



T.C.

GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**ANADİLİ İNGİLİZCE OLMAYAN İNGİLİZCE ÖĞRETMEN
ADAYLARININ YABANCI DİL KONUŞMA KAYGILARI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Derya ÇÖLKESEN

TOKAT

Ocak, 2015



T.C.

GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**ANADİLİ İNGİLİZCE OLMAYAN İNGİLİZCE ÖĞRETMEN
ADAYLARININ YABANCI DİL KONUŞMA KAYGILARI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Derya ÇÖLKESEN

1. Danışman: Yrd. Doç. Dr. Gülay BEDİR

2. Danışman: Prof. Dr. Mehmet ARSLAN

TOKAT

Ocak, 2015



T.C.

GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Lisansüstü Tez Çalışması Etik Sözleşmesi

Bu belge ile, bu tezdeki bütün bilgilerin ve raporlaştırma sürecinin Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğine, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzuna genel akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak toplandığını, hazırlandığı ve raporlaştırıldığını, iş bu tez çalışmasını “intihali engelleme” programından taradığımı bana ait olmayan tüm bilgi, veri, düşünce ve bulgulara atıf yaptığımı ve kaynağımı gösterdiğimi beyan eder sorumluluğun tarafıma ait olduğunu kabul ederim.

Tarih: 14/01/2015

Tezi Hazırlayan Öğrencinin
Adı Soyadı
Derya ÇÖLKESEN

İmza

JÜRİ ONAY SAYFASI

Anadili İngilizce Olmayan İngilizce Öğretmen Adaylarının Yabancı Dil Konuşma Kayıtları

Yukarıda başlığı verilen Yüksek Lisans/Doktora tezi Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulunun 31.12.2014 tarihli yazısı ile 05.01.2015 tarihinde toplanan jüri tarafından kabul edilerek başarılı bulunmuştur.

Jüri Üyeleri (Unvanı, Adı Soyadı)

Başkan : Prof. Dr. Mehmet Arslan






Üye : Yrd. Doç. Dr. Gülay Bedir

Üye : Yrd. Doç. Dr. Salih Bardakçı

Üye : Yrd. Doç. Dr. Fevzi Dursun

Üye : Yrd. Doç. Dr. Şefik Kartal

İmzası

Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

Enstitü Müdürü: Doç. Dr. Adem İşcan



ÖNSÖZ

Tez çalışmasının tamamlanabilmesi için tez konusu üzerinde geniş çapta araştırma yapmanın ve konuyu derinlemesine irdelemenin gerekliliği araştırmacılar tarafından inkâr edilmeyecek bir gerçektir. Aynı çalışma üzerinde uzun bir zaman harcayabilmek için konunun araştırmacı tarafından benimsenmesi ve hatta araştırma probleminin araştırmacı tarafından bizzat hissedilmesi gereklidir.

Anadili İngilizce olmayan İngilizce öğretmen adaylarının yabancı dil konuşma kaygıları üzerine olan bu çalışmaya anadili İngilizce olmayan yazarın İngilizce öğretmen adayı olduğu günlerde yaşadığı kaygılardan yola çıkılarak başlanmıştır. Yapılan alan yazın taraması esnasında yazar bu kaygıların sadece kendisi tarafından hissedilmediğini daha net bir şekilde görmüştür.

Yapılan taramalar sonucunda tam da bu konu üzerine hazırlanmış bir ölçeğe rastladığı için kendini şanslı gören yazar uygulama sürecinde İngilizce öğretmen adaylarıyla birlikte geçirdiği sürede kendi tecrübelerini anımsamış ve verilerin analizi aşamasında elde ettiği sonuçları merakla incelemiştir.

Araştırma sonucunda ulaşılan bulguların benzer kaygılara sahip anadili İngilizce olmayan İngilizce öğretmen adaylarına bir nebze olsun faydalı olabilmesi temennisiyle.

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans ders dönemim boyunca sıcak samimi tavrı, güler yüzü ve engin bilgi birikimi ile, tez yazım aşamamda sağladığı destekleyici ve cesaretlendirici tutumu ve sadece bir telefon uzağında olduğunu hissettirip mesafeleri hiçe sayan özverisiyle her zaman yanımda olan saygı ve sevgiye değer hocam, ve danışmanım Yrd. Doç. Dr. Gülay BEDİR'e her zaman minnettar olacağım. Ders ve tez dönemimde tecrübeleri ve tavsiyelerinden yararlandığım ve araştırma dünyasında bana rehberlik eden kıymetli hocalarım Prof. Dr. Mehmet ARSLAN ve Doç. Dr. Zehra Nur ERSÖZLÜ'ye teşekkürü bir borç bilirim.

Çalışmamda kullanılan ölçeğin Türkçeye ve Türk kültürüne uyarlanması sürecinde emeklerini esirgemeyen değerli arkadaşlarım Okt. Zeynep Tülin MEMİŞ, Öğrt. Nuray ŞİMŞEK AKTAŞ, Arş. Gör. Fazilet Özge MAVİŞ ve Arş. Gör. M. Fatih ALKAN'a destekleri için teşekkürlerimi sunarım. Çalışmamın istatistikî boyutunda yardımına koşan değerli mesai arkadaşlarım Yrd. Doç. Dr. Ediz GÜRİPEK, Öğr. Gör. Hakan KENDİR ve Arş. Gör. Sertaç SERT'e ve her aşamada yardımını esirgemeyen Arş. Gör. Dilara ÇAYCI'ya teşekkürü bir borç bilirim.

Yüksek lisans amacıyla Tokat'ta bulunduğum zamanı maddi ve manevi destekleriyle benim için daha kolay, eğlenceli ve anlamlı kılan ve bana yorgunluğumu unutturan yüksek lisans dönem arkadaşlarıma ve Tokat'a gelebilmem için bana anlayış gösteren yüksekokul idarecilerime ve yoğunluğum sebebiyle yaşanan güçlüklerde yanımda olan sevgili öğrencilerime sonsuz teşekkürler.

Sadece öğrenim sürecimde değil bütün hayatım boyunca en büyük desteğim, en güvenli sığınağım, rehberim olan aileme ve eşi benzeri bulunmayan en değerli hazinem, ilk öğretmenlerim, annem ve babam, Gülşen ve Avni ÇÖLKESEN'e; çalışmalarım nedeniyle birlikte oyun oynama isteklerini üzümlere geri çevirmek zorunda kaldığım ve zaman zaman da kucağımda oturarak meraklı gözlerle bilgisayar ekranından yaptıklarımı izleyen, moral kaynağım, olmazsa olmazım, biricik yeğenim Ömer Faruk AYIK'a minnettarlığımı ifade etmek için sarf edeceğim her sözcük elbette ki yetersiz kalacaktır.

Derya ÇÖLKESEN

ÖZET

ANADİLİ İNGİLİZCE OLMAYAN İNGİLİZCE ÖĞRETMEN ADAYLARININ YABANCI DİL KONUŞMA KAYGILARI

Çölkesen, Derya

Yüksek Lisans, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Gülay Bedir

Ocak 2015, xiv + 79 sayfa

Bu araştırmanın amacı, anadili İngilizce olmayan İngilizce öğretmen adaylarının yabancı dil konuşma kaygı düzeylerini belirlemektir. Ayrıca bu kaygı düzeyinin önceden belirlenen cinsiyet, yaş, mezun olunan lise türü, resmi olarak İngilizce öğrenme süresi, İngilizce öğretme süresi, İngilizce konuşulan ülkelerde bulunma, sınıf düzeyi, akademik ortalama ve öğretim dili değişkenlerine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini ortaya koymak amaçlanmaktadır.

Tarama modeli benimsenen bu çalışmanın araştırma grubunu 2013-2014 eğitim öğretim yılında Ankara ilinde bulunan iki devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan ve anadili İngilizce olmayan 631 İngilizce öğretmen adayı oluşmaktadır. Anadili İngilizce olmayan İngilizce öğretmen adaylarının yabancı dil konuşma kaygı düzeylerini belirlemek amacıyla Yoon (2012) tarafından geliştirilen ve Türk dili ve kültürüne uyarlanan “Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği” kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda anadili İngilizce olmayan İngilizce öğretmen adaylarının yabancı dil konuşma kaygısına sahip olduğu ve kadınların kaygı düzeyinin erkeklere göre daha yüksek olduğu tespit belirlenmiştir. Daha uzun süre İngilizce öğrenme geçmişi, İngilizce öğretme deneyimi olan, İngilizce konuşulan ülkelerde bulunan veya üniversite öğretim dili İngilizce olan katılımcıların daha düşük seviyede yabancı dil konuşma kaygısı yaşadıkları belirlenmiştir. Ayrıca daha düşük düzeyde yabancı dil konuşma kaygısına sahip İngilizce öğretmen adaylarının akademik yönden daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçlarından hareketle kendileri de bir zamanlar yabancı dil öğrencileri olan ve dil öğrenme süreçleri halen devam etmekte olan aday İngilizce

öğretmenlerinin yabancı dil konuşma kaygısı seviyesini düşürebilmek için daha erken yaşlarda dil eğitimine başlanması ve dil öğrenimi ortamlarının gerçek anlamda hedef dili kullanmaya yönelik olması önerilmektedir. Aday İngilizce öğretmenleri, hata yapmanın dil öğrenme sürecinin doğal bir parçası olduğu konusunda bilinçlendirilmelidir ve yabancı dil konuşma kaygısına sahip bireylere rehberlik edilmelidir. İngilizce öğretmeni yetiştirme programlarında mikro öğretim uygulamalarına alt sınıflardan itibaren başlanmalı ve öğretim dili olarak İngilizce kullanılmalıdır. Bu bölümlerde okuyan öğrencilerin hedef dilin konuşulduğu ülkelerde bulunmaları teşvik edilmelidir.

Anahtar Sözcükler: Yabancı dil kaygısı, yabancı dil konuşma kaygısı, anadili İngilizce olmayan, İngilizce öğretmen adayı.

ABSTRACT

FOREIGN LANGUAGE SPEAKING ANXIETY IN NON-NATIVE PRE-SERVICE ENGLISH TEACHERS

Çölkesen, Derya

Master's Thesis, Curriculum and Instruction

Supervisor: Asst. Prof. Dr. Gülay Bedir

January 2015, xiv + 79 pages

The aim of this study is to determine the level of foreign language speaking anxiety in non-native pre-service English teachers. It is also aimed to reveal whether this level of anxiety shows a statistically significant difference in terms of the predetermined variables of gender, age, type of high school that the participants have graduated from, formal period of time for learning English, period of time for teaching English, prior experience of visiting foreign countries where English is spoken, class level, academic average and medium of instruction.

The research group of this study for which the survey model is adopted consists of 631 non-native pre-service English teachers who are studying at English Language Teaching Department within the Faculty of Education in the 2013-2014 education year in two state universities in Ankara. In order to determine the level of foreign language speaking anxiety in non-native pre-service English teachers, the "Foreign Language Classroom Anxiety Scale" which is developed by Yoon (2012) is adapted into Turkish language and culture and put to use.

As a result of the study, it is determined that non-native pre-service English teachers have foreign language speaking anxiety and female participants have higher level of anxiety than males. The participants who have a longer period of English learning or teaching history, any prior experience of visiting foreign countries where English is spoken or education with English as a medium of instruction experience lower level of foreign language speaking anxiety. Additionally, it is also inferred that pre-service English teachers with lower level of foreign language speaking anxiety are academically more successful.

According to the results, it could be recommended to start language training at earlier ages and to have a language learning environment with which it is aimed to use the target language in the strictest sense to decrease the level of foreign language speaking anxiety in non-native pre-service English teachers who were once language learners and for whom language learning is still an ongoing process. The awareness of pre-service English teachers on the fact that making mistakes is a natural part of language learning should be raised and the individuals with foreign language speaking anxiety should be guided. Micro teaching applications should take place at earlier classes in English Language Teaching programs and English should be used as a medium of instruction. The students studying at these departments should be encouraged to visit foreign countries where English is spoken.

Key Words: Foreign language anxiety, foreign language speaking anxiety, non-native English speaker, pre-service English teachers.

Annem, Babam ve Yeğenim Ömer Faruk'a

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZET	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı.....	1
Araştırmanın Önemi	2
Sayıtlar.....	2
Sınırlılıklar	2
Tanımlar.....	3
BÖLÜM II	4
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	4
Yabancı Dil Öğretiminin Tarihi.....	4
Türkiye’de Yabancı Dil Öğretiminin Tarihi	5
Osmanlı İmparatorluğu Döneminde Yabancı Dil Öğretimi	5
Türkiye Cumhuriyeti Döneminde Yabancı Dil Öğretimi	6
Yurt Dışında Yabancı Dil Öğretiminin Tarihi	10
Temel Yabancı Dil Becerileri	11
Dinleme.....	12
Konuşma	13
Okuma.....	13
Yazma	14
Yabancı Dil Öğretiminde Duyuşsal Alanın Etkisi.....	15
Kaygı Nedir?.....	15
Kaygı Türleri.....	17
Kolaylaştırıcı (Facilitating) Kaygı	17
Zayıflatıcı (Debilitating) Kaygı	17
Durum Kaygısı (State Anxiety)	17
Kişisel Özellik Olarak Kaygı (Trait Anxiety).....	18
Duruma Özgü Kaygı (Situation Specific Anxiety).....	18

Yabancı Dil Kaygısı.....	18
İletişim Kaygısı.....	19
Sınav Kaygısı.....	20
Olumsuz Değerlendirilme Korkusu.....	20
Yabancı Dil Kaygısı İle İlgili Diğer Ülkelerdeki Çalışmalar.....	20
Yabancı Dil Kaygısı İle İlgili Ülkemizdeki Çalışmalar.....	24
Yabancı Dil Konuşma Kaygısı.....	26
Yabancı Dil Öğrenenlerin Konuşma Kaygıları İle İlgili Diğer Ülkelerdeki Çalışmalar.....	27
Yabancı Dil Öğrenenlerin Konuşma Kaygıları İle İlgili Ülkemizdeki Çalışmalar.....	28
Anadili İngilizce Olmayan İngilizce Öğretmenlerinin Yabancı Dil Konuşma Kaygıları İle İlgili Diğer Ülkelerdeki Çalışmalar.....	29
Anadili İngilizce Olmayan İngilizce Öğretmenlerinin Yabancı Dil Konuşma Kaygıları İle İlgili Ülkemizdeki Çalışmalar.....	30
BÖLÜM III.....	33
YÖNTEM.....	33
Araştırma Modeli.....	33
Çalışma Grubu.....	33
Ölçme Araçları.....	34
Güvenirlilik.....	36
Geçerlik.....	36
Veri Toplama Süreci.....	39
Verilerin Çözümlemesi.....	39
BÖLÜM IV.....	41
BULGULAR.....	41
Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	41
Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	42
Anadili İngilizce Olmayan İngilizce Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Değişkenine Göre Yabancı Dil Konuşma Kaygı Düzeylerine Ait Bulgular.....	43
Anadili İngilizce Olmayan İngilizce Öğretmen Adaylarının Yaş Değişkenine Göre Yabancı Dil Konuşma Kaygı Düzeylerine Ait Bulgular.....	44
Anadili İngilizce Olmayan İngilizce Öğretmen Adaylarının Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Göre Yabancı Dil Konuşma Kaygı Düzeylerine Ait Bulgular.....	45
Anadili İngilizce Olmayan İngilizce Öğretmen Adaylarının Resmi Olarak İngilizce Öğrenme Süresi Değişkenine Göre Yabancı Dil Konuşma Kaygı Düzeylerine Ait Bulgular.....	46
Anadili İngilizce Olmayan İngilizce Öğretmen Adaylarının İngilizce Öğretme Süresi Değişkenine Göre Yabancı Dil Konuşma Kaygı Düzeylerine Ait Bulgular.....	48

Anadili İngilizce Olmayan İngilizce Öğretmen Adaylarının İngilizce Konuşulan Ülkelerde Bulunma Değişkenine Göre Yabancı Dil Konuşma Kaygı Düzeylerine Ait Bulgular	49
Anadili İngilizce Olmayan İngilizce Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Yabancı Dil Konuşma Kaygı Düzeylerine Ait Bulgular	50
Anadili İngilizce Olmayan İngilizce Öğretmen Adaylarının Akademik Ortalama Değişkenine Göre Yabancı Dil Konuşma Kaygı Düzeylerine Ait Bulgular	52
Anadili İngilizce Olmayan İngilizce Öğretmen Adaylarının Öğretim Dili Değişkenine Göre Yabancı Dil Konuşma Kaygı Düzeylerine Ait Bulgular	53
BÖLÜM V	55
TARTIŞMA	55
BÖLÜM VI.....	61
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	61
Sonuçlar	61
Öneriler	62
Uygulamaya Yönelik Öneriler	62
Araştırmacılara Yönelik Öneriler	63
KAYNAKÇA.....	64
EKLER.....	68

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 3.1. Araştırmanın Örneklemine Oluşturan İngilizce Öğretmen Adaylarının Demografik Bilgileri.....	34
Tablo 3.2. Ölçme Aracının Güvenirlik Değeri	36
Tablo 3.3. Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği'nin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucu Hesaplanan Uyum İndeksleri.....	36
Tablo 4.1. Anadili İngilizce Olmayan İngilizce Öğretmen Adaylarının Yabancı Dil Konuşma Kaygı Düzeylerine Göre Dağılımı.....	41
Tablo 4.2. Anadili İngilizce Olmayan İngilizce Öğretmen Adaylarının Yabancı Dil Konuşma Kaygı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı	43
Tablo 4.3. Anadili İngilizce Olmayan İngilizce Öğretmen Adaylarının Yabancı Dil Konuşma Kaygı Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Dağılımı	44
Tablo 4.4. Anadili İngilizce Olmayan İngilizce Öğretmen Adaylarının Yabancı Dil Konuşma Kaygı Düzeylerinin Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Göre Dağılımı..	46
Tablo 4.5. Anadili İngilizce Olmayan İngilizce Öğretmen Adaylarının Yabancı Dil Konuşma Kaygı Düzeylerinin Resmi Olarak İngilizce Öğrenme Süresi Değişkenine Göre Dağılımı	47
Tablo 4.6. Anadili İngilizce Olmayan İngilizce Öğretmen Adaylarının Yabancı Dil Konuşma Kaygı Düzeylerinin İngilizce Öğretme Süresi Değişkenine Göre Dağılımı ..	48
Tablo 4.7. Anadili İngilizce Olmayan İngilizce Öğretmen Adaylarının Yabancı Dil Konuşma Kaygı Düzeylerinin İngilizce Konuşulan Ülkelerde Bulunma Değişkenine Göre Dağılımı	49
Tablo 4.8. Anadili İngilizce Olmayan İngilizce Öğretmen Adaylarının Yabancı Dil Konuşma Kaygı Düzeylerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımı	51
Tablo 4.9. Anadili İngilizce Olmayan İngilizce Öğretmen Adaylarının Yabancı Dil Konuşma Kaygı Düzeylerinin Akademik Ortalama Değişkenine Göre Dağılımı.....	52
Tablo 4.10. Anadili İngilizce Olmayan İngilizce Öğretmen Adaylarının Yabancı Dil Konuşma Kaygı Düzeylerinin Öğretim Dili Değişkenine Göre Dağılımı.....	53

ŞEKİLLER LİSTESİ

- Şekil 3.1. Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği'nin standart çözelti (standardized solution) değerleri 37
- Şekil 3.2. Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği'nin t değerleri (t-values)..... 38

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve tanımlarına yer verilmiştir.

Problem Durumu

Yabancı dil öğreniminde duyuşsal boyutun başarı üzerindeki etkisi oldukça büyüktür. Dil kullanımının duygusal boyutuyla ilintili olan “Duyuşsal Filtre Varsayımı’na” göre öğrenciler kendilerini dil ediniminden alıkoyan psikolojik engeller geliştirebilirler. Bu varsayım kaygı, tutum, güdülenme ve özgüven gibi duyuşsal kavramların dil edinimi üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu ileri sürmektedir. Bu duyuşsal filtrelerden veya engellerden biri olan kaygı birey tarafından yüksek düzeyde hissediliyorsa, dil öğrenimi engellenecektir (Krashen, 1982, 1985, 1994; akt. Huang, 2012, s. 5).

Dilde dört temel beceriden biri olan konuşma alanında başarının sağlanabilmesi için öğrencinin yüksek güdülenmeye, özgüvene ve kaygıdan uzak, rahat bir öğrenme ortamına ihtiyacı vardır. Kaygı, belirsiz bir korku durumu veya sinir sisteminin uyarılmasıyla ilgili kişisel bir gerginlik, endişe, sinirlilik duygusu olarak tanımlanmaktadır (Spielberger, 1983). Kaygıdan arındırılmış bir öğrenme ortam ancak öğretmen tarafından sağlanabilmektedir. Fakat anadili İngilizce olmayan öğretmenler de bir zamanlar bu dili öğrenen kişiler oldukları ve dil öğrenme süreci onlar için hala devam ediyor olabileceği için benzer konuşma kaygılarına sahip olabilirler (Yoon, 2012). Bu sebeple anadili İngilizce olmayan İngilizce öğretmen adaylarının yabancı dil kaygıları incelenmesi gereken önemli bir konudur. Ancak yapılan araştırmalar sonucunda anadili İngilizce olmayan İngilizce öğretmen adaylarının yabancı dil konuşma kaygıları üzerine ülkemizde yapılmış yeterli sayıda çalışmaya ulaşılamamıştır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, anadili İngilizce olmayan İngilizce öğretmen adaylarının yabancı dil konuşma kaygı düzeylerinin belirlenmesidir. Ayrıca bu kaygı düzeyinin belirlenen cinsiyet, yaş, mezun olunan lise türü, resmi olarak İngilizce öğrenme süresi,

İngilizce öğretme süresi, İngilizce konuşulan ülkelerde bulunma durumu, sınıf düzeyi, akademik ortalama ve öğretim dili değişkenlerine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini ortaya koymak amaçlanmaktadır. Yabancı dil konuşma kaygısı üzerine Yoon (2012) tarafından gerçekleştirilmiş çalışma ve diğer önceki çalışmalar incelendiğinde, yukarıda belirtilen değişkenlerin yabancı dil konuşma kaygısı düzeyini etkilediği kanısına ulaşılmıştır.

Araştırmanın Önemi

İngilizcenin dünya çapında bir iletişim dili olduğu günümüzde herkes tarafından tartışmasız kabul edilmektedir. Bu nedenle ülkemizde bu dilin öğrenilmesi konusunda oldukça fazla çaba gösterilmektedir. Dil öğrenimini sadece dil bilgisi kurallarını öğrenmeye veya dili yazılı olarak kullanabilmeye indirgemek yeterli değildir. Aynı zamanda o dilde konuşma becerisi de geliştirilmelidir. Bu becerilerin geliştirilmesi için öncelikle dil eğitimi verecek öğretmenlerin konuşma kaygısından arınmaları gerekmektedir. Bu yüzden, İngilizce öğretmen adaylarının yabancı dil konuşma kaygı düzeyleri üzerine yapılacak araştırmanın, İngilizce öğretmeni yetiştirme açısından yararlı bilgiler sunabileceği düşünülmektedir.

Sayıtlar

Bu çalışmanın temelini dayandırdığı sayıtlar şunlardır:

1. Araştırmada kullanılan yabancı dil sınıf kaygısı ölçeği öğretmen adaylarının yabancı dil konuşma kaygı düzeylerini belirlemeye uygundur.
2. Katılımcılar sorulara içtenlikle cevap vermişlerdir.

Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

1. Araştırma 2013 – 2014 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.
2. Araştırma Ankara ilinde bulunan iki devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim görmekte olan 631 öğretmen adayından elde edilen veriler ile sınırlıdır.

3. Araştırma kullanılan ölçeğin maddeleri ile sınırlıdır.
4. Araştırmadaki bulgular, katılımcıların uygulanan ölçeğe verdikleri cevaplar ile sınırlıdır.
5. Araştırma kullanılan istatistiksel tekniklerle sınırlıdır.

Tanımlar

Yabancı Dil: Bireyin yaşadığı toplumda konuşulan anadil dışında akademik, sosyal veya profesyonel amaçlarla, planlanmış bir program dâhilinde özel çaba ve zaman harcayarak öğrenilen dildir.

Temel Dil Becerileri: Bir dili tam anlamıyla kullanabilmek için hâkim olunması gereken dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin her biridir.

Kaygı: Otonom sinir sisteminin uyarılmasıyla ilişkilendirilen gerginlik, tedirginlik ve endişedir (Spielberger, 1983).

Yabancı Dil Kaygısı: Sınıfta dil öğrenme ile ilgili olan ve yabancı dil öğrenme sürecinin benzersizliğinden kaynaklanan farklı bir öz algılama, inanç, duygu ve davranışlar bütünüdür (Horwitz, Horwitz, & Cope, 1986).

Yabancı Dil Konuşma Kaygısı: Yabancı dil derslerinin bir parçası olan konuşma etkinlikleri esnasında hissedilen kaygıdır.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde yabancı dil konuşma kaygısı ile ilgili arka plan bilgilere değinilmiştir. Bu bağlamda yabancı dil öğretiminin ülkemizdeki ve yurt dışındaki tarihsel gelişimine, dört temel dil becerisine, duyuşsal alanın yabancı dil öğretimindeki etkisi çerçevesinde kaygıya, kaygı türleri ve özel bir kaygı türü olarak adlandırılan yabancı dil kaygısına ve son olarak yabancı dil konuşma kaygısına yer verilmiştir.

Yabancı Dil Öğretiminin Tarihi

İletişimin küresel anlamda en üst düzeyde geliştiği günümüzde bireyin kendine yapabileceği en büyük haksızlıklardan biri şüphesiz ki kendini sadece anadilini konuşmaya mahkûm etmesi ve yabancı diller öğrenmekten mahrum etmesidir. Yabancı dil öğrenmeye karşı önyargıları bulunan kişi kendisini sadece akademik anlamda ve kariyer açısından sınırlandırmakla kalmayacak sosyal, kültürel, teknolojik veya ekonomik alanlarda da karşısında bir deniz keşfedilmeyi beklerken o sadece bir kıyısıyla yetinmeyi gözü kapalı kabullenmiş olacaktır. Ancak ülkemizde yabancı dil eğitimi vermek için ayrılan zaman ve elde edilen sonuçlar irdelendiğinde, yabancı dil öğrenmeye karşı önyargı geliştirmiş kişilerin tamamıyla haksız olduklarını söylemek maalesef doğru değildir.

2012 yılında yapılan kanun değişikliği gereğince ülkemizde zorunlu eğitim 4 yıl ilkokul, 4 yıl ortaokul ve 4 yıl ortaöğretim olmak üzere toplam 12 yılı kapsamaktadır. 2013-2014 eğitim öğretim yılı itibariyle yabancı dil olarak verilen İngilizce dersleri ilkokul 2. sınıftan itibaren başlamaktadır. Bu değişikliklerden önce zorunlu eğitim 5+3 yıl ilköğretim ve 4 yıl ortaöğretim olmak üzere 12 yılda verilmekteydi ve İngilizce dersleri ilköğretim 4. sınıftan itibaren başlamaktaydı. Bu durumda sadece zorunlu eğitim alan bir kişi bile 9 yıllık bir İngilizce eğitimi almaktaydı. Ancak bu kadar uzun süre dil eğitimi alan bireylerin hiç de azımsanamayacak bir bölümünün konuşma becerilerini yeterince geliştiremediğini dolayısıyla da gerçek anlamda İngilizce iletişim kuramadığını gözlemlemek mümkündür. 2013 İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) İngilizce Dersi (2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) Öğretim Programı'nda İngilizce derslerinin ilkokul 2. sınıftan itibaren başlaması sonucunda öğrencilerin daha

erken yaşta İngilizce öğrenmeye başlayacakları için programda gerekli değişikliklerin yapıldığı bildirilmektedir. Bu değişiklikler sayesinde dil öğrenenlerin İngilizce derslerini diğer dersler gibi sadece başarılması gereken akademik bir alan olarak görmelerinden ziyade kendi yaşantılarıyla bağlantılı ve hedef dilde iletişim kurmalarını sağlayacak şekilde hazırlandığı belirtilmektedir. 2013 Öğretim Programı'nın ayrıntılarına ilgili bölümde ayrıntılı olarak yer verilecektir.

Uygulanan yabancı dil öğretiminin ve kullanılan öğretim programları üzerinde yapılan değişikliklerin dil öğrenenler üzerinde etkili olacağı yadsınamaz bir gerçektir. Bu sebeple yabancı dil öğretiminin ülkemizde nasıl başladığını ve nasıl geliştiğini irdelemenin yerinde olacağı düşünülmektedir.

Türkiye'de Yabancı Dil Öğretiminin Tarihi

Ülkemizde uygulanmakta olan yabancı dil öğretiminin temellerini kavrayabilmek amacıyla öncelikle Osmanlı İmparatorluğu eğitim sisteminde yer verilen yabancı dil öğretimine değinilecektir. Sonrasında Türkiye Cumhuriyeti döneminde yabancı dil öğretiminden ve güncel olarak uygulanmakta olan İlköğretim ve Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programlarından bahsedilecektir.

Osmanlı İmparatorluğu Döneminde Yabancı Dil Öğretimi. Bu dönem Osmanlı İmparatorluğu'nun kuruluşundan (1299) Cumhuriyetin ilanına (1923) kadar geçen süreyi kapsamaktadır. Osmanlı İmparatorluğu'nda Tanzimat Fermanı öncesinde (1299-1839) eğitim, eğitimin ilk basamağı olan Sıbyan Okulları (Mahalle Mektepleri) ve Medreselerde verilmektedir. Bu okullarda resmi dil Türkçe olmasına rağmen, Arapça öğretim dili olarak kabul edilmiştir. Ayrıca saray içerisinde hizmet verecek Türk veya devşirme çocukların görgülü ve donanımlı şekilde yetiştirildiği Enderunlarda Arapça ve Farsça, devşirme çocuklara ikinci dil Türkçe olarak öğretilmektedir (Demirel, 2008, s. 5; Küçüköğlü, 2013).

1773 yılında Mühendishane-i Bahri-î Hümayun ve 1796 yılında Mühendishane-i Berri-i Hümayun okulları açılmış ve 13-16 yaşlarındaki çocuklara öncelikle iki yıl süreyle okuma-yazma, genel kültür ve Fransızca dersleri verilmiştir. Böylece askeri okullar sayesinde Batılı bir dilin eğitim programlarında yerini alması mümkün olmuştur (Demirel, 2008, s. 5; Soner, 2007). 1806 yılında İngilizce, askeri bir okul olan Bahriye

Mektebi'nin programına dâhil edilmiştir. Sonrasında bu ders deniz kuvvetleri mühendisliği okulu olan Çarkçı Mektebi ve yabancı diller okulu olan Elsine Mektebi programlarında yerini almıştır (Sarıçoban & Sarıçoban, 2012).

1827'de İstanbul'da açılan Tıphane-i Amire'de öğretim Fransızca, Cerrahane-i Mamure'de ise Türkçe yapılmıştır. Tanzimat Fermanı ile birlikte Osmanlı İmparatorluğu'nda başlayan batılılaşma ve çağdaşlaşma hareketlerinin eğitim üzerinde de etkisini görmek mümkündür. Tıp öğretimin bir yabancı dille yapılması 14 Mart 1839'da Tıphane'nin yerine açılan Mekteb-i Tıbbiye-i Adliye-i Şahane ile birlikte başlamıştır. Fransızca 1863 yılında da politika eğitimi verilen Mekteb-i Mülkiye'nin ders programlarına girmiştir. 1 Eylül 1868 yılında açılan Galatasaray Sultanisi orta öğretim düzeyinde öğretim dili Fransızca olan ilk devlet okulu olması bakımından önemli bir yere sahiptir (Demirel, 2008, s. 6; Sarıçoban, 2012; Sarıçoban & Sarıçoban, 2012; Soner, 2007).

1863 yılında yabancıların açtıkları ilk özel okul olan Robert Koleji eğitime başlamıştır. İngilizce öğretim yapan bu okulda İngiltere'deki çağdaş kolejlere paralel bir program izlenmektedir (Demirel, 2008, s. 7; Sarıçoban & Sarıçoban, 2012). 1869 yılında yayınlanan ve II. Meşrutiyet'e kadar yürürlükte kalan Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'nden sonra açılan devlete ait İdadi ve Sultani orta öğretim kurumlarının ders programlarında yabancı dil derslerine yer verilmiştir. İstanbul'un ilk özel lisesi olarak 15 Haziran 1873'te açılan Darüşşafaka günümüzde yabancı dille (İngilizce) eğitim vermeye devam etmektedir (Demirel, 2008, s. 8; Soner, 2007).

Tanzimat Fermanı ile birlikte önem kazanan Fransızca II. Meşrutiyet'ten sonra zorunlu ders olarak okutulmuştur. Yine Meşrutiyet döneminde önem kazanan Almanca ve İngilizce de seçmeli ders olarak verilmeye başlanmıştır (Demirel, 2008, s. 7; Küçüköğlü, 2013; Soner, 2007).

Türkiye Cumhuriyeti Döneminde Yabancı Dil Öğretimi. Bu dönem Cumhuriyetin ilanından günümüze kadar geçen süreyi kapsamaktadır. Cumhuriyet döneminde eğitim açısından alınan ilk ve en kayda değer karar şüphesiz ki 3 Mart 1924 tarihinde çıkarılan ve yabancı okullar da dâhil olmak üzere bütün bilim ve eğitim kurumlarını Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlayan 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat (Öğretimin Birleştirilmesi) kanunudur. Bu kanun ile vakıflara bağlı medreseler kapatılmış ve uzun

süredir yabancı dil olarak okutulan Arapça ve Farsça yerine Almanca, Fransızca ve İngilizce dersleri konulmuştur. Sadece İmam Hatip liselerinin meslek dersleri arasında Arapça dersine yer verilmiştir. Yine bu kanunla birlikte devlet yabancıların açtıkları yabancı dille eğitim yapan okulları kapatmamış ancak sıkı denetim altına alıp yenilerinin açılmasına izin vermemiştir (Demirel, 2008, s. 9; Güneş, 2009). Birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da yol göstericimiz olan Mustafa Kemal Atatürk bu konudaki düşüncelerini şu şekilde açıklamaktadır:

Biz istiyoruz ki okullarınız kalsın. Ancak oralardaki dini propagandadan şüphe edebiliriz. Fakat Türkiye’de bizim okullarımızın bile elde edemediği imtiyazlara yabancı okulların malik olmasını kabul edemeyiz (Demirel, 2008, s. 9).

Bu gelişmeler üzerine başta Atatürk olmak üzere ileri gelen aydın yöneticilerin teşviki üzerine ve özel girişimin kendi olanakları ile özel Türk okulları açmak amacıyla 31 Ocak 1928 tarihinde Türk Eğitim Derneği kurulmuştur. Bu derneğin çabalarıyla ilki 1931-1932 öğretim yılında olmak üzere aralarında Ankara Koleji’nin de bulunduğu beş özel okul açılmıştır. Bu okullarda bir yıl yabancı dil hazırlık eğitimi verilmektedir. Ankara Koleji’nde 1951-1952 öğretim yılına kadar uygulanan takviyeli İngilizce öğretimi ilerleyen yıllarda ülke çapında örnek alınmış ve bu tür eğitim veren okullar yaygınlaşmıştır (Demirel, 2008, s. 10; Soner, 2007).

3 Mart 1931 tarihli 1718 sayılı yasa ile zorunlu eğitim yaşındaki Türk çocukların ilköğrenimlerini Türk ilkokullarında yapmaları kararı alınmış ve bu çocukların yabancı ilkokullarda eğitim görmeleri yasaklanmıştır. Yabancı dille eğitim yapan yabancı okullar bir veya iki yıl süreyle sadece yabancı dil öğretimi yapmak üzere hazırlık sınıfı açmışlardır. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı’nın 15.08.1991 tarihli ve 4215 sayılı yazısıyla yabancı dille eğitim yapan özel yabancı okullarda Matematik, Fen Bilgisi, Fizik, Kimya Biyoloji ve dil dersleri haricindeki derslerin öğretim dili olarak Türkçe kullanılarak verilmesi gerektiği bildirilmiştir (Güneş, 2009; Soner, 2007).

Türkiye Cumhuriyeti’nin ilk dönemlerinde eğitim politikasına şekil verilmesi için ülkeye davet edilen ve ülkede görev yapmakta olan yabancı eğitim uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur. Robert Koleji’nde görev yapmakta olan Dr. Watson tarafından hazırlanan kitaplar 1920’lerde devlet okullarında, ikinci kademede uzun bir süre kullanılmıştır. Çin ve Japonya’da İngilizce eğitmeni olarak başarı sağlayan Dr.

Lawrence Faucet 1933 yılında Türkiye'ye gelmiş ve Çin ve Japonya'da yazdığı ve Dolaysız Yöntemin uygulandığı kitaplarını Türkiye'ye uyarlayarak kullanılmasını sağlamıştır. John Dewey tarafından hazırlanan raporda yabancı dil ve fen derslerine ağırlık verecek ve birkaç yabancı dille eğitim verecek liselerin açılması ve öğretmen okullarında okutulan yabancı dil sayısının artırılması önerilmektedir. 1942'de Dilbilim Uzmanı olarak davet edilen E. V. Gatenby o dönemde öğretmen yetiştiren tek kurum olan Gazi Eğitim Enstitüsü İngilizce Bölümü'nün başına getirilmiş ve Ankara Üniversitesi'nde profesörlük yapmıştır (Güneş, 2009).

1923 yılından 1997 yılına kadar verilen eğitim 5 yıllık zorunlu ilkokul ve sonrasında 3 yıllık ortaokul ve 3 yıllık lise eğitiminden oluşan ortaöğretimden oluşmaktadır. Öğrenciler ancak 11 yıllık eğitim sonrasında yükseköğretime geçiş yapmaktadırlar. Bu dönemde eğitim veren devlet liseleri düz lise, meslek (güzel sanatlar, ticaret, teknik) ve ilk kez 1955'te açılan Anadolu liseleri şeklinde ayrılmaktadır. İngilizce eğitimi ortaokulda başlamaktadır. Düz liseler ve meslek liselerinde Anadolu liselerinde sağlanan İngilizce hazırlık sınıfına yer verilmeyip İngilizce eğitimi haftada yaklaşık sekiz saatlik derslerde verilmektedir. Anadolu liselerini diğer liselerden ayrılan diğer bir özellik ise bu okullara öğrencilerin merkezi sınav sonucunda yerleştirilmeleridir. Diğer taraftan İngilizce hazırlık sınıfının bulunması ve Matematik ve Fen Bilgisi derslerinin öğretim dili olarak İngilizce kullanılarak okutulması Anadolu Liselerinin özel okulların sahip olduğu saygın konuma yakınlaştırmıştır. Bu sayede Anadolu Liseleri çocuklarına dil eğitimi aldırarak isteyen ancak özel okulların maliyetini karşılayamayan veliler için bir çözüm olmuştur. Ancak İngilizce verilen Matematik ve Fen Bilgisi dersleri için yeterli sayıda donanımlı öğretmenin bulunamaması ve üniversiteye geçişte uygulanan merkezi sınavın Türkçe olması gibi sebeplerle 2002 yılında bu derslerin Türkçe vermeye başlanmasına karar verilmiştir (Sarıçoban & Sarıçoban, 2012).

1997 yılında yaşanan eğitim reform sonucunda yapılan yasa değişikliği gereği zorunlu temel eğitim 5 yıldan 8 yıla çıkarılmıştır ve "ilkokul" ve "ortaokul" ifadeleri "ilköğretim okulu" olarak değiştirilmiştir. Bu tarihlerde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan diğer bir yenilik de daha öncesinde ortaokulda vermeye başlanılan İngilizce derslerinin ilköğretim 4. sınıftan itibaren verilmesine karar verilmesidir.

Ortaokul seviyesindeki İngilizce eğitiminin başlıca amacı dört dil becerisinin (okuma, yazma, dinleme ve konuşma) bir araya getirilmesiyle öğrencinin hedef dilde başarılı bir iletişim kurabilmesini sağlayacak şekilde temel iletişimsel becerilerinin geliştirilmesidir. 1997 Eğitim Reformu yabancı dil (İngilizce) öğretimi programında iletişimsel yaklaşımdan ilk kez bahsedilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. İlerleyen tarihlerde 1997 programının yeniden gözden geçirilmesi sonucunda öğretmen merkezli yaklaşımdan uzaklaşarak daha çok öğrenme ve öğrenci merkezli yaklaşımla hazırlanan İngilizce öğretim programı şarkılar, oyunlar ve çizme-boyama gibi farklı etkinliklerle desteklenmiştir. Değerlendirme bağlamında da geleneksel kâğıt kalem sınavlarının yerini İletişimsel Dil Öğretimi yaklaşımına daha uygun olan performans temelli değerlendirme yöntemleri almıştır. Bu sayede öğrencilerin öğrenmelerinde daha çok sorumluluk almaları, değerlendirmenin daha gerçekçi ve otantik olması ve velilerin de öğretmenlerle birlikte öğrencinin gelişimini gözlemleyebilmesi amaçlanmaktadır (Sarıçoban & Sarıçoban, 2012).

11 Nisan 2012 tarihinde Resmi Gazete’de yayımlanan 6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun’da 16 Ağustos 1997 tarihli ve 4306 sayılı kanunda yer alan “sekiz yıllık kesintisiz ilköğretim” ibaresi “ilköğretim ve ortaöğretim şeklinde değiştirilmiş ve “sekiz yıllık kesintisiz” ibareleri çıkarılmıştır. Zorunlu ilköğretim çağına 6-13 yaş grubundaki çocukları kapsadığı ve İlköğretimin dört yıl süreli zorunlu ilkokul ve dört yıl süreli zorunlu ortaokuldan oluşan bir Milli Eğitim ve Öğretim Kurumu olduğu ve Ortaöğretimin ilköğretime dayalı dört yıllık zorunlu, örgün veya yaygın öğrenim veren mesleki ve teknik öğretim kurumlarını kapsadığı belirtilmiştir (m. 1-13).

Bahsedilen kanun değişikliği sonrasında 2013 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) İngilizce Dersi Öğretim Programı ile İngilizce derslerinin ilkokul 2. sınıftan itibaren başladığı görülmektedir. Bu değişiklik sebebiyle 2 ve 3. sınıflar için yeni hazırlanan programın İngilizce öğreniminin temelini oluşturacağı ve 4. sınıftan 8. sınıfa kadar uygulanmakta olan programın uyumlu bir süreklilik sağlanması açısından gözden geçirildiği programda belirtilmiştir. Diller için Ortak Avrupa Başvuru Metni (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment) takip edilerek hazırlanan programda öğrencilerin otantik iletişimsel ortamlarda hedef dili

kullanabilmeleri üzerinde durulmuş ve özellikle 2 ve 3. sınıflarda konuşma ve dinleme becerilerine ağırlık verilmiş ve okuma ve yazma becerileri üst sınıflara bırakılmıştır.

Yurt Dışında Yabancı Dil Öğretiminin Tarihi

Richards ve Rodgers (2010) günümüzde dünya nüfusunun yaklaşık % 60'ının çok dilli olduğunun tahmin edildiğini belirterek yabancı dil öğrenmenin tarih boyunca daima önemli bir yere sahip olduğuna dikkat çekmiştir. Son yıllarda İngilizce'nin dünya dili olarak kabul görmesine ve en çok öğrenilen dil olmasına rağmen 16. yy.'a kadar birçok alanda baskın olan dil Latince idi. Latince'nin yaşayan bir dil olmaktan ziyade okul müfredatlarında yer alan bir ders olmasıyla birlikte dilbilgisinin analizi ve etkili yazma ile yürütülen Latince öğrenme çalışmaları yabancı dil öğretimi için örnek teşkil etmiştir. 18. yy.'da Modern diller Avrupa okullarının müfredatına girmiş ve bu dillerin öğretimi soyut dilbilgisi kuralları, kelime listeleri, çeviri için verilen cümlelerden oluşan ders kitaplarıyla Latince öğretimi için kullanılan temel yöntemlerle öğretilmiştir. Hedef dili konuşmanın amaçlanmadığı ve herhangi bir öğrenme kuramına dayanarak geliştirilmemiş olan bu yöntem 19. yy.'a kadar okullarda yabancı dil öğretiminin standard yolu olmuştur. Yabancı dil öğrenmenin temel amacının o dilde yazılan eserleri okumak veya yabancı dil öğrenmenin zihinsel disiplininin ve düşünsel gelişiminden faydalanmak olduğu bu yöntem "Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi" (Grammar-Translation Method) olarak adlandırılmıştır (Demirel, 2008, s. 36-37; Richards & Rodgers, 2010, s. 3-6).

19. yy.'ın ortalarına doğru Dilbilgisi-Çeviri Yönteminin sorgulanması ve reddi üzerine yabancı dilde konuşma yeterliği istekleri ortaya çıkmıştır. Yabancı dilin ilk dil edinimine benzer şekilde öğrenilebileceğini savunan uzmanların başlattığı Devrim Hareketi sonucunda ortaya çıkan Doğal Yöntemler, dil öğreniminin çeviri veya anadil kullanımına gerek duyulmaksızın anlamın gösteri ve hareket yoluyla iletilebileceğini savunan Dolaysız Yöntemin (Direct Method) doğuşuna önderlik etmiştir. Bu yöntemle göre dilbilgisi kurallarının ayrıntılı açıklamasını yapmak yerine, öğrencinin sınıfta direkt olarak dili kullanmasının teşvik edilmesi dilbilgisi kurallarının tümevarımsal şekilde öğrenilmesini sağlayacaktır (Richards & Rodgers, 2010, s. 11).

1950-1960'larda davranışçı psikologlarla yapısalcı dilbilimcilerin etkisiyle, Michigan Üniversitesi tarafından geliştirilen Ordu Yöntemi'ne benzer bir yöntem olan

İşitsel-Dilsel Yöntemden (Audio-Lingual Method) bahsedilebilir. Etki-tepki kuramına göre yabancı dil öğreniminin de alıştırmalar ve pekiştirmeler yoluyla gerçekleştirilebileceğinin savunulduğu bu yöntem daha sonra yerini İletişimsel Yaklaşım (Communicative Approach) bırakmıştır (Demirel, 2008, s. 40; Richards & Rodgers, 2010, s. 50-67).

Aynı dönemde İnsancıl Yaklaşımın (Humanistic Approach) etkisiyle ortaya çıkan Sessiz Yol (Silent Way), Danışmanlı Dil Öğretimi (Community Language Learning), Telkin Yöntemi (Suggestopedia) ve Tüm Fiziksel Tepki (Total Physical Response) gibi yöntemler nispeten daha az savunucuya sahiptir. 1990'lı yıllarda yabancı dil eğitimi için önerilen diğer yaklaşımlar arasında İçerik Temelli Öğretim (Content-Based Instruction), Görev Temelli Dil Öğretimi, Uzmanlığa Dayalı Öğretim (Competency-Based Instruction), İşbirlikçi Öğrenme (Cooperative Learning), Tüm Dil Yaklaşımı (Whole Language Approach), Çoklu Zeka Kuramı (Multiple Intelligences Theory) ve Bilgisayar Destekli Öğretim (Computer Assisted Instruction) bulunmaktadır (Bergil, 2010; Richards & Rodgers, 2010, s. 15).

Temel Yabancı Dil Becerileri

Çocuk gelişiminde evrensel olan gerçeklerden biri bebeğin anne babasıyla ilk aşamada sözsüz olarak iletişim kurmasıdır. Sonrasında anne babasının kullandığı dilde onları dinleyerek belirli bir birikim elde eden bebek, onları taklit ederek anadili edinmeye ve konuşmaya başlayacaktır. Okul yıllarında ilk olarak okumaya başlayan çocuk hemen ardından yazmaya geçecek ve böylelikle bir dili tam manasıyla kullanabilen bir bireye dönüşecektir. Anadil ediniminde birbirini tamamlayan öğeler olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri yabancı dil öğreniminde de aynı hayati öneme sahiptir. Bu sebeple Demirel'in (2008) de belirttiği gibi yabancı dili bir iletişim aracı olarak öğretirken bu dört becerinin bütünlük şeklinde verilmesi gereklidir. Ancak ülkemizde sürekli geliştirilerek uygulanmakta olan öğretim programlarında yabancı dil öğretiminin iletişimsel yaklaşım izlenerek hazırlandığı ve ders planlarında dört temel becerinin öğretimine birlikte yer verildiğinin iddia edilmesine rağmen ne yazık ki uygulamada durum farklılaşmaktadır. Birçok uzman ve gözlemcinin yorumlarına göre program uygulayıcıları olan öğretmenlerden bazılarının bu dört beceriyi birlikte vermekten ziyade çoğunlukla okuma, kelime ve dil bilgisi öğretimi

üzerinde durduğu kanısı ortaya çıkmaktadır. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma temel becerilerinin yabancı dil öğretimindeki eş değer önemini bir kez daha vurgulamak için anadil edinimine benzer bir sırayla öğrenilen bu becerilerin kapsamı kısaca şu şekilde açıklanmıştır:

Dinleme

Three people were on a train in England. As they approached what appeared to be Wemberly Station, one of the travellers said. "Is this Wemberly?" "No," replied a second passenger. "It's Thursday." Whereupon the third person remarked, "Oh, I am too, let's have a drink!" (Brown, 2000, s. 247)

Aynı dili konuşan insanların iletişimi esnasında bile yukarıdaki örnekte olduğu gibi konuşmacının iletmek istediği mesaj dinleyici tarafından net bir şekilde anlaşılmayabilir. Söz konusu yabancı dil öğretiminde dinleme becerisi olduğunda ise durum çok daha karmaşık bir hal almaktadır çünkü hedef dilde konuşulanları anlayabilmek için sadece kullanılan sözcük veya ifadelerin anlamlarını ve yazılışlarını bilmek yeterli değildir. Aynı zamanda nasıl telaffuz edildiğine ve hangi bağlamda ne anlama gelebileceğine de hâkim olmak gereklidir.

Horwitz (2008, s. 67-90) hedef dili anlamlı bir şekilde konuşabilmenin bu dili konuşan diğer kişileri anlamadan çok da faydalı olamayacağını dile getirmekte ve Stephen ve Krashen gibi araştırmacıların dinlemeyi en önemli dil yeteneği olduğuna inandıklarını belirtmektedir. Horwitz, Girdi Varsayımı (the Input Hypothesis) ve bu varsayımla ilişkilendirilen öğretim yöntemleri olan Doğal Yaklaşım (Natural Approach) ve Tüm Fiziksel Tepki'ye (Total Physical Response) göre dinlemenin ikinci dil öğreniminde bir anahtar işlevi gösterdiğine de değinmektedir. Dolayısıyla uzmanlar yabancı dil öğretiminde etkili dinleme eğitiminin genel amacının öğrencilerin hedef dili sınıf dışında duyabileceklerine benzer şekilde, örneğin normal bir hızda ve karmaşıklıkta duyduklarında bile anlayabilmeleri olduğuna vurgu yapmaktadırlar. Sadece öğretim amaçlı hazırlanmış dinleme parçalarını anlayabilmenin dışında da hedef dili konuşan insanlarla iletişim kurarken konuşulanları doğru şekilde anlamının önemine işaret etmektedirler (Brown, 2000, s.247; Demirel, 1990, s. 108-110; Demirel, 1992, s. 49; Demirel, 2008, s. 98; Horwitz, 2008, s. 67-90).

Konuşma

Bir kişinin dil bilme durumuyla ilgili konuşurken bile kullanılan “Kaç dil konuşabiliyorsunuz?” veya “İngilizce konuşabiliyor musunuz?” ifadelerinden de anlaşılacağı üzere dil öğreniminde konuşma becerisi oldukça önemli bir yere sahiptir. Bu sebeple de yabancı dil öğretiminde önemli genel amaçlardan biri öğrenilen dilin doğru, anlaşılır ve akıcı şekilde konuşulmasıdır. Hedef dilin konuşulduğu doğal ortamlarda konuşma ve dinlemeyi birbirinden ayrı düşünmek mümkün olmayacağına göre konuşma becerisi dinleme becerisiyle iç içe öğretilmelidir. Eğer dil eğitiminde becerilere göre sınıflandırma yapılacaksa bu iki becerinin “Dinleme ve Konuşma” (Listening & Speaking) başlığı altında verilmesi bu sebeptir (Brown, 2000, s. 267; Demirel, 1990, s. 111).

Horwitz (2008) yabancı dil öğrenenlerin hedef dili nasıl anladıkları ve konuştukları üzerine farklı açıklamalar olduğunu ifade etmektedir. Girdi Varsayımına (the Input Hypothesis) göre konuşma becerisi, dinleme ve okuma becerilerinin bir sonucudur. Konuşma Varsayımları (the Conversation Theories) da benzer şekilde sözel yeteneğin uygulanan yapılandırılmış konuşmalara katılarak geliştirilebileceğini savunmaktadır. Diğer taraftan Dikkat Varsayımları (the Attention Theories) konuşma becerisinin anlamlı alıştırmalar yoluyla belirgin dilbilimsel bilgi birikiminin otomatikleşmesi yoluyla elde edildiğini ileri sürmektedir.

Demirel (1990, s. 111; 1992, s. 70) bilişsel ve psikomotor alanın gelişimiyle birlikte ortaya çıkan konuşma becerisinin başlangıç seviyesinde tekrar alıştırmaları ve ilerleyen seviyelerde iletişim ve anlamayı amaçlayan etkinliklerden faydalanılarak öğretilmesinin gerekliliğine değinmiş ve konuşma becerisinin geliştirebilmesi için dil bilgisi ve telaffuz kurallarına hakim olmanın önemini vurgulamıştır. Ayrıca Demirel’e göre eğer hedef dil yabancı bir ülkede konuşulacaksa, dil bilgisi ve telaffuzun yanısıra kimi sözel olmayan davranışları da bilmek faydalı olacaktır.

Okuma

Okuma yazarın yazılı semboller yoluyla vermeye çalıştığı mesajın okuyucu tarafından bu sembollerin çözümlenmesiyle anlamlandırılması sürecidir. Daha önceki yıllarda konuşma ve yazmaya oranla daha pasif olarak değerlendirilen okuma; görme

duyusu, ses organları ve zihnin dâhil olduğu bilişsel ve psikomotor becerilerin ortaklaşa yürüttüğü aktif bir beceridir. Girdi Varsayımı'na (the Input Hypothesis) göre okuma, dinleme gibi önemli bir girdi kaynağıdır ve yabancı dil öğrenenlerin özgün dinleme olanaklarına kolaylıkla ulaşamadıkları durumlarda okuma onlara başka koşullarda karşılaşamayacakları kadar çok çeşitli dil örnekleri sunar. Hedef dili anadili olarak konuşan insanlarla bire bir sözlü iletişim kurarak dahi elde edilemeyecek konuşma yapısı ve kelime bilgisine okuma yoluyla ulaşılabilir. Dolayısıyla okuma akademik veya profesyonel anlamda dil öğrenmek için oldukça etkili bir araç olarak değerlendirilmektedir (Demirel, 1990, s. 119; Demirel, 1992, s. 75; Demirel, 2008, s. 109; Horwitz, 2008, 115-116).

Farklı amaçlar için de işe koşulabilecek okuma becerisinin temel özelliğinin okunan metnin anlaşılması olduğunu ileri süren Demirel (1990) özellikle yabancı dil öğreniminde metni sadece içerisindeki sözcükleri doğru telaffuz etmek amacıyla okumanın veya benzer bir amaçla başka bir kişinin okuduğu metni dinlemenin gerçek anlamda okuma olmadığını dile getirmektedir. Yabancı dil öğretiminde okumanın genel amaçlarını doğru, sürekli ve anlayarak okuma becerisi kazanmak, sözcük hazinesini genişletmek, okumayı bir bilgi toplama aracı olarak kullanmak, nitelikli metinleri okuyarak anlatım gücünü geliştirmek ve okumayı zevkli bir alışkanlık haline getirmek olarak sıralamaktadır.

Yazma

Demirel (1990, s. 127; 1992, s. 91) dört temel dil becerisi zincirinin sonuncu iletişimsel halkasının yazma becerisi olduğunu belirtmekte ve yazmayı dili yazılı semboller aracılığıyla kullanmak olarak tanımlanmaktadır. Yabancı dil öğretiminde yazma becerisini; bireyin düşüncelerini yazıya dökmek amacıyla yazım, noktalama, büyük harf kullanımı ve başka ifadelerle anlatma gibi noktalara dikkat ederek doğru kelimeler, dil bilgisi kalıpları kullanması şeklinde açıklamaktadır. Bu beceri konuşma becerisi ile birlikte öğrenenlerin hedef dilde örnek ifadeler üretmelerini gerektirdiği için çoğunlukla üretken dil becerileri olarak adlandırılmaktadır.

Anadilde bile çok sayıda çeşidi bulunan ve çoğunlukla üst düzey eğitimle ilişkilendirilen yazma becerisinin gelişimi Girdi Varsayımı'na (the Input Hypothesis) göre bir denetleyicinin üretilenleri kontrol ettiği durumlar dışında, konuşma becerisine

benzer şekilde anlamlı girdi yoluyla edinilmektedir. Yazmayı yazar ve okuyucu arasındaki konuşma olarak değerlendiren Konuşma Varsayımları (the Conversation Theories), öğretmen ve öğrenci arasında kullanılan diyalog günlüklerinin yazma becerisini konuşma becerisi geliştirmek amacıyla uygulanan yapılandırılmış konuşmalara benzer şekilde geliştireceğini savunmaktadır. Dikkat Varsayımları'na (the Attention Theories) göre ise yazma becerisi için etkili alıştırmalar, ihtiyaç duyulduğunda yararlanılabilecek geribildirim ve daha çok odaklanmayı sağlayacak nispeten yavaş ilerleme hızına gerek vardır. Yazma becerisi anadile paralel biçimde yabancı dil öğreniminde de akademik veya profesyonel alanlarda kullanılmak amacıyla geliştirilmektedir (Horwitz, 2008, s. 135-136).

Yabancı Dil Öğretiminde Duyuşsal Alanın Etkisi

Eğitim bilimciler tarafından yadsınamayan gerçeklerden biri de kuşkusuz ki duyuşsal alanın öğrenme üzerinde bilişsel alan kadar önemli bir etkiye sahip olduğudur. Dolayısıyla duyuşsal alanı göz ardı ederek öğrenmeyi sadece bilişsel teorilerle açıklamaya çalışmak mümkün değildir. Bireyin duygu ve hisleri diğer öğrenme alanlarında olduğu gibi yabancı dil öğrenimindeki başarıya da etki etmektedir (Brown, 1994, s. 134-144). Araştırmanın amacı ve kapsamı gereği, özsaygı, ket vurma, risk alma, empati gibi içsel kişilik etkenlerinden biri olan kaygının yabancı dil öğrenimi ve özellikle yabancı dil konuşma üzerindeki etkisini tartışmak yerinde olacaktır. Ancak kaygının yabancı dil üzerindeki etkisini ele almadan önce kaygının tanımına değinilecektir.

Kaygı Nedir?

Her kesimden, her meslek veya yaş grubundan insanın zaman zaman veya sıklıkla yaşadığı kaygı “otonom sinir sisteminin uyarılmasıyla ilişkilendirilen gerginlik, tedirginlik ve endişe” olarak tanımlanmaktadır (Spielberger, 1983).

Thomas (2010) potansiyel olarak zorlayıcı veya tehdit edici bir tecrübeye karşı bir belirti/cevap olarak tanımlanmaktadır. Şiddetli tehditler karşısında bizi savunmaya veya kaçmaya hazırlayan, vücudumuzun doğal ve içgüdüsel bir tepkisi olan korkuyla yakından ilişkili olan kaygının karşılaşılan tehdidin çok şiddetli olmadığı ve bireyin bu tehdit üzerinde düşünebilecek kadar zamanı olduğu durumlarda endişe ve tedirginlik

tarafından ortaya çıkarıldığını ileri sürmektedir. Kaygıyı okulun ilk günü, ilk özel buluşma veya en son hayati derecede önemli iş mülakatı gibi durumlar karşısında vücutta hissedilen tedirginlik ve gerginlik olarak örneklendirmektedir. Thomas kaygının belirli bir derecesinin kaçınılmaz olduğunun ve kısa vadede fayda sağlayabileceğinin farkedilmesinin önemine işaret etmiştir. Kaygının vücudumuzun önemli bir durum karşısında “dikkatli ol” ve “bunu doğru şekilde yap” deme şekli olduğunu belirtmiş ve kaygı yoksunluğunun kötü sonuçlara götürebileceği gibi bir dereceye kadar hissedilen kaygının başarıya ulaşmada önemli bir rol oynayacağını dile getirmiştir.

Diğer taraftan Bourne (2011) kaygının doğasını daha iyi anlayabilmek için kaygının ne olduğu kadar ve ne olmadığı üzerinde de durmak gerektiğini belirtmiş ve kaygının korkudan birçok yönden farklı olduğunu savunmuştur. Bu savını korkunun bir son tarihe yetişememe, bir sınavda başarısız olma, faturaları ödeyememe gibi daha çok somut dış nesne veya durumlara karşı da hissedildiğini ancak kaygının daha çok içsel olduğunu ve çoğu kez ne hakkında kaygılandığının belirlenemeyeceğini ileri sürerek desteklemiştir. Kaygının belirsiz, uzak ve hatta tanınmayan bir tehlikeye karşı hissedildiğini; bireyin bir durum içerisindeki veya kendi kontrolünü kaybetme veya kötü bir şeyler olacağı hakkında belirsiz şekilde kaygılanabileceğini dile getirmektedir. Bourne’ye göre kaygı bireyin bütün benliğini etkileyen fizyolojik, davranışsal ve aynı zamanda psikolojik reaksiyondur. Fizyolojik düzeyde kaygı kendini ani kalp atışı, kas gerilmesi, mide bulantısı, ağız kuruması veya terlemeyle gösterirken davranışsal düzeyde harekete geçme, kendini ifade etme ve belirli gündelik durumların üstesinden gelme yeteneklerini kısıtlama ile ortaya çıkabilir. Psikolojik düzeyde en uç noktadaki kaygı bireyi kendi benliğinden koparabilir ve ölmekten veya delirmekten korkar hale getirebilir.

Bourne’nin ifadelerine paralel şekilde Barlow (2004, s. 41-42) korkuyu asırlar, milletler, kültürler ve türler boyunca evrensel olarak varolan temel ve ayrı bir duygu olarak ele alırken kaygıyı nispeten belirsiz, kesin olmayan ve karışık olarak nitelendirmektedir. Barlow’un aktardığına göre Izard (1977) kaygıyı birtakım duyguların harmanı veya karışımı olarak ele almaktadır. Izard’ın tanımına göre kaygı korku baskın olacak şekilde üzüntü, kızgınlık, utanç, suçluluk ve heyecan gibi temel ve içgüdüsel duyguların birleşiminden oluşmaktadır; zamana veya duruma göre bu birleşimi

oluşturan duyguların yoğunlukları farklılık gösterebilir ve bu belirsiz ve karmaşık doğası sebebiyle tanımlanması güçtür.

Verilen tanımlardan anlaşılacağı üzere kaygı bilinçli olarak hissedemeyeceğimiz zamanlarda dahi vücudumuzun uyarılar vererek bizi tehlikeli veya üzücü bir durumdan kaçınma veya bu duruma karşı hazırlıklı olma anlamında destekleyen mekanizmasıdır. Kaygının doğasını daha iyi anlamak amacıyla alan yazında yer verilen kaygı türlerini irdelemek faydalı olacaktır.

Kaygı Türleri

Öztürk'ün (2012) de çalışmasında belirttiği üzere alan yazında kaygı türleri için iki farklı sınıflandırmaya rastlamak mümkündür. İlk grupta kaygı zayıflatıcı (debilitating) ve kolaylaştırıcı (facilitating) olarak sınıflandırılırken; ikinci grupta durum kaygısı (state anxiety), kişisel özellik olarak kaygı (trait anxiety) ve duruma özgü kaygı (situation specific anxiety) yer almaktadır.

Kolaylaştırıcı (Facilitating) Kaygı. Kaygı çoğu zaman olumsuz olarak değerlendirilmektedir. Ancak eğer kaygı bireyin motivasyonunu artırıyorsa, rekabet yeteneğini ön plana çıkarıyorsa veya bir işin daha iyi yapılabilmesi için bireyi yeterli seviyede heyecanlandırıyorsa, bu tür hissin olumsuz bir şey olduğunu söylemek çok da mantıklı olmayacaktır.

Zayıflatıcı (Debilitating) Kaygı. Kolaylaştırıcı olmaktan ziyade yapılacak işe odaklanmayı engelleyecek derecede hissedilen kaygı elbette ki zayıflatıcı olarak nitelendirilebilir. Horwitz, Horwitz ve Cope (1986) kaygı üzerine ortaya konulan çalışmalar ışığında bu kaygı türünün öğrencilerin dil sınıflarında kullandıkları dil stratejilerini etkilediğini, kaygı düzeyi yüksek öğrencilerin hedef dilde zor veya daha kişisel mesajlar kullanmaktan kaçındıklarını veya yazma durumuyla karşılaştıklarında daha sakin sınıf arkadaşlarına kıyasla daha kısa kompozisyonlar yazdıklarını dile getirmektedir.

Durum Kaygısı (State Anxiety). Brown (1994, s. 142) belirli olay veya hareket karşısında, nispeten daha kısa süreli ve durumsal düzeyde hissedilen kaygıyı durum kaygısı olarak nitelendirirken, Spielberger bu tür kaygıyı bir tehdit veya tehlikeyle yüzleşme durumunda ortaya çıkan hoş olmayan bir duygusal uyarılma olarak

tanımlamakta ve kaygıyı daha çok bir kişilik özelliği olarak değerlendirerek durum kaygısını geçici bir duygusal durum olarak ele almaktadır (Spielberger, 1983).

Uzmanlar tarafından sağlanan tanımlardan yola çıkarak durum kaygısının sadece bazı stres verici durumlar karşısında, örneğin öğrenme ortamlarını ele alırsak, bir ödevi yetiştirememekten çekinme veya sınava girme gibi, hissedilen kaygı türü olduğunu söyleyebiliriz. Bu kaygı türünün çoğunlukla kısa süreli ve duruma bağlı olduğu göz önüne alınırsa, söz konusu durum sona erdiğinde, kaygının da ortadan kalkacağını gözlemlemek mümkündür.

Kişisel Özellik Olarak Kaygı (Trait Anxiety). Durum kaygısından farklı olarak dış etkenlerden bağımsız şekilde ortaya çıkan ve daha çok sabit bir kişisel özellik olan bir diğer kaygı türü Brown (1994, s. 141) tarafından “daha kalıcı bir öneğilim” olarak tanımlanmaktadır. Bekleyen (2004) bu tür kaygı Brown’ın tanımına paralel şekilde daha kalıcı ve kişiliğin bir parçası olarak değerlendirmekte ve çoğu insanın yaşayabileceğinden daha sıklıkla ve daha yoğun şekilde hissedildiğini dile getirmektedir.

Kaygılı kişilik belirli duyuşsal-bilişsel etkileşim desenlerinin tekrarlanması ve temel duyguların öğrenme ile etkileşimi sonucunda gelişmektedir. Temel içgüdüsel bir duygu olan korku ile karşılaştırmalı olarak incelendiğinde, kaygılı kişilik çoğunlukla öğrenilmektedir (Izard, 1977; akt. Barlow, 2004, s. 42).

Duruma Özgü Kaygı (Situation Specific Anxiety). Durum kaygısının bir alt türü olarak da değerlendirilen sadece belirli durumlar karşısında hissedilen (örneğin sınav kaygısı) kaygı türüdür. Horwitz ve diğerleri (1986) dil öğrenme durumlarında karşılaşılan kaygının bu kategoriye girdiğini belirtmektedir.

Yabancı Dil Kaygısı

Dil öğrenme tecrübesi bireyin benlik kavramını ve dünya görüşünü doğrudan tehdit eden, başlı başına rahatsızlık verici psikolojik bir sorun olarak değerlendirilmektedir (Guiora, 1983; akt. Horwitz, 1986). Dolayısıyla yabancı dil kaygısı öğrencinin yabancı dil öğrenme durumunda baskı altında veya rahatsız hissetmesiyle ortaya çıkmaktadır.

Yabancı dil kaygısını ilk kez diğer kaygı türlerinden ayrı bir algı olarak ele alan Horwitz ve diğerleri (1986), sınıfta dil öğrenme ile ilgili olan ve yabancı dil öğrenme sürecinin benzersizliğinden kaynaklanan farklı bir öz algılama, inanç, duygu ve davranışlar bütünü olarak tanımlamaktadır. Horwitz ve diğerlerinin (1986) sahip oldukları klinik tecrübelerine göre yabancı dil kaygısına sahip bireyler özünde herhangi bir kaygı türüne ait belirtiler gösterebilirler. Örneğin endişe ve hatta korku hissederler, yoğunlaşmakta güçlük çekerler, unutkan olurlar, terlerler ve çarpıntıları olur. Bu belirtilerin yanı sıra yabancı dil kaygısı bireylerin derse katılmama ve ödevleri erteleme gibi kaçınma davranışları sergilemelerine de sebep olur. Benzer belirtiler sebebiyle yabancı dil kaygısı diğer alanlarda (örneğin Matematik) tecrübe edilebilecek kaygıyla aynıymış gibi düşünülebilir. Ancak Horwitz ve diğerlerinin (1986) de belirttiği üzere özel bir iletişim engeli olmayan bir birey anadilinde konuşurken kendini ifade etme ve iletilen mesajın karşıdaki kişi tarafından anlaşılması konusunda herhangi bir endişe duymayacaktır. Fakat bu durum anadil dışındaki bir dilde iletişim kurmaya çalışınca farklılaşacaktır. Çünkü anadilinde kendini ifade etme noktasında bir kısıtlama ile karşılaşmayan ve dolayısıyla öz-saygıya sahip olan birey hedef dilde kısıtlanmış hissedeceği için diğer hiçbir alanda yaşamayacağı şekilde benlik kavramı ve öz-saygısı tehdit edebilecek düzeye dahi ulaşabilen yabancı dil kaygısını hissedebilecektir.

Krashen tarafından geliştirilen İkinci Dil Edinimi teorisinin bir parçası olan Duyuşsal Filtre Varsayımı'na göre yabancı veya ikinci dil öğreniminde kaygı; güdülenme, kişilik, özgüven ve özsaygı gibi önemli bir role sahiptir. Yüksek düzeyde güdülenme ve özgüvene ve aynı zamanda düşük seviyede kaygıya sahip bireyler, dil öğreniminde daha başarılıdırlar. Diğer taraftan kaygı düzeyi yüksek bireyler, dil edinimi için gerekli anlamlı girdiye ulaşmayı engelleyen duyuşsal filtreyle daha yüksek olasılıkla karşılaşabilecekleri için başarı düzeyleri nispeten düşük olacaktır (Horwitz, Horwitz, & Cope, 1986; Krashen, 1985, 1989; akt. Yoon, 2012).

Horwitz ve diğerleri (1986) yabancı dil kaygısının akademik ve sosyal anlamda bireyin dil performansı üzerindeki etkisine dikkat çekerek, bu kaygı türü ile yakından ilgili üç performans kaygısını sıralamıştır:

İletişim Kaygısı. İnsanlarla iletişim kurmada, bir grup veya toplum içerisinde konuşma esnasında yaşanan ve kaygı veya korkuyla ilişkilendirilen utangaçlık ve

güçlükler olarak tanımlanmaktadır. Yabancı dil öğrenme ortamlarında da amaç iletişim kurulacak bir dil öğrenmek olduğu için iletişim kaygısının yaşanması kuvvetle muhtemeldir.

Sınav Kaygısı. Başarısızlık korkusundan kaynaklanan bu kaygı türüne çoğunlukla mükemmelin altındaki bütün sınav sonuçlarını kötü olarak değerlendiren bireylerde rastlanmaktadır. Yabancı dil öğrenimi için düzenli ve kısa zaman dilimleri içerisinde yazılı veya sözlü değerlendirmelere yer verildiği için dil öğrenenler bu tür kaygıyla sıklıkla karşılaşmaktadırlar.

Olumsuz Değerlendirilme Korkusu. Bu kaygı türü sadece sınav ortamında öğretmen veya diğer öğrenciler tarafından değerlendirilmekle sınırlı kalmayıp bireyin sosyal veya profesyonel hayatını da etkilemektedir. Yeni bir dili öğrenmeye çalışan birey, bu dili kullandığı zaman diğerlerinin onun performansı için verecekleri olası geri bildirimler üzerinde gereğinden fazla durabilir ve bu konuda kaygıya kapılabilir (Horwitz, Horwitz, & Cope, 1986).

Yabancı Dil Kaygısı İle İlgili Diğer Ülkelerdeki Çalışmalar

Yapılan alan yazın taraması sonucunda özellikle ve doğrudan yabancı dil kaygısını belirlemek amacıyla ilk ölçeğin Horwitz ve diğerleri (1986) tarafından geliştirildiği görülmektedir. Ölçek geliştirme çalışmaları 1983 yılı yaz döneminde Teksas Üniversitesi öğrencilerinden 15'er kişilik iki grupta gerçekleştirilmiştir. Dil öğrenimi ile ilgili kaygı ve güçlüklerin tartışıldığı, etkili dil öğrenme stratejilerinin ve kaygıyla başetme alıştırmalarının yapıldığı Yabancı Dil Öğrenimi Destek Grubundaki öğrencilerin bahsettikleri zorluklar ve bunların yol açtığı psikolojik belirtiler kaygıyla ilişkilendirilmiştir. 33 maddeden oluşan ölçek yabancı dil sınıfında iletişim kaygısı, sınav kaygısı ve olumsuz değerlendirilme korkusuna yönelik maddeler içermektedir. Ölçeğin pilot uygulaması İspanyolca'ya Giriş dersini alan 75 üniversite öğrencisi ile dönemin üçüncü haftasında yapılmıştır ve uygulamada öğrencilerin verdiği cevaplar ışığında yabancı dil sınıfında zorlayıcı kaygıya sahip öğrenciler belirlenebilmiş ve bu öğrencilerin bir takım ortak özelliklere sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Kaygı düzeyi yüksek olarak belirlenen öğrencilerin yabancı dilde konuşmaktan korktukları ve başkalarının önünde konuşmaları istendiğinde çekindikleri belirtilmektedir. Öğrenciler iletişim kaygısıyla uyumlu olarak sağlanan dil girdisi tam anlamıyla anlamamaktan

korkmakta ve hedef dili anlayabilmek için söylenen her bir kelimeyi anlamaları gerektiğini düşünmektedir. Kaygılı öğrenciler aynı zamanda diğer öğrencilerden daha az başarılı olmaktan ve onlar tarafından olumsuz bir şekilde değerlendirilmekten korkmaktadır. Ayrıca kaygılı öğrenciler hedef dilde hata yapmaktan korkmakta ve her an test ediliyormuş gibi hissedip her düzeltmeyi bir başarısızlık olarak değerlendirmektedir. Öğrencilerin “Dil dersinde diğer derslerden daha gergin ve tedirgin hissedirim.” ifadesine verdikleri cevaplar yabancı dil kaygısının diğer bütün kaygı türlerinden farklı olduğuna işaret etmektedir çünkü genel olarak herhangi bir konuyla ilgili kaygıya kapılmayan öğrenciler sadece yabancı dil öğrenme işinde başarısızlık hissederek kaygılanmaktadır.

Bailey, Daley, ve Onwuegbuzie (1999) yabancı dil kaygısı ve öğrenme stili arasındaki ilişkiyi inceledikleri “Yabancı Dil Kaygısı ve Öğrenme Stili” isimli çalışmalarında 146 üniversite öğrencisini katılımcı olarak belirlemişlerdir. Katılımcılara Horwitz ve diğerleri (1986) tarafından geliştirilen Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği ve Dunn ve diğerleri (1991) tarafından geliştirilen Verimlilik Ortamı Tercih Anketi uygulanmıştır. Çalışmanın bulguları 20 öğrenme yöntemi değişkeni içerisinde sadece sorumluluk ve akran yönelimi değişkenlerinin yabancı dil kaygısı ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Verilen görevleri yerine getirmede sorumluluk almayan ve işbirlikçi öğrenme gruplarında bulunmayı tercih etmeyen öğrencilerin daha yüksek düzeyde kaygıya sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Onwuegbuzie, Bailey, ve Daley (1999) yabancı dil kaygısı ile ilişkilendirilebilecek etmenleri inceledikleri bir diğer çalışmaları olan “Yabancı Dil Kaygısı ile İlişkilendirilen Etmenler” kapsamında 210 üniversite öğrencisine Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği, Üniversite Öğrencileri için Öz-Algı Profili, Sosyal Bağımsızlık Ölçeği, Akademik Kontrol Odağı Ölçeği, Çalışma Alışkanlıkları Envanteri ve Demografik Bilgiler Formu olmak üzere altı parçadan oluşan bir ölçme aracı uygulamışlardır. Yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları yaş, akademik başarı, yabancı ülkeleri ziyaret etme geçmişi, lisedeki yabancı dil tecrübeleri, güncel dil dersinden beklenen genel ortalama, okul ile ilgili algılanan yeterlilik ve algılanan öz-değer değişkenlerinin yabancı dil kaygısının öngörmeye anlamlı şekilde katkıda bulunduğunu göstermektedir. Ayrıca 1 ve 2. sınıf öğrencilerinin kaygı düzeylerinin en

düşük olduğu ve kaygı düzeylerinin çalışma yılındaki artışla beraber arttığı belirtilmektedir.

Mahmood ve Iqbal (2010) “Yabancı Dil Dersi İngilizce’ye Karşı Öğrenci Kaygı Düzeyi Farklılıkları ve Akademik Başarıları” isimli çalışmalarında cinsiyet ve akademik başarı değişkenlerinin yabancı dil kaygı düzeyi üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Araştırma biri erkek, diğer ikisi kız öğrenciler için olan üç devlet üniversitesinde öğrenim görmekte olan öğrenciler arasından rastgele seçilmiştir. Araştırma sonucunda kız öğrencilerin erkeklerden daha yüksek düzeyde kaygıya sahip oldukları ve hem kız hem de erkek öğrenci grubunda orta düzeyde kaygıya sahip katılımcıların yüksek düzeyde kaygıya sahip olanlardan daha başarılı oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Week ve Ferraro (2011) “Yabancı Dil Kaygısı ve Cinsiyet Arasındaki Korelasyon” isimli çalışmalarında deney ve kontrol grupları üzerinde araştırmalar yapmışlardır. Katılımcılar Kuzey Dakota Üniversitesi’nde öğrenim görmektedir ve deney grubu Fransızca, Almanca ve İspanyolca dersleri almakta olan öğrencilerden oluşurken, kontrol grubu üniversite seviyesinde yabancı dil eğitimi hiç almayan öğrencilerden oluşmaktadır. Katılımcılar kaygı, depresyon, yabancı dil kaygısı ve zekâ açısından değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre erkek katılımcıların azlığı sebebiyle cinsiyet ve yabancı dil kaygısı arasında bir korelasyon bulunamamıştır. Ancak deney grubunda geçmiş yabancı dil tecrübesi ve zeka sonuçları arasında korelasyonlar bulunurken, kontrol grubunda da depresyon ve kaygı arasında korelasyon bulunmuştur.

Sultan’ın (2012) öğrencilerin algılanan yeterlik düzeylerinin yabancı dil öğrenme kaygısı düzeyine etki eden bağımsız bir değişken olarak ele alındığı “İngilizce’nin Yabancı Dil Olarak Öğrenilmesinde Kaygı Düzeyini Etkileyen Öğrencilerin Algılanan Yeterlikleri” çalışmasında bir diğer amaç değişkenlerdeki cinsiyet farklılıklarını ortaya koymaktır. Çalışmanın katılımcılarını oluşturan Bahauddin Zakariya Üniversitesi’nde İngilizce dil sınıflarında öğrenim görmekte olan ve rastgele seçilmiş 157 öğrenciye Williams ve Deci (1996) tarafından geliştirilen Algılanan Yeterlik Ölçeği ve Horwitz ve diğerleri tarafından geliştirilen (1986) Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği uygulanmıştır. Sonuçlar düşük algılanan yeterliğe sahip öğrencilerin yüksek olanlara göre daha çok kaygı hissettiklerini, erkeklerin kadınlara göre daha

yüksek yeterliğe dolayısıyla da daha düşük iletişim endişesi ve olumsuz değerlendirilme duygusuna sahip olduklarını göstermektedir.

Mesri (2012) Yabancı Dil Sınıf Kaygısı ve cinsiyet arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçladığı çalışmasında Salmas Üniversitesi'ndeki 52 öğrenciden oluşan katılımcılara Horwitz ve diğerleri (1986) tarafından geliştirilen Yabancı Dil Kaygı Ölçeği'ni uygulamıştır. Bulgular Yabancı Dil Sınıf Kaygısı ve kadınlar arasında anlamlı bir ilişki olduğuna işaret etmektedir. Bu sebeple yabancı dil öğretmenlerinin öğrencilerinin kaygı düzeylerinden, bunun sebepleri ve sonuçlarından haberdar olmaları gerektiği önerilmektedir.

Mohammadi, Biria, Koosha, ve Shahsavari (2013) İranlı üniversite öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejileri ve Yabancı Dil Kaygısı arasındaki ilişkiyi araştırmak amacıyla “Üniversite Öğrencilerinin Yabancı Dil Kaygıları ve Dil Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki” isimli bir çalışma yapmışlardır. İslamic Azad Üniversite'inde İngilizce öğrenmekte olan 85 öğrencinin oluşturduğu katılımcılara Oxford (1990) tarafından geliştirilen dil öğrenme stratejileri üzerine olan bir anket (the SILL) ve Horwitz ve diğerleri (1986) tarafından geliştirilen Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği (FLCAS) uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçları dil öğrenme stratejileri ve dil kaygısı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu çalışmaya göre daha fazla dil öğrenme stratejisi kullanan katılımcılar daha düşük dil öğrenme kaygısına sahiplerdir. Diğer taraftan bilişsel, telafi ve sosyal stratejiler dil kaygısı ile daha anlamlı bir şekilde ilişkilendirilebilirken, bilişüstü, hafıza ve duyuşsal stratejiler anlamlı şekilde ilişkilendirilememiştir.

Park ve French (2013) dil kaygısında cinsiyet farklılıkları ve cinsiyetin ve kaygının ikinci dil üzerindeki olası etkisini inceledikleri “Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeğinde Cinsiyet Farklılıkları” isimli çalışmalarında Kore'de 948 üniversite öğrencisinin kaygısını Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği ve ikinci dil performansını öğrencilerin İngilizce dersi final notları ile belirlemişlerdir. Sonuçlar kadınların erkeklere göre daha yüksek düzeyde kaygıya sahip olduğunu ve kadınların erkeklerden, kaygı düzeyi daha yüksek olanların daha düşük olanlardan daha yüksek notlar aldıklarını göstermektedir.

Kaiqi, Weihua, ve Zhongmin (2013) 510 Çinli üniversite öğrencisinin duygusal zeka ve İngilizce öğrenme sınıf kaygısını irdeledikleri “Çinli Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğrencilerinin Duygusal Zeka ve Yabancı Dil Kaygılarının İncelenmesi” isimli çalışmalarında Kişisel Özellik Olarak Duygusal Zeka Anketi-Kısa Formu ve Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeğini ölçme aracı olarak kullanmışlardır. Sonuçlar katılımcıların yarısından fazlasının orta-yüksek düzeyde duygusal zekaya ve en az üçte birinin yabancı dil kaygısına sahip olduğunu göstermektedir. Katılımcıların duygusal zekaları, yabancı dil kaygıları, İngilizce başarıları ve İngilizce yeterlikleri ile ilgili kendi değerlendirmeleri arasında orta düzeyden nispeten güçlü düzeye kadar ilişki bulunmuştur. Yabancı dil kaygısının katılımcıların İngilizce başarılarını tahmin etmede duygusal zeka üzerinde anlamlı ve bağdaştırıcı etkisi olduğu ve duygusal zeka ve öğrencilerin İngilizce yeterliklerini değerlendirmeleri arasındaki ilişkiyi de anlamlı şekilde ve kısmen bağdaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yabancı Dil Kaygısı İle İlgili Ülkemizdeki Çalışmalar

Öner ve Gedikoğlu (2007) “Ortaöğretim Öğrencilerinin İngilizce Öğrenimlerini Etkileyen Yabancı Dil Kaygısı” isimli çalışmalarında 2004-2005 öğretim yılında Gaziantep’teki yabancı dil ağırlıklı eğitim veren liselerin hazırlık sınıflarında öğrenim görmekte olan ve rastgele yöntemle seçilen 293 öğrenciye Horwitz ve diğerleri (1986) tarafından geliştirilen Yabancı Dil Kaygı Ölçeğini uygulamışlardır. Katılımcıların cinsiyetlerinin, mezun oldukları ilköğretim okulu türünün (özel veya devlet), eğitim görmekte oldukları lise türünün, akademik başarılarının, ebeveynlerinin eğitim düzeyleri ve mesleklerinin yabancı dil kaygı düzeylerine etkisini araştırmışlardır. Ancak çalışmanın sonuçlarına göre sadece akademik başarı ve yabancı dil kaygı düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Kaygı düzeyi yüksek öğrencilerin yabancı dil notları düşükken, nispeten düşük seviyede kaygıya sahip öğrencilerin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Aydın (2008) İngilizce’yi ikinci dil olarak öğrenen Türk öğrencilerin yabancı dil kaygısı ve olumsuz değerlendirilme korku düzeylerini ve bu ikisi arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladığı “İngilizce’yi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Türk Öğrencilerinin Dil Kaygısı ve Olumsuz Değerlendirme Korkusunun İncelenmesi” isimli çalışmasında 112 yabancı dil öğrencisini örneklem olarak almıştır. Katılımcılara Horwitz ve diğerleri

(1986) tarafından geliştirilen Yabancı Dil Kaygı Ölçeği ve Leary (1983) tarafından geliştirilen Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği uygulanmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin dil kaygısı ve olumsuz değerlendirilme korkusundan muzdarip oldukları ve olumsuz değerlendirilme korkusunun dil kaygısının güçlü bir kaynağı olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Çalışmanın bulguları ışığında kaygıyla başedebilmek için öğrenme durumlarının ve bağlamının daha az stres verici olması gerektiği tavsiye edilmektedir.

Ergün (2011) “Özel Bir Üniversitedeki Öğrencilerin Duygusal Zekâ Becerileri ile Yabancı Dil Kaygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” isimli yüksek lisans tez çalışmasında öğrencilerin duygusal zekâ becerileri ile yabancı dil kaygı seviyelerinin ilişkisini ve bu iki faktörün cinsiyet, mezun olunan lise, öğrenilen yabancı dil sayısı ve yabancı dile maruz kalma değişkenlerine göre incelemeyi amaçlamıştır. Özel bir üniversitenin hazırlık okulunda öğrenim görmekte olan 436 öğrenci ile gerçekleştirilen çalışmada veriler Yabancı Dil Kaygı Ölçeği ve Bar-on Duygusal Zekâ Ölçeği yoluyla elde edilmiştir. Çalışmanın sonuçları katılımcıların yabancı dil kaygı seviyelerinde cinsiyet, öğrenilen yabancı dil sayısı ve duygusal zekâ becerileri açısından ve duygusal zekâ becerilerinde ise cinsiyet ve mezun olunan lise türü açısından önemli farklılıklar olduğunu göstermektedir.

Merç (2011) Türk İngilizce öğretmenleri adayları tarafından yaşanan yabancı dil aday öğretmen kaygısının sebeplerini bulmayı amaçladığı “Aday Öğretmenlerin Kaygılarının Kaynakları: Nitel Bir Araştırma” isimli çalışmasında Anadolu Üniversite İngiliz Dili Eğitimi Programında öğrenim görmekte olan 150 öğrenciyi staj dönemleri esnasında katılımcılar olarak belirlemiş ve katılımcılardan kendi tuttıkları günlükler ve 30 katılımcıya uygulanan yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla nitel veriler elde edilmiştir. Çalışma sonucunda öğrenci ve sınıf profilleri, sınıf yönetimi, öğretim yöntemleri, gözlemleniyor olmak, rehber öğretmen ve çeşitli olmak üzere altı ana kategoride kaygı kaynağı ortaya çıkmıştır.

Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Dil Eğitimi Araştırma ve Uygulama Merkezinde öğrenim görmekte olan A1 seviyesindeki 331 üniversite İngilizce hazırlık sınıfı öğrencisinin katılımcı olduğu “Hazırlık Sınıflarında Öğrenim Gören Yabancı Dil Öğrencilerinin Yabancı Dil Endişeleri ve Başarıları” isimli çalışmada Demirtaş ve

Bozdoğan (2013) öğrencilerin yabancı dil kaygı düzeyleri ile dil performansları arasında bir ilişki olup olmadığını araştırmıştır. Araştırma verileri kaygı düzeylerini belirlemek için Horwitz ve diğerleri (1986) tarafından geliştirilen Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği, başarı düzeylerini belirlemek için A1 seviyesi başarı sınavı sonuçları kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma bulguları katılımcıların yabancı dil sınıf kaygılarının nispeten düşük olduğunu, kız öğrencilerin kaygı düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğunu ve yabancı dil endişesi ve dil başarısı arasında anlamlı negatif bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Gürsoy ve Akın (2013) 10 ve 14 yaşları arasındaki çocukların sahip oldukları yabancı dil kaygısı ile yaş arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmalarında hem nitel hem de nicel araştırma yöntemlerinden faydalanmışlardır. Türkiye’de bir devlet okulundaki 84 çocuğa Horwitz ve diğerleri (1986) tarafından geliştirilen ölçek uygulanmış ve bu çocuklarla görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonucunda daha küçük yaştaki çocukların daha az kaygılı oldukları belirlenmiştir.

Yabancı Dil Konuşma Kaygısı

Yabancı dil öğreniminde dört temel beceri olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma ile bağlantılı olarak ortaya çıkan kaygı, Yabancı Dil Becerilerine Özgü Kaygı olarak tanımlanmaktadır. Bu konuda yapılan araştırmalar yabancı dil konusunda yaşanan kaygının çoğunlukla bu becerilerle ilgili olduğunu göstermektedir. Horwitz ve diğerleri (1986) Teksas Üniversitesi Dil Becerileri Merkezi’nde dil öğrencileri üzerinde yaptıkları incelemeler sonucunda yabancı dil kaygısının çoğunlukla dinleme ve konuşma becerileri üzerinde odaklandığını ve kaygılı öğrencilerin en sıklıkla sınıfta hedef dilde konuşma konusunda bu merkezden yardım talebinde bulduklarını dile getirmektedir. Yabancı dil öğrenenler için sınıfta konuşmanın en sıkıntılı ve kaygılandırıcı durumlardan biridir. Öğrenciler bir konuşma alıştırmada veya önceden hazırlanılmış bir konuşmada daha az kaygılı hissederken; beklenilmeyen bir anda konuşmaları istendiğinde veya bir rolde oynama durumunda daha çok kaygılanmaktadırlar.

Yabancı Dil Öğrenenlerin Konuşma Kaygıları İle İlgili Diğer Ülkelerdeki Çalışmalar

Gregersen ve Horwitz (2002) yabancı dil kaygısı ve mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkiyi açıklığa kavuşturmaya çalıştıkları “Dil Öğrenme ve Mükemmeliyetçilik: Kaygılı ve Kaygılı Olmayan Dil Öğrenenlerin Kendi Sözlü Performanslarına Tepkileri” isimli araştırmalarında Atacama Üniversitesi İngiliz Dili Öğretimi programı 2. sınıf öğrencilerinden, daha önceden Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği ile kaygı düzeyleri belirlenmiş 78 kişi arasından 4 en kaygılı ve 4 en az kaygılı öğrenciyi katılımcılar olarak belirlemişlerdir. İki aşamadan oluşan araştırmanın ilk bölümünde katılımcılarla İngilizce konuşma yeteneklerinden bir örnek elde edilmek için tasarlanmış ve yaklaşık 5 dakika süren bire bir sözlü görüşmeler yapılmış ve bu görüşmeler kamera ile kaydedilmiştir. İkinci bölümde katılımcılardan kendi video kayıtları üzerinde yorum yapmaları istenmiş ve yorumları yine kamera ile kaydedilmiştir. Katılımcıların kendi sözlü performanslarına verdikleri tepkiler mükemmeliyetçilik örnekleri için incelenmiş ve kaygılı ve kaygılı olmayan öğrencilerin kişisel performans standartları, erteleme, değerlendirilme korkusu ve hatalar hakkında endişelenme açısından farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Woodrow (2006) ikinci dil konuşma kaygısı ve ikinci dil performansı arasındaki ilişki ve bu kaygının belli başlı nedenleri üzerine olan “Kaygı ve İkinci Dil Olarak İngilizce Konuşma” isimli çalışmasında katılımcıları Avustralya Üniversitelerine başlamadan önce verilen Akademik Amaçlar İçin İngilizce dersini alan 275 öğrenci olarak belirlemiştir. Katılımcılara bu çalışma için araştırmacı tarafından geliştirilen hem dil sınıfı içerisinde hem de dışarısında sözlü iletişimi yansıtan kaygı kavramı için kanıt sağlayan ikinci dil konuşma kaygısı ölçeği (SLSAS) uygulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi ile geçerliği sağlanan ölçek sayesinde ikinci dil konuşma kaygısının sözel başarının önemli bir göstergesi olduğu ortaya çıkmıştır. Konfüçyüs Miras Kültürleri, Çin, Kore ve Japon öğrencilerin diğer etnik gruplara göre kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu belirtilmiştir.

Meihua ve Jackson (2008) iletişim kurma isteksizliği ve yabancı dil kaygısı arasındaki ilişkiyi inceledikleri “Çinli Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğrenenlerin İletişim Kurma İsteksizlikleri ve Yabancı Dil Kaygısının İncelenmesi” çalışmalarında

anadili İngilizce olmayan 547 üniversite 1. sınıf öğrencisine 70 maddelik bir ölçek uygulamıştır. Sonucunda öğrencilerin çoğunluğunun kişiler arası konuşmalara katılmaya istekli oldukları ancak bir çoğunun sınıfta İngilizce kullanma/konuşma riskini sevmedikleri; öğrencilerin üçte birinden fazlasının İngilizce derslerinde kaygılı hissettikleri, olumsuz değerlendirilmekten korktukları ve toplumda konuşma ve sınavlar hakkında endişelendikleri; iletişim kurma isteksizlikleri ve yabancı dil kaygılarının, İngilizce yeterliklerinin ve kendileri tarafından değerlendirilmesinin anlamlı bir şekilde ilişkilendirildiği; göz önüne alınan değişkenlerin, aynı zamanda birbirlerinin de öngöstergesi olan öğrencilerin isteksizliklerinin ve kaygılarının kestiricisi olduğu belirlenmiştir.

Yabancı Dil Öğrenenlerin Konuşma Kaygıları İle İlgili Ülkemizdeki Çalışmalar

Öztürk (2012) yabancı dil konuşma kaygısı ile yabancı dil öğrenme motivasyonu arasındaki ilişkiyi bulmayı amaçladığı “Yabancı Dil Konuşma Kaygısı ve Öğrenci Motivasyonu: Devlet Üniversitesinde Bir Durum Çalışması” isimli yüksek lisans tez çalışmasında Afyon Kocatepe Üniversitesi İngilizce hazırlık programındaki ön-orta seviyede 383 öğrenci üzerinde araştırma yapmıştır. Nitel ve nicel verilerden faydalanılan çalışmada nitel veriler yüz yüze görüşme yöntemiyle elde edilirken, nicel veriler katılımcılara uygulanan iki farklı ölçek yoluyla toplanmıştır. Katılımcıların motivasyon düzeylerini belirlemek amacıyla Dörnyei tarafından geliştirilen ve Mendi tarafından uyarlanan Motivasyon ve Tutum Anketi kullanılırken, kaygı düzeylerini ve türlerini saptamak amacıyla Horwitz ve diğerleri (1986) tarafından geliştirilen Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği kullanılmıştır. Nicel verilerden elde edilen sonuçlara göre öğrenciler orta seviyede dil öğrenme motivasyonuna sahiptirler, kız öğrenciler erkeklerden daha motivedir ve motivasyon çeşitleri orta seviyede pozitif bir korelasyona sahiptir. Ayrıca, öğrenciler düşük seviyede yabancı dil konuşma kaygısını sahiptir ve kız öğrenciler sınıf ortamında konuşurken erkeklerden daha fazla heyecanlanmaktadır. Ek olarak, yabancı dil konuşma kaygısı ve yabancı dil öğrenme motivasyonu arasında orta seviyede negatif bir korelasyon olduğu belirlenmiştir. Nitel veriler ise yabancı dil konuşma kaygısının kendine özgü sebep, değişkenler, sonuç ve öğrenci üzerindeki etkileriyle ayrı bir olgu olduğu anlaşılmıştır.

Bozavli ve Gülmez (2012) “Türk Öğrencilerin Anadili İngilizce Olan ve Olmayan Dil Sınıflarında Konuşma Kaygısı ile İlgili Bakış Açıları” isimli çalışmalarında yabancı dil kaygısının İngilizce sınıflarındaki anadili İngilizce olan ve olmayanlardaki etkisini ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Katılımcılar anadili İngilizce olan 38 öğrenci ve anadili İngilizce olmayan ve İngilizce dersini ikinci yabancı dil olarak haftada 22 saat alan 52 öğrencinin bulunduğu iki gruptan oluşmaktadır. Katılımcılara Horwitz ve diğerleri (1986) tarafından geliştirilen 23 maddelik yabancı dil konuşma ölçeği uygulanmış ve verilerin analizi sonucunda iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Ancak ortalama sonuçları anadili İngilizce olan grubun anadili İngilizce olmayan gruba göre daha yüksek düzeyde kaygıya sahip olduğunu göstermektedir.

Anadili İngilizce Olmayan İngilizce Öğretmenlerinin Yabancı Dil Konuşma Kaygıları İle İlgili Diğer Ülkelerdeki Çalışmalar

Horwitz öğretecekleri dil anadilleri olmayan aday Rusça ve İngilizce öğretmenleri ile yaptığı çalışmalarda katılımcılara yabancı dil kaygısı hakkındaki duyguları ve ortak dil öğretimi uygulamaları tercihleri sorulmuş ve katılımcıların çoğunluğunun kayda değer seviyede yabancı dil kaygısından muzdarip oldukları belirlenmiştir. Çalışmaların sonuçlarına göre dil öğretiminin etkililiği üzerinde bir etkiye sahip olmasa da bu kaygının öğretmenlerin zihinsel iyilikleri, mutlulukları ve meslek tatminleri açısından oldukça zararlı olabileceği dile getirilmiştir. Ancak kaygı düzeyi daha yüksek olan katılımcıların daha yenilikçi ve yoğun bir şekilde hedef dilin kullanımını gerektiren öğretim uygulamalarını en az diğerleri kadar etkili olarak nitelendirmelerine rağmen bu uygulamaları kullanmayı öngörmedikleri belirlenmiştir (Horwitz, 1996).

Horwitz (1996) “Öğretmenlerin de Morali Bozular: Dil Öğretmenlerinin Yabancı Dil Kaygısı Duygularının Farkedilmesi ve Teskin Edilmesi” isimli çalışmasında yabancı dil kaygısının sadece öğrenciler tarafından değil, yaşam boyu devam edebilecek bir süreç olan dil öğrenimi kendisi için de henüz bitmemiş öğretmenlerin de bu tür kaygıya sahip olduklarını dile getirmektedir. Çalışmada yabancı dil kaygısının öğretmenlerin öz-güven duygularını nasıl etkilediği, hedef dil kullanımı

ve öğretim tercihleri tartışılmış ve öğretmenlerin hedef dilde kendilerine güvenlerinin nasıl artırılacağına dair önerilerde bulunulmuştur.

Yoon (2012) anadili İngilizce olmayan İngilizce öğretmen adaylarının yaşadığı yabancı dil kaygısının kaynaklarını incelemeyi amaçladığı “İngilizce’ye Rağmen İngilizce Öğretmek: Anadili İngilizce Olmayan İngilizce Öğretmen Adaylarının Kaygılarının İncelenmesi” isimli çalışmasında Seoul, Güney Kore’de bir devlet üniversitesinde 52 İngilizce öğretmenliği bölümü öğrencisine staj dönemleri esnasında 24 maddelik bir ölçek uygulamıştır. Uygulanan ölçek Horwitz ve diğerleri (1986) tarafından geliştirilen Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeğinin aday dil öğretmenleri için uyarlanmış formudur. Araştırma kapsamında katılımcıların staj dönemlerinde en etkili dil kaygısı faktörü hangisidir ve mikro öğretim derslerini uygularken hangi dil kaygısı faktörleri onları en fazla etkiler sorularına cevap aranmıştır. Sonuç olarak en etkili faktör ‘Sınıfta İngilizce konuşma üzerine kaygı’ olarak belirlenmiş ve diğer faktörler ‘Öz-güvene Dayalı Dil Kaygısı’, ‘Derse Hazırlık Hakkında Dil Kaygısı’ ve ‘Dil Kaygısının Üstesinden Gelme Çabaları’ olarak sıralanmıştır.

Anadili İngilizce Olmayan İngilizce Öğretmenlerinin Yabancı Dil Konuşma Kaygıları İle İlgili Ülkemizdeki Çalışmalar

Karakaya (2011) “İngilizce Öğretmenlerinin Yabancı Dil Dinleme ve Konuşma Kaygı Seviyesi ve Bu Becerileri Öğretme Yeterlilikleri” isimli yüksek lisans tez çalışmasında İngilizce öğretmenlerinin dinleme ve konuşma kaygı seviyeleri ve bu becerileri öğretme yeterliliklerini incelemektedir. Bu çalışmada iki devlet üniversitesi ve iki özel üniversitenin hazırlık okullarında çalışmakta olan İngilizce okutmanlarını katılımcılar olarak belirlemiştir. Çalışmada katılımcıların dinleme ve konuşma seviyeleri ve İngilizce konuşulan bir ülkede yaşamalarının, öğretmenlik deneyimlerinin ve çalıştıkları kurumun kaygı seviyelerine etkisi olup olmadığı incelenmiştir. Ayrıca katılımcıların bu becerileri öğretme yeterlilikleri ve mezun oldukları bölümün, yüksek lisans çalışmalarının, hizmet içi eğitim programlarına katılımlarının, öğretmenlik deneyimlerinin ve çalıştıkları kurumun bu becerileri öğretme yeterliliklerine etkisi araştırılmıştır. Ayrıca katılımcıların müfredat kapsamında dinleme ve konuşma becerilerini ne kadar sıklıkla öğrettikleri belirlenip bunun bu becerileri öğretme yeterliliklerine etkisi olup olmadığı irdelenmiştir. Çalışma kapsamında 150 İngilizce

okutmanına uygulanan anket ve 9 okutman ile yapılan mülakatlar yoluyla veriler elde edilmiştir. Araştırma sonuçları katılımcıların genel olarak orta seviyede yabancı dil dinleme ve konuşma kaygısına sahip olduklarını; yabancı dil öğrenme ve öğretmenlik deneyimlerinin, İngilizce konuşulan ülkelerde bir süre yaşamalarının kaygı seviyesi üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu; birçoğunun bu becerilerde kendilerini yeterli hissettiklerini ve hizmet içi eğitim programları, yüksek lisans çalışmaları ve öğretmenlik deneyimlerinin bu beceriler üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca katılımcıların kaygı seviyeleri ile dinleme ve konuşma becerilerini öğretme yeterlilikleri arasında orta seviyede negatif bir ilişki bulunmuştur. Son olarak, katılımcıların çalıştıkları kurumun müfredatı kapsamında derslerde bu becerileri öğretme sıklığı ile bu becerileri öğretme arasında pozitif bir ilişki keşfedilmiştir. Dolayısıyla okutmanların çalıştığı kurumun ve müfredatının yabancı dil dinleme ve konuşma becerilerini öğretme yeterlilikleri üzerinde bir etkiye sahip olduğunu söylemek mümkündür.

Tüm ve Kunt (2013) öğretmen adaylarının İngilizce konuşurken yaşadıkları dil kaygısını incelemeyi amaçlayan “İngilizce Öğretmen Adaylarının Konuşma Kaygısı” isimli çalışmalarında 131 öğretmen adayına anket ve mülakatlar uygulamışlardır. Çalışma sonucunda katılımcıların belirgin düzeyde dil kaygısına sahip olduğu ortaya çıkarılmıştır. Katılımcılar tarafından yaşanan bu kaygının dilbilgisi kurallarına uymak ve konuşma becerilerinin uygulanması alanlarında olumsuz etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Ünyılmaz (2014) anadili İngilizce olmayan İngilizce okutmanlarının yabancı dil dinleme ve konuşma kaygılarının olup olmadığını araştırdığı “Anadili İngilizce Olmayanların Yabancı Dil Öğretme Kaygısı Üzerine Bir Çalışma” isimli yüksek lisans tez çalışmasında aynı zamanda bu kaygıların katılımcıların öz yeterlilikleri ile ilişkili olup olmadığı ve öğretmenlik deneyim yılına göre farklılık gösterip göstermediğini incelemiştir. Adıyaman, Hasan Kalyoncu ve Gaziantep Üniversitelerinde görev yapmakta olan 100 okutman ile yürütülen araştırmada üç farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlar Kim (2000) tarafından geliştirilen ve Karakaya (2011) tarafından uyarlanan Yabancı Dil Dinleme Kaygısı Ölçeği, Wood (1999) tarafından geliştirilen ve yine Karakaya (2011) tarafından uyarlanan Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretmenlerinin Yabancı Dil Konuşma Kaygısı Ölçeği ve Tschannen-Moran ve

Woolfolk Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve Eslami ve Fatahi (2008) tarafından uyarlanan Öğretmen Etkililik Hissi Ölçeğidir. Sonuçlar katılımcıların orta seviyede yabancı dil dinleme ve konuşma kaygısına sahip olduğunu, öz yeterlikle konuşma kaygısı arasında orta seviyede pozitif bir ilişki olduğunu ve bu kaygıların deneyim yılına göre farklılık göstermediğini ortaya koymuştur.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, araştırmada kullanılan ölçme araçları, veri toplama süreci ve elde edilen verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel tekniklere yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu araştırma nicel araştırma türlerinden olan tarama (betimsel) modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Karasar (2012) tarama modelini, geçmişte veya günümüzdeki bir durumu üzerinde herhangi bir değişiklik yapma amacı gütmeksizin içinde bulunduğu şartlar dahilinde ve aslına uygun şekilde sadece gözlemleyip betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımı olarak tanımlamaktadır. Bu sebeple tarama modelini tanımlayıcı, var olanı ortaya çıkarıcı model olarak da nitelendirmek mümkündür. Alan yazında, tarama araştırmaları alan araştırmalarından farklı olarak konunun derinlemesine değil, genişlemesine irdelendiği bir tür olarak tanımlamaktadır (Büyüköztürk, 2012; Ural ve Kılıç, 2006).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2013 – 2014 eğitim öğretim yılında Ankara ilinde bulunan iki devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim görmekte olan ve anadili İngilizce olmayan 631 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Bu iki devlet üniversitesinin birinde öğretim dili Türkçe iken, diğerinde İngilizcedir. Toplanan veriler, her iki üniversitedeki İngilizce Öğretmenliği bölümlerindeki 1, 2, 3 ve 4. sınıflardan dengeli sayıda elde edilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan 631 İngilizce öğretmen adayına ait cinsiyet, yaş, mezun olunan lise türü, resmi olarak İngilizce öğrenme süresi, İngilizce öğretim süresi, İngilizce konuşulan ülkelerde bulunma durumu, sınıf düzeyi, akademik ortalama ve öğretim diline ilişkin demografik bilgiler Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.1. Araştırmanın Örneklemine Oluşturan İngilizce Öğretmen Adaylarının Demografik Bilgileri

Demografik Özellikler		F	%
Cinsiyet	Kadın	489	77.5
	Erkek	142	22.5
Yaş	21 ve altı	414	65.8
	22-24	190	30.2
	25 ve üstü	25	4.0
İngilizce Öğrenme Süresi	5-8 yıl	108	17.9
	9-12 yıl	350	57.9
	13 ve üstü yıl	146	24.2
İngilizce Öğretme Süresi	0 yıl	466	74.9
	1-2 yıl	110	17.7
	3 ve üstü yıl	46	7.4
İngilizce Konuşulan Ülkelerde Bulunma	Evet	50	8.0
Sınıf Düzeyi	Hayır	575	92.0
	1	172	27.3
	2	136	21.6
	3	190	30.1
	4	133	21.1
Akademik Ortalama	AA: 4.00 - 3.51	106	20.6
	BA: 3.50 - 3.01	193	37.5
	BB: 3.00 - 2.51	161	31.3
	CB: 2.50 - 2.01	54	10.5
Mezun Olunan Lise Türü	Anadolu Lisesi	180	28.8
	Anadolu Öğretmen Lisesi	413	66.1
	Diğer	32	5.1
Üniversitenin Öğretim Dili	Türkçe	324	51.3
	İngilizce	307	48.7

Ölçme Araçları

Araştırma verilerinin toplanmasında Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği Türk dili ve kültürüne uyarlanılarak kullanılmıştır. Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği Horwitz (1983) tarafından geliştirilen anketler uyarlanılarak Yoon (2012) tarafından “Teaching English though English: Exploring Anxiety in Non-native Pre-service ESL Teachers” isimli makalesinde hazırlanmıştır. Ölçeğin aslı 24 madde, 2 açık uçlu soru ve 4 boyuttan

oluşmaktadır. Anadili İngilizce olmayan aday öğretmenlerin yabancı dil konuşma kaygı düzeylerini belirleyebilmek amacıyla kullanılan ölçek ilk olarak İngilizce öğretmenliği bölümü mezunu 3 İngilizce okutmanı ve yine İngilizce öğretmenliği bölümü mezunu olup Eğitim Bilimlerinde görev yapmakta olan 2 eğitim programcısı tarafından Türk dili ve kültürüne uyarlanmıştır. Uyarlama sonrasında ölçeğin uygun olup olmadığını belirlemek için İngilizce öğretmenliği ve Eğitim Bilimleri bölümlerindeki uzmanların görüşüne başvurulmuştur. Bu aşamada ölçekteki 2 açık uçlu sorunun kullanılmamasına ve ölçeğe iki yeni madde (25 ve 26. maddeler) eklenmesine karar verilmiştir. Ölçeğin ortaya çıkan yeni formundaki değişkenler arasındaki ilişkilerden hareketle faktör dağılımını bulmak için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda ölçeğin orijinalinden farklı şekilde 5 boyut ortaya çıkmıştır. 1. boyut “Genel olarak İngilizce konuşma” (1, 2, 3, 4, 5, 8, 9, 13, 15, 20 ve 21. maddeler), 2. boyut “Sınıfta İngilizce konuşma” (6, 7, 10, 11, 12, 14, 24, 25 ve 26. maddeler), 3. boyut “İngilizce konuşurken hata yapma” (22 ve 23. maddeler), 4. boyut “Mikro öğretim” (17 ve 18. maddeler) ve 5. boyut “İngilizce konuşurken kaygının üstesinden gelme çabaları” (16 ve 19. maddeler) olarak adlandırılmıştır. Gerekli güvenirlik geçerlik çalışmaları yapıldıktan sonra ölçek aday öğretmenlere uygulanmıştır.

Ölçeğin güvenirlik ve geçerlik çalışmaları için gerekli açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi araştırmanın çalışma grubu olan 631 öğretmen adayından elde edilen verilerle yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizinden elde edilen güvenirlik değerinin ve doğrulayıcı faktör analiziyle hesaplanan uyum indekslerinin ölçeğin güvenilir ve geçerli olduğuna işaret etmesi ve analizlerden sonra ölçekte herhangi bir değişiklik yapılmaması sebebiyle ölçeğin tekrar uygulanmasına gerek görülmemiştir.

Ölçme aracının güvenirliği ve geçerliği için yapılan analizler sonucunda elde edilen veriler ve değerler şu şekildedir:

Güvenirlilik

Tablo 3.2. Ölçme Aracının Güvenirlilik Değeri

Yabancı Dil Konuşma Kaygısı Kaynakları / Boyutları	Cronbach <i>a</i>
Genel Olarak İngilizce Konuşma	<i>a</i> = .85
Sınıfta İngilizce Konuşma	<i>a</i> = .87
Hata Yapma	<i>a</i> = .93
Mikro Öğretim	<i>a</i> = .81
Kaygının Üstesinden Gelme Çabaları	<i>a</i> = .85

Tablo 3.2’de ölçme aracının güvenirlilik değerleri gösterilmiştir. Ölçme aracının güvenirlilik düzeyinin yüksek olduğu görülmektedir.

Geçerlik

Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği’nin geçerlik çalışması çerçevesinde Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen uyum indeksleri Tablo 3.3’te verilmiştir.

Tablo 3.3. Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği’nin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucu Hesaplanan Uyum İndeksleri (İyi Uyum Değerleri Kaynak: Şimşek (2007))

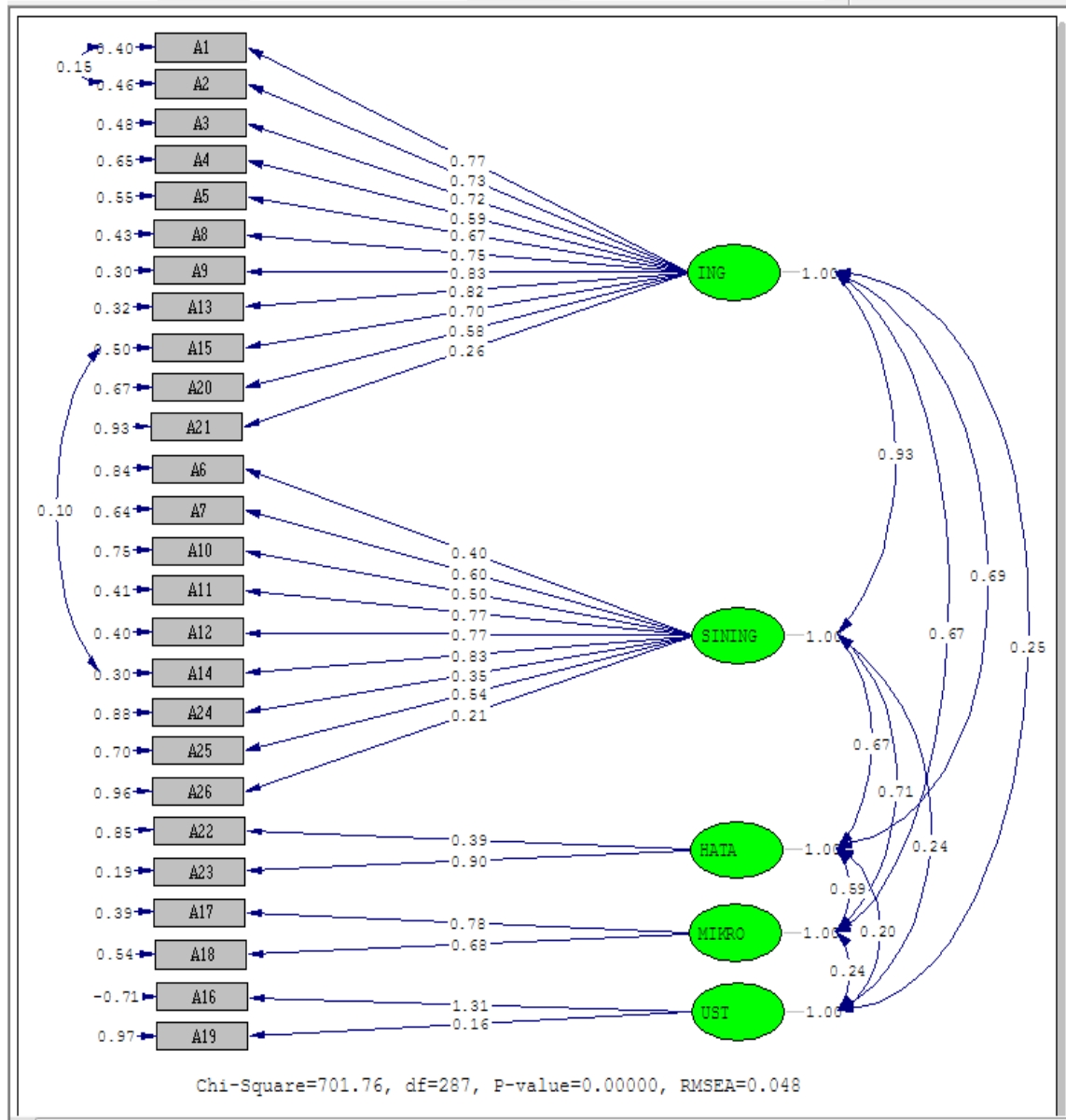
Uyum İndeksi	Kabul Edilebilir Değer	Gözlenen Değer
Kay-Kare/Serbestlik Derecesi	≤ 3.00	2.44
GFI	≥ 0.90	0.92
AGFI	≥ 0.80	0.90
NNFI	≥ 0.90	0.98
CFI	≥ 0.90	0.99
RMSR	≤ 0.10	0.043
RMSEA	≤ 0.06 veya ≤ 0.08	0.048

GFI=goodness-of-fit index (iyilik uyum indeksi)
AGFI=adjusted goodness-of-index (düzenlenmiş iyilik uyum indeksi)
NNFI=non-normed fit index (normlaştırılmamış uyum indeksi)
CFI=comparative fit index (karşılaştırmalı uyum indeksi)
RMSR=root mean square residual (artık ortalamaların karakökü,RMR)
RMSEA=root mean square error of approximation (yaklaşık hataların ortalama karakökü, RMSEA)

Tablo 3.3 incelendiğinde Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucunda elde edilen uyum indeksleri GFI = 0.92, AGFI = 0.90, NNFI = 0.98 , CFI = 0.99, RMSR = 0.043, RMSEA = 0.0043 olarak hesaplandığı belirlenmiştir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucunda hesaplanan Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği'nin standart çözelti (standardized solution) değerleri Şekil 3.1'de ve t değerleri (t-values) Şekil 3.2'te verilmiştir.

Şekil 3.1. Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği'nin standart çözelti (standardized solution) değerleri



Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecinde anadili İngilizce olmayan İngilizce öğretmen adaylarının yabancı dil konuşma kaygı düzeylerini belirlemek amacıyla “Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin üniversite öğrencilerine uygulanabilmesi için rektörlükler aracılığıyla resmi izinler alınmıştır. Sonrasında araştırmacı tarafından İngilizce Öğretmenliği bölümü öğretim elemanları ile görüşerek iki üniversiteyi de içeren bir haftalık uygulama programı hazırlanmıştır. Ölçek bu program dâhilinde araştırmacı tarafından İngilizce öğretmen adaylarına kendi bölümlerinde derslerinin başlangıcında bireysel olarak uygulanmıştır. Araştırmacı uygulama öncesinde araştırmanın amacı ile ilgili gerekli açıklamaları yapmış ve her bir uygulama yaklaşık 10 dakikalık sürede gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Elde edilen veriler SPSS 20.00 paket programı kullanılarak dijital ortama aktarılmıştır. Verileri analiz aşamasına hazırlamak için içerisinde olumsuz ifade bulunan maddeler için “Yeniden Kodlama (Recode)” işlemi yapılmıştır.

Değişkenler arasındaki ilişkilerden hareketle ölçeğin Türkçeye uyarlanması sonucunda elde edilen alt boyutlar bulmak için “Açımlayıcı Faktör Analizi” yapılmıştır. Ortaya çıkan yeni modelin geçerlik çalışması çerçevesinde Lisrel 8.80 paket programı kullanılarak “Doğrulayıcı Faktör Analizi” yapılmıştır.

Araştırmanın birinci alt problemi olan anadili İngilizce olmayan İngilizce öğretmen adaylarının yabancı dil konuşma kaygılarının ne düzeyde olduğunu belirlemek amacıyla kaygı puanlarının ortalama, standart sapma ve minimum maksimum değerleri SPSS 20.00 paket programı kullanılarak hesaplanmıştır.

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında anadili İngilizce olmayan İngilizce öğretmen adaylarının yabancı dil konuşma kaygı düzeylerinin cinsiyet, İngilizce konuşulan ülkelerde bulunma ve öğretim dili değişkenlerine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için “Bağımsız Örneklemeler *t*-Testi” uygulanmıştır. Sırasıyla cinsiyet, İngilizce konuşulan ülkelerde bulunma ve öğretim dili değişkenleri

için yapılan Levene testi sonucuna göre grupların varyansları arasında anlamlı bir farklılık (.069, *p > .05; .356, *p > .05; .880, *p > .05) ortaya çıkmamıştır.

Kaygı düzeylerinin yaş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yaş grupları normal dağılım göstermediği için parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis H-Testi uygulanmıştır.

Kaygı düzeylerinin mezun olunan lise türü, resmi olarak İngilizce öğrenme süresi, İngilizce öğretme süresi, sınıf düzeyi ve akademik ortalama değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek için ise “Tek Yönlü Varyans Analizi” ve anlamlı farklılığın hangi gruplarından kaynaklandığını belirlemek amacıyla “LSD Testi” yapılmıştır. Sırasıyla mezun olunan lise türü, resmi olarak İngilizce öğrenme süresi, İngilizce öğretme süresi, sınıf düzeyi ve akademik ortalama değişkenleri için yapılan Levene testi sonucuna göre grupların varyansları arasında anlamlı bir farklılık (.300, *p > .05; .190, *p > .05; .233, *p > .05; .126, *p > .05; .193, *p > .05) tespit edilmemiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde, araştırmanın alt problemlerine ilişkin analizler sonucunda ulaşılan bulgulara ve bulguların yorumlarına yer verilmiştir. Elde edilen bulgular tablo haline getirilip yorumlanmıştır.

Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Anadili İngilizce olmayan İngilizce öğretmen adaylarının yabancı dil konuşma kaygıları ne düzeydedir?” şeklinde belirlenmiştir.

İngilizce öğretmen adaylarının yabancı dil konuşma kaygılarının ne düzeyde olduğunu belirlemek amacıyla kaygı puanlarının ortalama, standart sapma ve minimum maksimum değerleri hesaplanmıştır. Bu değerler Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1. Anadili İngilizce Olmayan İngilizce Öğretmen Adaylarının Yabancı Dil Konuşma Kaygı Düzeylerine Göre Dağılımı

	N	Minimum	Maksimum	\bar{X}	ss
Genel Olarak İngilizce Konuşma	631	11.00	55.00	32.65	8.70
Sınıfta İngilizce Konuşma	631	9.00	41.00	23.43	6.05
Hata Yapma	631	2.00	10.00	6.47	1.84
Mikro Öğretim	631	2.00	10.00	6.10	1.78
Kaygının Üstesinden Gelme Çabaları	631	2.00	10.00	7.38	1.39
Toplam	631	26	126	76.05	19.77

Tablo 4.1 incelendiğinde yabancı dil konuşma kaygı ölçeğinin en yüksek ortalamaya sahip olan alt boyutunun “genel olarak İngilizce konuşma” ($\bar{x} = 32.65$) olduğu görülmektedir. Alt boyutlardan en düşük ortalamaya sahip olan ise “mikro öğretim” ($\bar{x} = 6.10$) boyutudur. Standart sapmanın en yüksek olduğu alt boyut “genel olarak İngilizce konuşma” ($\bar{x} = 8.70$) boyutudur. Standart sapmanın en düşük olduğu alt boyut “kaygının üstesinden gelme çabaları” ($\bar{x} = 1.39$) olarak tespit edilmiştir.

Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Anadili İngilizce olmayan İngilizce öğretmen adaylarının yabancı dil konuşma kaygı düzeyleri;

- ✓ cinsiyet,
- ✓ yaş,
- ✓ mezun olunan lise türü,
- ✓ resmi olarak İngilizce öğrenme süresi,
- ✓ İngilizce öğretme süresi,
- ✓ İngilizce konuşulan ülkelerde bulunma,
- ✓ sınıf düzeyi,
- ✓ akademik ortalama,
- ✓ öğretim dili değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?” olarak belirlenmiştir.

Anadili İngilizce olmayan İngilizce öğretmen adaylarının yabancı dil konuşma kaygı düzeylerinin cinsiyet, İngilizce konuşulan ülkelerde bulunma ve öğretim dili değişkenlerine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için Bağımsız Örneklem *t*-Testi uygulanmıştır. Kaygı düzeylerinin yaş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla Kruskal Wallis H-Testi uygulanmıştır. Kaygı düzeylerinin mezun olunan lise türü, resmi olarak İngilizce öğrenme süresi, İngilizce öğretme süresi, sınıf düzeyi ve akademik ortalama değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek için ise Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır.

Anadili İngilizce Olmayan İngilizce Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Değişkenine Göre Yabancı Dil Konuşma Kaygı Düzeylerine Ait Bulgular

Anadili İngilizce olmayan İngilizce öğretmen adaylarının yabancı dil konuşma kaygı düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Bağımsız Örneklem T-Testi uygulanmış ve testin sonuçları Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2. Anadili İngilizce Olmayan İngilizce Öğretmen Adaylarının Yabancı Dil Konuşma Kaygı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı

Yabancı Dil Konuşma Kaygısı Kaynakları / Boyutları	Cinsiyet	N	\bar{x}	ss	t	p
Genel Olarak İngilizce Konuşma	Erkek	142	29.18	9.26	5.52	.000*
	Kadın	489	33.66	8.27		
Sınıfta İngilizce Konuşma	Erkek	142	22.00	5.90	3.22	.001*
	Kadın	489	23.84	6.03		
Hata Yapma	Erkek	142	6.00	1.87	3.43	.001*
	Kadın	489	6.60	1.81		
Mikro Öğretim	Erkek	142	5.57	1.79	4.06	.000*
	Kadın	489	6.25	1.75		
Kaygının Üstesinden Gelme Çabaları	Erkek	142	7.02	1.63	3.56	.000*
	Kadın	489	7.49	1.29		

* p< .05

Tablo 4.2 incelendiğinde İngilizce öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre yabancı dil konuşma kaygı düzeylerinin genel olarak İngilizce konuşma [$t_{(629)}= 5.52$, $p<.05$], sınıfta İngilizce konuşma [$t_{(629)}= 3.22$, $p<.05$], hata yapma [$t_{(629)}= 3.43$, $p<.05$], mikro öğretim [$t_{(629)}= 4.06$, $p<.05$] ve kaygının üstesinden gelme çabaları [$t_{(629)}= 3.56$, $p<.05$] alt boyutlarında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin bütün alt boyutlarında; genel olarak İngilizce konuşma ($\bar{x}= 33.66$; 29.18), sınıfta İngilizce konuşma ($\bar{x}= 23.84$; 22.00), hata yapma ($\bar{x}= 6.60$; 6.00), mikro öğretim ($\bar{x}= 6.25$; 5.57) ve kaygının üstesinden gelme çabaları ($\bar{x}= 7.49$; 7.02) kadınların kaygı düzeyinin erkeklerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Anadili İngilizce Olmayan İngilizce Öğretmen Adaylarının Yaş Değişkenine Göre Yabancı Dil Konuşma Kaygı Düzeylerine Ait Bulgular

Anadili İngilizce olmayan İngilizce öğretmen adaylarının yabancı dil konuşma kaygı düzeylerinin yaşa göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yaş grupları arasında normal dağılım olmadığı için parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis H-Testi ve farkın kaynağını inceleyebilmek için Mann Whitney U-Testi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 4.3'te verilmiştir.

Tablo 4.3. Anadili İngilizce Olmayan İngilizce Öğretmen Adaylarının Yabancı Dil Konuşma Kaygı Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Dağılımı

Yabancı Dil Konuşma Kaygısı Kaynakları / Boyutları	Yaş	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Fark (Mann Whitney U-Test)
Genel Olarak İngilizce Konuşma	21 ve altı	414	319.85	2	3.62	.164	
	22-24	190	313.12				
	25 ve üstü	25	248.96				
Sınıfta İngilizce Konuşma	21 ve altı	414	318.63	2	2.58	.275	
	22-24	190	314.51				
	25 ve üstü	25	258.60				
Hata Yapma	21 ve altı	414	311.75	2	0.43	.804	
	22-24	190	322.15				
	25 ve üstü	25	314.42				
Mikro Öğretim	21 ve altı	414	318.72	2	0.71	.700	
	22-24	190	309.80				
	25 ve üstü	25	292.94				
Kaygının Üstesinden Gelme Çabaları	21 ve altı	414	326.51	2	7.03	.030*	1-3
	22-24	190	298.56				
	25 ve üstü	25	249.34				

* $p < .05$

Not: 1: 21 ve altı, 2: 22-24, 3: 25 ve üstü

Tablo 4.3 incelendiğinde İngilizce öğretmen adaylarının yaşa göre yabancı dil konuşma kaygı düzeylerinin kaygının üstesinden gelme çabaları alt boyutunda anlamlı farklılık ortaya koyduğu görülmüştür. Anlamlı farklılığın hangi gruplardan

kaynaklandığını belirlemek amacıyla Mann Whitney U-Testi yapılmış ve 21 ve altı yaş grubuyla 25 ve üstü yaş grubunu arasında fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ölçeğin genel olarak İngilizce konuşma, sınıfta İngilizce konuşma, hata yapma ve mikro öğretim alt boyutlarında yaş değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Anadili İngilizce Olmayan İngilizce Öğretmen Adaylarının Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Göre Yabancı Dil Konuşma Kaygı Düzeylerine Ait Bulgular

Anadili İngilizce olmayan İngilizce öğretmen adaylarının yabancı dil konuşma kaygı düzeylerinin mezun olunan lise türüne göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi ve anlamlı farklılığın hangi gruplarından kaynaklandığını belirlemek amacıyla LSD Testi yapılmıştır. İngilizce öğretmen adaylarının mezun olunan lise türlerine ilişkin yabancı dil konuşma kaygı düzeylerinin ortalaması, standart sapması ve varyans analizi Tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4.4. Anadili İngilizce Olmayan İngilizce Öğretmen Adaylarının Yabancı Dil Konuşma Kaygı Düzeylerinin Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Göre Dağılımı

Yabancı Dil Konuşma Kaygısı Kaynakları / Boyutları	Mezun Olunan Lise Türü	N	\bar{X}	ss	F	p
Genel Olarak İngilizce Konuşma	Anadolu Lisesi	180	32.07	8.34	0.93	.393
	Anadolu Öğretmen Lisesi	413	33.04	8.86		
	Diğer	32	31.85	8.86		
Sınıfta İngilizce Konuşma	Anadolu Lisesi	180	22.62	5.73	2.35	.096
	Anadolu Öğretmen Lisesi	413	23.79	6.13		
	Diğer	32	23.37	6.29		
Hata Yapma	Anadolu Lisesi	180	6.47	1.81	0.72	.485
	Anadolu Öğretmen Lisesi	413	6.44	1.83		
	Diğer	32	6.85	2.22		
Mikro Öğretim	Anadolu Lisesi	180	6.00	1.82	0.87	.418
	Anadolu Öğretmen Lisesi	413	6.15	1.75		
	Diğer	32	5.81	1.95		
Kaygının Üstesinden Gelme Çabaları	Anadolu Lisesi	180	7.35	1.44	0.05	.947
	Anadolu Öğretmen Lisesi	413	7.40	1.37		
	Diğer	32	7.39	1.45		

* p< .05

Tablo 4.4 incelendiğinde ölçeğin hiçbir alt boyutunda İngilizce öğretmen adaylarının mezun olunan lise türüne göre yabancı dil konuşma kaygı düzeylerinde anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Anadili İngilizce Olmayan İngilizce Öğretmen Adaylarının Resmi Olarak İngilizce Öğrenme Süresi Değişkenine Göre Yabancı Dil Konuşma Kaygı Düzeylerine Ait Bulgular

Anadili İngilizce olmayan İngilizce öğretmen adaylarının yabancı dil konuşma kaygı düzeylerinin resmi olarak İngilizce öğrenme süresine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi ve anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla LSD Testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.5'te verilmiştir.

Tablo 4.5. Anadili İngilizce Olmayan İngilizce Öğretmen Adaylarının Yabancı Dil Konuşma Kaygı Düzeylerinin Resmi Olarak İngilizce Öğrenme Süresi Değişkenine Göre Dağılımı

Yabancı Dil Konuşma Kaygısı Kaynakları / Boyutları	İngilizce Öğrenme Süresi	N	\bar{X}	ss	F	p	Fark (LSD)
Genel Olarak İngilizce Konuşma	5-8 yıl	108	33.36	8.98	0.51	.596	
	9-12 yıl	350	32.74	8.55			
	13+ yıl	146	32.23	9.10			
Sınıfta İngilizce Konuşma	5-8 yıl	108	24.91	5.57	3.65	.027*	1-2, 1-3
	9-12 yıl	350	23.24	5.87			
	13+ yıl	146	23.05	6.85			
Hata Yapma	5-8 yıl	108	6.62	1.95	2.37	.094	
	9-12 yıl	350	6.33	1.80			
	13+ yıl	146	6.70	1.91			
Mikro Öğretim	5-8 yıl	108	6.22	1.67	0.77	.463	
	9-12 yıl	350	6.03	1.72			
	13+ yıl	146	6.21	1.97			
Kaygının Üstesinden Gelme Çabaları	5-8 yıl	108	7.18	1.46	2.36	.094	
	9-12 yıl	350	7.48	1.36			
	13+ yıl	146	7.28	1.43			

* p< .05

Not: 1: 5-8 yıl, 2: 9-12 yıl, 3: 13+ yıl

Tablo 4.5 incelendiğinde İngilizce öğretmen adaylarının yabancı dil konuşma kaygı düzeylerinin sınıfta İngilizce konuşma alt boyutunda anlamlı farklılık ortaya koyduğu görülmüştür. Sınıfta İngilizce konuşma alt boyutu incelendiğinde [$F_{(3-601)} = 3.65, p < .05$] 5-8 yıl ile 9-12 yıl ve 5-8 yıl ile 13+ yıl arasında yabancı dil konuşma kaygı düzeyleri açısından anlamlı fark bulunmuştur.

Ölçeğin genel olarak İngilizce konuşma, hata yapma, mikro öğretim ve kaygının üstesinden gelme çabaları alt boyutlarında resmi olarak İngilizce öğrenme süresi değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Anadili İngilizce Olmayan İngilizce Öğretmen Adaylarının İngilizce Öğretme Süresi Değişkenine Göre Yabancı Dil Konuşma Kaygı Düzeylerine Ait Bulgular

Anadili İngilizce olmayan İngilizce öğretmen adaylarının yabancı dil konuşma kaygı düzeylerinin İngilizce öğretme süresine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi ve anlamlı farklılığın hangi gruplarından kaynaklandığını belirlemek amacıyla LSD Testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.6'da verilmiştir.

Tablo 4.6. Anadili İngilizce Olmayan İngilizce Öğretmen Adaylarının Yabancı Dil Konuşma Kaygı Düzeylerinin İngilizce Öğretme Süresi Değişkenine Göre Dağılımı

Yabancı Dil Konuşma Kaygısı Kaynakları / Boyutları	İngilizce Öğretme Süresi	N	\bar{X}	ss	F	p	Fark (LSD)
Genel Olarak İngilizce Konuşma	0 yıl	466	33.61	8.46	11.17	.000*	1-2, 1-3
	1-2 yıl	110	29.58	8.61			
	3+ yıl	46	30.59	9.91			
Sınıfta İngilizce Konuşma	0 yıl	466	24.00	5.91	8.11	.000*	1-2, 1-3
	1-2 yıl	110	22.03	6.07			
	3+ yıl	46	21.26	6.71			
Hata Yapma	0 yıl	466	6.54	1.86	1.84	.159	
	1-2 yıl	110	6.17	1.68			
	3+ yıl	46	6.60	1.97			
Mikro Öğretim	0 yıl	466	6.21	1.72	4.23	.015*	1-2
	1-2 yıl	110	5.68	1.91			
	3+ yıl	46	5.95	1.95			
Kaygının Üstesinden Gelme Çabaları	0 yıl	466	7.44	1.38	2.04	.130	
	1-2 yıl	110	7.17	1.35			
	3+ yıl	46	7.22	1.59			

* p< .05

Not: 1: 0 yıl, 2: 1-2 yıl, 3: 3+ yıl

Tablo 4.6 incelendiğinde İngilizce öğretmen adaylarının yabancı dil konuşma kaygı düzeylerinin genel olarak İngilizce konuşma, sınıfta İngilizce konuşma ve mikro öğretim alt boyutlarında anlamlı farklılık ortaya koyduğu görülmüştür. Genel olarak İngilizce konuşma alt boyutu incelendiğinde [$F_{(3-619)}=11.17, p<.05$] 0 yıl ile 1-2 yıl ve 0 yıl ile 3+ yıl arasında yabancı dil konuşma kaygı düzeyleri açısından anlamlı fark

bulunmuştur. Sınıfta İngilizce konuşma alt boyutu incelendiğinde [$F_{(3-619)}=8.11, p<.05$] 0 yıl ile 1-2 yıl ve 0 yıl ile 3+ yıl arasında yabancı dil konuşma kaygı düzeyleri açısından anlamlı fark bulunmuştur. Mikro öğretim alt boyutu incelendiğinde [$F_{(3-619)}=4.23, p<.05$] 0 yıl ile 1-2 yıl arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Ölçeğin hata yapma ve kaygının üstesinden gelme çabaları alt boyutlarında İngilizce öğretme süresi değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Anadili İngilizce Olmayan İngilizce Öğretmen Adaylarının İngilizce Konuşulan Ülkelerde Bulunma Değişkenine Göre Yabancı Dil Konuşma Kaygı Düzeylerine Ait Bulgular

Anadili İngilizce olmayan İngilizce öğretmen adaylarının yabancı dil konuşma kaygı düzeylerinin İngilizce konuşulan ülkelerde bulunma değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Bağımsız Örneklemeler *t*-Testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.7. Anadili İngilizce Olmayan İngilizce Öğretmen Adaylarının Yabancı Dil Konuşma Kaygı Düzeylerinin İngilizce Konuşulan Ülkelerde Bulunma Değişkenine Göre Dağılımı

Yabancı Dil Konuşma Kaygısı Kaynakları / Boyutları	İngilizce		N	\bar{X}	ss	t	p
	Konuşulan Ülkelerde Bulunma						
Genel Olarak İngilizce Konuşma	Evet	50	26.82	8.64	5.02	.000*	
	Hayır	575	33.16	8.55			
Sınıfta İngilizce Konuşma	Evet	50	21.67	6.84	2.14	.032*	
	Hayır	575	23.58	5.97			
Hata Yapma	Evet	50	6.27	1.93	0.80	.419	
	Hayır	575	6.49	1.83			
Mikro Öğretim	Evet	50	5.34	2.01	3.16	.002*	
	Hayır	575	6.16	1.74			
Kaygının Üstesinden Gelme Çabaları	Evet	50	7.00	1.88	2.04	.041*	
	Hayır	575	7.42	1.34			

* $p < .05$

Tablo 4.7 incelendiğinde İngilizce öğretmen adaylarının İngilizce konuşulan ülkelerde bulunma durumuna göre yabancı dil konuşma kaygı düzeylerinin genel olarak

İngilizce konuşma [$t_{(623)}= 5.02, p<.05$], sınıfta İngilizce konuşma [$t_{(623)}= 2.14, p<.05$], mikro öğretim [$t_{(623)}= 3.16, p<.05$] ve kaygının üstesinden gelme çabaları [$t_{(623)}= 2.04, p<.05$] alt boyutlarında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin genel olarak İngilizce konuşma ($\bar{x}= 33.16; 26.82$), sınıfta İngilizce konuşma ($\bar{x}= 23.58; 21.67$), mikro öğretim ($\bar{x}= 6.16; 5.34$) ve kaygının üstesinden gelme çabaları ($\bar{x}= 7.42; 7.00$) alt boyutlarında İngilizce konuşulan ülkelerde bulunmayanların kaygı düzeyinin bulunanlardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Ölçeğin hata yapma alt boyutunda İngilizce konuşulan ülkelerde bulunma değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Anadili İngilizce Olmayan İngilizce Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Yabancı Dil Konuşma Kaygı Düzeylerine Ait Bulgular

Anadili İngilizce olmayan İngilizce öğretmen adaylarının yabancı dil konuşma kaygı düzeylerinin sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi ve anlamlı farklılığın hangi gruplarından kaynaklandığını belirlemek amacıyla LSD Testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8. Anadili İngilizce Olmayan İngilizce Öğretmen Adaylarının Yabancı Dil Konuşma Kaygı Düzeylerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımı

Yabancı Dil Konuşma Kaygısı Kaynakları / Boyutları	Sınıf Düzeyi	N	\bar{X}	ss	F	p	Fark (LSD)
Genel Olarak İngilizce Konuşma	1	172	32.04	8.80	2.52	.057	
	2	136	33.44	8.07			
	3	190	33.60	8.76			
	4	133	31.28	8.96			
Sınıfta İngilizce Konuşma	1	172	22.77	5.44	3.72	.011*	1-2, 1-3, 2-4, 3-4
	2	136	24.19	5.59			
	3	190	24.19	6.35			
	4	133	22.40	6.59			
Hata Yapma	1	172	6.18	1.86	1.93	.123	
	2	136	6.63	1.83			
	3	190	6.54	1.76			
	4	133	6.56	1.91			
Mikro Öğretim	1	172	5.69	1.47	7.19	.000*	1-2, 1-3, 2-4, 3-4
	2	136	6.39	1.69			
	3	190	6.41	1.86			
	4	133	5.86	1.97			
Kaygının Üstesinden Gelme Çabaları	1	172	7.42	1.29	4.65	.003*	1-4, 2-4, 3-4
	2	136	7.61	1.18			
	3	190	7.45	1.40			
	4	133	7.01	1.63			

* p< .05

Tablo 4.8 incelendiğinde İngilizce öğretmen adaylarının yabancı dil konuşma kaygı düzeyleri arasında sınıfta İngilizce konuşma, mikro öğretim ve kaygının üstesinden gelme çabaları alt boyutları bakımından anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Sınıfta İngilizce konuşma alt boyutu incelendiğinde [$F_{(4-627)}=3.72$, $p<.05$] 1 ile 2, 1 ile 3, 2 ile 4 ve 3 ile 4. sınıflar arasında yabancı dil konuşma kaygı düzeyleri açısından anlamlı fark bulunmuştur. Mikro öğretim alt boyutu incelendiğinde [$F_{(4-627)}=7.19$, $p<.05$] 1 ile 2, 1 ile 3, 2 ile 4 ve 3 ile 4. sınıflar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Kaygının üstesinden gelme çabaları alt boyutu incelendiğinde [$F_{(4-627)}=4.65$, $p<.05$] 1 ile 4, 2 ile 4 ve 3 ile 4. sınıflar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Ölçeğin genel olarak İngilizce konuşma ve hata yapma alt boyutlarında sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Anadili İngilizce Olmayan İngilizce Öğretmen Adaylarının Akademik Ortalama Değişkenine Göre Yabancı Dil Konuşma Kaygı Düzeylerine Ait Bulgular

Anadili İngilizce olmayan İngilizce öğretmen adaylarının yabancı dil konuşma kaygı düzeylerinin akademik ortalamaya göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi ve anlamlı farklılığın hangi gruplarından kaynaklandığını belirlemek amacıyla LSD Testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.9'da verilmiştir.

Tablo 4.9. Anadili İngilizce Olmayan İngilizce Öğretmen Adaylarının Yabancı Dil Konuşma Kaygı Düzeylerinin Akademik Ortalama Değişkenine Göre Dağılımı

Yabancı Dil Konuşma Kaygısı Kaynakları / Boyutları	Akademik Ortalama	N	\bar{X}	ss	F	p	Fark (LSD)
Genel Olarak İngilizce Konuşma	AA: 4.00 - 3.51	106	31.67	9.04	2.15	.093	
	BA: 3.50 - 3.01	193	31.68	7.97			
	BB: 3.00 - 2.51	161	32.93	8.71			
	CB: 2.50 - 2.01	54	34.69	9.84			
Sınıfta İngilizce Konuşma	AA: 4.00 - 3.51	106	21.51	5.76	6.76	.000*	1-3, 1-4, 2-4, 3-4
	BA: 3.50 - 3.01	193	22.85	5.56			
	BB: 3.00 - 2.51	161	23.81	5.97			
	CB: 2.50 - 2.01	54	25.65	7.16			
Hata Yapma	AA: 4.00 - 3.51	106	6.52	1.79	0.22	.878	
	BA: 3.50 - 3.01	193	6.35	1.74			
	BB: 3.00 - 2.51	161	6.44	1.98			
	CB: 2.50 - 2.01	54	6.48	1.71			
Mikro Öğretim	AA: 4.00 - 3.51	106	6.03	1.54	0.21	.889	
	BA: 3.50 - 3.01	193	6.03	1.64			
	BB: 3.00 - 2.51	161	6.03	1.98			
	CB: 2.50 - 2.01	54	6.23	1.89			
Kaygının Üstesinden Gelme Çabaları	AA: 4.00 - 3.51	106	7.54	1.24	3.68	.012*	1-4, 2-3, 2-4,
	BA: 3.50 - 3.01	193	7.56	1.27			
	BB: 3.00 - 2.51	161	7.24	1.54			
	CB: 2.50 - 2.01	54	6.96	1.56			

* p< .05

Not: 1: AA, 2: BA, 3: BB, 4: CB

Tablo 4.9 incelendiğinde İngilizce öğretmen adaylarının yabancı dil konuşma kaygı düzeylerinin sınıfta İngilizce konuşma ve kaygının üstesinden gelme çabaları alt boyutlarında anlamlı farklılık ortaya koyduğu görülmüştür. Sınıfta İngilizce konuşma alt boyutu incelendiğinde [$F_{(4-510)}=6.76, p<.05$] AA ile BB, AA ile CB, BA ile CB ve BB ile CB harf notları arasında yabancı dil konuşma kaygı düzeyleri açısından anlamlı fark bulunmuştur. Kaygının üstesinden gelme çabaları alt boyutu incelendiğinde [$F_{(4-510)}=3.68, p<.05$] AA ile CB, BA ile BB ve BA ile CB harf notları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Ölçeğin genel olarak İngilizce konuşma, mikro öğretim ve hata yapma alt boyutlarında sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Anadili İngilizce Olmayan İngilizce Öğretmen Adaylarının Öğretim Dili Değişkenine Göre Yabancı Dil Konuşma Kaygı Düzeylerine Ait Bulgular

Anadili İngilizce olmayan İngilizce öğretmen adaylarının yabancı dil konuşma kaygı düzeylerinin kendi üniversitelerinin öğretim diline göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Bağımsız Örneklem *t*-Testi uygulanmış ve testin sonuçları Tablo 4.10'da verilmiştir.

Tablo 4.10. Anadili İngilizce Olmayan İngilizce Öğretmen Adaylarının Yabancı Dil Konuşma Kaygı Düzeylerinin Öğretim Dili Değişkenine Göre Dağılımı

Yabancı Dil Konuşma Kaygısı Kaynakları / Boyutları	Öğretim Dili	N	\bar{X}	ss	<i>t</i>	<i>p</i>
Genel Olarak İngilizce Konuşma	Türkçe	324	33.26	8.38	1.81	.070
	İngilizce	307	32.01	8.99		
Sınıfta İngilizce Konuşma	Türkçe	324	23.56	5.90	0.55	.577
	İngilizce	307	23.29	6.20		
Hata Yapma	Türkçe	324	6.64	1.85	2.48	.013*
	İngilizce	307	6.28	1.81		
Mikro Öğretim	Türkçe	324	6.06	1.77	0.51	.608
	İngilizce	307	6.13	1.78		
Kaygının Üstesinden Gelme Çabaları	Türkçe	324	7.36	1.37	0.40	.687
	İngilizce	307	7.41	1.41		

* $p < .05$

Tablo 4.10 incelendiğinde İngilizce öğretmen adaylarının öğretim diline göre yabancı dil konuşma kaygı düzeylerinin hata yapma alt boyutunda [$t_{(629)}= 2.48, p<.05$] anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin genel olarak İngilizce konuşma, sınıfta İngilizce konuşma, mikro öğretim ve kaygının üstesinden gelme çabaları alt boyutlarında öğretim dili değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Ölçeğin genel olarak İngilizce konuşma ($\bar{x} = 33.26; 32.01$), sınıfta İngilizce konuşma ($\bar{x} = 23.56; 23.29$) ve hata yapma ($\bar{x} = 6.64; 6.28$) alt boyutlarında öğretim dili Türkçe olan üniversitede öğrenim görmekte olan İngilizce öğretmen adaylarının kaygı düzeyi daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ancak diğer taraftan mikro öğretim ($\bar{x} = 6.13; 6.06$) ve kaygının üstesinden gelme çabaları ($\bar{x} = 7.41; 7.02$) alt boyutlarında öğretim dili İngilizce olan üniversitede öğrenim görmekte olan İngilizce öğretmen adaylarının kaygı düzeyinin daha yüksek olduğu ortaya çıkarılmıştır.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Bu bölümde araştırma bulguları konu ile ilgili geçmiş araştırmaların sonuçları ile karşılaştırmalı olarak tartışılmıştır.

Bu çalışmada, anadili İngilizce olmayan İngilizce öğretmen adaylarının yabancı dil konuşma kaygı düzeyleri ve bu kaygı düzeyinin cinsiyet, yaş, mezun olunan lise türü, resmi olarak İngilizce öğrenme süresi, İngilizce öğretim süresi, İngilizce konuşulan ülkelerde bulunma durumu, sınıf düzeyi, akademik ortalama ve öğretim dili değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği sorularına yanıt aranmıştır. Bu sorulara cevap bulmak amacıyla katılımcılar olarak belirlenen 631 anadili İngilizce olmayan İngilizce öğretmen adayına kaygı düzeylerini ve bu kaygıya sebep olan etkenleri belirlemek amacıyla bir ölçek uygulanmıştır. Katılımcılardan elde edilen veriler betimleyici ve çıkarımsal olarak analiz edilmiştir. Analiz sonuçları her bir alt problem başlığı altında tartışılmıştır.

Araştırmanın birinci alt problemi “Anadili İngilizce olmayan İngilizce öğretmen adaylarının yabancı dil konuşma kaygıları ne düzeydedir?” şeklinde belirlenmiştir.

Anadili İngilizce olmayan İngilizce öğretmen adaylarının yabancı dil konuşma kaygı düzeyleri incelendiğinde en yüksek ortalamanın “genel olarak İngilizce konuşma”, en düşük ortalamanın ise “mikro öğretim” alt boyutunda olduğu tespit edilmiştir. Kaygı düzeyi ortalamalarına göre 2, 3 ve 4. alt boyutlar sırasıyla “sınıfta İngilizce konuşma”, “kaygının üstesinden gelme çabaları” ve “hata yapma”dır. Yoon (2012) anadili İngilizce olmayan İngilizce öğretmen adaylarının yaşadığı yabancı dil kaygısının kaynaklarını incelemeyi amaçladığı çalışmasında katılımcıların en yüksek kaygıya “sınıfta İngilizce konuşma” boyutunda sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Ancak çalışmamızdaki katılımcıların Türkiye’de İngilizce iletişim kurma imkanlarının oldukça kısıtlı olduğunu göz önüne alırsak, “genel olarak İngilizce konuşma” alt boyutunun “sınıfta İngilizce konuşma” boyutundan daha yüksek bir ortalamaya sahip olması doğal olarak karşılanabilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi “Anadili İngilizce olmayan İngilizce öğretmen adaylarının yabancı dil konuşma kaygı düzeyleri; cinsiyet, yaş, mezun olunan lise türü,

resmi olarak İngilizce öğrenme süresi, İngilizce öğretme süresi, İngilizce konuşulan ülkelerde bulunma, sınıf düzeyi, akademik ortalama ve öğretim dili değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde belirlenmiştir.

Anadili İngilizce olmayan İngilizce öğretmen adaylarının kaygı düzeyi arasında cinsiyet değişkenine göre ölçeğin “genel olarak İngilizce konuşma”, “sınıfta İngilizce konuşma”, “hata yapma”, “mikro öğretim” ve “kaygının üstesinden gelme çabaları” olmak üzere bütün alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Bütün alt boyutlarda kadınların kaygı düzeyinin erkeklerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Kadınların erkeklerden daha yüksek yabancı dil kaygı düzeyine sahip olduğu bulgusu alan yazında yabancı dil kaygısı ve cinsiyet üzerine yapılmış birçok çalışma ile paraleldir. Örneğin Mahmood ve Iqbal (2010), Ergün (2011), Mesri (2012), Öztürk (2012), Sultan (2012), Demirtaş ve Bozdoğan (2013), Park ve French (2013) çalışmalarında kadınların erkeklerden daha yüksek yabancı dil kaygı düzeyine sahip olduklarını belirlemişlerdir. Bu durum kadınların erkeklere oranla daha mükemmeliyetçi bir yapıya sahip olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Gregersen ve Horwitz (2002) yabancı dil kaygısı ve mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkiyi açıklığa kavuşturmaya amaçladıkları çalışmalarında ve Öztürk (2012) yabancı dil kaygısı ile ilgili çalışmasında mükemmeliyetçi bireylerin daha yüksek düzeyde kaygıya sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Dolayısıyla hedef dili sınıf dışında veya içinde konuşurken kullandıkları dilin mükemmel olmasına odaklanan kadınlar, hata yapmamak için fazladan çaba sarfederler ve mikro öğretim uygulamaları için de benzer girişimlerde bulunurlar ve bu nedenle erkeklere oranla daha yüksek düzeyde kaygı hissetmektedirler.

Anadili İngilizce olmayan İngilizce öğretmen adaylarının yaşa göre yabancı dil konuşma kaygı düzeylerinin ölçeğin “kaygının üstesinden gelme çabaları” alt boyutunda anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda istatistiksel olarak anlamlı olan bu farkın 21 yaş ve altı grubuyla 25 yaş ve üstü grubu arasında olduğu ve 21 yaş ve altı grubundaki katılımcıların nispeten daha yüksek kaygı düzeyine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu Onwuegbuzie ve diğerlerinin (1999) çeşitli bölümlerde okuyan üniversite öğrencilerinin yabancı dil kaygısı üzerine yaptığı ve kaygı düzeyinin yaş arttıkça yükseldiği sonucuna ulaştıkları çalışmalarıyla uyuşmamaktadır. Ancak çalışmamızda katılımcıların İngilizce öğretmen adayları oldukları ve dolayısıyla her geçen sene dil üzerine daha fazla zaman harcadıkları göz

önüne alınır, yaş arttıkça kaygı düzeyinin düşüyor olmasının sebebi daha net anlaşılabilir.

Anadili İngilizce olmayan İngilizce öğretmen adaylarının yabancı dil konuşma kaygı düzeyleri arasında mezun olunan lise türü değişkenine göre ölçeğin hiçbir alt boyutunda anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Bu bulgu Onwuegbuzie ve diğerlerinin (1999) lise yıllarında yabancı dil eğitimi almayan öğrencilerin daha yüksek kaygı düzeyine sahip oldukları sonucuna ulaştıkları çalışmaları ile uyumamaktadır. Ancak çalışmamızdaki katılımcıların büyük çoğunluğunun Anadolu Lisesi ve Anadolu Öğretmen Lisesi mezunları olduğu ve dolayısıyla lise yıllarında neredeyse eş değer şekilde yabancı dil eğitimi aldıkları verisini değerlendirdiğimizde, bu gruplar arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmaması oldukça doğaldır. Ancak çalışmamızın ve Onwuegbuzie ve diğerleri tarafından yapılan çalışmanın sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, lisede ve hatta daha erken yıllarda verilen yabancı dil eğitiminin bireyin yabancı dil kaygı düzeyi üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu görülebilmektedir.

Anadili İngilizce olmayan İngilizce öğretmen adaylarının yabancı dil konuşma kaygı düzeylerinin resmi olarak İngilizce öğrenme süresi değişkenine göre “sınıfta İngilizce konuşma” alt boyutunda anlamlı farklılık ortaya koyduğu görülmüştür. Bu alt boyut incelendiğinde 5-8 yıl ile 9-12 yıl ve 5-8 yıl ile 13 ve üstü yıl arasında yabancı dil konuşma kaygı düzeyleri açısından anlamlı fark bulunmuştur. Bu bulgu yaş ve mezun olunan lise türü değişkenlerinin ortaya koyduğu bulgularla paralellik göstermektedir. Ayrıca bu bulgu Onwuegbuzie ve diğerleri (1999), Karakaya (2011) ve Ergün’e (2011) ait çalışmaların sonuçları ile de uyumaktadır. Bu çalışmalarda öğrencinin yabancı dil öğrenme süreleri ve başka bir yabancı dil öğrenme durumları ile yabancı dil kaygı düzeyleri karşılaştırılmış ve yabancı dil öğrenimine daha aşina olan ve ayrıca başka bir yabancı dil daha öğrenen bireylerin daha düşük kaygı seviyesine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla katılımcıların İngilizce öğrenme için ayırdıkları süre uzadıkça, sınıfta İngilizce konuşurken yaşadıkları yabancı dil kaygı düzeylerinin de nispeten azaldığını söylemek mümkündür. Gürsoy ve Akın (2013) 10 ve 14 yaşları arasındaki çocukların sahip oldukları yabancı dil kaygısı ile yaş arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmada daha küçük yaşta çocukların daha az kaygılı oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Bu bulgular ışığında yabancı dil eğitimine ne kadar erken yaşta

başlanırsa, bireyin hedef dili öğrenmeye karşı daha az kaygılı olacağını söylemek mümkündür.

Anadili İngilizce olmayan İngilizce öğretmen adaylarının yabancı dil konuşma kaygı düzeylerinin İngilizce öğretim süresi değişkenine göre genel olarak İngilizce konuşma, sınıfta İngilizce konuşma ve mikro öğretim alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık ortaya koyduğu görülmüştür. “Genel olarak İngilizce konuşma” ve “sınıfta İngilizce konuşma” alt boyutları incelendiğinde 0 yıl ile 1-2 yıl ve 0 yıl ile 3+ yıl arasında, “mikro öğretim” alt boyutu incelendiğinde 0 yıl ile 1-2 yıl arasında yabancı dil konuşma kaygı düzeyleri açısından anlamlı fark bulunmuştur. Bu bulgu daha önce hiç İngilizce öğretim deneyimi olmayan katılımcıların deneyimi olanlara oranla sınıf içinde veya dışında İngilizce konuşurken ve mikro öğretim uygulamaları hakkında daha fazla kaygılandıklarını göstermektedir. Bu bulgu Karakaya (2011) tarafından İngilizce okutmanları üzerinde yapılan çalışmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Bu çalışmaya göre daha uzun süre İngilizce öğretim deneyimi bulunan ve dinleme ve konuşma becerilerini daha sıklıkla öğreten katılımcıların daha düşük seviyede konuşma kaygısına sahip oldukları görülmektedir.

Anadili İngilizce olmayan İngilizce öğretmen adaylarının yabancı dil konuşma kaygı düzeylerinin İngilizce konuşulan ülkelerde bulunma değişkenine göre “genel olarak İngilizce konuşma”, “sınıfta İngilizce konuşma”, “mikro öğretim” ve “kaygının üstesinden gelme çabaları” alt boyutlarında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Bu dört alt boyutun hepsinde de İngilizce konuşulan ülkelerde bulunmayanların yabancı dil konuşma kaygı düzeylerinin bulunanlardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu Onwuegbuzie ve diğerleri (1999), Karakaya (2011) ve Ergün’e (2011) ait çalışmalarla paralellik göstermektedir. Bu araştırmacılar hedef dilin konuşulduğu ülkelerde hedef dile maruz kalma süresi arttıkça, kaygı düzeyinin düştüğü yargısına ulaşmışlardır.

Anadili İngilizce olmayan İngilizce öğretmen adaylarının yabancı dil konuşma kaygı düzeylerinin sınıf düzeyi değişkenine göre “sınıfta İngilizce konuşma”, “mikro öğretim” ve “kaygının üstesinden gelme çabaları” alt boyutlarında anlamlı farklılık ortaya koyduğu görülmüştür. “Sınıfta İngilizce konuşma” alt boyutu incelendiğinde 1 ile 2, 1 ile 3, 2 ile 4 ve 3 ile 4. sınıflar arasında yabancı dil konuşma kaygı düzeyleri

açısından anlamlı fark bulunmuştur. Elde edilen bulgular 1 ve 4. sınıflarda katılımcıların neredeyse eş değer kaygı düzeyine sahipken, 2 ve 3. sınıflarda bu düzeyin yine eş değer oranda yükseldiğini göstermektedir. “Mikro öğretim” alt boyutu incelendiğinde yine “sınıfta İngilizce konuşma” alt boyutuna benzer şekilde 1 ve 2, 1 ve 3, 2 ve 4, 3 ve 4. sınıflar arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. 1. sınıftaki katılımcıların sadece öğretmenliğe giriş temel dersleri aldıklarını ve henüz mikro öğretim üzerinde çok fazla durmadıkları göz önüne alırsak, henüz sınıf içerisinde İngilizce konuşma ve mikro öğretim üzerine çok fazla kaygılanmamalarını anlayabiliriz. 2. sınıftan itibaren öğretim yöntemleri ve ders planlarıyla daha çok meşgul olacakları için kaygı düzeylerinin yükselmesi doğaldır. İngilizce öğretmenliği programlarında 3. sınıf 2. dönemden itibaren mikro öğretim uygulamalarına başlanmaktadır. Dolayısıyla 4. sınıfta katılımcıların sınıfta İngilizce konuşma ve mikro öğretim konularına nispeten daha hâkim olduklarını ve bu sayede kaygı düzeylerinin daha düşük olduğunu söylemek mümkündür.

“Kaygının üstesinden gelme çabaları” alt boyutu incelendiğinde 1 ve 4, 2 ve 4, 3 ve 4. sınıflar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu durum 4. sınıftaki katılımcıların diğer gruplardaki katılımcılara göre kaygıyla baş etme konusunda nispeten daha iyi olduklarını söylemek mümkündür. Mikro öğretim uygulamaları ve dolayısıyla ders planları hazırlıklarıyla çok daha fazla zaman geçirmiş katılımcıların yine belirli bir düzeyde kaygıya sahip olsalar da, bu kaygıyla nasıl ilgileneceklerini bildiklerini ve artık bu konu üzerinde çok fazla durmadıklarını söylemek yanlış olamayacaktır.

Anadili İngilizce olmayan İngilizce öğretmen adaylarının yabancı dil konuşma kaygı düzeylerinin akademik ortalama değişkenine göre “sınıfta İngilizce konuşma” ve “kaygının üstesinden gelme çabaları” alt boyutlarında anlamlı farklılık ortaya koyduğu görülmüştür. Sınıfta İngilizce konuşma alt boyutu incelendiğinde AA ile BB, AA ile CB, BA ile CB ve BB ile CB harf notları arasında yabancı dil konuşma kaygı düzeyleri açısından anlamlı fark bulunmuştur. “Kaygının üstesinden gelme çabaları” alt boyutu incelendiğinde AA ile CB, BA ile BB ve BA ile CB harf notları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu veriden hareketle akademik ortalaması daha yüksek olan katılımcıların sınıfta İngilizce konuşurken ve mikro öğretim uygulaması hakkında nispeten daha düşük düzeyde kaygılandıklarını söyleyebiliriz. Bu bulgu daha düşük

düzeyde kaygıya sahip bireylerin daha başarılı olduklarını savunan Öner ve Gedikoğlu (2007) ve Mahmood ve Iqbal'in (2010) çalışmaları ile paraleldir.

Anadili İngilizce olmayan İngilizce öğretmen adaylarının yabancı dil konuşma kaygı düzeylerinin kendi üniversitelerinin öğretim dili değişkenine göre "hata yapma" alt boyutunda anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Öğretim dili Türkçe olan katılımcıların öğretim dili İngilizce olanlara göre hata yapma konusunda daha yüksek kaygı düzeyine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulguya göre öğretim dili İngilizce olan grubun hedef dile daha çok maruz kalıp bu dili daha sık ve daha fazla kullanma imkânları bulunduğu için hata yapma konusunda kendilerine daha fazla güvendiklerini ve dolayısıyla da daha düşük düzeyde kaygılandıklarını söylemek mümkündür.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlar ışığında sağlanan önerilere değinilmiştir.

Sonuçlar

Araştırma sonuçları şu şekilde sıralanmaktadır:

1. Anadili İngilizce olmayan İngilizce öğretmen adayları genel olarak İngilizce konuşma konusunda en yüksek düzeyde yabancı dil konuşma kaygısına sahiptirler. Öğretmen adayları sınıfta İngilizce konuşma, hata yapma ve mikro öğretim üzerinde nispeten daha düşük seviyede kaygılanmakta ve bu tür kaygı hissini üstesinden gelmeye çalışmaktadırlar.
2. Anadili İngilizce olmayan kadın İngilizce öğretmen adayları erkek adaylardan daha yüksek düzeyde yabancı dil konuşma kaygısına sahiptir.
3. Anadili İngilizce olmayan İngilizce öğretmen adaylarından 21 yaş ve altında olanlar, 25 yaş ve üstü adaylardan daha yüksek düzeyde yabancı dil konuşma kaygısına sahiptir.
4. Anadili İngilizce olmayan İngilizce öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türünün yabancı dil konuşma kaygı düzeyi üzerinde etkisi yoktur.
5. Anadili İngilizce olmayan İngilizce öğretmen adayları arasında daha uzun süre İngilizce öğrenme geçmişi bulunanlar daha düşük seviyede yabancı dil konuşma kaygısına sahiptir.
6. Anadili İngilizce olmayan İngilizce öğretmen adayları arasında İngilizce öğretme deneyimi bulunanlar daha düşük düzeyde yabancı dil konuşma kaygısına sahiptir.
7. Anadili İngilizce olmayan İngilizce öğretmen adayları arasında İngilizce konuşulan ülkelerde bulunanlar daha düşük düzeyde yabancı dil konuşma kaygısına sahiptir.

8. Anadili İngilizce olmayan İngilizce öğretmen adayları arasında 1 ve 4. sınıftaki öğrenciler, 2 ve 3. sınıftaki öğrencilerden daha düşük yabancı dil konuşma kaygısına sahiptir.
9. Daha düşük düzeyde yabancı dil konuşma kaygısına sahip anadili İngilizce olmayan İngilizce öğretmen adayları akademik yönden daha başarılıdır.
10. Üniversite öğretim dili İngilizce olan İngilizce öğretmen adayları, öğretim dili Türkçe olanlara göre yabancı dilde konuşurken hata yapma konusunda daha düşük düzeyde kaygıya sahiptir.

Öneriler

Yukarıda sıralanan sonuçlar ışığında uygulamaya ve araştırmacılara yönelik öneriler şu şekilde geliştirilmiştir:

Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Dil öğrencilerinin yabancı dil konuşma kaygısı seviyesini düşürebilmek için daha erken yaşlarda konuşma ağırlıklı dil eğitimine başlanmalıdır.
2. Dil öğrencileri, hata yapmanın dil öğrenme ve sonrasında kullanma süreçlerinin doğal bir parçası olduğu konusunda bilgilendirilmelidir.
3. Öğretmen adayları ve dil öğrencilerinin hedef dilin konuşulduğu ülkelerde bulunmaları teşvik edilmelidir.
4. Öğretmen adaylarının yabancı dil konuşma kaygı düzeyini düşürebilmek için, İngilizce öğretmeni yetiştirme programlarında öğrencilerin daha fazla İngilizce öğretme tecrübesi yaşamasına olanak sağlanmalıdır.
5. Öğretmen adaylarının hedef dille fazla etkileşim içerisinde olmalarını sağlamak ve hata yapma konusunda hissettikleri kaygı düzeyini düşürebilmek için, İngilizce öğretmeni yetiştirme programlarında öğretim dili olarak İngilizce kullanılmalıdır.
6. Öğretmen adaylarının sahip oldukları yabancı dil konuşma kaygısı hakkında farkındalıkları belirlenmeli ve bu konuda yalnız olmadıklarını görmeleri ve bu

tür kaygı hissinin üstesinden gelebilmeleri için bir çeşit rehberlik veya çalışma grubu etkinlikleri düzenlenmelidir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Anadili İngilizce olmayan İngilizce öğretmen adaylarının genel konuşma kaygısı ile yabancı dil konuşma kaygısı arasında bir ilişkinin olup olmadığı incelenebilir.
2. İngilizce öğretmen adayları ile mezuniyet sonrasında öğretmenliğe başladıkları süreci de içeren kapsamlı bir çalışma yapılarak öğretmen adayı olarak sahip oldukları kaygının öğretmenliğe başlamalarıyla devam edip etmediği araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Altunışık, R., Çoşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2002). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Sakarya: Sakarya Yayıncılık
- Aydın, S. (2008). An investigation on the language anxiety and fear of negative evaluation among Turkish efl learners. *Asian EFL Journal*, 421-444.
- Aydın, S. ve Zengin, B. (2008). Yabancı dil öğreniminde kaygı: Bir literatür özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(1), 81-94.
- Bailey, P., Daley, C. E. ve Onwuegbuzie, A. J. (1999). Foreign language anxiety and learning style. *Foreign Language Annuals*, 64-76.
- Barlow, D. H. (2004). *Anxiety and its disorders the nature and treatment of anxiety and panic*. New York: The Guilford Press.
- Bekleyen, N. (2004). Foreign language anxiety. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 27-39.
- Bergil, S. A. (2010). *İngilizce öğretiminde konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik alternatif bir teknik: yaratıcı drama*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat/Türkiye.
- Bourne, E. J. (2011). *The anxiety and phobia workbook (5th edition)*. Canada: New Harbinger Publications.
- Bozavli, E. ve Gulmez, R. (2012). Turkish students' perspectives on speaking anxiety in native and non-native English speaker classes. *Us-China Education Review B* 12, 1034-1043.
- Brown, H. D. (2002). *Principles of language learning and teaching*. San Francisco: Prentice Hall.
- Brown, H. D. (2000). *Teaching by principles an interactive approach to language pedagogy*. San Francisco: Longman.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (17. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (1992). *Elt methodology*. Ankara: Usem Publications.
- Demirel, Ö. (2008). *Yabancı dil öğretimi dil pasaportu dil biyografisi dil dosyası*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (1990). *Yabancı dil öğretimi ilkeler yöntemler teknikler*. Ankara: Usem Yayınları.
- Demirtaş, Ö. ve Bozdoğan, D. (2013). Foreign language anxiety and performance of language learners in preparatory classes. *Turkish Journal of Education*, 2(3), 4-13.
- Ergün, E. (2011). *An investigation in the relationship between emotional intelligence skills and foreign language anxiety of students at a private university*. Unpublished master's thesis. Middle East Technical University, Ankara/Turkey.

- Gregersen, T. ve Horwitz, E. K. (2002). Language learning and perfectionism: Anxious and non-anxious language learners' reactions to their own oral performance. *The Modern Language Journal*, 86, 562-570.
- Güneş, B. (2009). *1945-1980 arası Türkiye'de İngilizce eğitimi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta/Türkiye.
- Gürsoy, E. ve Akin, F. (2013). Is younger really beter? Anxiety about learning a foreign language in Turkish children. *Social Behavior and Personality*, 41(5), 827-842.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. ve Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Journal*, 70(2), 125-132.
- Horwitz, E. K. (1996). Even teachers get the blues: Recognizing and alleviating language teachers' feelings of foreign language anxiety. *Foreign Language Annals*, 29(3), 365-372.
- Horwitz, E. K. (2000). Horwitz comments it ain't over 'til it's over: On foreign language anxiety, first language deficits, and the confounding of variables. *The Modern Language Journal*, 84, 256-259.
- Horwitz, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-126.
- Horwitz, E. K. (2008). *Becoming a language teacher: A practical guide to second language learning and teaching*. The United States of America: Pearson Education.
- Huang, J. (2012). *Overcoming foreign language classroom anxiety*. New York: Nova Science Publishers.
- İlköğretim ve Eğitim Kanunu İle Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun (2012). Resmi Gazete (11.04.2012). Sayı: 28261.
- İlköğretim ve Eğitim Kanunu, Millî Eğitim Temel Kanunu, Çıraklık ve Meslek Eğitimi Kanunu, Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun İle 24.3.1988 Tarihli ve 3418 Sayılı Kanunda Değişiklik Yapılması ve Bazı Kâğıt ve İşlemlerden Eğitime Katkı Payı Alınması Hakkında Kanun (1997). Resmi Gazete (18.08.1997). Sayı: 23084.
- İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) İngilizce Dersi (2,3,4,5,6,7 ve 8. sınıflar) Öğretim Programı (2013). T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (01.02.2013). Sayı: 6.
- Kaigi, S., Weihua, Y. ve Zhongmin, J. (2013). An exploration of Chinese efl students' emotional intelligence and foreign language anxiety. *Modern Language Journal*, 917-929.
- Karakaya, D. (2011). *Non-native efl teachers' foreign language listening and speaking anxiety and their perceived competencies in teaching these skills*. Unpublished master's thesis. Middle East Technical University, Ankara/Turkey.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Küçüköğlü, B. (2013). The history of foreign language policies in Turkey. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 70, 1090-1094.

- Mahmood, A. ve Iqbal, S. (2010). Difference of student anxiety level towards English as a foreign language subject and their academic achievement. *International Journal of Academic Research*, 2(6), 199-203.
- Meihua, L. ve Jackson, J. (2008). An exploration of chinese efl learners' unwillingness to communicate and foreign language anxiety. *Modern Language Journal*, 71-86.
- Merç, A. (2011). Sources of foreign language student teacher anxiety: A qualitative inquiry. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 2(4), 80-94.
- Mesri, F. (2012). The relationship between gender and Iranian efl learners' foreign language classroom anxiety (FLCA). *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 2(6), 147-156.
- Mohammadi, E. G., Biria, R., Koosha, M. ve Shahsavari, A. (2013). The relationship between foreign language anxiety and language learning strategies among university students. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(4), 637-646.
- Onwuegbuzie, A. J., Bailey, P. ve Daley, C. E. (1999). Factors associated with foreign language anxiety. *Applied Psycholinguistics*, 20, 217-239.
- Öner, G. ve Gedikoğlu, T. Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce öğrenimlerini etkileyen yabancı dil kaygısı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 67-78.
- Öztürk, G. (2012). *Foreign language speaking anxiety and learner motivation: a case study at a Turkish state university*. Unpublished master's thesis. Middle East Technical University, Ankara/Turkey.
- Park, G.-P. ve French, B. F. (2013). Gender differences in the foreign language classroom anxiety scale. *System*, 461-471.
- Richards, J. C. ve Rodgers, T. S. (2010). *Approaches and methods in language teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Sarıçoban, G. (2012). Foreign language education policies in turkey. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 2643-2648.
- Sarıçoban, G. ve Sarıçoban, A. (2012). Atatürk and the history of foreign language education in Turkey. *The Journal of Language and Linguistic Studies*, 8(1), 24-49.
- Soner, O. (2007, Haziran). *Türkiye'de yabancı dil eğitiminin dünü bugünü*. Öneri.C.7.S.28, 397-404.
- Spielberger, C. D. (1983). *Manuel for state-trait anxiety inventory (Form Y)*. Palo Alto, CA: Mind Garden.
- Sultan, S. (2012). students' perceived competence affecting level of anxiety in learning English as a foreign language. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 225-239.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş – Temel lisrel uygulamaları*. İstanbul: Ekinoks Yayıncılık.
- Thomas, G. (2010). *Anxiety toolbox: The complete fear-free plan*. UK: HarperCollins E-Books.

- Tunçel, H. (2014). A general outlook to the studies on the anxiety of foreign language teaching Yabancı dil öğretimine yönelik kaygı çalışmalarına genel bir bakış. *Route Educational and Social Science Journal*, 1(2), 126-151.
- Tüm, D. Ö. ve Kunt, N. (2013). Speaking anxiety among efl student teachers İngilizce öğretmen adaylarının konuşma kaygısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 385-399.
- Ural, A. ve Kılıç, İ. (2006). *Bilimsel araştırma süreci ve spss ile veri analizi*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Ünyılmaz, B. (2014). *A study on foreign language teaching anxiety of non-native speakers*. Unpublished master's thesis. Çağ University, Mersin/Turkey.
- Week, M. ve Ferraro, F. R. (2011). Correlation between foreign language anxiety and gender. *Psychology Journal*, 8(1), 40-47.
- Woodrow, L. (2006). Anxiety and speaking English as a second language. *RELC Journal*, 37(3), 308-328. DOI: 10.1177/0033688206071315
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2011). *Spss uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yoon, T. (2012). Teaching English though English: Exploring anxiety in non-native pre-service esl teachers. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(6), 1099-1107. DOI: 10.4304/tpls.2.6.1099-1107

EKLER

Ek. 1 Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği

Değerli Katılımcı,

Aşağıdaki anket anadili İngilizce olmayan İngilizce Öğretmeni adaylarının yabancı dil konuşma kaygıları üzerine yapılan akademik bir araştırma için hazırlanmıştır. Anket maddelerine vereceğiniz cevaplar araştırmacı dışında hiçbir kişi veya kurum ile paylaşılmayacaktır.

Katılımınız ve zaman ayırdığınız için çok teşekkürler.

Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim ABD
Yüksek Lisans Öğrencisi Derya ÇÖLKESEN

Cinsiyet	Erkek () Kadın ()
Yaş Grubu	21 ve altı () 22-24 () 25 ve üstü()
Resmi olarak İngilizce çalışma süresi (yıl)	5-8 () 9-12 () 13+ ()
İngilizce öğretme süresi (yıl)	0 () 1-2 () 3+()
İngilizce konuşulan ülkelerde bulunma durumu	Evet () Hayır ()
Sınıf Düzeyi	1 () 2 () 3 () 4 ()
Akademik ortalama	
Mezun olduğu lise türü	Anadolu L. () Anadolu Öğretmen L. () Diğer ()
Öğretim dili	Türkçe () İngilizce ()

Sorular	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
İngilizce konuşurken çok rahat hissedirim.	1	2	3	4	5
İngilizce konuştuğumda hata yapma konusunda hiç endişelenmem.	1	2	3	4	5
Ne zaman İngilizce konuşsam, kendime tam olarak güvenememişimdir.	1	2	3	4	5
İngilizceyi öğretim dili olarak kullanma durumuyla karşı karşıya kaldığımda gergin hissedirim.	1	2	3	4	5
İngilizce konuşurken İngilizce olarak hazırladıklarımı unutmaktan korkarım.	1	2	3	4	5
İngilizce konuştuğumda biri bana geribildirim sağlarsa üzgün hissedirim.	1	2	3	4	5
Derse iyi hazırlanmama rağmen, İngilizce öğretme konusunda kaygılı hissedirim.	1	2	3	4	5
Bazen İngilizce konuşmaya tereddüt ederim.	1	2	3	4	5
İngilizce konuşurken çok gergin hissedirim.	1	2	3	4	5
İngilizce dersi için ne kadar çok hazırlanırsam, o kadar gergin olurum.	1	2	3	4	5
İngilizce konuşurken o kadar gergin hissedirim ki bilmem gerekenleri unutabilirim.	1	2	3	4	5
Öğrencilerin karşısında İngilizce konuşurken gergin hissedirim.	1	2	3	4	5
İngilizce konuşurken hata yapmaktan korkarım.	1	2	3	4	5
Sınıfta İngilizce konuşurken heyecanlı ve korkmuş hissedirim.	1	2	3	4	5
İngilizce konuştuğumda kalbim daha hızlı atar.	1	2	3	4	5
İngilizce konuştuğumda bu tür kaygı hissini üstesinden gelmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
Her mikro öğretim uygulamasında daima kaygılanırım.	1	2	3	4	5
Mikro öğretim yaparken öğrenciler dersi anlamadığında daha çok kaygılanırım.	1	2	3	4	5

İngilizce konuşurken hatalarımın farkındayım ve aynı hataları yapmamak için alıştırmaya yapmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
Anadili İngilizce olan bir kişiyle İngilizce konuştuğumda gergin hissederim.	1	2	3	4	5
Anadili İngilizce olmayan bir kişiyle İngilizce konuştuğumda rahat hissederim.	1	2	3	4	5
İngilizce konuştuğumda İngilizcemin mükemmel olması gerektiğini düşünürüm.	1	2	3	4	5
Hata yaptığımı fark ettiğimde daha gergin olurum.	1	2	3	4	5
Eğer derste kendi dilimi konuşsam, İngilizceyi İngilizce kullanarak öğrettiğimden daha iyi öğretebilirim.	1	2	3	4	5
Sınıfta İngilizce seviyesi iyi olan bir öğrencim olduğunda daha çok kaygılanırım.	1	2	3	4	5
Not ortalamama göre kendimi akademik yönden başarılı buluyorum.	1	2	3	4	5

Ek. 2 Ölçek Kullanma İzin Belgesi

derya çölkesen <deryacolkesen@gmail.com>

13 10 2013 ☆

Alıcı: tyoon ▾

Dear Tecnam Yoon,

I am a graduate student at the department of Curriculum and Instruction within the Faculty of Education at Gaziosmanpaşa University, Turkey.

As part of the program, I would like to make an adaptation of your "Foreign Language Classroom Anxiety Scale".

I would be pleased if you show me the politeness of permitting me for this adaptation.

If you require any further information, please contact me at deryacolkesen@gmail.com.

Thank you for considering my request. I am looking forward to hearing from you.

Yours sincerely,

Derya ÇÖLKESEN

Gaziosmanpaşa University, Turkey

Faculty of Education

Tecnam Yoon <tyoon@umass.edu>

14 10 2013 ☆

Alıcı: bana ▾

sure you can use it for your research project
hope it would be helpful
Tecnam

derya çölkesen <deryacolkesen@gmail.com>

14 10 2013 ☆

Alıcı: Tecnam ▾

Thank you so much for your politeness.

I am so sorry to disturb you too often but I am planning to use your scale for my master's thesis and I would like to learn whether any researcher from Turkey has got in touch with you about it.

I would be grateful for any help you can provide.

I hope to hear back from you soon.

Best regards

Tecnam Yoon <tyoon@umass.edu>

16 10 2013 ☆

Alıcı: bana ▾

Hi, Derya

I have received emails from other students, but they are not from Turkey. You are the 1st one from Turkey!
Tecnam

2013/10/14 derya çölkesen <deryacolkesen@gmail.com>

...

derya çölkesen <deryacolkesen@gmail.com>

20 10 2013 ☆

Alıcı: Tecnam ▾

Thank you so much for the information.
With my best regards

Ek. 3 Araştırma Uygulama İzin Belgeleri



T.C
GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : 75987002 -302/ 112
Konu : Araştırma izni


12/02/2014

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

İlgi: 29.01.2014 tarih ve 302 sayılı yazı;

Anabilim Dalımız Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı 129901021 nolu Yüksek Lisans Öğrencisi Derya ÇÖLKESEN'nin, Anket Uygulamasını Orta Doğu Teknik Üniversitesinde yapabilmesi için İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna www.ueam.metu.edu.tr adresinde yer alan başvuru formunu doldurarak başvuru yapması gerekmektedir. İlgili yazı ve ekleri yazımız ekinde gönderilmiş olup, öğrenci ve danışmanın bilgilendirilmesi hususunda;

Gereğini bilgilerinize rica ederim.


Doç. Dr. Recep KOÇAK
Enstitü Müdürü

EK-1 İlgili yazı (2 sayfa)

es: Taşlıçiftlik Kampüsü 60250 - TOKAT
faks: 0 356 252 16 09

Elektronik adres : <http://ebilen.gop.edu.tr>



T.C.
GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Sayı: 33490967-044/436

10/02/2014

Konu: Anket İzni

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 14/01/2014 tarihli ve 75987002/35 sayılı yazınız.

Orta Doğu Teknik Üniversitesi Rektörlüğünün “Anket İzni” konulu 29/01/2014 tarih ve 528/1263 sayılı yazısı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Kenan KARA
Rektör Yardımcısı

EK:
1-Yazı (1 sayfa)

Taşhiflik Yerleşkesi 60250-TOKAT
Telefon: (0356) 252 16 16 -1079
e-posta: gensek@gop.edu.tr

Ayrıntılı Bilgi İçin İrtibat: A.ÖZDEMİR Şb. Müd.
Faks: (0356) 252 18 68
Elektronik Ağ: www.gop.edu.tr

ÖĞRENCİ İŞLERİ DAİRE BAŞKANLIĞI
REGISTRAR'S OFFICE



ORTA DOĞU TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
MIDDLE EAST TECHNICAL UNIVERSITY

DUMLUPINAR BULVARI 06800
ÇANKAYA ANKARA/TURKEY
T: +90 312 210 34 17
F: +90 312 210 79 60
oidb@metu.edu.tr
www.oidb.metu.edu.tr

SAYI:54850036-300 -528 001263

29.01.2014

GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi: 27.12.2013 tarih ve 14267719-302.08.01/72820 sayılı yazınız

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Derya Çölkesen'in, Yrd. Doç. Dr. Gülay Bedir'in danışmanlığında yürüttüğü "İngilizce Öğretmen Adaylarının Yabancı Dil Konuşma Kaygıları" konulu tez çalışması kapsamında ilgili anket uygulamasını Üniversitemizde yapabilmesi için "İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'na www.ueam.metu.edu.tr adresinde yer alan başvuru formunu doldurarak başvuru yapması gerekmektedir. Yapılacak başvuru Etik Kurul tarafından değerlendirilecek ve sonuç Üniversiteniz Rektörlüğüne bildirilecektir.

Bilgilerinize arz ederim.

Saygılarımla.

Prof. Dr. M. Volkan Atalay
Rektör Yardımcısı

UYGULAMALI ETİK ARAŞTIRMA MERKEZİ
APPLIED ETHICS RESEARCH CENTER



ORTA DOĞU TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
MIDDLE EAST TECHNICAL UNIVERSITY

DUMLUPINAR BULVARI 06800
ÇANKAYA ANKARA/TURKEY
T: +90 312 210 22 91
F: +90 312 210 79 59
ueam@metu.edu.tr
www.ueam.metu.edu.tr

Sayı: 28620816/137 =

17.03.2014

Gönderilen : Y. Doç. Dr. Gülay BEDİR
Eğitim Programları ve Öğretim

Gönderen : Prof. Dr. Canan Özgen
IAK Başkanı

İlgi : Etik Onayı

Danışmanlığını yapmış olduğunuz Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü öğrencisi Derya Çölkesen'in "İngilizce Öğretmen Adaylarının Yabancı Dil Konuşma Kaygıları" isimli araştırması "İnsan Araştırmaları Komitesi" tarafından uygun görülerek gerekli onay verilmiştir.

Bilgilerinize saygılarımla sunarım.

Etik Komite Onayı

Uygundur

17/03/2014

Prof.Dr. Canan Özgen
Uygulamalı Etik Araştırma Merkezi
(UEAM) Başkanı
ODTÜ 06531 ANKARA



T.C.
GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Sayı: 33490967-044- 811

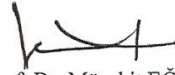
11/03/2014

Konu: Derya ÇÖLKESEN anket çalışması

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Gazi Üniversitesi Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığının “Derya ÇÖLKESEN anket çalışması” konulu 03/03/2014 tarih ve 5760 sayılı yazısı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


Prof. Dr. Mücahit EĞRİ
Rektör Yardımcısı

EK.
Yazı ve Eki (2 sayfa)

T.C
GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Sayı : 75987002 -302/ \ 8 3
Konu : Araştırma izni

12/03/2014

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

İlgi: 11.03.2014 tarih ve 811 sayılı yazı;

Anabilim Dalınız Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı 129901021 nolu Yüksek Lisans Öğrencisi Derya ÇÖLKESEN'nin, Gazi Üniversitesinin Anket Uygulama izninin uygun olduğuna ilişkin ilgi yazı ve ekleri yazımız ekinde gönderilmiş olup, öğrenci ve danışmanın bilgilendirilmesi hususunda;

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Yrd. Doç. Dr. Uğur AKIN
Enstitü Müdür Yardımcısı

EK-1 İlgi yazı (3 sayfa)

Evrak Tarih ve Sayısı: 03/03/2014-5760



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığı

Sayı : 17311665-044-
Konu : Derya ÇÖLKESEN anket çalışması

GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : a) 16/01/2014 tarihli ve 281 sayılı yazı,
b) 18/02/2014 tarihli ve 89377925-730.08.03- 15196 sayılı yazı,

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Derya ÇÖLKESEN'in, Yrd. Doç. Dr. Gülay BEDİR'in danışmanlığında hazırlamış olduğu anket çalışmasını Üniversitemiz Gazi Eğitim Fakültesi bünyesinde uygulamasına izin verilmesi konusundaki ilgi (a) yazınız adı geçen Fakülte Dekanlığına iletilmiş olup, alınan cevabi ilgi (b) yazının bir örneği ilişikte gönderilmiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Süleyman BÜYÜKBERBER
Rektör

EK :
-İlgi (b) yazı (1 sayfa)

**BELGENİN ASLI
ELEKTRONİK İMZALIDIR**
...../...../20...
Birim Evrak Sorumlusu

Zekiye Nihal KOVANCI
V.H.K.İ.

Gazi Üniversitesi Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığı Rektörlük Kampüsü 06500 Beşevler / ANKARA
Tel:0 (312) 212 68 40 Faks:0 (312) 221 32 02
E-Posta :ogris@gazi.edu.tr Web Adresi :www.ogris.gazi.edu.tr

Talip GÜMÜŞ

Bu belge, 5072 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.
Evrak doğrulaması evrakdogrulama@gazi.edu.tr adresine mail atılarak yapılabilir. (PIN:97361)

Evrak Tarih ve Sayısı: 03/03/2014-5760



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı : 89377925-730.08.03-
Konu : Anketler

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığı)

İlgi : 24.01.2014 tarih ve 17311665-044-6261 sayılı yazınız.

Gaziosmanpaşa Üniversitesi Rektörlüğü'nün Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Derya ÇÖLKESEN Yrd. Doç. Dr. Gülay BEDİR'in danışmanlığında yürüttüğü "**İngilizce Öğretmen Adaylarının Yabancı Dil Konuşma Kaygıları**" konulu tezi kapsamında Fakültemiz Yabancı Diller Eğitimi Bölümü İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerine anket uygulama isteği Dekanlığımızca uygun görülmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

Prof.Dr. Hayati AKYOL
Dekan

Ek.4**ÖZGEÇMİŞ**

Adı Soyadı	Derya ÇÖLKESEN
Kişisel Bilgiler	Uyruğu: T. C. Doğum Tarihi ve Yeri: 11.08.1986 / Zile
İletişim Bilgileri	Tel: 0 506 273 59 86 E-posta: deryacolkesen@gmail.com
Öğrenim Bilgileri	Lise: 2000-2004 Zile Anadolu Öğretmen Lisesi Lisans: 2004-2008 Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Yüksek Lisans: Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Programı
İş Deneyimi	2008-2009: Özel Ceceli Okulları İngilizce Öğretmeni 2009-halen: Gaziosmanpaşa Üniversitesi İngilizce Okutmanı