



**T.C.
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı
Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı**

**İKİNCİ DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENENLERİN KONUŞMA
KAYGILARI ÜZERİNE BİR İNCELEME**

**Esra ARMUTCUK
Yüksek Lisans Tezi**

**Tez Danışmanı
Prof. Dr. Hasan BAĞCI**

Burdur, 2024

T.C.
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı
Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı

**İKİNCİ DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENENLERİN KONUŞMA
KAYGILARI ÜZERİNE BİR İNCELEME**

Esra ARMUTCUK
Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Hasan BAĞCI

Burdur, 2024

JÜRİ ONAY FORMU

M.A.K.Ü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 10.10.2024 tarih ve 537-04 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından 16.10.2024 tarihinde tez savunma sınavı yapılan Esra ARMUTCUK'un "İkinci Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Konuşma Kaygıları Üzerine Bir İnceleme" konulu tez çalışması Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir.

JÜRİ

ÜYE :

(Tez Danışmanı)

Prof. Dr. Hasan BAĞCI

ÜYE :

Doç. Dr. Sedat KARAGÜL

ÜYE :

Dr. Öğr. Üyesi Rıza OĞRAŞ

ONAY

M.A.K.Ü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun
...../...../..... tarih ve/..... sayılı kararı.

İMZA/MÜHÜR

BİLDİRİM

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu taahhüt edip, tezimin kaynak göstermek koşuluyla aşağıda belirttiğim şekilde fotokopi ile çoğaltılmasına izin veriyorum.

[**X**] Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

[] Tezim sadece Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.

[] Tezimin yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

Esra

ARMUTCUK

...../...../.....

İmza

TEŞEKKÜR

Tez çalışması boyunca akademik bilgilerini benimle paylaşan, fikirleri ile bana sabırla yol gösteren, bilgi ve tecrübeleriyle çalışmama ışık tutan, yüksek lisans süresince desteğini her zaman hissettiğim ve onu gerçekten bir şans olarak gördüğüm ve her zaman örnek alacağım tez danışmanım, değerli hocam Prof. Dr. Hasan BAĞCI'ya saygılarımı ve sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Hayatımın her aşamasında desteklerini ve güvenlerini hissettiğim, benden maddi ve manevi desteklerini esirgemeyen, varlıklarından mutluluk ve gurur duyduğum iyi ki benim ailemsiniz dediğim annem ve babama saygı ve sevgilerimi sunuyorum.

Hep arkamda olan, beni her zaman destekleyen ve cesaretlendiren Nagihan KARACA ve ailesine sevgilerimi sunuyorum.

Çok kötü bir süreç geçirirken bırakma derecesine geldiğimde bana pes ettirmeyen, tez sürecimde en çok yanımda olduğunu hissettiğim Cemre ÖZBULUT ve Hatice YILDIRIM'a teşekkür ediyorum.

**İkinci Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Konuşma Kaygıları Üzerine Bir
İnceleme
(Yüksek Lisans Tezi)**

Esra ARMUTCUK

ÖZ

Konuşma, doğumdan sonra kazanılan ve sürekli gelişen bir beceridir. İnsanlar arasındaki en etkili iletişim aracıdır. İnsanın kendini ifade etmesini sağlayan konuşma becerisi birçok farklı nedenden dolayı kişide kaygı oluşturabilir. Bu kaygı bireyin yaşamını hem günlük hem akademik yaşamda yani her alanda olumsuz etkilemektedir. Bu yüzden bu kaygının eğitim ortamlarında daha fazla göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

Bu çalışma, çeşitli üniversitelerin TÖMER kurumlarında ikinci dil olarak Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe konuşurken ne düzeyde kaygı yaşadıklarını araştırmayı amaçlamaktadır. Araştırmanın amacı, ikinci dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin konuşma kaygılarını çeşitli değişkenler açısından (cinsiyet, yaş, eğitim durumu, kur düzeyi vb.) incelemektir. Bu araştırma tarama modeli kullanılarak tasarlanmıştır. Bu amaçla Young (1990) tarafından geliştirilmiş, Yılmaz (2018) tarafından Türkçeye uyarlanmış “Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Kaynakları Ölçeği” öğrencilere uygulanmış ve elde edilen veriler doğrultusunda çalışma grubu hakkında bilgi edinilmeye çalışılmıştır. Çalışma grubunu Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Isparta Süleyman Demirel Üniversitesi ve Mersin Üniversitesi bünyelerinde bulunan TÖMER öğrencileri oluşturmaktadır. Bu üniversitelerde Türkçe öğrenimi gören B2 ve C1 düzeylerinde olan 130 öğrenciye ölçek uygulanmıştır. Araştırmanın verileri SPSS for Windows 22 programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Sonuç olarak elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, ikinci dil olarak Türkçe öğrenenlerin %53.49’unun konuşurken kaygılandığı görülmektedir. Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının kaynakları ölçeği ifadelerine verilen katılım puanları kişilerin cinsiyet ve kur düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir. Çalışmada asıl anlamlı farklılığın olduğu değişkenler üniversite dışı Türkçe eğitimi alma, günlük hayatta Türkçe kullanma ve genel kaygı durumudur. Bu değişkenlerde anlamlı farklılıklar görülmektedir.

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

Sayfa Adedi: 105

Danışman: Prof. Dr. Hasan BAĞCI

**A Study on the Speaking Anxiety of Those Learning Turkish as a Second
Language
(Master's Thesis)**

Esra ARMUTCUK

ABSTRACT

Speaking is a skill acquired after birth and constantly developing. It is the most effective means of communication between people. Speaking skills, which enable people to express themselves, can cause anxiety for many different reasons. This anxiety negatively affects the individual's life, both in daily and academic life, that is, in every field. Therefore, this concern needs to be taken into consideration more in educational environments.

This study aims to investigate the level of anxiety experienced by foreign students who learn Turkish as a second language at TÖMER institutions of various universities when speaking Turkish. The purpose of the research is to examine the speaking anxiety of students learning Turkish as a second language in terms of various variables (gender, education level, exchange level, non-university education status, etc.). This study was conducted using the survey model, one of the quantitative research designs. For this purpose, the "Sources of Speech Anxiety Scale of Those Learning Turkish as a Second Language", developed by Young (1990) and adapted to Turkish Yılmaz (2018), was applied to the students and it was tried to obtain information about the study group in line with the data obtained. The study group consists of TÖMER students from Burdur Mehmet Akif Ersoy University, Isparta Süleyman Demirel University and Mersin University. The scale was applied to 130 students at B2 and C1 levels who were studying Turkish at these universities. All data were analyzed by saving them to the SPSS (Statistical Package For Social Sciences) for Windows 22 program on the computer.

When the findings obtained are evaluated, it is seen that 53.49% of those who learn Turkish as a second language are anxious while speaking. The agreement scores given to the statements of the sources of speaking anxiety scale of those who learn Turkish as a second language do not show a statistically significant difference according to the gender and exchange rate level of the individuals. The variables with the main significant differences in the study are receiving Turkish education outside of university, using Turkish in daily life and general anxiety. There are significant differences in these variables.

Keywords: Speaking Anxiety, Speaking Skills, Teaching Turkish as a Second Language.

Number Page: 105

Supervisor: Prof. Dr. Hasan BAĞCI

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM	i
TEŞEKKÜR.....	ii
ÖZ	iii
ABSTRACT.....	iv
İÇİNDEKİLER	v
TABLolar DİZİNİ	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	x
KISALTMALAR	xi
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	4
1.2.1. Alt Problemler	4
1.3. Araştırmanın Amacı	5
1.4. Araştırmanın Önemi	5
1.5. Sayıtlar	8
1.6. Sınırlılıklar	8
1.7. Tanımlar	9
BÖLÜM II.....	10
KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	10
2.1. Konuşma Becerisi	10
2.2. Konuşma Tür Yöntem ve Teknikleri.....	12
2.2.1. Eleştirel Konuşma	13
2.2.2. İkna Etme.	13
2.2.3. Katılımlı Konuşma	13
2.2.4. Tartışma.....	13
2.2.5. Kendini Karşısındaki Yerine Koyarak Konuşma	14
2.2.6. GÜdümlü Konuşma	14
2.2.7. Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Konuşma.	14
2.2.8. Serbest Konuşma.....	14

2.2.9. Yaratıcı Konuşma	14
2.2.10. Hafızada Tutma	15
2.3. Yabancı Dilde Konuşma.....	15
2.3.1. Rol Oynamaları ve Simülasyonlar	17
2.3.2. Konuşma Pratikleri.	17
2.3.3. Kaydedilmiş Konuşmaları Dinleme.	17
2.3.4. Soru-Cevap Alıştırmaları.	18
2.3.5. Görev Odaklı Konuşma Aktiviteleri	18
2.3.6. Gerçek Hayat Durumlarını Taklit Eden Etkinlikler	18
2.4. Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metni Türkçe Konuşma Kazanımları	18
2.5. İletişimsel Yaklaşım	23
2.6. Kaygı.....	24
2.7. Kaygı Çeşitleri	27
2.8. Yabancı Dil Kaygısı	28
2.8.1. Duyuşsal Filtre Hipotezi	28
2.9. Konuşma Kaygısı	32
2.10. İlgili Araştırmalar	34
BÖLÜM III	38
YÖNTEM.....	38
3.1. Araştırmanın Modeli	38
3.2. Çalışma Grubu	38
3.3. Veri Toplama Aracı.....	40
3.4. Verilerin Analizi	40
BÖLÜM IV	43
BULGULAR VE YORUM.....	43
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	43
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	50
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	52
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	55
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	58
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	65
BÖLÜM V	71

TARTIşMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	71
5.1. Tartışma ve Sonuç	71
5.2. Öneriler	75
KAYNAKLAR.....	77
EKLER.....	82
EK 1.....	83
EK 2.....	84
EK 3.....	85
EK 4.....	86
EK 5.....	87
EK 6.....	89

TABLolar DİZİNİ

<u>Tablolar</u>	<u>Sayfa</u>
Tablo 1. Konuşma Becerisi Ortak Öneri Düzeyi Genel Basamaklar Kümesi	19
Tablo 2. Üretken Sözlü Etkinliklerle İlgili Kazanımlar	21
Tablo 3. Sözlü Etkileşimle İlgili Kazanımlar	22
Tablo 4. Demografik Özelliklere İlişkin Dağılımlar	40
Tablo 5. Verilerin Normal Dağılıma Uygunluğuna İlişkin Bulgular	43
Tablo 6. Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Kaynakları Ölçeği İfadelerine Verilen Yanıtların Dağılımı	45
Tablo 7. Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Kaynakları Ölçeği Maddelerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırmasına Yönelik Bulgular	52
Tablo 8. Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Kaynakları Ölçeği Maddelerinin Kur Düzeylerine Göre Karşılaştırmasına Yönelik Bulgular	54
Tablo 9. Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Kaynakları Ölçeği Maddelerinin Üniversite Dışı Türkçe Eğitimi Alma Durumuna Göre Karşılaştırmasına Yönelik Bulgular	57
Tablo 10. Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Kaynakları Ölçeği Maddelerinin Kaygı Durumuna Göre Karşılaştırmasına Yönelik Bulgular	60
Tablo 11. Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Kaynakları Ölçeği Maddelerinin Günlük Hayatta Türkçeyi Kullanma Sıklığına Göre Karşılaştırmasına Yönelik Bulgular	67

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sekiller

Sayfa

Şekil 1. Duyuşsal faktörler ve dil edinimi arasındaki ilişkiyi göstermektedir.	29
Şekil 2. Her bir maddeye katılım grafiği.....	48
Şekil 3. Her bir maddeye katılım grafiği.....	49



KISALTMALAR

CEFR	: Common European Framework of Reference for Languages
GAB	: Genel Anksiyete Bozukluğu
MAKÜ TÖMER	: Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Türkçe Öğretim, Araştırma ve Uygulama Merkezi
MERSİN TUAM	: Mersin Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
SDÜ TÖMER	: Süleyman Demirel Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
SPSS	: Statistical Package For Social Sciences
TDK	: Türk Dil Kurumu
TÖMER	: Türkçe Öğretim, Araştırma ve Uygulama Merkezi

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Günümüz dünyasının önemli değişkenlerinden biri olan yabancı dil öğrenme, bireylerin ve toplumun refahının yanı sıra ekonomik ve sosyal gelişim için de çok önemli görülmektedir. Yabancı dil öğrenimi küreselleşen dünyadaki değişimler nedeniyle bir gereksinim halinden çıkıp zorunluluk olarak görülmeye başlanmıştır. Toplumsal ilişkilerin yürütülmesinin yanı sıra, bireyden bireye değişen özel gereksinimler, değişik kültürlere duyulan ilgi, toplum içerisinde yaşamının doğurduğu gereklilik, mesleki yaşam içerisinde ilerleme isteği ve okul müfredatlarına bağlı olarak öğrenme zorunluluğu yabancı dil öğrenmenin temel nedenlerini oluşturmaktadır (Harmer, 1991). Bu yüzden insanların yabancı dil öğrenme gerekliliği konusunda farkındalığı artmaktadır.

Tarihsel süreçte, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinin ne zaman başladığı kesin olarak bilinmemektedir. Bazı tarihi veriler Uygurlar dönemine bazıları ise Hunlar dönemine kadar bilginin olduğunu göstermektedir fakat bununla ilgili yeterli kanıt bulunmamaktadır. Göktürkler döneminde taşlara kazınan Kültigin, Bilge Kağan ve Tonyukuk Yazıtları Türk dilinin ilk yazılı belgeleri kabul edilmektedir. Buradan yola çıkacak olursak Türkçenin bir yazı, bilim ve öğretim dili olarak gelişmesinin 8. yüzyılda başladığını görmekteyiz. Yüzyıllardır varlığını sürdüren Türkçenin, bu süreçte hem ana dil hem de yabancı dil olarak öğretiminin de doğal bir şekilde ortaya çıktığını söyleyebiliriz.

İkinci dil olarak Türkçe öğretiminin ülkemizde önemi büyük ölçüde artmaktadır. Son yıllarda komşu ülkelerde devam eden savaşlardan dolayı ülkemize göç eden, başka ülkelerden ülkemize öğrenim görmek için gelen öğrenciler gibi nedenlerden dolayı Türkçeye olan ilgi giderek önem kazanmış ve bunun bir sonucu olarak ikinci dil olarak Türkçe öğretimine yönelik önemli adımlar atılmıştır. Türkiye’de ikinci dil olarak Türkçe öğretimi hem yurt içinde hem de yurt dışında çeşitli kurum ve kuruluşlar

tarafından verilmektedir. Üniversitelerin Türkçe Öğretmenliği bölümü Türkçeyi hem ana dil hem de yabancı dil olarak öğretir. Üniversitelere bağlı olan TÖMER yabancı öğrencilere Türkçe öğretimi sunar. Türkiye'de Türkçenin ve yabancı dillerin öğretimi için önemli bir merkezdir. TÖMER, ilk olarak 1984 yılında Ankara Üniversitesine bağlı olarak kurulmuş ve zamanla ülke genelinde ve yurt dışında birçok şubesi bulunan bir kuruluş haline gelmiştir.

Son zamanlarda Türkçenin karşılaştığı olumsuz bakış açısı kırılmış ve Türkçe öğrenmeye ilgi, istek oldukça yoğunlaşmaya başlamıştır fakat ilgi ne kadar yoğun olsa da Türkçe öğretimi ile ilgili çalışmalar bir o kadar yetersizdir. Türkçe öğretimi farklı alanları da içererek dört temel beceriyle bir bütün halinde geliştirilmeli, bununla ilgili çalışmalar arttırılmalıdır.

Dil eğitiminde olduğu gibi yabancı dil eğitiminde de dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört temel beceri bulunmaktadır. Dil öğrenme sürecinde temel bir amaç olarak görülen konuşma dört temel beceri arasında en önemli beceridir. İnsan, dünya üzerinde var olduğu günden beri konuşma becerisini kullanmış ve diğer insanlarla konuşma becerisi sayesinde iletişim kurmuştur. Yani konuşma, insanlık tarihi kadar eskidir. Doğuştan getirilen değil sonradan kazanılan bir beceri olan konuşma; bireyin sosyal hayatında iletişim kurmasını, bilgi ve birikimlerini paylaşmasını, duygu, düşüncelerini ifade etmesini sağlayan etkili bir araçtır. Bu yüzden konuşma becerisinin gelişimi yabancı dil öğrenimindeki başarıyı da doğrudan etkiler.

İkinci hatta üçüncü bir dil öğrenmek bu kadar önemli hale gelmişken yabancı dil öğrenme sürecinde en önemli becerilerden biri olan konuşmanın ediniminde öğrenciler birçok sorunla karşı karşıya kalır. Bu durumun nedenleri arasında öğrencilerin dil yeterliklerinin düşük olması, ikinci dil öğrenimine karşı olumsuz duygusal tutum gibi faktörler sayılabilir.

Başka bir dili konuşabilmek kolay olmayan bir süreçtir. Konuşma becerisi uygulamaya dökülünce gelişen bir beceridir, istikrarlılık ve pratiklik gerektirir. Bu bağlamda bireyler öğrendikleri dili günlük hayatta kullanarak pratik yapacak ortamlar oluşturmalıdır, pratik yapacak imkânları yoksa konuşma becerilerini geliştirmeleri de doğrudan zorlaşmaktadır.

Yabancı dili öğrenmek o dilin sadece kurallarını bilmek değil, o dilin günlük hayatta kullanımını başarabilmektir. Öğrencilere dil bilgisi kurallarının açıkça öğretilmesi yerine, öğrencilerin dil becerilerini doğal bir ortamda, anlamlı bir iletişim yoluyla geliştirmeleri sağlanmalıdır. Bir dil öğrenilirken birey o dile maruz bırakılmalıdır. Öğrencilere sınıfta hedef dilin bolca kullanıldığı, dilin günlük konuşma bağlamlarında ve gerçek hayattaki durumlarda öğretildiği bir ortamda birey o ülkenin dilini kullanarak yaşamını devam ettirecek ve topluma uyum sağlayacaktır. Birey, dili kullanabildiğini fark ettikçe özgüveni artacak ve o dili öğrenmeye karşı daha istekli hale gelecektir. Ayrıca, maruz kaldığı dil hakkında yeni bilgiler edinme motivasyonu da güçlenecektir. Bu yüzden de ikinci dil olarak Türkçe öğretimi iletişimsel yaklaşıma uygun olarak gerçekleştirilmelidir. İletişimsel yaklaşım, dil öğretiminde öğrencilerin dil becerilerini gerçek hayatta kullanabilmelerini amaçlayan bir yöntemdir. Bu yaklaşım, dilin yalnızca bir dizi dil bilgisi kuralı değil, aynı zamanda iletişim kurmak için kullanılan bir araç olduğu anlayışına dayanır. İletişimsel yaklaşım, dil öğretiminde anlamlı iletişime, etkileşimli derslere ve öğrencilerin iletişim yeteneklerini geliştirmeye odaklanır.

Konuşma iletişimin temelidir. İkinci dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisinin geliştirilmesi sürecin büyük bir kısmını oluşturmaktadır. Bir dilde yetkin olmanın temeli o dili kullanan diğer bireylerle etkili, düzgün bir iletişim kurmaktır. Konuşma becerisinin etkili bir şekilde gerçekleşmesini engelleyen unsurlardan biri de Türkçe öğrenenlerin kendilerini ifade etmesini, başkalarıyla etkileşim kurmasını ve genel olarak dil kullanma süreçlerini olumsuz etkileyen kaygıdır. Birey kendini konuşarak ifade eder. Birey kendini yeterince ifade edemezse kaygı düzeyi yükselir. Yanlış sözcük kullanma korkusu, başkaları tarafından gülünç duruma düşülmesi, öğrencilerin hatasız bir aksenla konuşması gerektiğine inanması ikinci dil olarak Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin Türkçe konuşmaya karşı olumsuz duygu ve tutum geliştirmesine sebep olmaktadır. Bu olumsuz tutumlar yüzünden birey hedef dilde etkili bir iletişim kuramamaktadır. Sağlıklı bir iletişimin gerçekleşmesi için kaygı düzeyi minimum olmalıdır. Yabancı dil öğrenme sürecinde önemli bir role sahip olan kaygıyı, Spielberger, (1966) otonom sinir sisteminin uyarılmasıyla ortaya çıkan gerginlik, korku, sinirlilik ve endişe gibi öznel duygular olarak tanımlamaktadır (Akt. Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986).

Günlük yaşamı etkileyen kaygı, strese veya algılanan tehditlere karşı doğal ve sıklıkla gerekli insani bir tepkidir. Yoğunluğu hafiften şiddetliye kadar değişebilen kaygının bir miktarı normaldir fakat fazlası her alanda aksamaya yol açar. Kaygı durumu eğitim ortamlarında göz önünde bulundurulmalıdır çünkü bireyin hazırbulunuşluğunu, motivasyonunu, yabancı dil öğrenme sürecindeki başarılarını büyük ölçüde etkiler. Young (1991)'a göre, yabancı dil kaygısı öğrenciden, öğretmenden ve eğitimin niteliğinden kaynaklanmaktadır. Öğrenenin kişisel problemleri, iletişim problemleri, düşük benlik saygısı, kimliğini kaybetme korkusu, rekabetçilik, öğrenmeye ilişkin gerçekçi olmayan inanç ve beklentiler; kaygı oluşumuna zemin hazırlamaktadır.

Bu konuşma kaygısının nedenlerine gelecek olursak ikinci dil olarak Türkçe öğrenmeye ilgisi olan öğrencilerin Türkçe hakkındaki olumsuz duygu ve düşünceleri, kendilerini yetersiz hissetmeleri, diğer öğrencilerin birey hakkındaki düşünceleri, alay konusu olma gibi durumlar sayılabilir. Bu yüzden Türkçe öğrenen öğrencilerin günlük hayatlarında Türkçe konuşmaktan çekinmemeleri ve dili rahat bir şekilde kullanmaları sağlanmalıdır.

1.2. Problem Cümlesi

İkinci dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler, Türkçe derslerinde ne düzeyde konuşma kaygısı yaşamaktadır?

1.2.1. Alt problemler

- 1) İkinci dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin, Türkçe konuşma kaygı durumları nasıldır?
- 2) İkinci dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin konuşma kaygıları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?
- 3) İkinci dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin konuşma kaygıları ile dil seviyesi (kur) düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık söz konusu mudur?
- 4) İkinci dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin konuşma kaygıları ile üniversite dışı Türkçe eğitimi alma durumu arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

5) İkinci dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin konuşma kaygıları ile Türkçe konuşurken kaygı duyma durumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?

6) İkinci dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin konuşma kaygıları ile günlük hayatta Türkçe kullanma sıklığı durumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma çeşitli üniversitelerin TÖMER kurumlarında ikinci dil olarak Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe konuşurken ne düzeyde kaygı yaşadıklarını araştırmayı amaçlamaktadır. Araştırmada, ikinci dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin konuşma kaygıları çeşitli değişkenler açısından (cinsiyet, yaş, eğitim durumu, kur düzeyi vb.) incelenmektedir.

1.4. Araştırmanın Önemi

Küreselleşmenin arttığı günümüzde yabancı dil öğrenmek; öğrencilerin daha donanımlı yetişmesine olanak sağlamakta ve toplumla uyumlu hale gelmelerine katkı sağlayarak yaşam kalitelerini yükseltmektedir. Bu yüzden ikinci ya da daha fazla yabancı dil öğrenmek zorunluluk haline gelmiştir. Yabancı dil öğrenmek, o dilin konuşulduğu kültürü daha derinlemesine anlamaya yardımcı olur. Dil ve kültür sıkı sıkıya bağlı olduğundan, yabancı dil bilgisi kültürel anlayışı ve kültürel çeşitliliği artırır.

Dil, bir toplumun kültürel kimliğinin en temel ifade aracıdır. Bir dildeki kelimeler, deyimler, dilbilgisi yapıları ve ses özellikleri o dilin konuşulduğu toplumun tarihini, değerlerini, inançlarını ve yaşam tarzını yansıtır. Dolayısıyla, bir dil öğrenirken o dilin ait olduğu kültürü anlamak, dilin derin anlamını ve kullanımını daha iyi kavramayı sağlar. Dil, kültürel değerlerin, normların ve inançların ifade edilmesinde kilit rol oynar. Bir dildeki selamlama şekli, zaman algısı, örf ve adetler dilin o kültürdeki rolünü ve toplum içindeki yerini gösterir. Farklı dilleri konuşan insanlar arasındaki kültürel etkileşim ve değişim, kültürel evrim ve gelişimin önemli bir parçasıdır. Dilin öğrenilmesi ve kullanımı, kültürel farklılıkları anlamak ve onlara uyum sağlamak için bir köprü görevi görür. Yabancı dil öğrenen kişiler, başka kültürleri ve yaşam tarzlarını

anlama ve onlara saygı duyma yeteneklerini geliştirirler. Bu da empatiyi ve kültürel toleransı artırır. Farklı dilleri ve kültürleri öğrenmek, bireylerin dünya görüşünü genişletir, dünya üzerindeki farklı kültürel zenginlikleri ve çeşitliliği daha iyi anlamalarını sağlar.

Yabancı dil öğrenirken en çok kullanılan iki beceri dinleme ve konuşmadır. Dinleme alıcı becerilerden konuşma ise verici becerilerden biridir ve yabancı dil öğrenmede daha fazla önem arz etmektedir. Bireyler üretici dil becerilerinden olan konuşma becerisinde, istenen yeterlilik düzeyine ulaşamamaktadır. Çünkü dil öğrenimini etkileyen birçok bilişsel ve duyuşsal faktör bulunmaktadır. Bu çalışmanın verilerinin sonucuna göre de öğretmenlerin ve öğrencilerin öğrenme ortamında yaşadığı bilişsel ve duyuşsal boyuttaki farkındalıklarının artması beklenmektedir.

Bireylerin konuşmayı etkili bir şekilde kullanabilmeleri ancak iyi bir konuşma eğitimiyle sağlanabilmektedir. İyi bir konuşma eğitimi alan bireyler, özgüven sahibi olur ve konuşmaktan geri durmaz. Bu özgüven bireylerin konuşurken kaygılanmamasını da sağlar. İyi bir konuşma eğitimi almayan birey ise özgüven eksikliği ve bunun sonucunda konuşma kaygısı yaşamaktadır. Bireyin konuşma kaygısı akademik ve toplumsal hayatını olumsuz bir şekilde etkiler. Bu konuşma kaygısı yüzünden birey akademik hayatta öğrenme eksikliği yaşadığını düşünebilmektedir ve sosyalleşmekten uzak durabilmektedir. Halbuki yabancı dil öğrenme sürecinde sosyalleşmek o dili öğrenmenin ön koşuludur diyebiliriz. Çünkü birey hedef dilin kullanıldığı ortamda o dile maruz kalarak dili öğrenir.

Karmaşık ve kolay olmayan bir süreç olan yabancı dil öğrenimi sadece bilişsel süreçleri değil duyuşsal süreçleri de etkileyen bir öğrenme alanıdır. Başlangıçta öğrencinin dil öğrenirken karşılaştığı en önemli sorun konuşma kaygısıdır. Konuşma kaygısı, bireyin konuşma sırasında yaşadığı endişe ve stres nedeniyle çeşitli şekillerde ortaya çıkabilir. Bu belirtiler hem duygusal hem de fizyolojik olarak kendini gösterebilir:

Duygusal Belirtiler:

- Korku ve endişe: Konuşurken hata yapmaktan, yanlış anlaşılmaktan veya eleştirilmekten korkma.
- Çekingenlik: Kalabalık içinde konuşmaktan kaçınma, söz almak istememe.

- Özgüven eksikliği: Konuşma yeteneği hakkında kendine güvensizlik hissi.
- Stres ve gerilim: Konuşma sırasında stresli veya gergin hissetme.

Fizyolojik Belirtiler:

- Kalp atışlarının hızlanması: Konuşma sırasında artan kalp ritmi.
- Terleme: Ellerde, alında veya vücutta terleme.
- Titreme: Eller veya sesin titremesi.
- Mide bulantısı veya baş dönmesi: Yoğun kaygı nedeniyle fiziksel rahatsızlıklar.
- Nefes almada zorlanma: Kaygının artmasıyla nefes kontrolünün zorlaşması.

Davranışsal Belirtiler:

- Konuşmadan kaçınma: Topluluk önünde ya da kalabalık bir ortamda konuşmaktan kaçınma.
- Hızlı veya duraksamalı konuşma: Kaygı nedeniyle çok hızlı ya da aşırı yavaş ve duraklayarak konuşma.
- Göz temasından kaçınma: İnsanlarla göz teması kurmaktan kaçınma.

Bu belirtiler, kişiden kişiye değişiklik gösterebilir ve kaygının düzeyine göre farklı yoğunluklarda hissedilebilir.

Konuşma kaygısı öğrencinin kendine olan güveninin sarsılmasına sebep olur. Zihinsel olarak bir eksikliği olmamasına rağmen öğrenci, konuşma konusunda fazla uyarılmış hale gelirse o dile karşı olumsuz tutumlar geliştirecektir. Öğrencinin sözcük sayısının yetersiz olması, olumsuz değerlendirilme ve yargılanma korkusu gibi düşünceler öğrencilerin konuşurken kaygı duymalarına neden olmaktadır. Bundan dolayı konuşma kaygısı yaşayan öğrenci yeni öğrenmeler gerçekleştirme noktasında gönülsüz ve çekingen bir tutum sergilemektedir. Bu kaygılı ruh hali öğrenme ve dili edinme sürecine ket vurmaktadır. Bu yüzden bu konudaki araştırmalar zorunlu hale gelmiş ve ülkemizde de ikinci dil olarak Türkçe öğrenme ve konuşma kaygısı ile ilgili birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalar, öğrencilerin gelecekteki başarılarını artırmaya yönelik öneriler içermektedir. Bu sebeple, araştırmanın sonuçları, gelecek nesilleri anlama ve yönlendirme konularında kuramsal ve eğitim bilimleri açısından

büyük önem taşımaktadır. Farklı üniversite düzeyinde öğrenim göre öğrencilere uygulanan bu araştırma, geniş bir çerçeveden konuya yaklaşılarak sorunlara karşı alınabilecek tedbirler konusunda alanyazına önemli katkılar sağlayacaktır.

1.5. Sayıtlılar

Sayıtlılar veya varsayımlar bir araştırmada ayrıca sorgulanmasına gerek görülmeyen veya önceden kabul edilmesi gereken ilkelerdir (Karasar, 2016).

Buna göre de araştırmanın sayıtlıları şöyledir:

- Öğrencilerin kişisel bilgi formunda verdikleri bilgiler doğrudur.
- Öğrencilerin, kendilerine yöneltilen soruları anladıkları, sorulara gönüllü ve samimi bir şekilde yanıt verdikleri ve bu yanıtların gerçeği yansıttığı kabul edilmiştir.
- Veri toplama aracının, öğrencilerin konuşma kaygısını kapsadığı, bu kaygıyı ölçtüğü ve onların kaygı düzeylerini ortaya koyabilecek nitelikte olduğu kabul edilmektedir.
- Öğrencilerin soruları cevaplarken dış değişkenlerden etkilenmedikleri varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma,

- 1) 2022-2023 bahar yarıyılında MAKÜ TÖMER, SDÜ TÖMER ve MEÜ TUAM'da öğrenim gören 130 öğrenci ile sınırlıdır.
- 2) Araştırma B2 ve C1 kurlarında öğrenim gören öğrencilerle sınırlı kalmıştır.
- 3) Elde edilen veriler, ölçek formunun kapsamıyla sınırlıdır. Ölçek formlarından elde edilen veriler açık uçlu sorularda olduğu gibi katılımcıların fikirlerini belirtememesinden dolayı kısıtlıdır. Ölçekler sınırlı sürede çok sayıda veriye ulaşma açısından kullanışlıdır.

1.7. Tanımlar

Dil: Toplumlari bir arada tutan, yaşam tarzlarını, geleneklerini, göreneklerini ve inançlarını kuşaktan kuşağa aktararak milletin bütünlüğünü sağlayan en güçlü yapıdır (Barın, 2004, 19).

Yabancı dil: Belirli bir ülke ya da bölgede çoğunluk tarafından ana dil olarak kullanılmayan, eğitimde, hükûmette veya medyada iletişim aracı olarak yer almayan; genellikle yabancılarla iletişim kurmak veya yazılı kaynakları anlayabilmek amacıyla okullarda öğretilen bir dildir. (Richards ve Schmidt, 2010, 224).

Konuşma: Konuşma, duyguların ve düşüncelerin, görsel ve işitsel sembollerle düzenli bir biçimde aktarıldığı bir etkileşim sürecidir (Özdemir, 2008: 22).

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

Konuşma Kaygısı: Topluluk önünde konuşma, kişide endişe ve korku yaratan bir durumdur. Günlük hayatta sık karşılaşılan bir eylem olmadığı için topluluk önünde konuşmak, bilinçli bir hazırlık süreci gerektirir. Hazırlık yapılmadığı takdirde, konuşma kaygısı gibi olumsuz duygular ortaya çıkabilir (Ayres & Hopf, 1993).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Konuşma Becerisi

Dil becerileri, anlama ve anlatma olmak üzere iki temel kategoride değerlendirilir. Anlama becerileri, okuma ve dinleme yeteneklerini içerirken, anlatma becerileri konuşma ve yazmayı kapsar. Dinleme, alıcı becerilerden biri iken konuşma ise verici beceriler arasında yer alır ve diğer dil becerilerine kıyasla daha erken edinilir. Birey yaşadıklarını, öğrendiklerini, ilgi ve ihtiyaçlarını diğer becerilere göre daha karmaşık bir süreçte gerçekleşen konuşma becerisiyle ifade etmektedir. Konuşma, düşüncelerin, duyguların, bilgilerin veya görüşlerin dil aracılığıyla sesli olarak ifade edilmesi sürecidir. Bu süreç, dilbilimsel kurallar, toplumsal normlar çerçevesinde gerçekleşir; insan iletişiminin en temel ve yaygın şekillerinden biridir. Konuşma, bir dilin kelime, cümle yapısı, dil bilgisi kuralları ve telaffuzuna dayanır. Farklı dillerin kendi dil bilgisi kuralları ve sözcük dağarcığı vardır, bu nedenle konuşma, belirli bir dilin kurallarına göre şekillenir. Konuşmanın temel amacı, bir mesajı veya anlamı iletmektir. Konuşmacı, düşüncelerini veya duygularını net bir şekilde ifade etmeyi hedefler, dinleyici ise bu mesajı anlama sürecine girer. Konuşma, bağlamdan büyük ölçüde etkilenir. Konuşmanın yapıldığı yer, zaman, konuşmacıların sosyal durumu ve kültürel normlar, konuşmanın içeriğini ve biçimini şekillendirir.

Bizim biz olmamızı sağlayan konuşma becerisi iletişim kurmayı sağlayan, dinlemeden sonraki en önemli becerimizdir. Çünkü konuşabilmemiz için önce işitmemiz ve işittiklerimizi anlayabilmemiz gerekir. Konuşma becerisi insanları diğer insanlardan ayıran, üstün kılan en önemli beceridir. Konuşma; insanlara dış dünya ile bağlantı kurdurarak, insanların duygu ve düşüncelerini geliştirerek, ilişkilerini düzenleyerek, bir nevi kişilik kazanmasını sağlamıştır.

Konuşmayı en basit şekilde tanımlarsak, ağız ve ses telleri gibi organlar tarafından üretilen sözcüklerin yani duygu ve düşüncelerimizin karşımızdaki kişilere iletilmesidir, diyebiliriz. Konuşma, insan iletişiminin temel bir yönüdür ve fikirleri ifade etmek, mesajları iletmek ve sosyal etkileşimlere katılmak için gereklidir.

Konuşma sadece ses üretmenin fiziksel eylemini değil aynı zamanda dili anlama ve ifade etme gibi bilişsel süreçleri de içerir.

Konuşma, dilin sözlü formudur ve genellikle doğal olarak gelişir. Ancak, konuşma becerileri de öğrenilebilir ve geliştirilebilir. Konuşma, dilin temel becerilerinden biridir ve diğer becerilerle (dinleme, okuma, yazma) birlikte dil öğreniminde ve iletişimde önemli bir rol oynar. Konuşma, çeşitli amaçlar için kullanılabilir. Bunlar arasında bilgi iletişimi, duygusal ifade, tartışma, anlatma, eğlence sağlama, öğretme ve ikna etme gibi amaçlar bulunabilir.

Dört temel beceri birbirinden ayrılmaz bir süreçtir. Anlama becerilerinden olan dinleme ve konuşma; anlatma becerilerinden olan okuma ve yazma becerileri birbirini tamamlar ve birbirleri ile bağlantılıdır. Konuşma ve dinleme becerileri daha erken yaşlarda edinilir. Konuşma dili, insanların günlük hayatta doğal spebir şekilde kullandığı dildir. Yazılı dilden farklı olarak, konuşma dili daha esnek, daha az resmi ve genellikle daha kısadır. Dilbilgisel kuralların katı bir şekilde uygulanmadığı, ancak yine de iletişimin net ve anlaşılır olduğu bir dil türüdür.

Dil ve konuşma becerisi, toplumda bir bireyin düşüncelerini, duygularını ve bilgilerini dil aracılığıyla etkili bir şekilde ifade edebilme yeteneğini ifade eder. Dil ve konuşma becerisi, birbiriyle yakından ilişkilidir, ancak farklı yönleri kapsar.

Dil becerisi, bir kişinin dili anlaması, kullanması ve dilin kurallarına uygun olarak yapılandırması yeteneğidir. Konuşma becerisi ise telaffuz, kelime bilgisi, dil bilgisi, akıcılık, tutarlılık ve güven gibi iletişimin çeşitli yönlerini kapsayan bir beceridir. Güçlü konuşma becerilerini geliştirmek, düşünceleri ve fikirleri net bir şekilde ifade etmek, sohbetlere katılmak ve ilişkiler kurmak için çok önemlidir. Konuşma becerisinin temel bileşenleri şunlardır:

Telaffuz: Kelimelerin dinleyiciler tarafından anlaşılır olmasını sağlayacak şekilde sesleri doğru ve net bir şekilde üretebilme yeteneğidir.

Sözcük Bilgisi: Fikirleri farklı bağlamlarda uygun şekilde ifade etmek için çok çeşitli sözcük ve ifadelerin bilgisidir.

Dilbilgisi: Cümleler oluşturmak ve anlamı doğru bir şekilde iletmek için dilbilgisi yapılarını doğru anlamak ve kullanmaktır.

Akıcılık: Konuşmanın istikrarlı akışını sürdürerek akıcı ve tereddüt etmeden konuşma yeteneğidir.

Tutarlılık: Düşünceleri mantıksal olarak organize etmek ve konuşmayı dinleyicilerin takip edebileceği şekilde yapılandırmaktır.

Dinleme ve Yanıt Verme: Konuşma sırasında başkalarına karşı dikkatli olmak, mesajlarını anlamak ve ilgili yanıtları vermektir.

Kültürel Farkındalık: Farklı geçmişlerden gelen konuşmacılarla etkili bir şekilde etkileşim kurmak için iletişimdeki kültürel normları anlamaktır.

Konuşma becerisini geliştirmek genellikle pratik yapmayı, geri bildirimi ve topluluk önünde konuşma, tartışmalar, sunumlar veya gündelik konuşmalar gibi farklı konuşma durumlarına maruz kalmayı içerir. Profesyonel ortamlardan kişisel etkileşimlere kadar hayatın çeşitli yönlerinde değerli bir beceridir çünkü iletişimin temel taşıdır. Konuşma becerilerini geliştirmek, özgüveni ve öz saygıyı artırır, bireylerin iddialı bir şekilde iletişim kurmasına, kendilerini savunmasına ve sosyal kaygıların üstesinden gelmesine olanak tanır.

Konuşma becerisi, dilin aktif üretimini içerir. Öğrencilerin gerçek zamanlı olarak sözcükleri hatırlamasını, dil bilgisi kurallarını uygulamasını ve tutarlı cümleler oluşturmasını gerektirir. Düzenli konuşma pratiği, öğrencilerin dili kendiliğinden üretme konusunda daha yetkin olmalarına yardımcı olur.

2.2. Konuşma Tür Yöntem ve Teknikleri

Konuşma becerisinin en verimli şekilde kazanılabileceği yer sınıf ortamıdır ve bu beceriyi geliştirmenin en etkili yolu; öğrenciyi zihinsel, iletişimsel ve fiziksel açıdan aktif kılacak uygun öğretim yöntemleri ve teknikleri uygulamaktır. Gerçekleştirilecek etkinlikler, öğretmenin rehberliğinde yürütülmelidir. Yöntem kullanmak öğrencilere aktarılan bilgilerin karışıklığını önlemektedir ve öğretim etkinliklerinden elde edilen verimi önemli ölçüde arttırmaktadır. Sürekli aynı yöntem teknik kullanılarak da öğrencinin ilgi ve istediği azaltılmamalıdır. Öğretmen, yöntem ve teknik seçiminde dikkatli olmalı ve belirli faktörleri göz önünde bulundurmalıdır. Bu faktörler arasında dersin hedeflerine, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyine, konunun kapsamına, dersliğin ve okulun fiziksel koşullarına uygun yöntem ve teknikler seçimi

bulunmaktadır. Öğretmen, öğrencileri odak noktasına yerleştirerek, öğrencilerin etkin bir şekilde katılımını sağlayarak, yaparak ve yaşayarak öğrendiği çağdaş bir öğrenme ortamı oluşturmalıdır.

Milli Eğitim Bakanlığı Türkçe Öğretim Programında, konuşma becerisine yönelik çeşitli yöntem ve teknikler önerilmiştir. Bu öğretim sürecinin temel amacı, bireyin olabildiğince fazla duyusuna hitap ederek, onu fiziksel ve zihinsel açıdan aktif hale getirmek ve öğrenmenin kalıcılığını sağlamaktır. Böylece, birey dersin hedef ve kazanımlarını etkili bir şekilde edinebilecektir. Bu bağlamda, programda yer alan yöntem ve tekniklerin açıklamaları şu şekildedir:

2.2.1. Eleştirel konuşma. Konuşmacının içgörülerini ve eleştirilerini sunduğu belirli bir konunun derinlemesine analizini ve değerlendirmesini içerir. Bu tür konuşmalar akademik ortamlarda, iş ortamlarında ve sosyal tartışmalarda yaygındır ve düşünceyi teşvik etmeyi, anlayışı teşvik etmeyi ve bazen de değişimi veya eylemi teşvik etmeyi amaçlar.

2.2.2. İkna etme. İkna edici konuşma, dinleyicilerin düşüncelerini, inançlarını veya davranışlarını değiştirmeyi amaçlayan bir konuşma türüdür. Bu tür konuşmalar, belirli bir konuda dinleyicileri ikna etmeyi hedefler ve genellikle güçlü argümanlar, duygusal çağrılar ve etkili kanıtlar kullanır.

2.2.3. Katılımlı konuşma. Dinleyicileri aktif olarak konuşmanın bir parçası haline getiren ve onların konuşmaya katılımını teşvik eden bir konuşma türüdür. Bu tür konuşmalar, dinleyicilerin sadece pasif bir şekilde dinlemesi yerine, etkin bir şekilde tartışmaya veya aktiviteye katılmalarını amaçlar. Katılımlı konuşmalar, atölye çalışmaları, seminerler, dersler ve topluluk toplantıları gibi ortamlar için uygundur.

2.2.4. Tartışma. Konuşmacının dinleyicileri belirli bir konu hakkında tartışmaya teşvik ettiği ve çeşitli bakış açılarını ele alarak derinlemesine bir anlayış

oluşturmayı hedeflediği bir konuşma türüdür. Bu tür konuşmalar, dinleyicilerin aktif katılımını sağlar ve konuyu farklı açılardan ele alarak zenginleştirir.

2.2.5. Kendini karşısındakinin yerine koyarak konuşma. Empati odaklı bir iletişim biçimidir. Bu tür konuşmalar, karşı tarafın duygularını, düşüncelerini ve bakış açısını anlamaya çalışarak daha etkili ve anlayışlı bir iletişim kurmayı amaçlar. Empati odaklı konuşmalar, özellikle çatışma çözümü ve ilişkilerin güçlendirilmesi gibi alanlarda büyük önem taşır.

2.2.6. GÜDÜMLÜ konuşma. Dinleyicileri belirli bir amaca ulaşmaları için yönlendiren ve bu amaca ulaşmak adına onları harekete geçiren bir konuşma türüdür. Bu tür konuşmalar genellikle eğitim, iş toplantıları, sunumlar ve motivasyon konuşmaları gibi durumlarda kullanılır. GÜDÜMLÜ konuşmanın temel amacı, dinleyicilere belirli bir hedefe ulaşmaları için gerekli bilgi ve ilhamı sağlamaktır.

2.2.7. Kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma. Belirli bir kelime veya kavramlar kümesine odaklanarak bu terimlerle zenginleştirilmiş ve anlamlı bir konuşma yapma yöntemidir. Bu tür bir konuşma, belirli bir tema veya alan etrafında derinlemesine bir anlayış oluşturmaya yardımcı olur ve dinleyicilere konuyu daha kapsamlı bir şekilde sunar.

2.2.8. Serbest konuşma. Belirli bir yapı veya kısıtlama olmaksızın, daha doğal ve özgür bir şekilde yapılan konuşmalardır. Bu tür konuşmalar, genellikle spontane, kişisel ve rahat bir tarzda gerçekleşir. Serbest konuşma, fikirlerin rahatça paylaşılması ve dinleyicilerle samimi bir bağ kurma fırsatı sunar.

2.2.9. Yaratıcı konuşma. Dinleyicilerin ilgisini çekmek ve onları etkilemek amacıyla sıradışı düşünme, yenilikçi yaklaşımlar ve çeşitli anlatım tekniklerinin kullanıldığı bir konuşma türüdür. Yaratıcılık, konuşmanın içeriğinde ve sunum tarzında kendini gösterir. Bu tür konuşmalar genellikle ilham verici, düşündürücü ve etkileyici olmak amacı taşır.

2.2.10. Hafızada tutma. Dinleyicilerin bilgileri uzun süre akılda tutmalarını sağlamak amacıyla kullanılan bir konuşma yöntemidir. Bu tür konuşmalar, bilgi aktarımının yanı sıra bilgilerin kalıcı hale gelmesini hedefler. Hafıza tutma konuşmalarında genellikle etkili hafıza teknikleri ve stratejileri kullanılır.

2.3. Yabancı Dilde Konuşma

Yabancı dil yeterliliği, yurt dışında eğitim almak, değişim programlarına katılmak veya yabancı dillerde akademik araştırma yapmak gibi eğitim fırsatlarını genişletebilir. Ayrıca öğrencileri farklı bakış açıları ve akademik disiplinlerle tanıştırmak öğrenme deneyimini zenginleştirir. Yabancı dil öğrenmek, bireylere dayanıklılık oluşturmaya bireyleri konfor alanlarından çıkmaya ve kültürler arası iletişim becerilerini geliştirmeye teşvik eder.

Konuşma becerisi ile yabancı dil arasında derin bir ilişki bulunmaktadır. Farklı dillerde konuşma becerilerini geliştirmek ve iletişimdeki kültürel farkları anlamak, farklı kültürel ortamlarda gezinmek, kültürler arası anlayışı geliştirmek ve küresel ilişkiler kurmak için konuşma becerisini geliştirmek önemlidir. Düşünceleri, fikirleri düzgün ifade edebilmek ve sohbetlere katılabilmek, hedef dili konuşanlarla anlamlı etkileşimleri kolaylaştırır. Konuşma, dil ediniminde hedeflenen en temel becerilerden biridir. Konuşma pratiği yoluyla öğrenciler, genel dil yeterliliğine katkıda bulunan telaffuz, sözcük bilgisi, dil bilgisi ve akıcılık konularındaki yeterliliklerini geliştirirler.

Yabancı bir dilde konuşma becerisi, öğrencilerin o dilin kültürüyle etkileşime geçmesini sağlar. Konuşma yoluyla, öğrenciler yalnızca dilsel olarak iletişim kurmakla kalmaz, aynı zamanda kültürel yeterliliklerini geliştirerek kültürel normlar, gelenekler ve sosyal gelenekler hakkında fikir sahibi olurlar. Konuşma genellikle sosyal etkileşimler, profesyonel ortamlar ve günlük iletişim gibi çeşitli bağlamlarda dil kullanımının birincil biçimidir. Hedef dilde selamlaşma gibi temel ifadeleri ilk günden konuşmaya başlamak önemlidir çünkü güçlü konuşma becerilerini geliştirmek, öğrencilere yabancı dili farklı durum ve ortamlarda etkili bir şekilde kullanma gücü verir. Konuşma becerisi, hedef dilde kendini sorunsuz ve güvenli bir şekilde ifade etme becerisi anlamına gelen dil akıcılığıyla yakından bağlantılıdır. Akıcılık, öğrenciler düzenli olarak konuşma pratiği yaptıkça ve kendilerini yabancı dilde daha rahat ifade

etmeye başladıkça gelişir. Genel olarak, konuşma becerisi yabancı dillerin edinilmesinde, geliştirilmesinde ve kullanılmasında merkezi bir rol oynar. Öğrenciler konuşma yeteneklerini geliştirerek iletişim etkililiğini, kültürel anlayışlarını ve hedef dilde genel yeterliliklerini geliştirebilirler.

Son yıllarda, ikinci dil olarak Türkçe öğrenimi ve öğretiminde belirgin bir artış gözlenmektedir. İkinci dil öğretiminin temel hedefleri, bireylerin dil becerilerini geliştirirken aynı zamanda kültürel farkındalıklarını da artırmaktır. İkinci dil öğretiminin genel amaçları şunlardır:

İletişim Becerilerinin Geliştirilmesi: Yabancı dil öğretiminin temel amacı, öğrencilerin hedef dilde etkili bir şekilde iletişim kurmalarını sağlamaktır. Bu, konuşma, dinleme, okuma ve yazma gibi dil becerilerinin geliştirilmesini içerir.

Kültürel Farkındalık ve Anlayış: Dil öğretimi, dilin konuşulduğu kültüre dair bilgi ve anlayışı artırmayı hedefler. Bu sayede öğrenciler, farklı kültürleri tanır ve kültürler arası anlayışı geliştirir.

Akademik ve Mesleki Gelişim: Yabancı dil bilmek, akademik başarıyı ve mesleki olanakları artırır. Öğrencilerin, dil becerilerini akademik ve profesyonel yaşamlarında etkili bir şekilde kullanabilmeleri amaçlanır.

Dilbilgisi ve Dil Bilinci Kazanımı: Öğrencilere dilbilgisel yapıların yanı sıra dilin kuralları ve yapısına dair bilinç kazandırmak, dilin doğru ve etkin bir şekilde kullanılmasını sağlar.

Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Yeteneğinin Geliştirilmesi: Yabancı dil öğrenimi, öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme yeteneklerini geliştirir. Farklı dillerde düşünme ve çözüm üretme becerisi kazandırılır.

Özgüvenin Artırılması: Yabancı dil öğrenimi, öğrencilerin kendilerini yabancı bir dilde ifade edebilme yetilerini geliştirerek özgüvenlerini artırır.

Küresel Vatandaşlık ve Uluslararası İlişkiler: Yabancı dil öğrenimi, bireylerin küresel vatandaşlık bilinci kazanmalarına ve uluslararası ilişkilerde etkin olmalarına yardımcı olur. Bu, bireylerin dünya çapında farklı insanlarla etkili iletişim kurabilmesini sağlar.

Yaşam Boyu Öğrenme: Yabancı dil öğretimi, bireylere yaşam boyu öğrenme alışkanlıkları kazandırmayı hedefler. Dil öğrenimi, kişisel ve profesyonel gelişim için sürekli bir süreç olarak teşvik edilir.

Avrupa Ortak Başvuru Metni ile dil becerileri aracılığıyla yabancı dil öğretimi giderek önem kazanmaktadır. Yabancı dil öğretimi; kişinin kültürel zenginliğini, kariyer gelişimini, yeni fırsat ve deneyimlerini, bilişsel gelişimi ve özgüvenini, kendine olan saygısını geliştirir. Yani yabancı dil öğretimi kişinin kişisel, kültürel ve profesyonel hayatını zenginleştirecek bir yatırımdır. Kişinin dünya genelinde daha açık fikirli, çok yönlü ve başarılı olmasına yardımcı olur.

Konuşma becerisi kazandırılırken ve geliştirilirken, hedef konunun içeriği, öğrencilerin seviyeleri ve sınıf ortamının uygunluğu gibi faktörler göz önünde bulundurularak en uygun yöntem ve teknikler kullanılmalıdır. Öğrencinin hedef dili etkin bir şekilde kullanabilmesi için bu yöntem ve tekniklerin derslerde kullanılması önemlidir. Konuşma becerisini kazandırmak için etkili olan bazı teknikler şöyle sıralanabilir:

2.3.1. Rol oynamaları ve simülasyonlar. Rol oynamaları ve simülasyonlar, gerçek yaşam durumlarını taklit ederek dil öğrenenlerin iletişim becerilerini geliştirmesine yardımcı olur. Öğrenciler, farklı rolleri üstlenerek farklı iletişim senaryolarını deneyimler ve pratik yaparlar.

2.3.2. Konuşma pratikleri. Konuşma pratiği yapmak, dil öğrenenlerin dil becerilerini geliştirmek için önemli bir tekniktir. Dil partnerleriyle veya öğretmenlerle yapılan düzenli konuşma pratiği, öğrencilerin kelime dağarcığını genişletir, doğal bir şekilde ifade etmelerine yardımcı olur ve telaffuzlarını iyileştirir.

2.3.3. Kaydedilmiş konuşmaları dinleme. Kaydedilmiş konuşmaları dinlemek, öğrencilere doğal bir konuşma akışını dinleme fırsatı sunar ve dilin tonunu, vurgusunu ve ritmini anlamalarına yardımcı olur. Bu teknik, dilin gerçek kullanımını daha iyi anlamalarına ve doğal bir şekilde konuşmalarına yardımcı olabilir.

2.3.4. Soru-cevap alıştırması. Öğrencilere soru sorma ve cevaplama alıştırması yapmak, onların konuşma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir. Bu tür alıştırma, öğrencilerin düşüncelerini organize etmelerine, doğru cevaplar verme becerilerini geliştirmelerine ve akıcı bir şekilde iletişim kurmalarına yardımcı olur.

2.3.5. Görev odaklı konuşma aktiviteleri. Görev odaklı konuşma aktiviteleri, öğrencilerin belirli bir görev veya amaç için iletişim kurmalarını gerektiren aktivitelerdir. Örneğin, bir restoranda sipariş verme, bir rehberle şehir turu yapma veya bir sorunu çözme gibi görevler öğrencilerin pratik yapmalarına ve iletişim becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir.

2.3.6. Gerçek hayat durumlarını taklit eden etkinlikler. Gerçek hayat durumlarını taklit eden etkinlikler, dil öğrenenlerin günlük yaşamda karşılaşabilecekleri iletişim senaryolarını simüle etmeyi amaçlar. Bu tür etkinlikler, öğrencilerin dil becerilerini gerçek dünya uygulamalarına uyarlamalarına yardımcı olabilir.

2.4. Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metni Türkçe Konuşma Kazanımları

İnsanoğlu geçmişten günümüze farklı yabancı dil öğrenmek için çabalamıştır. Yani yabancı dil öğrenimi ve öğretimi tarihin başlangıcı kadar eskidir. Teknoloji geliştikçe ve dünyanın geri kalanına ulaşmayı kolaylaştırmak için yabancı dil öğrenmenin gerekliliği daha gözle görülür olmuştur. Günümüz koşullarında yabancı dil öğrenmek istek değil ihtiyaçtır.

"Diller İçin Avrupa Ortak Metni" (Common European Framework of Reference for Languages, CEFR), Avrupa Konseyi tarafından geliştirilen, dil öğrenimini, öğretimini ve değerlendirilmesini standartlaştıran bir çerçevedir. CEFR, farklı dillerdeki dil yeterliliklerini karşılaştırmak ve değerlendirmek için evrensel bir referans sağlar. Bu, hem dil öğrencilerinin hem de dil öğreticilerin dil yeterliliklerini anlamalarına ve geliştirmelerine yardımcı olur. CEFR, dil yeterliliğini altı ana düzeyde tanımlar:

- **A1 (Başlangıç):** Basit ifadeleri ve günlük ihtiyaçları karşılamak için gereken temel dil bilgisi.
- **A2 (Temel Seviye):** Günlük işlerle ilgili basit görevleri yerine getirme yeteneği.
- **B1 (Orta Seviye):** Tanıdık konular hakkında net bilgi sağlama ve çoğu durumla başa çıkma becerisi.
- **B2 (Orta Üst Seviye):** Karmaşık metinleri anlama ve çeşitli konular hakkında açık ve ayrıntılı ifade yeteneği.
- **C1 (İleri Seviye):** Uzun ve karmaşık metinleri anlayabilme ve dilde esneklik gösterme.
- **C2 (Usta Seviye):** Her türlü dil materyalini kolaylıkla anlayabilme ve herhangi bir dilde akıcı ve doğru şekilde ifade edebilme becerisi.

CEFR, dil yeterliliğini dört ana beceri grubunda değerlendirir:

- **Dinleme (Listening):** Konuşulan dilin anlaşılması.
- **Konuşma (Speaking):** Fikirlerin ve bilgilerin etkili bir şekilde ifade edilmesi.
- **Okuma (Reading):** Yazılı metinlerin anlaşılması.
- **Yazma (Writing):** Yazılı ifadelerin oluşturulması.

Konuşma becerisi için belirlenen ortak öneri düzeyi ve genel basamaklar kümesi, dil öğrenenlerin konuşma becerilerini belirli seviyelere göre sınıflandıran bir sistemdir. Bu sistem, Avrupa Ortak Dil Referans Çerçevesi (CEFR) tarafından oluşturulmuş, dil öğretiminde standartlaşmayı sağlamak amacıyla geliştirilmiş ve genellikle bir dil öğrenme çerçevesinde becerilerin nasıl değerlendirilmesi gerektiğini, hangi seviyelerde konuşma becerilerinin nasıl gelişmesi gerektiğini tanımlar. Konuşma becerisi için belirlenen ortak öneri düzeyi ve genel basamaklar kümesi kazanımları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Konuşma Becerisi Ortak Öneri Düzeyi Genel Basamaklar Kümesi

C2	
Bir Konuşmaya Katılım	Herhangi bir zorluk yaşamadan her türlü konuşma ve tartışmaya katılabilir, günlük konuşma dilindeki deyimler de dahil olmak üzere her şeyi anlayabilirim. Akıcı bir şekilde konuşur ve ince anlam farklarını doğru bir şekilde ifade edebilirim. Anlatımda zorluk yaşadığım durumlarda sorunsuz bir şekilde durumu toparlayıp yeniden ifade edebilirim.
Bağlantılı Konuşma	Konuları net, akıcı ve her duruma uygun bir üslupla anlatıp açıklayabilirim. Dinleyicilerin önemli noktaları kolayca ayırt edebilmeleri ve anlamalarını sağlamak için konuşmamı mantıklı bir şekilde yapılandırabilirim.
C1	
Bir Konuşmaya Katılım	Kullanacağım sözcükleri belirgin bir şekilde çok fazla aramaksızın, kendimi akıcı ve doğal bir biçimde ifade edebilirim. Dili, toplumsal ve mesleki yaşamda esnek ve etkin bir şekilde kullanabilirim. Düşünce ve fikirlerimi açık ve tam olarak anlatabilir ve bunları başarılı bir şekilde başkalarının konuşmalarıyla ilişkilendirebilirim
Bağlantılı Konuşma	Karmaşık durumları alt konularını birbiriyle ilişkilendirerek net ve anlaşılır bir şekilde anlatabilir, belirli bakış açılarını vurgulayarak konuşmamı uygun bir şekilde sonlandırabilirim.
B2	
Bir Konuşmaya Katılım	Anadilde konuşan biriyle konuşurken, anında ve akıcı şekilde kendimi ifade edebilirim. Alışık olduğum durumlarda tartışmaya girebilir, görüşlerimi gerekçelendirebilirim ve savunabilirim.
Bağlantılı Konuşma	Kendi ilgi alanımdan çoğu konularda açık ve ayrıntılı bir sunuşta bulunabilirim. Güncel bir soruyla ilgili bir görüşü açıklayabilir ve değişik olanakların yararlarını ve zararlarını belirtebilirim.
B1	
Bir Konuşmaya Katılım	Özellikle dilin konuşulduğu ülkelere yapılan yolculuklarda karşılaşılan çoğu durumların üstesinden gelebilirim. Kendi ilgi alanımda; kişisel ya da günlük yaşamla ilgili alışılmış, aile, hobi, meslek, yolculuk ve güncel olaylar gibi alışık olduğum konularda hazırlıksız konuşmalara katılabilirim.
Bağlantılı Konuşma	Deneyimleri, olayları ya da düşlerimi, umutlarımı, amaçlarımı betimleyebilir, basit, birbiriyle bağlantılı tümcelerle konuşabilirim. Düşüncelerimi ve planlarımı kısaca açıklayıp gerekçelendirebilirim.
	Bir öykü anlatabilir ya da bir kitabın veya filmin konusunu (içeriğini) anlatabilir ve kendi tepkilerimi betimleyebilirim.
A2	
Bir Konuşmaya Katılım	Kendimi bildiğim konular ve etkinliklerle ilgili basit, doğrudan bilgi alışverişi gerektiren alışılmış durumlarda ifade edebiliyorum. Karşılıklı kısa bir konuşmaya katılabilsem de, genellikle konuşmayı devam ettirebilecek kadar anlayamıyorum.
Bağlantılı Konuşma	Kendimi bir dizi cümle ve basit ifadelerle; örneğin ailem, başkaları, evim, eğitim ve meslek hayatımla ilgili konularda ifade edebilirim.
A1	
Bir Konuşmaya Katılım	Konuşma partnerim biraz yavaş ve tekrarlayarak konuşursa ve söylemek istediğim şeyleri dile getirmemde bana yardımcı olursa kendimi basit bir biçimde ifade edebilirim. Doğrudan doğruya gerekli şeylerle ve çok iyi bildiğim konularla ilgili basit soruları sorabilir yanıtlayabilirim.
Bağlantılı Konuşma	Tanıdığım kişileri ve oturduğum yeri betimlemek için basit ve kalıplaşmış ifadeleri ve tümceleri kullanabilirim.

Üretken sözlü etkinlik, dil öğrenme sürecinde öğrencilerin aktif bir şekilde konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalardır. Bu tür etkinlikler, öğrencilerin kelime dağarcığını genişletmelerine, dil yapılarını kullanmalarına ve kendilerini daha

etkili bir şekilde ifade etmelerine yardımcı olur. Üretken sözlü etkinliklerin amacı, öğrencilerin dilde akıcılık ve kendine güven kazanmalarını sağlamaktır. Tablo 2’de üretken sözlü etkinliklere ait alt başlıklar ve bu etkinliklerle ilgili kazanımlar sunulmuştur.

Tablo 2.

Üretken Sözlü Etkinliklerle İlgili Kazanımlar

Sözlü Anlatım, Genel	
C2	Anlaşılır, akıcı ve iyi yapılandırılmış bir dil kullanabilir. Konuşmasını; dinleyicilerin önemli noktaları algılamalarını ve akıllarında tutabilmelerini kolaylaştırıcı, oldukça mantıklı bir şekilde yapılandırabilir.
C1	Karmaşık konuyla ilgili olguları olguları anlaşılır ve ayrıntılı olarak betimleyip sunabilir, alt konuları da ekleyerek belirli noktaları açıkça anlatıp uygun bir sonuca bağlayabilir.
B2	Konuyla ilgili olguları anlaşılır ve sistematik bir şekilde betimleyip sunabilir; önemli noktaları uygun ayrıntılarla destekleyerek ön plana çıkarabilir. Kendi ilgi alanından geniş kapsamlı konular hakkında anlaşılır, ayrıntılı betimlemeler ve sunumlar yapabilir, düşüncelerini açıklar ve alt noktalara da değinerek uygun örneklerle destekleyebilir.
B1	Belli noktaları art arda sıralayarak kendi ilgi alanından konular hakkında karmaşık olamayan; ama birbiriyle bağlantılı, oldukça akıcı betimlemeler yapabilir.
A2	İnsanlar, yaşam ya da dış koşulları, gündelik işleri, hoşlandıkları ya da hoşlanmadıkları şeyler vb. hakkında kısa ve art arda sıralanmış basit deyimler ve tümceler kullanarak basit betimlemeler yapabilir.
A1	Basit ve çoğunlukla kalıplaşmış deyimler kullanarak insanları ve mekanları anlatabilir.

Konuşma becerisine ilişkin bir diğer kazanım ise sözlü etkileşim kazanımlarıdır. Sözlü iletişim kazanımları, dil öğrenenlerin dil becerilerini ve genel iletişim yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olur. Bu kazanımlar, dil öğrenme sürecinde öğrencilere çeşitli avantajlar sağlar. Tablo 3’te sözlü etkileşimin alt bölümleri ve bu bölümlere ait kazanımlar yer almaktadır.

Tablo 3.

Sözlü Etkileşimle İlgili Kazanımlar

Sözlü Etkileşim, Genel	
C2	Deyimsel ifadeleri ve konuşma dilinde kullanılan deyimleri, yan anlamlarıyla birlikte farkındalıkla kullanabilir. Daha hassas anlamları tam olarak iletmek için çok çeşitli alternatif ifadeler kullanabilir. Karşılaşılan zorluklarda geri dönüp yeniden yapılandırmayı o kadar pürüzsüz yapar ki karşıdaki kişi bunu fark etmez.
C1	Kendini neredeyse zahmetsiz ve akıcı bir şekilde ifade edebilir. Geniş bir kelime hazinesiyle boşlukları kolayca doldurabilir. İfade ve kaçınma stratejilerine nadiren başvurur; yalnızca karmaşık kavramsal konular dilin doğal ve akıcı akışını engelleyebilir.
B2	Fikirler arasındaki bağlantıları belirgin şekilde kurarak, akademik, mesleki ya da eğlence gibi geniş kapsamlı konular hakkında dili akıcı, hatasız ve anında kullanabilir. İsteddiği şeyi neredeyse hiç kısıtlamadan ifade edebilir; duruma uygun bir resmiyet düzeyi belirleyerek, güçlü bir dil bilgisi hakimiyeti ile anında iletişim kurabilir. Anadili Türkçe olanlarla rahat bir

	etkileşimde bulunarak, her iki tarafı da zorlamadan sıradan iletişim ve güçlü ilişkiler geliştirebilir. Kişisel olarak önemli gördüğü olayları ve deneyimleri vurgulayıp, bunları detaylandırarak, görüşlerini destekleyici açıklamalar yapabilir.
B1	Kendi ilgi alanları ve mesleki konularla ilgili, rutin ya da daha sıra dışı durumlarda belirli bir güvenle iletişim kurabilir. Bilgi alışverişi yapabilir, bilgiyi doğrulayıp kontrol edebilir ve daha karmaşık durumlarla başa çıkabilir. Bir sorun neden ortaya çıktığını açıklayabilir. Filmler, kitaplar ve müzik gibi soyut ve kültürel konular hakkında görüşlerini ifade edebilir. Seyahat sırasında karşılaşılabileceği çoğu durumu yönetmek için geniş bir basit dil repertuarına sahiptir. Aşına olduğu konularda hazırlık yapmadan konuşmalara katılabilir, kişisel görüşlerini dile getirebilir ve günlük yaşam veya kişisel ilgi alanları (aile, hobiler, iş vb.) ile ilgili bilgi alışverişinde bulunabilir.
A2	Diğer kişinin gerektiğinde destek olmasıyla, kalıplaşmış durumlar ve kısa diyaloglarda rahat bir şekilde iletişim kurabilir. Basit ve rutin bilgi alışverişini fazla çaba harcamadan yapabilir; soru sorup soruları yanıtlayabilir, günlük hayatın tanıdık konuları üzerine fikir ve bilgi alışverişinde bulunabilir. İş ve boş zamanla ilgili alışıldık rutin meseleler hakkında doğrudan ve basit bilgi alışverişi gerektiren görevlerde iletişim sağlayabilir. Kısa bilgi alışverişlerini yönetebilir, ancak konuşmayı kendi başına devam ettirecek düzeyde yeterli anlayışa sahip olmayabilir.
A1	Kişi, basit bir şekilde etkileşimde bulunabilir ancak iletişim genellikle konuşmanın yavaşça tekrar edilmesi, farklı bir şekilde ifade edilmesi ve düzeltmeler yapılmasını gerektirir. Basit sorular sorabilir veya cevaplayabilir, acil ihtiyaç gerektiren konularda veya çok aşına olduğu alanlarda basit ifadeleri başlatıp yanıtlayabilir.

Etkileşim stratejileri, çerçeve metinde konuşma becerisi ile ilgili bir diğer alt başlıktır. Etkileşim stratejileri, dil öğreniminde ve iletişimde, bireylerin karşılıklı olarak bilgi alışverişinde bulunurken kullandıkları yöntem ve teknikleri ifade eder. Bu stratejiler, konuşma esnasında anlamayı ve anlaşılmayı kolaylaştırmayı, iletişimi daha etkili hale getirmeyi ve dil öğrenme sürecini desteklemeyi amaçlar. Etkileşim stratejileri, özellikle yabancı dil öğreniminde kritik bir rol oynar. Çünkü dil öğrenen bireyler, hedef dili kullanarak başkalarıyla iletişim kurma fırsatları bulduklarında dil becerilerini geliştirirler. Bu stratejiler, dilsel yeterlilik eksikliği veya anlama güçlüğü durumlarında bile etkili bir iletişimin sürdürülmesini sağlar.

Dil becerileri için yapılan öneriler metninde, konuşma becerisi iki ayrı kategoride incelenmiştir. Konuşma becerisinin bu ayrımının temel nedeni, konuşmanın farklı şekillerde gerçekleşebilmesidir. Karşılıklı konuşma, iki veya daha fazla kişi arasında gerçekleşen, her iki tarafın da aktif olarak katılım gösterdiği bir iletişim sürecidir. Bu tür bir konuşma, sosyal etkileşimde temel bir rol oynar ve fikirlerin, duyguların, bilgi ve görüşlerin karşılıklı olarak paylaşılmasını sağlar.

Sözlü üretim, bir kişinin öğrenmekte olduğu ikinci dilde düşüncelerini, duygularını, bilgilerini ve fikirlerini sözel olarak ifade etme sürecini ifade eder. Bu, yabancı dilde konuşma becerisinin en önemli yönlerinden biridir ve dil öğrenme sürecinde sıklıkla

zorlu bir aşama olarak kabul edilir. Yabancı dilde sözlü üretimin zorlukları dil kaygısı, sınırlı sözcük sayısı, dil bilgisi hataları, telaffuz zorlukları ve kültürel farklılıklardır.

Dil öğrenme sürecinde konuşma becerisini geliştirmek için kullanılan farklı metodolojiler ve stratejiler olarak tanımlanan konuşma yaklaşımları farklı öğrenme hedeflerine ve öğrencilerin ihtiyaçlarına yanıt verir. Dil öğretmenleri ve eğitimciler, bu farklı yaklaşımları bir araya getirerek, öğrencilerin dil becerilerini etkili bir şekilde geliştirmelerine yardımcı olur. Her yaklaşım, farklı bir öğrenme teorisi veya dil öğrenme felsefesi temelinde şekillenir ve öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek için belirli teknikler ve yöntemler sunar. Konuşma yaklaşımı özellikle öğrencilerin kendilerini sözlü olarak ifade etme, konuşulan dili anlama ve anlamlı konuşmalara katılma becerilerini geliştirmeye odaklanır. Dil öğrenme sürecinde etkili iletişim dil bilgisi doğruluğundan daha önemlidir. İletişime odaklanmak, öğrencilerin kendilerini özgürce ifade etmelerini, tartışmalara katılmalarını ve fikir ve görüşlerini aktarmalarını sağlar. Öğrencilere dili gerçek hayattaki durumlarda ve özgün bağlamlarda kullanma fırsatları sağlamak öğrencilerin konuşma sürecine katkı sağlayacaktır. Öğrencilere günlük iletişim senaryoları sunulmalıdır. Öğreticiler öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak için yapıcı geri bildirim vererek ve yapılan hataları düzeltmelidir. Önceden taklit, ezber gibi yöntemler kullanılarak, kuralların öğretilmesi öncelik kabul edilerek yapılan dil öğretimi günümüzde yaparak yaşayarak o dili kullanarak öğretilmeye çalışılmaktadır.

Dil öğretim yaklaşımları, dil öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikleri tanımlayan çeşitli teorik çerçevelerdir. Bu yaklaşımlar, dilin nasıl öğrenildiği, öğretildiği ve kullanılacağı konusundaki farklı görüşleri yansıtır. Her bir yaklaşım, dil öğretiminin hangi bileşenlerine (dil bilgisi, iletişim becerileri, kültürel bilgi vb.) odaklanılacağına dair farklı bakış açıları sunar.

2.5. İletişimsel Yaklaşım

Dil öğrenme ve öğretme süreci karmaşıktır. Yabancı dil öğretimi de bir dilin, genellikle kişinin anadili dışında olan bir dilin, başkalarına öğretildiği süreçtir. Bu süreç, dilin konuşulması, yazılması, anlaşılması ve dinlenmesi gibi becerilerin geliştirilmesini içerir. Yabancı dil öğretimi, çeşitli yaklaşımlar, yöntemler ve teknikler

kullanılarak gerçekleştirilir bu yüzden de yabancı dil öğretiminde tek bir dil öğretim yönteminden söz edilemez.

İletişimsel yaklaşım, öğrencilerin gerçek hayattaki durumlarda etkili bir şekilde iletişim kurma becerilerini geliştirmeye odaklanan bir dil öğretimi yaklaşımıdır. 1970'lerde, anlamlı iletişime fazla odaklanmadan kelime ve dil bilgisi kurallarının ezberlenmesine vurgu yapan geleneksel dilbilgisi temelli yaklaşımların sınırlamalarına bir yanıt olarak ortaya çıktı. Dil öğrenmenin temel amacı, öğrencilerin hedef dilde özgün bağlamlarda etkili ve uygun şekilde iletişim kurma becerilerini geliştirmektir. Bu yaklaşımda öğrencilere doğal konuşma, yazılı metinler, görsel-işitsel materyaller ve gerçek hayattaki iletişim durumlarını yansıtan etkileşimli görevler dahil olmak üzere özgün dil kullanımının sunulmasına vurgu yapılır. Bu yaklaşım kullanılarak öğrenciler, ikili çalışma, grup etkinlikleri, tartışmalar, münazaralar, rol oynamalar ve problem çözme görevleri yoluyla sınıf içinde ve dışında başkalarıyla anlamlı etkileşimde bulunmaya teşvik edilir. Öğrenme etkinlikleri göreve dayalıdır ve anlamlı görevleri tamamlamaya veya belirli iletişimsel hedeflere ulaşmaya odaklanır. Bu görevler, öğrencilerin anlamlı bir sonuç elde etmek için dili yaratıcı bir şekilde kullanmalarını ve problem çözmelerini gerektirir. İletişimsel yaklaşım dil bilgisi doğruluğundan ziyade akıcılığa öncelik verir. Doğruluğun zamanla maruz kalma ve uygulama yoluyla artacağı inancıyla, öğrenciler hata yapsalar bile fikirlerini etkili bir şekilde iletmeye teşvik edilir. Dil öğreticisinin rolü, anlamlı iletişim fırsatları sağlayarak, öğrencilere dil zorlukları konusunda rehberlik ederek ve geri bildirim sağlayarak dil öğrenimini kolaylaştırmaktır. Öğrenciler de bu şekilde öğrenme sürecine aktif olarak katılarak kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alırlar. İletişim kültürel normlardan, değerlerden ve uygulamalardan etkilendiğinden, dil öğrenimi kültürel farkındalıkla bütünleşir. Öğrenciler kültürlerarası yeterliliği geliştirmeye ve dilin kültürel kimlikleri nasıl yansıttığını ve şekillendirdiğini anlamaya teşvik edilir.

2.6. Kaygı

Kaygı, endişe, sinirlilik veya korku duygularıyla karakterize edilen, strese veya algılanan tehditlere verilen doğal bir tepkidir. Kaygı, genellikle belirsizlik veya kontrolsüzlük hissi ile ilişkilendirilir. Kaygı, normal yaşamın bir parçasıdır ve bazen kişinin dikkatini artırarak veya tehlikeli durumlarda koruyucu bir rol oynayarak

faydalı olabilir. Ancak, aşırı veya sürekli kaygı, günlük işlevleri engelleyebilir ve yaşam kalitesini olumsuz etkileyebilir. Freud'e göre kaygı "yaşanmış fizyolojik ve davranışsal bileşenleri içeren olumsuz ve rahatsız edici duygusal bir durumdur" (Doron ve Parot, 2011). Yine Freud'e göre kaygı yaşamı sürdürme işlevlerine katkıda bulunan bir duygudur. Freud, anksiyetenin psikolojik bozuklukların anlaşılmasındaki önemine ilk dikkat çeken kişidir. Freud, anksiyeteyi içsel çatışmaların bir sonucu olarak görür. Özellikle bilinçdışı dürtüler ile bu dürtüleri baskılayan süperegö arasında yaşanan çatışmalar, anksiyeteye yol açar. Freud, anksiyeteyi savunma mekanizmalarıyla ilişkilendirir; bireyler, bu içsel çatışmalarla başa çıkmak için savunma mekanizmaları geliştirir. Anksiyete üç farklı türe ayrılmıştır:

1. Gerçeklik Anksiyetesi: Gerçeklik anksiyetesi (reality anxiety), bireyin yaşadığı çevre, olaylar veya durumlar karşısında hissettiği kaygıyı tanımlar. Bu tür kaygı, bireyin gerçek dünya koşulları, çevresindeki insanlar, sosyal durumlar veya yaşam şartlarıyla ilgili endişelerini içerir. Gerçeklik anksiyetesi genellikle bireyin mevcut durumunu veya gelecekteki potansiyel tehditleri algılamasıyla ilişkilidir ve bu durumlar hakkında hissettiği korku ve endişeleri içerir.

2. Ahlaki Anksiyete: Ahlaki anksiyete, bireyin ahlaki ve etik değerlere uygun davranıp davranmadığı konusundaki kaygısını ifade eder. Bu tür bir kaygı, bireyin kendisinin veya başkalarının ahlaki standartlara ve etik normlara uygun davranmadığına dair endişelerini içerir. Ahlaki anksiyete genellikle bireyin kendi değerleriyle uyumsuz davranışlar sergilemesi durumunda ortaya çıkar ve bireyin kendisini suçlu, utanmış veya huzursuz hissetmesine neden olabilir.

3. Nevrotik Anksiyete: Nevrotik anksiyete genellikle bireyin içsel çatışmalar, dürtüler ve bilinçaltı süreçlerden kaynaklanan bir kaygı türüdür. Bu tür anksiyete, Freud'un psikanalitik teorisi çerçevesinde ele alınır ve bireyin içsel psikolojik süreçleriyle ilgili bir kaygı hali olarak tanımlanır. Nevrotik anksiyete, genellikle bilinçdışındaki korku ve kaygılar nedeniyle ortaya çıkar ve bireyin günlük yaşamını etkileyebilir.

Kaygı durumuyla ilgili birçok farklı tanım ve görüş bulunmakla beraber en basit haliyle kaygı; huzursuzluk, hayal kırıklığı, kendinden şüphe, güvensizlik veya endişe duygularıyla ilişkilendirilebilir ve aynı zamanda egoyu koruyan korkularla karmaşık bir şekilde iç içe geçmektedir (Sellers, 2000; Tanrıöver, 2012).

Kaygının birçok farklı nedeni olabilir ve bu nedenler kişiden kişiye farklılık gösterebilir. Kaygı genetik yatkınlıkla ilişkili olabilir. Aile geçmişinde kaygı bozukluğu olan bireylerin, kaygıya yatkın olma olasılıkları daha yüksektir. Ayrıca, beyin kimyasındaki dengesizlikler veya sinir sistemi anormallikleri de kaygıya sebep olabilirler. Stresli yaşam olayları, travmatik deneyimler, iş veya okul baskısı, aile sorunları, ilişki zorlukları, mali zorluklar ve diğer çevresel faktörler kaygıya neden olabilir. Belirli bir olay veya durumla başa çıkma yeteneğini aşan stres, kaygıyı artırabilir. Geçmişteki olumsuz deneyimler, özellikle çocukluk dönemindeki travmatik olaylar veya kötü yaşantılar, ilerleyen yaşlarda kaygıya neden olabilir. Ayrıca, çocuklukta gözlenen aşırı koruyucu ebeveynlik tarzı veya sürekli eleştirme gibi olumsuz öğrenme deneyimleri de kaygı gelişimini etkileyebilir. Bireyin kişisel özellikleri ve öz-yeterliliği de kaygıya etki edebilir. Özsaygı eksikliği, mükemmeliyetçilik, düşük stres toleransı, düşük özsaygı ve olumsuz düşünme tarzları gibi faktörler kaygıyı artırabilir. Bazı tıbbi durumlar ve hastalıklar, kaygı belirtilerine neden olabilir veya kaygıyı tetikleyebilir. Örneğin, tiroid hastalıkları, kalp hastalıkları, hormonal dengesizlikler ve nörolojik bozukluklar kaygıya yol açabilir. Uyuşturucu veya alkolün kötüye kullanımı, kaygı bozukluklarına neden olabilir veya mevcut kaygıyı şiddetlendirebilir. Kaygı, genellikle birden fazla faktörün birleşimi sonucu ortaya çıkar ve tek bir nedenle ilişkilendirilemez. Kaygı bozukluklarının gelişimi genellikle karmaşık bir etkileşim ve çoklu nedenlerle ilişkilidir.

Kaygı insanın birçok farklı alanda yaşamını olumsuz yönde etkileyebilir. Öğrencilerdeki yüksek kaygı düzeyleri, dikkat dağınıklığına, konsantrasyon bozukluğuna ve bellek performansında azalmaya neden olabilir. Bu durum, öğrencilerin ders çalışma, sınavlara hazırlık ve öğrenme faaliyetlerine katılımını azaltabilir ve akademik başarıyı olumsuz etkileyebilir. Çalışanlardaki yüksek kaygı düzeyleri, iş performansını olumsuz etkileyebilir. Kişide stres altında kalmak, dikkat dağınıklığı, karar verme zorlukları, iletişim problemleri ve verimlilik azalması gibi sorunlar ortaya çıkabilir. Kaygı, sosyal etkileşimleri ve ilişkileri olumsuz etkileyebilir. Sosyal durumlardan kaçınma, kendini izole etme veya sosyal kaygı durumlarında gereksiz endişeler, kişinin sosyal etkileşimlerden kaçınmasına veya ilişkilerinde sorunlar yaşamasına neden olabilir. Kronik stres ve kaygı, fiziksel sağlık üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olabilir. Yüksek kaygı düzeyleri, bağışıklık sistemi fonksiyonlarını zayıflatabilir, uyku bozukluklarına yol açabilir, sindirim sorunlarına

neden olabilir ve kalp sağığı üzerinde olumsuz etkileri olabilir. Genel olarak, kayğı yaşam kalitesini azaltabilir. Sürekli endişe ve stres altında olmak, yaşamın keyifli yanlarının farkına varmayı engelleyebilir ve kişinin mutsuz veya tatminsiz hissetmesine neden olabilir. Yüksek kayğı düzeyleri, bazı kişilerde riskli davranışları tetikleyebilir. Alkol veya madde kötüye kullanımı, yeme bozuklukları, alışveriş bağımlılığı veya diğler zararlı davranışlar, kayğıyı azaltma veya geçici bir kaçış arayışı olarak ortaya çıkabilir. Bu etkiler, kayğının ciddi bir sorun olabileceğini ve kişinin yaşamının pek çok alanında olumsuz sonuçlara neden olabileceğini göstermektedir.

2.7. Kayğı Çeşitleri

Huang'ın (2012) çalışmasında belirttiğı üzere üç tür kayğı bulunmaktadır. Bunlardan ikisi "sürekli kayğı" ve "durumluk kayğı"dır. Daha sonraki araştırmalarda, MacIntyre ve Gardner, bu kayğı türlerine "özel kayğı durumu"nu da eklemişlerdir. (1991'den aktaran, Huang, 2012).

Durumluk Kayğı

Kişiden kişiye farklılık gösteren durumluk kayğı, belirli bir durum veya olayla ilişkilendirilen geçici ve durumsal bir kayğı türüdür. Bu tür kayğı, belirli bir durumun ortaya çıkmasıyla birlikte ortaya çıkar ve durum sona erdiğinde genellikle azalır veya kaybolur. Durumluk kayğı, genellikle geçici stres veya endişe olarak kabul edilir. Durumluk kayğı, belirli bir durum, etkinlik veya olayla ilişkilendirilir. Örneğın, bir sınav öncesi, bir iş görüşmesi sırasında veya bir performans gösterisi öncesinde yaşanan endişe ve stres durumluk kayğıya örnektir. Durumluk kayğı, performansı etkileyebilir ve kişinin belirli bir görevi veya etkinliğı başarıyla tamamlamasını engelleyebilir.

Sürekli Kayğı

Sürekli kayğı, kişinin genellikle uzun bir süre boyunca devam eden ve belirli bir durum veya olayla ilişkilendirilmeyen, sürekli bir endişe, gerginlik veya kayğı durumunu ifade eder. Bu tür kayğı, genellikle genel bir huzursuzluk hissi, sürekli bir endişe veya tehdit altında olduğı hissiyle karakterizedir. Sürekli kayğıda birey kendini her an tehdit altında hisseder ve bir şeylerin yanlış gideceğini düşünebilir. Sürekli kayğı,

genellikle genel anksiyete bozukluğu (GAB) olarak adlandırılan bir durumu ifade eder bu yüzden profesyonel yardım ve tedavi gerektirebilir.

Özel Durum Kaygısı

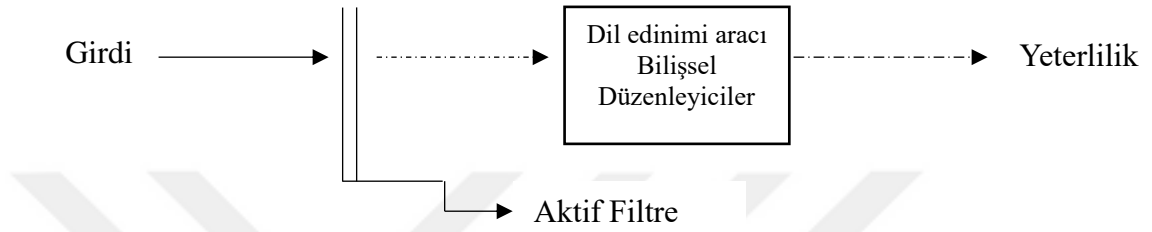
Özel durum kaygısı, belirli bir durum veya olayla ilişkilendirilen endişe ve gerginlik duygularını ifade eder. Bu tür kaygı, genellikle belirli bir durumun ortaya çıkmasıyla birlikte ortaya çıkar ve bu durum sona erdikten sonra genellikle azalır veya kaybolur. Özel durum kaygısı, belirli bir durum veya etkinlikle sınırlıdır ve genellikle bu durumun sona ermesiyle birlikte kaygı da sona erer. Özel durum kaygısı, genellikle geçici ve belirli bir durumla ilişkilidir. Ancak, bu tür kaygı bazen yoğun veya devam eden hale gelebilir ve günlük işlevselliği olumsuz etkileyebilir. Örneğin bir iş görüşmesi öncesinde yaşanan endişe ve stres durumu iş görüşmesi kaygısına neden olabilir. Kişi, iş görüşmesinde iyi bir izlenim bırakamamaktan veya işi alamamaktan endişe duyabilir. Bir diğer örnek yeni insanlarla tanışma veya sosyal etkileşimlerde bulunma durumunda yaşanan endişe ve gerginlik sosyal etkileşim kaygısına işaret eder. Kişi, başkaları tarafından reddedilmek veya yargılanmak gibi endişeler yaşayabilir. Bunların hepsi özel durum kaygısına girer. Horwitz ve diğerlerinin (1986) yanı sıra, MacIntyre ve Gardner (1991), Capan-Tekin (2015), Farrel-Ferris (2016) ve Zheng ve Cheng (2018) gibi araştırmacılar, dil kaygısını özel durum kaygısı olarak da kabul etmektedirler.

2.8. Yabancı Dil Kaygısı

2.8.1. Duyuşsal filtre hipotezi. Dil öğrenme sürecinin karmaşıklığını ve dil edinme başarısını açıklamak için önemli bir teorik çerçeve sunan duyuşsal filtre hipotezi Stephen Krashen tarafından 1970'lerde öne sürülen ve dil öğrenme sürecini açıklamak için kullanılan bir teoridir. Alanyazında daha çok Krashen tarafından ifade edilen ve duyuşsal filtre olarak bilinen bu kavram dil edinme sürecini etkilemektedir (Krashen, 1981, s. 110).

Bu hipoteze göre, dil öğrenme ve dil edinme sürecinde duygusal faktörlerin önemli bir rolü vardır. Krashen'e göre, öğrenenin duygusal durumu, dil öğrenme sürecini etkileyen önemli bir faktördür. Olumsuz duygusal durumlar, öğrenme sürecini engelleyebilirken, pozitif duygusal durumlar dil öğrenme sürecini kolaylaştırabilir.

Öğrenenin motivasyonu ve dil öğrenmeye karşı tutumu dil girdilerini filtreleyebilir. Dil edinimi sürecinde öğrenenin dil girdilerini anlamasının yanında girdilere açık olması gerekmektedir. Böylece öğrenme sürecinde girdiler ne kadar anlamlı, iletişimsel, iyi sıralanmış olursa olsun duyuşsal filtre nedeniyle dil edinimi çok sınırlı düzeyde gerçekleşecektir.



Şekil 1. *Duyuşsal faktörler ve dil edinimi arasındaki ilişkiyi göstermektedir.*

Duyuşsal filtrenin derecesi öğrenenin dil öğrenme sürecinde daha az dil girdisine maruz kalmalarına neden olmaktadır. Bu filtrenin varlığı aynı zamanda öğrenenin hangi alternatif modelleri içselleştirdiğini, neden öğrenmenin bazı durumlarda durduğunu ve dilin hangi öğelerinin daha önce kazanıldığını açıklamaktadır. Bundan dolayı dil ediniminde duyuşsal faktörler filtreyi olumsuz yönde etkilemektedir (Krashen, 1981, s. 22)

Yabancı dil kaygısı, diğer kaygı türlerinden farklı olarak dil öğrenme sürecine özgü olduğu belirtilen bir kaygı türüdür (Horwitz, 2001, s. 115; Horwitz, 2010, s. 154). Bu kavram, öğrencilerin dil öğrenmeye karşı olumsuz duygusal tepkileri olarak tanımlanmaktadır (Horwitz, 2001, s. 114).

Yabancı dil kaygısı, bireylerin yabancı bir dilde konuşması, dinlemesi, yazması veya iletişim kurması gerektiğinde yaşadığı endişe, rahatsızlık veya gerginlik duygularını ifade eder. İkinci veya yabancı bir dili öğrenme ve kullanmayla ilgili zorluklardan kaynaklanan özel bir kaygı türüdür. Yabancı dil kaygısı, dil öğrenimini ve yeterlilik düzeylerini önemli ölçüde etkileyebilir. Bireylerin dil etkinliklerine aktif olarak katılmalarını, dil pratiği için fırsatlar aramalarını veya dil edinimi için gerekli riskleri almalarını engelleyebilir. Yabancı dil kaygısını gidermek genellikle güven

oluşturmayı, destekleyici bir öğrenme ortamı sağlamayı, rahatlama tekniklerini uygulamayı ve bireyleri yavaş yavaş gerçek hayattaki dil durumlarına maruz bırakmayı içerir.

Yabancı dil kaygısına neden olan birçok faktör vardır. Bu nedenler arasında; öğrencilerin öğrenmeye yönelik istekleri, yabancı dildeki yeterlik düzeyleri ve yetenekleri, öğrencilerin kişilikleri, ilgi ve ihtiyaçları, öğrencilerin dil edinimi ile ilgili benimsedikleri fikirler, kültürel farklılıklar, öğrencilerin yabancı dille ilgili bilgi ve deneyimleri ve duyuşsal özellikleri gibi birçok faktör sıralanabilir. Kişilerin, psikolojik ve biyolojik yapıları, geçmişte yaşamış oldukları tecrübeler, karşı karşıya kaldıkları hayat koşulları açısından farklılıklar göstermeleri yabancı dil başarısını olumlu veya olumsuz şekilde etkileyen faktörlerdendir.

Dil öğrenmek de başlı başına bir yetenek ister. Her bireyin ağır basan bir zeka türü vardır. Yeni bir dil öğrenmek Gardner'ın Çoklu Zeka Kuramı'ndan linguistik zekaya girer. Linguistik zeka, dilin yapısını anlama, dil kullanımında becerikli olma ve sözel ifade yeteneği ile ilgilidir. Linguistik zekaya sahip insanlar, düşüncelerini ve duygularını etkili bir şekilde ifade etme yeteneğine ve dilin yapısal özelliklerini (örneğin, cümle yapıları, gramer kuralları) anlama ve bu yapıları kullanarak etkili iletişim kurma becerisine sahiptirler. Kişinin kendisinde hangi zeka türünün olduğunun farkında olması önemlidir. Bunu açıklayacak olursak örneğin; kişinin dil öğrenme yeteneği ve seviyesi kaygıyı doğrudan etkiler. Dil öğrenme yeteneğinin farkında olan birey başarabileceğini bilir fakat özgüveni ve öz yeterliği düşük biri amacına ulaşamayınca kaygılanmaya başlar. Öğrencilerin kaygı düzeyleri yükseldikçe öğrenciler kendilerini yeterli görmemeye başlar. Bu da onların derse katılımını, ilgisini ve isteğini azaltır.

Bazı bireyler, arkadaşları tarafından eleştirilmekten korktukları, gülünç duruma düşeceklerini düşündükleri için soruları cevaplamayı tercih etmemektedir. Ayrıca öğrenciler hata yaptıklarında öğretmenin vereceği tepkiden de çekinmektedir. Öğretmenlerin sert tutumla hatalarını söylemesi öğrencilerin kaygılanmasına neden olmaktadır. Kendine güveni düşük olan ve çevreleri tarafından olumsuz şekilde değerlendirileceklerini düşünen öğrenciler, dil derslerinde kaygı yaşar ve etkinliklere katılmaktan çekinirler. Derslerde aktif rol olmayan öğrencilerde, özellikle konuşma

ve dinleme gibi yeteneklerin kullanılmasına yönelik yapılan aktiviteler onların daha fazla kaygılanmalarına sebep olmaktadır.

Burada gözden kaçırdığımız en önemli şey hata yapmaktır. Hata yapa yapa kalıcı öğrenmeler gerçekleşir. Öğretmen böyle bir durumu engellemek için öğrencilerin hata yapabileceğini ve bunun çok doğal olduğunu öğrencilere hissettirmelidir. Öğretmen öğrencilere hata yapmaktan korkmayacakları bir sınıf ortamı oluşturmalıdır. Çünkü olumsuz sınıf ortamı öğrencilerin kaygılanmalarına neden olmaktadır. Olumsuz sınıf ortamlarında öğrenciler öğrendikleri yabancı dilin dil yapısı, söyleniş şekli ile ilgili bilgi eksikliğine sahip olduğu için kaygılanırlar. Böyle bir ortamda da öğrenciler kendilerini güvende hissetmezler. Öğrencilerin ve öğretmenlerin birbirlerine saygı duymadığı bir sınıf ortamında öğrenim gören öğrenciler strese girer ve kaygı düzeyleri bir seviye daha yükselir. Öğretmen, öğrencilerinin başarabileceğine inanıp onların fikirlerine saygı gösterdiğinde, öğrencilerin kaygı düzeyleri düşer ve öğrenme motivasyonları artar. Öğrenciler arasında rekabet yerine birlikteliğin ve güçlü bağların olduğu olumlu bir sınıf ortamında, öğrencilerin kaygıları büyük ölçüde azalır.

Yabancı dil kaygısının bir başka sebebi, öğrencilerin kendilerini sınıf arkadaşlarıyla karşılaştırmalarıdır. Öğrencilerin kendilerini kıyaslamaları, genellikle sınıf ortamında diğer öğrencilerin dil becerileriyle kendi yetkinliklerini karşılaştırmaları sonucu ortaya çıkar. Öğrenciler, diğerlerinin daha akıcı ya da daha doğru konuştuğunu gözlemlediklerinde kendilerinde yetersizlik hissedebilirler. Oysaki burada öğrenciler arasındaki fark öğrenme hızının herkeste aynı olmayışıdır. Bu durum, dil öğrenme sürecinde özgüven kaybına yol açarak öğrencinin kendini ifade etme konusunda tereddüt etmesine ve sınıf içi etkinliklere daha az katılmasına neden olabilir. Kıyaslama, performans kaygısını artırır ve bireyin dil öğreniminde başarısını olumsuz etkileyebilir. Burada yine öğretmene büyük görev düşmektedir. Öğretmenin, farklı öğrenme hızına sahip öğrenciler arasında dengeyi etkili bir şekilde kurması gerekmektedir. Yavaş öğrenen öğrencilere ek çalışmalar yapılarak öğrenciye başarı duygusunun tattırılması öğrencinin kaygısını azaltabilir. Öğrencinin derse hazırlıklı gelmesi de önemlidir ve öğrencinin kaygı durumunu azaltacaktır. Öğrenci derse ön bilgileriyle gelerek öğretmen ona soru sorduğunda rahatlıkla cevap verebilecektir, böylece bilemedim arkadaşlarım güldü, dalga geçti gibi bir kaygı ortaya çıkmayacaktır ve bu şekilde öğrencinin kendine olan güveni de artacaktır.

2.9. Konuşma Kaygısı

Yabancı dil öğrenme sürecinde, konuşma becerisi üretici dil becerilerinden biri olarak daha fazla önem taşımaktadır çünkü konuşma becerisi, bu sürecin başarısını gösteren bir işaret olarak kabul edilmektedir.

Konuşma kaygısı, bireylerin topluluk önünde veya başkalarının önünde konuşmaları gerektiğinde yaşadıkları korku veya sinirliliği ifade eder. Bu, sosyal kaygının yaygın bir biçimidir ve sunum yapmak, bir toplantıda konuşmak, grup tartışmasına katılmak veya yalnızca başkalarıyla sohbete katılmak gibi çeşitli durumlarda ortaya çıkabilir. Bireyler konuşma durumlarıyla karşı karşıya kaldıklarında terleme, titreme, hızlı kalp atışı, ağız kuruluğu veya nefes almada zorluk gibi fiziksel belirtiler yaşayabilirler. Konuşma kaygısı aynı zamanda korku, sinirlilik, kendinden şüphe duyma veya başkalarının önünde konuşma konusunda panik gibi zihinsel sıkıntılara da yol açabilir. Konuşma kaygısı yaşayan bazı kişiler, konuşma durumlarından aktif olarak kaçınabilir veya kaygı yaşamamak için konuşma etkinliklerine katılımlarını en aza indirmek için büyük çaba harcayabilirler. Konuşma kaygısı, bireylerin kendilerini yetersiz veya beceriksiz konuşmacı olarak algılayabilmeleri nedeniyle, olumsuz benlik algısına ve düşük benlik saygısına katkıda bulunabilir. Konuşma kaygısı, konuşma görevlerindeki performansı olumsuz etkileyebilir; düşünceleri organize etmede, fikirleri net bir şekilde ifade etmede veya konuşma sırasında tutarlılığı korumada zorluklara yol açabilir.

Konuşma kaygısının nedenlerini şu şekilde sıralayabiliriz:

Başkaları tarafından yargılanma veya olumsuz değerlendirilme korkusu, kişinin konuşma yeteneklerine güven eksikliği veya hata yapma korkusu, topluluk önünde konuşma veya sosyal etkileşimlerle ilgili travmatik geçmiş deneyimler, konuşma görevlerinde iyi performans gösterme veya belirli beklentileri karşılama baskısı, rahatsızlık veya güvensizlik duygularına katkıda bulunan algılanan sosyal veya kültürel farklılıklar.

Konuşma performansı dil öğrenenler için kaygıyı artıran deneyimlerden biridir. Bu yüzden 1990'lardaki yabancı dil kaygısıyla ilgili araştırmalar konuşma becerisine daha fazla odaklanmıştır (Kim, 2009, s. 140).

Yabancı dil konuşma kaygısını inceleyen çalışmalar kaygının temelinde olumsuz değerlendirilme kaygısı olduğunu belirtmektedir(Tulgar 2018, s. 313). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma kaygısı kaynaklarını, hata yapma korkusu, olumsuz değerlendirilme kaygısı, beklenmeyen sorular, kendini başkalarıyla karşılaştırma, dilbilgisine ve telaffuza odaklanma ve öz-değerlendirme olarak belirlemiştir. Ayrıca, kaygıya neden olan diğer faktörler anadili Türkçe olanlarla iletişim kurma korkusu, anadili Türkçe olan öğretmenler, farklı aksanlar ve kültürel farklılıklar olarak sıralanmıştır(Sadighi ve Dastpak 2017, s. 111).

Konuşma hayatımızın her yerinde olduğu ve başkaları ile iletişim kurmamızı sağladığı için dört temel beceri içerisinde en çok kaygının bu beceride olduğu söylenebilir. Bununla birlikte birey bu kaygı ile birçok sorunla karşı karşıya kalır. Türk bir birey bile bazen konuşma becerisini kullanırken kaygıya kapılırken Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen bir bireyin konuşurken kaygılanması çok normal bir durumdur. Konuşma kaygısı sadece gündelik hayatı değil, öğrencilerin öğrenim hayatını da büyük ölçüde etkiler. Öğrencinin öğrendiği dil ile ilgili sözcük bilgisindeki eksiklik öğrenciyi yetersiz hissettir. Az sözcük ile kendisini anlatmaya çalışıp istediği gibi anlatamayınca kaygılanır. Konuşmaya ilişkin böyle durumlarda kaygı yaşayan bireylerin rol yapma, eşli konuşmalar ve tartışma etkinliklerini sevmemeleri ve bu tür etkinliklere katılmak istememeleri olağandır. Dil öğretiminde konuşma becerisi geliştirilirken öğrenciyi motive etmek önemlidir. Öğrenci konuşmaya cesaretlendirilmelidir. Burada yine öz yeterlik kavramı ortaya çıkar. Yabancı dil öğrenme sürecinde öz yeterlik inancının geliştirilmesi, konuşma becerisinin edinimine büyük bir katkıda bulunabilir. Yani öğrenci yapabileceğine inandırılmalıdır.

Yabancı dil öğrenme sürecinde konuşma becerisinde başarılı olabilmek amacıyla iletişimsel yeterliğe sahip olmak gerekmektedir. Shumin'e (2002) göre iletişimsel yeterliği içeren dört yeterlik türü vardır. Bunlar dil bilgisi yeterliği, toplumsal dil yeterliği, söylem yeterliği ve stratejik yeterliktir.

Dil bilgisi yeterliği: Dil bilgisi yeterliği, hedef dilde cümle üretme yeteneğimizi açıklayan sözcüksel, sözdizimsel, fonolojik ve morfolojik bilgimiz anlamına gelir. Bu özellikler dili öğrenen bireyin yetenek ve ilgisiyle birlikte doğru sözcüklerin ve cümlelerin oluşturulmasına yardımcı olur.

Toplumsal dil yeterliği: Bu yeterlik türü sosyal statü, roller, paylaşılan bilginin türü ve işlevi gibi sosyal kural ve koşulların yer aldığı yeterliktir. Yabancı dil öğrenme sürecinde yer alan bireyler toplum içerisindeki koşullardan etkilenebilirler.

Söylem yeterliği: Bu yeterlik türü anlamlı sözcükleri, ifadeleri ve cümleleri birleştirerek dili farklı bağlamlarda kullanma yeteneği ile ilgilidir ve bireylerin konuşmalarını sürdürmelerine yardımcı olur.

Stratejik yeterlik: Bu yeterlik türü, özellikle sözel becerilerin gerektirdiği etkinliklerde sorunlar ortaya çıktığında, iletişim ortaklarına başarılı bir şekilde bir anlam kazandırmak anlamına gelir. Başka bir deyişle, iletişim durumlarında konuşmayı yönetme ve iletişimi sürdürme becerisidir (Shumin, 2002; Yule, 2016).

2.10. İlgili Araştırmalar

Ülkemizde ikinci dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma kaygıları ile ilgili birçok araştırma yapılmıştır. O araştırmalar şöyle sıralanabilir:

Balemir (2009) çalışmasında yabancı dil konuşma kaygısını nedenlerini ve öğrencilerin dil yeterlilik düzeyleri ile yabancı dil konuşma kaygı düzeylerinin arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır.

Sallabaş (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygıları çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir.

Melanlıoğlu ve Demir'in (2013) makalesi ölçek geliştirmeye yönelik bir çalışmadır.

Özdemir (2013) tezinde konuşma kaygılarının nedenlerini incelemiştir.

Tunçel (2014) doktora tezinin amacı yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin Türkçeye yönelik kaygılarının neler olduğunu ortaya koymak; bu kaygıların dilin dört temel becerisi olan konuşma, yazma, okuma ve dinleme becerilerinden hangileriyle ilgili olduğunu belirlemek; Türk dilini öğrenmeye başladıktan sonra bu kaygıların devam edip etmediğini ve yabancı dil kaygısının dil başarısına olan etkisinin ne yönde olduğunu tespit etmektir.

Sevim (2014) makale çalışmasında Türkçe konuşma kaygılarının ölçülmesi ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesini amaçlamıştır.

Boylu ve Çangal (2015) tarafından yapılan ve 63 öğrencinin katıldığı çalışmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma kaygıları çeşitli değişkenler açısından ele alınmıştır.

Kardaş'ın (2015) çalışmasında ilk dili Türkçe olmayan çok dilli Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe konuşma kaygı düzeyleri ve bu kaygının bazı değişkenlerle ilişkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Şen ve Boylu'nun (2015) çalışması sadece Türkçe öğrenen İranlı öğrencilerle ilgili olup çalışmanın amacı Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen İranlı öğrencilerin Türkçe konuşma kaygı düzeylerini belirlemek ve kaygılarını çeşitli değişkenler açısından değerlendirmektir.

Tez'in (2017) çalışmasının temel amacı, ergenlerde yabancı dil öğrenme kaygısı, utangaçlık ve konuşma kaygısı arasındaki yordayıcı ilişkileri ortaya koymak ve bu ilişki dikkate alınarak oluşturulan modelin incelenmesini sağlamaktır.

Rashid (2017) tez çalışmasında Afgan öğrencilerin ikinci dil olarak Türkçe öğrenirken konuşma etkinlikleri sırasında yaşadıkları kaygı düzeyini tespit etmeyi amaçlamıştır.

Solak ve Yılmaz'ın (2017) araştırması Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin derslerde ve günlük yaşamda konuşma becerilerini kullanırken kaygı yaşayıp yaşamadıklarını ve eğer kaygı yaşıyorlarsa, bu kaygının düzeyinin ne düzeyde olduğunu ölçmeyi amaçlamaktadır.

Şengül (2017) makale çalışmasında, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil partnerliği (TANDEM) yoluyla yapılan öğretimin öğrencilerin konuşma kaygılarına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır.

Kılınç (2018) çalışmasında yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme kaygılarının ne düzeyde olduğunu incelemiştir.

Aktaş'ın (2018) çalışmasının amacı, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin Türkçe öğrenme sürecinde yaşadıkları kaygı konularını tespit etmek ve elde edilen sonuçlar doğrultusunda yabancı dil olarak Türkçe öğretimine daha fazla katkıda bulunmaktır.

Ayhan (2019) çalışmasında, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dilbilgisi öğrenimine yönelik kaygı düzeyleri ve bu kaygıların kökenleri ile birlikte öz-yeterlik algılarının seviyelerinin belirlenmesi amaçlamıştır.

Köse (2020) çalışmasında, Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenenlerin konuşma becerisini edinme ve bu beceriyi pratiğe dökme sürecinde karşılaştıkları kaygıların sebeplerini incelemeyi ve değerlendirmeyi amaçlamıştır.

Gökhan (2020) tez çalışmasında ise Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen bireylerin konuşma kaygısının, konuşma öz yeterliliklerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır.

Aslan (2021) “Üniversite öğrencilerinde yabancı dil kaygısının sınıflanması üzerine bir araştırma” adlı çalışmasında üniversite öğrencilerinin yabancı dil kaygı düzeylerinin sınıflanmasında etkili olan değişkenlerin önem düzeylerini araştırmıştır. Sönmez (2021) yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin iletişim stratejilerini ne ölçüde kullandıklarını ve bu kullanımın konuşma kaygıları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamaktadır.

Aksu (2021) “Fransa’da ilköğretim okullarındaki iki dilli Türk öğrencilerin konuşma kaygısı” adlı çalışmasında Fransa’da yaşayan Türk asıllı ilkokul 2.3.4.ve 5.sınıf öğrencilerinin Fransızca (çoğunluk dil) ve Türkçe (miras dil) konuşma kaygılarını tespit etmeyi ve karşılaştırmayı amaçlamıştır. Ayrıca hedef, yaş, sınıf, cinsiyet ve miras dil Türkçe derslerine katılım değişkenlerine göre öğrencilerin konuşma kaygılarını analiz etmiştir.

Ergüt (2021) “Türkçe ve Türk kültürü dersi alan yurt dışındaki iki dilli Türk çocuklarının miras dil konuşma kaygılarının incelenmesi” adlı çalışmasında Türkçe ve Türk Kültürü derslerine katılan yurt dışındaki iki dilli Türk çocuklarının, miras dilleri Türkçeye yönelik sınıf içi ve sınıf dışı konuşma kaygılarını incelemiştir.

Güneş Şahin (2021) “Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yabancı dil kaygılarının ve öğrenmeye ilişkin tutumlarının incelenmesi” adlı çalışmasında, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yabancı dil kaygı seviyeleri ve öğrenmeye ilişkin tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır.

Ameen ve Üstten (2021) çalışmasında, Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma kaygılarını incelemeyi amaçlamıştır.

Bektaş (2022) “Yabancı dil kaygısı ve yabancı dil başarısı arasındaki ilişkide öz-düzenlemenin aracı rolü” adlı çalışmasında öğrencilerin yabancı dil kaygısı düzeyleri ile yabancı dil başarıları arasındaki ilişkide öz-düzenlemeli öğrenme süreç ve becerilerinin etkisinin incelenmesini amaçlamıştır. Bu çalışmada yabancı dil başarısını olumsuz etkilediği düşünülen yabancı dil kaygısı yaşayan öğrencilerin sahip oldukları öz- düzenlemeli öğrenme becerilerinin, yabancı dil başarılarına bir katkı sağlamış olduğunun ortaya çıkarılacağı düşünülmektedir öğrencilerin öz-düzenlemelerinin geliştirilmesinin önemine vurgu yapılmak istenmiştir.

Kara (2022) “Bursa Uludağ Üniversitesinde eğitim gören Ahıskalı Türk öğrencilerin Türkiye Türkçesi konuşma kaygısı üzerine bir araştırma” adlı çalışmayı Ahıskalı Türk

öğrencilerin Türkiye Türkçesi konuşurken konuşma kaygısı yaşıyıp yaşamadıklarını tespit etmek amacıyla ortaya koymuştur.

Kavrazlı'nın (2022) çalışmasının amacı ikinci dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin ana dillerinde yaşadıkları konuşma kaygısının Türkçe öğrenirken yaşadıkları konuşma kaygısı üzerindeki etkisini tespit etmek ve çeşitli değişkenler açısından değerlendirmektir.

Ertem (2023) makalesinde Türkiye'de yabancı dil öğrenme kaygısı üzerine yazılmış doktora tezlerini incelemeyi amaçlamıştır.

Ahmed Mohammed Mohammed Ahmed (2023) çalışmasında ikinci dil olarak Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin kültürel uzaklık algıları ile kültürlerarası iletişim kaygıları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır.

Tay (2023) çalışmasında Türkçeyi Suriye güvenli bölgede ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma kaygı, tutum ve öz yeterlik düzeylerini belirlemeyi; kaygı, tutum ve öz yeterliği çeşitli değişkenlere göre incelemeyi amaçlamıştır.

Zhu (2023) çalışmasında Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen Çinli öğrencilerin konuşma kaygılarının; cinsiyet, okudukları üniversiteler ve sınıflar, geldikleri bölge, günlük konuşma etkinliklerine ayırdıkları süre, daha önce Türkiye'ye gelip gelmedikleri, Türkçe öğrenme amacı ve bildikleri yabancı dil sayısı gibi değişkenlere göre anlamlı farklılık olup olmadığını incelemiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada ikinci dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin konuşma kaygılarının düzeyini belirlemek amacıyla nicel araştırma yaklaşımlarından biri olan tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, sosyal bilimlerde yaygın olarak kullanılan bir araştırma yöntemidir ve mevcut durumu, olayları, bireyleri veya nesneleri olduğu gibi tanımlamayı amaçlar. Bu modelde, araştırmacı, belirli bir zamanda ya da zaman diliminde var olan durumu betimlemek için veri toplar ve bu verileri analiz ederek sonuçlar çıkarır. Tarama modeli genellikle geniş kitlelere veya büyük örneklem gruplarına uygulanır ve bireylerin tutumlarını, görüşlerini, davranışlarını, özelliklerini ya da eğilimlerini belirlemeye yönelik anket, gözlem ve test gibi veri toplama araçları kullanılır. Bu yöntem, eğitim, psikoloji, sosyoloji ve ekonomi gibi birçok alanda tercih edilir. Bu araştırmada da tarama modeli kullanılarak elde edilen bulgular doğrultusunda çalışma grubuyla ilgili bilgi edinilmeye çalışılmıştır. Konunun var olduğu haliyle betimlenmesi amaçlanmaktadır.

3.2. Çalışma Grubu

Çalışmanın grubunu MAKÜ TÖMER, SDÜ TÖMER ve MERSİN TUAM'da ikinci dil olarak Türkçe öğrenen B2 ve C1 seviyesinde eğitim gören 130 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcıların cinsiyetlerine, bildikleri yabancı dil sayılarına, ne kadar zamandır Türkçe öğrendiklerine gibi kişisel bilgilere ölçeğe eklenen kişisel bilgiler formu ile ulaşılmıştır (bk. Ek5).

Çalışmada ikinci dil olarak Türkçe öğrenen Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Isparta Süleyman Demirel Üniversitesi ve Mersin Üniversitesi bünyelerinde bulunan TÖMER öğrencilerine ulaşılmıştır. Katılımcıların çok uluslu olmasına ve farklı kur düzeylerinde öğrencilerin içerisinde yer almasına özen gösterilmiştir. Veriler üniversitelerden gerekli izinler (Ek1), (Ek2) ve (Ek3) alınarak şubat 2023- mayıs 2023 arası elde edilmiştir.

Tablo 4’te demografik özelliklere ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 4.

Demografik Özelliklere İlişkin Dağılımlar

	Grup	n	%
Cinsiyet	Kız	65	50,39
	Erkek	64	49,61
Yaş	18-23	107	82,95
	24-29	19	14,73
	30+	3	2,33
Eğitim düzeyi	Lise	74	57,36
	Lisans	55	42,64
Hangi Türkçe kursuna devam ediyorsunuz?	B2	80	62,02
	C1	49	37,98
Ne zamandır TÖMER’de Türkçe eğitimi alıyorsunuz?	0-6 ay	16	12,40
	6-12 ay	107	82,95
	1-2 yıl	5	3,88
	3 yıl+	1	,78
Üniversite haricinde Türkçe eğitimi alıyor musunuz?	Hayır	111	86,05
	Evet	18	13,95
Günlük hayatta Türkçeyi ne kadar kullanıyorsunuz	Bazen	30	23,26
	Sık	41	31,78
	Çok sık	33	25,58
	Her zaman	25	19,38
Türkçe konuşurken kaygılanıyor musunuz?	Evet	69	53,49
	Hayır	60	46,51
Ne kadar süredir Türkiye’de yaşıyorsunuz?	6 ay	12	9,68
	7 ay	29	23,39
	8 ay	61	49,19
	9 ay	22	17,74

Demografik özelliklere ilişkin bulgular incelendiğinde katılımcıların %50,39’unun (n:65) kız, %49,61’inin (n:64) erkek olduğu; %82,95’inin (n:107) 18-23 yaş aralığında, %14,73’ünün (n:19) 24-29 yaş aralığında, %2,33’ünün (n:3) 30 yaş üstünde olduğu; %57,36’sının (n:74) lise, %42,64’ünün (n:55) lisans eğitim düzeyine sahip olduğu; %62,02’sinin (n:80) B2, %37,98’inin (n:49) C1 Türkçe kursuna devam ettiği; %82,95’inin (n:107) 6-12 aydır, %12,40’ının (n:16) 0-6 aydır, %3,88’inin (n:5) 1-2 yıldır, % ,78’inin (n:1) 3 yıldan fazla TÖMER’de Türkçe eğitimi aldığı; %86,05’inin (n:111) üniversite dışında Türkçe eğitimi almadığı, %13,95’inin (n:18) üniversite dışında Türkçe eğitimi aldığı; %31,78’inin (n:41) günlük hayatta Türkçeyi sık, %25,

58'inin (n:33) çok sık, %23,26'sının (n:30) bazen, % 19,38'inin (n:25) her zaman kullandığı; %53,49'unun (n:69) Türkçeyi konuşurken kaygılandığı, %46.51'inin (n:60) Türkçeyi konuşurken kaygılanmadığı; %49,19'unun (n:61) 8 aydır, %23,39'unun (n:29) 7 aydır, %17,74'ünün (n:22) 9 aydır, %9,68'inin (n:12) 6 aydır Türkiye'de yaşadığı belirlenmiştir.

3.3. Veri Toplama Aracı

TÖMER'de ikinci dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçe derslerinde yaşadıkları konuşma kaygı düzeylerinin araştırıldığı bu çalışmada Young (1990) tarafından geliştirilmiş, Yılmaz (2018) tarafından Türkçeye uyarlanmış "Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Kaynakları Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeği kullanmadan önce kendisinden e-mail yoluyla gerekli izin alınmıştır. (Ek4)

Ölçek, öğrencilere ders öğretmenlerinin de yardımıyla, uygulayıcının bulunduğu bir ortamda uygulanmıştır. Araştırmacı tarafından dağıtılan ölçek hakkında öğrencilere gerekli bilgiler verilmiş ve ölçeği tamamlamaları için yeterli süre tanınmıştır. Bu süreçte öğrenciler gözlemlenmiş, anlamadıkları kelime ve ifadelerde onlara yardımcı olunmuştur. Öğrenciler, ölçeği yaklaşık 40 dakikada tamamlamıştır.

Bu araştırma, temelde bir ölçek uygulaması, istatistiksel analiz çalışması ve verilerin değerlendirilmesi şeklinde tasarlanmıştır. Ölçekle ilgili istatistiksel analizlerin yapılması için "SPSS 22.0 for Windows" programı kullanılmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Bu çalışmada, ikinci dil olarak Türkçe öğrenenlerin Türkçe konuşurken yaşadıkları kaygı düzeylerini belirlemek amacıyla uygulanan ölçeğin verileri analiz edilmiştir. Ölçek verileri, MAKÜ TÖMER, SDÜ TÖMER ve MEÜ TUAM'da öğrenim gören 130 öğrenciden toplanmıştır. Toplanan 130 ölçek verisi değerlendirilerek analiz edilmiştir.

Tüm veriler, analiz edilmek üzere SPSS for Windows 22 programına kaydedilmiştir. Verilerin analizinde ilk olarak hangi testlerin (parametrik ya da nonparametrik)

uygulanacağına karar vermek amacıyla gerekli varsayımlar test edilmiştir. Normallik dağılımını belirlemek için ise basıklık ve çarpıklık değerleri kullanılmıştır. Bağımsız iki grup karşılaştırmasında t-testi (Independent sample t-testi) kullanılmıştır. Bağımsız ikiden fazla grubun karşılaştırılmasında Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve farkın kaynağının belirlenmesinde Bonferroni çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Elde edilen değerlerin anlamlı olup olmadığının yorumlanmasında 0.05 anlamlılık düzeyi ölçüt olarak kullanılmıştır. Tablo 5’te verilerin normal dağılıma uygunluğuna ilişkin bulgular verilmiştir.

Tablo 5.

Verilerin Normal Dağılıma Uygunluğuna İlişkin Bulgular

Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Kaynakları Ölçeği	Çarpıklık	Basıklık
1. Daha çok etkinlik yaparsak, Türkçe konuşurken kendimi daha iyi hissederim.	1,08	0,67
2. Sınıf arkadaşlarımı çok iyi tanımıyorum. Bu yüzden, onlarla Türkçe konuşurken kaygılanıyorum.	0,85	-0,13
3. Ödevlerimi iyi yapmamışsam, sınıfta Türkçe konuşurken kaygılanıyorum.	-0,08	-1,00
4. Derste Türkçe konuşurken, soruya sadece ben cevap veriyorsam kaygılanıyorum.	0,27	-0,95
5. Türkçede iyiyim. Ama bana not verileceğini bildiğimde, Türkçe konuşurken kaygılanıyorum.	0,06	-0,82
6. Derste Türkçe konuşurken, yanlış bir şey söylemekten korkuyorum.	0,00	-1,44
7. Bir arkadaşım ile karşılıklı Türkçe konuşma etkinliği yapmayı seviyorum.	1,18	1,21
8. Sınıfın önünde Türkçe konuşurken kaygılanıyorum.	0,32	-0,99
9. Türkçe konuşurken, öğretmenim yanlışlarımı çok sık düzeltiyor. Bu yüzden kaygılanıyorum.	0,64	-0,46
10. Güncel olaylar (gazete haberleri) hakkında Türkçe konuşmayı seviyorum.	0,23	-0,70
11. Az zamanda çok konu öğreniyoruz. Bu yüzden, Türkçe konuşurken kaygılanıyorum.	0,47	-0,80
12. Türkçe olarak, eğlenceli tiyatro oyunları oynamayı seviyorum	0,25	-1,09
13. Sınıfta çok fazla öğrenci var. Bu yüzden Türkçe konuşurken kaygılanıyorum.	0,99	0,10
14. Konuştuğumuz konular hakkında fazla bilgim yok. Bu yüzden, Türkçe konuşurken kaygılanıyorum.	0,06	-1,15
15. Türkçe konuşma etkinliği yapacağımızı biliyorsam kaygılanıyorum.	0,13	-1,13

16. Soruyu Türkçe olarak cevaplayan tek öğrenci isem kaygılanıyorum.	0,47	-0,42
17. Türkçe dersinde, rol yapma (bir kişiyi canlandırma) etkinliklerini seviyorum.	0,58	-0,44
18. Türkçe konuşurken herkes hata yapabilir. Bu yüzden arkadaşlarımla yanında hata yapmaktan korkmuyorum.	0,77	-0,41
19. Sorulara gönüllü olarak Türkçe cevap vermeyi seviyorum. Ama öğretmenim cevap vermemi istediğinde kaygılanıyorum.	0,06	-0,90
20. Konu ilginçse, Türkçe konuşmayı seviyorum.	1,27	1,37
21. Derste Türkçe çok konuşmuyoruz. Bu yüzden, sözlü sınavlarda kaygılanıyorum.	0,69	-0,54
22. Derste arkadaşlarımla Türkçe konuşmayı seviyorum.	1,07	0,31
23. Türkçe konuşurken, öğretmenim benim yanlışlarımı düzelttiğinde kaygılanıyorum.	0,65	-0,47
24. Türkçe konuşurken, yanlışlarımı genellikle arkadaşlarım düzeltiyor. Bu durum beni kaygılandırıyor.	1,01	0,79
25. Türkçe konuştuğum öğrenci karşı cinsimse kaygılanıyorum.	0,61	-0,33
26. Türkçe'nin kurallarını iyi bilmiyorum. Bu yüzden derste konuşurken kaygılanıyorum.	0,58	-0,50
27. Derste, Türkçesi benden daha iyi olan bir öğrenciyle konuşurken kaygılanıyorum.	0,56	-0,64

Tablo 5'te elde edilen verilerin dağılımlarının belirlenmesinde merkezi eğilim ölçümlerinden, çarpıklık ve basıklık katsayıları kullanılmıştır. Verilerin normallik varsayımını sağlayıp sağlamadığı basıklık ve çarpıklık değerlerinin $\pm 2,0$ arasında olması sebebiyle (George ve Mallery, 2010) değerlerin normal dağılım gösterdiği değerlendirilerek analizler parametrik testler ile gerçekleştirilmiştir. Tablo, öğrencilerin Türkçe konuşma ile ilgili farklı durumlarda yaşadıkları kaygı seviyelerini ve bu kaygıların dağılımlarını göstermektedir. Genel olarak öğrencilerin çoğunluğunun belirli konularda (örneğin etkinlikler yapıldığında ya da öğretmen düzeltme yaptığı) kaygı hissettiği gözlenmektedir, ancak bazı ifadelerde (örneğin sınıf arkadaşlarıyla konuşma) kaygı seviyesi daha düşüktür.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde veri toplama araçlarından elde edilen bulgulara yer verilmiş ve bu bulgular yorumlanmıştır.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 6.

Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Kaynakları Ölçeği İfadelerine Verilen Yanıtların Dağılımı

	Kesinlikle katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle katılıyorum	
	n	%	n	%	n	%	N	%	n	%
1. Daha çok etkinlik yaparsak, Türkçe konuşurken kendimi daha iyi hissederim.	6	4,65	8	6,20	19	14,73	49	37,98	47	36,43
2. Sınıf arkadaşlarımı çok iyi tanımıyorum. Bu yüzden, onlarla Türkçe konuşurken kaygılanıyorum.	38	29,46	56	43,41	13	10,08	18	13,95	4	3,10
3. Ödevlerimi iyi yapmamışsam, sınıfta Türkçe konuşurken kaygılanıyorum.	17	13,18	35	27,13	31	24,03	39	30,23	7	5,43
4. Derste Türkçe konuşurken, soruya sadece ben cevap veriyorsam kaygılanıyorum.	18	13,95	53	41,09	24	18,60	31	24,03	3	2,33
5. Türkçede iyiyim. Ama bana not verileceğini bildiğimde, Türkçe konuşurken kaygılanıyorum.	9	6,98	37	28,68	37	28,68	34	26,36	12	9,30
6. Derste Türkçe konuşurken, yanlış bir şey söylemekten korkuyorum.	25	19,38	36	27,91	9	6,98	39	30,23	20	15,50
7. Bir arkadaşım ile karşılıklı Türkçe konuşma etkinliği yapmayı seviyorum.	7	5,43	12	9,30	19	14,73	39	30,23	52	40,31

8. Sınıfın önünde Türkçe konuşurken kaygılanıyorum.	26	20,16	45	34,88	22	17,05	29	22,48	7	5,43
9. Türkçe konuşurken, öğretmenim yanlışlarımı çok sık düzeltiyor. Bu yüzden kaygılanıyorum.	27	20,93	55	42,64	20	15,50	20	15,50	7	5,43
10. Güncel olaylar (gazete haberleri) hakkında Türkçe konuşmayı seviyorum.	14	10,85	23	17,83	40	31,01	38	29,46	14	10,85
11. Az zamanda çok konu öğreniyoruz. Bu yüzden, Türkçe konuşurken kaygılanıyorum.	17	13,18	58	44,96	18	13,95	28	21,71	8	6,20
12. Türkçe olarak, eğlenceli tiyatro oyunları oynamayı seviyorum	20	15,50	20	15,50	30	23,26	34	26,36	25	19,38
13. Sınıfta çok fazla öğrenci var. Bu yüzden Türkçe konuşurken kaygılanıyorum.	47	36,43	51	39,53	11	8,53	16	12,40	4	3,10
14. Konuştuğumuz konular hakkında fazla bilgim yok. Bu yüzden, Türkçe konuşurken kaygılanıyorum.	20	15,50	38	29,46	23	17,83	36	27,91	12	9,30
15. Türkçe konuşma etkinliği yapacağımızı biliyorsam kaygılanıyorum.	28	21,71	41	31,78	31	24,03	28	21,71	1	,78
16. Soruyu Türkçe olarak cevaplayan tek öğrenci isem kaygılanıyorum.	22	17,05	53	41,09	31	24,03	19	14,73	4	3,10
17. Türkçe dersinde, rol yapma (bir kişiyi canlandırma) etkinliklerini seviyorum.	10	7,81	19	14,84	28	21,88	55	42,97	16	12,50
18. Türkçe konuşurken herkes hata yapabilir. Bu yüzden arkadaşlarımın yanında hata yapmaktan korkmuyorum.	5	3,88	18	13,95	17	13,18	45	34,88	44	34,11
19. Sorulara gönüllü olarak Türkçe cevap vermeyi seviyorum. Ama öğretmenim cevap vermemi istediğinde kaygılanıyorum.	13	10,08	41	31,78	32	24,81	35	27,13	8	6,20

20. Konu ilginçse, Türkçe konuşmayı seviyorum.	3	2,33	7	5,43	14	10,85	48	37,21	57	44,19
21. Derste Türkçe çok konuşmuyoruz. Bu yüzden, sınavlarda kaygılanıyorum.	45	34,88	38	29,46	22	17,05	18	13,95	6	4,65
22. Derste arkadaşlarımla Türkçe konuşmayı seviyorum.	8	6,20	10	7,75	16	12,40	44	34,11	51	39,53
23. Türkçe konuşurken, öğretmenim benim yanlışlarımı düzelttiğinde kaygılanıyorum.	22	17,05	59	45,74	19	14,73	21	16,28	8	6,20
24. Türkçe konuşurken, yanlışlarımı genellikle arkadaşlarım düzeltiyor. Bu durum beni kaygılandırıyor.	36	27,91	57	44,19	23	17,83	7	5,43	6	4,65
25. Türkçe konuştuğum öğrenci karşı cinsimse kaygılanıyorum.	35	27,13	52	40,31	25	19,38	15	11,63	2	1,55
26. Türkçe'nin kurallarını iyi bilmiyorum. Bu yüzden derste konuşurken kaygılanıyorum.	34	26,36	52	40,31	23	17,83	18	13,95	2	1,55
27. Derste, Türkçesi benden daha iyi olan bir öğrenciyle konuşurken kaygılanıyorum.	30	23,26	49	37,98	22	17,05	21	16,28	7	5,43

Tablo 6’da ölçek ifadelerine verilen yanıtların dağılımları incelendiğinde öğrencilerin Türkçe konuşurken kaygı yaşadığı görülmüştür. Öğrencilerin dil öğrenme sürecinde, özellikle de bir dili aktif olarak kullanırken kendini ifade etme konusunda kaygı yaşaması sık rastlanan bir durumdur. Kaygı, genellikle dil becerilerini yeterince geliştirme veya yanlış yapma korkusundan kaynaklanır. Dilin kurallarını iyi bilmeyen öğrenciler, yanlış bir şey söylemekten veya dilbilgisel hatalar yapmaktan korkabilirler. Öğrenciler dil kurallarını iyi bilmediklerini düşündükleri için, yanlış yapma ihtimalleri yüksek görünebilir ve bu durum, eleştirilme endişelerini artırabilir. Bu endişe, konuşurken özgüvenlerini düşürebilir ve kaygıya yol açabilir. Dilin kuralları hedef dili yeni öğrenen öğrencilere bazen karmaşık ve zorlayıcı gelebilir. Öğrenciler, dilin kurallarını tam anlamıyla öğrenemediklerinde, dilin kullanımı sırasında zorlanabilir ve bu durum da onlarda kaygı oluşturur. Türkçe dil becerileri konusunda kendine güvenmeyen öğrenciler, özellikle karmaşık terimleri içeren güncel olaylar hakkında

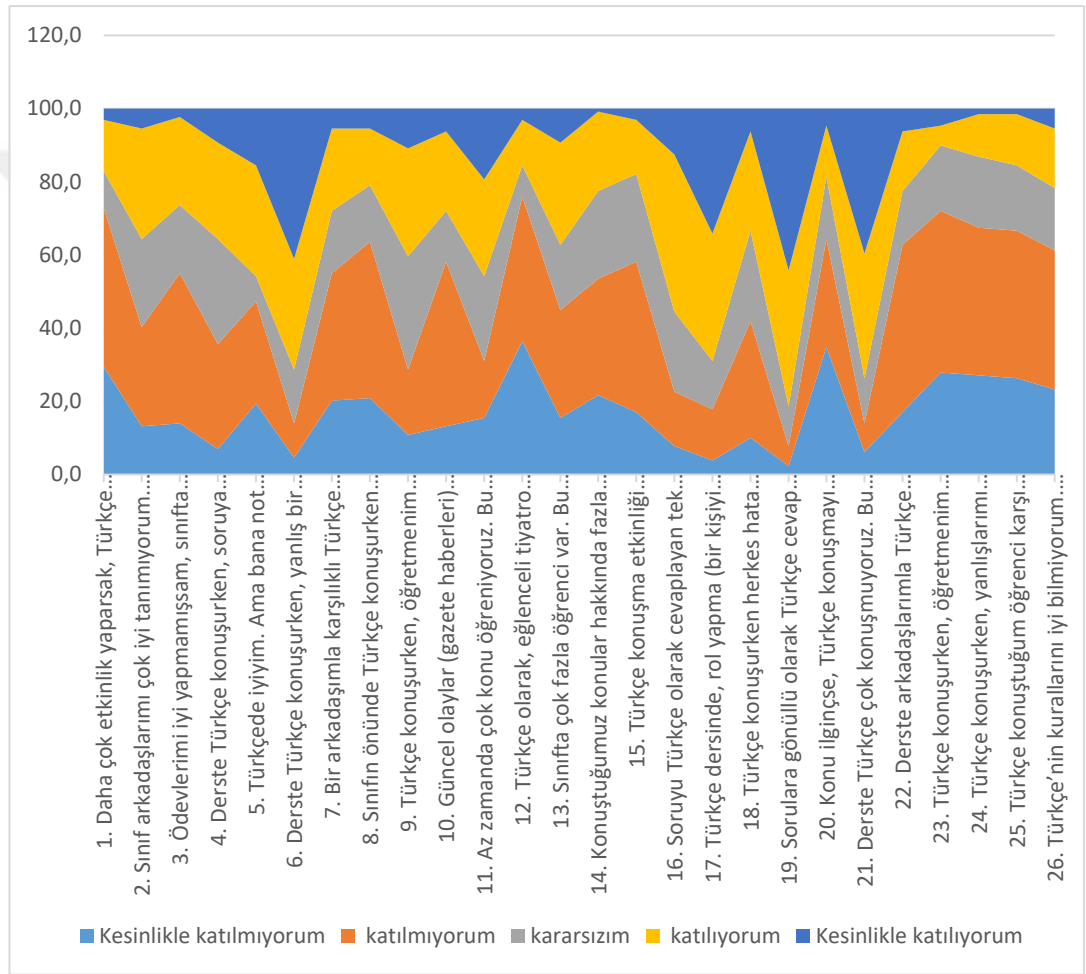
konuŖmaktan da kaçınabilir. Güncel olaylarla ilgili yeterli bilgiye sahip olmamak, öğrencilerin bu konuda konuŖmaktan çekinmelerine neden olur. Bilgi eksikliği, konuŖma sırasında kendilerini güvensiz hissetmelerine yol açar. Öğretmenlerin güncel olayları derse nasıl entegre ettiği de bu durumu etkileyebilir. Eğer ğretmenler bu tür konuları sınıf içinde etkili bir Ŗekilde tartıŖmayı teŖvik etmiyorsa, öğrenciler de bu konuda konuŖmayı tercih etmeyebilir. Bu faktörler, öğrencilerin güncel olaylar hakkında konuŖma konusundaki tutumlarını Ŗekillendirebilir.

Öğrencilerin dil kurallarını pratiğe dökme fırsatlarının yetersiz olması, öğrencilerin kuralları iselleŖtirmesini engelleyebilir. Bu sonuç, dil öğrenme sürecinde pratik yapmanın ve tekrarlı etkinliklerin yadsınamaz bir gerçek olduğunu gösterir. Bu durumun nedeni, dil öğreniminde uygulamaya dayalı etkinliklerin, özellikle konuŖma becerisini geliŖtirirken öğrencilere kendilerine daha fazla güvenme imknı sağlamasıdır. Daha çok etkinlik yaparak dil pratiği yapan öğrenciler, dili kullanmada kendilerini daha rahat hissettikleri için konuŖma kaygılarını daha kolay yenebilirler. Ayrıca, sürekli etkinliklerin öğrencilerin dili aktif olarak kullanmalarına olanak tanınması, dil yeterliklerinin artmasını sağlar ve dil kullanımında akıcılık kazandırır. Bu da ğrencilerin Türkçe konuŖma sırasında kendilerini daha iyi hissetmelerine yol açar. Öğrenciler daha fazla etkinlik yaptıkça Türkçe konuŖma becerilerini geliŖtirme fırsatı bulduklarından, bu beceriyi kullanırken daha az kaygı duyarlar ve kendilerini daha iyi hissederler. Örneğin rol yapma etkinlikleri, genellikle bir kiŖinin olaya farklı bir perspektiften bakmasını sağlar ve kiŖiyi yaratıcılığa teŖvik eder. Bu tür etkinlikler, gerçek dünya senaryolarını deneyimleme fırsatı sunarak dil becerilerini geliŖtirmeye yardımcı olur. Rol yapma etkinlikleri ayrıca empatiyi arttırarak, öğrencinin ders sırasında Türkçesi daha iyi olan bir baŖka öğrenciyle iletiŖim kurma kaygısını azaltabilir. Türkçesi daha iyi olan diğer öğrencilerle konuŖurken endiŖelenmenin altında yatan sebepler arasında, öğrencilerin kendilerini sık sık diğer öğrencilerle kıyaslaması yer alır. Öğrenciler Türkçesi daha iyi olan bir öğrenciyle konuŖurken, kendilerini bu öğrenciye göre yetersiz hissedebilirler. Bu karŖılaŖtırma, öğrencinin kendine güvenini zedeleyebilir ve kaygıya neden olabilir. Kendi dil becerilerinden emin olmayan öğrenciler, daha yetkin bir konuŖmacı karŖısında konuŖma konusunda çekingen davranabilirler ve bu zgven eksikliği, kaygı düzeyini yükseltebilir. Öğrenciler, dil becerisi yönüyle kendilerinden daha iyi olan bir kiŖiyle konuŖurken, kendi performanslarının yetersiz kalacağını dŖnebilirler. Bu dŖnce, konuŖma

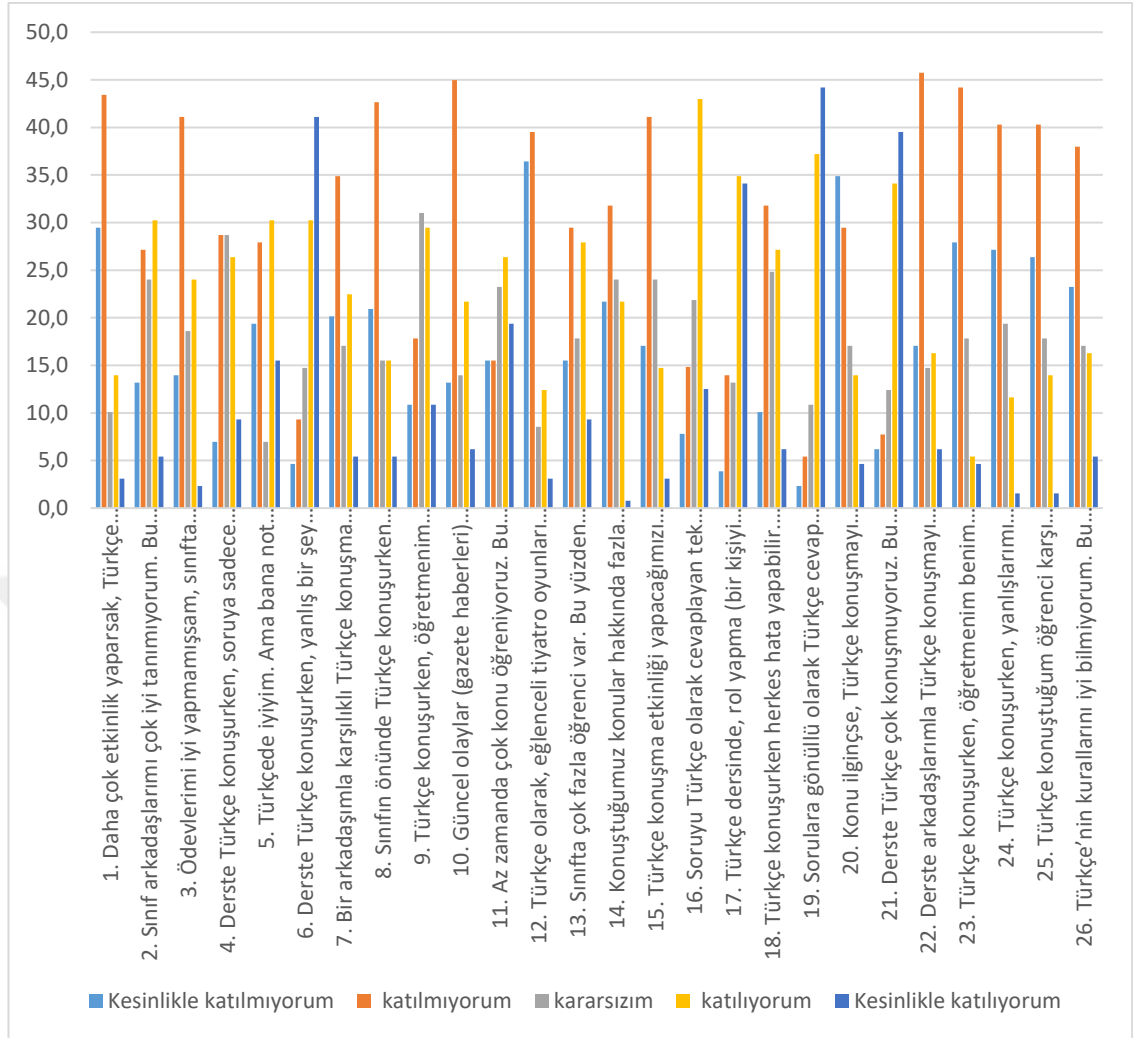
sırasında aşırı dikkatli davranmalarına ve kaygı yaşamalarına neden olur. Öğrenci daha yetkin bir dil kullanıcısıyla konuşurken, sosyal baskı hissedebilirler. Bu baskı, onların doğru ve etkili bir şekilde konuşma çabalarını artırabilir, ancak aynı zamanda kaygıya da yol açabilir. Öğrenciler arasında zaman zaman bilinçli veya bilinçsiz bir rekabet duygusu olabilir. Bu rekabet, öğrencinin daha iyi performans gösterme isteğiyle birlikte kaygı yaratabilir. Öğrencilerin bu kaygı durumu, destekleyici bir öğrenme ortamıyla hafifletilebilir. Öğrenciler karşı cinsle Türkçe konuşurken de kaygılanmaktadır. Bu kaygının arkasında birkaç psikolojik ve sosyal neden vardır. Özellikle ergenlik dönemindeki öğrenciler, karşı cinsle etkileşimde bulunurken sosyal kaygı yaşayabilirler. Bu dönemde, öğrenciler karşı cinsin onları beğenmesini, kabul etmesini isterler ve karşı cinsin onları nasıl değerlendireceği konusunda hassas olabilirler. Bu nedenle, karşı cinse yanlış bir şey söylemekten veya olumsuz bir izlenim bırakmaktan korkarlar. Bazı öğrenciler, karşı cinsle iletişim kurarken kendilerine olan güvenlerini yitirebilirler. Bu özgüven eksikliği, özellikle yabancı bir dilde (veya ana dillerinde) konuşurken belirginleşebilir ve hata yapma korkusunu tetikleyebilir. Bazı toplumlarda, karşı cinsle etkileşimde bulunurken belirli normlar ve beklentiler olabilir. Öğrenciler, bu normlara uygun davranma konusunda baskı hissedebilirler ve bu da kaygılarını artırabilir. Karşı cinsle daha az etkileşimde bulunan öğrenciler, bu tür durumlarda kendilerini rahat hissetmeyebilirler. Deneyim eksikliği, konuşma sırasında kaygının artmasına neden olabilir. Bazı durumlarda, bir öğrenci karşı cinsle konuşurken romantik bir ilgi duyabilir. Bu durumda, konuşma sırasında daha fazla kaygı hissedebilir, çünkü bu kişi üzerinde olumlu bir izlenim bırakmak isteyebilir. Geçmişte karşı cinsle yapılan konuşmalarda yaşanan olumsuz deneyimler, öğrencilerin bu tür durumlardan kaçınmasına veya kaygı hissetmesine neden olabilir. Bu durum, öğrencilere özgüven kazandıracak sosyal becerilerin ve iletişim yeteneklerinin geliştirilmesi ile zamanla azaltılabilir.

Tablo 6 incelendiğinde genel olarak, katılımcıların kaygı düzeylerinin durum ve ifadeye bağlı olarak değiştiği görülmektedir. Etkinlik yapmanın kaygıyı azalttığı, ödevlerin ve not verilme durumunun ise kaygıyı artırdığı söylenebilir. Ayrıca sınıf arkadaşlarını tanıma ve soruya tek başına cevap verme gibi sosyal faktörlerin de kaygıyı etkilediği gözlemlenebilir. Katılımcıların çoğu, arkadaşlarıyla Türkçe konuşma etkinliklerinden keyif alıyor. Ancak, sınıfın önünde konuşurken veya yanlış bir şey söylemekten korkan önemli bir grup da mevcut. Genel olarak, öğrenciler tiyatro

oyunları ve rol yapma gibi etkinlikleri seviyor ve bu tür etkinliklerde kaygı duymuyorlar. Ancak sınıfta fazla öğrenci olması, konu hakkında yeterli bilgiye sahip olmama gibi durumlar bazı öğrencilerde kaygıya neden olabiliyor. Özellikle sorulara tek başına cevap verme durumu, öğrenciler arasında belirgin bir kaygı kaynağı olarak öne çıkıyor. Konu ilginç olduğunda veya arkadaşlarıyla konuşurken öğrencilerin daha rahat olduğu görülüyor.



Şekil 2. Her bir maddeye katılım grafiği



Şekil 3. Her bir maddeye katılım grafiği

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Tablo 7.

Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Kaynakları Ölçeği Maddelerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırmasına Yönelik Bulgular

Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Kaynakları Ölçeği	Cinsiyet				t	sd	p
	Kadın		Erkek				
	Ort.	Ss.	Ort.	Ss.			
1. Daha çok etkinlik yaparsak, Türkçe konuşurken kendimi daha iyi hissederim.	3,92	1,08	3,98	1,11	0,32	127	0,75
2. Sınıf arkadaşlarımı çok iyi tanımıyorum. Bu yüzden, onlarla Türkçe konuşurken kaygılanıyorum.	2,12	1,14	2,23	1,07	-0,57	127	0,57
3. Ödevlerimi iyi yapmamışsam, sınıfta Türkçe konuşurken kaygılanıyorum.	2,88	1,13	2,88	1,18	0,01	127	0,99
4. Derste Türkçe konuşurken, soruya sadece ben cevap veriyorsam kaygılanıyorum.	2,43	1,05	2,77	1,08	-1,79	127	0,08
5. Türkçede iyiyim. Ama bana not verileceğini bildiğimde, Türkçe konuşurken kaygılanıyorum.	2,89	1,23	3,16	,95	-1,37	127	0,17
6. Derste Türkçe konuşurken, yanlış bir şey söylemekten korkuyorum.	2,95	1,39	2,94	1,45	0,07	127	0,95
7. Bir arkadaşım ile karşılıklı Türkçe konuşma etkinliği yapmayı seviyorum.	3,89	1,26	4,02	1,12	1,13	127	0,26
8. Sınıfın önünde Türkçe konuşurken kaygılanıyorum.	2,68	1,16	2,48	1,23	0,91	127	0,36
9. Türkçe konuşurken, öğretmenim yanlışlarımı çok sık düzeltiyor. Bu yüzden kaygılanıyorum.	2,42	1,13	2,42	1,17	-0,03	127	0,97
10. Güncel olaylar (gazete haberleri) hakkında Türkçe konuşmayı seviyorum.	3,11	1,20	3,13	1,12	0,08	127	0,93
11. Az zamanda çok konu öğreniyoruz. Bu yüzden, Türkçe konuşurken kaygılanıyorum.	2,72	1,24	2,53	1,04	0,95	127	0,34
12. Türkçe olarak, eğlenceli tiyatro oyunları oynamayı seviyorum	3,31	1,31	3,06	1,37	-1,04	127	0,30
13. Sınıfta çok fazla öğrenci var. Bu yüzden Türkçe konuşurken kaygılanıyorum.	2,14	1,12	1,98	1,11	0,79	127	0,43

14. Konuştuğumuz konular hakkında fazla bilgim yok. Bu yüzden, Türkçe konuşurken kaygılanıyorum.	2,85	1,34	2,88	1,16	-0,13	127	0,90
15. Türkçe konuşma etkinliği yapacağımızı biliyorsam kaygılanıyorum.	2,54	1,15	2,42	1,02	0,61	127	0,54
16. Soruyu Türkçe olarak cevaplayan tek öğrenci isem kaygılanıyorum.	2,46	1,05	2,45	1,04	0,05	127	0,96
17. Türkçe dersinde, rol yapma (bir kişiyi canlandırma) etkinliklerini seviyorum.	3,35	1,19	3,40	1,06	0,22	126	0,83
18. Türkçe konuşurken herkes hata yapabilir. Bu yüzden arkadaşlarımla yanında hata yapmaktan korkmuyorum.	3,94	1,14	3,69	1,18	-1,23	127	0,22
19. Sorulara gönüllü olarak Türkçe cevap vermeyi seviyorum. Ama öğretmenim cevap vermemi istediğinde kaygılanıyorum.	2,92	1,14	2,83	1,09	0,48	127	0,63
20. Konu ilginçse, Türkçe konuşmayı seviyorum.	4,18	,98	4,13	,98	-0,34	127	0,73
21. Derste Türkçe çok konuşmuyoruz. Bu yüzden, sözlü sınavlarda kaygılanıyorum.	2,17	1,23	2,31	1,18	-0,67	127	0,50
22. Derste arkadaşlarımla Türkçe konuşmayı seviyorum.	4,05	1,14	3,81	1,22	-1,13	127	0,26
23. Türkçe konuşurken, öğretmenim benim yanlışlarımı düzelttiğinde kaygılanıyorum.	2,40	1,12	2,58	1,17	-0,89	127	0,38
24. Türkçe konuşurken, yanlışlarımı genellikle arkadaşlarımı düzeltiyor. Bu durum beni kaygılandırıyor.	2,15	1,08	2,14	1,01	0,07	127	0,94
25. Türkçe konuştuğum öğrenci karşı cinsimse kaygılanıyorum.	2,09	1,03	2,31	1,01	-1,23	127	0,22
26. Türkçe'nin kurallarını iyi bilmiyorum. Bu yüzden derste konuşurken kaygılanıyorum.	2,28	1,07	2,20	1,03	0,40	127	0,69
27. Derste, Türkçesi benden daha iyi olan bir öğrenciyle konuşurken kaygılanıyorum.	2,40	1,17	2,45	1,18	-0,3	127	0,8
Genel	2,88	0,40	2,88	0,39	0,05	127,00	0,98

Tablo 7’de araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçe öğrenirken yaşadıkları konuşma kaygılarının cinsiyete göre farklılaşmasının belirlenmesine ait bağımsız örneklem T-testi sonuçlarına yer verilmektedir. Öğrencilerin Türkçe öğrenirken yaşadıkları konuşma kaygılarının cinsiyetlerine göre farklılıklarının anlamlılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla yapılan T-testi sonucuna göre; ölçek

ifadelerine verilen katılım puanları öğrencilerin cinsiyetine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir ($p>0,05$).

Ölçeğin bütün maddelerinden oluşan genel toplamında da anlamlı bir farkın oluşmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$).

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Tablo 8.

Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Kaynakları Ölçeği Maddelerinin Kur Düzeylerine Göre Karşılaştırmasına Yönelik Bulgular

Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Kaynakları Ölçeği	Kur Düzeyi				t	sd	p
	B2		C1				
	Ort.	Ss.	Ort.	Ss.			
1. Daha çok etkinlik yaparsak, Türkçe konuşurken kendimi daha iyi hissederim.	4,00	1,02	3,88	1,20	-0,62	127	0,54
2. Sınıf arkadaşlarımı çok iyi tanımıyorum. Bu yüzden, onlarla Türkçe konuşurken kaygılanıyorum.	2,11	1,06	2,29	1,17	-0,87	127	0,39
3. Ödevlerimi iyi yapmamışsam, sınıfta Türkçe konuşurken kaygılanıyorum.	2,81	1,19	2,98	1,07	-0,80	127	0,42
4. Derste Türkçe konuşurken, soruya sadece ben cevap veriyorsam kaygılanıyorum.	2,55	1,09	2,67	1,05	-0,63	127	0,53
5. Türkçede iyiyim. Ama bana not verileceğini bildiğimde, Türkçe konuşurken kaygılanıyorum.	2,96	1,10	3,12	1,11	-0,80	127	0,43
6. Derste Türkçe konuşurken, yanlış bir şey söylemekten korkuyorum.	2,91	1,36	3,00	1,50	-0,34	127	0,73
7. Bir arkadaşım ile karşılıklı Türkçe konuşma etkinliği yapmayı seviyorum.	3,95	1,18	3,96	1,22	-0,68	127	0,50
8. Sınıfın önünde Türkçe konuşurken kaygılanıyorum.	2,43	1,25	2,84	1,07	-1,92	127	0,06
9. Türkçe konuşurken, öğretmenim yanlışlarımı çok sık düzeltiyor. Bu yüzden kaygılanıyorum.	2,39	1,15	2,47	1,14	-0,39	127	0,69

10. Güncel olaylar (gazete haberleri) hakkında Türkçe konuşmayı seviyorum.	3,15	1,16	3,06	1,16	-0,42	127	0,67
11. Az zamanda çok konu öğreniyoruz. Bu yüzden, Türkçe konuşurken kaygılanıyorum.	2,54	1,19	2,78	1,07	-1,15	127	0,25
12. Türkçe olarak, eğlenceli tiyatro oyunları oynamayı seviyorum	3,13	1,29	3,29	1,43	0,66	127	0,51
13. Sınıfta çok fazla öğrenci var. Bu yüzden Türkçe konuşurken kaygılanıyorum.	1,94	1,00	2,27	1,25	-1,64	127	0,10
14. Konuştuğumuz konular hakkında fazla bilgim yok. Bu yüzden, Türkçe konuşurken kaygılanıyorum.	2,81	1,26	2,94	1,23	-0,56	127	0,58
15. Türkçe konuşma etkinliği yapacağımızı biliyorsam kaygılanıyorum.	2,48	1,07	2,49	1,12	-0,08	127	0,94
16. Soruyu Türkçe olarak cevaplayan tek öğrenci isem kaygılanıyorum.	2,36	1,05	2,61	1,02	-1,33	127	0,19
17. Türkçe dersinde, rol yapma (bir kişiyi canlandırma) etkinliklerini seviyorum.	3,30	1,11	3,49	1,14	0,91	126	0,36
18. Türkçe konuşurken herkes hata yapabilir. Bu yüzden arkadaşlarımla yanında hata yapmaktan korkmuyorum.	3,89	1,08	3,69	1,29	-0,92	127	0,36
19. Sorulara gönüllü olarak Türkçe cevap vermeyi seviyorum. Ama öğretmenim cevap vermemi istediğinde kaygılanıyorum.	2,74	1,06	3,10	1,16	-1,83	127	0,07
20. Konu ilginçse, Türkçe konuşmayı seviyorum.	4,19	,97	4,10	1,01	-0,48	127	0,63
21. Derste Türkçe çok konuşmuyoruz. Bu yüzden, sözlü sınavlarda kaygılanıyorum.	2,18	1,18	2,35	1,25	-0,79	127	0,43
22. Derste arkadaşlarımla Türkçe konuşmayı seviyorum.	4,08	1,16	3,69	1,19	-1,80	127	0,08

23. Türkçe konuşurken, öğretmenim benim yanlışlarımı düzelttiğinde kaygılanıyorum.	2,50	1,11	2,47	1,19	0,15	127	0,88
24. Türkçe konuşurken, yanlışlarımı genellikle arkadaşlarım düzeltiyor. Bu durum beni kaygılandırıyor.	2,13	1,02	2,18	1,07	-0,31	127	0,76
25. Türkçe konuştuğum öğrenci karşı cinsimse kaygılanıyorum.	2,05	,90	2,45	1,16	-2,19	127	0,03
26. Türkçe'nin kurallarını iyi bilmiyorum. Bu yüzden derste konuşurken kaygılanıyorum.	2,10	,91	2,47	1,21	-1,94	127	0,06
27. Derste, Türkçesi benden daha iyi olan bir öğrenciyle konuşurken kaygılanıyorum.	2,51	1,24	2,29	1,04	1,07	127	0,29
Genel	2,82	0,37	2,92	0,42	-1,43	127,00	0,15

Tablo 8’de araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçe öğrenirken yaşadıkları konuşma kaygılarının kur düzeyine göre farklılaşmasının belirlenmesine ait bağımsız örneklem T-testi sonuçlarına yer verilmektedir. Öğrencilerin Türkçe öğrenirken yaşadıkları konuşma kaygılarının kur düzeylerine göre farklılıklarının anlamlılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla yapılan T-testi sonucuna göre; “Türkçe konuştuğum öğrenci karşı cinsimse kaygılanıyorum.” İfadesine verilen katılım puanları öğrencilerin kur düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($t:-2,19; p<0,05$). Ortalama değerlere bakıldığında B2 kuruna sahip öğrencilerin katılım puanlarının (2,05) C1 kur düzeyine sahip öğrencilere göre (2,45) daha düşük olduğu saptanmıştır. Bu sonuç dil seviyesinin bu tür sosyal kaygılar üzerindeki etkisini göstermektedir. Dil seviyesi arttıkça, öğrencilerin kendilerine yönelik beklentileri ve toplumsal rollerin farkındalığı da artar. Bu nedenle, C1 seviyesindeki öğrenciler, dil becerilerini daha iyi kullanmaları gerektiği düşüncesiyle karşı cinsle iletişimde daha fazla kaygı yaşayabilirler. B2 seviyesindeki öğrenciler ise dil konusunda hala öğrenme aşamasında olduklarını düşündükleri için bu tür sosyal kaygılara daha az kapılabilirler. Formun diğer ifadelerine verilen katılım puanları öğrencilerin kur düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir ($p>0,05$). Ölçeğin bütün maddelerinden oluşan genel toplamında da anlamlı bir farkın oluşmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$).

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Tablo 9.

Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Kaynakları Ölçeği Maddelerinin Üniversite Dışı Türkçe Eğitimi Alma Durumuna Göre Karşılaştırmasına Yönelik Bulgular

Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Kaynakları Ölçeği	Üniversite Eğitimi		Dışı Türkçe		t	sd	p
	Hayır		Evet				
	Ort.	Ss.	Ort.	Ss.			
1. Daha çok etkinlik yaparsak, Türkçe konuşurken kendimi daha iyi hissederim.	3,99	1,05	3,72	1,32	-0,97	127	0,33
2. Sınıf arkadaşlarımı çok iyi tanımıyorum. Bu yüzden, onlarla Türkçe konuşurken kaygılanıyorum.	2,12	1,01	2,56	1,54	-1,58	127	0,12
3. Ödevlerimi iyi yapmamışsam, sınıfta Türkçe konuşurken kaygılanıyorum.	2,87	1,15	2,89	1,18	-0,05	127	0,96
4. Derste Türkçe konuşurken, soruya sadece ben cevap veriyorsam kaygılanıyorum.	2,54	1,05	2,94	1,16	-1,49	127	0,14
5. Türkçede iyiyim. Ama bana not verileceğini bildiğimde, Türkçe konuşurken kaygılanıyorum.	2,95	1,08	3,50	1,15	-2,01	127	0,04
6. Derste Türkçe konuşurken, yanlış bir şey söylemekten korkuyorum.	2,84	1,39	3,61	1,38	-2,19	127	0,03
7. Bir arkadaşım ile karşılıklı Türkçe konuşma etkinliği yapmayı seviyorum.	4,06	1,14	3,28	1,32	-2,30	127	0,02
8. Sınıfın önünde Türkçe konuşurken kaygılanıyorum.	2,50	1,14	3,06	1,47	-1,83	127	0,07
9. Türkçe konuşurken, öğretmenim yanlışlarımı çok sık düzeltiyor. Bu yüzden kaygılanıyorum.	2,38	1,14	2,67	1,19	-0,99	127	0,32
10. Güncel olaylar (gazete haberleri) hakkında Türkçe konuşmayı seviyorum.	3,19	1,11	2,67	1,37	-1,79	127	0,08
11. Az zamanda çok konu öğreniyoruz. Bu yüzden, Türkçe konuşurken kaygılanıyorum.	2,56	1,11	3,06	1,30	-1,72	127	0,09
12. Türkçe olarak, eğlenceli tiyatro oyunları oynamayı seviyorum	3,28	1,27	2,61	1,65	-1,99	127	0,06
13. Sınıfta çok fazla öğrenci var. Bu yüzden Türkçe konuşurken kaygılanıyorum.	2,02	1,10	2,33	1,14	-1,12	127	0,26
14. Konuştuğumuz konular hakkında fazla bilgim yok. Bu yüzden, Türkçe konuşurken kaygılanıyorum.	2,83	1,23	3,06	1,35	-0,71	127	0,48

15. Türkçe konuşma etkinliği yapacağımızı biliyorsam kaygılanıyorum.	2,39	1,05	3,06	1,16	-2,48	127	0,01
16. Soruyu Türkçe olarak cevaplayan tek öğrenci isem kaygılanıyorum.	2,44	1,06	2,56	,92	-0,43	127	0,67
17. Türkçe dersinde, rol yapma (bir kişiyi canlandırma) etkinliklerini seviyorum.	3,45	1,10	2,94	1,21	-1,77	126	0,08
18. Türkçe konuşurken herkes hata yapabilir. Bu yüzden arkadaşlarımın yanında hata yapmaktan korkmuyorum.	3,77	1,14	4,06	1,30	0,95	127	0,34
19. Sorulara gönüllü olarak Türkçe cevap vermeyi seviyorum. Ama öğretmenim cevap vermemi istediğinde kaygılanıyorum.	2,75	1,08	3,67	,97	-3,39	127	0,00
20. Konu ilginçse, Türkçe konuşmayı seviyorum.	4,14	,94	4,22	1,22	0,31	127	0,76
21. Derste Türkçe çok konuşmuyoruz. Bu yüzden, sözlü sınavlarda kaygılanıyorum.	2,25	1,20	2,17	1,25	0,28	127	0,78
22. Derste arkadaşlarımla Türkçe konuşmayı seviyorum.	3,90	1,21	4,11	1,02	0,70	127	0,49
23. Türkçe konuşurken, öğretmenim benim yanlışlarımı düzelttiğinde kaygılanıyorum.	2,44	1,08	2,78	1,48	-1,16	127	0,25
24. Türkçe konuşurken, yanlışlarımı genellikle arkadaşlarım düzeltiyor. Bu durum beni kaygılandırıyor.	2,10	,99	2,44	1,29	-1,31	127	0,19
25. Türkçe konuştuğum öğrenci karşı cinsimse kaygılanıyorum.	2,15	,97	2,50	1,25	-1,34	127	0,18
26. Türkçe'nin kurallarını iyi bilmiyorum. Bu yüzden derste konuşurken kaygılanıyorum.	2,18	1,03	2,61	1,09	-1,63	127	0,10
27. Derste, Türkçesi benden daha iyi olan bir öğrenciyle konuşurken kaygılanıyorum.	2,41	1,15	2,56	1,34	-0,50	127	0,62
Genel	2,83	0,38	3,02	0,45	-1,93	127,00	0,08

Tablo 9’da araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçe öğrenirken yaşadıkları konuşma kaygılarının üniversite dışı Türkçe eğitimi alma durumuna göre farklılaşmasının belirlenmesine ait bağımsız örneklem T-testi sonuçlarına yer verilmektedir. Öğrencilerin Türkçe öğrenirken yaşadıkları konuşma kaygılarının üniversite dışı Türkçe eğitimi alma durumuna göre farklılıklarının anlamlılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla yapılan T-testi sonucuna göre; ölçeğin beşinci maddesine verilen katılım puanları öğrencilerin üniversite dışı Türkçe eğitimi alma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($t: -2,01; p < 0,05$). Ortalama değerlere bakıldığında eğitim alanların ortalama değerleri (3,50)

almayanların ortalama değerlerine göre (2,95) daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu sonuç ek eğitim almanın kaygı üzerindeki etkisini ortaya koymaktadır. Üniversite dışı eğitim alan öğrenciler, kendilerinden daha iyi bir performans sergilemeleri gerektiği düşüncesiyle, değerlendirilmeye tabi tutulduklarında daha fazla stres yaşayabilirler; almayan öğrenciler ise, dil becerileri konusunda kendilerini daha rahat hissedebilir ve bu nedenle notlandırma sırasında daha az stres yaşayabilirler.

Ölçeğin altıncı maddesine verilen katılım puanları öğrencilerin üniversite dışı Türkçe eğitimi alma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($t:-2,19;p<0,05$). Ortalama değerlere bakıldığında eğitim alanların ortalama değerleri (3,61) almayanların ortalama değerlerine göre (2,84) daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu durumda üniversite dışında Türkçe eğitimi almış öğrenciler, dil becerilerini daha yüksek bir seviyeye çıkarmayı hedefledikleri için, derste yanlış bir şey söyleme konusunda daha fazla korku yaşamaktadırlar. Bu korku, aldıkları eğitimin getirdiği beklentiler ve performans baskısı nedeniyle artmaktadır. Eğitim almayan öğrenciler ise bu tür bir baskıyı daha az hissettikleri için daha rahat olabilir ve hata yapma konusunda daha az kaygı yaşayabilirler.

Ölçeğin yedinci maddesine verilen katılım puanları öğrencilerin üniversite dışı Türkçe eğitimi alma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($t:-2,30;p<0,05$). Ortalama değerlere bakıldığında eğitim alanların ortalama değerleri (3,28) almayanların ortalama değerlerine göre (4,06) daha düşük olduğu saptanmıştır. Karşılıklı konuşma etkinlikleri, sosyal etkileşim ve iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerdir. Üniversite dışında eğitim almayan öğrenciler, bu tür etkinliklerde dil becerilerini doğal yollarla geliştirme fırsatı buldukları için daha motive olabilirler; eğitim alan öğrenciler ise bu etkinliklerde kendilerini daha fazla eleştiri altında hissedebilir ve bu da onların katılımını olumsuz etkileyebilir.

“Türkçe konuşma etkinliği yapacağımızı biliyorsam kaygılanıyorum.” ifadesine verilen katılım puanları öğrencilerin üniversite dışı Türkçe eğitimi alma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($t:-2,48;p<0,05$). Ortalama değerlere bakıldığında eğitim alanların ortalama değerleri (3,06) almayanların ortalama değerlerine göre (2,39) daha yüksek olduğu saptanmıştır. Üniversite dışında eğitim almayanların daha az kaygı yaşamasının nedeni öğrencilerin dil öğrenme sürecinde daha esnek ve hoşgörülü bir yaklaşım geliştirmiş olmasıdır. Bu da, konuşma

etkinliklerinde hata yapma korkusunu azaltır ve etkinliklere katılırken daha rahat olmalarını sağlar.

Ölçeğin on dokuzuncu maddesine verilen katılım puanları öğrencilerin üniversite dışı Türkçe eğitimi alma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($t:-3,39;p<0,05$). Ortalama değerlere bakıldığında eğitim alanların ortalama değerleri (3,67) almayanların ortalama değerlerine göre (2,75) daha yüksek olduğu saptanmıştır. Böyle bir sonucun ortaya çıkması öğrencilerin gönüllü olarak cevap vermeyi tercih ederken, öğretmen tarafından zorunlu kılındıklarında kontrolü kaybettiklerini hissetmesinden olabilir. Bu kontrol kaybı, kaygı düzeylerini artırabilir çünkü bu durumda öğrenciler, kendilerini baskı altında hissedebilir ve hatalardan kaçınma çabası içine girebilirler.

Formun diğer ifadelerine verilen katılım puanları öğrencilerin üniversite dışı Türkçe eğitimi alma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir ($p>0,05$).

Ölçeğin bütün maddelerinden oluşan genel toplamında da anlamlı bir farkın oluşmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$).

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Tablo 10.

Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Kaynakları Ölçeği Maddelerinin Kaygı Durumuna Göre Karşılaştırmasına Yönelik Bulgular

Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Kaynakları Ölçeği	Kaygı				t	Sd	p
	Evet		Hayır				
	Ort.	Ss.	Ort.	Ss.			
1. Daha çok etkinlik yaparsak, Türkçe konuşurken kendimi daha iyi hissederim.	3,80	1,17	4,13	,96	1,76	127	0,08
2. Sınıf arkadaşlarımı çok iyi tanımıyorum. Bu yüzden, onlarla Türkçe konuşurken kaygılanıyorum.	2,48	1,24	1,83	,78	3,46	127	0,00
3. Ödevlerimi iyi yapmamışsam, sınıfta Türkçe konuşurken kaygılanıyorum.	3,10	1,09	2,62	1,17	2,44	127	0,02

4. Derste Türkçe konuşurken, soruya sadece ben cevap veriyordum uygulanıyorum.	2,94	1,08	2,20	,92	4,16	127	0,00
5. Türkçede iyiyim. Ama bana not verileceğini bildiğimde, Türkçe konuşurken kaygılanıyorum.	3,30	1,02	2,70	1,11	3,22	127	0,00
6. Derste Türkçe konuşurken, yanlış bir şey söylemekten korkuyorum.	3,45	1,31	2,37	1,30	4,69	127	0,00
7. Bir arkadaşımla karşılıklı Türkçe konuşma etkinliği yapmayı seviyorum.	3,68	1,31	4,27	,95	3,33	127	0,00
8. Sınıfın dışında Türkçe konuşurken kaygılanıyorum.	2,94	1,19	2,17	1,08	3,86	127	0,00
9. Türkçe konuşurken, öğretmenim yanlışlarımı çok sık düzeltiyor. Bu yüzden kaygılanıyorum.	2,68	1,10	2,12	1,12	2,87	127	0,00
10. Güncel olaylar (gazete haberleri) hakkında Türkçe konuşmayı seviyorum.	2,77	1,10	3,52	1,10	3,86	127	0,00
11. Az zamanda çok konu öğreniyoruz. Bu yüzden, Türkçe konuşurken kaygılanıyorum.	2,93	1,25	2,28	,90	3,31	127	0,00
12. Türkçe olarak, eğlenceli tiyatro oyunları oynamayı seviyorum	3,07	1,33	3,32	1,35	1,03	127	0,30
13. Sınıfta çok fazla öğrenci var. Bu yüzden Türkçe konuşurken kaygılanıyorum.	2,28	1,16	1,82	1,00	2,39	127	0,02
14. Konuştuğumuz konular hakkında fazla bilgim yok. Bu yüzden, Türkçe konuşurken kaygılanıyorum.	3,25	1,21	2,42	1,15	3,98	127	0,00
15. Türkçe konuşma etkinliği yapacağımızı biliyorsam kaygılanıyorum.	2,70	1,10	2,23	1,01	2,47	127	0,02
16. Soruyu Türkçe olarak cevaplayan tek öğrenci benim kaygılanıyorum.	2,78	1,08	2,08	,85	4,04	127	0,00
17. Türkçe dersinde, rol yapma (bir kişiyi canlandırma) etkinliklerini seviyorum.	3,22	1,14	3,56	1,09	1,73	126	0,09
18. Türkçe konuşurken herkes hata yapabilir. Bu yüzden arkadaşlarımla yanında hata yapmaktan korkmuyorum.	3,59	1,17	4,07	1,12	2,34	127	0,02
19. Sorulara gönüllü olarak Türkçe cevap vermeyi seviyorum. Ama öğretmenim cevap vermemi istediğinde kaygılanıyorum.	3,09	1,18	2,63	,97	2,35	127	0,02

20. Konu ilginçse, Türkçe konuşmayı seviyorum.	3,99	1,06	4,35	,84	2,14	127	0,03
21. Derste Türkçe çok konuşmuyoruz. Bu yüzden, sözlü sınavlarda kaygılanıyorum.	2,55	1,23	1,88	1,08	3,26	127	0,00
22. Derste arkadaşlarımla Türkçe konuşmayı seviyorum.	3,65	1,32	4,25	,91	2,95	127	0,00
23. Türkçe konuşurken, öğretmenim benim yanlışlarımı düzelttiğinde kaygılanıyorum.	2,75	1,17	2,18	1,03	2,92	127	0,00
24. Türkçe konuşurken, yanlışlarımı genellikle arkadaşlarımı düzeltiyor. Bu durum beni kaygılandırıyor.	2,25	1,03	2,03	1,04	1,16	127	0,25
25. Türkçe konuştuğum öğrenci karşı cinsimse kaygılanıyorum.	2,38	1,02	2,00	,99	2,12	127	0,04
26. Türkçe'nin kurallarını iyi bilmiyorum. Bu yüzden derste konuşurken kaygılanıyorum.	2,38	1,03	2,08	1,05	1,60	127	0,11
27. Derste, Türkçesi benden daha iyi olan bir öğrenciyle konuşurken kaygılanıyorum.	2,75	1,12	2,05	1,13	3,56	127	0,00
Genel	2,99	0,41	2,71	0,32	4,32	127,00	0,00

Tablo 10'da araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçe öğrenirken yaşadıkları konuşma kaygılarının kaygı durumuna göre farklılaşmasının belirlenmesine ait bağımsız örneklem T-testi sonuçlarına yer verilmektedir. Öğrencilerin Türkçe öğrenirken yaşadıkları konuşma kaygılarının kaygı durumuna göre farklılıklarının anlamlılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla yapılan T-testi sonucuna göre; ölçeğin ikinci maddesine verilen katılım puanları öğrencilerin kaygı durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($t:3,46; p<0,05$). Ortalama değerlere bakıldığında kaygılı olanların ortalama değerleri (2,48) olmayanların ortalama değerlerine göre (1,83) daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu sonuç, sınıf arkadaşlarını iyi tanımayan öğrencilerin, Türkçe konuşma sırasında daha fazla kaygı yaşadığını göstermektedir. Kaygı düzeyi yüksek olan öğrenciler, sınıf arkadaşlarıyla yeterince tanışmadıklarında, iletişim kurarken daha fazla çekingenlik hissedebilirler. Bu çekingenlik, yabancı bir dilde konuşma kaygısını artırabilir, çünkü sosyal bağların zayıf olduğu ortamlarda hata yapma korkusu daha belirgin hale gelebilir.

“Ödevlerimi iyi yapmamışsam, sınıfta Türkçe konuşurken kaygılanıyorum.” ifadesine verilen katılım puanları öğrencilerin kaygı durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($t:2,44;p<0,05$). Ortalama değerlere bakıldığında kaygılı olanların ortalama değerleri (3,10) olmayanların ortalama değerlerine göre (2,62) daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu bulguya göre, ödevlerini iyi yapmamış olan öğrenciler, sınıfta Türkçe konuşurken daha yüksek kaygı düzeyine sahip olmaktadır. Bu sonuç, ödevlerini yeterince iyi yapmayan öğrencilerin, bu durumun farkında olmalarının onların konuşma kaygılarını artırdığını göstermektedir. Bu da, öğrencilerin derse hazırlıklı gelmelerinin kaygılarını azaltmada önemli bir rol oynayabileceğini ortaya koymaktadır.

Ölçeğin dördüncü maddesine verilen katılım puanları öğrencilerin kaygı durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($t:4,16;p<0,05$). Ortalama değerlere bakıldığında kaygılı olanların ortalama değerleri (2,94) olmayanların ortalama değerlerine göre (2,20) daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu sonuç, derste Türkçe konuşurken tek başına cevap verme durumunun, özellikle kaygılı öğrenciler için daha stresli olduğunu göstermektedir. Kaygı düzeyi yüksek olan öğrenciler, yalnızca kendilerinin cevap vermesi gereken durumlarda, hata yapma korkusu veya diğer öğrencilerin ve öğretmenin dikkatini üzerine çekme endişesi nedeniyle daha fazla kaygı hissedebilirler.

Ölçeğin beşinci maddesine verilen katılım puanları öğrencilerin kaygı durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($t:3,22;p<0,05$). Ortalama değerlere bakıldığında kaygılı olanların ortalama değerleri (3,30) olmayanların ortalama değerlerine göre (2,70) daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu sonuç, Türkçede kendilerini iyi hisseden öğrencilerin bile, performanslarının bir değerlendirmeye tabi tutulacağını bildiklerinde kaygı yaşadıklarını göstermektedir.

Ölçeğin altıncı maddesine verilen katılım puanları öğrencilerin kaygı durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($t:4,69;p<0,05$). Ortalama değerlere bakıldığında kaygılı olanların ortalama değerleri (3,45) olmayanların ortalama değerlerine göre (2,37) daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Ölçeğin yedinci maddesine verilen katılım puanları öğrencilerin kaygı durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($t:3,33;p<0,05$). Ortalama değerlere

bakıldığında kaygılı olanların ortalama değerleri (3,68) olmayanların ortalama değerlerine göre (4,27) daha düşük olduğu saptanmıştır.

“Sınıfın önünde Türkçe konuşurken kaygılanıyorum.” ifadesine verilen katılım puanları öğrencilerin kaygı durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($t:3,86;p<0,05$). Ortalama değerlere bakıldığında kaygılı olanların ortalama değerleri (2,94) olmayanların ortalama değerlerine göre (2,17) daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Ölçeğin dokuzuncu maddesine verilen katılım puanları öğrencilerin kaygı durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($t:2,87;p<0,05$). Ortalama değerlere bakıldığında kaygılı olanların ortalama değerleri (2,68) olmayanların ortalama değerlerine göre (2,12) daha yüksek olduğu saptanmıştır. . Bu durum, sık düzeltmenin, öğrencilerde konuşma kaygısını artırdığını göstermektedir. Öğretmenlerin, öğrencilerin hata yapmasına karşı daha hassas yaklaşımları ve düzeltme yöntemlerini dikkatle seçmeleri gerektiği sonucuna varılabilir.

Ölçeğin onuncu maddesine verilen katılım puanları öğrencilerin kaygı durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($t:3,86;p<0,05$). Ortalama değerlere bakıldığında kaygılı olanların ortalama değerleri (2,77) olmayanların ortalama değerlerine göre (3,52) daha düşük olduğu saptanmıştır.

Ölçeğin on birinci maddesine verilen katılım puanları öğrencilerin kaygı durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($t:3,31;p<0,05$). Ortalama değerlere bakıldığında kaygılı olanların ortalama değerleri (2,93) olmayanların ortalama değerlerine göre (2,28) daha yüksek olduğu saptanmıştır. İstatistiksel olarak anlamlı fark, kaygılı olan öğrencilerin, bu durumdan daha fazla etkilendiğini ortaya koyuyor. Kaygılı öğrencilerin ortalama değerlerinin daha yüksek olması, yoğun bir ders programının onlar üzerinde daha büyük bir baskı oluşturduğunu işaret ediyor. Kaygılı öğrenciler, zamanın yetersizliği ve yoğun konu içeriği nedeniyle bilgiyi tam olarak içselleştiremeyebilirler, bu da Türkçe konuşurken hata yapma korkusunu artırabilir. Öte yandan, kaygı duymayan öğrenciler, yoğun programla başa çıkma konusunda daha rahat olabilirler ve bu nedenle derslerde veya konuşma etkinliklerinde daha az kaygı yaşayabilirler. Bu öğrenciler, hızlı bir tempoda bile bilgiyi daha etkili bir şekilde işleyebilir ve bunu uygulamaya koyabilirler.

Ölçeğin on üçüncü maddesine verilen katılım puanları öğrencilerin kaygı durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($t:2,39;p<0,05$). Ortalama değerlere bakıldığında kaygılı olanların ortalama değerleri (2,28) olmayanların ortalama değerlerine göre (1,82) daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Ölçeğin on dördüncü maddesine verilen katılım puanları öğrencilerin kaygı durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir($t:3,98;p<0,05$). Ortalama değerlere bakıldığında kaygılı olanların ortalama değerleri (3,25) olmayanların ortalama değerlerine göre (2,42) daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu bulgu konuşulan konular hakkında yetersiz bilgi sahibi olunmasının kaygıyı artırdığını gösterir.

“Türkçe konuşma etkinliği yapacağımızı biliyorsam kaygılanıyorum.” ifadesine verilen katılım puanları öğrencilerin kaygı durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir($t:2,47;p<0,05$). Ortalama değerlere bakıldığında kaygılı olanların ortalama değerleri (2,70) olmayanların ortalama değerlerine göre (2,23) daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Ölçeğin on altıncı maddesine verilen katılım puanları öğrencilerin kaygı durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($t:4,04;p<0,05$). Ortalama değerlere bakıldığında kaygılı olanların ortalama değerleri (2,78) olmayanların ortalama değerlerine göre (2,08) daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Ölçeğin on sekizinci maddesine verilen katılım puanları öğrencilerin kaygı durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir($t:2,34;p<0,05$). Ortalama değerlere bakıldığında kaygılı olanların ortalama değerleri (3,59) olmayanların ortalama değerlerine göre (4,07) daha düşük olduğu saptanmıştır. İstatistiksel olarak anlamlı fark, kaygılı öğrencilerin, arkadaşlarının yanında hata yapma konusunda daha çekingen ve endişeli olduğunu ortaya koyuyor. Kaygılı olan öğrencilerin ortalama değerlerinin daha düşük olması, bu öğrencilerin hata yapma korkusunu daha yoğun yaşadıklarını ve bu durumun dil kullanımı sırasında özgüvenlerini etkileyebileceğini işaret ediyor. Kaygı düzeyi yüksek olan öğrenciler, sosyal ortamlarda hata yapmaktan daha fazla çekinebilirler. Bu, onların dil becerilerini geliştirme fırsatlarını sınırlandırabilir ve öğrenme süreçlerini olumsuz etkileyebilir. Hata yapma korkusu, özellikle dil öğrenme sürecinde öğrencilerin kendilerini ifade etmelerini engelleyebilir ve bu da dil yeterliliklerini artırmada bir engel oluşturabilir. Diğer taraftan, kaygı düzeyi düşük olan öğrenciler, hata yapmanın doğal bir süreç olduğunu kabul edebilir

ve bu nedenle arkadaşlarının yanında hata yapmaktan daha az korkarlar. Bu öğrenciler, dil öğrenme sürecinde daha rahat ve özgüvenli olabilir, bu da onların daha hızlı ve etkili bir şekilde öğrenmelerine katkıda bulunabilir.

Ölçeğin on dokuzuncu maddesine verilen katılım puanları öğrencilerin kaygı durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($t:2,35;p<0,05$). Ortalama değerlere bakıldığında kaygılı olanların ortalama değerleri (3,09) olmayanların ortalama değerlerine göre (2,63) daha yüksek olduğu saptanmıştır.

“Konu ilginçse, Türkçe konuşmayı seviyorum.” ifadesine verilen katılım puanları öğrencilerin kaygı durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($t:2,14;p<0,05$). Ortalama değerlere bakıldığında kaygılı olanların ortalama değerleri (3,99) olmayanların ortalama değerlerine göre (4,35) daha düşük olduğu saptanmıştır.

Ölçeğin yirmi birinci maddesine verilen katılım puanları öğrencilerin kaygı durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($t:3,26;p<0,05$). Ortalama değerlere bakıldığında kaygılı olanların ortalama değerleri (2,55) olmayanların ortalama değerlerine göre (1,88) daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu sonuç, sınıf içinde yeterince Türkçe konuşma pratiği yapmayan öğrencilerin sözlü sınavlar sırasında daha fazla kaygı yaşadığını ortaya koymaktadır. Kaygılı öğrencilerin ortalama puanlarının daha yüksek olması, sınıf içinde yeterince dil pratiği yapmamanın onların sınav kaygılarını artırdığını göstermektedir. Yetersiz konuşma pratiği, öğrencilerin kendilerine olan güvenini zedeler ve bu durum, sınav gibi performans gerektiren ortamlarda kaygının artmasına neden olur. Diğer yandan, kaygısı düşük olan öğrenciler, sınıf içinde yeterince konuşma fırsatı buldukları için sınavlarda daha az stres yaşarlar. Bu, düzenli ve yeterli pratik yapmanın, dil kaygısını azaltmada önemli bir rol oynadığını göstermektedir.

“Derste arkadaşlarımla Türkçe konuşmayı seviyorum.” ifadesine verilen katılım puanları öğrencilerin kaygı durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($t:2,95;p<0,05$). Ortalama değerlere bakıldığında kaygılı olanların ortalama değerleri (3,65) olmayanların ortalama değerlerine göre (4,25) daha düşük olduğu saptanmıştır. Bu sonuç, derste arkadaşlarıyla Türkçe konuşmayı seven öğrenciler arasında kaygı durumu olanların, olmayanlara göre bu etkinlikten daha az keyif aldığını göstermektedir. Kaygılı öğrencilerin ortalama puanlarının daha düşük olması, onların dil pratiği yaparken daha fazla endişe duyduklarını ve bu nedenle

arkadaşlarıyla konuşma konusunda daha isteksiz olduklarını ortaya koymaktadır. Diğer taraftan, kaygısı düşük olan öğrenciler, arkadaşlarıyla Türkçe konuşmaktan daha fazla keyif alırlar ve bu etkinlik sırasında daha rahat olurlar. Bu da, dil öğrenim sürecinde sosyal etkileşimlerin, kaygı düzeyine bağlı olarak farklı etkiler yaratabileceğini gösterir.

“Türkçe konuşurken, öğretmenim benim yanlışlarımı düzelttiğinde kaygılanıyorum.” ifadesine verilen katılım puanları öğrencilerin kaygı durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($t:2,92;p<0,05$). Ortalama değerlere bakıldığında kaygılı olanların ortalama değerleri (2,75) olmayanların ortalama değerlerine göre (2,18) daha yüksek olduğu saptanmıştır.

“Türkçe konuştuğum öğrenci karşı cinsimse kaygılanıyorum.” ifadesine verilen katılım puanları öğrencilerin kaygı durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($t:2,12;p<0,05$). Ortalama değerlere bakıldığında kaygılı olanların ortalama değerleri (2,38) olmayanların ortalama değerlerine göre (2,00) daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Ölçeğin yirmi yedinci maddesine verilen katılım puanları öğrencilerin kaygı durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($t:3,56;p<0,05$). Ortalama değerlere bakıldığında kaygılı olanların ortalama değerleri (2,75) olmayanların ortalama değerlerine göre (2,05) daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Formun 1. ,12., 17. , 24. ve 26. maddelerine verilen katılım puanları öğrencilerin kaygı durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir ($p>0,05$).

Ölçeğin bütün maddelerinden oluşan genel toplamında da anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir ($p<0,05$).

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Tablo 11.

Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Kaynakları Ölçeği Maddelerinin Günlük Hayatta Türkçeyi Kullanma Sıklığına Göre Karşılaştırmasına Yönelik Bulgular

Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma	Günlük hayatta Türkçeyi ne kadar kullanıyorsunuz								İstatistik Test
	Bazen ¹		Sık ²		Çok sık ³		Her zaman ⁴		
	Ort.	Ss.	Ort.	Ss.	Ort.	Ss.	Ort.	Ss.	

Kaygılarının Ölçeği	Kaynakları										
1. Daha çok etkinlik yaparsak, Türkçe konuşurken kendimi daha iyi hissederim.	3,33	1,32	4,00	,95	4,33	,78	4,12	1,09	F:5,29; p:0,00 Fark:3>1		
2. Sınıf arkadaşlarımı çok iyi tanımıyorum. Bu yüzden, onlarla Türkçe konuşurken kaygılanıyorum.	2,47	1,22	2,15	,99	1,94	,97	2,20	1,26	F:1,23; p:0,30		
3. Ödevlerimi iyi yapmamışsam, sınıfta Türkçe konuşurken kaygılanıyorum.	3,07	1,17	2,83	1,20	3,03	1,05	2,52	1,12	F:1,31; p:0,27		
4. Derste Türkçe konuşurken, soruya sadece ben cevap veriyorsam kaygılanıyorum.	2,87	1,07	2,80	1,05	2,52	1,09	2,04	,89	F:3,68; p:0,01 Fark:1,2>4		
5. Türkçede iyiyim. Ama bana not verileceğini bildiğimde, Türkçe konuşurken kaygılanıyorum.	3,33	1,18	3,17	1,09	3,03	1,07	2,40	,82	F:3,97; p:0,01 Fark:1,2>4		
6. Derste Türkçe konuşurken, yanlış bir şey söylemekten korkuyorum.	3,27	1,34	3,27	1,30	2,82	1,42	2,20	1,41	F:3,90; p:0,01 Fark:1,2>4		
7. Bir arkadaşım ile karşılıklı Türkçe konuşma etkinliği yapmayı seviyorum.	3,73	1,44	3,80	1,05	4,36	,90	3,92	1,35	F:2,98; p:0,03 Fark:3>1		
8. Sınıfın önünde Türkçe konuşurken kaygılanıyorum.	3,07	1,17	2,71	1,12	2,30	1,16	2,16	1,21	F:3,63; p:0,01 Fark:1>4		
9. Türkçe konuşurken, öğretmenim yanlışlarımı çok sık düzeltiyor. Bu yüzden kaygılanıyorum.	3,13	1,25	2,27	1,05	2,12	,93	2,20	1,12	F:5,77; p:0,00 Fark:1>2,3,4		
10. Güncel olaylar (gazete haberleri) hakkında Türkçe konuşmayı seviyorum.	2,90	1,18	3,12	1,21	3,06	1,09	3,44	1,12	F:1,03; p:0,38		
11. Az zamanda çok konu öğreniyoruz. Bu yüzden, Türkçe konuşurken kaygılanıyorum.	2,97	1,38	2,66	1,02	2,52	1,00	2,32	1,18	F:1,61; p:0,19		
12. Türkçe olarak, eğlenceli tiyatro oyunları oynamayı seviyorum	3,00	1,31	2,88	1,36	3,52	1,18	3,48	1,45	F:2,03; p:0,11		
13. Sınıfta çok fazla öğrenci var. Bu yüzden Türkçe konuşurken kaygılanıyorum.	2,53	1,20	2,17	1,18	1,91	,98	1,52	,77	F:4,47; p:0,01 Fark:1>4		
14. Konuştuğumuz konular hakkında fazla bilgim yok. Bu yüzden, Türkçe konuşurken kaygılanıyorum.	3,33	1,37	3,15	1,22	2,64	1,06	2,12	1,01	F:6,09; p:0,00 Fark:1,2>4		
15. Türkçe konuşma etkinliği yapacağımızı biliyorsam kaygılanıyorum.	2,93	1,01	2,68	1,01	2,24	1,06	1,92	1,04	F:5,51; p:0,00 Fark:1,2>4		
16. Soruyu Türkçe olarak cevaplayan tek öğrenci isem kaygılanıyorum.	2,70	1,15	2,46	1,05	2,27	,94	2,40	1,00	F:0,92; p:0,43		

17. Türkçe dersinde, rol yapma (bir kişiyi canlandırma) etkinliklerini seviyorum.	2,90	1,26	3,49	1,10	3,67	,96	3,36	1,08	F:2,75;p:0,04 Fark:3>1
18. Türkçe konuşurken herkes hata yapabilir. Bu yüzden arkadaşlarımla yanında hata yapmaktan korkmuyorum.	3,37	1,22	3,93	,96	4,12	1,02	3,76	1,45	F:2,47;p:0,06
19. Sorulara gönüllü olarak Türkçe cevap vermeyi seviyorum. Ama öğretmenimi cevap vermeme istediğinde kaygılanıyorum.	3,33	1,06	2,80	1,03	2,70	1,07	2,68	1,25	F:2,37;p:0,07
20. Konu ilginçse, Türkçe konuşmayı seviyorum.	3,90	1,12	4,29	,78	4,15	,94	4,24	1,13	F:1,01;p:0,39
21. Derste Türkçe çok konuşmuyoruz. Bu yüzden, sözlü sınavlarda kaygılanıyorum.	2,77	1,28	2,51	1,19	1,88	1,05	1,64	,95	F:6,39;p:0,00 Fark:1>3,4 ve 2>4
22. Derste arkadaşlarımla Türkçe konuşmayı seviyorum.	3,73	1,14	3,73	1,16	4,15	1,20	4,20	1,19	F:1,50;p:0,22
23. Türkçe konuşurken, öğretmenim benim yanlışlarımı düzelttiğinde kaygılanıyorum.	3,10	1,21	2,51	1,03	2,18	1,07	2,12	1,05	F:4,98;p:0,00 Fark:1>3,4
24. Türkçe konuşurken, yanlışlarımı genellikle arkadaşlarım düzeltiyor. Bu durum beni kaygılandırıyor.	2,20	1,03	2,20	1,05	2,27	1,23	1,84	,69	F:0,94;p:0,42
25. Türkçe konuştuğum öğrenci karşı cinsimse kaygılanıyorum.	2,47	,94	2,29	1,01	2,15	1,23	1,80	,71	F:2,17;p:0,10
26. Türkçe'nin kurallarını iyi bilmiyorum. Bu yüzden derste konuşurken kaygılanıyorum.	2,53	,94	2,32	1,06	2,06	1,03	2,00	1,12	F:1,65;p:0,18
27. Derste, Türkçesi benden daha iyi olan bir öğrenciyle konuşurken kaygılanıyorum.	2,83	1,12	2,39	1,05	2,15	1,23	2,36	1,29	F:1,89;p:0,13
Genel	3,02	0,37	2,91	0,35	2,82	0,36	2,63	0,43	F:2,43;p:0,10

Tablo 11’de Türkçe konuşma kaygısı ve günlük hayatta Türkçe kullanım sıklığı arasındaki istatistiksel anlamlı ortalama farklılıklarının tespiti amacıyla gerçekleştirilen bonferroni çoklu karşılaştırma testi analizinin sonuçları yer almaktadır. Öğrencilerin Türkçe öğrenirken yaşadıkları konuşma kaygıları ve günlük hayatta Türkçe kullanımı sıklığı arasındaki farklılıklarının anlamlılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla yapılan bonferroni çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre; ölçeğin birinci maddesine verilen katılım puanları öğrencilerin günlük hayatta Türkçeyi kullanma sıklığına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir (F:5,29;p<0,05). Farkın hangi gruplar arasında olduğuna bonferroni

çoklu karşılaştırma testine bakıldığında günlük hayatta Türkçeyi çok sık kullanan öğrencilerin, bazen kullanan öğrencilere göre ifadeye katılım düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Ölçeğin dördüncü maddesine verilen katılım puanları öğrencilerin günlük hayatta Türkçeyi kullanma sıklığına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($F:3,68;p<0,05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğuna bonferroni çoklu karşılaştırma testine bakıldığında günlük hayatta Türkçeyi bazen ve sık kullanan öğrencilerin, her zaman kullanan öğrencilere göre ifadeye katılım düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Ölçeğin beşinci maddesine verilen katılım puanları öğrencilerin günlük hayatta Türkçeyi kullanma sıklığına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($F:3,97;p<0,05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğuna bonferroni çoklu karşılaştırma testine bakıldığında günlük hayatta Türkçeyi bazen ve sık kullanan öğrencilerin, her zaman kullanan öğrencilere göre ifadeye katılım düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Ölçeğin altıncı maddesine verilen katılım puanları öğrencilerin günlük hayatta Türkçeyi kullanma sıklığına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($F:3,90;p<0,05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğuna bonferroni çoklu karşılaştırma testine bakıldığında günlük hayatta Türkçeyi bazen ve sık kullanan öğrencilerin, her zaman kullanan öğrencilere göre ifadeye katılım düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Ölçeğin yedinci maddesine verilen katılım puanları öğrencilerin günlük hayatta Türkçeyi kullanma sıklığına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($F:2,98;p<0,05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğuna bonferroni çoklu karşılaştırma testine bakıldığında günlük hayatta Türkçeyi çok sık kullanan öğrencilerin bazen kullanan öğrencilere göre ifadeye katılım düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

“Sınıfın önünde Türkçe konuşurken kaygılanıyorum.” ifadesine verilen katılım puanları öğrencilerin günlük hayatta Türkçeyi kullanma sıklığına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($F:3,63;p<0,05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğuna bonferroni çoklu karşılaştırma testine bakıldığında günlük hayatta Türkçeyi

bazen kullanan öğrencilerin, her zaman kullanan öğrencilere göre ifadeye katılım düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Ölçeğin dokuzuncu maddesine verilen katılım puanları öğrencilerin günlük hayatta Türkçeyi kullanma sıklığına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($F:5,77;p<0,05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğuna bonferroni çoklu karşılaştırma testine bakıldığında günlük hayatta Türkçeyi bazen kullanan öğrencilerin; sık, çok sık ve her zaman kullanan öğrencilere göre ifadeye katılım düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Ölçeğin on üçüncü maddesine verilen katılım puanları öğrencilerin günlük hayatta Türkçeyi kullanma sıklığına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($F:4,47;p<0,05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğuna bonferroni çoklu karşılaştırma testine bakıldığında günlük hayatta Türkçeyi bazen kullanan öğrencilerin, her zaman kullanan öğrencilere göre ifadeye katılım düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Ölçeğin on dördüncü maddesine verilen katılım puanları öğrencilerin günlük hayatta Türkçeyi kullanma sıklığına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($F:6,09;p<0,05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğuna bonferroni çoklu karşılaştırma testine bakıldığında günlük hayatta Türkçeyi bazen kullanan öğrencilerin, her zaman kullanan öğrencilere göre ifadeye katılım düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

“Türkçe konuşma etkinliği yapacağımızı biliyorsam kaygılanıyorum.” ifadesine verilen katılım puanları öğrencilerin günlük hayatta Türkçeyi kullanma sıklığına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($F:5,51;p<0,05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğuna bonferroni çoklu karşılaştırma testine bakıldığında günlük hayatta Türkçeyi bazen ve sık kullanan öğrencilerin, her zaman kullanan öğrencilere göre ifadeye katılım düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Ölçeğin on yedinci maddesine verilen katılım puanları öğrencilerin günlük hayatta Türkçeyi kullanma sıklığına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($F:2,75;p<0,05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğuna bonferroni çoklu karşılaştırma testine bakıldığında günlük hayatta Türkçeyi çok sık kullanan öğrencilerin, bazen kullanan öğrencilere göre ifadeye katılım düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonucun yorumu, günlük hayatta Türkçeyi daha

sık kullanan kişilerin, Türkçe dersinde rol yapma etkinliklerine daha fazla katılım göstermelerinin muhtemel olduğunu ortaya koymaktadır. Günlük hayatta Türkçeyi çok sık kullanan öğrenciler, dili daha rahat ve özgüvenli bir şekilde kullanabildikleri için rol yapma etkinliklerinde de kendilerini daha iyi ifade edebilmektedirler. Bu öğrenciler, dil pratiği açısından daha fazla deneyime sahip olduklarından, rol yapma gibi etkileşim gerektiren aktivitelerde daha başarılı olabilirler ve bu etkinliklerden daha fazla keyif alabilirler.

Ölçeğin yirmi birinci maddesine verilen katılım puanları öğrencilerin günlük hayatta Türkçeyi kullanma sıklığına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($F:6,39;p<0,05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğuna bonferroni çoklu karşılaştırma testine bakıldığında günlük hayatta Türkçeyi bazen kullanan öğrencilerin, çok sık ve her zaman kullanan öğrencilere; sık kullanan öğrencilerin de her zaman kullanan öğrencilere göre ifadeye katılım düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

“Türkçe konuşurken, öğretmenim benim yanlışlarımı düzelttiğinde kaygılanıyorum.” ifadesine verilen katılım puanları öğrencilerin günlük hayatta Türkçeyi kullanma sıklığına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($F:4,98;p<0,05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğuna bonferroni çoklu karşılaştırma testine bakıldığında günlük hayatta Türkçeyi bazen kullanan öğrencilerin, çok sık ve her zaman kullanan öğrencilere göre ifadeye katılım düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Formun diğer ifadelerine verilen katılım puanları öğrencilerin günlük hayatta Türkçeyi kullanma sıklığına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir ($p>0,05$).

Ölçeğin bütün maddelerinden oluşan genel durumunda da bir farkın oluşmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$).

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma ve Sonuç

Üniversitelerin TÖMER birimlerinde öğrenim gören 130 yabancı uyruklu üniversite öğrencisiyle gerçekleştirilen bu çalışmada, Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma kaygısı düzeyi incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, cinsiyet ve kur düzeyinde anlamlı farklılıklar belirlenmemiştir.

Alanyazın incelendiğinde, ikinci dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerde konuşma kaygısıyla ilgili çalışmaların sayısının sınırlı ve kapsamlarının dar olduğu gözlemlenmiştir. Mevcut araştırmalar genellikle tek bir ülke (Aksu, 2021; Zhu, 2023) vatandaşları veya tek bir üniversitenin (Kara, 2022) öğrencileriyle sınırlı kalmıştır. Bu araştırmanın çalışma grubunu, farklı milletlerden, üniversitelerden, dil öğrenme seviyelerinden ve çeşitli bölümlerden gelen öğrenciler oluşturmaktadır. Bu durumun, araştırmanın içeriğini daha iyi temsil ettiği düşünülmektedir.

Çalışmada elde edilen veriler değerlendirildiğinde, ikinci dil olarak Türkçe öğrenenlerin %53.49'unun konuşurken kaygılandığı görülmektedir.

Çalışmaya göre ikinci dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma kaygılarının kaynakları ölçeği ifadelerine verilen katılım puanları kişilerin cinsiyetine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir ($p>0,05$). Buna dayanarak, öğrencilerin Türkçe öğrenirken yaşadıkları konuşma kaygısı ile cinsiyet faktörü arasında güçlü bir ilişki olmadığını ifade etmek mümkündür. Bu bulguyu destekleyen birçok ilgili çalışma da mevcuttur. (Sallabaş, 2012; Melanlıoğlu ve Demir, 2013; Sevim, 2013; Kardaş, 2015; Rashid, 2017).

Özdemir (2013) yüksek lisans tez çalışmasının sonucuna göre, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma kaygılarının dört ana başlık altında toplandığını belirlemiştir ve katılımcıların cinsiyetlerine göre konuşma kaygılarında anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Aksu'nun (2021) çalışmasında konuşma kaygısı öğrencilerin cinsiyetlerine göre değişir hipotezi reddedilmiştir. Çünkü iki dilliler için Fransızca-Türkçe konuşma kaygısı ölçeğinden elde edilen puanlar cinsiyete göre farklılık göstermemektedir. Bu çalışma da bizim çalışmamızla paralellik göstermektedir.

Ergüt'ün (2021) çalışmasında da sonuçlar incelendiğinde cinsiyet değişkeni açısından konuşma kaygısı düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir ($t=,735$ $p>,05$).

Güneş Şahin'in (2021) tezinde de araştırmaya katılan öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygılarının her bir alt boyutunda ve tamamından elde edilen puan ortalamalarının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Tuncel'in (2014) araştırmasında, diğer çalışmaların sonuçlarından farklı olarak, kadın katılımcıların erkeklerden daha fazla kaygı yaşadığı görülmektedir. Bu sonuç, kaygının bireysel özelliklerden etkilenebileceği olasılığıyla ilişkilendirilebilir. Ayrıca, bu bulgu dil öğretiminde cinsiyet farklılıklarının dikkate alınarak kaygıyı azaltmaya yönelik yeni yaklaşımlar geliştirilmesi gerektiğini de gösterebilir.

Şen ve Boylu (2015) yürüttüğü çalışmada, konuşma kaygılarını incelemiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre, katılımcılar arasında cinsiyet ve kur düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmadığını ortaya koymuşlardır.

Solak ve Yılmaz'ın (2017) çalışmasında Türkçe konuşma kaygısı ile cinsiyet değişkeni arasındaki farklılık incelendiğinde, konuşma kaygısı ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Çalışmanın sonuçları, kadın katılımcıların, erkek katılımcılara kıyasla Türkçe konuşma kaygısının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu veriler, kendi çalışmamız ile mevcut çalışma arasında farklılıklar olduğunu ortaya koymaktadır.

Aktaş'ın (2018) çalışmasında ortaya konan sonuç, dil öğrenimi ve kullanımı sırasında cinsiyetin kaygı düzeyini etkileyebileceğini göstermektedir. Kadın katılımcıların konuşma kaygısı erkeklerden daha yüksektir. Cinsiyet farkının böyle bir kaygı yaratmasının nedenleri, toplumsal cinsiyet rolleri, dilde mükemmeliyetçilik beklentileri veya bireylerin dil öğrenim sürecinde yaşadıkları kişisel deneyimleriyle açıklanabilir.

Yine Gökhan'ın (2020) çalışmasında da araştırmaya katılan öğrencilerin konuşma kaygıları ve konuşma kaygısının alt boyutlarıyla cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Cohen (1988) tarafından önerilen ölçütlere göre düşük düzeyde bir etkiye sahip olduğu da göz önüne alınarak kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek kaygıya sahip oldukları söylenebilir.

Kavrazlı'nın (2022) tezinde de öğrencilerin ana dilinde yaşadıkları konuşma kaygıları ile Türkçe öğrenirken yaşadıkları konuşma kaygılarının cinsiyetlerine göre farklılıklarının anlamlılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla yapılan T-testi sonucuna göre; öğrencilerin Türkçe öğrenirken yaşadıkları konuşma kaygıları cinsiyetlerine göre farkı istatistiksel olarak anlamlılık gösterdiği saptanmıştır. ($t=2.200$; $p=0.030$; $p<0.05$). Kadınların ($\bar{X}=61,47$) Türkçe öğrenirken yaşadıkları konuşma kaygıları erkeklere ($\bar{X}=54,51$) göre daha yüksektir.

Zhu'nun (2023) araştırma sonuçlarına göre Çinli öğrencilerin Türkçe konuşma kaygısının orta ile yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin konuşma kaygıları cinsiyete, okudukları üniversiteye ve sınıfa, daha önce Türkiye'ye gelip gelmediklerine ve bildikleri yabancı dil sayısına göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Bu sonuçlar alanyazındaki diğer çalışmaların çoğu ile paralellik göstermektedir.

İkinci dil olarak Türkçe öğretimi, genellikle Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (CEFR) kapsamında belirlenen kur sistemine göre yürütülmektedir. Bu çalışmada, ikinci dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerde konuşma kaygısının incelenmesinde, kur seviyesi önemli bir değişken olarak değerlendirilmiştir. Kur değişkenine göre, B2 seviyesindeki öğrencilerin, C1 seviyesindeki öğrencilere kıyasla anlamlı ölçüde daha yüksek kaygı yaşadıkları söylenebilir. Ayrıca, B2 kur seviyesinde öğrenim gören öğrencilerin, C1 seviyesindekilere göre anlamlı derecede Türkçe konuşma kaygısına sahip oldukları gözlemlenmiştir.

“Türkçe konuştuğum öğrenci karşı cinsimse kaygılanıyorum.” İfadesine verilen katılım puanları kişilerin kur düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir. Ortalama değerlere bakıldığında B2 kuruna sahip kişilerin katılım puanları C1 kur düzeyine sahip kişilere göre daha düşük olduğu saptanmıştır.

Formun diğer ifadelerine verilen katılım puanları öğrencilerin kur düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir. Bu sonuç Boylu ve Çangal

(2015)' in çalışmasındaki sonuçlarla benzerlik taşımaktadır. Onun çalışmasında da öğrencilerin devam ettikleri kur ile Türkçe konuşma kaygıları arasında anlamlı bir farklılık saptanamamıştır fakat C1 seviyesinde Türkçe öğrenenlerin konuşma kaygılarının diğer kurlarda okuyan öğrencilerin kaygılarından daha az olduğu görülmüştür.

Gökhan'ın (2020) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma kaygılarını ayrıntılı bir biçimde ele aldığı çalışmasında da araştırmaya katılan öğrencilerin konuşma kaygıları ve konuşma kaygısının alt boyutu olan sınıf dışı konuşma kaygısı ile Türkçe kur düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Cohen (1988) tarafından önerilen ölçütlere göre düşük düzeyde bir etkiye sahip olduğu da göz önüne alınarak C1 düzeyindeki katılımcıların B2 düzeyindeki katılımcılara göre daha yüksek düzeyde konuşma kaygısına ve konuşma kaygısının alt boyutu olan sınıf dışı konuşma kaygısına sahip olduğu söylenebilir.

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre üniversite dışı Türkçe eğitimi alma durumunun istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturduğu görülmektedir. Ortalama değerlere bakıldığında eğitim alanların ortalama değerleri almayanların ortalama değerlerine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Şu maddelerde üniversite dışı eğitim alma durumu değişkeni anlamlı farklılık göstermiştir: Türkçede kendimi iyi ifade edebiliyorum, ancak not verileceğini bildiğimde veya Türkçe konuşma etkinlikleri yapılacağını duyduğumda kaygılanıyorum, ölçeğin on dokuzuncu maddesi ve bir arkadaşım ile karşılıklı Türkçe konuşma etkinliği yapmayı tercih ediyorum, ancak derste Türkçe konuşurken yanlış bir şey söyleme korkusu taşıyorum.

Bu araştırmadan elde edilen sonuçların, mevcut literatür ve gelecekteki çalışmalar için yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Dil öğretiminde kullanılan doğru teknikler, öğrenci merkezli öğretim, rol yapma aktiviteleri, dil oyunları ve etkileşimli öğretim metotları Türkçenin zenginliğinin etkili bir şekilde aktarılmasına yardımcı olur. Türkçenin geniş kitlelere öğretilmesi için bu yöntemlerin bir kombinasyonu kullanılabilir, teknolojiyle desteklenen öğretim süreçleri daha yaygın, etkili hale getirilebilir ve bunlar sayesinde Türkçenin zenginliği, kültürel değerler, tarih ve coğrafya ile iç içe geçmiş bir dil yapısıyla gelecek nesillere aktarılır; bu zenginliğin aktarılması, dilin derin anlamlarını ve kullanımını daha iyi kavramayı sağlar.

5.2. Öneriler

Bu araştırma, ikinci dil olarak Türkçe öğrenirken yaşanan konuşma kaygılarını uluslararası 130 öğrencinin bakış açısından incelemiştir. İkinci dil olarak Türkçe konuşma kaygılarının nedenlerini daha derinlemesine anlamak için ayrıntılı çalışmalar yapılabilir.

Çalışma grubu geniş tutularak araştırmalar derinleştirilebilir.

Öğrencilerin yüksek derecede kaygılanmalarına sebep olan faktörler ayrıntılı olarak incelenerek bu kaygının ortaya çıkmasına yol açan etmenler araştırılabilir.

Tartışma kısmında da bahsettiğimiz araştırmaları ele alarak ikinci dil olarak Türkçe öğrenenlerin kaygı durumlarına yönelik araştırmalarda nicel araştırmaların hâkim olduğu, nitel ve karma araştırmaların yeterince yapılmadığı görülmüştür. Konuyla ilgili nicel araştırmalara ek olarak öğretmen ve öğrenci görüşleri alınarak nitel araştırmalar da yapılabilir.

İkinci dil olarak Türkçe öğrenenler için, özellikle günlük yaşamda kullanabilecekleri konuşma becerisine yönelik etkinlikler artırılmalıdır.

Konuşma etkinliklerinde ele alınacak konular, öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde seçilmelidir. Bu yaklaşım, öğrencilerin konuşma konusunda motive olmalarını sağlayacaktır.

Ölçeğin altıncı ve dokuzunu maddesini fazla sayıda öğrenci işaretlemiştir. Bu nedenle, öğretmenin sınıfta rahat bir ortam oluşturması gerekmektedir. Öğretmen öğrencilere dil öğrenme sürecinde hata yapmanın doğal olduğunu, hataların öğrenme sürecinin bir parçası olduğunu ve bu yolla öğrenmenin gerçekleşeceği farkındalığını öğrencilere kazandırmalıdır.

Eğitmenler, öğrencilere doğru ve yapıcı geri bildirimler sağlamalı ve derslerde onları Türkçe konuşmaya teşvik edici etkinlikler sunmalıdır.

İkinci dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler Türkçeyi günlük hayatta etkili ve işlevsel olarak kullanmalarını sağlayan iletişimsel yaklaşıma uygun biçimde öğrenim görmelidir.

Ölçeğin on dokuzuncu maddesinin de katılım puanı anlamlı bir farklılık göstermektedir. Öğretici öğrencinin soruya yanıt vermesini istediğinde yeteri kadar süre tanınmalı, hemen yanıt veremezse ipuçları kullanmalıdır.

“Sınıfın önünde Türkçe konuşurken kaygılanıyorum.” ifadesinin de öğrencilerin dalga konusu olma gibi kaygı durumlarını tetiklediği söylenebilir. Bu yüzden öğrencileri olumsuz etkileyen düşünce ve önyargılardan uzak yabancı dil sınıf ortamları oluşturulmalıdır. Çünkü olumsuz düşünceler ve önyargılar, dil öğrenimini zorlaştırır ve eğitim sürecini verimsiz hale getirir.



KAYNAKLAR

- Ahmed, Mohammed, G. (2023). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Arap Öğrencilerin Kültürel Uzaklık Algıları İle Kültürlerarası İletişim Kaygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir.
- Aksu, M. (2021). *Fransa'da İlköğretim Okullarındaki İki Dilli Türk Öğrencilerin Konuşma Kaygısı*. (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Aktaş, B. (2018). *Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Sınıf İçi Kaygı Durumlarının Değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir.
- Ameen, H. B., Üstten Uslu, A. (2021). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Konuşma Kaygısı Üzerine Bir İnceleme. *Uluslararası Türkoloji Araştırmaları ve İncelemeleri Dergisi* 6(1).
- Aslan, Zorlu, H. (2021). *Üniversite Öğrencilerinde Yabancı Dil Kaygısının Sınıflanması Üzerine Bir Araştırma*. (Yüksek Lisans Tezi). Erciyesi Üniversitesi, Kayseri.
- Aydın, B. (1999), *A study of sources of foreign language classroom anxiety in speaking and writing classes* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu University, Eskişehir.
- Ayhan, S. (2019). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Dil Bilgisi Öğrenimine Yönelik Kaygı Düzeyleri Ve Öz Yeterlik Algıları*. (Yüksek Lisans Tezi). On Sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Ayres, J. & Hopf, T. (1993). *Coping With Speech Anxiety*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation. pp. 58-84
- Balemir, S. H. (2009). *Yabancı Dil Konuşma Kaygısının Nedenleri Ve Yabancı Dil Konuşma Kaygı Düzeyi İle Dil Yeterlilik Düzeyi Arasındaki İlişki*. (Yüksek Lisans Tezi). Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- Barın, Muzaffer. 2002. Yabancı dil öğretiminde dinleme becerisinin önemi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, c.2 s.28-29: 17-22.

- Bektaş, D. (2022). *Yabancı Dil Kaygısı Ve Yabancı Dil Başarısı Arasındaki İlişkide Öz-Düzenlemenin Aracı Rolü*. (Yüksek Lisans Tezi). Artuklu Üniversitesi, Mardin.
- Boylu, E. ve Çangal, Ö. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Bosna-Hersekli öğrencilerin konuşma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(1), 349-368.
- Cohen J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New York: Routledge Academic.
- Çapan Tekin, S. (2015). *Réduire/Vaincre l'anxiété langagière en production orale avec les jeux de rôles: une expérience avec des étudiants de FLE*. (Yüksek Lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 395174)
- Doron, R. & Parot, F. (2011). *Dictionnaire de psychologie*, Edition PUF.
- Ergüt, S. E. (2021). *Türkçe Ve Türk Kültürü Dersi Alan Yurt Dışındaki İki Dilli Türk Çocuklarının Miras Dil Konuşma Kaygılarının İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Ertem, Z. S. (2023). Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Konusundaki Doktora Tezlerinin Değerlendirilmesi. *Temel Eğitim Dergisi / Journal of Primary Education*. 19. 42-53
- 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).
- Gökhan, O. (2020). *Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen bireylerin konuşma kaygısının konuşma öz yeterliliklerine etkisinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Güneş, Şahin, E. (2021). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Yabancı Dil Kaygılarının Ve Öğrenmeye İlişkin Tutumlarının İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Binali Yıldırım Üniversitesi, Erzincan.
- Harmer, J. (1991). *The Practice of English Language Teaching*. London, New York: Longman.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. & Cope, J. A. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*. 70. 125-132
- Horwitz, Elaine K. (2001). *Language Anxiety and Achievement*. *Annual Review of Applied Linguistics*. 21: 112-26.

- Horwitz, E. K., Tallon, M., & Luo, H. (2010). *Foreign language anxiety. Anxiety in schools: The causes, consequences, and solutions for academic anxieties*. 95-115
- 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
- Kara, S. (2022). *Bursa Uludağ Üniversitesinde Eğitim Gören Ahıskalı Türk Öğrencilerin Türkiye Türkçesi Konuşma Kaygısı Üzerine Bir Araştırma*. (Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kardaş, M. N. (2015). İkinci dili Türkçe olan çok dilli Türkçe öğretmen adaylarının Türkçe konuşma kaygıları ve bu kaygıların bazı değişkenlerle ilişkisi. *TurkishStudies*, 10(7), 541-556.
- Kavrazlı, İ. (2022). *Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Ana Dil Ve Yabancı Dildeki Konuşma Kaygıları*. (Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Kılınç, N. (2018). *Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Dinleme Kaygılarının İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir.
- Kim, S. Y. (2009). Questioning the stability of foreign language classroom anxiety and motivation across different classroom contexts. *Foreign Language Annals*, 42(1), 138-141.
- Köse, H. (2020). *Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Krashen (1981). *Second language acquisition and second language learning*. New York: Pergamon.
- MacIntyre, P. D. & Gardner, R. C. (1991). Methods and results in the study of anxiety and language learning: a review of literature. *Language Learning*. 41. 85-117.
- Melanlioğlu, D. ve Demir, T. (2013). Türkçe öğrenen yabancılar için konuşma kaygısı ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(3). 389-404.
- Özdemir, E. (2008). *Güzel ve Etkili Konuşma Sanatı* (6. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Özdemir, E. (2013). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının kaynakları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara
- Rashid, A.W. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Afgan öğrencilerin konuşma kaygılarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Richards, Jack C. & Richard Schmidt. (2010). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistic*. Malaysia: Longman.
- Sallabaş, M. E. (2012). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi. *TurkishStudies*, 7(3),2199-2218.
- Sadighi, F. & Dastpak, M. (2017). The sources of foreign language speaking anxiety of Iranian English language learners. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 5(4), 111-115.
- Sellers, V.D. (2000). *Anxiety and Reading Comprehension in Spanish as a Foreign Language*. *Foreign Language Annals*, Volume:33, Number:5. pp:512-520.
- Sevim, O. (2014). Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe konuşma kaygılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 60,389-402.
- Shumin, K. (2002). Factors to consider: Developing adult EFL students' speaking abilities. *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*, 12, 204-211.
- Solak, E. M. ve Yılmaz, F.(2017). Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin konuşma kaygısı nedenleri ve düzeyleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 308-317.
- Sönmez, E. N. (2021). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin İletişim Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Konuşma Kaygısına Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). On Sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Spielberger, C. D. (1966). *Anxiety and Behaviour: Theory and Research Anxiety*. New York: Academic Pres.
- Spielberger, C. D. (1983). *Manual for the state-trait anxiety inventory (Form Y)*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- Şengül, K. (2017). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dil Partnerliği (TANDEM) Yoluyla Gerçekleştirilen Öğretimin Öğrencilerin Konuşma

- Kaygılarına Etkisi. *International Journal of Language Academy*, 5(2), 163-175.
- Tanrıöver, A. S. (2012). *Turkish EFL University Students' Self-Perceptions of and Attitudes toward Foreign Language Speaking Anxiety*. (Yayınlanmamış doktora tezi) Atatürk Üniversitesi.
- Tay, İ. (2023). *Türkçeyi Suriye Güvenli Bölge'de Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazmakaygı, Tutum Ve Öz Yeterliklerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Belirlenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Tez, Z. F. (2017). *Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı, Utangaçlık Ve Konuşma Kaygısı Arasındaki Yordayıcı İlişkiler*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Tulgar, (2018). Speaking Anxiety Of Foreign Learners Of Turkish In Target Context, *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 5(2),313-332. <http://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/362/237>.
- Tunçel, H. (2014). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenimine Yönelik Kaygı Ve Kaygının Dil Öğrenim Başarısına Etkisi*. (Doktora Tezi). On Sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Yılmaz, G. (2018). *Ortaokuldaki Sığınmacı Öğrencilerin Konuşma Kaygılarının Değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: what does the language anxiety research suggest, *Modern Language Journal*, 75(4), 426–437.
- Yule, G. (2016). *The Study Of Language*. Cambridge University Press.
- Zheng, Y. & 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
- Zhu, F. (2023). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Çinli Öğrencilerin Konuşma Kaygılarının Değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.



EK 1

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi TÖMER Müdürlüğü tarafından verilen izin yazısı

Evrak Tarih ve Sayısı: 09.03.2023-E.



T.C.
BURDUR MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ
Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
Müdürlüğü

Sayı : E-76168250-302.08.01-259873
Konu : Araştırma İzni Başvurusu (Esra ARMUTCUK)

29.03.2023

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 13.03.2023 tarih ve 256030 sayılı "Araştırma İzni Başvurusu (Esra ARMUTCUK)" konulu yazı

Enstitünüz Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Esra ARMUTCUK'un, "İkinci Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Konuşma Kaygıları Üzerine Bir İnceleme" başlıklı tez çalışması kapsamında Adayın tez veri toplamak için yürüttüğü uygulamasının başında bulunması şartı ile uygulaması uygundur. Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Hasan BAĞCI
Merkez Müdürü

EK 2

Isparta Süleyman Demirel Üniversitesi TÖMER Müdürlüğü tarafından verilen izin yazısı

Evrak Tarih ve Sayısı: 14.04.2023-E.



T.C.
SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ
Türkçe Ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama Ve
Araştırma Merkezi Müdürlüğü

Ek-2

Sayı :E-79595375-302.08.01-479211
Konu :Araştırma İzni (Esra ARMUTCUK)

Tarih: 12.04.2023

ÖĞRENCİ İŞLERİ DAİRE BAŞKANLIĞINA
(Eğitim-Öğretim Şube Müdürlüğü)

İlgi :Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı Eğitim-öğretim Şube Müdürlüğü tarafından oluşturulan
15.03.2023 tarihli ve E-70335962-302.08.01-464461 sayılı yazı

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi
Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Esra ARMUTCUK' un
Merkezimiz Türkçe ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (SDÜTÖMER)' de
Türkçe kursu gören yabancı uyruklu öğrencilere anket uygulama talebi tarafımızca uygun görülmüştür.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Selami TURAN
Merkez Müdürü

EK 3

Mersin Üniversitesi TÖMER Müdürlüğü tarafından verilen izin yazısı

Evrak Tarih ve Sayısı: 10.05.2023-E.

MAKÜ Kayıt Tarih ve No: 08.05.2023 - 271031



T.C.
MERSİN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik
Yazı İşleri Şube Müdürlüğü

Sayı : E-15302574-302.08.01-2344392
Konu : Araştırma İzni (Esra ARMUTCUK)

08.05.2023

BURDUR MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 04.05.2023 tarihli ve E-83427534-302.08.01-269973 sayılı yazınız.

İlgi yazınıza istinaden Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Esra ARMUTCUK'un, Prof.Dr. Hasan BAĞCI danışmanlığında yürüteceği "İkinci Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Konuşma Kaygıları Üzerine Bir İnceleme" konulu çalışmasını yapabilmesi talebi Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Ahmet Hakan ÖZTÜRK
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

EK 4

Gökhan Yılmaz'ın Türkçeye Uyarladığı Ölçeğin Kullanılmasına Dair İzin Belgesi

Adres: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, Burdur

E-mail:

Hocam iyi günler

Ben Esra ARMUTCUK. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesinde Türkçe eğitimi bölümünde tezli yüksek lisans yapmaktayım. Tez dönemimdeyim. Yabancılara Türkçe Eğitimi üzerinde çalışıyorum. Yaptığım çalışmada 'Ortaokuldaki Sığınmacı Öğrencilerin Konuşma Kaygılarının Değerlendirilmesi' yüksek lisans tez çalışmamızdaki 'Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenen Sığınmacı Öğrencilerin Konuşma Kaygılarının Kaynakları Ölçeğini kullanmak istiyorum.

Kaynak çalışmamda öğrencilerin kaygı ve konuşma anketi araçlarına ilişkin bakış açılarının araştırılmasını kullanmak için izninizi istiyorum. Anketi sadece çalışmamda kullanacağım. Geri dönüş yaparsanız sevinirim.

E-mail:

Saygılarımla



Gökhan Yılmaz

Alıcı: ben ▼

3 Mar 2023 15:56



Merhaba iyi günler,

Öncelikle çalışmanızda başarılar dilerim. Ölçeği ben de yabancı bir makalenin sahibinden izin aldıktan sonra Türkçeye çevirerek kullanmıştım, bilginiz olsun. Tabii ki araştırmanızda kullanabilirsiniz.

İyi çalışmalar

Gökhan Yılmaz

EK 5

Ölçeğin 1. Bölümü (Kişisel Bilgi Formu ve Genel Bilgiler)

Bu ölçek formu, ikinci dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin konuşma kaygılarını değerlendirmek için oluşturulmuştur. Ölçekten elde edilen veriler yüksek lisans tezinde kullanılacaktır.

Ölçek 2 bölümden oluşmaktadır. Toplamda 39(12+27) adet soru bulunmaktadır. Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacına ulaşması için sorulara eksiksiz cevap vermeniz çok önemlidir. Vereceğiniz bilgiler gizli kalacaktır. Bu yüzden adınızı yazmanıza gerek yoktur. İçtenlikle cevaplayacağınızı umuyor, araştırmaya sağlayacağınız katkıdan dolayı teşekkür ediyorum.

Esra ARMUTCUK

1. BÖLÜM:

1) Cinsiyetiniz nedir?

☐ KIZ ☐ ERKEK

2) Kaç yaşındasınız?

☐ 18-23 ☐ 24-29 ☐ 30+

3) Eğitim durumunuz nedir?

☐ LİSE ☐ LİSANS ☐ YÜKSEK LİSANS ☐ DOKTORA

4) Hangi ülkede doğdunuz?

.....

5) Anadiliniz nedir?

.....

6) Anadiliniz dışında hangi dilleri iyi derecede konuşuyorsunuz?

.....

- 7) Ne kadar süredir Türkiye’de yaşıyorsunuz?
.....
- 8) Hangi Türkçe kuruna devam ediyorsunuz?
☐ A1 ☐ B1 ☐ C1
☐ A2 ☐ B2 ☐ C2
- 9) Ne zamandır TÖMER’de Türkçe eğitimi alıyorsunuz?
☐ 0-6 ay ☐ 6- 12 ay ☐ 1-2 yıl ☐ 3 yıl ve fazlası
- 10) Üniversite haricinde Türkçe eğitimi alıyor musunuz? Cevabınız evet ise nereden alıyorsunuz?
☐ HAYIR
☐ EVET,.....
- 11) Günlük hayatta Türkçeyi ne kadar kullanıyorsunuz?
☐ HİÇ ☐ BAZEN ☐ SIK ☐ ÇOK SIK ☐ HER ZAMAN
- 12) Türkçe konuşurken kaygılanıyor musunuz?
☐ EVET ☐ HAYIR

EK 6

Ölçeğin 2. Bölümü (Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Konuşma Kaygılarının Kaynakları Ölçeği)

2. BÖLÜM: Aşağıdaki ifadeler sınıf ortamındaki ikinci dil (Türkçe) konuşma kaygısı sebepleriyle ilgilidir. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Lütfen aşağıdaki cümleleri dikkatlice okuyunuz ve size en uygun gelen seçeneği (X) işaretleyiniz. Seçenekler: 1 = Kesinlikle Katılmıyorum, 2 = Katılmıyorum, 3 = Yorum yok, 4 = Katılıyorum, 5 = Kesinlikle Katılıyorum	Katılma Derecesi				
	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Yorum yok	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
	1	2	3	4	5
1. Daha çok etkinlik yaparsak, Türkçe konuşurken kendimi daha iyi hissederim.	1	2	3	4	5
2. Sınıf arkadaşlarımı çok iyi tanımıyorum. Bu yüzden, onlarla Türkçe konuşurken kaygılanıyorum.	1	2	3	4	5
3. Ödevlerimi iyi yapmamışsam, sınıfta Türkçe konuşurken kaygılanıyorum.	1	2	3	4	5
4. Derste Türkçe konuşurken, soruya sadece ben cevap veriyorsam kaygılanıyorum.	1	2	3	4	5
5. Türkçede iyiyim. Ama bana not verileceğini bildiğimde, Türkçe konuşurken kaygılanıyorum.	1	2	3	4	5
6. Derste Türkçe konuşurken, yanlış bir şey söylemekten korkuyorum.	1	2	3	4	5
7. Bir arkadaşım ile karşılıklı Türkçe konuşma etkinliği yapmayı seviyorum.	1	2	3	4	5
8. Sınıfın önünde Türkçe konuşurken kaygılanıyorum.	1	2	3	4	5
9. Türkçe konuşurken, öğretmenim yanlışlarımı çok sık düzeltiyor. Bu yüzden kaygılanıyorum.	1	2	3	4	5
10. Güncel olaylar (gazete haberleri) hakkında Türkçe konuşmayı seviyorum.	1	2	3	4	5

11. Az zamanda çok konu öğreniyoruz. Bu yüzden, Türkçe konuşurken kaygılanıyorum.	1	2	3	4	5
12. Türkçe olarak, eğlenceli tiyatro oyunları oynamayı seviyorum	1	2	3	4	5
13. Sınıfta çok fazla öğrenci var. Bu yüzden Türkçe konuşurken kaygılanıyorum.	1	2	3	4	5
14. Konuştuğumuz konular hakkında fazla bilgim yok. Bu yüzden, Türkçe konuşurken kaygılanıyorum.	1	2	3	4	5
15. Türkçe konuşma etkinliği yapacağımızı biliyorsam kaygılanıyorum.	1	2	3	4	4
16. Soruyu Türkçe olarak cevaplayan tek öğrenci isem kaygılanıyorum.	1	2	3	4	5
17. Türkçe dersinde, rol yapma (bir kişiyi canlandırma) etkinliklerini seviyorum.	1	2	3	4	5
18. Türkçe konuşurken herkes hata yapabilir. Bu yüzden arkadaşlarımla yanlımda hata yapmaktan korkmuyorum.	1	2	3	4	5
19. Sorulara gönüllü olarak Türkçe cevap vermeyi seviyorum. Ama öğretmenim cevap vermemi istediğinde kaygılanıyorum.	1	2	3	4	5
20. Konu ilginçse, Türkçe konuşmayı seviyorum.	1	2	3	4	5
21. Derste Türkçe çok konuşmuyoruz. Bu yüzden, sözlü sınavlarda kaygılanıyorum.	1	2	3	4	5
22. Derste arkadaşlarımla Türkçe konuşmayı seviyorum.	1	2	3	4	5
23. Türkçe konuşurken, öğretmenim benim yanlışlarımı düzelttiğinde kaygılanıyorum.	1	2	3	4	5
24. Türkçe konuşurken, yanlışlarımı genellikle arkadaşlarımla düzeltiyor. Bu durum beni kaygılandırıyor.	1	2	3	4	5
25. Türkçe konuştuğum öğrenci karşı cinsimse kaygılanıyorum.	1	2	3	4	5
26. Türkçe'nin kurallarını iyi bilmiyorum. Bu yüzden derste konuşurken kaygılanıyorum.	1	2	3	4	5
27. Derste, Türkçesi benden daha iyi olan bir öğrenciyle konuşurken kaygılanıyorum.	1	2	3	4	5

