

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

**TÖMER' de Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenmeye İlişkin
Kaygı Düzeyleri**

Melike ERDİL
(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman
Doç. Dr. Esin YAĞMUR ŞAHİN

Çanakkale

Ocak, 2016

Taahhütname

'Yüksek Lisans' tezi olarak sunduğum *“TÖMER’de Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenmeye İlişkin Kaygı Düzeyleri”* adlı çalışmamın, tarafımdan bilimsel ahlâk ve değerlere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yaparak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

29 / 01 / 2016

Melike ERDİL



Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Onay

Melike ERDİL tarafından hazırlanan çalışma, 29 / 01/ 2016 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Referans No: 10099734

Akademik Unvan	Adı SOYADI	İmza
Danışman: Doç. Dr.	Esin YAĞMUR ŞAHİN	
Üye: Yrd. Doç. Dr.	Yasemin UZUN TULGAR	
Üye: Yrd. Doç. Dr.	Mehmet GEDİZLİ	

Tarih: 04/03 / 2016

İmza: 

Doç. Dr. Salih Zeki GENÇ

Enstitü Müdürü

Önsöz

Dil, insanların birbirlerine duygu ve düşüncelerini aktarmalarını sağlayan bir iletişim aracıdır. Dil, ‘*ana dili öğretimi*’ ve ‘*yabancı dil öğretimi*’ olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Ana dili öğretimi, bireyin annesinden ya da çevresinden öğrendiği genellikle de doğduğu ülkenin dili iken yabancı dil öğretimi, bireyin kendi ülkesi dışında başka bir ülkenin dilini öğrenmesidir. Bu araştırmada, ‘*yabancı dil öğretimi*’ üzerinde durulacaktır.

Araştırma kapsamında birinci bölümde, araştırma problemi olan kaygı faktörünün, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler üzerindeki etkisi incelenecektir. Alanyazın bölümünde ise dil öğretiminde temel kavramlar, dil öğretiminin psikolojik etkenleri ve yabancı dil öğretiminde kaygı üzerine dünyada ve Türkiye yapılan akademik araştırmalara yer verilecektir. İkinci bölümde, araştırmanın yöntemi ve deseni belirtilerek, kullanılan veri toplama aracı ve verilerin nasıl analiz edildiği açıklanacaktır. Üçüncü bölümde, çalışmanın alt amaçları kapsamında elde edilen bulgular açıklanıp yorumlanacaktır. Dördüncü bölümde ise bulgular doğrultusunda elde edilen sonuçlara ve bu sonuçlara uygun görülen önerilere yer verilecektir.

Bu araştırmada, İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi Başkanlığına, Ankara Üniversitesi TÖMER Kadıköy Şubesi Koordinatörlüğüne, Yıldız Teknik Üniversitesi TÖMER Müdürlüğüne ve Boğaziçi Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı Başkanlığına, araştırmama gösterdikleri ilgi, anlayış ve izin için teşekkür ederim. Tez danışmanım, Sayın Doç. Dr. Esin YAĞMUR ŞAHİN’ e şükranlarımı sunarım.

Çanakkale, 2016

Melike ERDİL

Özet

TÖMER’de Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenmeye İlişkin Kaygı Düzeyleri

Bu araştırmada, Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin, Türkçe öğrenme sürecinde yaşadıkları kaygı faktörünün, dil öğrenme üzerindeki etkisini tespit etmek amaçlanmaktadır. Araştırmanın yaklaşımı, ‘*pragmatik dünya görüşüne*’ dayanmaktadır. Araştırmanın yöntemi, *karma yöntem araştırması*; araştırma deseni ise ‘*gömülü (içeyerleşik) (embedded)*’ desendir.

Nicel araştırmanın örneklemi, 2015-2016 Eğitim ve Öğretim Yılı Güz Döneminde, İstanbul ilinde yer alan, İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi Tophane ve Süleymaniye Şubeleri, Ankara Üniversitesi TÖMER Kadıköy Şubesi, Yıldız Teknik Üniversitesi TÖMER ve Boğaziçi Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı Başkanlığına bağlı, B1- B2 ve C1- C2 kurunda yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi gören 98 kadın ve 51 erkek yabancı öğrenci olmak üzere toplam 149 yabancı öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmanın nitel çalışma grubu, 2015-2016 Eğitim ve Öğretim Yılı Güz Döneminde, İstanbul ilinde yer alan, Yıldız Teknik Üniversitesi TÖMER’de, B2 kurunda yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi gören 5 yabancı öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmanın nicel verileri, Baş (2013), tarafından geliştirilen ve araştırmacı tarafından uyarlaması yapılan “*Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*” kullanılmış ve ‘*tarama (survey) yöntemi*’ ile veriler elde edilmiştir. Araştırmanın amaçları doğrultusunda toplanan veriler, verilerin niteliklerine uygun analiz teknikleri ve SPSS - 20.0 programı kullanılarak çözümlenmiştir. Elde edilen verilerin iki değişken arasındaki anlamlılığını test etmek amacı ile ‘*T- Testi*’, ikiden fazla değişken arasındaki anlamlılığını test etmek için de ‘*tek yönlü varyans analizi (ANOVA)*’ kullanılmıştır.

Araştırmanın nitel verilerinde ise ‘*olgubilim (fenomenoloji/ phenomenology)*’ deseni kullanılmış, “*Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Yarı Yapılandırılmış Mülâkat Formu*” ile veriler elde edilmiştir. Elde edilen veriler için içerik analizi türlerinden biri olan ‘*kategorisel analiz*’ tercih edilmiştir. Kategorisel analizde önce veriler kodlanmış sonra temalar belirlenmiştir.

Araştırmanın bulgular bölümünde, nicel veriler ağırlıklı olmak üzere nitel veriler ile çalışmanın geçerliği artırılmaya çalışılmıştır. Bulgular, tablolar hâlinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Araştırmanın sonucunda, yabancı öğrencilerin, cinsiyeti, yaşı, geldikleri ülkeler, ana dilleri ve ana dili dışında bildikleri diğer dillerin sayısı, Türkiye’ye gelme sebepleri ve Türkçe öğrenme amaçları olmak üzere, bu yedi değişkenin de kaygı faktörü üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiş ve yabancı öğrencilerin ‘*orta düzeyli*’ bir kaygıya sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kaygı, motivasyon, özyeterlik, yabancı dil öğreniminde kaygı, yabancı dil olarak Türkçe.

Abstract

The Anxiety Level of Foreign Students Learning Turkish at TÖMER Towards Learning Turkish

The aim of this research is to examine, within the process of Turkish learning, the effects of the factor of anxiety that is felt by students learning Turkish as a foreign language on language learning. The approach of the study grounds on pragmatic world view. The method of the study is mixed methodology research and research pattern is embedded.

The sample of quantitative research consists of 149 students in total, divided as 98 female and 51 male foreign students, learning Turkish as a foreign language at B1-B2 and C1-C2 level in Tophane and Süleymaniye Offices of İstanbul University Language Center, Kadıköy Office of Ankara University TÖMER, Yıldız Technical University TÖMER and Boğaziçi University Department of Turkish Language and Literature in 2015-2016 autumn term.

Qualitative study group of research involves 5 foreign students learning Turkish as a foreign language at Yıldız Technical University at B2 Level.

Quantitative data of the research were obtained from survey method by using Baş (2013)'s "*Foreign Language Learning Anxiety Scale: Study of Validity and Reliability*" as being adapted according to the purpose of the study. Gathered data were analyzed by using SPSS 20.0 program along with proper analysis techniques. To test the significance of the relationship between two or more than two variables, t-test and ANOVA were applied separately.

The pattern of phenomenology was adopted for qualitative data and data were gathered by Learning Foreign Language Anxiety Semi-Structured Interview Form. For the

acquired data, categorical analysis, as being one of the content analysis, was preferred. In categorical analysis, at first, data were coded, and then themes were determined.

In the findings chapter, the validity of the study improved with qualitative data along with mainly quantitative data.

According to the results of the study, for the factor of anxiety, there isn't any significant difference among seven variables, which are gender, age, hometown, native language, the number of foreign languages they speak, the reason of their coming to Turkey and the aim of learning Turkish, it is also reached that foreign students have a moderate level of anxiety.

Key words: Anxiety, motivation, self-competence, foreign language learning anxiety, Turkish as a foreign language.

İçindekiler

Onay.....	i
Önsöz.....	ii
Özet.....	iii
Abstract.....	v
İçindekiler.....	vii
Kısaltmalar Listesi.....	xiii
Tablolar Listesi.....	xiv
Bölüm I: Giriş	1
Problem Durumu	3
Problem Cümlesi	5
Alt Problemler	5
Araştırmanın Amacı.....	6
Araştırmanın Önemi.....	7
Araştırmanın Sınırlılıkları.....	9
Araştırmanın Varsayımları.....	10
Tanımlar.....	11
Alanyazın	13
Dil Öğretiminde Temel Kavramlar	13
Dil.....	13

Birinci Dil (Ana Dili, Mother Tongue, First Language, Native Language).....	13
İkinci Dil (Second Language).....	14
Yabancı Dil (Foreign Language).....	15
Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi.....	15
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Tarihçesi.....	17
Dil Öğretiminin Psikolojik Etkenleri.....	21
Yabancı Dil Öğreniminde Kaygı.....	21
Yabancı Dil Öğretiminde Korku ve Kaygı Arasındaki Fark.....	23
Yabancı Dil Öğreniminde Kaygı Çeşitleri.....	24
Kişilik Kaynaklı Kaygı.....	24
Durum Kaynaklı Kaygı.....	24
Olay Kaynaklı Kaygı.....	24
İletişim Kaygısı.....	24
Sınav Kaygısı.....	24
Olumsuz Değerlendirilme Korkusu.....	25
Yüksek Kaygı Düzeyi.....	25
Orta Kaygı Düzeyi.....	25
Düşük Kaygı Düzeyi.....	25
Yabancı Dil Öğreniminde Kaygı Nedenleri.....	25
Yabancı Dil Öğrencilerinin Yeterlik Düzeyleri.....	26
Sınav Uygulamaları.....	26
Öğretmenlerin Davranışları.....	26
Yabancı Dil Derslerinin Zorluk Düzeyi.....	26

Öğrencilerin Dildeki Yetenek Düzeyleri.....	26
Kültürel Farklılıklar.....	26
Yabancı Dil Öğreniminde Kaygının Performansa ve Başarıya Etkisi.....	26
Yabancı Dil Öğreniminde Kaygı ile Cinsiyet Arasındaki Korelasyon.....	28
Yabancı Dil Öğreniminde Kaygı ile Yaş Arasındaki Korelasyon.....	30
Yabancı Dil Öğreniminde Kaygının Dört Temel Dil Becerisi Üzerinde Etkisi.....	32
Yabancı Dil Öğreniminde Kaygı ile Başetme Yolları.....	32
Yabancı Dil Öğreniminde Özyeterlik.....	33
Yabancı Dil Öğreniminde Özyeterlik ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki.....	35
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreniminde Özyeterliğin Önemi.....	36
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreniminde Kaygı ve Özyeterlik İlişkisi.....	37
Yabancı Dil Öğreniminde Motivasyon.....	38
İçsel Nedenler.....	39
Araçsal (Instrumental) Nedenler.....	39
Bütünleştirici Nedenler.....	39
Dil Boyutu.....	39
Öğrenen Boyutu.....	39
Öğrenme Ortamı Boyutu.....	39
Yabancı Dil Öğreniminde İçsel Motivasyon.....	39
Yabancı Dil Öğreniminde Dışsal Motivasyon.....	40
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreniminde Motivasyonun Önemi.....	40
Dil Öğreniminde Kaygının Evrensel ve Ulusal Boyutları.....	41
Dünyada Yabancı Dil Öğreniminde Kaygı.....	41

Dünyada Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreniminde Kaygı.....	42
Türkiye’de Yabancı Dil Öğreniminde Kaygı.....	44
Türkiye’de Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreniminde Kaygı.....	45
Bölüm II: Yöntem.....	47
Araştırmanın Yaklaşımı.....	47
Araştırmanın Yöntemi.....	47
Araştırmanın Modeli.....	48
Araştırmanın Evren/ Örneklem ve Çalışma Grubu.....	49
Nicel Araştırma İçin Evren ve Örneklem.....	50
Nitel Araştırma İçin Çalışma Grubu.....	51
Veri Toplama Araçları.....	53
Nicel Veri Toplama Araçları.....	53
Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği.....	53
Ölçeğin Geliştirilmesi Süreci.....	54
Ölçeğin Güvenirliğine Yönelik Kanıtlar.....	54
Ölçeğin Geçerliğine Yönelik Kanıtlar.....	55
Nitel Veri Toplama Araçları.....	55
Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Yarı Yapılandırılmış Mülâkat Formu.....	56
Yarı Yapılandırılmış Mülâkat Formunun Geliştirilmesi Süreci.....	56
Yarı Yapılandırılmış Mülâkat Formunun Güvenirliğine Yönelik Kanıtlar.....	57
Yarı Yapılandırılmış Mülâkat Formunun Geçerliğine Yönelik Kanıtlar.....	57
Veri Toplama Takvimi.....	58

Nicel Veri Toplama Takvimi.....	58
Nitel Veri Toplama Takvimi.....	59
Verilerin Analizi.....	59
Nicel Veri Analizi.....	59
Nitel Veri Analizi.....	60
Nicel ve Nitel Veri Analizini Katıştırma.....	61
Bölüm III: Bulgular ve Yorum.....	62
Nicel Araştırmalarda Bulgular.....	62
Katılımcıların Cinsiyeti.....	62
Katılımcıların Yaşı.....	63
Katılımcıların Geldikleri Ülkeler.....	63
Katılımcıların Ana Dili.....	65
Katılımcıların Türkiye'ye Gelme Sebebi.....	67
Katılımcıların Türkçe Öğrenme Nedeni.....	68
Nitel Araştırmalarda Bulgular.....	69
Katılımcıların Cinsiyeti.....	69
Katılımcıların Yaşı.....	69
Katılımcıların Geldikleri Ülkeler.....	69
Katılımcıların Ana Dili.....	69
Katılımcıların Ana Dilleri Dışında Bildikleri Diğer Diller.....	69
Katılımcıların Eğitim Durumu.....	69
Katılımcıların Türkçe Bilme Seviyeleri.....	69
Nicel ve Nitel Araştırma Bulgularının Katıştırılması ve Yorumu.....	69
Bölüm IV: Tartışma, Sonuç ve Öneriler.....	83
Tartışma.....	83

Sonuç.....	86
Öneriler.....	88
Uygulamalara İlişkin Öneriler.....	90
Gelecekteki Araştırmalara İlişkin Öneriler.....	90
Kaynakça.....	92
Ekler.....	113
Ek A: Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği.....	113
Ek B: Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Yarı Yapılandırılmış Mülâkat Formu.....	115
Ek C: Anket ve Mülâkat Formunun Uygulanmasına İzin Veren Yıldız Teknik Üniversitesi TÖMER Müdürlüğünün Kabul Yazısı.....	117
Ek D: Anket Uygulamasına İzin Veren İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi Başkanlığının Kabul Yazısı.....	118
Ek E: Anket Uygulamasına İzin Veren Ankara Üniversitesi TÖMER Kadıköy Şubesi Koordinatörlüğünün Kabul Yazısı.....	119
Ek F: Anket Uygulamasına İzin Veren Boğaziçi Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı Başkanlığının Kabul Yazısı.....	120

Kısaltmalar Listesi

ANOVA: Tek Yönlü Faktör Analizi

AOÖÇ: Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi

ÇOMÜ: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

E1: Birinci erkek (katılımcı) öğrenci

K1: Birinci kadın (katılımcı) öğrenci

N: Kişi Sayısı

p: Anlamlılık Düzeyi

sd: Serbestlik Derecesi

SPSS: Statistical Package for Social Sciences for Personal Computers

s. : Sayfa

ss. : Sayfa sayısı

Ss: Standart Sapma

t: T- Testi

TDK: Türk Dil Kurumu

TÖMER: Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi

vb.: Ve benzeri

\bar{X} : Aritmetik Ortalama

Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa
1	TÖMER’de Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Cinsiyeti.....	62
2	TÖMER’de Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Yaşı.....	63
3	TÖMER’de Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Geldikleri Ülkeler.....	63
4	TÖMER’de Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Ana Dili.....	66
5	TÖMER’de Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Türkiye’ye Gelme Sebebi.....	67
6	TÖMER’de Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Nedeni.....	68
7	TÖMER’de Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin, Türkçe Öğrenme Sürecinde Hissettikleri Kaygıya İlişkin Cinsiyete Göre T- Testi Sonuçları.....	69
8	TÖMER’de Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin, Türkçe Öğrenme Sürecinde Hissettikleri Kaygıya İlişkin Yaşlarına Göre ANOVA Sonuçları.....	71
9	TÖMER’de Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin, Türkçe Öğrenme Sürecinde Hissettikleri Kaygıya İlişkin Ana Dillerine Göre ANOVA Sonuçları.....	72
10	TÖMER’de Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin, Türkçe Öğrenme Sürecinde Hissettikleri Kaygıya İlişkin Geldikleri Ülkelere Göre ANOVA Sonuçları.....	73
11	TÖMER’de Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin, Türkçe	

	Öğrenme Sürecinde Hissettikleri Kaygıya İlişkin Ana Dili Dışında Bildikleri Diğer Dillerin Sayısına Göre ANOVA Sonuçları.....	75
12	TÖMER’de Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin, Türkçe Öğrenme Sürecinde Hissettikleri Kaygıya İlişkin Türkiye’ye Gelme Nedenlerine Göre ANOVA Sonuçları.....	77
13	TÖMER’de Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin, Türkçe Öğrenme Sürecinde Hissettikleri Kaygıya İlişkin Türkçe Öğrenme Sebeplerine Göre ANOVA Sonuçları.....	78
14	Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Kaygı Düzeyleri.....	79

Bölüm I: Giriş

İçinde bulunulan yirmi birinci yüzyılda bilim ve teknoloji başta olmak üzere tüm alanlarda sürekli değişme ve yenileşme gerçekleşmektedir (Baş, 2013, s. 50). Toplumlar arası ilişkilerin ve işbirliğinin yaygınlaşması ve iletişim kanallarının hızla çoğalması sonucunda, bireylerin yabancı dil öğrenme gereksinimi daha da artmış ve böylelikle yabancı dil bilmek bireyin sahip olması gereken en önemli niteliklerden biri olmuştur (Crystal, 1997). Yabancı dil bilmenin ayrıcalık olmaktan çıkıp, herkesin sahip olması gereken bir özellik olması son yıllarda yabancı dil eğitiminin önemini de artırmıştır (Göçer ve Moğul, 2011, s. 798). Bu görüşü destekleyen bir diğer ifade ise Demirel (1998) tarafından yapılmış, bireylerin sahip olmaları gereken niteliklerden birini de yabancı dil kullanma becerisi olduğunu ifade etmiştir.

Jeopolitik açıdan önemli bir yere sahip olan ve geniş bir coğrafyada yer alan Türkiye, Türkçenin ana dil olarak kullanıldığı ülkelerin başında gelmektedir (Yılmaz ve Arslan, 2014, s. 1182). Üniversiteler bünyesinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi 1950'li yıllardan sonra ciddi biçimde ele alınmaya başlanmıştır (Açık, 2008, s. 2). Ancak bu görüşün aksine Yıldız ve Tunçel (2012, s. 116), Türklerin coğrafi olarak geniş alanlara yayıldıkları dönemlerde bile Türkçenin yabancılara öğretimi üzerinde yeterince durulmadığı ve 1980'lere kadar yabancılara Türkçe öğretiminin ihmal edilmiş olduğunu ifade etmektedirler.

Yabancı dil olarak Türkçe eğitimi ülkemizde son zamanlarda önem kazanmaya başlayan bir alandır. Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi olan TÖMER, Ankara Üniversitesi Rektörlüğüne bağlı olarak '*Türkçe Öğretim Merkezi (TÖMER)*' adıyla ilk olarak 17 Ekim 1984 tarihinde kurulmuştur (Yılmaz ve Arslan, 2014, s. 1186).

Her dil dünyayı farklı bir perspektifle algılar (Yiğit ve Arslan, 2014, s. 3). Başarılı bir yabancı dil öğretimi için yabancı dil öğretiminin planlayıcıları ve uygulayıcıları hem eğitim

bilimleri hem de genel dil bilimi alanlarında yapılan çalışmalardan yararlanmak zorundadır (şahin, 2007, s. 469). Genelde dil, özelde yabancı dil ğretiminde öğrencilere ders ortamlarında verilmeye çalışılan dilin dizgesel yapısının yanında bulunan kültürel unsurlar, doğru ve isabetli yöntemlerle verilmedikten sonra, öğrenilen bilgiler ezberden öteye geçemeyecek; dilin anlatım gücü ve zevki yakalanamayacaktır (Yiğit ve Arslan, 2014, s. 2). Bireylerin hızla artan yabancı dil öğrenme ihtiyacının etkili öğrenme ortamlarında karşılanması gerekmektedir (Oğuz ve Baysal, 2015, s. 108).

Yabancı dil öğrenen bireylerin sahip oldukları bireysel farklılıklar da yabancı dil öğrenme sürecinde önemli etkilere sahip olabilmektedir (Aydın ve Zengin, 2008). Bugün, ğrenme süreci içerisinde öğrencilerin bireysel farklılıklarının son derece önemli olduğu, her bireydeki öğrenmenin diğerinininkinden farklı bir şekilde gerçekleştiği ve öğrenmenin parmak izi kadar kişisel olduğu bilinmektedir (Batumlu, 2006; Boydak, 2008; Horwitz, 1986). Bireyin sahip olduğu tutum, motivasyon, yetenek, zek düzeyi, genel uyarılmışlık hâli, kaygı gibi duyuşsal etkenler öğrenme sürecinde önemli rol oynamaktadır (Schunk, 2008). Birey bir alanda kendisini yeterli hissetmiyorsa, o alanda başarılı olamayacağına inanmakta ve bu inanç kaygı ve strese neden olabilmektedir (Pajares, 1997). Ortaya çıkan ‘*kaygı*’ düzeyinin yüksek olması, akademik başarıyı olumsuz etkilemektedir (Wolters ve Pintrich, 1998).

Yabancı dil öğrenme sürecinde kaygı düzeyini kontrol etmek kadar, ‘*z yeterlik*’ inancına sahip olmaları da son derece önemlidir (Oğuz ve Baysal, 2015, s. 108). z yeterlik algısı yüksek olan bireyler karşılaştıkları için sorumluluğu karşısında daha az stres ve kaygı taşırlar (Wood ve Bandura, 1989, s. 408).

Yabancı dil olarak Türkçe ğreniminde, ‘*kaygı*’ ve ‘*z yeterlilik*’ faktörlerinin etkili olduğu kadar ‘*motivasyon*’ faktörünün de etkili olduğu tespit edilmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe ğretiminde, öğrencilerin motivasyonu dil öğrenme sürecini etkilemektedir. Yılmaz ve

Arslan (2014, s. 1184), belirli bir zaman içinde hedef dile karşı oluşturulan öğrenmeye değil, ezbere dayalı olan yöntemlerle, öğrenme gücünün yaşandığını ve motivasyonun düştüğünü, düşük motivasyonun da dil öğreniminin önündeki en büyük engel olduğunu belirtmektedirler.

Kaygı faktörünün, dil öğrenimi üzerindeki etkisi, ulusal ve evrensel boyutlarda incelendiğinde, bu alanda akademik araştırmaların özellikle son yıllarda yoğunluk kazandığı görülmektedir.

Bu araştırmanın temel unsuru olan ‘*kaygı*’ faktörü üzerinde yapılan kaynakça incelemesinde önde gelen isimlerin, Horwitz, Horwitz ve Cope olduğu belirtilir ve 1986 yılında bu araştırmacılar tarafından geliştirilen, ‘*Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği (Foreign Language Classroom Anxiety Scale)*’ isimli bu ölçeğin birçok akademik araştırmanın (Tunçel, 2014; Yoğurtçu ve Yoğurtçu, 2013) temelini oluşturduğu tespit edilmiştir.

Problem Durumu

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kaygı üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde ağırlıklı olarak dört temel dil becerisi olan, ‘*dinleme, okuma, konuşma, yazma*’ üzerinde araştırmaların yapıldığı ve araştırmaların ‘*konuşma ve yazma kaygısı*’ üzerinde yoğunluk kazandığı görülmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe ‘*konuşma kaygısı*’ üzerinde yapılan çalışmalar incelendiğinde, Sallabaş (2012), “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Değerlendirilmesi” isimli çalışması, Sevim (2014), “Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Konuşma Kaygılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” isimli çalışması, Şen ve Boylu (2015), “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen İranlı Öğrencilerin Konuşma Kaygılarının Değerlendirilmesi” isimli çalışmaları ve Melanlıoğlu ve Demir (2013), “Türkçe Öğrenen Yabancılar İçin Konuşma Kaygısı Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve

Güvenirlilik Çalışması” isimli araştırmaları, yabancı dil olarak Türkçe konuşma kaygısı üzerine yapılan araştırmalar kapsamında yer almaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe ‘*yazma kaygısı*’ üzerinde yapılan çalışmalar incelendiğinde, İşcan (2015), “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Kaygısı Üzerine Bir İnceleme (Ürdün Üniversitesi Örneği)” isimli çalışması ve Aytan ve Tunçel (2015), “Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı Ölçeğinin Geliştirilmesi Çalışması” isimli araştırmaları, yabancı dil olarak Türkçe yazma kaygısı üzerine yapılan araştırmalar kapsamında yer almaktadır. Maden, Dincel ve Maden (2015) ise yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe yazarken çoğunlukla kaygılandıkları, kaygı düzeylerinin uyruk, alfabe farkı, okuma alışkanlığı gibi etkenlere bağlı olarak farklılaştığı tespit etmişlerdir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik yapılan araştırmaların, dört temel dil becerileri dışında, kültürel etkileşim, kaygı, motivasyon ve özyeterlik üzerinde de çalışmaların yapıldığı tespit edilmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde kaygı hâricinde, yabancı dil olarak İngilizce, Fransızca, Almanca öğreniminde kaygı faktörünün (Atmaca, 2013) ele alındığı kaynakça incelemesinde tespit edilmiştir. Batumlu ve Erden (2007), “ Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Hazırlık Öğrencilerinin Yabancı Dil Kaygıları İle İngilizce Başarıları Arasındaki İlişki” isimli çalışmaları, İngilizce öğrenimi ve kaygı arasındaki araştırmalara örnek olarak verilebilir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kaygı faktörünün dışında özyeterlik faktörünün de ele alındığı literatür taramasında tespit edilmiştir. Ancak özyeterlik faktörünün de yine dört temel dil becerileri boyutunda araştırıldığı görülmektedir. Büyükkiz (2012), “Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenen Yabancılar İçin Yazma Becerisi Özyeterlilik Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması” isimli çalışması yabancı dil olarak Türkçe özyeterlik ve dört temel dil becerileri kapsamında yapılan araştırmalara örnek olarak verilebilir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde kaygı ve özyeterlik faktörlerinin dışında motivasyon faktörünün de ele alındığı literatür taramasında tespit edilmiştir. Yılmaz ve Arslan (2014), “ÇOMÜ TÖMER’de Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Motivasyon Kaynakları ve Sorunları” isimli çalışmaları ve Acat (2002), “Türkiye’de Yabancı Dil Öğreniminde Motivasyon Kaynakları ve Sorunları” isimli çalışması yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde motivasyon üzerine yapılan araştırmalara örnek olarak verilebilir. Bu araştırmada, TÖMER’de Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenirken hissettikleri kaygının, dil öğrenme sürecine etkisi araştırılacaktır. Bu araştırma konusuna en yakın olduğu düşünülen Tunçel (2014), “Yabancı Dil Olarak Türkçeye Yönelik Kaygı ve Kaygının Yabancı Dil Başarısına Etkisi” isimli çalışması olduğu tespit edilmiştir. Tunçel (2014), tarafından yapılan çalışmanın dört alt amacından ikisinin, bu araştırmanın iki alt amacına benzerlik göstermesine rağmen, diğer iki alt amacına benzerlik göstermediği ayrıca evren-örneklem ve yöntem bakımından da farklılık gösterdiği görülmektedir.

Problem Cümlesi. Bu çalışmada, TÖMER’de Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenirken hissettikleri kaygının (düşük/ orta/ yüksek) düzeyi ve hissedilen kaygının Türkçe öğrenme sürecine etkisi incelenecektir.

Alt Problemler. Bu araştırma kapsamında aşağıdaki alt problemlere cevap verilecektir?

- TÖMER’de Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin, Türkçe öğrenme sürecinde hissettikleri kaygı, cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
- TÖMER’de Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin, Türkçe öğrenme sürecinde hissettikleri kaygı, yaş faktörüne bağlı olarak değişiklik göstermekte midir?

- TÖMER’de Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin, Türkçe öğrenme sürecinde hissettikleri kaygı, yabancı öğrencinin geldiği ülke ve ana diline göre farklılık göstermekte midir?
- TÖMER’de Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin, Türkçe öğrenme sürecinde hissettikleri kaygı, yabancı öğrencinin ana dili dışında bildiği diğer dillerin sayısına göre değişiklik göstermekte midir?
- TÖMER’de Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin hissettikleri kaygı, Türkiye’ye gelme nedenlerine göre değişiklik göstermekte midir?
- TÖMER’de Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin hissettikleri kaygı, Türkçe öğrenme amaçlarına göre farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, TÖMER’de Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin, dil öğrenme sürecinde hissettikleri kaygının, hangi düzeyde (düşük/ orta/ yüksek) olduğunu belirlemek amaçlanmaktadır. 1960’ lı yıllarda kaygıya yabancı dil öğrenimini engelleyen bir etken olarak bakılırken daha sonraki yıllarda gerçekleştirilen çalışmalarda ‘orta düzey’ kaygının yabancı dil başarısını artırıcı bir rol oynayabileceği sonucuna ulaşılmıştır (Tunçel, 2014, s. 146). Yerkes ve Dodson (1908), tarafından oluşturulan ‘Yerkes-Dodson’ yasasının, öğrenme sürecinde kaygı düzeyini belirlemek amacıyla bir takım ipuçları verdiği görülmektedir. Bu yasaya göre ‘orta düzeyde’ kaygı öğrencinin performansını en olumlu etkilemekte ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı etki yapmaktadır (Genç, 2009, s. 1081). Bu araştırmada da yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenirken ‘orta düzeyli’ bir kaygı yaşadıkları öngörülmektedir.

Bu araştırmanın alt problemlerinden biri ise TÖMER’de Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin hissettikleri kaygının, cinsiyet değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık oluşturmayacağı öngörülmektedir. Sarıgül (2000) ve Batumlu (2006), yabancı dil kaygısının cinsiyete göre herhangi bir değişiklik göstermediğini tespit etmişlerdir. Tiryaki (2011),

“Üniversite Öğrencilerinin Tartışmacı Metin Yazma Becerileri ile Yazma Kaygısı ve Eleştirel Düşünme Becerileri”, isimli yüksek lisans tezinde, yazma kaygılarının cinsiyete göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

Bu araştırmanın bir diğer alt problemine göre TÖMER’ de Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin hissettikleri kaygının, yaş faktörüne bağlı olarak anlamlı bir farklılık oluşturmayacağı öngörülmektedir. Genç (2009, s. 1085), “İnönü Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Öğrencilerinin Yabancı Dil Kaygıları”, isimli araştırmasında, yaş değişkenini önemli bulmamıştır. Yine Melanlıoğlu ve Demir (2013, s. 401), Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin, konuşma kaygılarının, yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini tespit etmişlerdir. Şen ve Boylu (2015, s. 21), Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen İranlı öğrencilerin, konuşma kaygıları ile yaşları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını, tespit etmişlerdir.

Tunçel (2014, s. 1998), “Yabancı Dil Olarak Türkçeye Yönelik Kaygı ve Kaygının Yabancı Dil Başarısına Etkisi” isimli çalışmasında, iki yabancı dil bilen katılımcıların bir yabancı dil bilenlere göre; üç ve üzeri yabancı dil bilen katılımcıların ise hem bir yabancı dil bilenler hem de iki yabancı dil bilenlere göre daha başarılı olduklarını tespit etmiş ve yabancı dil sayısı ile yabancı dil başarısı arasında doğru orantılı bir ilişki olduğunu ifade etmiştir. Bu araştırmada da birden fazla dil bilen yabancı öğrenci ile bir dil bilen yabancı öğrencinin, yabancı dil sayısı değişkenine göre Türkçe öğrenme sürecinde yaşadığı kaygı tespit edilecektir.

Araştırmanın Önemi

Bir ülkenin dilinin yabancılarca öğrenilmesini gerekli kılan unsurlar, o ülkenin yürütmüş olduğu politik, ekonomik, ticari ve kültürel ilişkileri içinde barındırır. Türkiye, dünyaya dış ticaret hacmini gün geçtikçe artıran ve her yıl ülkesine milyonlarca turist çeken görüntüsü ile ön plana çıkmaktadır (Ungan, 2006, s. 223).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ülkemizde son zamanlarda önem kazanmaya başlayan bir alandır. Bu araştırma, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine katkı sağlayacağı düşüncesi ile önem taşımaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kaygı faktörünün dil öğrenme sürecindeki etkisine yönelik hem nicelik hem de nitelik bakımından yapılan araştırmaların henüz yeterli olmadığı görülmektedir.

Bu araştırmada, TÖMER’ de Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin, Türkçe öğrenme sürecinde hissettikleri kaygının düzeylerini (düşük/ orta/ yüksek) belirlemek amaçlanmaktadır. Ayrıca yaş, cinsiyet, ana dili, geldikleri ülkeler, ana dili dışında bildikleri diğer dillerin sayısı, Türkiye’ye gelme sebepleri ve Türkçe öğrenme amaçları olmak üzere yedi farklı değişkenin kaygı ile ilişkisi belirlenecektir. Bu araştırmada karma yöntem tercih edilmiştir. Karma yöntem araştırması kullanılarak elde edilen bulgular; kaygının, Türkçe öğrenimi sürecinde etkisinin, yabancı öğrencilerde hangi düzeyde (düşük/ orta/ yüksek) bulunduğu tespit edilmesini sağlayacaktır. Araştırmanın alana katkılarında biri de yabancı öğrenciler, Türkçe öğrenirken üç kaygı düzeyinden (düşük kaygı düzeyi, orta kaygı düzeyi, yüksek kaygı düzeyi) hangi kaygı düzeyini taşıdıklarını bilerek bir farkındalık oluşturmalarını sağlamaktır. Orta kaygı düzeyinin öğrenci performansına olumlu katkı sağladığı görülürken, düşük ve yüksek kaygı düzeyine sahip olan öğrencilerin, Türkçe öğrenirken kendilerinden beklenen yeterli performansı sergileyemedikleri görülmektedir. Düşük ve yüksek kaygı düzeyine sahip olan öğrencilere yönelik olarak, bireysel ya da grup rehberliği etkinliklerinin hazırlanmasına olumlu katkılar sağlama açısından konun araştırılması önem taşımaktadır. Yüksek ve düşük kaygı düzeyinin nedenlerinin incelenmesi ve önlemeye yönelik yeni stratejilerin geliştirilmesine yardımcı olması açısından bu araştırma önem arz etmektedir.

Araştırmada elde edilen bulgular; yabancılara Türkçe öğreten kurumların (TÖMER gibi), yabancı öğrencilere Türkçe öğretirken yaşayacakları kaygı düzeyleri hakkında ön bilgi

verecek ve aynı zamanda Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin de dil öğrenme sürecinde hissettikleri kaygı düzeyinin (düşük/ orta/ yüksek) farkında olmalarına yardımcı olabilecektir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmada elde edilen veriler;

- 2015-2016 Eğitim ve Öğretim Yılı Güz Döneminde, İstanbul iline bağlı, Tophane, Süleymaniye, Kadıköy, Yıldız/ Beşiktaş ve Bebek/ Beşiktaş ilçelerinde Dil Merkezi ve Türkçe Öğretim Merkezlerinde öğrenim gören 149 yabancı öğrenci ile sınırlıdır.
- Araştırmada kullanılan ölçme araçları Baş (2013), tarafından geliştirilen “Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği” ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Yarı Yapılandırılmış Mülâkat Formu” ile sınırlıdır.
- Araştırmada kullanılan ölçme araçları Baş (2013), tarafından geliştirilen “Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği”, İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi Tophane ve Süleymaniye Şubelerinde, Ankara Üniversitesi TÖMER Kadıköy Şubesinde, Yıldız Teknik Üniversitesi TÖMER ve Boğaziçi Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı Başkanlığına bağlı yabancılara Türkçe dersi veren kurumlarda öğrenim gören 149 yabancı öğrenci ile sınırlıdır.
- Araştırmacı tarafından geliştirilen, “Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Yarı Yapılandırılmış Mülâkat Formunun”, uygulanması Yıldız Teknik Üniversitesi TÖMER’de 5 yabancı öğrenci ile sınırlıdır.
- Nicel araştırma bölümünde “tarama tekniğinin” kullanıldığı bu çalışma, ‘*Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde*’ belirlenen dil ölçütüne göre, B1- B2 ve C1- C2 kurunda Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler ile sınırlıdır.
- Nitel araştırma bölümünde “mülâkat tekniği” ile yapılan bu çalışma, ‘*Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde*’ belirlenen dil ölçütüne göre, B2 kurunda Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler ile sınırlıdır.

- Bu araştırma, yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde kaygı konusu ile sınırlıdır.
- Araştırmada kullanılan ölçme aracı, Baş (2013), tarafından geliştirilen, “Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği”, 5 haftalık uygulama süresi ile sınırlıdır.
- Araştırmacı tarafından geliştirilen, “Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Yarı Yapılandırılmış Mülakat Formu”, 2 haftalık uygulama süresi ile sınırlıdır.
- Nicel araştırma verilerinde kullanılan desen, gömülü (içeyerleşik) (embedded) desen ile sınırlıdır.
- Nitel araştırma verilerinde kullanılan desen, olgubilim (fenomenoloji/ phenomenology) deseni ile sınırlıdır.
- Bu araştırmada kullanılan, tarama yöntemi ve mülakat yönteminde, her iki araştırmada da geri dönüşler yüksek ve tüm katılımcılar tarafından soruların cevaplandırılması ile sınırlıdır.
- Bu araştırmaya katılan katılımcılardan elde edilen veriler, sınıf içinde uygun koşullarda elde edilmiş, sınıf içi çalışmalar ile sınırlıdır.

Araştırmanın Varsayımları

Araştırmada bazı başlangıç noktalarının, ayrıca kanıtlanmasına gerek görülmeden, ‘doğru’ olarak kabul edilmesi gerekebilir. Bu kabule varsayım (sayıltı, faraziye, ‘assumption’) denir (Karasar, 2005, s. 71).

Araştırmanın temel varsayımları şunlardır:

- Araştırmaya katılan yabancı öğrencilerin, veri toplama aracı maddelerine verdikleri cevaplar, gerçek algılarını yansıtmaktadır.
- Araştırmaya katılan yabancı öğrenciler, evren grubunu yeterli düzeyde temsil etmektedir.
- Araştırmaya katılan yabancı öğrencilerin, Türkçe öğrenirken hissettikleri kaygı düzeyleri gerçek kaygı düzeyini yansıtmaktadır.

- Araştırmaya katılan yabancı öğrencilerin, kişisel bilgiler bölümünü doğru olarak doldurdıkları varsayılmaktadır.
- Araştırmaya katılan yabancı öğrencilerin, anket sorularını ve mülâkat sorularını içtenlikle cevaplandıkları varsayılmaktadır.
- Araştırmaya katılan yabancı öğrencilerin, anket ve mülâkat sorularını cevaplandırırken dış değişkenlerden etkilenmedikleri varsayılmaktadır.
- Araştırmaya katılan yabancı öğrencilerin, mülâkat sorularının ve anket ölçüm sonuçlarının, onların gerçek durumlarını yansıtmakta olduğu varsayılmaktadır.

Tanımlar

Araştırma içerisinde geçen temel kavramların tanımları aşağıda yer almaktadır.

Anket: Herhangi bir konuyla ilgili durum ve tutumu belirlemek için düzenlenmiş ayrıntılı ve kapsamlı soru dizisi, sormaca, soruşturma. Anket yapmak bir konuda soruşturma, araştırma yapmak (TDK, 2009, s. 100).

Birinci dil (ana dili, mother tongue, first language, native langue): Başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunulan çevrelerden öğrenilen, insanoğlunun bilinçaltına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir (Aksan, 2000, s. 81).

B1 seviyesi (bağımsız dil kullanımı): Anlaşılır ve ölçünlü bir dille konuşulduğunda, iş, okul, boş zaman etkinlikleri vb. gibi bilinen şeyler söz konusu olduğunda, konuşmanın ana hatlarını anlayabilir (AOÖÇ, 2012, s. 31).

B2 seviyesi (bağımsız dil kullanımı): Soyut ve somut konular içeren metinlerin içeriğini ana hatlarıyla kavrayabilir; kendi uzmanlık alanındaki tartışmaları da anlayabilir (AOÖÇ, 2012, s. 31).

C1 seviyesi (yetkin dil kullanımı): Karmaşık konularda görüşlerini açık, düzenli ve ayrıntılı biçimde belirtebilir (AOÖÇ, 2012, s. 31).

C2 seviyesi (yetkin dil kullanımı): Kendini anında, çok akıcı ve açıkça ifade edebilir. Çözümü güç olan konularda da ince anlam farklılıklarını vurgulayabilir (AOÖÇ, 2012, s. 31).

Dil: 2. İnsanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan, zeban (TDK, 2009, s. 526).

İkinci dil (second language): Geniş anlamda, kişinin ana dilinden sonra öğrendiği herhangi bir dildir (Richards ve Schmidt, 2002, s. 472).

Fenomenoloji: Görüngü bilimi (TDK, 2009, s. 689).

Kaygı: Gelecekte olması mümkün, yaklaşmakta olan olumsuz durumlara yönelik oluşan bir ruh hâlidir (Barlow, 2002).

Motivasyon: Bireylerdeki içsel enerjinin belirli hedeflere yönlendirilmesi için hareketlendirilmesi, aktive edilmesidir (Düren, 2000, s. 104).

Mülâkat: 1. Buluşma, görüşme. 2. Röportaj (TDK, 2009, s. 1433).

Özyeterlik: İnsanların belirli işleri yapabilmesi için gerekli faaliyetleri organize edebilme ve uygulayabilmesi açısından kendi kapasitesiyle ilgili ön görüşleri (Bandura, 1986, s. 391).

Yabancı dil (foreign language): 2. Ana dilin dışında öğrenilen uzmanlık dili (TDK, 2009, s. 2102).

Yabancı dil öğrenimi: Kişinin ana dili dışında başka bir dil ve kültürle tanışması demektir (Barın, 2004, s. 20).

Alanyazın

Dil Öğretiminde Temel Kavramlar

Dil

Dil, bir toplumun anlaşma vasıtası olduğu gibi aynı zamanda bir kültür taşıyıcısı ve kültür aktarıcısıdır (Özbay, 2002, s. 15). Aksan (1997, s. 13), dili: “Dil, sözlü ve yazılı olarak iletişimde kullandığımız, doğduğumuzda hazır bularak edinmeye başladığımız, doğrudan doğruya insana özgü, çok güçlü, büyümlü bir düzendir; düşünme düşünüleni aktarma dizgesidir” olarak tanımlamaktadır. Dil bir cemiyetin bütün sosyal sınıflarının gerek kendi içlerinde gerek aralarında anlaşmak, geçmişin mirası üzerinde hak sahibi olmak ve geleceğe kültür mirası bırakmak üzere ortaklaşa kullandıkları sözlü ve yazılı işaretlerden ve işaretlerin düzenini tayin eden kaidelerden teşekkül etmiş bir takımdır (Gemalmaz, 2010, s. 35). Banguoğlu (1998, s. 10), dili; insanların meramlarını anlatmak için kullandıkları, sesli işaret sistemi olarak tanımlarken, Sapir (1999, s. 53), ise dili; istemli olarak üretilen bir simgeler düzeni aracılığıyla düşünce, duygu ve isteklerin bildirişiminde kullanılan, içgüdüsel olmayan, yalnızca insana özgü bir yöntem olduğunu ifade etmektedir. Bu ifadelerden de anlaşılacağı üzere dilin tanımına yönelik bilim araştırmacıları tarafından yapılan birçok görüş mevcuttur.

Bu tanımlardan yola çıkarak, dilin; duygu ve düşüncelerin aynı zamanda kültürün de, ses ya da semboller aracılığı ile alıcıya aktarılmasını sağlayan bir iletişim aracı olduğunu söylememiz mümkündür.

Birinci dil, ana dili (mother tongue, first language, native language). Bireyin ilk edindiği dil olan ana dili (veya ‘birinci dil’ i), insanın içinde doğup büyüdüğü, aile ya da toplum çevresinde ilk öğrendiği dildir, insanın bilinçaltına girerek bireyin en güçlü bağlarını oluşturur. Çocuklar, ana dili edinimi sürecinde daha 3-4 yaşlarında kendi dillerinin söz dizimine hâkim olurken, en merkezî söz dizimi ilişkilerini ifade edebilmektedir (Güzel, 2010, s. 26). Öncül (2000, s. 43), ana dili; insanın içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplum

çevresinde ilk öğrendiği dil, aile ocağında kullanılan ve küçükken öğrenilen dil, olarak tanımlamaktadır. Korkmaz (1992, s. 8), ise ana dili; insanın doğup büyüdüğü aile ve soyca bağlı bulunduğu toplum çevresinden öğrendiği, bilinçaltına inen ve kişilerle toplum arasındaki ilişkilerde en güçlü bağı oluşturan dil, olarak ifade etmektedir. “Ana dili” üzerine bilim araştırmacıları tarafından yapılan birçok görüş ve tanımlama mevcuttur. Bu ifadelerden yola çıkarak, ana dilinin; bireyin doğumundan itibaren annesinden, ailesinden ya da çevresinden öğrenmiş olduğu ilk dil olarak tanımlamamız mümkündür.

İkinci dil (second language): Yağmur’ a (2013, s. 182) göre, küçük yaşta edinim söz konusu olsa da çocukların yaşamlarının ilk dört yılından sonra edindikleri ikinci dil genellikle ‘*ikinci dil edinimi*’ olarak alan yazınına girmiştir.

Geniş anlamda, kişinin ana dilinden sonra öğrendiği herhangi bir dildir. Bununla birlikte, yabancı dil terimiyle karşıt olarak kullanıldığında, daha dar anlamıyla, belirli bir ülkede veya bölgede, onu kullanan pek çok kişinin birinci dili olmamasına rağmen, temel rol oynayan dili ifade etmektedir. Örneğin, Amerika Birleşik Devletleri’ndeki göçmenler tarafından İngilizcenin öğrenimi veya Katalonya’daki İspanyolca konuşurları tarafından Katalanca’nın öğrenimi, ikinci (yabancı değil) dil öğrenimi durumlarıdır; çünkü bu diller, belirtilen toplumlarda hayatı devam ettirebilmek için gereklidir. İngilizce ayrıca Nijerya, Hindistan, Singapur ve Filipinler gibi ülkelerdeki pek çok kişi için ikinci dildir, çünkü İngilizce, bu ülkelerde çok sayıda önemli işlev (eğitim ve yönetimi de içeren) yerine getirmektedir ve söz konusu bağlamda başarılı olmak için gereklidir. (Richards ve Schmidt, 2002, s. 472)

İkinci dil, bireyin doğumundan itibaren öğrendiği ana dilinin dışında, öğrenmiş olduğu diğer dildir. Ancak bu dil tanımı yabancı dil tanımı ile karıştırılmamalıdır. İkinci dil, yabancı dil kavramından çok farklıdır.

Yabancı dil. Bireyin doğduğu çevrede konuşulan ve doğal olarak edindiği ana dilinden farklı olarak, çeşitli sebeplerle bilinçli ve planlı bir şekilde sonradan öğrendiği dildir (Zorbaz, 2013, s. 159). Durmuş'a (2013, s. 16) göre, yabancı dil, belirli bir ülkedeki veya bölgedeki halkın büyük bölümünün ana dili olmayan, okullarda eğitim aracı olarak kullanılmayan ve yönetimde, medyada iletişim işleri ile geniş bir biçimde yer almayan dildir. Yağmur'a (2013, s. 183) göre ise, yabancı dil, bir ülkede yaşayan halk tarafından geleneksel olarak konuşulmayan ve farklı amaçlarla sonradan öğrenilen dile "yabancı dil" denir.

Yabancı diller, genellikle, yabancılarla iletişim kurmak veya anadili dışında yazılmış basılı materyalleri okumak amacıyla okul dersi olarak öğretilmektedir (Richards ve Schmidt, 2002, s. 206). Yabancı dilde öğrendiği her yeni sözcük, anladığı her yeni tümce, çözebildiği her yeni metin yabancı dil öğrenen kişinin bilincinde, o dili konuşan kişilerle, o kişilerin yaşadığı dünyayla ilgili yeni düşünceler, yeni imgeler oluşmasına neden olur (Tapan, 1990, s. 55).

Birinci dil, ikinci dil ve yabancı dil kavramları genellikle birbirlerine karıştırılmaktadır. Üç dil kavramını bir örnek ile açıklamak mümkündür. Örneğin, Almanya'ya göç eden bir Türk ailesinde büyüyen çocuğun, ana dili, Türkçedir yâni birinci dili Türkçedir. Almanya'da anasınıfında (kindergarten) öğrendiği dil, Almancadır yâni ikinci dili Almancadır. Lisede (gymnasium, realschule, hauptschule vb.) öğreneceği yabancı dil örneğin Fransızca, İngilizce vb. diller ise yabancı dildir.

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ülkemizde son zamanlarda önem kazanmaya başlayan bir alandır. Özellikle Avrupa'da ve Türk cumhuriyetlerinde Türkçeye karşı artan ilginin bir sonucu olarak bu alanda tartışma ve araştırmaların hızlandığı gözlemlenmektedir (Bayyurt ve Yaylı, 2011, s.1).

Türkiye’de Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi çeyrek asır öncesine göre bugün farklı kurum, kuruluş ve farklı merkezler tarafından yaygın bir şekilde gerçekleştirilmektedir. Bugün Türkiye’nin sanayi ve ticaret gibi alanlarda ön plana çıkması ve bu durumun doğal bir sonucu olarak Türkçenin öğrenilmek istenen diller arasına girmesi, Türkçenin yabancı dil olarak öğrenim ve öğretimini ön plana çıkarmıştır (Göçer, 2013, s. 172).

Türkçe öğrenmeye duyulan ilgiye rağmen, Yılmaz ve Arslan (2014), Türkçe dünyadaki değişik eğitim kurumlarında, hem yabancı dil hem de ikinci dil olarak öğretilmesine rağmen Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ve eğitimi konusunda yeteri kadar bilimsel çalışmaların olmadığını tespit etmişlerdir. Günümüzde, Türkçenin çok geniş bir coğrafyada çok daha fazla insan tarafından konuşuluyor olmasına karşın ne ana dili ne de yabancı dil olarak gereği gibi öğretildiği söylenebilir (Bayraktar, 2002). Alyılmaz (2010, s. 729), Türkiye’de Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi kısmî oranda üniversitelerin veya farklı kurumların yabancılara Türkçe öğretim merkezleri/ birimleri tarafından yürütülmekte olduğunu ifade etmektedir. Bilim araştırmacıları tarafından ifade edilen bu görüşlere göre, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin, sistemli olarak yapılmasında bir takım sıkıntılar olduğu görülmektedir.

Ancak, yabancı dil olarak Türkçe öğretime yönelik çalışmaların yapıldığını ifade eden görüşler de mevcuttur. Göçer (2009, s. 1301), bugün birçok üniversite bünyesinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik lisansüstü eğitim vermeye başladığını ifade etmektedir. Son zamanlarda Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin gerek lisans, gerek lisansüstü ve gerekse kurs, seminer vb. etkinlikler aracılığı ile eğitim ve öğretiminde büyük bir ivme kazandığı görülmektedir (Göçer, 2013, s. 173). Yılmaz ve Arslan (2014, s. 1183), Türkiye’de Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde üniversitelerin Türkçe öğretim merkezleri açmaları ve bu merkezlerde okutulacak kitapları hazırlatmalarının yanında lisansüstü çalışmalarının da yürütüldüğünü ifade etmektedirler. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmek

isteyenlerin hayli çoğaldığı, ülkemiz üniversitelerinde okumak isteyen yabancı uyruklu öğrencilerin oldukça arttığı bir dönem olan günümüzde, Türkçeye artık yabancı bir dil gözü ile bakılır olmuştur. Bu alanda yapılan akademik çalışmalarda bir kıpırdanma görülmekte ve artık Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretilmesi konusunda akademisyenlerimizde bir gayret ve/veya ilgi gözlenmektedir (Yıldız ve Tunçel, 2012, s. 118).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kaynak kültür öğelerinin kullanıldığı kurgusal metinlere, hedef kültür öğelerinin yeğlendiği edebi metinlere, ortak kültür öğelerinin kullanıldığı ders materyallerine ihtiyaç duyulmaktadır (Yiğit ve Arslan, 2014, s. 3).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kapsamında yapılan çalışmalarda, bu alan ayrı bir disiplin olarak görülmeli ve bu alanda kullanılacak bir eğitim programı hazırlanmalıdır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde görevlendirilecek eğitimcilerin donanımlı olmasına ve verilen eğitimin çağdaş dünyadakine paralel yürütülmesine önem verilmelidir. Bugün yabancı dil olarak Türkçenin, geleneksel yöntemler bir kenara bırakılarak çağdaş yaklaşım, yöntem ve tekniklerin kullanımına dayalı, uygun materyallerle zenginleştirilmiş ve kültürel unsurlarla desteklenmiş çok uyaranlı öğretim ortamlarında gerçekleştirilmesi sağlanmalıdır. (Göçer ve Moğul, 2011, s. 808)

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin tarihçesi. Yabancılara Türkçe öğretiminin tarihiyle ilgili bilgiler sistemli kurumlar olmadığı için ancak yazılan eserlerin incelenmesiyle öğrenilebilmektedir. Bu eserleri genellikle sözlükler, dil bilgisi kitapları ve konuşma rehberleri oluşturmaktadır (Zorbaz, 2013, s. 159).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimin tarihçesi incelendiğinde en eski tarihten günümüze kadar bir literatür taraması yapılmıştır. Bu araştırmaya göre tespit edilen eserler kronolojik olarak aşağıda yer almaktadır:

- 1072 - 1074, Divânü Lugâti't Türk (Türk Dilleri Sözlüğü), Kâşgarlı Mahmûd.
- XII. yy. Ed- Dürrettü'l- Mudiyye fi'l- Lügati't Türkiyye (Türk Dilinin Parlayan İncisi).
- 1292-1295?/ 1303, Codex Cumanicus (Kuman Kitabı), İtalyan Tüccarlar ve Alman Rahipler.
- 1312, Kitâbü'l- İdrâk li- Lisâni'l Etrâk (Türklerin Dilini Anlama Kitabı), Esirü'd- din Ebu Hayyân.
- 1343, Kitâb-ı Mecmû-i Tercümân-ı Türkî ve Acemî ve Muğalî (Türkçe, Farsça ve Moğolcanın Bütün Çevirmenlerinin Kitabı/ Türkçe, Farsça, Moğolca Derleme Sözlük), Halil bin Muhammed bin Yusuf el-Konevî (?)
- XIII. Yy' ın sonu XIV. Yy' ın başı, İbn Mühennâ Lügati, Es- Seyyîd Cemâleddîn İbni Mühennâ.
- 1425? , Et- Tuhfetü'z Zekiyye fi'l-Lugâti't- Türkiyye (Yeni ve Arı Türkçenin Sözlüğü/ Türk Dilinde Güzel Kokulu Eser),
- 1498, Muhakemet'ül Lugateyn (İki Dilin Karşılaştırılması- Türkçe ve Farsça), Ali Şîr Nevâi.
- XV. yy. El- Kavânînü'l- Külliyye li Zabtî'l- Lügâti't- Türkiyye (Türk Dilin Öğrenilmesi İçin Bütün Kurallar),
- XV. yy. Kitâbü Bulgati'l- Müştak fi Lugâti't- Türk ve'l-Kıfçak (Türk ve Kıpçak Sözcüklerinin Türevlerinin Kitabı), Cemâlû'd- din Ebi Muhammed Abdullahi't- Türkî.
- 1533, Regola Del Parlare Turcho Et Vocabulario De Nomı Et Verbi (Türkçe Konuşma Kuralları ve İsim - Fiil Sözlükçesi), Filippo Argeiti.
- 1611, Grammatica Turchesca (Türkçe Dil Bilgisi), Pietro Ferraguto.

- 1612, Institutionum Linguae Libri Quatuor (Dört Bölümde Türk Dilinin Esasları), Hieronymus Megiser.
- 1846, Grammaire Raisonnee de la Langue Ottomane (Osmanlı Dilinin Gerekçeli Dil Bilgisi), William Redhouse.
- 1854, A Reading Book of the Turkish with a Grammar and Vocabulary (Dil Bilgisi ve Sözlüklü Türkçe Okuma Kitabı), William Burckhardt Barker.
- 1855, The Turkish Campaigner's Vade- Mecum of Ottoman Colloquial (Türk Seferine Gideceklere Osmanlı Türkçesinin Konuşma Dili Cep Kılavuzu, William Redhouse (Zorbaz, 2013, ss. 159- 169).

Literatür taraması sonucu yabancılara Türkçe öğretiminin 11. yüzyılda başladığı ve 10 yüzyıldır yabancılara Türkçe öğretimi çalışmalarının yapıldığı görülmektedir. İçinde bulunduğumuz 21. yüzyılda ise çalışmaların daha da hız kazandığını söylememiz mümkündür.

Türkiye’de 1950 yılından sonra üniversiteler bünyesinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ciddi biçimde ele alınmaya başlanmıştır. Türkçenin öğretimi konusu son yıllarda çok büyük bir önem kazanmıştır (Açık, 2008, s. 2).

Ankara Üniversitesi, yabancılara Türkçe öğretiminin kurumsal olarak temellerini, 1984 yılında atmış ve genellikle kısaltma adının kullanımı tercih edilen TÖMER adı ile açılan kurumlarda yabancılara Türkçe dersi verilmeye başlanmıştır.

Türk dünyası öğrenci projesi kapsamında 1991 yılından itibaren gençler lise ve üniversitelerde okumak, yüksek lisans ve doktora yapmak amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ülkemize getirilmektedir (Açık, 2008, s. 2).

2011 yılında imzalanan protokol gereğince Türkoloji projesinin Yunus Emre Enstitüsü bünyesinde devam etmesi kararlaştırılmıştır. Yurt içinde açtığı yaz okulları ile farklı ülkelerden gelen yabancı gençlere Türkçe öğretimi etkinlikleri düzenleyen Yunus Emre

Enstitüsünün yurt dışında bu alanda yaptığı önemli çalışmaları bulunmaktadır (Göçer ve Moğul, 2011, s. 801).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimin günümüze yakın tarihçesi incelendiğinde (Göçer, 2013, ss. 173-175), yabancı dil olarak Türkçe eğitim veren üniversitelerin kronolojik sıralaması aşağıda yer almaktadır:

- 1984, Ankara Üniversitesi - TÖMER
- 1987, Ege Üniversitesi - TÖMER
- 1993, Atatürk Üniversitesi - DİLMER
- 1994, Gazi Üniversitesi - TÖMER
- 2010, Gaziantep Üniversitesi - TÖMER
- 2010, Sakarya Üniversitesi - TÖMER
- 2011, İnönü Üniversitesi - TÖMER
- 2011, Mersin Üniversitesi- Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (TUAM)
- 2012, Gediz Üniversitesi - TÖMER
- 2012, Hacettepe Üniversitesi - TÖMER
- 2012, Karadeniz Teknik Üniversitesi - TÖMER
- 2012, Karatay Üniversitesi - TÖMER
- 2012, Uşak Üniversitesi - TÖMER

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin tarihçesine bakıldığında yabancılara Türkçe öğretiminin kurumsal anlamda 1984 yılından itibaren başladığını söylememiz mümkündür. Türkiye’de özellikle 2010 yılından sonra üniversitelerin TÖMER adı altında açmış olduğu kurumlarda, Türkiye’nin dört bir yanında yabancılara Türkçe öğretiminin verildiği görülmektedir.

Son yıllarda Türkoloji çalışmaları ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi tüm dünyada daha çok dikkat çekmeye başlamıştır (Yılmaz ve Arslan, 2014).

Dil Öğretiminin Psikolojik Etkenleri

Yabancı Dil Öğreniminde Kaygı

Herhangi bir yabancı dili öğrenmek pek çok kişi için zor bir süreç olabilir. Bir yabancı dili öğrenmeyi zor kılan pek çok faktör olabilmektedir. Bu faktörler arasında, zihinsel faktörler, kültürel faktörler ve duyuşsal faktörler gibi pek çok faktör sayılabilir. İfade edilen bu faktörlerden birini de duyuşsal özellikte olan “kaygı” teşkil etmektedir (Baş, 2014). Yabancı dil öğrenme sürecinde oluşan karşı koyma, kendini güvende hissetmeme, huzursuzluk gibi pek çok duygunun birlikte hissedilmesine de “kaygı” denilmektedir (Ergür, 2004, s. 49). Kaygı, yabancı dil öğreniminde konuşma becerisinin gelişimini engelleyen en önemli faktörlerden biri olarak görülmektedir (Karçiç ve Çetin, 2015).

Kaygı, geniş anlamı ile sezilen bir tehlikeye hazırlanma sırasında algılanan güçsüzlük duygusunun yaşandığı duygusal bir durum olarak da tanımlanabilir (Aydın ve Zengin, 2008). Scovel (1991), tarafından kaygı; genel anlamda tehdit edici bir durum karşısında birey tarafından hissedilen huzursuzluk ve endişe durumu ya da korku duygusu olarak tanımlanmaktadır. Sapir ve Aronson (1990), kaygıyı; belirsizlik, korku, endişe, sıkıntı, huzursuzluk, kontrol kaybı ve kötü bir şey olacağı beklentisiyle hoş olmayan, duygu durumu olarak tanımlamaktadırlar. Taş (2006) ise, kaygıyı, bireyin bir uyarana karşı karşıya kaldığında yaşadığı bedensel, duygusal ve zihinsel değişimlerle kendini gösteren bir uyarılmışlık hâli, olarak tanımlamaktadır. Sahip olunan kaygı, sorunun ne olduğunu bilmeksizin duyulan belli belirsiz bir korku halidir (Morgan, 1981). Kyosti (1992), kaygının tehdit edici bir durumla ilişkili olduğunu ve kaygının bilişsel, duygusal ve davranışsal boyutlarını içeren karmaşık bir durum olduğunu ileri sürmektedir.

1986 yılında Horwitz, Horwitz ve Cope, “*Yabancı Dil Kaygısı*” adını verdikleri özel bir durum kaygısının öğrencilerin dil öğrenimine karşı negatif tepki göstermelerine neden olduğunu söyleyerek kaygı literatürünü bir adım daha ileriye taşımışlardır (Tunçel, 2014, s.

1991). Horwitz, Horwitz ve Cope (1986), yabancı dil kaygısının, yabancı dil öğrenmeye özgü bir olgu olduğunu ilk olarak ele almışlar ve yabancı dil kaygısının kavramsal alt yapısını oluşturmuşlardır.

Yabancı dil kaygısı, yabancı dil ortamlarıyla özdeşleşen, konuşma, dinleme ve öğrenmeyi etkileyen gerilim ve korku durumu olarak tanımlanmaktadır (MacIntyre ve Gardner, 1994). MacIntyre ve Gardner (1991), yabancı dil kaygısının sürekli kaygılar arasında yer almadığını, sürekli kaygılardan farklı olarak, geçici ve özel durumlar veya tehdit oluşturduğu zaman ortaya çıktığını belirtmektedirler (Tunçel, 2014, s. 1991). Horwitz, Horwitz ve Cope (1986), yabancı dil kaygısını, yabancı dil öğrenme sürecinin belirsizliklerinden kaynaklanan, yabancı dil sınıflarına özgü bir benlik algısı, duygu ve davranışlar bütünü olarak tanımlamaktadırlar.

MacIntyre ve Gardner (1989), öğrencilerin dil öğrenmeye, dil öğrenme kaygısı ile başlamadığını ancak bunun sonradan yaşanan olumsuz deneyimlerden kaynaklanan, öğrenilen dile karşı geliştirilen olumsuz davranışlar ve düşüncelerden ortaya çıktığını savunmaktadırlar. Horwitz, Horwitz ve Cope (1986), kaygının dil öğrenmede önemli bir etken olduğunu, yabancı dil öğrenme sürecinin, diğer derslere göre daha karmaşık deneyim ve süreçlerden oluştuğunu, aynı zamanda, bazı bireylerin hedef dili öğrenmeye istekli olmasına rağmen, duydukları kaygıdan dolayı hedef dili öğrenmede başarıya ulaşamadıklarını, yabancı dil kaygısının, diğer derslerde yaşanan ders kaygısından ayrı düşünülmesi gerektiğini ve yabancı dil sınıflarının, yüksek düzeyli kaygı yaşanan ortamlar olduğunu ifade etmektedirler. Krashen (1985), yabancı dil ortamlarında bireyin sahip olduğu yüksek kaygı düzeyinin dil edinimini veya dil edinimi sürecini gerçekleştirmesini engellediğini ifade etmektedir.

Horwitz, Horwitz ve Cope (1986), tarafından yapılan bir araştırmada, bireylerin yabancı dil derslerinde kendilerini gergin, sinirli ve stresli hissettiklerini ve bu kişilerin yabancı dil öğrenmek istediklerinde yüksek kaygı düzeyinden dolayı zihinsel olarak

engellendiklerini saptamışlardır. Horwitz, Horwitz ve Cope (1986), tarafından yapılan bir diğer araştırmada ise, mzık, matematik, fen bilgisi gibi alanlarda oldukça istekli ve motivasyonu yüksek olan bireylerin bile, yabancı dil alanında motivasyonlarını kaybettiklerini, bunun da sınıf ortamında yabancı dil öğrenmekten kaynaklandığı tespit edilmiştir.

İlgili alanyazın incelendiğinde, pek çok araştırmada kaygı düzeyi ile yabancı dil başarısı arasında anlamlı ve negatif bir ilişkinin bulunduğu görülmüştür (Oğuz ve Baysal, 2015, s. 108).

Kaygı uzun zaman önce araştırılmaya başlanmış ve hala da araştırmalarda önemini yitirmemiş olan bir değişken konumundadır (Kapıkıran, 2006).

Yabancı dil öğreniminde korku ve kaygı arasındaki fark. Kaygı ve korku kelimeleri yakın anlamlar taşıdığı için birbirine karıştırlmaktadır. Aslında her iki kavram da birbirinden farklıdır.

Kierkgaard (1844), kaygının, korkudan ve korkuya bağlı, belirli bir nesnesi benzer kavramlardan tamamen farklı olduğunu ve bu nedenle kaygının hayvanlarda bulunmadığını ifade etmektedir. Köroğlu (2013), kaygı ve korkunun doğal insan yaşantıları olduğunu belirtir. Deniz ve ark. (2009, s. 696) kaygı, tehlikeyle başedebilmek için uyum sağlayıcı bir mekanizma olarak görülen temel bir insan duygusu olduğunu ifade etmektedirler.

Bilim araştırmacıları tarafından yapılan bu görüşleri genel bir tanım altında birleştirmek olursak, kaygının yalnızca insanlara özgü bir duygu olduğunu, korkunun ise hem hayvanlarda hem de insanlarda bulunduğunu söylememiz mümkündür.

Barlow (2002), korkunun hazır olan veya çok yakın olan tehlikelere karşı bir alarma geçme durumu olduğunu belirtmektedir.

Freud (1933), kaygının, duygusal bir durum ve dış tehlike yâni herhangi bir muhtemel acı algısına karşı bir tepki, olduğunu ifade etmektedir.

Bilim adamları tarafından yapılan kaygı ve korku kavramlarına yönelik olan görüşleri incelediğimizde korku ve kaygı arasında zamanlama farkının olduğu dikkat çekmektedir. Kaygı, henüz gerçekleşmeyen ancak gelecekte gerçekleşmesi mümkün olan bir durumu ifade etmektedir. Korku ise kaygı duyulan bir durum karşısında gerçekleşmesi her an mümkün olabilen ve gözle görülebilen ve/ veya hissedilebilen bir durumu ifade etmektedir.

Korku ve kaygı kavramları arasındaki farkı belirginleştirmek için örnek vermek gerekirse, meselâ, yabancı bir öğrencinin, Türkçe dersini sevmediği ve Türkçe öğrenmek istemediği için, Türkçe dersine girme konusunda yaşamış olduğu tereddüt ve bu tereddütte karşı göstermiş olduğu kaçınma davranışı bir “kaygının” göstergesidir. Türkçe dersine girmek zorunda olduğunu düşünüp sınıfa girdiği an, Türkçe dersi başlamadan önce hissetmiş olduğu durum ise “korkunun” göstergesidir. Yabancı öğrencinin öncesinde hissetmiş olduğu kaygı durumu, sınıfa girdiği an artık yerini Türkçe dersi korkusuna bırakmıştır.

Yabancı dil öğreniminde kaygı çeşitleri. Genel anlamda kaygının, kişilik, durum ve olay kaynaklı olmak üzere üç farklı çeşidi bulunmaktadır. Bu kaygı çeşitleri şunlardır:

Kişilik kaynaklı kaygı. Bazı bireylerde sürekli bir durum olarak karşılaşılmaktadır. İnsan kişiliğinin bir parçasıdır.

Durum kaynaklı kaygı. Belirgin bir duruma karşı belirli bir zaman içinde karşılaşılan tepki olarak tanımlanmaktadır.

Olay kaynaklı kaygı. Belirgin olaylar karşısında yaşanmaktadır (Ellis, 1994).

Yabancı dil kaygısı çeşitleri de üçe ayrılmaktadır. Bu kaygı çeşitleri ise şunlardır:

İletişim kaygısı. Olgunlaşmamış olan görüş ve düşüncelere sahip ancak hedef dilde henüz olgunlaşmamış olan iletişim becerilerine sahip bireyler tarafından yaşanır.

Sınav kaygısı. Akademik değerlendirilme sürecinde ortaya çıkmaktadır. Sınavlarda başarısız olma korkusu olarak tanımlanmaktadır.

Olumsuz değerlendirilme korkusu. Düzgün bir sosyal izlenim bırakmada başarılı olamayan yabancı dil öğrencilerinin başkaları tarafından yapılan değerlendirmelerden kaynaklanan bir korkudur (Horwitz ve Young, 1991).

Young (1991), yapmış olduğu araştırmalarda, yabancı dil kaygısına etki eden altı farklı tür olduğunu tespit etmiştir. Bu türler şunlardır:

1. Kişiler ve kişilerarası nedenler.
2. Dil öğrenimine ilişkin bireysel farklılıklar.
3. Dil öğrenimine ilişkin eğitmen inançları.
4. Eğitmen - öğrenci etkileşimleri.
5. Sınıf ortamları.
6. Dil testleri.

Yapılan literatür taramasında yabancı dil öğretiminde kaygının üç farklı düzeyde ele alındığı görülmektedir. Bu düzeyler şunlardır:

Yüksek kaygı düzeyi. Krashen (1985), yabancı dil ortamlarında bireyin sahip olduğu yüksek kaygı düzeyinin bireyin dili almasına veya dil edinimi sürecini gerçekleştirmesini engellediğini ifade etmektedir. Andrade ve Williams (2009), yüksek kaygı taşıyan öğrencilerin yabancı dil sınıfında konuşmaktan korktukları sonucuna ulaşmışlardır.

Orta kaygı düzeyi. Yerkes-Dodson yasasına göre orta düzeyde kaygı öğrencinin performansını en olumlu etkilemekte ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı etki yapmaktadır (Yerkes ve Dodson, 1908).

Düşük kaygı düzeyi. Yüksek kaygı düzeyine sahip olmanın yanı sıra düşük kaygı düzeyine sahip olmak da bireyin öğrenmesini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Baş, 2013, s. 51).

Yabancı dil öğreniminde kaygı nedenleri. Aydın ve Zengin (2008, s. 85), tarafından yapılan çalışmaların sonuçlarına göre kaygı doğuran etkenler şunlardır:

Yabancı dil öğrencilerinin yeterlik düzeyleri. Bailey (1983), kendilerini diğer yabancı dil öğrencilerine göre yetersiz bulanların kaygılı olmaya yöneldiklerini tespit etmiştir.

Sınav uygulamaları. Bailey (1983), sınav uygulamalarındaki hata ve yanlışlar ile öğretmenlerin sergiledikleri davranışların da birer kaygı kaynağı olduğunu tespit etmiştir.

Öğretmenlerin davranışları. Bailey (1983), sınav uygulamalarına yönelik olan tespitlerini, Ellis ve Rathbone (1987), öğretmenlerin tehditkâr sorularından dolayı öğrencilerin kendilerini kaygılı hissettikleri biçiminde vurgulamışlardır.

Yabancı dil derslerinin zorluk düzeyi. Young (1990) ve Price (1991), tarafından yürütülen iki ayrı araştırmanın sonucunda, yabancı dil kaygı düzeyinin dil derslerinin zorluk düzeyi ile bağlantılı olduğunu tespit etmişlerdir.

Öğrencilerin dildeki yetenek düzeyleri. Sparks ve Ganschow (1991, 1993 a ve 1993 b), üç ayrı çalışma da, dil öğrenimini doğrudan etkileyen bireysel farklılıklardan biri olan dildeki yetenek düzeyinin kaygı ile yakından ilişkili olduğunu tespit etmişlerdir.

Kültürel farklılıklar. Hedef kültür, yabancı dil öğrencileri üzerinde bir takım duyuşsal etkilere neden olmakta ve hedef kültürle tanışıklık sürecinde yaşanan duyuşsal durumlar; duygusal gerileme, panik, kızgınlık, kendine acıma, üzüntü ve yabancılık çekme biçiminde sıralanmaktadır. Hedef kültürde kaybolmanın bir kaygı nedeni olması kültürlerarası farklılıkların doğal bir sonucudur (Ellis, 1994).

Yabancı dil öğreniminde kaygının performansa ve başarıya etkisi. Yabancı dil kaygısı, dil öğreniminde başarıyı engelleyici rol oynayabilmektedir (Tunçel, 2014, s. 128).

Anadillerinde kendilerini ifade etmekte ve başkalarını anlamakta zorlanmayan bireyler yabancı bir dilde de bunları yaparken zorlanmakta ve yabancı dilde gerçekleştirmeleri beklenen her türlü performansı benlik algıları için bir tehdit olarak algılamaktadırlar. Başarılı bir iletişimci oldukları yolundaki benlik algıları yabancı dil ortamlarında yerini çekingenlik,

koru, kendinden emin olamama ve hatta paniğe bırakabilmektedir (Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986).

Kleinmann (1977), yüksek kaygı düzeyindeki öğrencilerin, konuşma ve yazma becerilerinde, daha zor olan gramer yapılarını kullandıklarını tespit etmiştir.

Phillips (1992), kaygı düzeyi yüksek öğrencilerin sayıca az yapı kullanarak performanslarını sergilediklerini tespit etmiştir.

Steinberg ve Horwitz (1986), yüksek düzeyde kaygı taşıyan yabancı dil öğrencilerinin üretime yönelik becerilerde düşük kaygılı öğrencilere göre daha az yorum gücü kullanma eğilimde olduklarını tespit etmişlerdir.

Gregersen ve Horwitz (2002), kaygılı öğrencilerin kusursuz yorum yapmayı hedefledikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Gregersen (2003), kaygılı öğrencilerin hata yapmaya daha çok eğilimli olduğunu tespit etmiştir.

Young (1986), kaygılı öğrencilerin sözlü üretimde başarısız olduklarını ifade etmektedir.

Koch ve Terrell (1991), tarafından yürütülen bir vaka araştırmasında, yabancı dil sınıfında diğer öğrencilerin önünde konuşma durumunun, bir kaygı kaynağı olduğunu tespit etmişlerdir.

Matsumoto (1989), dinleme ve konuşmada sorunları olan deneğin, düşük düzeyde kaygılı olduğunu tespit etmiştir.

Yapılan çalışmalar, genel olarak, kaygı düzeyi yüksek olan öğrencilerin başarı düzeylerinin düşük olduğunu ortaya çıkarmıştır (Aydın ve Zengin, 2008, s. 87).

Yapılan araştırmalar, yabancı dil kaygısı düşük veya kabul edilebilir orta seviyede olan öğrencilerin yabancı dil öğreniminde daha başarılı olduklarını göstermektedir (Sallabaş, 2012, s. 2217).

Yüksek düzeyde kaygının, öğrenme başarısına ve öğrenci performansına olumsuz etkisi olduğunu düşünen bilim araştırmacılarının aksine, Gardner ve ark. (1987), bir araştırmalarında, kaygının konuşma niteliği üzerinde bir etkisi olmadığını tespit etmişlerdir.

Yabancı dil öğrenme süreci içinde kaygının, öğrencinin başarı düzeyi üzerindeki etkisinin birçok çalışma ile kanıtlanmış olması kaygı düzeyinin önemini vurgulamaktadır (Genç, 2009, s. 1082).

Sonuç olarak yüksek düzeyde kaygının, dil öğrenme sürecinde hata yapmayı artırıcı bir etkiye sahip olduğunu söylemek mümkündür (Aydın ve Zengin, 2008, s. 88).

Yabancı dil öğreniminde kaygı ile cinsiyet arasındaki korelasyon. Yabancı dil öğreniminde, yapılan literatür araştırmalarının sonucunda kaygı ile cinsiyet arasındaki ilişkinin, dil öğrenimi üzerinde üç farklı şekilde etkisi tespit edilmiştir. Yabancı dil öğreniminde kaygı ile cinsiyet arasındaki ilişkinin, dil öğrenim sürecine etkisi olmadığını tespit eden bilim araştırmacıları olduğu gibi kadın öğrencilerin erkek öğrencilerden daha kaygılı olduğunu ya da erkek öğrencilerin kadın öğrencilerden daha kaygılı olduğunu tespit eden bilim araştırmacıları da mevcuttur.

Genç, (2009, s. 1085), “İnönü Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Öğrencilerinin Yabancı Dil Kaygıları”, isimli araştırmasında, cinsiyet ve yaş gibi iki bireysel değişkenin, öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygısı yönünden istatistikî olarak anlamlı bir fark yaratmadığını tespit etmiştir.

Yabancı dil kaygısı dışında, yazma kaygısı üzerine, İşeri ve Ünal (2012, s. 73), “Türkçe Öğretmen Adaylarının Yazma Kaygı Durumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, isimli araştırmalarında, cinsiyetlere göre anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Tunçel (2014, s. 1997), “Yabancı Dil Olarak Türkçeye Yönelik Kaygı ve Kaygının Yabancı Dil Başarısına Etkisi”, isimli araştırmasında, katılımcıların kurs sonu final başarı

sınavı düzeyleri arasında cinsiyet değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığını tespit etmiştir.

Sevim (2014, s. 400), “Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Konuşma Kaygılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”, isimli araştırmasında, yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe konuşma kaygı düzeylerinde cinsiyetin anlamlı bir etkisi bulunamamış, bayan ve erkek öğrencilerin Türkçe konuşma düzeylerinin aynı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Sarıgül (2000) ve Batumlu (2006), yabancı dil kaygısının cinsiyete göre herhangi bir değişiklik göstermediğini tespit etmişlerdir.

Tiryaki (2011), “Üniversite Öğrencilerinin Tartışmacı Metin Yazma Becerileri ile Yazma Kaygısı ve Eleştirel Düşünme Becerileri”, isimli yüksek lisans tezinde, yazma kaygılarının cinsiyete göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

Lucas, Miraflores ve Go (2011), “ Filipinler’de İngilizce öğrenen Yabancı Öğrenciler Arasında İngilizce Öğrenim Kaygısı”, isimli araştırmalarında, test- sınav düşüncesinin kız ve erkek tüm gruplamlar arasında kaygıyı artıran bir faktör olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Aida (1994) ve Dalkılıç (2001), kız ve erkek öğrenciler arasında yabancı dil kaygı düzeylerinin farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır.

Yabancı dil kaygısı dışında, Uçgun (2011, s. 545), ilköğretim ikinci kademe öğrencileri üzerinde yapmış olduğu çalışmada, cinsiyetler arasında anlamlı farklar olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yabancı dil kaygısı dışında, yazma kaygısı üzerine, Zorbaz (2010, s. 194), ilköğretim ikinci kademe öğrencileri üzerinde uyguladığı araştırmada, yazma kaygılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini, kızların yazma kaygılarının, erkeklere göre daha düşük olduğunu tespit etmiştir.

Na (2007), yabancı dil olarak İngilizce öğrenen 115 Çinli öğrenci üzerinde yapmış olduğu araştırmada erkek öğrencilerin, kadın öğrencilere göre daha yüksek kaygı düzeyine sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Yabancı dil kaygısı dışında, Alisinanoğlu ve Ulutaş (2000), “Çocuklarda Kaygı ve Bunu Etkileyen Etmenler”, isimli araştırmalarında, kız öğrencilerin, erkek öğrencilere oranla daha yüksek bir kaygı taşıdığını tespit etmişlerdir.

Yabancı dil kaygısı dışında, Varol (1990), “Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Kaygılarını Etkileyen Etmenler”, isimli araştırmasında, kız öğrencilerin, erkek öğrencilere oranla daha yüksek bir kaygı taşıdığını tespit etmiştir.

Plotnick (2009), kadınların, erkeklere göre daha fazla kaygıya sahip olduklarını tespit etmiştir.

Aydın, Yavuz ve Yeşilyurt (2006), “Test Anxiety in Foreign Language Learning” isimli araştırmalarında, kadın öğrencilerin, test olacaklarını bildikleri zaman erkek öğrencilerden daha az kendilerinden emin ve rahatlamış hissetmekte; kadın öğrenciler, teste iyi hazırlanmış olsalar bile erkek öğrencilere göre daha fazla korkmakta; kadın öğrenciler, daha önce düşük test sonuçları almışlarsa erkek öğrencilerden daha fazla çalışmakta olduklarını tespit etmişlerdir.

Yabancı dil öğreniminde kaygı ile yaş arasındaki korelasyon. Yabancı dil öğreniminde, yapılan literatür araştırmalarının sonucunda, kaygı ile yaş arasındaki ilişkinin yabancı dil öğrenimi üzerinde iki farklı şekilde etkisi tespit edilmiştir. Yabancı dil öğreniminde kaygı ile yaş faktörü arasında ilişki olduğunu tespit eden bilim araştırmacıları olduğu gibi kaygı ile yaş arasında bir ilişkinin olmadığını tespit eden bilim araştırmacıları da mevcuttur.

Genç (2009, s. 1085), “İnönü Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Öğrencilerinin Yabancı Dil Kaygıları”, isimli araştırmasında, yaş değişkenini önemli bulmamış, yaşın önemli bir etken olarak çıkmamasının nedenini, değişik kademelerden ve sınıflardan öğrencilerin olmayışı ve genellikle aynı yaş grubundan öğrencilerin araştırma kapsamında olmalarından kaynaklanmış olabileceğini tespit etmiştir.

Melanlıoğlu ve Demir (2013, s. 401), “Türkçe Öğrenen Yabancılar için Konuşma Kaygısı Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”, isimli araştırmalarında, Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin, konuşma kaygılarının, yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemekte, Türkçeyi konuşurken yaşadıkları kaygıya istatistikî olarak etki etmediğı sonucuna ulaşmışlardır.

Şen ve Boylu (2015, s. 21), “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen İranlı Öğrencilerin Konuşma Kaygılarının Değerlendirilmesi”, isimli araştırmalarında, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen İranlı öğrencilerin, konuşma kaygıları ile yaşları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen İranlı öğrencilerin yaşlarının, onların Türkçeyi konuşurken yaşadıkları kaygıya istatistikî olarak etki etmediğini tespit etmişlerdir.

Yabancı dil kaygısının yaşla ilişkisini inceleyen Gardner, Smyth ve Clement (1979), yabancı dil kaygısının öğrencilerin yaşının yükselmesiyle birlikte arttığını görmüşler ve öğrencilerin yaşı ne kadar küçük olursa, yabancı dil kaygısının zarar verici etkilerinden o kadar az etkilendiklerini tespit etmişlerdir.

Yerin (1993), Aysan, Thomson ve Hamarat (2001), ileri sınıflarda okuyan öğrencilerde sınav ve değerlendirilme kaygısının, sınıf ve yaş büyüdükçe arttığını ve ileri yaşlarda en yüksek kaygı düzeyinin olduğunu tespit etmişlerdir.

Özdemir (2013, s. 107), “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Kaynakları”, isimli yüksek lisans tezinde, yaş büyüdükçe, yeni bir dili öğrenme ve o dilde konuşma becerisi konusunda kaygı düzeyinin yükseldiğı sonucuna ulaşmıştır.

Aydın, Yavuz ve Yeşilyurt (2006), “The Anxiety in Foreign Language Learning”, isimli araştırmalarında, genç öğrenciler, yabancı dil testi sırasında yaşlı öğrencilerden daha fazla korkmakta, bu durum genç öğrencileri, yaşlı öğrencilerden daha fazla olumsuz etkilemekte ve yaşlı öğrenciler, daha düşük test sonuçları almış olsalar bile test sırasında kendilerinden daha emin oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Yabancı dil öğreniminde kaygının temel dil becerileri üzerinde etkisi. Kaygı üzerine gerçekleştirilen akademik çalışmalar; konuşma kaygısı, yazma becerisine yönelik kaygılar gibi daha özgün alanlara yönelmiştir (Tunçel, 2014, s. 127).

Sallabaş (2012, s. 2215), “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Değerlendirilmesi”, isimli araştırmasında, öğrencilerin Türkçe konuşurken belli oranda kaygı duydukları ancak bu kaygının yüksek olmadığını tespit etmiştir.

Sevim (2014, s. 400), “Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Konuşma Kaygılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”, isimli araştırmasında, yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe konuşma kaygı düzeylerinin düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Şen ve Boylu (2015, s. 23), “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen İranlı Öğrencilerin Konuşma Kaygılarının Değerlendirilmesi”, isimli araştırmalarında, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen İranlı öğrencilerin Türkçe konuşma düzeylerinin orta düzeyden daha az olduğunu, İranlı öğrencilerin Türkçe konuşurken kaygı duyduklarını ancak bu kaygının yüksek olmadığını sonucunu tespit etmişlerdir.

Özdemir (2013, s. 108), “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Kaynakları”, isimli yüksek lisans tezinde, ölçeğin geneline bakıldığında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma kaygılarına ilişkin boyutların ortalama puanları doğrultusunda, ölçeği yanıtlayan öğrencilerin orta düzeyde kaygıya sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Yaman ve Can (2015), “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin Dinleme Kaygısı Ölçeği Geliştirme: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması” isimli çalışmalarında, Türkçe dersine yönelik dinleme kaygılarının belirlenmesi amacıyla bir ölçek geliştirmişlerdir.

Yabancı dil öğreniminde kaygı ile başetme yolları. Kaygının yabancı dil öğrenme sürecindeki zararlı etkilerinden yola çıkılarak, çalışmaların, kaygı ile başetme yöntemleri üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir (Aydın ve Zengin, 2008, s. 88).

Horwitz ve ark. (1986), kaygı ile başedebilmek için iki yöntem tespit etmişlerdir. Bu yöntemler şunlardır:

- Birinci yöntemde, kaygı doğuran durumlarla başetmeyi öğrencilere öğretmektir.
- İkinci yöntemde, öğrenme ortamını daha az stresli bir hale getirmektir.

Ellis ve Sinclair (1989'dan aktaran Aydın ve Zengin, 2008), ne öğretilmeli yerine nasıl öğretilmesi üzerinde odaklanarak, öğrencilerin daha iyi öğrenebilme yolları konusunda öğretmenlerin eğitilmesi gerektiği düşüncesini ileri sürmüşlerdir.

Campbell ve Ortiz (1991'den aktaran Aydın ve Zengin, 2008), kaygı düzeyinin düşürülmesi için yapılan bir diğer öneri de öğrencilerin, taşıdıkları endişelerle ilgili olarak öğretmenleri ya da arkadaşları ile konuşmaları ya da bu konuda günlük tutmaları biçimindedir.

Yapılan literatür taramasında, kaygı ile başedebilmek amacıyla öğretmen, öğrenci ve öğrenme ortamına yönelik bir takım öneriler sunulduğu görülmektedir.

Sonuç olarak, araştırmaların sentezine dayanarak, yabancı dil öğreniminde kaygıyı azaltmak için öğretmen ve öğrencilerin eğitilmeleri, öğrencilerin duygularını ifade etmeleri ve paylaşmaları önerilmektedir (Aydın ve Zengin, 2008, s. 88).

Yabancı Dil Öğreniminde Özyeterlik

Bandura (1986, s. 391), özyeterliği, “İnsanların belirli işleri yapabilmesi için gerekli faaliyetleri organize edebilme ve uygulayabilmesi açısından kendi kapasitesiyle ilgili ön görüşleri” olarak tanımlamaktadır. Özyeterlilik kişinin verilen durumları yönetmek için etkinlikler düzenleme ve yürütmeye ilgili yeteneklerine olan inancı olarak kavramlaştırılabilir (Bandura, 1997).

Özyeterlik, bireyin belli bir alanda, beklenen bir ya da bir dizi davranışı gerçekleştirmek için gereksinme duyacağı becerilere ne derece sahip olduğuna ilişkin yargıdır (Özerkan, 2007, s. 29).

Özyeterlik, algılanan kapasite ile ilgidir. “Yapacaksınız” yerine “yapabilirsiniz” ifadesi kullanılmalıdır. “-e bilmek” bir yetenek algısıdır.“-ecek” ise irade ve bir niyet beyanıdır (Bandura, 2006, s. 308). Bu sözlerden hareketle özyeterlilik için şu tanım yapılabilir: Özyeterlik kişinin, belli bir alanda kendinden beklenen davranışları düzenleme ve gerçekleştirmeyle ilgili kendi kapasite ve yeteneklerine olan inancıdır (Sallabaş, 2012, s. 271).

Özyeterlik algısı, bilişsel, duyuşsal ve güdüsel süreçleri etkilediği gibi karar verme süreçlerine bireylerin gelişimine, değişimine, yeni durumlara adaptasyonuna, karamsar ya da iyimser düşünmesine, kendini geliştirmesine ya da zayıf hâle getirmesine, hedeflerine ve isteklerine de etki eder (Bandura, 2002, s. 4).

Özyeterlik evrensel bir varlık değildir; etkinlik alanları, görev talepleri ve durumsal özellikleri arasında değişir (Steffen ve ark. , 2002, s. 74).

Kaptan ve Korkmaz (2002), kişide özyeterlilik inancı ne oranda yüksek ise onda o oranda çaba, ısrar ve direnç görüldüğünü, özyeterlilik inançları düşük olan kişiler ise olayların görüldüğünden zor olduğu kanısındadırlar ve dar bakış açısı ile baktıklarından problemlerini ya da çalışmalarını başarı ile tamamlayamadıklarını ifade etmektedirler.

Özyeterlik inancı bireylerin yaşamlarındaki olaylara ilişkin performans gösterme yeteneklerine ait inançlardır ve bu inançlar bireyin ne hissettiğini, ne düşündüğünü, kendini nasıl motive ettiğini ve nasıl davrandığını belirlemektedir (Bandura, 1993). Sharp (2002'den aktaran Sallabaş, 2012, s. 272), özyeterlilik inancını, insan motivasyonunun, refahının ve kişisel başarılarının temelini oluşturduğunu vurgular. Çünkü insan, eylemlerinin istediği sonuçları doğuracağına inanmazsa hayattaki güçlüklerle karşı durabilme ve reaksiyon göstermede isteksiz olur. Zimmerman (2000'den aktaran Akbulut, 2006, ss. 35-36), özyeterlilik inancının, öğrencilerin performans bağlamındaki detaylı değişikliklere kişisel olarak disipline edilmiş öğrenme yöntemleri ile iletişimine ve öğrencilerin akademik

başarılarına aracılık etmeye duyarlı olduğunu, başka bir deyişle performans değişiklikleri, öğrenme yöntemleri ve akademik başarı, özyeterlilik inancını etkiler.

Yabancı dil öğreniminde özyeterlilik ve akademik başarı arasındaki ilişki.

Özyeterlilik algısı ile akademik başarı arasındaki ilişki, yapılan deneysel çalışmalarla ortaya konmuştur. Araştırmaların sonuçlarına göre özyeterlilik algısı, öğrencilerin akademik başarı ve performanslarında önemli bir etkiye sahiptir (Bandura ve Locke, 2003, s. 899; Pajares, 1996, ss. 551- 557).

Özyeterlilik ve akademik başarı arasındaki ilişkiye yönelik ilgili literatür taramasında, genellikle dört temel dil becerisi, üniversite öğrencilerinin özyeterlilik algıları ve öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının özyeterlilik algıları üzerinde araştırmaların yoğunluk kazandığı görülmektedir.

Eğitimciler özyeterlilik algısının bireylerin akademik başarı ya da başarısızlıklarında etkisi olduğu düşüncesiyle çeşitli araştırmalar yapmışlardır (Büyükikiz, 2012, s. 70).

Wang ve Li (2010), okuma özyeterliliğinin önemli derecede okuma stratejileriyle ilişkili olduğunu, yüksek okuma özyeterliliğine sahip olan öğrenenlerin düşük okuma özyeterliliğine sahip öğrencilere göre daha iyi performans gösterdiklerini tespit etmişlerdir.

Özyeterliliği yüksek olan bireyler ulaşılması daha zor olan hedefler belirlemeye, bu hedeflere ulaşmak için farklı stratejiler kullanmayı denemeye, karşılaştıkları zorluklara rağmen bu stratejileri kullanmaya devam etmeye gerektiğinde tekrar denemeye daha yatkındır (Jinks ve Morgan, 1999, s. 224; Gaskill ve Hoy, 2002, s. 188).

Herhangi bir konuda özyeterlilik algısı yüksek olan bireyler, sonuca daha kısa zamanda ulaşma becerisi gösterirler. Çünkü özyeterlilik algısı yüksek olan bireyler, karşılaştıkları problemleri çözmeye daha başarılı olmaktadır. Uzmanlar okulda sunulan gerçek yaşamla ilgili problemlerin, başarılı olmak için öğrencilerin bilmesi gereken ve okulda öğrenebilecekleri bilgiler arasında köprü vazifesi görebileceğini söylemektedirler. Bu tür

problem çözüme çabalarının ise, öğrencilerin özyeterlilik inanç düzeylerini geliştireceği ve özyeterlilik inanç düzeyi yüksek olan bireylerin de, problemleri çözümede daha başarılı olacakları varsayılmaktadır (Blumenfeld ve ark. , 1991'den aktaran Aylar ve Aksin, 2011, ss. 300-301).

Yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde özyeterliliğin önemi. Yapılan araştırmalar özyeterlilik ve yazma becerisi arasında bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Bu açıdan bakıldığında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi çalışmalarında özyeterlilik algısının önemli bir açıklayıcı olduğu görülmektedir (Büyükikiz, 2012, s.71).

Araştırmalar, özyeterlilik inancı yüksek olan öğrencilerin derslerinde ve akademik faaliyetlerinde daha başarılı ve istekli olduklarını göstermektedir. Bu durumdan hareketle, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin özyeterlilik inançlarının yükseltilmesi gerekmektedir (Sallabaş, 2012, s. 288).

Sallabaş (2012, ss. 286-287), “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Öz Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi”, isimli araştırmasında, öğrencilerin cinsiyetlerinin, Türkçe konuşma özyeterlilikleri üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığını; Daha önce Türkçe eğitim almayan öğrencilerin (101.98) konuşma öz yeterlilik puan ortalamalarının Türkçe eğitim alan öğrencilerden (95.08) bir miktar daha yüksek olduğunu; Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin, Türkçenin zor bir dil olup olmadığını düşünme durumuna göre konuşma özyeterlilik puan ortalamalarının anlamlı bir fark göstermediğini; Türk televizyonlarını izlemeyen öğrencilerin konuşma özyeterliliği puan ortalamalarının Türk televizyonlarını izleyen öğrencilerden bir miktar daha yüksek olduğunu [Büyükikiz (2011), Türk televizyonlarını izleyen öğrencilerin puanlarını, izlemeyenlere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır]; Öğrencilerin Türkçe konuşma özyeterliliği puan ortalamalarının geldikleri kıtaya göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığını tespit etmiştir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde kaygı ve özyeterlik ilişkisi. Krashen (1987), dil öğrenmede duyuşsal faktörlerin rolünü vurgulayarak, ikinci dil öğrenme başarısını etkileyen sebepler arasında özyeterlik ve kaygıyı göstermiştir.

İlgili literatür taramasında, kaygı ve özyeterlik arasında ters orantı olduğu görülmektedir. Kaygı ve özyeterlik faktörlerinin birbirleri ile negatif korelasyon oluşturduğu tespit edilmiştir.

MacIntyre, Noels ve Clemen (1997), dil kaygısı arttıkça öğrencilerin fikirlerini daha çok dile getirdiklerini ancak kompozisyon kalitesinin ve özyeterlik inançlarının düştüğünü tespit etmişlerdir.

Roofi, Tan ve Chan (2012), düşük kaygı düzeyinin daha güçlü özyeterlik inancına yol açtığını tespit etmişlerdir.

Cheng (2004), yabancı dilde yazma kaygısı ile yazma özyeterlik inancı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin dışında, Öztürk ve Saydam (2014), yabancı dilde yazmada özyeterlik ve kaygı üzerine yaptıkları çalışmada üniversite hazırlık öğrencilerinin İngilizce yazma kaygıları ile İngilizce yazma özyeterlik inançları arasında negatif ve anlamlı bir ilişkinin olduğunu tespit etmişlerdir. Oğuz ve Baysal (2015, s. 109), öğrencilerin İngilizce öğrenmelerini etkileyen kaygı durumlarının kontrol edilmesi, İngilizce derslerinde kendilerini daha iyi ifade etmelerine, rahat hissetmelerine ve daha yüksek özyeterlik inancına sahip olmalarına yardımcı olabileceğini ayrıca İngilizce öğrenme kaygısı yüksek olmayan ve İngilizce özyeterlik inancı güçlü olan öğrencilerin İngilizce derslerinde daha başarılı olabileceğini; ortaöğretim öğrencilerinin yabancı dil kaygısının ve İngilizce özyeterlik inançlarının belirlenmesinin, öğrencilerin kaygı düzeylerinin kontrol altına alınmasına ve daha güçlü özyeterlik inancına sahip olmalarını sağlayacak öğrenme ortamlarının düzenlenmesine katkı getirebileceğini ifade etmektedirler.

Yabancı Dil Öğreniminde Motivasyon

Motivasyon, bir hedefe dönük olarak davranışı harekete geçiren, sürdüren ve yönlendiren bir güç olarak tanımlanmaktadır (Dilts, 1998; Lumsden, 1994). Motivasyon, niyet ve hedefe ulaşma eylemlerini yaratan ve bunların sürdürülmesini sağlayan enerjidir (Ngeow, 1998'den aktaran Ames ve Ames, 1989). Tanımlardan da görüldüğü gibi motivasyon gerek kelime anlamı açısından gerekse bilim alanı içerisindeki tanımı açısından "harekete geçirme" olarak tanımlanmıştır (Yılmaz ve Aslan, 2014, s. 1184). Özetle, motivasyon, bireyin herhangi bir hedefe ulaşmayı istemesindeki içsel sürecin nedeni olarak motivasyon, davranışa neden olur ve bireyi harekete geçiren bir güç olarak davranışı belirler (İşigüzel, 2013'ten aktaran Yılmaz ve Arslan, 2014).

Tüm dünya ülkelerinde yabancı dil bilme ve öğrenmenin önemi toplumsal ve kültürel değişimler ve uygulamaya dayalı ilerlemeler karşısında giderek daha büyük önem kazanmakta, ülkeler arasında kültür alışverişi ve çeşitli alanlarda işbirliği olanaklarının artmasıyla yabancı dil öğrenme etkinlikleri daha da zorunlu bir gereksinim durumuna gelmektedir (Sözer, 1984).

"Dil öğrenimi, kişinin ana dili dışında başka bir dil ve kültürle tanışması demektir. Her insan yabancı dil öğrenirken ilk önce kendine psikolojik duvar örer ve zaman zaman da bu yeni dili öğrenemeyeceğini düşünür. Bu yüzden, dil öğretilirken her tür sıkıcılık ve zorluktan uzak durulmalıdır (Barın, 2004, s. 20)."

Yabancı dil öğreniminde en önemli unsur, dilin kurallarını ezberlemek yerine anlamaya çalışmak olmalıdır. Dilin kurallarını belirli bir mantık çerçevesinde anlamaya çalışan bireyin, dil öğrenme isteğine yönelik olarak motivasyonun da arttığını söylememiz mümkündür. Yüksek bir motivasyon, başarıyı da beraberinde getirirken, düşük motivasyon ise dil öğrenmede büyük bir engel teşkil etmektedir.

Acat ve Demiral (2002, s. 315), öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye motive olmalarında üç kaynağın olduğunu tespit etmişlerdir

İçsel nedenler. Kişinin yabancı dil öğrenmeyle ilgilenmeleri, bundan keyif almaları ve öğrendikleri yabancı dili kullanmaları.

Araçsal (instrumental) nedenler. Yabancı dili iyi bir düzeyde öğrenmenin sağlayacağı çıkar ve yararlar örneğin, kariyer ilerlemesi ve yükseköğrenime devam etme.

Bütünleştirici nedenler. Bir yabancı dilde ustalaşmayla başka bir bölge veya ülkenin kültürüne dâhil olabilme ve başka insanlarla ilişki kurabilmeye dönük amaçlar.

Dörnyei (1994'ten aktaran Şahin ve Koçer, 2012, s. 38), yabancı dil öğrenmede motivasyonun üç boyutunun olduğunu söylemektedir.

Dil boyutu. Dili konuşanlar ile bütünleşme ve araçsal alt boyutları kapsar.

Öğrenen boyutu. Başarı ihtiyacı ve kendine güven boyutlarını kapsar.

Öğrenme ortamı boyutu. Derslerle ilgili, öğretmen ile ilgili ve içinde bulunulan grup ile ilgili özellikleri vardır.

Yılmaz ve Arslan (2014, s. 1185), tarafından incelenip sınıflandırılan, yabancı dil öğrenmedeki bir diğer motivasyon türü ise iki çeşit olan; içsel ve dışsal motivasyon türüdür.

Yabancı dil öğreniminde içsel motivasyon. Öğrencinin kendisinden kaynaklanan ihtiyaçların oluşturduğu motivasyondur (Acar, 2012, s. 115).

Bireyin merakı, öğrenme ihtiyacı, yeterlilik ve gelişme duygusu, büyüme ve yarışma duygusu gibi öğrencinin içinde yer alan ihtiyaçlar içsel motivasyonun kaynaklarıdır (Yılmaz ve Arslan, 2014, s. 1185).

İç motivasyon, kişinin kendisinin hedef dilin kültürünü öğrenmek, insanlarıyla iletişim kurmak gibi niyetlerle yabancı dil öğrenme isteği gibi kişinin kendi içinden gelen motivasyondur (Köksal ve Varışoğlu, 2012, s. 51).

Akbaba (2006, s. 346), tarafından yapılan bir araştırmada, içsel olarak motive olmuş öğrencilerin sadece dışsal motive olmuş öğrencilerden daha yüksek başarıya ulaştıklarını tespit etmiştir.

Yabancı dil öğreniminde dışsal motivasyon. Köksal ve Varışoğlu (2012, s. 51), kişinin herhangi bir menfaat elde edebilmesi için –terfi almak, maaşında artış elde etmek, daha iyi bir iş edinmek gibi- dürtülerle kişide öğrenme isteğini oluşturan motivasyonu ‘dış motivasyon’ olarak tanımlamaktadırlar. Acar (2012, s. 177), ise dışsal motivasyonu, bir görevin ya da etkinliğin tamamlanması için sağlanan ödüllerle oluşturulan motivasyon olarak tanımlamaktadır.

Öğrencinin dışında oluşan faktörler; ödül, ceza, takdir edilmek, baskı, rica, sevilme, kabul görmek, yüksek notlar ve öğretmenin iltifatları şeklinde pekiştirenler sonucu öğrencinin dışında oluşan faktörler örnek verilebilir (Akbaba, 2006, s. 344).

Başarı sertifikaları, öğrencilerin defterlerine öğretmenleri tarafından yapılan yıldız, glen yüz veya artı simgeleri gibi sembolik pekiştirenler de dışsal motivasyonu artırıcı bir diğer önemli etkidir. Bu ve buna benzer sembolik pekiştirenler de öğrencinin başarı isteğini artırmada önemli bir rol oynamaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe ğreniminde motivasyonun nemi. Yabancı ğrencilerin içsel ve dışsal motivasyonun yüksek olması, Türkçeyi daha kolay öğrenmelerine yardımcı olur.

Ayrıca bu iki motivasyon, Türkçeyi ‘ezberlemek’ yerine ‘anlamaya’ çalışmak için yabancı öğrencileri istekli hâle getirebilir ve Türkçenin verimli bir şekilde öğreniminin gerçekleşmesinde yardımcı bir rol oynayabilir.

Öğrenci üzerinde dışarıdan en fazla nüfuza sahip etken ise öğretmendir. Bu sebeple, öğretmenin yabancılara Türkçe ğretiminde motivasyon için dersi eğlenceli hâle getirmesi şarttır. Aksi takdirde ders angaryaya dönüşür ve öğrencilerin motivasyonu

kaybolur. Yabancılara Türkçe öğretiminde motivasyonu sağlamak çok önemlidir. Yabancı birinin sizin dilinizi hangi sebeple öğrenmek istediği kadar sizin ona yaklaşımınız, dersi çekici ve ilginç hâle getirmeniz de öğrencinin dersten soğumaması açısından önem taşımaktadır. Burada öğretim elemanının davranışları ve öğrenciye yaklaşım tarzı, yabancı öğrencilerin Türkçeye olan ilgisini olumlu veya olumsuz yönde etkilemektedir. (Yılmaz ve Arslan, 2014, s. 1184)

Dil Öğreniminde Kaygının Evrensel ve Ulusal Boyutları

Dünyada yabancı dil öğreniminde kaygı. Dünyada yabancı dil olarak kaygı araştırmaları incelendiğinde, genellikle yabancı dil olarak İngilizce öğrenimi üzerinde kaygı araştırmalarının yoğunluk kazandığı görülmektedir.

Horwitz, Horwitz ve Cope (1986), yabancı dil olarak İspanyolca öğrenen, 39 erkek ve 36 kadın olmak üzere 75 üniversite öğrencisi üzerinde bir araştırma yapmışlardır. Bu araştırmanın sonucunda, yüksek kaygı taşıyan öğrencilerin yabancı dil sınıfında konuşmaktan korktukları tespit edilmiştir. Bu araştırmanın önemi ise 1986 yılından, günümüze kadar bir çok kaygı araştırmacısı tarafından kullanılan, ‘Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği (Foreign Language Classroom Anxiety)’ isimli ölçeği bulmuş olmalarıdır.

Andrade ve Williams (2009), 6 farklı 4 yıllık Japon üniversitelerinden, ana dili İngilizce olan öğretmenler tarafından İngilizce öğretilen 253 öğrenci (132 erkek ve 111 kadın) üzerinde bir araştırma yapmışlardır. Bu araştırmanın sonucunda ise, genel olarak kadınların, erkeklerden daha yoğun kaygı taşıdıkları tespit edilmiştir.

MacIntyre, Noels ve Clement (1997), İngilizce konuşan 37 gönüllü ergen Kanadalı (29 kadın ve 8 erkek) öğrenciler üzerinde bir araştırma yapmışlardır. Araştırmanın sonucunda, konuşma yeterliliklerinde, yüksek kaygılı öğrencilerin, düşük kaygılı öğrencilere göre daha düşük puan aldıkları ayrıca kaygılı öğrencilerin kendi kapasitelerini küçümserken, kaygısı düşük öğrencilerin kendi kapasitelerini abartma eğiliminde olduklarını tespit etmişlerdir.

Lucas, Miraflores ve Go (2011), De La Salle Üniversitesinde, yabancı dil kurslarında kayıtlı 250 öğrenci üzerinde bir araştırma yapmışlardır. Araştırmanın sonucunda, genellikle yabancı öğrencilerin İngilizce öğrenirken kaygılı olduklarını tespit etmişlerdir.

Chiang (2009), Tayvan'da bulunan, 9 farklı enstitüde 327 tercüman öğrenci üzerinde bir araştırma yapmıştır. 327 öğrenci de en az 6 yıl resmi olarak İngilizce eğitim veren okullarda öğrenim görmüştür. Araştırmanın sonucunda Chiang (2009), Tayvanlı tercüman öğrencilerde yabancı dil kaygısının, farklı milletlerde farklı dilleri öğrenen öğrencilerden çok daha az kaygılı olduklarını tespit etmiştir.

Toth (2008), Macaristan'da Pázmány Péter Catholic Üniversitesi'nde, İngilizce bölümünde okuyan 117 öğrenci üzerinde bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmanın amacı, Horwitz, Horwitz ve Cope (1986), tarafından bulunan, 'Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeğini' Macarca'ya uyarlamaktır.

Tsiplakies (2009), Yunanistan'da, İngilizce öğrenen öğrencilerin İngilizce konuşma kaygıları konusunda, lise öncesi 50 öğrenci üzerinde bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmanın amacı ise yabancı dilde konuşmanın teorik yapısı ile günlük sınıf pratikleri arasında bir bağ kurmaktır.

Na (2007), yabancı dil olarak İngilizce öğrenen 115 Çinli öğrenci üzerinde araştırma yapmıştır. Araştırmanın sonucunda Na (2007), genel olarak Çinli öğrencilerin İngilizce öğrenimine yönelik kaygı taşıdıkları ve erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre daha yüksek kaygıya sahip olduklarını tespit etmiştir.

Dünya'da yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde kaygı. İlgili literatür taraması kapsamında, dünyada yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerine yapılan araştırmaların yine Türk bilim araştırmacıları tarafından yapıldığı dikkat çekmektedir. Dünya'da yabancı dil olarak Türkçe öğrenimine yönelik araştırmaların şuan için, Hindistan, Yunanistan, İran ve Ürdün'de yapıldığı görülmektedir.

İşcan (2011), Hindistan Jawaharlal Nehru Üniversitesi'nde, seçmeli yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Hintli öğrencilerin, Türkçe öğrenme korkusu üzerine bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın sonucunda İşcan (2011), yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Hintli öğrencilerin, Türkçe öğrenme kaygısının düşük olduğu ve Türkçe öğrenme başarı düzeylerinin de yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Tunçel (2014), Selânik Aristo Üniversitesi Modern Yunan Dilleri Bölümü bünyesinde açılan yabancı dil olarak Türkçe başlangıç (A1) seviyesi kursuna katılan 108 Yunan öğrenci (82 kadın ve 26 erkek) üzerinde bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın sonucunda, kaygının yabancı dil öğreniminde belirli bir seviyeye kadar başarıyı artırıcı bir rol oynadığı ve yabancı dil başarısı ile yabancı dil bilme oranı arasında pozitif korelasyon bulunduğunu tespit etmiştir.

Şen ve Boylu (2015), Tahran Yunus Emre Kültür Merkezinde Türkçe öğrenen B seviyesi (Orta Türkçe) ve C seviyesi (Yüksek Türkçe) kurlarında öğrenim gören 107 öğrenci üzerinde bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın sonucunda, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlı öğrencilerin; Türkçe konuşma kaygı düzeyleri, yaş, cinsiyet, eğitim durumu, kur düzeyi, Türkçe yayın yapan televizyon kanallarını günlük izleme sıklığı ve günlük Türkçe müzik dinleme sıklığı değişkenine göre istatistikî olarak anlamlı düzeyde bir farklılık ortaya çıkarmamıştır. Ancak Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen İranlı öğrencilerin, Türkçe konuşma kaygı düzeylerinin, ana dili Türkçe olan biriyle günlük konuşma sıklığı değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür.

İşcan (2015), Ürdün Üniversitesi Türkçe bölümünde okuyan 100 öğrenci üzerinde bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın sonucunda İşcan (2015), Ürdünlü öğrencilerin Türkçe yazma becerilerine ilişkin somatik ve sosyal kaygı düzeyleri yüksek bulunurken, bilişsel kaygı düzeyleri düşük düzeyde tespit etmiştir. Bunun nedeni olarak, öğrencilerin kompozisyonlarının öğretmenlerce olumsuz değerlendirileceği korkusu, özgüven eksikliği ve zaman sınırlaması nedeniyle kendilerini baskı altında hissetmeleri gösterilmiştir.

Türkiye’ de yabancı dil öğreniminde kaygı. Türkiye’ de yabancı dil öğreniminde kaygı araştırmaları incelendiğinde, dünya çapında yapılan literatür araştırmalarına paralel olarak ilerlediği ve genellikle yabancı dil olarak İngilizce öğrenimi üzerinde kaygı araştırmalarının yoğunluk kazandığı görölmektedir.

Şenel (2012), Samsun 19 Mayıs Üniversitesi İngiliz Dili Öğretimi Bölümü, 4. Sınıfta okuyan, 38 kadın ve 10 erkek olmak üzere 48 öğrenci üzerinde bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın sonucunda, Şenel (2012), öğrencilerin % 50’si hedef (yabancı) dilde konuşurken hata yapma düşüncesinin kaygılarını artırdığını ve bunun caydırıcı olduğu gibi birden fazla sonuç tespit etmiştir.

Baş (2014), 2012-2013 akademik yılında, Niğde ilinden seçilen üç liseden toplam yirmi dört öğrenci üzerinde bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonunda, lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygısına sebep olan faktörlerin; konuşma etkinlikleri, dinleme, etkinlikleri, öğretim yöntem ve teknikleri, hata yapma korkusu, öğrenme çevresi, öğretmen tutumları ve sınavlar olmak üzere yedi temada toplandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Genç (2009), İnönü Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu’nda 2008-2009 öğretim yılında okuyan toplam 168 öğrenci üzerinde bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın sonucunda, cinsiyet ve yaş gibi iki bireysel değişkenin, öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygısı yönünden istatistikî olarak anlamlı bir fark yaratmadığını ancak zorunlu olarak hazırlık sınıflarında okuyan öğrencilerin kaygı puanlarının, hazırlık sınıfını seçmeli okuyan öğrencilerden yüksek çıktığı tespit edilmiştir.

Doğan (2008), 2007-2008 öğretim yılının ikinci yarıyıl ortasında yabancı dil ağırlıklı eğitim veren ve bünyesinde hazırlık sınıfları bulunduran özel kolejler, devlet süper ve Anadolu liseleri ile meslek okullarındaki rasgele yöntemle seçilen 293 öğrencinin yabancı dil öğrenimine ilişkin görüş ve düşünceleri belirlemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın sonucunda, kaygı düzeyi yüksek öğrencisi olan okulların bir kısmında başarı

düzeyleri düşük bulunmuştur ayrıca ortaöğretim öğrencilerinin yabancı dil kaygı düzeylerinin başarılarını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Batumlu ve Erden (2007), Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Temel İngilizce Hazırlık sınıflarında okuyan 149 öğrenci üzerinde yabancı dil kaygıları ile İngilizce başarıları arasındaki ilişkiyi araştırmaya yönelik bir çalışma yapmışlardır. Bu çalışmanın sonucunda, öğrencilerin eğitim süreçlerinde yaşadıkları yabancı dil kaygısı ve gösterdikleri genel başarı arasında hem kız hem de erkek öğrencilerde anlamlı negatif bir ilişki olduğu ayrıca başarısız öğrencilerin yabancı dil kaygısının başarılı öğrencilerden daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir.

Aydın, Yavuz ve Yeşilyurt (2006), Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi İngilizce Bölümünde okuyan 114 öğrenci üzerinde bir araştırma yapmışlardır. Araştırmanın sonucunda, genç öğrencilerin yabancı dil testi sırasında yaşlı olanlardan daha fazla korktuğu ayrıca kadın öğrenciler teste iyi hazırlanmış olsalar bile erkek öğrencilerden daha fazla korktuklarını tespit etmişlerdir.

Gönen (2009), Anadolu Üniversitesi İngilizce Bölümü birinci sınıfta okuyan 50 öğrenci üzerinde bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın sonucunda, yüksek yabancı dil kaygısı taşıyan öğrenciler aynı zamanda yüksek yabancı dil okuma kaygısı taşıma eğiliminde oldukları ve bunun tersinin de geçerli olabileceğini tespit etmiştir.

Önem (2011), Ankara Üniversitesi Yabancı Dil Öğretimi Bilim Dalında, İngilizce hazırlık C kurunda örgün öğretim gören öğrenciler üzerinde bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda, sınav kaygısı ile başarı düzeyi arasında anlamlı ve negatif bir ilişki tespit etmiştir.

Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde kaygı. Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde kaygı üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde, genellikle dört

temel dil becerisi ile kaygının bir arada olduğu araştırmalar üzerinde çalışmaların yoğunluk kazandığı görülmektedir.

Aytan ve Tunçel (2015), 2014-2015 Eğitim-ğretim yılı birinci yarıyılında Süleyman Demirel ve Uluslararası Antalya niversitesinde ğrenim gören, 183 kadın ve 239 erkek olmak üzere toplam 422 yabancı ğrenci üzerinde bir çalışma yapmışlardır. Araştırmanın sonunda, ‘Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı leği’ geçerli ve güvenilir bir lme aracı olarak bulunmuş ve Türkçe ğrenen yabancı öğrencilerin yazma kaygısı konusunda çalışma yapmak isteyen araştırmacılara yararlı olacağını belirtmişlerdir.

Melanlıoğlu ve Demir (2013), Gazi Üniversitesi TÖMER’de öğrenim gören 75 yabancı ğrenci üzerinde bir araştırma yapmışlardır. Araştırmanın sonucunda, ‘İkinci Dil Konuşma Kaygısı leği’ geçerli ve güvenilir bulunmuştur. Ayrıca araştırmada, Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma kaygıları, cinsiyete, ülke değişkenine ve yaş değişkenine göre istatistikî olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığını tespit etmişlerdir.

Sallabaş (2012), Ankara Üniversitesi Türkçe ğretim Merkezi Taksim şubesinde, C kurunda öğrenim gören, 68 yabancı ğrenci üzerinde bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın sonucunda, Türkçenin zor bir dil olmadığını düşünenlerin, zor olduğunu düşünenlere göre, anlamlı düzeyde kaygı düzeylerinin düşük olduğu, diğer değişkenlerin anlamlı farklılık oluşturmadığı tespit etmiştir.

Sevim (2014), Atatürk niversitesinde ğrenim gören 74 yabancı uyruklu yüksek lisans ve doktora öğrencileri üzerinde bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın sonucunda, yabancı uyruklu ğrencilerin, Türkçe konuşma kaygılarının düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca ğrencilerin kaygı düzeylerinin, cinsiyet, öğrenim görülen alan, öğrenim durumu, Türkçeden başka bir dil bilip bilmeme ve mezun olunan okul türü bakımından anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna da ulaşılmıştır.

Bölüm II: Yöntem

Araştırmanın Yaklaşımı

Bu araştırmanın yaklaşımı, '*Pragmatik Dünya Görüşüne*' dayanmaktadır. Bu görüş araştırmacıların çalışmalarında hem nicel hem de nitel varsayımlardan özgürce yararlandıkları karma yöntem araştırmalarında uygulama alanı bulmaktadır (Cherryholmes, 1992'den ve Morgan, 2007'den aktaran Creswell, 2013, s. 11). Bu araştırmada da araştırma problemini anlamak ve doğru çözümü sunabilmek amacı ile hem nicel hem de nitel verilere yer verilecektir. Bu sebepten dolayı araştırmanın yaklaşımında, pragmatik dünya görüşü tercih edilmiştir.

Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırmanın yönteminde, karma yöntem araştırması tercih edilmiştir. Karma yöntem araştırmalarının tarihine baktığımızda 1959 yılına dayandığı görülmektedir. Sieber (1973), 1959' da Campbell ve Fiske' in psikolojik özellikler üzerinde çalışırken yöntemlerinin yalnızca nicel ölçümlere dayalı olmasına rağmen çoklu yöntemler kullandıklarını ve geleneksel anketlerin yanında gözlem ve mülakat (nitel veri) gibi çoklu veri toplama şekillerini kullanmaları yönünde başkalarını da teşvik ettiklerini ifade etmiştir.

Karma yöntemler, bir çalışmada nitel ve nicel araştırmaların ve bunların verilerinin birleştirilmesini ya bütünleştirilmesini gerektirmektedir. Nicel veri anketler ya da psikolojik testlerde olduğu gibi genellikle kapalı uçlu cevapları içerirken, nitel veri önceden belirlenmiş cevapların olmadığı açık uçlu bir yapıdadır (Creswell, 2013, s. 14). Bu araştırmada da iki farklı veri tekniği ile bulgular toplanmıştır. Birinci veri tekniği, nicel araştırma yöntemlerinin içinde yer alan anket tekniğidir. İkinci veri tekniği ise nitel araştırma yöntemlerinin içinde yer alan mülakat tekniğidir. Araştırmamızın yöntemi Creswell (2013), tarafından ifade edilen açıklama ile örtüşmektedir.

Tashakkori ve Teddlie (1998), karma yöntem araştırmasını nitel ve nicel yöntemlerle yapılan ve pragmatist felsefeye dayalı araştırma olarak tanımlamaktadırlar.

Bu çalışmada, karma yöntem araştırmasının tercih edilmesinin sebebi ise, karma yöntem araştırmaları nicel araştırmanın zayıf olduğu “derinlik ve ayrıntı” ve nitel araştırmanın zayıf olduğu “genelleme ve tahmin” amaçlarına ulaşmada araştırmacıya alternatif bir yaklaşım sunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 354). Bu çalışmada, nicel araştırmanın zayıf olduğu faktörler ve nitel araştırmanın zayıf olduğu faktörler göz önüne alınarak her iki yöntemi de benimseyen karma yöntem araştırması tercih edilmiştir. Böylece çalışmanın nicel verilerinin geçerliği, nitel veriler ile artırılarak araştırma problemini kapsamlı olarak çözmek amaçlanmıştır.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, karma yöntem araştırmasının bir modeli olan ‘gömülü (içeyerleşik) (embedded) desen’ tercih edilmiştir. Gömülü desen ve karma yöntemle yürütülen bu çalışmanın amacı, TÖMER’de Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçe öğrenirken hissettikleri kaygı düzeyini (düşük/ orta/ yüksek) ve bir takım değişkenlerin (yaş, cinsiyet, ülke, ana dili, bildiği diğer dillerin sayısı, Türkiye’ye gelme nedeni ve Türkçe öğrenme amacının) kaygıya etkisini belirlemektir. 149 yabancı öğrenciden nicel araştırma yönteminde kullanılan anket tekniği ile veriler elde edilmiş, sonrasında bu verileri daha derinlemesine keşfetmek ve araştırma bulgularını daha da geçerli kılmak için seçilen 5 yabancı öğrenci ile de nitel araştırma yönteminde kullanılan mülakat tekniği ile veriler toplanılmıştır.

Gömülü (içeyerleşik) (embedded) desen, nitel ya da nicel yöntemlerden biri diğerine göre daha fazla ön plana çıkmaktadır. Yâni araştırma büyük ölçüde nitel ya da nicel araştırmadır ancak elde edilen verilerin desteklenmesi, genellenmesi ya da açıklanması için alternatif yöntemle elde edilen verilere de ihtiyaç vardır (Creswell ve Clark, 2007).

Örneğin, bir anketin temel veri toplama aracı olarak yer aldığı bir araştırmada görüşmeler yapılarak anket verilerinin açılması, açıklanması ve örneklendirilmesi mümkün olabilir. Bu araştırma temelde nicel bir araştırma (örneğin tarama araştırması) olarak tasarlanmıştır; ancak araştırmacı küçük bir alt örneklemden anket verileriyle ilişkili ayrıntı ve derinlik içeren görüşme verisi toplayarak ulaştığı genellemelere ilişkin okuyucuya bazı örnekler ve açıklamalar sunabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 356). Bu araştırmada da temel veri toplama aracı olarak anket tercih edilmiş, çalışmanın ayrıntılı olmasını sağlama adına mülâkat tekniği ile bulgular desteklenmeye çalışılmıştır.

Alanyazındaki araştırmalara bakıldığı zaman gömülü deseni yansıtan araştırmaların büyük çoğunluğunun nicel odaklı olduğu ve nitel yöntemlerin ikincil yöntem olarak kullanıldığı görülür. Nicel ağırlıklı bu tür araştırmaların çoğunluğu da tarama (anket) araştırmalarıdır ve nicel verileri anlamlandırma ve örneklendirme amacıyla görüşmeler kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 356). Bu araştırmada da verileri toplamak için, ağırlıklı olarak nicel yöntem ve nicel araştırma tekniklerinden anket tekniği kullanılmış ayrıca araştırmada; nitel yöntem ve nitel yöntem tekniklerinden mülâkat tekniği ile de veriler toplanarak, nicel yöntem verilerini daha açıklayıcı ve geçerli kılmak amaçlanmıştır.

İkincil konumda olan yöntemle toplanan veriler tek başına herhangi bir araştırma sorusunun cevabı olmaz (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 357). Bu araştırmada da ikincil konumda olan mülâkat tekniği ile elde edilen veriler tek başına herhangi bir araştırma sorusunun cevabı olacak nitelikte değildir.

Araştırmanın Evren/ Örneklem ve Çalışma Grubu

Karma yöntem araştırmalarında örneklemin her iki yöntem çerçevesinde ayrı ayrı açıklanması gerekir. Örneğin gömülü desenle yapılan bir araştırmada seçkisiz örneklem yöntemiyle genellemeye götüren bir tarama (anket) örneklemini ve maksimum çeşitlilik

örnekleme göre de bir görüşme örnekleme seçilebilir. Bu durumda nicel boyutta seçkisiz örneklemin nasıl seçildiği aşamalar hâlinde açıklanmalı ve ilgili evreni ne ölçüde temsil edeceği tartışılmalı ve gerekirse sınırlılıklar belirlenmelidir. Benzer biçimde maksimum çeşitlilik yöntemine göre seçilecek bir grubun hangi özellikler dikkate alınarak seçildiği açıklanmalı ve bu çerçevede ilgili sınırlılıklar tartışılmalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, ss. 361- 362).

Bu çalışmada da çalışma grubu, karma yöntem araştırmalarına uygun olarak ‘nicel araştırma için evren ve örneklem’ ve ‘nitel araştırma için çalışma grubu’ olarak ikiye ayrılmıştır.

İlk olarak ‘seçkisiz örneklem’ yönteminin nasıl seçildiği aşamalar hâlinde, ‘nicel araştırma için evren ve örneklem’ bölümünde açıklanacaktır.

İkinci olarak ‘maksimum çeşitlilik’ yöntemiyle seçilen grubun hangi özelliklerinin dikkate alınarak seçildiği ise ‘nitel araştırma için çalışma grubu’ bölümünde açıklanacaktır.

Nicel araştırma için evren ve örneklem. Araştırmanın, nicel araştırma için evren ve örneklem bölümünde, ‘seçkisiz (random) örneklem yöntemi’ belirlenmiştir. Belirli bir evrende yer alan “şey” lerin özellikleri her bireye eşit olarak dağıtılmıştır. Yani bu evrendeki “şey” lerin özellikleri belirli ölçütler uygulandığında birbirine benzer özellikler göstermektedir. Öte yandan, bu evrendeki her “şey” oluşturulacak herhangi bir örnekleme dâhil olma konusunda eşit şansa sahip olmalıdır. Bu özelliklere sahip olan bir evrenden, istatistiksel hesaplarla evreni temsil edebilme büyüklüğüne sahip ve tamamen rastgele yöntemle bir örneklem seçmek mümkündür. Buna seçkisiz örnekleme diyoruz (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 132).

Bu çalışmada da uygulamanın yapılacağı örneklemin eşit olduğu ve birbirine benzer özellikler gösterdiği varsayılarak ‘seçkisiz (random) örnekleme yöntemi’ tercih edilmiştir. Bu

amaçla İstanbul ilinde yer alan; İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi Tophane Şubesinde Türkçe öğrenen 66 yabancı öğrenci, İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi Süleymaniye Şubesinde Türkçe öğrenen 14 yabancı öğrenci, Yıldız Teknik Üniversitesi TÖMER’ de (Yıldız/ Beşiktaş) Türkçe öğrenen 20 yabancı öğrenci, Ankara Üniversitesi TÖMER Kadıköy Şubesinde Türkçe öğrenen 33 yabancı öğrenci ve Boğaziçi Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı Başkanlığına (Bebek/ Beşiktaş) bağlı olarak Türkçe öğrenen 16 yabancı öğrenci olmak üzere toplam 149 yabancı öğrenci bu araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Nicel araştırmaya katılan yabancı öğrencilerin demografik özellikleri bakımından, öğrenci profilini genel olarak tanımlama adına şu bilgileri vermemiz mümkündür: Nicel araştırmaya katılan yabancı öğrencilerin cinsiyeti, 98 kadın ve 51 erkek yabancı öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan 149 yabancı öğrencinin yaşı, minimum 16 maksimum 60 yaş aralığında değişkenlik göstermektedir.

Nitel araştırma için çalışma grubu. Araştırmada nitel çalışma grubu maksimum çeşitlilik yöntemi ile belirlenmiştir. Buradaki amaç, görel olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 136). Bu araştırmada, nitel araştırmanın çalışma grubunu da küçük bir örneklem oluşturmaktadır. Bu yüzden araştırmamızda ‘maksimum çeşitlilik yöntemi’ tercih edilmiştir. Nitel araştırmanın çalışma grubunu, Yıldız Teknik Üniversitesi TÖMER’de Türkçe öğrenen 5 yabancı öğrenci oluşturmaktadır.

Nitel araştırmaya katılan yabancı öğrencilerin demografik özellikleri bakımından, öğrenci profilini genel olarak tanımlama adına şu bilgileri vermemiz mümkündür: Nitel araştırmaya katılan yabancı öğrencilerin cinsiyeti, 4 kadın ve 1 erkek yabancı öğrenciden

oluşmaktadır. Araştırmaya katılan yabancı öğrencilerin maksimum ve minimum yaş aralığı, en küçük 24 yaşında ve en büyük 34 yaşında olan yabancı öğrencilerden oluşmaktadır.

Nitel araştırmanın çalışma grubuna katılan 5 yabancı öğrencinin geldikleri ülkeler incelendiğinde; 3 yabancı öğrenci Irak, 1 yabancı öğrenci Almanya ve 1 yabancı öğrenci ise Rusya'dan geldiklerini belirtmişlerdir.

Nitel araştırmanın çalışma grubuna katılan 5 yabancı öğrencinin ana dili incelendiğinde; 3 yabancı öğrenci Arapça, 1 yabancı öğrenci Almanca ve 1 yabancı öğrenci de Rusçayı ana dili olarak bildiklerini ifade etmişlerdir.

Nitel araştırmada 5 yabancı öğrencinin ana dilleri dışında bildikleri diğer dillerin sayıları gruplandırıldığında; 2 dil bilen 3 yabancı öğrenci, 3 dil bilen 1 yabancı öğrenci ve 5 dil bilen 1 yabancı öğrenci bulunmaktadır.

Nitel araştırmanın çalışma grubunun eğitim düzeyi incelendiğinde; 1 lisans öğrencisi, 3 yüksek lisans öğrencisi ve 1 de doktora öğrencisi ile mülakat gerçekleştirilmiştir. Mülakata katılan 5 yabancı öğrencinin Türkçe kur düzeyleri incelendiğinde, 5 yabancı öğrenci de B2 kurunda olduğunu ifade etmiştir.

Maksimum örnekleme yöntemindeki amaç, çeşitliliği sağlamak yoluyla evrene genelleme yapmak değil, çeşitlilik gösteren durumlar arasında ne tür ortaklıkların veya benzerliklerin (aynı ölçüde de farklılıkların) var olduğunu bulmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 137).

Bu araştırmada da 5 yabancı öğrenci de Türkçe B2 kurunda öğrenim görmektedir ancak 5 yabancı öğrencinin eğitim düzeyi birbirinden farklılık göstermektedir. 3 yabancı öğrenci yüksek lisans öğrencisiyken, 1 yabancı öğrenci lisans ve 1 yabancı öğrenci ise doktora öğrencisidir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmanın nicel verileri, “*Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği*” kullanılarak toplanmış, nitel verileri ise “*Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Yarı Yapılandırılmış Mülakat Formu*” kullanılarak toplanmıştır.

Nicel veri toplama araçları. Araştırmanın bu bölümünde veriler, “tarama (anket, survey) tekniği” kullanılarak elde edilmiştir. Tarama modeli, var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2010, s. 77). Bu araştırmada nicel veri toplama aracı olarak kullanılan ankette, ‘*yüzyüze anket*’ yöntemi kullanılmıştır (Gegez, 2010, s. 83). Yüzyüze anket yönteminin türlerinden biri olan ‘*elden bırakılan anket*’ türü tercih edilmiştir (Gegez, 2010, s. 88). Elden bırakılan anket, oldukça yaygın olan bu yöntem, anket formunun cevaplayıcılara elden bırakılması ve makul bir zaman geçtikten sonra doldurulmuş anket formlarının tekrar elden alınması veya postayla geri gönderilmesinin istenmesidir (Gegez, 2010, s. 80).

Yabancı dil öğrenme kaygısı ölçeği. Araştırmamızda veri toplama aracı olarak kullandığımız bu ölçek, Dr. Gökhan BAŞ tarafından geliştirilmiş ve ölçeğin, bu araştırmada kullanılması için gerekli olan izinler kendisinden e-mail yolu ile alınmıştır. Baş (2013, s. 53), uyarlama çalışmalarının kültürler arasında farklı sonuçlar doğurabileceğini ve bu sebeple, farklı kültürlerde geliştirilmiş olan ölçekleri uluslararası karşılaştırmalar hariç kullanmanın her zaman doğru yol olmayacağını ifade etmiştir. Bu amaçla geliştirmiş olduğu bu ölçeği, araştırmamızda tercih etmemizin öncelikli sebepleri arasında, Türk kültürüne yönelik olarak hazırlanmış bir ölçek olmasıdır.

TÖMER' de Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin, Türkçe öğrenmeye ilişkin kaygı düzeylerini (düşük/ orta/ yüksek) belirleme adına; Baş (2013), tarafından geliştirilen bu ölçeğin kullanımı araştırmamızın amacına uygun niteliktedir.

Bu araştırmanın alt problemleri olan, kaygının; cinsiyete, yaşa, öğrencilerin geldikleri ülkelere ve ana dillerine, anadili dışında bildikleri diğer dillerin sayısına, Türkiye' ye gelme nedenlerine ve Türkçe öğrenme sebeplerine bağlı olarak, kaygı ile arasındaki korelasyonu tespit edebilmek amacı ile bu değişkenler, Baş (2013), tarafından geliştirilen ölçeğe ayrıca araştırmacı tarafından eklenmiştir.

Ölçeğin geliştirilmesi süreci. Baş (2013, s. 54), deneme amaçlı maddeler yazmış ve yazılan maddelerden oluşan toplam 30 maddelik bir havuz oluşturmuştur. Ölçek maddelerinin kapsam geçerliğinin sağlanabilmesi için söz konusu maddeler alanında uzman dört akademisyen tarafından incelenmiş ve uzman görüşlerinin ışığında, havuzdaki 30 maddenin hepsinin de yabancı dil öğrenme kaygısına ilişkin oldukları belirlenmiş, yanlış anlamaları giderecek şekilde ölçek maddeleri üzerinde gerekli düzenlemeleri yapmıştır. Ölçekteki maddeler, “kesinlikle katılmıyorum”, “katılmıyorum”, “kararsızım”, “katılıyorum” ve “kesinlikle katılıyorum” şeklinde belirtilen beşli dereceleme şeklinde düzenlemiştir. Ölçekteki maddeler için en olumsuz 1, en olumlu 5 olmak üzere düzenlemiş ve oluşturulan nihai ölçeği, seçilen 374 kişilik öğrenci grubuna uygulamıştır.

Ölçeğin güvenilirliğine yönelik kanıtlar. Baş (2013, s. 60), yabancı dil öğrenme kaygısı ölçeğinin güvenilirliğini iki yol ile hesaplamıştır.

Birincisi, Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısını hesaplamış ve ölçeğin Cronbach Alpha katsayısını 0.93 olarak bulmuştur. İlgili alanyazında birden fazla derecelendirmeye sahip ölçeklerine ilişkin güvenilirlik çalışmalarında 0.60 ile 0.70 düzeyindeki katsayıların yeterli

olduğu ileri sürülmektedir (Cronbach, 1990). Bu açıdan, ölçeğin elde edilen Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı “mükemmel” olarak değerlendirilmektedir (Baş, 2013, s. 60).

İkincisi, testi yarılama yöntemi ile ölçeğin güvenilirliği hesaplanmış, testin Spearman Brown iki yarı testi korelasyonu 0.83 olarak bulmuştur (Baş, 2013, s. 60). Bu katsayı ilgili alanyazında “iyi” kabul edilen değerler içerisinde. Alanyazında 0.80’ in üzerindeki değerler “iyi” olarak nitelenmektedir (Büyüköztürk, 2002).

Ölçeğin geçerliğine yönelik kanıtlar. Baş, (2013, ss. 54-57), ölçeğin yapı geçerliğini sağlayabilmek amacıyla ‘açımlayıcı faktör analizini’ uygulamıştır. Araştırmanın açımlayıcı faktör analizi ve madde analizi çalışmalarını SPSS 17.0 paket programı ile gerçekleştirmiştir. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda, madde toplam korelasyon değeri 0.40 ve üzerindeki maddeleri ölçekte bırakmış ve 27 maddenin faktör yük değerlerinin 0.40’ in üzerinde olduğunu tespit etmiştir. Ölçekteki diğer üç madde ise 0.40’ in altında olduğu için ölçekten çıkarmıştır.

Faktör analizinde özdeğeri 1 ya da 1’den daha büyük olan faktörler önemli faktörler olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2007). Baş (2013), tarafından geliştirilen bu ölçekte özdeğer 1.00 olarak alınmış ve özdeğeri 1.00’den büyük üç faktör belirlenmiştir. Bu faktörler; kişilik, iletişim ve değerlendirme faktörleridir. Ölçeğin toplam açıklandığı varyans oranı ise % 52. 925 olarak saptanmıştır. Faktör analizinde % 40 ile % 60 arasında değişen varyans oranları “ideal” olarak kabul edilmektedir (Kline, 1994).

Nitel veri toplama araçları. Araştırmanın bu bölümünde veriler, “mülakat (görüşme) tekniği” kullanılarak elde edilmiştir. Stewart ve Cash (1985, s. 7), görüşmeyi, “önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için yapılan, soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim süreci” olarak tanımlamıştır.

Yabancı dil öğrenme kaygısı yarı yapılandırılmış mülâkat formu. Bu araştırmada ise, TÖMER’de Türkçe öğrenen beş yabancı öğrenciye, “yabancı dil öğrenme kaygısı yarı yapılandırılmış mülâkat formu” uygulanmıştır. Yıldırım ve Şimşek’in (2013, s. 77), de ifade ettiği gibi, görüşme açık uçlu olabilir ya da belirli düzeyde yapılandırılmış (yarı - yapılandırılmış ya da yapılandırılmış) formlar yoluyla yapılabilir.

Yarı yapılandırılmış mülâkat formunun geliştirilme süreci. Bu form araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

Formda “kişisel bilgiler” bölümünde yer alan; cinsiyet, yaş, doğum yeri, ana dili, eğitim durumu, ana dili dışında konuşabildiği diğer dillerin sayısı ve Türkçe kur düzeyi gibi ifadeler, nicel araştırmada “kişisel bilgiler” bölümünde yer alan ifadeler ile benzerlik göstermektedir. Bu benzerliğin nedeni, nicel bulguların sonuçlarının geçerliğini artırmak amacı ile eşdeğer sorular hazırlanmıştır.

Yarı yapılandırılmış mülâkat soruları açık uçlu sorulardan oluşmaktadır, soru sayısı 3 adettir ve araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Bu sorular tümden gelim yaklaşımı ile hazırlanmış ilk soruda genel olarak herhangi bir konuda hissedilen kaygı durumuna yer verilmiş, ikinci soruda ise Türkçe öğrenimi sürecinde hissedilen kaygı sorularak genelden özele şeklinde sorular hazırlanmıştır.

Araştırmacı tarafından hazırlanan açık uçlu sorular ise şunlardır:

Birinci soruda, bireyde herhangi bir kaygının olup olmadığını ve hissedilen genel kaygı türünü belirlemek amacı ile “Yabancı öğrenciyi en çok kaygılandıran durum (eğitim/ iş/ aile/ gelecek) nedir?” sorusu hazırlanmıştır.

İkinci soruda, “Yabancı öğrenci, Türkçe öğrenirken kaygı hissediyor mu?” sorusu ile Türkçe öğrenimi sürecinde yabancı öğrencinin kaygı hissedip hissetmediği mevzusunu açıklığa kavuşturmak amacı ile hazırlanmıştır.

Üçüncü soru ise, neden belirlemeye yönelik olarak sorulan, “Yabancı dil olarak Türkçe konuşurken neden (yanlış seslendirme kaygısı/ alay edilme korkusu/ öğrenemeyeceğini düşünme) kaygılanıyorsunuz?”, sorusudur.

Araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış mülâkatın, soru sayısı az ancak kapsamı geniş olarak hazırlanmıştır. Bu araştırmada asıl amaç, nicel bulguların sonuçlarının, nitel bulguların sonuçları ile katıştırılarak geçerliğini artırmaktır. Bu sebepten dolayı mülâkat soruları bu gayeye hizmet edecek doğrultuda kısa, öz ancak kapsamlı bir içeriğe sahip olacak şekilde hazırlanmıştır.

Bu sorular hazırlandıktan sonra yabancılara Türkçe öğreten ve üniversitelerin TÖMER biriminde çalışan okutmanlardan, biri alanında üç yıllık deneyimli, diğeri ise on üç yıllık deneyimli olan iki okutmana sunulmuş ve onların görüşleri ve tavsiyeleri doğrultusunda sorular yarı yapılandırılmış olarak hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış mülâkat formu verileri, ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Ses kayıtları, Microsoft Word sözcük işlemci programı ile yazıya geçirilmiştir.

Yarı yapılandırılmış mülâkat formunun güvenilirliğine yönelik kanıtlar. Araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış mülâkat soruları üzerinde hiçbir değişiklik yapılmadan (test- tekrar test yöntemi ile) iki gönüllü öğrenciye, iki hafta sonra tekrar sorulmuş ve bir önceki ifadelerine benzer yanıtları verdikleri görülmüştür. Test-tekrar test yöntemi ile araştırmanın güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Yarı yapılandırılmış mülâkat formunun geçerliğine yönelik kanıtlar. Mülâkat formunun verileri alanında uzman ve yabancılara Türkçe öğreten iki okutmana sorularak, verdikleri onay doğrultusunda soruların “kapsam geçerliği” test edilmiştir.

Araştırmada beş yabancı öğrencinin görüşlerinden bire bir alıntı yapılarak “geçerlik” sağlanmaya çalışılmıştır (Patton, 1987).

Veri Toplama Takvimi

Nicel veri toplama takvimi. Bu araştırmada, nicel verilerin toplanması, 2015- 2016 Eğitim ve Öğretim Yılı Güz Döneminde, 5 Ekim 2015 tarihinde başlanmış ve 4 Kasım 2015 tarihinde sona ermiştir.

Ankara Üniversitesi TÖMER Kadıköy şubesinde, 33 öğrenciye, 5 Ekim 2015 tarihinde anket uygulanmıştır. Anket, 09:00 ve 14:30 saat aralığında gerçekleştirilmiştir.

İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi Tophane şubesinde, 66 yabancı öğrenciye, 14 Ekim 2015 tarihinde anket uygulanmıştır. Anket, 09:00 ve 17:00 saat aralığında gerçekleştirilmiştir.

İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi Süleymaniye şubesinde, 14 yabancı öğrenciye, 26 Ekim 2015 tarihinde anket uygulanmıştır. Anket, 10:00 ve 11:00 saat aralığında gerçekleştirilmiştir.

Yıldız Teknik Üniversitesi TÖMER’de, (Yıldız/ Beşiktaş) 20 yabancı öğrenciye, 27 Ekim 2015 tarihinde anket uygulanmıştır. Anket, 10:00 ve 11:00 saat aralığında gerçekleştirilmiştir.

Boğaziçi Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı Başkanlığı’na bağlı olarak yabancılara Türkçe dersi veren, Natuk Birkan Binası’nda NBZ-13 numaralı derslikte, 16 Erasmus öğrencisine, 4 Kasım2015 tarihinde anket uygulanmıştır. Anket, 10:00 ve 11:00 saat aralığında gerçekleştirilmiştir. Anket uygulamasına yönelik kurum müdürlüklerinden alınan onay ve kabul yazıları resmi prosedürler çerçevesinde gerçekleştirilmiştir.

Ankara Üniversitesi TÖMER Kadıköy Şubesi Koordinatörlüğünün, 26 Ekim 2015 tarihinde resmi izin dilekçesi ile anket çalışmasının uygulanmasına onay vermiştir.

İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi Başkanlığı, 13 Ekim 2015 tarihinde resmi izin dilekçesi ile anket çalışmasının uygulanmasına onay vermiştir.

Yıldız Teknik Üniversitesi TÖMER Müdürlüğü, 5 Kasım 2015 tarihinde resmi izin dilekçesi ile anket çalışmasının uygulanmasına onay vermiştir.

Boğaziçi Üniversitesi Türk Dil ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı Başkanlığı, 4 Kasım 2015 tarihinde resmi izin dilekçesi ile anket çalışmasının uygulanmasına onay vermiştir.

Nitel veri toplama takvimi. Bu araştırmada, nitel verilerin toplanması, 2015-2016 Eğitim ve Öğretim Yılı Güz Döneminde, 27 Ekim 2015 tarihinde başlanmış ve 4 Kasım 2015 tarihinde sona ermiştir.

Yıldız Teknik Üniversitesi TÖMER’ de Türkçe öğrenen 2 yabancı öğrenci ile 27 Ekim 2015 tarihinde mülâkat gerçekleştirilmiştir. Mülâkat, 13:00 ve 13:30 saat aralığında uygulanmıştır.

Yıldız Teknik Üniversitesi TÖMER’de Türkçe öğrenen 3 yabancı öğrenci ile 4 Kasım 2015 tarihinde mülâkat gerçekleştirilmiştir. Mülâkat, 15:30 ve 16:00 saat aralığında uygulanmıştır.

Yıldız Teknik Üniversitesi TÖMER Müdürlüğü, 5 Kasım 2015 tarihinde resmi izin dilekçesi ile mülâkat çalışmasının uygulanmasına onay vermiştir.

Verilerin Analizi

Nicel veri analizi. Araştırmanın nicel verileri anket tekniği ile elde edilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde, SPSS 20.0 paket programı kullanılmıştır. 149 öğrencinin ankete yanıt verdikleri kâğıtlar sırasıyla numaralandırılmıştır. Bulgular tablolar hâlinde sunulmuş ve yorumlanmıştır. Elde edilen verilerden biri olan cinsiyet değişkeni için iki değişken arasındaki

anlamlılığını test etmek amacı ile '*t-testi (Independent Samples t-Test)*' uygulanmıştır. Elde edilen verilerden yaş, ana dili, yabancı öğrencilerin geldikleri ülkeler, Türkiye'ye gelme sebepleri ve Türkçe öğrenme nedenleri gibi değişkenlere ilişkin karşılaştırmalar yapma ve ikiden fazla değişken arasındaki anlamlılığını test etmek amacı ile de '*tek yönlü varyans analizi (Analysis of Variance - ANOVA)*' kullanılmıştır.

Nitel veri analizi. Mülâkat verileri, yazıya geçirildikten sonra, kod ve kategori analizi yapılarak çözümlenmiştir. Kodlama, verilerin içerik analizine tabi tutulması yani veriler arasında yer alan anlamlı bölümlere (bir sözcük, cümle, paragraf gibi) isim verilmesi sürecidir. Temaların bulunması için önce kodlar bir araya getirilir ve incelenir. Kodlar arasındaki ortak yönler bulunmaya çalışılır. Bu bir anlamda tematik kodlama işlemidir ve toplanan verilerin kodlar aracılığı ile kategorize edilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 268). Srauss ve Corbin (1990) üç tür kodlama biçiminden söz etmektedirler: daha önceden belirlenmiş kavramlara göre yapılan kodlama, verilerden çıkarılan kavramlara göre yapılan kodlama, genel bir çerçeve içinde yapılan kodlama (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 261). Bu araştırma, "*daha önceden belirlenmiş kavramlara göre yapılan kodlama*" türüne girmektedir.

Mülâkat verilerinde kodlamanın daha kolay yapılmasını sağlayan bilgisayar programları bu araştırmada kullanılmamıştır. Yıldırım ve Şimşek (2013, s. 261), verilerin kodlanması elle yapıldığı zaman ortaya çıkan kodlar, doğrudan verilerin yan tarafına yâni kâğıdın sol veya sağ kenar bölümüne yazılabileceğini ifade etmektedirler. Bu araştırmada da verilerin kodlanması elle yapılmıştır ve bu araştırma kapsamında veriler, üç koda (en çok kaygı hissedilen alan, Türkçe öğrenirken hissedilen kaygı, Türkçe öğrenirken hissedilen kaygının nedeni) ayrılarak incelenmiştir.

Kodlar belirlendikten sonra bir üst aşama olan kategoriler (temalar) belirlenmiştir. Bu araştırmada, içerik analizi türlerinden biri olan '*kategorisel analiz*' kullanılmıştır. Kategorisel

analiz, genel olarak belirli bir mesajın önce birimlere bölünmesi ve ardından bu birimlerin önceden saptanmış ölçütlere göre kategoriler hâlinde gruplandırılmasıdır (Tavşancıl ve Aslan, 2001, s. 90). Araştırmada elde edilen veriler sonucu, dokuz adet kategori tespit edilmiştir. Bu kategoriler şunlardır: Eğitim kaygısı, iş bulamama kaygısı, aileye karşı hissedilen kaygı, gelecek kaygısı, Türkçe öğrenirken kaygılananlar, Türkçe öğrenirken kaygı duymayanlar, Türkçe konuşurken yanlış seslendirme yapmaktan kaygılananlar, Türkçe konuşurken sınıf arkadaşları tarafından alay edileceğini düşünüp kaygılananlar ve Türkçeyi zor bulduğu için öğrenemeyeceğini düşünüp kaygı duyanlardır. Tespit edilen dokuz kategori, nicel veriler ile katıştırılarak bulgular bölümünde ayrıntılı olarak yer verilecektir.

Nicel ve Nitel Veri Analizini Katıştırma

Karma yöntem araştırmalarında elde edilen nicel ve nitel bulguların birbiri ile ilişkili biçimde ve bütünleştirilmiş olarak sunulması ve yorumlanması önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 362). Fielding ve Fielding (1986), nitel ve nicel verilerin ilişkilendirilmesi ve bütünleştirilmesi hâlinde araştırmanın daha anlamlı ve güçlü olacağını vurgulamaktadır.

Creswell ve Clark (2011), nitel ve nicel verilerin bütünleştirilmesi sürecinde üç önemli kavramdan söz etmektedirler: birleştirme (integrating), ilişkilendirme (linking) ve katıştırma (embedding). Bu araştırmada nicel ve nitel verilerin bir araya getirilmesi için “*katıştırma (embedding)*” tercih edilmiştir. Katıştırma, gömülü desenlerde temel veri kaynağı olan nitel (veya nicel) yöntemin veri analizinde temel çerçeveyi oluşturması ve diğer yöntemle elde edilen verilerin bu çerçeve içinde kullanılması (yâni temel analize katıştırılması) anlamına gelmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 363). Bu araştırmada da nicel yöntem, veri analizinde temel çerçeveyi oluşturmaktadır. Nitel yöntem ile elde edilen veriler, nicel yöntem çerçevesi içinde kullanılacaktır. Böylece nitel veriler, nicel verilere katıştırılarak bulgular bölümünde sunulacaktır.

Bölüm III: Bulgular ve Yorum

Nicel Araştırmalarda Bulgular

Nicel araştırmada elde edilen bulgulara geçmeden önce anket sorularına yanıt veren katılımcıların ilk olarak demografik bilgilerine tablolar hâlinde yer verilecektir.

Ardından nicel bulgular tablolar hâlinde sunularak ve nitel bulgular ile desteklenerek yorumlanacaktır.

Katılımcıların cinsiyeti.

Tablo 1

TÖMER’de Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Cinsiyeti

	Frekans	Yüzde
Kadın	98	65,8
Erkek	51	34,2
Toplam	149	100,0

Tablo 1’de, TÖMER’de Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin cinsiyetleri yer almaktadır.

Bu tabloya göre, 98 kadın ve 51 erkek katılımcı olmak üzere toplam 149 yabancı öğrenci anket sorularını cevaplandırmıştır.

Katılımcıların yaşı.

Tablo 2

TÖMER’de Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Yaşı

	Frekans	Yüzde
16-20	43	28,9
21-30	79	53,0
31-40	21	14,1
41-60	6	4,0
Toplam	149	100,0

Tablo 2’de, TÖMER’de Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yaşları yer almaktadır. Buna göre araştırmaya katılan 149 yabancı öğrencinin, en küçük yaş aralığı 16-20, en büyük yaş aralığı ise 41-60 yaş grubunda olan katılımcılardan oluşmaktadır. Araştırmaya en fazla 21-30 yaş aralığındaki öğrenciler katılmıştır.

Katılımcıların geldikleri ülkeler.

Tablo 3

TÖMER’de Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Geldikleri Ülkeler

	Frekans	Yüzde
Afganistan	2	1,3
Almanya	6	4,0
Amerika	3	2,0
Azerbaycan	5	3,4

Tablo 3'ün devamı

Belarus	1	,7
Çin	23	15,4
Filistin	2	1,3
Fransa	4	2,7
Gabon	1	,7
Gürcistan	1	,7
Hollanda	5	3,4
Irak	14	9,4
İran	7	4,7
İspanya	1	,7
İtalya	1	,7
Japonya	5	3,4
Kazakistan	5	3,4
Kırgızistan	2	1,3
Kırım	2	1,3
Kongo	1	,7
Kore	4	2,7
Kuveyt	1	,7
Lübnan	1	,7
Mısır	2	1,3
Moğolistan	2	1,3
Moldova	1	,7
Özbekistan	4	2,7
Romanya	2	1,3

Tablo 3'ün devamı

Rusya	11	7,4
Somali	1	,7
Suriye	6	4,0
Suudi Arabistan	1	,7
Tacikistan	1	,7
Tunus	2	1,3
Türkiye	2	1,3
Türkmenistan	8	5,4
Ukrayna	4	2,7
Ürdün	1	,7
Venezuela	2	1,3
Yunanistan	2	1,3
Toplam	149	100,0

Tablo 3' te TÖMER'de Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin geldikleri ülkelerin isimleri yer almaktadır.

Bu tabloya göre frekans sayıları baz alındığında Türkiye'ye en fazla Çin'den öğrenci geldiği görülmektedir.

İkinci sırada Irak, üçüncü sırada Rusya ve dördüncü sırada ise Türkmenistan yer almaktadır.

Katılımcıların ana dili.

Tablo 4

TÖMER'de Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Ana Dili

	Frekans	Yüzde
Almanca	7	4,7
Arapça	30	20,1
Azerice	6	4,0
Belarusça	1	,7
Çince	2	1,3
Farsça	9	6,0
Fransızca	3	2,0
Gürcüce	1	,7
Hollandaca	5	3,4
İngilizce	4	2,7
İspanyolca	1	,7
İtalyanca	2	1,3
Japonca	5	3,4
Kazakça	3	2,0
Kırgızca	2	1,3
Kırımca	1	,7
Korece	4	2,7
Moğolca	2	1,3
Özbekçe	4	2,7
Romence	2	1,3
Rusça	16	10,7

Tablo 4'ün devamı

Somalice	1	,7
Swahili	1	,7
Tatarca	2	1,3
Türkmence	9	6,0
Ukraynaca	5	3,4
Uygurca	20	13,4
Yunanca	1	,7
Toplam	149	100,0

Tablo 4'te TÖMER'de Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin ana dilleri yer almaktadır. Bu tabloya göre frekans sayıları baz alındığında, Türkiye'ye gelen yabancı öğrencilerin en fazla ana dili olarak Arapça konuştukları tespit edilmiştir. İkinci olarak Uygurca, üçüncü olarak Rusça ve dördüncü olarak Farsça ve Türkmenenin ana dili olarak konuşulduğu görülmektedir.

Katılımcıların Türkiye'ye gelme sebebi.

Tablo 5

TÖMER'de Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Türkiye'ye Gelme Sebebi

	Frekans	Yüzde
Eğitim	113	75,8
Çalışmak	14	9,4
Evlenmek	14	9,4
Gezmek	8	5,4
Toplam	149	100,0

Tablo 5’te, TÖMER’de Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin Türkiye’ye gelme sebebi yer almaktadır. Bu tabloya göre frekans sayıları baz alındığında, yabancı öğrencilerin en fazla eğitim almak (üniversitede akademik eğitim almak vb.) amacı ile Türkiye’ye geldikleri tespit edilmiştir. İkinci sırada Türkiye’de çalışmak ya da Türkiye’de evlenmek amacı ile gelen öğrenciler yer alırken üçüncü sırada ise Türkiye’ye gezmek amacı ile gelen öğrencilerin olduğu görülmektedir.

Katılımcıların Türkçe öğrenme nedeni.

Tablo 6

TÖMER’de Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Nedeni

	Frekans	Yüzde
Okumak	84	56,4
Yaşamak	26	17,4
Sevdiği İçin	32	21,5
Çalışmak	7	4,7
Toplam	149	100,0

Tablo 6’da, TÖMER’de Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme nedeni yer almaktadır. Bu tabloya göre frekans sayıları baz alındığında, yabancı öğrencilerin en fazla okumak amacı ile Türkçe öğrendikleri tespit edilmiştir. İkinci sırada Türkçeyi sevdikleri için Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler yer alırken, üçüncü sırada Türkiye’de yaşamak amacı ile Türkçe öğrenen öğrencilerin olduğu görülmektedir. Dördüncü sırada ise Türkiye’de çalışmak amacı ile Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler yer almaktadır.

Bu duruma göre yabancı öğrencilerin en fazla okumak amacı ile Türkiye’ye geldikleri görülmektedir.

Nitel Araştırmalarda Bulgular

Katılımcıların cinsiyeti. Katılımcıların cinsiyeti, dört kadın ve bir erkek öğrenciden oluşmaktadır.

Katılımcıların yaşı. Katılımcılardan, K1, 26 yaşında; K2, 30 yaşında; K3 ve K4, 24 yaşında ve E1 ise 34 yaşındadır. Araştırmaya katılan en küçük yabancı öğrenci 24 yaşında, en büyük yabancı öğrenci ise 34 yaşındadır.

Katılımcıların geldikleri ülkeler. Katılımcılardan, K1, E1 ve K2, Irak'tan, K4, Almanya ve K5 ise Rusya'dan gelmektedir.

Katılımcıların ana dili. Katılımcılardan K1, E1 ve K2, Arapça, K4, Almanca ve K5 ise Rusçayı ana dili olarak konuşmaktadır.

Katılımcıların ana dilleri dışında bildikleri diğer diller. Katılımcılardan, K1, E1 ve K2 ana dilleri dışında ayrıca İngilizce ve Türkçe bildiklerini ifade etmişlerdir. K4, ana dili dışında İngilizce, Fransızca, Türkçe, Arapça ve Çağdaş Yunanca bildiğini belirtmiştir. K5 ise ana dili dışında, Almanca, Türkçe ve İngilizce bildiğini ifade etmiştir.

Katılımcıların eğitim durumu. K1, K2 ve K4 yüksek lisans öğrencisi, E1 doktora öğrencisi, K3 ise lisans öğrencisidir.

Katılımcıların Türkçe bilme seviyeleri. Araştırmaya katılan beş yabancı öğrencinin Türkçe dil seviyesi B2 (bağımsız dil kullanımı) düzeyindedir.

Nicel ve Nitel Araştırma Bulgularının Katıştırılması ve Yorumu

Araştırmada elde edilen veriler, araştırma soruları ile sıralama ve içerik açısından bire bir uyum gösterecek şekilde tablolar hâlinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Tablo 7

TÖMER'de Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Sürecinde Hissettikleri Kaygıya İlişkin Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Kişilik	Kadın	98	3,21	,50	147	,367	,71
	Erkek	51	3,18	,40			

Tablo 7'nin devamı

İletişim	Kadın	98	3,06	,54	147	,661	,50
	Erkek	51	3,12	,46			
Değerlendirme	Kadın	98	3,19	,61	147	,444	,65
	Erkek	51	3,14	,55			

Tablo 7 incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen öğrencilerin Türkçe öğrenirken kişilik ($t(147)=0.36$; $p>.05$); iletişim ($t(147)=0.66$; $p>.05$); değerlendirme ($t(147)=0.44$; $p>.05$) alt boyutları ile cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin erkek ya da kadın olmalarının hissettikleri kaygıyı etkilemediği görülmektedir.

Araştırmanın nitel bulgularında ise dört kadın ve bir erkek öğrenci olmak üzere toplam beş yabancı öğrenciye yarı yapılandırılmış mülakat formu uygulanmıştır. Araştırmaya katılan dört kadın öğrenciyi en çok kaygılandıran durumun 'gelecek kaygısı' olduğu ortaya çıkmıştır. K1: "*Gelecek beni çok kaygılandırıyor çünkü gizemli buluyorum ve belirsizlikten korkuyorum (01:35).*"; K2: "*Gelecek beni çok kaygılandırıyor çünkü ben oğlumu göremeyeceğim ve bu beni çok kaygılandırıyor (01:36).*"; K3: "*Gelecekte planlarımı gerçekleştirememeye kaygısı taşıdığım için endişeleniyorum (01:14).*"; K4: "*Gelecekte meslek ve iş kaygısı beni çok endişelendiriyor (01:16).*" Dört kadın öğrenci geleceğe yönelik kaygılarını dile getirirken görüşülen bir erkek öğrenci ise geleceğe yönelik herhangi bir kaygısının olmadığını beyan etmiştir.

TÖMER'de Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde hissettikleri kaygıya ilişkin cinsiyetin herhangi bir etkisi olmadığı görülürken dört kadın ve

bir erkek öğrenci ile yapılan mülâkatta, dört kadın öğrenciyi en çok kaygılandıran durumun ‘gelecek kaygısı’ olduğu ortaya çıkarken, bir erkek öğrencinin ise geleceğe yönelik herhangi bir kaygı taşımadığı görülmektedir.

Tablo 8

TÖMER’de Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin, Türkçe Öğrenme Sürecinde Hissettikleri Kaygıya İlişkin Yaşlarına Göre ANOVA Sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Kişilik	Gruplar arası	,440	3	,147	650	584
	Gruplar içi	32,712	145	,226		
	Toplam	33,153	148			
İletişim	Gruplar arası	,484	3	,161	598	617
	Gruplar içi	39,109	145	,270		
	Toplam	39,593	148			
Değerlendirme	Gruplar arası	1,660	3	,553	605	191
	Gruplar içi	49,990	145	,345		
	Toplam	51,651	148			

Tablo 8’de görüldüğü üzere yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde kişilik boyutunda ($F=0.65$; $p>.05$), iletişim boyutunda ($F=0.59$; $p>.05$) ve

değerlendirme boyutunda ($F=0.60$; $p>.05$) hissettikleri kaygı ile yaşları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir.

Tablo 9

TÖMER’de Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Sürecinde Hissettikleri Kaygıya İlişkin Ana Dillerine Göre ANOVA Sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
	Gruplar arası	,440	3	,147	650	584
Kişilik	Gruplar içi	32,712	145	,226		
	Toplam	33,153	148			
	Gruplar arası	,484	3	,161	598	617
İletişim	Gruplar içi	39,109	145	,270		
	Toplam	39,593	148			
	Gruplar arası	1,660	3	,553	605	191
Değerlendirme	Gruplar içi	49,990	145	,345		
	Toplam	51,651	148			

Tablo 9’ da yer alan bulgular incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde kişilik boyutunda ($F=0.05$; $p>.05$), iletişim

boyutunda ($F=0.78$; $p>.05$) ve değerlendirme boyutunda ($F=0.13$; $p>.05$), hissettikleri kaygı ile anadilleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

Tablo 10

TÖMER’de Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin, Türkçe Öğrenme Sürecinde Hissettikleri Kaygıya İlişkin Geldikleri Ülkelerine Göre ANOVA Sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Kişilik	Gruplar arası	8,955	39	,230	,034	,433
	Gruplar içi	24,197	109	,222		
	Toplam	33,153	148			
İletişim	Gruplar arası	9,394	39	,241	869	685
	Gruplar içi	30,199	109	,277		
	Toplam	39,593	148			
Değerlendirme	Gruplar arası	13,225	39	,339	962	542
	Gruplar içi	38,425	109	,353		
	Toplam	51,651	148			

Tablo 10’da yer alan bulgular incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde kişilik boyutunda ($F=0.034$; $p>.05$), iletişim

boyutunda ($F=0.869$; $p>.05$) ve değerlendirme boyutunda ($F=0.962$; $p>.05$), hissettikleri kaygı ile geldikleri ülke arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

Araştırmanın nitel bulgularında ise üç yabancı öğrenci Irak'tan, bir yabancı öğrenci Rusya'dan ve bir yabancı öğrenci de Almanya'dan gelmek üzere toplam beş yabancı öğrenciye yarı yapılandırılmış mülakat formu uygulanmıştır.

Araştırmaya katılan üç Iraklı öğrenci ve bir Rus öğrenciyi en çok kaygılandıran durumun 'eğitim kaygısı' olduğu ortaya çıkmıştır. K1 (Irak): *"Eğitim durumum beni çok kaygılandırıyor. TOEFL sınavına girmekten korkuyorum. C1 sınavına girmekten korkuyorum (01:35)."*; E1 (Irak): *"Eğitim durumum beni çok kaygılandırıyor. Türkçe sınavını geçemezsem doktora giremem (01:14)."*; K2 (Irak): *"Eğer sınavda başarısız olursam bu beni çok kaygılandırır (01:17)."*; K4 (Rusya): *"Sınavlara girince başarısız olmaktan korkuyorum (01:04)."*

Ancak Almanya'dan gelen bir yabancı öğrenci (K3) ise eğitime yönelik herhangi bir kaygı taşımadığını beyan etmiştir.

TÖMER'de Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde hissettikleri kaygı ile geldikleri ülke arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülürken üç Irak'tan, bir Rusya'dan ve bir de Almanya'dan gelen toplam beş yabancı öğrenci ile yapılan mülakatta, Irak'tan ve Rusya'dan gelen öğrencileri en çok kaygılandıran durumun 'eğitim kaygısı' olduğu ortaya çıkarken, Almanya'dan gelen öğrencinin eğitime yönelik herhangi bir kaygı taşımadığı görülmektedir.

Tablo 11

TÖMER’de Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Sürecinde Hissettikleri Kaygıya İlişkin Ana Dili Dışında Bildiği Diğer Dillerin Sayısına Göre ANOVA Sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Kişilik	Gruplar arası	,511	3	,170	,757	520
	Gruplar içi	32,641	145	,225		
	Toplam	33,153	148			
İletişim	Gruplar arası	1,338	3	,446	,690	72
	Gruplar içi	38,255	145	,264		
	Toplam	39,593	148			
Değerlendirme	Gruplar arası	,084	3	,028	,079	,972
	Gruplar içi	51,567	145	,356		
	Toplam	51,651	148			

Tablo 11’ de incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde kişilik boyutunda ($F=0.757$; $p>.05$), iletişim boyutunda ($F=0.69$; $p>.05$) ve değerlendirme boyutunda ($F=0.079$; $p>.05$) hissettikleri kaygı ile ana dili dışında bildiği diğer dillerin sayısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

Araştırmanın nitel bulgularında ise üç yabancı öğrenci ana dili dışında ayrıca iki yabancı dil bildiğini ifade etmiştir ve bir yabancı öğrenci ana dili dışında ayrıca üç yabancı dil bildiğini belirtmiştir. Bir yabancı öğrenci ise ana dili dışında ayrıca beş yabancı dil bildiğini ifade etmiştir. Ana dili dışında iki dil bilen üç yabancı öğrenci ve üç dil bilen bir yabancı öğrencinin Türkçe konuşurken yanlış seslendirme yapmaktan korktukları tespit edilmiştir. K1: *“Türkçe konuşurken yanlış seslendirmekten çok kaygılanıyorum ve konuşamıyorum. Harflerde zorlanıyorum meselâ, ‘-ö, -u, -o, -ı’ pratik yaptıkça daha iyi seslendireceğimi düşünüyorum (02:51).”*; E1: *“Türkçe konuşurken yanlış konuşacağımı düşünerek kaygılanıyorum (02:03).”*; K2: *“Türkçe konuşurken bazen yanlış kelimeleri söylüyorum bu yüzden çok kaygılanıyorum (02:00).”*; K4: *“Türkçe konuşurken, yazarken yanlış ve eksik Türkçe konuşmak istemiyorum. Bu yüzden konuşurken ve yazarken çok dikkat ediyorum. Eğer Türkçe konuşurken telaffuzda yanlışlık yaparsam bu durum beni çok kaygılandırıyor (01:45).”* Ancak ana dili dışında ayrıca beş dil daha konuşabildiğini beyan eden bir yabancı öğrenci ise Türkçe konuşurken yanlış seslendirme yapmaktan dolayı herhangi bir kaygı taşımadığını belirtmiştir.

TÖMER’de Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde hissettikleri kaygı ile ana dili dışında bildikleri diğer dillerin sayısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülürken ana dili dışında iki dil bildiğini ifade eden üç yabancı öğrenci ve ana dili dışında ayrıca üç dil bildiğini belirten bir yabancı öğrencinin Türkçe konuşurken yanlış seslendirme yapmaktan korktukları görülmektedir. Ancak ana dili dışında ayrıca beş dil bildiğini ifade eden bir yabancı öğrenci ise Türkçe konuşurken yanlış seslendirme yapmaktan korkmadığını belirtmiştir.

Mülâkat sürecinde ana dili dışında ayrıca iki veya üç dil bildiğini ifade eden dört yabancı öğrencinin, ana dili dışında beş dil bilen öğrenciye göre Türkçe konuşurken yanlış seslendirme yapmaktan korktukları görülmektedir.

Tablo 12

TÖMER’de Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin, Türkçe Öğrenme Sürecinde Hissettikleri Kaygıya İlişkin Türkiye’ye Gelme Nedenlerine Göre ANOVA Sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
	Gruplar arası	,083	3	,028	,,121	,,948
Kişilik	Gruplar içi	33,070	145	,228		
	Toplam	33,153	148			
	Gruplar arası	,211	3	,070	,259	,855
İletişim	Gruplar içi	39,382	145	,272		
	Toplam	39,593	148			
	Gruplar arası	,417	3	,139	,393	,758
Değerlendirme	Gruplar içi	51,234	145	,353		
	Toplam	51,651	148			

Tablo 12 incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde kişilik boyutunda ($F=0.121$; $p>.05$), iletişim boyutunda ($F=0.259$; $p>.05$) ve değerlendirme boyutunda ($F=0.393$; $p>.05$) hissettikleri kaygı ile Türkiye’ye gelme nedenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

Tablo 13

TÖMER’de Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin, Türkçe Öğrenme Sürecinde Hissettikleri Kaygıya İlişkin Türkçe Öğrenme Sebeplerine Göre ANOVA Sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
	Gruplar arası	,896	3	,299	,342	,263
Kişilik	Gruplar içi	32,257	145	,222		
	Toplam	33,153	148			
	Gruplar arası	1,272	3	,424	,604	,191
İletişim	Gruplar içi	38,321	145	,264		
	Toplam	39,593	148			
	Gruplar arası	,805	3	,268	,765	,515
Değerlendirme	Gruplar içi	50,846	145	,351		
	Toplam	51,651	148			

Tablo 13 incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde kişilik boyutunda ($F=0,342$; $p>.05$), iletişim boyutunda ($F=0,604$; $p>.05$) ve değerlendirme boyutunda ($F=0,765$; $p>.05$), hissettikleri kaygı ile Türkçe öğrenme sebepleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

Tablo 14

Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Kaygı Düzeyleri

Alt Boyut	Maddeler	\bar{X}	sd
Kişilik Alt Boyutu	8. Yabancı dil dersinde genellikle rahatımdır.	3,86	1,13
	1. Yabancı dil dersinde konuşurken kendime fazla güvenirim.	3,59	1,16
	7. Okulda yabancı dil derslerinin daha fazla olmasını isterdim.	3,55	1,35
	11. Kendimi yabancı dil konuşan insanlar arasında bilsam asla tedirginlik duymam.	3,38	1,16
	2. Yabancı dil öğrenme konusunda üzerimde herhangi bir baskı hissetmem.	3,22	1,30
	3. Yabancı dil dersinde oldukça heyecanlanırım.	3,19	1,29
	26. Yabancı dile karşı yeteneğim olmadığını düşünürüm.	2,73	1,21
	6. Yabancı dil dersinde hata yapmaktan oldukça korkarım.	2,65	1,34
	25. Okulda, daha fazla yabancı dil dersinin olması beni rahatsız ederdi.	2,59	1,23
İletişim Alt Boyutu	12. Yabancı dil dersinde konuşurken kendime oldukça güvenirim.	3,67	1,03
	13. Yabancı dil dersinde gönüllü olarak sorulara cevap vermekte istekliyimdir.	3,63	1,07
	16. Diğer öğrencilerin yanında yabancı dilde konuşurken rahatsız olmam.	3,46	1,32
	20. Yabancı dil dersinde herhangi bir konu hakkında konuşmam gerektiğinde kendimden emin olamam.	3,04	1,17
	23. Yabancı dil dersinde, hazırlık yapmadan konuşmak zorunda olduğumda çok endişe duyarım.	3,00	1,10

Tablo 14'ün devamı

	27. Sınıfta arkadaşlarımla yabancı dilde benden daha iyi iletişim kurduklarını düşünürüm.	3,02	1,20
	4. Yabancı dil dersinde konuşurken heyecanlanır ve tedirgin olurum.	2,87	1,23
	15. Yabancı dil dersinde geçen her kelimeyi veya cümleyi anlayamazsam tedirgin olurum.	2,85	1,25
	9. Öğretmenim, sınıfta bana yabancı dilde soru sorduğunda cevap vermekte zorlanırım.	2,65	1,33
	14. Yabancı dilde konuşurken diğer öğrencilerin beni anlamayacağından korkarım.	2,63	1,24
Değerlendirme Alt Boyutu	22. Yabancı dil dersindeki sınavlarda kendimden emin ve rahatımdır.	3,46	1,01
	17. Yabancı dil sınavlarına hazırlanmak beni oldukça heyecanlandırır.	3,33	1,13
	19. Yabancı dil sınavlarında hazırlıklı olmadığım konulardan soru sorulduğunda kendimi rahatsız hissederim.	3,28	1,13
	24. Yabancı dil sınavlarına girmekten oldukça mutlu olurum.	3,24	1,29
	18. Yabancı dil dersinin sınavlarına iyi hazırlansam bile, yine de kaygı duyarım.	3,12	1,16
	5. Yabancı dil dersinde başarısız olmam durumunda karşılaşılabileceğim sorunlar beni endişelendirir.	3,10	1,30
	21. Yabancı dil dersinde sınıfta kalmak beni endişelendirir.	3,09	1,41
	10. Yabancı dil sınavlarında oldukça heyecanlıyım ki, sınavlarda bildiklerimi de unuturum.	2,73	1,18

Tablo 14 incelendiğinde uygulanan 27 soruluk anketin, kişilik, iletişim ve değerlendirme alt boyutları olmak üzere üçe farklı kategoriye ayrılarak incelendiği görülmektedir.

Veri toplama aracında kullanılan beşli derecelendirme ölçeğinin dört aralıktan oluşmasından dolayı 4/5 katsayısı dikkate alınarak ölçek puanlarının gerçek aralıkları bulunmuştur. Bu gerçek aralıklar şu şekildedir: 1 - 1,79 kesinlikle katılıyorum; 1,80 – 2,59 katılıyorum; 2,60 – 3,39 orta düzeyde katılıyorum; 3,40 – 4,19 katılmıyorum; 4,20 – 5,00 kesinlikle katılmıyorum. Kesinlikle katılıyorum ve katılıyorum seçenekleri 1 – 2,59 aralıklarında '*yüksek düzeyde*' kaygıyı; orta düzeyde katılıyorum seçeneği 2,60 – 3,39 aralığında '*orta düzeyde*' kaygıyı; katılmıyorum ve kesinlikle katılmıyorum seçenekleri ise 3,40 – 5,00 aralıklarında '*düşük düzeyde*' kaygıyı ifade etmektedir.

Kişilik alt boyutunda incelendiğinde yabancı uyruklu öğrenciler, yabancı dil derslerinde genel olarak rahat olduklarını ifade etmektedirler. Yabancı uyruklu öğrenciler yabancı dil öğrenirken kendilerine güvenmektedir. Kişilik alt boyutunda yer alan değerlerin aritmetik ortalaması alındığında 3,19 çıkmıştır. Bu sonuca göre kişilik alt boyutunda yabancı öğrencilerin '*orta düzey*' bir kaygı yaşadığı görülmektedir.

İletişim alt boyutunda incelendiğinde yabancı uyruklu öğrenciler, yabancı dil derslerinde genel olarak kendilerine güvenmektedir. Ayrıca genel olarak sorulara istekli bir şekilde yanıt verdiklerini ve diğer öğrencilerin yanında yabancı dil konuşurken rahatsız olmadıklarını ifade etmektedirler.

İletişim alt boyutunda yer alan değerlerin aritmetik ortalaması alındığında 3,08 çıkmıştır. Bu sonuca göre iletişim alt boyutunda yabancı öğrencilerin '*orta düzey*' bir kaygı yaşadığı görülmektedir.

Değerlendirme alt boyutunda incelendiğinde yabancı uyruklu öğrenciler, yabancı dil dersi sınavlarında genel olarak kendilerinden emin ve rahat olduklarını ve hazırlıklı olmadıkları bir konudan soru sorulduğunda bu durumun kendilerini rahatsız etmediğini ifade etmişlerdir. Değerlendirme alt boyutunda yer alan değerlerin aritmetik ortalaması alındığında 3,16 çıkmıştır. Bu sonuca göre değerlendirme alt boyutunda yabancı öğrencilerin ‘orta düzey’ bir kaygı yaşadıkları görülmektedir.

Tablo 14’ te yer alan kişilik, iletişim ve değerlendirme alt boyutu olarak üç ayrılarak incelenen ve 27 sorudan oluşan anketin toplam değerlerinin aritmetik ortalaması alındığında 3,14 çıkmıştır. Bu sonuca göre kişilik, iletişim ve değerlendirme alt boyutunun tamamında yabancı öğrencilerin ‘orta düzey’ bir kaygı yaşadıkları görülmektedir.

Beş yabancı öğrenciye uygulanan yarı yapılandırılmış mülâkat formunda yer alan “Türkçe öğrenmek sizi kaygılandırıyor mu?” sorusuna üç yabancı öğrenci olumlu yanıt vermiş ve Türkçe öğrenirken kaygılandıklarını belirtmişlerdir. E1: “*Türkçe yanlış söz söylemekten korkuyorum (01:46).*”; K3: “*Türkçeyi doğru ve akıcı konuşmamak beni çok kaygılandırıyor (01:30).*”; K4: “*Türkçeyi doğru yazmak, konuşmak istiyorum. Ben başaramazsam çok kaygılanacağımı düşünüyorum (01:29).*” İki yabancı öğrenci ise Türkçe öğrenirken kaygılanmadıklarını ifade etmişlerdir. K1: “*Türkçe öğrenmek beni hiç kaygılandırmıyor çünkü ben B2 öğrencisiyim. Bu yüzden Türkçe öğrenmekten korkmuyorum, kaygılanmıyorum (02:16).*”; K2: “*Türkçe öğrenmek beni hiç kaygılandırmıyor kendime güveniyorum ve bu yüzden kaygılanmıyorum (01:47).*”

27 sorudan oluşan ve 149 yabancı öğrenciye uygulanan anketin sonucunda yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenirken ‘orta düzey’ bir kaygı yaşadıkları görülmektedir.

Beş yabancı öğrenciye uygulanan mülâkatın sonucunda ise üç yabancı öğrencinin Türkçe öğrenirken kaygı yaşadıkları görülürken, iki yabancı öğrencinin ise Türkçe öğrenirken herhangi bir kaygı hissetmediği görülmektedir.

Bölüm IV: Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tartışma

Bu bölümde araştırmanın amacı ve alt amaçları doğrultusunda elde edilen bulgular ve bulguların sonucunda ulaşılan bir takım tespitler alanyazını doğrultusunda sunulacak, benzer araştırma sonuçları ile desteklenecek ve farklı araştırma sonuçları ile de çalışmanın niteliği öne çıkarılacaktır.

Araştırmamız kapsamında TÖMER’de Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenirken hissetmiş oldukları kaygı ile cinsiyetleri arasında istatistikî olarak bir anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Araştırmamızın sonucuna paralel bir çalışma da Tunçel (2014, s. 1997), tarafından yapılmış ve “Yabancı Dil Olarak Türkçeye Yönelik Kaygı ve Kaygının Yabancı Dil Başarısına Etkisi” isimli araştırmasında katılımcıların kurs sonu final başarı sınavı düzeyleri arasında cinsiyet değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığını tespit etmiştir. Bir diğer çalışma da Sevim (2014, s. 400), tarafından yapılmış, yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe konuşma kaygı düzeylerinde cinsiyetin anlamlı bir etkisi bulunamamış, bayan ve erkek öğrencilerin Türkçe konuşma düzeylerinin aynı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sarıgül (2000) ve Batumlu (2006), yabancı dil kaygısının cinsiyete göre herhangi bir değişiklik göstermediğini tespit etmişlerdir. Ancak kaygı ile cinsiyet arasında anlamlı farklılıkların bulunduğu tespit eden araştırmalar da mevcuttur. Aida (1994) ve Dalkılıç (2001), kız ve erkek öğrenciler arasında yabancı dil kaygı düzeylerinin farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmamızın nicel bulgularını nitel bulgular ile destekleme adına beş öğrenci ile gerçekleştirilen mülâkatın sonucunda ise dört kadın öğrencinin ‘gelecek’ kaygısı taşıdıkları görülürken bir erkek öğrencinin geleceğe yönelik herhangi bir kaygı taşımadığı

görülmektedir. Araştırmamızın sonucuna paralel bir çalışma da Plotnick (2009), tarafından yapılmış, kadınların, erkeklere göre daha fazla kaygıya sahip olduklarını tespit etmiştir.

TÖMER’de Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenirken hissetmiş oldukları kaygı ile yaş arasında istatistikî olarak bir anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Araştırmamızın sonucuna paralel bir çalışma da Melanlıoğlu ve Demir (2013, s. 401), tarafından yapılmış, Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin, konuşma kaygılarının, yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini, Türkçeyi konuşurken yaşadıkları kaygıya istatistikî olarak etki etmediği sonucuna ulaşmışlardır. Yine Şen ve Boylu (2015, s. 21), Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen İranlı öğrencilerin, konuşma kaygıları ile yaşları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen İranlı öğrencilerin yaşlarının, onların Türkçeyi konuşurken yaşadıkları kaygıya istatistikî olarak etki etmediğini tespit etmişlerdir. Ancak yabancı dil kaygısının yaşla ilişkisini inceleyen Gardner, Smyth ve Clement (1979), ise yabancı dil kaygısının öğrencilerin yaşının yükselmesiyle birlikte arttığını görmüşler ve öğrencilerin yaşı ne kadar küçük olursa, yabancı dil kaygısının zarar verici etkilerinden o kadar az etkilendiklerini tespit etmişlerdir. Özdemir (2013, s. 107), yaş büyüdükçe, yeni bir dili öğrenme ve o dilde konuşma becerisi konusunda kaygı düzeyinin yükseldiği sonucuna ulaşmıştır.

TÖMER’de Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin geldikleri ülkeler ve ana dillerinin, Türkçe öğrenirken hissettikleri kaygı üzerinde istatistikî olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Araştırmamızın sonucuna paralel bir çalışma da Şen ve Boylu (2015), tarafından yapılmış, 107 İranlı öğrenci üzerinde yapılan araştırmanın sonucunda, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlı öğrencilerin; Türkçe konuşma kaygı düzeyleri, yaş, cinsiyet, eğitim durumu, kur düzeyi, Türkçe yayın yapan televizyon kanallarını günlük izleme sıklığı ve günlük Türkçe müzik dinleme sıklığı değişkenine göre istatistikî olarak anlamlı düzeyde bir farklılık ortaya çıkarmamıştır. Ancak İşcan (2011), yabancı dil olarak Türkçe

öğrenen Hintli öğrencilerin, Türkçe öğrenme kaygısının düşük olduğu ve Türkçe öğrenme başarı düzeylerinin de yüksek olduğunu tespit etmiştir. Tunçel (2014), 108 Yunan öğrenci üzerinde kaygının yabancı dil öğreniminde belirli bir seviyeye kadar başarıyı artırıcı bir rol oynadığı ve yabancı dil başarısı ile yabancı dil bilme oranı arasında pozitif korelasyon bulunduğunu tespit etmiştir.

Araştırmamızın nicel bulgularını nitel bulgular ile destekleme adına beş öğrenci ile gerçekleştirilen mülâkatın sonucunda ise Irak'tan gelen üç yabancı öğrenciyi ve Rusya'dan gelen bir yabancı öğrenciyi en çok kaygılandıran durumun 'eğitim kaygısı' olduğu görülürken Almanya'dan gelen bir öğrencinin ise eğitime yönelik herhangi bir kaygı taşımadığı görülmektedir. Irak'tan gelen üç öğrenci de eğitim alanında kaygılı olduklarını dile getirmişlerdir. Ortadoğu'da yer alan Irak'tan, Türkiye'ye Türkçe öğrenmek amacı ile gelen öğrencilerin eğitime yönelik kaygı taşıdıkları görülürken araştırmamıza paralel bir sonuç da yine İşcan (2015), tarafından yapılmış, (Ortadoğu'da yer alan) Ürdünlü öğrencilerin Türkçe yazma becerilerine ilişkin somatik ve sosyal kaygı düzeyleri yüksek bulunmuş, bilişsel kaygı düzeyleri düşük düzeyde tespit etmiştir. İki araştırmanın sonucuna göre Ortadoğu'dan gelen öğrencilerin genel anlamda eğitim alanında kaygı taşıdıklarını söylememiz mümkündür.

TÖMER'de Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin ana dili dışında bildikleri diğer dillerin sayısının, Türkçe öğrenirken hissettikleri kaygı üzerinde istatistikî olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Araştırmamızın nicel bulgularını nitel bulgular ile destekleme adına beş öğrenci ile gerçekleştirilen mülâkat sürecinde ana dili dışında ayrıca iki veya üç dil bildiğini ifade eden dört yabancı öğrencinin, ana dili dışında beş yabancı dil bilen öğrenciye göre Türkçe konuşurken 'yanlış seslendirme yapmaktan korktukları' görülmektedir. Araştırmamızın sonucuna paralel bir çalışma da Tunçel (2014, s. 1998), tarafından yapılmış, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen ve iki yabancı dil bilen katılımcıların bir yabancı dil bilenlere göre; üç ve üzeri yabancı dil bilen katılımcıların ise hem bir yabancı dil bilenler hem

de iki yabancı dil bilenlere göre daha başarılı olduklarını tespit etmiş ve yabancı dil sayısı ile yabancı dil başarısı arasında doğru orantılı bir ilişki olduğunu ifade etmiştir.

TÖMER’de Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin Türkiye’ye gelme sebepleri ve Türkçe öğrenme nedenlerinin, Türkçe öğrenirken hissettikleri kaygı üzerinde istatistikî olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Türkiye’ye gelme sebepleri ve Türkçe öğrenme nedenleri dört seçenekli çoktan seçmeli soru tipinde hazırlanmıştır. İlgili literatür taraması kapsamında ve aynı formatta daha önce bu şekilde yapılan bir araştırma henüz tespit edilememiştir. Bu anlamda özgün bir çalışma olduğunu söylememiz mümkündür.

149 yabancı öğrenci üzerinde uygulanan anketin sonucunda yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenirken ‘orta düzey’ bir kaygı yaşadıkları görülmektedir. Yerkes-Dodson yasasına göre orta düzeyde kaygı öğrencinin performansını en olumlu etkilemekte ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı etki yapmaktadır (Yerkes ve Dodson, 1908). Beş yabancı öğrenciye uygulanan mülâkatın sonucunda ise üç yabancı öğrencinin Türkçe öğrenirken kaygı yaşadıkları görülürken, iki yabancı öğrencinin ise Türkçe öğrenirken herhangi bir kaygı hissetmediği görülmektedir.

Sonuç

Araştırmamızda cinsiyet, yaş, yabancı öğrencilerin geldikleri ülkeler ve anadili, ana dili dışında bildikleri diğer dillerin sayısı, yabancı öğrencilerin Türkiye’ye gelme sebepleri ve Türkçe öğrenme nedenleri gibi bir takım değişkenlerin yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenirken hissetmiş oldukları kaygı ile ilişkisi tespit edilmiştir. Ayrıca temelde anket tekniği ile elde edilen verilerin yanı sıra bulguları destekleme adına mülâkat tekniği ile elde edilen veriler de analiz edilmiş ve her iki farklı bulgunun sonucu birbirine katıştırılmıştır. Elde edilen bulguların analizi yapılmıştır. Bu analize göre tespit edilen sonuçlar aşağıda yer almaktadır.

1. Yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenirken hissettikleri kaygı ile erkek ya da kadın olmaları arasında istatistikî olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Mülâkatın sonucunda ise dört kadın öğrencinin ‘gelecek’ kaygısı taşıdıkları görülürken bir erkek öğrencinin ise geleceğe yönelik herhangi bir kaygı taşımadığı tespit edilmiştir.

2. Yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenirken hissettikleri kaygı ile yaşları arasında istatistikî olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Mülâkat sonucunda da Türkçe öğrenirken hissettikleri kaygı ile yaşları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

3. Yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenirken hissettikleri kaygı ile geldikleri ülkeler ve ana dilleri arasında istatistikî olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Mülâkat sonucunda ise Irak’tan gelen üç yabancı öğrenciyi ve Rusya’dan gelen bir yabancı öğrenciyi en çok kaygılandıran durumun ‘eğitim kaygısı’ olduğu görülürken, Almanya’dan gelen bir öğrencinin ise eğitime yönelik herhangi bir kaygı taşımadığı tespit edilmiştir.

4. Yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenirken hissettikleri kaygı ile ana dili dışında bildiği diğer dillerin sayısı arasında istatistikî olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Mülâkat sonucunda ise ana dili dışında ayrıca iki veya üç dil bildiğini ifade eden dört yabancı öğrencinin, ana dili dışında beş yabancı dil bilen bir öğrenciye göre Türkçe konuşurken yanlış seslendirme yapmaktan korktukları tespit edilmiştir.

5. Yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenirken hissettikleri kaygı ile Türkiye’ye gelme sebepleri arasında istatistikî olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

6. Yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenirken hissettikleri kaygı ile Türkçe öğrenme nedenleri arasında istatistikî olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

7. Yabancı öğrencilere uygulanan anketin sonucunda öğrencilerin Türkçe öğrenirken hissettikleri kaygının ‘orta düzey’ bir kaygı olduğu tespit edilmiştir.

Beş yabancı öğrenciye uygulanan mülâkatın sonucunda ise üç yabancı öğrencinin Türkçe öğrenirken kaygı yaşadıkları görülürken, iki yabancı öğrencinin ise Türkçe öğrenirken herhangi bir kaygı hissetmediği tespit edilmiştir.

Öneriler

Araştırmamızın sonucunda cinsiyet, yaş, yabancı öğrencilerin geldikleri ülkeler ve anadili, ana dili dışında bildikleri diğer dillerin sayısı, yabancı öğrencilerin Türkiye'ye gelme sebepleri ve Türkçe öğrenme nedenleri gibi bir takım değişkenlerin yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenirken hissetmiş oldukları kaygı ile istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Tespit edilen sonuçlara yönelik alanyazın ışığı doğrultusunda sunulan öneriler aşağıda yer almaktadır.

1. Bu araştırma, 98 kadın ve 51 erkek katılımcı olmak üzere toplam 149 yabancı öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenirken hissettikleri kaygı ile cinsiyet arasında istatistikî olarak anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. İki faktör arasında anlamlı ilişkinin tespit edilebilmesi için eşit sayıda kadın ve erkek öğrenci üzerinde bir araştırma yapılması önerilebilir. Mülâkatın sonucunda ise dört kadın öğrencinin, bir erkek öğrenciye göre geleceğe yönelik bir kaygı taşıdıkları ortaya çıkmıştır. Kadın öğrencilerin grup rehberliği olarak ve motivasyonlarını artırmaya yönelik çalışmalara öncelik verilerek dil öğrenim sürecine devam etmesi tavsiye edilebilir.

2. Yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenirken hissettikleri kaygı ile yaşları arasındaki ilişkinin tespit edilebilmesi için bu çalışmada 16 yaşından 60 yaş aralığına kadar geniş bir yaş aralığı tercih edilmiş ancak bu çalışmada kaygı ile yaş arasında anlamlı bir ilişki tespit edilemediği için benzer bir çalışmada daha küçük yaş aralığının tercih edilmesi önerilebilir.

3. Yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenirken hissettikleri kaygı ile 40 ülke ve 28 farklı ana dil arasında bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Mülâkat sonucunda ise Irak'tan gelen üç yabancı öğrenciyi ve Rusya'dan gelen bir yabancı öğrenciyi en çok kaygılandıran durumun 'eğitim

kaygısı' olduğu, Almanya'dan gelen bir öğrencinin ise eğitime yönelik herhangi bir kaygı taşımadığı tespit edilmiştir. Doğudan gelen öğrencilerin Batılı ülkelere gelen öğrencilere göre eğitim alanında daha kaygılı oldukları görülmektedir. Doğudan gelen öğrencilerin özyeterliliklerinin gelişimine fırsat verecek etkinlikler ile dil öğreniminin yapılması tavsiye edilebilir.

4. Ana dili dışında ayrıca iki veya üç dil bildiğini ifade eden dört yabancı öğrencinin, ana dili dışında beş yabancı dil bilen bir öğrenciye göre Türkçe konuşurken yanlış seslendirme yapmaktan korktukları tespit edilmiştir. İki ya da üç dil bilen öğrencilerin kaygı ve korkularına karşı farklı materyaller ile zenginleştirilmiş bir dil öğretimi verilebilir ve buna benzer etkinlikler ile öğrenciler dil öğrenmeye karşı istekli hâle getirilebilir.

5. Yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenirken hissettikleri kaygı ile Türkiye'ye gelme sebepleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Ancak en fazla eğitim almak amacı ile yabancı öğrencilerin Türkiye'ye geldiği görülmektedir. Öğrencilerin Türkiye'ye gelme amaçlarına göre dil öğrenme hedefleri de farklılık gösterdiği için hedeflerine uygun farklı sınıflarda eğitim alması önerilebilir.

6. Yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenirken hissettikleri kaygı ile Türkçe öğrenme nedenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Ancak en fazla okumak amacı ile öğrencilerin Türkçe öğrendiği görülmektedir. Öğrencilerin Türkçe öğrenme amaçlarına göre hedefleri de değişiklik gösterdiği için kurumların öğrencilerin amaçlarına uygun dil eğitimi vermeleri gerekmektedir.

7. Yabancı öğrencilere uygulanan anketin sonucunda öğrencilerin Türkçe öğrenirken hissettikleri kaygının 'orta düzey' bir kaygı olduğu tespit edilmiştir. Beş yabancı öğrenciye uygulanan mülâkatın sonucunda ise üç yabancı öğrencinin Türkçe öğrenirken kaygı yaşadıkları görülürken, iki yabancı öğrencinin ise Türkçe öğrenirken herhangi bir kaygı hissetmediği tespit edilmiştir. Üç yabancı öğrencinin Türkçe öğrenirken hissetmiş oldukları kaygının

nedenlerine yönelik olarak bireysel etkinliklere ve öğrencileri süreç içerisinde daha fazla etkin kılmaya yönelik aktivitelere öncelik verilebilir.

Uygulamalara İlişkin Öneriler. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanyazın taramasında, kaygı ve diğer psikolojik etmenlerin Türkçe öğretimi üzerine etkisinin araştırıldığı görülmektedir. Tunçel (2014), Selânik Aristo Üniversitesi Modern Yunan Dilleri Bölümü bünyesinde açılan yabancı dil olarak Türkçe başlangıç (A1) seviyesi kursuna katılan 108 Yunan öğrenci (82 kadın ve 26 erkek) üzerinde bir araştırma yapmıştır. Tunçel (2014), tarafından yapılan bu araştırmanın yanı sıra ayrıca Yunanistan'da bulunan bu ve buna benzer yabancılara Türkçe öğretimi veren üniversitelerde çalışan okutmanların da mülâkat tekniği ile görüşlerine başvurulabilir. Okutman ve öğrenci perspektifinden yapılan araştırma sonuçları karşılaştırılarak araştırma sorununun daha geniş bir boyutta ele alınması tavsiye edilebilir.

Dünya genelinde ve Türkiye'de dil öğrenimi ile kaygı ilişkisinin genellikle anket tekniği ile araştırıldığı görülmektedir. Araştırmamızda da olduğu gibi farklı teknikler kullanılarak çalışmaların zenginleştirilmesi önerilebilir.

İşcan (2011), Hindistan'da; Tunçel (2014), Yunanistan'da; Şen ve Boylu (2015), İran'da ve yine İşcan (2015), Ürdün'de yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile kaygı arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacı ile bu ülkelerde bir takım araştırmalar yapmışlardır. Ayrıca Orta Asya ve Avrupa'da bulunan ve yabancılara Türkçe öğreten kurumlarda Türkçe öğrenimi ile kaygı arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik araştırmalar yapılabilir. Farklı kıtalarda yapılan çalışmaların sonuçları karşılaştırılabilir ve dünyada Türkçe öğretime dair tespit edilen temel sorunlara yönelik yapılan akademik çalışmalar bir araya getirilebilir ve bu sorunların bir kitap hâlinde sunulması tavsiye edilebilir.

Gelecekteki Araştırmalara İlişkin Öneriler. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile kaygı arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacı ile bir takım araştırmaların yapıldığı görülmektedir. İlgili alanyazınında kaygı faktörünün genellikle dört temel dil becerileri

üzerindeki etkisine yönelik akademik araştırmaların yapıldığı görölmektedir. Bundan sonra yapılacak araştırmalara yönelik olarak, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kaygı ve motivasyonun ya da kaygı ile özyeterliğin bir arada olduğu araştırmalar üzerine ağırlık verilebilir. Böylece psikolojik etmenlerin birbirleri ile bağlantılı olduğu araştırmalar, tespit edilecek sorunların çözümü konusunda daha verimli bir rol oynayabilir.

Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik araştırmaların genellikle üniversiteler bünyesinde yapıldığı görölmektedir. Ayrıca yabancılara Türkçe öğreten özel kurslarda öğrenim gören öğrencilerin üzerinde de kaygı, motivasyon ve özyeterlik gibi psikolojik etmenlerin Türkçe öğrenimi üzerine etkisi araştırılabilir ve üniversiteler bünyesinde yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçlar ile karşılaştırmalar yapılabilir.

Dünya genelinde yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik eğitim sunan kurumlarda Türkçe öğrenimi ile kaygı ve motivasyon ilişkisi ya da Türkçe öğrenimi ile kaygı ve özyeterlik ilişkisini tespit etmeye yönelik araştırmalar yapılabilir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi son yıllarda kurumsal düzeyde disiplinli bir şekilde akademik araştırmalarla da desteklenerek hızla ilerlediği görölmektedir. Araştırmacılara tavsiye niteliğinde bir takım öneriler sunmak gerekirse yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kaygı faktörünün temel sebeplerini belirlemek amacı ile yabancı öğrenciler ve okutmanlar ile mülakat yapılabilir. Yabancı öğrencilerin kaygı düzeylerini belirleme adına araştırmalar yapılabilir ve belirlenen düzeylere karşı Türkçe öğretimine yönelik plan ve programlar üzerine alternatif öneriler sunulabilir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin psikolojik etmenler ile ilişkisi araştırılacağı gibi sosyolojik etkenlerin (aile, kültür, çevre vb.) Türkçe öğrenimi ile ilişkisi de araştırılabilir.

Kaynakça

- Acar, A. C. (2012). *Ücret ve Ödül Yönetimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayıncılık.
- Acat, M. B. ve Demiral, S. (2002). Türkiye’de Yabancı Dil Öğreniminde Motivasyon Kaynakları ve Sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 31, 312-329.
- Açık, F. (2008). Türkiye’de Yabancılara Türkçe Öğretilirken Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu Bildirisi*. Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, Lefkoşa.
- Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz and Cope’s Construct of Foreign Language Anxiety: The Case of Students of Japanese. *Modern Language Journal*, 78, 155-68.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde Motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 344- 361.
- Akbulut, E. (2006). Müzik Öğretmeni Adaylarının Mesleklerine İlişkin Öz Yeterlik İnançları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 34-44.
- Aksan, D. (2000). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksan, D. (1997). *Anlambilim, Anlambilim Konuları ve Türkçenin Anlambilimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Alisinanoğlu, F. ve Ulutaş, İ. (2000). *Çocuklarda Kaygı ve Bunu Etkileyen Etmenler*. Ankara: Milli Eğitim Yayınları.
- Alyılmaz, C. (2010). Türkçe Öğretiminin Sorunları. *Turkish Studies*, (5) 3, 728-749.

- Ames, C. & Ames, R. (1989). *Research in Motivation in Education*. San Diego: Academic Press.
- Andrade, M. ve Williams, K. (2009). Foreign Language Learning Anxiety in Japanese EFL University Classes: Physical, Emotional, Expressive and Verbal Reactions. *Sophia Junior College Faculty Journal*, 29, 1-24.
- Atmaca, H. (2013). Almanca, Fransızca ve İngilizce Öğretmenliği Bölümlerinde Okuyan Öğretmen Adaylarının Meslekî Kaygıları. *Turkish Studies*, 8 (10), 67-76.
- Aydın, S. ve Zengin, B. (2008). Yabancı Dil Öğreniminde Kaygı: Bir Literatür Özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4 (1), 81- 94.
- Aydın, S. , Yavuz, F. ve Yeşilyurt, S. (2006). Test Anxiety in Foreign Language Learning. *Journal of Graduate School of Social Sciences of Balıkesir University*, 9(16), 145-160.
- Aylar, F. ve Aksin, A. (2011). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlilik İnanç Düzeyleri ve Problem Çözme Becerileri Üzerine Bir Araştırma (Amasya Örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (3), 299-313.
- Aytan, N. ve Tunçel, H. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı Ölçeğinin Geliştirilmesi Çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (30), 50- 62.
- Aysan, F. , Thomson, D. & Hamarat, E. (2001). Test anxiety, coping strategies and perceived health in a group of high school students: a Turkish sample. *The Journal of Genetic Psychology; Child Behavior and Comparative Psychology*, 162, 402–411.

- Bailey, K. (1983). Competitiveness and anxiety in adult second language learning. In H. W. Seliger, & M. H. Long, (Eds.), *Classroom oriented research in language acquisition* (pp. 67-102). New York: Newbury House.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28 (2), 117-148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman and Company: New York.
- Bandura, A. (2002). Exercise of Personal and Collective Efficacy in Changing Societies. A. Bandura (Ed.), *Self Efficacy in Changing Societies*. Cambridge/UK: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (Vol. 5, pp. 307-337). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Bandura, A. & Locke, E. A. (2003). Negative Self-Efficacy and Goal Effects Revisited. *Journal of Applied Psychology*. 88 (1), 87–99.
- Banguoğlu, T. (1998). *Türkçenin Grameri*. Ankara: TDK Yayıncılık.
- Barın, E. (2004). Yabancılara Türkçe Öğretiminde İlkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 1, 19-30.
- Barlow, D. (2002). *Anxiety and its Disorders: The Nature and Treatment of Anxiety and Panic*. New York: Guilford Press.

- Baş, G. (2013). Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi- TSA*, 17 (2), 49-68.
- Baş, G. (2014). Lise Öğrencilerinde Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı: Nitel Bir Araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 101- 119.
- Batumlu, Z. D. (2006). YTÜ Yabancı Diller Yüksekokulu Hazırlık Öğrencilerinin Yabancı Dil Kaygılarının İngilizce Başarılarına Etkisi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) *Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, İstanbul.
- Batumlu, Z. D. ve Erden, M. (2007). Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Hazırlık Öğrencilerinin Yabancı Dil Kaygıları ile İngilizce Başarıları Arasındaki İlişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3 (1), 24-38.
- Bayraktar, N. (2002). Yabancılara Türkçe Öğretiminin Tarihsel Gelişimi. *I. Uluslararası Truva- Çanakkale Dil Eğitimi ve Okul Gelişimi Sempozyumu*. Çanakkale.
- Bayyurt, Y. ve Yaylı, D. (2011). Giriş. D. Yaylı ve Y. Bayyurt (Ed.), *Yabancılara Türkçe Öğretimi- Politika, Yöntem ve Beceriler* (ss. 1-4), (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Blumenfeld, P. , Soloway, E. , Marx, R. , Krajcik, J. , Guzdial, M. , & Palincsar, A. (1991) Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist*, 26 (3 & 4), 369-398.
- Boydak, A. (2008). *Öğrenme Stilleri*. (2. Baskı). İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Büyükikiz, K. K. (2011). *Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazma Becerileri ile Öz Yeterlilik Algıları Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara.

- Büyükikiz, K. K. (2012). Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenen Yabancılar için Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18 (9), 69-80.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör Analizi: Temel Kavramlar ve Ölçek Geliştirmede Kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32, 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*. (12. Baskı). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Campbell, D. T. & Fiske, D. W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait - method matrix. *Psychological Bulletin*, 56, 81- 105.
- Campbell, C. M. ve Ortiz, J. A. (1991). Helping students overcome foreign language anxiety: A foreign language anxiety workshop. In E. K. Horwitz & D. J. Young (Eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* (pp. 153-168). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Cheng, Y, S. (2004). A measure of second language writing anxiety: Scale development and preliminary validation. *Journal of Second Language Writing*, 13, 313-15.
- Cherryholmes, C. H. (1992, August-September). Notes on pragmatism and scientific realism. *Educational Researcher*, 13-17.
- Chiang, Y. - N. (2009). Foreign Language Anxiety in Taiwanese Student Interpreters. *Translators Journal*, 54 (3), 605-621.
- Creswell, J. W. (2013). *Araştırma Deseni Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları, Research Design Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (Çev. S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.

- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell J. W. & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cronbach L. J. (1990). *Essentials of psychological testing* (5th ed.). New York: Harper Collins Publishers.
- Crystal, D. (1997). *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dalkılıç, N. (2001). *An investigation into the role of anxiety in second language learning* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Demirel, Ö. (1998). *Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Basımevi.
- Deniz, E. M., Yorgancı, Z. ve Özyeşil, Z. (2009). Öğrenme Güçlüğü Görülen Çocukların Sürekli Kaygı ve Depresyon Düzeylerinin İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma. *Elementary Education Online*, 8(3), 694-708.
- Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi- Öğrenim Öğretim ve Değerlendirme (Common European Framework of Reference for Languages, CEFR)*, (2012). ISBN: 978-3 – 86375- 083- 1. Frankfurt am Main Printed in Germany: by Telc GmbH.
- Dilts, R. (1998). *Motivation*. <http://www.nlpu.com/Articles/artic17.htm> on 05 September 2001.
- Doğan, A. (2008). Lise Öğrencilerinin İngilizce Öğrenimlerini Etkileyen Yabancı Dil Kaygısı. *Ankara Üniversitesi Dil Dergisi*, 139, 48-67.

- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal*, 78 (3), 273- 284.
- Durmuş, M. (2013). *Yabancılara Türkçe Öğretimi*. (2. Baskı). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Düren, A. Z. (2000). *2000'li Yıllarda Yönetim*. (8. Baskı). İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. California: Oxford University Press.
- Ellis, R. & Rathbone, M. (1987). *The Acquisition of German in a Classroom Context*. Mimeograph. London: Ealing College of Higher Education.
- Ellis, G. & Sinclair, B. (1989). *Learning to learn English: A course in learner training*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ergür, D. O. (2004). Yabancı Dil Öğrenimi Sürecinde Kaygı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 48-53.
- Fielding, N. & Fielding, J. (1986). *Linking Data: The articulation of qualitative and quantitative methods in social research*. London: Sage.
- Freud, S. (2013). *Psikanaliz Üzerine* (A. A. Öneş, Çev.). İstanbul: Say Yayınları. (İlk baskı 1933).
- Gardner, R.C. , Moorcroft, R. & MacIntyre, P.D. (1987). *The role of anxiety in second language performance of language dropouts* (Research Bulletin No. 657) London: University of Western Ontario.
- Gardner, R. C., Smythe, P. C. & Clément, R. (1979). Intensive second language study in a

- bicultural milieu: An investigation of attitudes, motivation and language proficiency. *Language Learning*, 29, 305-320.
- Gaskill, P. J. & Woolfolk Hoy, A. (2002). Self-efficacy and self-regulated learning: The dynamic duo in school performance. In J. Aronson & D. Cordova (Eds.), *Improving education: Classic and contemporary lessons from psychology* (pp. 183-206). New York: Academic Press.
- Gegez, E. A. (2010). *Pazarlama Araştırmaları*. (Geliştirilmiş 3. Baskı). İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Gemalmaz, E. (2010). *Türkçenin Derin Yapısı*. (Yayıma Hazırlayanlar: Cengiz Alyılmaz ve Osman Mert), Ankara: Belen Yayıncılık.
- Genç, G. (2009). İnönü Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Öğrencilerinin Yabancı Dil Kaygıları. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 4 (3), 1080-1088, Article Number: 1C0081.
- Göçer, A. (2009). Türkiye’de Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Lise Öğrencilerinin Hedef Dile Karşı Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Turkish Studies*, 4 (8), 1288-1313.
- Göçer, A. (2013). Türkiye’de Yabancılara Türkçe Öğretimi. A. Okur ve M. Durmuş (Ed.), *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı* (ss. 171-179). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Göçer, A. ve Moğul, S. (2011). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi İle İlgili Çalışmalara Genel Bir Bakış. *Turkish Studies*, (6) 3, 797-810.

- Gönen, Kuru, İ. S. (2009). The Sources of Foreign Language Reading Anxiety of Students in A Turkish EFL Context [Bildiri]. *5th Wseas/Iasme International Conference On Educational Technologies*, Eskişehir.
- Gregersen, T. S. (2003). To err is human: A reminder to teachers of language- anxious students. *Foreign Language Annals*, 36 (1), 25 – 32.
- Gregersen, T. & Horwitz, E.K. (2002). Language learning and perfectionism: Anxious and non-anxious language learner's reactions to their own oral performance. *Modern Language Journal*, 86 (4), 562-570.
- Güzel, A. (2010). *İki Dilli Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi (Almanya Örneği)*. (1. Baskı). Ankara: Öncü Kitap.
- Horwitz, E. K. , Horwitz, M. B. & Cope, J. A. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70, 125-132.
- Horwitz, M. B., Horwitz, E. K., & Cope, J. (1991). Foreign language classroom anxiety. In E. K. Horwitz & D. J. Young (Eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* (pp. 27-39). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- İşcan, A. (2011). The Effect of Language Learning Anxiety on The Learner of Turkish as a Second Language: *The Case of Jawaharlal Nehru University Academic Journals*, 6 (8), 586-591.
- İşcan, A. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Kaygısı Üzerine Bir İnceleme (Ürdün Üniversitesi Örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 14, 135-152.

- İşeri, K. ve Ünal, E. (2012) Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygı durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 67-76.
- İşigüzel, B. (2013). Almanca Öğretmen Adaylarının Alman Diline Yönelik Motivasyon Düzeylerinin Saptanması. *Turkish Studies*, (8) 12, 607-614.
- Kapıkıran, A. N. (2006). Başarı Kaygısı Ölçeğinin Geçerliliği ve Güvenirliği. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 3-8.
- Kaptan, F. ve Korkmaz, H. (2002) Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Hizmet Öncesi Fen Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerileri ve Öz Yeterlik İnanç Düzeylerine Etkisi. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, 16-18 Eylül 2002, Ankara.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (21. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (15. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karçiç, A. ve Çetin M. (2015). Yabancı Dil Türkçe Öğreniminde Konuşma Becerisinin Gelişimini Engelleyen Kaygılar Üzerine (Bosna Hersek Örneğinde). *Turkish Studies*, 10 (11), 971-986.
- Kierkgaard, S. (2013). *Kaygı Kavramı* (Çev. T. Armaner). Hasan Ali Yücel Klasikler Dizisi, İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları. (İlk baskı 1844).
- Kleinmann, H. H. (1977). Avoidance behavior in adult second language acquisition. *Language Learning*, 27, 93 – 107.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. London: Routledge.

- Koch, A. S. & Terrell, T. D. (1991). Affective reactions of foreign language students to natural approach activities and teaching techniques. In E. K. Horwitz, & D. J. Young, (Eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* (pp. 109-126). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Korkmaz, Z. (1992). *Grammer Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Köksal, D. ve Varışoğlu, B. (2011). Yabancı Dil Öğretiminde Temel İlke ve Kavramlar. A. Kılınç ve A. Şahin. (Ed.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi (YDTÖ)*, (ss. 49-64), (İkinci Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Köroğlu, E. (2013). *Psikiyatri Başvuru El Kitabı, Hastalar, Yakınları ve Danışanlar İçin Ruhsal Hastalıklar Kılavuzu*. Ankara: HYB Yayıncılık.
- Krashen, S. D. (1985). Applications of psycholinguistic research to the classroom. In C. James (Ed.), *Practical applications of research in foreign language teaching* (pp. 51-66). Lincolnwood, IL: National Textbook.
- Krashen, S. D. (1987). *Principles and practice in second language acquisition*. New York: Prentice-Hall International.
- Kyosti, J. (1992). *Trait and test anxiety in the FL classroom*. (Eric Document No. 345551).
- Jinks, J. & Morgan, V. (1999) Children's perceived Academic Self-Efficacy: An Inventory Scale. *The Clearing House*. 72 (4), 224-230.
- Lucas, Irene, R., Miraflores, E. & Go, D. (2011). English Language Learning Anxiety Among Foreign Language Learners in The Philippines. *Philippine ESL Journal*, 7, 94-117.
- Lumsden, L. S. (1994). Student Motivation to Learn. *ERIC Digest*, Vol. 92. ED370200.

- MacIntyre, P. D. & Gardner, R. C. (1989). Anxiety and second language learning: Toward a theoretical clarification. *Language Learning*, 39 (2), 251-275.
- MacIntyre, P. D. & Gardner, R. C. (1991). Language anxiety: Its relationship to other anxieties and to processing in native and second languages. *Language Learning*, 41(4), 513-534.
- MacIntyre, P. D. & Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44, 283-305.
- MacIntyre, P. D., Noels, K. A. & Clément, R. (1997). Biases in self-ratings of second language proficiency: The role of language anxiety. *Language Learning*, 47 (2), 265-287.
- Maden, S., Dincel, Ö. ve Maden, A. (2015). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazma Kaygıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4 (2), 748-769.
- Matsumoto, K. (1989). Factors involved in the L2 learning process. *JALT Journal*, 11, 167-192.
- Melanlıoğlu, D. ve Demir, T. (2013). Türkçe Öğrenen Yabancılar için Konuşma Kaygısı Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6 (3), 389-404.
- Morgan, C. T. (1981). *Psikolojiye Giriş*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları.
- Morgan, D. (2007). Paradigms lost and pragmatism regained: Methodological implications of combining qualitative and quantitative methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 48-76.

- Na, Z. (2007). A Study of High School Students' English Learning Anxiety. *The Asian EFL Journal*, 9 (3), 22-34
- Ngeow, K. Y. - H. (1998). *Motivation and Transferin Language Learning*. ED42731898, <http://www.kidsource.com/education/motivation.lang.learn.html> , on 27 October 2010.
- Oğuz, A. ve Baysal, Akkaş, E. (2015). Ortaöğretim Öğrencilerinin İngilizce Öğrenme Kaygıları ile İngilizce Özyeterlik İnançlarının İncelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4 (3), 107-117.
- Öncül, R. (2000). *Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü*. (C. 1). İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Önem, E. (2011). *İngilizcenin Yabancı Dil Olarak Öğreniminde Sınav Kaygısıyla Başarı Düzeyi Arasındaki İlişki ve Bir Öğretim Yaklaşımı* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özbay, M. (2002). Kültür Aktarımı Açısından Türkçe Öğretimi. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, 602, 112-120.
- Özdemir, E. (2013). *Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Kaynakları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Özerkan, E. (2007) Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Algıları ile Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Benlik Kavramları Arasındaki İlişki (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

- Öztürk, G. ve Saydam, D. (2014). Yabancı Dilde Yazmada Özyeterlik ve Kaygı: Türkiye'de Bir Durum Çalışması. *Başkent Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 1 (2), 10-21.
- Pajares, F. (1996). Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings. *Review of Educational Research*, 66 (4), 543-578.
- Pajares, F. (1997). Current Directions in Self-efficacy Research. In M. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement*, (Vol. 10, pp. 1-49). Greenwich, CT: JAI Press.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Phillips, E. (1992). The Effects of Language Anxiety on Students' Oral Test Performance and Attitudes. *The Modern Language Journal*, 76, 14-26.
- Plotnick, R. (2009). *Psikolojiye Giriş*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Price, M. L. (1991). The subjective experience of foreign language anxiety: Interviews with highly anxious students. In E. K. Horwitz & D. J. Young, (Eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* (pp. 87-97). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Richards, J. C. & Schmidt, R. (2002). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistic*. Longman: Malaysia.
- Roofi, S. , Tan, B.H. & Chan, S.H. (2012). Self-efficacy in second/ foreign language learning context. *English Language Teaching*, 5 (11), 60-73.
- Sallabaş, E. (2012). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, (7) 3, 2199-2218.

- Sallabaş, E. (2012). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Öz Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi (TSA)*, 16 (2), 269-290.
- Sapir, E. (1999). Dil. B. Vardar (Ed.), *XX. Yüzyıl Dilbilimi: Kuramcılardan Seçmeler*. İstanbul: Multilingual.
- Sapir, S. & Aronson, A. E. (1990). The relationship between psychopathology and speech and language disorder in neurological patients. *Journal of Speech Hearing Disorders*, 55, 503-509.
- Sarıgül, H. (2000). *Trait anxiety and foreign language anxiety and their effects on learners' foreign language proficiency and achievement* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Schunk, D. (2008). *Learning theories, an educational perspective*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Scovel, T. (1991). The Effect of Affect on Foreign Language Learning: A Review of Anxiety Research. In E. K. Horwitz & D. J. Young, (Eds.). (1991). *Language Anxiety: From Theory And Research To Classroom Implications*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Sevim, O. (2014). Yabancı Uruklu Öğrencilerin Türkçe Konuşma Kaygılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 18 (60), 389- 402.
- Sieber, S. D. (1973). The integration of field work and survey methods. *American Journal of Sociology*, 78, 1335-1359.
- Sözer, E. (1984). Amerika Birleşik Devletleri'nde Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirme. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 131-146.

- Sparks, R. L. & Ganschow, L. (1991). Foreign language learning differences: affective or native language aptitude differences. *Modern Language Journal*, 75, 3 – 16.
- Sparks, R. L. & Ganschow, L. (1993a). The impact of native language learning problems on foreign language learning: case study illustrations of the linguistic coding deficit hypothesis. *Modern Language Journal*, 77, 58 – 74.
- Sparks, R. L. & Ganschow, L. (1993b). Searching for the cognitive locus of foreign language learning difficulties: linking first and second language learning. *Modern Language Journal*, 77, 289 – 302.
- Steffen, A. M., Mc Kibbin, C., Zeiss, A. M., Thompson, D. G. & Bandura, A. (2002). The Revised Scale for Caregiving Self-Efficacy: Reliability and Validity Studies. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*. 57 (1), 74–86.
- Steinberg, F. S. & Horwitz, E. K. (1986). The effect of induced anxiety on the denotative and interpretive content of second language speech. *TESOL Quarterly*, 20, 131 – 136
- Stewart, C. J. & Cash, W. B. (1985). *Interviewing: Principles and practices (4th ed.)*. Dubuque, IO: Wm. C. Brown Pub.
- Şahin, A. ve Koçer, Ö. (2012). Yabancı Dil Öğretiminde Motivasyon ve Stratejileri. A. Kılınç ve A. Şahin (Ed.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi (YDTÖ)*, (ss.33-47). Ankara: Pegem A Akademi.
- Şahin, Y. (2007). Yabancı Dil Öğretiminin Eğitbilimsel ve Dilbilimsel Temelleri, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22 (1), 465-470.

- Şen, Ü. ve Boylu, E. (2015). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen İranlı Öğrencilerin Konuşma Kaygılarının Değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (30), 13-25.
- Şenel, M. (2012). Oral Communication Anxiety and Problems of Turkish EFL Learners at Samsun 19 Mayıs University, ELT Department. *Frontiers of Language and Teaching*, 3, 49-58.
- Tapan, N. (1990). Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Kültür Bağlamının Değerlendirilmesi. *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi*, VII, 55-93.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Taş, Y. (2006). *Kaygı Nedir?* Ankara: Bilkent Üniversitesi Öğrenci Gelişim ve Danışma Merkezi.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *Sözel, Yazılı ve Diğer Materyaller İçin İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Türkçe Sözlük, (2009). 10. Baskıdan (Eylül, 2005) Yapılan Tıpkı Basım (Ekim, 2009), ISBN: 975- 16- 0070-7. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Thomson, D. & Hamarat, E. , (2001). Test anxiety, coping strategies and perceived health in a group of high school students: a Turkish sample. *The Journal of Genetic Psychology; Child Behavior and Comparative Psychology*, 162, 402–411.
- Tiryaki, E. N. (2011). *Üniversite Öğrencilerinin Tartışmacı Metin Yazma Becerileri ile Yazma Kaygısı ve Eleştirel Düşünme Becerileri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

- Toth, Z. (2008). A Foreign Language Anxiety Scale for Hungarian Learners of English. *WoPaLP Journal*, 2, 55-78.
- Tsiplakies, I. (2009). Helping Students Overcome Foreign Language Speaking Anxiety in The English Classroom: Theoretical and Practical Recommendations. *International Education Studies*, 2 (4), 39-44.
- Tunçel, H. (2014). Yabancı Dil Öğretimine Yönelik Kaygı Çalışmalarına Genel Bir Bakış. *Route Educational and Social Science Journal*, 1 (2), 126- 151.
- Tunçel, H. (2014). Yabancı Dil Olarak Türkçeye Yönelik Kaygı ve Kaygının Yabancı Dil Başarısına Etkisi. *Turkish Studies*, 9, 1987-2003.
- Uçgun, D. (2011). The Study in the writing anxiety levels of primary school 6, 7 and 8th year students in terms of several variables. *Educational Research and Reviews*. 6 (7) 542-547.
- Ungan, S. (2006). Avrupa Birliğinin Dil Öğretimine Karşı Tutumu ve Türkçe'nin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15, 217-226.
- Varol, S. (1990). *Lise Son Sınıfı Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerini Etkileyen Etmenler* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Samsun.
- Wang, C. & Li, Y. (2010). An Empirical Study of Reading Self-efficacy and the Use of Reading Strategies in the Chinese EFL Context. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 12 (2), 144-162.

- Wolters, C. & Pintrich, P. R. (1998). Contextual differences in student motivation and self-regulated learning in mathematics, English and social studies classrooms. *Instructional Science*, 26, 27-47.
- Wood, R. & Bandura, A. (1989). Impact of Conceptions of Ability on Self-Regulatory Mechanisms and Complex Decision Making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56 (3), 407-415.
- Yağmur, K. (2013). Dil Öğretiminde Anadili, İkinci Dil ve Yabancı Dil Kavramları. M. Durmuş ve A. Okur (Ed.), *Yabancılarla Türkçe Öğretimi El Kitabı* (ss. 181- 200). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Yaman, H. ve Can, A. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin Dinleme Kaygısı Ölçeği Geliştirme: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 7 (2), 220-230.
- Yerin, O. , (1993). *The effect of cognitive behavior modification technique on test anxiety level of elementary school students* (Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Yerkes, R. M. & Dodson, J. D. (1908). The Relation of Strength of Stimulus to Rapidity of Habit Formation. *Journal of Comparative Neurology of Psychology*. 18, 459-482. <http://psychclassics.yorku.ca/Yerkes/Law/> adresinden 10 Aralık 2015 tarihinde edinilmiştir.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (9. Genişletilmiş Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Yıldız, Ü. ve Tunçel, H. (2012). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Öneriler. A. Kılınç ve A. Şahin (Ed.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi (YDTÖ)* (ss. 115-145). Ankara: Pegem Akademi.
- Yılmaz, F. ve Arslan, Buzlukluoğlu, S. (2014). ÇOMÜ TÖMER' de Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Motivasyon Kaynakları ve Sorunları. *Turkish Studies*, 9, 1181-1196.
- Yiğit, M. ve Arslan, M. (2014). Kültürel Etkileşimin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimine Etkisi: Arnavutluk Örneği. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 10, 1-13.
- Yoğurtçu, K. ve Yoğurtçu, G. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğreniminde Kaygının Akademik Başarıya Etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 11 (6), 1115- 1158.
- Young, D. J. (1986). The relationship between anxiety and foreign language oral proficiency ratings. *Foreign Language Annals*, 16, 439 – 445.
- Young, D. J. (1990). An investigation of students' perspectives on anxiety and speaking. *Foreign Language Annals*, 23, 539-553.
- Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: what does the language anxiety research suggest? *Modern Language Journal*, 75 (4), 426 – 437.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.
- Zorbaz, K. Z. (2010). *İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Yazma Kaygı ve Tutukluğunun Yazılı Anlatım Becerileriyle İlişkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Zorbaz, K. Z. (2013). Yabancılara Türkçe Öğretiminin Tarihi Seyri. M. Durmuş ve A. Okur (Ed.), *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı* (ss.159-169). Ankara: Grafiker Yayınları.

Ekler

Ek A: Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği

T.C.

Çanakkale 18 Mart Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Bilim Dalı

KİŞİSEL BİLGİLER:

Cinsiyetiniz:

Yaşınız:

Doğum Yeriniz:

Ana Diliniz:

Ana Diliniz Dışında Konuşabildiğiniz Diğer Diller:

1. Neden Türkiye'ye geldiniz?

- a) Eğitim için geldim.
- b) Çalışmak için geldim.
- c) Evlenmek için geldim.
- d) Gezmek için geldim.

2. Neden Türkçe öğreniyorsunuz?

- a) Türkiye'de okumak için öğreniyorum.
- b) Türkiye'de çalışmak için öğreniyorum.
- c) Türkiye'de yaşamak için öğreniyorum.
- d) Türkçeyi sevdiğim için öğreniyorum.

T.C.
Çanakkale 18 Mart Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı
Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Bilim Dalı

Anket Sorularını Hazırlayan: Dr. Gökhan BAŞ.(Konya Necmetin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.)

Anket Sorularını Uygulayan: Melike ERDİL

	Kesinlikle Katılmıyorum.	Katılmıyorum.	Kararsızım.	Katılıyorum.	Kesinlikle Katılıyorum.
	1	2	3	4	5
1. Yabancı dil dersinde konuşurken kendime fazla güvenirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Yabancı dil öğrenme konusunda üzerimde herhangi bir baskı hissetmem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Yabancı dil dersinde oldukça heyecanlanırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Yabancı dil dersinde konuşurken heyecanlanır ve tedirgin olurum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Yabancı dil dersinde başarısız olmam durumunda karşılaşılabileceğim sorunlar beni endişelendirir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Yabancı dil dersinde hata yapmaktan oldukça korkarım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Okulda yabancı dil derslerinin daha fazla olmasını isterdim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Yabancı dil dersinde genellikle rahatımdır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Öğretmenim, sınıfta bana yabancı dilde soru sorduğunda cevap vermekte zorlanırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Yabancı dil sınavlarında oldukça heyecanlıyım ki, sınavlarda bildiklerimi de unuturum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Kendimi yabancı dil konuşan insanlar arasında bulsam asla tedirginlik duymam.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Yabancı dil dersinde konuşurken kendime oldukça güvenirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Yabancı dil dersinde gönüllü olarak sorulara cevap vermekte istekliyimdir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Yabancı dilde konuşurken diğer öğrencilerin beni anlamayacağından korkarım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Yabancı dil dersinde geçen her kelimeyi veya cümleyi anlayamazsam tedirgin olurum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Diğer öğrencilerin yanında yabancı dilde konuşurken rahatsız olmam.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Yabancı dil sınavlarına hazırlanmak beni oldukça heyecanlandırır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Yabancı dil dersinin sınavlarına iyi hazırlansam bile, yine de kaygı duyarım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Yabancı dil sınavlarında hazırlıklı olmadığım konulardan soru sorulduğunda kendimi rahatsız hissederim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Yabancı dil dersinde herhangi bir konu hakkında konuşmam gerektiğinde kendimden emin olamam.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. Yabancı dil dersinde sınıfta kalmak beni endişelendirir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. Yabancı dil dersindeki sınavlarda kendimden emin ve rahatımdır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. Yabancı dil dersinde, hazırlık yapmadan konuşmak zorunda olduğumda çok endişe duyarım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. Yabancı dil sınavlarına girmekten oldukça mutlu olurum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25. Okulda, daha fazla yabancı dil dersinin olması beni rahatsız ederdi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26. Yabancı dile karşı yeteneğim olmadığını düşünürüm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27. Sınıfta arkadaşlarımla yabancı dilde benden daha iyi iletişim kurduklarını düşünürüm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ek B: Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Yarı Yapılandırılmış Mülâkat Formu

T.C.

Çanakkale 18 Mart Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Bilim Dalı

Tezin Adı: “TÖMER’de Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenmeye İlişkin Kaygı Düzeyleri”

Tezi Hazırlayan: Melike ERDİL

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Esin YAĞMUR ŞAHİN

Açık Uçlu Soruları Hazırlayan: Melike ERDİL

Kişisel Bilgiler:

Cinsiyetiniz:

Yaşınız:

Doğum Yeriniz:

Ana Diliniz:

Eğitim Durumunuz:

Ana Diliniz Dışında Konuşabildiğiniz Diğer Diller:

Türkçe Kur Düzeyi:

Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Yarı Yapılandırılmış Mülâkat Formu - Açık Uçlu Sorular

1) Sizi en çok kaygılandırılan durum nedir?

Eğitim durumum beni çok kaygılandırıyor.

.....

İş bulamamak beni çok kaygılandırıyor.

.....

Aile durumum beni çok kaygılandırıyor.

.....

Gelecek beni çok kaygılandırıyor.

.....

2) Türkçe öğrenmek sizi kaygılandırıyor mu?

Türkçe öğrenmek beni hiç kaygılandırmıyor.

Nedeni:.....

Türkçe öğrenmek beni çok kaygılandırıyor.

Nedeni:.....

3) Yabancı dil olarak Türkçe konuşurken neden kaygılanıyorsunuz?

Türkçe konuşurken yanlış seslendirmekten çok kaygılanıyorum ve konuşamıyorum.

.....



Türkçe konuşurken sınıf arkadaşlarım tarafından alay edileceğimi düşünüyorum ve konuşmuyorum.

.....

Türkçeyi çok zor buluyorum ve öğrenemeyeceğimi düşünüyorum. Bu durum beni çok kaygılandırıyor.

.....

Ek C: Anket ve Mülakat Formunun Uygulanmasına İzin Veren Yıldız Teknik Üniversitesi TÖMER Müdürlüğünün Kabul Yazısı

	<p>T.C. YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi (YILDIZ-TÖMER) Müdürlüğü</p>	
---	--	---

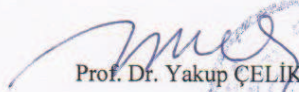
Sayı : 020. 01 Tarih: 05.11.2015


Konu : Anket ve Gözlem Oluru

İLGİLİ KİŞİYE,

Merkezimizde eğitim gören 20 öğrenciye 27 sorudan oluşan kaygı anketi uygulamak ve 5 öğrenci ile mülakat yapmak istediğiniz hakkındaki dilekçeniz incelenmiş ve anketi ve mülakatı uygulamanız uygun görülmüştür.

Gereğinin yapılmasını rica ederim.


Prof. Dr. Yakup ÇELİK
Müdür
Yıldız TÖMER



YILDIZ TÖMER-Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi
Adres: Yıldız Teknik Üniversitesi Beşiktaş Kampüsü Agavat Binası N Blok Beşiktaş / İSTANBUL
🌐: tomer.yildiz.edu.tr
✉: tomer@yildiz.edu.tr
☎: +90 212 383 23 60

**Ek D: Anket Uygulamasına İzin Veren İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi Başkanlığının
Kabul Yazısı**

Tarih ve Sayı: 13/10/2015-113623



T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Dil Merkezi Başkanlığı



Sayı :95432000-199-
Konu :Eğitim-Öğretimle İlgili Diğer İşler
(199)

Sayın MELİKE ERDİL

İlgi :06/10/2015 tarihli, bila sayılı yazı

Merkezimizde eğitim gören 150 yabancı öğrenciye 27 sorudan oluşan kaygı anketi uygulamak istediğiniz hakkındaki dilekçeniz icelenmiş ve anketi uygulamanız uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-İmzalı
Yard.Doç. Mehmet Yalçın YILMAZ
Başkan

13/10/2015 Mer.Sek.

: C.SIBİÇ

Doğrulamak için:http://194.27.128.66/envision.Sorgula/Validate_Doc.aspx?V=BELMBLJZ3

Ayrıntılı bilgi için irtibat : Ebru ATIK Dahili : 41128

Kemeraltı Cad.No:29 Tophane Beyoğlu/İSTANBUL
Tel : 0 212 243 67 29 – 212 243 67 25 Fax : 0 212 243 67 28
e-posta : dilmerk@istanbul.edu.tr Elektronik Ağ : istanbul.edu.tr

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

**Ek E: Anket Uygulamasına İzin Veren Ankara Üniversitesi TÖMER Kadıköy Şubesi
Koordinatörlüğünün Kabul Yazısı**



T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü
İstanbul-Kadıköy Şube Koordinatörlüğü



Sayı : 76242367-730.08.03/E.8613

26.10.2015

Konu : Melike Erdil'in Şubemiz öğrencilerine anket
uygulama talebi hk.


Sayın Melike ERDİL

İLGİ: 06.10.2015 tarih ve bila sayılı dilekçeniz.

"TÖMER'de Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenmeye İlişkin Kaygı Düzeyleri" isimli tez çalışmanız kapsamında, Şubemizde öğretim gören 150 yabancı öğrenciye 27 sorudan oluşan kaygı anketi uygulama talebiniz hakkında ilgede kayıtlı dilekçeniz incelemiştir.

Söz konusu talebiniz, Şube Kurulumuzun 06.10.2015 tarihli toplantısında alınan 006-001 nolu karar ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi saygılarımla rica ederim.

 e-imzalıdır

EZGİ ALTINTAŞ
Koordinatör

26.10.2015 Sağlık Teknikeri : Sevban YENİAY ÇOTUL

Not: 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu gereği bu belge elektronik imza ile imzalanmıştır.

Osmanağa Mah. Çilek Sokak No : 11 Kadıköy / İSTANBUL
Telefon No: 0216 330 89 72-330 89 76 Belge Geçer No: 0216 330 89 15
e-posta: kadikoy@tomer.ankara.edu.tr internet adresi: -

Bilgi için: Sevban YENİAY ÇOTUL
Sağlık Teknikeri
Telefon No: (216) 330 89 76-18

**Ek F: Anket Uygulamasına İzin Veren Boğaziçi Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Ana
Bilim Dalı Başkanlığının Kabul Yazısı**



BOĞAZIÇI UNIVERSITY
FACULTY of ARTS and SCIENCES
Department of Turkish Language and Literature

4.11.2015

Sayın Melike Erdil,

Yapmakta olduğunuz yüksek lisans tezi için üniversitemizde eğitim gören 25 yabancı öğrenciye anket uygulamak istediğinize dair dilekçe incelenmiş ve uygun görülmüştür. Bilgilerinize ve gereğini rica ederim.

Doç. Dr. Nur Gürani-Arslan

Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü

Başkanı