

T.C.

SAKARYA ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

**YURT DIŞINDAKİ TÜRK ÇOCUKLARINA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ
BİLİM DALI**

**FRANSA'DA İLKÖĞRETİM OKULLARINDAKİ İKİ DİLLİ TÜRK
ÖĞRENCİLERİN KONUŞMA KAYGISI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MELTEM AKSU

DANIŞMAN

DR. ÖĞR. ÜYESİ MEHMET ÖZDEMİR

OCAK 2021

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
YURT DIŞINDAKİ TÜRK ÇOCUKLARINA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ
BİLİM DALI

FRANSA'DA İLKÖĞRETİM OKULLARINDAKİ İKİ DİLLİ TÜRK
ÖĞRENCİLERİN KONUŞMA KAYGISI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MELTEM AKSU

DANIŞMAN
DR. ÖĞR. ÜYESİ MEHMET ÖZDEMİR

OCAK 2021

BİLDİRİM

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “Fransa’da ilköğretim okullarındaki iki dilli Türk öğrencilerin konuşma kaygısı” adlı çalışmamın, Tez-Proje Yazım Kılavuzu’na uygun olarak hazırladığım bu çalışmada:

- Tezde yer verilen tüm bilgi ve belgeleri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi ve sunduğumu,

- Yararlandığım eserlere atıfta bulunduğumu ve kaynak olarak gösterdiğimi,

- Kullanılan verilerde herhangi bir değiştirmede bulunmadığımı,

- Bu tezin tamamını ya da herhangi bir bölümünü başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

MELTEM AKSU

İTHAF

Bu çalışmamı başta annem ve babam olmak üzere,
tüm sevdiklerime ithaf ediyorum.

ÖN SÖZ

Türkçe, göçler sayesinde farklı ülkelerde ve farklı kıtalarda konuşulan bir dildir. Bilindiği üzere Yabancılar için Türkçe Öğretimi programı farklı üniversitelerde devam etmektedir. Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığının inisiyatifi ile 2018 yılında Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi programı başlatılmıştır. Amaç yurt dışına göç eden Türk ailelerin çocuklarına Türkçe eğitimi verecek kişileri yetiştirmektir. Bu programa kabul edilmemden bugüne kadar benim için uzun ve güzel bir yolculuk oldu.

Bu yolculuğun meyvesi ise « Fransa’da İlköğretim Okullarındaki İki Dilli Türk Öğrencilerin Konuşma Kaygısı » adlı tez çalışmasıdır. Fransa’daki yeni nesil Türk öğrencilerin Fransızca ve Türkçe kaygı durumlarını ortaya koyan bu tez, iki dillilik durumu farklı bir açıdan değerlendirmiştir.

Başta bu tez dönemi sürecinde ve eğitimim boyunca maddi ve manevi desteklerini esirgemeyen ve her zaman arkamda olan gizli kahramanlarım annem ve babama,

İki yıl boyunca hoşgörüsünü, anlayışını, destek ve tavsiyelerini eksik etmeyen kıymetli büyüğüm ve danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Özdemir hocama,

Tezin farklı aşamalarında takıldığımda yardımcı olan kıymetli Prof. Dr. Mehmet Barış Horzum ve Prof Dr.Alpaslan OKUR hocalarıma,

Ve beni bu programa kabul eden Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığına, çok teşekkür ederim.

Ord. Prof. Dr. Ali Fuad Başgil’in bir sözüyle ön sözü bitirmek isterim:

"Konuştuğun dil, benliğinden bir parçadır. Benliğinin şerefine saygı gösterilmesini istemek de hakkındır. Hakkını müdafaa et. Unutma ki hak ve hürriyet, bu nimetleri canı gibi seven ve cesaretle müdafaa etmeyi göze alan insanların nasibidir." (Ali Fuad Başgil, 1948, s.2).

ÖZET

FRANSA’DA İLKÖĞRETİM OKULLARINDAKİ İKİ DİLLİ TÜRK ÖĞRENCİLERİN KONUŞMA KAYGISI

Meltem AKSU, Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Dr. Öğr.Üyesi Mehmet ÖZDEMİR

Sakarya Üniversitesi, 2021.

Konuşma, hayatın ilk senelerinden itibaren kazanılan bir beceridir ve insanlar arasında bir iletişim aracıdır. Kişiler, konuşma becerisinin interaktif özelliğinden kaynaklı konuşma kaygısı hissedebilmektedirler. Göç söz konusu olduğunda, miras dil ve çoğunluk dilde konuşmak daha da önemli hale gelmektedir. Çünkü iletişim kurabilmek için, göçmenler ve göçmen asıllılar hem göç veren ülkenin, hem de göç alan ülkenin dilini konuşmak zorundadırlar. Literatür taramasında, göç bağlamında konuşma ve dil kaygısının çok az çalışıldığı gözlenmektedir (Sevinç, 2016; Dewaele ve Sevinç, 2016). Oysa bu alan, göçmen asıllıların dil seçimlerini ve dil kullanımlarını anlamak için oldukça elzemdir.

Disiplinlerarası bu araştırmanın amacı, Fransa’da yaşayan Türk asıllı ilkokul 2.3.4.ve 5.sınıf öğrencilerin Fransızca (çoğunluk dil) ve Türkçe (miras dil) konuşma kaygılarını tespit etmek ve karşılaştırmaktır. Ayrıca hedef, yaş, sınıf, cinsiyet ve miras dil Türkçe derslerine katılım değişkenlerine göre öğrencilerin konuşma kaygılarını analiz etmektir.

Bunun için, geliştirilen 5’li Likert tipi iki dilliler için Fransızca-Türkçe konuşma kaygısı ölçeği 164 Fransalı Türk ilkokul öğrencisine uygulanmıştır. Elde edilen nicel veriler, Spss statistics 22 sürümüyle analiz edilmiştir.

Sonuç olarak, öğrenciler orta düzeyde Fransızca konuşma kaygısı ile orta ve yüksek düzeyde Türkçe konuşma kaygısı hissettikleri tespit edilmiştir. Çoğunluk ve miras dil kaygıları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmesede, Türkçe konuşma kaygı değerleri Fransızcaya göre daha yüksek çıkmıştır. Yani öğrenciler daha yüksek miras dil kaygısı hissetmektedirler. Bu sonuçların yanı sıra, konuşma kaygıları yaş ve sınıfa göre farklılaştığı fakat cinsiyete göre değişmediği saptanmıştır. Türkçe derslerine katılanların Türkçe konuşma kaygıları ve Fransızca konuşma kaygıları anlamlı derecede düşük olduğu analiz sonucunda tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: iki dillilik, Fransalı Türkler, dil kaygısı, miras dil konuşma kaygısı, çoğunluk dil konuşma kaygısı.

ABSTRACT

SPEAKING ANXIETY OF BILINGUAL TURKISH STUDENT IN PRIMARY SCHOOLS IN FRANCE

Meltem AKSU, Master Thesis

Supervisor: Assist. Prof. Mehmet ÖZDEMİR

Sakarya Üniversitesi, 2021.

Speaking is one of the four language skills acquired in the first years of life and it is a means of communication between people. Due to the interactive function of oral competence, people can experience speaking anxiety. When it comes to immigration, speaking heritage language and majority language become important. Indeed, in order to communicate, immigrants and descendant of immigrants must know the heritage language and majority language.

In the literature review, few research have investigated speaking anxiety in immigrant context (Sevinç, 2016; Dewaele and Sevinç, 2016). However, this subject is essential to understand the language choice and use of immigrants' children.

The aim of the interdisciplinary study is to identify and compare French (Majority language) and Turkish (heritage language) speaking anxiety degrees of primary school students who live in France and have Turkish origins. In addition, another objective is to understand and analyze the relation between these speaking anxieties and variables such as age, class, gender and participation in Turkish heritage language classes.

For this, the Likert-type bilingual French-Turkish speaking anxiety scale was developed and applied to 164 pupils in primary school. The quantitative data obtained were analyzed with SPSS statistics 22 version.

As a result, the students stated that they felt a moderate in French speaking anxiety and moderate/high level in Turkish speaking anxiety. Although no significant relationship was found between majority and heritage speaking anxiety, Turkish speaking anxiety levels were higher than French speaking anxiety. In other words, students experience more speaking heritage language anxiety.

Moreover, speaking anxieties differ significantly by children's age and class but do not change by them gender. Finally, students who follow Turkish heritage language classes get a significantly lower Turkish and French speaking anxiety than those who do not participate.

Keywords: bilingualism, Turkish immigrants, language anxiety, heritage language anxiety, majority speaking anxiety.



İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM	i
İTHAF	ii
ÖN SÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
TABLolar LİSTESİ	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	x
KISALTMALAR LİSTESİ	xi
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1. 1. Problem durumu ve cümlesi	2
1. 2. Alt problemler	5
1. 3. Önem	5
1. 4. Varsayımlar	6
1. 5. Sınırlıklar	6
1. 6. Tanımlar	7
BÖLÜM II	10
ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	10
2. 1. Fransalı Türkler ve iki dillilik	10
2. 1. 1. Fransalı Türkler	10
2. 1. 2. Ana dil ve miras kültür dersleri	12
2. 1. 3. İki dillilik	15
2. 2. Dil kaygısı	23
2. 2. 1. Kaygı nedir?	23
2. 2. 2. Kaygı çeşitleri	25

2. 2. 3. Dil kaygısı ve yabancı dil kaygısı.....	27
2. 2. 4. Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği.....	29
2. 2. 5. Yabancı dil kaygı çalışmaları	32
2. 3. Dil becerileri arasında: konuşma becerisi ve kaygısı	38
2. 3. 1. Dil becerileri ve dil kaygısı	38
2. 3. 2. Konuşma Kaygısı	42
2. 3. 3. Alanda yapılan ilk çalışmalar	44
2. 3. 4. Konuşma kaygısı: çalışmalar ve ölçekler	45
2. 3. 5. İki dillilik ve dil/ konuşma kaygısı	52
BÖLÜM III.....	60
YÖNTEM	60
3. 1. Araştırma modeli	60
3. 2. Araştırma evreni	60
3. 3. Örneklem çalışması	60
3. 4. Veri toplama araçları	61
3.4.1. Madde havuzu oluşumu.....	62
3.4.2. Uzman görüşünün alınması	62
3.4.3. Pilot uygulama.....	62
3.4.4. Geçerlik analizi.....	63
3.4.5. Güvenirlik analizi	66
3. 5. Verilerin toplanması	68
3. 6. Verilerin analizi	68
BÖLÜM IV	70
BULGULAR	70
4. 1. Hipotez 1: Fransa'daki Türk asıllı ilkokul öğrencilerin Fransızca konuşma kaygı düzeyi ile Türkçe konuşma kaygı düzeyi arasında anlamlı bir ilişki vardır.....	71

4.2. Hipotez 2: öğrencilerin yaşına göre konuşma kaygı düzeyleri değişir.....	75
4.3. Hipotez 3: öğrencilerin gittikleri sınıflara göre konuşma kaygıları değişir.....	78
4.4. Hipotez 4 : Konuşma kaygısı öğrencilerin cinsiyetine göre değişir.....	81
4.5. Hipotez 5: miras dil Türkçe derslerine katılan öğrenciler diğerlerine göre daha düşük bir Türkçe konuşma kaygı düzeyi elde ederler	82
BÖLÜM V	84
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	84
5. 1. Sonuç ve tartışma	84
5.1.1. Fransızca konuşma kaygısı ve Türkçe konuşma kaygısı.....	84
5.1.2. Sınıf ve yaş	86
5.1.3. Cinsiyet.....	88
5.1.4. Türkçe dersleri.....	90
5. 2. Öneriler.....	91
5.2.1. Fransa Millî Eğitim Bakanlığına öneriler.....	91
5.2.2. Türk Millî Eğitim Bakanlığına öneriler.....	92
5.2.3. Öğretmenlere öneriler.....	92
5.2.4. Ailelere öneriler.....	92
5.2.5. Yeni çalışmalar için öneriler.....	92
KAYNAKLAR.....	94
EKLER	107

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. İki dillilik çeşitleri ve sınıflandırması	18
Tablo 2. Durumluk ve Sürekli kaygı arasında farklılıklar ve benzerlikler	26
Tablo 3. Öğrencilerin derneklere göre katılımları	61
Tablo 4. KMO ve Bartlett testi	63
Tablo 5. Ölçeğin maddelerine ilişkin faktör yük değerleri.....	64
Tablo 6. Faktörlere göre maddelerin dağılımı	66
Tablo 7. Güvenirlilik istatistiği.....	67
Tablo 8. Korelasyon analizi.....	68
Tablo 9. Öğrencilerin sosyal çevrelerine göre konuştukları diller	70
Tablo 10. İki dillilerin konuşma kaygısı seviyelerine göre dağılımı.....	71
Tablo 11. Fransızca ve Türkçe konuşma kaygısı seviyelerine göre dağılım.....	73
Tablo 12. İki dilliler için Fransızca-Türkçe konuşma kaygısı ölçeğinden elde edilen betimsel istatistikler	74
Tablo 13. Pearson korelasyon testi sonuçları	75
Tablo 14. Katılımcıların konuşma kaygıları ve yaşlarına göre dağılımı	76
Tablo 15. İki dilli öğrencilerin yaşlarına göre konuşma kaygılarına ilişkin one-way anova sonuçları	77
Tablo 16. Katılımcıların konuşma kaygıları ve sınıflarına göre dağılımı	79
Tablo 17. İki dilli öğrencilerin sınıflarına göre konuşma kaygılarına ilişkin one-way anova sonuçları	80
Tablo 18. Konuşma kaygılarının cinsiyete göre t testi sonuçları	82
Tablo 19. Konuşma kaygılarının Türkçe miras dil derslerine katılıma göre t testi sonuçları	83

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. İki dilliler için Fransızca-Türkçe konuşma kaygısı ölçeğine ait histogram.....73



KISALTMALAR LİSTESİ

CEFR (Common European Framework of Reference for Languages): Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı

DİTİB: Diyanet İşleri Türk İslam Birliği

EILE (Enseignement Internationaux de langues Etrangère –Facultative): Seçmeli Uluslararası Yabancı Dil dersi

ELCO (Enseignement des Langues et Cultures d’Origine): Ana dil ve Miras Kültür dersi

FLCAS (Foreign Language Classroom Anxiety Scale): Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği

FLLAS (Foreign Language Listening Anxiety Scale): Yabancı Dil Dinleme Kaygısı Ölçeği

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

HCI (Haut Conseil de l’Integration): Entegrasyon Yüksek Konseyi

INSEE (Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques): Fransa Ulusal İstatistik ve Ekonomik Çalışmalar Enstitüsü

OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development): Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü

P: Anlamlılık değeri

PISA (Programme for International Students Assessment): Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı

Sd (Standart deviation): Standart sapma

SLSAS (Second Language Speaking Anxiety): İkinci Dil Konuşma Kaygısı ölçeği

SLWAI (Second Language Wrtiting Anxiety Inventory): İkinci Dilde Yazma Kaygısı Envanteri

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences

STAI (State and Trait Anxiety Inventory): Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanteri

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization): Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü

$\bar{x}$: Ortalama

BÖLÜM I

GİRİŞ

Dünya üzerinde göç hareketleri yüzyıllar boyunca görülmüştür. Bazı göçlerin sebebi sömürge politikaları iken, bazılarının sebebi ise ekonomik, sosyal, siyasi ve doğal nedenler olduğu gözlemlenmiştir.

İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra, ekonomik ve sosyal anlamda çökmüş olan Batı Avrupa ülkeleri hızlı bir kalkınma sürecine girmiş, iş gücü anlamında eksikliklerini gözlemleyerek daha az gelişmiş olan güney komşu ülkelerinden bunları gidermeye çalışmış ve 1947'den itibaren İtalyan, Yunan, Portekiz ve İspanyollar Batı Avrupa'ya göç etmeye başlamıştır. Bu göçlere rağmen kalkınma politikalarındaki eksiklikleri gideremeyen Batı Avrupa ülkeleri, işçi eksikliğini gidermek için 1955-60'lı yıllarda Türkiye'ye yönelmiştir. İş gücü anlaşmalarının imzalanmasıyla ilk Türk göçmenler 1961'de Almanya'ya "misafir işçi" (Almanca'da: "Gastarbeiter", Fransızca'da "travailleur invité") unvanıyla çalışmaya gitmiştir. Bu iş gücü anlaşması, 1964'te Avusturya, Belçika ve Hollanda, 1965'te ise Fransa ve daha sonra İsviçre (1967) devletleriyle de imzalanmıştır.

8 Nisan 1965 tarihinde imzalanan anlaşma gereği, aynı yıl Türkler Fransa'ya çalışmaya gitmiştir. Fransa Ulusal İstatistik ve Ekonomik Çalışmalar Enstitüsü'nün (INSEE) bilgilerine göre göçün ilk senesinde Fransa'da 7.628 Türk olduğu tespit edilmiş, bu sayı 1972'de ise 50.860'a yükselmiştir (Akıncı, 2017). 1973-74 yıllarında gerçekleşen petrol krizi sebebiyle, işçi alımı iki yıl arayla devam ettirilmesi kararlaştırılmıştır.

Yine 1970'li yılların başında Fransa'da Aile Birleşimi Politikası ile birçok işçi ailesini Fransa'ya getirmiş ve Türkler bu aile birleşiminden erken faydalanmıştır. Petek-Şalom araştırmasında bundan "erken ailevi göçü" olarak bahsetmektedir (1995'den aktaran Petek-Şalom, 2015). Fransa'nın izlediği bu politika sayesinde, 1982'de Türklerin sayısı 123.540'a çıkmıştır (Akıncı, 2017).

Batı Avrupa'da 5,5 milyon Türk olduğu Türkiye Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığı tarafından bilinmektedir (WEB1). Türklerin en çok bulunduğu ülkelerin başında 3 milyon Türk ile Almanya ilk sırada ve ardından 611.515 Türk soydaşı ile Fransa gelmektedir. Konsolosluklardan alınan verilerde ise, Fransa'da 800.000'e yakın Türk soydaşı

bulunmaktadır (WEB2). Fransız kurumları, Fransa’da doğmuş göçmen asıllı çocukları Fransız kabul ettiği için doğru sayısal verilere ulaşmak oldukça zordur. Bu nedenle Fransız ve Türk kurumlarının açıkladığı sayılar farklıdır.

Aile birleşimi politikalarıyla hızla büyüyen Türk toplumunun özelliği ise gençlerden oluşuyor olmasıdır (Akıncı, 2017). 1970’lerde Fransız devletinin gözlemlediği bu durum, göçmen çocuklarının eğitim sorunlarını da beraberinde getirmiştir. Bunun için göçmenlerin geldikleri ülkeler ile anlaşılmalı ve bir takım önlemler alınmıştır. İlk olarak Portekiz (1973), İtalya (1974), İspanya (1977) gibi ülkelerle ve daha sonra Türkiye (1978) ile yapılan karşılıklı anlaşmalar sayesinde “Ana dil ve Miras Kültür” (ELCO: Enseignement des Langues et Cultures d’Origine) dersleri eğitim programına dâhil edilmiştir. Bu dersler daha detaylı bir şekilde ilerleyen bölümlerde ele alınacaktır.

1. 1. Problem durumu ve cümlesi

Göçün ilk yıllarında sosyoekonomik araştırmalar yapılırken, zamanla kültürel ve dil bilimsel araştırmalara da yer verildiği, son zamanlarda ise göçmen ailelerin çocuklarını konu alan araştırmaların arttığı ve genel olarak eğitim ve dil konularının araştırıldığı tespit edilmiştir. Bu konular göçmenleri ilgilendirdiği gibi, politikacıların, öğretmenlerin ve göçmenlerle çalışan kurumların da önemseydiği bir konu haline gelmiştir (Akıncı, 2016a). Birçok araştırmacı da göçmen asıllı çocukların iki dilliliği, okul entegrasyonu, eğitim başarısı ve dil kullanımı konularını incelemiştir (Akıncı ve Yağmur, 2003; De Tapia, 2003; Bensekhar-Bennabi, 2010; Nex, 2011).

Fransa’daki etnik grupların eğitim başarısını analiz eden kurumların elde ettikleri sonuçlara bakıldığında, eğitim açısından Türk asıllı öğrencilerin diğerlerine göre farklılaştığı aşikardır. Fransa Ulusal İstatistik ve Ekonomik Çalışmalar Enstitüsü’nün (INSEE) 2012’de yayınladığı raporda diplomasız göçmen asıllı gençlerin oranı %12 iken Türk asıllı göçmen gençlerde bu oran %32 ile en yüksek oran olarak kayda geçmiştir. Aralık 2019’da Fransız Milli Eğitim Bakanlığının yayınladığı raporda ise, lise bitirme sınavında (Baccalauréat) Fransa genelinde başarı oranı %80’lerde olsa da, Türk asıllı öğrencilerin bu sınavda başarısı %69 olarak kayda geçmiştir. Araştırmaya dahil olan etnik gruplar arasında Türk asıllılar son sırada yer almışlardır ve onlardan önce Mağrip asıllı gençlerin %71’i lise bitirme sınavından başarılı sonuçlar elde ettikleri ortaya çıkmıştır. Daha küçük yaşlardaki Türk asıllı göçmen çocuklarına bakıldığında, bunların %34’ü ilkokulda sınıf tekrarı yaptıkları ve çoğunlukla birinci sınıfı tekrarladıkları (%11) görülmüştür. Mağrip asıllıların ise %25,5’i ilkokulda sınıf

tekrarı yaptıkları ve sadece %7’i birinci sınıfı tekrarladıkları ispat edilmiştir. Bu oranları anlamlandırabilmek için sosyoekonomik anlamda eşit olan çocuklar kıyaslandığında etnik gruplar arasında başarı farkı yok denecek kadar az olduğu ifade edilmiştir. Fakat Türk asıllı çocuklar söz konusu olduğunda, bu farkın değişmediği ortaya çıkmıştır. Bu sayılardan anlaşıldığı gibi Türkler sayı olarak Fransa’da çok olsalar da, eğitimde başarıları oldukça düşüktür. Bu başarısızlığın nedeni farklı boyutlarda incelenmiştir.

Türk asıllı göçmen çocukların okulda başarısız olmalarının sebeplerinden biri, ailelerin eğitim sistemine hazırlıksız, ilgisiz ve çabasız olmalarından kaynaklandığı savunan Akıncı (2012), velilerin çocuklarını yeterince doğru yönlendiremediklerini söylemiştir. Araştırmacı, “Fransa’da diğer ülkelere nazaran okulda başarılı olmak daha kolay olmasına rağmen, ne yazık ki sayılar ve gerçekler çoğu ailelerin eğitime fazla önem vermediklerini, bu fırsattan faydalanmadıklarını ve çocuklarını başıboş bıraktıklarını” ifade etmiştir. Fransız Millî Eğitim Bakanlığının raporunda ise (2019) Türk asıllı aileler kızların %60 ‘ını erkeklerin ise %42’sini normal liselere yönlendirdiklerini açıklanmıştır. Bu sayılar, Akıncı’nın söylediklerini açıklayan niteliktedir. Ayrıca sadece aileler değil aynı zamanda okullar da bu çocukları teknik ve mesleki liselere yönlendirdiği bilinmektedir. Öyleki Akıncı ve Joly (2010) rehber öğretmenlerin göçmen öğrencilerini daha kısa, teknik ve mesleki eğitimlere yönlendirdiğini gözlemlemişlerdir. Aynı tespitlerde bulunan Caille, aileleri Türkiye’den gelen gençlerin 3’te 2’sini mesleki liselere yönlendirildiğini veya eğitim sisteminden çıktığını ifade etmiştir (2005’den aktaran Dervişoğlu, 2017).

Farklı sosyolojik araştırmalar, eğitim alanında Fransa’daki Türk asıllı çocukların olumsuz bir tablo çizdiklerini gösteriyor. Bu başarısızlığın nedenlerini sorgulayan araştırmacılar, iki dilliliği de sorguluyorlar. Bazıları, göçmen çocukların iki dilli olmalarının dil gelişimlerini etkilediğini ve tek dillilere göre dil gelişiminde gecikmeler yaşandıklarını savunuyorlar (Beaudelot et Establet, 2009’dan aktaran Akıncı, 2016a; Skutnabb-Kangas ve Toukomaa, 1976’dan aktaran Hélot, 2007). Asimilasyon ve entegrasyon politikası yürüten Fransa devleti bu düşüncelerin yayılmasında önemli bir rol oynamıştır. Öyle ki, politikacılar gibi bazı öğretmenler de çocukların sadece Fransızca öğrenmeleri ve evde Fransızca konuşmalarını tavsiye ediyor. Yani okullarda çok dillilik durumu bir sorun ve Fransızcanın öğrenimi için bir engel olarak görülmektedir (Akıncı, 1996; Hélot, 2007). Toplumun ve özellikle öğretmenlerin iki dillilik üzerine var olan olumsuz düşüncelerinden sıyrılmak için bazı öğrenciler iki dilliliklerini gizlediği ortaya çıkmıştır. Bu durumu Hélot (2007) “görünmez [bir] iki dillilik” olarak ifade etmiştir. Bu olumsuz düşüncelere karşı göçmen

asıllı çocukların dildeki gecikme durumlarının iki dillilikten değil bireysel, ekonomik ve sosyokültürel farklılıklardan kaynaklandığını savunan araştırmacılar da bulunmaktadır (Akıncı, 2006; Hélot, 2007; Akıncı et Decool-Mercier, 2010 aktaran Akıncı, 2016a).

İki dilli öğrencilerde saptanan bir diğer davranış ise sessizlik durumudur. 1975’de Bradley ve Sloman araştırmalarında, aile dışında göçmen asıllı çocuklarda sessizlik oranının çok yüksek olduğunu gözlemlemişlerdir (aktaran Nex, 2011). Hatta bazı durumlarda, okulda “dil askıya alınmış” gibidir. Bu durum, aile ve okul tarafından başlarda farkedilmeyebilir. Ama ilerleyen zamanlarda aileyi endişelendirmeye başlar. Anaokulu ve kreşlerde göçmen çocukların sessizlikleri üzerine araştırmalar yapan Manigand (1980, aktaran Akıncı, 2017), özellikle Türk asıllı göçmen çocukların sessizliklerine dikkat çekmektedir. Çalışmasında bu çocukların sessizliklerinin patolojik olup olmadığını veya etnik bir durumdan kaynaklanıp kaynaklanmadığını tartışmıştır. Sonuç olarak, bu sessizliklerin iki önemli sebebi ortaya çıkmıştır. İlk etken, bu çocuklarla ilgilenen öğretmenlerin iki dillilik ve göç üzerine yeteri kadar bilgilerinin olmamasıdır. İkinci önemli etken ise Fransız eğitim sisteminin bu çocuklara yeterli desteği sağlamaması olarak açıklanmıştır.

Bu sonuçlar, PISA raporuyla da desteklenmektedir. Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü’nün (OECD) PISA programının «Where immigrant students succeed» çalışmasında (2003), göçmen ailelerin çocukları nerede ve neden başarısız olduğu araştırılmıştır. Raporda bazı eğitim sistemlerinin göçmen asıllı çocuklar için hizmet etmediği, yani destek olmadığı hatta olumsuz etkilediği tespit edilmiştir (WEB 3). Yani psikolojik açıdan göçmen asıllı bir çocuğun iyi olması ve iyi hissetmesi için okul ve yerel toplulukların çocuğa destek olmaları, engellere karşı olumlu ve yardımcı bir tutum sergilemeleri gerekmektedir.

Görüldüğü üzere, göçmenlerin iki dilliliği farklı boyutlarda incelenmiştir. Özellikle dil bilimsel ve psikolojik açıdan iki dilli Türk asıllı çocukların derslere karşı tutumları çokça araştırılmış ve olumsuz sonuçların nedeni incelenmiştir (De Tapia, 2003; Akıncı ve Yağmur, 2003; Akıncı, 2012).

Dil, göç bağlamında oldukça önemlidir. Dil becerileri arasında konuşma becerisi ise bireylerin toplumlarla etkileşimini ve iletişimini sağlayan bir araçtır. Bireylerin iletişimlerine farklı faktörler engel olabilir. Dil ve konuşma kaygısı bu faktörlerden biridir. Yabancı ve ikinci dil öğretiminde dil kaygısı birçok çalışmaya konu olmuş ve olumsuz yönleri tartışılmıştır (Aydın, 1999; Woodrow, 2006; Özdemir, 2013; Boylu ve Sen, 2015). Fakat iki dillilerin dil ve konuşma kaygısı çok az sayıda çalışmalara konu olmuştur (Sevinç,

2016a). Ayrıca konuşma, dil becerileri arasında en çok kaygı verici olan beceridir (Pong, 2010'dan aktaran Şen ve Boylu, 2015). Bu yüzden çalışmamızda, iki dillilerin Fransızca ve Türkçe konuşma kaygı değerlerini tespit edip onların bazı davranışlarını daha anlaşılır hale getirerek alana katkı sağlanması hedeflenmiştir.

Fransa'da yaşayan Türk çocuklarının iki dilliliği farklı bir boyutta incelenmiştir. Bu araştırmanın hedefi ise; iki dilli (Fransızca-Türkçe) ilkököl öğrencilerinin Fransızca ve Türkçede konuşma kaygı düzeylerini tespit etmek ve farklı değişkenler açısından bu düzeyleri değerlendirmektir. Bunun için bir durum incelemesi yapılmış ve aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

Fransa'da ilköğretim okullarındaki iki dilli Türk öğrencilerin konuşma kaygı düzeyleri nedir? Fransızca ile Türkçe konuşma kaygıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Konuşma kaygı düzeyleri yaşa, cinsiyete, eğitim düzeyine ve Türkçe derslerine katılıma göre farklı mıdır?

1. 2. Alt problemler

Alt problemler yani hipotezler şöyledir:

- Hipotez 1: Fransa'daki Türk asıllı ilkököl öğrencilerin Fransızca konuşma kaygı düzeyi ile Türkçe konuşma kaygı düzeyi arasında anlamlı bir ilişki vardır.
- Hipotez 2: Öğrencilerin yaşına göre konuşma kaygı düzeyleri değişir.
- Hipotez 3: Öğrencilerin gittikleri sınıflara göre konuşma kaygı seviyeleri değişir.
- Hipotez 4: Konuşma kaygı düzeyleri öğrencilerin cinsiyetlerine göre değişir.
- Hipotez 5: Miras dil Türkçe derslerine katılan öğrenciler diğerlerine göre daha düşük bir Türkçe konuşma kaygı düzeyi elde ederler.

1. 3. Önem

Bu çalışma vasıtası ile göç ve göçmenler konusunun farklı bir açıdan analiz edilmesi hedeflenmiştir. Özellikle iki dilli Türk öğrenciler üzerine yapılan çalışmalara katkı sağlanması amaçlanmıştır. Geçmiş çalışmalarda, göçmenlerin iki dilliliği sosyal, siyasi, dil bilimsel ve psikolojik olarak incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Literatür taraması sonucunda iki dillilerin dil ve konuşma kaygısı konusunun çok az çalışıldığı gözlenmiştir. Oysa, yabancı dil kaygısı üzerine yapılan çalışmalar oldukça çoktur. Bu eksikliğin giderilmesi açısından bu çalışma oldukça önem taşımaktadır.

Fransa’da iki dillilerin dilleri araştırıldığında genellikle Fransızca ve Türkçe ayrı ayrı çalışılmıştır. İki dili aynı andan çalışmış araştırmalar ise oldukça azdır. Halbuki Cummins’in “Gelişimsel Bağımlılık Hipotezi” (“Developmental Interdependence Hypothesis”, 1979’dan aktaran Akıncı, 2017) bireyin bildiği ve konuştuğu diller arasında bir etkileşim olduğunu savunmaktadır. İki dillilerin konuşma kaygıları üzerine yapılan bu çalışma iki dili aynı anda incelemeyi ve daha doğru veriler elde etmeyi hedeflemiştir. Bu yüzden araştırmanın özgün olduğu söylenebilir.

Son olarak çalışmadan elde edilen veriler sayesinde Fransadaki Türk öğrencilerin eğitimde sergiledikleri olumsuz tablo farklı açılardan değerlendirilmiştir. Öğrencilerin gelecekte daha başarılı olmalarını sağlayacak öneriler ve destekler paylaşılmıştır. Bu nedenle, gelecek nesilleri anlama ve yönlendirme açısından çalışma önemini korumaktadır.

1. 4. Varsayımlar

Sayıtlar veya varsayımlar bir araştırmada ayrıca sorgulanmasına gerek görülmeyen veya önceden kabul edilmesi gereken ilkelerdir (Karasar, 2018).

Bu araştırmanın sayıtları aşağıdaki gibidir:

- Öğrencilerin kendilerine yöneltilen soruları anlayarak ve içtenlikle cevap verdiği ve cevapların gerçeği yansıttığı kabul edilmiştir.
- Evrenden alınan örneklem grubunun evreni temsil ettiği varsayım olarak kabul edilmiştir.
- Veri toplama aracının konuşma kaygısını kapsadığı, ölçtüğü ve öğrencilerin konuşma kaygı düzeylerini ortaya çıkaracak nitelikte olduğu varsayılmaktadır.
- Öğrencilerin soruları cevaplarken dış değişkenlerden etkilenmedikleri bir diğer sayıttır.

1. 5. Sınırlılıklar

Bu çalışmanın bazı sınırlılıkları ise şunlardır:

- Çalışmanın Fransa’nın Auvergne-Rhône-Alpes bölgesinde gerçekleşmesi ilk sınırlılıktır. Fransa’nın diğer bölgelerinden veri toplanması araştırmayı daha kapsayıcı ve anlamlı kılabilirken ne yazık ki korona virüs nedeniyle veri toplama işlemi bir tek bölgeyle sınırlı kalmıştır.

- Analiz Fransa’da yaşayan ilkököl ikinci, üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıflarla sınırlıdır. Daha geniş çapta veriler için ortaokul ve liseye gidenleri dâhil etmek gerekir. Böylelikle konuşma kaygısının gelişimi hakkında boylamsal bilgiler edinilebilir.
- Araştırmaya konu olan iki dilli öğrenciler, bazen 3. bazen 4. kuşaktandırılar. Türkçelerinin gelişimi homojen olmasa da, çalışma bu grup ile sınırlıdır.
- Veriler sadece geliştirilen ölçek sayesinde elde edilmiştir. Sonuç ve yorum kısmında elde edilen bazı verileri açıklamakta zorlanılmıştır. Bu yüzden bazı nicel verilerin nitel verilerle desteklenmesi önemlidir.

1. 6. Tanımlar

Araştırmada kullanılan kilit kavramların tanımı aşağıda belirtilmiştir:

- Fransa’da ilköğretim:

Fransa’da, 6 ile 16 yaşları arasında her çocuğun hakkı olduğu gibi eğitim öğrenci için zorunlu bir görevdir. Fransa eğitim sisteminde ilköğretim 5 yıl, ortaöğretim 4 yıl ve lise 3 yıl sürmektedir. İlköğretim, yani ilkököl 6 ile 11 yaşları arasındaki öğrencileri kapsamaktadır. Yıl içinde öğrenciler 3 kere karne alırlar (kasım, mart ve haziran) ve notlarına göre sene sonunda bir üst sınıfa geçerler veya sınıfta kalırlar. İlköğretimden ortaöğretime geçiş sınavı yoktur. Ortaöğretimden liseye geçiş sınavı “Brevet” olduğu gibi, liseden üniversiteye devam edebilmek için de öğrenciler lise bitiş sınavı, Bakalorya (“Baccalauréat”) sınavından geçmeleri gerekir. Genelde aileler 3 yaşından itibaren çocuklarını anaokullarına göndererek eğitim sistemine ilk adımı atarlar.

Araştırma, ilköğretim ikinci sınıftan beşinci sınıfa giden iki dilli çocukları kapsamaktadır. Birinci sınıfın araştırmaya dâhil edilmemesinin iki sebebi vardır. Birincisi öğrenciler ilkököl birde okuma yazma becerilerini yeni geliştirdikleri için ölçek doldururken zorlanabilirler. İkinci sebebi ise, ilkököl birinci sınıfların Türkçe ana dil ve kültür derslerine katılmamalarıdır. Bu değişken, ilkököl birinci sınıfta incelenemeyeceğinden araştırma konumuzun dışında tutulmuştur.

- İki dillilik:

Kavramın adından da anlaşılacağı üzere en az iki dil söz konusudur. Türk Dil Kurumunun (TDK, WEB4) güncel sözlüğünde “iki dilli olma durumu” olarak açıklanmaktadır.

Kavramın Batı dillerindeki sözcük karşılığı İngilizcede “Bilingualism”, Fransızcada “Bilinguisme”dir.

İki dillilik veya iki dilli terimlerini tanımlamak oldukça zordur. Hélot’un (2006) dediği gibi, bu konuda ne kadar çok farklı araştırma varsa o kadar farklı tanım vardır. Bu yüzden iki dillilik tanımının kuramsal boyutu daha detaylı bir şekilde literatür kısmında ele alınacaktır. Bu araştırmada, iki dilliler Fransızca ve Türkçe iletişim kurabilen ilköğretim öğrencileri olacaktır.

- Göçmen asıllı:

Burada açıklık getirilmesi gereken bir diğer terim, göçmen asıllı terimidir. Giriş bölümünde de bahsedildiği üzere göçmenler çalışmak için göç eden ilk nesildir. Birinci kuşağın çocukları ise ikinci kuşak, onların çocukları ise üçüncü kuşaktır.

Fransa Ulusal İstatistik ve Ekonomik Çalışmalar Enstitüsü’nün (INSEE, 2012) raporunda, göçmenler, göçmen çocukları ve göçmen asıllıların tanımlarına yer verilmektedir. Bu tanımlar Entegrasyon Yüksek Konseyi (HCI: Haut Conseil de l’Integration) (2010) tarafından açıklanmıştır. Göçmenler, Fransa dışında doğan ve Fransa’da yaşayanlardır, yani göç eden ilk nesildir. Göçmen çocukları ise ilk neslin çocuklarıdır. Bazı durumlarda Fransa dışında doğmuş ve erken yaşta Fransa’ya gelmiş bireylerdir, bazı durumlarda ise Fransa’da doğmuş ve ebeveynleri Fransa’ya göç etmiş bireylerdir. Göçmen asıllı bireyler ise ikinci nesilden sonra Fransa’da doğanlardır. Yani bu araştırmada yer alacak öğrenciler göçmen asıllı sayılmaktadırlar.

- Dil kaygısı ve konuşma kaygısı:

Kaygı, bir tıp terimi olarak TDK ‘de “üzüntü, endişe duyulan düşünce” ve “genellikle kötü bir şey olacakmış düşüncesiyle ortaya çıkan ve sebebi bilinmeyen gerginlik duygusu” olarak açıklanmaktadır. Spielberger (1983) için kaygı “gerilim, korku, sinirlilik ve sinir sisteminin uyarılması ile kendini gösteren, istenmeyen duygusal bir durumdur” (aktaran Horwitz, 2001).

Dil kaygısı ise “konuşma, okuma, dinleme ve yazma becerileri dâhil olmak üzere yabancı dil veya ikinci dil öğreniminde hissedilen gerginlik, endişe ve korku hissidir” (MacIntyre, 1999). Konuşma kaygısı ise, dört dil becerisinden biri olan konuşma becerisini gerçekleştirirken hissedilen gerginlik, endişe ve kaygı olarak ifade edilebilir.

- Miras dil ve çoğunluk dil

Valdés (2001), Lacorte ve Canabal (2003) çalışmalarında “miras dil¹”in literatürde yeni bir terim olduğunu söylemişlerdir (aktaran Tallon, 2011). Olumlu veya olumsuz olarak değerlendirilse de, miras dil bireylerin geçmişleriyle alakalı olduğunu Tallon (2011) açıklamaktadır. Fishman miras dili 3 farklı durum için kullanıldığını aktarmaktadır. Bu durumlardan biri göç ile ilgilidir. Araştırmacı göçmenlerin gittikleri ülkelere götürdükleri dilin bir miras dil olarak ifade edilmesi gerektiğini savunmaktadır (aktaran Tallon, 2011). Genelde bu dil göçmenlerin ve göçmen asıllıların maruz kaldığı ilk dildir. Farklı sınıflandırmalar yapılmış olsa da bu çalışmada miras dil Türkiye’den göç edenlerin dili Türkçedir.

“Çoğunluk dil”² terimi ise çok daha yeni olup, göçmenler üzerinde yapılan çalışmalarda kullanıldığı gözlenmektedir (Sevinç, 2016; Dewaele ve Sevinç, 2016). Çoğunluk dil göç edilen ülkelerde sosyal ve ekonomik olarak baskın olan grubun kullandığı dildir. Genelde bu ülkenin resmî dilidir. Bu çalışmada, çoğunluk dil Fransızca olarak kabul edilmektedir.

¹“ Heritage Language” (Tallon, 2011)

² “Majority language” (Sevinç ve Dewaele, 2017) – kendi çevirim

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, konuyla ilgili literatür çalışmasına yer verilmiştir. İlk olarak Fransa’da yaşayan Türkler hakkında bilgiler ve iki dillilikleri tartışılmıştır. Daha sonra kaygı, dil ve konuşma kaygısı çalışmalarına değinilmiştir.

2. 1. Fransalı Türkler ve iki dillilik

2. 1. 1. Fransalı Türkler

- Sosyo-demografik bilgiler

Türkler Fransa’ya ilk 1965 yılında iş gücü anlaşması kapsamında göç etmişlerdir. De Tapia’nın (2003) deyimiyle, Türkler Avrupalılar için “en yakın yabancı” olarak görülmektedir. Fransa’da Elele derneğinin yöneticisi Gaye Petek-Şalom makalesinde (1998) Fransa’ya göç eden Türklerin homojen bir grup olmadığını, içlerinde Aleviler, Süniler, Kürtler ve Zazaların bulunduğu bir topluluk olduğunu yazmaktadır. Türkiye’den Fransa’ya gelen göçmenlerin hangi bölgelerden göç ettiklerine bakıldığında, genellikle kırsal bölgelerden geldikleri gözlenmektedir. Öyle ki Dervişoğlu (2017) Türk göçmenlerin %70’inin kırsal bölgelerden geldiğini vurgulamaktadır. Bu göçmenler Fransa’nın 3 bölgesine dağılmıştır. Bunlar: Paris bölgesi (Île de France), Lyon bölgesi (Rhône- Alpes) ve Strasbourg bölgesidir (Alsace) (Petek-Şalom, 1996).

Fransız sosyologlara göre Türk toplumunun en önemli özelliği içe dönük ve kapalı olmasıdır (Kastoryano, 1998; De Tapia, 2003). Yani aynı kültürel referanslara sahip, aynı tarih, bazen aynı coğrafyadan göç etmiş ve aynı deneyimlere sahip insanlar bir arada yaşamaktadır. Bu yüzden Fransa’nın bir bölgesinde, aynı şehirlerden göç eden Türklerin yaşadığı fark edilmektedir. Kastoryano (1998) Türklerin bu sayede geldikleri ülkeyle bağlarını koparmadıklarını açıklamaktadır. Ayrıca Türk toplumunun içe dönük bir şekilde yaşaması, dilin ve kültüründe muhafaza edilmesi için büyük bir avantajdır.

Türk toplumunun bir diğer özelliği ise yüksek bir uyum kapasitesinin olmasıdır. Farklı analizlerde altı çizilen bu özellik sayesinde göçmen Türklerin iş bulmaları veya meslek edinmeleri kolaylaşmıştır (De Tapia, 2003; Petek-Şalom, 1998).

Ayrıca De Tapia'ya (1995) göre Türkler “etnik ve kültürel değerlerine bağlı ve sahip çıkan ulus ötesi (veya ulus üstü) genişletilmiş aile ve komşuluk topluluğu”dur. (aktaran Akıncı, 2016a). Yani kültürel aidiyet ve vatana bağlılığı yüksek bir toplumdur. Hatta Akıncı (1996) bu konuda, Türklerin farklı toplumlarla birlikte yaşadığında, kimliklerine daha çok önem verdiklerini ve kendilerini daha fazla Türk, daha fazla Müslüman hissettiklerini vurgulamaktadır. Bu yüzden Türkler, dış dünya ile çok ilişkisi olmayan bir toplum olarak da kabul edilmektedir (Rollan ve Sourou, 2006’dan aktaran Akıncı, 2011a).

Demografik araştırmalar yapan Tribalat'ya (1995) göre, Türk göçmen toplumunun bir diğer özelliği, “iç sosyalliği yoğun” bir toplum olmasıdır (aktaran Akıncı, 2006). Benzer tespitlerde bulunan Akıncı (2006), bu durumu Türk derneklerin sayısının hızla artması ile de ispat etmiştir. Bu derneklerin kuruluş amaçlarının, göçmenlerin dinini, dilini ve kültürlerini korumak olduğunu araştırmacılar gözlemlemektedirler (Akıncı ve Yağmur, 2012’den aktaran Akıncı, 2017). Ancak, Türklerin dernekleşmeleri için 1990’lı yılları beklemek gerekmiştir. Çünkü bu tarihten itibaren Türklerin ülkelerine geri dönme düşüncesi hayale dönüşmüştür. Yaşadıkları ülkelerde kalıcı olduklarını kabul eden göçmenler, bulundukları bölgelerde dernekleşmeye başladıkları tespit edilmiştir. Bu dernekler sayesinde kuşaklararası Türkçenin devam etmesi ve kültürün korunması sağlanmaktadır.

Türkiye Çalışma ve Sosyal İşler Bakanlığı’nın 2005 raporunda yer alan bilgilere göre Fransa’da faaliyet gösteren 320 Türk derneği bulunmaktadır. Akıncı (2012) bunları üç kategoriye sınıflandırmıştır: dinî dernekler, siyasi amaçlı dernekler ve laik sosyokültürel dernekler. Petek-Şalom ise (2015) Fransa’da 400’den fazla dinî ve kültürel Türk derneğinin bulunduğunu söylemektedir. Bu sayılara bakıldığında, Fransa’da dernekleşmenin hızla arttığı anlaşılmaktadır. Akıncı (2011b) araştırmasında Fransa’daki Türk derneklerin arttığı gibi, iş yerlerin ve dükkanların da arttığını tespit etmiştir.

- Nesiller arasındaki farklar

Fransa’ya ilk göç edenler işçi olarak gelmişlerdir. Bu ilk kuşak, Türkçe’ye oldukça hakimdir ve sonraki nesillere aktarmaktadır (Hamurcu-Süverdem ve Akıncı, 2016a). Göçmen çocukları yani ikinci nesil ise homojen bir grup değildir (Akıncı, 2012). İkinci neslin bir kısmı Fransa’da doğmuş veya altı yaşından önce Fransa’ya gelmiştir. Bu kişiler için erken iki dillilikten bahsedilmektedir. Türkiye’de doğmuş ve altı yaşından sonra Fransa’ya gelmiş olanlar için ise geç iki dillilik söz konusudur (Akıncı, 2016a).

Resmî istatistiklere (INSEE, 1997) göre evlilikler söz konusu olduğunda ikinci neslin kızları (%98) ve erkekleri (%92) çoğunlukla Türkiye’den bir eşle evlendikleri ortaya çıkmaktadır. Bu sayede göç dalgası devam ederken, dilin ve kültürün yenilenmesi sağlanmaktadır. Daha sonraki kuşaklarda ise bu oranın daha düşük olduğunu ve Fransalı Türklerin kendi aralarında veya yabancılarla evlendiklerini gözlemlemek mümkündür. Maalesef bu konuda güncel sayısal veriler bulunmamıştır. Fakat Hamurcu-Süverdem ve Akıncı (2016b) araştırmalarında üçüncü nesil için iki çeşit evlilikten bahsetmektedirler. Çiftin iki bireyi de Fransa’da yaşayan Türk ise “endogam” evliliğidir. Çiftin biri Fransa’da yaşayan Türk, diğeri yabancı veya Türk ise “exogam” veya karma evliliğidir. Ayrıca Fransa’da, üçüncü nesil artık göçmen veya göçmen çocuğu olarak görülmemektedir. Bu kuşak ve bu kuşağın çocukları göçmen asıllı olarak kabul edilmektedir.

Daha önce de vurgulandığı gibi, göçmen asıllı Türk çocuklarının okul başarısı oldukça düşüktür. Genelde öğretmenler bu öğrencileri daha çok meslek okullarına yönlendirmektedirler. Hatta Guillou’ya (2007) göre Türk öğrencilerini başarısız göstermek onlar hakkında olumsuz düşünceleri arttırdığı gibi, “kötü Türk öğrenci” ön yargısının da yayılmasını sağlamaktadır. (aktaran Dervişoğlu, 2017)

Görüldüğü üzere zaman geçtikçe, göçmenlerin profilleri de değişime uğramaktadır. Ülkelerine dönme hayalini kuran ilk neslin yerini Fransa’ya yerleşmiş ve tatilden tatile Türkiye’ye giden ikinci, üçüncü ve dördüncü nesillere bırakmıştır (Akıncı, 2011b). Yaz tatillerinde göçmenlerin Türkiye’ye dönmeleri ve Türkçe medyalar izlemeleri, Türk dili ile iç içe olduklarını göstermektedir. Bu sayede, dil muhafazasının gerçekleştiği vurgulanmaktadır. Dil muhafazasını destekleyen bir diğer unsur, göçün ilk yıllarından itibaren var olan ana dil ve miras kültür dersleridir.

2. 1. 2. Ana dil ve miras kültür dersleri

Aile birleşimi politikalarıyla ana dil ve miras kültür derslerinin (ELCO) eş zamanda geliştiği gözlenmektedir. “25 Temmuz 1978 tarihli göçmen çocukların eğitimlerinin düzenlenmesine yönelik genelge” sayesinde Türk çocuklarının ilkokullarda kendi ana dillerini ve kültürlerini öğrenmelerine fırsat verilmiştir (Güler- Arı, 2015). Fransız hükümeti göçü organize etmek ve gelen çocukların entegrasyonunu kolaylaştırmak amacıyla bu dersleri açmıştır. Bu derslerin bir diğer amacı ise göçmenlerin tekrar ülkelerine döndüklerinde uyum sorunu çekmemeleridir. Tabi bu son amaç, göçmenlerin Fransa’da kalıcı oldukları kabul edildiğinde anlamsızlaşmıştır.

İlköğretim ikinci sınıftan itibaren ana dil ve miras kültür dersleri (ELCO) kapsamında akademik olarak Türkçe öğrenmeye başlayan öğrenciler ortaokul son sınıfa kadar devam edebilmektedirler. Bu derslerde, Türkçe okuma ve yazma becerilerin geliştirilmesi hedeflenirken, Türk tarihi ve coğrafyası da öğretilmektedir (Akıncı 2016a). Günümüzde, bu derslerde Türk kültürü ile öğrencilerin bulundukları ülkenin kültürü arasındaki benzerliklerin ve farklılıkların gözlenmesi ve farkındalık yaratılması hedeflenmektedir.

Bir sınıfın oluşması için en az 12 öğrenci bir araya gelmelidir. Bu sayıya ulaşılmadığı takdirde ana dil ve miras kültür dersleri organize edilmemektedir. Bu nedenle, Türklerin az olduğu bölgelerde bu dersler gerçekleştirilememektedir (Akıncı, 2011a). Ayrıca bu derslerin %90'ı ders saatleri dışında yapılmaktadır. Yani hafta içi normal derslere katılan öğrenciler, Çarşamba günleri öğleden sonra ve Cumartesi günleri Türkçe derslerine katılabilmektedirler. Bu dersler başlangıçta 3 saat sürerken, günümüzde 1,5 veya 1 saat sürmektedir.

Yoğun talep gören derslere Türkiye'den gönderilen öğretmenler girmektedir. 1998 yılına kadar gelen öğretmenler, Fransızca diline hakim olmadığından okul idaresiyle bir iletişim kuramamışlardır. Bu nedenle, bu tarihten itibaren Fransa'ya gelen öğretmenler Fransızca sınavına tabii tutulmaktadırlar (Akıncı ve Joly, 2010). En son 2016 yılında Fransa'da 180 civarında Türkçe miras dil ve kültür öğretmenin olduğu bilinmektedir (De Tapia, 2016). Bu sayıdan da anlaşılacağı gibi birçok okulda bu derslere yer verilmemektedir. Akıncı (2011a) araştırmasında Türk öğretmenlerle Fransız öğretmenlerin beklentisi farklı olduğundan, öğrencilerin bir çatışma içinde bulunduğunu söylemektedir. Bu çatışma yüzünden, bazı ebeveynler çocuklarının aklını karıştırmamak için bu derslere göndermedikleri veya göndermek istemedikleri ortaya çıkmaktadır. Bu düşüncelere rağmen, Fransa'da Türkçe miras dil ve kültür derslerine katılanların sayısı 20.000 civarındadır (Akıncı, 2012).

Bu derslerle ilgili bir diğer husus ise alınan notların okul karnelerinde yer almamasıdır. İlkokul ve ortaokulda derslere katılan öğrencilere Türk Millî Eğitim Bakanlığı tarafından diplomalar verilse de, Fransız Millî Eğitim Bakanlığı öğrencilerin notlarını kayda almamaktadır. Oysa, bu derslerin önemi farklı çalışmalarla ispat edilmiştir. Örneğin ana dil ve kültür derslerine katılan öğrenciler Türkçelerini geliştirirken, katılmayanların Türkçeleri fosilleştiği ve gelişemediği tespit edilmiştir (Akıncı, 2011b).

Son birkaç yıldır, Fransa’da Türkçe miras dil ve kültür dersleri değişime uğramaktadır. 1994’ten itibaren Türkçe ortaöğretim ve liselerde seçmeli yabancı dil dersi olarak yer almaktadır (Akıncı, 2013). 2000 yılından itibaren ise Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (CEFR: Common European Framework of Reference for Languages) kriterlerine göre Türkçe yabancı dil eğitimi verilmektedir ve dersler herkese açıktır. Fakat Fransız Millî Eğitim Bakanlığı bu derslere katılanların sayısı az olduğu ve göçmen asıllı çocuklardan oluştuğunu gözlemlemiştir.

Entegrasyon Yüksek Konseyi (HCI: Haut conseil à l’Integration) 2010’da yayınladığı raporda, ana dil ve kültür derslerinin olumsuz yönlerini tespit etmektedir. Raporda derslerin hedeflerinin değiştiği ve Fransız Millî Eğitim Bakanlığı’nın yeterince kontrol edemediği ifade edilmektedir. Söz konusu derslerin, yabancı dil derslerine dönüştürülmesi önerisinde de bulunmaktadır. Konseye göre bu derslerin en büyük sorunu göçmen asıllı çocukların entegrasyonuna engel olmasıdır. Bu olumsuzlukların ortadan kaldırılması amacıyla, Şubat 2016’da Fransız Millî Eğitim Bakanı, ana dil ve miras kültür derslerine son verileceğini veya farklı bir konsepte dönüştürüleceğini açıklamıştır. Fransız Millî Eğitim Bakanlığı sitesinden (WEB5) elde edilen bilgilere göre, 1970 yıllarında başlayan ELCO dersleri, 2016’dan itibaren EILE derslerine (Enseignement International de langues Etrangère –Facultative) yani Seçmeli Uluslararası yabancı dil öğretim sınıflarına dönüştürülmesi hedeflenmiştir. Seçmeli uluslararası yabancı dil derslerine geçen ilk ülkeler Portekiz ve Fas olmuştur. 2018-2019 eğitim-öğretim yılından itibaren ise tüm ELCO dersleri EILE derslerine dönüştürülmüştür. Bu yeni sistemde öğretmenlerin istihdamları Fransız Millî Eğitim Bakanlığı tarafından gerçekleştirileceği ve öğretmenlerin okulun pedagojik ekibinde yer alacağı ifade edilsede, henüz bu konuda bir girişim söz konusu değildir. Dersler herkese açıktır ve gönüllülük esasına göre katılım olmaktadır. Öğrencilerin bu derslerde elde ettikleri notlar, karnelerinde yer alması söz konusudur. Son olarak, öğretimin içeriği Avrupa Birliği Dil Portfolyosuna uygun bir şekilde tasarlanması amaçlanmıştır. Böylelikle sistematik bir dil öğretimi sağlanacaktır (Bilgiç ve Coşkun, 2018).

Miras dil ve kültür derslerinin olumlu etkilerini ortaya çıkaran çalışmalar da mevcuttur. Yağmur (2006) “Batı Avrupa’da Türkçe Öğretiminin Sorunları ve Çözüm Önerileri” başlıklı araştırmasında Türkçe derslerine katılan ve katılmayan öğrencilere, Türkçe öğretimi ile ilgili deneyim ve düşüncelerini sormuştur. Hollanda, Almanya ve Fransa’daki öğrenciler ile bir anket çalışması yapmıştır. Derslere katılanlar, ana dillerini geliştirmek için Türkçe derslerine gittiklerini ve devam etmek istediklerini belirtmişlerdir. Bu derslere katılmayan öğrenciler

ise “Türkçe kitaplarını ve öğretmenleri olumsuz şekilde değerlendirmişlerdir”. Ayrıca Yağmur, Türkçe dersi almayan öğrencilerin Türkçeyi, kimliklerinin bir parçası olarak görmediklerine dikkat çekmiştir. Bu derslerin öğrencilerin kimlik ve aidiyet duygusu oluşumu açısından önem taşıdığı aşıkardır.

Sonuç olarak, miras dil Türkçe dersleri Fransız kurumları tarafından olumsuz değerlendirilmesi ve öğrencilerin okul başarısına bir engel olarak sunulması Türk ailelerinde kafa karışıklığına sebep olduğu gözlenmektedir. Bilimsel çalışmalarda ise çocukların sağlam bir iki dilliliğe sahip olmaları ve aidiyet duygusunu geliştirmeleri için bu derslere devam etmeleri önemli olduğu açıklanmıştır. Başarılı öğrenciler yetiştirmek için derslerde kullanılan materyallerin onlara göre adapte olması, ilgi ve dikkatlerini çekmesi gerekmektedir.

2. 1. 3. İki dillilik

Unesco’ya (2006) göre dünyada 6.000 dil konuşulmaktadır (aktaran Dervişoğlu, 2017). Grosjean’a (2015) göre ise bu sayı 7,100’e ulaşmaktadır. Dünyada sadece 197 ülke olduğu göz önünde bulundurulduğunda, birçok ülkede birden fazla dil konuşulduğu ve dillerin birbirleriyle temas içinde olduğu gözlenmektedir. Grosjean (2015) ve Akıncı (2017) dünya üzerinde bulunan insanların en az %50’sinin iki veya çok dilli olduğunu belirtmişlerdir. Batı Avrupa ülkelerinde sorun ve istisna gibi görünen çok dillilik, aslında insanlığın bir gerçeği olduğu gözler önüne sermektedir.

- Tanımlar

İki dillilik üzerine çalışmalar yapanların ilk karşılaştıkları sorun iki dilliliğin tanımıdır. Macnamara (1967’den aktaran Adam, 2015) iki dilliliği tanımlamak için kimin iki dilli olduğu ve ne derece iki dile sahip olduğu sorularına cevaplar aranması gerektiğini söylemektedir. Hélot (2006) ise literatürde iki dilliliği araştıran araştırmacı kadar farklı tanım olduğunu ileri sürmektedir. Bu açıklamalar, iki dilliliğin tanımını yapmanın ne kadar zor olduğunu göstermektedir.

TDK’nın güncel Türkçe sözlüğünde iki dillilik “iki dilli olma durumu” olarak ifade edilmiştir. İki dilli ise “iki ayrı dili okuyup yazma gücünde ve becerisinde olan” kişi olarak açıklanmıştır. İki dilli veya iki dillilik (İngilizce: “Bilingualism”), latince “bi” yani iki ve “lingua” dil kelimelerinden oluşur ve kısaca iki dil kullanan anlamına gelmektedir.

Fransa’da 13. yüzyılda “Bilingus” iki dilli olan veya çatal dilli yani aldatıcı ve hilekar anlamında kullanılmıştır (Hélot, 2007). Toplumun dilinden farklı bir dil kullananlar anlamı ise 17. yüzyılda ortaya çıkmıştır. Günümüzdeki anlamını kazanması için 19. yüzyılın başını beklemek gerekmiştir. Bu tarihten itibaren iki dilli, iki dili olan olarak tanımlanmıştır. Fransa’da iki dillilik ön yargılı bir konudur. Birçok olumsuz algıların olduğu literatür taramasında gözlenmiştir. Bu olumsuz algıların kelimenin tarihi gelişiminden kaynaklanıp kaynaklanmadığı ise bir soru işaretidir.

Bilimsel açıdan çocukların iki dilliliği ilk 1913 yılında Ronjat tarafından araştırılmıştır. 1960’lı yıllarına kadar, bu konuda yapılan araştırmalar uzaktan gözleme dayalı olmuştur. Bu tarihten sonra ise Kanada ve Amerika’da iki dillilik üzerine daha detaylı araştırmalar gerçekleştirilmiştir (Peal ve Lambert, 1962’den aktaran Bensekhar- Bennabi, 2010). Fransa ve diğer göç alan Avrupa ülkelerinde iki dillilik çalışmaları 80’li yıllarda göçmenlerin iki dilliliği üzerine başlamıştır (Akıncı, 2011). Bu çalışmalar genel olarak iki dilliliğin olumsuz yönleri üzerine gerçekleştirilmiştir. Yılmaz (2014) Türkiye’de iki dillilik kavramının 1960’lı yıllarda Avrupa ülkelerine göç eden Türk işçi çocuklarıyla gündeme geldiğini aktarmaktadır.

Çeşitli kaynaklarda iki dillilik araştırıldığında, çok farklı tanımlar olduğu ve görüş birliğinin yakalanmadığı gözlenmektedir. Saunders (1982’den aktaran Bican, 2017) iki dillilik tanımlarının iki dilliliğin derecelerine göre bir skalada yer alabileceğini açıklamaktadır. Bu skalanın bir ucunda Bloomfield’in (1930) tanımı, diğer ucunda ise MacNamara (1969) ve onun görüşünü savunanlar yer almaktadır. Bloomfield (1933’den aktaran Bican, 2017), iki dili mükemmel ve ana dil seviyesinde kullanan bireylerin iki dilli olduğunu ifade etmiştir. Bu tanım oldukça idealist ve diller arasında eşitlik gerektiğini savunmaktadır. Bu tanımla araştırmacı iki dilliliği kısıtlayıcı bir şekilde tarif etmektedir. Bloomfield’in tanımından tamamen farklı bir tanım da MacNamara tarafından ifade edilmiştir. Macnamara, “bir kişinin ana dilinden farklı olan bir dilde okuma, dinlediğini anlama, yazma ve konuşma gibi dört temel dil becerilerinden sadece birinde minimal bir beceriye sahip olmasının da iki dillilik olduğunu belirtmektedir” (Ateşal, 2017). Görüldüğü üzere bu tanım daha esnektir ve dil becerilerine de yer vermektedir.

Dil bilimci Grosjean, kitabında son dönemlerde kabul gören iki dillilik tanımına yer vermiştir. Bu tanıma göre “iki dilliler, günlük hayatta düzenli olarak iki dilini kullanan bireylerdir” (Grosjean, 1993). Araştırmacı dilin günlük ve düzenli kullanımına önem vermektedir. Mükemmelliyetçi bir bakış açısı ise söz konusu değildir. Ayrıca Grosjean, iki dilli bir bireyin, tek dilli iki bireyin toplamı olmadığını da açıklamıştır.

İki dillilik kavramının farklı bir tanımı da dillerin alternatif kullanımı üzerine yapılmıştır. Weinrich (1968'den aktaran Yılmaz, 2014) "iki dilin alternatif şekilde kullanım pratiğine iki dillilik denir ve bunu uygulayan kişiye de iki dilli denir" demiştir. Benzer bir tanımda Oksaar (1983) tarafından kaydedilmektedir. Araştırmacıya göre "bir kişinin iki veya daha fazla dili iletişim aracı olarak kullanması ve bir dilden diğerine geçiş yapabilmesi iki dillilik" olarak tarif edilmektedir (aktaran Ateşal, 2017).

Anlaşılabacağı üzere alanyazında çok farklı iki dillilik tanımları bulunmaktadır. Bazı araştırmacılar iki dilliliği daha iyi tanımlamak için sınıflandırmalar geliştirmişlerdir (Romaine, 1995'den aktaran Akıncı, 1999; Hélot, 2007; Nex, 2011).

- İki dillilik sınıflandırmaları

İki dillilik terimini daha iyi anlamak ve anlatmak için araştırmacılar, yaş, dil becerileri ve düşünce gibi kriterler aracılığıyla iki dilliliği sınıflandırmışlardır. İki dillilik kavramının anlaşılır olması açısından, aşağıdaki tabloda iki dillilik kavramına ve çeşitlerine yer verilmiştir. Bu tablo sayesinde göçmen Türk asıllı çocukların iki dilliliği daha iyi incelenmesi hedeflenmiştir.

Tablo 1'de yer alan iki dillilik tipleri, iki dillilik tanımında bir fikir birliği olmadığını ispat etmektedir. Akıncı'nın (2016c) aktardığına göre Ervin ve Osgood (1954) iki dilliliği bireylerin düşünce şekline göre açıklamaya çalışmışlardır. Bileşik iki dillilik, bireylerin dilleri anlamak için ortak anlam evrenini kullanma durumudur (Akkaya ve Işci, 2016). Genelde aynı anda öğrenilen diller için geçerlidir. Koordineli iki dillilik ise, ardarda öğrenilen dillerin farklı anlam evrenlerini oluşturmasıyla gerçekleşmektedir.

Bir diğer iki dillilik sınıflandırması da dil becerilerine göre yapılmıştır. Eşit iki dillilik aslında Bloomfield'in yaptığı iki dillilik tanımıdır. Eşit iki dillilik, iki dili de akıcı ve eşit bir seviyede kullanmaktır. Eğer dillerden biri daha baskın ise, o zaman baskın iki dillilikten söz edilir (Yılmaz ve Demirel, 2015). Yani konuşmacının daha rahat ve akıcı kullandığı dil baskın dildir ve bu dildeki beceriler daha yüksektir. Göçmen çocukları için ülkenin dili bir yaştan sonra baskın dil olabilmektedir.

Tablo 1

İki dillilik çeşitleri ve sınıflandırması

Sınıflandırma			
Kriteri/ Ölçütleri	İki dillilik		Açıklama
Düşünce ve dil	Bileşik iki dillilik		Birinci ve ikinci dil aynı bilişsel / kavramsal birimde anlamını bulur
	Koordineli iki dillilik		Birinci ve ikinci dilde bir kelime farklı kavramsal birimlerde anlamını bulur
Beceri	Eşit/ Dengeli iki dillilik		Birinci dil becerileri = ikinci dil becerileri
	Baskın iki dillilik		Dillerden biri diğerine göre daha baskın olur: Birinci dil > ikinci dil
Yaş	Eş zamanlı iki dillilik		0-6 yaş arası aynı anda öğrenilen iki dil
	Erken iki dillilik	Ardışık	0-3 yaşına kadar birinci dil
		iki dillilik	3-6 yaşları arasında ikinci dil öğrenimi
	Geç iki dillilik		6-10 yaşları arasında öğrenilen ikinci dil
	Ergenlik iki dilliliği		10-17 yaşlarında öğrenilen ikinci dil
	Yetişkin iki dilliliği		17 yaşından sonra öğrenilen ikinci dil
Sosyoekonomik statü	Elit iki dilliliği / Eklemeli iki dillilik		İki dilde sosyoekonomik açıdan toplumda değer gören ve uyum içinde gelişen iki dillilik

Halk iki dilliliği/ Eksiltmeli iki dillilik	Dillerin biri toplumda daha çok değer görmesi ve diğer dilin değersiz olmasından dolayı gelişmemesi
--	---

Kişilerin yaşlarına göre bir iki dillilik sınıflandırması da söz konusudur. Erken iki dillilik 0 ile 6 yaşları arasında edinilen iki dilliliktir. Diller 0 ile 3 yaşları arasında eş zamanlı öğrenilirse erken eş zamanlı iki dillilikten bahsedilir. Bu durum çoğunlukla karma ailelerde görülür. Eğer ikinci dil 3 yaşından sonra öğrenilirse erken ardışık iki dillilik gerçekleşir. Genelde aile içinde ve toplumda iki farklı dil konuşulduğunda erken ardışık iki dillilik söz konusudur. Geç iki dillilik 7 ile 10/11 yaşları arasında ikinci bir dil öğrenilmesi durumudur. Ana dilin bilgileri sayesinde ikinci dil öğrenilir. Ergen iki dilliliğinde ise 11 ile 18 yaşları arasında ikinci dil öğrenilir. Yetişkinlikte yani 18 yaşından sonra öğrenilen ikinci bir dil olduğunda yetişkin iki dilliliğinden bahsedilir.

Tabloda yer alan ve araştırmalarda kullanılan bir diğer iki dillilik sınıflandırması bireylerin sosyoekonomik statüleri ile ilgilidir. Bireylerin bağlı olduğu grup olumsuz ve değersiz gösterildiğinde, kişiler toplumun veya ev sahibi ülkenin dilini kullanmayı tercih ederler ve ana dillerini kullanmaktan kaçınırlar. Bu durumda ana dil gelişimi duraksar ve unutulursa eksiltmeli iki dillilikten söz edilir (Bensekhar-Bennabi, 2010). Bir diğer deyişle, birinci dilin yerini ikinci dil aldığı anda eksiltmeli iki dillilik olarak tanımlanır. Bazen göçmen iki dilliliği veya halk iki dilliliği olarakta adlandırılır (Hélot, 2007) ve genelde azınlık grupların dilidir. Eklemleri veya artırmalı iki dillilik ise iki dilin değer gördüğü ortamlarda gerçekleşir. Birey iki dilin de avantajlarını kullanır ve iki dilde de kolaylıkla iletişim sağlar. Bu durumda elit iki dilliliğinden de bahsedilir (Hélot, 2007). Ayrıca bu iki dillilikte birinci dilde kayıp yaşanmaz ve dengeli bir iki dilliliktir.

Yukarıda bahsi geçen iki dillilik çeşitleri literatürde en çok karşılaşılan tiplerdir. Bunlara farklı gruplar üzerinde yapılan araştırmalar sayesinde ulaşılmıştır. Göçmen grupların iki dilliliği söz konusu olduğunda sosyoloji, psikolojik ve ekonomik faktörlerde önemlidir. Bu yüzden bu sınıflandırmalar, onların iki dilliliğini anlamak için yeterli değildir.

- Göçmen asıllı çocuklarının iki dilliliği

Göçün hatıraları, göçmen asıllılar üzerinde de etki gösterebilmektedir. Ciola, Rosenbaun'un (1997) kitabının ön sözünde, göçmenleri "iki sandalye arasında oturanlar" olarak tarif

etmiştir. Bu tanım ile, göçmenlerin ve göçmen asıllı olanların bir ikilemde yaşadıklarını anlatmaya çalışmıştır. Ciola'ya (1997) göre göçmenler ve göçmen asıllılar yedi farklı ikilemde kalırlar. İlk olarak göçmenler iki dil arasında kalmaktadırlar. Bu ikilem, göçmenlerin göçten önce ve göçten sonra farklı dillere maruz kalmalarını ifade eder. Bu dilsel ikilem, bireyin kaybolmasına sebep olabilir ve dil becerilerini gelişmesini de zorlayabilir. Araştırmacının ifade ettiği ikinci ikilem ise iki zaman arasında kalmaktır. Göçten önceki zaman daha nostaljik ve özlem doludur. Göçten sonraki zaman ise geçmiş kaybetmiş olma ve gelecek kaygısı ile gelişir. Göçmenler ve göçmen asıllılar bu duygular arasında kalırlar. İkilemlerin üçüncüsü ise gitmek ve kalmak arasında olmaktır. Geçici olarak gelen göçmenler geldikleri ülkelerde kalmışlardır. Vatana dönmek artık göçmenler ve onların çocukları için hayal olmuştur. Buna rağmen bu kişiler ülkelere dönme hayalini kurarlar. Aile de bu hayal çevresinde organize olur ve yaşadıkları ülkelerde geldikleri topluma ait değerler etrafında toplanırlar. Dördüncü ikilem haz (memnuniyet) ile hasar (yara) arasında kalmak olarak ifade edilmiştir. Farklı bir ülkede kendi ülkesini temsil ettiği için memnun olan göçmenler, aynı zamanda ailesinden ve ülkesinden ayrı olduğu için bir tarafı hep yaralı kalmaktadır. Araştırmacının açıkladığı beşinci ikilem ise başarı ve başarısızlıktır. Göçmen ve ailesinin toplumsal başarısızlığı, bireysel başarı olarak algılanabilir. Örneğin, ülkenin dilini öğrenmeyen göçmenler (toplumsal başarısızlık), aile içinde ana dilini korumayı hedefleyebilirler (bireysel başarı). Göçmenler ve göçmen asıllıların hakları ve görevleri arasında kalma durumu altıncı ikilemdir. Nasıl ki göç ettikleri ülkelerde bireylerin mutlu olmaya hakları varsa, vatanlarını unutmama görevleri olduğunun da bilincindedirler. Ciola'nın ifade ettiği yedinci ve son ikilem kazanılan paranın nimeti ve laneti arasında kalmaktır. Göçmenler para kazanmak amacıyla ülkelere uzağa göç etmişlerdir. Bu yüzden para bir nimet olarak görülmektedir. Fakat göçmenler ve göçmen asıllılar bu parayı kendi ülkelerinde kazanamadıkları için de suçluluk ve haksızlık hissetmektedirler. Ciola'nın tüm bu açıklamaları göz önünde bulundurulduğunda, bu ikilemlerin bireylerin hayatlarını şekillendirdiği söylenebilir.

Özet olarak göçmen çocukları, iç dünya (ailenin, ebeveynlerin dünyası) ile dış dünya (okul, toplum) arasında kalmışlardır. Moro'ya (2006'dan aktaran Nex, 2011) göre, göçmen asıllı çocukların büyümeleri için bu iki dünya arasındaki farkları anlamaları gerekmektedir. İkilemde kalan çocuklarda ise sessizlik durumları gözlemlenebilir. Sessizlik, dilsel açıdan ikilemde kalan çocuğun, bir müddet sonra konuşmayı reddetmesi olarakta açıklanmaktadır (Bradley ve Sloman, 1975'den aktaran Nex, 2011).

Tüm bu sosyo-psikolojik karmaşanın içinde bulunan göçmen çocukların iki dilliliği birçok araştırmaya konu olmuştur. Akıncı'nın (2011b) aktardığına göre Lüdy ve Py (2003) göçmenlerin iki dilliliğinin geçici olduğunu ve birkaç nesilde ana dillerinin yerini toplumda konuşulan dilin alacağını savunmaktadırlar. Oysa bu durumun Türk göçmenler ve göçmen asıllılar için geçerli olmadığını Akıncı ve Yağmur (2003) çalışmalarında ifade etmektedirler. Fransızca ve Türkçe'nin dilsel canlılığını analiz eden araştırmacılar, genç nesillerde Fransızcanın canlılığı yüksek çıksada, diğer nesiller için Türkçe hala canlılığını koruduğunu ispat etmişlerdir. "Etnik dilsek canlılık teorisine göre yüksek etnik dilsek canlılığa sahip olan toplumlar ana dillerini sürdürürken, düşük etnik dilsel canlılığa sahip olanların dilleri baskın dille yer değiştirme eğilimindedirler" (Akıncı ve Yağmur, 2003). Göçmen asıllı gençler ne kadar Türkçe kullanmakta zorluk çekseler de, bu dile karşı tutumları oldukça pozitif olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu sayede, Türkçe dili göçmen toplumlarda yok olmadığı düşünülmektedir. Ayrıca Gosse (2015), Fransa'da yaşayan Türklerin en önemli özelliklerinden biri ülkelerine ve dillerine sahip çıkmaları ve korumaları olarak ifade etmiştir. Ülkelerine olan bu bağlılık dil muhafazasını da sağlamaktadır.

Göçmenlerin iki dilliliğinden bahsederken "yarım dillilik" konusuna da değinilmelidir. 1976 yılında İsveçli araştırmacıların kullandığı yarım dillilik terimi, göçmenlerin bilişsel sisteminin ve dolayısıyla dillerinin yeterince gelişmemesi olarak açıklanmıştır. Oysa bu araştırmada dezavantajlı bir grubun iki dilliliği söz konusudur. Göçmen Finlandiyalı işçilerin çocuklarının iki dilliliğini analiz eden çalışma, bulundukları olumsuz sosyoekonomik ortamlarını kayda almamıştır (Skutnabb- Kangas ve Toukomaa, 1976'dan aktaran Hélot, 2007). Daha sonra Skutnabb (1981; Akt Hélot, 2007) bu sonuçların doğru olmadığını açıklamış ve dezavantajlı grup kriterini yani sosyoekonomik ve politik durumu kayda almadıklarını ifade etmiştir. Baker (1996) yarım iki dilliliğin veya kısıtlı iki dilliliğin siyasi terimler olduğunu açıklamıştır (Hélot, 2007). Anlaşılabacağı gibi bu terimlerin hiç bir bilimsel dayanağı bulunmamaktadır.

Bu görüşlerin yanı sıra Cummins, ana dilin sorun gibi değilde sorunun cevabı olarak görülmesi gerektiğini ifade etmektedir. Gelişimsel bağlılık hipotezine ("developmental interdependence hypothesis") (Cummins, 1979'dan aktaran Yılmaz ve Demirel, 2015) göre ilk dildeki beceri ve yeterlilik seviyesi ikinci dil gelişimini etkilemektedir. Yani ana dil Türkçeye iyi bir hâkimiyet, Fransızca'yı da olumlu etkilemektedir. Diller arasında ki etki sadece bir yönlü değildir ve karşılıklı etkileşim söz konusudur. Ayrıca Cummins iki dilliliğin olumlu etkilerinden faydalanmak için, çocukların iki dilde de belirli seviyelere sahip

olmaları gerektiğini eşik kuramında (“Threshold Hypothesis”) (aktaran Yağmur, 2017) açıklamaktadır.

Sonuç olarak, göçmen ve göçmen asıllıların iki dilliliği oldukça karmaşık bir konudur çünkü sadece dilsel boyut söz konusu değildir. Göçmenlerin dilleri üzerine çalışmalar yapıldığında, iki dilliliği etkileyen farklı boyutların da incelenmesi gerekmektedir. Ayrıca göçmen gruplar arasında iki dillilik seviyesi ve iki dilliliğe karşı tutumlar değişmektedir. Bu nedenle Fransa’da yaşayan Türklerin iki dilliliğini analiz etmek gerekmektedir.

- Fransa’da yaşayan Türk çocuklarının iki dilliliği

Akıncı (1996), Hamurcu-Süverdem ve Akıncı’nın (2016) araştırmalarına dayanarak Fransa’da yaşayan Türk asıllı çocukların iki dillilikleri, gelişimleri ve durumları gözden geçirilmiştir. Bu sayede araştırmanın örneklemini hakkında bilgi edinilmesi hedeflenmiştir.

Türk asıllı çocuklar farklı derecelerde dillere maruz kaldıkları gözlenmektedir. Bazı ailelerde, doğumdan sonra çocukların ilk maruz kaldıkları dil Türkçedir. Fransızca ancak kardeşleri sayesinde veya anaokulunda yani 3-4 yaşlarında karşılına çıkar. Bu ailelerde yetişenler için erken ardışık iki dillilik söz konusudur. Anaokul, bu çocuklar için duygusal bir şok etkisi yaratabilir çünkü çocuklar birden kendilerini bilmedikleri bir dilin konuşulduğu ortamlarda bulunmaktadır. Bazı ailelerde ise doğumdan itibaren çocuklar Fransızca ve Türkçeye aynı anda maruz kalırlar. Bu durumda erken eş zamanlı iki dillilikten bahsedilebilir. Anaokula geçiş bu çocuklar için daha kolay gerçekleşir. Her iki durumda da, çocuklar 5-6 yaşlarına geldiklerinde baskın dilleri Fransızca olmaktadır. Bu yaşlarda iki dillilerin Fransızcaları tek dil Fransızca konuşanlar ile aynı seviyededir. Ancak iki dillilerin Türkçeleri tek dilli Türkçe konuşanların seviyesine 14 yaşına geldiklerinde eşitlenmektedir. Akıncı (2001) Fransa’da yaşayan Türk asıllı göçmen çocuklarının iki dilliliğini, dengesiz bir iki dillilik olarak tanımlamaktadır.

Bu araştırmada ilkokula giden Türk asıllı öğrencilerin iki dilliliği çalışılmıştır. Bu grup üzerine yapılan analizler sonucu, katılımcıların erken ardışık veya erken eş zamanlı iki dilliliğe sahip oldukları tespit edilmiştir. İlkokul seviyesinde olan bu öğrencilerin iki dilliliğinin bir diğer özelliği ise Fransızca dillerinin Türkçe dillerine göre daha baskın olmasıdır.

2. 2. Dil kaygısı

Kuramsal çerçevenin ikinci bölümünde, ilk olarak dil kaygısı incelenmiştir. Ardından konuşma kaygısı ve iki dillilik üzerine yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2. 2. 1. Kaygı nedir?

Kaygı Türk Dil Kurumu sözlüğünde “üzüntü, endişe duyulan düşünce ve tasa” anlamlarına geldiği ifade edilmiştir. İngilizcesi ise “Anxiety” olarak bilinmektedir. Anksiyete terimi psikolojik, sosyal ve dil bilimsel alanlarda çalışıldığı ve farklı açılardan tanımlandığı gözlenmektedir.

Eski metinlerde “Hipokrat, psikiyatrik bozukluklarla ilgili eserlerinde korku ve “amaçsız anksiyete” (aimless anxiety) terimlerinden bahsettiği ifade edilmiştir (Berkun, 2003’den aktaran. Özdemir, 2013). 18.Yüzyıldan itibaren tıbbi ve psikiyatri kaynakların ele aldığı bir konu olarak kaygı ortaya çıkmaktadır. Ancak, 19. yüzyılın ortalarına doğru kaygı çalışmalarını Freud başlatmıştır (Şen ve Boylu, 2015). Freud’e göre kaygı “yaşanmış fizyolojik ve davranışsal bileşenleri içeren olumsuz ve rahatsız edici duygusal bir durumdur”³ (Doron ve Parot, 2011). Yine Freud’e göre kaygı yaşamı sürdürebilme işlevlerine katkıda bulunan bir duygudur. Çünkü bu duygu tehlikelere karşı bireyi uyararak gerekli uyumu sağlamasına yardımcı olmaktadır (Aslanoğlu, 2016). Bu bakış açısına göre kaygı sadece olumsuz değil, aynı zamanda uyum sağlayıcı olumlu bir duygu olarak alanyazında yer almaktadır.

Yine de birçok araştırmacı, kaygının engelleyici yönü üzerine yoğunlaşmıştır. Örneğin, Horwitz, Horwitz ve Cope (1986) makalelerinde kaygının etkilerini sıralarken “mental block”⁴tan bahsetmişlerdir. Araştırmacılar Spielberger’in (1983) yaptığı kaygı tanımıyla bu durumu açıklamışlardır. Kaygı, “otonom sinir sisteminin uyarılması ile subjektif gerginlik, tutukluluk, sinirlilik ve endişe hissidir”⁴ (Aktaran Horwitz ve diğerleri, 1986). Aslım- Yetiş (2012) çalışmasının başında “bireysel farklılıkların bir parçası olan ve duygusal farklılıklar kategorisine giren kaygı, endişe, üzüntü gibi rahatsız edici bir duygusal durum” olarak ifade

³ « un état émotionnel désagréable ou une condition de l'organisme humain qui inclut des composantes vécues physiologiques et comportementale » Roland Doron ve Françoise Parot (2011), Fransızca Psikoloji sözlüğünden kendi çevirim.

⁴ “Anxiety is the subjective feeling of tension, apprehension, nervousness, and worry associated with an arousal of the autonomic nervous system “ (Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986) – kendi çevirimdir.

etmektedir. Anlaşılabacağı gibi kaygı alanyazında çoğu kez olumsuz olarak değerlendirilmiş ve araştırılmıştır.

Bu tanımlara fizyolojik etkileri ekleyen Sallabaş (2016), kaygının “fizyolojik olarak otonom sinir sisteminde meydana gelen bir uyarılma sonucu terleme, sararma, kızarma ve titreme gibi fiziksel değişimler, bireylerin gerilim ve huzursuzluk duygularının” göstergesi olduğunu açıklamaktadır. Aslında bu fizyolojik açıklama kaygının latince kökenini hatırlatmaktadır. “Anx” kökünden gelen anksiyete “nefesi kesilmek, boğulmak” anlamlarına gelmektedir (Lewis, 1970’den aktaran Özdemir, 2012).

Ayrıca Balemir (2009) Yüksek Lisans tez çalışmasında, Scovel’in (1991) kaygı tanımına yer vermiştir. “Herhangi bir nesne ile özdeşleştirilmiş belirsiz bir korku durumu” olarak ifade edilen tanımda, korku ile kaygı arasındaki benzerlikten bahsedilmiştir. Pouille (2006) ise araştırmasında kaygıyı tanımlamadan önce korkuyu tarif etmektedir. Bunun sebebi ise kaygının ve korkunun çoğu kez karıştırılmış olmasıdır. Oysa araştırmacı için korku ve kaygı ayrı durumları ifade etmektedir. Kaygı, belirsiz tehdide karşı geliştirilen bir tepki iken, korku belirli bir tehdidin olduğunda hissedilmektedir. Birbirine yakın anlamı olan bu terimlerin farklılıklarını Aslanoğlu (2016) üç özelliğe göre incelemiştir. Bunlar: kaynak, şiddet ve süre olarak ayrılmaktadır. Tıpkı Pouille’un (2006) da açıkladığı gibi korkunun kaynağı belirli iken kaygı belirsiz bir tehdide karşı gelişmektedir. Ayrıca korku şiddetlidir, çünkü bir tehdide karşı hızlı ve yoğun bir etki yaratmaktadır. Örneğin dağda karşılaşılan bir ayıya karşı duyulan korku, bireyi hızlıca oradan uzaklaşmaya teşvik eder. Oysa kaygının şiddeti daha düşüktür. Mesela ormanda yürüyüş sırasında akla gelen bir ayı çok fazla şiddetli tepkiye sebep vermemektedir. Son olarak, korku ani ve kısa bir duygu iken kaygı çok daha uzun süre hissedilebilmektedir. Tüm bu nedenlerden dolayı korku ile kaygıyı karıştırılmaması gerektiğinin altı çizilmiştir.

Psikolog yazar Cüceloğlu (2004) ise, “kaygının tanımının zor olduğunu, ancak üzüntü, sıkıntı, korku, başarısızlık duygusu, acizlik, sonucu bilememe ve yargılama gibi heyecanlardan bir veya birkaçını içerebileceğini” açıklamıştır (aktaran Karakuş-Tayşi, 2018).

Görüldüğü üzere, kaygı farklı tanımlara sahip olup değişik boyutlarda incelenmiştir. Bu araştırmada ise özellikle dil ve konuşma kaygısı üzerinde durulacaktır. Bunun öncesinde ise kaygı çeşitlerini incelenecektir.

2. 2. 2. Kaygı çeşitleri

Huang'ın (2012) çalışmasında ifade ettiği gibi üç çeşit kaygı vardır. Bunların ikisi, “sürekli kaygı” ve “durumluk kaygı”⁵sıdır. Bu terimleri ilk kullanan Cattell ve Cheier (1961) olmuştur fakat Spielberger (1966) tarafından incelenmiş ve açıklanmıştır (aktaran Doron ve Parot, 2011). Daha sonra ki araştırmalarda ise “özel kaygı durumu” kaygı çeşitlerine MacIntyre ve Gardner tarafından dâhil edilmiştir (1991'den aktaran, Huang, 2012). Araştırmacılar tarafından kaygı çeşitleri farklı şekillerde sınıflandırılmaya çalışılmıştır. Yinede alanyazı taramasında kaygıyı inceleyen araştırmacılar, genel olarak aşağıdaki sınıflandırmayı kabul ettikleri gözlenmiştir:

- Durumluk Kaygı (“State Anxiety”)

Belli bir duruma karşı bireyin endişeli ve stresli olduğunda, Spielberger “durumluk kaygısından⁵” bahsetmektedir (1983'den aktaran Huang, 2012). Aslanoğlu (2016) açıklamayı daha da ileriye götürerek, durumluk kaygının stresli durumlarda geliştiğini ve kişide gerilim, felaket düşünceleri, yoğun korku, sinirlilik ve huzursuzluk hisleri yarattığını söylemektedir.

Durumluk kaygısı kişiden kişiye farklılık göstermektedir. Belli bir tehdit durumunda bir kişi kaygılı olurken, bir diğeri çok sakin olabilmektedir. Bu durum kaygısının subjektif bir özelliğini göstermektedir. Yani bireylerin duygularını yönetme becerileri konusunda farklılıklar vardır ve bunlar durumlara karşı tutumları etkilemektedir. Ayrıca durumluk kaygısı incelendiğinde kişinin bireysel özelliklerinin yanı sıra durumun niteliği ve niceliği kayda alınmalıdır. Kısaca durumun tehdit seviyesine ve yoğunluğuna da dikkat edilmelidir (Pouille, 2016). Durumluk kaygısının bir diğer özelliği ise geçici olmasıdır. Stresli durum yok olduğunda kaygı da yok olur (Özdemir, 2013).

Pouille, kaygı ve okul başarısı üzerine gerçekleştirdiği çalışmada durumluk kaygısını üç farklı boyuta kategorize etmiştir. Bunlar: bilişsel, duygusal ve fizyolojik boyut olarak açıklanmıştır. Bilişsel açıdan durumluk kaygısı kişiyi olumsuz düşüncelere yöneltir ve tehdit durumunu gözünde büyütmesine, kendi becerilerini ise küçümsemesine yol açmaktadır. Panik hissi, gerginlik, endişe gibi duygular bu tür kaygının duygusal boyutunu

⁵ “State anxiety is an apprehension expected at a particular moment in time as a responseto a definite situation.” (Spielberger,1983; aktaran Huang, 2012)

oluşturmaktadır. Fizyolojik boyutunda ise hızlı kalp atışları, terleme, nefes alıp vermede zorlanma ve sindirim bozukluğu yer almaktadır (Pouille, 2016).

- Sürekli Kaygı (“Trait Anxiety”)

Durumluk kaygısına göre sürekli kaygı bireyin her an tehdit altında hissetmesi ve kaygılı olmasıdır. Genel olarak sürekli kaygı, geçici olmayan ve bireyin kişiliğinin bir parçası olarak ifade edilmektedir. Yani kaygılı kişilik özelliklerine sahip bireylerde sürekli kaygı görülmektedir. Çapan- Tekin (2015) sürekli kaygıdan bahsederken kişinin “her an ve her durumda kaygılı olabilme olasılığıdır ve gerginlik durumunun her zaman var olmasıdır” demiştir. Psikolojik olarak yorucu olan sürekli kaygı, aynı zamanda kişiyi mutsuz eder. Araştırmalarda kaygı düzeyi yüksek ve zamana yayılan bireylerin fazla karamsar oldukları ispat edilmiştir (Pouille, 2016).

Spielberger sürekli kaygı ve durumluk kaygı arasındaki farkları açıklamıştır (Aslanoğlu, 2016). Farkların daha iyi anlaşılır olması açısından tablo 2 de özetlenmiştir.

Tablo 2

Durumluk ve sürekli kaygı arasında farklılıklar ve benzerlikler

Özellikler	Durumluk kaygı	Sürekli kaygı
Kaynak	Durum	Kişi
Kaygı türü	Değişken	Durağan
Süre	Ani – kısa	Sürekli
Şiddet	Kişilik yapısına ve tehdit durumuna bağlı	Kaygıya meyilli kişiliğe ve öz algıya bağlı

Birçok araştırmacıya göre durumluk kaygı ile sürekli kaygı arasında bir ilişki vardır (Wilkinson, 2011; Aydın, 1999; Aslanoğlu, 2016). Marcel sürekli kaygı özelliği olanların çok sık durumluk kaygı hissettiklerini söylemektedir (2006’dan aktaran Farrell-Ferris, 2016). Ayrıca sürekli kaygı hisseden bireylerde durumluk kaygı düzeyi daha yüksektir çünkü kişi çok fazla durumda kaygılı olmaktadır. Bazı zararsız durumlarda dahi kendisini

kaygılı hissetmesi ve her şeyi bir tehdit olarak görmesi “kronik kaygıya” işaret etmektedir (Aslanoğlu, 2016). Kişi bu durumdan profesyonel destek alarak kurtulabilir.

Spielberger durumluk ve sürekli kaygılarını açıkladığı makalede bir ölçeğe de yer vermiştir. State and Trait Anxiety Inventory (STAI), yani Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanteri (1983’den aktaran MacIntyre ve Gardner, 1991) bu iki farklı kaygı çeşitini ölçmeye ve değerlendirmeye yardımcı olmaktadır. 20 maddelik iki ayrı ölçekten oluşan bu envanter, otuz dile çevrilmiş ve 2.000’den fazla araştırmada kullanılmıştır (Pouille, 2016). Ölçeğin, spor, eğitim ve sağlık alanlarında sıkça kullanıldığı da bilinmektedir (Wilkinson, 2011).

- Özel durum kaygısı (“Situation-specific anxiety”)

Yukarıda bahsedilen kaygı çeşitlerinden farklı bir üçüncü kaygı türü: özel durum kaygısı olarak ifade edilmektedir. MacIntyre ve Gardner (1991) çalışmalarında özel durum kaygısını, “özel ve belirli bir duruma karşı ortaya çıkan sürekli kaygı”⁶ olarak tanımlamışlardır. Çapan-Tekin (2015) bu durumu örneklendirmek için, dil dersinde konuşmaktan kaygılanan öğrencilerden bahsetmektedir. Yani “özel tanımlanmış bir durumda, [burda dil dersinde konuşmak], hissedilen gerginlik ve endişe” olarak tarif edilmektedir. Bu özel durum, toplum önünde konuşma kaygısı, matematik kaygısı, sınav kaygısı da olabilmektedir.

Başta Horwitz ve diğerleri (1986) olmak üzere, MacIntyre ve Gardner (1991), Çapan-Tekin (2015), Farrel-Ferris (2016) ve Zheng ve Cheng (2018) gibi araştırmacılar dil kaygısını özel durum kaygısı⁷ olarak kabul etmektedirler. Bu çalışmada da dil kaygısı ve konuşma kaygısı özel durum kaygısı sayılacaktır.

2. 2. 3. Dil kaygısı ve yabancı dil kaygısı

Sallabaş (2012) makalesinde dilin “duygu, düşünce ve isteklerin aktarılmasını sağlayan bir araç” olduğunu ifade etmektedir. Bebeklik döneminden itibaren dil öğrenme sebeplerinden biri iletişime geçmektir ve bu süre zarfında kişi farklı duyguları deneyimlemektedir. Hatta Brown’a (1994, aktaran Balemir, 2009) göre dil öğrenimi duygusal ve bilişsel becerileri

⁶ “Situation-specific anxiety can be seen as trait anxiety limited to a given context” (MacIntyre ve Gardner, 1991, Akt Huang, 2012) Kendi çevirimidir.

⁷ Horwitz ve diğ. (1986): “Foreign language classroom anxiety is a typical situation-specific anxiety”

kapsayan bir süreçtir. İşte kaygı da tam olarak bu süreçte hissedilebilir. Kaygı hissi özellikle dil öğreniminde hissedildiğinde “dil kaygısı” olarak ifade edilmektedir.

Dil kaygısı terimi ilk olarak 1978’de Scovel tarafından kullanılmıştır (Horwitz, 2001). Scovel’in aktardıklarına göre 1960’larda öğrencilerin okul başarısı ile kaygı arasında bir ilişki olduğu düşünülmüş ve bu yönde araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmaların sonucunda ise beklenmedik veriler elde edilmiştir. Bazı çalışmalar okul başarısı ile kaygı arasında olumsuz bir ilişki olduğunu ortaya koyarken; bazıları ise bir ilişki olmadığını tespit etmiştir. Bu farklı sonuçların sebeplerini araştıran Scovel, yapılan çalışmaların aynı kaygı çeşidini veya aynı beceriyi ölçmediğini ortaya çıkarmıştır. Araştırmacı bu farklılıkların üstesinden gelmesi için tüm araştırmacıların kullanılabileceği bir araç geliştirilmesini önermiştir.

1986’da Horwitz ve diğerleri, “Foreign Language Classroom Anxiety” makalesinde yabancı dil kaygısı terimini geliştirmişler ve diğer kaygılardan farklı ve özel olduğunu açıklamışlardır. Ayrıca araştırmacılar, “yabancı dil kaygısının sadece korkuların ve kaygıların yabancı dil öğrenimine aktarımı olmadığını, bundan ziyade yabancı dil kaygısının öz algılar, inançlar, hisler ve dil öğrenme sürecinin eşsizliğinden kaynaklı sınıf içi davranış kompleksi olarak açıklamışlardır”⁸ (Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986). Aslında Horwitz ve diğerlerinin (1986) inceledikleri konu tam olarak sınıfta gelişen dil kaygısıdır çünkü kaygı dil öğrenim sınıflarında daha sık ve yoğun görülen bir durumdur. Öyle ki bu çalışmadan sonra yapılan araştırmalarda yabancı dil ve ikinci dil derslerine katılan öğrenciler üzerine yoğunlaşmıştır (Spetz, 2018).

Gardner ve MacIntyre’in yaptığı çalışmada dil öğrenme sürecinde kaygının önemli rol oynadığını tespit etmişlerdir (1991). MacIntyre (1999) dil kaygısını ikinci (yabancı) dil kullanımında veya öğreniminde hissedilen endişe ve olumsuz duygusal tepki olarak tanımlamıştır. Anlaşıldığı gibi, birçok çalışmada kaygının dil öğrenimi üzerindeki olumsuz etkileri ortaya çıkarılmıştır. Horwitz ve diğerleri (1986) gibi Brown’da dil kaygısının dil kullanımını ve öğrenimini engelleyen bir unsur olduğunu söylemektedir (1994’ten aktaran Balemir, 2009).

⁸ “ Foreign language anxiety is not simply the combination of these fears transferred to foreign language learning. Rather, we conceive foreign language anxiety as a distinct complex of self-perception, beliefs, feelings, and behaviors related to classroom language learning arising from the uniqueness of the language learning process” (Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986, Sayfa 128) makaleden tarafımcı tercüme edilmiştir.

Oysa Scovel'e göre belli bir düzeydeki kaygı kişiyi uyarır ve motive eder (1991'den aktaran Şen ve Boylu, 2015). Yanı alanyazında dil kaygısı engelleyici veya kolaylaştırıcı olarak çalışıldığını belirtmek gerekir. Melanlıoğlu (2014) makalesinde Scarcella ve Oxford'un (1992) "zayıflatıcı kaygı ve yapılandırıcı kaygı" terimlerini kullandıklarını ifade etmiştir. Zayıflatıcı kaygı öğrenme sürecinin uzamasını ve yetkinliğin olumsuz etkilenmesi olarak tarif edilirken, yapılandırıcı kaygı öğrencinin konsantrasyonunu sağlayan ve dil öğrenimini kolaylaştıran kaygı olarak ifade edilmiştir.

Sonuç olarak, dil kaygısının olumlu ve olumsuz yönleri geçmiş çalışmalarda incelenmiştir. Literatür taramasında, dil kaygısı özellikle dil sınıflarında yoğun olarak araştırıldığı ve ölçekler yardımıyla analiz edildiği gözlenmiştir.

2. 2. 4. Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği

Horwitz, Horwitz ve Cope (1986) makalelerinde Gardner, Clement, Smythe ve Glikzman'ın (1976) Fransızca dersleri için geliştirdikleri yabancı dil kaygı ölçeği olduğunu açıklamışlardır. Bu dil kaygısı ölçeği sayesinde dil ile kaygı arasında 4 farklı boyutta (anlama, konuşma, sınav ve başarı) olumsuz ilişki tespit edilmiştir. Bu çalışmanın yetersiz olduğunu savunan araştırmacılar, dil öğretiminde kullanılabilecek ve kaygının etkileri hakkında daha detaylı bilgi verecek bir ölçek hazırlamak istemişlerdir.

Yabancı dil sınıf kaygısı ölçeğini⁹ hazırlamadan önce, araştırmacılar 1983'te Texas üniversitesinden öğrencilerle görüşmeler düzenlemişlerdir. Görüşmelerin amacı dil öğrenme stratejilerini öğrenmek ve yabancı dil kaygısı hakkında öğrencilerin düşüncelerini anlamaktır. Öğrencilerin görüşleri sayesinde 1986'da Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği ("Foreign Language Classroom Anxiety Scale: FLCAS, Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986) geliştirilmiştir. Likert tipi bu ölçek, 33 maddeden oluşmaktadır. Makalede araştırmacılar pilot bir uygulama ile iç geçerlik ($r = 0.83$, $p < 0,001$) ve güvenirlik ($\alpha = 0,93$) analizi yaparak, ölçeğin kullanılabileceğini açıklamışlardır. Ayrıca farklı çalışmalarda kullanılan ölçek birçok defa onaylanmış ve geçerliği ispat edilmiştir (MacIntyre et Gardner, 1989; Aida, 1994).

Araştırmacılar yabancı dil sınıf kaygısı ölçeğinin üç alt boyuttan oluştuğunu ve doğal olarak bunların kaygı ile ilişkisi olduğunu açıklamaktadırlar. Yabancı dil kaygısını anlamak için

⁹ « Foreign Language Classroom Anxiety Scale » - Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986

“iletişim endiřesi¹⁰”, “sınav kaygısı¹¹” ve “olumsuz değerlendirilme korkusu¹²” boyutlarını anlamak yeterlidir (Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986).

- İletişim endişesi

İletişim endişesi bir nevi utangaçlık hissinin yarattığı iletişime girme korkusudur (Horwitz ve diğerleri, 1986). Ayrıca kişinin birkaç kişi önünde konuşması ve iletişime geçmesi de iletişim endişesi boyutunda yer alır. Çapan-Tekin’e (2015) göre ise sınıf içinde konuşma etkinliklerinde sıkça karşılaşılan bir durumdur çünkü öğrenci kendini anlatmakta ve anlamada zorlandığını düşündüğü için kaygılı hissetmektedir. Bu olumsuz düşüncelerin yanı sıra yabancı dil derslerinde verilen görevlerde öğrencinin baskı hissetmesi gerginliğe sebep olduğu gibi iletişim endişesini de artırır ve öğrencinin sınıf önünde konuşmaktan kaçındığı gözlenebilir (Luszczynska, 2018). Sınıf dışında oldukça geveze olan bir öğrenci sınıf içinde birden sessizliğe bürünebilir. Bu yüzden Macintyre et Gardner sınıf içinde iletişime geçme endişesinin kısa sürede tespit edileceğini savunmaktadırlar (1994’den aktaran Farrell Ferris, 2016).

İletişim kurabilmek için sadece konuşmak yeterli değildir, aynı zamanda dinlemek, anlamak ve konuşmayı yönetmek gerekmektedir. Yani öğrenci hem anlayamamaktan hem de anlatamamaktan endişe duymaktadır. Bu nedenle iletişim endişesinden bahsederken farklı dil becerilerini de kayda almak gerekmektedir (Woodrow, 2006).

Son olarak, Spetz (2018) iletişim endişesini toplumun önünde konuşma korkusundan (glossophobia) ayırt etmek gerektiğini açıklamaktadır. Toplum önünde konuşmaktan korkan bireyler, profesyonel destek almalıdırlar.

- Sınav kaygısı

Öğrencilerin gelişimini ölçmek ve değerlendirmek söz konusu olduğunda sınavlar ve testler en çok kullanılan araçlardır. Bu sınavlar belirli bir ortamda gerçekteşir ve bu ortamda gelişen kaygı sınav kaygısı olarak tanımlanmaktadır. Orta düzeyde gözlenen dil kaygısı öğrencinin dikkatini artırabilirken, yüksek düzeydeki kaygı düzensizliğe ve karmaşıklığa yol açmaktadır (Luszczynska, 2018). Dil kaygısı, dil derslerinde ve özellikle yabancı dil derslerinde gerçekteşen sözlü sınavlarda yoğun olarak tespit edilmektedir (Woodrow, 2006).

¹⁰ « Communication apprehension » (Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986: 3)

¹¹ « Test Anxiety » (Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986: 3)

¹² « Fear of negative evaluation » (Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986: 3)

Sınav durumunda kaygılı öğrenciler rahatsızlık, gerginlik bazen depresyon, bireysel özelliklerine tehdit, hazırlıksızlık ve yetersizlik hissine kapılmaktadırlar (Luszczynska, 2018). Ayrıca Çapan-Tekin (2015) yüksek düzeyde sınav kaygısı hissedenlerin sınav karşısında nasıl ve nereden başlamaları gerektiğini bilmediklerini ifade etmektedir.

Sınav kaygısı Horwitz, Horwitz ve Cope (1986) tarafından “başarısız olma korkusu” olarak ifade edilmektedir. Hata yapmaktan ve başarısız olmaktan korkan öğrenciler olumsuz düşüncelere odaklanmaktadırlar. Küçük yaşlarda öğrencilerin rekabetli sınıflarda bulunmaları, olumsuz ve başarısız sınav deneyimlerine sahip olmaları sınav kaygısını artırmaktadır. Eksikliklerini ve geçmiş başarısızlıklarını hatırlayan öğrenciler gerçekleştirecekleri görevlere konsantre olamazlar. Bu durum onları daha da kaygılı olmaya itmektedir (Spetz, 2018). Kısaca geçmiş deneyimlerin sınav kaygısı üzerinde büyük etkisi olduğu anlaşılmaktadır (Farrell-Ferris, 2016).

Sınav kaygısı bazı kişilik özelliklerini taşıyanlar tarafından daha yoğun ve sık hissedilmektedir. Mükemmeliyetçi ve kendine yüksek ve gerçek olmayan hedefler belirlemek, kişilerin sınav kaygısını yoğun olarak yaşamalarına sebep olur. Öyle ki, iyi notlar almalarına rağmen, hedeflerinden düşük sonuçlar elde edenler, bu durumu başarısızlık olarak algılamaktadırlar (Horwitz ve diğerleri, 1986). Hatta bazı durumlarda, öğrenciler istedikleri nota ulaşamadıklarında bir yenilgiye uğramış hissine kapılmaktadırlar.

Son olarak, MacIntyre et Gardner (1991) sınav kaygısının sadece dil sınavları için geçerli olmadığını farklı testler için de sınav kaygısının hissedilebileceğini açıklamaktadırlar. Yani matematik sınavında hissedilen kaygı da sınav kaygısı olarak değerlendirilmektedir.

- Olumsuz değerlendirilme korkusu

Horwitz ve diğer araştırmacılara (1986) göre olumsuz değerlendirilme korkusu, başkalarının olumsuz fikirlerinden, düşüncelerinden ve değerlendirmelerinden korkmak anlamına gelmektedir. Sınav kaygısıyla benzerlikler olsada, olumsuz değerlendirilme korkusu sadece yabancı dil derslerinde gerçekleşmez, aynı zamanda sosyal hayatta, iş hayatında (iş görüşmesinde) ve daha farklı ortamlarda da hissedilmektedir. Özellikle yabancı dil derslerinde öğrenciler sadece öğretmenleri değil, aynı zamanda akranları tarafından da değerlendirildiğini hisseder ve alay konusu olmaktan korkarlar. Bu korku olumsuz değerlendirme korkusudur (Çapan Tekin, 2015; Spetz, 2018; Luszczynska, 2018).

Ayrıca olumsuz değerlendirilmeden korkan kişiler özgüveni ve öz saygısı eksik bireylerdir. Aida (1994) bu özelliklere sahip öğrencilerin derslere katılmadıklarını veya derslerde

bulunsalar bile, “passif öğrenci olduklarını” yani derslere dâhil olmadıklarını açıklamaktadır.

Sonuç olarak, dil kaygısının farklı boyutları birçok araştırmacı tarafından incelenmiştir. Ancak Horwitz ve diğerlerinin (1986) analizi sonucu ortaya çıkan dil kaygısı boyutları alanyazısında oldukça yüksek kabul görmüştür. Nitekim, geliştirilen Yabancı Dil Sınıf Kaygısı ölçeği (FLCAS), çok farklı araştırmalarda kullanılmıştır. Sadece Google Scholar’da Horwitz, Horwitz ve Cope’un 1986’da yayınladıkları makaleye 5895 defa atıfta bulunulmuştur (Google Scholar, erişim 12.04.2020).

2. 2. 5. Yabancı dil kaygı çalışmaları

Yabancı dil kaygı araştırmaları ilk başta Amerika ve Kanada’da gerçekleştirilmiştir. Son yıllarda ise Asya ülkelerinde (Kore, Japonya, Kamboçya) bu çalışmalara önem verildiği tespit edilmektedir. Özdemir’in (2013) gözlemlerine göre dil kaygısını ölçmeye yönelik ölçekler genel olarak yabancı dil olan İngilizce için geliştirilmiştir. Son dönemlerde ise FLCAS ölçeği kullanılacak ülkenin diline ve kültürüne göre uyarlanarak uygulandığı gözlenmektedir. Örneğin Aida (1994), Japonca derslerine katılan öğrencilerin kaygısını ölçmek için Horwitz ve diğerlerinin (1986) ölçeğini tekrar yapılandırmış ve ölçeğin maddelerinde değişiklikler yaparak öğrencilere uygulamıştır.

Alanyazında dil kaygısı, özellikle de yabancı dil kaygısı üzerine yapılan çalışmalar mevcuttur. Bu araştırmalarda genellikle dil kaygısı ile farklı faktörlerin ilişkisi analiz edilmiştir. Yabancı dil kaygısı ile dil yetkinliği arasındaki ilişki birçok araştırmacı tarafından incelenmiştir (Phillips, 1992; Aida, 1994; Balemir, 2009). Dil yetkinliğinin seviyesi düştükçe, dil kaygısının arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Farklı yabancı dil çalışmaları da okul başarısı üzerine yoğunlaştığı gözlenmektedir (MacIntyre & Gardner, 1991; Luszczynska, 2016; Spetz, 2018). Horwitz ve diğerleri (1986), yüksek dil kaygısı hissedenlerin ne kadar çok çalışırlarsa çalışsınlar yüksek bir başarı elde edemediklerini tespit etmişlerdir. Bu yüzden kaygılı öğrenciler daha basit cümleler kullanarak iletişim kurdukları ve bilgilerini daha zor aktardıkları fark edilmiştir.

Benzer sonuçlar MacIntyre ve Gardner (1991) tarafından da elde edilmiştir. Kanada’da Fransızca öğrenenlerin dil kaygısı ve okul başarısı üzerine gerçekleştirilen çalışmada, dil kaygısı ne kadar yüksek olursa başarısında o kadar düşük olduğu gözlenmiştir. Yani ikisi arasında negatif bir korelasyon ortaya çıkmıştır.

Dil kaygısı araştırmalarında iki farklı bakış açısının var olduğu tespit edilmektedir. Bazı çalışmalarda dil kaygısı bir sebep olarak görülürken, bazılarında ise bir sonuç olarak ele alınmaktadır. Örneğin, bir çalışmada dilde düşük bir yetkinlik seviyesi kaygıyı artırdığı söylenirken (MacIntyre and Gardner, 1991), farklı bir analizde yüksek dil kaygısı nedeniyle yetkinlik düzeyinin düştüğü ifade edilebilmektedir (Elkhafaifi, 2005, Akt Farrell Ferris, 2016). Bu durum, dil kaygısının kompleks bir konu olduğuna işaret etmektedir.

Yapılan araştırmalarda sadece yabancı dil ile kaygı arasındaki ilişki üzerinde durulmamıştır. Aynı zamanda yabancı dil kaygı kaynakları ve buna karşı alınabilecek önlemlere yer verilmiştir. Bu nedenle yabancı dil kaygısı araştırmalarını bu açılardan değerlendirilmesi gerekmektedir.

- Yabancı Dil Kaygısının kaynakları

Dil ğretiminde ve özellikle yabancı dil ğretiminde ve öğreniminde kaygı düzeylerini araştıranlar kaynaklarını da incelemişlerdir. Araştırmalar sonucu dil kaygısının birçok sebebi ortaya çıkarılmıştır. Bazen bireysel zellikler (Mükemmeliyetçilik, idealist olma, zgven eksikliği ve hata yapma korkusu) (Price, 1991; Balemir, 2009; apan- Tekin ve Aslım-Yetiş, 2016), bazen ise öğrenenin dışında gelişen sebepler (sınav durumu, öğrenme ortamı, ğretmen) gibi unsurlar kaygı hissine sebep olabilmektedir (Young, 1991; Aydın ve Zengin, 2008; Huang, 2012).

Dil kaygı kaynaklarını araştıran ve sınıflandıran birçok çalışma mevcuttur. MacIntyre (1991) dil kaygısının sebeplerini üç kategoriye ayırmıştır: akademik, bilişsel ve sosyal sebepler (aktaran Dewaele ve Sevinç, 2017). Bu sınıflandırmaya göre dil kaygısının akademik sebepleri: telaffuz hataları, öğrencilerin gerçek dışı beklentileri, rahatsız edici ğretmen davranışları ve değerlendirme araçlarından oluşmaktadır. Bilişsel sebepler kategorisinde ise öğrencinin psikolojik durumu, bireysel özellikleri ve kimliğini kaybetme korkusu yer almaktadır. Son olarak, sosyal sebepler kategorisinde öğrencinin sınıf karşısında veya rahat etmediği bir ortamda bulunması, kültürel farklılıkların olması ve tanımadığı bir yerde iletişim kurmaya çalışması gibi etkenler yer almaktadır.

Kaygıyı artıran faktörler Phillips'e (1991) göre de dörde ayrılmaktadır. İlk faktörde öğrencinin becerileri ve çabalarına yer verilmiştir. Öğrenci dil öğrenmek için elinden geleni yaptığında olumsuz sonuçlar alırsa, bu öğrencinin kaygısını artırır ve öğrenimini olumsuz etkiler. Öğrenciyi olumsuz etkileyen bir diğer faktör zgven ve öz saygı eksikliğidir. Araştırmacıya göre özgüvensiz öğrenciler daha kısa ve kolay cümleler kurdukları için

kolayca tespit edilir. Onlar sınıf içinde akranlarına karşı gülünç duruma düşmek istemezler. Hazırlıksız konuşma etkinlikleri ise en yüksek kaygı düzeyine sebep vermektedir. Ve son olarak, öğrencinin dil öğrenme konusundaki doğru olmayan inançları dil kaygısını arttıran bir neden olarak ifade edilmektedir.

Huang (2012) için ise dil kaygısının sebepleri üç faktörden oluşmaktadır. Bunlar, bireysel faktörler, işlemsel faktörler ve kültürel faktörlerdir. Öz saygı, başkaları ile kıyaslanmak, dil öğretimi hakkında inançlar bireysel özellik faktörünü oluşturmaktadır. Sınıf içindeki aktiviteler, uygulanan sınavlar, kullanılan araç ve gereçler ise işlemsel faktörleri kapsamaktadır. Son olarak, öğrenilen dilin kültürünü öğrenmek, çok kültürlülük ortamların yaratılması öğrencinin kaygısını artırabilmektedir ve araştırmacı buna kültürel faktörler kategorisinde yer vermektedir.

Dil kaygısının kaynakları üzerine duran bir diğer araştırmacı da Sallabaş (2012)'tir. Araştırmasında Littlewood'un gözlemine yer vermektedir. Littlewood'a (1985) göre doğal olmayan ortamlarda dil öğretmek dil kaygısının başlıca sebeplerinden biridir. Dili hatasız ve aksansız konuşamadıklarında sınıf arkadaşlarının onlarla alay edeceklerini ve öğretmenleri tarafından da eleştirilip düzeltileceklerini düşünen öğrenciler kendilerini güvensiz ve kaygılı hissettiklerini açıklamışlardır. Ayrıca Littlewood, bu durumun öğrencilerin psikolojilerini etkilediği ve kendilerini dışarıya kapattıklarını söylemektedir (aktaran Sallabaş, 2012).

Alanyazı taramasında en sık karşılaştığımız Young'un (1991) yaptığı dil kaygısı sebeplerinin sınıflandırmasıdır. Araştırmacıya göre dil kaygısının kaynağı altı farklı kategori altında toplanabilmektedir. Bunlar:

1- Bireysel sebepler: Yukarıda da görüldüğü gibi birçok araştırmacı bu kaygı kaynağından bahsetmiştir (Phillips, 1991; Huang, 2012). Öz saygı, özgüven, itibar gibi etkenler kaygıyı etkilemektedir. Öyleki özgüveni düşük bireylerin daha fazla kaygılı oldukları tespit edilmiştir (Horwitz ve diğerleri, 1986). Öğrencinin kendini başkalarıyla kıyaslaması, kendini olumsuz değerlendirmesi veya akranlarının kendi hakkında düşüncelerini önemsemesi de dil kaygısını artırabilmektedir. Bu nedenle sınıf içinde rekabet ortamı dil kaygısını artırır.

2- Öğrencinin dil öğrenimi hakkındaki inançları: Genel olarak kişiler mantıksız ve inanılmaz beklentilerle dil öğrenmeye başlarlar. Bazı inanışlar dil öğrenimini zorlaştırır. Mükemmel ve aksansız dil konuşmak için kendilerine kısa zaman tanıyanlar, telaffuzu ve grameri en iyi kullanmak için derslere çok fazla çalışmalarının gerektiğine inananlar ve dil öğrenmenin dile

yatkınlıkla ilgili olduğunu düşünenler dil öğretimi hakkında yanlış inanışlara sahiplerdir. Hatta Horwitz'e (2001) göre dil öğrenenlerin yanlış bir şey demek yerine doğrusunu öğrenene kadar susmayı tercih etmeleri de doğru olmayan inançlardan kaynaklıdır. Bütün bu inanışlar, kişinin dil kaygısının artmasına sebep olmaktadır. Price (1991) "inançlar ve gerçekler uyuşmadığında, sonucu kaygı olur"¹³ demektedir.

3- Öğretmenin dil öğretimi konusundaki inançları: Bazı öğretmenler bireysel çalışmalarının grup çalışmalarından daha etkili olduğunu, öğrencilere karşı biraz sert bir tutum sergilemenin disiplini sağladığını ve öğrencilerin her hatasını düzeltmenin doğru olduğunu düşünmektedirler. Oysa bu davranışlar öğrencinin sınıf içinde dil kaygısı hissetmesine ve bu dil kaygısının artmasına sebep olmaktadır.

4- Öğretmen ve öğrenci iletişimi: Soğuk, mesafeli ve ciddi bir ilişki öğrencinin kaygısını artırır çünkü öğrenci hata yapmaktan korkar. Ayrıca öğretmenin öğrenciye karşı tutumu kaygı düzeyini artırmaktadır. Bu durum öğrencilerin sınıf içinde daha sessiz olmalarına da sebep olur. Bu ilişki daha pozitif ve ılımlı olmalıdır.

5- Sınıf prosedürü: Sınıfta yapılan bazı uygulamalar öğrencinin kaygısını artırdığı gözlenmiştir. Genellikle konuşma etkinlikleri, sınıf önünde sunum ve drama etkinlikleri kaygıyı olumsuz etkilemektedir. Aydın (1999) çalışmasında sınıf dışında konuşan öğrencilerin sınıf içinde kaygı hissettiklerini ve ne söyleyeceklerini unuttuklarını tespit etmiştir. Öğretmenler bu durumu bilerek hareket etmeleri daha başarılı bir dil eğitimi sağlayacaktır.

6- Sınav kaygısı: Daha önce de Horwitz ve diğerleri (1986) çalışmalarında yer verdikleri bu kaygı bileşeni öğrencileri olumsuz etkilemektedir. Sınavlarda kullanılan materyaller, test modelleri, sınav ortamı sınav kaygısını artıran sebeplerden olabilmektedir. Mesela sözlü sınavlar öğrenci için oldukça kaygı vericidir. Ayrıca öğrencilerin çalışmadıkları yerden soruların gelmesi, kaygı düzeyini artırmaktadır.

Young'un (1991) saydığı bu altı kaynak en önemli kaygı artırıcıdır.

MacIntyre ve Gardner'e göre dil öğrenmeye başlayanların kaygı düzeyleri oldukça düşüktür. Bireyler dilde yetkinlik kazandıkça ve kendi hatalarının farkına vardıkça kaygı düzeyleri de arttığı ifade edilmiştir (1994'den aktaran Young, 1991).

¹³ « When beliefs and reality clash, anxiety results » (1991, cité dans Young, 1991) – kendi çevirimidir.

- Yabancı dil kaygısının etkileri

Aydın ve Zengin (2008) kaygının yabancı dil öğrenme sürecinde yararlı ve zararlı etkileri olabileceğinden bahsetmişlerdir. Dil kaygısının ne zaman pozitif ve ne zaman negatif etkisi olduğunu tam olarak bilinmediğini ve bu konuda çalışmalar yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Çapan- Tekin (2015) makalesinde yabancı dil kaygısının etkilerini açıklamak için üç farklı boyut kullanmıştır. Kaygılı öğrenci terleme, titreme, kızarma, parmakların ve ellerin üşmesi veya terlemesi ve ağız kuruması yaşayabilmektedir. Bunlar araştırmacı için fizyolojik belirtilerdir. Davranışsal belirtiler ise öğrencinin derse katılmaması, ödevlerini yapmayı unutması, öğretmenle göz teması kurmaktan kaçınması, sınıfta arka sıralarda oturması ve hedef dilde konuşmaması olarak açıklanmıştır. Son olarak, kelimelerin tonlamasını değiştirmek, soru sorulduğunda donmak veya öğrenilenleri unutmakta psiko-dil bilimsel belirtilerdir.

MacIntyre'e göre ise yabancı dil kaygısının etkileri, sebepleri gibi üç farklı kategoride yer almaktadır (Ziyan-Atlı, 2017, Dewaele ve Sevinç, 2017). Dil kaygısının akademik etkileri: sınavlarda başarısızlık, düşük sonuçlar, ikinci dil öğretiminde düşük özgüven ve ne kadar çok çalışılsa da sınav sonuçların düşük olması olarak ifade edilmektedir. Dil kaygısının bilişsel etkileri: öğrencinin sınavda daha fazla zamana ihtiyaç duyması, risk almaktan ve başarısız olmaktan korkması, öğrenme esnasında engellerle karşılaşması, kelimeleri hatırlayamaması ve konuşurken cümle kurmakta zorlanması olarak sıralanmaktadır. Son olarak, dil öğrenme motivasyonunun düşmesi, ana dilinde ve ikinci dilinde yüksek endişe hissedilmesi ve iletişim kurmaktan kaçınılması dil kaygısının sosyal etkileridir.

- Yabancı dil kaygısına karşı alınacak önlemler

Yabancı dil kaygısı üzerine yapılan çalışmalarda yüksek kaygı tespit edildiği takdirde araştırmacılar alınabilecek önlemlerden ve stratejilerden bahsetmişlerdir (Young, 1991; Çapan- Tekin ve Aslım- Yetiş 2016; Genç, 2016; Zheng ve Cheng, 2018).

Dil kaygısı üzerine yapılan ilk araştırmada, Horwitz ve diğerleri (1986) kaygıyı azaltmak için birkaç öneride bulunmaktadır. İlk olarak öğretmenin bu tür bir kaygının varlığından haberdar olması gerekmektedir. Bu sayede yüksek dil kaygısı hisseden öğrenciler kolayca tespit edilebilir ve onlara uygun çalışmalar yapılabilir. Araştırmacılara göre öğretmenler dil kaygısı ile baş etmede iki farklı teknik kullanabilirler. Öncelikle dil kaygısını düşürmek için öğretmenler öğrencilerini motive etmeleri ve etkinliklerde yer almaları konusunda teşvik

etmeleri beklenmektedir. Bu sayede daha az stresli ortamlar yaratmış olurlar. Ayrıca öğretmenler, öğrencilerine kaygı yaratan ortamlarla ve durumlarla nasıl baş edebileceklerini öğretmelidirler. Zheng ve Cheng (2018) makalelerinde öğretmenlerin önemli bir görevinin sınıfları güvenilir ortamlar haline getirmek olduğunu açıklamaktadırlar.

Benzer önerilerde bulunan Phillips (1991) kaygıyı azaltmak için öğretmenlerin önemli rolü olduğundan bahsetmektedir. Öğretmenler öğrencilerin gerçekçi hedefler belirlenmesinde destek olmalı ve dil öğreniminin sadece ezber olmadığını, risk alarak iletişim kurmanın dil öğrenimini kolaylaştıracağını anlatmalıdırlar. Ayrıca öğretmenlerin öğrencilere hata yapmanın sorun olmadığını ve öğrenme sürecine dâhil olduğunu açıkça söylemeleri, dil kaygısını azaltma stratejilerindendir (Elkhafaili, 2005'den aktaran Zheng ve Cheng, 2018).

Young'da (1991) yabancı dil kaygısını düşürebilecek teknik ve uygulamalar araştırmıştır. Bunun için üniversite ve lise öğrencileri ile bir çalışma yürütmüştür ve üç boyutlu bir ölçek hazırlamıştır. İlk iki boyutu dil kaygısını ve sınıf içi etkinlikleri sorgularken, son bölümde kaygıyı azaltan uygulamalara yer verilmiştir. Sonuç olarak, araştırmacı uygun sınıf ortamlarının tasarlanması, ders öncesinde hazırlık ve sınıfta küçük gruplar içinde uygulamalara yer vermenin kaygıyı anlamlı seviyede düşürdüğünü gözlemlemiştir. Araştırmacının etkili gördüğü bir başka teknik ise öğretmenin öğrencilerle dil öğrenimi ile ilgili korkularını dillendirmelerini istemesidir. Bu sayede öğrenciler aynı hislere sahip akranlarıyla bu konu hakkında fikirlerini paylaşp rahatlayabilirler. Ayrıca dil öğrenimi hakkında var olan anlamsız inançlarında önüne geçilmiş olur. Yani öğretmen bu durumda dil öğrenimini kolaylaştıran kişi konumundadır. Bu nedenle öğrencileriyle ılımlı ve arkadaşça bir ilişki korumalıdır.

Alanyazında sıkça karşılaşılan bir öneri ise öğrencilerin hatalarını düzeltme zamanının öğretmen tarafından iyi ayarlanmasıdır. Çünkü öğrencilerin her hatasını düzeltten bir öğretmen dil kaygısına sebep vermektedir (Ziyan- Atlı, 2017; Aydın ve Zengin, 2008). Hata yapıldığında öğrenciye kendini ifade etme şansının verilmesi ve duygularını paylaşması doğru bir teknik olarak Aydın ve Zengin (2008) tarafından açıklanmıştır.

Tüm bu çalışmalar, dil kaygısının farklı açılardan incelendiğini ve tartışıldığını gözler önüne sermektedir. Dil kaygısını ölçmek, kaynaklarını tespit etmek ve etkilerini gözlemlemek bir çok araştırmanın amacı olmuştur. Son yıllarda ise dil kaygısını azaltmanın yolları üzerinde durulduğu gözlenmektedir.

2. 3. Dil becerileri arasında: konuşma becerisi ve kaygısı

Dil öğretimi ve öğreniminin amacı etrafındaki bireylerle iletişim kurabilmektir. Bunun için dört temel dil becerisinin (okuma, yazma, dinleme ve konuşma) aynı anda gelişmesi gerektiğini savunanlar bulunmaktadır. Oysa bu idealist bir bakış açısıdır ve dil sınıflarında farklı dil becerilerine önem verilmektedir. “Günümüzde, yabancı dil öğretiminde öncelikle hedeflenen öğrencilerin dili gerçek işleviyle edinmelerini, dolayısıyla da iletişim becerisini kazanmalarını sağlamaktır” (Özdemir, 2013).

Yabancı dil kaygı çalışmaları incelendiğinde temel dil becerileri dikkate alındığı ve her birinin dil kaygısı ile ilişkisi araştırıldığı gözlenmektedir. Bazı dil becerileri öğrencilerin fazla kaygılı hissetmelerine sebep olduğu alanyazısında ispat edilmiştir. Kim (1998’den aktaran Horwitz, 2001) araştırmasında, okuma sınıflarındaki öğrencileri ile konuşma sınıflarındaki öğrencilerin kaygılarını kıyaslamıştır. Konuşma etkinliği yoğun olan sınıflarda dil kaygısı daha yüksek çıkmıştır. Horwitz (2001) bu durumu aktarırken, konuşmanın diğer dil becerilerine göre daha fazla kaygı yarattığını vurgulamaktadır.

Dil becerileri farklı seviyelerde kaygıya sebep olduğu ortaya çıkmıştır. Bu yüzden bu bölümde ilk olarak alanyazında dil kaygısı ve dil becerileri arasındaki ilişki üzerine yapılan araştırmalara yer verilmiştir. Sonrasında ise konuşma kaygısı incelenmiştir.

2. 3. 1. Dil becerileri ve dil kaygısı

- Yazma kaygısı

Yazmak, “söz ve düşüncüyü özel işaret veya harflerle anlatmak” anlamına gelmektedir (TDK, erişim 24.04.2020). Öğrenciler akademik eğitime adım atmalarıyla yazma becerilerini geliştirirler. Yazma, dilin anlatma boyutunun bir becerisidir. Özdemir’e (2013) göre “yazma, konuşmanın birtakım sembollerle ifade edilmesidir ve insanın doğası gereği kendini dışa vurduğu davranışlardan bir tanesidir”. Bazı durumlarda sözle ifade etmek yetersiz kaldığında kişiler duygu ve düşüncelerini yazıya dökerler. Cheng (2002) için yazmak, “duygusal ve bilişsel bir aktivitedir, çünkü birey yazarken düşünür ve hisseder” (aktaran Karakuş-Tayşi, 2018). Bu yüzden, ana dilde veya yabancı dilde yazmak oldukça zor bir eylemdir. Yabancı dil öğretiminin son basamağı olarak kabul edilen yazma becerisi üzerine birçok çalışma yapılmıştır. Dil kaygısı çalışmaları kapsamında yazma kaygısı üzerine durulduğu da gözlenmektedir (Cheng, Horwitz ve Schallert, 1999, Çapan-Tekin, 2015). Yazarak iletişim kurmak isteyen bireyler yazma kaygısı hissedebilmektedirler (Cheng, Horwitz ve Schallert, 1999). “Yazma kaygısı, kişilerin yazmaya ya da yazmadan

kaçınma gibi yazmaya ilişkin genel eğilimlerini gösteren bireysel farklılıklarına özgü bir durumdur” (Daly,1978’den aktaran Karakuş- Tayşi, 2018).

Başta Cheng, Horwitz ve Schallert (1999) olmak üzere yazma becerisi üzerine yoğunlaşan birçok araştırmacı (Çapan– Tekin, 2015; Şen ve Boylu, 2017; Luszczynska, 2017; Karakuş- Tayşi, 2018), Daly ve Miller’in (1975) gerçekleştirdikleri ilk çalışmadan bahsetmişlerdir. “Writing Apprehension Test” (Yazma Endişesi Testi) adı altında Daly ve Miller (1975) 26 maddelik bir ölçek hazırlamışlardır. Bu test sayesinde araştırmacılar yazma kaygısını daha iyi anlamayı hedeflemişlerdir (Cheng, Horwitz ve Schallert, 1999). Bu ölçek, ilk önce Amerika’da yaşayan ve ana dili İngilizce olanlara uygulanmış ve daha sonra yabancı ve ikinci dil olarak yazma kaygısı çalışmalarında kullanılmıştır.

Önemli bir araştırma Cheng, Horwitz ve Schallert (1999) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada yazarlar dil kaygısının yazma ve konuşma bileşenlerini analiz etmişlerdir. Sonuç olarak, yazma kaygısının özel bir durumu olduğunu ve özgüvensizliğin önemli bir rol oynadığını tespit etmişlerdir.

Cheng (2002) bu ilk çalışmanın ardından bir ölçek geliştirmiştir: “Second Language Writing Anxiety Inventory: SLWAI” (“İkinci Dilde Yazma Kaygısı Envanteri”) (aktaran Luszczynska, 2017). 22 maddelik bu envanter 3 alt boyuttan oluşmaktadır, bunlar: bedensel kaygı, bilişsel kaygı ve kaçınma davranışıdır. Bu sayede yazma becerisi ile kaygı arasındaki olumsuz ilişki ortaya çıkmıştır.

Türkiye’de yazma kaygısı ve sebeplerinin çokca araştırıldığı gözlenmektedir. 1999’da Aydın, araştırmasında düşük yazma becerisi olanların daha yüksek yazma kaygısı hissettiklerini ifade etmiştir. Yazma kaygısının sebepleri üzerinde duran araştırmacı öğrencilerin yazarken hata yapmaktan ve değerlendirilmekten çekindiklerini ve bu yüzden kaygı hissettiklerini söylemiştir. Hatasız yazmak isteyen kaygılı öğrenciler kısa makaleler yazarak, çok az düşünce paylaşımında bulundukları da araştırmanın bulguları arasındadır.

Aytan ve Tunçel (2015) “yazma esnasında duyulan endişe, yazma kaygısı olarak ifade edilebil[ceğini]” söylemişlerdir. Bu çalışmalarında yazma kaygısının temelinde üç faktörün olduğunu açıklamışlardır. “Bunlar, yazıya yapılan olumsuz eleştiriler, kişisel değerlendirme korkusu ve yazma derslerinde başarısızlık endişesi diye ifade edilebilir”. Ayrıca, Aytan ve Tunçel’e göre yazma kaygısının en büyük sebebi kendini yetersiz görmektir. Bu sonuç, Cheng, Horwitz ve Schallert (1999)’in araştırmasındaki sonuçlarla benzerlik göstermektedir.

Şen ve Boylu (2017) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için yazma kaygısı ölçeğini geliştirmişlerdir. Oluşturdıkları ölçeği 280 öğrenciye uygulamışlardır. Bu ölçek sayesinde, öğrencilerin yazma kaygısının motivasyon, endişe, tutum ve ortamdan etkilendiği tespit edilmiştir.

Karakuş-Tayşi'de (2018) yazma kaygısı üzerine durmuş ve “Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı Ölçeğini” geliştirmiştir. Araştırmacı, 19 maddeden oluşan ölçek sayesinde yazma kaygısını ölçmeyi hedeflemiştir.

Anlaşıldığı gibi, yazma becerisi ve kaygı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar yurt dışında ve yurt içinde oldukça yenidir. Tıpkı dil kaygısı çalışmaları gibi yazma kaygısı çalışmalarında da ölçme aracı ve yazma kaygısının kaynakları üzerine yoğunlaşıldığı görülmektedir.

- Okuma kaygısı

TDK Türkçe Sözlüğünde “okuma”nın ilk tanımı “bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları çözümlemek veya seslendirmek” olarak ifade edilmiştir. Okuma becerisi, ilkökul birinci sınıftan itibaren akademik olarak geliştirilir. Literatür taramasında okuma becerisini inceleyen araştırmacıların bu beceriyi tanımlamaya çalıştıkları gözlenmiştir. Özdemir (2013) okumayı “basılı sözcükleri duyu organları yoluyla algılayıp bunları anlamlandırma, kavrama ve yorumlamaya dayanan zihinsel bir etkinlik” olarak tanımlamaktadır. Ayrıca araştırmacı okuma becerisi sayesinde yeni bilgiler edinmenin ve kelime hazinesini geliştirmenin mümkün olduğunu açıklamaktadır.

Melanlıoğlu (2014) ise okuma becerisini yazılı metinleri doğru, akıcı biçimde ve uygun yöntemlerle okuyabilmek, okuduğunu anlamak, değerlendirmek ve yorumlamak olduğunu ifade etmiştir.

“Okuma kaygısı okuma öncesi, okuma sırasında ve sonrasında ortaya çıkabilen, okumaya karşı isteksizlik, okumaya odaklanamama, okuduklarını hatırlayamama, tedirgin olma, kızarma, terleme gibi fiziksel, bilişsel ve duyuşsal belirtileri olan durumsal bir fobi olarak tanımlanabilir” (Altunkaya, 2017). Erken dönemde öğrencilerin okuma kaygılarını tespit etmek ve müdahalede bulunmak, öğrencilerin bu eyleme karşı olumsuz tutumlarına engel olmaktadır (Melanlıoğlu, 2014). Yabancı dilde okuma ve okuduğunu anlama farklı bir dilde gerçekleştiğinde, bu eylem daha da zorlaşır çünkü öğrenci yabancı dilin kültürel dünyasına adım atmak zorundadır. Bu durum öğrenciyi kaygılandırabilir ve literatürde okuma kaygısı olarak ifade edilmektedir.

Okuma kaygısı üzerine ilk araştırmaları yapanlar Saito, Garza ve Horwitz (1999) olmuştur (aktaran apan-Tekin, 2015). alışmaları sonucunda bir ölçek geliştirmişlerdir: “Yabancı Dil Okuma Kaygısı leęi” (“Foreign Language Reading Anxiety Scale”). Bu lek sayesinde araştırmacılar, okuma kaygısı ile dilin zorluk seviyesi arasındaki ilişkiyi anlamak için bir pilot çalışma yürütmüşlerdir. Yabancı dil sınıflarından 383 Amerikalı ęrenciye Yabancı Dil Okuma leęi ile Yabancı Dil Sınıf Kaygısı leęi (FLCAS) uygulanmış ve ilk dönemde elde edilen notlar ile karşılaştırılmıştır. Sonuç olarak okuma kaygısının, genel dil kaygısından ayrıldığı ve daha düşük seviyede olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca okuma kaygısı arttığında, başarının düştüğü ortaya çıkmıştır. Okuma kaygısı ve okuma zorluğu arasında ise pozitif bir ilişki olduğu gözlenmiştir (Saito ve dię., 1999’dan aktaran Luszczyńska, 2017).

Türkiye’de okuma kaygısı üzerine yapılan çalışmalar mevcuttur. Melanlıoğlu (2014) 14 maddeli “Ortaokul ğrencileri için Okuma Kaygısı leği” ortaya koymuştur. Altunkaya ve Erdem (2015) ise “Yabancı Dil Olarak Türkçe ğrenenlere Yönelik Okuma Kaygısı leği” geliştirmişlerdir. Bu iki ölçek de bilimsel pilot uygulamalar ile onaylanmıştır.

Gözlemlendiği gibi, okuma kaygısını ölçen araçlar geliştirilmiştir. Bu ölçeklerden elde edilen değerler, dil kaygısı ile kıyaslandığında daha düşük olduğu ortaya çıkmaktadır. Okuma kaygısı özel durum kaygıları arasında yer almaktadır.

- Dinleme kaygısı

Dinlemek, TDK’nın güncel Türkçe sözlüğünde “işitmek için kulak vermek” anlamında yer almaktadır. apan-Tekin (2015) dinleme becerisinin en az araştırılan ve yeteri kadar önem verilmeyen dil becerisi olduğunu aktarmaktadır. Oysa dinleme, bebeklikten itibaren ilk edinilen beceridir. Hatta bu beceri anne karnında işitme aşamasıyla başlamaktadır. Dinleme becerisi, dil öğrenme becerileri arasında pasif gibi görünse de, esasında duyduklarını anlayabilme anlamına gelmektedir (zdemir, 2013). Dinleme becerisinin aşamalarını zbay “ilgi, işitme, dikkat, kavrama, dinleme, değerlendirme, tepki/karşılık verme” olarak ifade etmiştir (2008’den aktaran zdemir, 2013). Anlaşıldığı gibi dinleme becerisi oldukça kompleks ve diğer becerilerin edinilmesi için gereklidir.

Elkhafaifi (2005) dinleme becerisi ile dil kaygısı arasındaki ilişkiyi araştırmak için Yabancı Dil Sınıf Kaygısı (FLCAS) leğinden uyarlanmış Yabancı Dil Dinleme Kaygısı leğini geliştirmiştir. Araştırmada Yabancı Dil Dinleme Kaygısı leği, Yabancı Dil Okuma Kaygısı leği ve Yabancı Dil Sınıf Kaygısı (FLCAS) leği uygulanmıştır (aktaran apan

Tekin, 2015). Amerikan üniversitelerinde Arapça derslerine katılan 223 öğrenci bu araştırmaya katılmıştır. Sonuç olarak, dinleme kaygısının, genel kaygıdan farklı olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca dinleme kaygısı yüksek olan öğrencilerin daha düşük başarı elde ettikleri ortaya çıkmıştır.

Dinleme becerisinde yaşanan kaygıları ölçmek için Kim (2005’den aktaran Luszczyńska, 2017) farklı bir Yabancı Dil Dinleme Kaygısı ölçeği geliştirmiştir (FLLAS: Foreign Language Listenin Anxiety Scale). 312 öğrencinin katıldığı bu çalışmada, dinleme kaygısı ile başarının arasında negatif bir korelasyon olduğu tespit edilmiştir.

Halat “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Dinleme Becerisine Yönelik Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinde Kim’in geliştirdiği ölçeği Türkçeye uyarlamış, uygulamış ve benzer sonuçlar elde etmiştir (2015’den aktaran Şen ve Boylu, 2017).

Çapan–Tekin (2015) ise dinleme kaygısının sebeplerinden bahsetmektedir. Diğer dil becerilerine göre daha az kontrol edilebildiği için, dinleme eyleminin kaygı verici olabildiği açıklanmıştır. İletişim kurulan bireyin konuşma hızı, aksanı, tonlaması gibi etkenler dinleme etkinliğini zorlaştırabilir ve bu yüzden dinleyicinin kaygısı artabilmektedir. Ayrıca iletişim sırasında her kelimeyi anlamaya çalışmak kaygı artırıcı iken, dinleme etkinliğinde konuşucu tarafından görsellerin kullanılması da dinleme kaygısını düşürdüğü ifade edilmiştir.

Sonuç olarak yazma kaygısı, okuma kaygısı ve dinleme kaygısı özel durum kaygıları arasında yer almaktadırlar. Dil kaygısından da ayrıştıkları farklı çalışmalar sayesinde ortaya çıkmıştır. Araştırmaların ortak sonucu ise dinleme, yazma ve okuma kaygıları ile dil becerileri arasında olumsuz bir korelasyon olmasıdır. Nitekim okumada düşük bir beceri, yüksek okuma kaygısına sebep verdiği gibi düşük yazma becerisi yüksek yazma kaygısına ve düşük dinleme becerisi de yüksek dinleme kaygısına neden olduğu tespit edilmiştir.

2. 3. 2. Konuşma Kaygısı

Konuşmak, “Bir dilin kelimeleriyle düşüncesini sözlü olarak anlatmak” anlamına gelmektedir (TDK, erişim 24.04.2020). Konuşma eylemi, dinlemeden sonra edinilen ikinci dil becerisidir. Hayatın ilk senelerinde dinleyerek ve tekrar ederek kazanılan bu beceri, insanlar arasında bir iletişim aracıdır. Konuşma, ilk önce aile içinde ve daha sonra çevre ile iletişimi sağlamaktadır. Doğru bir iletişim kurmak isteyen kişi dili doğru kullanmak zorundadır (Şen ve Boylu, 2015). Kısaca, konuşma becerisine hakim olmalıdır.

Konuşma becerisini konu alan çalışmalarda konuşmanın tanımı yapılmıştır. Sallabaş (2012) makalesinde “insanın hayatı boyunca edindiği bilgi, görüş, izlenim ve düşüncelerini karşısındakilere sözlü olarak aktarmasını konuşma” olarak tanımlamaktadır. Benzer bir tanım Demirel (1999) tarafından yapılmıştır. Onun için konuşmak “düşüncelerin, duyguların ve bilgilerin seslerden oluşan dil aracılığıyla aktarılmasıdır” (aktaran Özdemir, 2013). Ayrıca dil farklı milletler ve farklı kültürler arasında iletişimi sağlayan bir araçtır. Yani dil hem bireysel, hem de toplumsal alanda gereklidir ve amacı etkili bir iletişim sağlamak ve anlaşılmasıdır (Sallabas, 2012).

Konuşma becerisinin zorluğu birçok becerinin aynı anda kullanılmasından kaynaklanmaktadır. Konuşma anlık bir eylem olduğu gibi, düşünme, düzenleme, sıralama ve doğru kelimeyi seslendirme sürecini kapsar (Özdemir, 2013). Eğer konuşma eylemi bir iletişim sırasında oluyorsa dinleme becerisi, anlama ve algılama becerileri de devreye girmektedir. Bu nedenle konuşma becerisini, diğer dil becerilerinden soyutlamak oldukça yanlıştır ve bütüncül bir çalışma yapmak adına bunların da kayda alınması gerekmektedir.

Yabancı dil öğretimi söz konusu olduğunda konuşmacı, hedef dilde akıcı bir şekilde ve hatasız konuşmayı hedeflemektedir. Yani nerede, nasıl ve hangi ses tonuyla iletişim kurulması gerektiğini kişinin bilmesi gerekmektedir. Yabancı dil öğretiminde başarılı öğrenciler yetiştirmek için araştırmacılar konuşma becerisi üzerine çok sayıda çalışmalar yapmışlardır. Özellikle kaygı ile konuşma becerisini aynı anda çalışan araştırmaların sayısı 2000 yıllarından itibaren artış göstermektedir. Yurtdışında ve Türkiye’de söz konusu yabancı dil öğretimi olduğunda araştırmacılar konuşma kaygısı üzerine çokca durmuşlardır (Young, 1990; Phillips, 1991; Woodrow, 2009; Huang, 2004; Sallabaş, 2012; Melanlıoğlu ve Demir, 2013). Bunun nedeni ise öğrencilerin yazma becerisinden sonra en çok zorlandıkları becerinin konuşma olmasıdır (Horwitz, 2001; Sallabaş, 2012; Şen ve Boylu, 2015). Melanlıoğlu ve Demir (2013) için bu zorluk sadece dili konuşmayı öğrenmekten değil aynı zamanda hedef dilin doğru telaffuzu ve anlaşılır olması gerektiğinden kaynaklanmaktadır. Yani konuşma eylemi gerçekleştirirken öğrenci hem telaffuza dikkat etmeli, hem de dediklerinin anlaşılır olmasına önem vermelidir. Bu yüzden bu beceriyi edinmek oldukça zordur ve bu zorluk konuşma kaygısını beraberinde getirmektedir. Ayrıca Balemir (2009) bu kaygının konuşma becerisinin interaktif özelliğinden kaynaklandığını da eklemiştir. Öğrenci için hem üretmek, hem de etkileşimi gerçekleştirmek zorlu bir eyleme dönüşmektedir.

Katrancı ve Kuşdemir “konuşma kaygısını, bir grup insan karşısında konuşma yapacak olan kişinin hissettiği tedirginlik ve başarısızlık duygusu” olarak ifade etmiştir (2015’den aktaran Sallabaş 2012). Konuşma kaygısının bir başka tanımı da Demir ve Melanlıoğlu (2014) tarafından yapılmıştır. Araştırmacılara göre “konuşma kaygısı, konuşma becerisine karşı geliştirilen bir tepkidir; üzüntü, kızgınlık, korku şeklinde duygusal ya da kalbin hızlı atması ve terleme şeklinde de fiziksel olarak kendini gösterebilir”.

Son olarak dil kaygısını artıran ilk ve en önemli beceri: konuşma becerisidir. Dolayısıyla konuşma kaygısı diğer becerilerin kaygılarına göre çok yüksek değerdedir. Bu durumu farklı araştırmacılar da tespit etmektedir (Horwitz ve diğ., 1986; Young, 1991; Çapan Tekin, 2015). Bu çalışmada, iki dillilerin konuşma kaygısı üzerine durulmasının bir sebebi de dil becerileri arasında konuşma becerisinde daha yüksek kaygı hissedilmesidir.

2. 3. 3. Alanda yapılan ilk çalışmalar

Kaygı ile konuşma becerisini araştıran ve ikisinin arasındaki ilişkiyi tespit eden ilk araştırmacı Kleinnmann’dır (1977’den aktaran Çapan Tekin, 2015). Bu çalışmada yüksek kaygı düzeyi olan öğrencilerin yazma ve konuşma becerilerinde daha karmaşık gramer yapıları kullanarak çok fazla hata yaptıkları gözlenmiştir (Sparks ve Ganschow, 1991’den aktaran Aydın ve Zengin, 2008). Yine de araştırmacı, konuşma kaygısı sayesinde öğrencilerin başarılı bir dil öğrenimi sağladıklarını ifade etmiştir (aktaran Çapan-Tekin, 2015).

1984 yılında “iletişim kaygısı grafiği” (“Communication Anxiety Graph”) adı altında Brownell ve Katula bir grafik geliştirmişlerdir ve bu sayede iletişimin beş farklı anında iletişim kaygısı ölçülebilmektedir. İletişimin beş farklı anı: İletişimden önce, ilk dakikalarında, iletişim esnasında, son dakikalarında ve iletişimden sonra olarak kaydedilmiştir. 100 öğrenciyle yapılan bu çalışmada, bireyler iletişimin farklı anlarında kaygılı hissettikleri ve bu durumun iletişimi olumsuz etkilediği ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar karşısında, araştırmacılar kaygıyı azaltmak için önerilerde bulunmuşlardır (aktaran Çapan Tekin, 2015).

Phillips de (1992) California üniversitesinde Fransızca öğrenenler ile bir çalışma yürütmüştür. Hedefi öğrencilerin dil kaygıları ile performansları arasındaki ilişkiyi anlamaktır. İlk olarak 44 öğrenciyi sözlü bir sınavdan geçirmiş ve ardından 3’ü yüksek konuşma kaygısına sahip, 3’ü de düşük konuşma kaygısına sahip 6 öğrenciyle görüşmeler gerçekleştirmiştir. Araştırmacı, yüksek kaygıya sahip olan öğrencilerin sözlü sınavlarda

daha az başarılı oldukları gibi, daha kısa, daha basit ve daha kolay kelimelerle cümleler kurduklarını tespit etmiştir. Kaygılı öğrencilerin performanslarının düşük olduğu yani konuşma performansı ile kaygı arasında negatif bir ilişki olduğu da bu çalışmada ispat edilmiştir.

Görüldüğü üzere ilk çalışmalarda konuşma kaygısı, iletişimi engelleyen bir unsur olarak tanımlanmış ve konuşma becerisini kısıtladığı ifade edilmiştir. Daha sonraki araştırmalar konuşma kaygısının olumsuz etkileri üzerine yapıldığı ve ölçekler yardımıyla analiz edildiği gözlenmiştir.

2. 3. 4. Konuşma kaygısı: çalışmalar ve ölçekler

Yukarıda bahsi geçen Horwitz ve arkadaşlarının (1986) Yabancı Dil Sınıf Kaygısı (FLCAS) ölçeği genel dil kaygısını ölçen bir araç olarak geliştirilse de, farklı boyutlarda eleştirilmiştir. Bu eleştirilerden biri, dil becerilerinden konuşma kaygısına yoğunlaşmış olmasıdır (Price, 1991; Aida, 1994). Yine de tam olarak konuşma kaygısını ölçmediğini düşünen bazı araştırmacılar konuşma kaygısı ölçeği geliştirmişlerdir (Huang, 2004; Woodrow, 2006; Balemir, 2009).

Literatürde en çok atıf Woodrow (2006) ve Huang (2004)'ın geliştirdikleri ölçeklere yapıldığı tespit edilmektedir. İlk olarak, 2004 yılında Huang, Horwitz'in ölçeğinin konuşma kaygısının bazı yönlerini değerlendirmede gerekçesiyle bu ölçeğin bir farklı versiyonunu geliştirmiştir. Hazırlanan Yabancı Dil Konuşma Kaygısı Ölçeği ("Foreign Language Speaking Anxiety Scale" (FLSAS)) iki bölümden ve 33 maddeden oluşmaktadır. Birinci bölümünde katılımcılar hakkında bilgilere yer verilirken, ikinci bölümde asıl kaygı ölçeği yer almaktadır. Huang'ın amacı öğrenme motivasyonu ile konuşma kaygısı arasındaki ilişkiyi araştırmaktır. Bu ölçeği hazırladıktan sonra 502 Tayvanlı öğrenciye uygulanmış ve geçerliliği test edilmiştir. Sonuç olarak öğrencilerin konuşma kaygıları arttıkça, öğrenme motivasyonlarının düştüğü ortaya çıkmıştır. Ayrıca bu araştırmada, kadın öğrenciler erkek öğrencilere göre daha yüksek bir konuşma kaygısı derecesine sahip oldukları ifade edilmiştir. Diğer bir bulgu ise erken yaşta dil öğrenmeye başlayanların daha düşük bir konuşma kaygı seviyesine sahip olmalarıdır.

Huang'ın bu ölçeği, farklı araştırmalarda tercüme edilip uyarlanmıştır. Türkiye'de Balemir (2009) bu ölçeği yüksek lisans tez çalışmasında kullanmıştır. Ölçeğin Türkçe versiyonu 28 maddeden oluşmaktadır. Balemir araştırmasında yabancı dil konuşma kaygı nedenlerini ve öğrencilerin dil yeterlilik düzeyleri ile yabancı dil konuşma kaygı düzeyleri arasındaki

ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Bunun için de farklı ölçeklerden faydalanmıştır. Kullanılan araçlardan biri Huang'ın ölçeğinin Türkçe versiyonudur ve 234 öğrenciye uygulanmıştır. Çalışmada, “katılımcıların orta derecede yabancı dil konuşma kaygısına sahip oldukları ve dil yeterlilik düzeylerinin yabancı dil konuşma kaygı düzeyleri üzerinde önemli bir rol oynamadığını” ortaya çıkarmıştır.

Balemir'in uyarladığı ölçek, Çapan-Tekin (2015) tarafından da kullanılmıştır. Araştırmacının hedefleri yabancı dil olarak Fransızca öğrenenlerin konuşma kaygısını tespit etmek, nedenlerini belirlemek ve rol yapma tekniği ile bu kaygıyı azaltmaktır. 17 kişilik bir sınıfta 8 hafta boyunca rol yapma oyunları ile konuşma becerisi üzerine çalışılmıştır. Uygulamadan önce ve sonra ölçek uygulanmış ve rol yapma uygulamasından önce katılımcıların daha yüksek konuşma kaygısı hissettikleri ortaya çıkmıştır. Rol oyunu sayesinde konuşma kaygısı seviyesinin düştüğü gözlenmiştir.

Woodrow (2006) ikinci dil konuşma kaygısı ile konuşma becerisi performansı arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Bunun için İkinci Dil Konuşma Kaygısı ölçeğini (“Second Language Speaking Anxiety” (SLSAS)) geliştirmiştir. 12 maddeden oluşan 5’li Likert tipi modeline göre hazırlanan ölçeğin iki alt boyutu sınıf içi ve sınıf dışı olarak belirlenmiştir. Ölçek, Avustralya’da İngilizce öğrenen 275 öğrenciye uygulanmıştır. Verilerin analizinde konuşma kaygısı ile konuşma performansı arasında anlamlı bir ilişki ortaya çıkmış ve yüksek ikinci dil konuşma kaygısı konuşma becerisini olumsuz etkilediği gözlenmiştir. Ayrıca, bu araştırmada öğrencilerin sınıf dışında daha yüksek konuşma kaygısı hissettikleri ifade edilmiştir. Bunun üzerine Woodrow, çalışmalarda dil kaygısının sınıf dışında ele alınmadığının ve bu alanda daha çok çalışmalar yapılması gerektiğinin altını çizmiştir. Bu analizlerin yanı sıra, konuşma kaygısının nedenlerini araştırmak için Woodrow öğrencilerle görüşmeler yapmıştır. Sonuç olarak, sınıf karşısında söz almanın ve tek dilliler ve ana dilliler ile konuşmanın yüksek konuşma kaygısına sebep verdiği tespit edilmiştir. Son olarak, öğrencilerin etnik kökenleri ile konuşma kaygıları arasında anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. Çinli ve Koreli öğrencilerin konuşma kaygıları yüksek iken, Vietnamlı ve Avrupalı öğrencilerin konuşma kaygıları oldukça düşük çıkmıştır. Konuşma performansı söz konusu olduğunda yüksek bir konuşma kaygısı düzeyi, sözlü sınavlarda başarısızlık ve öğrencinin düşük performans sergilemesine neden olmaktadır.

2013’te Melanlıoğlu ve Demir, Woodrow’un İkinci Dil Konuşma Kaygısı ölçeğini çevirmişler ve uyarlamışlardır. İkinci Dil Konuşma Kaygısı Ölçeği Türkçe öğrenen yabancılara uygulanmış ve Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmış ve

onaylanmıştır. Araştırmacıların amacı bu ölçek sayesinde Türkçe öğrenen yabancıların konuşma kaygı düzeylerini tespit etmek ve konuşma becerisini edinme sırasında yaşanan kaygı durumunun sebeplerini anlamaktır. Melanlıoğlu ve Demir yaptıkları bu çalışmada ikinci dil olarak Türkçeyi öğrenenlerin konuşma kaygılarını cinsiyet, geldikleri ülke ve yaş değişkenine göre değerlendirmiş ve anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Bu durum öğrencilerin beceri boyutuyla ilgili bir durum olarak algılandığını göstermektedir.

Yine Melanlıoğlu ve Demir (2014) ortaokul öğrencileri için konuşma kaygısı ölçeği hazırlamış ve bir çalışma yürütmüşlerdir. Amaçları, Türkçe öğretiminde konuşmanın geliştirilmesidir. 537 öğrencinin katılımıyla çalışmanın geçerlik ve güvenirlik çalışması gerçekleştirilmiş ve onaylanmıştır. Böylelikle 33 maddelik bir konuşma kaygısı ölçeği ortaya çıkmıştır. Elde edilen ölçekte beş farklı faktör tespit edilmiştir, bunlar: konuşma becerisine yönelik ön yargı, konuşma özgüveni, değerlendirilme kaygısı, konuşmaktan zevk alma ve sınıf içi konuşmaya istekli olmadır.

Özdemir (2013) “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler ve konuşma kaygılarının kaynakları” adlı yüksek lisans tezinde “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Kaynakları Ölçeği” geliştirmiş ve geçerlik, güvenirlik çalışması doğrultusunda bu ölçeği uygulamıştır. Toplamda 17 maddeli ve 4 boyutlu bir ölçek elde edilmiştir. Bunlar: bireysel özellikler, peşin hükümler, çaresizlik inancı ve öğrenen kişinin bakış açısıdır. 60 öğrencinin dâhil olduğu bu çalışmada orta düzey bir konuşma kaygısı tespit edilmiştir. Sadece eğitim düzeyi değişkeninde yüksek bir fark ortaya çıkmıştır. Doktoraya devam edenlerin konuşma kaygıları lisans ve yüksek lisans öğrencilerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bunun sebebini ileri yaşlarda dil öğreniminin daha zor ve kaygı verici olmasıyla bağdaştırılmıştır.

Yurtdışında ve Türkiye’de yabancı dil konuşma kaygısı üzerine çok sayıda çalışmalar olduğunu, bazılarının var olan ölçekleri kullandıkları, bazılarının ölçek geliştirdikleri literatür taramasından anlaşılmaktadır. Ölçekler sayesinde konuşma kaygıları tespit edilmiştir ve kaygı kaynakları araştırılmıştır.

- Konuşma kaygısının kaynakları

İlk çalışmalardan itibaren konuşma kaygısının sebepleri araştırılmaktadır. Örneğin Horwitz ve diğerleri (1986) spontane gelişen konuşmanın, konuşma kaygısının en önemli kaynaklarından olduğunu ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra öğrencilerin yeni öğrenmeye başladıkları dile yeteri kadar hakim olamadıkları için iletişim kurmakta zorlandıklarını ve

bu durumun onları endişeli ve kaygılı olmaya ittiğini söylemişlerdir. Ayrıca, sınıf ortamında öğretmen ve sınıf arkadaşlarının değerlendirmesine maruz kalmak ekstra bir konuşma kaygısının sebebi olarak gösterilmiştir.

Sallabaş (2012) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygıları değerlendirildiğinde en çok kaygı duyulan dil becerisinin konuşma olduğunu ve bu yüzden sebeplerinin çokca araştırıldığını aktarmaktadır. Kendisi de Özdemir'in (2013) geliştirdiği ölçeği kullanarak bir değişkende anlamlı bir sonuç elde etmiştir. Türkçe dilinin zor olmadığını düşünenler, zor olduğunu düşünenlere göre daha düşük kaygı düzeyine sahip oldukları ispat edilmiştir. Bu durum, öğrencilerin dile ve dil öğrenimine karşı inanışlarının konuşma kaygısını etkilediğini göstermiştir. Benzer sonuçlar Solak ve Yılmaz (2017) tarafından da elde edilmiştir.

Farklı çalışmalar sayesinde, yabancı dil konuşma kaygısının kaynakları ortaya çıkarılmaktadır. Son yapılan araştırmalara bakıldığında, konuşma kaygısının sebeplerini sınıflandırmaya çalışıldığı gözlenmektedir. Kapsamlı olarak konuşma kaygısının sebeplerini analiz eden araştırmacılardan biri de Aydın'dır. Aydın (1999) doktora tezinde yabancı dilde konuşma ve yazma becerileri ile yabancı dil kaygısının kaynakları üzerinde durmuştur. Bu çalışmada dil kaygısının kaynaklarını 3 başlık altında toplamıştır. Bunlar:

1- Kişisel nedenler: Öğrencilerin sınıf içinde arkadaşları tarafından olumsuz değerlendirildiğini düşünmesi, öğrencinin özgüvensiz olması ve bu yüzden kendini olumsuz değerlendirmesi, kendini diğer öğrencilerle kıyaslaması konuşma kaygısını artıran sebeplerdir. Ayrıca yüksek beklentiler yani mükemmelliyetçi ve idealist öğrenciler hızlı bir şekilde, aksansız ve hatasız konuşmayı hedeflerler. Ne yazık ki bu durum sanıldığı kadar kolay değildir. Çok yüksek beklentiler, öğrencilerin konuşma kaygısını artırmaktadır. Dil öğrenmeye yönelik inanışlar da dil kaygısının kaynaklarından ve öğrencilerin konuşma eylemini etkilerler. Örneğin bu inanışlardan biri, öğrencilerin hedef dile hakim olduklarında hatasız ve ana dilliler gibi telaffuz edeceklerine inanmalarıdır. Ana dilliler gibi telaffuz edemeyen ve aksanlı konuşanların kaygılarının daha yüksek olduğu gözlemlenmektedir.

2- Öğretmenin tutumu: Öğrencilerin hatalarına karşı öğretmenlerin tutumları oldukça önemlidir. Öğretmenin her hatayı düzeltmesi, öğrencinin sınıf içindeki konuşma eylemini engellemesine ve kaygı duymasına sebep olabilir. Sınıf içinde sert öğretmenlerin öğrencileri tedirgin ve gergin olduğu ifade edilmiştir. Bu yüzden, öğretmenlerin tutumları öğrencilerin konuşma kaygıları üzerinde olumsuz etkilere neden olduğu aşikardır.

3- Derslerde izlenen öğretim prosedürleri: Sınıfta uygulanan bazı teknik ve prosedürler öğrencilerin konuşma kaygısını artırabilmektedir. Örneğin sınıfın önünde konuşmak, sözlü sunumlar yapmak ve bireysel sözlü aktiviteler kaygı artırıcı olduğu gözlenmiştir. Bu yüzden, öğretmenlerin bu prosedürlerden haberdar olmaları önemlidir.

Konuşma kaygısının sebeplerinin sınıflandırması Balemir (2009) tarafından da yapıldığı gözlenmektedir. Araştırmacıya göre konuşma kaygısının 4 kaynağı bulunmaktadır. Sözlü testler, konuşma becerisinin olumsuz değerlendirilmesi, kendini başkalarıyla kıyaslamak ve olumsuz değerlendirildiğini düşünmek konuşma kaygısını artırmaktadır. Olumsuz değerlendirilmekten korkma durumu, Sadighi ve Dastpak'ın (2017) yayınladıkları *The Sources of Foreign Language Speaking Anxiety of Iranian English Language Learners* makalelerinde yer alan üç konuşma kaygısı kaynaklarından biri olarak da yer almaktadır. Diğer iki konuşma kaygısının kaynakları hata yapmaktan korkmak ve sınırlı kelime hazinesine sahip olmak olarak ifade edilmiştir. Ayrıca araştırmacılar bu kaygı kaynaklarının öğrencilerin derste konuşma etkinliklerine katılımını olumsuz etkilediğinin altını çizmişlerdir.

Bu bölümde yer verilmesi gereken bir diğer konuşma kaygı kaynakları sınıflandırması da Çapan-Tekin (2015) tarafından paylaşılmıştır. Alanyazısında yapılan çalışmaları göz önünde bulunduran araştırmacı, konuşma kaygısına üç farklı bileşenin neden olduğunu aktarmaktadır. Bunlar: özgüven eksikliği, hata yapma olasılığı ve olumsuz değerlendirilme korkusu olarak ifade edilmiştir. Kaynakların bir kısmının bireysel özelliklerden olduğunu fark eden araştırmacı, bunların ortadan kaldırıldığında konuşma kaygısının azalacağını söylemektedir.

Ayrıca Çapan-Tekin araştırmasında, Kitano'nun (2001) kaygı sebeplerini ikiye ayırdığını: olumsuz değerlendirilme korkusu ve öğrencinin hedef dilde konuşma kapasitesindeki algılar olarak ifade ettiğini açıklamıştır. Başkalarının olumsuz değerlendirmelerinden korkan öğrenciler, sözlü sınavlardan kaçtıkları ve onları değerlendirecek kişilere karşı aşırı kaygı hissettikleri belirtilmiştir. Bu nedenle öğrenciler sınıf karşısında konuşamazlar. Öğrencilerin hedef dildeki kapasiteleri hakkında olumsuz algıları konuşma kaygısını da olumsuz etkilemektedir. Öğrenciler kelimeleri telaffuz edemediklerinde veya yanlış cümleler kuracaklarını düşündüklerinde bu algılar ortaya çıkmaktadır. Bu ikinci durum genelde bir dili yeni öğrenenlerde daha çok gözlenmektedir.

Sonuç olarak, konuşma kaygısının kaynakları genelde sınıf ortamında incelendiği ortaya çıkmaktadır. Farklı çalışmalara bakıldığında ise konuşma kaygısının sebeplerinin tekrarlandığını tespit etmek mümkündür.

- Konuşma kaygısının etkileri ve öneriler

Konuşma kaygısının etkileri ile dil kaygısının etkileri arasında benzerlikler olduğu alanyazında gözlenmektedir. Fakat bazı araştırmacılar konuşma kaygısının etkilerini ve önerilerini daha detaylı bir şekilde araştırmış ve anlatmışlardır. Demir ve Melanlıoğlu (2013) konuşma kaygısı yüksek olan öğrencilerin 4 farklı tepki gösterebileceğini açıklamışlardır. Kaygılı öğrenciler konuşma becerisini kullanması gereken durumlarda korkarlar ve olumsuz eleştiriler alacakları düşüncesiyle endişelenirler. Bu yüzden konuşmaktan kaçınırlar ve zorunlu olmadığı müddetçe de susmayı tercih ederler. Konuşmaya zorlandıklarında ise kendilerini kötü hissederler ve özgüvenleri zedelenir. Tüm bu durumlar konuşmanın niteliğini ve iletişimin başarısını olumsuz etkilemektedir (Phillips, 1992).

Konuşma kaygısının üstesinden gelmek birçok araştırmacının hedefi olmuştur. 2008’de Aydın ve Zengin dil kaygısı üzerine bir literatür özeti hazırlamışlardır. Kaygıyla başetmek için “öğrencilerin eğitilmeleri, öğrencilerin duygularını ifade etmeleri ve paylaşmaları önerilmektedir”. Price’ın (1991) çalışmasında öğretmenlerin mizahı, ılımlı tavrı, öğrencilerle olumlu ilişkileri kaygıyı azaltan unsurlar olarak ifade edilmektedir.

Öğretmen ve öğrenci ilişkisi sadece genel dil kaygısı için değil, aynı zamanda konuşma kaygısı içinde önemlidir. Spetz de (2018) bu konuya deyinmektedir. Spetz (2018) çalışmasında İsveç’te yabancı dil olarak Fransızca öğrenenlerin kaygı düzeylerini belirlemiş ve bu düzeyleri düşürmenin yollarını araştırmıştır. Bunun için 60 öğrenciye FLCAS ölçeği uygulanmış ve bunlardan 23 kişi kaygıyla başetme üzerine hazırlanan bir ankete cevap vermişlerdir. Sonuç olarak, Fransızca öğrenenlerin %40’ı orta ve yüksek dil kaygısına ve iletişim endişesine sahip oldukları tespit edilmiştir. Spetz’e göre bunun sebebi konuşurken hata yapmak, öğretmeni dinlememek veya anlamamak olarak açıklanmıştır. Bu kaygının üstesinden gelmek için araştırmacı dil öğretiminde stratejilerin kullanılması gerektiğinden bahsetmiş ve bunları iki kategoriye ayırmıştır. İlk olarak öğrencilerin yapması gerekenleri anlatan Spetz, daha sonra öğretmenlerin görevlerinden bahsetmiştir. Öğrenciler Fransızca kelime hazinelerini geliştirmeleri ve Fransızca dil hâkimiyeti üzerine çalışmaları gerekmektedir. Ayrıca tek başına veya küçük gruplar şeklinde konuşma becerisini çalışmaları tavsiye edilmektedir. Bu çalışmada dil öğreticilerine de önerilerde

bulunmaktadır. Öğretimin gerçekleştiği sınıf ve öğretmenlerin kullandığı araç gereçlerin sorgulanması gerektiğini ve kaygı yaratan unsurları en aza indirilmesi öğretmenlerin görevi olduğu söylenmektedir. Ayrıca bu çalışmada, gerçek dışı ve mükemmelliyetçi inanışlara sahip öğrencilerin konuşma kaygısının daha yüksek olduğu görülmüştür. Buna karşı araştırmacı öğrencilerin özgüvenlerini kazandıracak etkinlikler yapılması gerektiğini savunmaktadır. Bu durumu bilen öğretmenlerin yetiştirilmesi gerektiğini ve bu sayede yabancı dil sınıflarında daha etkin ve başarılı dil öğrenimi olacağı ifade edilmektedir.

Çapan- Tekin (2015) konuşma ve dil kaygısını yenmek üzerine yaptığı çalışmada drama ve rol oyunlarının konuşma kaygısını olumlu yönde etkilediğini ve yürütülen 8 haftalık bir çalışma sonucunda öğrencilerin dil ve konuşma kaygılarının anlamlı derecede azaldığını tespit etmiştir. Bu çalışma sayesinde sınıf içi uygulamaların dil becerilerini geliştirirken dil kaygısını da azaltabileceği gözlenmiştir.

Benzer bir çalışma Kılıçarslan (2014) tarafından doktora tezinde yapılmıştır. Araştırmacı yabancılara Türkçe öğretiminde drama yönteminin öğrencilerin konuşma becerileri üzerindeki etkisini tespit etmiş ve bu yöntemin konuşma kaygısı ile ilişkisini incelemiştir. Ayrıca drama tekniği konuşma becerisini artıran ve konuşma kaygısını azaltan bir etkisi olduğu ispat edilmiştir. Drama dil kaygısını düşürmek için kullanılabilecek bir yöntem olarak açıklanmıştır.

Sonuç olarak, konuşma kaygısı üzerine yapılan çalışmalarda, bu durumla baş edebilmek için farklı önerilere ve tekniklere başvurulduğu gözlenmektedir. Alanyazısında karşılaşılan öneriler, öğretmenlere öneriler ve öğrencilere öneriler olarak kategorize edilebilir. Konuşma kaygısını azaltmak için öğretmenlere çok sayıda önerilerde bulunulmuştur. Sınıf içinde öğretmenlerin öğrencilere dil ve konuşma kaygısından bahsetmeleri (Young, 1991; Zheng ve Cheng, 2018), öğrencilerine destek olmaları ve motive etmeleri (Phillips, 1992; Huang, 2012; Aslım-Yetiş, 2012), hatalı da olsa konuşmanın hedef dili öğrenmede olumlu yönlerini anlatmaları (Young, 1991), öğrencilerin kendilerini ifade etmeleri için yeterince zaman tanımaları (Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986; Aydın, 1999; Sadighi ve Dastpak, 2017), öğrencileri stresli ortamlardan uzak tutup, güvenilir ortamlar yaratmaları (Sallabaş, 2012; Spetz, 2018; Elkhafaili, 2005'den aktaran Zheng ve Cheng, 2018), bu durumla baş edebilmenin yollarını öğretmeleri (Aydın ve Zengin, 2008; Çapan Tekin, 2015; Zheng ve Cheng, 2018) ve son olarak öğrencilerine kelime hazinelerini ve bilgilerini artırmak (Sadighi ve Dastpak, 2017) için stratejiler öğretmeleri önerilmiştir.

Öğrencilere ise konuşma kaygısını en aza indirmek için farklı öneriler ve alternatifler sunulmuştur. Hata yapmanın dil gelişimi için olumlu olduğunu kabul etmeleri (Aslım-Yetiş, 2012; Öztürk ve Gürbüz, 2014), ön yargılarından ve dil öğrenimi hakkında asılsız inanışlarından kurtulmaları (Phillips, 1991; Young, 1991; Aydın, 1999; Huang, 2012; Özdemir, 2013; Çapan Tekin, 2015) ve özgüvenlerini geliştirmek için çalışmalar yapmaları önerilmiştir (Çapan-Tekin ve Aslım-Yetiş, 2016; Luszczynska, 2017).

2. 3. 5. İki dillilik ve dil/ konuşma kaygısı

Pavlenko (2002) çok dilli ortamlarda bazı duyguların özellikle bir dilde aktarıldığını gözlemlemiştir (aktaran Dewaele, 2013). Birçok araştırmacı da ikinci dilde duyguların zor ifade edildiğini açıklamaktadır. Birinci ve ikinci dilde bu duygusal kopukluğu Marcos “Detachment effect¹⁴” olarak adlandırmıştır (1976’dan aktaran Dewaele, 2013). Bu terim, kişilerin birinci dillerinde duygularını geniş ve farklı kelimelerle aktarırken, ikinci dillerinde duygularını daha kısıtlı terimler ile aktarmalarını ifade etmektedir. Mesela birinci dilde yaşanmış duygusal bir hatıra, ikinci dilde anlatılırken duygusal yoğunluğunu kaybedebilmektedir. Örneğin, Dewaele (2013) araştırmasında, “seni seviyorum” sözünün birinci dilde daha yoğun hislerle ifade edildiğini söylemektedir. Ayrıca çok dilli ortamlarda yaşayanların birinci ve ikinci dillerine maruz kalma oranına göre dillerinde duygusallık dengeleri değişebilmektedir (Dewaele, 2013). Bu durum çok dillilik ve duygular arasında karışık bir ilişki oluşunu ve farklı etkenleri araştırarak anlamaya çalışılması gerektiğini göstermektedir.

Şimdiye kadar bahsi geçen çalışmaların neredeyse hepsi dil kaygısı ve özellikle yabancı ve ikinci dil kaygıları üzerine yapıldığı gözlenmiştir. Bu duruma Dewaele ve Sevinç (2017) makalelerinde dikkat çekmişlerdir. Maalesef iki dillilik ve göçmenlerin dil kaygılarını konu alan çalışmaların oldukça az ve tek yönlü olduğu fark edilmiştir.

Göçmen asıllı çocuklar söz konusu olduğunda ikinci dilden bahsetmek tam anlamıyla onların durumunu ifade etmemektedir (Sevinç ve Backus, 2017). Özdemir (2013) ikinci dili “kişinin kendi yaşadığı çevrede iletişim kurmak için öğrenmek durumunda olduğu ana dili dışındaki dil” olarak ifade etmiştir. Bu tanım aslında tam olarak yeni bir ülkeye ilk göç edenlerin durumunu açıklamaktadır. Esasen bu kişiler, göç ettikleri ülkelerin dilini öğrenmek durumunda kalmışlar ve bu yeni dil sosyal bir fonksiyona sahip olan ikinci dilleri olmuştur

¹⁴ « Kopukluk etkisi » - Kendi çevirimdir.

(Littlewood, 1987'den aktaran Özdemir, 2013). Söz konusu göç edenlerin çocukları ve hatta torunları olduğunda ise hem doğdukları ve yaşadıkları ülkenin dilini, hem de aile içinde aktarılan miras dili öğrenmektedirler. Anlaşıldığı gibi göçmenlerin ve göçmen asılların dilleri ile ikinci dil arasında benzerlikler olsa da, göçmenlerin ve göçmen asılların dilleri sosyolojik, kültürel, psikolojik ve siyasi durumlarla açıklanmaktadır. Yani göçmenlerin dil kaygısı daha dinamik ve daha karışıktır.

Bu nedenle farklı çalışmalarda bu durumu ayırt edebilmek için “miras dil” ve “çoğunluk dil” terimleri kullanıldığı gözlenmektedir (Tallon, 2011; Sevinç, 2016a, 2016b; Dewaele ve Sevinç, 2017). Bu yüzden ilk olarak miras dil ve çoğunluk dil terimleri üzerinde durulacaktır.

- Miras dil ve çoğunluk dil

Tallon'un (2011) miras dil terimi analizinde, bu terimin 90'lı yılların sonuna doğru Amerika'da aile içinde İngilizce dışında konuşulan dilleri ifade ettiği açıklanmıştır. Daha sonralarında ise bu terimin farklı anlamlarda kullanıldığına dikkat çekilmiştir. Örneğin azınlık dil, toplum dili, başlangıç dil, evde konuşulan dil, ilkel dil, ana dil, yarım dil ve sınırlı dil terimleri miras dili ifade edebilmektedir. Ayrıca miras dil üzerine yapılan her çalışma, bu terimi farklı tanımlamıştır. Bu nedenle miras dilin bir tek tanımı yoktur. Bazı araştırmacılar için miras dil, kullanılan ilkel bir dil iken (Baker ve Jones, 1998), bazıları için aile içinde İngilizce dışında konuşulan dil (Lacorte ve Canabal, 2003) olarak ifade edilmiştir (aktaran Tallon, 2011).

Fishman (1999'dan aktaran Van Deusen Scholl, 2003) miras dili İngilizce dışında bireysel ve özel bir yere sahip olan diller olarak ifade etmiş ve miras dilin üç farklı durumda kullanılabileceğini açıklamıştır. Bunlar: Aborijinlerin dili (kızılderelilerin dili), sömürge dili (Amerika'nın kuruluşundan önce var olan kolonilerin dili) ve göçmen dilidir (göç nedeniyle Amerika'ya gelenlerin dilidir).

Dikkat çeken bir diğer tanım da Van Deusen-Scholl (2003) tarafından yapılmıştır. Onun için miras dil konuşanlar iki dillidirler ve İngilizce dışında evde farklı bir dil kullanırlar. Valdès (2001) ise miras dili açıklamak için 3 kriter ortaya koymuştur. Miras dile sahip olanlar, aile içinde İngilizce dışında bir dil konuşurlar, bu dili anlamakta zorluk çekmezler ve bazı durumlarda İngilizce ile miras dillerinde iki dilli sayılırlar. Valdès'in bu tanımı birçok çalışmada kabul görmüştür fakat kendisi daha genel bir tanımın bulunması gerektiğini ifade etmiştir (aktaran Van Deusen-Scholl, 2003).

2011’de Tallon yaptığı çalışmada ilk defa miras dil kaygısı üzerine durmuştur. Araştırmacı miras dil kaygısının tanımını yapmıştır. Miras dil kaygısı, miras dil konuşanlar tarafından hissedilen kaygı olarak ifade edilmiştir.

Çoğunluk dil terimi farklı çalışmalarda yer almış ve ülkede konuşulan baskın dil veya resmî dil olarak ifade edilmiştir. Çoğunluk dil kaygısı terimi ise çok yeni olup, ilk defa Sevinç’in (2016a) doktora tez çalışmasında kullanıldığı ve açıklandığı gözlenmektedir. Araştırmacı, çoğunluk dili bir yerde sosyal ve ekonomik açıdan baskın grup tarafından konuşulan dil olarak tanımlamaktadır. Sevinç ve Dewaele (2016) makalelerinde çoğunluk dil kaygısı terimini önermiş ve literatüre dâhil etmişlerdir. Araştırmacıların tanımına göre çoğunluk dil kaygısı, ülkenin resmî dilinde yani çoğunluğun konuştuğu dilde göçmenlerin veya azınlık toplulukların hissettiği dil kaygısı olarak da ifade edilmiştir.

Sonuç olarak, yapılan tanımlar doğrultusunda bu çalışma miras dil Türkçe, çoğunluk dil ise Fransızca olarak kabul edilecektir.

- Göçmenler ve göçmen asıllıların dil/konuşma kaygısı üzerine araştırmalar

Literatür taramasında göçmenlerin dilleri ve özellikle dil kaygıları üzerine çok az çalışma yapıldığı gözlenmektedir. Oysa, göçmenlerin ve göçmen asıllıların konuştukları diller onların bir ülkede var olmaları için önemlidir, çünkü doğru bir dil kullanımı etkili bir iletişimin sağlanması ve sosyalleşme için gereklidir (Şen ve Boylu, 2015). Bu nedenle miras dil ve çoğunluk dil üzerinde yapılan çalışmalar önem arz etmektedir.

İlk defa Tallon (2011) yaptığı bir pilot çalışmada göçmen çocukların miras dil kaygılarını ele almıştır. Amacı yabancı dil İspanyolca sınıfında miras dili İspanyolca olanların dil kaygısı ile İspanyolcayı yabancı dil olarak öğrenenlerin dil kaygısını karşılaştırmaktır. Bunun için bireysel özellik formu ile Horwitz’in (1986) geliştirdiği FLCAS ölçeğini uygulamıştır. Araştırmacının elde ettiği verilere göre, İspanyolcayı miras dil olarak öğrenenler, yabancı dil olarak öğrenenlere göre daha düşük kaygı hissettikleri ortaya çıkmıştır. Yabancı dil olarak İspanyolca öğrenenler, bu dili az da olsa anlayıp konuşanların önünde konuşmanın en çok kaygı veren durum olarak ifade etmişlerdir.

Tallon, bu durumu inceleyebilmek için özel ölçeklerin geliştirilmesi gerektiği sonucuna varmıştır. Bu ölçekler sayesinde miras dil kaygısının daha anlaşılır olacağının altı çizilmiştir.

Alanyazı taramasında Tallon gibi, göçmenlerin dilleri ve dil kaygıları üzerine yapılan çalışmalar genelde bir tek dillerine (miras dil veya çoğunluk dil) yönelik yapıldığı ve tek

dilliler ile kıyaslandığı gözlenmektedir (Akıncı ve Çakal, 2019). Mesela Levine (2003) yabancı dil sınıflarında çok dilli ortamlarda yetişenler, tek dilli ortamlarda yetişenlere göre daha düşük dil kaygısı hissettiklerini ifade etmiştir.

Literatür taramasında dikkat çeken bir diğer durum ise yabancı veya ikinci dil kaygısının genellikle sınıf ortamlarında araştırılmış olmasıdır. Woodrow'da (2006) bu duruma dikkat çekmiştir. Oysa sınıf ortamında yapılan çalışmalar sadece öğretmen ve dili öğrenenler üzerine yapılmaktadır. Söz konusu iki dillilik ve göçmenlerin dilleri olduğunda, araştırmayı sadece sınıf ortamıyla kısıtlamak, durumu tamamıyla ele almamak anlamına gelmektedir. Benzer bir açıklama Dewaele ve Sevinç (2017) tarafından da yapılmıştır. Araştırmacılar, göçmenler ve dil araştırmalarının sadece sınıf ortamıyla kısıtlı kalmaması gerektiğinin altını çizmişlerdir.

Dikkat çeken bir diğer husus ise ilk araştırmalarda göçmenlerin dilleri ayrı ayrı çalışılmış ve değerlendirilmiş olmasıdır. Daha yeni çalışmalarda ise genel olarak bu iki dilin kaygıları ölçüldüğü ve kıyaslandığı tespit edilmiştir. Öyle ki, 2016'da "Language Anxiety in the Immigrant Context" adlı doktora tez çalışmasında Sevinç, miras dil ve çoğunluk dilleri aynı anda çalışılmıştır. Miras dilin ve çoğunluk dilin kaygılarını anlamak için disiplinlerarası bir araştırma gerçekleştirmek ve bu dilleri aynı anda çalışmak önemlidir. Araştırmacı Hollandalı Türkler'in üç kuşağını ele almış ve dil kaygıları üzerine durmuştur. Yaşadıkları ülkede (Hollanda) ve anavatanlarında (Türkiye) kullandıkları dilleri incelemiş ve hangi durumlarda kaygı hissettiklerini analiz etmiştir. Bunun için likert tipi bir ölçek hazırlanmış ve 116 katılımcıya uygulanmıştır. Analizin sonucunda, miras dilde ve çoğunluk dilde anlamlı bir dil kaygısı tespit edilmiştir. Birinci ve ikinci kuşağın bir kısmı çoğunluk dilde kaygılı oldukları gözlenmiştir. Üçüncü kuşak ise miras dilde kaygı hissettiğini ifade etmiştir. Ayrıca araştırmada farklı muhataplarla kurulan iletişimlerde hissedilen miras dil ve çoğunluk dil kaygıları incelenmiş ve muhataplara göre farklılıklar gözlenmiştir. Üçüncü kuşak çocuklar babaları ve dedeleri ile miras dilde iletişim kurduklarında yüksek dil kaygısına sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

İstatistiksel analizler sonucunda Sevinç ve Dewaele (2017) miras dil ile çoğunluk dil kaygılarının göçmenlerin günlük hayatının bir gerçeği olduğunu ispat etmişlerdir. Sadece bireyin geçmiş dil deneyimleri, dil kaygılarını anlamak için yetersiz olduğunu belirten araştırmacılar, farklı çalışmaların gerekliliğinden bahsetmişlerdir.

- Göçmenlerin dil/konuşma kaygısı: kaynak, etki ve öneriler

Çalışmada yabancı dil veya ikinci dil kaygısı kaynakları ve etkileri daha önce analiz edilmiştir. Göçmenlerin ve göçmen asıllıların dilleri ve bu dillerin kaygı kaynakları incelendiğinde ise yabancı ve ikinci dilde elde edilen sonuçlarla karşılaşılmaktadır. Bu sonuçlara ek olarak göçmenlerin dil kaygılarının özel sebepleri olduğu gözlenmektedir. Machan (2009'dan aktaran Sevinç, 2016a) göçmenlerin dil kaygısı sebeplerinin sadece dil becerilerinden ve aynı zamanda dille ilgili birçok bağlamdan kaynaklandığını ifade etmiştir. Göçmenlerin ve göçmen asıllıların dil kaygılarının sebepleri analizlerinde yabancı dil kaygısından daha karmaşık bir durumdan bahsedilmektedir (Sevinç, 2016; Dewaele ve Sevinç, 2017). Doğru bir analiz için göçmenlerin fizyolojik, psikolojik, siyasi, sosyal, kültürel ve dilsel durumlarının kayda alınması gerekmektedir.

Miras dil kaygısı ve çoğunluk dil kaygısı fizyolojik açıdan da incelenmiştir. Sevinç (2017) yine Hollanda'da yaşayan üç nesil Türk göçmenleriyle farklı bir çalışma yürütmüştür. Projeye 30 kişi katılmıştır. Yabancı dil ve ikinci dil kaygı çalışmalarında kaygının fizyolojik sonuçları olduğu (kalbin hızlı atması, terleme) daha önce de ifade edilmiştir. Bu araştırmanın hedefi, kişilerin dil/konuşma kaygıları ile elektrodermal aktiviteleri (Deri iletkenliği yanıtı/SCR ve deri iletkenliği düzeyi/SCL) arasında ilişkiyi analiz etmektir. Sonuçlara bakıldığında, birinci kuşak Türkçe konuşurken düşük bir deri iletkenliğine sahip oldukları tespit edilmiştir. Üçüncü kuşak miras dil konuşma kaygısı ile cilt iletkenliği arasında ise anlamlı bir ilişki çıkmıştır. Yüksek dil kaygısı, yüksek deri iletkenliğine sebep olmaktadır. Ayrıca, yüksek cilt iletkenliği olan bireylerin dil becerilerinin oldukça düşük olduğu görülmüştür. Bu çalışmadan iki önemli veri ortaya çıkmaktadır. Birincisi üçüncü neslin yüksek miras dil kaygısı hissettiğinde, cilt iletkenliğinde artış olmasıdır. İkincisi ise cilt iletkenliği ile dil becerileri arasında negatif bir korelasyon tespit edilmesidir.

Sevinç ve Backus (2017) araştırmalarında göçmenler bağlamında dil, dil becerileri, dil kaygısını ve nedenlerini analiz etmişlerdir. Hollanda'da yaşayan Türk göçmenlerin dil kaygılarını analiz etmek için üç nesil ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bu sayede kaygıların kaynaklarını bulmayı hedeflemişlerdir. Sonuç olarak miras dil ve çoğunluk dilde hissedilen kaygıların farklı sebeplerden kaynaklandığı ortaya çıkmıştır. Bu sebeplerin birçoğu yabancı veya ikinci dil kaygısının kaynaklarıyla aynıdır. Fakat araştırmacılar kaygının iki sebebine dikkat çekmişlerdir. Bunlar dilsel ve sosyoekonomik sebeplerdir. Tabi, bu sebepleri birbirinde ayırmanın oldukça zor olduğunu ve birlikte analiz edilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Toplum tarafından dilin düzeltilmesi, göçmenlerin özgüvenini düşürmektedir ve sınıfta öğretmenin düzeltmesinden daha olumsuz bir etki yaratmaktadır. Nitekim onların baskı altında, aşağılanmış ve dışlanmış hissetmelerine sebep olmaktadır. Birinci ve ikinci kuşaktan bireyler çoğunluk dilde toplumsal baskı hissettiklerini ve bunun çoğunluk dilde kaygılarını artırdığını açıklamışlardır. Bireylerin kaygısı arttıkça çoğunluk dilde konuşmaktan kaçındıkları gözlenmiştir. Çoğunluk dili kullanmadıkça da dil becerilerinin gelişimi sağlanamamış olur ve o dilde daha yüksek bir dil kaygısı hissetmelerine sebep olur. Benzer durum üçüncü neslin miras dil kullanımında tespit edilmiştir. Miras dilde kaygı hisseden ve kendini yetkin görmeyen bireyler, bu dili konuşmaktan kaçındıkları ve kaygılarının daha da arttığı ortaya çıkmıştır. Bu durumu Sevinç ve Backus (2017) kısır bir döngü tanımı yaparak açıklamışlardır. Görüldüğü gibi, toplumun beklentilerini karşılayamayan göçmen ve göçmen asıllılar dil kaygısı hissetmektedirler.

Ayrıca nesiller arasında da bir baskı hissedilmektedir. Göçmenler ve göçmen asıllılar için dil kimliklerinin bir parçasıdır. Bu yüzden birinci ve ikinci nesiller, üçüncü nesillerin etnik aidiyetlerini unutmamaları için onlara Türkçe kullanmaları gerektiğini savundukları ve onlara baskıcı davranışlarda bulundukları gözlenmiştir (Sevinç, 2016a). Bu durum üçüncü neslin miras dil kaygısının artmasına sebep olurken, bireylerin göçmen toplumundan dışlanmış hissetmelerine sebep vermektedir. Anlaşılacağı gibi önemli kimlik sorunları da ortaya çıkmaktadır.

Araştırmacılar nesiller arasında miras dil ile çoğunluk dil kaygıları değişime uğrasada, kaynağın aynı olduğunu söylemişlerdir (Sevinç ve Backus, 2017). Dili iyi kullanan grup tarafından değerlendirilmek ve dışlanmak, aidiyet ve kimlik sorunlarına yol açtığı gibi dil kaygısına da sebep olmaktadır. Oysa bu bireylere karşı daha ılımlı ve anlayışlı olursa dil kaygılarının azalacağı ve dilleri öğrenme motivasyonlarının artacağı söylenilebilir. Bunun bir örneği Sevinç ve Backus tarafından açıklanmıştır. Araştırmacılar, toplumun ikinci dil olarak çoğunluk dili öğrenenlere karşı daha hoşgörülü davrandığını ve çoğunluk dilin göçmenler veya göçmen asıllılar tarafından öğrenildiğinde ise daha sert tepkiler verdiklerini gözlemlemişlerdir. Buna göre göçmenlerin çoğunluk dil kaygıları artarken, ikinci dil olarak çoğunluk dili öğrenenlerin motivasyonunun arttığını ifade etmişlerdir. Hudson (1996'dan aktaran Sevinç ve Dewaele, 2016) benzer bir olaydan bahsederken, grupların etkileşimi sırasında sosyoekonomik ve dilsel durumlarının da etkileşimde olduğunu ve bazı gruplar diğerlerini daha düşük seviyede gördüklerinden kaynaklandığını ifade etmiştir.

Backus, Demirçay ve Sevinç (2013) göç ve diller arasındaki temasları araştırmışlardır. Araştırmacılar, dillerin etkileşimi sonucunda azınlık dil yani miras dilin birkaç kuşakta yok olduğunu ifade etmişlerdir. Türk göçmenlerin ikinci ve üçüncü kuşağı analiz edildiğinde Türkçenin yüksek dilsel canlılık endeksine sahip olduğu tespit edilmiştir. Benzer sonuçlar Akıncı ve Yagmur'un (2003) araştırmasında da gözlemlendiği daha önce belirtilmişti. Sonuç olarak, Avrupa'ya göç eden Türkler şu an miras dillerini korudukları anlaşılmaktadır. Fakat göçmen asıllı çocuklar ve göç eden ilk nesil arasında iletişimin oldukça hassas bir noktaya geldiğini Cummins (2003'den aktaran Sevinç, 2016) ifade etmektedir. Üçüncü kuşak göçmen asıllıların miras dillerini kullanırken daha kaygılı oldukları ve sık sık kod değiştirdikleri görülmüştür.

Üstünde durulması gereken bir diğer konu dillerarası temaslardır. Bunun üzerine duran Sevinç (2016a) Hollandalı Türklerin altı farklı ortamda (ev, okul, iş, arkadaş, medya ve eğlence) dil kullanımlarını incelemiştir. Bu çalışmada, üçüncü neslin dil kullanımının ilk iki nesilden farklı olduğu ortaya çıkmıştır. İlk nesillerin, miras dil Türkçeyi farklı ortamlarda kullanmaya devam ettikleri yani korudukları ve muhafaza ettikleri tespit edilmiştir. Fishman (1972'den aktaran Sevinç, 2016b) nesiller arasında göçmenlerin miras dili kullanmalarıyla dil muhafazası gerçekleştiğini açıklamıştır. Yine aynı araştırmacıya göre, nesiller arasında miras dilin yerini çoğunluk dil aldığı anda dil değişimi veya dil kaymasından bahsetmiştir. Sevinç (2016b) üçüncü neslin birçok ortamda Hollandacayı daha yoğun kullandıklarını, Türkçe kullanımının azaldığını ve bunun bir dil kaymasının başlangıcı olduğunu ifade etmiştir. Bu dil kayması, bilinçli bir şekilde yönlendirilmez ise dil kaybına sebep olabilir. Krashen miras dilin toplumlarda korunmadığında gelişemediğini ve bu yüzden dil kaymasının gerçekleştiğini söylemiştir (2000'den aktaran Tallon, 2011). Aile içinde bu dil değişiminin gerginliklere yol açtığının altı çizilmiştir (Sevinç, 2017; Dewaele ve Sevinç, 2016). Bu gerginlik, dili muhafaza etmek isteyen ilk kuşağın üçüncü kuşağa Türkçe konuşmaları için yaptıkları sosyo-duygusal baskılarla hissedilmektedir. Üçüncü neslin özellikle dedeleri ve babalarıyla miras dil kaygısı hissettikleri ve bu gerginlikten kaynaklandığı araştırmacı tarafından ifade edilmiştir. Bu araştırma, Hollanda'da yaşayan Türk göçmen toplumunun dil açısından sanıldığı gibi homojen bir grup oluşturmadığını da ispat etmiştir. Ailelerin hedefi etnik kökenlerini unutmamak için Türkçe dilini muhafaza etmek ve bulundukları topluma dâhil olabilmek için Hollandacaya da hakim olmaktır. Sevinç bu durumu "dil gerginliği" olarak ifade etmiştir.

Dewaele ve Sevinç (2017) göçmenlerin iki dilli konuşma kaygısı üzerine çalışmalar yapmışlardır. Konuşma kaygısı hisseden göçmenler ve göçmen asıllılar, iletişim kurmakta sıkıntı çektiklerinde kendilerini çaresiz ve dışlanmış hissettiklerini söylemişlerdir. Bu durum literatürde dilsel güvensizlik olarak ifade edilmiştir. Yani dillerin etkileşiminden dolayı kişiler kullandıkları dilin daha az çeşitli, düşük seviyede ve kötü olduğunu düşündükleri için dilsel güvensizlik hissederler (Meyerhoff, 2006'den aktaran Sevinç ve Backus, 2017). Göçmenler ve göçmen asıllılar, az hakim oldukları dile karşı kendilerini olumsuz değerlendirirler ve dilsel güvensizlik hissederler. Dewaele ve Sevinç (2017) çalışmalarında üçüncü neslin miras dilde konuşurken kendilerini beceriksiz hissetmelerinin, dilsel güvensizlik hissine sebep verdiğini ve miras dil konuşma kaygısını artırdığını ifade etmişlerdir. Bu hissiyat bireylerin dilsel sorunlarının psikolojilerini de etkilediğini göstermektedir.

Sonuç olarak, miras dil ve çoğunluk dil kaygıları üzerine araştırmaların oldukça yeni olduğu gözlenmektedir. Yapılan araştırmalarda ise göçmenler ve göçmen asıllıların dil kaygısını fizyolojik, psikoloji, sosyolojik ve dil bilimsel açıdan incelediği tespit edilmiştir. Bu çalışmalar sayesinde, iki dillilerin durumlara göre miras dil veya çoğunluk dil kaygısı hissettikleri ve farklı kaynakların sebep olduğu ortaya çıkmıştır. Bu kaynaklar dil kaygısı çalışmalarından farklı alanları kapsadığı ortaya çıkmıştır. Yani sadece sınıf ortamında gözlenen dil kaygısı kaynakları, göçmen ve göçmen asıllıları dil kaygısını açıklamak için yeterli değildir. Bu çalışmada, Fransa'da yaşayan iki dilli Türk öğrencilerinin konuşma kaygıları literatür taramasında incelenen çalışmalardan esinlenerek analiz edilmesi hedeflenmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3. 1. Araştırma modeli

Bu çalışmada nicel araştırma desenleri arasından tarama modeli kullanılmıştır. Geniş örneklem gruplar için kullanılan tarama modeli, var olan durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlar (Karasar, 2018). Bu araştırmada Fransa'daki iki dilli ilkokul öğrencilerin konuşma kaygıları incelendiği için tarama modelinin uygun olduğu düşünülmüştür.

3. 2. Araştırma evreni

Araştırma evrenini Fransa'da Türk asıllı ilkokul ikinci sınıftan beşinci sınıfa giden iki dilli öğrencileri kapsamaktadır. Bu öğrenciler genelde Türk göçmen ailelerin üçüncü veya dördüncü nesileridir.

İlkokul 2.sınıftan itibaren öğrencileri seçmemizin sebebi ise bu seviyedeki öğrencilerin EİLE yani Türkçe miras dil derslerine başlamalarıdır. Ayrıca Berman (1988'den aktaran Akıncı, 2001) 5 ile 9 yaşları arasında çocukların dil konusunda önemli değişiklikler ortaya koyduklarına dikkat çekmesi, araştırmayı bu grup üzerine yönlendirilmesine sebep olmuştur.

3. 3. Örneklem çalışması

“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, 2018). Bu araştırmanın örnekleme iki kriter ile sınırlandırılmıştır: Fransa'da ilkokul ikinci, üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıflarında olmak ve Fransızca-Türkçe dillerini kullanmak. Örneklemi belirlemede seçkisiz yani basit rastgele örneklem yöntemi kullanılmıştır.

Örneklem grubumuz, Fransa'nın Auvergne-Rhône-Alpes bölgesinde Fransız okullarına devam eden öğrencilerden oluşmaktadır. Onlara Diyanet İşleri Türk İslam Birliği, Ditib Lyon merkezden ulaşılmış ve din kültür dersleri sırasında ölçek uygulanmıştır. Bu öğrencilerin derneklere göre katılımı tablo 1'de yer almaktadır. Katılımcıların belirlemede cinsiyet, yaş, memleket gibi herhangi bir değişken kullanılmamıştır.

Tablo 3

Öğrencilerin derneklere göre katılımları

Dernekler	Katılımcı sayısı
Ste Sigolène Ditib Mevlana Cami	26
Lyon Ditib Merkez Cami	19
Firminy Ditib Cami	67
St Etienne Ditib Cami	56
Toplam	168

Çalışmaya 168 öğrenci dâhil olmuştur fakat birden fazla seçeneği işaretleyen veya boş bırakan 4 öğrencinin ölçeği geçersiz sayılmıştır. Toplam 164 öğrencinin ölçek sonuçları analiz edilmiştir.

3. 4. Veri toplama araçları

“Eğitim ve psikolojide bireyler hakkında bilgi toplamada, ilgi, tutum, kaygı, motivasyon, kişilik, psikolojik özelliklerinin ölçülmesinde ölçeklerden yararlanılmaktadır” (Şahin ve Boztunç Öztürk, 2018). Bu sayede bireylerin gözlenemeyen özellikleri ve bunların kaynakları ortaya çıkarılmaktadır (Erkuş, 2012’den aktaran Şahin ve Boztunç Öztürk, 2018).

Sosyal bilimlerde farklı “tutumölçerler arasında en çok kullanılan Likert” tipi ölçeklerdir (Karasar, 2018). Bu ölçekler “belli bir konudaki görüşleri ortaya çıkarmada veya bir davranışı gözlenme sıklığını belirlemede kullanılır” (Büyüköztürk, 2005). Bu çalışmada iki dilli öğrencilerin konuşma kaygısı incelenenmiştir. Bunun için, Fransa’da Fransızca-Türkçe iki dilli ilkökul çocuklarına uygun bir ölçek geliştirilmiştir. Tasarlanan ölçek Likert tipi beşli dereceleme türünde ((1) Tamamen Katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kısmen, (4) Katılıyorum ve (5) Tamamen Katılıyorum”) geliştirilmiştir. Tezbaşaran’a (2008) göre beşli likert tipi ölçek optimum olandır.

Ölçek geliştirme aşamaları aşağıda detaylandırılmıştır:

3.4.1. Madde havuzu oluşumu

Ölçek geliştirmenin ilk aşaması, konu ve ölçülmek istenen tutumla ilgili madde havuzu oluşturmaktır. Bunun için, kaynak ve literatür taraması sonucunda, tutum cümleleri yazılmıştır. Bu aşamada 38 ifadeden oluşan bir madde havuzu elde edilmiştir. Bu maddeler iki farklı boyut altında düzenlenmiş ve her boyut üç alt boyuttan oluşturulmuştur. Maddeler Fransızca konuşma kaygısı (Fransızca konuşma, sınıf içi Fransızca konuşma kaygısı, muhataplara göre Fransızca konuşma kaygısı) ve Türkçe konuşma kaygısı (Türkçe konuşma, sınıf içi Türkçe konuşma kaygısı, muhataplara göre Türkçe konuşma kaygısı) boyutları altında toplanarak ölçek içinde düzen sağlanmıştır.

3.4.2. Uzman görüşünün alınması

Bir ölçeğin bilimsel olarak kabul edilmesi için geçerli ve güvenilir olması gerekmektedir. “Bir ölçü aracının, ölçtüğünü öne sürdüğü değişkeni ne derece doğru ölçtüğü “geçerlik” kavramıyla açıklanır” (Büyüköztürk, 2005). Geçerlik, kapsam, görünüş ve yapı geçerliğinden oluşur.

Kapsam geçerliğinin amacı “ölçülmek istenen tutumun gözlenebilir tüm işaretçilerini kapsamındaki maddelerle temsil edip etmediğini” analiz etmektir (Tezbaşaran, 2008). Görünüş geçerliğinin amacı ise maddelerin her okuyucu tarafından aynı şekilde anlaşılması ve konuyla ilgili olup olmadığını incelemektir (Karakoç ve Dönmez, 2014).

İlk aşamada, görünüş ve kapsam geçerliliğini değerlendirilmesi için ilgili uzmanların görüşlerine başvurulmuştur. Ölçeği, üç Türkçe dili uzmanı, bir iki dillilik uzmanı, bir psikolojik danışmanlık ve rehberlik uzmanı ve bir ölçme/değerlendirme uzmanı değerlendirmiştir. Sonuç olarak 6 madde uygun bulunmamış ve çıkarılmıştır. Böylelikle ölçeğimiz 32 maddeden oluşmaktadır.

3.4.3. Pilot uygulama

“İki dilliler için Fransızca-Türkçe konuşma kaygısı” ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik analizlerini yapmak için ölçek 307 ilkokul öğrencisine uygulamıştır. Tabachnick ve Fidell’in (2007’den aktaran Şahin ve Boztunç Öztürk, 2018) ifade ettiği gibi araştırma grupların büyüklüğü faktör analizi için önemlidir. Araştırmacılar 300 kişi “iyi”, 500 kişi “çok iyi” ve 1000 kişi “mükemmel” olarak değerlendirilmiştir. Bu araştırmada söz konusu örneklem büyüklük “iyi” olduğunu belirtebiliriz.

3.4.4. Geçerlik analizi

Geçerlik analizinin tamamlanması için elde edilen verilerle faktör analizi yapılmıştır. “Faktör analizi, yapı geçerliğine ilişkin, “bu testten elde edilen puanlar, testin ölçtüğünü varsaydığı şeyi ölçüyor mu?” sorusuna cevap arar” (Büyüköztürk, 2002). Ayrıca bu analiz sayesinde incelenen tutumun yani kaygının boyutlarının belirlenmesi hedeflenmiştir. Bu sayede 32 madde daha az faktörlerle ifade edilmesi beklenir.

Spss Statistics 22 sürümüyle yapılan analiz sonucunda verilerin faktör analizine uygunluğunu gösteren Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testlerin sonucu tablo 4’de görüldüğü gibidir:

Tablo 4

KMO ve Bartlett testi

Kaiser-Meyer-Olkin		
örneklem uyum ölçüsü		,825
Bartlett Küresellik testi	Ki-kare	3281,535
	sd	496
	p	,000

Ölçeğin KMO değeri 0.825’dir ve kritik değer 0,7’nin üzerindedir. Tablo 4’de görüldüğü gibi Bartlett Testi sonucunda ki-kare=3281,535; sd=496 ve $p<0,001$ olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar, veri setinin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir.

Varimax rotasyon yöntemini çok faktörlü yapılar için uygun olduğundan (Büyüköztürk, 2002) bu işlem yapılmış ve tablo 5 elde edilmiştir. Faktör analizi işlemi sonucunda özdeğerleri 1’den büyük 8 faktör vardır. Bu sekiz faktör, toplam varyansın %59’unu açıklamaktadır. Bu varyans değeri sosyal bilimlerde ölçek geliştirme çalışmalarında kabul edilir düzeyin üzerindedir.

Tablo 5

Ölçeğin maddelerine ilişkin faktör yük değerleri

	Faktörler							
	1	2	3	4	5	6	7	8
TRKAYGI4 (m20)	,792							
TRKAYGI3 (m19)	,777							
TRKAYGI2 (m18)	,739							
TRKAYGI5 (m21)	,702							
TRKAYGI6 (m22)	,699							
TRKAYGI1 (m17)	,673							
FRKAYGISINIF2 (m8)		,821						
FRKAYGISINIF3 (m9)		,798						
FRKAYGISINIF1 (m7)		,673						
FRKAYGISINIF4 (m10)		,653						
FRKAYGIOGRET(m16)		,377						
FRKAYGI2 (m2)			,726					
FRKAYGI4 (m4)			,712					
FRKAYGI3 (m3)			,626					
FRKAYGI5 (m5)			,621					
FRKAYGI6 (m6)			,438					
FRKAYGI1 (m1)			,338					

TRKAYGISINIF3 (m25)				,730				
TRKAYGISINIF2 (m24)				,649				
TRKAYGISINIF4 (m26)				,640				
TRKAYGISINIF1 (m23)				,589				
TRKAYGIOGRET (m32)				,501				
TRKAYGIBABA (m28)					,885			
TRKAYGIANNE (m27)					,859			
TRKAYGIDEDE (m29)					,688			
FRKAYGIARKADAS (m14)						,745		
FRKAYGIANA DIL (m15)						,653		
TRKAYGIANA DIL (m31)							,494	
TRKAYGIARKADAS (m30)							,455	
FRKAYGIDEDE (m13)								,803
FRKAYGIANNE (m11)								,593
FRKAYGIBABA (m12)								,540

Extraction Method: Principal Component Analysis

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization

Tabachnick ve Fidell'in (2007'den aktaran Şahin ve Boztunç Öztürk, 2018), madde yükleri 0.71 ve üstü olan maddelerin "mükemmel", 0.63 ve üstü olan maddelerin "çok iyi", 0.55 ve üstü olan maddelerin "iyi", 0.45 ve üstü olan maddelerin "kabul edilebilir" ve 0.32 ve üstü

olan maddelerin ise “zayıf” olarak değerlendirilmesi gerektiğini açıklamışlardır. Buna göre, bu ölçekte “Zayıf” 3 madde, “kabul edilebilir” 4 madde, “iyi” 4 madde, “çok iyi” 9 madde ve “mükemmel” 12 madde olduğu gözlenmektedir. En yüksek madde yükü 0,885’tir, en düşük madde yükü ise 0,338’dir. Maddelerin faktör yüklerine bakıldığında, her hangi bir maddenin çıkartılmamasına karar verilmiştir.

Ayrıca tablo 6’da, faktörlere göre maddelerin dağılımlarına yer verilmiştir. Faktör analizi sonucunda, iki dilli Fransızca-Türkçe konuşma kaygısı ölçeği 32 madde ve 8 faktörden oluşmaktadır.

Tablo 6

Faktörlere göre maddelerin dağılımı

Faktörler	Maddeler
Faktör 1 - Türkçe kaygısı	17, 18, 19, 20, 21, 22
Faktör 2 - Fransızca sınıf kaygısı	7, 8, 9, 10, 16
Faktör 3 - Fransızca kaygısı	1, 2, 3, 4, 5, 6
Faktör 4 - Türkçe sınıf kaygısı	23, 24, 25, 26, 32
Faktör 5 - Aile içinde Türkçe kaygı	27, 28, 29
Faktör 6 - Aile dışında Fransızca kaygı	14, 15
Faktör 7 - Aile dışında Türkçe kaygı	30, 31
Faktör 8 - Aile içinde Fransızca kaygı	11, 12, 13

3.4.5. Güvenirlilik analizi

“Güvenirlilik bir ölçme aracının duyarlı, birbiriyle tutarlı ve kararlı ölçme sonuçları verebilmesi gücüdür” (Tezbaşaran, 2008). Güvenirlilikten bahsedilince 3 kavrama dikkat etmek gerekir, bunlar: tutarlılık, kararlılık ve duyarlılıktır (Karakoç ve Dönmez, 2014).

Hazırlanan ölçeğin güvenirliğini analiz etmek için ilk olarak iç tutarlık katsayısı Cronbach Alfa hesaplanmıştır. Elde edilen veriler tablo 7’te yer almaktadır.

Tablo 7

Güvenirlik istatistiği

Alpha	Madde
Cronbach	sayısı
,827	32

32 maddeden oluşan iki dilliler için Fransızca-Türkçe konuşma kaygısı ölçeği analizler sonucunda Cronbach Alfa katsayısı $\alpha=0,827$ olarak hesaplanmıştır. Literatüre göre, analizler sonucunda elde edilen Cronbach Alfa (α) katsayısı ,60 ile ,80 arasında olursa ölçek oldukça güvenilir; ,80 ile 1,00 arasında olursa yüksek derecede güvenilir kabul edilir (Büyüköztürk, 2002). Hesaplanan Alfa katsayısına göre ölçeğin iç tutarlığının yüksek derecede güvenilir olduğu kabul edilmektedir.

Güvenirlik analizinin son aşaması için test tekrar test yöntemi kullanılmıştır. Yani aynı denek gruba, aynı koşullarda, aynı ölçek uygulanır ve uygulamalar arasındaki korelasyon incelenir. Elde edilen korelasyon katsayısı ölçeğin zamana göre değişmezliğini yani ölçeğin kararlılığını açıklar (Karakoç ve Dönmez, 2014). Bunun için aynı gruba (N=307) 4 veya 5 hafta arayla ölçek uygulanmıştır. Korelasyon analizi sayesinde, iki uygulama arasındaki ilişki incelenmiştir.

Tablo 8’deki sonuçlara bakıldığında, sınıf içi güvenirlik katsayısı (ICC) 0,782’dir. Guilford (1956’dan aktaran Karakoç ve Dönmez, 2014)) korelasyon katsayısının en az 0,70 olmasını önerir. Ayrıca, Karasar (2018) bu değer in bire yaklaştıkça geçerliğin yüksek olduğunu ifade etmiştir. Anlaşıldığı gibi uygulamalar arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki elde edilmiştir.

Tablo 8

Korelasyon analizi

	BİRİNCİ	İKİNCİ
	uygulama	uygulama
BİRİNCİ uygulama	1,000	,782
İKİNCİ uygulama	,782	1,000

İki dilliler için Fransızca- Türkçe konuşma kaygısı ölçeği Cronbach Alfa Güvenirlik katsayısı $\alpha = 0,827$ ve sınıf içi güvenirlilik katsayısı (ICC) $r = 0,782$ olarak bulunmuştur. Ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğu saptanmıştır.

Bu analizler sayesinde hazırlanan ölçeğin güvenirlilik ve geçerlilik açısından sorun olmadığı ortaya çıkmıştır. Tez çalışmasında, geliştirilen iki dilliler için Fransızca- Türkçe konuşma kaygısı ölçeği kullanılmıştır (Ölçek ektedir, Ek.1).

3. 5. Verilerin toplanması

Bu çalışmanın verileri kişisel bilgi formu ve bu araştırma için geliştirilen “iki dilliler için Fransızca-Türkçe konuşma kaygısı ölçeği” sayesinde toplanmıştır. Ölçeği uygulamak için ilk önce Lyon Ditib merkeziyle görüşülmüş ve gerekli izinler alınmıştır. Ölçeğin uygulanacağı gün ise, öğrencilerin ebeveynleri bilgilendirilmiş ve izinler alınmıştır (Ek.2). Ölçek ders saatlerinin son yarım saati ayrılarak uygulanmıştır. Uygulama sırasında, öğrencilerin anlamadıkları kelimeler sesli olarak ifade edilmiştir ve gerekli durumlarda ölçekteki Türkçe maddeleri Fransızcaya tercüme edilmiştir.

3. 6. Verilerin analizi

Nicel verilerin analizi bilgisayar ortamında excel üzerinden veri tabanında biriktirilmiştir ve SPSS statistics 22 (Statistical Package for the Social Sciences) programı ile analiz edilmiştir. Veriler betimsel istatistikler kullanılarak çözümlenmiştir.

Fransızca ve Türkçe konuşma kaygıları arasında ki ilişki Pearson korelasyon analizi ile yapılmıştır. Konuşma kaygılarının sınıf ve yaş ile ilişkisi Anova ile test edilmiştir. Türkçe derslerine katılımın ve cinsiyetin konuşma kaygıları ile ilişkisi T-testi ile analiz edilmiştir.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmada cinsiyet, yaş, sınıf ve Türkçe derslerine katılım değişkenlerinin Fransa'daki iki dilli öğrencilerin konuşma kaygı düzeyleri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Anlaşılır olması açısından tablolara ve grafiklere yer verilmiştir.

İlk olarak öğrencilerin doldurdıkları formlardan elde edilen veriler sayesinde sosyal çevrelerinde hangi dilleri yoğun olarak kullandıkları incelenmiştir.

Tablo 9

Öğrencilerin sosyal çevrelerine göre konuştıkları diller

Kişiler	Türkçe	Fransızca	Fransızca ve Türkçe	Toplam
Anne	61	18	85	164
%	37,2	11,0	51,8	100
Baba	53	11	100	164
%	32,3	6,7	61,0	100
Kardeşler	24	53	87	164
%	14,6	32,3	53,0	100
Dedeler, vd.	140	1	23	164
%	85,4	0,6	14,0	100
Arkadaşlar	4	93	67	164
%	2,4	56,7	40,9	100

Tablo 9'a göre araştırmaya katılan öğrenciler anne (%51,8), baba (%61) ve kardeşleriyle (%53) en çok iki dilde (Fransızca ve Türkçe) iletişime geçtiklerini açıklamışlardır. Ancak söz konusu dedeler, anneler ve babanneler ile iletişim olduğunda, öğrencilerin %85,4'ü Türkçe konuşmayı tercih ettiklerini söylemişlerdir. Bu durum, öğrencilerin aile içinde kullandıkları dillerin kuşaklara göre farklılaştığını göstermektedir. Ayrıca katılımcıların %56'ı arkadaşlarıyla Fransızca iletişime geçtiklerini de belirtmişlerdir. Bu sonuçlar, öğrencilerin sosyal ortamlara göre yoğun olarak kullandıkları dil veya dillerin değişiklik gösterdiğini ispat etmektedir.

İki dilliler için Fransızca-Türkçe konuşma kaygı ölçeğinin sonuçları sayesinde hipotezler sırasıyla analiz edilmiştir.

4. 1. Hipotez 1: Fransa'daki Türk asıllı ilköğrencilerin Fransızca konuşma kaygı düzeyi ile Türkçe konuşma kaygı düzeyi arasında anlamlı bir ilişki vardır

Fransa'daki iki dilliler için Fransızca-Türkçe konuşma kaygısı ölçeği toplam 32 maddeden oluşmaktadır. Bunun 16 maddesi Fransızca konuşma kaygısı, diğer 16 maddesi ise Türkçe konuşma kaygısını ölçmektedir. Ölçeklerden elde edilen verilerin dağılımı analiz edilmiştir (Tablo 10).

Tablo 10

İki dillilerin konuşma kaygısı seviyelerine göre dağılımı

Seviye	Puan	Frekans	%
Çok düşük	0-23	0	0,0
Düşük	24-47	1	0,6
Orta	48-71	43	26,2
Yüksek	72-95	81	49,4
Çok yüksek	96-120	39	23,8
	Toplam	164	100

İlk olarak, bulgular 5 kategoriye göre değerlendirilmiştir. Bu kategoriler: “çok düşük” (0-23 puan), “düşük” (24-47 puan), “orta” (48-71 puan), “yüksek” (72-95 puan) ve “çok yüksek” (96-120 puan) konuşma kaygılarıdır. Öğrencilerin elde ettiği en düşük kaygı puanı 35 iken, en yüksek puan 120 olmuştur. İki dilliler için Fransızca-Türkçe konuşma kaygı ölçeğinin sonuçlarına göre öğrencilerin %26,2’i “orta”, %49,4’ü “yüksek” ve %23,8’i “çok yüksek” kaygı seviyeleri elde ettikleri tespit edilmiştir.

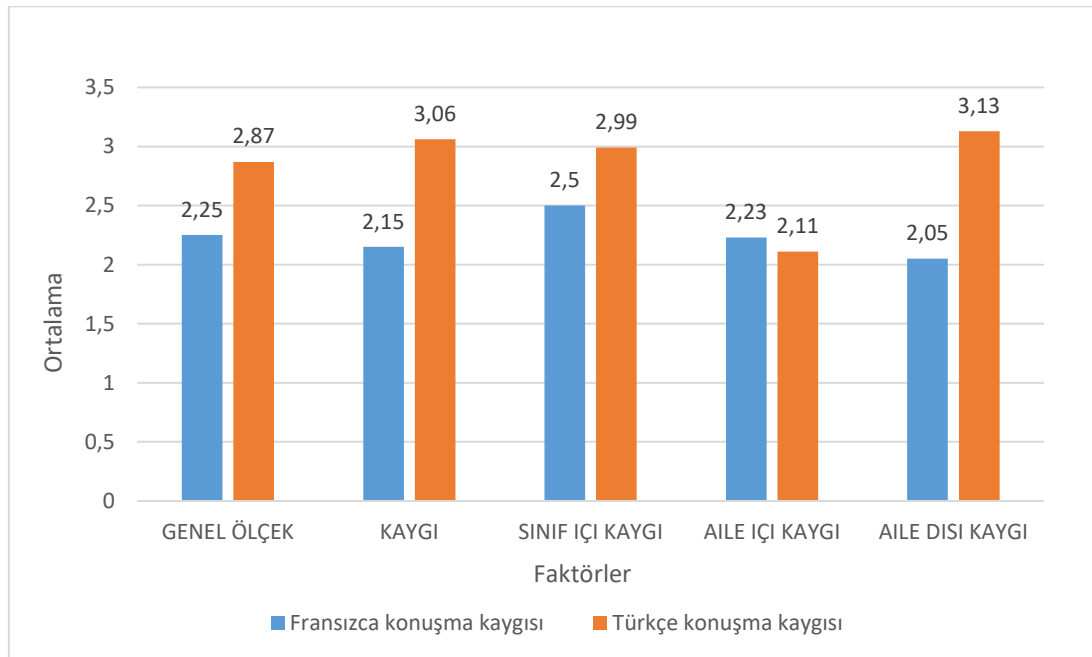
Daha sonra, Fransızca konuşma kaygısı ile Türkçe konuşma kaygısı maddeleri ayrı ayrı incelenmiştir. Bu durumda konuşma kaygı puanları 16 ile 80 arasında olabileceği hesaplanmıştır. Fransızca konuşma kaygısına bakıldığında en düşük puan 16 ve en yüksek puan 70 olarak tespit edilmiştir. Söz konusu Türkçe konuşma kaygısı olduğunda ise en düşük puan 19 ve en yüksek puan 77’dir. Aşağıdaki tablo katılımcıların elde ettikleri Fransızca ve Türkçe konuşma kaygı puanlarına göre dağılımı göstermektedir (Tablo 11). Burada da kaygı seviyeleri “çok düşük” (0-15 puan), “düşük” (16-31 puan), “orta” (32-47 puan), “yüksek” (48-63 puan) ve “çok yüksek” (64-80 puan) olarak sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırmaya göre katılımcıların %39,6’ı düşük Fransızca konuşma kaygısı hissederken, %10,4’ü düşük Türkçe konuşma kaygısı hissetmektedir. Öğrencilerin %43’ü Fransızcada ve %42’i Türkçede “orta” seviyede konuşma kaygısı hissettiklerini açıklamışlardır. Yüksek seviyede Fransızca konuşma kaygısı hissedenlerin oranı %16,5 iken Türkçede yüksek konuşma kaygısı hissedenlerin oranı %42,1’dir. Son olarak, Fransızca konuşma kaygısını çok yüksek seviyede olanların oranı %0,6 ve Türkçe konuşma kaygısı oranı %4,9 olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 11’de gözlendiği gibi, Türkçe konuşma kaygısı Fransızca konuşma kaygısına göre daha yüksek seviyede hissedildiği ifade edilebilir. Bu durum ölçeğin faktörleri bağlamında grafik 1’de incelenmiştir. Genel olarak Türkçe konuşma kaygısı Fransızca konuşma kaygısına göre daha yüksektir. En önemli fark, aile dışında konuşma kaygısı faktöründe gözlenmektedir. Aile dışında Fransızca konuşma kaygı ortalaması $\bar{x}_{FR}=2,05$ iken, aile dışında Türkçe konuşma kaygı ortalaması $\bar{x}_{TR}=3,13$ ’tür. Ancak aile içi faktöründe Fransızca konuşma kaygısı ($\bar{x}_{FR}=2,23$), Türkçe konuşma kaygısına ($\bar{x}_{TR}=2,11$) göre daha yüksek çıkmıştır.

Tablo 11

Fransızca ve Türkçe konuşma kaygısı seviyelerine göre dağılım

Seviye	Puan	Fr. konuşma kaygısı frekans	Tr. konuşma kaygısı frekans	Fr. konuşma kaygısı %	Tr. konuşma kaygısı %
Çok düşük	0-15	0	0	0	0
Düşük	16-31	65	17	39,6	10,4
Orta	32-47	71	70	43,3	42,6
Yüksek	48-63	27	69	16,5	42,1
Çok yüksek	64-80	1	8	0,6	4,9
Toplam		164	164	100	100

*Şekil 1 İki dilliler için Fransızca-Türkçe konuşma kaygısı ölçeğine ait histogram*

Fransızca ve Türkçe dil kaygıları seviyeleri arasında bir ilişki olup olmadığını analiz etmek için ilk önce betimsel bir analiz gerçekleştirilmiş ve elde edilen verilerin homojen ve normal dağılımı incelenmiştir (Tablo 12).

Tablo 12

İki dilliler için Fransızca-Türkçe konuşma kaygısı ölçeğinden elde edilen betimsel istatistikler

		Standart						
	N	Min.	Max.	Ortalama	sapma	Varyans	Çarpıklık	Basıklık
Kaygı	164	35	120	82,03	16,27	264,69	-,056	-,407
Fransızca kaygı	164	16	70	36,10	11,35	128,76	,513	-,335
Türkçe kaygı	164	19	77	45,93	11,11	123,50	-,025	-,263

Çarpıklık ve basıklık değerleri -1,5 ile +1,5 arasında olduğu için veriler normal dağılmaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Ayrıca, homijenlik testi sonucunda, verilerin homojen dağıldığı ifade edilebilir (Ek3). Veriler normal ve homojen dağıldığı için parametrik testler ile analizler yapılmıştır.

Fransızca konuşma kaygısı ile Türkçe konuşma kaygısı değerleri arasındaki ilişkiyi incelemek için Pearson korelasyon testi kullanılmıştır (Tablo 13). Analiz sonucunda Pearson korelasyon katsayısı $r=0,049$; $p=0,531>0,05$ olarak bulunmuştur. Anlamlılık değeri $p>0,05$ 'e göre korelasyon katsayısı istatistiksel olarak anlamsız çıkmıştır. Bu durumda hipotez 1 reddedilmiştir. İki dilli öğrencilerin Fransızca konuşma kaygısı ile Türkçe konuşma kaygısı arasında anlamlı bir ilişki yoktur

Tablo 13

Pearson korelasyon testi sonuçları

		Fransızca kaygı	Türkçe kaygı
Fransızca kaygı	Pearson Correlation	1	,049
	Sig. (2-tailed) -p		,531
	N	164	164
Türkçe kaygı	Pearson Correlation	,049	1
	Sig. (2-tailed) -p	,531	
	N	164	164

4.2. Hipotez 2: öğrencilerin yaşına göre konuşma kaygı düzeyleri değişir

İkinci hipotezi test etmeden önce, katılımcıların yaşlarına göre dağılımı incelenmiştir (Tablo 14). 32 öğrenci 7 yaşında, 39 öğrenci 8 yaşında, 52 öğrenci 9 yaşında, 37 öğrenci 10 yaşında ve 4 öğrenci 11 yaşındadır.

Tablo 14

Katılımcıların konuşma kaygıları ve yaşlarına göre dağılımı

	Yas	N	Ortalama	Standart sapma	Minimum	Maximum
Kaygı	7,00	32	83,38	17,82	48	113
	8,00	39	88,05	14,40	50	117
	9,00	52	78,77	15,55	55	109
	10,00	37	78,05	15,63	35	106
	11,00	4	91,75	20,87	75	120
	Toplam	164	82,03	16,27	35	120
Fransızca kaygı	7,00	32	38,41	11,00	18	63
	8,00	39	40,18	10,78	22	62
	9,00	52	33,67	11,80	18	70
	10,00	37	32,89	9,93	16	61
	11,00	4	39,00	14,45	27	59
	Toplam	164	36,10	11,35	16	70
Türkçe kaygı	7,00	32	44,97	12,07	22	77
	8,00	39	47,87	11,40	26	72
	9,00	52	45,10	11,11	26	73
	10,00	37	45,16	10,30	19	62
	11,00	4	52,75	6,85	45	61
	Toplam	164	45,93	11,11	19	77

Yaş ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi test etmek için One-way Anova analizine başvurulmuştur. Anova analizi sonucunda, iki dilli öğrencilerin yaşları genel konuşma kaygısı ($F(Kaygı)=2,957$, $p<0,05$) ve Fransızca konuşma kaygısı ($F(FrKaygı)=3,147$, $p<0,05$) ile ilişkili bulunmuştur. Türkçe konuşma kaygısı ile öğrencilerin yaşları arasında $F(TrKaygı)=0,848$, $p>0,05$ 'e göre anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir (Tablo 12).

Tablo 15

İki dilli öğrencilerin yaşlarına göre konuşma kaygılarına ilişkin one-way anova sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Farklılık (Post Hoc)
Kaygı	Gruplar arası	2987,577	4	746,894	2,957	,022*	8-9
	Gruplar içi	40157,270	159	252,561			8-10
	Toplam	43144,848	163				
Fransızca kaygı	Gruplar arası	1539,967	4	384,992	3,147	,016*	7-10
	Gruplar içi	19448,472	159	122,317			8-9
	Toplam	20988,439	163				8-10
Türkçe kaygı	Gruplar arası	420,638	4	105,160	,848	,497	
	Gruplar içi	19709,624	159	123,960			
	Toplam	20130,262	163				

* $p<0,05$

Genel konuşma kaygısı ve Fransızca konuşma kaygısının hangi yaşlar arasında anlamlı farklılık gösterdiğini analiz etmek için Post hoc LSD (Least Significant Difference) analizi yapılmıştır (Tablo 15). Bu analiz Fisher's tarafından geliştirilen çoklu karşılaştırma testidir ve örneklemeler eşit olmadığında kullanılır (Psikoloji sözlüğü, 2018).

Post Hoc LSD testi sonucunda, 8-9 yaşlar arasında ve 8-10 yaşlar arasında konuşma kaygısı ölçeği genelinde anlamlı bir fark saptanmıştır. Yaşlara göre elde edilen puanların ortalamasına bakıldığında 8 yaşların ortalaması $\bar{x}_8=88,05$ iken, 9 yaşların ($\bar{x}_9=78,77$) ve 10 yaşları ($\bar{x}_{10}=78,05$) daha düşük olduğu gözlenmektedir (Tablo 13). İki dilliler için Fransızca-Türkçe konuşma kaygısı ölçeğinden elde edilen sonuçlar yaşlara göre farklılaşmaktadır. 8 yaşında olanlar 9 ve 10 yaşlarında olanlara göre daha yüksek konuşma kaygısı hissettikleri ortaya çıkmıştır.

Ayrıca söz konusu Fransızca konuşma kaygısı olduğunda 7-10, 8-9 ve 8-10 yaşları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Yine bu yaşların elde ettikleri Fransızca konuşma kaygı puanlarına göre ($\bar{x}_7=38,41$; $\bar{x}_8=40,18$; $\bar{x}_9=33,67$; $\bar{x}_{10}=32,89$) 7 yaş öğrenciler 10 yaş öğrencilere göre daha yüksek Fransızca konuşma kaygısı hissetmektedirler; 8 yaş öğrenciler ise 9 ile 10 yaş öğrencilere göre daha yüksek Fransızca konuşma kaygısı hissettikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca bu ortalamalar, “orta” seviye kaygı puanları kategorisinde yer aldığını işaret etmektedir (Tablo 11).

Sonuç olarak, öğrencilerin yaşına göre konuşma kaygı düzeyleri değişir hipotezi iki dillilerin genel konuşma kaygıları ve Fransızca konuşma kaygıları için geçerlidir. Yaş iki dillilerin Türkçe konuşma kaygı düzeylerini değiştirmemektedir.

4.3. Hipotez 3: öğrencilerin gittikleri sınıflara göre konuşma kaygıları değişir

Tablo 16'ya bakıldığında, ilköğretim 2. sınıfta olan 32, 3. sınıfta olan 48, 4.sınıfta olan 43 ve 5. sınıfta olan 41 öğrenci araştırmaya dâhil olmuştur.

Tablo 16

Katılımcıların konuşma kaygıları ve sınıflarına göre dağılımı

	Sınıf	N	Ortalama	Standart sapma	Minimum	Maximum
Kaygı	2.sınıf	32	83,38	17,82	48	113
	3.sınıf	48	85,38	15,42	50	117
	4.sınıf	43	79,93	15,52	55	109
	5.sınıf	41	79,27	16,52	35	120
	Toplam	164	82,03	16,27	35	120
Fransızca kaygı	2.sınıf	32	38,41	11,00	18	63
	3.sınıf	48	38,83	10,91	20	62
	4.sınıf	43	33,95	12,09	20	70
	5.sınıf	41	33,34	10,56	16	61
	Toplam	164	36,10	11,35	16	70
Türkçe kaygı	2.sınıf	32	44,97	12,07	22	77
	3.sınıf	48	46,54	11,63	26	72
	4.sınıf	43	45,98	10,96	26	73
	5.sınıf	41	45,93	10,20	19	62
	Toplam	164	45,93	11,11	19	77

Geliştirilmiş olan ölçekten elde edilen konuşma kaygı puanları, Fransızca konuşma kaygı puanları ve Türkçe konuşma kaygı puanları öğrencilerin sınıflarına göre farklılık gözetip gözetmediğini One-Way Anova testi ile incelenmiştir (Tablo 17).

Tablo 17

İki dilli öğrencilerin sınıflarına göre konuşma kaygılarına ilişkin one-way anova sonuçları

		Kareler		Kareler		P	Anlamlı Farklılık (Post Hoc)
		Toplamı	sd	Ortalaması	F		
Kaygı	Gruplar arası	1097,258	3	365,753	1,392	,247	
	Gruplar içi	42047,589	160	262,797			
	Toplam	43144,848	163				
Fransızca kaygı	Gruplar arası	1038,927	3	346,309	2,777	,043*	3-4
	Gruplar içi	19949,512	160	124,684			3-5
	Toplam	20988,439	163				
Türkçe kaygı	Gruplar arası	47,620	3	15,873	,126	,944	
	Gruplar içi	20082,643	160	125,517			
	Toplam	20130,262	163				

*p<0,05

İki dilliler için Fransızca-Türkçe konuşma kaygısı ölçeğinden elde edilen puanlar sınıflara göre farklılık göstermemektedir ($F(Kaygı)=1,392, p>0,05$). Ölçeğin alt boyutlarına bakıldığında Türkçe konuşma kaygı puanları sınıflara göre farklı değildir ($F(TrKaygı)=0,126, p>0,05$). Oysa öğrencilerin Fransızca konuşma kaygı puanları, sınıflara göre anlamlı şekilde farklılaştığı ortaya çıkmıştır ($F(FrKaygı)=2,777, p<0,05$).

Hangi sınıflar arasında farklı olduğu yine Post hoc LSD analizi ile incelenmiştir. 3.sınıf ile 4.sınıf arasında ve 3.sınıf ile 5.sınıf arasında Fransızca konuşma kaygısında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu farkın yönü sınıflarda elde edilen ortalama puanlarla tetkik edilmiştir. 3.sınıfta elde edilen ortalama ($\bar{x}_3=38,83$), 4.sınıf ($\bar{x}_4=33,95$) ve 5.sınıfa ($\bar{x}_5=33,34$) göre daha yüksektir (Tablo 16). Yani 3.sınıfa giden öğrenciler 4.sınıf ve 5.sınıfa gidenlere göre daha yüksek Fransızca konuşma kaygısı hissettikleri tespit edilmiştir.

Sonuç olarak, Hipotez 3 sadece Fransızca konuşma kaygısı boyutunda onaylanmıştır.

4.4. Hipotez 4 : Konuşma kaygısı öğrencilerin cinsiyetine göre değişir

İki dilliler için Fransızca-Türkçe konuşma kaygı ölçeğinin puanları cinsiyete göre farklı olduğu dördüncü hipotezde ifade edilmiştir. Bu durumu test etmek için parametrik testlerden bağımsız örneklem T-Testi kullanılmıştır. Tablo 18’de öğrencilerin cinsiyetlere göre dağılımına yer verilmiştir. Çalışmaya 84 kız ve 80 erkek katılmıştır.

İki dillilerin konuşma kaygı puanı kızlar için $\bar{x}_k=83,51$, erkekler için ise $\bar{x}_e=80,47$ ’dir. Kızlar ve erkeklerin kaygı puanları yüksek kaygı kategorisinde yer almaktadır. T testi sonucunda, iki dilliler için Fransızca-Türkçe konuşma kaygı ölçeğinden elde edilen puanlar cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t(Kaygı)=1,19; p>0,05$) (Tablo 18).

Ölçeğin alt kategorilerine bakıldığında, Fransızca konuşma kaygı puanları kızlar için $\bar{x}_k=37,70$; erkekler için ise $\bar{x}_e=34,41$ ’dir. T testinden elde edilen bulgulara göre Fransızca konuşma kaygısı cinsiyete göre farklılaşmadığı ispat edilmiştir ($t(FrKaygı)=1,87; p>0,05$).

Kızların Türkçe konuşma kaygıları ($\bar{x}_k= 45,3$) erkeklerin Türkçe konuşma kaygılarına göre ($\bar{x}_e=46,06$) daha düşüktür. Fakat t testi sonucunda kızlar ile erkeklerin Türkçe konuşma kaygılarında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($t(TrKaygı)=-1,145; p>0,05$).

Konuşma kaygısı öğrencilerin cinsiyetlerine göre değişir hipotezi reddedilmiştir.

Tablo 18

Konuşma kaygılarının cinsiyete göre t testi sonuçları

Bağımlı Değişken	Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	t	p
Kaygı	Kız	84	83,5119	18,5144	1,19	0,23
	Erkek	80	80,475	13,4616		
Fransızca kaygı	Kız	84	37,7024	12,27671	1,87	0,06
	Erkek	80	34,4125	10,08532		
Türkçe kaygı	Kız	84	45,8095	11,47283	-1,145	0,885
	Erkek	80	46,0625	10,79304		

4.5. Hipotez 5: miras dil Türkçe derslerine katılan öğrenciler diğerlerine göre daha düşük bir Türkçe konuşma kaygı düzeyi elde ederler

Türkçe miras dil derslerine katılanların (N= 88, %54) katılmayanlara (N=76, %46) göre daha fazla olduğu Tablo 19’de gözlenmektedir. Ayrıca bu tabloda, Türkçe miras dil derslerine katılımın konuşma kaygı puanlarını etkileyip etkilemediğini açıklayan t-testi sonuçları da bulunmaktadır.

Türkçe miras dil derslerine katılanlar, iki dilliler için Fransızca-Türkçe konuşma kaygı ölçeğinde düşük puanlar aldıkları puan ortalamasında ($\bar{x}_{EVET}=73,35$; $\bar{x}_{HAYIR}=92,08$) gözlenmiştir. T-testi sonucunda Türkçe miras dil derslerine katılanların konuşma kaygıları ile katılmayanların konuşma kaygıları arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır ($t(Kaygı)=-8,962$; $p<0,001$).

Ölçeğin alt boyutları incelendiğinde, Türkçe miras dil derslerine katılım Fransızca konuşma kaygısını anlamlı bir şekilde etkilediği ortaya çıkmıştır ($t(FrKaygı)=-0,960$; $p<0,001$). Fransızca konuşma kaygı değerlerine göre katılanlar ($\bar{x}_{EVET}=35,30$) katılmayanlara ($\bar{x}_{HAYIR}=37,01$) göre daha düşük puan elde etmişlerdir. Yani Türkçe miras dil derslerine

katılanların Fransızca konuşma kaygısı, katılmayanlardan anlamlı olarak daha düşük olduğu ispat edilmiştir.

Son olarak t-testinde, Türkçe miras dil derslerine katılım Türkçe konuşma kaygısını anlamlı bir şekilde etkilediğini ($t(\text{TrKaygı})=-15,17$; $p<0,001$) göstermektedir. Bu derslere katılanların konuşma kaygıları ($\bar{x}\text{EVET}=38,04$), katılmayanlara ($\bar{x}\text{HAYIR}=55,06$) göre daha düşük olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlara bakıldığında, derslere katılanlar orta düzeyde bir Türkçe konuşma kaygı puanı elde ederken, katılmayanlar yüksek bir Türkçe konuşma kaygı puanına sahiptirler (Tablo 11).

Türkçe miras dil derslerine katılan öğrenciler diğerlerine göre anlamlı derecede düşük konuşma kaygı düzeyi elde etmişlerdir. Hipotez 5 onaylanmıştır.

Tablo 19

Konuşma kaygılarının Türkçe miras dil derslerine katılıma göre t testi sonuçları

Bağımlı Değişken	Tr. derslerine katılım	N	Ortalama	Standart Sapma	t	p
Kaygı	Evet	88	73,3523	14,69619	-8,962*	,000
	Hayır	76	92,0789	11,57787		
Fransızca kaygı	Evet	88	35,3068	11,91672	-0,960*	,000
	Hayır	76	37,0132	10,65519		
Türkçe Kaygı	Evet	88	38,0455	7,65328	-15,17*	,000
	Hayır	76	55,0658	6,55304		

* $p < .001$

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışma, iki dilli öğrencilerin konuşma kaygılarına yönelik yapılmıştır. Literatürde en çok kaygı duyulan konuşma becerisi göç bağlamında incelenmiştir. Bu bölümde, elde edilen bulgular geçmişteki çalışmalar sayesinde yorumlanmış ve önerilerde bulunulmuştur.

5. 1. Sonuç ve tartışma

5.1.1. Fransızca konuşma kaygısı ve Türkçe konuşma kaygısı

Fransa'daki Türk asıllı ilköğrencilerin Fransızca konuşma kaygı düzeyi ile Türkçe konuşma kaygı düzeyi arasında anlamlı bir ilişki beklentisi bazı çalışmalara dayanmaktadır (Akıncı, 1996; Akıncı, 2006; Hamurcu-Süverdem ve Akıncı, 2016b). İlk olarak, ana okul öncesinde aile içinde Türkçe veya Türkçe-Fransızca konuşulması ana okuluna başlayan öğrencilerin Fransızcalarında bir geriliğe sebep verdiği ortaya çıkmıştır. Bu dil geriliği 5 yaşından itibaren giderildiği ve 5 ile 10 yaşları arasında Fransızca çoğunluk dil baskın olmaya başladığı açıklanmıştır (Hamurcu-Süverdem ve Akıncı, 2016b). Miras dile bakıldığında, bu yaşlar arasında Türkçenin fosilleştiği ve gelişmediği tespit edilmiştir (Akıncı, 2006). Çalışmaya katılan öğrenciler göz önünde bulundurulduğunda, Fransızca çoğunluk dillerinin baskın olması ve bu dilde başarılı ve yeterli iletişim kurmaları beklenmiştir. Türkçe miras dillerini ise düşük seviyede ve daha az kullandıkları düşünülmüştür. Ayrıca birçok dil kaygısı araştırmasında, düşük yeterlilik seviyesinin dil kaygısını artırdığı, yüksek yeterlilik seviyesinin de dil kaygısını anlamlı derecede düşürdüğü ispat edilmiştir (MacIntyre and Gardner, 1991; Sevinç ve Dewaele, 2016; Zheng ve Cheng, 2018). İki dilli öğrencilerin Fransızca yetkinlikleri arttığı için, düşük bir konuşma kaygısı hissettikleri ve Türkçe dillerinin gelişmediğinden dolayı konuşma kaygılarının daha yüksek olacağı düşünülmüştür.

Sonuç olarak, Fransızca ve Türkçe konuşma kaygıları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Ölçeğin geneline bakıldığında, öğrencilerin Türkçe konuşma kaygıları, Fransızca konuşma kaygılarına göre daha yüksek çıkmış olsada anlamı derecede değildir. Beklenildiği gibi Türkçede yüksek konuşma kaygısının olmaması öz yeterlilik algısı ile açıklanabilir. Melanlıoğlu ve Demir (2014) göre konuşma becerisinin gelişmesi için kişi

kendini yetkin ve yeterli hissetmesi gerekmektedir. Konuştuğu dilde kendini yeterli ve yetkin değerlendirenlerin dil kaygısı düşüktür (Dewaele ve Sevinç, 2016). Öğrencilerin çevrelerinde konuşulan Türkçe temel olduğu için kendi Türkçelerinin zayıf olduğunu veya gelişmediğini fark etmiyor olabilirler. Bu nedenle kendilerini Türkçe konuşurken yetkin hissedebilirler. Yani öğrencinin konuştuğu dil hakkındaki öz yeterlilik algısı pozitif olduğu için Türkçe konuşma kaygısı çok yüksek çıkmamış olabilir. Fransızca konuşma kaygısı ise orta seviyelerdedir. İki dillilerin bulunduğu ülkenin resmî dili olduğu için, öğrenciler kendilerini yeteri kadar yetkin görmemeleri, Fransızca konuşma kaygısını artırdığı düşünülmektedir. Yani öğrenciler Fransızcalarının gelişmesi gerektiğinin farkındadırlar ve bu düşünce çoğunluk dilde kaygı hissedilmelerine sebep olabilir.

Yağmur (2010) Türkiye’den gelen gelin ve damatlar sayesinde göçmenlerin üçüncü kuşağının Türkçe canlılığını koruduğunu ifade etmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin aile içinde konuştukları dillere bakıldığında, öğrenciler dedeleri, anneanne ve babanneleri ile %85 Türkçe konuştukları ve diğer aile fertleriyle genelde iki dilde iletişim kurdukları ortaya çıkmıştır. Aile içinde yoğun olarak Türkçe veya iki dilini kullanan çocuklar, Fransızca konuşmaktan çekinebilirler. Nitekim Sevinç (2016), ailelerin miras dili muhafaza etme çabalarından bahsetmiştir. Çocuklar gerginlik yaşamamak için, dili korumaya çalışan büyükleriyle Fransızca konuşmaktan çekinebilirler. Aile içinde Fransızca konuşma kaygı seviyesinin Türkçe konuşma kaygı seviyesinden az bir farkla yüksek çıkması bu şekilde açıklanabilir.

1975’de Bradley ve Sloman araştırmalarında, aile dışında göçmen asıllı çocuklarda sessizlik oranının çok yüksek olduğunu gözlemlemişlerdir (aktaran Nex, 2011). Literatür taramasında bu durumun Türk asıllı çocuklar içinde geçerli olduğu tespit edilmiştir (Manigand, 1980’den aktaran Akıncı, 2017). Bu sessizliklerin Fransızca konuşma kaygısından kaynaklanıp kaynaklanmadığı detaylı olarak analiz edilmelidir.

Aile dışı faktörüne bakıldığında, Türkçe konuşma kaygısının, Fransızca konuşma kaygısından yüksek olduğu aşıkardır. Ana dili Türkçe olanlarla ve arkadaşlarla Türkçe konuşmak yüksek bir konuşma kaygısına sebep olmaktadır. Bu sonuç, Sevinç’in (2016a) çalışmasından gözlemlediği bulgularla örtüşmektedir. Araştırmacı, iki dillilerin miras dil Türkçeyi ana dili Türkçe olanlarla konuşmanın kaygı verici olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca, MacIntyre (2017) ve Woodrow (2006) ana dilliler ile iletişim kurmanın dil kaygısına sebep olduğunu söylemişlerdir. Ana dili Türkçe olanlar ile miras dilde konuşmak, öğrencilerin kendini yetersiz hissetmelerine neden olabilmektedir. Oysa, öğrenciler arkadaşlarıyla ve ana

dili Fransızca olanlarla iletişime geçtiklerinde düşük derecede Fransızca konuşma kaygısı hissettikleri tespit edilmiştir. Fransızca ülkenin çoğunluk dili olduğundan aile dışında, okul ve sosyal alanlarda çoğunluk dilde iletişim kurmaya alışık olmalarıyla bu sonuç açıklanabilir. Bu sonuç aynı zamanda, iki dilli öğrencilerin, aile dışında Fransızca kullanarak kendilerini daha guvende hissetmeleriyle de açıklanabilir.

Özetle öğrenciler yakın çevreleriyle düşük Türkçe konuşma kaygısına sahip iken, aile dışında Fransızcada düşük konuşma kaygısı sergilemektedirler. Bu durum öğrencilerin ortamlara göre yoğun olarak kullandıkları dillerde konuşma kaygısı hissetmediklerini işaret etmektedir.

Burada kaygı artırıcı ve azaltıcı olarak sunulan nedenler, öğrencilerle detaylı görüşmeler yaparak incelenmesi gerekmektedir. Bu sayede, öğrencilerin konuşma kaygılarının nasıl düşürüleceği hakkında bilgi edinilebilir.

5.1.2. Sınıf ve yaş

Dil ve konuşma kaygısı üzerine yapılan birçok çalışmada, öğrencilerin eğitim seviyesi ile dil kaygısı arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (Dewaele, 2007; Genç, 2016; Keşaplı ve Çıfci, 2017). Özdemir'in (2013) çalışmasında ise doktora öğrencileri, yüksek lisans öğrencilerine göre daha yüksek konuşma kaygısına sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Araştırmacı alt sınıflara giden öğrencilerin daha kolay ve kalıcı bilgiler edindiğini ve sınıflar yükseldikçe, öğrencilerin bilgi edinimleri zorlaştığı için yüksek kaygı hissettiklerini söylemiştir. Bu sonuçları göz önünde bulundurarak “öğrencilerin gittikleri sınıflara göre konuşma kaygıları değişir” hipotezi test edilmiştir. Sınıflar yükseldikçe, öğrencilerin konuşma kaygıları artması beklenmiştir. Fakat elde edilen sonuçlar beklentileri karşılamamaktadır. Öğrencilerin gittikleri sınıflar ile konuşma kaygı puanları analiz edildiğinde 3- 4. sınıflar arasında ve 3-5. sınıflar arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. 3. sınıflar 4 ve 5. sınıflara göre daha yüksek Fransızca konuşma kaygısı hissettikleri ortaya çıkmıştır.

Analiz sonucunda ortaya çıkan bulguları anlamak için Fransız eğitim sistemi incelenmiştir. Fransa'da ilkököl beş sınıftan oluşmaktadır ve bu sınıflar iki gruba kategorize edilmiştir. İlkööl birinci, ikinci ve üçüncü sınıf ilk grubu oluşturmaktadır. Öğrenciler okuma becerisi gibi temel becerileri edinirler ve Dünyayı keşfetmeleri hedeflenir. İkinci grupta (dördüncü ve beşinci sınıflar) öğrencilerin ilk aşamada edindikleri bilgileri geliştirmeleri ve birlikte

yaşamayı öğrenmeleri hedeflenir. Yani öğrenciler ilk aşamada yeni bilgiler edinirken, ikinci aşamada bu bilgileri pekiştirmeleri ve üstüne yeni bilgiler eklemeleri beklenir.

Konuşma kaygısının ilkokulun ilk sınıflarında ve özellikle üçüncü sınıfta yüksek çıkması, sınıflarda öğrenilen bilgilerin yeniliği, yoğunluğu ve öğrencilerden beklenenlerin zorluğu ile açıklanabilir. Fransızca konuşma kaygısı dördüncü ve beşinci sınıflarda düşmesi ise öğrencilerin var olan bilgileri pekiştirerek daha rahat hissetmelerinden kaynaklanıyor olabilir. Örneğin ilkokulun ilk sınıflarında okumayı öğrenen çocuklar, sınıflar ilerledikçe bu beceriyi pekiştirmiş olurlar ve kaygılarının azalması beklenir. Ayrıca, iki dilli öğrencilerin ilk sınıflarda yoğun olarak Fransızca diline maruz kalmaları yüksek konuşma kaygısına sebep olabilir. İki dilli öğrencilerin ilkokulun son sınıflarına doğru Fransızca iletişim kurmaya alışmaları ve Fransızcaya daha çok hakim olmaları (Akıncı, 1996) Fransızca konuşma kaygı puanlarındaki anlamlı düşüşü açıklayabilir.

Araştırmanın bir diğer sonucu, ölçeğin genelinde ve Türkçe konuşma kaygısında sınıf değişkeninin anlamlı bir etkisi olmadığıdır. Akıncı (2008) iki dillilerin okula başlamalarıyla Türkçe dillerinin 10 yaşına kadar fosilleştiği ve gelişmediğini ifade etmiştir. Bu durum Türkçe konuşma kaygısının sınıflara göre fark göstermemesini izah etmektedir.

Dewaele'e (2007) göre eğitim seviyesi ile dil kaygısı arasında anlamlı veya anlamsız ilişkileri yorumlamak oldukça zordur. Sınıf değişkeni ile yaş değişkeni çalışmada ayrı ayrı incelense, aslında birbirine yakın olduğu gözlenmiştir. Öyle ki, aynı yaştaki çocuklar aynı sınıflara gitmektedir. Bu nedenle sınıflar arasındaki Fransızca konuşma kaygısı farkları yaşlara göre incelendiğinde de ortaya çıkmaktadır. Çalışmada ölçeğin genelinde 8-9 ve 8-10 yaşları arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Fransızca konuşma kaygısı söz konusu olduğunda 7-10, 8-9 ve 8-10 yaşları arasında anlamlı farklar gözlenmiştir. Buna göre öğrencilerin yaşları arttıkça, genel konuşma kaygıları ve Fransızca konuşma kaygıları azalmaktadır.

Bu durum, Akıncı'nın (2001) iki dilli Fransız Türkler üzerine yaptığı çalışmayla açıklanabilir. Araştırmacı iki dillilerin Fransızca gelişimi 5 ile 10 yaşları arasında gerçekleştiğini tespit etmiştir. Aile içinde Türkçe veya Fransızca-Türkçe konuşulması, Fransızca dilinin daha yavaş gelişmesine sebep olduğu ve ilkokula başlayan iki dilliler ile tek dilliler karşılaştırıldığında bir gecikme ortaya çıktığını söylemiştir. Bazı eğitimciler bu gecikmeyi bir dezavantaj gibi görmektedir. Çünkü öğrenciler yeni beceriler edinirken, tek dilliler ile aralarındaki farkı da ortadan kaldırmalıdır. Bu durum öğrenciler için oldukça

kaygı yaratıcı olabilir. Akıncı, iki dilli öğrenciler ile tek dilli öğrenciler arasındaki fark 8 yaşından itibaren azalmaya başladığını ifade etmiştir. Ancak 9-10 yaşlarında bu fark tamamen yok olmaktadır. Akıncı'nın bu tespitleri, 9, 10 yaşlarında ki öğrencilerin Fransızca konuşma kaygı puanlarının anlamlı düşüşünü açıklamaktadır. Yani, iki dilli öğrenciler tek dillilerin seviyesinde bir Fransızca becerisine sahip olmadıkları ve bunun bilincinde oldukları için, 7,8 yaşlarında yüksek Fransızca konuşma kaygısı hissettikleri söylenebilir. 9, 10 yaşlarında tek dilliler ile iki dillilerin Fransızca becerileri arasındaki fark yok olduğunda ise, iki dilli öğrencilerin Fransızca konuşma kaygıları anlamlı bir şekilde azaldığı gözlenmiştir. Bunun yanı sıra öğrencilerin yaşları ilerledikçe, kendilerine daha çok güvenmeleri ölçeğin genelinde ve Fransızca konuşma kaygısında olumlu bir azalmaya sebep olabilmektedir. Bunları daha iyi incelemek için çoğunluk dildeki kaygıyı azaltan değişkenler analiz edilmelidir.

Türkçe konuşma kaygısının yaşlara göre farklılaşmadığı sonucu literatürde var olan farklı dil ve konuşma kaygısı çalışmaları ile örtüşmektedir (Woodrow, 2006; Sallabaş, 2012; Melanlıoğlu ve Demir; 2013). Brown (1994'dan aktaran Özdemir, 2013) çocuklarda yabancı dil kaygısı bulunmadığını açıklamıştır. Bunun nedeni ise “çocukların kendini algılama veya kontrol mekanizması gelişmediğidir”. 5 ile 10 yaşları arasında iki dillilerin Türkçeleri fosilleştiği için (Akıncı, 2008) öğrenciler dil kurallarının ve yaptıkları hataların farkında olmadıklarını varsayarak, Türkçe konuşma kaygılarının ilkökul yaşlarında farklılaşmaması açıklanabilir.

5.1.3. Cinsiyet

Geçmişte yapılan araştırmalarda, cinsiyet ile dil ve konuşma kaygısı arasında anlamlı bir fark bulanlar oldukça çoktur (Aida, 1994; Huang, 2004; Sevinç ve Dewaele, 2016). Bazı çalışmalarda kızlar erkeklerden daha kaygılı (Aida, 1994; Huang, 2004; Tunçel, 2015), bazılarında ise erkekler kızlardan daha kaygılı çıkmıştır (Genç, 2016; Sevinç, 2016a; Sevinç ve Dewaele, 2016; Kesaplı ve Çifci, 2017). Tunçel (2015) bu farkları, kaygının bireysel özelliklerden etkilenme olasılığının yüksek olmasıyla açıklamıştır.

Bu çalışmada konuşma kaygısının cinsiyete göre farklılaştığı hipotezi analiz edilmiştir. Bu hipotez iki farklı çalışmaya dayanmaktadır. Aida (1994) ve Akıncı ve Çakal'ın (2019) çalışmaları birlikte yorumlanmıştır. İlk olarak, Aida (1994) cinsiyet, başarı ve dil kaygısı arasında ilişki olduğu sonucuna varmıştır. Kızların erkeklerden daha az başarılı ve daha çok kaygılı olduğu tespit etmiştir. Akıncı ve Çakal (2019) ise iki dilli Fransızca-Türkçe konuşan

kızların Fransızcada erkek öğrencilerden daha başarılı, erkeklerin ise Türkçede kızlardan daha başarılı oldukları bulgusuna varmışlardır. Dillerdeki başarı durumu göz önünde bulundurularak, kızların ve erkeklerin konuşma kaygıları açısından anlamlı bir farklılık beklenmiştir.

İki dilliler için Fransızca-Türkçe konuşma kaygısı ölçeğinden elde edilen bulgular sayesinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Benzer sonuçlar bazı çalışmalarda da elde edilmiştir (Sallabaş, 2012; Melanlıoğlu ve Demir, 2013; Özdemir, 2013; Bensalem, 2017). Puanların detayına bakıldığında, kızlar Fransızca konuşmada ve ölçek genelinde daha yüksek kaygı puanı elde ederken, erkekler sadece Türkçe konuşma kaygısında yüksek puanlar elde etmişlerdir. Erkeklerin miras dilde anlamlı olmasada kızlardan daha yüksek konuşma kaygı puanları elde etmeleri Sevinç'in (2016a) elde ettiği sonuçlarla örtüşmektedir. Sevinç (2016a) araştırmasında Hollanda da üçüncü nesil Türk erkeklerinin babaları ve dedeleri ile miras dilde konuşurken kızlara göre daha kaygılı olduklarını tespit etmiş ve bu durumu cinsiyetlerin sosyalleşme farkıyla açıklamıştır. Yani erkek ve kızların sosyalleşmeleri farklılaştığı için konuşma kaygıları da cinsiyetlerine göre değiştiği sonucuna varmıştır.

Araştırmacının açıklamalarını göz önünde bulundurarak, sosyalleşmenin evreleri araştırılmıştır. Çocuklar doğdukları andan itibaren sosyal bir ortamın içinde bulunurlar. "Çocukluk evresi sosyalleşme sürecinin en önemli aşamasını oluşturur. Bu süreçte, başta aile ve okul olmak üzere birçok faktör rol oynar" (Kaya ve Tuna, 2008). 7 yaşına kadar çocukların cinsiyet kimliği oluşur ve bu yaştan itibaren sosyalleşmeleri yoğun olarak cinsiyetlerine göre şekillenir. Yaşları ilerledikçe bireyler cinsiyetlerine göre sosyalleşmeye ve aile kültürüne göre iletişim kurmaya başlarlar.

Çalışmaya dâhil olan öğrenciler, 7 ile 11 yaşları arasında oldukları göz önünde bulundurulduğunda sosyalleşmeleri henüz tamamlanmadığı için çoğunluk ve miras dillerdeki konuşma kaygıları cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı düşünülmektedir. Bu durumu incelemek için nesiller arasında bir çalışma yapılmalı veya geniş bir zaman üzerinde öğrencilerin cinsiyetlerine göre konuşma kaygıları incelenmelidir. Bu sayede öğrencilerin sosyalleşme evrelerine göre dil ve konuşma kaygıları analiz edilebilir.

Özetle, konuşma kaygısının cinsiyete göre anlamlı bir farkı olmaması, öğrencilerin cinsiyetlerine göre sosyalleşmelerinin tamamlanmadığı ve aile kültürünü henüz içselleştirmediklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

5.1.4. Türkçe dersleri

Çalışmanın bir sonucu da Miras dil Türkçe derslerine katılan öğrencilerin diğerlerine göre daha düşük bir Türkçe konuşma kaygı düzeyine sahip olduklarıdır. Tallon'un (2011) İspanyolca dil derslerine katılan öğrencilerle yaptığı çalışmada miras dil İspanyolca konuşanların dil kaygısı oldukça düşük çıkmıştır. Bu sonuçtan yola çıkarak, Türkçe miras dil dersleri ile iki dillilerin Türkçe konuşma kaygısı arasındaki ilişki test edilmiştir. Miras dil derslerine katılmak, bireylerin konuşma kaygısını anlamlı derecede düşürdüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Türkçe derslerinin Miras dil konuşma kaygısını neden ve nasıl düşürdüğünü anlamak için, miras dil derslerinin öğrencilere katkılarını incelemek gerekmektedir. Daha önce de belirtildiği üzere, EILE derslerinin ilk amacı Türk asıllı öğrencilerin kendi ana dillerini ve kültürlerini öğrenmeleridir. Bu dersler öğrencilere farklı katkılar sağlamaktadır. Bunlardan biri kimlik bilincidir. Bu durumu Yıldız (2018) “kişinin benliğini ve kimlik duygusunu kazanması da ana dili eğitimine bağlıdır” diyerek ifade etmiştir. 2006'da Yağmur'un yaptığı bir araştırmada, Türkçe derslerine katılmayan öğrencilerin Türkçeyi, kimliklerinin bir parçası olarak görmediklerine dikkat çekmiştir. Ayrıca kimlik bunalımı gibi farklı sorunlar ortaya çıkmaktadır (Pilavcı, 2009'dan aktaran Gürbüz, 2017). İkilemde kalan göçmenler ve göçmen asıllıların, değer gören kimliklerini seçtiklerini Ciola (1997'den aktaran Rosenbaun) ifade etmiştir. Ayrıca Dervişoğlu da (2017) bu derslerin kimlik, aidiyet ve dil gelişimini sağladığını söylemiştir. Anlaşılacağı gibi, iki dillilerin kimlik gelişimi açısından EILE derslerinin önemi yüksektir.

Bu derslerin öğrencilere bir diğer katkısı da özgüvendir. Göç edenlerin üçüncü kuşağı Türkçeyi iyi bilmediklerinden dolayı aile iç iletişimde zorlandıkları ve bu nedenle aile içinde dil gerginliği yaşadıkları daha önce belirtilmişti (Sevinç ve Dewaele, 2016). Miras dilde özgüvenlerini kaybeden çocuklar, kendilerini ifade etmekte zorluk yaşarlar, bu dili kullanmaktan kaçınırlar ve bireylerin dili değişime uğrar. Türkçe miras dil derslerinde gerçekleşen etkinlik ve görevler, katılanların özgüvenlerini geliştirir. Bu sayede öğrenciler Türkçe dilini kullanmaktan zevk alırlar (Yıldız, 2012).

Miras dil derslerinin son olumlu katkısı öğrencilerin motivasyonunu artırmaktır. Öğrenciler miras dil dersleri sayesinde Türkçelerini geliştirme fırsatını yakalarlar ve bu sayede dili daha yoğun kullanmaları güdülenmiş olur. Motivasyonun artmasında öğretmenlerin önemli rolleri vardır. Derslerin Millî duyguları pekiştirdiğini, duygusal ve kültürel bağları yoğunlaştırdığı

gözlenmiştir (Arslan ve Doğan, 2018). Yani, miras dil derslerine katılan öğrenciler o dile karşı ve o dili kullananlara karşı daha olumlu tavırlar sergilerler. Huang'ın (2004) gerçekleştirdiği bir araştırmada yüksek motivasyona sahip olan öğrenciler daha düşük konuşma kaygı seviyeleri elde ettikleri tespit edilmiştir.

Miras dil konuşma kaygısında gözlemlenen sonuçlar, diğer konuşma kaygıları içinde geçerlidir. İki dilliler için Fransızca-Türkçe konuşma kaygısı ölçeğinden elde edilen puanlara bakıldığında, yine Türkçe derslerine katılanlar ile katılmayanlar arasında anlamlı bir fark söz konusudur. Benzer fark, Fransızca konuşma kaygısında da görülmektedir. Yani EILE derslerine katılanlar katılmayanlara göre daha düşük Fransızca konuşma kaygısı hissettiklerini ifade etmişlerdir. Bu sonuçlar EILE dersleri sayesinde geliştirilen özgüven ve motivasyonla açıklanabilir. Oysa, Fransız Millî Eğitim bakanlığı Miras dil derslerinin öğrencilerin entegrasyonuna ve dil gelişimine engel olduğunu ifade etmektedir. Bu sonuçlar, iki dillilerin sadece çoğunluk dili öğrenmeleri gerektiğini yoksa çoğunluk dilde zorlanacaklarını savunmaların ifadelerini yalanlamaktadır. Görüldüğü gibi miras dil öğrenimi ve edinimi sadece miras dil üzerine değil aynı zamanda çoğunluk dil üzerinde de olumlu etkiler bırakmaktadır.

Özetle, Türkçe dersleri kimlik ve aidiyet bilincini geliştirdiği, özgüven ve motivasyonu artırdığı için derslere katılan öğrenciler diğerlerine göre miras dillerinde ve çoğunluk dillerinde daha düşük konuşma kaygısı hissettikleri söylenebilir.

5. 2. Öneriler

Bu araştırma, iki dillilerin konuşma kaygılarını farklı değişkenlere göre incelemiştir (diller, yaş, sınıf, cinsiyet ve Türkçe dersleri). Fransa'da yaşayan Türk asıllı ilkokul öğrencilerin dillerine göre konuşma kaygı seviyeleri bu sayede karşılaştırılmıştır. Durumlara göre değişen konuşma kaygı seviyelerini düşürmenin yolları üzerine düşünülmüş ve farklı başlıklar altında toplanmıştır.

5.2.1. Fransa Millî Eğitim Bakanlığına öneriler

İlk olarak, Türkçe derslerinin hem öğrencilerin Fransızca konuşma kaygıları üzerinde, hemde Türkçe konuşma kaygıları üzerinde pozitif etkileri olduğu tespit edilmiştir. Göçmen dillerini Fransızca öğrenmeye bir engel olarak gören Fransa Millî Eğitim Bakanlığı bu tutumunda vazgeçerek göçmen asıllı çocukların iki dillilerini geliştirmeleri için fırsat vermelidir. Bunu, göçmen asıllı ailelerin çocuklarını Türkçe derslerine katılmalarına teşvik ederek ve toplumda var olan yanlış bilgilerin önüne geçerek yapabilir. Bu sayede öğrenciler

iki dilliliklerini güvenli ortamlarda geliştirerek dil ve kimlik sorunu yaşamalarının önüne geçilmiş olur. Ayrıca öğretmenler için göç, göç dilleri ve iki dillilik üzerine yoğunlaşan bir eğitim programı organize edilmesi faydalı olacaktır.

5.2.2. Türk Millî Eğitim Bakanlığına öneriler

Miras dil Türkçe derslerinin içeriği sadece dil bilgisi değil aynı zamanda kültür, medeniyet, sosyal konuların dâhil edilmesi öğrencilerin kimlik sorunlarını önleyebilir. Bu sayede birey yaşadığı topluma faydalı ve bilinçli olarak yetiştirilebilir. Ayrıca, miras dil derslerine katılmayan öğrencilere, uzaktan eğitim ile destek verilebilir. Böylelikle derslerin gerçekleşmediği bölgelerde öğrenciler Türkçe derslerinden mahrum kalmamış olurlar. Son olarak, ülkelerde konuşulan dillere göre iki dilde kitaplar geliştirmek, öğrencilerin iki dilde de gelişimini sağlayacağı düşünülmektedir.

5.2.3. Öğretmenlere öneriler

Öğrenciler öğretmenlerle birebir iletişindedir. Bu nedenle öğretmenlerin tutumları öğrencileri etkilemektedir. Türkçe miras dil derslerine giren öğretmenleri ve Fransız eğitim sistemindeki öğretmenleri iki dillilik konusunda bilgilendirmek öğrencilerin erken yaşlarda Fransızca ve Türkçe konuşma kaygısı hissetmelerini engelleyebilir. Çünkü iki dillilerin dil geriliği zamanla yok olacağını bilen öğretmenler, iki dilli öğrencilere karşı daha ılımlı tavırlar sergileyecekleri düşünülmektedir. Bu sayede iki dilliliğin gelişeceği ortamlar yaratılmış olur.

5.2.4. Ailelere öneriler

Önemli olan bir diğer husus ise öğrencilerin iki dillerini eşit geliştirebilecekleri sosyal ortamlar yaratmaktır. Her iki dilde konuşma kaygısı hissetmemeleri için ailelerin öğrencileri sık sık konuşmaya teşvik etmeleri ve olumlu şekilde pekiştirilmeleri önemlidir. Türkçe dilinin fosilleşmesini önlemek için aileler Türk medyalarından, dergi ve kitaplardan, oyunlardan faydalanarak çocuklarının miras dillerinin canlılığını korumalarına destek olabilirler. Bu sayede yeni kuşakların miras dillerinde gerginlik ve güvensizlik hissetmelerinin önüne geçilebilir.

5.2.5. Yeni çalışmalar için öneriler

Bu çalışma, Fransalı Türklerin 3. kuşağı üzerine farklı bir bakış açısı sağlamıştır. Ayrıca konuşma ve dil kaygısını göç bağlamında incelemek alanyazısına yeni perspektifler katmıştır. Miras dil ve çoğunluk dil kaygılarının kapsamlı analizi için dil bilgisi ve yektinliği

faktörlerinin yanı sıra sosyal ve psikolojik faktörlerinde incelenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmanın ilerisine gitmek, iki dillilerin konuşma kaygılarını daha iyi anlamayı sağlayacaktır. Bu nedenle konuyu farklı açılardan incelemek gerekmektedir. İki dillilerin hangi ortamlarda konuşma kaygısı hissettikleri ve kimlere karşı konuşurken kaygılarının arttığını gözlemlemek gerekir.

Ayrıca, nitel verilerin desteği sayesinde birçok soru aydınlatılabilir. Örneğin, iki dilli Fransızca-Türkçe konuşanların dil tercihleri, görüşmelerle analiz edilmeli ve dillere karşı duyguları, motivasyonları, beklentileri ve endişeleri ortaya çıkarılmalıdır. Bu sayede bireylerin konuşma kaygılarının nedeni kapsamlı olarak ortaya çıkarılır ve öğrencilerin konuşma kaygılarının nasıl düşürüleceği hakkında bilgi edinilebilir.

Bu araştırmanın benzeri ilkokul, ortaokul ve lise olarak çalışmak, dil kaygılarının gelişimini anlamaya yardımcı olur. Boylamsal bir çalışma, araştırmacılara geniş bir bakış açısı elde etmelerine yardımcı olur ve uzun vadeli programlarla dilin muhafazası sağlanabilir. Hatta, bu tür çalışmalar, Fransa'daki Türk öğrencilerin okuldaki başarısızlıkları ile konuşma kaygıları arasındaki ilişkiyi kapsamlı olarak inceleyebilir.

Tüm bu farklı çalışmalar sayesinde, Fransa'daki Türklerin dillerini ve dil seçimlerini anlayarak çoğunluk ve miras dillerinin gelişmesi ve korunması sağlanacaktır.

KAYNAKLAR

- Adam, C. (2015). *Bilinguisme scolaire breton-français du jeune enfant: les représentations parentales et leurs influences* (Doktora tezi). HAL archives-ouvertes veri tabanından erişildi. (UMI No. tel-01946759).
- Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz and Cope's Construct of Foreign Language Anxiety: The Case of Students of Japanese. *The Modern Language Journal*, 2(78), 155-168.
- Akkaya, N. Ve Işci, C. (2016). Akademik Çevrenin İkidillilik Kavramı Hakkındaki Görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(5), 328 – 343. doi: 10.14686/buefad.v5i2.5000191148
- Akıncı, M-A.(2017), Emergent bilingualism of French-Turkish bilingual children in France. C. Yıldız, N. Topaj, R. Thomas & I. Gülzow (eds), *The Future of Multilingualism in the German Education System: Russian and Turkish in Focus* (ss. 99-127). Francfort-sur-le-Main: Peter Lang.
- Akıncı, M-A. (2016a). Le bilinguisme des enfants turcophones issus de familles immigrées. Ch. Hélot ve J. Erfurt (eds). *L'éducation bilingue en France: Politiques linguistiques, modèles et pratiques*. (ss.473-486). Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Akıncı, M-A. (2016b), Culture d'origine et apprentissages: le cas des jeunes enfants bilingues issus de familles immigrées originaires de Turquie. Th. Auzou-Caillemet ve M.Loret. (eds.), *Prendre en compte le corps et l'origine socioculturelle dans les apprentissages* (ss.203-238). Paris: Editions Retz.
- Akıncı, M-A. (2012). 'Ben zaten Türkçe biliyorum, Türkçe derslerine niye gideyim ki?': Fransa'da Türkçenin öğretilmesinde son durum. A. Isina (ed.), *World Turkic Forum. "Turkic Council, Turkic Diaspora and Socio-Economic Cooperation"* (ss. 361-376). Istanbul: TASAM yayınları.
- Akıncı, M-A. (2013). "Le turc". Histoire sociale des langues de France (ss. 823-830). G. Kremnitz , F. Broudic. ve H. collectif. (eds), *Rennes, Presses Universitaires de Rennes*.
- Akıncı, M-A. (2011a, mart). *Learning and teaching of Turkish in France as Home Language Instruction and as Foreign Language. proc. of Lehrer für Schüler mit*

Migrationgeschichte. Sprachliche Kompetenz im Kontext internationaler Konzepte der Lehrerbildung, Dortmund.

- Akıncı, M-A. (2011b). Acquisition, bilinguisme et bilitt racie: Le cas des jeunes enfants bilingues franco-turcs en France. H.Boyer (ed). *Travaux de didactique du français langue étrangère n 65/66*. (ss.71-104). Montpellier: Presses universitaires de la Méditerranée.
- Akıncı,M-A. (2008). De l'apprentissage des langues aux pratiques langagières des jeunes bilingues turcs en France. C.Extramiana ve J.Sibille (eds). *Migration et plurilinguisme en France*. (ss.64-71). Edition Didier.
- Akıncı, M-A. (2006). Du bilinguisme à la bilitt racie. Comparaison entre élèves bilingues turc-français et élèves monolingues français. *Langage et Société*, 116(2), 93-110.
- Akıncı, M-A. (2001). *Développement des compétences narratives des enfants bilingues turc-français en France âgés de 5 à 10 ans*. München: LINCOM.
- Akıncı, M-A. (1996). Les pratiques langagières chez les immigrés turcs en France. * carts d'Identité*, 76, 14-17. Erişim adresi : https://www.researchgate.net/publication/311649947_Les_pratiques_langagieres_cher_les_immigres_turcs_en_France
- Akıncı, M-A. ve  akal, E. (2019, Nisan). * valuation avec le test PISA des compétences bilitt raci es des élèves bilingues franco-turcs en France*. 3rd International Symposium of Limitless Education and Research (ISLER 2019). Bodrum, Muğla,Turkey.
- Akıncı, M-A. ve Jolly, A. (2010, Mart). Fransa'da Türkçe  ğretimi. *Yabancı Dil Olarak Türkçe  ğretiminde Yeni Çalışmalar*. 8. Dünya Türkçe  ğretimi Sempozyumu Bildirileri. Ankara: Ankara Üniversitesi, T MER.
- Akıncı, M-A. ve Yağmur, K. (2003). Fransa'daki Türk göçmenlerin dili kullanımı ve dile yönelik tu-tumları ve onların öznel etnik-dilsel canlılık algıları. *Toplum Dil bilimsel Dinamikler*, Fransa Babil, Tilburg Üniversitesi, Hollanda.
- Altunkaya, H. (2017). İlkokul beşinci sınıf  ğrencilerinin okuma kaygıları ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki. *International Journal of Language Academy*, 5(3), 106-121. doi :<http://dx.doi.org/10.18033/ijla.3594>

- Altunkaya, H. ve Erdem, I. (2015). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Yönelik Okuma Kaygısı Ölçeğinin Geliştirilmesi*. 8. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı, İstanbul.
- Arslan, M. ve Doğan, N. (2018). Almanya’da yaşayan Türk çocuklarının ana dillerini öğrenme gereksinimlerinin belirlenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(1), 1-11. doi: 10.16990/SOBIDER.4235
- Aslanoğlu, E. (2016). *Psikiyatri kliniklerinde çalışan hemşirelerin durumluk-sürekli kaygı durumunun incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Hemşirelik Anabilim Dalı). Erişim adresi: <https://openaccess.firat.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11508/12790/417475.pdf?sequence=1>
- Aslım-Yetiş, V. (2012). Yabancı dilde konuşma becerisi: Kaygıyı yenmek. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 125-166. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/uefad/issue/16695/173543>
- Ateşal, Z. (2017). İki dillilik ve çift dillilik. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (1), 1-12. Erişim adresi: http://www.sobider.net/FileUpload/ep842424/File/zeynep_atesal_iki_dillilik_ve_cift_dil.pdf
- Aydın, B. (1999), *A study of sources of foreign language classroom anxiety in speaking and writing classes* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu University, Eskişehir.
- Aydın, S. ve Zengin, B. (2008). Yabancı dil öğretiminde kaygı: Bir literatür özeti, *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(4), 81-94. Erişim adresi: <https://www.jlls.org/index.php/jlls/article/view/58/58>
- Aytan, N. Ve Tunçel, H. (2015). Yabancı dil Türkçe yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 30(12), 50-62. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/183402>
- Backus, A., Demirçay, D. ve Sevinç, Y. (2013). Converging evidence on contact effects on second AND third generation immigrant Turkish. *Tilburg Papers in Culture Studies*, 51-73. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/346359838_Converging_evidence_on_contact_effects_on_second_and_third_generation_immigrant_Turkish

- Balemir, S-H. (2009). *The sources of foreign language speaking anxiety and the relationship between proficiency level and degree of foreign language speaking anxiety*. (Yüksek Lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 240581).
- Bensalem E. (2017). Foreign Language Learning Anxiety: The Case of Trilinguals. *Arab World English Journal*, 8 (1), 234-249. doi: 10.2139/ssrn.2945904
- Bensekhar-Bennabi, M. (2010). La bilinguallité des enfants de migrants face aux enjeux de la transmission familiale, *Enfances & Psy*, 47(2).55-65. doi: <https://doi.org/10.3917/ep.047.0055>
- Bican, G. (2017). İki dilliliğin tanımlanması: Kuramsal tartışmalar ve güncel yaklaşımlar. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*. 5(2), 353-366. doi: <https://doi.org/10.16916/aded.298779>
- Bilgiç, M. ve Coşkun, O. (2018). *Fransa'daki Türk Kökenlilere Türkçe Öğretiminin Geleceği: Yeni Modeller ve Yaklaşımlar*. I. Uluslararası Avrupalı Türkler ve İkidillilik Kongresi, 1(1) , 38-44.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket Geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 133-151.
- Büyüköztürk. Ş. (2002). Faktör analizi: Temel Kavramlar ve Ölçek Geliştirmede Kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*. 32(4).70-83. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/108451>
- Büyüköztürk, S.(1997), Araştırmaya yönelik kaygı ölçeğinin geliştirilmesi, *Eğitim Yönetimi*, 4(3), 453-464. Erişim adresi: <https://toad.halileksi.net/sites/default/files/pdf/arastirmaya-yonelik-kaygi-olcegi-toad.pdf>
- Çapan Tekin, S. (2015). *Réduire/Vaincre l'anxiété langagière en production orale avec les jeux de rôles: une experience avec des étudiants de FLE*. (Yüksek Lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 395174)
- Çapan- Tekin, S. ve Aslım-Yetiş, V. (2016). Réduire l'anxiété langagière en production orale: jeux de roles en Fle. *Humanitas-Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(7), 73-102. doi: 10.20304/husbd.93239
- Cheng, Y, Horwitz, E. ve Schallert, D. (1999). Language Anxiety: Differentiating Writing and Speaking Components, *Language Learning*, 49(3), 417-446. doi: <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00095>

- Demir, T. ve Melanlıoğlu, D. (2014). Ortaokul öğrencileri için konuşma kaygısı ölçeği: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. Ankara University, *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 1(47), 103-124. Erişim adresi: <https://toad.halileksi.net/sites/default/files/pdf/ortaokul-ogrencileri-icin-konusma-kaygisi-olcegi-toad.pdf>
- Dervisoglu, G. (2017). *L'enseignement de la langue et culture d'origine turque en Alsace depuis 2013: Quel nouveau dispositif, quel nouveau public?* (Doktora tezi). HAL archive-ouverte veri tabanından erişildi (UMI No. tel-01818125)
- De Tapia, S. (2016). L'enseignement du turc en France: école et collège entre deux projets nationaux. Les Cahiers du GEPE, N°7/ 2015. Émergence des notions de « droit(s) linguistique(s) » et « droit(s) à la langue », *Presses universitaires de Strasbourg*, Erişim adresi: <http://cahiersdugepe.misha.fr/index.php?id=2842>
- De Tapia, S. (2003). *Les migrations turques vers l'Europe: Tendances récentes. Observatoire régional de l'intégration et de la ville*. Alsace.
- Dewaele, J.-M. (2017). Psychological dimensions and foreign language anxiety. In S. Loewen ve M. Sato (Eds.), *The Routledge Handbook of Instructed Second Language Acquisition*. London: Routledge, 433-450. Erişim adresi: <https://eprints.bbk.ac.uk/id/eprint/18376/3/18376.pdf>
- Dewaele, J.-M. (2013). Multilingualism and Emotion. *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. 1-7. doi: 10.1002/9781405198431.wbeal0795
- Dewaele, J.-M. (2007). The effect of multilingualism, sociobiographical, and situational factors on communicative anxiety and foreign language anxiety of mature language learners. *The International Journal of Bilingualism*, 11(4), 391-409. doi: <https://doi.org/10.1177/13670069070110040301>
- Dewaele, J.-M. ve Sevinç, Y. (2017). La double Anxiété langagière des immigrants. *Tema*. 1, 26- 20. Erişim adresi: <https://core.ac.uk/download/pdf/80694315.pdf>
- Doron, R. ve Parot, F. (2011). *Dictionnaire de psychologie*, Edition PUF.
- Farrell Ferris, L. (2016). *Impact de l'anxiété langagière sur l'évaluation de la production orale en continu*. (Yüksek lisans tezi). DUMAS veri tabanından erişildi. (UMI No. dumas-01429938).

- Genç, H-N. (2016). Yabancı dil olarak Fransızca'nın öğreniminde kaygı ile duyuşsal öğrenme Stratejileri arasındaki ilişki. *International Journal Of Social Science*, 42 (3), 1-25. doi: 10.9761/JASSS3261
- Gosse, C. (2015). *Impact des caractéristiques linguistiques de la langue maternelle d'enfants issus de l'immigration sur les performances en orthographe grammaticale: le cas des bilingues turc-français scolarisés en français en région de bruxelles-capitale*. (Doktora tezi). Digital Master Thesis veri tabanından erişildi (UMI No:2778).
- Grosjean, F. (1984). Le bilinguisme: Vivre avec deux langues. *Revue Tranel (Travaux Neuchâtelois de linguistique)*, 7, 15-41. Erişim adresi : <http://www2.unine.ch/islc/page29535.html>
- Grosjean, F. (2015). *Parler plusieurs langues. Le monde des bilingues*. Paris: Albin Michel.
- Grosjean, F. (1993). Le bilinguisme et le biculturalisme: essai de définition. *Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, 19, 13-41. Erişim adresi: <http://www2.unine.ch/cla/page24775.html>
- Güler Arı, T. (2015). *İki Dilli Türk Çocuklarının ve Velilerin Ana Dili Türkçeyi Öğrenme Tutumları (Aisne Bölgesi-Fransa Örneği)* (Yüksek Lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 397484).
- Gürbüz, O. (2017). Dil-kültür ilişkisi, etnik dilsel canlılık ve dil ölümü bağlamında Fransa'da yaşayan Türklerde ana dil olarak Türkçenin durumu, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 61, 271-288. doi: 10.16992/ASOS.12926
- Hamurcu-Süverdem, B ve Akıncı, M-A. (2016a). Etude du développement langagier d'enfants d'origine turque en maternelle. *Revue française de linguistique appliquée*, 11 (2) , 81-93.
- Hamurcu-Suverdem, B. ve Akıncı, M-A. (2016b). *Le bilinguisme des enfants d'origine turque scolarisés en maternelle en France (en Alsace)*. Congrès Mondial de Linguistique Française. doi : 10.1051/shsconf/20162710006
- Haut Conseil à l'Intégration (HCI). (2010). *Rapport au Premier ministre pour l'année 2010. Les défis de l'intégration à l'école*. Paris: Collection des rapports officiels.
- Hélot, C. (2007). *Du bilinguisme en Famille au plurilinguisme à l'école*. Paris: L'Harmattan

- Hélot, C. (2006). *Écarts de langue, écarts de culture. A l'école de l'Autre*, Francfort: Peter Lang.
- Horwitz, E, Horwitz, M ve Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety, *The Modern Language Journal*, 70, 125-132. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x>
- Horwitz, E. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-127. Erişim adresi: https://www.academia.edu/6820625/7_LANGUAGE_ANXIETY_AND_ACHIEVEMENT
- Huang, H. (2004). *The relationship between learning motivation and speaking anxiety among EFL non-English major freshmen in Taiwan*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Chaoyang University of Technology, Taiwan.
- Huang, Q. (2012). Study on Correlation of Foreign Language anxiety and English Reading Anxiety. *Theory and Practice in Language Studies*, Vol. 2(7), 1520-1525. doi:10.4304/tpls.2.7.1520-1525
- Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques (INSEE). (2012). *Immigrés et descendants d'immigrés en France*. Édition 2012. Paris: Insee Références.
- Karakoç, F-Y. ve Dönmez, L. (2014). Ölçek geliştirme çalışmalarında temel ilkeler, *Tıp Eğitimi Dünyası*, 40, 39-49. doi: <https://doi.org/10.25282/ted.228738>
- Karakuş-Tayşi, E. (2018). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere yönelik yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik çalışması. *Türkiye sosyal araştırmalar dergisi*. 3(22), 1033-1050. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/592527>
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kastoryano, R. (1998). Individus, communautés, Etats. *Cahiers d'études sur la Méditerranée orientale et le monde turco-iranien*, 26. Erişim adresi: <http://journals.openedition.org/cemoti/131>
- Kaya, K. ve Tuna, M. (2008). İlköğretim Çağındaki Çocukların Sosyalleşmesinde Televizyonun Etkisi, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 17, 1182. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sufesosbil/issue/11421/136447>

- Keşaplı, G. ve Çifci, M. (2017). Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygısı, *International Journal of Social Science*, 54(1), 463-484. doi: 10.9761/JASSS4830
- Kılıçarslan, R. (2014). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Drama Yönteminin Konuşma becerisine etkisi*. (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 372456).
- Levine, S. (2003). Student and instructor beliefs and attitudes about target language use, first language use, and anxiety: Report of a questionnaire study. *The Modern Language Journal*, 87(3), 343-364. doi: <https://doi.org/10.1111/1540-4781.00194>
- Luszczynska, S. (2018). Revue des recherches empiriques sur l'anxiété langagière et les difficultés d'apprentissage. *Kwartalnik Neofilologiczny*, 1, 148-160. Erişim adresi: <https://journals.pan.pl/dlibra/publication/119634/edition/104079/content/revue-des-recherches-empiriques-sur-l-anxiete-langagiere-et-les-difficultes-d-apprentissage-luszczynska-sylvia?language=en>
- Luszczynska, S. (2017), Revue des recherches sur l'anxiété langagière relative aux compétences linguistiques et aux étapes du traitement de la langue. *Glottodidactica*, 59-73. doi: <https://doi.org/10.14746/gl.2017.44.2.04>
- MacIntyre, P-D. ve Gardner, R-C. (1991). Language Anxiety: Its relationship to other anxieties and to processing in native and second language, *Language learning*, 41(4), 513-534. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1991.tb00691.x>
- MacIntyre, P-D. (2017). An Overview of Language Anxiety Research and Trends in its Development, C.Gkonou, M.Daubney ve J-M. Dewaele (Eds), *New Insights into language anxiety : Theory, Research and Educational Iplication* (ss. 11-30). Bristol : Multilingual Matters.
- MacIntyre, P. D. (1999). Language anxiety: a review of the research for language teachers. *Affect in Foreign Language and Second Language Learning: A Practical Guide to Creating a Low-anxiety Classroom Atmosphere*. Ed. Young, D. J. Boston, McGraw-Hill, 24-45.
- Melanlıoğlu, D. (2014). Okuma Kaygısı Ölçeğinin Psikometrik Özelliklerinin Belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 176 (39), 95-105. doi: <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.3538>
- Melanlıoğlu, D. ve Demir, T. (2013). Türkçe öğrenen yabancılar için konuşma kaygısı ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması, *The Journal of Academic*

Social Science Studies 3(6), 389-404. Erişim adresi: <https://toad.halileksi.net/sites/default/files/pdf/turkce-ogrenen-yabancilar-icin-konusma-kaygisi-olcegi-toad.pdf>

Ministère de l'Education nationale et de la Jeunesse. (2019). *La réussite des élèves : contextes familiaux, sociaux et territoriaux*. Paris: Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.

Nex, F. (2011). *Développement du langage bilingue chez les enfants de famille migrante. Proposition d'une action de prévention autour du conte bilingue et élaboration d'un livret destiné aux parents*. (Doktora tezi). HAL archives-ouvertes veri tabanından erişildi. (UMI No. hal-01878207).

Özdemir, E. (2013). *Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Kaynakları, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 333578).

Öztürk, G., & Gürbüz, N. (2014). Speaking anxiety among Turkish EFL learners: The case at a state university. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 10(1), 1-17. Erişim adresi: <https://www.jlls.org/index.php/jlls/article/view/178>

Petek-Şalom, G. (2015). L'enseignement du turc dans le système éducatif français. *Les Langues Modernes*, 4(1). Erişim adresi: https://www.aplv-languesmodernes.org/2015-4_salom

Petek-Şalom, G., (1998). Les ressortissants turcs en France et l'évolution de leur projet migratoire. *Hommes et Migrations*, 1212(1), 14-23. doi: <https://doi.org/10.3406/homig.1998.3131>

Phillips, E-M. (1992). The effect of Language Anxiety on students' oral test performance and attitudes. *The Modern Language Journal*, 76 (1), 14-26. doi: <https://doi.org/10.2307/329894>

Phillips, E-M. (1991). Anxiety ans Oral Competence: Classroom Dilemma. *The French Review*, 65(1), 1-14. Erişim adresi: <https://www.jstor.org/stable/394560>

Pouille, J. (2016). *Perceptions de soi, anxiété et réussite scolaire: l'apprentissage du langage écrit*. (Doktora tezi). HAL archives-ouvertes veri tabanından erişildi. (UMI No. tel-01478329)

- Price, M. L. (1991). The Subjective Experience of Foreign Language Anxiety: Interview with Highly Anxious Students. In E. K. Horwitz, & D. J. Young (Eds.), *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications* (ss. 101-108). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Rosenbaum, F. (1997). *Approche Transculturelle des troubles de la communication. Language et migration*. Paris: Masson.
- Sadighi, F. Ve Dastpak, M. (2017). The Sources of Foreign Language Speaking Anxiety of Iranian English Language Learners. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 4(5), 111-115. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1182973.pdf>
- Sallabaş, M-E. (2012). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi, *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, (7)3, 2199-2218. Erişim adresi: https://turkishstudies.net/turkishstudies?mod=tammetin&makaleadi=&makaleurl=1829740418_121Sallaba%C5%9F%20Muhammed%20Eyy%C3%BCp_S-2199-2218.pdf&key=15709
- Sevinç, Y. (2017). Language anxiety in the immigrant context: Sweaty palms? *International Journal of Bilingualism*. Erişim adresi: <https://doi.org/10.1177/1367006917690914>.
- Sevinç, Y. (2016a). *Language Anxiety in the Immigrant Context*. (Doktora tezi, Oslo Humanities Fakültesi). Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/328276678_Yesim_Sevinc_PhD_Thesis_Language_Anxiety
- Sevinç, Y. (2016b). Language maintenance and shift under pressure: Three generations of the Turkish immigrant community in the Netherlands. *International Journal of the Sociology of Language*, 242, 81-117. doi: <https://doi.org/10.1515/ijsl-2016-0034>
- Sevinç, Y. ve Backus, A. (2017). Anxiety, language use and linguistic competence in an immigrant context: A vicious circle? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. Erişim adresi: <http://dx.doi.org/10.1080/13670050.2017.1306021>
- Sevinç, Y. ve Dewaele, J-M. (2016). Heritage language anxiety and majority language anxiety among Turkish immigrants in the Netherlands. *International Journal of Bilingualism*. 22(2), 159-179. Erişim adresi: <https://doi.org/10.1177/1367006916661635>

- Solak, E-M. ve Yılmaz, F. (2017). Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin konuşma kaygısı nedenleri ve düzeyleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*,1(6), 308-317. Erişim adresi: <https://arastirmax.com/en/system/files/dergiler/116393/makaleler/6/1/arastirmax-turkce-ogrenen-yabanci-uyruklu-ogrencilerin-konusma-kaygisi-nedenleri-duzeyleri.pdf>
- Spetz, H. (2018). *L'anxiété langagière et la production orale*. (Yüksek Lisans tezi, Stockholms Universitet). Erişim adresi: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1222877/FULLTEXT01.pdf>
- Şahin, M-G ve Boztunç Öztürk, N. (2018). Eğitim Alanında Ölçek Geliştirme Süreci: Bir İçerik Analizi Çalışması, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 1(26), 191-199. doi: <https://doi.org/10.24106/kefdergi.375863>
- Şen, Ü. ve Boylu, E. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen iranlı öğrencilerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,30(12), 13-25. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19576/208912>
- Tabachnick, L-S. ve Fidell, B-G. (2013). *Multivariate Statistics* (sixth ed.). Pearson, Boston.
- Tallon, M. (2011). Heritage speakers of Spanish and Foreign Language Anxiety: A pilot study, *Texas Papers in Foreign Language Education*, 1(15), 70-87. Erişim adresi: <https://www.napavalley.edu/people/mvillagomez/Documents/article%20for%20final%20540%20paper%202.pdf>
- Tezbaşaran, A-A. (2008). *Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu*, Mersin.
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2005). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tunçel, H. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe konuşma kaygısının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, 1 (2), 107-135. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/huydotad/issue/37784/436235>
- Van Deusen-Scholl, N. (2003). Toward a Definition of Heritage Language: Sociopolitical and Pedagogical Considerations, *Journal of Language, Identity & Education*, 2(3), 211-230. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/profile/Nelleke_Van_Deusen-Scholl/publication/233182532_Toward_a_Definition_of_Heritage_Language_Socio

political_and_Pedagogical_Considerations/links/5c992b0e92851cf0ae980bd9/Toward-a-Definition-of-Heritage-Language-Sociopolitical-and-Pedagogical-Considerations.pdf

WEB 1. (2020). Türkiye Cumhuriyeti Dışışleri Bakanlığı. *Yurt dışında yaşayan Türkler*. Erişim adresi: http://www.mfa.gov.tr/yurtdisinda-yasayan-turkler_.tr.mfa

WEB 2. (2020). Türkiye Cumhuriyeti Dışışleri Bakanlığı. *Türkiye-Fransa İlişkileri*. Erişim adresi: <http://www.mfa.gov.tr/turkiye-fransa-siyasi-iliskileri.tr.mfa>

WEB 3. (2006). OECD. *Les systèmes éducatifs dans de nombreux pays de l'OCDE servent mal les enfants issus de l'immigration, selon un rapport de l'OCDE*. Erişim adresi: <http://www.oecd.org/fr/general/lessystemeseducatifsdansdenombreuxpaysdelocdeserventmallesenfantsissusdelimmigrationselonunrapportdelocde.htm>

WEB 4. (2016). Le ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports. Erişim adresi: <https://www.education.gouv.fr/cid102888/-infographies-l-apprentissage-des-langues-vivantes-a-la-rentree-2016.html&xtmc=elco&xtnp=1&xtr=1>.

Wilkinson, J. (2011). *L'anxiété langagière chez les locuteurs d'anglais de niveau universitaire selon le programme d'apprentissage du Français langue seconde préalablement suivi*. (Yüksek Lisans tezi, Dil ve Tercümanlık Enstitüsü). Erişim adresi: <https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/22440>

Woodrow, L. (2006). Anxiety ans speaking English as a second language. *Sage publications*, 37(3), 308-328. doi: 10.1177/0033688206071315

Yağmur, K. (2017). İkidilli Çocukların Dil Becerilerinin Ölçümü Ve Eşik Kuramı. *Dil Dergisi*, 135, 60-75. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/780534>

Yağmur, K. (2010). Batı Avrupa'da Uygulanan Dil Politikaları Kapsamında Türkçe Öğretiminin Değerlendirilmesi. *Bilig*, 55, 2221-242. Erişim adresi: <http://www.ajindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423873123.pdf>

Yağmur, K. (2006). Batı Avrupa'da Türkçe Öğretiminin Sorunları Ve Çözüm Önerileri". *Dil Dergisi*, 134, 31-48. Erişim adresi: <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/27/759/9644.pdf>

Yıldız, C. (2012). *Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi (Almanya örneği)*, Ankara: Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı. Erişim adresi:

https://ytbweb1.blob.core.windows.net/files/resimler/kitaplar_pdf/yurtdisinda-yasayan-turkce-ogretm.pdf

- Yıldız, Y. (2018). Avrupa’da Türkçenin geleceği, *Perspektif dergisi*. Erişim adresi : <https://perspektif.eu/2018/04/01/anadili-kulturel-kimligin-yeni-kusaklara-iletilmesinin-araci/>
- Yılmaz, M-Y. (2014). İki dillilik olgusu ve Almanya’daki Türklerin iki dilli eğitim sorunu. *Turkish studies - International periodical for the languages, literature and history of Turkish or Turkic*, 9(3), 1641-1651. doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6216>
- Yılmaz, M-Y. ve Demirel, G. (2015). İki Dillilik ve Türleri Üzerine. *International Journal of Languages’ Education and Teaching, UDES 2015*, 693-1701. Erişim adresi: https://www.academia.edu/20090679/I_KI_DI_LLI_LI_K_VE_TU_RLERI_U_ZER_I_NE_BILINGUALISM_AND_ITS_TYPES
- Young, D-J. (1991). Creating a Low-Anxiety Classroom environment: What does language anxiety research suggest?. *The Modern Language Journal*, 75(4), 426-439. doi: <https://doi.org/10.2307/329492>
- Zheng, Y. ve Cheng, L. (2018). How does anxiety influence language performance? From the perspectives of foreign language classroom anxiety and cognitive test anxiety. *Language Testing in Asia*, 8(13), 1-19. doi: 10.1186/s40468-018-0065-4
- Ziyan- Atlı, Z. (2017), *Foreign Language Anxiety in English Language Learning*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 465899).

EKLER

Ek 1: Veri toplama aracı

Fransa’da yaşayan ilköğretim okullarında okuyan iki dilli Türk öğrencilerin konuşma kaygısı ölçeği

Sevgili öğrenciler,

Sakarya Üniversitesi, Eğitim fakültesi Yurt Dışındaki Türk çocuklarına Türkçe Öğretimi Tezli Yüksek lisans programında öğrenciyim.

Bu çalışmanın amacı Fransızca ve Türkçe konuşan iki dilli öğrencilerin bu dilleri konuşmaya karşı kaygı düzeylerini araştırmaktır. Bunun için hazırlamış olduğumuz ölçek uygulanacaktır. Cevaplarınız ve kişisel bilgileriniz anonim olarak gizli tutulacaktır. Çalışmanın sağlıklı sonuçlar verebilmesi açısından sorulara eksiksiz, gerçek ve samimi cevap vermeniz beklenilmektedir

Sorularınız için benimle veya tez danışmanım ile irtibata geçebilirsiniz.

Katkılarınız için teşekkür ederim.

I. Bölüm: Kişisel bilgiler

1. Yaşınız:

2. Cinsiyetiniz: Kız ☐ Erkek ☐

3. Sınıfınız: CE1 ☐ CE2 ☐ CM1 ☐ CM2 ☐

☐☐☐

4. Ana dilleriniz: Türkçe Fransızca Türkçe ve Fransızca

Başka bir dil:

5. Türkçe derslerine: Katılıyorum

☐

Katılmıyorum

☐

6. Aileniz hakkında bilgiler için aşağıdaki tabloyu doldurun:

	Yaş	Doğduğu ülke	Konuştuğu dil veya diller	Fransa'da doğmadıysa, Fransa'ya geliş tarihi
Anne				
Baba				
Kardeşlerler	1- 2- 3- 4-	- - - -	- - - -	- - - -
Dede 1	-	-	-	-
Dede 2	-	-	-	-
Anneanne	-	-	-	-
Babanne	-	-	-	-

7. Genel olarak aile içinde, arkadaşlarla konuştuğunuz dili veya dilleri aşağıdaki tabloda işaretleyin:

	Türkçe	Fransızca	Baska bir dil veya diller
Annemle			
Babamla			
Kardeşlerimle			
Dedem/ Anneannem / Babannem ile			
Arkadaşlarımla			

II. Bölüm: Fransızca-Türkçe konuşma kaygıları ölçeği

Aşağıdaki ifadeler Fransızca-Türkçe konuşma kaygısı durumuyla ilgilidir. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Biz sadece sizin fikirlerinizi öğrenmek istiyoruz. Lütfen ifadeleri dikkatle okuyunuz ve kendinize uygun seçeneği işaretleyiniz. Lütfen hiçbir ifadeyi boş bırakmayınız.

Seçenekler: 1- Kesinlikle katılmıyorum; 2- Katılmıyorum; 3- Kararsızım; 4- Katılıyorum; 5- Kesinlikle katılıyorum.

No	İfadeler	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
Fransızca konuşma kaygı ifadeleri						
1	Karşımdakilerle daha rahat anlaşabileceğimi düşündüğüm için Fransızca konuşmayı severim.	1	2	3	4	5
2	Fransızca konuşurken hata yapmaktan çekinirim.	1	2	3	4	5
3	Fransızca konuşurken kendimi daha iyi ifade ettiğim için kendimden eminim.	1	2	3	4	5
4	Fransızca konuşurken panik olurum.	1	2	3	4	5
5	Fransızca kelimeleri doğru telaffuz edemediğimde rahatsız olurum.	1	2	3	4	5
No	İfadeler	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
6	Fransızca konuşurken kendimi iyi ifade edemediğimi düşünürüm.	1	2	3	4	5
Sınıf içi Fransızca konuşma kaygısı ifadeleri						
7	Sınıfta Fransızca konuştuğumda bana gülünmesinden endişelenirim.	1	2	3	4	5
8	Fransızca yapılan sözlü etkinlikler sırasında panik olurum.	1	2	3	4	5

9	Fransızca sözlü sınavlarda çok kaygılanırım	1	2	3	4	5
10	Fransızca konuştuğumda öğretmenimin konuşmalarımı düzeltmesi beni endişelendirir.	1	2	3	4	5
11	Öğretmen bana Fransızca soru sorduğunda kalbim hızlı çarpmaya başlar.	1	2	3	4	5
Farklı kişilere karşı Fransızca konuşma kaygısı						
12	Annem ile Fransızca konuşurken kaygılanırım.	1	2	3	4	5
13	Babam ile Fransızca konuşurken kaygılanırım.	1	2	3	4	5
14	Dedem, anneannem veya babannem ile Fransızca konuşurken kaygılanırım.	1	2	3	4	5
15	Arkadaşlarımla Fransızca konuşurken kaygılanırım.	1	2	3	4	5
16	Ana dili Fransızca olanlar ile Fransızca konuşurken kaygılanırım.	1	2	3	4	5
Türkçe konuşma kaygı ifadeleri						
17	Karşımdakilerle daha rahat anlaşabileceğimi düşündüğüm için Türkçe konuşmayı severim.	1	2	3	4	5
No	İfadeler	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
18	Türkçe konuşurken hata yapmaktan çekinirim.	1	2	3	4	5
19	Türkçe konuşurken kendimi daha iyi ifade ettiğim için kendimden eminim.	1	2	3	4	5
20	Türkçe konuşurken panik olurum	1	2	3	4	5

21	Türkçe kelimeleri doğru telaffuz edemediğimde rahatsız olurum.	1	2	3	4	5
22	Türkçe konuşurken kendimi iyi ifade edemediğimi düşünürüm.	1	2	3	4	5
Sınıf içi Türkçe konuşma kaygısı ifadeleri						
23	Sınıfta Türkçe konuştuğumda bana gülünmesinden çekinirim.	1	2	3	4	5
24	Türkçe yapılan sözlü etkinlikler sırasında panik olurum.	1	2	3	4	5
25	Türkçe sözlü sınavlarda çok kaygılanırım.	1	2	3	4	5
26	Türkçe konuştuğumda öğretmenimin konuşmalarımı düzeltmesi beni endişelendirir.	1	2	3	4	5
27	Öğretmen bana Türkçe soru sorduğunda kalbim hızlı çarpmaya başlar.	1	2	3	4	5
Farklı Kişilere Karşı Türkçe Konuşma Kaygısı						
28	Annem ile Türkçe konuşurken kaygılanırım.	1	2	3	4	5
29	Babam ile Türkçe konuşurken kaygılanırım.	1	2	3	4	5
30	Dedem, anneannem veya babannem ile Türkçe konuşurken kaygılanırım.	1	2	3	4	5
31	Arkadaşlarımla Türkçe konuşmaktan hoşlanırım.	1	2	3	4	5
32	Ana dili Türkçe olanlar ile Türkçe konuşurken kaygılanırım.	1	2	3	4	5

Ek 2: İzin belgesi

Fransa’da İlköğretim Okullarındaki İki Dilli Türk Öğrencilerin Konuşma Kaygısı Çalışması

Meltem Aksu tarafından yürütülen “Fransa’da İlköğretim Okullarındaki İki Dilli Türk Öğrencilerin Konuşma Kaygısı” başlıklı araştırmaya çocuğunuzu davet ediyoruz. Bu araştırmanın amacı iki dilli Fransızca-Türkçe konuşma kaygı düzeylerini tespit etmek ve karşılaştırmaktır. Araştırmada çocuğunuzdan tahminen 30 dakika ayırması istenmektedir. Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacına ulaşması için çocuğunuzdan beklenen, bütün soruları eksiksiz, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, ona en uygun gelen cevapları içtenlikle cevaplamasıdır.

Bu formu okuyup onaylamanız, çocuğunuzun araştırmaya katılmasını kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak, çocuğunuz çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına da sahiptir. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz **gizli tutulacaktır**; ancak verileriniz yayın amacı ile kullanılabilir. İletişim bilgileriniz ise sadece izninize bağlı olarak ve farklı araştırmacıların sizinle iletişime geçebilmesi için “ortak katılımcı havuzuna” aktarılabilir. Eğer araştırmanın amacı ile ilgili verilen bu bilgiler dışında şimdi veya sonra daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız araştırmacıya şimdi sorabilir

.....sınız. Araştırma tamamlandığında genel/size özel sonuçların sizinle paylaşılmasını istiyorsanız lütfen araştırmacıya iletiniz.

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya ve ailesine verilmesi gereken bilgileri okudum ve çocuğumun katılması istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı tarafından yapıldı. Bana, çalışmanın muhtemel riskleri ve faydaları sözlü olarak da anlatıldı. Kişisel bilgilerimin özenle korunacağı konusunda yeterli güven verildi.

Bu koşullarda söz konusu araştırmaya, hiçbir baskı ve telkin olmaksızın çocuğumun katılmasını kabul ediyorum.

Öğrenci : Adı-Soyadı :.....

Veli veya Vasisinin : Adı-Soyadı :.....

İmzası:

İletişim Bilgileri: e-posta:

Telefon:

İletişim bilgilerimin diğer araştırmacıların benimle iletişime geçebilmesi için “ortak araştırma havuzuna” aktarılmasını; ☐ Kabul ediyorum ☐ Kabul etmiyorum (lütfen uygun seçeneği işaretleyiniz)

Araştırmacının : Adı-Soyadı: Meltem Aksu

İmzası:

Ek 3: Levene Homojenlik testi sonucu

Statistique de Levene	ddl1	ddl2	Sig.
,694	4	159	,597

Sonuç olarak, $p=0.597 > 0.05$ bu yüzden incelenen veriler homojen sayılmaktadırlar.



Ek 4: Etik Kurulu Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 19/05/2020-E.4571



T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Kurulu

Sayı :61923333/050.99/
Konu :23/18 Meltem AKSU

Sayın Meltem AKSU

İlgi : Mehmet ÖZDEMİR 04/05/2020 tarihli ve 0 sayılı yazı

Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığının 06.05.2020 tarihli ve 23 sayılı toplantısında alınan "18" nolu karar örneği ekte sunulmuştur.
Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Arif BİLGİN
Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu
Başkanı

18. Meltem AKSU'nun " Fransa'da İlköğretim Okullarındaki İki Dilli Türk Öğrencilerin Konuşma Kaygısı " başlıklı çalışması görüşmeye açıldı.

Yapılan görüşmeler sonunda Meltem AKSU'nun " Fransa'da İlköğretim Okullarındaki İki Dilli Türk Öğrencilerin Konuşma Kaygısı " başlıklı çalışmasının Etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

Veriye Doğrulamak İçin : <http://193.140.253.232/envision.Sorgula/BelgeDogrulama.aspx?V=BELEB7K37>

Etik Kurulu : Esentepe Kampüsü 54187 Serdivan SAKARYA / KSP Adresi:
sakaryauniversitesi@tr01.kap.tr
Tel:0264 295 50 00 Faks:0264 295 50 31
E-Posta :ozel@etik@sakarya.edu.tr Elektronik Ağı :www.sakarya.edu.tr



Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

