılımcıların Normallik Testi Sonuçları.....	33
13	Eğitim Seviyesi Lise Olanların Normallik Testi Sonuçları.....	34
14	Eğitim Seviyesi Önlisans/Lisans Olanların Normallik Testi Sonuçları	35
15	Türkiye’de Bir Yıldan Az Zamandır Yaşayanların Normallik Testi Sonuçları..	35
16	Türkiye’de Bir Yıl ve Daha Fazla Zamandır Yaşayanların Normallik Testi Sonuçları	36
17	Türkçe Dil Seviyesi B1 Olanların Normallik Testi Sonuçları	37
18	Türkçe Dil Seviyesi B2 Olanların Normallik Testi Sonuçları	37
19	Türkçe Dil Seviyesi C1 Olanların Normallik Testi Sonuçları	38
20	Türkçe Dil Seviyesi A1 Olanların Normallik Testi Sonuçları	38
21	Puanlar Arasındaki İlişkiler.....	41
22	Cinsiyete Göre Farklar	42

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa
23	Cinsiyete Göre Fark	43
24	Yaşa Göre Farklar	44
25	Yaşa Göre Fark.....	44
26	Eğitim Seviyesine Göre Farklar	45
27	Eğitim Seviyesine Göre Fark	46
28	Türkiye’de Yaşanan Yıl Sayısına Göre Farklar	47
29	Türkiye’de Yaşanan Yıl Sayısına Göre Fark	47
30	Türkçe Dil Seviyesine Göre Betimsel İstatistikler	48
31	Türkçe Dil Seviyesine Göre Farklar	49
32	Türkçe Dil Seviyesine Göre Fark.....	50
33	İngilizce Dil Seviyesine Göre Betimsel İstatistikler.....	51
34	İngilizce Dil Seviyesine Göre Farklar	52
35	İngilizce Dil Seviyesine Göre Fark	52
36	Model Özeti ve ANOVA Sonuçları	53
37	Regresyon Modeli	54
38	Model Özeti ve ANOVA Sonuçları	55
39	Regresyon Modeli	55
40	Model Özeti ve ANOVA Sonuçları	56
41	Regresyon Modeli	56
42	Model Özeti ve ANOVA Sonuçları	57
43	Regresyon Modeli	57
44	Model Özeti ve ANOVA Sonuçları	58
45	Regresyon Modeli	58
46	Model Özeti ve ANOVA Sonuçları	59

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa
47	Regresyon Modeli	59
48	Öz-Odak Kaygısına İlişkin Maddelerin Frekans Dağılımları.....	61
49	Görev-Odak Kaygısına İlişkin Maddelerin Frekans Dağılımları	64
50	Etkileşim Kaygısına İlişkin Maddelerin Frekans Dağılımları	68
51	Etkileşim Penn State Endişe Ölçeğine İlişkin Maddelerin Frekans Dağılımları	72



Bölüm I: Giriş

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, alt problemleri ile araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları ve varsayımları yer almaktadır.

Problem Durumu

Yabancı dil öğretiminde kaygı alışlagelmiş bir olgudur (Huang, 2012). Yabancı bir dil öğrenen birey kendi içerisinde bulunduğu dünyanın dışına adım atar ve karşısında bir anda başarılması gereken birden fazla durum bulur. Öğrendiği dilde dinlemek, konuşmak, yazmak ve okumak zorundadır. Bütün bu dil becerilerini aynı anda öğrenmeye çalışmak belli bir kaygıya neden olur. MacIntyre ve Gardner (1989) kaygının yabancı dil öğretiminde öğrenme eksikliklerine sebep olduğunu belirtir. Horwitz, Horwitz, ve Cope (1986) ise yabancı dil kaygısının iletişim korkusu, test kaygısı ve olumsuz değerlendirme olmak üzere üç bileşenden oluştuğunu ifade eder. İletişim korkusu duyan bireyin karşılaştığı ilk beceri dinleme becerisidir. Yabancı dilde iletişim kurmak isteyen birey iletişim girdisine sahip olmak için dinleme becerisini geliştirmek zorundadır. Dinleme becerisini geliştirmeye çalışan birey sürekli olarak dinleme esnasında doğru girdi elde edemediğini sorgular. Spratt, Pulverness, ve Williams (2011) dinleme becerisinin duyduğumuz içeriği yapısal olarak, kelime ve işlev bakımından anlamının yanı sıra konuşulan dilin karakter özellikleri, dünya algı ve bilginin kullanımı, farklı metin türlerini anlama, konuşma hızını ve aksanını kavrayabilme, ilgili konular arasında bağlantı kurabilme ve uygun becerileri geliştirebilme gibi pek çok bileşenin olduğunu ifade eder. Tüm bunları bir araya getirmek ve bunu sistematik bir akıcılıkla yapabilmek yabancı dil öğrenen bireylerde belli düzeylerde kaygıya neden olmaktadır. Yabancı dil öğrenen birisi için kaygı hala en önemli olumsuz psikolojik etmenlerden biridir (Park ve French 2013). Bu kaygının yenilmesi en azından belli bir düzeyde azaltılabilmesi için bireyin öğrenme süreci, öğretim yöntem ve materyali ve amacı birbiriyle uyumlu olmalıdır. Birey içinde bulunduğu durum, sahip olduğu geçmiş bilgi ve

yabancı dil bilgisini sağlıklı bir ortamda daha verimli bir şekilde birleştirebilmelidir. Yabancı dil öğrenen bireylerin dinleme kaygısını yenmeleri onların diğer dil becerilerindeki başarısını da doğrudan etkileyecektir.

Problem Cümlesi

“Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme kaygısı (öz-odak kaygısı ve görev-odak kaygısı), etkileşim kaygısı ve endişe düzeylerinin yabancı dilde dinleme kaygısı üzerindeki etkisi nedir?” bu çalışmanın problem cümlesini meydana getirmektedir.

Alt Problemler

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı Ölçeği (Öz-Odak Kaygısı ve Görev-Odak Kaygısı), Etkileşim Kaygısı Ölçeği ve Penn State Endişe Ölçeği puanları arasındaki ilişkiler nasıldır?
2. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı Ölçeği (Öz-Odak Kaygısı ve Görev-Odak Kaygısı), Etkileşim Kaygısı Ölçeği ve Penn State Endişe Ölçeği puanları cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı Ölçeği (Öz-Odak Kaygısı ve Görev-Odak Kaygısı), Etkileşim Kaygısı Ölçeği ve Penn State Endişe Ölçeği puanları yaşa göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı Ölçeği (Öz-Odak Kaygısı ve Görev-Odak Kaygısı), Etkileşim Kaygısı Ölçeği ve Penn State Endişe Ölçeği puanları eğitim seviyesine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı Ölçeği (Öz-Odak Kaygısı ve Görev-Odak Kaygısı), Etkileşim Kaygısı Ölçeği ve Penn State Endişe Ölçeği puanları Türkiye’de yaşanan yıl sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?

6. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı Ölçeği (Öz-Odak Kaygısı ve Görev-Odak Kaygısı), Etkileşim Kaygısı Ölçeği ve Penn State Endişe Ölçeği puanları Türkçe dil seviyesine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?

7. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı Ölçeği (Öz-Odak Kaygısı ve Görev-Odak Kaygısı), Etkileşim Kaygısı Ölçeği ve Penn State Endişe Ölçeği puanları İngilizce dil seviyesine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?

8. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Etkileşim Kaygısı Ölçeği ve Penn State Endişe Ölçeği puanları, Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı Ölçeği puanlarını yordamakta mıdır?

9. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Etkileşim Kaygısı Ölçeği ve Penn State Endişe Ölçeği puanları, Yabancı Dilde Öz-Odak Kaygısı puanlarını yordamakta mıdır?

10. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Etkileşim Kaygısı Ölçeği ve Penn State Endişe Ölçeği puanları, Yabancı Dilde Görev-Odak Kaygısı puanlarını yordamakta mıdır?

11. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı Ölçeği (Öz-Odak Kaygısı ve Görev-Odak Kaygısı) maddelerine verdikleri yanıtların dağılımı nasıldır?

12. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Etkileşim Kaygısı Ölçeği maddelerine verdikleri yanıtların dağılımı nasıldır?

13. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Penn State Endişe Ölçeği maddelerine verdikleri yanıtların dağılımı nasıldır?

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacını, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme kaygısı (öz-odak kaygısı ve görev-odak kaygısı), etkileşim kaygısı ve endişe düzeyleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesi; dinleme kaygısı, etkileşim kaygısı ve endişe düzeylerinin farklı

demografik özellikler açısından nasıl farklılaştığının belirlenmesi ile etkileşim kaygısı ve endişe düzeylerinin, dinleme kaygısı üzerindeki etkisinin incelenmesi oluşturmaktadır.

Araştırmanın Önemi

Yabancı dil öğrenen bireyler kaygı durumu ile karşı karşıya kaldıklarında kendi yeteneklerini tam anlamıyla kullanamazlar. Yassın ve Razzak (2017) kaygının yabancı dil öğretiminde öğrencilerin gerçek potansiyellerini engellediğini belirtir. Bireylerin yabancı dilde dinleme kaygısının önlenmesi onların dil öğrenimindeki başarılarını arttıracak ve kendi potansiyellerini doğru kullanmalarını sağlayacaktır. MacIntyre ve Gardner (1991) yabancı dil kaygısının yaşanan olumsuz sınıf ortamlarından veya rahatsızlık hissinden kaynaklandığını bildirmişlerdir. Bireyin değişik faktörlere bağlı olarak hissettiği bu kaygı durumu yine bu duygunun ortaya çıkmasına neden olmuş olan durumun ortadan kaldırılması ile mümkün olacaktır. Bu araştırma yabancı dil öğrenen bireylerin dinleme, etkileşim ve yabancı dil kaygılarının ve öz-odak ile görev-odak kaygılarının hangi etmenlere bağlı olarak arttığını ya da azaldığını sunmaktadır. Bu veriler doğrultusunda yabancı dil sınıflarında görev alan öğretim elemanları ve yabancı dil öğrencileri içinde buldukları kaygı durumu ile ilgili önlemler alabilecek ve var olan sıkıntılarının kaynağını anlayabileceklerdir. Ayrıca bu çalışma ile elde edilecek sonuçların bundan sonra yapılacak çalışmalara ışık tutması ve yeni yaklaşımların geliştirilmesine fikir vermesi beklenmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma,

- Çalışmaya ait anket verileri Türkçe Öğretim Merkezlerinin B1,B2 ve C1 seviyesindeki öğretim döneminde toplandığı için çalışmada A1 ve A2 dil seviyelerinden veri yer almamaktadır.
- Veri toplama araçları, katılımcı anket formu, Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı Ölçeği, Etkileşim Kaygısı Ölçeği ve Penn State Endişe Ölçeği ile sınırlıdır.

- Çalışma yabancı dilde dinleme becerisi ile sınırlıdır. Konuşma, yazma ve okuma becerileri çalışma dışında tutulmuştur.

Araştırmanın Varsayımları

- Araştırmada kullanılacak veri toplama aracının araştırmanın amaçlarına uygun veriler toplanmasında etkili olduğu varsayılmıştır.
- Araştırmaya katılan öğrencilerin veri toplama aracı maddelerine verdikleri cevapların gerçek durumlarını yansıttığı varsayılmıştır.



Alanyazın Taraması

Yabancı Dil Kavramı

Yaşadığımız dönemde her zaman değişim gösteren değerler ve ihtiyaçlarla birlikte bunlarla ilişkili olarak eğitim ve öğretimde değişik öğrenme alanları gelişmiştir. Dil öğretimi de bu alanlardan birisidir. Dil insan hayatının merkezindedir. Onu sevgiyi ve nefreti açıklamak, amacı ve kariyeri gerçekleştirmek, sanatsal tatmin veya en basit zevkleri kazanmak ya da dua etmek için kullanır. Dil aracılığıyla hayat planlamaları yapılır, geçmiş hatırlanır, düşünceler ve deneyimler aktarılır, bireysel ve sosyal kimlik oluşturulur. Bazı insanlar tüm bunları birden fazla dilde yapabilirler (Cook, 2016). Bu durumun yabancı dil öğretimine ve öğrenimine olan ihtiyacı doğurduğu düşünülmektedir.

Widdowson, Seidhofer ve Knapp (2009) yabancı dil ifadesinin doğal olarak değil öğretim yoluyla edinilmiş olan dil anlamında kullanıldığını söyler ve gerek uluslararası iletişim gerekse ulusal, yerel veya bölgesel amaçlar için öğrenilebileceğini belirtirler. Yabancı dil öğretimi ise kişiye doğal çevresinde konuşulmayan yeni bir dilin öğretilmesidir (Gattegno, 2010). Krashen (1985) ise yabancı dil öğretimini bilinçli ve akılcı bir süreç kullanımı olarak tanımlar.

Yabancı dil öğrenimi ve öğretimi, günümüzde üzerine en fazla yoğunlaşılacak konulardan biri olmasının yanında dünyayla ve diğer toplumlarla anlaşmanın en önemli yöntemi olarak nitelendirilmektedir (Altunbay, 2012). Çağdaş toplum hayatında yavaş yavaş sınırların kalktığı ve çeşitli kültürlerin birbirleri ile etkileşiminin geliştiği göz önünde bulundurulduğunda topluluklar arası etkileşimin önem kazandığı bilinmektedir. Bunun yanı sıra yabancı dile sahip olmanın da gereği artmış, bir veya birden fazla yabancı dil bilmek çeşitli topluluk ve kültürleri anlamak açısından bir zaruret halini almıştır. Bu durum zaman içerisinde ülkelerin yabancı dil politikalarını tekrar ele almalarına olanak sunmuştur (İşisağ ve Demirel, 2010). Çünkü yabancı dil, sadece karşımızdaki kişiyle iletişim kurmak için değil,

farklı kültür, hayat görüşü, güncel gelişmeler, bilimsel çalışmalar gibi günümüz dünyasının temellerini oluşturan bütün parçaları bir araya getirmek için gereklidir (Brown, 1980).

Mitchell (2002) de yabancı dil eğitiminin gerekliliği ile ilgili altı temel gerekçe sunar. Diller;

- Kültür, felsefe ve edebiyat aracıdır.
- Düşünsel ve zihinsel disiplinlerdir.
- Eğlence, iş dünyası, yönetim, diplomasi, yükseköğrenim vb. gibi pek çok alanda

kullanılan birer araçlardır.

- Öz güven, kişisel gelişim, kendini ifade etme ve geliştirme, kimlik oluşumu ve yaratıcılık için birer araçlardır.

Yabancı dile hakim olmak, insanlara o dile ilişkin sözcük ve dil bilgisi kurallarını aşlamakla birlikte kelime ve oluşumlardan yararlanarak söz konusu dile hakim insanlarla sözel veya yazılı olarak etkileşim sağlayabilmek anlamına gelmektedir. Farklı bir ifadeyle ana dilin dışında bir dile hakim olmak yalnızca söz konusu dile ilişkin dil bilgisi kurallarına egemen olmak anlamına gelmez. Bunun yanı sıra farklı bir dil öğrenmek hangi sözcük ve kalıplardan faydalanılması gerekliliğinin farkında olmayı şart kılmaktadır (İşcan, 2011). Brown (1980) dil öğretmenin tekrar ve tekrar uygulama yapmak olduğunu vurgulayarak bir yabancı dil öğrenmenin ilk olarak sesleri, daha sonra ise kelimeleri tek tek telaffuz etmekle başladığını ve bunun doğal süreç olduğunu belirtir. Bu süreçte yabancı dil öğrenimini etkileyen birçok kişisel ve psikolojik unsur bulunmaktadır (Pishghadam, 2009). Bu kapsamda yabancı öğrenme sürecini oldukça zorlu bir süreç olarak değerlendirmektedir (Tallon, 2009).

Yabancı Dil Öğretiminde Dil Becerileri

Yabancı dil öğrenme, bir dili öğrenmek için gereken becerileri kazanma aşamasıdır (Uçak ve Gökçü, 2015). Dil öğretimi noktasında üzerine yoğunlaşılmasının gerektiği dört temel beceri yer almaktadır. Bunlar; okuma, konuşma, yazma ve dinleme becerileridir (Usta, 2012; Yazar ve Yazar, 2018; Şahin ve Aydın, 2009). Bu kapsamda hem ana dil hem de

yabancı dil öğretiminde okuma, konuşma, dinleme ve yazma ana becerilerinin aşılması amaçlanmaktadır (Melanlıoğlu ve Demir, 2013). İkinci dil öğrenen bireylerin okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerileri konusunda yeterli gelişimi sağlayabilmeleri için telaffuz, sözcük bilgisi ve imla kuralları konularında da geliştirilmeleri gerekmektedir (Polat ve Erişti, 2018). Bu becerilerin öğretilmesi konusunda hangi sırayla öğretilmesi gerektiği konusunda farklı bakış açıları bulunmaktadır. Demirel (1990) bir yabancı dili öğretirken dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin birlikte öğretilmesi gerektiğinin altını çizerek (akt: Baran, Halıcı,2006). Lado (1964) ise dil becerilerinin öğretiminde önce konuşma ve dinlemenin daha sonra ise yazma ve okumanın öğretilmesini önerir.

Konuşma becerisi. Yabancı dil öğretiminde öğreticilerin üzerinde hemfikir oldukları konu “konuşma” becerisidir. Çünkü dil kazanımını ortaya koyan esas gösterge “konuşma”dır. Maxom ise (2009) bir dili konuşmadıkça o dilin doğru olarak öğrenildiğinden bahsedilemeyeceğini belirtir. Yabancı dil öğrenen pek çok kişi konuşma becerisini bütün dil yeterliliğine eş değer olarak değerlendirir ve dildeki başarılarını, profesyonelliklerini ve dilsel gelişimlerini bu şekilde ölçerler (Yüksel ve İnan, 2014). Bu kapsamda konuşma becerisini zenginleştirmek, öncelikli amaçtır. Yabancı dil öğrenenlerin en fazla gereksinimi olan yetenek, konuşmadır (Uçak ve Gökçü, 2015). Bireyler içinde yer aldıkları çevrede görüntüler, sesler, işaretler ya da sözlü ifade yöntemi ile birbirleri ile etkileşimde bulunma gayretindedirler. Konuşma en etkili ve en hızlı etkileşim kurma yöntemidir. Bireylerle gerçekleştirilen ilk iletişim kaynağı da konuşmadır. Bu açıdan konuşma dili sosyal hayatın alt yapısını meydana getirmektedir. Yaşadığı müddetçe fikir ve çalışmalarını anlamlandırmak için çabalayan birey, bu gayretin bir ürünü olarak sözel iletişimde iletileri kodlamak adına konuşma becerisinden faydalanır (Deliveli, 2008). Hedge (2008) konuşmanın dil sınıflarında neden bu kadar önemli olduğunu belirtirken şunları vurgular: Konuşma aracılığı ile kişiler ilişkilerinde uyumu sağlar, diğer insanları etkiler, tartışmaları kazanır veya kaybederler. Ayrıca konuşmanın başlı başına karmaşık bir dil görevi olduğunu da belirtir. Kavramsal açıdan ele alındığı zaman konuşma becerisi “bir dilde mevcut olan kelimeler ile duyguları, gözlemleri, bilgi ve düşünceleri ifade etme işlemi” olarak tanımlanmaktadır. Konuşma; evde, sokakta, okulda ve toplumsal yaşamda yararlanılan temel bir beceridir. Birey bu yeteneği ile duygu ve düşüncelerini dile getirebilmekte, bilgi ve tecrübelerini paylaşabilmektedir. Konuşma zihinde ortaya çıkan ve fikirlerin kelimelerle aktarılması ile sona eren bir aşamadır. Bu aşamaya zihinsel etkinliklerle başlanmakta ve ilk olarak zihinde mevcut bilgiler kontrol edilmektedir (Deliveli, 2008).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre konuşma, zihinde ortaya çıkarak fikirlerin sözcüklerle ifade edilmesi ile tamamlanan bir süreçtir. Paradowski (2015) bir yabancı dil bilmenin ne demek olduğunu düşündüğümüzde aklımıza ilk gelen becerinin konuşma becerisi olduğunu ve konuşma becerisinin çoğu zaman dilbilimsel yeterliliği ifade eden beceri olarak düşünüldüğünü belirtir. Shannon ve Weaver'a (1981) göre ise konuşma alınan veya gönderilen mesajın bilinçli bir şekilde özenle şifrelenmesi anlamına gelmektedir ve yabancı bir dilde konuşabilmek için o dilin şemasına sahip olmak gerekmektedir. Pachler ve Rodendo (2014) konuşma becerisinin paradoksal bir yönü olduğunu belirtir. Onlara göre yabancı dil öğrenen bireyler konuşma becerisini eğlenceli bulurlar ama öğrenme süreci sonunda en fazla başarısızlık yaşadıkları beceridir. Konuşma evresinde bilgilerin doğru şekilde dile getirilmesi, düşünme ve zihinsel becerilerin gelişimine doğrudan bağlıdır. Zihinsel becerilerin gelişmediği durumlarda, ifade edilecek bilgilerin düzeni ile sözcüklerin tercihini olumsuz etkilemektedir. Bu durumda aktarılmak istenen iletiler tam anlamı ile dile getirilememekte, etkin ve güzel konuşma gerçekleştirilememektedir (Güneş, 2013).

Okuma becerisi. Okuma, mevcut bilgilerle metinde yer alan bilgilerin bir araya getirilerek tekrar anlam atfedildiği bir aşamadır. Bu evre, görme, anlama, seslendirme, zihinde yapılandırma gibi göz, ses ve beynimizin farklı etkileşimlerinden oluşmaktadır. Öncelikle çizgi, harf ve sembollerin algılanması ile başlamakta, daha sonra ise üzerine yoğunlaşarak sözcük ve cümlelerin anlamları ortaya çıkarılmaktadır (Güneş, 2013). Bir başka tanıma göre okuma “sözcükleri, tümceleri, noktalama işaretleriyle, bir metni bütün şeklinde anlama görme ve anlama süreci” olarak tanımlanmaktadır (Ünal, 2006). Kavramsal olarak değerlendirildiğinde okuma; okuyucunun sunulan başlık ve konuya dair mevcut veri ile metni hazırlayanın yazdıkları arasındaki ilişki aşamasından ibaret, yalnızca uzlaşımların ve dilbilgisinin simgeleştirilmiş şekli değildir. Esas okuma becerisi adı verildiğinde; algılama, duyma ve uygulama gibi çeşitli faaliyetlerle sonuçlanan çok boyutlu aktif etkinlikler bütünü akla gelmektedir (Usta, 2012).

Okuma becerisi bireyin okuduklarını algılayıp yanıt verebilmesi ve iletişime geçebilmesi için önemlidir (Söylemez, 2016). Birey okuduğunu anlama sürecinde yazıları sesli olarak okuyabileceği gibi sessiz olarak da (içinden) okuyabilmektedir. Gerek sesli gerekse de sessiz okuma eylemi okumanın akıcılığı üzerinde önemli birer belirleyici olarak değerlendirilmektedir (Jeon, 2012). Bunun yanında bireyin dil yeteneği ve kelimelerin sözlük anlamlarını bilme düzeyi de okuma becerisini olumlu yönde etkilemektedir (Yamashita, 2013).

Okuma süreci, çizgi, harf ve sembollerin algılanabilmesi ile gelişmektedir. Algılama işleminden sonra yoğunlaşarak; sözcük ve cümleler anlaşılma, ilgi alanı kapsamında ve gerekli kabul edilen bilgiler tercih edilmektedir. Tercih edilen bilgiler, sıralama, sorgulama, sınıflama, bağ geliştirme, tenkit etme, sorun çözümü ve irdeleme, analiz-sentez yapma gibi zihinsel etkinlik süzgecinden geçirilmektedir. Süzgeçten geçirilen bilgiler, zihnimize yer alan geçmiş bilgilerle bir araya getirilmekte ve ilgili yazı da mevcut görselle araçlardan da

yararlanılarak tekrar anlamlandırılmaktadır. Öğrenen bireyin ilgisi, okuma nedeni, güdülenmesi, dil bilgisi ve okuma tecrübeleri algılama aşamasında etkindir (Korkmaz, 2008). Literatürde yer alan araştırma bulguları da özellikle yabancı dil öğreniminde okuma becerisinin gelişmesinde ve okuma kaygısının düşük olmasında kurs seviyesine ek olarak deneyimin önemli bir yere sahip olduğu rapor edilmiştir (Zhao, Guo ve Dynia ,2013). Yabancı dilde okumayla ilgili bu görüşlerinin yanı sıra yabancı dilde okumayla ilgili farklı açıklamalar da yapılmıştır. Bu açıklamalar şu şekilde örneklendirilebilir:

- Maxom (2009) okuma becerisinin diğer becerilerin edinilmesini pekiştirdiğini bu yüzden de yabancı dil öğretimindeki anahtar becerinin okuma becerisi olduğunu belirtir.
- Şahin (2011); “Okuma, geniş anlamda evrendeki tüm varlıkları görsel yolla veya diğer duyu organlarıyla tanıma, anlamlandırma etkinliği, dar anlamda ise yazılı sembollerin çözümleme becerisi kazanma-kazandırma etkinliğidir.” der.
- Romero ve ark. (1985) okumayı “yazılı sembollerin çözümlenmesi” olarak tanımlar.
- Jennings (1965) okumayı “fikirler, kavramlar ve nesnelerin işaretlerinin anlamlandırılması” olarak ifade eder. Okuma genel olarak yazılı sembollerin çözümlenmesi olarak ifade edilmekte ise yabancı bir dilde okuma sadece yazılı sembollerin çözümlenmesini değil daha ileri bir kavrama becerisini gerektirir.
- Bernhardt (1991) yabancı dilde okumanın ileri düzeyde hesaplama ve öğrenilen yabancı dilin edebiyat ve kültüründe ayrıntılı bilgi sahibi olmayı gerektirdiğini belirtir.
- Grabe (2009) yabancı dilde okuduğunu anlamamanın okuma becerisinin gelişimine ek olarak okuyucunun neden okuduğunu bilmesi ile de alakalı olduğunu ifade eder.

- Yabancı dilde okuma becerisi son yıllarda interaktif kelimesi ile bütünleştirilmiştir ve okuyucunun yabancı dilde okuduğu metinle arasında kurmaya çalıştığı ilişki olarak adlandırılabilir (Hedge,2008).

Yukarıdaki açıklamalardan anlaşılacağı üzere yabancı dilde okuma birtakım beceriler gerektirir. Bu becerilerin öğretimi yoluyla; bireylerin, belli bir metinde yer verilen kelime, kavram, olay ve olguların bulunduğu cümleleri doğru şekilde seslendirme, telaffuz etme ve anlamlandırma yeterliklerinin geliştirilmesi ve öğrenilen dilin ait olduğu kültür noktasında farkındalık kazanmaları hedeflenmektedir (Polat ve Erişti, 2018). Polat ve Erişti'nin (2018) görüşlerini destekleyen Broughton ve ark. (1993) da yabancı dilde bir metni okurken semboller anlamlandırmanın yanında sahip olduğumuz geçmiş bilgiyi, dünya görüşünü, dilbilgisini ve tahminlerimizi de beraberimizde getirdiğimizi belirtirler. Bu yönüyle de yabancı dilde okuma becerisi önemli oranda teorik bilgi gerektirir (Nuttal, 2005).

Yazma becerisi. Yapılandırılmış dilsel becerilerin yazıya dökülmesi “yazma becerisi” olarak tanımlanmaktadır (Yaylı, 2008). Bir başka ifadeye göre yazma “bireyin zihnindeki duygu, düşünce, istek ve olayların birtakım kurallar bağlamında farklı sembollerle dile getirilmesi” olarak tanımlanmaktadır (Güneş, 2013). Wolff (2000) yazma becerisinin yabancı dil öğretimindeki en önemli araçlardan biri olduğunu ifade eder. Yabancı dilde yazma eylemi amaç belirleme, fikir üretme, bilgi sınıflama, doğru dil öğelerini seçme, taslak çizme, okuma, gözden geçirme ve son olarak da kaleme alma gibi bir dizi eylem içerir (Hedge,2008). Weissberg de (1994) yabancı dilde yazma becerisinin fikir üretmek, içerik seçmek ve tamamlamak, bu içeriği metne dökmek ve ortaya çıkan metnin gerçekten isteneni anlatıp anlatmadığını değerlendirmek gibi bilişsel yeterlilikleri gerektirdiğini belirtir. Bu tanımlara göre, yazmayı dilsel becerinin bir neticesi olarak nitelendirmek doğru değildir. Dinleme becerisi, dile aktarma ve okuma becerisinin şekillenmesine ne şekilde katkıda bulunuyorsa yazma da söz konusu evrenin bir adımıdır. Rivers (1981) yazma becerisinin diğer dil becerilerinin pekiştirilmesinde büyük önem taşıdığını ve ölçme değerlendirmenin vazgeçilmez bir parçası olduğunu belirtir. Dolayısıyla dile ilişkin bütün yetenek dalları gibi yazma da etkileşimsel ve bilişsel bir adım şeklinde ele alınmalıdır (Yaylı, 2008).

İnsan yaşamının her alanında olduğu gibi yazma becerisi de düzenli, disiplinli ve planlı çalışmayı gerektirmektedir. Broughton ve ark. (1993) yabancı dilde yazma becerisinin yetenekten çok belli kalıpların edinilmesi ile ilgili olduğunu ifade ederler. Grauberg (1997) yazma becerisinin yabancı dil öğretiminde şu rolleri yerine getirdiğini belirtir:

- İlk olarak yazma becerisi sözlü olarak öğrenilmiş olanı pekiştirir ve sağlamlaştırır.
- İkincisi iletişimin önemli bir türü olan yazışmaları karşılar.
- Ve son olarak yabancı bir dilde sınırlı deneyimi olan kişilere bile kişisel bir açıklama fırsatı sunar.

Genel olarak değerlendirildiği zaman yazma becerisi insanlar arasındaki ilişkilerden doğan bir gereksinim olarak ön plana çıkmaktadır. Konuşma ile kıyaslandığı zaman yazma becerisi daha kalıcıdır. Bu özelliği ile yazma becerisi insanları duygu, düşünce, izlenim ve tasarılarını diğer insanlara aktarmanın yanında gelecek kuşaklara aktarılmasında da büyük bir öneme sahiptir (Karakuş-Tayşı ve Taşkın, 2018).

Dilin gelişim aşamasının dikkat çeken bir alanı olmakla birlikte bireylerin birbirleriyle etkileşim sağlamak adına yararlandıkları yazma eylemidir. Söz konusu öğrenme süreci bağlamında diğer süreçlerde de mevcut olduğu gibi farklı adımlar, işlemler, beceriler, stratejiler ve açılar bulunmaktadır. Ayrıca zihinsel ve fiziksel adımları içeren ve geç gerçekleşen bir beceridir. Yazma aşaması yapılandırmacı kurama göre, zihindeki verilerin kontrol edilmesi ile gelişmektedir. Yazının hazırlanma sebebi, metodu, ne ile ilgili olduğu ve içeriği tespit edilerek aktarılacak bilgiler belirlenmekte ve tercih edilen bu veriler farklı zihinsel evrelere tabi tutularak hazırlanmaktadır (Güneş, 2013). Bu süreçte farklı yazma yöntemleri kullanmak (dijital ortamda yazı yazma, geleneksel öğretim yöntemleri kullanılarak yazı yazma) bireyin yazma becerisini farklı düzeylerde geliştirmektedir (Hwang vd., 2014; Gelderen vd., 2011).

Yazma becerisinin öğretilmesiyle; bireylerin hedef dilin dil bilgisi, kelime bilgisi, cümle bilgisi ve yazım kurallarına uygun olarak belirli bir konuya ilişkin duygu ve düşüncelerini doğru, anlamlı ve nitelikli bir şekilde, yazılı olarak ifade edebilmelerini mümkün kılacak yeterlikler kazanmaları amaçlanır (Polat ve Erişti, 2018). Yabancı dilde yazma becerisi sayesinde birey, yazma amacını, metnin iletişimsel işlevini ve doğasının sınırlandırıldığı pek çok zihinsel aktiviteyi düzenli olarak uygulamaya koyabilir (Alamargot ve Chanquoy, 2001). Ayrıca yazma becerisi bir problem çözme becerisidir ve yazma becerisinin kişinin planlama, tanımlama, sözel problemleri çözümlenme ve bu çözümleri değerlendirme yeteneğini geliştirir (Manchón, 2011).

Dinleme becerisi. Dinleme becerisi, fiziksel olarak işittiğimiz bilgilerin beynimizde anlamlandırılması şeklinde tanımlanabilir (Mete ve Bağcı-Ayrancı, 2016). Bireyi toplum hayatına kazandıran ve onun bir birey olmasını sağlayan dinleme becerisidir (Arslan, 2008). Dinleme becerisi farklı araştırmacılar tarafından farklı yönleri vurgulanan bir beceri olmakla beraber, iletişim sürecinde işitilen seslerin anlamlandırılması ve söz konusu anlamlandırmaya tepkide bulunulması şeklinde tanımlanmaktadır. Bu açıdan değerlendirildiği zaman dinleme karşındaki insanları edilgen bir biçimde izlemeden ziyade iletiyi tam anlamıyla almayı ve yorumlamayı gerektirmektedir. Böylece iletişim tam anlamıyla gerçekleşebilmektedir (Melanlıoğlu, 2013).

Dinleme becerisi dil öğretiminde temel beceriler arasında yer almaktadır (Tabak ve Göçer, 2014). Temel dil becerileri arasında önemli bir yere sahip olan dinleme becerisi aynı zamanda günlük yaşam içerisinde insanlar arasındaki iletişimde en çok kullanılan beceri olarak göze çarpmaktadır. Bu nedenle insanlarda dinleme becerilerinin geliştirilmesinin önemli bir konu olduğu ifade edilmektedir (Kemiksiz, 2017). Dinlemeyle ilgili olarak Brown (2007) dilsel bilgiyi içselleştirmeyi sağlayan dinleme becerisi olmadan kişinin bir dili konuşamayacağını belirtir (akt: Barekat,2014). Palmer (2014) ise dinleme becerisinin yabancı dil öğretiminde hâkim olan dil becerisi olduğunu vurgular. Dil öğrenen bireylerin maruz kaldığı ilk dil becerisi dinleme becerisidir. Konuşmadan, okuyup, yazmadan önce dinleriz.

Dinleme becerisinin gelişimi anne karnında başlamakta olup, aile ve sosyal çevre vasıtasıyla gelişmektedir (Gün vd., 2017). Dinleme, okuma becerisinin öğrenildiği ilköğretim dönemine dek bilgi kazanımı ve öğrenme için önemli bir yetenektir. Dinleme evresi annenin hamilelik sürecinde başlayarak bir yaşam boyu sürer. Uluslararası Dinleme Birliği öğrencilerin sahip oldukları bilgilerin %85'inin dinleme becerisi aracılığıyla edinildiğini savunur (Mackay,2005). Birey okul çağına geldiğinde, dinleme yeteneği kazandığı varsayılarak eğitim-öğretim aşamasına alınır ve öğretmenince bilgiler aşılanır (Arslan, 2008).

Öğrenmeye giden en temel yol dinleme becerisine bağlıdır. Dinleme becerisi, eğitimin her basamağında öğrenciyi etkileyecektir. Bu kapsamda tüm öğrenme alanlarını etkileme potansiyeline sahiptir. Bunun yanı sıra, birey olarak hayatın her kademesinde dinleme becerisinin yeterliliği bireyin yaşam kalitesini etkilemektedir (Mete ve Bağcı-Ayrancı, 2016). Dinleme becerisi bireyin hayatında bu kadar önemli bir yere sahip olmasına rağmen öğretim programlarında 1970’li yıllarda bu beceriye yer verilmeye başlanmıştır (Rost,1990). Bu yıllardan itibaren dinleme becerisi yabancı dil sınıflarının öne çıkan öğretim materyallerinden biri haline gelmiştir (Rost,1990). Son yıllarda da dinleme becerisinin odak noktası olması sebebiyle yabancı dil öğretimi dilin yapısını öğretme boyutundan çok dili öğrenme üzerine kaymıştır (Cook,2016).

Dinleme öğrenme alanı değerlendirildiğinde, farklı dinleme çeşitleri, seviyeleri, boyutları, kapsamları, süreçleri, metotları, algılama seviyelerini kapsayan önemli bir süreç olduğu göze çarpmaktadır. Dinleme çeşitleri sorgulayıcı, etkin, pasif, birleştirici dinleme şeklinde ifade edilmektedir. Her dinleme türünün özellikleri birbirinden ayrıdır. Dinleme becerisinin alt aşamaları ve düzeyleri ise etkileşim, işlem ve sözel algılama düzeyleridir. Söz konusu becerilerini zenginleştirmek adına gerçekleştirilen öğretim aşamaları ilk olarak dinleme öncesi daha sonra dinleme ve son olarak da dinleme sonrası olarak üç kapsamda değerlendirilmektedir. Söz konusu aşamalarda gerçekleştirilen farklı dinleme yöntemleri bulunmaktadır. Dinleme becerilerini zenginleştirmede bu yöntemlerin her biri önem kazanmaktadır (Güneş, 2013). Bunlarla birlikte Galvin (1985) de dinleme becerisinin yabancı dilde kullanım amaçlarını şu şekilde ifade eder;

- Yeni bilgi edinme,
- Mesajın kişisel bileşenlerinin farkına varma,
- Muhakeme ve karar değerlendirmesi yapma,
- Olayın evrelerini değerlendirme.

Galvin (1985)'in görüşlerinden anlaşılacağı üzere dinleme tüm bilişsel süreçleri de içermektedir. Dinleme becerisinin öğretimi yoluyla, öğrencilerin, öğrenilen dildeki sesleri tanımları, bir kapsam içerisinde yer verilen vurgulama ve tonlamaların neden olduğu anlam değişikliklerini fark etmeleri ve kendilerine aktarılan mesajı tam ve doğru olarak anlamlandırabilecekleri yeterlikler kazanmaları hedeflenmektedir (Polat ve Erişti, 2018). Bu hedeflere ulaşma sadece fizyolojik değil aynı zamanda aktif olarak katılımı gerektiren bilinçli bir süreçtir (Low ve Sonntag, 2013). Rost (2002) dinleme sürecinde gerçekleştirilen bu bilinçliliğin temel bileşeninin bireyin hafızasında bulunan, var olan ile yeni edinilen bilgiyi birleştirip anlamlandırmaya yarayan şemanın aktifleştirilmesi olduğunu belirtir. Başka bir ifadeyle dinleme, duyulan ile bilinenin birleştirilme sürecidir (Hassantafaghodtari, 2009). Ayrıca dinleme iletişimde normalde olandan daha kesin ama daha yavaş bilinçli bir dahil olma sürecidir (Snieder, 2016). Bu sürecin tam olarak yerine getirilmesi konuşma, okuma ve yazma becerileri ile bağlantı kurulmasını sağlar (Rost, 2001).

Dil Becerileri Arasındaki İlişkiler

Dil becerilerinden olan dinleme ve yazma becerileri birbiri ile yakından alakalıdır. Etkili bir dinleyici sözcüklerden çıkan harflerin dahi seslerini ayırabilir, dolayısıyla onları yazıya aktarabilir ve sözcüklerin yazım biçimini doğru olarak aktarır ve bunun yanı sıra etkili dinleme, sözcük dağarcığını artırır, bunların tümü daha sonra yazılı ifadede yansıtılır. Buna ek olarak iyi bir dinleyici genel olarak iyi bir yazar olur, zira o başkalarının görüşlerinden ve düşüncelerinden faydalanır ve onların kültüründe, üslubunda ve yazılarında sürdürür (Aldyab, 2017).

Dil becerileri içerisinde konuşma ve dinleme becerileri arasında da anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Dinleme becerileri üretken becerilere ortam sağlayan anlaşılabilir (receptive) becerilerdir. İletişimi sağlamak adına gereken okuma, yazma ve konuşma gibi beceriler için de temel beceri durumundadır. Konuşabilmek için ilk olarak konuşulanı iyi anlamamız

gerekmektedir. Bunun için de etkin bir dinleme gerçekleştirilmelidir (Durak-Üğüten ve Şanal, 2016).

Söylemez'e (2016) göre, dili etkin bir biçimde kullanarak konuşmak, yazmak, dinlemek ve okumakla gelir. Bu beceriler her ne kadar birbirlerinden ayrı gibi dursalar da esasında birbirlerinin içinde yer alırlar. Söz gelimi gündelik yaşamımızda, ana dilimizde izlediğimiz bir program (dinleme) ile ilgili olarak görüş dile getirebilir (konuşma) ya da konuya ilişkin bir şeyler yazabiliriz (yazma). Aynı şekilde gazete ya da dergide mevcut bir haberi, iş ilanını ya da bir e-postayı görüp (okuma), habere ilişkin yanımızdakilerle fikir ya da bilgi paylaşımı yapabilir (konuşma), okuduğumuz ilana yazılı başvuru (yazma) yapabilir, e-postaya yazılı ya da sözlü (yazma/konuşma) yanıt verebiliriz. Yani dört temel dil öğretim becerisi olan dinleme, okuma, konuşma ve yazma gündelik yaşamımızda etkin ve birbirlerine bağlantılı olarak kullanılmaktadır.

Mete ve Bağcı-Ayrancı'ya (2016) göre anlama ve anlatma becerilerinden anlama becerisi kapsamına giren dinleme becerisinin diğer becerilerden kesin olarak ayıramayacağına dikkat çekmek gerekir. Zira dinleme becerisi konuşma becerisini de etkiler. Okuma becerisi de dinlediklerini yorumlama açısından dinleme becerisini etkileyecektir. Dinlediklerini yazma konusunda da dinleme becerisi ve yazma becerisi karşılıklı olarak birbirini etkileyecektir. Bu açıdan bir dil becerisinin gelişimi dolaylı olarak diğer dil becerilerini de etkileyecektir.

Okuma, Konuşma ve Yazma Becerilerinin Öğretiminde Karşılaşılan Zorluklar

Öğrencilerin hata yapma korkusu ile yabancı dilde kendilerini dile getirmekten çekinmeleri konuşma öğretimini olumsuz etken olarak karşımıza çıkarmaktadır. Söz konusu olumsuzluğun yanı sıra öğretmenlerimizin metodolojik bakımdan da birtakım eksikliklerle ders vermeleri göz ardı edilmemelidir (Yücel, 2016).

Konuşma becerisinin zenginleştirilmesinde dikkati çeken en önemli problemlerden biri öğrenim ortamıdır. Ana dilin haricinde farklı bir yabancı dilin kazanıldığı “evren”, ana dilin yarattığı baskı, konuşmayı birebir etkilemektedir. Bu açıdan bireyin uygulama olanağı sınırlı ise çeşitli yöntem ve tekniklerin deneyimlenmesi zaruridir. Yalnızca sınıf veya kurs merkezi ile kısıtlanmış öğrenme evreni, yeterli değildir. Eğitimin sürerliği ilkesi, dil adına da aynıdır. Konuşma alanını olabildiğince geniş tutmak, başarılı olmanın en önemli ayrıntılarından biridir (Uçak ve Gökçü, 2015).

Dinleme Öğretiminde Karşılaşılan Zorluklar

Bir dili bilmek, algılamak özetle farklı bir dili etkili bir biçimde ifade edebilmek için sözcük ve dilbilgisi dışında çeşitli pek çok niteliğine de hakim olunması gerekmektedir. Bunların haricinde dinleme becerilerinde yararlanılan sözcüklerin uzunluğu ve yararlanılan sözcüklerin söz konusu dil içerisinde telaffuz edilme yoğunlukları pek hatırlanamayan problemler arasındadır. Dinleme becerisini geliştirecek faaliyetlerdeki uzun cümleler yoğunlukla öğrencinin düzeyi göz önünde bulundurulmadan telaffuz edildiğinde anlam kaybına yol açmaktadır. Hatta günümüzde bütünüyle dilbilimi (corpus linguistics) kapsamındaki sözcüklerin tasarrufundaki yoğunluk düzeyleri bir eğitimcinin dikkatinden kaçtığına dinletilerin düzeyleri artmakta bununla beraber öğrencinin dinletiden anlam çıkarması da güçleşmektedir (Kahraman, 2015).

Eğitimin her sürecinde öğrencilerin anlatılanı dinlememe problemi yaşanmaktadır. Dinlemenin önemi ve gerekliliğini ele alan birçok araştırma bulursa da öğrencilerin neden dinlemediği konusuna yoğunlaşan ve çözüm önerisi sunan araştırmaya ender olarak rastlanmaktadır (Mete ve Bağcı-Ayrancı, 2016).

Yabancı Dil Öğretiminde Dinleme Becerisi

Dinleme becerisi yabancı dil öğreniminde önemli bir yere sahip beceriler arasında gösterilmektedir (Aldyab, 2017). Ana dil dışında farklı bir dil kazanımı ana dil kazanımından

son derece ayrılrsa da, gerek farklı bir dil kazanımı gerekse yabancı dil öğrenimi olsun esasında olağan bir sürecin olduğu durumu hiçbir eğitimci tarafından inkar edilemez. Farklı bir ifadeyle farklı bir dil edinen öğrenci ilk olarak dinleme sürecini tamamlayacak daha sonra konuşacak ve en sonunda ise okuyup yazabilecek evreye gelecektir (Kahraman, 2015).

Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı

Türk Dil Kurumu (TDK) Güncel Türkçe Sözlüğü'nde kaygı kavramı “üzüntü, tasa ve endişe duyulan düşünce” şeklinde tanımlanmaktadır (Karakuş-Tayşi ve Taşkın, 2018). İnsanlarda kaygı durumluk (kısa süreli) olabildiği gibi uzun süreli de (kronik kaygı) ortaya çıkabilmektedir (Zheng, 2008). Kaygı bazen insanlar açısından yararlı sonuçlar da ortaya çıkaran bir olgu olarak nitelendirilmektedir. Kaygının hangi durumlarda zararlı ya da yararlı olduğunu anlayabilmek için kaygının derecesinin ve başarılması amaçlanan işin zorluk düzeyinin iyi bilinmesi gerekmektedir (Melanlıoğlu ve Demir, 2013).

Dil öğretiminde dili aktaran öğreticinin üzerinde durması gereken başka bir konu, “kaygı”dır. Çünkü kaygı olgusu eğitim ve öğretim sürecini etkileyen duyuşsal unsurlar arasında gösterilmektedir (Karakuş-Tayşi ve Taşkın, 2018). Özellikle yabancı dil öğrenme sürecinde yaşanan olumsuz deneyimler bireyde yabancı dil öğrenmeye yönelik kaygı oluşumuna zemin hazırlamaktadır (Zheng, 2008). Kavramsal açıdan ele alındığı zaman yabancı dil öğrenme kaygısı bireyin dil becerileri olan okuma, konuşma, yazma ve dinleme becerilerini öğrenme noktasında gerginlik hissetmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Mesri, 2012). Yabancı dil öğrenme kaygısı toplumda yaygın olarak görüldüğü için gerek bilim adamları gerekse de yabancı dil öğretmenleri ve öğrenciler tarafından sıklıkla ilgilenilen konular arasında yer almaktadır (Horwitz, 2010).

Yabancı dil öğrenmede bireyin dil öğrenme yeterliği önemli bir unsur olarak değerlendirilmektedir (Iwashita ve diğerleri, 2008). Bu kapsamda bireyin dil yeterlik düzeyi

ile dil öğrenme yetenekleri de yabancı dil öğrenme kaygısına neden olan unsurlar arasında yer almaktadır (Chang, 2010; Williams ve Andrade, 2008).

Yabancı dil öğrenme kaygısı kadın ve erkeklerde farklı düzeylerde görülmektedir. Yapılan araştırma bulguları erkekler ile kıyaslandığı zaman kadınlarda yabancı dil öğrenme kaygısının daha yüksek olduğunu göstermektedir (Koul vd., 2009; Park ve French, 2013; Mahmoodzadeh, 2012). Bunun yanında öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeyi de yabancı dil öğrenim kaygısı üzerinde önemli bir belirleyici olarak değerlendirilmektedir (Liu ve Jackson, 2008).

Yabancı dil öğrenme kaygısı öğrencilerin yabancı dil öğrenme başarılarını olumsuz yönde etkilemektedir (Awan, Azher, Anwar, ve Naz, 2010). Literatürde yer alan araştırma bulguları da dil öğrenme kaygısı ile öğrenci başarısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu görüşünü desteklemektedir (Marcos-Llinas ve Garau, 2009). Çünkü hata yapma endişesi ile “susmuş öğrenci”, büyük bir olasılıkla “başarısız olmuş öğrenci profilini” ortaya çıkarmaktadır. Bu noktada kaygılardan soyutlanmış bir öğretim alanı yaratmak zaruridir. Sınıf ya da kurslarda hata yapma endişesi ile birlikte gelişen “mahalle baskısı” üzerinde durulmalıdır. Kimsenin kusursuz olmadığı düşüncesi göz önünde bulundurularak koşullar, esnek bir hale dönüştürülmelidir. Hataların telafisi anında yapılmalıdır. Fakat yanlışların dile getirilmesinde öğreticinin kibarca hitap etmesi öğrenci başarısı için önemlidir (Uçak ve Gökçü, 2015).

Yabancı Dil Öğretiminde Dinleme Kaygısı

Gerek ana dil eğitimi gerekse yabancı dil aktarımında direkt olarak, etkili bir etkileşimin gerçekleşmesi için bireye aşılması gereken asıl anlama becerisi dinlemedir (Yaman ve Tulumcu, 2016). Yabancı dil öğretiminde dinleme öğrencinin işittiği kelimeleri tanıması ve kelimelerin telaffuz özelliklerini doğru algılayabilmesi için önemlidir (Tüm, 2016). Buna karşılık öğrencilerde sıklıkla yabancı dil öğrenim sürecinde dinleme kaygısı

görülebilmektedir. Yabancı dilde dinleme kaygısı; yabancı bir dili öğrenmekte olan ya da öğrendiklerini kullanan kişilerin dinleme süreci öncesinde ve süreç boyunca yaşadıkları, becerinin gerçekleştirilme şeklinin gerektirdiği eylemler ve farklı uyaranlardan doğan, kaygı, huzursuzluk, gerginlik, tedirginlik, korku duyguları olarak tanımlanmaktadır (Polat ve Erişti, 2018).

Dinleme kaygısı bireyin dinlemeye karşı geliştirdiği tepkinin bir sonucu ortaya çıkmaktadır. Dinleme kaygısı olan bireylerde dinleme sürecinde üzüntü, korku ve kızgınlık şeklinde duygusal tepkiler ortaya çıkabilmektedir. Bunun yanında bireyde terleme ve kalbin hızlı atması gibi fiziksel tepkiler gözlenebilmektedir. Dinlemeye karşı geliştirilen bu tepkiler sınav gibi dinlemenin zorunlu olduğu anlarda ortaya çıkabildiği gibi, dinlemenin zorunlu olmadığı durumlarda da ortaya çıkabilmektedir (Melanlıoğlu, 2013).

Yabancı dil öğreniminde dinleme kaygısının ortaya çıkması öğrencilerin dinleme performanslarını da olumsuz yönde etkilemektedir (Zhang, 2013). Yabancı dil öğreniminde dinleme kaygısının ortaya çıkmasının temelinde öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik güven düzeylerinin düşük olması gelmektedir. Literatürde yer alan araştırma bulguları da bu görüşü desteklemektedir (Chang, 2008).

Yabancı dil öğretiminde dinleme kaygısının en aza indirilmesinde öğrencilerin kelime hazinelerinin geliştirilmesi önemli bir yere sahiptir. Literatürde yer alan araştırma bulguları da (Shear, 2009) kelime hazinesinin dinleme kaygısı üzerinde önemli bir belirleyici olduğu görüşünü desteklemektedir.

Öğrencilerde yabancı dil öğrenmede dinleme kaygısının ortadan kalkması ve dinlemeye yönelik olumlu tutum geliştirilmesi dinleme becerisindeki gelişimine ve dinlediğini anlamaya bağlıdır. Eğitim ve öğretim sürecinde dinleme becerisinin geliştirilmesinde ortaya çıkan aksaklıklar dinlediğini anlamama ya da anlayamamayı beraberinde getirmekte, bu durum da dinlemeye karşı olumsuz tutum geliştirilmesine zemin hazırlamaktadır.

Öğrencilerde dinleme kaygısı arttıkça dinlemeden kaçınma düzeyi de artmaktadır. Bu durum birkaç kez gerçekleşirse öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmek için geç kalınmış olabilir (Melanlıoğlu, 2013).



Bölüm II: Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmanın amacı yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yabancı dilde dinleme kaygısı (öz-odak kaygısı ve görev-odak kaygısı), etkileşim kaygısı ve endişe düzeyleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesi; dinleme kaygısı, etkileşim kaygısı ve endişe düzeylerinin farklı demografik özellikler açısından nasıl farklılaştığının belirlenmesi ile etkileşim kaygısı ve endişe düzeylerinin, dinleme kaygısı üzerindeki etkisinin incelenmesi olduğundan, çalışma ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 168 kişi oluşturmaktadır. Katılımcıların demografik özelliklerine göre dağılımı sırasıyla sunulmuştur. Tablo 1’de katılımcıların cinsiyete göre dağılımı yer almaktadır.

Tablo 1

Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımı

	f	%
Kadın	72	42.9
Erkek	96	57.1
Genel Toplam	168	100.0

Tablo 1 incelendiğinde, katılımcıların 96’sının (%57.1) erkek, 72’sinin (%42.9) kadın olduğu görülmektedir.

Katılımcıların yaşa göre dağılımı Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2

Katılımcıların Yaşa Göre Dağılımı

	f	%
18-25 yaş	124	73.8
26-35 yaş	28	16.7
36-45 yaş	10	6.0
46 yaş ve üstü	3	1.8
Toplam	165	98.2
Kayıp Veri	3	1.8
Genel Toplam	168	100.0

Tablo 2 incelendiğinde, katılımcıların çoğunluğunun (%73.8) yaşının 18-25 yaş arasında olduğu görülmektedir.

Katılımcıların eğitim durumuna göre dağılımı Tablo 3'de yer almaktadır.

Tablo 3

Katılımcıların Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

	f	%
Ortaöğretim	7	4.2
Lise	76	45.2
Önlisans /lisans	64	38.1
Lisansüstü	10	6.0
Toplam	157	93.5
Kayıp Veri	11	6.5
Genel Toplam	168	100.0

Tablo 3 incelendiğinde, katılımcıların 7'sinin (%4.2) ortaöğretim, 76'sının (%45.2) lise, 64'ünün (%38.1) önlisans /lisans, 10'unun (%6) lisansüstü eğitim mezunu olduğu görülmektedir. 11 kişi (%6.5) eğitim durumuna ilişkin soruya yanıt vermemiştir.

Katılımcıların Türkiye'de yaşadıkları yıla göre dağılımı Tablo 4'de yer almaktadır.

Tablo 4

Katılımcıların Türkiye’de Yaşadıkları Yıla Göre Dağılımı

	f	%
bir yıldan az	94	56.0
1-2 yıl	32	19.0
3-4 yıl	20	11.9
4 yıl ve üzeri	17	10.1
Toplam	163	97.0
Kayıp Veri	5	3.0
Genel Toplam	168	100.0

Tablo 4 incelendiğinde, katılımcıların 94’ünün (%56) bir yıldan az zamandır, 32’sinin (%19) 1-2 yıldır, 20’sinin (%11.9) 3-4 yıldır, 17’sinin (%10.1) 4 yıl ve üzeri zamandır Türkiye’de yaşıyor olduğu görülmektedir.

Katılımcıların medeni durumlarına göre dağılımı Tablo 5’de yer almaktadır.

Tablo 5

Katılımcıların Medeni Durumlarına Göre Dağılımı

	f	%
Evli	33	19.6
Bekar	130	77.4
Toplam	163	97.0
Kayıp Veri	5	3.0
Genel Toplam	168	100.0

Tablo 5 incelendiğinde, katılımcıların 33’ünün (%19.6) evli, 130’unun (%77.4) bekar olduğu görülmektedir.

Katılımcıların Türkçe dil seviyelerine göre dağılımı Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6

Katılımcıların Türkçe Dil Seviyelerine Göre Dağılımı

	f	%
A1	1	.6
A2	1	.6
B1	28	16.7
B2	80	47.6
C1	45	26.8
Toplam	155	92.3
Kayıp Veri	13	7.7
Genel Toplam	168	100.0

Tablo 6 incelendiğinde, katılımcıların çoğunluğunun (%47.6) Türkçe dil seviyesinin B2 olduğu görülmektedir. Katılımcıların İngilizce dil seviyelerine göre dağılımı Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7

Katılımcıların İngilizce Dil Seviyelerine Göre Dağılımı

	f	%
A1	20	11.9
A2	22	13.1
B1	19	11.3
B2	25	14.9
C1	25	14.9
C2	12	7.1
Toplam	123	73.2
Kayıp Veri	45	26.8
Genel Toplam	168	100.0

Tablo 7 incelendiğinde, katılımcıların 20’sinin (%11.9) İngilizce dil seviyesinin A1, 22’sinin (%13.1) İngilizce dil seviyesinin A2, 19’unun (%11.3) İngilizce dil seviyesinin B1,

25'inin (%14.9) İngilizce dil seviyesinin B2, 25'inin (%14.9) İngilizce dil seviyesinin C1, 12'sinin (%7.1) ise İngilizce dil seviyesinin C2 düzeyinde olduğu gör÷lmektedir.

Katılımcıların uyruklarına göre dağılımı Ek 1'de yer almaktadır. Katılımcıların geldikleri ÷lkeye dağılımı Ek 2'de yer almaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada kullanılan veriler katılımcı anket formu, Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı Ölçeği, Etkileşim Kaygısı Ölçeği ve Penn State Endişe Ölçeği ile elde edilmiştir.

Katılımcı anket formu araştırmacı tarafından oluşturulmuştur ve katılımcılara ilişkin farklı demografik özelliklerin öğrenilebilmesi amacıyla yazılan sorulardan oluşmaktadır.

Yabancı dilde dinleme kaygısı ölçeği. Kim (2000) tarafından geliştirilmiştir. Öz-Odak Kaygısı ve Görev-Odak Kaygısı şeklinde isimlendirilen iki alt boyuttan oluşmaktadır. Öz-Odak Kaygısı alt boyutu 14 madde, Görev-Odak Kaygısı alt boyutu 16 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan tüm maddeler olumsuzdur. Ölçek, derecelendirmesi 1 (benim için hiçbir zaman doğru değil) ve 5 (benim için her zaman doğru) arasında değişen, 5'li likert tipindedir. Toplam puanın yüksek olması bireyin kaygı düzeyinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir.

Etkileşim kaygısı ölçeği. Leary (1983) tarafından geliştirilmiş, Leary ve Kowalski (1993) tarafından yeniden yapılandırılmıştır. 15 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan tüm maddeler olumsuzdur. Ölçek, derecelendirmesi 1 (benim için hiçbir zaman doğru değil) ve 5 (benim için her zaman doğru) arasında değişen, 5'li likert tipindedir. Toplam puanın yüksek olması bireyin kaygı düzeyinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir.

Penn state endişe ölçeği. Meyer, Miller, Metzger ve Barkovec (1990) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 16 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, derecelendirmesi 1 (benim için hiçbir zaman doğru değil) ve 5 (benim için her zaman doğru) arasında değişen, 5'li likert tipindedir. Ölçekte yer alan tüm maddeler olumsuzdur. Toplam puanın yüksek olması bireyin endişe düzeyinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir.

Verilerin Analizi

Analizlere başlamadan önce kayıp değerler ve uç değerler incelenmiştir. Veri setinde bulunan kayıp değerlere ortalama değer atanmıştır. Uç değer incelemeleri sonucunda 1 ve 29 denek numaralı katılımcıların uç değer olduğu tespit edilmiştir ve bu kişiler veri setinden çıkarılmıştır. Daha sonra ölçeklerden alınan toplam puanların dağılımlarının normalliği incelenmiştir. Sırasıyla ölçeklerinden alınan toplam puanlara ilişkin normallik testi sonuçları Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8

Normallik Testi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov		
	KS	sd	p
DinlemeKaygısı	.047	166	.200*
ÖzOdakKaygısı	.053	166	.200*
GörevOdakKaygısı	.045	166	.200*
EtkileşimKaygısı	.045	166	.200*
PennStateEndişe	.091	166	.002

Tablo 8 incelendiğinde Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı Ölçeği'nden ve bu ölçeğin alt boyutlarından alınan toplam puanlar (Öz-Odak Kaygısı ve Görev-Odak Kaygısı) ile Etkileşim Kaygısı Ölçeği'nden alınan toplam puanların normal dağıldığı ancak Penn State Endişe Ölçeği'nden alınan toplam puanların normal dağılıma uygun olmadığı görülmektedir. Bu nedenle ilk dört toplam puan kullanılarak yapılacak analizlerde parametrik, Penn State Endişe Ölçeği toplam puanı kullanılarak yapılacak analizlerde parametrik olmayan teknikler kullanılmıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı Ölçeği (Öz-Odak Kaygısı ve Görev-Odak Kaygısı), Etkileşim Kaygısı Ölçeği ve Penn State Endişe Ölçeği puanları arasındaki ilişkiler hesaplanırken, ilk dört toplam puan için parametrik olan Pearson korelasyon katsayısı, Penn State Endişe Ölçeği toplam puanı için parametrik olmayan Spearman korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı Ölçeği (Öz-Odak Kaygısı ve Görev-Odak Kaygısı), Etkileşim Kaygısı Ölçeği ve Penn State Endişe Ölçeği puanlarının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için veri seti cinsiyete göre bölünerek alt gruplarda dağılımın

normalliği incelenmiştir. Kadınların aldıkları toplam puanlara ilişkin normallik testi sonuçları Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9

Kadınların Normallik Testi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov		
	KS	sd	p
Dinleme Kaygısı	.070	71	.200*
Öz Odak Kaygısı	.081	71	.200*
Görev Odak Kaygısı	.071	71	.200*
Etkileşim Kaygısı	.071	71	.200*
Penn State Endişe	.084	71	.200*

Erkeklerin aldıkları toplam puanlara ilişkin normallik testi sonuçları Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10

Erkeklerin Normallik Testi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov		
	KS	sd	p
Dinleme Kaygısı	.071	95	.200*
Öz Odak Kaygısı	.083	95	.102
Görev Odak Kaygısı	.050	95	.200*
Etkileşim Kaygısı	.064	95	.200*
Penn State Endişe	.135	95	.000

Tablolar incelendiğinde, cinsiyete göre yapılan fark analizi sonuçları dikkate alınarak Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı, Öz-Odak Kaygısı, Görev-Odak Kaygısı ve Etkileşim Kaygısı Ölçeği puanları için parametrik teknik olan ilişkisiz örneklem t testi, Penn State Endişe Ölçeği puanları için bunun parametrik olmayan karşılığı olan Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı Ölçeği (Öz-Odak Kaygısı ve Görev-Odak Kaygısı), Etkileşim Kaygısı Ölçeği ve Penn State Endişe Ölçeği puanları yaşa göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için veri seti yaşa göre bölünerek alt gruplarda dağılımın normalliği incelenmiştir. 18-25 yaş aralığında olan katılımcıların aldıkları toplam puanlara ilişkin normallik testi sonuçları Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11

18-25 Yaş Aralığında Olan Katılımcıların Normallik Testi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov		
	KS	sd	p
DinlemeKaygısı	.074	122	.096
ÖzOdakKaygısı	.055	122	.200*
GörevOdakKaygısı	.080	122	.054
EtkileşimKaygısı	.075	122	.088
PennStateEndişe	.097	122	.007

Yaşı 26 ve üstünde olan katılımcıların aldıkları toplam puanlara ilişkin normallik testi sonuçları Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12

Yaşı 26 ve Üstünde Olan Katılımcıların Normallik Testi Sonuçları

	Shapiro-Wilk		
	SW	sd	p
Dinleme Kaygısı	.980	41	.685
ÖzOdak Kaygısı	.967	41	.274
GörevOdak Kaygısı	.973	41	.444
Etkileşim Kaygısı	.962	41	.187
PennState Endişe	.975	41	.486

Tablolar incelendiğinde, yaşa göre fark analizleri sonuçlarına göre Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı, Öz-Odak Kaygısı, Görev-Odak Kaygısı ve Etkileşim Kaygısı Ölçeği puanları için parametrik teknik olan ilişkisiz örneklem t testi, Penn State Endişe Ölçeği puanları için bunun parametrik olmayan karşılığı olan Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı Ölçeği (Öz-Odak Kaygısı ve Görev-Odak Kaygısı), Etkileşim Kaygısı Ölçeği ve Penn State Endişe Ölçeği puanları eğitim seviyesine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için veri seti eğitim seviyesine göre bölünerek alt gruplarda dağılımın normalliği incelenmiştir. Eğitim seviyesi lise olanların aldıkları toplam puanlara ilişkin normallik testi sonuçları Tablo 13’de sunulmuştur.

Tablo 13

Eğitim Seviyesi Lise Olanların Normallik Testi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov		
	KS	sd	p
Dinleme Kaygısı	.062	74	.200*
Öz Odak Kaygısı	.065	74	.200*
Görev Odak Kaygısı	.089	74	.200*
Etkileşim Kaygısı	.095	74	.098
Penn State Endişe	.080	74	.200*

Eğitim seviyesi önlisans/lisans olanların aldıkları toplam puanlara ilişkin normallik testi sonuçları Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14

Eğitim Seviyesi Önlisans/Lisans Olanların Normallik Testi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov		
	KS	sd	p
Dinleme Kaygısı	.056	64	.200*
Öz Odak Kaygısı	.114	64	.039
Görev Odak Kaygısı	.071	64	.200*
Etkileşim Kaygısı	.075	64	.200*
Penn State Endişe	.084	64	.200*

Tablo 14 incelendiğinde, eğitim seviyesine göre yapılan fark analizi sonuçlarına göre Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı, Görev-Odak Kaygısı, Etkileşim Kaygısı ve Penn State Endişe Ölçeği puanları için parametrik teknik olan ilişkisiz örneklem t testi, Öz-Odak Kaygısı puanları için bunun parametrik olmayan karşılığı olan Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı Ölçeği (Öz-Odak Kaygısı ve Görev-Odak Kaygısı), Etkileşim Kaygısı Ölçeği ve Penn State Endişe Ölçeği puanları Türkiye’de yaşanan yıl sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediğini belirlemek için veri seti Türkiye’de yaşanan yıl sayısına göre bölünerek alt gruplarda dağılımın normallığı incelenmiştir. Türkiye’de bir yıldan az zamandır yaşayanların aldıkları toplam puanlara ilişkin normallik testi sonuçları Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15

Türkiye’de Bir Yıldan Az Zamandır Yaşayanların Normallik Testi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov		
	KS	sd	p
Dinleme Kaygısı	.068	93	.200*
Öz Odak Kaygısı	.080	93	.183

Tablo 15'in devamı

	Kolmogorov-Smirnov		
	KS	sd	p
Görev Odak Kaygısı	.059	93	.200*
Etkileşim Kaygısı	.101	93	.020
Penn State Endişe	.081	93	.160

Türkiye'de bir yıl ve daha fazla zamandır yaşayanların aldıkları toplam puanlara ilişkin normallik testi sonuçları Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16

Türkiye'de Bir Yıl ve Daha Fazla Zamandır Yaşayanların Normallik Testi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov		
	KS	sd	p
Dinleme Kaygısı	.065	68	.200*
Öz Odak Kaygısı	.072	68	.200*
Görev Odak Kaygısı	.063	68	.200*
Etkileşim Kaygısı	.093	68	.200*
Penn State Endişe	.095	68	.200*

Türkiye'de yaşanan yıl sayısına göre yapılan fark analizi sonuçlarına göre Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı, Öz-Odak Kaygısı, Görev-Odak Kaygısı ve Penn State Endişe Ölçeği puanları için parametrik teknik olan ilişkisiz örneklem t testi, Etkileşim Kaygısı puanları için bunun parametrik olmayan karşılığı olan Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı Ölçeği (Öz-Odak Kaygısı ve Görev-Odak Kaygısı), Etkileşim Kaygısı Ölçeği ve Penn State Endişe Ölçeği puanları Türkçe dil seviyesine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için veri seti Türkçe dil seviyesine göre bölünerek alt

gruplarda dağılımın normalliği incelenmiştir. Türkçe dil seviyesi B1 olanların aldıkları toplam puanlara ilişkin normallik testi sonuçları Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17

Türkçe Dil Seviyesi B1 Olanların Normallik Testi Sonuçları

	Shapiro-Wilk		
	SW	sd	p
Dinleme Kaygısı	.972	27	.645
Öz Odak Kaygısı	.954	27	.270
Görev Odak Kaygısı	.973	27	.691
Etkileşim Kaygısı	.932	27	.076
Penn State Endişe	.979	27	.845

Türkçe dil seviyesi B2 olanların aldıkları toplam puanlara ilişkin normallik testi sonuçları Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18

Türkçe Dil Seviyesi B2 Olanların Normallik Testi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov		
	KS	sd	p
Dinleme Kaygısı	.057	79	.200*
Öz Odak Kaygısı	.097	79	.062
Görev Odak Kaygısı	.058	79	.200*
Etkileşim Kaygısı	.071	79	.200*
Penn State Endişe	.088	79	.200*

Türkçe dil seviyesi C1 olanların aldıkları toplam puanlara ilişkin normallik testi sonuçları Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19

Türkçe Dil Seviyesi C1 Olanların Normallik Testi Sonuçları

	Shapiro-Wilk		
	SW	sd	p
Dinleme Kaygısı	.960	45	.123
Öz Odak Kaygısı	.971	45	.307
Görev Odak Kaygısı	.978	45	.529
Etkileşim Kaygısı	.934	45	.013
Penn State Endişe	.979	45	.596

Türkçe dil seviyesine göre fark analizleri sonuçlarına göre Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı, Öz-Odak Kaygısı, Görev-Odak Kaygısı ve Penn State Endişe Ölçeği puanları için parametrik teknik olan ilişkisiz örneklem ANOVA testi, Etkileşim Kaygısı puanları için bunun parametrik olmayan karşılığı olan Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı Ölçeği (Öz-Odak Kaygısı ve Görev-Odak Kaygısı), Etkileşim Kaygısı Ölçeği ve Penn State Endişe Ölçeği puanları İngilizce dil seviyesine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için veri seti İngilizce dil seviyesine göre bölünerek alt gruplarda dağılımın normalliği incelenmiştir. İngilizce dil seviyesi A1 olanların aldıkları toplam puanlara ilişkin normallik testi sonuçları Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20

İngilizce Dil Seviyesi A1 Olanların Normallik Testi Sonuçları

	Shapiro-Wilk		
	SW	sd	p
Dinleme Kaygısı	.871	19	.015
Öz Odak Kaygısı	.952	19	.427
Görev Odak Kaygısı	.877	19	.019

Tablo 20'nin devamı

	Shapiro-Wilk		
	SW	sd	p
Etkileşim Kaygısı	.973	19	.843
Penn State Endişe	.939	19	.256

Diğer alt gruplar için yapılan incelemelerde tüm toplam puanların normal dağılıma uygun olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle İngilizce dil seviyesine göre fark analizlerinde Öz-Odak Kaygısı, Etkileşim Kaygısı ve Penn State Endişe Ölçeği puanları için parametrik teknik olan ilişkisiz örneklem ANOVA testi, Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı ve Görev-Odak Kaygısı puanları için bunun parametrik olmayan karşılığı olan Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Etkileşim Kaygısı Ölçeği ve Penn State Endişe Ölçeği puanları, Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı Ölçeği puanlarını yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Etkileşim Kaygısı Ölçeği ve Penn State Endişe Ölçeği puanları, Yabancı Dilde Öz-Odak Kaygısı puanlarını yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Etkileşim Kaygısı Ölçeği ve Penn State Endişe Ölçeği puanları, Yabancı Dilde Görev-Odak Kaygısı puanlarını yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı Ölçeği (Öz-Odak Kaygısı ve Görev-Odak Kaygısı) maddelerine verdikleri yanıtların dağılımının nasıl olduğunu belirlemek amacıyla frekans tablosu oluşturulmuştur.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Etkileşim Kaygısı Ölçeği maddelerine verdikleri yanıtların dağılımının nasıl olduğunu belirlemek amacıyla frekans tablosu oluşturulmuştur.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Penn State Endişe Ölçeği maddelerine verdikleri yanıtların dağılımının nasıl olduğunu belirlemek amacıyla frekans tablosu oluşturulmuştur.



Bölüm III: Bulgular ve Yorumlar

Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Çalışma kapsamında ele alınan ilk araştırma sorusu “Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı Ölçeği (Öz-Odak Kaygısı ve Görev-Odak Kaygısı), Etkileşim Kaygısı Ölçeği ve Penn State Endişe Ölçeği puanları arasındaki ilişkiler nasıldır?” şeklindedir. Bu araştırma sorusuna yanıt aramak için hesaplanan korelasyon katsayıları Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21

Puanlar Arasındaki İlişkiler

	Dinleme Kaygısı	Öz Odak Kaygısı	Görev Odak Kaygısı	Etkileşim Kaygısı	PennState Endişe
Dinleme Kaygısı	1.000				
Öz Odak Kaygısı	.913**	1.000			
Görev Odak Kaygısı	.897**	.638**	1.000		
Etkileşim Kaygısı	.375**	.338**	.342**	1.000	
Penn State Endişe	.547**	.483**	.516**	.578**	1.000

** 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 21 incelendiğinde, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı ile Etkileşim Kaygısı arasında orta düzeyde, Dinleme Kaygısı ile Penn State Endişe Ölçeği puanları arasında orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Öz-Odak Kaygısı ile Etkileşim Kaygısı arasında orta düzeyde, Dinleme Kaygısı ile Penn State Endişe Ölçeği puanları arasında orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Görev-Odak Kaygısı ile Etkileşim Kaygısı arasında orta düzeyde, Dinleme Kaygısı ile Penn State Endişe Ölçeği puanları arasında orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Öz-Odak Kaygısı ile Görev-Odak Kaygısı orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır.

İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Çalışma kapsamında ele alınan ikinci araştırma sorusu “Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı Ölçeği (Öz-Odak Kaygısı ve Görev-Odak Kaygısı), Etkileşim Kaygısı Ölçeği ve Penn State Endişe Ölçeği puanları cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklindedir. Dinleme Kaygısı, Öz-Odak Kaygısı, Görev-Odak Kaygısı ve Etkileşim Kaygısı puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ilişkisiz Örneklem t Testleri sonuçları Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22

Cinsiyete Göre Fark Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	Std. Sapma	t	sd	p
Dinleme Kaygısı	Kadın	71	74.3498	16.74907	2.460	164	.015
	Erkek	95	80.4057	14.85929			
Öz Odak Kaygısı	Kadın	71	37.4318	10.17727	2.378	129.286	.019
	Erkek	95	40.9070	8.01778			
Görev Odak Kaygısı	Kadın	71	36.9181	8.83539	1.961	164	.052
	Erkek	95	39.4987	8.03755			
Etkileşim Kaygısı	Kadın	71	41.2111	11.34990	.574	164	.567
	Erkek	95	42.1683	10.04734			

Tablo 22 incelendiğinde, Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Dinleme Kaygısı ($t(164)= 2.460$, $p<0.05$) ve Öz-Odak Kaygısı ($t(129.3)= 2.378$, $p<0.05$) puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Erkeklerin Dinleme Kaygısı ($\bar{X}=80.41$) ve Öz-Odak Kaygısı ($\bar{X}=40.91$) puanları, kadınların Dinleme Kaygısı ($\bar{X}=74.35$)

ve Öz-Odak Kaygısı ($\bar{X}=37.43$) puanlarından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Görev-Odak Kaygısı ve Etkileşim Kaygısı puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ($p>0.05$). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kadın ve erkeklerin Görev-Odak Kaygısı ve Etkileşim düzeyleri farklılık göstermemektedir.

Penn State Endişe Ölçeği puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 23'te sunulmuştur.

Tablo 23

Cinsiyete Göre Fark Sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
PennState Endişe	Kadın	71	78.07	5543.00	2987.000	.208
	Erkek	95	87.56	8318.00		
	Toplam	166				

Tablo 23 incelendiğinde, Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Penn State Endişe Ölçeği puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir, ($U=2987$, $p>0.05$). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kadın ve erkeklerin endişe düzeyleri farklılık göstermemektedir.

Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Çalışma kapsamında ele alınan üçüncü araştırma sorusu “Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı Ölçeği (Öz-Odak Kaygısı ve Görev-Odak Kaygısı), Etkileşim Kaygısı Ölçeği ve Penn State Endişe Ölçeği puanları yaşa göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklindedir. Dinleme Kaygısı, Öz-Odak Kaygısı, Görev-Odak Kaygısı ve Etkileşim Kaygısı puanlarının yaşa göre

anlamli farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan İlişkisiz Örneklem t Testleri sonuçları Tablo 24’te sunulmuştur.

Tablo 24

Yaşa Göre Fark Sonuçları

	Yaş	N	\bar{X}	Std. Sapma	t	sd	p
Dinleme Kaygısı	18-25	122	77.9306	15.70204	.120	161	.904
	26 ve üstü	41	77.5817	17.07792			
Öz Odak Kaygısı	18-25	122	39.1375	8.90244	.726	161	.469
	26 ve üstü	41	40.3426	10.03914			
Görev Odak Kaygısı	18-25	122	38.7931	8.44116	1.012	161	.313
	26 ve üstü	41	37.2391	8.71416			
Etkileşim Kaygısı	18-25	122	41.2311	10.23333	1.105	161	.271
	26 ve üstü	41	43.3457	11.63398			

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Dinleme Kaygısı, Öz-Odak Kaygısı, Görev-Odak Kaygısı ve Etkileşim Kaygısı puanlarının yaşa göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ($p>0.05$). Farklı yaşlara sahip yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Dinleme Kaygısı, Öz-Odak Kaygısı, Görev-Odak Kaygısı ve Etkileşim Kaygısı farklılık göstermemektedir.

Penn State Endişe Ölçeği puanlarının yaşa göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 25’te sunulmuştur.

Tablo 25

Yaşa Göre Fark Sonuçları

	Yaş	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Penn State Endişe	18-25	122	81.04	9887.00	2384.000	.654
	26 ve üstü	41	84.85	3479.00		
	Toplam	163				

Tablo 25 incelendiğinde, Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Penn State Endişe Ölçeği puanlarının yaşa göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir, ($U=2384$, $p>0.05$). Farklı yaşlara sahip yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin endişe düzeyleri farklılık göstermemektedir.

Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Çalışma kapsamında ele alınan dördüncü araştırma sorusu “Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı Ölçeği (Öz-Odak Kaygısı ve Görev-Odak Kaygısı), Etkileşim Kaygısı Ölçeği ve Penn State Endişe Ölçeği puanları eğitim seviyesine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklindedir. Dinleme Kaygısı, Görev-Odak Kaygısı, Etkileşim Kaygısı ve Penn State Endişe Ölçeği puanlarının eğitim seviyesine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan İlişkisiz Örneklem t Testleri sonuçları Tablo 26’da sunulmuştur.

Tablo 26

Eğitim Seviyesine Göre Farklar

	Eğitim Seviyesi	N	\bar{X}	Std. Sapma	t	sd	p
Dinleme Kaygısı	Lise	74	77.1431	14.70220	-.598	118.937	.551
	Önlisans/Lisans	64	78.8749	18.71927			
Görev Odak Kaygısı	Lise	74	38.5997	8.27801	-.111	136	.912
	Önlisans/Lisans	64	38.7667	9.44233			
Etkileşim Kaygısı	Lise	74	42.5303	10.22167	.433	136	.666
	Önlisans/Lisans	64	41.7496	10.93673			
Penn State Endişe	Lise	74	46.3656	10.74055	1.202	136	.232
	Önlisans/Lisans	64	43.9336	13.02784			

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Dinleme Kaygısı, Görev-Odak Kaygısı, Etkileşim Kaygısı ve Penn State Endişe Ölçeği puanlarının eğitim seviyesine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ($p>0.05$). Farklı eğitim seviyesine sahip

yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Dinleme Kaygısı, Öz-Odak Kaygısı, Görev-Odak Kaygısı ve Etkileşim Kaygısı farklılık göstermemektedir.

Öz-Odak Kaygısı puanlarının eğitim seviyesine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 27’de sunulmuştur.

Tablo 27

Eğitim Seviyesine Göre Fark Sonuçları

	Eğitim Seviyesi	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
	Lise	74	66.47	4919.00	2144.000	.339
Öz Odak Kaygısı	Önlisans/Lisans	64	73.00	4672.00		
	Toplam	138				

Tablo 27 incelendiğinde, Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Öz-Odak Kaygısı puanlarının eğitim seviyesine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir, (U=2144, $p>0.05$). Farklı eğitim seviyesine sahip yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Öz-Odak Kaygısı düzeyleri farklılık göstermemektedir.

Beşinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Çalışma kapsamında ele alınan beşinci araştırma sorusu “Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı Ölçeği (Öz-Odak Kaygısı ve Görev-Odak Kaygısı), Etkileşim Kaygısı Ölçeği ve Penn State Endişe Ölçeği puanları Türkiye’de yaşanan yıl sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklindedir. Dinleme Kaygısı, Öz-Odak Kaygısı, Görev-Odak Kaygısı ve Penn State Endişe Ölçeği puanlarının Türkiye’de yaşanan yıl sayısına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan İlişkisiz Örneklem t Testleri sonuçları Tablo 28’de sunulmuştur.

Tablo 28

Türkiye’de Yaşanan Yıl Sayısına Göre Fark Sonuçları

	Türkiye’de Yaşanan Yıl	N	\bar{X}	Std. Sapma	t	sd	p
Dinleme Kaygısı	Bir yıldan az	93	77.6846	15.30400	.016	159	.987
	Bir yıl ve daha fazla	68	77.6428	16.83133			
Öz Odak Kaygısı	Bir yıldan az	93	39.1564	8.87026	.403	159	.688
	Bir yıl ve daha fazla	68	39.7477	9.63858			
Görev Odak Kaygısı	Bir yıldan az	93	38.5282	8.08781	.469	159	.640
	Bir yıl ve daha fazla	68	37.8951	8.93755			
Penn State Endişe	Bir yıldan az	93	43.9080	11.47856	1.243	159	.216
	Bir yıl ve daha fazla	68	46.1672	11.27745			

Tablo 28 incelendiğinde, Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Dinleme Kaygısı, Öz-Odak Kaygısı, Görev-Odak Kaygısı ve Penn State Endişe Ölçeği puanlarının Türkiye’de yaşanan yıl sayısına göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ($p>0.05$). bir yıldan az zamandır Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler ile bir yıl ve daha fazla zamandır Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Dinleme Kaygısı, Öz-Odak Kaygısı, Görev-Odak Kaygısı ve Endişe düzeyleri farklılık göstermemektedir.

Etkileşim Kaygısı puanlarının Türkiye’de yaşanan yıl sayısına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 29’da sunulmuştur.

Tablo 29

Türkiye’de Yaşanan Yıl Sayısına Göre Fark

	Türkiye’de Yaşanan Yıl	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Etkileşim Kaygısı	Bir yıldan az	93	72.29	6723.00	2352.000	.006
	Bir yıl ve daha fazla	68	92.91	6318.00		
	Toplam	161				

Tablo 29 incelendiğinde, Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin etkileşim kaygısı puanlarının Türkiye’de yaşanan yıl sayısına göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir, ($U=2352$, $p<0.05$). bir yıldan az zamandır Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin etkileşim kaygısı puanlarının ($\bar{X}=72.29$), bir yıl ve daha fazla zamandır Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin etkileşim kaygısı puanlarından ($\bar{X}=92.91$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha düşüktür.

Altıncı Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Çalışma kapsamında ele alınan altıncı araştırma sorusu “Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı Ölçeği (Öz-Odak Kaygısı ve Görev-Odak Kaygısı), Etkileşim Kaygısı Ölçeği ve Penn State Endişe Ölçeği puanları Türkçe dil seviyesine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklindedir. Dinleme Kaygısı, Öz-Odak Kaygısı, Görev-Odak Kaygısı ve Penn State Endişe Ölçeği puanlarının Türkçe dil seviyesine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan İlişkisiz Örneklem ANOVA Testleri sonuçları Tablo 30 ve Tablo 31’de sunulmuştur.

Tablo 30

Türkçe Dil Seviyesine Göre Betimsel İstatistikler

	Türkçe Dil Seviyesi	N	Ortalama	Std. Sapma	Minimum	Maksimum
Dinleme Kaygısı	B1	27	78.7638	20.73543	45.00	120.00
	B2	79	79.7848	15.40034	41.00	113.00
	C1	45	73.8524	13.52926	41.00	114.00
	Toplam	151	77.8343	16.07677	41.00	120.00
Öz Odak Kaygısı	B1	27	41.2411	11.30592	24.00	63.00
	B2	79	40.3619	8.61887	22.00	59.00
	C1	45	36.7451	8.53401	20.00	57.00
	Toplam	151	39.4412	9.23893	20.00	63.00

Tablo 30'un devamı

	Türkçe Dil Seviyesi	N	Ortalama	Std. Sapma	Minimum	Maksimum
GörevOdakKaygısı	B1	27	37.5227	10.61122	20.00	62.00
	B2	79	39.4229	8.52013	19.00	56.37
	C1	45	37.1073	6.98343	21.00	57.00
	Toplam	151	38.3931	8.53003	19.00	62.00
PennStateEndişe	B1	27	44.3410	12.20823	21.00	68.64
	B2	79	44.2361	11.02973	19.00	70.66
	C1	45	46.4122	11.45874	16.00	74.00
	Toplam	151	44.9034	11.33950	16.00	74.00

Tablo 31

Türkçe Dil Seviyesine Göre Farklar Sonuçları

		Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Dinleme Kaygısı	Gruplar arası	1037.382	2	518.691	2.035	.134
	Grup içi	37732.004	148	254.946		
	Toplam	38769.386	150			
Öz Odak Kaygısı	Gruplar arası	481.533	2	240.767	2.892	.059
	Grup içi	12322.135	148	83.258		
	Toplam	12803.669	150			
Görev Odak Kaygısı	Gruplar arası	178.641	2	89.321	1.231	.295
	Grup içi	10735.577	148	72.538		
	Toplam	10914.219	150			
Penn State Endişe	Gruplar arası	146.154	2	73.077	.565	.570
	Grup içi	19141.472	148	129.334		
	Toplam	19287.626	150			

Tablo 30 ve 31 incelendiğinde, Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Dinleme Kaygısı, Öz-Odak Kaygısı, Görev-Odak Kaygısı ve Penn State Endişe Ölçeği puanlarının

Türkçe dil seviyesine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir, ($p < 0.05$). Türkçe dil seviyesi B1, B2 ve C1 olan Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Dinleme Kaygısı, Öz-Odak Kaygısı, Görev-Odak Kaygısı ve Endişe düzeyleri farklılaşmamaktadır.

Etkileşim Kaygısı puanlarının Türkçe dil seviyesine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H Testi sonuçları Tablo 32’de sunulmuştur.

Tablo 32

Türkçe Dil Seviyesine Göre Fark

	Türkçe Dil Seviyesi	N	Sıra ortalaması	Ki-Kare	sd	p	Fark
Etkileşim Kaygısı	B1	27	96.69	9.235	2	.010	1-2
	B2	79	67.44				
	C1	45	78.62				
	Toplam	151					

Tablo 32 incelendiğinde, Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Etkileşim Kaygısı puanlarının Türkçe dil seviyesine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir, ($\chi^2(2)=9.235$, $p < 0.05$). Hangi gruplar arasında anlamlı fark olduğunun belirlenmesi amacıyla gruplar ikili ikili Mann Whitney U Testi ile karşılaştırılmıştır. Yapılan Mann Whitney U Testleri sonucunda, Türkçe dil seviyesi B1 olanların etkileşim kaygısı puanlarının ($\bar{X}=96.69$), B2 olanların etkileşim kaygısı puanlarından ($\bar{X}=67.44$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Yedinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Çalışma kapsamında ele alınan yedinci araştırma sorusu “Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı Ölçeği (Öz-Odak Kaygısı ve Görev-Odak Kaygısı), Etkileşim Kaygısı Ölçeği ve Penn State Endişe Ölçeği puanları İngilizce dil seviyesine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklindedir. Öz-

Odak Kaygısı, Etkileşim Kaygısı ve Penn State Endişe Ölçeği puanlarının İngilizce dil seviyesine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan İlişkiz Örneklem ANOVA Testleri sonuçları Tablo 33 ve Tablo 34’te sunulmuştur.

Tablo 33

İngilizce Dil Seviyesine Göre Betimsel İstatistikler

	İngilizce Dil Seviyesi	N	Ortalama	Std. Sapma	Minimum	Maksimum
Öz Odak Kaygısı	A1	19	37.9567	8.00924	20.00	51.00
	A2	22	38.4726	9.76743	20.00	57.00
	B1	18	38.1617	9.65371	23.00	53.00
	B2	25	40.1234	7.25997	25.89	54.00
	C1	25	41.8371	8.15781	30.00	59.00
	C2	12	39.3030	9.08421	29.00	57.00
	Toplam	121	39.4639	8.54382	20.00	59.00
Etkileşim Kaygısı	A1	19	41.4183	10.90898	19.00	60.00
	A2	22	40.1739	10.75702	19.00	60.35
	B1	18	40.4739	8.35148	28.00	57.00
	B2	25	40.2815	8.74553	18.00	52.00
	C1	25	44.7066	10.12519	19.00	59.87
	C2	12	34.3474	8.43234	22.00	50.00
	Toplam	121	40.7948	9.89180	18.00	60.35
Penn State Endişe	A1	19	39.6871	12.83856	16.00	59.89
	A2	22	46.5470	12.44785	29.64	74.00
	B1	18	46.6546	9.63721	27.00	68.00
	B2	25	45.2049	10.59998	24.00	72.00
	C1	25	46.9700	11.75265	25.33	70.00
	C2	12	44.6805	8.90243	27.00	58.71
	Toplam	121	45.1108	11.33549	16.00	74.00

Tablo 34

İngilizce Dil Seviyesine Göre Fark Sonuçları

		Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Öz Odak Kaygısı	Gruplar arası	247.289	5	49.458	.668	.648
	Grup içi	8512.343	115	74.020		
	Toplam	8759.632	120			
Etkileşim Kaygısı	Gruplar arası	905.687	5	181.137	1.922	.096
	Grup içi	10836.027	115	94.226		
	Toplam	11741.714	120			
Penn State Endişe	Gruplar arası	736.065	5	147.213	1.153	.337
	Grup içi	14683.142	115	127.679		
	Toplam	15419.207	120			

Tablo 34 incelendiğinde, Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Öz-Odak Kaygısı, Etkileşim Kaygısı ve Penn State Endişe Ölçeği puanlarının İngilizce dil seviyesine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir, ($p < 0.05$).

Dinleme Kaygısı ve Görev-Odak Kaygısı puanlarının İngilizce dil seviyesine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H Testleri sonuçları Tablo 35'te sunulmuştur.

Tablo 35

İngilizce Dil Seviyesine Göre Fark

	İngilizce Dil Seviyesi	N	Sıra ortalaması	Ki-Kare	sd	p
Dinleme Kaygısı	A1	19	52.11	1.957	5	.855
	A2	22	58.50			
	B1	18	61.36			
	B2	25	64.54			
	C1	25	64.58			
	C2	12	64.29			
	Toplam		121			

Tablo 35'in devamı

	İngilizce Dil Seviyesi	N	Sıra ortalaması	Ki-Kare	sd	p
Görev Odak Kaygısı	A1	19	48.11	4.232	5	.516
	A2	22	62.77			
	B1	18	64.97			
	B2	25	62.90			
	C1	25	59.10			
	C2	12	72.21			
	Toplam		121			

Tablo 35 incelendiğinde, Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Dinleme Kaygısı ve Görev-Odak Kaygısı puanlarının İngilizce dil seviyesine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir, ($p>0.05$).

Sekizinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Çalışma kapsamında ele alınan sekizinci araştırma sorusu “Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Etkileşim Kaygısı Ölçeği ve Penn State Endişe Ölçeği puanları, Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı Ölçeği puanlarını yordamakta mıdır?” şeklindedir. Bu araştırma sorusuna yanıt aramak için çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Yapılan regresyon analizi sonuçları Tablo 36 ve Tablo 37’de sunulmuştur.

Tablo 36

Model Özeti ve ANOVA Sonuçları

	Kareler toplamı	sd	R	R ²	F	p
Regresyon	12443.941	2	.545	.297	34.451	.000
Artık	29438.432	163				
Toplam	41882.372	165				

Yordayıcı değişkenler ile yordanan değişken arasındaki ilişki 0.545 olarak hesaplanmıştır. Bu ilişki orta düzeydedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Etkileşim

Kaygısı Ölçeği ve Penn State Endişe Ölçeği puanları, Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı Ölçeği puanlarına ilişkin varyansın %29.7'sini açıklamaktadır. Analiz sonuçları incelendiğinde, bireylerin Etkileşim Kaygısı ve Endişe puanlarının, Dinleme Kaygısı puanlarını yordamalarına ilişkin kurulan modelin anlamlı olduğu görülmektedir, $F(2, 163)=34.451, p<0.05$.

Tablo 37

Regresyon Modeli

Değişken	Katsayı	Std. Hata	β	t	p	r_{ikili}	$r_{kısmi}$
Sabit	41.365	4.760		8.690	.000		
EtkileşimKaygısı	.164	.119	.109	1.379	.170	.375	.107
PennStateEndişe	.659	.110	.477	6.017	.000	.538	.426

Tablo 37'de sunulan ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde Dinleme Kaygısı ve Etkileşim Kaygısı arasında orta düzeyde pozitif ($r_{ikili}=0.375$) bir ilişkinin olduğu, Endişe kontrol edildiğinde bu ilişkinin düştüğü ($r_{kısmi}=0.107$) görülmektedir. Dinleme Kaygısı ve Endişe arasında da orta düzeyde pozitif ($r_{ikili}=0.538$) bir ilişkinin olduğu ve Etkileşim Kaygısı kontrol edildiğinde bu ilişkinin küçük bir miktar düştüğü ($r_{kısmi}=0.426$) görülmektedir. Regresyon katsayısının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçlarına göre bireylerin Endişe düzeyleri Dinleme Kaygısı üzerinde anlamlı bir yordayıcı değilken, Etkileşim Kaygısı puanları Dinleme Kaygısı üzerinde anlamlı bir yordayıcıdır. Bu bulgu doğrultusunda bireylerin Etkileşim Kaygısı Ölçeği puanları analiz dışı bırakılarak analizler tekrar edilmiştir. Söz konusu basit doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 38 ve Tablo 39'da sunulmuştur.

Tablo 38

Model Özeti ve ANOVA Sonuçları

	Kareler toplamı	sd	R	R ²	F	p
Regresyon	12100.660	1	.538	.289	66.635	.000
Artık	29781.713	164				
Toplam	41882.372	165				

Tablo 38 incelendiğinde, Dinleme Kaygısı ve Etkileşim Kaygısı arasında orta düzeyde pozitif ($r=0.538$) bir ilişki olduğu görülmektedir. Bireylerin Endişe düzeyleri Dinleme Kaygılarına ilişkin varyansın %28.9'unu açıklamaktadır. Kurulan modelin anlamlı olduğu görülmektedir, $F(1, 164)= 66.635$, $p<0.05$.

Tablo 39

Regresyon Modeli

Değişken	Katsayı	Std. Hata	β	t	p
Sabit	44.426	4.222		10.523	.000
PennStateEndişe	.744	.091	.538	8.163	.000

Analiz sonuçlarına göre Dinleme Kaygısının yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği;

$$\text{Dinleme Kaygısı} = 44.426 + 0.744 \text{ Penn State Endişe}$$

Model incelendiğinde bireylerin Penn State Endişe puanlarındaki 1 birimlik artış Dinleme Kaygısı puanlarında 0.744 birimlik bir artış meydana getirmektedir.

Dokuzuncu Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Çalışma kapsamında ele alınan dokuzuncu araştırma sorusu “Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Etkileşim Kaygısı Ölçeği ve Penn State Endişe Ölçeği puanları, Yabancı Dilde Öz-Odak Kaygısı puanlarını yordamakta mıdır?” şeklindedir. Bu araştırma sorusuna yanıt aramak için çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Yapılan regresyon analizi sonuçları Tablo 40 ve Tablo 41’de sunulmuştur.

Tablo 40

Model Özeti ve ANOVA Sonuçları

	Kareler toplamı	sd	R	R ²	F	p
Regresyon	3028.371	2	.469	.220	22.948	.000
Artık	10755.517	163				
Toplam	13783.889	165				

Yordayıcı değişkenler ile yordanan değişken arasındaki ilişki 0.469 olarak hesaplanmıştır. Bu ilişki orta düzeydedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Etkileşim Kaygısı Ölçeği ve Penn State Endişe Ölçeği puanları, Yabancı Dilde Öz-Odak Kaygısı Ölçeği puanlarına ilişkin varyansın %22.0'sini açıklamaktadır. Analiz sonuçları incelendiğinde, bireylerin Etkileşim Kaygısı ve Endişe puanlarının, Öz-Odak Kaygısı puanlarını yordamalarına ilişkin kurulan modelin anlamlı olduğu görülmektedir, $F(2, 163)=22.948, p<0.05$.

Tablo 41

Regresyon Modeli

Değişken	Katsayı	Std. Hata	β	t	p	r _{ikili}	r _{kısmi}
Sabit	21.183	2.877		7.362	.000		
EtkileşimKaygısı	.102	.072	.118	1.419	.158	.338	.110
PennStateEndişe	.311	.066	.392	4.700	.000	.458	.345

Tablo 41'de sunulan ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde Öz-Odak Kaygısı ve Etkileşim Kaygısı arasında orta düzeyde pozitif ($r_{ikili}=0.338$) bir ilişkinin olduğu, Endişe kontrol edildiğinde bu ilişkinin düştüğü ($r_{kısmi}=0.110$) görülmektedir. Öz-Odak Kaygısı ve Endişe arasında da orta düzeyde pozitif ($r_{ikili}=0.458$) bir ilişkinin olduğu ve Etkileşim Kaygısı kontrol edildiğinde bu ilişkinin küçük bir miktar düştüğü ($r_{kısmi}=0.345$) görülmektedir. Regresyon katsayısının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçlarına göre bireylerin

Endişe düzeyleri Öz-Odak Kaygısı üzerinde anlamlı bir yordayıcı değilken, Etkileşim Kaygısı puanları Öz-Odak Kaygısı üzerinde anlamlı bir yordayıcıdır. Bu bulgu doğrultusunda bireylerin Etkileşim Kaygısı Ölçeği puanları analiz dışı bırakılarak analizler tekrar edilmiştir. Söz konusu basit doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 42 ve Tablo 43'te sunulmuştur.

Tablo 42

Model Özeti ve ANOVA Sonuçları

	Kareler toplamı	sd	R	R ²	F	p
Regresyon	2895.475	1	.458	.210	43.611	.000
Artık	10888.413	164				
Toplam	13783.889	165				

Tablo 42 incelendiğinde, Öz-Odak Kaygısı ve Etkileşim Kaygısı arasında orta düzeyde pozitif ($r=0.458$) bir ilişki olduğu görülmektedir. Bireylerin Endişe düzeyleri Öz-Odak Kaygılarına ilişkin varyansın %21.0'ini açıklamaktadır. Kurulan modelin anlamlı olduğu görülmektedir, $F(1, 164)= 43.611$, $p<0.05$.

Tablo 43

Regresyon Modeli

Değişken	Katsayı	Std. Hata	β	t	p
Sabit	23.088	2.553		9.044	.000
PennStateEndişe	.364	.055	.458	6.604	.000

Analiz sonuçlarına göre Öz-Odak Kaygısının yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği;

$$\text{Öz-Odak Kaygısı} = 23.088 + 0.364 \text{ Penn State Endişe}$$

Model incelendiğinde bireylerin Penn State Endişe puanlarındaki 1 birimlik artış Öz-Odak Kaygısı puanlarında 0.364 birimlik bir artış meydana getirmektedir.

Onuncu Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Çalışma kapsamında ele alınan onuncu araştırma sorusu “Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Etkileşim Kaygısı Ölçeği ve Penn State Endişe Ölçeği puanları, Yabancı Dilde Görev-Odak Kaygısı puanlarını yordamakta mıdır?” şeklindedir. Bu araştırma sorusuna yanıt aramak için çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Yapılan regresyon analizi sonuçları Tablo 44 ve Tablo 45’te sunulmuştur.

Tablo 44

Model Özeti ve ANOVA Sonuçları

	Kareler toplamı	sd	R	R ²	F	p
Regresyon	3206.693	2	.521	.272	30.386	.000
Artık	8600.978	163				
Toplam	11807.671	165				

Yordayıcı değişkenler ile yordanan değişken arasındaki ilişki 0.521 olarak hesaplanmıştır. Bu ilişki orta düzeydedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Etkileşim Kaygısı Ölçeği ve Penn State Endişe Ölçeği puanları, Yabancı Dilde Görev-Odak Kaygısı Ölçeği puanlarına ilişkin varyansın %27.2’sini açıklamaktadır. Analiz sonuçları incelendiğinde, bireylerin Etkileşim Kaygısı ve Endişe puanlarının, Görev-Odak Kaygısı puanlarını yordamalarına ilişkin kurulan modelin anlamlı olduğu görülmektedir, $F(2, 163)=30.386, p<0.05$.

Tablo 45

Regresyon Modeli

Değişken	Katsayı	Std. Hata	β	t	p	r_{ikili}	$r_{kısmi}$
Sabit	20.182	2.573		7.844	.000		
EtkileşimKaygısı	.062	.064	.078	.964	.337	.342	.075
PennStateEndişe	.348	.059	.474	5.877	.000	.517	.418

Tablo 45’te sunulan ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde Görev-Odak Kaygısı ve Etkileşim Kaygısı arasında orta düzeyde pozitif ($r_{ikili}=0.342$) bir ilişkinin olduğu, Endişe kontrol edildiğinde bu ilişkinin oldukça düştüğü ($r_{kısmi}=0.75$) görülmektedir. Görev-Odak Kaygısı ve Endişe arasında da orta düzeyde pozitif ($r_{ikili}=0.517$) bir ilişkinin olduğu ve Etkileşim Kaygısı kontrol edildiğinde bu ilişkinin küçük bir miktar düştüğü ($r_{kısmi}=0.418$) görülmektedir. Regresyon katsayısının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçlarına göre bireylerin Endişe düzeyleri Görev-Odak Kaygısı üzerinde anlamlı bir yordayıcı değilken, Etkileşim Kaygısı puanları Görev-Odak Kaygısı üzerinde anlamlı bir yordayıcıdır. Bu bulgu doğrultusunda bireylerin Etkileşim Kaygısı Ölçeği puanları analiz dışı bırakılarak analizler tekrar edilmiştir. Söz konusu basit doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 46 ve Tablo 47’de sunulmuştur.

Tablo 46

Model Özeti ve ANOVA Sonuçları

	Kareler toplamı	sd	R	R ²	F	p
Regresyon	3157.696	1	.517	.267	59.869	.000
Artık	8649.975	164				
Toplam	11807.671	165				

Tablo 46 incelendiğinde, Görev-Odak Kaygısı ve Etkileşim Kaygısı arasında orta düzeyde pozitif ($r=0.517$) bir ilişki olduğu görülmektedir. Bireylerin Endişe düzeyleri Görev-Odak Kaygılarına ilişkin varyansın %26.7’sini açıklamaktadır. Kurulan modelin anlamlı olduğu görülmektedir, $F(1, 164)= 59.869$, $p<0.05$.

Tablo 47

Regresyon Modeli

Değişken	Katsayı	Std. Hata	β	t	p
Sabit	21.339	2.275		9.378	.000
PennStateEndişe	.380	.049	.517	7.737	.000

Analiz sonuçlarına göre Görev-Odak Kaygısının yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği;

$$\text{Görev-Odak Kaygısı} = 21.339 + 0.380 \text{ Penn State Endişe}$$

Model incelendiğinde bireylerin Penn State Endişe puanlarındaki 1 birimlik artış Görev-Odak Kaygısı puanlarında 0.380 birimlik bir artış meydana getirmektedir.

On Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı Ölçeği (Öz-Odak Kaygısı ve Görev-Odak Kaygısı) maddelerine verdikleri yanıtların dağılımının belirlenmesi amacıyla, Öz-Odak Kaygısı için oluşturulan frekans dağılımları Tablo 48’de sunulmuştur.

Tablo 48 incelendiğinde, “Türkçe bir metin dinlerken kaçırdığım bilgileri tahmin etmekte zorlanırım.” ifadesine 16 (%9.5) kişinin kesinlikle katılmıyorum yanıtını verdiği, 46 (%27.4) kişinin katılmıyorum yanıtını verdiği, 42 (%25) kişinin kararsızım yanıtını verdiği, 46 (%27.4) kişinin katılıyorum yanıtını verdiği, 12 (%7.1) kişinin kesinlikle katılıyorum yanıtını verdiği, 6 (%3.6) kişinin ise bu soruyu boş bıraktığı görülmektedir.

“Bazı Türkçe kelimeleri ayırt etmekte zorlanırım” ifadesine 12 (%7.1) kişinin kesinlikle katılmıyorum yanıtını verdiği, 44 (%26.2) kişinin katılmıyorum yanıtını verdiği, 47 (%28) kişinin kararsızım yanıtını verdiği, 52 (%31) kişinin katılıyorum yanıtını verdiği, 12 (%7.1) kişinin kesinlikle katılıyorum yanıtını verdiği ve sadece 1 (%0.6) kişinin ise bu soruyu boş bıraktığı görülmektedir.

Tablo 48

Öz-Odak Kaygısına İlişkin Maddelerin Frekans Dağılımları

	Madde		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	Kayıp Veri	Toplam
1	Türkçe bir metin dinlerken kaçırduğım bilgileri tahmin etmekte zorlanırım.	f	16	46	42	46	12	6	168
		%	9.5	27.4	25.0	27.4	7.1	3.6	100.0
2	Bazı Türkçe kelimeleri ayırt etmekte zorlanırım.	f	12	44	47	52	12	1	168
		%	7.1	26.2	28.0	31.0	7.1	0.6	100.0
3	Konuşma metnini okuma şansım yoksa. Türkçe dinleme etkinliklerinde kendimi güvensiz hissedirim.	f	26	57	35	34	16	0	168
		%	15.5	33.9	20.8	20.2	9.5	0	100.0
4	Sözel olarak verilen Türkçe yönlendirmeleri anlamada zorluk çekerim.	f	25	51	41	35	11	5	168
		%	14.9	30.4	24.4	20.8	6.5	3.0	100.0
5	Türkçe dinleme becerim konusunda güvensiz hissedirim.	f	27	58	35	35	11	2	168
		%	16.1	34.5	20.8	20.8	6.5	1.2	100.0
6	Bazen kafam o kadar karışır ki duyduğum Türkçe kelimeleri hatırlamakta zorluk çekerim.	f	14	32	44	49	25	4	168
		%	8.3	19.0	26.2	29.2	14.9	2.4	100.0
7	Türkçede önemli bir şeyi dinlerken kafam karışır.	f	26	48	43	33	13	5	168
		%	15.5	28.6	25.6	19.6	7.7	3.0	100.0
8	Türkçe bir metni dinlerken, genellikle ne dinlediğimi anlamadan kelime kelime çeviri yaparım.	f	27	45	33	33	24	6	168
		%	16.1	26.8	19.6	19.6	14.3	3.6	100.0
9	Türkçe konuşan kişileri dinlememeyi tercih ederim.	f	48	35	28	29	24	4	168
		%	28.6	20.8	16.7	17.3	14.3	2.4	100.0
10	Türkçe yeni bir şey öğrenirken kafam karışır.	f	38	58	31	30	9	2	168
		%	22.6	34.5	18.5	17.9	5.4	1.2	100.0
11	Türkçe dinlerken yeni kelimelerin anlamlarını tahmin etmekte zorluk çekerim.	f	16	44	42	49	13	4	168
		%	9.5	26.2	25.0	29.2	7.7	2.4	100.0
12	Türkçe tonlama ve vurgu yapıları bana yabancı gelir.	f	19	45	46	35	15	8	168
		%	11.3	26.8	27.4	20.8	8.9	4.8	100.0
13	Kelimeleri bilmeme rağmen Türkçe konuşmacıların söylediklerini anlamakta genellikle zorluk çekerim.	f	22	58	39	31	16	2	168
		%	13.1	34.5	23.2	18.5	9.5	1.2	100.0

Tablo 48'in devamı

Madde		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	Kayıp Veri	Toplam
	%	13.1	34.5	23.2	18.5	9.5	1.2	100.0
14 Türkçe sohbet eden kişileri anlamakta	f	28	60	42	28	9	1	168
genellikle zorluk çekerim.	%	16.7	35.7	25.0	16.7	5.4	0.6	100.0

Tablo 48 incelendiğinde “Konuşma metnini okuma şansım yoksa, Türkçe dinleme etkinliklerinde kendimi güvensiz hissedirim” ifadesine 26 (%15.5) kişinin kesinlikle katılmıyorum yanıtını verdiği, 57 (%33.9) kişinin katılmıyorum yanıtını verdiği, 35 (%20.8) kişinin kararsızım yanıtını verdiği, 34 (%20.2) kişinin katılıyorum yanıtını verdiği, 16 (%9.5) kişinin kesinlikle katılıyorum yanıtını verdiği ve bu soruyu herkesin cevapladığı görülmektedir.

“Sözel olarak verilen Türkçe yönlendirmeleri anlamada zorluk çekerim” ifadesine katılımcıların en fazla oranda (51 kişi ; %30.4) katılmıyorum yanıtını verdiği, 11 kişinin ise en az oranda (%6.5) kesinlikle katılıyorum yanıtını verdiği ve sadece 5 (%3) kişinin ise bu soruyu boş bıraktığı görülmektedir.

“Türkçe dinleme becerim konusunda güvensiz hissedirim” ifadesine katılımcıların 58 kişinin %34.5’lük en fazla oranda katılmıyorum yanıtını verdiği, 11 kişinin ise en az oranda ise (%6.5) kesinlikle katılıyorum yanıtını verdiği ve sadece 2 (%3) kişinin ise bu soruyu boş bıraktığı görülmektedir.

“Bazen kafam o kadar karışır ki duyduğum Türkçe kelimeleri hatırlamakta zorluk çekerim” ifadesine katılımcıların 49 kişinin %29.2’lik en fazla oranda katılıyorum yanıtını verdiği, 14 kişinin ise %8.3’lük bir oranla kesinlikle katılmıyorum yanıtını verdiği ve sadece 4 (%2.4) kişinin ise bu soruyu boş bıraktığı görülmektedir.

“Türkçede önemli bir şeyi dinlerken kafam karışır” ifadesine katılımcıların 48 kişinin %28.6’lık en fazla oranda katılmıyorum yanıtını verdiği, 13 kişinin ise %7.7’lik bir oranla kesinlikle katılıyorum yanıtını verdiği ve sadece 5 (%3) kişinin ise bu soruyu boş bıraktığı görülmektedir.

“Türkçe bir metni dinlerken, genellikle ne dinlediğimi anlamadan kelime kelime çeviri yaparım” ifadesine katılımcıların 45 kişinin %26.8’lik en fazla oranda katılmıyorum yanıtını verdiği, 24 kişinin ise %14’lik bir oranla kesinlikle katılmıyorum yanıtını verdiği, kararsızım ve katılıyorum diyenlerin 33 kişi (%19.6) ile eşit sayıda olduğu görülmüştür. Soruları boş bırakanların ise sadece 6 (%3.6) kişi olduğu görülmektedir.

“Türkçe konuşan kişileri dinlememeyi tercih ederim” ifadesine katılımcıların 48 kişinin %28.6’lık en fazla oranda kesinlikle katılmıyorum yanıtını verdiği, 24 kişinin ise %14.3’lük en az oranla kesinlikle katılmıyorum yanıtını verdiği, soruları boş bırakanların ise sadece 4 (%2.4) kişi olduğu görülmektedir.

“Türkçe yeni bir şey öğrenirken kafam karışır” ifadesine katılımcıların 58 kişinin %34.5’lik en fazla oranda katılmıyorum yanıtını verdiği, 9 kişinin ise %5.4’lük en az oranla kesinlikle katılıyorum yanıtını verdiği, soruları boş bırakanların ise sadece 2 (%1.2) kişi olduğu görülmektedir.

“Türkçe dinlerken yeni kelimelerin anlamlarını tahmin etmekte zorluk çekerim.” ifadesine 16 (%9.5) kişinin kesinlikle katılmıyorum yanıtını verdiği, 44 (%26.2) kişinin katılmıyorum yanıtını verdiği, 42 (%25) kişinin kararsızım yanıtını verdiği, 49 (%29.2) kişinin katılıyorum yanıtını verdiği, 13 (%7.7) kişinin kesinlikle katılıyorum yanıtını verdiği, 4 (%3.6) kişinin ise bu soruyu boş bıraktığı görülmektedir.

“Türkçe tonlama ve vurgu yapıları bana yabancı gelir” ifadesine katılımcıların 46 kişinin %27.4’lük en fazla oranda kararsızım yanıtını verdiği, 15 kişinin ise %8.9’luk en az

oranla kesinlikle katılıyorum yanıtını verdiği, soruları boş bırakanların ise sadece 8 (%4.8) kişi olduğu görülmektedir.

“Kelimleri bilmeme rağmen Türkçe konuşmacıların söylediklerini anlamakta genellikle zorluk çekerim” ifadesine katılımcıların 58 kişinin %34.5’lik en fazla oranda katılmıyorum yanıtını verirken, 16 kişinin ise %9.5’lik en az oranla kesinlikle katılıyorum yanıtını verdiği, soruları boş bırakanların ise sadece 2 (%1.2) kişi olduğu görülmektedir.

Öz-Odak Kaygısına ilişkin maddelerin sonuncusu olan “Türkçe sohbet eden kişileri anlamakta genellikle zorluk çekerim” ifadesine katılımcıların 60 kişinin %35.7’lik en fazla oranda katılmıyorum yanıtını verirken, sadece 9 (%5.4) kişinin en az oranla kesinlikle katılıyorum yanıtını verdiği ve sadece 1(%1.2) kişinin soruyu boş bıraktığı görülmektedir.

Görev-Odak Kaygısı için oluşturulan frekans dağılımları Tablo 49’da sunulmuştur.

Tablo 49

Görev-Odak Kaygısına İlişkin Maddelerin Frekans Dağılımları

Madde		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	Kayıp Veri	Toplam
1 Türkçe dinlerken bilmediğim birkaç kelimeyle karşılaşınca endişe duyarım.	f	15	47	45	39	20	2	168
	%	8.9	28.0	26.8	23.2	11.9	1.2	100.0
2 Türkçe dinlerken eğer metni sadece bir kez dinlersem gergin hissederim.	f	15	39	48	45	17	4	168
	%	8.9	23.2	28.6	26.8	10.1	2.4	100.0
3 İnsanlar Türkçeyi çok hızlı konuştuklarında onları anlayamayacağım kaygısına kapılırım.	f	15	34	40	58	17	4	168
	%	8.9	20.2	23.8	34.5	10.1	2.4	100.0
4 Türkçe dinlerken, dinlediğim konuyu bilmiyorsa gergin hissederim.	f	9	31	45	61	16	6	168
	%	5.4	18.5	26.8	36.3	9.5	3.6	100.0
5 Türkçe dinlerken dikkatim dağıldığı için önemli bir bilgiyi kaçırmış olmaktan endişe ederim.	f	6	37	49	56	17	3	168
	%	3.6	22.0	29.2	33.3	10.1	1.8	100.0
	%	10.1	28.0	23.2	24.4	13.1	1.2	100.0

Tablo 49'un devamı

Madde		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	Kayıp Veri	Toplam
6	Türkçe dinlerken metni kelimesi f	15	56	38	45	13	1	168
	kelimesine anlamazsam gergin hissederim. %	8.9	33.3	22.6	26.8	7.7	0.6	100.0
7	Türkçe dinlerken konuyla ilgili yetersiz f	14	44	48	40	5	8	168
	bilgi edinirim diye endişe ederim. %	8.3	26.2	28.6	29.2	3.0	4.8	100.0
8	Duyduğum Türkçe kelimeleri anlamak için f	11	47	43	44	22	1	168
	az zamanım olduğunda gergin hissederim. %	6.5	28.0	25.6	26.2	13.1	0.6	100.0
9	Türkçeyi rahat hissettiğim hızda f	6	49	48	46	6	13	168
	dinlemezsem gergin hissederim. %	3.6	29.2	28.6	27.4	3.6	7.7	100.0
10	Türkçe konuşmacının ne dediğini tam f	14	40	41	55	18	0	168
	olarak anlayıp anlamadığımdan emin %	8.3	23.8	24.4	32.7	10.7	0	100.0
	değilsen rahatsız hissederim.							
11	Öğretmenim Türkçe konuştuğunda gergin f	61	51	28	18	8	2	168
	hissederim. %	36.3	30.4	16.7	10.7	4.8	1.2	100.0
12	Türkçe bir seminer(ders) dinlerken gergin f	40	60	38	21	7	2	168
	hissederim. %	23.8	35.7	22.6	12.5	4.2	1.2	100.0
13	Türkçe dinlerken anahtar kelimeleri f	17	47	39	41	22	2	168
	kaçırmış olabileceğimi düşünmek beni %	10.1	28.0	23.2	24.4	13.1	1.2	100.0
	rahatsız eder.							

Tablo 49 incelendiğinde, “Türkçe dinlerken bilmediğim birkaç kelimeyle karşılaşınca endişe duyarım.” ifadesine 15 (%8.9) kişinin kesinlikle katılmıyorum yanıtını verdiği, 47 (%28) kişinin katılmıyorum yanıtını verdiği, 45 (%26.8) kişinin kararsızım yanıtını verdiği, 39 (%23.2) kişinin katılıyorum yanıtını verdiği, 20 (%11.9) kişinin kesinlikle katılıyorum yanıtını verdiği, 2 (%1.2) kişinin ise bu soruyu boş bıraktığı görülmektedir.

“Türkçe dinlerken eğer metni sadece bir kez dinlersem gergin hissederim” ifadesine katılımcıların en fazla oranda (48 kişi ; %28.6) kararsızım yanıtını verdiği, 15 kişinin ise en az

oranda (%8.9) kesinlikle katılmıyorum yanıtını verdiği ve sadece 4 (%2.4) kişinin ise bu soruyu boş bıraktığı görülmektedir.

“İnsanlar Türkçeyi çok hızlı konuştuklarında onları anlayamayacağım kaygısına kapılıyorum.” ifadesine katılımcıların 58 kişinin %34.5’lük en fazla oranda katılıyorum yanıtını verdiği, 15 (%8.9) kişinin ise en az oranda kesinlikle katılmıyorum yanıtını verdiği ve sadece 4 (%2.4) kişinin ise bu soruyu boş bıraktığı görülmektedir.

“Türkçe dinlerken, dinlediğim konuyu bilmiyorsa gergin hissederim” ifadesine katılımcıların 61 kişinin %36.3’lük en fazla oranda katılıyorum yanıtını verdiği, 9 kişinin ise %5.4’lük bir oranla kesinlikle katılmıyorum yanıtını verdiği ve sadece 6 (%3.6) kişinin ise bu soruyu boş bıraktığı görülmektedir.

“Türkçe dinlerken dikkatim dağıldığı için önemli bir bilgiyi kaçırmış olmaktan endişe ederim” ifadesine katılımcıların 56 kişinin %33.3’lük en fazla oranda katılıyorum yanıtını verdiği, 6 kişinin ise %3.6’lık bir oranla kesinlikle katılmıyorum yanıtını verdiği ve sadece 3 (%3) kişinin ise bu soruyu boş bıraktığı görülmektedir.

“Türkçe dinlerken metni kelimesi kelimesine anlamazsam gergin hissederim.” ifadesine katılımcıların 56 (%33.3) kişinin en fazla oranda katılmıyorum yanıtını verdiği, 13 kişinin ise %7.7’lik bir oranla kesinlikle katılıyorum yanıtını verdiği ve sadece 1 (%0.6) kişinin ise bu soruyu boş bıraktığı görülmektedir.

“Türkçe dinlerken konuyla ilgili yetersiz bilgi edinirim diye endişe ederim” ifadesine katılımcıların 48 kişinin %28.6’lık en fazla oranda kararsızım yanıtını verdiği, 14 (%8.3) kişinin ise kesinlikle katılmıyorum yanıtını verdiği, 5 (%3) kişinin ise en az oranda kesinlikle katılıyorum yanıtını verdiği ve 8 (%4.8) kişinin ise bu soruyu boş bıraktığı görülmektedir.

“Duyduğum Türkçe kelimeleri anlamak için az zamanım olduğunda gergin hissederim” ifadesine katılımcıların 47 kişinin en fazla oranda (%28) katılmıyorum yanıtını verdiği, 22 (%13.1) kişinin ise kesinlikle katılıyorum yanıtını verdiği, 11 (%3) kişinin ise en

az oranda kesinlikle katılmıyorum yanıtını verdiği ve bu soruyu sadece 1 (%0.6) kişinin boş bıraktığı görülmektedir.

Öğrencilere yöneltilen 9. Maddede yer alan “Türkçeyi rahat hissettiğim hızda dinlemezsem gergin hissederim” ifadesine 6 (%3.6) kişinin kesinlikle katılmıyorum yanıtını verdiği, 49 (%29.2) kişinin katılmıyorum yanıtını verdiği, 48 (%28.6) kişinin kararsızım yanıtını verdiği, 46 (%27.4) kişinin katılıyorum yanıtını verdiği, 6 (%3.6) kişinin kesinlikle katılıyorum yanıtını verdiği ve 13 (%7.7) kişinin ise bu soruyu boş bıraktığı görülmektedir.

“Türkçe konuşmacının ne dediğini tam olarak anlayıp anlamadığımdan emin değilsem rahatsız hissederim” ifadesine 14 (%8.3) kişinin kesinlikle katılmıyorum yanıtını verdiği, 40 (%23.8) kişinin katılmıyorum yanıtını verdiği, 41 (%24.4) kişinin kararsızım yanıtını verdiği, 55 (%32.7) kişinin katılıyorum yanıtını verdiği, 18 (%10.7) kişinin kesinlikle katılıyorum yanıtını vermişlerdir. Bu sorunun tüm öğrenciler tarafından cevaplandığı görülmektedir.

“Öğretmenim Türkçe konuştuğunda gergin hissederim.” ifadesine katılımcıların 61 kişinin %36.3'lük en fazla oranda kesinlikle katılmıyorum yanıtını verdiği, 8 (%4.8) kişinin ise en az oranda kesinlikle katılıyorum yanıtını verdiği ve sadece 2 (%1.2) kişinin ise bu soruyu boş bıraktığı görülmektedir.

“Türkçe bir seminer(ders) dinlerken gergin hissederim” ifadesine katılımcıların 60 kişinin %35.7'lik en fazla oranda katılmıyorum yanıtını verdiği, 7 kişinin ise %4.2'lik bir oranla kesinlikle katılıyorum yanıtını verdiği ve sadece 2 (%1.2) kişinin ise bu soruyu boş bıraktığı görülmektedir.

Görev-Odak Kaygısını belirlemek için yöneltilen son soru “Türkçe dinlerken anahtar kelimeleri kaçırmış olabileceğimi düşünmek beni rahatsız eder” ifadesine katılımcıların 47 (%28) kişinin katılmıyorum yanıtını verdiği, 17 (%10.1) kişinin kesinlikle katılmıyorum yanıtını verdiği ve sadece 2 (%1.2) kişinin ise bu soruyu boş bıraktığı görülmektedir.

On İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Etkileşim Kaygısı Ölçeği maddelerine verdikleri yanıtların dağılımını belirlemek amacıyla oluşturulan frekans dağılımları Tablo 50’de sunulmuştur.

Tablo 50 incelendiğinde, “Günlük sohbetlerde bile endişeli hissederim” ifadesine 45 (%26.8) kişinin kesinlikle katılmıyorum yanıtını verdiği, 56 (%33.3) kişinin katılmıyorum yanıtını verdiği, 29 (%17.3) kişinin kararsızım yanıtını verdiği, 26 (%15.5) kişinin katılıyorum yanıtını verdiği, 8 (%4.8) kişinin kesinlikle katılıyorum yanıtını verdiği, 4 (%2.4) kişinin ise bu soruyu boş bıraktığı görülmektedir.

İkinci soru olan “Tanımadığım bir grup insanla beraberken genellikle rahatsız hissederim” ifadesine katılımcıların 55 (%32.7) kişinin katılmıyorum yanıtını verdiği, bu soruyu boş bırakan 5 (%3) kişinin haricinde, 22 kişinin %13.1’lik en az oranda kesinlikle katılıyorum yanıtını verdiği görülmektedir.

“Karşı cinsten biriyle konuşurken rahatsız hissederim.” ifadesine katılımcıların 63 kişinin %37.5’lik en fazla oranda katılmıyorum yanıtını verdiği, 17 (%10.1) kişinin ise en az oranda kesinlikle katılıyorum yanıtını verdiği ve sadece 5 (%3) kişinin ise bu soruyu boş bıraktığı görülmektedir.

Tablo 50

Etkileşim Kaygısına İlişkin Maddelerin Frekans Dağılımları

Madde		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	Kayıp Veri	Toplam
1 Günlük sohbetlerde bile endişeli hissederim.	f	45	56	29	26	8	4	168
	%	26.8	33.3	17.3	15.5	4.8	2.4	100.0
2 Tanımadığım bir grup insanla beraberken genellikle rahatsız hissederim.	f	27	55	30	29	22	5	168
	%	16.1	32.7	17.9	17.3	13.1	3.0	100.0

Tablo 50'nin devamı

Madde		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	Kayıp Veri	Toplam
3	Karşı cinsten biriyle konuşurken rahatsız hissedirim.	f 31	63	31	21	17	5	168
		% 18.5	37.5	18.5	12.5	10.1	3.0	100.0
4	Bir öğretmenle konuşmam gerektiğinde endişelenirim.	f 39	52	35	22	17	3	168
		% 23.2	31.0	20.8	13.1	10.1	1.8	100.0
5	Partiler ve benzeri etkinlikler genellikle endişeli hissetmeme neden olur.	f 21	47	48	22	23	7	168
		% 12.5	28.0	28.6	13.1	13.7	4.2	100.0
6	Sosyal etkileşim alanlarında insanların çoğundan daha gergin hissedirim.	f 28	51	47	28	9	5	168
		% 16.7	30.4	28.0	16.7	5.4	3.0	100.0
7	Eğer iyi tanıımıyorsam hemcinslerimle konuşurken bile bazen gergin hissedirim.	f 27	49	29	40	14	9	168
		% 16.1	29.2	17.3	23.8	8.3	5.4	100.0
8	İş görüşmelerinde gergin hissedeceğimi düşünüyorum.	f 20	29	30	43	24	12	168
		% 11.9	23.2	17.9	25.6	14.3	7.1	100.0
9	Keşke sosyal ortamlarda daha rahat hissetseydim.	f 21	42	32	39	24	10	168
		% 12.5	25.0	19.0	23.2	14.3	6.0	100.0
10	Sosyal ortamlarda genellikle gergin hissedirim.	f 24	59	33	26	10	16	168
		% 14.3	35.1	19.6	15.5	6.0	9.5	100.0
11	Diğer insanların arkadaş ortamlarında genellikle endişeli hissedirim.	f 31	45	43	32	10	7	168
		% 18.5	26.8	25.6	19.0	6.0	4.2	100.0
12	Karşı cinsten çekici biriyle konuşurken genellikle endişeliyimdir.	f 20	46	40	34	19	9	168
		% 11.9	27.4	23.8	20.2	11.3	5.4	100.0
13	Çok iyi tanımadığım birini telefonla ararken gergin hissedirim.	f 17	44	34	48	17	8	168
		% 10.1	26.2	20.2	28.6	10.1	4.8	100.0
14	Yetkili kişilerle konuşurken genellikle endişeli hissedirim.	f 17	48	37	40	18	8	168
		% 10.1	28.6	22.0	23.8	10.7	4.8	100.0
15	Benden farklı kişilerin yanındayken nadiren rahat hissedirim.	f 20	43	39	42	18	6	168
		% 11.9	25.6	23.2	25.0	10.7	3.6	100.0

“Bir öğretmenle konuşmam gerektiğinde endişelenirim” ifadesine katılımcıların 52 kişinin %31’lik en fazla oranda katılıyorum yanıtını verdiği, 17 kişinin ise %10.1’lik bir oranla kesinlikle katılmıyorum yanıtını verdiği ve sadece 3 (%1.8) kişinin ise bu soruyu boş bıraktığı görülmektedir.

“Partiler ve benzeri etkinlikler genellikle endişeli hissetmeme neden olur” ifadesine 47 (%28) kişinin katılmıyorum yanıtını verdiği ve 48 (%28.6) kişinin ise kararsızım yanıtını verdiği görülmektedir. Bu soruyu 7 (%4.2) kişi boş bırakmıştır.

“Sosyal etkileşim alanlarında insanların çoğundan daha gergin hissedirim.” ifadesine katılımcıların 51 (%30.4) kişinin en fazla oranda katılmıyorum yanıtını verdiği, 9 kişinin ise %5.4’lük bir oranla kesinlikle katılıyorum yanıtını verdiği ve 5 (%3) kişinin ise bu soruyu boş bıraktığı görülmektedir.

“Eğer iyi tanımıyorsam hemcinslerimle konuşurken bile bazen gergin hissedirim” ifadesine katılımcıların 49 kişinin %29.2’lik en fazla oranda katılmıyorum yanıtını verdiği, 29 (%17.3) kişinin ise kararsızım yanıtını verdiği, 14 (%8.3) kişinin ise en az oranda kesinlikle katılıyorum yanıtını verdiği ve 9 (%5.4) kişinin ise bu soruyu boş bıraktığı görülmektedir.

“İş görüşmelerinde gergin hissedeceğimi düşünüyorum” ifadesine katılımcıların 43 kişinin en fazla oranda (%25.6) katılıyorum yanıtını verdiği, 30 (%17.9) kişinin ise kararsızım yanıtını verdiği, 20 (%11.9) kişinin ise en az oranda kesinlikle katılmıyorum yanıtını verdiği ve bu soruyu 12 (%7.1) kişinin boş bıraktığı görülmektedir.

Öğrencilere yöneltilen 9. Maddede yer alan “Keşke sosyal ortamlarda daha rahat hissetseydim” ifadesine 21 (%12.5) kişinin kesinlikle katılmıyorum yanıtını verdiği, 42 (%25) kişinin katılmıyorum yanıtını verdiği, 32 (%19) kişinin kararsızım yanıtını verdiği, 39 (%23.2) kişinin katılıyorum yanıtını verdiği, 24 (%14.3) kişinin kesinlikle katılıyorum yanıtını verdiği ve 10 (%6) kişinin ise bu soruyu boş bıraktığı görülmektedir.

“Sosyal ortamlarda genellikle gergin hissederim” ifadesine 24 (%14.3) kişinin kesinlikle katılmıyorum yanıtını verdiği, 59 (%35.1) kişinin katılmıyorum yanıtını verdiği, 33 (%19.6) kişinin kararsızım yanıtını verdiği, 26 (%15.5) kişinin katılıyorum yanıtını verdiği, 10 (%6) kişinin kesinlikle katılıyorum yanıtını vermişlerdir. Bu sorunun 16 (%9.5) öğrenci tarafından cevaplandığı dikkat çekmektedir.

“Diğer insanların arkadaş ortamlarında genellikle endişeli hissederim.” ifadesine katılımcıların 45 kişininin %26.8’lik en fazla oranda katılmıyorum yanıtını verdiği, 10 (%6) kişinin ise en az oranda kesinlikle katılıyorum yanıtını verdiği ve 7 (%4.2) kişinin ise bu soruyu boş bıraktığı görülmektedir.

“Karşı cinsten çekici biriyle konuşurken genellikle endişeliyimdir.” ifadesine katılımcıların 46 kişininin %27.4’lük en fazla oranda katılmıyorum yanıtını verdiği, 19 kişinin ise %11.3’lük bir oranla kesinlikle katılıyorum yanıtını verdiği ve 9 (%5.4) kişinin ise bu soruyu boş bıraktığı görülmektedir.

“Çok iyi tanımadığım birini telefonla ararken gergin hissederim” ifadesine katılımcıların 48 (%28.6) kişininin katılıyorum yanıtını verdiği, 17 (%10.1) kişinin kesinlikle katılmıyorum ve kesinlikle katılıyorum yanıtlarını aynı oranda cevap verdiği ve 8 (%4.8) kişinin ise bu soruyu boş bıraktığı görülmektedir.

“Yetkili kişilerle konuşurken genellikle endişeli hissederim.” ifadesine katılımcıların 48 kişininin %28.6’lık en fazla oranda katılmıyorum yanıtını verdiği, 17 kişinin ise %10.1’lik bir oranla kesinlikle katılmıyorum yanıtını verdiği ve 8 (%4.8) kişinin ise bu soruyu boş bıraktığı görülmektedir.

Etkileşim Kaygısını belirlemek için yöneltilen son soru “Benden farklı kişilerin yanındayken nadiren rahat hissederim” ifadesine katılımcıların 43 (%25.6) kişininin katılmıyorum yanıtını verdiği, 42 (%25) kişinin ise katılıyorum yanıtını verdiği görülmektedir. Bu soruyu 6 (%3.6) kişinin ise boş bırakmıştır.

On Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Penn State Endişe Ölçeği maddelerine verdikleri yanıtların dağılımını belirlemek amacıyla oluşturulan frekans dağılımları Tablo 51’de sunulmuştur.

Tablo 51

Etkileşim Penn State Endişe Ölçeğine İlişkin Maddelerin Frekans Dağılımları

Madde			Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	Kayıp Veri	Toplam
1	Her şeyi yapmak için yeterli zamanım olmazsa bu beni endişelendirir.	f	14	32	31	55	29	7	168
		%	8.3	19.0	18.5	32.7	17.3	4.2	100.0
2	Endişelerim beni bunaltır.	f	16	43	46	37	17	9	168
		%	9.5	25.6	27.4	22.0	10.1	5.4	100.0
3	Endişelenmeye yatkınyımdır.	f	15	43	55	29	15	11	168
		%	8.9	25.6	32.7	17.3	8.9	6.5	100.0
4	Pek çok durum beni endişelendirir.	f	21	41	41	40	14	11	168
		%	12.5	24.4	24.4	23.8	8.3	6.5	100.0
5	Bazı şeylerle ilgili kaygılanmamam gerektiğini bildiğim halde buna engel olamıyorum.	f	13	38	62	38	10	7	168
		%	7.7	22.6	36.9	22.6	6.0	4.2	100.0
6	Baskı altındayken çok endişelenirim.	f	17	35	52	44	12	8	168
		%	10.1	20.8	31.0	26.2	7.1	4.8	100.0
7	Her zaman bir şeylerle ilgili endişeliyimdir.	f	26	54	35	27	12	14	168
		%	15.5	32.1	20.8	16.1	7.1	8.8	100.0
8	Endişe verici düşünceleri aklımdan uzaklaştırmakta güçlük çekerim.	f	21	34	46	41	14	12	168
		%	12.5	20.2	27.4	24.4	8.3	7.1	100.0
9	Bir görevi bitirir bitirmez yapmam gereken diğer şeylerle ilgili endişelenmeye başlarım.	f	25	57	31	33	11	11	168
		%	14.9	33.9	18.5	19.6	6.5	6.5	100.0
10	Her şeyle ilgili endişelenirim.	f	28	56	37	26	13	8	168
		%	16.7	33.3	22.0	15.5	7.7	4.8	100.0
11	Benim kontrolümde olmayan şeyler için bile endişelenirim.	f	26	52	40	25	13	12	168
		%	15.5	31.0	23.8	14.9	7.7	7.1	100.0

Tablo 51'in devamı

Madde		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	Kayıp Veri	Toplam
12 Bütün hayatım boyunca endişeli biri oldum.	f	38	58	36	17	12	7	168
	%	22.6	34.5	21.4	10.1	7.1	4.2	100.0
13 Sürekli bir şeylerle ilgili endişelendiğim farkındayım.	f	22	46	37	41	13	9	168
	%	13.1	27.4	22.0	24.4	7.7	5.4	100.0
14 Bir kez endişelenmeye başlayınca kendimi durduramıyorum.	f	24	47	36	37	13	11	168
	%	14.3	28.0	21.4	22.0	7.7	6.5	100.0
15 Sürekli endişeliyimdir.	f	36	58	33	20	12	9	168
	%	21.4	34.5	19.6	11.9	7.1	5.4	100.0
16 Tamamlayana kadar yapmam gerekenlerle ilgili endişelenirim.	f	28	42	40	35	16	7	168
	%	16.7	25.0	23.8	20.8	9.5	4.2	100.0

Tablo 51 incelendiğinde, “Her şeyi yapmak için yeterli zamanım olmazsa bu beni endişelendirir.” ifadesine 55 (%32.7) kişinin katılmıyorum yanıtını verirken, 14 (%8.3) kişinin kesinlikle katılmıyorum yanıtını verdiği, 7 (%4.2) kişinin ise bu soruyu boş bıraktığı görülmektedir.

İkinci soru olan “Endişelerim beni bunaltır” ifadesine katılımcıların 46 (%27.4) kişinin kararsızım yanıtını verdiği, bu soruyu boş bırakan 9 (%5.4) kişinin haricinde, 16 kişinin %9.5’lik en az oranda kesinlikle katılmıyorum yanıtını verdiği görülmektedir.

“Endişelenmeye yatkınım.” ifadesine katılımcıların 55 kişinin %32.7’lik en fazla oranda kararsızım yanıtını verdiği, 15 (%8.9) kişinin ise en az oranda kesinlikle katılıyorum ve kesinlikle katılmıyorum yanıtlarını eşit oranda yanıt verdiği ve 11 (%6.5) kişinin ise bu soruyu boş bıraktığı görülmektedir.

“Pek çok durum beni endişelendirir” ifadesine katılımcıların 41’er kişinin %24.4’lük oranlarla katılıyorum ve kararsızım yanıtını verdiği, 14 kişinin ise %8.3’lük bir oranla

kesinlikle katılıyorum yanıtını verdiği ve yine 11 (%6.5) kişinin ise bu soruyu boş bıraktığı görülmektedir.

“Bazı şeylerle ilgili kaygılanmamam gerektiğini bildiğim halde buna engel olamıyorum” ifadesine 62 (%36.9) kişinin kararsızım yanıtını verdiği ve 10 (%6) kişinin ise kesinlikle katılıyorum yanıtını verdiği görülmektedir. Bu soruyu 7 (%4.2) kişi boş bırakmıştır.

“Baskı altındayken çok endişelenirim.” ifadesine katılımcıların 52 (%31) kişinin en fazla oranda kararsızım yanıtını verdiği, 12 kişinin ise %7.1’lik bir oranla kesinlikle katılıyorum yanıtını verdiği ve 8 (%4.8) kişinin ise bu soruyu boş bıraktığı görülmektedir.

“Her zaman bir şeylerle ilgili endişeliyimdir” ifadesine katılımcıların 54 kişinin %32.1’lik en fazla oranda katılmıyorum yanıtını verdiği, 26 (%15.5) kişinin ise kesinlikle katılmıyorum yanıtını verdiği, 12 (%7.1) kişinin ise en az oranda kesinlikle katılıyorum yanıtını verdiği ve 14 (%8.8) kişi gibi büyük bir oranda bu soruyu boş bıraktığı görülmektedir.

“Endişe verici düşünceleri aklımdan uzaklaştırmakta güçlük çekerim” ifadesine katılımcıların 46 kişinin en fazla oranda (%27.4) kararsızım yanıtını verdiği, 14 (%8.3) kişinin ise en az oranda kesinlikle katılıyorum yanıtını verdiği ve bu soruyu 12 (%7.1) kişinin boş bıraktığı görülmektedir.

“Bir görevi bitirir bitirmez yapmam gereken diğer şeylerle ilgili endişelenmeye başlarım” ifadesine 25 (%14.9) kişinin kesinlikle katılmıyorum yanıtını verdiği, 57 (%33.9) kişinin katılmıyorum yanıtını verdiği, 31 (%18.5) kişinin kararsızım yanıtını verdiği, 39 (%19.6) kişinin katılıyorum yanıtını verdiği, 11 (%6.5) kişinin kesinlikle katılıyorum yanıtını verdiği ve 11 (%6.5) kişinin de bu soruyu boş bıraktığı görülmektedir.

Öğrencilere yöneltilen 10. Maddede yer alan “Her şeyle ilgili endişelenirim.” ifadesine 28 (%16.7) kişinin kesinlikle katılmıyorum yanıtını verdiği, 56 (%33.3) kişinin katılmıyorum, 37 (%22) kişinin kararsızım, 26 (%15.5) kişinin katılıyorum, 13 (%7.7) kişinin kesinlikle

katılıyorum yanıtlarını vermişlerdir. Bu sorunun 8(%4.8) öğrenci tarafından cevaplandırıldığı görülmüştür.

“Benim kontrolümde olmayan şeyler için bile endişelenirim.” ifadesine katılımcıların 52 kişinin %31’lik en fazla oranda katılmıyorum yanıtını verdiği, 13 (%7.7) kişinin ise en az oranda kesinlikle katılıyorum yanıtını verdiği ve 12 (%7.1) kişinin ise bu soruyu boş bıraktığı görülmektedir.

“Bütün hayatım boyunca endişeli biri oldum.” ifadesine katılımcıların 58 kişinin %34.5’lük en fazla oranda katılmıyorum, 12 kişinin ise %7.1’lik bir oranla kesinlikle katılıyorum yanıtını verdiği ve 7 (%4.2) kişinin ise bu soruyu boş bıraktığı görülmektedir.

“Sürekli bir şeylerle ilgili endişelendiğim farkındayım.” ifadesine katılımcıların 46 (%27.4) kişinin katılmıyorum yanıtını, 13 (%7.7) kişinin ise kesinlikle katılıyorum yanıtını verdiği ve 9 (%5.4) kişinin ise bu soruyu boş bıraktığı görülmektedir.

“Bir kez endişelenmeye başlayınca kendimi durduramıyorum.” ifadesine katılımcıların bir önceki sorudakine benzer olarak 47 (%28) kişinin katılmıyorum yanıtını, 13 (%7.7) kişinin ise kesinlikle katılıyorum yanıtını verdiği görülmüştür. 11 (%5.4) kişi ise bu soruyu boş bırakmıştır.

“Sürekli endişeliyimdir.” ifadesine katılımcıların 58 (%34.5) kişinin en fazla oranda katılmıyorum yanıtını verirken 12 kişinin ise %7.1’lik bir oranla kesinlikle katılıyorum yanıtını verdiği görülmektedir. 9 (%5.4) kişinin ise bu soruyu boş bırakmıştır.

Etkileşim Penn State Endişe Ölçeğini belirlemek için yöneltilen son soru “Tamamlayana kadar yapmam gerekenlerle ilgili endişelenirim” ifadesine 28 (%16.7) kişinin kesinlikle katılmıyorum, 42 (%25) kişinin katılmıyorum, 40 (%23.8) kişinin kararsızım, 35 (%20.8) kişinin katılıyorum ve 16 (%9.5) kişinin kesinlikle katılıyorum yanıtını verdiği ve 7 (%4.2) kişinin ise bu soruyu boş bıraktığı görülmektedir.

Bölüm IV: Tartışma ve Sonuç

Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı ile Etkileşim Kaygısı arasında orta düzeyde olduğu, Dinleme Kaygısı ile Penn State Endişe Ölçeği puanları arasında orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Öz-Odak Kaygısı ile Etkileşim Kaygısı arasında orta düzeyde, Dinleme Kaygısı ile Penn State Endişe Ölçeği puanları arasında orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır. Çalışmamızın sonuçları yabancı dilde etkileşim kaygısının bireylerin yabancı dil performanslarına doğrudan etkisi olduğunu göstermektedir. Onwuegbuzie vd. (1999) etkileşim kaygısı yüksek olan öğrencilerin etkileşim kaygısı düşük olanlara oranla yabancı dil öğrenmede daha başarısız olduklarını bunun sebebinin ise risk almaktan ve yorum yapmaktan kaçınmaları olduğunu ifade eder.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Görev-Odak Kaygısı ile Etkileşim Kaygısı arasında orta düzeyde, Dinleme Kaygısı ile Penn State Endişe Ölçeği puanları arasında orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Öz-Odak Kaygısı ile Görev-Odak Kaygısı arasında orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Dinleme Kaygısı ve Öz-Odak Kaygısı puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Erkeklerin Dinleme Kaygısı ve Öz-Odak Kaygısı puanları, kadınların Dinleme Kaygısı ve Öz-Odak Kaygısı puanlarından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Zhao (2007) “A study of high school students’ English learning anxiety” adlı çalışmasında yüksek özgüvenlerinden dolayı kadınların endişe düzeylerinin erkelere oranla daha düşük olduğunu ve bu yüzden yabancı dil öğrenme konusunda daha başarılı olduklarını belirtmiştir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Görev-Odak Kaygısı ve Etkileşim Kaygısı puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kadın ve erkeklerin Görev-Odak Kaygısı ve Etkileşim düzeyleri farklılık göstermemektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Penn State Endişe Ölçeği puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Çalışmamızda Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kadın ve erkeklerin endişe düzeyleri farklılık göstermemektedir. Abu-Rabia (2004) “Teachers’ role, learners’ gender differences, and FL anxiety among seventh-grade students studying English as a FL” adlı çalışmasında kadınların endişe oranlarının düşük olmasına rağmen erkeklerin yabancı dil seviyesinin daha yüksek olduğunu ifade eder. Bunun sebebi olarak da kadınların kendilerini daha iyi ifade ettikleri için endişe oranlarının düşük olması, o bölgede yaşayan erkeklerin ise yabancı dile daha fazla maruz kalmalarından kaynaklı dil seviyelerinin daha yüksek olması gösterilmiştir. Bizim çalışmamızın sonuçlarına bakıldığında ise cinsiyetin doğrudan endişe düzeyi ile ilgisi olmadığı görülmektedir. Farklı ülkelerde farklı bireylerle yapılan bu çalışmalar bize cinsiyetin endişe ve yabancı dil öğretimindeki etkisinin yaşanılan bölge, eğitim alınan yer vb. gibi pek çok etkene bağlı olabileceğini göstermektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Dinleme Kaygısı, Öz-Odak Kaygısı, Görev-Odak Kaygısı ve Etkileşim Kaygısı puanlarının yaşa göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Farklı yaşlara sahip yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Dinleme Kaygısı, Öz-Odak Kaygısı, Görev-Odak Kaygısı ve Etkileşim Kaygısı farklılık göstermemektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Penn State Endişe Ölçeği puanlarının yaşa göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Farklı yaşlara sahip yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin endişe düzeyleri farklılık göstermemektedir. Han (2004) yaşın yabancı dil başarısına etki eden en büyük etmenlerden biri olduğunu ifade eder. Ancak bunun aynı zamanda kişisel değişkenlere bağlı olarak değişebileceğini de vurgular. Blondin vd. (1998) ise

yabancı dili genç yaşta öğrenenlerin dinleme ve konuşma etkinliklerinde daha başarılı olduklarını belirtir. Etkileşim kaygısının erken yaşlarda fazla hissedilmemesini de bunun sebebi olarak ifade eder.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Dinleme Kaygısı, Görev-Odak Kaygısı, Etkileşim Kaygısı ve Penn State Endişe Ölçeği puanlarının eğitim seviyesine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Farklı eğitim seviyesine sahip yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Dinleme Kaygısı, Öz-Odak Kaygısı, Görev-Odak Kaygısı ve Etkileşim Kaygısı farklılık göstermemektedir. Wu (2010) “The relationship between language learners’ anxiety and learning strategy in the CLT classrooms” adlı çalışmasında eğitim seviyesi yüksek olan bireylerin herhangi bir nedenden dolayı yabancı bir dile daha fazla maruz kaldıkları ve bunun için de yabancı dil öğrenme stratejilerinin iyileştiğini belirtmiş ve bu yüzden eğitim seviyesi yüksek bireylerin endişe oranlarının daha düşük ve yabancı dil seviyelerinin daha yüksek olduğunu bildirmiştir. Öte yandan Huang (2012) eğitim seviyesinin yabancı dil kaygısına herhangi bir etkisinin olmadığını belirtmektedir. Toth (2010) “Foreign Language Anxiety and the Advanced Language Learner” adlı çalışmasında eğitim seviyesi aynı olduğu halde düşük kaygı seviyesine sahip bireylerin yabancı dilde özellikle de yabancı dilde dinleme etkinliklerinde daha başarılı, yüksek kaygı düzeyine sahip bireylerin yabancı dil öğretiminde özellikle de yabancı dilde dinleme etkinliklerinde daha başarısız olduklarını ifade eder. Bizim çalışmamızda da varılan sonuç benzerdir. Bireylerin eğitim seviyeleri yabancı dil öğrenmelerine etki etmezken kaygı seviyeleri doğrudan etkilidir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Öz-Odak Kaygısı puanlarının eğitim seviyesine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Farklı eğitim seviyesine sahip yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Öz-Odak Kaygısı düzeyleri farklılık göstermemektedir. Toth (2010) öz-odak kaygısı düşük bireylerin öz-odak kaygısı yüksek olan bireylere oranla yabancı dil öğretiminde daha başarılı olduklarını belirtir. Çalışmamızda Öz-

Odak kaygısının yabancı dil öğretiminde etkili olduğu fakat Öz-Odak kaygısını tetikleyen etmenlerin neler olduğunun araştırılması gerektiği sonucuna varılmıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Dinleme Kaygısı, Öz-Odak Kaygısı, Görev-Odak Kaygısı ve Penn State Endişe Ölçeği puanlarının Türkiye’de yaşanan yıl sayısına göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Bir yıldan az zamandır Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler ile bir yıl ve daha fazla zamandır Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Dinleme Kaygısı, Öz-Odak Kaygısı, Görev-Odak Kaygısı ve Endişe düzeyleri farklılık göstermemektedir. Onwuegbuzie vd. (1999) yabancı dil öğrenen bireylerin öğrendikleri dilde başarılı olabilmeleri ve endişelerini yenebilmeleri için o dili en az iki yıl süreyle çalışmaları gerektiğine inandıklarını belirtir. Bu bakış açısı çalışmamızda elde ettiğimiz sonuçla örtüşmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin etkileşim kaygısı puanlarının Türkiye’de yaşanan yıl sayısına göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Bir yıldan az zamandır Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin etkileşim kaygısı puanlarının, bir yıl ve daha fazla zamandır Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin etkileşim kaygısı puanlarından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha düşüktür. Papatsiba (2005) bireylerin öğrendikleri yabancı dilin konuşulduğu ülkede geçirdikleri zamanın onların benlik algısını, iletişim becerilerini, özerkliklerini ve kişisel yeterliliklerini arttırdığını ve bunun yabancı dil başarısına olumlu etki ettiğini belirtir. Bizim çalışmamızda da hedef dilin konuşulduğu ülkede geçirilen zamanın etkileşim kaygısını yenmeye yönelik olumlu sonuçlar doğurduğu görülmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Dinleme Kaygısı, Öz-Odak Kaygısı, Görev-Odak Kaygısı ve Penn State Endişe Ölçeği puanlarının Türkçe dil seviyesine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Türkçe dil seviyesi B1, B2 ve C1 olan Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Dinleme Kaygısı, Öz-Odak Kaygısı, Görev-Odak Kaygısı ve Endişe düzeyleri farklılaşmamaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Etkileşim Kaygısı puanlarının Türkçe dil seviyesine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Türkçe dil seviyesi B1 olanların etkileşim kaygısı puanlarının, B2 olanların etkileşim kaygısı puanlarından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Öz-Odak Kaygısı, Etkileşim Kaygısı ve Penn State Endişe Ölçeği puanlarının Türkçe dil seviyesine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Saito ve Samimy (1996) “Foreign language anxiety and language performance: A study of learning anxiety in beginning, intermediate, and advanced-level college students of Japanese” adlı çalışmalarında yabancı dil kaygısının dil seviyelerine göre farklılık gösterdiğini belirtmiştir. Coulombe (2000) Kanada’da Fransızca öğrenen öğrencilerle yaptığı çalışmada (Anxiety and beliefs of French-as-a-secondlanguage learners at the university level) yabancı dil kaygısının yabancı dil başarısı ile negatif bir korelasyon gösterdiğini ifade etmiştir. Bizim çalışmamızda ise etkileşim kaygısının dil seviyesine göre farklılık gösterdiği fakat yabancı dil kaygısının dil seviyeleriyle herhangi bir etkileşiminin bulunmadığı görülmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Dinleme Kaygısı ve Görev-Odak Kaygısı puanlarının Türkçe dil seviyesine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir.

Bireylerin Endişe düzeyleri Dinleme Kaygısı üzerinde anlamlı bir yordayıcı değilken, Etkileşim Kaygısı puanları Dinleme Kaygısı üzerinde anlamlı bir yordayıcıdır.

Bireylerin Endişe düzeyleri Öz-Odak Kaygısı üzerinde anlamlı bir yordayıcı değilken, Etkileşim Kaygısı puanları Öz-Odak Kaygısı üzerinde anlamlı bir yordayıcıdır.

Bireylerin Endişe düzeyleri Görev-Odak Kaygısı üzerinde anlamlı bir yordayıcı değilken, Etkileşim Kaygısı puanları Görev-Odak Kaygısı üzerinde anlamlı bir yordayıcıdır.

Araştırmacılara Öneriler

- Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin dinleme ve etkileşim kaygıları ile endişe düzeyleri arasındaki ilişki farklı demografik açılardan incelenmiştir. İleriki çalışmalarda araştırmacıların dinleme materyalleri, dinleme ortamları, geçmiş deneyimler ve öğretim yöntemlerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin dinleme ve etkileşim kaygıları ile endişe düzeyleri arasındaki ilişkiye etkilerini incelemeleri önerilmektedir.

Uygulayıcılara Öneriler

- Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin dinleme ve etkileşim kaygıları ile endişe düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu nedenle uygulayıcıların dinleme etkinliklerinde bunu dikkate almaları önerilmektedir.
- Çalışmada cinsiyete göre etkileşim kaygı düzeylerinin farklılaştığı, erkeklerde etkileşim kaygısının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Erkeklerin etkileşim kaygısını azaltıcı etkinliklere yer verilmelidir.
- Çalışmanın bir diğer bulgusu etkileşim kaygısının Türkçe dil seviyesine göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu nedenle dil seviyesi daha düşük bireylerin dinleme etkinliklerinde seçilen dinleme materyalinin bireylerin dil seviyelerini uygun olması önerilmektedir.

Kaynakça

- Abu-Rabia, S. (2004). Teachers' role, learners' gender differences, and FL anxiety among seventh-grade students studying English as a FL. *Educational Psychology*, 24(5), 711-721.
- Alamargot, D. ve Chanquoy, L. (2001). *Through the models of writing*. Studies in writing. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Aldyab, A. (2017). Dil Öğreniminde dinlemenin önemi. *Special Issue on the Proceedings of the and IECSES Conference*, Antalya.
- Altunbay, M. (2012). Dil öğreniminde ve öğretiminde tiyatronun kullanımı ve tiyatronun temel dil becerilerine katkısı. *Turkish Studies*, 7(4), 747-760.
- Arslan, D. (2008). Dinleme. *Etkinliklerle Türkçe öğretimi içerisinde*. Bursa: Ekin Yayın Dağıtım.
- Awan, F. N., Azher, M., Anwar, M. N. ve Naz, A. (2010). An investigation of foreign language classroom anxiety and its relationship with students' achievement. *Journal of College Teaching And Learning*, 7(11), 33-40.
- Baran, G. ve Halıcı, P. (2006) Çocuklarda yabancı dil eğitimi (Foreign language education in children). *Eurasian Journal of Educational Research*. 24, p44-52.
- Bernhardt, E. B. (1991). *Reading Development In a Second Language: theoretical, empirical, and classroom perspectives*. Ablex Pub. Corp.
- Blondin, C., Candelier, M., Edelenbos, P., Johnstone, R., Kubanek-German, A. ve Taeschner, T. (1998) *Foreign language in primary and pre-school education*. London: CILT, Centre for Information on Language Teaching.
- Broughton, G., Brumfit, C., Pincas, A. ve Wilde, R. D. (1993). *Teaching English as a Foreign Language*. Routledge Publication Inc.

- Brown, H. D. (1980). *Principles of language learning and teaching*. Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, N.J. 07632.
- Chang, A. C. S. (2008). Sources of listening anxiety in learning English as a foreign language. *Perceptual and Motor Skills*, 106(1), 21-34.
- Chang, A. C. S. (2010). Second-language listening anxiety before and after a 1-yr. intervention in extensive listening compared with standard foreign language instruction. *Perceptual and Motor Skills*, 110(2), 355-365.
- Cook, V. (2016) *Second Language Learning and Language Teaching: Fifth Edition*. Routledge, Taylor and Francis Group, New York.
- Coulombe, D. (2000). *Anxiety and beliefs of French-as-a-secondlanguage learners at the university level*. Unpublished doctoral dissertation, University of Laval, Québec, Canada.
- Deliveli, K. (2008). Konuşma. *Etkinliklerle Türkçe öğretimi içinde*. Bursa: Ekin Yayın Dağıtım.
- Durak-Üğüten, S. ve Şanal, F. (2016). Dinleme becerisi. E. Yücel, H. Yılmaz, M. S. Öztürk (Ed.). *Yabancı Dil Öğretimine Genel Bir Bakış (ss. 34-42)*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Flowerdew, J. ve Miller, L. (2005). *Second language listening, theory and practice*. Cambridge University Press, New York.
- Galvin, K. (1985). *Listening by doing*. National Textbook Company, Lincolnwood.
- Gattegno, C. (2010). *Teaching foreign languages in schools: The silent way*. Educational Solutions Worldwide Inc.
- Gelderen, V. A., Oostdam, R., ve Van Schooten, E. (2011). Does foreign language writing benefit from increased lexical fluency? Evidence from a classroom experiment. *Language Learning*, 61(1), 281-321.

- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. New York: Cambridge University Press.
- Grauberg, W. (1997). *The elements of foreign language teaching*, 7. Clevedon: Multilingual Matters.
- Gün, M., Yalçın, Ç., ve Memiş, M. R. (2017). İki farklı dilin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan temel seviye ders kitaplarının dinleme etkinlikleri bakımından karşılaştırılması. *International Journal of Language Academy*, 5(7), 387-403.
- Güneş, F. (2017). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Han, Z. (2004). *Fossilization in adult second language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hassantafaghodtari, M. (2009). *Examination of L2 listening policies and practices of an English intensive program: A Mixed Methods Study*. (PhD), The University of Ottawa, Canada, Ottawa.
- Hedge, T. (2008) *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford University Press, Oxford.
- Horwitz, E. K. (2010). Foreign and second language anxiety. *Language Teaching*, 43(2), 154-167.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. ve Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70, 125-132.
- Huang, J. (2012). *Overcoming Foreign Language Classroom Anxiety*. New York: Nova Science Publishers, Inc.
- Hwang, W. Y., Chen, H. S., Shadiev, R., Huang, R. Y. M. ve Chen, C. Y. (2014). Improving English as a foreign language writing in elementary schools using mobile devices in familiar situational contexts. *Computer Assisted Language Learning*, 27(5), 359-378.

- Iwashita, N., Brown, A., McNamara, T. ve O'Hagan, S. (2008). Assessed levels of second language speaking proficiency: How distinct?. *Applied linguistics*, 29(1), 24-49.
- İşcan, A. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak önemi. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 2(4), 29-36.
- İşisag, K. U. ve Demirel, Ö. (2010). Diller için avrupa ortak başvuru metni'nin konuşma becerisinin gelişiminde kullanılması. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 190-204.
- Jennings, F.G. (1965). *This is reading. Bureau of publications. Teachers College Of Columbia University.*
- Jeon, E. H. (2012). Oral reading fluency in second language reading. *Reading in a Foreign Language*, 24(2), 186-208.
- Kahraman, A. (2015). 12. Dinleme becerisi öğretimi ya da külkedisi sinderella. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 45, 1-16.
- Karakuş- Tayşi, E. ve Taşkın, Y. (2018). Ortaokul öğrencileri için yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(2), 1172-1189.
- Kemiksiz, Ö. (2017). Assessment of articles on listening skill. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(1), 511-531.
- Korkmaz, B. (2008). Okuma öğretimi (Ed: Atilla Tazebay, ve Süleyman Çelenk), *Türkçe öğretimi içerisinde s. 70-127. Ankara: Maya Akademik Yayın Dağıtım.*
- Korkmaz, Z. (2007). Gramer Terimleri Sözlüğü, Ankara: TDK Yayınları
- Koul, R., Roy, L., Kaewkuekool, S. ve Ploisawaschai, S. (2009). Multiple goal orientations and foreign language anxiety. *System*, 37(4), 676-688.
- Lado, R. (1964) *Language Teaching. McGraww-Hill Inc.*

- Liu, M. ve Jackson, J. (2008). An exploration of Chinese EFL learners' unwillingness to communicate and foreign language anxiety. *The Modern Language Journal*, 92(1), 71-86.
- Low, B. E. ve Sonntag. (2013). Towards a pedagogy of listening: teaching and learning from life stories of human rights violations, *Journal of Curriculum Studies*, 45(6), 768-789, DOI: 10.1080/00220272.2013.808379
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991). Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of the literature. *Language Learning*, 41(1),85-117
- Mackay, H. (2005). *Now hear this! Good listeners have success*. The Times Union, Albany, New York.
- MacIntyre, P. D. ve Gardner, R.C. (1989). *Anxiety and Second-Language Learning: Toward a theoretical clarification*. *Language Learning*, 39(2), 251-275.
<http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-1770.1989.tb00423.x>
- Mahmoodzadeh, M. (2012). Investigating foreign language speaking anxiety within the EFL learner's interlanguage system: The case of Iranian learners. *Journal of Language Teaching and Research*, 3(3), 466.
- Manchón, R. (2011). *Learning-to-write and writing-to-learn in an additional language*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Marcos-Llinás, M. ve Garau, M. J. (2009). Effects of language anxiety on three proficiency-level courses of Spanish as a foreign language. *Foreign Language Annals*, 42(1), 94-111.
- Maxom, M. (2009). *Teaching english as a foreign language for dummies*. John Wiley & Sons, Incorporated.

- Melanlıoğlu, D. (2013). Ortaokul oğrencileri için dinleme kaygısı ołeđinin geerlik ve gvenirlik alışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eđitimi Ođretimi zel Sayısı, 11*, 851-876.
- Melanlıoğlu, D. ve Demir, T. (2013). Türkçe oğrenen yabancılar için konuşma kaygısı ołeđinin Türkçe formunun geerlik ve gvenirlik alışması. *The Journal of Academic Social Science Studies, 6(3)*, 389-404.
- Mesri, F. (2012). The relationship between gender and Iranian EFL learners' foreign language classroom anxiety (FLCA). *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 2(6)*, 147.
- Mete, F. ve Ayrancı, B. B. (2016). Lisans oğrencilerinin dinleme becerisi üzerine grşleri. *Journal of Human Sciences, 13(3)*, 4959-4972.
- Nuttall, C. (2005). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Oxford: MacMillan. Pp. 282.
- Onwuegbuzie, A., Bailey, P. ve Daley, C. (1999). Factors associated with foreign language anxiety. *Applied Psycholinguistics, 20(2)*, 217-239.
- Pachler, N., Rodendo, A. (2014). *A practical guide to teaching foreign languages in the secondary school*. Routledge Publication.
- Palmer, E. (2014). *Teaching the core skills of listening and speaking*. Association for Supervision & Curriculum Development.
- Papatsiba, W. (2005). Political and individual rationales of student mobility: A case-study of Erasmus and a French regional scheme for studies abroad. *European Journal of Education, 40(2)*.
- Paradowski, M.B. (2015) *Productive foreign language skills for an intercultural world : A guide (not only) for teachers*. Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften.

- Park, G. P. ve French, B. F. (2013). Gender differences in the foreign language classroom anxiety scale. *System*, 41(2), 462-471. Doi:10.1016/j.system.2013.04.001.
- Pishghadam, R. (2009). A quantitative analysis of the relationship between emotional intelligence and foreign language learning. *Electronic journal of foreign language teaching*, 6(1), 31-41.
- Polat, M. ve Erişti, B. (2018). Yabancı dilde dinleme kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 13(11), 1-27.
- Rivers, W. M. (1981). *Teaching foreign language skills rev ed* (Vol. Second edition). Chicago: University of Chicago Press.
- Romero, A. D. ve Romero, R. C. (1985). *Developmental reading*. Rex Printing: Inc. Florentino St. Quezon City.
- Rost, M. (1990). *Listening in language learning*. Addison Wesley Longman Inc., New York.
- Rost, M. (2001). Listening. In R. Carter and D. Nunan (Eds.), *The cambridge guide to teaching English to speakers of other languages* (The Cambridge Guides, pp. 7-13). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511667206.002.
- Rost, M. (2002). *Teaching and researching listening*. London: Longman.
- Saito, Y. and Samimy, K. (1996). Foreign language anxiety and language performance: A study of learning anxiety in beginning, intermediate, and advanced-level college students of Japanese. *Foreign Language Annals*, 29, 239-251.
- Snieder, R. (2016). *Colorado School of Mines, Jen Schneider*, Boise State University, Idaho
- Snieder, R. and Schneider, J. (2016). Listening. In *The Joy of Science: Seven Principles for Scientists Seeking Happiness, Harmony, and Success* (pp. 107-130). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9781316535943.007
- Söylemez, A. S. (2016). Yabancı dilde okuma öğretimi. E. Yücel, H. Yılmaz, M. S. Öztürk (Ed.). *Yabancı Dil Öğretimine Genel Bir Bakış* (ss. 43-54). Konya: Çizgi Kitabevi.

- Spratt, M., Pulverness, A. and Williams, M. (2011). Listening. In *The TKT Course Modules 1, 2 and 3 (TKT Course, pp. 43-47)*. Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9781139062398.009.
- Stæhr, L. S. (2009). Vocabulary knowledge and advanced listening comprehension in English as a foreign language. *Studies in second language acquisition*, 31(4), 577-607.
- Şahin, A. ve Aydın, G. (2009). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi dinleme becerisi farkındalıklarının belirlenmesine yönelik bir anket geliştirme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(9), 454-464.
- Şahin, Y. (2011). *Okuma eğitimi*. Konya: Hiperlink.
- Tabak, G. ve Göçer, A. (2014). Dinleme becerisinin geliştirilmesinde parçadan bütüne ve bütünden parçaya işlemler. *International Journal of Language Academy*, 2(1), 127-135.
- Tallon, M. (2009). Foreign language anxiety and heritage students of Spanish: A quantitative study. *Foreign Language Annals*, 42(1), 112-137.
- Toth, Z. (2010). *Foreign language anxiety and the advanced language learner : A study of hungarian students of English as a foreign language*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Tüm, G. (2016). Yabancılara Türkçe ders kitaplarındaki dinleme etkinliklerinin avrupa ortak başvuru metnine uygunluğu üzerine bir çalışma. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 4(2), 125-142.
- Uçak, S. ve Gökçü, E. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin konuşma becerisini geliştirme stratejileri (Erbil Örneği). *Journal of Turkish Language and Literature*, 1(2), 221-228.
- Usta, İ. (2012). Dört temel dil becerisi ve Arapça öğretimindeki katkıları. *International Journal of Social Science*. 5(2), 317-326.

- Ünalın, Ş. (2006). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Weissberg, R. (1994). Speaking of writing: Some functions of talk in the ESL composition class. *Journal of Second Language Writing*, 3(2), 121-139.
- Widdowson, H. G., Seidlhofer, B. and Knapp, K. (2009). *Handbook of Foreign Language Communication and Learning*. New York, N.Y.: De Gruyter Mouton.
- Williams, K. E. & Andrade, M. R. (2008). Foreign language learning anxiety in Japanese EFL university classes: Causes, coping, and locus of control. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 5(2), 181-191.
- Wolff, D. (2000). *Second language writing: A few remarks on psycholinguistic and instructional issues*. *Learning and Instruction* 10 (1), 107-112. DOI: 10.1016/S0959-4752(99)00021-3.
- Wu, K. H. (2010). The relationship between language learners' anxiety and learning strategy in the CLT classrooms. *International Education Studies*, 3(1), 174-191.
- Yaman, H. ve Tulumcu, F. M. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için dinleme becerisi öz yeterlik ölçeği geliştirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 11(3), 2371-2386.
- Yamashita, J. (2013). Word recognition subcomponents and passage level reading in a foreign language. *Reading in a Foreign Language*, 25(1), 52-71.
- Yassın, A.A., & Razak, N.A (2017). Investigating The Relationship Between Foreign Language Anxiety In The Four Skills and Year of Study Among Yemeni University EFL Learners. *3L: The Southeast Asian Journal of English Language Studies*, 23(3), 147 – 159. Doi:10.17576/3L-2017-2303-11
- Yaylı, D. (2008). Yazma. *Etkinliklerle Türkçe öğretimi içinde* (s. 1-27). Bursa: Ekin Yayın Dağıtım.
- Yuksel, D. and İnan, B. (2014). *Teaching Language Skills*. Hauppauge, New York: Nova Science Publishers, Inc.

- Yücel, E. (2016). Yabancı dil öğretiminde konuşma becerisi. E. Yücel, H. Yılmaz, M. S. Öztürk (Ed.). *Yabancı Dil Öğretimine Genel Bir Bakış* (ss. 18-26). Konya: Çizgi Kitabevi.
- Zhafarghandi, A. M., Barekat, B. and Homaei, S. (2014). A survey of Iranian EFL teachers' and learners' perceptions toward authentic listening materials at university level. *Advances in Language and Literary Studies*, 5(4), p. 184-197.
- Zhang, X. (2013). Foreign language listening anxiety and listening performance: Conceptualizations and causal relationships. *System*, 41(1), 164-177.
- Zhao, A., Guo, Y. and Dynia, J. (2013). Foreign language reading anxiety: Chinese as a foreign language in the United States. *The Modern Language Journal*, 97(3), 764-778.
- Zhao, N. (2007). A study of high school students' English learning anxiety. *The Asian EFL Journal*, 9(3), 22-34
- Zheng, Y. (2008). Anxiety and second/foreign language learning revisited. *Canadian Journal for New Scholars in Education/Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en education*, 1(1), 1-12.

Ekler



Ek A

Katılımcıların Uyruklarına Göre Dağılımı

	f	%
Uygur	13	7.7
Arap	18	10.7
İranlı-Fas	8	4.8
Kürt	1	.6
Filistin	9	5.4
Arnavut	5	3.0
Suriye	36	21.4
Türkmen	3	1.8
Bangladeş	2	1.2
Mısır	5	3.0
Maritanya	1	.6
Afgan	15	8.9
Tanzanya	2	1.2
Çin	6	3.6
İngiliz	1	.6
Koman	1	.6
Tacikistan	2	1.2
Bulgar	1	.6
Moldov	1	.6
Gineli	1	.6
Irak	13	7.7
Buruni	1	.6
Kazak	1	.6
Azerbaycan	1	.6
Yemen	1	.6
Senegal	1	.6
Cibuti	1	.6
Lübnan	1	.6
Zambiya	1	.6
Liberya	1	.6
Rus	1	.6
Özbek	1	.6
Moğol	1	.6
Tay	1	.6
Türk	1	.6
Kore	1	.6
Tunus	2	1.2
Ukrayna	1	.6
Toplam	162	96.4
Kayıp Veri	6	3.6
Toplam	168	100.0

Ek B

Katılımcıların Geldikleri Ülkeye Göre Dağılımı

	f	%
Türkistan	10	6.0
Çin	11	6.5
Suriye	41	24.4
İran	6	3.6
Filistin	6	3.6
Arnavutluk	5	3.0
Arabistan	6	3.6
Bangladeş	2	1.2
Mısır	7	4.2
Maritanya	1	.6
Yemen	3	1.8
Irak	15	8.9
Afganistan	13	7.7
Tanzanya	2	1.2
Sudan	2	1.2
Türkiye	8	4.8
İngiltere	1	.6
Komon	1	.6
Tacikistan	2	1.2
Moldova	1	.6
Gine	1	.6
Buruni	1	.6
Kazakistan	1	.6
Senegal	1	.6
Cibuti	1	.6
Lübnan	1	.6
Zambiya	1	.6
Liberya	1	.6
Ürdün	2	1.2
Rusya	1	.6
Kırgızistan	1	.6
Moğolistan	1	.6
Tayland	1	.6
Kore	1	.6
Kamerun	1	.6
Tunus	2	1.2
Ukrayna	2	1.2
Fas	1	.6
Toplam	164	97.6
Kayıp Veri	4	2.4
Toplam	168	100.0

Özgeçmiş

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Zeynep ÖZEKİNCİ

Doğum Yeri : Kahramanmaraş

Doğum Tarihi : 12.09.1980

EĞİTİM DURUMU

Lisans Öğrenimi : Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yabancı Diller

Eğitimi Bölümü İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

BİLİMSEL FAALİYETLERİ

Yayınlar

Kana, F., Özekinci, Z., Kızıldağ, İ., Uzan, M . (2017). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Günümüz Popüler Şarkıların Dilin Doğru Kullanımına Etkisi. Aydın Tömer Dil Dergisi, 2 (1), 24-36. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/aydintdd/issue/32911/365649>

İŞ DENEYİMİ

Çalıştığı Kurumlar ve Yıl :

2013- Devam ediyor Çanakkale-Gazi Ortaokulu

2005-2013 Çanakkale- Gazi İlköğretim Okulu

2004-2005 Çanakkale- Ezine 75. Yıl İlköğretim Okulu

2003-2004 Kahramanmaraş- Göksun Anadolu Lisesi.

İLETİŞİM

E-posta Adresi : ozekinciz@gmail.com