



**TÜRKİYE'DE ALMAN DİLİ İLE İLGİLİ BÖLÜMLERDE ÖĞRENİM
GÖRMEKTE OLAN ÖĞRENCİLERİN ALMANCA KONUŞMA
KAYGISI**

Aygül ŞAHİN TOPTAŞ

DOKTORA TEZİ
YABANCI DİLLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

HAZİRAN, 2021

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 24 ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Aygöl

Soyadı : ŞAHİN TOPTAŞ

Bölümü : Yabancı Diller Eğitimi Bölümü / Alman Dili Eğitimi Bilim Dalı

İmza :

Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Türkiye'de Alman Dili İle İlgili Bölümlerde Öğrenim Görmekte Olan Öğrencilerin Almanca Konuşma Kaygısı

İngilizce Adı : German Speaking Anxiety of Students Studying in German Language Departments in Turkey

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

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

Yazar Adı Soyadı:

Aygül ŞAHİN TOPTAŞ

İmza:

.....

JÜRİ ONAY SAYFASI

Aygül ŞAHİN TOPTAŞ tarafından hazırlanan “Türkiye’de Alman Dili ile İlgili Bölümlerde Öğrenim Görmekte Olan Öğrencilerin Almanca Konuşma Kaygısı” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: (Prof. Dr. Muhammet KOÇAK)

(Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Başkan: (Doç. Dr. Nihat ÜLNER)

(Alman Dili ve Edebiyatı, Hacettepe Üniversitesi)

Üye: (Doç. Dr. Erkan ZENGİN)

(Alman Dili ve Edebiyatı, Hacettepe Üniversitesi)

Üye: (Doç. Dr. Aylin SEYMEN)

(Alman Dili Eğitimi, Gazi Üniversitesi)

Üye: (Doç. Dr. Hasan Kazım KALKAN)

(Alman Dili Eğitimi, Gazi Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi: 24/06/2021

Bu Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalında Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü



Annem Zeynep Şahin ve Babam Mehmet Şahin'e

TEŞEKKÜR

Akademik hayata başladığım ilk günden itibaren akademik bilgisi ve deneyimi ile bana rehberlik eden ve beni cesaretlendiren, bu çalışmanın hazırlanması ve ortaya konmasında hiçbir desteğini esirgemeyen çok değerli hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Muhammet KOÇAK’a teşekkürlerimi sunarım.

Akademik hayatımın her aşamasında bilgi ve tecrübeleri ile yol gösteren değerli hocam Doç. Dr. Aylin SEYMEN’e teşekkürü borç bilirim. Çalışmam esnasında bilgi ve deneyimlerini esirgemeyen Prof. Dr. Adnan KAN’a ve çalışma süresince her fırsatta yanımda olan ve beni destekleyen arkadaşım ve meslektaşım Dr. Derya AKBAŞ’a teşekkürlerimi sunarım.

Hayatım boyunca varlıklarını hep hissettiğim, ilgi ve sevgisini hiçbir zaman esirgemeyen, beni her konuda destekleyen, cesaretlendiren, yanımda olan canım anneme ve babama; desteklerini ve sevgilerini her an hissettiğim, biricik kardeşlerim Yener ve Selin ŞAHİN’e; eğitim hayatım boyunca dualarını etsik etmeyen kıymetli anneannem, babaannem ve dedelerime teşekkür ederim.

Son olarak, bu süreç içerisinde yanımdan hiç ayrılmayan, manevi desteğini hiç esirgemeyen, bilgi ve deneyimleriyle bana her zaman destek olan ve hayatıma girdiği ilk andan beri kendimi şanslı hissettiğim değerli eşim Koray TOPTAŞ’a teşekkürlerimi sunarım.

TÜRKİYE'DE ALMAN DİLİ İLE İLGİLİ BÖLÜMLERDE ÖĞRENİM GÖRMEKTE OLAN ÖĞRENCİLERİN ALMANCA KONUŞMA KAYGISI

(Doktora Tezi)

Aygül Şahin TOPTAŞ
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
HAZİRAN 2021

ÖZ

Yabancı dil konuşmak birçok insan için olduğu gibi bu alanda öğrenim gören kişiler için de problem oluşturmaktadır. Buna sebep olan en büyük problemlerden birinin de kaygı olduğu düşünülmektedir. Çalışmanın öncelikli amacı Türkiye’de Alman dili ile ilgili bölümlerde aktif bir şekilde öğrenim görmekte olan öğrencilerin Almanca konuşma kaygılarını belirlemek amacıyla geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir. Çalışmanın bir diğer amacı ise geliştirilen ölçek ile öğrencilerin Almanca konuşma kaygılarını ölçmek ve öğrencilerin Almanca konuşma kaygılarını yordayan etmenleri tespit etmektir. Öğrencilerin Almanca konuşma kaygısını ölçmeye yönelik üç boyutlu (fiziksel, duyuşsal, davranışsal) 26 maddelik Almanca Konuşma Kaygısı Ölçeği geliştirilmiştir. Çalışmaya Türkiye’de çeşitli üniversitelerde Almanca Öğretmenliği ve Alman Dili ve Edebiyatı programlarında aktif bir şekilde öğrenim gören toplam 792 öğrenci katılmıştır. İlk örneklem grubundan toplanan verilerle Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmış, buradan elde edilen verilerin

doğruluğunu test etmek amacıyla ikinci örneklem grubunda Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin 26 maddelik 3 faktörlü yapısı doğrulanmıştır. Geçerliği ortaya konan ölçeğin güvenirlik analizi için Cronbach Alfa (α) iç tutarlık katsayısı ve Mcdonald's Omega (ω) katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısının 0.97; her bir alt faktöre ait Cronbach Alfa ve Mcdonalds's Omega güvenirlik katsayılarının ise 0.80'in üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda ölçeğin güvenirliğinin oldukça yüksek olduğu görülmüştür. Yapılan analizler sonucunda geçerli ve güvenilir bir Almanca Konuşma Kaygısı Ölçeği elde edilmiştir. Araştırmanın bir diğer amacına yönelik öğrencilerin cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi ve Almanya'da bulunma süresi değişkenlerine göre Almanca konuşma kaygı durumlarını belirlemek amacıyla İlişkisiz T-Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin Almanca konuşma kaygılarının ortalama düzeyde olduğu görülmüştür. Öğrencilerin Almanca konuşma kaygılarının cinsiyet, yaş ve Almanya'da bulunma sürelerine göre anlamlı bir şekilde değiştiği; sınıf düzeyine göre ise anlamlı bir şekilde değişmediği tespit edilmiştir. Öğrencilerin Almanca konuşma kaygılarının alt boyutlarından en çok duyuşsal boyutta, sonra fizyolojik boyutta, en az ise davranışsal boyutta kaygı yaşadıkları sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler : Kaygı, yabancı dil kaygısı, yabancı dil konuşma kaygısı, Almanca konuşma kaygısı, kaygı ölçeği.

Sayfa Adedi : xxiii + 214

Danışman : Prof. Dr. Muhammet KOÇAK

**GERMAN SPEAKING ANXIETY OF STUDENTS STUDYING IN
GERMAN LANGUAGE DEPARTMENTS IN TURKEY**

(Ph. D. Thesis)

Aygül ŞAHİN TOPTAŞ

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

JUNE 2021

ABSTRACT

Speaking a foreign language poses a problem for people who study in this field as it does for many people. One of the biggest problems that causes this is thought to be anxiety. The primary aim of the study is to develop a valid and reliable scale in order to determine the German speaking anxiety of students who are actively studying in departments related to German language in Turkey. Another aim of the study is to measure the students' German speaking anxiety with the developed scale and to determine the factors that predict the students' German speaking anxiety. A 26-item German Speaking Anxiety Scale which consists of three factors (physical, affective, and behavioral responses) was developed to measure German speaking anxiety of students. A total of 792 students participated in this research, who study German Language Teaching or German Language and Literature actively in various universities from Turkey. Explanatory Factor Analysis (EFA) was performed on the data collected from the first sample group, and Confirmatory Factor Analysis (CFA) was performed in the second sample group to test the accuracy of the data obtained from first group. As a result of the analyzes, the 3-factor structure of the scale with

26 items was confirmed. Cronbach's Alpha (α) and McDonald's Omega (ω) were calculated for the reliability analysis of the scale. Cronbach Alpha (α) of the scale is 0.97; Cronbach Alpha (α) and McDonald's Omega (ω) reliability coefficients of each sub-factor are above 0.80. The data suggest that the reliability of the scale is quite high. Based on the results, a valid and reliable German Speaking Anxiety Scale was obtained. For another purpose of the study, the Independent Simple T-Test and One-Way ANOVA were conducted to determine the German speaking anxiety levels of the students according to the variables of gender, age, class and length of stay in Germany. According to the findings, it was seen that the students' German speaking anxiety was at an average level. It was determined that the students' German speaking anxiety changed significantly according to gender, age and the duration of their stay in Germany and it did not change significantly according to the class. It was concluded that the students experienced anxiety mostly in the affective aspect, then in the physiological aspect, and least in the behavioral aspect, among the subscales of German speaking anxiety.

Key Words : Anxiety, foreign language anxiety, foreign language speaking anxiety, German speaking anxiety, anxiety scale.

Page Number : xxiii + 214

Supervisor : Prof. Dr. Muhammet KOÇAK

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	ii
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	iii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iv
TEŞEKKÜR.....	vi
ÖZ	vii
ABSTRACT	ix
İÇİNDEKİLER.....	xi
TABLolar LİSTESİ.....	xvi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xix
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xxiii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	3
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Hipotezleri	6
1.4. Araştırmanın Önemi.....	7
1.5. Sayıtlar.....	9

1.6. Sınırlılıklar.....	10
1.7. Tanımlar	10
BÖLÜM II.....	13
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	13
2.1. Yabancı Dil Öğrenme ve Öğretme Kaygısına Yönelik Çalışmalar	16
2.1.1. Yabancı Dil Kaygısı.....	16
2.1.2. Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı	17
2.1.3. Yabancı Dil Öğretme Kaygısı	19
2.2. Yabancı Dil Konuşma Kaygısına Yönelik Yapılan Çalışmalar	20
2.3. Almanca Konuşma Becerisi ve Almanca Öğrenmeye Yönelik Çalışmalar	29
2.3.1. Almanca Konuşma Becerisi	29
2.3.2. Almanca Öğrenme	32
2.4. Konuşma Becerisine İlişkin Diğer Çalışmalar	33
2.5. Konuşma Kaygısına ilişkin Diğer Çalışmalar	35
BÖLÜM III	37
KURAMSAL ÇERÇEVE	37
3.1. Temel Dil Becerileri	37
3.1.1. Okuma Becerisi	44
3.1.2. Yazma Becerisi	45
3.2.3. Dinleme Becerisi	46
3.2. Konuşma Becerisi.....	47
3.2.1. Konuşma Süreci ve Unsurları	51
3.2.2. Konuşma Becerisinin Yeri ve Önemi	54
3.2.3. Konuşma Becerisinin Diğer Beceriler ile İlişkisi.....	57

3.2.3.1. Konuşma Becerisinin Dinleme Becerisi ile İlişkisi.....	57
3.2.3.2. Konuşma Becerisinin Okuma Becerisi ile İlişkisi.....	59
3.2.3.3. Konuşma Becerisinin Yazma Becerisi ile İlişkisi.....	59
3.2.4. Konuşma Evreleri	60
3.2.4.1. Konuşma Öncesi.....	60
3.2.4.2. Konuşma Esnası	61
3.2.4.3. Konuşma Sonrası	62
3.2.5. Konuşma Türleri.....	62
3.2.5.1. Hazırlıklı Konuşma	63
3.2.5.2. Hazırlıksız Konuşma	63
3.2.6. Konuşma Becerisini Etkileyen Faktörler	64
3.2.7. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde Konuşma Becerisi.....	66
3.2.8. Türkiye’de Almanca ve Almanca Konuşma Becerisinin Önemi	68
3.3. Kaygı	72
3.3.1. Kaygı ve Korku Arasındaki Fark.....	74
3.3.2. Kaygının Türleri	76
3.3.3. Kaygının Bileşenleri	76
3.3.4. Kaygının Nedenleri	79
3.3.5. Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı	81
3.3.6. Yabancı Dil Konuşma Kaygısı	83
3.3.7. Kaygıyla Baş Etme Yolları	85
BÖLÜM IV	89
YÖNTEM.....	89
4.1. Araştırma Modeli.....	89
4.2. Çalışma Grubu	90
4.3. Veri Toplama Araçları	93

4.3.1. Ölçeğin Geliştirilmesi.....	93
4.3.2. Maddelerin Oluşturulması	95
4.4. Verilerin Toplanması.....	96
4.5. Verilerin Analizi.....	97
BÖLÜM V	99
BULGULAR VE YORUM	99
5.1. Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri	99
5.1.1. Açıklayıcı Faktör Analizi.....	99
5.1.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi.....	103
5.1.3. Güvenirlik Analizi.....	108
5.2. İlişkisiz T-Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)	109
5.2.1. İlişkisiz T-Testi	111
5.2.1.1. Almanca Konuşma Kaygısı ve Cinsiyet Değişkeni Arasındaki İlişki	112
5.2.2. Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA).....	114
5.2.2.1. Almanca Konuşma Kaygısı ve Yaş Değişkeni Arasındaki İlişki	115
5.2.2.2. Almanca Konuşma Kaygısı ve Sınıf Değişkeni Arasındaki İlişki	119
5.2.2.3. Almanca Konuşma Kaygısı ve Almanya’da Bulunma Süresi Arasındaki İlişki	122
BÖLÜM VI	129
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	129
6.1. Sonuçlar ve Tartışma.....	129
6.2. Öneriler	139
6.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	139

6.2.2. Öğretmenlere Yönelik Öneriler	140
6.2.3. Öğrencilere Yönelik Öneriler	142
KAYNAKLAR.....	143
EKLER.....	159
EK 1. Almanca Konuşma Kaygısı Ölçeği	160
EK 2. Araştırmacı Gönüllü Formu.....	163
EK 3. Levene Ve Normallik Testi Sonuçları.....	164
EK 4. Etik Kurul Onayı.....	196
EK 5. Uygulama İzinleri	197

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Temel Dil Becerileri</i>	42
Tablo 2. <i>Temel Dil Becerilerine Verilen Önem</i>	56
Tablo 3. <i>Konuşma Öncesi</i>	61
Tablo 4. <i>Konuşma Esnası</i>	62
Tablo 5. <i>Konuşma Sonrası</i>	62
Tablo 6. <i>Diller İçin Ortak Öneriler Çerçevesine Göre Konuşma Becerileri</i>	67
Tablo 7. <i>Türkiye’de Almanca Dili ile İlgili Eğitim Veren Yükseköğrenim Programları</i>	69
Tablo 8. <i>Uygulama Yapılan Üniversitelerin Konuşma Dersi Saatleri</i>	71
Tablo 9. <i>Kaygı ve Korku Arasındaki Farklar</i>	75
Tablo 10. <i>Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Üniversitelere Göre Dağılımı</i>	91
Tablo 11. <i>Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Programlara Göre Dağılımı</i>	91
Tablo 12. <i>Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı</i>	92
Tablo 13. <i>Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı</i>	92
Tablo 14. <i>Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Yaşına Göre Dağılımı</i>	92
Tablo 15. <i>Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Almanya’da Bulunma Sürelerine Göre Dağılımı</i>	93
Tablo 16. <i>Almanca Konuşma Kaygısı Maddelerinin Göstergeleri</i>	95
Tablo 17. <i>Almanca Konuşma Kaygısı Ölçeğinin Faktör Varyansı</i>	101

Tablo 18. <i>Almanca Konuşma Kaygısı Ölçeğinin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları</i>	102
Tablo 19. <i>Almanca Konuşma Kaygısı Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları ..</i>	104
Tablo 20. <i>Almanca Konuşma Kaygısı Ölçeğinin Alt Faktörlere İlişkin Güvenirlik Sonuçları</i>	109
Tablo 21. <i>Öğrencilerin Kaygı Puanları</i>	111
Tablo 22. <i>Almanca Konuşma Kaygısı Ölçeğinin Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları</i>	112
Tablo 23. <i>Almanca Konuşma Kaygısı Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları</i>	113
Tablo 24. <i>Öğrencilerin Genel Almanca Konuşma Kaygı Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları</i>	115
Tablo 25. <i>Almanca Konuşma Kaygısı Ölçeğinin Yaşa Göre Betimsel İstatistikleri</i>	115
Tablo 26. <i>Almanca Konuşma Kaygısı Alt Boyutlarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları</i>	117
Tablo 27. <i>Öğrencilerin Genel Almanca Konuşma Kaygı Ölçeği Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları</i>	119
Tablo 28. <i>Almanca Konuşma Kaygısı Ölçeğinin Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Betimsel İstatistikleri</i>	119
Tablo 29. <i>Almanca Konuşma Kaygısı Alt Boyutlarının Sınıf Değişkenine Göre Sonuçları</i>	120
Tablo 30. <i>Öğrencilerin Genel Almanca Konuşma Kaygı Ölçeği Puanlarının Almanya'da Bulunma Süresine Göre ANOVA Sonuçları</i>	122
Tablo 31. <i>Almanca Konuşma Kaygısı Ölçeğinin Öğrencilerin Almanya'da Bulunma Sürelerine Göre Betimsel İstatistikleri</i>	123
Tablo 32. <i>Almanca Konuşma Kaygısı Alt Boyutlarının Almanya'da Bulunma Süresine Göre Sonuçları</i>	124
Tablo 33. <i>Levene Tesi sonuçları</i>	164
Tablo 34. <i>Yaş Değişkeni Çarpıklık ve Basıklık Sonuçları</i>	164

Tablo 35. <i>Cinsiyet Değişkeni Normallik Testi Sonuçları</i>	171
Tablo 36. <i>Sınıf Değişkeni Normallik Testi Sonuçları</i>	176
Tablo 37. <i>Almanya 'da Bulunma Süresi Normallik Testi Sonuçları</i>	187



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde Ortak Öneri Düzeyleri.....	43
Şekil 2. Kaygı Süreci.....	74
Şekil 3. Özdeğer Tablosu	101
Şekil 4. Almanca Konuşma Kaygısı Ölçeğine İlişkin Path Diagramı.....	105
Şekil 5. Almanca Konuşma Kaygısı Ölçeğine İlişkin İkinci Düzey Path Diagramı	107
Şekil 6. Cinsiyete Göre Almanca Konuşma Kaygısı Puan Ortalamaları	112
Şekil 7. Cinsiyete Göre Almanca Konuşma Kaygısı Alt Boyutları Puan Ortalamaları	113
Şekil 8. Yaşa Göre Almanca Konuşma Kaygısı Puan Ortalamaları	116
Şekil 9. Yaşa Göre Almanca Konuşma Kaygısı Alt Boyutları Puan Ortalamaları	117
Şekil 10. Sınıf Düzeyine Göre Almanca Konuşma Kaygısı Puan Ortalamaları	120
Şekil 11. Sınıfa Göre Almanca Konuşma Kaygısı Alt Boyutları Puan Ortalamaları.....	121
Şekil 12. Almanya’da Bulunma Süresine Göre Almanca Konuşma Kaygısı Puan Ortalamaları	123
Şekil 13. Almanya’da Bulunma Süresine Göre Almanca Konuşma Kaygısı Alt Boyutları Puan Ortalamaları	125
Şekil 14. Duyuşsal Boyutta 18-20 Yaş Grubu İçin Puan Dağılımları.....	165
Şekil 15. Duyuşsal Boyutta 21-25 Yaş Grubu İçin Puan Dağılımları.....	165
Şekil 16. Duyuşsal Boyutta 26 Üzeri Yaş Grubu İçin Puan Dağılımları	166
Şekil 17. Davranışsal Boyutta 18-20 Yaş Grubu İçin Puan Dağılımları.....	166
Şekil 18. Davranışsal Boyutta 21-25 Yaş Grubu İçin Puan Dağılımları.....	167

<i>Şekil 19.</i> Davranışsal Boyutta 26 Üzeri Yaş Grubu İçin Puan Dağılımları	167
<i>Şekil 20.</i> Fizyolojik Boyutta 18-20 Yaş Grubu İçin Puan Dağılımları	168
<i>Şekil 21.</i> Fizyolojik Boyutta 21-25 Yaş Grubu İçin Puan Dağılımları	168
<i>Şekil 22.</i> Fizyolojik Boyutta 26 Üzeri Yaş Grubu İçin Puan Dağılımları.....	169
<i>Şekil 23.</i> Kaygı Ortalaması 18-20 Yaş Grubu İçin Puan Dağılımları	169
<i>Şekil 24.</i> Kaygı Ortalaması 21-25 Yaş Grubu İçin Puan Dağılımları	170
<i>Şekil 25.</i> Kaygı Ortalaması 26 Üzeri Yaş Grubu İçin Puan Dağılımları	170
<i>Şekil 26.</i> Duyuşsal Boyutta Kadınların Puan Dağılımları.....	171
<i>Şekil 27.</i> Duyuşsal Boyutta Erkeklerin Puan Dağılımları	172
<i>Şekil 28.</i> Davranışsal Boyutta Kadınların Puan Dağılımları.....	172
<i>Şekil 29.</i> Davranışsal Boyutta Erkeklerin Puan Dağılımları	173
<i>Şekil 30.</i> Fizyolojik Boyutta Kadınların Puan Dağılımları	173
<i>Şekil 31.</i> Fizyolojik Boyutta Erkeklerin Puan Dağılımları	174
<i>Şekil 32.</i> Kaygı Ortalaması Kadınların Puan Dağılımları.....	174
<i>Şekil 33.</i> Kaygı Ortalaması Erkeklerin Puan Dağılımları	175
<i>Şekil 34.</i> Duyuşsal Boyutta 1. Sınıf Grubu İçin Puan Dağılımları.....	177
<i>Şekil 35.</i> Duyuşsal Boyutta 2. Sınıf Grubu İçin Puan Dağılımları.....	177
<i>Şekil 36.</i> Duyuşsal Boyutta 3. Sınıf Grubu İçin Puan Dağılımları.....	178
<i>Şekil 37.</i> Duyuşsal Boyutta 4. Sınıf Grubu İçin Puan Dağılımları.....	178
<i>Şekil 38.</i> Duyuşsal Boyutta 5. Sınıf Grubu İçin Puan Dağılımları.....	179
<i>Şekil 39.</i> Davranışsal Boyutta 1. Sınıf Grubu İçin Puan Dağılımları.....	179
<i>Şekil 40.</i> Davranışsal Boyutta 2. Sınıf Grubu İçin Puan Dağılımları.....	180
<i>Şekil 41.</i> Davranışsal Boyutta 3. Sınıf Grubu İçin Puan Dağılımları.....	180
<i>Şekil 42.</i> Davranışsal Boyutta 4. Sınıf Grubu İçin Puan Dağılımları.....	181
<i>Şekil 43.</i> Davranışsal Boyutta 5. Sınıf Grubu İçin Puan Dağılımları.....	181
<i>Şekil 44.</i> Fizyolojik Boyutta 1. Sınıf Grubu İçin Puan Dağılımları	182
<i>Şekil 45.</i> Fizyolojik Boyutta 2. Sınıf Grubu İçin Puan Dağılımları	182

<i>Şekil 46. Fizyolojik Boyutta 3. Sınıf Grubu İçin Puan Dağılımları</i>	183
<i>Şekil 47. Fizyolojik Boyutta 4. Sınıf Grubu İçin Puan Dağılımları</i>	183
<i>Şekil 48. Fizyolojik Boyutta 5. Sınıf Grubu İçin Puan Dağılımları</i>	184
<i>Şekil 49. Kaygı Ortalaması 1. Sınıf Grubu İçin Puan Dağılımları.....</i>	184
<i>Şekil 50. Kaygı Ortalaması 2. Sınıf Grubu İçin Puan Dağılımları.....</i>	185
<i>Şekil 51. Kaygı Ortalaması 3. Sınıf Grubu İçin Puan Dağılımları.....</i>	185
<i>Şekil 52. Kaygı Ortalaması 4. Sınıf Grubu İçin Puan Dağılımları.....</i>	186
<i>Şekil 53. Kaygı Ortalaması 5. Sınıf Grubu İçin Puan Dağılımları.....</i>	186
<i>Şekil 54. Duyuşsal Boyutta Almanya’da Hiç Bulunmayanlar İçin Puan Dağılımı.....</i>	188
<i>Şekil 55. Duyuşsal Boyutta 1 Yıldan Az Almanya’da Bulunanlar İçin Puan Dağılımı.....</i>	188
<i>Şekil 56. Duyuşsal Boyutta 1-10 Yıl Arasında Almanya’da Bulunanlar İçin Puan Dağılımı</i>	189
<i>Şekil 57. Duyuşsal Boyutta 10 Yıldan Fazla Almanya’da Bulunan Öğrenciler İçin Puan Dağılımı</i>	189
<i>Şekil 58. Davranışsal Boyutta Almanya’da Hiç Bulunmayanlar İçin Puan Dağılımı.....</i>	190
<i>Şekil 59. Davranışsal Boyutta 1Yıldan Az Almanya’da Bulunanlar İçin Puan Dağılımı..</i>	190
<i>Şekil 60. Davranışsal Boyutta 1-10 Yıl Arasında Almanya’da Bulunanlar İçin Puan Dağılımı</i>	191
<i>Şekil 61. Davranışsal Boyutta 10 Yıldan Fazla Almanya’da Bulunan Öğrenciler İçin Puan Dağılımı</i>	191
<i>Şekil 62. Fizyolojik Boyutta Almanya’da Hiç Bulunmayanlar İçin Puan Dağılımı</i>	192
<i>Şekil 63. Fizyolojik Boyutta 1Yıldan Az Almanya’da Bulunanlar İçin Puan Dağılımı</i>	192
<i>Şekil 64. Fizyolojik Boyutta 1-10 Yıl Arasında Almanya’da Bulunanlar İçin Puan Dağılımı</i>	193
<i>Şekil 65. Fizyolojik Boyutta 10 Yıldan Fazla Almanya’da Bulunan Öğrenciler İçin Puan Dağılımı</i>	193
<i>Şekil 66. Kaygı Ortalaması Almanya’da Hiç Bulunmayanlar İçin Puan Dağılımı.....</i>	194

<i>Şekil 67.</i> Kaygı Ortalaması 1 Yıdan Az Almanya’da Bulunanlar İçin Puan Dağılımı	194
<i>Şekil 68.</i> Kaygı Ortalaması 1-10 Yıl Arasında Almanya’da Bulunanlar İçin Puan Dağılımı	195
<i>Şekil 69.</i> Kaygı Ortalaması 10 Yıdan Fazla Almanya’da Bulunan Öğrenciler İçin Puan Dağılımı	195



SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

AFA	Açımlayıcı Faktör Analizi
ANOVA	Tek Yönlü Varyans Analizi
CFI	Comparative Fit Index
DFA	Doğrulayıcı Faktör Analizi
KMO	Kaiser-Meyer-Olkin Testi
RMSEA	Root Mean Square Error of Approximation
SRMR	Standardized Root Mean Square Residual
TLI	Tucker-Lewis Index

BÖLÜM I

GİRİŞ

Teknoloji, bilim ve iletişim alanındaki gelişmelerle birlikte insanlar arasındaki mesafeler kısalmış, etkileşim artmış ve böylelikle birçok şeye ulaşmak çok daha kolay hale gelmiştir. Baş döndürücü bir hızla gelişen tüm bu yenilikler neticesinde küçülen dünya, insanları birbirlerine hiç olmadığı kadar yaklaştırmış, iletişim araçlarındaki gelişmelerle birlikte adeta sınırlar ortadan kalkmıştır. Farklı kültür ve coğrafyalarda yaşayan insanlarla olan iletişimin kolaylaşması yabancı dil bilmenin önemini bir kez daha göstermiştir. Bu nedenle yabancı dil bilmek ve o dili aktif bir şekilde kullanmak çağın gerisinde kalmamak adına insanlar için neredeyse bir zorunluluk haline gelmiştir.

Gelişmiş ülkelerin hemen hemen tamamı bu ve benzer nedenlerle yabancı dil öğretmeye büyük önem vermektedir ve temel eğitim düzeyinde yabancı dil eğitimine başlamakta, birçok alanda yabancı dil bilmeyi bir ön koşul olarak görmektedir.

Yukarıda bahsedilen nedenlerden dolayı yabancı dil eğitimi gelişmiş ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de önem kazanmıştır. Temel eğitimle birlikte başlanan yabancı dil eğitimine ortaöğretim sonuna kadar devam edilmektedir. Böylelikle zorunlu eğitimin sonu olan lise mezuniyetine kadar her öğrenci yabancı dil öğrenmektedir.

Birçok ülkede olduğu gibi ülkemizde de İngilizce birinci yabancı dil olarak tüm ilk- ve ortaöğretim kurumlarında zorunlu ders olarak okutulmaktadır. Fen ve Sosyal Bilimler

Liseleri, İmam-Hatip Liseleri ve Meslek Liseleri haricindeki tüm genel (düz) liselerin Anadolu Lisesine dönüştürmesi sürecinden sonra Anadolu Liselerindeki zorunlu ikinci yabancı dil derslerindeki tercihin çok büyük oranda Almanca olması ülkemizde İngilizceden sonra Almancanın ikinci yabancı dil olarak öğretilmesini beraberinde getirmiştir. Buna rağmen Almanca derslerini alan, söz konusu derslerden başarıyla geçen öğrencilerin büyük bölümünün Almanca dil becerileri hususunda istenilen düzeyde olmadığı bilinen bir gerçektir.

Bu durumun ortaya çıkmasının birçok nedeni vardır ve bu doğrultuda yayınlanmış çeşitli araştırmalar da mevcuttur. Almancanın istenilen düzeyde öğretilmemesinin nedenlerinden birisi de bazı öğretmenlerin tüm dil becerilerine eşit düzeyde hakim olamamalarından kaynaklanmaktadır. Bilindiği üzere yabancı dil eğitimde dört temel dil becerisi olarak adlandırılan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin hepsinin eşit düzeyde bilinmesiyle yabancı dil bilgisinden bir bütün olarak bahsedilebilmektedir.

Söz konusu becerilere göz atıldığında ise özellikle konuşma becerisinin diğer becerilere oranla daha zor edinildiği gözlemlenmektedir. Konuşma esnasında geriye dönüp yapılan dilsel hataları telafi etmenin mümkün olmaması; konuşma sürecinde hem planlama hem konuşma, gerekirse anlama ve dönüt verme gibi birçok bilişsel sürecin eşzamanlı gerçekleşmesi karşılaşılan zorlukların sadece birkaçı olarak ön plana çıkmaktadır.

Tüm bu durumlar ise “kaygıyı” beraberinde getirmektedir. Konuşma kaygısıyla karşı karşıya kalan insanlar konuşma söz konusu olduğunda hata yapmaktan korkmakta, çekinceler yaşamakta ve sürekli yinelenen bu durumlar kaygı düzeyini ve dolayısıyla sorunu gittikçe büyötmektedir.

Yabancı dil eğitiminin istenilen düzeyde neticelenememesinin nedenlerinden birisi olan “bazı öğretmenlerin tüm dil becerilerine eşit düzeyde hâkim olamamaları” sorununun birisi de özellikle konuşma becerisi konusunda kendini göstermektedir. Bilindiği üzere Almanca Öğretmenliği bölümlerinin ve formasyon eğitimi neticesinde Almanca öğretmeni olarak

istihdam edilme hakkı olan Alman Dili ve Edebiyatı bölümlerinin büyük çoğunluğunu kazanmak için “üniversite sınavına Almancadan girmiş olma” ön koşulu bulunmamaktadır. Bu durumda sınavı İngilizce veya başka dillerden sorular yaparak kazanabilen kişiler Almancayı ilgili üniversitelerin hazırlık sınıflarında öğrenmektedir.

Mezuniyetleriyle birlikte Almanca öğretmeni olacak olan bu kişilerin Almanca öğrenirken çeşitli kaygılarla karşılaştıkları, bu kaygıların en önemlilerinden birisinin de “konuşma” olduğu hipotezinden yola çıkarak konuşma kaygısı ile ilgili sorunu tespit etmek ve ilgili sorunun çözümüne katkı sunmak için bu araştırmada Almanca Öğretmenliği ve Alman Dili ve Edebiyatı bölümlerinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin Almanca konuşma kaygıları konusu ele alınmıştır. Yapılan literatür taramasında Almanca konuşma kaygısını ölçmeye yönelik doğrudan bir ölçeğin bulunamaması nedeniyle öncelikle geçerli ve güvenilir bir “Almanca Konuşma Kaygısı Ölçeği” geliştirilmiş ve söz konusu ölçek Almanca ile ilgili bölümlerde öğrenim görmekte olan öğrencilere uygulanmıştır. Böylelikle dil öğrenmeyi engelleyen büyük etmenlerden birisi olduğu düşünülen kaygı ve konuşma becerisi arasındaki ilişki ve Almanca konuşma kaygısı incelenmek istenmiştir. Kaygı duymadan veya daha az kaygıyla konuşma becerisi istenilen durumda olacak olan öğretmen adayları bu sayede meslek hayatlarına başladıklarında öğrencilerinin daha iyi Almanca konuşmalarına ve böylelikle öğrencilerin Almancayı tüm beceriler kapsamında daha iyi öğrenmelerine vesile olabileceklerdir.

1.1. Problem Durumu

Farklı ülkelerde yaşayan ve farklı dilleri konuşan kişiler arasındaki etkileşimin hiç olmadığı kadar sıklaşması yabancı dil eğitiminde kullanılan yöntemleri de etkilemiştir. Bu doğrultuda dinleme, konuşma, okuma ve yazma olarak nitelendirilen dört temel dil becerisinin eşit oranda öğretimi ön plana çıkmış ve modern yabancı dil eğitimi söz konusu becerilerin eğitimine odaklanmıştır. Diğer üç beceriye oranla birçok insanın yabancı dil öğrenmede en

çok konuşma becerisinde zorlandığı ve kaygılı olduğu gözlenmektedir. Nitekim E.K. Horwitz, B. Horwitz ve Cope da (1986), yabancı dil öğrenmedeki en endişe verici etkinin hedef dilde konuşma olduğunu ileri sürmektedir (s. 132). Yabancı dilde konuşmak birçok kişi için büyük bir sorundur. İnsanların çoğunun yazılı olarak kendini daha iyi ifade ettikleri fakat sözlü ifadede zorlandıkları, kaygı duydukları ve bu sebeple konuşamadıkları ya da konuşmaktan kaçındıkları bilinmektedir. Yabancı dil öğrenirken, yabancı dilde konuşma düşüncesi bile birçok insanda kaygıya sebep olmaktadır. Bu kaygının yabancı dil öğrenen bireylerin yanı sıra dil eğitimi alan öğrencilerde, hatta öğretmenlerde dahi olduğu gözlenmektedir. Yabancı dilde konuşmak, günümüzde birçok alanda önem arz etmektedir ve bu nedenle yabancı dilde konuşmak bireyler için neredeyse bir zorunluluk haline gelmiştir. Bir dili öğrenmedeki en önemli unsurlardan birisi o dili aktif bir şekilde kullanmaktır.

Yabancı dili hedef ülke dışında öğrenenlerin hedef dili kısıtlı imkânlar sebebiyle öğrendikleri ortam dışında günlük hayatlarında kullanmaları pek mümkün değildir. Aynı düşünceyi paylaşan Richards (2015) geçmişte dil öğrenimlerinin sınıf temelli öğrenim üzerine kurulu olduğunu, bu nedenle sınıf ortamında hedef dilde yani yabancı dilde pratik yapma imkânının kısıtlı olduğunu, yakın bir zamana kadar da öğrencilerin sınıf dışı yabancı dil kullanma olanaklarının az olduğunu belirtmektedir (s. 5-6). Böylelikle yabancı dil öğrenilen sınıf ortamları dışında öğrencilerin aktif bir şekilde yabancı dil konuşabilecekleri ve konuşma üzerine kendilerini geliştirebilecekleri imkânın az olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

Birçok öğrenci öğrenim görmek ve dil eğitimi almak için yurt dışına gitmeyi tercih etmektedir. Günümüzde artan bu öğrenci hareketlilikleri yabancı dilin önemini ve gerekliliğini daha da çok göstermektedir. Bu bağlamda en çok tercih edilen dillerden birisi de Almancadır. Almanya’da sunulan lisans ve lisansüstü eğitim fırsatları, iş imkânları ve Almanya’nın ileri teknolojisi sebebiyle Almanya eğitim amaçlı en çok tercih edilen Avrupa ülkelerinden birisi haline gelmiştir. Almanya’nın Avrupa ülkeleri arasında uluslararası

öğrenciler tarafından en çok tercih edilen ülke konumunda olması bu durumun bir göstergesidir (The Study. EU Country Ranking, 2018). Alman İstatistik Kurumu 2020 yılı verilerine göre 2019-2020 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Almanya’da 411.601 yabancı öğrenci çeşitli bölümlerde öğrenim görmektedir. Bu rakam Almanya’da öğrenim gören toplam öğrencilerin %14’ünü oluşturmaktadır (Statistisches Bundesamt, 2020). Gerek Almanya’nın sunduğu eğitim ve iş imkânları gerekse Türkiye’de özel okulların da yaygınlaşması ve Anadolu liselerindeki ikinci yabancı dilin büyük oranda Almanca olmasıyla Almanca ülkemizde İngilizceden sonra en çok tercih edilen yabancı dil konumuna gelmiştir.

Ülkemizde Alman dili ile ilgili Alman Dili Eğitimi (Almanca Öğretmenliği), Alman Dili ve Edebiyatı, Almanca Mütercim ve Tercümanlık bölümlerinde eğitim verilmektedir. Almancanın bu denli önemli olmasına rağmen ülkemizde Almanca devlet okullarında ancak lise düzeyinde ikinci yabancı dil olarak öğretilmeye başlanmaktadır. Dikkat çeken bir diğer husus ta, Alman dili ile ilgili bölümlere genellikle İngilizce giriş sınavıyla alım yapılmasıdır. Bu sebeple Alman dili alanında üniversite okuyan birçok öğrenci Almancayı ilk olarak üniversitede duymakta ve öğrenmektedir. Bu durumun da Almanca öğrenmeye ve konuşmaya karşı öğrencilerin kaygılarını arttırdığı düşünülmektedir. Bu doğrultuda araştırmada Alman dili ile ilgili bölümlerde öğrenim görmek isteyen öğrencilerin Almanca konuşma kaygıları ve bu kaygıya sebep olan etmenler araştırılmak istenmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Türkiye’de Alman dili ile ilgili bölümlerde öğrenim görmekte olan öğrenciler Almanca eğitim gördükleri ve bu alanda uzmanlaşacakları için dili her yönüyle aktif bir şekilde kullanmaları beklenmektedir. Bu çerçevede çalışmanın öncelikli amacı Türkiye’de Alman dili ile ilgili bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin Almanca konuşma kaygı düzeylerini belirlemek amacıyla geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir. Çalışmanın bir diğer

amacı ise geliştirilen ölçek ile öğrencilerin Almanca konuşma kaygılarını ölçmek ve Almanca konuşma kaygısını yordayan etmenleri tespit etmektir.

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

1. Alman dili ilgili bölümlerde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin Almanca konuşma kaygı düzeyleri nedir?
2. Öğrencilerin Almanca konuşma kaygıları öğrencilerin cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğrencilerin Almanca konuşma kaygıları öğrencilerin yaşına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Öğrencilerin Almanca konuşma kaygı düzeyleri sınıf seviyelerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Öğrencilerin Almanca konuşma kaygıları Almanya’da bulunma sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
6. Öğrencilerin Almanca konuşma kaygıları, Almanca konuşma kaygısının alt boyutlarına (duyuşsal, fizyolojik, davranışsal) göre anlamlı bir şekilde değişmekte midir?
7. Öğrencilerin Almanca konuşma kaygıları, Almanca konuşma kaygısının alt boyutlarında bağımsız değişkenlere göre anlamlı bir şekilde değişmekte midir?

1.3. Araştırmanın Hipotezleri

Araştırmanın genel amacı ve araştırma sorularına yönelik olarak araştırmanın hipotezleri belirlenmiştir. Araştırmanın genel hipotezi Türkiye’de Alman dili ile ilgili bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin “Almanca konuşma kaygıları yüksektir” şeklinde ifade edilebilir. Bu hipoteze bağlı olarak belirlenen diğer hipotezler ise şu şekildedir:

1. Öğrencilerin Almanca konuşma kaygıları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Kadın öğrencilerin Almanca konuşma kaygıları erkek öğrencilerden fazladır.
2. Öğrencilerin Almanca konuşma kaygıları öğrencilerin yaşına göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Öğrencilerin yaşı arttıkça Almanca konuşma kaygıları azalmaktadır.
3. Öğrencilerin sınıf düzeyine göre Almanca konuşma kaygıları anlamlı bir şekilde değişmektedir. Öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça Almanca konuşma kaygıları azalmaktadır.
4. Öğrencilerin Almanca konuşma kaygıları öğrencilerin Almanya’da bulunma sürelerine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Öğrencilerin Almanya’da bulunma süreleri arttıkça Almanca konuşma kaygıları azalmaktadır.
5. Öğrencilerin Almanca konuşma kaygıları, Almanca konuşma kaygısının alt boyutlarına göre anlamlı bir şekilde değişiklik göstermektedir.
6. Almanca konuşma kaygısının alt boyutlarında öğrencilerin Almanca konuşma kaygısı bağımsız değişkenlere göre anlamlı fark göstermektedir.

1.4. Araştırmanın Önemi

Yabancı dil konuşma kaygısının birçok bireyde olduğu gibi, bu işin eğitimini alan öğrencilerde, hatta öğretmenlerde bile olduğu gözlenmektedir. Bu çalışma Alman dili ile ilgili bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin kaygı düzeylerini ölçtüğü, Almanca konuşma kaygısının nedenlerini tespit ettiği ve çözüm önerileri sunduğu için önemlidir.

Literatürde yabancı dil öğrenme ve öğretme ve konuşma kaygısına dair birçok çalışma yer alırken, Almanca konuşma kaygısına dair bir çalışmaya rastlanılmıştır. Literatürde Almanca konuşma becerisi ile ilgili yapılan çalışmalarda çeşitli değişkenlerin Almanca konuşma becerisi üzerinde etkilerinin incelendiği çalışmalar yer almaktadır. Bu araştırmalarda çeşitli

etkenlerin ve kaygının Almanca konuşma becerisi üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Bunun yanı sıra Almanca konuşma becerisi ile ilgili yapılan çalışmaların çoğunun nitel araştırmalar olduğu görülmektedir. Bu araştırmalarda Almanca konuşma becerilerinin gelişimleri, Almanca konuşma becerilerinin yeterli olmamalarının sebepleri, Almanca konuşma becerisine karşı algılar araştırılmıştır. Almanca öğrenmeye ilişkin ise öğretmen adaylarının Almanca kaygı tutumları ve öğretmen adaylarının Almanca öğrenirken yaptıkları aktarım hatalarının araştırıldığı çalışmalar yer almaktadır. Literatürde yabancı dil konuşma kaygısıyla ilgili birçok çalışmanın yer aldığı görülmektedir. Yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmaların daha çok yabancı dil olarak İngilizce konuşma kaygısını ölçmeye, yurt içinde yapılan bazı çalışmaların ise yabancı dil olarak Türkçe konuşma kaygılarına yönelik olduğu fark edilmektedir. Yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde kullanılan ölçeklerin genellikle uyarlama çalışmaları olduğu görülmektedir. Literatürde uyarlama çalışmalarında yabancı dil konuşma kaygısını ölçmek amacıyla Horwitz vd.nin (1986) geliştirdiği 33 maddelik Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği (Foreign Language Classroom Anxiety Scale) sıklıkla kullanılmıştır. Ancak bu ölçek konuşma kaygısı ölçeği olmamakla birlikte sadece sınıf içerisindeki etkenler dikkate alınarak hazırlandığı için yabancı dil konuşma kaygısını ölçmede ölçeğin yeterli olmadığı düşünülmektedir. Horwitz vd.nin (1986) yanı sıra birçok uyarlama çalışmasında Woodrow (2006) tarafından geliştirilen 12 maddelik Yabancı Dil Konuşma Kaygısı Ölçeğinin kullanıldığı görülmektedir. Fakat bu ölçek sadece sınıf içi ve sınıf dışı etmenler göz önünde bulundurularak oluşturulmuştur. Bu ölçeklerin dışında yabancı dil konuşma kaygısını ölçmek amacıyla Huang (2004) tarafından geliştirilen Yabancı Dil Konuşma Kaygısı Ölçeği ve Orakçı (2018) tarafından geliştirilen İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği yer almaktadır. Bu iki ölçek incelendiğinde yabancı dil ölçmeye yönelik kaygı maddelerinin yanında tutum maddeleri de içerdiği görülmektedir. Bu nedenle bu ölçeklerin yabancı dil kaygısını ölçmede elverişsiz olduğu düşünülmektedir. Birçok yabancı dil araştırmacısının yabancı dil kaygısını ölçmek amacıyla genellikle sınıf ortamına odaklandığı ve sınıf temelli ölçekleri kullandıkları

görülmektedir. Bu çalışmada geliştirilen Almanca konuşma kaygısı ölçeği kaygının alt boyutları olan duyuşsal, fizyolojik ve davranışsal tepkilere göre oluşturulmuştur. Ölçek kişinin konuşma anında yaşadığı durumları kaygının bileşenleri olan duyuşsal, fizyolojik ve davranışsal boyutlara göre sınıflandırarak Almanca konuşma kaygılarını tespit etmeyi amaçlamaktadır. Çalışma diğer ölçeklerden farklı olarak kaygının bahsedilen boyutlarına göre ele alındığı için önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışma Almanca konuşma kaygısını ölçmesi ve diğer yabancı dillerde de kullanılabilirliği açısından önem taşımaktadır. Çalışmanın bu konuda literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.5. Sayıtlar

Araştırmanın temelinde aşağıda yer alan sayıtlar bulunmaktadır:

1. Araştırmacı tarafından geliştirilen likert tipi ölçek araştırma için gerekli verileri elde etmek için yeterlidir.
2. Uzmanlardan alınan görüşler ölçeğin kapsam geçerliği için yeterlidir.
3. Ölçme araçları ve izlenen yöntem araştırmanın amacına uygun olarak oluşturulmuştur.
4. Araştırmaya katılan öğrencilerin en az B1 seviyesinde dil becerilerine sahip oldukları varsayılmıştır.
5. Katılımcıların gönüllülük ilkesine göre araştırmaya katıldıkları,
6. Katılımcıların sorulara samimi ve objektif cevap verdikleri,
7. Araştırmanın deneysel araştırma kurallarına uygun bir şekilde gerçekleştirildiği,
8. Bulgularının objektif bir şekilde yansıtıldığı varsayılmaktadır.

1.6. Sınırlılıklar

Araştırmada bazı sınırlılıklar yer almaktadır. Bu nedenle araştırmadan elde edilen bulgular yorumlanırken aşağıda yer alan sınırlılıklar dikkate alınmalıdır.

1. Araştırma 2020-2021 eğitim-öğretim yılı ve Türkiye’de yer alan Alman dili alanında eğitim veren 9 üniversite ile,
2. Araştırmanın katılımcıları Türkiye’de Almanca Öğretmenliği ve Alman Dili ve Edebiyatı programlarında öğrenim gören öğrenciler ile,
3. Üniversiteye İngilizce puanı ile öğrenci kabul eden Almanca Öğretmenliği ve Alman Dili ve Edebiyatı programları ile,
4. Araştırma bulguları öğrenci görüşlerini belirlemek üzere geliştirilen ölçek sorularından elde edilen nicel veriler ile sınırlıdır.
5. Araştırmada Almanca Öğretmenliği programı katılımcıları Alman Dili ve Eğitimi programından fazla olduğu için öğrenim görülen programa göre karşılaştırma yapılmamıştır.
6. Araştırmada örneklem grubunun yer aldığı üniversiteler arasında karşılaştırma yapılmamıştır.

1.7. Tanımlar

Dil: “Birey ya da toplumun iletişimde kullandığı sözlü yazılı ve devimsel simgelere dayanan anlaşma aracı” (Demirel, 2020, s. 35).

Kaygı: “Stres yaratan durumların bireyde oluşturduğu üzüntü, gerginlik gibi, hoş olmayan duygusal ve gözlenebilen reaksiyonlar” (Demirel, 2020, s. 77).

İletişim: İletişim, “paylaşmak” anlamına gelen Latince communicāre kelimesinden türetilmiştir. Konuşma, görseller, sinyaller, yazı veya davranış gibi düşünce, mesaj veya

bilgi alışverişi yoluyla bilgi aktarma faaliyetidir. İki veya daha fazla canlı arasında anlamlı bilgi alışverişidir (Reddy, 2014, s. 17). İletişim, bir göndericiden bir alıcıya bir mesajın veya bilginin değiş tokuş edildiği süreçtir.

Konuşma: Konuşma, insanların zihinsel süreç ve işlemlerden geçirdikleri duygu ve düşüncelerini sözlü olarak seslendirmesi ve açığa kavuşturmasıdır (Güneş, 2014, s. 3).

Yabancı Dil: Bireyin anadilinden başka bir dili edinmesi, öğrenmesi durumu.

Yabancı Dil Öğretimi: “Bireye, kendi anadili dışındaki herhangi bir yabancı dili, dört temel beceriyi (konuşma, okuma, yazma, dinleme) kazandırmaya yönelik materyaller kullanmak suretiyle öğretme” (Demirel, 2020, s. 137).

Yabancı Dil Kaygısı: Yabancı dil kaygısı bilgi ve becerileri yeterli olmayan bireylerde konuşma, dinleme ve öğrenme dâhil olmak üzere özellikle ikinci bir dil bağlamında ortaya çıkan bir korku ve endişedir (MacIntyre & Gardner, 1994, s. 284; Horwitz, Horwitz & Cope, 1986, s. 125; Aydın & Zengin, 2014, s. 84).

Konuşma Kaygısı: İnsanların duygu, düşünce ve bilgilerinin karşısındaki birey ya da gruba aktarımını güçleştiren ve o esnada kişide başarısızlık, tedirginlik gibi olumsuz duygulara neden olan bir kaygı türüdür (Katrancı & Kuşdemir, 2015, s. 418).



BÖLÜM II

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde çalışmaya katkı sağlayacağı düşünülen ilgili literatürde rastlanan yabancı dil kaygısı, yabancı dil öğrenme kaygısı, yabancı dil öğretme kaygısı, yabancı dil konuşma kaygısı; Almanca konuşma becerisi, Almanca öğrenme, konuşma kaygısı ve konuşma becerisi alanlarında araştırmalara kısaca yer verilmiştir.

Yabancı dil kaygısına yönelik çalışmaların genellikle öğrencilerin yabancı dil öğrenimi ile ilgili çalışmalar olduğu görülmektedir.

Yabancı dil kaygısı ile ilgili Horwitz vd. (1986) öğrencilerin yabancı dil derslerinde sınıf içerisinde yaşadıkları kaygıyı araştırmış ve bu amaca yönelik Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği geliştirmiştir. Çelik Garip (2019) İngilizce eğitim veren üniversitelerde öğrencilerin yabancı dil kaygısını araştırmış ve yabancı dil kaygısını ölçmek amacıyla Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeğini (Horwitz vd. 1986) kullanmıştır.

Yabancı dil öğrenme kaygısı ile ilgili yapılan çalışmaların çoğu nicel araştırma çalışmalarıdır. Yapılan araştırmalarda öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygısını ölçmek amacıyla Horwitz vd. (1986) tarafından geliştirilen Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği kullanılmıştır (Aydın, 1999; Lucas, Miraflores & Go, 2011; Baş, 2014). Lucas vd. (2011) yabancı dil öğrenme kaygısı dışında dil öğrenme stratejilerini de araştırmayı amaçlamış, bu doğrultuda Cohen, Oxford ve Chi (2001) tarafından geliştirilen Dil Stratejisi Ölçeğini

kullanmışlardır. Bu araştırmaların yanı sıra Aydın ve Zengin (2008) yabancı dil öğrenimine ilişkin çalışmaları sentezlemiştir.

Yabancı dil öğretme kaygısı ile ilgili ise Mutlu (2017) öğrencilerin Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında yaşadıkları kaygıyı incelemiş ve Merç (2010) tarafından geliştirilen Yabancı Dil Öğretmen Adayı Kaygısı Ölçeğini kullanmıştır.

Yabancı dil konuşma kaygısına yönelik yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmaların çoğunun İngilizce konuşma kaygısını ölçmeye, yurt içinde yapılan bazı çalışmaların ise yabancılar için Türkçe konuşma kaygısını ölçmeye yönelik olduğu görülmektedir. Woodrow (2006) İngilizce konuşma kaygısını ölçmeye yönelik olarak Yabancı Dil Konuşma Kaygısı Ölçeği geliştirmiş ve konuşma kaygısını ölçmeye yönelik bazı çalışmalarda bu ölçek kullanılmıştır (Melanlıoğlu & Demir, 2013; Şen & Boylu, 2015; Gökhan, 2020). Diğer çalışmaların çoğunda ise Horwitz vd. (1986) tarafından geliştirilen Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeğinin yabancı dil konuşma kaygısını ölçmek amaçlı kullanılması dikkat çekmektedir (Tunçel, 2015; Vural, 2017; Şener, 2018; Duran Gerçekcioğlu, 2019; Akşit Aşık & Gökçe, 2019; Boldan, 2019; Demir Gençler, 2020). Bu iki ölçeğin yanı sıra bazı araştırmalarda Huang (2004) tarafından geliştirilen Yabancı Dil Konuşma Kaygısı Ölçeği kullanılmıştır (Balemir, 2009; Bozkurt, 2019). Ayrıca İngilizce konuşma kaygısını ölçmeye yönelik Orakçı (2018) İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği geliştirmiştir (Başak Koçer, 2019). Huang (2004) ve Orakçı (2018) tarafından geliştirilen ölçeklerin kaygının yanında yabancı dil konuşmaya dair tutum maddeleri de içerdiği görülmektedir. Bu nedenle bu ölçeklerin konuşma kaygısını tam anlamıyla ölçmediği düşünülmektedir. Yabancı dil konuşma kaygısına yönelik çalışmaların çoğu nicel araştırma ve karma desenli çalışmalardır. Bu araştırmaların dışından Duman, Göral ve Bilgin (2017) nitel araştırma çalışması yapmış, öğrencilerin konuşma kaygısının sebeplerini araştırmıştır.

Almanca konuşma becerisi ile ilgili yapılan çalışmaların çoğunun nitel araştırma olduğu görülmektedir (Maden, Coşkun & Kanca, 2009; Gencer Çıtak, 2018; Karaman, 2019; Aykut,

2019). Yapılan araştırmalarda öğrencilerin Almanca konuşma becerilerinin gelişimleri (Gencer Çıtak, 2018; Aykut, 2019), Almanca karşılıklı konuşma becerilerinin yeterli olmamasının sebepleri (Maden vd., 2009), Almanca dinleme ve konuşma becerilerine ilişkin metaforik algılar (Karaman, 2019) araştırılmıştır. Bunun yanı sıra Almanca konuşma becerisine yönelik nicel araştırmalar da yer almaktadır (Ofıaz, 2019a; Ofıaz, 2019b). Bu araştırmalarda çeşitli etkenlerin ve kaygının Almanca konuşma becerisi üzerindeki etkileri araştırılmak istenmiştir. Öğrencilerin yabancı dil kaygılarının Almanca konuşma becerileri üzerindeki değişimini ölçmek amacıyla Horwitz vd. (1986) tarafından geliştirilen Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği kullanılmıştır. Benzer bir şekilde Karagöl ve Baştay (2018) İngilizce kaygı ve tutum ile konuşma becerisi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Kaygının İngilizce konuşma becerisi üzerindeki etkisini ölçmek amacıyla bu çalışmada da Horwitz vd. (1986) tarafından geliştirilen Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği kullanılmıştır. Konuşma becerisine ilişkin diğer çalışmalardan farklı olarak Richards (2015) diğer birçok araştırmanın aksine sınıf içi dil öğrenmenin yanı sıra sınıf dışı dil öğrenme yöntemlerini araştırmıştır.

Almanca öğrenmeye ilişkin ise öğretmen adaylarının Almanca kaygı tutumları araştırılmıştır (Yılmaz & Sakarya Maden, 2016). Araştırmada öğrencilerin yabancı dil kaygısını ölçmek amacıyla diğer birçok çalışmada olduğu gibi Horwitz vd. (1986) tarafından geliştirilen Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeğinin kullanıldığı görölmektedir. Bu araştırma dışında Almanca öğrenmeye ilişkin öğretmen adaylarının Almanca öğrenirken yaptıkları aktarım hataları araştırılmıştır (Adıyaman, 2019).

Yabancı dil konuşma kaygısına ilişkin yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalara bakıldığında birçoğunun İngilizce konuşma kaygısını ölçmeye, yurt içinde yapılan bazı çalışmaların ise yabancı dil olarak Türkçe konuşma kaygısını ölçmeye yönelik olduğu görölmektedir. Yapılan araştırmalarda yabancı dil konuşma kaygısını ölçmek amacıyla genel olarak Woodrow (2006) tarafından geliştirilen Yabancı Dil Konuşma Kaygısı Ölçeği kullanılmıştır. Woodrow (2006) yabancı dil konuşma kaygısını sınıf içi ve sınıf dışı olarak iki faktör altında incelemiştir, bu nedenle bu ölçeğin yabancı dil konuşma kaygısını ölçmede

yetersiz olduğu düşünölmektedir. Ayrıca Horwitz vd. (1986) tarafından geliştirilen Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği de birçok araştırmada yabancı dil konuşma kaygısını ölçmek amacıyla kullanıldığı görölmektedir. Horwitz vd. (1986) tarafından geliştirilen ölçek sınıf içerisindeki etkenler dikkate alınarak hazırlanmış ve sınıf içerisindeki yabancı dil kaygısını ölçmeye yöneliktir. Bu nedenle ölçeğin konuşma kaygısını ölçmek için uygun olmadığı anlaşılmaktadır. Bu iki ölçeğin yanı sıra literatürde yabancı dil konuşma kaygısını ölçmek amacıyla Huang (2004) tarafından geliştirilen Yabancı Dil Konuşma Kaygısı Ölçeği ve Orakçı (2018) tarafından geliştirilen İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği yer almaktadır. Bu iki ölçek incelendiğinde kaygı maddelerinin yanı sıra içerisinde konuşma becerisine yönelik tutum maddeleri de içermektedir. Bu nedenle bu iki ölçeğin de konuşma kaygısını ölçme konusunda elverişli olmadıkları kanısına varılmıştır. Literatürde Almanca konuşma kaygısı ile ilgili spesifik bir araştırmaya rastlanmamış, kaygının Almanca konuşma becerisi üzerinde etkilerine yönelik çalışmaların yer aldığı görölmüşür.

2.1. Yabancı Dil Öğrenme ve Öğretme Kaygısına Yönelik Çalışmalar

2.1.1. Yabancı Dil Kaygısı

Horwitz vd. (1986), “Yabancı Dil Sınıf Kaygısı” isimli makalesinde yabancı dil sınıfındaki öğrencilerin yabancı dil kaygısını ölçmeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda 1983 yılında Texas Üniversitesinde başlangıç seviyesinde dil derslerine davet edilen 78 öğrencinin deneyimlerinden yola çıkarak 33 maddelik Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği geliştirmiştir. Ölçek iletişim kaygısı, test kaygısı ve olumsuz değerlendirilme korkusu olmak üzere üç bileşenden oluşmaktadır. Ölçek Texas Üniversitesinde İspanyolca giriş dersine devam eden 75 üniversite öğrencisine uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre birçok öğrenci tarafından yabancı dil kaygısının önemli ölçüde yaşandığı ve kaygılı öğrencilerin yabancı dil sınıflarında yaygın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yabancı dil

kaygısının öğretmen desteği ile belli bir ölçüde azaltılabileceği ve her seviyede yabancı dil eğitimini geliştirmek için yabancı dil öğreniminde öğrencilerin deneyimlerini şekillendiren yabancı dil kaygısının tanınması ve üstesinden gelinmesi gerektiği önerilerinde bulunulmuştur.

Çelik Garip (2019) “İngilizce Öğretim Yapan Yükseköğretim Kurumlarında Yabancı Dil Kaygısı Üzerine Bir Araştırma: Özel Bir Türk Üniversitesindeki Durum” adlı yüksek lisans tez çalışmasında İngilizce eğitim ile yabancı dil kaygısı arasındaki ilişkiyi incelemek istemiştir. Araştırmaya İngilizce eğitim veren bir vakıf üniversitesinde farklı bölümlerde öğrenim gören 190 öğrenci katılmıştır. Ayrıca öğrencilerin yabancı dil kaygı nedenleri ve sınıf düzeyi ile yabancı dil kaygıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını araştırmıştır. Araştırma karma desenli bir araştırmadır. Araştırmanın nicel verileri Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği (Horwitz vd., 1986) ile toplanmıştır. Nitel verileri toplamak içinse yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre yabancı dilde eğitim ile yabancı dil kaygısı arasında negatif yönlü orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin sınıf düzeyi ve yabancı dil kaygıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğrenciler yabancı dilde eğitim ile ilgili olumlu görüşlerin yanında eğitimin zenginleştirilmesi gerektiği önerilerinde bulunmuşlardır. Araştırma sonunda dersin sonunda ders içeriğinin Türkçe olarak özetlenmesi önerisinde bulunulmuştur.

2.1.2. Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı

Aydın (1999) “Konuşma ve Yazma Derslerinde Yabancı Dil Öğrenimindeki Kaygı Nedenleri” adlı doktora tezinde öğrencilerin yabancı dil öğrenimindeki kaygılarının sebepleri araştırmak istemiştir. Araştırmada öncelikle Horwitz vd. (1986) tarafından geliştirilen “Yabancı Dil Sınıf Kaygısı” ölçeği ve Horwitz (1986) tarafından geliştirilen Dil Öğrenimi Hakkındaki İnançları Belirleme Ölçeği uygulanmış, uygulama yapılan öğrenciler arasından rastgele seçilen 12 öğrenciye kaygının sebeplerini araştırmak için görüşme

yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre dil öğrenme kaygılarının sebepleri; olumsuz değerlendirilme, diğer öğrencilerle kendini kıyaslama, yüksek kişisel beklentiler, dil öğrenimi ile ilgili yanlış inançlar, öğretmen tutumu, sınıf önünde konuşma ve sunum yapmadır. Aydın (1999) dil öğrenme kaygısının öğrencilerin etkili öğrenmelerini etkilediğini ifade etmiştir. İyi bir yabancı dil eğitimi için öğrenci merkezli kaygıdan uzak bir sınıf ortamının önemini vurgulamıştır.

Aydın ve Zengin (2008) tarafından yazılan “Yabancı Dil Öğreniminde Kaygı: Bir Literatür Özeti” adlı makalede yabancı dil öğreniminde duyulan kaygı konusunda yapılmış çalışmaların sentezi sunulmak istenmiştir. Bu amaca yönelik olarak kaygı türleri, kaygı nedenleri, kaygının yabancı dil öğrenimi üzerinde etkileri, kaygı ile baş etme yolları alanlarında yapılmış çalışmalar özetlenmiştir. Çalışmanın bir diğer amacı öğretmenler ve öğrenciler üzerinde dil öğrenim kaygısı konusunda farkındalıklarını arttırmak ve yabancı dil öğrenimine katkı sağlamaktır. Araştırma sonucunda yabancı dil kaygısının iletişim korkusu, sınav korkusu ve olumsuz değerlendirilme korkusundan oluştuğu sonucuna varılmıştır. Aynı zamanda kaygının diğer nedenleri olarak dil öğrenenin yeterlik düzeyi, yeteneği, kültürü, derslerin zorluk düzeyi sıralanmıştır. Araştırma sonucunda kaygının dil öğrenim sürecinde etkili ve başarıyı engelleyen anlamlı bir değişken olduğu sonucuna varılmıştır.

Lucas vd. (2011) tarafından yazılan “Filipinler’deki Yabancı Öğrencilerin İngilizce Öğrenme Kaygısı” adlı makalede yabancı dil öğrenme kaygısının sebepleri araştırılmak amaçlanmıştır. Araştırmada Filipinler’deki yabancı öğrencilerin İngilizce öğrenme kaygılarını ölçmek amacıyla Horwitz vd. (1986) tarafından geliştirilen Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği kullanılmıştır. Bunun yanı sıra dil öğrenmede kaygı deneyimleri yaşayan öğrencilerin farklı dil stratejileri de araştırılmak amacıyla Cohen vd. (2001) tarafından geliştirilen dinleme stratejisi, kelime stratejisi, konuşma stratejisi, okuma stratejisi, yazma stratejisi ve çeviri stratejisinden oluşan altı boyutlu Dil Stratejisi Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmaya beş üniversiteden 250 yabancı öğrenci katılmıştır. Araştırmada kaygı, yabancı dil öğrenme zorluğu olarak tanımlanmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda

öğrencilerin İngilizce öğrenirken kaygı yaşadıkları görülmektedir. Öğrencilerin İngilizceyi verimli bir şekilde öğrenmek ve kaygılarıyla başa çıkabilmek için dil öğrenme stratejilerinden daha çok kelime stratejisini kullandıkları anlaşılmıştır.

Baş (2014) “Lise Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı: Nitel Bir Araştırma” adlı makalesinde lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygılarının sebeplerini bulmayı amaçlamıştır. Araştırmada öncelikle yabancı dil öğrenme kaygısı yüksek olan öğrencileri tespit etmek amacıyla Horwitz vd. (1986) tarafından geliştirilen ve Aydın (1999) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Yabancı Dil Sınıf Kaygısı” ölçeği kullanılmıştır. Ölçek Niğde’de üç liseden toplam 150 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Uygulama sonucunda yabancı dil öğrenme kaygısı yüksek olan 24 öğrenciye uygulanan yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan görüşme formu ile veriler toplanmış ve içerik analizi tekniği ile veriler analiz edilmiştir. Nitel verilerin sonucunda öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygısı; konuşma etkinlikleri, dinleme etkinlikleri, öğretim yöntem ve teknikleri, hata yapma korkusu, öğrenme çevresi, öğretmen tutumları ve sınavlar olmak üzere 7 tema altında toplanmıştır.

2.1.3. Yabancı Dil Öğretme Kaygısı

Mutlu (2017) “Öğretmen Adaylarına Göre Yabancı Dil Öğretme Kaygısı: Kaygının Düzeyi, Nedenleri ve Kaygıyla Başa Çıkma Stratejileri” adlı yüksek lisans tezinde İngilizce Öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında yaşadıkları kaygıyı incelemiş ve bu kaygıyla başa çıkma stratejilerini ortaya koymak istemiştir. Bu araştırmada diğer çalışmalardan farklı olarak öğretmen adaylarının yabancı dil öğretme kaygısı ele alınmıştır. Araştırmada karma desen kullanılmıştır. Nicel araştırma verilerini toplamak amacıyla Merç (2010) tarafından geliştirilen 27 maddelik Yabancı Dil Öğretmen Adayı Kaygısı Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği programında öğrenim görmekte olan 46 öğrenciye ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Araştırmanın nitel kısmına 12 öğrenci katılmıştır. Nitel

veriler sınıf içi gözlem, bireysel görüşme ve odak grup görüşmesi yollarıyla toplanmıştır. Nicel araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin yabancı dil öğretme kaygısı Öğretmenlik Uygulaması dersi sonunda anlamlı bir şekilde azalmıştır. Nitel araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının yabancı dil öğretme kaygılarının sebeplerinin kişisel sebepler, öğretme becerisindeki eksiklikleri, dil düzeylerinin yetersiz olması, dersine girilen öğrenciler, öğretmenlik uygulaması sistemi ve öğretme süreci ile ilgili faktörler olduğu görülmüştür.

Eren (2020) “Yükseköğretim Kurumlarında Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğreten, Anadili İngilizce Olan ve Olmayan Öğretim Elemanlarının Yabancı Dil Öğretme Kaygısı” isimli yüksek lisans tezinde benzer bir şekilde öğretim elemanlarının İngilizce öğretme kaygısını araştırmıştır.

2.2. Yabancı Dil Konuşma Kaygısına Yönelik Yapılan Çalışmalar

Woodrow (2006) “Kaygı ve Yabancı Dil Olarak İngilizce Konuşmak” isimli makalesinde yabancı dil konuşma kaygısını ölçmeyi amaçlamıştır. Amacına yönelik olarak 12 maddeden oluşan iki boyutlu Yabancı Dil Konuşma Kaygısı Ölçeği geliştirmiştir. Çalışmada yabancı dil kaygısı ve konuşma performansı arasındaki ilişki incelemiştir. Ölçek maddelerini sınıf içi ve sınıf dışı bileşenlere göre ayrılmış ve ölçek Avustralya’da İngilizce öğrenen 275 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Uygulama sonucunda sınıf içi ve sınıf dışı olmak üzere her iki ortamda da yabancı dil konuşma kaygısı ve konuşma performansı arasında negatif anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırma sonucunda öğrencilerin dil öğrenme stratejilerinden faydalanmaları, sınıf içi ve sınıf dışı iletişimi arttırmaları gerektiği önerilerinde bulunulmuştur.

Balemir (2009) “Yabancı Dil Konuşma Kaygısının Nedenleri ve Yabancı Dil Konuşma Kaygı Düzeyi ile Dil Yeterlilik Düzeyi Arasındaki İlişki” isimli yüksek lisans tezinde öğrencilerin yabancı dil konuşma kaygı nedenlerini ve öğrencilerin dil yeterlik düzeyleri ile

yabancı dil konuşma kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmada karma desenli araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verilerini toplamak amacıyla Hacettepe Üniversitesinde çeşitli programlarda İngilizce Hazırlık eğitimi alan 164 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Veriler öğrencilerin dil düzeylerini ölçmeye yönelik seviye tespit sınavı, Huang (2004) tarafından geliştirilen Yabancı Dil Konuşma Kaygısı Ölçeği ve görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Nicel araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin orta düzeyde konuşma kaygısına sahip oldukları, dil yeterlik düzeyleri ve konuşma kaygıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı tespit edilmiştir. Ölçeğin nitel verilerini toplamak amacıyla 9 öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Nitel araştırmadan elde edilen bulgulara göre yabancı dil konuşma kaygısının sebepleri olarak dil öğretimi, değerlendirme şekilleri, kişisel nedenler ve olumsuz değerlendirilme korkuları sıralanmıştır.

Melanlıoğlu ve Demir (2013) tarafından yazılan “Türkçe Öğrenen Yabancılar İçin Konuşma Kaygısı Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması” isimli makalede Türkçe öğrenen yabancılar için konuşma kaygısını ölçmek amacıyla Woodrow (2006) tarafından geliştirilen Yabancı Dil Konuşma Kaygısı Ölçeği Türkçeye uyarlanarak kullanılmıştır. Ölçek Gazi Üniversitesi TÖMER’de öğrenim gören 75 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Türkçeye uyarlanan ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda ölçeğin iki faktörlü yapısı doğrulanmış, ölçeğin Türkçe formunun geçerli ve güvenilir olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin cinsiyet, ülke ve yaş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla İlişkisiz T-Testi ve ANOVA yapılmıştır ve gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yapılan analizler sonucunda yabancı dil kaygısının kişisel özelliklere göre değişmediği sonucuna varılmıştır.

Şen ve Boylu (2015) “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen İranlı Öğrencilerin Konuşma Kaygılarının Değerlendirilmesi” adlı makalesinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen İranlı öğrencilerin Türkçe konuşma kaygı düzeylerini belirlemeyi ve çeşitli değişkenlere göre değerlendirmeyi amaçlamıştır. Bu amaca yönelik Woodrow (2006) tarafından geliştirilen Melanlıoğlu ve Demir (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan 12 maddelik Yabancı Dil

Konuşma Kaygısı Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek Tahran Üniversitesi Yunus Emre Kültür Merkezinde B ve C seviyelerinde Türkçe öğrenen 107 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Ölçeğin önce geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmış, sonrasında ise çeşitli değişkenlerin öğrencilerin Türkçe konuşma kaygılarını ne derece yordadığını tespit etmek amacıyla ilişkisiz T-Testi ve tek yönlü ANOVA yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin iki faktörlü yapısı tek faktörlü olarak tespit edilmiştir. Öğrencilerin Türkçe konuşma kaygı düzeylerinin yaş, cinsiyet, eğitim, kur düzeyi ve diğer değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermediği, sadece ana dili Türkçe olan biriyle konuşma sıklıklarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Tunçel (2015) “Yabancı Dil Olarak Türkçe Konuşma Kaygısının Çeşitli Nedenleri Açısından İncelenmesi” adlı makalesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Yunan üniversite öğrencilerinin Türkçe konuşma kaygısını tespit etmeyi ve öğrencilerin bildikleri dil sayısı ve cinsiyet değişkenlerinin Türkçe konuşma kaygısını ne derece yordadığını tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışmada karma desen kullanılmıştır. Çalışma grubu Aristo Üniversitesinde Türkçe kursuna katılan 108 Yunan öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin Türkçe konuşma kaygılarını ölçmek amacıyla Horwitz vd. (1986) tarafından geliştirilen 33 maddelik Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği ölçme aracı olarak kullanmıştır. Test-Tekrar Test yöntemi ile 8 hafta aralıkla analizler yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda nitel araştırma kapsamında kaygı düzeyi en yüksek olan 10 öğrenci ile yarı yapılandırılmış odak görüşmeleri yapılmıştır. Araştırma sonucunda beş aylık kurs sürecinde öğrencilerin kurs sonunda konuşma kaygılarının azaldığı tespit edilmiştir. Kadın öğrencilerin erkeklere oranla kaygılarının daha yüksek olduğu ve öğrencilerin bildikleri yabancı dil sayısı arttıkça konuşma kaygısının azaldığı sonuçlarına varılmıştır. Araştırmadan elde edilen nitel bulgulara göre öğrencilerin yabancı dili her gün kullanamadıkları ve yanlış yapma korkusu yaşadıkları için kaygı duydukları tespit edilmiştir.

Vural (2017) “Kişilik Özellikleri ile İngilizce Konuşma Kaygısı ve İngilizce Konuşma Öz-Yeterliliği Arasındaki İlişki” adlı yüksek lisans çalışmasında Türkiye’de İngilizce

Öğretmenliği ve İngiliz Dili ve Edebiyatı programlarında öğrenim gören öğrencilerin kişilik özellikleri ve kişilik öz yeterliklerinin İngilizce konuşma kaygısına etkisini araştırmıştır. Araştırma verileri Büyük Beşli Envanter (Marlar & Joubert, 2002), Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği (Horwitz vd., 1986) ve İngilizce Konuşma Öz-Yeterlik Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmaya Türkiye’de 31 üniversitede öğrenim gören 923 İngiliz Dili Eğitimi ve 922 İngiliz Dili ve Edebiyatı öğrencisi katılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre iki grup arasındaki kişilik özellikleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. İngiliz Dili ve Edebiyatı programındaki öğrencilerin konuşma kaygılarının daha az olduğu görülmüştür. Öğrencilerin kişilik özellikleri, kişilik öz yeterlikleri ve konuşma kaygıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yabancı dil konuşma kaygısı ile kişisel öz yeterlikleri arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu belirtilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilere seviye tespit sınavlarının yanında kişilik testleri yaparak kişilik özelliklerine göre gruplamanın uygun olacağı, öğrencilerin konuşma kaygılarını düşürmek, öz yeterliklerini arttırmak için metotlar geliştirilmesi gerektiği önerilerinde bulunulmuştur. Ayrıca öğrencilerin konuşmaya karşı isteksizliklerinin İngilizce seviyesi, konuyu bilmemesi dışında kişisel özelliklerden de kaynaklanabileceğine dikkat edilmesi ve öğrencilerin cesaretlerinin kırılmaması gerektiği vurgulanmıştır.

Duman vd. (2017) “Üniversite Öğrencilerinin Sınıf Ortamında Yabancı Dil Konuşma Kaygısı Üzerine Nitel Bir Çalışma” isimli makalesinde öğrencilerin görüş ve deneyimlerinden yola çıkarak sınıf içinde yabancı dil konuşma kaygısının ve öğrencilerin yabancı dil konuşurken yaşadıkları kaygının sebeplerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırma bir nitel araştırma çalışmasıdır ve fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Araştırmaya Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Turizm Fakültesinde mesleki İngilizce dersi alan 13 3. sınıf öğrencisi katılmıştır. Veriler NVivo programı kullanılarak içerik analiziyle analiz edilmiştir. Yabancı dil konuşma kaygısının öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişimini olumsuz etkilediği sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin konuşma kaygısının sebepleri olarak

yanlış yapma korkusu, geçmişte yaşanan olumsuz deneyimler, öz güven eksikliği ve sınıf ortamından kaynaklı olumsuz deneyimler ifade edilmiştir.

Şener (2018) tarafından yazılan “Öğretmen Adaylarının İngilizce Derslerinde İngilizce Konuşma Kaygıları ile İlgili Algıları” adlı çalışmada öğrencilerin İngilizce konuşma kaygılarına ile ilgili algıları araştırılmıştır. Çalışmada karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutu için Horwitz vd. (1986) tarafından geliştirilen 33 maddelik Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmaya Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalından 72 öğrenci katılmıştır. Çeşitli değişkenlere göre gruplar arasındaki farkların tespit edilmesi amaçlanmıştır. Ölçeğin nitel boyutu için 6 öğrenciden yarı yapılandırılmış sorularla veri toplanmıştır. İngilizce konuşma kaygısını cinsiyet değişkenine göre gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı, yaş değişkenine göre gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda hata yapma korkusu, olumsuz değerlendirilme korkusu, hataları hemen düzeltme çabası, sınıf içi rekabet gibi durumların öğrencilerin konuşma kaygılarını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Orakçı (2018) tarafından yazılan “İngilizce Konuşma Kaygısı: Geçerlik ve Güvenirlik Analizi” adlı makalede İngilizce konuşma kaygısı ölçeği geliştirmek ve 7. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin İngilizce konuşma kaygılarını ölçmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda 16 maddeden oluşan iki faktörlü bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçeğin geçerlik analizleri için yapılan açıklayıcı faktör analizi örneklem grubu 372 öğrenciden, doğrulayıcı faktör analizi örneklem grubu ise 402 öğrenciden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenilirliğini test etmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett Sphericity Testlerine bakılmıştır. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu tespit edilmiştir. İngilizce konuşma kaygısını yenmek amacıyla öğretmenlerin öğrencilerle grup çalışmaları ile konuşma faaliyetleri gerçekleştirme önerisinde bulunulmuştur.

Duran Gerçekcioğlu (2019) tarafından yazılan “Öğretmen ve Öğrenci Merkezli Sınıfların Yabancı Dil Konuşma Kaygısı Üzerindeki Etkileri” adlı yüksek lisans tezinde öğretmen ve öğrenci merkezli sınıfların yabancı dil konuşma kaygısına etkilerini araştırmıştır. Araştırmaya Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Hazırlık programında öğrenim gören 44 öğrenci katılmıştır. 22 öğrenci kontrol grubunda, diğer 22 öğrenci ise deney grubunda yer almaktadır. Kontrol grubunda sekiz hafta öğretmen merkezli ders işlenirken, deney grubunda öğrenci merkezli ders işlenmiştir. Araştırmada Horwitz vd. (1986) tarafından geliştirilen Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği kullanılmıştır. Bulgulara göre kontrol grubu ve deney grubu arasındaki fark anlamlıdır. Ölçek öğrenci merkezli konuşma dersinden sonra deney grubuna tekrar uygulanmış, ön test ve son test arasında anlamlı bir fark bulunduğu görülmüştür. Öğrencilerin öğrenci merkezli dinleme dersine katılımlarının konuşma kaygısını anlamlı bir şekilde azalttığı sonucuna varılmıştır.

Akşit Aşık ve Gökçe (2019) tarafından yazılan “Yabancı Dil Konuşma Kaygısını Etkileyen Faktörler: Turizm Lisans Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma” adlı makale öğrencilerin yabancı dil konuşma kaygısını etkileyen faktörleri incelemek ve bu faktörlerin demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini incelemeyi amaçlanmaktadır. Araştırma nicel araştırma çalışmasıdır ve araştırmaya Turizm Fakültesinde öğrenim gören 376 öğrenci katılmıştır. Araştırma için, daha önce yabancı dil konuşma kaygısını etkileyen faktörlerin tutum ölçeklerinden oluşan ortak havuzdan dersin işlenişi, motivasyon, yabancı dil algısı, eğitimcilerin yaklaşımı ve materyal kullanımı olmak üzere beş faktörlü bir ölçek oluşturulmuştur. Ölçeğin, öğrencilerin konuşma kaygısını ölçmek amacıyla ise Horwitz vd. (1986) tarafından geliştirilen Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeğinin bir bölümü kullanılmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri sonrasında yabancı dil konuşma kaygısı ve bağımlı değişkenler arasındaki ilişkiyi test etmek amacıyla korelasyon ve regresyon analizi yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda yabancı dil konuşma kaygısını bağımsız değişkenlerden en çok eğitimcilerin yaklaşımı ve motivasyonun etkilediği görülmüştür. Kadın öğrencilerin konuşma kaygısının

erkek öğrencilerden daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin yaşı ve yabancı dil konuşma kaygısı arasında ise anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Araştırma sonuçlarından yola çıkarak öğretmenlerin öğrencilerin motivasyonunu artırıcı yollar izlemeleri ve öğrencilerin derse aktif katılımlarının sağlanması gerektiği önerilerinde bulunulmuştur.

Bozkurt (2019) “Rol Yapma ve Hikâye Anlatımının İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Konuşma Performansı, Konuşma Kaygısı ve İletişim Kurma İsteği Üzerindeki Etkileri” isimli yüksek lisans tezinde rol yapma ve hikâye anlatma tekniklerinin öğrencilerin konuşma performansı, konuşma kaygıları ve İngilizce iletişim kurma istekleri üzerinde etkilerini araştırmıştır. Araştırmaya iki sınıfta yer alan 7. sınıfta öğrenim gören toplam 63 öğrenci katılmıştır. Bir sınıfta beş hafta boyunca İngilizce derslerinde rol yapma etkinlikleri kullanılırken, diğer sınıfta hikâye anlatma etkinliği kullanılmıştır. Öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerini değerlendirmek amacıyla 30 fotoğraf kullanılmış ve öğrencilerin bu etkinliklerden önce ve sonra bu fotoğrafları İngilizce olarak tasvir etmeleri istenmiştir. Bunun yanı sıra öğrencilerin konuşma kaygılarını ölçmek amacıyla Huang (2004) tarafından geliştirilen ve Balemir (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan 28 maddelik Yabancı Dilde Konuşma Kaygısı Ölçeği uygulama teknikleri öncesi ve sonrasında ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Öğrencilerin İngilizce iletişim kurma isteğini ölçmek amacıyla ise McCroskey (1992) tarafından geliştirilen ve Çetinkaya (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan Yabancı Dilde İletişim Kurma Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre rol yapma ve hikâye anlatma teknikleri ile öğrencilerin konuşma performansları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Rol yapma ve hikâye anlatma teknikleri ile öğrencilerin İngilizce konuşma kaygıları ve İngilizce konuşma istekleri arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Boldan (2019) “İngiliz Dili Eğitimi Öğrencilerinin Yabancı Dilde Konuşma Kaygısı Üzerine Bir Çalışma” adlı yüksek lisans tezinde İngilizce öğretmenleri ve öğretmen adaylarının İngilizce konuşma kaygısını azaltmaya yönelik kullandıkları yöntemleri araştırmıştır. Araştırma karma desenli bir araştırmadır. Nicel verileri toplamak amacıyla Horwitz vd.

(1986) tarafından geliştirilen Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği içerinden 18 madde seçilerek ön test ve son test olarak kullanılmıştır. Nitel verileri toplamak amacıyla dört açık uçlu soru sorulmuştur. Araştırmaya Balıkesir Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği programında öğrenim gören öğrenciler katılmıştır. Ayrıca araştırmada öğrencilerin İngilizce konuşma kaygı düzeyleri, konuşma kaygı sebepleri araştırılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin kaygı düzeyleri orta seviyede bulunmuştur. Öğrencilerin yabancı dil konuşma kaygısı ile öğrencilerin yaş değişkeninin arasında anlamlı bir fark olduğu ve kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla kaygıya sahip olduğu görülmektedir. Öğrencilerin öğrenim seviyeleri ve konuşma kaygıları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğrencilerin kaygılarının sebepleri olarak dilbilimsel yetersizlik ve başkalarının önünde konuşmak olduğu görülmüştür. Öğrenciler konuşma kaygısına yönelik çözüm olarak dört temel dil becerisinin geliştirilmesi ve dilbilimsel eksikliklerin azalmasını gerektiğini ifade ederken, öğretmenler öğrencilerin hatalarını düzeltmek ve derslerde konuşma aktivitelerini arttırmak gerektiğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin konuşma kaygısını azaltmaya yönelik uyguladığı tekniklerden sonra öğrencilerin konuşma kaygılarında azalma olduğu görülmüştür. Nitel verilere göre öğrenciler destekleyici öğretmen, öğrenci sayısının azlığı, ilgi çekici konular ile konuşma kaygılarının azaldığını ifade etmişlerdir.

Başak Koçer (2019) “Film Etkinliklerinin Öğrencilerin İngilizce Konuşma Kaygısı ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi: Bir Eylem Araştırması” adlı yüksek lisans tez çalışmasında İngilizce film etkinliklerinin öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumu ve İngilizce konuşma kaygısı üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma karma araştırma yöntemidir. Araştırmanın nicel verileri Orakçı (2018) tarafından geliştirilen İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği ve Baş (2012) tarafından geliştirilen İlköğretim İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmaya 7. ve 8. sınıfta öğrenim gören kontrol ve denek grubundan oluşan toplam 31 öğrenci katılmıştır. Deney grubuna 8 hafta boyunca İngilizce altyazılı film izletilmiştir. Nicel veriler T-Testi ve Mann-Whitney U-Testi ile nitel veriler

kodlama, tema bulma yoluyla analiz edilmiştir. Nicel araştırmadan elde edilen bulgulara göre film etkinliklerinin İngilizce konuşma kaygısı ve İngilizce dersine yönelik tutum arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Nitel araştırma sonuçlarına göre film izleme etkinliklerinin öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları ve konuşma kaygıları üzerinde olumlu bir etki bırakmıştır.

Gökhan (2020) “Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenen Bireylerin Konuşma Kaygısının Konuşma Öz Yeterliliklerine Etkisinin İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen konuşma kaygılarını ölçmeyi ve konuşma kaygılarının öz yeterliliklerine etkilerini araştırmıştır. Araştırmanın konuşma kaygısını ölçmeye yönelik verileri Woodrow (2006) tarafından geliştirilen Melanlıoğlu ve Demir (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan 12 maddelik 2 boyutlu (sınıf içi konuşma kaygısı ve sınıf dışı konuşma kaygısı) Yabancı Dil Konuşma Kaygısı Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmanın konuşma öz yeterliğine ilişkin verileri ise Sallabaş (2013) tarafından geliştirilen 19 maddelik ve 2 boyutlu (konuşmanın şekil özellikleri, konuşmanın anlam ve içerik özellikleri) Konuşma Öz Yeterlilik Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmaya Bursa Uludağ Üniversitesi Türkçe Öğretim ve Uygulama Merkezinde Türkçe öğrenen B ve C seviyesindeki 170 yabancı uyruklu öğrenci katılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin konuşma kaygısının düşük olduğu, öz yeterliliklerinin ise yeterli olduğu görülmüştür. Katılımcıların konuşma kaygıları ve öz yeterlilikleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Öğrencilerin çeşitli değişkenlere göre konuşma kaygılarını ve öz yeterliliklerini test etmek amacıyla ANOVA testi yapılmıştır. Öğrencilerin cinsiyet ve yaş değişkeni ile konuşma kaygısı arasında anlamlı bir ilişki bulunurken eğitim düzeyi ve konuşma kaygıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı görülmüştür. Öğrencilerin öz yeterlilikleri ile bağımsız değişkenlerden sadece Türkçe dil düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Demir Gençler (2020) “NLP Temelli Etkinliklerin Araştırılması ve Bu Etkinliklerin Yabancı Dil Öğrenenlerin Konuşma Kaygısına Etkisi Konusunda Bir Araştırma: Durum Çalışması” başlıklı doktora tez çalışmasında sinir dili programlamasının (NPL) öğrencilerin İngilizce

konusma kaygısı üzerinde bir etkisi olup olmadığını araştırmıştır. Araştırmaya 55 öğrenci katılmıştır. Araştırmada Horwitz vd. (1986) tarafından geliştirilen Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği öğrencilerin konuşma kaygısını ölçmek amacıyla ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Öğrencilere iki test arasında yedi hafta NLP temelli etkinlikler uygulanmıştır. Uygulama sonrasında öğrencilerin aktivite ile ilgili görüşleri yazılı olarak alınmıştır. Öğrencilerin NLP temelli etkinliklerden sonra konuşma kaygılarında azalma olduğu görülmüştür. Araştırma sonunda NLP temelli etkinliklerin müfredata entegrasyonunun dil öğrenenler için yararlı olabileceği önerisinde bulunulmuştur.

2.3. Almanca Konuşma Becerisi ve Almanca Öğrenmeye Yönelik Çalışmalar

2.3.1. Almanca Konuşma Becerisi

Maden vd. (2009) “Trakya Üniversitesi Almanca Öğretmen Adaylarının Karşılıklı Konuşma Yetisinin Neden Yeterli Düzeyde Gelişmediğine İlişkin Bir Araştırma” adlı makalesinde Almanca öğretmen adaylarının karşılıklı konuşma yetkinliklerinin yeterli düzeyde geliştirilmediğine ilişkin yaptığı araştırmada derslerin ne derecede iletişime dayalı olduğu ve Almancanın iletişim aracı olarak kullanılıp kullanılmadığını araştırmıştır. Krumm (1984) tarafından geliştirilen iletişimsel ve öğrenci merkezli ders tasarımı ölçütleri yeniden formüle edilerek 4. sınıfta öğrenim gören 19 öğrenciye uygulanmıştır. Analiz sonuçlarına göre 21 dersten en çok Drama dersinde Almancanın iletişim aracı olarak kullanıldığı görülmektedir. Drama dersinden sonra sırasıyla en çok Şiir Analizi, Özel Öğretim Yöntemleri ve Dilbilim derslerinde Almancanın iletişim aracı olarak kullanıldığı gözlenmiştir. Bir diğer analiz sonuçlarına göre öğrencilerin sadece %25’i derslerin Almanca olması gerektiği görüşünde iken %20’si bu düşünceye tamamen karşıdır.

Gencer Çıtak (2018) tarafından yazılan “Yabancı Dil Olarak Almanca Konuşma Becerisi Kazanımlarının Gelişimi. Türkiye’deki Germanistik Bölümü Öğrencileri ile Boylamsal Bir

Araştırma” adlı doktora tezinde Almancayı ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin Almanca konuşma becerisinin edinimi ve gelişimi incelenmiştir. Araştırmaya İngilizceden sonra Almancayı ikinci dil olarak öğrenen Ege Üniversitesi Alman Dili ve Edebiyatı programında öğrenim gören 8 öğrenci katılmıştır. Öğrencilere belli zaman aralıklarıyla üç kez uygulanan 20 sınav yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre konuşma becerisinin üç tema altında toplandığı görülmüştür: formüle etme becerisi, alımlama becerisi ve edimbilimsel-söylem becerisi. Bu temaların altında 23 alt kategori belirlenmiştir. 23 alt kategorinin üç yıllık süreçte değişimi incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin sadece alan derslerine katılmalarının konuşma becerilerinde önemli bir gelişmeye yol açmadığı görülmüştür.

Karaman (2019) “Almanca Öğretmen Adaylarının Almanca Dinleme ve Konuşma Becerilerine İlişkin Metaforik Algıları” isimli makalesinde Almanca öğretmen adaylarının Almanca dinleme ve konuşma algılarının metaforlarını ortaya çıkarmak ve gerekçelerinin belirlemeye yönelik bir araştırma yapmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Alman Dili Eğitimi programında öğrenim gören 66 öğrenci katılmıştır. Araştırmada dinleme becerisine ilişkin 48 metafor altında 6, konuşma becerisine ilişkin 60 metafor altında 10 kategori geliştirilmiştir. Çalışma sonucunda konuşma becerisine ilişkin, öğrencilerin Almanca konuşma konusunda cesaretlendirilmesi, sınıf ortamı ve öğretmen davranışlarının öğrencilerin konuşma kaygılarını düşürecek şekilde olması gerektiği önerilerinde bulunulmuştur.

Oflaz (2019a) “Kaygı, Utangaçlık ve Dil Öğrenme Stratejilerinin Konuşma Becerilerine ve Akademik Başarıya Etkisi” adlı makalesinde Almanca öğrenen üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil kaygısı, utangaçlık ve dil öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Ayrıca bağımsız değişkenlerin öğrencilerin konuşma ve akademik başarılarını ne derece yordadığını tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 110 hazırlık sınıfı öğrencisi katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Horwitz vd. (1986) tarafından geliştirilen Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği, Oxford (1990) tarafından geliştirilen beş boyutlu (hafıza,

bilişsel, ödöl, üst bilişsel, duyuşsal ve sosyal) 50 maddelik Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri ve Cheek (1990) tarafından geliştirilen Güngör (2011) tarafından Türkçeye uyarlanarak geçerlik ve güvenirlilik analizleri yapılan 13 maddeden oluşan Utangaçlık Ölçeği yeniden düzenlenerek 20 maddeden oluşan yeni formuyla kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygısı ve akademik başarıları arasında anlamlı ve negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin yabancı dil kaygısı ve konuşma başarı puanları arasında anlamlı negatif bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin dil öğrenme stratejileri ve akademik başarıları arasında ise anlamlı pozitif bir ilişki bulunmuştur. Utangaçlık ve yabancı dil kaygısı arasında pozitif anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Elde edilen analiz sonuçlarına göre öğrencilerin yabancı dil kaygısı arttıkça konuşma ve akademik başarılarının azaldığı, dil öğrenme stratejilerinin kullanımı arttıkça ise akademik başarılarının arttığı görülmüştür. Araştırma sonucunda öğretmenlerin eğitim hedeflerine ulaşmak için sınıfta konuşma pratiği yapmaları ve hedef dilde grup etkinlikleri düzenlemeleri gerektiği önerilerinde bulunulmuştur.

Oflaz (2019b) “Almanca Öğrenmede Yabancı Dil Kaygısı ve Fiziksel Yansıma Metodunun Öğrencilerin Konuşma Becerileri Üzerinde Etkisi” adlı makalesinde Almanca Öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin dil öğrenmede kaygı düzeylerini ve fiziksel tepki metodunun kaygı üzerindeki etkilerini tespit etmek, bununla birlikte konuşma kaygısını azaltmayı amaçlamıştır. Araştırmaya Almanca Öğretmenliği programında öğrenim gören 61 öğrenci katılmıştır. Uygulamaya katılan öğrencilerin öncelikle Goethe Enstitüsü A2 düzeyinde sözlü sınav ile konuşma becerileri ölçülmüştür. Araştırmada ölçme aracı olarak Horwitz vd. (1986) tarafından geliştirilen Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği kullanılmıştır. Fiziksel metodun öğrencilerin konuşma becerileri üzerinde etkisini görmek amacıyla derste güncel hayattan konularla ilgili videolar izlenerek ve hareketlerle desteklenerek cümleler kurulmuştur. Böylelikle hedef yapılar ve kelimeler psikomotor becerilerle desteklenmiştir. Konuşma becerisinin yalnızca hedef dilde konuşarak gelişebileceği ifade edilmiştir. Derslerde konuşma etkinliklerinin desteklenmesi, öğrencilerin kelime dağarcığından

yararlanması ve kelime dağarcığını aktif bir şekilde kullanmalarının sağlanması ve kelime hazinelerinin aktifleşmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Aykut (2019) “Videoblog Etkinlikleri ile Almanca Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi” isimli yüksek lisans tezinde Almanca öğretmen adaylarının çeşitli video oluşturma etkinlikleriyle Almanca konuşma becerisini geliştirmeye yönelik öğrenci görüşlerini incelemiştir. Araştırmada karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya Trakya Üniversitesi Almanca Öğretmenliği programında öğrenim gören 4. sınıf ve yüksek lisans öğrencisi olan 18 kişi katılmıştır. Araştırmanın nicel verileri 22 soruluk ölçek ile nitel verileri ise yarı yapılandırılmış sorularla toplanmıştır. Veriler betimsel analiz ve içerik analizi yoluyla toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen verilere göre öğrencilerin video çekme etkinliklerinin konuşma becerilerine etkisine dair görüşleri dört tema altında toplanmıştır: temel dil becerilerinin gelişmesi, bilgisayar okuryazarlığı, mesleki ve otonom öğrenme ve motivasyon. Dersin amacına yönelik video çekme ve seslendirme etkinliklerinin dili aktif bir şekilde kullanmaya ve konuşma becerisine katkı sağladığı görülmüştür. Aynı zamanda öğrencilerin motive olarak konuşma kaygılarının azaldığı belirtilmiştir.

2.3.2. Almanca Öğrenme

Yılmaz ve Sakarya Maden (2016) “Dil Öğrenim Sürecinde Almanca Öğretmen Adaylarının Kaygı Tutumlarına İlişkin Bir Araştırma” adlı makalesinde öğrencilerin yabancı dil kaygısını ölçmek amacıyla Horwitz vd. (1986) tarafından geliştirilen 33 maddelik Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği kullanmıştır. Ölçek Trakya Üniversitesi Almanca Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 85 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Araştırmada öğrencilerin dil öğrenim sürecinde yaşadıkları kaygı düzeyi, kaygılarının cinsiyete göre farkı olup olmadığı, daha önce öğrenilen dilin yeni bir dil öğrenim sürecinde kaygı oluşturup oluşturmadığı, öğrencilerin hangi dili öğrenirken kaygı yaşadıkları gibi sorulara yanıt aranmıştır. Araştırma sonucunda cinsiyet değişkeni ve dil öğrenim kaygısı arasında anlamlı bir fark

bulunmamıştır. Öğrencilerin daha önce dil bilmelerinin Almanca öğrenme sürecinin kolaylaştırdığı ve Almancayı diğer dillere oranla daha zor buldukları görülmüştür. Öğrenciler en fazla konuşma becerisinde kaygı duyduklarını, sonrasında ise sırasıyla okuduğunu anlama, dinleme ve yazma becerilerinde kaygılı olduklarını ifade etmişlerdir.

Adıyaman (2019) “Anadili Türkçe Olan ve Almanca Öğretmenliği Programında Öğrenim Gören Öğrencilerin İkinci Yabancı Dil Almancayı Öğrenirken Yaptıkları Aktarım Hataları (Sözlü ve Yazılı Alanda Yapılan Uygulamalı Bir Araştırma: Anadolu Üniversitesi Örneği)” adlı doktora tezinde öğrencilerin ses bilgisi, sözcük bilgisi, anlambilim ve dilbilgisi alanlarında yaptıkları hataları tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmaya Anadolu Üniversitesi Almanca Öğretmenliği programında öğrenim gören 1. sınıf öğrencileri katılmıştır. Öğrencilerin ses bilgisi hatalarını bulmak için öğrencilere günlük hayatla ilgili metin okutulmuştur. Sözcük, anlambilim ve dilbilgisi hatalarını bulmak içinse günlük hayatla ilgili metin yazdırılmıştır. Bulgulardan elde edilen verilere göre İngilizce ve Türkçeden aktarım kaynaklı oluşan hatalara rastlanmıştır. Ses bilgisinde daha çok Türkçeden kaynaklı hatalara rastlanmıştır. Dilbilgisi, anlambilim ve sözcük hatalarının ise İngilizceden kaynaklı olduğu görülmüştür. Sözcük bilgisi hatalarının sebebinin birebir çeviri ve çok anlamlı kelimeler olduğu tespit edilmiştir.

2.4. Konuşma Becerisine İlişkin Diğer Çalışmalar

Richards (2015) “Dil Öğrenmenin Değişen Yüzü: Sınıf Dışı Öğrenme” isimli makalesinde gelişen imkanlar ve kaynaklarla sınıf dışında kullanılan dil öğrenme yöntemlerini ve sınıf temelli öğrenmenin ortaya çıkardığı sonuçları araştırmıştır. Richards (2015) başarılı bir yabancı dil öğrenmeyi iki boyut altında değerlendirmektedir; sınıf içi ve sınıf dışı olmak üzere. Dil öğreniminin sınıf dışında da mümkünken geçmişte dil eğitiminin sınıf temelli öğrenim üzerine kurulu olduğunu belirtmektedir. Sınıf temelli öğrenim sınırlıdır ve sadece konuşma ve okuma uygulamaları yapılabilir. Ancak günümüzde teknoloji, internet ve yüz

yüze iletişim dil öğrenmede sınıf ortamından daha fazla olanak tanır. Richards (2015) yaptığı araştırmada; konuşma becerisini geliştirmek için İngilizceyi etkileşim aracı olarak kullanarak (chat odaları, röportajlar, dil köyleri), öğrencinin farklı beceri alanlarındaki yeterliliğini genişleterek (dijital oyunlar, dinleme günlükleri, çevrimiçi kaynaklar, sosyal medya), akran destekli öğrenimi kolaylaştırmak için teknolojiyi kullanarak (internet üzerinden tandem öğrenme, voicethread programından yararlanma), sınıf dışı projelerle işbirliği yaparak (video belgesel, kamu hizmeti duyuru videosu), televizyonu öğrenme kaynağı olarak kullanarak (televizyon dizileri, internet televizyonu) sınıf dışı ortamlarda dil öğreniminin verimli bir şekilde gerçekleşeceğini belirtmiştir.

Karagöl ve Baştay (2018) “Tutum, Kaygı ve İngilizce Konuşma Becerisi Arasındaki İlişki” isimli makalesinde öğrencilerin İngilizceye karşı tutum, yabancı dil kaygısı ile İngilizce konuşma becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya Ege Üniversitesinde öğrenim gören 518 hazırlık sınıfı öğrencisi katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Horwitz vd. (1986) tarafından geliştirilen Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği ve Aiken (1979) tarafından geliştirilen, Özgür (2003) tarafından Türkçeye uyarlanan İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin bağımlı ve bağımsız değişkenleri arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla tek yönlü ANOVA yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumları ve İngilizce konuşma kaygıları ile İngilizce konuşma becerileri arasında anlamlı fakat zayıf bir ilişki olduğu görülmektedir. Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeğinin alt faktörleri ile İngilizce konuşma becerileri arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla Pearson Moment Katsayısı hesaplanmıştır. Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeğinin alt faktörleri ve öğrencilerin İngilizce konuşma seviyeleri arasında negatif zayıf bir ilişki olduğu görülmüştür. İngilizce konuşma becerisi üzerindeki en büyük negatif etkinin test kaygısı, en küçük negatif etkinin işe iletişim kaygısının olduğu sonuçları elde edilmiştir. Sonuç olarak öğrencilerin dil seviyelerinin İngilizceye yönelik tutumları ve yabancı dil kaygıları üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı ortaya çıkmıştır.

2.5. Konuşma Kaygısına ilişkin Diğer Çalışmalar

Melanlıoğlu ve Demir (2014) “Ortaokul Öğrencileri İçin Konuşma Kaygısı Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması” adlı makalesinde Türkçe öğreniminde konuşma becerisinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Kaygının konuşma becerisini gerçekleştirmede problem oluşturacağını, konuşma becerisinin gerçekleşebilmesi için kişinin bu konuda kendini yetkin ve yeterli hissetmesi gerektiği konusunda vurgu yapmıştır. Araştırma için 33 maddelik konuşma kaygısı ölçeği geliştirilmiştir. Araştırmaya Ankara’da Yenimahalle ilçesinde bulunan 10 ortaokuldan random yolla seçilmiş 537 öğrenci katılmıştır. Ölçeğin geçerliğini test etmek amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi yapılmış, güvenilirliğini test etmek amacıyla Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin konuşma becerisine yönelik ön yargı, konuşma öz güveni, konuşmaktan zevk alma, değerlendirilme kaygısı ve sınıf içi konuşmaya istekli olma olmak üzere beş faktörlü yapısı doğrulanmıştır. Ölçeğin konuşma kaygısı ve konuşma becerisi arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla kullanılabileceği ifade edilmiştir.

Çabuker, Balcı Çelik ve Aldemir (2020) tarafından yazılan “Topluluk Önünde Konuşma Kaygısı Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması” adlı makale Bartholomay ve Houlihan (2016) tarafından geliştirilen Topluluk Önünde Konuşma Kaygısı Ölçeğinin Türkçeye uyarlayarak geçerlik ve güvenirliğini ölçmeye yönelik bir çalışmadır. Araştırmaya 198 üniversite öğrencisi katılmıştır. Dil geçerliliğini tespit etmek amacıyla ölçeğin Türkçe ve İngilizce formları İngilizce öğretmenliği son sınıf öğrencilerine uygulanmış ve formlar arasındaki korelasyon ölçülmüştür. Ölçeğin güvenirliğini test etmek amacıyla Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı hesaplanmış, yapı geçerliğini test etmek içinse doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu tespit edilmiştir.



BÖLÜM III

KURAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde temel dil becerileri, konuşma becerisi ve kaygı başlıkları altında teorik bilgilere yer verilerek araştırmanın kuramsal çerçevesi oluşturulmuştur. Konuşma becerisi araştırmanın temelini oluşturduğu için temel dil becerileri dışında ayrı bir başlıkta detaylı olarak ele alınmıştır. Kaygı bölümünde ise yabancı dil kaygısı, konuşma kaygısı ve kaygının alt boyutları ile ilgili teorik ve kuramsal bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Temel Dil Becerileri

İnsanlar günlük hayatta birbirleriyle sürekli etkileşim halindedirler ve birbirleriyle iletişim kurma ihtiyacı hissederler. İnsanların birbirleriyle iletişim kurmasını sağlayan en önemli araç dildir. İnsanlar dil aracılığıyla duygularını, düşüncelerini, isteklerini, beklentilerini karşı tarafa kolaylıkla aktarabilir. Dilin tanımına pek çok farklı kaynaklarda rastlamak mümkündür.

Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan bir araç, kendine has kanunları olan ve bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlıktır (Ünalın, 2001, s. 19).

“Dil, düşüncenin anlatımında kullanılan semboldür. Esas olan, düşüncelerin alıcı durumunda olan muhataba en uygun sembollerle anlatılmasıdır. Dil düşüncenin aynası, fikirlerin askısıdır” (Ünal, 2014, s. 7).

Dil, beyne bilgi girişi sağlar ve bilginin kullanılması dil aracılığı ile mümkündür. Bilginin edinilmesi, kullanılması ve öğrenme dil olmadan mümkün değildir. Bilgi edinme tamamen dil yeteneği ile ilişkilidir (Ünal, 2001, s. 185).

Dil, bireyler arasında iletişimi sağlayan bir bildirişim aracıdır. Her toplum kendi düşünce yapısı, evreni algılama ve duyuş sistemine göre farklı diller yaratmıştır (Varışoğlu, 2018, s. 473).

Dil, diğer insanlara bir düşünce, bir his, bir içerik aktarmak istediklerinde insan tarafından üretilen seslerdir. Aynı zamanda beynin zihinsel birimlerini başka hiçbir canlının yapamayacağı şekilde birleştirmek için insana verilmiş genetik bir yetenektir ve bu yetenek insanlara doğuştan gelir. Bu davranış gözlemlenebilir sözlü, iletişimsel bir davranıştır (Polenz, 2009, s. 11).

Dil, iletişim kuracak kişilerin aktarmak istedikleri bilgileri kodlayarak birbirlerine ilettikleri şifrelerdir. Dil, onu konuşan milletin yaşayış biçimini, kültürün, dünya görüşünü, tarih boyunca yaşadığı evreleri ve diğer toplumlarla kurduğu ilişkileri yansıtır (Ünal, 2014, s. 2-5).

Dil, belli kalıplara ve kurallara uyan, kendine özgü bir kodlama sistemidir ve seslerden oluşur. İnsanlar arasındaki en etkin iletişim aracıdır. İnsanlar arasında iletişim aracı olarak kullanılmaktadır. Bu durum dilin toplumsal bir işlevi olduğunu göstermektedir. Dil insanların duygu, düşünce ve isteklerini ifade etmelerini sağlar. Bununla birlikte toplumun birbirleri arasında anlaşmalarını ve iletişim kurmalarını sağlamaktadır (Demirel, 2003, s. 2). Dil öğrenmek, başka bir ülkenin kültürünü öğrenmeyi sağlar (İşcan, 2018, s. 6).

Dil, dünyaya dair duygu ve düşüncelerimizi açığa çıkaran önemli bir araçtır. Aynı zamanda soyut ve karmaşık düşüncelerimizi kontrol ettiğimiz ve şekillendirdiğimiz en önemli

bileşendir. Sadece zihinsel bir bilgi sistemi değil, aynı zamanda işlevsel bir iletişim aracıdır (Schwarz Friesel, 2013, s. 19-22).

Halliday (1975) dilin yedi temel işlevi olduğunu öne sürmektedir:

1. Araç olarak: dili, isteklerimizi ve gereksinimlerimizi ifade etmek için bir araç olarak kullanmak.
2. Düzenleyici: dilin kurallarını, düzenlerini ve önerilerini öğrenmek. Başkalarının davranışları üzerinde kontrol uygulamak.
3. Etkileşimsel: dili, iletişim kurmak ve etkileşimde bulunmak ve iletişimi sürdürmek için kullanmak.
4. Kişisel: dili, bireysel duygu, düşünce ve deneyimleri ifade etmek amacıyla kullanmak.
5. Bilgilendirici: deneyim paylaşmak, bilgilendirici olarak ve ifade beyan etmek için dili kullanmak.
6. Sezgisel: nesnel ortamın keşfedilmesinde dili kullanmak. Soruları yanıtlamak yerine soru sormak amacıyla dili kullanmak.
7. Yaratıcı: belirli öğeleri kişinin hayal gücü ile yeniden yorumlamak.

Dilin ilk işlevleri araçsal, düzenleyici, etkileşimsel ve kişiseldir. Daha sonra bunu sezgisel ve yaratıcılık takip eder. Son olarak ise bilgilendiricidir (s. 246). Halliday'ın (1975) tanımlamış olduğu dilin bu işlevleri iletişimi, yani konuşma becerisi de içermektedir. Bu nedenle bu işlevler konuşma becerisinin işlevleri olarak da kabul edilebilir.

Tanımlardan da anlaşılacağı gibi dilin en önemli işlevi iletişimdir. Yabancı dil bilmek kişinin o dildeki sözcük ve dil bilgisi kurallarını bilmesinin yan sıra bunları kullanarak yabancı dili konuşan kişilerle sözlü ya da yazılı iletişim kurmasıdır. Dili bilmek sadece dil bilgisi kurallarını ya da o dilin sözcüklerini bilmek değil, aynı zamanda bildiklerini kullanarak etkileşimsel yeterliliğe de sahip olmaktır (İşcan, 2018, s. 4). “İletişim, iletilmek istenen

materyalin, ilgili herkes tarafından tamamen anlaşılabilmesi amacıyla bilgi, kanaat ya da düşüncenin; yazı, konuşma ve görsel araçlarla veya bunların bir arada kullanımıyla iletilmesi, alınması veya değiştirilmesi olarak tanımlanabilir” (Sillars, 1997, s. 1). İletişim, bir kaynağın belli bir amaç ile alıcının tepkisini göz önünde bulundurarak ürettiği, işitsel yani sözlü, görsel yani yazılı iletilerin ya da metinlerin doğrudan ya da bir araç ile alıcıya ulaştırılmasıdır (Demircan, 2000, s. 4). Demirel (2020, s. 69) iletişim ile ilgili aşağıdaki tanımlara yer vermiştir:

1. Bir düşüncenin, bir duygunun yüz anlatımı, el, kol, baş hareketleri, konuşma ya da yazı, telefon, radyo, televizyon gibi bildirişim araç ve gerekçelerinden yararlanarak bir kimseden başka bir kimseye iletimi.
2. Bireyler, kümeler ve toplumlar arasında söz, yazı, görüntü, el, kol hareketleri vb. simgeler aracılığıyla düşünce, dilek ve duyguların karşılıklı olarak iletilmesini sağlayan bir etkileşim süreci.
3. Ortak anlamların paylaşılması süreci.

Dil, dört temel becerinin (dinleme, konuşma, okuma, yazma) bütünlüğünden oluşmaktadır. İletişim aracı olarak dili kullanmayı öğrenirken dört temel becerinin de öğrenilmesi gerekmektedir (Demirel, 1990, s. 23). Dil öğreniminde okuma, yazma, dinleme ve konuşma birbirini tamamlayıcı niteliktedir (Temizkan, 2017, s. 204). Ünalın (2007) dil eğitiminin iki temel birimi olduğunu belirtmekte ve bu iki birimi anlama ve anlatma olarak ayırmaktadır. Anlama becerisini okuma ve dinleme, anlatma becerisini konuşma ve yazma olarak tanımlamıştır (s. 1). Temizkan (2017) da dinleme ve okuma becerileri dil öğrenmede anlamayı sağlayan alıcı beceriler olduğunu, konuşma ve yazmanın ise anlatma yeteneğini geliştiren verici beceriler olduğunu ifade ederek bu görüşü desteklemektedir. Dinleme ve okuma yapmanın insanların anlama becerilerinin gelişmesini sağladığını söylemektedir (s. 204-205). Aksan (1977) toplumda kullanılan dili konuşma ve yazma olarak ikiye ayırmıştır. Yazmayı da konuşma dilinin yazıya aktarılması olarak tanımlamıştır.

Demirel (2003) yabancı dil öğretiminde temel ilkelerin en başında dört temel beceriyi geliştirmeye yer vererek temel becerilerin önemine dikkat çekmiştir. Dil, dört temel

becerinin işlevsel bütünlüğünden oluşmaktadır. Dil iletişim aracı olarak öğretilirken dört temel becerinin de öğretilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Ayrıca temel yabancı dil bilgisi eğitimi verilmesi durumunda mutlaka bu becerilerin gelişmesine dikkat edilmesi gerektiğini ifade etmiştir (s. 29).

Aktaş (2005) dört temel becerinin kendi ana dilimizi öğrenmede ön koşul olduğu gibi yabancı dil öğrenmede de o derece ön koşul olduğunu ifade ederek dört becerinin yabancı dil öğrenmedeki önemini vurgulamıştır. İnsanlar arasında iletişimi sağlayan en önemli varlığın dil olduğunu ifade etmiştir. Sözlü iletişim için “konuşma – dinleme” ve dinlediğini “anlama” becerilerinin, yazılı iletişim için de “yazma – okuma” ve okuduğunu “anlama” becerilerinin edinilmesi gerektiğini söylemektedir (s. 94).

Demirel (2003) yabancı dil öğreniminde dört becerinin gelişimini, anadil öğrenirken gerçekleşen doğal süreç gibi; kişinin yabancı dili önce duyarak, sonra konuşarak, daha sonrasında ise okuyarak ve yazarak öğreneceği şeklinde açıklamıştır. Dört temel becerinin ayrı ayrı gelişmesi zor olduğu için, sınıf içerisinde dört temel becerinin birlikte kullanılması gerektiğini ifade etmiştir (s. 97). Aktaş (2005) modern yabancı dil eğitiminde dört becerinin bir bütün olarak ele alınması gerektiğini vurgulayarak bu görüşü desteklemektedir (s. 94). Demirel (2003) de benzer şekilde dil öğretiminde dört becerinin birbirinden ayrı ayrı ele alınmanın mümkün olmadığını, her becerinin birlikte ele alındığı birbiriyle iç içe geçmiş olarak dil becerilerini geliştirmenin dil öğretiminin temelini oluşturması gerektiğini ifade etmiştir (s. 70). Kırkkılıç ve Girgin (2018) temel dil becerilerinin öğrencilere kazandırılmasını okuma, anlama, dinleme ve yazma becerilerinin düzgün ve etkili bir şekilde kullanılarak mümkün olduğunu savunmaktadır (s. 97).

Huneke ve Steinig (2013) dört temel beceriyi iki farklı grupta değerlendirmiştir. Dört beceriyi sözlü (konuşulan) dil ve yazılı dil olarak ikiye ayırmış; ayrıca bunları da alıcı ve üretici olarak da farklı bir kategoriye ayırmıştır.

Tablo 1.

Temel Dil Becerileri

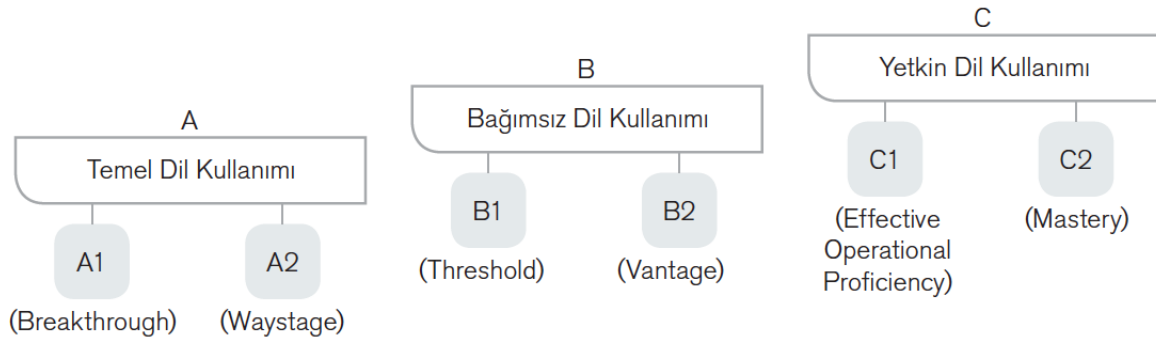
	Alıcı	Üretici
Sözlü Dil	Dinleme	Konuşma
Yazılı Dil	Okuma	Yazma

Hueneke, H. W. & Steinig, W. (2013). *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt.

Yabancı dili anlama kategorisinde yer alan her iki alıcı dil becerisinin (dinleme ve okuma) arasında farklılıklar olmasına rağmen ikisinin de ortak noktası öğrencinin yeni deneyimlenen bilgiler ile mevcut bilgileri arasında bağlantı kurmak zorunda olmasıdır. Üretici dil becerileri ise anlama süreçlerinin tam aksine öğrenenlere dil bilgisi açısından ifadeleri birleştirmek, uygun ifadeler aramak, formüle etmek gibi zorluklar ortaya çıkarır. Dili kullanmak ve kişinin kendini ifade etmesi için belli bir öğrenme ve uygulama gerekir. Bunun yanı sıra yazılı ve sözlü dil birbirinden oldukça farklıdır. Yazılı ve sözlü dilde birbirinden farklı kelimeler, cümle yapıları kullanılır. Sözlü dilde kullanılan ifadeler yazılı dilde kullanılmaz. Bu iki ifadenin (sözlü ve yazılı) farklı normları ve biçimleri vardır. Her iki dil biçiminin de üretildiği ve kullanıldığı koşullar farklıdır. Yazmada kişinin metni dikkatli bir şekilde planlamak ve biçimlendirmek için zamanı çoktur. Okumada kişi önceki bölüme geri dönebileceği gibi, sonraki bölüme de atlayabilir. Bunların aksine konuşma ve dinlemede zaman baskısı vardır. Konuşmacının bir kere söylediği sözü geri alıp düzenlemesi çok zordur. Dinleyiciler de konuyu kaçırdıklarınca konuşmayı kolayca ileri ya da geri alamazlar (Hueneke & Steinig, 2013, s. 141-142).

Özetle, dinleme ve okuma kişinin bilgi edinmesine yardımcı olurken, yazma ve konuşma kişinin kendini ifade etmesini sağlar. Yazılı ifadede yer alan okuma ve yazma için zaman geniştir ve anlaşılmayan ya da düzeltilmek istenen yerler için kolaylıkla geri dönülebilir. Sözlü ifadede yer alan konuşma ve dinleme ise anlıktır, zaman baskısı vardır ve anlaşılmayan ya da yanlış ifade edilen şeyleri geri almak çok zordur.

2001 yılının “Avrupa Diller Yılı” olarak ilan edilmesi ile (Güler, 2005) Avrupa Konseyi tarafından dil öğrenimi, dil öğretimi ve değerlendirmesinde eğitimcilerin kullanabileceği rehber niteliğinde Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni hazırlanmıştır. Bu çerçevede, dillerin kurulmuş olduğu kültür bağlamında, Avrupa ülkelerinde dil öğretim programları ve yönergelerini yönlendirmek, yabancı dil öğrenenlerin iletişim kurmak için bilmeleri ve geliştirmeleri gereken bilgi ve yetenekleri açıklamak amaçlanmaktadır. Aynı zamanda, dil öğrenenin yaşam boyu ve öğrenim sürecinin her basamağında kazanılan yeterlik düzeylerinin ölçülebilmesi için yeterlik düzeylerini tanımlanmaktadır. Çok dilliliğin gelişmesi için okul veya eğitim sisteminde öğrencilerin birden fazla dil bilmeye teşvik edilmesi ve çeşitli yabancı dil derslerinin verilmesi ve İngilizcenin uluslararası etkinliğinin kırılması gerektiği vurgulanmaktadır. Dil öğrenenler için altı basamaktan oluşan bir çerçeveye göre A1-A2 (Temel Dil Kullanımı), B1-B2 (Bağımsız Dil Kullanımı), C1-C2 (Yetkin Dil Kullanımı) olmak üzere dil seviyeleri oluşturulmuştur.



Şekil 1. Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde Ortak Öneri Düzeyleri

Avrupa Konseyi & Modern Diller Bölümü. (2013). *Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi öğrenim, öğretim ve değerlendirme*. Frankfurt: telc, Milli Eğitim Bakanlığı.

Temel dil becerileri anlama, konuşma ve yazma olarak ayrılmıştır. Dinleme ve okuma becerisini anlama bölümünde ele alınmıştır. Konuşma becerisi ise konuşmaya katılım, yani karşılıklı konuşma ve bağlantılı konuşma, yani sözlü anlatım olarak ikiye ayrılmıştır. Dil etkinlikleri ve stratejileri ise üretimsel ve algısal olarak ikiye ayrılmıştır; konuşma ve yazma

üretimsel kategoride, dinleme ve okuma ise algısal kategoride yer almaktadır (Avrupa Konseyi & Modern Diller Bölümü, 2013).

Çalışmada dört temel beceriden dinleme, okuma ve yazma becerilerine kısaca değinilmiş, araştırmanın temelini oluşturan konuşma becerisi ise ayrı bir başlık altında daha detaylı olarak açıklanmıştır.

3.1.1. Okuma Becerisi

Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlükte (2011) okumak, yazıya geçirilmiş bir metne bakarak bunu sessizce çözümleyip anlamak veya aynı zamanda seslere çevirmek, bu biçimde yazılmış olan bir metnin iletmek istediği şeyleri öğrenmek olarak tanımlanır (s. 1793).

Okuma, bir yazıyı, kelimeleri, cümleleri noktalama işaretleriyle bir bütün olarak görme ve kavramadır (Ünalan, 2001, s. 86).

Okuma, gözlerin yardımıyla zihnin yazılı sembolleri anlaması ile oluşur. Okuma ile yazar ve okuyucu arasında kurulan bağ ile yazarın anlatmak istediği şey okuyucuya ulaşır. Göz, bir sözcüğü gördüğü zaman bunu imge ile tanır, her sözcüğün zihinde bir imgesi vardır. İnsan zihni bunu kelimeyi söyleyerek edinmiştir. Okumada eyleminde ses yolunun önemi çoktur (Demirel, 1999, s. 59-60).

Okuma, bilişsel beceriler ve psikomotor becerilerin birlikte yazılı sembollerden anlam çıkarabilmesidir. Okumanın tam anlamıyla gerçekleşmesi için okuyucunun okunan metinden anlam çıkarması gerekmektedir (Demirel, 1990, s. 119).

Kırkkılıç ve Girgin (2018) okuma becerisinin önemini şu şekilde ifade etmektedir: “İnsanın düşünce dünyasını genişleten, bireye toplum içinde kimlik kazandıran en önemli dil becerisi okuma faaliyetidir” (s. 96). Ünalan (2001) okumayı, insan için hayat boyu devam eden eğitim öğretim süreci olarak ifade etmektedir. Eğitim hayatında başarılı olma için iyi bir

okuyucu olmak gerektiğine değinmiştir. Ayrıca okuma ve yazma becerilerinin birlikte kazanılması gerektiğini belirtmektedir (s. 22).

Okumanın amaçları, sözcükleri tanıma ve anlamlarını idrak etme, okunanı kavrama ve yorumlamadır (Demirel, 2003, s. 78). Bunun yanı sıra okuma becerisinin amacı, doğru ve anlayarak okuma becerisini kazandırmak, sözcük hazinesini geliştirmek, okuma ile bilgi kazanmak, doğru ve iyi yazılmış metinleri okuyarak anlatım gücünü geliştirmektir (Demirel, 1990, s. 120).

Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde okuma becerisi dinleme becerisi ile algısal kategoride yer almaktadır. Okuma etkinlikleri okuma anlama genel, yazışmaları okuma anlama, fikir sahibi olmak için okuma, bilgi ve gerekçeleri anlama ve yazılı talimatları anlama olarak kategorilenmektedir (Avrupa Konseyi & Modern Diller Bölümü, 2013, s. 72).

3.1.2. Yazma Becerisi

Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlükte (2011) yazmak, sözlü bir düşüncüyü özel işaret veya harflerle anlatmak, yazı ile anlatmak, yazıya dökmek olarak betimlenmektedir (s. 2562).

“Yazma duygu ve düşüncelerin zihinde tasarlanarak işaret ve sembollerden oluşan yazıya aktarılmasıdır” (Kırkılıç & Girgin 2018, s. 96). Yazma, kişinin gördüğü, duyduğu ve düşündüğünü yazılı olarak anlatmasıdır (Ünalın, 2001, s. 123).

Yazma becerisi öğrencilerin öğrenme, duygu ve düşüncelerini aktarma, anlama ve iletişim kurma becerilerini kapsayan dil becerisidir (Kırkılıç & Girgin 2018, s. 96).

Yazma, bir duyguyu düşüncüyü anlatılmak istenen ifadeyi yazı ile anlatma yoludur. Öğrencilerin bir konuda istenileni yazması, düşünme ve konuşma yetileri ile ilişkilidir. Bu sebeple Demirel (1999) yazma etkinliklerinin konuşma ile ilişkilendirilmesi gerektiğini vurgulamıştır (s. 71). Varışoğlu (2018) konuşmanın temel dil becerilerinden yazma ile birlikte anlatma boyutunu oluşturduğunu ifade ederek bu görüşü desteklemektedir (s. 475).

Karakaya ve Ülper (2011) yazma becerisinin dinleme, konuşma ve okuma becerilerinin kazanılmasından sonra kazanılabilecek bir beceri olduğunu ifade etmiştir. Bireyler hayatlarında ilk olarak dinleme, sonrasında konuşma becerisini kazanırlar. Öğrenci okula başladığında bu iki beceriyi edinmiş olarak gelir. Fakat okuma ve yazma becerisi, dinleme ve konuşma gibi edinilmekten ziyade öğrenilmesi gereken becerilerdir (s. 691).

Demirel (1990) dil öğretiminde yazma becerisinin genellikle en sona kaldığını fakat yazmanın da konuşma kadar gerekli bir iletişim aracı olduğunu ve yazma becerisine de konuşma kadar önem verilerek geliştirilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Yazma, dili ve kurallarını doğru kullanmanın dışında aktarılacak istenen mesajı doğru olarak ifade edebilme konusunda da önem taşımaktadır. Bu sebeple yazma sadece mekanik bir süreç değil, aynı zamanda eleştirel bir düşünme sürecidir (s. 127).

Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde yazma becerisi konuşma ile birlikte üretimsel kategoride yer almaktadır. Üretimsel yazma etkinlikleri; yazılı anlatım genel, yaratıcı yazma ve rapor deneme/makale yazma olarak kategorilenmiştir (Avrupa Konseyi & Modern Diller Bölümü, 2013, s. 64-65).

3.2.3. Dinleme Becerisi

Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlükte (2011) dinleme; işitmek için kulak vermek, birinin sözünü, öğüdünü kabul edip gereğince davranmak olarak tanımlanmaktadır (s. 671).

Demirel (1999) dinlemeyi konuşan bir kişinin vermek istediği mesajı tam olarak anlayabilme ve uyarana karşı tepkide bulunabilme olarak tanımlamaktadır (s. 35).

Demirel (1990) dört temel beceri arasında dinleme becerisinin en zor gelişen beceri olduğunu ifade etmiştir (s. 108). Demirel (1999) dinleme becerisinin öğrenme sürecinde öneminin büyük olduğunu, öğrencinin ders esnasında dinleyerek öğrenebileceği bir şeyi, ders dışında üç katı zaman harcayarak öğrenebileceğini belirtmiştir (s. 37).

Kırkılıç ve Girgin (2018) temel dil becerilerinin dinleme ile başladığını belirtmiştir (s. 95). Dilin dört becerisi arasında en fazla dinleme becerisi kullanılmaktadır. Dinleme doğal bir süreç dışında öğrenilmesi gereken bir beceridir. İşitme, kişinin iradesi dışında insanın duyduğu her şeyi kulağı aracılığı ile beyne iletilmesidir. Fakat dinleme işitmeden farklı olarak kişinin duyuyu seslerden isteyerek ve seçerek algıladığı seslerden oluşur. Kişi dışarıdan gelen sesleri ilgi duyduğu alana göre kendi iradesiyle seçerek dikkatini onun üzerine verir (Ünal, 2001, s. 71-72).

Demirel'e (2003) göre dinleme eğitiminin amaçları söylenen sözü ve konuyu tam olarak anlamak, konuşulan ya da okunan konuyu anlamak, bilgi, düşünce ve haber almak, dinlenenler arasında neden sonuç ilişkisi kurabilmek, dinlenen konunun ana düşüncesini anlayabilmek ve dinlenen şeyleri değerlendirebilmektir (s. 70-71). Dinleme becerisinin diğer amaçları, dildeki seslerin tanımak, bir bağlam içerisinde vurgulama ve tonlamaların sebep olduğu anlam değişimlerini kavramak, konuşmacıdan iletilen mesajı tam ve doğru olarak anlamaktır (Demirel, 1990, s. 108).

Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde dinleme becerisi algısal kategoride yer almaktadır ve dinleme etkinlikleri dinleme, genel, anadili konuşurları arasında geçen konuşmaları anlama, seyirci veya dinleyici olarak anlama, duyuru ve talimatları anlama ve radyo yayınlarını ve ses kayıtlarını anlama olarak basamaklara ayrılmıştır (Avrupa Konseyi & Modern Diller Bölümü, 2013, s. 69).

3.2. Konuşma Becerisi

Dil, bilindiği gibi okuma, yazma, dinleme ve konuşma olmak üzere dört beceriden oluşmaktadır. “Konuşma; okuma, dinleme ve yazma becerilerinin temelini oluşturmaktadır” (Sevim, 2019, s. 166). Yapılan araştırmalar günümüzün çoğunun iletişim ile geçtiğini ve bu zamanın %45'inin dinleme yaparak, %30'unu konuşarak, %16'sını okuyarak ve %9'unu yazarak geçirdiğimizi ortaya çıkarmıştır (Nalinci 2000; akt. Kurudayıoğlu, 2003, s. 230).

Potur ve Yıldız (2016) iletişim aktarma sürecinde en temel öge ve aracın konuşma becerisi olduğunu belirtmektedir (s. 27). İnsanların iletişim kurma ihtiyaçlarının büyük bir bölümünü konuşma becerisi yani sözlü iletişim karşılar (Kırkılıç & Girgin, 2018, s. 94). Kurudayıoğlu (2003) ile Kırkılıç ve Girgin'in (2018) de ifade ettiği gibi insanların günlük hayatta iletişim kurmak için dinleme becerisi dışında en çok konuşma becerisini kullandığı düşünülmektedir. Aksan (1977) dilin toplumda konuşma ve yazma olarak ikiye ayrıldığını, yazılı dili de konuşmanın yazıya aktarılmış hali olarak tanımlamaktadır (s. 85).

Literatürde birçok kaynakta konuşmanın farklı tanımlarına rastlamak mümkündür.

Türk Dil Kurumu Sözlüklerinde (2021) konuşma, konuşmak işi; görüşme, tanışma, müzakere ve dinleyicilere bilim, sanat, edebiyat vb. konularda bilgi vermek için yapılan söyleşi, konferans olarak tanımlanmaktadır. Alman Duden Sözlüğünde (2021) ise konuşma sesleri, sözcük üretme, biçimlendirme; belli bir şekilde konuşma, kendini ifade etme; sözlü olarak ifade etme, söyleme; bir dili kullanma ve hükmetme olarak betimlenmektedir.

Konuşmak, Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlük'te (2011, s. 1477) şu şekilde tanımlanmıştır:

1. Bir dilin kelimeleriyle düşüncesini anlatmak.
2. Belli bir konudan söz etmek.
3. Bir konuda karşılıklı söz etmek, sohbet etmek.
4. Söylev vermek, konuşma yapmak.
5. Konuşma dili olarak kullanmak.
6. Düşüncesini herhangi bir araç kullanarak anlatmak.
7. İlişki kurma veya ilişkiyi sürdürmek.
8. Belli bir biçimde söylemek.

Türk Dil Kurumu Almanca-Türkçe Sözlükte (1993) ise konuşmak; söylemek, bir kişi ile görüşmek ve ifade etmek, anlatmak olarak ifade edilmiştir (s. 1004).

Ünalın (2001) konuşmayı, sözlü anlatım olarak tanımlamış ve kişinin duygu ve düşüncelerini sözle bildirmesi olarak ifade etmiştir (s. 111).

Demirel (1999) benzer şekilde konuşmayı, duygu düşünce ve bilgilerin dil aracılığıyla aktarılması olarak tanımlamaktadır (s. 45).

Konuşma, insanın çevresiyle doğrudan iletişim kurmasını sağlayan en etkili yoldur. Aynı zamanda sesli düşünme olarak da tanımlanmaktadır. Sözlü anlatım, yani konuşma kişinin isteklerini ve düşüncelerini sözlü olarak ifade etmesidir. İnsanlar düşüncelerini karşısındakine seslerle iletirler, bunu yaparken de jest, mimik, tonlama ve vurgulama gibi öğelerle konuşmayı desteklerler. Konuşma; dil, düşünce, duygu, ses ve konuşma organlarıyla ilişkilidir. Bunlardan birinin eksik ya da yetersiz olması konuşmanın tam anlamıyla gerçekleşmesine engel olur (Ünalın, 2007, s. 2).

Konuşma zihinsel, fizyolojik ve biyolojik faaliyetler sonucunda sözcüklerin anlamlı sesler bütününe dönüşmesiyle ortaya çıkmaktadır. Konuşma sadece bir eylem değildir, zihinde tasarlanan düşüncelerin kelimeler ile somutlaştırılarak diğer insanlarla paylaşılmasıdır (Kırkılıç & Girgin, 2018, s. 95).

Konuşma, içerisinde pek çok kavram barındıran sosyal bir varlıktır, insanın sosyalleşmesinde büyük görevler üstlenmektedir. İnsanın konuşma becerisi doğuştan gelmektedir, bu beceriyi içinde bulunduğu topluma göre şekillendirerek ömür boyu kullanır (Doğan, 2009, s. 187). Kurdayıoğlu (2003) konuşmayı bireyin dil yoluyla diğer insanlarla iletişim kurmasını sağlayan duygu ve düşünce alışverişi olarak tanımlamaktadır (s. 290).

Bir çok çalışmada günlük hayatta en çok kullanılan becerinin dinleme becerisi olduğu ifade edilmesinin aksine Varışoğlu (2018) günlük hayatta en çok kullanılan becerinin konuşma olduğunu ifade etmiş ve konuşma becerisinin önemine dikkat çekmektedir. Konuşma becerisi zihinle uyumlu olarak çalışır. Bunun yanında diyafram, akciğer, ses telleri, ağız ve burun boşlukları, çene, damak ve dudaklar gibi fiziksel organlar yardımıyla tamamlanır. Konuşma süreci sadece zihinsel ve fizyolojik bir süreç değil aynı zamanda psikolojik ve toplumsal bir süreçtir. Bu sürecin amacı bireyin konuşma esnasında karşısındakine duygu ve düşüncelerini, isteklerini, hayallerini, heyecanlarını, etkili bir şekilde iletmesi ve

dinleyicinin iletiyi eksiksiz olarak alabilmesidir. İletişimin gerçekleşmesi için konuşma ve dinleme becerilerinin her ikisine de ihtiyaç vardır (s. 476). Konuşma becerisi refleks bir beceridir. Karşıdaki kişiyi dinledikten sonra etkin bir cevap vermemiz gerekir. Bunun için de zihinde bilgiye ihtiyaç vardır (Ünalın, 2007, s. 2).

Yabancı dil öğretiminde genel amaçlardan en önemlisi öğrenilen dilde anlaşılır bir şekilde konuşulmasıdır. Konuşma öğretimini yabancı dil öğretiminin her aşamasında gereklidir (Demirel, 1990). Konuşma öğretimi, öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini geliştirerek, bireyin bu becerileri günlük hayatta etkin bir şekilde kullanarak ihtiyaçlarını karşılamasını ve sosyalleşmesini amaçlamaktadır. Yabancı dili birey, hedef dili sınıf ortamı ve sınıf dışında öğrenebilmektedir (Brown, 2000; Varışoğlu, 2018).

Yabancı dil öğreten öğretmenin konuşmanın bir bilgi dersi olmadığını, beceri dersi olduğunu ve bu nedenle bu beceriyi geliştirecek yöntem ve tekniklere dikkat etmesi gerektiğini ifade etmiştir (Varışoğlu, 2018, s. 490). Konuşma becerisinin kazanılması için dilin kuralları, dışında sözcüklerin doğru telaffuz edilmesini de öğrenmeli, ayrıca sözel olmayan bazı davranışları da bilmelidir. “Telaffuz, seslerin ve sözcüklerin söyleniş biçimidir” (Demirel, 1990, s. 111-113). Yabancı dil öğretimine başlangıç düzeyinde öncelikle telaffuz öğretimi ile başlanır. Konuşma eğitiminin amacı, kişinin bir kişi veya topluluk karşısında hazırlıklı veya hazırlıksız olarak duygu ve düşüncelerini aktarabilmesini sağlamaktır (Ünalın, 2001, s. 121).

Ünalın (2007, s. 40) konuşma dilinin özelliklerini şu şekilde ifade etmiştir:

- Konuşmada kullanılan dil yazı diline kullanılan dilden farklıdır. Dinleyici ile doğrudan yüz yüze gelindiği için dinleyici kişi zamirleri kullanılmalıdır. Konuşmada kısa cümleler kurulmalı, önemli olan noktalar tekrarlanmalıdır.
- Konuşmada kullanılan dil dinleyicinin seviyesine ve konumuna uygun olmalıdır. Konuşmayı dinleyicinin kültür düzeyini dikkate alarak yapılmalıdır.

- Konuşmada kullanılan dil açık ve anlaşılır olmalıdır. Konuşma karşı tarafın anlayacağı şekilde açık olmalı, konuşma esnasında kolay kavranabilir kelimeler seçilmeli, kelimeler yalın bir şekilde söylenmeli ve somutlaştırılmalıdır.
- Konuşmada kullanılan dil, canlı ve etkileyici nitelikte olmalıdır. Konuşmada anlaşılabilirlik, konuyu kolay kavranmasını sağlar. Konuşmanın canlı ve etkileyici olması için dinleyicinin görme, dokunma gibi diğer duylara da hitap etmesi gerekmektedir.
- Konuşmada kullanılan dil tekdüzelikten uzak olmalıdır. Gerektiğinde olumsuz cümleler, soru, ünlem ve emir cümleleri kullanılmalıdır.
- Edilgen yapı yerine etken yapı kullanılmalıdır.
- Mutlak ve kesin ifadelerden kaçınılmalıdır.
- Cinsiyetçi bir dilden uzak durulmalıdır.
- Birkaç anlamı olan kelimelerin hangi anlamda kullanıldığı açıklanmalıdır.

3.2.1. Konuşma Süreci ve Unsurları

Konuşmanın gerçekleşmesi için bazı süreçler gerekmektedir. Zihinde önce düşünceler oluşur, zihinde oluşan bu duygu ve düşünceler vücuttaki organlar yardımıyla sese dönüşür ve konuşma gerçekleşir. Konuşmanın unsurlarını Erdem (2017) fiziksel ve zihinsel olmak üzere ikiye ayırmaktadır. Benzer şekilde Türkben (2021) konuşmanın zihinde başlayan bir süreç olduğunu fakat konuşmanın fiziksel süreç ile tamamlandığını ifade etmektedir. Konuşmanın sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesi için zihinsel ve fiziksel süreçlerin uyumlu bir şekilde işlemesi gerekmektedir (s. 167-169). Sözlü ve yazılı dil üretimi ve algılanması esnasında dil süreçleri nörolojik ve fizyolojik oluşumlar zinciridir (Avrupa Konseyi & Modern Diller Bölümü, 2013, s. 18).

Fiziksel Unsurlar: Konuşma, birçok organın birlikte çalışmasıyla ortaya çıkmaktadır. Konuşma organlarının birinde görülen bir rahatsızlık konuşmanın sağlıklı gerçekleşmemesine neden olur. Konuşma tek yönlü fiziksel bir olgu değil aynı zamanda işitme ile de ilişkilidir. Konuşmanın gerçekleşebilmesi için diyafram, nefes borusu, akciğerler, gırtlak, ses telleri, damak, dil, küçük dil, dişler ve burunun iş birliği ve beyin işlevi gerekmektedir (Özgür, 2003, s. 79; Erdem, 2017). “Konuşmanın fiziki üretimi solunum, sesleme ve boğumlama dizgelerinin eşgüdümlü çalışması ile gerçekleşmektedir” (Türkben, 2021, s. 170).

Erdem (2017) konuşmanın oluşmasındaki fiziksel unsurları şu şekilde açıklamaktadır.

- Ses: diyaframdan başlayarak akciğerler, ses telleri ve ağız bölgesi ses organlarının yardımıyla ortaya çıkan titreşimlerdir.
- Solunum: dili güzel kullanmak ve güzel bir sese sahip olmak için doğru solunum yapmak bilinmelidir.
- Soluk alma, soluk verme: sağlık için en doğru soluk alma burundan gerçekleşmelidir. Fakat konuşma esnasında burundan soluk almak her zaman mümkün olamadığı için ağızdan da soluk almak gerekmektedir. Soluk verme konuşmayı etkileyen fiziksel faktörlerden biridir. Ancak nefes verirken konuşmak mümkündür.
- Fiziksel organların eğitimi: başarılı bir konuşma için omuz nefesi, kaburga nefesi ve diyafram nefes eğitimleri önemlidir.

Zihinsel Unsurlar: Güneş (2014) konuşma öğretiminde zihinsel süreçlere daha fazla ağırlık verildiğini ileri sürmektedir (s. 13). Etkili bir konuşma için fiziksel unsurlar kadar zihinsel unsurlar da önemlidir. Konuşmanın pek çok tanımında konuşmanın zihinsel bir süreç olduğu ifade edilmiştir (Polenz, 2009; Varışoğlu, 2018; Kırkılıç & Girgin, 2018). Konuşmanın zihinsel üretiminde beyin ile hafızanın (bellek) önemi büyüktür. Gözlem, okuma ve dinleme yoluyla bilgiler belleğe işlenir. Bilgiler bellekte sınıflandırılır, bu da konuşmayı planlamada, hazırlamada ve sunumda ortaya çıkacak sorunları ortadan kaldırır. Bellekteki bilgiyi

hatırlamak için bilgiler arasında sistematik ilişkiler kurulur (Erdem, 2017). Konuşmanın amacı; düşünme, anlama, sorgulama, sınıflama, analiz-sentez yapma gibi zihinsel becerileri geliştirmektir (Güneş, 2014).

Demirel ise (1999, s. 45) konuşma becerisinin unsurlarını şu şekilde sıralamıştır:

1. Konuşmanın fiziksel niteliği: Konuşma, ses dalgalarının boşlukta yayılması ile gerçekleşen bir süreçtir.
2. Konuşmanın fizyolojik niteliği: Konuşma, insan bedeninde var olan beyin, sinir sistemi, akciğerler, ses telleri, küçük dil, büyük dil, damak, dudaklar ve dişler gibi organların dengeli bir uyum içinde iş birliğiyle gerçekleşen süreçtir.
3. Konuşmanın psikolojik niteliği: Bu noktada anlambilim (semantik) devreye girer. Anlambilime göre, biz kavramların kendileri üzerinde değil, o kavramlara ilişkin kendi deneylerimiz üzerinde düşünüp konuşuruz. Bu bakımdan konuştuğumuzda dış dünyanın kendisi üzerinde değil, doğrudan doğruya dış dünyaya ilişkin kendi tepkilerimiz üzerinde konuşuruz.
4. Konuşmanın toplumsal niteliği: Konuşma, toplumsal yaşamın bir ürünüdür. İnsanoğlu birlikte yaşamaya başladığı andan itibaren bir şekilde iletişim kurma ihtiyacı hissetmiştir. Konuşma, dil kullanarak iletişim kurma yoludur.

Varışoğlu (2018) da konuşma sürecinin zihinsel, fizyolojik, psikolojik ve toplumsal bir süreç olduğunu ifade ederek bu görüşü desteklemiştir fakat konuşmanın fiziksel sürecine değinmemiştir (s. 476).

Güneş (2013, s. 106), konuşma unsurlarını fiziksel, psikolojik ve toplumsal özellikler olarak ayırmıştır:

Fiziksel özellikler: Konuşma, beyin, sinir sistemi, akciğerler, ses telleri, ses dalgaları, küçük dil, büyük dil, damak, dudak, dişler, kulak gibi organların iş birliğiyle gerçekleşen bir süreçtir.

Psikolojik özellikler: Bireyin psikolojik özellikleri, öfke, korku, sevinç gibi duyguları konuşmaya yansımakta, ses tonunu, hızını, kullanılan kelimeleri etkileyici olmaktadır. Yani konuşmada birey iç dünyasını sözlere ve seslere aktarmaktadır. Bu durum jest ve mimiklere de yansımaktadır.

Toplumsal özellikler: İnsanlar birlikte yaşamaya başladığı günden bu yana iletişim aracı olarak konuşmayı tercih etmektedir. Konuşma aile, toplum, arkadaş çevresi, resmi toplantı gibi durumlarda farkı biçimlerde yapılmaktadır. Bu yönüyle konuşma bireyin gelişimi, toplumsallaşması, başkalarıyla iletişim kurma biçimini vb. öğretici olmaktadır.

Levelt'ten (1989) aktaran De Bolt (2000) konuşmanın gerçekleşmesi için dört aşama gerektiğini vurgulamaktadır:

1. Kavramsallaşma: öğrencinin mesajın içeriğine konu hakkında bilgisi, konuşma durumu ve söylem kalıpları bilgisi ile karar verdikleri konuşmanın hazırlık kısmıdır.
2. Formülleştirme: öğrencinin doğru ve anlamlı ifadeler üretmek için uygun kelimeleri, cümleleri, ses kalıplarını ve doğru sözdizimini aradıkları süreçtir.
3. Telaffuz (Dile Getirme): mesajı karşı tarafa iletmek için dil, dudak ve dişler gibi organların kullanılarak ses çıkarılmasıdır.
4. Kendini İzleme: öğrenenin kendi ifadesini gözlemlemesi, farkında olması ve gerektiğinde bu ifadeyi kendi kendine düzeltmesidir.

3.2.2. Konuşma Becerisinin Yeri ve Önemi

Konuşma, insanlar arasındaki ilişkileri düzenlemede önemli bir yere sahiptir (Sever, 1997, s. 20). “İnsan; toplum ilişkilerini düzenlemek, toplumda bir yer edinmek, kendini çevresindekilere anlatabilmek, herhangi bir konu hakkında bilgi vermek; duygu, düşünce ve fikirlerini açıklayabilmek gibi çeşitli sebeplerle sık sık konuşma eylemine başvurmak zorundadır” (Doğan, 2009, s. 187). Konuşma insanın başarısını, iş, eğitim ve özel hayatını etkileyen, yönlendiren ve bireyler arasında gerçekleşen sözlü iletişimidir (Kurudayıoğlu, 2003, s. 288). İnsan zekâsının ilerlemesinde, düşüncelerin, bilgilerin, bilimlerin, tekniğin, uygarlığın ve kültürün gelişmesinde konuşma başlıca etken ve araçtır (Temizkan, 2017, s. 200).

Toplum içinde yaşamak için insanlarla sürekli iletişimde bulunmak zorunda kalırız. Bu iletişimi konuşarak sağlarız ve karşı tarafa duygu ve düşüncelerimizi konuşarak aktarıyoruz. Konuşmaya başladığımız ilk andan itibaren hayatımız boyunca konuşarak iletişim kuruyoruz. Konuşma becerisi diğer becerilere oranla kişinin sosyalleşmesinde büyük önem taşır. Bu

sebeple konuşma becerisi psikoloji, sosyal psikoloji, davranış bilimleri, iletişim bilimleri gibi alanlara ve kişinin bu alandaki davranışlarına bağlı bir şekilde gelişir (Ünalan, 2001, s. 113-115).

Aktaş (2005) dilbilimde iletişim eyleminin konuşmacı, dinleyici ve kanal olmak üzere üç kavram üzerinde yoğunlaştığını ileri sürmektedir. Konuşmacıyı haberin kaynağı, bilgiyi üreten ve gönderen kişi; dinleyiciyi, bilgileri alan kişi; kanalı ise ses dalgaları olarak tanımlamıştır. İletişimin karşılıklı olarak katılanların birbirlerine söyledikleri ya da gönderdikleri bildirilerle gerçekleştiğini ifade etmiştir. Bu iletişimde de konuşma, dinleme ve dinlediğini anlama becerilerinin ön plan çıktığına ve bu becerilerin önemine vurgu yapmıştır (s. 91-92).

Konuşma, yazarak ve okuyarak anlatmaktan her zaman daha üstündür. Çünkü konuşmada duygular devreye girmekte, konuşmacının ses tonuna jest ve mimiklerine konuşmacının duyguları yansımaktadır (Ünalan, 2007, s. 3). Temizyürek (2017) de konuşmanın kişinin bir ya da daha fazla kişiyle iletişim kurmasını sağladığını, yazarak ve okuyarak anlatmaktan çok daha etkili olduğunu ifade ederek bu düşüncayı desteklemiştir. Ayrıca konuşmanın, okuma ve yazmanın çıkış noktası olduğu için dil öğretiminin temelini oluşturduğunu belirtmiştir (s. 201).

“Konuşma, eğitimin temel aracıdır” (Ünalan, 2001, s. 111). Dil öğretme ve öğrenme sürecinde iletişim ile mümkündür ve bireylerin eğitimleri sırasında öğrenmeyi gerçekleştirebilmek için sözlü iletişimi etkili kullanmaları gerekmektedir (Doğan 2009, s. 188). Demirel (1999) öğrencilerin okul içi ve okul dışı hayatlarında anlaşma aracı olarak diğer becerilerden önce konuşmayı kullandıklarını belirtmiştir (s. 71). “Yabancı dil öğreniminde genel amaçlardan biri, belki de en önemlisi öğrencilerin öğrendikleri dili anlaşılır bir şekilde konuşabilmesidir. Konuşma, bilişsel becerilerin yanı sıra psikomotor becerilerin gelişmesine bağlı olarak gelişmektedir. Konuşma öğretimi yabancı dil öğretiminin her aşamasında yapılmaktadır” (Demirel, 2003, s. 102).

Demirel (2003) yabancı dil eğitimine dinleme ve konuşma eğitimleri ile başlanması gerektiğini vurgulamaktadır. Dili sözlü bir davranış biçimi olarak betimlemektedir. Hedef dilde konuların yazılı olarak görülmeden önce sözlü olarak sunulmasının dil becerilerinin daha iyi öğrenileceğini belirtmektedir. Yabancı dil öğrenme alışkanlık oluşturma sürecidir. Diğer dil becerilerinin gelişmesi için öncelikle dinleme ve konuşma becerilerine önem verilmeli ve geliştirilmelidir. Hedef dildeki sözcükler, o dili anadili olarak konuşanlar için taşıdıkları anlam ve kültürel bağlamda öğrenilmelidir. Çünkü dil öğrenme, dili konuşan insanların kültürünü öğrenmeyi de kapsamaktadır. Yazma ve okuma öğrenilmeden önce dinleme ve konuşmanın öğrenilmesi gerekmektedir. Dil becerilerinin yazmayı öğrenmeden önce sözlü olarak öğrenilmesi gerekmektedir. Dinleme ve konuşmanın, okuma ve yazmadan önce öğrenilmesi seslerin doğru bir şekilde çıkarılmasını sağlar. Dilin kurallardan çok iletişim aracı olarak kullanılması önemlidir. Dil iletişim sürecinde belli kavramların iletilmesi amacıyla kullanılır; kelimeler ve cümleler birer araçtır. Dilin dil bilgisi kurallarının öğrenilmesinden çok konuşmada kullanılan kavramların öğrenilmesi ve kullanılması gerekir. Fakat yine de dili etkin bir şekilde kullanmak için dil bilgisi kurallarının da bilinmesi gerekmektedir. Bu nedenle önce dil bilgisi yeterliliği, sonrasında ise dilin kullanılması sağlanmalıdır (s. 32-50).

Tablo 2.

Temel Dil Becerilerine Verilen Önem

	Dinleme	Konuşma	Okuma	Yazma
Öğrenilen	<i>birinci</i>	<i>ikinci</i>	<i>üçüncü</i>	<i>dördüncü</i>
Kullanılan	<i>En çok (%45)</i>	<i>Çok (%30)</i>	<i>Az (%16)</i>	<i>En az %9</i>
Öğretilen	<i>En az</i>	<i>Az</i>	<i>Çok</i>	<i>En çok</i>

İşcan, A. & Aydın, G. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe dinleme öğretimi. A. Şahin (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi içinde* (s. 431-449). Ankara: Pegem.

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü gibi bir konuşma becerisi dinleme becerisinden sonra öğrenilen ve en çok kullanılan ikinci beceri olmasına rağmen konuşma eğitimine yeteri kadar

önem verilmediği görülmektedir. Yabancı dil eğitim sisteminde öğretmenlerin genellikle önce dil bilgisi kurallarını öğrettikleri, sonrasında ise okuma ve yazma becerilerine ağırlık verdikleri görülmektedir. Konuşma ve dinleme becerileri dil öğretiminde genellikle ikinci plana atıldığı için dinleme becerileri gelişmemekte dinlemeye bağlı olarak da konuşma becerisinin gelişmediği gözlenmektedir. Dinleme ve konuşma becerileri birbirini tamamlayan bir bütündür.

3.2.3. Konuşma Becerisinin Diğer Beceriler ile İlişkisi

3.2.3.1. Konuşma Becerisinin Dinleme Becerisi ile İlişkisi

Konuşma ve dinleme iletişim sürecini tamamlayan unsurlar olduğu için bu iki becerinin birbirini tamamlayan ve birbirinden ayrılmayan beceriler olduğu düşünülmektedir. İletişim sürecinde dinleyici alıcı, konuşmacı ise verici konumundadır (Temizkan, 2017, s. 203). Dinlenen sözlü ifadeler zihinde analiz edilir, anlamlandırılır ve konuşma ile ifade edilir. Bu da konuşma ve dinleme arasındaki bağı göstermektedir (Kırkkılıç & Girgin, 2018, s. 95). Konuşmanın dinleme ile doğrudan ilişkili olması konuşmayı diğer becerilerden ayırmaktadır (Ünalan, 2007, s. 2).

“Konuşma becerisi kişinin kendi başına kullanabileceği değil başkalarıyla paylaşabileceği bir beceridir. Konuşmak kelimesi, etimolojik bakımdan bir konunun iki taraf arasında karşılıklı ele alınması anlamına gelmektedir” (Ünalan, 2007, s. 2). Konuşma becerisinin gerçekleşmesi için en az bir dinleyiciye ihtiyaç duyulmaktadır. Bu sebeple konuşma bireyin toplum içerisinde iletişimde bulunmasını sağlayan, etkileşime dayalı bir beceridir (Varışoğlu, 2018, s. 490). Ünalan (2007) sözlü anlatımı dil, düşünce, ses ve dinleyici olmak üzere üçe ayırmıştır (s. 2). Buradan anlaşılabileceği gibi dinleme olmadan konuşma gerçekleşemez.

Varışoğlu (2018) bireyin eğitim ve sosyal hayatında konuşmayı sıkça kullandığı bir beceri olduğunu ifade etmiştir. Konuşmada amaç karşısındaki kişiye duygu ve düşüncelerini iletme. Bu nedenle konuşmanın dinleme ile ilişkili olduğunu belirtmiştir (s. 475).

Demirel (1990) yabancı dil öğretiminde genel ilkelere değinirken, öğretime öncelikle dinleme ve konuşma eğitimi ile başlanması gerektiğini belirtmiştir (s. 26). Konuşma becerisi ve dinleme becerisi birbiri ile doğrudan ilişkilidir. Bunun sebebi karşılıklı konuşma eyleminde kişinin karşısındakini dinlemek zorunda olmasıdır. Dinleme olmadan konuşma eylemi mümkün değildir. Buna kanıt olarak, işitme becerisi gelişmemiş insanların konuşmasının da pek mümkün olmadığı gösterilebilir. Doğuştan işitme engeli olan bireylerin ancak işitme problemleri giderildikten sonra konuşabildikleri, yine aynı şekilde küçük yaşta işitme becerilerini kaybeden çocukların da konuşma becerilerinde geriledikleri görülmektedir (Ünalan, 2001, s. 72).

Dinlemenin sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesi için konuşmacıdan kaynaklı problemler giderilmelidir. Konuşmacının konuşma hızı, ses tonu, telaffuzu kullandığı kelimelerin ve sözlerin düzeyi dinleyiciyi etkilemektedir (Ünalan, 2001, s. 81). Demirel (2003) de aynı şekilde konuşulan sözlerin dinleyici tarafından anlaşılması için konuşma hızı, aksan gibi gerekli beceri düzeylerine sahip olmak gerektiğini ifade etmiştir (s. 70).

Sonuç olarak konuşma olmadan dinleme, dinleme olmadan konuşma olmayacağını ifade edebiliriz. Dinleme ve konuşma bir bütündür. Konuşma dinleyerek öğrenilir. Konuşmanın gerçekleşmesi içinse dinleyiciye ihtiyaç vardır. Kurdayıoğlu (2003) konuşma eğitimin diğer dil becerilerinden ayrılamayacağı düşüncesiyle konuşma dersine ayrı bir ders saati verilmesinin yanı sıra konuşma eğitimine gereken önemin verilmesi gerektiği görüşündedir (s. 292).

3.2.3.2. Konuşma Becerisinin Okuma Becerisi ile İlişkisi

Dinleme becerisi dışında konuşma becerisi okuma becerisiyle de oldukça ilişkilidir. Okuma dinleme ile birlikte anlama ve alıcı dil becerilerini oluşturmaktadır. Okuma ve dinleme amacı tam ve doğru olarak anlayabilmeyi sağlamaktadır (Huene & Steinig, 2013; Temizkan, 2017).

Okuma, kişiye bilgi birikimi sağlar, başka insanların deneyimlerinden ve birikimlerinden yararlanma olanağı sunar, çeşitli olay ve olguları, düşünceleri tam ve doğru bir şekilde anlamayı kolaylaştırır. Duyguları, düşünceleri olay ve olguları tam ve doğru olarak aktarabilmek için önce bunları doğru olarak anlamak gerekir. Bu sebeple okuma, iyi bir sözlü ve yazılı anlatım yapmanın anahtarıdır. Okumuş kimse topluluk içinde daha anlaşılır ve açık konuşabilecektir. Bu nedenle okumanın konuşma ile doğrudan ilişkili olduğu sonucuna varılmaktadır (Temizkan, 2017, s. 204-205).

Sonuç olarak iyi bir konuşma yapabilmek ve duygu ve düşüncelerimizi karşı tarafa katabilmek için belli bir bilgi birikimi gerekir ve bu bilgi birikimini de kişi okuyarak edinir. Bu nedenle yazılı ve sözlü ifade için okuma becerisi oldukça gerekli ve önemlidir.

3.2.3.3. Konuşma Becerisinin Yazma Becerisi ile İlişkisi

Konuşma ve yazma becerileri ise verici ve üretici dil becerileri kategorisinde yer almakta ve duygu, düşünce ve hayallerin anlaşılır bir şekilde aktarabilmesini sağlamaktadır (Huene, Steinig, 2013; Temizkan, 2017). Yazma becerisi ve konuşma becerisi iletişimde oldukça önemli bir rol oynar. Konuşma sözlü iletişimi sağlarken, yazma da yazılı iletişimi sağlamaktadır.

Duygu, düşünce ve istekleri karşı tarafa aktarmanın sözlü ve yazılı olarak iki yolu vardır. Konuşma ve yazma becerileri dil eğitiminde anlatma becerilerini geliştirmek için kullanılan becerilerdir. Buradan yola çıkarak konuşma ve yazma dilin anlatma görevini üstlenen verici becerileri oldukları için birbirleriyle doğrudan ilişkili olduğunu ifade edebiliriz. Konuşma

ve yazma becerileri iletişim sürecinde bir mesajı kodlayarak alıcıya ilettikleri için benzer bir işlevi yerine getirmektedirler. Konuşma ve yazma iletişim süreci içerisinde ortak bir görevi yerine getirmektedir ve birbirlerinin eksik yönlerini tamamlamaktadırlar. Konuşma iletişimin daha hızlı olmasını sağlar fakat yazılı iletişim kadar kalıcı olmayabilir. Yazma insanlar için kalıcı olması gereken şeyleri kayıt altına alması nedeniyle iletişimde oldukça önemlidir. Yazı, söylenen sözlerin kalıcılığını ve gelecek kuşaklara aktarılmasını sağlar (Temizkan, 2017, s. 205-206).

Yazma ise konuşulan ifadeleri kayıt altına almak ve kalıcılık sağlamak için oldukça önemlidir. Aynı zamanda yazma becerisi konuşma becerisi ile ortak bir görev üstlendikleri için yakından ilişkilidir.

3.2.4. Konuşma Evreleri

Konuşma becerilerini geliştirmek için uygulanan çeşitli yöntem ve teknikler bulunmaktadır. Konuşma becerilerini geliştirmek için iletişimin amacı ve hedefi belirlenmeli, konuşma ile verilecek bilgilerin planı yapılmalıdır. Bu süreçte hangi bilgiler kime ve nasıl aktarılacak planlamalı, zihinde gerekli kelime ve hece seçimi yapılmalı ve seslerin kodlaması tamamlanmalıdır. Konuşmanın etkili ve güzel olması için çeşitli teknikler uygulanmaktadır. Bu teknikler konuşmayı planlama, düzeleme, konuşmayı yönetme ve konuşmayı değerlendirmedir. Bu tekniklerin nasıl, nerede ve ne zaman kullanılacağı öğretmen ve öğrencilere öğretilmelidir. Konuşma teknikleri üç aşamada ele alınmıştır: konuşma öncesi yani hazırlık evresi, konuşma esnası yani konuşmayı gerçekleştirme, konuşma sonrası yani değerlendirme (Güneş, 2014).

3.2.4.1. Konuşma Öncesi

Konuşma öncesinde konuşmaya hazırlık yapılmakta ve konuşma tasarlanmaktadır. Konuşma öncesinde ilk olarak zihinsel hazırlık yapılmalıdır. Bu doğrultuda ön bilgiler

harekete geçirilmeli, amaç, yöntem ve teknikler belirlenmelidir. Konuşma giriş, gelişme ve sonuç olarak sıralanarak genel düzeni sağlanmalı, aynı zamanda içeriğin mantıksal düzeni de sağlanmalıdır. Son olarak çarpıcı bir giriş ve etkili bir sonuç hazırlanmalıdır. Konuşma öncesinde kullanılan teknikler, konuşmayı planlama ve konuşmayı düzenleme teknikleridir (Güneş, 2013; Güneş, 2014).

Tablo 3.

Konuşma Öncesi

Konuşmayı Planlama Teknikleri
• Konuyla ilgili ön bilgilerini harekete geçirme, • Tartışma veya beyin fırtınası tekniğini kullanma, • Konuşma amacını belirleme, • Konuşma içeriğini seçme, • Konuşmanın sınırlarını belirleme, • Bir plan dâhilinde bilgileri düzenleme, • Konuşmaya ilgi çekici bir giriş belirleme, • Konuşmaya ilgi çekici bir sonuç belirleme, • Dinleyicinin sorularını tahmin etme, • Dinleyicinin ilgisini sürdürmek ve yönetmek için çeşitli araçlar kullanma.
Konuşmayı Düzenleme Teknikleri
• Konusuna uygun metinleri gözden geçirme, • Grafik, kavram haritaları vb. biçimde bilgiyi düzenleme, • Konuşmayı desteklemek için görseller hazırlama.

Giasson, 1995; Lachapelle, 2001; Saskatchewan, 2000; Saskatchewan 2001'den akt. Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi: Yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem.

3.2.4.2. Konuşma Esnası

Konuşma öncesi belirlenen amaç, yöntem ve tekniklere göre konuşmanın gerçekleştiği evredir. Konuşma yaparken konuşma kurallarına dikkat edilmeli, beden dili iyi bir şekilde kullanılmalı, konuşmanın hızına, tonlamasına, kalitesine, ses hacmi, ses perdesi, lehçesine ve biçimine dikkat edilmelidir. Konuşma esnasında kullanılan teknikler konuşmayı yönetme ile ilgili tekniklerdir (Güneş, 2013; Güneş, 2014).

Tablo 4.

Konuşma Esnası

Konuşmayı Yönetme Teknikleri
• Sesinin tonuna ve vurgularına özen gösterme, • Konuşma hızına ve biçimine dikkat etme, • Beden diline dikkat etme, • Notlarına bakma, • Konuşmayı gerçekleştirme, • Anlama ve düşündürmeyi yönlendiren ifadeler kullanma, • Konuşma sırasında çeşitli görseller kullanma.

Giasson, 1995; Lachapelle, 2001; Saskatchewan, 2000; Saskatchewan 2001'den akt. Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi: Yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem.

3.2.4.3. Konuşma Sonrası

Konuşma sonrası, konuşmanın değerlendirildiği aşamadır. Bu aşamada; konuşmanın amacı, konuşma içeriği, konuşma şekli değerlendirilmektedir. Konuşma sonrasında konuşmayı değerlendirmeye yönelik teknikler kullanılmaktadır (Güneş, 2013; Güneş, 2014).

Tablo 5.

Konuşma Sonrası

Konuşmayı Değerlendirme Teknikleri
• Konuşmanın amaca ulaşma durumunu değerlendirme, • Konuşmasını değerlendirme.

Giasson, 1995; Lachapelle, 2001; Saskatchewan, 2000; Saskatchewan 2001'den akt. Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi: Yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem.

3.2.5. Konuşma Türleri

Konuşma türleri konuşmacının yöntemine, amacına ve karşı tarafa iletmek isteklerine göre değişmektedir. Temizyürek (2017) etkili bir konuşma yapabilmek için konuşma etkinliğini belirli başlıklar altında incelemenin daha yararlı olacağını belirtmektedir. Konuşma hazırlıklı ve hazırlıksız (günlük) konuşmalar olarak ikiye ayrılmaktadır.

3.2.5.1. Hazırlıklı Konuşma

Hazırlık konuşmalar konuşma öncesi plan ve hazırlık gerektiren konuşmalardır (Türkben, 2021, s. 179). Temizyürek (2017) konuşmanın yeri ve zamanının önceden belirlenerek bir topluluğa karşı yapılan ve bir programa göre hazırlanan konuşmaları hazırlıklı konuşmalar olarak tanımlamaktadır. Hazırlıklı konuşmaların konusu önceden belirlenmiştir ve konuşmanın konusu konuşmacı ve dinleyici tarafından önceden bilinmektedir. Hazırlıklı konuşmalar genellikle bir konuda bilgi sunmak, gerçeklere ışık tutmak, bir konuyu farklı açılardan incelemek amacıyla yapılmaktadır (s. 171-172).

Hazırlıklı konuşmalarda ses tonu, kelimelerin vurgu ve tonlaması, kelimelerin telaffuzu, jest ve mimiklerin önemi büyüktür (Temizyürek, 2017). Ünalın (2007) insanların konuşma esnasında jest, mimik tonlama ve vurgulama gibi öğelerle konuşmayı desteklediklerini ifade etmektedir (s. 2). Güneş (2013) de konuşmanın psikolojik özelliklerini tanımlarken konuşmacının ses tonu, hızı, jest ve mimiklerin önemine vurgu yapmıştır (s. 106).

Hazırlıklı konuşmalara, konferans, münazara, sempozyum, panel, forum, açık oturum, söylev, röportaj ve mülakat gibi çeşitli etkinliklerde rastlanılmaktadır.

3.2.5.2. Hazırlıksız Konuşma

Hazırlıksız konuşmalar günlük konuşmalardır. Konuşma spontane olarak yeri ve zamanı önceden belli olmadan gerçekleşir. Bireyler günlük hayatın her anında iletişim kurmak için hazırlıksız olarak konuşur.

Günlük konuşmalar hayatımızda çok önemli bir yere sahiptir. Günlük konuşmalar, konuşmalarda söylenen sözlere uyulması gereken görgü kuralları nedeniyle birbirlerine benzerler ve kalıplaşmış özelliklere sahiptirler. Günlük konuşmalar içten, anlaşılır olmalıdır. Hazırlıklı konuşmalarda olduğu gibi hazırlıksız konuşmalarda da iletilmek istenen mesajı

tamamlamaktadır. Konuşmada anlatılmak isteneni karşı tarafa sağlıklı bir şekilde iletmek için görgü kurallarına dikkat edilmelidir. Öfke, korku, sevinç gibi duygular konuşmaya yansımakta ve bireyin iç dünyası sözlerle ve seslerle karşı tarafa aktarılmaktadır. Ses konuşmacının duygularını direk olarak karşıya yansıttığı için karşıdakinin rahatsız etmeyen doğal bir ses kullanılmalıdır (Güneş, 2014; Temizyürek, 2017).

3.2.6. Konuşma Becerisini Etkileyen Faktörler

Konuşmanın sağlıklı bir şekilde gelişmesi için gerekli bazı etkenler vardır. Bu kapsamda kişisel faktörler, çevresel faktörler, dinleyiciden kaynaklı faktörler gibi birçok faktörü sıralayabiliriz. Literatürde konuşma becerisini etkileyen faktörler farklı şekillerde ele alınmıştır.

Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde (s. 52) konuşma ile ilgili koşul ve kısıtlamalar; fiziki koşullar, sosyal koşullar ve zaman baskısı olarak üçe ayrılmıştır:

1. Fiziki Koşullar:

- söyleyişte belirginlik;
- rahatsız edici gürültüler (tren, uçak ve hava şartları gibi);
- çevre gürültüsü (kalabalık cadde, pazar yeri, eğlence yerleri gibi);
- bozuk cihazlar (telefon, radyo, hoparlör gibi);
- hava koşulları (rüzgar ve aşırı soğuk gibi).

2. Sosyal Koşullar:

- konuşma arkadaşlarının sayısı ve aralarındaki samimiyet derecesi;
- katılımcıların nispi konumları (güç ve dayanışma gibi);
- dinleyicilerin ya da kulak misafirlerinin olup olmadığı;
- katılımcılar arasındaki sosyal ilişkiler (arkadaşlık/düşmanlık, ve işbirliği gibi).

3. Zaman Baskısı:

- konuşanlar ve dinleyenler (gerçek zaman) açısından zaman baskısı;

- konuşma, rapor vb. için hazırlık süresi (doğaçlama, alışılâgelen ya da önceden hazırlanmış);
- konuşma ve etkileşim için zaman kısıtlaması (kurallar, bütçe, eşzamanlı olaylar ve yükümlülükler gibi.);
- diğêr baskı yaratan zorluklar: ekonomik baskı, sınav gibi gerilim ya da korku yaratan durumlar)

Dil öğrenenlerin dil yeterliklerini kullanması iletişimin yer aldığı fiziki koşullara bağılıdır. Teknik bozukluklar ve çevre koşulları sözlü anlatımın yani konuşmanın dinleyerek anlaşılmasını zorlaştıır (Avrupa Konseyi & Modern Diller Bölümü, 2013, s. 53).

Ünalın (2007, s. 90) konuşmayı etkileyen faktörleri şu şekilde sıralamaktadır:

- Dinleyicinin İhtiyacı: konuşmacı dinleyici kitlesini ihtiyaçlarını belirlemeli ve konuşmanın içeriğine ona göre şekil vermelidir.
- Konunun Güncelliğı: konuşmanın konusu, dinleyicilerle ilişkilendirilmelidir.
- Konuya Temel Kaynaklardan Hazırlanma: konuşmanın konusu hazırlanırken temel kaynaklardan yararlanılmalıdır.
- Konuşma Ortamı: Konuşmacı neyi, ne zaman ve nerde konuşacağını iyi bilmelidir.
- Konuşmacının Sağlık Durumu: Konuşmacının sağlığı konuşmanın sağlıklı yapılabilmesi için önemlidir.
- Ses ve Ses Düzeni: Konuşmacının duygu durumunu konuşmacının sesi yansıtmalıdır.
- Görsel Materyaller: Konuşma resim fotoğraf gibi görsel materyallerle desteklenmelidir. Böylece konuşmada anlatılan konu dinleyicinin zihnide canlanır.

Demirel (1999, s. 49) ise konuşmayı etkileyen faktörleri şu şekilde açıklamaktadır:

- Cinsiyet: Bazı araştırmalar konuşmada kullanılan kelime çeşidi, cümlelerin dil bilgisi doğruluğı yönünden dil gelişimde kızların erkeklerden önde olduğunu göstermektedir.

- İkiz Olma: Yapılan çalışmalar 2-5 yaş arasındaki ikiz çocukların dil gelişiminin diğer çocuklardan daha yavaş olduğunu göstermektedir. Bunun sebebinin ikizlerin birbirleriyle konuşmadan iletişim kurması gösterilmektedir.
- Dil ve Zekâ: Erken konuşan çocukların zekâ olarak diğer çocuklardan üstün olduğu iddia edilmiştir fakat zekâ ile erken konuşma arasındaki ilişki kesin olarak kanıtlanmamıştır.
- Fiziksel Yapı ve Dil: Fiziksel olarak zayıf olan çocuklar diğerlerine oranla daha çabuk konuşmaktadır. Bunun sebebi olarak diğer çocukların beden hareketleri ile isteklerini elde edip dili ikinci plana atmaları gösterilmektedir.
- Etkileşim: Şiddetli ya da uzun süren hastalıklar çocuğun konuşmasını geciktirebilir.

3.2.7. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde Konuşma Becerisi

İşisağ ve Demirel (2010) Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde dil becerileri ile yabancı dil öğretilmesinin önem kazandığını ve dil öğretiminin en temel ilkesinin iletişim için öğretmek olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca bu dil becerileri arasında en önemlisinin konuşma becerisi olduğunu da belirtmiştir (s. 193). 2000 yılında tamamlanmış olan Ortak Başvuru Metni Avrupa Konseyi önerisi üzerine 2001 yılında Goethe Enstitüsü tarafından Almanca çevirisi (GER=Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen) yayınlanmıştır (Güler, 2005, s. 92).

Varışoğlu (2018) konuşma becerisinin amacını Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metnine göre, öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini kullanarak sosyalleşmesini sağlamak olarak özetlemektedir (s. 490).

Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesine göre konuşma becerisi bir konuşmaya katılım yani karşılıklı konuşma ve bağlantılı konuşma yani sözlü anlatım olarak ikiye ayrılmıştır (Avrupa Konseyi & Modern Diller Bölümü, 2013, s. 32).

Tablo 6.

Diller İçin Ortak Öneriler Çerçevesine Göre Konuşma Becerileri

BİR KONUŞMAYA KATILIM	A1	Konuşma arkadaşım biraz yavaş ve yineleyerek konuşursa veya başka bir deyişle söylerse ve demek istediklerimde bana bu sırada dile getirmem için yardımda bulunursa kendimi basit bir biçimde ifade edebilirim. Doğrudan doğruya gerekli şeylerle ve çok iyi bildiğim konularla ilgili konularda basit soruları sorabilir ve soruları yanıtlatabilirim.
	A2	Kendimi basit, doğrudan bilgi alışverişini, bildiğim konuları ve etkinlikleri ilgilendiren basit alışlagelmiş durumlarda ifade edebilirim. Karşılıklı kısa bir konuşmaya katılabilirsem de; genelde konuşmayı sürdürebilecek derecede anlayamıyorum.
	B1	Özellikle dilin konuşulduğu ülkelere yapılan yolculuklarda karşılaşılan çoğu durumların üstesinden gelebilirim. Kendi ilgi alanımda; kişisel ya da günlük yaşamla ilgili alışlagelmiş, aile, hobi, meslek, yolculuk ve güncel olaylar gibi alışık olduğum konularda hazırlıksız konuşmalara katılabilirim.
	B2	Anadilde konuşan biriyle bir konuşurken, anında ve akıcı şekilde kendimi ifade edebilirim. Alışık olduğum durumlarda tartışmaya girebilir, görüşlerimi gerekçelendirebilir ve savunabilirim.
	C1	Kullanacağım sözcükleri belirgin bir şekilde çok fazla aramaksızın, kendimi akıcı ve doğal bir biçimde ifade edebilirim. Dili, toplumsal ve mesleki yaşamda esnek ve etkin şekilde kullanabilirim. Düşünce ve fikirlerimi açık ve tam olarak anlatabilir ve bunları başarılı bir şekilde başkalarının konuşmalarıyla ilişkilendirebilirim.
	C2	Hiç zorlanmadan her türlü konuşma ve tartışmaya katılabilir; deyimleri günlük konuşma dilindekiler de dâhil anlayabilirim. Akıcı bir şekilde konuşabilir ve ince anlam ayrıntılarını doğru olarak ifade edebilirim. Anlatım zorluklarında sorunsuz ve fark edilemeyecek şekilde tekrar ele alır ve yeniden ifade getirebilirim.
BAĞLANTILI KONUŞMA	A1	Tanıdığım kişileri ve oturduğum yeri betimlemek için basit ve kalıplaşmış ifadeleri ve tümceleri kullanabilirim.
	A2	Kendimi bir dizi tümceyle ve basit araçlarla; örneğin, ailem, başkaları, evim, eğitim ve meslek hayatımla ilgili konularda ifade edebilirim.
	B1	Deneyimleri, olayları ya da düşlerimi, umutlarımı, amaçlarımı betimleyebilir, basit, birbirleriyle 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.
	B2	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.
	C1	Karmaşık durumları, alt konularını birbirleriyle bağlayarak, açık ve ayrıntılı bir biçimde anlatabilir, belirli bakış açılarını özellikle göstererek konuşmamı uygun bir şekilde sonuçlandırabilirim.
	C2	Konuları açık, akıcı ve bir üslup içinde her duruma uygun anlatabilir ve açıklayabilirim. Dinleyenlerin önemli noktaları ayırt etmelerini ve bunları algılamalarını kolaylaştıracak şekilde konuşmamı mantıklı yapılandırabilirim.

Avrupa Konseyi Modern Diller Bölümü. (2013). *Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi öğrenim, öğretim ve değerlendirme*. Frankfurt: telc, Milli Eğitim Bakanlığı.

Bunun yanı sıra sözlü etkinlikler; sözlü anlatım genel, bağlantılı tekli konuşma: denetimleri anlatma, bağlantılı tekli konuşma: gerekçelendirme, kamu duyurusu/duyuru yapma, bir topluluk önünde konuşma olarak kategorilenmiştir (Avrupa Konseyi & Modern Diller Bölümü, 2013, s. 61-63).

Diller İçin Ortak Öneriler Çerçevesine göre bir kişinin bağımsız bir şekilde tek başına konuşmayı gerçekleştirebilmesi ve günlük yaşamda ihtiyaçlarını karşılayabilmesi için en az B1 düzeyinde konuşma becerisine sahip olması gerekmektedir. A1 ve A2 seviyelerinde kişi sadece en temel şeyleri sorup, cevaplayabilir.

3.2.8. Türkiye’de Almanca ve Almanca Konuşma Becerisinin Önemi

Uluslararası ilişkilerin yoğunluk kazanmasıyla Türkiye’de uluslararası örgütlerde resmi dil olarak kabul edilen dillerin öğrenilmesine gereksinim duyulmuştur. Bunun sonucunda okul programlarında yabancı dillerin öğretilmesine yer verilmiştir. 1997 yılında, 144 tarihli Talim ve Terbiye Kurulu kararıyla 4. ve 5. sınıflar için Almanca ve Fransızca programları kabul edilmiştir (Demirel, 2003, s. 4-17). Günümüzde ise ilköğretimde İngilizce, ortaöğretimde ise İngilizcenin dışında Almanca ve Fransızca ikinci yabancı dil olarak öğretilmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliğine göre amaç, yabancı dil öğrenen bireylerin dinleme-anlama, okuma-anlama, konuşma ve yazma becerilerini kazanmaları, yabancı dilde iletişim kurmalarını ve yabancı dil öğretilmesine karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamaktır (Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliği, 2021). Türkiye’de son yıllarda örgün eğitimde en az iki yabancı dilin öğrenilmesinin teşvik edilmesi ve eğitim kurumlarında Avrupa dil kriterlerine göre Almanca, İngilizce ve Fransızca dillerinde kurs programları geliştirerek öğretmenler yetiştirilmesi yabancı dil eğitim öğretiminin eğitim sistemi içerisindeki önemini göstermektedir (Avrupa Konseyi & Modern Diller Bölümü, 2013, s. 6).

Almanca'nın okullarda ikinci yabancı dil olarak yer edinmesiyle yükseköğretim kurumlarında Almanca öğretmeni, Almanca mütercim-tercüman ve Alman filoloğu yetiştiren programların sayısında artış olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda Türkiye'de Alman dili ile ilgili eğitim veren Alman Dili Eğitimi (Almanca Öğretmenliği), Alman Dili ve Edebiyatı ile Almanca Mütercim ve Tercümanlık programları yer almaktadır. 2020 yılında YÖK verileri incelendiğinde 2020 yılında üniversitelerde Alman Dili Eğitimi bölümlerine toplamda 788, Alman Dili ve Edebiyatı bölümlerine 940 ve Almanca Mütercim ve Tercümanlık bölümlerine ise 466 öğrencinin yerleştiği görülmektedir. 16 üniversitede Alman Dili Eğitimi, 13 üniversitede Alman Dili ve Edebiyatı ve 7 üniversitede Almanca Mütercim ve Tercümanlık programları yer almaktadır. 2020 yılı verilerine göre toplam 36 bölümde ve 26 üniversitede aktif bir şekilde Alman Dili eğitimi verilmektedir (Yükseköğretim Kurumu, 2021).

Tablo 7.

Türkiye'de Almanca Dili ile İlgili Eğitim Veren Yükseköğretim Programları

Bölüm	Üniversitesi	Yıl	Kayıt Olan Öğrenci Sayısı
Alman Dili Eğitimi	Anadolu Üniversitesi	2020	52
	Gazi Üniversitesi	2020	52
	Bursa Uludağ Üniversitesi	2020	52
	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	2020	52
	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	2020	52
	Trakya Üniversitesi	2020	52
	Çukurova Üniversitesi	2020	52
	Necmettin Erbakan Üniversitesi	2020	52
	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	2020	31
	Atatürk Üniversitesi	2020	52
	Dicle Üniversitesi	2020	52
	Marmara Üniversitesi	2020	52
	Hakkâri Üniversitesi	2020	31
	Hacettepe Üniversitesi	2020	52
	Dokuz Eylül Üniversitesi	2020	52
	İstanbul Üniversitesi	2020	50

Toplam Öğrenci Sayısı			788
Alman Dili ve Edebiyatı	İstanbul Üniversitesi	2020	52
	Hacettepe Üniversitesi	2020	82
	Ege Üniversitesi	2020	62
	Akdeniz Üniversitesi	2020	62
	Ankara Üniversitesi	2020	52
	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi	2020	52
	Sakarya Üniversitesi	2020	124
	Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi	2020	82
	Selçuk Üniversitesi	2020	124
	Atatürk Üniversitesi	2020	62
	Sivas Cumhuriyet Üniversitesi	2020	93
	Fırat Üniversitesi	2020	52
	Marmara Üniversitesi	2020	41
Toplam Öğrenci Sayısı			940
Almanca Mütercim ve Tercümanlık	Hacettepe Üniversitesi	2020	62
	Marmara Üniversitesi	2020	52
	Ege Üniversitesi	2020	62
	Trakya Üniversitesi	2020	62
	Sakarya Üniversitesi	2020	124
	Mersin Üniversitesi	2020	52
	İstanbul Üniversitesi	2020	52
Toplam Öğrenci Sayısı			466

Araştırmada gerekli verilerin toplanması amacıyla uygulama yapılan Almanca Öğretmenliği ve Alman Dili Edebiyatı bölümleri incelendiğinde Eğitim Fakültelerinde YÖK'ün almış olduğu karara uygun olarak ortak müfredatın uygulandığı ve eğitim fakültelerinde hazırlık eğitimi dışında 4 yıllık müfredatta konuşma derslerine ayrılan toplam saatin toplam 4 olduğu ve sadece 1. sınıfta konuşma dersine yer verildiği görülmektedir (Yükseköğretim Kurumu, 2021). Alman Dili ve Edebiyatı programları ise kendi müfredatlarını uygulamaktadırlar bu sebeple üniversitelere göre müfredat ve ders saatleri değişiklik gösterebilmektedir. Uygulama yapılan Alman Dili ve Edebiyatı bölümlerinin müfredat programları incelendiğinde konuşma dersi saatlerinin farklılık gösterdiği görülmektedir. Uygulama yapılan Alman Dili ve Edebiyatı bölümünün bulunduğu Tekirdağ Namık Kemal

Üniversitesinde 1. sınıfta 6 saat konuşma, 3. sınıfta ise 4 saat Almanca Sunum Becerileri dersi, toplamda 10 saat konuşma becerileri dersleri yer almaktadır (Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, 2021). Uygulama yapılan diğer Alman Dili ve Edebiyatı bölümünün yer aldığı Selçuk Üniversitesinde 4 yıllık müfredat programında 1. sınıfta 4 saat, 2. sınıfta 8 saat ve 3. sınıfta 2 saatlik bir seçmeli konuşma dersi bulunmaktadır (Selçuk Üniversitesi, 2021). Toplamda 12 saat zorunlu, 2 saat ise seçmeli konuşma dersi yer aldığı görülmektedir. Uygulama yapılan üniversiteler karşılaştırıldığında Alman Dili ve Edebiyatı programlarında Almanca Öğretmenliği programlarından daha çok konuşma becerileri dersine yer verildiği görülmektedir. Genel olarak üniversitelerde Almanca konuşma becerileri ders saatleri az ve yetersiz bulunurken, Almanca Öğretmenliği müfredatında konuşma becerileri ders saatlerini oldukça düşük olduğu görülmekte ve konuşma becerisine yeterli önemin verilmediği düşünülmektedir.

Tablo 8.

Uygulama Yapılan Üniversitelerin Konuşma Dersi Saatleri

Uygulama Yapılan Üniversiteler	Konuşma Dersleri	Ders Saatleri	Toplam Ders Saati
Gazi Üniversitesi	Sözlü İletişim Becerileri 1	2	4
Alman Dili Eğitimi	Sözlü İletişim Becerileri 2	2	
Atatürk Üniversitesi	Sözlü İletişim Becerileri 1	2	4
Alman Dili Eğitimi	Sözlü İletişim Becerileri 2	2	
Anadolu Üniversitesi	Sözlü İletişim Becerileri 1	2	4
Alman Dili Eğitimi	Sözlü İletişim Becerileri 2	2	
Dicle Üniversitesi	Sözlü İletişim Becerileri 1	2	4
Alman Dili Eğitimi	Sözlü İletişim Becerileri 2	2	
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	Sözlü İletişim Becerileri 1	2	4
Alman Dili Eğitimi	Sözlü İletişim Becerileri 2	2	
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	Sözlü İletişim Becerileri 1	2	4
Alman Dili Eğitimi	Sözlü İletişim Becerileri 2	2	
	Sözlü İletişim Becerileri 1	2	4

Necmettin Üniversitesi	Erbakan	Sözlü İletişim Becerileri 2	2	
Alman Dili Eğitimi				
		Sözlü Anlatım I	3	
Tekirdağ Üniversitesi	Namık Kemal	Sözlü Anlatım I	3	
Alman Dili ve Edebiyatı		Almanca Sunum Becerileri I (Seçmeli)	2	10
		Almanca Sunum Becerileri II (Seçmeli)	2	
		Konuşma I	2	
Selçuk Üniversitesi Alman Dili ve Edebiyatı	Alman	Konuşma II	2	
		Konuşma III	4	14
		Konuşma IV	4	
		Konuşma VI (Seçmeli)	2	

3.3. Kaygı

“Bir yabancı dili öğrenmeyi zor kılan pek çok faktör olabilmektedir. Bu faktörler arasında, zihinsel faktörler, kültürel faktörler ve duyuşsal faktörler gibi pek çok faktör sayılabilir. İfade edilen bu faktörlerden birisini de duyuşsal özellikte olan ‘kaygı’ teşkil etmektedir” (Baş, 2014, s. 101). Kaygı birçok farklı durumlarda meydana geldiği ve farklı maskeler arkasına gizlenebildiği için, kaygıyı açık bir şekilde tanımlamak zordur (Becker, 2011, s. 7). Kaygının farklı kaynaklarda birçok tanımına rastlamak mümkündür. Kaygı kavramının sözlük anlamına bakıldığında; Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlükte (2021) “üzüntü ve endişe duyulan düşünce, gam, tasa, genellikle kötü bir şey olacakmış düşüncesiyle ortaya çıkan ve sebebi bilinmeyen gerginlik duygusu” olarak tanımlanırken Alman Duden Sözlüğüne göre ise (2021) “Tehlike karşısında hissedilen endişe, baskı, heyecanla ilişkili duygu durumu, belirsiz bir tehdit hissidir.” Doma (2017) ise kaygıyı somut gerçek bir nedeni olan korkunun aksine soyut belirsiz bir his ve kuruntu olarak ifade etmiştir (s. 102). Benzer düşünceleri aktaran Morgan (2011), kaygıyı kendimizde algıladığımız sorunun ne olduğunu bilemediğimiz belli belirsiz bir korku olarak tanımlamıştır (s. 214).

Freud (1926) kaygının her şeyden önce hissedilen bir şey, duygu durumu olduğunu belirtmiştir. Kaygıyı şu şekilde analiz etmektedir: Belli bir hoşnutsuzluk, geri çekilme, vazgeçme eylemleri ve belli bir yönde isteksizlik durumu. Kaygıyı aynı zamanda bir tehlike anında ortaya çıkan ve aynı durum tekrarlandığında düzenli olarak ortaya çıkan tepki olarak da tanımlamaktadır.

Kaygı hemen hemen herkesin çeşitli nedenlerden dolayı yaşadığı, bireyin herhangi bir nedenden dolayı kendisini yetersiz hissettiği duygudur. İç sıkıntısı, korku, kuruntu gibi kişinin yaşadığı çeşitli durumlardan kaynaklanan huzursuzluk, hoş olmayan duygu durumu ve ruhsal tepkidir (M. C. Varışoğlu & B. Varışoğlu, 2018, s. 77-78). Kaygının tanımlarında genellikle kaygının bir duygu durumu olduğu ifade edilmiştir. Duygu, belli bir iç ve dış uyaranlara karşı kişisel deneyimler, bilişler, fizyolojik uyarılma ve davranışlarla birlikte tepki göstermek için edinilen ve miras kalan ruhsal yatkınlıktır. Duygu, genlerimiz kadar deneyimlerimizle de ilgilidir. Ancak kişisel olarak önemli olaylarda ortaya çıkarlar. Duygular söz konusu olduğunda bilişler de rol oynar, çünkü insan düşünebilir ve düşündüğü şey duygularını etkiler (Becker, 2011, s. 17-20).

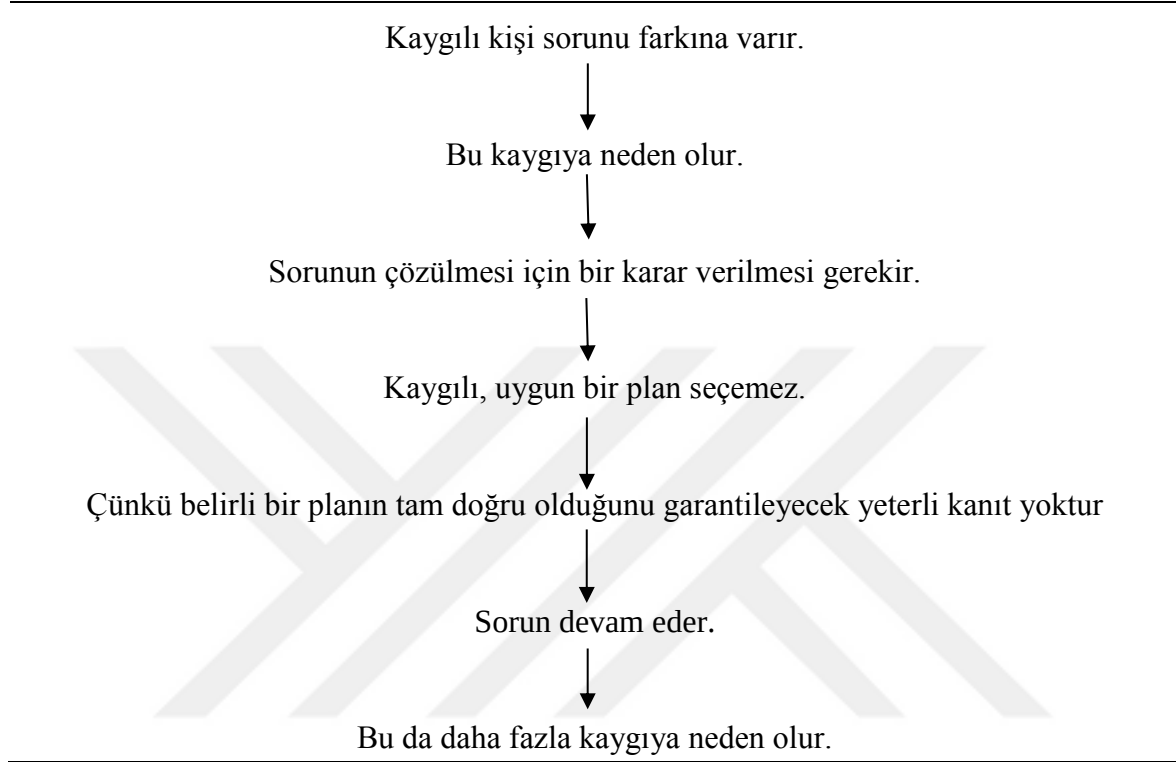
Rachman'dan (2004) akt. Becker (2011) kaygının özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

- Tehlike ya da hoş olmayan bir şey beklentisi
- Gerginlik hissi
- Rahatsızlık ve huzursuzluk
- Yüksek endişe
- Negatif etki
- Geleceğe yönelik his

Kaygı ya da endişe bir soruna karşı gösterilen tepkidir ve istemsiz şekilde gelişir. İnsanlar bir şeylerin yolunda gitmediğini ya da bir durumun iyi sonuçlanmayacağını düşündüklerinde kaygı duyarlar. Bu çoğu insan için davetsiz gelen ve gitmeyen düşünceler ve hayaller olarak

yaşanır. Kaygı, içsel bir alarm sistemi gibi çalışmaktadır. Alarmin artması, durumu görmezden gelmeyi zorlaştırmaktadır (Tallis, 1990, s. 4).

Tallis (1990, s. 13) kaygı sürecini şu şekilde açıklamaktadır:



Şekil 2. Kaygı Süreci.

Hoş olmayan durumla ilgili düşünceler akla geldikçe, bu durum gerçekleştiğinde onunla baş etmeye yardımcı olabilir. Tekrarlanan durumlar korkuyu azaltır ve bu durumla daha iyi baş etmeyi sağlar (Tallis, 1990, s. 4).

3.3.1. Kaygı ve Korku Arasındaki Fark

Kaygının herhangi bir duruma karşı duyulan endişe ya da korku durumu olarak tanımlandığı, kaygının tanımları arasında korkunun sıklıkla yer aldığı görülmektedir. Fakat kaygıyla korku arasında farklılıklar vardır. Becker (2011) ikisi arasındaki farkı şu şekilde ifade etmektedir. Kaygı, bir tehditle karşı karşıya kalındığında negatif hislerle meydana gelen gerginlik hissidir; korku ise gerçek bir tehdide karşı güçlü bir duygusal reaksiyondur. Korku reaksiyonları

genellikle çok güçlüdür ve korku esnasında fizyolojik heyecan çok fazladır. Yani korkunun bir odak noktası vardır. Korku tepkisi çok hızlı ortaya çıkar ve tehdit sona erdiğinde hızla azalır. Bunun aksine kaygı odak noktası belirsizdir. Bu sebeple kaygı daha uzun sürer fakat fizyolojik olarak daha az reaksiyon gösterir (s. 10). Kaygı bastırılamaz, yeniden üretilemez fakat hafızaya dayalı bir durumda yeniden ortaya çıkabilir (Freud, 1926).

Korku esnasında, vücutta değişimler meydana gelir, adrenalin kana karışarak pek çok değişikliğe yol açar. Kalp atışı artar, solunum derinleşir, terleme meydana gelir, kan çekilir ve solgun görünüme neden olur. Bu durumlar tehdit durumuna karşı vücudu hazırlar. Tehlike anında kişi kaçma davranışı gösterecek ya da problemle yüzleşecektir. Korku, tehlikeli durumlarla başa çıkmak için vücudu değiştirir (Tallis, 1990, s. 3-4). Korku, bir tehlike durumuna tepki olarak çıkmıştır ve bu durum tekrar ortaya çıktığında tekrar üretilir (Freud, 1926).

Tablo 9.

Kaygı ve Korku Arasındaki Farklar

Kaygı	Korku
Beklenen tehlike	Beklenmeyen tehlike
Tehdidin kaynağı belli değil	Tehdit odaklı
Tehdit ve korku arasında belirsiz ilişki	Korku ve tehdit arasındaki açık ilişki
Genellikle devamlı	Genellikle geçici
Kalıcı	Tehdit bittiğinde korku da geçer.
Sürekli bir dikkat durumu, tetikte olma, uyanıklık	Alarm tepkisi (vücudun stresli uyaranlara verdiği yanıt)

Rachman, 2004; akt. Becker, E. (2011). *Angst*. München: Ernst Reinhardt Verlag.

3.3.2. Kaygının Türleri

Spielberger (1966) kaygıyı durum kaygısı ve sürekli kaygı olarak ikiye ayırmaktadır. Sürekli kaygı, bireyin herhangi bir durumdan endişeli olmasıdır (s. 87). Sürekli kaygı, anksiyete kişilik özelliğidir ve hayat boyu devam edebilir. Durum kaygısı ise belli bir duruma bağlıdır; bu kaygı ya da korku ölçülebilir (Becker, 2011, s. 11).

Durum Kaygısı, tehlikeli koşullarda bireyin yaşadığı geçici korku ve tedirginlik durumudur. Durum kaygısı genellikle belli bir durumda ortaya çıkan kaygıdır (Varışoğlu & Varışoğlu, 2018, s. 80). Spielberger (1983) durum kaygısını, kişiliğiyle ilişkili olarak bir durum ve bir ortamda yaşadığı kaygı olarak tanımlamaktadır. Sınavdan önce yaşanan kaygıyı da durum kaygısı olarak örneklendirmektedir. Ölçeklerde genellikle, “Şu anda ne kadar endişeli hissediyorsunuz?” maddesi yer almaktadır. Durum kaygısı her zaman bir duruma bağlıdır ve kaygı ya da korkuyu ölçebilir (Becker, 2011, s. 11.) Bu tanımlardan yola çıkarak yabancı dilde konuşma kaygısının durum kaygısı olduğu söylenebilir.

Sürekli kaygı, kişinin herhangi bir duruma karşı endişeli olmasıdır (Spielberger, 1983). Sürekli kaygı, yani anksiyete bir kişilik özelliğidir ve ömür boyu sürebilir (Becker, 2011). Durum kaygısı geçici, sürekli kaygı ise kalıcıdır. Sürekli kaygı yaşayan bireylerde kaygı kişilik özelliğine dönüşür ve huzursuzluk ve mutsuzluk halleriyle gözlemlenebilir. Durum kaygısı normal bir duygudur fakat sürekli kaygı tedavi gerektirir. Sürekli kaygı yaşayan kişiler farklı şeyler için kaygı duyabilirler (Varışoğlu & Varışoğlu, 2018, s. 80).

3.3.3. Kaygının Bileşenleri

Kaygının birçok tanımı olduğu gibi kaygıyı oluşturan birçok etken vardır ve bu etkenler kaygının bileşenlerini oluşturmaktadır. Araştırmacılar kaygıyı farklı bileşenler altında değerlendirmektedir.

Becker (2011, s. 7-8), kaygıyı genellikle dört farklı düzeyde tanımlanmaktadır:

- Kişisel düzey: duygular ve kişisel hisler.
- Bilişsel düzey: düşünceler ve bilişsel semptomlar.
- Fizyolojik düzey: fiziksel engel ve hormon salınımı.
- Davranışsal düzey: motor davranışlar.

Becker (2011) kaygının var olduğunu anlamak için dört düzeyin de fark edilebilir olması gerekmediğini; düşüncelerin ve hislerin kaygı fark edilebilir hale gelmeden, yani fiziksel bir reaksiyon ya da motor bir davranış olmadan da ortaya çıkabildiğini belirtmektedir. Becker'in (2011) tanımladığı kişisel düzey duygular ve kişisel hisler olarak da tanımlandığı için duyuşsal düzey olarak da adlandırılabilir.

Gölpınar, Hamzadayı ve Bayat (2018) konuşmanın, bilişsel, fiziksel ve duyuşsal olmak üzere üç yönü olduğunu ifade etmişlerdir. Bireyin karşısındakine iletiyi istediği gibi tam ve düzgün iletebilmesini konuşmanın bilişsel yönüyle; bu ifadedeki vurgu, tonlama, göz teması, el kol hareketleri fiziksel yönüyle; bireyin konuşmaya olan algısı, tutumu, güdüsü, kaygısı ise konuşmanın duyuşsal yönüyle açıklamaktadır. Bu etkenler dikkate alındığında duyuşsal etkenlerin konuşma kaygısı üzerinde önemli bir etken olduğu söylenmektedir (s. 76).

Özdemir (2018) ise konuşma kaygısını bilişsel, fizyolojik ve davranışsal olarak 3 kategori altında toplamıştır. Bilişsel belirtileri kişinin söyleyeceklerini unutması, kendini doğru ifade etme konusunda kişinin kendisini sorgulaması, konuşmaya odaklanamama; fiziksel belirtileri aşırı terleme, sesin titremesi, ellerin titremesi, ağzın kuruması, yüzün kızarması; davranışsal belirtileri ise dinleyici ile göz kontağı kurmaktan kaçınma, rahatsızlığı gösteren aşırı hareketler, güvensiz duruş, konuşmayı kısa kesme, aşırı hızlı konuşma, konuşma boşlukları olarak tanımlamaktadır (s. 362).

Kaygı, kişinin bir uyarana karşı yaşadığı bilişsel, bedensel ve duygusal tepkilerdir: (Beck ve Clark, 1997; Özer, 2002; Berksun, 2003; akt. Varışoğlu & Varışoğlu, 2018, s. 78)

- Bilişsel Belirtiler: Felaket yorumları içeren tüm inanç ve düşünceler, olumsuz düşünceler, kendini aşırı gözlemlene, cesaret edememe, pasiflik, kararsızlık gösterme, büyük konuşma, unutkanlık, dikkatini toplamada problemler, dalgınlık.
- Bedensel Belirtiler: Kalp atışlarında hızlanma, göz bebeklerinin büyümesi, nefes alıp verişin hızlanması, çeşitli kaslarda gerginlik, ağız kuruluğu, terleme ya da üşüme, titreme, vücudun belli yerlerinde uyuşma, karıncalanma, ateş basması, baş ağrısı, baş dönmesi, yüz kızarması, ciltte solukluk, göğüste ağrı, basınç ve sıkışma, bulantı, iştahsızlık, kusma, sık idrara çıkma, soğuk ve nemli eller, kulak çınlaması.
- Duygusal Belirtiler: Gerginlik, sinirlilik, karamsarlık, korku, endişe, panik, kontrolü yitirme hissi, güvensizlik, çaresizlik, heyecan, saldırganlık, umutsuzluk.

Kaygı, davranışlar, fiziksel değişiklikler ve düşünceler olarak üç etken altında toplanabilir. Kişi endişe duyduğu zaman davranışları değişir. Kişi kaygılı hissettiği zaman kaygı duyduğu şeyden kaçınma davranışı gösterecektir. Kişinin bunun dışında kaygı duyduğu zaman kalp atışının hızlanması, terleme, ağız kuruluğu gibi vücudunda fiziksel değişiklikler meydana gelmektedir. Son olarak da kişi kaygı duyduğu şeyle ilgili kafasında düşünceler oluşturur. Bu düşünceler de kaygılardır (Tallis, 1990, s. 90). Kaygı, kişiyi normal zamandan daha depresif hissettirir (Tallis, 1990, s. 27).

Becker (2011) kaygı anında yaşanan bazı fizyolojik durumları şu şekilde ifade etmektedir: Kalp atışı artar, damarlar daralır ve kan basıncı artar, solunum hızlanır. Daha iyi görebilmek için göz bebekleri büyür. Tüm bu fizyolojik değişiklikler hayatı tehdit eden bir durumda organizmanın kısa süreli canlanmasına hizmet etmektedir. Bu fiziksel reaksiyonlar insanlara panik anında ya da mücadelede yardımcı olmamakta, aksine engel olabilmektedir. Terlemek, kalbin hızla atması ve ellerin titremesi konsantrasyonu bozmakta ve kaygı riskini arttırmaktadır. Kaygı; dikkat, algı, sonuç çıkarma ve düşüncenin benzersiz bir şekilde etkileşimidir. Bu belirtilerin çoğu fark edilmeden gerçekleşmekte ve davranışları çok güçlü bir şekilde etkilemektedir. Kaygının başlıca semptomları şunlardır: titremek, kas gerginliği, kas ağrısı, huzursuzluk, yorgunluk, nefes darlığı, çarpıntı, kalp atışının hızlanması, terleme, ellerin soğuması, ağzın kurumaması, baş dönmesi, mide ve bağırsak rahatsızlıkları, ateş veya üşüme, idrar yapma isteğinde artış, boğazın düğümlenmesi, korkaklık, konsantrasyon

bozuklukları, uykusuzluk, sinirlilik (s. 8-18). Endişeli insanlar genellikle çok gergindirler. Terleme, kızarma, kalp çarpıntısı gibi bedensel heyecanlar yaşayabilirler (Tallis, 1990, s. 101). Tallis'e (1990) göre kaygı uykusuzluğa neden olmaktadır (s. 18). Buradan yola çıkarak uykusuzluğun kaygının göstergelerinden biri olduğunu söyleyebiliriz. Hamzadayı (2021) da benzer bir şekilde kaygının bireylerde terleme, kalp atışının hızlanması, titreme, hızlı soluk alıp verme ve yüz kızarması gibi fizyolojik belirtilere neden olduğunu ifade etmektedir (s. 91).

Kaygı; dikkat, algı ve akıl yürütme ve düşüncelerin etkileşiminden oluşur. Bu süreç kişi farkında olmadan gerçekleşir ve davranışları etkiler (Becker, 2011, s. 9). Freud (1926) kaygının davranışsal boyutunu belli bir yönde duyulan isteksizlik durumu, geri çekilme, vazgeçme olarak tanımlamaktadır. Kaçınma davranışı da kaygıyla yakından ilişkilidir (Becker, 2011). Kaçınma bir iletişim stratejisidir. Bunlar: dil zorlukları nedeniyle mesajı yarım bırakmak, dil güçlüğü oluşturan konu ve kavramlardan kaçınmaktır (Brown, 2000, s. 127).

3.3.4. Kaygının Nedenleri

Kaygıya sebep olan birçok faktör vardır. Bu bölümde çeşitli araştırmalar incelenerek konuşma ve yabancı dil kaygısına sebep olan faktörler ele alınmıştır. Konuşma kaygısının nedenlerinin ve belirtilerinin bilinmesi kaygı sorunun çözümünü kolaylaştırır. Eğitimci ve öğrencilere yol gösterici olarak önemli bir rol oynamaktadır (Doğan Kahtalı, 2020).

Melanlıoğlu ve Demir (2014), konuşma kaygısını; konuşma becerisine yönelik ön yargı, konuşma öz güveni, konuşmaktan zevk alma, değerlendirilme kaygısı, sınıf içi konuşmaya istekli olma olarak 5 faktör altında değerlendirmiştir. Bunun dışında kaygıya sebep olan faktörler aşağıda sıralanmıştır:

- Öz güven eksikliği: Tallis (1990) öz güven eksikliğinin kaygıya neden olduğunu belirtmiştir (s. 15).

- Olumsuz düşünme: Olumsuz düşünme ruh durumu üzerinde oldukça etkilidir. Olumsuz düşünme kaygıya sebep olur. Olumsuz düşünme aşırı genelleme, kişinin kendini suçlaması, geleceği tahmin etme, başarıları göz ardı etmek olarak sıralanabilir (Tallis, 1990, s. 73-88).
- Kültür: Yabancı dil kaygısı kültür ile ilişkilidir. Öğrenilen yabancı dilin kültürü öğrencilerin öğrenme ortamında yaşadıkları kültürel farklılık nedeniyle öğrencilerde gerilim, kaçınma, tedirginlik, heyecan, korku ve yabancılık gibi duyuşsal tepkilere neden olmaktadır (Varışoğlu & Varışoğlu, 2018, s. 87-88). İnsanlar artık yabancı dili, o dilin konuşulduğu ülkede dili aktif bir şekilde kullanarak öğrenmeyi tercih etmektedir. Yabancı dili, konuşulduğu ülkede öğrenmek beraberinde bazı zorlukları da getirmektedir. İnsanların yeni bir kültürel ortamda karşılaştığı deneyimleri tanımlamak için kültürel şok yaygın olarak kullanılan bir kavramdır. Kültür şokuna yol açan faktörlerden biri dil farkıdır. Kültür ve dil birbiriyle bağlantılı olduğu için kültürel şok dilsel farklılardan kaynaklanabilir (Fan, 2010, s. 42). Dil, kültürün tüm bileşenlerinin temeli ve ön koşuludur (Schwarz Friesel, 2013, s. 19). Kültürel şok, insanların yeni bir kültüre alışmalarında farklı aşamaları içeren bir süreç olarak da görülebilir (Adler, 1975). Kişi yeni bir kültürle karşılaştığında kendi ülkesinden farklı davranmak ve farklı tepkiler vermek zorunda kalabilir. Kişinin başka kültürden kaynaklanan farklılarla baş edememesi kültür şoku yaşanmasına neden olmaktadır (Güvendir & Yılmaz, 2014, s. 56). İyi bir yabancı dil bilgisi öğrencilerin akademik başarılarında ve bulundukları topluma entegre olmaları için önemli bir rol oynar.
- Beklenti ve inanışlar: Melanlıoğlu ve Demir (2014) kişisel beklentiler ve öğrenmeye yönelik inanışlar ve öğretmenlerin dersteki tutumunun öğrencilerin konuşma kaygısı yaşayabilmesine sebep olabileceğini ifade etmiştir (s. 110).

- Yaş ve cinsiyet: “Öğrencileri yaşları, ilgi ve ihtiyaçları, cinsiyetleri yabancı dil kaygısının yaşanmasında önemli değişkenlerdir” (Varışoğlu & Varışoğlu, 2018, s. 87-88).
- Değerlendirilme korkusu: İnsanların başkaları tarafından izleneceği ve değerlendirilecekleri düşüncesi kaygıya sebep olur (Hamzadayı, 2021, s. 90).
- Ana dili hedef dil olan biriyle konuşmak: Woodrow (2006) anadili konuşan kişilerle iletişim kurmanın konuşma kaygısına sebep olduğunu ifade etmiştir (s. 314).

3.3.5. Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı

Ana dil dışında yabancı bir dile hâkim olmak, sadece düşüncelerimizi farklı iki dilde ifade ettiğimiz anlamına gelmez. Bu durum iki dilde düşünme, hissetme ve eylemde bulunmanın farklılaşmasına yol açar ve tüm kişiliği etkiler. Başka dillerde konuştuğumuz insanlar, okuduğumuz yabancı dildeki metinler, yabancı bakış açıları çok katmanlı bir dünya deneyimine yol açar. Bir yabancı dil öğrenmek, insanın dünyaya karşı tutumunu değiştirebilecek bir adımdır (Huneke & Steinig, 2017, s. 13).

Yabancı dil öğrenme bilişsel, sosyal ve duyuşsal faktörlerden etkilenir. Kaygı ve öğrenme arasında sıkı bir bağ vardır ve kaygı bireyin öğrenmesine engel olabilmektedir. Yabancı dil öğrenmeyi etkileyen motivasyon, tutum, inanç, öğrenme stilleri, öğrenme ortamı gibi pek çok faktör bulunmaktadır. Bu sebeplerden biri de kaygıdır (Varışoğlu & Varışoğlu, 2018, s. 84).

Yabancı dil araştırmacıları ve kuramcıları kaygının dil öğrenimi ile ilişkili olduğu fikrindedirler (Horwitz vd. 1986, s. 125). Na'nın (2007) da belirttiği gibi kaygı yabancı dil öğrenimini etkileyen önemli bir duyuşsal faktör konumundadır (s. 22). Dil kaygısı; öğrenme, dinleme ve konuşmayı kapsayan özellikle yabancı dil ile ilişkili endişe ve gerginlik hissi olarak tanımlanabilir (MacIntyre ve Gardner, 1994, s. 284). Horwitz vd. (1986) insanların çoğunun zihinlerinde yabancı dil öğrenmeye karşı bir engel olduğunu iddia ettiğini, bunun

ise kaygıdan kaynaklandığını ileri sürmektedir (s. 125). MacIntyre ve Gardner ise (1991) kaygının yabancı dil öğrenenler için problem yarattığını, bu durumun ise yeni bir dilin edinimine ve bu dili muhafaza etmeye engel olabileceğini aktarmaktadırlar (s. 86). Horwitz vd. (1986) yabancı dil kaygısının diğer insanlarla iletişim kaygısından kaynaklanabileceğini ifade etmektedir (s. 127). Bu durum iletişim ve yabancı dilin birbirleriyle yakından ilişkili olduğunun bir göstergesidir.

Yabancı dil kaygısı, kişinin yabancı dil öğrenme ortamlarında yabancı dil becerilerinden birinde performans sergilemesi gereken durumlarda ortaya çıkmaktadır. Yabancı dil becerilerinde başarılı olan öğrenciler de yabancı dil kaygısı yaşayabilirler. Yabancı dilde yaşanan bu kaygının sebepleri şunlardır (Varışoğlu & Varışoğlu, 2018, s. 86):

- Ana dilde kendini ifade etmekte ve anlamakta zorluk yaşayan öğrenciler yabancı dilde de kaygı yaşayabilirler.
- Hata yapmaktan korkma
- Konuşurken mükemmel olmaya çalışma
- Başkaları karşısında küçük düşmekten korkma

Benzer şekilde Horwitz vd. (1986) de anlama zorluğu ile ilgili, yabancı dil öğrenen öğrencilerin hedef dildeki yapıları, sesleri ve mesajın içeriğini anlamakta zorluk çektiklerini ifade etmektedir (s. 126).

Yılmaz ve Sakarya Maden (2016) ise yaptıkları araştırma sonucunda Almanca öğrenme kaygısının sebeplerini, hatasız Almanca kullanma isteği, Almanca kelime bilgisi yetersizliği, yanlış cümle kurmaktan çekinme, yanlış telaffuzdan çekinme, çekingen bir yapıya sahip olma, Almanca dil bilgisi eksikliği, konu hakkında bilgi eksikliği ve hata yapma korkusu olarak betimlemişlerdir.

Horwitz vd. (1986) tarafından yapılan araştırma sonucunda yabancı dil kaygısı yaşayan öğrencilerin yaşadıkları durumları aşağıdaki şekilde özetlemiştir:

- Kaygı düzeyi yüksek öğrenciler yabancı dilde konuşmaktan korktuklarını ifade etmektedirler.
- Kaygılı öğrenciler iletişim kaygısıyla bağlantılı olarak dilin girdilerini anlamayacaklarından korkmaktadırlar.
- Kaygılı öğrenciler diğer öğrencilerden daha az yeterli olacaklarını düşünmekte ve onlar tarafından olumsuz değerlendirilmekten korkmaktadırlar.
- Kaygılı öğrenciler yabancı dilde hata yapmaktan korkarlar.

3.3.6. Yabancı Dil Konuşma Kaygısı

Hamzadayı (2021) konuşmanın gerçekleşmesinde bilişsel (iletiyi düzgün bir şekilde karşıdakine aktarabilmek) ve fiziksel boyutlar (vurgu, tonlama gibi etkenler) dışında duyuşsal süreçlerin de önemini vurgulamıştır. Konuşmanın duyuşsal nitelikleri konuşma tutumu, konuşma güdüsü, konuşma öz yeterliği ve konuşma kaygısıdır (s. 89-91).

Horwitz vd. (1986) yabancı dil öğrenmede en endişe verici etkinin hedef dilde konuşma olduğunu ileri sürmektedirler. Kişilerarası iletişimin önemi nedeniyle iletişim kaygısı yabancı dil kaygısıyla oldukça ilgilidir. Konuşma kaygısı insanlarla iletişim kurmada duyulan endişe ya da korku olarak tanımlanan bir utangaçlık türüdür. Grup içinde (sözlü iletişim kaygısı) ya da toplum içinde (sahne korkusu) konuşma zorluğu ya da dinlemede veya konuşulan konuyu anlamada (alıcı kaygısı) yaşanan zorlukların hepsi konuşma kaygısının göstergeleridir (s. 127-132).

Yabancı dil eğitimine yönelik iletişimsel yaklaşım yönündeki son eğilimler, kişinin dil yeterliğini geliştirmek için dili kullanmak yani konuşmak zorunda olduğu inancını yansıtmaktadır. Bunun yanı sıra iletişim, dil öğrenimini kolaylaştırmanın bir yoludur (MacIntyre & Charos, 1996, s. 3). Horwitz ve Young (1991) ise iletişim kaygısının aslında dil kaygısı olarak bilinen yabancı dildeki kaygı olduğunu ifade etmektedir. Öğretmen ve öğrenciler kaygının yabancı dilde konuşmayı öğrenmede aşılması gereken büyük bir engel

olduğunu düşünmektedir (Horwitz vd. 1986, s. 125). Konuşma kaygısı insanlarla iletişim kurmaktan duyulan endişe ve korku olarak tanımlanmaktadır. Toplum içinde konuşma, dinleme ya da konuşulan ifadeyi anlamada yaşanan zorluklar konuşma kaygısının göstergelerindendir. Yabancı dil öğrenmede bu tür kaygı kişilerin başkalarını anlamakta ve kendilerini ifade etmekte zorluk çekecekleri düşüncesinden kaynaklanmaktadır (Lucas, Miraflores & Go, 2011, s. 102). Tüm bu düşüncelerden hareketle, Kartal ve Balçıkanlı'nın (2018) da belirttiği gibi dil kaygısı öncelikle yabancı dil konuşmaya ve iletişime dayanmaktadır ve konuşma kaygısı en önemli kaygı türüdür (s. 9-10).

McCroskey (1977) iletişim kaygısını, suskunluk ya da iletişim kurma isteksizliği olarak tanımlamaktadır. Lucas vd. (2011) de konuşma kaygısı yaşayan öğrencilerin sessiz kalmayı tercih ettiklerini belirterek bu düşüncüyü desteklemektedir. İletişim kaygısı öğrencinin yabancı dil öğrenmesini olumsuz etkiler. İletişim kaygısı yüksek olan öğrenciler konuşma etkinliklerinden hoşlanmazlar. Bu öğrenciler topluluk önünde konuşmaktan, öğretmenle diyaloga girmekten kaçınır. Öğrencinin yabancı dil sınıfında yaşadığı bu kaygı, öğrencinin iletişimde yetersiz ve içe dönük olarak algılanmasına neden olur. Bu durum öğrencinin iletişim becerisindeki yetersizliği dışında kaygıdan da kaynaklanabilir. Öğrencinin iletişim becerisi gelişmiş olsa dahi yaşadıkları kaygı sebebiyle iletişimden kaçınabilirler (Varışoğlu & Varışoğlu, 2018, s. 83).

Konuşma kaygısı, konuşmaya karşı geliştirilen tepki, üzüntü, kızgınlık, korku gibi duyuşsal; kalbin hızlı atması, terleme gibi fiziksel olarak ortaya çıkmaktadır. Konuşma kaygısı, konuşmadan kaçınma olarak da ortaya çıkmaktadır (Melanlıoğlu & Demir, 2014, s. 109). Beatty ve Beatty (2015) ise iletişim kaygısının belirtilerini şu şekilde sıralamaktadır: ellerin titremesi, kişinin dinleyiciyle göz teması kurmaması, nefes darlığı, boyun ve yüzde kızarıklık (s. 369).

Gerlinde (2013) vd.den akt. Melanlıoğlu ve Demir (2014) konuşma kaygısı olan öğrencilerin yaşadıkları durumları şu şekilde özetlemektedir:

- Konuşma becerisini gerektiren durumlardan korkarlar,
- Olumsuz eleştiriler alacakları düşüncesiyle konuşmalarının değerlendirilmesinden endişelenirler,
- Konuşmaktan mümkün olduğunca kaçınırlar,
- Konuşmada zorlandıklarında kendilerini kötü hissederler.

Yabancı dil konuşma kaygısına neden olan pek çok faktör bulunmaktadır. Aydın (1999) yabancı dil konuşma kaygısının nedenlerini dört başlık altında değerlendirmiştir:

- Kişisel nedenler (Konuşma becerisine yönelik algısı, sınıftaki öğrencilerden konuşma becerisinde daha kötü olduğu düşüncesi, değerlendirmelerin negatif olacağı endişesi vb.),
- Kişisel beklentilerin yüksek olması (Konuşmasının mükemmel olmasını istemesi vb.),
- Öğrenmeye yönelik inanışlar (Konuşurken yanlış yapma, kelime bilgisi vb.),
- Öğretmenin sınıf yönetimi (Öğrencilerin hatalarına yaklaşımı vb.).

3.3.7. Kaygıyla Baş Etme Yolları

Kaygı, hayatın her alanında olduğu gibi eğitimde de dil öğrenme sürecinde de kişiyi engelleyen bir etmendir. Kaygının üstesinden gelinebilmesi için kişinin kaygı ile baş edebileceği yolları bilmesi ya da çözümler üretmesi gerekmektedir.

Tallis (1990) kaygıya yönelik problem çözme yollarını şu şekilde özetlemiştir:

- Problemin tanımlanması: kaygı problemi tanımlamaya yardımcı olacak ve problemin nerede olduğunu söyleyecektir.
- Çözümler düşünmek: kaygının kaynağı bulunduktan sonra, kaygıyla başa çıkmak için çözümler düşünmek gerekir.
- Karar vermek: problem çözmenin bir diğer aşaması ne yapılacağına karar vermektir. Probleme dair olumlu ve olumsuz yönler yazılarak karar verme eylemi kolaylaşabilir.
- Hızlı karar vermek. Hızlı karar vermek kaygılı geçireceğimiz süreyi azaltabilir. Karar verme süresi ne kadar uzarsa, kaygı süresi de o kadar uzar.

- Gerçekçi olmak: bir sorun çözerken kişinin kendi sınırları içerisinde yapabileceği çözümleri bulması gerekmektedir.
- Çözüm stratejisini uygulamak: bulunan çözüm eyleme geçirilmelidir.
- Değerlendirme: son aşama kişinin gösterdiği gelişmeyi değerlendirmektir.

Hamzadayı (2021, s. 92-93) konuşma kaygısını azaltmaya yönelik şu önerilerde bulunmaktadır:

- Konuşma kaygısına neden olan olumsuz düşüncelere karşı öğrencilerde farkındalık yaratılmalıdır. Bireyler konuşma esnasında kaygıları sebebiyle kötü şeyler olacağı düşüncesine kapılırlar. Öğretmenler bu konuda öğrencileri yönlendirmeli ve konuşmanın kötü geçeceği düşüncelerini değiştirmelidir.
- Konuşma kaygısının yol açtığı fiziksel belirtilerin dışarıdan çok fazla gözlenemediğine yönelik bireyler bilinçlendirilmelidir. Konuşma esnasında kişinin vücudunda bazı fiziksel belirtiler ortaya çıkar ve kişi bu belirtilerin dinleyici tarafından anlaşılabileceği düşüncesiyle konuşmayı başarılı bir şekilde gerçekleştiremez. Öğretmenler öğrencileri bu fiziksel belirtilerin dinleyiciler tarafından gözlemlenebilecek nitelikte olmadığı konusunda bilinçlendirmelidirler.
- Konuşma kaygısını yönetebilmek için öğrencilere deneyim kazandırılmalıdır. Öğrencilerin yaşadıkları kaygının sebepleri konusunda bilinçlendirilerek bireye konuşma deneyimi için fırsatlar sunulmalıdır. Böylelikle öğrenci kaygı yaşadığı durumları deneyimleyerek konuşmaya yönelik kaygılarında azalma meydana gelecektir.
- Konuşma kaygısına yönelik yansıtıcı düşünme uygulamaları kullanılmalıdır. Bireylerin konuşmalarını kayıt altına alarak daha sonra izlemesi sağlanmalıdır. Böylece birey kendini değerlendirebilecektir.

- Öğretmenler öğrencilerin konuşmalarına dair gerçekleştiremeyecekleri düzeyde beklenti içerisinde olmamalıdır. Öğretmenlerin öğrenciler üzerindeki aşırı beklentisi öğrenciler üzerinde kaygıyı artırır. Öğretmenler öğrencilerin konuşma düzeyine uygun görevler vermelidir.
- Konuşma öncesi ve sırasında korkulardan uzaklaşarak, gerçeklere odaklanmak gerekir. Bireyin konuşma öncesi ve konuşma sırasında yetersiz olduğu, dinleyicilerin sıkıldığı, zihnini boşaldığı gibi düşünceler yerine konuşmayı daha önce başarabildiği ve bu konuda yeterli olduğu gibi düşüncelere odaklanması konuşmaya yönelik korkulardan onu uzaklaştırır. Öğretmenler öğrencilerin korku duydukları noktaya değil konuşmaya odaklanmalarını sağlamalıdır.



BÖLÜM IV

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeli, araştırmanın çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler verilmiştir. Ayrıca veri toplama araçları başlığı altında ölçeğin geliştirilmesi ve maddelerin oluşturulmasına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

4.1. Araştırma Modeli

Araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nicel araştırma olgu, olay ve bireylerin toplumsal davranışlarını gözlem, deney ve test yoluyla nesnelleştirerek gözlemlenebilir, ölçülebilir ve sayısal verilerle açıklanabilir olmasıdır (Karadoğan Doruk, 2021). Nicel araştırma ne kadar ne miktarda ne kadar sık gibi sorulara yanıt arar, değişkenler ve ilişkileri ölçülebilirdir. Nicel araştırmalarda elde edilen verilere göre genelleme yapmak mümkündür ve nesneldir (Karataş, 2015). Araştırma aynı zamanda bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Araştırmada ilk olarak Türkiye’de Alman dili ile ilgili bölümlerde öğrenim gören üniversite öğrencilerine yönelik Almanca Konuşma Kaygısı Ölçeği geliştirmek amaçlanmıştır. Bu nedenle araştırmanın bu bölümü tarama modeli niteliği taşımaktadır. Bir konuyla ilgili katılımcı görüşlerinin ya da ilgi, tutum, kaygı bilgi, inanç gibi özelliklerin belirlendiği büyük örneklemeler üzerinde yapılan araştırmalar tarama araştırmalarıdır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2017, s. 184).

4.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın evreni Türkiye’de Almanca Öğretmenliği ve Alman Dili ve Edebiyatı programlarında öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırma 2020-2021 eğitim-öğretim yılının güz döneminde Gazi Üniversitesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Dicle Üniversitesi ve Atatürk Üniversitesi Almanca Öğretmenliği programları ile Selçuk Üniversitesi ve Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi Alman Dili ve Edebiyatı programlarında öğrenim görmekte olan toplam 792 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Çalışma iki farklı örneklem grubundan oluşmaktadır. İlk uygulama çalışmaya katılan 329 öğrenci üzerinde yapılırken, ikinci uygulama diğer 463 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Comrey ve Lee’ye (1992) göre ölçek geliştirme çalışmalarında örneklem büyüklüğünün 300 ve üzerinde olması veri analizi açısından iyi, 500 ve üzerinde olması ise çok iyi olarak değerlendirilmektedir (s. 127). Bu durumda araştırmaya katılan örneklem büyüklüğünün oldukça iyi olduğu söylenebilir. Araştırmaya katılan öğrencilerden 606’sı Almanca Öğretmenliği ve 186’sı ise Alman Dili ve Edebiyatı programında öğrenim görmektedir. Çalışma grubu oluşturulurken amaç doğrultusunda önce programlar belirlenmiş ve öğrencilerin yabancı dil bölümünde aktif bir şekilde öğrenim görüyor olmaları ve gönüllü olmaları ölçütleri dikkate alınmıştır.

Tablo 10.

Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Üniversitelere Göre Dağılımı

Üniversite	N	%
Gazi Üniversitesi	206	26
Atatürk Üniversitesi	112	14,1
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi	94	11,9
Selçuk Üniversitesi	92	11,6
Necmettin Erbakan Üniversitesi	87	11
Dicle Üniversitesi	62	7,8
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	57	7,2
Nevşehir Hacı Bektaş Veli	42	5,3
Anadolu Üniversitesi	40	5,1
Toplam	792	100

Çalışma grubunun %26'sı Gazi Üniversitesi, %14,1'i Atatürk Üniversitesi, %11,9'u Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, %11,6'sı Selçuk Üniversitesi, %11'i Necmettin Erbakan Üniversitesi, 7,8'i Dicle Üniversitesi, %7,2'si Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, %5,1'i ise Anadolu Üniversitesi öğrencilerinden oluşmaktadır.

Tablo 11.

Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Programlara Göre Dağılımı

Program	N	%
Almanca Öğretmenliği	606	76,5
Alman Dili ve Edebiyatı	186	23,5
Toplam	792	100

Not. n=örneklem büyüklüğü, %=örneklemin yüzdelik değeri

Örneklemin %76,5'i Almanca Öğretmenliği ve %23,5'i Alman Dili ve Edebiyatı programlarında öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır.

Tablo 12.

Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Sınıf	N	%
Hazırlık	193	24,4
1	161	20,3
2	137	17,3
3	148	18,7
4	153	16,5
Toplam	792	100

Not. n=örneklem büyüklüğü, %=örneklemin yüzdelik değeri

Tablo 12’de görüldüğü gibi örneklemin 24,4’ü hazırlık sınıfı, 20,3’ü 1. sınıf, 17,3 ü 2. sınıf, 18,7’si 3. sınıf ve 16,5’i 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır.

Tablo 13.

Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	N	%
Erkek	164	20,7
Kadın	628	79,3
Toplam	792	100

Not. n=örneklem büyüklüğü, %=örneklemin yüzdelik değeri

Tablo 13’te görüldüğü gibi örneklemin %20,7’si erkeklerden %79,3’ü ise kadınlardan oluşmaktadır.

Tablo 14.

Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Yaşına Göre Dağılımı

Yaş	N	%
18-20	312	39,4
21-25	416	52,5
26 ve üstü	64	8,1
Toplam	792	100

Not. n=örneklem büyüklüğü, %=örneklemin yüzdelik değeri

Tablo 14’te görüldüğü gibi örneklem grubundaki öğrencilerin %39,4’ü 18-20 yaş aralığında, %52,5’i 21-25 yaş aralığında, %8,1’i ise 26 yaş ve üzerindedir. Katılımcıların %92’si 18-25 yaş aralığındadır.

Tablo 15.

Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Almanya’da Bulunma Sürelerine Göre Dağılımı

Almanya’da Bulunma Süresi	N	%
Hiç	638	80,6
1 yıl ve daha az	39	4,9
1-10 yıl	33	4,2
10 yıl ve üzeri	82	10,3
Toplam	792	100

Not. N=örneklem büyüklüğü, %=örneklemin yüzdelik değeri

Örneklem grubunun %80,6’sı Almanya’da hiç bulunmamıştır. %4,9’u 1 yıl ve daha az, %4,2’si 1-10 yıl arasında, %10,3’ü ise 10 yıldan fazla sürede Almanya’da bulunmuştur.

4.3. Veri Toplama Araçları

4.3.1. Ölçeğin Geliştirilmesi

Çalışmaya dair veriler, Alman dili ile ilgili bölümlerde öğrenim görmekte olan öğrencilerin Almanca konuşmaya ilişkin kaygı düzeylerini belirlemek ve çeşitli değişkenlere göre incelemek amacıyla geliştirilen Almanca Konuşma Kaygısı Ölçeği ve öğrenci özelliklerinin betimleneceği kişisel bilgi formu ile toplanmıştır. Ölçek üç boyutlu olup 26 maddeden oluşmaktadır. İlk olarak ölçeğin deneme formunu oluşturmak amacıyla maddeler yazılmıştır. Öncelikle araştırma grubundaki; Almanca Öğretmenliği programlarında okuyan 50 öğrenciden Almanca konuşmaya yönelik kaygılarıyla ilgili duygu ve düşüncelerini

öğrenmek amacıyla, Almanca konuşma kaygıları üzerine açık uçlu sorular yöneltilerek bir metin yazmaları istenmiştir. Yazılan metinlerden, Almanca konuşma kaygısını ölçebileceği düşünülen ifadeler tespit edilmiştir. İkinci aşamada konuyla ilgili literatür taranmıştır. Literatürden yararlanarak Almanca konuşma kaygısını ölçmek amacıyla kaygı durumları belirlenmiştir. Bu durumlar, Almanca konuşma kaygısını ölçmek için duyuşsal, fizyolojik ve davranışsal tepkilere yönelik yargılar ile cümle haline getirilmiştir. Maddeler öğrencilerden gelen cevaplar ve literatür doğrultusunda şekillendirilmiş ve duyuşsal, fizyolojik ve davranışsal boyutları içeren 40 maddelik deneme formu oluşturulmuştur. Oluşturulan 40 maddelik deneme formu, kapsam geçerliği bağlamında, hazırlanan her bir maddenin ve ölçeğin bütününe ölçme amacına uygun olup olmadığı, ölçülmek istenen alanı temsil edip etmediği hususunda konu alanında üç uzman ve çalışma konusu hakkında bilgilendirilen ölçme ve değerlendirme alanından bir uzman tarafından incelenmiştir. Uzmanların görüşlerini alabilmek amacıyla üçlü derecelendirmenin yer aldığı (uygun, kısmen uygun, uygun değil) uzman değerlendirme formu kullanılmıştır. Hazırlanan uzman değerlendirme formunda her madde tek tek, ilgili alt boyutla ilişkili olma, ifadenin anlaşılabilirliği ve dilin uygunluğu açılarından değerlendirilmiştir. Bu aşamada uzmanların belirtmiş olduğu görüşler doğrultusunda bazı maddeler üzerinde düzenleme yapılmış ve bazı maddeler çıkarılmıştır, böylelikle ölçeğin kapsam geçerliği desteklenmiştir. Kapsam geçerliği, testi oluşturan maddelerin ölçülmek istenen davranışı ne derece temsil ettiği ve ne derece yansıttığıdır (Büyüköztürk vd., 2017, s. 122). Bireylerin, ölçekteki maddelere katılma düzeylerini belirlemek üzere Likert tipi beşli derecelendirme ölçeği [Her zaman (5), Genellikle (4), Ara sıra (3), Nadiren (2) ve Hiçbir zaman (1)] kullanılmıştır. Uygulamaya katılan bireylerden, kendilerine sunulan ifadelere yönelik tepkilerini, sıklık bildiren bu tepki kategorilerine göre belirtmeleri istenmiştir. Yüksek puan bireyin kaygı düzeyinin yüksek olduğunu, düşük puan ise kaygı düzeyinin düşük olduğunu göstermektedir. Kişisel bilgi formunda ise araştırmanın amacına yönelik gerekli bilgileri sağlamak amacıyla 6 soru

sorulmuştur. Bu sorular yaş, cinsiyet, öğrenim görülen alan, sınıf düzeyi, Almanya’da bulunma süresi ve öğrenim görülen üniversitedir.

4.3.2. Maddelerin Oluşturulması

Kaygı fizyolojik, davranışsal ve duyuşsal bileşenlerden oluşmaktadır (Rapee, Richard & Heimberg, 1997, s. 743; Gordon & Teachman, 2008, s. 424; Zeidner, 2010, s. 1-3). Freud (1926) ve Becker’in (2011) yukarıda belirtilen tanımlamalarından da yola çıkarak kaygının fizyolojik, davranışsal ve duyuşsal olmak üzere üç boyut altında toplandığı görülmektedir:

Duyuşsal Tepkiler: Watts ve Alsop (1997) duyuşu, hareketin arkasında yatan duygu olarak ifade etmektedir (s. 356). Freud (1969) kaygıyı istenilmeyen şey, duygu durumu olarak tanımlamaktadır. Bu nedenle korku, endişe, gerginlik, tedirginlik gibi duygu durumlar duyuşsal tepkiler olarak ifade edilebilir.

Fizyolojik Tepkiler: Kalp atışının hızlanması, solunumun hızlanması, mide bulantısı, terleme, ellerin soğuması veya nemlenmesi, idrar yapma ihtiyacı gibi otonom uyarılmalar kaygının fizyolojik tepkileri olarak ifade edilmektedir (Suin, 1985; akt. Schnell, vd., 2011, s. 45). Kaygının bu boyutu, kaygı ile oluşan tüm fiziksel, bedensel tepkileri içermektedir. Terleme, titreme, ellerin soğuması, mide rahatsızlıkları, kalp çarpıntısı ve yorgunluk gibi.

Davranışsal Tepkiler: Davranış, insanların bütün eylemlerini, tepkilerini ifade etmektedir. Davranış, birtakım koşulların sonucudur (Şimşek, Çelik & Akgemci, 2015, s. 3). Davranışsal tepkiler, gözlemlenebilir yani dışsal tepkilerdir. Kaygının bileşenleri olan kaçınma, erteleme, vazgeçme eylemleri davranışsal tepkileri ifade etmektedir.

Literatürde yer alan bu bilgiler doğrultusunda kaygı göstergelerinin duyuşsal, fizyolojik ve davranışsal tepkilerden oluştuğu tespit edilmiştir. Kaygıyı oluşturan söz konusu bileşenler ve Almanca konuşma esnasında yaşanan durumlar bir araya getirilerek Almanca konuşma kaygısına dair maddeler şu şekilde oluşturulmuştur: Tablo 16.

Almanca Konuşma Kaygısı Maddelerinin Göstergeleri

Kategori	Gösterge	Kaynak	Madde
Duyuşsal Tepkiler	Endişe, utangaçlık, korku, gerginlik, tedirginlik, çekinme, panik, konsantrasyon bozukluğu	Horwitz vd. 1986 Becker 2011 MacIntyre ve Gardner 1994	M1, M2, M3, M4, M10, M11, M12, M13, M15, M16, M17, M18, M19, M20, M21, M23, M26
Fizyolojik Tepkiler	Terleme, huzursuzluk, kalp atışının hızlanması, nefes darlığı, baş dönmesi, ellerin soğuması, mide ve bağırsak rahatsızlıkları	Becker 2011	M5, M6, M7, M8, M14
Davranışsal Tepkiler	Kaçınma, vazgeçme, geri çekilme	Freud 1926 Becker 2011	M9, M22, M 24, M25

Kaygıya ilişkin göstergeler göz önünde bulundurularak duyuşsal tepkilere ilişkin 17 madde, fizyolojik tepkilere ilişkin 5 madde, davranışsal tepkilere ilişkin 4 madde olmak üzere toplamda 26 madde oluşturulmuştur.

4.4. Verilerin Toplanması

Çalışmaya ilişkin veriler, katılımcıların Almanca konuşma kaygı düzeylerini ölçmeye yönelik geliştirilen Almanca Konuşma Kaygısı Ölçeği ve katılımcıların özelliklerini belirlemeye yönelik oluşturulan form ile 2020-2021 eğitim-öğretim yılı güz döneminde çeşitli üniversitelerin Alman dili ile ilgili programlarında öğrenim gören öğrencilere gönüllük esası dikkate alınarak Google Formlar üzerinden çeşitli iletişim araçlarıyla ölçek linki paylaşarak online olarak uygulanmıştır. Araştırma kapsamında gerekli uygulamaların yapılması için Gazi Üniversitesi 06.06.2020 tarih ve 06 sayılı Etik Kurul toplantısı kararıyla Etik Kurul onayı alınmıştır.

4.5. Verilerin Analizi

Ölçekten elde edilen verilerin analizine başlamadan önce eksik ve hatalı veriler kontrol edilmiştir. Araştırmada öncelikle temel amaca yönelik ölçme aracının geliştirilmesi aşamasında ölçme aracının yapı geçerliğini test etmek için Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) yapılmış, güvenirliğini belirlemek için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ve McDonald's Omega güvenirlik katsayısı kullanılmıştır (Cronbach, 1951; McDonald, 1999). Yapı geçerliği, testin ölçülmek istenen faktörü davranış bağlamında ne derece doğru ölçtüğünü göstermektedir (Büyüköztürk, 2018, s. 180). Açımlayıcı faktör analizine başlamadan önce veri yapısının faktörleştirmeye uygun olup olmadığına bakmak için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett Sphericity Testi sonuçları değerlendirilmiştir. Analiz sonucunda veri yapısının faktörleştirmeye uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda faktörlerin birbirleriyle ilişkili olduğu düşünülerek eğik döndürme tekniklerinden olan promax döndürme yöntemiyle açımlayıcı faktör analizi yapılarak ölçekte yer alan maddelerin kaç faktörde toplandığı belirlenmiştir. Promax, maddelerin birbirleriyle ilişkili olduğu varsayılarak yapılan eğik döndürme biçimidir (Erkuş, 2016, s. 96). Açımlayıcı faktör analizinde ortaya çıkan faktör yapısının uygunluğunu test etmek için doğrulamalı faktör analizi yapılmıştır. Almanca Konuşma Kaygısı Ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik analizleri için SPSS 21.0 ve Mplus 7.0 paket programları kullanılmıştır. Ölçeğin geçerliliği ve güvenirliği tespit edildikten sonra öğrencilerin Almanca konuşma kaygılarının çeşitli değişkenlere göre incelemek amacıyla İlişkisiz T-Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. T-Testi ve Tek Yönlü ANOVA yapılmadan önce verilerin normal dağılıp dağılmadığına bakılmıştır. Bu analizler için SPSS 21.0 paket programı kullanılmıştır.



BÖLÜM V

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmadan elde edilen bulgular açıklanmış ve yorumlanmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirliğine ilişkin yapılan geçerlik ve güvenirlik analizleri, ölçeğin bağımsız değişkenleri ne derece açıkladığını anlamaya yönelik ilişkisiz T-Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi ANOVA yer almaktadır.

5.1. Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri

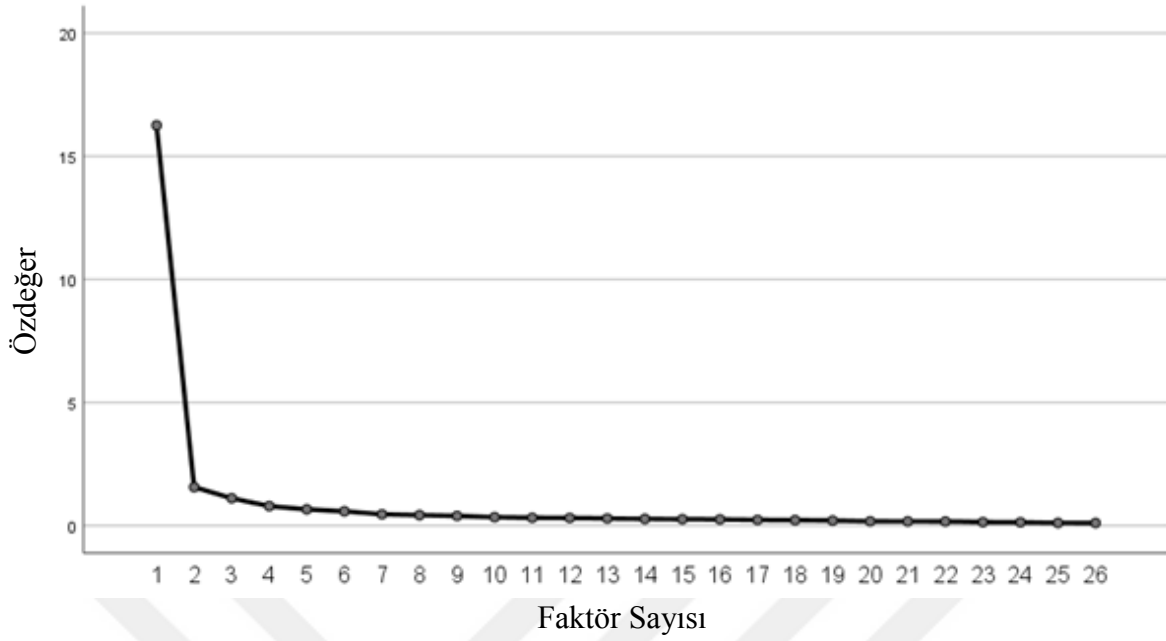
Araştırmanın öncelikli amacı öğrencilerin Almanca konuşmaya ilişkin kaygı düzeylerini ölçmeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir. Bu amaca yönelik 329 öğrenci üzerinde açımlayıcı faktör analizi, farklı bir örneklem grubu olan 463 öğrenci üzerinde ise doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi veri yapısını açıklamaya, doğrulayıcı faktör analizi ise var olan yapıyı test etmeye yöneliktir (Costello & Osborne, 2005, s. 8).

5.1.1. Açımlayıcı Faktör Analizi

Ölçeğin faktör yapısını belirlemek amacıyla öncelikli olarak açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi yapı geçerliğine ilişkin kanıt elde etmek için kullanılan tekniklerden birisidir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018, s. 178).

Faktör analizine başlamadan önce verilerin faktörleştirmeye uygun olup olmadığını saptamak üzere Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett Sphericity Testi değerlendirilmiştir. Analiz sonucunda Bartlett Sphericity Testinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($p < .001$) ve KMO değerinin 0,97 olduğu bulunmuştur. KMO testi, örneklem yeterliliğini göstermektedir (Can, 2016, s. 325). Bir diğer ifadeyle, KMO örneklem varyansı açısından veri yapısının faktör analizine uygun olup olmadığını gösterir. KMO değerinin 0,50'den küçük olması durumunda faktör analizi için yeterli olduğu ve 0,70'den büyük olması gerektiği belirtilmiştir (Leech, Barrett & Morgan, 2005, s. 94). Bu durumda elde edilen 0,97'lik KMO değeri oldukça iyidir. "Bartlett Sphericity Testi verilerin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediğini kontrol etmek için kullanılabilecek istatistiksel bir tekniktir. Bu test sonucunda elde edilen chi-square test istatistiğinin anlamlı çıkması verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiğinin göstergesidir" (Çakmak, Çebi & Kan, 2014, s. 758). Çalışmada yapılan analiz sonucunda Bartlett Testi incelendiğinde elde edilen değer anlamlı bulunmuştur ($\chi^2 = 8602,233$; $p = 0.00$). Elde edilen verilerin, faktör analizi yapmaya uygun olduğu görülmektedir.

Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin 3 faktör üzerinde toplandığı ve toplam varyansın %72,82'sini açıkladığı görülmektedir. Faktörlere ilişkin özdeğer tablosu aşağıda yer almaktadır. Faktör olarak kabul edebilmek için özdeğerin 1'den büyük olması gerekir (Kaiser, 1960, s. 145).



Şekil 3. Özdeğer Tablosu

İlk uygulamadaki ölçekte yer alan 34 maddeden 5 tanesi birden fazla faktöre birbirine yakın yük verdiği için ölçekten çıkarılmıştır. 2 maddenin ortak faktör varyansı düşük olduğu için ve 1 madde bir diğer madde ile benzer olduğu için faktör değerlerine bakılarak düşük varyansı olan madde ölçekten çıkarılmış ve ölçeğin 26 maddelik son hali ortaya çıkmıştır. Çalışmanın amacı kapsamında faktör sayısı 3 ile sınırlandırılarak açıklayıcı faktör analizi tekrarlanmıştır.

Tablo 17.

Almanca Konuşma Kaygısı Ölçeğinin Faktör Varyansı

Faktörler	Faktör Özdeğerleri	Açıklanan Varyans %	Kümülatif Varyans %
1	16,256	62,521	62,521
2	1,564	6,014	68,535
3	1,113	4,281	72,817

Özdeğer grafiğine, faktörlere ait özdeğer ve açıklanan varyansa bakıldığında ölçeğin 3 faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Faktörler toplam varyansın %72,82'sini

açıklamaktadır. Açımlayıcı faktör analizinde faktörlerin açıkladığı ortak varyans %50'nin üzerinde olmalıdır (Erkuş, 2016, s. 98). 17 maddeden oluşan 1. faktör toplam varyansın %62,52'sini oluşturmakta, 5 maddeden oluşan 2. faktör %6'sını, 3. faktör ise 4 maddeden oluşmakta ve %4,28'ini açıklamaktadır. Faktörlerden oluşan maddeler incelenerek, 1. faktör duyuşsal, 2. faktör fizyolojik, 3. faktör ise davranışsal olmak üzere adlandırılmıştır. 1. faktör ve 2. faktör arasındaki korelasyon 0,722; 1. ve 3. faktörler arasındaki korelasyon 0,589; 2. ve 3. faktörler arasındaki korelasyon ise 0,575 olarak bulunmuştur. Bu da faktörler arasındaki ilişkinin orta düzeyde olduğunu göstermektedir.

Tablo 18.

Almanca Konuşma Kaygısı Ölçeğinin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Maddeler	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
11. Konuşurken Almanca bilgimin yetersiz kalacağı düşüncesi beni endişelendirir.	,963		
15. Almanca konuşurken kelime bilgimin yetersiz kalacağı düşüncesiyle gerilirim.	,935		
10. Almanca konuşurken o anda doğru cümle kurma konusunda endişelenirim.	,928		
20. Almanca konuşma esnasında karşımdaki insanı anlamamaktan korkarım.	,910		
16. Almanca konuşma anında kullanacağım kelimeyi hatırlamadığımda tedirgin olurum.	,886		
21. Almanca konuşma sırasında karşımdaki kişi tarafından anlaşılmamaktan korkarım.	,819		
3. Düşündüğüm şeyi Almanca ifade edememekten endişelenirim.	,814		
26. Almanca konuşmayı başarılı bir şekilde gerçekleştirememekten endişelenirim.	,809		
13. Almanca konuşma esnasında uzun ve karmaşık cümleler kurmaktan çekinirim.	,807		
12. Almanca konuşma esnasında her şeyin yolunda gitmeyeceğinden korkarım.	,777		
17. Almanca konuşurken yanlış yapmaktan korkarım.	,749		
2. Ana dili Almanca olan biriyle konuşurken beynim duracakmış gibi olur.	,746		

19. Karşımdaki insanın hızlı bir şekilde Almanca konuşması paniklememe neden olur.	,729		
1. Topluluk içinde Almanca konuşmam gerektiğinde dilim tutulur.	,661	,379	-,224
18. Almanca konuşurken dil bilgisi hatası yapmaktan çekinirim.	,606		,236
23. Almanca sunum yapmam gerektiğinde gerilirim.	,591		
4. Almanca konuşmam gerektiğinde söyleyeceklerimi unuturum.	,487		,295
6. Almanca konuşmaya başlamadan önce avuçlarım terlemeye başlar.		1,008	
7. Almanca konuşamayacağımı hissettiğimde dizlerimin bağı çözülür.		,855	
5. Almanca konuşma sırası bana geldiğinde terlerim.		,778	
14. Almanca konuşma sırasında vücudum kasılır.	,218	,660	
8. Almanca konuşurken kalp atışım hızlanır.	,435	,564	
22. Almanca konuşurken karşımdaki insan beni anlamazsa konuşmaya devam etmek istemem.		-,213	,938
24. Almanca konuşulan ortamlarda bulunmak istemem.		,264	,733
25. Almanca sohbet gruplarında yer almaktan kaçınırım.			,666
9. Almanca konuşma esnasında ortamdan uzaklaşmak için bahane uydururum.		,455	,474

Tablo 18’de görüldüğü gibi 1. faktörde yer alan maddelerin faktör yükleri 0,96 ile 0,48 arasında, 2. faktörün madde faktör yükleri 1,00 ve 0,56 arasında, 3. faktörün madde faktör yükleri ise 0,93 ile 0,47 arasındadır. Bir maddenin bir faktöre ait olabilmesi için faktör yükünün en az 0,45 ya da daha yüksek olması iyi bir ölçüttür (Büyüköztürk, 2018, s. 134).

5.1.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi

Ölçeğin açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre çıkan faktör yapısının doğruluğunu test etmek için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi, değişkenler arasında önceden saptanan bir hipotezin ya da kuramın test edilmesidir (Büyüköztürk, 2018,

s. 133). Açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ortaya çıkan model-veri uyum indeksleri incelenmiştir. Model uyum indeksleri olarak Chi-Square/Degree of Freedom (χ^2/df), Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA), Standardized Root Mean Square Residual (SRMR), Comparative Fit Index (CFI) ve Tucker-Lewis Index (TLI) değerleri incelenmiştir.

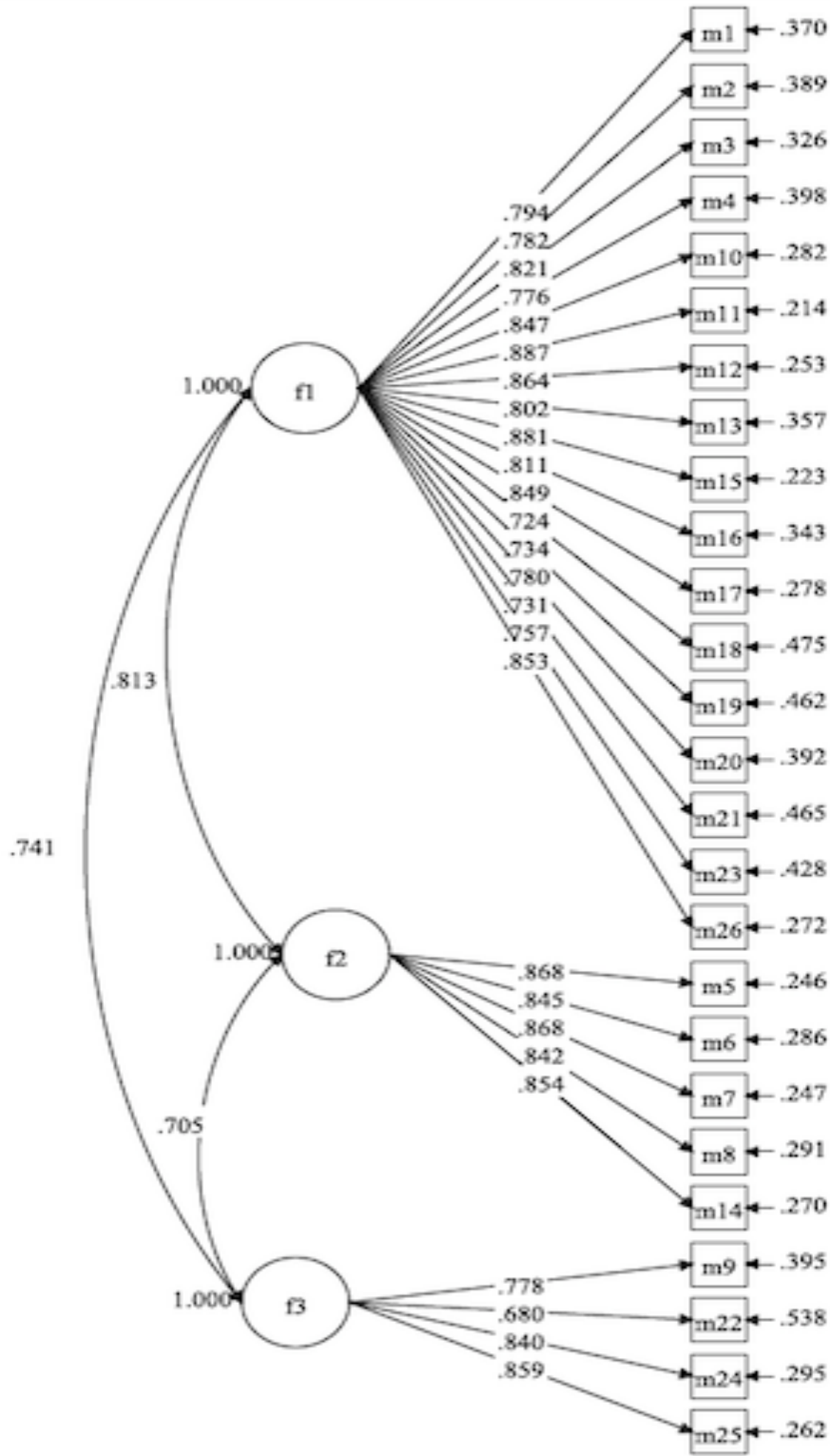
Tablo 19.

Almanca Konuşma Kaygısı Ölçeğinin Doğrulamalı Faktör Analizi Sonuçları

χ^2	df	χ^2/df	p	RMSEA	SRMR	CFI	TLI
1129,96	296	3,81	,00	,078	,58	,90	,90

Not. χ^2 =ki kare, df=serbestlik derecesi, p=p değeri, RMSEA=hata kareler ortalamasının karekökü, SRMR=standardize edilmiş hata kareler ortalamasının karekökü, CFI=karşılaştırmalı uyum iyiliği, TLI=Tucker-Lewis endeksi.

Tablo 19’da yer alan modelin uyum indeksleri incelendiğinde χ^2/df (serbestlik derecesi) değerinin 3,81 olduğu görülmektedir. χ^2/df oranı 1/3 ve daha düşük oranda ise iyi uyum, 1/5’e kadar olan oranlar ise yeterli, orta düzeyde uyum olduğu anlamına gelmektedir (Marsh & Hocevar, 1988; akt. Sümer, 2000, s. 59). Standardize edilmiş hata kareler ortalamasının karekökü (SRMR) 0,58’dir. SRMR değeri $\leq 0,08$, CFI ve TLI değerleri ise $\geq 0,95$ olmalıdır (Hu & Bentler, 1999, s. 1). Karşılaştırmalı uyum iyiliği (CFI) ve Tucker-Lewis endeksi (TLI) 0,90’dır. CFI endeksinin 0,90’ın üzerinde olması iyi uyuma karşılık gelmektedir (Sümer, 2000, s. 61). Lance, Butts ve Michels (2006) ise CFI değerinin 0,90’a eşit ya da 0,90’dan büyük ($0,90 \leq CFI$) olması gerektiğini ifade etmektedir (s. 203). Hata kareler ortalamasının karekökü (RMSEA) 0,078’dir. RMSEA değerinin 0,05’ten küçük olması mükemmel uyum, 0,08’den küçük olması iyi uyum anlamına gelmektedir (Browne & Cudeck, 1993, s. 329). Hooper, Coughlan ve Mullen (2008) RMSEA değerinin 0,08’den küçük olması gerektiğini ifade etmektedir (s. 54). Bu bilgiler doğrultusunda edilen değerlerin kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir.

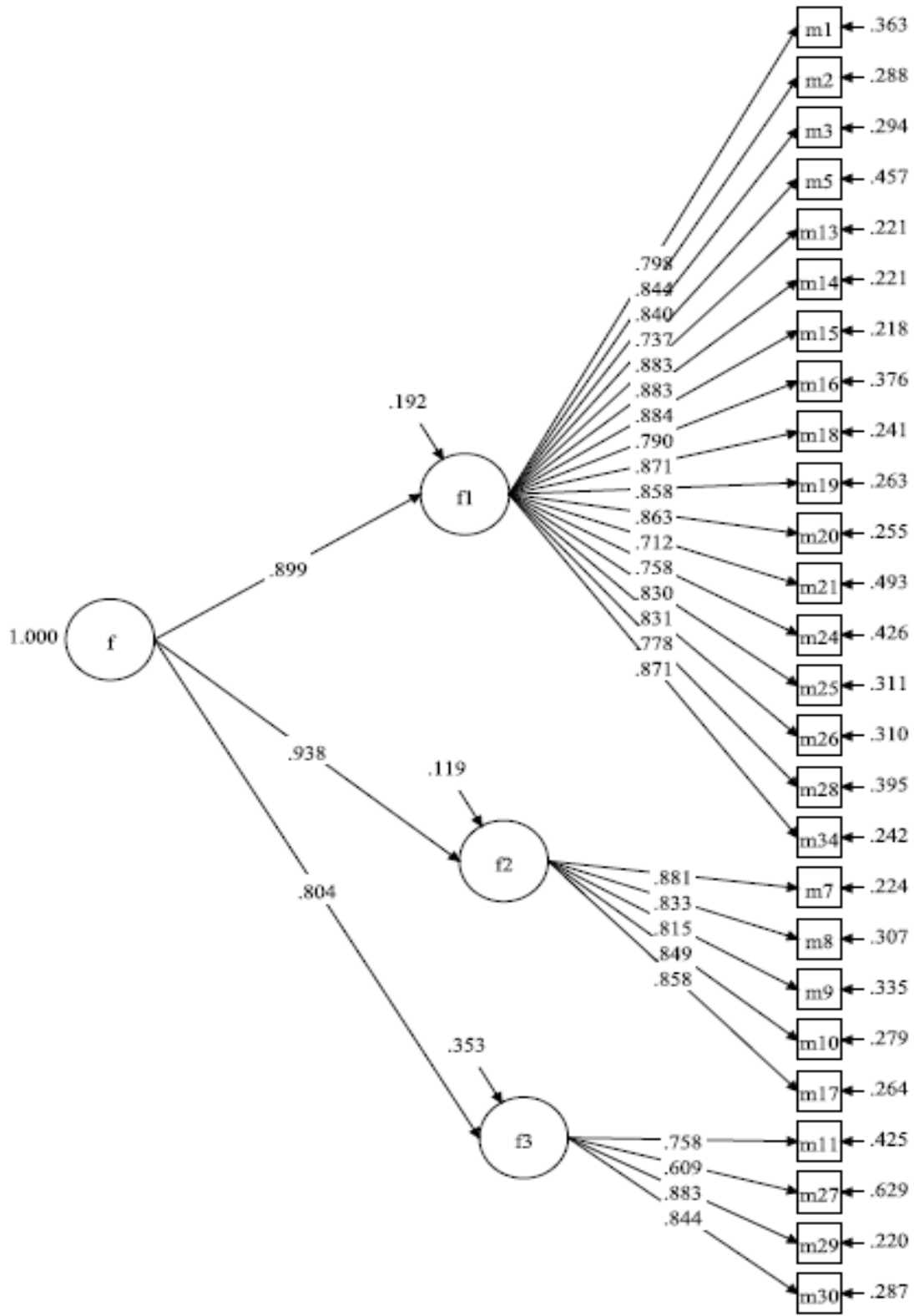


Not. f1=duyuşsal boyut, f2=fizyolojik boyut, f3=davranışsal boyut.

Şekil 4. Almanca Konuşma Kaygısı Ölçeğine İlişkin Path Diagramı

Şekil 4’te doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen faktör dağılımları, madde yükleri ve hata varyansları yer almaktadır. Maddelerin faktörlere dağılımı ve faktörler arası ilişkilere bakıldığında açımlayıcı faktör analizindeki yapı doğrulanmıştır. 1. faktör ve 2. faktör arasındaki korelasyon 0,813; 1. ve 3. faktörler arasındaki korelasyon 0.741; 2. ve 3. faktörler arasındaki korelasyon ise 0,705 olarak bulunmuştur. Bu da faktörler arasındaki ilişkinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Elde edilen tüm veriler sonucunda Almanca Konuşma Kaygısı Ölçeğinin 26 maddelik 3 faktörlü yapısı doğrulanmıştır.



Şekil 5. Almanca Konuşma Kaygısı Ölçeğine İlişkin İkinci Düzey Path Diagramı

Şekil 5’te iki düzeyli doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen faktör dağılımları, madde yükleri ve hata varyansları yer almaktadır. Maddelerin birinci düzey faktörlere dağılımı ve faktörler arası ilişkilere bakıldığında, açımlayıcı faktör analizindeki yapı doğrulanmıştır. Ancak bu modelde, birinci düzeydeki üç faktörün yüklendiği ikinci düzey genel bir faktör bulunmaktadır. Birinci düzeydeki faktörlerin ikinci düzeydeki genel faktöre yüklerine bakıldığında, 1. faktör için 0,899; 2.faktör için 0.938 ve 3.faktör için 0,804 olarak elde edilidği görülmektedir. Buna göre, birinci düzeydeki faktörler ile ikinci düzeydeki genel faktör arasındaki ilişkilerin yüksek olduğu ve bu faktörlerin genel faktörün iyi birer temsilcisi olduğu söylenebilir. Sonuç olarak, hem birinci düzeyde üç faktörün bulunduğu model hem de birinci düzeyki üç faktörle birlikte ikinci düzeyde genel bir faktörün bulunduğu model veriye iyi uyum sağladığı için ölçeğin faktör yapısı her iki şekilde de ele alınabilir ve faktörler için ayrı puanlar hesaplanabileceği gibi ölçek geneli için de bir puan hesaplanabilir. 3 faktörlü yapının tek faktörlü olarak da kullanılabileceği şeklinde de ifade edilebilir.

5.1.3. Güvenirlik Analizi

Geçerliği desteklenen ölçeğin güvenirliliğine ilişkin Cronbach Alpfa (α) iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0,97’dir. Test puanlarının güvenirliliği için güvenirlik katsayısının 0,70 ve daha yüksek olması yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2018, s. 183). Elde edilen değere göre ölçeğin güvenirliliğinin oldukça yüksek olduğu söylenebilir.

Ölçeğin alt faktörlerine ait güvenirliliği ölçmek için Cronbach Alfa (α) iç tutarlılık katsayısı ve Mcdonald’s Omega (ω) katsayısı kullanılmıştır. Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı AFA yapılan ilk örneklem grubu üzerinde hesaplanırken, Mcdonald’s Omega katsayısı DFA yapılan ikinci örneklem grubu üzerinde hesaplanmıştır. Cronbach Alfa, maddelere ait puanların toplam test puanlarıyla tutarlılığını gösterir (Büyüköztürk vd. 2017, s. 115).

Mcdonald's Omega güvenilirlik katsayısı Cronbach Alfa (α) iç tutarlık katsayısına alternatif olarak değerlendirilmektedir. Aynı zamanda Cronbach Alfa (α) ve Mcdonald's omega (ω) arasındaki farkların çok az olduğu ifade edilmektedir (Deng & Chan, 2017, s. 185).

Tablo 20.

Almanca Konuşma Kaygısı Ölçeğinin Alt Faktörlere İlişkin Güvenirlik Sonuçları

Faktörler	Cronbach Alfa İç Tutarlık Katsayısı (α)	Mcdonald's Omega Güvenirlik Katsayısı (ω)
Duyuşsal Boyut	,96	,97
Fizyolojik Boyut	,93	,93
Davranışsal Boyut	,85	,87

Almanca Konuşma Kaygısı Ölçeğinin faktörlerinden duyuşsal boyuta ait Cronbach Alfa 0,96 ve Mcdonald's Omega değeri 0,97'dir. Güvenirlik analizi sonuçlarına göre duyuşsal tepkilerden oluşan maddelerin güvenilirliği yüksektir.

Ölçeğin bir diğer faktörü fizyolojik tepkilere ait Cronbach Alfa ve Mcdonald's Omega değeri 0,93'dür. Güvenirlik analizi sonuçlarına göre fizyolojik boyuttan oluşan maddelerin güvenilirliği yüksektir.

Davranışsal boyuta ait Cronbach Alfa değeri 0,85 iken; Mcdonald's Omega değeri 0,87'dir. Güvenirlik analizi sonuçlarına göre davranışsal tepkilerden oluşan maddelerin güvenilirliği yüksektir.

Tablo 20'de görüldüğü gibi her faktöre ait güvenilirlik katsayısı 0,70'in üzerindedir ve her bir faktöre ait güvenilirlik katsayıları ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

5.2. İlişkisiz T-Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

Araştırmanın bir diğer amacına yönelik öğrencilerin çeşitli değişkenlere göre Almanca konuşma kaygı durumlarını belirlemek amacıyla İlişkisiz T-testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. T-Testi ve ANOVA, bağımlı değişkene ait ölçümlerin

dağılımının her grupta normal dağılım gösterdiği ve bağımlı değişkene ilişkin varyansların her bir örneklem için eşit olduğu gibi varsayımlara sahiptir (Büyüköztürk, 2018, s. 39-48). Normallik, örnekleme bir değişkene ilişkin gözlemlerin normal dağılım göstermesini ifade eder. Grafikte dağılım köşegenler odağında doğrusaldır aynı zamanda çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile +1 arasında olması dağılımın normal olduğunu gösterir (Çokluk vd. 2018, s. 15-16). Tabachnick ve Fidell (2012) ise çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1,5 ile +1,5 arasında ise verilerin normal dağılıyor kabul edildiğini ifade etmiştir. Varyansların homojenliği, bir sürekli değişkendeki puanların dağılımının benzer şekilde diğer değişkene ait puan dağılımında da gözlenmesidir. Varyansların homojenliği Levene Testi ile değerlendirilir. Levene Testi sonucu $p < 0,05$ ise anlamlı, yani varyanslar eşit değil, $p > 0,05$ ise anlamsız yani varyanslar eşittir (Çokluk vd. 2018, s. 20). ANOVA ve T-Testi yapılmadan önce örneklem grubunun normallik ve varyans homojenliği varsayımlarına bakılmış ve bazı verilerin dağılımında normallik sağlanmadığı ve varyans homojenliğinin de bazı değişkenlerde sağlanmadığı görülmüştür. Normallik varsayımlarına ilişkin analizler EK-3'te yer almaktadır. ANOVA örneklem büyüklüğünün 12'den fazla olduğu durumlarda normallik varsayımlarını, 5'ten büyük olduğunda ise homojenlik varsayımlarını ihlaline karşı güçlüdür (Clinch & Keselman, 1982; Tan, 1982; Tomarken & Serlin, 1896). Bu çalışmada örneklem büyük olduğu için ve varsayımla büyük oranda sağlandığı T-Testi ve ANOVA yapılmıştır. İlişkisiz T-Testi iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek için kullanılırken, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ilişkisiz iki ya da daha çok örneklem ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek için kullanılır (Büyüköztürk, 2018, s. 39-48). Öğrencilerin cinsiyete göre Almanca konuşma kaygı durumlarını tespit etmek amacıyla ilişkisiz T-Testi yapılırken, yaş, sınıf düzeyi, Almanya'da bulunma süresi gibi değişkenlere göre kaygı düzeylerini test etmek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. T-Testi ve ANOVA yapılmadan önce her boyutta madde sayıları farklı olduğu için boyutlar arasında karşılaştırma yapabilmek amacıyla toplam değerler madde sayılarına bölünerek grupların 5

üzerinden ortalama puanları elde edilmiştir. Analizler ortalama puanlar üzerinden yapılmıştır. Levene testi sonuçlarına göre yaş değişkeninin varyansların homojenliği anlamsız ($p > 0,05$) olduğu yani varyanslar eşit dağıldığı için Post-Hoc testte Tukey testi kullanılmıştır. Sınıf düzeyi, Almanya’da bulunma süresi değişkenlerinde ise varyansların homojenliği $p < 0,05$ yani anlamlı olduğu, varyanslar eşit dağılmadığı için Games-Howell testi kullanılmıştır. Çalışmada her bir maddeye en düşük 1 en fazla 5 puan verilebilmektedir. 1 kaygı düzeyinin düşük 5 ise kaygı düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir.

İlişkisiz T-Testi ve ANOVA yapılmadan önce öğrencilerin Almanca konuşma kaygısı puan ortalamaları hesaplanmıştır.

Tablo 21.

Öğrencilerin Kaygı Puanları

N	$\bar{X}$	X_{ort}	SS	Min.	Max.
792	2,98	3,079	1,07	1	5

Not. N=örneklem büyüklüğü, $\bar{X}$ =ortalamalar, X_{ort} =Ortanca SS=standart sapma, Min.= minimum değer, Max=maksimum değer. Grupların ortalama puanları Toplam Puan/Madde Sayısı olarak hesaplanmıştır.

Maddelere verilen en düşük puan 1 iken, en yüksek puan 5’dir, 3 ortalama değeri olarak kabul edilebilir. Öğrencilerin Almanca konuşma kaygısı puan ortalaması 2,98’dir. Öğrenciler genel olarak orta düzeyde Almanca konuşma kaygısına sahiptir.

5.2.1. İlişkisiz T-Testi

İlişkisiz T-Testi, iki bağımsız değişkenin ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla kullanılır (Büyüköztürk, Çokluk & Köklü, 2017, s. 148). Araştırmada Almanca konuşma kaygısı bağımlı değişken iken, bağımsız değişken cinsiyettir. İlişkisiz T-Testi ile bağımsız değişkenlerin (kadın ve erkek) ortalamaları arasında Almanca konuşma kaygısına yönelik anlamlı bir fark olup olmadığı ölçülmek istenmektedir.

5.2.1.1. Almanca Konuşma Kaygısı ve Cinsiyet Değişkeni Arasındaki İlişki

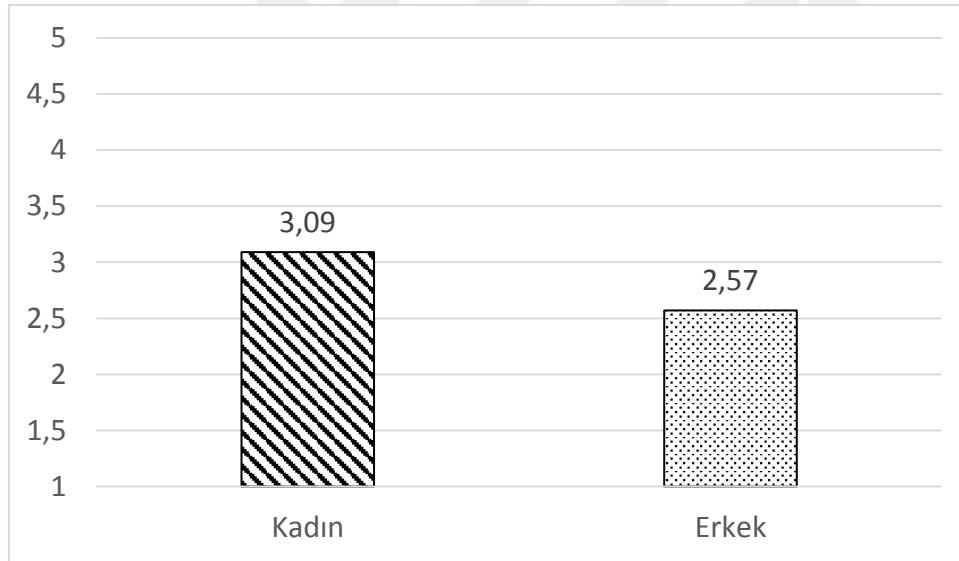
Tablo 22.

Almanca Konuşma Kaygısı Ölçeğinin Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Kadın	628	3,09	1,06	790	5,58	,000
Erkek	164	2,57	,99			

Not. N=örneklem büyüklüğü, $\bar{X}$ =ortalamalar, SS=standart sapma, sd=serbestlik derecesi, t=t değeri, p=anlamlılık düzeyi. Grupların ortalama puanları Toplam Puan/Madde Sayısı olarak hesaplanmıştır.

Öğrencilerin Almanca konuşma kaygısı cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t(790) = 5,58, p < 0,05$).



Not. 1 en düşük, 5 en yüksek puandır. 1 kaygının düşük olduğunu, 5 ise kaygının yüksek olduğunu göstermektedir.

Şekil 6. Cinsiyete Göre Almanca Konuşma Kaygısı Puan Ortalamaları

Kadın öğrencilerin Almanca konuşmaya yönelik kaygıları ($\bar{X} = 3,09$) erkek öğrencilerden ($\bar{X} = 2,57$) daha fazladır. Bu bulgu öğrencilerin cinsiyete göre Almanca konuşma kaygı puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($p < 0,05$). Öğrencilerin Almanca konuşma kaygıları cinsiyete göre anlamlı bir şekilde değişmektedir.

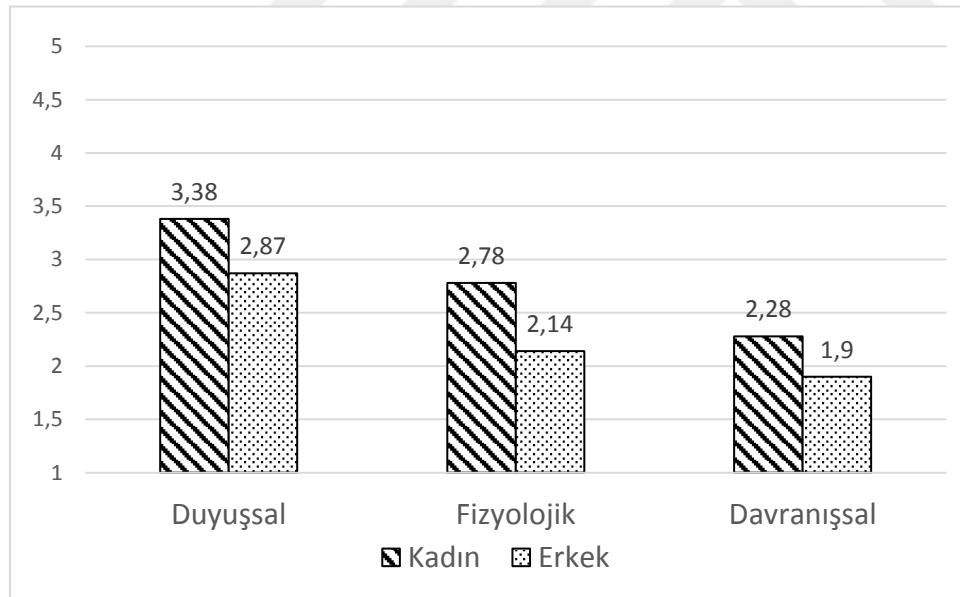
Tablo 23.

Almanca Konuşma Kaygısı Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Faktörler	Cinsiyet	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Duyuşsal Boyut	Kadın	3,38	1,11	790	5,19	,000
	Erkek	2,87	1,06			
Fizyolojik Boyut	Kadın	2,78	1,11	790	4.05	,000
	Erkek	2,14	,98			
Davranışsal Boyut	Kadın	2,28	1,29	790	5.73	,000
	Erkek	1,90	1,20			

Not. $\bar{X}$ =ortalamalar, SS=standart sapma, p=anlamlılık düzeyi. Grupların ortalama puanları Toplam Puan/Madde Sayısı olarak hesaplanmıştır.

Yukarıda yer alan tabloya göre Almanca konuşma kaygısının alt boyutları olan duyuşsal, fizyolojik ve davranışsal boyutlarda öğrencilerin cinsiyete göre Almanca konuşma kaygısı puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p < 0,05$).



Not. 1 en düşük, 5 en yüksek puandır. 1 kaygının düşük olduğunu, 5 ise kaygının yüksek olduğunu göstermektedir.

Şekil 7. Cinsiyete Göre Almanca Konuşma Kaygısı Alt Boyutları Puan Ortalamaları

Duyuşsal boyutta kadınlar ve erkeklerin Almanca konuşma kaygıları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($t(790) = 5,19, p < 0,05$). Kadınların Almanca konuşma kaygıları erkeklerden daha fazladır ($\bar{X} = 3,38, \bar{X} = 2,14$).

Fizyolojik boyutta kadınlar ve erkeklerin Almanca konuşma kaygıları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($t(790) = 5,05, p < 0,05$). Kadınların Almanca konuşma kaygıları erkeklerden daha fazladır ($\bar{X} = 2,78, \bar{X} = 2,87$).

Davranışsal boyutta kadınlar ve erkeklerin Almanca konuşma kaygıları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($t(790) = 5,73, p < 0,05$). Kadınların Almanca konuşma kaygıları erkeklerden daha fazladır ($\bar{X} = 2,28, \bar{X} = 1,9$).

Tüm boyutlardan kadınların erkeklere göre daha fazla Almanca konuşma kaygısına sahip olduğu görülmektedir ($p < 0,05$).

Her iki cinsiyet grubunun da Almanca konuşma kaygısı duyuşsal boyutta ($\bar{X} = 3,38, \bar{X} = 2,87$) diğer iki boyuta göre daha fazladır. Duyuşsal boyuttan sonra, her iki grubun da fizyolojik ($\bar{X} = 2,78, \bar{X} = 2,14$) boyutta Almanca konuşma kaygılarının davranışsal ($\bar{X} = 2,14, \bar{X} = 1,90$) boyuttan daha fazla olduğu gözlenmiştir.

5.2.2. Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

ANOVA, iki ya da daha çok örneklem grubunun ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ölçmek amacıyla kullanılmaktadır. Tek Yönlü ANOVA, bir bağımsız değişkenin bir bağımlı değişken üzerinde etkisini ölçmek amacıyla kullanılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2017, s. 165). Araştırmada bağımsız değişkenlerin (yaş, sınıf, Almanya'da bulunma süresi) bağımlı değişken Almanca konuşma kaygısı üzerindeki etkisi tespit etmek istenilmektedir. Bu analizlerin amacı gruplar arasında Almanca konuşma kaygısının değişip değişmeyeceğini görebilmektir.

5.2.2.1. Almanca Konuşma Kaygısı ve Yaş Değişkeni Arasındaki İlişki

Tablo 24.

Öğrencilerin Genel Almanca Konuşma Kaygı Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Grupllararası	20,587	2	10,294	9,141	,000	A-C, B-C
Gruplariçi	888,460	789	1,126			
Toplam	909.047	791				

Not. sd=serbestlik derecesi, F=F değişim istatistiği, p=anlamlılık düzeyi, A=18-20 yaş grubu, B=21-25 yaş grubu, C=26 yaş ve üzeri.

Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin yaşa göre Almanca konuşma kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F = 9,14$, $p < 0.05$). Yani, öğrencilerin Almanca konuşma kaygıları yaşlarına göre anlamlı bir şekilde değişmektedir.

Tablo 25.

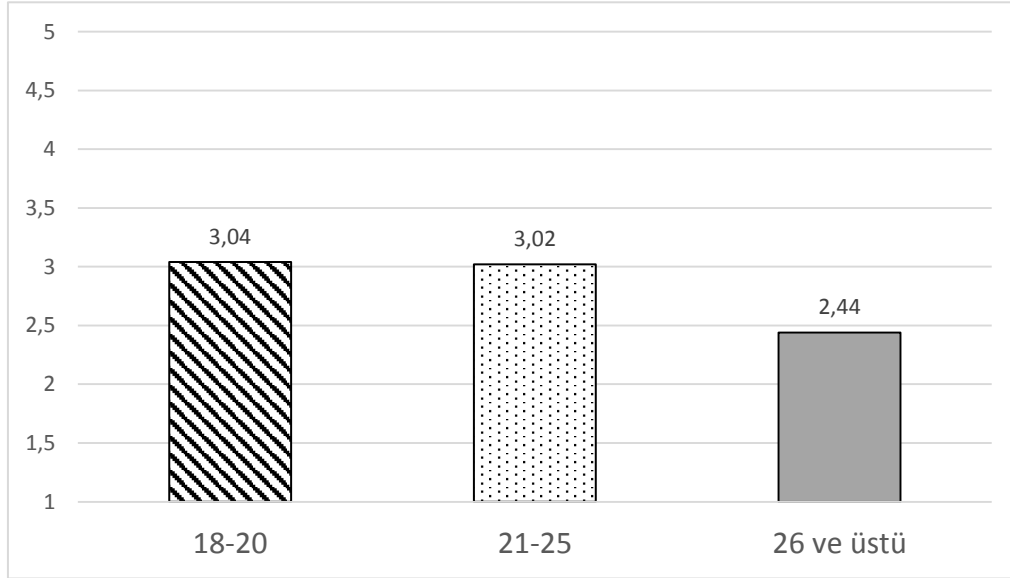
Almanca Konuşma Kaygısı Ölçeğinin Yaşa Göre Betimsel İstatistikleri

Yaş	N	$\bar{X}$	SS
18-20	312	3,04	1,00
21-25	416	3,02	1,08
26 ve üstü	64	2,44	1,14

Not. N=örneklem büyüklüğü, $\bar{X}$ =ortalama değer, SS=standart sapma. Grupların ortalama puanları Toplam Puan/Madde Sayısı olarak hesaplanmıştır.

Öğrencilerin 18-20 yaş grubu ile 26 ve üstü yaş grubu arasındaki Almanca konuşma kaygısı fark anlamlıdır ($p < 0,05$). 21-25 yaş grubu ile 26 ve üstü yaş gurubu Almanca konuşma kaygısı arasında da anlamlı bir fark bulunduğu görülmektedir ($p < 0,05$). Fakat 18-20 ve 21-25 yaş grupları arasında Almanca konuşma kaygısına dair anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Birimler arası farkları bulmak amacıyla yapılan Post Hoc Testi sonuçlarına göre, 26 yaş ve üstü öğrencilerin ($\bar{X} = 3,04$) Almanca konuşma kaygılarının 18-20 ($\bar{X} = 3,02$) ve 21-25 ($\bar{X} = 2,44$) yaş öğrencilerinden daha az olduğu görülmektedir. Ancak 18-20 ve 21-25 yaş arası öğrencilerin Almanca konuşma kaygı düzeyleri arasında ise anlamlı bir fark bulunmadığı için bu iki grup arasında değerlendirme yapmak mümkün değildir.



Not. 1 en düşük, 5 en yüksek puandır. 1 kaygının düşük olduğunu, 5 ise kaygının yüksek olduğunu göstermektedir.

Şekil 8. Yaşa Göre Almanca Konuşma Kaygısı Puan Ortalamaları

Grafikte de görüldüğü gibi 18-25 yaş arasında bulunan iki grup öğrencilerin Almanca konuşma kaygılarının 26 yaş ve üstü ($\bar{X} = 2,44$) öğrencilerden daha fazla olduğu gözlenmektedir. Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin yaşı arttıkça Almanca konuşma kaygısının azaldığı görülmektedir. Sonuç olarak yaş değişkeninin Almanca konuşma kaygısı üzerinde etkili bir faktör olduğunu söyleyebiliriz.

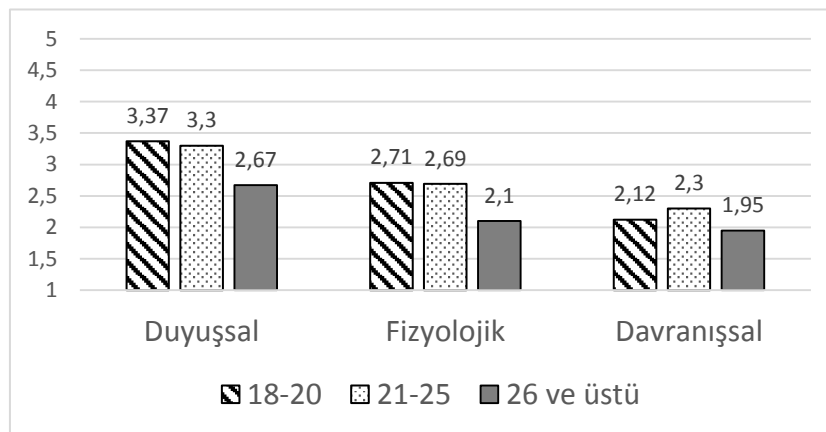
Tablo 26.

Almanca Konuşma Kaygısı Alt Boyutlarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Faktörler	Yaş	$\bar{X}$	SS	F	p
Duyuşsal Boyut	18-20	3,37	1,054	10,56	,000
	21-25	3,30	1,126		
	26 ve üstü	2,67	1,245		
	Toplam	3,27	1,222		
Fizyolojik Boyut	18-20	2,71	1,256	6,20	,002
	21-25	2,69	1,323		
	26 ve üstü	2,10	1,240		
	Toplam	2,65	1,300		
Davranışsal Boyut	18-20	2,12	1,059	4,15	,016
	21-25	2,30	1,122		
	26 ve üstü	1,95	1,071		
	Toplam	2,20	1,098		

Not. $\bar{X}$ =ortalamalar, SS=standart sapma, F=F değişim istatistiği, p=anlamlılık düzeyi. Grupların ortalama puanları Toplam Puan/Madde Sayısı olarak hesaplanmıştır.

Tablo 26’da yer alan verilere göre, Almanca konuşma kaygısının alt boyutları olan duyuşsal ($F = 10,56$, $p < 0,05$), fizyolojik ($F = 6,20$, $p < 0,05$) ve davranışsal ($F = 4,15$, $p < 0,05$) boyutlara göre yaş değişkenleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle, Almanca konuşma kaygısının alt boyutları öğrencilerin yaşına göre anlamlı bir şekilde değişmektedir.



Not. 1 en düşük, 5 en yüksek puandır. 1 kaygının düşük olduğunu, 5 ise kaygının yüksek olduğunu göstermektedir.

Şekil 9. Yaş Göre Almanca Konuşma Kaygısı Alt Boyutları Puan Ortalamaları

Duyuşsal boyutta 18-20 yaş grubu ve 21-25 yaş grubu arasına anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p > 0,05$). 18-20 ve 21-25 yaş gruplarının 26 yaş ve üstü grubuyla aralarında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p < 0,05$). Duyuşsal boyutta 18-20 ($\bar{X} = 3,37$) ve 21-25 ($\bar{X}=3,30$) yaş gruplarının Almanca konuşma kaygıları 26 yaş ve üstü ($\bar{X} = 2,67$) gruptan daha fazladır.

Fizyolojik boyutta 18-20 yaş grubu ve 21-25 yaş grubu arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p > 0,05$). Fakat 26 yaş ve üstü grupta yer alan öğrencilerle diğeri iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır. Almanca konuşma kaygısı fizyolojik boyutta 18-20 ($\bar{X} = 2,71$) ve 21-25 ($\bar{X} = 2,69$) yaş gruplarında 26 yaş ve üstü ($\bar{X}=2,10$) gruptan daha fazladır.

Davranışsal boyutta 18-20 yaş grubunun 21-25 ve 26 ve üstü yaş grupları ile arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p > 0,05$). 21-25 ve 26 ve üstü yaş grupları arasında ise anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p < 0,05$). 21-25 yaş grubunun ($\bar{X} = 2,30$) davranışsal boyutta Almanca konuşma kaygısı 26 ve üzeri yaş grubundan ($\bar{X} = 1,95$) daha fazladır.

Almanca konuşma kaygısının tüm boyutlarında öğrencilerin yaşı arttıkça Almanca konuşma kaygısının azaldığı görölmektedir.

Öğrencilerin yaş değişkenleri ve Almanca konuşma kaygılarının alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde tüm yaş grubunda bulunan öğrencilerin en çok duyuşsal boyutta, sonrasında ise fizyolojik boyutta kaygılı oldukları görölmektedir. Davranışsal boyutta ise diğeriğine göre daha az kaygılı oldukları gözlenmiştir.

5.2.2.2.Almanca Konuşma Kaygısı ve Sınıf Değişkeni Arasındaki İlişki

Tablo 27.

Öğrencilerin Genel Almanca Konuşma Kaygı Ölçeği Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	2,561	4	,640	,556	,695	-
Gruplariçi	906,486	787	1,152			
Toplam	909.047	791				

Not. sd=serbestlik derecesi, F=F değişim istatistiği, p=anlamlılık düzeyi

Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin Almanca konuşma kaygı düzeyleri arasında öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($F = 0,55$), $p > 0,05$).

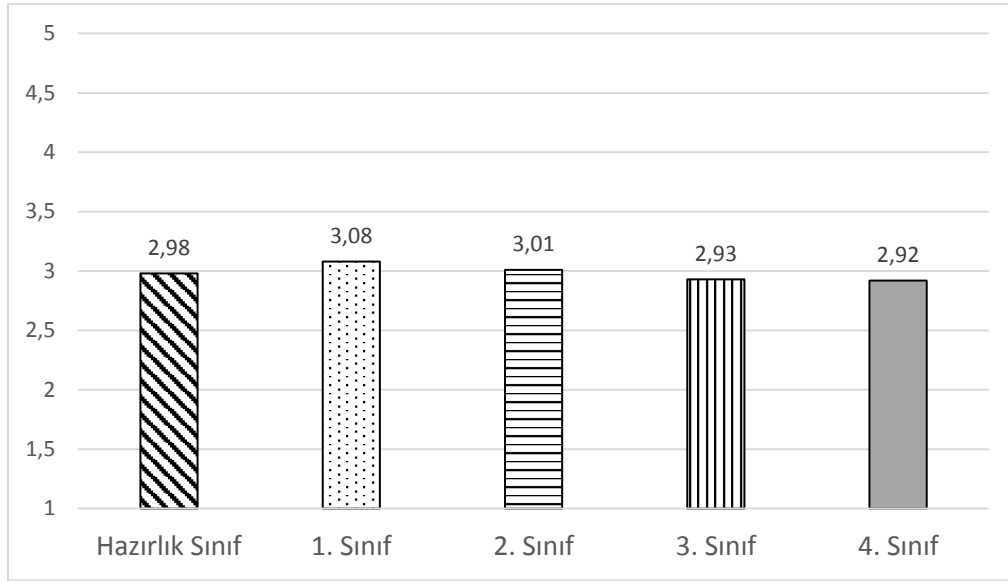
Tablo 28.

Almanca Konuşma Kaygısı Ölçeğinin Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Betimsel İstatistikleri

Sınıf	N	$\bar{X}$	SS
Hazırlık	193	2,98	,93
1.sınıf	161	3,08	1,14
2.sınıf	137	3,01	1,09
3.sınıf	148	2,93	1,13
4.sınıf	153	2,92	1,07

Not. N=örneklem büyüklüğü, $\bar{X}$ =ortalama değer, SS=standart sapma. Grupların ortalama puanları Toplam Puan/Madde Sayısı olarak hesaplanmıştır.

Tabloda da görüldüğü gibi tüm grupların Almanca konuşma kaygı düzeyleri birbirine oldukça yakındır. Gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamakta, yani öğrencilerin Almanca konuşma kaygıları sınıf düzeylerine göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir ($p > 0,05$).



Not. 1 en düşük, 5 en yüksek puandır. 1 kaygının düşük olduğunu, 5 ise kaygının yüksek olduğunu göstermektedir.

Şekil 10. Sınıf Düzeyine Göre Almanca Konuşma Kaygısı Puan Ortalamaları

Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin sınıf düzeyleri ve Almanca konuşma kaygıları arasındaki ilişki bulunmamaktadır. Sonuç olarak sınıf değişkeninin Almanca konuşma kaygısı üzerinde bir etkisinin olmadığını ifade edebiliriz.

Tablo 29.

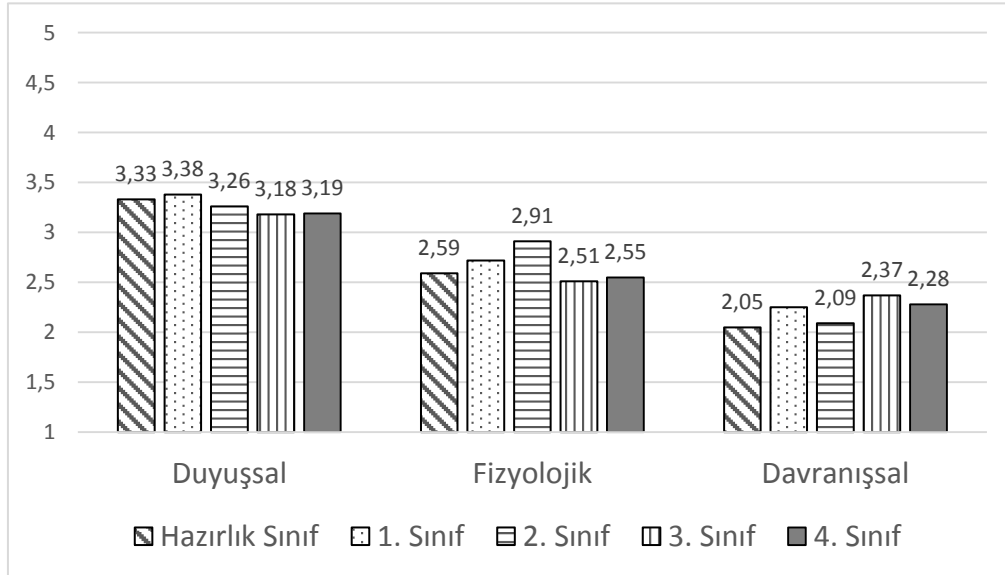
Almanca Konuşma Kaygısı Alt Boyutlarının Sınıf Değişkenine Göre Sonuçları

Faktörler	Sınıf	$\bar{X}$	SS	F	p
Duyuşsal Boyut	Hazırlık	3,33	,98	0,93	,442
	1.sınıf	3,38	1,19		
	2.sınıf	3,26	1,12		
	3.sınıf	3,18	1,21		
	4.sınıf	3,19	1,11		
	Toplam	3,27	1,12		
Fizyolojik Boyut	Hazırlık	2,59	1,18	2,20	,066
	1.sınıf	2,72	1,33		
	2.sınıf	2,91	1,44		
	3.sınıf	2,51	1,29		
	4.sınıf	2,55	1,25		

	Toplam	2,65	1,30		
Davranışsal	Hazırlık	2,05	1,04	2,39	,049
Boyut	1.sınıf	2,25	1,16		
	2.sınıf	2,09	1,00		
	3.sınıf	2,37	1,10		
	4.sınıf	2,28	1,14		
	Toplam	2,20	1,09		

Not. $\bar{X}$ =ortalamalar, SS=standart sapma, F=F değişim istatistiği, p=anlamlılık düzeyi. Grupların ortalama puanları Toplam Puan/Madde Sayısı olarak hesaplanmıştır.

Tabloda yer alan verilere göre, Almanca konuşma kaygısının alt boyutları olan duyuşsal ($F = 0,93$), $p > 0,05$) ve fizyolojik ($F = 2,20$), $p > 0,05$) boyutlara göre sınıf değişkenleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Başka bir deyişle bu bulguya göre öğrencilerin Almanca konuşma kaygısının duyuşsal ve fizyolojik boyutları ile sınıf değişkeni arasında bir ilişki bulunmamaktadır. Fakat davranışsal boyutta ($F = 2,39$), $p < 0,05$) sınıf değişkenleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Davranışsal boyutta en fazla 3. sınıflarda, sonra 4. sınıfta Almanca konuşma kaygısı yaşandığı görülmektedir. En az ise hazırlık sınıfında Almanca konuşma kaygısı yaşandığı görülmektedir. Tüm boyutlarda yaş gruplarının puanları birbirlerine oldukça yakındır.



Not. 1 en düşük, 5 en yüksek puandır. 1 kaygının düşük olduğunu, 5 ise kaygının yüksek olduğunu göstermektedir.

Şekil 11. Sınıfa Göre Almanca Konuşma Kaygısı Alt Boyutları Puan Ortalamaları

Öğrencilerin sınıf değişkenleri ve Almanca konuşma kaygılarının alt boyutlarının istatistiksel verilerinin toplam değerleri incelendiğinde öğrencilerin en az davranışsal boyutta ($\bar{X} = 2,20$) kaygılı oldukları görülmektedir. Fizyolojik ($\bar{X} = 2,65$) boyutta davranışsal boyuta göre daha kaygılı oldukları gözlenirken, en fazla ise duyuşsal boyutta ($\bar{X} = 3,27$) kaygılı oldukları tespit edilmiştir.

5.2.2.3. Almanca Konuşma Kaygısı ve Almanya’da Bulunma Süresi Arasındaki İlişki

Tablo 30.

Öğrencilerin Genel Almanca Konuşma Kaygı Ölçeği Puanlarının Almanya’da Bulunma Süresine Göre ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Grupllararası	301,418	3	100,473	130,297	,000	A-B-C-D
Gruplarıçi	607,629	788	,771			
Toplam	909,047	791				

Not. sd=serbestlik derecesi, F=F değişim istatistiği, p=anlamlılık düzeyi, A=hiç, B=1 yıl ve daha az, C= 1-10 yıl, D= 11 yıl üzeri.

Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin Almanca konuşma kaygı düzeyleri ile öğrencilerin Almanya’da bulunma süreleri arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($F = 130, 297$), $p < 0,05$). Yani, öğrencilerin Almanca konuşma kaygıları öğrencilerin Almanya’da bulunma sürelerine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir.

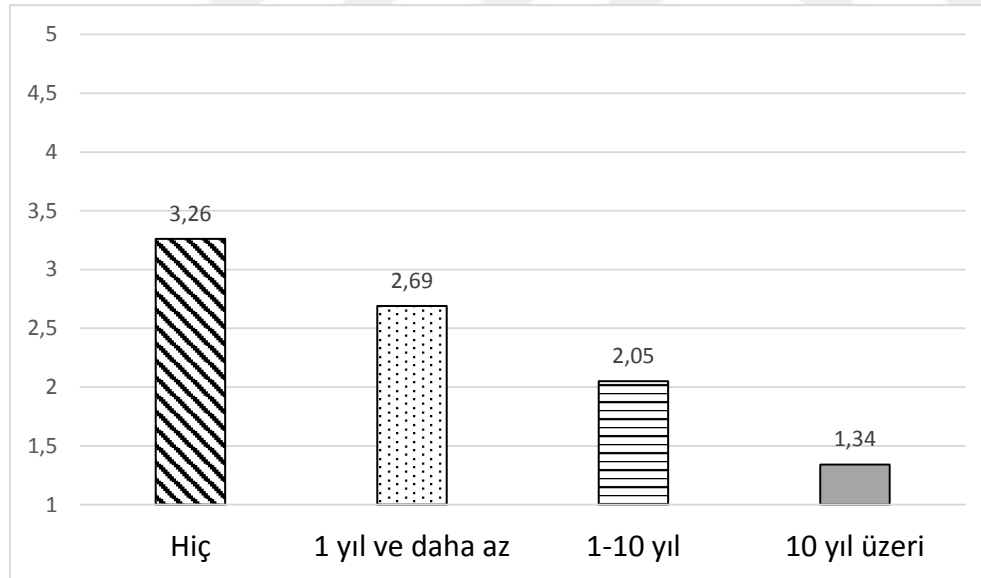
Tablo 31.

Almanca Konuşma Kaygısı Ölçeğinin Öğrencilerin Almanya’da Bulunma Sürelerine Göre Betimsel İstatistikleri

Yıl	N	$\bar{X}$	SS
Hiç	638	3,26	,92
1 yıl ve daha az	39	2,69	,94
1-10 yıl	33	2,05	,71
10 yıl üzeri	82	1,34	,38

Not. N=örneklem büyüklüğü, $\bar{X}$ =ortalama değer, S=standart sapma. Grupların ortalama puanları Toplam Puan/Madde Sayısı olarak hesaplanmıştır.

Gruplar arası farkları bulmak amacıyla yapılan ANOVA sonuçlarına göre, Almanya’da hiç bulunmayan öğrencilerin ($\bar{X} = 3,26$) kaygı düzeyleri Almanya’da bulunan öğrencilere göre oldukça yüksektir. Öğrencilerin Almanya’da kalma süreleri arttıkça kaygı düzeylerinin de azaldığı görülmektedir.



Not. 1 en düşük, 5 en yüksek puandır. 1 kaygının düşük olduğunu, 5 ise kaygının yüksek olduğunu göstermektedir.

Şekil 12. Almanya’da Bulunma Süresine Göre Almanca Konuşma Kaygısı Puan Ortalamaları

Grafikte görüldüğü gibi Almanya’da hiç bulunmayan öğrencilerin ($\bar{X} = 3,26$) Almanca konuşma kaygıları en yüksek iken, Almanya’da 10 yıldan daha fazla bulunan öğrencilerin ($\bar{X} = 1,34$) ise Almanca konuşma kaygıları en azdır. Almanya’da 1 yıl ve daha az süre bulunan öğrencilerin ($\bar{X} = 2,69$) Almanca konuşma kaygıları Almanya’da hiç bulunmayan öğrencilerden daha azdır. Almanya’da 1-10 yıl arasında bulunan öğrencilerin ($\bar{X} = 2,05$) Almanca konuşma kaygıları Almanya’da hiç bulunmayan ve Almanya’da 1 yıl ve daha az bulunan öğrencilerden azdır. Almanya’da 10 yıldan fazla bulunan öğrencilerin ($\bar{X} = 1,34$) ise Almanca konuşma kaygıları tüm gruplara göre en azdır. Elde edilen verilere göre Almanya’da bulunma süresi arttıkça Almanca konuşma kaygısı azalmaktadır. Buradan hareketle Almanya’da bulunma süresinin Almanca konuşma kaygısı üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir.

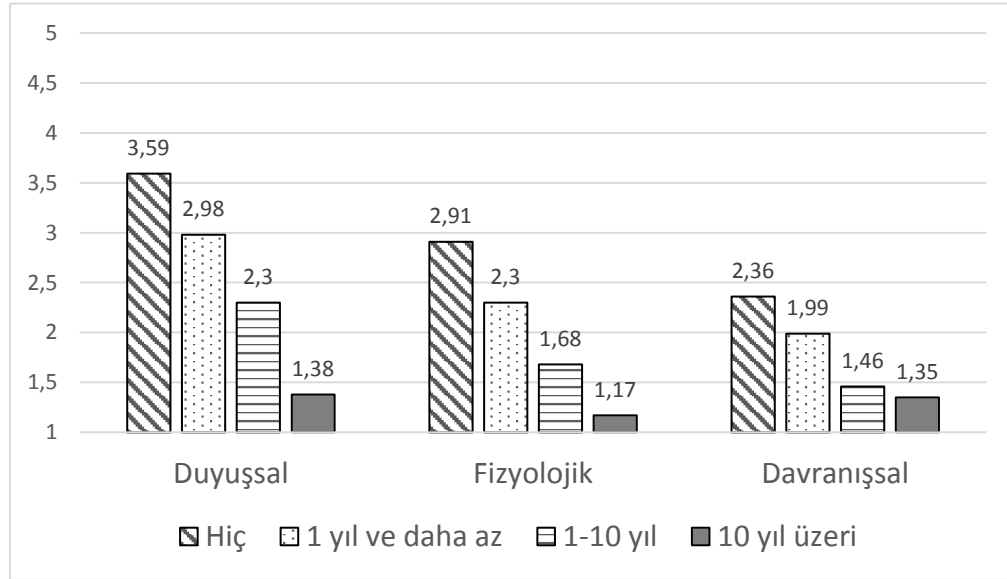
Tablo 32.

Almanca Konuşma Kaygısı Alt Boyutlarının Almanya’da Bulunma Süresine Göre Sonuçları

Faktörler	Almanya’da Bulunma Süresi	$\bar{X}$	SS	F	p
Duyuşsal Boyut	Hiç	3,59	,91	168,45	,000
	1 yıl ve daha az	2,98	1,01		
	1-10 yıl	2,30	,75		
	10 yıl üzeri	1,38	,45		
	Toplam	3,27	1,12		
Fizyolojik Boyut	Hiç	2,91	2,91	62,73	,000
	1 yıl ve daha az	2,30	2,30		
	1-10 yıl	1,68	1,69		
	10 yıl üzeri	1,17	1,17		
	Toplam	2,65	2,65		
Davranışsal Boyut	Hiç	2,36	1,10	29,02	,000
	1 yıl ve daha az	1,99	1,09		
	1-10 yıl	1,46	,75		
	10 yıl üzeri	1,35	,46		
	Toplam	2,20	1,09		

Not. $\bar{X}$ =ortalamalar, SS=standart sapma, F=F değişim istatistiği, p=anlamlılık düzeyi.

Tablo 32’de yer alan verilere göre öğrencilerin Almanya’da bulunma süreleri ve Almanca konuşma kaygısının alt boyutları duyuşsal ($F = 168,45$), $p < 0,05$), fizyolojik ($F = 62,73$), $p < 0,05$), davranışsal ($F = 29,02$), $p < 0,05$) boyutlar arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Başka bir ifadeyle, Almanca konuşma kaygısının alt boyutları öğrencilerin Almanya’da bulunma sürelerine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir.



Şekil 13. Almanya’da Bulunma Süresine Göre Almanca Konuşma Kaygısı Alt Boyutları Puan Ortalamaları

Duyuşsal boyutta Almanya’da hiç bulunmayan öğrencilerin Almanca konuşma kaygısı en fazladır ($\bar{X} = 3,59$). 10 yıldan fazla sürede Almanya’da bulunan öğrencilerin Almanca konuşma kaygısı ise en azdır ($\bar{X} = 1,38$). İki grup arasındaki farkın oldukça fazla olduğu görülmektedir. Duyuşsal boyutta Almanya’da bulunma süresi azaldıkça Almanca konuşma kaygısının arttığı görülmektedir. 1-10 yıl arasında Almanya’da bulunan öğrencilerin ($\bar{X} = 2,3$) Almaca konuşma kaygısı 1 yıldan daha az sürede Almanca konuşan öğrencilerden ($\bar{X} = 2,98$) daha azdır. 10 yıldan fazla sürede Almanya’da bulunan öğrencilerin Almanca konuşma kaygılarının tüm diğer gruplardan daha az olduğu görülmektedir.

Fizyolojik boyutta Almanya’da hiç bulunmayan öğrencilerin ($\bar{X} = 2,91$) Almanca konuşma kaygısı en fazladır. Almanya’da 1 yıldan daha az sürede bulunan öğrencilerin ($\bar{X} = 2,30$)

Almanca konuşma kaygısı hiç bulunmayan öğrencilere göre daha azdır. Öğrencileri Almanya’da bulunma süreleri ile Almanca konuşma kaygıları fizyolojik boyutta ters orantılıdır. Yani Almanya’da bulunma süresi arttıkça Almanca konuşma kaygısı azalmaktadır. 10 yıldan fazla Almanya’da bulunan öğrencilerin ($\bar{X} = 1,17$) Almanca konuşma kaygısı diğer gruplara göre en azdır.

Davranışsal boyutta Almanya’da hiç bulunmayan öğrencilerle ($\bar{X} = 2,36$) 1 yıldan daha az ($\bar{X} = 1,99$) sürede Almanya’da bulunan öğrencilerin Almanca konuşma kaygısı arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p > 0,05$). Bu iki grup diğerlerine oranla en fazla Almanca konuşma kaygısına sahip olan gruptur. Almanya’da 10 yıldan fazla ($\bar{X} = 1,35$) bulunan öğrencilerde davranışsal boyutta Almanca konuşma kaygısı en azdır. Almanya’da 1 yıl ve daha az bulunan ($\bar{X} = 1,99$) ve 1-10 yıl ($\bar{X} = 1,46$) arasında bulunan öğrencilerin Almanca konuşma kaygıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p > 0,05$). Bunun yanı sıra 1-10 yıl arasında ($\bar{X} = 1,46$) ve 10 yıl dan fazla ($\bar{X} = 1,35$) Almanya’da bulunan öğrenciler arasında da anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p > 0,05$). Fakat tüm gruplar genel olarak değerlendirildiğinde davranışsal boyutta da diğer iki boyutta olduğu gibi Almanya’da bulunma süresi arttıkça Almanca konuşma kaygısının azaldığı görülmektedir.

Tüm boyutlarda öğrencilerin Almanya’da bulunma süreleri arttıkça Almanca konuşma kaygılarının azaldığı tespit edilmiştir.

Öğrencilerin Almanya’da bulunma süreleri Almanca konuşma kaygılarının alt boyutlarının ilişkileri incelendiğinde tüm gruplarda bulunan öğrencilerin en çok duyuşsal boyutta, sonrasında ise fizyolojik boyutta kaygılı oldukları görülmektedir. Davranışsal boyutta ise diğerlerine göre daha az kaygılı oldukları gözlenmiştir.

Elde edilen tüm bulgular sonucunda öğrencilerin Almanca konuşma kaygılarının orta düzeyde olduğu; cinsiyet, yaş ve Almanya’da bulunma sürelerine göre anlamlı bir şekilde değiştiği görülmüştür. Ancak öğrencilerin Almanca konuşma kaygıları sınıf düzeyine göre

anlamli bir değişiklik göstermemektedir. Öğrencilerin Almanca konuşma kaygısı, ölçeğın duyuşsal, fizyolojik ve davranışsal boyutlarında cinsiyet, yaş ve Almanya’da bulunma süresine göre anlamli bir şekilde değişmektedir. Fakat öğrencilerin Almanca konuşma kaygısı sınıf düzeyine göre sadece davranışsal boyutta değişmektedir. Tüm değişkenler genel olarak ele alındığında (cinsiyet, yaş, sınıf, Almanya’da bulunma süresi) öğrencilerin Almanca konuşma kaygısı alt boyutlarının istatıksel verileri, öğrencilerin en çok duyuşsal boyutta, sonrasında fizyolojik boyutta Almanca konuşma kaygısı yaşadıklarını; davranışsal boyutta ise en az Almanca konuşma kaygısı yaşadıklarını göstermektedir.





BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmadan elde edilen verilerden ortaya çıkan bulguların genel sonuçlarına ve tartışmaya yer verilmiştir. Sonrasında ise ortaya çıkan sonuçlara göre araştırmacılara, eğitmenlere ve öğrencilere yönelik önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuçlar ve Tartışma

Dört temel beceri arasında günlük hayatta en çok kullanılan, en etkili iletişim aracı olan konuşmadır. Konuşma sadece ana dilde değil yabancı dilde de iletişim kurmayı sağlayan en önemli beceridir. Yabancı dil konuşmaya etki eden ve konuşmayı engelleyen pek çok faktör bulunmaktadır. Bu faktörlerden biri de kaygıdır. Araştırmanın amacı Türkiye’de Alman dili ile ilgili bölümlerde öğrenim görmekte olan öğrencilerin Almanca konuşma kaygısını tespit etmek ve çeşitli değişkenlerin öğrencilerin konuşma kaygısını ne derece yordadığını analiz etmektir. Bu amaca yönelik ilk olarak Almanca konuşma kaygısı ölçeği geliştirilmiştir.

Literatürde yapılan çalışmalar incelendiğinde Almanca konuşma kaygısını ölçmeye yönelik bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Alman dili ile ilgili yapılan çalışmalar daha çok Almanca konuşma becerisine ya da Almanca konuşmaya ilişkin algıyı veya tutumu ölçmeye yönelik çalışmalardır. Kaygı ile ilgili olarak ise Almanca öğrenmede yabancı dil kaygısının

araştırıldığı çalışmalar yer almaktadır. Bunun yanı sıra literatürde konuşma kaygısından ziyade daha çok yabancı dil öğrenme kaygısı ile ilgili çalışmalar yer almaktadır. Fakat gerek yurt içinde gerekse yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde kullanılan ölçeklerin büyük oranda uyarlama çalışmaları olduğu gözlenmiştir. Uyarlama çalışmalarında sıklıkla Horwitz vd.nin (1986) geliştirmiş olduğu 33 maddelik Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği ve Woodrow (2006) tarafından geliştirilen 12 maddelik Yabancı Dil Konuşma Kaygısı Ölçeği kullanılmıştır. Horwitz vd. (1986) tarafından geliştirilen ölçeğin konuşma kaygısı ölçeği olmadığı, sadece genel olarak yabancı dil sınıf kaygısını ölçtüğü görülmektedir. Woodrow (2006) tarafından geliştirilen ölçek ise İngilizce konuşma becerisini ölçmeye yönelik olup, kaygının boyutlarını sadece sınıf içi ve sınıf dışı etmenler olarak ayırmıştır. Bir diğer ifadeyle, ilgili ölçek öğrencilerin yabancı dilde konuşurken sınıf içinde mi yoksa sınıf dışında mı daha kaygılı olduğunu ölçmeye yönelik olduğu anlaşılmaktadır.

Çalışmanın amacı doğrultusunda kaygının bileşenleri ve göstergeleri incelenerek üç boyutlu (duyuşsal, fizyolojik ve davranışsal) 26 maddelik Almanca Konuşma Kaygısı Ölçeği geliştirilmiştir. Ölçeğin bu boyutlarına literatürde yer alan diğer ölçeklerde detaylı olarak rastlanmadığı için ölçeğin bu anlamda önemli olduğu düşünülmektedir. Ölçek Türkiye’de Alman dili ile ilgili çeşitli bölümlerde aktif bir şekilde öğrenim görmekte olan öğrenciler üzerinde uygulanmıştır. Ölçeğin geliştirilmesi aşamasında 34 maddelik deneme formu üzerinde geçerlik ve güvenirlik testleri yapılmıştır. Ölçeğin geçerliğini ölçmek için kapsam ve yapı geçerlikleri incelenmiştir. Yapı geçerliği için uzman görüşleri alınmış, kapsam geçerliği içinse farklı örneklem grupları üzerinde açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin 3 faktörden oluştuğu görülmüş ve faktör yükü düşük ve binişik maddeler ölçekten çıkartılarak 26 maddelik ölçek formu elde edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizinde uyum indekslerine bakarak ölçeğin 3 boyutlu olduğu doğrulanmıştır. Ayrıca ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ölçeğin üç faktörünün yüklendiği ikinci düzey genel bir faktör olduğu görülmüştür. Birinci düzey ve ikinci düzey faktörlerin ilişkisi oldukça yüksektir. Hem birinci düzeyde üç faktörün yer

aldığı yapı ve hem ikinci düzeyde tek faktörün yer aldığı yapı veriye iyi uyum sağladığı için ölçeğin faktör yapısı her iki şekilde de ele alınabilir. Yani ölçek üç faktörlü olarak kullanılabileceği gibi, üç faktör birbiriyle oldukça ilişkili olduğu için tek faktörlü olarak da kullanılabilir. Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonuçları ölçeğin geçerli bir yapıya sahip olduğunu göstermiştir. Ölçeğin güvenilirliğini ölçmek amacıyla Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı ve McDonald's Omega güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Hesaplanan değerler sonucunda ölçeğin güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır. Elde edilen verilere göre geliştirilen Almanca Konuşma Kaygısı Ölçeğinin geçerli ve güvenilir olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın bir diğer amacı çeşitli değişkenlerin öğrencilerin Almanca konuşma kaygılarını ne derece etkilediğini tespit etmektir. Bu değişkenler cinsiyet, yaş, öğrenim görülen sınıf ve Almanya'da bulunma süresidir. Bu amaca yönelik öğrencilerin cinsiyete göre Almanca kaygı düzeylerini ölçmek amacıyla İlişkisiz T-Testi; yaş, sınıf düzeyi ve Almanya'da bulunma süresine göre Almanca konuşma kaygılarını ölçmek amacıyla Tek yönlü Faktör Analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Araştırmanın temel ve alt problemlerine ilişkin sonuçlar ve tartışmalar ayrı başlıklar altında açıklanmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin Almanca kaygıları orta düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin ölçek maddelerine verdikleri ortalama puanları alınmış 5 en yüksek kaygıyı gösterirken 1 en düşük kaygıyı göstermektedir. Tüm öğrencilerin kaygı puan ortalamaları 2,98 olarak hesaplanmıştır. Bu değer öğrencilerin orta düzeyde kaygı yaşadıklarını göstermiştir. Na (2017) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin yabancı dil kaygısının ortalamasının üzerinde olduğu görülmektedir ve bu sonuç araştırmadan elde edilen bulguyu desteklemektedir. Diğer çalışmalardan farklı olarak bu araştırmada öğrencilerin Almanca eğitim aldıkları, bu alanda uzmanlaşacakları ve aktif bir şekilde Almanca eğitimi gördükleri için Almanca konuşma kaygılarının düşük çıkması

beklenebilir. Fakat Almanca konuşma kaygısının orta düzeyde çıkmasının pek çok sebebi olabileceği düşünülmektedir. Araştırmanın örneklem grubunu İngilizce puanı ile kabul edilen Alman dili ile ilgili bölümlerde öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır. Öğrenciler ilk defa Almanca öğrendikleri ve tecrübeleri olmadığı için kaygı düzeylerinin orta düzeyde olduğu düşünülmektedir. Bireyler yeni başlayacağı her şeyde endişe ve heyecan duyabileceği gibi Almancayı da ilk defa öğrendikleri için Almanca konuşma kaygısı yaşayabilirler. Araştırmada yer alan üniversitelerin Alman dili ile ilgili bölümlerinin müfredat programlarına bakıldığında konuşma ders sayılarının oldukça az olduğu görülmektedir. Hazırlık eğitiminden sonra 1. sınıfta konuşma eğitime yer verildiği bölümlerin çoğunda sonraki yıllarda konuşma eğitime yer verilmediği daha çok alan eğitime yer verildiği görülmektedir. Konuşma becerisi derslerinin yetersiz olmasının da öğrencilerin Almanca konuşma kaygılarının artmasına sebep olduğu düşünülmektedir. Ayrıca öğrenciler Almanca öğrenme ve konuşmaya karşı ön yargıya sahip olabilirler. Melanlıoğlu ve Demir (2014) konuşma kaygısının sebeplerinden birinin ön yargı olduğunu ifade etmiştir. Buna ek olarak dili ve konuşmayı oluşturan öğelerden kaynaklı olarak öğrenciler kaygı yaşıyor olabilirler. Demirel (1999) konuşma becerisinin değerlendirilmesine yönelik olarak geliştirdiği ölçekte telaffuz, tonlama, vurgulama, kelime bilgisi, dil bilgisi, anlama ve iletişim gibi ölçütlere yer vermiştir (s. 59). Bu ölçütlerin herhangi birinin eksikliği ya da yeterli olmaması konuşma kaygısına sebep olmaktadır. Literatürde bu düşüncüyü destekleyen birçok çalışma yer almaktadır. Lucas vd. (2011) dili etkin bir şekilde öğrenebilmek için kelime stratejilerine önem verilmesi gerektiğini ifade etmektedir (s. 96). Aydın ve Zengin (2018) hedeflenen bir dilin belli bir seviyeye ulaşması için dilin yapısı, telaffuz ve kelime bilgisinin öğrenilmesi gerektiğine dikkat çekmiştir (s. 82). Konuşmayı etkili kılmak için jest, mimik, tonlama ve vurgulama oldukça önemlidir. Konuşma becerisinin kazanılması için dil bilgisi ve telaffuzun iyi olması gerekmektedir, bunun yanı sıra bir dile ait sözel olmayan davranışların yani jest ve mimikleri bilinmesi gerekmektedir (Demirel, 1990, s. 111; Ünalın, 2007, s. 2). Ayrıca bu beceriler dinleme

becerisi ile de yakından ilişkilidir ve dinlemenin sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesi için konuşmacının bu becerilere sahip olması beklenmektedir. Dinleme ile konuşma yakından ilişkilidir, dinleyici olmadan konuşma gerçekleşemez. Bu nedenle konuşmanın anlaşılabilir olması dinleyici açısından oldukça önemlidir. Telaffuz, tonlama, vurgulama ve jest ve mimik; kelime bilgisi ve dil bilgisi kadar konuşma da önemlidir. Telaffuz eğitimi dil öğretiminde konuşulan dilin anlaşılabilirliğini sağlamaktadır. Konuşmacının hızı ve telaffuzu dinleyeni etkilemekte ve bu durumdaki aksaklıklar konuşmacının karşıdaki kişi tarafından anlaşılmamasına sebep olmaktadır. Karşısındaki kişi tarafından anlaşılmamak da kaygıya sebep olmaktadır (Ünal, 2001; Ünal, 2007; Demirel, 2012). Konuşmanın iyi bir şekilde gerçekleşmesini sağlayan bu becerilerden herhangi birinin yetersiz olması öğrencilerin öz güven eksikliğine sebep olmaktadır. Öz güven eksikliği kaygıya neden olmaktadır (Tallis, 1990). Öz güven eksikliği konuşma kaygısının nedenlerinden biridir (Melanlıoğlu & Demir, 2014; Duman, 2017). Öğrenciler öz güven eksikliği ile ilişkili olarak negatif düşüncelere kapılırlar ve hata yapmaktan korkarlar; olumsuz düşünceler ve hata yapma kaygısı konuşma kaygısına sebep olmaktadır. Birçok çalışmada da olumsuz düşünme ve hata yapma korkusunun yabancı dil kaygısına ve konuşma kaygısına yol açtığı sonucu ortaya çıkmıştır (Horwitz vd., 1986; Tallis, 1990; Tunçel, 2015; Baş, 2015; Şener, 2018; Varışoğlu & Varışoğlu, 2018; Hamzadayı, 2021). Öğrenciler gerek topluluk önünde gerek sınıf ortamında olumsuz değerlendirilme korkusu yaşamaktadırlar. Yapılan araştırmalarda olumsuz değerlendirilme korkusunun, yabancı dil öğrenme ve konuşma kaygısına yol açtığı görülmektedir (Horwitz, 1986; Aydın 1999; Aydın & Zengin 2008). Bu etkenlere ek olarak topluluğa hitap edilen konuşmalarda veya sunumlarda hazırlıksız konuşmanın da konuşma kaygısına yol açtığı düşünülmektedir. Sonuç olarak öğrencilerin Almanca konuşma kaygılarının orta düzeyde olmasının sebebi olarak öncelikle öğrencilerin çoğunun Almancayı ilk kez üniversitede öğrenmeleri gösterilmektedir. Bunun dışında kişinin dil ve konuşma ile ilgili yetersizlikleri (dil bilgisi, kelime hazinesi, telaffuz, vurgu, tonlama, jest ve mimik, anlama), buna bağlı olarak ortaya çıkan öz güven yetersizliği, hata yapma

korkusu, olumsuz düşünme ve hazırlıksız konuşmanın öğrencilerin konuşma kaygısını arttırdığı düşünülmektedir.

Öğrencilerin Almanca konuşma kaygıları cinsiyete göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Yapılan birçok araştırmada da yabancı dil öğrenme ve konuşma kaygısının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır (Pappamihiel, 2002; Balemir, 2009; Tunçel, 2015; Çölkesen, 2015; Yılmaz & Sakarya Maden, 2016; Akşit Aşık & Gökçe 2019; Boldan, 2019; Gökhan, 2020). Ayrıca kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha kaygılı oldukları tespit edilmiştir. Öğrencilerin Almanca konuşma kaygılarının alt boyutları olan duyuşsal, fizyolojik ve davranışsal boyutlarda cinsiyete göre anlamlı bir şekilde değiştiği, kadın öğrencilerin her boyutta erkek öğrencilerden daha kaygılı oldukları görülmektedir. Yapılan araştırmaların çoğunda yabancı dil konuşmada kadın öğrencilerin erkeklerden daha kaygılı oldukları gözlenmiştir (Balemir, 2009; Tunçel, 2015; Çölkesen, 2015; Yılmaz & Sakarya Maden, 2016; Akşit Aşık & Gökçe, 2019; Boldan, 2019; Gökhan, 2020). Bazı araştırmalarda ise erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha fazla yabancı dil öğrenme ve konuşma kaygısı yaşadıkları görülmektedir (Pappamihiel, 2002; Na, 2007). Demirel (1999) bazı araştırmalar sonucunda kadınların konuşmada kullanılan kelime çeşidi, cümlelerin dil bilgisi doğruluğu yönünden dil gelişimde erkeklerden önde olduğunu ileri sürmüştür. Kadın ve erkeklerin beyinlerinde dille ilgili bölümlerde bulunan yapısal farklılıklar nedeniyle kadınların dil edinmede ve dil kullanma becerisinde erkeklerden daha başarılı oldukları fakat kadınların bu biyolojik avantajlara rağmen başka etmenler düşünüldüğünde erkeklerin kadınlardan daha üstün olabileceği iddia edilmektedir (Güvendir, 2013; Güvendir & Yıldız, 2014). Kadınların erkeklere oranla dil edinimi ve dil becerisinde başarılı olmasına rağmen bazı durumlarda erkeklerden geride kalmalarını engelleyen bu etmenlere örnek olarak kaygıdan bahsedebiliriz. Bahrami ve Yousefi (2011) kadınların erkeklere göre kaygılarını tespit etmek amacıyla yaptığı çalışmada kaygı düşüncesinin kadınları erkeklerden daha fazla etkilediği, endişeyi kontrol edemedikleri ve bundan kaçınılması gerektiğine inandıkları sonucuna ulaşmıştır. Buna ek olarak Tunçel (2015) tarafından yapılan çalışmada erkek

katılımcıların yabancı dil konuşma ile ilgili durumlarda kadın öğrencilerden daha rahat oldukları ve daha az kaygı taşıdıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca erkek öğrencilerin anadili hedef dil olan biriyle konuşurken rahat oldukları; kadın öğrencilerin ise sınıf önünde yabancı dil konuşurken sıkıldıkları kendilerini erkek öğrencilere göre daha gergin hissettikleri tespit edilmiştir. Gökhan (2020) kız öğrencilerin yabancı dil konuşma kaygısının erkek öğrencilerden fazla olmasının sebebini dil öğrenim sürecinde kız öğrencilerin kaygı durumlarında erkek öğrencilerden daha savunmasız olduklarını ifade ederek açıklamaktadır. Yapılan çalışmalarda da görüldüğü gibi cinsiyet kaygı üzerinde önemli bir değişkendir ve Almanca konuşma kaygısını cinsiyet etkilemektedir. Araştırmaların çoğu kadın öğrencilerin erkek öğrencilerden daha kaygılı olduğu bulgusunu desteklemektedir.

Öğrencilerin Almanca konuşma kaygıları bir diğer değişken olan yaşa göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Öğrencilerin yaşı arttıkça Almanca konuşma kaygılarının azaldığı görülmektedir. Öğrencilerin, Almanca konuşma kaygılarının alt boyutlarında da yaşa göre Almanca konuşma kaygıları anlamlı bir şekilde değişmektedir. Literatürde yabancı dil konuşma kaygısı ile ilgili çalışmalar araştırmadan yaş değişkenine göre elde edilen bulguları destekler niteliktedir (Çölkesen, 2015; Şener, 2018; Gökhan, 2020). Duyuşsal ve fizyolojik boyutta öğrencilerin yaşı arttıkça Almanca konuşma kaygıları azalmaktadır. Davranışsal boyutta ise 18-20 yaş grubunun diğer iki yaş grubunun Almanca konuşma kaygıları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. 21-25 yaş ve 26 yaş üzeri grup incelendiğinde davranışsal boyutta öğrencilerin yaşı arttıkça kaygılarının azaldığı görülmektedir. Yaş, yabancı dil ve yabancı dil konuşma kaygısıyla ilgili birçok araştırmada önemli bir yere sahiptir. Dil ediniminde yaşı kritik bir dönem olduğu, bu kritik dönem geçildiğinde dil ediniminin zorlaşacağı, yaş ilerledikçe beyinsel esnekliğin azaldığı ve dil ediniminin zorlaştığı, ergenlikten sonra dil edinmenin kolay olmadığını belirtilmiştir. Ancak ikinci yabancı dili yetişkinlerin daha hızlı öğrendiği ifade edilmiştir (Lenneberg, 1967; Güvendir & Yıldız, 2014). Yaşla birlikte insanların tecrübe kazandıkları düşünülerek yaş arttıkça kaygılarının

azaldığı düşünülmektedir. İnsanlar yeni bir dil öğrenirken, yabancı dil konuşurken; günlük hayatta ya da öğrenme sürecinde yaşadıkları tecrübelerden yaralanabilirler ve bu tecrübeler yabancı dil kullanırken daha az kaygı duymalarına yardımcı olur. Aynı zamanda yaşla birlikte bilgi birikimleri de artacağı için yabancı dili daha etkin ve iyi bir şekilde kullanabilirler. Krashen (1985) genç öğrencilerin duyuşsal süzgece sahip oldukları ve bu nedenle genç öğrencilerin daha düşük kaygıya sahip olduklarını ileri sürmüştür. Şener (2018) ise yapmış olduğu araştırmada öğrencilerin yaşının genç olmasının yabancı dil konuşma kaygısını arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer bir şekilde Çölkesen (2015) tarafından yapılan çalışmada yaşı düşük öğrencilerin yabancı dil konuşma kaygılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Literatürde yer alan araştırmalarda da öğrencilerin yaşı arttıkça yabancı dil ve konuşma kaygısının azaldığı görülmektedir. Araştırma sonucunda ve ilgili literatür incelendiğinde yaşın Almanca konuşma kaygısı üzerinde önemli bir değişken olduğu kanısına varılmıştır.

Varışoğlu ve Varışoğlu (2018) cinsiyet ve yaşın yabancı dil kaygısı yaşanmasında önemli değişkenler olduğunu ileri sürmüştür.

Öğrencilerin Almanca konuşma kaygıları sınıf değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemektedir. Tüm sınıflarda Almanca konuşma kaygı düzeyleri birbirlerine yakın ve orta düzeydedir. Kaygının alt boyutları duyuşsal ve fizyolojik boyutlarda da öğrencilerin Almanca konuşma kaygıları sınıf düzeylerine göre anlamlı bir fark göstermezken davranışsal boyutta öğrencilerin Almanca konuşma kaygısı anlamlı bir şekilde değişmektedir. Fakat öğrencilerin tüm boyutlarda sınıf düzeylerine göre kaygı puanları birbirine oldukça yakındır. Öğrencilerin sınıf düzeyi ile birlikte hem yaş aldıkları hem de bilgi birikimi edindikleri düşünülerek öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça Almanca konuşma kaygılarının azalması beklenmektedir. Çölkesen (2015) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin yabancı dil öğrenme saatleri arttıkça yabancı dil konuşma kaygılarının azaldığı görülmektedir. Buradan hareketle öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça yabancı dil gördükleri saat de artacağı için Almanca konuşma kaygılarının son sınıflara doğru azalacağı

düşünülmektedir. Araştırmada öğrencilerin 1. sınıftan son sınıfa doğru Almanca konuşma kaygılarının azaldığı görülmektedir. Fakat bu değerler birbirlerine oldukça yakındır ve istatistiksel olarak anlamlı değildir. Boldan (2019) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin Almanca konuşma kaygıları ve sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ve bu çalışma araştırmadan elde edilen bulgu ile paralellik göstermektedir. Bunun sebebinin her sınıf düzeyinde dil seviyesi arttığı için öğrencilerin öğrenmiş oldukları dil seviyelerine göre Almanca konuşma kaygısı yaşamaları olduğu düşünülmektedir. Elde edilen bulgulara göre sınıf düzeyinin Almanca konuşma kaygısına etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin Almanca konuşma kaygıları Almanya’da bulunma sürelerine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Öğrencilerin Almanya’da bulunma süresi arttıkça Almanca konuşma kaygısı azalmaktadır. Duyuşsal, fizyolojik ve davranışsal boyutlarda da öğrencilerin Almanya’da bulunma sürelerine göre Almanca konuşma kaygıları anlamlı bir şekilde değişmekte ve Almanya’da bulunma süresi arttıkça Almanca konuşma kaygıları azalmaktadır. Çölkesen (2015) öğrencilerin İngilizce konuşulan ülkelerde bulunma süresine göre İngilizce konuşma kaygılarını incelemiş ve İngilizce konuşulan ülkelerde bulunmayan öğrencilerin İngilizce konuşma kaygılarının yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Yılmaz ve Sakarya Maden (2016) tarafından yapılan çalışmada Almanya’da uzun süre bulunan öğrencilerin dil öğrenim sürecinde Almanca öğrenme kaygısının daha az olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde yer alan bu bulgular araştırmadan elde edilen bulgularla paralellik göstermektedir. Dil öğrenmek kültür ile bir bütündür ve hedef dildeki kelimeler, o dili konuşan ülkelerdeki anlam ve kültür bağlamında öğrenilmelidir (Demirel, 2003; İşcan, 2018). Dil, en iyi dilin konuşulduğu ülkede dili aktif bir şekilde dili kullanarak o ülkenin kültürü ile birlikte öğrenilir. Araştırma bulgularında dikkat çeken nokta 1 yıldan az bir sürede bile Almanya’da bulunmuş olan öğrencilerin Almanca konuşma kaygılarının Almanya’da hiç bulunmayan öğrencilerden düşük olmasıdır. Almanya’da hiç bulunmayan öğrencilerin kaygı düzeyi ortalamanın üzerinde iken; süre fark etmeksizin Almanya’da bulunmuş öğrencilerin Almanca konuşma kaygıları ortalamanın altındadır. Bu durum az

sürede bile olsa Almanya’da bulunmanın Almanca konuşma kaygısını azalttığı sonucunu göstermektedir. Dili aktif bir şekilde kullanmanın, o dili konuşan insanlar tarafından sözlü olarak hedef dile maruz kalmanın ve konuşmak zorunda olmanın yabancı dil konuşma kaygısını azalttığı düşünülmektedir. Araştırma sonucunda Almanya’da bulunmanın Almanca konuşma kaygısı üzerinde önemli bir değişken olduğu, dil öğrenen her kişinin az da olsa dilin konuşulduğu ülkede konuşma pratiği yapması ve hedef dile maruz kalması gerektiği sonucuna varılmıştır.

Öğrencilerin Almanca konuşma kaygısının alt boyutlarına göre Almanca konuşma kaygıları anlamlı bir şekilde değişmektedir. Öğrencilerin en çok duyuşsal boyutta, sonra fizyolojik boyutta; en az ise davranışsal boyutta Almanca konuşma kaygısı duydukları tespit edilmiştir. Öğrencilerin duyuşsal boyutta ortalamanın üzerinde Almanca konuşma kaygısı yaşamakta iken; fizyolojik ve davranışsal boyutta ortalamanın altında Almanca konuşma kaygısı yaşadığı görülmektedir. Yani öğrenciler kaygı duyduklarında en çok endişe duyma, korkma, gerilme ve çekinme gibi duyuşsal anlamda; sonrasında ise terleme, vücudun kasılması gibi fizyolojik olarak tepki göstermektedir. Kaçınma, vazgeçme gibi davranışsal tepkileri diğerlerine göre daha az göstermektedir. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin Almanca konuşma esnasında kaygı duyduklarında daha çok duyuşsal olarak bu kaygıyı hissettikleri, endişe duydukları yani öncelikle içsel olarak kaygıyı yaşadıkları; ortalama düzeyde terleme, nefes alıp vermede zorluk, kalp çarpıntısı gibi fizyolojik reaksiyonlarla karşılaştıkları; bazen de kaçınma, vazgeçme gibi davranışsal tepkiler gösterdikleri görülmektedir. Bu bulgular Almanca konuşma kaygısı durumları olarak tanımlanabilir.

Sonuç olarak araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin genel kaygı puan ortalamaları, ortalama düzeydedir. Sınıf düzeyinde öğrencilerin Almanca konuşma kaygısı anlamlı bir değişiklik göstermemekte, yani sınıf düzeyi Almanca konuşma kaygısını etkilememektedir. Öğrencilerin Almanca konuşma kaygısı cinsiyete göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Kadınlar erkeklere göre daha çok Almanca konuşma kaygısına sahiptir. Almanca konuşma kaygısı öğrencilerin yaşına göre anlamlı bir şekilde değişmektedir,

öğrencilerin yaşı ve Almanca konuşma kaygıları arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Öğrencilerin yaşı arttıkça Almanca konuşma kaygıları azalmaktadır. Öğrencilerin Almanca konuşma kaygısı öğrencilerin Almanya’da bulunma süresine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Almanya’da bulunma süresi Almanca konuşma kaygısını arasında negatif bir ilişki bulunmaktadır; Almanya’da bulunma süresi Almanca konuşma kaygısını pozitif anlamda etkilemektedir. Almanya’da bulunma süresi arttıkça Almanca konuşma kaygısı azalmaktadır. Almanya’da hiç bulunmayan bir öğrenci ile bir yıldan az süre Almanya’da bulunan bir öğrencinin Almanca konuşma kaygıları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu da öğrencilerin yabancı dili yabancı dil konuşulan ülkede öğrenilmesi ya da pratik yapılması gerektiğini göstermektedir.

6.2. Öneriler

Bu bölümde gelecek çalışmalarda, geliştirilen Almanca Konuşma Kaygısı Ölçeğini kullanacak olan araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir. Ayrıca hem Almanca konuşma kaygısını hem de genel olarak öğrencilerin yabancı dil konuşma kaygılarını azaltmaya yönelik olarak öğretmenlere ve öğrencilere yönelik önerilerde bulunmaktadır.

6.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu ölçekle gerek Türkiye’de gerekse yurt dışında Almanca öğrenim gören öğrencilerin Almanca konuşma kaygıları ölçülebilir.
- Ölçek başka dillere de uyarlanarak yabancı dil konuşma kaygısı ölçeği olarak kullanılabilir.
- Söz konusu ölçek öğrencilerin konuşma kaygı durumlarını farklı değişkenlere göre tespit etmek amacıyla kullanılabilir. Değişkenler çoğaltılabilir.

- Bu araştırmada ölçeğın 3 boyutlu yapısı dikkate alınmış ve kullanılmıştır. Fakat yapılan ikinci düzey DFA analiziyle ölçeğın tek boyutlu olarak da kullanılabileceğı ispatlanmıştır. Ölçek tek boyutlu olarak da kullanılabilir.
- Eğitim alanında ve sosyal kültürel gelişmeler sonucunda değişimlerin meydana gelebileceğı düşünülerek ölçek kullanıldığında geçerlik ve güvenirlik analizlerinin tekrarlanması uygun görölmektedir.
- Araştırma yapılan üniversitelerdeki bölümlerin örneklem büyüklükleri birbirinden oldukça farklı olduğu için karşılaştırma yapılmamıştır ve araştırma bu konuda sınırlıdır. Bölümlerdeki örneklem büyüklükleri birbirlerine yakın tutularak bölümler arasında karşılaştırma yapılabilir.
- Araştırmada genel olarak kaygının negatif etkilerinden bahsedilmiştir. Bu düşünceye karşıt olarak Tallis (1990) ve Güvendir ve Yıldız (2014) kaygının az miktarda olmasının kişiyi ve yabancı dil başarısını olumlu yönde etkilediğini, çok yüksek kaygının ise öğrencilerin başarı düzeylerini düşürdüğünü ve dil edinim sürecini olumsuz etkilediğini ileri sürmektedir. Yapılacak araştırmalarda kaygının pozitif etkileri araştırılabilir.

6.2.2. Eğitmenlere Yönelik Öneriler

- Üniversitelerde konuşma dersi saatleri arttırılmalı, konuşma eğitimi tüm eğitim sürecine yayılmalıdır.
- Konuşma becerisi tüm derslere entegre edilmeli ve tüm derslerde öğrencilerin konuşma becerilerini kullanabilecekleri uygulamalar yapılmalıdır.
- Konuşma derslerine öğrencilerin derse aktif katılımı sağlanmalıdır.
- Konuşma becerisiyle birlikte telaffuz eğitimi de verilmelidir.

- Dinleme becerisi ve konuşma becerisi yakından ilişkili olduğu ve iyi bir dinleme olmadan konuşma gerçekleşmeyeceği için dinleme becerisine gereken önem verilmelidir.
- Dinleme dersleri de konuşma dersleri gibi tüm eğitim sürecine yayılmalı, öğrencilere dinlemeye bağlı olarak konuşma etkinlikleri yaptırılmalıdır.
- Okuma dersleri ya da okuma aktivitelerinin konuşma ile desteklenmesi gerekmektedir.
- Yazma ve konuşma becerileri arasındaki fark öğrencilere öğretilmeli, konuşurken daha kısa cümlelerle kendilerini ifade etmeleri sağlanmalıdır.
- Konuşma dersleri dışında öğrencilerin sözlü sunum becerilerini geliştirmeye yönelik dersler olmalı ya da diğer derslerde öğrencilerin sözlü sunum becerilerini geliştirmeleri için uygulamalar yapılmalıdır.
- Öğrencilerin dili o dilin konuşulduğu ülkede öğrenmeleri ve pratik yapabilmeleri için ERASMUS+ gibi yurt dışı eğitim programları desteklenmeli, daha çok öğrencinin yurt dışına gitmesi sağlanmalıdır.
- Dil bir bütündür ve öğrencinin kendini yetersiz hissetmesi durumunda kaygıya neden olur. Bu nedenle öğrencilerin konuşma becerisini sağlıklı bir şekilde gerçekleştirebilmeleri için dil bilgisi kuralları iyi öğretilmeli, öğrencilerin kelime hazinesini arttırmaya yönelik aktiviteler yapılmalıdır. Öğrencilerin dil yeterliliği sağlanmalıdır.
- Eğitimci öğrencileri konuşmaları konusunda cesaretlendirmelidir.
- Öğrencilere gerekli yerlerde geri dönütler vererek öz güvenleri artırılmalıdır.
- Eğitimci öğrencilerin daha çok katılım sağlayacağı, dikkat çekici konular seçmelidir.
- Dersler yaratıcı drama gibi çeşitli yöntemlerle desteklenmelidir.

- Görsel ve işitsel araçların kullanımına önem verilmelidir.
- Günlük konuşma kalıpları öğretilmelidir. Öğrenci öğrenmiş olduğu bu kalıpları kullanarak öz güveni artacak, sonrasında ise kendini geliştirecektir.
- Konuşma etkinlikleri sık sık tekrarlanarak öğrencilerin deneyim kazanmaları sağlanmalıdır.
- Bol bol konuşma aktivitesi yaparak öğrencilerin kaygıyla yüzleşmesi ve böylelikle kaygıyla baş etmesi sağlanmalıdır.
- Öğrencilerin kendilerini rahat hissedeceği bir konuşma ortamı oluşturulmalı ve gereksiz eleştirilerden kaçınılmalıdır.

6.2.3. Öğrencilere Yönelik Öneriler

- Öğrencilerin gerek sınıf içerisinde gerekse sınıf dışında konuşma etkinliklerini arttırmaları gerekmektedir.
- Öğrenciler internet uygulamaları ya da sohbet uygulamalarıyla hedef dili konuşan insanlarla etkileşim sağlamalıdır.
- Eğer planlı bir konuşmayla öğrencilerin önceden hazırlık yapmaları kaygılarının azalmasını sağlayacaktır.
- Konuşma esnasında öğrenciler kendi konuşmalarını kaydedebilir ve sonrasında hatalarını görerek kendilerini değerlendirebilirler.

KAYNAKLAR

- Adıyaman, A. (2019). *Anadili Türkçe olan ve Almanca öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin ikinci yabancı dil Almancayı öğrenirken yaptıkları aktarım hataları (Sözlü ve yazılı alanda yapılan uygulamalı bir araştırma: Anadolu Üniversitesi örneği)*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Adler, P. S. (1975). The transitional experience: An alternative view of culture shock. *Journal of humanistic psychology*.
- Aksan, D. (1977). *Her yönüyle dil: Ana çizgileriyle dilbilim I*. Ankara: Türk Dil Kurumu
- Akşit Aşık, N. & Gökçe, F. (2019). Yabancı dil konuşma kaygısını etkileyen faktörler: Turizm lisans öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Güncel Turizm Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 202-219.
- Aktaş, T. (2005). Yabancı dil öğretiminde iletişimsel yeti. *Dil ve Dilbilim Çalışmaları Dergisi*. 1(1), 89-100.
- Angst (2020). *In Duden Wörterbuch*. <https://www.duden.de/rechtschreibung/Angst> adresinden erişilmiştir.
- Avrupa Konseyi & Modern Diller Bölümü. (2013). *Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi öğrenim, öğretim ve değerlendirme*. Frankfurt: telc, Milli Eğitim Bakanlığı.

- Aydın, B. (1999). *Konuşma ve yazma derslerinde yabancı dil öğrenimindeki kaygı nedenleri*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Aydın, S. & Zengin, B. (2008). Yabancı dil öğreniminde kaygı: Bir literatür özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(1), 81-94.
- Aykut, G. (2019). *Videoblog etkinlikleri ile Almanca konuşma becerisinin geliştirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Bahrami, F. & Yousefi, N. (2011). Females are more anxious than males: a metacognitive perspective. *Iranian Journal Of Psychiatry And Behavioral Sciences*, 5(2), 83.
- Balemir, S. H. (2009). *The sources of foreign language speaking anxiety and the relationship between proficiency level and degree of foreign language speaking anxiety*. Doktora Tezi, Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- Bartholomay, E. M. & Houlihan, D. D. (2016). Public Speaking Anxiety Scale: Preliminary Psychometric Data and Scale Validation. *Personality and Individual Differences*, 9(4), 211-215.
- Baş, G. (2012). İlköğretim İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(2), 411-424.
- Baş, G. (2014). Lise öğrencilerinde yabancı dil öğrenme kaygısı: Nitel bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2), 101-119.
- Başak Koçer, C. (2019). *Film etkinliklerinin öğrencilerin İngilizce konuşma kaygısı ve derse yönelik tutumlarına etkisi: Bir eylem araştırması*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Beatty, M. J. & Beatty P. J. (2001). Interpersonal communications anxiety. *Theory's into practice*, 15(5), 368-372.
- Becker, E. (2011). *Angst*. München: Ernst Reinhardt Verlag.

- Boldan, M. N. (2019). *A study on foreign language speaking anxiety of pre-service ELT teachers*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Bozkurt, S. (2019). *The effects of role-play and storytelling on the speaking performance, speaking anxiety and communication willingness of EFL students*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. New York: Longman.
- Browne, M.W. & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In Bollen, K.A. & Long, J.S. (Ed.) *Testing structural equation models* (s. 136–162). Newbury Park, CA: Sage.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. & Köklü, N. (2017). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak E., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2016). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cetinkaya, Y. B. (2005). *Turkish college students' willingness to communicate in English as a foreign language*. Doctoral Tezi, The Ohio State Üniversitesi Felsefe Fakültesi, Ohio.
- Cheek, J. M. & Briggs, S. R. (1990). Shyness as a personality trait. In W. R. Crozier (Ed.), *Shyness and embarrassment: Perspectives from social psychology* (pp. 315-337). New York, NY: Cambridge University Press
- Clinch, J.J. & Keselman, H.J. (1982). Parametric alternatives to the analysis of variance. *Journal of Educational Statistics*, 7(3), 207–214.

- Cohen, A. D., Oxford, R. L. & Chi, J. C. (2001). *Language Strategy Survey*. Minneapolis, MN: Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota.
- Comrey, A. L. & Lee, H. B. (1992). *A first course in factor analysis*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Costello, A. B. & Osborne, J. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical assessment, research, and evaluation*, 10(7), 1-9.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297-334.
- Çakmak, E. K., Çebi, A. & Kan, A. (2014). E-öğrenme ortamlarına yönelik “sosyal bulunuşluk ölçeği” geliştirme çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(2), 755-768.
- Çelik Garip, G. (2019). *An investigation into foreign language anxiety in English-medium higher education: The case of a Turkish private university*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniveristesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu G. & Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik spss ve lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çölkesen, D. (2015). *Anadili İngilizce olmayan İngilizce öğretmen adaylarının yabancı dil kaygıları*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Osmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- De Bolt, K. (2000). Simultaneous Interpreting as Language Production. In B. E. Dimitrova & K. Hyltenstam (Eds.) *Benjamins Translation Library: Language Processing and Simultaneous Interpreting* (pp. 65-88). Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.

- Demir Gençler, T. (2020). *An investigation of NLP-based activities and their effects on language learners' speaking anxiety: A case study*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demir, T. & Melanlıoğlu, D. (2014). Ortaokul öğrencileri için konuşma kaygısı ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 47(1), 103-124.
- Demircan, Ö. (2000). *İletişim ve dil devrimi*. İstanbul: Yayılım.
- Demirel, Ö. (1990). *Yabancı dil öğretimi: İlkeler yöntemler teknikler*. Ankara: Usem.
- Demirel, Ö. (1999). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Demirel, Ö. (2003). *Yabancı dil öğretimi: Dil pasaportu, dil dosyası, dil biyografisi*. Ankara: Pegem.
- Demirel, Ö. (2003). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Demirel, Ö. (2020). *Eğitim sözlüğü*. Ankara: Pegem.
- Deng, L. & Chan, W. (2017). Testing the difference between reliability coefficients alpha and omega. *Educational and psychological measurement*, 77(2), 185-203.
- Doğan Kahtalı, B. (2020). Konuşma kaygısı ve çözüm yolları. N. Kardaş (Ed.), *Konuşma Eğitimi içinde* (s. 173-183). Ankara: Pegem.
- Doğan, Y. (2009). Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlik önerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 185-204.
- Doğru Çabuker, N., Balcı Çelik, S. & Aldemir, A. (2020). Topluluk Önünde Konuşma Kaygısı Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(76), 1601-1610.

- Doma, A. (2017). Freude und Angst. In Roche, J. & Schiewer, G. L. (Ed.), *Identitäts-dialoge im deutschunterricht: Schreiben-lesen-lernen-lehren* (pp. 81-88). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Duman, B., Göral, G. N. & Bilgin, H. (2017). Üniversite öğrencilerinin sınıf ortamında yabancı dil konuşma kaygısı üzerine nitel bir çalışma. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 13-27.
- Duran Gerçekcioğlu, Ö. (2019). *The effects of teacher-centered and learner-centered classrooms on foreign language speaking anxiety*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitimi Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Erdem, İ. (2017). Konuşma ve konuşmanın unsurları. F. Temizyürek, İ. Erdem & M. Temizkan (Ed.), *Konuşma eğitimi içinde* (s. 46-92). Ankara: Pegem.
- Eren, G. (2020). *Foreign language teaching anxiety and self-efficacy perceptions of native and non-native EFL instructors at tertiary level institutions*, Yüksek Lisans Tezi, İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi Eğitimi Bilimleri Fakültesi, Ankara.
- Erkuş, A. (2016). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme-I*. Ankara: Pegem Akademi.
- Fan, S. (2010). Language shock: A challenge to language learning. *Internet Journal of Language, Culture and Society*, 2(31), 42-51.
- Freud, S. (1926). *Hemmung, symptom und angst*. Wien: Internationaler Psychoanalytischer Verlag.
- Freud, S. (1969). *The problem of anxiety*, New York: Norton.
- Gencer Çıtak, Ö. (2018). *Zur Entwicklung von Gesprächskompetenzen im Deutschen als Fremdsprache. Eine longitudinale Studie anhand der Germanistikstudenten in der Türkei*. Doktor Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

- Gordon, T. L. & Teachman, B. A. (2008). Ethnic group differences in affective, behavioral, and cognitive markers of anxiety. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 39(4), 424-446.
- Gökhan, O. (2020). *Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen bireylerin konuşma kaygısının konuşma öz yeterliliklerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Gölpınar, Ş., Hamzadayı, E. & Bayat, N. (2018). Konuşma kaygı düzeyi ile konuşma başarımları arasındaki ilişki. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 75-85.
- Güler, G. (2005). Avrupa konseyi ortak dil kriterleri çerçeve programı ve Türkiye’de yabancı dil öğretim süreçleri. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 89-106.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi: Yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem.
- Güneş, F. (2014). Konuşma öğretimi yaklaşım ve modelleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 1-27.
- Güngör, A. (2001). Utangaçlık ölçeğinin geliştirilmesi geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları [Development of shyness scale, validity and reliability]. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 2(15), 17-22.
- Güvendir, E. (2013). Sex-related structural differences in language areas of the human brain and their implications for intergroup relations in ancestral groups. *Language Sciences*, 40, 174-182.
- Güvendir, E. & Yıldız, I. G. (2014). *Dil edinimi*. Ankara: Anı.
- Halliday, M. A. K. (1975). Learning How to Mean. In E.H. Lenneberg & E. Lenneberg (Eds.), *Foundations of language development*, (pp.239-265). Academic Press.
- Hamzadayı, G. (2021). Konuşmaya yönelik duyuşsal nitelikler. G. Çetinkaya (Ed.), *Konuşma ve eğitimi içinde* (s. 89-103). Pegem: Ankara.

- Hooper, D., Coughlan, J. & Mullen, M. R. (2008). Equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Horwitz, E. K. (1988). The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *The Modern Language Journal*, 72(3), 283-294.
- Horwitz, E. K. & Young, D. J. (1991). *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Horwitz, E. K., Horwitz, B. & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70(1), 125-132.
- Hu, L. T. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: A multidisciplinary journal*, 6(1), 1-55.
- Huang, H. (2004). *The relationship between learning motivation and speaking anxiety among EFL non-English major freshmen in Taiwan*. Master's thesis, Chaoyang University of Technology, Taiwan.
- Hueneke, H. W. & Steinig, W. (2013). *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt.
- İpek, H. (2006). *Foreign language teaching anxiety*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitimi Bilimleri Estitüsü, Eskişehir.
- İşcan, A. (2018). Yabancı dil öğretime ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimine tarihçesi. A. Şahin (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretime içinde* (s. 3-32). Ankara: Pegem.
- İşcan, A. & Aydın, G. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe dinleme öğretime. A. Şahin (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe Öğretime içinde* (s. 431-449). Ankara: Pegem.
- İşısağ, K. U. & Demirel, Ö. (2010). Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'nin konuşma becerisinin gelişiminde kullanılması. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 190-204.

- Kaiser, H. F. (1960). The application of electronic computers to factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 20(1), 141-151.
- Karadoğan Doruk, S. (2021). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* [PDF belgesi]. <http://auzefkitap.istanbul.edu.tr/kitap/kok/sbayontemleri.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Karagöl, İ. & Baştay, A. (2018). Tutum, kaygı ve İngilizce konuşma becerisi arasındaki ilişki. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 11(4), 809-821.
- Karakaya, İ. & Ülper, H. (2011). Yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi ve yazma kaygısının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 691-707.
- Karaman, F. (2019). Almanca öğretmen adaylarının Almanca dinleme ve konuşma becerilerine ilişkin metaforik algıları. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 500-523.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Kartal, G. & Balçıkanlı, C. (2018). Willingness to Communicate and Communication Anxiety of EFL Learners in a Virtual World. *Educational Technology*, 15(3), 7-24.
- Katrancı, M. & Kuşdemir, Y. (2015). Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi: Sözlü anlatım dersine yönelik bir uygulama. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (24), 415-445.
- Kaygı (2020). *Türk Dil Kurumu Sözlükleri içinde*. <https://sozluk.tdk.gov.tr> adresinden erişilmiştir.
- Kırkkılıç, H. A. & Girgin, Y. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde temel ilke ve kavramlar. A. Şahin (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi içinde* (s. 93-108). Ankara: Pegem.

- Konuşma (2021). *Türk Dil Kurumu Sözlükleri içinde*. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. London: Longman.
- Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma eğimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (13), 287-309.
- Lance, C. E., Butts, M. M. & Michels, L. C. (2006). The sources of four commonly reported cutoff criteria: What did they really say?. *Organizational research methods*, 9(2), 202-220.
- Leech, N. L., Barrett, K. C. & Morgan, G. A. (2005). *SPSS for intermediate statistics: Use and interpretation*. Mahwah, NJ: Psychology Press.
- Lenneberg, E. H. (1967). *Biological foundations of language*. New York: Wiley.
- Lucas, R. I., Miraflores, E. & Go, D. (2011). English language learning anxiety among foreign language learners in the Philippines. *Philippine ESL Journal*, 7, 94-119.
- MacIntyre, P. D. & Charos, C. (1996). Personality, attitudes, and affect as predictors of second language communication. *Journal of Language and Social Psychology*, 15(1), 3-26.
- MacIntyre, P. D. & Gardner, R. C. (1991). Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of the literature. *Language Learning*, 41(1), 85-117.
- MacIntyre, P. D. & Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44(2), 283-305.
- Maden, S., Coşkun, A. & Kanca, D. (2009). Trakya Üniversitesi Almanca öğretmen adaylarının karşılıklı konuşma yetisinin neden yeterli düzeyde gelişmediğine ilişkin bir araştırma. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 105-132.
- Marlar, M. R. & Joubert, C. E. (2002). Liking of personal names, self-esteem and the Big Five inventory. *Psychological Reports*, 91(2), 407-410.

- McCroskey, J. C (1992). Reliability and validity of the willingness to communicate scale. *Communication Quarterly*, 40 (1), 16-25.
- McCroskey, J. C. (1977). Oral communication apprehension: A summary of recent theory and research. *Human Communication Research*, 4(1), 78-96.
- McDonald, R. P. (1999). *Test theory: A unified treatment*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Melanlioğlu, D., & Demir, T. (2013). Türkçe öğrenen yabancılar için konuşma kaygısı ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(3), 389-404.
- Merç, A. (2004). *Reflections of pre-service EFL teachers throughout their teaching practicum: What has been good? What has gone wrong? What has changed?*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2021). *Milli Eğitim Bakanlığı yabancı dil eğitimi ve öğretimi yönetmeliği*. <https://www.mevzuat.gov.tr/anasayfa/MevzuatFihristDetayIframe?MevzuatTur=7&MevzuatNo=10352&MevzuatTertip=5> sayfasından erişilmiştir.
- Morgan, C. T. (2011). *Psikolojiye giriş*. (Karakaş, S. Çev.). Konya: Eğitim.
- Mutlu, M. (2017). *Foreign language teaching anxiety of teacher candidates: the level, sources and coping strategies*. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Na, Z. (2007). A study of high school students' English learning anxiety. *The Asian EFL Journal*, 9(3), 22-34.
- Oflaz, A. (2019a). The foreign language anxiety in learning German and the effects of total physical response method on students' speaking skill. *Jornal of Language and Linguistic Studies*, 15(1), 70-82.

- Oflaz, A. (2019b). The effects of anxiety, shyness and language learning strategies on speaking skills and academic achievement. *European Journal of Educational Research*, 8(4), 999-1011.
- Orakçı, Ş. (2018). Validity and reliability study of “English speaking anxiety scale”. *Inonu University Journal of Graduate School of Education*, 5(9), 1-18.
<https://doi.org/10.29129/inujgse.375916>
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers.
- Özdemir, S. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygısını gidermede hazırlıklı konuşmaların rolü. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (1), 361-374.
- Özgür, İ. (2003). *Konuşma bozuklukları ve sağaltımı*. Adana: Nobel.
- Özgür, S. T. (2003). *Use of language learning strategies in relation to student characteristics at Başkent University*. Yüksek Lisans Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Pappamihel, N. E. (2002). English as a second language students and English language anxiety: Issues in the mainstream classroom. *Research in the Teaching of English*, 36(3), 327-355.
- Polenz, P. (2009). *Geschichte der deutschen Sprache*. Walter de Gruyter: Berlin, New York.
- Potur, Ö. & Yıldız, N. (2016). Konuşma becerisi alanında yapılan akademik çalışmaların eğilimleri. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, (18), 27-40.
- Rapee, R. M. & Heimberg, R. G. (1997). A cognitive-behavioral model of anxiety in social phobia. *Behavior research and therapy*, 35(8), 741-756.
- Reddy, Chigicherla Thirupal (2014). Communication and its types. *International Research Journal of Management Sociology & Humanity (IRJMSH)* 5(8), 17-24.

- Richards, J. C. (2015). The changing face of language learning: Learning beyond the classroom. *RELC Journal*, 46(1), 5-22.
- Sallabaş, M. E. (2012). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma öz yeterliliklerinin değerlendirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi TSA*, 16(2), 269-290.
- Schnell, K., Tibubos, A., Rohrmann, S., Schienle, A. & Hodapp, V. (2011). Test anxiety in high-school students: Self-reports and students-teacher agreement. In Buchwald P., Moore K, A. & Ringeisen, T (Ed.), *Stress and anxiety* (45-54). Berlin: Logos.
- Schwarz Friesel, M. (2013). *Sprache und emotionen*. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.
- Selçuk Üniversitesi (2021). *Alman dili ve edebiyatı: Dersler*. https://bologna.selcuk.edu.tr/tr/Dersler/edebiyat-alman_dili_ve_edebiyati-alman_dili_ve_edebiyati-lisans_sayfasından_erişilmiştir.
- Sever, S. (1997). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Anı Yayıncılık: Ankara.
- Sevim, O. (2019). Türkçe öğretiminde temel dil becerileri. K. Bulut & M. N. Kardaş (Ed.), *Türkçe öğrenme ve öğretim yaklaşımları içinde* (s. 153-170). Ankara: Pegem.
- Sillars, S. (1997). *İletişim* (N. Akın, Çev.). İstanbul: MEB Yayınları.
- Spielberger, C. D. (1966). Theory and research on anxiety. In Spielberger, C. D. (Ed.), *Anxiety and behavior* (pp. 3-20). New York: Academic Press.
- Spielberger, C. D. (1983). *Manual for the state-trait anxiety inventory*. Palo Alto, California: Consulting Psychological Press.
- Sprechen (2021). In *Duden Wörterbuch*. <https://www.duden.de/rechtschreibung/sprechen> adresinden erişilmiştir.

- Statistisches Bundesamt (2020). *Statistik der studenten*.
<https://www.genesis.destatis.de/genesis/online?operation=statistic&levelindex=0&levelid=1587432396018&code=21311> adresinden erişilmiştir.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Şen, Ü. & Boylu, E. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen İranlı öğrencilerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 13-25.
- Şener, S. (2018). Öğretmen adaylarının yabancı dil derslerinde İngilizce konuşma kaygıları ile ilgili algıları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 178-194.
- Şimşek, M. Ş., Çelik, A. & Akgemci, T. (2015). *Davranış bilimlerine giriş ve örgütlerde davranış*. Konya: Eğitim.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2012). *Using multivariate statistics (6th ed.)*. New York: Harper and Row.
- Tallis, F. (1990). *Kaygıları aşmak* (O. C. Öner toy, Çev.) İzmir: Sistem.
- Tan, W. Y. (1982). Sampling distributions and robustness of t, F and variance ratio in two samples and ANOVA models with respect to departure from normality. *Communications in Statistics: Theory and Methods*, 11(7), 731-750.
- Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (2021). *Alman dili ve edebiyatı ders kataloğu*.
<http://fened-ade.web.nku.edu.tr/gecmiskataloglar.php?bid=181&aid=87>
sayfasından erişilmiştir.
- Temizkan, M. (2017). Konuşma becerisi. F. Temizyürek, İ. Erdem & M. Temizkan (Ed.), *Konuşma eğitimi içinde* (s. 199-244). Ankara: Pegem.

The Study. EU Country Ranking 2018 for International Students (2018). *Study. EU Country Ranking 2018*. <https://www.study.eu/article/the-study-eu-country-ranking-2018-for-international-students> adresinden erişilmiştir.

Tomarken, A. J. & Serlin, R. C. (1986). Comparison of ANOVA alternatives under variance heterogeneity and specific noncentrality structures. *Psychological Bulletin*, 99(1), 90-99.

Tunçel, H. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe konuşma kaygısının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, (2), 107-135.

Türk Dil Kurumu (2011). *Türkçe sözlük*. İstanbul: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu.

Türk Dil Kurumu (1993). *Almanca-Türkçe sözlük*. Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu.

Türkben, T. (2021). Konuşma eğitimi. E. Karagöl (Ed.), *Türkçe öğrenme ve öğretme yaklaşımları içinde* (s. 167-205). Ankara:Pegem.

Ünal, Ş. (2001). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel.

Ünal, Ş. (2007). *Sözlü anlatım*. Ankara: Nobel.

Ünal, Ş. (2014). *Dil ve kültür*. Ankara: Nobel.

Varışoğlu M. C. & Varışoğlu, B. (2018). Yabancı dil öğrenme kaygısı. A. Şahin (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi içinde* (s. 77-91). Ankara: Pegem.

Varışoğlu, C. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe konuşma öğretimi. A. Şahin (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi içinde* (s. 473-497). Ankara: Pegem.

- Vural, H. (2017). *The relationship of personality traits with English speaking anxiety and English speaking self-efficacy*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Watts, M. E. & Alsop S. (1997). A feeling for learning: Modelling affective learning in school science, *The Curriculum Journal*, 8(3), 351-365.
- Woodrow, L. (2006). Anxiety and speaking English as a second language. *RELC Journal*, 37(3), 308-328.
- Yağmur Şahin, E. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yaklaşım, yöntem ve teknikler. A. Şahin (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi içinde* (s. 110-143). Ankara: Pegem.
- Yükseköğretim Kurumu (2021). *Almanca öğretmenliği lisans programı*. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Almanca_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Yükseköğretim Kurumu (2021). *Yök lisans atlası*. <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-anasayfa.php> sayfasından erişilmiştir.
- Zeidner, M. (2010). Test anxiety. *The Corsini encyclopedia of psychology*, 1-3.
- Ziyan Atlı, Z. (2017). *Foreign language anxiety in English language learning*. Yüksek Lisans Tezi, Çığ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

EKLER



EK 1. Almanca Konuşma Kaygısı Ölçeği

ALMANCA KONUŞMA KAYGISI

Değerli Arkadaşlar,

Bu veri toplama aracı Alman dili ile ilgili bölümlerde öğrenim görmekte olan üniversite öğrencilerinin Almanca konuşma kaygısını belirleyebilmek için geçerli ve güvenilir verilerin toplanması amacıyla hazırlanmıştır. Veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler ikinci bölümde ise kaygı ölçeği yer almaktadır. Ölçek Almanca konuşma kaygısını ölçmeye yönelik 34 madde içermektedir.

Formda yer alan her bir maddeyi okuduktan sonra, sizin için en uygun olan seçeneği, ilgili yerlere çarpı işareti koyarak belirtiniz. Vereceğiniz cevaplar sadece araştırma kapsamında bilimsel amaçlar için kullanılacak ve kesinlikle gizli tutulacaktır. Verilerin çözümlenmesi toplu halde yapılacağı için, ankette isim belirtmenize gerek yoktur. Cevaplarınızı içtenlikle belirtmeniz araştırmanın amacına ulaşmasına katkıda bulunacaktır.

Göstereceğiniz ilgi ve özen için şimdiden çok teşekkür ederim.

Arş. Gör. Aygöl ŞAHİN TOPTAŞ

Gazi Üniversitesi

BÖLÜM I – KİŞİSEL BİLGİLER

Açıklama: Lütfen kişisel bilgilerinizle ilgili seçenekleri doldurunuz.

1. Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek
2. Yaşınız:
3. Bölümünüz:.....
4. Kaçınıcı sınıfta öğrenim görüyorsunuz?
5. Almanya’da ne kadar süre bulundunuz?
- 6.Üniversiteniz:

BÖLÜM II- ALMANCA KONUŞMA KAYGISI ÖLÇEĞİ

Açıklama: Lütfen her bir maddeyi okuyarak ifadelerin her biri için size en uygun olan seçeneğe çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz		Hiçbir zaman	Nadiren	Ara Sıra	Genellikle	Her zaman
		1	2	3	4	5
1	Topluluk içinde Almanca konuşmam gerektiğinde dilim tutulur.					
2	Ana dili Almanca biriyle konuşurken beynim duracakmış gibi olur.					
3	Düşündüğüm şeyi Almanca ifade edememekten endişelenirim.					
4	Almanca konuşmam gerektiğinde söyleyeceklerimi unuturum					
5	Almanca konuşma sırası bana geldiğinde terlerim.					
6	Almanca konuşmaya başlamadan önce avuçlarım terlemeye başlar.					
7	Almanca konuşamayacağımı hissettiğimde dizlerimin bağı çözülür.					
8	Almanca konuşurken kalp atışım hızlanır.					
9	Almanca konuşma esnasında ortamdan uzaklaşmak için bahane uydururum.					
10	Almanca konuşurken o anda doğru cümle kurma konusunda endişelenirim.					
11	Konuşurken Almanca bilgimin yetersiz kalacağı düşüncesi beni endişelendirir.					
12	Almanca konuşma esnasında her şeyin yolunda gitmeyeceğinden korkarım.					
13	Almanca konuşma esnasında uzun ve karmaşık cümleler kurmaktan çekinirim.					
14	Almanca konuşma sırasında vücudum kasılır.					
15	Almanca konuşurken kelime bilgimin yetersiz kalacağı düşüncesiyle gerilirim.					
16	Almanca konuşma anında kullanacağım kelimeyi hatırlamadığımda tedirgin olurum.					
17	Almanca konuşurken yanlış yapmaktan korkarım.					
18	Almanca konuşurken gramer hatası yapmaktan çekinirim.					
19	Karşımdaki insanın hızlı bir şekilde Almanca konuşması paniklememe neden olur.					
20	Almanca konuşma esnasında karşımdaki insanı anlamamaktan korkarım.					
21	Almanca konuşma sırasında karşımdaki kişi tarafından anlaşılmamaktan korkarım.					

22	Almanca konuşurken karşımdaki insan beni anlamazsa konuşmaya devam etmek istemem.					
23	Almanca sunum yapmam gerektiğinde gerilirim.					
24	Almanca konuşulan ortamlarda bulunmak istemem.					
25	Almanca sohbet gruplarında yer almaktan kaçınırım.					
26	Almanca konuşmayı başarılı bir şekilde gerçekleştirememekten endişelenirim.					



EK 2. Araştırmacı Gönüllü Formu

ARAŞTIRMA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu çalışma, *Alman Dili ile İlgili Bölümlerde Öğrenim Görmekte Olan Öğrencilerin Almanca Konuşma Kaygısı*, başlıklı bir araştırma çalışması olup Alman dili ile ilgili bölümlerde öğrenim görmekte olan üniversite öğrencilerinin Almanca konuşma kaygısını belirleyebilmek için geçerli ve güvenilir verilerin toplanması amacını taşımaktadır. Çalışma, Arş. Gör. Aygül ŞAHİN TOPTAŞ tarafından yürütülmekte ve sonuçları ile Alman dili ile ilgili bölümlerde öğrenim görmekte olan üniversite öğrencilerinin Almanca konuşma kaygısını ortaya konacaktır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, *ölçek çalışması (uzaktan eğitim olması durumunda online)* yapılarak sizden veriler toplanacaktır.
- İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler bilgisayarda şifreleme yöntemi ile korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Gazi Üniversitesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalından Aygül ŞAHİN TOPTAŞ'a (mail/tel) yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı: Arş. Gör Aygül ŞAHİN TOPTAŞ

Adres: Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim

Fakültesi C Blok

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.
(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

EK 3. Levene Ve Normallik Testi Sonuçları

1. Levene Testi Sonuçları

Tablo 33. *Levene Tesi sonuçları*

	Levene Test Sonuçları			
Değişkenler	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Cinsiyet	16,299	5	786	,000
Yaş	2,961	2	789	,052
Sınıf	3,532	4	787	,007
Almanya’da Bulunma Süresi	25,841	3	788	,000

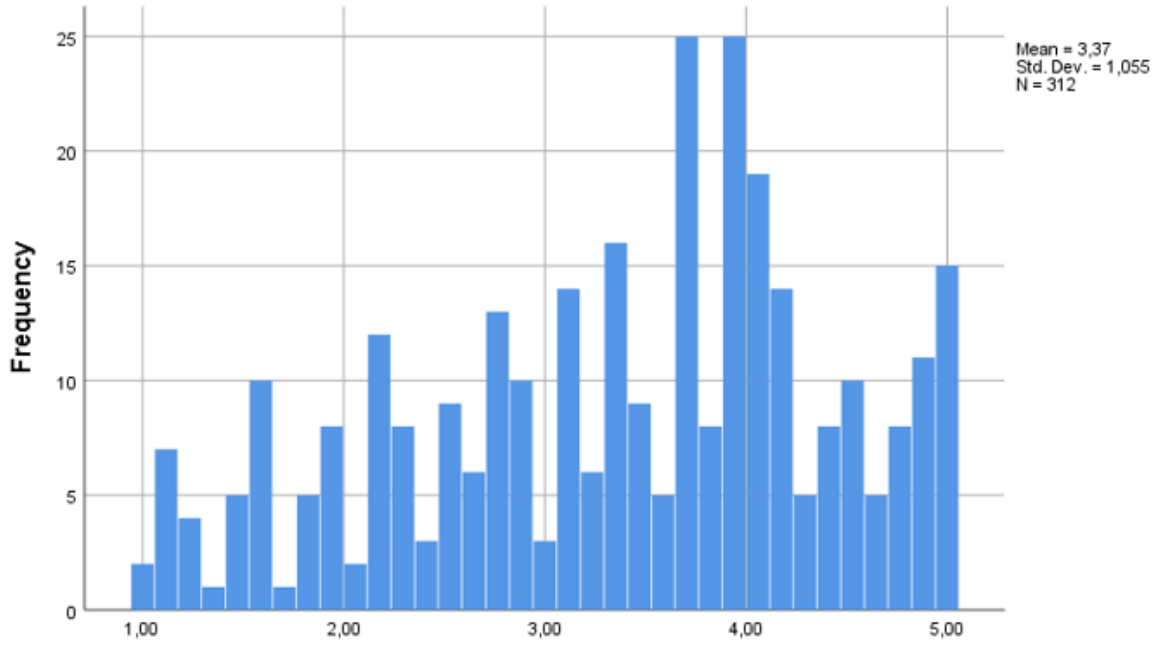
Not. df=serbestlik derecesi, sig.=anlamlılık değeri.

2. Normallik Testi Sonuçları

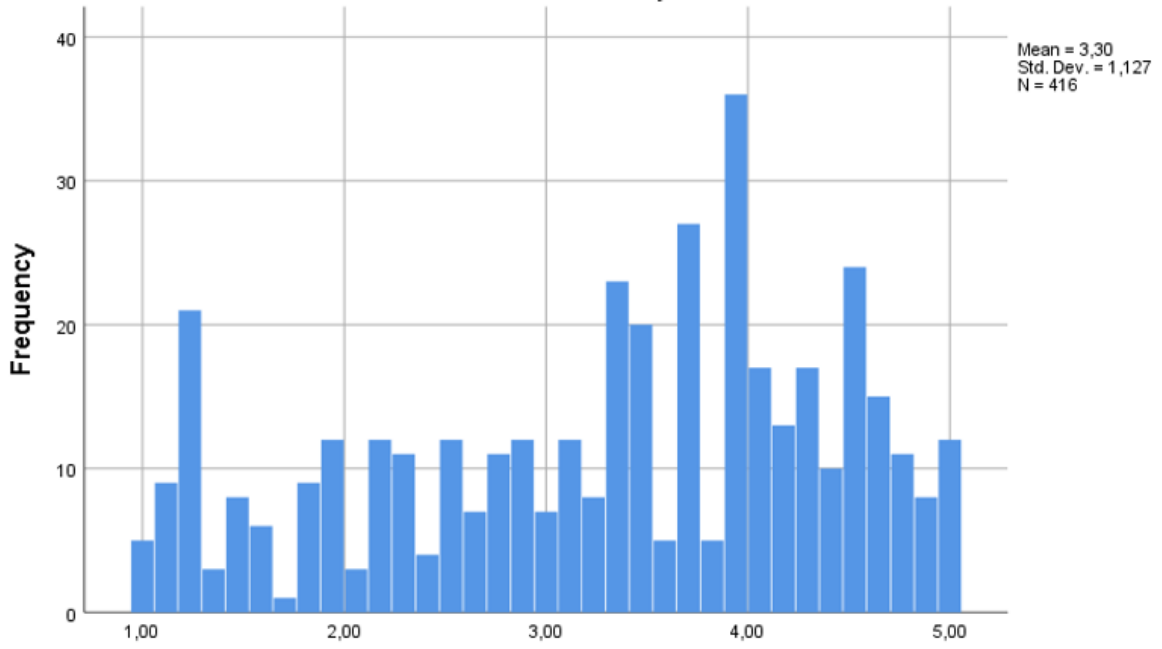
Tablo 34. *Yaş Değişkeni Çarpıklık ve Basıklık Sonuçları*

	Yaş	N	SS	Çarpıklık	Basıklık
Duyuşsal Boyut	18-20	312	1,05	-,416	-,682
	21-25	416	1,12	-,466	-,852
	26 ve üstü	64	1,24	,134	-1,311
Davranıssal Boyut	18-20	312	1,05	,831	-,12
	21-25	416	1,22	,711	-,358
	26 ve üstü	64	1,07	,91	-,318
Fizyolojik Boyut	18-20	312	1,25	,295	-1,15
	21-25	416	1,32	,198	-1,295
	26 ve üstü	64	1,24	1,006	-,095
Kaygı Ortalaması	18-20	312	1,00	-,127	-,815
	21-25	416	1,08	-,143	-1,013
	26 ve üstü	64	1,14	,35	-1,149

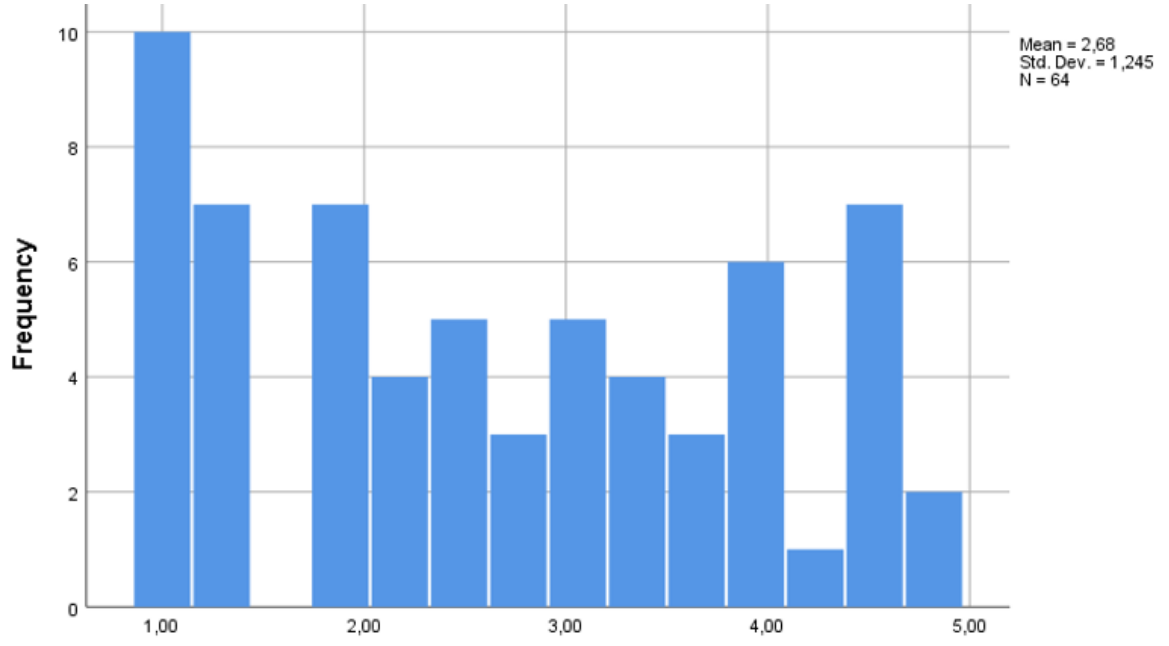
Not. N=örneklem büyüklüğü, SS=standart sapma.



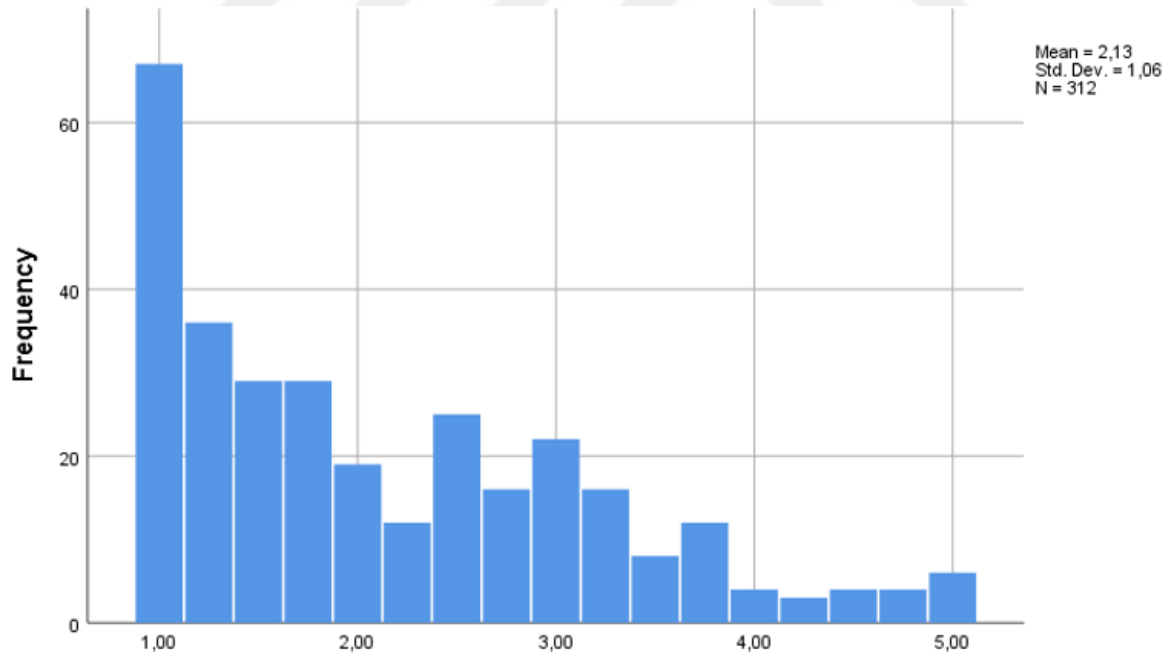
Şekil 14. Duyuşsal Boyutta 18-20 Yaş Grubu İçin Puan Dağılımları



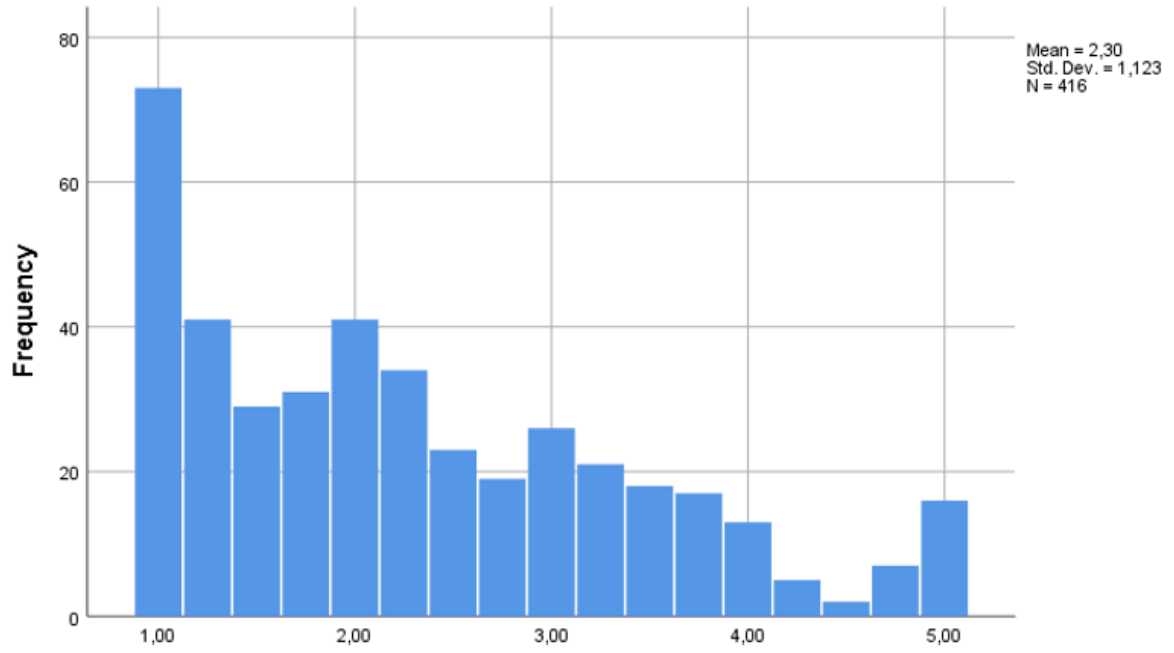
Şekil 15. Duyuşsal Boyutta 21-25 Yaş Grubu İçin Puan Dağılımları



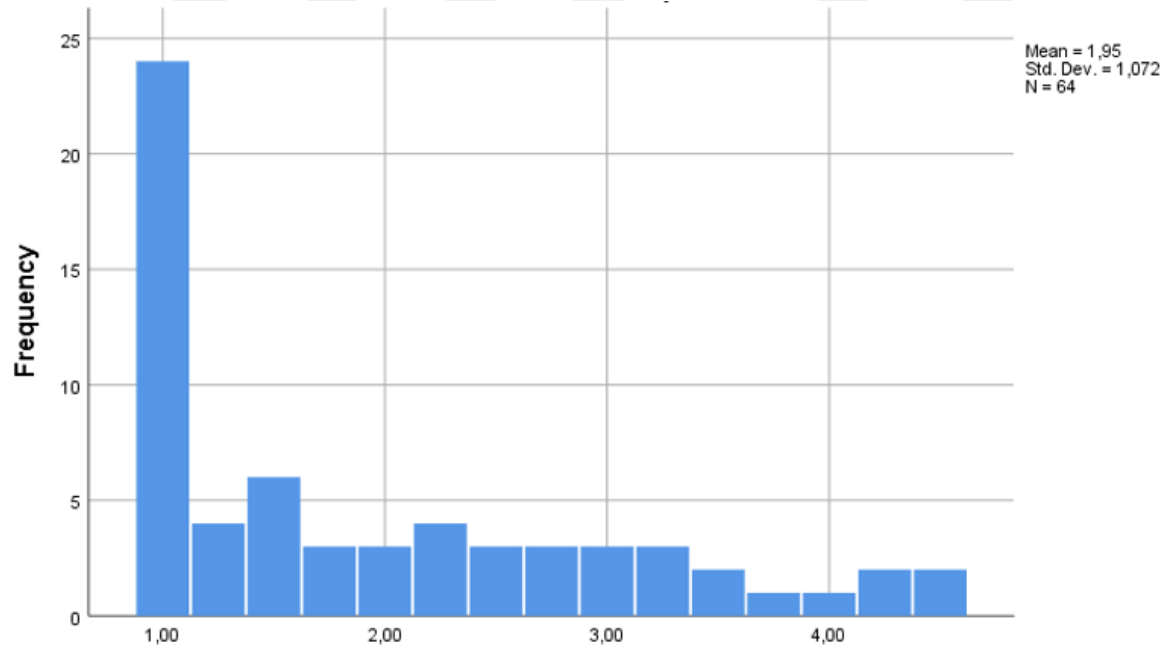
Şekil 16. Duyuşsal Boyutta 26 Üzeri Yaş Grubu İçin Puan Dağılımları



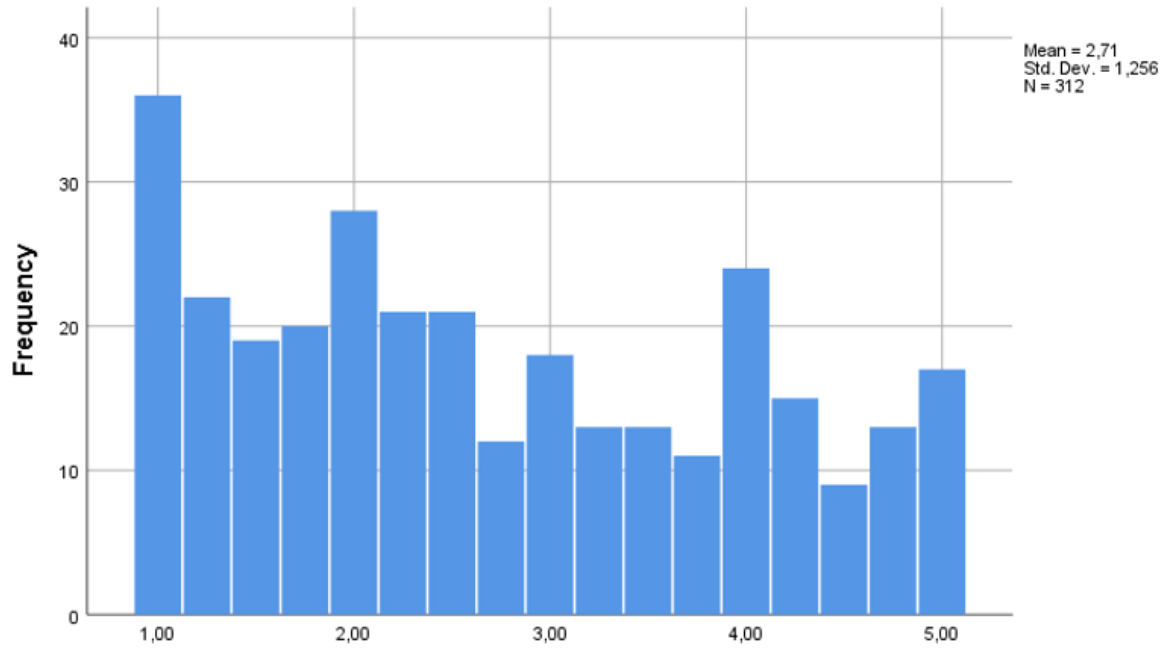
Şekil 17. Davranışsal Boyutta 18-20 Yaş Grubu İçin Puan Dağılımları



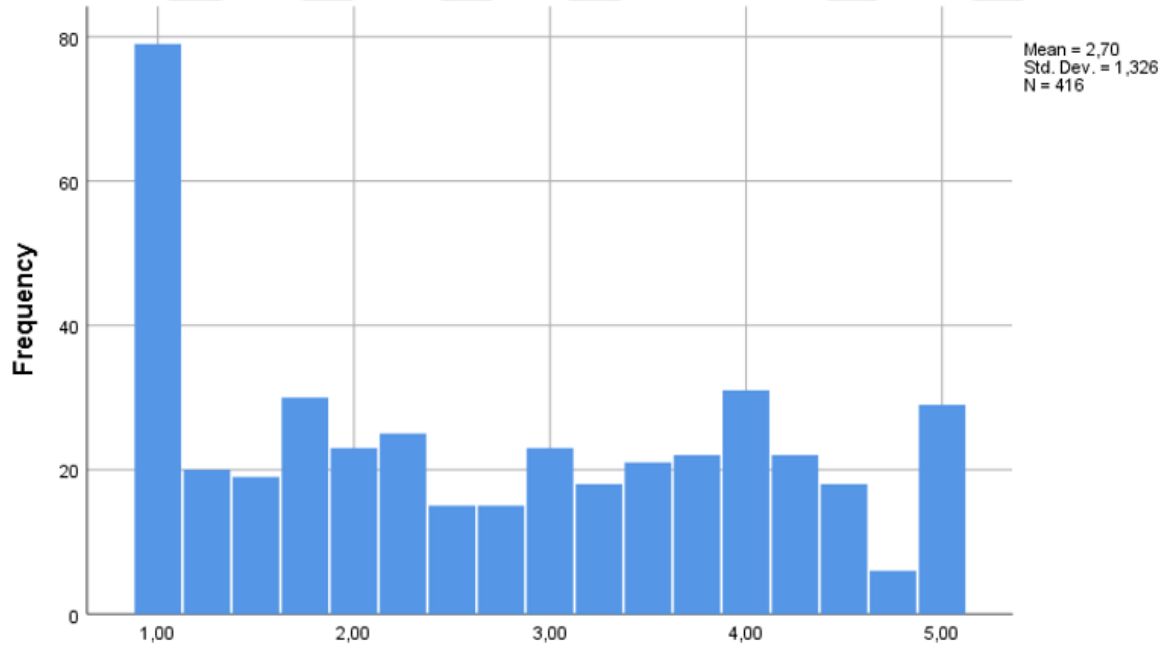
Şekil 18. Davranışsal Boyutta 21-25 Yaş Grubu İçin Puan Dağılımları



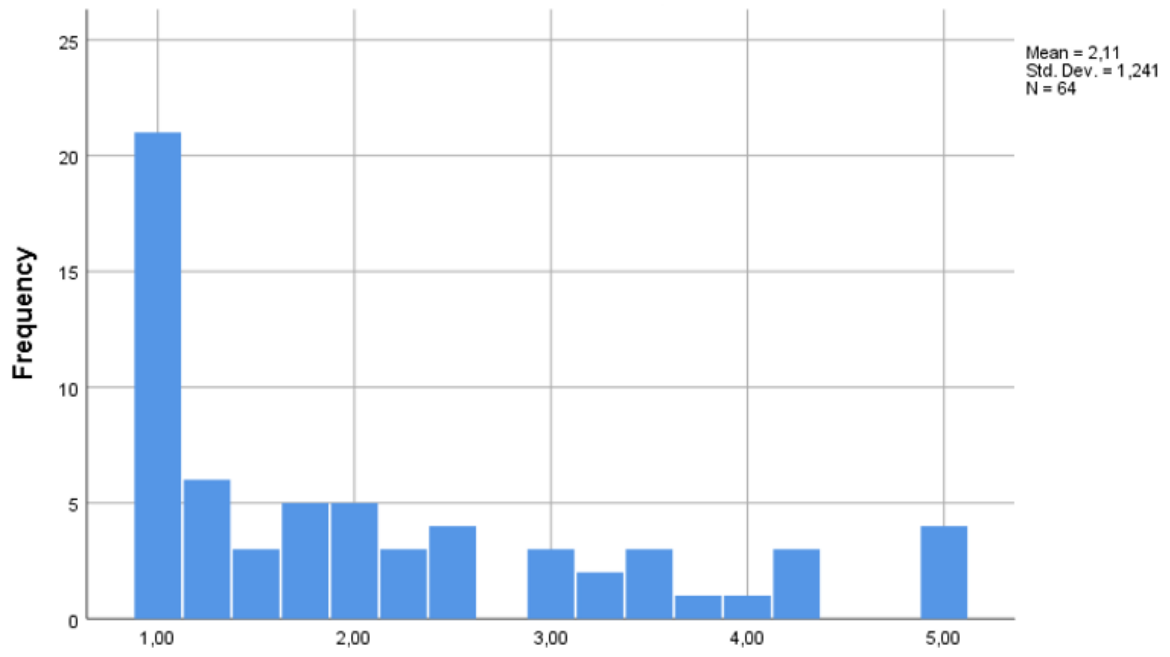
Şekil 19. Davranışsal Boyutta 26 Üzeri Yaş Grubu İçin Puan Dağılımları



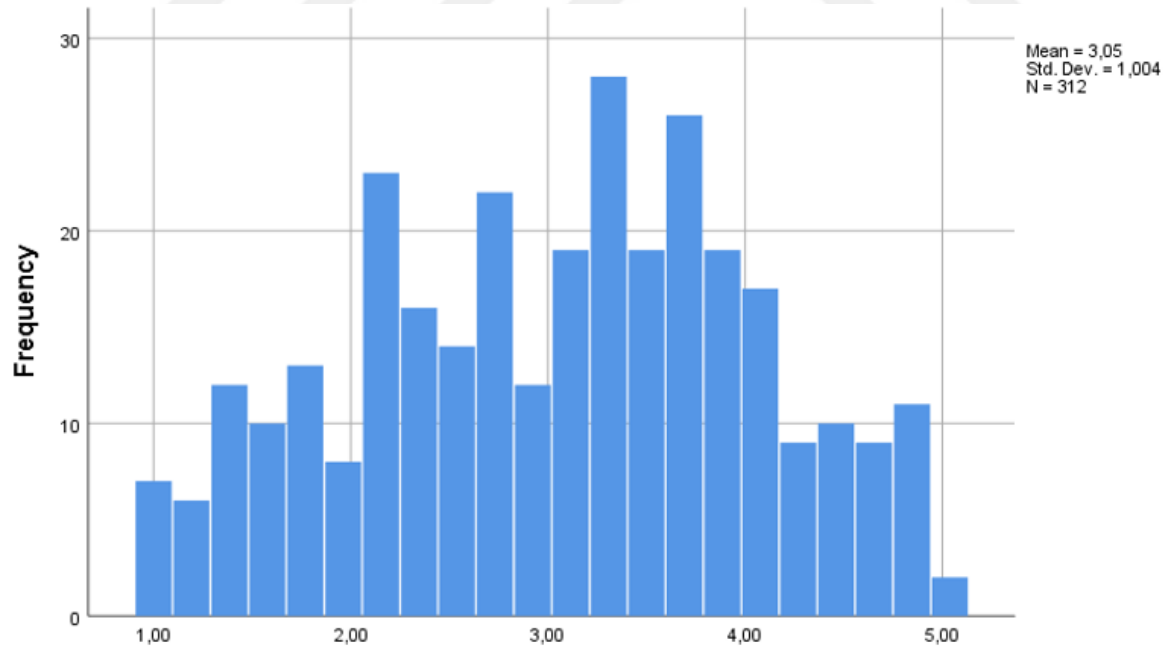
Şekil 20. Fizyolojik Boyutta 18-20 Yaş Grubu İçin Puan Dağılımları



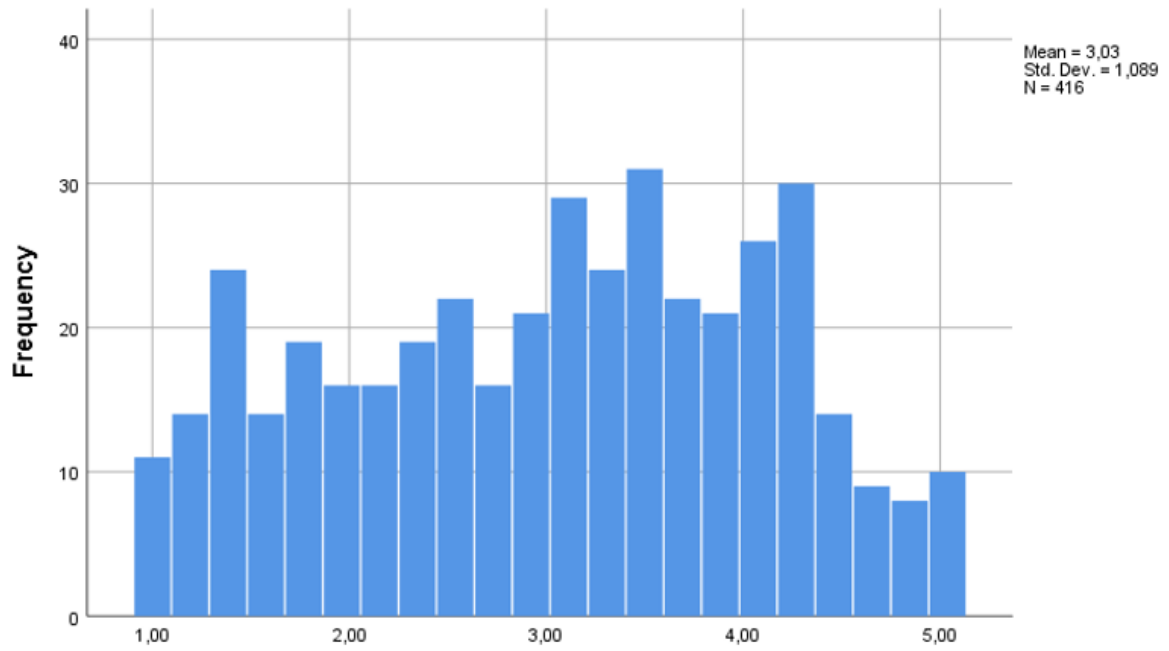
Şekil 21. Fizyolojik Boyutta 21-25 Yaş Grubu İçin Puan Dağılımları



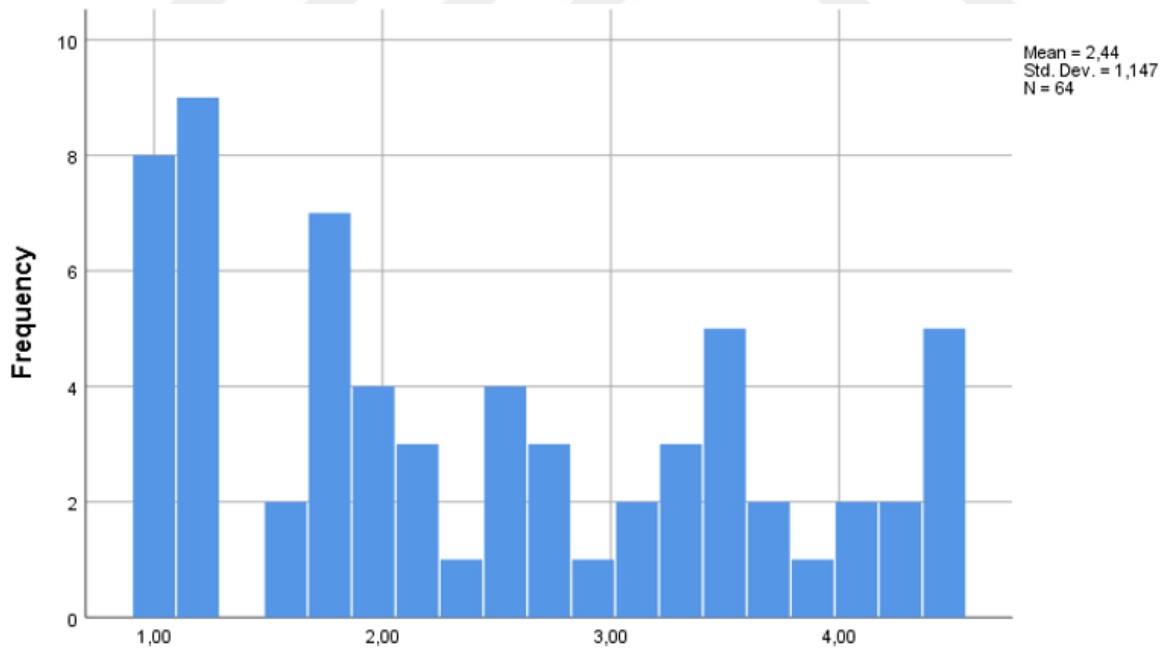
Şekil 22. Fizyolojik Boyutta 26 Üzeri Yaş Grubu İçin Puan Dağılımları



Şekil 23. Kaygı Ortalaması 18-20 Yaş Grubu İçin Puan Dağılımları



Şekil 24. Kaygı Ortalaması 21-25 Yaş Grubu İçin Puan Dağılımları



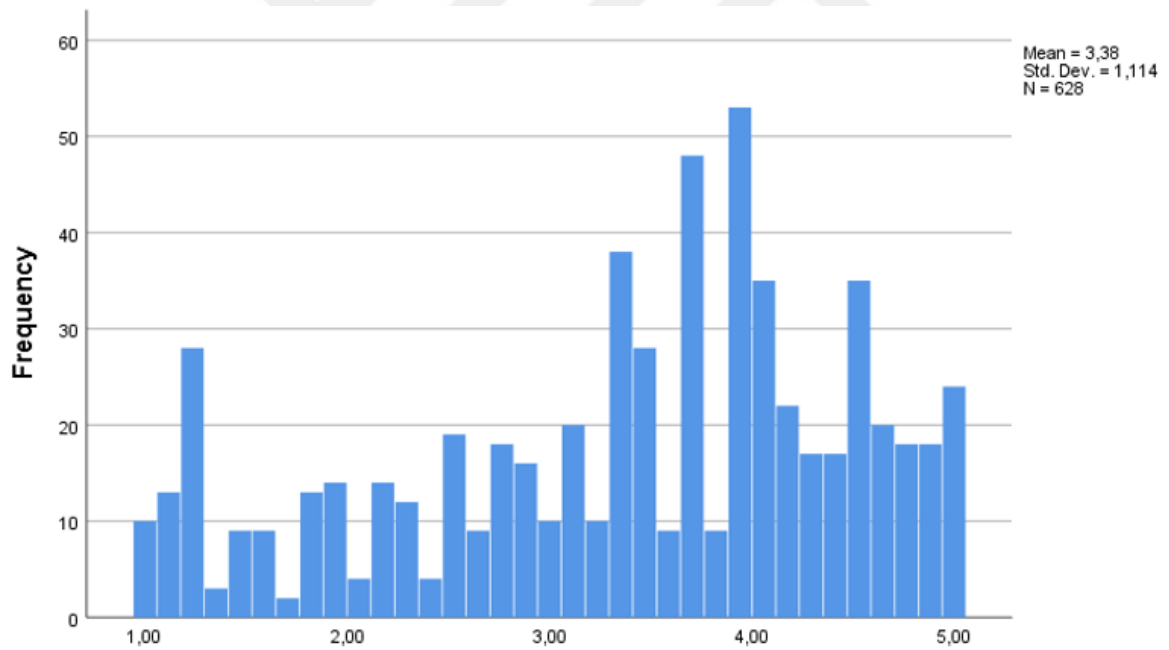
Şekil 25. Kaygı Ortalaması 26 Üzeri Yaş Grubu İçin Puan Dağılımları

2.2. Cinsiyet Değişkeni Normallik Testi Sonuçları

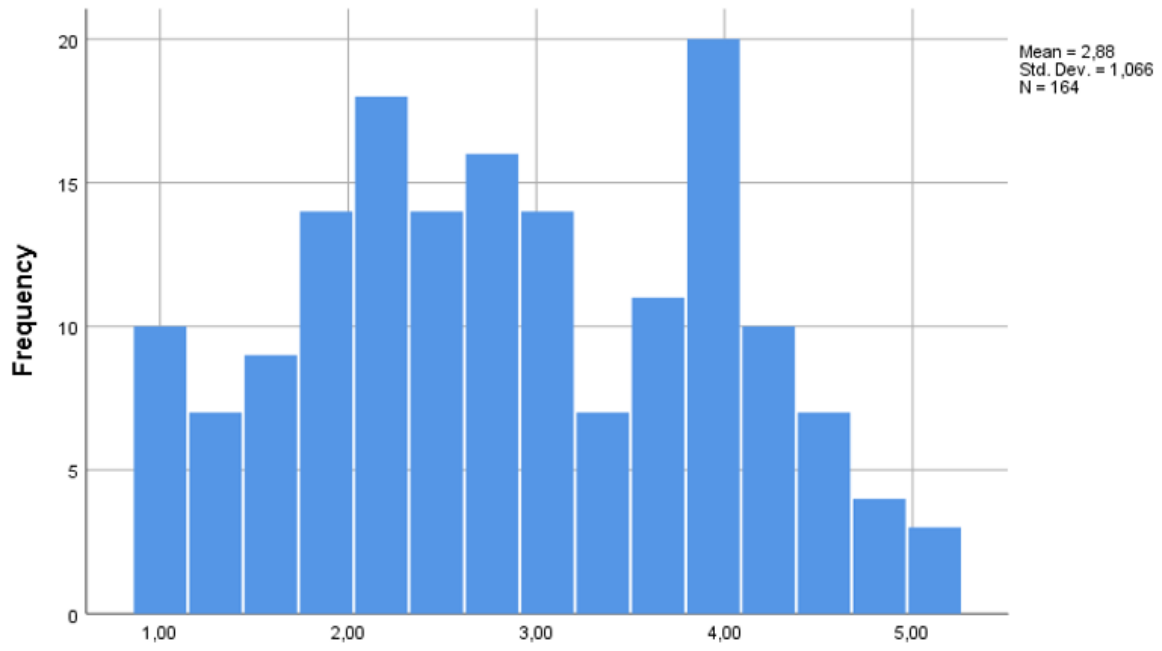
Tablo 35. Cinsiyet Değişkeni Normallik Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	SS	Çarpıklık	Basıklık
Duyuşsal Boyut	Kadın	628	1,11	-,575	-,645
	Erkek	164	1,06	,088	-,965
Davranısal Boyut	Kadın	628	1,11	,69	-,38
	Erkek	164	,98	1,125	,467
Fizyolojik Boyut	Kadın	628	1,29	,128	-1,255
	Erkek	164	1,20	1,011	-,085
Kaygı Ortalaması	Kadın	628	1,06	-,259	-,856
	Erkek	164	,99	,385	-,807

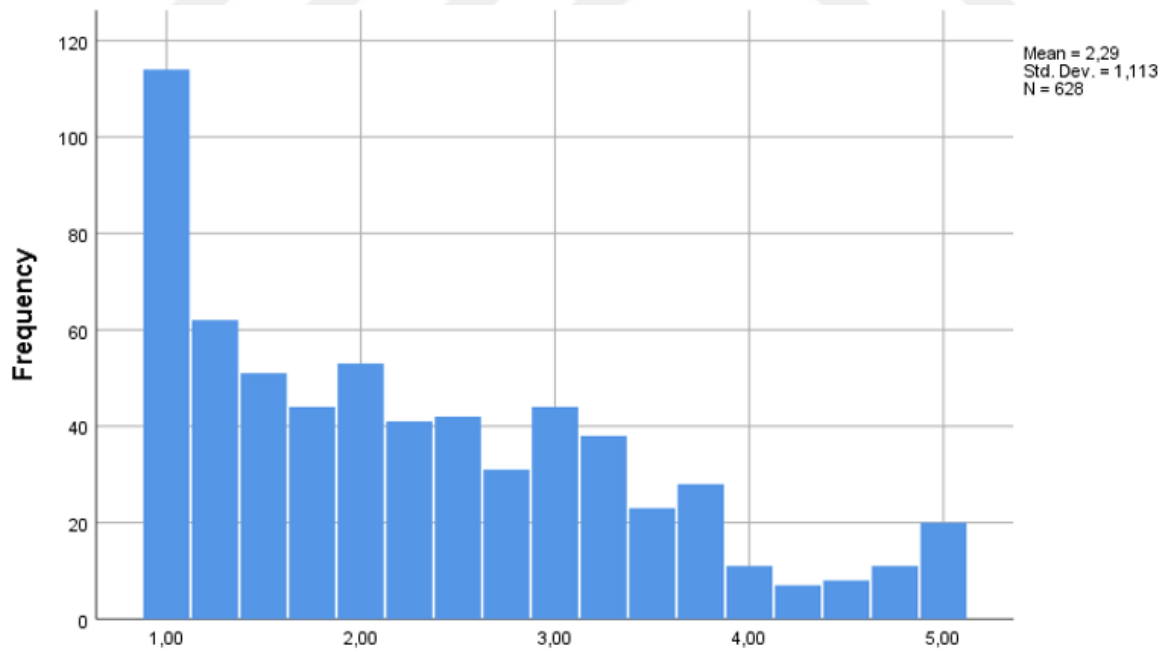
Not. N=örneklem büyüklüğü, SS=standart sapma.



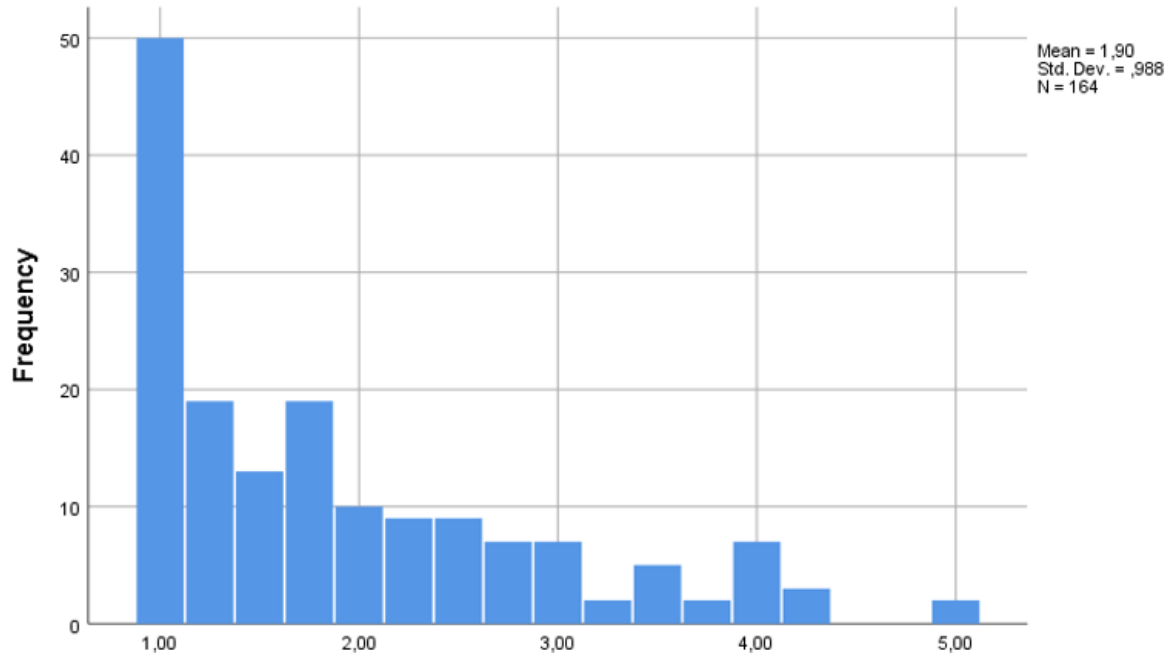
Şekil 26. Duyuşsal Boyutta Kadınların Puan Dağılımları



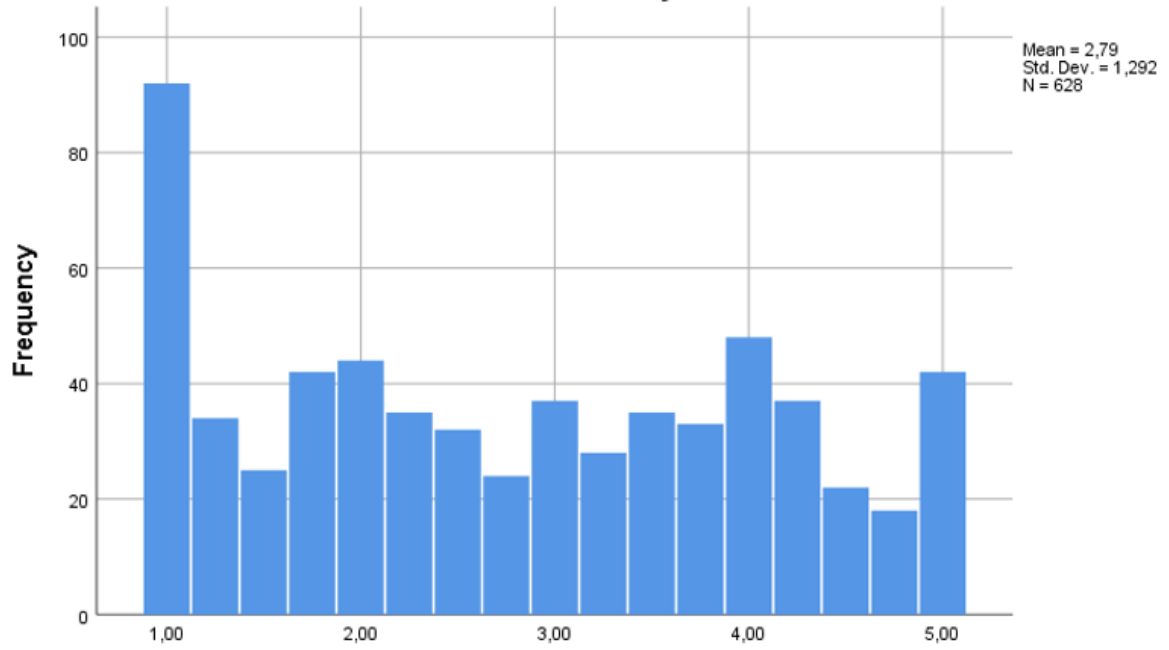
Şekil 27. Duyuşsal Boyutta Erkeklerin Puan Dağılımları



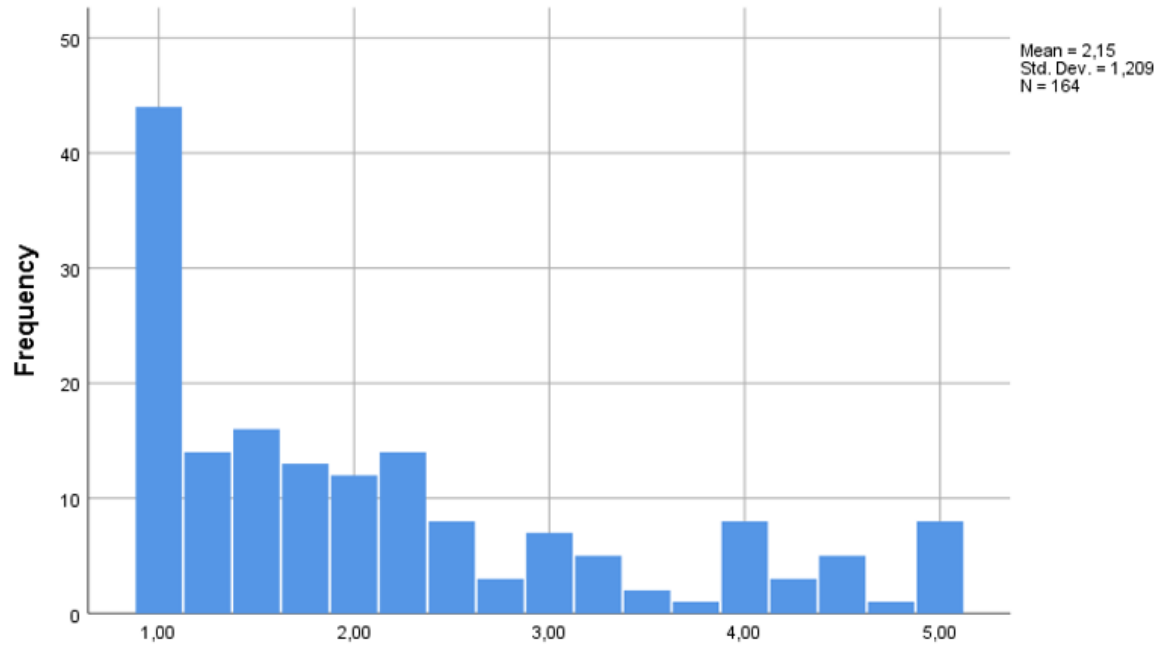
Şekil 28. Davranışsal Boyutta Kadınların Puan Dağılımları



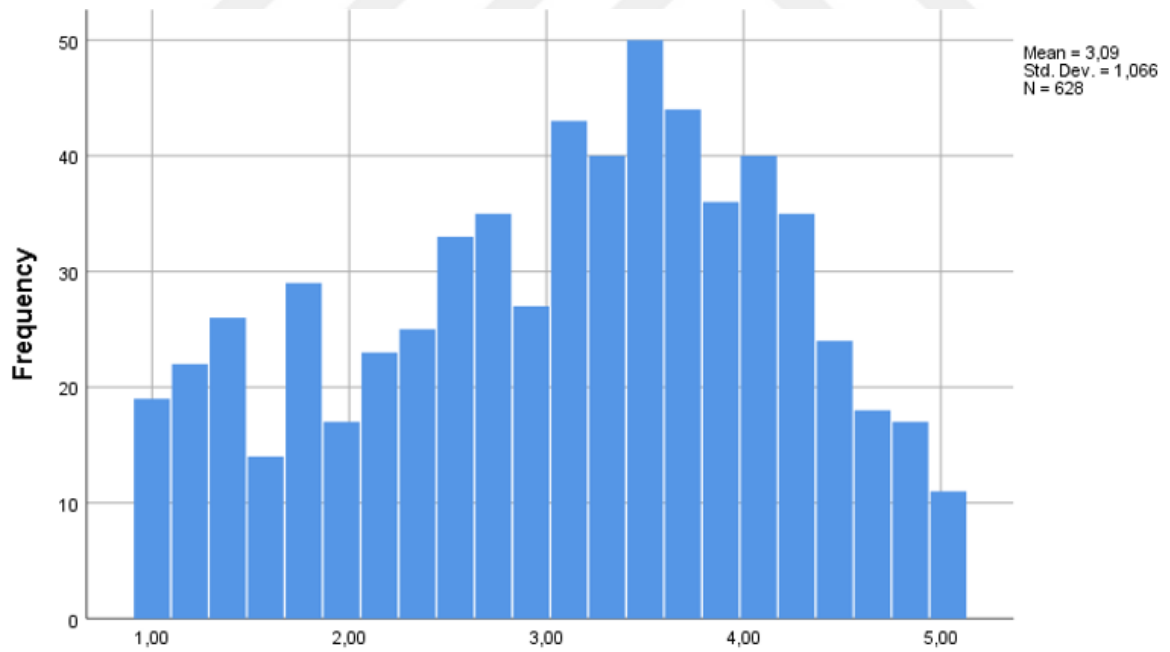
Şekil 29. Davranışsal Boyutta Erkeklerin Puan Dağılımları



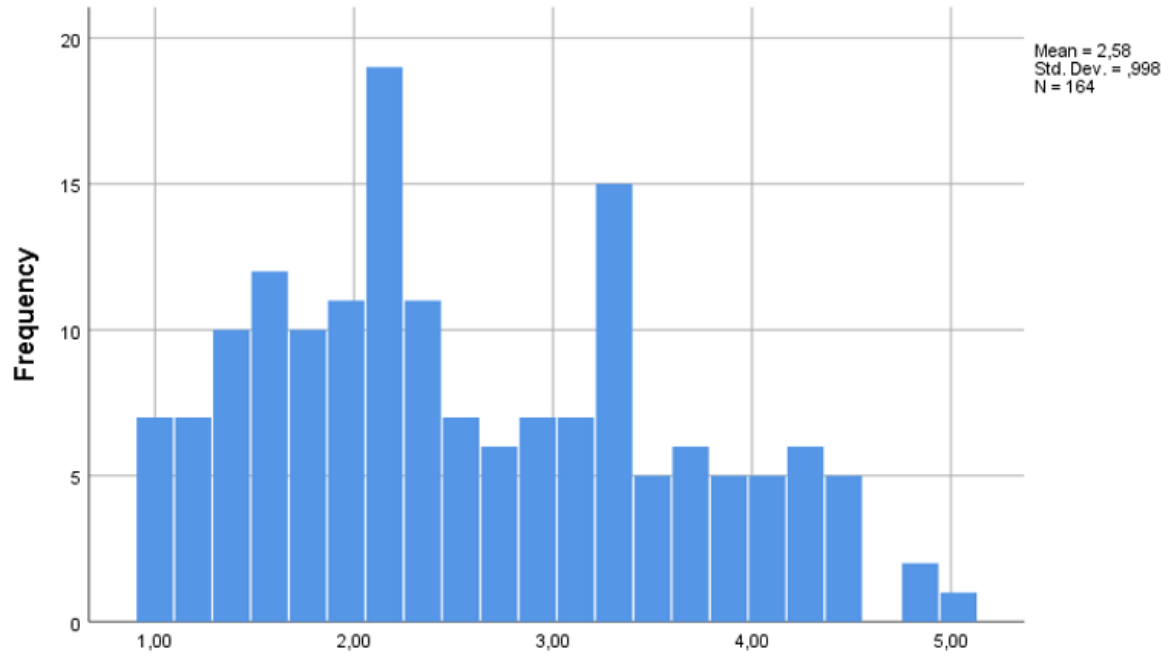
Şekil 30. Fizyolojik Boyutta Kadınların Puan Dağılımları



Şekil 31. Fizyolojik Boyutta Erkeklerin Puan Dağılımları



Şekil 32. Kaygı Ortalaması Kadınların Puan Dağılımları



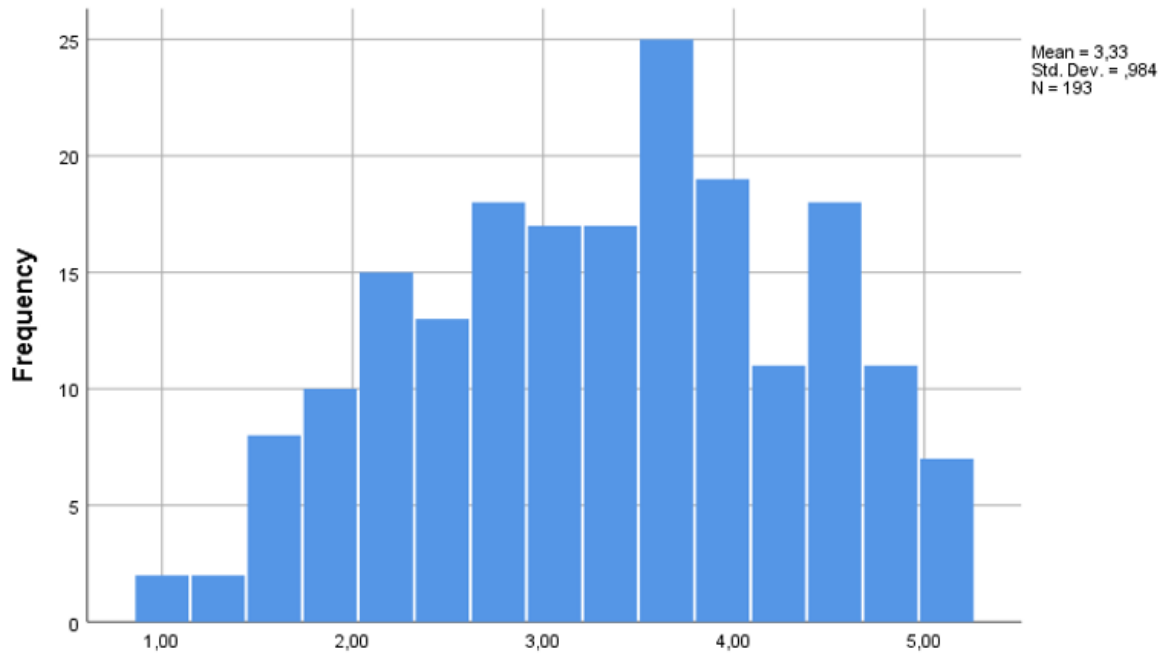
Şekil 33. Kaygı Ortalaması Erkeklerin Puan Dağılımları

2.3. Sınıf Değişkeni Normallik Testi Sonuçları

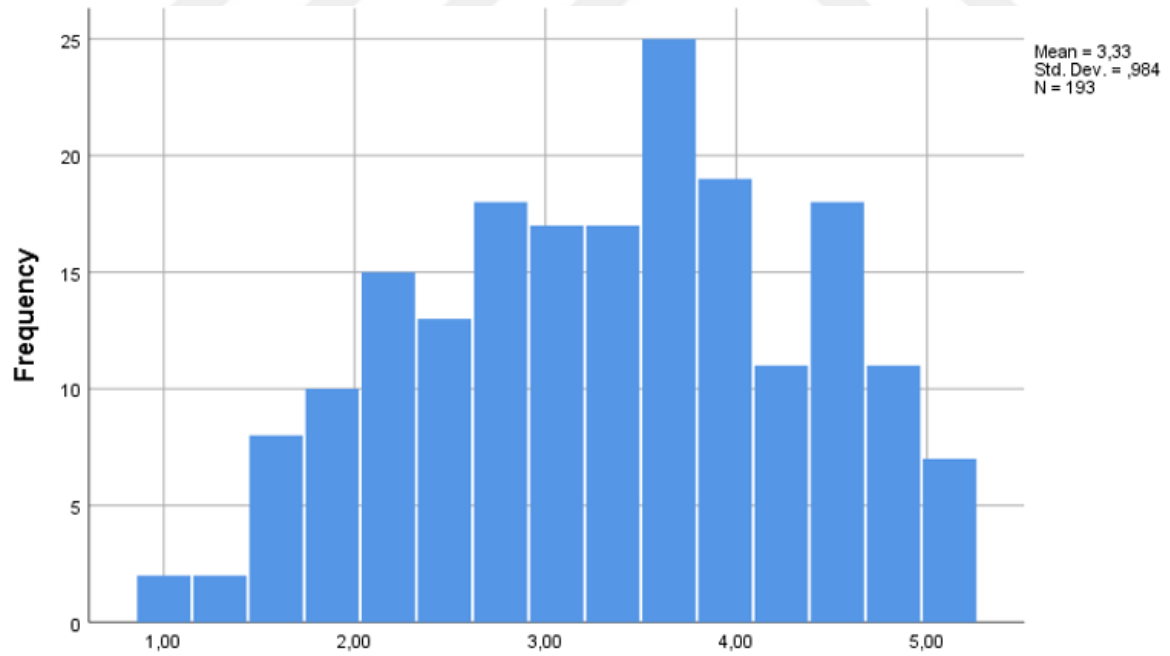
Tablo 36. *Sınıf Değişkeni Normallik Testi Sonuçları*

	Sınıf Düzeyi	N	SS	Çarpıklık	Basıklık
Duyuşsal Boyut	Hazırlık	193	,98	-,171	-,777
	1. sınıf	161	1,19	-,583	-,789
	2. sınıf	137	1,12	-,574	-,775
	3. sınıf	148	1,21	-,339	-1,149
	4. sınıf	153	1,11	-,354	-,878
Davranışsal Boyut	Hazırlık	193	1,04	1,048	,467
	1. sınıf	161	1,16	,615	-,793
	2. sınıf	137	1,00	,646	-,635
	3. sınıf	148	1,10	,779	,042
	4. sınıf	153	1,14	,7	-,465
Fizyolojik Boyut	Hazırlık	193	1,18	,42	-,922
	1. sınıf	161	1,33	,31	-1,309
	2. sınıf	137	1,44	-,037	-1,549
	3. sınıf	148	1,29	,35	-1,135
	4. sınıf	153	1,25	,291	-1,067
Kaygı Ortalaması	Hazırlık	193	,93	,103	-,769
	1. sınıf	161	1,14	-,259	-1,009
	2. sınıf	137	1,09	-,33	-1,07
	3. sınıf	148	1,13	-,041	1,116
	4. sınıf	153	1,07	-,042	-,922

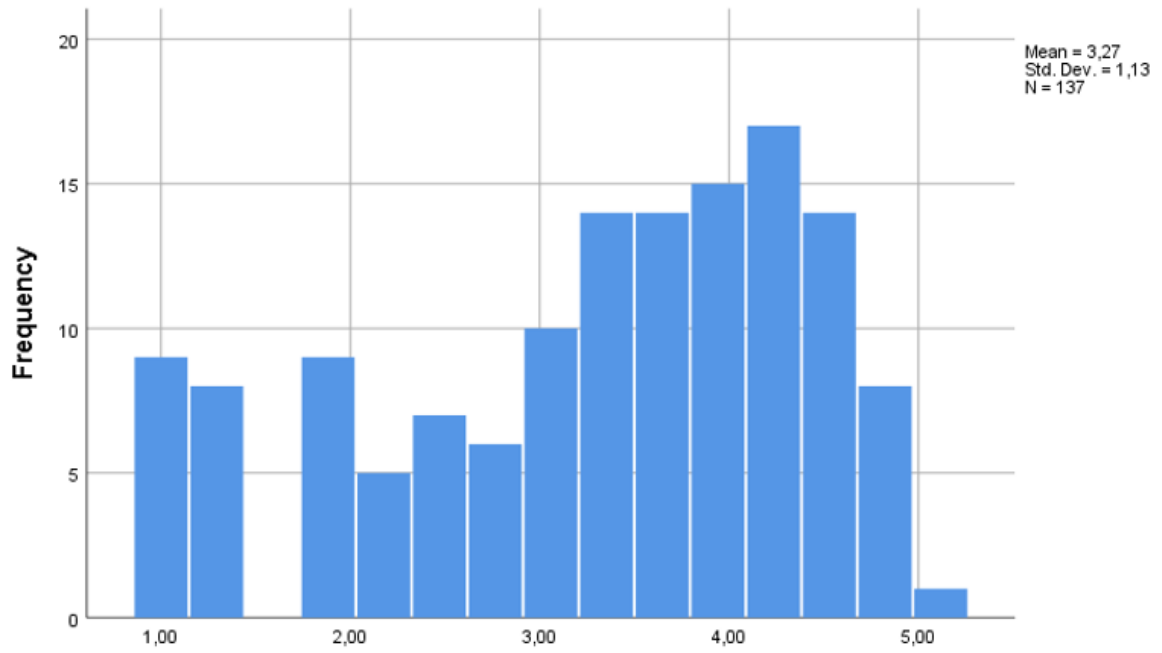
Not. N=örneklem büyüklüğü, SS=standart sapma.



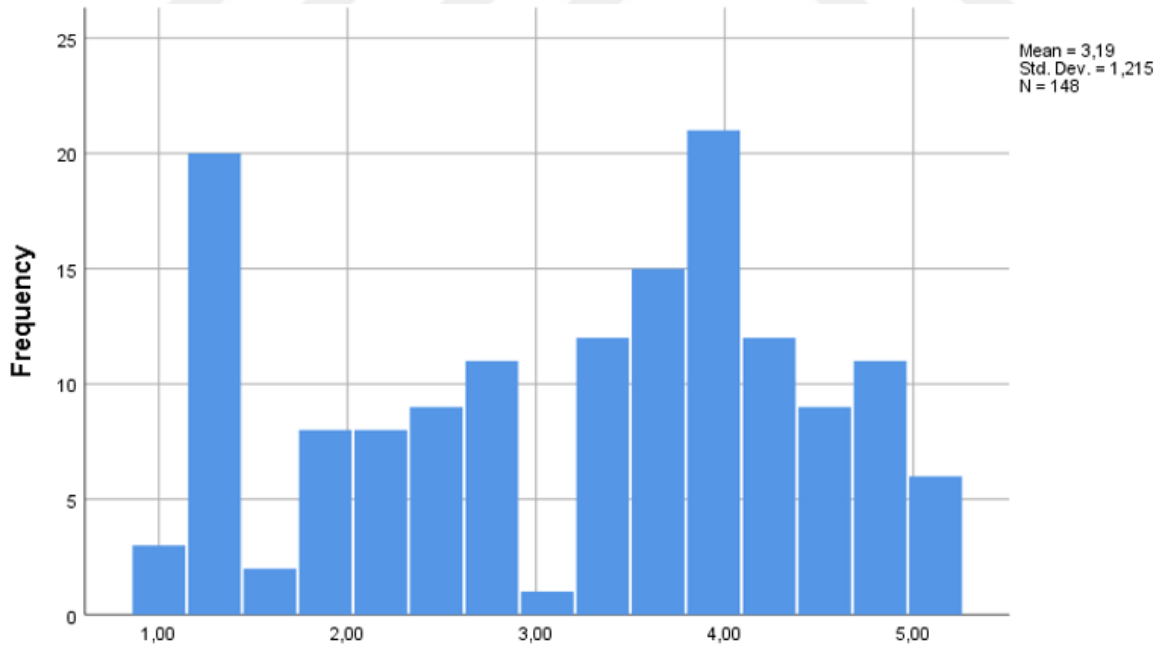
Şekil 34. Duyuşsal Boyutta 1. Sınıf Grubu İçin Puan Dağılımları



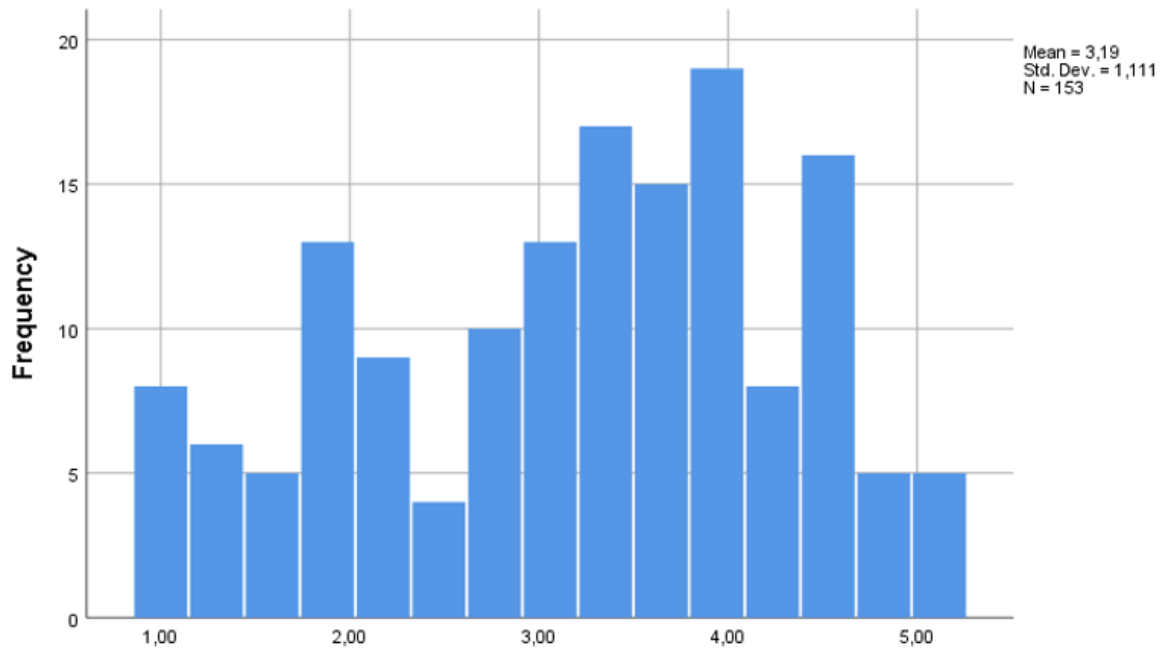
Şekil 35. Duyuşsal Boyutta 2. Sınıf Grubu İçin Puan Dağılımları



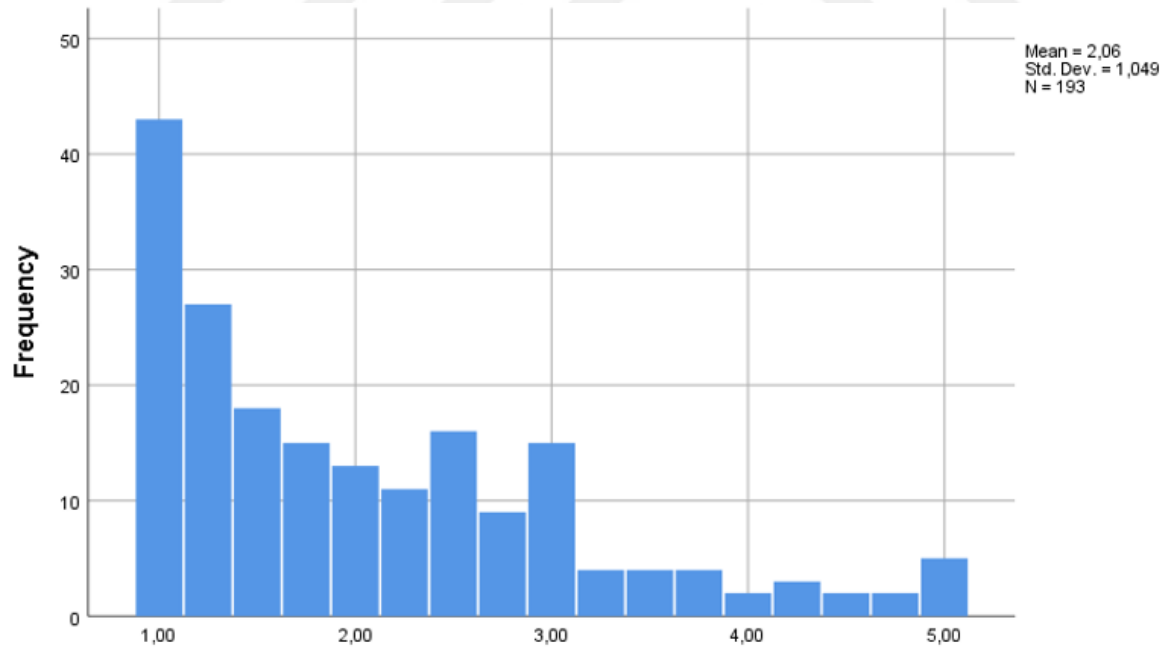
Şekil 36. Duyuşsal Boyutta 3. Sınıf Grubu İçin Puan Dağılımları



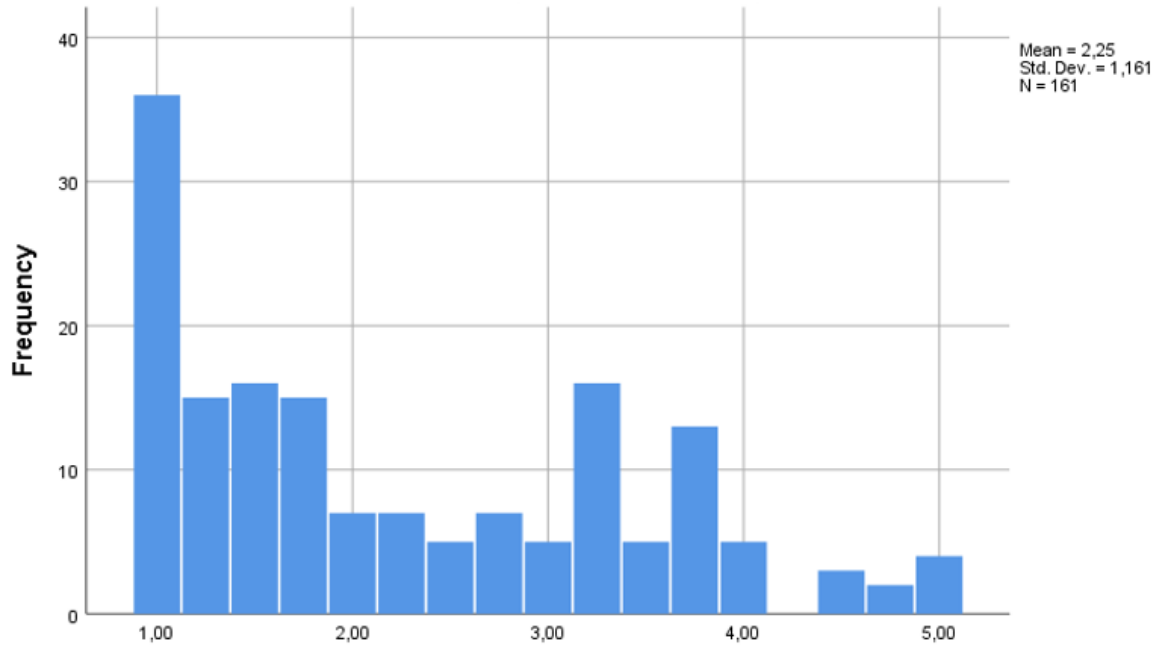
Şekil 37. Duyuşsal Boyutta 4. Sınıf Grubu İçin Puan Dağılımları



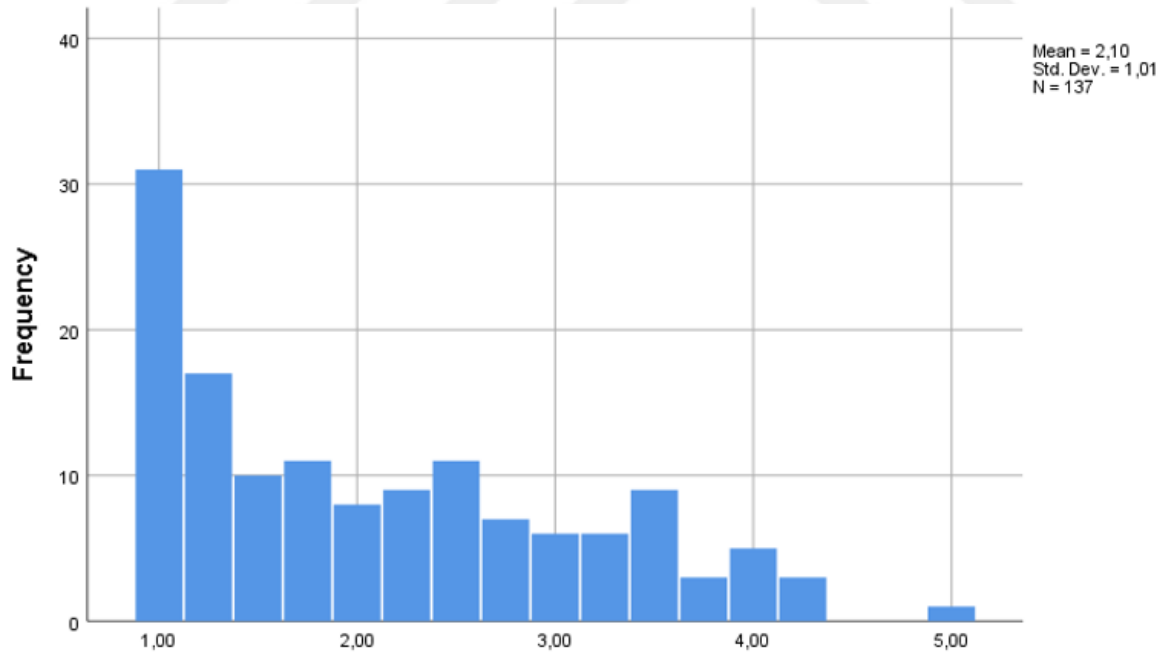
Şekil 38. Duyuşsal Boyutta 5. Sınıf Grubu İçin Puan Dağılımları



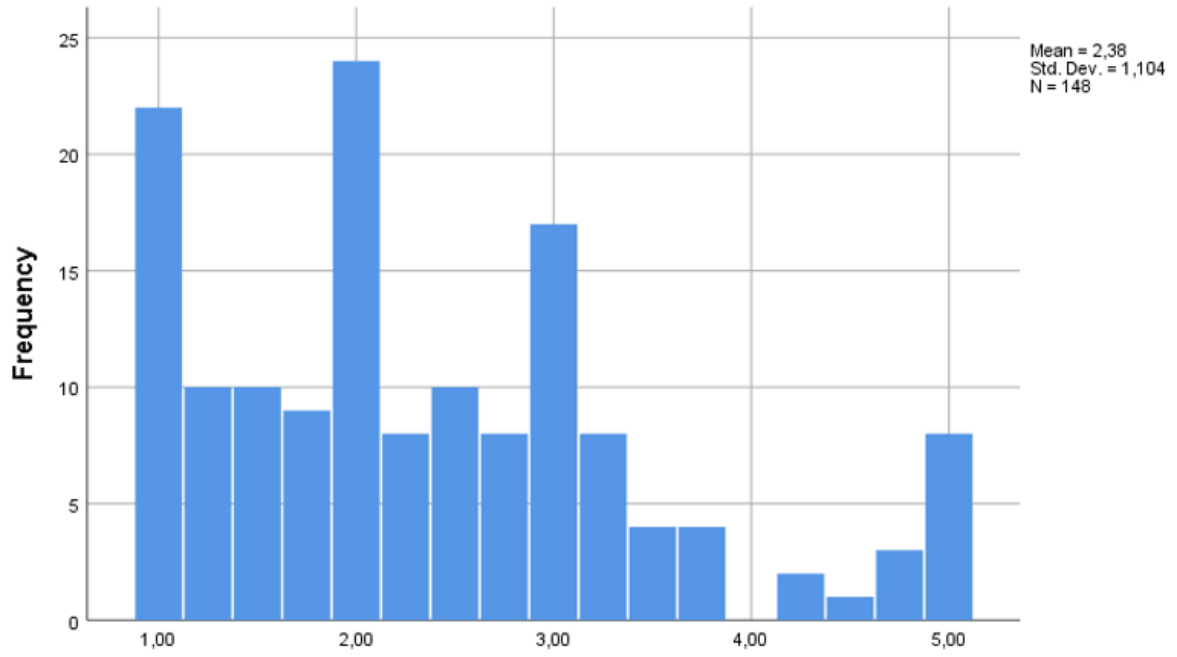
Şekil 39. Davranışsal Boyutta 1. Sınıf Grubu İçin Puan Dağılımları



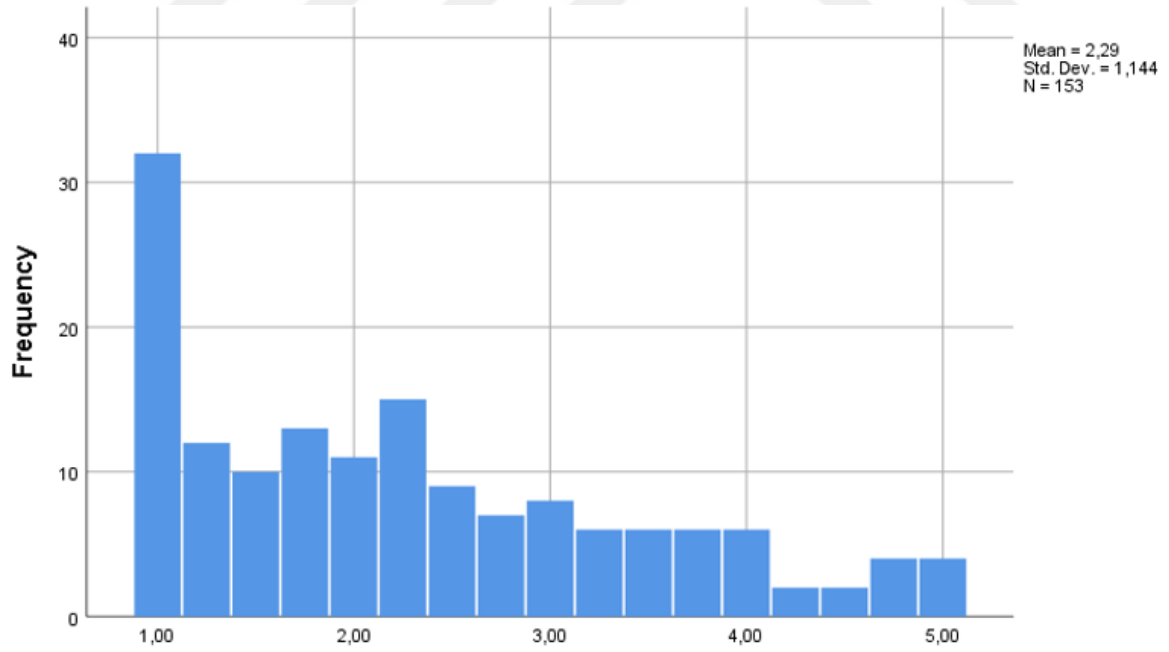
Şekil 40. Davranışsal Boyutta 2. Sınıf Grubu İçin Puan Dağılımları



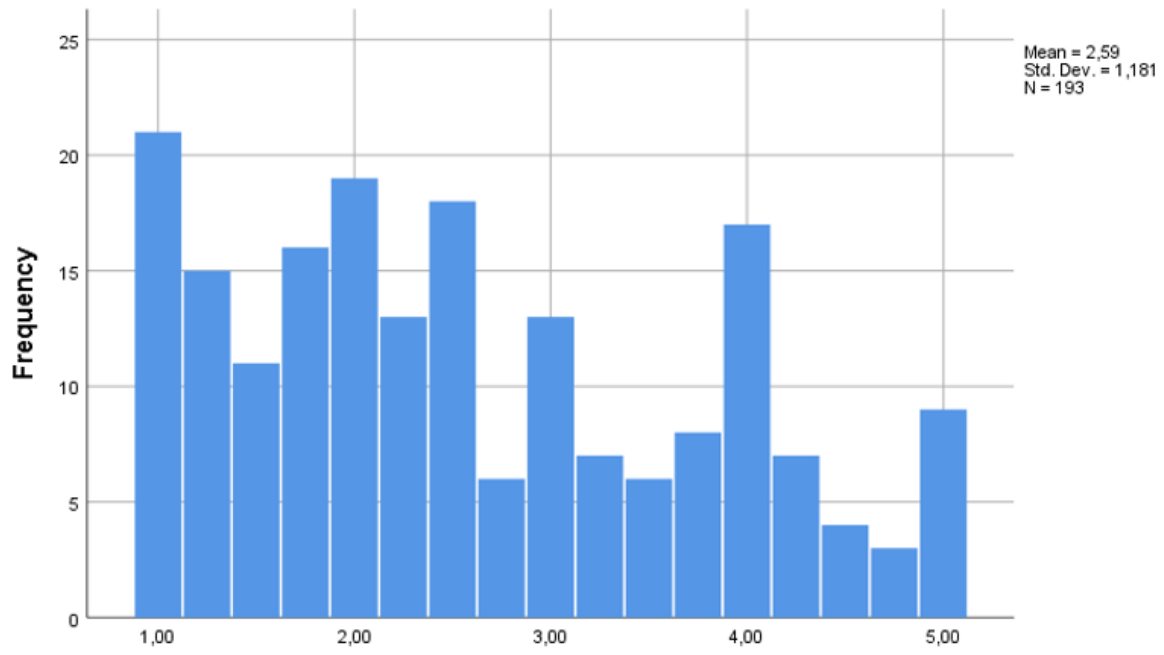
Şekil 41. Davranışsal Boyutta 3. Sınıf Grubu İçin Puan Dağılımları



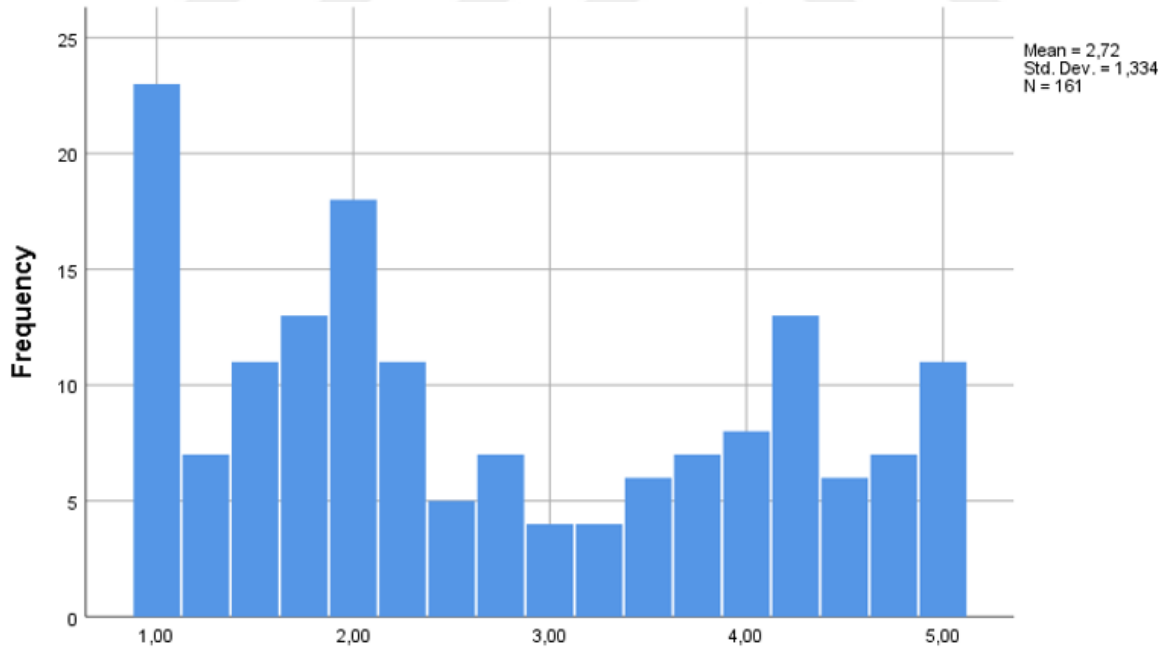
Şekil 42. Davranışsal Boyutta 4. Sınıf Grubu İçin Puan Dağılımları



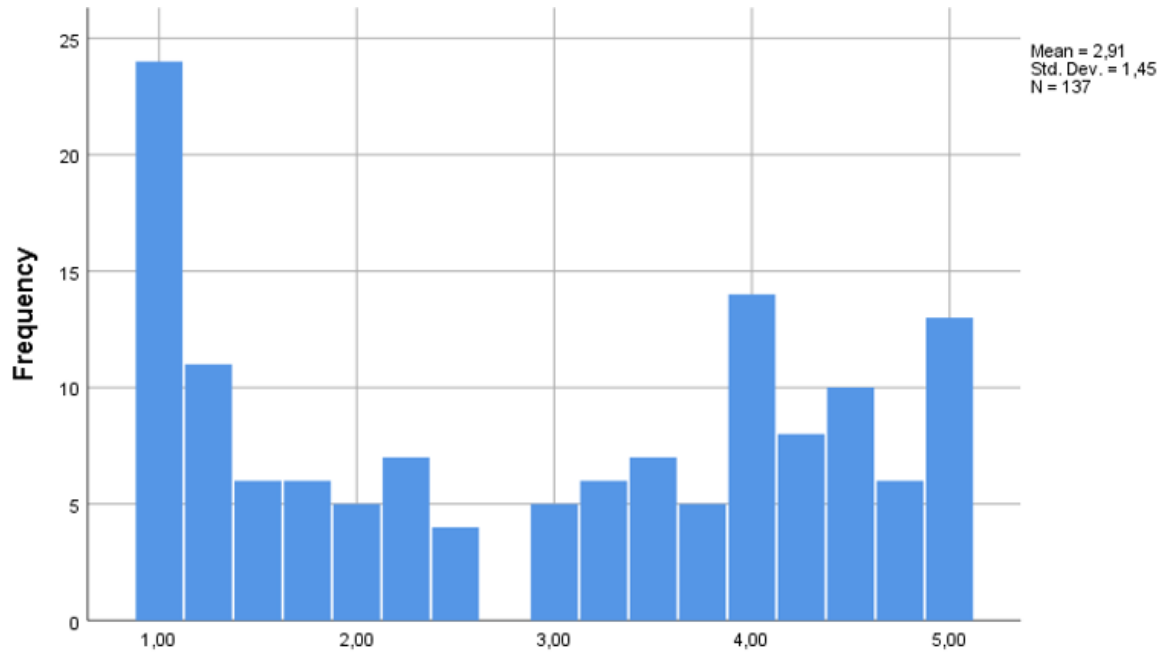
Şekil 43. Davranışsal Boyutta 5. Sınıf Grubu İçin Puan Dağılımları



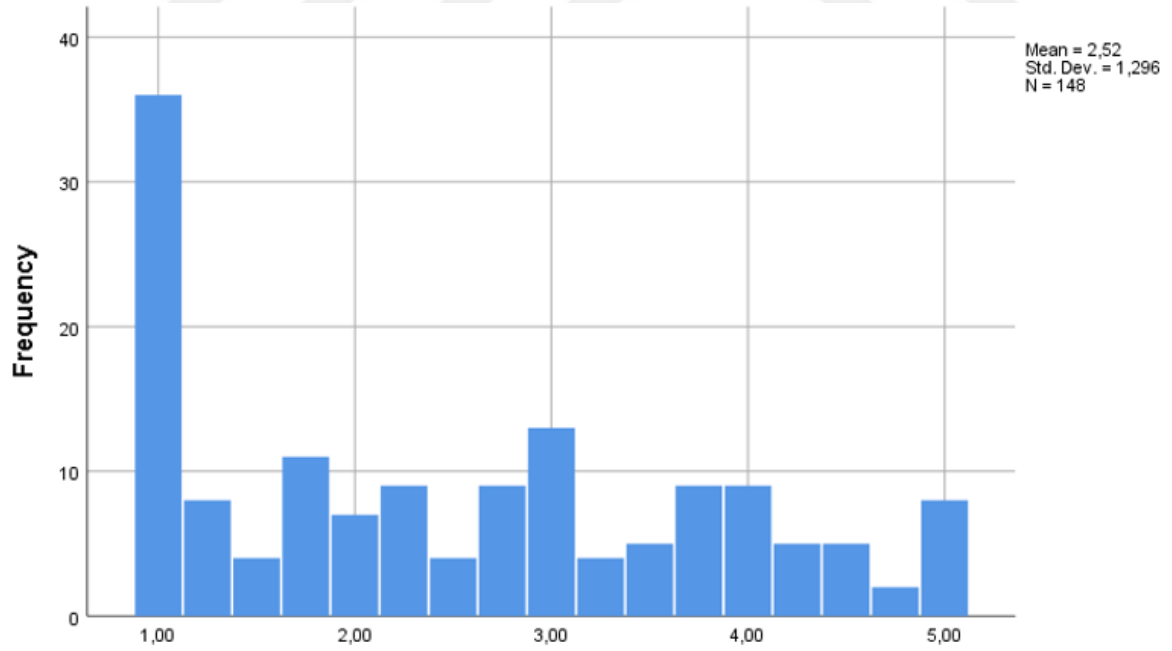
Şekil 44. Fizyolojik Boyutta 1. Sınıf Grubu İçin Puan Dağılımları



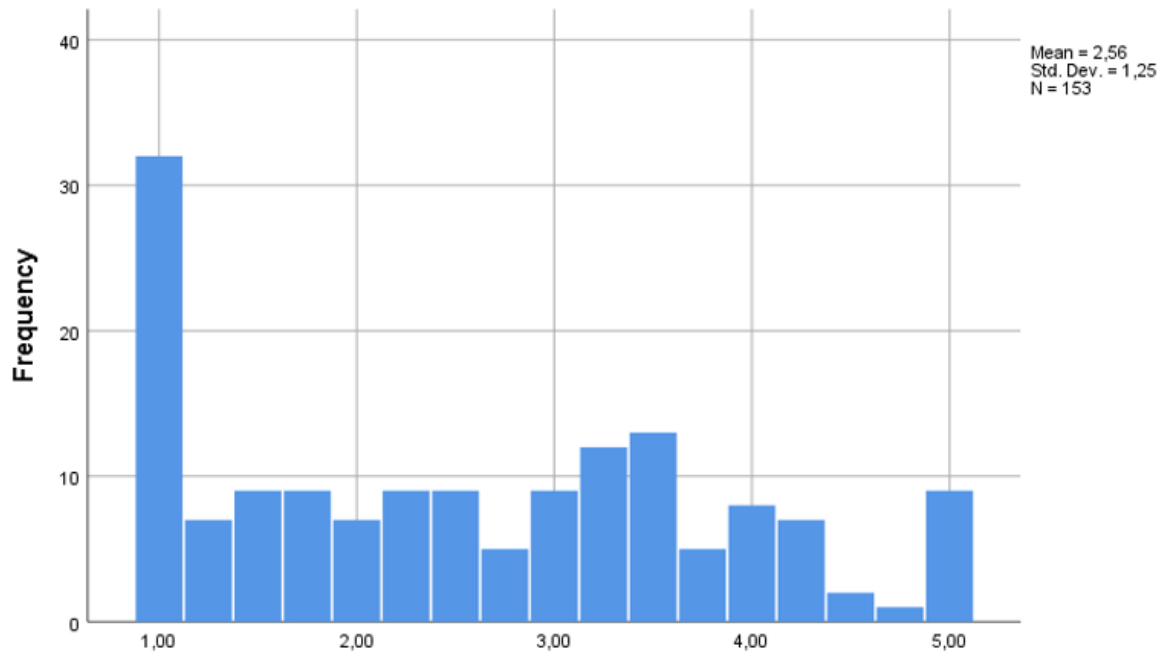
Şekil 45. Fizyolojik Boyutta 2. Sınıf Grubu İçin Puan Dağılımları



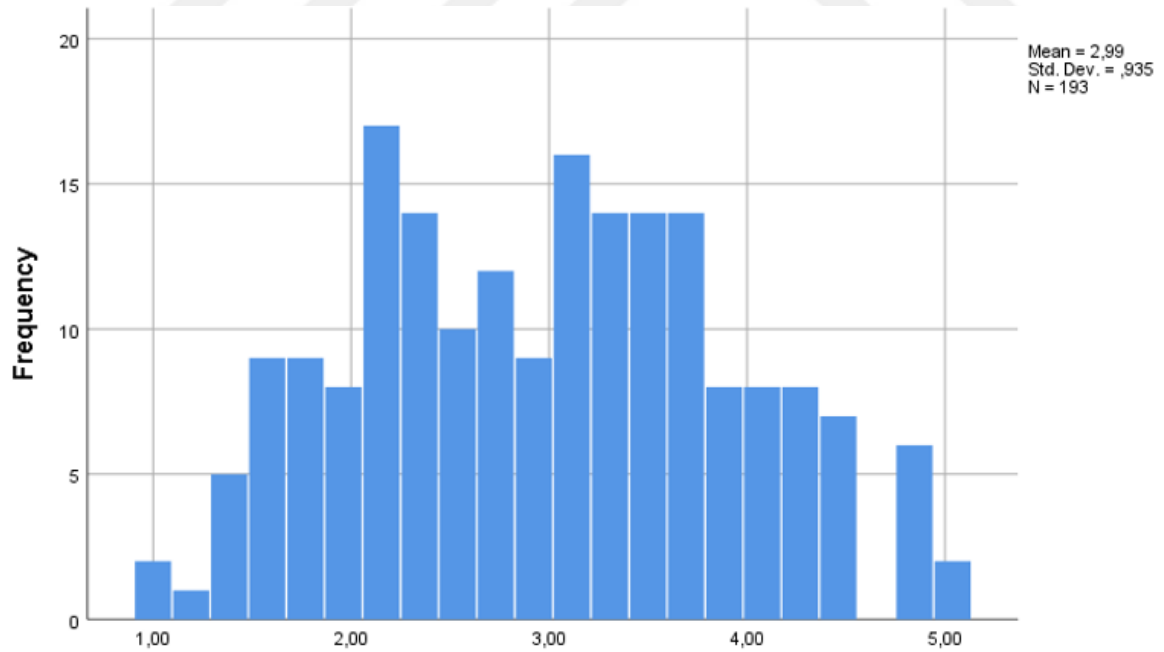
Şekil 46. Fizyolojik Boyutta 3. Sınıf Grubu İçin Puan Dağılımları



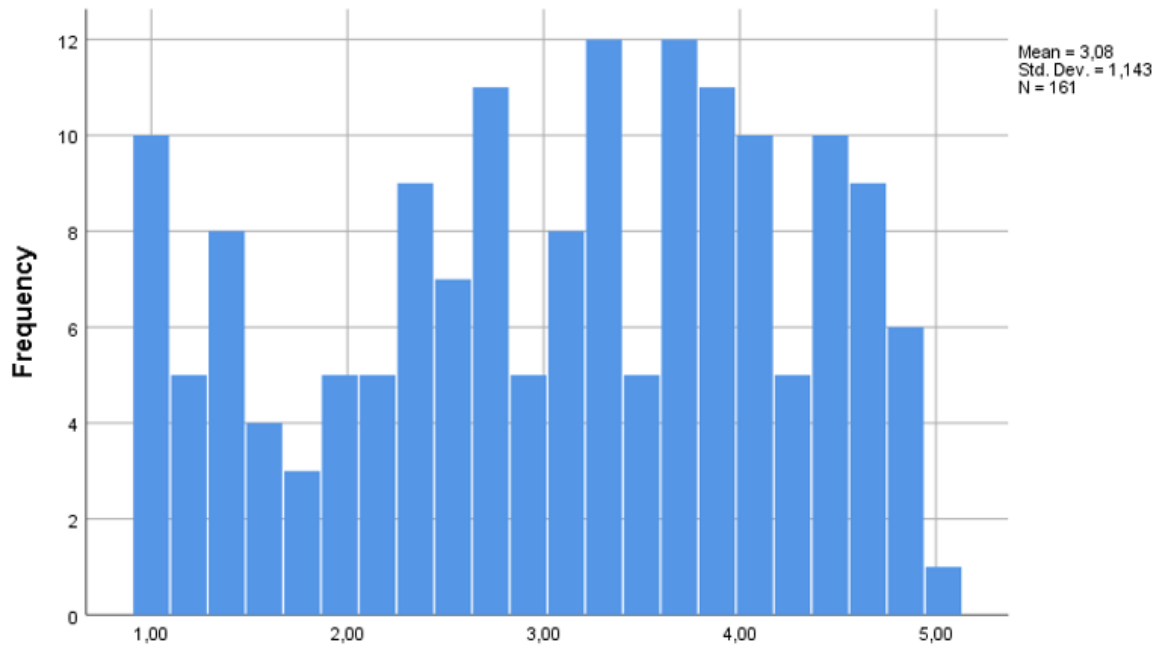
Şekil 47. Fizyolojik Boyutta 4. Sınıf Grubu İçin Puan Dağılımları



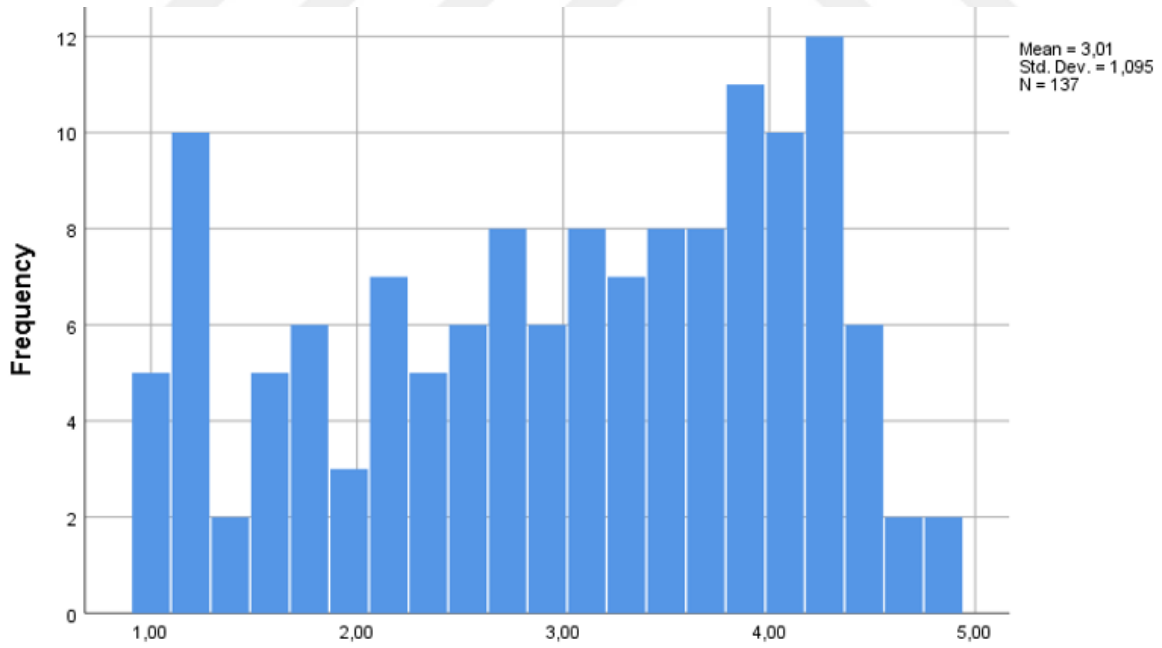
Şekil 48. Fizyolojik Boyutta 5. Sınıf Grubu İçin Puan Dağılımları



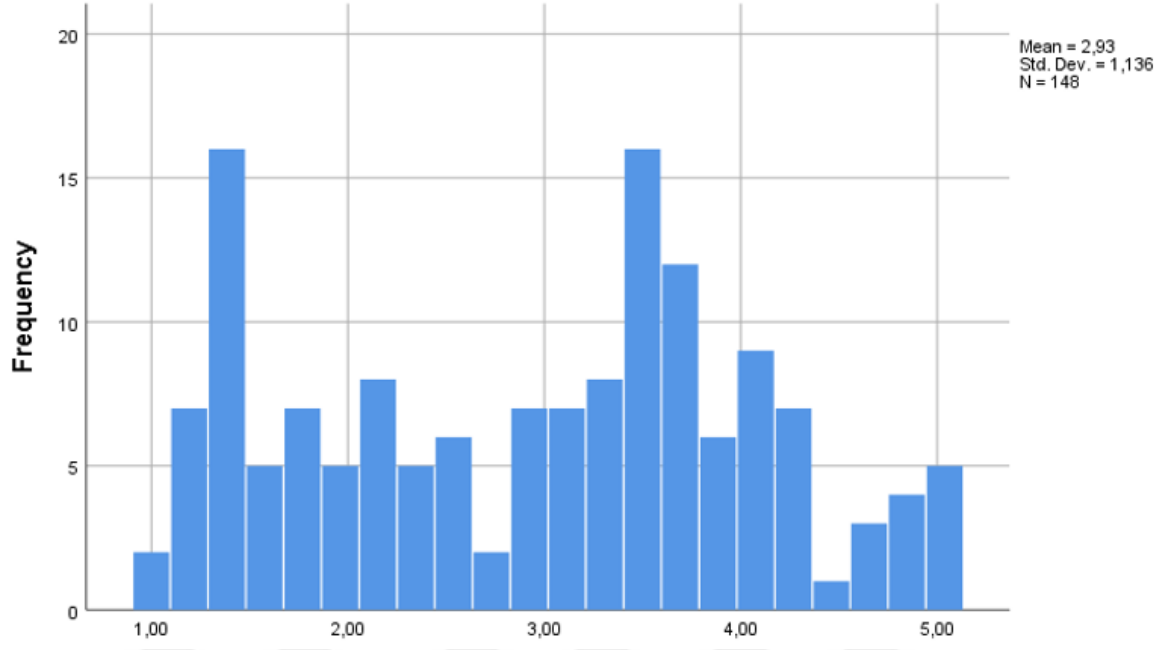
Şekil 49. Kaygı Ortalaması 1. Sınıf Grubu İçin Puan Dağılımları



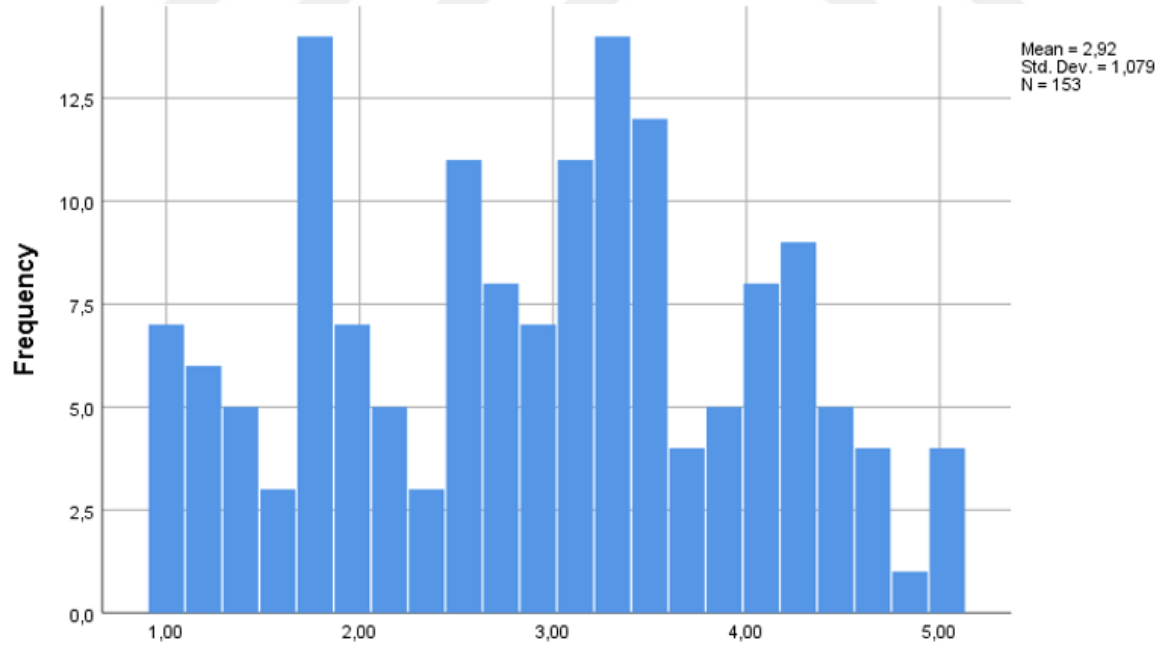
Şekil 50. Kaygı Ortalaması 2. Sınıf Grubu İçin Puan Dağılımları



Şekil 51. Kaygı Ortalaması 3. Sınıf Grubu İçin Puan Dağılımları



Şekil 52. Kaygı Ortalaması 4. Sınıf Grubu İçin Puan Dağılımları



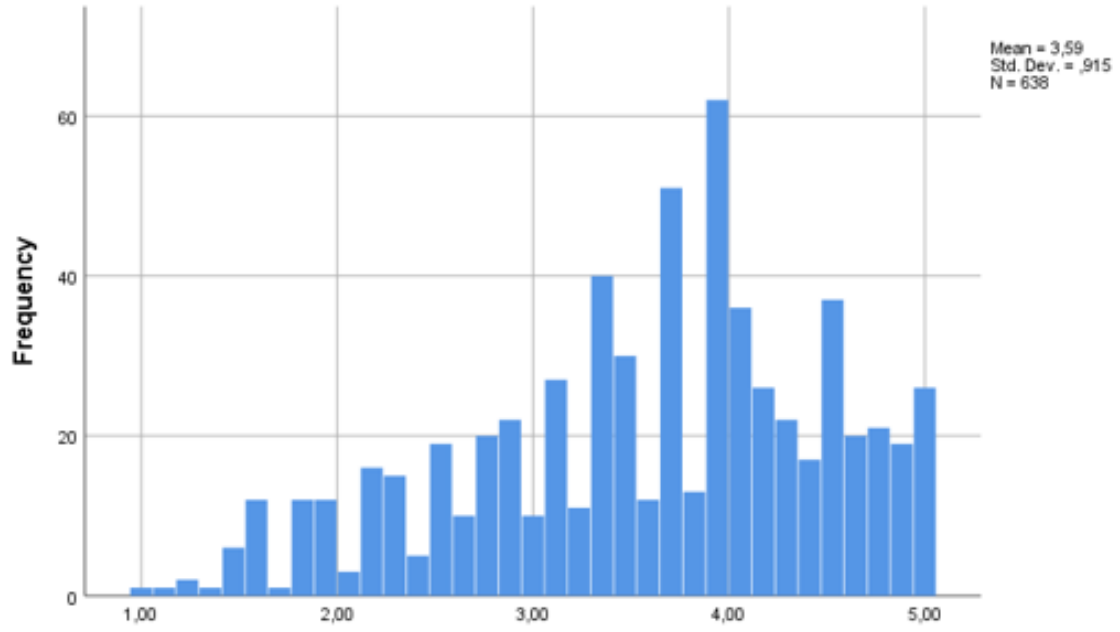
Şekil 53. Kaygı Ortalaması 5. Sınıf Grubu İçin Puan Dağılımları

2.4.Almanya’da Bulunma Süresi Normallik Testi Sonuçları

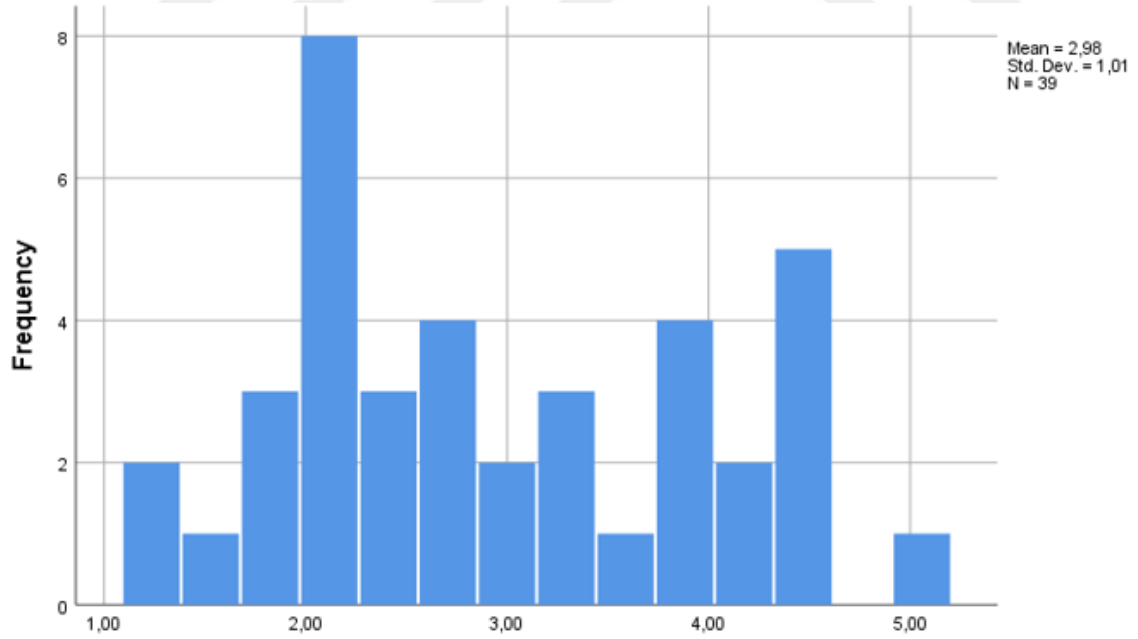
Tablo 37. *Almanya’da Bulunma Süresi Normallik Testi Sonuçları*

	Almanya’da Bulunma Süresi	N	SS	Çarpıklık	Basıklık
Duyuşsal Boyut	Hiç	638	,91	-,509	-,441
	1 yıldan az	39	1,01	,279	-1,06
	1-10 yıl	33	,75	,638	,476
	10 yıl üzeri	82	,45	1,784	2,699
Davranısal Boyut	Hiç	638	1,10	,599	-,482
	1 yıldan az	39	1,09	1,161	,369
	1-10 yıl	33	,74	2,236	5,395
	10 yıl üzeri	82	,46	,924	-,373
Fizyolojik Boyut	Hiç	638	1,25	,068	-1,222
	1 yıldan az	39	1,10	,822	-,051
	1-10 yıl	33	,85	1,149	,444
	10 yıl üzeri	82	,34	2,148	3,876
Kaygı Ortalaması	Hiç	638	,92	-,188	-,734
	1 yıldan az	39	,94	,499	-,609
	1-10 yıl	33	,71	1,151	1,339
	10 yıl üzeri	82	0,38	1,796	3,192

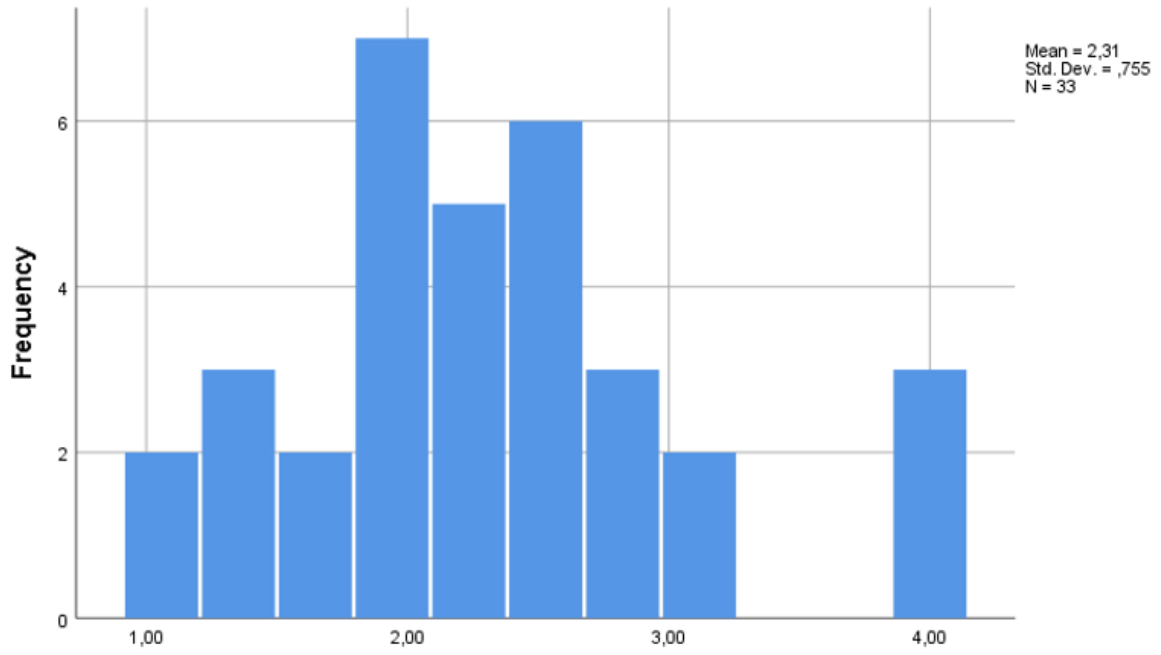
Not. N=örneklem büyüklüğü, SS=standart sapma.



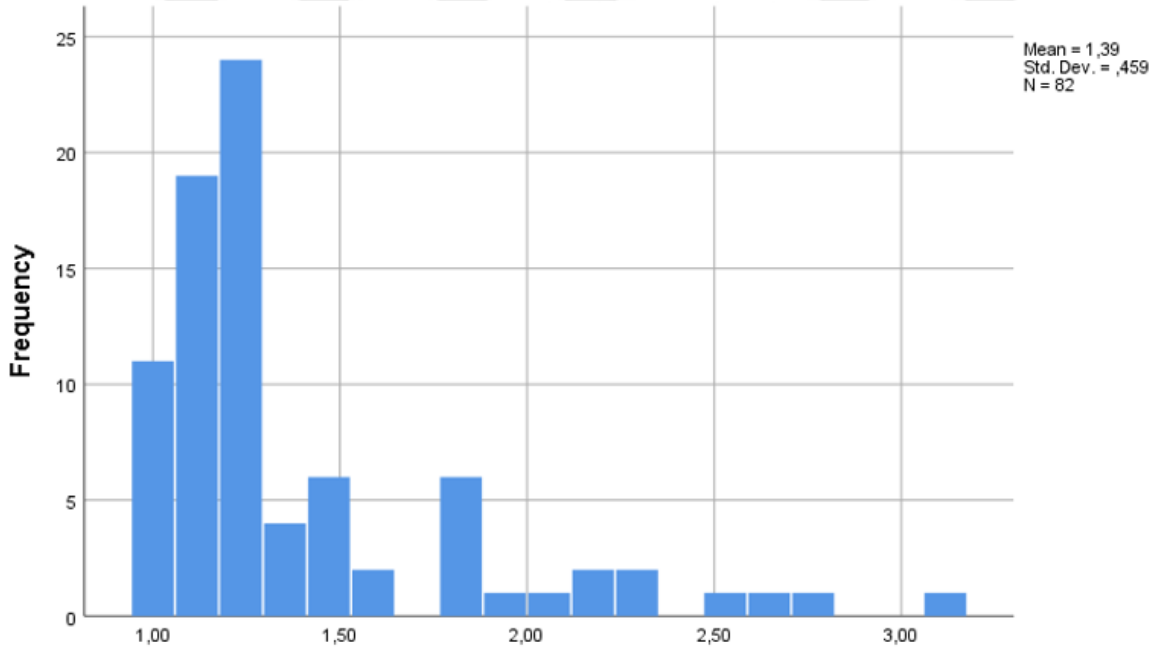
Şekil 54. Duyuşsal Boyutta Almanya’da Hiç Bulunmayanlar İçin Puan Dağılımı



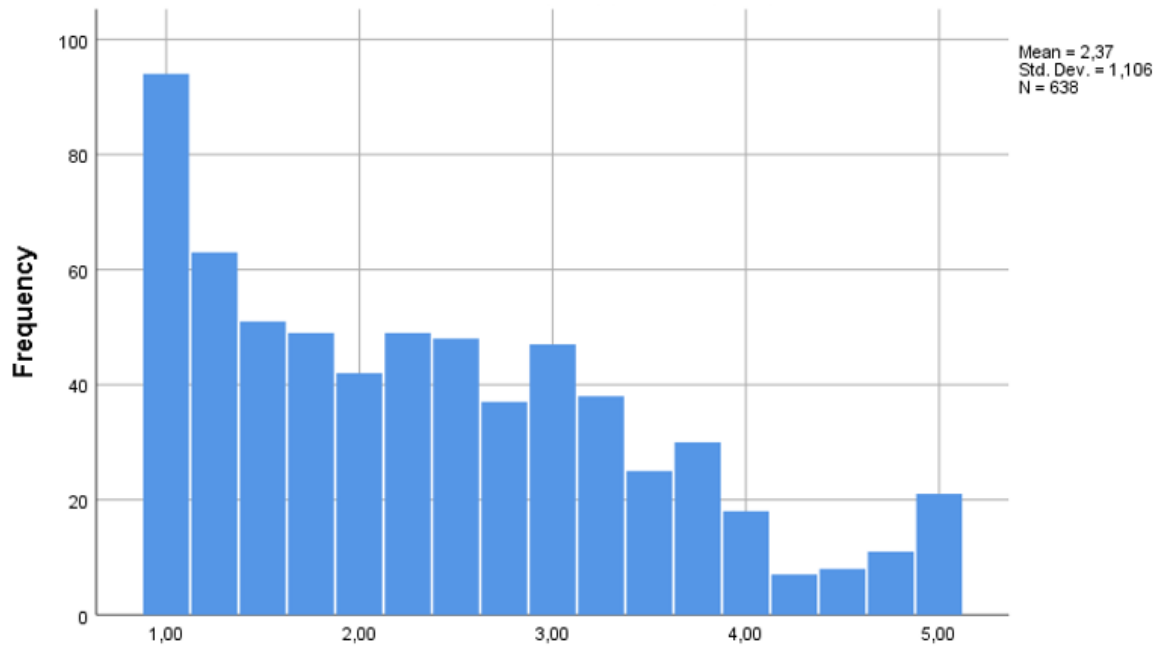
Şekil 55. Duyuşsal Boyutta 1 Yıldan Az Almanya’da Bulunanlar İçin Puan Dağılımı



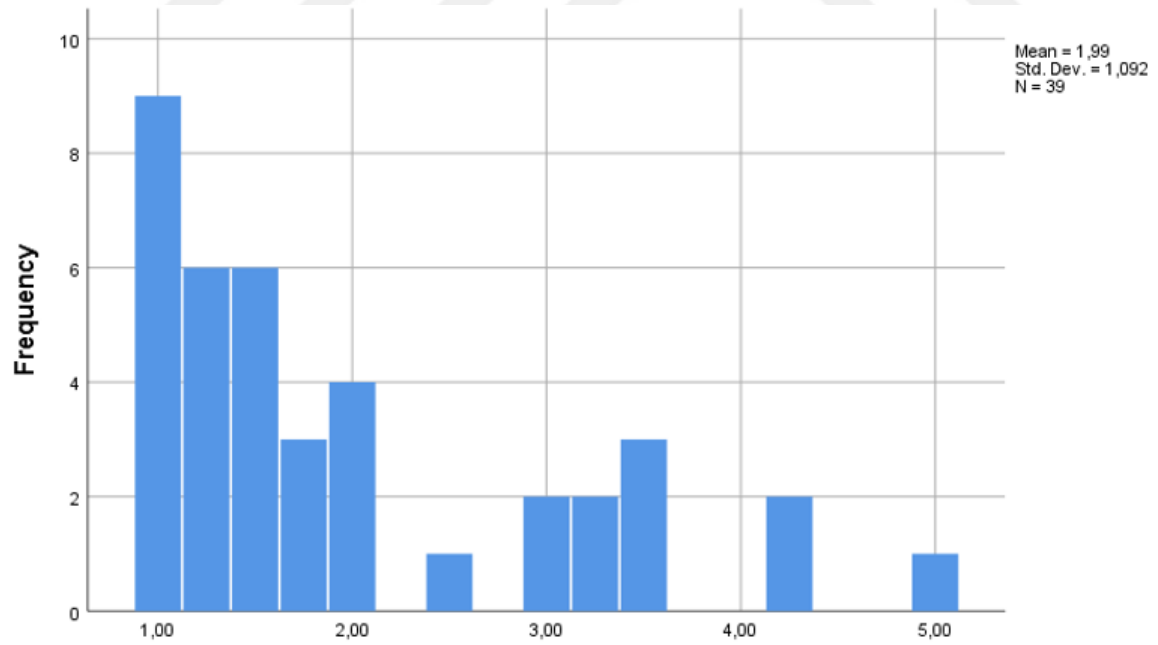
Şekil 56. Duyuşsal Boyutta 1-10 Yıl Arasında Almanya’da Bulunanlar İçin Puan Dağılımı



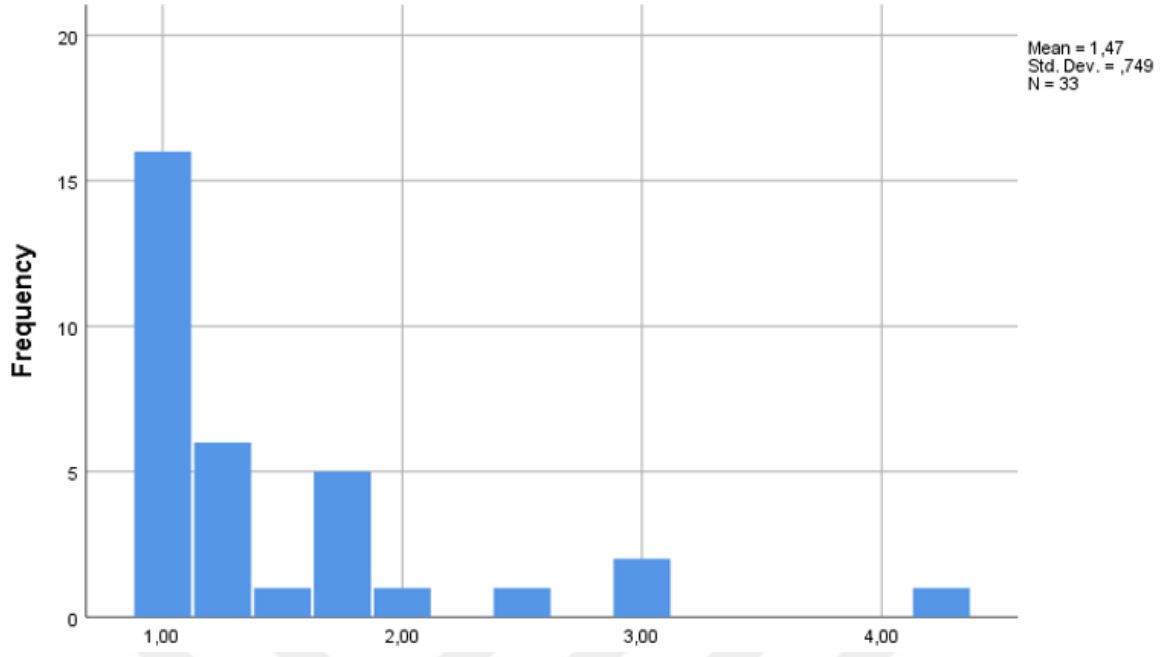
Şekil 57. Duyuşsal Boyutta 10 Yıldan Fazla Almanya’da Bulunan Öğrenciler İçin Puan Dağılımı



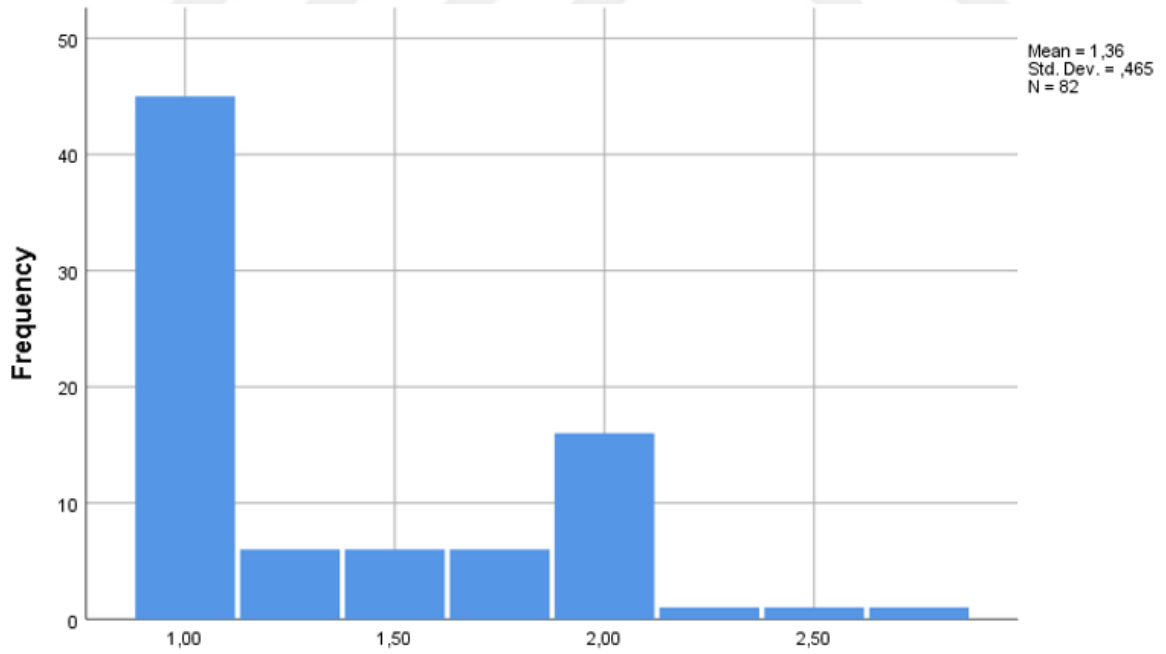
Şekil 58. Davranışsal Boyutta Almanya’da Hiç Bulunmayanlar İçin Puan Dağılımı



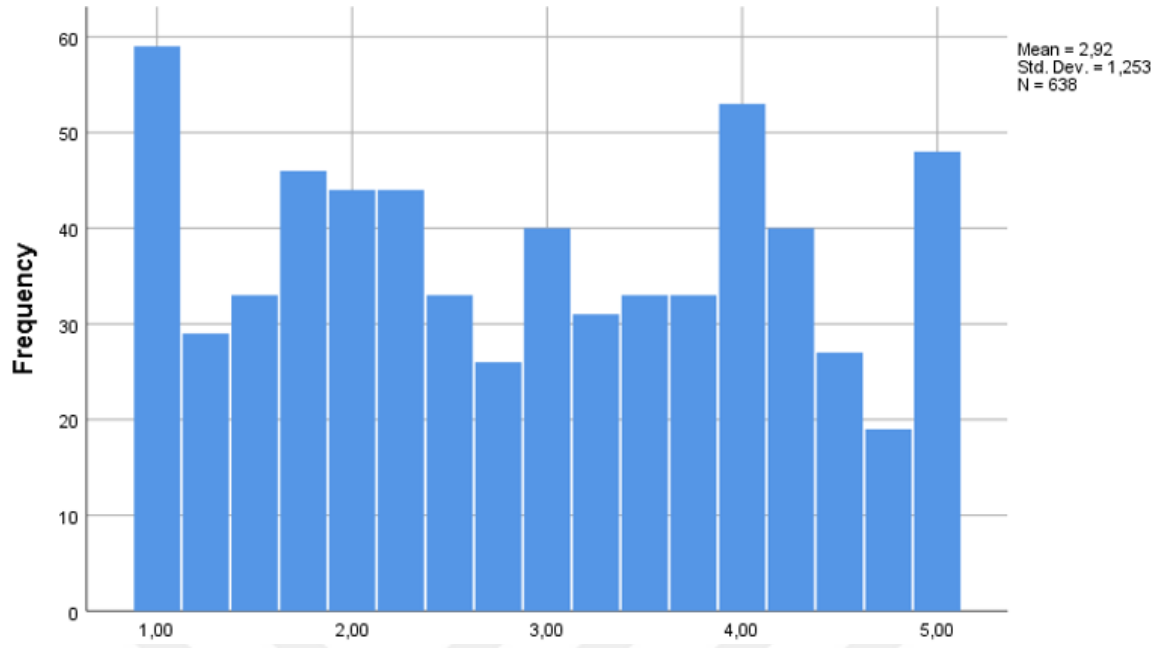
Şekil 59. Davranışsal Boyutta 1Yıldan Az Almanya’da Bulunanlar İçin Puan Dağılımı



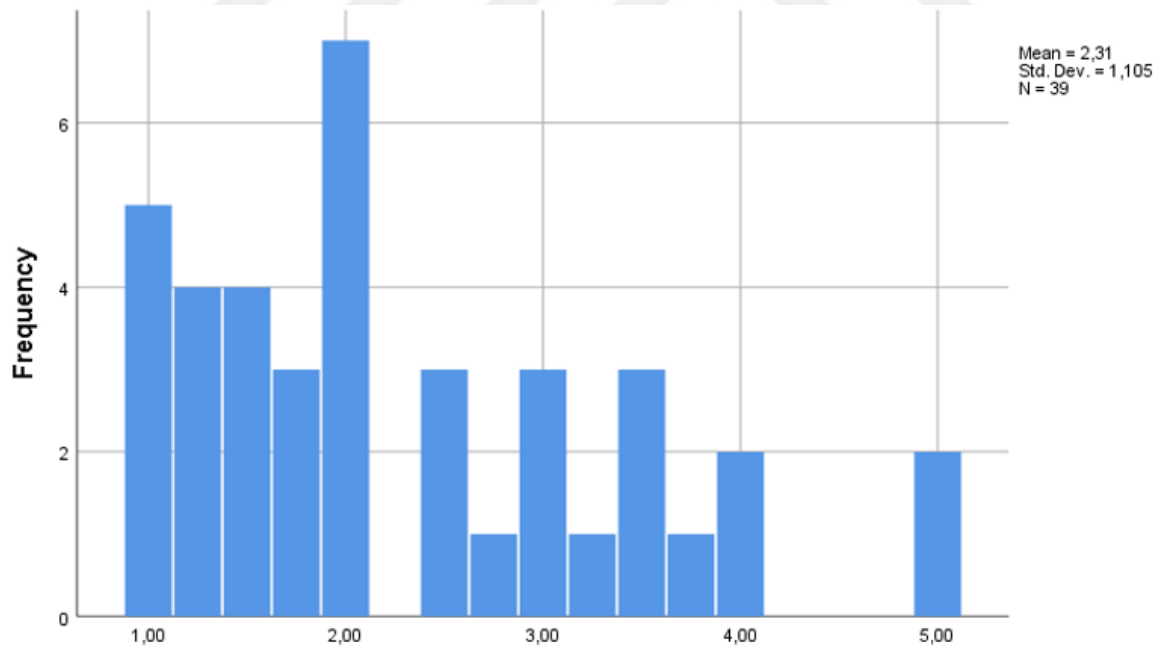
Şekil 60. Davranışsal Boyutta 1-10 Yıl Arasında Almanya’da Bulunanlar İçin Puan Dağılımı



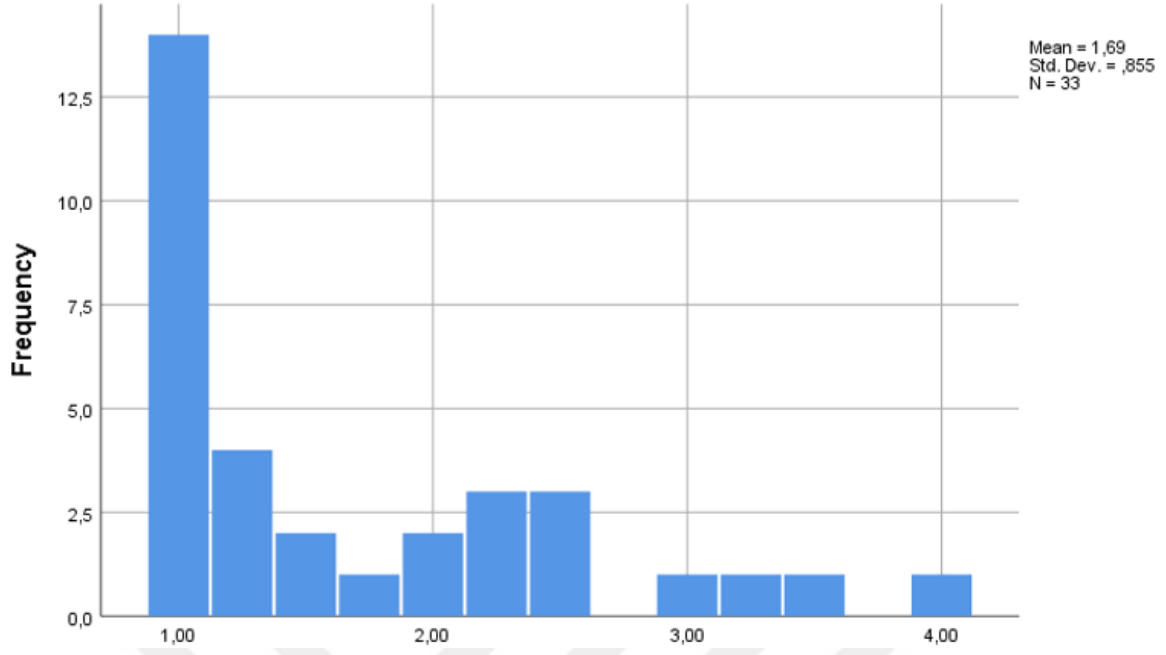
Şekil 61. Davranışsal Boyutta 10 Yıldan Fazla Almanya’da Bulunan Öğrenciler İçin Puan Dağılımı



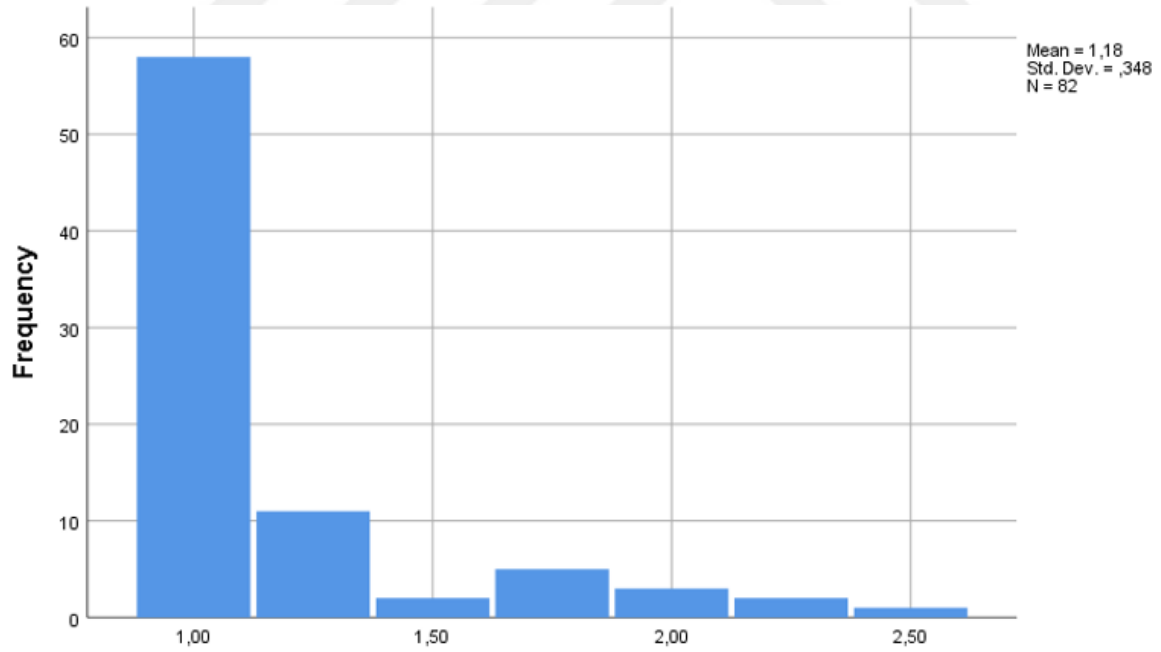
Şekil 62. Fizyolojik Boyutta Almanya’da Hiç Bulunmayanlar İçin Puan Dağılımı



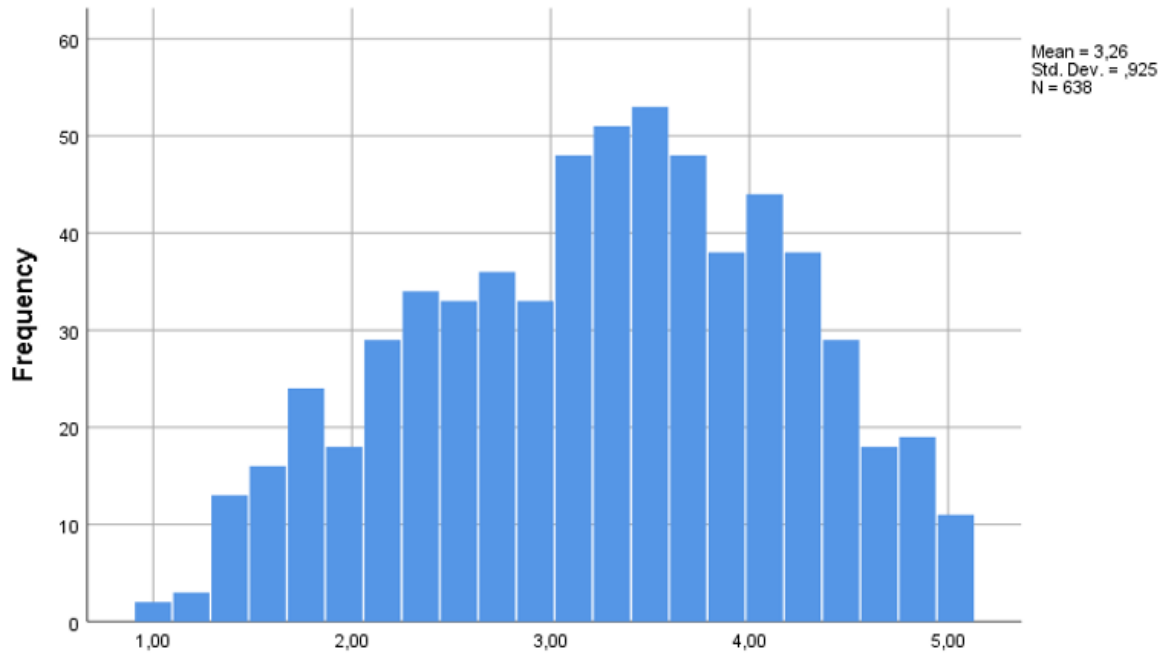
Şekil 63. Fizyolojik Boyutta 1Yıldan Az Almanya’da Bulunanlar İçin Puan Dağılımı



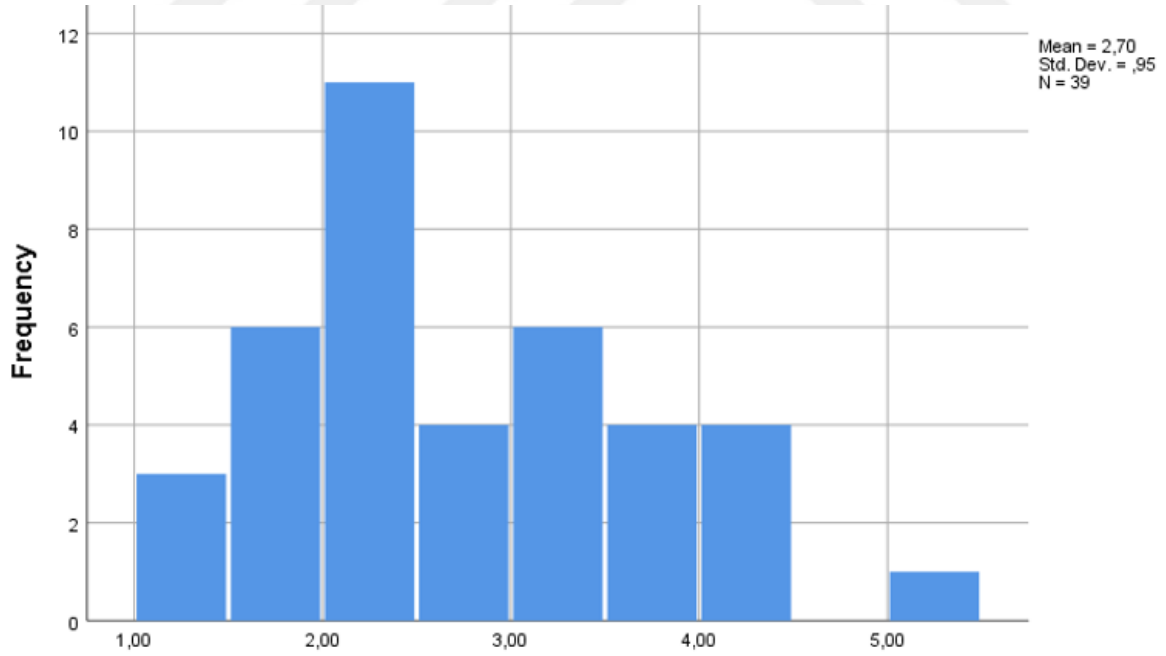
Şekil 64. Fizyolojik Boyutta 1-10 Yıl Arasında Almanya’da Bulunanlar İçin Puan Dağılımı



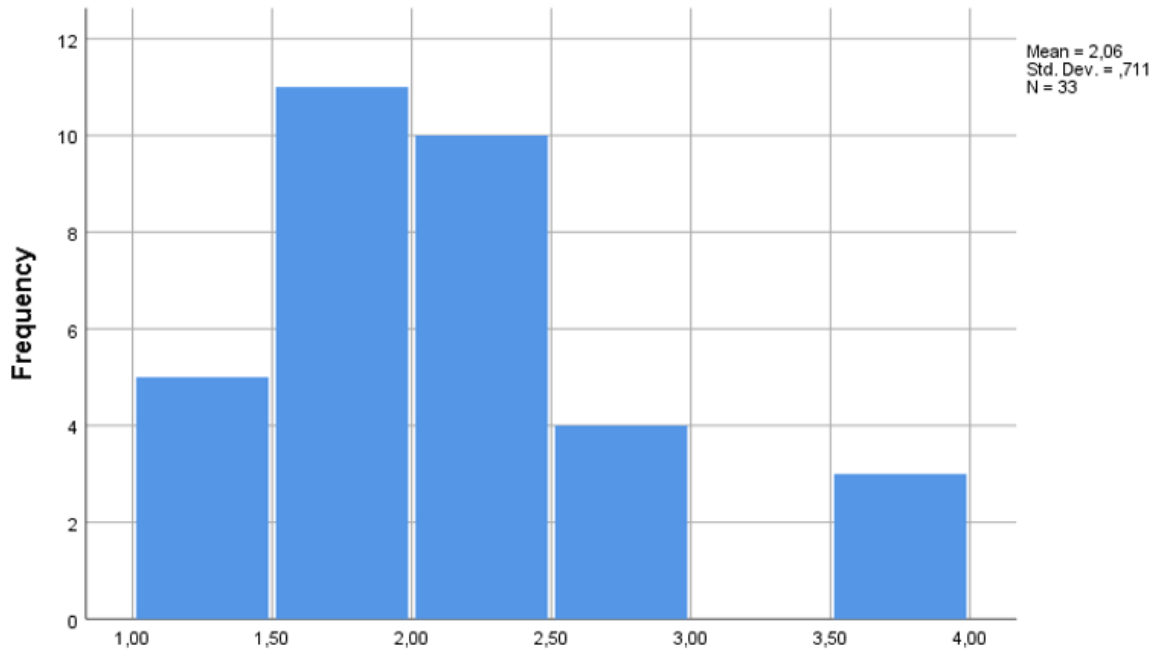
Şekil 65. Fizyolojik Boyutta 10 Yıldan Fazla Almanya’da Bulunan Öğrenciler İçin Puan Dağılımı



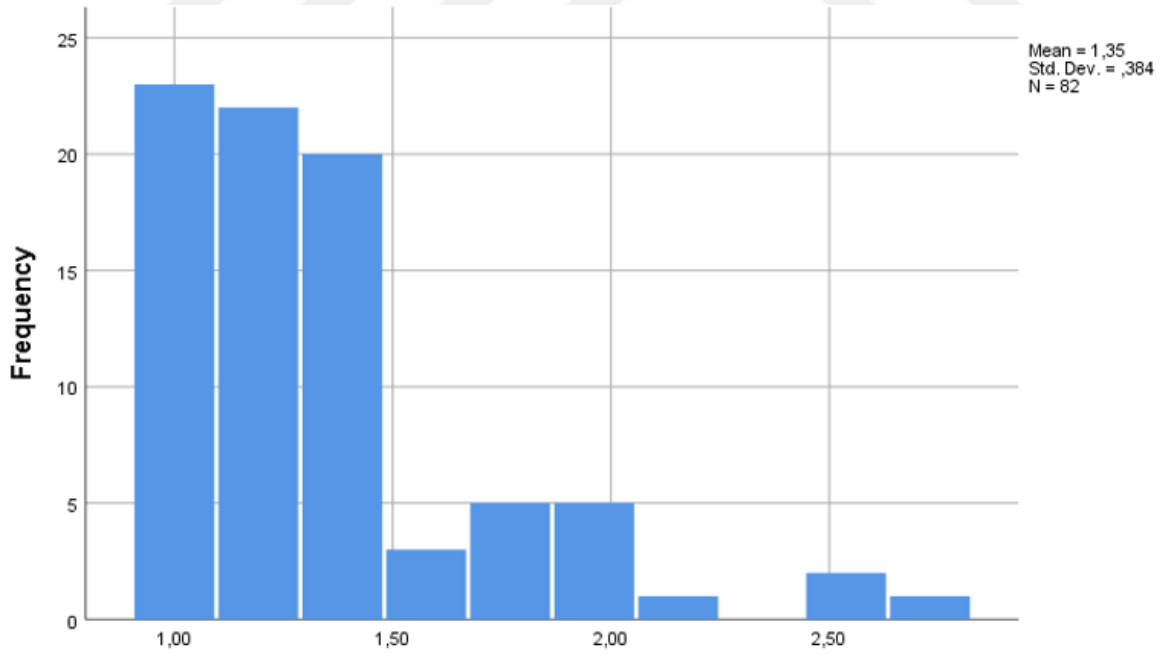
Şekil 66. Kaygı Ortalaması Almanya’da Hiç Bulunmayanlar İçin Puan Dağılımı



Şekil 67. Kaygı Ortalaması 1Yıldan Az Almanya’da Bulunanlar İçin Puan Dağılımı



Şekil 68. Kaygı Ortalaması 1-10 Yıl Arasında Almanya’da Bulunanlar İçin Puan Dağılımı



Şekil 69. Kaygı Ortalaması 10 Yıldan Fazla Almanya’da Bulunan Öğrenciler İçin Puan Dağılımı

EK 4. Etik Kurul Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 26.06.2020-E.67096



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Ölçme Değerlendirme Etik Alt Çalışma Grubu



Sayı : 91610558-302.08.01-
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 27.05.2020 tarih ve E.56366 sayılı yazı

İlgi yazınız ile göndermiş olduğunuz, Enstitünüz Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı, Alman Dili Eğitimi Bilim Dalı Doktora Öğrencisi Aygül ŞAHİN TOPTAŞ'ın, Prof.Dr. Muhammet KOÇAK'ın danışmanlığında yürüttüğü "*Alman Dili ile İlgili Bölümlerde Öğrenim Görmekte Olan Öğrencilerin Almanca Konuşma Kaygısı*" adlı tez çalışması ile ilgili konu Kurulumuzun 06.06.2020 tarih ve 06 sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Kurul Başkanı

Araştırma Kod No: 2020-350

Ek: 1 Liste



Emniyet Mahallesi Bandırma Caddesi No :6/1 06560 Yenimahalle/ANKARA
Tel:0 (312) 202 20 57 - 0 (312) 2... Faks:0 (312) 202 38 76
İnternet Adresi :<http://etikkomisyon.gazi.edu.tr/>

Bilgi için :Burak Çitruk
Birim Evrak Sorumlusu

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

EK 5. Uygulama İzinleri

Evrak Tarih ve Sayısı: 10.07.2020-E.20508



T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 88179374-300-E.2000171138
Konu : (Aygül ŞAHİN TOPTAŞ)

08.07.2020

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 3.7.2020 tarihli 17311665-044.08.01-E.15794 sayılı belge

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Alman Dili Eğitimi Bilim Dalı Doktora Programı Öğrencisi Aygül ŞAHİN TOPTAŞ tarafından yapılan tez çalışmasının uygulaması ile ilgili olarak Üniversitemiz Edebiyat Fakültesi Dekanlığının 07.07.2020 tarih ve 82806933-300-E.2000170670 sayılı cevabi yazı ekte sunulmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof.Dr. Nihat YATKIN
Rektör V.

Ek : 7.7.2020 tarihli 82806933-300-E.2000170670 sayılı belge

Atatürk Üniversitesi Merkez Yerleşkesi 25240 Erzurum
Tel : +90 442 2311601
Elektronik Ad: <http://www.atauni.edu.tr/> birim:ogrenci-isleri-daire-baskanligi
Kep Adresi: atauni@bs01.kep.tr

Bilgi: Cevahir KARTA
Faks: +90 442 2361020
E-Posta: ndaire@atauni.edu.tr



Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
<https://ulkyz.atauni.edu.tr/ERMS/Record/Confirmation/Confirmation?code=6CC9E067858>



T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Edebiyat Fakültesi Dekanlığı

Sayı : 82806933-300-E.2000170670
Konu : Aygül ŞAHİN TOPTAŞ (İzin)

07.07.2020

REKTÖRLÜK MAKAMINA
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 07.07.2020 tarihli ve 88179374-300-E.2000169693 sayılı belge.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Alman Dili Eğitimi Bilim Dalı Doktora Öğrencisi Aygül ŞAHİN TOPTAŞ'ın "*Alman Dili ile İlgili Bölümlerde Öğrenim Görmekte Olan Öğrencilerin Almanca Konuşma Kaygısı*" konulu tez çalışmasının uygulamasını Fakültemizde yapma talebi Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof.Dr. Veyis DEĞİRMENÇAY
Dekan

Ek : 3.7.2020 tarihli 17311665-044.08.01-E.15794 sayılı belge

Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Bata Kampüsü 25240 Erzurum
Tel. : +90 442 2318001
Elektronik Ağ: <http://www.atauni.edu.tr/~edebyat-fakultesi>
Kep Adresi: atauni@h01.kep.tr

Bilgi: Yunus ÖZMEERİ
Faks: +90 442 2318272
E-Posta: edebyatfak@atauni.edu.tr



Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
<https://ubys.atauni.edu.tr/ERMS/Record/Confirmation/Confirmation?code=962FAFD265A>

Evrak Tarih ve Sayısı: 17.07.2020-E.21190



T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Sayı : 68508712-044-
Konu : Anket izni

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 03/07/2020 tarih ve 15794 sayılı yazınız.

İlgi'de kayıtlı yazınız ile Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı, Alman Dili Eğitimi Bilim Dalı Doktora Öğrencisi Aygül ŞAHİN TOPTAŞ'ın Prof. Dr. Muhammet KOÇAK'ın danışmanlığında yürüttüğü "Alman Dili ile İlgili Bölümlerde Öğrenim Görmekte Olan Öğrencilerin Almanca Konuşma Kaygısı" isimli tez çalışmasını Üniversitemiz Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Alman Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı öğrencilerine uygulama talebi Üniversitemizce uygun görülmüştür.

Bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Eyyüp TANRIVERDİ
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

EK :
1 Adet Yazı

Evrak Doğrulamak İçin : https://eolga.dicle.edu.tr/en/Vision/Validate_Doc.aspx?V=BERALZREH

Dicle Üniversitesi Rektörlüğü, 21280-Diyarbakır
Telefon:+90 412 241 10 10 Faks:+90 412 241 10 54
e-Posta: oidb@dicle.edu.tr Elektronik Ağ: <http://www.dicle.edu.tr>
Kop Adresi : dicleuniversitesi@hs01.kop.tr

Ayrıntılı bilgi için irtibat: Canan Mantar
Evrak Pin Kodu: 46222
Ayrıntılı bilgi irtibat tel.: 8792



Evrak Tarih ve Sayısı: 07.08.2020-E.23051



**T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Personel Daire Başkanlığı**

Sayı : 18977135-200-E.12299
Konu : Anket İzni

06/08/2020

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
Öğrenci Daire Başkanlığı**

İlgi : 03/07/2020 tarihli ve 17311665-044.08.01-E.15794 sayılı yazınız.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Alman Dili Eğitimi Bilim Dalı doktora öğrencisi Aygül ŞAHİN TOPTAŞ'ın, Prof. Dr. Muhammet KOÇAK danışmanlığında yürüttüğü "Alman Dili ile İlgili Bölümelerde Öğrenim Görmekte Olan Öğrencilerin Almanca Konuşma Kaygısı" isimli çalışmasını, Üniversitemiz bünyesinde uygulamasında herhangi bir sakınca bulunmamaktadır.
Bilgilerinize arz ederim.

e-imzalıdır

**Prof. Dr. Cem ZORLU
Rektör**

Adres: Yaka Mah. Kasım Halife Sok. No: 11/1 (A Blok) No: 11 (B Blok)
Posta Kodu: 42090 Mearaş / KONYA

Telefon: 0332 221 06 12 Faks: 0332 237 69 91

Elektronik Ağ: <http://www.erbakan.edu.tr>

Fahat EKİNCİ - Bilgisayar
İşletmeni
Dahili : 628

5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile onaylanmıştır.
Evrak tıyidi <https://ebys.zorgu.erbakan.edu.tr> adresinden 0613-9DR7-0E85 kodu ile yapılabilir.

Evrak Tarih ve Sayısı: 09.07.2020-E.20291

T.C.

NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ

Etik Kurul Başkanlığı



Sayı : 84902927-044-E.2461

08/07/2020

Konu : Anketler (Aygül ŞAHİN TOPTAŞ)

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 03/07/2020 tarihli ve 17311665-044.08.01-E.15794 sayılı yazımız.

İlgi yazınız ile göndermiş olduğumuz, Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı, Alman Dili Eğitimi Bilim Dalı Doktora Programı Öğrencisi Aygül ŞAHİN TOPTAŞ, Prof. Dr. Muhammet KOÇAK'ın danışmanlığında yürüttüğü "Alman Dili ile İlgili Bölümlerde Öğrenim Görmekte Olan Öğrencilerin Almanca Konuşma Kaygısı" isimli tez çalışması kapsamında hazırlanan anket çalışması Etik Kurul Başkanlığımızca incelenmiş ve herhangi bir etik sakınca görülmemiş olup, Üniversitemiz bünyesinde uygulama yapması uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

e-imzalıdır

Prof. Dr. Erdoğan ÇİÇEK
Başkan

Adres: 2000 EVLER MAH. ZÜBEYDE HANIM CAD. 50300 NEVŞEHİR

Esra İNANÇ VURAL

Telefon: 0384 228 10 00-12016 Faks: 0384 228 10 37

Elektronik Ağ: <http://www.nevsehir.edu.tr> nevsehiruniversitesi@hs01.kep.tr

5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile üretilmiştir.

Evrak teyidi <https://ebys.nevsehir.edu.tr/sorgu/sorgula.aspx> adresinden 2U08-NYEZ-8G9H kodu ile yapılabilir.

Evrak Tarih ve Sayısı: 14.07.2020-E.20742



TASNİF DIŞI
T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük

Sayı : 49933177-044-E.11937
Konu : Uygulama İzni (Aygül ŞAHİN
TOPTAŞ)

13/07/2020

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 03/07/2020 tarihli ve 17311665-15794 sayılı yazımız.

İlgide kayıtlı yazınız ile belirtilen Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı Alman Dili Eğitimi Bilim Dalı doktora öğrencisi Aygül ŞAHİN TOPTAŞ'ın Prof.Dr.Muhammet KOÇAK'ın danışmanlığında yürüttüğü "Alman Dili ile İlgili Bölümlerde Öğrenim Görmekte Olan Öğrencilerin Almanca Konuşma Kaygısı" isimli tez çalışması kapsamında Üniversitemiz Eğitim Fakültesi ve Yabancı Diller Yüksekokulu bünyesinde uygulama yapma isteği Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

e-imzalıdır

Prof. Dr. Vedat CEYHAN
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

TASNİF DIŞI

Adres: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Rektörlük Binası
Telefon: 0362 312 19 19 Faks: 0362 457 60 91
Elektronik Ağ: <http://www.omu.edu.tr/>



Kep Adresi:
omu@hs01.kep.tr

Seçil AKTAŞ
secil.aktas@omu.edu.tr
Dahili Tel: 7015

5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile üretilmiştir.
Evrak teyidi <https://ebyssorgu.omu.edu.tr> adresinden 86D1-SARS-0BAA kodu ile yapılabilir.

Evrak Tarih ve Sayısı: 16.07.2020-E.20881



T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Sayı : 25669789-044/E. 12174
Konu : Anket İzni

14/07/2020

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 03/07/2020 tarihli, 15794 sayılı yazı

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı, Alman Dili Eğitimi Bilim Dalı Doktora Öğrencisi Aygül ŞAHİN TOPTAŞ'ın, Prof. Dr. Muhammet KOÇAK'ın danışmanlığında yürüttüğü "Alman Dili ile İlgili Bölümlerde Öğrenim Görmekte Olan Öğrencilerin Almanca Konuşma Kaygısı" isimli tez çalışmasını Üniversitemiz Edebiyat Fakültesinde yapmasının uygun görüldüğüne ilişkin Edebiyat Fakültesi Dekanlığının 13/07/2020 tarih ve 43482408-044/E.53471 sayılı yazısı ekte gönderilmektedir.

Bilgilerinize arz ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Emrullah EKEN
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek: Yazı ve Ekleri (3 sayfa)

Evrak Doğrulamak İçin : https://evrakdogrulama.selcuk.edu.tr/enVision-Sorgula/Validate_Doc.aspx?V=BESVL1881

Akademi Mah. Yeni İstanbul Cad. No:369 Pk:42130 Selçuklu/KONYA

Bilgi için: Semra AĞABABA Tel:0332 223 80 30 Faks:0332 223 80 20

e-Posta :ogrisleri@selcuk.edu.tr Elektronik Ağ :www.selcuk.edu.tr selcukuniversitesi@hs01.kep.tr



T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Edebiyat Fakültesi Dekanlığı

Sayı : 43482408-044/12174
Konu : Anket İzni

14/07/2020

SELÇUK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 07/07/2020 tarihli, 51957 sayılı yazı

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı, Alman Dili Eğitimi Bilim Dalı Doktora Öğrencisi Aygül ŞAHİN TOPTAŞ'ın, Prof. Dr. Muhammet KOÇAK'ın danışmanlığında yürüttüğü "Alman Dili ile İlgili Bölümlerde Öğrenim Görmekte Olan Öğrencilerin Almanca Konuşma Kaygısı" isimli tez çalışması ile ilgili Fakültemiz Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü görüşü ekte sunulmuştur.

Gereğini bilgilerinize arz ederim

e-imzalıdır
Prof. Dr. Mahmut ATAY
Dekan

Ek : Yazı (2 sayfa)





T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Alman Dili ve Edebiyatı Bölüm Başkanlığı

Sayı : 53295530-044/53158
Konu : Anket İzni

10/07/2020

EDEBİYAT FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

İlgi : 08/07/2020 tarihli, 52190 sayılı yazı

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı, Alman Dili Eğitimi Bilim Dalı Doktora Öğrencisi Aygül ŞAHİN TOPTAŞ'ın Prof. Dr. Muhammet KOÇAK'ın danışmanlığında yürüttüğü "Alman Dili ile İlgili Bölümlerde Öğrenim Görmekte Olan Öğrencilerin Almanca Konuşma Kaygısı" isimli tez çalışması ile ilgili Bölüm Kurulu Kararı yazımız ekinde gönderilmiştir.

Gereğini bilgilerinize arz ederim

Prof. Dr. Yılmaz KOÇ
Bölüm Başkanı

Ek : Bölüm Kurulu Kararı



**S.Ü. EDEBİYAT FAKÜLTESİ ALMAN DİLİ VE EDEBİYATI
BÖLÜM KURULU KARARI**

Toplantı Tarihi: 09.07.2020

Bölüm Kurulumuz, 09.07.2020 tarihinde saat 10:00'da Bölüm Başkanı Prof. Dr. Yılmaz KOÇ, Anabilim Dalı Başkanları ve Bölüm Başkanı Yardımcılarının katılımlarıyla toplanarak, S.Ü. Edebiyat Fakültesi Dekanlığının 08/07/2020 tarih ve E.52190 sayılı yazısına istinaden, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı, Alman Dili Eğitimi Bilim Dalı Doktora Öğrencisi Aygül ŞAHİN TOPTAŞ'ın Prof. Dr. Muhammet KOÇAK'ın danışmanlığında yürüttüğü "Alman Dili ile İlgili Bölümlerde Öğrenim Görmekte Olan Öğrencilerin Almanca Konuşma Kaygısı" isimli tez çalışması kapsamında Fakültemiz bünyesinde uygulama yapma isteği konusunda Bölümümüz açısından bir sıkınca olmadığına oy birliği ile karar verilmiştir.

[Signature]

Prof. Dr. Yılmaz KOÇ
Bölüm Başkanı

[Signature]

Prof. Dr. Yılmaz KOÇ
Alman Kültür ve Edebiyatı ABD Başkanı

[Signature]

Prof. Dr. Zeki USLU
Alman Dili Bilimi ABD Başkanı

[Signature]

Prof. Dr. Zeki USLU
Bölüm Başkanı Yardımcısı

[Signature]

Dr. Öğr. Üyesi Ayşe UYANIK
Bölüm Başkanı Yardımcısı



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi Eğitim Fakültesi Dekanlığı



Sayı : 89377925-044-
Konu : Anketler (Aygül ŞAHİN
TOPTAŞ)

REKTÖRLÜK MAKAMINA
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 03.07.2020 tarihli, 15794 sayılı ve "Anketler (Aygül ŞAHİN TOPTAŞ)" konulu yazı (Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Alman Dili Eğitimi Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Aygül ŞAHİN TOPTAŞ'ın, Prof. Dr. Muhammet KOÇAK'ın danışmanlığında yürüttüğü "Alman Dili ile İlgili Bölümlerde Öğrenim Görmekte Olan Öğrencilerin Almanca Konuşma Kaygısı" isimli tez çalışması kapsamında uygulama yapma talebi ile ilgili bölüm görüşü yazımız ekinde gönderilmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

e-imzalıdır
Dr. Öğr. Üyesi Hasan ES
Dekan (Uhd.) V.

Ek: 2 sayfa





T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ
Yabancı Diller Eğitimi Bölüm Başkanlığı



Sayı : 20911470-044-73093
Konu : Anketler (Aygül ŞAHİN
TOPTAŞ)

10.07.2020

GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

İlgi : 06.07.2020 tarihli ve 89377925-044- 70921 sayılı yazı.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Alman Dili Eğitimi Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Aygül ŞAHİN TOPTAŞ'ın, Prof. Dr. Muhammet KOÇAK'ın danışmanlığında yürüttüğü "Alman Dili ile İlgili Bölümlerde Öğrenim Görmekte Olan Öğrencilerin Almanca Konuşma Kaygısı" isimli tez çalışması kapsamında uygulama yapma talebi Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalımız tarafından uygun görülmüş olup, ekte bilgilerinize sunulmuştur.

Gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Perihan YALÇIN
Bölüm Başkanı





T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ
Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı Başkanlığı



Sayı : 73952365-044-
Konu : Anketler (Aygül ŞAHİN
TOPTAŞ)

YABANCI DİLLER EĞİTİMİ BÖLÜM BAŞKANLIĞINA

İlgi : 06.07.2020 tarihli ve 89377925-044- 70921 sayılı yazı.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Alman Dili Eğitimi Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Aygül ŞAHİN TOPTAŞ'ın, Prof. Dr. Muhammet KOÇAK'ın danışmanlığında yürüttüğü "Alman Dili ile İlgili Bölümlerde Öğrenim Görmekte Olan Öğrencilerin Almanca Konuşma Kaygısı" isimli tez çalışması kapsamında uygulama yapma talebi Anabilim Dalımızca uygun görülmektedir.

Bilgilerinize saygılarımla arz ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Muhammet KOÇAK
Anabilim Dalı Başkanı





T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Ölçme Değerlendirme Etik Alt Çalışma Grubu



Sayı : 91610558-302.08.01-
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 27.05.2020 tarih ve E.56366 sayılı yazı

İlgi yazınız ile göndermiş olduğunuz, Enstitünüz Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı, Alman Dili Eğitimi Bilim Dalı Doktora Öğrencisi Aygül ŞAHİN TOPTAŞ'ın, Prof.Dr. Muhammet KOÇAK'ın danışmanlığında yürüttüğü "*Alman Dili ile İlgili Bölümlerde Öğrenim Görmekte Olan Öğrencilerin Almanca Konuşma Kaygısı*" adlı tez çalışması ile ilgili konu Kurulumuzun 06.06.2020 tarih ve 06 sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Kurul Başkanı

Araştırma Kod No: 2020-350

Ek: 1 Liste



Emniyet Mahallesi Bandırma Caddesi No :6/1 06560 Yenimahalle/ANKARA
Tel:0 (312) 202 20 57 - 0 (312) 2... Faks:0 (312) 202 38 76
İnternet Adresi :<http://etikkomisyon.gazi.edu.tr/>

Bilgi için :Burak Çitrak
Birim Evrak Sorumlusu

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



T.C.
TEKİRDAĞ NAMIK KEMAL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 63477709-605.01-E.
Konu : Veri Toplama-Aygül ŞAHİN
TOPTAŞ

BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULU BAŞKANLIĞINA

İlgi : Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı 03/07/2020 tarihli, 17311665-044-E/15794 sayılı ve "Anketler (Aygül ŞAHİN TOPTAŞ) Hk." konulu yazı

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı, Alman Dili Eğitimi Bilim Dalı Doktora Öğrencisi Aygül ŞAHİN TOPTAŞ'ın, tez danışmanı Prof. Dr. Muhammet KOÇAK'ın danışmanlığında yürüttüğü "Alman Dili ile İlgili Bölümlerde Öğrenim Görmekte Olan Öğrencilerin Almanca Konuşma Kaygısı" isimli bilimsel çalışmasına ilişkin uygulamasını Üniversitemizde yapabilme talebine ilişkin olarak alınan yazı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imzalıdır.
Prof. Dr. Yılmaz ÇAKICI
Rektör Yardımcısı

EK :
Yazı ve Ekleri (26 sayfa)

Evrak Tarih ve Sayısı: 23.09.2020-E.27756



T.C.
TEKİRDAĞ NAMIK KEMAL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 63477709-605.01-E.
Konu : Aygün ŞAHİN TOPTAŞ-Veri
Toplanması Hk.

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : Gazi Üniversitesi Rektörlüğü'nün 06/07/2020 tarih ve 12541 sayılı yazısı.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı, Alman Dili Eğitimi Bilim Dalı Doktora Öğrencisi Aygül ŞAHİN TOPTAŞ'ın tez danışmanı Prof.Dr. Muhammet KOÇAK'ın danışmanlığında yürüttüğü "Alman Dili ile İlgili Bölümlerde Öğrenim Görmekte Olan Öğrencilerin Almanca Konuşma Kaygısı" isimli bilimsel çalışmasına ilişkin uygulamasını Üniversitemizde yapabilme talebine ilişkin bilgi ve belgeler tarafımıza iletilmiştir. Konuyla ilgili olarak gerekli değerlendirmeler yapılmış ve olumlu yönde karar verilmiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Mümin ŞAHİN
Rektör

EK :
Veri Toplama-Aygül ŞAHİN TOPTAŞ_3007252 (27 sayfa)

Evrakın Doğrulanması İçin : <https://ebys.nku.edu.tr/Dogrula/L5BVJ5Z>
Namık Kemal Mah. Kampüs Cad. No:1 Söğütözü / TEKİRDAĞ
Telefon:0282 250 00 00 Faks:(282) 250 9906
E-Posta:oidb@nku.edu.tr Elektronik Ağ:<http://oidb.nku.edu.tr/>
Kop Adresi: namikkemaluniversitesi@hs01.kop.tr

Bilgi için: Muhammet Pirin
Müdür



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

Evrak Tarih ve Sayısı: 08.02.2021-E.24199



T.C.
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik
Yazı İşleri Müdürlüğü

Ek-2

Sayı : E-63784619-605.01-18113
Konu : Aygül ŞAHİN TOPTAŞ'ın Doktora Tezi
Uygulama İzin Talebi

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 17.09.2020 tarihli ve 17311665-044-E.21589 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı Alman Dili Eğitimi Bilim Dalı doktora öğrencisi Aygül ŞAHİN TOPTAŞ'ın, Prof. Dr. Muhammet KOÇAK'ın danışmanlığında hazırladığı "Alman Dili ile İlgili Bölümlerde Öğrenim Görmekte Olan Öğrencilerin Almanca Konuşma Kaygısı" başlıklı doktora tezi, Üniversitemiz Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunca incelenmiş olup ekte belirtilen eksikliklerin tamamlanması koşuluyla bilim etiği ilkeleri bakımından uygun bulunmuştur.

Bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Süleyman SÖZEN
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek: Tamamlanması İstenilen Bilgiler

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : BEKVN4H9A

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/anadolu-universitesi-obys>

Yunus Emre Kampüsü Topebaşı/Eskişehir
Telefon No: +90 222 335 05 80/1352-1353 Faks No: +90 222 335 36 16
e-Posta: gensek@anadolu.edu.tr İnternet Adresi: www.anadolu.edu.tr
Kep Adresi: anadolu.universitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için: Bediha AKSAN
Büro Personeli
Telefon No: 1352-1318



Etik Kurul Başvuru Formu s.14 ve veri toplama araçları türünde veri toplama aracı olarak görüşme ve dokümanlar işaretlenmemiştir. Aynı şekilde Etik Kurul Başvuru formu yöntem bölümünde de bu veri toplama araçlarından söz edilmemiştir. Araştırma önerisi yöntem bölümünde ise verilerin ölçek, görüşme ve dokümanlarla toplanacağı yazılmıştır. Etik Kurul başvuru formu ile araştırma önerisi arasındaki tutarsızlık giderilmeli ya da açıklanmalıdır. Çalışmada ölçek ve anket birbirinin yerine kullanılmıştır. Üniversiteniz kapsamındaki belgeler çıkarılmalıdır. Görüşme Formu eklenmeli ve doküman incelemesinin hangi dokümanlarla gerçekleştirileceği ve nasıl çözümleneceği açıklanmalıdır.



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...