



**T.C.**  
**TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**  
**TÜRKÇE EĞİTİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENERİNİN**  
**KONUŞMA KAYGILARININ DEĞERLENDİRİLMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Hakan KÖSE**

**TOKAT**

**Şubat, 2020**



**T.C.**  
**TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**  
**TÜRKÇE EĞİTİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENERİNİN**  
**KONUŞMA KAYGILARININ DEĞERLENDİRİLMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Hakan KÖSE**

**Danışman: Prof. Dr. Adem İŞCAN**

**TOKAT**

**Şubat, 2020**

## ETİK SÖZLEŞME

Bu belge ile bu tezdeki bütün bilgi toplama ve raporlaştırma sürecinin Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliğine, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzuna, genel akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak gerçekleştirildiğini; bu tez çalışmasını “intihali engelleme” programı ile taradığımı, bana ait olmayan tüm bilgi, düşünce ve bulgulara atıf yaptığımı ve kaynağını gösterdiğimi beyan eder, sorumluluğun tarafıma ait olduğunu kabul ederim.

Tarih: 11/02/2020

Tezi hazırlayan Öğrencinin

Adı Soyadı Hakan KÖSE

İmza



## JÜRİ İMZA SAYFASI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Hakan Köse'nin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Değerlendirilmesi adlı çalışması 21.01.2020 tarihinde jürimiz tarafından Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Yüksek Lisans Programında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

Başkan: Dr. Öğretim Üyesi Hikmet Yılmaz

.....

Üye (Tez Danışmanı): Prof. Dr. Adem İşcan

.....

Üye : Doç. Dr. Sami Baskın

.....

Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.



## TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın yapılmasında emeği geçen tez danıőmanım ve Sayın Hocam Prof. Dr. Adem İşcan' a katkılarından dolayı çok teşekkür ederim. Çalıőmam boyunca katkılarını, çaba ve desteğini eksik etmeyen sevgili arkadaőım Sayın Őükrü Aytan' a, ölçek geliştirme ve uygulama safhalarında yardımlarını gördüğüm arkadaşlarıma müteőekkirim.

Eğitim yaőantımın başından beri her zaman yanımda olan aileme, lisansüstü eğitimimde benden desteğini esirgemeyen, her daim yanımda olan eőime ve sabırla beni bekleyen kızlarıma çok teşekkür ederim.



## ÖNSÖZ

Toplumları bir araya getiren, ulusların bir arada yaşamasının en hayati şartlarından birisi olan dil, kişi ve toplum hayatında çok önemlidir. İnsanları bir arada tutan en verimli ve devamlı iletişim aracıdır. Kişiler his, fikir ve dileklerini hiçbir vasıtaya veya aracıya başvurmaksızın dil ile muhataplarına aktardığı gibi, onların his ve isteklerini de yine dil yoluyla öğrenir.

İnsan iletişim ihtiyacı için dili ortaya çıkarmıştır. Her dilin süregelirliği, etkenliliği, edilgenliği vardır. İnsanın kişisel ve toplumsal gelişiminde dil büyük etkene sahiptir. Anadilimiz; Türkçe binlerce yıldır yeryüzünde varlığını koruyabilmiş saygın bir dildir. Finansal, politik, coğrafi, tarihsel sebeplerle, geniş bir coğrafi alana yayılmasına rağmen, zamanla sadece halkın konuştuğu, yönetimdekilerin pek de hoş görmediği bir dil haline dönüşmüştür. Çin ve Moğolistan sınırlarından Balkanlara, Hindistan'dan Beyaz Rusya'ya kadar yayılmış Türkçe lehçelerinin ses bilimi, yapısı ve söz dizimi, diğer dillerin etkileriyle ve içine giren değişik manaları ifade eden terimlerin karmaşık yapısı yüzünden bilimsel bir temele oturtulamamıştır. UNESCO raporlarına göre; Türkçe dünya dilleri arasında beşinci sıradadır. Türkçe, 12 milyon kilometrekare alanda iki-yüz milyondan fazla kişi tarafından konuşulmaktadır (Gökçora, 2004).

Günden güne gelişen ve dünyanın birçok ülkesinde etkisini gösteren Türkçe öğrenme isteği bazı sorunları da beraberinde getirmiştir. Bu sorunlar diğer dilleri öğrenirken de karşılaşılan ortak sorunlar olabildiği gibi sadece Türkçeye özgü sorunlar olarak da karşımıza çıkmaktadır. Bu sorunların okuma, yazma, dinleme ve konuşma dil becerilerinin kazanılması ve bu kazanımların geliştirilmesinde karşılaşılan problemler açısından incelenmesi önemlidir.

“Türkiye’de Yabancılara Türkçe Öğretilirken Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri” adlı çalışmada Açık (2008), dünyada dil öğretiminin çok eskilere dayandığını ancak yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin tarihçesinin 11. yüzyıldaki Kaşgarlı Mahmud’ un Divan-ı Lügati’ t-Türk’ü ve birkaç sözlük ile dilbilgisi kitabı haricinde 1950’ lerde üniversiteler bünyesinde verilmeye başlanan derslere kadar planlı bir uygulamaya rastlanmadığını ifade etmiştir. Dünya genelinde ilk planlı dil öğretimi Ankara Üniversitesi’ne bağlı Türkçe Öğretim Merkezi’nin 1984’te kurulmasıyla ortaya çıkmıştır. Yabancı dil öğretimi disiplinler arası bir uygulamadır. Yabancı dil öğretiminin planlanması, pratiğe dönüştürülmesi, ölçülmesi ve değerlendirilmesi

eğitimbilimin, dilbilimin ve dili oluşturan öğelerin tanımlanması, dilin kişisel ve toplumsal kullanımı, dil öğrenimi-edinimi dilbilim çalışma alanında yer alır. Maalesef mevcut Türkçe öğretim merkezleri yukarıda adı geçen disiplinler arası uygulamada istenilen düzeyde değildir (Açık, 2008).

Yapılan çalışmalar ve belirtilen noktalar detaylı bir şekilde incelendiğinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin sorunlarının temel dil becerilerinin kazandırılmasında yaşanan sorunların farklı bakış açılarıyla değerlendirilerek giderilmesiyle asgariye indirilebileceğini göstermektedir.

Öğrencilerin bir dili günlük hayatta ihtiyaçlarını karşılayabilecek seviyede etkin ve verimli kullanması, o dilin pratiğe dönüştürülmesi ve kalıcı olması adına çok önemlidir. Kişinin bir dili pratiğe dönüştürürken kendini sözlü olarak ifade etmesi de bu manada daha fazla ön plana çıkmaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenenlerin konuşma kaygılarının değerlendirmesini yapmak üzere hazırlanan bu çalışma, altı bölüm içermektedir.

Birinci bölüm, problem durumunun ortaya çıkarılması; çalışmanın amacı, önemi, sayıltıları, süre ve sınırlılıkları ve tanım kısımlarından oluşmaktadır.

Çalışmanın ikinci bölümünde ise; dil olgusu, ana dil ve yabancı dil, yabancı dil öğretiminde iletişimsel yaklaşımlar ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde temel dil becerileri, kaygı, yabancı dil öğretiminde kaygı ve bu kaygı ile baş etme yöntemleri ve son olarak da literatür incelemesi kavramsal çerçeve içerisinde yer almıştır.

Üçüncü bölüm; “Yöntem” başlığı altında araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin analizi, veri toplama süreci kısımlarından oluşmuştur.

Dördüncü bölümde, “Bulgular” başlığı altında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilere uygulanan ölçek ve bu ölçeğe ilişkin betimsel veriler yer almış. Her maddenin frekans ve yüzde dağılımı verilmiş, verilerin cinsiyet ve ülkelere ilişkin bulguları belirtilmiştir.

Beşinci bölümde yapılan benzer çalışmalar arasında çeşitli değişkenler açısından anlamlı farklılıklar olup olmadığı tartışılmıştır.

Altıncı bölümde ise, sonuçlar değerlendirilip araştırmacılara, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere ve öğretmenlere dördüncü bölümde belirtilen konuşma kaygısı sonuçlarına göre önerilerde bulunulmuştur.





## ÖZET

### TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENENLERİN KONUŞMA KAYGILARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Köse, Hakan

Yüksek Lisans, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Adem İşcan

Şubat 2020, xvi+80 sayfa

Bu çalışmada, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma becerisini kazanırken veya kazandıktan sonra pratiğe dönüştürme esnasında meydana gelen kaygının nedenlerinin neler olduğu, geliştirilen yabancı dil konuşma kaygısı ölçeği ve kişisel bilgi formu yardımıyla araştırılmaya ve değerlendirilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın evrenini, Türkiye’de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen lisans öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında örneklem grubunu ise kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi esas alınarak Gazi Üniversitesi Türkçe Öğretim Araştırma ve Uygulama Merkezi (GÜ TÖMER), İnönü Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi (İNÖNÜ TÖMER), Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi (TGOÜ TÖMER) ve Karadeniz Teknik Üniversitesi TÖMER (KATÜ TÖMER)’ de öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma için geçerli veri elde edebilmek amacıyla konuşma kaygısı ölçeği ve kişisel bilgi formu AB Dil Ölçütü temel alınarak B kurundaki öğrencilere uygulanmıştır. Örnekleme, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ve B kurunda olan 187 öğrenci bulunmaktadır. Öğrencilere verilen anket iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde, öğrencilerin kişisel bilgilerinin doldurulduğu alan yer alırken ikinci bölümde Huang (2004) tarafından geliştirilen yabancı dil konuşma kaygısı anketinin Türkçe uyarlaması yer almaktadır. Veri toplama aracı olarak, öğrencilerin ad ve soyadı, ülke ve cinsiyet soruları kişisel bilgi formunda yer almaktadır. Ölçek ve kişisel bilgi formundan elde edilen veriler analiz edilirken sosyal araştırmaların analizinde ağırlıklı olarak kullanılan SPSS 22 paket programı kullanılmıştır. Öğrencilerin cinsiyetlerine ilişkin yabancı dil konuşma kaygılarına yönelik bulgular incelendiğinde erkek ve kız öğrenciler arasında yabancı dil konuşma kaygısına yönelik anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin ülkelerine ilişkin

yabancı dil konuşma kaygılarına yönelik bulgular incelendiğinde Tacikistan, Libya ve Kırgızistan uyruklu öğrencilerin kaygılarının anlamlı olarak en düşük, bunun aksine Lübnan, Tayland ve Arnavutluk uyruklu öğrencilerinde kaygılarının anlamlı olarak en yüksek sıra ortalamalarına sahip oldukları, bu durumdan yola çıkarak da bu ülke uyruklu öğrencilerin dil konuşma kaygılarının diğer ülke uyruklu öğrencilere göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yabancı Dil Olarak Türkçe, Dil Becerileri, Konuşma Becerisi, Konuşma Kaygısı.



## **ABSTRACT**

### **AN EVALUATION OF SPEAKING ANXIETY FOR LEARNERS OF TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE**

Köse, Hakan

Master's Thesis, Turkish Education Discipline

Advisor: Prof. Dr. Adem İŞCAN

February 2020, xvi+80 pages

In this study, the reasons of the anxiety of the learners of Turkish as a foreign language that occurs while gaining of the speaking skills or during putting it into practice after gaining were tried to be researched and evaluated with the help of the developed foreign language speaking anxiety scale and personal information form. The population of the study consists of undergraduate students who learn Turkish as a foreign language in Turkey. Within the scope of the research, the students attending to Gazi University Turkish Education Research and Application Center, (GÜ TÖMER), İnönü University Turkish Education Center (İNÖNÜ TÖMER), Tokat Gaziosmanpaşa University Turkish Education Center (TGOÜ TÖMER) and Karadeniz Technical University TÖMER (KATÜ TÖMER) were taken as a sample based on easily accessible sampling method. In order to obtain valid data for the study, speaking anxiety scale and personal information form were applied to the students in the B level based on the EU Language Criteria. In the sample, there are 187 students who learn Turkish as a foreign language and are in B level. The questionnaire given to the students consists of two parts. In the first part, a section where students' personal information is filled and in the second part, the Turkish adaptation of the foreign language speaking anxiety scale developed by Huang (2004) is included. As a data collection tool, students' name and surname, country and gender questions are included in the personal information form. While analyzing the data obtained from the scale and personal information form, the SPSS 22 package program, which is mainly used in the analysis of social research, was used. When the findings of the students' foreign language speaking anxiety are examined, it is concluded that there is no significant difference between male and female students regarding the foreign language speaking anxiety. When the findings of the students'

foreign language anxiety about their country are examined, it is seen that the students of Tajikistan, Libya and Kyrgyzstan have the lowest level of anxiety and, on the contrary, they have the highest rank average among the students of Lebanon, Thailand and Albania. Therefore, it is concluded that there is a significant difference in language speaking anxiety among students of these countries compared to students of other countries.

Keywords: Turkish as a Foreign Language, Language Skills, Speaking Skill, Speaking Anxiety.



## İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ETİK SÖZLEŞME.....	i
JÜRİ İMZA SAYFASI.....	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
ÖNSÖZ.....	iv
ÖZET.....	vii
ABSTRACT.....	ix
İÇİNDEKİLER.....	xi
TABLO LİSTESİ.....	xiv
ŞEKİL LİSTESİ.....	xv
KISALTMALAR.....	xvi
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
Problem.....	2
Amaç.....	4
Önem.....	4
Sayıtlar.....	7
Sınırlılıklar.....	7
Tanımlar.....	7
BÖLÜM II.....	9
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	9
Dil Olgusu.....	9
Ana Dil ve Yabancı Dil.....	10
Ana Dil.....	10
Yabancı Dil.....	11
Yabancı Dil Öğretimi.....	12
Yabancı Dil Öğretiminde İletişimsel Yaklaşım ve Teknikler.....	14
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi.....	15
Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Temel Dil Becerileri.....	16
Kaygı ve Yabancı Dil Öğrenme Sürecinde Kaygı.....	19
Kaygı.....	19
Kaygı Türleri.....	20
Konuşma Kaygısı.....	21

Yabancı Dil Öğrenme Sürecinde Kaygı.....	22
Yabancı Dil Kaygısının Nedenleri.....	24
Kaygı İle Baş Etme Yolları.....	25
Literatür İnceleme .....	26
<b>BÖLÜM III.....</b>	<b>29</b>
<b>YÖNTEM .....</b>	<b>29</b>
Araştırma Modeli .....	29
Evren ve Örneklem.....	29
Veri Toplama Araçları .....	32
Veri Toplama Süreci .....	32
Verilerin Analizi.....	32
<b>BÖLÜM IV.....</b>	<b>34</b>
<b>BULGULAR.....</b>	<b>34</b>
Yabancı Dil Konuşma Kaygısı Ölçeğine İlişkin Betimsel Bilgiler.....	34
Ölçeğin Birinci Maddesine İlişkin Frekans ve Yüzdeler .....	36
Ölçeğin İkinci Maddesine İlişkin Frekans ve Yüzdeler .....	37
Ölçeğin Üçüncü Maddesine İlişkin Frekans ve Yüzdeler .....	38
Ölçeğin Dördüncü Maddesine İlişkin Frekans ve Yüzdeler .....	39
Ölçeğin Beşinci Maddesine İlişkin Frekans ve Yüzdeler .....	40
Ölçeğin Altıncı Maddesine İlişkin Frekans ve Yüzdeler .....	41
Ölçeğin Yedinci Maddesine İlişkin Frekans ve Yüzdeler.....	42
Ölçeğin Sekizinci Maddesine İlişkin Frekans ve Yüzdeler .....	43
Ölçeğin Dokuzuncu Maddesine İlişkin Frekans ve Yüzdeler .....	44
Ölçeğin Onuncu Maddesine İlişkin Frekans ve Yüzdeler.....	45
Ölçeğin On Birinci Maddesine İlişkin Frekans ve Yüzdeler .....	46
Ölçeğin On İkinci Maddesine İlişkin Frekans ve Yüzdeler .....	47
Ölçeğin On Üçüncü Maddesine İlişkin Frekans ve Yüzdeler .....	48
Ölçeğin On Dördüncü Maddesine İlişkin Frekans ve Yüzdeler .....	49
Ölçeğin On Beşinci Maddesine İlişkin Frekans ve Yüzdeler .....	50
Ölçeğin On Altıncı Maddesine İlişkin Frekans ve Yüzdeler .....	51
Ölçeğin On Yedinci Maddesine İlişkin Frekans ve Yüzdeler.....	52
Ölçeğin On Sekizinci Maddesine İlişkin Frekans ve Yüzdeler.....	53
Ölçeğin On Dokuzuncu Maddesine İlişkin Frekans ve Yüzdeler .....	54
Ölçeğin Yirminci Maddesine İlişkin Frekans ve Yüzdeler.....	55

Ölçeğin Yirmi Birinci Maddesine İlişkin Frekans ve Yüzdeler.....	56
Ölçeğin Yirmi İkinci Maddesine İlişkin Frekans ve Yüzdeler .....	57
Ölçeğin Yirmi Üçüncü Maddesine İlişkin Frekans ve Yüzdeler .....	58
Ölçeğin Yirmi Dördüncü Maddesine İlişkin Frekans ve Yüzdeler.....	59
Yabancı Dil Konuşma Kaygılarında Cinsiyetler Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular ve Yorum .....	60
Yabancı Dil Konuşma Kaygılarında Ülkeler Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular ve Yorum.....	60
BÖLÜM V .....	63
TARTIŞMA .....	63
BÖLÜM VI.....	66
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	66
KAYNAKÇA.....	70
EKLER.....	76
Ek 1. Yabancı Dil Konuşma Kaygısı Anketi (Orijinal) .....	76
Ek 2. Yabancı Dil Konuşma Kaygısı Anketi (Uyarlanmış).....	78
Ek 3. Özgeçmiş .....	80

## TABLO LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. Örnekleme Oluşturan Üniversitelere Ait Demografik Özellikler .....	30
Tablo 2. Örnekleme Oluşturan Öğrencilerin Ülkelerine İlişkin Demografik Özellikler.	31
Tablo 3. Örnekleme Oluşturan Öğrencilerin Cinsiyetlerine İlişkin Demografik Özellikler .....	32
Tablo 4. Ölçekte Yer Alan Her Bir Maddeye İlişkin Betimsel Veriler .....	35
Tablo 5. Birinci Maddeye Yönelik Betimsel Bilgiler .....	36
Tablo 6. İkinci Maddeye Yönelik Betimsel Bilgiler.....	37
Tablo 7. Üçüncü Maddeye Yönelik Betimsel Bilgiler .....	38
Tablo 8. Dördüncü Maddeye Yönelik Betimsel Bilgiler .....	39
Tablo 9. Beşinci Maddeye Yönelik Betimsel Bilgiler .....	40
Tablo 10. Altıncı Maddeye Yönelik Betimsel Bilgiler.....	41
Tablo 11. Yedinci Maddeye Yönelik Betimsel Bilgiler .....	42
Tablo 12. Sekizinci Maddeye Yönelik Betimsel Bilgiler .....	43
Tablo 13. Dokuzuncu Maddeye Yönelik Betimsel Bilgiler .....	44
Tablo 14. Onuncu Maddeye Yönelik Betimsel Bilgiler .....	45
Tablo 15. On Birinci Maddeye Yönelik Betimsel Bilgiler.....	46
Tablo 16. On İkinci Maddeye Yönelik Betimsel Bilgiler.....	47
Tablo 17. On Üçüncü Maddeye Yönelik Betimsel Bilgiler.....	48
Tablo 18. On Dördüncü Maddeye Yönelik Betimsel Bilgiler .....	49
Tablo 19. On Beşinci Maddeye Yönelik Betimsel Bilgiler .....	50
Tablo 20. On Altıncı Maddeye Yönelik Betimsel Bilgiler.....	51
Tablo 21. On Yedinci Maddeye Yönelik Betimsel Bilgiler .....	52
Tablo 22. On Sekizinci Maddeye Yönelik Betimsel Bilgiler .....	53
Tablo 23. On Dokuzuncu Maddeye Yönelik Betimsel Bilgiler.....	54
Tablo 24. Yirminci Maddeye Yönelik Betimsel Bilgiler .....	55
Tablo 25. Yirmi Birinci Maddeye Yönelik Betimsel Bilgiler .....	56
Tablo 26. Yirmi İkinci Maddeye Yönelik Betimsel Bilgiler .....	57
Tablo 27. Yirmi Üçüncü Maddeye Yönelik Betimsel Bilgiler.....	58
Tablo 28. Yirmi Dördüncü Maddeye Yönelik Betimsel Bilgiler .....	59
Tablo 29. Katılımcıların Cinsiyetlerine İlişkin Yabancı Dil Konuşma Kaygılarına Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları .....	60
Tablo 30. Katılımcıların Ülkelerine İlişkin Yabancı Dil Konuşma Kaygılarına Ait Kruskal Wallis Testi Sonuçları .....	61



## ŞEKİL LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1. Bildirişimsel Dil Süreçleri .....	17
--	----



## KISALTMALAR

TÖMER : Türkçe Öğretim Merkezi

vb. : Ve benzeri

Prof. : Profesör

Dr. : Doktor

GÜ : Gazi Üniversitesi

TGOÜ : Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

KATÜ : Karadeniz Teknik Üniversitesi

TDK : Türk Dil Kurumu



## BÖLÜM I

### GİRİŞ

Tarihsel süreçte hemen her toplumda, insanların yabancı dil öğrenmek ve öğretmek gibi beklentileri olmuştur. İnsanların yabancı dil öğrenmeyi istemelerinin altında yatan en önemli etkenler, sosyal, ekonomik, siyasi ve dinsel faktörlerdir. Bu faktörler toplumları yabancı dil öğrenmeye yönlendirdiği gibi, kendi dillerini de yabancı dil olarak başka toplumlara öğretme amacına da yönlendirmektedir (Serin, 2017). Tarihsel süreçte Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesine yönelik atılmış adımları Hunlar döneminde görmek mümkündür. Bu dönemde, Çincenin Türkçe üzerindeki etkisi görüldüğü gibi, Türkçenin de Çince üzerinde etkisini görmek mümkündür (Biçer, 2012). Köl Tigin ve Bilge Kağan yazıtlarında Çincenin de olması bu duruma verilecek güzel bir örnektir.

Küreselleşmenin etkisiyle, günümüzde ikinci bir dil öğrenme önemini arttırmaya başlamıştır. Günümüzde, ikinci hatta üçüncü dil öğrenmek, ihtiyaç olmaktan çıkmış zorunluluk olarak kabul edilmeye başlanmıştır. Yabancı dil öğrenmenin öneminin artmasında, yabancı dilin ayrıcalık olarak görülmesi, değişen ticaret koşulları, eğitim ve sosyo kültürel etmenler büyük rol oynamıştır. Son zamanlarda, küreselleşme ve iletişim ağının gelişmesi Türkiye'nin dünyaya açılmasını sağlamış ve dolayısıyla Türkçe öğrenimini önemli hale getirmiştir (Göçer, 2009).

Türkçenin yabancı dil olarak öğrenimi, son yıllarda değer kazanmaya başlayan bir süreç haline almıştır. Bu sürecin oluşumunda yalnızca konuşma, dinleme, okuma, yazma durumu yer almamakta, bunların yanı sıra kelime öğrenimi de sürecin bir parçası olarak karşımıza çıkmaktadır (Dalak, 2017). Türkiye'de son dönemlerde yabancılara Türkçe öğretimine yönelik önemli adımların atıldığını görebiliriz. Eğitim fakültelerinde Türkçe eğitimi, lisans ve lisansüstü düzeyde ders olarak verilmektedir. Yabancılara Türkçe Öğretimi anabilim dallarının kurulmasıyla, konuya akademik kimlik kazandırılmış ve kurumsallaşma yolunda önemli adımlar atılmıştır. Bu kurumsallaşmanın ilk adımı olarak, 1984'te Ankara Üniversitesi'nin kurduğu TÖMER (Türkçe öğretim merkezi) gösterilebilir. Bu tarihten sonra, ulusal ve uluslararası düzeyde yapılan sempozyumlar, kitap ve akademik çalışmaların çoğalması, Türkçe öğretiminin önemini günden güne büyüyeceğini işaret etmektedir (Serin, 2017).

İnsanların yabancı dil öğrenme sürecindeki başarılarını etkileyen farklı etkenlerin varlığından söz edilebilir. Bu etkenlere kişisel faktörlerin yanı sıra kültürel veya duyuşsal faktörler gibi birçok etken de örnek olarak gösterilebilir. Sözü edilen bu etkenlerden duyuşsal faktörlerden biri de “kaygı”dır. (Boylu, Çangal, 2015). Öğrencinin kaygı düzeyi, yabancı dil öğrenme sürecindeki önemli etkenlerin başında gelmektedir.

Bu bilgiler ışığında hazırlanan çalışma altı bölümden oluşmaktadır. Araştırmanın amacı, önemi, problem durumu, sayıtları, süre ve sınırlılıkları birinci bölümde belirtilmektedir. Yabancı dil öğrenmeye dair yüzeysel bilgilerin verildiği girişin ardından, çalışmanın ikinci bölümünde dil ve yabancı dil konuşma kaygısı ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Çalışmanın bu kısmında dil olgusu, yabancı dil öğretimi, kaygı kavramı ve yabancı dil öğretiminde kaygının etkisi gibi konular yer almaktadır. Çalışmanın üçüncü bölümünde, çalışmanın yöntemine değinilerek, araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama teknikleri ve verilerin analizi gibi bilgiler yer almıştır. Çalışmanın dördüncü bölümünde anket maddeleri ve uygulanan ölçeğe ait betimsel veriler ayrı ayrı tablolar halinde sunularak yorumları yapılmıştır. Çalışmanın diğer çalışmalarla karşılaştırmasının yapıldığı beşinci bölüm ve ardından da elde edilen sonuçlar doğrultusunda sonuç ve önerilerin bulunduğu altıncı bölüm yer almıştır. Çalışmada kullanılan kaynakların gösterimiyle çalışmaya son verilmiştir.

### **Problem**

Bir milletin en önemli ve köklü değerlerinin başında “dil” gelmektedir. Dil sayesinde bir milletin, kültüründe yer alan değerlerin, yaşanmışlıkların gelecek nesillere aktarılması mümkündür. Bu yönüyle dilin milletlerin hafızası olarak görülmesi son derece doğru bir bakış açısıdır. İnsanların yabancı dil öğrenmesindeki amaçlarının başında, kültürleri yakından tanımak, ekonomik ilişkilerin gelişmesini sağlamak, inanç ve değerlerin tanınması gibi nedenler yatmaktadır.

Dil, etkileşimin üst seviyede olduğu canlı bir varlık olduğu için yeni bir dil öğrenirken bu etkileşimi her anlamda canlı tutmak önemlidir. Etkileşimin ön planda tutulması adına da ders dışında bir yaşantının olması gerekir ki bu manada öğrenilenlerin uygun ortamlarda pratiğe dönüştürülmesi öğrenilen teorik bilginin uygulanabilirliğini ve kalıcılığını artıracaktır.

Etkili ve önemli olarak değerlendirilen konuşma becerisi insanın kendini geliştirmesine de bağlıdır. Kendini ifade edebilme ve karşısındakini anlayıp ona cevap verebilmek de konuşma becerisinin etkililiğine göre değişir. Ana dilini konuşan insanlar bile bu bağlamda sıkıntı yaşayabiliyorken yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kişilerin kaygılarının olması ve bu konuda çeşitli problemler yaşamaları olasıdır.

Son dönemde Türkçenin yabancı dil olarak seçilmesinde, ülkemize duyulan ilgi ve yakınlık ve buna karşılık, Türkçe eğitimi ve öğretimine yönelik atılan adımların önemi görmezden gelinemez. Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde, yapılan çalışmaların başarıya ulaşma boyutlarının incelenmesi ve Türkçe öğreniminde engel teşkil eden durumların belirlenmesi uluslararası düzeyde büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda Türkçe öğrenen öğrencilerin kaygı düzeylerinin boyutu çalışmanın problem durumunu oluşturmaktadır. Bu durumun altında yatan problem cümlesini; “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygısı nasıldır?” sorusu oluşturmaktadır. Bu problem cümlesinin altında yer alan bir takım alt problemler de bulunmaktadır. Bu alt problemler aşağıda sunulmuştur.

Türkçe öğreniminde yaşanan konuşma kaygı düzeyi;

- Cinsiyete göre farklılık gösterir mi?
- Ükelere göre farklılık gösterir mi?

Bu bağlamda bu çalışmada dil öğrenmede çok önemli temel bir beceri olan konuşma ve bu beceriyi etkileyen önemli bir faktör olan kaygı çeşitli açılardan incelenerek bazı soruların cevaplarıyla bir değerlendirme yapılacaktır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının nelerden kaynaklandığı, cinsiyete ve ülkelere göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Sınıf içi etkileşimde öğrencilerin konuşma becerisiyle ilgili gerek motivasyonunu gerek ilgisini gerekse Türkçe öğrenme amacını etkileyebilecek birtakım sorular ölçekte sorularak bu sorulara cevaplar aranmaya çalışılmıştır.

## **Amaç**

Yaşadığımız yüzyılda, dünyanın birçok yerinde olduğu gibi, Türkiye’de de en yaygın olarak görülen yabancı dil İngilizcedir. Küresel pazara açılmak isteyen şirketlerden, akademik kariyer planı yapan öğretim elemanlarına kadar birçok kişinin yabancı dil olarak İngilizceyi öğrenmek istemesi bu duruma örnek olarak verilebilir. Yabancı dil öğrenmek isteyen bireylerin, kişisel özellikleri öğrenim sürecinde etkili olmaktadır. Yabancı dil öğreniminde başarıyı etkileyen konuşma kaygısının bu sürece olan etkisi birçok araştırmaya konu olmuştur.

Yabancı dil öğrenenlerin konuşma kaygılarının kaynaklarını tespit etmeye yönelik ölçekler kaynaklarda mevcuttur. Fakat incelendiğinde görülmüştür ki, bu ölçeklerde, yabancı dil olarak dikkate alınan dil genellikle İngilizcedir. Her dilin öğretimi sürecinde oluşabilecek sorunların, farklı olabileceği düşünülmektedir (Özdemir, 2013). Bir dili öğrenmede ve de kullanmada karşılaşılan en büyük problemin o dilin akıcı ve etkili bir biçimde konuşulamaması olduğu düşünülürse bunun nedenlerinin araştırılması ve en önemli nedenlerinden biri olan konuşma kaygısının sebeplerinin araştırılıp çözümler üretilmesi ve çeşitli değişkenler açısından bir değerlendirme yapılması çok önemlidir.

Yapılan araştırmalar, yabancı dilin kişinin kültürel ve sosyal alanda birçok değerlerini etkilediğini gösterir niteliktedir. Türkçenin tüm dünyada yaygın olarak kullanımı kültür ve değerlerimizin yayılmasında büyük öneme sahiptir. Bu nedenle çalışmanın en temel amacı, Türkçenin yabancı dil olarak öğrenilmesinde konuşma kaygısının etkisinin belirlenmesidir. Konuşmada yaşanan kaygı düzeyinin belirlenmesi çözüme yönelik atılacak en önemli adım olarak görülebilir. Bu ana amaç doğrultusunda hazırlanan çalışmada, konuşma kaygısı çeken öğrencilerin kaygı düzeylerinin demografik değişkenler olan cinsiyet, ülke vb. durumlarla ilişkilendirilerek tespit edilmesi amaçlanmıştır.

## **Önem**

Ülkelerin sosyal, siyasi, kültürel veya ekonomik sahalarda karşılıklı ilişkilerinin artması birbirini anlama ihtiyacını doğurmuştur. Bu ihtiyacı gidermenin yolu olarak da ya birbirinin dilini öğrenme ya da ortak bir yabancı dilde anlaşmayı tercih etme söz

konusu olmuştur. Kişinin, kendisini karşısındakine doğru ifade etmesinin en önemli aracı dildir. Dolayısıyla muhatabını anlamak isteyen ülkeler ya da yabancılar, onların dilini öğrenmeye yönelmişlerdir. Böylece, yabancı dil öğretiminin önem kazandığı söylenebilir (Özdemir, 2013).

Geçmişle bugün karşılaştırıldığında yabancı dil olarak Türkçenin öğreniminde, yoğun bir talebin olduğu söylenebilir. Şüphesiz dil öğretimi siyasî, sosyal ve ekonomik getirileri olan bir faaliyettir. Bir ülkenin kendini doğru ve etkili bir şekilde tanıttasının en iyi yoludur. Bir dili öğrenen kişi, o dilin temsil ettiği kültüre ve o dilin konuşulduğu topluma karşı olumlu duygular hissetmeye ve ilgi duymaya başlayacaktır. Türkiye'nin bu konudaki en temel sorunu, yıllarca kendi tanıtımını, etkili ve iyi bir şekilde yapamamış ve dilinin yabancı dil olarak öğretimini bu noktada değerlendirememiş olmasıdır. Bununla birlikte başka ülkelerin Türkiye hakkındaki olumsuz politikaları, Türkiye, Türkçe, Türk kültürü ve insanı hakkında olumsuz ve yanlış düşüncelerin yayılmasına neden olmuştur. Bu olumsuz bakış açısının kırılması için Türkçenin yaygınlaştırılması ve sevdirmesi gerekmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmek isteyen öğrenciler de Türkiye, Türkçe ve Türk insanı hakkında olumsuz düşünceler içinde olabilir. Bu konuda Türkçe öğrenen öğrencilerin, iyi bir uyum sürecinden geçirilmek suretiyle olumsuz düşüncelerinden kurtulmaları ve günlük hayatlarında Türkçe konuşmaktan çekinmemeleri sağlanmalıdır (Özdemir, 2013).

Türkçe öğrenme üzerine bu denli yoğun bir talebin ve ilginin yaşanması ve bu alanı çeşitli açılardan ele alacak çalışmaların yetersizliği bu çalışmanın önemini bir kez daha ortaya çıkarmıştır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin öğrenme sürecinde yaşadığı sorunlar; temel dil becerilerinden en çok öğrenilme merakı ve ilgisi gösterilen konuşma becerisi ve bu beceriyi ve belki de tüm becerileri en üst seviyede etkileyen kaygı durumları bu çalışmada değerlendirilecektir.

Kaygının, insanların normal veya normal dışı davranışlarındaki öneminin farkına varılmasıyla bu terim, değişik öğrenme yöntemi ve psikanalitik teorilerin merkezine konulmuştur. Bu anlamda, eğitim ortamlarında da kaygının daha fazla göz önünde bulundurulması gereken bir etmen olduğu düşünülmektedir. Kaygı konusunu ele alan kaynaklar incelendiğinde, birçok kaygı tanımı ve çeşidiyle karşılaşılmaktadır. Etkileme durumuna göre; kolaylaştırıcı ve engelleyici; süresine göre durumluk ve sürekli; kaynağına göre ise kişilik kaynaklı, olay kaynaklı ve durum kaynaklı olmak üzere

kaygı, gruplara ayrılmıştır. İletişim kaygısı ve olumsuz değerlendirilme korkusu gibi kaygı çeşitleri de bulunmaktadır (Özdemir, 2013).

Konuşmaya karşı geliştirilen bir tepki olan konuşma kaygısı; üzüntü, kızgınlık, korku gibi duygusal bir şekilde ya da kalbin hızlı atması ve terleme gibi fizyolojik olarak kendini gösterebilir. Konuşma kaygısı, konuşmanın mecburi olduğu sınav amaçlı ya da ders esnasında hazırlıklı ya da hazırlıksız konuşma yapılması gerekliliği durumunda ortaya çıkabileceği gibi konuşmanın mecburi olmadığı ortamlarda konuşmadan kaçınma, söz almama veya suskun kalma şeklinde de kendini gösterebilir (Melanlioğlu ve Demir, 2013).

Dil kaygısı, özellikle ikinci/yabancı dil öğrenme bağlamlarıyla ilişkili bir tür kaygıdır. Dil kaygısı literatürünün dikkatli bir şekilde incelenmesinden sonra altı genel dil kaygısı kaynağı algılanabilir ve kaygı düzeyinin düşürülmesi için sayısız öneri sunulabilir. Dil kaygısını azaltmak için neler yapılabileceğini tartışmak için sadece kaynaklarını değil, aynı zamanda öğrencilerin stres durumlarını da tanımalıyız (Young, 1991).

Kişinin içinde bulunduğu çaresizlik hissi, onun dil öğrenimini de sekteye uğratmaktadır. Çaresizlik hissi taşıyan öğrenciler, yabancı dil becerilerini geliştirmede ağır davranmakta ve yeni bilgiler öğrenme noktasında isteksiz bir tutum sergilemektedir. Böyle öğrencilerin, Türkçe konuşma konusunda da çekingen davrandıkları tespit edilmiştir. Yabancı dil öğretmenlerinin sınıflarında böyle öğrenciler varsa, onları geri kazanmanın yollarını araştırmaları gerekmektedir. Sınıf içi etkinliklere, bu öğrencilerin katılmaları öğretmen tarafından teşvik edilmelidir. Bununla birlikte pekiştiriciler, öğrencilerin ders çalışmaya karşı istekli hale gelmesini sağlayabilir. Sistemli bir şekilde, çaresizlik inancı taşıyan bir öğrenciye ufak görevler vermek bu görevlerin sonunda başarısını çeşitli şekillerde takdir etmek veya onu ödüllendirmek öğrencinin güdülenmesini artıracaktır (Özdemir, 2013).

Araştırmada konuşma kaygısının nedenleri çok çeşitli açılardan incelenip değerlendirileceğinden Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler, bu alanda çalışan eğitimciler ve bundan sonraki çalışmalar için de önemli bir kaynak teşkil edecektir.

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretilmesinde, okuma yazma becerisinin yanı sıra konuşma becerisi de büyük önem taşımaktadır. Öğrencilerin dil öğreniminde veya



konusmasında yaşamış oldukları kaygının kaynağında, bireyin başarısız olma ve hata yapma korkuları yer almaktadır. Nitekim kaygı düzeyi yüksek olan öğrencilerin Türkçe konuşmakta zorluk çekmeleri bu çalışmayı önemli kılan hususlardan bir tanesidir. İlgili literatürde, yabancı dil olarak Türkçeyi seçen öğrencilerin, konuşma kaygılarını inceleyen çalışmaların az oluşu nedeniyle, literatüre katkı sağlayacağı düşünülen çalışma, bu yönüyle de ayrı bir önem taşımaktadır. Çalışmayı önemli kılan bir başka husus ise, kaygı düzeylerinin tespit edilmesiyle çözüme yönelik alınacak kararlara yol göstericilik yapacak olmasıdır.

### **Sayıtlar**

Bu araştırma Gazi Üniversitesi Türkçe Öğretim Araştırma ve Uygulama Merkezi, (GÜ TÖMER), İnönü Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi (İNÖNÜ TÖMER) , Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi (TGOÜ TÖMER), Karadeniz Teknik Üniversitesi TÖMER (KATÜ TÖMER)' de Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilere uygulanmıştır. Buna göre;

- Öğrencilerin kişisel bilgi formunda verdikleri bilgiler doğrudur.
- Öğrenciler konuşma kaygısı ölçeğindeki sorulara içtenlikle doğru cevaplar vermişlerdir.

### **Sınırlılıklar**

Yabancıların Türkçe öğreniminde yaşamış oldukları konuşma kaygısının değerlendirildiği çalışma; kaynak tarama ve veri toplama için ayrılmış olan 15.10.2018 ve 15.04.2019 tarihleriyle, verilerin toplanıp kaynakların incelenmesinin ardından geçen süreçte, analizlerin yapılıp yorumlanması, çalışmanın bütünleşmesi için gereken 5 aylık süre ve katılımcıların ankete verdiği cevaplarla sınırlıdır.

### **Tanımlar**

Dil: İnsanların birbiriyle olan ilişkilerini şekillendiren, nesiller arası kültürlerin taşınmasını sağlayarak çok yönlü bir görev üstlenen milleti millet yapan en önemli unsurdur. Nedensiz simgelerden oluşan, bildirişimin gerçekleşmesini sağlayan dizge; çok boyutlu kavramlar bütünüdür (İmer ve diğerleri, 2011).

Ana dil: Ana dilin ne olduğuna dair literatürde yapılan tanımlar, birbirine paralellik göstermektedir. Türk Dil Kurumu, ana dili, çocuğun ailesi ve içinde bulunduğu toplumdan kazanmış olduğu dil olarak tanımlamaktadır. Vardar' a (2002) göre; bünyesinde dünyaya geldiği büyüdüğü aile veya toplumdan öğrendiği dildir. Aksan'a (2015) göre ise ana dil, başlangıçta aileden öğrenilen, sonrasında içinde bulunduğu toplum ve yakın çevreden öğrenilen, insanın bilinçaltında yer eden dildir. Ortak ifadelerin olduğu bu tanımlardan yola çıkarak ana dilin tanımını, insanoğlunun doğup, büyüdüğü toplumun konuştuğu, dolayısıyla kendinin de öğrendiği bilinçaltına yer eden dil olarak tanımlamak mümkündür.

Yabancı dil: Bir toplumun kullandığı ortak dilden farklı olan yabancı dil, çevreyle olan iletişim açısından ana dile oranla daha kısıtlıdır. Çünkü toplumu oluşturan bireylerin büyük çoğunluğu yabancı dil bilmez. Yabancı dili öğrenmek ve konuşmak isteyenlerin farklı birçok sebebi vardır. Dolayısıyla yabancı dil öğrenmek için bir çaba gerekmektedir. Kişinin sonradan öğrendiği yabancı dil, asla ana dili gibi olamaz, bunun en büyük sebebi kendiliğinden ve doğuştan gelen bir özellikle öğrenilememiş olmasıdır. Konuyla ilgili Karaağaç (2013); yabancı dilin belirli bir amaç için, çaba verilerek kazanıldığını, ana dilin ise bir çaba vermeden kendinden gelişen bir dil olduğunu ifade etmektedir. Bu tanıma göre yabancı dil, bireyin ihtiyaçlarını karşılamak için öğrenmiş olduğu dil olarak görülmektedir.

Konuşma: Konuşmak, genel olarak geniş bir kavramdır. Duygu ve düşüncenin sesler yardımıyla dışa vurulması olarak tanımlanabilir (Demirel, 1999).

Kaygı: Kaygı, belirsizlik hali, korku ve endişe hissederek, kötü bir durumun olacağı hissine kapılma olarak tanımlanmaktadır (Güçbilek, 2014).

Konuşma Kaygısı: Duygu ve düşüncelerin sesler yardımıyla dışa vurulması esnasında kişinin korku ve endişe hissederek kendini rahat ifade edememesi veya konuşamaması olarak değerlendirilebilir.

## BÖLÜM II

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE

#### Dil Olgusu

İnsanoğlunu, yeryüzündeki diğer canlılardan ayıran en önemli özellik düşünen bir varlık olmasıdır. Yaratılıştan sahip olunan bu yetenek, insanoğlunun birçok ihtiyacını karşılamasında kolaylık sağlamaktadır. İnsanoğlunun topluluk halinde yaşıyor olması onu sosyal bir varlık haline getirmektedir. İnsanlar iletişim kurmak için farklı yollar denemişse de başarıya ulaştıklarını söylemek zordur. Nitekim tarihsel süreçte insanlar topluluk halinde yaşamaya başlayınca, duygularını başından geçen olayları vb. durumları resim yaparak ifade etmeye çalışmışlardır. Bu yöntemin uzun, zahmetli olması ve uygun ortamların her zaman olmaması gibi sebeplerle yanlış yol olduğunun anlaşılması uzun sürmemiştir. Yeni arayış içinde olan insanların dile yönelmesi bu sayede gerçekleşmiştir. Toplum içinde birbiriyle iletişimin ve uyumun sağlanmasında en önemli aracın dil olduğu gündeme gelmiştir. Nitekim Yelten (2010) dilin, birlikte yaşayan kişilerin anlaşma ihtiyacından doğduğunu dile getirmiştir. Dolayısıyla dilin doğuşunu topluluğun ihtiyaçlarının karşılanmasına bağlamıştır (Yelten, 2010).

Eken (2011) dilin insanlar üzerindeki birleştirici gücünün önemine vurgu yaparak, “Dil insanların bir arada yaşamasını sağlayıp, sosyo-kültürel ve toplumsal açıdan bağ kuran araçların en önemlisidir” şeklinde tanımlamıştır. Dil, insanların düşüncelerini çok basit ve hızlı bir şekilde ifade etmelerine olanak sağlamaktadır ve insanoğlunun en önemli özelliği olan düşünmenin, sözlü ifade şekline gelerek, bir başkasına aktarılması yöntemidir. Bu nedenle iletişim kurmak, insanı insan yapan önemli özelliklerin başında gelmektedir (Aksan, 2015).

Dilin önemini ve insanla bütünleşmesini açıklayan Yolcu (2002), dilin çok eski zamanlardan beri, insanla tanımlanan en önemli özellik olduğunu dile getirmiştir. Felsefenin kurucularının bile dilin tanımını yaparken, “insanı konuşan bir canlı” olarak ifade etmeleri bu tanımın temellerini oluşturmaktadır. İnsanoğlunun en temel ihtiyaçlarının başında gelen iletişimin ayrılmaz parçası olan dili yalnızca bu yönüyle sınırlandırmak doğru bir yaklaşım değildir. Nitekim dil kapsamlı, geniş ve karmaşık bir yapıya sahip olan bir olgudur. Dilin bu karmaşık yapısı net ve ortak kabul gören bir

tanımının yapılmasına engel olmaktadır. Farklı zamanlarda ve farklı kişiler tarafından yapılan dil tanımlarının verilmesi konunun anlaşılmasına katkı sağlayacaktır (Mustafaoğlu, 2018). Bu kişilere göre dil:

- Bir insan topluluğuna has, çift eklemli sesli göstergeler dizisidir (Vardar, 2002).
- İnsana has bir yeti ve kurallardan oluşan dizgedir (Akerson, 2005).
- Bir grup insanın birbiriyle konuşmasını sağlayan araçların tümüdür (Porzig, 2011).
- Ansızın düşünemeyeceğimiz kadar yönlü, farklı açılardan bakınca, birçok niteliği görülen, sırlarının günümüzde halen çözülemediği bir varlıktır (Aksan, 2015).

Yukarıdaki tanımlardan da anlaşılacağı gibi, dilin kendine has kuralları ve çok yönlülüğü olduğu ve genel işlevinin konuşmak için iletişim aracı olduğunu söylemek mümkündür. Sonuç itibariyle başlangıçta toplum içi iletişim aracı olarak görülen dilin zaman içinde gelişmesi, farklı kültür ve toplumlara yayılması beraberinde kültürel zenginleşmeyi, bilgi alış verişini, düşüncelerin gelişmesini, kısacası toplumun maddi manevi birçok yönden gelişimine katkı veren etkili bir vasıta haline dönüşmesini sağlamıştır.

## **Ana Dil ve Yabancı Dil**

### **Ana Dil**

İnsanoğlu dünyaya gelmeden önce de çevresinde olup bitenlerin seslerini duymaktadır (Güneş, 2014). Dünyaya gelmesiyle birlikte çevresinde olup bitenleri gözlemler ve düşüncelerini ifade edecek kadar gelişimini tamamlamamış olmasına rağmen isteklerini ifade etmeye çalışır. Zamanla gelişim gösteren fiziksel ve zihinsel duygular sayesinde çevresiyle iletişime ilk adımı atar. Dünyaya geldiği andan itibaren, yakın çevresinden edindiği bu iletişim aracını ana dil olarak isimlendirmek mümkündür (Mustafaoğlu, 2018).

Ana dil insanoğlunun en temel dilidir, hayatının geri kalan kısmında öğrenmiş olduğu hiçbir dil o kişinin anadili seviyesine gelemmez. Nitekim Kıran (2010), bir insan çocuk yaşlarından itibaren iki farklı dille yetişmiş olsa ve her iki dili kullanmış olsa bile,

bunların içinde anadilin üstünlüğünün görülmekte olduğunu ifade etmiştir. Kıran'ın görüşüne benzer bir görüş yine Aksan (2015) tarafından belirtilmiştir. İnsanoğlu ister birçok farklı dilin konuşulduğu bir çevrede büyüsün, isterse anne ve babası farklı dilleri konuşuyor olsun, ebeveynlerinin konuştuğu dillerden yalnızca bir tanesi o kişinin ana dilidir. Farklı bir tanımda ise, kişinin ana dilinde konuşurken zorlanmayacağı, düşünce ve duygularını rahatlıkla ifade ederek akıcı konuşabileceği vurgulanmıştır (Uslu, 2010). Tanımlardan anlaşılacağı gibi insanoğlunun kullanabileceği en etkili ve akıcı olan dili, ana dilidir.

### **Yabancı Dil**

Ana dil doğal süreçte kazanılır ve kişi hiçbir eğitim almadan ve özel uğraş sarf etmeden içinde bulunduğu toplumun dilini konuşabilir. Kişinin aldığı eğitim, dilinin etkili kullanımını ve gelişmesini sağlamaktadır. Ana dilinin bütün işlevini kavrayan birey tecrübelerini ve birikimlerini farklı diller öğrenmek için kullanabilir. Farklı bir ifadeyle insanın ana dili temeli oluşturmakta, sonrasında öğreneceği farklı diller bu temel üzerine inşa edilerek şekillenmektedir (Tosun 2006). Buradan hareketle bireyin yabancı dil öğrenmesindeki başarısı ana dildeki yeterliliğiyle yakinen ilgilidir denebilir. Anlatılanlardan anlaşılacağı gibi, ana dilden farklı olan dil yabancı dil olarak nitelendirilmektedir.

Demircan (2013) yabancı dil öğrenmede 2 tür güdülenmenin olduğunu ifade etmiştir. Kişinin amacına ulaşmak için, yabancı dili araç olarak kullanmasını araçsal (instrumental) güdülenme, farklı bir toplumun içine girip o toplumun bir ferdi olarak o toplumun kültürünü benimsemesini bütüncül (integrative) güdülenme olarak tanımlamıştır. Bu tanımdan anlaşılacağı gibi yabancı dil öğrenmeyi istemenin sebepleri, bir amaç doğrultusunda olabileceği gibi, bir zorunluluktan kaynaklı da olabilmektedir.

Kişinin yabancı dil öğrenme süreci, bir takım fedakârlıklar isteyen zorlu bir süreçtir. Yabancı dil öğrenmek için gerekli ortamın oluşturulması, alanında iyi olan öğretmenler tarafından verilmesi ve kaynakların yeterliliği bu sürecin oluşmasındaki önemli unsurlardır. Bütün bunların sağlanması da yabancı dil öğrenmek, bu dili geliştirmek için yeterli olmayabilir. Kişinin yabancı dili öğrenmesi için birinci basamağıdır. Öğrenilen yabancı dilin etkin şekilde kullanılması pratik yapılması, sürekli yenilenmesi gereklidir. Pratik yapmak için toplumsal boyutta gereken ortamın

olmayışı, yabancı dilde pratik yapmayı yalnızca sınıf ortamıyla sınırlandırmaktadır. Yabancı dil bilgisinin pratiğe dönüşüp, konuşulmaya başlanmaması öğrenilen yabancı dilin etkin şekilde kullanılamayacağına işaret etmektedir (Mustafaoğlu, 2018).

### **Yabancı Dil Öğretimi**

Sürekli değişim ve gelişim halinde olan dünya koşullarında, insanların yabancı dil öğrenme istekleri yalnızca iletişim kurmak amacına sığmamıştır. Sosyo-ekonomik gelişmeler, ekonomik olaylar, teknolojik değişimler ve akademik çalışmalar en az bir yabancı dil bilmeyi zorunlu kılmaktadır. UNESCO'nun 2009 yılında yayınladığı dünya atlasına göre dünyada altı bin civarında dil bulunmaktadır (Güneş, 2014). Dünyada var olan dillerin bu denli çeşitlilik arz etmesi, ulusların kendi ana dillerinde iletişim kurmasını zorlaştırmakta ve yabancı dil öğrenilmesini mecburi kılmaktadır. Bunun yanı sıra, kültürel değerlerin paylaşımı, nesillere aktarımı, yeni kültürleri tanıma isteği, farklı dilleri konuşan insanlarla aynı topluma fert olma isteği yabancı dil öğrenimini önemli hale getirmektedir (Köksal ve Varışoğlu, 2012).

Avrupa'da sanayileşmenin hız kazanması, insanların yabancı dil öğrenme ihtiyacı hissetmesinde etkili olmuştur. Uluslararası düzeyde ticaret ve iletişimin kolaylaşması yabancı dil öğrenmeyi cazip hale getirmiştir. Küresel düzeyde cereyan eden bu gelişmelere uyum sağlayıp takip etmek isteyen kişiler, hedeflerindeki ülkelerin kültürünü ve dilini öğrenmeye yönelmektedirler.

Bunun doğal bir sonucu olarak, çok dilli ve çok kültürlü toplumlar var olmuştur. Günümüzde birçok ülke, uluslararası ticaret, turizm ve gelişmiş teknolojiden dolayı çok kültürlü bir toplum kavramı benimsemeye başlamıştır (İşcan, 2014). Bu durum İşcan tarafından şöyle ifade edilmektedir:

“Öyleyse; yabancı dil öğretiminde kültürün de öğretilmesinin gerekliliği göz ardı edilemeyecek kadar önemli bir husustur. Çünkü kültür ve dil birbirine sık sıkı bağlıdır. Yabancı dil öğretimi, kültür öğretimidir (İşcan, 2014).”

Günümüz dünyasında, hayat standartlarını geliştirmek isteyen insanlar sürekli bir çaba ve uğraş içindedir. Yabancı dil öğrenme isteğinin altında yatan önemli sebeplerden biri de budur. Nitekim yabancı dil öğrenmenin insana kazandırdığı nitelikler yadsınamaz bir gerçektir. İnsana değer katan bu nitelikler, amaçlara ulaşmakta ve hayat şartlarının gelişiminde katkı sağlamaktadır. Konunun önemine vurgu yapan

İşcan (2014) yabancı dil bilmenin insana kazandıracığı nitelikleri şu şekilde ifade etmektedir:

- Dünyanın tanınması, farklı bakış açılarının tanınması, hoşgörünün gelişmesi,
- Kültürel gelişimlerin hızlanması, farklı kültürlerle farkındalık yaratmak,
- Düşünce gücüne olan etkileri,
- Yabancı dil konuşarak kendini ifade edebilme becerisi,
- Yurt dışında eğitim görmekte etkili olan özgüvenin ve iletişim becerisinin kazanılması,
- Liderlik becerilerinin geliştirilmesi, üst düzey pozisyonda rol alma,
- Hayat boyunca öğrenmeye uygunluk.

Yabancı dil öğrenmenin kişiye bu nitelikleri kazandıracığını ifade ederken, bir takım olumsuzluklarından da söz etmek gerekir. Günümüzden bir örnekle bu durumu örneklendirmek gerekirse, yabancı dil olarak dünyada ve ülkemizde en çok tercih edilen dil olan İngilizcenin diğer dillere üstünlük kurması, farklı dil konuşan bir toplumun kültürel yapısını bozmakta ve geleceğini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu durumla ilgili olarak Güneş (2014) “birçok ülke öğrencileri, ana dillerinin yerine İngilizceyi seçmektedirler” ifadesini kullanarak, gelecekte dünya genelinde kullanılan dillerin sayısında düşüş olacağına işaret etmektedir. Gayet net olan bu ifadelerden anlaşılması gereken en önemli husus, dilin konuşuldukça gelişeceği, konuşulduğu sürece canlılığını koruyarak gelişimini devam ettireceği, bu gelişimin ardından ana dilin yok olacağıdır. Nitekim bir toplumun dilinde yaşanan değişim, o milletin kültürünün ölümüne neden olacak büyük bir tehlike arz etmektedir. Dünya genelinde ortak dilin kullanılmasının yaratacağı tehlikeleri önceden gören AB henüz hayata geçmemiş olmasına rağmen bu konuda çalışmalar yapmaktadır (Güneş, 2014).

Dil öğretiminde ve öğreniminde, beklenen sonuçların alınabilmesi için bir takım ilke ve yöntemlerin takip edilmesi gerekmektedir. Bu ilkelerin şu şekilde sıralanması mümkündür (Demirel, 2014):

- Dört temel becerinin geliştirilmesi
- Öğretimde kullanılacak etkinliklerin önceden planlanması
- Öğretiminde, basitten zora doğru giden sürecin takip edilmesi
- İşitsel ve görsel araçların kullanımı

- Yabancı dil öğretiminde, ana dil kullanımını az tercih etme
- Öğrenilen bilgilerin günlük hayata yansıtılmasına imkân sunma
- Öğrenmeyi etkileyecek olan bireysel faktörlere dikkat etme
- Öğrencilerin kaygılarını ortadan kaldıracak adımlar atmak

Ülkemizde de son yıllarda, yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik gelişmeler yaşanmaktadır. Türkçenin daha kolay öğrenilmesine yönelik yapılan araştırmalar hız kazanmaktadır (Şimşek, 2011). Yabancılarla Türkçenin öğretiminde geliştirilecek yeni yöntem ve teknikler dilimizin öğrenilmesinde son derece büyük önem taşımaktadır.

### **Yabancı Dil Öğretiminde İletişimsel Yaklaşım ve Teknikler**

Yabancı dil öğretiminde kullanılan yaklaşımların hangisinin en etkili olduğuna dair ortak bir görüşün olmadığı ve durumun tartışmaya açık bir konu olduğu bilinmektedir (Dalak, 2017).

Tarihsel süreçte yabancı dil öğretiminde değişik yöntemler kullanıldığı görülmektedir. Bunlar;

- Tercümeyle dayalı “dil bilgisi çeviri yöntemi”,
- Kalıpların ezberlenmesi esasına dayanan “işitsel dilsel yöntem”,
- Biçim ve anlamla doğrudan bağ kuran “düzvarım yöntemi”,
- Hedef dili edindirme amaçlı “işitsel görsel yöntem”
- Bir süre denenmiş olan bilişsel psikoloji temelli “sessiz yol yöntemi”,
- Dilsel ihtiyaç temelinde oluşturulan “işlevsel-kavramsal yaklaşım”,
- Dil öğrenenlerin psikolojik rahatlamalarına yönelik “telkin yöntemi”,
- Bütüncül öğretim esasına dayanan “topluluk odaklı dil öğretim yöntemi”
- Öğrencilerin hareketli olmalarına dayalı “tüm fiziksel tepki yöntemi”

olarak sıralanabilir.

Dil öğretiminde kullanılan bu yöntemlerden, eksik görülen yerler giderilerek dilin sürekli gelişimi amaçlanmıştır. Bu durum günümüzde de devam etmektedir ve daha iyi yöntem arayışları iletişimsel yaklaşımın doğmasına zemin hazırlamıştır (Yaylı ve Bayyurt, 2014).



Yabancı dil öğretiminde hangi yöntemin kullanıldığından ziyade, öğrenilen dil yardımıyla iletişimin canlı tutulup en üst seviyeye çıkarılması daha önemlidir. Günümüzde dil öğretimi yapan yerler sadece dil bilgisi ve kelime bilgisine yönelik eğitimlerle sınavlar üzerine yoğunlaşmaktadır.

### **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi**

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinin ilk örneklerini tarihin çok eski dönemlerinde görmek mümkündür. Arapların Türkçe öğrenmesi amacıyla Kaşgarlı Mahmut tarafından hazırlanan Divan-ü Lügati't Türk adlı başyapıt, bilinen en eski örnektir (Karakuş, 2006). Bu yapıt Türklerin o dönemdeki kültürlerini inceleme imkânı sunmaktadır. Kaşgarlı Mahmut'un bu yapıtını Türkçe – Türkçe sözlük olarak, Türkçenin zengin bir dil olduğunu göstermek amacıyla hazırlanmış bir eser olarak görmek pek doğru bir bakış açısı değildir. Nitekim bu yapıt Arapların Türkçe öğrenmesini hedeflemiştir (Adıgüzel, 2010).

Bilindiği üzere Dünya üzerinde büyük coğrafyalarda kullanılan dillerin en önemlisi olan Türkçe, Türkiye'de ana dil olarak kullanılmaktadır. Ülkemizde, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilip yaygınlaşmasını sağlamaya yönelik çalışmalar son dönemlerde hız kazanmaya başlamıştır. Ulusal ve uluslararası düzeyde Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesini sağlayan kurum ve kuruluşlar vardır. 1950 yılından itibaren ülkemizde yabancılara Türkçe öğretimine yönelik çalışmalar gündeme gelmiş ve bu konuda adımlar atılmaya başlanmıştır. 1991'den itibaren MEB tarafından yabancı ülke vatandaşlarının eğitim amacıyla ülkemize gelmesine yönelik çalışmalar yapılmıştır. Bu projeye amaçlanan şey Türkçenin ve Türk kültürünün, Türkçe eğitim sisteminin farklı kültürlerle yayılmasıdır (Açık, 2008).

Devam eden süreçte, yabancı dil olarak Türkçenin öğretimine yönelik lisansüstü düzeyde eğitim vermek üzere birçok yüksek öğretim kurumu çalışmalarına hız vermiştir. Ankara ve Gazi Üniversitesi'nin kuruculuğunu üstlendiği, kısa adı TÖMER olan “Türkçe Öğretim Merkezleri” Türkçe öğretiminde kullanılmak üzere kitap setleri çıkarmıştır. Yabancılara Türkçe öğretimine yönelik faaliyetleriyle dikkat çeken “Yunus Emre Enstitüsü” de ülkemizde açtığı yaz okullarında verdiği eğitimle, dünyanın farklı ülkelerinden öğrencilerin Türkçe öğrenimine katkı sağlamaktadır (Aydoğan, 2018).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesine yönelik faaliyetler yalnızca yurt içinde değil, yurt dışında da devam etmektedir. Bu görevi üstlenen kurumları şu şekilde sıralamak mümkündür:

- Akademiler
- Enstitüler
- Dernekler
- Vakıflar
- Okullar
- Kültür merkezleri
- Özel kurslar
- Büyükelçilikler
- Türkoloji merkezleri
- TÖMER

Bunlara ek olarak, “Dünyanın her yerinde Türkiye ile bağ kuran ve Türkiye’ye dost insan sayısını artırmak” vizyonu ve “Türkiye’nin uluslararası alanda bilinirliğini, güvenilirliğini ve itibarını artırmak” misyonuyla kurulan Yunus Emre Enstitüsü de önemli başarılarla imza atmaktadır.

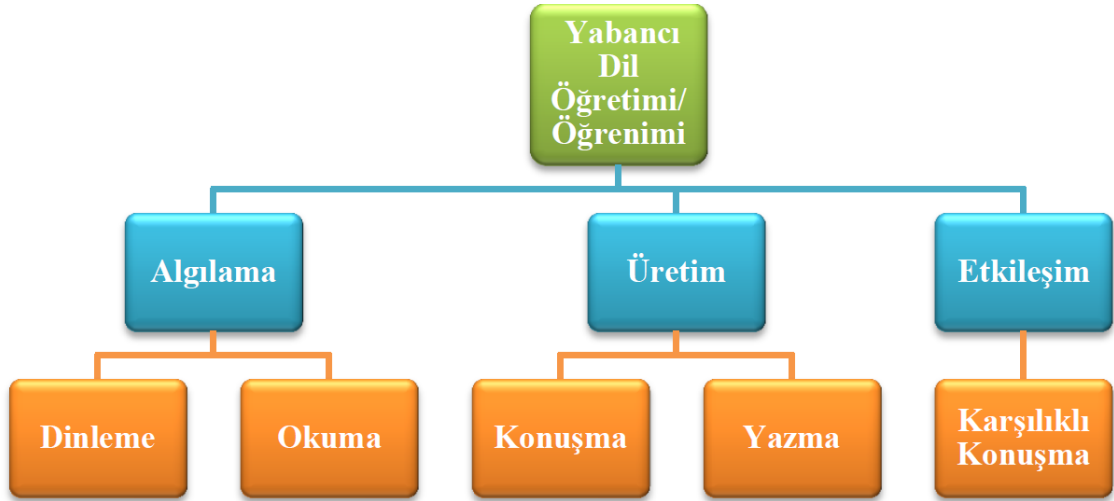
### **Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Temel Dil Becerileri**

Yabancı dil öğretiminde temel becerileri, algılama, üretme ve etkileşim düzeyi olarak üç ana başlıkla incelenebilir. Bu düzeylerin kapsamlarını; okuma ve dinleme için algılama, konuşup yazma için üretme, karşılıklı konuşma için ise etkileşim düzeyi şeklinde ifade etmek mümkündür. Yabancı dil öğretim ve eğitimi sürecindeki en önemli boyutlar, anlatma ve anlama boyutudur. Okuma veya dinleme sonucunda konuyu anlamayı “anlama boyutu”, ifade etmeyi kapsayan anlatmaya dair, konuşma ve yazma becerisini ise “anlatma boyutu” oluşturmaktadır. (Kavcar ve diğerleri, 1999).

Yabancı dil öğrenme sürecinde önemli boyutlardan olan anlama ve anlatma boyutlarından birinin eksik olması dil öğrenme sürecine engel teşkil etmektedir. Nitekim kişinin, alıcı ve verici becerilerinin gelişmiş olması önemlidir. Burada alıcı beceri ile ifade edilmek istenilen temel konu, anlama becerisine yönelik dinleme ve okumadır. Verici becerisiyle ifade edilmek istenen şey ise, anlatım becerisine yönelik

olan yazma ve konuşmadır. Yabancı dil öğretiminde dikkat edilmesi gereken temel husus kişinin bu becerilerinin biri üzerinde yoğunlaşmak değil, iki becerinin de birlikte gelişiminin sağlanmasıdır (Delibaş, 2013).

Delibaş bu durumun şematik gösterimini şu şekilde ifade etmektedir:



Şekil 1. Bildirişimsel Dil Süreçleri  
(Delibaş, 2013)

Şekildeki becerileri yüzeysel olarak incelemek gerekirse, dinleme ve dinlediğini anlama becerisi iki temel beceri grubundan birini oluşturmaktadır. Özbay (2005), yabancı dil öğreniminde görerek öğrenmenin %83, işiterek öğrenmenin %11, koku alarak öğrenmenin %3,5', koklayarak öğrenmenin %1,5'ini, tat alma yoluyla öğrenmenin ise %1'lik dilimi kapsadığını ifade etmektedir. Yabancı dil öğretimi yapan kurumlarda anlatım tekniğinin kullanılması, öğrencilerin dinlemelerinin fazla olmasına neden olmaktadır (Özbay, 2005).

Dinleme yoluyla edinilen bilgilerin, gündelik hayata yansması ve pratik yapılması en az dinleme kadar önemlidir. Bu nedenle dinleme yoluyla öğrenilenlerin teorik ve pratik olarak uygulanmasını sağlamak dil öğretiminde önemli bir yer tutmaktadır. Daha önce de ifade edildiği gibi bu süreci bir bütün olarak değerlendirip, dinleme, okuma, yazma, konuşma becerilerinin ve dilbilgisi konusunun beraber ele alınması gerekmektedir. Ülkemizde son dönemlerde bu konunun önemi farkındalık yaratmış, konuşma derslerinin de dinleme derslerine verilen süreyle eş zamanlı gitmesi sağlanmıştır (Osada, 2004).

İnsanlar sosyal çevresiyle olan iletişimlerinin dışında, gündelik hayatın içinde yer alan TV, sinema, radyo vb. iletişim araçları aracılığıyla da bazı becerilerini geliştirmektedir. Bu durumun kişinin gelişimi için yeterli olduğunu söylemek oldukça zordur. Bu nedenle insanların yazılı kültürle daha sıkı iletişim kurması gerekmektedir. Ayrıca gelişen teknolojik imkânlardan faydalanabilmenin yolu okumaktan geçmektedir. Nitekim okuma, sözcüklerin tümcelerini ya da yazının bütün unsurlarıyla görülüp, algılanıp, anlamlandırılmasıdır (Sever ve diğerleri, 2004).

Literatürde konuşmakla ilgili farklı tanımlar yapılmış olsa da ana temaları ortak çatı altında toplanmaktadır. Türkçe sözlük, konuşmayı farklı birkaç şekilde ifade etmektedir. Bunlardan bazıları;

- Bir dilde var olan kelimelerle düşüncelerin sözlü olarak anlatılması
- Belirli bir konudan söz etmek
- Bir konu hakkında karşılıklı olarak söz, sohbet etmek
- Söylev verip, konuşma yapmak
- Düşüncelerin herhangi bir araç kullanılarak anlatımı (TDK, 2005).

Bu tanımlarda, konuşma eyleminin geniş bir kavram olduğu görülmektedir. Tanımlarda ortak özellik olarak konuşma becerisinin iletişim aracı olarak belirtilmesi önemlidir. Nitekim yabancı dil öğreniminde de en temel ilke iletişim sağlamaktır. Bu nedenle dil becerisinin gelişim göstergesini, konuşma becerisi olarak nitelendirmek doğru olacaktır. Yabancı dilin bütün alt yapısı öğrenilmiş olsa bile bunun akıcı bir dil ile ifade edilmemiş olması, dil öğreniminin tamamlanmamış olduğunu gösterir. Bu nedenle dil öğretim sürecinde, öğrenilenlerin ifade edilmesinde öğretmenlerin rolü çok büyüktür. Nitekim dinleyip anladığını göstermenin yolu konuşmaktır (Aydoğan, 2018).

Yabancı dil öğretiminde kazanılması gereken bir başka beceri de yazmadır. Yazma da, konuşma gibi, duygu ve düşüncelerin aktarımını sağlayan bir başka araçtır. Duyguların ve düşüncelerin anlaşılabilir şekilde yazılması, zihinsel becerilerin gelişimine bağlıdır. Yazma becerisinin geliştirilmesi amacıyla, yabancı dil öğrenenlerin sürekli düşüncelerini yazmaları, isteklerini yazılı olarak ifade etmeleri sağlanmalıdır. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde de dilimizin güzelliklerine ve hassasiyetine uygun cümleler kurularak, paragrafların oluşumu sağlanmalıdır.

## Kaygı ve Yabancı Dil Öğrenme Sürecinde Kaygı

### Kaygı

İnsanlar, hayatın birçok alanında farklı nedenlerden dolayı kaygı yaşayabilmektedirler. Kaygı yalnızca öğrenciler tarafından hissedilmemekte, öğretmenler tarafından da hissedilebilmektedir.

Yavuzer (2003) kaygının tanımını; problemin ne olduğunun bilinmemesine rağmen, belirsizlik hali, korku ve endişe hissedilmesi olarak tanımlamış ve bu durumun yalnızca yetişkin insanlarda görülmediğini her yaştaki bireyde görülebileceğini vurgulamıştır. Tanımdan da anlaşılacağı gibi kaygı, insanların davranışlarını olumsuz yönde etkileyen bir durumdur ve herkesin bu duyguyu yaşaması mümkündür. Nitekim Krashen bir seminer sırasında, ön sırada oturan öğretmenlerden eğitim esnasında kendisine yardımcı olmalarını ister. Ön sıralardaki öğretmenler bu durumda gerginleşip buz kesilirler. Bu durum onların yaşadıkları kaygının göstergesi olarak örneklenebilir. Bu örnek, insanların yaşları ve eğitim düzeylerinin kaygı yaşamasına bir engel teşkil etmediğini göstermektedir.

Goleman (2011) kaygının tanımını “hayatın baskılarının kaynak olduğu, endişe durumu” olarak tanımlamış ve hastalıkların iyileşme sürecinde en etkili ilacın duygular olduğunu ifade etmiştir. Nitekim hastalıkların iyileşmesinde kişinin moral ve motivasyonunun yükselmesi, olumlu duyguların yükselmesini sağlayıp iyileşmeye olumlu yönde katkı sağlamakta iken, kaygı durumunun yaşanması psikolojik olarak hastanın kendini daha kötü hissetmesine dolayısıyla kendine olan güveninin bitmesine neden olmaktadır. Bu durumu destekler nitelikte tanım yapan Güçbilek (2014) ise kaygıyı; ruh sağlığını tehdit edici bir durum, insan bedeninde bilişsel, davranışsal, duygusal ve fiziki boyutlarına etki eden karmaşık bir yapının oluşması şeklinde ifade etmektedir.

Tanımlardan anlaşılacağı gibi kaygı, kişinin kendine yönelik olumsuz duygular içine girmesine, performansının yetersiz olacağını düşünmesine, kendisinde bir gerginlik hali oluşmasına ve huzursuzluk hissetmesine, suskunluğa neden olmakta ve yine kaygı nedeniyle kişide fiziksel olarak da bir takım olumsuz etkiler görülmektedir.

Bu nedenle hangi duyguların kaygı olup olmadığının tespit edilmesi, çözüme yönelik atılacak ilk adımdır.

### **Kaygı Türleri**

Kaygı düzeyinin başarıyla olan ilişkisini araştıran Scovel (1991) bu araştırmalarının sonucunda, “kolaylaştırıcı kaygı” ve “engelleyici kaygı”nın ayrımını gündeme getirmiştir. Scovel’ e göre; “kolaylaştırıcı kaygı” öğrencinin yeni öğrenme ortamına yönelip yaklaşma davranışını kabullenmesini sağlarken, “engelleyici kaygı” öğrencinin öğrenme ortamından kaçma davranışına sebep olmaktadır. Bir insanda engelleyici ve kolaylaştırıcı kaygının beraber bulunmasının, kişinin yabancı dil öğreniminde motivasyonu açısından önemli olduğunu ifade etmektedir (Güçbilek, 2014).

Bir başka kaygı türü ise, “durumluk kaygı” ve “sürekli kaygı”dır. İnsanlar gündelik hayatın her evresinde bazı zamanlar korkup kaygı duymaktadırlar. Tehlike anında oluşan ve bir süre sonra geçen kaygı türünü “durumluk kaygı”, çevresel etkenlerin sürekli tehlike arz etmesi durumunda yaşanan ve devamlı kaygı hissi uyandıran durumları ise “sürekli kaygı” olarak tanımlamak mümkündür (Batumlu, Erden 2007). Tanımdan anlaşılacağı gibi durumluk kaygının yaşanması normal olarak görülebilirken, bu kaygının sürekliliği anlamına gelen sürekli kaygı, tedavi gerektirecek bir kişilik özelliği şeklinde ifade edilebilir.

Çalışmanın tabiatı gereği yabancı dil öğreniminde kaygı yaşayan öğrenciler açısından bakmak gerekirse, Oxford (1999) tarafından yabancı dil öğrenen öğrencilerin konuşmak durumunda olduklarında anlık kaygı hissettikleri, lakin konuşma becerileri ve bilgi düzeyleri yükseldikçe durumluk kaygının azaldığı ifade edilmektedir. Oluşan durumluk kaygının devam etmesi durumunun ve bunun sonucunda sürekli kaygıya dönüşmesinin dil öğrenimini olumsuz yönde etkileyeceği vurgulanmıştır. Burada dikkat edilmesi gereken en önemli şey anlık yaşanan kaygı durumunun, sürekli hale dönüşmemesidir (Oxford, 1999). Nitekim kaygı durumu sürekli hal alırsa öğrencinin motivasyonunu etkileyecek, başarının önündeki en büyük engel olacaktır.

## Konuşma Kaygısı

Kaygı, insanoğlunun hayatı boyunca alacağı birçok kararı etkisi altına alan bir duygudur. Kişinin aile hayatından, iş hayatına kadar alacağı kararların sağlıklı olabilmesi kişinin yaşamış olduğu kaygı düzeyiyle yakından ilgilidir. Yabancı dil öğretimi bu alanlardan yalnızca birini kapsamaktadır. Dolayısıyla dil öğrenip o dili konuşma esnasında da kaygı düzeyinin etkisi bilinmektedir. Günümüzde de yabancı dili konuşmakta güçlük çeken öğrencilerin ortak sorunu olan konuşma kaygısının tespit edilmesine yönelik çalışmalar hız kazanmıştır. Bu alanda yapılan araştırmalar göstermektedir ki, konuşma kaygısı duyan kişilerde kaygı düzeyi yükselirken, özgüven düşüş göstermektedir (Ergür, 2004).

Yabancı dil öğrenen bireylerde konuşma kaygısının başarıyı olumsuz yönde etkilediği aşikârdır. Dolayısıyla bu durumu görmezden gelmek veya gereğinden az önem vermek çözüm yollarının başarıya ulaşmasını da geciktirmektedir. Öğrenciler yeni öğrenmiş oldukları yabancı dili sınıf atmosferinde konuşmaktan çekinebilirler. Bunun en önemli sebebi kelimelerin telaffuzunu doğru yapamayarak öğretmen ve arkadaşlarından tepki alacağı, komik duruma düşeceklerini düşünmeleridir. Bu durum bize göstermektedir ki konuşma kaygısının önlenmesinde sınıf ortamında, güvenin ve huzurun sağlanması konuşmaya çekinen öğrencilerin bu duygularına engel olacaktır. Konuşma kaygısı görülen sınıflarda, kaygının hissedilmesi konuşma sürecini olumsuz etkilemektedir (Bekleyen, 2004).

Öner ve Gedikoğlu (2007) yabancı dil eğitimi yapılan sınıflarda, öğrencilerin konuşmaya dair yaptıkları araştırmaların, kaygı düzeyini arttırdığını belirtmiş, bunun en önemli sebebini de, “kendisi için yabancı olan bir dili, o dili ana dil olarak kullanan insanlarla iletişim kurmak için kullanacaklarını düşünmeleri” olarak göstermektedir.

Yabancı dil konuşmadaki kaygının belli başlı sebeplerinin dört başlık altında incelendiği görülmektedir (Aydın, 1999; Melanlıoğlu ve Demir, 2013). Bunlar:

- Konuşma sırasında yanlış telaffuz ederek, alay konusu olma düşüncesinin hissedilmesi
- Yabancı dili yeni öğrenen kişinin mükemmel konuşmayı beklemesi
- Yabancı dil öğreniminin tamamlanmadığı düşüncesi, kelime bilgisinin yetersiz olduğu düşüncesi

- Sınıf ortamında yapılan hatalara öğretmenin tutum ve davranışı

Bu sebepler konuşma kaygısına neden olan en belirgin nedenlerdir. Dolayısıyla bu sebeplerin giderilmesinde öğretmenlerin rolü küçümsenemeyecek kadar çoktur.

### **Yabancı Dil Öğrenme Sürecinde Kaygı**

Kaygı, insanoğlunun hayatında birçok alanda etkisini gösteren bir durumdur. Konuşma ve öğrenme gibi temel gereksinimlerde bunların başında gelmektedir. Yabancı dili konuşmak, o dili bilmekten daha çok, dilin kullanılmasıyla ilişkilidir. Öğrenci o dilin dilbilgisi kurallarını iyi biliyor olsa bile o dilde duygularını ve düşüncelerini rahatça ifade edemeyebilir. İnsanlar her konuşmalarında düşüncelerini doğru olarak ifade etmek istese bile bu durum her zaman mümkün olmayabilir. Kişinin kendini doğru ifade edememesinin önünde çeşitli engeller olsa da bu engellerin en önemlisi konuşma kaygısı olarak gösterilebilir. Nitekim konuşma kaygısı olan kişilerin, kendini ifade edemediği, sosyal ilişkilerinde sorunlar yaşadığı bilinmektedir (Solak ve Yılmaz, 2017).

Yabancı dil öğreniminde kaygının etkisi uzun yıllardır incelenmiştir. Bu incelemeler sonucunda kaygının yabancı dil öğrenme sürecinde etkisinin önemli olduğu görülmüştür. 70’li yıllarda iletişim kaygısının yabancı dil öğrenenler üzerindeki etkisi tespit edilmiş, 80’li dönemlerde ise yabancı dil öğrenme kaygısının normal kaygılardan farklı olduğu gündeme gelmiştir. Horwitz ve diğerleri (1986) dil öğrenim kaygısını “Dil öğrenme sürecinde kişinin dile karşı geliştirdiği inanç, tutum ve algılamalarla yakından bağlantılı olduğundan genel kaygı çeşitlerinden ayrılmaktadır” şeklinde tanımlamıştır. Zamanla yapılan araştırmaların, yabancı dil kaygısının normal kaygı çeşitlerinden ayrı olduğunu göstermesi neticesinde, konuşma kaygısı ve normal kaygı ayrı başlıklar olarak görülmeye başlanmıştır (Özdemir, 2013).

Aydın ve Zengin (2008) yaptıkları araştırmada, yabancı dil öğrenmede etkisinin olduğu, zararlı ve yararlı iki farklı kaygıdan söz etmişlerdir. Yabancı dil öğreniminde oluşan kaygının farklı etkenlerin etkisinde kalarak, öğrenme sürecine olumlu ya da olumsuz etkisinin olduğunu ifade etmişler fakat yararı ve zararı hakkında net tanımlar yapmamışlardır. Kaygının konuşma üzerine olumlu veya olumsuz etkilerinin kesin tanımının yapılmayışı, etkisinin olmadığını göstermeye yeterli olamaz. Nitekim duyulan



kaygının düşük düzeyde olması kişiyi çalışmaya, uğraşmaya yönlendirirken, olumlu etki yapacağı, kaygı düzeyinin yüksek olmasının özgüven eksikliği ve tedirginliğe yol açacağı sebebiyle kişide olumsuz duygulara yol açacağı ortak kabul görmektedir.

Kişinin yabancı dil öğrenmeyi isteyip istememe sürecinin altında yatan en önemli iki durum, dil öğreniminde başarıya ulaşması veya öğrenme sürecinin başarısızlıkla sonuçlanmasıdır. Bu duygulardan ağır basan taraf, öğrencinin derse ve öğretmene karşı tavırlarını direkt etkisi altına almaktadır (Sallabaş, 2012). Başarısızlık kaygısı da dil öğrenimini etkileyen değişkenlerden bir tanesidir. Kaygı, dil öğrenim sürecinde performans ve başarıya engel olumsuz davranış olarak ifade edilebilir (Doğan, 2008).

Horwitz ve diğerleri, (1986) tarafından kaygı ile ilgili yapılan, “yabancı dil sınıflarında başarılı hareket etme yeteneğini engelleyen kaygı reaksiyonu olabilir” tanımı, dil öğreniminde yaşanacak kaygının, dilin kurallarını doğru anlama ve yorumlama hususunda engel olduğu sonucunun çıkarılmasına neden olmaktadır. Bu nedenle dil öğreniminin önündeki en büyük engel olarak kaygının görülmesi mümkündür.

Yabancı dil öğretiminin genelde, sınıf atmosferinde yapıyor olması, öğrenciler üzerinde baskı oluşumuna neden olmaktadır. Sınıf ortamında bir öğretici ve birkaç öğrenci olması öğrenci üzerindeki baskının artmasına neden olmaktadır. Bu baskının sebebi, öğrencinin arkadaşlarından geç öğrenme korkusu ve denetleyici pozisyondaki öğretmenlerle birlikte olmasıdır. Bu durumu biraz daha ayrıntılı olarak inceleyen Öner ve Gedikoğlu (2007) şu şekilde ifade etmektedir:

“Dil eğitimi verilen ortamlarda, öğretmenler ve akranların denetleme baskısı, yoğun şekilde hissedilirse, öğrencinin kaygı düzeyi yükselmektedir. Şayet öğrencinin sınıfta kendini güvenli ve rahat hissetmemesi durumunda, çevresiyle arasında psikolojik bir engel oluşarak, dil öğrenme sürecinde en büyük engel meydana gelecektir (Öner ve Gedikoğlu 2007).”

Belirtilen nedenlerden de anlaşılacağı üzere, dil öğretiminin yapıldığı sınıflarda, öğretmenin ve diğer öğrencilerin fazla denetleyici olmaları, öğrenci üzerindeki baskıyı artırmakta bunun neticesinde ise kişinin kaygı düzeyini yükseltmekte olduğunu söylemek mümkündür. Kaygı düzeyinin artmaması için sınıf ortamının güven verici ve rahat ortamlar olmalarına dikkat edilmesi son derece büyük öneme sahiptir.

## Yabancı Dil Kaygısının Nedenleri

Yapılan araştırmalar göstermektedir ki, yabancı dil kaygısını besleyen en önemli etkenler, öğrencinin kendini yeterli düzeyde görmemesi ve sınav uygulamalarıdır. Öğrencinin kaygı yaşamasına neden olan bu etkenlerin yanında, öğretmenin tutum ve davranışı, derslerin zorluk seviyesi, öğrencinin yeteneklerinin yabancı dil öğrenmesine elverişlilik durumu da kaygı oluşmasında rol oynamaktadır. Yabancı dil kaygısının nedenlerini araştıran çalışmalar göstermektedir ki, yabancı dil öğrenen arkadaşlarına göre kendini yetersiz gören öğrencilerde kaygı düzeyi yüksek olmaktadır (Güçbilek, 2014).

Young (1991) çalışmasında, derslerin zorluk seviyesinin kaygı düzeyine paralellik gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Price (1991) çalışmasında Young' un çalışmasına benzer sonuçlar elde ederek, derslerin zorluk düzeyi arttıkça kaygı düzeyinin arttığını, derslerin zorluk seviyesi azaldıkça da kaygı düzeyinin azaldığını tespit etmiştir. Bu sonuçlara bakılarak, derslerin zorluk seviyesi, kaygı düzeyine etki eden başka bir faktör olarak gösterilebilir. Bu bilgiler ışığında, yabancı dil kaygısının belli başlı nedenleri olarak; yabancı dil öğrenen öğrencilerin yeterlilikleri, sınavların uygulanış biçimi, öğretmenin tutum ve davranışı, derslerin zorluk seviyesi, öğrencilerin kültürel farklılıkları ve yabancı dil öğrenmeye yatkınlıkları gösterilebilir (Güçbilek, 2014).

Aydın (1999) çalışmasında öğrencilerde konuşma esnasında meydana gelen kaygının sebeplerini şu şekilde özetlemektedir:

- Sınıf ortamında, herkesin kendisine bakması, odak noktasının kendisi olduğunu hissederek tedirgin olması
- Öğretmenin sorusuna cevap verememe ya da soruyu anlayamama korkusu
- Yapacağı konuşmaya hazırlık yapmamış olması
- Düzgün ve akıcı konuşma isteğinin, sınıftakiler üzerinde doğru bir izlenim bırakmayacağını düşünme hissi
- Sosyal ortam ve eğitim ortamının öğrenciye hissettirdiği etkiler
- Konuşamayarak arkadaşları tarafından başarısız görülme korkusu
- Durumdaki belirsizlik
- Değerlendirilen kişi olma korkusu
- Sunum yapılacak olan etkinliğe hazırlıksız olmak

Yukarıda sayılan nedenler incelendiğinde, yabancı dil kaygısının bireysel nedenlerinin yanında çevresel nedenlerinin de olabileceğini söylemek mümkündür. Bu duruma örnek olarak Onur' un çalışması gösterilebilir. Onur (2003) çalışmasında, kaygının nedenleriyle ilgili olarak şu sonuçların varlığından bahsetmiştir:

- Yabancı dil öğreniminde yaşanan kaygı düzeyinin cinsiyete göre farklılaşmaz.
- Dil öğrenimindeki yeterliliğin artması, kaygı düzeyinin düşmesine neden olur.
- Yabancı dil öğrenme sınıfında, öğrencilerin kaygı düzeyleri yükselirken, ana dil sınıfında kaygı düzeyleri düşer.
- Yabancı dil eğitiminin yapıldığı sınıf ortamındaki kişiler tarafından olumsuz eleştiriler alma korkusu ortaya çıkar.

Kaygı nedenleri farklı zamanlarda farklı kişiler tarafından yapılmış olsa da, temaları birbirine çok yakındır. Bu nedenle bu sayılan maddeleri yabancı dil öğrenimindeki kaygının nedenleri olarak ifade etmek mümkündür.

### **Kaygı İle Baş Etme Yolları**

İnsanların hemen her durumda kaygı yaşamaları mümkündür. Kaygının oluşmasındaki etkenlerin ve belirtilerin tespit edilmiş olması bu durumun ortadan kalkması için atılacak en önemli adımdır. Çalışmanın tabiatı gereği yabancı dil öğreniminde öğrenciye olumsuz etkileri olan kaygıyla mücadele yöntemleri üzerinde durulacaktır. İlgili literatürde bu konuyla ilgili yapılan araştırmalar göstermektedir ki, kaygıyla mücadele konusunda bir takım stratejiler geliştirilmiştir. Kaygıyla mücadele yöntemleri üzerine yapılan çalışmalarda; öğrencilere, kaygı yaratan durumların üstesinden gelmeyi öğretmek ve öğretim yapılan ortamlarda stresin varlığını azaltmak olarak iki yöntemin varlığından söz edilmektedir (Aydın ve Zengin, 2008; Horwitz ve diğerleri, 1986).

Öğrencilerin yaşamış oldukları kaygı düzeyinin düşmesinde, sınıf atmosferinde dostluğun, sevgi ve saygının ön plana çıkması, öğrencilerin birbiriyle ve öğretmenle olan iletişiminin güçlendirilmesi etkili olurken öğrencinin günlük tutmasının da kaygı düzeyinin düşmesinde rol aldığı görülmektedir (Campbell ve Ortiz 1991). Öğrencilerin kaygı düzeylerini düşürmek için sınıf ortamında yapılacak olan etkinlikler büyük önem taşımaktadır. Bu etkinliklerden bazıları, yapısal alıştırmalar, iki veya daha fazla kişiden

oluşan gruplar halinde çalışma, eğitici ve öğretici oyunlar, öğrencinin yaptığı hatayı anlaması için örnekler vermek ve öğrencilerin beklentilerinin gerçeklik boyutunu incelemelerini sağlamak olarak sıralanabilir (Crookall ve Oxford 1991).

Bu görüşü destekler nitelikte olan bir başka çalışmada ise Young (1991) öğrencinin dil öğrenimine başladığında kaygı düzeyinin düşük olduğu, öğrenim süreciyle kaygı düzeyinin yükseldiği görüşünü esas alarak, grup halinde çalışmanın kaygı düzeyini düşürmekte en önemli etken olduğunu söylemektedir. Grup halinde alıştırmaların yapılması öğrencinin duyuşsal endişesini gidermesinin yanı sıra konuşma kaygısının da giderilmesinde etkili olmaktadır (Young, 1991).

### **Literatür İnceleme**

Yabancı dil öğrenim sürecinde oluşan kaygıyı konu alan çalışmaların, kaygının başarıya etkisi, kaygının dil edinimiyle olan ilişkisi, kaygının nedenleri ve kaygıyla baş etme yöntemleri üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Bu bağlamda yapılan çalışmalardan sonuçlarının literatüre katkı sağlayacağı düşünülen bazılarını burada incelemek, konunun anlaşılmasına katkı sağlayacaktır.

Tokur (2016) Diyarbakır'da Anadolu lisesinde okuyan öğrencilerin yabancı dil kaygılarının incelenmesi konulu araştırmasında, öğrencilerin kaygı düzeylerinin demografik değişkenlere göre farklılaşma durumlarını incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma sonucunda, öğrencilerin sınıf türü, ailenin aylık ortalama gelir düzeyi, internet kullanımı, öğrencilerin ders çalışma süresiyle kaygı düzeyleri arasındaki farklılık anlamlı olarak görülmüştür.

Güçbilek (2014) İstanbul'da farklı liselerde eğitim gören öğrencilerin mükemmeliyetçilik özellikleri ve yabancı dil kaygılarındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptığı çalışmasında, yabancı dil öğreniminde duyulan kaygının cinsiyete göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca bu çalışmada, yabancı dil kaygı ölçeği puanlarının, katılımcıların okudukları sınıflara göre göstermiş olduğu farklılık istatistiksel olarak önemli görülmüştür. Bu farklılık literatürde derslerin zorluk düzeyinin kaygıyı etkilediği görüşünü doğrular niteliktedir.

Dalak (2017) Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde iletişimsel yaklaşımın deyim öğretimdeki başarıyı etkileme durumunu incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla

hazırlanan çalışma sonucunda, ön test sonuçlarında iki grup arasındaki farklılık önemli görülmezken, eğitim sürecinin ardından yapılan analizler sonucunda, her iki grubun kendi içinde seviyelerinin arttığı görülmüştür. Bu artışın deney grubunda daha fazla olduğu görülmüştür. Aradaki farklılığın istatistiksel olarak önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın çarpıcı bir başka sonucu ise, iletişimsel yaklaşım temel alınarak hazırlanan kitapların kullanımının deyim öğretimini kolaylaştırdığı, öğrenme sürecini daha kolay hale getirdiği görülmüştür.

Serin (2017) Türkçe öğrenen yabancıların kullandıkları kaynak kitaplardaki söz varlığının tespit edilmesi amacıyla hazırlanmış olduğu çalışmasında, Türkçe öğrenimi gören 120 öğrenciyi çalışmaya örneklem grubu olarak dâhil etmiştir. Çalışma sonucunda, katılımcıların yazılı anlatımlarında kullanmış oldukları sözcüklerin, kaynak kitaplarda yer alan sözcüklerle büyük oranda benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir.

Açık (2012) farklı liselerde eğitim gören öğrencilerin dil öğretim stratejileri ve yabancı dile karşı duydukları kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışma yapmıştır. Yapılan bu çalışma sonucunda, dil öğrenme stratejilerinin, yabancı dil kaygı düzeyiyle olan ilişkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ve pozitif yönlü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucu, dil öğretimine dair geliştirilen stratejilerin sayısı arttıkça, öğrencilerin kaygı düzeyleri azalmakta, stratejilerin az kullanılması durumunda ise öğrencilerin kaygı düzeylerinin artmakta olduğu şeklinde yorumlamak mümkündür.

Huang (2004) Tayvan'daki yabancı dil eğitimi veren anaokullarında İngilizce dışında yabancı dil konuşanların öğrenme motivasyonu ve yabancı dil kaygısı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmasının sonucunda, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerde, Türkçeyi doğru konuşamayanların kaygı düzeylerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe konuşmada başarısız olan öğrencilerin, zaman içinde konuşma kaygısı düzeylerinin de arttığı sonucuna varılmıştır.

Woodrow (2006) yabancı dilde konuşma kaygısı yaşayan öğrencilerin, yaşadıkları kaygının sebeplerini araştırmayı amaçlayan çalışması sonucunda, öğrencilerin sınıf içi konuşmalarda kaygı düzeylerinin yüksek olduğunu tespit etmiştir. Sosyal çevresinde de yabancı dil konuşma hususunda kaygı yaşadıklarını fakat sınıf ortamındaki kadar yüksek olmadığını ifade etmiştir. Ayrıca konuşma sürecinde yaşanan kaygıyı sınıf içi ve sınıf dışı olarak iki başlık altında ele almıştır.

İkinci dil öğrenimindeki kaygı konulu yapılan diğer çalışmalarda da, dil öğrenme ve konuşma kaygısının süreci olumsuz yönde etkilediği ifade edilmektedir (Horwitz ve diğerleri, 1986; Oxford 1999; Price, 1991).

Bu araştırmalarda ortak nokta olarak ikinci bir dil öğreniminde en ciddi problemin konuşma kaygısı olduğu ifade edilmekte ve dil öğrenimindeki en büyük tehdit olarak görülmektedir.



## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Çalışmanın bu kısmında araştırmanın modeli, araştırma evreni ve örnekleme, ölçme aracı, verilerin toplanması ve verilerin analizinde kullanılan yöntemlere ilişkin bilgiler yer almaktadır.

#### Araştırma Modeli

Bu çalışmada, farklı ülke uyruklu erkek ve kız lisans öğrencilerinin yabancı dil konuşma kaygılarını belirlemek için betimsel tarama yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama yönteminde amaç belirli bir evrenden alınan örneklem üzerinden yapılan uygulamalar ile evrenin tamamına yönelik tutum, görüş ve eğilimlere ilişkin bulguların nicel olarak incelenmesidir (Creswell, (2013). Karasar'a (2006) göre ilişkisel tarama modelinde iki veya ikiden fazla değişken arasındaki ortak değişimin varlığını ve düzeyini ortaya koymak amaçlanmıştır.

#### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Türkiye'de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen lisans öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi esas alınarak Gazi Üniversitesi Türkçe Öğretim Araştırma ve Uygulama Merkezi, (GÜ TÖMER), İnönü Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi (İNÖNÜ TÖMER) , Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi (GOÜ TÖMER) ve Karadeniz Teknik Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi (KTÜ TÖMER) örneklem grubu olarak belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemini oluşturan katılımcılara ait demografik özellikler Tablo 1, Tablo 2 ve Tablo 3' te yer almaktadır.

Tablo 1. Örnekleme Oluşturan Üniversitelere Ait Demografik Özellikler

	n	f(%)
Gazi Üniversitesi	113	60,42
İnönü Üniversitesi	43	23,0
Karadeniz Teknik Üniversitesi	15	8,02
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	16	8,56
Toplam	187	100

Tablo 1 incelendiğinde ankete katılan öğrencilerin üniversitelere olan dağılımı görülmektedir. Örnekleme dört ayrı üniversitede Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen lisans düzeyinde toplam 187 öğrenci bulunmaktadır.



Tablo 2. Örnekleme Oluşturan Öğrencilerin Ülkelerine İlişkin Demografik Özellikler

Sıra	Ülke	n	f (%)	Sıra	Ülke	n	f (%)
1	Afganistan	17	9,1	25	Çad	1	,5
2	Ürdün	1	,5	26	Mozambik	2	1,1
3	Suriye	27	14,4	27	Sırbistan	1	,5
4	Makedonya	3	1,6	28	Uganda	4	2,1
5	Yemen	5	2,7	29	Sudan	5	2,7
6	Irak	11	5,9	30	Gana	2	1,1
7	Kazakistan	9	4,8	31	Nijerya	2	1,1
8	Tacikistan	1	,5	32	Libya	1	,5
9	Çin	3	1,6	33	Tanzanya	1	,5
10	Filistin	10	5,3	34	Tayland	1	,5
11	Moritanya	1	,5	35	Kenya	1	,5
12	Mısır	2	1,1	36	Kırgızistan	1	,5
13	Malezya	2	1,1	37	Rusya	2	1,1
14	Endonezya	3	1,6	38	Güney Kore	2	1,1
15	Bosna-Hersek	3	1,6	39	Tunus	1	,5
16	Zambiya	1	,5	40	Arnavutluk	1	,5
17	Somali	3	1,6	41	Türkmenistan	20	10,7
18	Bangladeş	1	,5	42	Azerbaycan	2	1,1
19	İran	2	1,1	43	ABD	2	1,1
20	Karadağ	3	1,6	44	Hollanda	1	,5
21	Cezayir	3	1,6	45	Fildişi	1	,5
22	Pakistan	2	1,1	46	Angola	1	,5
23	Zimbabve	1	,5	47	Mali	1	,5
24	Özbekistan	1	,5	48	Lübnan	1	,5

Tablo 2 incelendiğinde 48 farklı ülke uyruklu öğrencinin ankete katıldığı görülmektedir.

Tablo 3. Örneklemdaki Öğrencilerin Cinsiyetlerine İlişkin Demografik Özellikler

		f	(%)
Cinsiyet	Erkek	111	59,4
	Kız	76	40,6
	Toplam	187	100

Tablo 3 incelendiğinde ankete 111 erkek ve 76 kız öğrencinin katıldığı görülmektedir.

### Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak Huang (2004) tarafından geliştirilen, Türkçe uyarlaması ve geçerlik-güvenirlik çalışması Balemir, (2009) tarafından yapılan yabancı dil konuşma kaygısı anketi kullanılmıştır. İki bölümden oluşan anketin birinci bölümünde katılımcıları tanımak amaçlı demografik özellikler yer almaktadır. İkinci bölümü ise 24 madde ve beşli likert tipindeki sorular oluşturmaktadır. Ölçekte yer alan “İngilizce” ifadesi “Türkçe” olarak değiştirilmiş ve ölçek bu şekilde uygulanmıştır.

### Veri Toplama Süreci

Araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak Huang (2004) tarafından geliştirilen, Türkçe uyarlaması ve geçerlik-güvenirlik çalışması Balemir (2009) tarafından yapılan “Yabancı Dil Konuşma Kaygısı” anketi kullanılmıştır.

Ölçekler; Ankara, Tokat, Malatya ve Trabzon illerinde bulunan üniversitelerin TÖMER birimlerinde öğrenim gören, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen lisans düzeyindeki öğrenciler ziyaret edilerek uygulanmıştır.

### Verilerin Analizi

Araştırma örneklemini belirlendikten sonra araştırmanın verileri toplanmıştır. Verilerin analizinde SPSS 22 paket programı, kullanılmıştır. Verilerin analizi öncesinde varsayım testleri yapılarak veriler incelenmiştir. Normallik varsayım testleri için Kolmogorov-Smirnov testi sonucu ( $p=.000$ )  $p < .05$  olduğu için, yabancı dil konuşma kaygısı verilerinin dağılımı  $p < .05$  anlamlılık düzeyinde normal dağılım şartını sağlamamaktadır. Bu yüzden verilerin non-parametrik testlerle analiz edilmesine karar

verilmiştir. Araştırma kapsamında non-parametrik testlerden puanlarının karşılaştırılmasında; Mann Whitney U Testi ve Kruskal Wallis Testi kullanılmıştır. Yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda değişkenler arasındaki farklılıklar Mann Whitney U-testi ile incelenmiştir.



## BÖLÜM IV

### BULGULAR

Bu bölümde araştırma kapsamında uygulanan “Yabancı Dil Konuşma Kaygısı” ölçeğinden elde edilen verilerin analizlerine ve analiz yorumlarına yer verilmiştir.

Araştırma kapsamında kullanılan Yabancı Dil Konuşma Kaygısı ölçeğinin maddelerine ilişkin frekans ve yüzdeler aşağıda yer almaktadır.

#### **Yabancı Dil Konuşma Kaygısı Ölçeğine İlişkin Betimsel Bilgiler**

Ölçekte yer alan her bir maddeye ilişkin betimsel bilgiler Tablo 4’ te yer almaktadır.

Tablo 4. Ölçekte Yer Alan Her Bir Maddeye İlişkin Betimsel Veriler

Maddeler	N	Ort	S.S
1.Sınıfta Türkçe konuşurken kendimi kaygılı hissederim.	187	2,52	,094
2.Tanıdığım kişilerin yanında Türkçe konuşurken kendimi daha az gergin hissederim.	187	3,34	,095
3.Sınıfta Türkçe konuşurken, programda önceden belirlenen konuları dersten önce çalıştığım zaman kendimi çok rahat hissederim.	187	3,63	,083
4.Türkçe dersinde öğretmenim tarafından sorulan soruyu yanıtlayan yalnızca ben olduğumda kaygılanırım.	187	2,64	,088
5.Türkçe dersinde sözlü aktiviteler sırasında notlandırılacağımı bildiğimde paniklemeye başlarım.	187	2,75	,083
6.Türkçe dersinde soruları yanıtlarken yanlış bir cevap vermekten korkarım.	187	2,71	,094
7.Türkçe olarak tartışacağımızı bildiğimde Türkçe derslerinden hoşlanırım.	187	2,82	,089
8.Sınıfın önünde Türkçe konuşurken çok utanırım.	187	2,57	,093
9.Hatalarımın öğretmenim tarafından düzeltilmesi yüzünden Türkçe dersine girmekten korkarım.	187	2,07	,084
10.Türkçe sözlü sınava girecekken kendimi o kadar gergin hissederim ki gerginlikten titrerim.	187	2,66	,086
11.Bir konuyu kısa bir süre içinde sınıf arkadaşlarımla Türkçe tartışmam istendiğinde yıkılırım.	187	2,66	,083
12.Türkçe dersinde sözlü sınavlar konusunda kaygılanırım.	187	2,56	,089
13.Sınıfta daha az öğrenci olsaydı, Türkçe konuşurken kendimi daha iyi hissederdim.	187	2,94	,096
14.Önceki konuları tekrar ederek derse geldiğimde kendimi çok rahat hissederim	187	3,66	,083
15.Programda önceden belli olan sözlü aktiviteleri bildiğim zaman Türkçe dersinde konuşmaya daha istekli olurum.	187	3,48	,079
16.Sorulara Türkçe cevap verirken bocalarım.	187	3,01	,085
17.Sözlü aktiviteler yapılacağını bildiğim zaman derse gitmeyi severim.	187	2,65	,077
18.Türkçe konuşurken herkesin hata yapacağını bilirim, bu yüzden başkaları tarafından bana gülünmesinden korkmam.	187	2,41	,086
19.Türkçe dersinde sorulan sorulara gönüllü olarak cevap vermeyi severim.	187	2,42	,078
20.Konular ilginç olduğunda derse katılmaya daha istekliyimdir.	187	3,82	,077
21.Derste daha çok pratik yaparsam, sözlü sınavlarda kendimi gergin hissetmem.	187	3,64	,082
22.Öğretmenim, sözlü ifadelerimi diğer öğrencilerden düzeltmelerini istediğinde kendimi rahatsız hissederim.	187	2,74	,093
23.Öğretmenim derste sözlü hatalarımı düzelttiğinde baskı hissederim.	187	3,68	,081
24.Sözlü aktivitelerin yapılacağını bildiğimde, Türkçe dersine gitmek beni diğer derslere gitmekten daha gergin yapar.	187	2,50	,086

Ölçeğin her bir maddesine ilişkin katılımcılara ait frekans ve yüzdeleri aşağıda yer almaktadır.

### Ölçeğin Birinci Maddesine İlişkin Frekans ve Yüzdeler

Sınıf içi ortamından kaynaklı kaygıya ilişkin birinci maddeye yönelik betimsel bilgiler Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. Birinci Maddeye Yönelik Betimsel Bilgiler

		f	%
Sınıfta Türkçe konuşurken kendimi kaygılı hissedirim.	Kesinlikle Katılmıyorum	49	26,2
	Katılmıyorum	57	30,5
	Yorum Yok	29	15,5
	Katılıyorum	38	20,3
	Kesinlikle Katılıyorum	14	7,5
	Toplam	187	100,0

Tablo 5'te görüldüğü gibi Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma kaygılarına ilişkin ölçeğin birinci maddesi için, katılımcıların % 26,2'sini oluşturan 49 katılımcı kesinlikle katılmıyorum, % 30,5'ini oluşturan 57 katılımcı katılmıyorum, % 15,5'ini oluşturan 29 katılımcı yorum yok; % 20,3'ünü oluşturan 38 katılımcı katılıyorum, % 7,5'ini oluşturan 14 katılımcı kesinlikle katılıyorum cevabını vermiştir. Cevaplara bakıldığında öğretmenin motivasyonu artırıcı çalışmalar yaptığı veya sınıf ortamının çoğunlukla motivasyonu artırıcı veya kaygıyı düşürücü bir atmosfere sahip olduğu düşünülebilir.

### Ölçeğin İkinci Maddesine İlişkin Frekans ve Yüzdeler

Yakın çevreden kaynaklı kaygıya ilişkin ikinci maddeye yönelik betimsel bilgiler Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. İkinci Maddeye Yönelik Betimsel Bilgiler

	f	%
Tanıdığım kişilerin yanında Türkçe konuşurken kendimi daha az gergin hissedirim.	Kesinlikle Katılmıyorum	19 10,2
	Katılmıyorum	39 20,9
	Yorum Yok	29 15,5
	Katılıyorum	59 31,6
	Kesinlikle Katılıyorum	41 21,9
	Toplam	187 100,0

Tablo 6'da görüldüğü gibi Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma kaygılarına ilişkin ölçeğin ikinci maddesi için, katılımcıların % 10,2'sini oluşturan 19 katılımcı kesinlikle katılmıyorum, % 20,9'unu oluşturan 39 katılımcı katılmıyorum, % 15,5'ini oluşturan 29 katılımcı yorum yok; % 31,6'sını oluşturan 59 katılımcı katılıyorum, % 21,9'unu oluşturan 41 katılımcı kesinlikle katılıyorum cevabını vermiştir. Türkçe konuşurken, katılımcıların etrafında tanıdığı insanların bulunması konuşurken hata yapmaktan çekinme durumunu en aza indirgeyebileceği gibi kendilerini daha rahat hissetmelerini de sağlayabilir. Tablodaki veriler de katılımcıların kendilerini bu tarz ortamlarda daha rahat hissettiklerini ortaya çıkarmıştır.

### Ölçeğin Üçüncü Maddesine İlişkin Frekans ve Yüzdeler

Ön hazırlık yapmanın kaygı üzerine etkisine ilişkin üçüncü maddeye yönelik betimsel bilgiler Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7. Üçüncü Maddeye Yönelik Betimsel Bilgiler

	f	%	
Sınıfta Türkçe konuşurken, programda önceden belirlenen konuları dersten önce çalıştığım zaman kendimi çok rahat hissederim.	Kesinlikle Katılmıyorum	9	4,8
	Katılmıyorum	29	15,5
	Yorum Yok	27	14,4
	Katılıyorum	80	42,8
	Kesinlikle Katılıyorum	42	22,5
	Toplam	187	100,0

Tablo 7’de görüldüğü gibi Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma kaygılarına ilişkin ölçeğin üçüncü maddesi için, katılımcıların % 4,9’unu oluşturan 9 katılımcı kesinlikle katılmıyorum, % 15,5’ini oluşturan 29 katılımcı katılmıyorum, % 14,4’ünü oluşturan 27 katılımcı yorum yok; % 42,8’ini oluşturan 80 katılımcı katılıyorum, % 22,5’ini oluşturan 42 katılımcı kesinlikle katılıyorum cevabını vermiştir. Tabloda derse hazırlıklı gelmenin önemi kaygıyı düşürme adına önemli bir etken olarak görülmektedir.



### Ölçeğin Dördüncü Maddesine İlişkin Frekans ve Yüzdeler

Tek kişi olduğunu düşünmekten kaynaklı kaygıya ilişkin dördüncü maddeye yönelik betimsel bilgiler Tablo 8' de yer almaktadır.

Tablo 8. Dördüncü Maddeye Yönelik Betimsel Bilgiler

		f	%
Türkçe dersinde öğretmenim tarafından sorulan soruyu yanıtlayan yalnızca ben olduğumda kaygılanırım.	Kesinlikle Katılmıyorum	37	19,8
	Katılmıyorum	57	30,5
	Yorum Yok	42	22,5
	Katılıyorum	39	20,9
	Kesinlikle Katılıyorum	12	6,4
	Toplam	187	100,0

Tablo 8'de görüldüğü gibi Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma kaygılarına ilişkin ölçeğin dördüncü maddesi için, katılımcıların % 19,8'ini oluşturan 37 katılımcı kesinlikle katılmıyorum, % 30,5'ini oluşturan 57 katılımcı katılmıyorum, % 22,5'ini oluşturan 42 katılımcı yorum yok; % 20,9'unu oluşturan 39 katılımcı katılıyorum, % 6,4'ünü oluşturan 12 katılımcı kesinlikle katılıyorum cevabını vermiştir. Tablodaki veriler değerlendirildiğinde katılımcılardan yüksek oranda olan kesimin Türkçe dersinde sorulan soruları tek başına cevaplarken anlamlı bir özgüvene sahip oldukları söylenebilir.

### Ölçeğin Beşinci Maddesine İlişkin Frekans ve Yüzdeler

Not alacağından kaynaklı kaygıya ilişkin beşinci maddeye yönelik betimsel bilgiler Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9. Beşinci Maddeye Yönelik Betimsel Bilgiler

		f	%
Türkçe dersinde sözlü aktiviteler sırasında notlandırılacağımlı bildiğimde paniklemeğe başlarım.	Kesinlikle Katılmıyorum	27	14,4
	Katılmıyorum	58	31,0
	Yorum Yok	45	24,1
	Katılıyorum	48	25,7
	Kesinlikle Katılıyorum	9	4,8
	Toplam	187	100,0

Tablo 9’da görüldüğü gibi Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma kaygılarına ilişkin ölçeğin beşinci maddesi için, katılımcıların % 14,4’ünü oluşturan 27 katılımcı kesinlikle katılmıyorum, % 31,0’ini oluşturan 58 katılımcı katılmıyorum, % 24,1’ini oluşturan 45 katılımcı yorum yok; % 25,7’sini oluşturan 49 katılımcı katılıyorum, % 4,8’ini oluşturan 9 katılımcı kesinlikle katılıyorum cevabını vermiştir. Bu durumdan hareketle katılımcıların çoğunun sözlü aktivitelerden notlandırılacağımlı dersten önce veya ders esnasında bilmelerinin onların yüksek veya düşük not kaygısı taşımaları üzerinde önemli bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

### Ölçeğin Altıncı Maddesine İlişkin Frekans ve Yüzdeler

Yanlış cevap verecek olmaktan kaynaklı kaygıya ilişkin altıncı maddeye yönelik betimsel bilgiler Tablo 10' da yer almaktadır.

Tablo 10. Altıncı Maddeye Yönelik Betimsel Bilgiler

		f	%
Türkçe dersinde soruları yanıtlarken yanlış bir cevap vermekten korkarım.	Kesinlikle Katılmıyorum	38	20,3
	Katılmıyorum	57	30,5
	Yorum Yok	29	15,5
	Katılıyorum	47	25,1
	Kesinlikle Katılıyorum	16	8,6
	Toplam	187	100,0

Tablo 10'da görüldüğü gibi Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma kaygılarına ilişkin ölçeğin altıncı maddesi için, katılımcıların % 20,3'ünü oluşturan 38 katılımcı kesinlikle katılmıyorum, % 30,5'ini oluşturan 57 katılımcı katılmıyorum, % 15,5'ini oluşturan 29 katılımcı yorum yok; % 25,1'ni oluşturan 47 katılımcı katılıyorum, % 8,6'sını oluşturan 16 katılımcı kesinlikle katılıyorum cevabını vermiştir. Bu tablodan hareketle, katılımcıların çoğunluğunun Türkçe dersinde özgüvenli bir şekilde ve hata yapma endişesi duymadan sorulara cevap verme istekliliğinde olduğu söylenebilir.

### Ölçeğin Yedinci Maddesine İlişkin Frekans ve Yüzdeler

Türkçe tartışmalardan kaynaklı kaygıya ilişkin yedinci maddeye yönelik betimsel bilgiler Tablo 11’de yer almaktadır.

Tablo 11. Yedinci Maddeye Yönelik Betimsel Bilgiler

		f	%
Türkçe olarak tartışacağımızı bildiğimde Türkçe derslerinden hoşlanırım.	Kesinlikle Katılmıyorum	25	13,4
	Katılmıyorum	61	32,6
	Yorum Yok	47	25,1
	Katılıyorum	31	16,6
	Kesinlikle Katılıyorum	23	12,3
	Toplam	187	100,0

Tablo 11’de görüldüğü gibi Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma kaygılarına ilişkin ölçeğin yedinci maddesi için, katılımcıların % 20,3’ünü oluşturan 38 katılımcı kesinlikle katılmıyorum, % 30,5’ini oluşturan 57 katılımcı katılmıyorum, % 15,5’ini oluşturan 29 katılımcı yorum yok; % 25,1’ni oluşturan 47 katılımcı katılıyorum, % 8,6’sını oluşturan 16 katılımcı kesinlikle katılıyorum cevabını vermiştir. Yüksek oranda bir katılımcı herhangi bir konuyu Türkçe tartışmanın ileri seviye Türkçe gerektireceğini düşünüyor olabileceğinden veya farklı sebeplerden bu konuda kendini kaygılı hissediyor olabilir.

### Ölçeğin Sekizinci Maddesine İlişkin Frekans ve Yüzdeler

Türkçe konuşmaktan kaynaklı kaygıya ilişkin sekizinci maddeye yönelik betimsel bilgiler Tablo 12' de yer almaktadır.

Tablo 12. Sekizinci Maddeye Yönelik Betimsel Bilgiler

	f	%	
Sınıfın önünde Türkçe konuşurken çok utanırım.	Kesinlikle Katılmıyorum	48	25,7
	Katılmıyorum	53	28,3
	Yorum Yok	29	15,5
	Katılıyorum	45	24,1
	Kesinlikle Katılıyorum	12	6,4
	Toplam	187	100,0

Tablo 12'de görüldüğü gibi Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma kaygılarına ilişkin ölçeğin sekizinci maddesi için, katılımcıların % 25,7'ini oluşturan 48 katılımcı kesinlikle katılmıyorum, % 28,3'ünü oluşturan 53 katılımcı katılmıyorum, % 15,5'ini oluşturan 29 katılımcı yorum yok; % 24,1'ni oluşturan 45 katılımcı katılıyorum, % 6,4'ünü oluşturan 12 katılımcı kesinlikle katılıyorum cevabını vermiştir. Gerek öğrencilerin birbirlerinin yanında konuşurken kendilerini rahat hissetmeleri gerekse sınıf ortamının onları motive edici olması gibi nedenler bu maddenin bu şekilde cevaplanması üzerinde etkili olmuş olabilir.

### Ölçeğin Dokuzuncu Maddesine İlişkin Frekans ve Yüzdeler

Hata yapmaktan kaynaklı kaygıya ilişkin dokuzuncu maddeye yönelik betimsel bilgiler Tablo 13' de yer almaktadır.

Tablo 13. Dokuzuncu Maddeye Yönelik Betimsel Bilgiler

		f	%
Hatalarımın öğretmenim tarafından düzeltilmesi yüzünden Türkçe dersine girmekten korkarım.	Kesinlikle Katılmıyorum	70	37,4
	Katılmıyorum	69	36,9
	Yorum Yok	22	11,8
	Katılıyorum	16	8,6
	Kesinlikle Katılıyorum	10	5,3
	Toplam	187	100,0

Tablo 13'de görüldüğü gibi Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma kaygılarına ilişkin ölçeğin dokuzuncu maddesi için, katılımcıların % 37,4'ünü oluşturan 70 katılımcı kesinlikle katılmıyorum, % 36,9'unu oluşturan 69 katılımcı katılmıyorum, % 11,8'ini oluşturan 22 katılımcı yorum yok; % 8,6'sını oluşturan 16 katılımcı katılıyorum, % 5,3'ünü oluşturan 10 katılımcı kesinlikle katılıyorum cevabını vermiştir. Cevaplar incelendiğinde sınıfta öğretmenler tarafından oluşturulan motive edici bir atmosfer olduğu söylenebilir.

### Ölçeğin Onuncu Maddesine İlişkin Frekans ve Yüzdeler

Sınavdan kaynaklı kaygıya ilişkin onuncu maddeye yönelik betimsel bilgiler Tablo 14’te yer almaktadır.

Tablo 14. Onuncu Maddeye Yönelik Betimsel Bilgiler

		f	%
Türkçe sözlü sınava girecekken kendimi o kadar gergin hissederim ki gerginlikten titrerim.	Kesinlikle Katılmıyorum	31	16,6
	Katılmıyorum	68	36,4
	Yorum Yok	32	17,1
	Katılıyorum	45	24,1
	Kesinlikle Katılıyorum	11	5,9
	Toplam	187	100,0

Tablo 14’te görüldüğü gibi Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma kaygılarına ilişkin ölçeğin onuncu maddesi için, katılımcıların % 16,6’sını oluşturan 31 katılımcı kesinlikle katılmıyorum, % 36,4’ünü oluşturan 68 katılımcı katılmıyorum, % 17,1’ini oluşturan 32 katılımcı yorum yok; % 24,1’ini oluşturan 45 katılımcı katılıyorum, % 5,9’unu oluşturan 11 katılımcı kesinlikle katılıyorum cevabını vermiştir. Bu maddeden hareketle katılımcıların çoğunun sözlü sınavlarda düşük veya yüksek not kaygısı taşımadığı sonucuna ulaşılabılır.

### Ölçeğin On Birinci Maddesine İlişkin Frekans ve Yüzdeler

Arkadaşlar ile Türkçe konuşmaktan kaynaklı kaygıya ilişkin on birinci maddeye yönelik betimsel bilgiler Tablo 15' de yer almaktadır.

Tablo 15. On Birinci Maddeye Yönelik Betimsel Bilgiler

		f	%
Bir konuyu kısa bir süre içinde sınıf arkadaşlarımla Türkçe tartışmam istendiğinde yıkılırım.	Kesinlikle Katılmıyorum	30	16,0
	Katılmıyorum	62	33,2
	Yorum Yok	47	25,1
	Katılıyorum	37	19,8
	Kesinlikle Katılıyorum	11	5,9
	Toplam	187	100,0

Tablo 15'te görüldüğü gibi Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma kaygılarına ilişkin ölçeğin on birinci maddesi için, katılımcıların % 16,0'sını oluşturan 30 katılımcı kesinlikle katılmıyorum, % 33,2'sini oluşturan 62 katılımcı katılmıyorum, % 25,1'ini oluşturan 47 katılımcı yorum yok; % 19,8'ini oluşturan 37 katılımcı katılıyorum, % 5,9'unu oluşturan 11 katılımcı kesinlikle katılıyorum cevabını vermiştir. Öğretmen tarafından oluşturulmuş motive edici bir sınıf atmosferi, öğrencilerin özgüveninin yüksek olması vb. sebepler katılımcıların bu maddeye yüksek oranda verdiği katılmıyorum cevabının nedeni olarak gösterilebilir.



### Ölçeğin On İkinci Maddesine İlişkin Frekans ve Yüzdeler

Sözlü sınavlardan kaynaklı kaygıya ilişkin on ikinci maddeye yönelik betimsel bilgiler Tablo 16' da yer almaktadır.

Tablo 16. On İkinci Maddeye Yönelik Betimsel Bilgiler

		f	%
Türkçe dersinde sözlü sınavlar konusunda kaygılanırım.	Kesinlikle Katılmıyorum	43	23,0
	Katılmıyorum	61	32,6
	Yorum Yok	28	15,0
	Katılıyorum	46	24,6
	Kesinlikle Katılıyorum	9	4,8
	Toplam	187	100,0

Tablo 16'da görüldüğü gibi Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma kaygılarına ilişkin ölçeğin on ikinci maddesi için, katılımcıların % 23,0'unu oluşturan 43 katılımcı kesinlikle katılmıyorum, % 32,6'sını oluşturan 61 katılımcı katılmıyorum, % 15,0'ini oluşturan 28 katılımcı yorum yok; % 24,6'sını oluşturan 46 katılımcı katılıyorum, % 4,8'ini oluşturan 9 katılımcı kesinlikle katılıyorum cevabını vermiştir. Derse hazırlıklı gelme, arkadaşlarının yanında kendini rahat hissetme gibi etkenler sözlü sınav kaygısını da bu anlamda aşağı çekmiş olabilir.

### Ölçeğin On Üçüncü Maddesine İlişkin Frekans ve Yüzdeler

Sınıf mevcudundan kaynaklı kaygıya ilişkin on üçüncü maddeye yönelik betimsel bilgiler Tablo 17’de yer almaktadır.

Tablo 17. On Üçüncü Maddeye Yönelik Betimsel Bilgiler

		f	%
Sınıfta daha az öğrenci olsaydı, Türkçe konuşurken kendimi daha iyi hissederdim.	Kesinlikle Katılmıyorum	31	16,6
	Katılmıyorum	49	26,2
	Yorum Yok	33	17,6
	Katılıyorum	49	26,2
	Kesinlikle Katılıyorum	25	13,4
	Toplam	187	100,0

Tablo 17’de görüldüğü gibi Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma kaygılarına ilişkin ölçeğin on üçüncü maddesi için, katılımcıların % 16,6’sını oluşturan 31 katılımcı kesinlikle katılmıyorum, % 26,2’sini oluşturan 49 katılımcı katılmıyorum, % 17,6’sını oluşturan 33 katılımcı yorum yok, % 26,2’sini oluşturan 49 katılımcı katılıyorum, % 13,4’ünü oluşturan 25 katılımcı kesinlikle katılıyorum cevabını vermiştir. Bu maddeden hareketle sınıf mevcudunun azlığının veya çokluğunun Türkçe dersine katılıma etkisi birbirlerine yakın orandadır. Katılımcıların önemli oranda bir kesimi yüksek mevcutlu bir sınıfta Türkçe dersini işlemenin kendilerini etkilemeyeceğini belirtirken, daha az mevcutlu bir sınıfta ders işlemenin kendilerini daha iyi hissettireceğini belirten kişi sayısı bu durumdan etkilenmeyecek kesime oranla daha düşük olmakla birlikte azımsanmayacak derecededir.

### Ölçeğin On Dördüncü Maddesine İlişkin Frekans ve Yüzdeler

Konu tekrarı yapmanın kaygı üzerine etkisine ilişkin on dördüncü maddeye yönelik betimsel bilgiler Tablo 18’de yer almaktadır.

Tablo 18. On Dördüncü Maddeye Yönelik Betimsel Bilgiler

		f	%
Önceki konuları tekrar ederek derse geldiğimde kendimi çok rahat hissederim.	Kesinlikle Katılmıyorum	11	5,9
	Katılmıyorum	22	11,8
	Yorum Yok	30	16,0
	Katılıyorum	81	43,3
	Kesinlikle Katılıyorum	43	23,0
	Toplam	187	100,0

Tablo 18’de görüldüğü gibi Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma kaygılarına ilişkin ölçeğin on dördüncü maddesi için, katılımcıların % 5,9’unu oluşturan 11 katılımcı kesinlikle katılmıyorum, % 11,8’ini oluşturan 22 katılımcı katılmıyorum, % 16,0’sını oluşturan 30 katılımcı yorum yok, % 43,3’ünü oluşturan 81 katılımcı katılıyorum, % 23,0’ünü oluşturan 43 katılımcı kesinlikle katılıyorum cevabını vermiştir. Konuları tekrar ederek derse gelmenin katılımcıların motivasyonunu ve derse katılımını artırabileceği ve bu anlamda kaygıyı düşürücü bir etken olabileceği bu tablodan hareketle söylenebilir.

### Ölçeğin On Beşinci Maddesine İlişkin Frekans ve Yüzdeler

Programı önceden bilmenin kaygı üzerine etkisine ilişkin on beşinci maddeye yönelik betimsel bilgiler Tablo 19’da yer almaktadır.

Tablo 19. On Beşinci Maddeye Yönelik Betimsel Bilgiler

		f	%
Programda önceden belli olan sözlü aktiviteleri bildiğim zaman Türkçe dersinde konuşmaya daha istekli olurum.	Kesinlikle Katılmıyorum	13	7,0
	Katılmıyorum	23	12,3
	Yorum Yok	37	19,8
	Katılıyorum	90	48,1
	Kesinlikle Katılıyorum	24	12,8
	Toplam	187	100,0

Tablo 19’da görüldüğü gibi Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma kaygılarına ilişkin ölçeğin on beşinci maddesi için, katılımcıların % 7,0’sini oluşturan 13 katılımcı kesinlikle katılmıyorum, % 12,3’ünü oluşturan 23 katılımcı katılmıyorum, % 19,8’ini oluşturan 37 katılımcı yorum yok, % 48,1’ini oluşturan 90 katılımcı katılıyorum, % 12,8’ini oluşturan 24 katılımcı kesinlikle katılıyorum cevabını vermiştir. Derse hazırlıklı gelme, konuları tekrar etme maddelerinde olduğu gibi programı önceden bilme maddesinin de aynı oranda öğrencileri motive edici olduğu ve bu manada katılımcıların kaygılarını düşürücü bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

### Ölçeğin On Altıncı Maddesine İlişkin Frekans ve Yüzdeler

Türkçe konuşmaktan kaynaklı kaygıya ilişkin on altıncı maddeye yönelik betimsel bilgiler Tablo 20'de yer almaktadır.

Tablo 20. On Altıncı Maddeye Yönelik Betimsel Bilgiler

		f	%
Sorulara Türkçe cevap verirken bocalarım.	Kesinlikle Katılmıyorum	21	11,2
	Katılmıyorum	46	24,6
	Yorum Yok	47	25,1
	Katılıyorum	57	30,5
	Kesinlikle Katılıyorum	16	8,6
	Toplam	187	100,0

Tablo 20'de görüldüğü gibi Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma kaygılarına ilişkin ölçeğin on altıncı maddesi için, katılımcıların % 11,2'sini oluşturan 21 katılımcı kesinlikle katılmıyorum, % 24,6'sını oluşturan 46 katılımcı katılmıyorum, % 25,1'ini oluşturan 47 katılımcı yorum yok, % 30,5'ini oluşturan 57 katılımcı katılıyorum, % 8,6'sını oluşturan 16 katılımcı kesinlikle katılıyorum cevabını vermiştir. Sorulara cevap verirken soruyu anlama, Türkçe düşünme ve aynı şekilde karşı tarafa Türkçe cevap verebilme düşüncesi katılımcıların bu maddeye verdikleri katılıyorum cevabının oranını yükseltmiş olabilir.

### Ölçeğin On Yedinci Maddesine İlişkin Frekans ve Yüzdeler

Sözlü aktiviteden kaynaklı kaygıya ilişkin on yedinci maddeye yönelik betimsel bilgiler Tablo 21’de yer almaktadır.

Tablo 21. On Yedinci Maddeye Yönelik Betimsel Bilgiler

		f	%
Sözlü aktiviteler yapılacağı bildirildiği zaman derse gitmeyi severim.	Kesinlikle Katılmıyorum	21	11,2
	Katılmıyorum	73	39,0
	Yorum Yok	57	30,5
	Katılıyorum	23	12,3
	Kesinlikle Katılıyorum	13	7,0
	Toplam	187	100,0

Tablo 21’de görüldüğü gibi Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma kaygılarına ilişkin ölçeğin on yedinci maddesi için, katılımcıların % 11,2’sini oluşturan 21 katılımcı kesinlikle katılmıyorum, % 39,0’unu oluşturan 73 katılımcı katılmıyorum, % 30,5’ini oluşturan 57 katılımcı yorum yok, % 12,3’ünü oluşturan 23 katılımcı katılıyorum, % 7,0’sini oluşturan 13 katılımcı kesinlikle katılıyorum cevabını vermiştir. Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik olmayan sözlü aktiviteler öğrencileri sıkabileceği gibi Türkçe dersine katılımı da düşürebilir. Bu sebepten hareketle sözlü aktivitelere katılmak istemeyen ve bu maddeye yüksek oranda katılmıyorum cevabı veren öğrenciler de bu tür dersleri sıkıcı buluyor olabilir.

### Ölçeğin On Sekizinci Maddesine İlişkin Frekans ve Yüzdeler

Hata yapacağımı düşünmekten kaynaklı kaygıya ilişkin on sekizinci maddeye yönelik betimsel bilgiler Tablo 22' de yer almaktadır.

Tablo 22. On Sekizinci Maddeye Yönelik Betimsel Bilgiler

		f	%
Türkçe konuşurken herkesin hata yapacağımı bilirim, bu yüzden başkaları tarafından bana gülünmesinden korkmam.	Kesinlikle Katılmıyorum	44	23,5
	Katılmıyorum	73	39,0
	Yorum Yok	30	16,0
	Katılıyorum	29	15,5
	Kesinlikle Katılıyorum	11	5,9
	Toplam	187	100,0

Tablo 22'de görüldüğü gibi Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma kaygılarına ilişkin ölçeğin on sekizinci maddesi için, katılımcıların % 23,5'ini oluşturan 44 katılımcı kesinlikle katılmıyorum, % 39,0'unu oluşturan 73 katılımcı katılmıyorum, % 16,0'sını oluşturan 30 katılımcı yorum yok, % 15,5'ini oluşturan 29 katılımcı katılıyorum, % 5,9'unu oluşturan 11 katılımcı kesinlikle katılıyorum cevabını vermiştir. Konuşurken hata yapabileceği ve bunun sonucunda etrafındaki diğer öğrenciler tarafından alay konusu olabileceği düşüncesi katılımcıları bu maddede yüksek oranda katılmıyorum düşüncesine yönlendirmiş olabilir.

### Ölçeğin On Dokuzuncu Maddesine İlişkin Frekans ve Yüzdeler

Gönüllü cevap vermenin kaygı üzerine etkisine ilişkin on dokuzuncu maddeye yönelik betimsel bilgiler Tablo 23' te yer almaktadır.

Tablo 23. On Dokuzuncu Maddeye Yönelik Betimsel Bilgiler

		f	%
Türkçe dersinde sorulan sorulara gönüllü olarak cevap vermeyi severim.	Kesinlikle Katılmıyorum	34	18,2
	Katılmıyorum	80	42,8
	Yorum Yok	41	21,9
	Katılıyorum	24	12,8
	Kesinlikle Katılıyorum	8	4,3
	Toplam	187	100,0

Tablo 23'de görüldüğü gibi Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma kaygılarına ilişkin ölçeğin on dokuzuncu maddesi için, katılımcıların % 18,2'sini oluşturan 34 katılımcı kesinlikle katılmıyorum, % 42,8'ini oluşturan 80 katılımcı katılmıyorum, % 21,9'unu oluşturan 41 katılımcı yorum yok, % 12,8'ini oluşturan 24 katılımcı katılıyorum, % 4,3'ünü oluşturan 8 katılımcı kesinlikle katılıyorum cevabını vermiştir. Yine daha önceki maddelere paralel olarak sorulan Türkçe soruyu anlayıp, Türkçe düşünüp hata yapmadan söylemeliyim düşüncesi öğrencileri tedirgin etmiş olabilir. Bu yüzden de çoğu katılımcı soruları gönüllü olarak cevaplamak istemeyebilir.



### Ölçeğin Yirminci Maddesine İlişkin Frekans ve Yüzdeler

Konuların ilginç olmasının kaygı üzerine etkisine ilişkin yirminci maddeye yönelik betimsel bilgiler Tablo 24' te yer almaktadır.

Tablo 24. Yirminci Maddeye Yönelik Betimsel Bilgiler

		f	%
Konular ilginç olduğunda derse katılmaya daha istekliyimdir.	Kesinlikle Katılmıyorum	8	4,3
	Katılmıyorum	17	9,1
	Yorum Yok	23	12,3
	Katılıyorum	91	48,7
	Kesinlikle Katılıyorum	48	25,7
	Toplam	187	100,0

Tablo 24'te görüldüğü gibi Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma kaygılarına ilişkin ölçeğin yirminci maddesi için, katılımcıların % 4,3'ünü oluşturan 8 katılımcı kesinlikle katılmıyorum, % 9,1'ini oluşturan 17 katılımcı katılmıyorum, % 12,3'ünü oluşturan 23 katılımcı yorum yok, % 48,7'sini oluşturan 91 katılımcı katılıyorum, % 25,7'sini oluşturan 48 katılımcı kesinlikle katılıyorum cevabını vermiştir. Öğrencilerin ilgilerine hitap eden ilginç konular hem motive edici hem de kaygıyı düşürücü bir etkiye sahip olmuştur. Bu bağlamda bu madde için çok yüksek oranda verilen katılıyorum cevabı da öğrencilerin böyle düşündüğünün bir göstergesi olabilir.

### Ölçeğin Yirmi Birinci Maddesine İlişkin Frekans ve Yüzdeler

Pratik yapmanın kaygı üzerine etkisine ilişkin yirmi birinci maddeye yönelik betimsel bilgiler Tablo 25' te yer almaktadır.

Tablo 25. Yirmi Birinci Maddeye Yönelik Betimsel Bilgiler

		f	%
	Kesinlikle Katılmıyorum	11	5,9
Derste daha çok pratik yaparsam, sözlü sınavlarda kendimi gergin hissetmem.	Katılmıyorum	19	10,2
	Yorum Yok	41	21,9
	Katılıyorum	72	38,5
	Kesinlikle Katılıyorum	44	23,5
	Toplam	187	100,0

Tablo 25'te görüldüğü gibi Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma kaygılarına ilişkin ölçeğin yirmi birinci maddesi için, katılımcıların % 5,9'unu oluşturan 11 katılımcı kesinlikle katılmıyorum, % 10,2'sini oluşturan 19 katılımcı katılmıyorum, % 21,9'unu oluşturan 41 katılımcı yorum yok, % 38,5'ini oluşturan 72 katılımcı katılıyorum, % 23,5'ini oluşturan 44 katılımcı kesinlikle katılıyorum cevabını vermiştir. Bu maddedeki cevaplara göre; öğrenme ortamında gerçekleşen uygulamaların ve yapılan pratiklerin katılımcıların sözlü sınavlarda kendisini daha rahat hissetmesini sağladığı söylenebilir.

### Ölçeğin Yirmi İkinci Maddesine İlişkin Frekans ve Yüzdeler

Sözlü ifadelerdeki hataların arkadaşları tarafından düzeltilmesi kaynaklı kaygıya ilişkin yirmi ikinci maddeye yönelik betimsel bilgiler Tablo 26' da yer almaktadır.

Tablo 26. Yirmi İkinci Maddeye Yönelik Betimsel Bilgiler

		f	%
Öğretmenim, sözlü ifadelerimi diğer öğrencilerden düzeltmelerini istediğinde kendimi rahatsız hissederim.	Kesinlikle Katılmıyorum	32	17,1
	Katılmıyorum	63	33,7
	Yorum Yok	36	19,3
	Katılıyorum	34	18,2
	Kesinlikle Katılıyorum	22	11,8
	Toplam	187	100,0

Tablo 26'da görüldüğü gibi Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma kaygılarına ilişkin ölçeğin yirmi ikinci maddesi için, katılımcıların % 17,1'ini oluşturan 32 katılımcı kesinlikle katılmıyorum, % 33,7'sini oluşturan 63 katılımcı katılmıyorum, % 19,3'ünü oluşturan 36 katılımcı yorum yok, % 18,2'sini oluşturan 34 katılımcı katılıyorum, % 11,8'ini oluşturan 22 katılımcı kesinlikle katılıyorum cevabını vermiştir. Bu tabloya göre; diğer öğrenciler tarafından yapılacak düzeltmelerin katılımcılar tarafından kabul gördüğü söylenebilir.

### Ölçeğin Yirmi Üçüncü Maddesine İlişkin Frekans ve Yüzdeler

Sözlü ifadelerdeki hataların öğretmen tarafından düzeltilmesi kaynaklı kaygıya ilişkin yirmi üçüncü maddeye yönelik betimsel bilgiler Tablo 27’de yer almaktadır.

Tablo 27. Yirmi Üçüncü Maddeye Yönelik Betimsel Bilgiler

		f	%
Öğretmenim derste sözlü hatalarımı düzelttiğinde baskı hissederim.	Kesinlikle Katılmıyorum	5	2,7
	Katılmıyorum	32	17,1
	Yorum Yok	29	15,5
	Katılıyorum	73	39,0
	Kesinlikle Katılıyorum	48	25,7
	Toplam	187	100,0

Tablo 27’de görüldüğü gibi Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma kaygılarına ilişkin ölçeğin yirmi üçüncü maddesi için, katılımcıların % 2,7’sini oluşturan 5 katılımcı kesinlikle katılmıyorum, % 17,1’ini oluşturan 32 katılımcı katılmıyorum, % 15,5’ini oluşturan 29 katılımcı yorum yok, % 39,0’unu oluşturan 73 katılımcı katılıyorum, % 25,7’sini oluşturan 48 katılımcı kesinlikle katılıyorum cevabını vermiştir. Bu maddedeki cevaplara göre; öğretmen tarafından sözlü olarak anında düzeltilmenin öğrenciler tarafından kabul görmediği söylenebilir.

### Ölçeğin Yirmi Dördüncü Maddesine İlişkin Frekans ve Yüzdeler

Sözlü aktivitelerden kaynaklı kaygıya ilişkin yirmi dördüncü maddeye yönelik betimsel bilgiler Tablo 28'de yer almaktadır.

Tablo 28. Yirmi Dördüncü Maddeye Yönelik Betimsel Bilgiler

		f	%
Sözlü aktivitelerin yapılacağını bildiğimde, Türkçe dersine gitmek beni diğer derslere gitmekten daha gergin yapar.	Kesinlikle Katılmıyorum	42	22,5
	Katılmıyorum	60	32,1
	Yorum Yok	48	25,7
	Katılıyorum	24	12,8
	Kesinlikle Katılıyorum	13	7,0
	Toplam	187	100,0

Tablo 28'de görüldüğü gibi Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma kaygılarına ilişkin ölçeğin yirmi dördüncü maddesi için, katılımcıların % 22,5'ini oluşturan 42 katılımcı kesinlikle katılmıyorum, % 32,1'ini oluşturan 60 katılımcı katılmıyorum, % 25,7'sini oluşturan 48 katılımcı yorum yok, % 12,8'ini oluşturan 24 katılımcı katılıyorum, % 7,0'sini oluşturan 13 katılımcı kesinlikle katılıyorum cevabını vermiştir. Bu maddeye verilen cevaplara bakıldığında; sözlü aktivitelerin yapılacağı bir Türkçe dersine gitmenin katılımcıları diğer derslere gitmekten daha gergin yapmadığı söylenebilir.

### **Yabancı Dil Konuşma Kaygılarında Cinsiyetler Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular ve Yorum**

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma becerisini edinme sırasında yaşadıkları kaygı durumunun sebeplerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak amacıyla non-parametrik testlerden Mann Whitney U Testi esas alınmıştır. Katılımcıların cinsiyetlerine ilişkin yabancı dil konuşma kaygılarına ait Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 29’ da yer almaktadır.

Tablo 29. Katılımcıların Cinsiyetlerine İlişkin Yabancı Dil Konuşma Kaygılarına Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Yabancı Dil Konuşma Kaygıları	Kız	76	90,49	6877,50	3951,500	,463
	Erkek	111	96,40	10700,50		
	Toplam	187				

Tablo 29 incelendiğinde yabancı dil konuşma kaygılarına ilişkin erkek ve kız öğrencilerin arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur ( $U= 3951,500, p>0.05$ ). Bu sonuçtan yola çıkarak yabancı dil konuşma kaygısının cinsiyet üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını söyleyebiliriz.

### **Yabancı Dil Konuşma Kaygılarında Ülkeler Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular ve Yorum**

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma becerisini edinme sırasında yaşadıkları kaygı durumunun sebeplerinin ülkelere göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak amacıyla non-parametrik testlerden Kruskal Wallis Testi esas alınmıştır. Katılımcıların ülkelerine ilişkin yabancı dil konuşma kaygılarına ait Kruskal Wallis Testi sonuçları Tablo 30’ da yer almaktadır.

Tablo 30. Katılımcıların Ülkelerine İlişkin Yabancı Dil Konuşma Kaygılarına Ait Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Gruplar	N	Sıra Ort.	Sd	$\chi^2$	p
Yabancı Dil Konuşma Kaygıları	Afganistan	17	100,12			
	Ürdün	1	104,00			
	Suriye	27	101,56			
	Makedonya	3	48,00			
	Yemen	5	110,80			
	Irak	11	74,55			
	Kazakistan	9	54,00			
	Tacikistan	1	9,50			
	Çin	3	92,83			
	Filistin	10	114,70			
	Moritanya	1	33,50			
	Mısır	2	46,75			
	Malezya	2	82,25			
	Endonezya	3	122,83			
	Bosna-Hersek	3	57,33	47	71,840	,011
	Zambiya	1	112,50			
	Somali	3	111,83			
	Bangladeş	1	39,50			
	İran	2	74,75			
	Karadağ	3	41,67			
	Cezayir	3	45,17			
	Pakistan	2	74,00			
	Zimbabve	1	104,00			
	Özbekistan	1	112,50			
	Çad	1	38,00			
	Mozambik	2	116,00			
	Sırbistan	1	85,00			
	Uganda	4	71,88			
	Sudan	5	140,50			
	Gana	2	116,25			
	Nijerya	2	131,75			
	Libya	1	15,00			
	Tanzanya	1	130,00			
	Tayland	1	162,50			
	Kenya	1	138,00			
	Kırgızistan	1	17,00			
	Rusya	2	49,00			
	Güney Kore	2	94,50			
	Tunus	1	52,00			
	Arnavutluk	1	165,50			
	Türkmenistan	20	45,48			
	Azerbaycan	1	76,00			
	Amerika	2	112,50			
	Hollanda	1	94,00			
	Fildişi	1	64,50			
	Angola	1	138,00			
	Mali	1	154,00			
Lübnan	1	156,00				

Tablo 30 incelendiğinde yabancı dil konuşma kaygılarına ilişkin farklı ülke uyruklu öğrenciler arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu tespit edilmiştir [ $\chi^2(47)=71,84$ ,  $p<0.05$ ]. Tabloda yer alan sıra ortalamalarına bakıldığında, Tacikistan, Libya ve Kırgızistan uyruklu öğrencilerin kaygılarının anlamlı olarak en düşük, bunun yanı sıra Lübnan, Tayland ve Arnavutluk uyruklu öğrencilerinde anlamlı olarak en yüksek sıra ortalamalarına sahip oldukları görülmektedir. Bu durumdan yola çıkarak bu ülke uyruklu öğrencilerin dil konuşma kaygılarının diğer ülke uyruklu öğrencilere göre anlamlı bir farklılık gösterdiği söylenebilir.





## BÖLÜM V

### TARTIŞMA

Solak ve Yılmaz (2017), “Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin konuşma kaygılarının nedenleri” isimli çalışmalarında 25 TÖMER öğrencisinden anket ile veri toplamışlardır. Araştırma sonuçlarına paralel olarak katılımcıların tanıdıklarının yanında Türkçe konuşurken çok tedirgin oldukları bunun aksine tanımadıklarının yanında da daha az gergin oldukları, yanlış yapmaktan endişe duydukları, sözlü tartışmalarda gergin oldukları, konuşacakları konuların ilginç olmasının kaygılarını azalttığı ve aynı zamanda kendini ifade edememe gibi nedenlerden dolayı kaygılarının oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Yine araştırma sonucu ile benzerlik gösteren farklı bir çalışmayı da Melanlıoğlu ve Demir (2013) gerçekleştirmiştir. Gazi Üniversitesi’nde öğrenim gören 75 TÖMER öğrencisi ile “Türkçe öğrenen yabancılar için konuşma kaygı ölçeğinin Türkçe uyarlaması” isimli araştırmalarında veri toplama aracı olarak anket kullanmışlardır. Araştırmada sonuç olarak yabancıların konuşma kaygılarının üst düzeyde olduğu ve cinsiyet ile yaş değişkenlerine yönelik kaygıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşırken, yapılan bu tez çalışmasının sonuçlarının aksine katılımcıların ülkelerine ilişkin kaygıları arasında yine anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu tez çalışmasındaki katılımcıların ülkelerine ilişkin yabancı dil konuşma kaygılarına yönelik bulgular incelendiğinde Tacikistan, Libya ve Kırgızistan uyruklu öğrencilerin kaygılarının anlamlı olarak en düşük, bunun aksine Lübnan, Tayland ve Arnavutluk uyruklu öğrencilerinde anlamlı olarak en yüksek sıra ortalamalarına sahip oldukları bu durumdan yola çıkarak da bu ülke uyruklu öğrencilerin dil konuşma kaygıları ile diğer ülke uyruklu öğrencilerin kaygıları arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Şen ve Boylu (2015), Tahran Yunus Emre Türk Kültürü Merkezinde Türkçe öğrenen 107 İranlı öğrenci ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında katılımcıların konuşma kaygılarını değerlendirmişlerdir. Dil konuşma anketi ile verilerini topladıkları araştırma sonucunda bu tez çalışmasının sonuçlarına benzer olarak katılımcıların yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi ve kur düzeyi değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Çalışmalara katılan öğrencilerin aynı veya farklı ülkelerden

olmasının cinsiyetin üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı her iki çalışmada da görülebilir.

Sallabaş (2012), Ankara Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezinde 68 öğrenci ile gerçekleştirdiği çalışmada tarama modelini esas alarak ölçek ile verilerini toplamıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların hepsinin belirli bir düzeyde kaygılarının olduğu ve kadın katılımcıların erkek katılımcılara oranla dil konuşma kaygılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yaptığımız tez çalışmasında ise cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde Özdemir (2013), “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının kaynakları” isimli yüksek lisans tez çalışmasında, kendi geliştirdiği ölçek ile 70 katılımcıdan veri toplamıştır. Araştırma sonucunda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma kaygılarının kaynakları; bireysel özellikler, peşin hükümler, çaresizlik inancı ve bakış açısı olmak üzere dört başlıkta toplanmıştır. Bunun yanı sıra yapılan bu tez çalışmasına benzer olarak katılımcıların cinsiyetlerine ilişkin konuşma kaygılarına yönelik anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçlarına benzer olarak Boylu ve Çangal (2015), “Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Bosna Hersekli öğrencilerin konuşma kaygıları” isimli çalışmalarını 63 öğrenci ile gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada konuşma kaygısı ölçeği kullanmışlardır. Araştırma sonucunda öğrencilerin çeşitli sebeplerden dolayı kaygı düzeylerinin yüksek olduğu ve bunun yanı sıra yaş ve cinsiyet değişkenleri açısından da katılımcıların konuşma kaygıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan çalışmaların aksine Özkan (2019), gerçekleştirdiği çalışmada verilerini röportaj ve anket ile toplamıştır. 147 katılımcıya anket uygularken bu katılımcılar arasından beş katılımcı seçerek onlar ile röportaj yapmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların hata yapmaktan korktukları için ve kelime dağarcıklarının az olması gibi nedenlerden dolayı kaygılarının olduğu sonucuna ulaşmıştır. Cinsiyet değişkeni açısından sonuçlarına bakıldığında ise yaptığımız çalışmaya benzer olarak katılımcıların cinsiyetleri ve konuşma kaygıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

İşcan ve Karagöz (2016), örneklemini Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi' nde öğrenim gören 200 Türkçe öğretmeni adayının oluşturduğu çalışmalarında tarama modelini esas almış ve veri toplama aracı olarak da konuşma kaygısı ölçeği kullanmışlardır. Araştırma sonucunda katılımcıların çevre odaklı konuşma kaygısı değerlerinin düşük olduğu bunun aksine konuşmacı odaklı kaygı düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu durum da yapılan tez çalışması sonuçlarına paralel olarak katılımcıların belli değişkenlere bağlı olarak konuşma kaygılarının yüksek veya düşük olabildiği sonucunu göstermektedir.



## BÖLÜM VI

### SONUÇ ve ÖNERİLER

Gazi Üniversitesi, İnönü Üniversitesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi ve Karadeniz Teknik Üniversitesi TÖMER birimlerinde öğrenim gören toplam 187 yabancı uyruklu üniversite öğrencisi ile gerçekleştirilen bu çalışmada öğrencilerin yabancı dil konuşma kaygıları ele alınmıştır.

Veri toplama aracında yer alan maddeler için öğrenci kaygıları incelendiğinde ortalama olarak öğrencilerin en düşük oranlarda katılıyorum veya kesinlikle katılıyorum cevabını verdikleri maddeler şunlardır: Sınıfta Türkçe konuşurken kendimi kaygılı hissedirim, sınıfın önünde Türkçe konuşurken çok utanırım, hatalarımın öğretmenim tarafından düzeltilmesi yüzünden Türkçe dersine girmekten korkarım, Türkçe konuşurken herkesin hata yapacağını bilirim, bu yüzden başkaları tarafından bana gülünmesinden korkmam, Türkçe dersinde sorulan sorulara gönüllü olarak cevap vermeyi severim, sözlü aktivitelerin yapılacağını bildiğimde Türkçe dersine gitmek beni diğer derslere gitmekten daha gergin yapar (Tablo 4).

Ortalama olarak öğrencilerin en yüksek oranlarda katılıyorum veya kesinlikle katılıyorum cevabını verdikleri maddeler ise şunlardır: Tanıdığım kişilerin yanında Türkçe konuşurken kendimi daha az gergin hissedirim, sınıfta Türkçe konuşurken, programda önceden belirlenen konuları dersten önce çalıştığım zaman kendimi çok rahat hissedirim, önceki konuları tekrar ederek derse geldiğimde kendimi çok rahat hissedirim, programda önceden belli olan sözlü aktiviteleri bildiğim zaman Türkçe dersinde konuşmaya daha istekli olurum, sorulara Türkçe cevap verirken bocalarım, konular ilginç olduğunda derse katılmaya daha istekliyimdir, derste daha çok pratik yaparsam, sözlü sınavlarda kendimi gergin hissetmem, öğretmenim derste sözlü hatalarımı düzelttiğinde baskı hissedirim (Tablo 4).

Sınıf içerisinde öğretmen tarafından beklemedikleri bir soruyu cevaplamak zorunda kaldıkları zaman veya öğretmen tarafından yapılabilecek anlık düzeltmeler öğrencileri olumsuz etkiliyor olabilir. Türkçe konuşurken hata yapmamalıyım düşüncesi ve bu hataların arkadaşları tarafından alay konusu olabileceği gibi düşünceler de öğrencilerin konuşma kaygılarını artırmış olabilir.

Genel olarak derse hazırlıklı gelme, konuyu önceden bilme, konuların kendi ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olma durumu kaygıyı azaltıcı ve öğrenmeye motive edici etkenler olabilmektedir.

Öğrencilerin cinsiyetlerine ilişkin yabancı dil konuşma kaygılarına yönelik bulgular incelendiğinde erkek ve kız öğrenciler arasında yabancı dil konuşma kaygısına yönelik anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin ülkelerine ilişkin yabancı dil konuşma kaygılarına yönelik bulgular incelendiğinde katılımcı sayıları diğer ülke uyruklu öğrencilere kıyasla düşük olmasına karşın Tacikistan, Libya ve Kırgızistan uyruklu öğrencilerin kaygılarının anlamlı olarak en düşük olduğu, bunun aksine Lübnan, Tayland ve Arnavutluk uyruklu öğrencilerinde anlamlı olarak en yüksek sıra ortalamalarına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumdan hareketle bu ülke uyruklu öğrencilerin dil konuşma kaygıları ile diğer ülke uyruklu öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kırgızistan’ da konuşulan dilin Türkçeye yakın ve hatta kimi zaman Kırgızistan Türkçesi diye de kullanılıyor olması bu öğrencilerin Türkçe öğrenme ve konuşma esnasında daha rahat olmalarının nedenlerinden biri olabilir. Yine katılımcı sayıları sonuçları genellemese de Tacikçenin Özbek Türkçesinin etkisinde kalarak Türkçeleşme eğilimi göstermesi katılımcıların kendini bu manada Türkçeye yakın hissetmelerine ve dolayısıyla kaygı düzeylerinin de düşük çıkmasına neden olmuş olabilir. Yıllarca işgal ve sömürge altında kalmış bir ülke olan Libya işgalci ülkelerin dillerini öğrenme ve dolayısıyla yeni bir dil öğrenme konusunda bir yatkınlık kazanmış olduğundan bu katılımcıların kaygı düzeyleri de bu yüzden düşük çıkmış olabilir. Kaygı düzeyi yüksek çıkan katılımcıların ülkelerine baktığımızda katılımcı sayısının düşüklüğü sonuçları genelleme için bir sınırlılık olsa da bu dilleri incelediğimizde; Lübnan’ın kendine has bir Farsça kullanması ve Türkçe ile çok fazla farklılık göstermesi, Tayland’ın resmi dili olan Tayca’nın öğrenilmesi zor bir uzak doğu dili olması ve diğer uzak Doğu dilleri gibi Türkçeyle benzer yönlerinin olmayışı ve Hint-Avrupa dil ailesinin kendine has tek kolu olan Arnavutçanın ise Çinceye benzer bir fonetiğinin olması ve yine Türkçe ile farklılıklarının çok fazla olması, bu dilleri ana dil olarak konuşan katılımcıların kaygılarının yüksek çıkmasının nedeni olarak görülebilir. Yapılan bu çalışmada elde edilen bulgulardan hareketle yukarıdaki sonuçlara ulaşılmıştır. Ulaşılan sonuçların anlamlı olmasının, bazı ülke uyruklarının katılımcı frekanslarının düşük olmasından kaynaklı olduğu söylenebilir.

Yapılan bu çalışma ile üniversite öğrencilerinin yabancı dil konuşma kaygıları tespit edilmiştir. Yapılacak yeni çalışmalarda örneklem grubu değiştirilerek eğitimin farklı kademelerinde de uygulanabilir. Eğitimin farklı kademelerinde yapılan çalışmalar sayesinde farklı yaş düzeyleri arasında belirlenecek olan kaygı nedenleri uygulanabilecek etkili ve kalıcı çözümlerle giderilebilir.

Bu tez çalışması dört farklı üniversitenin TÖMER birimlerinde öğrenim gören 187 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Yapılacak olan çalışmalarda daha büyük örneklem grubu ile çalışılabilir. Ayrıca yapılan bu çalışmada bazı ülke uyruklu öğrencilerin frekanslarının düşük olmasından kaynaklı sonuçlardaki farklılıkların önüne geçebilmek adına örneklem grubunda yer alan ülkelerin birbirine yakın katılımcı sayısına sahip olmalarına gayret edilebilir.

Türkçenin her geçen gün daha da önem kazanması, merak edilir bir dil olması, konuşulmak istenmesi ve tüm dünyada yaygınlaşması bu dili ülkemizde öğrenmek isteyen kişi sayısını da önemli ölçüde etkilemektedir. Bundan sonra yapılacak olan çalışmalarda farklı yaş grupları, farklı amaçlar için Türkçeyi öğrenenler gibi değişkenler de örnekleme dâhil edilerek çalışma alanı genişletilebilir ve kaygı nedeniyle Türkçeyi öğrenmede ve konuşmada zorluk çeken daha geniş kitlelere çözüm önerileri sunulabilir.

Yapılan bu çalışmada veri toplama aracı olarak nicel veri toplama araçlarından ölçek esas alınmıştır. Gerçekleştirilecek yeni çalışmalarda veriler nitel veri toplama araçları ile toplanabilir. Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin kaygı nedenleri ve durumları gerek derslerde gözlem yapılarak, gerekse röportaj yoluyla da öğrenilebilir. Yaptığımız bu çalışmada kaygı düzeyinin yüksek ve düşük olması açısından bazı nedenler ön plana çıkmış olsa da nitel veri toplama araçlarıyla elde edilecek veriler bu nedenlerle değişkenlik gösterebilir.

Yapılan bu tez çalışması ile üniversite öğrencilerinin yabancı dil konuşma kaygıları tespit edilmiştir. Bu öğrencilerin derslerine girecek öğretmenlere verilecek hizmet içi eğitim kursu ile ilgili öğretmenlerin dersine girdikleri öğrencilerin konuşma kaygılarının kaynaklarını anlayabilmesi ve bunları önleyici çalışmalar yapmaları çok etkili olacaktır. Konuşma kaygılarının giderilmesi adına düzenlenecek olan hizmet içi eğitim kurslarına ek olarak gerek Türk insanının gerekse Türkçenin sıcaklığını, samimiyetini öğrencilere göstermek ve hissettirmek adına yapılabilecek gezi ve aile ziyaretleri konuşma kaygısını en alt seviyelere indirebileceği gibi kalıcı öğrenmeyi de

artırabilir. Öğrencileri günlük yaşamdan pazar yeri ziyareti, bakkal alışverişi vb. gibi aktivitelere dahil ederek kaygıyı azaltacak en önemli etkenlerden olan motivasyon üst seviyelere çıkarılabilir. Türkçenin konuşulduğu doğal ortamlarda öğrencileri etkin kullanmak Türkçe öğrenme motivasyonunu üst seviyelere çıkaracağı gibi bu gibi ortamlar öğrencilerin daha fazla ilgisini çekecek ve öğrenciler Türkçe öğrenme ve bunu doğal ortamlarda ve derslerde kullanma adına da daha istekli ve katılımcı olacaklardır.



## KAYNAKÇA

- Açık, F. (2008). Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu’nda sunuldu*. Lefkoşa.
- Açık, Y. (2012). *Farklı liselerde öğrenim gören öğrencilerin dil öğrenme stratejileri ile yabancı dil kaygıları arasındaki ilişki (İstanbul İli Tuzla Örneği)*, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Adıgüzel, M. (2010). Kaşgarlı Mahmut’un Türkçe öğretim yöntemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 27-35.
- Akerson, F. E. (2005). *Göstergebilime giriş*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Aksan, D. (2015) *Her yönüyle dil-ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: TDK yayınları.
- Aydın, B. (1999). *Konuşma ve yazma derslerinde yabancı dil öğrenimindeki kaygı nedenleri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eskişehir.
- Aydın, S. ve Zengin, B. (2008). Yabancı dil öğreniminde kaygı: Bir literatür özeti. *Dil ve Dilbilimi Çalışmaları Dergisi*, 4(1), s.86.
- Aydoğan, K. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde set halinde kullanılan “İstanbul” ve “yedi iklim” metot kitaplarında okuma metinleri üzerine bir karşılaştırma ve kitaplara ilişkin TÖMER öğretim elemanlarının görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Balemir, H. S. (2009). *Yabancı dil konuşma kaygısının nedenleri ve yabancı dil konuşma kaygı düzeyi ile dil yeterlilik düzeyi arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bilkent Üniversitesi Yabancı Dil Olarak İngilizce Eğitimi Bölümü, Ankara.
- Batumlu, Z. D. ve Erden, M. (2007). Yıldız Teknik Üniversitesi yabancı diller yüksek okulu hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil kaygıları ile İngilizce başarıları arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama / Journal of Theory and Practice in Education*, 3 (1), 24-38.



- Bekleyen, N. (2004). "Foreign language anxiety". *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), s.27-39.
- Bıçer, N. (2012). Hunlardan günümüze yabancılara Türkçe öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(4), 107-133.
- Boylu, E. ve Çangal Ö. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Bosna-Hersekli öğrencilerin konuşma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(1), 349-368.
- Campbell C. M. ve Ortiz, J. (1991). Helping students overcome foreign language anxiety: A foreign language anxiety workshop. E. K. Horwitz ve D. J. Young (Editörler), *Language anxiety: From theory to research to classroom implications* içinde (s.153 – 168). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry&research design: choosing among five approaches* (3rd ed.). CA: SAGE.
- Crookall, D. ve Oxford R. (1991). Dealing with anxiety: Some practical activities for language learners and teacher trainees. E.K. Horwitz ve D.J. Young (Editörler), *Language anxiety: From theory and practice to classroom implications* içinde (s.141-150). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Dalak, Erten D. H. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde iletişimsel yaklaşımın deyim öğretimindeki başarıya etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Delibaş, M. (2013). Yabancı dil öğretiminde ortak eylem odaklı yaklaşıma göre sınıf içi hedef ve etkinliklerin hazırlanması (yenilenmiş bloom taksonomisi). *Turkish Studies*, 8(10), 241-249.
- Demircan, Ö. (2013). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. İstanbul: Der Yayınları.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Demirel, Ö. (2014). *Yabancı dil öğretimi: dil pasaportu, dil biyografisi, dil dosyası* (8. bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Doğan, A. (2008). Lise öğrencilerinin İngilizce öğrenimlerini etkileyen yabancı dil kaygısı. *Ankara Üniversitesi Dil Dergisi*, 139, 48-67.

- Eken, D.T. (2011). *Yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce öğretiminde temel düzey dinleme-anlama etkinliklerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ergür, D.O. (2004). “Yabancı dil öğrenimi sürecinde kaygı”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(26), 48-53.
- Goleman, D. (2011). *Duyusal zeka*. (çev. Banu S. Yüksel). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Göçer, A. (2009). Türkiye’de Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin uygulamalarına yönelik nitel bir araştırma. *Dil Dergisi*, 145, 28-47.
- Gökçora, İ. H. (2004). Bilim dili olarak Türkçe. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 4(2), 1-6.
- Güçbilek, B. (2014). *Farklı liselerde öğrenim gören öğrencilerin mükemmeliyetçilik özellikleri ile yabancı dil kaygıları arasındaki ilişki (İstanbul ili Maltepe ilçesi örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşım ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Horwitz, E.K. Horwitz, M. B, ve Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- Huang, H. (2004). *The relationship between learning motivation and speaking anxiety among EFL non-English major freshmen in Taiwan*. Unpublished master's thesis. Chaoyang University of Technology.
- İmer, K., Kocaman A. ve Özsoy, A.S. (2011). *Dilbilim sözlüğü*, İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- İşcan, A. (2014). Yabancı dil öğretimi ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin tarihçesi. A. Şahin (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar-yaklaşımlar-etkinlikler* içinde (s. 3-28). Ankara: Pegem Akademi.
- İşcan, A. ve Karagöz, B. (2016). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi (Gaziosmanpaşa Üniversitesi Örneği). *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 17(3), 193-206.
- Karaağaç, G. (2013). *Dil bilimi terimleri sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.
- Karakuş, İ. (2006). *Atatürk dönemi eğitim sisteminde Türkçe öğretimi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kıran, Z. ve Kıran A. E. (2010). *Dilbilime giriş*, Ankara: Seçkin Yayınları.
- Köksal, D. ve Varışoğlu, B. (2012). Yabancı dil öğretiminde temel ilke ve kavramlar. Kılınç, A. ve Şahin, A. (Editörler), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi (2. baskı)* içinde (s.49-64). Ankara: Pegem Akademi.
- Melanlıoğlu D. ve Demir, T. (2013). Türkçe öğrenen yabancılar için konuşma kaygısı ölçeğinin türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(3), 389-404.
- Mustafaoğlu, R. (2018). *Yabancı dil olarak İngilizce ve Türkçe öğretimi a1 ve a2 seviyesinde ders kitaplarının söz varlığı bakımından karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Onur, M. (2003). “*Üniversite öğrencilerinin yabancı dil başarısının yabancı dil öğrenmeye ilişkin tutum, özsaygı ve denetim odağı açısından incelenmesi*”. Yayımlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Osada, N. (2004). Listening comprehension research: A brief review of the past thirty years. *Dialogue*, 3(1), 53-66.
- Oxford, R. (1999). Anxiety and the language learner: New insights. J. Arnold (Ed.), *Affect in language learning* içinde (s. 58-67). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Öner, G. ve Gedikoğlu T. (2007). Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce öğrenimlerini etkileyen yabancı dil kaygısı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 6 (2), 67-78.
- Özbay, M. (2005). *Sesle ilgili kavramlar ve konuşma eğitimi*. Ankara: Millî Eğitim Yayınları.
- Özdemir, E. (2013). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının kaynakları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

- Özkan, C. (2019). *The relationship between students' success and their level of foreign language anxiety and the primary sources of foreign language speaking anxiety*. Unpublished master's thesis. Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Porzig, W. (2011). *Dil denen mucize* (Çev.Ülkü Vural). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Price, M. L. (1991). The subjective experience of foreign language anxiety: Interview with highly anxious students. E. K. Horwitz ve D.J. Young (Editörler), *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications* içinde (s. 101–108). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Sallabaş, M. E. (2012). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 7(3), 2199-2218.
- Scovel, T. (1991). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. E. K. Horwitz ve D.J. Young (Editörler), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* içinde (s. 15-23). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Serin, N. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için hazırlanmış ders kitapları ile bu kitapları kullanan öğrencilerin söz varlığının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sever, S. Zekeriya, K. ve Aslan, C. (2006). *Etkinliklerle Türkçe öğretimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Solak, E. M. ve Yılmaz, F. (2017). Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin konuşma kaygısı nedenleri ve düzeyleri. *Journal of Research in Education and Teaching*, 6(1).
- Şen, Ü, Boylu, E. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen İranlı öğrencilerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 13-25.
- Şimşek, P. (2011). *Yabancılarla Türkçe öğretiminde okuma metinleri ve yardımcı kitaplar*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. A.K.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

- Tokur, B. (2016). *Anadolu Lisesi öğrencilerinin yabancı dil kaygılarının incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Tosun, C. (2006). Yabancı dille eğitim sorunu, *Journal of Language and Linguistic Studies*, 2(1), 28-42.
- Türk Dil Kurumu Yayınları. (2005). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.
- Uslu, K. (2010). MEB 9. sınıf Türk edebiyatı ders kitabındaki metinlerin söz varlığı açısından değerlendirilmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Woodrow, L. (2006). Anxiety and speaking English as a second language. *Regional Language Centre Journal*, 37(3), 308-328.
- Yavuzer, H. (2003). *Çocuğu tanımak ve anlamak*. İstanbul:Remzi Kitabevi.
- Yaylı, D. ve Bayyurt, Y. (2014). *Yabancılar Türkçe öğretimi politika ve yöntemler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yelten, M. (2010). *Türk dili ve anlatım bilgileri*. İstanbul: Doğu Kütüphanesi.
- Yolcu, M. (2002). “Dil: işlevi çeşitleri ve alanları bağlamında kavramsal bir inceleme” *Din bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 2(4). 67-96.
- Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: what does the language anxiety research suggest? *Modern Language Journal*, 75(4), 426–437.

**EKLER****Ek 1. Yabancı Dil Konuşma Kaygısı Anketi (Orijinal)****Foreign Language Speaking Anxiety Scale**

The following statements concern the situations of foreign language speaking anxiety. There are no right or wrong answers. Please rate how much these statements reflect how you feel or think personally. Please select the choice corresponding to the degree of your agreement or disagreement.

1 = Strongly Disagree, 2 = Disagree, 3 = No comment, 4 = Agree, 5 = Strongly agree

1. I would feel anxious while speaking English in class.
2. I would feel less nervous about speaking English in front of others when I know them.
3. I feel very relaxed in English class when I have studied the scheduled learning contents.
4. I am anxious in class when I am the only person answering the question advanced by my teacher in English class.
5. I start to panic when I know I will be graded in English class.
6. I fear giving a wrong answer while answering questions in English class.
7. I enjoy English class when I know that we are going to discuss in English.
8. I feel shy when I speak in English on the stage in front of the class.
9. When it comes to being corrected by my teacher, I am afraid of taking English class.
10. I am so nervous that I tremble when I am going to attend the English oral tests.
11. I get frustrated when I am asked to discuss with classmates in English in a short period of time.

12. I worry about the oral test in English class.
13. I would feel better about speaking in English if the class were smaller.
14. I feel relaxed in English class when I preview very well.
15. I am more willing to speak in English class when I know the scheduled oral activities.
16. I stumble when I answer questions in English.
17. I like going to class when I know that oral tasks are going to be performed.
18. I know that everyone makes mistakes while speaking English, so I am not afraid of being laughed at by others.
19. I like to volunteer answers in English class.
20. I am more willing to get involved in class when the topics are interesting.
21. I don't feel tense in oral tests if I get more practice speaking in class.
22. I feel uncomfortable when my teacher asks other students to correct my oral mistakes in class.
23. I feel pressure when my teacher corrects my oral mistakes in class.
24. Going to English conversation class makes me more nervous than going to other classes.

## Ek 2. Yabancı Dil Konuşma Kaygısı Anketi (Uyarlanmış)

### Sevgili Öğrenci,

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı'nda yüksek lisans yapmaktayım. Bu çalışmanın amacı Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma becerisine karşı tutumlarını ve kaygı düzeylerini araştırıp bir değerlendirme çalışması yapmaktır. Anketi tamamlayarak, yanıtlarınızın çalışmada kullanılmasına izin verdiğiniz varsayılmaktadır. Kişisel bilgileriniz saklı tutulacaktır. Katılarınız için teşekkür ederim.

### BÖLÜM I:

#### Kişisel Bilgiler:

1) Adı Soyadı :

2) Ülke :

3) Cinsiyeti : Kız  Erkek

**BÖLÜM II:** Aşağıdaki ifadeler yabancı dil konuşma kaygısı durumuyla ilgilidir. Doğru ya da yanlış yanıt yoktur. Lütfen ifadeleri dikkatle okuyunuz ve kendinize uygun olan seçeneği (√) işaretleyiniz. Seçenekler:

**1= Kesinlikle Katılmıyorum, 2 = Katılmıyorum, 3 = Yorum yok, 4 = Katılıyorum, 5 = Kesinlikle Katılıyorum**

	1	2	3	4	5
1.Sınıfta Türkçe konuşurken kendimi kaygılı hissederim.					
2.Tanıdığım kişilerin yanında Türkçe konuşurken kendimi daha az gergin hissederim.					
3.Sınıfta Türkçe konuşurken, programda önceden belirlenen konuları dersten önce çalıştığım zaman kendimi çok rahat hissederim.					
4.Türkçe dersinde öğretmenim tarafından sorulan soruyu yanıtlayan yalnızca ben olduğumda kaygılanırım.					
5.Türkçe dersinde sözlü aktiviteler sırasında notlandırılacağımı bildiğimde paniklemeye başlarım.					
6.Türkçe dersinde soruları yanıtlarken yanlış bir cevap vermekten korkarım.					
7.Türkçe olarak tartışacağımızı bildiğimde Türkçe derslerinden hoşlanırım.					
8.Sınıfın önünde Türkçe konuşurken çok utanırım.					
9.Hatalarımın öğretmenim tarafından düzeltilmesi yüzünden Türkçe dersine girmekten korkarım.					
10.Türkçe sözlü sınava girecekken kendimi o kadar gergin hissederim ki gerginlikten titrerim.					



11.Bir konuyu kısa bir süre içinde sınıf arkadaşlarımla Türkçe tartışmam istendiğinde yıkılırım.					
12.Türkçe dersinde sözlü sınavlar konusunda kaygılanırım.					
13.Sınıfta daha az öğrenci olsaydı, Türkçe konuşurken kendimi daha iyi hissederdim.					
14.Önceki konuları tekrar ederek derse geldiğimde kendimi çok rahat hissederim.					
15.Programda önceden belli olan sözlü aktiviteleri bildiğim zaman Türkçe dersinde konuşmaya daha istekli olurum.					
16.Sorulara Türkçe cevap verirken bocalarım.					
17.Sözlü aktiviteler yapılacağını bildiğim zaman derse gitmeyi severim.					
18.Türkçe konuşurken herkesin hata yapacağını bilirim, bu yüzden başkaları tarafından bana gülünmesinden korkmam.					
19.Türkçe dersinde sorulan sorulara gönüllü olarak cevap vermeyi severim.					
20.Konular ilginç olduğunda derse katılmaya daha istekliyimdir.					
21.Derste daha çok pratik yaparsam, sözlü sınavlarda kendimi gergin hissetmem.					
22.Öğretmenim, sözlü ifadelerimi diğer öğrencilerden düzeltmelerini istediğinde kendimi rahatsız hissederim.					
23.Öğretmenim derste sözlü hatalarımı düzelttiğinde baskı hissederim.					
24.Sözlü aktivitelerin yapılacağını bildiğimde, Türkçe dersine gitmek beni diğer derslere gitmekten daha gergin yapar.					

**Ek 3. Özgeçmiş****ÖZGEÇMİŞ**

<b>Adı Soyadı</b>	Hakan KÖSE
<b>Kişisel Bilgiler</b>	Uyruğu: T.C. Doğum Tarihi ve Yeri: 09.03.1983 / Sivas
<b>İletişim Bilgileri</b>	Tel: 0 532 465 70 35 E-posta: haqankose@gmail.com
<b>Öğrenim Bilgileri</b>	Lise: 1996–2001 Prof. Dr. Necati Erşen Anadolu Öğretmen Lisesi Lisans: 2002–2007 Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Yüksek Lisans: Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı
<b>İş Deneyimi</b>	2007–2016: Özel sektör 2016–2019: Milli Eğitim Bakanlığı Sivas İl Milli Eğitim Müdürlüğü Durdulu Ortaokulu İngilizce Öğretmeni 2019 – halen : Milli Eğitim Bakanlığı Sivas İl Milli Eğitim Müdürlüğü Yakupoğlan İlkokulu İngilizce Öğretmeni