T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
**TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

# TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENENLERİN KONUŞMA KAYGILARININ KAYNAKLARI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
**Esra Özdemir**

**Ankara-2013**

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
**TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

# TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENENLERİN KONUŞMA KAYGILARININ KAYNAKLARI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Esra Özdemir**

**Danışman: Prof. Dr. Murat Özbay**

**Ankara-2013**

Esra Özdemir'in "Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Kaynakları" başlıklı tezi 11.03.2013 tarihinde, jürimiz tarafından oy birliği ile Türkçe Eğitimi Ana Bilim Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı İmza

Üye (Tez Danışmanı): Prof. Dr. Murat Özbay.....

Üye : Prof Dr. Necati Demir.....

Üye : Doç. Dr. Canan Aslan.....

# ÖN SÖZ

Dil öğretimi, ana dili ve yabancı dil olmak üzere iki ayrı kolda yapılmaktadır. Dilbilimciler, ana dilinin öğrenilmediğini, bu sürecin bir edinim ya da kazanım olduğunu sıklıkla tekrar etmektedirler.

> Anadili, başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunulan çevrelerden öğrenilen, insanoğlunun bilinçaltına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir. Adından da görüleceği gibi, bu dilin 'anne'yle ilgisi küçümsenemeyecek niteliktedir. Normal durumda çocuk, herkesten önce, annesinin ses dizgesini, annesinin konuştuğu dilin ya da lehçenin çeşitli ses özelliklerini kazanır. Özellikle bizim toplumumuzda, yetişmekte olan insanın anneyle ve yakınlarıyla ilişkisinin başka toplumlara oranla daha uzun sürmesi, yaşam koşullarının anne ve yakın aile çevresiyle olan bağlılığı, bu yakınlığı daha da arttırmaktadır (Aksan, 2000: 81).

Bu düşünceden hareketle ana dilinin, kişinin aile ve yakın çevresinden edinmeye başladığı dil olduğu söylenebilir. Annenin ve yakın çevrenin dili kullanım şeklinin, konuşmaya yeni başlayan bebek tarafından öncelikle taklit edildiği bilim dünyasında kabul edilen bir görüştür. Ana dilinin ilk edinim sürecinde, yakın çevrenin ve özellikle annenin rolü, bu anlamda oldukça büyüktür. Daha sonra, resmi kurumlar tarafından, ana dilinin, bireyin zihin dünyasında, temel beceriler ve kurallar yardımıyla bir çerçeveye oturması sağlanır.

Yabancı dil ise, kişinin ana dilinin dışında, birtakım sebeplerle öğrendiği dildir. Yabancı dil öğrenmek için hedef dilin temel becerilerini kazanmak gereklidir. Konuşma, yazma, okuma ve dinleme olan bu temel becerilerin öğretimi, dil bilgisi ile de desteklenmelidir.

Ülkelerin sosyal, siyasi, kültürel veya ekonomik sahalarda karşılıklı ilişkilerinin artması birbirini anlama ihtiyacını doğurmuştur. Bu ihtiyacı gidermenin yolu olarak da ya birbirinin dilini öğrenme ya da ortak bir yabancı dilde anlaşmayı tercih etme söz konusu olmuştur. Kişinin, kendisini karşısındakine doğru ifade etmesinin en önemli aracı dildir. Dolayısıyla muhatabını anlamak isteyen ülkeler ya da yabancılar, onların dilini öğrenmeye yönelmişlerdir. Böylece, yabancı dil öğretiminin önem kazandığı söylenebilir.

Yabancı dil öğretimine verilen önemle beraber, öğretim süreci ve öğretimden elde edilen verim, sorgulanmaya başlanmıştır. Yerli ve yabancı araştırmacılar tarafından, bu sebeplerin kaynağına inilmediğinde, yabancı dil öğretim çalışmalarının sonuç vermeyebileceği fikriyle, bu öğretimi zorlaştıran ya da engelleyen sebepler araştırılmıştır. Araştırmalar sonucunda, yabancı dil öğretimini engelleyen ya da zorlaştıran gerekçelerin, dış bir unsurdan kaynaklanabileceği gibi bireyin, duygusal ve düşünsel yapısıyla da ilgili olabileceği sonucuna ulaşılmıştır (Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986; Horwitz ve Young, 1991; Aydın 1999; Öner ve Gedikoğlu, 2007...).

Çalışmalar, yabancı dil öğrenmeyi engelleyen ya da zorlaştıran nedenleri araştırma ve bunları ortadan kaldırma konularında devam etmektedir. Yapılan bu araştırma çerçevesinde görülmüştür ki, özellikle Türkiye'de yapılan ve devam eden araştırmalar, çoğunlukla üniversitelerin yabancı dil bölümlerinde Türk öğrenciler üzerinde sürdürülmektedir. Çalışmaların, İngilizce veya bu dili öğrenenler üzerinde yoğunlaşmasının sebebinin, Türkiye'de, yabancı dil denilince ilk olarak İngilizcenin akla gelmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. İngilizce, dünyada ve Türkiye'de yaygın olarak öğrenilmek istenen bir yabancı dil olsa da son yıllarda Türkçe de pek çok farklı milletten insan tarafından yabancı dil olarak ilgi görmektedir. Dünyada yayılma alanı gittikçe genişleyen bir dil olan Türkçenin öğrenilme çabalarını desteklemek etkili ve verimli bir şekilde öğrenilmesini sağlamak çok önemlidir. Bu anlamda her türlü engelin ortadan kaldırılması ve buna yönelik çeşitli çalışmaların yapılması gerekmektedir.

Yabancı dil öğrenmek isteyen kimsenin, hedef dilin temel becerilerinden konuşmayı öğrenmeye karşı geliştirdiği kaygı, yabancı dil öğretim çalışmalarını yavaşlatan ve durduran sebeplerden birisidir. "Bazı araştırmacılar, Gardner ve MacIntyre, (1993: 2) bu konuda yaptıkları çalışmalarında kaygının dil öğrenmede çok etkili olduğunu ortaya çıkarmışlardır" (akt. Doğan, 2008: 49). Bu durum, dil öğrenenlerin öğrenme süreci üzerindeki etkisinin en somut örneği olarak verilebilir. Yabancı dil öğretimini zorlaştıran sebeplerden biri olan kaygı, kişiyi, hem o dili öğrenmede hem de öğrense bile kullanmada kısıtlamaktadır; dolayısıyla ortadan kaldırılması ya da kontrol altına alınması gereken bir durumdur. Bu olumsuz durumu ortadan kaldırabilmek için gerekli olan ise, kaygıya sebep olan nedenleri yani kaynaklarını tespit edip etkisiz hâle getirmeye çalışmaktır. Yabancı dil öğrenme kaygısının kaynaklarını ortaya çıkarmaya yönelik olarak yapılmış birtakım çalışmalar

mevcuttur. Bunlardan en bilineni, 1986 yılında The Modern English Journal'da yayınlanmış "Foreign Language Classroom Anxiety Scale" olarak adlandırılmış yabancı dil sınıf içi kaygı ölçeğidir. Bu ölçekte yer alan soruların öğrencileri kaygıya itebilecek durumları işaret ettiği söylenebilir. Horwitz ve Cope tarafından geliştirilmiş olan bu ölçekten pek çok araştırmacı yararlanmış ve hâlen yararlanmaktadır.

İşte bu çalışma ile, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerde konuşma kaygısının kaynaklarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Türkiye'de yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerde konuşma kaygısının kaynaklarını tespit edebilmek amacıyla araştırmacı tarafından bir ölçek geliştirilmiştir. Bu kaynakların tespiti, çözüme yönelik yapılabilecek araştırmalar için de bir ön çalışma niteliğindedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma kaygılarının kaynaklarını ortaya koymak üzere hazırlanan bu çalışma, beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, problem durumu ortaya konulmuş; çalışmanın, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımları açıklanmıştır.

Çalışmanın ikinci bölümü; "Kavramsal Çerçeve" ana başlığı ve "Yabancı Dil Öğretimi" orta başlığı altında, ana dili, ikinci dil ve yabancı dil kavramları açıklanmıştır. Bu bölüm, dil öğretimi, yabancı dil öğretimi, yabancı dil öğretiminin Türkiye ve dünyadaki seyri, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, temel dil becerileri ve konuşma becerisi ile ilgili bilgilere ayrılmıştır. Kavramsal çerçevenin ikinci kısmında ise kaygı, konuşma kaygısı ve yabancı dilde konuşma kaygısı kavramları üzerinde durularak araştırmanın kavramsal çerçevesini teşkil eden konulardan diğer bir kısmı da ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Üçüncü bölüm; "Yöntem" başlığı altında, araştırmanın modeli hakkında bilgi verilerek, evren ve örneklem, verilerin toplanma teknikleri ve çözümlenmesi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir. Veri toplamaya yönelik olarak geliştirilen ölçek ve bu ölçeğin geliştirilme süreci hakkındaki bilgiler de bu bölüme eklenmiştir.

Dördüncü bölümde, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının kaynaklarını tespit etmeye yönelik olarak geliştirilen ölçeğin uygulanması sonucunda elde edilen veriler ortaya konularak yorumlanmaya çalışılmıştır.

Son ve beşinci bölümde ise, araştırmacılara, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere ve öğretenlere dördüncü bölümde ifade edilen sonuçlara göre birtakım önerilerde bulunulmuştur.

## TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın yapılmasında emeği geçen tez danışmanım ve Sayın Hocam Prof. Dr. Murat Özbay'a katkılarından dolayı çok teşekkür ederim. Çalışmam boyunca katkılarını, çaba ve desteğini eksik etmeyen sevgili arkadaşım Sayın Arş. Gör. Kayhan İnan'a, ölçek geliştirme ve uygulama safhalarında yardımlarını gördüğüm Sayın Dr. Mustafa Kurt'a ve sevgili arkadaşlarıma müteşekkirim.

Eğitim yaşantımın başından beri her zaman yanımda olan aileme, lisansüstü eğitimimde benden desteğini esirgemeyen eşime ve sabırla beni bekleyen kızıma çok teşekkür ederim.

Esra Özdemir
Gazi Üniversitesi Yüksek Lisans Öğrencisi

ÖZET

TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENENLERİN KONUŞMA KAYGILARININ KAYNAKLARI

Özdemir, Esra

Yüksek Lisans, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Murat Özbay

Mart, 145 sayfa

Bu çalışmada, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmekte olan kişilerde konuşma becerisinin kazanılması ve kullanılması sırasında ortaya çıkan kaygının nedenlerinin neler olduğu, geliştirilen yabancı dil konuşma kaygısı ölçeği ve kişisel bilgi formu yardımıyla araştırılmaya ve ortaya konmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın evrenini, Ankara ilinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler oluşturmaktadır. *Olasılıklı olmayan örnekleme yöntemi*yle *amaçlı örnekleme* yapılarak Gazi Üniversitesi Türkçe Öğrenim Araştırma ve Uygulama Merkezi (GÜ TÖMER) örneklem olarak alınmıştır. Araştırma için geçerli veri elde edebilmek amacıyla ölçek ve kişisel bilgi formu, AB Dil Ölçütü temel alınarak B kurunda eğitim gören öğrencilere uygulanmıştır. Örneklemde, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ve B kurunda olan 70 öğrenci bulunmaktadır.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerde konuşma kaygısının kaynaklarını tespit edebilmek amacıyla mevcut ölçekler araştırılıp incelenerek ve kaynaklar taranarak araştırmacı tarafından bir ölçek hazırlanmış; bu ölçek, geçerlik güvenirliği test edildikten sonra kullanılmıştır.

Hazırlanan ölçeğin geçerlik güvenirlik çalışması doğrultusunda önce araştırılacak konuya uygun olarak kişiyi, kaygı durumuna sevk edebilecek beş basamaklı cevaplar içeren cümleler hazırlanmıştır. Bu cümlelerden uzman görüşü doğrultusunda uygun olanları seçilerek deneme ölçeğine konulmuştur. Seçilen yargı sayısının (31) en az üç katı kadar olacak şekilde 93 kadar öğrenciye uygulanan deneme ölçeğinin analiz edilmesinin sonucunda, ölçekten 14 madde atılmış ve 17 maddelik bir ölçek elde edilmiştir.

Veri toplama aracı olarak, öğrencilerin ana dillerini, varsa bildikleri diğer yabancı dilleri, bildikleri diğer yabancı dillerin Türkçe öğrenme ve özelde Türkçe konuşma becerisini edinmede bir etkiye sahip olup olmadığı bunların yanı sıra eğitim

durumları, yaş ve cinsiyetlerine ait bilgilerin yer aldığı bir kişisel bilgi formu kullanılmıştır. *Kişisel Bilgi Formu* ile edinilen bilgiler, öğrencilerin konuşma kaygılarını etkilemesi açısından incelenmiştir.

*Ölçek* ve *Kişisel Bilgi Formu*ndan elde edilen veriler analiz edilirken sosyal araştırmaların analizinde ağırlıklı olarak kullanılan SPSS 15 paket programı kullanılmıştır.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma becerisini edinme sırasında yaşadıkları kaygı durumunun sebeplerinin araştırıldığı bu çalışmanın sonuçları şu şekildedir: 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. Doktoraya devam eden öğrencilerin konuşma kaygı düzeyi, lisans mezunu ya da lisans öğrenimine devam eden öğrencilere kıyasla daha yüksek çıkmıştır. Bu durum ise, yabancı dil öğreniminin ileri yaşlarda daha zor ve kaygı verici olabileceği ile ilgili, kişilerin taşıdığı bakış açısıyla bağdaştırılabilir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin ana dillerinin, konuşma kaygılarını etkileme durumuna bakıldığında, hiçbir boyutta anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kaygıları, bildikleri diğer dillerin Türkçeyi öğrenmeyi etkileme durumuna göre incelendiğinde, hiçbir boyutta anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygıları, bildikleri diğer yabancı dillerin Türkçe konuşmalarını etkileme durumuna göre bakıldığında, anlamlı bir farklılığın mevcut olmadığı görülmüştür. Yabancı dil olarak Türkçe konuşma kaygısı, katılımcıların cinsiyet durumlarına göre incelendiğinde, anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Buradan hareketle, cinsiyet, ana dili ve bilinen diğer yabancı dillerin, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerde konuşma kaygısına sebep olan değişkenler olmadıkları söylenebilir.

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

ABSTRACT
THE SPEECH ANXIETY'S SOURCES OF THE PEOPLE LEARNING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

In order to determine the speech anxiety's the sources of the people learning Turkish as a foreign language, existing scales have been searched and by checking the sources a scale has been prepared. This scale has been used after testing its validity and reliableness.

First of all, within the scope of the scale's validity and reliableness the sentences referring the person who is eligible for research and also including five-stage answers have been prepared. According to the expert option, the appropriate ones from the sentences have been selected and put into the scaletrial.

As a means of data collection the students' native language and, ifany, other foreign language they know, they know other foreign languages to learn Turkish and Turkish speaking skills in particular have an impact on whether or not gaining as well as educational attainment, age, and sex can be learned in a personal information form.

As population Gazi University Turkish education's studies sample thought as a place where the Turkish learners have been intensely has been prefered.

This study is conducted to investigate the reasons of anxiety during the students' learning Turkish as a foreign language and these are as follows. Turkish as a foreign language learners to acquire the skill of speaking state anxiety during the live results of this study investigated the reason sare as follows: The source of this anxiety in the students who learns the Turkish as a foreign language can be summed up as individual reasons, the feeling of preconception, the belief of hopelessness and the view points of the individuals. About the sub problems of the survey. There is a meaningful difference in the viewpoint issue but only in the educational situations. The level of speaking anxiety in the students who is studying doctorate is higher than the undergraduate and the graduate ones. This situation can be associated with the idea that learning language is more difficult and worrying at the late ages. When it is looked at the effects of the mother tongue in learning a foreign language, there is no significant difference in any dimension. There is not a meaningful difference in the anxiety level of ones who acquires the Turkish as a foreign language when it is considered with the effects of the other languages on the learning a language. It has seen that there is not a big differance of speaking anxiety of foreigners speaking Turkish as a foreign language when it is

considered according to the situation that the foreign languages effect their Turkish speaking.

There has not been a significant difference of speaking anxiety for Turkish as a foreign language when sexs of participant are considered. Accordingly, it would be right to assert that sex, mother tongue and other known foreign languages are not the variables that lead speaking anxiety for foreigner speakers of Turkish.

**Key words:** Turkish as a foreign language, the speaking skill, the anxiety of speaking.

# İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....iv
ÖZET.....viii
ABSTRACT.....x
İÇİNDEKİLER.....xii
TABLOLAR LİSTESİ.....xv
KISALTMALAR LİSTESİ.....xviii

1. GİRİŞ.....1
1.1. Problem Durumu.....2
1.2. Araştırmanın Amacı.....5
1.3.Araştırmanın Önemi.....6
1.4. Varsayımlar.....9
1.5. Sınırlılıklar.....9
1.6. Tanımlar.....10

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....12
2.1.Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi.....12
2.1.1.Ana Dili-İkinci Dil-Yabancı Dil.....12
2.1.2.Yabancı Dil Öğretiminin Önemi, Nedenleri ve Durumu.....13
2.1.3. Yabancı Dil Öğretiminde Başarı.....17
2.1.4.Yabancı Dil Olarak Türkçe ve Öğretimi.....23
2.1.5.Yabancı Dil- İkinci Dil ve İletişimde Başarı.....27
2.1.6.Yabancılara Türkçe Öğretiminin Günümüzdeki Durumu.....31
2.1.7.Yabancı Dil Öğretiminde Temel Dil Becerileri.....34
2.1.7.1 Dinleme Becerisi.....35
2.1.7.2. Okuma Becerisi.....36
2.1.7.3. Konuşma Becerisi.....38
2.1.7.4. Yazma Becerisi.....40
2.2.Yabancı Dilde Konuşma Kaygısı.....41
2.2.1. Kaygı ve Türleri.....41
2.2.2. Yabancı Dil Kaygısı ve İlişkili Konular.....46

2.2.3. Yabancı Dilde Konuşma Kaygısı…….....54

3. YÖNTEM…….....….56
3.1. Araştırmanın Modeli….....…….....56
3.2. Evren ve Örneklem……..….....……...…56
3.3.Veri Toplama Teknikleri….…….....…….……...…57
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu……58
3.3.2.Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Kaynakları Ölçeği…….…...59
3.3.2.1. Ölçeğin Geliştirilmesi Süreci……..59
3.3.2.2 Ölçeğin Geçerliğine Yönelik Kanıtlar……...…...61
3.3.2.3. Ölçeğin Güvenirliğine Yönelik Kanıtlar…….....64
3.4.Verilerin Analizi……..……...…..65

4. BULGULAR VE YORUM…….....67
4.1. Katılımcıların Cinsiyet Durumu…….....67
4.2. Katılımcıların Eğitim Durumu…….....68
4.3. Katılımcıların Ana Dilleri……....…….69
4.4. Katılımcıların Yabancı Dilleri……..70
4.5. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Kaynakları.....71
4.6. Araştırmada Cinsiyet ve Kaygı İlişkisi…….74
4.7. Araştırmada Konuşma Kaygısı ve Eğitim Düzeyi……...…76
4.8. Ana Dili ve Türkçe Konuşma Kaygısı…….....78
4.9. Diğer Yabancı Dillerin Türkçe Öğrenmeye Etkisi……...80
4.10. Bilinen Diğer Yabancı Diller ve Türkçe Konuşma Becerisi……...….82
4.11. Konuşma Kaygısı Ölçeğindeki Maddelerin Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları.....……..…….....84
4.11.1.Ölçeğin Birinci Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı……...86
4.11.2.Ölçeğin İkinci Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı...……88
4.11.3.Ölçeğin Üçüncü Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı……89
4.11.4.Ölçeğin Dördüncü Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı……90
4.11.5.Ölçeğin Beşinci Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı……91

4.11.6. Ölçeğin Altıncı Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı……...92
4.11.7. Ölçeğin Yedinci Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı…....93
4.11.8.Ölçeğin Sekizinci Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı…....94
4.11.9. Ölçeğin Dokuzuncu Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı....95
4.11.10. Ölçeğin Onuncu Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılım……..96
4.11.11. Ölçeğin On Birinci Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı….97
4.11.12. Ölçeğin On İkinci Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı…...97
4.11.13. Ölçeğin On Üçüncü Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı....99
4.11.14. Ölçeğin On Dördüncü Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı.....100
4.11.15. Ölçeğin On Beşinci Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı...101
4.11.16. Ölçeğin On Altıncı Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı....102
4.11.17. Ölçeğin On Yedinci Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı..103

5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....105
5.1. Sonuçlar…….....105
5.2. Öneriler……..….108

KAYNAKÇA……...…112

EKLER……119
1. Ek: Kişisel Bilgi Formu…….……119
2. Ek: Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Kaygısının Kaynakları Deneme Ölçeği…….…….120
3. Ek: Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Kaygısının Kaynakları Ölçeği……125

## TABLOLAR LİSTESİ

**Tablo- 1:** KMO ve Bartlett Testi Sonuçları

**Tablo- 2:** Maddelere Ait Faktör Yük, r ve t Değerleri

**Tablo- 3:** Faktörler ve Ölçeğin Bütününe Ait Alfa Güvenirlik Katsayıları

**Tablo- 4:** Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Kaynakları Cinsiyet Dağılım Tablosu

**Tablo- 5:** Katılımcıların Eğitim Durumları Dağılım Tablosu

**Tablo- 6:** Katılımcıların Ana Dillerine Göre Dağılım Tablosu

**Tablo- 7:** Katılımcıların Bildikleri Yabancı Dillere Göre Dağılım Tablosu

**Tablo- 8:** Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Konuşma Kaygılarına İlişkin Ortalama Standart Sapma Sonuçları

**Tablo- 9:** Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Konuşma Kaygıları Cinsiyetlerine Göre Farklılıklarına İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

**Tablo- 10:** Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Eğitim Düzeylerine Göre Konuşma Kaygılarına İlişkin One-Way Anova Sonuçları

**Tablo- 11:** Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Ana Dillerine Göre Konuşma Kaygılarına İlişkin One-Way Anova Sonuçları

**Tablo- 12:** Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Konuşma Kaygıları Bildikleri Diğer Yabancı Dillerin Türkçeyi Öğrenmeyi Etkileme Durumuna Göre Farklılıklarına İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

**Tablo- 13:** Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Konuşma Kaygıları Bildikleri Diğer Yabancı Dillerin Türkçeyi Konuşmasını Etkileme Durumuna Göre Farklılıklarına İlişkin One-Way Anova Sonuçları

**Tablo- 14:** Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Konuşma Kaygısı Ölçeği'nin Her Bir Maddesine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

**Tablo- 15:** Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Kaynakları Ölçeği'nin Birinci Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

**Tablo- 16:** Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Kaynakları Ölçeği'nin İkinci Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

**Tablo- 17:** Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Kaynakları Ölçeği'nin Üçüncü Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

**Tablo- 18:** Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Kaynakları Ölçeği'nin Dördüncü Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

**Tablo- 19:** Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Kaynakları Ölçeği'nin Beşinci Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

**Tablo- 20:** Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Kaynakları Ölçeği'nin Altıncı Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

**Tablo- 21:** Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Kaynakları Ölçeği'nin Yedinci Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

**Tablo- 22:** Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Kaynakları Ölçeği'nin Sekizinci Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

**Tablo- 23:** Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Kaynakları Ölçeği'nin Dokuzuncu Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

**Tablo- 24:** Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Kaynakları Ölçeği'nin Onuncu Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

**Tablo- 25:** Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Kaynakları Ölçeği'nin On Birinci Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

**Tablo- 26:** Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Kaynakları Ölçeği'nin On İkinci Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

**Tablo- 27:** Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Kaynakları Ölçeği'nin On Üçüncü Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

**Tablo- 28:** Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Kaynakları Ölçeği'nin On Dördüncü Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

**Tablo- 29:** Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Kaynakları Ölçeği'nin On Beşinci Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

**Tablo- 30:** Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Kaynakları Ölçeği'nin On Altıncı Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

**Tablo- 31:** Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Kaynakları Ölçeği'nin On Yedinci Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

## KISALTMALAR LİSTESİ

Akt. : Aktaran

ANOVA: Tek Faktörlü Varyans Analizi

AÜ TÖMER : Ankara Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi

Çev. : Çeviren

F : Frekans

GTS : Güncel Türkçe Sözlük

MEB : Millî Eğitim Bakanlığı

N : Kişi Sayısı

p : Anlamlılık Düzeyi

s. : Sayfa

S: Sayı

sd : Serbestlik Derecesi

Ss : Standart sapma

TDK : Türk Dil Kurumu

GÜ TÖMER : Gazi Üniversitesi Türkçe Öğrenim Araştırma ve Uygulama Merkezi

vd. : ve diğerleri

X2 : Kay-Kare

% : Yüzde

X : Ortalama

YÖK: Yüksek Öğretim Kurumu

# 1. GİRİŞ

Bu bölümde çalışmanın, problem durumu ortaya konulmuş ve bu çerçevede amacı, önemi, sınırlılıkları ve varsayımları üzerinde durulmuştur.

"Bir bilimsel araştırma bir problem ile başlar. Araştırma problemi, sizin gerçekleştireceğiniz araştırma ile çözüm bulmayı planladığınız sorundur. Bunun için öncelikle bir araştırma fikri bulmanız gerekmektedir. Bu fikri ise araştırmanın sonuçlarını veya çeşitli kuramları (teorileri) inceleme yoluyla belirleyebilirsiniz" (Büyüköztürk, vd., 2008: 37). Problem, çoğunlukla, rahatsız olunan ve ortadan kaldırılması planlanan durumlar için kullanılan bir ifadedir. Problemin tanımlanmasının amacı ise, o durumu fark etmek ve çözümü için ilk ve en önemli adımı atmaktır. Bu araştırma ile ilgili olarak, ilk ve en önemli adımı atmak amacıyla problem durumu, ilgili kavramlar yardımıyla bu bölümde ortaya konulmuştur.

Bilimsel araştırmanın yapılma nedenlerinden biri, iddia edilen birtakım fikirleri ispat etmektir denilebilir. Bundan hareketle, araştırmaların öncelikle niçin yapılacağı ve neyi hedeflediğinin çerçevesi iyi çizilmelidir. Bu çerçevenin iyi çizilmesinin ise, çözülmek istenen sorunun somutlaştırılması ve bu doğrultuda, amacın başarılı bir biçimde ifade edilmesine bağlı olduğu savunulabilir.

Karasar (2009)' a göre bir araştırmanın önemi, araştırmacının, araştırmanın amaçlarını ve kendi amaçlarını ayırt edebilmesine bağlıdır. Çünkü, araştırmanın amacı "toplanacak verileri", araştırmacının amacı ise "verilerin hangi amaçla toplandığını" (s.71) ifade etmektedir. Bunun yanı sıra amaçla ilgili olarak, Karasar, araştırmanın amacının "nesnel", araştırmacının buna verdiği önemin ise "öznel (kişisel)" olabileceğine de değinmiştir. Bu doğrultuda araştırmacının niçin o araştırmayı yaptığıyla ilgili birtakım düşünceler taşıdığı göz önünde bulundurulmalı, araştırmanın amacı, araştırmacının amacından ayrılarak kişisel düşüncelerden arındırılmalı ve objektif bir biçimde tanımlanmalıdır.

Her araştırmanın birtakım sınırlılıkları olabilir. Bu sınırlılıkların, araştırmacının çalışmasına bir çerçeve çizmesini sağladığı düşünülebilir.

Bilimsel çalışmalarda, önceki araştırmaların sonuçlarından faydalanılan bölümlerden biri varsayımlardır. Araştırmacı, çalışmasında birtakım bilgileri denemeksizin araştırmasında doğru olarak kabul edilebilir ve bu kabullerini de

araştırmanın varsayımları bölümünde ifade eder. Kaynaklarda, varsayım sayısının çok olmaması ve varsayımların doğru temellere dayandırılmasının araştırmacıdan beklendiği ifade edilmektedir (Karasar, 2009: 71).

## 1.1.Problem Durumu

Dilin, insanların duygularını, düşüncelerini ve hayallerini oluşturan ve aktaran bir varlık olduğu pek çok dil tanımında ifade edilmektedir. Bunun yanında dilin, iletilerin karşılıklı olarak iletilmesinde temel vasıtaların başında yer aldığı söylenegelmektedir.

Dil, insan olmanın en önemli ayırt edici unsuru olması dolayısıyla üzerinde pek çok araştırmacının düşündüğü ve söz söylediği bir kavramdır. Bu tanımların en öne çıkanlarından birini yapan Ergin (1993), dil olgusuna çok geniş bir açıdan yaklaşmış ve dili "*insanlar 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 anlaşmalar ve sözleşmeler sistemi"* olarak tanımlamıştır. Ergin'in, dilin, maddi ve manevi vücuduna değindiği bu tanımdaki 'milleti birleştiren' ifadesine ek olarak bugün,'toplumları kaynaştıran' sıfatı da eklenebilir. Artık, dilin dünyada, ortak dilde anlaşan farklı milletlerden bireyleri birbirine yakınlaştırma görevini de üstlendiği söylenebilir.

Türk Dil Kurumu'nun, genel ağdaki, Güncel Türkçe Sözlüğü (GTS)'nde dil, "*halk ağzında*: *Anahtar"* olarak karşılık bulmaktadır. Anahtar, çoğunlukla kapalı kapıların kilidinin açılmasında kullanılan bir araçtır. Yabancı bir dilin de bu çerçevede, bünyesinde çok çeşitli unsurlar, zenginlik ve farklılıklar barındıran bir kültür birikiminin, en önemli anahtarı olduğu söylenebilir. "Bir milletin; hayat biçiminin, inançlarının, geleneklerinin, dünya görüşünün, tarih boyunca karşılaştığı olayların dahi o milletin dilinde görüntüsü, yansıması vardır" (Benhür, 2002: 3). Milletleri farklı ve özel kılan bütün yaşanmış olaylar ve maddi birikimlerin, dilde ifadesini bulduğu söylenebilir. Bu yüzden dil, sadece harflerin yan yana anlamlı olarak sözle ya da yazıyla dizilmesi gibi yavan ve maddi bir olgudan ziyade kültür oluşturma, nesilden nesile aktarma ve kültürün kapılarını yabancılara açma işlevleriyle, manevi bir zenginlik ve

derinliği de ifade etmektedir. Dil bütünlüğünün sorgulanması, manevi vücudunun ve birikiminin farkına varılmasıyla insanların, yabancı dillere olan ilgilerinin daha da arttığı söylenebilir. Bunun yanı sıra küreselleşen dünya ve insanlar arasında artan kültürel, siyasi, sosyal, ekonomik etkileşim ihtiyacı, iletişimi; dolayısıyla, ana diline ek olarak, yabancı bir dilin öğrenilmesini, bugünün şartlarında, zorunlu kılmaktadır. Yabancı dil eğitiminin, bu anlamda, insanların ana dilleri dışında başka bir dil öğrenme merak ve gerekliliklerinden ötürü önem kazandığı söylenebilir. Bu durumun bir gereklilik olarak ortaya çıkmasında ise insanoğlunun, farklı olanı anlama ve ona yönelme gibi birtakım duygu ve fikirlerinin önem taşıdığı düşünülebilir.

> Farklı olanı farklılığıyla kabul etmek, dil ve kültür olgularının da temel ilkelerinden biridir. Zira insan beyni uzaydaki nesneleri, varlıkları birbirlerinin ayrımlarından yola çıkarak algılar. Nesneyi ya da varlığı varlık yapan, yani ona bir kimlik, bir ad kazandıran şey diğerlerinden, ötekilerinden olan ayrımıdır. Evrende yer alan tüm varlıklar da bu yaratılıştadır. Evrenin kuruluşu, varlıkların farklılığı ve birbirlerinin etkileşimi üzerine kurulmuştur. Tanıma, anlama eylemi de nesnelerin ayrımlarını farkına varmaktır. … insanoğlunun öğrenme merakı da farklı olana yöneliktir. Her zaman, farklı olana merakla ilgi duyar (Asutay, 2007: 9).

Etkileşim, insanoğlunun farklı olana merakı ve ilgisinden kaynaklanmaktadır denilebilir. İnsanların, tanıma, öğrenme ve bir araya gelme yani etkileşim ihtiyacı, farklılıkların, kimliklerin ya da ötekilerin ortak bir kanal keşfetmelerini sağlamıştır. Bu kanalların en başında ise dil gelmektedir. Dil, insanlığın değerleriyle, duygularıyla, zenginlikleriyle veya farklılıklarıyla iletişim kurmasını ve etkileşimini sağlayan en önemli kanaldır.

Benhür (2002), insanlık tarihi kadar eskiye dayanan dilin, XVI. yüzyıldan itibaren üzerinde en çok araştırma yapılan bilim alanlarından biri olduğunu ve iletişim çağı olarak adlandırılan XX. yüzyıldaki çalışmalarla, dilin öneminin bir kez daha anlaşıldığını ifade etmektedir (s.2). İnsanların, kendi dillerine ek olarak başka milletlerin dillerini de öğrenme çabalarındaki artış, dünyada dile; yani, iletişime verilen önemin her geçen gün arttığını göstermektedir.

Türkçe, tarihî seyri içinde çeşitli gerekçelerle farklı milletler tarafından rağbet görmüş bir dildir. Bunun yanı sıra Türk milletinin köklü geçmişinin farkına varılması ve Türkiye'nin, dünya devletleri arasında her geçen gün önem kazanmasıyla beraber,

Türkçe öğrenenlerin sayısında son yıllarda belirgin bir artış gözlemlenmiştir. Türkçenin günden güne talep edilen bir dil hâline gelmesi, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin, Türkçeye ait temel becerileri öğrenirken çeşitli sebeplerle yaşadıkları sıkıntıların açığa çıkmasını da sağlamıştır.

Bu sorunlar, Türkçeyi öğrenmek isteyen yabancılar tarafından çözümlenmeyi beklemektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma becerisini öğrenirken hissettikleri kaygı bu sorunların başında gelmektedir.

Kaygı, sezilen bir tehlikeye karşı yaşanan duygusal çözülme hâli olarak ifade edilebilir. Bu duygu, genel anlamda bütün öğretim ortamlarında, özel olarak ise yabancı dil öğretiminde kendini hissettirmektedir. Dil öğrenenlerdeki kaygının, iletişime yönelik becerilerden olan konuşmada yoğunlaştığı, yapılan çeşitli araştırmalarla tespit edilmiştir (Horwitz ve Cope, 1986). Konuşma kaygısı, yabancı dil öğretim ortamlarında gözlemlenmiş; fakat yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencileri bu kaygıya iten nedenler henüz araştırılmamıştır.

Araştırma boyunca aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının kaynakları nelerdir?
- Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygıları cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?
- Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygıları eğitim düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?
- Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygıları ana dillerine göre farklılık göstermekte midir?
- Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygıları bildikleri diğer yabancı dillerin Türkçe öğrenmelerini etkileme durumuna göre farklılık göstermekte midir?
- Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygıları bildikleri diğer yabancı dillerin Türkçe konuşmalarını etkileme durumuna göre farklılık göstermekte midir?

## 1.2. Araştırmanın Amacı

Yabancı bir dil öğrenmek bireyler için bir kültür birikimiyle karşı karşıya gelmek anlamına gelebilir. "… Her kültürün, ona kendi kimliğini kazandıran, kendine özgü bir dili vardır. Ve bu dil, ait olduğu kültürün bütün özelliklerini, 'ötekilerden olan ayrımını' ve tarihsel- toplumsal tüm birikimlerini içinde barındırır. Bu bağlamda dil öğrenmek, o kültürü tanımakla eş anlamlıdır denilebilir" (Asutay, 2007: 10). Kültür ve dilin birbirinden ayrılmayacağı fikrinden yola çıkılarak yabancı dil öğretiminde kültürün önemli ve ihmal edilmemesi gereken bir öge olduğu vurgulanabilir. Her bireyin belli bir kültür çevresinden gelerek dil öğrenimine katıldığı da göz ardı edilmemesi gereken diğer bir husustur. Bu durumlar, dil öğretimi ve öğrenimi seyrinde dikkate alınmalıdır. Dil öğretiminde hedef kitlenin yanı sıra kültürün, her dilin öğretimini özgün kılan noktalardan biri olduğu da öne sürülebilir.

Yabancı dil öğrenmek yoğun çalışma gerektiren bir süreç olarak değerlendirilebilir. Çünkü bir dili öğrenmek hedef dilin dört temel becerisine birden hâkim olabilmek anlamına gelmektedir. Yabancı dil öğrenmeyi hedefleyen bireylerde gözlemlenen iletişim ihtiyacı, bu becerilerden en çok konuşma ile giderilmektedir. Bu durum, dil öğrenenleri konuşma becerisini öncelikli olarak öğrenmeye yöneltmiştir. Yabancı dil öğrenen bireylerin konuşma becerisine verdiği bu ağırlık, birtakım sıkıntıların ortaya çıkmasına da sebep olmuştur. Bu sıkıntılardan biri konuşma kaygısıdır. Konuşma kaygısının, konuşma becerisine verilen önemin yanı sıra bu becerinin edinilme sürecindeki eksik ve zor alıştırmalar nedeniyle yükseldiği de düşünülmektedir. Çünkü konuşma, doğası gereği anlıktır ve düşünme, düzenleme, sıralama ve doğru kelimelerle seslendirme gibi farklı süreçleri bünyesinde barındırır. Sorunların çıkmasına neden olan ise, düşünme, düzenleme, sıralama ve doğru kelimelerle seslendirme süreçlerinin, hızlı ve birbiri ardına ilerlemesi gereğidir.

Yeni dilin dört temel becerisinin uygulanması sırasında bir kaygı yaşandığı mevcut kaynaklarda görülmüştür. Bu kaygının özellikle, konuşma becerisinde yoğunlaştığı araştırmalarda tespit edilmiştir (Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986).

Yabancı dil öğrenenlerin konuşma kaygılarının kaynaklarını tespit etmeye yönelik ölçekler kaynaklarda mevcuttur. Fakat, incelendiğinde görülmüştür ki, bu ölçeklerde, yabancı dil olarak dikkate alınan dil genellikle İngilizcedir. Her dilin öğretimi sürecinde oluşabilecek sorunların, farklı olabileceği düşünülmektedir. Bu

çalışma ile, yabancı dil öğrenenlerde mevcut olduğu gözlemlenen konuşma kaygısının nedenlerini Türkçe öğrenenler açısından araştırmak amaçlanmıştır.

## 1.3.Araştırmanın Önemi

Yabancı dil öğretimi, tarihsel süreci incelendiğinde çok gerilere götürülebilecek uzun geçmişe sahip bir alandır. Tarihî, dinî, ekonomik ve daha pek çok çeşitli sebebe bağlı olarak toplumlar, birbirlerine kendi dillerini öğretmek istemişlerdir. Geçmişten bugüne, dünyadaki örnekler ele alındığında bir toplumun, başka bir topluma dilini, kimi zaman sistematik bir yöntem seyrederek kimi zaman da baskı ve şiddet yoluyla öğrettiği görülmüştür. Kitlesel olarak yabancı bir dilin öğretilmesinin yanı sıra farklı toplumlardan olan kimi insanlar, bireysel ilgi, merak ve çabalarıyla gönüllü olarak da istedikleri yabancı dilleri öğrenmişlerdir.

Dünyanın artık 21. yüzyılda geldiği konum itibariyle baskı yoluyla kitlesel öğretimlerin yerini bireysel ilgi ve tercihlerin aldığı söylenebilir.

Türkçe, uzun yıllardan beri insanların öğrendiği ve öğrenmek istediği bir dil olagelmiştir. Türkçenin başka milletlere mensup kişiler tarafından öğrenilme gayretleri, Türklerin dünyada aldıkları veya bulundukları konuma göre zaman zaman değişse de yabancıların Türkçeye olan rağbeti, geçmişten bugüne sürmüştür. Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi tarihi, çok gerilere götürülse de yabancılara Türkçe öğretiminin, bilimsel bir alan hâline gelmesi bugüne çok yakın bir zamana rastlamaktadır.

> Türkçe uzun yıllardan beri yabancı dil olarak öğretilmektedir. Ancak Türkçenin yabancılara öğretimine ilişkin uygulamalı dilbilim alanında yeterli araştırma ve inceleme yapılmadığından yabancı dil olarak Türkçe öğreten kurumlar bugüne kadar kendi yöntemlerini geliştirmişlerdir. Kurumların birbirlerinden farklı yöntemlerle hazırlamış oldukları izlenceler Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yöntem sorununu doğurmuştur ve bu sorun hala çözüme kavuşturulamamıştır (Yorulmaz, 2009: Önsöz).

Türkçe, yabancı bir dil olarak uzun yıllardır öğretilmesine karşın, öğreticiler ya da planlayıcılar tarafından yakın geçmişe kadar bilimsel bir disiplin olarak ele alınıp değerlendirilmemiş; sonuç olarak da öğretimi, sistemli bir hâle gelememiştir. Bunun

çeşitli nedenleri olabilir. Fakat bugüne gelindiğinde, bu planlamanın neden geçmişte yapılmadığını sorgulamak yerine bundan sonra ne gibi atılımlar yapılacağı tartışılmalıdır. Türkçenin bir yabancı dil olarak araştırılacak pek çok noktayı hâlâ bünyesinde taşıdığı ve son birkaç yıldır oldukça önemli bir araştırma alanı hâline geldiği de belirtilmedir.

Bayraktaroğlu (1989)'nun da ifade ettiği gibi Türkiye'nin imajını uluslararası alanda olumlu ve etkin bir biçimde oluşturabilecek bir kültür tanıtmasından söz edebilmek için öncelikle Türk dilinin Türkiye dışında yabancılara yaygın bir şekilde öğretilmesinin plan ve programı düşünülmelidir (s.46). Bu sözlerden yola çıkılarak bir dilin öğretilmesiyle o dilin ait olduğu toplumun kültürünün, daha etkin ve olumlu bir şekilde öğrenilebileceği sonucuna ulaşılabilir. Dünya devletleri arasında söz sahibi olmak isteyen bir ülkenin de öncelikle, dilini yabancılara öğretme hedefi gütmesi gerektiği söylenebilir.

Dünya devletleri arasında yer alabilmek için her milletin, kendi sözünü kendi dili ile anlatması gereklidir. Çünkü kişilerin, kendilerini en iyi ifade edebildikleri dil, ana dilleridir. Değişen ve ilerleyen dünyada, Türkiye'nin yerini korumak ve sağlamlaştırmak, dünyanın yaşadığı ortak tecrübelerden yararlanmak ve Türk insanının fikir, düşünce ve keşiflerini, rengi ve ırkı ne olursa olsun bütün insanlara, daha kolay ve rahat duyurabilmek için en güzel yol, Türkçeyi dünyada öğretme çabalarına önem vermektir.

Yabancı dil öğretme çabalarına önem vermeye, yabancı dil öğretiminin ne olduğunun yeniden düşünülmesiyle başlanabilir. Yabancı dil öğretimi, bireylerin dört temel beceriye birden hâkim olması olarak ifade edilse de aslında konuşma becerisinin edinilmesi, o dilin öğrenildiğinin işareti olarak sayılır. Kişinin, hedef dili, akıcı olarak konuşması, insanlara o dilin öğrenildiğini düşündürür. Toplumda böyle algılanması çok yersiz de değildir; çünkü kendini anlatmadan ve konuşulanı anlamadan bir yabancı dilin öğrenilmesi söz konusu olamaz. Buradan yola çıkılarak, yabancı bir dili öğrenmek o dili konuşma ve konuşulanı anlama yani dinleme becerilerinde başarılı olmaya bağlıdır denilebilir. Konuşma becerisinde başarı ise, kişinin kendisini en iyi şekilde ifade etmesi ve karşısındakinin söylediklerini anlamasına bağlıdır. Dinleme becerisindeki başarının konuşma becerisi üzerinde etkili olduğu da göz ardı edilmemelidir (Özbay, 2005).

"Yabancı dil öğrenenlerin en büyük sorunu hedef dili istenildiği şekliyle etkin ve akıcı olarak konuşmaktır. İşte bu yüzden öğrencilerin kendilerini ifade etmeleri yabancı

dil derslerinin en önemli parçasıdır" (Korkmaz, 2005: 3). Herhangi bir yabancı dil öğrenmek isteyen kişinin ana hedefi, o dil ile kendini rahatça ifade ederek iletişim kurmaktır denilebilir. Bu hedefe ulaşabilmek, bu düşünceden yola çıkılarak, öğrencilerin derslerde kendini ifade etmeyi öğrenmeleriyle mümkün olabilir. Bazı durumlar, konuşulanı anlama ve duygularını, düşüncelerini anlatma yani iletişim kurma gibi belirgin hedeflere ulaşması konusunda, kişinin, çeşitli sıkıntılar yaşamasına yol açar. Bu durumların en yaygını kaygılanmadır. İlk olarak, Horwitz ve Cope (1986) tarafından dile getirilen kaygının yabancı dil öğrenenler üzerinde önemli etkiye sahip psikolojik bir yapı olduğu gerçeği, geçmişten bugüne yapılan çeşitli araştırmalarda ifade edilmiştir. Bu araştırmalarda genel olarak kaygı düzeyinin çok düşük ya da yüksek olmamasının, yabancı dilde konuşma becerisinin öğrenilmesi ve sergilenmesi sırasında başarıya ulaşmak için önemli bir etken olduğu dile getirilmiştir. Kaygının, makul bir seviyede tutulmasının ise, ancak kaynaklarının tespiti ile mümkün olacağı buradan yola çıkılarak söylenebilir.

Türkiye'de de kaygının yabancı dil öğreniminde etkili bir unsur olduğunu ortaya koyan çalışmalar mevcuttur. Aydın (1999), doktora tezinde, dil öğrenme kaygısının, öğrencilerin öğrenmelerini etkilediğini ifade ederken İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Türk öğrencilerin, konuşma ve yazma derslerindeki kaygılarının sebeplerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda Aydın, kaygının, kişisel sebeplerden, öğretmen tutumu ile ilgili sebeplerden ve konuşma ve yazma derslerinde izlenen öğretim prosedürlerinden olmak üzere, üç temel dayanağı olduğunu ifade etmiştir. Aslında genel olarak dünyada ve Türkiye'de bu konuda yapılan çalışmalara bakıldığında, Horwitz ve Cope (1986)'un dile getirdikleri, yabancı dil öğrenirken kaygının var olduğu ifadesinin, kaynak olarak alındığı görülmektedir. Geçmişten bugüne, kaygı kaynakları çeşitli dilleri yabancı dil olarak öğrenenler açısından araştırılmıştır. fakat kaynaklarda Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma kaygısı oluşturabilecek faktörler henüz araştırılmamıştır. Türkçenin, dünyada yaygın bir iletişim dili haline gelebilmesi için öğretimi sırasında oluşabilecek sorunların önceden tespit edilip çözüm yollarının hazırlanmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu çerçevede yapılan araştırmada, konuşma kaygısının kaynakları, bu sorunu azaltma ya da ortadan kaldırma amaçlı olarak tespit edilmiştir. Bu araştırmanın önemini oluşturan diğer bir noktanın da bu çalışmanın, bu alanda yapılacak çeşitli çalışmalar için araştırmacıların dikkatini çekmesi ve onlara fikir vermesi olarak söylenebilir. Verilen

kararların uygunluğunu ortaya koyabilmek amacıyla araştırma verilerinden faydalanılmıştır.

## 1.4.Varsayımlar

"Araştırmada, bazı başlangıç noktalarının, ayrıca kanıtlanmasına gerek görülmeden, 'doğru' olarak kabul edilmesi gerekebilir. Bu kabule, varsayım (sayıtlı, faraziye) denir" (Karasar, 2009: 71).

Bu araştırmada öğrencilerin;

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken konuşma becerisini edinme sırasında bir kaygı yaşadıkları,
2. Ölçekte doldurdukları kişisel bilgilerin doğru olduğu,
3. Türkçe seviyelerinin önceden belirlenmiş ortak düzeyde olduğu,
4. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerde konuşma kaygısının kaynakları ölçeğini içtenlikle cevapladıkları,
5. Soruları yanıtlarken dış değişkenlerden etkilenmedikleri,
6. Türkçe konuşma becerilerine yönelik ölçüm sonuçlarının onların gerçek durumlarını yansıtmakta olduğu varsayılmıştır.

## 1.5. Sınırlılıklar

Bu çalışmada toplanan veriler;

- Avrupa birliği dil ölçütüne göre B1 ve B2 kuru ile,
- Temel dil becerilerinden konuşma ile,
- Gazi Üniversitesi'nde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen TÖMER öğrencileri ile,
- Psikolojik yapılardan kaygı ile,
- Kişisel Bilgi Formu ve Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Kaygısının Kaynakları Ölçeği'nin kullanımı ile sınırlıdır.

## 1.6. Tanımlar

*"***Ana dili:** Başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkide bulunulan çevrelerden öğrenilen, insanın biliçaltına inen ve bireyin bir toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir" (Aksan, 1975: 427).

*"***Anadil**: Kendisinden başka diller veya lehçeler türetilmiş olan dil" (TDK, GTS, 2012).

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

*"***Yabancı dil:** Bir bölge veya ülkede okul ve devlet daireleri gibi resmi kurumlarda iletişim aracı olarak kullanılmayan ve insanların ana dili olarak kullanmadığı dildir" (Richards, and Schmidt, 2002: 206).

*"***Yabancı dil öğrenimi:** Kişinin ana dili dışında başka bir dil ve kültürle tanışması demektir" (Barın, 2004: 20).

"**İkinci dil:** Kişinin ana dilini edindikten sonra öğrendiği dil olmanın yanında, yabancı dilden farklı olarak pek çok insanın birinci dil olarak kullanmadığı, bir ülke veya bölgenin sadece belirli yerlerinde kullanılan dildir" (Richards, and Schmidt, 2002: 472).

*"***Konuşma:** Düşüncelerin, duyguların ve bilgilerin seslerden oluşan dil aracılığıyla aktarılmasıdır" (Demirel, 1999: 40).

*"***İletişim:** Bir kaynağın bir mesajı bir kanal üzerinden bir alıcıya iletmesi sürecidir" (Ergin, 1998: 48).

**Kaynak:** "Mesaj gönderen birimdir" (Kızıloluk, 2001: 153).

**Alıcı:** "İletinin yöneltildiği kişidir. Genellikle iletiyi alan kişidir, ancak böyle bir zorunluluk da yoktur" (Kılıç, 2002: 17).

**Kanal:** "Kanal ile kısaca, iletişimin sağlandığı fiziksel ortamı anlamak gerekir. İletişim anlamında oluk ya da kanal, iletişim sırasında bildirinin izlediği yolu, iletişimin aktarıldığı ortamı belirtir. Yani kanal, bildirinin alıcıya aktarılmasında kullanılan her türlü iletişim biçimidir" (Günay, 2004: 228).

**Mesaj (ileti):** Kaynak birimde bulunan ve hedef birime iletilmek üzere seçilmiş olan bilgiler, duygular, düşünceler, izlenimler anlamına gelmektedir" (Kızıloluk, 2001: 153).

*"***Kaygı:** Kişinin bir uyaranla karşı karşıya kaldığında yaşadığı, bedensel, duygusal ve zihinsel değişimlerle kendini gösteren bir uyarılmışlık durumudur" (Taş, 2005).

**"Basamaklı kur sistemi:** Öğretilen dil ile ilgili olarak öğrenciye verilecek tüm bilgilerin sistematik bir biçimde gruplandırılması ve kolaydan zora, basitten karmaşığa doğru bir yol izlenilmesini hedef alan bir uygulamadır" (Benhür, 2002: 52). Avrupa birliği, dil ölçütlerini programlamış ve temel, orta ve yüksek düzey olmak üzere yabancı dil öğrenenlere üç temel düzey belirlemiştir. Her seviye, temel dil becerileri başlıklarında, dil öğrenenlerin kazanmış olduğu varsayılan özellikleri içermektedir.

"***Edinim ve öğrenme*** terimlerinin arasında önemli bir ayrım vardır. Bir dile, kişinin, gelişim evreleri içerisinde kademeli olarak, doğal iletişim sürecinin sonunda hâkim olmasına edinim denir. Bir dilin kelime, dil bilgisi gibi unsurlarının bilinçli bir süreç içerisinde uygulamalı olarak kazanılmasına öğrenme denir" (Yule, 2010: 187).

# 2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

## 2.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

Bir görüşe göre, yeryüzünde farklı dillerin varoluşu, birbirlerini anlamaya, tanımaya çalışmanın nedeni olarak yorumlanmıştır (Asutay, 2007: 10). İnsanlar dil yardımıyla, kendilerini ifade etmişler, karşısındakini anlamaya çalışmışlar; böylece tanışarak ortak ya da farklı yönlerini keşfetme ya da fikir üretme imkânı bulmuşlardır. Dilin önemini anlayan bireyler, kendi çocuklarına bu terbiyeyi verme fikrine de erişmişlerdir. Aynı dile sahip olan bireylerin dışında etkileşim ihtiyacı, farklı dilleri konuşan insanlarda da ortaya çıkmış ve belki de yabancı dil öğrenme gereksinimi bu şekilde doğmuştur.

### 2.1.1. Ana Dili-İkinci Dil-Yabancı Dil

Karakuş (2006) bir dilin, o milletin mensuplarına, yakın çevresinde yaşayanlara, farklı coğrafyada yaşayan soydaşlara, meraklılarına ve yabancılara öğretildiğini ifade etmektedir (s.11). Bu düşünceden yola çıkılarak dil öğretimi iki kısımda değerlendirilebilir: Ana dili öğretimi ve yabancı dil öğretimi.

Ana dili öğretimi, her ülkenin kendi sorumluluğundadır ve çoğunlukla resmî dil temel alınıp planlanarak yapılmaktadır. Yabancı dil öğretimi ise, özellikle Türkiye için, ana dili öğretimine oranla daha çok özel teşebbüs ile ilerlemektedir denilebilir. Çiftçisinden sanayicisine, eğitimcisinden akademisyenine toplumun her katmanından insan dünya ile bütünleşmek, diğer ülkelerdeki insanlarla etkileşim içerisine girmek, bilgi ve tecrübe aktarımı gerçekleştirmek istemektedir. İnsanların bu isteklerine ulaşabilmeleri için iyi bir iletişim diline sahip olmaları gerekir (Göçer, 2009: 1300). Kişinin, başarılı bir ana dili eğitimine ek olarak iletişim kuracak iyi bir seviyede öğrendiği en az bir yabancı dil, farklı dünyaların imkânlarına bir kapı açmasını sağlayabilmektedir.

Bundan elli yıl kadar önce insanlar için yabancı dil bir ihtiyaç değildi. Bu yüzyılda, gelişen ve değişen koşullarla beraber, yabancı dil bilme konusu, bir ihtiyaçtan öte zorunluluk hâlini almıştır denilebilir. "Yabancı dil öğrenimine olan ihtiyaç, toplumlar arası ilişkilerin yoğunlaşmasıyla ve kitle iletişim araçlarının gelişmesine paralel olarak artmaktadır. Aynı zamanda günümüzde çağdaşlığın ölçütlerinden biri de yabancı dil bilme olarak kabul edilmektedir" (Doğan, 2008: 49). Kitle iletişim araçlarının yaygınlaşması, bilginin hızla gelişmesi ve yayılmasına olanak sağlarken, insanların birbirlerinden haberdar olma ve birbirleriyle iletişim kurma ihtiyacını da artırmıştır. Artık, insanlar birbirlerini anlama ve kendilerini muhatabına rahat anlatma konusuna önem vermekte; bu doğrultuda, bir hatta birden fazla yabancı dil öğrenmeye özen göstermektedirler.

Çelebi (2006)'nin, artık bir yabancı dilin yeterli olmadığı günümüzde, entelektüel bir meslekleşmeye doğru gidildiği görülmekte olup; bilgisayar ve yabancı dil bilmenin çağa yetişmek, onu yakalayabilmek için olmazsa olmaz koşul haline geldiğini ifade ettiği sözleri dikkat çekmektedir (s.286). Bilişim teknolojisinin yeniliklerini takip edip öğrenebilmenin yanı sıra çağa yetişmenin ön koşulu olarak, yabancı dil bilmenin de çok önem kazandığı, bu düşünceden hareketle söylenebilir.

### 2.1.2. Yabancı Dil Öğretiminin Önemi, Nedenleri ve Durumu

Bugünün dünyası, insanların, sadece ana dilini bilmesinin yeterli olmadığı bir zaman olarak tanımlanabilir. Bu yetersizliğin sebebi, bilginin ve onu elde etmenin öneminin anlaşılmasıdır denilebilir. Sözgelimi 21. yüzyıl, "bilgi çağı" olarak anılmaktadır.

Yabancı dil öğretimi, dünyadaki bazı gelişmelerle beraber daha önemli hale gelmiştir. Dünyanın bilgiye verdiği önemle beraber çeşitli teknolojik gelişmeler sayesinde toplumlar birbirine yakınlaşmıştır. "Globalleşmenin kaçınılmaz bir sonucu olarak günümüz dünyasında zorunluluk olarak başka dilleri öğrenme gerekliliği de karşımıza çıkmaktadır. En az bir yabancı dil bilmenin önemi tartışılamayacak kadar belirgindir" (Gömleksiz ve Elaldı, 2011:444). Artık, ülkeler arasındaki mesafe çok uzun da olsa insanlar birbirine oldukça yakın konumdadır. Bu durum, dili ve milleti ne olursa olsun insanlar arasında iletişimi zorunlu kılmaktadır. Dolayısıyla yabancı dil

öğretiminin yaygınlaşmasının, milletlerin birbirine yakınlaşmasıyla gerçekleştiği söylenebilir. Bunun yanında, yabancı dil öğretiminin yaygınlaşmasında Avrupa'nın sanayileşmesiyle ortaya çıkan ekonomik ve teknik gelişmelerin etkili olduğu; ticaretin ve ulaşım imkânlarının artmasıyla da yabancı dilin iletişim aracı olarak daha fazla önem kazanmaya başladığı söylenebilir (Gömleksiz ve Elaldı, 2011: 444). Üretimin artmasıyla birlikte ortaya çıkan pazar ihtiyacı ve dünyanın herhangi bir ülkesindeki teknolojik bir gelişmeye, ülkelerin yoğun rağbeti ve yönelimi, yabancı dilin, iletişimdeki ağırlığını gündeme getirmiştir.

İletişim, temeli dile dayanan bir beceridir. Dil, ifade etmenin yanı sıra düşünmeyi de sağlamaktadır. Hangi dilde düşünürse düşünsün, ayrı lisana sahip bireylerin iletişim kurabilmeleri, ortak bir dilde buluşmalarına bağlıdır. Bu ortak dil ise kişilerin, ya anlaşmasıyla yahut bir tarafın diğer tarafın dilinin temel dil becerilerinde gösterdiği hâkimiyetle belirlenebilir.

Yabancı dil bilmek, dünyanın ihtiyaç duyduğu bilginin üretilmesi ve duyurulması anlamında da oldukça önemlidir. Bugünün dünyasında var olmak etkili olabilmeye bağlıdır denilebilir. "Dış dünyada farklı kültürler karşısında varlığını hissettirebilmenin ve kendi kültürünü kaybolmaktan koruyabilmenin en etkili yolu, dili korumak ve dünyada konuşulan önemli diller arasına girmesini sağlamakla mümkündür" (Göçer, 2009: 1300). O hâlde denilebilir ki dünyada her devletin kendine bir yer edinebilmesi ve kültürünü yaşatabilmesi dilini, korumasına ve dünyada çok sayıda insan tarafından konuşulur kılmasına bağlıdır. Bu anlamda bir milletin dilinin, yabancı dil olarak başka milletlerden insanlara öğretilmesinin öneminin oldukça büyük olduğu söylenebilir.

Yabancı dil öğrenmenin de dilini yabancı dil olarak öğretmek kadar önemli olduğu söylenebilir. Bu önemin ortaya çıkmasını sağlayan sebepler oldukça çeşitlidir. Ayrıca bu sebepler konusunda yapılan çalışmalar, yabancı dil öğreniminin durumu ve yabancı dil öğretiminin önemi konusunda bilgi vermesi açısından önemlidir. Yabancı dil öğrenmek, kişiye, başka kültürlerin kapısını açabileceği gibi kişinin uluslararası her türlü gelişmeyi takip edebilmesine de yardımcı olur. Yabancı dil, yeni bir kültür hazinesi ile karşılaşmak için de öğrenilebilir. Dil, sadece aynı zaman dilimi ve mekânı paylaşan insanların iletişim kurmalarını sağlayan bir olgu değildir. Diller, ait olduğu milletin kültürünün, sanatının, tarihinin ve kültürünün de izlerini taşırlar. Örneğin bir milletin diline bakılarak o milletin, tarihte geçirdiği önemli olaylar, sanat ve mimarideki

bakış açısı ve kültür malzemeleri seyredilebilir. Dilin, ifade aracı olarak kullandığı kelimeler ve en güzel malzemeleri olan eserler, bu olguların işaretleriyle doludur. Dolayısıyla bir dil bir dünyadır denilebilir. Yabancı bir dil öğrenen bir kişi sadece mevcut zamandaki insanlarla bağlantı kurmakla kalmaz o dile ait eserlerin dünyasına girerek zamanından çok çok öncesiyle iletişime geçebilir. Hatta kendisi yazılı bir eser bırakırsa o milletin geleceğiyle ya da gelecekte o dili öğrenenlerle de iletişim kurma imkânını elde edebilir. Söz gelimi dil, zamanlar üstü bir kavramdır denilebilir. Geçmiş ve gelecek, dil bünyesinde kol kola durabilirler. "Yabancı dil, kişiye yabancıyı ve yabancı kültürleri tanıyabilme, anlayabilme, öz olanın bilincine varabilme ve kişinin ufkunu genişletme olanağı sunar" (Ocaklı, 2008: 1). Bir dil, aynı zamanda, bir ülkenin kültür birikimini yansıtan eserlerin anahtarıdır denilebilir.

Yabancı dil öğretiminin önemi ile dünyadaki her türlü gelişmeden zaman geçirmeden haberdar olmak ve faydalanmak konusunda da karşılaşılmaktadır. Bugünün koşullarından yola çıkılarak Vardal (2008)'ın bu konudaki değerlendirmesi önemlidir. "İçinde bulunduğumuz çağ toplumların iç içe geçtiği, sınırların ortadan kalktığı, teknolojik gelişmelerin inanılmaz boyutlara ulaştığı bir çağdır. Bu gelişmeleri yakalamak şüphesiz tüm toplumların hedefidir. Bunu sağlamanın ilk koşulu da, birçok kişinin kabul ettiği gibi yabancı dil eğitimidir" (s.2). Toplumların iç içe geçmesi ifadesi, millet bilincinin ortadan kalkması değil farklı milletlerin, tecrübelerini ve kaydettikleri gelişmeleri paylaşması olarak algılanmalıdır. Dünyadaki gelişmelerin ortaklaşa kullanılabilmesi; örneğin, bilimsel bir araştırmanın yayımlandıktan sonra bütün insanların kullanımına açılması başka araştırmacıların, maddi yükünü azaltırken en önemlisi onlara zaman tasarrufu sağlatmaktadır. Bu durumun, dünyada önemli keşiflerin yolunu açtığı ve kimi ülkelerin, kazanç sağlayarak dünyadaki konumlarını iyileştirmelerini sağladığı da söylenmelidir.

Yabancı bir dil öğrenen bireyler, başka bir kültürün kapısından içeri girme vizesini elde etmiş olmaktadırlar. Öğrenilen yabancı dilin ait olduğu milletin kültürü, tarihi, sanatı, müziği, gündemi, insanı ve insanının ilgilendiği dille oluşturulan veya aktarılan her şey, o yabancı dili kullanma ehliyetini kazanan kişi için kolayca ulaşıp haberdar olacağı unsurlar hâline gelebilmektedir. "Yabancı bir dil öğrenmek her şeyden önce yeni bir dünyaya kapılarını açmak, yeni yerler görmek, yeni insanlar ve yeni kültürlerle tanışmak, tanıdık kavramlara ve düşüncelere değişik açılardan bakmak ve benzeri yeni deneyimler edinmektir" (Bayyurt ve Yaylı, 2009: 1). Yabancı bir dil

öğrenen kişiler, bu ifadeden anlaşıldığı üzere, daha önceden görmediği mekânlarda, yeni insanlarla ve onların farklı kültürleriyle, düşünce yapılarıyla ya da benzer taraflarıyla tanışma imkânı bulabilir.

Öğrenilen en az bir yabancı dil, kişinin önüne, hedef ve beklentisine bağlı olarak maddi ya da manevi doyum sağlayabileceği çeşitli fırsatlar çıkmasını da sağlayabilir. Bunun yanında, yabancı dil öğrenmenin, kişinin, bilişsel yeteneklerini artırdığı gibi bakış açısını genişlettiği de söylenebilir. Genellikle bu doğrultuda düşünen işverenler de kişilerden, ülkenin resmi diline oldukça hâkim olunmasının yanı sıra özellikle, ilişkide bulunulan ya da takip edilmesi istenen ülkelerin dilinin bilinmesini de ön koşul olarak istemektedir. Daha iyi standartlarda yaşama ihtiyacını giderebileceği ve maddi, manevi doyum alabileceği kurumlarda çalışmak isteyen kişiler de bu beklentiye uygun davranmaya yönelmişlerdir. Bir ya da birden fazla yabancı dil bilmek, bu hedefteki insanlar için oldukça önemli hâle gelmiştir. Bu durumun yanı sıra kişinin, kendi ülkesinde çalışmayıp yurt dışında çalışmayı tercih etmesi de en az bir yabancı dil bilmesini zorunlu kılmaktadır.

Yabancı dil öğrenmenin temel nedenlerini Harmer (1991), bireylere göre değişen özel amaçlar, farklı kültürlere duyulan ilgi, hedef toplum içerisinde sürekli veya geçici olarak yaşamanın doğurduğu bir gereklilik, mesleki yaşam içerisinde ilerleme isteği ve okul müfredatlarına bağlı olarak öğrenme zorunluluğu olarak açıklamaktadır (Akt.: Aydın ve Zengin, 2008: 2). Kişiler, yabancı dil öğrenmeye amaçları doğrultusunda güdülenmektedirler. Yabancı dil öğrenmeye güdülenme nedenleriyle ilgili araştırmaların genelinden yola çıkarak Acat ve Demiral (2002) şöyle bir sınıflama yapmıştır:

> "1. İçsel nedenler: Kişinin yabancı dil öğrenmeyle ilgilenmeleri, bundan keyif almaları ve öğrendikleri yabancı dili kullanmaları.
> 2. Araçsal (Insturumental) nedenler: Yabancı dili iyi bir düzeyde öğrenmenin sağlayacağı çıkar ve yararlar, örneğin, kariyer ilerlemesi ve yüksek öğrenime devam etme.
> 3. Bütünleştirici nedenler: Bir yabancı dilde ustalaşmayla başka bir bölge veya ülkenin kültürüne dâhil olabilme ve başka insanlarla ilişki kurabilmeye dönük amaçlar (s. 315).

Bu genel nedenlerin dışında Benhür (2002), Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmek isteyen öğrenciler üzerinde yapılan ölçeğin sonuçlarına göre öğrencileri, dil öğrenme amaçları bağlamında üç farklı grupta toplamıştır:

1- Üniversite eğitimi için Türkçe öğrenenler

Bu grupta iki farklı öğrenci topluluğuyla karşılaşıyoruz. Bunlar;

a. Türkiye'de Türk Dili Bölümleri de dahil olmak üzere Türkçe eğitim veren bir üniversitede eğitim görecek olanlar

b. Yurt dışındaki herhangi bir üniversitenin Türkoloji bölümünde eğitim görenler.

2- Meslekî amaçlı Türkçe öğrenenler

Bu grupta ise diplomatik görevle ülkemizde bulunanlar ile ticaret alanında ülkemizde faaliyet gösteren işadamları veya konu ile ilgili şirketlerde çalışan yabancılar ve yurt dışında özellikle Türk işçileri ve çocukları ile ilgili bir alanda çalışanlar.

3- Diğerleri

Bu grupta yer alanlar daha çok ev hanımları, eşleri Türk olanlar veya ülkemize turistik amaçla gelen ve bu arada dilimizi de öğrenmeye çalışanlar (s. 15–16 ).

Türkiye'nin son yıllarda kaydettiği gelişmelere bakıldığında artık Türkçenin, sadece yabancı üniversite öğrencileri tarafından değil her yaşta her konumda pek çok yabancı tarafından öğrenilmek istendiği söylenebilir. Yurt dışında, Türk kültürünü tanıtma çalışmalarının başlamasıyla beraber insanların, Türkçeye ve Türk kültürüne olan ilgisi ve merakı daha da artmıştır. Dolayısıyla bu durum, özellikle yurt dışındaki Türk okulları ve Türk kültür merkezlerinin yardımı ile, eğitimin her kademesinde bireylerin, Türkçe öğrenme gayretini ve yoğunluğunu da artırmıştır.

### 2.1.3. Yabancı Dil Öğretiminde Başarı

Dil, yalnızca belli harflerin bir araya gelmesinden oluşan bir bütün değildir. Dil, bir milletin duygularını da içermektedir. "Dilin yalnızca göstergeler dizgesi değil, aynı zamanda bir kültür demek olduğu kabul edilirse, dil ile kültürün birbirinden ayrı düşünülemeyeceği görülür. O hâlde dil öğrenimi ve öğretiminde 'kültür' unsurunu hiçbir zaman unutmamak gereklidir. Aksi hâlde dil, çok tekdüze, mekanik ve sıkıcı

gelecektir" (Asutay, 2007: 10). Buradan yola çıkılarak sıkıcılıktan ve tekdüzelikten uzak bir dil eğitiminde, millî duygu ve düşünce paralelinde bir kültür olgusundan kesinlikle bahsedilmesi gerektiği ifade edilebilir.

Öğrenci, yeni bir dil öğrenme sırasında, yeni bir kültürle de temasa geçmiş olmaktadır. Bu temas, öğrencinin kendi kültürünü yeni kültür alanıyla karşılaştırmasını da sağlayabilir. "Bu yaklaşım beraberinde başka sorunları da gündeme getirmektedir: Ders içerikleri, araç ve gereçleri gibi" (Asutay, 2007: 11). Yabancı dil derslerinin ders içeriğinin hazırlanmasından araç gereçlerin seçimine, ders dışı faaliyetlerden dersliklerinin tanzimine kadar her ortam ve noktada bir kültür karşılaşmasının söz konusu olabileceği göz önünde bulundurularak hassasiyetle hareket edilmelidir. Bu noktaların tamamında bir iyileşme sağlanması yine de yeterli olmamaktadır. Çünkü, her şey kusursuz da olsa yeterli bilgi ve donanıma sahip uygulamada yetersiz bir yabancı dil öğretmeni ile başarılı sonuca ulaşmak oldukça zordur. Dil öğretimi, bütün öğretimlerde olduğu gibi aslında bir "öğretici" odağında kilitlenmektedir, denilebilir. Planlama oldukça önemlidir; fakat uygulama başarısından yoksun bir planlama da gerçek anlamda yetersizdir. İyi bir yabancı dil öğreticisi, öncelikle alanıyla ilgili gerekli donanıma yeterli oranda sahip olmalıdır. Bunun yanı sıra ise yeni bir kültür ve dil tanışması sırasında, kaygı ve heyecan oranı yüksek olabilecek bir öğrenci grubuna hitap edeceğinden mesleki bilgi ve tecrübesiyle öğrencilere karşı güven verici ve iyi bir gözlem yeteneğine sahip olmalı, öğrencilerin ihtiyaç ve beklentilerini daha ilk günlerde tespit edebilmelidir. Yerinde ve doğru tespitlerle öğrencilerin, her birine ayrı ve özel alaka göstermeli, ihtiyaç ve beklentilerine cevap verebilmelidir. Dil kavramının içinde barındırdığı zenginlik ve derinliği öğrencilerine aktarmayı başarabilen öğretmen, aynı zamanda öğrencilerin o dili öğrenmeye karşı daha büyük bir güdülenme ile hareket etmelerini sağlayacaktır.

Yabancı dil öğretmeni, öğreteceği dilin yanı sıra hedef kitlesinin ana dilleri hakkında da bilgi sahibi olmalıdır. Çünkü, her dil, onu konuşan milletin geçmişten bugüne izlerini üzerinde taşımaktadır.

> Yabancı bir dil öğrenilirken öğrencilerin ve öğretmenlerin söz konusu yabancı dil ile ilgili değişik bakış açıları ile birlikte öğrenme ve öğretme sürecinin sorumluluğunu birlikte taşımaları gerekir. Yabancı dil öğretmenleri öncelikli olarak öğretecekleri yabancı dili tanımalı ve en yeni ve en gelişmiş öğretim yöntemlerinden haberdar olmalıdırlar. Ayrıca yabancı dil öğretmenlerinin öğretecekleri yabancı dilin dünyadaki

> yeri ile ilgili görüşleri ve bu yabancı dilin ikinci ya da birinci dil olarak konuşulduğu ülkelerdeki gelişimi ve kullanımı ile de tanışıklıkları olması gerekmektedir (Bayyurt ve Yaylı, 2009: 1).

Bu ifadeden hareketle denilebilir ki yabancı dil öğretmek önemli bir iş ve büyük bir sorumluluktur. Yabancı dil öğretmek isteyen bireyler, öğretecekleri yabancı dili, bu dilin dünyadaki konumunu ve kullanımını bilmeli ve bu dili en yeni ve en gelişmiş öğretim yöntemleriyle öğretmelilerdir. Bu ifadeyi dikkate alan öğretmenler için, öğrencilerin ana dillerini bilmek ya da en azından o diller hakkında bilgi sahibi olmak, öğrencilerini bir an evvel tanımada ve keşfetmede önemli bir anahtar olacağı söylenebilir. "Öğretici, her iki kültürü de tanıyan, bu anlamda 'hâkim' olan bir çeşit 'biculturalman', bir anlamda kültür aracısı olmalıdır" (Asutay, 2007: 11). Yabancı dil öğretiminde, kültür kavramına çok farklı açılardan yaklaşılmalıdır. Öğrenilen yabancı dilin ait olduğu toplumun kültürü kadar öğrenen bireylerin kültürel özellikleri de başarılı bir öğretim ortamı için oldukça büyük önem arz eder. Dil, kültürün hem bir unsuru, hem oluşturucusu hem de aktarıcısı olması bakımından ayrılmaz bir parçasıdır denilebilir. Dil öğreticisi de bunu dikkate alarak, öğrencilere karşı tavırlarında ve verdiği eğitimde, bu fikirle hareket etmelidir. Öğretmen, her öğrencinin diline ve kültürüne saygı duymalı ve öğrencilerle böylelikle arasında güven köprüsünü inşa etmelidir.

Yabancı dil öğrenme başarısında öğretmen unsurunun yanı sıra bireylerin yabancı dil öğrenme amaçları da önemlidir. İnsanların, ana dili dışında başka bir dil öğrenme isteklerinin pek çok farklı sebebi olabilir. Günümüzde bireylerden kimi ekonomik kaygılarla kimi kültürel hayranlık ve merakla kimiyse duygusal birtakım sebeplerle yabancı dil öğrenmek istemektedir. Bir iç güdülenme ile başlanılan yabancı dil öğrenme sürecinde her bireyin tam anlamıyla başarılı olduğunu iddia etmek oldukça güçtür. Çünkü, yabancı dil öğrenenlerin bir kısmı sürecin başında bir kısmı ise sürecin devamında öğrenimi, bireysel ya da farklı sebeplerle sonlandırmaktadırlar. Öğretim sürecinin henüz başındayken vazgeçenlerin bireysel nedeni, ağırlıklı olarak, dile karşı geliştirilen olumsuz tutum ve ümitsizlik olarak ifade edilebilir. Dersler ilerledikten sonra ise öğrencilerin, dil öğretiminden vazgeçmelerinin nedeni olarak, temel beceri alanlarıyla ilgili yaşadıkları sorunlar ve bu sorunların çözümlenmemesi düşünülebilir.

Yabancı dil öğrenme aşamasında öğrenenlerin başarısında bireysel özellikler büyük önem arz etmektedir. Bu konu hakkında Aydın ve Zengin (2008)'in ifadeleri şu şekildedir:

> …yabancı dil öğreniminde başarı, öğrencilerin sahip oldukları bireysel özelliklerle yakından ve doğrudan ilgilidir. Temel başlıklar hâlinde ele alındığında, bahsedilen bu bireysel farklılıklar, öğrencilerin dil öğrenimi konusunda sahip oldukları inançları, öğrenmeye karşı olan tutumları ve beklentileri, kişiden kişiye değişen güdülenme düzeyleri ve duyuşsal durumları olarak sıralanabilir (s.82).

Bu ifadede, yabancı dil öğretiminden elde edilecek başarıda, öğrencilerin bireysel özelliklerinin önemli olduğu vurgulanmıştır. Bu özellikler ise öğrencilerin, sahip oldukları inançlar, öğrenmeye karşı olan tutumları ve beklentileri, güdülenme düzeyleri ve duyuşsal durumları olarak ifade edilmiştir.

Yabancı dil öğrenimi, birden fazla becerinin neredeyse aynı anda öğrenilmesi gerektiği karmaşık bir alandır. Dil bilgisi destekli, konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerilerini öğrenmek, yabancı dil öğrenme aşamasında olan bireyin ana hedefidir. "Temel dil becerilerinin birbirinden ayrılamayacak kadar sıkı bir ilişki içinde olduğu ve dört temel dil becerisinin eş zamanlı olarak geliştirilmesi gerektiği, çoğu dil öğretim yaklaşımının önerdiği bir gerçektir. Bu husus, ana dili öğretiminde daha da önem kazanmaktadır" (Kurt, 2010: 121). Erdem (2009), Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde, öğrenenlerin, iletişim yeteneklerinin geliştirilmesi için dil bilgisi, sözcük bilgisi, ses bilgisi gibi yeteneklerinin geliştirilmesinin bir arada düşünülmesi gerektiğini vurgulamıştır (s.115).

Yabancı dil öğrenme amacına göre, kimi zaman bu becerilerden birkaçı üzerinde özellikle durulsa da dil öğrenmenin temeli, bu becerilere genel olarak hâkimiyetten oluşmuştur. Yabancı dil öğrenmenin karmaşık ve zor bir süreç olması bu becerilere ayrı ayrı ağırlık verilmesini ve öğretici ve planlayıcıların öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate almasını gerektirir. Öğrencilerin bireysel özellikleri ifadesi ile bilişsel ve duyuşsal özelliklerin ikisi birden kastedilmektedir.

Dört temel becerinin aynı anda gelişmesi, dil öğrenirken çok önemli olsa da iletişimi sağlayan konuşma becerisinin geliştirilmesi, dil öğreniminin amacına ulaşmasını sağlamaktadır. "Günümüzde, yabancı dil öğretiminde öncelikle hedeflenen öğrencilerin dili gerçek işleviyle edinmelerini, dolayısıyla da iletişim becerisini

kazanmalarını sağlamaktır" (Aydoğu, 1999: 1585). Bu konuda Aktaş (2004), dilin iletişim boyutuna vurgu yaparak öncelikle, bir dilde, iletişimsel yetinin kazanılması gerektiğini ifade etmektedir. "Günümüz dilbiliminde dilin her şeyden önce bir iletişim aracı olduğu, dil öğretiminde bu aracın dilbilgisi boyutunun kendi başına ayrı olarak değil de dilin dört temel becerisiyle birlikte öğrenende, iletişimsel dil yetisini geliştirmek için toplum dilbilimsel ve edimsel unsurların da göz ardı edilmeden öğretilmesi gerektiği savunulmaktadır" (s.47). Burada *iletişimsel yeti* kavramı ile karşılaşılmıştır. İletişimsel yeti kavramından önce iletişim kavramına bakıldığında, Ulusoy (2002) iletişime, insanoğlunun tabiatından kaynaklanan bir olgu olarak bakar ve iletişimi, en dar anlamıyla iki kişi, en geniş boyutuyla ise tüm insanlar arasında gerçekleşen karşılıklı bilgi, duygu, düşünce aktarımı şeklinde tanımlayarak iletişimin, doğası gereği sosyal bir varlık olan insanın çevresindeki diğer kişiler ve varlıklarla ilişki kurma, haberleşme ihtiyacından doğmuş bir olgu olduğunu ifade eder (s. 233–234).

> İletişimsel yeti, bir dil toplumu ile iletişim kurmak için gerekli bilgiler ve bunların kullanılması için gerekli becerilere sahip olma anlamına gelmektedir. Başka bir deyişle dildeki göstergelerin değişik ortamlarda, yerinde ve zamanında anlamlı olarak kullanılmasını gerektirmektedir. Bu yeti yalnızca dilbilimsel ve toplumbilimsel iletişim ve etkileşim kurallarını değil, aynı zamanda iletişim olayları ile etkileşim işlemlerinin bağlam ve içeriğinin temelini oluşturan kültürel kuralları ve bilgileri de içermektedir (Aktaş, 2004: 107).

İletişimsel yeti, kişinin konuşması sırasında karşı tarafın dil, kültür ve olgulara veya kavramlara yüklediği anlamları bütüncül olarak göz önünde bulundurmasını öngörür. Yabancı dil öğrenen kişi için hedef dilin konuşulduğu çevrede öğrenilmesi bu yetinin kazanılmasında oldukça önemlidir.

> Şöyle ki bu yeti, belli konumlarda kim konuşabilir, ya da kiminle konuşabilir veya konuşmaz yahut ta neyi ne zaman, nerede, konuşabilir, ne zaman sessiz kalınır, bir kimse kiminle nasıl konuşabilir (resmi "formell" ya da gayri resmi "informell" olarak); aynı ve ayrı konum ve rollerdeki kimselerle nasıl konuşulur; çeşitli bağlamlara uygun sözel olmayan davranışlar, karşılıklı konuşmada söz alma yolları ve yöntemleri nelerdir; bilgi nasıl istenir veya verilir, nasıl ricada bulunulur, yardım ya da işbirliği nasıl önerilir veya bunlardan nasıl kaçınılır, emirler nasıl verilir, disiplin nasıl sağlanır ve benzeri söz eylem biçimlerinin ilgili bağlamlarda kullanılmasını öngörmektedir (Aktaş, 2004: 47).

Belirtildiği üzere, iletişimsel yeti, belli bir kültür çevresi, anlayışı ve birikiminde yetişmiş bir bireyle iletişim kurabilmek için edinilmesi gereken birçok bilgiyi içerir. Sadece sözel iletişim değil beden dili, jest ve mimikler ile ilgili bilgileri de içeren bu yetinin kazanılmasının, dilin konuşulduğu ve ait olduğu yerde öğrenilmesiyle daha kolay olacağı söylenebilir.

İletişim kavramı insanlar için, değişen koşullarla beraber kendi yakın çevresine ek olarak çok uzak noktalardaki insan ya da varlıklardan haberdar olmak istemesiyle, daha da önem kazanmıştır. Genişleyen bu iletişim alanıyla beraber Türkiye ve dünyada iletişim problemi öne çıkmaya başlamıştır. Dünyada bu sorunun etki alanı düşünüldüğünde boyutu da fark edilebilir. Pek çok anlaşmazlığın temelinde, iletişimsizlik; yani, düşüncelerin, karşı tarafa doğru ve yerinde aktarılamama veya anlaşılamaması yatmaktadır. Hem bu kadar önemli hem de eksikliği hissedilen bir konu olan iletişimin, ancak tarafların, yani mesaj vermek isteyenlerle mesaj almak isteyenlerin, karşılıklı özverisiyle sorun olmaktan uzaklaşacağı söylenebilir. Bu anlamda iletişim kurmak isteyenlerin iletişimsel yeti kazanmak için çabalaması gerekir denilebilir. Böylelikle yerinde, zamanında ve kültürel kod ve tanımlamalar dikkate alınarak, fikir ve duygular alıcılara aktarılabilir. Bir yabancı dilde başarıyı yakalamak için dört temel becerinin, kültürel duruşlarla ve kelimelere yüklenen anlamlarla desteklenerek zengin bir çerçevede öğretilmesi gerektiği buradan yola çıkılarak söylenebilir.

Yabancı dil öğreniminde başarı, hedef dilin anlama ve anlatma boyutlarının ikisine birden hâkimiyetle sağlanabilir. Temel becerilerin öğretilmesi yabancı dil öğretimi için bir omurgadır denilebilir. Yanında ya da içeriğinde hedeflenen hangi bilgi aktarımı olursa olsun yabancı dil öğretiminde temel becerileri öğretmek hedefi vardır. Bazen bu becerilerden herhangi birinin öğreniminde birtakım sorunlar ortaya çıkabilmektedir. “Ne var ki Türkçenin bir yabancı dil olarak öğretiminde her becerinin kendi bütünlüğü içinde ele alınması gerekliliği uygulamada ortaya çıkan bir husustur. Çünkü Türkçe öğretim süreci içinde, temel dil becerilerinin geliştirilmesinde farklı sorunların ortaya çıktığı gözlenmektedir” (Kurt, 2010: 121–122). O hâlde temel dil becerilerinin, yabancılara Türkçe öğretim sürecinde, tek tek kendi bütünlüğünde ele alınıp planlandıktan sonra eş zamanlı olarak öğretilmesi gereklidir. Böylece her beceri alanında ortaya çıkabilecek sorunlar daha kolay tespit edilip çözümlenebilir.

Yabancı dil öğretiminde başarıyı yakalayabilmek için pek çok unsurun bir arada bulunması gereklidir. "...ilk bakışta öğretmenlerin donanımı, öğrencilerin ilgisi, motivasyonu, dersin işlenişinde uygulanan yöntem, ders araç ve gereçleri, öğrenme ortamı gibi etkenler başarıyı önemli ölçüde etkilemektedir" (Aktaş, 2004: 45). Bu ifadede vurgulandığı gibi, yabancı dil öğretiminde başarıyı yakalayabilmek için öğretmenlerin planı ve gayretinden öğrencilerin güdülenmesine ve oradan da ders araç gereçleri gibi öğrenme ortamının fiziksel donanımına kadar pek çok unsura, aynı anda dikkat edilmelidir.

### 2.1.4.Yabancı Dil Olarak Türkçe ve Öğretimi

Tarihî, dinî, ekonomik ve daha pek çok çeşitli sebebe bağlı olarak toplumlar birbirlerine kendi dillerini geçmişten bugüne öğretmek istemişlerdir. Türkçenin yabancılara öğretimi de eskilere uzanan köklü bir konudur. Yabancılara Türkçe öğretiminin geçmişi, Kaşgarlı Mahmut'un 11. yüzyılda yazdığı Dîvânu Lügati't Türk adlı esere dayandırılır.

> Divanu Lügati't Türk, adından ve Arap dilinin kurallarına göre düzenlenmiş olmasından da anlaşılacağı üzere, aslında Araplara Türkçe öğretmek üzere kaleme alınmış bir eserdir. Ancak, onun yazılışını böyle tek bir sebebe bağlamak da doğru değildir. Çünkü, Kaşgarlı Mahmud bu görevi yerine getirirken hem Türk dili ile Arap dilini karşılaştırmasını, daha doğrusu bir muhakemesini yapmış, hem de Türk dili ve kültürü ile ilgili geniş ve çok yönlü bilgiler vermiştir. Böylece, o, Türkçenin ve Türk kültürünün o çağın İslam topluluğu içindeki yerini belirtmeye çalışmıştır (Korkmaz, 1995: 256).

Divanu Lügati't Türk, bu ifadelerden yola çıkılarak Araplara Türkçe öğretmek amacıyla yazılmış bir sözlüktür denilebilir. Bu sözlük, sıradan sözlüklerin dışında kelime açıklamalarına ek olarak Türkçe ile Arapçanın karşılaştırılmasına dair ve Türk dili ve kültürü ile ilgili geniş ve çok yönlü bilgiler de içermektedir. Yazılış gerekçesi olarak saygı ve değer görmüş bu eser, alanın en eski ve birinci eseri olarak kabul edilmektedir.

> Tokatlıoğlu'nun (2000) belirttiği gibi 16. yüzyılda iki büyük imparatorluk olan Osmanlı ve İspanya imparatorlukları arasında en ciddî ve somut farklılık dil ve kültür yaklaşımlarından kaynaklanmaktadır. İspanyollar Amerika'yı keşfettikten sonra ilk tasarrufları, dil, din ve kültürlerini işgal ettikleri ülkeye ihraç etmek olmuştur, bu sayede ana dili İspanyolca olan, Katolik mezhebini benimseyen 23 Latin Amerika ülkesi doğmuştur (Ungan, 2006: 223).

Yabancılara dilini öğretme anlayışının, bir devlet politikası olduğu söylenebilir. Bu anlayış ya da vizyona sahip ülkeler, her devirde bu yönde çaba sarf etmişlerdir. Tarihin her devrinde bütün topluluklarda, insanların daha iyi, daha kolay ve daha rahat anlaşmalarını sağlamak amacıyla dil öğretimine önem verilmiştir. "Dilini geliştirip yaşatan toplumlar, kendi ömürlerini uzatmışlardır" (Göçer, 2009: 1299). Bir dil iletişim aracı olmasının yanı sıra onu konuşan milleti ve ait olduğu devleti de temsil etmektedir. Bir dilin onu kullanan, onunla iletişim kuran insanların sayısı arttığı oranda yayıldığı; üzerinde düşünüldüğü, geçmişinin araştırıldığı ve onunla köklü eserler ortaya çıkarıldığı nispette güçlendiği söylenebilir. Uzun yıllar güçlü olarak hayatını sürdürmek isteyen devletler de bir politika olarak kendi dillerini geliştirip yaşatmayı benimsemişlerdir.

Türkçe, geçmişten bugüne yabancılar tarafından öğrenilmek istenen bir dil olagelmiştir. Öğrenilme sıklığı, Türklerin dünyada aldıkları konuma göre şekillense de bu çabanın her daim mevcut olduğu gözlemlenmiştir. Bugünün şartlarına bakıldığında ise Türkiye'nin gerek ekonomik gerek siyasi gerekse kültürel hareketliliğiyle dünyanın ilgisini çeken bir ülke hâline geldiği söylenebilir. Artık dünyada, gazeteciler, siyasetçiler ya da sade vatandaşlar, Türkiye ve politikaları ile ilgili, bilgi ve fikir sahibi olmak istemektedir. Bu ilgi, günden güne artarken, ülkelerin farklı alanlarda iş birliği taleplerini de beraberinde getirmektedir.

> Küreselleşme ile birlikte ülkeler, siyasî, sosyal, ekonomik ve askerî açıdan birbirlerine bağımlı hâle gelmişlerdir. Dünyadaki hızlı değişim ve gelişmeler çok dilliliği gündeme getirmiş, ulusların birbirini daha yakından tanıma imkânı doğmuştur. Zengin bir tarih ve kültür birikimine sahip Türkiye, pek çok ülke ile kültürel işbirliği programı uygulamaktadır (Yüce, 2005: 81).

Türkçe, Türkiye'ye dünyada gösterilen ilginin artmasıyla beraber öğrenilmek istenen diller arasında daha fazla dikkati çekmeye başlamıştır.

> Dünya üzerinde üç bine yakın dilin bulunmasına karşın ikinci dil olarak öğrenilen dillerin sayısı oldukça azdır. Bir dilin başka uluslar tarafından öğrenilmesini önemli kılan ölçütlerin başında o dili konuşan ülkenin politik ve ekonomik durumu gelmekte, bunu kültürel ve ticari ilişkilerle askeri ittifaklar izlemektedir (Demirel, 1978: 46).

Göçer ve Moğul (2011), Türkçenin yabancılara öğretilmesi ihtiyacı ile ilgili Türkiye'nin içinde bulunduğu konum itibariyle her geçen gün biraz daha arttığını, bugün bu ihtiyacın gerek Türkiye'de bulunan gerekse Türkiye dışında yaşayan yabancılar için daha da belirginleşmiş olduğunu; bu nedenle Türkçenin yabancılara öğretimi konusunun, üzerinde önemle durulması gereken bir konu olduğunu ifade etmiştir. "Bunun için yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik kayda değer araştırma ve incelemeler yapılmalıdır" (Göçer ve Moğul, 2011: 808). "Türkiye'nin 1980 yılından itibaren dışa açılması ile birlikte değişen dünya şartları içinde Türk dilinin yabancılara öğretilmesi zaruri bir ihtiyaç hâline gelmiştir" (Yüce, 2005:86). Türkçenin yabancılara öğretilmesinin zorunluluk olduğu açıktır fakat önemli olan, bu gerçeğin anlaşılması ve sorunları çözme yolunda adımlar atılmasıdır.

Bazı araştırmacılar, Türkçenin henüz dünyada yabancı bir dil olarak yeterince öğrenilmek istenmediğini düşünmektedirler:

> Türkçe, konuşan insan sayısı ve yayıldığı coğrafya bakımından dünyada ilk beş dil arasına girmesine rağmen diğer toplumların bireyleri tarafından öğrenilmek istenen önemli diller arasında henüz istenen yeri alamamıştır. Bunun ekonomik, kültürel, siyasi birçok sebebi olabilir. Ama en önemlisi eğitsel alana yönelik hazırbulunuşsuzluk, kendi dilimizi başka toplumların insanlarına öğretmenin öneminin günümüzde yeteri kadar kavranılmamış olunmasıdır (Göçer, 2009:1300).

Dünyada en çok konuşulan ilk beş dilden biri olan Türkçenin, konuşulduğu yerler dışında yaşayan insanlar tarafından öğrenilmek istenen diller arasında ön sıralarda yer almadığı bu açıklamalarda iddia edilmiştir. Bunun en önemli sebepleri olarak ise, Türk insanının eğitsel alana yönelik hazır bulunuşsuzluğu ve Türkçeyi başka

toplumlara öğretmenin öneminin henüz yeteri kadar kavranılmamış olunması gösterilmiştir. Bu önemin kavranılmamış olduğunun delili olarak genellikle, plan ve programdan mahrum olması gösterilmektedir. Bu denli önemli bir işin, akademik ortamlarda tartışılması ve bilimsel verilerden faydalanılarak temellendirilmesi gerekmektedir.

> Bu bakımdan şu çok açık söylenebilir ki Türkçenin yabancılara öğretimi alanındaki en temel eksiklik, Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin bu alana yönelik hedefleri ve programı belirli bir devlet politikasının olmayışıdır. Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu bünyesinde bu alana yönelik bazı çalışmalar yürütülmektedir; ancak bu girişimlerin sonucunda kapsamı, uzun ve kısa vadeli hedefleri belli olan eğitim politikaları henüz üretilememiştir. Mevcut durumda bu görev yalnızca TÖMER'lere bırakılmış gibi görünmektedir (Kurt, 2010: 119).

Türkçe, ana dili olarak uzun yıllardır öğretilmekte ve ana dili olarak Türkçe öğretimi, uzun yılardır bilimsel çerçevede ele alınmaktadır. Ana dili olarak Türkçe öğretimine uzun yıllardır önem verilmekteyken yabancılara öğretimine dönük çalışmaların, daha son yıllarda önem ve hız kazandığı söylenebilir. Artık dünyada ve Türkiye'de, yabancılara Türkçenin öğretilmesi konusuna, hem devlet hem de özel kuruluşlar çok önem vermektedirler. Bu önemin doğmasında, yabancıların, Türkiye'ye ve Türkçeye olan ilgilerinin artmasının da büyük payı vardır. Daha evvel, yabancılara Türkçe öğretimi dersi, sadece, konu alanı kitapları yardımıyla sürdürülürken; şimdilerde, bu dersi vereceklerin profesyonel bir eğitimden geçmesi için lisans programları ve bu alanın sorunlarının daha bilimsel bir zeminde ele alınmasını sağlayacak lisansüstü programları hazırlanmakta ve açılmaktadır. Yabancılara Türkçe öğretimi bölümlerinin sayılarının artırılması bu alanda süregelen akademik tartışmaları da derinleştirecek; sorunların ve çözüm yollarının gündeme gelmesini sağlayacaktır. Tosun (2005)'un bir milletin dilinin öğretilmesinin bir yol ve yöntem çerçevesinde ilerletilmesi gerektiğini ifade ettiği görüşleri oldukça dikkate değerdir:

> Bir ulusun dilinin yabancı dil olarak öğretilmesi, her şeyden önce devletin sahip çıkıp yönlendireceği, politikalarını saptayacağı, öğretilecek kurumları, uygulanacak programı, hangi nitelikte olan 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 (s. 24).

Türkiye, küresel çapta, ekonomik ve siyasal gücünü günden güne artırmakta ve yabancıların ilgisini çekmektedir. Bu doğrultuda Türkçenin, geniş bir insan kitlesinin öğrenmek istediği bir dil hâline geldiği söylenebilir.

Bu konuyla ilgili olarak Bilkan (2002) "Dünyanın geniş bir bölgesinde konuşulan Türkçe, oldukça eski bir kültür zeminine sahiptir. Yeni sosyal ve siyasi gelişmelerle birlikte önem kazanan Türk dili çok farklı coğrafyalarda ilgi ile karşılanmakta ve bunun sonucu olarak Türkçe öğrenme talepleri de gittikçe artmaktadır" ifadesiyle, bu durumun önemini bir kez daha vurgulamıştır. Türkiye'nin siyasi gelişmeleri ve dünyada artırdığı saygınlığıyla Türkçenin, köklü ve derin kültürü, zaman ilerledikçe daha çok yabancı tarafından fark edilmektedir. Farklı coğrafyalarda yaşayan ve farklı kültürlere mensup insanların, bu gelişme zeminine paralel olarak Türkçe ve Türk kültürüne daha çok ilgi gösterdiği söylenebilir.

Türkçe, yabancı dil olarak insanlar tarafından günden güne daha çok öğrenilmek istense de yabancı dil olarak Türkçe öğretimi konusunun, devletin desteğini alması sürekliliği ve kalitesi açısından çok önemlidir. İfade edildiği üzere yabancılara Türkçe öğretimi, devlet tarafından bir politika olarak benimsenmeli, ciddiyetle ele alınmalı, her türlü araştırma ve iyileştirme desteği bizzat devlet tarafından sağlanmalıdır.

### 2.1.5.Yabancı Dil- İkinci Dil ve İletişimde Başarı

Yabancı dil ve ikinci dil öğretiminin aynı anlama gelip gelmediği ve bu iki kavram arasındaki farkın ne olduğu, zaman zaman gündeme gelen konulardır. "Yabancı ve ikinci dil öğrenimi arasında sık sık bir ayrım yapılır. Öğrenildiği toplum içerisinde 'ikinci' dilin sosyal bir fonksiyonu varken; bir 'yabancı' dil, kendi toplumunda yabancılarla iletişim kurmak için öğrenilir" (Littlewood, 1987: 2). İkinci dil, bu ifadeye dayanılarak, kişinin kendi yaşadığı çevrede iletişim kurmak için öğrenmek durumunda olduğu ana dili dışındaki dil olarak ifade edilebilir.

> Bir insanın iki dilli olarak yetişmesi, özellikle başka milletlerden, ana dilleri farklı ana babaların çocuklarında görülmekte; ayrıca, yabancı ülkelerde çok uzun süre o ülke hâlkıyla sıkı ilişkiler içinde yaşayanlarda, iyi bir yabancı dil öğrenimi görerek bunu uygulama imkânı bulanlarda, herhangi bir yerdeki azınlıkların dilinde, resmi dili aynı olan ülkelerde, kısacası, birden fazla dilin öğrenilip kullanılması durumunda ortaya çıkmaktadır (Aksan, 1998: 26).

Bu düşünceye dayanılarak, ikinci dil, ana dili dışında yaşanılan çevrede iletişim kurulabilmek için öğrenilmek zorunda olunan dil olarak ifade edilebilir. İkinci dil söz konusu olduğunda bireyin o dili, ana dili kadar etkin kullanabiliyor olmasının da önemli olduğu söylenebilir. Bu duruma Afrika ülkeleri örnek verilebilir. Afrika ülkelerinde genel olarak her kabilenin bile kendine özgü bir dili vardır ve dolayısıyla birden fazla ana dili bulunmaktadır (Wikipedia). Bu ülkelerden birinde yaşayan insanlar, çalışmak, okula gitmek ya da resmi kurumlarla iletişime geçebilmek için, kendi ana dillerine ek olarak, özellikle Fransızca olmak üzere, ikinci bir dili de öğrenmek zorundadırlar.

İkinci veya yabancı ayrımı yapılmaksızın, her iki öğrenme durumunda da kişi, esasen ana dili dışında bir dil öğrenmektedir ve bu araştırmaya dâhil edilebilir. Kavramsal olarak bu tartışmaya hiç girilmemekle beraber bu çalışmada, kişinin, ana dili dışında öğrendiği her dil, *yabancı* olarak nitelendirilmiştir. Yabancı dil ve ikinci dil, devletin resmi eğitim kurumlarında öğrenilebileceği gibi doğal ortamında da öğrenilebilmektedir.

İnsanlar, birtakım amaçlarla yabancı dil eğitimine karar vermektedirler. Yabancı dil öğrenmede özel olarak birey için hedef ne olursa olsun, genel olarak amaç, bu dille iletişim kurma becerisini elde edebilmektir. Bu iletişim ise genellikle sözel iletişimdir.

> İletişimde en önemli etkenlerden biri de şüphesiz sözel iletişimdir. Sözel iletişim, bir başka anlatımla, konuşma yabancı dil derslerinin en önemli parçalarından biridir…. Ancak, öğrenciler öğrenmede olduğu gibi yabancı dilde sözel iletişim becerileri kazanırlarken de öğrenmeyi etkileyen bazı ruhsal ve toplumsal etmenlerle karşılaşırlar. Bu etmenleri anlayıp iyi yorumlamak öğretme ve öğrenme sürecinin hızlanmasına yardımcı olabilir (Ünal, 2008: 72).

Sözel iletişimin yani konuşmanın öğrenilmesi sırasında, bu ifadelerden yola çıkılarak bazı ruhsal ve toplumsal durumlardan etkilenildiği söylenebilir. Konuşma becerisinin edinilmesini engelleyen ya da zorlaştıran bu ruhsal ve toplumsal etmenlerin ortadan kaldırılabilmesi bu etmenlerin iyi anlaşılıp yorumlanmasına bağlı olabilmektedir. Yabancı dil öğrenen kişi, konuşma becerisini geliştirirken bu etmenlerden etkilendiği gibi diğer beceri alanlarını öğrenirken de aynı durum söz konusu olabilir. Yabancı dil eğitiminde temel becerilerin öğrenilmesinde bu etmenlerin etkileri, kişinin yabancı dil öğrenimindeki başarısına doğrudan ya da dolaylı olarak yansımaktadır.

Ruhsal ve toplumsal olmak üzere daha önce çerçevesi çizilen bu etmenler, Gömleksiz (2001) ikinci dil edinimini etkileyen etmenler arasında genel olarak, bireyin bilişsel gelişim düzeyi, sosyo-ekonomik arka planı, ana dilindeki yeterlik düzeyi, kültürel yapı, dil öğrenme yeteneği, motivasyonu ve yaşını sıralamıştır (s.217). Bu etmenlerin bilinmesi ve dil öğretiminin, planından uygulanmasına kadar göz önünde bulundurulması dil öğretimini, sağlıklı bir hâle getirecektir. Dil öğretimini etkileyen ana etmenlerin yanı sıra bazı dolaylı unsurlar da bu öğretim için önemlidir. Bu unsurların başında ana dili eğitimi gelmektedir. Yabancı dil öğrenmek isteyen bireylerden, ana dili eğitimini gerekli oranda alan ve bu yeterliği kazanların, ikinci dil ediniminde daha başarılı oldukları söylenebilir. Buradan yola çıkılarak da ana dili eğitiminin önemi bir kez daha vurgulanabilir.

Yabancı dil öğreniminden daha çok verim elde edebilmek için, başarılı ana dili edinimi dışında, diğer bütün öğrenmelerde de önemli bir işleve sahip olan güdülenme kavramı ile karşılaşılmaktadır. “Öğrenci motivasyonu, başarılı öğrenmenin gerçekleşmesi için en önemli ön şartlardan birisi olarak kabul edilmektedir. Bu konuda bu güne kadar yapılmış olan çalışmaların büyük bir kısmı öğrencinin hedef dilin kullanıldığı toplum ve kültüre karşı olan tutumlarının bu konudaki rolü üzerine odaklanmışlardır” (Acat ve Demiral, 2002: 316). Güdülenmek yabancı dil öğrenimine karar verirken de başlarken de devam ederken de oldukça önemlidir. Yabancı dil öğrenenlerin, dile karşı geliştirdiği olumlu duygular ve dil öğrenme isteği güdülenmiş olmasına bağlıdır. Reece ve Walker (1997)'dan aktaran Gömleksiz (2001), güdülenmenin, ikinci dil öğreniminde önemli bir etmen olduğunu ifade etmiş; güdülenme düzeyi yüksek daha az yetenekli bir öğrencinin iyi güdülenememiş zeki bir öğrenciye göre daha başarılı olabileceğini vurgulamıştır (s. 220).

Yabancı dil öğrenmek isteyen bireylerin güdülenmesi, verimli bir eğitim ortamı için çok önemlidir; fakat yeterli değildir. Etkili bir yabancı dil öğretimi için, başarılı bir yabancı dil öğretmeni de olması gerekenler arasındadır. Yabancı dil öğrenmek isteyen bireylerin, güdülenmesinden bilişsel becerilerinin ortaya çıkarılmasına kadar pek çok noktada, dil öğretmeninin yaklaşımının etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca dil öğrenme ortamının fiziksel koşullarından en yüksek oranda faydalanma imkânı da yabancı dil öğretmeninin mesleki bilgi ve becerisine bağlı olabilmektedir. Yabancı dil öğretmeninin, mesleki becerilerinin yanı sıra insani özellikleri bakımından da özel olması gerekmektedir. Dil öğretimi hassas bir konudur; yabancı dil öğretimi ise özelde daha özen gerektirmektedir. Yabancı dil öğretmenleri, sevecen, samimi ve anlayışlı olmalarının yanında öğrencileri konuşmaya; yani öğrendiklerini uygulamaya teşvik edebilecek ikna kabiliyetine de sahip olmalıdırlar. Çünkü, öğrenilen bilgilerin uygulanmadığı, bireyin çalışma ve çabasından yoksun kalan bir dil öğretiminin etkili olamayacağı iddia edilebilir.

Etkili bir yabancı dil öğretimi için birtakım etmenlerin sağlanmasına ihtiyaç vardır. Demirel (2004), etkili bir yabancı dil öğretimi için gerekli olan temel ilkeleri şu şekilde sıralamaktadır:

— Dört temel beceriyi geliştirme
— Öğretim etkinliklerini önceden planlama
— Basitten karmaşığa somuttan soyuta doğru öğretme
— Görsel ve işitsel araçları kullanma
— Anadili gerekli durumlarda kullanma
— Bir seferde bir tek yapıyı sunma
— Verilen bilgilerin günlük yaşama aktarılmasını sağlama
— Öğrencilerin derse daha etkin katılmalarını sağlama
— Bireysel farklılıkları dikkate alma
— Öğrencileri güdüleme ve cesaretlendirme (s. 24).

Belirtilen bu özelliklere bakıldığında, etkili bir öğretim için gerekli olan temel ilkelerin, öğretici odağında kilitlendiği görülmektedir. Buradan yola çıkılarak, yabancı dil öğretmeninin, sıralanan bu maddeleri uygulayabilecek ve yerine getirebilecek bilgi ve kabiliyete sahip olması gerektiği söylenebilir. Yabancı dil öğretmenleri, dersin başından sonuna kadar kontrolü elinde tutmalıdır. Ders sırasında, öğrencilerin derse

etkin bir şekilde katılmalarını teşvik etmeli, görsel ve işitsel araçlardan yararlanarak anlatımını zenginleştirmeli, özellikle tamamı farklı kültürlerden gelmiş olan öğrencilerinin bireysel faklılıklarından haberdar olmalı ve onları önemseyip dikkate almalıdır. Ders sonrasında ise, öğrencilerin çalışmaları ve uygulama yapmaları konusunda onları cesaretlendirmeli ve güdülemelidir. Bunların yanı sıra yabancı dil öğretmeninin, derslerinin çerçeve ve işleyişini önceden hazırlaması öncelikli olarak bir plan ve hazırlık doğrultusunda hareket etmesi de oldukça önemlidir. Yabancı dil öğretimi, öğrenci merkezli olarak sürdürülse de başarılı bir yabancı dil öğretimi ortamı, büyük oranda, yabancı dil öğretmeninin taşıdığı ve sergilediği bazı niteliklere bağlı olmaktadır.

### 2.1.6. Yabancılara Türkçe Öğretiminin Günümüzdeki Durumu

Yabancılara Türkçe öğretimi çalışmalarının bugünkü durumunun değerlendirilebilmesi için öncelikle, resmi anlamda öğretilme seyrine bakılabilir. Demircan (1988), yabancılara Türkçenin resmi anlamda öğretilmesinin, Avrupa ülkelerinin Osmanlı Devleti ile ticari ilişkilere girmesi üzerine birçok üniversitede Türkoloji bölümlerinin açılmasıyla başladığını belirtmiştir. Fakat, bu bölümlerin daha çok tarihsel ve kültürel çalışmalara ağırlık verdiğini ve Türkçenin bugünkü yapısının çağdaş dilbilimsel kuramlar çerçevesinde incelenmesindeki çalışmalarda yetersiz kalındığını; böylelikle, Türkçenin yapısı gerekli oranda aydınlatılamadığı için, yabancı dil olarak öğretilmesinde gerekli alt yapının sağlanamadığını ifade etmiştir. Bu ifadelerden yola çıkılarak, ilk açılan Türkoloji bölümlerinin, Türkçeyi, çağdaş dilbilimsel kurallar çerçevesinde ele almak yerine, ağırlıklı olarak, tarihsel ve kültürel çalışmalara odaklandığı için, Türkçenin öğretilme çalışmalarını yavaşlattığı düşünülmüştür. Bu noktada bir dilin öğretilmesinde dilin yapısı ile ilgili araştırmaların payı sorgulanmalıdır.

Her dilin kendine özgü bir yapısı ve çerçevesi mevcuttur. Bu çerçevenin, dilbilimcilerin çeşitli kuramlar ışığında yaptıkları çalışmalarla belirlendiği söylenebilir. Yapılan çalışmalarla dillerin yapısı sistemli bir zemine oturtulmakta ve öğretimi kolaylaşmaktadır. Bu bağlamda dil öğretimi, kişiye, dil çerçevesinde bulunan ve daha önceden belirlenmiş birtakım özelliklerin ve bütün olarak bir yapının kazandırılması

olarak açıklanabilir. İlk açılan Türkoloji bölümleri ve sonraki yıllarda açılan Türk Dili bölümlerinin, Türkçenin bilimsel bir zeminde ele alınıp sistemli bir şekilde incelenmesine katkıda bulunduğu söylenmelidir. Böylece yapılan çalışmalar doğrultusunda belirlenen dil bilgisi, yazım ve noktalama yardımıyla Türkçenin, sistemli bir zemine oturması sağlanmış ve hem ana dili hem de yabancı dil olarak öğretilmesi kolaylaşmıştır.

Dil öğretiminde kuralların, belli bir düzen içerisinde hedef kitleye kazandırılması gerekmektedir. İçinde bulunduğu kültüre ve dile tamamen yabancı bir dil öğrenme aşamasında olan kimse için ise bu durum, daha da çok önem arz etmektedir.

Yabancı dil öğretiminin, üzerinde çalışılması ve planlanması gereken çok önemli bir alan olduğunun bilincine varıldıktan sonra bu öğretim üzerinde yoğunlaşılmış; Türkiye'de ilk defa TÖMER adıyla anılan Türkçe Öğretim Merkezi 1984 yılında Ankara Üniversitesi bünyesinde kurulmuştur.

> Kısa adıyla TÖMER olarak bilinen Ankara Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi, 1984'te Türkçeyi en iyi biçimde öğretmek amacıyla kurulmuştur. Birçok farklı yabancı dil öğretim yönteminin bir arada kullanılmasıyla oluşturulan ve TÖMER yöntemi olarak adlandırılan çalışmalarla yabancılara Türkçe öğretimi ilk kez sistemli bir biçimde başlamıştır. Günümüzde TÖMER, yabancı dil öğretiminde birçok yöntemin birleşiminden oluşan seçmeci yöntemi kullanmaktadır (Bayraktar, 2011: 3).

Türkçenin yabancılara öğretimi çalışmalarının resmi olarak, Ankara Üniversitesi TÖMER tarafından başlatıldığı söylenebilir. Ankara Üniversitesi TÖMER'den sonra Gazi Üniversitesi Türkçe Öğrenim, Araştırma ve Uygulama Merkezi (TÖMER) ve ardından pek çok, özel ve çeşitli üniversitelere bağlı, Türkçe öğretim ve uygulama merkezleri kurulmuştur. Türkçe öğretim merkezlerinin hizmet alanları şu şekilde özetlenmektedir:

> * Türkiye'de yüksek öğrenim 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: 86).

Bu ifadelerden anlaşıldığı üzere TÖMER'lerin, Türkiye'ye yükseköğretim için gelen akraba topluluklardan öğrencilere, Türkçe öğrenmek isteyen yabancılara, yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına, Türkçe ve Türk kültürünü öğretmekten Türkiye'nin yaptığı ikili anlaşmalar çerçevesinde ilgili bakanlıklarla iş birliği yaparak eğitim, öğretim, araştırma, uygulama ve yayın faaliyetinde bulunmaya kadar geniş bir görev alanı vardır. Yalnızca Türkiye Türkçesinin değil diğer Türk lehçelerinin öğretimini gerçekleştirmek ve bu lehçelerle ilgili araştırma ve incelemeler yapmak da Türkçe öğretim merkezlerinin çalışma alanı içerisindedir. Ayrıca TÖMER'ler, ilgi sahasında faaliyet gösteren diğer kurumlarla da iş birliği yaparak ana dili öğretiminin metotlarını geliştirme yolunda çalışmalar yapmak konusunda da görevlidirler.

Türkçenin yabancılara yurt dışı ve Türkiye'de öğretimi konusunda günden güne çalışmalarını artıran diğer bir kuruluş da Yunus Emre Enstitüsü'dür. "Yurt içinde açtığı yaz okulları ile farklı ülkelerden gelen yabancı gençlere Türkçe öğretimi etkinlikleri düzenleyen Yunus Emre Enstitüsü'nün yurt dışında bu alanda yaptığı önemli çalışmaları bulunmaktadır" (Göçer ve Moğul, 2011: 801). Sayısı şimdilik yirmi altı kadar olan Yunus Emre Türk Kültür Merkezleri'nin, dünyanın pek çok yerinde açılma çalışmaları devam etmektedir.

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. "Çalışmamız sonucu elde ettiğimiz bilgilere dayanarak Türkiye

Türkçesinin, dünyanın pek çok ülkesindeki üniversitelerde, akademilerde, Türk kültür merkezlerinde, enstitülerde, özel lise ve dershanelerde, büyük elçiliklerimizde, vakıflarda ve internet sitelerinde yabancılara öğretildiğini söyleyebiliriz" (Dolunay, 2005:1). Türkçenin yabancılara öğretimi konusunda çalışmalar, gerek yurt içi gerekse yurt dışında çeşitli kurumlar ya da bireysel çabalar vasıtasıyla artarak devam etmektedir.

### 2.1.7. Yabancı Dil Öğretiminde Temel Dil Becerileri

Yabancı dil öğretimi genel olarak, kişiye, hedef dilde dört temel beceri olan konuşma, yazma, dinleme ve okumayı edindirmeyi amaçlar. Bu becerilerden okuma ve dinleme anlama becerileri, yazma ve konuşma ise anlatma becerileridir. Anlatma becerileri, kişinin, kendisini doğru ve etkili bir biçimde ifade etmesini sağlarken anlama becerileri, başkasının sözlü ya da yazılı olarak aktardığı ifadeleri, olduğu gibi algılamayı sağlamaktadır. Bir yabancı dil öğrenen kişiden, öğrendiği dilin anlama ve anlatma becerilerini etkin bir biçimde kullanması beklenmektedir.

Temel becerilerden biri olan okuma, öğrenmenin en önemli yollarından biridir. Özellikle, bir yabancı dilin becerilerini edinirken okumak, yeni bilgilerin öğrenilmesinde ve diğer dil becerilerinin geliştirilmesinde, etkili ve önemlidir denilebilir. Yabancı dil öğretiminde okuma becerisinin öğretilmesinin, bireyin hedef dille yazılan yazıları anlamasını amaçladığı söylenebilir.

Dinleme becerisi, yabancı dil öğrenirken belki de ilk olarak edinilmeye başlanılan beceridir. Çünkü yabancı dil öğretiminin henüz başındayken yabancı dil öğrenenler, sadece anlayamadıkları ve anlamlandırmaya çalıştıkları birtakım ifadeler işitirler. Bu ifadeler, yabancı dil öğretiminde alınan mesafe ile beraber, dinleyicinin kulağında anlamlı hâle gelmeye başlar. Böylece yabancı dil öğrenmeyi hedefleyen bireylerin işitme aşamasından dinleme aşamasına geçtikleri söylenebilir. Dinleme, esasında dinlediklerini anlayabilme anlamına gelmektedir. Özbay (2008), "dinlemenin iletişim ve eğitim sürecinin önemli bir parçası olduğu" nu ifade ederken dinleme sürecinin, "ilgi, işitme, dikkat, kavrama, dinleme, değerlendirme, tepki/karşılık vb." gibi aşamaları olduğunu da belirtmiştir (s.5).

Günlük ihtiyaçlardan beklenti ve ideallere kadar birçok durumun açıklaması, çoğunlukla, konuşma ile yapılabilmektedir. Konuşma becerisi, yabancı dil öğretiminde öne çıkmaktadır. Yabancı dilde başarılı olarak konuşabilmek dinleme ve okuma becerilerinde başarılı olmaya bağlanabilir.

Yazma, düşünceleri, duyguları, kısacası iletilmek istenen mesajları, her dile özgü harf denilen semboller yardımıyla bir yere aktarmaktır. Çakır (2010)'a göre "yabancı dilde yazma becerisini edinmek öğretmenler ve öğrenciler için oldukça önemlidir ve edinilmesi, diğer becerilere nispetle oldukça zordur" (s.166). Bu ifadelerden de anlaşıldığı gibi, yabancı dilde yazma becerisini elde etmek diğer becerilere kıyasla daha zordur; çünkü, insanların, yabancı bir dilde duygu ve düşüncelerini yazarak ifade edebilmeleri için, ana dillerinde düşündüklerini, hedef dile, başarılı olarak aktarmaları gerekir. Bu durum için de yabancı dil öğrenen kişilerin, hedef dile oldukça hâkim bir durumda olmak zorunda oldukları söylenebilir.

#### 2.1.7.1. Dinleme Becerisi

Dinleme, ilk olarak edinilmeye başlanılan temel dil becerisidir. Diğer üç temel becerinin edinilmesine kaynak oluşturduğu da söylenebilir. Dinleme becerisi, başarılı iletişim ve öğrenmeye temel oluşturmaktadır.

> İnsanın zamanının çok büyük bir kısmını harcadığı dinleme eyleminin, sahip olunan en önemli becerilerden biri olmakla birlikte, en az tanınan becerilerden olduğu belirtilmektedir. Bu genellikle böyle olmuştur. Çünkü insanlar dinlemeyi genellikle duymakla karıştırmaktadırlar. Bunun sonucunda da anlama ve anlaşma beklenilen ölçüde gerçekleşememektedir (Yakıcı, vd. 2011: 56).

Dinleme ve duyma birbirinden farklı eylemlerdir. Dinlemeye gereken önemin verilmemesinde, duyma ile arasındaki farkın anlaşılmaması neden olarak gösterilmiştir. "Dinleme, insanın kulağına gelen birçok sesten birini seçmesi, algılaması ve değerlendirmesi sürecinin bütününü kapsar. Yani işitme ile dinleme arasındaki fark, işitmenin istem dışı, dinlemenin ise istekle olmasıdır" (Yıldız, 2010: 179). Dinleme eylemini, kişinin bilinçli ve istekli olarak yaptığı, işitmenin ise istemeden ve seçmeden yapıldığı bu ifadelerden anlaşılmaktadır.

> Genelde dinlemenin bir eylemsizlik durumu olduğu düşünülür. Yaygın kanıya göre, dinleyen edilgen bir kişidir. 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: 32).

Dinleme durumunda kişinin hiçbir iş yapmadığı düşüncesi, duyma ile karıştırılmasından kaynaklanabilir. Bireyin, kulağına gelen ifade ve sesleri dinlerken, bunları, zihninde anlamlandırma çabasına girdiği ve bu nedenle oldukça etkin olduğu söylenmelidir.

Türkçe öğretiminde dinleme becerisine verilen önemin, diğer becerilerin öğrenilmesine temel oluşturması ve amacına bağlı olduğu söylenebilir.

> Dinleme öğretiminde amaç, öğrencilerin amaç dildeki sesleri tanımak, bir bağlam içinde yer alan vurgulama ve tonlamaların neden olduğu anlam değişikliklerini fark etmek ve en önemlisi de konuşulduğunda gelen mesajı tam ve doğru olarak anlamasını sağlamaktır. Normal hızla konuşulduğunda, konuşmacıdan gelen mesajın anlaşılmasında en küçük ayrıntıların anlaşılmasından çok genel bir bilginin alınmış olması çok önemli olmaktadır (Demirel, 1990: 108).

Yabancı dil öğretiminde 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 gereklidir. Başarılı bir dinleme eğitimin, yabancı dil öğreniminin en temel amacı olan iletişim kurma noktasında oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

#### 2.1.7.2. Okuma Becerisi

"Okuma, bilişsel davranışların psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla, yazılı sembollerden anlam çıkarma ekinliğidir" (Demirel, 1990: 119). "Okuma, sözcüklerin duyu organları yoluyla algılanıp anlamlandırılması, kavranması ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinliktir" (Sever, 2000: 11). Okuma, fiziksel ve zihinsel yönü

tanımlarda vurgulanmıştır. “Okuma ile ilgili tanımlar bu becerinin iki yönünü ortaya çıkarmaktadır. Bunlar, yazıyı oluşturan sembolleri görmek, tanımak ve bu sembollerin anlamını kavramaktır. Karmaşık bir süreç olarak nitelendirilen okuma, görme ve seslendirme yoluyla fizyolojik, kavrama yönüyle de zihinle ilgili bir süreçtir” (Özbay, 2008: 7). Okumanın ilk basamağının görmek ikinci basamağının ise kavramak olduğu bu ifadelerden anlaşılmaktadır. Okuma, bu anlamda diğer temel becerilerde olduğu gibi en az iki bileşenli bir etkinliktir.

Bir dilin öğrenilmesinin en önemli basamaklarından biri olan okuma, temel dil becerilerden biridir. Yabancı bir dilin öğrenilmesinde okuma becerisinin geliştirilmesi, temelde bazı bilgilerin edinilmiş olmasına bağlıdır. Kelimelerin seslendirilişi, vurgu, tonlama ve noktalama işaretleri ile ilgili bilgiler, okuma becerisinin edinilmesine temel oluşturmaktadır. “Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrencilerin okuma becerilerini geliştirebilmeleri için Türkçede belli bir yeterlik düzeyini yakalamaları önemlidir. Yani yetersiz sözcük bilgisi, dilbilgisi ve söylem bilgisi okuma becerisi üzerinde olumsuz etki yapacaktır” (Yaylı, 2009: 62). Okuma becerisinde başarılı olmak isteyen yabancı dil öğrenen öğrencilerin, yeterli sayıda kelimenin telaffuz ve anlamını öğrenmesi ve hedef dile dair kuralları kavraması gerekmektedir.

> Okumanın belli özellikleri bulunmaktadır. Bunlardan ilki okunan metinden anlam çıkarılmasıdır. Eğer kişi bir metni okuduğunda anlam çıkarmıyorsa 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: 119).

Bu ifadelere dayanarak kişinin bir metni okuması için seslendirme başarısının yanı sıra anlam çıkarma etkinliğini de uygulamasının gerektiği söylenebilir. Yabancı dil öğrenenlerin, kelimelerin, telaffuzlarıyla birlikte anlamlarını da öğrenmeleri önemlidir.

Özellikle çok sayıda kelimenin öğrenilmesinde ve bu kelimelerin seslendirilişinin kavranmasında, dinleme becerisinin geliştirilmesinin öneminin büyük olduğu da söylenmelidir. Çünkü yabancı dil öğreniminin ilk basamağında, dinleme ve dinlediğini anlama faaliyetleri öne çıkmaktadır.

### 2.1.7.3. Konuşma Becerisi

"Konuşma, düşüncelerin, duyguların ve bilgilerin seslerden oluşan dil aracılığıyla aktarılmasıdır" (Demirel, 1999: 40). Konuşmanın, bu tanımdan hareketle, insanların duygu, düşünce ve isteklerini aktarmaları için bir vasıta olduğu söylenebilir. Konuşma, bir vasıta olmasıyla, Türkçenin dört temel dil becerisinin anlatmaya dönük olanlarından da biridir. "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, 2010:1). Bu ifadeden yola çıkılarak, konuşmanın da yazma gibi düşünülenleri açıklamak için kullanıldığı ve insanların, düşüncelerini aktarmak için ağırlıklı olarak konuşmayı tercih ettiği söylenebilir.

"Günlük hayatımızda söylenenleri anlamak dille ilgili etkinliklerin başında gelir. Ancak birbirimizle anlaşmamızda bize söylenenleri anlamamız iletişimin sadece bir cephesini oluşturur. İletişimin sağlanabilmesi için bizim de karşımızdakilere duygu, düşünce ve isteklerimizi sözle ya da yazıyla anlatmamız gerekir" (Özbay, 2009: 98). İletişimin sağlanabilmesi için taraflardan her birinin, duygu, düşünce ve isteklerini, söz veya yazıyla muhataplarına aktarmaları gerektiği, bu ifadelerden yola çıkılarak söylenebilir. Hazırlıklı ya da aniden, ses ile karşı tarafa iletilen anlamlı söz grupları, konuşma olarak adlandırılabilir.

En basit anlamıyla kendini, etkili bir biçimde ifade etme veya karşı tarafa mesajları gerektiği şekilde iletmenin, başarılı bir konuşmanın temel hedefi olduğu söylenebilir. Konuşmanın önemini günlük hayatta en çok kullanılan vasıta olmasıyla vurgulayan Özbay (2009), başarılı iletişimin anahtarını "güzel konuşma, anlaşılır olma ve sesi etkili kullanma" olarak ifade etmiştir. (s.99). İletişimde başarılı olabilmek, iyi bir konuşmacı olabilmeye bağlıdır denilebilir. Bu doğrultuda konuşmacının başarılı olabilmesi için güzel konuşması, sesini ve beden dilini etkili kullanması gerekmektedir.

Çoğunlukla, herhangi bir düzeltme uygulanmadan ve ani olarak işletilmesi gereken bir beceri alanı olan konuşma, bazı öğrenenlerde, farklı içsel bunalımların oluşmasına neden olabilmektedir. Yapılan araştırmalar, öğrenenlerin konuşma sırasında heyecan düzeylerinin oldukça yükseldiğini, bunun da özellikle psikolojik bazı sorunlara mahal verdiğini ortaya çıkarmıştır. Bu sorunların başındaysa kaygı gelmektedir.

İnsanların, başarılı bir konuşma yapabilmesi, pek çok sebebin dışında kaygı

düzeyinin de olması gerekenin üzerine çıkmamasına bağlıdır. Konuşma öncesi ya da sırasında, kaygı gibi pek çok bireysel sorunun önüne geçebilmenin yolunun ise, bu becerinin geliştirilmesine bağlı olduğu söylenebilir.

Konuşma becerisinin geliştirilmesi diğer beceri alanlarında olduğu gibi alıştırmalarla mümkün olabilmektedir. Bu doğrultuda başarılı bir konuşmacı olabilmek için konuşma becerisinin sık sık kullanılması gerektiği söylenebilir. "Düşüncelerin, duyguların, izlenimlerin düzgün ve etkili bir biçimde anlatılabilmesi için çaba harcamak gerekir. Herhangi bir konuyu, bir olayı, bir işi düşünüp zihinde plânlaştırarak düzgün cümlelerle anlatmaya çalışmak lâzımdır. Çünkü beceriler alışkanlık hâline getirilirse başarılı olunur" (Özbay, 2005: 125). Konuşma becerisinin, sık sık kullanılmasının yanında, bu beceride başarılı olabilmek için alışkanlık hâline getirilmesi gerektiği, bu düşünceden yola çıkılarak ifade edilebilir. Bazı sorunlar için ise, becerinin tekrar edilmesi ve kullanılmasının yanı sıra farklı çözüm yolları da aranmalıdır.

Yabancı dil öğretiminde konuşma becerisinin kazandırılabilmesi için öğrenciyi bu beceriyi kullanmaya teşvik edecek çeşitli alıştırmalar kullanılmaktadır. "Öğrencilere konuşma becerisi kazandırabilmek için başlangıç düzeyinden itibaren en çok kullanılan alıştırmalar tekrar alıştırmalarıdır. Bunu daha sonra anlama ve iletişime dayalı alıştırmalar izlemektedir" (Demirel, 1990: 111). Yabancı dil öğrenen öğrencinin konuşma becerisi kazanabilmesi için, tekrar yoluyla önce kulak ve dil alışkanlığı kazanması; sonrasında, öğrendiklerini iletişimde kullanarak anlamlandırmasının söz konusu olduğu bu ifadeye dayanılarak söylenebilir.

Konuşma becerisini başarılı bir şekilde öğrenebilmenin, iyi bir dinleyici olmaya bağlı olduğu söylenebilir. Çünkü konuşma, bir diğer bileşeni de dinleme ve anlama olan iletişimin en önemli aracıdır.

> Karşılıklı konuşmada başarılı olmak ne zaman ve nasıl konuşma sırasının size veya bir başkasına geldiğini anlamayı, ne zaman bir konuyu açıklamak ve değiştirmek gerektiğini, konuşmaya bir başkasının nasıl davet edileceğini, konuşmanın nasıl sürdürülebileceğini veya kapatılabileceğini bilmeyi gerektirir. Anlamda uzlaşma her iki tarafın da birbirlerini doğru anladıklarından emin olmaları demektir (Bygate,1987: 67'den akt. Selvikavak, 2006: 13).

Bu ifadelere dayanılarak başarılı bir iletişim için iyi bir konuşmacı olmak kadar dikkatli bir dinleyici olmanın da önemli olduğu söylenebilir. Çünkü konuşmanın sürmesi gönderici ve alıcının birbirini doğru anlamasına bağlıdır.

#### 2.1.7.4. Yazma Becerisi

Anlatma, konuşma ve yazma becerilerine dayanan dil etkinliğidir. Yazma da dilin anlatma yönüyle ilgili becerilerinden biridir. "Doğal dile dayalı iletişimde kullanılan bir başka araç da yazmadır. Yazma, sözlü iletişim aracı olan dili, yazı denilen görsel ve tek boyutlu bir dizgeye aktarma eylemidir" (Adalı, 2011: 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: 8).

Sözün yetersiz kaldığı durumların dışında yazmanın, insani bir ihtiyaç bazen de zorunluluk olduğu bu ifadelerden anlaşılmaktadır. Düşünce, duygu ve bilgilerin aktarımından en küçük resmî bir işleme kadar yazma becerisi gerekmektedir. Yabancı dil öğrenenler açısından yazma becerisi, dil öğretiminin son basamağı olarak görülmektedir. Bir öğrencinin yardım almaksızın düşüncelerini yazıya aktarması, hedef dilin, diğer temel dil becerileri ve dil bilgisinde başarılı olmasına bağlanabilir.

> 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 anlatma etkinliklerinin çıkış noktası olacaktır (Demirel, 1999: 71).

Yazma becerisinin konuşma gibi anlatma yollarından biri olduğu; kişinin, konuşma ve düşünüp planlamadaki yetkinliğinin, yazma başarısına temel oluşturduğu söylenebilir.

## 2.2. Yabancı Dilde Konuşma Kaygısı

### 2.2.1. Kaygı ve Türleri

"Kaygı, bir tehdit altında hissedilen korku ve gerginlik durumu olarak ifade edilebilir. Spielberger (1972), kaygıyı, stres yaratan durumların oluşturduğu üzüntü, algılama ve gerginlik gibi hoş olmayan duygusal ve gözlenebilir tepkiler olarak tanımlamaktır" (Büyüköztürk, 1997: 1). "Kaygı, kişinin bir uyaranla karşı karşıya kaldığında yaşadığı, bedensel, duygusal ve zihinsel değişimlerle kendini gösteren bir uyarılmışlık durumudur" (Taş, 2005). Kaygı, pek çok araştırmacı tarafından tanımı yapılan bir ifadedir. Bu tanımlardan yola çıkılarak kaygının, bir tehlike sezilmesi durumunda kişinin ruhunda, zihninde ve bedeninde oluşan birtakım değişiklikler olduğu söylenebilir. İnsanların ruhsal ve zihinsel işleyişlerine etki etmesi, kaygının, psikolojik bir kavram olduğunu düşündürmektedir. Kaygı, yabancı ve yerli kaynakların bazılarında anksiyete adıyla da anılmaktadır. Kaygının çok eski metinlerde geçtiğini belirten bazı ifadeler bulunmaktadır. "Hipokrat'ın, psikiyatrik bozukluklarla ilgili eserlerinde korkudan ve "amaçsız anksiyete" (aimless anxiety) olarak adlandırdığı bir durumdan söz ettiği bilinir. Psikiyatrinin rüştünü ilan ettiği 18. yüzyıldan sonra da anksiyete, tıbbi metinlerde sıkça rastlanan kavramlardan biri olagelmiştir. 18. yüzyıldan sonra anksiyeteye ilişkin oldukça ciddi tanımlamalara ve açıklamalara rastlanmaktadır" (Berksun, 2003: 7). Bu ifadelere dayanılarak kaygının, uzun yıllar önce incelenmeye başlanılan bir kavram olduğu söylenebilir. İnsani bir durum olması dolayısıyla kaygı, özellikle psikoloji veya tıp bilimlerinde ele alınmış bir konudur.

> Anksiyete de denilen kaygı terimi, Latince bir kelime olan 'anxius'dan gelmektedir ve onun kullanım tarihi 1525'lere kadar gerilere gider. Anksiyöz kelimesinin kökü olan 'anx', yine Latince bir kelime olan 'angere'den gelmektedir ve o da 'nefesi kesilmek' ya da 'boğulmak' anlamına gelir. Anxius terimi de bu durumda muhtemelen anksiyöz kişilerin sıklıkla tecrübe ettikleri boğulma hissine işaret etmektedir (Lewis, 1970'den Beck ve Emery: 48).

Kaygının, nefesi kesilmek veya boğulmak anlamına gelen Latince bir kelimeye dayandığı ve bu kelimelerin de kaygılı kişilerin yaşadıkları durumları işaret ettiği bu ifadelerden anlaşılmaktadır. Bu çağın en yaygın sorunlarından biri olan kaygının, kişinin korku ve heyecan seviyesini ayarlayamaması sonucu oluştuğu söylenebilir. "Kaygı, insanların günlük hayatlarında sık sık yaşamak durumunda kaldığı bir uyarılmışlık hâlidir. Psikologlar kaygıyı 'herhangi bir nesne ile özdeşleştirilmiş belirsiz bir korku durumu' olarak tanımlamışlardır " (Hilgard, Atkinson ve Atkinson, 1971, Akt., Scovel, 1991'den Batumlu ve Erden, 2007: 2). Kaygının, kişilerin zihinlerinde bazı şeyleri korkuyla eşleştirmesi sonucu oluştuğu bu tanımdan anlaşılmaktadır. Kaynaklarda sıklıkla boğulma hissi, terleme, öksürük, kızarma gibi, duygu ve hâllerle birlikte anılan kaygının, kişileri, günlük hayatlarında veya önemli zamanlarında zor durumlara düşürdüğü söylenebilir. Fakat çoğunlukla bu fizyolojik tepkilerle beraber anılan kaygı durumu, her insanda mevcut, normal diyebileceğimiz düzeyin biraz üzerini tarif etmektedir.

Kaygının, insanların normal veya normal dışı davranışlarındaki öneminin farkına varılmasıyla bu terim, değişik öğrenme yöntemi ve psikanalitik teorilerin merkezine konulmuştur. Bu anlamda, eğitim ortamlarında da kaygının daha fazla göz önünde bulundurulması gereken bir etmen olduğu düşünülmektedir.

Kaygı konusunu ele alan kaynaklar incelendiğinde, birçok kaygı tanımı ve çeşidiyle karşılaşılmaktadır. Etkileme durumuna göre; kolaylaştırıcı ve engelleyici; süresine göre durumluk ve sürekli; kaynağına göre ise kişilik kaynaklı, olay kaynaklı ve durum kaynaklı olmak üzere kaygı, gruplara ayrılmıştır. İletişim kaygısı ve olumsuz değerlendirilme korkusu gibi kaygı çeşitleri de bulunmaktadır.

> Scovel (1991), kaygı ve başarı ilişkisi ile ilgili yapılan pek çok araştırmayı taradıktan sonra, 'kolaylaştırıcı ve engelleyici kaygı' ayrımını öne sürmüştür. Kolaylaştırıcı kaygı, öğreneni, yeni öğrenme ortamlarında mücadele etmeye ve 'yaklaşma davranışına' yöneltirken; engelleyici kaygı yeni öğrenme ortamlarındaki bireyin kaçınma davranışını benimsemesine neden olmaktadır. Scovel'e göre, normal bir bireyde kolaylaştırıcı ve engelleyici kaygı birlikte bulunmakta, bireyi dil öğrenme sürecinde karşılaştığı her yeni olguya karşı uyarmakta ya da motive etmektedir (Batumlu ve Erden, 2007: 25).

Kolaylaştırıcı ve engelleyici kaygı, kaygının, bireyi etkileme durumunu gösteren türleridir. Kaygı, bazen ortaya konacak çalışmanın gidişatını olumlu olarak etkileyip

kişinin çalışma güdülemesini artırırken bazı zamanlarda ise kişileri zor duruma düşüren ve çalışmayı veya başarıyı engelleyen bir etmen olarak kendini gösterebilmektedir.

"Sürekli kaygı bireyin kişilik özelliğinden kaynaklanırken, durumluluk kaygı bireyin herhangi özgün bir durum karşısında hissettiği olumsuz sonuç beklentisidir" (Kapıkıran, 2002'dan Akt. Çavuş ve Günbatar, 2008: 151). Kaygının, durumluk veya sürekli olmasının, kişi ya da ortam üzerindeki hâkimiyet süresini gösterdiği söylenebilir. Bireyi tehdit eden durumlarda oluşan kaygı, normal olarak kabul edilir ve durumluk kaygı olarak adlandırılmaktadır. Kaygı, eğer bireyin kişilik özelliği hâline gelmişse tehlikeli durumlara göre oluşmayıp her durumda kendini gösteriyorsa sürekli kaygı olarak ifade edilmektedir.

Kaygı, kaynağına göre de sınıflandırılmış ve isimlendirilmiştir. "Bazı bireylerde sürekli bir durum olarak karşılaşılan *kişilik kaynaklı kaygı*, insan kişiliğinin bir parçasıdır. *Durum kaynaklı kaygı*, belirgin bir duruma karşı belirli bir zaman içinde karşılaşılan tepki olarak tanımlanmaktadır. Son olarak, *olay kaynaklı kaygı*, belirgin olaylar karşısında yaşanmaktadır" (Ellis, 1994'ten Akt. Aydın ve Zengin, 2008: 84). Kaygının durumluk veya sürekliliği, bireyin kişilik özelliklerine bağlı olduğu için bu türlerin kişilik kaynaklı kaygı sınıfına girdiği söylenebilir.

Andrade ve Williams (2009), Japonya'daki bir üniversitede, yabancı dil hazırlık sınıflarını örneklem olarak aldıkları çalışmalarında, 'sınıf kaygısı' adı altında değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Bu araştırmaya göre, sınıflarda bir dizi başka kaygılar gözlemlenebilir. "Bilişsel ve duygusal gerilimler, sınav kaygısı, görevlendirilme kaygısı, topluluk önünde konuşma, yazma, dil bilgisi, okuma ve dinlemeye ilişkin sinirlilik ve gerginlik, bunlara örnek olabilir" (s.3). Bu araştırmada kaygının, çok farklı şekillerde isimlendirildiği görülmüştür. Herhangi bir kaygı türünün ele alındığı bazı araştırmalar sonucunda kaygıya sebep olabilecek farklı durumların da keşfedildiği buradan yola çıkılarak söylenebilir.

Kaygının, *değerlendirilme kaygısı* başlığı altında incelendiği çalışmalar da mevcuttur. Bu çalışmaların genelinde kişinin değerlendirilme kaygısı yaşayabileceği çeşitli durumlar şöyle gruplandırılmıştır:

> 1- Sosyal durumlar; yüz yüze bir ilişkiye başlamak veya sürdürmek, sosyal bir ortama girmek,

> 2- Okul veya iş ile ilgili bir durum; öğretmen, amir veya akran grubu tarafından değerlendirilen performans; bir teste veya sınava girmek; daha üst kademedeki biri ile çıkar çatışması yüzünden karşı karşıya gelme; spor müsabakası;
> 3- 'Dış dünyada' alışveriş veya yolculuk yaparken, satış elemanları, garsonlar, taksi şoförleri, yabancılar ile kurulan etkileşimler (Beck ve Emery, 2006: 251).

Sosyal ortamlardaki etkileşimlerde, okul, iş veya herhangi bir yolculukta, karşılaşılabilecek insanlarla kurulabilecek iletişim sırasında, kişi, muhatapları tarafından değerlendirileceği endişesiyle kaygılanabilir. Bu durumlar, aynı anda veya üst üste yaşandığında ise kaygı düzeyi yükselmeye müsait kişilerin korkuları artabilir. İnsanları bu durumlarda kaygılandıran, aslında değerlendirilme düşüncesi olsa da kişilerin bu düşünceye kapılmasına neden olan birtakım özel durumlar da mevcuttur. Bu durumlar çeşitli çalışmalardan derlenerek şöyle sıralanabilir:

1- Anlamlı ve etkili bir 'tavır' sergileyebilme endişesi,
2- Alınan görevi layıkıyla yerine getirebilme düşüncesi,
3- Kişinin başarısını olumsuz yönde etkileyebilecek tehlikeleri (unutma, kendine güvensizlik, duraksama…) ortadan kaldırmadaki başarısızlığı,
4- Uygulanamayacak katı kurallarla ve yerine getirilemeyecek görevlerle karşılaşması,
5- Değerlendiricinin, beklenen performansın altında davrananlara karşı gösterdiği cezalandırıcı tavır.

Sıralanan bu durumlar mevcutsa, kişilerin kaygılanma olasılığı daha da artmaktadır. Maddeler incelendiğinde, ilk üçünün, kişilerin bireysel özelliklerini ve bakış açılarını, dördüncüsünün durumun ağırlığını, sonuncusunun ise değerlendiricinin olumsuz tavrını yansıttığı görülebilir. Buradan yola çıkılarak değerlendirilme kaygısının, genel anlamda ikili ilişkilerde, çoğunlukla değerlendirici ve birey arasındaki etkileşimde ortaya çıktığı söylenebilir.

> İyi bir izlenim bırakmak istediği bir sosyal karşılaşma durumunda, kişi, sosyal vasıflarını – giyim, akıcılık, olgunluk, özgüven, zarafet- en yüksek dereceye çıkartma konusunda bir baskı altındadır. Bu vasıflardan elde edilecek yüksek bir 'skor' kişiyi (değerlendiricinin yargılarına bağlı olarak) daha kabul edilir yapabilir

> ve böylece diğer karşılaşmalarda başarıyı garantiler. Düşük bir 'skor' onu reddedilecek bir konuma yerleştirir (Beck ve Emery, 2006: 252).

Kişinin, performansından ötürü, bir başkasında, herhangi bir izlenim oluşturabileceği düşüncesi, zihninde, bir tehdit durumu olarak algılanmakta ve bastırma, unutma, hatırlayamama gibi çeşitli savunma mekanizmalarının ortaya çıkarılmasına neden olmaktadır. Değerlendiriciye dair bireyin olumlu yahut olumsuz gözlemi veya ön yargısı da bu kaygının oluşmasına veya yükselmesine neden olan diğer unsurlar olarak gösterilebilir.

Sosyal kaygı, kaygının diğer bir çeşididir. "Kişinin dikkat odağı olmamaya ve diğer bir kişi veya kişiler tarafından değersiz sayılmaya karşı olan abartılmış korkusuyla ilgilidir" (Beck ve Emery, 2006: 255). Sosyal kaygı taşıyan kimsenin, kaynaklarda belirtildiği kadarıyla en belirgin özelliği, olaylarla ilgili olabilecek en kötü sonucu daha başındayken düşünerek sıkıntı ve bunalıma düşmesidir. Bu sıkıntı, kişinin başına gelebilecek her türlü kötü olasılığı ve etkiyi hayal etmesi ve bu durumlara odaklanmasıyla daha da artabilmektedir.

Kaygının diğer çeşitleri, topluluk önünde konuşma ve sınav kaygısıdır. Topluluk önünde konuşma kaygısı genel olarak, değerlendirilme kaygısının çeşitli yönleriyle örtüşür. Topluluk önünde konuşan kaygılı kişi, topluluğu oluşturan insanların, kendisiyle ve görevini yerine getirip getirememesiyle ilgili olarak değerlendirmelerini, olması gerekenden çok daha fazla önemsemektedir. Bundan dolayı da konuşmada dikkat edilmesi gereken etmenler bakımından kendini kontrol edemediği düşüncesine kapılabilir. Bu düşüncelerin, kişinin topluluk önünde konuşma kaygısı yaşadığını gösterdiği söylenebilir.

Sınav kaygısı, her bireyin hayatının belirli bir döneminde yaşayabileceği bir kaygı türüdür. Geçmişten günümüze formal eğitimde öğrencilerin başarı durumları, çeşitli sınavlar yardımıyla ölçülmektedir. Sınav öncesinde, sırasında ve sonrasında ortaya çıkabilen bu kaygı, kişinin başarısını çeşitli şekillerde etkileyebilmektedir. Bu etki, kaygının oranına göre bazen olumluyken bazen de olumsuz olabilmektedir. Söz gelimi, sınav kaygısı, sınav öncesinde mevcutsa ve normal derecedeyse, kişiyi çalışmaya ve hazırlanmaya sevk edeceğinden olumlu; normalin üzerinde seyrederse, kişide gerginlik ve strese sebebiyet verebileceği için olumsuzdur. "Gitgide artan sınav anksiyetesi vakalarında, bilişsel unsur açık bir şekilde bellidir. Öğrenci, sorularla veya direktiflerle boğuşmaya devam ederken bilgisindeki, anlamasındaki ve cevaplarındaki

kusurları abartma eğilimindedir. Her kusur, bir tehlike biçimine dönüşür ve başarısızlık ihtimalini artırır" (Beck ve Emery, 2006: 273). Bu kaygının sınav sırasında ortaya çıkması, hangi düzeyde olursa olsun, kişide bir gerginlik oluşturacağı için tehlikeli olabilir. Sınav sonrasında ortaya çıkan kaygı ise genellikle değerlendirilme korkusuyla bağdaştırılabilir.

Kaygı ve korku, çoğunlukla karıştırılsa ve birbirinin yerine kullanılsa da anlamları itibariyle farklı iki kavramdır. Kaygı durumu, duygusal bir sürece işaret ederken; korku, bilişsel bir süreç olması ile ondan ayrılmaktadır.

> Korku, tehdit edici bir uyarana karşı zihinsel bir değerlendirmeyi içerirken, anksiyete bu değerlendirmeye verilen duygusal tepkiyi içerir. Bir kişi bir şeyden korktuğunu söylediğinde genellikle o anda var olmayan ama gelecekte olma ihtimali olan birtakım durumlara işaret ediyor demektir. Bu bakımdan korku 'gizil' bir niteliğe sahiptir. Bir kişi anksiyete durumunda olduğu zaman, gerginlik ve sinir gibi öznel duygularla karakterize edilen, görece rahatsızlık veren duygusal bir durumu yaşar, titreme, mide bulantısı ve baş dönmesi vb. fizyolojik semptomlar gibi. Şu hâlde, korku bir tehlikenin derecesini belirleyen şey iken; anksiyete, bir korku kişiyi etkisi altına aldığında kişide beliren rahatsızlık veren hissî bir durumu ifade eder (Beck ve Emery, 2006: 50).

Bu ifadelere dayanılarak korkunun, gerçekleşme olasılığı yüksek olan tehlikelere karşı, o olay ya da durumla henüz karşılaşılmadan yaşandığı söylenebilir. Bu anlamda korkunun, gizil bir niteliğe sahip olduğu ifade edilmektedir. Kaygı ise, bu korkunun sonucunda oluşabilen fiziksel ve duygusal bazı sonuçlarla kendini gösteren somut bir durum olarak açıklanmıştır. Buradan yola çıkılarak kaygı durumunun, daha önce yaşanmış korkular sonucunda oluştuğu söylenebilir.

### 2.2.2. Yabancı Dil Kaygısı ve İlişkili Konular

Kaygı, insan yaşamında pek çok alanı etkileyebilen bir duygudur. Öğrenme de bu alanlardan bir tanesidir. Yetmişli yıllardan itibaren yoğunlaşan çalışmalar, kaygının yabancı dil öğrenimi üzerinde de etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bununla beraber yabancı dil kaygısı, genel kaygı çalışmalarından ayrı bir araştırma alanı olarak kabul edilmiştir.

> Brown (1973), Chastain (1975) ve Scovel (1978)'in arasında yer aldığı ilk araştırmacılar, anksiyetenin, yabancı dil öğrenmeyi etkileyen değişkenler arasında oynadığı önemli ve farklı rolü kabul ettiler. 1970'li yıllar boyunca yabancı dil kaygı araştırmalarında nispeten karışık ve seyrek sonuçlar sunulmuştur. 1980'li yıllarda yabancı dil kaygı araştırmaları büyümeye devam etti ve bu dönemde bir çalışma yabancı dil kaygısının diğer kaygılardan farklı olabileceğini önerdi. Daha sonra araştırma, Horwirtz ve Young'ın 1991 de 'Dil Kaygısı' (*Language Anxiety: From Theory to Research to Classroom Applications* )'nı yayınlamasıyla büyük ölçüde büyüdü. Aida (1994)'nın çalışması ve MacIntyre ve Gardner (e.g., 1991a, 1991b, 1991c, 1994a, 1994b), Phillips (1992), Saito ve Samimy (1996), ve Williams (1991)'ın çalışması, diğer kaygı çalışmaları arasındadır. Yabancı dil kaygısı artık genel kaygı çalışmalarından ayrı bir araştırma alanı olarak kabul edilmektedir (Andrade, Melvin and Kenneth Williams, 2009: 2) .

Bu ifadelere dayanılarak şunlar söylenebilir: İlk araştırmacılar öncelikle, kaygının, yabancı dil öğrenmeyi etkileyen değişkenlerden biri olduğunu dile getirdiler. 1970'lerin ortalarındaki bir araştırma, iletişim kaygısının yabancı dil öğrenenleri etkilediğini gösterdi. 1980'li yıllara gelindiğinde ise bir çalışmada, yabancı dil kaygısının, genel kaygı çeşitlerinden farklı bir tür olabileceği öne sürüldü. "Yabancı dil kaygısı, dil öğrenme sürecinde bireyin dile karşı geliştirdiği inanç, tutum ve algılamalarla yakından bağlantılı olduğundan genel kaygı çeşitlerinden ayrılmaktadır" (Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986). Horwitz ve Young'ın 1991'deki (Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom İmplications) çalışmasıyla bu düşünce daha da gelişti. Daha sonra diğer başka araştırmacıların bu konuyu ele almasıyla artık, yabancı dil kaygısı, genel kaygı çeşitlerinden ayrı bir araştırma alanı olarak kabul edilmeye başlandı. Bu etkinin mevcut olduğu kabul edildikten sonra ise araştırmaların, kaygının yabancı dil öğretimini hangi yönde etkilediği konusuna yoğunlaştığı söylenebilir.

> Araştırma sonuçlarına göre, kaygının yabancı dil öğrenme süreci üzerinde *yararlı* ve *zararlı* olmak üzere iki farklı yönde etkisi bulunmaktadır. Bir başka ifade ile yabancı dil kaygısı, çeşitli değişkenler dikkate alındığında dil öğrenmeyi bazen olumlu bazen de olumsuz bir biçimde etkilemektedir. Ancak yapılan çalışmaların sonuçlarına bakıldığında, kaygının hangi durumlarda yararlı ya da zararlı etki bıraktığı konusunda bir uzlaşı olmadığı görülmektedir (Aydın ve Zengin, 2008: 86).

Bu ifadelere dayanılarak kaygının, yabancı dil öğrenme sürecini olumlu ya da olumsuz etkilediği; fakat hangi durumlarda, yararlı ya da zararlı etki bıraktığı konusunda ortak bir görüşün henüz bulunmadığı söylenebilir. Bunun yanı sıra, yaygın olarak, kaygının, bütün öğrenmeler için kişide, belli bir düzeyde olması olumlu; aşırı düzeyde varlığı ise, birtakım sıkıntıları da beraberinde getirebileceğinden, olumsuz olarak kabul edilmektedir.

Kaygının yabancı dil öğrenimine etkileri üzerine yapılan çalışmalar şu şekildedir: "İlk araştırmalar, Amerika ve Kanada'da yabancı dil eğitimi alan öğrenciler üzerinde odaklanmıştır fakat, çalışmalar son yıllarda Asyalı ve diğer öğrenciler üzerinde de devam etmektedir" (Andrade, Melvin and Kenneth Williams, 2009: 1). Kaygının yabancı dil öğrenimine etkilerini araştıran çalışmalar, ilk defa, Amerika ve Kanada'da, yabancı dil eğitimi alan öğrenciler üzerinde yapılmıştır. Bu ilk çalışmaların ardından, diğer ülkelerdeki araştırmacılar da bu konuyla ilgilenmişlerdir. Türkiye'de de özellikle son yıllarda, gerek psikoloji gerekse eğitim alanında, kaygı konusu sıklıkla ele alınmaktadır.

Bireyin, dili öğrenmek istemesindeki ana neden, başarılı olacağına olan inancı ya da başarısız olma endişesi, derse ya da öğretmene karşı tutumu, yabancı dil öğrenme sürecini etkilemektedir. Kaygı da yabancı dil öğrenmeyi etkileyen pek çok değişkenden birisidir. Kaygının, yabancı dil öğrenenler için, performans ve başarıya engel olabildiğinden, olumsuz bir durum olduğu söylenebilmektedir. "MacIntyre (1995: 245-248) kaygının dinleme, öğrenme ve anlama gibi ikinci dil aktivitelerini de etkilediğini ve kaygılı öğrencilerin dille ilgili kuralları, yanlış anlamaktan veya yorumlamaktan endişe duyduklarını belirtmektedirler" (Akt. Doğan, 2008: 50). Kaygının, öğrencileri, dil ile ilgili kuralları, yanlış anlama ve yorumlama konusunda endişelendirdiği bu ifadeye dayanılarak söylenebilir. "Birçok durumda, yabancı dil sınıfında başarılı hareket etme yeteneğini engelleyen kaygı reaksiyonu olabilir" (Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986: 1). O hâlde kaygı, yabancı dil sınıfında başarılı hareket etmeyi engelleyen bir durum olarak kabul edilebilir. Öğretmenin, öğrenciye aniden yönelttiği ve ondan cevaplamasını istediği bir soru, öğrencinin derse, hazırlıksız gelmesi ve yeterince güdülenememesi, teknolojik araç gereçlerden kaynaklanabilecek çeşitli sıkıntılar ya da daha farklı sebepler, bireyin kaygı oranının yükselmesinde etkili olabilmektedir. Bu anlamda kaygının, yabancı dil öğrenen kişinin bireysel özelliklerinden

kaynaklanabileceği gibi, öğreten ya da çevre etmenine de bağlı olabildiği söylenebilir. Yükselen kaygı ile beraber, bireyin, derse karşı ilgisi ve dersten elde edeceği verim, oldukça düşmekte ya da ortadan kalkabilmektedir.

Dil öğretimi, günümüzde genellikle, bir sınıf ortamında yapıldığı için bu durum, öğrenenler üzerinde bir baskı oluşmasına neden olabilmektedir. Çünkü sınıflar, bir öğretmen ve en az birkaç kişiyle beraber öğretimin yapıldığı mekânlardır. Yeni öğrenilen ve uygulanması istenen bütün kurallar, öğrenci üzerinde bir baskı oluşmasına neden olabilmektedir. Bu baskı ve gerginliğin nedeni olarak ise öğrencinin sınıfta, akranlarıyla ve öğretici ve denetleyici konumundaki öğretmeniyle beraber olması gösterilebilir.

> Dil öğrenilen ortamda öğretmen ve akran denetleyiciliğinin baskısı, yoğun olarak hissedilirse öğrencinin kaygı miktarı da oldukça yükselebilmektedir. Eğer insanlar dil öğrenme ortamında kendilerini rahat ve güvende hissetmezlerse, dile karşı etraflarında psikolojik bariyerler oluştururlar ve kaygı düzeyleri belli bir seviyenin üzerinde olursa bu durum dil öğrenme sürecinde oldukça önemli bir engel olarak karşımıza çıkar (Littlewood, 1984: 58-59'dan Akt. Öner ve Gedikoğlu, 2007: 69).

Buradan yola çıkılarak, dil öğrenme ortamlarında, öğretmen ve sınıf arkadaşlarının aşırı denetleyiciliği ve baskılarının, kişinin kaygı miktarının yükselmesine sebep olabilen etmenler olduğu söylenebilir. Sınıf ortamı, öğrenciler için bir baskı ortamı olmanın tersine güven telkin eden bir yapıda şekillendirilmelidir. Öğrenciler, sınıfta kendilerini ne kadar rahat ve güvende hissederlerse, kaygı seviyeleri normal olacağından, öğrenmeye de o kadar açık olabileceklerdir.

"MacIntyre ve Gardner (1989: 257) öğrencilerin dil öğrenmeye dil öğrenme kaygısı ile başlamadığını ancak bunun sonradan yaşanan olumsuz deneyimlerden kaynaklanan, öğrenilen dile karşı geliştirilen olumsuz davranışlar ve düşüncelerden ortaya çıktığını savunmaktadırlar" (Öner ve Gedikoğlu, 2007: 68). Öğrencilerin yaşadıkları olumsuz deneyimler ve bu doğrultuda sahip oldukları düşüncelerin, kaygının doğmasında etkili olduğu bu ifadelere bağlı olarak söylenebilir. Yabancı dil öğreniminde kaygının ortaya çıkması doğrudan bireyin düşüncelerinden kaynaklandığı gibi başka etmenlere bağlı da olabilir. Yabancı dil kaygısı belli etkenlere bağlı olarak artıp azalabilir. Çeşitli araştırmacılar, kaygıyı farklı etkenler bağlamında ele almışlardır. Yaş, cinsiyet, ülkelerin eğitim politikaları ve şartları, öğretmen niteliği, öğrenci durumu,

öğrenme ortamı, ebeveyn tutumu, dil öğrenim başarısı gibi etmenler, araştırmacıların kaygı ile ilişkisini incelediği konulardır.

Dünyada ve Türkiye'de yabancı dil kaygısıyla ilişkili etmenleri araştıran birçok çalışma yapılmıştır. "Yabancı dil kaygısının yaşla ilişkisini inceleyen Gardner, Smyth ve Clement (1979, Akt., Sarıgül, 2001), yabancı dil kaygısının öğrencilerin yaşının yükselmesiyle birlikte arttığını görmüşler ve öğrencilerin yaşı ne kadar küçük olursa, yabancı dil kaygısının zarar verici etkilerinden o kadar az etkilendiklerini ifade etmişlerdir" (Batumlu ve Erden, 2007: 3). Bu da yabancı dil öğrenmeye erken yaşlarda başlamanın bir avantaj olabileceğini göstermektedir.

Yaş ve kaygı arasındaki ilişki, özellikle bireyin gelişim dönemleri arasındaki farklar ve taşıdığı değişik özelliklerle kuvvetlenip azalmaktadır. Her yaşın, kendine özgü gelişim özellikleri, her dönemin de farklı kaygı oranları mevcuttur denilebilir. Mesela ergenlik yıllarında kaygı, özellikle, karşı cinse olan ilginin artması, özerklik elde etme düşüncesi ve bedensel değişikliklerle beraber yükselebilmektedir.

> Her yaş düzeyinde kaygının şiddeti veya durumluk sürekliliği değişir. Kaygının en yoğun yaşandığı yıllar doğumdan sonraki iki yıl ve ergenlik yıllardır. Araştırmalar küçük çocukların kaygı düzeylerinin büyük çocuklardan daha düşük olduğunu göstermektedir**.** Yaş ilerledikçe algı düzeyinin artması bunda bir etmen olabilir. Farklı bir çalışmadaysa 1991'de Korkut 13-18 yaş çocuklarında, yaşla kaygı arasında bir ilişki tespit edememiştir (Tekindal, vd. 2010: 80-81).

Bu ifadelerden yola çıkılarak, yaş ilerledikçe kişilerin algı düzeylerinin artmasıyla durumluk ve sürekli kaygı düzeylerinin de değişikliğe uğradığı söylenebilir. Durumluk ve süreklilik, kaygının, ortaya çıktığı zamanı ve etki süresini gösteren özelliklerindendir. Tehlikeli durumlarda her bireyin kaygılanma eğilimi vardır; fakat bu durum, geçicidir ve kaygılanılması normal kabul edilir. İnsanların, tehlikeli durumlarda hissettikleri kaygıya durumluk kaygı denilir. Bazı insanlarda ise her durum, bir kaygı sebebidir.

Cinsiyet ile kaygı arasında da bir ilişki olabileceği ve kızların erkeklere oranla daha yüksek bir kaygı taşıyabileceği bulgusu, bazı çalışmalarda dikkati çekmektedir. Bunlara örnek olarak, Alisinaoğlu ve Ulutaş (2000)'ın "Çocuklarda Kaygı ve Bunu Etkileyen Etmenler", ve Varol (1990)'un "Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Kaygılarım Etkileyen Etmenler" adlı çalışmaları verilebilir.

Alisinanoğlu ve Ulutaş'ın çalışmalarında bireylerde yaş, cinsiyet, anne-baba eğitimi, sosyo-ekonomik durum, anne-baba mesleği, başarı durumu gibi etmenler, bireylerde kaygı oluşturabilecek durumlar olarak incelenmiştir. Varol'un çalışmasında ise cinsiyet, pek çok farklı değişkenle beraber kaygıya sebep olabilecek etmenler arasına dâhil edilmiştir.

Kaygı ile ilişkisi olan diğer bir konu da güdülemedir. "Öğrenci motivasyonu, başarılı öğrenmenin gerçekleşmesi için en önemli ön şartlardan birisi olarak kabul edilmektedir. Bu konuda bugüne kadar yapılmış olan çalışmaların büyük bir kısmı öğrencinin hedef dilin kullanıldığı toplum ve kültüre karşı olan tutumlarının bu konudaki rolü üzerine odaklanmışlardır" (Acat ve Demiral, 2002: 316). Motivasyon kavramı, genel ağdaki Güncel Türkçe Sözlük'te *isteklendirme* ve *güdüleme* kelimeleriyle açıklanmaktadır. İsteğin, yabancı dil öğreniminde oldukça önemli olduğu söylenebilir. Güdüleme, öğrencinin dış etmenler yardımıyla istekli hâle getirilmesi yahut mevcut isteğinin artırılması olarak açıklanabilir. Öğretmen, fiziksel imkânlar, ortam, akran, aile, olumlu pekiştireçler ve bunun gibi pek çok etmen, öğrencinin öğrenme isteğini olumlu yönde etkileyecek ögelerdir. Öğrenciyi, öğrenmeye teşvik edecek her türlü unsur, bu etmenler arasına girebilir.

Öğrenciyi öğrenmeye teşvik edecek önemli unsurlardan biri de öğretmendir. Öğrencinin, bütün öğrenmelerle beraber, yabancı dil öğreniminde de güdülenmesinde öğretmenin rolü oldukça büyüktür. Öğrenim sürecinin büyük bir kısmı, öğretmen yardımıyla ya da öğretmen gözetiminde gerçekleşmektedir. Bu süreçte öğretmenin tavrı, yardımı, mesleki özelliklerini başarıyla hangi oranda sergilediği, tutumu ve daha özelde bakış açısı, öğrenciyi gerekli ve yeterli oranda güdülemesinde önem taşımaktadır.

> Teknolojik gelişmelere paralel olarak, dil öğretiminde yeni araçlar kullanılsa da öğrenci merkezli bir sistemde, öğretmenden beklenenler daha da çok almıştır. Öğretmen, öğrencilerini anlayan, onları psikolojik bakımdan doğru değerlendiren, sosyal olay ve olguları sağlıklı analiz edebilen özelliklere sahip olmalıdır. Çağın öğrencisi, daha bilinçli ve duyarlı olarak hareket etmektedir. Bu bakımdan öğretmen, birçok beceriye sahip olmak mecburiyetindedir (Yüce, 2005: 84).

Öğretmen, aynı zamanda öğrencinin gözündeki konumuyla, öğrenciyi, en fazla etkileme kapasitesine sahip kimsedir. Bu nedenle, yabancı dil öğretmenlerinin, mesleki bilgi ve becerilerini en yüksek seviyede sergileyen, demokratik, üretken ve olumlu

kimseler olması beklenmektedir. Yabancı dil eğitimi, eğer o dilin konuşulduğu ülkede alınıyorsa öğretmenin, öğrenci için önemi daha da artmaktadır. Çünkü o zaman öğretmen, yabancı bir ülkede, öğrencinin en fazla gördüğü ve güvendiği kişi olacağı için, gerektiğinde manevi yardımını ve desteğini öğrenciden esirgememelidir.

Yabancı dil öğretimi için fiziksel imkânlar, yabancı dil öğrenilen sınıf, okul ve okul çevresi olarak tanımlanabilir. Öğretim sırasında ihtiyaç duyulabilecek kitaptan bilgisayara, tahtadan gösteri cihazına, sıradan tahta kalemine kadar her türlü eşya, sınıfın fiziksel imkânlarının içindedir. Okul ve çevresinin imkânları ise, kütüphane, yemekhane ya da kırtasiye ve daha pek çok ögenin bir arada olmasıyla genişlemektedir. Öğrencinin, öğretim ortamında, her türlü ihtiyacını kolay bir şekilde karşılaması yani fiziksel imkânlarının geniş olması güdülenmesinde etkili olabilir. Ayrıca bu noktada, fiziksel imkânların, öğretmen yeterliliği doğrultusunda etkili ve verimli kullanılabileceği de belirtilmelidir.

> Mekân olarak okul veya fiziksel ortam düzeni insanların; sağlıklarını, duygusal dünyalarını ve performanslarını olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu durum, okul mekânlarında özellikle öğrencileri ve öğretmenleri çok fazla ilgilendirmektedir. Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin yapıldığı okullarda bu konu üzerinde önemle durulması ve gerekli düzenlemelerin yapılması eğitimin kalitesini arttırmada oldukça etkili olacaktır. Bu yüzden eğitim kurumlarında; yerleşim düzeninden, öğrenci sayısına, renk uyumuna, uygun ışık ve ısı düzeyine, temizliğe, gürültünün olmamasına, estetiğe varıncaya kadar birçok fiziksel ortam öğesinin göz önünde bulundurularak düzenlemelerin yapılması gerekmektedir (Uludağ ve Odacı, 2002: 154 ).

Bu ifadelere de dayanarak eğitim kurumlarında öğretim yapılacak mekânların özenle hazırlanması gerektiği bir kez daha vurgulanabilir. Farklı özelliklere sahip ve daha özelde farklı kültürlerde insanların, yabancı dil eğitimi alacağı mekânların, dersten elde edecekleri verim en yüksek olacak şekilde düzenlenmesi gerekmektedir.

Çevre ve aile desteği, yabancı dil öğreniminde öğrenci için çok önemli bir ihtiyaçtır. Öğrencinin maddi ve manevi olarak destek ihtiyacının, çevresi ve ailesi tarafından karşılanmasının, öğrencinin öğrenme isteğini artıracağı söylenebilir.

Sınıf arkadaşı etkisi, birden fazla kişiye eğitim verilen ortamlarda kendisini göstermektedir. Çoğunlukla rekabetle ortaya çıkan arkadaş etkisi, öğrenci tarafından

olumsuz bir duygu olarak algılansa da öğretim ortamında öğrencinin güdülenmesini sağlayan etkenler arasında sayılabilir.

Yabancı dil öğrenirken öğrencilerin kaygı düzeyinin artmasının başka sebepleri de olabilir. Bunların en bilineni sınavlardır.

> Önceki çalışmaların sonuçları, sınav kaygısının yabancı dil öğrenme süreci üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu (Aida, 1994; Petridou and Williams, 2007) ve bazı etkenlerin sınav kaygısını önemli bir biçimde etkilediğini göstermektedir. Bu değişkenleri üç farklı kategoride değerlendirmek olasıdır:
> 1. Yaş, cinsiyet, sınıf, ekonomik durum, eğitim geçmişi (Madsen, 1981; Putwain, 2007; Rasor & Rasor, 1998), başarı durumu, yeterlilik düzeyi (Horwitz, 2001) ve yabancı dil öğrenmeye yönelik tutumlar gibi kişisel değişkenler,
> 2. Test geçerliliği, sınav teknikleri (Shohamy, 1982), sınav ortamı, testin uzunluğu ve biçimi (Mandelson, 1973), süre sınırlaması (Immerman, 1980; Madsen and Murray 1984) ve sınav açıklamaları (Aydın, 2007) gibi bağımsız değişkenler
> 3. Öğretmen, ders kitabı, öğretim yöntem (Rotenberg, 2002) ve teknikleri gibi dış değişkenler (Aydın, 2010: 6).

Sınav kaygısının, yabancı dil öğrenim süreci üzerinde oldukça etkili olduğu bilinmektedir. Bu ifadelerden yola çıkılarak, yaş, cinsiyet, ekonomik durum, eğitim geçmişi, başarı durumu, yeterlilik düzeyi, yabancı dil öğrenmeye yönelik tutumlar gibi kişisel değişkenlerin; sınavın süresi, tekniği, ortamı ve açıklamaları gibi bağımsız değişkenlerin ve öğretmen, ders kitabı, öğretim yöntem ve teknikleri gibi dış değişkenlerin, sınav kaygısını önemli oranda etkilediği söylenebilir. Sınavlarda gösterilen başarıların, öğrencinin hem daha çok çalışmasını sağlama hem de öğrendiklerini sergilemesi anlamında olumlu etkilere sahip olduğu düşünülmektedir.

Öğrencinin, yeni dilin temel becerilerini sık sık sergilemesi, kendine güvenini ve bu doğrultuda güdülemesini artıran bir etken olarak göz önünde bulundurulmalıdır.

Yabancı dil öğrenen bireylerin, güdülenmesini sağlayabilecek bir diğer etmen de kendi ana dillerindeki yeterlik düzeyleridir. “İkinci dil edinimi ile ilgili olarak yapılan araştırma ve çalışmalarda anadil edinimini tamamlayan bireylerin ikinci dil ediniminde daha başarılı oldukları belirlenmiştir” (Gömleksiz, 2001: 217). Ana dillerinde yeterlik kazanmış bireylerin, yabancı dil öğretiminde daha başarılı oldukları fikrinden yola

çıkılarak öğrencilere verilecek eğitimin düzeyi belirlenirken bireylerin ana dili yeterlik düzeyleri de göz önünde bulundurulabilir.

Güdülenme, öğrenci başarısını etkileyen bir kavramdır. Güdülenme, genel olarak bütün öğrenmeler, özel olarak ise yabancı dil öğrenimi için çok önemlidir. İyi güdülenmiş bir öğrencinin, yabancı dil öğrenirken veya öğrendiği bilgi ve becerileri sergilerken, yeterince güdülenememiş öğrenciye oranla daha başarılı olması beklenir. Eğitimde başarının yakalanmasının en önemli basamağı, öğrenciyi güdüleyecek unsurların, tespit ve temin edilmesine bağlıdır. Bu sebeple, yabancı dil öğrenme ortamlarında ve çevresinde, öncelikli olarak, öğrencinin güdülenmesine çalışılmalıdır.

### 2.2.3. Yabancı Dilde Konuşma Kaygısı

Kaygının yabancı dil öğrenim sürecine olan etkisi konusunda, uzun yıllardır çalışmalar sürdürülmektedir.

> Horwitz ve Cope'la (1986: 128) başlayan kaygının yabancı dil öğrenimine etkisiyle ilgili araştırmalar ve tartışmalar yıllardır süregelmektedir. Onların ulaştıkları sonuca göre, son yıllarda yabancı dil öğrenmenin gerekliliğinin, her alanda önemli olduğunun vurgulandığını ve bunun bilincinde olan insanların, daha çok yabancı dil kaygısı yaşamakta olduğunu ortaya çıkarmışlardır (Öner ve Gedikoğlu, 2007: 70)

Kaygının yabancı dil öğrenimine olan etkisi ile ilgili çalışmalar ve tartışmalar, Horwitz ve Cope ile başlamıştır. "Horwitz (1988: 285), yabancı dil hakkındaki öğrenci duygu, düşünce ve inançlarının, sınıf ortamındaki etkinliklerini etkileyeceği ve kaygı sebebi olabileceği görüşünü iddia etmektedir. Özellikle konuşma derslerinde hata yapma ve bunun öğretmenleri tarafından nasıl değerlendirileceği, öğrencilerin duygusal durumlarını etkilemektedir" (Öner, 2008: 26). Öğrencilerin, yabancı dilde konuşurken hata yapma konusunda endişelenmeleri ve bu hatalarına çevrenin tepki gösterebileceğini düşünmeleri, kaygılanmalarına sebep olabilmektedir.

Horwitz ve Cope'un ardından pek çok araştırmacı, yabancı dilde kaygı konusunu ele almıştır. Yabancı dilde konuşurken kaygının yükseldiğini ortaya koyan çeşitli araştırmalar da mevcuttur. "MacIntyre ve Gardner (1995: 93) konuşma alıştırmalarının

kaygıyı artırdığını çünkü konuşma esnasında, yabancı dil öğrenen insanların diğer insanlarla iletişim kurmak zorunda olduklarını belirtmişlerdir" (Akt. Doğan, 2008: 49).

Zorunluluk, çoğunlukla kişinin kendisini hazırlıksız hissettiği durumlarda, bir baskı unsuru olarak ortaya çıkabilmekte; becerilerini sergilerken kişinin, kaygısının yükselmesine ve başarısının düşmesine sebep olabilmektedir. Zorunluluk, dış baskılar, öğrenme güçlüğü ve daha pek çok farklı sebebin, öğrencilerin dil öğrenme becerilerine olan etkileri, farklı çalışmalarda incelenmiştir. **"**Aydın (1999) doktora tezinde, araştırmaya katılan öğrencilerin yaşadıkları kaygının, kişisel sebeplerden, özellikle konuşma yazma gibi dil öğrenme becerilerinin, kendileri tarafından olumsuz değerlendirilmesi, kendilerini başkalarıyla kıyaslama, yüksek beklentiler, dil öğrenimi hakkındaki yanlış inançlardan kaynaklandığını ifade etmiştir. Yabancı dil kaygısının genel olarak kişisel sebeplerden kaynaklandığı, bu ifadelerden yola çıkılarak söylenebilir. "Öğrenci kaynaklı yabancı dil kaygısını araştıran ve bunun için öneriler getirmeye çalışan Öztürk (2003: 45-47) kaygının, öğrencilerin kendilerine güvenlerinin eksikliğinden, kendilerini başkaları ile kıyaslamalarından ve öğrencilerin dil hakkındaki düşüncelerinden ortaya çıktığını savunmaktadır" (Öner ve Gedikoğlu, 2007: 70). Bu ifadelere dayanarak kaygının çoğunlukla öğrenenden kaynaklandığını ve bu duruma, öğrenenin kendine güven eksikliği, başarı kıyaslamaları ve hedef dil hakkında taşıdığı fikirlerin neden olduğu söylenebilir.

# 3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örneklemi ile ilgili bilgilere; verilerin toplanması ve çözümlenmesi ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

Yöntem, araştırma boyunca izlenecek yol olarak ifade edilebilir. "Araştırmacı, problemi çözmek için izleyeceği 'yolu' (yöntemi) ve kullanacağı teknikleri ayrıntıları ile planlamak zorundadır. O kadar ki başka bir araştırmacı, o planı anlayıp uygulayabilsin ve 'araştırmacının yapmak istedikleri ile' aynı şeyleri yapabilsin" (Karasar, 2009: 75). Yöntemin, buradan hareketle, araştırmacının kendi araştırmasının sadece daha sağlıklı olması için belirlediği yol olmadığı anlaşılmaktadır. Yöntem, araştırmayı hem doğru hem de başkaları tarafından anlaşılır kılan noktalardan bir tanesi olarak ifade edilebilir.

## 3.1.Araştırmanın Modeli

"Araştırma modeli, bir plan ya da süreçtir. Bununla araştırmacı, incelemekte olduğu probleme çözüm yolları ve cevap bulmaya çalışır" (Kaptan, 1983: 85).

Bu araştırmada, Gazi Üniversitesi TÖMER'de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma kaygıları ve bu kaygının kaynakları var olduğu biçimiyle tespit edilmeye çalışmıştır. Bu yönüyle araştırma, tarama modelindedir. Karasar (2009)'a göre, "tarama modeli geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır" (s.77).

## 3.2.Evren ve Örneklem

**"**Bir araştırma için evren, soruları cevaplamak için ihtiyaç duyulan verilerin (ölçümlerin) elde edildiği canlı ya da cansız varlıklardan oluşan büyük gruptur" (Büyüköztürk vd., 2008: 78).

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma becerisini edinirken yaşayabilecekleri kaygının kaynaklarının tespit edilmesi üzerine yapılan bu araştırmanın evreni olarak Ankara ilinde bulunan TÖMER'lerde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler belirlenmiştir. Bu araştırmanın örneklemini, *Gazi Üniversitesi Türkçe Öğrenim, Araştırma ve Uygulama Merkezi (TÖMER)*'nde 2011–2012 eğitim öğretim yılında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler oluşturmaktadır. Gazi Üniversitesi TÖMER'de Ocak ayı itibariyle B kurunda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen 70 öğrenci bulunmaktadır. Araştırmada veri toplamak için kullanılan Kişisel Bilgi Formu ve ölçekte yer alan ifadelerin, öğrenciler tarafından anlaşılabilmesi için B kurundaki öğrenciler tercih edilmiştir. Örneklem, evrenden, *olasılıklı olmayan* örnekleme metotlarından *amaçlı* örnekleme yoluyla seçilmiştir. "Olasılıklı olmayan örnekleme yönteminde, temsil eden örneklemi seçerken rastlantılı/tesadüfi seçim yapılmaz" (Erdoğan, 1998: 90). Amaçlı örneklemin "temeli, araştırmanın amaçları doğrultusunda bir evrenin temsilci bir örneği yerine, amaçlı olarak bir ya da birkaç alt kesimini örnek olarak almaktır. Başka bir deyişle amaçlı örnekleme, evrenin soruna en uygun bir kesimini gözlem konusu yapmak demektir" (Sencer, 1989: 386). Gazi Üniversitesi TÖMER, öğrenci sayısı ve çeşidiyle, farklı ülke ve milletlerden gelen geniş bir öğrenci kitlesine eğitim vermektedir. Bu açıdan bakıldığında, çalışmadaki sorulara en geniş açıdan cevaplar sunabilecek bir yapıda olduğu için *örneklem* olarak tercih edilmiştir. Araştırmaya veri toplamak için *ölçek* ve *Kişisel Bilgi Formu*, 2012 yılında, Ocak ayının ilk haftasında, Gazi Üniversitesi TÖMER'de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen ve B kurunda olan 70 öğrenciye uygulanmıştır. "Örneklem, belli bir evrenden, belli kurallara göre seçilmiş ve seçildiği evreni temsil yeterliği kabul edilen küçük kümedir. Araştırmalar çoğunlukla örneklem kümeler üzerinde yapılır ve elde edilen sonuçlar ilgili evrenlere genellenir" (Karasar, 2009: 110). Örneklemdeki bütün öğrencilere ulaşılmıştır; ancak, birden fazla seçeneği işaretleyen veya boş madde bırakan 10 katılımcının ölçeği geçersiz sayılmış; 60 öğrencinin ölçek sonuçları değerlendirmeye alınmıştır.

## 3.3.Veri Toplama Teknikleri

Bu araştırma için gerekli verilerin toplanmasında kullanılan araçlar, araştırmanın yöntemi ve verilerin çözümlenmesi ile ilgili bilgiler, bu bölümde yer almaktadır.

Verilerin toplanması için kullanılan yöntemlerden biri, araştırmanın katılımcılarına *ölçek* uygulamaktır. Cevaplayıcının, maddeleri doğru anlaması ve dürüstçe cevaplaması ön koşullarına dayanan ölçekler, belli bir tutumun nedenlerini tespit etmek için kullanılan çok önemli araçlardır. Ölçekler, daha az maliyetle daha çok sayıda insana ulaşma imkânı sağlaması açısından özellikle sosyal araştırmalarda sıklıkla kullanılan bir veri toplama araç gerecidir. Uzun karmaşık cümleler, konudan bağımsız ifadeler ve gereğinden fazla madde sayısı katılımcıların ölçeğe doğru cevap verme olasılığını düşürebilir.

Veriler, bir ölçek aracılığıyla toplanıyorsa bu ölçek formunun geçerliliği ve güvenilirliği konusu gündeme gelecektir. Bir ölçeğin geçerliği, ölçekteki ifadelerin araştırılan konuyla, doğrudan ilgili olabilmesiyle gerçekleşir. Ölçeğin güvenilir olması ise, her uygulamada aynı sonuçları verebiliyor olmasına bağlıdır. Ölçeklerde, katılımcılara yöneltilen ifadelerden, katılımcıların aynı şeyi anlıyor olabilmesi, cümlelerin farklı anlamlar çağrıştırmaması da oldukça önemlidir. Ölçekteki her bir cümle, katılımcıların anlayabileceği bir seviyede olmalı, karmaşık ifadelerden kaçınılmalıdır. Ölçek ile ölçülmek istenen durum, katılımcılara derecelendirilmiş bir cevaplama formatında sunulursa *Likert* ölçek olarak adlandırılmaktadır. Likert ölçeklerle yapılan araştırmalar başta olmak üzere, bütün çalışmalar için, katılımcıların, boş bir ifade bırakmaması, aynı maddede birden fazla seçeneği işaretlememesi ve araştırmayı önemsemesi önemlidir.

Bu araştırmadaki veriler, *Kişisel Bilgi Formu* ve bu araştırma için özel olarak hazırlanan *Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Kaynakları Ölçeği* kullanılarak toplanmıştır.

### 3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Öğrencilerden, cinsiyeti, ana dili, eğitim durumu, uyruğu, yaşı, bildiği diğer yabancı diller, ana dili ve varsa bildiği diğer yabancı dillerin Türkçe konuşmasını etkileyip etkilemediği; etkiliyorsa, olumlu mu yoksa olumsuz mu olduğuna dair bilgi almaya yönelik olarak *Kişisel Bilgi Formu* doldurulması istenmiştir. Kişisel bilgi formu hazırlanırken soruların kısa ve hedef kitle tarafından anlaşılır olmasına dikkat edilmiştir. Araştırmada kullanılan *Kişisel Bilgi Formu'*nda öğrencilere toplam sekiz soru

yöneltilmiştir. Bu soruların cevapları, öğrencilerde konuşma kaygısına sebep olabilecek değişkenleri belirleme açısından incelenmiştir. Sonuçlar, *Bulgular ve Yorum* kısmında verilmiştir.

### 3.3.2. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Kaynakları Ölçeği

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin, konuşma becerisini kazanırken karşılaştıkları kaygının kaynaklarını ortaya çıkarabilmek amacıyla araştırmacı tarafından bu çalışmaya özgü yeni bir ölçek geliştirilmiştir. "Sosyal bilim araştırmalarında sıklıkla kullanılan Likert tipi derecelendirme ölçekleri, daha çok tutum gibi bir psikolojik özelliği ölçmede, belli bir konudaki görüşleri ortaya çıkarmada veya bir davranışın gözlenme sıklığını belirlemede kullanılır" (Büyüköztürk, 2005: 139). *Likert* tipi ölçeklerin amacı, "…bir ürün veya bir olay hakkında kişilerin düşüncelerini bir yelpaze içerisinde sınıflandırmak ya da derecelendirmektir: aynı fikirde olmak, tamamen karşı olmak, kabul etmek, şiddetle reddetmek gibi" (Arıkan, 2000: 110). Geliştirilen, yabancıların Türkçe konuşma kaygılarının kaynakları ölçeği, kullanılma amacı ve formu itibariyle *Likert* tipi bir ölçektir. Bu ölçekte, beş basamaklı cevaplar içeren ifadeler kullanılmıştır. Bu sorulara cevap olarak *kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, yorum yok, katılıyorum, kesinlikle katılıyorum* sözcükleri seçilmiştir. Beş dereceli olarak oluşturulan ölçekler, "davranış, tutum ve görüş ölçümlerinde en çok ve en yaygın olarak kullanılan bir ölçektir" (Gökçe, 1999: 112).

#### 3.3.2.1.Ölçeğin Geliştirilmesi Süreci

Öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe konuşma kaygılarının kaynaklarını ölçmeye yönelik aracın geliştirilmesiyle ilgili, ilk olarak, kaynaklar gözden geçirilmiştir. Bu kaynaklar, ölçek geliştirme süreci ve araştırma konusuyla ilgili kaynaklar olarak iki grupta incelenmiştir. Karasar (2009) *Bilimsel Araştırma Yöntemleri,* Arıkan (2000) *Araştırma Teknikleri ve Rapor Yazma*, Bindak (2005) *Tutum*

*Ölçeklerine Madde Seçmede Kullanılan Tekniklerin Karşılaştırılması ve* Büyüköztürk (2005) *Anket Geliştirme,* ölçek geliştirme süreciyle ilgili bilgiler edinilirken yararlanılan kaynaklardan bazılarıdır. Aydın (1999)'ın *Konuşma ve Yazma Derslerinde Yabancı Dil Öğrenimindeki Kaygı Nedenleri* isimli doktora tezi ve Aydın ve Zengin (2008)'in *Yabancı Dil Eğitiminde Kaygı: Bir Literatür Özeti* makalesi, bu araştırmada kaygı ile ilgili incelenen kaynaklara temel oluşturmuştur.

Literatürün taranmasının ardından yabancı dil kaygısıyla ilgili daha önce geliştirilmiş ölçekler (Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986, Foreign Language Classroom Anxiety Scala...) ve ilgili kaynaklar göz önünde bulundurularak yabancı dil konuşma kaygısı cümleleri oluşturulmuştur. Bu cümleler, yabancı dil öğrenen, Avrupa Birliği Dil Portfolyösü'ne göre B1 ve B2 düzeyindeki öğrencilerin anlayabileceği şekilde olması için bu seviyedeki beş öğrenciye okutulmuştur.

Ölçeklerin genel olarak amacının, hedef kitlenin bir durum ya da olay hakkındaki fikrini öğrenmek olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda, ölçekte yer alan ifadelerin araştırmanın amacına ve kapsamına uygun olması oldukça önemlidir. Araştırma için gerekli bilgileri yeterince toplama kapasitesinin kontrolü için ölçek, kapsam geçerliği bakımından bir Türkçe Öğretimi uzmanı tarafından incelenmiştir. Dil ve anlatım olarak hedef kitleye uygun olması için ölçekteki ifadeler, üç araştırmacı ve iki Türkçe öğretmenine okutulduktan sonra madde havuzuna son şekli verilmiştir. Böylece 31 maddeli 5 dereceli *Likert* tipi bir ölçek hazırlanmıştır.

Ölçek maddeleri için verilecek cevaplar "kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, yorum yok, katılıyorum, kesinlikle katılıyorum" şeklinde tanımlanmıştır. Ölçekte bulunan kaygı için olumsuz maddeler 1–2–3–4–5 şeklinde ve kaygı için olumlu maddeler ise 5–4–3–2–1 şeklinde puanlanmıştır. Böylece her bir ölçek (veri toplama aracı) için bir kaygı puanı elde edilmiştir. Ölçekten alınabilecek en düşük kaygı puanı 31 iken en yüksek puan 155'tir. Puanın yüksek olması Türkçe konuşma kaygısının yüksek olduğunu göstermektedir.

"Ölçek geliştirmede temel amaç geçerli ve güvenilir ölçme aracı oluşturmaktır. Güvenilir olmayan bir ölçek geçerli de olamayacağından bu durumda geçerliğinin saptanmasına gerek yoktur" (Bindak, 2005: 18). Güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı oluşturabilmek amacıyla ölçme aracı, önce bir deneme ölçeği olarak hazırlanmıştır. Son şekli verilen deneme ölçeği formu, Gaziantep Üniversitesi TÖMER'de ve Saraybosna Yunus Emre Türk Kültür Merkezi'nde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen 42' si kız

51’ i erkek toplam 93 öğrenciye uygulanmıştır. Çözümlemeler, 93 ölçek formu üzerinden yapılmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe konuşma kaygısının kaynaklarını ölçmek için oluşturulan ölçeğin alt boyutları, faktör analizi yapılarak faktör yüklerine göre belirlenmiştir. Ayrıca maddelerin madde-ölçek korelâsyonlarına bakılarak ölçekle ilgili olmayan maddelerin bulunup bulunmadığı test edilmiştir. Deneme ölçeğinden elde edilen verilere madde analizleri uygulanarak her maddenin, ölçeğin son şeklinde yer alıp almayacağına karar verilmiştir.

> Ön uygulama, anketin, geçerlik ve güvenirliğinin gözleme dayalı verilerle sorgulandığı bir aşamadır. Anketin, taslak formundaki problemleri belirlemede kritik bir öneme sahip olan ve araştırmanın hedef kitlesiyle benzer özelliklere sahip bir grup üzerinde yapılacak ön uygulama, geçerli ve güvenilir sonuçlar elde edebilmek için çok önemli bir aşamadır (ASA,1997; Mertens, 1998’den Akt. Büyüköztürk vd., 2011: 136).

Yapılan çözümlemelerin ardından deneme ölçeğinde bulunan 31 sorudan 14’ü elenerek 17 maddelik bir ölçek elde edilmiştir. 14 madde hem birden fazla faktörde göründüğü hem de 0.32 faktör yük değerinin altında olduğu için ölçekten atılmıştır. Ölçeğin ve yer alan alt boyutlarda bulunan maddelerin güvenirliği için, *Cronbach Alpha* güvenirlik katsayısına bakılmıştır.

“Ölçek oluşturmak için hazırlanan ifadeler kendi içinde tutarlı olma, kararlı olma ve gözlenmek istenmeyen tepkileri uyandırmadan, gözlenmek istenen tepkileri uyandırabilme gücü bakımından incelenmelidir” (Tezbaşaran, 1997: 55). Bu nedenle hem korelasyona dayalı madde analizi hem de alt-üst grup ortalamaları farkına dayalı madde analizi yapılmış; ölçekte bulunan maddelerin alt-üst grupta puanı yüksek öğrenci ile puanı düşük olan öğrenciyi anlamlı düzeyde ayırt edip etmediği test edilmiştir.

### 3.3.2.2 Ölçeğin Geçerliğine Yönelik Kanıtlar

Geçerlik, araştırmaların amacına ulaşmasını sağlayan bir ölçüt olarak nitelendirilebilir. “Geçerlik, testin bireyin ölçülmek istenen özelliğini diğer özelliklere karıştırmadan ne derece doğru ölçtüğüyle ilgilidir. Bir başka anlatımla ölçme sonuçlarının geçerliği, amaçlanan ölçmenin gerçekleştirilebilme derecesidir” (Büyüköztürk vd. 2008: 115).

Araştırmada, ölçeğin yapı geçerliği, faktör analizi ile test edilmiştir. Bu amaçla önce deneme uygulamasından elde edilen verilerin, faktör analizine uygun olup olmadığına bakılmıştır. "Faktör analizinde amaç, çok sayıdaki maddelerin daha az sayıda 'faktör'lerle ifade edilmesidir" (Karasar, 2009: 152).

Verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını gösteren Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testlerinin sonuçları Tablo 1'de görüldüğü gibidir:

**Tablo 1. KMO ve Bartlett Testi Sonuçları**

| | | |
|---|---|---|
| Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Uyum Ölçüsü | | .71 |
| Bartlett Küresellik Testi | $X^2$ | 434.31 |
| | sd | 136 |
| | p | .000 |

Tablo 1'de görüldüğü üzere, hesaplanan KMO uyum ölçüsü değeri 0.71'dir. Bu değer, kritik değer olarak kabul edilen 0.70'in üzerindedir. Aynı veriler için hesaplanan Bartlett Küresellik Testi 434.31 olup 0.001 düzeyinde manidardır ($X^2_{136}$=434.31). Bu değerler, deneme uygulamasından elde edilen verilerin, faktör analizine tabi tutulabileceğini göstermektedir.

Temel bileşenler analizi ve dik döndürme (varimaxrotation) kullanılarak yapılan faktör analizi sonuçları şu şekildedir: Öz değeri 1'den büyük 4 faktör vardır. Bu dört faktörün açıkladığı varyans, toplam varyansın% 53.14'üdür. Her bir faktörün açıkladığı varyans, döndürme sonrasında sırasıyla 26.46; 10.11; 8.57 ve 8.01'dir. Başlangıç öz değerleri dikkate alındığında, birinci faktöre ait öz değerin (4.50), ikinci faktöre ait öz değerden (1.72) çok yüksek olması, ölçeğin bir bütün olarak, genel bir faktöre sahip olduğu biçiminde de yorumlanabilir.

Diğer taraftan, varimax dik döndürme tekniği ile yapılan incelemeler, ölçeğin dört faktörlü bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. *Deneme* formunda yer alan maddelerin hangi faktörler altında toplandığı Tablo 2'de gösterilmiştir:

**Tablo 2. Maddelere Ait Faktör Yük, r ve t Değerleri**

| Madde nu(deneme ölçeği) | 1. Faktör | 2. Faktör | 3. faktör | 4. Faktör | r |
|---|---|---|---|---|---|
| m25 | .83 | | | | .68(**) |
| m24 | .75 | | | | .61(**) |
| m30 | .69 | | | | .57(**) |
| m29 | .65 | | | | .59(**) |
| m5 | .56 | | | | .48(**) |
| m11 | | .77 | | | .42(**) |
| m8 | | .71 | | | .60(**) |
| m2 | | .62 | | | .52(**) |
| m1 | | .59 | | | .45(**) |
| m22 | | | .64 | | .33(**) |
| m4 | | | .63 | | .36(**) |
| m23 | | | .59 | | .36(**) |
| m18 | | | .56 | | .32(**) |
| m28 | | | .56 | | .37(**) |
| m20 | | | | .82 | .38(**) |
| m21 | | | | .72 | .42(**) |
| m12 | | | | .57 | .35(**) |

** $p<0.01$ düzeyinde manidar

Tablo 2'ye bakıldığında 5., 24., 25., 29. ve 30. maddeler birinci boyutta; 1., 2., 8. ve 11. maddeler ikinci boyutta; 4., 18., 22., 23. ve 28. maddeler üçüncü boyutta; 12., 20. ve 21. maddelerde dördüncü boyutta, en yüksek yük değerine sahip olarak sıralanmaktadır. Maddelerin faktör yüklerine bakıldığında, değerlerin, .56 ile .83 arasında değiştiği görülmektedir. Bu yük değerlerine göre ölçek, dört boyutlu olup tüm maddeler, ölçekte yer alabilecek yük değerine sahiptir. Faktör analizi yapılan deneme formunda bulunan 31 maddeden 14'ü, hem birden fazla faktörde gözüktüğü hem de 0.32 faktör yük değerinin altında yük değerine sahip olduğu için, nihai ölçek formuna alınmamıştır. Yapılan çözümlemede, madde ortalamaları için t-testi sonuçları $p>0.05$ olan ve korelasyon katsayıları $r\leq0.30$ düşük olan, 3., 6., 7., 9., 10., 13., 14., 15., 16., 17.,

19., 26., 27. ve 31. maddelerin, nihai ölçekle ölçülmek istenen durumun ölçülmesine çok az katkıda bulunduklarına karar verildiği için bu maddeler ölçekten atılmıştır. Sonuç itibariyle ölçek, 17 maddeye indirilmiştir. Nihai ölçek formuna bakıldığında, 4 boyutlu 17 maddelik bir ölçme aracı geliştirilmiştir.

Ölçeğe uygulanan faktör analizi sonucu elde edilen dört tane faktörden, 1. faktörü oluşturan 5 madde "Bireysel Özellikler" başlığı olarak; 2. faktörü oluşturan 4 madde "Peşin Hükümleri" başlığı olarak; 3. faktörü oluşturan 5 madde "Çaresizlik İnancı" başlığı olarak ve 4. faktörü oluşturan 3 madde ise "Bakış Açısı" başlığıyla ilişkilendirilebilir.

Madde ölçek korelâsyonuna dayalı olarak yapılan madde analizi sonuçları, Tablo 2'de verilmiştir. Bu sonuçlara göre korelasyon değerleri r=.32(m18) ile r=.68(m26) arasında değişmektedir ve 0.01 düzeyinde anlamlıdır. "Madde-toplam korelasyonu katsayılarının $r \geq 0.40$ için çok iyi bir madde ve $0.30 \leq r \leq 0.39$ için iyi derecede bir maddedir" (Büyüköztürk, 2002, 2003). Araştırmada geliştiren ölçeğin t değerleri anlamlı olup; değerler, tüm maddeler için madde toplam korelasyonları arasında değişmektedir. Korelasyon değerlerine bakıldığında ölçeğin, geneliyle ölçülecek özellik ve her bir madde ile ölçülmeye çalışılan özelliğin aynı olduğu, dolayısıyla tüm maddelerin, ölçekte yer alabilecek nitelik taşıdığı söylenebilir.

### 3.3.2.3. Ölçeğin Güvenirliğine Yönelik Kanıtlar

Güvenirlik, bilimsel çalışmalar için oldukça önemli bir özelliktir. Kaptan (1983), ölçme aracının, ölçtüğü bir şeyi, her defasında aynı derecede ölçebilmesi olarak güvenirliği tanımlamaktadır (s.158).

Güvenilir bir ölçme aracı, aynı koşullarda aynı sonuçları verir denebilir. "Güvenirlik, şu ya da bu şekilde hesaplanmış bir korelasyon katsayısı (r) ile belirlenir ve sıfır ile bir arasında değişen değerler alır. Değer bir (1.00)'e yaklaştıkça güvenirliğin yüksek olduğu kabul edilir" (Karasar, 2009: 148).

Çalışmada ölçeğin güvenirliği için, her bir boyuta ve testin geneline ilişkin olarak belirlenen maddelerin, *Cronbach Alpha* iç tutarlılık katsayılarına bakılarak elde edilen değerler, Tablo 3'te gösterilmiştir:

**Tablo 3. Faktörler ve ölçeğin bütününe ait alfa güvenirlik katsayıları**

| | 1. Faktör | 2. Faktör | 3. Faktör | 4. Faktör | Ölçeğin Geneli |
|---|---|---|---|---|---|
| **Madde Sayısı** | 5 | 4 | 5 | 3 | 17 |
| **Cronbach α** | .80 | .71 | .69 | .67 | .80 |

Tablo 3'e göre *Cronbach Alpha* iç tutarlılık katsayıları 1. faktör için .80; 2.faktör için .71; 3.faktör için .59; 4.faktör için .57 ve ölçeğin geneli için .80 değerini göstermektedir. Buna göre, ölçekteki her bir faktör için ölçeğin genelinde, kabul edilebilir bir düzeyde iç tutarlılığın mevcut olduğu söylenebilir. "İç tutarlık da sık sık başvurulan bir güvenirlik ölçütüdür. İç tutarlığın dayandığı temel görüş, her ölçme aracının, belli bir amacı gerçekleştirmek (bütünü oluşturmak) üzere, birbirinden deneysel olarak bağımsız ünitelerden (örneğin test maddelerinden, anket sorularından) oluştuğu ve bunların, bütün içinde, bilinen ve birbirlerine eşit ağırlıklara sahip olduğu varsayımıdır" (Karasar, 2009:150). Bir güvenirlik ölçütü olarak, bu araştırmanın ölçeğinde bulunan her bir maddenin, bir iç tutarlılığa sahip olup olmadığına bakılmıştır.

## 3.4.Verilerin Analizi

Ölçek formundaki maddeler, beş basamaklı *Likert* şeklinde hazırlanmıştır. Her cevaplayıcının ölçek puanı, maddelere gösterdiği tepki puanlarının toplamından elde edilmiştir. Madde tepki puanları elde edilirken kaygı için olumsuz maddeler, olumlu maddelerin tersine puanlanmıştır. Bu puanlar toplanarak, her cevaplayıcı için bir ölçek puanı bulunmuştur. Yüksek puan, Türkçe konuşma kaygısının yüksek olduğunu göstermektedir.

Çalışmanın amacına uygun olarak belirlenen alt problemlere ölçeğin alt boyutları ve ölçeğin geneline ait konuşma kaygılarına ilişkin olarak ortalama ve standart sapma değerlerine bakılmıştır. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre ve bildikleri diğer yabancı dillerin Türkçe öğrenmeyi etkileme durumuna göre kaygı ölçeğinin alt boyutlarından ve ölçeğin genelinden aldıkları puanlar arasındaki farklılığa, bağımsız

örneklem t-testi analizi ile ulaşılmıştır. Eğitim düzeylerine, konuştukları ana dillerine ve bildikleri diğer yabancı dillerin Türkçe konuşmasını etkileme durumuna göre, alt boyutlarda ve ölçeğin genelindeki konuşma kaygıları arasındaki farklılık ise, tek yönlü varyans analizi ile tespit edilmiştir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin konuşma kaygılarının kaynaklarının araştırıldığı bu çalışmada, araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetleri, ana dilleri, eğitim durumları ve bildikleri yabancı diller ile ilgili bilgiler, tablolarda gösterilmiştir.

# 4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, yapılan araştırmanın sonuçları ve bu sonuçlara göre araştırmacının yorumları yer almaktadır. Araştırmanın altı tane alt problemi bulunmaktadır. Karasar (2009)'a göre alt problemler, "olguların tek tek değil bir sistem bütünlüğünde ele alınabilmesini" sağlar. Alt problemler, olguların bir sistem bütünlüğü içerisinde ele alınmasının yanı sıra araştırmanın çeşitli değişkenler açısından değerlendirilebilmesine de imkân tanımaktadır.

Çalışmada yaş, cinsiyet, ana dili, bilinen yabancı diller ve bu dillerin Türkçe öğrenme ve konuşmayı etkileme durumları, değişken olarak kullanılmıştır. Araştırma boyunca, bu değişkenlerin, Türkçe konuşmayı etkileyip etkilemediği sorusuna cevap aranmış ve araştırma sonunda, veriler yardımıyla bu problemler için birtakım açıklamalar getirilmiştir.

Araştırmanın katılımcılarına ilişkin bilgiler "Kişisel Bilgi Formu" yardımıyla elde edilmiş ve betimsel istatistikler, tablolarla gösterilmiştir.

## 4.1. Katılımcıların Cinsiyet Durumu

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının kaynakları araştırmasına katılan bireylerin cinsiyetlerine göre dağılımı aşağıdaki tablodaki gibidir:

**Tablo 4: Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının kaynakları cinsiyet dağılım tablosu**

| **Cinsiyet** | **N** |
|---|---|
| **Kız** | 22 |
| **Erkek** | 38 |
| **Toplam** | **60** |

Gazi Üniversitesi Türkçe Öğrenim Uygulama ve Araştırma Merkezi (TÖMER) olarak belirlenen bu araştırmanın örnekleminde 22'si kız, 38'i erkek olmak üzere, 60 öğrencinin ölçeği çalışmaya dâhil edilmiştir. Bu araştırmaya özgü olarak, Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerden, Avrupa birliği dil ölçütüne göre B1 ve B2 kurunda olanlar tercih edilmiştir. Bir ölçek yardımıyla yürütülen bu araştırmadan, güvenilir veriler elde edilebilmesi amacıyla öğrencilerin, her soruyu anlayarak okuması ve bu doğrultuda cevaplaması için ölçekteki her bir yargı, belirtilen kurdaki öğrencilerin anlayabileceği doğrultuda hazırlanmıştır. Bunun yanı sıra aynı yargı için birden fazla seçenek işaretleyen ve boş madde bırakan öğrencilerin ölçekleri de değerlendirmeye alınmamıştır.

## 4.2. Katılımcıların Eğitim Durumu

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının kaynaklarının araştırıldığı bu çalışmada, katılımcıların eğitim durumları dağılımı şu şekildedir:

**Tablo 5: Katılımcıların eğitim durumları dağılım tablosu**

| Eğitim Durumları | Devam ediyor | Tamamlandı |
|---|---|---|
| **Lisans** | 48 | 6 |
| **Yüksek Lisans** | 3 | 0 |
| **Doktora** | 3 | 0 |
| **Toplam** | **54** | **6** |

Çalışmaya katılan, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin eğitim durumları dağılımına bakıldığında, katılımcıların çoğunluğunu oluşturan 48'ini lisans eğitimine devam eden öğrencilerin oluşturduğu görülmüştür. Lisans eğitimine devam eden 48 öğrencinin yanında çalışmanın katılımcıları arasında, lisans eğitimini tamamlayan 6 öğrenci; yüksek lisans eğitimine devam eden 3 öğrenci ve doktora eğitimine devam eden 3 öğrenci bulunmaktadır.

## 4.3. Katılımcıların Ana Dilleri

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının kaynaklarının araştırıldığı bu çalışmanın katılımcılarının ana dillerine göre dağılımı aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

**Tablo 6: Katılımcıların ana dillerine göre dağılım tablosu**

| **Diller** | **N** |
|---|---|
| 1- Arapça | 11 |
| 2- Arnavutça | 11 |
| 3- Boşnakça | 11 |
| 4- Chewa Dili | 5 |
| 5- Farsça | 2 |
| 6- Gürcüce | 2 |
| 7- Somalice | 1 |
| 8- Swahili Dili | 17 |

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma kaygılarının kaynaklarının araştırıldığı bu çalışmada, çok farklı ana dillerine sahip katılımcıların olduğu görülmektedir. Katılımcıların ana dilleri, sekiz grupta toplanmıştır. Buna göre katılımcıların üçte birinden fazla olan 23 kişi, Afrika kıtasından gelmektedir. Afrikalı öğrencilerin, yabancı dil olarak Türkçeye olan ilgileri, Türkiye ve Afrika ülkeleri arasında son yıllarda artan olumlu ilişkilere bağlanabilir. "2000 yılından bu yana Afrika ülkelerinden 2000'i aşkın öğrenciye yüksek öğrenim bursu tahsis edilmiştir. 2010–2011 öğretim yılında 390 öğrenciye lisans, lisansüstü, araştırma ve dil bursu imkânı tanınmıştır. Bakanlığımız Diplomasi Akademisi tarafından 1992 yılından bu yana düzenlenen 'Uluslararası Genç Diplomatlar Eğitim Programı'na ise bugüne kadar Afrika ülkelerinden yaklaşık yüz diplomat katılmıştır" (Dışişleri Bakanlığı Resmi Sitesi). Afrika ile eğitim de dâhil olmak üzere pek çok alanda iş birlikleri artarak

devam etmektedir. Bu durumun, Afrika vatandaşlarının Türkçe öğrenme çabalarını artırdığı söylenebilir.

Afrika dillerinin yanı sıra 11 katılımcının Arapça, 11 katılımcının Arnavutça, 11 katılımcının Boşnakça, 2 katılımcının Gürcüce ve 2 katılımcının da Farsçayı ana dili olarak konuştuğu görülmüştür.

## 4.4. Katılımcıların Yabancı Dilleri

Araştırmaya katılan öğrencilerin hangi yabancı dilleri bildikleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

**Tablo 7: Katılımcıların bildikleri yabancı dillere göre dağılım tablosu**

| **Diller** | **N** |
|---|---|
| 1- İngilizce | 54 |
| 2- Sırpça | 3 |
| 3- Hırvatça | 1 |
| 4- Arapça | 3 |
| 5- Makedonca | 2 |
| 6- Boşnakça | 2 |
| 7- Fransızca | 5 |
| 8- İspanyolca | 3 |
| 9- Almanca | 2 |
| 10- Rusça | 2 |
| 11- Hiçbir yabancı dil bilmeyenler | 4 |

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler üzerinde yapılan bu araştırmanın örnekleminde, katılımcıların ifadelerine göre, yabancı dil bilmeyen 4 kişi mevcuttur. 17 katılımcının, birden fazla yabancı dil bildiği tespit edilmiştir. 10 farklı dil (İngilizce, Sırpça, Hırvatça, Arapça, Makedonca, Boşnakça, Fransızca, İspanyolca, Almanca ve

Rusça), örneklemdeki katılımcılar tarafından yabancı dil olarak bilinmektedir. Ölçeği cevaplayanların, ağırlıklı olarak (54 kişi) bildiği yabancı dil ise İngilizcedir.

## 4.5. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Kaynakları

*Birinci Alt Problem:* Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının kaynakları nelerdir?

"Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Kaynakları Ölçeği" kullanılarak yürütülen çalışmadan elde edilen verilerden yola çıkılarak, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının kaynaklarının, dört boyutta gruplandığı görülmektedir. Bu boyutlar, öğrencinin *bireysel özellikleri*, öğretmene, arkadaşlarına ya da öğreneceği dile karşı *peşin hükümleri*, kişiliğinde mevcut bulunan veya geliştirdiği *çaresizlik inancı* ile öğretmen ve derse *bakış açısı* olarak ifade edilebilir.

Araştırma verilerinin çözümlemesine göre ölçekteki maddeler ve boyutları şu şekildedir:

*1. Bireysel Özellikler*

- Heyecanlı bir insan olduğum için konuşurken zorlanıyorum.
- Konuşurken öğretmenimle göz göze geldiğimde çok heyecanlanıyorum.
- Derse hazırlıksız gidersem ders boyunca sıkıntılı oluyorum.
- Konuşmamın değerlendirileceğini bilirsem konuşmaktan korkuyorum.

*2. Peşin Hükümler*

- Derste hazırlıksız Türkçe konuşmak zorunda kaldığımda telaşlanıyorum.
- Ana dili Türkçe olan biriyle konuşmak beni korkutuyor.
- Konuşurken karşımdakilerin hatalarımı takip ettiğini düşünüyorum.
- Türkçe konuşursam dinleyenlerin bana güleceğini düşünüyorum.

*3. Çaresizlik İnancı*

- Arkadaşlarımın her zaman benden daha iyi Türkçe konuştuğunu düşünüyorum.
- Yeterince çalışmadığım için konuşmakta zorlanıyorum.
- Bu derslerin bana Türkçe konuşmayı öğrettiğine inanmıyorum.
- Konuşma dersinde konuların çok hızlı ilerlediğini düşünüyorum.
- Ana dilimden başka bir dili konuşma yeteneğim olmadığını düşünüyorum

*4. Bakış Açısı*

- Arkadaşlarımdan daha iyi konuşmam gerektiğini düşünüyorum.
- Ana dilimde Türkçedeki sesler olmadığı için konuşurken zorlanıyorum.
- Sınıfta az öğrenci olursa, konuşurken kendimi daha iyi hissediyorum.

Bireysel özellikler, öğrenme ortamlarında kişiyi etkileyen değişkenlerden birisidir. Öğrencilerin bilgi seviyeleri, hazırbulunuşlukları, inançları ve karakter özellikleri, kişisel özellikler basamağında ayırt edici faktörler olarak ifade edilebilir. Özellikle, yabancı dil öğrenimi gibi bir konuda, öğrencilerin kişisel özelliklerinin, konuşma kaygı seviyesini artıran sebepler arasında ifade edilmesi kaçınılmazdır. Nitekim kaygı, psikolojik bir yapıdır ve bu anlamda kişisel özelliklerden büyük oranda etkilenmektedir.

Peşin hükümler olarak adlandırılan ikinci boyutun içerdiği maddelere bakıldığında, öğrencinin, yabancı dil konuşurken yahut yabancı dil olarak Türkçe konuşmayı öğrenirken, karşılaşabileceği kötü durumlara –hatalarının takip edilmesi, hazırlıksız konuşmak zorunda kalmaktan korkma …- odaklandığı görülmektedir. Öğrencinin, Türkçe konuştuğu sırada hata yapacağı korkusu ve bu durumda, arkadaşlarının ona güleceğini düşünmesi, öğrenciyi olumsuz etkilemekte ve öğrencinin kaygılanmasına sebep olmaktadır.

Çaresizlik inancının, kişinin, eski başarısızlıklarını yeni çalışma ve öğrenmelerine temellendirmesi ve başarısızlığa odaklanması sonucu oluştuğu söylenebilir. Öğrenci, geçmişte yaşadığı kötü deneyimlerini, ileride yaşayabileceği en ufak zorlanma durumunda hatırlar ve aynı başarısızlığı tekrar yaşayacağını düşünür ve bu durum, onu kaygıya sevk edebilir. Öğrencinin, kendisiyle ilgili inançlarının dışında, bu çalışmada, dersin nasıl işleneceğiyle ya da arkadaş kıyaslamalarıyla ilgili çaresizlik

inancının da kişilerde kaygıya sebebiyet verdiği görülmüştür. Çaresizlik inancının, en sert ve açık olarak bulunduğu madde ise öğrencinin asla Türkçe konuşamayacağına olan inancıdır ki bu durum, onu kaygılandıran sebeplerden biridir.

Bakış açısı, "bir olay, konu veya düşünce incelenirken izlenen belirli yön, görüş açısı, açılım, perspektif" olarak, genel ağdaki TDK'nin Güncel Türkçe Sözlüğü'nde açıklanmıştır. Bu çerçevede, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin, konuşma becerisi çalışmaları sırasında ya da herhangi bir durumda, çalışmanın, durumuna, seyrine ya da ortamına dair düşüncelerinin, görüşlerinin, kaygılanmalarına sebep olabildiği söylenebilir.

Aşağıdaki tabloda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma kaygılarına ilişkin ortalama standart sapma sonuçları verilmiştir:

**Tablo 8: Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma kaygılarına ilişkin ortalama standart sapma sonuçları**

| | N | Minimum | Maximum | $\overline{X}$ | S |
|---|---|---|---|---|---|
| Bireysel Özellikleri | 60 | 5.00 | 24.00 | 15.65 | 3.71 |
| Peşin Hükümleri | 60 | 4.00 | 20.00 | 12.73 | 3.83 |
| Çaresizlik İnancı | 60 | 13.00 | 25.00 | 17.78 | 3.02 |
| Bakış Açısı | 60 | 3.00 | 15.00 | 8.00 | 2.66 |
| Ölçeğin Geneli | 60 | 38.00 | 73.00 | 54.17 | 8.49 |

Tablo 8'e bakıldığında, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma kaygılarına ilişkin ölçeğin "Bireysel Özellikler" boyutuna ait ortalama puanın $\overline{X}$=15.65 (S=3.71) olduğu ve bu değerin ise, araştırmaya katılan öğrencilerin, bireysel özellikler boyutunda, orta düzeyde kaygıya sahip olduğunu gösterdiği söylenebilir. "Peşin Hükümler" boyutunda ortalama puanları $\overline{X}$=12.73 (S=3.83)'tür. Bu değerle, bireysel özellikler boyutunda, öğrencilerin, orta düzeyde kaygıya sahip olduğu ifade edilebilir. "Çaresizlik İnancı" boyutunda ortalama puanları, $\overline{X}$=17.78 (S=3.02)'dir ve bu boyutta da katılımcıların, orta düzeyde kaygıya sahip oldukları görülmektedir. "Bakış Açısı" boyutunda ortalama puanları $\overline{X}$=8.00 (S=2.66)' dir ve bu değer de katılımcıların orta düzeyde kaygıya sahip olduklarını göstermektedir. Ölçeğin geneline

bakıldığında ortalama puanları $\overline{X}$=54.17 (S=8.49)' dir. Ölçeğin bütününde katılımcıların, orta düzeyde kaygıya sahip oldukları, bu değere bakılarak söylenebilir.

## 4.6. Araştırmada Cinsiyet ve Kaygı İlişkisi

*İkinci Alt Problem:* Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygıları cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?

Tablo 9'da araştırmanın katılımcılarının cinsiyet farklılıklarına göre bağımsız örneklem t-testi sonuçları gösterilmiştir:

**Tablo 9: Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma kaygılarının kaynaklarının cinsiyet farklılıklarına ilişkin bağımsız örneklem t-testi sonuçları**

| | **Cinsiyet** | **N** | $\overline{X}$ | **S** | **t** | **sd** | **P** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Bireysel Özellikleri | Erkek | 38 | 15.84 | 3.29 | .52 | 58 | .603 |
| | Kız | 22 | 15.32 | 4.41 | | | |
| Peşin Hükümleri | Erkek | 38 | 12.74 | 3.82 | .01 | 58 | .993 |
| | Kız | 22 | 12.73 | 3.93 | | | |
| Çaresizlik İnancı | Erkek | 38 | 17.61 | 3.31 | -.60 | 58 | .553 |
| | Kız | 22 | 18.09 | 2.49 | | | |
| Bakış Açısı | Erkek | 38 | 8.18 | 2.79 | .70 | 58 | .486 |
| | Kız | 22 | 7.68 | 2.46 | | | |
| Ölçeğin Geneli | Erkek | 38 | 54.36 | 9.07 | .24 | 58 | .811 |
| | Kız | 22 | 53.81 | 7.56 | | | |

*p<.05

Tablo 9'a bakıldığında, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin, kaygı ölçeğinin her bir boyutu ve ölçeğin geneline ilişkin kaygıları arasındaki farklılıklar, cinsiyetlerine göre incelenmiştir. Buna göre; "Bireysel Özellikler" boyutunda erkek öğrencilerin kaygıları ( $\overline{X}$=15.84 orta düzeyde) ile kız öğrencilerin kaygıları ( $\overline{X}$=15.32 orta düzeyde) arasında $t_{(58)}$=.52 p>.05'e göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. "Peşin Hükümler" boyutunda, erkek öğrencilerin kaygıları ( $\overline{X}$=12.74,

orta düzeyde) ile kız öğrencilerin kaygıları ( $\overline{X}$ =12.73 orta düzeyde) arasında, $t_{(58)}$=.01 p>.05'e göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

"Çaresizlik İnancı" boyutunda, erkek öğrencilerin kaygıları ( $\overline{X}$ =17.61 orta düzeyde) ile kız öğrencilerin kaygıları ( $\overline{X}$ =18.09 orta düzeyde) arasında $t_{(58)}$=-.60, p>.05'e göre anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

"Bakış Açısı" boyutunda erkek öğrencilerin kaygıları ( $\overline{X}$ =8.18 orta düzeyde) ile kız öğrencilerin kaygıları ( $\overline{X}$ =7.68 orta düzeyde) arasında $t_{(58)}$=.70 p>.05'e göre anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

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

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma kaygıları için, katılımcıların cinsiyetlerine göre, her bir boyut ve ölçeğin genelinde ulaşılan sonuçlara bakıldığında, erkek öğrencilerin konuşma kaygıları ile kız öğrencilerin konuşma kaygıları arasında manidar olabilecek bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin, erkek veya kız olmasının, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenirken konuşma kaygıları üzerinde, farklılık yaratacak düzeyde bir etkiye sahip olmadığı ortaya çıkmıştır. Buradan yola çıkılarak, cinsiyet faktörünün, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenirken, konuşma kaygısına sebep olmada, belirleyici bir değişken olarak ele alınmaması gerektiği söylenebilir.

Cinsiyetin, kaygı oranını etkilemede bir değişken olmadığı konusunu destekleyen başka araştırma bulguları da mevcuttur. Batumlu ve Erden (2007) tarafından yabancı dil kaygısı ve başarı arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada da cinsiyet ile kaygı arasında bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet açısından yabancı dil öğrenen öğrencilerin kaygı durumlarına bakıldığında, öğrencilerin kaygılarının cinsiyetlerine göre değişiklik göstermediği; kız ve erkek öğrencilerin, hem giriş hem de eğitim sürecinde yaşadıkları yabancı dil kaygılarının aynı düzeyde olduğu bu çalışma ile tespit edilmiştir (s.1). Öner ve Gedikoğlu (2007)'nun ortaöğretim öğrencilerinin yabancı dil öğrenmelerini etkileyen yabancı dil kaygısı ile ilgili araştırmaları ile öğrencilerin, anne ve babalarının eğitim düzeylerinin, mesleklerinin, cinsiyetlerinin, mezun oldukları ve okudukları okul türünün yabancı dil kaygı

düzeylerine etkisi araştırılmış ve bu faktörlerin öğrencilerin kaygı düzeylerini etkilemediği ortaya çıkmıştır.

## 4.7. Araştırmada Konuşma Kaygısı ve Eğitim Düzeyi

Bu çalışmada, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen katılımcıların eğitim düzeylerinin kaygı seviyelerini etkileyip etkilemediğine de bakılmıştır.

*Üçüncü Alt Problem:* Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygıları eğitim düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?

**Tablo 10: Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin eğitim düzeylerine göre konuşma kaygılarına ilişkin one-way anova sonuçları**

| | | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F | P | Anlamlı Farklılık (Post Hoc) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Bireysel Özellikleri | Gruplar Arası | 19.15 | 3 | 6.38 | .45 | .718 | |
| | Gruplar İçi | 794.50 | 56 | 14.19 | | | |
| | Toplam | 813.65 | 59 | | | | |
| Peşin Hükümleri | Gruplar Arası | 38.90 | 3 | 12.97 | .88 | .457 | |
| | Gruplar İçi | 824.83 | 56 | 14.73 | | | |
| | Toplam | 863.73 | 59 | | | | |
| Çaresizlik İnancı | Gruplar Arası | 8.35 | 3 | 2.78 | .29 | .829 | |
| | Gruplar İçi | 529.83 | 56 | 9.46 | | | |
| | Toplam | 538.18 | 59 | | | | |
| Bakış Açısı | Gruplar Arası | 63.42 | 3 | 21.14 | 3.34 | .026* | 1-6, 2-6 |
| | Gruplar İçi | 354.58 | 56 | 6.33 | | | |
| | Toplam | 418.00 | 59 | | | | |
| Ölçeğin Geneli | Gruplar Arası | 377.58 | 3 | 125.86 | 1.82 | .154 | |
| | Gruplar İçi | 3870.75 | 56 | 69.12 | | | |
| | Toplam | 4248.33 | 59 | | | | |

*p<.05 Kategoriler; Üniversite Tamamlandı=1, Üniversite Devam Ediyor=2, Doktora Devam Ediyor=6

Tablo 10'a bakıldığında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma kaygılarının, eğitim düzeylerine göre (lisans, yüksek lisans ve doktora) karşılaştırılması amacıyla ölçeğin her bir alt boyutu ve geneline ilişkin dağılımları incelendiğinde; "Bireysel Özellikler" boyutunda öğrencilerin konuşma kaygıları arasında $F_{(3-56)}$=.45, p>.05'e göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

"Peşin Hükümleri" boyutunda öğrencilerin, eğitim düzeylerine göre konuşma kaygıları arasında $F_{(3-56)}$=.88, p>.05'e göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

"Çaresizlik İnancı" boyutunda, öğrencilerin, eğitim düzeylerine göre konuşma kaygıları arasında $F_{(3-56)}$=.29, p>.05'e göre anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

"Bakış Açısı" boyutunda öğrencilerin, eğitim düzeylerine göre konuşma kaygıları arasında $F_{(3-56)}$= 3.34, p<.05'e göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu anlamlı farklılık; lisans eğitimini tamamlayan öğrencilerin konuşma kaygıları ( $\overline{X}$ =14.17) ve lisans eğitimine devam eden öğrencilerin konuşma kaygıları, ( $\overline{X}$ =15.75) doktoraya devam eden öğrencilerin konuşma kaygılarından (X=17.00) daha küçük olduğundan kaynaklanmaktadır.

Ölçeğin geneline göre, öğrencilerin eğitim düzeylerinin, konuşma kaygıları arasında $F_{(3-56)}$=1.82, p>.05'e göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı söylenebilir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma kaygıları, ölçeğin, her bir alt boyutu ve geneli ele alındığında, eğitim düzeyinin, sadece "Bakış Açısı" boyutunda, anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Diğer boyutlarda, öğrencilerin, eğitim düzeylerinin farklı olmasının, konuşma kaygıları üzerinde manidar bir etkiye sahip olmadığı görülmüştür. "Bakış Açısı" boyutunda doktoraya devam eden öğrencilerin konuşma kaygıları, lisans eğitimine devam eden ve lisans eğitimini tamamlayan öğrencilerin konuşma kaygılarına göre daha büyük olduğu için anlamlı bir farklılık göstermiştir. Genç yaşta bilgi edinmenin ileriki yaşlara nazaran daha kolay ve öğrenilen bilginin, daha kalıcı olacağı fikrini taşıyan ileri yaş düzeyine sahip bireylerin konuşma kaygıları, anlamlı farklılık yaratacak düzeyde büyük çıkmıştır. Bunun en büyük sebeplerinden birisi, doktora öğrencilerinin, yaş düzeylerinin etkisiyle, lisans eğitimini tamamlayan ve lisans sürecinde olan öğrencilere göre, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenirken, yeni bir dili konuşma tedirginliği içerisine girmeleri olabilir. Bu

durum, yaş faktörünün yabancı dil öğrenmede önemli bir etken olabileceğini düşündürmektedir.

Yaş, yabancı dil öğretiminde sıklıkla gündeme gelen bir konudur. Özellikle yabancı dil öğretimine hangi yaşlarda başlanması gerektiği konusunda tartışmalar sürmektedir. Yapılan çalışmaların genel olarak ortak sonucu ise özellikle yabancı dil eğitimine küçük yaşlarda başlamanın daha hızlı ve başarılı sonuçlar vereceği ile ilgilidir. Öner ve Gedikoğlu (2007)'nun çalışmalarında aktardıkları gibi "Brown (1994: 141), çocuklarda kendini algılama veya kontrol mekanizması gelişmediği için onlarda yabancı dil kaygısı da bulunmadığını ifade etmiştir". Araştırmacı, çocukların kaygı duymamalarını ise, dil kurallarının farkında olmadıkları için hata yapmaktan korkmamalarına ve kolay uyum sağlamalarına bağlamıştır.

## 4.8. Ana Dili ve Türkçe Konuşma Kaygısı

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma kaygılarının kaynaklarının arandığı bu çalışmada, ana dili faktörünün, Türkçe konuşma kaygısını artırıp artırmadığı da sorgulanmıştır. Çünkü Türkçe, günden güne çok farklı milletlere mensup kişiler tarafından öğrenilmek istenen bir dildir. Bu alt problem yardımıyla, bu kadar faklı dil ve kültür çevrelerinden gelen kişilerin, Türkçe konuşma kaygı düzeylerinin, ana dillerinden etkilenip etkilenmediği sorusuna cevap aranmıştır.

*Dördüncü Alt Problem:* Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygıları ana dillerine göre farklılık göstermekte midir?

Tablo 11'de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin ana dilleri ile konuşma kaygıları arasındaki ilişkiye dair one-way anova sonuçları verilmiştir:

**Tablo 11: Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin ana dillerine göre konuşma kaygılarına ilişkin one-way anova sonuçları**

| | | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Bireysel Özellikleri | Gruplar Arası | 27.86 | 7 | 3.98 | .26 | .965 |
| | Gruplar İçi | 785.79 | 52 | 15.11 | | |
| | Toplam | 813.65 | 59 | | | |
| Peşin Hükümleri | Gruplar Arası | 67.13 | 7 | 9.59 | .63 | .732 |
| | Gruplar İçi | 796.61 | 52 | 15.32 | | |
| | Toplam | 863.73 | 59 | | | |
| Çaresizlik İnancı | Gruplar Arası | 52.03 | 7 | 7.43 | .80 | .595 |
| | Gruplar İçi | 486.15 | 52 | 9.35 | | |
| | Toplam | 538.18 | 59 | | | |
| Bakış Açısı | Gruplar Arası | 64.15 | 7 | 9.16 | 1.35 | .248 |
| | Gruplar İçi | 353.85 | 52 | 6.81 | | |
| | Toplam | 418.00 | 59 | | | |
| Ölçeğin Geneli | Gruplar Arası | 316.99 | 7 | 45.28 | .60 | .754 |
| | Gruplar İçi | 3931.35 | 52 | 75.60 | | |
| | Toplam | 4248.33 | 59 | | | |

*p<.05

Tablo 11'e bakıldığında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin ana dillerine göre, ölçeğin alt boyutları ve geneline ait konuşma kaygıları arasındaki farklılığa ilişkin; "Bireysel Özellikler" boyutunda öğrencilerin ana dillerine göre konuşma kaygıları arasında $F_{(7-52)}$=.26, p>.05'e göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

"Peşin Hükümleri" boyutunda öğrencilerin ana dillerine göre konuşma kaygıları arasında $F_{(7-52)}$=.63, p>.05'e göre anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

"Çaresizlik İnancı" boyutunda, öğrencilerin, ana dillerine göre konuşma kaygıları arasında $F_{(7-52)}$=.80, p>.05'e göre anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir.

"Bakış Açısı" boyutunda öğrencilerin ana dillerine göre konuşma kaygıları arasında $F_{(7-52)}$=1.35, p>.05'e göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ölçeğin geneline göre öğrencilerin ana dillerine göre konuşma kaygıları arasında $F_{(7-52)}$=.60, p>.05'e göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerde konuşma becerisinin edinilmesi sırasında ana dilinin, bireysel özellikler, peşin hükümler, çaresizlik inancı ve bakış açısı boyutlarında, kaygıyı artıran sebeplerden biri olmadığı, bu çalışmada elde edilen veriler doğrultusunda söylenebilir. Fakat, başarılı ana dili ediniminin yabancı dil öğretimindeki önemi de unutulmamalıdır.

## 4.9. Diğer Yabancı Dillerin Türkçe Öğrenmeye Etkisi

*Beşinci Alt Problem:* Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygıları bildikleri diğer yabancı dillerin Türkçeyi öğrenmeyi etkileme durumuna göre farklılık göstermekte midir?

Bir dilin, özellikle, konuşulduğu çevrede yabancı dil olarak öğretilmesi, dil öğretim ortamında pek çok farklı değişkenin göz önünde bulundurulmasını gerektirir. Bu değişkenlerden belki de en çok ihmal edileni, birden çok yabancı dil bilen yani birden fazla kültür havzasına hakim olan bireylerin bildikleri yabancı dillerin Türkçe öğrenmelerini etkileme durumudur. Belirtildiği üzere dil, kültürel ve tarihsel, büyük bir birikimi de içine alan bir olgudur. Kişi, bildiği dil sayısı kadar değişik kültürle, bu dillerin, fonetik ve yapısal bazı özellikleriyle de temasa geçmiş sayılmaktadır. En azından, bireyin belleğinde bu dillere ait yansımaların mevcut olabileceği düşünülmelidir.

Araştırma boyunca Türkçe öğrenen yabancıların, bildikleri diğer yabancı dillerin, Türkçe öğrenirken yaşadıkları kaygı oranlarında bir değişiklik oluşturup oluşturmadığına bakılmış; sonuçlar Tablo 12' de verilmiştir:

**Tablo 12: Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma kaygılarının bildikleri diğer yabancı dillerin Türkçe öğrenmelerini etkileme farklılıklarına ilişkin bağımsız örneklem t-testi sonuçları**

| | **Etkileme Durumu** | **N** | $\overline{X}$ | **S** | **t** | **sd** | **p** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Bireysel Özellikleri | Evet | 43 | 16.12 | 2.86 | 1.57 | 58 | .123 |
| | Hayır | 17 | 14.47 | 5.22 | | | |
| Peşin Hükümleri | Evet | 43 | 12.74 | 3.90 | .04 | 58 | .972 |
| | Hayır | 17 | 12.71 | 3.74 | | | |
| Çaresizlik İnancı | Evet | 43 | 17.98 | 2.97 | .79 | 58 | .435 |
| | Hayır | 17 | 17.29 | 3.18 | | | |
| Bakış Açısı | Evet | 43 | 7.98 | 2.72 | -.11 | 58 | .915 |
| | Hayır | 17 | 8.06 | 2.59 | | | |
| Ölçeğin Geneli | Evet | 43 | 54.81 | 7.58 | .94 | 58 | .352 |
| | Hayır | 17 | 52.53 | 10.53 | | | |

*p<.05

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin bildikleri diğer yabancı dillerin Türkçeyi öğrenmeyi etkileme durumuna göre ölçeğin alt boyutları ve geneline göre, konuşma kaygıları arasındaki farklılık incelenmiştir. Tablo 12'ye bakıldığında "Bireysel Özellikler" alt boyutunda, bildikleri diğer yabancı dillerin Türkçeyi öğrenmeyi etkileme durumuna evet diyenlerin konuşma kaygıları ( $\overline{X}$ =16.12) ile hayır diyenlerin konuşma kaygıları ( $\overline{X}$ =14.47) arasında, $t_{(58)}$=1.57, p>.05'e göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

"Peşin Hükümleri" alt boyutunda, bildikleri diğer yabancı dillerin Türkçeyi öğrenmeyi etkileme durumuna evet diyenlerin konuşma kaygıları ( $\overline{X}$ =12.74) ile hayır diyenlerin konuşma kaygıları ( $\overline{X}$ =12.71) arasında, $t_{(58)}$=.04, p>.05'e göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

"Çaresizlik İnancı" alt boyutunda, bildikleri diğer yabancı dillerin Türkçeyi öğrenmeyi etkileme durumuna evet diyenlerin konuşma kaygıları ( $\overline{X}$ =17.98) ile hayır

diyenlerin konuşma kaygıları ( $\overline{X}$ =17.29) arasında, $t_{(58)}$=.79, p>.05'e göre anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

"Bakış Açısı" alt boyutunda, bildikleri diğer yabancı dillerin Türkçeyi öğrenmeyi etkileme durumuna evet diyenlerin konuşma kaygıları ( $\overline{X}$ =7.98) ile hayır diyenlerin konuşma kaygıları ( $\overline{X}$ =8.06) arasında, $t_{(58)}$=-.11, p>.05'e göre, anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Ölçeğin geneline göre bildikleri diğer yabancı dillerin Türkçeyi öğrenmeyi etkileme durumuna evet diyenlerin konuşma kaygıları ( $\overline{X}$ =54.81) ile hayır diyenlerin konuşma kaygıları ( $\overline{X}$ =52.53) arasında $t_{(58)}$=.94, p>.05'e göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Verilerin analizinin ardından yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerde, öğrencilerin bildikleri diğer yabancı dillerin, Türkçe öğrenmelerinde kaygıyı artıran bir sebep olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

## 4.10. Bilinen Diğer Yabancı Diller ve Türkçe Konuşma Becerisi

İnsanların, birden çok yabancı dili öğrenmeye olan ilgilerinin, günden güne arttığı söylenebilir. "… dil milyonlarca yıl sonra öncelikle söz biçiminde, daha sonraları yazılı metinlerde olmak üzere hep aynı amaç için kullanılmıştır. Bu da *iletişimi* sağlamaktır" (İşeri, 1996: 4). Birden çok yabancı dile hâkim olmayı isteyen bireylerin hedefinin, bu doğrultuda, iletişim ağlarını genişletmek olduğu söylenebilir. İletişim ağının genişlemesi ifadesiyle dünyanın farklı ülkelerindeki insanlarla bilgi alışverişi yapabilme imkânı kastedilmektedir. Kişinin, bir yabancı dil bilmesi onun, o toplumla ve o dili bilenlerle iletişime geçmesini ve onlar tarafından üretilenlerden kolaylıkla ve hızla faydalanmasını sağlayabilir. Her toplumun, çalışmalarıyla ulaştığı bir bilgi birikimi ve geçmişten getirdiği bir mirası bulunmaktadır. Birden çok yabancı dil öğrenmek isteyen bireylerin bu durumu da önemsediği düşünülebilir. Geçmişe nazaran bu yüzyılda, iletişimin, insanlar için daha önemli bir ihtiyaç hâline geldiği ve bu doğrultuda, dil öğrenimine daha çok önem verildiği söylenebilir.

*Altıncı Alt Problem:* Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygıları, bildikleri diğer yabancı dillerin Türkçe konuşmasını etkileme durumuna göre farklılık göstermekte midir?

Tablo 13'te katılımcıların bildikleri diğer yabancı dillerin, Türkçe konuşmalarını etkileme durumuna göre kaygı seviyesini artırıp artırmadığına ilişkin araştırma sonuçları sunulmuştur:

**Tablo 13: Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma kaygıları bildikleri diğer yabancı dillerin Türkçeyi konuşmasını etkileme durumuna göre farklılıklarına ilişkin one-way anova sonuçları**

| | | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Bireysel Özellikleri | Gruplar Arası | 14.93 | 2 | 7.47 | .53 | .590 |
| | Gruplar İçi | 798.72 | 57 | 14.01 | | |
| | Toplam | 813.65 | 59 | | | |
| Peşin Hükümleri | Gruplar Arası | 11.61 | 2 | 5.80 | .39 | .680 |
| | Gruplar İçi | 852.13 | 57 | 14.95 | | |
| | Toplam | 863.73 | 59 | | | |
| Çaresizlik İnancı | Gruplar Arası | 1.61 | 2 | .80 | .09 | .918 |
| | Gruplar İçi | 536.58 | 57 | 9.41 | | |
| | Toplam | 538.18 | 59 | | | |
| Bakış Açısı | Gruplar Arası | 30.70 | 2 | 15.35 | 2.26 | .114 |
| | Gruplar İçi | 387.30 | 57 | 6.80 | | |
| | Toplam | 418.00 | 59 | | | |
| Ölçeğin Geneli | Gruplar Arası | 74.94 | 2 | 37.47 | .51 | .602 |
| | Gruplar İçi | 4173.39 | 57 | 73.22 | | |
| | Toplam | 4248.33 | 59 | | | |

*p<.05

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin bildikleri diğer yabancı dillerin, Türkçeyi konuşmalarını etkileme durumuna göre, kaygı ölçeğinin alt boyutları

ve genelinde, konuşma kaygıları arasındaki farklılık incelenmiştir. Tablo 13'e bakıldığında "Bireysel Özellikler" boyutunda öğrencilerin bildikleri diğer yabancı dillerin, Türkçe konuşmasını etkileme durumuna göre, konuşma kaygıları arasında, $F_{(2-57)}$=.53, p>.05'e göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

"Peşin Hükümleri" boyutunda öğrencilerin bildikleri diğer yabancı dillerin Türkçeyi konuşmasını etkileme durumuna göre konuşma kaygıları arasında $F_{(2-57)}$=.39, p>.05'e göre anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

"Çaresizlik İnancı" boyutunda, öğrencilerin bildikleri diğer yabancı dillerin Türkçeyi konuşmasını etkileme durumuna göre konuşma kaygıları arasında, $F_{(2-57)}$=.09, p>.05'e göre, anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilmektedir.

"Bakış Açısı" boyutunda öğrencilerin bildikleri diğer yabancı dillerin Türkçeyi konuşmasını etkileme durumuna göre konuşma kaygıları arasında $F_{(2-57)}$=2.26, p>.05'e göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ölçeğin geneline göre öğrencilerin bildikleri diğer yabancı dillerin Türkçeyi konuşmasını etkileme durumuna göre konuşma kaygıları arasında $F_{(2-57)}$=.51, p>.05'e göre anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Her dilin kendine özgü bir yapısı vardır. Bazı dillerde genel kurallar veya kullanım itibariyle istisnalar, konuşma ve yazma dillerinin birbirlerinden farklı olması gibi durumlar söz konusudur. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin bildikleri diğer yabancı dillerin Türkçe öğrenmelerini etkileme durumuna bakıldığında, boyutlarda anlamlı bir farklılığa rastlanmayışının sebebi olarak, Türkçenin, kendine has özellikleri gösterilebilir. Çünkü Türkçe, özgün matematiksel yapısı ve istisnadan uzak kuralları sayesinde rahatlıkla öğrenilebilecek bir dildir.

## 4.11. Konuşma Kaygısı Ölçeğindeki Maddelerin Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

*Yedinci Alt Problem:* Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin, konuşma kaygıları ölçeğinin her bir maddesine göre kaygı düzeyleri nedir?

Tablo 14'te ölçekte bulunan her bir maddenin ortalama ve standart sapma sonuçları verilmiştir:

**Tablo 14: Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma kaygısı ölçeğinin her bir maddesine ilişkin ortalama ve standart sapma sonuçları**

| Maddeler | N | $\overline{X}$ | S |
|---|---|---|---|
| 1. Derste hazırlıksız Türkçe konuşmak zorunda kaldığımda telaşlanıyorum. | 60 | 2.47 | 1.31 |
| 2.Ana dili Türkçe olan biriyle konuşmak beni korkutuyor. | 60 | 3.70 | 1.41 |
| 3. Arkadaşlarımın her zaman benden daha iyi Türkçe konuştuğunu düşünüyorum. | 60 | 3.37 | 1.29 |
| 4.Derste bir soruya gönüllü cevap verdiğimde heyecanlanıyorum. | 60 | 2.57 | 1.29 |
| 5.Türkçe konuşursam dinleyenlerin bana güleceğini düşünüyorum. | 60 | 3.62 | 1.43 |
| 6. Konuşurken karşımdakilerin hatalarımı takip ettiğini düşünüyorum. | 60 | 2.95 | 1.24 |
| 7. Sınıfta az öğrenci olursa, konuşurken kendimi daha iyi hissediyorum. | 60 | 2.53 | 1.46 |
| 8. Ana dilimden başka bir dili konuşma yeteneğim olmadığını düşünüyorum. | 60 | 3.85 | 1.31 |
| 9.Arkadaşlarımdan daha iyi konuşmam gerektiğini düşünüyorum. | 60 | 2.37 | 1.33 |
| 10. Ana dilimde Türkçedeki sesler olmadığı için konuşurken zorlanıyorum. | 60 | 3.10 | 1.32 |
| 11. Yeterince çalışmadığım için konuşmakta zorlanıyorum. | 60 | 3.25 | 1.35 |
| 12. Bu derslerin bana Türkçe konuşmayı öğrettiğine inanmıyorum. | 60 | 4.17 | 1.12 |
| 13. Heyecanlı bir insan olduğum için konuşurken zorlanıyorum. | 60 | 3.87 | 1.20 |
| 14. Konuşurken öğretmenimle göz göze geldiğimde çok heyecanlanıyorum. | 60 | 3.03 | 1.38 |
| 15.Konuşma dersinde konuların çok hızlı ilerlediğini düşünüyorum. | 60 | 3.15 | 1.10 |
| 16. Derse hazırlıksız gidersem ders boyunca sıkıntılı oluyorum. | 60 | 3.32 | 1.35 |
| 17. Konuşmamın değerlendirileceğini bilirsem konuşmaktan korkuyorum. | 60 | 2.87 | 1.38 |

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin kaygı düzeylerini gösteren Tablo 14'e bakıldığında, araştırmaya katılan öğrencilerin, ortalamaya yakın bir kaygı düzeyinde oldukları görülmektedir. Bu ortalama durum, öğrencilerin ölçeği cevapladıkları sırada taşıdıkları kaygı düzeyini göstermektedir. Kaygı, heyecan seviyesini artıran bir durumdur ve aşırı heyecan, çoğunlukla kişiyi hataya sevk edebilmektedir. Bu doğrultuda değerlendirildiğinde, araştırmaya dâhil olan öğrencilerin yüksek kaygıdan ve yüksek kaygının yol açabileceği hatalardan uzak bir şekilde ölçeği yanıtladıkları söylenebilir.

### 4.11.1. Ölçeğin Birinci Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

*Sekizinci Alt Problem:* Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygıları ölçeğinin her bir maddesine göre frekans ve yüzde dağılımları nasıldır?

Tablo 15'te yabancı dil olarak Türkçe öğrenen katılımcıların konuşma kaygılarının kaynakları ölçeğinin birinci maddesinin frekans ve yüzde dağılımı verilmiştir:

**Tablo 15: Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma kaygılarının kaynakları ölçeğinin birinci maddesinin frekans ve yüzde dağılımı**

**m1**

| | | *F* | % |
|---|---|---|---|
| Derste hazırlıksız Türkçe konuşmak zorunda kaldığımda telaşlanıyorum. | Kesinlikle Katılmıyorum | 15 | 25.0 |
| | Katılmıyorum | 24 | 40.0 |
| | Yorum Yok | 5 | 8.3 |
| | Katılıyorum | 10 | 16.7 |
| | Kesinlikle Katılıyorum | 6 | 10.0 |
| | Toplam | 60 | 100.0 |

Konuşmak, yabancı dil öğrenme aşamasında olan kişi için, çoğu zaman, zor bir durum niteliğindedir. Çünkü öğrenci, bu aşamada çoğunlukla kendini hazırlıksız ve yetersiz görmekte ve zorlanmaktadır. Dilde yetkin olmadığını düşünen ve henüz öğrenme safhasında olan kişi, biraz da heyecanlı bir kişilik yapısına sahipse, bu zorluk,

kendini bir kaygı hâline bırakabilir. Bu düşünceden hareketle, hazırlıksız bir durumda, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kişilerin, bir kaygı durumu yaşayıp yaşamayacaklarını öğrenebilmek amacıyla, bu madde, ölçeğe konulmuştur. Telaşlanmak, kaygının sonuçlarından bir tanesidir ve bu ifade, katılımcılardan daha geçerli bir cevap almak için tercih edilmiştir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma kaygılarının kaynakları ölçeğinin birinci maddesindeki yargı için, katılımcıların % 25'ini oluşturan 15 kişi *kesinlikle katılmıyorum*, % 40'ını oluşturan 24 kişi *katılmıyorum*, % 8.3'ünü oluşturan 5 kişi *yorum yok*; % 16.7'sini oluşturan 10 kişi *katılıyorum*, %10'unu oluşturan 6 kişi *kesinlikle katılıyorum* cevabını işaretlemiştir.

### 4.11.2. Ölçeğin İkinci Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Yabancı dil öğrenmek, yabancı bir kültüre sahip yeni bireyler tanımayı da sağlar. Dil öğretiminin aynı zamanda kültür öğretimi olduğu, bir yabancı dilin en iyi, kendi konuşulduğu ve yaşandığı ortamında öğretilebileceği düşünülmektedir. Yabancı dili ortamında öğrenmek ifadesiyle, yabancı dilin, ana dili olarak konuşulduğu yerde öğrenilmesi kastedilmektedir.

Yabancı dilin ana dili olarak konuşulduğu ortamda öğrenilmesi, dil ile beraber hedef dilin kültürüne ait özelliklerin de öğrenilmesini sağlar. Bu birikimin içinde, birtakım özel kodlar, beden dili, jest ve mimikler, ifadelerin, derinliği olan zengin manalarının ayırt edilerek yerli yerinde kullanımları yer almaktadır denilebilir. Bunlar gibi özel kullanım bilgilerinin yaşantı olmadan kitaplarla edinilmesi oldukça zordur. Bu kullanım kodlarının ancak, ana dili olarak hedef dili konuşan bireylerle iletişim kurularak veya bu bireylerin, gözlenmesi yardımıyla edinilmesi söz konusu olabilir. Bu sırada, dil öğrenen kişi, yabancı bir kültürle de temasa geçmiş sayılır ve bu yabancılık, dil öğrenenleri, hata yapma korkusu gibi birtakım sebeplerle kaygılandırabilir. Bu fikirden hareketle, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin, ana dili Türkçe olan biriyle konuşurken, kaygı düzeylerinin artıp artmadığını öğrenmek amacıyla bu cümle, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere yöneltilmiştir. Bu maddenin frekans ve yüzde dağılımı şöyledir:

**Tablo 16: Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma kaygılarının kaynakları ölçeğinin ikinci maddesinin frekans ve yüzde dağılımı**

**m2**

| | | *F* | % |
|---|---|---|---|
| Ana dili Türkçe olan biriyle konuşmak beni korkutuyor. | Kesinlikle Katılmıyorum | 8 | 13.3 |
| | Katılmıyorum | 7 | 11.7 |
| | Yorum Yok | 1 | 1.7 |
| | Katılıyorum | 23 | 38.3 |
| | Kesinlikle Katılıyorum | 21 | 35.0 |
| | Toplam | 60 | 100.0 |

Ölçeğin ikinci maddesine, katılımcıların % 13.3'ünü oluşturan 8'i *kesinlikle katılmıyorum*, % 11.7'sini oluşturan 7'si *katılmıyorum*, %1.7'sini oluşturan 1'i *yorum yok*; %38.3'ünü oluşturan 23'ü *katılıyorum*, % 35'ini oluşturan 21'i *kesinlikle katılıyorum* cevabını vermiştir.

## 4.11.3. Ölçeğin Üçüncü Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Akran yahut arkadaş diye anılan ve beraber öğrenme ortamında eğitim gören öğrenciler, zaman zaman birbirlerini olumlu ya da olumsuz etkileyebilmektedirler. Yabancı dil öğretilen bir mekânda, öğretimin birlikte yapılacağı kişilerin özellikleri, oldukça önem arz etmektedir. Öğrencilerin sınıfta birbirlerini çok farklı açılardan etkileyebilecekleri göz önünde bulundurularak öğrenciler hakkında öğretimden önce, ön bilgi sahibi olunmalıdır. Özellikle bireylerin dil öğrenme amaçları öğrenilmeli, varsa dildeki mevcut bilgisi test edilmelidir. İleri seviyede dil yeterliliğinde olan, belki sadece belli bir konuyu öğrenme amaçlı gelmiş bir birey ile, hedef dil ile ilgili, herhangi bir öğrenim görmemiş kişinin aynı öğrenme ortamında olması, bu kişilerin birbirilerinden olumsuz etkilenmelerine sebep olabilir. Sınıf arkadaşının bazı durumlarda çalışmaya yönlendirici olma ihtimali de düşünülse de her ne olursa olsun yabancı dil öğrenecek öğrencilerin, seviye ve amaçları dikkate alınarak sınıflar oluşturulmalı, sınıftaki öğrencilerin birbirlerini olumlu etkilemeleri sağlanmalıdır. TÖMER'lerde, bu anlamda,

Avrupa Birliği Dil Ölçütü temel alınarak öğrenciler, test edilmekte ve seviyesine göre sınıflandırılarak eğitim verilmektedir.

Bazı insanlar, başarısızlıklarına ya da çaba göstermemelerine, çevrelerindeki insanların başarılarını neden olarak gösterme eğiliminde olabilirler. Bazıları ise her durumda, birtakım duygusal ve psikolojik sebeplerle, çevresindeki insanları kendinden daha başarılı görebilir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen katılımcılara, akranlarına bakış açılarının, konuşma kaygısına sebep olup olmadığının öğrenilmesi amacıyla, bu yargı yöneltilmiştir. Üçüncü maddenin frekans ve yüzde dağılımı aşağıdaki tabloda verilmiştir:

**Tablo 17: Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma kaygılarının kaynakları ölçeğinin üçüncü maddesinin frekans ve yüzde dağılımı**

**m3**

| | | *F* | % |
|---|---|---|---|
| Arkadaşlarımın her zaman benden daha iyi Türkçe konuştuğunu düşünüyorum. | Kesinlikle Katılmıyorum | 5 | 8.3 |
| | Katılmıyorum | 14 | 23.3 |
| | Yorum Yok | 8 | 13.3 |
| | Katılıyorum | 20 | 33.3 |
| | Kesinlikle Katılıyorum | 13 | 21.7 |
| | Toplam | 60 | 100.0 |

Ölçeğin üçüncü maddesi için katılımcıların, % 8.3'ünü oluşturan 5'i *kesinlikle katılmıyorum*, % 23.3'ünü oluşturan 14 kişi *katılmıyorum*, % 13.3'ünü oluşturan 8 kişi *yorum yok*; % 33.3'ünü oluşturan 20 kişi *katılıyorum*, % 21.7'sini oluşturan 13 kişi de *kesinlikle katılıyorum* seçeneğini işaretlemiştir.

## 4.11.4. Ölçeğin Dördüncü Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Soru cevap, öğretim tekniklerinden bir tanesidir. Öğretmenlerin, öğrencilerin, ilgi ve dikkatlerini çekebilmek, dersi dinleme ve derse katılımlarını teşvik edebilmek için bu yöntemi seçtiği söylenebilir. Sorulacak soruların, tüm sınıfa birden yöneltilmesinin daha doğru olacağı eğitimcilerin dikkatle üzerinde durduğu bir konudur.

Sınıfa yöneltilen her bir soru, bütün öğrencilerin, kendisine sorulabileceği endişesiyle, cevabı düşünmesini sağlamaktadır. Bu tip sınıfa yöneltilen sorular, gönüllü olarak bazı öğrenciler tarafından cevaplanabilir. Yabancı dil öğretilen ortamlarda, bu normal durumun, öğrencide bir heyecana sebep olabileceği ve bu heyecanın, öğrencinin kaygı düzeyini artırabileceği düşüncesiyle, katılımcılara bu yargı yöneltilmiştir; maddenin frekans ve yüzde dağılımı şu şekildedir:

**Tablo 18: Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma kaygılarının kaynakları ölçeğinin dördüncü maddesinin frekans ve yüzde dağılımı**

**m4**

| | | *F* | % |
|---|---|---|---|
| Derste bir soruya gönüllü cevap verdiğimde heyecanlanıyorum. | Kesinlikle Katılmıyorum | 14 | 23.3 |
| | Katılmıyorum | 21 | 35.0 |
| | Yorum Yok | 7 | 11.7 |
| | Katılıyorum | 13 | 21.7 |
| | Kesinlikle Katılıyorum | 5 | 8.3 |
| | Toplam | 60 | 100.0 |

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilere konuşma kaygılarının kaynaklarının tespit edilebilmesi için yöneltilen ölçek maddelerinin dördüncüsüne, katılımcıların %23.3'ünü oluşturan 14 kişi *kesinlikle katılmıyorum*, % 35'ini oluşturan 21 kişi *katılmıyorum*, %11.7'sini oluşturan 7 kişi *yorum yok*; % 21.7'sini oluşturan 13 kişi *katılıyorum*, % 8.3'ünü oluşturan 5 kişi *kesinlikle katılıyorum* cevabını vermiştir.

## 4.11.5. Ölçeğin Beşinci Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Yabancı dil öğrenen bireyler, temel dil becerilerinin sergilenmesi sırasında komik duruma düştüklerini düşünebilirler. Özellikle, ana dilinde benzer sesler bulunmayan öğrencilerin, o sesleri çıkarmaya çalışırken, sınıfın gösterebileceği tepkiyle, bu düşünceleri, daha da pekişebilir. Bu durumun her seferinde yaşanabileceğini düşünen öğrencilerde, bir korku başlayabilir. Bu, ortadan kaldırılması gereken bir durumdur. Çünkü, her konuşmasında, kendine gülüneceğini düşünen öğrenciler, konuşmaktan uzaklaşıp, ancak çok aktiviteye katılarak geliştirebilecekleri bu

beceriden mahrum kalabilirler. Konuşma becerisinin sergilenmesi sırasında öğrenciler için böyle bir durumun var olup olmadığı ölçek yardımıyla sorgulanmıştır. Sonuçlar aşağıdaki gibidir:

**Tablo 19: Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma kaygılarının kaynakları ölçeğinin beşinci maddesinin frekans ve yüzde dağılımı**

**m5**

| | | *F* | % |
|---|---|---|---|
| Türkçe konuşursam dinleyenlerin bana güleceğini düşünüyorum. | Kesinlikle Katılmıyorum | 8 | 13.3 |
| | Katılmıyorum | 9 | 15.0 |
| | Yorum Yok | 1 | 1.7 |
| | Katılıyorum | 22 | 36.7 |
| | Kesinlikle Katılıyorum | 20 | 33.3 |
| | Toplam | 60 | 100.0 |

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma kaygılarının kaynakları ölçeğinin beşinci maddesindeki yargı için katılımcıların % 13.3'ünü oluşturan 8 kişi *kesinlikle katılmıyorum,* % 15'ini oluşturan 9 kişi *katılmıyorum*, % 1.7'sini oluşturan 1 kişi *yorum yok*; % 36.7'sini oluşturan 22 kişi *katılıyorum,* %33.3'ünü oluşturan 20 kişi *kesinlikle katılıyorum* cevabını işaretlemiştir. Katılımcıların çoğunluğunu oluşturan %70'i, bu madde için *katılıyorum* ve *kesinlikle katılıyorum* seçeneklerini işaretlemiştir.

## 4.11.6. Ölçeğin Altıncı Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Hata yapma korkusu, yeni öğrenmelerde sıklıkla yaşanabilecek bir duygudur. Yabancı dil öğrenirken, yeni dilin becerilerini sergileyen bireylerde, böyle bir korku olabilir. Çünkü, yeni kavramlarla karşılaşma söz konusudur ve özellikle konuşma gibi düşünme ve seslendirme gibi farklı etkinliklerin ardı ardına sıralanması gereken bir beceride, konuşmacı hata yapabilirken dinleyenler de konuşmacının hatalarına yönelebilir. Yabancı dil öğrenme ortamlarında, birbirlerini dinleyen kişiler, konuşmanın içeriğinden çok konuşmacının seslendirme sırasında yaptığı hatalara odaklanabilir.

Bazen de hata yapma korkusu içindeki öğrenciler, konuşurken dinleyicilerin hatalarına odaklanacağı düşüncesine sahip olabilir.

Konuşma etkinlikleri, çoğunlukla, öğrencilerin dile uyum sağlayabilmeleri, öğrenilen söyleyiş özelliklerini pekiştirebilmeleri ve bu doğrultuda, heyecan unsurunu ortadan kaldırabilmeleri için yapılmaktadır.

Tablo 20'de altıncı maddenin frekans ve yüzde dağılımı verilmiştir:

**Tablo 20: Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma kaygılarının kaynakları ölçeğinin altıncı maddesinin frekans ve yüzde dağılımı**

**m6**

| | | *F* | % |
|---|---|---|---|
| Konuşurken karşımdakilerin hatalarımı takip ettiğini düşünüyorum. | Kesinlikle Katılmıyorum | 5 | 8.3 |
| | Katılmıyorum | 23 | 38.3 |
| | Yorum Yok | 11 | 18.3 |
| | Katılıyorum | 12 | 20.0 |
| | Kesinlikle Katılıyorum | 9 | 15.0 |
| | Toplam | 60 | 100.0 |

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilere, konuşma kaygılarının kaynaklarının tespit edilebilmesi için, yöneltilen ölçek maddelerinin altıncısına, katılımcıların % 8.3'ünü oluşturan 5 kişi *kesinlikle katılmıyorum*, % 38.3'ünü oluşturan 23 kişi *katılmıyorum,* %18.3'ünü oluşturan 11 kişi *yorum yok*; % 20'sini oluşturan 12 kişi *katılıyorum*, % 15'ini oluşturan 9 kişi *kesinlikle katılıyorum* cevabını vermiştir.

## 4.11.7. Ölçeğin Yedinci Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Sınıf mevcudu, öğretim ortamlarının önemli bir konusudur. Sınıftaki öğrenci sayısının, öğrencinin dersi anlama ve derse ilgisini devam ettirmede oldukça büyük bir önemi vardır. Kalabalık bir sınıfta ders işlemek öğrenci için de öğretmen için de bir eziyete dönüşebilir; çünkü öğretmen için sınıfı kontrol etmek ve dikkatini toplamak zorlaşır. Öğrenci için ise, anlatılanları duyma ya da etkinliklere katılma imkânı

azalabilir. Bu olumsuz durum, öğrencileri kaygılandırabilir. Bu düşünceyle katılımcılara, konuşma alıştırmalarında, sınıftaki öğrenci sayısı ile ilgili görüşleri sorulmuştur. Sonuçlar şöyledir:

**Tablo 21: Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma kaygılarının kaynakları ölçeğinin yedinci maddesinin frekans ve yüzde dağılımı**

**m7**

| | | *F* | % |
|---|---|---|---|
| Sınıfta az öğrenci olursa, konuşurken kendimi daha iyi hissediyorum. | Kesinlikle Katılmıyorum | 16 | 26.7 |
| | Katılmıyorum | 24 | 40.0 |
| | Yorum Yok | 3 | 5.0 |
| | Katılıyorum | 6 | 10.0 |
| | Kesinlikle Katılıyorum | 11 | 18.3 |
| | Toplam | 60 | 100.0 |

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin konuşma kaygılarının kaynaklarının araştırılması için öğrencilere yöneltilen ölçek maddelerinin yedincisine, katılımcıların %26.7'sini oluşturan 16 kişi *kesinlikle katılmıyorum*, % 40'ını oluşturan 24 kişi *katılmıyorum,* %5'ini oluşturan 3 kişi *yorum yok*; % 10'unu oluşturan 6 kişi *katılıyorum*, %18.3'ünü oluşturan 11 kişi *kesinlikle katılıyorum* seçeneğini işaretlemiştir.

## 4.11.8. Ölçeğin Sekizinci Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Ana dilinden başka bir dili öğrenmek isteyen bireylerden bazıları, geçmişteki olumsuz deneyimlerinden yola çıkarak, hedef dili asla öğrenemeyeceği düşüncesine kapılabilir. Bu durumda, yabancı dil öğretmenine büyük bir görev düşmektedir. İyi bir yabancı dil öğretmeni, öğrencilerinin, duygu ve düşüncelerini takip edebilmeli ve gerektiğinde onlara destek olarak öğrencilerini, öğrenmeye güdülemelidir. Öğretmen, işe, bu düşüncenin altında yatan nedeni tespit etmekle başlayabilir. Öğretmenin yanı sıra öğrencilerin de kendilerinin böyle bir düşünceye kapıldıklarını, çalışmada olumsuzluklar olduğunu anlayabilmeleri, çok önemlidir. Öğrencilerin ve öğretmenlerin,

bu olumsuz durumu fark etmemeleri ya da çözümsüz bırakmaları, öğrencileri, dili asla öğrenemeyeceği ile ilgili bir kaygıya sürüklerken öğrencilerin dil öğretiminden kopmalarına da sebep olabilir. Bir dilin öğrenilmesi dört temel becerinin tümüne birden hâkimiyetten geçse de toplumda, konuşulmayan hiçbir dil, öğrenilmiş kabul edilmez.

Bu bağlamda, konuşma becerisinin edinilmesi, sergilenmesine ve bol bol alıştırma yapılmasına bağlı olduğu için konuşma alıştırmalarından ayrı bir yabancı dil dersi ve konuşma becerisinden ayrı bir yabancı dil eğitimi düşünülmemelidir. Konuşma becerisinin dil öğrenimindeki önemi dolayısıyla öğrencilerin konuşma becerisi etkinliklerine katılımı ve bu konuda sınıf arkadaşlarıyla rekabet fikri taşıyıp taşımadıkları, ölçeğin sekizinci maddesinde sorgulanmıştır. Sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir:

**Tablo 22: Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma kaygılarının kaynakları ölçeğinin sekizinci maddesinin frekans ve yüzde dağılımı**

**m8**

| | | *F* | % |
|---|---|---|---|
| Ana dilimden başka bir dili konuşma yeteneğim olmadığını düşünüyorum. | Kesinlikle Katılmıyorum | 5 | 8.3 |
| | Katılmıyorum | 8 | 13.3 |
| | Yorum Yok | 2 | 3.3 |
| | Katılıyorum | 21 | 35.0 |
| | Kesinlikle Katılıyorum | 24 | 40.0 |
| | Toplam | 60 | 100.0 |

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilere, konuşma kaygılarının kaynaklarının tespit edilebilmesi için yöneltilen ölçek maddelerinin sekizincisi için, katılımcıların % 8.3'ünü oluşturan 5 kişi *kesinlikle katılmıyorum,* % 13.3'ünü oluşturan 8 kişi *katılmıyorum*, %3.3'ünü oluşturan 2 kişi *yorum yok*; % 35'ini oluşturan 21 kişi *katılıyorum*, %40'ını oluşturan 24 kişi *kesinlikle katılıyorum* görüşünü bildirmiştir.

### 4.11.9. Ölçeğin Dokuzuncu Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Rekabet, öğrenme ortamlarında sıklıkla karşılaşılabilen bir durumdur. Bu durum, zaman zaman öğrencileri, daha çok çalışma ve çabalamaya da teşvik edebilir. Öğrenci rekabetinin arkasında, başarılı olma düşüncesinden ziyade rakip olarak görülen kişilerden daha başarılı olma hırsının olduğu söylenebilir. Arkadaşından daha başarısız olma düşüncesi, kişinin kaygı düzeyinin artmasına sebep olabilmektedir. Bu rekabet durumunun, kişinin kaygı seviyesini artırmadaki etkisi, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma kaygılarının kaynaklarının ortaya çıkarılabilmesi için önemli olabilir. Tablo 23'te yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma kaygılarının kaynakları ölçeğinin dokuzuncu maddesinin frekans ve yüzde dağılımı sunulmuştur:

**Tablo 23: Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma kaygılarının kaynakları ölçeğinin dokuzuncu maddesinin frekans ve yüzde dağılımı**

**m9**

| | | *F* | % |
|---|---|---|---|
| Arkadaşlarımdan daha iyi konuşmam gerektiğini düşünüyorum. | Kesinlikle Katılmıyorum | 17 | 28.3 |
| | Katılmıyorum | 24 | 40.0 |
| | Yorum Yok | 7 | 11.7 |
| | Katılıyorum | 4 | 6.7 |
| | Kesinlikle Katılıyorum | 8 | 13.3 |
| | Toplam | 60 | 100.0 |

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma kaygılarının kaynakları ölçeğinin, dokuzuncu maddesindeki yargı için katılımcıların % 28.3'ünü oluşturan 17 kişi *kesinlikle katılmıyorum*, % 40'ını oluşturan 24 kişi *katılmıyorum*, % 11.7'sini oluşturan 7 kişi *yorum yok*; % 6.7'sini oluşturan 4 kişi *katılıyorum,* % 13.3'ünü oluşturan 8 kişi *kesinlikle katılıyorum* seçeneğini işaretlemiştir.

## 4.11.10. Ölçeğin Onuncu Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Türkçe, kendine özgü ses ve söyleyiş özelliklerine sahip bir dildir. Farklı ana dillere sahip, Türkçe öğrenmek isteyen her bir öğrencinin de kendi ana diline özel, alıştığı bir ifade yapısı vardır. Özellikle Türkçede olmayan faklı seslerin bulunduğu dilleri, ana dili olan öğrenciler için, Türkçedeki sesleri çıkarmaya, öğrenmeye ve pekiştirmeye çalışmak zor olabilir. Öğrenciler, konuşurken, konuşmasının anlamından ziyade seslendirilişinde yapabileceği hatalara odaklanabilir. Bu durum ise her konuşması sırasında, öğrenciyi kaygılandırabilir.

Tablo 24'te yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma kaygılarının kaynakları ölçeğinin onuncu maddesinin frekans ve yüzde dağılımı sunulmuştur:

**Tablo 24: Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma kaygılarının kaynakları ölçeğinin onuncu maddesinin frekans ve yüzde dağılımı**

**m10**

| | | *F* | % |
|---|---|---|---|
| Ana dilimde, Türkçedeki sesler olmadığı için konuşurken zorlanıyorum. | Kesinlikle Katılmıyorum | 6 | 10.0 |
| | Katılmıyorum | 20 | 33.3 |
| | Yorum Yok | 7 | 11.7 |
| | Katılıyorum | 16 | 26.7 |
| | Kesinlikle Katılıyorum | 11 | 18.3 |
| | Toplam | 60 | 100.0 |

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilere, konuşma kaygılarının kaynaklarının tespit edilebilmesi için yöneltilen ölçek maddelerinin sekizincisi için, katılımcıların % 10'unu oluşturan 6 kişi *kesinlikle katılmıyorum*, % 33.3'ünü oluşturan 20 kişi *katılmıyorum,* %11.7'sini oluşturan 7 kişi *yorum yok*; % 26.7'sini oluşturan 16 kişi *katılıyorum*, %18.3'ünü oluşturan 11 kişi *kesinlikle katılıyorum* görüşünü bildirmiştir.

## 4.11.11. Ölçeğin On Birinci Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Yeterince çalışmadığını düşünen bireylerde, Türkçe konuşurken kaygı seviyesi yükselebilir. Bu bireylerde, kaygının yükselmesine, içinde bulunabilecekleri suçluluk duygusu ve konuştukları sırada hata yapabilecekleri endişesi sebep olabilir. Öğrencilere, yeteri kadar çalışmadıklarını düşündüren gerekçe, gerçekten öğrencinin çalışmaması da olabilir. Bu düşünceye öğrencileri sevk eden durum, ortadan kaldırılmalı; öğrenciler çalışmaya özendirilmelidir.

Tablo 25'te yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma kaygılarının kaynakları ölçeğinin on birinci maddesinin frekans ve yüzde dağılımı sunulmuştur:

**Tablo 25: Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma kaygılarının kaynakları ölçeğinin on birinci maddesinin frekans ve yüzde dağılımı**

**m11**

| | | *F* | % |
|---|---|---|---|
| Yeterince çalışmadığım için konuşmakta zorlanıyorum. | Kesinlikle Katılmıyorum | 7 | 11.7 |
| | Katılmıyorum | 15 | 25.0 |
| | Yorum Yok | 6 | 10.0 |
| | Katılıyorum | 20 | 33.3 |
| | Kesinlikle Katılıyorum | 12 | 20.0 |
| | Toplam | 60 | 100.0 |

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma kaygılarının kaynakları ölçeğinin, on birinci maddesindeki yargı için katılımcıların % 11.7'sini oluşturan 7 kişi *kesinlikle katılmıyorum*, % 25'ini oluşturan 15 kişi *katılmıyorum*, % 10'unu oluşturan 6 kişi *yorum yok;* % 33.3'ünü oluşturan 20 kişi *katılıyorum,* % 20'sini oluşturan 12 kişi *kesinlikle katılıyorum* seçeneğini işaretlemiştir.

## 4.11.12. Ölçeğin On İkinci Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Öğrencilerin, dersler hakkında bazı kanaatler taşıması normal olarak karşılanabilir. Başarısızlık, çaba göstermeseler bile insanların kolayca

kabullenmeyeceği ve üzerinden diğer odaklara atmak isteyebilecekleri bir sıfattır. Başarısızlık durumu, özel engeller yoksa çoğunlukla, öğrencilerin yeterince çalışmamasından kaynaklanmaktadır. Öğrenciler, yabancı dil dersi hakkında, kesin, bütüncül ve olumsuz bir kanaate sahip olmuşlarsa; bu fikrin onlarda, kaygı durumunu artırmaya sebep olabileceği söylenebilir. Öğrencilerin, haksız sayılabilecek kanaatlerinin dışında, yabancı dil derslerinin, taşıması gereken niteliklerden uzak olduğu durumlar da söz konusu olabilir. Öğrencilerden, öğretmenlerden yahut öğrenme ortamından kaynaklanan herhangi bir sebeple, öğrenci, derslerin "hiçbir şey öğretmediği"ni düşünmeye başlarsa, bu durumun, öğrencinin, yabancı dil derslerinde, kaygısının yükselmesine sebep olan etkenlerden biri hâline gelmiş olduğu söylenebilir.

Tablo 26' da yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma kaygılarının kaynakları ölçeğinin on ikinci maddesinin frekans ve yüzde dağılımı verilmiştir:

**Tablo 26: Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma kaygılarının kaynakları ölçeğinin on ikinci maddesinin frekans ve yüzde dağılımı**

**m12**

| | | *F* | % |
|---|---|---|---|
| Bu derslerin bana Türkçe konuşmayı öğrettiğine inanmıyorum. | Kesinlikle Katılmıyorum | 3 | 5.0 |
| | Katılmıyorum | 3 | 5.0 |
| | Yorum Yok | 6 | 10.0 |
| | Katılıyorum | 17 | 28.3 |
| | Kesinlikle Katılıyorum | 31 | 51.7 |
| | Toplam | 60 | 100.0 |

Ölçeğin on ikinci maddesi için katılımcıların % 5'ini oluşturan 3 kişi *kesinlikle katılmıyorum,* % 5'ini oluşturan 3 kişi *katılmıyorum,* % 10'unu oluşturan 6 kişi *yorum yok*; %28.3'ünü oluşturan 17 kişi *katılıyorum*, % 51.7'sini oluşturan 31 kişi *kesinlikle katılıyorum* seçeneğini işaretlemiştir. Katılımcıların çoğunluğunu oluşturan % 51.7'si bu madde için *kesinlikle katılıyorum* görüşünü bildirmiştir.

## 4.11.13. Ölçeğin On Üçüncü Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Bazı insanlar, yapılarına özgü, herhangi bir durumda, normalin üzerinde bir heyecan yaşayabilmektedirler. Heyecan, "Sevinç, korku, kızgınlık, üzüntü, kıskançlık, sevgi vb. sebeplerle ortaya çıkan güçlü ve geçici duygu durumu" olarak Türk Dil Kurumu'nun genel ağdaki *Güncel Türkçe Sözlüğü*'nde geçmektedir. Heyecan, içsel olarak kişiyi güdülemesi sebebiyle, başarının ön koşulu olarak değerlendirilmektedir. Fakat, bu heyecan normal bir düzeydeyse ancak kişi başarıya güdülenebilir. Heyecan, aynı zamanda, normalin üzerinde bir seviyede ise panik durumunun oluşmasının da sebebidir. Esasen, insanların bazı durumlarda aşırı heyecanlanmasının, kaygı düzeylerinin arttığını gösterdiği de söylenebilir. Bu özelliklerinin farkına varan kişilerin, bu duygudan uzaklaşabilmek için, çeşitli çözüm yolları aramaları gereklidir. Heyecan durumu, bireyler tarafından, abartılıp bir çalışmama gerekçesi olarak da sunulabilir. Bu durumda da yabancı dil öğretmeninin, önlem alması ve öğrenciyi, bu düşünceden uzaklaştırması gerekmektedir.

Aşağıdaki tabloda ölçeğin on üçüncü maddesinin frekans ve yüzde dağılımı verilmiştir:

**Tablo 27: Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma kaygılarının kaynakları ölçeğinin on üçüncü maddesinin frekans ve yüzde dağılımı**

**m13**

| | | *F* | % |
|---|---|---|---|
| Heyecanlı bir insan olduğum için konuşurken zorlanıyorum. | Kesinlikle Katılmıyorum | 1 | 1.7 |
| | Katılmıyorum | 12 | 20.0 |
| | Yorum Yok | 5 | 8.3 |
| | Katılıyorum | 18 | 30.0 |
| | Kesinlikle Katılıyorum | 24 | 40.0 |
| | Toplam | 60 | 100.0 |

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma kaygılarının kaynakları ölçeğinin on üçüncü maddesindeki yargı için katılımcıların % 1.7'sini oluşturan 1 kişi *kesinlikle katılmıyorum,* % 20'sini oluşturan 12 kişi *katılmıyorum,* % 8.3'ünü oluşturan

5 kişi *yorum yok*; % 30'unu oluşturan 18 kişi *katılıyorum*, % 40'ını oluşturan 24 kişi *kesinlikle katılıyorum* seçeneğini işaretlemiştir.

## 4.11.14. Ölçeğin On Dördüncü Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Derste heyecan düzeyinin yükselmesinde, öğretmenlerin davranışları da etken olabilmektedir. Öğretmenlerin, öğrenciler üzerinde gereğinden fazla kontrol kurma eğilimi, öğrencilerde, öğretmenle iletişim kurmaya karşı geliştirilen olumsuz bir yargının sebebidir. Özellikle öğretmenin, sınıftaki öğrencilerin, yanlış cevap verdiğinde ya da herhangi bir soruyu yanıtlamak istemediğinde gösterdiği tepkisi, aşırı olmamalıdır. Öğretmen, öğrenciye, sınıfta öğrenmeye karşı güdülenmesini sağlayacak demokratik bir tutumla davranmalıdır. Öğretmenin, öğrencilerden yüksek başarı beklentisini, psikolojik baskı olarak öğrenciler üzerinde sergilemesi, öğrencinin öğretmenle göz göze dahi gelmek istememesine sebep olabilir. Bu fikirden hareketle, öğretmenle göz göze gelen öğrencilerin heyecan düzeylerini kontrol edip edemedikleri hakkında görüş alabilmek için bu madde ölçeğe alınmıştır. Sonuçlar aşağıda verilmiştir:

**Tablo 28: Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma kaygılarının kaynakları ölçeğinin on dördüncü maddesinin frekans ve yüzde dağılımı**

**m14**

| | | *F* | % |
|---|---|---|---|
| Konuşurken öğretmenimle göz göze geldiğimde çok heyecanlanıyorum. | Kesinlikle Katılmıyorum | 9 | 15.0 |
| | Katılmıyorum | 17 | 28.3 |
| | Yorum Yok | 8 | 13.3 |
| | Katılıyorum | 15 | 25.0 |
| | Kesinlikle Katılıyorum | 11 | 18.3 |
| | Toplam | 60 | 100.0 |

Ölçeğin on dördüncü maddesi için katılımcıların % 15'ini oluşturan 9 kişi *kesinlikle katılmıyorum*, % 28.3'ünü oluşturan 17 kişi *katılmıyorum*, % 13.3'ünü oluşturan 8 kişi *yorum yok;* % 25'ini oluşturan 15 kişi *katılıyorum*, % 18.3'ünü oluşturan 11 kişi kesinlikle *katılıyorum* seçeneğini işaretlemiştir.

## 4.11.15. Ölçeğin On Beşinci Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

"Anlama, okunan bir yazının, dinlenen bir konuşmanın iletmek istediği mesajın kavranmasını sağlayan bir öğrenme alanıdır. Sözlü ya da yazılı olarak anlatılanları tam anlamak, doğru tepki verme ve sağlıklı bir iletişim kurmada yadsınamaz bir öneme sahiptir" (Göçer, 2007: 18). Sözlü ya da yazılı mesajların tam olarak ne anlattığının anlaşılma süresi, kişiden kişiye farklılık gösterebilir. Anlama süresi, bireyin anlama düzeyi olarak da anlaşılabilir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmek isteyen bireyler, farklı anlama düzeylerine sahip kişilerden oluşabilir. Bu anlamda, sınıf seviyesinin eğitimden önce belirlenmesi ve bu belirleme sonunda sınıfların ortak seviyeye göre oluşturulmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Böylece harcanan zamandan, derste kullanılan yöntem ve araç gereçlere kadar her faktörün sınıfın anlama düzeyine göre oluşturulması sağlanıp öğretimden elde edilecek verim artırılabilir. Derslerin takibi konusunda, ortalama olarak, sınıf seviyesine yetişemeyen bireylerde, bu düşüncenin bir kaygı durumuna sebep olabileceği düşüncesiyle bu madde ölçeğe eklenmiştir. Analiz sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir:

**Tablo 29: Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma kaygılarının kaynakları ölçeğinin on beşinci maddesinin frekans ve yüzde dağılımı**

**m15**

| | | *F* | % |
|---|---|---|---|
| Konuşma dersinde konuların çok hızlı ilerlediğini düşünüyorum. | Kesinlikle Katılmıyorum | 1 | 1.7 |
| | Katılmıyorum | 21 | 35.0 |
| | Yorum Yok | 14 | 23.3 |
| | Katılıyorum | 16 | 26.7 |
| | Kesinlikle Katılıyorum | 8 | 13.3 |
| | Toplam | 60 | 100.0 |

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma kaygılarının kaynakları ölçeğinin on beşinci maddesindeki yargı için katılımcıların % 1.7'sini oluşturan 1 kişi *kesinlikle katılmıyorum*, % 35'ini oluşturan 21 kişi *katılmıyorum*, % 23.3'ünü oluşturan

14 kişi *yorum yok*; % 26.7'sini oluşturan 16 kişi *katılıyorum*, % 13.3'ünü oluşturan 8 kişi *kesinlikle katılıyorum* seçeneğini işaretlemiştir.

## 4.11.16. Ölçeğin On Altıncı Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Öğretim ortamında bireylerin, hazırlıksız olması veya kendilerini hazırlıksız hissetmesi, dersten yeterli derecede verim alamamalarına neden olabilen durumlardır. Öğrenciye, kendini hazırlıksız olarak hissettiren durumlar, kişiden kişiye değişiklik göstermektedir. Kimi öğrenci ödevlerini ve ders tekrarlarını yapmadığı için kimileri ise yanında ders araç gereçleri olmadığı için kendini hazırlıksız hissedebilir. Her ne sebeple olursa olsun, hazırlıksız olduğu düşüncesi, bireyleri, kaygılandırabilen bir durumdur. Böyle bir durum, Türkçe öğrenen yabancılarda da olabilir ve öğrencilerin, konuşma derslerine katılımlarını engelleyebilir. Tablo 30'da ölçeğin on altıncı maddesinin frekans ve yüzde dağılımı gösterilmiştir:

**Tablo 30: Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma kaygılarının kaynakları ölçeğinin on altıncı maddesinin frekans ve yüzde dağılımı**

**m16**

| | | *F* | % |
|---|---|---|---|
| Derse hazırlıksız gidersem ders boyunca sıkıntılı oluyorum. | Kesinlikle Katılmıyorum | 6 | 10.0 |
| | Katılmıyorum | 15 | 25.0 |
| | Yorum Yok | 7 | 11.7 |
| | Katılıyorum | 18 | 30.0 |
| | Kesinlikle Katılıyorum | 14 | 23.3 |
| | Toplam | 60 | 100.0 |

Ölçeğin on altıncı maddesi için katılımcıların % 10'unu oluşturan 6 kişi *kesinlikle katılmıyorum*, % 25'ini oluşturan 15 kişi *katılmıyorum*, % 11.7'sini oluşturan 7 kişi *yorum yok*; % 30'unu oluşturan 18 kişi *katılıyorum*, % 23.3'ünü oluşturan 14 kişi *kesinlikle katılıyorum* seçeneğini işaretlemiştir.

## 4.11.17. Ölçeğin On Yedinci Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Öğretimde değerlendirme aşaması, öğrencilerin öğretimden hangi oranda faydalandığını göstermesi açısından bir geri dönüş niteliğindedir. Bu dönüş sayesinde öğretmen ve öğrenciler, ancak, gerekli anlamı çıkararak yeni çalışmalarını bu doğrultuda düzenlediklerinde, değerlendirmeden verim alabilirler. Değerlendirilme korkusu, kaygıya sebep olan etmenlerden biridir. Özellikle olumsuz değerlendirilme endişesi, bireylerin kaygı düzeylerini oldukça artırabilir. Bireyler, insanların kendileri hakkında olumsuz bir kanaate kapılacağı fikriyle değerlendirilmekten kaçınabilirler. Değerlendirilme korkusunun, Türkçe öğrenen yabancılarda bir kaygıya sebep olacağı düşünülmüştür. Bu anlamda, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen katılımcılara görüşleri sorulmuş; sonuçlar 31. tabloda verilmiştir:

**Tablo 31: Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma kaygılarının kaynakları ölçeğinin on yedinci maddesinin frekans ve yüzde dağılımı**

**m17**

| | | *F* | % |
|---|---|---|---|
| Konuşmamın değerlendirileceğini bilirsem konuşmaktan korkuyorum. | Kesinlikle Katılmıyorum | 9 | 15.0 |
| | Katılmıyorum | 24 | 40.0 |
| | Yorum Yok | 3 | 5.0 |
| | Katılıyorum | 14 | 23.3 |
| | Kesinlikle Katılıyorum | 10 | 16.7 |
| | Toplam | 60 | 100.0 |

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma kaygılarının kaynakları ölçeğinin on yedinci maddesindeki yargı için katılımcıların % 15'ini oluşturan 9 kişi *kesinlikle katılmıyorum,* % 40'ını oluşturan 24 kişi *katılmıyorum,* % 5'ini oluşturan 3 kişi *yorum yok*; %23.3'ünü oluşturan 14 kişi *katılıyorum*, % 16.7'sini oluşturan 10 kişi *kesinlikle katılıyorum* seçeneğini işaretlemiştir.

Araştırmaya katılan ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin büyük bir kısmının, değerlendirilme kaygısı taşıması ve bu kaygının konuşma korkusuna dönüşeceğini öne sürmesi, sınavların öğrenciler üzerinde oluşturduğu baskıyı

gösterebilir. Değerlendirilmenin, ağırlıklı olarak sınav sonuçlarına göre yapıldığı düşünülürse bu korku, sınav kaygısıyla da ilişkilendirilebilir. Yabancı dil öğretiminde sınav kaygısı isimli çalışmalarında Aydın, Yavuz ve Yeşilyurt (2006), üç sonuca ulaşmış ve ilk olarak öğrencilerin sınav kaygısını taşıdıklarını belirtmişlerdir.

> İkinci olarak; sınav kaygısı üreten faktörlerin, öğrencilerin düşük düzeydeki yeterlilikleri, öğretmenlerin sınav uygulamalarına karşı olumsuz tutumları, test geçersizliği, olumsuz değerlendirilme korkusu, sınavlarla ilgili kötü deneyimler, süre sınırlaması ve baskısı, ders içeriğinin zorluğu ve ailelerin beklentileri olduğu görülmüştür. Üçüncü olarak, sınav kaygısının fiziksel ve ruhsal sorunlara yol açtığı, isteklendirme, yoğunlaşma ve başarıyı olumsuz etkilediği, öğrenme sürecindeki hataları artırdığı, etkin bir biçimde çalışmayı ve gerçek performansı sınav sonuçlarına yansıtmayı engellediği ve dil öğrenimine olan ilgiyi azalttığı bulunmuştur (s.1).

Bu çalışmanın sonuçları, yabancı dil öğreniminde sınavların önemini göstermesi bakımından dikkat çekicidir. Bu kaygının, sadece öğrencinin kazanımlarına değil çevresel etmenler, öğretmenin tutum ve başarısı ve aileye kadar pek çok farklı noktaya bağlı olduğu, bu sonuçlara göre söylenebilir. Sınav kaygısının, öğrencinin öğrenmeye karşı olan ilgi ve performansını etkileyebilen, bu doğrultuda önemsenmesi gereken bir durum olduğu düşünülmektedir.

# 5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada elde edilen verilerden yola çıkılarak çalışmanın sonuçları açıklanmış ve çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

## 5.1. Sonuçlar

Kaygı, yabancı dil öğrenenleri etkilemektedir. Özellikle kaygı seviyesinin, normalin üzerinde olması bireyleri, yabancı dil öğrenirken tehdit etmektedir. Kaygının yabancı dil öğrenenleri etkilediği, ilk olarak 1970'li yıllarda, bazı araştırmacılar tarafından kabul edilmiştir. Brown (1975), Chastain (1975) ve Scovel (1978), kaygı ile yabancı dil öğretimi arasındaki bağlantıyı ortaya koyan ilk araştırmacılar arasında olsalar da kaygı ve yabancı dil öğretimi ilişkisine derinlik kazandıran araştırmaların, 1990'dan sonra, Horwitz ve Young (1991)'ın "Dil Kaygısı" adlı çalışmalarını yayımlamalarının ardından başladığı söylenebilir. Bu yıllardan sonra, yabancı dil kaygısı, artık genel kaygı çalışmalarından ayrılmış ve özel bir alan olarak kabul edilmiştir. Yabancı dil kaygısının özel bir araştırma alanı olarak kabul edilmesinin ardından bireyleri bu kaygıya iten nedenler de her beceri alanında, tek tek araştırılmaya başlanmıştır.

Dünyada, yabancı dil öğretimi ve kaygı konusunu beraber ele alan çalışmalar böyle başlamıştır. Türkiye'de kaygının yabancı dil öğretimine etkisi konusundaki araştırmalar, genel olarak dünyadaki çalışmaların takibi, kaygının, İngilizce öğrenen Türk öğrencileri etkileme durumu ve nedenlerinde odaklanmıştır. Selami Aydın ve Buğra Zengin (2008), "Yabancı Dil Öğreniminde Kaygı: Bir Literatür Özeti" adlı çalışmalarında, yerli ve yabancı kaynaklardaki yabancı dilde kaygı konularını bir araya getirmişlerdir. Bu çalışmada kaygının nedenleri genel olarak, yabancı dil öğrencilerinin yeterlik düzeyleri, sınav uygulamaları, öğretmen davranışları, yabancı dil derslerinin zorluk düzeyi, öğrencilerin dildeki yetenek düzeyleri ve kültürel farklılıklar olarak sıralanmıştır. Bunun yanı sıra, Young (1991) tarafından yürütülen sentez çalışmasının sonuçlarına da değinilmiştir. Buna göre, kaygıyı doğuran nedenler altı gruba ayrılmıştır.

Bunlar, kişisel ve kişisel olmayan kaygılar, yabancı dil öğrenimi hakkında öğrencilerin taşıdıkları inançlar, öğretmenlerin dil öğretmede sahip oldukları inançlar, sınıf içindeki uygulamalar ve sınavlardır.

Genel olarak, kaygının, yabancı dil sınıflarında, öğrencilerin, başarılı olarak temel dil becerilerini öğrenme ve sergilemelerini etkileyen bir durum olduğu dünyada ve Türkiye'de yapılan araştırmalarla ortaya konulmuştur.

Bu çalışma, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin de kaygılandığını varsayarak özellikle, konuşma becerisinin öğretilmesi sırasında ortaya çıkabilecek kaygının kaynaklarını ortaya koyma amaçlı olarak yapılmıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için yüksek kaygı, eğitim ve uygulama sürecinde, öğrencilerin zorlanmasına sebep olan, istenmeyen ve ortadan kaldırılması gereken bir durumdur. Özellikle konuşmanın, öğrenilme şartları ve yapısı göz önüne alındığında bireylerin, en fazla kaygılanabileceği temel beceri alanı olduğu söylenebilir. Bu açılardan bakıldığında yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin, konuşma kaygılarının kaynaklarının ortaya çıkarılması oldukça önemlidir. Çünkü bu sorunların çözümlenmesi, ancak sebeplerinin tespiti ile mümkün olabilir. Bu düşünce ile bu çalışmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının kaynakları, "Kişisel Bilgi Formu" ve "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Kaynakları Ölçeği" kullanılarak araştırılmıştır. Bu doğrultuda elde edilen veriler şu şekildedir:

1- Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerde konuşma kaygısının kaynakları genel olarak; bireysel özellikler, peşin hükümler, çaresizlik inancı ve bakış açısı olmak üzere dört kısımdır.

2- Yabancı dil olarak Türkçe konuşma kaygısı, katılımcıların cinsiyet durumlarına göre incelendiğinde, anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Buradan hareketle, cinsiyet farklılığının, yabancı dil olarak Türkçe konuşma kaygısı düzeyini etkileyen bir etmen olmadığı söylenebilir.

3- Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen katılımcıların, eğitim durumlarına bakıldığında, doktora düzeyinde olanların kaygısı, lisans düzeyinde eğitime devam eden ya da bu programlardan mezun kişilerinki ile kıyaslandığında

"bakış açısı" boyutunda, anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu durum, yaş etmeni ile ilişkilendirilebilir. Yaş büyüdükçe, yeni bir dili öğrenme ve o dilde konuşma becerisi konusunda, kaygı düzeyi yükselmektedir. Doktoraya devam eden öğrencilerin yaş düzeyleri, lisans eğitimine devam eden veya lisansını tamamlamış öğrencilerinkine oranla, genel olarak, daha büyük olduğu için konuşma kaygılarının da onlardan daha büyük olduğu söylenebilir.

4- Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin ana dillerinin, konuşma kaygılarını etkileme durumuna bakıldığında, hiçbir boyutta anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Bu da farklı dil ailelerinden gelseler bile öğrencilerin ana dillerinin, kaygı düzeyleri üzerinde herhangi bir değişiklik oluşturmayacak bir etmen olduğunu göstermektedir.

5- Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygıları, bildikleri diğer yabancı dillerin, Türkçeyi öğrenmeyi etkileme durumuna göre, 'evet' ve 'hayır' cevapları ekseninde incelendiğinde hiçbir boyutta anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Katılımcıların bildikleri diğer yabancı dillerin, Türkçe öğrenirken, kaygı düzeylerini etkilemede bir değişken olmadığı bundan hareketle söylenebilir.

6- Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kaygılarına, bildikleri diğer dillerin Türkçe konuşmalarını etkileme durumuna göre bakıldığında anlamlı bir farklılığın mevcut olmadığı görülmüştür. Dolayısıyla kaygı düzeyini etkilemesi bakımından, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin, bildikleri diğer yabancı dillerin, konuşmalarını etkileme noktasında bir değişken olarak ele alınmaması gerektiği söylenebilir.

## 5.2. Öneriler

Bu çalışmaya göre, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma kaygısının kaynakları dört noktada toplanmıştır. Bunlar, öğrencilerin bireysel özellikleri, peşin hükümleri, çaresizlik inancı ve bakış açısı olarak sıralanabilir. Ölçeğin geneline bakıldığında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin, konuşma kaygılarına ilişkin boyutların ortalama puanları doğrultusunda, ölçeği yanıtlayan öğrencilerin orta düzeyde kaygıya sahip oldukları görülmüştür. Çalışmaya katılan öğrencilerin yüksek kaygıya sahip olmamaları, elde edilen verilerin güvenirliğini artırması bakımından önemlidir. Bu zamana kadar, yabancı dil kaygısının nedenlerine yönelik yapılan çalışmalarda bulunmayan öğrencilerin *peşin hükümleri, bakış açısı ve çaresizlik inancı* boyutları, bu çalışma ile tespit edilmiştir. Özellikle bu ölçeğin, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler üzerinde yapılmış olmasının, çözüm yollarına zemin oluşturması bakımından önemli olduğu söylenebilir. Çözüm yolları ile ilgili araştırmacının düşünceleri şu şekildedir:

1- Yabancı dil öğrenenlerin kişilik özelliklerinden kaynaklanan kaygının azaltılmasında, olumlu sınıf ortamının oluşturulması çok önemlidir. Arkadaşlık ilişkilerinin yoğun ve samimi, öğretmenlerin sevecen ve olumlu olduğu bir öğrenme ortamında, yabancı dil öğrenen öğrenci, kendini doğal olarak rahat hissedecektir. Samimi ve demokratik bir sınıf ortamının oluşturulmasında en büyük görev, yabancı dil öğretmenine düşmektedir. Öğretmen, öğrencilere içten ve hoşgörülü yaklaşmalı öğrencilerin yabancı oldukları bir ortamda birbirlerini tanımalarını sağlamalıdır. Bunun yanı sıra öğretmen, öğrencilerin sorabileceği her türlü soruyu içtenlikle cevaplamalı, eksiklerinden haberdar olurken ise öğrenciler üzerinde takip ediliyormuş baskısı ve her an düzeltilme korkusu uyandırmamaya özen göstermelidir.

2- Öğrenilen yabancı dile dair önyargılar, peşin hükümler, o dilin öğrenimini zorlaştırmakta, eğitim sürecini verimsiz kılmaktadır. Yabancı dil öğrenen bir kişi, öncelikle kafasındaki önyargıları bir kenara bırakmalıdır. Peşin

hükümlere sahip öğrenciler, yabancı dil öğrenimlerinin henüz başındayken tespit edilmeli ve bu öğrencilerin, olumsuz düşüncelerden uzaklaşmaları sağlanmalıdır. Bunun için öncelikle öğrenciye, iyi ve etkili bir rehberlik hizmeti sunulmalıdır. Ayrıca, yabancı dil öğretmenlerinin öğrencilerin bu düşüncelere sahip olabileceğini fark edecek tecrübeye sahip olması da gerekmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe eğitimi veren kurumlar, sosyal etkinlikler ve tanıtım faaliyetleri gerçekleştirerek öğrencilerin önyargılarının kırılmasını ve öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenme ihtiyacı hissetmelerini de sağlamalıdırlar.

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

4- Kişinin içinde bulunduğu çaresizlik hissi, onun dil öğrenimini de sekteye uğratmaktadır. Çaresizlik hissi taşıyan öğrenciler, yabancı dil becerilerini geliştirmede ağır davranmakta ve yeni bilgiler öğrenme noktasında isteksiz

bir tutum sergilemektedir. Böyle öğrencilerin, Türkçe konuşma konusunda da çekingen davrandıkları tespit edilmiştir. Yabancı dil öğretmenlerinin, eğer sınıflarında böyle öğrenciler varsa, onları geri kazanmanın yollarını araştırmaları gerekmektedir. Sınıf içi etkinliklere, bu öğrencilerin katılmaları öğretmen tarafından teşvik edilmelidir. Bununla birlikte pekiştireçler, öğrencilerin ders çalışmaya karşı isteklenmesini sağlayabilir. Sistemli bir şekilde, çaresizlik inancı taşıyan bir öğrenciye ufak görevler vermek bu görevlerin sonunda başarısını çeşitli şekillerde takdir etmek veya onu ödüllendirmek öğrencinin güdülenmesini artıracaktır.

5- Bu çalışmada, öğrencilerin konuşma derslerini yetersiz buldukları bulgusu tespit edilmiştir. Öğrencilerin bu düşüncesinin, doyurucu olmaktan uzak ders ve programlar sonucu oluştuğu düşünülmektedir. Bu yüzyılda Türkçe, artık dünyada yabancı dil olarak gittikçe daha çok ilgi gören bir dildir. Ancak, yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi için ortak bir öğretim programı henüz yoktur. Bu alanda hizmet veren kurumların her biri de farklı tercihlerle, kendilerine göre bir öğretim plan ve programından hareket etmektedir. Bu durum, Türkçenin yabancılara öğretimi konusunda önemli bir sorun oluşturmaktadır. Bu alanda çalışan kişi ve faaliyet gösteren kurumlardan, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dikkate alınması gereken etmenleri de içeren ve bu alanda çalışanların yararlanabileceği ortak bir program oluşturması beklenmektedir.

6- Yabancılara Türkçe öğretimi konusunda açılan lisans ve lisansüstü programlar, alanın geleceği, sorunların tespiti ve çözülmesi açılarından umut vadetmektedir. Bu programlara alınacak öğrenci ve bu alanda eğitim verecek öğretim elemanlarının, üniversitelerin yetkili birimi veya bu alanda faaliyet gösteren kurum ve kuruluşlar tarafından desteklenmesi alandaki bilimsel çalışmalarda gösterilecek başarılar açısından önem arz etmektedir. Bunun yanı sıra bu alanda eğitim verecek öğretim kadrosunun, yürüttüğü ulusal ya da uluslararası çalışmalar çerçevesinde değerlendirilip yetkinlik kazanmış ve bilgilerini yeni gelişmeler ışığında güncelleyebilen kişiler arasından

seçilmesine dikkat edilmelidir. Yabancılara Türkçe öğretiminin, Türkiye'nin geleceğinin ve dünyadaki konumunun şekillenmesinde pay sahibi olmasının, bu alana gönül veren araştırmacılar ile mümkün olabileceği düşünülmektedir.

7- Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapan merkezlerin, öğrencilerin psikolojik durumlarını takip etmek ve gerektiğinde onlara destek olmak amacıyla bünyelerinde, aktif rehberlik hizmeti sunabilecek profesyonel birimler açmalarının gerekli olduğu düşünülmektedir.

8- Konuşma becerisinin geliştirilmesinde uygulamalara yer vermek oldukça önemlidir. Konuşma sırasında hata yapıldığında öğrencilere hatalarını fark etme ve düzeltme fırsatı oluşturacak olumlu eğitim ortamı sağlanmalıdır. Günlük hayatta karşılaşılabilecek konuşma ortamları önce yapay olarak oluşturulmalı ardından öğrencilerin kendilerine güvenlerini geliştirme noktasında olumlu olabilecek müze gezileri, alışveriş, lokantada yemek siparişi verme ya da bir vasıtaya binme konusunda ufak organizasyonlar gerçek hayatta düzenlenmelidir. Böylece öğrencilerin yaşayarak öğrenmesi ve kaygı seviyelerinin kontrol altında tutulması sağlanmalıdır.

Bu alanda çalışan, akademisyen, öğretmen ya da Türkçenin öğretimine gönül vermiş ilgililerin, bu araştırmanın sonuçlarını da göz önünde bulundurarak kaygı durumunu fark etmeleri ve bu kimselerden, çözüm yolları üretmeleri beklenmektedir.

**KAYNAKÇA**

Acat, B. ve Demiral S. (2002). Türkiye'de yabancı dil öğreniminde motivasyon kaynakları ve sorunları. *Kuramdan Uygulamaya Eğitim Yönetimi*, *31,* 312-329.

Adalı, O. (2011) *Anlamak ve anlatmak*. İstanbul. Pan Yayıncılık.

Aksan, D. (2000). Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim. *Türk Dil Kurumu Yayınları: 439, Ankara,* 80-93.

Aktaş, T. (2004). Yabancı dil öğretiminde iletişimsel yeti. *Sosyal Bilimler Dergisi, Selçuk Üniversitesi, Konya*, *12*, 45-58.

Alisinaoğlu, F.,Ulutaş, İ. (2000). Çocuklarda kaygı ve bunu etkileyen etmenler. *Milli Eğitim Yayınlan Ankara, 145.*

Andrade, M. and Williams, K. (2009). Foreign language learning anxiety in japanese efl university classes: physical, emotional, *expressive, and verbal reactions, sophia junior college faculty journal. 29*, 1-24.

Arıkan, R. (2000). *Araştırma teknikleri ve rapor yazma*. Gazi Kitabevi, Ankara.

Aydın, B. (1999). *Konuşma ve yazma derslerinde yabancı dil öğrenimindeki kaygı nedenleri.* Yayımlanmamış Doktora Tezi*,* Anadolu Üniversitesi.

Aydın, S. (2010). *İlköğretim öğrencilerinde yabancı dil sınav kaygısı.* Balıkesir Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi, Haziran 2008-2010, Final Raporu.

Aydın, S. ve Zengin B. (2008). Yabancı dil eğitiminde kaygı: bir literatür özeti. *The Journal of Language and Linguistic Studies, 4(1)*, 81-94.

Batumlu, D.Z. Ve Erden, M. (2007). Yıldız teknik üniversitesi yabancı diller yüksek okulu hazırlık öğrencilerinin yabancı dil kaygıları ile İngilizce başarıları arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 24-38.

Bayraktar, N. (2011). Yabancılara Türkçe öğretiminin tarihsel gelişimi. http://www.turkceolimpiyatlari.com.ua/turkcekosesi/dokumanlar/138-yabanclara-tuerkce-oğretiminin-tarihsel-geliimi-yarddocdr-nesrin-bayraktar-.pdf.

Bayraktaroğlu, S. (1989) Kültür tanıtması ve Türk dilinin yabancılara öğretimi, *Belgelerle Türk Tarihi Dergisi, Tarihi Araştırmalar ve Dokümantasyon Merkezleri Kurma ve Geliştirme Vakfı Yayını,* Sayı 47, s. 46 – 50.

Bayyurt, Y. ve Yaylı D. (2009). *Yabancılara Türkçe öğretimi politika yöntem ve beceriler*. Anı Yayıncılık, Ankara.

Beck, A. T. and Emery G. (2006). *Anksiyete bozuklukları ve fobiler bilişsel bir bakış açısı.* Litera Yayıncılık, İstanbul.

Benhür, M.H. (2002). *Türkçenin yabancılara öğretiminde tartışılmayan ana kavramlar.* Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara.

Berksun, O.(2003). *Anksiyete ve anksiyete bozuklukları*. Turgut Yayıncılık. İstanbul.

Bilkan, A.F. (2002). *Adım adım Türkçe ders kitabı*. Dilset Yayınları, İstanbul.

Bindak, R. (2005).Tutum ölçeklerine madde seçmede kullanılan tekniklerin karşılaştırılması. *Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 6(10), 17-26.

Bindak, R. (2005). İlköğretim öğrencileri için matematik kaygı ölçeği. *Fırat Üniversitesi Fen ve Mühendislik Bilimleri Dergisi,* 17 (2), 442-448.

Büyüköztürk, Ş. (1997). Araştırmaya yönelik kaygı ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim Yönetimi, Yıl 3,* 453-464.

Calp, M. (2005). *Türkçe öğretimi.* Konya. Eğitim Kitabevi

Can, C. (2009). Avrupa birliği dil politikası ve yabancı dil olarak Türkçe. D. Yaylı ve Y. Bayyurt (Editörler). *Yabancılara Türkçe öğretimi politika yöntem ve beceriler*. Ankara, Anı Yayıncılık, 175-188.

Çakır, İ.(2010). Yazma becerisinin kazanılması yabancı dil öğretiminde neden zordur?. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28, 165-176.

Çavuş H. ve Günbatar M.S. (2008). Bilgisayar kaygı ölçeğinin Türkçeye uyarlama çalışması. *Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28(*3), 147-163.

Çelebi, M.D. (2006). Türkiye'de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2006-2, 21, 285-307.

Demircan, Ö. (1988) . *Dünden bugüne Türkiye'de yabancı dil*. Remzi Kitabevi, İstanbul.

Demirel, Ö. (1978). *Yabancı dil öğretimi ve tam öğrenme*. *Eğitim ve Bilim, 14*, 46-50.

Demirel Ö. (1990). *Yabancı dil öğretimi ilkeler yöntemler teknikler*. Usem Yayınları, Ankara.

Demirel, Ö. (1999). *Türkçe öğretimi.* Ankara. Pegema.

Demirel, Ö. (2004). *Yabancı dil öğretimi, dil pasaportu*. Dil Biyografisi, Dil Dosyası, Ankara, PegemA Yayıncılık.

Doğan, A. (2008). Lise öğrencilerinin İngilizce öğrenimlerini etkileyen yabancı dil kaygısı. *Ankara Üniversitesi Dil Dergisi*,139, 48-67.

Dolunay, S.K. (2005). Türkiye ve Dünyadaki Türkçe öğretim merkezleri ve Türkoloji bölümleri üzerine bir değerlendirme. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 28–30 Eylül Denizli.

Erdem, B. (2009). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde iletişim yeteneklerinin geliştirilmesine etkileşimsel toplumdilbilimsel bir yaklaşım. D. Yaylı ve Y. Bayyurt (Editörler). *Yabancılara Türkçe Öğretimi Politika Yöntem ve Beceriler*, Ankara, Anı Yayıncılık, 115- 142.

Erdoğan, İ. (1998). *SPSS kullanım örnekleriyle araştırma dizaynı ve istatistik yöntemleri*. Ankara. Emel Matbaası.

Ergin, A. (1998). *Öğretim teknolojisi ve iletişim.* Ankara. Anı Yayıncılık.

Ergin, M. (1993). *Türk dil bilgisi*. İstanbul.

Göçer, A. (2009). Türkiye'de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen lise öğrencilerinin hedef dile karşı tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic 4/8 Fall* 1298-1313.

Göçer, A.ve Moğul S. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış. *International Periodical For The Languages, terature and History of Turkish or Turkic 6/3 Summer*, 797-810 Turkey.

Gökçe, B. (1999). *Toplumsal bilimlerde araştırma*. Savaş Yayınevi, Ankara.

Gömleksiz, M.N. (2001). İkinci dil kazanımında yaş ve motivasyon faktörlerinin etkileri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11(2)*, 217-224.

Gömleksiz, M.N. ve Elaldı Ş. (2011). Yapılandırmacı yaklaşım bağlamında yabancı dil öğretimi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic 6*(2*)* Spring, 443-454, Turkey.

Günay, D. (2004). *Dil ve iletişim*. Multilingual Yayınları, İstanbul.

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal, 70*(2), 125-132.

İşeri, K. (1996). Dilin kazanımı ve yabancı dil öğretimi. **Dil Dergisi**, Ankara, 43, 21-27.

İşisağ, K.U. (2008). *Sözlü iletişim becerilerinin gelişiminde diller için Avrupa ortak başvuru metni uygulamalarının başarıya, tutuma ve kalıcılığa etkisi*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dilbilim Anabilim Dalı Yabancı Dil Öğretimi Bilim Dalı, Doktora Tezi.

Kara, M. (2010). Gazi üniversitesi TÖMER öğrencilerinin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar ve bunların çözümüne yönelik önerileri. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi Yaz*, S.3, *Cilt: 8*, 661-696.

Karakuş, İ. (2006). *Atatürk dönemi eğitim sisteminde Türkçe öğretimi*. Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi kavramlar-ilkeler-teknikler*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Kılıç, V. (2002). *Dilin işlevleri ve iletişim*. Papatya Yayıncılık, İstanbul.

Kızıloluk, H. (2001). Sınıf Ortamında öğretmen öğrenci iletişiminin yatay veya dikey olmasının öğrenme üzerindeki etkileri. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *25*(1), 151-159.

Kurt, M. (2010). Türkçenin yabancılara öğretimi. *Düşünce Dünyasında Türkiz*, 3, 117-124.

Littlewood, W. (1987). *Foreign and second language learning*. Cambridge University Press.

Öner, G. ve Gedikoğlu T. (2007). Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce öğrenimlerini etkileyen yabancı dil kaygısı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi 6/2,* 67-78.

Özbay, M. (2005). Sesle ilgili kavramlar ve konuşma eğitimi. *Millî Eğitim, 33*(168), Güz, 116-125.

Özbay, M. (2008). *Türkçe özel öğretim yöntemleri I*. Öncü Kitap, Ankara.

Özbay, M. (2009). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Öncü Kitap, Ankara.

Richards, J. C. And Schmidt, R. (2002). Longman dictionary of language teaching and applied linguistic. Longman: Malaysia.

Selvikavak, E. (2006). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ileri düzeydeki öğrencilerin paragraf yazma becerisini geliştirme üzerine bir uygulama.* Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dilbilim (Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi) Ana Bilim Dalı, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Sencer, M. (1989). *Toplumbilimlerinde yöntem.* İstanbul: Beta Basım.

Sever, S. (2000) *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara. Anı yayıncılık

Şimşek, P. (2011). *Yabancılara Türkçe öğretiminde okuma metinleri ve yardımcı kitaplar.* Afyonkarahisar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Taş, Y. (2006). Kaygı nedir? Bilkent Üniversitesi Öğrenci Gelişim ve Danışma Merkezi, Bilkent, Ankara. www.bilkent.edu.tr/~dos/ogdm/b_sinavkaygi.html

Tekindal, M.A., Eryaş, N. ve Tekindal, B. (2010). İlköğretim okullarındaki öğrencilerin sürekli kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 79-93.

Tezbaşaran, A.A. (1997). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu (3.basım).* Türk Psikologlar Derneği Yayınları, Ankara.

Tosun, C. (2005). Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretilmesi. *Journal of Language and Linguistic Studies, 1(1)*, April, 22-28.

Uludağ, Z. ve Odacı H. (2002). Eğitim öğretim faaliyetlerinde fiziksel mekân. *Milli Eğitim Dergisi*, 153-154.

Ulusoy, B. (2002) İletişim nedir, nasıl olmalıdır?. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi,* 13, 233-239.

Ungan, S. (2006 ). Avrupa birliğinin dil öğretimine karşı tutumu ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 15, Ağustos, 217-225.

Vardal Ocaklı, Ş. (2008). *İletişimsel yaklaşım ile konuşma becerisinin öğretimi*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dilbilim (Yabancı Dil Öğretimi) Anabilim Dalı, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi.

Yakıcı, A., Yücel, M., Doğan, M. ve Yelok, V.S. (2011). *Sözlü anlatım*. Ankara. Gazi Kitabevi.

Yaylı, D. (2009). *Anadilinde ve yabancı dilde okuma*. (s.57-70) Yabancılara Türkçe öğretimi. (Editörler: Yaylı, D. Ve Bayyurt, Y.) Ankara: Anı Yayıncılık.

Yıldız, C. (2010). *Türkçe öğretimi.* Ankara. Pegema.

Yorulmaz, M. (2009). *Göreve dayalı öğretim yönteminin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dinleme becerisinde kullanılmasının avantajları*. Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı, İngiliz Dili ve Eğitimi Bilim Dalı, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Yule, G. (2010). *The study of language.* USA: Cambridge UP.

Yüce, S. (2005). İletişim ve dil: yöntemler Avrupa dil portföyü Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi. Journal *of Language and Linguistic Studies, 1(1), April*, 81-88.

Zorbaz, K.Z. (2010). *İlköğretim okulu öğrencilerinin yazma kaygı ve tutukluğunun yazılı anlatım becerileriyle ilişkisi*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara.

# EKLER

## KİŞİSEL BİLGİ FORMU

- Lütfen uygun olan bölümü işaretleyiniz. Boşluklara, uygun ifadeleri yazınız.

1. Cinsiyet ( ) Bay ( ) Bayan

2. Eğitim Durumu

a. ( ) Üniversite ( ) Tamamlandı ( ) Devam Ediyor

b. ( ) Yüksek Lisans ( ) Tamamlandı ( ) Devam Ediyor

c. ( ) Doktora ( ) Tamamlandı ( ) Devam Ediyor

3. Ana diliniz.....

4. Uyruğunuz.....

5. Ana diliniz dışında bildiğiniz yabancı diller.....

6. Bildiğiniz diğer yabancı dillerin Türkçe öğreniminizi etkilediğini düşünüyor musunuz?

   ( ) Evet ( ) Hayır

7. Bildiğiniz yabancı diller Türkçe konuşmanızı nasıl etkiliyor?

   ( ) Olumlu ( ) Olumsuz ( ) Etkilemiyor

8. Yaş ……

## Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Kaygısının Kaynakları Deneme Ölçeği

Aşağıdaki ifadeler yabancı dil konuşma kaygısı durumuyla ilgilidir. Doğru ya da yanlış yanıt yoktur. Biz sadece sizin fikirlerinizi öğrenmek istiyoruz. Lütfen ifadeleri dikkatle okuyunuz. Kendinize uygun olan seçeneği **(√)** işaretleyiniz. Lütfen hiçbir ifadeyi boş bırakmayınız.

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

| | Kesinlikle Katılmıyorum | Katılmıyorum | Yorum yok | Katılıyorum | Kesinlikle Katılıyorum |
|---|---|---|---|---|---|
| 1- Derste hazırlıksız Türkçe konuşmak zorunda kaldığımda telaşlanıyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2- Ana dili Türkçe olan biriyle konuşmak beni korkutuyor. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3- Sınıfta arkadaşlarımın önünde Türkçe konuşmaktan çekiniyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4- Arkadaşlarımın her zaman benden daha iyi Türkçe konuştuğunu düşünüyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5- Derste bir soruya gönüllü cevap verdiğimde heyecanlanıyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 6- Kelimeleri doğru telaffuz etmeye çalışırken ne söyleyeceğimi unutuyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7- Konuşurken konuşma kurallarını unutuyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8- Türkçe konuşursam dinleyenlerin bana güleceğini düşünüyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9- Tanıdığım kişilerin yanında Türkçe konuşurken kendimi rahat hissediyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10- Derste sorulan soruya yanlış cevap vermekten korkuyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11- Konuşurken karşımdakilerin hatalarımı takip ettiğini düşünüyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12- Sınıfta az öğrenci olursa, konuşurken kendimi daha iyi hissediyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13- Türkçe konuşurken kendimi iyi ifade edemediğimi düşündüğüm zaman kaygılanıyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 14- Türkçe konuşmayı asla öğrenemeyeceğimi düşünüyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15- Konuşma sırası bana geldiğinde kalbim yerinden çıkacakmış gibi atıyor. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16- Öğretmenimin konuşmamı beğenmediğini düşündüğümde konuşmak istemiyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17- Çok çalıştığım hâlde konuşmamı bir türlü düzeltemiyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18- Ana dilimden başka bir dili konuşma yeteneğim olmadığını düşünüyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19- Türkçeden önce başka bir yabancı dil öğrenmeye çalıştım fakat öğrenemedim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20- Arkadaşlarımdan daha iyi konuşmam gerektiğini düşünüyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21- Ana dilimde Türkçedeki sesler olmadığı için konuşurken zorlanıyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 22- Yeterince çalışmadığım için konuşmakta zorlanıyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23- Bu derslerin bana Türkçe konuşmayı öğrettiğine inanmıyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24- Heyecanlı bir insan olduğum için konuşurken zorlanıyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25- Konuşurken öğretmenimle göz göze geldiğimde çok heyecanlanıyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26- Konuşurken öğretmenim her an sözümü kesecek diye korkuyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27- Öğretmenin sorusunu anlamazsam konuşmak istemiyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28- Konuşma dersinde konuların çok hızlı ilerlediğini düşünüyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29- Derse hazırlıksız gidersem ders boyunca sıkıntılı oluyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30- Konuşmamın değerlendirileceğini bilirsem konuşmaktan korkuyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 31- Konuşurken öğretmenim hatalarımı her an düzeltecek diye korkuyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

**TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENENLERİN KONUŞMA KAYGILARININ KAYNAKLARI ÖLÇEĞİ**

Aşağıdaki ifadeler yabancı dil konuşma kaygısı durumuyla ilgilidir. Doğru ya da yanlış yanıt yoktur. Biz sadece sizin fikirlerinizi öğrenmek istiyoruz. Lütfen ifadeleri dikkatle okuyunuz. Kendinize uygun olan seçeneği **(√)** işaretleyiniz. Lütfen hiçbir ifadeyi boş bırakmayınız.

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

| | Kesinlikle Katılmıyorum | Katılmıyorum | Yorum yok | Katılıyorum | Kesinlikle Katılıyorum |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Derste hazırlıksız Türkçe konuşmak zorunda kaldığımda telaşlanıyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Ana dili Türkçe olan biriyle konuşmak beni korkutuyor. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Arkadaşlarımın her zaman benden daha iyi Türkçe konuştuğunu düşünüyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Derste bir soruya gönüllü cevap verdiğimde heyecanlanıyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Türkçe konuşursam dinleyenlerin bana güleceğini düşünüyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 6. Konuşurken karşımdakilerin hatalarımı takip ettiğini düşünüyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Sınıfta az öğrenci olursa, konuşurken kendimi daha iyi hissediyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Ana dilimden başka bir dili konuşma yeteneğim olmadığını düşünüyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Arkadaşlarımdan daha iyi konuşmam gerektiğini düşünüyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Ana dilimde Türkçedeki sesler olmadığı için konuşurken zorlanıyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Yeterince çalışmadığım için konuşmakta zorlanıyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Bu derslerin bana Türkçe konuşmayı öğrettiğine inanmıyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Heyecanlı bir insan olduğum için konuşurken zorlanıyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Konuşurken öğretmenimle göz göze geldiğimde çok heyecanlanıyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 15. Konuşma dersinde konuların çok hızlı ilerlediğini düşünüyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. Derse hazırlıksız gidersem ders boyunca sıkıntılı oluyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. Konuşmamın değerlendirileceğini bilirsem konuşmaktan korkuyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Araştırmama katıldığınız için çok teşekkür ederim.

Esra Özdemir
Gazi Üniversitesi Türkçe Eğitimi Yüksek Lisans Öğrencisi