

**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENERLERİN DİNLEME
BECERİSİNE YÖNELİK KAYGI DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ**

SERCAN HALAT

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

ARALIK, 2015

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 12 (on iki) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı: Sercan

Soyadı: HALAT

Bölümü: Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

İmza:

Teslim tarihi:

TEZİN

Türkçe Adı: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Dinleme Becerisine
Yönelik Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi

İngilizce Adı: The Examination of Listening Anxiety Level of the Students
Who Learn Turkish as a Foreign Language

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı:

İmza:

Jüri onay sayfası

..... tarafından hazırlanan “.....
.....” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri
tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi
..... Anabilim Dalı’nda
Yüksek Lisans / Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: (Unvanı - Adı - Soyadı)

(Ana Bilim Dalı, Üniversite Adı)

Başkan: (Unvanı - Adı - Soyadı)

(Ana Bilim Dalı, Üniversite Adı)

Üye: (Unvanı - Adı - Soyadı)

(Ana Bilim Dalı, Üniversite Adı)

Üye: (Unvanı - Adı - Soyadı)

(Ana Bilim Dalı, Üniversite Adı)

Tez Savunma Tarihi:/...../.....

Bu tezin Anabilim Dalı’nda
Yüksek Lisans/ Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Unvan - Ad - Soyad

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Prof. Dr. Tahir ATICI

TEŞEKKÜR

Tez konusu seçiminden başlayarak çalışmamın sonuna kadar bana yol gösteren, yakın ilgi ve yardımlarını gördüğüm değerli Tez Danışmanım Sayın Prof. Dr. Murat ÖZBAY’a ve çalışmalarım sırasında beni maddi açıdan destekleyen TÜBİTAK’a teşekkürü bir borç bilirim.

Tezin yazımı süresince bana destek olan, süreçte karşılaştığım zorlukları aşmamda yardım ve desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen Doç.Dr. Ahmet Zeki GÜVEN, Doç. Dr. Mustafa KURT, Doç. Dr. Nezir TEMUR, Doç. Dr. Seyit ATEŞ, Arş. Gör. Yusuf AYDIN, Arş. Gör. Yusuf UYAR, ve Okt. Hüseyin GÖÇMENLER’e de teşekkürlerimi sunarım.

Aralık, 2015
Sercan HALAT

**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENENLERİN DİNLEME
BECERİSİNE YÖNELİK KAYGI DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ**
(Yüksek Lisans Tezi)

Sercan HALAT
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Aralık, 2015

ÖZ

Bu çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kişilerde dinleme becerisinin geliştirilmesi sürecinde ortaya çıkan kaygı ve bu kaygının nedenleri, yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen öğrencilere uygulanmak üzere uyarlanan “Yabancı Dil Dinleme Kaygısı Ölçeği”, kişisel bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu yardımıyla araştırılmaya ve ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın evrenini, Ankara ilinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler oluşturmaktadır. *Amaçlı örnekleme* yapılarak Gazi Üniversitesi Türkçe Öğrenim Araştırma ve Uygulama Merkezi (TÖMER) ve Hacettepe Üniversitesi Türkçe Öğrenim Araştırma ve Uygulama Merkezi (TÖMER) örneklem olarak alınmıştır. Araştırma için geçerli veri elde edebilmek amacıyla ölçek, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve kişisel bilgi formu, “Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve Metni” temel alınarak oluşturulan sınıflarda B1 ve B2 düzeyinde (ara düzey) eğitim gören öğrencilere uygulanmıştır. Örneklemede, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ve ara düzeyde olan 187 öğrenci bulunmaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme becerisine yönelik kaygı düzeylerini tespit edebilmek amacıyla, Kim (2002) tarafından geliştirilen ve Kılıç (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan “Yabancı Dil Dinleme Kaygısı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın amaçları doğrultusunda uygulanan ölçekte, uzman görüşleri de alınarak birtakım değişiklikler yapılmıştır. Araştırmanın yapı geçerliliğinin sağlanması için ölçek üzerinde açıcı faktör analizi ve paralel analiz yapılmıştır. Bu analizler sonucunda ölçekten 3 madde atılmış ve 30 maddelik bir ölçek elde edilmiştir.

Veri toplama aracı olarak, öğrencilerin cinsiyetlerine, yaşlarına, eğitim durumlarına, ana

dillerine ve varsa bildikleri diğer yabancı dillere ait bilgilerin yer aldığı bir kişisel bilgi formu kullanılmıştır. *Kişisel Bilgi Formu* ile edinilen bilgiler, öğrencilerin dinleme becerisine yönelik kaygılarını etkilemesi açısından incelenmiştir. *Ölçek ve Kişisel Bilgi Formundan* elde edilen veriler analiz edilirken sosyal araştırmaların analizinde ağırlıklı olarak kullanılan SPSS 20 paket programı kullanılmıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dinleme becerisini kazanmaları sırasında yaşadıkları kaygının düzeyinin ve sebeplerinin araştırıldığı bu çalışmanın sonuçları şu şekildedir: Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dinleme becerisine yönelik kaygıları, “telaffuz, vurgu ve tonlama, konuşma hızı ve beden dili”, “dinleme sırasında bir bölümün kaçırılması durumunda bütünü anlayamama korkusu” ve “özgüven” olmak üzere üç boyutta toplanmıştır. Araştırmanın alt problemlerine ilişkin hiçbir boyutta anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenenlerin dinleme becerisine yönelik kaygıları, öğrencilerin eğitim düzeylerine göre incelendiğinde, anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenenlerin dinleme becerisine yönelik kaygıları, bildikleri diğer dillerin Türkçeyi öğrenmeyi etkileme durumuna göre incelendiğinde, hiçbir boyutta anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenenlerin dinleme becerisine yönelik kaygıları, bildikleri diğer yabancı dillerin Türkçe dinleme becerisini etkileme durumuna göre bakıldığında, anlamlı bir farklılığın mevcut olmadığı görülmüştür. Yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenenlerin dinleme becerisine yönelik kaygıları, katılımcıların cinsiyet ve yaş durumlarına göre incelendiğinde, anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Buradan hareketle, yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi ve bilinen diğer yabancı dillerin, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerde dinleme kaygısına sebep olan değişkenler olmadıkları söylenebilir.

Bilim Kodu	:
Anahtar Kelimeler	: Yabancılarla Türkçe öğretimi, Türkçe eğitimi, dinleme, kaygı
Sayfa Adedi	: 142 sayfa
Danışman	: Prof. Dr. Murat ÖZBAY

**THE EXAMINATION OF LISTENING ANXIETY LEVEL OF THE STUDENTS
WHO LEARN TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE
(M.S. Thesis)**

Sercan HALAT

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

December, 2015

ABSTRACT

The purpose of this study is to determine the anxiety which occur during the listening skills development process of the students learning Turkish as a foreign Language and the source of this anxiety. In order to determine the anxiety Foreign Language Listening Anxiety Scale which adapted for students learning Turkish as a foreign language, personal information form and semi-structured interview form was used.

Target population of the study consists of students who are learning Turkish as a foreign language in Ankara. Students from Gazi University Turkish Language Learning, Research and Application centre and Hacettepe University Turkish and Foreign Language Teaching Research and Application Center was chosen by purposive sampling. The study utilized 187 students who is at B1 and B2 level according to Common *European Framework of Reference* for Languages.

The scale which was utilized for this study firstly developed by Kim (2002) and adapted by Kılıç (2007). In accordance with the purpose of this study some changes was made in line with experts' opinions. In order to see the construct validity of the scale explanatory factor analysis was made. After the factor analysis 3 items were dismissed.

A personal information form was used as data collection tool along with foreign

language listening anxiety scale. The questions in personal information form were used to make statistical analysis on SPSS 20 packaged software. According to the conclusions of the study the listening anxiety of students who learning Turkish as a foreign Language is collected under three titles as follows: individual properties, preconceived opinions, belief of despair and perspective. There is no meaningful difference in sub problems of the study. There is no meaningful differentiation between listening anxiety and level of education. There is no meaningful differentiation between listening anxiety and the number foreign languages which known by students. Also there is no meaningful differentiation between listening anxiety gender and age. According to these findings it can be said that there is no meaningful difference between listening anxiety and age, gender, level of education and foreign languages known.

Science Code :
Keywords : Teaching Turkish as a foreign language, Turkish
language education, listening, anxiety
Number of Sheet : 142 pages
Supervisor : Prof. Dr. Murat ÖZBAY

İÇİNDEKİLER

BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1. Problem Durumu	1
2. Araştırmanın Amacı	4
3. Araştırmanın Önemi	4
4. Varsayımlar	5
5. Sınırlılıklar	5
6. Tanımlar	6
BÖLÜM II	8
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	8
BÖLÜM III.....	12
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	12
1. Ana Dili - İkinci Dil - Yabancı Dil	12
2. Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri	15
2.1. Dil Bilgisi - Çeviri Yöntemi (Grammar – Translation Method).....	15
2.2. Doğrudan Yöntem (Direct Method).....	16
2.3. İşitsel – Dilsel Yöntem (Audio – Lingual Method)	17
2.4. Grupla Dil Öğretim Yöntemi (Community Language Learning)	18
2.5. Bilişsel Yöntem (Cognitive-Code Learning)	20
2.6. Doğal Yöntem (Natural Approach)	21
2.7. Sessiz Yol (Silent Way)	22
2.8. Telkin Yöntemi (Suggestopedia)	23
2.9. Toplu Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response Method).....	25
2.10. İletişimsel Yöntem (Communicative Method)	26
2.11. Görsel – İşitsel Yöntem (Audio – Visual Method).....	28
2.12. Eklektik (Seçmeci) Yöntem (Eclectic Method)	30
2.13. Görev Temelli Öğretim Yöntemi (Task-Based Method).....	31

2.14. Çoklu Zekâ Kuramı (Multiple Intelligences).....	33
3. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi.....	35
4. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Günümüzdeki Durumu.....	37
5. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Temel Dil Becerileri.....	39
5.1. Dinleme Becerisi.....	41
5. 2. Konuşma Becerisi.....	43
5. 3. Okuma Becerisi.....	44
5. 4. Yazma Becerisi.....	44
6. Kaygı.....	45
7. Kaygı Çeşitleri.....	47
7.1. Durumluk Kaygı.....	47
7. 2. Sürekli Kaygı.....	48
7. 3. Olumlu – Olumsuz Kaygı.....	49
7. 4. Dalgalanan Kaygı.....	49
7. 5. Özellikli Durum Kaygısı.....	49
8. Yabancı Dil Kaygısı.....	50
BÖLÜM IV.....	52
YÖNTEM.....	52
1. Araştırmanın Modeli.....	52
2. Evren ve Örneklem.....	52
3. Veri Toplama Araçları.....	53
3. 1. Kişisel Bilgi Formu.....	53
3. 2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	53
3. 3. Yabancı Dil Dinleme Kaygısı Ölçeği.....	53
4. Ölçek Üzerinde yapılan İstatistiksel İşlemler.....	54
4. 1. Faktör Analizi.....	54
4. 2. Paralel analiz sonuçları.....	56
5. Veri toplama Süreci.....	62
6. Verilerin Analizi.....	62
BÖLÜM V.....	64
BULGULAR VE YORUMLAR.....	64
1. Katılımcılara Ait Bilgiler.....	64
1. 1. Katılımcıların Cinsiyet Durumu.....	64

1. 2. Katılımcıların Yaşları.....	65
1. 3. Katılımcıların Eğitim Durumu.....	65
1. 4. Katılımcıların Ana Dilleri.....	66
1. 5. Katılımcıların Yabancı Dilleri	67
2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Dinleme Becerisine Yönelik Kaygıları.....	68
2. 1. Araştırmada Cinsiyet ve Kaygı İlişkisi	69
2. 2. Yaş ve Dinleme Kaygısı	70
2. 3. Araştırmada Dinleme Kaygısı ve Eğitim Düzeyi	71
2. 4. Bilinen Diğer Yabancı Diller ve Dinleme Kaygısı	73
3. Yabancı Dil Dinleme Kaygısı Ölçeğindeki maddelerin Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları.....	75
4. Yabancı Dil Dinleme Kaygısı Ölçeğinin Frekans ve Yüzde Dağılımları	77
5. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Dinleme Kaygısına Yönelik Görüşleri.....	92
5.1. Görüşme Formundaki 1. Soruya Yönelik Öğrenci Görüşleri ve Değerlendirme .	92
5.2. Görüşme Formundaki 2. Soruya Yönelik Öğrenci Görüşleri ve Değerlendirme .	94
5.3. Görüşme Formundaki 3. Soruya Yönelik Öğrenci Görüşleri ve Değerlendirme .	95
5.4. Görüşme Formundaki 4. Soruya Yönelik Öğrenci Görüşleri ve Değerlendirme .	97
5.5. Görüşme Formundaki 5. Soruya Yönelik Öğrenci Görüşleri ve Değerlendirme .	99
5.6. Görüşme Formundaki 6. Soruya Yönelik Öğrenci Görüşleri ve Değerlendirme	100
5.7. Görüşme Formundaki 7. Soruya Yönelik Öğrenci Görüşleri ve Değerlendirme	102
BÖLÜM VI.....	104
TARTIŞMA VE SONUÇ	104
1. Tartışma ve Sonuç	104
2. Öneriler.....	106
KAYNAKÇA.....	109
EKLER	121
Ek 1: Kişisel Bilgi Formu.....	121
Ek 2. Yabancı Dil Dinleme Kaygısı Ölçeği (Türkçe)	122
Ek 3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	125

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. KMO ve Bartlett Testi Sonuçları.....	55
Tablo 2. Açıklanan Toplam Varyans Tablosu	55
Tablo 3. Paralel Analiz Tablosu.....	56
Tablo 4. Ölçekten Çıkarılan Maddeler.....	57
Tablo 5. Maddelere Ait Faktör Yük Değerleri.....	57
Tablo 6. Açıklayıcı Faktör Analizine Göre Ölçeğin Alt Boyutları.....	59
Tablo 7. Ölçeğin Güvenirliğine İlişkin Cronbach Alpha Değerleri.....	61
Tablo 8. Normallik Testi Sonuçları	63
Tablo 9. Katılımcıların Cinsiyet Bilgileri	64
Tablo 10. Katılımcıların Yaş Bilgileri	65
Tablo 11. Katılımcıların Eğitim Bilgileri.....	65
Tablo 12. Katılımcıların Ana Dilleri.....	66
Tablo 13. Katılımcıların Yabancı Dilleri	67
Tablo 14. Katılımcıların Dinleme Becerisine Yönelik Kaygı Puanları	68
Tablo 15. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Dinleme Becerisine Yönelik Kaygı Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bağımsız Örnekleme T- Testi Sonuçları	69
Tablo 16. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Dinleme Becerisine Yönelik Kaygı Düzeylerinin yaşa Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin One-Way Anova Testi Sonuçları	70

Tablo 17. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Dinleme Becerisine Yönelik Kaygı Düzeylerinin Eğitim Düzeylerine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin One-Way Anova Testi Sonuçları	72
Tablo 18. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Dinleme Becerisine Yönelik Kaygı Düzeylerinin Bilinen Diğer Yabancı Dillere Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin One-Way Anova Testi Sonuçları	74
Tablo 19. Yabancı Dil Dinleme Kaygısı Ölçeğindeki Maddelerin Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	75
Tablo 20. Ölçeğin Birinci Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı	77
Tablo 21. Ölçeğin İkinci Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı	78
Tablo 22. Ölçeğin Üçüncü Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı	78
Tablo 23. Ölçeğin Dördüncü Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı	79
Tablo 24. Ölçeğin Altıncı Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı	79
Tablo 25. Ölçeğin Yedinci Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı	80
Tablo 26. Ölçeğin Sekizinci Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı	80
Tablo 27. Ölçeğin Dokuzuncu Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı	81
Tablo 28. Ölçeğin Onuncu Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı	81
Tablo 29. Ölçeğin On Birinci Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı	82
Tablo 30. Ölçeğin On İkinci Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı	82
Tablo 31. Ölçeğin On Üçüncü Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı	83
Tablo 32. Ölçeğin On Dördüncü Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı	83
Tablo 33. Ölçeğin On Beşinci Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı	83
Tablo 34. Ölçeğin On Altıncı Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı	84
Tablo 35. Ölçeğin On Yedinci Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı	84
Tablo 35. Ölçeğin On Dokuzuncu Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı	85
Tablo 37. Ölçeğin Yirminci Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı	85
Tablo 38. Ölçeğin Yirmi Birinci Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı	86
Tablo 39. Ölçeğin Yirmi İkinci Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı	86

Tablo 40. Ölçeğin Yirmi Üçüncü Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	87
Tablo 41. Ölçeğin Yirmi Dördüncü Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı	87
Tablo 42. Ölçeğin Yirmi Beşinci Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı	88
Tablo 43. Ölçeğin Yirmi Altıncı Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı	88
Tablo 44. Ölçeğin Yirmi Yedinci Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı	89
Tablo 45. Ölçeğin Yirmi Sekizinci Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı	89
Tablo 46. Ölçeğin Yirmi Dokuzuncu Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	90
Tablo 47. Ölçeğin Otuzuncu Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı	90
Tablo 48. Ölçeğin Otuz Birinci Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	91
Tablo 49. Ölçeğin Otuz Üçüncü Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı	91
Tablo 50. Dinleme Etkinliği Esnasında Öğrencilerin Hissettikleri Duyguların Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	93
Tablo 51. Günlük Hayatta Türkçe Konuşan Birisini Dinlerken Öğrencilerin Hissettikleri Duyguların Frekans ve Yüzde Dağılımı	95
Tablo 52. Öğrencilerin Dinleme Etkinliği Esnasında Karşılaştıkları Zorlukların Frekans ve Yüzde Dağılımı	97
Tablo 53. Öğrencilerin Dinleme Etkinliği Dikkatlerini Toplama Durumuna Yönelik Frekans ve Yüzde Dağılımı	98
Tablo 54. Öğrencilerin Öğretmeni Anlayamamaları Durumunda Hissettikleri Duygulara Yönelik Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	100
Tablo 55. Dinleme Metninin Çok Uzun Olması Hâlinde Öğrencilerin Kaygılanma Durumlarına Yönelik Frekans ve Yüzde Dağılımı	101
Tablo 56. Öğrencilerin Sınıf Dışında Yaptıkları Etkinliklere Yönelik Frekans ve Yüzde Dağılımı	103

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Durumluk Kaygı ve Sürekli Kaygı İlişkisi	48
Şekil 2. Verilerin Normal Dağıldığını Gösteren Q-Q Grafiği.	63

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

çev.	Çeviren
ed.	Editör
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
N	Kişi sayısı
p	Anlamlılık düzeyi
s.	Sayfa
Ss	Standart sapma
S.	Sayı
sd	Serbestlik derecesi
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
TDK	Türk Dil Kurumu
TOEFL	Test of English as a Foreign Language (Yabancı Dil Olarak İngilizce Sınavı)
TÖMER	Türkçe Öğrenim Araştırma ve Uygulama Merkezi
vb.	ve benzeri
vd.	ve diğerleri
X ²	Kay-Kare
%	Yüzde
yy	Yüzyıl
X	Aritmetik ortalama

BÖLÜM I

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, varsayımlar ve sınırlılıkları hakkında bilgi verilmiştir.

1. Problem Durumu

Çağlar boyunca insanlar yaşadıkları olayları dil aracılığıyla aktarmış, isteklerini bildirmiş ve ekonomik faaliyetlerde bulunarak medeniyetler inşa etmişlerdir. Bu medeniyetlerin yapıtaş ve hayatın ayrılmaz bir parçası olan dil hakkında şimdiye dek pek çok tanım yapılmıştır.

Ergin (1993) dili “İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, seslerden örülmüş muazzam bir yapı; kendi içinde yaşayan ve gelişen canlı bir varlık; milleti birleştiren, koruyan ve onun ortak malı olan sosyal bir müessese; temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar ve sözleşmeler sistemi” olarak tanımlamaktadır.

Ferdinand de Saussure’e (1998) göre dil (*langue*), dil yetisinin (*langage*) en önemli ancak sadece belli bir bölümünü oluşturmaktadır. Dil yetisi, insanların yaratılıştan gelen iletişim kurma yeteneğini ifade etmekten dil, sonradan kazanılan anlaşma ürünü bir yapıdır. Saussure, dili tanımlarken, dil (*langue*) ve söz (*parole*) ayrımına gider. Dilbilimsel dizge, bir iletişim aracı olarak kullanıldığı zaman, bütün kullanıcılarının paylaşması gereken kural ve kodlardan oluşmaktadır. Kurallar dil öğrenirken öğrenilen ilkelere ve dilin söylenmek istenen her şeyi ifade etmek için kullanılmasına olanak sağlar. Örneğin İngilizcede tercih edilen sözcük dizilişi özne-fiil-nesne biçimindeyken, Türkçede fiil genellikle sona yer almaktadır. Saussure, kurallara bağlı bu yapıya dil (*langue*) adını verir.

Söz ise dili tamamlayan bir kavramdır. Saussure dil yetisi ile birbirine bağlanan bireylerin yaklaşık olarak özdeş kavram ve göstergeleri kullanarak kurdukları iletişimi “billurlaşmaya” benzetir ve gerçekleştirme eyleminin toplulukça yerine getirilemeyeceğini ve her zaman bireysel olduğunu ifade ederek bu bireysel egemenliği söz olarak tanımlar (Saussure’dan aktaran Önem, 2011).

Chomsky’e göre ise dil, sonsuz sayıda cümlelerden oluşur. Bu cümlelerin her biri sonsuz bir uzunluğa sahiptir ve sonsuz sayıda ögeden oluşur. Dil yetisi, sadece insanlara özgüdür ve bütün insanlarda belirli düzeylerde vardır. Dil yetisi sayesinde basit girdilerle karmaşık diller ortaya çıkarılabilmektedir (Chomsky, 2002, s. 13). Aslında bu görüş dünya üzerindeki dillerin varlığını ve çeşitliliğini bilimsel olarak açıklamaktadır. Her birinin kendine özgü yapısı ve sistematığı olan bu dilleri konuşan toplumların ve dolayısıyla toplum içerisinde yaşayan bireylerin, diğer toplumlardaki bireylerle sosyal, siyasal veya ekonomik nedenlerle, özel ya da tüzel olarak etkileşime girmesi oldukça doğal ve beklenen bir durumdur. Bu nedenle son yüzyılda teknolojinin gelişmesi ile birlikte toplumların birbirlerine daha fazla yaklaşması neticesinde, yabancı dil öğrenme ihtiyacı ortaya çıkmış, bunun sonucunda ise yabancı dil öğretimi konusu bilim adamlarınca ele alınmaya başlanmıştır.

Bireylerin yabancı bir dili öğrenmek istemelerinin pek çok sebebi olabilir. Merak, eğitim, iş, kişisel ilgi gibi sebepler kişileri yabancı dil öğrenmeye sevk edebilir. Eğitim ve çalışma hayatı için yabancı dil öğrenmek, bu sebeplerin en başında gelir. Bu anlamda İngilizcenin konumu dikkat çekicidir. Küçük bir topluluğun dilinden, bir dünya dili hâline gelen İngilizce, bu konumuna, onu konuşan ulusların ekonomik, askerî ve kültürel başarıları sayesinde erişebilmiştir. İngilizler 1934’ten bu yana “British Council” vasıtası ile bütün dünyaya dillerini ve dolayısı ile kültürlerini öğretme çabası içerisindeyler. Bu uğraşlar, İngilizcenin dünya çapında bir iletişim dili olmasının kapılarını açmıştır.

Bununla birlikte, 21. yüzyıla gelindiğinde küresel güç odaklarının değişmeye başladığı görülmektedir. Bugün gelişmiş devletlerin yanında artık gelişmekte olan ülkelerin de söz sahibi oldukları görülmektedir. Özellikle küresel güç odaklarının değişmesi ile birlikte dünyadaki güç dengeleri de, gittikçe gelişmekte olan ülkelerin lehine kaymaktadır. Türkiye de bu gelişmekte olan ülkelerin başında gelmektedir. Bütün bu ekonomik ve siyasi gelişmelerin yanı sıra gelişmekte olan ülkelerin etki alanlarını genişletmelerinin en temel ve kalıcı yolu ise kendi dillerinin ve kültürlerinin tanınmasını sağlamaktır. Bütün

lehçeleriyle birlikte düşünüldüğünde, dünyanın en kuzeyinden en güneyine, en doğusundan en batısına kadar oldukça geniş bir coğrafyada yaklaşık 220 milyon kişinin yoğun olarak konuştuğu köklü bir dil olan Türkçenin de pek çok ülkede öğretimi yapılan bir dil hâline geldiği görülmektedir (Akalin, 2014). Bu durumla birlikte Türk kültürü de daha yakından tanınmaya başlanmış ve sonuç olarak da Türkiye gittikçe merak edilen bir ülke hâline gelmiştir.

Türkçenin son yıllardaki yükselen değeri ve yabancı dil olarak öğretiminin yaygınlaşması ile birlikte, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylere dil becerilerinin kazandırılması sürecinde birtakım sorunlar ortaya çıkmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerde meydana gelen olumsuz psikolojik durumlar da bu problemlerden birisidir. Bir dilin öğretimi ve psikolojik yapılar ele alındığında akla, bireylerin içerisinde bulundukları kaygı durumu gelmektedir.

“Kaygı”, tarih boyunca insanoğlunun en sık karşılaştığı psikolojik durumlardan birisidir. Bu kavram ruhbilim alanına yüzyılın ilk yarısında girmiş ve bu alandaki araştırma ve çalışmalar 1940’lı yılların sonunda yapılmaya başlanmıştır (Köknel, 1995).

Ruhbilim alanında “kaygı” sözcüğünü ilk kullanan ve bunu bir kavram olarak tanımlayarak nedenlerini araştıran, Freud olmuştur. Freud’a göre kaygı, fiziksel ya da toplumsal çevreden gelen tehlikelere karşı bireyi uyarma, gerekli uyumu sağlama ve yaşamını sürdürebilme işlevlerine katkıda bulunur. Beck ve Emery’ye göre ise kaygı, bir korku kişiyi etkisi altına aldığı anda, kişide beliren ve rahatsızlık veren bir durumu ifade eder. İnsan vücudunun herhangi bir tehlikeye karşı vermiş olduğu tepki olarak da özetlenebilecek kaygı, özellikle dil öğrenme sürecinde kendini gösteren bir durumdur (Beck ve Emery’den aktaran Geçtan, 2006, s. 50).

Bireyler, yabancı bir dilde dinlerken, konuşurken, okurken veya yazarken kaygı yaşayabilmekte ve çoğunlukla bu gibi bir durumda ne yapacaklarını bilememektedirler. Temel dil becerileri içerisinde en başta gelen ve son derece önemli bir yere sahip olan dinleme becerisinde de bu durum, kendisini fazlasıyla hissettirmektedir. Bireylerin iletişim esnasında tepki verebilmeleri için gerekli mesajı doğru ve net bir şekilde almaları gerektiğinden, dinleme esnasında meydana gelen kaygı veya bundan kaynaklanan iletişim bozuklukları, diğer dil becerilerinin gelişimini etkileyecek, bireyler arasında sağlıklı bir iletişim sisteminin kurulmasını da imkânsız hâle getirecektir.

2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme becerisine yönelik kaygı düzeylerini incelemektir. Bu genel amaç çerçevesinde araştırmada şu alt problemlere cevap aranmıştır:

- Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme becerisine yönelik kaygıları hangi düzeydedir?
- Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme becerisine yönelik kaygı düzeylerini etkileyen faktörler nelerdir?
 - a. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme becerisine yönelik kaygıları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
 - b. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme becerisine yönelik kaygıları yaşa göre farklılık göstermekte midir?
 - c. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme becerisine yönelik kaygıları eğitim düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?
 - d. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme becerisine yönelik kaygıları başka bir yabancı dil bilme durumuna göre farklılık göstermekte midir?
- Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme kaygısına yönelik görüşleri nelerdir?

3. Araştırmanın Önemi

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yapılmış çalışmaların büyük çoğunluğu dil bilgisi öğretimi, ders kitaplarının incelenmesi, öğretim strateji ve teknikleri ve etkinlik planlamaları üzerine yapılmıştır. Fakat yapılan bu çalışmaların büyük çoğunluğunda yabancı dil öğretiminin psikolojik boyutları göz ardı edilmiştir. Yabancı dil öğrenenler, kaygı duyuyorlarsa veya öğrendikleri yabancı dile karşı olumsuz tutumlar geliştirmişlerse, bu kişilerin dil öğrenmeye yönelik başarıları en düşük seviyede seyredecektir. Söz konusu olumsuz tutumlar kişilerin geçmiş yaşantılarından ya da öğrenme sürecindeki olumsuzluklardan kaynaklanabilmektedir. Duyuşsal durumlar içinde önemli bir yer tutan yabancı dil kaygısı, diğer bireysel farklılıklara benzer olarak, yabancı bir dili öğrenmede

başarıyı etkileyen önemli bir değişken olarak ortaya çıkmaktadır (Gardner, 1985). Böyle bir durumda, öncelikle yabancı dil öğrenenlerin kaygılarını tetikleyici unsurlar ortadan kaldırılmalı ve hedef yabancı dile karşı olumlu tutumlar geliştirilmesi sağlanmalıdır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin kayda değer bir gelişme gösterdiği son yirmi yılda, bu konunun üzerine akademik olarak eğilmek zorunlu bir ihtiyaç hâline gelmiştir. Dil öğretiminin çok boyutlu ve bilişsel bir süreç olduğu düşünüldüğünde, bu sürecin psikolojik boyutlarını göz ardı etmemek gerektiği açıktır. Bütün bu hususlar göz önünde bulundurularak bakıldığında bireylerin, Türkçeyi öğrenirken hissettiği kaygı ve bu kaygının kaynakları ile ilgili alanyazında çok az sayıda çalışma yapıldığı görülecektir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dinleme becerisine yönelik kaygı düzeylerini inceleyen bu çalışmanın, yabancı dil olarak Türkçe öğretenlere, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere ve bu alanla ilgili çalışmalar yapan araştırmacılara, çalışmalarında katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

4. Varsayımlar

Bu araştırma aşağıdaki varsayımlara dayandırılmıştır:

- Ölçekte yer alan maddeler, istenen verilerin elde edilmesinde yeterlidir.
- Veri toplamak için kullanılan ölçekte yer alan maddeler, hedef kitle tarafından doğru şekilde anlaşılmış ve yanıtlanmıştır.
- Yarı yapılandırılmış görüşmede yer alan sorular, katılımcılar tarafından doğru anlaşılmış ve samimi bir şekilde cevaplanmıştır.

5. Sınırlılıklar

Bu araştırma,

- Gazi Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi Türkçe Öğretim, Araştırma ve Uygulama Merkezlerinde (TÖMER) yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerle,
- Avrupa dil portfolyosuna göre B1 ve B2 düzeyindeki öğrencilerle,
- Temel dil becerilerinden dinleme ile,
- Öğrenciler tarafından doldurulan kişisel bilgi formu ile elde edilen verilerin değerlendirilmesiyle,

- Öğrenciler tarafından doldurulan ölçek ve öğrencilerle yapılan görüşme verilerinin kendi içinde değerlendirilmesi ve sonuçların birbirleri ile karşılaştırılmasıyla,
- Psikolojik yapılardan “kaygı” ile sınırlıdır.

6. Tanımlar

Ana dili: “Başlangıçta aileden ve yakın aile çevresinden daha sonra da ilişkili bulunulan çevreden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dil” (Aksan, 1998, s. 81).

Ana dil: “Kendisinden başka diller veya lehçeler türetmiş olan dil” (TDK, 2011).

Yabancı dil: “Belirli bir ülkedeki veya bölgedeki halkın büyük bölümünün ana dili olmayan, okullarda eğitim aracı olarak kullanılmayan ve yönetimde, medyada iletişim işleri ile geniş bir biçimde yer almayan dildir” (Richards ve Schmidt, 2002, s. 206).

İkinci dil: “Geniş anlamda, kişinin ana dilinden sonra öğrendiği herhangi bir dildir. Bununla birlikte, yabancı dil terimiyle karşıt olarak kullanıldığında, daha dar anlamıyla, belirli bir ülkede veya bölgede, onu kullanan pek çok kişinin birinci dili olmamasına rağmen, temel rol oynayan dili ifade etmektedir.” (Richards ve Schmidt, 2002, s. 472).

İki dillilik: “İnsanın çeşitli sebeplerle ve değişik şartlar altında birden fazla dili edinmesi, kullanması veya ikinci bir dili ana diline yakın düzeyde öğrenmesidir” (Aksan, 1998, s. 26).

Çok dillilik: “Bireyin ikiden çok dil bilmesi veya toplumda ikiden çok dilin, kimi zaman bildirışim durumlarına göre kullanılması olarak belirtilmektedir” (Vardar, 2002, s. 62).

Dinleme: “Konuşan ya da sesli okuyan bir kişinin vermek istediğı mesajı, tam olarak anlayabilme becerisidir” (Özbay, 2013, s. 5).

İletişim: “Bir kaynağın bir mesajı bir kanal üzerinden bir alıcıya iletmesi sürecidir” (Ergin, 1998, s. 48).

Kaygı: “Kaygı (anksiyete), bir korku kişiyi etkisi altına aldığında kişide beliren, rahatsızlık veren bir durumu ifade eder” (Beck ve Emery, 2006, s. 50).

Tutum: “Bireyin belli durumlar sırasında, davranış şeklini önceden seçtiğı zihinsel durum” (Gagne, 1985).

Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metni: Dil öğretiminin Avrupa standartlarına oturtulmasını sağlamak ve bu bağlamda hazırlanacak programların eş güdüm içerisinde yapılması için ölçüt olarak alınacak olan çerçeve metnidir.

BÖLÜM II

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Diğer dil becerilerine göre ölçme ve değerlendirmesi daha zor olan dinleme becerisi üzerine yapılan çalışma sayısı azdır. Bununla birlikte dinleme becerisine yönelik ele alınan çalışmaların büyük çoğunluğu Türkçenin ana dili olarak öğretimi alanında yapılmıştır. Yabancı dil öğretimi alanında dinleme becerisine yönelik çalışmaların büyük çoğunluğu ise İngilizce eğitimi alanında yapılmıştır. Bunun yanında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusunda dinleme becerisine yönelik yapılan ve kaygı-dil öğretimi ilişkisini inceleyen araştırmalar ise yok denecek kadar azdır.

Katrancı (2012) “Üstbilis Stratejileri Öğretiminin Dinlediğini Anlama Becerisine ve Dinlemeye Yönelik Tutuma Etkisi” adlı doktora çalışmasında, üstbilis stratejileri öğretiminin, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin dinlediklerini anlama becerileri ve dinlemeye yönelik tutumları üzerindeki etkisi ile bu sürece yönelik öğrenci ve öğretmen görüşlerini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmada, deney grubuna dinleme metinleri aracılığıyla hazırlanan etkinlikler yoluyla üstbilis stratejileri öğretimi gerçekleştirilirken, kontrol grubuna ise Türkçe Öğretim Programı’na göre dinleme çalışmaları yaptırılmıştır. Araştırma sonunda, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin dinlediğini anlama, üstbilişsel dinlediğini anlama farkındalığı ve dinlemeye yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Deney grubu öğretmeni ve öğrencilerinin üstbilişsel dinleme etkinliklerine yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çelikbaş (2010) “Anlama/Dinleme Stratejilerinin Kullanımı ile Dinlediğini Anlama Düzeyi Arasındaki İlişki” isimli yüksek lisans çalışmasında, ilköğretim okullarındaki öğrencilerin anlama/dinleme stratejilerinin kullanımı ile dinlediğini anlama düzeyi arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin

dinleme becerilerinin geliştirilmesi için uygulanan çalışmaların olumlu bir sonuç verdiği görülmüştür.

Melanlıoğlu (2011) “Üstbiliş Strateji Eğitiminin İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Dinleme Becerilerine Etkisi” isimli doktora çalışmasında, üstbiliş stratejilerinin kullanımının ilköğretim ikinci kademedeki öğrencilerin dinleme becerilerine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda, değişkenlerden sadece cinsiyetin, öğrencilerin dinleme başarılarında anlamlı bir fark oluşturduğu tespit edilmiştir.

Odacı (2006) “Açık Dinleme Anlama Stratejileri Eğitiminin Strateji Kullanımı ve Dinleme Anlama Düzeyi Üzerine Etkisi” adlı yüksek lisans çalışmasında, dinlediğini anlama açık strateji eğitiminin öğrencilerin dinleme anlama düzeyine etkisini belirlemiştir. Araştırma deney ve kontrol grupları kullanılarak yapılan çalışmada, deney grubu 7 hafta boyunca dinleme anlama açık strateji eğitimi almıştır. Kontrol grubu ise dinleme anlama örtülü strateji eğitimi almıştır. Her iki gruba çalışmanın başında ve sonunda verilen on üç dinleme stratejisini sorgulayan “Dinleme Anlama Stratejileri Anketi” ve “TOEFL Dinleme-Anlama Sınavı” verilmiş, ulaşılan sonuçlar karşılaştırılmıştır. Öğrencilere uygulama sonrasında uygulanan “Dinleme Anlama Stratejileri Anketi” ve “TOEFL Dinleme-Anlama Sınavı” sonucuna göre deney grubu, kontrol grubundan daha yüksek sonuçlar elde etmiştir.

Kılıç (2007) “Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı’nın Metin Türü ve Öğrenen Değişkenleri ile Bağlantılı Olarak Kaynak ve İlişkileri: Gaziantep Üniversitesi’nde Bir Örnek-Olay İncelemesi” isimli yüksek lisans çalışmasında farklı dinleme metni türlerinin İngilizce öğrenenlerin “Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı” üzerine etkilerini araştırmıştır. Katılımcıların sınıf ve dinleme kaygısı düzeylerini belirlemek için, kendilerine “Yabancı Dilde Sınıf Kaygısı Ölçeği” ve “Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı Ölçeği” verilmiştir. Örneklemenin demografik özelliklerini belirlemek için öğrencilere geçmişleriyle ilgili bir anket uygulanmıştır. Çalışma esnasında üç farklı yabancı dil seviyesindeki üç farklı dinleme metni türü (diyalog, konferans ve radyo konuşma programı) sınıflara dinletilmiş ve her seferinde kaygı düzeyleri bir kaygı-metre kullanılarak ölçülmüştür. Aynı zamanda “Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı’nın kaynakları da öğrencilerin daha önceden belirlenmiş kaynaklara verdiği yanıtlar kullanılarak incelenmiştir. Çalışma sonucunda “Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı” ve “Yabancı Dilde Sınıf Kaygısı’nın dinleme ve genel İngilizce yeterliliğine etkisi açısından, istatistiksel olarak anlamlı negatif ilişkiler elde edilmiştir.

Kim (2002) “Yabancı Dil Dinleme Kaygısı: Kore’de İngilizce Öğrenen Üniversite Öğrencileri Üzerinde Bir Çalışma ” isimli doktora çalışmasında dinleme becerisi ve dinleme kaygısı arasında bir ilişki olup olmadığını araştırmıştır. Bu amaçla Kim (2002)’in geliştirmiş olduğu “Yabancı Dil Dinleme Kaygısı Ölçeği”, Güney Koreli 253 üniversite öğrencisine uygulanmıştır. Araştırma sonucunda ise yabancı dil kaygısı ve dinleme becerisi arasında güçlü bir ilişkinin var olduğu saptanmış, özellikle yabancı dil yeterlilikleri zayıf olan öğrencilerin diğer öğrencilere göre dinleme faaliyetleri esnasında daha çok kaygılandıkları görülmüştür.

Aydın (2009) “Zihin Haritalama Tekniğinin Dinlenenin Anlamaya Etkisi” isimli yüksek lisans çalışmasında, Türkçe öğretmeni adaylarının dinlediklerini anlamaları ve hatırlamalarında zihin haritalamanın öğrenci başarısını nasıl etkilediğini; zihin haritalama tekniğini kullananlar ile klasik not alma tekniklerini kullananlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ve zihin haritalama not alma tekniğini kullananların Zihin Haritalama Tekniğine karşı tutumlarını belirlemeyi hedeflemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, Zihin Haritalama Tekniğinin kullanıldığı grubun daha başarılı olduğu görülmüştür.

Özdemir (2013) “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Kaynakları” isimli yüksek lisans çalışmasında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmekte olan kişilerde konuşma becerisinin kazandırılması sırasında ortaya çıkan kaygının nedenlerini, geliştirdiği yabancı dil konuşma kaygısı ölçeği ve kişisel bilgi formu yardımıyla saptamaya çalışmıştır. Gazi Üniversitesi Türkçe Öğrenim Araştırma ve Uygulama Merkezi (TÖMER) örneklem alınarak yapılan çalışmada, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma kaygılarının kaynakları, bireysel özellikler, peşin hükümler, çaresizlik inancı ve bakış açısı olmak üzere dört boyutta toplanmıştır. Araştırmanın alt problemlerine ilişkin, sadece eğitim durumlarında, bakış açısı boyutunda, anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır.

Melanlıoğlu (2013) “Ortaokul Öğrencileri İçin Dinleme Kaygısı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması” isimli makale çalışmasında ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygılarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda 37 maddelik bir ölçek oluşturulmuştur.

Yine Melanlıoğlu (2013) “Ortaokuldaki Dinleme Eğitiminin Niteliğine İlişkin Fenomografik Bir Araştırma” isimli makalesinde, Türkçe öğretmenlerinin dinleme becerisine ilişkin olarak ortaokulda yürütülen eğitimin niteliği hakkındaki görüşlerini

ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin; dinleme metinlerini seviyeye kısmen uygun buldukları, dinleme eğitimi sırasında öğrencinin okuma becerisini geliştirmeye yönelik uygulamalar yaptıkları, dinleme becerisine yönelik sadece öğretmen kılavuz kitabında yer alan etkinlikleri gerçekleştirdikleri, teknolojik materyallerden dinleme sürecinde yeterince faydalanmadıkları anlaşılmış; bu durum ortaokuldaki dinleme eğitiminin yetersiz olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

BÖLÜM III

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1. Ana Dili - İkinci Dil - Yabancı Dil

Dil; duygu, düşünce ve isteklerin bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan ögeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü ve çok gelişmiş dizgedir (Aksan, 2007, s. 55). Bu düşünceden yola çıkılarak söylenebilir ki dil, bir milletin zevkinin, anlayışının ve kendine özgü tutumunun meydana getirdiği bir bütündür. İnsanoğlu, asırlardır dil aracılığıyla kendisini ifade etmekte, karşısındaki insanları anlamaya çalışmakta; bu sayede fikir üretme ve bu fikirleri aktarma imkânı bulmaktadır. Buna göre dil, belirli bir bakış açısı ile organize edilmiş düşüncelerin sistematik bütünü olarak bir düşünceyi ifade etmektedir (Kumaravadivelu, 2006, s. 3-16). Bu düşünce, yakın çevrede yaşayanlara, farklı coğrafyalarda yaşayan soydaşlara veya yabancılara öğretilir. Bu aşamada ise ana dili, ikinci dil ve yabancı dil olmak üzere üç farklı kavram ve hedef kitle ortaya çıkmaktadır.

Ana dili öğretimi, insanın içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplumdan ilk edindiği dil olarak tanımlanabilecek ana dilinin, belirli bir plan ve program dâhilinde öğretilmesi temeline dayanmaktadır (Vardar, 2002, s. 17). Ana dili, bireyleri birbirine bağlayan, bir toplumu gelişigüzel bir insan yığını olmaktan çıkarıp uluslaştıran en önemli etkenlerden birisidir. Aynı dili kullananlar ve aynı dilin havasını bilinçaltına indirmiş olanlar arasında bir yakınlık doğmaktadır (Özdemir, 1983, s. 21). Ana dili öğretimi, anlama ve anlatma olmak üzere iki temel beceri grubuna ayrılmaktadır. Okuma ve dinleme becerileri anlama becerisini; konuşma ve yazma becerileri ise anlatma becerisini ifade etmektedir.

Ana dili, onu konuşan bireyin ya da bireylerin dil bilincini belirtir ve çocukluk döneminden başlayarak bir dil duygusu yaratır. Ana dili bilinçaltında bu duyguya dayanır. Her dilin

dayandığı bir sistem vardır. Dil duygusu, aynı zamanda konuşma biçimi geleneklerine bağlı bulunduğu için birey, kendi ana diline uygun olanla olmayana, çözümlemeyi gerektirmeden söyleyebilir. Dil bir sistem olduğu ve topluluk arasında bir konuşma, yazışma, anlaşma aracı olarak kullanıldığı için dil eğitiminin, bu anlaşmayı dilin toplumsal görevini sektirmeden yapması gerekir. İkinci dil öğrenimi, ana dilinin ardından herhangi bir dili herhangi bir düzeyde öğrenme sürecini tanımlamak için kullanılan genel bir terimdir (Ellis, 1985, s. 66).

Günümüzde ikinci dil ile yabancı dil, birbirine sıklıkla karıştırılan iki kavramdır. Aslında birbirine yakın gibi görünen bu kavramlar arasında önemli farklılıklar bulunmaktadır. İkinci dil, yabancı dil öğretimini de içine aldığından dolayı, ortak dil öğrenimi çerçevesinde ele alınır fakat ikinci dil ve yabancı dil kavramları, amaçlar, işlevler veya sınırlılıklar bağlamında farklılıklar gösterdikleri için ikinci dil ve yabancı dil kavramları için ayrı tanımlar yapılmıştır. İkinci dil, bireyin ana dilini edindikten sonra sınıf içinde ya da dışında öğrendiği dil ya da diller olarak tanımlanabilir (Ellis, 2003, s. 3). Yabancı dil ise, kişinin yakın sosyal çevresinde çok fazla konuşulmayan dildir (Troike, 2006, s. 4). Türkiye’de yaşayan bir Türk için İngilizce, Fransızca, İspanyolca gibi diller birer yabancı dildir. İkinci dilin sosyal bir işlevi varken, yabancı dilin yabancılarla iletişim kurma işlevi vardır. İkinci dil insanların kendi çevreleriyle iletişim kurması için öğrenilir ve ana dilinin dışındaki dildir. Ana dilinin dışında çevreyle ilişki kurabilmek için zorunludur. İkinci dili olan bireyler ana dillerini de etkin şekilde kullanmaktadırlar. Örneğin bazı Afrika ülkelerinde yaşayan insanlar, kendi ana dillerini öğrenmelerinin yanı sıra Fransızca’yı da ikinci dil olarak öğrenmekte ve bu dili çok iyi bir şekilde kullanmaktadırlar.

Bireysel açıdan ikinci dil, ana dilinden başka, öğrenilmiş herhangi bir dildir. Toplumsal ve işlevsel açıdan ise, bir ülke ya da bölgede iletişimsel amaçlar için kullanılan, eğitim, yönetim ve ekonomi alanlarında araç durumunda olan dildir. Bu tanım, ikinci dilin iki dillilik bağlamında değerlendirilmesini sağlar ve ikinci dilin öğretiminden söz edilir (Gas ve Selinker, 2001, s. 93). Toplumlar ve bireyler, sürekli etkileşim hâlinde olduklarından kimi zaman birey, içinde doğduğu ailede ya da çevrede birden fazla dille karşılaşır. Bireyin annesi ve babası farklı dilleri konuşabilmektedir. Kimi zaman bireyin doğduğu aile, yaşadıkları toplumda konuşulan dil ya da dillerden farklı bir dil de konuşabilmektedir. Bu gibi durumlarda kişi, iki dili aynı anda edinebilir (*eş zamanlı ikidillilik*). Diğer taraftan kişi, bir dili diğerine göre daha sonra edinmeye başlayabilir (*ardışık ikidillilik*) (Trokie’den aktaran Aydın, 2014).

Yabancı dil ise, bir ülkede yaygın bir iletişim durumunda olmayan, biçimsel eğitimle öğrenilen, yerli olmayan dil olarak tanımlanır. Yabancı dil öğretimi, ikinci dil ediniminden, ana dili konuşulan bir çevrede işlevi olmayan başka bir dili, amaca bağlı olarak ve biçimsel eğitimle öğrenme bağlamında farklılaşır (Ellis, 1985, s. 72).

Bir dil, yakın çevrelerde yaşayanlara, diğer coğrafyalardaki akraba topluluklara, o dili merak edenlere ya da yabancılara öğretilmektedir. Bu bağlamda ana dili, yabancı dil ve ikinci dil öğretimi olmak üzere üç çeşit dil öğretimi olduğu görülmektedir. Ana dili öğretimi bir toplumda genellikle resmî dil temel alınarak yapılmaktadır. Yabancı dil öğretimi ise, ana dili öğrenme standartlarına bakılarak, daha çok özel girişimlerle ilerlemektedir. Başarılı bir ana dili eğitime ek olarak iyi seviyede öğrenilecek bir yabancı dil, çok boyutlu düşünmeyi sağlayarak bireye, farklı dünyaların kapılarının açılmasını sağlayacaktır.

Günümüz dünyasının değişimi ile birlikte yaşam koşulları da değişmiştir ve değişen koşullarla birlikte en az bir yabancı dil bilmek âdeta zorunlu hâle gelmiştir. Yabancı dil öğrenimine olan ihtiyaç, toplumlar arası ilişkilerin yoğunlaşması ve kitle iletişim araçlarının gelişmesine paralel olarak artmaktadır. Aynı zamanda yabancı bir dil öğrenmek, günümüzde çağdaşlığın ölçütlerinden biri olarak kabul edilmektedir (Doğan, 2008, s. 49).

Artan kitle iletişim araçları ve bundan dolayı yaşanan bilgi akışı da yabancı dil bilmenin gerekliliğini gözler önüne sermektedir. Çelebi (2006, s. 286), artık bir yabancı dilin yeterli olmadığı günümüzde, entelektüel bir meslekleşmeye doğru gidildiğini söylemekte ve bilgisayar ve yabancı dil bilmenin, çağa yetişmek, onu yakalayabilmek için ön koşul olduğunu belirtmektedir.

Nitekim Avrupa’da yaşayanların % 80’i ana dilleri dışında başka bir dil öğrenmenin faydalı olacağını , % 61’i ise yurt dışında çalışmayı yabancı bir dil öğrenmenin sağladığı bir avantaj olarak görmektedir. Herhangi bir yabancı dilde uzmanlaşmanın çocuklarının geleceği için çok yararlı olduğunu düşünenlerin oranı ise %98’dir (Europeans and Their Languages, 2012, s. 141).

Bu bağlamda yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, ana dili ya da ikinci dil olarak Türkçeden farklı olan ve eğitimsel, ticari, ekonomik, siyasi, kültürel, sanatsal, kişisel ilgi gibi nedenlerle ya da bunlarla ilişkilendirilebilecek başka nedenlerle Türkçe öğrenmek

isteyenlere Türkçenin, yabancı dil olarak öğretimde kullanılan temel ilkelere bağlı kalınarak öğretilmesi olarak tanımlanabilir (Aydın, 2014).

Burada belirtilen hususlardan hareketle, yabancılara Türkçe öğretiminin planlı ve sistematik bir şekilde dünya standartlarında öğretilmesinin gerekliliği açıktır. Bu nedenle gerek öğretmen yeterliliğinin, gerek kullanılan kitapların, gerekse de derslerde kullanılacak materyaller ve yapılacak etkinliklerin, en azından yabancı dil öğretimi alanında faaliyet gösteren uluslararası kuruluşlarla eş değer düzeyde olması gerekmektedir.

2. Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri

2.1. Dil Bilgisi - Çeviri Yöntemi (Grammar – Translation Method)

Dil Bilgisi – Çeviri Yöntemi, 16. yüzyıl Avrupa’sındaki siyasal gelişmelerin sonucu olarak bağımsız ve güçlü devletlerin ortaya çıkmasından hemen sonra ortaya atılmıştır. Almanca, İngilizce, Fransızca ve İtalyanca gibi dillerin önem kazanması ve Latincenin işlevini yitirmesiyle birlikte Dil Bilgisi – Çeviri Yöntemi ilk modern dil öğretimi olarak ele alınmıştır. 19. yüzyıla kadar dünya klasiklerine atfedilen önem, Latince yazılmış olan bu yapıtların dilinin öğrenilmesini zorunlu kılmaktaydı. Özellikle 19. yüzyılın başından itibaren Almanya’daki, daha doğru bir ifadeyle Prusya’daki liselerde yaygın olarak kullanılmış olan bu yöntem, İngiltere’de de okullara zorunlu yabancı dil dersi konulunca bu okullarda kullanılmak üzere dil öğrenmeyi kolaylaştıracak bir yenilik olarak benimsenmiştir (Demircan, 2005, s. 151). Amerika’da Prusya metodu olarak tanınan bu yöntem, 1840’lardan 1940’lara kadar yabancı dil öğretimi alanını etkisi altına almıştır; hatta değişik biçimlerde dünyanın bazı bölgelerinde yaygın olarak kullanılmaya devam edilmektedir (Richards ve Rodgers, 2007, s. 5). 19. yüzyılın sonlarında artık Dil Bilgisi – Çeviri Yöntemi dil öğretiminde soğuk ve cansız bir yaklaşım olarak eleştirilmiş, yabancı dil öğretiminde bir başarısızlık olarak kabul edilmiştir. 19. yüzyılın sonları ve 20.yüzyılın ilk yarısı boyunca görülen dil öğretimi reform hareketleri, Dil Bilgisi – Çeviri Yöntemine karşı geliştirilmiş ve bu yöneme karşı ciddi eleştirilerde bulunmuştur (Stern’den aktaran Durmuş, 2013, s.51).

Dil Bilgisi – Çeviri Yönteminin temel özellikleri şunlardır:

- Bir dili çalışmanın amacı o dilin dil bilgisi kurallarını çalışmak ve bu yolla o dilin edebiyatını izleyebilmektir. Böylece dil öğrenmenin getireceği zihin disiplini ve entelektüel gelişme bu sürecin en değerli ürünleri olacaktır. Bu yöntemde dil bilgisi kurallarının ayrıntılı analizi sayesinde metinlerin çevirisi yapılabilecektir. Yani, Dil bilgisi – Çeviri Yöntemi özellikle dünya klasiklerinin çevrilmesiyle doğrudan ilişkili bir yöntem olmuştur.
- Okuma ve yazma temel becerilerdir. Sözcük öğrenimi ise metinle sınırlıdır. Sözcükler listeler halinde yazılarak öğrenilir. Metin çevirisinden önce gerekli olacak dil bilgisi kuralları ve gerekli sözcükler öğrencilere sunulur.
- Metinde en önemli yapı tümce yapısıdır. Çünkü tümceler halinde yapılacak çevirilerle metnin çevirisi bir bütün olarak tamamlanabilir.
- Akıcılıktan ziyade doğruluk önemlidir. Dil bilgisi kuralları önceden sunulur ve çeviri alıştırmaları yoluyla pekiştirilir. Yani, bu yöntem tümdengelimci bir yol izler.
- Öğretim, öğrencilerin anadilinde yapılır. Hedef dilde konuşulmaz. Çünkü amaç dili kullanmak değil, doğru çeviriler yapmaktır (Yaylı ve Yaylı, 2011, s. 10).

Dil Bilgisi – Çeviri Yönteminin günümüzde halen yaygın bir biçimde uygulandığı görülmektedir. Uzun yıllardır ülkemizde yabancı dil öğretiminde de uygulanan bu yöntemin ihtiyaçlara cevap vermediği bilinen bir gerçektir. Çünkü yabancı dil öğretiminde esas önemli olan bireylerin iletişim kurma becerisini kazanabilmesidir.

2.2. Doğrudan Yöntem (Direct Method)

Bu yöntem, Dil Bilgisi - Çeviri Yöntemine karşı bir tepki yöntemi olarak 1950'li yıllarda geliştirilmiş, dünyada ve Türkiye'de de yaygın bir biçimde kullanılmıştır. Yabancı dili ana dilinden yararlanmaksızın ve öğrenilen dil ile yaşam arasında doğrudan ilişki kurarak öğrenmeye dayalı bir yöntemdir. Doğrudan Yöntem, psikolog Gestalt'ın bütüncül yaklaşımı, Herbart ve Humboldt'un eğitim, dil ve kültür hakkındaki görüşleriyle aynı doğrultuda oluşturulmuştur (Tosun, s. 81). Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin dil öğretiminde ayrı ayrı ele alınması gerektiğine ilişkin ilk görüşler Doğrudan Yöntem ile ortaya çıkmıştır.

Richards ve Rodgers (2007, s.12), yöntemin ilkelerini ve uygulama sırasındaki işlemleri şu şekilde sıralamaktadır:

- Sınıfta öğretim yalnızca hedef dilde gerçekleşir.
- Sadece günlük söz varlığı ve cümleler öğretilir.
- Sözel iletişim becerileri, küçük ve yoğun sınıflarda öğretmen ve öğrenci arasındaki soru-cevap etkileşimi çerçevesinde organize edilen dikkatli bir kademeli ilerleyişle geliştirilir.
- Dil bilgisi, tümevarımsal olarak öğretilir.
- Öğretilecek yeni hususlar sözel olarak sunulur.
- Somut söz varlığı canlandırma, nesneler ve resimler; soyut söz varlığı ise düşüncelerin çağrışımları yoluyla öğretilir.
- Hem konuşma hem de dinleme-anlama öğretilir.
- Doğru telaffuz ve dil bilgisi vurgulanır.

2.3. İşitsel – Dilsel Yöntem (Audio – Lingual Method)

Davranışçı psikolog F. Skinner’ın “dil bir alışkanlık kazanmadır” görüşünden kaynağını alan ve yapısal dilbilimci L.Bloomfield’in dil öğrenimini ‘yapıları aşırı öğrenme olarak değerlendiren görüşünden hareketle oluşturulan bu yöntem, dinleme ve konuşma becerilerine öncelik vererek yabancı dilin öğretilebileceğini savunur (Bölükbaş, 2013, s. 61). II. Dünya Savaşı sırasında Amerikan askerlerinin İngilizce dışındaki dilleri hızlı bir şekilde öğrenebilmelerini sağlamak amacıyla geliştirilen bu yöntem, dil öğrenenlere hazır kalıpları ezberletme esasına dayanmaktadır. İşitsel – Dilsel Yöntemin temel ilkeleri şunlardır:

- Dil, öncelikle konuşmadır. Okuma ve yazma çalışmalarına geçebilmek için dinleme ve konuşma alanında önemli bir yol kat edilmesi gerekmektedir. Yani dil öğreniminin ilk dönemleri okuma ve yazma olmadan geçilmelidir.
- Dil öğrenimi alışkanlık geliştirme olduğu için, iyi alışkanlıklar hata yapmak yerine doğru yanıtlar vererek gerçekleştirilebilir. Diyalogları ezberlemek ve örnek örgü

alıştırmalarını tekrarlamak kişinin hata yapma olasılığını azaltacağı için çok yararlıdır.

- Her dilin kendine özgü nitelikleri vardır. Anadiline benzeyen özellikler daha kolay öğrenilir. Bu yüzden benzetme, genelleme ve ayırım yapmaya yardımcı olur. Çok fazla yapılan mekanik örgü alıştırmaları kişilerin doğru benzetmeler oluşturmalarına yardımcı olacaktır. Karşıtlıkları belirlemek için yapılan çalışmalar daha sonradan '*karşıtsal dilbilim*' denilen bir alanın doğmasına neden olmuştur.
- Yapılar tümevarım yoluyla öğretilir. Önce örnekler verilir, daha sonra alıştırmaları yapılır. Sözcükler dilbilimsel ve kültürel bağlamda öğretilir. Alıştırmaların amacı dili konuşanlar kadar çabuk yanıt vermeyi sağlamaktır (Yaylı ve Yaylı, 2011, s. 14).

İşitsel - Dilsel Yöntem, yabancı dil öğretiminde kullanılabilecek bir model niteliği taşımamaktadır. Çünkü dil, taklit edilebilecek bir davranış değil, tam aksine var olan soyut kuralların bilgisinden tekrar tekrar oluşturulan canlı ve dinamik bir varlıktır. Dolayısıyla bireylere hazır kalıpları aktarmak yerine, bu kalıpları oluşturmaya yarayacak yapı bilgisini öğretmek gerekmektedir.

2.4. Grupla Dil Öğretim Yöntemi (Community Language Learning)

Grupla Dil Öğretimi Yöntemi, yabancı dil öğrenen bireylerin hata yapma korkusu ve kaygı yüzünden kendilerini tam anlamıyla ifade edemedikleri gerçeğinden hareketle 1950'li yıllarda Amerikalı psikiyatrist Charles A. Curran tarafından geliştirilmiştir. Bölükbaş'a göre Grupla Dil Öğretimi Yönteminin güçlü ve zayıf yönleri şunlardır:

- Grupla Dil Öğretimi Yöntemi, ders müfredatının tamamen öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre düzenlenmesine olanak verdiğinden öğrencilerin derse ilgilerini ve motivasyonlarını yükseltir.
- Öğretmenin çalışma grubunun dışında olması ve sadece öğrencilere danışmanlık yapması, öğrencilerin yabancı dil öğreniminde karşılaştıkları kaygı, stres ve yanlış yapma korkusu gibi olumsuz duyguları yenmelerine yardımcı olur.

- Öğretmenin öğrenci yanlışlarını eleştirel bir biçimde ya da yanlış vurgulayarak değil; doğru yapıyı tekrar ederek düzeltmesi, öğrencilerin hedef dili konuşma konusundaki cesaretlerini artırır.
- Bu yöntemde öğrenciler anadillerini kullanma fırsatına sahip olduklarından dolayı düşüncelerini daha kolay ifade ederler ve konuşma konusunda özgüvenlerini ve cesaretlerini kaybetmezler.
- Öğrenci, öğretme sürecine de katılabildiğinden dolayı öğrendiklerini pekiştirme olanağı bulur.
- Bu yöntem öğrencilerin küçük gruplar halinde bir konu üzerinde konuşmaları esasına dayandığından hem hedef dilin iletişimsel boyutuyla öğrenimine hem de hedef kültürün edinimine fırsat verir.
- Öğrencilerin hedef dilde yaptıkları konuşmaların kayda alınıp bunları tekrar dinleme imkânının olması, öğrencilerde hedef dili kullanma başarısını tatmalarını sağlayarak onları güdüler.
- Bu yöntemde öğretmenin görevi danışmanlıktır ve eğer öğretmen danışmanlık konusunda eğitilmiş değilse ve güvene dayalı bir ilişki kuramazsa başarı sağlanamaz.
- Eğer öğretmen öğrencilerin ana dillerini yeteri kadar bilmiyorsa bu yöntemin kullanılabilmesi mümkün değildir.
- Bu yöntemle ders, öğrencilerin seçtikleri konular üzerinden yürütüldüğünden, önceden bir ders müfredatının oluşturulabilmesi mümkün değildir.
- Bu yöntem sadece aynı ana dilin konuşulduğu gruplar için geliştirildiğinden karma öğrencilerden oluşan yabancı dil sınıflarında uygulanamaz (2013, s. 70).

Grupla Dil Öğretim Yöntemi, dil öğretim sürecini danışman-öğrenci ilişkisi temeline dayandırmaktadır. Dolayısı ile öğretmenin aynı zamanda iyi bir danışman olabilmesi gerekmektedir. Bu yönüyle bakıldığında alandaki nitelikli öğretmen azlığı nedeniyle yöntemde başarı sağlanabilmesi en azından günümüz itibarıyla mümkün değildir. Bununla birlikte dil öğretiminin ana dilin kullanımına dayalı olması da yöntemin eksiklerindendir.

2.5. Bilişsel Yöntem (Cognitive-Code Learning)

Bu dil öğretim modeli, ünlü dilbilimci Chomsky'nin görüşleri temel alınarak 1960'lı yıllarda bilişsel psikolog John Bissell Carroll ve dilbilimci Kenneth Chastain tarafından geliştirilmiştir. Davranışçı kuramlara tepki olarak ortaya çıkan bu yöntem, dil örgüsünün bilinçli olarak anlaşılmasının gerekliliğine dikkat çekmektedir. Bilişsel Yöntemin fikir babası Chomsky'e göre bir dilde üretilmiş olan tümceleri incelemek yeterli değildir. Yabancı dil öğrenen bireyin yeni tümceler üretebilecek düzeni kavraması gerekmektedir. Dolayısıyla burada üretimsel dilbilim söz konusudur.

Bilişsel yaklaşıma göre beyin, öğrenilecek olan bilgiyi işlemektedir. Bu işlemenin en verimli şekilde gerçekleşmesi için öğrenilecek şeylerin anlamlı olması gerekmektedir. Anlamlı birimlere dönüştürülen bilgiler daha kolay öğrenilir, daha uzun süre de akılda tutulabilir. Bu tür bilgiler, yeni öğrenme ortamlarında kullanılabileceğinden öğrenci açısından daha değerlidir. Öğretmenin birinci sorumluluğu, öğrencinin anlamlı öğrenmesini sağlamaktır (Demirel, 2010).

Bilişsel Yöntemin ilkeleri şu şekilde özetlenebilir:

- Dil alışkanlık geliştirme değil, bilinçli olarak kural öğrenmedir.
- Dil öğretiminde tümevarım yerine tümdengelim yöntemi kullanılmalıdır.
- Anadili aşırıya kaçılmadan kullanılabilir. Çeviriye izin verilir.
- Anadili ile yabancı dil arasındaki benzerlikler farklılıklardan fazladır.
- Görsel ve işitsel araçlardan olabildiğince yararlanılmalıdır.
- Öğretim bireysel olarak yapılmalı fakat grup çalışmalarına da yer verilmelidir

(Demirel, 1983; Enginarlar, 1983; Sebüktekin, 1973).

Bilişsel Yöntem, kendisinden önce geliştirilen yöntemlere göre çağa daha uygundur ve kendi içinde tutarlıdır. Türkçenin yaşayan ve sürekli olarak gelişen bir dil olduğu düşünülecek olursa birçok zihinsel faaliyeti bir arada gerçekleştirmeye olanak veren bu yöntemin, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde uygulanabilmesi için eğiticilerin mutlaka üst düzey niteliklerde olması gerekmektedir.

2.6. Doğal Yöntem (Natural Approach)

Doğal Yöntem, yabancı dil öğrencilerine, başından itibaren yalnızca, öğretmenin kendi anadili olan yabancı dili kullanarak, sürekli konuşma yoluyla iletişim kurmak ve bu etkileşimi birbirleriyle bir metin oluştururcasına bağlantılı, ama dil bilgisi açıklaması yapılmaksızın anlaşılabilir ölçüde yalın bir cümle dizisiyle gerçekleştirmek biçiminde tanımlanabilir (Demirel, 2010: 46).

Bu yöntem Stephen Krashen'in katkılarıyla 1983 yılında Natural Approach (Doğal Yöntem) adlı kitabın yayımlanmasıyla ortaya çıkan bu yaklaşıma göre dil öğretiminde dilin doğal etkileşim etkinlikleri kullanılmaktadır. Bu yüzden öğrencinin dil ile doğrudan karşı karşıya kalması ve dil girdisi oldukça önemlidir. Daha sonra öğrencinin dili öğretmek için hazır olması beklenmekte; ancak öğrencinin dili üretme ihtiyacı duyması için yeterli seviyede dil ile yüz yüze olması gerekmektedir (Yorulmaz, 2009).

Doğal Yöntem, yabancı dil öğrenmeye yeni başlayanlar için ortaya atılmış bir kuramdır. Bu kuramın dil öğretimi için ortaya koyduğu öneriler şu şekildedir:

- Öğrenciye mümkün olduğunca anlaşılabilir girdi sunulmalıdır.
- Anlamayı kolaylaştıracak her şey önemlidir. Cümle düzeyindeki sözcüklerin çalışılması yerine görsel destekler, geniş bir sözcük bilgisi sundukları için daha önemlidir.
- Sınıf içerisinde odaklanılan nokta, dinleme ve okuma olmalı; konuşmanın daha sonra kendiliğinden gerçekleştirilmesine izin verilmelidir.
- Öğrenenin duygusal süzgecini aşağıya çekmek için, öğrenci çalışması yapısal değil anlamsal iletişime dayanmalıdır. Girdi ilginç hale getirilerek rahat bir sınıf ortamı oluşturulmalıdır (Richards ve Rodgers, 2007, s.181).

Doğal Yöntemde öğrencilerin dili yazılı formunda görmeden önce onu duyması gerektiği üzerinde durulmaktadır. Demirel, Doğal Yöntemi kısaca şöyle özetlemektedir:

1. Öğretmen konuşur, öğrenci dinler.
2. Söylenenlerle ilgili olarak öğrenciye sık sık mimikle veya yabancı dilde açıklama yapılır. Sözcük öğretiminde varsa *eşdeşlere* (cognates) öncelik verilir.

3. Öğrenci, duyduğunu, anlamını tam çıkarmamış olsa bile tekrarlar, telaffuz, doğrudan doğruya taklit etmeye dayanır. Çocuk, öğrenirken etkin olmalı, tıpkı anadilini öğrenirken yaptığı gibi yanlışlıklara aldırmandan elverdiğince konuşmalıdır. Yanlışlıklar öğretmen tarafından düzeltilir. Yapılar alıştırma yoluyla pekiştirilir. Ara sıra yapılan sesli okuma ile öğrencinin, yabancı dil telaffuzunu kavramasına yardım edilir. Öğrenci konuşmakta çekingen davranırsa, ona günlük konuşma parçaları ezberletilir.
4. Dil öğrenimi, doğal olarak her şeyden önce sözcük öğrenimidir. O nedenle, öğrenciye yabancı dilde sık kullanılan sözcükler seçilerek öğretilmelidir.
5. Doğal Yöntemde orta zorluktaki sözcükler öğretilir. Bu, öğrenciyi kendiliğinden anlama ve okuma olgunluğuna getirir. Sözcüklerin bağlam içinde tekrarı öğrencinin sözcüklerin semantik genişliğini zahmetsizce anlamasını sağlar. Konular baştan sona kendi kendine açıklanabilir. Anadiline başvurmadan metinden anlam çıkarabilir (2010, s. 47).

Doğal Yöntemde öğretmen öğrencileri hiçbir zaman konuşmak için zorlamaz. Ayrıca öğrenciler konuşurken onların yaptıkları hataları da düzeltmez. Bu yaklaşım günlük yaşam ile sınıf ortamının iç içe geçirilmesi görüşüne dayanmaktadır. Bu açıdan bakıldığında yöntemin etkili olduğu söylenebilir ancak dört temel beceriye eşit oranda önem verilmemesi bir eksiklik olarak göze çarpmaktadır.

2.7. Sessiz Yol (Silent Way)

Bu yöntem 1972 yılında Caleb Gattegno tarafından ortaya atılmıştır. Sessiz Yol kuramının önceki yöntemlerden ayrıldığı en önemli nokta, onlar gibi ‘öğretim’e ağırlık vermek yerine ‘öğrenim’e öncelik tanımadır. Bu yöntemde öğrenilecek olan örnek ilk kez bir emir cümlesiyle sunulduktan sonra artık bunun anlaşılması ve kullanılması öğrencilere bırakılır; *öğretmenin kendisi bir gözlemci olarak kalır*; dikkat dağıtıcı herhangi bir girişimden kaçınarak, ancak çok gerekirse, öğrencilerden birisiymiş gibi derse katılabilir. Öğretmen, seçici bir ödüllendirme yoluyla, kendisi çoğunlukla konuşmaksızın, öğrenimi yönlendirdiğinden, Gattegno bu yönteme ‘Sessiz Yol’ adını vermiştir (Demircan, 2005, s. 208).

Sessiz Yolun bu bağlamda ortaya koyduğu yaklaşım şu şekildedir:

- Öğrenci öğrenilecek malzemeyi hatırlayıp tekrarlamaktansa keşfeder.
- Öğrenme, ona eşlik eden (ortam sunan) fiziksel nesnelerin varlığı ile gerçekleşir.
- Öğrenme, öğrenilecek malzemenin içerdiği problem çözme yolu ile oluşur (Richards ve Rodgers, 2007, s.99).

Sessiz Yol yöntemi her ne kadar öğrenci merkezli bir yaklaşım gibi görünse de hedef dilin öğretiminde bireyin pasif bir durumda olması söz konusudur. Uygulama söz konusu olduğunda aslında bu yöntemin İşitsel-Dilsel Yöntemden çok da farklı olmadığı görülecektir. Bunun dışındaki farklılıklar derste kullanılan materyallerin niteliğinde ve çeşitliliğinde aranmalıdır.

2.8. Telkin Yöntemi (Suggestopedia)

Bulgar ruh doktoru ve eğitimcisi Georgi Lozanov'un, bir yandan Sovyetler Birliği ruhbilimi öte yandan yoga ve zen-Buddhizm tekniklerinden yararlanarak 1960 sonrasında geliştirdiği çok hızlı bir öğretim yöntemidir. Müzik, resim ve dramının bilinçaltına ulaşmada son derece etkili olduğunun savunulduğu yönetime göre bu sanat dallarının öğretilerinden mümkün olduğunca yararlanılmalıdır. Telkin Yöntemi SSCB, Bulgaristan, doğu Almanya, Macaristan gibi birçok Doğu Avrupa ülkelerinde kullanıldıktan sonra 1970'li yıllarda Batıya tanıtılmış olup, ABD, Kanada, İngiltere ve Fransa'da kurulan birçok enstitüde uygulama çalışmaları sürmektedir (Demircan, 2005, s. 252).

Telkin Yönteminin (Suggestopedia) özellikleri şunlardır:

- Öğrenme, rahatlatılmış bir ortamda gerçekleşir.
- Öğrenci, öğrenme ortamında bulunan dikkatini doğrudan yöneltmediği materyallerden de öğrenebilir.
- Öğrenci, öğretmenin otoritesine güvenir ve saygı duyarsa bilgiyi daha iyi kavrar.
- Öğretmen, öğrencilerin sınıfta öğrenmeye karşı bazı psikolojik engellerle geldiklerini bilmeli ve bunları ortadan kaldırmaya çalışmalıdır.
- Öğrencilerin hayal gücünü harekete geçirmek, öğrenmeye yardımcı olur.

- Öğretmen, öğrencilerin başarılı öğrenciler olacakları konusunda kendilerine güvenmelerini sağlamaya çalışmalıdır. Çünkü öğrenciler kendilerini ne kadar güvende hissedersen o kadar iyi öğrenirler.
- Öğrenciler etkinlikler sırasında yeni kimlikler ve isimler edinirler. Bu, öğrencilerin kendilerini güvende hissetmelerine ve daha rahat olmalarına imkân verir.
- Öğrencilerin kendi hayatlarında kullanabilecekleri diyaloglar verilir. Çünkü öğrencilerin dikkati dil yapısı üzerinde değil de iletişim süreci üzerinde olursa öğrenciler daha iyi öğrenirler.
- Öğretmen, öğrenme ortamında “yapabileceklerinizde bir sınır yok” gibi olumlu önerilerde bulunur.
- Öğretmen, grameri ve kelime bilgisini anlatır; fakat tamamen onlarla ilgilenmez.
- Anlamı daha anlaşılır hâle getirmek için anadilde çeviriye yer verilir.
- Sınıfta kullanılan müzik öğrenciye bilinçaltında öğrenmenin kolay ve eğlenceli olduğunu önerir. Diğer taraftan öğrenci öğrenme olayına katılmaktadır. Bilinç ve bilinçaltı arasında bir birlik olduğu zaman öğrenme gerçekleşir.
- Konser dinlerken olduğu gibi pasif bir dinleyici konumundayken psikolojik engelleri aşmak ve öğrenme potansiyelinden yararlanmak daha kolaydır. Bu gibi durumlarda bilinç ve bilinçaltı arasındaki ayrım net değildir. Bu yüzden bu esnada öğrenme en iyi şekilde gerçekleşir.
- Dramatizasyon ve hayal kurma öğrenmeye karşı oluşturulan engelleri azaltmaya yardımcı olur. Müzik, resim ve drama bilinçaltına ulaşmada etkili vasıtalarlardır. Bu sebeple öğretimde bu sanat dallarının öğretilerinden mümkün olduğunca yararlanılmalıdır.
- Öğretmen öğrencilere materyal kullanımında veya etkinlikler sırasında yardımcı olmalıdır. Bunun sebebi ise tekrardan kaçınmak ve yeniliğe yer vermektir. Yenilik, kazanıma yardımcı olur.
- Müzik ve hareket dil ile ilgili materyali destekler. Öğrenme ortamında müziğe, şarkılara ve oyuna yer verilmesi öğrencilerin kendilerini çocuklar gibi rahat hissetmelerine yardımcı olur. Öğrencilerin dikkati öğrenilen formlardan çok dilin kullanımında olur. Bunun sonucunda da öğrenciler öğrenmenin eğlenceli yanını gördükleri ve öğretmene de güvendikleri için öğrenmeye karşı daha istekli olacaklardır.

- Yanlışlara karşı toleranslı olunmalıdır. Önemli olan form değil içeriktir. Öğretmen yapılan yanlış anında düzeltmek yerine daha sonra doğrusunu kullanıp öğrencilerin doğru formu kendilerinin duyması sağlanmalıdır (Larsen-Freeman'dan aktaran İşcan, 2011, s. 1318).

Telkin Yöntemi, genel olarak bir yabancı dil öğretim yöntemi olmaktan daha ziyade öğrencilerin ruhsal yönünü gelişimi açısından önemlidir. Bu yöntemin iyileştirici bir öğretim uygulaması olarak, yabancı dil öğrenen bireyler için yararlı olacağı düşünülebilir.

2.9. Toplu Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Phsycal Response Method)

Sözlü emirleri yerine getiren fiziksel (motor) etkinlikler aracılığıyla ilk önce duyduğunu anlama becerisini, ondan sonra da, herhangi bir zorlama olmaksızın, sözlü anlatımı başlangıç düzeyinde geliştirmeyi amaçlayan bir yöntemdir (Demircan, 2005, s. 221).

Toplu Fiziksel Tepki Yönteminin temelinde üç süreç vardır:

1. Çocuklarda, konuşma yeteneğinden önce dinleme yeteneği gelişir. Dil ediniminin ilk aşamalarında çocuk, karmaşık ifadeleri henüz taklit ve üretim aşamasına gelmeden de anlayabilir.
2. Çocuklar ebeveynlerinin sözlü komutlarına fiziksel olarak cevap vererek dinlediğini anlama yeteneği elde ederler.
3. Dinlediğini anlama becerisi oluşunca, konuşma becerisi doğal ve zahmetsizce oluşur (Singh, 2011).

Bu kurama göre bir olay ne kadar sık olursa ve bellekte ne kadar kuvvetli iz bırakırsa o olayın hatırlanması da o kadar kolay olur. Asher, ikinci dil öğrenen bir yetişkinin başarısını, ana dilini öğrenen bir çocuğun gelişmesiyle paralel görür. Asher'e göre çocuklara yöneltilen konuşmalar daha ziyade çocukların fiziksel bir şekilde tepkide bulundukları, yanıt verdikleri emirlerdir. Fiziksel tepki, sözlü tepkiden önce gelir (Demirel, 2010, s. 62)

Toplu Fiziksel Tepki Yöntemi bir çeşit tiyatro oyununa benzemektedir. Yani öğretmen yönetmen, öğrenciler ise oyuncular. Bu nedenle bu yöntemde başlangıç seviyesinde ders

materyaline pek fazla ihtiyaç duyulmaz. Sınıfta etkinlik yapmak için öğretmenin jest, mimik ve hareketleri yeterlidir. İleri düzeylerde ise resim ve poster gibi çeşitli materyaller kullanılmaktadır. Yöntemin yabancı dil öğretimine katkıda bulunduğu bir gerçektir ancak tek başına kullanımı yeterli olmamaktadır.

2.10. İletişimsel Yöntem (Communicative Method)

İletişimsel bir dil ve dil kullanım modelini seçerek, öğretim biçiminin, araç-gereçlerin, öğretmen ile öğrenci rolleri ve davranışlarının, sınıf içi etkinlikler ile uygulamaların ona göre düzenlenmesi “İletişimsel Yöntem” adını alır (Demircan, 2005, s. 249). Son yıllarda yabancı dil öğretimindei kuramsal dilbilimciler ve öğrenme psikologlarından çok toplumbilimciler, özellikle Hymes’in öncülük ettiği sosyodilbilimciler, Chomsky’nin öne sürdüğü kavramlarla edim (performance) ve yeti (competence) ile dilin doğasını açıklamanın yetersiz kaldığını bunun yanına iletişim yetisi (communicative competence) adıyla bir üçüncü boyutu eklemenin uygun olacağını öne sürmüşlerdir. Böylece dille iletişim kurulması konusunda dil bilgisi kurallarının yanında kimi kullanım ve konuşma kurallarının da olduğu kabul edilmiştir (Demirel, 2010, s. 48).

Bu yaklaşıma göre dil bir iletişim aracıdır. İletişim kavramı bu yaklaşımın en önemli ve temel kavramıdır. Amerikan ve İngiliz dilbilimcileri bu yaklaşımı, dil öğretiminin temel amacı olan iletişim becerilerini geliştirme ile dil ve iletişimi birbirine bağlayan ve dilin dört alanı olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini öğretme yöntemlerini geliştirme amacını taşıyan bir yaklaşım olarak görürler (Güneş, 2011, s. 134).

İletişimsel Yöntemin özellikleri şunlardır:

- Her ortamda otantik dil, dilin gerçek bağlamda kullanıldığı gibi kullanılmalıdır.
- Konuşan ve yazan kişinin niyetini anlamak iletişimsel yeterliliğin bir göstergesidir.
- Yabancı dil sadece bir çalışma konusu değil, sınıf içi iletişimde bir araçtır.
- Bir işlemin birden fazla dil yapısı olabilir. Hedef gerçek dil kullanımı olduğundan, farklı dil yapıları da birlikte sunulmalıdır. Önemli olan iletişim sürecidir.
- İletişimsel olayın, sosyal içeriği cümlelere anlam vermede gereklidir.
- Dil yapılarını uygun bir şekilde kullanmak, iletişimsel yetinin önemli bir parçasıdır.
- İletişimde konuşan kişi sadece ne söyleyeceğini değil, neyi nasıl söyleyeceği konusunda da seçim yapma hakkına sahiptir.

- İletişimsel etkileşim öğrenciler arasında işbirlikli ilişkiler kurulmasını sağlar.
- Öğrenciler dil çalışmalarını söylem ya da cümle ötesi düzeyde gerçekleştirerek, cümleleri birbirine bağlayan tutarlılık ve bağlılık gibi dil özelliklerini öğrenmelidirler.
- Öğrencilere kendi fikir ve görüşlerini açıklamaları için fırsat verilmelidir.
- Öğrencilerin yaptıkları yanıtlar, iletişimsel beceriler, gelişmenin doğal bir sonucu olarak görülür.
- Öğrencilere dili gerçek ortamda kullanıldığı şekilde dinleme imkânları sağlanmalıdır.
- Öğretmenin temel sorumluluklarından birisi iletişimi destekleyecek ortamlar sağlamasıdır.
- Öğretmen, iletişimsel aktiviteler hazırlamada fırsat tanıyıcı, aktivitelerin işlenişi esnasında da yol göstericidir (Larsen-Freeman, 2000, s. 126).

İletişimsel yaklaşım, dille iletişim kurulmasında dil bilgisi kurallarının yanında bazı kullanım ve konuşma kurallarının da olduğunu vurgular. Dil öğrenmenin temelinde yatan ana amaç, dilin asıl işlevi olan yazılı ve sözlü iletişimin sağlanmasıdır. Buna göre, dilin kurallarından çok bir iletişim aracı olarak kullanılması önemlidir. Dil öğretiminde kurallara uygun cümle kurma evresi son aşama olmalıdır. Dil öğrenme sürecinde öğrencinin geçirdiği zihinsel süreç önemli bir yer tutar. Bu yaklaşıma göre, öğrenciler kalıpları ezberlemek yerine, öğrendiklerini anlamaya ve kavramaya yönlendirilir. Öğrencilerin geçirdiği zihinsel süreç sonrasında amaç, anladıklarını ve kavradıklarını uygulama sahasına koymalarını sağlamaktır. İletişim, öğrencinin cümleler kurmasıyla değil bu cümleleri sınıflandırması, sorular sorması ve bunları bir görüş ifadesi haline getirmesiyle gerçekleşir (Hengirmen, 2000, s. 31).

İletişimsel Yöntemi kullanırken sınıf ortamında sağlıklı bir iletişim ortamının oluşturulmasına ve bunun sürdürülebilir olmasına dikkat edilmelidir. Bu şekilde bir sınıf ikliminin oluşturulmasıyla öğrencilere kendilerini ifade edebilmeleri için doğal bir konuşma ortamı sunacaktır. Bu bağlamda derste kullanılacak araç ve gereçlerin işlevsel olacak şekilde seçilmiş olması önemlidir. İşlenecek olan konuya uygun olarak seçilen oyun temelli ve kitaba bağlı olmayan etkinliklerden yararlanmanın yabancı bir dili öğretmede etkili olduğu söylenebilir.

Yabancı dil öğretiminde iletişimsel yaklaşımın uygulanması esnasında dikkat edilmesi gereken durumlar ise şöyle özetlenebilir:

- Öğrenci için anlamlı sözlü ve yazılı iletişim etkinliklerine ağırlık verilmelidir.
- Öğretimin öğrenci merkezli olmasına özen gösterilmelidir.
- Öğretim etkinlikleri çoğunlukla karşılıklı diyalog, grup çalışması, taklit, problem çözme ve eğitsel oyunlarla öğrenime dayalı olarak tasarlanmalıdır. Bu etkinliklerin, öğrencilerin bilgilerini veya fikirlerini birbirlerine aktarmalarını veya sadece sosyal amaçla konuşmalarını esas almaları gerekmektedir.
- Öğretimde, yabancı dilde yazılmış ve günlük iletişimde kullanılan özgün materyaller kullanılmalıdır.
- Öğretmen hem ana diline, hem de öğrettiği yabancı dile hâkim olmalıdır.
- Öğretmenin rolü, öğrencilere amaçlarına uygun bir şekilde iletişim kurmalarında yardımcı olmaktır (Demirel, 2005, s. 51).

İletişimsel Yöntemde ezbere yer verilmemektedir. Dil bilgisi ise yapıların içine sıkıştırılarak verilmektedir. Dil bilgisi ve ezbere yeterince yer verilmiyor oluşu öğrencilerin yazma ve konuşmada sık sık hatalar yapmasına neden olabilmektedir. Ayrıca derslerde yeterli miktarda öğretim aracına ve etkinliklere yer verilmemesinin büyük bir eksikliği de beraberinde getireceği açıktır. Yöntemin iletişimsel özelliğinin sağlam dil bilgisi yapıları ve materyallerle bütünleştirilmesi ve uygulanması, yabancı dil öğretimi sınıflarında etkin ve başarılı bir şekilde kullanılmasını da beraberinde getirecektir.

2.11. Görsel – İşitsel Yöntem (Audio – Visual Method)

İşitsel - Dilsel Yönteme görsel boyutun eklenmesiyle oluşturulan İşitsel-Görsel Yöntem, 1960 sonrasında, özellikle Fransızcanın öğretimi için geliştirilmiştir. Bu yöntem seslerle resimleri birlikte kullanılması üzerine kurulmuştur.

Sesler kasetlere kaydedilmiş, resimler de sabit görsellerle verilmiştir. Ayrıca jestler, mimikler, heyecan, duygusal beden dili gibi öğelerden de yararlanılmıştır (Rodriguez, 2004). Yöntem bazı kaynaklarda CREDİF yöntemi veya St. Cloud yöntemi isimleriyle de anılmaktadır.

Görsel - İşitsel Yöntemi savunanlar, başarılı bir dinleme ve konuşma öğretiminde görsel öğenin esas olduğuna ilişkin birçok nedenler ileri sürmektedirler. İnanıldığına göre kayıtlı

sese eşlik eden resim, anadili kullanımına gerek bırakmamaktadır. Çünkü konuşulan sözcükler, yalnızca önceki ve sonraki sözlere bağlanmamakta, ayrıca onların resim uyarıcısıyla ilişkileri kurulmaktadır. Böylece daha sonra, kayıtlı sesi devre dışı bırakıp, resim dizilerini bu sözleri söyletmek için kullanmak mümkün olmaktadır (Demircan, 2005, s. 199).

Görsel – İşitsel Yöntemle dil öğretimi yabancı dil öğretimi sınıflarında dört aşamada uygulanmaktadır:

1. **Sunum:** Önceden kaydedilmiş karşılıklı bir konuşma öğrencilere dinletilir. Sunum, film veya görsellerle desteklenir. Genel bir anlama ulaşılır.
2. **Açıklama:** Sunumda verilen ögeler ve ilişkiler açıklanır. Öğrencilerin bunları anlaması sağlanır.
3. **Tekrarlama:** Konuşma ve dil bilgisi alıştırmaları tekrarlanır.
4. **Aktarma:** Öğrenilenler çeşitli alıştırmalarla yeni durumlara uygulanır, anlama, düşünme, ifadeleri değiştirme, serbest konuşma gibi etkinlikler yaptırılır (Güneş, 2011, s. 132).

Bu yöntemin etkili olabilmesi için derslerde kullanılacak araç ve gereçlerin niteliği son derece önemlidir. Nitelikli araç ve gereçlerin kullanımı öğrencilerin derse aktif bir şekilde katılımını sağlayacaktır. Yöntemde kullanılan öğretim araçları üç gruba ayrılır:

İşitsel araçlar: CD çalar, MP3 çalar, teyp, radyo ve tüm dil laboratuvar araçları.

Görsel araçlar: Resimler, yazı levhaları, duvar resimleri, fotoğraf, sunum, film, kukla vb.

İşitsel-Görsel araçlar: Bilgisayar, televizyon, sesli filmler vb. (Memiş ve Erdem, 2013, s. 314).

Görsel – İşitsel Yöntemde daha çok sözlü anlatımlara yer verilmesi, öğrencilerin kendilerini yazılı şekilde ifade etmelerini engellemektedir. Ayrıca dil öğretimini zihinsel bir süreç olarak ele almak yerine mekanikleştirmesi yöntemin en büyük eksikliklerindendir. Bu eksiklikler Görsel – İşitsel Yöntemin terk edilmesine neden olmuştur.

2.12. Eklektik (Seçmeci) Yöntem (Eclectic Method)

Eklektik ya da diğer adıyla Seçmeci Yöntem, bilinen yöntemlerin amaca en uygun ve öğretimde en başarılı olan yönleri seçilerek birbiriyle en verimli biçimde ilişki kurması olarak tanımlanmaktadır (Demircan, 2005, s. 62). Dolayısıyla farklı yöntemlerin yararlı ve uygulanabilir yönlerinin alınarak sınıf ortamında kullanılması temeline dayanmaktadır. Bu uygulama bir yöntemden ziyade öğretmenin eğilimini açıklar. Çok değişik arzu ve istekleri olan, kabiliyet ve becerileri farklı ve her biri ayrı bir dünya olan öğrencilerin bir araya geldiği sınıfta, öğretmenin her durum ve ortamda hangi tekniği kullanacağını ne eğitimci, ne yöntemci ve ne de ders kitabı yazarı belirleyemez. Onun için bu kararı öğretmene bırakan seçmeci yöntem ortaya atılmıştır. Bilinen yöntemlerin amaca en uygun ve öğretimde en başarılı olan yönleri seçilerek birbirleriyle en verimli biçimde uyuşturulmasıyla uygulanır (Doğan, 2011, s. 23).

Seçmeci Yöntemin kullanım özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

- Dil öğrenimi anlamlı ve gerçek hayata dönük olmalıdır.
- Çeviri özel bir dil becerisidir ve başlangıç düzeyindeki öğrenciler için bir öğrenme yöntemi olarak uygun bir yaklaşım değildir. Başlangıçta yararlı gibi görünse de uzun dönemde olumsuz etkilerden kurtulmak güç olmaktadır.
- Dil öğretimi hedef dille yapılmalıdır. Gerekğinde anadiline yer verilebilir.
- Mekanik tekrarlara ve yer değiştirme alıştırmalarına çok zaman ayrılmamalı, anlamlı ve iletişime dönük alıştırmalara daha çok yer verilmelidir.
- Yüksek sesle okuma ancak sözcük okumayı ilerletir fakat okuduğunu anlama becerisini kazandırmaz. Ayrıca düzgün konuşabilmek için de yeterli değildir.
- Sözcük öğrenmeye erken başlamalı ve her sözcük mümkünse anlamlı cümleler içinde kullanılmalıdır.
- Okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi geciktirilmemeli, öğrenci hazır olduğunda verilmelidir. Diğer bir deyişle, dört temel dil becerisinin geliştirilmesi esas olmalıdır.
- Bir seferde tek bir yapı sunulmalı ve öğretilen yapı tam öğrenilmeden diğerine geçilmemelidir.
- Herhangi bir ders ya da program uygulamasında ilk adım öğrenme gereksiniminin ne olduğunu saptamak olmalıdır.

- Her dersten önce öğrencilere ne öğrenecekleri ve niçin öğrenecekleri bildirilmelidir.
- İletişim yeterliliğini kazanmada doğruluk ve kullanabilirlik önemli değişkenlerdir ve dil öğreniminde sözel olmayan iletişim, jest ve mimikler, ses tonu, vurgu, kültürel tavırlar gibi hususlar dikkate alınmalıdır.
- Dil öğrenimi, öğrenci istemedikçe ve yeterli olmadıkça gerçekleşemez. Öğrencinin güdülenme düzeyi, başarısını da etkileyecektir. Bu nedenle güdülenme ile öğrenme arasında doğrusal bir ilişkinin olduğu unutulmamalıdır.
- Öğretim etkinlikleri basitten karmaşığa, somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene doğru olmalıdır.
- Sınıf içerisinde bireysel farklılıklar olduğu unutulmamalıdır (Demirel, 2010, s. 58).

Pek çok seçme olanağı olduğu ve çok daha geniş bir düşünce ufkuna, uygulama alanına sahip olduğu için, günümüzde bu yönetime büyük bir ilgi duyulmaktadır. Seçmecî yöntem, bir yöntemden çok yöntem seçme tekniğidir ve bunu uygulayacak öğretmenlerin çok bilgili olması, tüm yöntemleri bilmesi, dilbilim ve psikoloji öğrenimi görmeleri gerekir (Demircan, 2005: 162). Yani yöntem, öğretmenlerin bütün dil öğretimi yöntemlerine ve stratejilerine hâkim oldukları varsayımına dayanmaktadır. Yöntemin ortaya koymuş olduğu kriterler, öğretimin kalitesinin tamamen öğretmene bağlı olmasına neden olmaktadır. Oysa ki yabancı dil öğretimi alanında sahada görev yapan bütün öğretmenlerin üstün niteliklere sahip kişiler olabilmesi neredeyse imkânsızdır. Dolayısıyla mükemmeli hedefleyen Seçmecî Yöntemin ortaya koyduğu gereklilikleri yerine getirecek öğretmen ve kurum sayısı bir hayli azdır. Bununla birlikte yabancı dil öğretimi yapan her resmi ya da özel kurumun belirlemiş olduğu belirli bir dil öğretim stratejisi bulunmaktadır. Seçmecî Yöntemin uygulanması durumunda bir yöntem karmaşasının ortaya çıkacağı da muhakkaktır.

2.13. Görev Temelli Öğretim Yöntemi (Task-Based Method)

Görev Temelli Öğretim, dil öğretiminin planlanması ve gerçekleştirilmesinde temel unsur olarak görev ya da eylem adı verilen birimlerin kullanılmasını öngören bir yaklaşımdır (Richards ve Rodgers, 2007, s. 223). Krashen, dil öğretiminde kişinin uzun süreli hedef dile maruz bırakılmasını ve bu süreçte dil bilgisi kurallarının verilmemesi gerektiğini savunur. Krashen'in bu düşüncesinde kişinin kendisi yabancı dili öğrenirken dilin

kurallarını da öğrenir ve bu sayede dili edinmiş olur. Öğrenme doğal bir süreç değildir ve hiçbir zaman edinime dönüşmez. Yani, bilinçli öğrenme edinimi olanaksız duruma getirir. Krashen'e göre, dili öğrenen kişi, ana dil edinim sürecindeki olanaklara sahipse ve biçimden ziyade anlam üzerinde odaklanılıyorsa ikinci bir dili kolaylıkla edinebilir (Krashen'den aktaran Yorulmaz, 2009, s. 24).

Göreve Temelli Öğretim Yönteminde öğretimin temeli olarak görülen görev ya da eylemler gerçek hayattan alınmış durumları yansıtmaktadır. Buna göre örneğin, tatile gitmek veya üniversiteye başvurmak bu görevlerden bazılarıdır. Öğrenen bu görevi gerçekleştirmek için gerekli olan dil bilgisel yapıları, sözcük bilgisine sahip olmalıdır (Yıldırım, 2011, s. 45).

Feez'e göre Görev Temelli Öğretim Yönteminin özellikleri şunlardır:

- Odaklanılan nokta sonuç değil süreçtir.
- Ana öğeler iletişim ve anlamı vurgulayan amaçlı etkinlikler ve görevlerdir.
- Öğrenciler dili etkinlikler ve görevler içinde iletişimsel ve amaçlı olarak etkileşerek öğrenirler.
- Etkinlikler ve görevler öğrencilerin gerçek yaşamda üstesinden gelmeleri gereken durumlar olabileceği gibi sınıf içinde pedagojik bir amacı hedefleyen etkinlikler ve görevler de olabilir.
- Göreve temelli bir izlencenin etkinlik ve görevleri zorluk düzeyine göre sıralanır.
- Bir görevin zorluğu birçok etmene bağlıdır. Bunlar öğrencinin daha önceki deneyimi, görevin karmaşıklığı, görevi yerine getirmek için gerekli olan dil ve elde olan destek derecesidir (Feez'den aktaran Richards ve Rodgers, 2007: 224).

Görev Temelli Öğretim Yönteminde dört temel dil becerisi olan okuma, yazma, konuşma ve dinleme verilen görevlerde bir bütün halinde yer alır. Bu da öğrencilerin verilen görevleri gerçekleştirirken bu becerileri bir arada kullanmalarını sağlar. Yöntemde öğretim materyali olarak ilkelere uygun biçimde hazırlanmış ders kitaplarının yanı sıra öğretmen tarafından hazırlanan görevler de kullanılmaktadır. Görevler gerçek yaşamdan alınan araçlarla desteklenir. Öğrenciler Görev Temelli Öğretim Yönteminde kendilerini daha rahat hissederler (Büyükkız, 2013, s.123). Ortaya atılma sebebi öğrencilerin iletişimsel yetilerini geliştirmek olan bu yaklaşımda, derslerde kullanılmak üzere seçilecek etkinliklerin nitelikli olması önemlidir. Dolayısıyla öğretmene büyük görevler

düşmektedir. Kullanılacak materyaller öğrencilerin bilişsel düzeyine hitap etmeli ve onların derse katılımlarını artırıcı özellikte olmalıdır.

2.14. Çoklu Zekâ Kuramı (Multiple Intelligences)

Zekânın birden çok bileşenden oluştuğunu ileri süren Gardner, kuramının temelinde biyolojik ve kültürel boyutların yer aldığını savunmaktadır ve öğrenme türlerinin, beynin değişik bölgelerinde gerçekleştiğini düşünmektedir. Biyolojik etkenlere ek olarak zekâ gelişiminin kültür ile ilişkili olduğunu, kültürlerin değer verdiği zekâ türlerinin ve davranış biçimlerinin ise daha çok geliştiği ileri sürülmektedir. Gardner, bir özelliğin zekâ olabilmesi için dört ölçüt ileri sürmektedir: Bunlar, sembollerin olması, kültürün değer vermesi, mal ya da hizmet üretmeye aracı olması ve problem çözebilmesidir (Bellenka'dan aktaran Başaran, 2004, s. 8).

Çoklu Zekâ Kuramı öne sürdüğü görüşler gereği diğer zekâ anlayışlarından pek çok noktada ayırt edici ilkeler ortaya koyar:

- Zekâ herhangi bir performansta, üründe veya problem çözme sürecinde sergilenir.
- Zekâ çoğuldur ve çeşitli yollarla sergilenebilir.
- Zekâ gerçek hayat durumlarından veya koşullarından soyutlanamaz.
- Her insanın kendine özgü bir zekâ profili vardır.
- Zekâlar insanda farklı bir gelişim sürecine sahiptir.
- Bütün zekâlar dinamiktir, geliştirilebilir.
- Her bir zekâ; hafıza, dikkat, algı ve problem çözümü açısından farklı bir sisteme sahiptir.
- Şu anda bilinen zekâ türlerinden daha farklı zekâlar da olabilir. Kişisel altyapı, kültür, kalıtım, inançlar bütün zekâların gelişimi üzerinde etkiye sahiptir.
- Bir zekânın kullanımı esnasında diğer zekâlardan da faydalanılabilir.
- Bütün zekâlar, insanın kendini gerçekleştirme yolunda farklı ve özel kaynaklardır.
- İnsanın gelişimiyle ilgili tüm teoriler çoklu zekâ teorisini desteklemektedir.
- Yaşamda hiçbir aktivite yoktur ki tek bir zekâ bölümü içersin.
- Her birey çok yönlü zekâyı tanıma ve geliştirme olanaklarına sahip olmayı hak eder.
- Zekâlardan birinin kullanımı, diğerinin artırılması için kullanılabilir.

- Geçmişteki kişisel yaşantıların yoğunluğu ve ayrışması, tüm zekâlarda bilgi, inançlar ve beceri için kritiktir.
- Tüm zekâlar, yaş ya da çevre farkı gözetmeksizin, insanın niteliklerinin, farklı kaynaklar ve potansiyel kapasitelerinin artmasını sağlar.
- Çok yönlü zekâ hakkındaki bilgilerimiz arttıkça tüm zekâ listeleri değişmeye adaydır (Epçaçan, 2013, s.1340).

Gardner (2004) zekânın pek çok özelliği ve etkinliği kapsayan bir kavram olduğunu ve sekiz türe ayrılabilceğini ileri sürmektedir. Bu zekâ alanları;

1. Sözel-Dilsel Zekâ Alanı,
2. Mantıksal-Matematiksel Zekâ Alanı,
3. Görsel-Mekânsal Zekâ Alanı,
4. Bedensel-Kinestetik Zekâ Alanı,
5. Müziksel-Ritmik Zekâ Alanı,
6. Kişilerarası-Sosyal Zekâ Alanı,
7. İçsel – Öze dönük Zekâ Alanı,
8. Doğacı Zekâ Alanı'dır.

Öğretim, hedefe bağlı olarak bireyin istenen davranışları kazanmasına odaklanan bir etkinlikler bütünüdür. Öğretimin içerisinde ilgi, dikkat, planlama, zamanlama, sorgulama, tekrar gibi eğitimle ilgili birçok kavram yer almaktadır. Bu kavramlar genel olarak ders işleniş çerçevesinde “hazırlık, işleyiş, ölçme ve değerlendirme” basamakları içerisinde farklı işlevler kazanarak yer alırlar. Örnek olarak ilgi kavramı, güdüleme, dikkat çekme, hazır bulunuşluluğu sağlama gibi farklı kavramlarla birlikte dersin hazırlık aşamasını şekillendiren en temel kavramdır. Özellikle sezdirme, mantık bağları oluşturma, duygudaşlık kurma, güncelleme gibi kavramların işlenişinde hep bireyin ilgileri ön planda tutulmalıdır (Derman ve Köksal, 2013, s. 138).

Gardner ile birlikte kuramı en çok savunanlardan birisi olan Wilson (2002), öğretmenlerin sınıfta çoklu zekâya göre ders anlatmayı tercih etmelerinin çeşitli nedenleri olduğunu söylemektedir:

- Çoklu zekâ uygulamaları öğretmene daha çeşitli öğretim deneyimi sağlar.
- Öğrencilere sekiz çeşit zekâ ile bilişsel düzeyde ilişki kurabilme, üst bilişsel algı ve çeşitli ders çalışma teknikleri sunar.
- Öğretmenlerin kişisel ve kültürel düzeyde açıklama yapmalarına imkân verir.
- Doğal beceriler ile öğrencilerin içsel güdülenme düzeylerini uyararak kendilerini güdülemeleri sağlar.
- Öğretmene, öğrencinin doğal becerilerini değerlendirmede, kendi kendini anlayabilme yeteneğini (içgörü) kullanarak eğitimi bireyselleştirme fırsatını sunar.
- Öğretmen, anne ve babaya her çocuğun bir ya da birden çok yeteneğinin olabileceğini göstererek eşitlikçi bir bakış açısı sağlar (Wison, 2002).

Çoklu Zekâ Kuramı ortaya koyulana dek zekâ türleri sayısal ve sözel olarak ikiye ayrılmaktaydı. Yani sınıftaki öğrencileri “sayısalcılar” ve “sözelciler” olmak üzere sadece iki gruba ayıran bir anlayış söz konusuydu. Gardner’ın zekâ çeşitlerini sekiz gruba ayırması klasik anlayışın tamamen yıkılmasına ve yabancı dil öğretimi alanında da yeni bir dönemin açılmasına neden olmuştur. Bireylerin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik olarak hazırlanan ve uygulanan bir eğitim programı başarıyı da beraberinde getirecektir. Bu yönüyle Çoklu Zekânın 21. yy.’da yabancı dil öğretimi alanındaki ihtiyaçlara cevap veren en uygun kuramlardan birisi olduğu düşünülmektedir.

3. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

Türkçenin yabancılara öğretimi geçmişe uzanan köklü bir meseledir. Yabancılara Türkçe öğretiminin geçmişi, Kaşgarlı Mahmud’un 11. yüzyılda yazdığı Dîvânü Lûgati’t-Türk adlı esere dayandırılmaktadır. Alanının en eski eseri olarak kabul edilen Dîvânü Lûgati’t-Türk, adından ve Arap dilinin kurallarına göre düzenlenmiş olmasından da anlaşılacağı üzere, aslında Araplara Türkçe öğretmek üzere kaleme alınmış bir eserdir. Ancak, eserin yazılışını böyle tek bir sebebe bağlamak doğru değildir. Çünkü Kaşgarlı Mahmud, bu görevi yerine getirirken hem Türk dili ile Arap dilinin karşılaştırmasını, daha doğrusu bir muhakemesini yapmakta, hem de Türk dili ve kültürü ile ilgili geniş ve çok yönlü bilgiler vermektedir (Korkmaz, 1995, s. 256).

Her ne kadar yakın tarihe kadar bu denli sistematik çalışmalar çok fazla yapılmamış olsa da Türkçe, asırlardır öğrenilmek istenen bir dil olagelmıştır. Günümüzde Türkçenin ana

vatani olan Türkiye, ekonomik, siyasi ve kültürel hareketliliğinden dolayı dünya ülkeleri arasında dikkat çeken bir konuma sahiptir. Bu sebeple yabancı bireyler, Türkiye hakkında bilgi edinmeye, kültür ve politikaları hakkında fikir sahibi olmaya çalışmaktadırlar. İnsanlar, Türk dilini, Türk'ün kültürüne ve tarihsel zenginliğine açılan yegâne kapı olarak görmekte ve bu nedenle Türk dilini öğrenmeye çalışmaktadırlar. Bunun yanı sıra dünyada meydana gelen hızlı değişimler ve küreselleşme nedeniyle de çok dilliliğin her zaman önemli görülmesinden dolayı, bireyler açısından da dil öğrenmek önemli bir kazanç olarak görülmektedir.

Göçer ve Moğul (2011, s. 808), Türkiye'nin içinde bulunduğu konum itibarı ile her geçen gün biraz daha merak edilir hâle geldiğini, bugün Türkçenin öğretimi ihtiyacının gerek Türkiye'de bulunan gerekse Türkiye dışında yaşayan yabancılar için daha da belirginleşmiş olduğunu; bu nedenle Türkçenin yabancılar için öğretimi konusunun, üzerinde önemle durulması gereken bir konu olduğunu ifade ederek yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik kayda değer araştırmalar ve incelemelerin yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir (Göçer ve Moğul, 2011, s. 808). Bu gerekliliklerden ve dünyada en çok konuşulan on beş dilden birisi olan Türkçenin maalesef yabancılar için en fazla öğretilen diller arasında yerini alamamasından dolayı, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi konusunda atılacak olan adımların sağlam temellere dayanması son derece önemlidir.

Amacı ne olursa olsun dil öğretiminin, belirli bir yol ve yöntem çerçevesinde sürdürülmesi gerekmektedir. Bir ulusun dilinin yabancı dil olarak öğretilmesi, her şeyden önce devletin sahip çıkıp yönlendireceği, politikalarını saptayacağı, öğretilen kurumları, uygulanacak programı, hangi nitelikteki elemanların çalıştırılacağını, araç-gereç yönünden nelere gereksinim duyulacağını ve bunların nasıl sağlanacağını önceden bilmek ve tüm hazırlıkları yaparak işe girişmek çok ciddi, titiz ve süreklilik isteyen bir iştir (Tosun 2005, s. 24).

Türkçenin yabancılar için öğretimi alanındaki en temel eksiklik, Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin bu alana yönelik hedeflerinin, programlarının ve belirli bir devlet politikasının olmamasıdır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından, Talim ve Terbiye Kurulu bünyesinde bu alana yönelik bazı çalışmalar yürütülmektedir ancak bu girişimlerin sonucunda, kapsamı, uzun ve kısa vadeli hedefleri belli olan nitelikli bir eğitim politikası henüz üretilmemiştir. Mevcut durumda bu görev, yalnızca TÖMER'lere bırakılmış gibi görünmektedir (Kurt, 2010, s. 119).

Bununla birlikte günümüzde yabancılara Türkçe öğretimi alanında olumlu yönde gelişmelerin yaşandığı da görülmektedir. Yapılan çalışmaların hız kazanması buna örnektir. Hem devlet, hem de özel kuruluşlar bu alandaki büyük eksikliği görmüş ve çalışmalarını bir nebze de olsa artırmıştır. Daha önceleri yabancılara Türkçe öğretimi, konu alanı kitaplarının hazırlanması olarak dar bir çerçevede ele alınırken şimdi ise bu dersleri veren kişilerin belirli süreçlerden geçmesi beklenmektedir. Beklentiler doğrultusunda lisans ve lisansüstü programları şekillenmekte ve bu alanda var olan problemlerin bilimsel bir tabanda ele alınması teşvik edilmektedir.

4. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Günümüzdeki Durumu

Bir dili öğretme aşamasında uzmanların, dilin yapısı ve dille ilgili araştırmaları incelemesi ve bunları sorgulaması gerekmektedir. Çünkü her dilin kendine has bir yapısı vardır ve bu doğrultuda yapılan araştırmalara bakılarak, dillerin yapısı ve çerçevesi iyi bir şekilde anlaşılmalıdır. Böylelikle dilin öğretimi sağlam bir zemine oturtulacak ve dilin sistematik olarak öğretimi kolaylaşacaktır. Yabancılara Türkçe öğretiminin geçmişi, Kaşgarlı Mahmud'un 11. yüzyılda yazdığı Dîvânü Lûgati't-Türk adlı esere dayandırılmaktadır. Bununla birlikte Türkçenin, ana dili olarak uzun yıllardır öğretilmesine rağmen, yabancılara öğretimine dönük çalışmaların, uzun yıllar sonra başladığı söylenebilir. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi son yirmi yılda belirli bir sisteme kavuşmuş ve ayrı bir alan olarak ele alınmıştır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, çeşitli üniversitelerin ve enstitülerin katkılarıyla gelişim göstermiştir. Ankara Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi, bu alana katkı sağlayan üniversitelerin başında gelmektedir. Yabancılara Türkçe öğretimi konusuna öncülük eden bu kurumlar, konu ile ilgili ilk kaynakların yazılmasını da sağlamışlardır. 1984 yılında Ankara Üniversitesi bünyesinde kurulan ilk TÖMER ile birlikte yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi, başlangıç safhasında hızlı bir ilerleme kaydetmiştir. Daha sonraki yıllarda, Gazi Üniversitesi TÖMER ve diğer özel ve resmî kuruluşların da bu alanda faaliyet göstermesi ile birlikte Türkçenin yabancılara öğretiminin, kısmen de olsa bir temele oturtulması sağlanmıştır.

Günümüzde Türkçenin yabancılara öğretimi, yurt içindeki üniversitelerin ve bazı resmî kurumların, yabancılara Türkçe öğretim merkezleri ve büyük oranda da eğitim fakültelerinin Türkçe Eğitimi Bölümleri tarafından yürütülmektedir. Yurt dışında ise Türk

Kültür Merkezleri, üniversitelere bağlı Türk Dili ve Edebiyatı Bölümleri, elçiliklere bağlı Türkçe Öğretim Merkezleri başlıca Türkçe öğretim kurumlarını oluşturmaktadır ve son yıllarda bu görevi Yunus Emre Enstitüsü yürütmektedir (Er, Biçer ve Bozkırlı, 2012, s. 52). Türkoloji bölümleri ve daha sonra açılan Türkçe eğitimi bölümleri, Türkçenin bilimsel bir zeminde ele alınmasına olanak sağlamıştır. Böylelikle Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, kısmen de olsa sistemli bir hâle gelerek uluslararası alanda etkisi hissedilir hâle gelmiştir. Türk dilinin yabancılara sadece tarihsel ve kültürel ağırlıklı bir şekilde öğretimi yerine, aynı zamanda bunun çağdaş dilbilimsel çalışmalarla da desteklenmesi, Türkçenin etkili ve kalıcı bir şekilde öğretilmesi amacına yönelik çalışmalara da önemli ölçüde katkıda bulunmuştur.

Türkçe öğretim merkezlerinin hizmet alanları şu şekilde özetlenmektedir:

- Türkiye’de yükseköğrenim yapmak için Türk Cumhuriyetleri ile akraba topluluklardan gelen öğrencilerle Türkiye Türkçesi öğrenmek isteyen yabancılara Türkçe öğretmek,
- Türkiye Türkçesinden başka diğer Türk lehçelerinin öğretimini gerçekleştirmek ve bu lehçelerle ilgili araştırma ve incelemeler yapmak,
- Yurt dışında ve içinde Türkçe öğretmek, Türk kültürünü tanıtmak amacıyla faaliyet göstermek,
- Devletimizin yaptığı ikili anlaşmalar çerçevesinde ilgili bakanlıklarla iş birliği yaparak eğitim, öğretim, araştırma, uygulama ve yayın faaliyetinde bulunmak,
- İçte ve dışta Türkçeyi öğretmek için görevlendirilen öğretim elemanlarına yönelik yetiştirme programları hazırlamak ve hayata geçirmek,
- İlgi sahasında faaliyet gösteren diğer kurumlarla da iş birliği yaparak ana dili öğretiminin metotlarını geliştirme yolunda çalışmalar yapmak,
- Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına yönelik kısa süreli kurslar düzenlemek (Yüce, 2005, s. 86).

Türkçe, derinliğini ve zenginliğini, tarihî birikiminden ve geniş coğrafyalarda konuşulmuş olmasından alan köklü bir dildir. Dünyada, Türkçe konuşan insan sayısı günden güne artmaktadır. Bu artışta dünyada Türkçeyi bilen insan sayısını çoğaltma düşüncesine verilen önemin pay sahibi olduğu söylenebilir. Dünyada devlet eliyle ya da özel çabayla yabancılara Türkçeyi öğreten pek çok kurum açılmış ve hâlen açılmaya devam etmektedir (Özdemir, 2013).

Günümüz dünyasında yaşamın bütün alanlarında olduğu gibi dil öğretiminde de hızlı bir değişim ve dönüşüm görülmektedir. Bunun doğal bir sonucu olarak dil öğretiminde yeni öğretim yöntemleri ve stratejiler geliştirilmektedir. Yapılacak kolaylaştırıcı değişikliklerin, dünyadaki çeşitli toplumların içerisinde yaşayan bireylerin yabancı dil öğrenme isteğini arttıracakı düşünülmektedir. Küresel etkileşim içerisinde değişime ve gelişime açık olan milletlerin başarıyı yakaladıkları unutulmamalıdır. Bu bağlamda Türkçenin yabancılara öğretimi alanında yapılacak etkin değişikliklerin, Türk dilinin dünyadaki tanınırlığına büyük katkısı olacaktır.

5. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Temel Dil Becerileri

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, dinleme, konuşma, okuma, yazma olmak üzere dört temel beceriden oluşmaktadır. Öğretim sürecinde de bu becerilerin istenilen düzeyde kazandırılması esas alınmaktadır. Bu becerilerden okuma ve dinleme anlama becerileri; yazma ve konuşma ise anlatma becerileri olarak sınıflandırılmaktadır. Anlatma becerileri bireyin kendisini ifade etmesi işlevini yerine getirirken, anlama becerileri başkasının ifadelerini olduğu gibi algılama işlevini yerine getirir. Bireyin iletişimsel yeterliliği bu becerilerin birbiriyle bağlantılı bir şekilde gelişimiyle ilişkilidir. Dolayısıyla yabancı bir dili öğrenen kişiler, o dilin dört temel dil becerisini etkin bir şekilde kullanmak zorundadırlar. Araştırmaya göre günlük yaşam içerisinde bireyler, zamanlarının %45'ini dinlemeye, %30'unu konuşmaya, %16'sını okumaya, %9'unu yazmaya ayırmaktadırlar (Nalıncı, 2000, s. 130).

Bireyin ilk olarak kazandığı ve hayatının geri kalanında en çok kullandığı dil becerisi dinlemedir. Amaçlı bir beceri olan dinleme, işitmeden büyük ölçüde ayrılmaktadır. Özbay, dinlemenin iletişim ve eğitim sürecinin önemli bir parçası olduğunu ifade ederken dinleme sürecinin, “ilgi, işitme, dikkat, kavrama, dinleme, değerlendirme, tepki/karşılık vb.” gibi aşamaları olduğunu da belirtmiştir (Özbay, 2008, s. 5). Dinleme becerisinin geliştirilmesi ancak ve ancak bilinçli bir eğitim süreciyle mümkündür. Bireylerin etkili ve verimli bir biçimde dinleyebilmeleri için bu beceriye ait yöntem ve tekniklere yeterli düzeyde hâkim olmaları gerekmektedir. Dinleme aktivitelerine ayrılan zaman çok olmalıdır. Bir dinleme etkinliğini yalnızca metinden sonraki anlama sorularıyla gerçekleştirmek yanlış bir tutumdur (Lüle Mert, 2014).

Dinleme sürecindeki başarıdan en çok etkilenen diğer bir beceri olan konuşma becerisi, kişilerin günlük ihtiyaçlarını karşıladığı için yabancı dil öğreniminde ön plana çıkmaktadır. Bireyin yabancı bir dilde başarılı şekilde konuşabilmesi için yeterli seviyede dinleme ve okuma becerisine sahip olması gerekmektedir. Konuşma ses üretiminin, ses tonunun, kalite, ritim ve sözcük hazinesinin gelişmesinden oluşan bir bütündür (Bugay, 1990). Özbay, konuşmanın önemini “günlük hayatta en çok kullanılan vasıta” olmasıyla vurgularken, başarılı iletişimin anahtarını “güzel konuşma, anlaşılır olma ve sesi etkili kullanma” olarak ifade etmiştir. (Özbay, 2009, s. 99).

Konuşmanın etkili bir şekilde yapılabilmesi, beyinde var olan kelime hazinesinin zenginliği ile doğrudan ilişkilidir. Çünkü konuşma sırasında, beynin sol yarım küresi anlamlı cümleler oluşturulurken, sağ yarım küresi de bu tümcelere vurgu, ezgi, ton katar (Ergenç, 1994). Etkili bir konuşma, yeterli düzeyde bir okuma becerisine sahip olmayı gerektirir. Okuma, sözcüklerin duyu organları yoluyla algılanıp anlamlandırılması, kavranması ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinliktir (Sever, 2000, s. 11).

Demirel’e göre okumanın belli özellikleri bulunmaktadır. Bunlardan ilki okunan metinden anlam çıkarılmasıdır. Eğer kişi bir metni okuduğunda anlam çıkaramıyorsa bu okuma değildir. Özellikle yabancı dil öğretiminde bu tür okumalar belli sözcükleri seslendirmenin ötesine geçemez. Bu anlamda okuma bir metnin ya da sözcükler grubunun telaffuz edilmesi olarak görülmektedir. Yani yazılı bir metni hiçbir anlam çıkarmadan sadece sözcükleri doğru telaffuz edebilmek amacıyla okumak gerçek anlamda okuma değildir (Demirel, 1990, s. 119).

Doğal dile dayalı iletişimde kullanılan bir başka araç da yazma becerisidir. Yazma, sözlü iletişim aracı olan dili, yazı denilen görsel ve tek boyutlu bir dizgeye aktarma eylemidir (Adalı, 2011, s. 30). Yabancı dilde etkili bir yazma becerisi kazanmak, öğrenciler için oldukça önemlidir ve bu, diğer becerilere nispetle oldukça zordur. (Çakır, 2010, s. 166). Bunun sebebi ise duygu ve düşüncelerin yabancı bir dilde yazılmasının güç olmasıdır. Yazma becerisinin kazanılması için bireylerin, hedef dile yeterli düzeyde hâkim olması gerekmektedir.

Bütün bu söylenenlerden yola çıkılarak, yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde öncelikli amacın, dinleme, konuşma, okuma, yazma becerilerinin gelişimini sağlamak olduğu söylenebilir.

5.1. Dinleme Becerisi

Göğüş (1978, s. 228), dinlemeyi, işitmekten ayrı ruhsal bir olay, işittiğini anlamak için dikkatini harcamak ve bir sonuç çıkarmak için konuşmayı izleme süreci; Özbay (2011, s. 40), konuşan veya sesli olarak okuyan kişinin vermek istediği sözlü mesajları doğru olarak anlayabilme; Sever (2000, s. 9), işittiğimizi anlamak ve saklamak veya işittiğimizi anlamak için dikkat harcamak; Cihangir (2004, s. 14), dinleyicinin bilgiyi duyması, tekrar edebilmesi ve hatırlayabilmesi ayrıca duyulanları kısa bir süre de olsa bellekte tutabilmesi; Onan (2005, s. 157) ise sözlü iletişim sürecinde konuşan tarafından ses birimleri vasıtasıyla gönderilen mesajların alıcı kişinin zihninde deşifre edilip bilgiye dönüştürülmesi olarak tanımlamaktadır.

Zihinsel bir süreç olarak değerlendirilmesi gereken dinleme, diğer temel dil becerilerini edinmeye ve öğrenmeye de kaynaklık etmektedir. Başarılı iletişim ve öğrenme için iyi bir dinleyici olmak gerekmektedir. Dinleme ve işitmenin birbirinden farklı kavramlar olmasına rağmen, dinleme becerisine gereken önemin verilmemesinden dolayı bu farklılığın göz ardı edildiği söylenebilir. Dinleme, insanın kulağına gelen birçok sestten istediğini seçmesi, algılaması ve değerlendirmesi sürecinin bütünüdür. Yani işitme ile dinleme arasındaki fark, işitmenin istem dışı, dinlemenin ise istekle olmasıdır (Yıldız, 2010, s. 179). Buna göre dinleme eylemini kişinin, bilinçli ve istekli olarak yaptığı, işitmenin ise istemeden ve seçmeden yapıldığı bilinmelidir. Yaygın olarak dinlemenin bir eylemsizlik durumu olduğu düşünülür. Yani dinleyen edilgendir. Oysa söze dayalı iletişimin eksiksiz gerçekleşmesi, alıcı konumundaki dinleyicinin de yaratıcı bir etkinlik içinde olmasını gerektirir. Dinleme gönderilen bir iletiyi alma ve yorumlama sürecidir (Adalı, 2011, s. 32). Dinleme öğretiminde amaç, öğrencilerin sesleri en etkili şekilde tanımasını sağlamak, vurgu ve tonlamaların hangi anlamlara karşılık geldiğini bulmak ve en önemlisi de gelen mesajı doğru anlamayı sağlamaktır (Usta, 2012, s. 321).

Bireylerin dinleme becerisini kazandıkları süreçte, diğer becerilere nazaran oldukça zorlandıkları görülmektedir. Bunun nedeni ise dinleme becerisinin iletişim, anlama ve anlaşılma, bilgi edinme, öğrenme ve sorun çözme gibi işlevleri bünyesinde barındırmasıdır. Bununla birlikte eğitim alanında yapılan araştırmalar, sınıf ortamında en çok ihtiyaç duyulan ve kullanılan becerinin dinleme olduğunu ortaya koymaktadır (Taylor, 1964). Bu durum akademik başarı üzerinde tutum ya da okuma becerisinden ziyade dinlemenin etkin olduğunu göstermektedir (Conaway, 1982). Okullardaki dinleme eğitimi

alışmalarından fayda sağlanabilmesi için hazırbulunuşluk, dikkat ve retmen rolü gibi yerine getirilmesi gereken birtakım n koşullar söz konusudur. Özbay (2010) bu hususu, “Dinleme eğitiminin en önemli unsurları evre, uygun mekn ve materyaller ile yetiştirilmiş öğretmenlerdir.” ifadesiyle belirtmektedir.

Dinleme, psikolojik ve sosyal faktörlerden önemli ölçüde etkilenen bir iletişim unsurudur. Alınan mesajların niteliğine, mesaj kaynağının görsel davranışlarına, iletişim aracının (ses) nasıl kullanıldığına, dinleyenin hangi maksatla dinlediğine ve daha pek çok faktöre göre dinlemenin niteliği de değişebilir (ifti, 2001). Dinlemede duygu ve heyecan faktörü, eksik ya da yanlış anlamamanın temelidir. Bu iki faktör genellikle eksik dinlemenin nedenlerindendir (Yalçın, 2002).

Yabancı dil ğretiminde dinleme becerisi kazandırılmasının iki temel amacı bulunmaktadır. Birincisi hedef dille o dile dair verilen bilgilerin anlaşılması, ikincisi ise yabancı dil öğrenenlerin başarılı iletişim kurmalarının sağlanmasıdır. Anlam ilişkilerinin kavranması, mesajların tam ve doğru anlaşılmasında gerekli bir husustur. Başarılı bir dinlemenin, yabancı dil öğretiminin en temel amacı olan iletişim kurmada çok önemli olduğu düşünülmektedir (zdemir, 2013).

Dinleme becerisinin eğitimde bir konu olarak değerlendirilmesi Batı’da 1900’l yıllarda başlanmıştır. Yapılan alışmalar sonucunda dinleme, en temel dil becerilerinden biri olarak görülmüş ve eğitim programında yer almaya başlamıştır. Türkiye’de ise bu çalışmaların 20. yy’ın sonlarına doğru yapılmaya başlandığı görülmektedir.

Doğan’a göre dinlemenin ihmal edilmiş bir beceri olmasında, bu beceriye karşı duyarsız kalınmasında çeşitli faktörler rol oynamaktadır. Birçok ğretmen dinlemenin doğal olarak geliştiğine, bu yüzden dinlemeyi öğretmek için bu konunun üzerinde durmaya gerek olmadığına inanmaktadır. Bazı ğretmenler ise dinlemenin ğretilmeyeceği ya da öğretilse bile değerlendirilemeyeceği görüşünü taşımaktadırlar. Bazıları da programın zaten çok yoğun olduğunu ve dinlemeye ayıracak zamanın bulunmadığını düşünmektedirler (Doğan, 2011, s. 16). Bu derecede önemli bir becerinin yeterli düzeyde kazandırılabilmesi için, öncelikle öğretmenlerin bu algılardan kurtulmaları gerekmektedir. Aksi takdirde dinleme iselleştirilemez ve içselleştirilemediği için de dil ğretiminde istenen başarı sağlanamaz.

Bununla birlikte günümüz dünyasının, bilimsel ilerlemelerle baş döndürücü bir hızda gelişmesi ve buna paralel olarak insanın, dört bir taraftan gelen mesaj bombardımanı

altında olduğu düşünöldüğünde dinleme becerisinin hem ana dilinde hem de yabancı dilde etkili ve verimli bir şekilde kullanılmasının gerekliliğı ortaya çıkar (Kalaycı ve Temur, 2005, s. 55). Bunun yanı sıra temel dil becerilerinin birbirinden bağımsız olmadığı görüşünden hareketle, bireyin ilk edindiğı beceri olan dinlemenin sağlıklı bir şekilde yapılabilmesi, diğeri becerilerin de etkin ve düzgün bir biçimde kullanılmasını büyük oranda kolaylaştıracaktır.

5. 2. Konuşma Becerisi

Konuşma, düşünce, duygu ve bilgilerin seslerden oluşan dil aracılığıyla aktarılmasıdır (Demirel, 1999, s. 40). Bu tanımdan hareketle konuşmanın, insanların duygu, düşünce ve isteklerini aktarmaları için bir vasıta olduğı söylenebilir. Konuşma ve yazma; duygu, düşünce, hayal ve istekleri, kısacası zihinde tasarlanan her şeyi açıklamakta kullanılan iki temel anlatım becerisidir. Bireyler anlatım becerilerinden ağırlıklı olarak konuşma becerisini kullanmaktadır (Zorbaz, 2010, s. 1).

Konuşma ses üretiminin, ses tonunun, kalite, ritim ve sözcük hazinesinin gelişmesinden oluşan bir bütündür (Bugay, 1990). Konuşma, insanlar arasındaki iletişimi sağlayan en yaygın ve en önemli araçtır. İnsanlar arasında iletişim çoğunlukla konuşma yoluyla sağlanır. Araştırmalar, günümüzün %50 ile %80'lik bölümünün iletişim kurarak geçtiğini; iletişim kurma zamanımızın ortalama %45'ini dinleyerek %30'unu konuşarak, %16'sını okuyarak %9'unu ise yazarak geçirdiğimizi ortaya koymaktadır (Nalıncı, 2000, s. 130).

Ertürk (2006), yabancı dil öğretiminde konuşma becerisinin kazandırılması ile etkili iletişim becerilerinin geliştirilmesi için, uygulanan öğretim yöntem ve tekniklerin, kullanılan materyallerin ve öğrenme çevresinin düzenlenmesinin önemine dikkat çekmiştir. Bununla birlikte yabancı dil öğretiminde konuşma becerisinin; anlaşılabilirlik, dil bilgisi, sözcük bilgisi, akıcılık alt boyutlarında sürekli düşünme üretmeyi ve karşılıklı konuşmayı içeren bir beceri olduğunu ifade ederek, bu becerinin geliştirilmesinde; öğretmenlerin, sınıf ortamında öğrencilerin kendilerini mümkün olduğunca fazla rahat hissetmelerini sağlayan ortamlar düzenlemelerini ve onlara fazlasıyla konuşma olanağı tanımaları gerektiğini belirtmiştir.

Bireyin herhangi bir yabancı dil öğrenmesindeki en temel neden, dilini öğrendiğı milletlerden insanlarla iletişim kurmayı istemesidir. İnsanlar arasındaki iletişimin büyük bölümünün konuşma ve dinleme becerileri üzerine kurulduğı araştırmacılar tarafından da

ortaya koyulmaktadır. Bu nedenle bireyler arasında sağlıklı bir iletişim kanalının kurulmasının temel yolu da bu becerileri etkin bir şekilde kullanabilmeyi öğrenmekten geçmektedir.

5. 3. Okuma Becerisi

Okuma, bilişsel davranışların ve psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla, yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir (Demirel, 1990, s. 119). Sözcüklerin duyu organları yoluyla algılanıp anlamlandırılması, kavranması ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinliktir (Sever, 2000, s. 11). Karmaşık bir süreç olan okuma, görme ve seslendirme yönüyle fiziksel; kavrama yönüyle de zihinsel bir süreçtir. Okumada başarılı olmak için bu iki sürecin uyum ve eşgüdüm içerisinde çalışması gerekir (Özbay, 2009, s. 5).

Okuma, bir dilin öğretimi ve öğreniminin en önemli basamaklarından biridir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrencilerin okuma becerilerini geliştirebilmeleri için Türkçede belli bir yeterlik düzeyini yakalamaları önemlidir. Yani yetersiz sözcük bilgisi, dil bilgisi ve söylem bilgisi, okuma becerisini olumsuz yönde etkileyecektir (Yaylı, 2009, s. 62).

Yabancı dil öğrenen öğrencilerin okuma becerisi kazanmada başarılı olabilmesi için yeterli sayıda kelime hazinesine ve öğrendiği dilin kurallarına hâkim olması gerekmektedir. Bununla birlikte yabancı dil öğrenen öğrencilerin okuduğu metinden anlam çıkarabilmesi de beklenmektedir. Aksi hâlde gerçek bir okuma sürecinden bahsetmek güç olacaktır. Bilişsel süreçleri dışarıda tutmak, kelimelerin seslendirilmesinden başka bir şeyi ifade etmemektedir. Kişiler telaffuzla birlikte sözcüklerin anlamlarını da öğrenmeli, bunları içselleştirerek anlamlı bütünler oluşturma becerisini kazanmalıdırlar.

5. 4. Yazma Becerisi

Yazma, dilin anlatma boyutuyla ilgili bir beceridir. Yazma, sözlü iletişim aracı olan dili, yazı denilen görsel ve tek boyutlu bir dizgeye aktarma eylemidir (Adalı, 2011, s. 30). Yazma, konuşmanın birtakım sembollerle ifade edilmesidir ve insanın doğası gereği kendini dışa vurduğu davranışlardan bir tanesidir. Duygu düşünce görüş ve hayallerin sözle ifade edilmesi yeterli değildir. Yazmak, insanın günlük çalışmalarında olduğu kadar, meslekteki bilgilerini başkalarına aktarma açısından da bir ihtiyaçtır (Özbay, 2008, s. 8).

Yazma becerisi, duygu, düşünce ve bilgilerin kişiler arası aktarımında kalıcılık sağlamaktadır. Yazma, konuşma gibi bir anlatım yoludur. Ancak ondan ayrı beceriler de gerektirir. Öğrencilerin bir konuda istenileni uygun biçimde yazması, onların konuşma ve düşünme yetilerine bağlıdır. Bu yönden yazma çalışmalarını konuşmalara bağlama, yazılı anlatım etkinliklerinin çıkış noktası olacaktır (Demirel, 1999: 71).

Yazma becerisi, konuşma becerisi gibi anlatma becerileri içerisinde değerlendirilmektedir. Bu bağlamda kişinin, konuşma becerisindeki yeterliliğinin, yazma başarısına temel oluşturduğu söylenebilir.

6. Kaygı

Kaygı genel anlamda tehdit edici bir durum karşısında birey tarafından hissedilen huzursuzluk ve endişe durumu ya da korku duygusu olarak tanımlanmaktadır (Scovel, 1991). Başka bir ifadeyle sorunun ne olduğunu bilmeksizin duyulan korkudur (Morgan, 1998). Spielberger (1972), kaygıyı stres yaratan durumların oluşturduğu üzüntü, algılama ve gerginlik gibi hoş olmayan duygusal ve gözlenebilir tepkiler olarak tanımlamaktadır. Amerikan Psikiyatri Birliği'nin (Amerikan Psikiyatri Birliği'nden aktaran Bilgin, 2001, s. 35) tanımına göre kaygı kişiliğin bilinçli bölümünde hissedilen ve ortaya çıkan tehlike sinyalidir. Bu tehdit, kişiliğin içinde, dış ortamda bağımsız veya bağımlı olarak üretilmektedir. Türkçe Sözlük'te ise kaygı; “üzüntü, endişe duyulan düşünce” şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2011).

Görüldüğü üzere literatürde çok çeşitli kaygı tanımları bulunmaktadır. Bütün bu tanımlardan da anlaşılacağı üzere, kaygı insanların zihinlerinde oluşan bazı imgeleri korkularıyla bütünleştirmesidir. İnsanın temel duygu ve heyecanlarından biri olan kaygı, her insan tarafından sıklıkla yaşanmakta ve insan yaşamını etkilemektedir (Özdal ve Aral, 2005). Kaygı, yabancı dil öğrenme sürecinde ise karşı koyma, kendini güvende hissetmeme ve huzursuzluk gibi pek çok duygunun birlikte hissedilmesi ile kendini gösterebilmektedir.

Scovel (1978) öğrenme sürecini zorlaştıran ve öğrenci başarısını engelleyen kaygı (debilitating anxiety) ile kişilerin doğal edinimlerinin daha üstünde başarılar sağlamalarına neden olan kaygının (facilitating anxiety) ayırt edilmesi gerektiğini iddia etmektedir. Olumlu kaygı, öğrenciyi öğrenmeye karşı istekli kılmakta ve öğrenciyi öğrenme sürecine aktif olarak katılmaya özendirirken, olumsuz kaygı ise öğrencinin aşırı üzüntü

hissetmesine ya da kendinden şüphe duymasına, dolayısıyla hedef dili daha az kullanmasına neden olmaktadır (Ergür, 2004, s. 49).

Kaygı, yabancı dil öğreniminin başlangıcında bireylerin yüksek motivasyona sahip oldukları dönemde önemsiz bir yere sahip iken, zaman ilerledikçe öğrenme sürecinde tekrar eden olumsuzluklar sonucunda artmaktadır (MacIntyre ve Gardner, 1991).

Kaygı sorunlara tepki olarak doğan bir durumdur. İşler iyi gitmediğinde veya hoş karşılanmayan bir durumda bireyler istedikleri sonuçları alamadığında kaygılanmaya başlarlar. Bunun yanında bazı kişilik özellikleri yabancı dil öğreniminde kaygının artmasına neden olmaktadır. Örneğin mükemmeliyetçi bir yapıya sahip bireyler, dil öğrenme sürecinde herhangi bir başarısızlık karşısında hemen ümitsizliğe kapılmakta ve kendilerine karşı eleştirel yaklaşımları öğrenmeyi olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Ergür, 2004, s. 49).

Olumsuz yönlerine rağmen kaygının, organizmayı uyarıcı, koruyucu ve motive edici özellikleri de vardır. Kişinin yaralanma, acı, cezalandırılma, ayrılık, düş kırıklığı gibi durumlara karşı kendisini hazırlaması kaygının uyarıcı özelliğine; tedbir alması ve eğer olumsuzluklar yaşanırda daha kolay atlatması koruyucu özelliğine; başarısız olma endişesi ile daha çok çalışmaya sevk etmesi ise motive edici özelliğine verilebilecek örneklerdir (Akgün, Gönen ve Aydın, 2007).

Littlewood'a (1984) göre yabancı dilin doğal olmayan bir şekilde öğretilmeye çalışıldığı sınıf ortamı da öğrencilerin kendilerini zayıf hissetmelerine sebep olmaktadır. Sınıf ortamında öğrenciler yeni öğrendikleri yabancı dili düzgün telaffuzla ifade edemezlerse, öğretmenleri tarafından eleştirileceklerini, düzeltileceklerini veya arkadaşları tarafından alay konusu olabileceklerini düşünmektedirler. Kendilerini güvensiz ve kaygılı bir ortamda hisseden bireyler kendini yabancı bir dilde iletişime psikolojik olarak kapatmaktadır. Bu durum eğer daha ileri aşamalara gidecek olursa, öğrenmenin yavaşlamasına veya tamamen ortadan kalkmasına neden olacaktır. Bu noktada öğretmenin sınıf içerisindeki tutum ve davranışları, eğitim ortamını ve dolayısıyla öğrencilerin tutum, davranış ve kaygı durumlarını da doğrudan etkilemektedir.

7. Kaygı Çeşitleri

7.1. Durumluk Kaygı

Kaygı, normal düzeylerde seyrettiği sürece insanın en doğal ve en temel duygularından biri olarak kabul edilmektedir. Örneğin, diş doktorunda muayene koltuğunda otururken, sınav kapısında beklerken, uçağa binmeden ya da bir ameliyata girmeden önce bireyler tedirgin ve huzursuz olabilir. Bu türden hisleri uyandıran koşulların yarattığı kaygı, genellikle her bireyin yaşadığı geçici, duruma bağlı bir kaygıyı oluşturur. Durumluk kaygı olarak tanımlanan bu hâl, sıkıntı, tasa ve gerginlik ile birlikte ortaya çıkan acil durumu göstermektedir (Bedir, 2008, s. 29). Bu kaygı türü geçicidir ve bir duruma bağlı olarak ortaya çıkmaktadır ve kişilere has olan bir korku ve kaygıdır. Terleme, sararma, kızarma ve titreme gibi fiziksel etkileri vardır. Stresin yoğun olduğu zamanlarda durumluk kaygı artmakta, stresin etkisi düştüğünde ise durumluk kaygı azalmaktadır. Durumluk kaygıya sebep olan hususlar ortadan kalktığında hissedilen kaygı da azalmakta veya kaybolmaktadır.

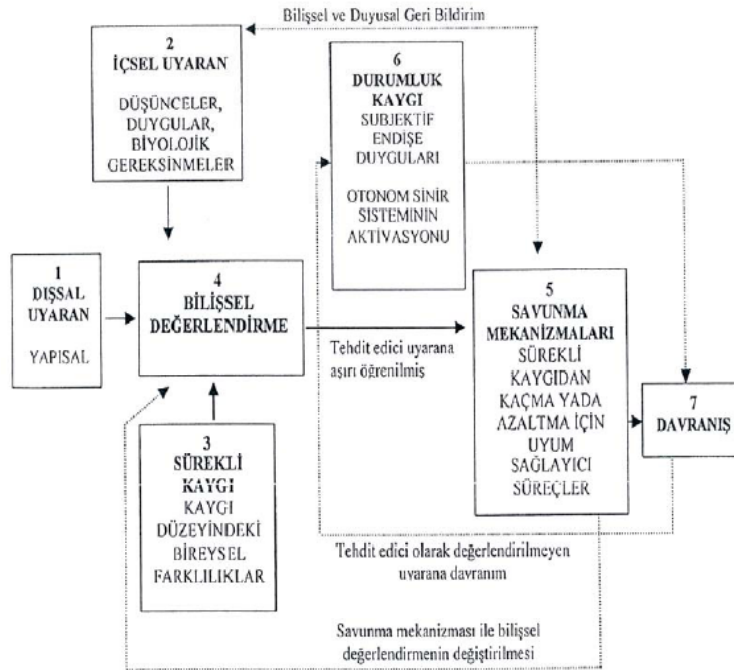
Spielberger durumluk kaygının özelliklerini şu şekilde belirtmektedir:

- Bu tip kaygı insanın içinde bulunduğu durumu tehdit eden, tehlike yaratacak biçimde algılanmasından ve yorumlanmasından kaynaklanır.
- Bu durum elem veren hoş olmayan bir duygu hâli yaratır.
- Bu duygulanma türü algılanır, anlaşılır ve duyumsanır.
- Bu süreç içinde bilinç açıktır.
- Sinir sisteminin işlevinde değişimler olduğunu gösteren belirtiler ortaya çıkar (Spielberger'den aktaran Köknel, 2004).

Duruma bağlı kaygının, yabancı dil öğrenme sürecinde normal ve doğal olarak var olduğu bilinmelidir. Çünkü bireyler, yabancı bir dili öğrendikleri zaman sahip oldukları iletişim ve davranış şekillerinin dışına çıkmaktadırlar. Bu durumda yaşanan kaygının olumsuz etkilerini ortadan kaldırma görevi öğretmene düşmektedir. Öğretmenin sınıf içerisindeki yardımcı ve hoşgörülü tutumu ile öğrenciler, kendilerini bilişsel ve duyuşsal açıdan daha rahat hissedeceklerdir. Bu sayede iletişim kanalları her koşulda açık olacak, sonuç olarak da öğrenme kolaylaşacaktır.

7. 2. Sürekli Kaygı

Bireyin yaşantısında kaygıya olan eğilimi sürekli kaygının temelini oluşturur. Buna kişinin içinde bulunduğu durumu genellikle stresli olarak algılama veya yorumlama eğilimi de denebilir (Çapkın, 2011). Spilberger sürekli kaygıyı, “Genellikle kaygı hissederim.” cümlesi ile açıklamaktadır. Diğer bir ifadeyle sürekli kaygı, tarafsız ölçütlere göre normal olan durumların bile kişi tarafından tehlikeli veya tehdit edici algılanmasıyla oluşan, süreklilik gösteren hoşnutsuzluk duygusudur. (Spielberger’den aktaran Öner, 1983, s. 2). Sürekli kaygının seviyesi, bireyin ilerideki tehlikeli durumlarda yaşayacağı durumluk kaygı derecesinin şiddetini ve sıklığını belirler. Buna göre sürekli kaygı seviyesi yüksek olan bireyin, baskı altında, sürekli kaygısı düşük olanlardan daha çabuk ve daha sık olarak durumluk kaygı reaksiyonları göstereceği beklenir. Durumluk kaygı, ıveğen korku ve gerilim hissiyle beraber fizyolojik uyarılmayı içerir. Sürekli kaygı ise bir karakter özelliğidir. Durumluk kaygı daha çok belli bir durumun doğasından kaynaklanan ve otonomik sinir sisteminin uyarılmasının eşlik ettiği bir durumken, sürekli anksiyete kişinin kendi çevresindeki durumlarla başa çıkarken kullandığı bir dünya görüşü olarak düşünülebilir.



Şekil 1: Durumluk kaygı ve sürekli kaygı ilişkisi (Yeniçıkıtı, 2010, s. 20)

Spielberger (Spielberger'den aktaran Köknel, 2004) sürekli kaygının özelliklerini şu şekilde belirtmektedir:

- Bu kaygı tipi durumluluk kaygıya oranla durağan ve sürekli dir.
- Bu tip kaygının şiddeti ve süresi kişilik yapısına göre değişir.
- Kişilik yapısının kaygıya eğilimli oluşu sürekli kaygı düzeyini etkiler.
- İnsanların sürekli kaygı düzeylerinin birbirinden farklı olması, tehdit eden durumun algılanmasını, anlaşılmasını, yorumlanmasını, sözcüklerin değerlendirilmesini değiştirir.

7. 3. Olumlu – Olumsuz Kaygı

Kaygı olumsuz olarak algılanan bir kavramdır. Kaygı, insanları araştırmaya ya da daha çok çalışmaya sevk eder. Fiziksel ve zihinsel zorlanmadan dolayı ortaya çıkan durumlar insanlarda güdüleyici bir etki yaratır. Özellikle iş dünyasında yaşanan yükselme odaklı kaygı insanları daha çok motive eder. Gelişmek ve iyi bir hayat yaşamak için stres ya da kaygı yeterli düzeyde yaşanmalıdır (Bedir, 2008).

7. 4. Dalgalanan Kaygı

Sıkıntı, endişe, kaygı hiçbir değişime uğramadan ortaya çıkabilir. Buna dalgalanan kaygı denir. Burada kaygı fiziki bir rahatsızlık görünümündedir. Baş, kalp, mide ağrısı gibi nörotik sendrom belirtisi olarak ortaya çıkar (Bedir, 2008).

7. 5. Özellikli Durum Kaygısı

Özellik durum kaygısı esas olarak heyecan ve kaygı olayları ile ilgili yapılan araştırmalarda kabul edilen önemli değişkenleri sınıflamaya yarayarak kavramsal yapı sağlamakla ilgilidir. Bu teori, kaygıyı, geçici bir durum ve sabit bağlantılı kişisel özellik diye ikiye ayırır. Kaygı, bu tip sınıflamaların yanında kendini gösterme şekline göre de sınıflandırılmıştır. İlk kaygı kendini fizyolojik olarak gösterebilir ki (fizyolojik ya da somatik kaygı); bu tip kaygıya aşırı uyarılma, bilişsel uyuşmazlık ve davranım yokluğu bulunmaması neden olmaktadır (Bedir, 2008).

8. Yabancı Dil Kaygısı

Yabancı Dil Kaygısı yabancı dil öğrenme sürecinin benzersizliğinden kaynaklanan, yabancı dil sınıflarına özgü bir benlik algısı, duygu ve davranışlar bütünüdür. (Horwitz, Michale ve Cope, 1986, s. 127).

Yabancı dil kaygısı kendine has olan ve yabancı dil öğretimi sürecinde meydana gelen; bireylerin inançları, deneyimleri ve düşünceleri ile doğrudan ilişkili olan süresiz bir kaygı çeşididir. Yabancı dil öğretimi hem öğrenimin yapıldığı yer ve zamandan hem de öğrencilerin kişisel özelliklerinden ve içinde bulundukları toplumsal yapılardan bağımsız olmayan bir süreçtir.

Ana dillerini konuşmakta veya iletişim kurmakta herhangi bir sorun yaşamayan bireyler dâhi yabancı dil öğrenirken kaygılanabilmektedirler. Bu nedenle bireyler, yabancı dil öğrenimini benlik algıları için bir tehdit unsuru olarak görebilmektedirler. İçinde bulunulan duruma göre genel olarak iletişim kaygısı, sınav kaygısı ve olumsuz değerlendirme kaygısı olmak üzere üç çeşit kaygıdan bahsedilebilir. İletişim kaygısı, kişilerarası iletişim sırasında karşı karşıya kalınan kaygı türü iken değerlendirme kaygısı kişilerin olumsuz değerlendirilme korkularından kaynaklanan kaygı türüdür. Yabancı dil kaygısı ise akademik ya da sosyal alanlarda değerlendirilme korkusunun bir sonucu olarak ortaya çıkabilmektedir. Bu üç kaygı türü de doğrudan yabancı dil öğretim süreciyle ilişkilidir. Yabancı dil kaygısı yabancı dil sürecini, öğrenenlerin benlik algısını, inançlarını, duygularını ve içinde bulundukları öğretim ortamlarını da içerisine alan bağımsız bir bütündür.

Horwitz, Michale ve Cope (1986) da yabancı dil kaygısı kavramını ilk kez ortaya çıkararak bu kaygı türünün, yabancı dil öğretimine olumsuz bir etkisinin olduğunu söylemişlerdir. Böylelikle kaygı ile ilgili çalışmalara yeni bir boyut kazandırmışlardır. O zamana dek var olan fakat adı konulamayan bu kaygı türüne “yabancı dil kaygısı” adını vererek “Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği”ni geliştirmişlerdir.

Gardner ve MacIntyre’a (1991) göre yabancı dil kaygısı; öğrenme, dinleme ve konuşmayı da kapsayan yabancı dil ve ikinci dil öğretimi ile doğrudan ilişkili olan gerginlik ve endişe duygusu olarak tanımlanmaktadır. Young’a (1991) göre yabancı dil kaygısı;

- kişiler ve kişiler arası nedenler,
- dil öğrenimine ilişkin bireyler farklılıklar,
- dil öğretimine ilişkin eğitmen inançları,

- eğitmen-öğrenci etkileşimleri,
- sınıf ortamları ve dil testlerinden kaynaklanan bir kaygı türüdür.

Yabancı dil kaygısı, kişilerin yabancı dile karşı birbirinden farklı deneyimler, fikirler, duygular içermesi sebebiyle değişik şekillerde ortaya çıkabilir. Bireylerin eğitim yaşamları boyunca almış oldukları yabancı dil dersleri de kişilerin negatif bir tutum sergilemesine yol açabilir. Bu olumsuz tutumlar sonucunda bireylerin yabancı dil öğrenirken yaşadıkları bu kaygı ile başa çıkabilmeleri çoğu zaman oldukça zor olmaktadır.

Yabancı dil kaygısı süreksiz olan bir kaygı türüdür. Geçici olarak ortaya çıkmakta ve ancak belli durumlarda kendini göstermektedir. Yabancı dil kaygısını yaşayan bireyler, kalıcı kaygılar taşıyan insanlar gibi sürekli endişeli olma eğiliminde değillerdir. Dolayısıyla bu tür bireyler örneğin, kalabalık bir topluluğa hitap edecek olan kimsenin heyecanlanması ve kaygılanması gibi sadece belli durumlarda ve anlık olarak bu kaygıyı yaşamaktadırlar.

Hortwiz ve Cope (1986) yabancı dil kaygısı olarak adlandırdıkları bu özel kaygı türünün diğer kaygılardan farklı yönlerine dikkat çekmiş ve yabancı dil kaygısının özel olarak ele alınması gerektiğini belirtmişlerdir. Guiora'a (1983) göre yabancı dil öğrenimi bireyin dünya görüşünü ve kişisel benlik kavramını doğrudan tehdit ettiği için, son derece rahatsız edici psikolojik bir önermedir. Yabancı dil öğrenimi bir birey için rahatsız edici psikolojik bir sorun hâline gelebiliyorsa bu süreçte bireye bir tür dayatmanın söz konusu olabileceği dolayısıyla bireyin özgür olmak isteyen benlik kavramının bu tür bir dayatma sebebiyle rahatsızlık duyabileceği olasılığından söz edilebilir. Böyle durumlarda bireylerin yabancı dil öğretiminde hissettikleri kaygı son derece doğaldır.

şimdiye kadar bahsedilen ve bireylerin inançları, deneyimleri ve düşünceleri ile doğrudan ilişkili olan yabancı dil kaygısı üzerine yurtdışında, özellikle de Amerika ve Avrupa'da yapılan araştırmalarda son dönemde önemli ölçüde artış gözlenmektedir. Bunun sebebi ise dil öğretiminin psikolojik yapılardan bağımsız olmadığı düşüncesinin bu alanda çalışan bilim insanlarınca son yarım yüzyılda büyük oranda kabul görmesidir. Bununla birlikte Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ve psikolojik yapılar ele alındığında ne yazık ki bu tür çalışmaların yeterli sayıda ve nitelikte olmadığı görölmektedir. Türkiye'de ve dünyada Türkçenin gerek ana dili gerekse de yabancı dil olarak öğretiminde bireylerin psikolojik durumlarının ihmal edildiği bir eğitim-öğretim sisteminde nihaî bir sonuca ulaşmayı beklemek imkansız olacaktır.

BÖLÜM IV

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama teknikleri ve analizi hakkında bilgi verilmektedir.

1. Araştırmanın Modeli

Bir araştırmada varsayımın ortaya koyulması ve araştırma konusunun tespitinden başlayarak kullanılacak araştırma metot ve tekniklerinin seçilmesi, verilerin toplanılması, değerlendirilmesi ve sonuçlandırılmasına kadar izlenen yol bir modele göre yapılır. Bilimsel araştırmalarda belirlenen bir modele uyulmalıdır. Bunun dışında kalan yaklaşımlar konuyu gereksiz bilgi yığınlarıyla doldurur (Türkdoğan, 2000).

Nicel ve nitel yöntemin bir arada kullanıldığı karma yöntem ile yapılan bu araştırmada Gazi Üniversitesi TÖMER’de ve Hacettepe Üniversitesi TÖMER’de yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme kaygıları, bu kaygıların düzeyleri ve sebepleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu yönüyle de araştırma tarama modelindedir. Tarama araştırmalarında bir konuya ya da olaya ilişkin olarak katılımcıların görüşleri ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum ve benzeri özellikleri belirlenmeye çalışılır (Büyüköztürk, 2011).

2. Evren ve Örneklem

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme becerisine yönelik kaygılarının düzeylerini incelemeyi amaçlayan bu araştırmanın evrenini yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler oluşturmaktadır. Ancak bu evrenin tamamına ulaşma imkânı bulunmadığından araştırma için bir çalışma evreni seçilmesi uygun görülmüştür.

Araştırmacının, ya doğrudan gözleyerek ya da ondan seçilmiş bir örnek küme üzerinde yapılan gözlemlerden yararlanarak, hakkında görüş bildirebileceği grup çalışma evrenidir. Pratikte, araştırmalar, çalışma evreni üzerinde yapılmakta olup sonuçların da, yalnızca bu sınırlı evrene genellenmesi gerekmektedir (Karasar, 2009, s. 110).

Bu çerçevede Gazi Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi TÖMER’lerde 2014-2015 eğitim öğretim yılı içerisinde, Türkçe öğrenen B1 ve B2 düzeyindeki öğrenciler araştırma kapsamında çalışma evrenine dâhil edilmiş, örneklem alma yoluna gidilmemiştir.

3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amacına ulaşmak ve ortaya konulan problemleri çözüme kavuşturmak için üç adet veri toplama aracı kullanılmıştır. Bu veri toplama araçları, kişisel bilgi formu, “Yabancı Dil Dinleme Kaygısı Ölçeği” ve yarı yapılandırılmış görüşme formudur.

3. 1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlana kişisel bilgi formunda 11 adet soru yer almaktadır. Sorulardan 7’si açık uçluyken diğer soruların cevap kategorileri araştırmacı tarafından önceden belirlemiştir. Formda yer alan 3, 4, 5 ve 9. sorular ve “Yabancı Dil Dinleme Kaygısı Ölçeği” ile birlikte araştırmanın alt problemlerine cevap aranırken geri kalan sorularla ise hedef kitleyi daha iyi tanıyıp değerlendirmek amaçlanmıştır.

3. 2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu çalışma grubunun kaygı düzeylerini daha derinlemesine incelemeyi amaçlamaktadır ve “Yabancı Dil Dinleme Kaygısı Ölçeği”ni tamamlayıcı nitelikte hazırlanmıştır. Görüşme formunda açık uçlu yedi adet soru bulunmaktadır. Yapılan görüşmelerde bu sorular öğrencilere yöneltilmiş olup verilen cevaplar kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar üç alan uzmanıyla birlikte değerlendirilmiştir.

3. 3. Yabancı Dil Dinleme Kaygısı Ölçeği

Yabancı Dil Dinleme Kaygısı Ölçeği ilk olarak Kim (2002) tarafından geliştirilmiştir. Kılıç (2007) tarafından İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler için Türkçeye çevirilen

Yabancı Dil Dinleme Kaygısı Ölçeği, alan uzmanlarının da görüşleri alınarak Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin cevaplandırabileceği şekilde uyarlanmıştır. Likert tipinde hazırlanan ölçekte 33 madde yer almakta ve her madde için “Kesinlikle Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Fikrim yok”, “Katılıyorum”, “Kesinlikle Katılıyorum” olmak üzere beş derece bulunmaktadır. Ölçek hem Türkçe hem İngilizce olarak hazırlanmıştır. Böylece ölçeğin öğrenciler tarafından daha iyi anlaşılması amaçlanmıştır.

4. Ölçek Üzerinde yapılan İstatistiksel İşlemler

Araştırmanın geçerliliğini ve güvenilirliğini arttırmak amacıyla Yabancı Dil Dinleme Kaygısı Ölçeği üzerinde birtakım istatistiksel analizler yapılmıştır. Yapılan bu analizler ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

4. 1. Faktör Analizi

Büyüköztürk (2009) faktör analizini, aynı yapıyı ya da niteliği ölçen değişkenleri bir araya toplayarak, ölçmeyi az sayıda faktör ile açıklamayı amaçlayan bir istatistiksel teknik olarak tanımlamaktadır. Faktör analizi ölçeklerin yapı geçerliliklerinin ortaya çıkarılmasında kullanılır. Bireyin tutum güdü performans yetenek gibi pek çok psikolojik yapıları, özellikleri ölçmek amaçlandığında araştırmacılar tarafından bu yapının işlevsel tanımlarından yola çıkılarak çok sayıda ölçülebilir, gözlenebilir sorular oluşturulur. Hazırlanan bu soruların ölçülmek istene yapıyı ne derece doğru ölçtüğü sorunu da yapı geçerliği ile ilgilidir (Büyüköztürk, 2011).

Ölçeği ilk geliştirildiği hâliyle yapılan açımlayıcı faktör analizinde özdeğeri 1’den yüksek olan 9 faktör bulunmuştur. Ölçekteki alt faktörlerin bulunması amacıyla kullanılan bir teknik olan Kaygantaş testi (Scree test) sonuçlarına göre de ölçekte üç faktörün bulunması daha uygun görülmüştür. Ölçeği Türkçeye uyarlayan Kılıç (2007) ise yaptığı açımlayıcı faktör analizinde ölçekte özdeğeri 1’den büyük sekiz faktör ortaya koymuştur.

Bu çalışmada ölçekte yer alan faktör sayısını belirlemek için öncelikle veri yapısının faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek için KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) testi sonuçlarına bakılmıştır.

Tablo 1. KMO ve Bartlett Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Uyum Ölçüsü		.778
Bartlett Küresellik Testi	X ²	1993.78
	sd	528
	P	.000

KMO Örneklem Uyum Ölçüsü katsayısı 1'e yaklaştıkça veri yapısının faktör analizi için daha uygun olduğu söylenebilir (Tavşancıl, 2006). Bu durumda veriler faktör analizi yapmak için uygundur.

Yapılan faktör analizinde özdeğeri 1'den yüksek 11 faktör tespit edilmiştir. Faktörlerle ilgili istatistiksel bilgiler Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Açıklanan Toplam Varyans Tablosu

Bileşen	Başlangıç Özdeğerler			Karesi Alınan Yüklerin Toplam Döndürme Çıkarımı			Karesi Alınan Yüklerin Toplamı
	Toplam	Varyans	Yığılmalı %	Toplam	Varyans	Yığılmalı	Toplam
1	7,327	22,202	22,202	7,327	22,202	22,202	6,345
2	2,219	6,724	28,926	2,219	6,724	28,926	2,342
3	1,912	5,795	34,721	1,912	5,795	34,721	4,443
4	1,533	4,644	39,365				
5	1,486	4,504	43,869				
6	1,431	4,338	48,207				
7	1,302	3,946	52,153				
8	1,199	3,634	55,786				
9	1,103	3,344	59,130				
10	1,082	3,278	62,408				
11	1,000	3,031	65,439				

Ancak hangi faktörlerin tutulacağına paralel analiz yapılarak karar verilmiştir. Paralel analiz faktör sayılarının belirlenmesinde başvurulabilecek güvenilir bir yoldur (Zwick ve Velicer, 1986).

4. 2. Paralel analiz sonuçları

Değişken sayısı: 33

Örneklem Sayısı: 187

Yineleme: 100

Tablo 3. Paralel Analiz Tablosu

Özdeğer#	Rastlantısal Özdeğer	Standart Sapma
1	1.8876	.0656
2	1.7693	.0505
3	1.6779	.0463
4	1.6020	.0375
5	1.5303	.0368
6	1.4605	.0328
7	1.4030	.0292
8	1.3530	.0341
9	1.2998	.0318

Monte Carlo Paralel Analiz yazılımıyla yapılan paralel analiz sonuçlarına göre 3 faktörün tutulmasına karar verilmiştir. Çünkü SPSS paket programıyla yapılan faktör analizi sonuçlarına göre ilk üç faktörün özdeğerleri paralel analiz sonuçlarında yer alan ilk üç faktörün rastlantısal özdeğerlerinden yüksektir.

SPSS programı ile 3 faktörde yapılan faktör analizi sonuçlarına göre birden fazla faktör altında faktör yük değeri yüksek olan maddeler çıkarılarak tekrar faktör analizi yapılmıştır. Faktörleşmenin belirlenmesinde eğik döndürme kullanılmıştır.

Tablo 4. Ölçekten Çıkarılan Maddeler

Madde Numarası	Faktör Yük Değeri
5.	.364 & .308
18.	.475 & .545
32.	.358 & -.329

Söz konusu maddelerin ölçekten çıkarılmasıyla yapılan faktör analizinde KMO katsayısı .778'den .872'ye ve üç faktörün açıkladığı toplam varyans 34.721'den 35.168'e yükselmiştir. Temel birleşen analizi ve eğik döndürme kullanılarak yapılan faktör analizi sonuçlarına göre maddeleri hangi faktörler altında toplandıkları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Maddelere Ait Faktör Yük Değerleri

Madde	1. Faktör	2. Faktör	3. Faktör
3	.383		
8	.542		
10	.547		
11	.630		
12	.672		
13	.698		
15	.529		
16	.499		
17	.461		
19	.454		
20	.474		
21	.589		
22	.488		
23	.474		
24	.630		
26	.531		
27	.553		

28	.642	
29	.403	
30	.478	
2		-.690
4		-.437
7		-.521
9		-.495
33		-.442
1		-.401
6		.619
14		.521
25		.553
31		.319

Tablo 5'e göre 3, 8, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29 ve 30. maddeler "1. Faktör" altında, 2, 4, 7, 9 ve 33. maddeler "2. Faktör" altında, 1, 6, 14, 25 ve 31. maddeler ise "3. Faktör" altında en yüksek yük değerini almışlardır. Faktör yük değerleri .319 ila .698 arasında değişmektedir. Aynı yapıyı ölçmeyen maddeler atılırken faktör yük değeri 0.45 ya da daha üstü olması uygun olmakla birlikte bu değer 0.30'a kadar inebilir (Büyüköztürk, 2012). Bundan dolayı yukarıdaki tabloda yer alan bütün maddelerin tutulmasına karar verilmiştir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dinleme becerisine yönelik kaygılarının kaynaklarının, üç boyutta toplandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ölçekteki maddeler ve alt boyutları tablo 6'da gösterilmiştir:

Tablo 6. Açıklayıcı Faktör Analizine Göre Ölçeğin Alt Boyutları

Madde	Faktör
<i>Faktör 1: Telaffuz, vurgu ve tonlama, konuşma hızı ve beden dili.</i>	
3	Kelimeler benim telaffuz ettiğimden farklı şekilde telaffuz edilirse, anlamakta zorlanırım.
8	Türkçe konuşan birisini dinlerken, konuşan kişinin dudaklarını ya da yüz ifadesini göremezsem endişelenirim.
10	Türkçe konuşan birisini dinlerken, kelimeleri birbirinden ayırt etmekte zorlanırım.
11	Sınıfta elimde yazılı metin olmadan dinleme etkinliği yaptığımızda endişelenirim.
12	Bana verilen Türkçe sözlü talimatları anlamakta zorlanırım.
13	Kendilerini iyi tanıımıyorsam, Türkçe konuşanların söylediklerine yoğunlaşmakta zorlanırım.
15	Türkçe telaffuz edilen herhangi bir şeyi dinlerken, genellikle kafam karışır ve ne duyduğumu hatırlayamam.
16	Türkçe telaffuz edilen herhangi bir şeyi dinlerken, bazı konularda yetersiz temel bilgiye sahip olduğumdan korkarım.
17	Türkçede önemli bilgileri dinlerken, düşüncelerim iç içe geçer ve birbirine karışır.
19	Türkçe telaffuz edilen herhangi bir şeyi dinlerken, kelimeleri tek tek çevirmeye çalışırım.
20	Keşke Türkçe konuşan insanları hiçbir zaman dinlemek zorunda kalmasam.
21	Duyduğum Türkçe konuşmaların hızını kendim belirleyemediğimde endişelenirim.
22	Benim dışımda herkesin, Türkçe konuşan kişinin ne dediğini anladığını düşünürüm.

23	Türkçede dinlediğim şeyi anlayıp anlamadığımdan emin olamadığımda huzursuz olurum.
24	Eğer birisi Türkçeyi çok kısık sesle konuşursa, anlayamamaktan endişelenirim.
26	Telefonda Türkçe konuşan birisini dinlediğimde veya böyle bir durumu hayal ettiğimde endişelenirim.
27	Sosyal bir toplantıda bir üye olarak Türkçe konuşan birilerini dinlediğimde veya böyle bir durumu hayal ettiğimde endişelenirim.
28	Arka planda az da olsa gürültü olduğunda, Türkçe telaffuz edilen herhangi bir şeyi dinlemekte zorlanırım.
29	Yeni bilgileri Türkçe olarak dinlemek beni rahatsız eder.
30	Türkçe telaffuz edilen herhangi bir şeyi dinlerken, anlamadığım kelimelerle karşılaştığımda kaygılanırım.

Faktör 2: Dinleme sırasında bir bölümün kaçırılması durumunda bütünü anlayamama korkusu

2	Türkçe Dinleme Sınavı'nda parça sadece bir kere dinletilirse kaygılanırım.
4	Birisi Türkçeyi çok hızlı konuştuğunda, tüm konuşulanları anlayamayacağımdan endişelenirim.
7	Dinlerken az da olsa dikkatim dağılırsa, önemli fikirleri kaçıracağımdan endişelenirim.
9	Türkçe Dinleme Sınavı esnasında, her kelimeyi anlamazsam kaygılanırım ve kafam karışır.
33	Türkçe dinleme parçasındaki anahtar bir kelimeyi yakalayamadığımda, konuyu anlamamaktan korkarım.

Faktör 3: Özgüven

1	Türkçe konuşan birisini dinlerken bir iki kelimeye takılıp kalırım.
6	Türkçe okuma parçalarını dinlerken, kaçırdığım kısımları tahmin etmekte zorlanmam.
14	Türkçe telaffuz edilen herhangi bir şeyi dinlerken, kendime güvenirim.
25	Bir dinleyici topluluğunun üyesi olarak, Türkçe telaffuz edilen herhangi bir şeyi dinlemekten korkmam.
31	Türkçe vurgu ve tonlamaya alışığım.

4. 3. Ölçeğin Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Ölçeğin tamamına ve faktörlere ait yapılan güvenirlik analizi sonuçları tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Ölçeğin Güvenirliğine İlişkin Cronbach Alpha Değerleri

	1. Faktör	2. Faktör	3. Faktör	Ölçeğin Geneli
Madde Sayısı	20	5	5	30
Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı	.864	.649	.418	.889

Güvenirlik bir ölçme aracının istikrarlı bir şekilde ölçülmek istenen özelliği aynı şekilde ölçmesi olarak tanımlanır. (Field, 2009). Sözelimi bir grubun belirli bir konuyla ilgili tutumu belirli bir aralıkla iki kere ölçülmüş olsun; her iki ölçümde elde edilen sonuçlar aynı ya da çok az farklı ise ölçme aracının güvenilir olduğu söylenebilir.

Tablo 7’de yer alan sonuçlara göre “1. Faktör” yüksek derecede, “2. Faktör” oldukça güvenilir, “3. Faktör” düşük güvenirliktedir. Ölçeğin geneli ise yüksek derecede güvenilirdir (Özdamar, 1999). “3. Faktör”ün güvenirlik katsayısı düşüktür ancak Pallant (2007) 10’dan az madde ile yapılan güvenirlik analizlerinde düşük değerlerin alınabileceğini ifade etmektedir.

5. Veri toplama Süreci

Araştırmada kullanılan ölçek Gazi Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi TÖMER’de 2014- 2015 eğitim-öğretim yılında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilere bizzat araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Ayrıca Gazi Üniversitesi TÖMER’de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen farklı milletlerden 10 öğrenci seçilerek görüşme için gönüllü olup olmadıkları sorulmuştur. Öğrencilerin tamamı olumlu yanıt vermişlerdir ve tüm bu birebir görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Görüşmede araştırmacı tarafından önceden hazırlanmış ve açık uçlu 8 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yapılan görüşmeler, üzerlerinde değişiklik yapılmadan yazıya aktarılmıştır.

6. Verilerin Analizi

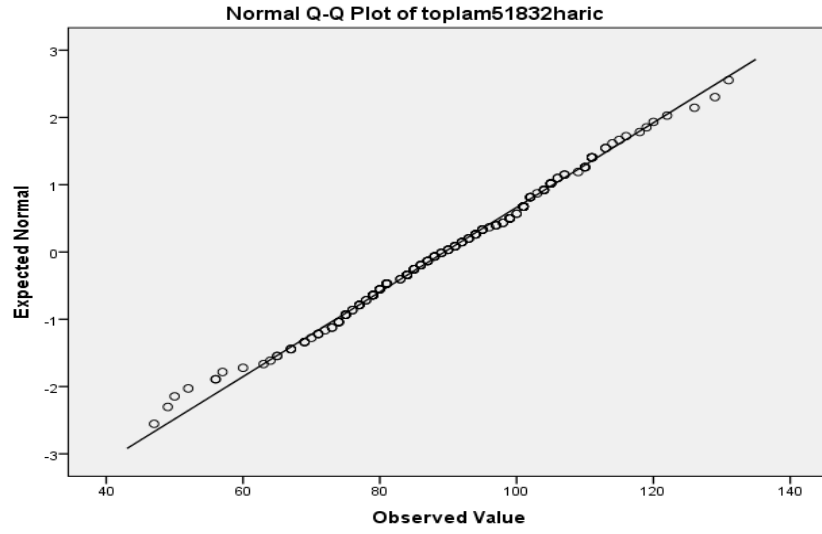
Araştırmada kişisel bilgi formu, Yabancı Dil Dinleme Kaygısı Ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilen veriler analize tâbi tutulmuştur. Ölçek üzerinde yapılan betimleyici istatistikler ile öğrencilerin kaygı düzeyleri belirlenmiştir. Kişisel bilgi formundan elde edilen veriler kullanılarak gruplar arasında cinsiyet ve dinleme kaygısı arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması için bağımsız örneklem T-testi kullanılmıştır. Araştırmanın geri kalan alt problemlerine cevap aramak için de tek yönlü varyans analizine (ANOVA) başvurulmuştur.

Her bir ölçek maddesi için frekans ve yüzde değerleri bulunarak öğrencilerin dinleme kaygılarının kaynakları ve kaygı düzeyleri ayrıntılı olarak ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilen veriler üzerinde hiçbir değişiklik yapılmamış; görüşme sürecinde elde edilen veriler araştırmacı tarafından analiz edilerek yorumlanmıştır.

Yapılan istatistiksel analizlerde anlamlılık düzeyi (p) .05 olarak kabul edilmiştir. Anlamlılık değerleri .05’ten büyük bulunduğunda gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı kabul edilmiş ve yorumlar bu sonuca göre yapılmıştır.

Bağımsız örneklem T-testi ve tek yönlü varyans analizi yapılmadan önce verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek amacıyla normallik testi yapılmıştır. Uygulanan testler sonucunda verilerin normal dağıldığı görülerek ilgili testlerin yapılmasına karar verilmiştir.



Şekil 2. Verilerin Normal Dağıldığını Gösteren Q-Q Grafiği.

Şekil 2’deki Q-Q grafiği incelendiğinde de verilerin normal dağıldıkları gözlemlenmektedir.

Tablo 8. Normallik Testi Sonuçları

İstatistik	Kolmogorov-Smirnov		İstatistik	Shapiro-Wilk	
	Serbestlik Derecesi	Anlamlılık		Serbestlik Derecesi	Anlamlılık
.052	187	.200	.995	187	.727

Ayrıca orijinal adı “Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk” olarak bilinen normallik testlerinde anlamlılık düzeyleri ($p > 0.05$) üzerinde olduğu için verilerin normal dağıldığı söylenebilir.

BÖLÜM V

BULGULAR VE YORUMLAR

1. Katılımcılara Ait Bilgiler

1. 1. Katılımcıların Cinsiyet Durumu

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dinleme becerisine yönelik kaygı düzeylerinin incelendiği araştırmaya katılan bireylerin cinsiyetlerine göre dağılımları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 9. Katılımcıların Cinsiyet Bilgileri

Cinsiyet	N
Kız	80
Erkek	107
Toplam	187

Bu araştırmaya Gazi Üniversitesi TÖMER’den 82 erkek ve 59 kız; Hacettepe Üniversitesi TÖMER’den ise 25 erkek ve 21 kız iştirak etmiştir. Buna göre çalışmaya 80’i kız, 107’si erkek olmak üzere toplam 187 kişi katılmıştır. Bu araştırmaya özgü olarak, Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerden, Avrupa Birliği Dil Ölçütlerine göre B1 ve B2 kurunda olanlar tercih edilmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda kişisel bilgi formu ve Yabancı Dil Dinleme Kaygısı Ölçeği kullanılmıştır. Güvenilir veriler elde edilebilmesi amacıyla öğrencilerin, her maddeyi anlayarak okuması ve bu doğrultuda cevaplaması için ölçekteki her bir yargı, belirtilen seviyedeki öğrencilerin anlayabileceği doğrultuda hazırlanmıştır. Ayrıca her bir madde İngilizce olarak da verilmiştir.

1. 2. Katılımcıların Yaşları

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dinleme becerisine yönelik kaygı düzeylerinin incelendiği araştırmaya katılan bireylerin yaşlarına göre dağılımları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 10. Katılımcıların Yaş Bilgileri

Yaş Grubu	N
18-22	95
23-27	69
28-32	19
33-37	4
Toplam	187

1. 3. Katılımcıların Eğitim Durumu

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dinleme becerisine yönelik kaygı düzeylerinin incelendiği araştırmaya katılan bireylerin eğitim durumlarına göre dağılımları şu şekildedir:

Tablo 11. Katılımcıların Eğitim Bilgileri

Eğitim Durumu	N
Lise	5
Lisans	120
Yüksek Lisans	48
Doktora	14
Toplam	187

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen ve bu araştırmaya katılan öğrencilerin eğitim durumlarının dağılımına bakıldığında, lise eğitimini tamamlamış fakat üst kademe eğitime devam etmemiş 5 öğrenci ve lisans eğitimini sürdüren 120 öğrencinin yanında, çalışmanın

katılımcıları arasında yüksek lisans eğitimi gören eden 48 ve doktora eğitimine devam eden 14 öğrenci bulunmaktadır.

1. 4. Katılımcıların Ana Dilleri

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dinleme becerisine yönelik kaygı düzeylerinin incelendiği araştırmaya katılan öğrencilerin ana dillerine göre dağılımı, öğrencilerin ifade ettikleri şekilde ve değiştirilmeden aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 12. Katılımcıların Ana Dilleri

Ana dili	N	Ana dili	N
Akan	1	Kırgızca	6
Amharca	2	Kpellece	1
Arapça	65	Kürtçe	1
Arnavutça	6	Lingalaca	1
Bengalce	2	Loumbou	2
Bislama	1	Malayca	1
Boşnakça	5	Malgas	1
Chewa	1	Moğolca	4
Çeçence	1	Özbekçe	3
Endonezce	1	Rusça	2
Farsça	9	Somalice	6
Filipince	1	Susakili	4
Fransızca	3	Swahili	1
Fula	2	Tayca	2
Ganaca	3	Türkmençe	19
Gikuyu	1	Ugandaca	3
Gürcüce	2	Ukraynaca	2
İbranice	1	Urduca	4
İngilizce	3	Uygurca	1
İspanyolca	2	Vietnamca	2
Karadağça	2	Yoruba	1
Kazakça	2		
Khmerce	1	Toplam	187

Tablo 12'ye göre, araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğunun ana dilinin Arapça olduğu görülmektedir. Ana dili Türkmençe ve Farsça olanların oranının da yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte tabloda belirtilen Türkmençe, Kazakça ve Kırgızca gibi

diller Türkçenin bir lehçesi olarak da kabul görmektedir. Araştırmanın içeriği bu olmadığından ayrıntılı açıklama yapmaya gerek duyulmamıştır.

1. 5. Katılımcıların Yabancı Dilleri

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dinleme becerisine yönelik kaygı düzeylerinin incelendiği araştırmaya katılan öğrencilerin hangi yabancı dilleri bildikleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir. Tablodaki verilere göre “Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme becerisine yönelik kaygıları başka bir yabancı dil bilme durumuna göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna cevap aranmıştır.

Tablo 13. Katılımcıların Yabancı Dilleri

Diller	N
Almanca	2
Arapça	22
Çince	2
Endonezce	1
Fransızca	18
Hintçe	1
İngilizce	162
İspanyolca	4
İtalyanca	3
Kazakça	3
Kürtçe	4
Makedonca	1
Portekizce	1
Romence	1
Rusça	11
Tacikçe	1
Urduca	2
Bilmeyen	10

Tablo 13'e göre, araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğunun yabancı dil olarak İngilizceyi bildiği görülmektedir. Bununla birlikte Arapça ve Fransızca da yine en çok bilinen yabancı diller arasında yer almaktadır.

2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Dinleme Becerisine Yönelik Kaygıları

Birinci Alt Problem: Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme becerisine yönelik kaygıları hangi düzeydedir?

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dinleme becerisine yönelik kaygılarının toplam puanları ve ortalama standart sapma sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 14. Katılımcıların Dinleme Becerisine Yönelik Kaygı Puanları

	N	Minimum	Maximum	X	S
1. Faktör	187	29.00	90.00	58.74	13.38
2. Faktör	187	6.00	25.00	16.88	3.78
3. Faktör	187	8.00	23.00	13.81	2.50
Ölçeğin Geneli	187	47.00	131.00	89.44	15.89

Tablo 14'e bakıldığında, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dinleme kaygılarına ilişkin ölçeğin "1.Faktör" boyutuna ait ortalama puanın $\bar{X}=58.754$ ($S=13.38$) olduğu ve bu değer ise, araştırmaya katılan öğrencilerin, orta düzeyde kaygıya sahip olduğunu gösterdiği söylenebilir. "2.Faktör" boyutunda ortalama puanları $\bar{X}= 16.88$ ($S=3.78$)'tir. Bu değerle, "2.Faktör" boyutunda, öğrencilerin, orta düzeyde kaygıya sahip olduğu ifade edilebilir. "3.Faktör" boyutunda ortalama puanları, $\bar{X}= 13.81$ ($S=2.50$)'dir ve bu boyutta da katılımcıların, orta düzeyde kaygıya sahip oldukları görülmektedir. Ölçeğin geneline bakıldığında ortalama puanları $\bar{X}=89.44$ ($S=15.89$)'dur. Ölçeğin bütününde katılımcıların, orta düzeyde kaygıya sahip oldukları, bu değere bakılarak söylenebilir.

2. 1. Araştırmada Cinsiyet ve Kaygı İlişkisi

İkinci Alt Problem: Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme becerisine yönelik kaygı düzeyleri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?

Araştırmada cinsiyet ile dinleme kaygısı arasında herhangi bir ilişkinin var olup olmadığına bağımsız örneklem t-testi ile ulaşılmıştır.

Tablo 15. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Dinleme Becerisine Yönelik Kaygı Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bağımsız Örneklem T- Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	X	S	t	sd	P
1. Faktör	Erkek	107	15.84	3.29	.41	68	.677
	Kız	80	15.32	4.41			
2. Faktör	Erkek	107	12.74	3.82	-1.48	185	.138
	Kız	80	12.73	3.93			
3. Faktör	Erkek	107	17.61	3.31	-1.05	185	.316
	Kız	80	18.09	2.49			
Ölçeğin Geneli	Erkek	107	54.36	9.07	.129	185	.898
	Kız	80	53.81	7.56			

Tablo 15'e göre "1. Faktör" boyutunda erkek öğrencilerin kaygıları ($\bar{X}$ =15.84 orta düzeyde) ile kız öğrencilerin kaygıları ($\bar{X}$ =15.32 orta düzeyde) arasında $t_{(68)}=.41$ $p>.05$ 'e göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

"2. Faktör" boyutunda, erkek öğrencilerin kaygıları ($\bar{X}$ =12.74, orta düzeyde) ile kız öğrencilerin kaygıları ($\bar{X}$ =12.73 orta düzeyde) arasında, $t_{(185)}= -1.48$ $p>.05$ 'e göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

"3. Faktör" boyutunda, erkek öğrencilerin kaygıları ($\bar{X}$ =54.36 orta düzeyde) ile kız öğrencilerin kaygıları ($\bar{X}$ =53.81 orta düzeyde) arasında $t_{(185)}= .129$, $p>.05$ 'e göre anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Ölçeğin geneline göre erkek öğrencilerin kaygıları ($\bar{X}$ =54.36 orta düzeyde) ile kız öğrencilerin kaygıları ($\bar{X}$ =53.81 orta düzeyde) arasında $t_{(58)}=.24$ $p>.05$ 'e göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme becerisine yönelik kaygı düzeyleri için, katılımcıların cinsiyetlerine göre, üç alt boyut ve ölçeğin genelinde ulaşılan sonuçlara bakıldığında, erkek öğrencilerin dinleme kaygıları ile kız öğrencilerin dinleme kaygıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Cinsiyetin, kaygıyı etkilemeyen bir değişken olması, yabancı dil kaygısı ile cinsiyet arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmacılardan Aida (1994) ve Salim'in (2004) kız öğrencilerin, erkeklerden daha yüksek düzeyde yabancı dil kaygısına sahip oldukları bulgusunu desteklememektedir. Bununla birlikte çalışmadan elde edilen sonuç, Sarıgül'ün (2000), kız ve erkek öğrenciler arasında yabancı dil kaygı düzeyi açısından anlamlı bir fark olmadığı bulgusunu destekler niteliktedir. Yine Batumlu ve Erden (2007) ve Özdemir (2013) tarafından yürütülen çalışmalarda da, yabancı dil ve kaygı arasındaki ilişki araştırılmıştır. Bu çalışmaların bulguları da başarı ile kaygı arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını göstermiştir.

2. 2. Yaş ve Dinleme Kaygısı

Üçüncü Alt Problem: Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme becerisine yönelik kaygı düzeyleri yaşa göre farklılık göstermekte midir?

Araştırmada öğrencilerin yaş grupları ile dinleme kaygıları arasında herhangi bir ilişkinin var olup olmadığına One-Way Anova Testi ile ulaşılmıştır. Sonuçlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 16. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Dinleme Becerisine Yönelik Kaygı Düzeylerinin Yaşa Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin One-Way Anova Testi Sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
1. Faktör	Gruplar Arası	1.182	3	0.394	.102	.898
	Gruplar İçi	82.131	183	0.449		
	Toplam	83.313	186			

	Gruplar Arası	1.881	3	0.627	1.096	.352
2. Faktör	Gruplar İçi	104.705	183	0.572		
	Toplam	106.586	186			
3. Faktör	Gruplar Arası	0.296	3	0.99	.389	.761
	Gruplar İçi	46.362	183	0.253		
	Toplam	46.658	186			
Ölçeğin Geneli	Gruplar Arası	0.628	3	0.209	0.744	.527
	Gruplar İçi	51.429	183	0.281		
	Toplam	52.057	186			

Tablo 16’ya bakılarak yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme becerisine yönelik kaygı düzeylerinin, yaşa göre karşılaştırılması amacıyla ölçeğin her bir alt boyutu ve geneline ilişkin dağılımları incelendiğinde;

“1. Faktör” boyutunda öğrencilerin yaşları ile dinleme kaygıları arasında $F_{(3-183)} = .102$, $p > .05$ ’e göre anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. “2. Faktör” boyutunda öğrencilerin yaşları ile dinleme kaygıları arasında $F_{(3-183)} = 1.096$, $p > .05$ ’e göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. “3. Faktör” boyutunda, öğrencilerin yaşları ile dinleme kaygıları arasında $F_{(3-183)} = .389$, $p > .05$ ’e göre anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Ölçeğin geneline göre, öğrencilerin yaşları ile dinleme kaygıları arasında $F_{(3-183)} = .744$, $p > .05$ ’e göre anlamlı bir farklılığın olmadığı söylenebilir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme becerisine yönelik kaygı düzeyleri için, katılımcıların yaşlarına göre, üç alt boyut ve ölçeğin genelinde ulaşılan sonuçlara bakıldığında, öğrencilerin yaşları ve dinleme kaygısı arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular, Melanlıoğlu ve Demir (2013) ve Boylu ve Çangal (2015) tarafından yapılan çalışmalarda, öğrencilerin yaşları ve kaygıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonuçlarını destekler niteliktedir.

2. 3. Araştırmada Dinleme Kaygısı ve Eğitim Düzeyi

Dördüncü Alt Problem: Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme becerisine yönelik kaygı düzeyleri eğitim düzeyine göre farklılık göstermekte midir?

Araştırmada öğrencilerin eğitim düzeyleri ile dinleme kaygıları arasında herhangi bir ilişkinin var olup olmadığına One-Way Anova Testi ile ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 17. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Dinleme Becerisine Yönelik Kaygı Düzeylerinin Eğitim Düzeylerine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin One-Way Anova Testi Sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
1. Faktör	Gruplar Arası	1.015	3	.338	.752	.522
	Gruplar İçi	82.298	183	.450		
	Toplam	83.313	186			
2. Faktör	Gruplar Arası	1.481	3	0.494	.859	.463
	Gruplar İçi	105.105	183	0.574		
	Toplam	106.568	186			
3. Faktör	Gruplar Arası	0.53	3	0.18	.069	.976
	Gruplar İçi	46.605	183	0.255		
	Toplam	46.658	186			
Ölçeğin Geneli	Gruplar Arası	0.688	3	0.229	.818	.486
	Gruplar İçi	51.368	183	0.281		
	Toplam	52.057	186			

Tablo 17’ye göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme becerisine yönelik kaygılarının, eğitim düzeyleri (lise, lisans, yüksek lisans ve doktora) ile karşılaştırılması amacıyla ölçeğin her bir alt boyutu ve geneline ilişkin dağılımları incelendiğinde;

“1. Faktör” boyutunda öğrencilerin eğitim düzeyleri ile dinleme kaygıları arasında $F_{(3-183)}=.752$, $p>.05$ ’e göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. “2. Faktör” boyutunda öğrencilerin eğitim düzeyleri ile dinleme kaygıları arasında $F_{(3-183)}=.859$, $p>.05$ ’e göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. “3. Faktör” boyutunda, öğrencilerin, öğrencilerin eğitim düzeyleri ile dinleme kaygıları arasında $F_{(3-183)}=.818$, $p>.05$ ’e göre anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Ölçeğin geneline göre, öğrencilerin eğitim düzeyleri ile dinleme kaygıları arasında $F_{(3-183)}=1.82$, $p>.05$ ’e göre anlamlı bir farklılığın olmadığı söylenebilir.

Özdemir (2013), yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma becerileri ile kaygılarının sebepleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmasında eğitim düzeyi ve kaygı boyutunda anlamlı bir farklılığa rastlamamıştır. Gardner, Smyth ve Clement (1979), yabancı dil kaygısının öğrencilerin yaşlarıyla doğru orantılı bir şekilde arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Öğrencilerin yaşları ne kadar küçük olursa, yabancı dil kaygısının olumsuz sonuçlarından da o kadar az etkilendiklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte yabancı dil kaygısını sadece ve sadece yabancı dil öğrenen öğrencilerin yaşlarıyla ve eğitim düzeyleriyle ilişkilendirmek yanlış olacaktır. Young’a göre, yabancı dil kaygısı öğrenen, öğretmen ve eğitimin niteliğiyle doğrudan ilişkilidir. Öğrenenin kişisel problemleri, iletişim problemleri, düşük benlik saygısı, kimliğini kaybetme korkusu, rekabetçilik, öğrenmeye ilişkin gerçekçi olmayan inanç ve beklentiler olumsuz anlamdaki kaygıya zemin hazırlamaktadır. Bazı öğretmenlerin öğrencileri derse motive etmek için korkutması, hata düzeltme ve geribildirim sırasında sert ve küçük düşürücü bir tutum içinde olmaları kaygıyı arttıran etmenlerdir (Young’dan aktaran Batumlu ve Erden, 2007).

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme becerisine yönelik kaygı düzeyleri için, katılımcıların eğitim düzeylerine göre, üç alt boyut ve ölçeğin genelinde ulaşılan sonuçlara bakıldığında, öğrencilerin eğitim düzeyleri ve dinleme kaygısı arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

2. 4. Bilinen Diğer Yabancı Diller ve Dinleme Kaygısı

Beşinci Alt Problem: Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme becerisine yönelik kaygıları bir veya birden fazla yabancı dil bilme durumuna göre farklılık göstermekte midir?

Araştırmada öğrencilerin bir veya birden fazla yabancı dil bilme durumları ile dinleme kaygıları arasında herhangi bir ilişkinin var olup olmadığına One-Way Anova Testi ile ulaşılmıştır.

Tablo 18. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Dinleme Becerisine Yönelik Kaygı Düzeylerinin Bilinen Diğer Yabancı Dillere Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin One-Way Anova Testi Sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
1. Faktör	Gruplar Arası	.554	2	.277	.616	.541
	Gruplar İçi	82.759	184	.450		
	Toplam	83.313	186			
2. Faktör	Gruplar Arası	.901	2	.451	.785	.458
	Gruplar İçi	105.684	184	.574		
	Toplam	106.586	186			
3. Faktör	Gruplar Arası	.198	2	.099	.392	.676
	Gruplar İçi	46.460	184	.253		
	Toplam	46.658	186			
Ölçeğin Geneli	Gruplar Arası	.096	2	.048	.170	.844
	Gruplar İçi	51.961	184	.282		
	Toplam	52.057	186			

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme becerisine yönelik kaygıları, bir veya birden fazla yabancı dil bilme durumu, ölçeğin alt boyutları ve geneline göre incelenmiştir. Tablo 18’e bakıldığında “1. Faktör” boyutunda öğrencilerin bildikleri bir veya birden fazla yabancı dilin, dinlemeye yönelik kaygılarını etkileme durumuna göre dinleme kaygıları arasında, $F_{(1-184)}=.616$, $p>.05$ ’e göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. “2. Faktör” boyutunda öğrencilerin bildikleri diğer yabancı dillerin dinleme kaygısını etkileme durumuna göre dinleme kaygıları arasında $F_{(1-184)}=.785$, $p>.05$ ’e göre anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. “3. Faktör” boyutunda, öğrencilerin bildikleri diğer yabancı dillerin dinleme kaygısını etkileme durumuna göre dinleme kaygıları arasında, $F_{(1-184)}=.392$, $p>.05$ ’e göre, anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin geneline göre öğrencilerin bildikleri diğer yabancı dillerin dinleme kaygısını etkileme durumuna göre dinleme kaygıları arasında $F_{(1-184)}=.170$, $p>.05$ ’e göre anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Öğrenilen bir yabancı dil bireylere dünyayı kavrama, kültürel ve dilsel engelleri aşma, yaşamı anlama ve yeni beceriler edinme olanağı sağlamaktadır (Chastain’den aktaran Ünal

ve Özdemir, 2008). Günümüz dünyasında bilginin düzeyi ne olursa olsun, gelişmiş teknolojik araç ve gereçten çok, iletişimin ana ögesi dildir. Uluslararası etkileşimde ise artık bir değil birkaç yabancı dil bilmek gerekmektedir. Bireyin yabancı bir dünyaya kapı aralaması ve bu kapı aracılığı ile yabancı kültürleri tanıyabilmesi, anlayabilmesi ve kendi kültürünü ayırt etme yeterliliğine ulaşması, insanlara ve olaylara bakış açısını genişletmesi yabancı dil öğrenmenin olumlu etkilerinden bazılarıdır (Genç, 2004).

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme becerisine yönelik kaygı düzeyleri için, bilinen diğer yabancı dillere göre, üç alt boyut ve ölçeğin genelinde ulaşılan sonuçlara bakıldığında, öğrencilerin başka bir yabancı dili bilmeleri ve dinleme kaygısı arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

3. Yabancı Dil Dinleme Kaygısı Ölçeğindeki maddelerin Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Tablo 19. Yabancı Dil Dinleme Kaygısı Ölçeğindeki Maddelerin Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Maddeler	N	X	S
1-Türkçe konuşan birisini dinlerken bir iki kelimeye takılıp kalırım.	187	3.39	1.09
2- Türkçe Dinleme Sınavı'nda parka sadece bir kere dinletilirse kaygılanırım.	187	3.43	1.09
3- Kelimeler benim telaffuz ettiğimden farklı şekilde telaffuz edilirse, anlamakta zorlanırım.	187	3.13	1.26
4- Birisi Türkçeyi çok hızlı konuştuğunda, tüm konuşulanları anlayamayacağımdan endişelenirim.	187	3.51	1.20
5- Türkçe okuma parçalarını dinlerken, kaçırdığım kısımları tahmin etmekte zorlanmam.	187	2.75	1.08
6- Dinlerken az da olsa dikkatim dağılırsa, önemli fikirleri kaçıracığımdan endişelenirim.	187	3.48	1.14
7- Türkçe konuşan birisini dinlerken, konuşan kişinin dudaklarını ya da yüz ifadesini göremezsem endişelenirim.	187	2.76	1.16
8- Türkçe Dinleme Sınavı esnasında, her kelimeyi anlamazsam kaygılanırım ve kafam karışır.	187	3.19	1.23

9- Türkçe konuşan birisini dinlerken, kelimeleri birbirinden ayırt etmekte zorlanırım.	187	2.79	1.18
10- Sınıfta elimde yazılı metin olmadan dinleme etkinliği yaptığımızda endişelenirim.	187	2.85	1.16
11- Bana verilen Türkçe sözlü talimatları anlamakta zorlanırım.	187	2.75	1.20
12- Kendilerini iyi tanıımıyorsam, Türkçe konuşanların söylediklerine yoğunlaşmakta zorlanırım.	187	2.72	1.13
13- Türkçe telaffuz edilen herhangi bir şeyi dinlerken, kendime güvenirim.	187	2.38	1.09
14- Türkçe telaffuz edilen herhangi bir şeyi dinlerken, genellikle kafam karışır ve ne duyduğumu hatırlayamam.	187	2.76	1.24
15- Türkçe telaffuz edilen herhangi bir şeyi dinlerken, bazı konularda yetersiz temel bilgiye sahip olduğumdan korkarım.	187	3.02	1.16
16- Türkçede önemli bilgileri dinlerken, düşüncelerim iç içe geçer ve birbirine karışır.	187	2.91	1.11
17- Türkçe telaffuz edilen herhangi bir şeyi dinlerken, kelimeleri tek tek çevirmeye çalışırım.	187	3.02	1.35
18- Keşke Türkçe konuşan insanları hiçbir zaman dinlemek zorunda kalmasam.	187	2.38	1.43
19- Duyduğum Türkçe konuşmaların hızını kendim belirleyemediğimde endişelenirim.	187	3.04	1.17
20- Benim dışımda herkesin, Türkçe konuşan kişinin ne dediğini anladığını düşünürüm.	187	3.27	1.18
21- Türkçede dinlediğim şeyi anlayıp anlamadığımdan emin olamadığımda huzursuz olurum.	187	3.22	1.15
22- Eğer birisi Türkçeyi çok kısık sesle konuşursa, anlayamamaktan endişelenirim.	187	3.11	1.28
23- Bir dinleyici topluluğunun üyesi olarak, Türkçe telaffuz edilen herhangi bir şeyi dinlemekten korkmam.	187	2.54	1.11
24- Telefonda Türkçe konuşan birisini dinlediğimde veya böyle bir durumu hayal ettiğimde endişelenirim.	187	2.95	1.29
25- Sosyal bir toplantıda bir üye olarak Türkçe konuşan birilerini dinlediğimde veya böyle bir durumu hayal ettiğimde endişelenirim.	187	2.98	1.16
26- Arka planda az da olsa gürültü olduğunda, Türkçe telaffuz edilen herhangi bir şeyi dinlemekte zorlanırım.	187	3.06	1.17
27- Yeni bilgileri Türkçe olarak dinlemek beni rahatsız eder.	187	2.65	1.26
28- Türkçe telaffuz edilen herhangi bir şeyi dinlerken, anlamadığım kelimelerle karşılaştığımda kaygılanırım.	187	3.26	1.17

29- Türkçe vurgu ve tonlamaya alışığım.	187	2.73	1.04
30- Türkçe dinleme parçasındaki anahtar bir kelimeyi yakalayamadığımda konuyu anlamayacağımdan korkarım.	187	3.25	1.23

Yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenenlerin dinleme becerisine yönelik kaygılarına ilişkin ortalama ve standart sapmayı gösteren Tablo 19'a bakıldığında, ölçeği cevaplandıran öğrencilerin, ortalama bir kaygı düzeyinde oldukları görülmektedir. Bu doğrultuda, araştırmaya dâhil olan öğrencilerin yüksek kaygıdan ve yüksek kaygının yol açabileceği hatalardan uzak bir şekilde ölçeği yanıtladıkları söylenebilir.

4. Yabancı Dil Dinleme Kaygısı Ölçeğinin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme becerisine yönelik kaygılarının incelendiği araştırmada kullanılan Yabancı Dil Dinleme Kaygısı Ölçeği'ne ait frekans ve yüzde dağılımları aşağıda gösterilmektedir:

Tablo 20. Ölçeğin Birinci Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

	<i>F</i>	<i>%</i>
	<i>Kesinlikle katılmıyorum.</i>	13 7.0
	<i>Katılmıyorum.</i>	30 16.0
Türkçe konuşan birisini dinlerken bir iki kelimeye takılıp kalırım.	<i>Fikrim yok.</i>	34 18.2
	<i>Katılıyorum.</i>	90 48.1
	<i>Kesinlikle katılıyorum.</i>	20 10.7
	<i>Toplam</i>	187 100.0

“Yabancı Dil Dinleme Kaygısı Ölçeği”nin birinci maddesindeki yargı için, katılımcıların % 7’sini oluşturan 13 kişi “*Kesinlikle Katılmıyorum.*”, % 16’sını oluşturan 30 kişi “*Katılmıyorum.*”, % 18.2’sini oluşturan 34 kişi “*Fikrim yok.*”; % 48.1’ini oluşturan 90 kişi “*Katılıyorum.*”, %10.7’sini oluşturan 20 kişi “*Kesinlikle Katılıyorum.*” cevabını işaretlemiştir. Bu sonuç bire bir görüşmelerde öğrenciler tarafından dile getirilen “Bilmediğim bir kelime olunca ona takılıp kalıyorum ve metni kaçıyorum.” yargısını destekler niteliktedir.

Tablo 21. Ölçeğin İkinci Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

		<i>F</i>	<i>%</i>
Türkçe Dinleme Sınavı'nda parça sadece bir kere dinletilirse kaygılanırım.	<i>Kesinlikle katılmıyorum.</i>	8	4.3
	<i>Katılmıyorum.</i>	34	18.2
	<i>Fikrim yok.</i>	44	23.5
	<i>Katılıyorum.</i>	70	37.4
	<i>Kesinlikle katılıyorum.</i>	31	16.6
	<i>Toplam</i>	187	100.0

Ölçeğin ikinci maddesindeki yargı için, katılımcıların % 4.3'ünü oluşturan 8 kişi “*Kesinlikle Katılmıyorum.*”, % 18.2'sini oluşturan 34 kişi “*Katılmıyorum.*”, % 23.5'ini oluşturan 44 kişi “*Fikrim yok.*”; % 37.4'ünü oluşturan 70 kişi “*Katılıyorum.*”, % 16.6'sını oluşturan 31 kişi “*Kesinlikle katılıyorum.*” cevabını işaretlemiştir. Herhangi bir dinleme metnin normal şartlarda öğrencilere üç kez dinletilmesi gerekmektedir. Aksi hâlde öğrenciler dinleme metnini anlayamayacakları korkusuyla kaygıya kapılmaktadırlar.

Tablo 22. Ölçeğin Üçüncü Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

		<i>F</i>	<i>%</i>
Kelimeler benim telaffuz ettiğimden farklı şekilde telaffuz edilirse, anlamakta zorlanırım.	<i>Kesinlikle katılmıyorum.</i>	23	12.3
	<i>Katılmıyorum.</i>	45	24.1
	<i>Fikrim yok.</i>	26	13.9
	<i>Katılıyorum.</i>	69	36.9
	<i>Kesinlikle katılıyorum.</i>	24	12.8
	<i>Toplam</i>	187	100.0

Ölçeğin üçüncü maddesindeki yargı için, katılımcıların % 12.3'ünü oluşturan 23 kişi “*Kesinlikle katılmıyorum.*”, % 24.1'ini oluşturan 45 kişi “*Katılmıyorum.*”, % 13.9'unu oluşturan 26 kişi “*Fikrim yok.*”; % 36.9'unu oluşturan 69 kişi “*Katılıyorum.*”, % 12.8'ini oluşturan 24 kişi “*Kesinlikle katılıyorum.*” cevabını işaretlemiştir. Telaffuz, dili kullanmaktaki mükemmelliğin bir göstergesidir. Bireyin öğrendiği dildeki sözcükleri iyi bir şekilde telaffuz edişi, onun anlaşılabilirliğini ve etkileyciliğini de arttırmış olacaktır. Bu nedenle Türkçe öğretimi sınıflarında telaffuz etkinliklerine mümkün olduğunca fazla yer verilmelidir.

Tablo 23. Ölçeğin Dördüncü Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

		<i>F</i>	<i>%</i>
Birisini Türkçeyi çok hızlı konuştuğunda, tüm konuşulanları anlayamayacağımdan endişelenirim.	<i>Kesinlikle katılmıyorum.</i>	16	8.6
	<i>Katılmıyorum.</i>	28	15.0
	<i>Fikrim yok.</i>	22	11.8
	<i>Katılıyorum.</i>	85	45.5
	<i>Kesinlikle katılıyorum.</i>	36	19.3
	<i>Toplam</i>	187	100.0

“Yabancı Dil Dinleme Kaygısı Ölçeği”nin dördüncü maddesindeki yargı için, katılımcıların % 8.6’sını oluşturan 16 kişi “*Kesinlikle katılmıyorum.*”, % 15’ini oluşturan 28 kişi “*Katılmıyorum.*”, % 11.8’ini oluşturan 22 kişi “*Fikrim yok.*”; % 45.5’ini oluşturan 85 kişi “*Katılıyorum.*”, %19.3’ünü oluşturan 36 kişi “*Kesinlikle katılıyorum.*” cevabını işaretlemiştir. Yabancı dil öğreten kişi öğrencilerle kuracağı iletişimde konuşma hızını uygun şekilde ayarlamalıdır. Öğrencinin dildeki yeterliliği arttıkça günlük konuşma hızına yakın bir iletişim kurulabilir.

Tablo 24. Ölçeğin Altıncı Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

		<i>F</i>	<i>%</i>
Türkçe okuma parçalarını dinlerken, kaçırdığım kısımları tahmin etmekte zorlanmam.	<i>Kesinlikle katılmıyorum.</i>	16	8.6
	<i>Katılmıyorum.</i>	80	42.8
	<i>Fikrim yok.</i>	36	19.3
	<i>Katılıyorum.</i>	44	23.5
	<i>Kesinlikle katılıyorum.</i>	11	5.9
	<i>Toplam</i>	187	100.0

Ölçeğin altıncı maddesindeki yargı için, katılımcıların % 8.6’sını oluşturan 16 kişi “*Kesinlikle katılmıyorum.*”, % 42.8’ini oluşturan 80 kişi “*Katılmıyorum.*”, % 19.3’ünü oluşturan 36 kişi “*Fikrim yok.*”; % 23.5’ini oluşturan 44 kişi “*Katılıyorum.*”, % 5.9’unu oluşturan 11 kişi “*Kesinlikle katılıyorum.*” cevabını işaretlemiştir.

Tablo 25. Ölçeğin Yedinci Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

		F	%
Dinlerken az da olsa dikkatim dağılırsa, önemli fikirleri kaçıracağımdan endişelenirim.	<i>Kesinlikle katılmıyorum.</i>	14	7.5
	<i>Katılmıyorum.</i>	27	14.4
	<i>Fikrim yok.</i>	30	16.0
	<i>Katılıyorum.</i>	87	46.5
	<i>Kesinlikle katılıyorum.</i>	29	15.5
	<i>Toplam</i>	187	100.0

Ölçeğin yedinci maddesindeki yargı için, katılımcıların % 7.5'ini oluşturan 14 kişi “*Kesinlikle katılmıyorum.*”, % 14.4'ini oluşturan 27 kişi “*Katılmıyorum.*”, % 16'sını oluşturan 30 kişi “*Fikrim yok.*”; % 46.5'ini oluşturan 87 kişi “*Katılıyorum.*”, % 15.5'ini oluşturan 29 kişi “*Kesinlikle katılıyorum.*” cevabını işaretlemiştir. Motivasyon, dil öğretiminde son derece önemlidir. Öğrencinin karşısında konuşan kişiyi doğru ve net bir şekilde anlaması, iletişimin de sağlıklı bir şekilde kurulmasını sağlayacaktır.

Tablo 26. Ölçeğin Sekizinci Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

		F	%
Türkçe konuşan birisini dinlerken, konuşan kişinin dudaklarını ya da yüz ifadesini göremezsem endişelenirim.	<i>Kesinlikle katılmıyorum.</i>	27	14.4
	<i>Katılmıyorum.</i>	61	32.6
	<i>Fikrim yok.</i>	40	21.4
	<i>Katılıyorum.</i>	47	25.1
	<i>Kesinlikle katılıyorum.</i>	12	6.4
	<i>Toplam</i>	187	100.0

“Yabancı Dil Dinleme Kaygısı Ölçeği”nin sekizinci maddesindeki yargı için, katılımcıların % 14.4'ünü oluşturan 27 kişi “*Kesinlikle katılmıyorum.*”, % 32.6'sını oluşturan 61 kişi “*Katılmıyorum.*”, % 21.4'ünü oluşturan 40 kişi “*Fikrim yok.*”; % 25.1'ini oluşturan 47 kişi “*Katılıyorum.*”, % 6.4'ünü oluşturan 12 kişi “*Kesinlikle katılıyorum.*” cevabını işaretlemiştir. Yüz yüze iletişimde karşıdakinin beden dilini gözlemlemek ve dudak okuması yapmak anlaşılabilirliği büyük oranda arttıracaktır.

Tablo 27. Ölçeğin Dokuzuncu Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

		F	%
Türkçe Dinleme Sınavı esnasında, her kelimeyi anlamazsam kaygılanırım ve kafam karışır.	<i>Kesinlikle katılmıyorum.</i>	17	9.1
	<i>Katılmıyorum.</i>	48	25.7
	<i>Fikrim yok.</i>	30	16.0
	<i>Katılıyorum.</i>	65	34.8
	<i>Kesinlikle katılıyorum.</i>	27	14.4
	<i>Toplam</i>	187	100.0

Ölçeğin dokuzuncu maddesindeki yargı için, katılımcıların % 9.1'ini oluşturan 17 kişi “*Kesinlikle katılmıyorum.*”, % 25.7'sini oluşturan 48 kişi “*Katılmıyorum.*”, % 16'sını oluşturan 30 kişi “*Fikrim yok.*”; % 34.8'ini oluşturan 65 kişi “*Katılıyorum.*”, % 14.4'ünü oluşturan 27 kişi “*Kesinlikle katılıyorum.*” cevabını işaretlemiştir.

Tablo 28. Ölçeğin Onuncu Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

		F	%
Türkçe konuşan birisini dinlerken, kelimeleri birbirinden ayırt etmekte zorlanırım.	<i>Kesinlikle katılmıyorum.</i>	25	13.4
	<i>Katılmıyorum.</i>	64	34.2
	<i>Fikrim yok.</i>	36	19.3
	<i>Katılıyorum.</i>	48	25.7
	<i>Kesinlikle katılıyorum.</i>	14	7.5
	<i>Toplam</i>	187	100.0

Ölçeğin onuncu maddesindeki yargı için, katılımcıların % 13.4'ünü oluşturan 25 kişi “*Kesinlikle katılmıyorum.*”, % 34.2'sini oluşturan 64 kişi “*Katılmıyorum.*”, % 19.3'ünü oluşturan 36 kişi “*Fikrim yok.*”; % 25.7'sini oluşturan 48 kişi “*Katılıyorum.*”, % 7.5'ini oluşturan 14 kişi “*Kesinlikle katılıyorum.*” cevabını işaretlemiştir. Sınıfta Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten bir öğretmenin ana dilini telaffuz kabiliyetinin de çok iyi seviyede olması gerekmektedir. Öğretmenin ağzından çıkacak her sözcük, öğrencilerin beynine söylendiği şekliyle kodlanacaktır. Dolayısıyla öğrencilerin Türkçeyi doğru bir şekilde telaffuz etmesini de doğrudan etkileyecektir.

Tablo 29. Ölçeğin On Birinci Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

		<i>F</i>	<i>%</i>
Sınıfta elimde yazılı metin olmadan dinleme etkinliği yaptığımızda endişelenirim.	<i>Kesinlikle katılmıyorum.</i>	22	11.8
	<i>Katılmıyorum.</i>	63	33.7
	<i>Fikrim yok.</i>	37	19.8
	<i>Katılıyorum.</i>	51	27.3
	<i>Kesinlikle katılıyorum.</i>	14	7.5
	<i>Toplam</i>	187	100.0

“Yabancı Dil Dinleme Kaygısı Ölçeği”nin on birinci maddesindeki yargı için, katılımcıların % 11.8’ini oluşturan 22 kişi “*Kesinlikle katılmıyorum.*”, % 33.7’sini oluşturan 63 kişi “*Katılmıyorum.*”, % 19.8’ini oluşturan 37 kişi “*Fikrim yok.*”; % 27.3’ünü oluşturan 51 kişi “*Katılıyorum.*”, % 7.5’ini oluşturan 14 kişi “*Kesinlikle katılıyorum.*” cevabını işaretlemiştir. Sınıf ortamında yapılan dinleme etkinlikleri esnasında özellikle başlangıç düzeyindeki öğrencilerin önünde mutlaka dinleme metninin bulunması gerekmektedir. Bu sayede öğrencilerin özgüveni artacak, olası bir kaygı durumunun da önüne geçilecektir.

Tablo 30. Ölçeğin On İkinci Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

		<i>F</i>	<i>%</i>
Bana verilen Türkçe sözlü talimatları anlamakta zorlanırım.	<i>Kesinlikle katılmıyorum.</i>	28	15.0
	<i>Katılmıyorum.</i>	65	34.8
	<i>Fikrim yok.</i>	32	17.1
	<i>Katılıyorum.</i>	48	25.7
	<i>Kesinlikle katılıyorum.</i>	14	7.5
	<i>Toplam</i>	187	100.0

Ölçeğin on ikinci maddesindeki yargı için, katılımcıların % 15’ini oluşturan 28 kişi “*Kesinlikle katılmıyorum.*”, % 34.8’sini oluşturan 65 kişi “*Katılmıyorum.*”, % 17.1’ini oluşturan 32 kişi “*Fikrim yok.*”; % 25.7’sini oluşturan 48 kişi “*Katılıyorum.*”, % 7.5’ini oluşturan 14 kişi “*Kesinlikle katılıyorum.*” cevabını işaretlemiştir.

Tablo 31. Ölçeğin On Üçüncü Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

		F	%
Kendilerini iyi tanıımıyorsam, Türkçe konuşanların söylediklerine yoğunlaşmakta zorlanırım.	<i>Kesinlikle katılmıyorum.</i>	25	13.4
	<i>Katılmıyorum.</i>	68	36.4
	<i>Fikrim yok.</i>	37	19.8
	<i>Katılıyorum.</i>	47	25.1
	<i>Kesinlikle katılıyorum.</i>	10	5.3
	<i>Toplam</i>	187	100.0

Ölçeğin on üçüncü maddesindeki yargı için, katılımcıların % 13.4'ünü oluşturan 25 kişi “*Kesinlikle katılmıyorum.*”, % 36.4'ünü oluşturan 68 kişi “*Katılmıyorum.*”, % 19.8'ini oluşturan 37 kişi “*Fikrim yok.*”; % 25.1'ini oluşturan 47 kişi “*Katılıyorum.*”, % 5.3'ünü oluşturan 10 kişi “*Kesinlikle katılıyorum.*” cevabını işaretlemiştir.

Tablo 32. Ölçeğin On Dördüncü Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

		F	%
Türkçe telaffuz edilen herhangi bir şeyi dinlerken, kendime güvenirim.	<i>Kesinlikle katılmıyorum.</i>	32	17.1
	<i>Katılmıyorum.</i>	97	51.9
	<i>Fikrim yok.</i>	24	12.8
	<i>Katılıyorum.</i>	22	11.8
	<i>Kesinlikle katılıyorum.</i>	12	6.4
	<i>Toplam</i>	187	100.0

“Yabancı Dil Dinleme Kaygısı Ölçeği”nin on dördüncü maddesindeki yargı için, katılımcıların % 17.1'ini oluşturan 32 kişi “*Kesinlikle katılmıyorum.*”, % 51.9'unu oluşturan 97 kişi “*Katılmıyorum.*”, % 12.8'ini oluşturan 24 kişi “*Fikrim yok.*”; % 11.8'ini oluşturan 22 kişi “*Katılıyorum.*”, % 6.4'ünü oluşturan 12 kişi “*Kesinlikle katılıyorum.*” cevabını işaretlemiştir.

Tablo 33. Ölçeğin On Beşinci Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

		F	%
Türkçe telaffuz edilen herhangi bir şeyi dinlerken, genellikle o kadar kafam karışır ki ne duyduğumu hatırlayamam.	<i>Kesinlikle katılmıyorum.</i>	33	17.6
	<i>Katılmıyorum.</i>	58	31.0
	<i>Fikrim yok.</i>	31	16.6
	<i>Katılıyorum.</i>	50	26.7
	<i>Kesinlikle katılıyorum.</i>	15	8.0
	<i>Toplam</i>	187	100.0

Ölçeğin on beşinci maddesindeki yargı için, katılımcıların % 17.6'sını oluşturan 33 kişi “*Kesinlikle katılmıyorum.*”, % 31’ini oluşturan 58 kişi “*Katılmıyorum.*”, % 16.6’sını oluşturan 31 kişi “*Fikrim yok.*”; % 26.7’sini oluşturan 50 kişi “*Katılıyorum.*”, % 8’ini oluşturan 15 kişi “*Kesinlikle katılıyorum.*” cevabını işaretlemiştir. Hedef dilde konuşan bir kişiyi anlayamama durumu genellikle kaygının bir göstergesidir. Bu durumda iletişim kurulan kişinin karşısındakine yardımcı olması ve onu sakinleştirmesi gerekmektedir.

Tablo 34. Ölçeğin On Altıncı Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

		F	%
Türkçe telaffuz edilen herhangi bir şeyi dinlerken, bazı konularda yetersiz temel bilgiye sahip olduğumdan korkarım.	<i>Kesinlikle katılmıyorum.</i>	18	9.6
	<i>Katılmıyorum.</i>	53	28.3
	<i>Fikrim yok.</i>	40	21.4
	<i>Katılıyorum.</i>	59	31.6
	<i>Kesinlikle katılıyorum.</i>	17	9.1
	<i>Toplam</i>	187	100.0

Ölçeğin on altıncı maddesindeki yargı için, katılımcıların % 9.6’sını oluşturan 18 kişi “*Kesinlikle katılmıyorum.*”, % 28.3’ünü oluşturan 53 kişi “*Katılmıyorum.*”, % 21.4’ünü oluşturan 40 kişi “*Fikrim yok.*”; % 31.6’sını oluşturan 59 kişi “*Katılıyorum.*”, % 9.1’ini oluşturan 17 kişi “*Kesinlikle katılıyorum.*” cevabını işaretlemiştir. Bir metni okurken ya da bir kişiyi dinlerken konunun bağlamına hâkim olmak anlamayı büyük ölçüde kolaylaştırmaktadır.

Tablo 35. Ölçeğin On Yedinci Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

		F	%
Türkçede önemli bilgileri dinlerken, düşüncelerim iç içe geçer ve birbirine karışır.	<i>Kesinlikle katılmıyorum.</i>	20	10.7
	<i>Katılmıyorum.</i>	55	29.4
	<i>Fikrim yok.</i>	42	22.5
	<i>Katılıyorum.</i>	61	32.6
	<i>Kesinlikle katılıyorum.</i>	9	4.8
	<i>Toplam</i>	187	100.0

“Yabancı Dil Dinleme Kaygısı Ölçeği”nin on yedinci maddesindeki yargı için, katılımcıların % 10.7’sini oluşturan 20 kişi “*Kesinlikle katılmıyorum.*”, % 29.4’ünü oluşturan 55 kişi “*Katılmıyorum.*”, % 22.5’ini oluşturan 42 kişi “*Fikrim yok.*”; % 32.6’sını

oluşturan 61 kişi “*Katılıyorum.*”, % 4.8’ini oluşturan 9 kişi “*Kesinlikle katılıyorum.*” cevabını işaretlemiştir.

Tablo 35. Ölçeğin On Dokuzuncu Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

	<i>F</i>	<i>%</i>
Türkçe telaffuz edilen herhangi bir şeyi dinlerken kendimi, içeriği anlamadan kelimeleri tek tek çevirmeye çalışırken bulurum.	<i>Kesinlikle katılmıyorum.</i>	31 16.6
	<i>Katılmıyorum.</i>	45 24.1
	<i>Fikrim yok.</i>	30 16.0
	<i>Katılıyorum.</i>	50 26.7
	<i>Kesinlikle katılıyorum.</i>	31 16.6
	<i>Toplam</i>	187 100.0

Ölçeğin on dokuzuncu maddesindeki yargı için, katılımcıların % 16.6’sını oluşturan 31 kişi “*Kesinlikle katılmıyorum.*”, % 24.1’ini oluşturan 45 kişi “*Katılmıyorum.*”, % 16’sını oluşturan 30 kişi “*Fikrim yok.*”; % 26.7’sini oluşturan 50 kişi “*Katılıyorum.*”, % 16.6’sını oluşturan 31 kişi “*Kesinlikle katılıyorum.*” cevabını işaretlemiştir. Türkçeyi yeni öğrenmeye başlayan bireyin dinlediklerini tek tek çevirmemesi, bunun yerine genel bağlamı anlamaya çalışması önerilmektedir.

Tablo 37. Ölçeğin Yirminci Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

	<i>F</i>	<i>%</i>
Keşke Türkçe konuşan insanları hiçbir zaman dinlemek zorunda kalmasam.	<i>Kesinlikle katılmıyorum.</i>	73 39.0
	<i>Katılmıyorum.</i>	43 23.0
	<i>Fikrim yok.</i>	19 10.2
	<i>Katılıyorum.</i>	30 16.0
	<i>Kesinlikle katılıyorum.</i>	22 11.8
	<i>Toplam</i>	187 100.0

Ölçeğin yirminci maddesindeki yargı için, katılımcıların % 39’unu oluşturan 73 kişi “*Kesinlikle katılmıyorum.*”, % 23’ünü oluşturan 43 kişi “*Katılmıyorum.*”, % 10.2’sini oluşturan 19 kişi “*Fikrim yok.*”; % 16’sını oluşturan 30 kişi “*Katılıyorum.*”, % 11.8’ini oluşturan 22 kişi “*Kesinlikle katılıyorum.*” cevabını işaretlemiştir.

Tablo 38. Ölçeğin Yirmi Birinci Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

		<i>F</i>	<i>%</i>
Duyduğum Türkçe konuşmaların hızını kendim belirleyemediğimde endişelenirim.	<i>Kesinlikle katılmıyorum.</i>	17	9.1
	<i>Katılmıyorum.</i>	50	26.7
	<i>Fikrim yok.</i>	50	26.7
	<i>Katılıyorum.</i>	47	25.1
	<i>Kesinlikle katılıyorum.</i>	23	12.3
	<i>Toplam</i>	187	100.0

“Yabancı Dil Dinleme Kaygısı Ölçeği”nin yirmi birinci maddesindeki yargı için, katılımcıların % 9.1’ini oluşturan 17 kişi “*Kesinlikle katılmıyorum.*”, % 26.7’sini oluşturan 50 kişi “*Katılmıyorum.*”, % 26.7’sini oluşturan 50 kişi “*Fikrim yok.*”; % 25.1’ini oluşturan 47 kişi “*Katılıyorum.*”, % 12.3’ünü oluşturan 23 kişi “*Kesinlikle katılıyorum.*” cevabını işaretlemiştir.

Tablo 39. Ölçeğin Yirmi İkinci Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

		<i>F</i>	<i>%</i>
Benim dışında herkesin, Türkçe konuşan kişinin ne dediğini anladığını düşünürüm.	<i>Kesinlikle katılmıyorum.</i>	17	9.1
	<i>Katılmıyorum.</i>	37	19.8
	<i>Fikrim yok.</i>	34	18.2
	<i>Katılıyorum.</i>	75	40.1
	<i>Kesinlikle katılıyorum.</i>	24	12.8
	<i>Toplam</i>	187	100.0

Ölçeğin yirminci maddesindeki yargı için, katılımcıların % 9.1’ini oluşturan 17 kişi “*Kesinlikle katılmıyorum.*”, % 19.8’ini oluşturan 37 kişi “*Katılmıyorum.*”, % 18.2’sini oluşturan 34 kişi “*Fikrim yok.*”; % 40.1’ini oluşturan 75 kişi “*Katılıyorum.*”, % 12.8’ini oluşturan 24 kişi “*Kesinlikle katılıyorum.*” cevabını işaretlemiştir.

Tablo 40. Ölçeğin Yirmi Üçüncü Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

		<i>F</i>	<i>%</i>
Türkçede dinlediğim bir şeyi anlayıp anlamadığımdan emin olamadığımda huzursuz olurum.	<i>Kesinlikle katılmıyorum.</i>	16	8.6
	<i>Katılmıyorum.</i>	39	20.9
	<i>Fikrim yok.</i>	39	20.9
	<i>Katılıyorum.</i>	72	38.5
	<i>Kesinlikle katılıyorum.</i>	21	11.2
	<i>Toplam</i>	187	100.0

Ölçeğin yirmi üçüncü maddesindeki yargı için, katılımcıların % 8.6'sını oluşturan 16 kişi “*Kesinlikle katılmıyorum.*”, % 20.9’unu oluşturan 39 kişi “*Katılmıyorum.*”, % 20.9’unu oluşturan 39 kişi “*Fikrim yok.*”; % 38.5’ini oluşturan 72 kişi “*Katılıyorum.*”, % 11.2’ini oluşturan 21 kişi “*Kesinlikle katılıyorum.*” cevabını işaretlemiştir.

Tablo 41. Ölçeğin Yirmi Dördüncü Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

		<i>F</i>	<i>%</i>
Eğer birisi Türkçeyi çok kısıp sesle konuşursa, anlayamamaktan endişelenirim.	<i>Kesinlikle katılmıyorum.</i>	26	13.9
	<i>Katılmıyorum.</i>	42	22.5
	<i>Fikrim yok.</i>	29	15.5
	<i>Katılıyorum.</i>	65	34.8
	<i>Kesinlikle katılıyorum.</i>	25	13.4
	<i>Toplam</i>	187	100.0

“Yabancı Dil Dinleme Kaygısı Ölçeği”nin yirmi dördüncü maddesindeki yargı için, katılımcıların % 13.9’unu oluşturan 26 kişi “*Kesinlikle katılmıyorum.*”, % 22.5’ini oluşturan 42 kişi “*Katılmıyorum.*”, % 15.5’ini oluşturan 29 kişi “*Fikrim yok.*”; % 34.8’ini oluşturan 65 kişi “*Katılıyorum.*”, % 13.4’ünü oluşturan 25 kişi “*Kesinlikle katılıyorum.*” cevabını işaretlemiştir.

Tablo 42. Ölçeğin Yirmi Beşinci Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

		F	%
Bir dinleyici topluluğunun üyesi olarak, Türkçe telaffuz edilen herhangi bir şeyi dinlemekten korkmam.	<i>Kesinlikle katılmıyorum.</i>	32	17.1
	<i>Katılmıyorum.</i>	73	39.0
	<i>Fikrim yok.</i>	38	20.3
	<i>Katılıyorum.</i>	36	19.3
	<i>Kesinlikle katılıyorum.</i>	8	4.3
	<i>Toplam</i>	187	100.0

Ölçeğin yirmi beşinci maddesindeki yargı için, katılımcıların % 17.1'ini oluşturan 32 kişi “*Kesinlikle katılmıyorum.*”, % 39'unu oluşturan 73 kişi “*Katılmıyorum.*”, % 20.3'ünü oluşturan 38 kişi “*Fikrim yok.*”; % 19.3'ünü oluşturan 36 kişi “*Katılıyorum.*”, % 4.3'ünü oluşturan 8 kişi “*Kesinlikle katılıyorum.*” cevabını işaretlemiştir.

Tablo 43. Ölçeğin Yirmi Altıncı Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

		F	%
Telefonda Türkçe konuşan birisini dinlediğimde veya böyle bir durumu hayal ettiğimde endişelenirim.	<i>Kesinlikle katılmıyorum.</i>	24	12.8
	<i>Katılmıyorum.</i>	61	32.6
	<i>Fikrim yok.</i>	29	15.5
	<i>Katılıyorum.</i>	45	24.1
	<i>Kesinlikle katılıyorum.</i>	28	15.0
	<i>Toplam</i>	187	100.0

Ölçeğin yirmi altıncı maddesindeki yargı için, katılımcıların % 12.8'ini oluşturan 24 kişi “*Kesinlikle katılmıyorum.*”, % 32.6'sını oluşturan 61 kişi “*Katılmıyorum.*”, % 15.5'ini oluşturan 29 kişi “*Fikrim yok.*”; % 24.1'ini oluşturan 45 kişi “*Katılıyorum.*”, % 15'ini oluşturan 28 kişi “*Kesinlikle katılıyorum.*” cevabını işaretlemiştir. Yabancı dil kaygısının en belirgin şekilde kendisini gösterdiği böylesi durumda bir dili öğrenmek neredeyse imkânsızdır. Bireyin yapması gereken olumsuz düşüncelerden arınmak ve kendini rahatlamaya çalışmak olmalıdır. Ayrıca sınıf içerisinde veya dışarıda iletişim kurduğu kişilerin de bu durumda anlayışlı olması son derece önemlidir.

Tablo 44. Ölçeğin Yirmi Yedinci Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

		<i>F</i>	<i>%</i>
Sosyal bir toplantıda bir üye olarak Türkçe konuşan birilerini dinlediğimde veya böyle bir durumu hayal ettiğimde endişelenirim.	<i>Kesinlikle katılmıyorum.</i>	19	10.2
	<i>Katılmıyorum.</i>	52	27.8
	<i>Fikrim yok.</i>	48	25.7
	<i>Katılıyorum.</i>	49	26.2
	<i>Kesinlikle katılıyorum.</i>	19	10.2
	<i>Toplam</i>	187	100.0

“Yabancı Dil Dinleme Kaygısı Ölçeği”nin yirmi yedinci maddesindeki yargı için, katılımcıların % 10.2’sini oluşturan 19 kişi “*Kesinlikle katılmıyorum.*”, % 27.8’ini oluşturan 52 kişi “*Katılmıyorum.*”, % 25.7’sini oluşturan 48 kişi “*Fikrim yok.*”; % 26.2’ini oluşturan 49 kişi “*Katılıyorum.*”, % 10.2’sini oluşturan 19 kişi “*Kesinlikle katılıyorum.*” cevabını işaretlemiştir.

Tablo 45. Ölçeğin Yirmi Sekizinci Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

		<i>F</i>	<i>%</i>
Arka planda az da olsa gürültü olduğunda, Türkçe telaffuz edilen herhangi bir şeyi dinlemekte zorlanırım.	<i>Kesinlikle katılmıyorum.</i>	14	7.5
	<i>Katılmıyorum.</i>	58	31.0
	<i>Fikrim yok.</i>	39	20.9
	<i>Katılıyorum.</i>	53	28.3
	<i>Kesinlikle katılıyorum.</i>	23	12.3
	<i>Toplam</i>	187	100.0

Ölçeğin yirmi sekizinci maddesindeki yargı için, katılımcıların % 7.5’ini oluşturan 14 kişi “*Kesinlikle katılmıyorum.*”, % 31’ini oluşturan 58 kişi “*Katılmıyorum.*”, % 20.9’unu oluşturan 39 kişi “*Fikrim yok.*”; % 28.3’ünü oluşturan 53 kişi “*Katılıyorum.*”, % 12.3’ünü oluşturan 23 kişi “*Kesinlikle katılıyorum.*” cevabını işaretlemiştir. Bazı insanların bir şeylere odaklanabilmesi zordur. Öğretmen sınıf içerisinde bu tür bireylerin bulunabileceğini her zaman aklında bulundurmalıdır. Bu nedenle sınıf ortamının gereksiz seslerden ve gürültüden uzak olması gerekmektedir.

Tablo 46. Ölçeğin Yirmi Dokuzuncu Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

		F	%
Yeni bilgileri Türkçe olarak dinlemek beni rahatsız eder.	<i>Kesinlikle katılmıyorum.</i>	38	20.3
	<i>Katılmıyorum.</i>	64	34.2
	<i>Fikrim yok.</i>	23	12.3
	<i>Katılıyorum.</i>	48	25.7
	<i>Kesinlikle katılıyorum.</i>	14	7.5
	<i>Toplam</i>	187	100.0

Ölçeğin yirmi dokuzuncu maddesindeki yargı için, katılımcıların % 20.3'ünü oluşturan 38 kişi "*Kesinlikle katılmıyorum.*", % 34.2'sini oluşturan 64 kişi "*Katılmıyorum.*", % 12.3'ünü oluşturan 23 kişi "*Fikrim yok.*"; % 25.7'sini oluşturan 48 kişi "*Katılıyorum.*", % 7.5'ini oluşturan 14 kişi "*Kesinlikle katılıyorum.*" cevabını işaretlemiştir.

Tablo 47. Ölçeğin Otuzuncu Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

		F	%
Türkçe telaffuz edilen herhangi bir şeyi dinlerken, anlamadığım kelimelerle karşılaştığımda kaygılanırım.	<i>Kesinlikle katılmıyorum.</i>	11	5.9
	<i>Katılmıyorum.</i>	50	26.7
	<i>Fikrim yok.</i>	33	17.6
	<i>Katılıyorum.</i>	65	34.8
	<i>Kesinlikle katılıyorum.</i>	28	15.0
	<i>Toplam</i>	187	100.0

"Yabancı Dil Dinleme Kaygısı Ölçeği"nin otuzuncu maddesindeki yargı için, katılımcıların % 5.9'unu oluşturan 11 kişi "*Kesinlikle katılmıyorum.*", % 26.7'sini oluşturan 50 kişi "*Katılmıyorum.*", % 17.6'sını oluşturan 33 kişi "*Fikrim yok.*"; % 34.8'ini oluşturan 65 kişi "*Katılıyorum.*", % 15'ini oluşturan 28 kişi "*Kesinlikle katılıyorum.*" cevabını işaretlemiştir. Dil, sürekli gelişen sonsuz ve canlı bir varlıktır. Dolayısıyla kendisine her daim yeni kelimeler katılan dil adeta evrim geçirmektedir. Yabancı bir dil öğrenmek isteyen birey bu hususu her zaman aklında bulundurmalıdır.

Tablo 48. Ölçeğin Otuz Birinci Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

		<i>F</i>	<i>%</i>
Türkçe vurgu ve tonlamaya alışığım.	<i>Kesinlikle katılmıyorum.</i>	18	9.6
	<i>Katılmıyorum.</i>	69	36.9
	<i>Fikrim yok.</i>	55	29.4
	<i>Katılıyorum.</i>	35	18.7
	<i>Kesinlikle katılıyorum.</i>	10	5.3
	<i>Toplam</i>	187	100.0

Ölçeğin otuz birinci maddesindeki yargı için, katılımcıların % 9.6'sını oluşturan 18 kişi “*Kesinlikle katılmıyorum.*”, % 36.9'unu oluşturan 69 kişi “*Katılmıyorum.*”, % 29.4'ünü oluşturan 55 kişi “*Fikrim yok.*”; % 18.7'sini oluşturan 35 kişi “*Katılıyorum.*”, % 5.3'ünü oluşturan 10 kişi “*Kesinlikle katılıyorum.*” cevabını işaretlemiştir.

Tablo 49. Ölçeğin Otuz Üçüncü Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

		<i>F</i>	<i>%</i>
Türkçe dinleme parçasındaki anahtar bir kelimeyi yakalayamadığımda, konuyu anlayamayacağımdan korkarım.	<i>Kesinlikle Katılmıyorum</i>	16	8.6
	<i>Katılmıyorum</i>	46	24.6
	<i>Fikrim yok</i>	31	16.6
	<i>Katılıyorum</i>	63	33.7
	<i>Kesinlikle katılıyorum</i>	31	16.6
	<i>Toplam</i>	187	100.0

Ölçeğin otuz üçüncü maddesindeki yargı için, katılımcıların % 8.6'sını oluşturan 16 kişi “*Kesinlikle katılmıyorum.*”, % 24.6'sını oluşturan 46 kişi “*Katılmıyorum.*”, % 16.6'sını oluşturan 31 kişi “*Fikrim yok.*”; % 33.7'sini oluşturan 63 kişi “*Katılıyorum.*”, % 16.6'sını oluşturan 31 kişi “*Kesinlikle katılıyorum.*” cevabını işaretlemiştir. Anahtar kelimeleri yakalamak bir konunun ya da metnin anlaşılması için son derece önemlidir. Yabancı dil öğrenen bireyin dinleme metnini anlayabilmesi için onu üç kere dinlemesi gerekmektedir. Bu, bireyin anahtar sözcükleri yakalamasına ve metni anlamasına olanak sağlayacaktır.

5. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Dinleme Kaygısına Yönelik Görüşleri

6. *Alt Problem:* Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dinleme kaygısına yönelik görüşleri nelerdir?

Bu alt probleme cevap bulmak için yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan 7 soru kullanılmıştır. Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplar hiçbir değişiklik yapılmadan aşağıda gösterilmiştir:

5.1. Görüşme Formundaki 1. Soruya Yönelik Öğrenci Görüşleri ve Değerlendirme

S.1. Sınıfta dinleme etkinlikleri yaparken neler hissediyorsunuz?

Ö1: İlk günlerde çok korktum ve çok kaygılandım. Kendimi çok tembel hissettim ve yapamayacağımı düşündüm. Ama bir iki ay sonra daha rahat hissettim.

Ö2: İlk defa dinlediğimde anlayamıyordum ve telaşlanıyordum. Hocama biraz durdurabilir misiniz? diye soruyordum. Genelde dinlemeden önce okuyorum metni yoksa telaş yapıyorum.

Ö3: Biz çok fazla dinleme etkinliği yapmadık ama yaptığımız zaman genel olarak anlıyorum. İlk derslerde çok iyi değildim ve anlayamıyordum. Özellikle zor parçalar dinletilince endişeleniyordum.

Ö4: İlk gün şaşırdım ve korktum. Dinlerken nasıl bu dili öğreneceğim diye düşündüm. Çok zor olacağını hissettim. Ama sonra yavaş yavaş anlamaya başladım. Yaklaşık iki ay sonra bazı kelimeleri de ezberlediğim için anlamaya başladım. Üç ayın sonunda öğretmenimin söylediklerinin yüzde ellisini anlıyordum ve daha rahattım.

Ö5: Öğretmenin söylediklerini genel olarak anlayabiliyorum. Ama bazen öğretmeni ya da sınıftaki arkadaşlarımı dinlerken bazı kelimeleri kaçırdığımda endişeleniyorum.

Ö6: Yani şu an çok eğlenceli. Türkçeyi ilk öğrendiğim zamanlarda ise çok sıkıntılıydı. Hiçbir şey bilmiyordum.

Ö7: Türkçe konuşma dinleyince hoşuma gidiyor ama bazen korkuyorum anlayamadığım için.

Ö8: İlk önce dinlerken genel olarak hiçbir şey anlamıyorum. Üç defa gerekiyor. Sonra anlıyorum. Anlamadığım zaman heyecanlı ve endişeli oluyorum.

Ö9: İlk zamanlarda hiçbir şey anlamıyorduk. Ben de anlamıyordum ama şu an anlamaya başladım. Anlayamadığımda kötü hissediyorum. Bazı konuları daha zor anlıyoruz mesela bankacılık gibi.

Ö10: Bu konulara bağlı bir şey ama genel olarak bazen ne söylendiğini merak ediyorum ve öğrendiklerimi düşünüyorum. Bazen endişeleniyorum çünkü hızlı oluyor. Yavaş söylense daha iyi anlayabilirim.

Tablo 50. Dinleme Etkinliği Esnasında Öğrencilerin Hissettikleri Duyguların Frekans ve Yüzde Dağılımı

Hissedilen Duygu	f	Yüzde
Kaygılı, endişeli hissediyorum.	5	% 41.6
Korku hissediyorum.	3	% 25
Telaşlı hissediyorum.	1	% 8.4
Sıkıntılı ve kötü hissediyorum.	2	%16.6
Heyecanlanıyorum.	1	% 8.4

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin, başlangıç düzeyinde (A1, A2) sınıfta dinleme etkinliği yapıldığı sırada genel olarak bir kaygı, heyecan, endişe ve korku hissettikleri anlaşılmaktadır. Bu durum, öğrenenin kelime hazinesinin eksikliğinden, bildiği kelimeyi iyi telaffuz edememesinden ve dinleme etkinliğinde kullanılan parçayı seslendiren kişinin hızlı okumasından kaynaklanmaktadır. Öğrenenlerin Türkçe dil becerileri arttıkça, bu hislerin azaldığı veya tamamen ortadan kalktığı görülmüştür.

5.2. Görüşme Formundaki 2. Soruya Yönelik Öğrenci Görüşleri ve Değerlendirme

S.2. Günlük hayatta Türkçe konuşan birisini dinlerken ne hissediyorsunuz?

Ö1: Günlük hayattaki konuşmaları yüzde seksen-doksan oranında anlayabiliyorum. Daha rahat hissediyorum.

Ö2: Öncelikle birisi konuşurken onun ağzından çıkan kelimelere dikkat ediyorum. Sonra hangi zamanda konuştuğunu anlamaya çalışıyorum. Anlamadığım şey olursa ona hepsini soruyorum sonra cevap veriyorum. Genel olarak birisiyle konuşurken şu anda olduğu gibi terliyorum. Utaniyorum ve hata yapacağımı düşünüyorum.

Ö3: Onları iyi anlıyorum ama örneğin yaşlı birisiyle konuşurken onu anlayamıyorum.

Ö4: Onları anlamak istiyorum. Bu yüzden mesela otobüste giderken insanlar konuşuyor ve ben onlara kulak misafiri oluyorum. Ne hakkında konuştuklarını anlamaya çalışıyorum çünkü yeni kelimeler öğrenmek istiyorum. İlk başlarda birisiyle iletişim kurarken yanlış anlayacağımı düşünüyordum. Bir kaç defa da yanlış yaptım. Eskiden vardı ama şimdi bir korku ve endişe yok.

Ö5: Dışarıdayken kendimi daha rahat hissediyorum. Çünkü onları tanımıyorum ve rezil olma korkusu yok. Sınıfta ise hoca var. Öğrencileri biliyorum, tanıyorum. Bundan dolayı endişeleniyorum. Dışarıda ise beni bilmiyorlar. Onları yanlış anladığımda sorun olmuyor.

Ö6: Çok hızlı konuştuklarında anlamıyorum. Bu ne diyor? Bana mı dedi? diye düşünüyorum. Biraz endişeleniyorum.

Ö7: Özellikle tanımadığım insanları dinleyince endişe ediyorum. Alıştığım insanlarla daha rahat konuşuyorum.

Ö8: Günlük hayatta çok insanlarla karşılaşmıyorum. Benim zaten akrabam var ve onun eşi Türk. Onunla rahat rahat konuşuyorum çünkü o çok hızlı konuşmuyor.

Ö9: Kadınları anlamak konusunda zorlanıyorum çünkü kelime arasında mola vermiyorlar ve yerel ağızla konuşuyorlar. Birisini anlamayınca endişeleniyorum, sinirleniyorum ve vaktimin boşa geçtiğini düşünüyorum.

Ö10: Bazen telaşlanıyorum çünkü onlar hocalarım değiller. Tekrar etmesini isteyemiyorum tabi. Kafamda ne söylediklerini düşünüyorum.

Tablo 51. Günlük Hayatta Türkçe Konuşan Birisini Dinlerken Öğrencilerin Hissettikleri Duyguların Frekans ve Yüzde Dağılımı

Hissedilen Duygu	f	Yüzde
Kaygılı, endişeli hissediyorum.	3	% 33.3
Korku hissediyorum.	1	% 11.1
Telaşlı hissediyorum.	1	% 11.1
Utaniyor ve terliyorum.	1	%11.1
Rahat hissediyorum.	2	% 22.3
Sinirleniyorum.	1	% 11.1

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin başlangıçta, Türkçe konuşan birisini dinlerken genel olarak kaygı hissettikleri anlaşılmaktadır. Bu kaygı hissine sebep olarak, belli bir yöreye ait ağızla konuşma, iletişim kurulan kişiyi tanıma durumu ve bireysel özellikler (utanma, çekinme vb.) gösterilebilir. İleri aşamalarda bireylerin Türkçe dil becerileri geliştikçe, kaygıyı ortaya çıkaran faktörlerin kaybolduğu; dolayısı ile bireylerin kendini daha rahat hissettikleri görülmektedir.

5.3. Görüşme Formundaki 3. Soruya Yönelik Öğrenci Görüşleri ve Değerlendirme

S.3. Dinleme etkinliği sırasında ne tür zorluklarla karşılaşıyorsunuz?

Ö1: Dinleme etkinliği yaparken mutlaka not tutuyorum. Bilemediğim kelimeleri not edip onlara bakıyorum. Etkinlik sırasında bir kelimeyi anlayamazsam takılıp kalıyorum.

Ö2: Kelimeler.. Bazen bir kelimeyi anlamıyorum ve sonra ne olabilir diye düşünüyorum. Çok telaş ediyorum.

Ö3: Hızlı konuşulursa anlayamıyorum. Bazen bir kelimeye takılıp bütün cümleyi kaçırabiliyorum.

Ö4: Eğer yerel ağızla konuşuluyorsa anlayamıyorum. Akademik Türkçe dışındaki konuşmaları çok fazla anlayamıyorum.

Ö5: Dinleme etkinliği yaparken bilgisayarda konuşan kişi biraz hızlı. Anlayamamaktan korkuyorum.

Ö6: Öğretmen benimle konuştuğunda rahat anlıyorum ama başka birisi mesela, teknolojik şeylerden dinlerken anlamıyorum çünkü çok hızlı.

Ö7: En çok zorlandığım şey kelimeler oluyor. Kelimeyi anlayamadığımda canım sıkılıyor. Bazen kaçırdığım kelimeleri tahmin ediyorum ve buluyorum.

Ö8: Ekleri tam olarak bilmediğim zamanlarda anlayamıyordum. Türkçe çok zor ve yapamayacağım diye düşünüyordum. Şimdi daha iyi.

Ö9: Özellikle telefonla konuşurken anlamakta zorlanıyorum. Çünkü mimikleri görmüyorum.

Ö10: Hızlı olunca zorlanıyorum. Dil bilgisinde ve bazı sözcüklerde sıkıntı yaşıyorum.

Tablo 52. Öğrencilerin Dinleme Etkinliği Esnasında Karşılaştıkları Zorlukların Frekans ve Yüzde Dağılımı

Karşılaşılan Zorluklar	f	Yüzde
Kelimeye takılıp kalma.	3	% 30
Dinlenen şeyin hızlı olması.	3	% 30
Akademik olmayan konuşmadan kaynaklı anlayamama.	1	% 10
Dil bilgisi yapısını anlayamama.	2	% 20
Konuşanın jest ve mimiklerini görememekten kaynaklı anlayamama.	1	% 10

Öğrenci görüşlerine göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme etkinlikleri sırasında karşılaştıkları zorluklar dört sınıfta ele alınabilir: Kelimeye takılıp kalma ve dolayısı ile bütünü kaçırma, dil bilgisi eksikliğinden kaynaklanan anlayamama durumu, dinlenen kişinin jest ve mimiklerinin görülmemesi, dinleme etkinliğinde kullanılan parçayı seslendiren kişinin hızlı okuması.

5.4. Görüşme Formundaki 4. Soruya Yönelik Öğrenci Görüşleri ve Değerlendirme

S.4. Sınıf içerisinde öğretmen dinleme etkinliği yaptırırken dikkatinizi toplayabiliyor musunuz? (Dikkatinizi toplayamadığınızda etkinliğe odaklanmak için neler yapıyorsunuz?)

Ö1: Evet ama dikkatim dağıldığında çok kötü oluyor. Kafam başka yerlere gidiyor ve toplarlayamıyorum kendimi.

Ö2: Çok fazla motive olamıyorum. Özellikle dinlerken birkaç kelimeyi anlayamazsam konsantrasyonum hemen bozuluyor. Sonra sağa sola bakıyorum hiçbir şey düşünemiyorum.

Ö3: Genel olarak dikkatimi topluyorum. Dikkatim dağıldığında ise bir süre durup düşünüyorum ve tekrar dikkatimi topluyorum.

Ö4: Evet. Dikkatimi kaybettiğim zaman arkadaşşıma soruyorum. Eğer yine anlayamazsam öğretmene soru sorarak dikkatimi toplamaya çalışıyorum.

Ö5: Dikkatimi toplayabiliyorum genelde. Metni okuyorum etkinlik öncesinde. Etkinlik sırasında daha rahat oluyorum böylece. Çünkü daha kolay tahmin yapabiliyorum.

Ö6: Dikkatim dağıldığında çok öfkeli oluyorum. Kendime kızıyorum neden yapamıyorum? diye. O zaman tamamen dikkatim dağılıyor.

Ö7: Anlamadığımda dikkatim bozuluyor. O zaman yanımdaki arkadaşlarıma soruyorum.

Ö8: Bazen toplayamıyorum. Birden fazla dinleyince odaklanıyorum ve anlıyorum.

Ö9: Evet toplayabiliyorum. Dikkatim dağılınca kitaptan bakıyorum

Ö10: Benim o zamanki psikolojime bağlı. Özellikle öğleden sonra anlamak zor oluyor.

Tablo 53. Öğrencilerin Dinleme Etkinliği Dikkatlerini Toplama Durumuna Yönelik Frekans ve Yüzde Dağılımı

Dikkat Durumu	f	Yüzde
Dikkatimi toplayabiliyorum.	5	% 50
Dikkatimi toplayamıyorum.	5	% 50

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerle yapılan görüşmede öğrencilerin yarısının dinleme etkinlikleri sırasında dikkatlerini toplayabildikleri görülmektedir. Öğrenci görüşlerine dayandırılarak, var olan dikkat dağınıklığının ise genelde kelimelere takılıp kalmaktan kaynaklı anlayamama durumu olduğu söylenebilir. Öğrenciler, dikkatleri dağıldığında ise genellikle arkadaşlarına ya da öğretmenlerine soru sormaktadırlar.

5.5. Görüşme Formundaki 5. Soruya Yönelik Öğrenci Görüşleri ve Değerlendirme

S.5. Öğretmeniniz sınıfta sizinle Türkçe konuştuğu zaman söylediklerini tam olarak anlamadığınızda ne hissediyorsunuz?

Ö1: Utaniyorum ve kendimi tembel biri gibi hissediyorum.

Ö2: Kendimi aptal gibi hissediyorum. Sekiz aydır Türkiye’deyim ama hâlen anlamıyorum diye düşünüyorum. Endişeleniyorum bunları düşününce. Sınıf dışında daha rahatım çünkü rezil olmaktan korkmuyorum.

Ö3: Böyle kafam karışıyor. Özellikle kelimeyi ilk defa duyunca biraz endişeleniyorum. O zaman öğretmenime soruyorum anlamadığım yeri.

Ö4: Şaşıyorum ve utaniyorum. Öğretmeni anlayamamak benim suçum diye düşünüyorum. Daha fazla çalışmam gerektiğini düşünüyorum.

Ö5: Biraz tuhaf hissediyorum ve öğretmen tekrar etmesini söylüyorum. O zaman çok fazla endişelenmiyorum. Öğretmen yardımcı olmadığına ise endişeleniyorum ve zorlanıyorum.

Ö6: Tekrar soruyorum anlamadığımda kelimenin manasını öğrenmek için. O zaman anlıyorum. İlk zamanlarda ise anlamadığımda boş verip, ülkeme dönmeyi düşünüyordum.

Ö7: Anlamadığım zaman korkuyorum. Çünkü Türkçeyi hiçbir zaman öğrenemeyeceğimi düşünüyorum. Hocaya tekrar etmesini söylemeye çekiniyorum. Korkuyorum çünkü hocamın bana kızacağını düşünüyorum.

Ö8: Bazen utaniyorum çünkü öğretmen çok basit şeyler söylüyor ama anlayamıyorum. Yüksek seviyede olduğum için anlamam gerekiyor.

Ö9: Biraz endişeleniyorum. Bazen kelimeleri kaçırıyorum. Hocaya soramıyorum çünkü başka konuya geçmiş oluyor.

Ö10: Telaşlanıyorum. TÖMER benim için ilk tecrübe. Şimdi Türkçeye ihtiyacım var ve anlamak zorundayım. Anlamazsam çok sıkıntı çekeceğimi düşünüyorum ve telaşlanıyorum.

Tablo 54. Öğrencilerin Öğretmeni Anlayamamaları Durumunda Hissettikleri Duygulara Yönelik Frekans ve Yüzde Dağılımı

Hissedilen Duygu	f	Yüzde
Utaniyorum.	3	% 23
Tembel birisi gibi hissediyorum.	2	% 15.4
Endişeleniyorum.	4	% 30.8
Korkuyorum ve rezil olmak istemiyorum.	2	% 15.4
Telaşlanıyorum.	1	% 7.7
Ülkeme geri dönmek istiyorum.	1	% 7.7

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireyler, sınıfta öğretmenin söylediklerini anlayamadıkları durumlarda utanma, sıkılma, korku ve tembellik gibi duygulara kapılarak kaygılanmaktadırlar. Bazı bireyler ise anlayamadıkları yerleri sormaya çekinmekte, öğretmenin kendilerine kızacağını düşünmektedirler. Bu bireyler aynı zamanda öğretmene ve sınıftaki diğer öğrenciler karşısında “rezil olma” korkusu taşımaktadırlar. Bu durumda öğretmenin göstereceği olumlu tutum ve davranışlar, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin içerisinde bulundukları aşırı kaygı hâlini aşmalarında onlara yardımcı olacaktır.

5.6. Görüşme Formundaki 6. Soruya Yönelik Öğrenci Görüşleri ve Değerlendirme

S.6. Dinleme etkinliği sırasında dinleme metni çok uzun olduğunda kaygılanıyor musunuz?

Ö1: Dinlerken anlayabiliyorsam çok eğlenceli oluyor ama anlamadığımda sıkılıyorum ve dikkatim dağılıyor.

Ö2: Sıkılıyorum! Bakıyorum bitmiyor ve öyle devam ediyor. Bir sürü kelime söyleniyor. Dinleme metni çok uzun olduğunda ilk anladığım şeyleri de unutuyorum. Telas yapıyorum.

Ö3: Özellikle hızlı konuşulduğunda bilmediğim bir kelimeye takılıp kalıyorum ve bütün konuşulanı kaçırıyorum. Kafam o an çok karışıyor ve endişeleniyorum yapamadığım için.

Ö4: Dikkatim dağılıyor. O anda Türkçemin çok kötü olduğunu düşünüyorum ve endişeleniyorum.

Ö5: Dinleme metni çok uzun olduğunda ve konuşan çok hızlı olduğunda biraz korkuyorum. Genel olarak rahatım.

Ö6: Önceleri biraz zordu benim için ama şimdi bir sorunum yok.

Ö7: İlk zamanlarda çok endişeleniyordum ama zamanla bu azaldı. Şimdi daha iyi anlayabiliyorum.

Ö8: Tek başıma yaparken çok sıkılıyorum ve kafam başka yerlere gidiyor ama hoca ile yaparken çok zevkli oluyor.

Ö9: Konsantrasyonum bozuluyor ve endişeleniyorum.

Ö10: Uzun metin benim için daha iyi çünkü bol bol tekrar oluyor. Daha rahat hissediyorum.

Tablo 55. Dinleme Metninin Çok Uzun Olması Hâlinde Öğrencilerin Kaygılanma Durumlarına Yönelik Frekans ve Yüzde Dağılımı

Kaygı Durumu	f	Yüzde
Kaygılanıyorum.	6	% 60
Kaygılanmıyorum.	4	% 40

Sınıf içerisinde yapılan dinleme etkinlikleri esnasında kullanılan metnin uzun olması ve parçayı seslendiren kişinin hızlı okuması, öğrencilerin dinlediğini anlayamamasına sebep olmakta, onları çaresizlik hissi içerisine itmektedir. Böyle bir durumun önüne geçebilmek için dinleme parçasında standart Türkçe konuşulmalı, kelimeler tane tane söylenmeli ve parça hızlı bir şekilde ilerlememelidir. Dinleme parçası çok uzun olduğunda öğretmen ara ara durdurmalı ve öğrencilere yer yer yardım etmelidir. Dinleme parçası öğrencilere üç kez dinletilmelidir.

5.7. Görüşme Formundaki 7. Soruya Yönelik Öğrenci Görüşleri ve Değerlendirme

S.7. Sınıf dışında kendi isteğinizle dinleme becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler yapıyor musunuz? (Evet ise ne tür etkinlikler yapıyorsunuz ve ne sıklıkla?)

Ö1: Her gün insanları dinliyorum otobüse binince. Onlar telefonla konuştuklarında onları dinliyorum nasıl desem kulak misafiri oluyorum. Hatta dün Dikimevi Metro Durağı'nda beklerken birisi telefonla konuşuyordu ve “Burada izdiham var.” dedi. Merak ettim ve izdiham ne demek diye hocama sordum bugün. “Kalabalık” ve “izdiham” kelimeleri arasında ne fark var, bunu anlamaya çalıştım. Televizyon izliyorum ve özellikle kelimeler ile ilgili yarışmaları izliyorum. Film ve dizi izliyorum ama oradaki Türkçe ile sokakta konuşulan Türkçe çok farklı.

Ö2: Televizyon seyrediyorum ve müzik dinliyorum. Aynı şeyi birkaç defa dinliyorum ve anlamaya çalışıyorum.

Ö3: İnsanlarla çok fazla konusuyorum. Diziler izliyorum ve şarkılar dinliyorum. Özellikle “Filinta” dizisini çok seviyorum.

Ö4: Bol bol şarkı dinliyorum. Film izliyorum. Yurttaki kantinde Türk arkadaşlarla konuşup onları anlamaya çalışıyorum. Bütün bunları hemen hemen her gün yapıyorum.

Ö5: Türklerle konuşuyorum. Süpermarkete filan gidiyorum. Ben Türkçe konuştuğumda şaşıyorlar ve benimle konuşmak istiyorlar. Onlarla pratik yapıyoruz. Çok fazla Türkçe film izliyorum.

Ö6: Kafelere gidiyorum. Oradaki garsonlarla konusuyorum. Bazen film izliyorum ama çok şarkı dinliyorum. İbrahim Tatlıses'i seviyorum. Bunların hepsi beni geliştiriyor

Ö7: Türkçe müzik dinliyorum. Candan Erçetin'i çok seviyorum. Film izliyorum bunun yanında.

Ö8: En çok dizileri izliyorum. Özellikle "Aşk Yeniden" dizisini çok seviyorum. Çok az müzik dinliyorum.

Ö9: Her gün radio dinliyorum. Film izliyorum özellikle eski olanlarını. Onların Türkçesi daha düzgün ve zengin oluyor.

Ö10: Televizyon izliyorum. En önemli şey benim için dudak okumak. Mesela telefon ederken zorlanıyorum çünkü göremiyorum karşıdakini. Spor salonuna yazıldım çünkü orada Türk arkadaş çok var. Böyle geliştirebilirim diye düşünüyorum. Çok fazla Türkçe şarkı dinliyorum.

Tablo 56. Öğrencilerin Sınıf Dışında Yaptıkları Etkinliklere Yönelik Frekans ve Yüzde Dağılımı

Etkinlikler	f	Yüzde
İnsanlarla konuşuyorum.	5	% 22.8
TV izliyorum.	3	% 13.6
Müzik dinliyorum.	6	% 27.3
Film-dizi seyrediyorum.	7	% 31.8
Radio dinliyorum.	1	% 4.5

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireyler sınıf dışında dinleme becerilerini geliştirmek için birtakım pratikler yapmaktadırlar. Bunlara örnek olarak televizyonda, bilgisayarda veya sinemada film veya dizi seyretmek, radyoda şarkı dinlemek ve ana dili Türkçe olan insanlarla konuşarak onların ne söylediğini anlamaya çalışmak verilebilir.

BÖLÜM VI

TARTIŞMA VE SONUÇ

1. Tartışma ve Sonuç

Öğrenmeyi etkileyen bir gerilim durumu olan yabancı dil kaygısı, hedef dilde yeterli olmayan birey tarafından o dilin kullanımını gerektiren durumlarda ortaya çıkan bir endişe olarak tanımlanmaktadır (Gardner ve MacIntyre, 1991). Dolayısıyla bireyin yabancı bir dile karşı olan özel tutum ile ilgili olduğundan, genel kaygı çeşitlerinden ayrılmaktadır. Yabancı dil kaygısının yeni bir dil öğrenmeye özgü bir durum olmasından dolayı, dil öğretim sınıfları da yüksek oranda kaygının yaşandığı ortamlardır. Bununla birlikte müzik, matematik, fen gibi alanlarda oldukça istekli ve motivasyonu yüksek olan bireylerin, yeni bir dili öğrenirken bu motivasyonlarını kaybettikleri, bunun da sınıf ortamında yabancı dil öğrenmekten kaynaklandığı tespit edilmiştir (Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986).

Cheng, Horwitz ve Schallert (1999) de yaptığı çalışmalarda yabancı dil kaygısının diğer kaygı türlerinden farklı olduğu, öğrencilerde olumsuz değerlendirilme korkusunu harekete geçirdiği ve bireyin öğrenme sürecini olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Young'a göre, yabancı dil kaygısına öğrenen, öğretmen veya eğitimin niteliği sebep olabilmektedir. Öğrenenin kişisel problemleri, iletişim problemleri, düşük benlik saygısı, kimliğini kaybetme korkusu, rekabetçilik, öğrenmeye ilişkin gerçekçi olmayan inanç ve beklentiler kaygı oluşumuna zemin hazırlamaktadır. Bazı öğretmenlerin öğrencileri öğrenmeye motive etmek için korkutması, hata düzeltme ve geribildirim sırasında sert ve küçük düşürücü bir tutum içinde olmaları kaygıyı arttıran etmenlerdir (Young'dan aktaran Batumlu ve Erden, 2007).

Bu çalışmalar ışığında özellikle insan psikolojisi ile ilgili olan ve psikolojik, biyofizyolojik, bedensel, duyuşsal, bilişsel ve davranışsal olmak üzere altı farklı eksenle tanımlanan *anxiety* (kaygı) terimi dil öğretimi alanına uyarlanmıştır (Greenberg, Beck ve Emery, 1985, s. 34-35).

Kaygının yabancı dil öğrenme sürecindeki zararlı etkilerinden yola çıkılarak yapılan çalışmalara bakıldığında, bu araştırmaların genellikle İngilizce öğretimi üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu çalışmaların sonuçları dikkate alındığında kaygı ile baş etme konusunda bazı stratejiler, yöntem ve tekniklerin geliştirildiğini söylemek mümkündür. Ancak Türkçenin yabancılara öğretimi ile dil kaygısı ilişkisinin incelendiği çalışmaların yeterli olduğunu söylemek oldukça zordur. Dolayısıyla bu çalışma, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylere dinleme becerisinin kazandırılması sürecinde ortaya çıkabilecek kaygının düzeyini ve nedenlerini ortaya koyma amacıyla yapılmıştır.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için yüksek kaygı, eğitim sürecinde ortadan kaldırılması gereken bir durumdur. Özellikle bireylere Türkçe iletişim kurma becerisinin kazandırılması sürecinde meydana gelen aksaklıklar ve dinleme amacından sapmalar, bireylerin kaygı düzeyini arttırmaktadır. Dinleme esnasında oluşabilecek olumsuz yöndeki kaygıdan dolayı meydana gelecek aksaklıklar, iletişim esnasında kullanılan diğer dil becerilerini de doğrudan etkileyecektir. Dolayısıyla dil becerilerinden konuşmayı ve diğer becerileri öğrenmenin yolu, dinleme faaliyetinden geçmektedir (Mackay, 1997). Horwitz ve arkadaşlarının (1986) yürüttüğü araştırmalar da, kaygının dinleme ve konuşma becerileri ile ilişkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu durum, “dinleme”yi hem günlük hayatta hem de dil öğretiminde en önemli beceri hâline getirmektedir. Buna rağmen dinleme becerisi, en fazla ihmal edilen temel dil becerilerinin başında gelmektedir. Bu açıdan bakıldığında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dinleme becerisine yönelik kaygı düzeylerinin ortaya çıkarılması oldukça önemlidir. Çünkü bu sorunun çözülmesi, ancak sorunun sebeplerinin tespiti ile mümkün olabilir. Bu sebeple çalışmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dinleme becerisine yönelik kaygılarının düzeyleri ve bu kaygının kaynakları, kişisel bilgi formu ve Yabancı Dil Dinleme Kaygısı Ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak araştırılmıştır. Bu doğrultuda elde edilen veriler şöyle sıralanmaktadır:

- Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme becerisine yönelik kaygılarının sebepleri genel olarak; “telaffuz, vurgu ve tonlama, konuşma hızı ve beden dili”, “dinleme sırasında bir bölümün kaçırılması durumunda bütünü anlayamama korkusu” ve “özgüven” olmak üzere üç boyutta toplanmaktadır.
- Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme becerisine yönelik kaygıları, katılımcıların cinsiyetleriyle karşılaştırıldığında, anlamlı bir farklılığa

rastlanmamıştır. Buradan hareketle, cinsiyet farklılığının, yabancı dil olarak Türkçe dinleme kaygısını etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir.

- Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme becerisine yönelik kaygıları, katılımcıların eğitim düzeyleriyle karşılaştırıldığında, anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Bu durum, yabancı dilde kaygı faktörünün, bireylerin eğitim düzeylerinden daha çok, kişilik özellikleri ile de ilgili olabileceğini göstermektedir.
- Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme becerisine yönelik kaygıları, katılımcıların yaşlarıyla karşılaştırıldığında, anlamlı bir farklılığa ulaşılamamıştır. Öğrencilerin yaşları ile kaygıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucu, Melanlıoğlu ve Demir (2013) ile Boylu ve Çangal (2015) tarafından yapılan çalışmaların sonuçları ile de örtüşmektedir.
- Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin bildikleri diğer yabancı dillerin, dinleme kaygılarını etkileme durumuna bakıldığında, hiçbir boyutta anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Şimdiye dek yapılan araştırmalarda bir veya birden fazla yabancı dil bilmenin, yeni bir dil öğrenme sürecine önemli katkı sağlayacağı belirtilmektedir. Bununla birlikte kaygı gibi psikolojik bir yapı söz konusu olduğunda, bu durumun geçerli olmadığı söylenebilir.
- Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerden gönüllü olarak seçilen 10 kişi ile yapılan görüşmeler sonucunda öğrenciler, başlangıç düzeyinde yüksek kaygı yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin Türkçe dil becerileri geliştikçe, yaşadıkları yüksek kaygı yerini orta derecede kaygıya bırakmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin Türkçe dil seviyeleri hangi düzeyde olursa olsun, öğretmen kaynaklı problemler, bireylerin kişilik özellikleri ve dinleme parçası ile ilgili sorunlar öğrencilerin yüksek seviyede kaygı hissetmelerine sebep olmaktadır.

2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme becerisine yönelik kaygılarının üç ana başlık altında toplandığını göstermektedir. Bunlar, “telaffuz, vurgu ve tonlama, konuşma hızı ve beden dili”, “dinleme sırasında bir bölümün

kaçırılması durumunda bütünü anlayamama korkusu” ve “özgüven” olarak sıralanabilir. Bu alt boyutlara bakılarak araştırmanın, yabancı dil kaygısı konusuna yeni bir bakış açısı kazandırdığı söylenebilir.

Ölçeğin geneline bakıldığında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin, dinleme becerisine yönelik kaygılarına ilişkin boyutların ortalama puanları doğrultusunda, ölçeği yanıtlayan öğrencilerin normal düzeyde dinleme kaygısına sahip oldukları görülmüştür. Yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla araştırmacı tarafından görüşülen öğrencilerin ifadeleri de ölçekten elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Bununla birlikte öğrencilerle yapılan görüşmelerin sonucunda öğrencilerin, başlangıç düzeyinde (A1, A2) yüksek seviyede kaygı yaşamış oldukları anlaşılmaktadır.

Amacı dinleme becerisine yönelik kaygı konusunda öğrenenlerin farkındalık düzeylerini artırmak olan bu araştırmanın sonucunda ortaya çıkan verilerin, ülkemizde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine katkı sağlayacağı ve konuyla ilgilenen araştırmacıların çalışmalarını destekleyeceği düşünülmektedir. Çalışma sonuçlarına dayanarak araştırmacı tarafından şu önerilerde bulunulmaktadır:

- Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde dinleme etkinlikleri esnasında öğretmenlerin, öğrencileri derse hazırlamaları gerekmektedir. Asıl etkinliğe başlamadan önce öğrencileri dinleme etkinliğine ısındırıcı birtakım ön uygulamaların (kısa ve komik videolar, resimler vb.) yapılması, öğrencilerdeki özgüven duygusunu arttıracığından dinleme kaygısını azaltacaktır.
- Türkçeyi yabancı dil olarak öğretecek olan kişilerin telaffuz, vurgu ve tonlama konularında yeterli seviyede olması gerekmektedir. Öğretmen, konuşma hızını iletişim süresince öğrencinin anlayabileceği şekilde ayarlayabilmeli, kelimeleri açık ve doğru bir şekilde kullanmaya özen göstermelidir. Öğrenciler tarafından doğru şekilde anlaşılan bir öğretmen, öğrencinin yaşayabileceği yüksek kaygının azalmasına da yardımcı olacaktır. Bununla birlikte yabancı dili öğreten kişinin, öğrencilere model olduğu unutulmamalıdır.
- Olumlu bir sınıf ortamının eğitim-öğretimi kolaylaştıracağı bilinmektedir. Samimi ve sevecen bir sınıf ortamının oluşması, öğrencilerdeki “rezil olma” korkusundan kaynaklanan kaygıyı önemli ölçüde ortadan kaldıracaktır. Bu sebeple öğretmen,

öğrencilere içten ve hoşgörü ile yaklaşmalı, onların da birbirini tanmasına yardımcı olmalıdır. Ayrıca öğretmen güler yüzlü olmalı, öğrencilerin sorduğu soruları samimiyet ve içtenlikle cevaplamalıdır. Bu şekilde bir tutum bazı öğrencilerin Türkiye, Türkçe, Türk kültürü ve insanı hakkındaki olumsuz düşüncelerinin engellenmesine yardımcı olacaktır.

- Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde uygulanması gereken öğrenci merkezli yaklaşım, kaygıdan uzak bir sınıf ortamının oluşturulması, rehberlik hizmetleri ve sosyal etkinlikler yönünden zengin ve çeşitli bir öğrenme ortamının kurulması, yabancı dilde başarıyı doğrudan etkilemektedir. Yapılan diğer çalışmalarla birlikte bu araştırmanın bulguları ışığında hazırlanacak ve uygulanacak olan yeni bir metod, dil öğrenme sürecinde oluşabilecek kaygının olumsuz etkilerini önemli ölçüde azaltacaktır.
- Araştırmacı, 2014-2015 eğitim-öğretim yılı süresince Gazi Üniversitesi TÖMER’de anlama ve dinleme (haftalık toplam 9 saat) derslerine girmiştir. Bu zaman zarfında, dinleme dersinin öğrencilere anlama dersi içerisinde ve haftada sadece 2 saat verildiği görülmüştür. Dinleme dersine programda bu denli az yer verilisinin, öğrencilerin dinleme becerilerinin gelişimi üzerinde olumsuz bir etkisinin olduğu açıktır. Öğrencilerle yapılan birebir görüşmelerde de bu eksiklik dile getirilmiştir. Ayrıca dinleme becerisinin geliştirilmesi için sınıf içerisinde kullanılan materyallerin zenginleştirilmesi ve çeşitlendirilmesi zaruri bir ihtiyaçtır.
- Araştırma sonucunda, yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kaygı konusuna yönelik çalışmaların Türkçe dil becerilerine yönelik ayrı ayrı ve detaylı bir şekilde yapılması tavsiye edilmektedir. Bu değerlendirmeler çerçevesinde, eğitim-öğretimin başlangıcında yabancı dil kaygısı ile başa çıkmaya yönelik bir programın hazırlanması ve oluşturulan bu program çerçevesinde kelime ezberleme, dilbilgisel yapıların kavratılması, kaygı kontrolü gibi konularda seminerlere yer verilmesiyle yabancı dil öğretimine yönelik verimliliğin istenilen ölçüde arttırılacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Adalı, O. (2011). *Anlamak ve anlatmak*. İstanbul: Pan.
- Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz and Cope's construct of foreign language anxiety: the case of students of Japanese. *Modern Language Journal*, 78, 155-68.
- Akalın, Ş. H. (2004). *Türk Dili Dünya Dili*. 26 Mayıs 2015 tarihinde <http://www.tdk.gov.tr/images/stories/eskidosyalar/turkdilidunyadili.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Akgün, A., & Gönen, S., & Aydın, M. (2007). İlköğretim Fen ve Matematik Öğretmenliği öğrencilerinin kaygı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(20), 283-299.
- Aksan, D. (1998). *Her yönüyle dil*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Alyılmaz, C. (2010). Türkçe öğretiminin sorunları. *Turkish Studies*, 5(3), 728-749.
- Aydın, G. (2009). *Zihin haritalama tekniğinin dinleneni anlamaya etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Aydın, Y. (2014). *Erasmus yoğun dil kurslarında Türkçe öğrenen yabancılara yönelik bir ihtiyaç analizi*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Başaran, I., B. (2004). Etkili öğrenme ve çoklu zekâ kuramı: bir inceleme. *Ege Eğitim Dergisi*, (5), 7-15.
- Batumlu, D.Z., & Erden, M. (2007). Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu hazırlık öğrencilerinin yabancı dil kaygıları ile İngilizce başarıları arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 24-38.

- Baydil, B. (2007). *Beden eğitimi ve spor anabilim dalı müsabaka öncesinde yapılan akupunktur uygulamasının sporcuların durumluk kaygı düzeylerine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Beck, A. & T. Emery G. (2006). *Anksiyete bozuklukları ve fobiler*. Ankara: Litera.
- Beck, A. T., Emery, G., Greenberg, R. L. (1985). *Anxiety disorders and phobias: A cognitive perspective*. New York, NY: Basic Books.
- Bedir, R. (2008). *Taekwando milli takım sporcularının sorumluluk kaygı düzeylerinin başarıya etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sağlık bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Bilgin Ş. (2001). *Ergenlerde kaygı ile benlik saygısı arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Boylu, E., & Çangal, Ö. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Bosna - Hersekli öğrencilerin konuşma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies*. 4(1), 349-368.
- Bölükbaş, F. (2013). İşitsel – dilsel yöntem. Mustafa Durmuş, Alparslan Okur (Ed.), *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı* (s. 61-66). Ankara: Grafiker.
- Bugay, F. (1990). *Aile içi tutumların kekemelik problemi olan çocukların psiko- sosyal gelişimine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyükkız, K., K. (2013). Göreve dayalı öğretim yöntemi. Mustafa Durmuş, Alparslan Okur (Ed.), *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı* (s. 121-124). Ankara: Grafiker.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., & Kılıç Çakmak, E., & Akgün, Ö. E., & Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

- Cheng, Y., Horwitz, E.K., Schallert, D.L. (1999). Language writing anxiety: Differentiating writing and speaking components. *Language Learning*, 49, 417-446.
- Chomsky N. (2002). *Syntatic Structures*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Cihangir, Z. (2000). *Üniversite öğrencilerine verilen etkin dinleme becerisi eğitiminin başkalarını dinleme becerisine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Cihangir, Z. (2004). *Kişilerarası iletişimde dinleme becerisi*. Ankara: Nobel.
- Clifford, T. M. (1998). *Psikolojiye giriş*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Conaway, M. S. (1982). *Listening: Learning too and retention agent, in improving reading and study skills*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Culler, J. (1976). *Saussure*. London: Fontana.
- Çakır, İ. (2010). Yazma becerisinin kazanılması yabancı dil öğretiminde neden zordur?. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28, 165-176.
- Çapkın, N. (2011). *Personelin kaygı düzeyinin iş tatminine olan etkisi: sağlık sektöründe yapılan bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Çelebi, M. D. (2006). Türkiye’de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(21), 285-307.
- Çelikbaş, K. A. (2010). *Anlama/dinleme stratejilerinin kullanımı ile dinlediğini anlama düzeyi arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Çiftçi, M. (2001). Dinleme eğitimi ve dinlemeyi etkileyen faktörler. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (2).
- Demircan, Ö. (2005). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. İstanbul: Der.
- Demirel, Ö. (1990). *Yabancı dil öğretimi ilkeler yöntemler teknikler*. Ankara: Usem.

- Demirel, Ö. (1999). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2010). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Derman, S., Köksal, O. (2013). Türkçe öğretiminde çoklu zekâ uygulamaları. Mustafa Durmuş, Alparslan Okur (Ed.), *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı* (s. 61-66). Ankara: Grafiker.
- Doğan, A. (2008). Lise öğrencilerinin İngilizce öğrenimlerini etkileyen yabancı dil kaygısı. *Ankara Üniversitesi Dil Dergisi*, 139, 48-67.
- Doğan, S. (2011). *XIX. yüzyılda batı'da yabancılar Türkçe öğretimi çalışmaları: W. B. Barker örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Doğan, Y. (2011). *Dinleme eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Durmuş, M. (2013). Dil öğretiminin erken dönemleri ve dil bilgisi - çeviri yöntemi. Mustafa Durmuş, Alparslan Okur (Ed.), *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı* (s. 49-54). Ankara: Grafiker.
- Ellis, R. (2003). *Second Language Acquisition*. London: Oxford University Press.
- Enginarlar, H. (1983). *Yabancı dil öğretiminde çeşitli yaklaşımlar ve işlevsel - kavramsal yaklaşım*. Ankara: TED.
- Er, O., & Biçer, N., & Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılar Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alan yazını ışığında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (Teke) Dergisi*, 1(2), 51-69.
- Erdem, İ. (2009). Yabancılar Türkçe öğretimiyle ilgili bir kaynakça derlemesi. *Turkish Studies*, 4(3), 888-937.
- Ergenç, İ. (1994). Beyindeki dil. *Bilim ve Teknik Dergisi*, 314, 36- 39.
- Ergin, A. (1998). *Öğretim teknolojisi ve iletişim*. Ankara: Anı.
- Ergin, M. (1993). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak.

- Ergür, D. O. (2004). Yabancı dil öğrenimi sürecinde kaygı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 48-53.
- Ertürk, H. (2006). *İngilizce öğretiminde konuşma becerisinin kazandırılmasında yazılı-görsel öğretim materyalinin erişime etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Europeans and Their Languages. (2012). 10 Nisan 2015 tarihinde http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Epçaçan, C. (2013). Çoklu zekâ kuramına dayalı öğretim uygulamalarının öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine etkisi. *Turkish Studies*. 8(1), 1335-1353.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage.
- Gagne, R. M. (1985). *The conditions of learning*. New York: Holt, Rinehartand Winston.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C., & Smythe, P. C., & Clément, R. (1979). Intensive second language study in a bicultural milieu: an investigation of attitudes, motivation and language proficiency. *Language Learning*, 29, 305-320.
- Gardner, H., (2004). *Zihin çerçeveleri: çoklu zekâ kuramı*. (Ebru Kılıç, Çev.) İstanbul: Alfa.
- Gass, S. M., Selinker, L. (2001). *Second language acquisition: an introductory course*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Geçtan, E. (1981). *Çağdaş yaşam ve normal dışı davranışlar*. Ankara: Maya.
- Genç, A. (2004). Türkiye'de İlk ve Ortaöğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi. *Bişkek, Kırgızistan-Manas Sosyal Bilimler Dergisi*, 10, 107-111.
- Göçer, A., & Moğul, S. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış. *Turkish Studies*, 6(3), 797-810.

- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül.
- Guiora, A. Z. (1983). The dialectic of language acquisition. *Language Learning*, 33(5), 3-12.
- Güneş, F. (2011). Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 123–148.
- Hengirmen, M. (2000). *Yabancı dil öğretim yöntemleri ve tömer yöntemi*. Ankara: Engin.
- Horwitz, E., & Michale B., & Cope J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- Kalaycı, N., Temur, T. (2005). İlköğretim okullarında dinleme becerisini nasıl geliştirebiliriz?. *Eğitime Bakış: Eğitim- Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, (1)2, 53-63.
- Kaptan, S. (1991). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Ankara: Tekışık Web Ofset.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Katrancı, M. (2012). *Üstbiliş stratejileri öğretiminin dinlediğini anlama becerisine ve dinlemeye yönelik tutuma etkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Katrancı, M. & Yangın, B. (2013). Üstbiliş stratejileri öğretiminin dinlediğini anlama becerisine ve dinlemeye yönelik tutuma etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 11, 733-771.
- Kılıç, M. (2007). *Yabancı dilde dinleme kaygısının metin türü ve öğrenen değişkenleri ile bağlantılı olarak kaynak ve ilişkileri: Gaziantep Üniversitesi'nde bir örnek-olay incelemesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Kılınçarslan, R., & Yavuz, A. (2014). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin sosyal medya kullanımında yaptıkları yazma hataları. *Turkish Studies*, 9(3), 863-877.
- Kim, J. (2000). *Foreign language listening anxiety: A study of Korean students learning English*. Doctoral Dissertation, The University of Texas at Austin, Texas.

- Korkmaz, Z. (1995). *Türk Dili Üzerine Araştırmalar*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Köknel, Ö. (1995). *Kaygıdan mutluluğa kişilik*. İstanbul: Altın Kitaplar.
- Köknel, Ö. (2004). *Korkular, takıntılar, saplantılar*. İstanbul: Altın Kitaplar.
- Kurt, M. (2010). Türkçenin yabancılara öğretimi. *Düşünce Dünyasında Türkiz Siyaset ve Kültür Dergisi*, 3, 117-124.
- Kuşçu, H. (2010). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin dinleme, konuşma, okuma ve yazılı anlatım becerilerinin yapılandırmacı yaklaşıma göre geliştirilmesinde Türkçe öğretmenin rolü*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Larsen - Freeman, D., Anderson, M. (2000). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford University Press.
- Littlewood W (1984). *Foreign and Second Language Learning: Language Acquisition Research and its Implications for the Classroom*. Cambridge: CUP.
- Lüle Mert, E. (2014). Türkçenin eğitimi ve öğretiminde dört temel dil becerisinin geliştirilmesi sürecinde kullanılabilecek etkinlik örnekleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(1), 23-48.
- MacIntyre, P.D., & Gardner, R.C. (1991). Language anxiety: Its relation to other anxieties and processing in native and second languages. *Language Learning*, 41(4), 513-54.
- Mackay, I. (1997). *Dinleme becerisi* (A. Bora ve O. Cançolak, Çev.). Ankara: İlkaynak.
- Melanlıoğlu, D. (2011). *Üstbiliş strateji eğitiminin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin dinleme becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Melanlıoğlu, D. (2013). Ortaokul öğrencileri için dinleme kaygısı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 11, 851- 876.

- Melanlıoğlu, D. (2013). Ortaokuldaki dinleme eğitiminin niteliğine ilişkin fenomografik bir araştırma. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(1), 34-44.
- Melanlıoğlu, D., & Demir, T. (2013). Türkçe öğrenen yabancılar için konuşma kaygısı ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(3), 389-404.
- Memiş, R., M., Erdem, D., M. (2013). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. *Turkish Studies*, 8(9), 297-318.
- Menderes Ü., & Özdemir M. Ç. (2008). Eğitim fakültelerinde ortak ders olarak okutulan yabancı dil derslerinde öğrencilerin bilişsel hazırbulunuşluk düzeylerinin akademik başarıya etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 13-22.
- Morgan, Clifford T. (1998). *Psikolojiye giriş*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları.
- Nalıncı, N.,A. (2000). *Avrupa Birliği'ne tam üyelik yolunda başarının anahtarı: yeniden yapılanma*. Ankara: Ümit.
- Odacı, T. (2006). *Açık dinleme stratejileri eğitiminin strateji kullanımı ve dinleme anlama düzeyi üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Onan, B. (2005). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe öğretiminde dil yapılarının anlama becerilerini (okuma/ dinleme) geliştirmedeki rolü*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Önem, E. (2011). Bireysel dil kullanımını etkileyen etkenler. *Dil Dergisi*, 152, 57- 67.
3 Haziran 2015 tarihinde
<http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/27/1772/18754.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Öner, N., & Lecompte A. (1983). *Durumluk - sürekli kaygı envanteri el kitabı*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.

- Özbay, M. (2002). Türkçe öğretiminde ihmal edilmiş bir alan dinleme eğitimi. *Cumhuriyetimizin 80. Yılında Türkçemiz Sempozyumu*, ANAÇEV Yayınları, 97-104.
- Özbay, M. (2008). *Türkçe özel öğretim yöntemleri I*. Ankara: Öncü.
- Özbay, M. (2009). *Anlama teknikleri I: okuma eğitimi*. Ankara: Öncü.
- Özbay, M. (2010). *Anlama teknikleri II: dinleme eğitimi*. Ankara: Öncü.
- Özbay, M. (2011). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özdal, F., & Varal, N. (2005). Baba yoksunu olan ve anne-babası ile yaşayan çocukların kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 255-267.
- Özdamar, K. (1999). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. Eskişehir: Kaan.
- Özdemir, E. (2013). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının kaynakları*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual: a step by step guide to data analysis using IBM SPSS*. New York: Open University.
- Richards, J., Rodgers Theodore S. (2007). *Approaches and methods in language teaching*. Newyork: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. & Schmidt, R. (2002). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistic*. Longman: Malaysia.
- Robertson, A. K. (2004). *Etkili dinleme*. İstanbul: Hayat.
- Rodriguez, S. A. (2004). *L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours*. Retrouver sur http://www.uned.es/ca-tudela/revista/n001/art_8.htm.

- Salim A. (2004). Teacher's role, learner's gender differences, and FL anxiety among seventh-grade students studying English as a FL. *Educational Psychology*, 24, 711-721.
- Sarıg l, H. (2000). *Trait anxiety and foreign language anxiety and their effects on learners: foreign language proficiency and achievement*. Yüksek Lisans Tezi, Boğazi i  niversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Saussure, F. (1998). *Genel dilbilim dersleri*. (B. Vardar,  ev.) İstanbul: Multilingual.
- Scovel, T. (1991). The effect of affect on foreign language learning: a review of the anxiety research. *A Journal of Research in Language Studies*, 28(1), 129-142.
- Sebüktekin, H. (1973). Yabancı dil  ğretiminde yöntem. *Boğaziçi  niversitesi dergisi Humanities*. Cilt 1.
- Sever, S. (2000). *Türkçe  ğretimi ve tam  ğrenme*. Ankara: Anı.
- Singh, J. P. (2011). Effectiveness of total physical response. *Academic Voices*, 1(1), 20-22.
- Spielberger, C. D., & Gonzales, H. P., Taylor, C. J., & Algaze, B., & Anton, W. D. (1978). *Examination stress and test anxiety*. New York: Hemisphere/Wiley.
-  ahin, C. (2012). *Dinleme metinlerinden önce ve sonra sorulan soruların ilköğretim 7. sınıf  ğrencilerinin dinlediğini anlama becerisine ve hatırlama düzeyine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların  l  lmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel.
- Taylor, S. E. (1964). Listening: what research says to the teacher. *National Education Association of U.S.*, 29, 3-32.
- Tosun, C. (2005). Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1), 22-28.
- Troike, M. (2006). *Introducing second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University.

- Tunçel, H. (2014). Yabancı dil olarak Türkçeye yönelik kaygı ve kaygının yabancı dil başarısına etkisi. *Turkish Studies*, 9(5), 1987-2003.
- Türkdoğan, O. (2000). *Bilimsel araştırma metodolojisi*. İstanbul: Timaş.
- Türk Dil Kurumu. (2011). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Usta, İ. (2012). Dört temel dil becerisi ve Arapça öğretimindeki katkıları. *The Journal of Academic Social Science Studies*, (5), 2, 317-326.
- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. İstanbul: Multilingual.
- Wilson, L., O. (2002). *What's the big attraction? why teachers are drawn to using multiple intelligence theory in their classrooms*. New Horizons for Learning.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ.
- Yaylı, D. (2009). Anadilinde ve yabancı dilde okuma. Yaylı D. ve Bayyurt Y. (Ed.), *Yabancılar Türkçe öğretimi içinde* (s. 55-70). Ankara: Anı.
- Yaylı, D., Yaylı D. (2011). Yabancı dil öğretimi yaklaşımları ve yöntemleri. Derya Yaylı, Yasemin Bayyurt (Ed.), *Yabancılar Türkçe öğretimi politika yöntem ve beceriler* (s.7-28). Ankara: Anı.
- Yeniçiktı T. N. (2010). *Halkla ilişkiler sürecinde sosyal kaygı düzeylerinin sorumluluk projeleri ile giderilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yıldız, C. (2010). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yılmaz, İ. (2007). *Türkçe öğretiminde dinleme becerisini geliştirmeye yönelik önerilen etkinliklerin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Yorulmaz, M. (2009). *Göreve dayalı öğretim yönteminin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dinleme becerisinde kullanılmasının avantajları*. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Edirne.

- Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does the language anxiety research suggest? *Modern Language Journal*, 75, 425-439.
- Yüce, S. (2005). İletişim ve dil: yöntemler Avrupa dil portföyü Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1), 81-88.
- Zorbaz, K. Z. (2010). *İlköğretim okulu öğrencilerinin yazma kaygı ve tutukluğunun yazılı anlatım becerileriyle ilişkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Zwick, W. R. & Velicer, W. F. (1986). Comparison of five rules for determining the number of components to retain. *APA Psychological Bulletin*, 99(3), 432-442.

EKLER

Ek 1: Kişisel Bilgi Formu

1. Üniversite adı : _____
2. Branş: _____
3. Eğitim Düzeyi: İlkokul () Ortaokul () Lise () Lisans () Yüksek Lisans ()
Doktora ()
4. Cinsiyet : () Bay () Bayan
5. Yaş :
6. Ülke :
7. Ana Dili :
8. Yabancı Diller :
9. Ne kadar zamandır Türkçe konuşulan bir ülkede kalıyorsunuz?
_____ yıl _____ ay
10. Sınıf dışında Türkçe konuşuyor musunuz?
() Evet () Hayır

Ek 2. Yabancı Dil Dinleme Kaygısı Ölçeği (Türkçe)

YABANCI DİL DİNLEME KAYGISI ÖLÇEĞİ (TÜRKÇE)

Sevgili Öğrenciler,

Bu anket, sizlerin yabancı dilde dinleme becerisi ile ilgili sorunlarınızın ve yabancı dilde dinleme becerisine karşı genel tutumunuzun belirlenmesine yönelik olarak hazırlanmıştır. Bu ölçekten elde edilen sonuçlar yukarıda sözü edilen amaçlar dışında başka bir amaçla kullanılmayacaktır. Sorulara vereceğiniz yanıtlar Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dinleme becerisine karşı tutumlarının belirlenmesi açısından önem taşımaktadır. Sizlerin değerli katkısı olmadan yukarıda sözü edilen amaçlara ulaşmak mümkün olmayacaktır. Bu nedenle, lütfen bu ölçekteki sorulara doğru ve her türlü endişeden uzak olarak yanıt veriniz. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Arş. Gör. Sercan HALAT

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi

Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

- 1: Kesinlikle katılmıyorum.
- 2: Katılmıyorum.
- 3: Fikrim yok.
- 4: Katılıyorum.
- 5: Kesinlikle katılıyorum.

Maddeler	1	2	3	4	5
1- Türkçe konuşan birisini dinlerken bir iki kelimeye takılıp kalırım.					
2- Türkçe Dinleme Sınavı'nda parça sadece bir kere dinletilirse kaygılanırım.					

3- Kelimeler benim telaffuz ettiğimden farklı şekilde telaffuz edilirse, anlamakta zorlanırım.					
4- Birisi Türkçeyi çok hızlı konuştuğunda, tüm konuşulanları anlayamayacağımdan endişelenirim.					
5- Türkçe okuma parçalarını dinlerken, konuya aşına değilsem kaygılanırım.					
6- Türkçe okuma parçalarını dinlerken, kaçırdığım kısımları tahmin etmekte zorlanmam.					
7- Dinlerken az da olsa dikkatim dağılırsa, önemli fikirleri kaçıracığımdan endişelenirim.					
8- Türkçe konuşan birisini dinlerken, konuşan kişinin dudaklarını ya da yüz ifadesini göremezsem endişelenirim.					
9- Türkçe Dinleme Sınavı esnasında, her kelimeyi anlamazsam kaygılanırım ve kafam karışır.					
10- Türkçe konuşan birisini dinlerken, kelimeleri birbirinden ayırt etmekte zorlanırım.					
11- Sınıfta elimde yazılı metin olmadan dinleme etkinliği yaptığımızda endişelenirim.					
12- Bana verilen Türkçe sözlü talimatları anlamakta zorlanırım.					
13- Kendilerini iyi tanıımıyorsam, Türkçe konuşanların söylediklerine yoğunlaşmakta zorlanırım.					
14- Türkçe telaffuz edilen herhangi bir şeyi dinlerken, kendime güvenirim.					
15- Türkçe telaffuz edilen herhangi bir şeyi dinlerken, kafam karışır ve duyduğumu hatırlayamam.					
16- Türkçe telaffuz edilen herhangi bir şeyi dinlerken, bazı konularda yetersiz temel bilgiye sahip olduğumdan korkarım.					
17- Türkçede önemli bilgileri dinlerken, düşüncelerim iç içe geçer ve birbirine karışır.					
18- Türkçede duyduklarımı düşünecek zamanım az olduğunda endişelenirim.					
19- Türkçe telaffuz edilen herhangi bir şeyi dinlerken, kelimeleri tek tek çevirmeye çalışırım.					
20- Keşke Türkçe konuşan insanları hiçbir zaman dinlemek zorunda kalmasam.					
21- Duyduğum Türkçe konuşmaların hızını kendim belirleyemediğimde endişelenirim.					

22- Benim dışımda herkesin, Türkçe konuşan kişinin ne dediğini anladığını düşünürüm.					
23- Türkçede dinlediğim şeyi anlayıp anlamadığımdan emin olamadığımda huzursuz olurum.					
24- Eğer birisi Türkçeyi çok kısık sesle konuşursa, anlayamamaktan endişelenirim.					
25- Bir dinleyici topluluğunun üyesi olarak, Türkçe telaffuz edilen herhangi bir şeyi dinlemekten korkmam.					
26- Telefonda Türkçe konuşan birisini dinlediğimde veya böyle bir durumu hayal ettiğimde endişelenirim.					
27- Sosyal bir toplantıda bir üye olarak Türkçe konuşan birilerini dinlediğimde veya böyle bir durumu hayal ettiğimde endişelenirim.					
28- Arka planda az da olsa gürültü olduğunda, Türkçe telaffuz edilen herhangi bir şeyi dinlemekte zorlanırım.					
29- Yeni bilgileri Türkçe olarak dinlemek beni rahatsız eder.					
30- Türkçe telaffuz edilen herhangi bir şeyi dinlerken, anlamadığım kelimelerle karşılaştığımda kaygılanırım.					
31- Türkçe vurgu ve tonlamaya alışığım.					
32- Türkçe telaffuz edilen herhangi bir şeyi dinlerken, kelimeleri genelde anlarım ancak tam olarak konuşmacının ne demek istediğini anlayamam.					
33- Türkçe dinleme parçasındaki anahtar bir kelimeyi yakalayamadığımda, konuyu anlamayacağımdan korkarım.					

Ek 3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Soru 1. Sınıfta dinleme etkinlikleri yaparken neler hissediyorsunuz?

Soru 2. Günlük hayatta Türkçe konuşan birisini dinlerken ne hissediyorsunuz?

Soru 3. Dinleme etkinliği sırasında ne gibi zorluklarla karşılaşıyorsunuz?

Soru 4. Sınıf içerisinde öğretmen dinleme etkinliği yaptırırken dikkatinizi toplayabiliyor musunuz? (Dikkatinizi toplayamadığınızda etkinliğe odaklanmak için neler yapıyorsunuz?)

Soru 5. Öğretmeniniz sınıfta sizinle Türkçe konuştuğu zaman söylediklerini tam olarak anlamadığınızda ne hissediyorsunuz?

Soru 6. Dinleme etkinliği sırasında dinleme metni çok uzun olduğunda kaygılanıyor musunuz?

Soru 7. Sınıf dışında kendi isteğinizle dinleme becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler yapıyor musunuz? (Evet ise ne tür etkinlikler yapıyorsunuz ve ne sıklıkla?)