

**T. C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
YABANCILARA TÜRKÇE EĞİTİMİ PROGRAMI**

**ORTAOKULDAKİ SİĞİNMACI ÖĞRENCİLERİN KONUŞMA
KAYGILARININ DEĞERLENDİRİLMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

GÖKHAN YILMAZ

**DANIŞMAN
DOÇ. DR. ALPASLAN OKUR**

MAYIS 2018

T. C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
YABANCILARA TÜRKÇE EĞİTİMİ PROGRAMI

ORTAOKULDAKİ SİĞİNMACI ÖĞRENCİLERİN KONUŞMA
KAYGILARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

GÖKHAN YILMAZ

DANIŞMAN
DOÇ. DR. ALPASLAN OKUR

MAYIS 2018

BİRİNCİ BÖLÜMÜN İZLAHAT KAYITLARI

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu, akademik ve etik kuralları gözeterek çalıştığımı ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt ederim.


Gökhan YILMAZ

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

'Ortaokuldaki Sığınmacı Öğrencilerin Konuşma Kaygılarının Değerlendirilmesi' başlıklı bu yüksek lisans tezi; Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Yabancılara Türkçe Eğitimi Programı'nda hazırlanmış ve jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

Başkan: Doç. Dr. Alpaslan OKUR (Danışman)

Üye: Doç. Dr. Bekir İNCE

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Mehmet ÖZDEMİR

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylım.

07/05/2018

Doç. Dr. Halil İbrahim SAĞLAM

Enstitü Müdürü

ÖN SÖZ

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancılara Türkçe Eğitimi Programı'nda yürüttüğüm yüksek lisans eğitimim süresince ve tez çalışmamı hazırlarken desteğini benden esirgemeyen danışman hocam Doç. Dr. Alpaslan Okur'a (Sakarya Üniversitesi), anket verilerinin yorumlanması sırasında hiçbir desteğini esirgemeyen ve her fırsatta gerekli yönlendirmeler konusunda yardımcı olan Öğr. Gör. Dr. Ulvican Yazar'a (Sakarya Üniversitesi), araştırmamdaki teşviklerinden ve yönlendirmelerinden dolayı Yrd. Doç. Dr. Halil İbrahim Balkul'a (Sakarya Üniversitesi) ve ev arkadaşım Öğr. Gör. Fazıl Ahmet Gültekin'e (Sakarya Üniversitesi) çok teşekkür ederim.

Anketin uygulanması sırasında yardım etmek için ellerinden gelen her şeyi yapan Korucuk Geçici Eğitim Merkezinin güler yüzlü ve gayretli çalışanlarına ve Adapazarı İmam Hatip Ortaokulu personellerine bana bu zorlu süreçte verdikleri desteklerinden dolayı teşekkürü bir borç bilirim.

Son olarak hayatım boyunca maddi ve manevi hep yanımda olan aileme ve Ayşegül Mercan'a (Millî Eğitim Bakanlığı) sonsuz sevgilerinden ve cesaretlendirmelerinden dolayı teşekkür ederim.

Gökhan YILMAZ

ÖZET

ORTAOKULDAKİ SİĞINMACI ÖĞRENCİLERİN KONUŞMA KAYGILARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

YILMAZ, Gökhan*

Yüksek Lisans Tezi, Yabancılara Türkçe Eğitimi Programı

Danışman: Doç. Dr. Alpaslan Okur

Mayıs, 2018. xxi+114 sayfa.

İkinci dil öğrenme kaygısı, dili öğrenme sürecinde özellikle genç öğrenciler için derin etkiler bırakabilir. Öğrencileri sınıfta hedef dilde iletişim kurmaya teşvik etmek için öğretmenlerin en fazla, düşük seviyede kaygıya sebep olacak ortam yaratmaları gerekir. Düşük seviyede kaygı birçok araştırmacı tarafından faydalı görülmektedir çünkü düşük seviyede kaygı konuşma etkinliğinin bir parçası olmak için gerekli olan motivasyonu ve enerjiyi öğrencilere sağlayarak onların performansını iyileştirir.

İkinci bir dil öğrenme sürecinin yeni kelimeleri ve dil bilgisi kurallarını ezberlemekten ibaret olmadığı gerçeğinden yola çıkarak, bu araştırmanın ana amacı Sakarya'daki sığınmacı ortaokul öğrencilerinin Türkçe konuşma kaygılarına sebep olan faktörleri ve Türkçe konuşurken yaşadıkları kaygının seviyesini araştırmaktır. Bu çalışma aynı zamanda cinsiyet, yaş ve Türkiye'de bulunma süresi gibi değişkenlerin öğrencilerin konuşma kaygısını ne oranda etkilediğini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır.

Kullanılan anket, Young'ın çalışmasından uyarlanmıştır. Kullanmak için gerekli izin alındıktan sonra anket, sığınmacı öğrencilerin maddeleri kolayca anlaması için Türk dili uzmanlarının yardımıyla Türkçeye çevrilmiş ve basitleştirilmiştir. İkinci dilde konuşma kaygısının seviyesini ve nedenlerini tanımlamak için oluşturulan bu anket Sakarya'da 84 sığınmacı ortaokul öğrencisinin katılımıyla beş farklı ortaokulda uygulanmıştır. Anket iki bölümden oluşmaktadır: İlk bölümde Türkçe dersi hakkında birkaç genel soru bulunmaktadır, ikinci bölümde ise konuşma becerisine dair kaygının sebepleriyle ilgili öğrencilerin fikirlerini almayı amaçlayan maddeler vardır.

Sığınmacı öğrencilerin Türkçe konuşma derslerindeki kaygı seviyesini ve kaygılanma sebeplerini bulmayı amaçlayan bu araştırmada, mevcut durumu tanımlamaya çalıştığı için betimsel tarama modeli kullanılmıştır. İstatistiksel testler “SPSS 22.0 for Windows” programı kullanılarak yürütülmüştür. Anketten elde edilen veriler; betimleyici istatistikler, Kruskal-Wallis ve Man-Whitney U testleri kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırma bulguları sonucunda, cinsiyet ile konuşma kaygısı arasında veya yaş ile konuşma kaygısı arasında karşılıklı bir ilişki bulunamamıştır. Aynı zamanda, sığınmacı öğrencilerin Türkiye’de geçirdikleri yıl sayısı ile ikinci dilde konuşma kaygı seviyesi arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Ancak, farklı cinsiyet ve yaş gruplarındaki öğrenciler arasında Türkçe konuşma kaygısı sebepleri açısından ilişkiler bulunmaktadır.

Konuşma kaygısının sebeplerine ilişkin araştırma sonuçları, ikinci dilde konuşmanın öğrencilerde yüksek seviyede kaygıya sebep olmadığını fakat dikkat edilmesi gereken birkaç ciddi problem olduğunu göstermektedir. Sığınmacı öğrenciler; ev ödevlerini yapmadıklarında, sınıfta yanlış bir şey söylediklerinde ve güncel olaylar hakkında konuşurken yüksek seviyede kaygı yaşadıklarını belirtmiştir. Bunlara ek olarak; değerlendirilme korkusu, sınıf önünde konuşmak, Türkçesi daha iyi olan bir öğrenciyle konuşmak, karşı cinsten biriyle konuşmak, öğretmenlerin öğrencilerin hatalarını çok sık düzeltmesi, konuşulan konular hakkında bilgi eksikliği, Türkçe dil bilgisi yetersizliğinden dolayı iletişim kurma korkusu, az zamanda çok konu öğrenmek, sözlü sınavlar ve rol yapma etkinlikleri ortaokul sığınmacı öğrencilerde orta seviyede kaygıya sebep olmaktadır.

Araştırma sonuçları, sınıfta daha fazla konuşma etkinliği yapmanın ve daha etkili ödevler vermenin sığınmacı öğrencilerin kaygı seviyesini düşürebileceğini göstermektedir. Üstelik; öğretmenlerin hataları etkili biçimde düzeltme becerileri, sığınmacı öğrencilerin konuşma kaygılarını ciddi oranda düşürebilir.

Anahtar kelimeler: İkinci dil olarak Türkçe, konuşma kaygısı, sığınmacı ortaokul öğrencileri

ABSTRACT

INVESTIGATING SECOND LANGUAGE SPEAKING ANXIETY AMONG SECONDARY SCHOOL REFUGEE STUDENTS

YILMAZ, Gökhan*

Postgraduate Thesis, Department of Teaching Turkish to Foreigners

Thesis Advisor: Assoc. Prof. Alpaslan Okur

May, 2018 . xxi+114 pages.

Second language learning anxiety can have profound consequences on the language learning process, especially for young learners. In order to encourage speaking in a classroom, it is important for teachers to create a pleasant atmosphere where students experience only a small amount of anxiety which is considered helpful by many researchers as it improves performance by providing students with the motivation and energy needed to take part in speaking activities.

Starting from the basis that a second language learning process is an activity which goes beyond the memorization of new words and grammar rules, the main intent of the present study is to examine the factors that cause Turkish language speaking anxiety among secondary school refugee students in Sakarya and to find out their level of anxiety. This study also aims to find out to what extent different variables such as gender, age and the number of years spent in Turkey affect students' speaking anxiety.

The questionnaire was adapted from the study by Young. After the permission to use the questionnaire had been granted, it was translated into Turkish and simplified with the help of Turkish linguists in order for refugee students to understand the questionnaire items. The questionnaire designed to identify the level and sources of anxiety over speaking in the second language was conducted at five different secondary schools with the participation of 84 secondary-school refugee students in Sakarya. The questionnaire had two sections: the first section asked students some general questions about their Turkish class; the second one asked the opinions of students regarding the causes of anxiety with special reference to speaking skill.

This research which aims to find out refugee students' anxiety level and its causes is a descriptive survey model as its goal is to describe the existing situation. The statistical tests were performed using "SPSS 22.0 for Windows". The data obtained from these questionnaire were analysed using descriptive statistics, Kruskal-Wallis and Man-Whitney U tests.

The study findings uncovered that there is no correlation between gender and speaking anxiety, and between age and speaking anxiety. Also, the number of years that refugee students spent in Turkey did not play an important role in their degree of second language speaking anxiety. However, with regard to the reasons of Turkish speaking anxiety, there are some meaningful correlations between different gender and age groups.

The results of the analysis regarding the causes of speaking anxiety show that speaking in the second language is not a main source of student anxiety, but there are some serious problems that need to be taken into account. Refugee students reported that they feel major anxiety when they don't do their homework, say something wrong in class and talk about current events. Additionally, fear of being evaluated, speaking in front of the class, speaking with a student whose Turkish is better, speaking with someone of the opposite sex, teachers *frequently correcting students' mistakes*, weak background knowledge on topics for speaking, fear of communication due to lack of grammar knowledge of Turkish, learning a lot in a short time, oral exams and role playing activities cause medium anxiety among secondary school refugee students.

The results also demonstrated that doing more speaking activities in class and assigning more effective homework may reduce refugee students' level of anxiety. Furthermore, the instructor's ability to correct errors in an effective manner can significantly reduce the anxiety in refugee students' speaking.

Keywords: Turkish as a second language, speaking anxiety, asylum-seeking secondary school students

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
ÖN SÖZ	vi
ÖZET.....	vii
ABSTRACT.....	ix
İÇİNDEKİLER	xi
TABLolar LİSTESİ.....	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xviii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xix
TANIMLAR VE KAVRAMLAR.....	xx
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1 TÜRKİYE VE SİĞİNMACILAR.....	5
1.1.1. Sığınmacıların Türkiye'ye Gelişi.....	5
1.1.2. Türkiye'nin Sığınmacılara Uyguladığı Dil Politikaları	6
1.1.3. Uygulanan Eğitimin Verimliliğini Etkileyen Değişkenler	8
1.2. KAYGI KAVRAMI.....	9
1.2.1. Kaygı Nedir?.....	9
1.2.2. Kaygı Türleri.....	11
1.2.2.1. Durumluk kaygı	12
1.2.2.2. Sürekli kaygı	13
1.2.3. Konuşma Kaygısı Kavramı.....	14
1.3. SİĞİNMACILARIN KONUŞMA KAYGILARI	15
1.3.1. Günlük Hayatta Yaşanan Kaygılar	17
1.3.2. Sınıf Ortamında Yaşanan Kaygılar.....	17
1.4. KAYGIYI ETKİLEYEN DEĞİŞKENLER	19
1.4.1. Yaş ve Kaygı.....	20
1.4.2. Cinsiyet ve Kaygı.....	21

1.4.3. Türkiye’de Bulunma Süresi ve Kaygı	22
1.5. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ.....	22
1.6. ARAŞTIRMA SORULARI	23
1.7. SINIRLILIKLAR	24
BÖLÜM II.....	26
YÖNTEM.....	26
2.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	26
2.2. EVREN VE ÖRNEKLEM	26
2.3. VERİ TOPLAMA ARACI.....	27
2.4. UYGULAMA.....	29
2.5. VERİLERİN ANALİZİ.....	31
BÖLÜM III	33
BULGULAR VE YORUMLAR.....	33
3.1. KATILIMCILARIN DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİ VE GENEL SORULARA DAİR BİLGİLER	33
3.2. CİNSİYET İLE TÜRKÇE KONUŞMA KAYGISI ARASINDAKİ İLİŞKİ .	35
3.3. YAŞ İLE TÜRKÇE KONUŞMA KAYGISI ARASINDAKİ İLİŞKİ.....	36
3.4. TÜRKİYE’DE YAŞAMA SÜRESİ İLE TÜRKÇE KONUŞMA KAYGISI ARASINDAKİ İLİŞKİ.....	37
3.5. İKİNCİ DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN SİĞİNMACI ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN KONUŞMA KAYGILARININ KAYNAKLARI	38
3.5.1. Öğretmenden Kaynaklı Konuşma Kaygısı Maddelerine Dair Öğrenci Görüşleri	40
3.5.1.1. Ölçeğin dokuzuncu maddesinin frekansı ve yüzde dağılımı	40
3.5.1.2. Ölçeğin on dokuzuncu maddesinin frekansı ve yüzde dağılımı	42
3.5.1.3. Ölçeğin yirmi üçüncü maddesinin frekansı ve yüzde dağılımı.....	44
3.5.1.4. Öğretmenden kaynaklı sebeplerin değerlendirilmesi.....	45
3.5.2. Bilgi Yetersizliğinden Kaynaklı Konuşma Kaygısı Maddelerine Dair Öğrenci Görüşleri	46
3.5.2.1. Ölçeğin üçüncü maddesinin frekansı ve yüzde dağılımı	46
3.5.2.2. Ölçeğin yirmi altıncı maddesinin frekansı ve yüzde dağılımı	48
3.5.2.3. Bilgi yetersizliğinden kaynaklı sebeplerin değerlendirilmesi	49

3.5.3. Özgüven Yetersizliğinden Kaynaklı Konuşma Kaygısı Maddelerine Dair Öğrenci Görüşleri	50
3.5.3.1. Ölçeğin dördüncü maddesinin frekansı ve yüzde dağılımı	50
3.5.3.2. Ölçeğin altıncı maddesinin frekansı ve yüzde dağılımı	51
3.5.3.3. Ölçeğin sekizinci maddesinin frekansı ve yüzde dağılımı.....	53
3.5.3.4. Ölçeğin on beşinci maddesinin frekansı ve yüzde dağılımı.....	55
3.5.3.5. Ölçeğin on altıncı maddesinin frekansı ve yüzde dağılımı	56
3.5.3.6. Özgüven yetersizliğinden kaynaklı sebeplerin değerlendirilmesi	58
3.5.4. Sınavlardan Kaynaklı Konuşma Kaygısı Maddelerine Dair Öğrenci Görüşleri	59
3.5.4.1. Ölçeğin beşinci maddesinin frekansı ve yüzde dağılımı.....	59
3.5.4.2. Sınavlardan kaynaklı sebeplerin değerlendirilmesi	60
3.5.5. Fiziki Ortamdan Kaynaklı Konuşma Kaygısı Maddelerine Dair Öğrenci Görüşleri	61
3.5.5.1. Ölçeğin on üçüncü maddesinin frekansı ve yüzde dağılımı	61
3.5.5.2. Fiziki ortamdan kaynaklı sebeplerin değerlendirilmesi	62
3.5.6. Sınıf Arkadaşlarından Kaynaklı Konuşma Kaygısı Maddelerine Dair Öğrenci Görüşleri	63
3.5.6.1. Ölçeğin ikinci maddesinin frekansı ve yüzde dağılımı	63
3.5.6.2. Ölçeğin yedinci maddesinin frekansı ve yüzde dağılımı	65
3.5.6.3. Ölçeğin on sekizinci maddesinin frekansı ve yüzde dağılımı.....	67
3.5.6.4. Ölçeğin yirmi ikinci maddesinin frekansı ve yüzde dağılımı	68
3.5.6.5. Ölçeğin yirmi dördüncü maddesinin frekansı ve yüzde dağılımı	70
3.5.6.6. Ölçeğin yirmi beşinci maddesinin frekansı ve yüzde dağılımı	72
3.5.6.7. Ölçeğin yirmi yedinci maddesinin frekansı ve yüzde dağılımı.....	74
3.5.6.8. Sınıf arkadaşlarından kaynaklı sebeplerin değerlendirilmesi	75
3.5.7. Programdan Kaynaklı Konuşma Kaygısı Maddelerine Dair Öğrenci Görüşleri	77
3.5.7.1. Ölçeğin birinci maddesinin frekansı ve yüzde dağılımı.....	77
3.5.7.2. Ölçeğin onuncu maddesinin frekansı ve yüzde dağılımı	79
3.5.7.3. Ölçeğin on birinci maddesinin frekansı ve yüzde dağılımı.....	80
3.5.7.4. Ölçeğin on ikinci maddesinin frekansı ve yüzde dağılımı	82

3.5.7.5. Ölçeğin on dördüncü maddesinin frekansı ve yüzde dağılımı.....	84
3.5.7.6. Ölçeğin on yedinci maddesinin frekansı ve yüzde dağılımı	85
3.5.7.7. Ölçeğin yirminci maddesinin frekansı ve yüzde dağılımı	87
3.5.7.8. Ölçeğin yirmi birinci maddesinin frekansı ve yüzde dağılımı.....	88
3.5.7.9. Programdan kaynaklı sebeplerin değerlendirilmesi.....	90
BÖLÜM IV	92
SONUÇ VE ÖNERİLER	92
4.1. ARAŞTIRMA SONUÇLARI VE YORUMLAR	92
4.2. İLERİDE YAPILABİLECEK ARAŞTIRMALARA YÖNELİK ÖNERİLER	98
KAYNAKÇA.....	100
EKLER.....	110
Ek 1. Anket Uygulama İzin Belgesi (Millî Eğitim Bakanlığı).....	110
Ek 2. Young'ın Ölçeğini Kullanmak İçin Alınan İzin E-mail'i.....	111
Ek 3. Anketin 1. Bölümü (Kişisel Bilgi Formu ve Genel Bilgiler)	112
Ek 4. Anketin 2. Bölümü (Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenen Sığınmacı Öğrencilerin Konuşma Kaygılarının Kaynakları Ölçeği)	113

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. Anketin Cronbach Alpha katsayısı.....	28
Tablo 2. Katılımcıların Demografik Özellikleri ve Genel Sorular.....	33
Tablo 3. Shapiro-Wilk ve Kolmogorov-Smirnov Test Sonuçları.....	35
Tablo 4. Mann-Whitney U Test Sonuçları.....	36
Tablo 5. Mann-Whitney U Test Sonuçları.....	37
Tablo 6. Kruskal-Wallis Test Sonuçları.....	38
Tablo 7. Shapiro-Wilk ve Kolmogorov-Smirnov Test Sonuçları.....	39
Tablo 8. Ölçeğin Dokuzuncu Maddesinin Frekansı ve Yüzde Dağılımı.....	41
Tablo 9. Madde 9 - Man-Whitney U ve Kruskal-Wallis Test Sonuçları.....	42
Tablo 10. Ölçeğin On Dokuzuncu Maddesinin Frekansı ve Yüzde Dağılımı.....	43
Tablo 11. Madde 19 - Man-Whitney U ve Kruskal-Wallis Test Sonuçları.....	43
Tablo 12. Ölçeğin Yirmi Üçüncü Maddesinin Frekansı ve Yüzde Dağılımı.....	44
Tablo 13. Madde 23 - Man-Whitney U ve Kruskal-Wallis Test Sonuçları.....	45
Tablo 14. Ölçeğin Üçüncü Maddesinin Frekansı ve Yüzde Dağılımı.....	47
Tablo 15. Madde 3 - Man-Whitney U ve Kruskal-Wallis Test Sonuçları.....	47
Tablo 16. Ölçeğin Yirmi Altıncı Maddesinin Frekansı ve Yüzde Dağılımı.....	48
Tablo 17. Madde 26 - Man-Whitney U ve Kruskal-Wallis Test Sonuçları.....	49
Tablo 18. Ölçeğin Dördüncü Maddesinin Frekansı ve Yüzde Dağılımı.....	50
Tablo 19. Madde 4 - Man-Whitney U ve Kruskal-Wallis Test Sonuçları.....	51
Tablo 20. Ölçeğin Altıncı Maddesinin Frekansı ve Yüzde Dağılımı.....	52
Tablo 21. Madde 6 - Man-Whitney U ve Kruskal-Wallis Test Sonuçları.....	53
Tablo 22. Ölçeğin Sekizinci Maddesinin Frekansı ve Yüzde Dağılımı.....	54

Tablo 23. Madde 8 - Man-Whitney U ve Kruskal-Wallis Test Sonuçları.....	54
Tablo 24. Ölçeğin On Beşinci Maddesinin Frekansı ve Yüzde Dağılımı.....	55
Tablo 25. Madde 15 - Man-Whitney U ve Kruskal-Wallis Test Sonuçları.....	56
Tablo 26. Ölçeğin On Altıncı Maddesinin Frekansı ve Yüzde Dağılımı.....	57
Tablo 27. Madde 16 - Man-Whitney U ve Kruskal-Wallis Test Sonuçları.....	57
Tablo 28. Ölçeğin Beşinci Maddesinin Frekansı ve Yüzde Dağılımı.....	59
Tablo 29. Madde 5 - Man-Whitney U ve Kruskal-Wallis Test Sonuçları.....	60
Tablo 30. Ölçeğin On Üçüncü Maddesinin Frekansı ve Yüzde Dağılımı.....	61
Tablo 31. Madde 13 - Man-Whitney U ve Kruskal-Wallis Test Sonuçları.....	62
Tablo 32. Ölçeğin İkinci Maddesinin Frekansı ve Yüzde Dağılımı.....	64
Tablo 33. Madde 2 - Man-Whitney U ve Kruskal-Wallis Test Sonuçları.....	64
Tablo 34. Ölçeğin Yedinci Maddesinin Frekansı ve Yüzde Dağılımı.....	66
Tablo 35. Madde 7 - Man-Whitney U ve Kruskal-Wallis Test Sonuçları.....	66
Tablo 36. Ölçeğin On Sekizinci Maddesinin Frekansı ve Yüzde Dağılımı.....	67
Tablo 37. Madde 18 - Man-Whitney U ve Kruskal-Wallis Test Sonuçları.....	68
Tablo 38. Ölçeğin Yirmi İkinci Maddesinin Frekansı ve Yüzde Dağılımı.....	69
Tablo 39. Madde 22 - Man-Whitney U ve Kruskal-Wallis Test Sonuçları.....	70
Tablo 40. Ölçeğin Yirmi Dördüncü Maddesinin Frekansı ve Yüzde Dağılımı.....	71
Tablo 41. Madde 24 - Man-Whitney U ve Kruskal-Wallis Test Sonuçları.....	72
Tablo 42. Ölçeğin Yirmi Beşinci Maddesinin Frekansı ve Yüzde Dağılımı.....	73
Tablo 43. Madde 25 - Man-Whitney U ve Kruskal-Wallis Test Sonuçları.....	73
Tablo 44. Ölçeğin Yirmi Yedinci Maddesinin Frekansı ve Yüzde Dağılımı.....	74
Tablo 45. Madde 27 - Man-Whitney U ve Kruskal-Wallis Test Sonuçları.....	75
Tablo 46. Ölçeğin Birinci Maddesinin Frekansı ve Yüzde Dağılımı.....	78
Tablo 47. Madde 1 - Man-Whitney U ve Kruskal-Wallis Test Sonuçları.....	78

Tablo 48. Ölçeğin Onuncu Maddesinin Frekansı ve Yüzde Dağılımı.....	79
Tablo 49. Madde 10 - Man-Whitney U ve Kruskal-Wallis Test Sonuçları.....	80
Tablo 50. Ölçeğin On Birinci Maddesinin Frekansı ve Yüzde Dağılımı.....	81
Tablo 51. Madde 11 - Man-Whitney U ve Kruskal-Wallis Test Sonuçları.....	82
Tablo 52. Ölçeğin On İkinci Maddesinin Frekansı ve Yüzde Dağılımı.....	83
Tablo 53. Madde 12 - Man-Whitney U ve Kruskal-Wallis Test Sonuçları.....	83
Tablo 54. Ölçeğin On Dördüncü Maddesinin Frekansı ve Yüzde Dağılımı.....	84
Tablo 55. Madde 14 - Man-Whitney U ve Kruskal-Wallis Test Sonuçları.....	85
Tablo 56. Ölçeğin On Yedinci Maddesinin Frekansı ve Yüzde Dağılımı.....	86
Tablo 57. Madde 17 - Man-Whitney U ve Kruskal-Wallis Test Sonuçları.....	86
Tablo 58. Ölçeğin Yirminci Maddesinin Frekansı ve Yüzde Dağılımı.....	87
Tablo 59. Madde 20 - Man-Whitney U ve Kruskal-Wallis Test Sonuçları.....	88
Tablo 60. Ölçeğin Yirmi Birinci Maddesinin Frekansı ve Yüzde Dağılımı.....	89
Tablo 61. Madde 21 - Man-Whitney U ve Kruskal-Wallis Test Sonuçları.....	90

ŞEKİLLER LİSTESİ

- Şekil 1. Ülkelere Göre Mülteci Sayıları.....5
- Şekil 2. Öğrencilere Göre Konuşma Derslerinde Dil Kaygısının Olası Sebepleri...20



KISALTMALAR LİSTESİ

AFAD	: Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı
BMMYK	: Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
GEM	: Geçici Eğitim Merkezi
HRW	: Human Rights Watch
M	: Mean (Ortalama)
SD	: Standard Deviation (Standart Sapma)
F	: Frekans

TANIMLAR VE KAVRAMLAR

Güncel olay: “Yakın zamanda olmuş ve/veya etkileri içinde bulunulan zamanda sürmekte olan olay” (WEB1).

İkinci dil: “Klein (1984: 31) ikinci dili, birinci dilden sonra veya birinci dil yanında iletişim aracı olarak kullanılan, yaşanılan sosyal çevrede edinilen ve bu çevrede gerçekten konuşulan dil olarak tanımlamaktadır” (Oruç, 2016: 283).

İkinci dil eğitimi: İkinci dili öğretmek için verilen eğitim.

İkincil koruma: “Mülteci veya şartlı mülteci olarak nitelendirilemeyen, ancak menşe ülkesine veya ikamet ülkesine geri gönderildiği takdirde;

- a) Ölüm cezasına mahkûm olacak veya ölüm cezası infaz edilecek,
- b) İşkenceye, insanlık dışı ya da onur kırıcı ceza veya muameleye maruz kalacak,
- c) Uluslararası veya ülke genelindeki silahlı çatışma durumlarında, ayırım gözetmeyen şiddet hareketleri nedeniyle şahsına yönelik ciddi tehditle karşılaşacak, olması nedeniyle menşe ülkesinin veya ikamet ülkesinin korumasından yararlanamayan veya söz konusu tehdit nedeniyle yararlanmak istemeyen yabancı ya da vatansız kişi.” (WEB2, 2013).

Kaygı seviyesi: “Ortaya çıkan gerginliğin, endişenin veya belirsiz bir kaynaktan meydana gelen tedirginliğin şiddeti” (WEB3).

Konuşma kaygısı: “Konuşmaya karşı geliştirilen bir tepki olan konuşma kaygısı; üzüntü, kızgınlık, korku şeklinde duygusal ya da kalbin hızlı atması ve terleme şeklinde de fiziksel olarak kendini gösterebilir” (Melanlıoğlu ve Demir, 2013: 392).

Mülteci: “Avrupa ülkelerinde meydana gelen olaylar nedeniyle; ırkı, dini, tabiiyeti, belli bir toplumsal gruba mensubiyeti veya siyasi düşüncelerinden dolayı zulme uğrayacağından haklı sebeplerle korktuğu için vatandaşı olduğu ülkenin dışında bulunan ve bu ülkenin korumasından yararlanamayan ya da söz konusu korku nedeniyle yararlanmak istemeyen yabancıya veya bu tür olaylar sonucu önceden

yaşadığı ikamet ülkesinin dışında bulunan, oraya dönemeyen veya söz konusu korku nedeniyle dönmek istemeyen vatansız kişi.” (WEB2, 2013).

Sığınmacı: “Avrupa ülkeleri dışındaki ülkelere gelen ve 1994 İltica/Sığınma Yönetmeliği’nin üçüncü maddesinin üçüncü paragrafında belirtildiği şekilde, 1951 Sözleşmesi’nin birinci maddesinde yer alan mülteci tanımındaki kriterlere uygun olduğu için İçişleri Bakanlığınca sığınmacı statüsü tanınan yabancı uyruklu bir kişi ya da belli bir uyuşu olmayan vatansız kişidir” (WEB4, 2006).

Sığınmacı öğrenci: Sığınmacı statüsündeki öğrenciler.

Şartlı mülteci: “Avrupa ülkeleri dışında meydana gelen olaylar sebebiyle; ırkı, dini, tabiiyeti, belli bir toplumsal gruba mensubiyeti veya siyasi düşüncelerinden dolayı zulme uğrayacağından haklı sebeplerle korktuğu için vatandaşı olduğu ülkenin dışında bulunan ve bu ülkenin korumasından yararlanamayan, ya da söz konusu korku nedeniyle yararlanmak istemeyen yabancıya veya bu tür olaylar sonucu önceden yaşadığı ikamet ülkesinin dışında bulunan, oraya dönemeyen veya söz konusu korku nedeniyle dönmek istemeyen vatansız kişi.” (WEB2, 2013).

BÖLÜM I

GİRİŞ

Günümüzde işgal, savaş, açlık, yoksulluk ve baskıcı yönetim insanları göçe zorlayan sebeplerin başında gelmektedir. Bu sebeplerden dolayı her yıl milyonlarca insan yaşadıkları yerden, yakınlarından, sevdikleri insanlardan uzaklaşıp başka yerlerde yeni bir yaşam kurma mücadelesi içine girmek zorunda bırakılmaktadır. Göç ile başlayan bu yaşam mücadelesi süresince birçok sorunla karşılaşmaktadır. Canlarını kurtarmak için yola çıkan bu insanlar ilk olarak beslenme, sağlık ve emniyet arayışı ile vatanlarından ayrılmaktadır. Bu temel ihtiyaçlarını karşılayabilen şanslı sığınmacılar çok geçmeden, gittikleri ülkenin insanlarına, kültürüne, kısacası bütün yaşam şartlarına ayak uydurma gerekliliği ile başa çıkmak zorundadırlar. Bu süreç içerisinde de en çok zorlanılan konuların başında dil gelmektedir.

Dil konusu, farklı bir ülkeye yeni gelen bu insanlar için; bir iş bulup çalışmak zorunda olan baba, yemek ve temizlik gibi işleri yapmak zorunda kalan anne ve ayrıca eğitim gören veya para kazanması için bir dükkâna çırak olarak verilmiş bir çocuk için bile en başından itibaren büyük sorun oluşturmuştur. Mülteci ve sığınmacı aileler; yeni bir topluma, kültüre ve mahalleye alışma aşamasında dil problemi yüzünden zor zamanlar geçirmektedir. Yaşanan tüm bu zorluklar yaşamlarında büyük etkiler bırakmıştır ve bu da toplumda erişmek istedikleri pozisyona giden yolda önlerine birçok sorun çıkarmıştır. Sosyal açıdan, sağlık, beslenme, barınma ve eğitim açısından yaşanan problemler ilk akla gelen zorluklardan bazılarıdır.

Şüphesiz ki eğitim bütün insanlar için ana ihtiyaçlar arasında yer almaktadır. Yüzyıllar boyunca medeniyetler eğitim sayesinde gelişmiştir, hayatta kalmıştır. Eğitim sadece hayatın belli bir kesiminde değil hayatın her kesiminde sürekli devam etmesi gereken bir süreçtir. Eğitim, insanların hayatlarına pozitif ve yapıcı bir etki bırakabilmelidir. Herkes güzel bir eğitim almak ister ama ne yazık ki günümüzde

eğitim herkese eğit derecede verilememektedir. Özellikle de başka ülkelere sığınmak zorunda kalan insanlar için eğitim en başta çok üzerinde durulmayan bir konu olmuştur. Ülkemize gelen misafirler açısından durum çok farklı olmasa da çok geçmeden eğitimin gerekliliği anlaşılmış ve bu alanda çalışmalar yapılmıştır. Kendi lkelerindeki eğitim sistemine benzer eğitim alabilmeleri amacıyla Türkiye'ye gelen sığınmacılar için Geçici Eğitim Merkezleri oluşturulmuştur. Ayrıca devlet ortaokullarında da Türk öğrencilerle beraber öğrenim görme imkânı sağlanmıştır.

Suriye'de yaşanan tatsız olaylar başlayana kadar şam eğitim bakımından bölgenin en iyi şehirleri arasındaydı. Suriye'de 15-24 yaş arasında okuma yazma bilme oranı 1990'da %88'den 2006'da %95,7'ye yükselmiştir. Daha sonra 2008'de %94,5'e düşmüştür. Cinsiyet dağılımına baktığımızda ise erkekler için oran 1990'da %90,1'den, 2006'da %96,6'ya yükselmiştir ve 2008'de %95,9'a gerilemiştir. Bayanlar için bu oran 1990'da %86,6 iken, 2006'da %94,6'ya ulaşmış ve 2008'de %92,9'a gerilemiştir (WEB5, 2010). Human Rights Watch (HRW) verilerine göre ise, savaş başlamadan önce ilkokula giden öğrencilerin oranı %99, ortaokula giden çocukların oranı ise %82 idi ve okula giden kız ve erkek ğrenci sayısı birbirine çok yakındı (WEB6, 2014).

UNICEF'in (2015: 6) verilerine göre, Suriye içerisinde ve dışarısında 3 milyondan fazla ocuk eğitim hizmetinden mahrum bırakılmıştır. Bu bilgiler doğrultusunda, çok kısa süre içerisinde 3 milyona yakın sığınmacıya ev sahipliği yapan Türkiye gibi bir ülkede öğrenim gören öğrencilerin konuşurken yaşadıkları kaygılar önemli bir konudur. Bu kaygılarının sebeplerinin öğrenilmesi ve çeşitli değişkenlerle olan ilişkisinin saptanması kısa süre içinde bu kaygıların ortadan kaldırılması için yapılacak çalışmalar açısından ve sığınmacıların topluma daha kolay uyum sağlamaları açısından önem arz etmektedir.

Özellikle yarısından fazlası çocuklardan oluşan bu sığınmacıların hali hazırda sahip olduğu eğitim altyapısının devam ettirilmesi için ve kayıp nesil oluşmaması için Türkiye, eğitim almayan ğrenci bırakmamak amacıyla ülke çapında öğretmenler görevlendirmiş, bu konuya büyük hassasiyetle yaklaşmıştır.

Sığınmacıların, özellikle de Suriyelilerin eğitim alanına ve günlük hayata uyum sağlamadaki problemleri üzerine birçok yazıya son yıllarda sıkça rastlanmaktadır.

Yapılan incelemeler sonrasında bu tip araştırmalarda öğrencilerin konuşma problemleri üzerinde sıkça durulduğu fark edilmiştir. Bu problemin araştırılmaya uygun olup olmadığına karar verme aşamasında, geçtiğimiz yıllarda Türkiye’deki sığınmacılara yönelik yapılan araştırmalara ve incelemelere bakılmıştır ve konuşma sorunlarının olası sebepleri alanında yapılan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yabancı kaynaklar da incelenmiş ve çeşitli ülkelerdeki mültecilerin, sığınmacıların ve göçmenlerin eğitim alanında yaşadıkları sorunlar üzerinde sıkça durulduğu gözlemlenmiş ve öğrencilerin sınıf ortamında ikinci dilde konuşurken yaşadıkları problemlerin sebepleri üzerine araştırmalara rastlanmıştır.

Eğitim alanında yapılan çalışmalarda Mercan Uzun ve Bütün (2016), okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşlerine başvurmuş ve öğrencilerin yaşadıkları güçlükleri tespit etmeyi amaçlamıştır. Duruel (2016), Türkiye’deki Suriyeli sığınmacıların eğitimine ilişkin mevcut durumu, yaşanan sorunları ortaya koymuş ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri sunmuştur. Kurudayıoğlu ve Güngör (2017) ise, 16-25 yaş grubu arasında Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin Türkçe konuşma öz yeterlilik düzeylerini incelemiştir. Öğrencilerin bu konuşma becerisi öz yeterlilik düzeylerini cinsiyet, yaş, Türkçe bilme düzeyleri, Türkçe öğrenme süreleri, Türkçe öğrenilen kurum ve öğrencilerin ülkelerinin bulunduğu bölgeler değişkenleri açısından incelemiştir. Diğer yandan, Özdemir (2013), Gazi Üniversitesi Türkçe Öğrenim Araştırma ve Uygulama Merkezinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilere konuşma becerisinin kazandırılması sırasında ortaya çıkan kaygının sebeplerinin neler olduğunu araştırmıştır. Seydi (2014), Suriyeli sığınmacıların eğitim sorununun çözümüne yönelik Türkiye’nin izlediği politikaları araştırmış ve sığınmacı krizi başladığından beri Türkiye’nin daha çok kamplardaki eğitim üzerine yoğunlaştığını, kamp dışındaki eğitim sorunlarının çözümüne ise 2013 yılından sonra daha çok önem verdiği sonucuna ulaşmıştır. Büyükkiz ve Çangal (2016), Suriyeli misafir öğrencilere Türkçe öğretimi projesi üzerine değerlendirmelerde bulunmuş ve bu alanda yapılan dört proje hakkında bilgi vermişlerdir. Ciğerci ve Güngör (2016), öğretmenlerin görüşlerine başvurmuş ve ilkokullarda öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin yaşadıkları sorunları yedi ana tema altında tespit etmişlerdir. Beltekin (2016), Suriyeli mülteciler örneğine bakarak Türkiye’nin mültecilerin eğitim

ihtiyaçlarını karşılamada kaydettiği mesafeyi ele almıştır. Erdem (2017) ise mülteci öğrencilerin bulunduğu sınıflarda görev yapan sınıf ğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunları ve öğretmenlerin bu sorunlar hakkındaki çözüm önerilerini belirlemiştir. Bu çalışmalara tamamlayıcı diğer araştırmalar da bulunmaktadır.

Araştırmada yanıt aranan sorular şunlardır: Türk ortaokullarında öğrenim gören sığınmacı ğrenciler, Türkçe derslerinde ne oranda konuşma kaygısı yaşamaktadır? Türk ortaokullarında öğrenim gören sığınmacı ğrencilerin Türkçe derslerinde yaşadıkları konuşma kaygılarının sebepleri nelerdir? Türk ortaokullarında öğrenim gören sığınmacı öğrencilerin cinsiyetleriyle konuşma kaygıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Türk ortaokullarında öğrenim gören sığınmacı öğrencilerin yaşlarıyla konuşma kaygıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Türk ortaokullarında öğrenim gören sığınmacı ğrencilerin Türkiye’de bulunma süreleri ile konuşma kaygıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

‘Mülteci’, ‘şartlı mülteci’, ‘ikinci koruma’, ‘sığınmacı’ ve ‘geçici sığınmacı’ gibi kavramlar çeşitli kaynaklarda incelendikten sonra bahsi geçen bireyler için sığınmacı statüsünün kullanılması uygun görölmektedir.

Çalışmanın verilerinin elde edilmesi sürecinde yaşanan sınırlılıklardan bazıları şunlardır: Çalışma, Sakarya şehrinde ulaşılabilen sığınmacı ortaokul öğrencilerine uygulanan anket aracılığıyla yapılmıştır. Anketler her ne kadar kısa sürede çok sayıda bireyin fikrini almada faydalı bir araç olsa da bireylerin fikirlerini daha geniş bir perspektiften, detaylı bir şekilde almada başarılı olduğu söylenemez. Bu yüzden, anket maddeleri aracılığıyla elde edilen veriler, ortaokul sığınmacı ğrencilerinin Türkçe derslerinde konuşurken yaşadıkları kaygının bütün sebeplerini ortaya ıkaramayabilir. Sığınmacı ğrencilerin okuyup anlama becerileri, dinleyip anlama becerilerinden genelde daha kötü olduğu için gerekli durumlarda anket maddeleri öğrencilere okunarak uygulanmıştır. Bazı sığınmacı ğrencilerin Türkçeleri anket maddelerindeki çeşitli ifadeleri veya kelimeleri anlayacak kadar iyi olmadığı için bu durumlarda ek açıklamalar sözel olarak yapılmıştır.

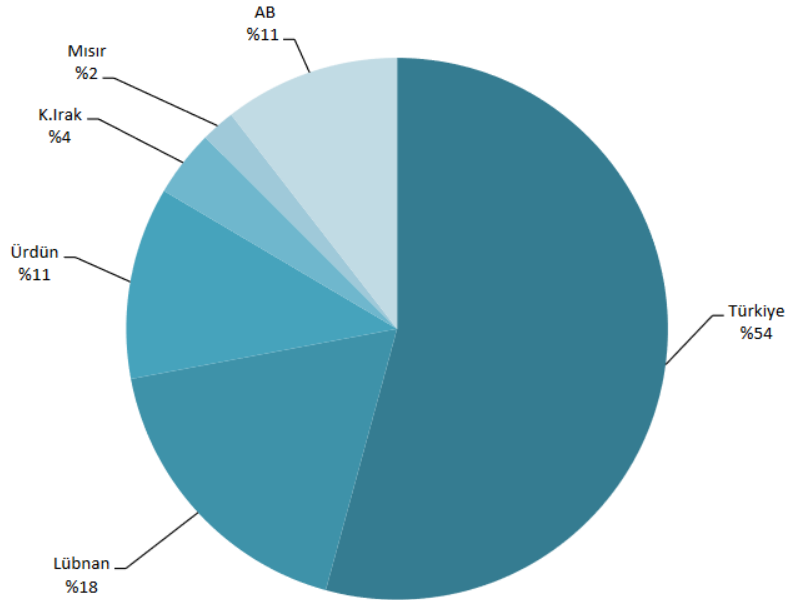
Anket ölçeğinin güvenilirliği kapsamında, ölçeğin iç tutarlılığını belirlemek için Cronbach Alfa (α) katsayısı hesaplanmıştır. Cronbach alfa katsayısı .807 bulunmuştur ve bu değer ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir.

1.1 TÜRKİYE VE SIĞINMACILAR

1.1.1. Sığınmacıların Türkiye'ye Gelişi

Bilindiği gibi Türkiye son birkaç yıl boyunca savaştan ve açlıktan kaçan çok sayıda sığınmacıya ev sahipliği yapmaktadır. Çok sayıda sığınmacının kısa bir süre içerisinde Türkiye'ye gelmesi sonucunda bu sığınmacıların bir kısmı planlı bir şekilde barınma merkezlerine yerleştirilmiş, geri kalanları ise Suriye'ye komşu güney illerimiz ve İstanbul, Ankara gibi büyük şehirler yoğunlukta olmak üzere birçok şehirde hayatlarını sürdürebilme çabası içerisinde girmiştir.

Erdoğan (2017: 15) çalışmasında belirttiği gibi, Türkiye'nin Aralık 2016 itibariyle ev sahipliği yaptığı Suriyeli sığınmacı sayısı 2.790.767'dir. 78.741.053 olan Türkiye nüfusu ile karşılaştırıldığında ise Suriyelilerin Türkiye nüfusuna oranı %3.54'tür. Avrupa ülkeleriyle ve Suriye'ye komşu ülkelerle karşılaştırıldığında Türkiye'nin diğer ülkelerden çok daha fazla sığınmacıyı barındırdığı görülmektedir. Bu durum da Türkiye'nin 2014 yılından sonra tüm dünyada en çok sığınmacıya ev sahipliği yapan ülke konumuna gelmesine sebep olmuştur (Şekil 1).



Şekil 1. Ünelere Göre Mülteci Sayıları (Erdoğan, 2017: 23)

08 Ağustos 2017 İtibariyle barınma merkezlerindeki Suriyeli sayısı 233.064'tür (Afad, 2017). Barınma merkezlerindeki bu sığınmacı sayısının tüm Türkiye'deki sığınmacı sayısına oranı yüzde 10'u geçmemektedir. Yani Türkiye'de yaşayan her 10 sığınmacıdan en az 9'u barınma merkezleri dışında hayatlarını sürdürmektedir. Durumu iyi olan sığınmacılar kendi evlerinde, durumu nispeten daha kötü olanlar ise kirada veya tanıdıkları insanların, akrabalarının evinde geçici ya da temelli olarak yaşamlarını sürdürmektedir. Sığınmacıların büyük bir kısmının barınma merkezleri dışında plansız bir şekilde sosyal hayata uyum sağlamaya çalışması birçok soru işaretini beraberinde getirmiştir. İş, sağlık ve eğitim alanları bu soru işaretlerinden sadece birkaçıdır.

1.1.2. Türkiye'nin Sığınmacılara Uyguladığı Dil Politikaları

“Türkiye’de kalışları uzadıkça, Türkçe öğrenmek isteyen Suriyelilerin sayısında artış gözlemlenmiştir. Entegrasyon sürecinde başta Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (BMMYK) olmak üzere, uluslararası kuruluşların desteğinin alınması önem taşımaktadır. Suriye mülteci krizi örneğinde olmasa da daha önce zorunlu kitlesel göç dalgalarıyla karşı karşıya kalan ve hâlihazırda güzergâh ve düzensiz göçün hedef ülkelerinden birine dönüşmüş olan Türkiye, gelecekte de bireysel ve kitlesel göçlere hazırlıklı olmalıdır. Bu nedenle, insan hakları temelli ve insani diplomasiyle uyumlu bir sığınmacı ve mülteci rejimi oluşturulması yönünde yeni adımların atılmasına ihtiyaç vardır” (Öner, 2014).

Ekim 2014'te çıkarılan Geçici Koruma Yönetmeliği (WEB7, 2014) neticesinde kamplarda ve kamp dışında yaşayan sığınmacılara sağlık, eğitim ve sosyal yardım hizmetlerine erişim hakkı getirilmiştir. Eğitim sorunu ilk etapta pek düşünülme de zaman geçtikçe Suriyelilerin yakın bir gelecek içerisinde ülkelerine geri dönemeyecekleri anlaşılmış, eğitim gibi ihmal edilemeyecek bir alanda, yönetmelikte gerekli değişiklikler yapılarak sistemli bir şekilde çalışmalara başlanmıştır. Bu bağlamda, Millî Eğitim Bakanlığının önceki yıllarda çıkardığı genelgenin kapsamı genişletilerek ve sığınmacıların erişebileceği imkanlar artırılarak bu uygulamalar günümüze kadar gelmiştir ve hala devam etmektedir. Sistemli ve etkin bir eğitim amaçlanan Türkiye’de, araştırmacıların yardımıyla sığınmacı öğrencilerin eğitimi alanındaki soru işaretleri gün yüzüne çıkarılmıştır ve bu alandaki sorunlara çözüm arayışı içerisine girilmiştir.

Emin, (2016: 13) yaptığı çalışmasında Millî Eğitim Bakanlığının 2013 yılında kapsamlı bir genelge yayınladığını belirtmiştir (WEB8). Genelgede şu hususlara yer verilmiştir:

- Öğretmen ihtiyacının, o ildeki norm fazlası öğretmenlerden, yeterli olmaması durumunda şartlara uygun Arapça bilen kişilerin ders ücreti karşılığında MEB tarafından görevlendirilerek karşılanması,
- Aynı şekilde Suriyeli vatandaşlar arasından çocuklara eğitim vermek isteyen öğretmen veya şartlara uygun kişilerin, MEB tarafından değerlendirilerek ancak ücret talep etmemesi koşulu ile tamamen gönüllülük esasına dayalı bir şekilde görevlendirilmesinin yapılması,
- Eğitimin içeriğinin ise, MEB'in kontrolünde, Suriye Ulusal Koalisyonu Yüksek Eğitim Komisyonu tarafından hazırlanması, ayrıca Türk asıllı Suriyelilerin talep etmeleri halinde Türkiye müfredatında da eğitim görebilmesi,
- Türkçe öğrenmek isteyen Suriyeliler için tesis imkanları doğrultusunda Türkçe ve mesleki eğitim kursları açılması,
- Kampların dışında kalan Suriyelilerden oturma izni olanların 16 Ağustos 2010'da yayımlanan 2011/48 sayılı "Yabancı Uyruklu Öğrenciler" konulu genelge kapsamında kayıtları yapılarak okullaşmalarının sağlanmasıdır."

Aynı zamanda MEB (WEB9, 2015: 74), yayınladığı stratejik planda, dezavantajlı gruplar başta olmak üzere eğitim ve öğretimin her tür ve kademesinde katılım tamamlama oranlarını artırmak hedefiyle şu hususlara yer vermiştir:

- "Mülteciler, geçici koruma altındaki yabancılar veya vatansız olarak yurdumuzda bulunanların da buldukları sürece eğitim görmelerini sağlamak üzere bu öğrencilerin eğitim sistemine entegrasyonunun sağlanmasına yönelik çalışmalar yapılacaktır.
- Mülteciler, geçici koruma altındaki yabancılar veya vatansız olarak yurdumuzda bulunanların denklik işlemlerinde yaşanan sorunların giderilmesi ve bu alanda eğitime ilişkin yaşanan genel sıkıntıların bertaraf edilmesi için uluslararası kuruluşlarla iş birliği içinde çalışmalar yapılacaktır."

Özetlemek gerekirse bu düzenlemeler ile birlikte sığınmacı öğrencilerin Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda veya sığınmacı öğrenciler için oluşturulmuş GEM’lerde (Geçici Eğitim Merkezi) eğitim hizmetlerinden faydalanmaları sağlanmıştır. Bu düzenlemeler sayesinde, sığınmacıların yarısını oluşturan okul çağındaki çocukların, eğitim hayatlarını başarıyla devam ettirebilmeleri ve kayıp nesil oluşmaması amaçlanmıştır.

1.1.3. Uygulanan Eğitimin Verimliliğini Etkileyen Değişkenler

Sığınmacılar evlerini genellikle bir saldırı, şiddet gibi durumlarda ve acele içerisinde terk ederler ve nereye kaçabileceklerini düşünmeye başlarlar. Kendilerini bir anda devletsiz, milliyetsiz ve evsiz bulabilirler.

Bu insanların arasında bulunan ergenlik çağındaki öğrenciler, fiziksel ve duygusal zorluklara göğüs germenin yanı sıra sığınma süreci boyunca yaşadıkları olası travmalarla da baş etmek zorunda kalırlar. Bu travmaların sebepleri arasında yakınlarının ölümü, işkence görmesi, cinsel istismarlar ve aile üyelerinin ortadan kaybolması gibi sebepler gösterilebilir. Bu travmaları yaşarlarken aynı zamanda içinde buldukları yeni ülkeye de uyum sağlamaya çalışırlar. Özellikle de bu uyum sürecinin başlarında çeviri hizmetlerine gereksinim duymaktadırlar. Balkul (2017: 109) Türkiye’nin, dünyada en çok Suriyeli sığınmacıyı misafir eden ülke olmasına rağmen onlara sistemli bir çeviri hizmetinin verilmediğini ve yapılan çevirilerin daha çok sözlü olarak gerçekleştiğini belirtmiştir.

Bu eksikliklerin çoğunu gidermek için öğrencilerin bir an önce içinde yaşadıkları ülkenin sistemine dahil edilmesi ihtiyacı doğmuştur. Bu amaçla öğrencilerden yeni eğitim sistemine, yeni arkadaşlarına, kültürel normlara ve yeni dile bir an önce alışmaları beklenmiştir fakat bütün bunları gerçekleştirmek kolay değildir. Bu uyum sürecinde öğrenciler birçok sorunla yüzleşirler. Değişik sebeplerden kaynaklanabilen bu sorunlar, sığınmacı öğrenciler için uygulanan eğitimin verimliliğini belirli oranlarda etkilemektedir. Bu sorunlar arasında yukarıda bahsedilen travmalarla başa çıkma en baştaki sebeplerden biri olarak söylenebilir. Diğer sorunlar arasında öğretmenden, sınıf arkadaşlarından, sınavlardan, programdan, fiziki ortamdan, bilgi eksikliğinden, özgüven yetersizliğinden, sosyal yabancılaşmadan, öğretmenlerin

sığınmacı öğrencilerden düşük beklentilerinden, sisteme hızlı bir şekilde uyum sağlamalarının beklenmesinden, Türkçede çok kısa süre içerisinde uzmanlaşmalarının beklenmesinden, maddi imkansızlıktan, yetersiz aile desteğinden kaynaklı sebepler örnek gösterilebilir. Wilkinson (2002) araştırmasında, Kanada'daki mülteci gençlerin akademik başarısını etkileyen bağımsız değişkenleri şu şekilde sınıflandırmıştır:

“Birey Özellikleri: okul sevgisi, yabancı dil yeteneği, geldiğinde başladığı sınıf seviyesi, ailenin yeni yaşama alışma derecesi, yeni ülkede geçirilen zaman, etnik köken, sığınmacı kampı deneyimi, cinsiyet, yaş ve akıl sağlığı.

Aile Etkisi: ikamet ettiği yer, maddi destek aldıkları kurum, ebeveynlerin sağ olup olmaması, ebeveynlerin eğitim durumu, ailenin gelir durumu ve ebeveynlerin sağlığı.”

Verilen bilgiler kapsamında, bu çalışmada ortaokuldaki sığınmacı öğrencilerin ikinci dil olarak Türkçe derslerinde konuşma kaygılarının seviyesi ve yaşanan kaygının sebeplerine dair çeşitli değişkenler incelenecektir.

1.2. KAYGI KAVRAMI

1.2.1. Kaygı Nedir?

Kaygı üzerine şu ana kadar yapılan çalışmalarda birçok farklı tanım üzerinde durulmuştur. Bu tanımların çeşitli ortak yönleri vardır. Örnek vermek gerekirse kaygıyı tanımlamaya çalışanların çoğu düşük miktarda kaygının öğrencileri güdülemedeki faydası konusunda hemfikirlerdir, diğer bir taraftan ise kaygı seviyesi güvenli sınırı aştığı anda kişiyi olumsuz yönde etkilemeye başlamaktadır. Bütün bu tanımlama çabalarına rağmen net bir tanım üzerinde uzlaşıldığı söylenemez. Zhanibek'in (2001: 9) de belirttiği gibi kaygı öyle karışık bir konudur ki araştırmacılar net bir tanım üzerinde uzlaşma konusunda başarısız olmuşlardır.

Kaygı kavramı, Türkçe Sözlük'te “Güçlü bir istek ya da dürtünün amacına ulaşamayacak gibi gözüküğü durumlarda beliren tedirgin edici bir duygu” olarak açıklanmaktadır (WEB10). Aydın ve Takkaç'a (2007: 259) göre ise kaygı, beklenen

bir tehlikeye karşı güçsüzlük duygusu uyandıran, rahatsız edici bir duygusal durum olarak ifade edilmektedir.

Yabancı dil kaygısını ilk olarak ele alanlardan Horwitz ve diğerleri (1986), bu kaygı türünün yabancı bir dil öğrenirken gerçekleştiğini ve özellikle de sınıf ortamında yüksek seviyede kaygı yaşandığını ileri sürmüşlerdir. Kaygıdan kaynaklı sebeplerden dolayı bazı öğrencilerin en başta istekli olmalarına rağmen öğrenmek istedikleri dile karşı olumsuz bir tutum takındıkları üzerinde durulmuştur.

Yabancı dil kaygısı, MacIntyre ve Gardner (1994) tarafından dilin kullanımını gerektiren durumlarda hedef dilde tamamen uzman olmayan bireyde ortaya çıkan bir korku olarak tanımlanmıştır.

Spielberger (1983: 15) tarafından kaygı, otonom sinir sisteminin uyarılmasıyla bağlantılı olarak gerilim, endişe, tedirginlik ve üzüntü hissi olarak tanımlanmaktadır.

Ellis (1994) tarafından ise kaygı, hissedilen bir tehlikeye farkına vardıldıktan sonra bu tehlikeye hazırlanma sürecinde yaşanan, güçsüzlük hissinin yaşandığı duygusal bir durum olarak ifade edilmiştir. Üç farklı çeşidi bulunmaktadır. Bunlar; kişilik, olay ve durum temelli olarak sınıflandırılmıştır. Kişilik temelli kaygı, insan kişiliğinin bir parçası ve sürekli bir durum olarak ifade edilmiştir. Olay temelli kaygı, belirli durumlara karşı verilen tepkidir. Durum kaynaklı kaygı ise özel bir duruma karşı süreç içerisinde verilen tepki olarak ifade edilmiştir.

Kaygı; kişinin bir uyarana karşı karşıya kaldığında yaşadığı, bedensel, duygusal ve zihinsel değişimlerle kendini gösteren bir uyarılmışlık durumu olarak tanımlanmaktadır (Taş, 2006).

Allwright ve Bailey'e (1991: 175) göre yabancı dil kaygısı diğer kaygılardan farklıdır. Yabancı bir dilin hedeflediği şey, öğrenenlere farklı davranışlar edindirmek değildir ama öğrenciler öğrendikleri dil ile beraber kaçınılmaz olarak kendilerini farklı ortamlarda bulurlar. Bu durum ise öğrenci tarafından kendisine karşı bir tehlike olarak algılanabilir. Bu sebepten ötürü yeni bir dil öğrenmek heyecan uyandıran bir olgu olmaktan çıkarak öğrencide korku yaratmaya başlayabilir. Sınıf ortamlarında yapılan dil öğretimi ise öğrencilerde çok daha yüksek miktarlarda endişe yaratabilmektedir. Çünkü bu ortamlarda yeni öğrendikleri kelimelerin telaffuzu, dil

bilgisi yapılarının pekiştirilmesi, duyduğunu doğru ve eksiksiz anlayabilme gibi alanlarda alıştırmalar yapılmaktadır ve öğrencilerden bu alanlardaki eksikliklerini gidermeleri beklenmektedir. Bu beklenti içerisinde öğrenciler kendilerini rahatsız ve gergin hissedebilmektedir. Kaygı seviyeleri güvenli sınırı aştığında ise bu durum yabancı dili öğrenme açısından büyük bir sorun teşkil eder (Littlewood, 1984: 58-59).

Kaygıyla ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde bu kavram için birçok tanımın yapıldığı ve bu kavramın çeşitli türlerinden bahsedildiği görülmüştür. Kolaylaştırıcı-engelleyici kaygı, durumsal-sürekli kaygı, olay kaynaklı-durum kaynaklı kaygı gibi ifadeler kaygıyı açıklarken kullanılmıştır. Olumsuz deneyimler ve kişisel motivasyon gibi kaygı türlerine de bu açıklamalarda rastlanabilmektedir.

1.2.2. Kaygı Türleri

Günümüzde herkes hayatının bir döneminde kaygılanmaktadır ve insanların hayatlarını belirli oranlarda değiştirmektedir. Kaygı kavramı yıllardır değişik açılardan ele alınmış ve bu kavramın türleri üzerinde çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Yapılan bu araştırmalarda kaygı kavramının durumluk ya da sürekli olabildiğine değinilmiştir. Kişinin tehlikeli koşullar altında deneyimlediği ve kendini rahat hissetmediği, tehlike altında olduğunu hissettiği durumlarda kendini gösteren kaygı türü ‘durumluk kaygı’; tamamen iç kaynaklı olan, bireye tehlike altında olduğu hissi veren, bireyin kendine has değerlerinin tehlike altında olduğu hissi yaratan, bireyin içinde bulunduğu durumları sürekli stresli bir şekilde yorumlamasına sebep olan kaygı türü ise ‘sürekli kaygı’ olarak açıklanmıştır.

“Kaygının diğer türleri arasında bilişsel ve bedensel (Somatik) kaygı, dalgalanan kaygı (Free Floating Anxiety), olumlu ve olumsuz kaygılar gibi ifadelerin yer aldığı görülmektedir. Bu kaygı türleri bireyde derin huzursuzluklara sebep olabilmektedir. Bunlar önem sırasıyla ruhsal olandan bedensel olana doğru şöyledir: endişe, gerginlik, güvensizlik, korku, panik, şaşkınlık, tedirginlik, ağız kuruluğu, baş ağrısı, baş dönmesi, bulantı, çarpıntı, güçsüzlük, halsizlik, iştahsızlık, kan basıncı düşmesi ya da yükselmesi, kas gerginliği, mide-bağırsak yakınmaları, solunum sayısında artma, terleme, titreme, uykusuzluk” (Kaya ve Varol, 2004: 33).

Keeley, Zayac ve Correia (2008), kaygının türü ne olursa olsun yaşanan bu kaygı durumlarının birkaç sebepten dolayı ortaya çıkabildiğini belirtmiştir. Bu sebeplerden bazıları sınav kaygısı, yetersizlik kaygısı, cinsiyet kaygısıdır. Örneğin, sınav kaygısını da içerisinde barındıran değerlendirilme kaygısında öğrenci, öğretmen tarafından veya bir arkadaşı tarafından değerlendirileceğini düşünür ve bu durum da aklında kaygılanmasına sebep olur. Sınıf içi iletişim korkusu ise genelde, konuştuğunda sınıftaki diğer öğrenciler ve öğretmeni tarafından yetersiz görüleceği düşüncesinden kaynaklanmaktadır. Yapılan bir çalışmada lisans öğrencilerinin yüzde 70'inin seyrek sıklıklarla bile olsa sınıf içi iletişim korkusu yaşadıkları rapor edilmiştir.

Spielberger (1966) çalışmasında durumluk kaygı ve sürekli kaygı kavramlarını ele almıştır ve bu kaygı türleri üzerine açıklamalarda bulunmuştur:

1.2.2.1. Durumluk kaygı

Bazen kişiler içinde buldukları durumlardan rahatsız olabilir. Bu rahatsızlık sonucunda kendilerini tehlikede hissedebilir ve içinde buldukları durumu kendilerine tehdit olarak görebilirler. Yaşanan bu durumlar çoğu zaman normal olarak değerlendirilir ve geçicidir.

Kaygı aynı zamanda stres ile doğru orantılı olarak artar ve kaygı ile stres arasındaki yakın bağ inkâr edilemez. Stresin yüksek olduğu anlarda durumluk kaygıda yükselme, stresin olmadığı anlarda ise kaygıda düşme meydana gelmektedir. Öner'e göre (1997) durumluk kaygı, bireyin içinde bulunduğu stresli durumdan dolayı hissettiği subjektif korkudur. Fizyolojik olarak ise sinir sistemimizin uyarılması sonucunda bulantı, terleme, üşüme ve kasılma gibi değişimler bireyin içinde bulunduğu durumdan rahatsızlığını göstermektedir.

Durumluk kaygı, korku, endişe ve tedirginlik ile karakterize edilen o andaki duygusal ruh halini ifade eder. Durumluk kaygıda, bireyde gerginlik ve endişe yaratan o anki durum ortadan kalktığında, olumsuz duygular da ortadan kalkmaktadır (Yavuz, 2002).

Öner ve Lecomptre'nin (1998) yayınladıkları kitapta kaygı, insanın temel duygularından biri olarak kabul edilmiştir ve hepimiz tehlike gördüğümüz durumlarda bir miktar kaygı duyarız. Diş hekimi koltuğunda otururken, sınav kapısında beklerken, uçağa binmeden ya da bir ameliyata girmeden önce tedirgin ve huzursuz oluruz. Tehlike koşullarının yarattığı bu kaygı türü genellikle her bireyin yaşadığı geçici, duruma bağlı bir kaygıdır. Bu kaygı türüne de 'durumluk kaygı' denmektedir.

1.2.2.2. Sürekli kaygı

Bazı bireyler doğdukları andan itibaren endişeli olma özelliğine sahiptirler. Sürekli olarak huzursuzluk içinde yaşarlar ve mutsuzdurlar. Çevrelerinde olup biten olayları bir tehdit unsuru olarak algılayabilirler. Doğrudan doğruya çevreden gelen tehlikelere bağlı olmayan bu kaygı türü içten kaynaklanır. Sürekli kaygı aynı bir virüs gibi insanı ele geçirerek bireyi kaygı durumlarına uyum sağlamaktan alıkoyar. Sürekli kaygı insanların ruh sağlıklarını etkileyen unsurlar arasında üst sıralarda bulunmaktadır. Bu tür kaygı sürekli var olduğu için birey kendini iyice soyutlamaya başlayabilir veya başka insanların himayesine girmek isteyebilir. Sürekli kaygılı öğrenciler çok çabuk mutsuz olurlar ve kendi dünyalarında çok çabuk karamsarlığa düşebilirler.

“Sürekli kaygı, ortada nesnel bir neden yokken de var olan ve böyle bir neden olduğunda da bu durumla orantısız biçimde uzun süreli ve şiddetli olan kaygıdır” (Spielberger; Aktaran: Ocaktan ve diğerleri, 2002: 22).

Öner ve Lecomptre (1998), bireyin öz değerlerinin tehdit edildiğini zannetmesi ya da içinde bulunduğu durumları stresli olarak yorumlaması sonucu kaygı duyduğunu belirtmiştir. Buna da “sürekli kaygı” denir. Klinik psikologlar ve psikiyatristlere başvuran hastaların büyük bir çoğunluğu sürekli kaygı belirtilerinden şikâyet ederler. Huzursuzluklarını gidermede, hafifletmede ya da kontrol etmede bu hastaların karşı koyma, başa çıkma becerileri ya da savunmaları yetersizdir.

1.2.3. Konuşma Kaygısı Kavramı

Kaygı durumu, çoğunlukla öğrencilerin kendilerini hazırlıksız hissettikleri durumlarda engelleyici bir unsur olarak kendisini göstermektedir ve yüksek derecede kaygı, konuşurken öğrencilerin kaygılarının daha da yükselmesine ve başarılarının azalmasına neden olmaktadır.

“Konuşma kaygısı; zihinsel, fizyolojik, duygusal ve kalıtsal-biyolojik sebeplerden oluşabilir. Konuşmanın kolay bir edim olmadığını da göz önünde tutarsak söz konusu sebepler bireyde konuşmadan kaçınma, konuşmak istememe, zorlama ile konuşmaya yönelik oluşabilecek soğukluk gibi davranışlara neden olabilir” (Özkan ve Kınay, 2015: 1293).

“Konuşma kaygısı bir fobidir. Konuşma kaygısı yaşayan bireylerin büyük bir çoğunluğu, problemin yalnızca kendisinde olduğunu düşünmekte ve kendisiyle ilgili endişe duyup tasalanmaktadır” (Yaman ve Suroğlu Sofu, 2013: 43-44).

“Konuşmaya karşı geliştirilen bir tepki olan konuşma kaygısı; üzüntü, kızgınlık, korku şeklinde duygusal ya da kalbin hızlı atması ve terleme şeklinde de fiziksel olarak kendini gösterebilir. Konuşmaya karşı geliştirilen bu tepki; verilen bir hazırlıklı konuşma ödevi, derste yapılan bir konuşma etkinliği ya da sınav amacıyla hazırlıklı/hazırlıksız konuşma gibi konuşmanın zorunlu olduğu hâllerde kendini gösterdiği gibi konuşmadan kaçınma şeklinde konuşmanın zorunlu olmadığı durumlarda da ortaya çıkabilir” (Melanlıoğlu ve Demir, 2013: 392).

Öğrenciler genelde bir grup önünde konuşmaları istendiğinde kendilerini huzursuz hisseder, aslında toplum önünde konuşmak sadece çocukların değil aynı zamanda yetişkinlerin de en büyük korkularından biridir. Konuşma kaygısı; sinirlerin çok hafif bir şekilde gerilmesinden, konuşmacıyı tamamen pasif bırakacak seviyeye kadar değişkenlik gösterebilmektedir. Unutulmamalıdır ki konuşma kaygısı yaşamak tamamen normal bir durumdur ve hemen hemen herkes bu kaygıyı hayatının bir evresinde yaşamaktadır. Bu kaygının yaşanması sırasında terleme, mide bulanması, dudak kuruması, kalp çarpıntısı, bayılma hissi, hızlı konuşma ya da kelimeleri doğru telaffuz edememe gibi semptomlar gözlenebilmektedir.

Horwitz ve diğerleri (1986), yüksek konuşma kaygısı duyan öğrencilerin konsantre olmada problem yaşadıklarını, dersleri ihmal ettiğini, düzensiz kalp atışı yaşadıklarını ve hatta uyku düzenlerinin bile bozulabildiğini belirtmiştir.

Yapılan taramalar sonucunda sığınmacı ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygılarının seviyesini ve sebeplerini inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır ve anket yoluyla öğrencilerden gerekli verilerin alınması planlanmıştır. MEB’e bağlı ortaokullarda

öğrencilere anket uygulanmadan önce Sakarya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izin (Ek 1) alınmıştır ve Adapazarı, Karasu, Erenler ve Korucuk ilçelerinde, beş ayrı ortaokulda toplam 84 adet sığınmacı öğrenciye anket uygulanmıştır.

1.3. SİĞİNMACILARIN KONUŞMA KAYGILARI

İkinci bir dil öğrenmek, ana dili öğrenmekten daha zordur. İnsanlar ana dillerini nasıl ve ne zorluklar yaşayarak öğrendiklerini bilmezler ama okul çağında ikinci bir dil öğrenirken bu zorlukların her biri fark edilir ve bu zorluklar aşılması gereken sorunlardır. Bu dili öğrenen öğrencilerin çoğunun amacı öğrenilen dilde akıcı bir şekilde konuşabilmektir. Konuşma becerisi edinirken sınıf ortamında yaşanan sebeplerden dolayı kaygı seviyesi de yüksek olabilmektedir. Bu durum gayet normaldir çünkü genelde insanlar yeni girdikleri bir ortamda normalde olduklarından daha sessizdirler ve kaygı seviyeleri de daha yüksektir.

Çeşitli araştırmalara göre kaygı genelde öğrenme sürecinde önemli bir rol oynamaktadır çünkü kaygının öğrenciler üzerinde sebep olduğu baskı onları bilgiyi öğrenmeye sevk eder. Kaygının bu bahsedilen olumlu etkisi ilk olarak Alpert ve Haber tarafından 1960 yılında ileri sürülmüştür. Az miktarda kaygının öğrenmeyi kolaylaştırdığını ve motivasyon diye adlandırılan öğrenme isteği yarattığını ileri sürmüşlerdir. Bazıları ise bu pozitif etkiyi ‘uyanıklık’ olarak adlandırmıştır. Diğer bir taraftan, yüksek seviyelerdeki kaygı öğrencilerin zihninde tam tersi bir etki yaratmaktadır. Savunma mekanizmalarını harekete geçirerek içinde buldukları durumu bir tehlike olarak görmelerine yol açabilir.

Öğretmenler öğrencilerinin daha kolay yoldan ve hızlı şekilde konuşma becerilerini geliştirmek için ellerinden geleni yapmalarına rağmen akıcı ve doğru konuşma becerisi edinmek kolay değildir. Bir grubun karşısında konuşmak neredeyse herkeste tedirginliğe yol açar. Bu tedirginliğin altında yatan sebepler arasında yanlış anlaşılma ya da istemeden yanlış bir ifade kullanma korkusu gibi sebepler bulunabilir. Cümlelerin sonuna eklenen bir kelime bile cümlede vurgunun değişmesine, ifade edilmek istenenin yanlış aktarılmasına sebep olabilir. Bu unsurların hepsini düşünmek bile bireylerde kaygı yaratmak için yeterlidir.

Horwitz ve diğeri (1986) yabancı dil kaygısının üç bileşenden oluştuğunu belirtmiştir: iletişim korkusu, test korkusu ve olumsuz değerlendirilme korkusu. İletişim korkusu bireyin gerçek bir konuşmada veya konuştuğunu hayal ederken hissettiği kaygı durumudur. Test korkusu bireyin değerlendirileceğini bildiği anda yaşadığı kaygıdır. Olumsuz değerlendirilme korkusunun ise deneyimlerden yola çıkarak öğretmeni veya arkadaşları tarafından yapıcı olmayan şekilde eleştirilmekten kaynaklı olduğu söylenebilir.

Horwitz ve diğeri (1986: 125-128) göre bilmedikleri bir dilde kaygı duyan öğrenciler genelde unutkanlardır ve konsantre olmada sorun yaşamaktadırlar. Ders geç kalabilirler ya da hiç gelmeyebilirler, sınıfa gelmeden önce o ders için hazırlık yapmazlar, ev ödevlerini yerine getirmezler veya zamanında getirmezler. Çok çalıştıkları zamanlarda ise gerekli ilerlemeyi kaydedemezler veya öğrendiklerini çok çabuk unutabilirler. Bu öğrencilerde gerilme, mide bulantısı, baş ağrısı gibi fiziksel belirtiler ortaya çıkabilir.

Her sınıf ortamında farklı bireyler bulunmaktadır. İkinci dil öğreten bir öğretmen sınıftaki bütün öğrencilerin dinlediklerini anlamalarını ve akıcı bir şekilde konuşmalarını ister ama unutulmamalıdır ki sınıftaki öğrencilerin bazıları konuşkan olduğu gibi bazıları da sessizdir. Bütün öğrencilere aynı oranda erişmek gerektiği için sessiz öğrencilerin sessiz kalmalarının arkasında yatan sebepler bilinmelidir. Bu sebeplere yol açan faktörlerin ortadan kaldırılması için gerekli önlemler alınmazsa öğrenciler, öğrendikleri yeni dili günlük hayatta kullanamayacaklar ve bu durum özgüven eksikliğine sebep olacaktır. Konuşma kaygısını, ikinci dil olarak Türkçe öğrenen sığınmacı öğrenciler de çok sık olarak yaşamaktadır. Bu sorun bir an önce en düşük seviyeye indirilmeli ve sığınmacıların toplumla bütünleşme süreci hızlandırılmalıdır. Bu soruna çözüm bulabilmek için sığınmacı öğrencilerin yaşadığı bu kaygının ne derecede olduğunu ve sebeplerinin bilinmesi gerekmektedir.

Woodrow'a (2006) göre toplum, ikinci dilde konuşma kaygısının genelde sınıf ortamında gerçekleştiğini düşünmektedir fakat sınıf içi konuşmaların, sınıf dışı konuşmalar kadar önemli olduğunu ileri sürmektedir. İkinci dilde yaşanan konuşma kaygısının sınıf içi ve sınıf dışı olmak üzere iki başlık altında incelenebileceğini belirtmiştir.

1.3.1. Günlük Hayatta Yaşanan Kaygılar

Sığınmacılar başka bir ülkeye ilk gittikleri andan itibaren iletişim konusunda büyük problemler yaşamaktadır. Özellikle de sığınmacıların ana dilleri ve konuştukları diğer diller o ülkenin diliyle yakınlık göstermiyorsa iletişim güçlükleri çok daha büyük boyutlarda olmaktadır. Yaşanan bu güçlükler iş bulma, sağlık gibi önemli adımlardan basit bir market alışverişine kadar hayatın her alanında sorun teşkil etmektedir. Yaşanan bu zorluklar da sığınmacıların sosyal hayatın gerektirdiği kurallara uyum sağlama sürecini büyük oranda yavaşlatmaktadır.

Çevresiyle sağlıklı bir iletişim kuramayan bireyin, eyleme yönelik kaygı düzeyi artacak ve bu kaygı zamanla bireyde sosyal fobiye yol açacaktır (Harb ve diğerleri, 2003). Bu durumun önüne geçmek için Türkçe öğrenen sığınmacı öğrencilerin konuşmaya yönelik kaygı düzeylerinin ve bu kaygıların sebeplerinin belirlenmesi gerekmektedir.

“Başarı düzeyi arttıkça kaygı düzeyi azalmaktadır. Öğrencilerin akademik olarak kendilerini yetersiz hissetmeleri, ruh sağlıklarına olumsuz bir etki yapabilir. Bu sonuç, öğrencilerin başarısızlıklarından dolayı doyum sağlayamamaları, güven duygularını kaybetmeleri gibi nedenlerle açıklanabilir” (Varol, 1990; Aktaran: Çakmak ve Hevedanlı, 2004: 9).

Unutulmamalıdır ki kaygı seviyesinin azaltılması için hem sınıf içi uyaranların sorun teşkil etmesi önlenmeli hem de sınıf dışı uyaranlar süreci kolaylaştıracak bir araç haline getirilmelidir. Öğrencilerin bahsedilen kaygıları sınıf dışı ortamlarda da deneyimleyebileceği unutulmamalı ve bu durumları kontrol altına almak için de gerekli düzenlemeler öğrencilerin günlük hayatta konuşurken yaşadığı kaygıyı azaltacak şekilde yapılmalıdır.

1.3.2. Sınıf Ortamında Yaşanan Kaygılar

Mültecilerin sınıf ortamında yaşadıkları konuşma kaygıları ise öğrenci ve öğretmen açısından problemler yaratmaktadır. Sözlü iletişimdeki başarı düzeyinin etkin dinleme ve konuşmaya bağlı olmasına karşılık yeterince gelişmemiş konuşma ve dinleme becerileri, iletişimi olumsuz yönde etkilemektedir (Özbay, 2007: 99). Sığınmacı öğrencilerin konuşulan dili yeterli oranda anlayamamaları ve kendilerini ifade edememeleri sınıf ortamına, kurallarına ve derslere entegrasyonlarını geciktirmektedir ve engellemektedir. Sınıfta anlatılanları tam olarak anlayamayan ve

dilde yeterince akıcı olmadığı için konuşmaktan çekinen öğrencilerin sınıfta bulunması, öğretmenlerin motivasyonunun düşmesine sebep olabilir. Türk öğrenciler de bu olumsuz durumdan paylarını almaktadır. Öğretmenlerinin bu düşük motivasyonu Türk öğrencilerin öğrenme isteklerini azaltıp, öğrenme hızlarını düşürebilir.

“Kaygının; kişisel kaygı, durum kaygısı, iletişim kaygısı, sınıf kaygısı ve sınıf ortamında veya öncesinde gözlemlenebilecek test kaygısı, dinleme, konuşma, yazma kaygısı gibi çok fazla çeşidi bulunmaktadır” (Andrade ve Williams, 2009: 2-4; Aktaran: Tunçel, 2014: 127).

Bekleyen, (2004: 30) yabancı dil kaygısıyla ilgili çalışmalara bakacak olursak, öğrencilerin kaygının yabancı dil sınıflarında genelde konuşma eylemi esnasında ortaya çıktığını belirttiğini söylemektedir.

“Yabancı dilin doğal olmayan bir şekilde öğretilmeye çalışıldığı sınıf ortamı, öğrencilerin kendilerini zayıf hissetmelerine sebep olmaktadır. Sınıf ortamında öğrenciler yeni öğrendikleri yabancı dili düzgün telaffuzla ifade edemezlerse, öğretmenleri tarafından eleştirileceklerini, düzeltileceklerini veya arkadaşları tarafından alay konusu olabileceklerini düşünmektedirler. Kendilerini güvensiz ve kaygılı bir ortamda hisseden dil öğrenenler, yabancı dilde iletişime psikolojik olarak kapanmakta ve bu durum eğer daha da ileri aşamaya ulaşacak olursa, öğrenmenin engellenmesine sebep olabilmektedir” (Littlewood, 1984: 58-59; Aktaran: Doğan, 2008: 50).

“Türkçe öğrenen yabancıların konuşma kaygısını ortaya çıkaran birçok neden olabilir. Aydın (2001: 66-76) yabancı dilde konuşma kaygısının nedenlerini dört ana başlık altında değerlendirmektedir:

- Kişisel nedenler (Konuşma becerisine yönelik algısı, sınıftaki öğrencilerden konuşma becerisinde daha kötü olduğu düşüncesi, değerlendirmelerin negatif olacağı endişesi vb.),
- Kişisel beklentilerin yüksek olması (Konuşmasının mükemmel olmasını istemesi vb.),
- Öğrenmeye yönelik inanışlar (Konuşurken yanlış yapma, kelime bilgisi vb.),
- Öğretmenin sınıf yönetimi (Öğrencilerin hatalarına yaklaşımı vb.)” (Melanlıoğlu ve Demir, 2013: 393)

Sevim ve Gedik’in (2014: 386) yaptığı araştırmadan elde edilen bulgulara göre ortaöğretim öğrencilerinin konuşma kaygıları, sınıf düzeyi ve okul türüne göre anlamlı farklılık göstermezken cinsiyete, Türkçe ve edebiyat dersine karşı tutumlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Türkçe ve edebiyat dersine karşı olumsuz tutuma sahip olan ortaöğretim öğrencileri daha az konuşma kaygısı yaşamaktadır.

Türkiye’de sığınmacı öğrencilere Türkçe öğretilmesi alanında konuşma becerisinin geliştirilmesi çok önem taşımaktadır çünkü Türkçede problem yaşayan öğrencilerin kaygı seviyeleri de paralel olarak artış göstermektedir. Öğrencilerin kendilerini ifade edebilme becerileri geliştikçe kaygı seviyeleri de düşecektir. Bu yüzden bu kaygıların altında yatan sebepler iyi bilinmeli ve bu kaygıları okul ortamlarında ve günlük hayatta ortadan kaldıracak önlemler alınmalıdır.

1.4. KAYGIYI ETKİLEYEN DEĞİŞKENLER

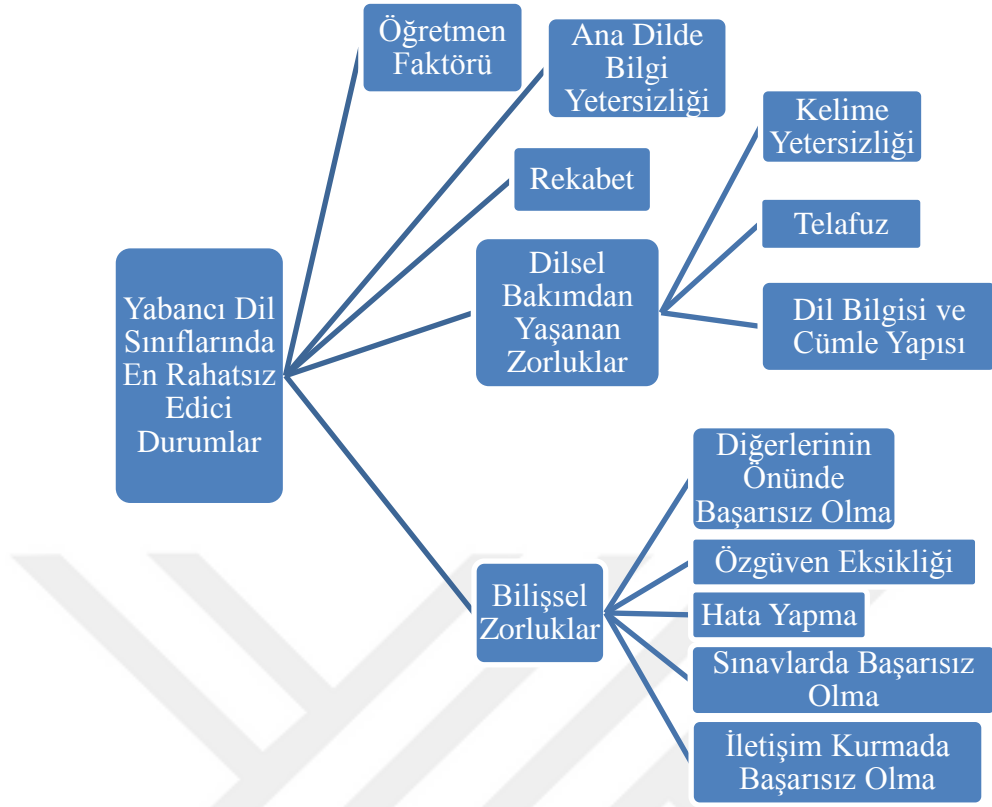
Kaygının yabancı dil öğrenimini nasıl etkilediğine dair ilk çalışmalardan biri Horwitz ve Cope tarafından yapılmıştır.

“Horwitz (1988), öğrencinin yabancı dil hakkındaki duygu, düşünce ve inançlarının sınıf ortamındaki etkinliklerini etkileyeceği ve kaygı sebebi olabileceği görüşünü iddia etmektedir. Özellikle konuşma derslerinde hata yapma ve bunun öğretmenleri tarafından nasıl değerlendirileceği, öğrencilerin duygusal durumlarını etkilemektedir” (Y. Aydın, 2016: 3).

Öğrenciler, yeni öğrendikleri dilde konuşurken hata yapma konusunda kaygılanırsa ve bu hatalarına arkadaş, öğretmen gibi değişkenlerin olumsuz tepki verebileceğini düşünürse, bu durum konuşma eylemi sırasında endişe duymalarına sebep olur.

Esra Özdemir (2013) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının kaynakları üzerine yaptığı çalışmasında, yabancı bir dil öğrenirken yaşanan kaygıların sebeplerini ‘yabancı dile karşı tutum, olumsuz deneyimler, yaş, cinsiyet, öğrenci motivasyonu, öğretmen, fiziksel imkanlar, çevre ve aile desteği, sınıf arkadaşı etkisi, sınav kaygısı ve ana dildeki yeterlilik düzeyi” başlıkları altında toplamıştır.

Kayaoğlu ve Sağlamel (2013: 149) öğrencilerin konuşma derslerindeki kaygılarının sebeplerini anlamak için yaptıkları çalışmalarında, öğrencilerden konuşma derslerinde dil kaygısı yaşamalarının olası sebepleri öğrenilmeye çalışılmış ve olası sebepler Şekil 2’de gösterilmiştir:



Şekil 2. Öğrencilere Göre Konuşma Derslerinde Dil Kaygısının Olası Sebepleri

1.4.1. Yaş ve Kaygı

Bazı araştırmacılar, yaşın yabancı veya ikinci bir dil öğrenirken öğrencilerin başarılarıyla veya kaygı seviyeleriyle ilgisi olup olmadığını öğrenmek için çeşitli incelemelerde bulunmuşlardır. Onwuegbuzie ve diğerleri (1999) dilde yaşanan kaygı ile öğrenci açısından çeşitli değişkenleri karşılaştırmışlar ve 18 ile 71 arası yaşta olan 210 katılımcının fikirlerini almışlardır. Alınan fikirler neticesinde kaygı ve yaş arasında pozitif ve istatistiksel olarak önemli derecede bir korelasyon (Mean= 22.7, SD= 6.5) gözlemlenmiştir.

Çocuk gelişimini göz önünde bulundurursak her yaşta yeni gelişimsel görevler bulunmaktadır ve çocukların bu görevleri yerine getirmesi gerekmektedir. Bu durum kaygıya sebep olabilmektedir.

“Küçüklükten itibaren annelerine bağımlı olan çocuklar, onları kaybetme kaygısı ile yüzleşmektedir. İlk yıllarda anneye bağımlı olan çocuğun en büyük kaygısı annesinden ayrılma kaygısıdır. 3-4 yaşında erkeklerde iğdiş edilme kaygısı, kızların babalarının sevgisini, erkeklerin ise annelerinin sevgisini kazanma kaygısı, ilkokul yıllarında ise arkadaş edineme, derslerinde başarılı olamama kaygısı ve ergenlik yıllarında ise yakın arkadaşlar edinme, bir grubun üyesi olma, karşı cinsle hoş görünme ve bedenindeki değişikliklere karşı duyulan kaygılar görülür” (Alisinanoğlu ve Ulutaş, 2000: 17).

Her çağda belirli bir sebepten dolayı kaygılanan çocuklar için aile faktörü büyük önem taşımaktadır. Aileler çocukların bu kaygılarla başa çıkabilmesi için onlara destek olan ve bu kaygının ne kadar uzun süreceğini ve yoğunluğunu belirleyen kişilerdir.

Yaşa bağlı olarak çocukların hayatlarında yaşanan değişiklikler her bireyde aynı şekilde gerçekleşmemektedir. Ortaokul çağındaki öğrenciler hızlı büyüme döneminde oldukları için ve her bireyin yaşantısı birbirinden farklı olduğu için 1-2 yaş farkında bile büyük kaygı farklılıkları gözlemlenebilir. Her yaş ile beraber kaygının yoğunluğu ve uzunluğu da değişebilir.

1.4.2. Cinsiyet ve Kaygı

Bazı dil kaygı çalışmalarında, cinsiyetin kaygı ve başarı üzerinde etkiye sahip olup olmadığı veya ne kadar etkili olduğu konuları incelenmiştir. Bazı araştırmalar kız öğrencilerin akademik anlamda erkek öğrencilere kıyasla daha fazla kaygılandıklarını belirtmiştir.

Dil öğrenme alanı hakkında, Padilla ve arkadaşlarının (1988) yaptığı çalışmaya göre kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha kolay kaygılanabilmektedir. Diğer bir taraftan, Aida (1994: 158) araştırmasında, Japonca öğrenenlerin dil kaygısı ile cinsiyetleri arasında kayda değer bir ilişki olmadığı sonucuna varmıştır ve kız öğrencilerin kaygı seviyelerinin erkek öğrencilerden çok az aşağıda veya aynı olduğunu belirtmiştir. Aynı şekilde Bozak (1982: 25) yaptığı araştırmasında, 9-12 yaş arasındaki kız öğrencilerin kaygılanma seviyelerinin erkeklerden daha çok olduğunu ancak 13-16 yaş arasındaki kız öğrencilerin kaygılanma seviyelerinin erkeklerden daha düşük olduğunu veya birbirlerine çok yakın olduğunu belirtmiştir.

Yukarıdaki bilgiler ışığında bu araştırmada cinsiyetin, ikinci dilde konuşma becerisi derslerinde kaygı seviyesini etkileyen olası bir parametre olup olmadığı incelenecektir.

1.4.3. Türkiye’de Bulunma Süresi ve Kaygı

İkinci bir dilde konuşmak o dilin ana dil olarak konuşulduğu ülkede bulunmayan öğrenciler için sinir bozucu olabilir. Sınıf dışında herhangi bir yerde hedef dili konuşma imkânı bulamayan öğrenciler, sınıf içinde veya dışında bu dilde konuşmaya çalışırken endişelenebilir ve utanabilirler çünkü bu onlar açısından edinilen bir durum değildir.

Toth (2010: 66-67) araştırmasında, katılımcıların İngilizce konuşulan ülkelerde geçirdikleri zamanın, kaygılarını etkileyip etkilemediğini ele almıştır: “İngilizce konuşulan ülkelerde geçirilen zamanın öğrencilerin kaygı seviyelerini etkileyen önemli bir etmen olduğu bulunmuştur. İngilizce konuşulan bir ülkede hiç bulunmayan ya da altı aydan daha kısa süre bulunan öğrencilerin kaygı seviyesinin (M= 83.29; SD= 16.89), İngilizce konuşulan bir ülkede bir yıldan daha fazla zaman geçiren öğrencilerin kaygı seviyesinden (M= 64.75; SD= 8.89) daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.”

“Denekler, hedef dilin konuşulduğu ülkede yeterli zaman geçirmeyen ve sadece sınıf ortamında hedef dilde diyalog kuran öğrencilerin yabancı dil kaygısı yaşama ihtimallerinin çok yüksek olduğunu belirtmiştir. Hedef dilde konuşmaya alışık değildirler, hedef dilde konuşma deneyimleri yoktur veya onlar için İngilizce konuşmak gerçek bir yaşam deneyimi değildir. Deneklerin görüşlerine göre bu durum, dil sınıflarında yeterli konuşma pratiği yapma imkânı bulamamalarından ve ders dışında çok az İngilizce konuşmalarından kaynaklanmaktadır” (Lugossy ve diğerleri, 2008: 237).

1.5. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Bu araştırma ortaokullarda öğrenim gören sığınmacı öğrencilerin sınıf ortamında Türkçe konuşurken ne derece kaygı yaşadıklarını ve yaşanan kaygıların sebeplerini araştırmayı amaçlamaktadır. Öğrencilerin daha çok hangi alanlarda kaygı yaşadıklarının tespit edilmesi ve yaşanan bu kaygı sebeplerinin farklı açılardan

sınıflandırılması, bu sebeplerin oluşmasında rol oynayan değişkenlerin neler olabileceğine dair değerlendirme yapılması hedeflenmektedir.

Sığınmacı öğrenciler Türkiye'ye geldiklerinden beri onların sorunları ve topluma uyum süreçleri gibi konularda çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Yapılan bu araştırmalar incelenmiştir ve Türk ortaokullarındaki sığınmacı öğrencilerin sınıf ortamında konuşma problemleriyle ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yapılan çalışmalara bakıldığında, daha çok sığınmacıların sağlık hizmetlerine erişimi, topluma uyumu ve sığınmacılara verilen eğitim hizmetleri alanlarındaki çalışmaların ağırlıkta olduğu görülmektedir. Bu nedenle, yapılan bu araştırma ile sığınmacı öğrencilerin konuşma becerilerine olumlu bir katkı sağlanması amaçlanmaktadır.

Araştırmanın evrenini Sakarya'da ortaokullarda öğrenim gören sığınmacı öğrenciler; örneklemini ise Sakarya'nın Karasu, Erenler, Adapazarı ve Korucuk ilçelerindeki beş ayrı ortaokulda okuyan 80 adet beşinci, altıncı ve yedinci sınıf sığınmacı öğrenci oluşturmaktadır. Veriler 2016-2017 bahar ve 2017-2018 güz eğitim öğretim dönemlerinde elde edilmiştir.

Bu çalışma ile; öğretmenlere, akademisyenlere, okul yöneticilerine, eğitim politikasıyla uğraşanlara, öğretim programları geliştiren kişilere yabancı dil kaygısından arındırılmış öğrenme ortamları yaratılması konusunda fikir sunması ve diğer araştırmacılara da bu alanda yapacakları çalışmalar konusunda yardımcı olması amaçlanmaktadır.

1.6. ARAŞTIRMA SORULARI

Bu araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

1. Türk ortaokullarında öğrenim gören sığınmacı öğrenciler, Türkçe derslerinde sınıf ortamında ne oranda konuşma kaygısı yaşamaktadır?
2. Türk ortaokullarında öğrenim gören sığınmacı öğrencilerin Türkçe derslerinde sınıf ortamında yaşadıkları konuşma kaygılarının sebepleri nelerdir?

Bu araştırma kapsamında aşağıdaki alt sorulara da cevap aranmaktadır:

1. Türk ortaokullarında öğrenim gören sığınmacı öğrencilerin cinsiyetleriyle Türkçe derslerindeki konuşma kaygı seviyeleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Türk ortaokullarında öğrenim gören sığınmacı öğrencilerin yaşlarıyla Türkçe derslerindeki konuşma kaygı seviyeleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Türk ortaokullarında öğrenim gören sığınmacı öğrencilerin Türkçe derslerindeki konuşma kaygıları ile Türkiye’de bulunma süreleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.7. SINIRLILIKLAR

Bu çalışmanın verileri sadece Sakarya şehrindeki sığınmacı öğrencilerden elde edilmiştir. Bu çalışmada kullanılan anket Sakarya şehrinin Adapazarı, Erenler, Korucuk ve Karasu ilçelerinde 5 ayrı ortaokulda 80 adet sığınmacı öğrenciye uygulanmıştır. Öğrencilerin Sakarya şehrindeki okullarda dağınık şekilde bulunmasından ve her sene aynı sayıda sığınmacı öğrencinin ortaokula başlamamasından dolayı eşit sayıda beşinci, altıncı ve yedinci sınıf öğrencisine ulaşamamıştır. Eğer daha fazla sığınmacı öğrenciye ulaşılabilseydi, daha detaylı analizler yapılabilirdi.

Bu çalışmanın diğer sınırlılıklarından biri de, açık uçlu sorularda olduğu gibi katılımcıların maddeler hakkında detaylı olarak fikirlerini belirtebilecekleri bir yer bulunmamasıdır. Anket formu aracılığıyla elde edilen verilerin çeşitli kısıtlamaları bulunmaktadır. Anketler, dikkatlice hazırlanır ve doğru şekilde uygulanırsa çok fazla sayıda insandan sınırlı süre içerisinde bilgi toplamak için kullanışlıdır. Fakat anketler, katılımcıların görüş belirttikleri maddelerin içeriklerine daha geniş bir perspektiften bakmalarını sağlamaz. Yani anket maddeleri anlatmak isteneni en kısa ve basit şekilde anlatır. Bu durumda, eğer katılımcılar işaretledikleri madde hakkında daha detaylı fikirlere sahiplerse bunu belirtme fırsatına sahip olamamaktadırlar.

Sığınmacı öğrencilerin Türkçe okuyup anlama becerilerinin duyduklarını anlama becerilerine göre nispeten daha düşük seviyede olması bu araştırmanın diğer

sınırlılıklarından birisidir. Ankete katılan sığınmacı öğrencilerin çoğunluğunu Suriyeli öğrenciler oluşturmaktadır. Son yıllarda maruz kaldıkları olaylar, öğrencilerin çoğunun eğitim hayatlarını olumsuz yönde etkilemiştir ve ister istemez sığınmacı öğrenciler arasında birçok konuda olduğu gibi Türkçe becerisi konusunda da farklılıklar ortaya çıkmıştır. Bu öğrencilerin duyduklarını daha iyi anladıkları neredeyse bütün sınıf öğretmenleri tarafından belirtilmiştir. Öğrenciler arasındaki Türkçe seviye farklılıklarından dolayı, birkaç öğrenci bazı anket maddelerindeki kelimeleri veya ifadeleri anlamakta güçlük çekmiştir. Bu durumlarda sınıf öğretmeni veya anketör tarafından gerekli ek açıklamalar yapılarak, örnekler verilerek öğrencilerin o maddeyi daha iyi anlamaları sağlanmıştır. Gerekli durumlarda anket maddeleri öğrencilerin rahatça anlayacağı yavaşlıkta teker teker öğrencilere okunmuştur ve her bir madde sonunda işaretleme yapmaları için yeterli zaman verilmiştir.

Anketin maddeleri, sığınmacı öğrencilerin konuşurken yaşadıkları kaygı sebeplerinin tamamını ortaya çıkarmada yetersiz kalabilir. Öğrencilerin kaygılanmasına sebep olan başka nedenler de olabilir.

Bu çalışmada kullanılan tarama modeli, bireysel farklılıklardan genel fikirlere odaklandığı için kişilerin genele aykırı düşüncelerine pek odaklanmaz. Fakat eğitim söz konusu olduğunda toplumun genel eğilimleri kadar bireysel farklılıkların da önem kazandığı ortadadır. Bu yüzden bu çalışmada kullanılan tarama modeli, bu çalışmanın bir sınırlılığı olarak düşünülebilir.

Yapılan bu çalışmada bahsi geçen, sınıf ortamında Türkçe konuşurken yaşanan kaygının seviyeleri ve sebepleri konusu sadece sığınmacı öğrenciler için geçerlidir. Bu anketin sonuçları diğer okul türlerindeki öğrencilere veya Türkiye’de bulunan bütün öğrencilere genellenemez.

Anketin uygulanma süresi 2016-2017 bahar yarıyılı ve 2017-2018 güz yarıyılı ile sınırlıdır.

BÖLÜM II

YÖNTEM

2.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Sığınmacı ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygılarını araştıran bu çalışma, nicel araştırma desenlerinden biri olan tarama modeli kullanılarak yapılmıştır. Bu amaçla hazırlanmış olan Likert tipi anket maddeleri öğrencilere uygulanmış ve elde edilen veriler doğrultusunda evren hakkında bilgi edinmeye çalışılmıştır. Araştırılan konunun var olduğu haliyle gözlemlenmesi amaçlanmaktadır.

Genel tarama modelleri; çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkındaki genel yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2006; Aktaran: Ekici ve Hevedanlı, 2010: 99).

2.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Karasar'a (2005: 110) göre örneklem, belli bir evrenden, belli kurallara göre seçilmiş ve seçildiği evreni temsil yeterliği kabul edilen küçük kümedir. Araştırmalar çoğunlukla örneklem kümeler üzerinde yapılır ve elde edilen sonuçlar ilgili evrenlere genellenir.

Bir örneklemin temsili olabilmesi için gerekli koşullardan biri de seçilen örneklemin evrendeki dağılımına çeşit ve oran yönünden benzer olmasıdır (Sümbüloğlu ve Sümbüloğlu, 2016).

Araştırmanın örneklemini, tesadüfi olmayan örnekleme türlerinden *amaçlı örnekleme* metodu kullanılarak seçilmiştir. Amaçlı örneklemede örneği oluşturan elemanlar,

araştırmacının üzerinde çalıştığı sorulara cevap bulacağına inandığı kişilerden oluşur. Bu bağlamda Sakarya şehrinde bulunan GEM'deki sığınmacı öğrencilerin görüşleri de alınmıştır.

Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen ortaokul sığınmacı ğrencilerinin Türkçe derslerinde konuşma becerilerini geliştirirken yaşadıkları kaygı seviyesini ve bu kaygının nedenlerini inceleyen bu araştırmanın rneklemine Sakarya'nın Karasu, Adapazarı, Erenler ve Korucuk ilçelerinde beş ayrı ortaokulda öğrenim gören 80 adet sığınmacı ğrenci oluşurmaktadır. Örneklem içerisinde 32 erkek 48 kız ğrenci bulunmaktadır. Araştırmanın evrenini ise Sakarya'da ortaokullarda öğrenim gören sığınmacı öğrenciler oluşurmaktadır.

Veriler 2016-2017 ve 2017-2018 eğitim ğretim yıllarında elde edilmiştir. Araştırma için geçerli veri elde edebilmek amacıyla anket formu sığınmacı öğrencilerin rahatlıkla anlayabilecekleri hale getirilmiştir ve Sakarya İl Milli Eğitim Mdrlğnden gerekli izin (Ek 1) alındıktan sonra Sakarya ilindeki 5 farklı ortaokulda uygulanmıştır. Araştırmaya 84 kişi katılmıştır. Araştırmaya katılan 4 öğrencinin anketi gerekli kurallara uymadığı için değerlendirmeye alınmamıştır.

2.3. VERİ TOPLAMA ARACI

Türkiye'de sığınmacı ortaokul ğrencilerinin Türkçe derslerinde konuşma kaygılarının seviyelerinin ve sebeplerinin araştırıldığı bu çalışmada Young (1990) tarafından geliştirilmiş anket kullanılmıştır. Anketi kullanmadan önce anketi kullanmak için kendisinden e-mail yoluyla gerekli izin (Ek 2) alınmıştır.

Anket formu 2 bölümden oluşmaktadır (Ek 3 ve 4). Birinci bölümde; okul, cinsiyet, yaş bilgilerinin yanı sıra öğrencilerin ne derece kaygı yaşadıkları ve Türkçe dersi hakkında bir takım genel sorular yer almaktadır. İkinci bölümde ise, bu kaygıların sebeplerini belirlemeye yönelik maddeler bulunmaktadır. Öğrencilerin kaygı düzeyini belirlemek için ankette 5'li likert tipi ölçek kullanılmıştır. Dereceleme maddeleri "(1) Kesinlikle katılmıyorum", "(2) Katılmıyorum", "(3) Yorum yok", "(4) Katılıyorum", "(5) Kesinlikle katılıyorum" şeklinindedir.

Ölçme aracının geçerliliği ve güvenilirliği kapsamında anket maddelerinde sığınmacı öğrencilerin anlayamayacakları ifadelerin mevcut olup olmadığını anlamak için iki ayrı sınıfa ön test uygulanmıştır. Yapılan ön test doğrultusunda anketin ilk bölümünde bulunan altıncı, sekizinci, dokuzuncu, onuncu, on birinci ve on üçüncü sorular üzerinde değişiklik yapılmış ve bir madde de birinci bölümden çıkarılmıştır. Anketin ikinci bölümünde ise birinci, üçüncü, yedinci, dokuzuncu, on beşinci, on yedinci, on sekizinci, yirmi birinci, yirmi dördüncü ve yirmi altıncı maddelerde gerekli değişiklikler bu alanda uzman kişilere danışılarak yapılmıştır.

Yapılan değişiklikler sonucunda anket, 2016-2017 ve 2017-2018 eğitim öğretim dönemlerinde Sakarya'da bulunan 4 ayrı devlet ortaokulunda ve bir adet Geçici Eğitim Merkezinde uygulanmıştır. Anketler sığınmacı öğrenciler tarafından yaklaşık 40 dakikada bitirilmiştir.

80 öğrenciye uygulanan anketin güvenilirlik analizi kapsamında ölçeğin içsel tutarlılığını belirlemek amacıyla Cronbach Alfa (α) katsayısından faydalanılmıştır. Cronbach Alfa katsayısı, ölçekte yer alan soruların homojen bir yapıyı açıklamak amacıyla bir bütün oluşturup oluşturmadıklarını öğrenmek amacıyla çok sık kullanılan bir yöntemdir. Elde edilen veriler 0 ile 1 arasında bir değerden oluşmaktadır. Uygulanan Cronbach α güvenilirlik testi sonucunda elde edilen değer .807 olarak bulunmuştur (Tablo 1). Bu değer ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Tablo 1. Anketin Cronbach Alpha katsayısı

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
.807	27

2.4. UYGULAMA

Ortaokullardaki sığınmacı öğrencilerin konuşma kaygılarının seviyesinin ve sebeplerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada araştırma verileri anket yöntemi ile elde edilmiştir. 84 kişiye anket uygulanmıştır. Yapılan incelemeler sonucunda 4 kişinin anketi, gerekli kurallara uymadığı gerekçesiyle değerlendirme dışı bırakılmıştır.

Anket, Young'ın (1990: 543-545) öğrenci perspektifinden konuşma ve kaygı arasındaki bağlantıyı ve bu kaygıların nedenlerini araştırdığı çalışmasından uyarlanmıştır. Bu çalışmadan alınan, öğrencilerin sınıf ortamındaki konuşma kaygılarının sebepleri ile ilgili anket soruları Türkçeye çevrilmiş ve sığınmacı öğrencilerin anlayabilecekleri şekilde basitleştirilmiştir. Cümlelerin sığınmacı öğrenciler için dil ve anlatım bakımından uygunluğu açısından Türk Dili uzmanlarına danışılmıştır. Daha sonra, basitleştirilen bu anket maddeleri 29 adet ortaokul öğrencisine dağıtılmış ve bu öğrencilerden anlamakta güçlük çektikleri maddeleri belirtmeleri istenmiştir. Alınan dönütler neticesinde gerekli düzenlemeleri yapılan anket maddeleri daha sonra 7 adet sığınmacı öğrenciye verilmiş ve aynı şekilde sığınmacı öğrencilerin bu maddeleri doğru anlayıp anlamadıkları, anlamakta güçlük çektikleri kelime veya ifade olup olmadığı, maddelerin uzunluğunun uygun olup olmadığı ve ölçekte bulunan “Kesinlikle katılıyorum”, “Katılıyorum” “Yorum yok” gibi ifadelerin herhangi bir karışıklığa sebep olup olmadığı araştırılmıştır. Bu öğrencilerden alınan geri bildirim neticesinde anket maddeleri tekrar uzman görüşüne danışılarak düzenlenmiştir ve madde içerikleri sığınmacı öğrencilerin rahatlıkla anlayabilecekleri ifadelerle değiştirilmiştir.

Anket, öğrencilere sınıf öğretmenlerinin yardımıyla anketörün de bulunduğu bir ortamda uygulanmıştır. Öğrencilere anketler araştırmacı tarafından dağıtılmış ve gerekli talimatlar öğrencilere aktarıldıktan sonra anketi tamamlamaları için yeterli süre verilmiştir. Bu süre zarfında öğrenciler gözlemlenmiştir ve anlamadıkları kelimeler ve ifadeler konusunda onlara yardımcı olunmuştur.

Anketin uygulanması sırasında ortaokullarda okuyan sığınmacı öğrencilerin Türkçelerinin GEM’de okuyan sığınmacı öğrencilerin Türkçelerinden daha iyi

olduğu gözlemlenmiştir. Bunun sebepleri arasında ortaokuldaki öğrencilerin Türkçenin çok konuşulduğu ortamda bulunmaları, derslerinin çoğunu Türkçe olarak öğrenmeleri ve arkadaşlarıyla olan iletişimlerinde sürekli Türkçeyi kullanmaları söylenebilir. Fakat GEM’de bulunan öğrenciler tamamen sığınmacılardan oluşmaktadır. Aileleri tarafından da günlük hayatta pek konuşulmayan Türkçe, bu öğrenciler için GEM’de alınan derslerle sınırlı kalmaktadır ve normal devlet ortaokullarındaki sığınmacı öğrencilerle karşılaştırılırsa GEM’deki sığınmacı öğrencilerin Türkçe bakımından daha geride oldukları belirtilmiştir.

Sakarya GEM’de okuyan öğrencilerin müfredatı normal devlet ortaokullarında okuyan sığınmacı öğrencilerden çok farklıdır. Genellikle iletişim aracı olarak ana dillerini tercih eden bu sığınmacılar Türkçeyi ortaokullardaki öğrenciler kadar çok konuşmadıkları için ve GEM’i tercih eden aileler, çocuklarının Suriye’dekine benzer bir şekilde eğitim almalarını istedikleri için Türkçenin ikinci planda kaldığı söylenebilir. Bu sebeplerden dolayı, bu öğrencilerin bazı becerileri yeterince gelişmemektedir. Anket uygulanmadan önce GEM’de bulunan bu öğrencilerin duyduğunu anlama becerilerinin okuyup anlama becerilerinden daha iyi olduğu öğretmenler ve öğrenciler tarafından belirtilmiştir. Bu yüzden anketin uygulanması için yaklaşık olarak on beşer kişilik 3 adet sınıf oluşturulmuştur. Oluşturulan bu sınıflarda anketin uygulanması, öğrencilere anket maddelerini okumaları için yeterli sürenin verilmesi ve daha sonra maddelerin sözel olarak ifade edilmesi şeklinde gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerden anlamadıkları ifadeleri veya kelimeleri sormaları istenmiş ve gerekli durumlarda ek açıklamalar yapılmıştır.

Bütün bu sebeplerden dolayı, GEM’de anket uygulanan sığınmacı öğrencilerin ankete katılan bütün öğrencilere oranı ile Türkiye genelinde GEM’de eğitim gören sığınmacı öğrencilerin Türkiye’de eğitim gören bütün sığınmacı öğrencilere oranının birbirine benzer tutulmasına özen gösterilmiştir.

Bu araştırma, temel olarak bir anket, istatistikî analiz çalışması ve verileri değerlendirme olarak desenlendirilmiştir. Araştırmaya, Sakarya’nın 5 farklı ortaokulunda öğrenim görmekte olan toplam 84 adet sığınmacı ortaokul öğrencisi katılmıştır. 4 öğrencinin anketi geçersiz sayılmıştır. Ankette öğrencilere iki farklı bölüm içerisinde sorular sorulmuştur. Buna göre; ilk bölümde kişisel bilgileri ve

Türkçe dersi ile kaygı arasındaki ilişkiye dair öğrencilerin görüşlerini almayı amaçlayan 12 adet soru, ikinci bölümde ise sınıf ortamındaki ikinci dil (Türkçe) konuşma kaygısı sebepleri ile ilgili 27 adet madde yer almaktadır. Katılımcılar ikinci bölümde, kendilerine verilen maddeler hakkında ne düşündüklerini beşli likert tipi dereceleme ölçeği kullanarak işaretleme yapmışlardır. Dereceleme maddeleri “(1) Kesinlikle katılmıyorum”, “(2) Katılmıyorum”, “(3) Yorum yok”, “(4) Katılıyorum”, “(5) Kesinlikle katılıyorum” şeklindedir. Böylece anketi cevaplayan öğrenciler her bir maddeye, belirtilen bu beş alt ölçeklerden bir tanesini işaretleyerek düşüncelerini belli etmişlerdir. Anketle ilgili istatistiksel çözümlenmeleri elde etmek için “SPSS 22.0 for Windows” programından faydalanılmıştır.

2.5. VERİLERİN ANALİZİ

Bu çalışmada, ortaokul sığınmacı öğrencileri üzerinde, onların sınıf ortamında Türkçe konuşurken deneyimledikleri konuşma kaygılarının seviyelerini ve sebeplerini ortaya çıkarmak için uygulanan anketin verileri analiz edilmiştir. Anket verileri Sakarya ilindeki 5 farklı ortaokuldan 84 farklı sığınmacı öğrenciden elde edilmiştir. 80 adet anketin verileri değerlendirilmeye alınmış ve üzerinde analizler yapılmıştır.

Anket formu 2 bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde demografik sorular ve Türkçe dersi ile kaygı hakkında çeşitli genel sorular yer almaktadır. İkinci bölümde ise öğrencilerin bu kaygılarının sebeplerini belirlemeye yönelik maddeler bulunmaktadır. Öğrencilerin kaygı düzeyini tespit etmek için 5’li likert tipi ölçek kullanılmıştır. Derecelendirme maddeleri “(1) Kesinlikle katılmıyorum”, “(2) Katılmıyorum”, “(3) Yorum yok”, “(4) Katılıyorum”, “(5) Kesinlikle katılıyorum” şeklindedir.

Anketin güvenilirlik analizi kapsamında ölçeklerin içsel tutarlılığını belirlemek için Cronbach Alfa (α) katsayısından yararlanılmıştır. Cronbach Alfa (α) katsayısı .807 olarak bulunmuştur.

Bu araştırmada; araştırmanın alt amaçları doğrultusunda, sığınmacı öğrencilerin cinsiyetleriyle konuşma kayđı seviyeleri, yaşlarıyla konuşma kayđı seviyeleri ve Türkiye’de bulunma süreleriyle konuşma kayđı seviyeleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı araştırılmıştır. Aynı zamanda, anketin ikinci bölümünde bulunan Türkçe konuşma kayđısının sebeplerine dair maddeler; yaş, cinsiyet ve Türkiye’de bulunma süresi değişkenlerine göre incelenmiştir. Elde edilen veriler ‘‘SPSS 22.0 for Windows’’ programı kullanılarak analiz edilmiştir.



BÖLÜM III

BULGULAR VE YORUMLAR

3.1. KATILIMCILARIN DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİ VE GENEL SORULARA DAİR BİLGİLER

Araştırmaya katılan ve anketi geçerli sayılan 80 adet sığınmacı ortaokul öğrencisinin demografik özellikleri ve anketin birinci bölümünde sorulan genel sorulara verilen cevaplarla ilgili veriler Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların Demografik Özellikleri ve Genel Sorular

		N	%
1. Okul	Namık Kemal O.	6	7.5
	Küpçüler O.	1	1.2
	Vali Mustafa Uygur O.	6	7.5
	Adapazarı İmam Hatip O.	17	21.2
	Karaman Geçici Eğitim Merkezi	50	62.5
2. Cinsiyet	Erkek	32	40
	Kız	48	60
3. Yaş	10	1	1.3
	11	5	6.3
	12	22	27.5
	13	16	20
	14	20	25
	15	12	15
	16	2	2.5
	17	2	2.5

	1	23	28.7
4. Kaç yıldır Türkiye’de yaşıyorsun?	2	29	36.3
	3	18	22.5
	4+	10	12.5
	1 yıl önce	36	45
5. Türkçeyi ne zaman öğrenmeye başladın?	2 yıl önce	32	40
	3 yıl önce	7	8.8
	4+ yıl önce	5	6.3
	Hayır	3	3.8
6. Türkçe dersini seviyor musun?	Bazen evet, bazen hayır	23	28.7
	Evet	54	67.5
	Evet	61	76.3
7. Türkçe ders saati sayısı yeterli mi?	Hayır	19	23.8
	Hiç	4	5.0
8. Türkçe dersinde ne kadar konuşma etkinliği yapıyorsun?	Bazen	35	43.8
	Sık	13	16.3
	Çok sık	14	17.5
	Her zaman	14	17.5
	Hayır	4	5.0
9. Dersten sonra Türkçe çalışmayı seviyor musun?	Bazen evet, bazen hayır	40	50.0
	Evet	36	45.0
	Hiç	4	5.0
10. Bir günde Türkçeyi ne kadar kullanıyorsun?	Bazen	41	51.2
	Sık	9	11.3
	Çok sık	13	16.3
	Her zaman	13	16.3
	Az	18	22.5
11. Türkçeyi ne kadar iyi konuşuyorsun?	Orta	49	61.3
	Çok	13	16.3

	Hiç	3	3.8
12. Derste Türkçe konuşurken ne kadar kaygılanıyorsunuz?	Bazen	55	68.8
	Sık	11	13.8
	Çok sık	2	2.5
	Her zaman	9	11.3

3.2. CİNSİYET İLE TÜRKÇE KONUŞMA KAYGISI ARASINDAKİ İLİŞKİ

İki gruplu bir verinin testi için normalde t-test kullanılması gereklidir fakat t-test yapmak için bağımlı değişkenin normal dağılması varsayımının sağlanmadığı görülmüştür. Bu durumda *non-parametric* bir test olan Man-Whitney U testi kullanılmıştır. Normal dağılıma ilişkin hipotez aşağıdaki gibidir:

H_0 : Bağımlı değişken normal dağılmıştır.

H_1 : Bağımlı değişken normal dağılmamıştır.

Tablo 3'te görüleceği üzere Shapiro-Wilk ve Kolmogorov-Smirnov testlerinin ikisinin de p değeri $p=0.000<0.05$ olduğundan H_0 hipotezi reddedilmiştir. Yani bağımlı değişken normal dağılmamıştır.

Tablo 3. Shapiro-Wilk ve Kolmogorov-Smirnov Test Sonuçları

	Tests of Normality					
	Kolmogorov-Smirnova			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Derste Türkçe konuşurken ne kadar kaygılanıyorsunuz?	,407	80	,000	,651	80	,000

Sınıfta Türkçe konuşurken kaygılanma anlamında farklı cinsiyet grupları için farklılık olup olmadığına ilişkin hipotez aşağıdaki gibidir.

H_0 : Farklı cinsiyet grupları arasında sınıfta Türkçe konuşurken kaygılanma anlamında fark yoktur.

H_1 : Farklı cinsiyet grupları arasında sınıfta Türkçe konuşurken kaygılanma anlamında fark vardır.

Tablo 4'te görüleceği üzere Mann-Whitney U testinin p değeri $p=0.157>0.05$ olduğundan H_0 hipotezi kabul edilmiştir. Yani farklı cinsiyet grupları arasında sınıfta Türkçe konuşurken kaygılanma anlamında fark yoktur.

Tablo 4. Mann-Whitney U Test Sonuçları

Test Statistics	
Derste Türkçe konuşurken ne kadar kaygılanıyorsunuz?	
Mann-Whitney U	650,000
Wilcoxon W	1826,000
Z	-1,415
Asymp. Sig. (2-tailed)	,157

3.3. YAŞ İLE TÜRKÇE KONUŞMA KAYGISI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Yaş değişkeni sürekli bir değişkendir ve yine sürekli bir değişken olan bağımlı değişken ile ilişkisini ölçmek için basit regresyon analizi yapılabilir ancak daha önceki testlerde karşılaşılan normallik varsayımı basit regresyon için de geçerlidir. Bu durumda geçersiz bir regresyon analizi yerine yaş değişkenini kategorik bir veri olarak değiştirip iki gruplu bir kesikli (nominal) değişken elde edilmiştir. Bu durumda cinsiyet değişkeni için uyguladığımız testlerin aynısını uygulayabiliriz.

Sınıfta Türkçe konuşurken kaygılanma anlamında farklı yaş grupları için farklılık olup olmadığına ilişkin hipotez aşağıdaki gibidir.

H₀: Farklı yaş grupları arasında sınıfta Türkçe konuşurken kaygılanma anlamında fark yoktur.

H₁: Farklı yaş grupları arasında sınıfta Türkçe konuşurken kaygılanma anlamında fark vardır.

Tablo 5'te görüleceği üzere Mann-Whitney U testinin p değeri $p=0.348>0.05$ olduğundan H_0 hipotezi kabul edilmiştir. Yani farklı cinsiyet grupları arasında sınıfta Türkçe konuşurken kaygılanma anlamında fark yoktur.

Tablo 5. Mann-Whitney U Test Sonuçları

Test Statistics	
	Derste Türkçe konuşurken ne kadar kaygılanıyorsunuz?
Mann-Whitney U	712,500
Wilcoxon W	1702,500
Z	-,939
Asymp. Sig. (2-tailed)	,348

3.4. TÜRKİYE'DE YAŞAMA SÜRESİ İLE TÜRKÇE KONUŞMA KAYGISI ARASINDAKİ İLİŞKİ

İkiden fazla gruplu bir verinin testi için normalde one-way Anova testi kullanılması gerekir fakat one-way Anova testi yapmak için gerekli olan bağımlı değişkenin normal dağılması varsayımının sağlanmadığı görülmüştür (Duruma ilişkin normallik testi yukarıda yapılmıştır.). Bu durumda *non-parametric* bir test olan Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır.

Sınıfta Türkçe konuşurken kaygılanma anlamında Türkiye’de yaşama süresi farklı olan gruplar için farklılık olup olmadığına ilişkin hipotez aşağıdaki gibidir.

H₀: Türkiye’de yaşama süresi farklı olan gruplar arasında sınıfta Türkçe konuşurken kaygılanma anlamında fark yoktur.

H₁: Türkiye’de yaşama süresi farklı olan gruplar arasında sınıfta Türkçe konuşurken kaygılanma anlamında fark vardır.

Tablo 6’da görüleceği üzere Kruskal-Wallis testinin p değeri $p=0.628<0.05$ olduğundan H₀ hipotezi kabul edilmiştir. Yani Türkiye’de yaşama süresi farklı olan gruplar arasında sınıfta Türkçe konuşurken kaygılanma anlamında fark yoktur.

Tablo 6. Kruskal-Wallis Test Sonuçları

Test Statistics	
	Derste Türkçe konuşurken ne kadar kaygılanıyorsunuz?
Chi-Square	1,738
df	3
Asymp. Sig.	,628

3.5. İKİNCİ DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN SİĞINMACI ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN KONUŞMA KAYGILARININ KAYNAKLARI

Bu bölümde anketin ikinci bölümünde bulunan maddelere dair bilgiler verilmiştir ve her bir madde çeşitli değişkenler açısından SPSS 22.0 programı kullanılarak incelenmiştir.

Tablo 7. Shapiro-Wilk ve Kolmogorov-Smirnov Test Sonuçları

Tests of Normality		
	Kolmogorov-Smirnov ^a	Shapiro-Wilk
	Sig.	Sig.
Madde 1	.000	.000
Madde 2	.000	.000
Madde 3	.000	.000
Madde 4	.000	.000
Madde 5	.000	.000
Madde 6	.000	.000
Madde 7	.000	.000
Madde 8	.000	.000
Madde 9	.000	.000
Madde 10	.000	.000
Madde 11	.000	.000
Madde 12	.000	.000
Madde 13	.000	.000
Madde 14	.000	.000
Madde 15	.000	.000
Madde 16	.000	.000
Madde 17	.000	.000
Madde 18	.000	.000
Madde 19	.000	.000
Madde 20	.000	.000
Madde 21	.000	.000
Madde 22	.000	.000
Madde 23	.000	.000
Madde 24	.000	.000
Madde 25	.000	.000
Madde 26	.000	.000
Madde 27	.000	.000

a. Lilliefors Significance Correction

İki gruplu bir verinin testi için normalde t-test kullanılması gerekir. Tablo 7’de anketin ikinci bölümünde bulunan maddelerin Shapiro-Wilk ve Kolmogorov-Smirnov test sonuçları verilmiştir. Bu tablodan anlaşılacağı üzere t-test yapmak için gerekli olan bağımlı değişkenin normal dağılması varsayımının sağlanmadığı görülmüştür. Shapiro-Wilk ve Kolmogorov-Smirnov testlerinin ikisinde de $p=0.000<0.05$ olduğu için bağımlı değişkenin normal dağılmadığı söylenebilir. Bu durum, anketin ikinci bölümünde bulunan 27 değişken için de geçerlidir. Bu yüzden anket maddelerini *cinsiyet ve yaş değişkenleri (13 yaş ve altı - 14 yaş ve üzeri)* açısından incelemek için non-parametric bir test olan Man-Whitney U testi uygulanmıştır.

İkiden fazla gruplu bir verinin testi için normalde One-way Anova testi kullanılması gerekir fakat bağımlı değişkenin normal dağılmamasından dolayı One-way Anova testi uygulanmamıştır (Duruma ilişkin normallik testi yukarıda yapılmıştır.). Bu yüzden anket maddelerini, *Türkiye’de bulunma süresi* değişkeni açısından incelemek için non-parametric bir test olan *Kruskal-Wallis testi* kullanılmıştır.

3.5.1. Öğretmenlerden Kaynaklı Konuşma Kaygısı Maddelerine Dair Öğrenci Görüşleri

3.5.1.1. Ölçeğin dokuzuncu maddesinin frekansı ve yüzde dağılımı

Geleneksel öğretim yöntemlerinde, hata istenmeyen bir durum olarak algılanır ve çocukların hata yapmaları beklenmemektedir. Öğretmenlerin kendileri bile hata yapmaktan çekinir. Öğrencilerinin olası hatalarından kendilerini sorumlu tutarlar ve bu yüzden de onları bir an önce düzeltme arayışı içerisine girerler. Örneğin tahtada Türkçe konuşurken veya kâğıt üzerinde hata yapan bir öğrenci anında öğretmen tarafından durdurulur ve yanlış doğru cevap ile düzeltilir. Sürekli hatalar hakkında konuşulur ve öğrencilerden verilen görevleri yerine getirmeleri beklenir ama yapılan hataları önlemek için ne yapmak gerektiği ya da yapılan hataların neden yapıldığı yeteri kadar araştırılmaz.

Hatalar öğrencileri cesaretsizleştirmemelidir. Hata yapmak öğrencinin faydasına olmalıdır ve öğrenciler hatalardan öğrenmelidir. Öğrenme bu şekilde gerçekleşir.

Öğrencilerin hata yapmalarını hoş karşılamayan öğretmenler yeni şeyler öğrenme sürecini çok daha zor bir süreç haline getirmektedirler. Bu durum yeni dil öğrenen bütün öğrencilerde olduğu gibi sığınmacı öğrenciler için de geçerlidir ve hata yapmaktan korkan öğrencilerin kaygılanmaları kaçınılmazdır.

Tablo 8. Ölçeğin Dokuzuncu Maddesinin Frekansı ve Yüzde Dağılımı

Madde 9:		F	%
Türkçe konuşurken, öğretmenim yanırlarımı çok sık düzeltiyor. Bu yüzden kaygılanıyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	12	15.0
	Katılmıyorum	17	21.3
	Yorum Yok	19	23.8
	Katılıyorum	22	27.5
	Kesinlikle Katılıyorum	10	12.5
	Toplam	80	100

Türk ortaokullarında ikinci dil olarak Türkçe öğrenen sığınmacı öğrencilerin sınıf ortamında Türkçe konuşma kaygılarının kaynakları anketindeki dokuzuncu ölçek için katılımcıların %15'i (12 kişi) '*Kesinlikle katılmıyorum*', %21,3'ü (17 kişi) '*Katılmıyorum*', %23,8'i (19 kişi) '*Yorum yok*', %27,5'i (22 kişi) '*Katılıyorum*', %12,5'i (10 kişi) '*Kesinlikle katılıyorum*' seçeneklerini işaretlemişlerdir. Tablodan anlaşıldığı gibi '*Katılıyorum*' ve '*Kesinlikle katılıyorum*' seçeneklerini işaretleyenlerin oranı (%40) ile '*Katılmıyorum*' ve '*Kesinlikle katılmıyorum*' seçeneklerini işaretleyenlerin oranının (%36) birbirine çok yakın olduğu görülmektedir.

Tablo 9. Madde 9 - Man-Whitney U ve Kruskal-Wallis Test Sonuçları

	(Cinsiyet)	.817
Madde 9. Türkçe konuşurken,	Man-Whitney U Test Asymp. Sig:	
öğretmenim yanırlarımı çok	(Yaş)	.729
sık düzeltiyor. Bu yüzden	Man-Whitney U Test Asymp. Sig:	
kaygılanıyorum.	(Türkiye’de bulunma süresi)	.294
	Kruskal-Wallis Test Asymp. Sig:	

Tablo 9’da görüleceği üzere, bütün değişkenlerin p değeri 0.05’ten büyük olduğundan, madde 9 için farklı cinsiyet grupları, yaş grupları ve Türkiye’de bulunma süresi açısından fark olmadığı söylenebilir.

3.5.1.2. Ölçeğin on dokuzuncu maddesinin frekansı ve yüzde dağılımı

Bazı öğrenciler hata yapmaktan korktuğu için öğretmenler, hata yapmanın öğrenme sürecinin doğal bir parçası olduğunu öğrencilere hatırlatmalıdır. Öğrencilerden rastgele sözlü etkinliklere katılmalarını istemektense öğrencileri gönüllü olarak derse katılmaya teşvik etmek öğrencilerin kendilerini daha rahat hissetmesini sağlayabilir, çünkü bazı öğrenciler cevaplarının doğru olduğundan emin olana kadar söz almaktan çekinebilir.

Bu sürecin sürekli olarak öğretmenin soru sorması, öğrencinin sorulan soruya cevap vermesi ve öğretmenin verilen cevabın doğruluğunu onaylaması şeklinde olması birçok probleme sebep olabilir. Aynı şekilde sürekli gönüllülük esasına dayalı olarak öğrencilerden sözlü etkinliklere katılmalarını beklemenin de konuşma becerisini edinme açısından bazı olumsuz etkileri olabilir.

Tablo 10. Ölçeğin On Dokuzuncu Maddesinin Frekansı ve Yüzde Dağılımı

Madde 19:		F	%
	Kesinlikle Katılmıyorum	10	12.5
Sorulara gönüllü olarak Türkçe cevap vermeyi seviyorum. Ama öğretmenim cevap vermemi istediğinde kaygılanıyorum.	Katılmıyorum	34	42.5
	Yorum Yok	10	12.5
	Katılıyorum	20	25.0
	Kesinlikle Katılıyorum	6	7.5
	Toplam	80	100

Türk ortaokullarında ikinci dil olarak Türkçe öğrenen sığınmacı öğrencilerin sınıf ortamında Türkçe konuşma kaygılarının kaynakları anketindeki on dokuzuncu ölçek için katılımcıların %12,5'i (10 kişi) '*Kesinlikle katılmıyorum*', %42,5'i (34 kişi) '*Katılmıyorum*', %12,5'i (10 kişi) '*Yorum yok*', %25'i (20 kişi) '*Katılıyorum*', %7,5'i (6 kişi) '*Kesinlikle katılıyorum*' seçeneklerini işaretlemişlerdir. Tablodan anlaşıldığı gibi öğrencilerin çoğunluğu (%55) bu madde için '*Katılmıyorum*' ve '*Kesinlikle katılmıyorum*' seçeneklerini işaretlemişlerdir.

Tablo 11. Madde 19 - Man-Whitney U ve Kruskal-Wallis Test Sonuçları

Madde 19. Sorulara gönüllü olarak Türkçe cevap vermeyi seviyorum. Ama öğretmenim cevap vermemi istediğinde kaygılanıyorum.	(Cinsiyet)	.796
	Man-Whitney U Test Asymp. Sig:	
	(Yaş)	.238
	Man-Whitney U Test Asymp. Sig:	
	(Türkiye'de bulunma süresi)	.117
	Kruskal-Wallis Test Asymp. Sig:	

Tablo 11’de görüleceği üzere, bütün değişkenlerin p değeri 0.05’ten büyük olduğundan, madde 19 için farklı cinsiyet grupları, yaş grupları ve Türkiye’de bulunma süresi açısından fark olmadığı söylenebilir.

3.5.1.3. Ölçeğin yirmi üçüncü maddesinin frekansı ve yüzde dağılımı

Öğretmenler açısından öğrenci hatalarının ne zaman ve nasıl düzeltileceği veya düzeltilip düzeltilmeyeceği her zaman bir sorun olmuştur.

Öğrencilerin yaptığı her hatayı düzeltmek dersin akışını bozar ve öğrencilerin motivasyonlarının düşmesine neden olur. Olumsuz etkiler yaratabilecek diğer bir durum ise öğrencilerin hatalarını hiç düzeltmemektir. Bazen, öğrenci hatalarının görmezden gelinmesi gereken durumlar vardır. Özellikle akıcılık ve doğru cümleler kurma, konuşma becerisini öğretirken üzerinde durulması gereken kavramlardır. Sınıf ortamında yapılan etkinliklerin öğrencinin konuşurken daha akıcı hale gelmesini mi yoksa hata yapmamayı mı hedeflediği, hataların ne oranda ve nasıl düzeltileceğini belirlemede önemli rol oynar. Gereğinden fazla veya yersiz yapılan düzeltmeler öğrencilerin motivasyonunu düşürür ve hata yapmama kaygısı içerisine girmelerine neden olabilir.

Tablo 12. Ölçeğin Yirmi Üçüncü Maddesinin Frekansı ve Yüzde Dağılımı

Madde 23:		F	%
	Kesinlikle Katılmıyorum	19	23.8
	Katılmıyorum	20	25.0
Türkçe konuşurken, öğretmenim benim yanlışlarımı düzelttiğinde kaygılanıyorum.	Yorum Yok	10	12.5
	Katılıyorum	24	30.0
	Kesinlikle Katılıyorum	7	8.8
	Toplam	80	100

Türk ortaokullarında ikinci dil olarak Türkçe öğrenen sığınmacı öğrencilerin sınıf ortamında Türkçe konuşma kaygılarının kaynakları anketindeki yirmi üçüncü ölçek için katılımcıların %23,8'i (19 kişi) '*Kesinlikle katılmıyorum*', %25'i (20 kişi) '*Katılmıyorum*', %12,5'i (10 kişi) '*Yorum yok*', %30'u (24 kişi) '*Katılıyorum*', %8,8'i (7 kişi) '*Kesinlikle katılıyorum*' seçeneklerini işaretlemişlerdir. Tablodan anlaşıldığı gibi öğrencilerin çoğunluğu (%48) bu madde için '*Katılmıyorum*' ve '*Kesinlikle katılmıyorum*' seçeneklerini işaretlemişlerdir.

Tablo 13. Madde 23 - Man-Whitney U ve Kruskal-Wallis Test Sonuçları

Madde 23. Türkçe konuşurken, öğretmenim benim yanırlarımı düzelttiğinde kaygılanıyorum.	(Cinsiyet)	.491
	Man-Whitney U Test Asymp. Sig:	
	(Yaş)	.042
	Man-Whitney U Test Asymp. Sig:	
	(Türkiye'de bulunma süresi)	.051
	Kruskal-Wallis Test Asymp. Sig:	

Tablo 13'te görüleceği üzere, *cinsiyet* ve *Türkiye'de bulunma süresi* değişkenlerinin p değeri 0.05'ten büyük olduğundan, madde 23 için farklı cinsiyet grupları ve Türkiye'de bulunma süresi açısından fark olmadığı söylenebilir. Yaş değişkeninde ise p değeri 0.05'ten küçük olduğundan farklı yaş grupları arasında fark bulunduğu yorumu yapılabilir. Yapılan test sonucunda 14 ve üstü yaş grubundaki öğrencilerin (m= 46.17), 13 ve altı yaş grubundaki öğrencilere (m= 35.86) oranla, Türkçe konuşurken öğretmenleri yanırlarını düzelttiğinde daha çok kaygılandıkları görülmüştür.

3.5.1.4. Öğretmenlerden kaynaklı sebeplerin değerlendirilmesi

Öğretmenlerden kaynaklanan konuşma kaygısı maddelerine dair öğrenci verilerine bakarak öğretmenin sınıfta öğrencilerden cevap vermesini istemesi, onlarda yüksek

seviyede kaygıya sebep olmamaktadır. Aynı zamanda çoğu öğrencinin, öğretmen tarafından sorulan sorulara söz hakkı isteyerek katkıda bulunmaktan korkmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum öğrenci öğretmen ilişkileri bakımından olumlu olarak değerlendirilebilir.

Öğretmenlerin, öğrencilerin yaptığı yanlışları düzeltmesinin ise onları orta derecede kaygılandığı görülmektedir. Bunun sebebi öğretmenlerin, yapılan hataları düzeltme yöntemleri veya çok sık düzeltmeleri olabilir. Bu durumla alakalı olarak, anketin dokuzuncu maddesinden elde edilen veriler incelendiğinde öğrencilerin; yaptıkları yanlışların, öğretmenleri tarafından çok sık düzeltildiğini düşündükleri sonucuna ulaşılmaktadır. Bu durum da onların kaygılanmasına sebep olmaktadır. Yapılan hataların gereğinden fazla ve yanlış yöntemlerle düzeltilmesi öğrencilerin öğrenme isteğini azaltacağı ve özgüvenlerini düşüreceği unutulmamalıdır.

3.5.2. Bilgi Yetersizliğinden Kaynaklı Konuşma Kaygısı Maddelerine Dair Öğrenci Görüşleri

3.5.2.1. Ölçeğin üçüncü maddesinin frekansı ve yüzde dağılımı

Ortaokul çağında takdir edilme, popüler olma ve başarılı olma gibi kavramlar öğrencilerin hayatında her gün daha da çok yer almaya başlamıştır. Bu öğrencilerde performans kaygısı kendisini açıkça göstermektedir. Öğrencilere verilen ev ödevleri çeşitli nedenlerden dolayı yapılmadığında bu performans kaygısı kendisini göstermektedir. Öğrencilerin; işlenecek konuya zaten hazırlıksız oldukları, o gün içerisindeki konuları öğrenemeyecekleri veya öğrenmede güçlük yaşayacakları şeklinde düşüncelerine yol açabilmektedir.

Öğrencilerin konuşacakları konuyu önceden araştırmaları, bu konu hakkında bilgi edinmeleri ve konuşmalarını planlamaları, konuşma anında yaşanan kaygıyı büyük ölçüde azaltmaktadır. Konuşacakları konu hakkında bilgi sahibi olmayan öğrenciler için diğer bir kaygı sebebi ise duyduklarını tam olarak anlayamamalarıdır. Net bir şekilde anlaşılmayan konu üzerine konuşma yapmaya çalışmak kaygılanmalarına sebep olur. Arabia (2014) tarafından yabancı dil kaygı ölçeği kullanılarak Suudi öğrencilerin kaygı seviyelerini ve sebeplerini öğrenmek amacıyla yapılan

araştırmanın sonuçlarına göre öğrenciler arasında kaygının ana sebeplerinden biri de öğrencilerin derse gelmeden önce yeterli hazırlık yapmamalarından kaynaklı iletişim korkusudur.

Tablo 14. Ölçeğin Üçüncü Maddesinin Frekansı ve Yüzde Dağılımı

Madde 3:		F	%
	Kesinlikle Katılmıyorum	10	12.5
	Katılmıyorum	15	18.8
Ödevlerimi iyi yapmamışsam, sınıfta	Yorum Yok	5	6.3
Türkçe konuşurken kaygılanıyorum.	Katılıyorum	25	31.3
	Kesinlikle Katılıyorum	25	31.3
	Toplam	80	100

Türk ortaokullarında ikinci dil olarak Türkçe öğrenen sığınmacı öğrencilerin sınıf ortamında Türkçe konuşma kaygılarının kaynakları anketindeki üçüncü ölçek için katılımcıların %12,5'i (10 kişi) '*Kesinlikle katılmıyorum*', %18,8'i (15 kişi) '*Katılmıyorum*', %6,3'ü (5 kişi) '*Yorum yok*', %31,3'ü (25 kişi) '*Katılıyorum*', %31,3'ü (25 kişi) '*Kesinlikle katılıyorum*' seçeneklerini işaretlemişlerdir. Tablodan anlaşıldığı gibi öğrencilerin çoğunluğu (%62) bu madde için '*Katılıyorum*' ve '*Kesinlikle katılıyorum*' seçeneklerini işaretlemişlerdir.

Tablo 15. Madde 3 - Man-Whitney U ve Kruskal-Wallis Test Sonuçları

	(Cinsiyet)	.525
Madde 3. Ödevlerimi iyi yapmamışsam, sınıfta	Man-Whitney U Test Asymp. Sig:	
	(Yaş)	.726
Türkçe konuşurken kaygılanıyorum.	Man-Whitney U Test Asymp. Sig:	
	(Türkiye'de bulunma süresi)	.374
	Kruskal-Wallis Test Asymp. Sig:	

Tablo 15’te görüleceği üzere, bütün değişkenlerin p değeri 0.05’ten büyük olduğundan, madde 3 için farklı cinsiyet grupları, yaş grupları ve Türkiye’de bulunma süresi açısından fark olmadığı söylenebilir.

3.5.2.2. Ölçeğin yirmi altıncı maddesinin frekansı ve yüzde dağılımı

Dil bilgisi; bir dilin ses, biçim ve cümle yapısını ve o dile ait kuralları inceler. Öğrenciler, öğrendikleri dilin kurallarını iyi bilmediklerinde sorulan soruları anlayamaz ve hata yapmaktan çekinen öğrenciler cevap vermeye nasıl başlayacaklarını bile kestiremeyebilir.

Her ne kadar dinlediğini anlamak veya iyi bir konuşucu olmak için dilbilgisi kuralları şart olsa da geleneksel eğitim yöntemlerinin ortak bir yönü olan dil bilgisi becerisinin kazandırılması üzerinde çok durulmasının, diğer becerileri öğrencilere yeterince kazandırmada etkili olmadığı geçmişte görülmüştür. Ezberlenmeye zorlanan dilbilgisi kuralları da öğrencilerde kalıcı olmamaktadır. Mümkün olduğu kadar öğrencilerin öğrendikleri kuralları kullanabilecekleri durumlar yaratılmalı ve bu kurallar pekiştirilmelidir.

Tablo 16. Ölçeğin Yirmi Altıncı Maddesinin Frekansı ve Yüzde Dağılımı

Madde 26:	F	%
Kesinlikle Katılmıyorum	18	22.5
Katılmıyorum	22	27.5
Türkçe'nin kurallarını iyi bilmiyorum.	14	17.5
Yorum Yok	19	23.8
Bu yüzden derste konuşurken	7	8.8
kaygılanıyorum.	7	8.8
Kesinlikle Katılıyorum	7	8.8
Toplam	80	100

Türk ortaokullarında ikinci dil olarak Türkçe öğrenen sığınmacı öğrencilerin sınıf ortamında Türkçe konuşma kaygılarının kaynakları anketindeki yirmi altıncı ölçek

için katılımcıların %22,5'i (18 kişi) '*Kesinlikle katılmıyorum*', %27,5'i (22 kişi) '*Katılmıyorum*', %17,5'i (14 kişi) '*Yorum yok*', %23,8'i (19 kişi) '*Katılıyorum*', %8,8'i (7 kişi) '*Kesinlikle katılıyorum*' seçeneklerini işaretlemişlerdir. Tablodan anlaşıldığı gibi öğrencilerin çoğunluğu (%50) bu madde için '*Katılmıyorum*' ve '*Kesinlikle katılmıyorum*' seçeneklerini işaretlemişlerdir.

Tablo 17. Madde 26 - Man-Whitney U ve Kruskal-Wallis Test Sonuçları

	(Cinsiyet)	
Madde 26. Türkçenin kurallarını iyi bilmiyorum.	Man-Whitney U Test Asymp. Sig:	.604
	(Yaş)	
Bu yüzden derste konuşurken kaygılanıyorum.	Man-Whitney U Test Asymp. Sig:	.421
	(Türkiye'de bulunma süresi)	
	Kruskal-Wallis Test Asymp. Sig:	.086

Tablo 17'de görüleceği üzere, bütün değişkenlerin p değeri 0.05'ten büyük olduğundan, madde 26 için farklı cinsiyet grupları, yaş grupları ve Türkiye'de bulunma süresi açısından fark olmadığı söylenebilir.

3.5.2.3. Bilgi yetersizliğinden kaynaklı sebeplerin değerlendirilmesi

Üçüncü maddenin verilerinden anlaşılacağı üzere öğrenciler, derse hazırlıksız geldiklerinde Türkçe konuşurken yüksek derecede kaygı duymaktadır. Verilen ödevlerin içeriği, yapılabirliği ve işlevselliği ödevlerin verilen eğitimi tamamlayıcı rolüne uygun olmalıdır. Hazırlık yapmadan sınıfa gelen öğrencilerin ödevlerini neden yapmadıkları öğretmenler tarafından bulunmalı ve nedenleri ortaya çıkarıldıktan sonra verilen ödevlerin işlevselliği ve öğrencilerin seviyelerine uygunluğu araştırılmalıdır.

Türkçenin kurallarını bilmedikleri için derste Türkçe konuşurken kaygılanan öğrencilerin sayısı ise bu sebepten kaygılanmadıklarını belirten öğrenci sayısından

çok daha azdır. ‘Türkçenin kurallarını iyi bilmiyorum, bu yüzden derste Türkçe konuşurken kaygılanıyorum’ maddesi için elde edilen verilere bakıldığında öğrencilerin belirtilen maddedeki durumlarda düşük seviye kaygı yaşadıkları söylenebilir.

3.5.3. Özgüven Yetersizliğinden Kaynaklı Konuşma Kaygısı Maddelerine Dair Öğrenci Görüşleri

3.5.3.1. Ölçeğin dördüncü maddesinin frekansı ve yüzde dağılımı

Öğretmenin sorduğu sorulara öğrencilerin tek başlarına cevap vermesi öğrencilerde kaygıya sebep olan diğer etkenlerden birisidir. Bu kaygı seviyesi fiziki anlamda basit bir gerilme hissinden, tamamen donup kalmaya kadar değişkenlik gösterebilmektedir. Yaşanan kaygı, bazı öğrencilerin cevabı bilmelerine rağmen sessiz kalmalarına neden olabilir. Bazı durumlarda; ödevlerini düzgün yapan, dersleri dikkatli şekilde takip eden öğrenciler için bile sınıfta tek başına söz alma fikri kaygıya sebep olabilir.

Tablo 18. Ölçeğin Dördüncü Maddesinin Frekansı ve Yüzde Dağılımı

Madde 4:		F	%
Derste Türkçe konuşurken, soruya sadece ben cevap veriyorsam kaygılanıyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	27	33.8
	Katılmıyorum	24	30.0
	Yorum Yok	6	7.5
	Katılıyorum	18	22.5
	Kesinlikle Katılıyorum	5	6.3
	Toplam	80	100

Türk ortaokullarında ikinci dil olarak Türkçe öğrenen sığınmacı öğrencilerin sınıf ortamında Türkçe konuşma kaygılarının kaynakları anketindeki dördüncü ölçek için katılımcıların %33,8’i (27 kişi) ‘Kesinlikle katılmıyorum’, %30’u (24 kişi)

'Katılmıyorum', %7,5'i (6 kişi) 'Yorum yok', %22,5'i (18 kişi) 'Katılıyorum', %6,3'ü (5 kişi) 'Kesinlikle katılıyorum' seçeneklerini işaretlemişlerdir. Tablodan anlaşıldığı gibi öğrencilerin çoğunluğu (%63) bu madde için 'Katılmıyorum' ve 'Kesinlikle katılmıyorum' seçeneklerini işaretlemişlerdir.

Tablo 19. Madde 4 - Man-Whitney U ve Kruskal-Wallis Test Sonuçları

	(Cinsiyet)	.627
Madde 4. Derste Türkçe konuşurken, soruya sadece ben cevap veriyorsam kaygılanıyorum.	Man-Whitney U Test Asymp. Sig:	
	(Yaş)	.130
	Man-Whitney U Test Asymp. Sig:	
	(Türkiye'de bulunma süresi)	.602
	Kruskal-Wallis Test Asymp. Sig:	

Tablo 19'da görüleceği üzere, bütün değişkenlerin p değeri 0.05'ten büyük olduğundan, madde 4 için farklı cinsiyet grupları, yaş grupları ve Türkiye'de bulunma süresi açısından fark olmadığı söylenebilir.

3.5.3.2. Ölçeğin altıncı maddesinin frekansı ve yüzde dağılımı

Öğrencilerin derste bazen bir dakikadan az bile olsa söz almaları gerekmektedir. Öğrenmenin hızlı ve verimli gerçekleşmesi için bu gereklidir. Bazen öğrenciler dinleme, yazma ve okuma gibi beceri alanlarında daha istekli olmalarına rağmen konuşma becerilerini sergileme ya da geliştirme istekleri yetersiz kalabilmektedir. Savaşçı, (2014: 2682) yaptığı araştırmasında öğrencilerin ikinci dilde konuşma isteksizliklerinin kaygı, küçümsenme korkusu, öğretmenin stratejisi ve kültür gibi çeşitli faktörlerden kaynaklandığını belirtmiştir.

Bazı öğrenciler, ağızlarından bir kelime çıktığında bile kaygılanabilirler. Başkalarının ne düşündüğünü, dil bilgisi hatası, telaffuz hatası yapip yapmayacaklarını düşünürler. Yüzde yüz doğru konuşmaya çabalayabilirler ve bu

yüzden de konuşmaları beklendiğinde dakikalarca düşünmek isteyebilirler. Bazen geçmiş yaşantılar, içinde buldukları ana ket vurabilmektedir. Geçmişte yaşanan kötü bir olay yüzünden öğrenciler konuşma becerilerini diğerlerine göstermemeyi tercih edebilirler. Bazen de bu durum, arkadaşlarının ve öğretmenlerinin karşısında kızarmalarına sebep olur. Bu kızarıklığın sınıftaki diğerleri tarafından fark edilmesi kaygı seviyesinin artmasına neden olabilir. Bu sırada öğrenciler, içlerinden çeşitli sorular geçiriyor olabilirler: ‘Şimdiki zamanla mı yapmalıyım, yoksa geniş zamanla mı?’, ‘Ünsüz yumuşaması yapmam gerekiyor mu?’, ‘Yanlış yaparsam öğretmenim ve sınıf arkadaşlarım ne düşünecek?’, ‘Bu kelime tam olarak nasıl söyleniyordu?’.

Sığınmacı öğrenciler için bu kaygı daha yoğun olabilir. Bunun sebebi ise, diğer sığınmacı öğrencilerle beraber aldıkları Türkçe dersleri hariç, genelde kendi sınıflarında Türkçesi ana dili olan, kendilerinden çok daha iyi Türkçe konuşabilen öğrencilerin arasında bulunmalarıdır.

Tablo 20. Ölçeğin Altıncı Maddesinin Frekansı ve Yüzde Dağılımı

Madde 6:		F	%
	Kesinlikle Katılmıyorum	18	22.5
	Katılmıyorum	11	13.8
Derste Türkçe konuşurken, yanlış bir şey söylemekten korkuyorum.	Yorum Yok	6	7.5
	Katılıyorum	27	33.8
	Kesinlikle Katılıyorum	18	22.5
	Toplam	80	100

Türk ortaokullarında ikinci dil olarak Türkçe öğrenen sığınmacı öğrencilerin sınıf ortamında Türkçe konuşma kaygılarının kaynakları anketindeki altıncı ölçek için katılımcıların %22,5’i (18 kişi) ‘*Kesinlikle katılmıyorum*’, %13,8’i (11 kişi) ‘*Katılmıyorum*’, %7,5’i (6 kişi) ‘*Yorum yok*’, %33,8’i (27 kişi) ‘*Katılıyorum*’, %22,5’i (18 kişi) ‘*Kesinlikle katılıyorum*’ seçeneklerini işaretlemişlerdir. Tablodan

anlaşıldığı gibi öğrencilerin çoğunluğu (%56) bu madde için ‘*Katlıyorum*’ ve ‘*Kesinlikle katlıyorum*’ seçeneklerini işaretlemişlerdir.

Tablo 21. Madde 6 - Man-Whitney U ve Kruskal-Wallis Test Sonuçları

Madde 6. Derste Türkçe konuşurken, yanlış bir şey söylemekten korkuyorum.	(Cinsiyet)	.765
	Man-Whitney U Test Asymp. Sig:	
	(Yaş)	.257
	Man-Whitney U Test Asymp. Sig:	
	(Türkiye’de bulunma süresi)	.149
	Kruskal-Wallis Test Asymp. Sig:	

Tablo 21’de görüleceği üzere, bütün değişkenlerin p değeri 0.05’ten büyük olduğundan, madde 6 için farklı cinsiyet grupları, yaş grupları ve Türkiye’de bulunma süresi açısından fark olmadığı söylenebilir.

3.5.3.3. Ölçeğin sekizinci maddesinin frekansı ve yüzde dağılımı

Herkes insanların önünde konuşurken bir miktar endişe yaşamaktadır. Bu duygunun normal olduğu birçok çalışmada belirtilmiştir. Bir gün çoğu insanın grup önünde konuşmak zorunda kalacağı bilinmelidir. Bu tür kaygıları bazı bireylerin diğerlerinden daha çok deneyim edindiği gerçeği, hiçbir insanın birbiriyle aynı olmadığı gerçeğiyle açıklanabilir ve bu durumun normalliğini kanıtlamaktadır.

Sınıf arkadaşlarının önünde konuşma kaygısı çok sık karşılaşılan bir durumdur ama bu korkunun üstesinden gelmenin ya da en düşük seviyeye indirmenin yolları bulunmaktadır. Konuşulacak konu hakkında derin bilgi sahibi olma, derin nefes alma, tahtaya çıkarken ve yerine otururken gülümseme, konuşurken önemli noktalarda yavaşlama, sürekli yüksek ses kullanmama bu yollardan birkaçıdır.

Tablo 22. Ölçeğin Sekizinci Maddesinin Frekansı ve Yüzde Dağılımı

Madde 8:		F	%
	Kesinlikle Katılmıyorum	15	18.8
	Katılmıyorum	20	25.0
Sınıfın önünde Türkçe konuşurken kaygılanıyorum.	Yorum Yok	8	10.0
	Katılıyorum	30	37.5
	Kesinlikle Katılıyorum	7	8.8
	Toplam	80	100

Türk ortaokullarında ikinci dil olarak Türkçe öğrenen sığınmacı öğrencilerin sınıf ortamında Türkçe konuşma kaygılarının kaynakları anketindeki sekizinci ölçek için katılımcıların %18,8'i (15 kişi) '*Kesinlikle katılmıyorum*', %25'i (20 kişi) '*Katılmıyorum*', %10'u (8 kişi) '*Yorum yok*', %37,5'i (30 kişi) '*Katılıyorum*', %8,8'i (7 kişi) '*Kesinlikle katılıyorum*' seçeneklerini işaretlemişlerdir. Tablodan anlaşıldığı gibi '*Katılıyorum*' ve '*Kesinlikle katılıyorum*' seçeneklerini işaretleyenlerin oranı (%46) ile '*Katılmıyorum*' ve '*Kesinlikle katılmıyorum*' seçeneklerini işaretleyenlerin oranının (%43) birbirine çok yakın olduğu görülmektedir.

Tablo 23. Madde 8 - Man-Whitney U ve Kruskal-Wallis Test Sonuçları

	(Cinsiyet)	.347
Madde 8. Sınıfın önünde	Man-Whitney U Test Asymp. Sig:	
Türkçe konuşurken	(Yaş)	.427
kaygılanıyorum.	Man-Whitney U Test Asymp. Sig:	
	(Türkiye'de bulunma süresi)	.556
	Kruskal-Wallis Test Asymp. Sig:	

Tablo 23'te görüleceği üzere, bütün değişkenlerin p değeri 0.05'ten büyük olduğundan, madde 8 için farklı cinsiyet grupları, yaş grupları ve Türkiye'de bulunma süresi açısından fark olmadığı söylenebilir.

3.5.3.4. Ölçeğin on beşinci maddesinin frekansı ve yüzde dağılımı

Farklı belirtilerle ve seviyelerde de olsa konuşma temelli etkinliklerde öğrencilerin kaygı duydukları bilinmektedir. Sınıf arkadaşlarının veya bir öğretmenin önünde konuşma fikri öğrencileri yüksek seviyede kaygılandırabilir. Bu insanların önünde özgüvenlerini kaybetmekten veya öğrendikleri yeni dilde yetersiz olduklarını göstermekten çekiniyor olabilirler. Daly (1991); çalışmasında öğrenen kişilerin, öğrendikleri ikinci dili konuşurken bir seyirci kitlesinin önünde gerildiklerini belirtmiştir. Bu ifade ikinci bir dilde iletişim korkusundan kaynaklı konuşma kaygısını destekler biçimdedir.

Bütün sınıf sessizce belirli bir öğrencinin konuşmasını beklerken bu öğrenci için konuşmaya başlamadan önceki birkaç saniye ona çok uzun gelebilir ve çeşitli korkular yaşamasına sebep olabilir. Belirtilen bu istenmeyen kaygı durumu, öğrencilerin ileride yaşayacakları benzer olaylara ket vurabilir ve Türkçe dersinde konuşma etkinliği yapılacağı düşüncesi bile geçmişte buna benzer anlarda deneyimledikleri hisleri tekrar yaşamalarına sebep olabilir.

Tablo 24. Ölçeğin On Beşinci Maddesinin Frekansı ve Yüzde Dağılımı

Madde 15:	F	%
Türkçe konuşma etkinliği yapacağımızı biliyorsam kaygılanıyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	27 33.8
	Katılmıyorum	14 17.5
	Yorum Yok	11 13.8
	Katılıyorum	20 25.0
	Kesinlikle Katılıyorum	8 10.0
	Toplam	80 100

Türk ortaokullarında ikinci dil olarak Türkçe öğrenen sığınmacı öğrencilerin sınıf ortamında Türkçe konuşma kaygılarının kaynakları anketindeki on beşinci ölçek için katılımcıların %33,8'i (27 kişi) '*Kesinlikle katılmıyorum*', %17,5'i (14 kişi) '*Katılmıyorum*', %13,8'i (11 kişi) '*Yorum yok*', %25'i (20 kişi) '*Katılıyorum*', %10'u (8 kişi) '*Kesinlikle katılıyorum*' seçeneklerini işaretlemişlerdir. Tablodan anlaşıldığı gibi öğrencilerin çoğunluğu (%51) bu madde için '*Katılmıyorum*' ve '*Kesinlikle katılmıyorum*' seçeneklerini işaretlemişlerdir.

Tablo 25. Madde 15 - Man-Whitney U ve Kruskal-Wallis Test Sonuçları

Madde 15. Türkçe konuşma etkinliği yapacağımızı biliyorsam kaygılanıyorum.	(Cinsiyet)	.742
	Man-Whitney U Test Asymp. Sig:	
	(Yaş)	.369
	Man-Whitney U Test Asymp. Sig:	
	(Türkiye'de bulunma süresi)	.894
	Kruskal-Wallis Test Asymp. Sig:	

Tablo 25'te görüleceği üzere, bütün değişkenlerin p değeri 0.05'ten büyük olduğundan, madde 15 için farklı cinsiyet grupları, yaş grupları ve Türkiye'de bulunma süresi açısından fark olmadığı söylenebilir.

3.5.3.5. Ölçeğin on altıncı maddesinin frekansı ve yüzde dağılımı

Birçok insan grup önünde konuşurken heyecanlanır. Bazı insanlar için bu kaygı seviyesi çok daha üst seviyelerdedir. İnsanların önünde konuşurken yaşanan gerginlik vücudun verdiği doğal bir tepkidir.

Öğrenciler, soruyu tek başlarına cevaplarken, yani sınıf arkadaşlarıyla düşüncelerini paylaşırken düşüncelerinin diğer öğrenciler tarafından yanlış algılanacağını, ağızlarından yanlış bir kelime çıkacağını veya bir kelimeyi doğru telaffuz edemeyeceklerini düşünebilirler. Bu tip durumlar sınıfa uyum sağlama sürecinde

olan ve arkadaşları arasında saygınlık kazanmayı amaçlayan sığınmacı öğrenciler açısından hoş karşılanan durumlar değildir. Bunun gibi durumlarda öğrencilerin hissettikleri, ileride benzer durumlar için de kaygılanmalarına sebep olabilir.

Tablo 26. Ölçeğin On Altıncı Maddesinin Frekansı ve Yüzde Dağılımı

Madde 16:		F	%
	Kesinlikle Katılmıyorum	21	26.3
	Katılmıyorum	24	30.0
Soruyu Türkçe olarak cevaplayan tek öğrenci isem kaygılanıyorum.	Yorum Yok	8	10.0
	Katılıyorum	20	25.0
	Kesinlikle Katılıyorum	7	8.8
	Toplam	80	100

Türk ortaokullarında ikinci dil olarak Türkçe öğrenen sığınmacı öğrencilerin sınıf ortamında Türkçe konuşma kaygılarının kaynakları anketindeki on altıncı ölçek için katılımcıların %26,3'ü (21 kişi) '*Kesinlikle katılmıyorum*', %30'u (24 kişi) '*Katılmıyorum*', %10'u (8 kişi) '*Yorum yok*', %25'i (20 kişi) '*Katılıyorum*', %8,8'i (7 kişi) '*Kesinlikle katılıyorum*' seçeneklerini işaretlemişlerdir. Tablodan anlaşıldığı gibi öğrencilerin çoğunluğu (%56) bu madde için '*Katılmıyorum*' ve '*Kesinlikle katılmıyorum*' seçeneklerini işaretlemişlerdir.

Tablo 27. Madde 16 - Man-Whitney U ve Kruskal-Wallis Test Sonuçları

	(Cinsiyet)	
Madde 16. Soruyu Türkçe olarak cevaplayan tek öğrenci isem kaygılanıyorum.	Man-Whitney U Test Asymp. Sig:	.269
	(Yaş)	
	Man-Whitney U Test Asymp. Sig:	.274
	(Türkiye'de bulunma süresi)	
	Kruskal-Wallis Test Asymp. Sig:	.125

Tablo 27’de görüleceği üzere, bütün değişkenlerin p değeri 0.05’ten büyük olduğundan, madde 16 için farklı cinsiyet grupları, yaş grupları ve Türkiye’de bulunma süresi açısından fark olmadığı söylenebilir.

3.5.3.6. Özgüven yetersizliğinden kaynaklı sebeplerin değerlendirilmesi

Yukarıdaki verilerden anlaşılacağı gibi; öğrencilerin, Türkçe konuşma etkinliği yapacaklarını bildiklerinde veya soruyu sınıfta tek başlarına cevaplarırken düşük seviyede kaygı yaşadıkları söylenebilir. Sınıfın önünde Türkçe konuşurken ise öğrencilerin orta derecede kaygı yaşadıkları görülmektedir.

Diğer bir taraftan, öğrencilerin ders esnasında yanlış bir şey söylemekten korktukları ve bu yüzden kaygılandıkları görülmektedir. Öğrencilerin konuşurken hata yapmaktan korkmaları; öğretmenden, geçmiş yaşantılardan veya sınıf arkadaşları gibi sebeplerden kaynaklanıyor olabilir. Konuşurken hata yapma korkusu öğrencilerin dil öğrenme sürecinde aşmaları gereken ilk engellerden birisidir. Bu aşamada öğretmenlere de büyük iş düşmektedir.

Öğretmenler yaşanan bu hata yapma korkusunun neyden kaynaklandığını tespit etmelidir. Eğer bu kaygı öğrencinin kişiliğinden kaynaklanıyorsa, gerekli durumlarda uzman yardımı alınarak hata yapma durumunun öğretmenler veya sınıf arkadaşları tarafından normal karşılanacağı öğrencilere ifade edilmelidir. Öğrencilerin konuşurken hata yapmaktan korkmalarının sebebi yürürlükteki program da olabilir. Uygulanan eğitim sisteminde öğrenciler, hata yaptıklarında kötü not alacaklarını veya %100 doğru cümleler kuramadıkları zaman öğretmenleri veya arkadaşları tarafından eleştirileceklerini düşünüyorlarsa kullanılan bu sistemde gerekli iyileştirmeler yapılarak öğrencilere hata yapmanın dil öğrenmenin vazgeçilemez bir parçası olduğu öğretilmelidir.

3.5.4. Sınavlardan Kaynaklı Konuşma Kaygısı Maddelerine Dair Öğrenci Görüşleri

3.5.4.1. Ölçeğin beşinci maddesinin frekansı ve yüzde dağılımı

Öğrencilerin içinde buldukları ortamlarda, öğretmenler sürekli olarak öğrettiklerini öğrencilerde görmek istemektedir. Sözlü sınavlar ortaokullarda öğrencilerin öğrendiklerini test etmek için öğretmenlerin sık sık başvurduğu bir ölçme yöntemidir. Bu yöntemin en olumsuz tarafının öğrencilerde uyandırdığı kaygı olduğu söylenebilir çünkü sınav esnasında yaşanan bu kaygı öğrencilerin bildiklerini gösterememelerine veya yeteri kadar ifade edememelerine sebep olabilir.

Tablo 28. Ölçeğin Beşinci Maddesinin Frekansı ve Yüzde Dağılımı

Madde 5:	F	%
	Kesinlikle Katılmıyorum	17 21.3
	Katılmıyorum	12 15.0
Türkçede iyiyim. Ama bana not verileceğini bildiğimde, Türkçe konuşurken kaygılanıyorum.	Yorum Yok	13 16.3
	Katılıyorum	31 38.8
	Kesinlikle Katılıyorum	7 8.8
	Toplam	80 100

Türk ortaokullarında ikinci dil olarak Türkçe öğrenen sığınmacı öğrencilerin sınıf ortamında Türkçe konuşma kaygılarının kaynakları anketindeki beşinci ölçek için katılımcıların %21,3'ü (17 kişi) '*Kesinlikle katılmıyorum*', %15'i (12 kişi) '*Katılmıyorum*', %16,3'ü (13 kişi) '*Yorum yok*', %38,8'i (31 kişi) '*Katılıyorum*', %8,8'i (7 kişi) '*Kesinlikle katılıyorum*' seçeneklerini işaretlemişlerdir. Tablodan anlaşıldığı gibi öğrencilerin çoğunluğu (%47) bu madde için '*Katılıyorum*' ve '*Kesinlikle katılıyorum*' seçeneklerini işaretlemişlerdir.

Tablo 29. Madde 5 - Man-Whitney U ve Kruskal-Wallis Test Sonuçları

	(Cinsiyet)	
Madde 5. Türkçede iyiyim.	Man-Whitney U Test Asymp. Sig:	.951
Ama bana not verileceğini	(Yaş)	
bildiğimde, Türkçe	Man-Whitney U Test Asymp. Sig:	.052
konusurken kaygılanıyorum.	(Türkiye’de bulunma süresi)	
	Kruskal-Wallis Test Asymp. Sig:	.570

Tablo 29’da görüleceği üzere, bütün değişkenlerin p değeri 0.05’ten büyük olduğundan, madde 5 için farklı cinsiyet grupları, yaş grupları ve Türkiye’de bulunma süresi açısından fark olmadığı söylenebilir.

3.5.4.2. Sınavlardan kaynaklı sebeplerin değerlendirilmesi

Tablolardan anlaşılacağı üzere sınavların, öğrencilerde orta düzeyde kaygıya neden olduğu söylenebilir. Öğrencilerin çoğunluğu, öğretmenleri tarafından değerlendirilme düşüncesinin onlarda kaygı yarattığını belirtmiştir.

Sınav kaygısına sebep olabilecek değişkenler arasında öğrencilerin kendilerini sınav olacakları konularda yeterli hissetmemeleri, sınavla ilgili olumsuz yaşantılar, sınav süresinin uygun ayarlanmaması, ders içeriğinin öğrencilerinin anlayamayacağı kadar zor olması, sınav yönergelerinin açık ve net olmaması, ailelerin yüksek beklentileri, sınav formatının ölçülen beceriye uygun olmaması, sınavların yapıldığı ortamın uygun olmaması, yapılan testin güvenilirliği ve geçerliliği ile ilgili problemler, öğrencilerin değerlendirilme korkuları, öğretmenlerin sınavlara karşı olumsuz tutumları, öğrencilerin sınavlara yeterince çalışmaması gösterilebilir.

Sınav korkusu nasıl olursa olsun öğrenciler bu korkunun varlığını ve normal olduğunu kabullenmeli, hangi alanlarda daha çok korktuklarını bilmeliler ve buna göre önlemlerini almalılardır. Tabi ki bu durumda öğretmenlerden yardım alınmalı veya gerekli durumlarda öğrenciler bu alanda uzman kişilerden yardım almaya teşvik edilmelidir. Bu yönlendirilmeler yapılmadığı takdirde sınav kaygısının fiziksel ve

ruhsal çeşitli sorunlara yol açacağı, başarıyı olumsuz etkileyeceği, öğrenirken yapılan hataları artıracığı ve öğrenci performansını etkileyerek derse olan ilgiyi azaltabileceği unutulmamalıdır.

3.5.5. Fiziki Ortamdan Kaynaklı Konuşma Kaygısı Maddelerine Dair Öğrenci Görüşleri

3.5.5.1. Ölçeğin on üçüncü maddesinin frekansı ve yüzde dağılımı

Kalabalık sınıfların öğrenciler üzerinde birçok negatif etkisi bulunmaktadır: Öğretmenler her öğrenciye yeteri kadar bire bir ilgi gösteremez ve öğrenciler de yeteri kadar öğrenemez. Bu sınıflardaki öğretmenler daha çok stres olurlar ve bu da verimlerini azaltır. Öğretmenler sınıf huzurunu sağlarken veya sessiz bir ortam yaratmaya çalışırken çok zaman harcarlar, böylece öğretime ayrılan zaman azalır. Belirtilen bütün bu sorunların her biri öğrencilerin kalabalık sınıflarda öğrenimini etkin bir şekilde almasına engel oluşturmaktadır. Yeterli bilgiye sahip olmayan öğrencilerde, konuşurken kaygı gözlemlenmesi kaçınılmazdır.

Tablo 30. Ölçeğin On Üçüncü Maddesinin Frekansı ve Yüzde Dağılımı

Madde 13:	F	%
	Kesinlikle Katılmıyorum	25 31.3
	Katılmıyorum	30 37.5
Sınıfta çok fazla öğrenci var. Bu yüzden Türkçe konuşurken kaygılanıyorum.	Yorum Yok	9 11.3
	Katılıyorum	13 16.3
	Kesinlikle Katılıyorum	3 3.8
	Toplam	80 100

Türk ortaokullarında ikinci dil olarak Türkçe öğrenen sığınmacı öğrencilerin sınıf ortamında Türkçe konuşma kaygılarının kaynakları anketindeki on üçüncü ölçek için katılımcıların %31,3'ü (25 kişi) '*Kesinlikle katılmıyorum*', %37,5'i (30 kişi)

‘Katılmıyorum’, %11,3’ü (9 kişi) ‘Yorum yok’, %16,3’ü (13 kişi) ‘Katılıyorum’, %3,8’i (3 kişi) ‘Kesinlikle katılıyorum’ seçeneklerini işaretlemişlerdir. Tablodan anlaşıldığı gibi öğrencilerin çoğunluğu (%68) bu madde için ‘Katılmıyorum’ ve ‘Kesinlikle katılmıyorum’ seçeneklerini işaretlemişlerdir.

Tablo 31. Madde 13 - Man-Whitney U ve Kruskal-Wallis Test Sonuçları

	(Cinsiyet)	.881
Madde 13. Sınıfta çok fazla öğrenci var. Bu yüzden	Man-Whitney U Test Asymp. Sig:	
Türkçe konuşurken kaygılanıyorum.	(Yaş)	.357
	Man-Whitney U Test Asymp. Sig:	
	(Türkiye’de bulunma süresi)	.287
	Kruskal-Wallis Test Asymp. Sig:	

Tablo 31’de görüleceği üzere, bütün değişkenlerin p değeri 0.05’ten büyük olduğundan, madde 13 için farklı cinsiyet grupları, yaş grupları ve Türkiye’de bulunma süresi açısından fark olmadığı söylenebilir.

3.5.5.2. Fiziki ortamdan kaynaklı sebeplerin değerlendirilmesi

Anketin 13. maddesine dair verilere bakıldığında öğrencilerin büyük çoğunluğunun sınıflardaki öğrenci sayısını çok bulmadıkları söylenebilir. Genel tabloya bakıldığında, sınıftaki öğrenci sayılarının tam olarak istenen seviyede olmadığı anlaşılabilir fakat, öğrencilerin büyük çoğunluğu sınıflardaki öğrenci sayısından memnun görünmektedir. Bu durumun; öğrencilerin iletişimsel esnekliğini, öğretmen ve öğrenci arasında yeterli etkileşimin sağlanmasını ve öğretmenin sınıftaki her bireye gerekli dönütleri verebilmesini engelleyecek noktada olmadığı görülmektedir.

3.5.6. Sınıf Arkadaşlarından Kaynaklı Konuşma Kaygısı Maddelerine Dair Öğrenci Görüşleri

3.5.6.1. Ölçeğin ikinci maddesinin frekansı ve yüzde dağılımı

Akran ilişkileri; bir öğrenci için, özellikle de ortaokul yedinci ve sekizinci sınıf ile lise öğrencileri için en az aileleri ve öğretmenleri kadar önemlidir. Bu ergenlik çağlarında öğrenciler arkadaşlarına, onların yaptıklarına ve söylediklerine çok dikkat etmekte, birbirlerini taklit etmektedir. “Akran grubunun çocuğun tutum ve davranışları üzerindeki etkisi, çocuk büyüdükçe artar ve ergenlikte zirveye ulaşır” (Delikara, 2002; Aktaran: Köse, 2015: 2).

Öğrencilerin arkadaşlarına bu kadar bağlı oldukları bir evrede kendini kabul ettirme ve arkadaşlarının bulunduğu ortamda kendini küçük duruma düşürmeme ihtiyacı kendini göstermektedir. Bazı öğrenciler sınıf arkadaşlarını çok yakından tanımadıklarında onların bulunduğu ortamlarda hata yapmaktan çekinirler ve bu hata yapma korkusu da onları Türkçe gibi kısa süre önce öğrenmeye başladıkları bir alanda konuşma yapmaktan alıkoyabilir. Bu durum öğretmen açısından düşünülecek olursa Türkçe dersinin daha verimli geçebilmesi için öğrencilerin derse aktif olarak katılmasının sağlanması ve aynı zamanda öğrencilerin motivasyonunun sürekli yüksek tutulması gerekmektedir.

Sığınmacı öğrenciler Türk devlet ortaokullarında öğrenim hayatlarına başladıklarında kendilerini alışık olmadıkları bir ortamda ve arkadaş çevresi içinde bulmaktadırlar. Kısa sürede içinde buldukları çevreye ve müfredata alışması gereken öğrencileri kolay bir süreç beklememektedir. Kuşkusuz ki, bu süreç içerisinde Türkçe öğrenmek ve bu dilde iletişim kurmak sorunsuz bir öğrenim hayatı için en gerekli becerilerden birisidir. Sığınmacı öğrenciler, ortaokullarda Türkçe dersi için sadece sığınmacı öğrencilerden oluşan ayrı bir sınıfta öğrenim almaktadırlar. Bu sınıftaki arkadaşlarıyla aralarında samimi olmayan bir ilişki varsa bu durum derste konuşurken kaygılanmalarına neden olabilmektedir. Böyle bir durumla karşılaşıldığında bu konuşma isteksizliğinin altında yatan nedenler araştırılmalı ve gerekli değişiklikler yapılmalıdır.

Tablo 32. Ölçeğin İkinci Maddesinin Frekansı ve Yüzde Dağılımı

Madde 2:		F	%
Sınıf arkadaşlarımı çok iyi tanımıyorum. Bu yüzden, onlarla Türkçe konuşurken kaygılanıyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	23	28.7
	Katılmıyorum	25	31.3
	Yorum Yok	9	11.3
	Katılıyorum	17	21.3
	Kesinlikle Katılıyorum	6	7.5
	Toplam	80	100

Türk ortaokullarında ikinci dil olarak Türkçe öğrenen sığınmacı öğrencilerin sınıf ortamında Türkçe konuşma kaygılarının kaynakları anketindeki ikinci ölçek için katılımcıların %28,7'si (23 kişi) '*Kesinlikle katılmıyorum*', %31,3'ü (25 kişi) '*Katılmıyorum*', %11,3'ü (9 kişi) '*Yorum yok*', %21,3'ü (17 kişi) '*Katılıyorum*', %7,5'i (6 kişi) '*Kesinlikle katılıyorum*' seçeneklerini işaretlemişlerdir. Tablodan anlaşıldığı gibi öğrencilerin çoğunluğu (%60) bu madde için '*Katılmıyorum*' ve '*Kesinlikle katılmıyorum*' seçeneklerini işaretlemişlerdir.

Tablo 33. Madde 2 - Man-Whitney U ve Kruskal-Wallis Test Sonuçları

Madde 2. Sınıf arkadaşlarımı çok iyi tanımıyorum. Bu yüzden, onlarla Türkçe konuşurken kaygılanıyorum.	(Cinsiyet)	.955
	Man-Whitney U Test Asymp. Sig:	
	(Yaş)	.150
	Man-Whitney U Test Asymp. Sig:	
	(Türkiye'de bulunma süresi)	.623
	Kruskal-Wallis Test Asymp. Sig:	

Tablo 33'te görüleceği üzere, bütün değişkenlerin p değeri 0.05'ten büyük olduğundan, madde 2 için farklı cinsiyet grupları, yaş grupları ve Türkiye'de bulunma süresi açısından fark olmadığı söylenebilir.

3.5.6.2. Ölçeğin yedinci maddesinin frekansı ve yüzde dağılımı

McCroskey'e (2001: 40) göre iletişim korkusu, başka bir kişi veya kişilerle o anda olan veya öngörülen bir konuşmadan kaynaklı huzursuzluk hissidir. Az ya da çok, resmi bir ortamda insanların çoğunluğu konuşmaktan huzursuz olabilir. Çoğu insan için bir grup önünde konuşma fikri kaygı yaratabilmektedir. Bu kaygı, fiziksel olarak ya da duygusal olarak ortaya çıkabilir. Konuşma kaygısı bireyde arttıkça birey konuşmayı bir an önce sonlandırmaya çalışabilir.

Konuşma alanında, benzer durumlarda yaşanan deneyimler konuşmaya karşı duyulan kaygı seviyesinde de belirleyici rol oynamaktadır. Konuşmada akıcı olan, kelime ve dil bilgisi seviyeleri yeterli düzeyde olan öğrencilerin sınıf ortamında öğretmenle veya arkadaşlarıyla konuşurken yaşadıkları kaygı seviyesi, bu alanlarda yetersiz olan öğrencilerin yaşadıkları kaygı seviyesinden çok aşağılardadır.

İkinci dil öğrenen yabancı öğrencilerin arkadaşlarıyla konuşurken kaygılanması bu becerilerinin gelişmesine önemli ölçüde engel olabilmektedir. Arkadaşlarla konuşma isteksizliğinin altında yatan sebep sadece dilde kendini yetersiz görme olmayabilir, kişisel veya çevresel birtakım nedenler olabilir. Bu nedenleri ortadan kaldırma amaçlı önlemler alınmazsa, sınıfta konuşma etkinlikleri zamanla öğretmen tarafından verilen bir ceza olarak algılanabilir.

Tablo 34. Ölçeğin Yedinci Maddesinin Frekansı ve Yüzde Dağılımı

Madde 7:		F	%
	Kesinlikle Katılmıyorum	3	3.8
	Katılmıyorum	5	6.3
Bir arkadaşım ile karşılıklı Türkçe konuşma etkinliği yapmayı seviyorum.	Yorum Yok	5	6.3
	Katılıyorum	37	46.3
	Kesinlikle Katılıyorum	30	37.5
	Toplam	80	100

Türk ortaokullarında ikinci dil olarak Türkçe öğrenen sığınmacı öğrencilerin sınıf ortamında Türkçe konuşma kaygılarının kaynakları anketindeki yedinci ölçek için katılımcıların %3,8'i (3 kişi) '*Kesinlikle katılmıyorum*', %6,3'ü (5 kişi) '*Katılmıyorum*', %6,3'ü (5 kişi) '*Yorum yok*', %46,3'ü (37 kişi) '*Katılıyorum*', %37,5'i (30 kişi) '*Kesinlikle katılıyorum*' seçeneklerini işaretlemişlerdir. Tablodan anlaşıldığı gibi öğrencilerin çoğunluğu (%83) bu madde için '*Katılıyorum*' ve '*Kesinlikle katılıyorum*' seçeneklerini işaretlemişlerdir.

Tablo 35. Madde 7 - Man-Whitney U ve Kruskal-Wallis Test Sonuçları

	(Cinsiyet)	.421
Madde 7. Bir arkadaşım ile karşılıklı Türkçe konuşma etkinliği yapmayı seviyorum.	Man-Whitney U Test Asymp. Sig:	
	(Yaş)	.871
	Man-Whitney U Test Asymp. Sig:	
	(Türkiye'de bulunma süresi)	.356
	Kruskal-Wallis Test Asymp. Sig:	

Tablo 35’te görüleceği üzere, bütün değişkenlerin p değeri 0.05’ten büyük olduğundan, madde 7 için farklı cinsiyet grupları, yaş grupları ve Türkiye’de bulunma süresi açısından fark olmadığı söylenebilir.

3.5.6.3. Ölçeğin on sekizinci maddesinin frekansı ve yüzde dağılımı

Öğrenciler hata yapmayı hoş karşılanmayan bir durum olarak algıarlarsa öğretmenler sınıfta öğrencilerin öğrenmesini engelleyen bir atmosfer oluşturmuş olurlar. Hata yapma korkusunu tatmış olan ve hata yaptığında öğretmenlerinden veya arkadaşlarından nasıl bir tepki aldığını gören öğrenciler, konuşmaları istendiğinde hiçbir şey yapmamayı tercih edebilirler. Bu tarz sınıflarda öğretmenler öğrencilerin hata yapmalarının önüne geçmekten ziyade hata yapıldıktan sonra bu hatayı bastırmaya çalışırlar ve bu durum öğrenci üzerinde baskı oluşturur. Hatta bazı öğretmenler, yapılan hatalara verilen cezaların öğrencileri öğrenmeye teşvik ettiğini ve böylece akademik başarılarını arttırdığını düşünmektedir.

Fakat gerçekler bu varsayımınla uyuşmamaktadır. Öğrencilerin korktuklarından dolayı öğrendikleri konuya daha fazla enerji harcadıkları doğrudur ama bu enerjinin çoğu boşa gitmektedir çünkü bu noktada öğrencilerin hedeflediği şey konuyu öğrenmek değildir. Ceza almaktan veya uyarılmaktan kaçınma üzerine odaklanmaktadır. Bu kaygı ise onları yalan söyleme, kopya çekme, hasta taklidi yapma, dersi asma ve bahaneler uydurma gibi istenmeyen davranışlara yönlendirmektedir.

Tablo 36. Ölçeğin On Sekizinci Maddesinin Frekansı ve Yüzde Dağılımı

Madde 18:		F	%
	Kesinlikle Katılmıyorum	11	13.8
Türkçe konuşurken herkes hata yapabilir. Bu yüzden arkadaşlarımla yanınızda hata yapmaktan korkmuyorum.	Katılmıyorum	18	22.5
	Yorum Yok	6	7.5
	Katılıyorum	31	38.8
	Kesinlikle Katılıyorum	14	17.5
	Toplam	80	100

Türk ortaokullarında ikinci dil olarak Türkçe öğrenen sığınmacı öğrencilerin sınıf ortamında Türkçe konuşma kaygılarının kaynakları anketindeki on sekizinci ölçek için katılımcıların %13,8'i (11 kişi) '*Kesinlikle katılmıyorum*', %22,5'i (18 kişi) '*Katılmıyorum*', %7,5'i (6 kişi) '*Yorum yok*', %38,8'i (31 kişi) '*Katılıyorum*', %17,5'i (14 kişi) '*Kesinlikle katılıyorum*' seçeneklerini işaretlemişlerdir. Tablodan anlaşıldığı gibi öğrencilerin çoğunluğu (%56) bu madde için '*Katılıyorum*' ve '*Kesinlikle katılıyorum*' seçeneklerini işaretlemişlerdir.

Tablo 37. Madde 18 - Man-Whitney U ve Kruskal-Wallis Test Sonuçları

Madde 18. Türkçe konuşurken herkes hata yapabilir. Bu yüzden arkadaşlarımla yanında hata yapmaktan korkmuyorum.	(Cinsiyet) Man-Whitney U Test Asymp. Sig:	.814
	(Yaş) Man-Whitney U Test Asymp. Sig:	.141
	(Türkiye'de bulunma süresi) Kruskal-Wallis Test Asymp. Sig:	.953

Tablo 37'de görüleceği üzere, bütün değişkenlerin p değeri 0.05'ten büyük olduğundan, madde 18 için farklı cinsiyet grupları, yaş grupları ve Türkiye'de bulunma süresi açısından fark olmadığı söylenebilir.

3.5.6.4. Ölçeğin yirmi ikinci maddesinin frekansı ve yüzde dağılımı

Yeni bir dil öğretilen sınıflarda öğrenciler bazen konuşmaya isteksizdir. Bu isteksizliğin birçok sebebi olabilir: Kendi dilinde konuşmak daha kolay gelebilir, söylemek istediği şeyi öğrendikleri yeni dilde tam olarak ifade edemeyebilirler, öğretmen söylenenleri hiç anlamıyor olabilir, bu yüzden yeni öğrenilen dilde konuşmak anlamsız gelebilir, diğer öğrencilerle ortak bir ana dile sahip olunan bir ortamda ikinci bir dilde iletişim kurmaya çalışmak gereksiz görülebilir, özellikle

GEM'lerdeki sığınmacı öğrenciler Türkçe öğrenmeye ihtiyaç duymadıkları için derste Türkçe iletişim kurmak istemeyebilirler.

İkinci dil becerileri, konuşma becerisi, öğrenme sürecinin odak noktası haline getirilerek en iyi şekilde öğrenilebilir. Konuşma becerisi dil bilgisi, kelime öğrenme, dinleme ve okuma becerileriyle desteklendiğinde bu becerinin öğretimi daha kolay ve etkili hale gelebilmektedir.

Tablo 38. Ölçeğin Yirmi İkinci Maddesinin Frekansı ve Yüzde Dağılımı

Madde 22:		F	%
	Kesinlikle Katılmıyorum	4	5.0
	Katılmıyorum	2	2.5
Derste arkadaşlarımla Türkçe konuşmayı seviyorum.	Yorum Yok	8	10.0
	Katılıyorum	30	37.5
	Kesinlikle Katılıyorum	36	45.0
	Toplam	80	100

Türk ortaokullarında ikinci dil olarak Türkçe öğrenen sığınmacı öğrencilerin sınıf ortamında Türkçe konuşma kaygılarının kaynakları anketindeki yirmi ikinci ölçek için katılımcıların %5'i (4 kişi) '*Kesinlikle katılmıyorum*', %2,5'i (2 kişi) '*Katılmıyorum*', %10'u (8 kişi) '*Yorum yok*', %37,5'i (30 kişi) '*Katılıyorum*', %45'i (36 kişi) '*Kesinlikle katılıyorum*' seçeneklerini işaretlemişlerdir. Tablodan anlaşıldığı gibi öğrencilerin çoğunluğu (%82) bu madde için '*Katılıyorum*' ve '*Kesinlikle katılıyorum*' seçeneklerini işaretlemişlerdir.

Tablo 39. Madde 22 - Man-Whitney U ve Kruskal-Wallis Test Sonuçları

Madde 22. Derste arkadaşlarımla Türkçe konuşmayı seviyorum.	(Cinsiyet)	.702
	Man-Whitney U Test Asymp. Sig:	
	(Yaş)	.036
	Man-Whitney U Test Asymp. Sig:	
	(Türkiye’de bulunma süresi)	.730
	Kruskal-Wallis Test Asymp. Sig:	

Tablo 39’da görüleceği üzere, *cinsiyet* ve *Türkiye’de bulunma süresi* değişkenlerinin p değeri 0.05’ten büyük olduğundan, madde 22 için farklı cinsiyet grupları ve Türkiye’de bulunma süresi açısından fark olmadığı söylenebilir. Yaş değişkeninde ise p değeri 0.05’ten küçük olduğundan farklı yaş grupları arasında fark bulunduğu yorumu yapılabilir. Yapılan test sonucunda 13 ve altı yaş grubundaki öğrencilerin (m= 46.08), 14 ve üstü yaş grubundaki öğrencilere (m= 35.93) oranla, derste arkadaşlarıyla Türkçe konuşmayı daha çok sevdiği görülmüştür.

3.5.6.5. Ölçeğin yirmi dördüncü maddesinin frekansı ve yüzde dağılımı

Akran değerlendirmesinde öğrenciler arkadaşlarının ürettiklerini gözden geçirirler ve düzeltirler. Sürekli öğretmenlerin değerlendirmelerine güvenmektense kendileri özgüvenli bir şekilde değerlendirme yapmayı öğrenirler. Öğrenciler akranlarını değerlendirdiklerinde öğrenme sürecine aktif bir şekilde dahil olmuş olurlar, kendine güvenleri ve motivasyonları artar.

Arkadaşlarının ürettikleri işlere bakıp, bu işlerin hedeflenen amaçları veya kriterleri ne kadar yansıttığını değerlendiren öğrenciler, kendi ürettiklerini de gözden geçirip gerekli düzeltmeleri yapabilirler.

“Akran değerlendirmesinin etkililiği ve işlevselliği öğrenme sürecine nasıl dahil edildiğiyle yakından ilişkilidir” (Segers ve diğerleri, 2003). Ancak akran değerlendirmesi yapabilmek için çeşitli ön şartlar sağlanmazsa yapılan bu

değerlendirme hedeflenen amacın tam tersi bir etkiye sahip olabilir. Değerlendirme yapan öğrencinin konu hakkındaki bilgi yeterliliği, değerlendirme yapabilme becerisi veya akranlar arasındaki arkadaşlık ilişkisi istenmeyen sonuçlar oluşturabilecek sebeplerden birkaçıdır.

Tablo 40. Ölçeğin Yirmi Dördüncü Maddesinin Frekansı ve Yüzde Dağılımı

Madde 24:		F	%
Türkçe konuşurken, yanlışlarımı genellikle arkadaşlarım düzeltiyor. Bu durum beni kaygılandırıyor.	Kesinlikle Katılmıyorum	18	22.5
	Katılmıyorum	30	37.5
	Yorum Yok	13	16.3
	Katılıyorum	13	16.3
	Kesinlikle Katılıyorum	6	7.5
	Toplam	80	100

Türk ortaokullarında ikinci dil olarak Türkçe öğrenen sığınmacı öğrencilerin sınıf ortamında Türkçe konuşma kaygılarının kaynakları anketindeki yirmi dördüncü ölçek için katılımcıların %22,5'i (18 kişi) '*Kesinlikle katılmıyorum*', %37,5'i (30 kişi) '*Katılmıyorum*', %16,3'ü (13 kişi) '*Yorum yok*', %16,3'ü (13 kişi) '*Katılıyorum*', %7,5'i (6 kişi) '*Kesinlikle katılıyorum*' seçeneklerini işaretlemişlerdir. Tablodan anlaşıldığı gibi öğrencilerin çoğunluğu (%60) bu madde için '*Katılmıyorum*' ve '*Kesinlikle katılmıyorum*' seçeneklerini işaretlemişlerdir.

Tablo 41. Madde 24 - Man-Whitney U ve Kruskal-Wallis Test Sonuçları

Madde 24. Türkçe konuşurken, yanırlarımı genellikle arkadaşlarım düzeltiyor. Bu durum beni kaygılandırıyor.	(Cinsiyet)	.308
	Man-Whitney U Test Asymp. Sig:	
	(Yaş)	.733
	Man-Whitney U Test Asymp. Sig:	
	(Türkiye’de bulunma süresi)	.428
	Kruskal-Wallis Test Asymp. Sig:	

Tablo 41’de görüleceği üzere, bütün değişkenlerin p değeri 0.05’ten büyük olduğundan, madde 24 için farklı cinsiyet grupları, yaş grupları ve Türkiye’de bulunma süresi açısından fark olmadığı söylenebilir.

3.5.6.6. Ölçeğin yirmi beşinci maddesinin frekansı ve yüzde dağılımı

Birçok insan açısından kendi cinsinden birisiyle konuşmak karşı cinsten biriyle konuşmaktan daha kolaydır. Bu alanda yapılan bazı araştırmalar, karşı cinsle konuşurken kadınların erkeklere oranla daha fazla kaygılandıklarını, bazı araştırmalar ise iki cins arasında da anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varmıştır.

Aile, bu durumun sebeplerinden birisi olarak gösterilebilir. Karşı cinsle olan ilişkileri hoş karşılanmayan veya alay konusu olan öğrenciler, karşı cinsten bir öğrenci gördüklerinde onlardan uzaklaşma çabası içerisine girebilirler. Bu sebepten dolayı, onlarla iletişim kurmak zorunda oldukları zaman huzursuz hissetmeleri kaçınılmazdır. Geçmiş yaşantılar ve özgüven problemleri de yaşanan bu kaygıya sebep olabilecek diğer faktörlerden birkaçıdır. Karşı cinsten ilgi çeken bir insanla konuşmak da kaygı yaratan durumlardan birisi olabilir. Bu kaygının ortaya çıkmasındaki sebepler, olumsuz bir izlenim yaratarak hoşlanılan kişide istenmeyen bir etki bırakmak ya da konuşurken mükemmel olmaya çalışmak olabilir.

Tablo 42. Ölçeğin Yirmi Beşinci Maddesinin Frekansı ve Yüzde Dağılımı

Madde 25:		F	%
	Kesinlikle Katılmıyorum	18	22.5
	Katılmıyorum	19	23.8
Türkçe konuştuğum öğrenci karşı	Yorum Yok	11	13.8
cinsimse kaygılanıyorum.	Katılıyorum	20	25.0
	Kesinlikle Katılıyorum	12	15.0
	Toplam	80	100

Türk ortaokullarında ikinci dil olarak Türkçe öğrenen sığınmacı öğrencilerin sınıf ortamında Türkçe konuşma kaygılarının kaynakları anketindeki yirmi beşinci ölçek için katılımcıların %22,5'i (18 kişi) '*Kesinlikle katılmıyorum*', %23,8'i (19 kişi) '*Katılmıyorum*', %13,8'i (11 kişi) '*Yorum yok*', %25'i (20 kişi) '*Katılıyorum*', %15'i (12 kişi) '*Kesinlikle katılıyorum*' seçeneklerini işaretlemişlerdir. Tablodan anlaşıldığı gibi öğrencilerin çoğunluğu (%46) bu madde için '*Katılmıyorum*' ve '*Kesinlikle katılmıyorum*' seçeneklerini işaretlemişlerdir. Katılımcıların %40'ı ise '*Katılıyorum*' ve '*Kesinlikle katılıyorum*' şeklinde görüş belirtmiştir.

Tablo 43. Madde 25 - Man-Whitney U ve Kruskal-Wallis Test Sonuçları

	(Cinsiyet)	.002
Madde 25. Türkçe	Man-Whitney U Test Asymp. Sig:	
konuştuğum öğrenci karşı	(Yaş)	.012
cinsimse kaygılanıyorum.	Man-Whitney U Test Asymp. Sig:	
	(Türkiye'de bulunma süresi)	.465
	Kruskal-Wallis Test Asymp. Sig:	

Tablo 43'te görüleceği üzere, *Türkiye'de bulunma süresi* değişkeninin p değeri 0.05'ten büyük olduğundan, madde 25 için Türkiye'de bulunma süresi açısından fark olmadığı söylenebilir. Cinsiyet ve yaş değişkeninde ise p değeri 0.05'ten küçük olduğundan farklı cinsiyet ve yaş grupları arasında fark bulunduğu yorumu yapılabilir. Yapılan test sonucunda erkeklerin (m= 50.31) kızlara (m= 33.96) oranla Türkçe dersinde karşı cinsten bir öğrenciyle konuşurken daha çok kaygılandığı görülmüştür. Ayrıca 13 ve altı yaş grubundaki öğrencilerin (m= 46.24), 14 ve üstü yaş grubundaki öğrencilere (m= 33.49) oranla, Türkçe dersinde karşı cinsten bir öğrenciyle konuşurken daha çok kaygılandığı görülmüştür.

3.5.6.7. Ölçeğin yirmi yedinci maddesinin frekansı ve yüzde dağılımı

Yeni öğrenilen bir dilde konuşurken karşıdaki kişinin daha iyi seviyede bir konuşmacı olduğunun düşünülmesi, bu dili öğrenen öğrencilerde kaygıya sebep olabilir. Bu kaygının altında hata yapma, yanlış anlaşılma veya alay konusu olma korkusu gibi sebepler yatabilir. Bu durumda öğrenciler konuştukları kişinin yanında rahat hissetmeyebilir, bir an önce konuşmayı sonlandırmak ve o ortamdan ayrılmak isteyebilir.

Tablo 44. Ölçeğin Yirmi Yedinci Maddesinin Frekansı ve Yüzde Dağılımı

Madde 27:	F	%
Derste, Türkçesi benden daha iyi olan bir öğrenciyle konuşurken kaygılanıyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	17 21.3
	Katılmıyorum	23 28.7
	Yorum Yok	8 10.0
	Katılıyorum	21 26.3
	Kesinlikle Katılıyorum	11 13.8
	Toplam	80 100

Türk ortaokullarında ikinci dil olarak Türkçe öğrenen sığınmacı öğrencilerin sınıf ortamında Türkçe konuşma kaygılarının kaynakları anketindeki yirmi yedinci ölçek

için katılımcıların %21,3'ü (17 kişi) '*Kesinlikle katılmıyorum*', %28,7'si (23 kişi) '*Katılmıyorum*', %10'u (8 kişi) '*Yorum yok*', %26,3'ü (21 kişi) '*Katılıyorum*', %13,8'i (11 kişi) '*Kesinlikle katılıyorum*' seçeneklerini işaretlemişlerdir. Tablodan anlaşıldığı gibi öğrencilerin çoğunluğu (%50) bu madde için '*Katılmıyorum*' ve '*Kesinlikle katılmıyorum*' seçeneklerini işaretlemişlerdir. Öğrencilerin %40'ı ise bu maddeye katıldıklarını belirtmiştir.

Tablo 45. Madde 27 - Man-Whitney U ve Kruskal-Wallis Test Sonuçları

	(Cinsiyet)	.252
Madde 27. Derste, Türkçesi benden daha iyi olan bir öğrenciyle konuşurken kaygılanıyorum.	Man-Whitney U Test Asymp. Sig:	
	(Yaş)	.040
	Man-Whitney U Test Asymp. Sig:	
	(Türkiye'de bulunma süresi)	.189
	Kruskal-Wallis Test Asymp. Sig:	

Tablo 45'te görüleceği üzere, *cinsiyet* ve *Türkiye'de bulunma süresi* değişkenlerinin p değeri 0.05'ten büyük olduğundan, madde 27 için farklı cinsiyet grupları ve Türkiye'de bulunma süresi açısından fark olmadığı söylenebilir. Yaş değişkeninde ise p değeri 0.05'ten küçük olduğundan farklı yaş grupları arasında fark bulunduğu yorumu yapılabilir. Yapılan test sonucunda 14 ve üstü yaş grubundaki öğrencilerin (m= 46.24), 13 ve altı yaş grubundaki öğrencilere (m= 35.81) oranla, derste Türkçesi kendisinden daha iyi olan bir öğrenciyle konuşurken daha çok kaygılandığı görülmüştür.

3.5.6.8. Sınıf arkadaşlarından kaynaklı sebeplerin değerlendirilmesi

Verilere bakıldığında, öğrencilerin sınıf arkadaşlarıyla olan ilişkilerindeki zayıflıktan dolayı yaşadıkları kaygı seviyesinin düşük olduğu söylenebilir. Diğer bir taraftan azımsanmayacak sayıda öğrenci açısından bu, bir kaygı yaratan sebep olarak görülmektedir. Sığınmacı öğrencilerin içinde buldukları programa hızlı bir şekilde

uyum sağlamaları beklenmektedir ve bu uyum sağlama sürecinde öğrenciler arasındaki iletişim yetersizliği bu süreci yavaşlatabilir.

Öğrenciler sınıf arkadaşlarıyla karşılıklı olarak Türkçe konuşma etkinlikleri sırasında çok düşük kaygı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu, yeni katıldıkları bir ortamda veya tanımadıkları insanlarla yeni öğrendikleri bir dilde konuşurken rahatsız olabilir, fakat anketten elde edilen veriler, belirtilen sebeplerden dolayı öğrencilerin yüksek seviyede kaygılanmasına sebep olabilecek bir ortam bulunmadığını göstermektedir.

18. ve 22. maddelerdeki görüşlere bakılarak, öğrencilerin arkadaşlarıyla Türkçe konuşmayı sevdiği ama onlarla Türkçe konuşurken hata yapmaktan orta seviyede kaygılandıkları söylenebilir. Bu verilerden, yaşanan kaygının asıl kaynağının Türkçe dili olmadığı ve öğrencilerin hata yaparak öğrenebilecekleri bir ortamın mevcut olmadığı anlaşılabilir. Aynı zamanda anketin 27. maddesinde öğrencilerin, Türkçesi daha iyi olan bir sınıf arkadaşıyla konuşurken orta derecede kaygılandıkları görülmektedir. Daha iyi bir öğrenciyle konuşurken yaşanan kaygının sebepleri arasında hata yapma veya kendini yeterli bir şekilde ifade edememe gibi korkular yer alabilir.

Sığınmacı öğrencilerin, yaptıkları yanlışların arkadaşları tarafından düzeltilmesini, çok kaygı uyandıran bir sebep olarak görmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Akran değerlendirmesi fikrine öğrencilerin olumlu yaklaştığı söylenebilir. Anketin 23. maddesindeki verilerle karşılaştırıldığında, yapılan hataların öğretmen tarafından düzeltilmesinin, akranlar tarafından düzeltilmesine kıyasla öğrencilerde daha fazla kaygıya sebep olduğu görülmüştür. Bu verilerden yola çıkarak, sığınmacı öğrenciler açısından, konuşurken hata yapmanın sınıf arkadaşları tarafından hoş karşılanacağı fakat öğretmenleri tarafından pek hoş karşılanmayacağı şeklinde algılandığı söylenebilir. Bu algının yaygın olduğu sınıflarda öğrenciler konuşurken hata yapmamaya daha çok odaklanacağı için öğrenmeleri gerekenleri ikinci plana atabilirler. Bu, istenmeyen bir davranıştır.

Sığınmacı öğrencilerin, karşı cinsten bir öğrenciyle Türkçe konuşurken orta seviyede kaygılandıkları söylenebilir. Yaşanan bu kaygının sebepleri; öğrencilerin geçmiş

yaşantıları, ahlaki özellikleri veya konuşulan kişide olumsuz bir izlenim bırakmak istememek gibi sebepler olabilir.

3.5.7. Programdan Kaynaklı Konuşma Kaygısı Maddelerine Dair Öğrenci Görüşleri

3.5.7.1. Ölçeğin birinci maddesinin frekansı ve yüzde dağılımı

Dil öğretiminde çeşitli etkinlikler kullanmanın öğrenciler üzerinde birçok olumlu etkisi bulunmaktadır. Özellikle genç öğrenciler için bu etkinliklerin önemi büyüktür. Genç öğrenciler için etkinliklerle bir konuyu öğrenmek onları yeni konuları keşfetmeye motive eder ve bu konuyu ilginç bulmalarını sağlar. Bilindiği üzere öğrenmenin gerçekleşmesi için ilk şartlardan biri güdülenmenin sağlanmasıdır.

Altı şapka tekniği, istasyon tekniği ve beyin fırtınası gibi etkinlikler sınıf ortamında öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırmak için yapılabilecek etkinliklerden sadece birkaçıdır. Öğrenciler bu tür etkinliklerde aktif oldukları için ve yaparak ve yaşayarak öğrendikleri için öğrencileri, hayal güçlerini ve yaratıcılıklarını kullanmaya teşvik eder. Dil öğretiminde oyunların ve bulmacaların kullanılması derse ve iletişime çeşitlilik katarken dersi daha ilgi çekici ve eğlenceli hale getirir. Bu etkinlikler sayesinde öğrenciler öğrenme sürecine dahil olurlar ve bir konuyu nasıl öğrenebileceklerini kavrarlar. Yapılan etkinlikler bazı öğrencilere hitap edebilirken bazı öğrenciler ise bu etkinliklerden pek hazzetmeyebilir. Bu yüzden bu etkinliklerin öğrencileri konuşmaya güdülemede ne kadar başarılı olduklarının tespit edilmesi ve elde edilen sonuçlara göre gerekli iyileştirmelerin yapılması gerekmektedir.

Tablo 46. Ölçeğin Birinci Maddesinin Frekansı ve Yüzde Dağılımı

Madde 1:		F	%
Daha çok etkinlik yaparsak, Türkçe konuşurken kendimi daha iyi hissedirim.	Kesinlikle Katılmıyorum	3	3.8
	Katılmıyorum	2	2.5
	Yorum Yok	9	11.3
	Katılıyorum	44	55.0
	Kesinlikle Katılıyorum	22	27.5
	Toplam	80	100

Türk ortaokullarında ikinci dil olarak Türkçe öğrenen sığınmacı öğrencilerin sınıf ortamında Türkçe konuşma kaygılarının kaynakları anketindeki birinci ölçek için katılımcıların %3,8'i (3 kişi) '*Kesinlikle katılmıyorum*', %2,5'i (2 kişi) '*Katılmıyorum*', %11,3'ü (9 kişi) '*Yorum yok*', %55'i (44 kişi) '*Katılıyorum*', %27,5'i (22 kişi) '*Kesinlikle katılıyorum*' seçeneklerini işaretlemişlerdir. Tablodan anlaşıldığı gibi öğrencilerin çoğunluğu (%82) bu madde için '*Katılıyorum*' ve '*Kesinlikle katılıyorum*' seçeneklerini işaretlemişlerdir.

Tablo 47. Madde 1 - Man-Whitney U ve Kruskal-Wallis Test Sonuçları

Madde 1. Daha çok etkinlik yaparsak, Türkçe konuşurken kendimi daha iyi hissedirim.	(Cinsiyet)	.445
	Man-Whitney U Test Asymp. Sig:	
	(Yaş)	.533
	Man-Whitney U Test Asymp. Sig:	
	(Türkiye'de bulunma süresi)	.089
	Kruskal-Wallis Test Asymp. Sig:	

Tablo 47’de görüleceği üzere, bütün değişkenlerin p değeri 0.05’ten büyük olduğundan, madde 1 için farklı cinsiyet grupları, yaş grupları ve Türkiye’de bulunma süresi açısından fark olmadığı söylenebilir.

3.5.7.2. Ölçeğin onuncu maddesinin frekansı ve yüzde dağılımı

Günümüzde öğrenciler evde otururken veya dışarıda yemek yerken sürekli olarak ailelerinden, televizyon, radyo gibi haber yayını yapan araçlardan güncel haberleri istemeden de olsa takip edip, bilgi sahibi olabilmektedirler. Genellikle güzel ve eğlendirici içeriklerle dolu olmayan haberler öğrencilerde üzüntü, geleceğe yönelik endişe gibi duygular yaratabilmektedir. Yaşanan bu hisler öğrencilerde güzel duygular uyandırmadığı için bu konular hakkında konuşmak da istemeyebilirler.

Kısa bir süre önce savaştan, açlıktan kaçıp gelen sığınmacı öğrenciler açısından bu üzüntü ve endişe seviyeleri yüksek boyutlarda olabilir. Sınıf ortamında güncel olaylardan konuşmalarının istenmesi, öğrenciler tarafından pek hoş karşılanmayabilir. Bu sebeplerden dolayı, güncel konuların öğretmenler tarafından özenle seçilmesi ve öğrencilerin derste yaşadıkları duyguların, öğrenme isteklerinin önüne geçmemesine dikkat edilmelidir.

Tablo 48. Ölçeğin Onuncu Maddesinin Frekansı ve Yüzde Dağılımı

Madde 10:		F	%
Güncel olaylar (gazete haberleri) hakkında Türkçe konuşmayı seviyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	23	28.7
	Katılmıyorum	16	20.0
	Yorum Yok	9	11.3
	Katılıyorum	25	31.3
	Kesinlikle Katılıyorum	7	8.8
	Toplam	80	100

Türk ortaokullarında ikinci dil olarak Türkçe öğrenen sığınmacı öğrencilerin sınıf ortamında Türkçe konuşma kaygılarının kaynakları anketindeki onuncu ölçek için katılımcıların %28,7'si (23 kişi) '*Kesinlikle katılmıyorum*', %20'si (16 kişi) '*Katılmıyorum*', %11,3'ü (9 kişi) '*Yorum yok*', %31,3'ü (25 kişi) '*Katılıyorum*', %8,8'i (7 kişi) '*Kesinlikle katılıyorum*' seçeneklerini işaretlemişlerdir. Tablodan anlaşıldığı gibi öğrencilerin çoğunluğu (%48) bu madde için '*Katılmıyorum*' ve '*Kesinlikle katılmıyorum*' seçeneklerini işaretlemişlerdir.

Tablo 49. Madde 10 - Man-Whitney U ve Kruskal-Wallis Test Sonuçları

	(Cinsiyet)	.020
Madde 10. Güncel olaylar (gazete haberleri) hakkında	Man-Whitney U Test Asymp. Sig:	
	(Yaş)	.130
Türkçe konuşmayı seviyorum.	Man-Whitney U Test Asymp. Sig:	
	(Türkiye'de bulunma süresi)	.419
	Kruskal-Wallis Test Asymp. Sig:	

Tablo 49'da görüleceği üzere, *yaş* ve *Türkiye'de bulunma süresi* değişkenlerinin p değeri 0.05'ten büyük olduğundan, madde 10 için farklı yaş grupları ve Türkiye'de bulunma süresi açısından fark olmadığı söylenebilir. Cinsiyet değişkeninde ise p değeri 0.05'ten küçük olduğundan farklı cinsiyet grupları arasında fark bulunduğu yorumu yapılabilir. Yapılan test sonucunda erkeklerin (m= 45.27) kızlara (m= 33.34) oranla, güncel olaylar (gazete haberleri) hakkında Türkçe konuşmayı daha çok sevdiği görülmüştür.

3.5.7.3. Ölçeğin on birinci maddesinin frekansı ve yüzde dağılımı

Öğrencilerin öğrenme yeterlilikleri sınıftaki öğrenci sayısına, iş yüküne ve öğrenim için ayrılmış zamana göre değişebilir. Kalabalık sınıflar birçok öğretmen için sorundur. Bu tür sınıflarda öğretmenlerin uğraşmaları gereken başka sorunlar ve

sorumluluklar olduğu için öğretmenleri gereken konuya ayrılan süre yeterli olamayabilir.

Öğretmenlerin, Türkiye’de sürekli değişen müfredatlardaki iş yükü ise diğer önemli bir konudur. Sığınmacı öğrencilere Türkçe öğretimi özel bir alandır ve bu alanın ihtiyaçlarına hassasiyetle yaklaşılmalıdır. Ana dilleri Türkçe olan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda sığınmacı öğrencilerin öğrendikleri konular, aldıkları dersler onlara çok yoğun gelebilir veya öğrenim için ayrılmış zaman yeterli olmayabilir. Bu durum onlarda kaygıya sebep olabilir.

Tablo 50. Ölçeğin On Birinci Maddesinin Frekansı ve Yüzde Dağılımı

Madde 11:		F	%
	Kesinlikle Katılmıyorum	11	13.8
	Katılmıyorum	20	25.0
Az zamanda çok konu öğreniyoruz.	Yorum Yok	16	20.0
Bu yüzden, Türkçe konuşurken kaygılanıyorum.	Katılıyorum	21	26.3
	Kesinlikle Katılıyorum	12	15.0
	Toplam	80	100

Türk ortaokullarında ikinci dil olarak Türkçe öğrenen sığınmacı öğrencilerin sınıf ortamında Türkçe konuşma kaygılarının kaynakları anketindeki on birinci ölçek için katılımcıların %13,8’i (11 kişi) ‘*Kesinlikle katılmıyorum*’, %25’i (20 kişi) ‘*Katılmıyorum*’, %20’si (16 kişi) ‘*Yorum yok*’, %26,3’ü (21 kişi) ‘*Katılıyorum*’, %15’i (12 kişi) ‘*Kesinlikle katılıyorum*’ seçeneklerini işaretlemişlerdir. Tablodan anlaşıldığı gibi ‘*Katılıyorum*’ ve ‘*Kesinlikle katılıyorum*’ seçeneklerini işaretleyenlerin oranı (%41) ile ‘*Katılmıyorum*’ ve ‘*Kesinlikle katılmıyorum*’ seçeneklerini işaretleyenlerin oranının (%38) birbirine çok yakın olduğu görülmektedir.

Tablo 51. Madde 11 - Man-Whitney U ve Kruskal-Wallis Test Sonuçları

	(Cinsiyet)	.201
Madde 11. Az zamanda çok konu öğreniyoruz. Bu yüzden, Türkçe konuşurken kaygılanıyorum.	Man-Whitney U Test Asymp. Sig:	
	(Yaş)	.431
	Man-Whitney U Test Asymp. Sig:	
	(Türkiye’de bulunma süresi)	.519
	Kruskal-Wallis Test Asymp. Sig:	

Tablo 51’de görüleceği üzere, bütün değişkenlerin p değeri 0.05’ten büyük olduğundan, madde 11 için farklı cinsiyet grupları, yaş grupları ve Türkiye’de bulunma süresi açısından fark olmadığı söylenebilir.

3.5.7.4. Ölçeğin on ikinci maddesinin frekansı ve yüzde dağılımı

Kuyumcu (2013: 425) yaptığı çalışmasında tiyatronun hayatın bir aynası olduğunu ve tiyatronun bir eğitim aracı olarak kullanılma fikrinin çok eski zamanlara kadar uzandığını belirtmiştir. Tiyatro kişisel gelişim ve insan ilişkileri üzerinde önemli etkiye sahiptir. Tiyatro sahip olduğu tüm özellikleriyle genel olarak eğitim kurumlarında, konumuz bağlamında yabancı dil eğitiminde ve öğretiminde önemli bir eğitim ve öğretim aracıdır.

Oyunlarda her öğrencinin söz hakkı almasına önem verildiği için tiyatro, arkadaş ilişkileri geliştirme bakımından etkilidir. Sessiz öğrencilerin bile konuşmalarını gerektirecek durumlar içermektedir. Tiyatro oyunu oynarken öğrenciler, normalde söylemeyecekleri ifadeleri veya normalde göstermeyecekleri tepkileri büründükleri karakterin gölgesi altında söylemek veya göstermek zorunda kalabilirler. Kısacası, tiyatronun sahip olduğu etkileşimsel yapısından dolayı sınıf ortamında oynanan tiyatro oyunları öğrenciler arasında çeşitli sebeplerden kaynaklı kaygıya sebep olabilmektedir.

Tablo 52. Ölçeğin On İkinci Maddesinin Frekansı ve Yüzde Dağılımı

Madde 12:		F	%
	Kesinlikle Katılmıyorum	5	6.3
	Katılmıyorum	9	11.3
Türkçe olarak, eğlenceli tiyatro oyunları oynamayı seviyorum.	Yorum Yok	13	16.3
	Katılıyorum	25	31.3
	Kesinlikle Katılıyorum	28	35.0
	Toplam	80	100

Türk ortaokullarında ikinci dil olarak Türkçe öğrenen sığınmacı öğrencilerin sınıf ortamında Türkçe konuşma kaygılarının kaynakları anketindeki on ikinci ölçek için katılımcıların %6,3'ü (5 kişi) '*Kesinlikle katılmıyorum*', %11,3'ü (9 kişi) '*Katılmıyorum*', %16,3'ü (13 kişi) '*Yorum yok*', %31,3'ü (25 kişi) '*Katılıyorum*', %35'i (28 kişi) '*Kesinlikle katılıyorum*' seçeneklerini işaretlemişlerdir. Tablodan anlaşıldığı gibi öğrencilerin çoğunluğu (%66) bu madde için '*Katılıyorum*' ve '*Kesinlikle katılıyorum*' seçeneklerini işaretlemişlerdir.

Tablo 53. Madde 12 - Man-Whitney U ve Kruskal-Wallis Test Sonuçları

Madde 12. Türkçe olarak, eğlenceli tiyatro oyunları oynamayı seviyorum.	(Cinsiyet)	.894
	Man-Whitney U Test Asymp. Sig:	
	(Yaş)	.311
	Man-Whitney U Test Asymp. Sig:	
	(Türkiye'de bulunma süresi)	.679
	Kruskal-Wallis Test Asymp. Sig:	

Tablo 53'te görüleceği üzere, bütün değişkenlerin p değeri 0.05'ten büyük olduğundan, madde 12 için farklı cinsiyet grupları, yaş grupları ve Türkiye'de bulunma süresi açısından fark olmadığı söylenebilir.

3.5.7.5. Ölçeğin on dördüncü maddesinin frekansı ve yüzde dağılımı

Birçok insan bilmediği bir konu hakkında konuşurken kendini çok rahat hissetmez. Konuşulacak konu üzerine bilgi birikimi arttıkça konuşmacının kendisine güveni de aynı doğrultuda artmaktadır. Dalkılıç (2001) yaptığı çalışmasında, utangaçlığın ve bilgi eksikliğinin öğrenciler arasındaki yabancı dilde konuşma kaygısının ana sebepleri olduğunu belirtmektedir.

Tablo 54. Ölçeğin On Dördüncü Maddesinin Frekansı ve Yüzde Dağılımı

Madde 14:		F	%
Konuştuğumuz konular hakkında fazla bilgim yok. Bu yüzden, Türkçe konuşurken kaygılanıyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	13	16.3
	Katılmıyorum	15	18.8
	Yorum Yok	14	17.5
	Katılıyorum	32	40.0
	Kesinlikle Katılıyorum	6	7.5
	Toplam	80	100

Türk ortaokullarında ikinci dil olarak Türkçe öğrenen sığınmacı öğrencilerin sınıf ortamında Türkçe konuşma kaygılarının kaynakları anketindeki on dördüncü ölçek için katılımcıların %16,3'ü (13 kişi) '*Kesinlikle katılmıyorum*', %18,8'i (15 kişi) '*Katılmıyorum*', %17,5'i (14 kişi) '*Yorum yok*', %40'ı (32 kişi) '*Katılıyorum*', %7,5'i (6 kişi) '*Kesinlikle katılıyorum*' seçeneklerini işaretlemişlerdir. Tablodan anlaşıldığı gibi öğrencilerin çoğunluğu (%47) bu madde için '*Katılıyorum*' ve '*Kesinlikle katılıyorum*' seçeneklerini işaretlemişlerdir.

Tablo 55. Madde 14 - Man-Whitney U ve Kruskal-Wallis Test Sonuçları

Madde 14. Konuştuğumuz konular hakkında fazla	(Cinsiyet)	.686
	Man-Whitney U Test Asymp. Sig:	
bilgim yok. Bu yüzden, Türkçe konuşurken	(Yaş)	.252
	Man-Whitney U Test Asymp. Sig:	
kaygılanıyorum.	(Türkiye’de bulunma süresi)	.104
	Kruskal-Wallis Test Asymp. Sig:	

Tablo 55’te görüleceği üzere, bütün değişkenlerin p değeri 0.05’ten büyük olduğundan, madde 14 için farklı cinsiyet grupları, yaş grupları ve Türkiye’de bulunma süresi açısından fark olmadığı söylenebilir.

3.5.7.6. Ölçeğin on yedinci maddesinin frekansı ve yüzde dağılımı

Rol yapma etkinlikleri iki veya daha fazla öğrenci arasında yapılmaktadır. Öğrenciler kendilerine verilen karakteri senaryoya uygun şekilde canlandırırlar. Bu etkinlikler öğrencilerin hayal güçlerini, geçmiş bilgilerini ve deneyimlerini canlandırırlar. Karaktere uygun olarak kullanmalarını gerektirir. Farklı olaylara diğer insanların bakış açısını ve bu tür olaylarda diğer kişilerin hissettiklerini anlama fırsatı sunar. Verilen bir kişiyi canlandırarak aynı zamanda öğrencilerin özgüvenleri gelişir ve buna benzer durumlarda daha rahat ve etkili iletişime girebilirler.

Bu tür etkinliklerde öğrenciler, günlük hayatta her türden iletişim ortamında ne tür sorunlar çıkabileceğinin farkına varırlar ve karşılaşılabilecekleri güçlüklerle nasıl başa çıkabileceklerini öğrenirler.

Bahsedilen bu bilgiler ışığında, rol yapma etkinliklerinde öğrencilerin aktif olması, sürekli iletişim halinde olmaları ve birden fazla becerilerini aynı anda geliştirmeleri gerektiği ortadadır. Çekingen, utangaç karakterdeki öğrenciler bu tür etkinliklerden hoşlanmayabilir. Rol yapma etkinlikleri, alışılmadık veya zor durumlara hazırlanma ve bu durumlarda konuşma eylemleri içerdiği için utangaç öğrenciler açısından bu tür etkinlikler yüksek derecede kaygı sebebi olabilir.

Tablo 56. Ölçeğin On Yedinci Maddesinin Frekansı ve Yüzde Dağılımı

Madde 17:		F	%
	Kesinlikle Katılmıyorum	14	17.5
	Katılmıyorum	12	15.0
Türkçe dersinde, rol yapma (bir kişiyi	Yorum Yok	15	18.8
canlandırma) etkinliklerini seviyorum.	Katılıyorum	18	22.5
	Kesinlikle Katılıyorum	21	26.3
	Toplam	80	100

Türk ortaokullarında ikinci dil olarak Türkçe öğrenen sığınmacı öğrencilerin sınıf ortamında Türkçe konuşma kaygılarının kaynakları anketindeki on yedinci ölçek için katılımcıların %17,5'i (14 kişi) '*Kesinlikle katılmıyorum*', %15'i (12 kişi) '*Katılmıyorum*', %18,8'i (15 kişi) '*Yorum yok*', %22,5'i (18 kişi) '*Katılıyorum*', %26,3'ü (21 kişi) '*Kesinlikle katılıyorum*' seçeneklerini işaretlemişlerdir. Tablodan anlaşıldığı gibi öğrencilerin çoğunluğu (%48) bu madde için '*Katılıyorum*' ve '*Kesinlikle katılıyorum*' seçeneklerini işaretlemişlerdir.

Tablo 57. Madde 17 - Man-Whitney U ve Kruskal-Wallis Test Sonuçları

	(Cinsiyet)	.033
Madde 17. Türkçe dersinde,	Man-Whitney U Test Asymp. Sig:	
rol yapma (bir kişiyi	(Yaş)	.740
canlandırma) etkinliklerini	Man-Whitney U Test Asymp. Sig:	
seviyorum.	(Türkiye'de bulunma süresi)	.707
	Kruskal-Wallis Test Asymp. Sig:	

Tablo 57'de görüleceği üzere, *yaş* ve *Türkiye'de bulunma süresi* değişkenlerinin p değeri 0.05'ten büyük olduğundan, madde 17 için farklı yaş grupları ve Türkiye'de

bulunma süresi açısından fark olmadığı söylenebilir. Cinsiyet değişkeninde ise p değeri 0.05'ten küçük olduğundan farklı cinsiyet grupları arasında fark bulunduğu yorumu yapılabilir. Yapılan test sonucunda erkeklerin (m= 44.93) kızlara (m= 33.86) oranla, Türkçe dersinde rol yapma (bir kişiyi canlandırma) etkinliklerini daha çok sevdiği görülmüştür.

3.5.7.7. Ölçeğin yirminci maddesinin frekansı ve yüzde dağılımı

İlgi çekici konuların öğrencileri derse katılmaya teşvik ettiği bilinen bir gerçektir. Öğrencileri motive etmek demek onların öğrenme sürecine dahil olmaya istekli hale gelmeleri demektir. Öğrencileri motive etmenin çeşitli yolları bulunmaktadır. Bazıları öğretmenler açısından ciddi hazırlıklar gerektirmektedir, bazen ise öğrencilerin ilgisini çekecek bir konu bulmak dışında bir şey yapmaya gerek kalmayabilir.

Balemir'in (2009: 66) yaptığı çalışmasında "Konular ilginçse derse katılmaya daha istekliyimdir." anket maddesine öğrenciler yüksek oranda katılmıştır. Konu ilgilerini çekmediğinde ise o konu üzerine konuşmanın kendilerini kaygılandırabileceğini belirtmişlerdir. Bunlara ek olarak, konuşma dersleri için hazırlıksız olmanın, sınıfta yeterince derse katılmamanın ve sınıf arkadaşlarını yeterince tanımamanın da kaygı sebebi olabileceğini belirtmiştir.

Tablo 58. Ölçeğin Yirminci Maddesinin Frekansı ve Yüzde Dağılımı

Madde 20:		F	%
	Kesinlikle Katılmıyorum	1	1.3
	Katılmıyorum	3	3.8
Konu ilginçse, Türkçe konuşmayı seviyorum.	Yorum Yok	7	8.8
	Katılıyorum	32	40.0
	Kesinlikle Katılıyorum	37	46.3
	Toplam	80	100

Türk ortaokullarında ikinci dil olarak Türkçe öğrenen sığınmacı öğrencilerin sınıf ortamında Türkçe konuşma kaygılarının kaynakları anketindeki yirminci ölçek için katılımcıların %1,3'ü (1 kişi) '*Kesinlikle katılmıyorum*', %3,8'i (3 kişi) '*Katılmıyorum*', %8,8'i (7 kişi) '*Yorum yok*', %40'ı (32 kişi) '*Katılıyorum*', %46,3'ü (37 kişi) '*Kesinlikle katılıyorum*' seçeneklerini işaretlemişlerdir. Tablodan anlaşıldığı gibi öğrencilerin çoğunluğu (%86) bu madde için '*Katılıyorum*' ve '*Kesinlikle katılıyorum*' seçeneklerini işaretlemişlerdir.

Tablo 59. Madde 20 - Man-Whitney U ve Kruskal-Wallis Test Sonuçları

Madde 20. Konu ilginçse, Türkçe konuşmayı seviyorum.	(Cinsiyet)	.881
	Man-Whitney U Test Asymp. Sig:	
	(Yaş)	.723
	Man-Whitney U Test Asymp. Sig:	
	(Türkiye'de bulunma süresi)	.212
	Kruskal-Wallis Test Asymp. Sig:	

Tablo 59'da görüleceği üzere, bütün değişkenlerin p değeri 0.05'ten büyük olduğundan, madde 20 için farklı cinsiyet grupları, yaş grupları ve Türkiye'de bulunma süresi açısından fark olmadığı söylenebilir.

3.5.7.8. Ölçeğin yirmi birinci maddesinin frekansı ve yüzde dağılımı

Konuşma sınavlarına olumsuz bir tavır edinmenin sebeplerinden biri de yetersiz pratiktir. Örnek olarak, bir yüzme şampiyonasına katılacak sporcunun yeterli derecede yüzme antrenmanı yapmadan yarışmaya katılması başarılı olma ihtimalini ortadan kaldırmaktadır. Aynı durum öğrenciler için de geçerlidir.

Derste yeterince konuşma pratiği yapmayan öğrenciler, yaklaşan sınav konusundaki belirsizlikten rahatsız olmaya başlarlar. Konuşmaya başlamadan önce hissedilen kaygının ana sebeplerinden birisi de bu belirsizliktir. Geleneksel yöntemlerin

uygulandığı yabancı ve ikinci dil derslerinde öğretmenler genellikle dil bilgisi ve okuma gibi öğrencilerin iletişim bakımından süreçte aktif olmadığı becerilerin geliştirilmesi üzerinde dururlar. İkinci planda kalan konuşma becerisi yeteri kadar gelişmez ve sınav anında öğrencilerde kaygıya sebep olabilir.

Tablo 60. Ölçeğin Yirmi Birinci Maddesinin Frekansı ve Yüzde Dağılımı

Madde 21:		F	%
Derste Türkçe çok konuşmuyoruz. Bu yüzden, sözlü sınavlarda kaygılanıyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	15	18.8
	Katılmıyorum	22	27.5
	Yorum Yok	11	13.8
	Katılıyorum	26	32.5
	Kesinlikle Katılıyorum	6	7.5
	Toplam	80	100

Türk ortaokullarında ikinci dil olarak Türkçe öğrenen sığınmacı öğrencilerin sınıf ortamında Türkçe konuşma kaygılarının kaynakları anketindeki yirmi birinci ölçek için katılımcıların %18,8'i (15 kişi) '*Kesinlikle katılmıyorum*', %27,5'i (22 kişi) '*Katılmıyorum*', %13,8'i (11 kişi) '*Yorum yok*', %32,5'i (26 kişi) '*Katılıyorum*', %7,5'i (6 kişi) '*Kesinlikle katılıyorum*' seçeneklerini işaretlemişlerdir. Tablodan anlaşıldığı gibi öğrencilerin çoğunluğu (%46) bu madde için '*Katılıyorum*' ve '*Kesinlikle katılıyorum*' seçeneklerini işaretlemişlerdir.

Tablo 61. Madde 21 - Man-Whitney U ve Kruskal-Wallis Test Sonuçları

	(Cinsiyet)	.768
Madde 21. Derste Türkçe çok konuşmuyoruz. Bu yüzden, sözlü sınavlarda kaygılanıyorum.	Man-Whitney U Test Asymp. Sig:	
	(Yaş)	.007
	Man-Whitney U Test Asymp. Sig:	
	(Türkiye’de bulunma süresi)	.208
	Kruskal-Wallis Test Asymp. Sig:	

Tablo 61’de görüleceği üzere, *cinsiyet* ve *Türkiye’de bulunma süresi* değişkenlerinin p değeri 0.05’ten büyük olduğundan, madde 21 için farklı cinsiyet grupları ve Türkiye’de bulunma süresi açısından fark olmadığı söylenebilir. Yaş değişkeninde ise p değeri 0.05’ten küçük olduğundan farklı yaş grupları arasında fark bulunduğu yorumu yapılabilir. Yapılan test sonucunda 14 ve üstü yaş grubundaki öğrencilerin (m= 48.03), 13 ve altı yaş grubundaki öğrencilere (m= 34.34) oranla, derste Türkçe çok konuşmadıklarından dolayı sözlü sınavlarda daha çok kaygılandıkları görülmüştür.

3.5.7.9. Programdan kaynaklı sebeplerin değerlendirilmesi

Öğrencilerin büyük çoğunluğu, konuşurken kendilerini daha iyi hissedebilmek için sınıfta daha çok etkinlik yapmaları gerektiği yönünde görüş belirtmişlerdir. Burada dikkat edilecek hususların başında yapılacak etkinliklerin öğrencilerin seviyelerine uygunluğu, hedeflediği beceriyi edindirmedeki yeterliliği ve onları motive etme seviyesi olduğu söylenebilir. Öğrencilerin sınıf ortamında güncel olaylar (gazete haberleri) hakkında konuşmayı sevmedikleri de söylenebilir. Bunun sebepleri, güncel olayların öğrencilerin ilgilerini çekmemesi ve özellikle sığınmacı öğrencileri üzen olayların bu haberlerde çok sık kullanılması olabilir. Bu nedenle, öğrencilerin dikkatlerini başka yere odaklayacak ve onları üzebilecek konulardan uzak durulmalıdır.

Öğrencilerin yarıdan biraz fazlasının az zamanda çok fazla konu öğrendiklerini düşündüğü görülmektedir. Bu sebepten dolayı öğrencilerin orta seviyede kaygı yaşadıkları söylenebilir. Her ne kadar sığınmacı öğrencilerin topluma uyum sağlamaları için bir an önce Türkçe öğrenmeleri istense de, çok hızlı verilen bir eğitim başka sorunlara yol açabilir.

Öğrenciler, derste eğlenceli tiyatro oyunları oynamayı sevdiklerini fakat rol yapma (bir kişiyi canlandırma) etkinliklerinde orta seviyede kaygılandıklarını belirtmiştir. Türkçe derslerindeki tiyatro oyunlarının öğrencilerde düşük seviyede kaygıya sebep olduğu görülmektedir. Bu seviyede kaygının, oynanan tiyatro oyunlarının öğrencilere aktarmaya çalıştığı becerileri kazandırmada faydalı olduğu söylenebilir.

Anketin 14. maddesindeki verilere bakarak, Türkçe dersinde konuşma etkinlikleri esnasında işlenen konular hakkında öğrencilerin yeterince bilgiye sahip olmadıkları görülmektedir ve bu durum onlarda orta derecede kaygıya sebep olmaktadır. Derste konuşulacak konular hakkında bilgi sahibi olan öğrenciler konuşmaya daha istekli olur ve öğrenme süreci hızlanır. Öğrencilerin konuşulacak konu hakkında ön hazırlık yapmaları veya dersin zaten bilgi sahibi oldukları konular temelinde işlenmesi sığınmacı öğrenciler açısından yararlı olacaktır. Aynı zamanda öğrencilerin bilgi sahibi oldukları konularda derse katılmaya ve konuşmaya daha istekli oldukları unutulmamalıdır. 20. maddeden elde edilen verilere bakılarak öğrencilerin, ilgilerini çeken konularda Türkçe konuşmaya çok istekli oldukları söylenebilir.

Sığınmacı öğrencilerin neredeyse yarısı ise derste Türkçe konuşma pratiği çok yapmadıkları ve bu yüzden sözlü sınavlarda kaygılandıkları yönünde görüş belirtmiştir. Her ne kadar bunun aksini düşünen öğrencilerin sayısı daha fazla da olsa, bu durum dikkate alınması gereken seviyededir.

BÖLÜM IV

SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1. ARAŞTIRMA SONUÇLARI VE YORUMLAR

İkinci bir dil öğrenmek ana dili öğrenmek kadar kolay değildir. İnsanlar ana dillerini nasıl öğrendiklerini hatırlamazlar. Kendilerini bir anda o dilin içerisinde bulurlar. İkinci dili okullarda öğrenen öğrenciler ise bu süreçte yaşanan zorlukların tek tek farkına varırlar ve bu zorluklara karşı bir tutum geliştirirler. İkinci dili öğrenme süreci içerisinde yaşanan zorluklar normaldir ve bu durum çoğu zaman öğrencilerin çeşitli sebeplerden kaygılanmalarına sebep olur. Yaşanan bu kaygı fizyolojik, duygusal, kalıtsal ve zihinsel birçok sebepten meydana gelebilmektedir. Bu durumun öğrencilerin başarılarını azaltması kaçınılmazdır.

Birçok zorluklarla karşı karşıya kalan sığınmacı öğrenciler açısından okul ortamında yaşanan kaygı çok daha ciddi sonuçlar doğurabilir. Bu yüzden yaşanan bu kaygıların araştırılması ve gerekli iyileştirmelerin yapılması gerekmektedir.

Bu araştırma, ortaokul sığınmacı öğrencilerinin Türkçe konuşma derslerindeki kaygı seviyesini ve kaygılanma sebeplerini ortaya çıkarmayı ve yaşanan bu kaygıyı cinsiyet, yaş ve Türkiye’de bulunma süresi değişkenlerine göre incelemeyi amaçlamaktadır.

Literatürde yabancı dilde konuşma kaygısını inceleyen birçok araştırma bulunmasına rağmen yabancı öğrencilerin ikinci dil olarak Türkçe konuşma kaygılarını inceleyen az sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Sığınmacı öğrencilerin Geçici Eğitim Merkezlerinde ve devlet ortaokullarında Türkçe dersinde ikinci dil olarak konuşma kaygılarını inceleyen bir çalışmaya ise rastlanmamıştır. İncelenen araştırmalardaki çalışma gruplarının daha çok ortaokul seviyesinin üstündeki gruplar olduğu görülmektedir. Bu araştırmada ise kısa süre önce yurtlarını terk etmek zorunda

kalmış ve yeni bir ülkede birçok sorunla beraber eğitimlerini devam ettirmeye çalışan sığınmacı öğrenciler ele alınmıştır.

Araştırmaya katılan ve anketi geçerli sayılan 80 sığınmacı ortaokul öğrencisinden alınan veriler kapsamında öğrencilerin büyük çoğunluğunun Türkçe dersini sevdiği görülmektedir. Bu durum, ikinci dil olarak Türkçe öğrenen bu öğrencilerin kaygı seviyesini düşüren önemli bir faktör olarak ele alınabilir.

Öğrencilerin ‘Derste Türkçe konuşurken ne kadar kaygılanıyorsun?’ sorusuna belirttikleri görüşler incelendiğinde bu öğrenciler arasındaki cinsiyet, yaş ve Türkiye’de bulunma süresi farklılıklarının sınıf ortamında ikinci dil olarak Türkçe konuşma kaygısı düzeyini etkileyen bir faktör olmadığı anlaşılmıştır. Yani, Türkiye’de 4 ve daha fazla yıldır yaşayan bir sığınmacı öğrencinin konuşma kaygısı ile kısa süre önce gelen bir sığınmacı öğrencinin kaygı seviyesi benzer özellikler taşımaktadır. Bu durum cinsiyet ve yaş değişkenleri için de geçerlidir. Özdemir (2013) cinsiyet değişkeninin Türkçe öğrenen öğrencilerde konuşma kaygısına sebep olan değişkenler arasında bulunmadığını belirtmiştir. Bu ifade, bu araştırmadaki cinsiyet değişkeni verileriyle benzerlik göstermektedir.

Öğrencilerin büyük çoğunluğu derste Türkçe konuşurken arada sırada kaygılandıklarını belirtmiştir. Bu durum Sevim’in (2014) yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe konuşma kaygılarını çeşitli değişkenler açısından incelediği araştırmasından elde edilen sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Aynı zamanda, Sallabaş’ın (2012) çalışmasından ulaştığı sonuçlarla da örtüşmektedir. Sallabaş (2012: 2215) araştırmasında, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşurken belli oranda kaygı duyduklarını ancak bu kaygının yüksek seviyede olmadığını belirtmiştir.

Ortaokuldaki sığınmacı öğrencilerin Türkçe dersinde konuşurken yaşadıkları kaygının sebeplerini araştıran anketin 2. bölümünden elde edilen verilerine göre, yaşanan kaygının olası nedenlerine dair sonuçlar şu şekildedir:

Anketin ikinci bölümünden elde edilen verilere dayanarak sığınmacı öğrencileri en çok kaygılandıran durumlar sırasıyla; ödevlerini iyi yapmadan sınıfa gelmek, güncel olaylar hakkında konuşmak ve derste konuşurken yanlış bir şey söylemektir.

Az zamanda çok konu öğrenmek, konuşulan konular hakkında yeterli bilgiye sahip olmamak, konuşurken öğretmenin öğrencinin yanlışlarını çok sık düzeltmesi, konuşurken not verileceğini bilmek, sınıfın önünde Türkçe konuşmak, karşı cinsle Türkçe konuşmak, Türkçesi daha iyi bir öğrenciyle konuşmak, sözlü sınavlar, arkadaşlarının yanında hata yapmak, rol yapma etkinlikleri ve Türkçe dil bilgisi kurallarını iyi bilmedikleri halde sınıfta konuşmak ise sığınmacı öğrencilerde orta derecede kaygıya sebep olmaktadır.

Öğretmenin öğrenciden cevap vermesini istemesi, sınıfta soruyu tek başına cevaplamak, sınıfta Türkçe konuşma etkinliği yapılacağını bilmek, yanlışların arkadaşları tarafından düzeltilmesi, iyi tanımadıkları öğrencilerle Türkçe konuşmak, tiyatro oyunları oynamak, sınıfta çok fazla öğrenci olması, arkadaşlarıyla karşılıklı Türkçe konuşmak ve ilginç bir konu hakkında konuşmak ise öğrencilerde düşük seviyede kaygıya sebep olmaktadır.

Anketin ikinci bölümünde bulunan maddeler teker teker yaş, cinsiyet ve Türkiye’de bulunma süresi değişkenleri açısından incelendiğinde bu değişkenler arasında birtakım farklılıklar olduğu görülmüştür. Bu farklılıklar şu şekildedir:

1. 14 ve üstü yaş grubundaki öğrenciler ($m= 46.17$), 13 ve altı yaş grubundaki öğrencilere ($m= 35.86$) oranla, Türkçe konuşurken öğretmenleri yanlışlarını düzelttiğinde daha çok kaygılanmaktadır.
2. 13 ve altı yaş grubundaki öğrenciler ($m= 46.08$), 14 ve üstü yaş grubundaki öğrencilere ($m= 35.93$) oranla, derste arkadaşlarıyla Türkçe konuşmayı daha çok sevmektedir.
3. Erkekler ($m= 50.31$) kızlara ($m= 33.96$) oranla Türkçe dersinde karşı cinsten bir öğrenciyle konuşurken daha çok kaygılanmaktadır.
4. 13 ve altı yaş grubundaki öğrenciler ($m= 46.24$), 14 ve üstü yaş grubundaki öğrencilere ($m= 33.49$) oranla, Türkçe dersinde karşı cinsten bir öğrenciyle konuşurken daha çok kaygılanmaktadır.
5. 14 ve üstü yaş grubundaki öğrenciler ($m= 46.24$), 13 ve altı yaş grubundaki öğrencilere ($m= 35.81$) oranla, derste Türkçesi kendisinden daha iyi olan bir öğrenciyle konuşurken daha çok kaygılanmaktadır.

6. Erkekler (m= 45.27) kızlara (m= 33.34) oranla, güncel olaylar (gazete haberleri) hakkında Türkçe konuşmayı daha çok sevmektedir.
7. Erkekler (m= 44.93) kızlara (m= 33.86) oranla, Türkçe dersinde rol yapma (bir kişiyi canlandırma) etkinliklerini daha çok sevmektedir.
8. 14 ve üstü yaş grubundaki öğrenciler (m= 48.03), 13 ve altı yaş grubundaki öğrencilere (m= 34.34) oranla, derste Türkçe çok konuşmadıklarından dolayı sözlü sınavlarda daha çok kaygılanmaktadır.

14 ve üstü yaş grubundaki öğrencilerin çeşitli sebeplerden 13 ve altı yaş grubundaki öğrencilere kıyasla daha fazla kaygılanması durumunun, ön ergenlik sürecinden sonraki yaşlardaki dönemin gereksinimleriyle açıklanabileceği düşünülmektedir. Bu yaşlardaki öğrenciler, arkadaşlarıyla ve özellikle de karşı cinsten birisiyle konuşurken daha dikkatli davranmaktadır ve diğerleri arasında saygınlık kazanma arayışı içerisine girmektedir.

Sığınmacı öğrenciler, konuşurken yanlış bir şey söylemekten korkmaktadır ve öğretmen tutumunun bu kaygıyı arttıran unsurlardan biri olduğu görülmektedir. Bu durum, Sevim'in (2014) araştırmasında ulaştığı sonuçlardan farklılık göstermektedir. Sevim (2014: 401), yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe konuşma kaygılarını bazı değişkenler açısından incelediği araştırmasında, öğrencilerin Türkçe konuşurken arkadaşlarının kendilerine gülmelerinden korkmadıklarını ve Türkçe dersine girmekten hiç çekinmediklerini belirtmiştir. Sınıfta konuşurken hata yapmaktan korkan sığınmacı öğrencilerin olduğunun fark edilmesi durumunda, akran değerlendirmesi gibi alternatif yöntemlerin öğrencilerin kendilerini daha rahat hissetmesini sağlayacağı düşünülmektedir. Konuşurken hata yapmaktan korkma durumu, programdan veya olumsuz yaşantı gibi başka bir sebepten kaynaklanıyor olabilir. Eğer bu kaygı öğrencinin kendi kişiliğinden kaynaklanıyorsa bu öğrenciler uzmanlara yönlendirilmelidir.

Öğrenciler derse hazırlıksız geldiklerinde yüksek seviyede kaygılandıklarını belirtmişlerdir. Verilen ödevin içeriği, öğrencilere uygunluğu ve işlevselliği; ödevlerin, verilen eğitimi tamamlayıcı rolüne uygun olmalıdır. Verilen ödevleri yapmadan derse gelen öğrencilerin bu ödevleri neden yapmadıkları öğretmenler tarafından araştırılmalıdır. Bilindiği gibi her öğrencinin öğrenme şekli farklıdır. Bu

yüzden sınıfta yapılan etkinlikler ve verilen ödevler, daha çok öğrenciye hitap edebilmesi için, öğrencilerin ilgilerine ve sistemin beklentilerine göre çeşitlendirilmelidir.

Öğrencilerin güncel olaylar (gazete haberleri) hakkında konuşmayı sevmedikleri anlaşılmıştır ve bu durum onlarda yüksek seviyede kaygıya sebep olmaktadır. Bu durum, güncel konuların sığınmacı ortaokul öğrencilerinin ilgisini çekmemesinden veya yakın bir geçmişte başka bir ülkede yeni bir hayat kurma mücadelesi içine giren bu insanlar açısından üzücü haberlerle dolu olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Bu sebepten dolayı, Türkçe derslerinde öğrencileri üzebilecek veya dikkatlerini başka bir noktaya çekerek öğrenme isteklerini azaltacak konulardan uzak durulması yerinde olacaktır.

Öğrenciler sözlü sınavlardan kaygılandıklarını belirtmişlerdir. Yapılan araştırmalarda, düşük seviyede kaygının öğrencileri motive etmedeki rolüne değinilmiştir fakat bu araştırmanın verilerinden elde edilen sonuçlara bakılarak yaşanan kaygının düşük seviyede olmadığı söylenebilir. Sınav süresinin yeterli olmaması, sınavların içeriği, sınavların zorluğu, sınav yönergelerinin yeterince açık olmaması, ailelerin veya öğretmenlerin yüksek beklentileri, öğrencilerin sınava yeteri kadar hazırlanmamaları, sınav formatı ve sınavla ilgili olumsuz yaşantılar gibi etkenler yaşanan bu kaygının sebeplerinden biri olabilir. Bu konuda öğretmenlerin, öğrencilerin sınav hakkında en çok hangi sebepten korktuklarının farkına varmalarına ve öğrencilerin bu konuda önlem almalarına yardım etmeleri faydalı olabilir. Aynı zamanda yaşanan bu kaygının varlığının normal olduğunu ve herkesin değerlendirilirken bir miktar kaygı duyduğunu öğrencilerin kabullenmesini sağlamak onların kaygısını azaltmada yararlı olabilir.

Sığınmacı öğrenciler, soruyu sınıfta tek başlarına cevaplarken çok kaygılanmadıklarını fakat sınıfın önünde Türkçe konuşurken veya rol yapma etkinlikleri sırasında kaygılandıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum Occhipinti'nin (2009) İtalya ve İspanya asıllı öğrenciler üzerinde yaptığı araştırmasından elde ettiği sonuçlarla büyük oranda örtüşmemektedir. Occhipinti (2009: 80), çalışmasında rol yapma etkinliklerinin; bazı öğrencilerde strese neden olduğunu, bazıları tarafından ise kaygı uyandırıcı bir sebep olarak görülmediğini belirtmiştir. Bu araştırmanın

sonuçlarından elde edilen verilere dayanarak, özellikle sınıfa uyum süreci içerisinde olan sığınmacı öğrencilerin bulunduğu sınıflarda öğretmenlerin bu konuda hassas davranmalarının yerinde olacağı söylenebilir.

Öğrenciler az zamanda çok konu öğrendiklerini ve bu yüzden Türkçe konuşurken kaygılandıklarını belirtmiştir. Bilindiği gibi sığınmacı öğrencilere verilen Türkçe, öğretim yılı içerisinde tamamlayıcı bir ders olarak verilmektedir ve öğrencilerden hızlı bir şekilde müfredata uyum sağlamaları beklenmektedir. Öğrencilerin yaşadıkları kaygının bu durumdan kaynaklandığı düşünülmektedir. Böyle durumlarda, çalışma programı dahilinde, eğitim programının özellikleri arasında bulunan esneklik ilkesinden faydalanılarak, öğretmenlerin gerekli yöntemleri geliştirmelerinin ve uygulamalarının yerinde olacağı düşünülmektedir.

Aynı zamanda, öğrenciler konuştukları konular hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları için sınıfta Türkçe konuşurken kaygılandıklarını belirtmiştir. Sığınmacı öğrenciler için hazırlanan öğretim materyallerinde bulunan konuların, farklı kültür(ler)den gelen bütün öğrencilerin bilgi sahibi olduğu veya ilgisini çeken konular olmaması normal karşılanabilir. Böyle durumlarda da esneklik ilkesi kapsamında öğretmenlerin gerekli değişiklikleri ve iyileştirmeleri yapmasının öğrencilerin faydasına olacağı düşünülmektedir.

Karşı cinsle Türkçe konuşmak sığınmacı öğrencilerin kaygılanmasına sebep olan bir faktördür. Veriler, özellikle erkeklerin karşı cinsten bir öğrenciyle Türkçe konuşurken kızlara oranla daha çok kaygılandığını göstermektedir. Öğrencilerin yaşantıları, ahlaki değerleri ve konuşulan kişiye verilen önem gibi faktörler yaşanan bu kaygının sebepleri arasında olabilir. Bu sorunun aşılması için öğretmenler, karşı cinsle iletişim kurmanın normal ve gerekli olduğunu öğrencilere hissettirmeli ve öğrencilerin hassas oldukları noktalara dikkat etmelidirler.

Sınıfta işlenen konuların öğrencilerin yaşlarına ve ilgisine uygun seçilmesi, öğretimin geleneksel yöntemler yerine tiyatro gibi öğrencilerin akranlarıyla beraber süreçte aktif olabilecekleri etkinlikler ile yapılması ve sınıfta yapılan etkinlik sayısının artırılması sığınmacı öğrencilere eğitim veren Türkçe öğretmenlerinin dikkat etmesi gereken konular arasındadır.

Yukarıdaki bilgiler doğrultusunda, bu araştırmadan elde edilen verilerin ve yapılan önerilerin, sığınmacı ortaokul öğrencilerine Türkçe öğreten öğretmenlere faydalı olacağına inanılmaktadır.

4.2. İLERİDE YAPILABİLECEK ARAŞTIRMALARA YÖNELİK ÖNERİLER

Araştırmanın sonuçları göz önünde bulundurularak, bu alanda yapılacak olan diğer çalışmalar için bazı önerilerde bulunulabilir. İlk olarak bu araştırma ikinci dil olarak Türkçe öğrenirken yaşanan konuşma kaygılarını sığınmacı öğrencilerin perspektifinden ele almıştır. İkinci dil olarak Türkçe konuşma kaygılarının sebeplerini öğrenmek için hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin görüşleri nicel ve nitel araştırmalar aynı anda kullanılarak alınabilir ve elde edilen veriler karşılaştırılabilir.

Bu araştırma ilkokulda okuyan sığınmacı öğrenciler üzerinde de yapılabilir ve elde edilen sonuçlar bu çalışmadaki verilerle karşılaştırılabilir.

Bu araştırma sınırlı bir zaman içerisinde yürütüldüğü için, ortaokuldaki sığınmacı öğrencilerin kaygı seviyelerinin ve nedenlerinin zamanla nasıl değiştiğine dair bir veri elde edilememiştir. Bu konuda bilgi edinmek için, ortaokula yeni başlayan sığınmacı öğrencilerin konuşma kaygıları hakkında bilgi alınabilir ve bir ya da iki yıl sonra aynı veri toplama yöntemi uygulanarak elde edilen sonuçlar karşılaştırılabilir.

Anket verileri, az sayıda da olsa bazı öğrencilerin Türkçe dersini sevmediğini göstermektedir. Türkçe dersini sevmeyen bu öğrencilerin Türkçeye karşı düşüncelerini değiştirmek için Türkçe derslerini neden sevmedikleri, programda gerekli iyileştirmelerin yapılabilmesi için araştırılabilir.

Aynı zamanda, bu araştırmanın sonuç bölümünde bahsedilen sığınmacı öğrencilerin yüksek derecede kaygılanmalarına sebep olan faktörlerden biri veya birkaçı detaylı olarak araştırılarak bu kaygının ortaya çıkmasına neden olan etken ya da etkenler incelenebilir.

Sonuç bölümünde belirtilen erkeklerin bazı durumlarda kız öğrencilere kıyasla daha fazla kaygılanmasının veya 14 ve üstü yaş grubundaki sığınmacı öğrencilerin 13 ve

altı yaş grubundaki öğrencilere göre daha fazla kaygılanmalarının sebepleri ve öğrenme sürecine etkileri araştırılabilir.

Sığınmacı kamplarında eğitim gören ve Türkçe öğrenen öğrenciler ile bu araştırmadaki öğrencilerin kaygı düzeyi ve kaygılanma sebepleri karşılaştırılabilir.

Travmaların ve travmaya bağlı durumların öğrencilerin kaygılanması üzerindeki etkisi incelenebilir ve elde edilen veriler bu araştırmanın sonuçlarını da göz önünde bulundurarak değerlendirilebilir.

Son olarak, konuşma ve dinleme becerileri birbirleriyle yakından ilgili beceriler olduğu için sığınmacı öğrencilerin dinlerken yaşadıkları kaygının seviyesini ve sebeplerini araştıran ek bir çalışma yapılabilir ve elde edilen veriler bu araştırmanın verileriyle karşılaştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Afad. (2017). *Barınma Merkezlerinde Son Durum*.
https://www.afad.gov.tr/upload/Node/2374/files/Barınma_Merkezlerindeki_Son_Durum+6.pdf adresinden erişilmiştir.
- Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz and Cope's Construct of Foreign Language Anxiety: The Case of Students of Japanese. *The Modern Language Journal*, 78(2), 155-168.
- Alisinanoğlu, F. ve Ulutaş, İ. (2000). Çocuklarda Kaygı ve Bunu Etkileyen Etmeler. *Milli Eğitim Dergisi*, 145, 15-19.
- Allwright, D. ve Bailey, K. M. (1991). *Focus on the Language Classroom – An Introduction to Classroom Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Alpert, R. ve Haber, R. N. (1960). Anxiety in Academic Achieving Situations. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 61(2), 207-215.
- Aydın, B. (2001). *Konuşma ve Yazma Derslerinde Yabancı Dil Öğrenimindeki Kaygı Nedenleri - A Study of Sources of Foreign Language Classroom Anxiety in Speaking and Writing Classes*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydın, S. ve Takkaç, M. (2007). İngilizceyi İkinci Dil Olarak Öğrenenlerde Sınav Kaygısının Cinsiyet ile İlişkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 259-266.
- Aydın, Y. (2016). *Lise Öğrencilerinin Yabancı Dil Kaygısının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Balemir, S. H. (2009). *Yabancı Dil Konuşma Kaygısının Nedenleri ve Yabancı Dil Konuşma Kaygı Düzeyi ile Dil Yeterlilik Düzeyi Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bilkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Balkul, H. İ. (2017). Suriyeli Sığınmacılara Sağlanan Yazılı ve Sözlü Çeviri Hizmetleri: Türkiye Örnekleme ve Küresel Bakış. *International Journal of Language Academy*, 5(4), 102-112.
- Bekleyen, N. (2004). Foreign Language Anxiety. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 27-39.
- Beltekin, N. (2016). Turkey's Progress Toward Meeting Refugee Education Needs: The Example of Syrian Refugees. *Eurasian Journal Of Educational Research*, 66, 175-190.
- Bozak, M. M. (1982). Anksiyete ve Okul Başarısı Arasındaki İlişkiye İlişkin Araştırma. *Psikoloji Dergisi*, 16, 24-30.
- Büyükkız, K. K. ve Çangal, Ö. (2016). Suriyeli Misafir Öğrencilere Türkçe Öğretimi Projesi Üzerine Bir Değerlendirme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(3), 1414-1430.
- Ciğerci, F. M. ve Güngör, F. (2016). The Problems Encountered by the Foreign Primary School Students from the Perspectives of Classroom Teachers (Bilecik Sampling). *Journal of Education and Future*, 10, 137-164.
- Çakmak, Ö. ve Hevedanlı, M. (2004). *Biyoloji Öğretmen Adaylarının Kaygılarını Etkileyen Etmenler*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 1-11.

- Dalkılıç, N. (2001). The Role of Foreign Language Classroom Anxiety in English Speaking Courses. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(8), 70-82.
- Daly, J. (1991). Understanding Communication Apprehension: An Introduction for Language Educators. *Englewood Cliffs*, 9(1), 3-13.
- Doğan, A. (2008). Lise Öğrencilerinin İngilizce Öğrenimlerini Etkileyen Yabancı Dil Kaygısı. *Dil Dergisi*, 139, 48-67.
- Duruel, M. (2016). Suriyeli Sığınmacıların Eğitim Sorunu. *Ataturk University Journal Of Economics & Administrative Sciences*, 30(5), 1399-1414.
- Ekici, G. ve Hevedanlı, M. (2010). Lise Öğrencilerinin Biyoloji Dersine Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Türk Fen Eğitim Dergisi*, 7(4), 97-109.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Emin, M. N. (2016). Türkiye’deki Suriyeli Çocukların Eğitimi - Temel Eğitim Politikaları. *Seta*. 153, 1-25.
- Erdem, C. (2017). Sınıfında Mülteci Öğrenci Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin Yaşadıkları Öğretimsel Sorunlar ve Çözüme Dair Önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 26-42.
- Erdoğan, M. M. (2017). “Kopuş”tan “Uyum”a Kent Mültecileri - Suriyeli Mülteciler ve Belediyelerin Süreç Yönetimi: İstanbul Örneği. İstanbul: Marmara Belediyeler Birliği Kültür Yayınları.

Harb, G. C., Eng, W., Zaider, T. ve Heimberg, R. G. (2003). Behavioral Assessment of Public-Speaking Anxiety Using a Modified Version of the Social Performance Rating Scale. *Behaviour Research and Therapy*, 41(11), 1373–1380.

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. ve Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi Kavramlar İlkeler Teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kaya, M. ve Varol, K. (2004). İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Durumluk-Sürekli Kaygı Düzeyleri ve Kaygı Nedenleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17, 31-63.

Kayaoğlu, M. N. ve Sağlamel, H. (2013). Students' Perceptions of Language Anxiety in Speaking Classes. *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*. 2(2), 142-160.

Keeley, J. Zayac, R. ve Correia, C. (2008). Curvilinear Relationships Between Statistics Anxiety and Performance Among Undergraduate Students: Evidence for Optimal Anxiety. *Statistics Education Research Journal*, 7(1), 4-15.

Köse, N. (2015). Ergenlerde Akran İlişkilerinin Mutluluk Düzeyine Etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(4), 1-6.

Kurudayıoğlu, M. ve Güngör, H. (2017). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Konuşma Öz Yeterliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(2), 1105-1121.

- Kuyumcu, F. N. (2013). "Üç Derste Gergedanlaşma" ve Yabancı Dil Eğitiminde Tiyatro. *Turkish Studies*, 8(10), 423-430.
- Littlewood, W. (1984). *Foreign and Second Language Learning - Language Acquisition Research and its Implications for the Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lugossy, R., Horváth, J. ve Nikolov, M. (2008). *UPRT 2008: Empirical Studies in English Applied Linguistics*. Pécs: Lingua Franca Csoport.
- MacIntyre, P. D. ve Gardner, R. C. (1994). The Effects of Induced Anxiety on Three Stages of Cognitive Processing in Computerized Vocabulary Learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 16(1), 1- 17.
- McCroskey, J. C. (2001). *An Introduction to Rhetorical Communication*. Boston: Allyn & Bacon.
- Melanlıoğlu, D. ve Demir, T. (2013). Türkçe Öğrenen Yabancılar İçin Konuşma Kaygısı Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(3), 389-404.
- Mercan Uzun, E. ve Bütün, E. (2016). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Suriyeli Sığınmacı Çocukların Karşılaştıkları Sorunlar Hakkında Öğretmen Görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 72-83.
- Ocaktan, M. E, Keklik, A. ve Çöl, M. (2002). Abidinpaşa Sağlık Grup Başkanlığına Bağlı Sağlık Ocaklarında Çalışan Sağlık Personelinde Spielberger Durumluk ve Sürekli Kaygı Düzeyi. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 55(1), 21-28.

Occhipinti, A. (2009). *Foreign Language Anxiety In In-Class Speaking Activities*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, The University of Oslo, The Department of Literature-Area Studies and European Languages.

Onwuegbuzie, A. J. Bailey, P. ve Daley, C. E. (1999). Factors Associated with Foreign Language Anxiety. *Applied Psycholinguistics*, 20(2), 217-239.

Oruç, Ş. (2016). Ana Dili, İkinci Dil, İki Dillilik, Yabancı Dil. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 45, 279-290.

Öner, N. (1997). *Türkiye’de Kullanılan Psikolojik Testler*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.

Öner, N. ve Le Compte, A. (1998). *Süreksiz (Durumluk) / Sürekli Kaygı Envanteri El Kitabı*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.

Öner, S. G. (2014). Türkiye’nin Suriyeli Mültecilere Yönelik Politikası. *Orsam*, 6(61), 42-45. <http://www.orsam.org.tr/files/OA/61/11sunaoner.pdf> adresinden erişilmiştir.

Özbay, M. (2007). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap Yayınevi.

Özdemir, E. (2013). *Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Kaynakları*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özkan, E. ve Kınay, İ. (2015). Öğretmen Adaylarının Konuşma Kaygılarının İncelenmesi (Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Örneği). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(3), 1290-1301.

- Padilla, A. M., Cervantes, R. C., Maldonado, M. ve Garcia, R. E. (1988). Coping Responses to Psychosocial Stressors Among Mexican and Central American Immigrants. *Journal of Community Psychology*, 16, 418-427.
- Sallabaş, M. E. (2012). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Değerlendirilmesi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(3), 2199-2218.
- Savaşçı, M. (2014). Why are Some Students Reluctant to Use L2 in EFL Speaking Classes? An Action Research at Tertiary Level. *Procedia - Social And Behavioral Sciences*, 116, 2682-2686.
- Segers, M., Dochy, F. ve Cascallar, E. (2003). *Optimising New Modes of Assessment: In Search of Qualities and Standards*. The Netherlands: Springer Netherlands.
- Sevim, O. (2014). Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Konuşma Kaygılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, 60, 389-402.
- Sevim, O. ve Gedik, M. (2014). Ortaöğretim Öğrencilerinin Konuşma Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 52, 379-393.
- Seydi, A. R. (2014). Türkiye'nin Suriyeli Sığınmacıların Eğitim Sorununun Çözümüne Yönelik İzlediği Politikalar. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 267-305.
- Spielberger, C. D. (1966). *Theory and Research on Anxiety*. New York: Academic Press.
- Spielberger, C. D. (1983). *Manual for the State-trait Anxiety Inventory*. California: Consulting Psychological Press.

Sümbüloğlu, K. ve Sümbüloğlu, V. (2016). *Biyoistatistik*. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.

Taş, Y. (2006). Sınav Kaygısıyla Başaçıkma. *Bilkent Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Gelişim Merkezi*.
http://www.pdgm.bilkent.edu.tr/sinav_kaygisi.html adresinden erişilmiştir.

Toth, Z. (2010). *Foreign Language Anxiety and the Advanced Language Learner: A Study of Hungarian Students of English as a Foreign Language*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.

Tunçel, H. (2014). Yabancı Dil Öğretimine Yönelik Kaygı Çalışmalarına Genel Bir Bakış. *Route Educational and Social Science Journal*, 1(2), 126-151.

Unicef. (2015). *Education Under Fire: How Conflict in the Middle East is Depriving Children of Their Schooling*. New York: Unicef.
https://www.unicef.org/mena/Education_Under_Fire.pdf adresinden erişilmiştir.

WEB1, <http://www.terimlersozlugu.com/Guncel-Olay-Nedir-Hakkinda-Bilgi.html> adresinden 10 Mart 2018 tarihinde erişilmiştir.

WEB2, (2013). <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/04/20130411-2.htm> adresinden 30 Nisan 2018 tarihinde erişilmiştir.

WEB3, <https://medical-dictionary.thefreedictionary.com/anxiety+level> adresinden 10 Mart 2018 tarihinde erişilmiştir.

WEB4, (2006).
https://www.egm.gov.tr/Documents/uygulama_talimati_2010_genelge.pdf adresinden 10 Mart 2018 tarihinde erişilmiştir.

WEB5, (2010). <http://www.undp.org/content/dam/rbas/report/MDGR-2010-En.pdf> adresinden 9 Aralık 2017 tarihinde erişilmiştir.

WEB6, (2014). <https://www.hrw.org/tr/report/2015/11/09/283247> adresinden 1 Aralık 2017 tarihinde erişilmiştir.

WEB7, (2014). http://www.goc.gov.tr/files/files/03052014_6883.pdf adresinden 19 Şubat 2018 tarihinde erişilmiştir.

WEB8,

http://fethiye.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_10/02093016_scannedimag_e24.pdf adresinden 13 Eylül 2017 tarihinde erişilmiştir.

WEB9, (2015).

http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/10052958_10.09.2015sp17.15imzasz.pdf adresinden 30 Nisan 2018 tarihinde erişilmiştir.

WEB10,

http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&view=bts&kategori1=veritbn&kelimesec=188795 adresinden 12 Eylül 2017 tarihinde erişilmiştir.

Wilkinson, L. (2002). Factors Influencing the Academic Success of Refugee Youth in Canada. *Journal Of Youth Studies*, 5(2), 173-193.

Woodrow, L. (2006). Anxiety and Speaking English as a Second Language. *RELC Journal*, 37(3), 308-328.

Yaman, H. ve Suroğlu Sofu, M. (2013). Öğretmen Adaylarına Yönelik Konuşma Kaygısı Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 17(3), 41-50.

Yavuz, H. U. (2002). *Yüzme, Paletli Yüzme ve Atletizm Branşlarındaki Bazı Sporcuların Anksiyete ve Depresyon Durumları ile Reaksiyon Zamanlarının Belirlenmesi ve Karşılaştırılmaları*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Young, D. J. (1990). An Investigation of Students' Perspectives on Anxiety and Speaking. *Foreign Language Annals*, 23(6), 539-567.

Zhanibek, A. (2001). *The Relationship Between Language Anxiety and Students' Participation in Foreign Language Classes*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bilkent Üniversitesi.

EKLER

Ek 1. Anket Uygulama İzin Belgesi (Millî Eğitim Bakanlığı)

T.C.
SAKARYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı :28392088-235-E.16649830
Konu : Yabancılara Türkçe Öğretimi Anketi

13.10.2017

Sayın ; Gökhan YILMAZ
Sakarya Üniversitesi
Yabancı Diller Bölümü
Esentepe Kampüsü
Serdivan/SAKARYA

İlgi :09/10/2017 tarihli dilekçeniz.

İlimizde faaliyette bulunan orta okullarda mülteci öğrencilere yönelik konuşma kaygılarının tespit edilmesi ile ilgili anket çalışmanız "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi" doğrultusunda belirtilen veri toplama araçları ile eğitim öğretimin aksamasına meydan vermeden, gönüllülük esasına dayalı olarak kurum yönetiminin belirleyeceği zaman ve şartlarda yönergenin 13. Maddesinde belirtilen hususlarda uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Pervin TÖRE
İl Millî Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik İmza
Aslı İle Aynadır
...../20.....
16-10-2017
Fatih ADEMİR
Müdür

Resmi Daireler Kampüsü
B.Blok54290 Adapazarı/SAKARYA

Ayrıntılı bilgi için: Ali AKILLI Pictes Proje Koordinatörü
Tel : (0 264) 251 36 14
Faks : (0 264) 251 36 11

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 29ae-b7e2-3612-a0d0-bff5 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 2. Young'ın Ölçeğini Kullanmak İçin Alman İzin E-mail'i

Letter Seeking Permission to Use Questionnaire Tool

12.04.2017

Name: **Gökhan Yılmaz**

Institution: **Sakarya University, Sakarya / TURKEY**

Department: **Foreign Languages Department**

Address: **Sakarya Üniversitesi, Yabancı Diller Bölümü, Serdivan, Sakarya / TURKEY**

Phone: **+905068002230**

E-mail: **gvilmaz@sakarya.edu.tr**

Dear Ms. Young,

I am a graduate student at Sakarya University writing my master's thesis titled '*Investigating Second Language Speaking Anxiety Among Secondary School Refugee Students: A Case Study in Sakarya, Turkey*' under the direction of my thesis committee.

I would like your permission to use the '*An Investigation of Students' Perspectives on Anxiety and Speaking*' questionnaire instrument in my research study. I would like to translate your questionnaire into a simplified form of the Turkish language so that the refugee students in my city can understand the articles easily, and print it under the following conditions:

- I will use the questionnaire only for my research study and will not sell or use it with any compensated or curriculum development activities.
- Upon completion of the study, I undertake to provide you with a copy of the thesis (in Turkish), if you're interested.

If these are acceptable terms and conditions, please indicate so by replying to me through e-mail: gvilmaz@sakarya.edu.tr

Your permission to conduct this study will be greatly appreciated.

Yours sincerely,

Dolly Jesusita Young <djyoung@utk.edu>
to me ▾

Apr 12 ☆



Of course you have my permission to use the survey in my article "Investigating Students' Perspectives on Anxiety and Speaking." I understand that you will be translating it. Good luck! -Cheers, Dolly J. Young

Dolly J. Young, Professor
Associate Chair, IDP Linguistics Program
707 McClung Tower
The University of Tennessee
Knoxville, Tn 37919
Phone: [865-974-6992](tel:865-974-6992)

Click here to [Reply](#) or [Forward](#)

Ek 3. Anketin 1. Bölümü (Kişisel Bilgi Formu ve Genel Bilgiler)

Bu anket formu, mülteci öğrencilerin sınıfta Türkçe konuşma kaygılarının sebeplerini öğrenmek için oluşturulmuştur. Anketlerden elde edilen veriler yüksek lisans tezinde kullanılacaktır.

Anket 2 bölümden oluşmaktadır. Toplamda 39(12+27) adet soru bulunmaktadır. Sorulara eksiksiz cevap vermeniz çok önemlidir. Lütfen samimi ve doğru yanıtlar veriniz. Vereceğiniz bilgiler gizli kalacaktır. Bu yüzden adınızı yazmanıza gerek yoktur. Bu anketi doldurmak zorunlu değildir.

Çalışmama yardım ettiğiniz için teşekkür ederim.

Gökhan YILMAZ

Bölüm I:

1) Okul:

2) Cinsiyet: Kız Erkek

3) Yaş:

4) Kaç yıldır Türkiye’de yaşıyorsunuz?
 1 2 3 4+

5) Türkçeyi ne zaman öğrenmeye başladım?
 1 yıl önce 2 yıl önce 3 yıl önce 4+ yıl önce

6) Türkçe dersini seviyor musun?
 Hayır Bazen evet, bazen hayır Evet

7) Türkçe ders saati sayısı yeterli mi?
 Evet Hayır

8) Türkçe dersinde ne kadar konuşma etkinliği yapıyorsunuz?
 Hiç Bazen Sık Çok sık Her zaman

9) Dersten sonra Türkçe çalışmayı seviyor musun?
 Hayır Bazen evet, bazen hayır Evet

10) Bir günde Türkçeyi ne kadar kullanıyorsunuz?
 Hiç Bazen Sık Çok sık Her zaman

11) Türkçeyi ne kadar iyi konuşuyorsun?
 Az Orta Çok

12) Derste Türkçe konuşurken ne kadar kaygılanıyorsunuz?
 Hiç Bazen Sık Çok sık Her zaman

Sonraki sayfaya geçiniz ►

Ek 4. Anketin 2. Bölümü (Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenen Sığınmacı Öğrencilerin Konuşma Kaygılarının Kaynakları Ölçeği)

BÖLÜM II: Aşağıdaki ifadeler sınıf ortamındaki ikinci dil (Türkçe) konuşma kaygısı sebepleriyle ilgilidir. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Lütfen aşağıdaki cümleleri dikkatlice okuyunuz ve size en uygun gelen seçeneği (X) işaretleyiniz.	Katılma Derecesi				
	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Yorum yok	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
Seçenekler: 1 = Kesinlikle Katılmıyorum, 2 = Katılmıyorum, 3 = Yorum yok, 4 = Katılıyorum, 5 = Kesinlikle Katılıyorum	1	2	3	4	5
1. Daha çok etkinlik yaparsak, Türkçe konuşurken kendimi daha iyi hissederim.	1	2	3	4	5
2. Sınıf arkadaşlarımı çok iyi tanımıyorum. Bu yüzden, onlarla Türkçe konuşurken kaygılanıyorum.	1	2	3	4	5
3. Ödevlerimi iyi yapmamışsam, sınıfta Türkçe konuşurken kaygılanıyorum.	1	2	3	4	5
4. Derste Türkçe konuşurken, soruya sadece ben cevap veriyorsam kaygılanıyorum.	1	2	3	4	5
5. Türkçe'de iyiyim. Ama bana not verileceğini bildiğimde, Türkçe konuşurken kaygılanıyorum.	1	2	3	4	5
6. Derste Türkçe konuşurken, yanlış bir şey söylemekten korkuyorum.	1	2	3	4	5
7. Bir arkadaşım ile karşılıklı Türkçe konuşma etkinliği yapmayı seviyorum.	1	2	3	4	5
8. Sınıfın önünde Türkçe konuşurken kaygılanıyorum.	1	2	3	4	5
9. Türkçe konuşurken, öğretmenim yanlışlarımı çok sık düzeltiyor. Bu yüzden kaygılanıyorum.	1	2	3	4	5
10. Güncel olaylar (gazete haberleri) hakkında Türkçe konuşmayı seviyorum.	1	2	3	4	5
11. Az zamanda çok konu öğreniyoruz. Bu yüzden, Türkçe konuşurken kaygılanıyorum.	1	2	3	4	5
12. Türkçe olarak, eğlenceli tiyatro oyunları oynamayı seviyorum.	1	2	3	4	5

13. Sınıfta çok fazla öğrenci var. Bu yüzden Türkçe konuşurken kaygılanıyorum.	1	2	3	4	5
14. Konuştuğumuz konular hakkında fazla bilgim yok. Bu yüzden, Türkçe konuşurken kaygılanıyorum.	1	2	3	4	5
15. Türkçe konuşma etkinliği yapacağımızı biliyorsam kaygılanıyorum.	1	2	3	4	5
16. Soruyu Türkçe olarak cevaplayan tek öğrenci isem kaygılanıyorum.	1	2	3	4	5
17. Türkçe dersinde, rol yapma (bir kişiyi canlandırma) etkinliklerini seviyorum.	1	2	3	4	5
18. Türkçe konuşurken herkes hata yapabilir. Bu yüzden arkadaşlarımla yanlında hata yapmaktan korkmuyorum.	1	2	3	4	5
19. Sorulara gönüllü olarak Türkçe cevap vermeyi seviyorum. Ama öğretmenim cevap vermeme istediğinde kaygılanıyorum.	1	2	3	4	5
20. Konu ilginçse, Türkçe konuşmayı seviyorum.	1	2	3	4	5
21. Derste Türkçe çok konuşmuyoruz. Bu yüzden, sözlü sınavlarda kaygılanıyorum.	1	2	3	4	5
22. Derste arkadaşlarımla Türkçe konuşmayı seviyorum.	1	2	3	4	5
23. Türkçe konuşurken, öğretmenim benim yanlışlarımı düzelttiğinde kaygılanıyorum.	1	2	3	4	5
24. Türkçe konuşurken, yanlışlarımı genellikle arkadaşlarımla düzeltiyor. Bu durum beni kaygılandırıyor.	1	2	3	4	5
25. Türkçe konuştuğum öğrenci karşı cinsimse kaygılanıyorum.	1	2	3	4	5
26. Türkçe'nin kurallarını iyi bilmiyorum. Bu yüzden derste konuşurken kaygılanıyorum.	1	2	3	4	5
27. Derste, Türkçesi benden daha iyi olan bir öğrenciyle konuşurken kaygılanıyorum.	1	2	3	4	5

G. YILMAZ	ORTAOKULDAKİ SIĞINMACI ÖĞRENCİLERİN KONUŞMA KAYGILARININ DEĞERLENDİRİLMESİ	2018
------------------	---	-------------