



T.C.

TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

TÜRKÇE EĞİTİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**TÜRKÇEYİ İKİNCİ DİL OLARAK ÖĞRENEN ULUSLARARASI
ÖĞRENCİLERİN KONUŞMA KAYGILARI ÜZERİNE BİR
İNCELEME**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Enes Malik SOLAK

TOKAT

Eylül, 2019



T.C.

TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

TÜRKÇE EĞİTİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**TÜRKÇEYİ İKİNCİ DİL OLARAK ÖĞRENEN ULUSLARARASI
ÖĞRENCİLERİN KONUŞMA KAYGILARI ÜZERİNE BİR
İNCELEME**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Enes Malik SOLAK

Danışman: Doç. Dr. Fatih YILMAZ

TOKAT

Eylül, 2019

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: 01/10/2019

Tezi Hazırlayan Öğrencinin

Adı Soyadı

Enes Malik SOLAK

İmza

JÜRİ İMZA SAYFASI

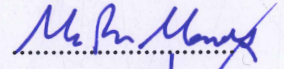
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Enes Malik SOLAK'ın *Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Konuşma Kaygıları Üzerine Bir İnceleme* adlı çalışması 3 Eylül 2019 tarihinde jürimiz tarafından Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Programında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

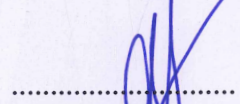
Adı Soyadı

İmza

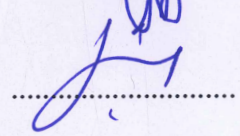
Başkan: Dr. Öğr. Üyesi Muhammet Raşit MEMİŞ



Üye (Tez Danışmanı): Doç. Dr. Fatih YILMAZ



Üye: Dr. Öğr. Üyesi İzzet ŞEREF



Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

01/10/2019
Enstitü Müdürü

Doç. Dr. Kerem KILIÇER
Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

İletişim insanlar için vazgeçilmezdir. Her insan başka insanların varlığına ihtiyaç duyar. Sosyal bir varlık olan insan, toplumda diğer insanlarla iletişim kurarak varlığını devam ettirebilir, ihtiyaçlarını giderebilir, isteklerini karşılayabilir, duygu ve düşüncelerini aktarabilir. Bu yönden iletişim becerisi insanlar için önemli bir beceridir. Hem anadilde hem de yabancı dilde iletişim becerisi insanların ihtiyaç duydukları bir beceridir. Farklı kültürleri tanımak için yabancı dil öğrenmek, aynı zamanda yabancı dil öğretimini de beraberinde getirmektedir.

Ülkeler arası etkileşimler arttıkça bireyler arası etkileşimde artmaktadır. Yalnızca kendi içinde kalan, dış dünya ile bağlantısı olmayan ülkelerin gelişmemiş ülkeler oldukları ve öyle kalacakları su götürmez bir gerçektir. Yabancı dil öğrenmenin tek amacı farklı kültürlerle ait bilgi edinmek değildir. Bunun yanı sıra ticaret, sanat, bilim ve turizm gibi birçok faaliyetin uluslararası düzeyde gerçekleşmesi insanları yabancı dil öğrenmeye itmektedir. Kendini geliştirmek için çaba gösteren bireyler için yabancı dil oldukça önemlidir. Yurtdışı tecrübesi olan bilim insanlarının, sadece bir ülke ile sınırlı kalmış araştırmacılara kıyasla daha tecrübeli ve bilgi yönünden daha zengin olduklarını söylemek mümkündür. Dış ticareti gelişmiş olan ülkelerin daha kalkınmış olmalarını beklemek doğru olacaktır. Bütün bunların gerçekleşmesi için de bireylerin yabancı dil kullanmalarına ihtiyaçları vardır. Yabancı dil öğrenen bireylerin kendilerini doğru ifade edebilmeleri için konuşma becerisini etkili bir şekilde kullanmaları gerekir. Dilin etkili kullanılmasının önünde birçok engel vardır. Konuşma becerisini etkileyen faktörlerden biri de kaygıdır.

Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin konuşma kaygıları incelenmiştir. Günlük yaşamda en çok başvurduğumuz beceri olan konuşma becerisi, hayatın her alanında yer almaktadır. Toplum içinde yaşamını devam ettiren birey, duygu ve düşüncelerini en kısa ve en hızlı yoldan ifade edebilmek için konuşma becerisini sıklıkla kullanır. Konuşma becerisi birçok iç ve dış faktörden etkilenmektedir. İç faktörler eğitim düzeyi, sözcük dağarcığı ve kaygı gibi kavramlarla, dış faktörler ise dinleyiciler, konuşma arkadaşı, ortam ve diğer çevresel unsurlarla ifade edilebilir. Kaygı, konuşma becerisini etkileyen unsurların başında yer almaktadır. Kaygının ortalama bir düzeyde olması konuşma becerisinin daha etkili olmasını sağlayacaktır.

Çalışmanın birinci bölümünde çalışmaya ait problem durumu, amaç, önem, sayıltılar ve sınırlılıklar yer almaktadır. Bunların yanı sıra bu bölümde ilgili alanda yapılan çalışmalara da yer verilmiştir. İkinci bölümde çalışmaya ilişkin kuramsal çerçeve kapsamında alanyazın taraması yapılmıştır. Ayrıca bu bölümde kavramsal açıklamalara da yer verilmiştir. Üçüncü bölümde çalışmanın modeli, evren ve örneklem, ölçme araçları ve verilerin analizi yer almaktadır. Dördüncü bölümde çalışmanın bulguları sunulmuştur. Beşinci bölümde çalışmanın bulguları ile yapılan diğer çalışmaların bulguları ve sonuçları karşılaştırılmıştır. Altıncı bölümde çalışmaya ait sonuçlara yer verilmiştir. Ayrıca bu bölümde araştırmacılar için öneriler yer almaktadır.

Yabancılara Türkçe öğretiminde konuşma kaygısı ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, çalışmaların örneklemelerinin dar olduğu görülmektedir. Bu çalışmada alanyazındaki çalışmalara göre daha çok kişiye ulaşarak, örneklemin geniş olması sağlanmıştır. Bunun yanı sıra farklı milliyetlere, farklı üniversitelere, farklı öğrenim kurlarına ve öğrenim görülen farklı alanlara göre değerlendirmeler yapılmıştır. Bu çalışmanın söz konusu özgün yönleri nedeniyle Yabancılara Türkçe Öğretimi alanına katkısının olacağı düşünülmektedir.

TEŞEKKÜR

Çalışma sürecinin başından itibaren sabırla yönlendirmelerde bulunan, kiőilięi ve eğitimci yönüyle her zaman örnek alacağım sayın danıőmanım Doç. Dr. Fatih YILMAZ'a saygılarımı ve őükranlarımı sunarım.

Desteklerini her zaman yanımda hissettiğim aileme ve özellikle çalıőmalarım konusunda beni yüreklendiren hayat arkadaşım Zeynep SOLAK'a teőekkürü bir borç bilirim. Varlığıyla mutluluğumuzu artıran kızım Hilal SOLAK'a da sevgilerimi sunarım.



ÖZET

TÜRKÇEYİ İKİNCİ DİL OLARAK ÖĞRENEN ULUSLARARASI ÖĞRENCİLERİN KONUŞMA KAYGILARI ÜZERİNE BİR İNCELEME

Solak, Enes Malik

Yüksek Lisans, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Fatih Yılmaz

Eylül 2019, xiv + 83 sayfa

Konuşma becerisi kişilerarası iletişim ve bilgi aktarımında en sık kullanılan dil becerisidir. Konuşma becerisine karşı hissedilen kaygı, kişileri hem günlük yaşamda hem de akademik olarak olumsuz etkilemektedir. Bunun için konuşma becerisine karşı duyulan kaygının iletişimsel beceriyi etkilemesi olumsuz durumlara yol açmaktadır. Avrupa Diller İçin Ortak Öneriler Çerçeve Metni'ne göre konuşma becerisi en önemli dil becerilerinden biridir. Bu metinde yabancı dil öğrenenlere konuşma kaygısını engellemek için iletişime dayalı öğretim etkinliklerinin sıkça kullanılması tavsiye edilmiştir.

Bu çalışmada yurtdışından ülkemize gelmiş ve Türkçe öğrenen uluslararası üniversite öğrencilerinin konuşma kaygıları incelenmiştir. Betimsel tarama modelindeki bu çalışmada, Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerdeki konuşma kaygısını ölçmek amacıyla Sınıf Kaygısı Ölçeği'nden uyarlanan Yabancı Dil Konuşma Kaygısı Ölçeği kullanılmıştır. Çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin konuşma kaygıları kişisel, eğitsel ve çevresel boyutlarda incelenmiştir. Bunun yanı sıra toplam ölçek puanlarından yola çıkılarak öğrencilerin kaygı düzeyleri ve kaygı sebepleri tespit edilmiştir. Ayrıca boyutların ve tüm ölçeğin, cinsiyet, milliyet, kur düzeyi, öğrenim görülen bölüm ve üniversite değişkenleri ile ilişkisi incelenmiştir. Bu çalışma Türkiye'de 11 farklı üniversitede eğitim gören farklı kurlarda ve farklı bölümlerde eğitim gören 680 uluslararası öğrenci ile gerçekleştirilmiştir.

Çalışmadan elde edilen veriler SPSS 20.0 programı ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin genel olarak konuşma kaygı düzeylerinin düşük olduğu gözle çarpılmaktadır. Cinsiyet değişkenine göre ölçekten elde edilen veriler incelendiğinde, eğitsel ve çevresel alt boyutlar ile

toplam ölçek puanlarında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Cinsiyet değişkeninin kişisel alt boyutunda ise anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Söz konusu bu boyutta kadınların kaygılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmadan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin ülkemize geldikleri ülkeler değişkeninde anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. En düşük Türkçe konuşma kaygısı yaşayan öğrencilerin Orta Asya ülkelerinden geldikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra en yüksek konuşma kaygısı yaşayan öğrencilerin Uzakdoğu ülkelerinden gelen öğrenciler olduğu görülmektedir.

Türkçe öğrenimi görülen kur düzeyleri değişkeni kapsamında ölçek incelendiğinde alt boyutlarda ve toplam ölçekte kur seviyesi arttıkça Türkçe konuşma kaygısının azaldığı göze çarpmaktadır. Öğrencilerin yükseköğrenim gördükleri alanlar ile ölçek arasındaki ilişkiye bakıldığında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Ölçekten elde edilen bulgularda öğrenim görülen üniversite değişkeni Türkçe konuşma kaygısı bakımından incelendiğinde anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Üniversite değişkenine göre en düşük Türkçe konuşma kaygısı yaşayan öğrencilerin Aksaray Üniversitesi'nde eğitim gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak ikinci dil olarak Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin Türkçe konuşma kaygıları düşük olarak bulunmuştur. Cinsiyet değişkenine göre kişisel boyutta kadınların erkeklere göre daha yüksek Türkçe konuşma kaygısına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Orta Asya'dan ülkemize gelen uluslararası öğrencilerin Türkçe konuşma kaygılarının diğer öğrencilere göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun sebeplerinden biri öğrencilerin adadillerinin Türkçenin farklı şivelerden olması olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi, Konuşma Becerisi, Konuşma Kaygısı.

ABSTRACT

SPEAKING ANXIETY OF INTERNATIONAL STUDENTS LEARNING TURKISH AS A SECOND LANGUAGE

Solak, Enes Malik

Master's Thesis, Division of Turkish Education

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Fatih YILMAZ

September 2019, xiv + 83 pages

Speaking is the most commonly used language skill in interpersonal communication and information transfer. Anxiety about speaking skills affects people both in daily life and academically. For this reason, the anxiety about speaking skills affects the communicative skills and leads to negative situations. According to the Framework Recommendations for Common European Languages, speaking is one of the most important language skills.

In this study, the speaking anxiety of international university students who came to our country from abroad and learning Turkish were examined. In this descriptive survey model, a foreign language speaking anxiety scale adapted from the class anxiety scale was used to measure speaking anxiety among international students learning Turkish. In this study, speech anxiety of individuals learning Turkish as a foreign language was examined in personal, educational and environmental dimensions. In addition, students' anxiety levels and causes of anxiety were determined from the total scale scores. In addition, the relationship between the dimensions and the whole scale with the variables of gender, nationality, course level, department of study and university were examined. This study was conducted in 11 different universities in different currencies and with 680 international students studying different departments in Turkey.

The data obtained from the study were analyzed with SPSS 20.0 program. According to the findings, it is observed that the students who learn Turkish as a foreign language generally have low speaking anxiety levels. When the data obtained from the scale were examined according to gender variable, no significant difference was found

in educational and environmental sub-dimensions and total scale scores. There is a significant difference in the personal sub-dimension of the gender variable.

According to the findings of the study, significant differences were found in the variables of the countries where the students came to our country. It was found that the students who had the lowest Turkish speaking anxiety were from Central Asian countries. In addition, it is seen that the students who have the highest speaking anxiety are from the Far East countries.

When the scale is examined within the scope of the course levels seen in Turkish language, it is observed that the anxiety of speaking in Turkish language decreases as the course level increases in the sub-dimensions and total scale. When the relationship between the students' higher education areas and the scale is examined, it is seen that there is no significant difference. When the university variable studied in terms of Turkish language anxiety is examined in the findings obtained from the scale, it is seen that there are significant differences. According to the university variable, it was concluded that the students who had the lowest Turkish anxiety were educated at Aksaray University.

As a result, the speaking anxiety of Turkish students learning Turkish as a second language was low. According to the gender variable, it was concluded that women in the personal dimension had higher anxiety in speaking Turkish than men. It was concluded that the speaking anxiety of Turkish students from Central Asia to our country was lower than other students. One of the reasons for this is thought is that the mother tongue of the students came from the common language family with Turkish. The study also includes recommendations for researchers and learners of Turkish as a foreign language.

Keywords: Teaching Turkish As A Second Language, Speaking Skill, Speaking Anxiety.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ETİK SÖZLEŞME.....	i
JÜRİ İMZA SAYFASI.....	ii
ÖNSÖZ.....	iii
TEŞEKKÜR	v
ÖZET	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar LİSTESİ.....	xii
KISALTMALAR.....	xiv
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
Problem Durumu.....	3
Araştırmanın Amacı.....	7
Araştırmanın Önemi.....	8
Sayıtlar	9
Sınırlılıklar	9
Tanımlar	10
BÖLÜM II	11
KURAMSAL ÇERÇEVE.....	11
Konuşma Becerisi	11
Yabancı Dilde Konuşma	16
Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metni Türkçe Konuşma Kazanımları.....	20
İletişimsel Yaklaşım.....	27
Kaygı ve Konuşma Kaygısı	34
BÖLÜM III.....	41
YÖNTEM	41
Araştırmanın Modeli	41
Evren ve Örneklem	41
Veri Toplama Araçları	44
Verilerin Analizi	45
BÖLÜM IV.....	47

BULGULAR.....	47
BÖLÜM V	59
TARTIŞMA.....	59
BÖLÜM VI.....	64
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	64
Sonuç.....	64
Öneriler	73
KAYNAKÇA	74
EKLER	80
Ek 1. Yabancı Dil Konuşma Kaygısı Ölçeği	80
Ek 2. Üniversitelerden Alınan Ölçek Uygulama İzin Örneği	82
Ek 3. Özgeçmiş	83

TABLolar LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. Konuşma Becerisi Ortak Öneri Düzeyi Genel Basamaklar Kümesi.....	21
Tablo 2. Üretken Sözlü Etkinliklerle İlgili Kazanımlar.....	23
Tablo 3. Sözlü Etkileşimle İlgili Kazanımlar.....	24
Tablo 4. Katılımcıların Cinsiyetlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	42
Tablo 5. Katılımcıların Yaşamlarının Çoğunu Geçirdikleri Bölgelere İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	42
Tablo 6. Katılımcıların Öğrenim Gördükleri Kurlara İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	43
Tablo 7. Katılımcıların Öğrenim Gördükleri Bölümlere İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	43
Tablo 8. Katılımcıların Öğrenim Gördükleri Üniversitelere İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	43
Tablo 9. Türkçe Öğrenen Uluslararası Öğrencilerin Türkçe Konuşma Kaygısı Düzeylerinin Yüzdeleri ve Frekansları.....	47
Tablo 10. Türkçe Öğrenen Uluslararası Öğrencilerin Türkçe Konuşma Kaygısı Ortalama Puanları.....	47
Tablo 11. Uluslararası Öğrencilerin Türkçe Konuşma Kaygısı Nedenleri.....	47
Tablo 12. Yabancı Dil Konuşma Kaygısı Ölçeği ve Alt boyutlarında Cinsiyete Göre Farkın İncelendiği Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	48
Tablo 13. Ölçeğin Kişisel Alt Boyutunda Milliyete Göre Farkın İncelendiği Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	49
Tablo 14. Ölçeğin Eğitsel Alt Boyutunda Milliyete Göre Farkın İncelendiği Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	50

Tablo 15. Ölçeğin Çevresel Alt Boyutunda Milliyete Göre Farkın İncelendiği Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	50
Tablo 16. Toplam Ölçekte Milliyete Göre Farkın İncelendiği Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	51
Tablo 17. Ölçeğin Kişisel Alt Boyutunda Öğrenim Kuruna Göre Farkın İncelendiği Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	51
Tablo 18. Ölçeğin Eğitsel Alt Boyutunda Öğrenim Kuruna Göre Farkın İncelendiği Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	52
Tablo 19. Ölçeğin Çevresel Alt Boyutunda Öğrenim Kuruna Göre Farkın İncelendiği Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	53
Tablo 20. Toplam Ölçekte Öğrenim Kuruna Göre Farkın İncelendiği Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	53
Tablo 21. Toplam Ölçek ve Alt Boyutlarında Öğrenim Görülen Alana Göre Farkın İncelendiği Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	54
Tablo 22. Ölçeğin Kişisel Alt Boyutunda Öğrenim Görülen Üniversiteye Göre Farkın İncelendiği Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	55
Tablo 23. Ölçeğin Eğitsel Alt Boyutunda Öğrenim Görülen Üniversiteye Göre Farkın İncelendiği Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	56
Tablo 24. Ölçeğin Çevresel Alt Boyutunda Öğrenim Görülen Üniversiteye Göre Farkın İncelendiği Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	57
Tablo 25. Toplam Ölçekte Öğrenim Görülen Üniversiteye Göre Farkın İncelendiği Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	57

KISALTMALAR

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı.

TDK: Türk Dil Kurumu.

TÖMER: Türkçe Öğretim, Araştırma ve Uygulama Merkezi.

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı).



BÖLÜM I

GİRİŞ

Her geçen gün artan bilgi açlığı ve iletişim ihtiyacı tarih boyunca insanları çok farklı çözümler bulmaya mecbur bırakmıştır. Yeryüzünün çeşitli yerlerinde yaşayan insan toplulukları her zaman başka toplumlarla etkileşim kurma çabası içinde olmuştur. Toplumlar arası gerçekleşen bu etkileşim bazen ticari, bazen siyasi ve bazen de kültürel amaçla gerçekleşmektedir. Toplumlar arası etkileşimde birey başrolde. Farklı toplumların, ülkelerin, ırkların ve grupların yaşama biçimi, dünya görüşü, geçmişi ve gelecek planları hakkında bilgi sahibi olmak hem toplumların hem de bireylerin meraklarını giderecek, bilgi düzeylerini artıracaktır. Son yıllarda Türkiye’de öğrenim gören uluslar arası öğrencilerin sayısında artış olduğu göze çarpmaktadır. Bu sayının artmasında eğitim politikasının payı büyüktür. Ülkemizin 2023 hedeflerinden biri de 350.000 uluslararası öğrenciye ulaşmaktır. Bu bağlamda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin önemi de her geçen gün artmaktadır.

İnsan toplumun temel taşıdır. Bütün insanlar yaşamdaki ihtiyaçlarını toplumun diğer üyeleri olan insanlarla iletişime geçerek karşılarlar. Bireyler arasındaki bu iletişim büyük çoğunlukla konuşma yoluyla gerçekleşmektedir. İnsana özgü olan konuşma, çocuklukta ihtiyaçlarını ve isteklerini söyleyerek başlayan ve ilerleyen zamanlarda daha da geliştirilebilen bir beceridir. Temel dil becerilerinden olan konuşma, etkili kullanıldığında kitleleri harekete geçirebilecek özellikler barındırmaktadır.

Yabancı dil öğrenmek günümüzde bir ihtiyaç haline gelmiştir. Dünya üzerindeki ülkelerin vatandaşları arasında iletişim ve etkileşimin artmasıyla yabancı dil öğrenimi hayati bir önem kazanmıştır. İster ülkeler arası, ister kişiler arası olsun etkileşimin her türlü diğer dili bilen kişilerin varlığıyla gerçekleşmektedir. Özellikle eğitim alanında kendini farklı biçimde geliştirmek isteyen bireyler için yurtdışında eğitim bir öncelik haline almıştır. Yurtdışında eğitim alıp yabancı bir dil öğrenmek ve daha da önemlisi o yabancı dille eğitilmek isteyen bireyler, söz konusu olan yabancı dile ait temel becerileri edinmek durumundadır. Öğreneceği dilde dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi temel becerileri edinemeyen bireylerin, yabancı dille alacakları eğitim de etkisiz olacaktır.

Yabancı dilde eğitim almak sadece o dili belirli kurallar ile değil, öğrenilen dili yaşam içinde bütün kullanımları ile bilmeyi gerektirir. Sadece akademik anlamda değil günlük kullanımda da hedef dili öğrenen birey, yaşadığı ülkenin insanlarıyla daha kolay iletişim kuracak ve farklı bir topluma mensup olmasına rağmen yaşadığı topluma daha kolay uyum sağlayacaktır. Çünkü asıl amaç eğitim olsa da sosyal ilişkiler olmadan bireyin toplumda yaşaması olanaksızdır. Kişiler arası sosyal iletişimi sağlamak da insanların çoğunlukla yaptığı gibi konuşmaktan geçmektedir.

Yabancı dil öğretiminin önündeki en önemli unsurlardan biri de kaygıdır. Aynı dili konuşan insanlarda bile bazen konuşma konusunda sorunlar gözlemlenmektedir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerde ise bu sorunlar farklı bir kimliğe bürünmektedir. Yanlış sözcüklerle konuşma korkusu, başkaları tarafından gülüneceğinin düşünülmesi gibi durumlar Türkçe öğrenen uluslararası öğrencileri Türkçe konuşmaya karşı önyargılı hale getirmektedir. Konuşma gibi temel dil becerilerinden birini yerine getirmekten kaçınan birey zamanla toplumdan soyutlanmakta ve aldığı eğitim de yeteri kadar başarılı olamamaktadır.

Bir dili konuşabilmek için, o dilin dilbilgisi kurallarını bilmek gereklidir fakat yeterli değildir. Gramer kuralları genellikle dil öğretiminde öncelenmektedir. Günlük hayatta kullanılmayan birçok gereksiz kural, tanım ve kullanım biçimi öğrencilerde öğrenme sırasında sıkılmaya yol açmaktadır. Bunun doğal sonucu olarak öğrencilerin öğrendikleri bilgileri günlük hayatta nasıl kullanacaklarını sorgulamasına neden olmakta ve dil öğretimi etkisizleşmektedir. “Öğrenilen yabancı dilde konuşma becerisinin etkili bir şekilde kullanılabilmesi için öncelikle yabancı dili öğrenen birey bu dilde konuşmaya ihtiyaç duyacağı durumlarla karşı karşıya bırakılmalıdır.” ifadesi yabancı bir dili öğrenen bireylerde etkili öğretimin temel taşını oluşturmaktadır (Solak ve Yılmaz, 2017, s. 309).

Dil öğretiminde beceri öğretimi dilbilgisi kurallarının öğretimine kıyasla daha önceliklidir. Doğrudan hayatın içinde yer alan konuşma becerisi de diğer becerilerin öğretiminden daha önemlidir. Yeni bir dil edinme çabası içinde olan birey öncelikle bu dili kullanmayı arzular. Dili kullandıkça da o yabancı dille ilgili yeni bilgiler öğrenme isteği ve bireyin özgüveni artacaktır. Konuşma becerisi bireyin kendi çabasıyla kazanılacak bir beceridir. Yüksel (2012, s.136), konuşmanın dinamik bir süreç olduğunu ve böyle dinamik bir beceride duygular ile düşüncelerin dile getirilmesini konuşmanın aktif yanı, bunların algılanmasını ise pasif yanı olarak belirtmiştir.

Yabancı dil öğretiminde dil becerileri (konuşma, dinleme, okuma, yazma) öğretilirken farklı stratejiler kullanmak şarttır. Her becerinin kendine has etkinliklerle öğretimi, daha etkili bir öğrenme oluşmasına olanak tanıyacaktır. Örneğin; yazma öğretimi, bir kalıbı gösterip bu kalıba ait cümle yazma şeklinde olabilir; fakat konuşma eğitimi için daha çok pratik yapılacak etkinliklerin olması gereklidir. “Konuşma öğretimi de yazma öğretimi gibi birtakım formüllerin ezberlenmesiyle değil, uygulamayla öğrenilecek bir etkinliktir.” düşüncesi konuşma eğitiminin yaşama dönük uygulama yaparak gerçekleşmesi gerekliliğinin altını çizmektedir (Gündüz, 2009, s.94).

Türkiye’ye eğitim için gelen uluslararası öğrencilerin, öğrenim gördükleri bölümlerde ve günlük yaşamda Türkçe ile ilişki içinde olmaları kaçınılmazdır. Özellikle konuşma becerisinin ağırlıklı olduğu bölümlerde öğrenim gören yabancı öğrencilerin konuşmaya daha fazla önem vermeleri gerekmektedir. Dil öğretimi programları Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metni’ne uygun olması gerekir. Aynı zamanda bu programlar hazırlanırken ve uygulanırken öğrenci ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalıdır. Avrupa Dilleri Ortak Öneriler Çerçeve Metni’ne göre dil öğretimi iletişimsel beceriye uygun olarak gerçekleştirilmelidir. İletişimsel yaklaşımda hedef dili öğrenen bireylerin, o dili günlük yaşamda çeşitli durumlarda etkin bir şekilde kullanımı hedeflenmiştir. Söz konusu bu yaklaşımda dili iletişimde kullanmak için öğrenmek esastır.

Problem Durumu

Bu bölümde araştırmanın problem durumunu oluşturan hususlardan bahsedilmiştir.

Yabancı dil olarak Türkçe eğitimi veren birçok Türkçe öğretim uygulama ve araştırma merkezinin (TÖMER), öğretim faaliyetleri çeşitlilik ve değişkenlik göstermektedir. Kullanılan kaynak kitaplar, uygulanan müfredat ve önem verilen konular öğretim yapan her merkezde farklıdır. Ders içeriklerinin ve kullanılan ders materyallerinin farklı olması yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de farklılıklara yol açmaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimindeki farklılıklar, kazandırılacak becerilere ait izlenen yöntemlere de yansımaktadır. Dinleme, konuşma, okuma, yazma becerilerinin öğretiminde standart olmayışı, birçok açıdan öğretim sonuçlarını farklılaştırmaktadır. Örneğin, okuma becerisinin alt hedeflerinin ediniminde farklı

kitapların kullanılması, yani öğretim yapan merkezlerin kendi istekleri doğrultusunda kitaplar kullanması, ölçme ve değerlendirme işlemlerinde de farklılıklara sebep olmaktadır. Okuma gibi somut bir davranışa ait kazanımların ölçülmesinde farklılık bir sorun olmayabilir, fakat dinleme gibi bir becerinin kazandırılmasında ölçmedeki farklılıklar çeşitli güçlükler neden olabilmektedir. Bu durumun konuşma becerisi için de aynı şekilde olduğunu söylemek mümkündür.

Dil öğretiminde konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerileri eşit öneme sahiptir. Konuşma becerisi ise dört temel dil becerisi içinde günlük hayatta en çok kullanılan beceridir. Çünkü Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metni ve dil portfolyosunda iletişim becerisi üzerinde önemle durulmaktadır. Çerçeve metinde konuşma becerisi iki alt beceriye ayrılmıştır. Bunlar karşılıklı konuşma ve sözlü anlatımdır. Türkiye'ye gelen uluslararası öğrencilerin Türkçe öğrenmelerindeki en temel amaçları, üniversitelerde eğitim alabilmektir. Buldukları ülke olan Türkiye'de iyi bir eğitim alabilmenin ön şartı ise iyi bir iletişim becerisine sahip olmaktır. İyi bir iletişim, konuşma becerisinin etkili kullanılması ile olur. Konuşma becerisi hayatın her evresinde gerekli olduğu için, konuşma becerisiyle ilgili birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalardan bazılarında alt paragraflarda değinilmiştir.

Konuşma becerisini etkileyen birçok farklı faktör vardır. Bunları bireysel, eğitsel ve çevresel faktörler olarak sınıflamak mümkündür. Konuşma becerisini daha etkili hale getirip, bireylerin kendilerini daha doğru ifade edebilmelerini sağlamak için, konuşma becerisini olumsuz etkileyen faktörler daha çok önemsenmiştir. Konuşma becerisinin etkili olmasını engelleyen en önemli unsurlardan biri, konuşmaya karşı kaygı duyulmasıdır. Kaygı, özellikle konuşma kaygısı hem bireysel hem de çevresel faktörlerden etkilenen bir olgudur. Bundan dolayı kaygı çalışmaları bilim insanlarının çokça ilgilendiği bir konudur. Kaygının azaltılması veya ortadan kaldırılması eğitim-öğretimi ve kaygıyla ilgili olan olguyu destekleyeceği için kaygı araştırmaları gerek nicel gerekse nitel olarak günümüze kadar birçok kez yapılmıştır.

Konuşma kaygısı ile ilgili yapılan çalışmalara bakılacak olursa, bu çalışmaların genellikle konuşma kaygısının nedenleriyle ya da bu kaygıyı ortaya çıkaran durumlarla ilgili olduğu fark edilmektedir. Özellikle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma kaygısına ilişkin çalışmalar genellikle yakın tarihe ait çalışmalardır. Ana dilde konuşma kaygısı ile yabancı dilde konuşma kaygısı arasında önemli ayrımlar

bulunmaktadır. Yabancı dil öğretimi temelde bilinçli ve istendik öğrenme şeklinde gerçekleştiğini söylemek mümkündür. Ana dil öğretimi ise doğum öncesi başlayan ve genellikle kendiliğinden gerçekleşen bir süreçtir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma kaygısı alanda yapılan çalışmaları şöyle sıralamak mümkündür:

Sallabaş (2012) “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi” adlı çalışmasında yabancılara Türkçe öğretiminde konuşma kaygısını ortaya çıkaran etmenleri belirlemeye çalışmıştır.

Melanlıoğlu ve Demir’in (2013) “Türkçe öğrenen yabancılar için konuşma kaygısı ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması” adlı çalışması ölçek geliştirme üzerine yapılmış bir çalışmadır.

Özdemir (2013), “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının kaynakları” adlı tezinde konuşma kaygılarının neden ortaya çıktığını araştırmıştır.

Sevim (2014), “Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe konuşma kaygılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi” adlı makalesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin konuşma kaygılarının bazı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir.

Boylu ve Çangal (2015) “Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Bosna-Hersekli öğrencilerin konuşma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi” adlı çalışmasında sadece Türkçe öğrenen Bosna-Hersekli öğrencilerin konuşma kaygılarını incelemiş ve çeşitli değişkenlere göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını araştırmıştır.

Kardaş (2015) “İkinci dili Türkçe olan çok dilli Türkçe öğretmen adaylarının Türkçe konuşma kaygıları ve bu kaygılarının bazı değişkenlerle ilişkisi” adlı çalışması yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Türkçe öğretmenlerinin konuşma kaygıları ile ilgilidir.

Şen ve Boylu (2015) “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen İranlı öğrencilerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi” adlı çalışması sadece Türkçe öğrenen İranlı öğrencilerle ilgilidir.

Tunçel (2015), “Yabancı dil olarak Türkçe konuşma kaygısının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi” adlı çalışmasında yabancı dil olarak Türkçe öğrenenleri konuşma kaygılarını değişkenlere göre incelemiştir.

Rashid (2017) “Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Afgan öğrencilerin konuşma kaygılarının incelenmesi adlı tezinde “konuşma kaygısı ölçeğini” Afganistan Şibirgan şehri Jawzjan Devlet Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi Türkoloji bölümünde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 97 kişiye uygulamıştır. Araştırmacı söz konusu ölçeği kullanarak Türkçe konuşma kaygısının cinsiyet ve öğrenme amaçları gibi değişkenlerle ilişkisini incelemiştir.

Solak ve Yılmaz (2017) “Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin konuşma kaygısı nedenleri ve düzeyleri” adlı çalışmasında “yabancı dil konuşma kaygısı ölçeği”ni Gaziosmanpaşa Üniversitesi TÖMER’de yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi gören 25 kişiye uygulamıştır. Araştırmada Türkçe konuşma kaygısına sebep olan durumları belirlemek amaçlanmıştır.

Bu çalışmanın yukarıda sıralanan çalışmalardan farklarını şöyle belirtmek mümkündür:

Bu çalışmada Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin konuşma kaygılarının sebeplerini ve aynı zamanda kaygı varsa bu kaygının düzeyinin de ölçülmesi hedeflenmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerde konuşma kaygısına yönelik sadece bir adet tez bulunmaktadır ve bu çalışmada da sadece konuşma kaygısının kaynakları araştırılmıştır. Bu çalışma konuşma kaygısı sorunun daha kapsamlı incelenmesi için yapılmıştır.

Ayrıca bu çalışma sadece belli bir ülkeden gelen ya da sadece belli bir üniversitede eğitim gören öğrencilerle değil, farklı uyruklarda ve farklı üniversitelerde öğrenim gören öğrencilerle gerçekleştirilmiştir.

Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin fakülte ve bölümleri de farklılık göstermektedir ve bu farklılık çalışmada konuşma kaygısını farklılaştırması bağlamında incelenmiştir.

Çalışmada şu dört soruya cevap aranmıştır:

1. Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçe öğrenenuluslararası öğrencilerin Türkçe derslerinde konuşma kaygılarının düzeyleri nedir?
2. Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin Türkçe derslerinde konuşma kaygılarının sebepleri nedir?
3. Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen uluslararası öğrenciler, yabancı dil olarak Türkçe konuşma kaygılarını nasıl algırlarlar?
4. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin konuşma kaygıları cinsiyet, milliyet, kur seviyesi, öğrenim gördükleri bölüm ve üniversite değişkenleri ile ilişkili midir?

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerde konuşma kaygısı nedenlerini ve düzeylerini tespit etmektir. Çalışmada hangi durumların konuşma kaygısını tetiklediğini ve Türkçe öğrenen uluslararası üniversite öğrencilerinin konuşma kaygısı sebeplerini belirlemek amaçlanmıştır.

İnsana ilişkin her bilginin, duygunun ve fikrin aktarımında konuşma her zaman başrodedir. Doğduktan kısa bir süre sonra başlayan ve hayatın son anlarına kadar süren konuşma becerisinin kullanımı, bireyin en sık başvurduğu ifade yöntemidir. Konuşma becerisinin etkili kullanımı günlük yaşamda iletişimi kolaylaştıracaktır. Kendini en doğru biçimde ifade etmek isteyen birey, konuşurken kendini rahat hissetmelidir. Geçmişte olumsuz yaşantı nedeniyle veya daha farklı nedenlerle konuşma becerisini kullanmaktan kaçınan bireyler sosyal yaşamın her alanında çeşitli sorunlarla karşı karşıya gelmektedir. Yabancı dilde konuşma becerisi ise anadilde konuşma becerisinden farklıdır. Yabancı dilde konuşma becerisi ülkemizde bulunanuluslararası öğrenciler için oldukça önemlidir.

Bir olguya ya da duruma karşı olumsuz tutum olarak tanımlanabilen kaygı, davranışsal etki olarak kaçınma davranışı şeklinde bireyde ortaya çıkmaktadır. Kaygının var olduğu durumlar bireyde olumsuz bir algı sonucunda oluşmuştur. Konuşma gibi hayati bir beceride kaygının olması, bireyin toplumdan soyutlanmasına, kendini doğru biçimde ifade edemediği için ihtiyaçlarını ve isteklerini karşılayamamasına yol açabilir.

Konuşma becerisinin yabancı dilde edinimi, ana dile kıyasla çok daha zor olmaktadır. Farklı sebeplerle yabancı dil öğrenenlerin en çok problem yaşadığı

becerikonuşma becerisidir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerde konuşma kaygısının varlığı, bireyleri konuşma becerisini kullanmaktan uzaklaştırmaktadır. Farklı bir kültüre ve daha önce alışık olmadığı yaşam biçimine uyum sağlamaya çalışan bireyin kendini rahat ifade edememesi durumunda yaşayacağı zorluklar daha da artacaktır.

Araştırmanın Önemi

Konuşma becerisinin insan hayatında başrolde olduğu su götürmez bir gerçektir. Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin konuşma eğitimleri, hem akademik alana, hem de günlük yaşama dönük olarak şekillenmelidir. Anadil öğretiminde çok farklı olan yabancı dil öğretimi birçok alt beceriyle ilişkilidir. Özellikle yabancı dilde konuşma becerisinin öğretimi günlük hayatla örtüştüğü sürece kalıcılığı artacaktır.

Yaşamın içinden bir beceri olan konuşma becerisini kazanmak ve kullanmak, yabancı dil öğrenen bireylerin içselleştirmesi gereken temel öğrenme alanıdır. “Yabancı dil öğretiminde genel amaçlardan biri, belki de en önemlisi öğrencilerin öğrendikleri dili anlaşılır bir şekilde konuşabilmesidir.” düşüncesi yabancı dil öğrenen bireylerde konuşma becerisinin önemini ifade etmektedir (Demirel, 1999, s.125).

Bu çalışmanın,

- Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin konuşma kaygılarının nedenlerini ortaya çıkarması yönünden,
- Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapan öğretmenlere ve kurumlara konuşma kaygısına yönelik durum tespiti yapması yönüyle,
- Yabancı diller arasında Türkçe öğretiminde daha nitelikli olmasına katkıda bulunması yönüyle,
- Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapan okutmanların ve diğer öğreticilerin konuşma becerisine karşı akademik bilgilerini artırmak ve konuşma kaygısına karşı farklı çözümler üretmelerine bununla birlikte de öğreticileri konuşma kaygısını azaltmaya yöneltmesi yönüyle,
- Avrupa Dilleri Ortak Öneriler Çerçeve Metni’ne göre dil öğretimi iletişimsel beceriye uygun olarak gerçekleştirilmelidir. İletişimsel yaklaşımda hedef dili öğrenen bireylerin, o dili günlük yaşamda çeşitli durumlarda etkin bir şekilde kullanımı hedeflenmiştir. Çalışma, iletişimsel yaklaşımın desteklediği şekilde,

konuşmanın kullanımını ve yabancı dilde konuşma kaygısı hakkında bilgiler sunması yönünden,

- Dil öğretimi programları Avrupa Dilleri Ortak Öneriler Çerçeve Metni'ne uygun olması gerekir. Aynı zamanda bu programlar hazırlanırken ve uygulanırken öğrenci ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalıdır. Türkiye'ye eğitim için gelen uluslararası öğrencilerin, öğrenim gördükleri bölümlerde ve günlük yaşamda Türkçe ile ilişki içinde olmaları kaçınılmazdır. Özellikle konuşma becerisinin ağırlıklı olduğu bölümlerde öğrenim gören yabancı öğrencilerin konuşmaya daha fazla önem vermeleri gerekmektedir. Bu çalışma bu öğrencilerin konuşmaya yönelik kaygılarını ortaya çıkarması ve konuşma kaygısına yönelik öğrencilerde farkındalık oluşturması yönlerinden önemli olduğu düşünülmektedir.

Sayıtlar

- Bu çalışmada veri toplama amacıyla kullanılan Konuşma Kaygısı Ölçeği'nin maddeleri Türkçe ve İngilizce olmak üzere iki dilde ölçekte yer almıştır. Ölçeğin uygulandığı yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin bu maddeleri anlayıp cevaplayacak kadar Türkçe ya da İngilizceye hakim oldukları varsayılmıştır.
- Türkçe öğretim merkezlerinde öğrenim gören öğrencilerin, konuşma organı olan dil ile ilgili herhangi bir fiziksel engel ya da yetersizlikleri olmadığı varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

- Bu çalışma yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapan merkezlerin 11 tanesi ile sınırlı kalmıştır.
- Türkiye'de bulunan bütün yabancı uluslararası öğrencilere ulaşamamış, bu çalışma Türkçe öğrenen 680 uluslararası öğrenci ile sınırlı kalmıştır.
- Çalışmada kullanılan ölçeğin maddeleri iki dil ile (Türkçe ve İngilizce) sınırlı kalmıştır.
- Ölçeğin uygulandığı Türkçe eğitim merkezlerinde var olan öğrencilerle yapılan bu çalışmada, Dünya üzerinde farklı coğrafyalarda yaşayan bireylere ulaşma yönüyle sınırlı kalmıştır. Ulaşılan öğrencilerin ülkeleri, Dünya üzerinde 6 bölge ile sınırlı kalmıştır.

- Ölçeğin uygulandığı merkezlerde C2 kur seviyesinde öğrenci bulunmamaktadır. Bu çalışma C2 kur düzeyindeki öğrencilere ulaşma yönüyle sınırlıdır.

Tanımlar

Yabancı Dil: “Bir ülkede yaşayan halk tarafından geleneksel olarak konuşulmayan ve farklı amaçlarla sonradan öğrenilen dile yabancı dil denir” (Yağmur, 2013, s.183).

Konuşma: “Konuşma, zihinde başlayan ve düşüncelerin sözle ifade edilmesiyle tamamlanan bir süreçtir” (Köse, 2005, s. 42).

Kaygı: “Kaygı, kişinin istemediği uyaranla karşılaştığı zaman yaşadığı bedensel, zihinsel, duygusal bir uyarılmışlık halidir” (Keşaplı ve Çiftçi, 2017, s. 464).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde çalışmanın kuramsal alt yapısına ilişkin alanyazında yer alan bilgilere yer verilmiştir.

Konuşma Becerisi

İnsanoğlunun ilk iletişimi nasıl kurduğunu bilmek imkânsızdır. Fakat çok uzun zamandır kişilerarası iletişim konuşarak gerçekleştirilmektedir. Yazının icadı ile birlikte konuşmanın gerçekleştiğine dair bulgular elde edilmiştir. Bundan önce de konuşmanın var olduğuna ilişkin birçok kaynak vardır. Kısacası konuşmaya insanlık kadar eski bir beceri demek yanlış olmayacaktır. Çünkü birden fazla insanın bulunduğu her yerde insanlar birbirileriyle etkileşim içine girmek zorundadır.

İnsanların toplum içinde var olduğunu belirtmeleri için, o topluma ait iletişimsel kalıplarla kendilerini ifade etmeleri gereklidir. Dil ve konuşma becerisi, toplumun bir elemanı olmayı kolaylaştıran ve sadece insana özgü en önemli özelliklerdendir. Çünkü dil ve konuşma, kişilerin sosyal ilişkilerini düzenleyen ve bu ilişkilerin devamlılığını sağlayan en önemli araçtır (Maviş, 2013, s. 301).

Duman (2011, s. 5), insanı tanımlarken “Sosyal gereksinimleri bazen doyumsuz ve sonsuz olandır.” ifadesini kullanmıştır. Bu ifade insanın sosyal olarak sınırı olmadığı anlamına gelmektedir. İster bir kişiye, isterse birçok kişiye olsun, insan her durumda başka insanlara muhtaç ve mecburdur. Bu mecburiyet insanların sosyalleşmesi gerekliliğini doğurmuştur. Bu sosyal ilişkilerin sonunda da dil ve konuşma olguları meydana gelmiştir. Sınırsız sosyal ihtiyacı olan insan, bu ihtiyaçlarının çok büyük kısmını konuşarak karşılamaktadır.

İnsanlar iletişimi sağlamak için çağlar boyu farklı yöntemler kullanmışlardır. Kimi zaman doğal bir sesin benzerini, kimi zaman da bambaşka sesleri, karşılaştığı nesnelere ya da durumlara isim olarak koyan insanların, bu isimleri ortak olarak kullanmaya başladığı anda iletişimin de ortaya çıktığını söylemek mümkündür. İnsan zamanla başka kişilerle iletişime geçerek, kendini ifade etmeye de böylece başlamıştır. “İletişim, çeşitli duygu, düşünce ya da bilgilerin çeşitli araçlarla (akla gelebilecek her türlü yolla) başkalarına aktarmasıdır.” ifadesini iletişimin en genel tanımı olarak ele

almak mümkündür (Adıgüzel, 2012, s. 26). Bu ifadede geçen ve iletişimi sağlamada kullanılan her türlü yol olarak ifade edilen yollardan birisi ve en önemlisi konuşmadır.

“Konuşma, beyân kabiliyeti, insanla beraber var olmuştur. Diğer bir deyimle insan, konuşan bir yaratık olarak dünyaya gelmiştir.” ifadesi konuşma eyleminin gelişimini insanlık tarihi ile örtüştüğünü belirtmektedir (Songar, 1986, s.71). Her canlı bir şekilde kendini ifade etmektedir. Bu ifade ediş bazen bitkiler gibi sözsüz ve sessiz, bazen hayvanlar gibi sesli ve bazen de insanlar gibi sözlü ifade biçimindedir. Yeryüzünde insanlar dışındaki hiçbir canlı bilinçli olarak düşünce ve hislerini sözlerle yani konuşarak ifade edemez. Konuşan hayvan diye tanımlayabileceğimiz papağanın konuşması, bilinçli bir süreç değil, seslerin boğumlanmasının tekrarı şeklindedir. İnsan kavramını çeşitli fikirlerle ifade eden filozoflardan biri olan Aristoteles, insanı konuşan hayvan olarak nitelemiştir. Fakat bilinçli konuşma tabiri kullanılması bahsi geçen insan tanımını daha doğru yapacaktır (Türkben, 2010, s.121).

Konuşmak eylemini çok farklı sözcüklerle tanımlamak mümkündür. Konuşma, sözlü olarak düşüncelerin anlatımı ya da bir dile ait sözcükleri söylemek, telaffuz etmek olarak tanımlanmaktadır (www.kubbealtilugati.com). Tanımların ışığında konuşmanın aynı zamanda anlatmak ve söylemek olduğu görülmektedir.

Konuşmanın bir dili meydana getiren seslerin farklı birleşimlerle kullanılması sonucunda ortaya çıkan sözcüğe dayandığını belirten Başaran ve Çınkır (2013, s.304), oluşan bu sözcüklerin bir anlamı ifade etmek için kurallara göre birbirine bağlanmasının da konuşmayı oluşturduğunu öne sürmüşlerdir.

Konuşmayı “duygu ve düşüncelerin dil aracılığıyla aktarılması” olarak tanımlayan Gündüz (2009, s.94), sosyal bir varlık olan insanın ilişkilerini devam ettirebilmesi için en fazla ihtiyaç duyduğu dil etkinliğinin konuşma olduğunu belirtmiştir. Bu ifadeden hareketle konuşmanın insan hayatı için çok gerekli bir beceri olduğunu söylemek mümkündür.

Konuşma ile ilgili alanyazında yer alan, bilim insanlarına ait diğer ifadeler şöyledir:

“Konuşma bir iletişim ve aktarım yöntemidir” (Köksal ve Dağ Pestil, 2014, s. 297).

“Konuşma, düşüncelerin, duyguların ve bilgilerin seslerden oluşan dil aracılığıyla aktarılmasıdır” (Demirel, 1999, s.40).

“Konuşma duygu, düşünce ve dileklerin görsel, işitsel öğeler aracılığıyla karşımızdakine iletmek, açıklamak, dışa vurmaktır” (Taşer, 2000, s.27).

Ergenç (1999, s. 43) ise konuşma eylemini iki yönlü bir şekilde ele alarak, bu eylemi konuşmayı gerçekleştirenin amacı ve sezdirmeleleriyle, dinleyenin bu konuşmadan çıkarımlarının yani anladıklarının toplamı olarak tanımlamıştır.

“Konuşma, zihinde başlayan ve düşüncelerin sözle ifade edilmesiyle tamamlanan bir süreçtir” (Köse, 2005, s. 42).

“Konuşma, zihinsel gelişim, kişilik oluşumu ve toplumsal ilişkilerin bir yansıtıcısıdır” (Sever, 2011, s. 22).

Başaran ve Erdem (2009, s.744) konuşmayı dil yoluyla kurulan bir iletişim, sözel olarak duygu ve düşüncenin ifade edilmesi, alışverişi olarak belirtmişlerdir.

“Konuşma, insanın kendisini, sağladığı birikimlerden de yararlanarak kusursuz bir söz diliyle dinleyicilere yansıtmasıdır” (Ağca, 1999, s.71).

“Konuşma, duyguların ve düşüncelerin sesli bir şekilde dile dökülmesidir” (Sağlam, 2010, s. 12).

Konuşma kavramıyla ilgili bazı sözlüklerde yer alan tanımlar ise aşağıdakiler gibidir:

“Düşünülen şeyleri sözle ifade etme; dili sözlü olarak kullanma; söyleme” (Çağbayır, 2007, s. 2793).

“1. Bir dilin kelimelerini telaffuz etmek. 2. Düşüncelerini sözle anlatmak.” (Ayverdi, 2006, s.1743).

“Bir dilin kelimeleri ile düşüncelerini sözlü olarak anlatmak” (TDK, 2011, s. 1477).

Yukarıda belirtilen bu tanımların hepsi konuşmanın benzer yönlerini nitelemiştir. Duygu, düşünce ve bilgilerin sözel olarak ifadesi bu ortak söylemlerin kesiştiği noktalardır. Konuşma olgusuna beceri denilmesinin nedeni ise geliştirilebilen

bir durum olmasıdır. Her insanın kullanması konuşmayı sıradan yapsa da, çok az kişinin etkili kullanması konuşmayı bir beceri haline getirmiştir. Beceri sözcüğünü “elinden iş gelme, beceriklilik, maharet, hüner” (www. kubbealtıugati) şeklinde tanımlamak mümkündür.

Konuşma becerisi insanlar için çok önemlidir. İletişim kurarken yararlanılan temel dil becerileri konuşma ve dinlemedir. Kişilerarası iletişimin tamamına yakını da konuşma ile sağlanmaktadır. Konuşma ile ilgili yapılmış araştırmalarda insanların günlerinin %50’si ile %80’lik bölümünün iletişime geçtiğini göstermektedir. Araştırmalara göre iletişim kurulan zaman dilimlerinin ise ortalama %45’inin dinleme ile, %30’unun konuşma ile, %16’sının okuma ile, %9’unun ise yazma ile geçtiğini söylemek mümkündür (Nalıncı, 2000, s.130).

Konuşma becerisini sadece bir tek bireyle ilişkilendirmek mümkün değildir. Konuşma, bireyi aşan ve tarih içinde sosyal ve toplumsal birikim oluşmasını sağlayan bir iletişim ya da haberleşme örgütü olarak ifade edilebilir. Durağan olmayan böyle dinamik bir örgütte, duyguları ve düşüncelerin dile getirilmesi gibi aktif ve dile getirilen duygu ve düşüncelerin algılanması gibi pasif iki yön vardır. Bundan dolayıdır ki konuşmayı sadece konuşan bireyle ilişkilendirmek yanlış olacaktır (Yüksel, 2012, s.136).

Konuşma eylemini beceri durumuna dönüştüren etken bireydir. Etkili konuşan bir kişi için ‘konuşmayı beceriyor’ deyişi dilimize yerleşmiş bir söylemdir. Konuşma becerisi çocuklukta başlayan yaşam boyu etkin şekilde kullanılan bir beceridir. Konuşma becerisinin gelişimi ilerlemesi birçok faktöre bağlıdır. Konuşma organında bir kusur bulunmayan her birey iyi ya da kötü konuşma becerisini kullanır.

Konuşmayı meydana getiren çok sayıda etmen vardır. Kurudayıoğlu (2003, s.288) “Ses, telaffuz, anlama, anlatma, iletişim gibi iç içe girmiş kavramlar konuşmak tanımının kapsamı içerisindedir.” ifadesiyle konuşmanın birçok faktöre bağlı olduğunu belirtmiştir. Bu noktadan hareketle konuşma eyleminin çok sayıda alt eylemden oluştuğunu söylemek mümkündür.

İnsanın kendini en hızlı ifade ettiği beceri olan konuşma, birçok olguyla iç içedir. Bu olguların iki tanesini Oymak (2012, s.13) şöyle açıklamıştır: “Konuşma eylemi, bir yandan düşüncenin açıklanmasının bir aracı olması nedeniyle düşünceyle

özel bir ilişki içinde bulunurken, bir yandan da konuşan kişi, dil dizgesinin öngördüğü biçimleri kullandığı için dille ilişkilidir.” Bu ifadeden konuşmanın ilişkili olduğu birçok olgudan iki tanesinin öne çıktığını söylemek mümkündür.

Dili kullanmaya dönük becerilerin hepsi birbiri ile iç içedir. Beceri alanlarını birbirinden ayırık ve farklı düşünmek imkansızdır. Durmuş (2013, s. 138) “Temel becerileri, birbirinden bağımsız şekilde, izole uygulamalar ile geliştirmek doğru ve mümkün değildir.” ifadesiyle bu konuda becerilerin ayrılamaz olduğunu belirtmiştir. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri birbirini tamamlayan ve birbirlerine bağımlı dil becerileridir. Fakat bunların içinde konuşma ve dinlemenin daha erken yaşlarda edinildiğini söylemek mümkündür. “Konuşma dili, doğal olarak yazı dilinden önce öğrenildiğinden ve daha sık kullanıldığından temelde yer almaktadır.” ifadesi konuşma dilinin yazı dilinden önce geldiğini belirtmektedir (Oymak, 2012, s. 16).

Konuşma becerisi, konuşma ile ilgili organlarında herhangi bir engeli olmayan insanlar için vazgeçilmezdir. Kendini anlatmak, karşısındaki anlamak ve karşılıklı anlaşmak için konuşma becerisinin kullanılması hem hızlı hem de kolay yoldan iletişimi sağlar. “Konuşma sosyal hayat içerisinde bireyin başka kişilerle ilişkilerinde belirleyici ve olağanüstü bir role sahiptir.” (Rashid, 2017, s.23) ifadesi konuşmanın değerini gözler önüne sermiştir.

Konuşma becerisinin gelişiminde birçok etken rol oynamaktadır. Çevresel faktörler ve genetik aktarım bunların başlıcalarıdır. Fakat burada çevresel faktörlerin daha etkili olduğunu söylemek mümkündür. Çünkü dilini kullanabilen her birey çevresinden duyduklarıyla konuşma becerisini geliştirir. İlk çocuklukta sadece birkaç hece seslendirebilen birey, fizyolojik olarak dilinin konuşmaya hazır hale gelmesiyle birlikte çevresinde duyduklarını, beyin süzgecinden geçirip anlamlı hale getirebilir. Okuma ve yazma becerisi olmayan çocuğun konuşma becerisinin gelişiminde en etkili beceri dinlemedir. Dinlediklerini düşünerek çeşitli biçimlerde kendini konuşarak ifade etmeyi öğrenir. Bundan dolayıdır ki dinleme ve konuşma, hayatın her alanında özellikle karşılıklı iletişimde, ayrılmaz iki beceri olarak karşımıza çıkar.

Konuşma becerisinin eğitim-öğretim etkinliklerindeki yeri çok büyüktür. Konuşma becerisini etkili kullanan öğrencilerin genellikle bütün derslerde başarılı oldukları gözlemlenmiştir. Konuşma becerisini kullanabilen öğrenci düşünen, soru soran, düşündüren ve aktif olan öğrencidir. Bu ifadeden hareketle konuşmayan

öğrencinin düşünmediğini, sınıf içi etkinliklere katılmadığını ve sonuç olarak derste işlenen konuyu öğrenmediğini söylemek mümkündür. Konuşma becerisinin kazandırılmasından en önemli görev öğretmene düşmektedir. Öğretmen kendisi de örnek olarak öğrencilerini konuşmaya teşvik etmelidir. Konuşma becerisini bir sanat olarak nitelersek, konuşma eğitimi vermeyi de sanat olarak nitelemek doğru olacaktır. Öğretmen ise bu sanatı öğrencilerine kazandırmayı hedefleyen bir sanatkardır. Kısacası öğretmenlik konuşmaktan daha çok, konuşturma sanatıdır (Kavcar, Oğuzkan ve Hasırcı, 2016).

Yabancı Dilde Konuşma

Konuşma becerisinin kullanımı her ne kadar doğal olarak gelişen bir süreç içerisinde gerçekleşse de, herhangi bir yabancı dili konuşmak, ana dili konuşmada gerçekleşen doğal sürecin dışındadır. Bunun nedeni yabancı dil öğrenen bireyin ana dilde konuşma deneyimine sahip olmasıdır. Konuşma becerisini ana dilde gayet normal şekilde kullanan birey, yabancı dilde konuşma becerisini edinmek için belli bir çabada bulunması gerekmektedir.

Yabancı dil öğretiminde, bireylerin ana dillerinin dikkate alınması zorunludur. Öğrenen kişi anadilde, dil becerilerini ne kadar iyi kullanıyorsa, yabancı dil de becerileri o denli iyi kullanması beklenebilir. Konuşma becerisi için de aynı durum geçerlidir. “Genellikle, temel eğitimde bu beceriyi kazanmış olanların yabancı dil öğrenirken söz konusu çalışmalarında zorluk çekmedikleri söylenebilir.” ifadesi bu durumu desteklemektedir (Durmuş, 2013, s.139).

Yabancı dil öğrenimi ile anadil öğrenimi arasında birçok farklılık bulunmaktadır. Bir toplumun içinde doğan ve büyüyen bireyin o toplumun anadilini öğrenmesi kendiliğinden gerçekleşmektedir. Fakat yabancı bir dil öğrenen bireyin, hedef dildeki en temel becerileri öğrenmek için bile emek sarf etmesi gerekmektedir. Bu durumu “Anadili bilinçaltı işlemlerle edinilir, yabancı dil ise bilinçli işlemlerle öğrenilir.” ifadesi doğrulamaktadır (Oymak, 2012, s. 16).

Ana dilde konuşmak ile yabancı dilde konuşmak arasında farklar çok büyüktür. Dil edinimi ve edinilen bu dilin kullanımı, yabancı dilde gerçekleştirilecek zor yetilerdendir. Özellikle de konuşma becerisinin yabancı dilde kullanımı ve iletişime dayalı yaşam içinde konuşmayı etkili kullanmak son derece önemlidir. “Çünkü

konuşmak, üretmek ve bir başkasına ileti ulaştırmak anlamına gelmektedir; duygu ve düşüncelerin ana dilinde olduğu gibi, yabancı bir dilde de canlı hale getirmek, başka bir deyişle yeniden yaratmak demektir.” ifadesi konuşma sürecinin aslında bir üretim süreci olduğunu ortaya koymaktadır (Çakır, 2015, s. 195).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma eğitime başlarken ilk yapılacak çalışmalardan birisi, öğrencilerin bildikleri ile bilmedikleri arasında bağlantı kurmak olacaktır. Bunun en iyi yolu, öğrencilerin öğrendikleri dil ile kendi dilleri arasında bağlantı kurmak olacaktır. Bu, öğrencilerin Türk dilini genel olarak tanımalarını ve kendi bildikleri dil yapılarını temel alarak diğer dili anlamalarını sağlayacaktır (Göçer, 2015, s.23).

Bu ifade Türkçe öğrenen yabancı öğrencilere konuşma becerisinin kazanımında izlenmesi gereken temel rotayı açıklaması bakımından önemlidir.

Yabancı dil öğretiminin gerçekleştiği yer de dil öğretiminde oldukça önemlidir. İkinci dili öğrenen kişi kendi ana dilinin konuşulduğu ülkede yabancı dil öğrenmeye çalışıyorsa, bu öğretimin sosyal hayatta sıklıkla kullanılması da beklenemez. Fakat yabancı dil öğrenen birey, hedef dilin konuşulduğu ülkede eğitim alırsa, günlük hayatta sık sık hedef dille karşı karşıya kalacağından öğretim daha etkili olacaktır. “Yabancı dil öğretiminde, hedef dilin anadil olarak konuşulduğu yerde gerçekleştiriliyorsa bu öğrenciler için bir ayrıcalık olarak kullanılabilir.” ifadesi hedef dilin ana dil olarak konuşulduğu yerde sadece öğrenciler için değil öğretmenler için de avantajlı durumların olduğu sonucunu ortaya çıkarmaktadır (Kınay, 2017, s.62). Buradan hareketle hedef dilin, ana dil olarak konuşulduğu yerde yabancı dil öğretiminin daha etkili olacağını kestirmek mümkündür.

Yabancı dil öğretimi kendi kalıbına sığmayan her birey için gereklidir. Öğrendiği dili etkili kullanan bireyler ise her alanda farkını ortaya koyacaktır. Yabancı dil, sadece dersleri geçmek için değil, bireyin dış dünyaya açılması ve kendini geliştirmesi için önemlidir. Nitekim Ertürk (2006, s.10) bu hususta ikinci dil öğretiminin, dil bağlamında kişilerin buldukları yerleri irdelemeleri, diller arasındaki farklılıkları anlamaları ve hızlı bir şekilde değişen bilgi ve teknolojileri takip edebilmeleri bakımından gerekli olduğunu belirterek, yabancı dil öğretiminde genel hedeflerden birinin hatta belki de en önemlisinin öğrencilerin öğrendikleri yabancı dili anlaşılır bir şekilde ve iletişime geçebilecek biçimde konuşabilmelerini sağlamak olduğunu öne sürmüştür.

Yabancı dil öğretiminin gerçekleştiği süreç boyunca en etkin faktör öğrencidir. Hedef dili öğrenen birey, öğrenme faaliyetine katılan ve öğrendiği dili dinleyen, konuşan, okuyan ve yazan kişiler olacaktır. Göçer (2015, s.49) bu konuda özellikle konuşma becerisinin kullanılmasında ve konuşma yeterliliğinin belirlenmesinde öğrencilerin kendi görüşlerine başvurulması gerekliliğini söylemiştir. Bununla birlikte yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin hedef dile yani Türkçeye olan ilgilerinin, dili kullanmalarının ve dilsel etkinliklerle uğraşmalarının artacağını ve değerlendirme faaliyetleri üzerinden de dili etkili kullanma yeteneklerinin çoğalacağını öne sürmüştür.

Öğretim faaliyetlerinin hepsinde başrol konumunda öğrenci vardır. Fakat sadece öğrencinin varlığı ile öğretim gerçekleşmez. Öğretimin gerçekleşmesi için var olması gereken bir diğer koşul da öğretmendir. Eğitim ve öğretim etkinliklerini düzenleyen, öğrenciye rehberlik eden ve günlük yaşamda karşılaşılabilecek problemlere karşı bilgi veren öğretmen, öğretim sürecine doğrudan etki eder. “Yabancı dil eğitimi ve öğretimi alanında en önemli alanlardan biri öğretmen bilişidir.” ifadesi özellikle yabancı dil öğretiminde öğretmen bilişinin önemini vurgulamaktadır (Hamamcı,2013, s. 219). Öğretmenin öğretilen konu ya da bilgiye dair bilgisinin ve yeterliliğinin tam olması, öğretimi daha kaliteli hale getirecektir. Bu hususta etkili bir öğretim için iyi bir öğretmen ön koşuldur demek yanlış olmayacaktır. “Öğretmenin en önemli görevi, öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek için iyi bir öğrenme ortamı sağlamaktır.” (İşcan, 2017, s. 9)görüşü, yabancı dil öğretiminde konuşma becerisinin kazandırılmasında öğretmenin rolünü ortaya koymaktadır.

Yabancı dil öğretiminde dört temel dil becerisinin yanında ve bu becerilerle tümleşik verilen dil bilgisi eğitimi asıl hedef olan dil öğretiminin önüne geçmemelidir. Dil bilgisi öğretimi dil öğretimi için gereklidir fakat yeterli değildir. “Görüldüğü gibi, nasıl bir yabancı öğrencinin dil bilgisine dayalı bir eğitim alması onun Türkçeyi öğrenmesini sağlamaz ise, aynı şekilde dilbilgisi ağırlıklı bir dil öğrenimi ile herhangi bir yabancı dili öğrenmek mümkün değildir.” görüşü dil öğretiminde dil bilgisinin önemli olduğunu fakat diğer becerilerden önce gelmemesi gerektiğini işaret eder (Işık ve Işık, 2017, s. 4). Dil bilgisi öğretimi temel becerilerin öğretiminin önüne geçmemelidir. Dil bilgisi, becerilerle iç içe olacak şekilde öğretilmelidir. Bundan dolayı sadece dil bilgisini bilmek yabancı dili bilmenin kanıtı değildir. Yeterli deneyim ve bilgi ile dil bilgisinin doğru kullanımı ile dil öğrenimi gerçekleşmiş olur. Dil bilgisi kurallarını bilip, bunları konuşmada, dinlemede, okumada ve yazmada kullanan birey

dili öğrenmiş demektir. Özellikle konuşma becerisi ile dil bilgisinin öğretimi, günlük hayata daha yakın, pratiğe daha yatkın olacağı için ve bireyi dil öğrenme sürecinde daha etkin kılacağı için gereklidir.

Yabancı dilde konuşma becerisinin kazandırılması diğer becerilerden daha farklıdır. Bu farklılık konuşmanın yapısı gereği teorikten çok pratiğe yakın olmasıdır. Konuşma becerisi uygulamalı bir beceri olduğu için yabancı dil öğrenen birey, sınıf ortamından ziyade günlük yaşamında bu beceriyi kullanıp iletişime geçmeli ve diğer bireylerden dönüt almalıdır. Bu konuda Köksal ve Dağ Pestil (2012, s. 223) “Dil öğrenmenin en büyük amaçlarından biri, hatta birincisi diyebileceğimiz, hedef dilde konuşmak ve iletişim kurmak, en az dönüt aldığımız alan olduğundan, en çok üzerinde durulması ve çalışma yapılması gereken konudur.” görüşünü savunmuşlardır. Bu ifade yabancı dilde konuşma becerisinin ne denli önemli olduğunun altını çizmektedir.

Yabancı dil öğretiminde üzerinde en çok durulması gereken beceri konuşmadır. Birçok araştırmacı bu konuda yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin konuşma becerisinin önemli olduğu hususunda fikir birliğine vardıklarını belirtmiştir. Ayrıca yine aynı bilim insanları dil ediniminin temel göstergesinin konuşma becerisinin olduğunu ifade etmişlerdir. Bundan dolayı konuşma becerisini geliştirmeyi öncelikli hedef olarak belirlemişlerdir. Yabancı dil öğrenenlerin de en çok gereksinim duydukları ve ihtiyaç hissettikleri becerinin konuşma olduğu görüşünü savunmuşlardır (Uçak ve Gökçü, 2015, s. 222).

Temel dil becerileri içinde konuşmanın yeri farklıdır. Her ne kadar dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri birbiriyle bütünleşik olsa da, konuşma becerisinin bireyin sosyal hayatını etkileme bakımından diğer becerilerden bir adım önde olduğunu söylemek mümkündür. Yabancı dil öğrenme süreci, hedef dile ait gerekli becerileri edinme sürecidir. Yabancı dil öğrenirken yaşanan sorunların büyük bir kısmı, konuşma becerisinin edinilmesi sürecinde ortaya çıkmaktadır (Köksal ve Dağ Pestil, 2014, s. 305).

Konuşmanın gerçekleşmesinde birçok alt etmen rol oynar. Bir dili konuşabilmek için sadece o dile ait kuralları bilmek gereklidir fakat yeterli değildir. Kuralları bilmenin yanı sıra dili, sosyal ve toplumsal ortamlarda doğru kullanma becerisi de önemlidir. Yabancı dil öğretiminde yalnız dilbilgisi öğretimi bu sebepten dolayı eksik kalmaktadır. Dilbilgisi öğretimi ile diğer becerilerin öğretimi örtüşmelidir (Koban Koç, 2015, s. 163).

Yabancı dil öğretiminde konuşma becerisinin önemine ilişkin birçok farklı görüş bulunmaktadır. Bunlardan biri de konuşma becerisinin iletişim için temel şartlardan olduğu ve kendini ifade etmede konuşmanın yazmadan daha önce edinilmesi gerektiğidir. Konuşmanın önce edinimi iletişimsel yetiyi güçlendirecek ve öğrenenlerin yetersizlik algısına kapılmasını engelleyecektir. Bundan dolayı yabancı dilde konuşma becerisinin öğretimi hedef dile karşı olumlu ya olumsuz tutumu etkileyen önemli faktörlerdendir (Kurudayıoğlu ve Güngör, 2017, s. 1106).

Yabancı dil öğretiminde ana hedef dilin günlük hayatta etkin kullanımını sağlamak olmalıdır. Kurallara boğulan ve dili öğretmekten daha çok kuralları öğretmeye dayanan bir yabancı dil öğretiminin etkisiz ve verimsiz olması kaçınılmazdır. “Türk dili eğitiminde geleneksel, kuralcı bir yaklaşım izlenmekte, dil bilgisi kuralları katı biçimde verilmekte, iletişim becerilerinin kazandırılmasına yönelik bir uygulama genelde görülmemektedir” ifadesi dil öğretimimizin hangi temellere dayandığını açıkça göstermektedir (König, 2003, s. 112).

Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metni Türkçe Konuşma Kazanımları

Yabancı dil öğretimi ilk uygarlıklar kadar eski bir geçmişe dayanmaktadır. Her devirde yabancı dil kullanmaya ve öğrenmeye gereksinim duyan insanoğlu, teknolojinin geliştiği ve dünyanın geri kalanına ulaşmanın çok kolay olduğu günümüz dünyasında bu ihtiyacı daha çok hissetmektedir. Eski devirlerde gerek ticari gerekse siyasi amaçlı diğer ülkelere yapılan seyahatler çok uzun sürmekte ve oldukça yorucu olmaktadır. Günümüzde dünyanın her bir köşesine en hızlı bir şekilde ulaşmamızı sağlayacak birçok ulaşım aracı bulunmaktadır. Sadece ulaşım olarak değil, internet bağlantısıyla yerinden kalkmadan dünya ile etkileşime geçen bilgi çağı insanı için yabancı dil öğrenmek çok daha önemli ve gereklidir.

Ortak öneriler metninin ne olduğuna dair sorulabilecek bir sorunun en uygun cevabını “Avrupa eğitim sistemindeki öğretim programları, ders kitapları, sınavları, öğretim yöntem ve teknikleri ile öğretim stratejilerini kapsayan ve rehber niteliği taşıyan ortak bir çalışmadır” (Köse, 2007, s. 109) olarak vermek mümkündür.

Avrupa Birliği, üyeleri arasındaki işbirliği, etkileşim, daha fazla iletişim, farklı kültürleri tanıma, bilgiye ulaşmada kolaylık ve daha derin ortak anlayış ile ilişkilerini

geliştirmek için dil öğretiminde belirli ilkeleri esas almıştır. Bu metnin oluşturulmasındaki temel amaçlar şunlardır:

- Farklı ülkelerdeki eğitim kurumları arasındaki işbirliğini artırmak ve kolaylaştırmak,
- Dilsel niteliklerin karşılıklı tanınması için sağlam bir zemin oluşturmak,
- Dil öğrenenleri, öğretmenleri, ders kitabı yazarlarını, sınav sunucularının ve eğitim yöneticilerinin çalışmalarını bu çerçevede eşgüdümlü olarak sürdürmelerini desteklemek.

Bu amaçlar doğrultusunda yabancı dil öğretiminin oldukça önemsendiğini söylemek mümkündür. Sadece dil öğrenmek değil, aynı zamanda kültür öğrenmek, akademik işbirliği ve kurumsal bütünlüğün sağlanması amaçlanmıştır.

Tablo 1. Konuşma Becerisi Ortak Öneri Düzeyi Genel Basamaklar Kümesi

Kur Düzeyi	Konuşma	
	Bir Konuşmaya Katılım	Bağlantılı Konuşma
C2	Hiç zorlanmadan her türlü konuşma ve tartışmaya katılabilir; deyimleri günlük konuşma dilindekiler de dahil anlayabilirim. Akıcı bir şekilde konuşabilir ve ince anlam ayrıntılarını doğru olarak ifade edebilirim. Anlatım zorluklarında sorunsuz ve fark edilmeyecek şekilde tekrar ele alır ve yeniden ifade getirebilirim.	Konuları açık, akıcı ve bir üslup içinde her duruma uygun anlatabilir ve açıklayabilirim. Dinleyenlerin önemli noktaları ayırt etmelerini ve bunları algulamalarını kolaylaştıracak şekilde konuşmamı mantıklı yapılandırabilirim.
C1	Kullanacağım sözcükleri belirgin bir şekilde çok fazla aramaksızın kendimi akıcı ve doğal bir biçimde ifade edebilirim. Dili toplumsal ve mesleki yaşamda esnek ve etkin bir şekilde	Karmaşık durumları, alt konularını birbirleriyle bağlayarak, açık ve anlatılır bir biçimde anlatabilir, belirli bakış açılarını özellikle göstererek konuşmamı uygun bir şekilde sonuçlandırabilirim.

Konuşma		
Kur	Bir Konuşmaya Katılım	Bağlantılı Konuşma
Düzeyi		
	kullanabilirim. Düşünce ve fikirlerimi açık ve tam olarak anlatabilir ve bunları başarılı bir şekilde başkalarının konuşmalarıyla ilişkilendirebilirim.	
B2	Anadilde konuşan biriyle konuşurken, anında ve akıcı şekilde kendimi ifade edebilirim. Alışık olduğum durumlarda tartışmaya girebilir, görüşlerimi gerekçelendirebilirim ve savunabilirim.	Kendi ilgi alanımdan çoğu konularda açık ve ayrıntılı bir sunuşta bulunabilirim. Güncel bir soruyla ilgili bir görüşü açıklayabilir ve değişik olanakların yararlarını ve zararlarını belirtebilirim.
B1	Özellikle dilin konuşulduğu ülkelere yapılan yolculuklarda karşılaşılan çoğu durumların üstesinden gelebilirim. Kendi ilgi alanımda; kişisel ya da günlük yaşamla ilgili alışılmış, aile, hobi, meslek, yolculuk ve güncel olaylar gibi alışık olduğum konularda hazırlıksız konuşmalara katılabilirim.	Deneyimleri, olayları ya da düşüncelerimi, umutlarımı, amaçlarımı betimleyebilir, basit, birbiriyle bağlantılı tümcelerle konuşabilirim. Düşüncelerimi ve planlarımı kısaca açıklayıp gerekçelendirebilirim. Bir öykü anlatabilir ya da bir kitabın veya filmin konusunu (içeriğini) anlatabilir ve kendi tepkilerimi betimleyebilirim.
A2	Kendimi basit, doğrudan bilgi alışverişini, bildiğim konuları ve etkinlikleri ilgilendiren basit alışılmış durumlarda ifade edebilirim. Karşılıklı kısa bir konuşmaya katılabilsem de; genelde konuşmayı	Kendimi bir dizi tümceyle ve basit araçlarla; örneğin, ailem, başkaları, evim, eğitim ve meslek hayatımla ilgili konularda ifade edebilirim.

Konuşma		
Kur	Bir Konuşmaya Katılım	Bağlantılı Konuşma
Düzeyi		
A1	sürdürebilecek derecede anlayamıyorum. Konuşma arkadaşım biraz yavaş ve yineleyerek konuşursa veya başka bir deyişle söylerse ve demek istediklerimde bana bu sırada dile getirmem için yardımda bulunursa kendimi basit bir biçimde ifade edebilirim. Doğrudan doğruya gerekli şeylerle ve çok iyi bildiğim konularla ilgili konularda basit soruları sorabilir ve soruları yanıtlayabilirim.	Tanıdığım kişileri ve oturduğum yeri betimlemek için basit ve kalıplaşmış ifadeleri ve tümceleri kullanabilirim.

Üretken etkinlik ve stratejiler hem konuşma hem de yazmayı içine almaktadır. Üretken sözlü etkinliklerde, konuşma sırasında hedef dili kullananlar bir ya da daha fazla dinleyenin algıladığı bir sözlü metin üretirler (MEB, 2013, s. 61). Üretken sözlü etkinliklerin alt başlıklarıyla ilgili kazanımlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Üretken Sözlü Etkinliklerle İlgili Kazanımlar

Sözlü Anlatım, Genel	
C2	Anlaşılır, akıcı ve iyi yapılandırılmış bir dil kullanabilir. Konuşmasını; dinleyicilerin önemli noktaları algılamalarını ve akıllarında tutabilmelerini kolaylaştırıcı, oldukça mantıklı bir şekilde yapılandırabilir.
C1	Karmaşık konuyla ilgili olguları olguları anlaşılır ve ayrıntılı olarak betimleyip sunabilir, alt konuları da ekleyerek belirli noktaları açıkça anlatıp uygun bir sonuca bağlayabilir.
B2	Konuyla ilgili olguları anlaşılır ve sistematik bir şekilde betimleyip sunabilir; önemli noktaları uygun ayrıntılarla destekleyerek ön plana çıkarabilir.

Sözlü Anlatım, Genel	
	Kendi ilgi alanından geniş kapsamlı konular hakkında anlaşılır, ayrıntılı betimlemeler ve sunumlar yapabilir, düşüncelerini açıklar ve alt noktalara da değinerek uygun örneklerle destekleyebilir.
B1	Belli noktaları art arda sıralayarak kendi ilgi alanından konular hakkında karmaşık olamayan; ama birbiriyle bağlantılı, oldukça akıcı betimlemeler yapabilir.
A2	İnsanlar, yaşam ya da dış koşulları, gündelik işleri, hoşlandıkları ya da hoşlanmadıkları şeyler vb. hakkında kısa ve art arda sıralanmış basit deyimler ve tümceler kullanarak basit betimlemeler yapabilir.
A1	Basit ve çoğunlukla kalıplaşmış deyimler kullanarak insanları ve mekanları anlatabilir.

Çerçeve metinde konuşma becerisi ile ilgili bir diğer alt başlık ise sözlü etkileşimdir. Bu beceri ortak öneriler metninde şöyle tanımlanmıştır: “Dil kullananlar, sözlü etkileşimde bir ya da birçok konuşma arkadaşıyla hem konuşucu hem dinleyici rollerini üstlenir ve işbirliği ilkesine uygun olarak karşılıklı anlama çabasıyla ortak bir konuşmayı oluştururlar.” (MEB, 2013, s. 76). Sözlü etkileşimin alt bölümleri ve kazanımları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Sözlü Etkileşimle İlgili Kazanımlar

Sözlü Etkileşim, Genel	
C2	Deyimlere ve günlük anlatım tarzlarına iyice hakimdir ve ince anlam farklılıklarını ayırt edebilir. Geniş bir niteleme edat ve sıfat dağarcığını büyük ölçüde doğru olarak kullanarak çok ince anlam farklılıklarını belirtebilir. Anlatım zorluğu çektiğinde karşısındakilere pek sezdirmeden yeni bir cümleyle ve başka ifadelerle konuşmasını sürdürebilir.
C1	Pek zorlanmadan, anında ve akıcı olarak kendini ifade edebilir. Geniş bir sözcük dağarcığına sahiptir ve bilmediği sözcükler yerine hiçbir sorun yaşamadan başka sözcükler kullanabilir; nadiren bir sözcük aradığı belli olur ya da kaçınma stratejisi kullanır. Sadece kavram açısından zor olan konular gündeme geldiğinde doğal konuşma akışı engellenebilir.
B2	Geniş çapta genel, bilimsel, mesleki ya da boş zamanları değerlendirici konular gündeme geldiğinde, dili akıcı, doğru ve etkin olarak kullanıp düşünceleri

Sözlü Etkileşim, Genel

bağlantılı olarak ortaya koyabilir. Söyleyeceklerini sanki kısıtlamasına pek gerek yokmuş gibi, ortama uygun resmi bir dille ve iyi bir dil bilgisiyle anında anlatabilir.

Anadil konuşurlarıyla, iki tarafta zorluk çekmeden normal bir konuşmayı ve kalıcı ilişkileri mümkün kılacak şekilde, anında ve akıcı olarak anlaşabilir.

Olayların önemini ve deneyimleri kendi açısından vurgulayabilir ve bakış açılarını konuya ilişkin açıklamalar ve nedenler göstererek gerekçelendirip savunabilir.

Oldukça emin olarak alışlagelmiş günlük meselelerde ve ayrıca kendi ilgi alanından ya da meslek alanından başka konular hakkında anlaşabilir. Bilgi alışverişinde bulunabilir, inceleyip onaylayabilir, daha az alışılmış durumlarla başa çıkabilir, bir şeyin niçin sorun yarattığını açıklayabilir.

Film, kitap ya da müzik gibi daha soyut kültürel konular hakkında kendi B1 düşüncelerini dile getirebilir.

Geniş çapta basit dilsel araçları kullanarak genelde yolculuklarda karşılaşılan birçok durumun üstesinden gelebilir. Hazırlık yapmadan alışılmış konular hakkında konuşmalara katılabilir; aile, hobiler, meslek, yolculuk ve güncel olaylar gibi alışılmış konular hakkında kendi düşüncelerini ortaya koyup bilgi alışverişinde bulunabilir.

Gereğinde konuştukları kişiden yardım alarak devamlı karşılaşılan durumlarda ve kısa konuşmalarda oldukça rahat anlaşabilir. Çok fazla çaba göstermeden basit günlük konuşmalarla başa çıkabilir; soru sorup yanıtlayabilir ve tahmin edilebilecek günlük durumlarda, alışlagelmiş konular hakkında düşünce ve bilgi alışverişinde bulunabilir. A2

Basit, günlük durumlar söz konusu olduğunda alışlagelmiş meslek ve boş zamanlarla ilgili günlük meseleler hakkında, karmaşık olmayan, bire bir bilgi alışverişi yapıldığında anlaşabilir.

Çok kısa konuşmalar yapabilir; ama yeteri derecede anlamadığı için konuşmayı kendisi sürdüremez.

Ancak konuşulanlar yavaş yavaş tekrarlandığında, başka sözcüklerle dile A1 getirildiğinde ya da düzeltildiğinde çok basit bir şekilde anlaşabilir.

Günlük ihtiyaçlar ya da çok bilinen konular söz konusu olduğunda basit sorular

 Sözlü Etkileşim, Genel

sorabilir, sorulanları yanıtlayabilir, basit saptamalar yapabilir ve yapılanlara karşılık verebilir.

Ortak çerçeve metninde konuşma becerisine ait kazanımların bulunduğu alt bölümlerden biri de etkileşim stratejileri bölümüdür. “Etkileşim, algısal ve üretilen dilsel etkinlikleri ve ortak söylemin oluşturulmasına özgün eylemleri kapsar” (MEB, 2013, s. 87) ifadesi etkileşimin ne anlama geldiğini belirtmektedir.

Diller için ortak öneriler metninde konuşma becerisi iki alt başlık altında ele alınmıştır. Bu iki alt başlık karşılıklı konuşma ve sözel üretilendir. Konuşma becerisinin iki alt başlık altında incelenmesinin nedeni, konuşmanın yapısı gereği farklı şekillerde yapılmasıdır. Örneğin; okuma becerisi tek bir şekilde yapılmaktadır. Bu gördüğü simgeleri zihinde anlamlandırıp birleştirme şeklindedir. Fakat konuşma becerisinin kullanımı çeşitlidir. Konuşma ya iletişime geçmek için ya da bir düşüncüyü dil yoluyla iletmek içindir.

Konuşma becerisinin alt başlıklarından biri olan karşılıklı konuşma, yabancı dil öğrenen bireylerin günlük hayatlarının her alanında kullandıkları bir beceridir. Yaşamın devamı için diğer insanlara mecbur olan bireyin, konuşmadan isteklerini ve ihtiyaçlarını ifade etmesi bir hayli güçtür. Kısacası kendini ifade etmenin en kısa ve en kolay yolu konuşmadır. Ertürk (2006, s.9), bu durumu “Dört temel beceri olan konuşma-yazma-okuma-dinleme becerilerinden günlük hayatta en çok kullanılmak zorunda olunan beceri konuşma becerisidir.” şeklinde ifade etmiştir.

Sözlü üretim, konuşma becerisinin karşılıklı konuşmaya oranla daha tek yönlü olanıdır. Konuşmanın bu alt başlığı daha çok topluluk önünde konuşma, sözlü bir sunum veya monoloğu belirtmektedir. Karşılıklı konuşmadan farklı olarak bu alt başlıkta genel itibarıyla konuşmayı başlatan yabancı dili öğrenen bireydir. Bundan dolayı bu başlığa sözlü üretim adı verilmiştir. Zihninde kurguladıklarını konuşma yoluyla ifade eden birey yabancı dilde sözlü üretimi gerçekleştirmiş olacaktır.

Konuşma becerisinin iki alt başlığa ayrılması gerekliliği yabancı dil öğretiminde özellikle önemlidir. Yabancı dil öğretimi, ana dil öğretiminden çok farklıdır. Ana dilde konuşma öğretimi yapılırken bireyin bildiklerinden yola çıkılmaktadır. Yabancı dil

öğretiminde ise çoğunlukla bireyin hedef dilde yeterli bilgisi yoktur. Bundan dolayı konuşma becerisini alt başlıklar altında incelemek daha doğru bir yaklaşım olacaktır.

İletişimsel Yaklaşım

Yabancı dil öğretiminin daha etkili olması için bilim insanları tarafından farklı yaklaşımlar ortaya atılmıştır. Bu yaklaşımların hepsinin temelinde dil öğrenme sürecini kolaylaştırmak ve etkili bir dil öğretimi gerçekleştirmektir. Uygulanan dil öğretimi modelleri, genel olarak öğrenme yaklaşımlarıyla bütünleşik haldedir. 20. yüzyılın başından bu yana dil öğretiminde önemli değişiklikler meydana gelmiştir. Dil öğretimi önceleri taklit, ezber gibi yöntemler kullanılarak yapılmaktaydı. Dil kurallarının öğretimi oldukça önemliydi. Zaman ilerledikçe davranışçı yaklaşımın etkisiyle, dil öğretimi bir davranış olarak ele alındı ve koşullandırılma ile dil öğretimi gerçekleştirildi. Daha sonraları ise dilin sosyal alanda kullanımı ile ilgili çalışmalar arttı. Buna bağlı olarak günlük hayatta iletişime dönük dil öğretimi ortaya çıktı (Güneş, 2011).

Dil öğretim yaklaşımları, öğrenme yaklaşımlarının alt başlıkları halinde gruplanabilir. Üst başlıklar davranışçı dil öğrenme yaklaşımları, bilişsel dil öğrenme yaklaşımları ve yapılandırmacı dil öğrenme yaklaşımları olarak belirlenmiştir. Bunlara ait alt başlıklar ise şu şekildedir:

A. Davranışçı Dil Öğrenme Yaklaşımları

1. Geleneksel Yaklaşım ve Yöntemler

- a. Dil Bilgisi Yaklaşımı
- b. Kelime Yaklaşımı
- c. Kültür Yaklaşımı
- d. Dil Bilgisi- Çeviri Yöntemi
- e. Doğal Yöntem
- f. Doğrudan Öğretim Yöntemi
- g. Aktif Yöntem

2. Davranışçı Yaklaşım ve Yöntemler

- a. İşitsel- Sözel Yöntem (Dinle- Konuş Modeli)
- b. İşitsel- Görsel Yöntem

B. Bilişsel Dil Öğretim Yaklaşımları

- a. İletişimsel yaklaşım

- b. Kavramsal-İşlevsel Yaklaşımlar
- C. Yapılandırmacı Dil Öğretim Yaklaşımları
 - a. Beceri Yaklaşımı
 - b. Etkinlik Yaklaşımı

Bu sıralama aynı zamanda dil öğretim yaklaşımlarının zaman göre değişimini göstermektedir. Geçmişten günümüze kadar kullanılan dil öğretim yöntemlerinin uğradığı değişiklik göze çarpmaktadır (Güneş, 2011).

Memiş ve Erdem (2013) yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemleri yaygın olarak kullanılan ve alternatif olarak kullanılan yöntemler olarak iki başlık şeklinde sınıflandırmıştır. Bu iki başlığa ait alt başlıklar ise şöyledir:

A. Yaygın Olarak Kullanılan Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri

1. Dil Bilgisi-Çeviri Yöntemi
2. Direkt/Dolaysız Yöntem
3. Doğal Yöntem
4. İşitsel- Dilsel Yöntem
5. Bilişsel Yöntem
6. İletişimsel Yöntem
7. Seçmeli Yöntem

B. Alternatif Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri (Az Yaygın Olan Yöntemler)

1. Telkin Yöntemi
2. Danışmanlı Dil Öğretim Yöntemi
3. Sessizlik Yöntemi
4. Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi
5. İşitsel-Görsel Yöntem
6. Görev Temelli Yöntem
7. İçerik Merkezli Yöntem (Memiş ve Erdem, 2013).

Sosyal bir varlık olan insan için iletişim olmazsa olmazdır. Bireyin kendi gelişimi ve yaşamının devamı için iletişim kurması şarttır. İletişim kurma sürecinde birey duygu, düşünce ve fikirlerini sesleri kullanarak aktarır. Bu bağlamda iletişimin hem bilgi aktarımı hem de anlam oluşturma süreci olduğunu söylemek mümkündür. Eğitim de bir etkileşim ve kişilerarası iletişim sürecidir. Bundan dolayı hem öğretmen-öğrenci hem de öğrenci-öğrenci arasındaki iletişim, eğitim-öğretim faaliyetlerinin

temelinde yer almaktadır. Bu iletişim ne kadar etkili olursa eğitim-öğretim faaliyetlerinin kalitesi de o kadar artar (Temizöz, 2008, s. 29).

Gelişen teknolojik şartlar, ülkeler arası ilişkilerin artması ve kolaylaşması insanların dil öğrenmeye her geçen gün daha fazla önem vermeleri sonucunu doğurmuştur. Dil öğretiminin kolaylaştırılmak istenmesi, farklı dil öğretim yaklaşımlarına yol açmıştır. İletişimsel dil öğrenme yaklaşımı da bunlardan biridir. Dil öğretiminde dünyada iletişimsel yaklaşım modeline gelen kadar birçok farklı yaklaşım kullanılmıştır. Gelişime açık bir alan olmasından dolayı uzmanlar tarafından dil öğretimini daha etkili ve kolay hale getirmek için yeni çalışmalar da yapılmaktadır (Özcan, 2007, s. 32).

İletişimsel yaklaşımın ortaya çıkması İngiliz dilbilimcilerin, dilin iletişimsel ve işlevsel yönlerini vurgulamaları ile olmuştur. Yabancı dil öğretiminde iletişim kavramına önem verilerek, dil öğretimi ile görüşleri ile dilbilim araştırmaları arasında ilişki kurulmuştur. Bu yaklaşıma göre iletişime yönelik ve yaratıcılığın gelişmesini sağlayıcı etkinlikler ön plandadır. İletişimsel yaklaşım kullanılarak yapılan dil öğretiminde rol oynama, grup çalışması, iletişim oyunları, ikili çalışma, drama, benzetim doğaçlama ve sorun çözme gibi öğretim teknikleri kullanılmaktadır. Öğrencilerin ikili ya da grup çalışmalarına katılmaları, arkadaşları ile etkileşime girmelerine yol açmaktadır. Hazır bilgileri alan pasif öğrenci yerine aktif ve etkileşim içinde olan öğrenciler ile öğretim etkinlikleri gerçekleştirilmiş olunur. Yanlış yapa yapa doğruya ulaşan öğrenciler, iletişime ve üretmeye açık hale gelirler. İletişimsel yaklaşımın birinci amacı olan iletişim kurmak ilkesinin etkili bir biçimde işleyebilmesi için yanlışlar görmezden gelinir (Özcan, 2007).

İletişimsel yaklaşım uygulanarak gerçekleştirilen yabancı dil öğretimlerinde örnekler daha çok cümle yapıları ile ilgilidir. Farklı etkinliklerle cümle yapıları pekiştirilir. Dilbilgisi öğretimi cümlelerin içinde gerçekleştirilir. Burada amaç öğrencilere kurallara uygun cümle kurma becerisini kazandırmaktır. Dilsel kalıplar ve kelimelerin ezberletilmesi değil, bunların kavranarak kullanılması esastır. Bu yaklaşımda kelimeler ve cümleler iletişim kurmak için birer araç olarak görülmektedir. Bunun yanı sıra dilin kurallarından çok konuşmada kullanılan kavramların kazandırılması hedeflenmektedir. İletişimsel yaklaşıma göre kelimeler ve anlamları doğrudan öğretilmez, iletişimsel etkinlikler yoluyla dilin daha etkili öğrenileceği

savunulmaktadır (Oflaz, 2015). Hedef dile ait kuralların çok iyi bilinmesi o dilin çok iyi bir şekilde kullanılacağı anlamına gelmez. Futbol kurallarını çok iyi bilen birinin çok iyi futbol oynayacağını söylemek nasıl mümkün değilse, dil bilgisi kurallarını çok iyi bilen bir kişinin de o dile çok iyi iletişim kurması da beklenemez. İletişim becerisi dil bilgisi kurallarından bağımsız değildir. Fakat etkili bir iletişim için dil bilgisi kuralları da yeterli değildir. Kuralların yanı sıra öğrenilen dilde iletişime dayalı, günlük hayata dönük alıştırmalar yapılarak hedef dilin etkili öğrenimi sağlanmış olur.

İletişimsel yaklaşımda dilin temel işlevi olarak iletişim kurmak kabul edilir. Bu yaklaşım temel alınarak yapılan yabancı dil öğretiminde amaç, bütün yönleriyle hedef dili kullanan bireylerle etkileşim içine girmek için gereken iletişim yetiyi geliştirmektir. Söz konusu iletişimsel dil yetisini meydan getiren üç bileşen vardır. Bunlar; dilbilgisel (dilsel), pragmatik (edimsel) ve sosyodilbilimsel yeterliliklerdir (Ayan ve Dilidüzgün, 2018, s. 470). Öneriler Metni'nde bahsedilen bu yeterliklerin hepsi bir araya gelerek bildirimsel dil yeterliğini meydana getirmektedir. Dilbilgisel yeterlik, dilin dizgisel, sistemsel ve sözlüksel alanlarını kapsamaktadır. Dile ait dil bilgisi kuralları da bu bileşenin içindedir. Sosyodilbilimsel yani toplumdilbilgisel yeterlikler ise dilin konuşulduğu ülkedeki kültür, nezaket kuralları, toplumsal alışkanlıklar gibi alanları içine almaktadır. Pragmatik yeterlikler ise iletişime dayalı senaryolar ile kurguların kullanılmasını kapsamaktadır (MEB, 2013).

Dilin kullanımına yönelik bir dil öğretim yaklaşımı olan iletişimsel yaklaşımda yapıya dönük öğretim etkinlikleri yerine işlevlere dönük etkinlikler yer almaktadır. Hedef dile ait biçim ve yapı bilgisi hakkında açıklamalar yapılmayıp öğrenciler doğrudan iletişime dayalı etkinliklere yönlendirilir (Karakoç Öztürk, 2018, s. 973). İletişimsel yaklaşımda her ne kadar duy-konuş yöntemi gibi ses kayıtları sunulmasa da ilerleyen teknoloji ile video ve gerçek yaşam simülasyonları gibi materyallerden faydalanılmaktadır. Otantik materyal olarak söz konusu bu materyallerin kullanılması, yabancı dil öğrenenlerin ana dil konuşurları ile benzer ve yakın dilsel beceriler edinmesini kolaylaştırmaktadır. Televizyonlarda yayınlanan yabancı diziler, filmler ve diğer programlar gerek altyazılı gerekse altyazısız, yabancı dil öğrenen bireylere hedef dilde yapılan iletişim ile ilgili önemli bilgiler vermektedir (Kartal, 2005, s.389).

İletişimsel yöntemin, bilişsel yöntemin eksikliklerine tepki olarak ortaya çıktığı söylenebilir. Bilişsel dil öğrenme yaklaşımının merkezinde öğrenen kişinin

dilbilgisel olarak doğru tümceler kurmasını sağlayan soyut yeteneklerini ortaya çıkarmak vardır. İletişimsel yaklaşımda ise bu görüşün doğal olmadığına vurgu yapılmıştır. Bunun yanı sıra iletişimsel yaklaşımda dilin, kültürü ve iletişimi bir araya getiren daha kapsamlı bir metodun parçası olduğu görüşü savunulmaktadır. Dilin iletişim kurmak için var olduğu görüşünden yola çıkan iletişimsel yaklaşımda ana amaç iletişim becerisinin geliştirilmesidir. İletişim yetisini kazanan birey, dili kullanmak için gerekli olan yetenek ve bilgiye sahip olmuş olur (Memiş ve Erdem, 2013).

İletişimsel dil öğrenme yaklaşımında temel hedef, öğrenilecek olan dilin dil bilgisi yapılarını öğrencilere öğretmek değildir. Dil bilgisi kurallarının öğretiminin yanı sıra bu kuralların etkili ve doğru bir biçimde uygulamaya geçirilmesi amaçlanmıştır. Bu uygulama ile öğrenilen teorik bilginin uygulamaya aktarılması sağlanmış olacaktır. Bu sebeple iletişimsel yaklaşıma göre düzenlenen bir dil öğrenme sürecinde öğrencilerin sürece aktif katılımı sağlanmalıdır. Öğrenciler dil öğrenmede başlıdır, öğretmen ise öğrencilerin arasındaki etkileşimi sağlayan ve düzenleyen rehber konumundadır. Öğretmen doğru yönlendirme ve dönütlerle öğrencilere hedef dili işlevsel bir şekilde kazandırmayı amaçlar (Karatay, Güngör ve Özalan, 2017). İletişimsel yaklaşımda öğrencinin eğitsel faaliyetlerin merkezinde yer alması, eğitim ortamında öğrencilere daha çok söz hakkı tanınmasını gerektirir. Böyle bir sınıf ortamı demokratik eğitim etkinliklerine açık haldedir. Öğrenci merkezli eğitim öğrencilerin kendilerini geliştirmelerine ve üretkenlik becerilerini artırmaya imkan sağlamaktadır. Yaratıcı düşünme ve üretkenliklerin geliştirilmesi amacıyla öğrencilere okulda ve ailede demokratik ortamlar sunulmalıdır. Böyle ortamlarda öğrenciler kendilerini daha iyi ifade etmeleri ve iletişime daha çok katılmaları beklenir. İletişim sorunlarını en aza indirmek için öğrencilere özgür bir etkileşim ortamı oluşturulmalıdır (Akpınar Delal ve Çınar, 2011).

İletişimsel yaklaşımın temele alınarak kurgulanan bir eğitim-öğretim etkinliğinde öne çıkan temel beceri iletişimsel yetidir. İletişimsel yeti, hedef dilde iletişim kurmak için gereken bilgileri ve bu bilgilerin kullanılması için gereken becerileri elde etme anlamına gelir. Diğer bir ifadeyle dildeki işaretlerin farklı ortamlarda zamanında ve yerinde anlamlı bir biçimde kullanılması demektir. İletişimsel yeti sadece toplumbilimsel ve dilbilimsel kavramları değil, aynı zamanda kültürel kavramları da içinde barındırır. Bu yeti sadece kuralları bilmek değil, bilinen kuralları doğru bir şekilde uygulamaktır. Bu yeti içinde bulundurduğu özellikler nedeniyle

konuşma ve dinleme gibi sözel iletişim becerilerinde oldukça önemlidir. Özellikle yabancı dil öğretiminde iletişimsel yaklaşım temelinde planlanan öğretim etkinlikleri içinde sözel iletişim becerileri önemli yer tutmaktadır (Aktaş, 2005).

Eğitim ve öğretim faaliyetleri çok boyutludur. Öğretmen, öğrenci, öğrenme ortamı, öğrenme materyalleri ve öğretim süreçleri gibi birçok bileşen bir araya gelerek öğrenme işinin oluşturur. İletişimsel yaklaşım kullanılarak gerçekleştirilen öğrenme faaliyetlerinde sözü geçen her bileşenin farklı rolleri bulunmaktadır. İletişimsel yaklaşımın temel alındığı bir dil öğretim sürecinde öğretmen rehberlik edici ve öğrencilerin cesaretlerini artırıcı roller üstlenir. Öğrenci etkin, araştıran, öğrenme etkinliklerinde sorumluluk alan ve öğrenme süreci içinde aktiftir. Öğrenme süreçlerinde iletişime dayalı etkinlikler sıklıkla kullanılır. Drama, canlandırma, grup çalışması, beyin fırtınası ve eğitsel oyunlar sıkça kullanılır. Öğretim materyali olarak gündelik yaşam ile ilişkili özgün materyaller kullanılır. İletişimsel yaklaşım kullanılarak gerçekleştirilen yabancı dil öğretimlerinde ana dil kullanımı başlangıçta sınırlı ve öğretmen kontrolündedir. Öğrenilen dilin kullanımı öğretmen tarafından teşvik özendirilir (Yıldız ve Tepeli, 2015).

Yabancı dil öğretim yaklaşımlarının bazılarında dil bilgisi kurallarının öğretimine ağırlık verilmektedir. Sadece bu kuralların öğretimi dil ile kültür arasındaki bağın kopmasına yol açmaktadır. İletişimsel yaklaşım ile yapılan öğretimler, diğer yaklaşımların dil-kültür bağlamı eksikliğini gidermeye yardımcı olmaktadır. Geçmişte kullanılan dil öğretim yöntemleri taklit ve ezberden öteye gidemeyen, öğrenciyi pasif kılan yöntemlerdir. İletişimsel yaklaşım ile kişinin kendi deneyimleri başordedir ve öğrenen birey kendi sınırlarını aşmak için şans bulmaktadır. Öğrendiği yabancı dil ile iletişim kurmayı amaçlamayan birey, çevresine karşı duyarsız ve ilgisiz kalmaktadır. Özetle yabancı dil öğrenme sürecinin aynı zamanda bir kültürel aktarım süreci olduğu unutulmamalıdır. Kültürel aktarımın doğru ve etkili olması için ise yabancı dil öğretiminde iletişimsel yaklaşım kullanılmalıdır (Güngör, 2015, s.125).

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerde etkinlikler öncelikli olarak günlük hayata dönük beceriler olan dinleme ve konuşma üzerine planlanmalıdır. Bunun amacı bireylerin bu becerileri yeteri düzeyde kullanarak temel yaşamsal ihtiyaçlarını karşılamalarına olanak tanımaktır. Bu bağlamda iletişimsel yaklaşımın özellikleri itibarıyla hedeflenen davranışlara ve kazanımlara ulaşmada en işlevsel ve etkili yöntem

olduğu görülmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde diğer yabancı dil öğretimlerinde olduğu gibi temel hedef öğrenilen dilde kendini ifade edebilme, sosyal alanlarda fikir beyan etme ve ihtiyaçlarını belirtebilmedir. Bütün bunların gerçekleşebilmesi için bireyin başkasına ihtiyaç duymadan kendini anlatması ve başkalarını anlaması gereklidir. Bütün bu amaçlara ulaşmak için temel düzeyden itibaren etkin olarak kullanılması gereken model iletişimsel yaklaşımdır (Göçer, 2017).

Diller İçin Ortak Öneriler Çerçeve Metni'nde (2013), yabancı dil öğretimi yapılırken izlenmesi gereken yol haritası belirlenmiştir. Öğrenenlerin, öğretmenlerin, öğretim süreçlerinin, etkinliklerin ve öğrenme materyallerinin nasıl olması gerektiği ile ilgili önemli bilgilere yer verilmiştir. Bu metine göre, yabancı dil öğretiminde benimsenen tek bir yaklaşım yoktur. Metnin içeriği, özellikleri ve önem verdiği unsurlar göz önüne alındığında, ikinci dil öğretiminin iletişimsel yaklaşıma uygun olarak kurgulandığı göze çarpmaktadır. Çerçeve Metin'de özellikle bildirişimsel etkinlikler, görevler ve beceriler üzerinde durulmuştur. Bildirişime dayalı dil öğretimi benimsenmiştir. Bunun sebebi olarak öğrenilen dilin aktif olarak kullanılması gerekliliği gösterilmiştir. Bu bağlamda söz konusu metnin temel aldığı yabancı dil öğretim yaklaşımının iletişimsel yaklaşım olduğu görülmektedir.

Ortak Öneriler Metni'nde dil öğreniminin asıl amacının hedef dile öğrenmek, öğrenilen dili kullanarak bildirişimsel ihtiyaçları karşılamak, dile ait becerileri edinmek ve dili etkili bir araç olarak kullanmalarını sağlamak olduğu görülmektedir. Bunların yanı sıra ikinci dil öğrenenlerin gittikleri ülkelerde günlük hayattaki olaylarla başa çıkabilme veya kendi ülkesinde bulunan öğrendiği dili konuşan insanlara yardımcı olabilmek amacı da vardır. Ayrıca hedef dilde görüş alışverişi, düşünce ve duygu aktarımı, kültürel paylaşım ve yaşam tarzlarına ilişkin bilgilerin de dil öğrenenlere kazandırılması amaçlanmıştır.

Öneriler Metni temele koyduğu yaklaşımı, eylem odaklı yaklaşım olarak nitelermektedir. Bu yaklaşımın iki ana unsuru da sosyal aktörler ve görevler olarak belirlenmiştir. Sosyal aktörler, öğrenenler ve hedef dili kullananlardır. Sosyal aktörler, belirli şartlar altında, belirli mekanlarda ve alanlarda, yalnızca dilsel değil aynı zamanda bildirişimsel görevleri yerine getiren toplumsal üyelerdir. Bu aktörlerin davranışları ve kurdukları iletişim merkeze alındığı için bu yaklaşıma eylem odaklı yaklaşım adı verilmiştir. Bahsi geçen eylemler her ne kadar dilsel eylemler olarak görünse de, aslında

dile anlam kazandıran toplumsal yapının bir parçası olan iletişimi sağlayan eylemlerdir. Bireyler bu eylemleri yerine getirirken kendilerine özgü stratejiler geliştirmektedirler. Sosyal aktörlerin yeterliklerini kullanmaları da bildirişimsel görevleri meydana getirmektedir. Aktörlerin bilişsel ve duyuşsalimkanlarını, sahip oldukları becerileri kullanması bildirişimsel görevleri yerine getirdiklerinin göstergesidir. Bireylerin toplumda hedef dili kullanırken kendilerine özel kullandıkları stratejiler, yeteneklerinin gelişmesini ve değişmesini sağlamaktadır.

Öneriler Çerçeve Metni'nde dilin kullanım alanlarının sınırsız olduğu ifadesine yer verilmiştir. Bununla birlikte bu sınırsız alan içinde genel kullanıma dayalı dört alt başlık oluşturulmuştur. Dil öğrenmenin neden hedeflendiği sorusuna bu dört alan aynı zamanda bir cevap niteliğindedir. Bu alanlar kişisel, kamusal, mesleki ve eğitim alanlarıdır. Bu alanların her biri aynı zamanda dilin etkili kullanımını gerektirmektedir. Öğrenilen dilin etkili kullanımı, iletişimin daha etkili olmasını sağlamak ve bu da dil öğrenme hedeflerine bireyleri ulaştırmaktadır. Mesleki olarak dil öğrenen bir kişi, mesleğine ait bilgilerin anlamca karşılıklarını öğrenmekle yetinmemelidir. Mesleğine ilişkin bilgileri bir başkasına aktarabilecek kadar dile hakim olmalı ve o dilde iletişimi gerçekleştirmelidir.

İletişimsel yaklaşımı kullanan öğretmenlerin temel amacı öğrencilerin iletişimsel olarak yeterli beceriye sahip olmalarını sağlamaktır. Öğretmenler sınıfta iletişime yönelik etkinliklerin oluşmasına ön ayak olmalıdır. Etkinlikler sırasında, öğrenciler tarafından sorulan sorulara anlamlı cevaplar veren ve öğrenci performanslarını dikkatle izleyen bir öğretmenin, iletişimsel yaklaşıma uygun davrandığını söylemek mümkündür. Öğrenme-öğretme sürecinde yer alan bütün etkinliklerin temelinde iletişim kurmak vardır. Derslerde kullanılan otantik materyaller bu amaca hizmet etmelidir. Bunu yanı sıra yabancı dil öğretimi derslerinde karıştırılmış cümleler, dil oyunları, resimli hikayeler ve rollü oyun gibi iletişime dönük öğretim etkinliklerine yer verilmesi etkili olacaktır (LarsenFreeman ve Anderson, 2014).

Kaygı ve Konuşma Kaygısı

Bu bölümde kaygı kavramından ve konuşma becerisine yönelik kaygıdan bahsedilecektir. Kaygı sözcüğü etimolojik bakımdan incelendiğinde eski dönemlerden beri kullanıldığı ve kelimenin öz Türkçe olduğu görülmektedir. Kaygı sözcüğü önceleri *kadgu* şeklinde kullanılmıştır. Bu kullanım daha sonra *kaygu* şekline dönüşmüş ve

günümüze de kaygı şeklinde ulaşmıştır (Ayverdi, 2006, s. 1616). Kaygı kavramının tanımı birçok bilim insanı tarafından çeşitli şekillerde yapılmıştır. Bu tanımlardan bazılarını şöyle sıralamak mümkündür:

Kaygı ve endişe sözcükleri Türkçede az çok eş anlamda kullanılmakta olup, Fransızca ve İngilizcedeki anksiyete sözcüğünün karşılığıdır. Almancada (angst) korku sözcüğü kullanılmaktadır. Ancak Almancada kullanılan angst sözcüğü, İngilizce veya Fransızcadaki anksiyete sözcüğünden daha yoğun bir duyguyu dile getirmektedir. Gerek angst, gerekse anksiyete, hepsi aynı kökten, Latince dar geçit anlamına gelen ‘angustioe’ sözcüğünden kaynaklanmaktadır. Türkçede hastalar tarafından çoğunlukla sıkıntı olarak da adlandırılan bir duyguyu anlatmaya yarar (Freud, 1993, s. 225).

“Kaygı, geniş anlamı ile sezilen bir tehlikeye hazırlanma sırasında algılanan güçsüzlük duygusunun yaşandığı duygusal bir durum olarak tanımlanmaktadır” (Aydın ve Zengin, 2008, s.84).

“Kaygı bir soruna tepki olarak doğar. Bireyler işlerin iyi gitmediğini veya belli bir durumun pek hoş sonuçlanmayacağını anladıkları zaman kaygılanırlar” (Melanlıoğlu ve Demir, 2013, s.391).

“Kaygı, kişinin istemediği uyarılarla karşılaştığı zaman yaşadığı bedensel, zihinsel, duygusal bir uyarılmışlık halidir” (Keşaplı ve Çiftçi, 2017, s. 464).

Burger (2006) kaygı kavramını, “Hoş olmayan duygusal bir deneyim; sıkıntı, panik, korku ve dehşet duygularına yol açan bir duygu” olarak tanımlamaktadır.

Kaygıyı “Öznel olarak algılanan durumlara karşı aşırı tepki verme ile ortaya çıkan korku, endişe ve huzursuzluk hali” olarak tanımlamak mümkündür (Suadiye ve Aydın, 2009, s. 174).

“Endişeyle karışık üzüntü, tasa” (Çağbayır, 2007, s. 2492).

“Üzücü bir şey olacak korkusundan doğan endişe, gam, keder, tasa” (Ayverdi, 2006, s. 1616).

“1. Üzüntü, endişe duyulan düşünce. 2. Genellikle kötü bir şey olacakmış düşüncesiyle ortaya çıkan ve sebebi bilinmeyen gerginlik duygusu” (TDK, 2011, s. 1363).

Kaygının tanımını “Kişinin bir uyarılarla karşı karşıya kaldığında yaşadığı, bedensel, duygusal ve zihinsel gelişimlerle kendini gösteren bir uyarılmışlık durumudur.” şeklinde yapan Özdemir ve Gür (2011, s. 40), bu tanımla kaygının bireyi

hem zihinsel, hem duygusal, hem de fiziksel yönden etkilediğini ve kaygının bir uyarana karşı olduğunu belirtmişlerdir.

Kaygıyı, tehlikeli bir durumla karşılaşacağını hisseden ya da sezen kişinin vücudunda, duygularında, düşüncelerinde ve ruhunda meydana gelen değişimler olduğunu söylemek mümkündür (Özdemir, 2013, s. 41).

Kaygı ile ilgili birçok farklı tanım yapılmıştır. Kaygının bu denli farklı tanımlarının olması, günlük hayatta kaygı ile çok sık karşı karşıya geldiğimiz anlamına gelmektedir. “Kaygı zannettiğimizden daha da yaygın olarak günlük yaşamımızı etkiler” (Cüceloğlu, 2017, s. 292) ifadesi kaygının hayata ne düzeyde etki ettiğini belirtmektedir.

Bilim insanları kaygıyı tanımlarken birçok ortak sayılabilecek ifade kullanmışlardır. Kaygı tanımlarından hareketle, kaygının hem bilişsel hem davranışsal olabileceği, bireyi her açıdan etkileyebileceği ve genellikle de olumsuz durumlarda ortaya çıktığı görüşleri öne sürülmüştür.

İnsanı rahatsız edebilecek olan her durumun kaygı sebebi olduğunu düşünecek olursak kaygının birçok çeşidi olduğunu söylemek mümkündür. Yeni doğan bir bebekte yeteri kadar beslenmeme kaygısı oluşabilirken, yaşlı bir insanda da yürürken düşüp kendine zarar verme kaygısı olması muhtemeldir. Buradan hareketle kaygının insan yaşamının her döneminde ve çok farklı şekillerde ortaya çıkabileceği sonucuna ulaşmak mümkündür.

Kaygı çeşitleri bilim insanlarınca farklı şekillerde sınıflandırılmıştır. Özdemir (2013, s. 43), kaygı türlerini bireyi etkisi altına alma durumuna göre engelleyici ve kolaylaştırıcı, kaygının süresine göre sürekli ve durumluk, ortaya çıktığı kaynağa göre durum kaynaklı, kişilik kaynaklı ve olay kaynaklı olmak üzere gruplara ayırdığını belirtip, bunlardan başka olumsuz değerlendirilme kaygısı ve iletişim kaygısının da olduğunu ifade etmiştir. Sadece bu noktadan hareketle bile kaygı sınıflandırmalarının be kadar farklı olabildiği görülmektedir.

Bireyi etkileme durumuna göre kaygı çeşitlerinde olan kolaylaştırıcı ve engelleyici kaygı, isimlerinden de anlaşılacağı gibi birbirlerine zıt iki kaygı türüdür. Kolaylaştırıcı kaygıyı, yeni öğrenmeleri veya yeni durumları olumlu bir şekilde etkileyip kişiyi motive eden bir kaygı türü olarak, engelleyiciyi kaygıyı da yeni

durumlarda kişiyi zorlayıcı ve kişinin güdülenmesini olumsuz etkileyen bir kaygı türü olarak tanımlamak mümkündür.

Kaygının süresine göre sınıflandırılmasında alt başlıklar durumluk ve sürekli kaygıdır. Durumluk kaygıyı, gerginlik, endişe, tasa ve sıkıntı ile yaşanan bir acil durum karşısında ortaya çıkan kaygı türüdür. Sürekli kaygı ise durumluk kaygının aksine kişinin içinde bulunduğu durumları çoğunlukla stresli ve gergin olarak algılama ya da endişeli olarak yorumlama eğilimidir (Varışoğlu ve Varışoğlu, 2014, s. 52).

Ellis (1994), kaygının, olay kaynaklı, durum kaynaklı ve kişilik kaynaklı olmak üzere üç farklı türü olduğunu öne sürmüştür. Olay kaynaklı kaygıyı, belli bir olay karşısında ortaya çıkan; durum kaynaklı kaygıyı, belirli bir durum karşısında belirli bir zaman içinde verilen tepki; kişilik kaynaklı kaygıyı ise bazı bireylerde sürekli bir durum olarak ortaya çıkan ve insan kişiliğinin bir parçası olan kaygı türü olarak açıklamanın mümkün olduğunu belirtmiştir (Ellis, 1994; akt. Aydın ve Zengin, 2008, s. 84).

Konuşma kaygısının kaygı türlerinden bazıları ile ilişkili olduğunu söylemek mümkündür. Konuşma kaygısının sadece belirli olaylarla karşılaşıldığında ortaya çıkması durumunda olay kaynaklı kaygı ile yakından ilgisi olduğu söylenebilir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bir bireyin konuşma kaygısını sadece öğretmeni ile konuşurken yaşaması buna örnektir. Konuşma kaygısı diğer kaygı türleriyle her ne kadar ilgili ise de aslında farklı yönleri de bulunmaktadır. Konuşma kaygısı kişiler arası bir yolla ortaya çıkar.

Konuşma kaygısı bireyin hayatın her alanında kendini yetersiz hissetmesine yol açabilir. Gerek bir kişiyle gerekse topluluk önünde konuşmaya karşı kaygısı olan kişi kendini ifade etmekte zorluk yaşayıp toplumdaki uzaklaşabilir. Bu durumda konuşma kaygısını toplum içinde kişinin bilgisini ve düşüncesini başkalarıyla paylaşmasını güçleştiren bir durum olarak nitelenmek doğru olacaktır (Katrancı ve Kuşdemir, 2015, s. 418).

Konuşmaya günlük hayatın neredeyse her anında ihtiyaç duyan bireyin konuşmaya karşı kaygı duyması, kişinin birçok zor durumla karşı karşıya kalmasına sebep olabilir. “Birey, toplum içerisinde konuştuğu zaman, sarf ettiği cümleleriyle kendini o toplumdaki insanlara tanıtmış olur.” (Sevim, 2012, s.928) görüşü bireyin toplum içinde konuşmadan anlaşılamayacağını ve hatta tanınamayacağını ifadesidir.

Duygu ve düşüncelerini en kısa yoldan ve en hızlı biçimde konuşarak anlatan bireyin, bazı durumlarda konuşma becerisini kullanırken kaygı yaşamaması normaldir. Kişi bazen bir topluluk önünde konuşurken, bazen de herhangi bir kişiyle konuşurken kaygı durumuyla karşı karşıya kalabilir. Konuşma becerisinin her alanda çok sık kullanılması, doğru orantılı olarak konuşma kaygısının çok yaşandığı anlamına gelmektedir. Bu durumu İşcan ve Karagöz (2016, s.195) “Gündelik yaşamda ve iş ortamında en çok karşılaşılan kaygı, konuşma kaygısıdır.” şeklinde ifade etmiştir.

Her bireyin kendini ifade etme biçimi farklı ve kendine özeldir. Aynı dili konuşan her bireyin kendini aynı şekilde ifade ettiğini söyleyemeyiz. “Bazı insanlar kendilerini sözel olarak ifade etmekte güçlük çekerler, fakat mesajlarını açık ve anlaşılır biçimde yazabilirler (Yalın, 2001, s.60)” ifadesi konuşma becerisini etkili olarak kullanamayan bireylerin için alternatif yol olarak yazma etkinlikleri veya farklı yöntemlerle kendini ifade edebileceklerini göstermektedir. Bu durum konuşma kaygısı olan bireylerin farklı yollarla kendilerini ifade etmelerine olanak tanınması gerektiğini doğrulamaktadır. Yazma, resim yapma ve drama gibi etkinliklerle konuşma kaygısı yaşayan bireylerin kendilerini ifade etmelerini sağlamak gerekmektedir. Zamanla bu bireylerin kendilerini konuşarak da ifade etmeye başladıkları görülecektir.

Konuşma kaygısı sadece gündelik hayatı değil, öğrencilerin öğrenimlerini de etkilemektedir. Dört temel dil becerisinden biri olan konuşma, öğretim faaliyetleri ile geliştirilebilen bir beceridir. Konuşma kaygısı, konuşma becerisi ile ilgili olan etkinliklerde öğrencilerin etkilenmesin yol açabilmektedir. Konuşma kaygısı yaşamayan ya da konuşma kaygısının düşük olduğu öğrenciler konuşmaya karşı olumlu tutum içinde olup, konuşma ile ilgili etkinliklerde kendilerine güvendiklerini ve bu etkinliklerden hoşlandıklarını belirtmek mümkündür. (Demir ve Melanlıoğlu, 2014, s.109).

Kaygının ortaya çıktığı birçok durumdan biri de yabancı dile karşı duyulan kaygıdır. Yabancı dil kaygısı, öğrenme ortamlarında öğrencilerden herhangi bir dil becerisinde performans beklendiğinde veya öğrencilerin bir beceri ile ilgili performans göstermesi gerektiğinde yaşanabilecek bir kaygı türüdür. Dinlediğini anlama, konuşma, sesli okuma ve genel iletişim gibi birçok sosyal beceriyle ilişkili olan bireysel dil etkinlikleri sırasında başarılı olarak atfedilen öğrenciler bile kaygı yaşayabilmektedirler. Anadilde hiçbir sorun ve kaygı yaşamayan birçok öğrenci, yabancı dilde anlama ve

anlatma etkinliklerinde sorun yaşayabilmektedir. Bu durumun doğal bir sonucu da öğrencilerde yabancı dile karşı kaygı oluşmasıdır (Varışoğlu ve Varışoğlu, 2014, s. 58).

Kaygının öğrenmeyi ve öğrenme sürecini çok olumsuz etkilediğini söylemek mümkündür. Kaygı beraberinde genellikle gerilim, kendine güvensizlik, rahatsızlık hissi, gereğinden fazla duyarlı olma ve engellemeleri getirir. Yeni bir dil öğrenen kişi hata yapmaktan ve bunun sonucunda sınıf içinde kendisi ile alay edilmesinden çekinebilir. Kaygı yaşayan öğrenci, sinirlilik ve korku duygularıyla, başarısız olma endişesi taşır (Sevinç, 2007, s. 248).

Yabancı dil öğretiminde kaygı ile karşılaşılması muhtemeldir. Yeni bir dil öğrenen bireyin önceki yaşantıları, yeni öğreneceği dile karşı kaygı yaşamasına yol açabilir. Yabancı dil kaygısını, kaygı türlerinden birkaçı ile ilişkilendirmek mümkündür. Yabancı dil kaygısı kendine özgü olmasının yanı sıra yalnızca yabancı dil öğrenimi sırasında ortaya çıkması ve öğrenen bireylerin kişisel inançları, yaşadıkları ve geçmişleri ile doğrudan bağlantılı olan ancak kalıcı olmayan (süreksiz) bir kaygıdır (Tunçel, 2015, s. 110).

Yabancı dil öğretiminde, öğrencilerin kaygı düzeylerinin yüksek olması ya da bazı durumlarda kaygı yaşamaları, öğrenme başarısının olumsuz yönde etkilenmesine yol açmaktadır. Özellikle iletişimle ilgili durumlarda kaygı yaşayan öğrencilerin sözlü olarak yapılan soru- cevap, konuşma ve tartışma gibi etkinliklerden hoşlanmamaları ve bu etkinliklere katılmada gönülsüz olmaları gibi durumlar ortaya çıkabilir. Ayrıca yabancı dil sınıflarında meydana gelen iletişime dönük kaygı, öğrenenin iletişim yetersizliği olduğunu, içe kapalı bir öğrenci olduğunu veya başarısız olduğunu düşündürebilir. Fakat kaygı verici durum ortadan kalktığında bu yetersizliklerin de ortadan kalkabileceği unutulmamalıdır. Sosyal beceri yönünden en iyi öğrencilerin bile zaman zaman iletişim kaygısı yaşamaları mümkündür (Varışoğlu ve Varışoğlu, 2014, s. 55-56).

Yabancı dil kaygısı temel dil becerilerinin hepsinde ortaya çıkabilir. Yabancı dilde konuşma kaygısı ise, yabancı dil öğrenenlerin iletişime geçmeye çalıştıkları zamanlarda karşılaştıkları kaygıdır. “Yabancı dil kaygısının iletişim boyutu, konuşma kaygısının ortaya çıkmasına neden olmaktadır.” ifadesi bu durumu destekler niteliktedir (Boylu ve Çangal, 2015, s.353). İletişimin insanlar için vazgeçilmez ve yeri

doldurulamaz olduğu düşünöldüğünde, konuşma kaygısının da iletişimde güçlükler'e yol açacağını belirtmek doğru olacaktır.

Dil öğrenmeyi gündelik yaşamdaki birçok olayla ilişkilendirmek mümkündür. Gündelik hayatta bir işi yapacağına inancı olmayan, özgüven eksikliği yaşayan bireylerde öğrenmeye dönük inancın da olumsuz olabileceği düşünölmektedir. Bunun sonucunda kaygının ortaya çıkması olasıdır. Yabancı dil öğretiminde bu tür kaygıları ortadan kaldırmak için kolaydan zora doğru bir öğretim gerçekleştirilmelidir. Öğrencilere başarı duygusu tattırılmalı ve başarılar pekiştirilmelidir. Böylece kaygının azalması veya ortadan kalkması mümkün olabilmektedir.

Dil öğretiminde kaygı yaşanması öğrencinin bütün eğitim hayatını olumsuz etkileyebilir. Öğretimi gerçekleştiren öğreticinin dikkate alması gereken hususlardan biri de kaygıdır. Doğru cevabı verememe, yanlış yapma, arkadaşlarına veya öğretmene karşı komik duruma düşmemek için endişelenen öğrenci, ilerleyen zamanlarda büyük olasılıkla başarısız öğrenci olarak adlandırılacaktır. Bundan dolayı öğretim ortamını kaygılardan ve yanlış yapma korkusundan arındırmak gereklidir. Her öğrencinin hata yapabileceği uygun bir üslupla öğrencilere kazandırılmalıdır. Hata yapmanın öğretim sürecinin doğal bir parçası olduğu ve yanlış yapa yapa doğrunun bulunacağı öğrencilere söylenmelidir. Mükemmel öğrenci değil hatalarını düzeltip, kendini geliştiren öğrencilere ihtiyaç olduğu belirtilmelidir. Hataların düzeltilmesi anında ve nazik bir şekilde olmalıdır. Dil öğretiminde özellikle konuşma becerisinin kazandırılması sırasında öğreticinin öğrencilerini motive etmesi ve onları cesaretlendirmesi oldukça önemlidir (Uçak ve Gökçü, 2015, s. 222).

Yabancı dil öğretimi yapılan sınıflarda konuşma kaygısı, farklı nedenlerden kaynaklanmaktadır. Dil öğretiminin gerçekleştiği sınıf ortamında kaygının oluşmasına yol açan üç durumdan söz edilmektedir. Bunları zaman sınırlaması, öğretmen otoritesi ve beklentilerin oluşturduğu baskı şeklinde sıralamak mümkündür. Bu olumsuz tutumlar sıklıkla tekrar edildiğinde kaygı ortaya çıkmaktadır. Bu durumun ortadan kaldırılması, öğretim yöntemlerin gözden geçirilip değiştirilmesi ve öğrenme ortamında öğrencilerin kendilerini rahat hissetmelerine bağlıdır (Üzüm Solak, 2011, s.9).

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde çalışmanın modeli, evreni, örnekleme, veri toplama araçları ve verilerin analizi yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Nicel araştırma yöntemi kullanılan bu çalışmada, betimsel desen çerçevesinde tarama modeli kullanılmıştır. “Tarama, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle tespit etmeyi amaçlayan araştırma modelidir.” (Karasar, 2016, s.109). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin konuşma kaygılarını tespit etmek, hâlen var olan bir durumu tespit etmek ifadesi ile aynı doğrultuda olduğundan çalışmada tarama modeli kullanılmıştır.

Çalışmada tarama modelinin alt türlerinden biri olan genel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmada alt model olarak kullanılan genel tarama modelini şöyle tanımlamak mümkündür: “Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir.” (Karasar, 2016, s.111). Bu çalışmanın amacına uygun olarak seçilen bu alt model ile bir grup öğrenci ile çalışma yapıp Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen tüm öğrenciler hakkında yargıya varılmaya çalışılmıştır.

Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evreni yabancı dil olarak Türkçe öğrenen ve TÖMER’lerde eğitim gören tüm öğrencilerdir. Bu evren içinden örneklem seçme yöntemi olarak oransız eleman örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemi “evrendeki tüm elemanlarının birbirine eşit seçilme şansına sahip oldukları örnekleme türü”olarak tanımlamak mümkündür (Karasar, 2016, s. 151).

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen tüm yabancı bireyler evreninden örneklem olarak Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Erciyes Üniversitesi, Kırklareli Üniversitesi, Trakya Üniversitesi, Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi, Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, İstanbul Bahçeşehir Üniversitesi, Aksaray Üniversitesi, İnönü Üniversitesi ve Kırıkkale

Üniversitesi bünyelerinde bulunan TÖMER öğrencilerine ulaşılmıştır. Örneklem seçkisiz yolla oluşturulmuştur. Evreni daha iyi temsil etmesini sağlamak için örneklem geniş tutulmuştur. Bunun için yukarıda sözü geçen üniversitelerde Türkçe öğretimi gören 680 öğrenciye ölçek uygulanmıştır. Örneklemin özellikle çok uluslu olmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca farklı kur düzeylerinde ve farklı bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin örneklem içerisinde yer almasına özen gösterilmiştir. Örnekleme ait demografik veriler aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4. Katılımcıların Cinsiyetlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Cinsiyet	Frekans	Yüzde
Kadın	285	41,9
Erkek	395	58,1
Toplam	680	100,0

Araştırmaya katılan bireylerin cinsiyetlerine göre dağılımları incelendiğinde 285 kadın, 395 erkek katılımcı yer almaktadır. Toplamda 680 birey araştırmaya katılmıştır. Yüzde olarak incelendiğinde ise katılımcıların % 41,9'u kadın, %58,1'i ise erkektir.

Tablo 5. Katılımcıların Ülkelerinin Bulunduğu Bölgelere İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Milliyet	Frekans	Yüzde
Afrika	95	14,0
Orta Asya	144	21,2
Ortadoğu	243	35,7
Uzakdoğu	107	15,7
Balkanlar	43	6,3
Diğer	48	7,1
Toplam	680	100,0

Araştırmaya katılanların milliyetlerine ilişkin dağılımları incelendiğinde 95'i Afrikalı, 144'ü Orta Asyalı, 243'ü Ortadoğulu, 107'si Uzakdoğulu, 43'ü Balkan ve 48'i ise diğer milliyetlerdendir. Yüzde dağılımları incelendiğinde ise katılımcıların % 14'ü Afrikalı, %21,2'si Orta Asyalı, %35,7'si Ortadoğulu, %15,7'si Uzakdoğulu, %6,3'ü Balkan ve %7,1'i diğer milliyetlerdendir.

Tablo 6. Katılımcıların Öğrenim Gördükleri Kurlara İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Kur Seviyesi	Frekans	Yüzde
A1	29	4,3
A2	286	42,1
B1	277	40,7
B2	54	7,9
C1	34	5,0
Toplam	680	100,0

Katılımcıların öğrenim gördükleri kur düzeylerine ilişkin dağılımları incelendiğinde 29'u A1, 286'sı A2, 277'si B1, 54'ü B2, 34'ü C1 kur düzeyinde öğrenim görmektedir. Yüzde dağılımları incelendiğinde ise katılımcıların % 4,3'ü A1, % 42,1'i A2, % 40,7'si B1, % 7,9'u B2, % 5'i de C1 kurunda öğrenim görmektedir.

Tablo 7. Katılımcıların Öğrenim Gördükleri Bölümlere İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Öğrenim Görülen Bölüm	Frekans	Yüzde
Sosyal Bilimler	290	42,6
Fen Bilimleri	211	31,0
Diğer	179	26,3
Toplam	680	100,0

Araştırmaya katılan bireylerin öğrenim gördükleri bölümlere ilişkin dağılımlar incelendiğinde katılımcıların 290'ı sosyal bilimler, 211'i fen bilimleri bölümlerinde, 179'u sosyal ve fen bilimleri dışındaki bölümlerde öğrenim görmektedir. Yüzde dağılımları incelendiğinde ise katılımcıların % 42,6'sı sosyal bilimlerde, %31'i fen bilimlerinde eğitim görmekte olduğu görülmektedir.

Tablo 8. Katılımcıların Öğrenim Gördükleri Üniversitelere İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Üniversite	Frekans	Yüzde
Ondokuz Mayıs	98	14,4

Erciyes	113	16,6
Tokat Gaziosmanpaşa	20	2,9
Kırklareli	100	14,7
Trakya	33	4,9
Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji	52	7,6
Necmettin Erbakan	99	14,6
Bahçeşehir	22	3,2
Aksaray	42	6,2
İnönü	72	10,6
Kırıkkale	29	4,3
Toplam	680	100,0

Araştırmaya katılan bireylerin öğrenim gördükleri üniversitelere ilişkin dağılımlar incelendiğinde katılımcıların 98'i Ondokuz Mayıs Üniversitesi'nde, 113'ü Erciyes Üniversitesi'nde, 20'si Gaziosmanpaşa Üniversitesi'nde, 100'ü Kırklareli Üniversitesi'nde, 33'ü Trakya Üniversitesi'nde, 52'si Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi'nde, 99'u Necmettin Erbakan Üniversitesi'nde, 22'si Bahçeşehir Üniversitesi'nde, 42'si Aksaray Üniversitesi'nde, 72'si İnönü Üniversitesi'nde, 29'u Kırıkkale Üniversitesi'nde öğrenim görmektedir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada öncelikle yabancı dilde konuşma kaygısı ile ilgili alanyazında yer alan tüm kaynaklar (makale, tez, bildiri ve kitaplar) taranmıştır. Sadece yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili değil, yabancı dil olarak diğer dillerin öğretiminde (özellikle İngilizce) konuşma kaygısı ile ilgili temin edilen her kaynak detaylıca incelenmiştir.

Çalışmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma kaygılarını tespit etmek ve bu kaygının düzeyini belirlemek için Horwitz, Horwitz ve Cope (1986) tarafından geliştirilen sınıf kaygısı ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçeğin konuşma kaygısı ile ilgili bölümlerini uyarlayan Öztürk (2012), ölçekte var olan maddelerden konuşma kaygısı ile ilgili olanları almış ve bu maddelerin geçerlik ve güvenilirliklerini ayrı olarak hesaplamıştır.

Çalışmada kullanılan ölçekte var olan maddeler üç farklı alt boyutta ele alınmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerde konuşma kaygısı kişisel, eğitsel ve çevresel boyutlarda değerlendirilmiştir. Boyutlandırma Öztürk (2012) tarafından yapılmış olup, doğrulayıcı faktör analizi ile tekrar gözden geçirilmiştir. Ayrıca ölçeğin tümü de uluslararası öğrencilerde Türkçe konuşma kaygısı bakımından değerlendirilmiştir.

Ölçeğin boyutlandırılması sonucu oluşan üç alt boyutta toplam 18 madde bulunmaktadır. Bu maddelerden 8 tanesi konuşma kaygısının kişisel boyutuyla ilgilidir. 6 madde konuşma kaygısının eğitsel boyutuyla ilgili olup, 4 madde ise konuşma kaygısının çevresel boyutuyla ilgilidir. Kişisel boyuttaki ölçek maddeleri, öğrencilerin Türkçe konuşma kaygısına yönelik kendi inançlarını ve algılarını içermektedir. Eğitsel boyuttaki ölçek maddeleri, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin derste, sınıf ortamında, öğretmenleriyle ilişkilerinde ve konuşma derslerindeki kurallarda, konuşma kaygısı yaşayıp yaşamadıklarını ortaya çıkarır niteliktedir. Çevresel boyuta ait ölçek maddeleri ise Türkçe konuşma kaygısının sınıf arkadaşları ile konuşurken veya anadili Türkçe olan bireylerle konuşurken kaygı yaşayıp yaşamadıklarını ölçer niteliktedir.

Verilerin Analizi

Ölçeğin alındığı araştırmada öğrencilerin ölçeğe verdiği yanıtlara göre bir puanlama sistemi yapılmıştır. Bu sisteme göre 5'li likert tipi olan ölçekten elde edilen verilere göre her öğrencinin konuşma kaygısı puanı elde edilmiştir. Söz konusu bu puan elde edilirken her maddede öğrencilerin verdikleri yanıtlar temel alınmıştır. Her madde için kesinlikle katılmıyorum seçeneğini işaretleyen öğrencilere 1, katılmıyorum yanıtını veren öğrencilere 2, kararsızım seçeneğini işaretleyen öğrencilere 3, katılıyorum cevabına 4, kesinlikle katılıyorum yanıtını veren öğrencilere ise 5 puan verilmiştir. Ölçekte yer alan seçeneklerin numaraları ile verilen puanlar aynıdır. Bu puanlama sonucunda her öğrencinin 18 ile 90 arasında olan bir puanı olmuştur. Puanlama sonucunda 72 puan ve daha fazla puan alan öğrencilerin konuşma kaygılarının yüksek düzeyde olduğu, 54 ile 72 puan arasında puan alan öğrencilerin orta düzeyde konuşma kaygısına sahip oldukları ve 54'ten daha az puan alan öğrencilerin de düşük düzeyde konuşma kaygısına sahip oldukları saptanmıştır. Bu çalışmada verilerin analizi sürecinde öncelikle tüm öğrencilerin ölçekteki maddelere verdikleri yanıtlara göre tek tek yabancı dil olarak Türkçe konuşma kaygı puanları bulunmuştur. Daha sonra bu

puanlar toplanıp öğrenci sayısına bölünerek ortalama bir konuşma kaygısı puanı elde edilmiştir. Elde edilen bu ortalama puandan bulgular bölümünde bahsedilmiştir (Öztürk, 2012).

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin kaygı puanlarının ortalaması bulunduktan sonra ele alınan değişkenlerden önce cinsiyet değişkenine ait veriler analiz edilmiştir. Bu analiz sırasında dağılımın normal olup olmadığına bakılmıştır. Dağılımın normallliğini bulmak için Kolmogrov-Smirnov testi uygulanmıştır. Bu test sonucunda dağılımın normal olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bundan dolayı cinsiyete ait bulgulara ulaşmak için verileri analiz ederken parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Söz konusu bu testin kullanılma sebebi cinsiyet değişkeninin erkek ve kadın olmak üzere iki farklı inceleme alanının olmasıdır. Diğer değişkenlerden milliyet, kur, öğrenim görülen bölüm ve üniversite analizinde Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Bu değişkenlerde söz konusu testin uygulanma sebebi ise değişkenlere ait incelenecek alanların ikiden fazla olmasıdır. Milliyet değişkeni 6 farklı alan açısından, kur değişkeni 5, öğrenim görülen bölüm değişkeni 3, üniversite değişkeni ise 11 farklı alanda incelenmiştir. Bu nedenle milliyet, kur düzeyi, öğrenim görülen bölüm ve üniversite değişkenlerinin analizinde Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Ölçeğin her boyutuna ait veriler ayrı ayrı analiz edilmiştir. Değişkenler kişisel, eğitsel ve çevresel boyutlarda ve ölçeğin bütününde incelenip analiz edilmiştir. Boyutlarda ve toplam ölçekte değişkenleri oluşturan alanlar arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığı incelenmiştir. Değişkenleri oluşturan alanlar birbiri ile karşılaştırıp aralarında anlamlı farklılıklar bulunup bulunmadığı incelenmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmaya ait bulgulardan söz edilecektir. Ölçülmek istenilen değişkenlere ait elde edilen bulgular tablolarla ve sayısal ifadelerle bu bölümde yer almaktadır.

Tablo 9. Türkçe Öğrenen Uluslararası Öğrencilerin Türkçe Konuşma Kaygısı Düzeylerinin Yüzdeleri ve Frekansları

Kaygı Düzeyleri	Frekans	Yüzde
Düşük Düzey Kaygı (18-54 puan)	483	71
Orta Düzey Kaygı (54-72 puan)	186	27,4
Yüksek Düzey Kaygı (72-90 puan)	11	1,6
Toplam	680	100

Tablo 10. Türkçe Öğrenen Uluslararası Öğrencilerin Türkçe Konuşma Kaygısı Ortalama Puanları

Öğrenci Sayısı	Kaygı Puanı Ortalaması
680	45,54

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen üniversite öğrencileri ile gerçekleştirilen bu çalışmada, ölçeklerden elde edilen verilere göre ortalama bir puan elde edilmiştir. Ölçeğin tamamına verilen yanıtlara göre 680 katılımcının Türkçe konuşma kaygısı puan ortalaması 45,54 olarak bulunmuştur. Bu bulgu, araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe konuşma kaygılarının düşük seviyede olduğunu gösterir niteliktedir.

Tablo 11. Uluslararası Öğrencilerin Türkçe Konuşma Kaygısı Nedenleri

Boyutlar	Kaygı Nedeni	Ortalama
Kişisel	Konuşma sırasının kendisine geleceğini bilmesi	2,77
	Hazırlıksız konuşmak zorunda kalması	2,68

Eğitsel	Öğretmenin söylediği her kelimeyi anlamaması	2,70
	Öğretmenin cevabına hazırlanmadığı sorular sorması	2,70
Çevresel	Diğer öğrencilerin daima kendinden daha iyi Türkçe konuştuğunu düşünmesi	2,79

Uluslararası öğrencilerin Türkçe konuşma kaygı nedenleri incelendiğinde alt boyutlarda farklı nedenlerden dolayı kaygı yaşandığı görülmektedir. Öğrencilerden elde edilen cevaplardan yola çıkılarak her maddeye verilen yanıtlar toplanmış ve kişi sayısına bölünerek her maddeye verilen cevapların ortalama puanları bulunmuştur. Her boyutta ortalaması en yüksek olan maddeleri kaygıyı artıran sebepler olarak söylemek mümkündür. Tablo 11’de en yüksek ortalama puanın çevresel boyuttaki diğer öğrencilerin tepkileri ile ilgili olduğu görülmektedir. Bundan dolayı bu durumun Türkçe konuşma kaygısını artıran sebeplerin başında yer aldığını söylemek mümkündür.

Öğrencilerden elde edilen veriler SPSS 20.0 paket programına yüklenmiş ve aşağıdaki tablolarda verilen bulgular elde edilmiştir. Cinsiyete göre yapılan Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına göre verilerin normal dağılmadığı anlaşılmıştır ($p < .05$). Bu da grupların normal dağılıma sahip olmadığını göstermektedir. Bu nedenle parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U Testi uygulanmıştır.

Tablo 12. Yabancı Dil Konuşma Kaygısı Ölçeği ve Alt boyutlarında Cinsiyete Göre Farkın İncelendiği Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	N	S.O.	S.T.	Z	P
Kişisel	Kadın	285	359,10	102344,00	-2,100	.036*
	Erkek	395	327,08	129196,00		
Eğitsel	Kadın	285	341,25	97255,00	-,084	.933
	Erkek	395	339,96	134285,00		
Çevresel	Kadın	285	341,17	97233,50	-,076	.940
	Erkek	395	340,02	134306,50		
Toplam	Kadın	285	349,79	99690,00	-1,048	.295
Ölçek	Erkek	395	333,80	131850,00		

Yabancı Dil Konuşma Kaygısı Ölçeği'nin alt boyutları ve toplam ölçek verilerine göre cinsiyete göre farklılığın olup olmadığı incelenmiştir. Kişisel alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<.05$). Kadın katılımcıların kişisel boyuttaki yabancı dil konuşma kaygısı erkek katılımcılara göre anlamlı bir şekilde daha yüksek bir seviyededir. Eğitsel, Çevresel alt boyutlarında ve toplam ölçek puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>.05$). İstatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte kadın katılımcıların yabancı dil konuşma kaygısı eğitsel ve çevresel alt boyutlarında ve toplam ölçekte erkek katılımcılara göre daha yüksek bulunmuştur.

Milliyete göre yapılan Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına göre verilerin normal dağılıma sahip olmadıkları görülmektedir ($p<.05$). Bu da grupların normal dağılıma sahip olmadığını göstermektedir. Bu nedenle parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis Testi uygulanmıştır.

Tablo 13. Ölçeğin Kişisel Alt Boyutunda Milliyete Göre Farkın İncelendiği Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Milliyet	N	S.O.	Sd	X ²	p
	Afrika	95	335,66			
	Orta Asya	144	233,77			
	Ortadoğu	243	383,22			
Kişisel	Uzakdoğu	107	388,89	5	64,171	.000
	Balkanlar	43	302,97			
	Diğer	48	379,73			
	Toplam	680				

Ölçeğin kişisel alt boyutunda yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde milliyete göre anlamlı farklılıklar bulunmaktadır ($p<.05$). Orta Asya'daki milliyetlere sahip bireylerin yabancı dil olarak Türkçe konuşma kaygısı, Afrika, Ortadoğu, Uzakdoğu ve diğer bölgelerdeki milliyetlere sahip bireylere göre anlamlı olarak daha düşük bulunmuştur. İstatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte Uzakdoğu milliyetlerine sahip bireylerin diğer bölgelere göre daha yüksek düzeyde yabancı dil konuşma kaygılarının olduğu bulunmuştur.

Tablo 14. Ölçeğin Eğitsel Alt Boyutunda Milliyete Göre Farkın İncelendiği Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Milliyet	N	S.O.	Sd	X ²	P
	Afrika	95	377,71			
	Orta Asya	144	228,56			
	Ortadoğu	243	357,24			
Eğitsel	Uzakdoğu	107	414,68	5	71,099	.000
	Balkanlar	43	305,77			
	Diğer	48	383,66			
	Toplam	680				

Ölçeğin eğitsel alt boyutunda yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde milliyete göre anlamlı farklılıklar bulunmaktadır ($p<.05$). Orta Asya'daki milliyetlere sahip bireylerin yabancı dil konuşma kaygısı, Afrika, Ortadoğu, Uzakdoğu ve diğer bölgelerdeki milliyetlere sahip bireylere göre anlamlı olarak daha düşük bulunmuştur. Uzakdoğu milliyetlerine sahip bireylerin yabancı dil konuşma kaygısı, Balkanlar bölgesindeki milliyetlere sahip bireylere göre anlamlı olarak daha yüksek düzeydedir.

Tablo 15. Ölçeğin Çevresel Alt Boyutunda Milliyete Göre Farkın İncelendiği Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Milliyet	N	S.O.	Sd	X ²	P
	Afrika	95	355,92			
	Orta Asya	144	231,36			
	Ortadoğu	243	359,79			
Çevresel	Uzakdoğu	107	416,19	5	66,802	.000
	Balkanlar	43	322,85			
	Diğer	48	386,83			
	Toplam	680				

Ölçeğin çevresel alt boyutunda yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde milliyete göre anlamlı farklılıklar bulunmaktadır ($p<.05$). Orta Asya'daki milliyetlere sahip bireylerin yabancı dil konuşma kaygısı, Afrika, Ortadoğu, Uzakdoğu ve diğer bölgelerdeki milliyetlere sahip bireylere göre anlamlı olarak daha

düşük bulunmuştur. İstatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte Uzakdoğu milliyetlerine sahip bireylerin diğer bölgelere göre daha yüksek düzeyde yabancı dil konuşma kaygılarının oldukları bulunmuştur.

Tablo 16. Toplam Ölçekte Milliyete Göre Farkın İncelendiği Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Milliyet	N	S.O.	Sd	X ²	p
Toplam Ölçek	Afrika	95	355,05			
	Orta Asya	144	218,48			
	Ortadoğu	243	373,69			
	Uzakdoğu	107	410,64	5	81,609	.000
	Balkanlar	43	299,70			
	Diğer	48	389,97			
	Toplam	680				

Toplam ölçekte yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde milliyete göre anlamlı farklılıklar bulunmaktadır ($p < .05$). Orta Asya'daki milliyetlere sahip bireylerin yabancı dil konuşma kaygısı, Afrika, Ortadoğu, Uzakdoğu ve diğer bölgelerdeki milliyetlere sahip bireylere göre anlamlı olarak daha düşük bulunmuştur. Uzakdoğu milliyetlerine sahip bireylerin yabancı dil konuşma kaygısı, Balkanlar bölgesindeki milliyetlere sahip bireylere göre anlamlı olarak daha yüksek düzeydedir.

Öğrenim kuruna göre yapılan Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarında gruplar arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır ($p < .05$). Bu da grupların normal dağılıma sahip olmadığını göstermektedir. Bu nedenle parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis Testi uygulanmıştır.

Tablo 17. Ölçeğin Kişisel Alt Boyutunda Öğrenim Kuruna Göre Farkın İncelendiği Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Öğrenim Kuru	N	S.O.	Sd	X ²	p
Kişisel	A1	29	377,00			
	A2	286	401,12	4	60,638	.000
	B1	277	306,73			

B2	54	235,50
C1	34	241,34
Toplam	680	

Ölçeğin kişisel alt boyutunda yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde alınan öğrenim kuruna göre anlamlı farklılıklar bulunmaktadır ($p < .05$). A1 kur seviyesindeki bireylerin yabancı dil konuşma kaygısı kişisel alt boyutunda, B2 kur seviyesindeki bireylere göre anlamlı olarak daha yüksek düzeydedir. A2 kur seviyesindeki bireylerin yabancı dil konuşma kaygısı ise B1, B2 ve C1 kur seviyesindeki bireylere göre anlamlı olarak daha yüksek düzeydedir.

Tablo 18. Ölçeğin Eğitsel Alt Boyutunda Öğrenim Kuruna Göre Farkın İncelendiği Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Öğrenim Kuru	N	S.O.	Sd	X ²	P
Eğitsel	A1	29	400,29	4	50,865	.000
	A2	286	394,07			
	B1	277	308,07			
	B2	54	248,60			
	C1	34	249,04			
	Toplam	680				

Ölçeğin eğitsel alt boyutunda yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde alınan öğrenim kuruna göre anlamlı farklılıklar bulunmaktadır ($p < .05$). A1 kur seviyesindeki bireylerin yabancı dil konuşma kaygısı kişisel alt boyutunda, B2 kur ve C1 kur seviyesindeki bireylere göre anlamlı olarak daha yüksek düzeydedir. A2 kur seviyesindeki bireylerin yabancı dil konuşma kaygısı ise B1, B2 ve C1 kur seviyesindeki bireylere göre anlamlı olarak daha yüksek düzeydedir.

Tablo 19. Ölçeğin Çevresel Alt Boyutunda Öğrenim Kuruna Göre Farkın İncelendiği Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Öğrenim Kuru	N	S.O.	Sd	X ²	p
Çevresel	A1	29	374,28			
	A2	286	384,56			
	B1	277	319,73	4	37,838	.000
	B2	54	233,68			
	C1	34	279,96			
	Toplam	680				

Ölçeğin çevresel alt boyutunda yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde alınan öğrenim kuruna göre anlamlı farklılıklar bulunmaktadır ($p < .05$). A1 kur seviyesindeki bireylerin yabancı dil konuşma kaygısı kişisel alt boyutunda, B2 kur seviyesindeki bireylere göre anlamlı olarak daha yüksek düzeydedir. A2 kur seviyesindeki bireylerin yabancı dil konuşma kaygısı, B1, B2 ve C1 kur seviyesindeki bireylere göre anlamlı olarak daha yüksek düzeydedir. B1 kur seviyesindeki bireylerin yabancı dil konuşma kaygısı ise B2 kur seviyesindeki bireylere göre anlamlı olarak daha yüksek düzeydedir.

Tablo 20. Toplam Ölçekte Öğrenim Kuruna Göre Farkın İncelendiği Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Öğrenim Kuru	N	S.O.	Sd	X ²	p
Toplam Ölçek	A1	29	397,16			
	A2	286	401,47			
	B1	277	305,91	4	65,196	.000
	B2	54	229,59			
	C1	34	237,26			
	Toplam	680				

Toplam ölçekte yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde alınan öğrenim kuruna göre anlamlı farklılıklar bulunmaktadır ($p<.05$). A1 kur seviyesindeki bireylerin yabancı dil konuşma kaygısı kişisel alt boyutunda, B2 kur ve C1 kur seviyesindeki bireylere göre anlamlı olarak daha yüksek düzeydedir. A2 kur seviyesindeki bireylerin yabancı dil konuşma kaygısı ise B1, B2 ve C1 kur seviyesindeki bireylere göre anlamlı olarak daha yüksek düzeydedir.

Öğrenim görülen bölüme göre yapılan Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarında gruplar arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır ($p<.05$). Bu da grupların normal dağılıma sahip olmadığını göstermektedir. Bu nedenle parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis Testi uygulanmıştır.

Tablo 21. Toplam Ölçek ve Alt Boyutlarında Öğrenim Görülen Alana Göre Farkın İncelendiği Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Bölüm	N	S.O.	sd	X ²	P
Kişisel	Sosyal Bilimler	290	336,19			
	Fen Bilimleri	211	327,40	2	3,417	.181
	Diğer	179	362,92			
Eğitsel	Sosyal Bilimler	290	332,11			
	Fen Bilimleri	211	349,73	2	1,032	.597
	Diğer	179	343,22			
Çevresel	Sosyal Bilimler	290	322,43			
	Fen Bilimleri	211	360,40	2	4,812	.090
	Diğer	179	346,32			
Toplam Ölçek	Sosyal Bilimler	290	331,92			
	Fen Bilimleri	211	340,70	2	1,419	.492
	Diğer	179	354,16			

Ölçeğin kişisel alt boyutunda yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde öğrenim görülen bölümlere göre verilerin normal dağılmadığı anlaşılmıştır ($p>.05$). İstatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte kişisel alt

boyutunda sosyal bilimler ve fen bilimleri dışındaki bölümlerde öğrenim gören bireylerin, eğitsel ve çevresel alt boyutlarında fen bilimlerinde öğrenim gören bireylerin, toplam ölçekte ise yine diğer bölümlerde öğrenim gören bireylerin yüksek seviyede yabancı dil konuşma kaygısına sahip oldukları görülmektedir.

Öğrenim görülen üniversiteye göre yapılan Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarında gruplar arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır ($p<.05$). Bu da grupların normal dağılıma sahip olmadığını göstermektedir. Bu nedenle parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis Testi uygulanmıştır.

Tablo 22. Ölçeğin Kişisel Alt Boyutunda Öğrenim Görülen Üniversiteye Göre Farkın İncelendiği Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Üniversite	N	S.O.	sd	X ²	p
Ondokuz Mayıs	98	291,69			
Erciyes	113	364,75			
Tokat Gaziosmanpaşa	20	316,90			
Kırklareli	100	382,45			
Trakya	33	358,70			
Alparslan Türkeş Bilim	52	447,28			
Kişisel ve Teknoloji			10	55,756	.000
Necmettin Erbakan	99	282,00			
Bahçeşehir	22	363,59			
Aksaray	42	217,50			
İnönü	72	369,46			
Kırıkkale	29	358,83			
Toplam	680				

Ölçeğin kişisel alt boyutunda yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde öğrenim görülen üniversite değişkenine göre anlamlı farklılıklar bulunmaktadır ($p<.05$). Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesinde öğrenim gören bireylerin yabancı dil konuşma kaygısı, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi ve Aksaray Üniversitesinde öğrenim gören bireylere göre anlamlı olarak daha yüksek düzeydedir. Aksaray Üniversitesinde öğrenim gören bireylerin yabancı dil konuşma kaygısı, Erciyes Üniversitesi, Kırklareli Üniversitesi, Alparslan

Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi ve İnönü Üniversitesinde öğrenim gören bireylere göre anlamlı olarak daha düşük düzeydedir. Kırklareli Üniversitesinde öğrenim gören bireylerin yabancı dil konuşma kaygısı ise Necmettin Erbakan Üniversitesinde öğrenim gören bireylere göre anlamlı olarak daha yüksek bir seviyededir.

Tablo 23. Ölçeğin Eğitsel Alt Boyutunda Öğrenim Görülen Üniversiteye Göre Farkın İncelendiği Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Üniversite	N	S.O.	sd	X ²	p
	Ondokuz Mayıs	98	329,18			
	Erciyes	113	353,99			
	Tokat Gaziosmanpaşa	20	360,43			
	Kırklareli	100	381,97			
	Trakya	33	315,74			
Eğitsel	Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji	52	371,57	10	25,665	.004
	Necmettin Erbakan	99	294,35			
	Bahçeşehir	22	377,39			
	Aksaray	42	248,61			
	İnönü	72	341,73			
	Kırıkkale	29	401,52			
	Toplam	680				

Ölçeğin eğitsel alt boyutunda yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde öğrenim görülen üniversitelere göre anlamlı farklılıklar bulunmaktadır ($p < .05$). Aksaray Üniversitesinde öğrenim gören bireylerin yabancı dil olarak Türkçe konuşma kaygısı, Erciyes Üniversitesi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Kırklareli Üniversitesi, Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi, Bahçeşehir Üniversitesi ve Kırıkkale Üniversitesinde öğrenim gören bireylere göre anlamlı olarak daha düşük düzeydedir.

Tablo 24. Ölçeğin Çevresel Alt Boyutunda Öğrenim Görülen Üniversiteye Göre Farkın İncelendiği Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Üniversite	N	S.O.	sd	X ²	p
Çevresel	Ondokuz Mayıs	98	305,40	10	24,170	.007
	Erciyes	113	357,16			
	Tokat Gaziosmanpaşa	20	323,50			
	Kırklareli	100	395,58			
	Trakya	33	349,21			
	Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji	52	382,31			
	Necmettin Erbakan	99	298,38			
	Bahçeşehir	22	386,39			
	Aksaray	42	281,35			
	İnönü	72	335,71			
Kırıkkale	29	337,67				
Toplam	680					

Ölçeğin çevresel alt boyutunda yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde öğrenim görülen üniversitelere göre anlamlı farklılıklar bulunmaktadır ($p < .05$). Erciyes Üniversitesi'nde öğrenim gören bireylerin yabancı dil konuşma kaygısı, Necmettin Erbakan Üniversitesi ve Aksaray Üniversitesinde öğrenim gören bireylere göre anlamlı olarak daha yüksek düzeydedir. Kırklareli Üniversitesi ve Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesinde öğrenim gören bireylerin yabancı dil konuşma kaygısı, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi ve Aksaray Üniversitesinde öğrenim gören bireylere göre anlamlı olarak yüksek seviyededir.

Tablo 25. Toplam Ölçekte Öğrenim Görülen Üniversiteye Göre Farkın İncelendiği Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Üniversite	N	S.O.	sd	X ²	p
Toplam Ölçek	Ondokuz Mayıs	98	301,00	10	43,569	.000
	Erciyes	113	364,18			
	Tokat Gaziosmanpaşa	20	321,98			

Kırklareli	100	390,77
Trakya	33	337,18
Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji	52	414,38
Necmettin Erbakan	99	283,46
Bahçeşehir	22	377,14
Aksaray	42	230,19
İnönü	72	358,13
Kırıkkale	29	375,33
Toplam	680	

Ölçeğin genelinde yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde öğrenim görülen üniversite değişkenine göre anlamlı farklılıklar bulunmaktadır ($p < .05$). Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesinde öğrenim gören bireylerin yabancı dil konuşma kaygısı, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi ve Aksaray Üniversitesinde öğrenim gören bireylere göre anlamlı olarak daha yüksek düzeydedir. Kırklareli Üniversitesinde öğrenim gören bireylerin yabancı dil konuşma kaygısı, Necmettin Erbakan Üniversitesi ve Aksaray Üniversitesinde öğrenim gören bireylere anlamlı olarak daha yüksek düzeydedir. Aksaray Üniversitesinde öğrenim gören bireylerin yabancı dil olarak Türkçe konuşma kaygısı, Erciyes Üniversitesi ve İnönü Üniversitesinde öğrenim gören bireylere göre anlamlı olarak daha düşük düzeydedir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Bu bölümde çalışmanın bulguları ile konu ile ilgili alanyazında var olan diğer çalışmaların bulguları ve sonuçları karşılaştırılarak tartışılmıştır.

Alanyazın incelendiğinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerde konuşma kaygısı ile ilgili yapılan çalışmaların sayısı olarak az ve kapsam olarak dar olduğu görülmektedir. Araştırmacıların yaptıkları çalışmalar genelde tek bir ülke vatandaşları ile ya da tek bir üniversite öğrencileri ile sınırlı kalmıştır. Alanyazındaki çalışmaların örneklemelerinin dar olması yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin konuşma kaygılarını ortaya çıkarmadaki yetersizliğini gösterir niteliktedir. Bu çalışmanın örneklemini farklı milletlerden, farklı üniversitelerden, farklı bölümlerden ve farklı dil öğrenme seviyelerinde olan öğrencilerden oluşturmaktadır. Bu durumun evreni daha iyi temsil ettiği düşünülmektedir.

Bu çalışmada uluslararası öğrencilerin Türkçe konuşma kaygıları çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Bu değişkenler cinsiyet, Türkiye'ye gelmeden önce yaşadıkları ülkelerin coğrafi konumu, kur düzeyi, eğitim gördükleri alanlar ve öğrenim gördükleri üniversitedir. Sayılan bu değişkenler eğitsel, çevresel ve kişisel kaygı olmak üzere üç alt boyutta ele alınmıştır. Ayrıca her değişkene ait veriler ölçeği bütününde de incelenmiştir.

Elde edilen bulgular ışığında yabancı dil olarak Türkçe konuşma kaygısı, cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklıdır. Uygulanan ölçeğin kişisel boyutunda kadınların erkeklere göre anlamlı düzeyde daha yüksek Türkçe konuşma kaygısı taşıdıkları görülmektedir. Cinsiyet değişkenine göre diğer boyutlarda ve toplam ölçekte anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Fakat eğitsel ve kişisel boyut ile ölçeğin bütününde, anlamlı olmasa da kadınların erkeklere oranla daha yüksek Türkçe konuşma kaygısı taşıdıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Uluslararası öğrencilerin Türkçe konuşma kaygıları, öğrencilerin anavatanlarının coğrafi konumlarına göre incelendiğinde anlamlı farklılıklar olduğu çarpıcıdır. Ölçeğin bütünü ele alındığında, alt boyutlarda olduğu gibi Orta Asya'dan gelen öğrencilerin Türkçe konuşma kaygılarının daha düşük olduğu bulgusu elde edilmiştir.

Bunun yanı sıra ölçeğin bütününe göre Uzakdoğu ülkelerinden gelen öğrencilerin Balkanlar'dan gelen öğrencilere oranla daha yüksek Türkçe konuşma kaygısı taşıdığı göze çarpmaktadır.

Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin öğrenim gördükleri kur düzeylerine göre Türkçe konuşma kaygıları incelendiğinde anlamlı farklılıklar ortaya çıktığı görülmektedir. Kur düzeyi ile toplam ölçek arasındaki ilişki incelendiğinde ise A1 kurundaki öğrencilerin B2 ve C1; A2 kurundaki öğrencilerin ise B1, B2 ve C1 kurundaki öğrencilere göre daha yüksek Türkçe konuşma kaygısı taşıdıkları saptanmıştır. Öğrenim görülen alan ile Türkçe konuşma kaygısı arasındaki ilişki incelendiğinde anlamlı bir farklılığın ortaya çıkmadığı görülmektedir. Alt boyutlarda ve bütün ölçekte öğrenim görülen alana göre öğrencilerin Türkçe konuşma kaygıları farklılaşmamıştır.

Öğrenim görülen üniversite ile yabancı dil olarak Türkçe konuşma kaygıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Öğrenim görülen üniversite değişkeni ölçeğin bütününde ele alındığında anlamlı farklılıklar göze çarpmaktadır. Buna göre Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesinde öğrenim gören bireylerin yabancı dil konuşma kaygısı, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi ve Aksaray Üniversitesinde öğrenim gören bireylere göre anlamlı olarak daha yüksek düzeydedir. Kırklareli Üniversitesinde öğrenim gören bireylerin yabancı dil konuşma kaygısı, Necmettin Erbakan Üniversitesi ve Aksaray Üniversitesinde öğrenim gören bireylere anlamlı olarak daha yüksek düzeydedir. Aksaray Üniversitesinde öğrenim gören bireylerin yabancı dil konuşma kaygılarının ise Erciyes Üniversitesi ve İnönü Üniversitesinde öğrenim gören bireylere göre anlamlı olarak daha düşük düzeyde olduğu sonucu elde edilmiştir.

Boylu ve Çangal'ın (2015) "Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Bosna-Hersekli öğrencilerin konuşma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi" adlı çalışmasında Saraybosna'da Türkçe öğrenen 63 Bosna-Hersekli öğrenciye "konuşma kaygısı ölçeği" uygulanmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre öğrencilerin belli bir oranda kaygı duydukları, fakat bu kaygının yüksek olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çalışmaya göre erkek öğrencilerin konuşma kaygılarının kadın öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmada ise kadın öğrencilerin konuşma kaygılarının daha yüksek olduğu ortaya konulmuştur. Cinsiyet değişkeni göz önüne

alındığında bahsi geçen çalışma ile bu çalışmanın birbiri ile örtüşmediği görülmektedir. Araştırmacılar çalışmada Bosna-Hersekli öğrencilerde Türkçe konuşma kaygısının yaş, meslek, kur düzeyi, Türkiye’de bulunma ve Türkçeyi sınıf dışında kullanma değişkenleri ile anlamlı farklılık taşımadığı sonucuna ulaşmışlardır. Farklı kur düzeylerinde Türkçe eğitimi gören öğrencilerin konuşma kaygıları bu çalışmada anlamlı farklılık göstermektedir. Çalışmamızın verilerinden elde edilen bulgulara göre A1-B2, A1-C1, A2-B1, A2-B2 ve A2-C1 kurları arasında konuşma kaygısı açısından farklılıklar vardır. Boylu ve Çangal’ın çalışması ile bu çalışma öğrenim görülen kur düzeylerine göre konuşma kaygısı yönünden farklılık göstermektedir.

Melanlıoğlu ve Demir’in (2013) “Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler için konuşma kaygısı ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması” alanyazında yer alan diğer bir çalışmadır. Araştırmacılar çalışmada Woodrow (2006) tarafından geliştirilen “İkinci dil konuşma kaygısı ölçeği”nin Türkçe uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yapmışlardır. Ölçeği Gazi Üniversitesi TÖMER’de eğitim gören 75 uluslararası öğrenciye uygulamışlardır. Çalışmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma kaygılarının ülke, cinsiyet ve yaş değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmada ise ülke ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Bundan dolayı çalışmalar birbiri ile örtüşmemektedir.

Kardaş (2015) “İkinci dili Türkçe olan çok dilli Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe konuşma kaygıları ve bu kaygıların bazı değişkenlerle ilişkisi” adlı çalışmasını Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi’nde en az iki dil bilen 81 Türkçe Öğretmenliği öğrencisi ile gerçekleştirmiştir. Araştırmacı çalışmada “Konuşma kaygısı ölçeği”ni kullanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre söz konusu öğrencilerin Türkçe konuşma kaygılarının düşük olduğu tespit edilmiştir. Araştırmacı ayrıca cinsiyet, eğitim gördüğü sınıf düzeyi ve iki ya da üç dilli olma değişkenleri ile Türkçe konuşma kaygısı arasında anlamlı farklılık tespit edememiştir. Yalnızca bir yılda okunan kitap sayısı ile Türkçe konuşma kaygısı arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkeni üzerinden elde edilen sonuçlar yönünden söz konusu çalışma ile bu çalışma arasında farklılık bulunmaktadır.

Sallabaş (2012) “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi” adlı çalışmasında Ankara Üniversitesi TÖMER’de C kuru

seviyesinde öğrenim gören 68 öğrenciye konuşma kaygısı ölçeğini uygulamıştır. Çalışmada Türkçenin zor bir dil olmadığını düşünen öğrencilerin, zor olduğunu düşünen öğrencilere göre anlamlı düzeyde kaygı seviyesinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan cinsiyet, daha önce Türkçe eğitimi alma, Türkçe kitap okuma, Türk televizyonlarını izleme, ülkelerinin bulunduğu kıta, Türkçeyi öğrenme amacı ve Türkiye’de yaşanan süre değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Bu çalışmada ise cinsiyete ve öğrencilerin geldikleri ülke değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Söz konusu değişkenler açısından iki çalışma birbiri ile örtüşmemektedir.

Şen ve Boylu (2015) “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen İranlı öğrencilerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi” adlı çalışmada Tahran Yunus Emre Türk Kültür Merkezi’nde B ve C kurlarında Türkçe öğrenimi gören 107 öğrenciye “ikinci dil konuşma kaygısı ölçeği”ni uygulamıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen İranlı öğrencilerin Türkçe konuşma kaygıları ile cinsiyet, yaş, eğitim durumu, kur düzeyi, Türkçe televizyon kanallarını izleme sıklığı ve günlük Türkçe müzik dinleme sıklığı arasında anlamlı bir farklılığa ulaşılammıştır. Buna karşın yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçe konuşma kaygı düzeyleri ile anadili Türkçe olan biriyle konuşma sıklığı değişkeni arasında anlamlı farklılık elde edilmiştir. Bu çalışma da ise cinsiyet ve kur düzeyi değişkenleri bakımından farklılık elde edilmesi, iki çalışmanın örtüşmediğini göstermektedir.

Sevim (2014) “Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe konuşma kaygılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi” adlı çalışmada Atatürk Üniversitesinde Türkçe öğrenimi gören 74 uluslararası yüksek lisans ve doktora öğrencisine “yabancı dil kaygı ölçeğini” uygulamıştır. Çalışmanın sonucuna göre yabancı öğrencilerin Türkçe konuşma kaygılarının düşük olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin kaygı düzeylerinin cinsiyet, öğrenim görülen alan, öğrenim durumu, başka dil bilip bilmeme ve mezun olunan okul türü bakımlarından da anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada ise Türkçe konuşma kaygısının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu açıdan iki çalışma örtüşmemektedir. Fakat Türkçe konuşma kaygısının öğrenim görülen alan açısından anlamlı farklılık göstermemesi her iki çalışmada da ortaktır. Bu bakımdan iki çalışmanın aynı doğrultuda olduğunu belirtmek mümkündür.

Rashid (2017) “Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Afgan öğrencilerin konuşma kaygılarının incelenmesi adlı tezinde “konuşma kaygısı ölçeğini” Afganistan Şibirgan şehri Jawzjan Devlet Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi Türkoloji bölümünde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 97 kişiye uygulamıştır. Afgan öğrencilerin Türkçe konuşma kaygılarının cinsiyet ve sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermezken, anadilleri ve Türkçeyi öğrenme amaçlarına göre anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada Türkçe konuşma kaygısının cinsiyet düzeyinde anlamlı farklılık ortaya çıkmış olması iki çalışmanın bulgularının örtüşmediğini göstermektedir.

Tunçel (2015) “Yabancı dil olarak Türkçe konuşma kaygısının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi” adlı çalışmasında Yunanistan’da Aristo Üniversitesi çatısı altında açılan yabancı dil Türkçe kursuna katılan 108 Yunan öğrenciye “yabancı dil sınıf kaygısı ölçeği”ni uygulamıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre kadın katılımcıların Türkçe konuşma kaygılarının erkeklere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca yabancı dil bilme oranı arttıkça Türkçe konuşma kaygı seviyesinin de azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet değişkeni açısından iki çalışmanın örtüştüğünü söylemek mümkündür.

Özdemir (2013) “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının kaynakları” adlı çalışmasında kendi geliştirdiği ölçeği Gazi Üniversitesi TÖMER’de B kur düzeyinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 70 öğrenciye uygulamıştır. Çalışmada doktora öğrencilerinin, lisans ve yüksek lisans öğrencilerine göre daha fazla kaygı taşıdığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca yabancı dil olarak Türkçe konuşma kaygısının cinsiyet, anadil ve bilinen diğer diller değişkenleri ile anlamlı farklılık oluşturmadığı sonucu elde edilmiştir. Cinsiyet değişkeni ele alındığında söz konusu çalışma ile bu çalışmanın aynı doğrultuda olmadığını söylemek mümkündür.

Solak ve Yılmaz (2017) “Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin konuşma kaygısı nedenleri ve düzeyleri” adlı çalışmasında “yabancı dil konuşma kaygısı ölçeği”ni Gaziosmanpaşa Üniversitesi TÖMER’de yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi gören 25 kişiye uygulamıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre söz konusu öğrencilerin sözlü grup tartışmalarında konuşma kaygısı yaşadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca yine bu öğrencilerin Türkçe konuşurken yanlış yapacaklarını düşünmeleri ve bu nedenle kendilerine gülüneceğini düşünmeleri Türkçe konuşma kaygısına yol açtığı sonucuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde çalışma süreci boyunca yapılan araştırmalar ve elde edilen bulgulardan hareketle aşağıdaki sonuçlara yer verilmiştir. Ortaya çıkan sonuçlar göz önüne alınarak yabancılara Türkçe öğretiminde konuşma kaygısını azaltmaya yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Sonuç

Konuşma becerisi insanoğlu için çok önemlidir. Duygu, düşünce, istek ve arzular en kolay yoldan konuşma ile ifade edilmektedir. İnsanlık tarihi kadar eskiye dayanan bu beceri, birey ve toplum olarak hayatın her alanını etkilemektedir. Konuşma becerisi doğal yollarla ortaya çıkan fakat eğitim ile geliştirilebilen bir beceridir. Her eğitim gibi ailede başlayan konuşma eğitimi de çevrenin etkisiyle daha da kapsamlı hale gelmektedir. Özellikle okullarda konuşma eğitiminin daha da önemsenmesi gereklidir. Konuşma becerisi aynı zamanda eğitim ve öğretim etkinliklerinin de temelindedir. Öğretmen-öğrenci arasındaki etkileşim, açıklama, değerlendirme, bilgi alışverişi gibi süreçlerde en çok konuşma becerisinden faydalanılmaktadır. Eğitim kurumlarında gerçekleştirilen konuşma derslerinin amacı, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini dilin kurallarına uygun, etkili ve doğru bir şekilde ifade etmelerini sağlamaktır. Bu ifadeden hareketle konuşma eğitiminin amacının, öğrencilerde anlatma yeteneğinin kazandırılması, kendini ifade becerisinin geliştirilmesi olduğunu söylemek mümkündür (Kurudayıoğlu, 2003).

Konuşma becerisi her ne kadar doğal ve ani bir şekilde gerçekleşiyormuş gibi görünse de, aslında yoğun bir zihinsel sürecin sonucunda ortaya çıkmaktadır. Bu sebeple konuşma becerisinin de çaba gerektirdiğini söylemek mümkündür. Anlatmak istenilen kavramı, olayı veya işi düşünerek zihinde kurgulamak ve bunu düzgün bir şekilde cümlelerle ifade etmek konuşma becerisini oluşturur. Bu beceri ne kadar çok tekrar edilirse o kadar kalıcı olur. Bütün beceriler gibi konuşma becerisini de alışkanlık haline getirmek başarılı konuşmaya yol açacaktır.

Konuşma becerisinin kazandırılması sürecinde gerçekleştirilen etkinliklerde, kural ezberletilmesi gibi tutucu tutumlarda bulunmamak gereklidir. Teorik konularla

kurallar konuşma etkinliklerinde ara ara ve doğruyu buldurucu şekilde yer almalıdır. Konuşma becerisinin öğretiminde bol bol uygulama yani pratik yapmak önemlidir. Ayrıca iyi konuşan kişileri öğrencilere dinleterek üzerinde konuşmak, değerlendirme yapmak ve onları rol model olarak göstermek etkili olacaktır.

Her öğretim süreci sadece bilgi vermeyi değil aynı zamanda bilgiyi kullanmayı da öğretmeyi amaçlamalıdır. Dil öğretimi ve dil öğretiminin bir parçası olan konuşma becerisinin öğretimi de sosyal bir varlık olan insanın toplumsal ihtiyaçlarına yönelik olmalıdır. Bu nedenle yabancı dil öğretiminde konuşma eğitimi günlük hayata dokunmalıdır. Etkinliklerde kullanılan örnek olayların her insanın yaşayabileceği diyaloglar olmasına özen gösterilmelidir.

Yabancı dil öğretiminde yapılması gereken öncelikli faaliyetlerden biri, öğrencilerin bildikleri dil ile bilmedikleri dil arasında bağlantı kurmaktır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de öğrencilerin ana dilleri ile Türkçe arasında ilişki kurulmalıdır (Göçer, 2015). Dil ailesi olarak aynı grupta yer alan dilleri kullanan öğrencilere kendi dilleri ile Türkçe arasındaki benzerlikleri göstermek, farklı dillerle ise sesletim ve kelime benzerliklerinden faydalanmak, öğrencilerin Türkçeye karşı olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olacaktır.

Bütün yabancı dillerin öğretiminde olduğu gibi yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de ana hedeflerden biri ve en önemlisi Türkçe öğrenenlerin Türkçeyi etkili bir şekilde konuşabilmeleridir. Bunu gerçekleştirmek için de günlük hayatta kullanılan kişilerarası iletişimi kullanmak gereklidir. Konuşma eylemi de bir iletişim ve aktarım biçimi olduğu için, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin de iletişim için yapılması gereklidir.

Yabancı dil öğretiminde temel dil becerilerinin öğretiminde en çok kullanılan beceri konuşma becerisidir. Hem öğretici hem de öğrenci tarafından hedef davranışların kazandırılma sürecinde çoğunlukla konuşma becerisinden faydalanılır. Öğretim sürecinin büyük çoğunluğu konuşma ile gerçekleşmektedir. Ayrıca iletişimin temeli de konuşmaya bağlı olduğundan yabancı dil öğretiminde konuşma becerisini öncelemek gerekmektedir. Tüm (2014, s. 255) bu hususu “Yabancı dil öğrenmede, hedef dört dil becerisinin tamamında iletişimsel yeterliliğe ulaşmak olsa da erek dilde iletişim kurabilmek ve özgüven sağlayabilmek için öncelikli olarak konuşma becerisi ele

alınmalıdır.” görüşüyle ifade etmiştir. Bu ifadeden yola konuşma becerisinin diğer becerilere oranla daha önemli olduğunu söylemek mümkündür.

Çalışmanın problem durumunda yer alan dört sorunun cevaplarını söyle açıklamak mümkündür:

1. Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin konuşma kaygılarının düşük seviyede olduğu belirlenmiştir. Ölçekten elde edilen ortalama puanın 45,54 olması, uluslararası öğrencilerin Türkçe konuşma kaygılarının düşük olduğunu işaret etmektedir. Uluslararası öğrencilerin Türkçe konuşma kaygılarının düşük olması sonucundan yola çıkılarak, öğrencilerin konuşma becerisine karşı tutumlarının olumlu olduğu söylenebilir.

2. Uluslararası öğrencilerin Türkçe konuşma kaygılarının sebepleri bulunurken ölçekteki maddelerden en yüksek ortalama puana sahip olanlar seçilmiş ve bu maddeler kaygı sebepleri olarak belirtilmiştir. Kişisel boyutta öğrencilerin konuşma sırasının kendilerine geleceklerini bilmesi ve hazırlıksız konuşmak zorunda kalmaları kaygıyı tetikleyen sebepler olarak bulunmuştur. Eğitsel boyutta, öğretmenin söylediklerinin öğrenci tarafından anlaşılabilmesi ve öğrencinin derste önceden hazırlanmadığı konularda konuşmak zorunda kalması durumlarının kaygıyı artırdığını söylemek mümkündür. Çevresel boyutta ise diğer öğrencilerin kendinden daha iyi Türkçe konuştuklarını düşünmesi, öğrencilerde Türkçe konuşma kaygısını artıran sebeplerdendir. Bu sebepler yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma kaygısını artıran etkenlerin neler olduğu hakkında eğitimcilere bilgi vermektedir.

3. Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin konuşma kaygılarını nasıl algıladıkları sorusuna cevap bulmak için ölçekteki boyutlardan faydalanılmıştır. Öğrencilerin Türkçe konuşma kaygısını kişisel mi, eğitsel mi yoksa çevresel olarak mı algıladıkları bulunmaya çalışılmıştır. Öğrencilere ait değişkenler ile ölçekte yer alan boyutlar ilişkilendirilmiştir. Buna göre cinsiyet değişkeni ölçeğin kişisel boyutunda incelendiğinde kadın katılımcıların kaygılarının erkeklere oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç kadın katılımcıların Türkçe konuşma kaygısının kişisel olarak algıladıkları göstermektedir. Bunun yanı sıra Orta Asya ülkelerinden gelen öğrencilerin boyutlarda ve toplam ölçekte Türkçe konuşma kaygılarının düşük olması, bu öğrencilerin kişisel, eğitsel ve çevresel olarak konuşma kaygısı algılarının da düşük olduğunu göstermektedir.

4. Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin konuşma kaygılarının çeşitli değişkenlerle ilişkisi incelendiğinde elde edilen sonuçları şu şekilde açıklamak mümkündür. Çalışmada Türkçe konuşma kaygısı ile cinsiyet, öğrencilerin yaşamlarının çoğunu geçirdikleri bölge, öğrenim gördükleri kurlar, öğrenim gördükleri bölümler ve öğrenim gördükleri üniversite değişkenleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığı araştırılmıştır.

Türkçe konuşma kaygısı ile cinsiyet değişkeni arasındaki farklılığa bakıldığında ölçeğin tamamında, eğitsel ve çevresel alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı göze çarpmaktadır. Fakat ölçeğin kişisel alt boyutunda konuşma kaygısı ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu farklılık kişisel boyutta kadın katılımcıların, erkeklere oranla daha yüksek Türkçe konuşma kaygısına sahip oldukları yönündedir. Bu bulgular ışığında cinsiyet değişkeninin sadece kişisel boyutta Türkçe konuşma kaygısı ile anlamlı farklılık taşıdığını söylemek mümkündür. Bu sonuç ışığında kadınların yabancı dil olarak Türkçe konuşma kaygısını kişisel olarak algıladıklarına ulaşılabilir. Diğer iki boyutta Türkçe konuşma kaygısının anlamlı farklılık taşıması, eğitsel ve çevresel faktörler yönünden her iki cinsiyetin mensuplarının da aynı düzeyde etkilendiğini göstermektedir.

Uluslararası öğrencilerde Türkçe konuşma kaygısının milliyet değişkeni ile arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin alt boyutlarından kişisel alanla Türkçe konuşma kaygısı arasındaki anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Orta Asyalı öğrencilerin diğer milletlerden olan öğrencilere oranla kaygıları anlamlı şekilde daha düşük bulunmuştur. Kişisel alt boyutta anlamlı olmamakla birlikte, Uzakdoğulu öğrencilerin Türkçe konuşma kaygıları diğer bölgelerde yaşayan öğrencilere göre daha yüksektir.

Öğrencilerin ülkelerinin bulunduğu bölgelere dönük karşılaştırmada eğitsel boyutta Orta Asyalı öğrencilerin Türkçe konuşma kaygılarının anlamlı oranda daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu boyutta Uzakdoğu'da yaşayan öğrencilerin Balkan milletlerinden gelen öğrencilerden anlamlı oranda daha yüksek kaygı düzeyine sahip oldukları saptanmıştır. Bunun yanı sıra eğitsel boyutta da en yüksek Türkçe konuşma kaygısına sahip olan bireylerin Uzakdoğu ülkelerinden gelmiş olanlar oldukları görülmektedir.

Milliyete ilişkin son boyut olan çevresel boyutta ise Türkçe konuşma kaygısında yine anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Bu boyutta da Orta Asyalı öğrencilerin Türkçe konuşma kaygıları diğer öğrencilere göre anlamlı oranda daha düşüktür. İstatiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte Uzakdoğulu öğrencilerin Türkçe konuşma kaygılarının diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin geldikleri ülkelerin bulunduğu bölgeye göre Türkçe konuşma kaygısının ölçeğin tamamında ele alındığında, Orta Asyalı öğrencilerin Türkçe konuşma kaygılarının diğer bütün öğrencilere göre anlamlı oranda daha düşük olduğu görülmektedir. Aynı zamanda Uzakdoğu ülkelerine mensup öğrencilerin Türkçe konuşma kaygılarının, Balkan ülkelerine mensup öğrencilere göre anlamlı oranda daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca Uzakdoğu ülkelerinden gelen öğrencilerin bütün ölçekte Türkçe konuşma kaygılarının diğer ülkelerden gelen öğrencilere oranla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma kaygılarının milliyet değişkenine göre incelendiğinde Orta Asya ülkelerinden gelen öğrencilerin daha düşük kaygı düzeyine sahip olduğu göze çarpmaktadır. Bu durumun temelde kültürel yakınlık, aynı dil ailesine sahip olma ve aynı ırkın bireyleri olması gibi sebeplerden kaynaklandığını söylemek mümkündür. Uzakdoğulu öğrencilerin Türkçe konuşma kaygılarının daha yüksek çıkmasının sebepleri ise alfabe farklılığı ve mesafe olarak Türkiye ile uzak olması olarak değerlendirmek mümkündür.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metni'ne uygun olarak kurlar halinde gerçekleştirilmektedir. 5 farklı kurdan meydana gelen bütün öğretim süreci, her kuru sonunda sınav ve sertifika ile belgelenmektedir. Bu araştırmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerde konuşma kaygısı incelenirken kur düzeyi değişkenlerinden biri olarak kullanılmıştır. Kur değişkenine kişisel boyutta bakıldığında A1 kur düzeyinde olan öğrencilerin B2 kur düzeyindeki öğrencilere göre anlamlı oranda daha yüksek kaygıya sahip olduklarını söylemek mümkündür. Aynı zamanda A2 kur düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin ise B1, B2 ve C1 düzeyindeki öğrencilere oranla anlamlı oranda daha yüksek Türkçe konuşma kaygısına sahip oldukları görülmektedir. Kişisel boyutta en düşük Türkçe konuşma kaygısı yaşayan öğrencilerin B2 kurunda, en yüksek konuşma kaygı yaşayanların ise A2 kur düzeyinde eğitim gördükleri belirlenmiştir.

Uluslararası öğrencilerde Türkçe konuşma kaygısının kur düzeyi değişkenine göre incelendiği bu çalışmada eğitsel boyutta anlamlı farklılıklar göze çarpmaktadır. A1 kur düzeyinde öğrenim gören öğrenciler ile B2 ve C1 kur düzeylerinde öğrenim gören öğrenciler arasında eğitsel boyutta anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Bunun yanı sıra A2 kur düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin, B1, B2 ve C1 kur düzeylerinde öğrenim gören öğrencilerden Türkçe konuşma kaygısının eğitsel boyutunda anlamlı olarak daha yüksek kaygıya sahip oldukları söylenebilir. Söz konusu bu boyutta en düşük konuşma kaygısını B2, en yüksek Türkçe konuşma kaygısını ise A1 kurunda öğrenim gören öğrencilerin yaşadıkları göze çarpmaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerde konuşma kaygılarının çevresel boyutuna kur düzeyi değişkenine göre bakıldığında anlamlı farklılıklar görülmektedir. A1 kur düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin B2 kur düzeyindeki öğrencilere göre anlamlı oranda daha yüksek kaygı taşıdıkları göze çarpmaktadır. Ayrıca A2 kur seviyesindeki öğrencilerin B1, B2 ve C1 kur seviyelerindeki öğrencilerden anlamlı oranda daha yüksek Türkçe konuşma kaygısına sahip olduklarını söylemek mümkündür. Bunun yanı sıra B1 kur seviyesindeki öğrencilerin B2 kur düzeyindeki öğrencilere göre anlamlı oranda daha yüksek Türkçe konuşma kaygısına sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Türkçe konuşma kaygısının çevresel boyutta en düşük olduğu kur düzeyi B2, en yüksek olduğu kur düzeyi ise A2'dir.

Kur düzeyi değişkeni, ölçeğin genelinde değerlendirildiğinde anlamlı farklılıkların ortaya çıktığı göze çarpmaktadır. A1 kur düzeyinde olan öğrencilerin, B2 ve C1 kur düzeylerinde olan öğrencilerden anlamlı oranda daha yüksek Türkçe konuşma kaygısına sahip olduklarını söylemek mümkündür. Bunun yanı sıra A2 kur düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin, B1, B2 ve C1 kur düzeylerinde öğrenim gören öğrencilere göre anlamlı oranda daha yüksek Türkçe konuşma kaygısına sahip oldukları görülmektedir. Toplam ölçekte en düşük Türkçe konuşma yaşayan öğrencilerin B2, en yüksek konuşma kaygısı yaşayan bireylerin ise A2 kur düzeyinde öğrenim gördükleri belirlenmiştir.

Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerde konuşma kaygısının kur değişkenine göre anlamlı farklılıklar ortaya çıkmasına yol açtığı görülmektedir. Genel olarak kur düzeyi arttıkça Türkçe konuşma kaygısının azaldığı görülmektedir. Bu durumu dilde ustalaştıkça ve dile ait bilgiler arttıkça kaygılanma durumunun öğrencilerde daha az

ortaya çıktığı şeklinde yorumlamak mümkündür. Ayrıca ilk kurlarda öğrencilerin yeni bir ülkeye ve kültüre alışmakta zorluklar yaşamaları muhtemeldir. Bu durum kur düzeyinin artması ve ülkede daha fazla zaman geçirerek ülkeye alışması ile azalmaktadır. Bütün bunların sonucunda ise kur düzeyi arttıkça kaygı seviyesi azalmaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler, aynı zamanda Türkiye’de üniversitelerde tercih ettikleri bir bölümde de öğrenim görmektedirler. Bu çalışmada öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümler Sosyal Bilimler, Fen Bilimleri ve diğer olarak sınıflandırılmıştır. Sosyal Bilimler altında bazı öğretmenlikler(Türkçe, Sınıf, Okul Öncesi gibi), Tarih, Coğrafya ve diller ile ilgili bölümler yer almaktadır. Fen Bilimleri, bazı öğretmenlikler (Matematik, Fen Bilgisi gibi), mühendislik, mimarlık, Fizik, Kimya ve Biyoloji bölümlerini içermektedir. Diğer adlı sınıflandırmada ise henüz bölüm seçmemiş, sadece TÖMER’de öğrenim gören yabancı öğrenciler yer almaktadır.

Öğrenim görülen bölüm değişkenine göre Türkçe konuşma kaygısı bulguları incelendiğinde, anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Alt boyutlarda da anlamlı farklılıklar bulunmamaktadır. İstatiksel olarak anlamlı olmasa da, kişisel boyutta diğer bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin, eğitsel ve çevresel boyutlarda fen bilimleri bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin, ölçeğin genelinde ise diğer bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin daha yüksek Türkçe konuşma kaygısına sahip oldukları sonucuna ulaşılmaktadır. Bu durumu, Türkçe konuşma kaygısı ile öğrenim görülen bölüm arasında herhangi bir ilişki olmadığı şeklinde açıklamak mümkündür. Bunun sebebini öğrenim görülen bölüm fark etmeksizin her öğrencinin TÖMER eğitiminden geçtiği şeklinde açıklamak mümkündür.

Yabancılar Türkçe öğretiminde üniversite, önemli bir faktördür. Öğretim elemanlarıyla, öğretimde kullanılan kaynak ve materyaller ile üniversitenin fiziki şartları öğrencileri her açıdan etkilemektedir. Bu çalışmada Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin konuşma kaygıları öğrenim görülen üniversite değişkeni ile de ele alınmıştır. Türkiye’de 11 farklı üniversitede 680 öğrenci ile gerçekleştirilen bu çalışmada, Türkçe konuşma kaygısı, öğrenim görülen üniversite değişkenine göre anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır.

Uygulanan ölçeğin kişisel boyutundan elde edilen verilere göre Alparslan TürkeşBilim ve Teknoloji Üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin yabancı dil

olarak Türkçe konuşma kaygısı, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi ve Aksaray Üniversitesinde öğrenim gören öğrencilere göre anlamlı olarak daha yüksek düzeydedir. Aksaray Üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin Türkçe konuşma kaygısı, Erciyes Üniversitesi, Kırklareli Üniversitesi, Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi ve İnönü Üniversitesinde öğrenim gören öğrencilere göre anlamlı olarak daha düşük düzeydedir. Kırklareli Üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin kişisel boyutta Türkçe konuşma kaygısı ise Necmettin Erbakan Üniversitesinde öğrenim gören öğrencilere göre anlamlı olarak daha yüksek bir seviyededir. Ölçeğin kişisel boyutunda en düşük Türkçe konuşma kaygısı yaşayan öğrencilerin Aksaray Üniversitesi, en yüksek konuşma kaygısı yaşayan öğrencilerin ise Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi öğrencileri olduğu görülmektedir.

Öğrenim görülen üniversite değişkenine göre ölçeğin eğitsel boyutunda anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Aksaray Üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin eğitsel boyutta yabancı dil olarak Türkçe konuşma kaygısı, Erciyes Üniversitesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Kırklareli Üniversitesi, Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi, Bahçeşehir Üniversitesi ve Kırıkkale Üniversitesinde öğrenim gören bireylere göre anlamlı olarak daha düşük düzeydedir. Eğitsel boyutta yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin konuşma kaygıları en düşük Aksaray Üniversitesinde, en yüksek ise Kırıkkale Üniversitesindedir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerde konuşma kaygısının çevresel boyutu ile öğrenim görülen üniversite değişkeni arasında anlamlı bir ilişki vardır. Erciyes Üniversitesinde Türkçe öğrenimi gören yabancı öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe konuşma kaygısı, Necmettin Erbakan Üniversitesi ve Aksaray Üniversitesinde öğrenim gören öğrencilere göre anlamlı olarak daha yüksek düzeydedir. Kırklareli Üniversitesi ve Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe konuşma kaygısı, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi ve Aksaray Üniversitesinde Türkçe öğrenimi gören öğrencilere göre anlamlı olarak yüksek seviyededir. Ölçeğin çevresel boyutundaki bulgulardan en düşük Türkçe konuşma kaygısı yaşayanların Aksaray Üniversitesi öğrencileri, en yüksek konuşma kaygısı yaşayanların ise Kırıkkale Üniversitesi öğrencileri olduğu sonucu elde edilmiştir.

Öğrenim görülen üniversite değişkeni ölçeğin genelinde ele alındığında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmaktadır. Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesinde Türkçe öğrenimi gören öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe konuşma kaygısı, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi ve Aksaray Üniversitesinde öğrenim gören öğrencilere göre anlamlı olarak daha yüksek düzeydedir. Kırklareli Üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin Türkçe konuşma kaygısı, Necmettin Erbakan Üniversitesi ve Aksaray Üniversitesinde öğrenim gören öğrencilere oranla anlamlı olarak daha yüksek düzeydedir. Aksaray Üniversitesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi gören öğrencilerin Türkçe konuşma kaygısı, Erciyes Üniversitesi ve İnönü Üniversitesinde öğrenim gören öğrencilere göre anlamlı olarak daha düşük düzeydedir. Toplam ölçekte yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin konuşma kaygılarının en düşük olduğu üniversite Aksaray Üniversitesi, en yüksek olduğu üniversite ise Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesidir.

Öğrenim görülen üniversite değişkenine göre ortaya çıkan anlamlı farklılıkların birçok sebebi vardır. Bunların başlıcalarından birinin, üniversitenin bulunduğu kentin büyüklüğü ve sosyalimkan açısından geniş olması olduğu düşünülmektedir. Diğer şehirlere kıyasla daha küçük olan Kırklareli ve Kırıkkale bulunan, Kırklareli Üniversitesi ve Kırıkkale Üniversite öğrencilerinin Türkçe konuşma kaygılarının yüksek olması söz konusu durumu destekler niteliktedir. Bunun yanı sıra üniversitelerin fiziksel ve sosyal imkanları, uluslararası öğrencilerin çokluğu ve öğretim elemanlarının yeterliliği gibi durumlar da öğrenim görülen üniversite değişkenini etkileyen faktörlerdendir. Söz konusu üniversitelerin uluslararası öğrencilere Türkçe öğretimi yapan birimlerinde (TÖMER) bulunan öğrenci sayılarına bakıldığında en az Türkçe öğrenen yabancı öğrencisi bulunan üniversitelerin Kırıkkale Üniversitesi ve Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi olduğu görülmektedir. Bu iki üniversite de eğitim gören uluslararası öğrencilerin Türkçe konuşma kaygılarının diğer üniversitelere oranla daha yüksek çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçtan hareketle uluslararası öğrencilerin sayıca az olmasının Türkçe konuşma kaygısını artırdığı söylenebilir. Bu durum, öğrencilerin kendilerine örnek alacak uluslararası öğrencilerin az olmasının konuşma becerisinde kaygıyı yükselten bir etmen olarak algıladıklarını gösterir niteliktedir. Bunun yanı sıra Türkçe eğitiminin nasıl gerçekleştirildiği de önemlidir. Öğretim programları, ders materyalleri, öğretmenlerin nitelikleri gibi birçok durum üniversite değişkenine göre Türkçe konuşma kaygısını etkileyebilmektedir.

Öneriler

Bu başlıkta çalışmanın sonuçlarına ve bu alanda yapılacak çalışmalara yönelik öneriler yer almaktadır.

- Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerde konuşma kaygısını azaltmak için, yabancı öğrencilerin Türk öğrencilerle daha çok sosyal aktivitede bir araya gelmeleri sağlanmalıdır.
- Yabancı öğrencilere Türkçe öğretiminde konuşma becerisine dönük, özellikle günlük yaşama daha çok dokunan etkinlikler çoğaltılmalıdır.
- Öğretici tarafından sınıf içinde şeffaf ve rahat bir ortam oluşturulmalı, her öğrencinin hata yapabileceği, hata yapmanın doğal olduğu ve hata yaparak öğrenmenin gerçekleşeceği farkındalığı öğrencilere kazandırılmalıdır.
- Öğretim sürecinde dersliklerde öğrencilerin homojen olarak dağılmasına dikkat edilmelidir. Bunun sebebi öğrencilerin kendi aralarında anadillerini konuşmalarını en aza indirmek ve kaygı seviyesi düşük olan öğrencilerin diğer öğrencilere olumlu örnek olmalarını sağlamaktır.
- Başlangıç seviyelerinde öğrencilerde konuşma kaygısının oluşmasını engellemek amacıyla öğrencilere doğru ve olumlu dönütler verilmeli ve derslerde Türkçe konuşmaya teşvik edici etkinliklere yer verilmelidir.
- Üniversiteler bünyesinde uluslararası öğrencilerin daha çabuk uyum sağlamasına yönelik çeşitli kültürel ve sportif faaliyetler yapılmalıdır.
- Özellikle konuşma etkinliklerinde ele alınacak konuların ilgi çekici olması sağlanmalıdır. Bu durum öğrencilerin konuşmaya daha istekli olmasına yol açabilir.
- Konuşma etkinliklerinde öğrencilere kendilerini ifade etmeleri ve sorulan sorulara cevap verebilmeleri için yeterli süre tanınmalıdır. Öğrencileri konuşmaya teşvik edici ve öğrencilerin konuşmalarını destekleyici ipuçları verilmelidir.
- Uluslararası öğrencilere Türkçe öğretimi gerçekleştiren TÖMER'lerde uygulanan eğitimlerin içeriği konuşma becerisine karşı kaygı duyulmasını engelleyecek biçimde olmalıdır.

KAYNAKÇA

- Ağca, H. (1999).*Sözlü anlatım*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Akpınar Delal, N. ve Çınar, S. (2011). Yabancı dil eğitiminde iletişimsel yararçı yaklaşım, öğretmen rolleri, davranışları ve sınıf içi iletişim. *Dil Dergisi*, 154,21-36.
- Aktaş, T. (2005). Yabancı dil öğretiminde iletişimsel yeti. *Journal of Language andLinguisticStudies*, 1(1),89-101.
- Ayan, Z. ve Dilidüzgün, Ş. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde orta düzey yazma etkinliklerinin iletişimsel yaklaşım bağlamında değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(56),468-476.
- Aydın, S. ve Zengin, B. (2008). Yabancı dil öğreniminde kaygı: Bir literatür özeti. *Journal of Language andLinguisticStudies*, 4(1),81-94.
- Ayverdi, İ. (2006). *Misalli Büyük Türkçe Sözlük*. İstanbul: Kubbealtı Neşriyat.
- Başaran, İ. E. ve Çinkır, Ş. (2013). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Siyasal Yayın Dağıtım.
- Başaran, M. ve Erdem, İ. (2009). Öğretmen adaylarının güzel konuşma becerisi ile ilgili görüşleri üzerine bir araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(3), 743-754.
- 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.
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik*. (çev. İ. D. Erguvan Sarıoğlu). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Cüceloğlu, D. (2017). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çağbayır, Y. (2007). *Ötüken Türkçe Sözlük*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Çakır, G. (2015). Yabancı dilde konuşma becerisinin geliştirilmesinde öğretmen adaylarının görüşleri. *TheJournal of AcademicSocialScienceStudies*, 40, 193-203.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*.İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında yabancı dil öğretimi*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Ergenç, İ. (1999). Dilbilim bakış açısıyla beyin. *Popüler Bilim Dergisi*, 68, 41-49.

- Ertürk, H. (2006). *İngilizce öğretiminde konuşma becerisinin kazandırılmasında yazılı-görsel öğretim materyalinin erişime etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Göçer, A. (2015). Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma becerisinin kazandırılması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 21-36.
- Göçer, A. (2015). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma becerisinin gelişim durumunun belirlenmesi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 47-56.
- Göçer, A. (2017). Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde iletişimsel yöntemin özellikleri, kullanımı ve işlevleri. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(4), 1-16.
- Gündüz, O. (2009). Konuşma eğitimi. Kırkkılıç, A. ve Akyol, H. (Editör). *İlköğretimde Türkçe Öğretimi (2. Baskı)*. içinde(s. 93-133). Ankara: Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2011). Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe eğitimindeki uygulamaları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 123-148.
- Güngör, A. C. (2015). Yabancı dil öğretiminde iletişimsel yetinin kazandırılması açısından sinema filmlerinin işlevi. *Uluslararası Hakemli İletişim ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 6, 120-133.
- Hamamcı, Z. (2013). Yabancı dilde konuşmaya ve konuşma öğretimine dair öğretmen bilişleri: Düzce Üniversitesi örneği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 219-224.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. ve Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- Işık, B. ve Işık, A. (2017). Yabancı dile neden hala yabancıyız. *Eğitime Bakış Dergisi*, 39, 3-11.
- İşcan, A. ve Karagöz, B. (2016). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi (Gaziosmanpaşa Üniversitesi örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 193-206.
- Karakoç Öztürk, B. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğreticilerin yöntemlere yönelik bakış açısı ve farkındalığı. *Tarih Okulu Dergisi*, 33, 969-996.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karatay, H., Güngör, H. ve Özalan, U. (2017). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Callan yöntemi. *International Journal of Language Academy*, 5(2), 250-261.

- Kardaş, M. N. (2015). İkinci dili Türkçe olan çok dilli Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe konuşma kaygıları ve bu kaygılarının bazı değişkenlerle ilişkisi. *TurkishStudies*, 10(7), 541-556.
- Kartal, E. (2005). Bilişim-iletişim teknolojileri ve dil öğretim endüstrisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2),383-393.
- Katrancı, M. ve Kuşdemir, Y. (2015). Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi: Sözlü anlatım dersine yönelik bir uygulama. *Dicle Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24,415-445.
- Kavcar, C.,Oğuzkan, F. ve Hasırcı, S. (2016). *Türkçe Öğretimi Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin (9. Baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Keşaplı, G. ve Çiftçi, M. (2017). Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygısı. *TheJournal of AcademicSocialScienceStudies*, 54,463-484.
- Kınay, D. E. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sosyal etkinlikler ile dil öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, 3,53-76.
- Koban Koç, D. (2015). Türkçe'nin Yabancı/İkinci Dil Olarak Öğretiminde Beceri Öğretimi. Sarıçoban, A. (Editör). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Metodolojisi. (1. Baskı)*. içinde,(s. 158-188). Ankara: Anı yayıncılık.
- Köksal, D. ve Dağ Pestil, A. (2012). Yabancı Dil Olarak Türkçe Konuşma Öğretimi. Kılınç, A. ve Şahin, A. (Editörler). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi (2. Baskı)*. içinde, (s. 213-234). Ankara: Pegem Akademi.
- Köksal, D. ve Dağ Pestil, A. (2014). Yabancı Dil Olarak Türkçe Konuşma Öğretimi. Şahin, A. (Editör). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi(1. Baskı)*. içinde, (s. 295-316). Ankara: Pegem Akademi.
- König, G. (2003). Dilbilim açısından Türkiye'de Türk dili ve yabancı dil eğitimi. *Dilbilim ve Uygulamaları Dergisi*, 4.
- Kubbealtı Lügatı. (2017). Konuşmak ve beceri kavramlarının tanımları. www.kubbealtilugati.com adresinden alınmıştır.
- Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma eğitimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler. *TÜBAR Dergisi*, 13,287-309.
- Kurudayıoğlu, M. ve Güngör, H. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma öz yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(2),1105-1121.
- LarsenFreeman, D. ve Anderson, M. (2014). *Dil Öğretiminde Teknik ve İlkeler* (çev. M. Calp). Ağrı: Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Yayınları No 017.

- Melanlıoğlu, D. ve Demir, T. (2013). Türkçe öğrenen yabancılar için konuşma kaygısı ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *TheJournal of AcademicSocialScienceStudies*, 6(3),389-404.
- Memiş, M. R. ve Erdem, M. D. (2013). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. *TurkishStudies*, 8(9),297-318.
- Oflaz, A. (2015). Geleneksel ve alternatif yabancı dil öğretim yöntemlerinde Almanca kelime öğretimi. *TurkishStudies*, 10(3),695-712.
- Oymak, R. (2012). *Dil üretimine dayalı Türkçe eğitimi ve öğretimi*. Kocaeli: Umuttepe Yayınları.
- Özcan, M. (2007). *Arapça yazma becerileri öğretiminde iletişimsel yaklaşım*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir, E. (2013). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının kaynakları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir, E. ve Gür, H. (2011). Matematik kaygısı-endişesi ölçeğinin (MKEÖ) geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36(161),39-50.
- Öztürk, G. (2012). *Foreign Language SpeakingAnxietyandLearnerMotivaion: A Case Study At A TurkishStateUniversity*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Rashid, A.W. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Afgan öğrencilerin konuşma kaygılarının incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Sağlam, Ö. (2010). *7. sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerileri üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Enstitüsü, Ankara.
- Sallabaş, M. E. (2012). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi. *TurkishStudies*, 7(3),2199-2218.
- Sever, S. (2011). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sevim, O. (2012). Öğretmen adaylarına yönelik konuşma kaygısı ölçeği: Bir geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *TurkishStudies*, 7(2),927-937.
- Sevim, O. (2014). Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe konuşma kaygılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 60,389-402.

- Sevinç, M. (2007). İlköğretimde yabancı dil eğitimi ve öğretimi. Oktay, A. ve Polat Unutkan, Ö. (Editörler). *İlköğretimde Alan Öğretimi*. içinde, (s. 239-268). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Solak, E. M. ve Yılmaz, F. (2017). Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin konuşma kaygısı nedenleri ve düzeyleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 308-317.
- Songar, A. (1986). *Dil ve düşünce*. İstanbul: Cerrahpaşa Fakültesi Vakfı Yayınları.
- Suadiye, Y. ve Aydın, A. (2009). Anksiyete bozukluğu olan ergenlerde bilişsel hatalar. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 12(4), 172-174.
- Şen, Ü. ve Boylu E. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen İranlı öğrencilerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 13-25.
- Taşer, S. (2000). *Konuşma Eğitimi*. İstanbul: Papirüs Yayınevi.
- TDK (2011). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Temizöz, H. (2008). *Yabancı dil öğretiminde dil bilgisi çeviri yöntemi ve iletişimsel yaklaşım uygulamalarının, öğrencilerin öğrenme becerisi üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Tunçel, H. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe konuşma kaygısının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, 2, 107-135.
- Tüm, G. (2014). Çok uluslu sınıflarda yabancı dil Türkçe öğretiminde karşılaşılan sesletim sorunları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 255-266.
- Türkben, Y. (2010). Spinoza'ya göre tanrı ve irade özgürlüğü. *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 15(1), 117-125.
- Uçak, S. ve Gökçü, E. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin konuşma becerisini geliştirme stratejileri (Erbil örneği). *Journal of Turkish Language and Literature*, 1(2), 221-228.
- Varişoğlu, M. C. ve Varişoğlu, B. (2014). Yabancı dil öğrenme kaygısı. A. Şahin (Editör). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. içinde, (s. 49-64). Ankara: Pegem Akademi.
- Yağmur, K. (2013). Dil öğretiminde anadili, ikinci dil ve yabancı dil kavramları. M. Durmuş ve A. Okur (Editörler). *Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı*. içinde, (s. 181-201). Ankara: Grafiker Yayınları.

- Yalın, H.İ. (2001). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yıldız, Ü. ve Tepeli, Y. (2015). Yabancılara Türkçe öğretimi bağlamında yabancı dil öğretim yöntemlerinin dil bilgisi öğretimine yansımaları: İletişimsel yöntem, dil bilgisi çeviri yöntemi ve dil bilgisi öğretimi. *International Journal of Language Academy*, 3(1),265-286.
- Yüksel, A. H. (2012). Konuşma ve Dinleme. Demiray, U. (Editör). *Etkili İletişim (5. Baskı)*. içinde,(s. 134-188). Ankara: Pegem Akademi.



EKLER

Ek 1. Yabancı Dil Konuşma Kaygısı Ölçeği

Yabancı Dil Konuşma Kaygısı Ölçeği (Foreign Language Speaking Anxiety Scale)

Bu ölçek Türkçe konuşurken yaşadığınız kaygı seviyesi hakkında bilgi toplamak için hazırlanmıştır. Lütfen her maddeyi okuduktan sonra size en uygun olan rakamı daire içine alınız. Ölçekteki soruların doğru veya yanlış cevabı olmadığını unutmayınız. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

This scale is prepared to collect information about your level of Turkish language speaking anxiety that you experience classroom atmosphere. After read each statements, please circle the number which appeals to you most. There are no right or wrong answers for the items in this scale. Thanks for your contribution.

Enes Malik SOLAK

Cinsiyetiniz (Gender):

Bay (male): ()

Bayan (Female): ()

Milliyetiniz (Nationality):

Öğrenim Gördüğünüz Kur Düzeyi (Turkish Learn Level):

A1 ()

A2 ()

B1 ()

B2 ()

C1 ()

C2 ()

Fakülte (Faculty):.....

Bölüm (Department):.....

1 = Kesinlikle Katılmıyorum (strongly disagree), 2 = Katılmıyorum (disagree), 3 = Yorum yok (no comment), 4 = Katılıyorum (agree), 5 = Kesinlikle Katılıyorum (Strongly agree)

İfadeler (Statements)	Yanıtlar (Answers)				
1. Türkçe dersinde konuşurken kendimden asla emin olamıyorum. (I am never quite sure of myself when I am speaking in Turkish.)	1	2	3	4	5
2. Türkçe derslerinde konuşurken hata yapmaktan korkuyorum. (I am afraid of making mistakes in Turkish classes.)	1	2	3	4	5
3. Türkçe derslerinde sıranın bana geleceğini bildiğimde çok heyecanlanıyorum. (I tremble when I know that I am going to be called on in Turkish classes.)	1	2	3	4	5
4. Türkçe derslerinde öğretmenin ne söylediğini anlamamak beni korkutuyor. (I get frightened when I don't understand what the teacher is saying in Turkish.)	1	2	3	4	5
5. Türkçe derslerinde hazırlıksız konuşmak zorunda kaldığımda	1	2	3	4	5

panikliyorum. (I start to panic when I have to speak without preparation in Turkish classes.)					
6. Türkçe derslerinde sorulan sorulara cevap vermeye çekiniyorum. (I get embarrassed to volunteer answers in Turkish classes.)	1	2	3	4	5
7. Anadili Türkçe olan insanlarla Türkçe konuşurken kendimi gergin hissediyorum. (I feel nervous while speaking Turkish with native speakers.)	1	2	3	4	5
8. Öğretmenimin hangi hataları düzelttiğini anlamamak beni korkutuyor. (I get upset when I don't understand what the teacher is correcting.)	1	2	3	4	5
9. Türkçe derslerinde konuşurken kendime güvenemiyorum. (I don't feel confident when I speak Turkish in classes.)	1	2	3	4	5
10. Türkçe öğretmenim yaptığım her hatayı düzeltmeye çalışması beni korkutuyor. (I am afraid that my Turkish teacher is ready to correct every mistake I make.)	1	2	3	4	5
11. Türkçe derslerinde sıra bana geldiğinde kalbimin daha hızlı attığını hissediyorum. (I can feel my heart pounding when I am going to be called on in Turkish classes.)	1	2	3	4	5
12. Diğer öğrencilerin daima benden daha iyi Türkçe konuştuğunu düşünüyorum. (I always feel that the other students speak Turkish better than I do.)	1	2	3	4	5
13. Diğer öğrencilerin önünde Türkçe konuşurken kendimi çok tedirgin hissediyorum. (I feel very self-conscious about speaking Turkish in front of other students.)	1	2	3	4	5
14. Türkçe derslerinde konuşurken hem heyecanlanıyorum hem de kafam karışıyor. (I get nervous and confused when I am speaking in Turkish classes.)	1	2	3	4	5
15. Türkçe öğretmenimin söylediği her kelimeyi anlayamadığım zaman tedirgin oluyorum. (I get nervous when I don't understand every word my Turkish teacher says.)	1	2	3	4	5
16. Türkçe konuşmak için öğrenmem gereken kuralların sayısı beni kaygılandırıyor. (I feel overwhelmed by the number of rules I have to learn to speak Turkish.)	1	2	3	4	5
17. Türkçe konuşacağım zaman diğer öğrencilerin bana gülmesinden korkuyorum. (I am afraid that the other students will laugh at me when I speak Turkish.)	1	2	3	4	5
18. Türkçe öğretmenim cevabına önceden hazırlanmadığım sorular sorduğunda heyecanlanıyorum. (I get nervous when the Turkish teacher asks questions which I haven't prepared in advance.)	1	2	3	4	5

Ek 2. Üniversitelerden Alınan Ölçek Uygulama İzin Örneği



T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 16110545-302.08.01-E.1800032453
Konu : Enes Malik SOLAK'ın Anket İzni

29.01.2018

GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
Taşlıçiftlik Yerleşkesi 60150
TOKAT

İlgi : 03.01.2018 tarihli 23845617-044/ sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Enes Malik SOLAK'ın Doç. Dr. Fatih YILMAZ danışmanlığında hazırlanmış olduğu "**Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Konuşma Kaygıları Üzerine Bir İnceleme**" konulu tez çalışması kapsamında; 28.01.2018-28.03.2018 tarihleri arasında anket çalışması yapmak istemektedir.

Adı geçen anket çalışmasını Üniversitemizde yapmasının uygun olduğuna dair yazı sureti ilişikte sunulmuştur.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Recep BOZLAĞAN
Rektör Adına
Rektör Yardımcısı

EK: Yazı Sureti

Güvenli elektronik imzalı aslı ile aynıdır.	
Tarih: 30/01/2018	
İmza:	
Adı Soyadı:	Merve ŞENEL
Ünvanı:	Memur



Marmara Üniversitesi Göztepe Yerleşkesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı
34722 Kadıköy / İSTANBUL
Telefon: 0216 414 05 45
ogrenci.yenikayit@marmara.edu.tr
Kep Adresi: marmarauniversitesi@hs01.kep.tr

Ayrıntılı bilgi için:
Fuat ERDEM
Bilgisayar İşletmeni



Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. maddesi gereğince Recep BOZLAĞAN tarafından güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://ebys.marmara.edu.tr/QR/70D12A57CBBD4BD1>

Ek 3. Özgeçmiş**ÖZGEÇMİŞ**

Adı Soyadı	Enes Malik SOLAK
Kişisel Bilgiler	Uyruğu: T.C. Doğum Tarihi ve Yeri: 08.11.1992 / Erbaa
İletişim Bilgileri	Tel: 0543 676 48 97 E-posta: enesolak.EMS@gmail.com
Öğrenim Bilgileri	Lise: 2006-2010 Erbaa Yılmaz Kayalar Anadolu Lisesi Lisans: 2010-2014 Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans: Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Yüksek Lisans Programı
İş Deneyimi	2014-2016: Milli Eğitim Bakanlığı Tokat İl Milli Eğitim Müdürlüğü Gökalygandı İlkokulu Sınıf Öğretmeni 2016-2018: Milli Eğitim Bakanlığı Tokat İl Milli Eğitim Müdürlüğü Aydınsofu İlkokulu Sınıf Öğretmeni 2018-halen: Milli Eğitim Bakanlığı Tokat İl Milli Eğitim Müdürlüğü Kemal Kıvırcıoğlu İlkokulu Sınıf Öğretmeni