



Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü
Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Programı

**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN ÖĞRENCİLERİN KONUŞMA
KAYGISININ ARAŞTIRILMASI**

Özge BAYRAM

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2025

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN ÖĞRENCİLERİN KONUŞMA
KAYGISININ ARAŞTIRILMASI

Özge BAYRAM

Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü
Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Programı

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2025

YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kağıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- o Enstitü / Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- o Enstitü / Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- o Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

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

Özge BAYRAM

¹Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

- (1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez **danışmanın** önerisi ve **enstitü anabilim dalının** uygun görüşü üzerine **enstitü** veya **fakülte yönetim kurulu** iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6. 2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç imkanı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez **danışmanın** önerisi ve **enstitü anabilim dalının** uygun görüşü üzerine **enstitü** veya **fakülte yönetim kurulunun** gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, **tezin yapıldığı kurum** tarafından verilir *. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, **ilgili kurum ve kuruluşun önerisi** ile **enstitü** veya **fakültenin** uygun görüşü üzerine **üniversite yönetim kurulu** tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.
Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir
*Tez **danışmanın** önerisi ve **enstitü anabilim dalının** uygun görüşü üzerine **enstitü** veya **fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.**

ETİK BEYAN

Bu çalışmadaki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, kullandığım verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, yararlandığım kaynaklara bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu, tezimin kaynak gösterilen durumlar dışında özgün olduğunu, Dr. Öğr. Üyesi Mikail Cengiz danışmanlığında tarafımdan üretildiğini ve Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Tez Yazım Yönergesine göre yazıldığımı beyan ederim.

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

Özge BAYRAM

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın her aşamasında yanımda olan, beni sabırla dinleyen ve bana yol gösteren tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Mikail CENGİZ başta olmak üzere, tezime başladığımda tez danışmanım olan, fakat aniden kaybettiğimiz Doç. Dr. Hüseyin ÖZ'e, tez savunmamda bana kıymetli fikirleriyle yol gösterip tezimi çok daha iyi bir noktaya getirmemde yardımcı olan değerli hocalarım Doç. Dr. Meltem EKTİ hocama ve Doç. Dr. Fatma ALBAYRAK hocama, bana ne zaman bir sorum olsa her an yanımda olan Doç. Dr. Esra KARABAĞ KÖSE'ye ve çok saygıdeğer eşine teşekkür ve saygılarımı sunarım.

Ayrıca bu süreçte biricik oğlum Poyraz Erdem'e sabrı için, ondan aldığım zamanları büyük bir olgunlukla karşılayıp bana her zaman destek olduğu için, ayrı şehirlerde yaşasak da her an desteklerini yanımda hissettiğim biricik annem ve babama sonsuz teşekkür ediyorum.

Aslında bu süreçte teşekkür edeceğim o kadar çok kişi var ki, hepsine varlıkları için, destekleri için ne zaman yorulsam ne zaman vazgeçsem benim yanımda oldukları için teşekkür ediyorum.

ÖZET

BAYRAM, Özge. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Konuşma Kaygısının Araştırılması*, Yüksek Lisans, Ankara, 2025.

Yabancı dil öğretiminde temel amaç, bireylerin hedef dilde iletişimsel yeterliliğe ulaşmasını sağlamaktır. Bu yeterlilik, dinleme, okuma, yazma ve konuşma gibi dört temel becerinin geliştirilmesine dayanmaktadır. Ancak konuşma becerisi, dil öğrenen bireyler için en zorlayıcı alanlardan biri olarak kabul edilmektedir. Bu zorluğun temel nedenlerinden biri, bireylerin dil öğrenme sürecinde yaşadığı konuşma kaygısıdır. Konuşma kaygısı, öğrencilerin dil pratiği yapma sıklığını azaltarak, öğrenme motivasyonunu ve iletişim yeterliliklerini olumsuz yönde etkilemektedir.

Bu çalışma, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin konuşma kaygısı düzeylerini ve bu kaygıyı etkileyen faktörleri incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma kapsamında, bireylerin cinsiyet, yaş, eğitim durumu, Türkiye’de kalma süresi, bilinen yabancı dil sayısı ve öğretmen tutumu gibi değişkenlerin konuşma kaygısı üzerindeki etkileri analiz edilmiştir. Ankara Üniversitesi TÖMER’de öğrenim gören B1 düzey 248 öğrencinin katıldığı bu çalışmada, konuşma kaygısına yönelik 33 maddelik bir ölçek kullanılmış ve veriler istatistiksel yöntemlerle değerlendirilmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin, konuşma becerisini kazanırken yaşadıkları kaygının kaynaklarını ortaya çıkarabilmek amaçlı olarak, Horwitz, Horwitz ve Cope (1986)’un geliştirdiği “Foreign Language Classroom Anxiety” ölçeğinin, Aydın, Harputlu, Güzel, Çelik, Uştuk ve Genç (2016) tarafından yapılan “A Turkish version of Foreign Language Anxiety Scale: Reliability and Validity” isimli çalışmada Türkçe güvenilirlik ve geçerlilik çalışması yapılan Türkçe ölçek versiyonu kullanılmıştır.

Araştırma sonuçları, konuşma kaygısının farklı bireysel ve çevresel değişkenlerden anlamlı şekilde etkilendiğini göstermiştir. Özellikle öğretmenlerin destekleyici tutumu ve güven verici sınıf ortamlarının sağlanması, konuşma kaygısını azaltmada kritik bir rol oynamaktadır. Ayrıca, öğrencilerin bildiği yabancı dil sayısının, yaşlarının ve eğitim düzeylerinin de konuşma kaygısı üzerinde belirleyici etkileri olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular, dil öğrenme sürecinde konuşma kaygısının yalnızca akademik performansı

değil, aynı zamanda öğrencilerin psikolojik durumlarını ve sosyal iletişim becerilerini de etkilediğini göstermektedir.

Sonuç olarak, öğrenci merkezli öğretim yaklaşımları ve kaygıyı azaltmaya yönelik stratejilerin öğretim programlarına dahil edilmesi, dil öğreniminde başarıyı artıracak ve Türkçe öğretiminde genel kaliteyi yükseltecektir.

Anahtar Sözcükler

Yabancı dil olarak Türkçe, konuşma kaygısı, B1 düzey, dil öğretimi, dil öğretiminde yaklaşımlar

ABSTRACT

Bayram, Özge. *Investigation of Speaking Anxiety Among Students Learning Turkish as a Foreign Language*, Master's Thesis, Ankara, 2025.

The primary goal of foreign language teaching is to enable individuals to achieve communicative competence in the target language. This competence is based on the development of four fundamental skills: listening, reading, writing, and speaking. However, speaking is considered one of the most challenging areas for language learners. One of the main reasons for this difficulty is the speaking anxiety experienced by individuals during the language learning process. Speaking anxiety reduces the frequency of language practice, negatively affecting learning motivation and communicative competence.

This study aims to examine the levels of speaking anxiety among learners of Turkish as a foreign language and to identify the factors influencing this anxiety. The research analyzes variables such as gender, age, educational background, length of stay in Turkey, the number of foreign languages known, and teacher attitudes in relation to speaking anxiety. The study was conducted with 248 B1-level students studying at Ankara University TÖMER. A 33-item scale was used to assess speaking anxiety, and the data were evaluated using statistical methods. To identify the sources of anxiety experienced by learners of Turkish as a foreign language, the Turkish version of the "Foreign Language Classroom Anxiety" scale developed by Horwitz, Horwitz, and Cope (1986) was used. This Turkish version had been validated for reliability and validity by Aydın, Harputlu, Güzel, Çelik, Uştuk, and Genç (2016) in their study titled "A Turkish Version of the Foreign Language Anxiety Scale: Reliability and Validity."

The results of the study indicate that speaking anxiety is significantly influenced by various individual and environmental factors. In particular, supportive teacher attitudes and the creation of a secure classroom environment play a critical role in reducing speaking anxiety. Additionally, it was found that the number of foreign languages known by the students, their age, and their educational level are significant determinants of their anxiety levels. These findings suggest that speaking anxiety in the language learning

process not only affects academic performance but also impacts students' psychological well-being and social communication skills.

In conclusion, incorporating student-centered teaching approaches and anxiety-reducing strategies into the curriculum will enhance language learning success and improve the overall quality of Turkish language instruction.

Keywords: Turkish as a foreign language, speaking anxiety, B1 level, language teaching, language teaching approaches

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	i
YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI.....	ii
ETİK BEYAN.....	iii
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZET.....	vi
ABSTRACT.....	viii
İÇİNDEKİLER	x
KISALTMALAR DİZİNİ	xv
TABLolar DİZİNİ	xvi
GİRİŞ	1
1. BÖLÜM: KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE.....	8
1.1. Türkiye’de Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi.....	9
1.1.1. Dil Öğretiminde Ana Dili, İkinci Dil ve Yabancı Dil Kavramları	9
1.1.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Beceriler.....	11
1.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Konuşma Kaygısı.....	15
1.2.1. Yabancı Dil Konuşma Kaygısının Kaynakları	18
1.2.1.1. Sınıf İçi Kaygı	19
1.2.1.2. Değerlendirme Kaygısı	20
1.2.1.3. Kişisel Nedenlerden Kaynaklanan Kaygı.....	21
1.2.1.4. Öğretmenin Tutumundan Kaynaklanan Kaygı	22
1.2.2. Kaygıyı Etkileyen Faktörler	24
1.2.2.1. Cinsiyet.....	25
1.2.2.2. Yaş.....	25
1.2.2.3. Eğitim Durumları	26
1.2.2.4. Türkiye’de Kalma Süreleri	27
1.2.2.5. Bilinen Yabancı Dil Sayısı.....	28

1.3. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yöntemlerin Konuşma Becerisinin Öğretimindeki Yeri	29
2. BÖLÜM: YÖNTEM	42
2.1. Araştırmanın Modeli	42
2.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	42
2.3. Veri Toplama Teknikleri.....	43
2.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	44
2.3.3. Yabancı Dil Kaygı Ölçeği ve Güvenirliği	44
2.4. Verilerin Analizi	45
3. BÖLÜM: ARAŞTIRMA BULGULARININ DEĞERLENDİRİLMESİ	51
3.1. Katılımcıların Cinsiyet Durumu	51
3.2. Katılımcıların Uyrukları	51
3.3. Katılımcıların Yaş Grupları	52
3.4. Katılımcıların Eğitim Durumu	53
3.5. Katılımcıların Türkiye’de Bulunma Süreleri	54
3.6. Katılımcıların Ana Dili Dışında Bildiği Yabancı Dil Sayısı	55
3.7. Katılımcıların Yabancı Dil Konuşma Kaygısı	55
3.7.1. Cinsiyet ve Kaygı İlişkisi	58
3.7.2. Eğitim Durumu ve Kaygı İlişkisi	60
3.7.3. Yaş ve Kaygı İlişkisi.....	63
3.7.4. Türkiye’de Bulunma Süreleri ve Kaygı İlişkisi	65
3.7.5 Bilinen Yabancı Dil Sayısı ve Kaygı İlişkisi	67
3.8. Konuşma Kaygısı ölçeğinde her bir maddenin frekans ve yüzde dağılımları	69
3.8.1. Ölçeğin “Türkçe derslerinde konuşurken kendimden asla emin olamıyorum.” maddesinin frekans ve yüzde dağılımı	69
3.8.2. Ölçeğin “Türkçe derslerinde hata yapmak beni endişelendirmiyor.” Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	71

3.8.3. Ölçeğin “Türkçe derslerinde bana söz verileceği zaman titriyorum” Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı	72
3.8.4. Ölçeğin “Öğretmenin Türkçe derslerinde söylediklerini anlamamak beni korkutuyor.” Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı	74
3.8.5. Ölçeğin “Daha fazla Türkçe dersine girsem bile sıkılmam.” Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı	76
3.8.6. Ölçeğin “Türkçe derslerinde kendimi dersten başka şeyler düşünürken buluyorum.” Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı	77
3.8.7. Ölçeğin “Diğer öğrencilerin Türkçe konusunda benden daha iyi olduklarını düşünüyorum.” Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı	78
3.8.8. Ölçeğin “Türkçe derslerinin sınavlarında genellikle rahatım.” Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı	80
3.8.9. Ölçeğin “Türkçe derslerinde hazırlıksız konuşmam gerektiğinde panik olmaya başlıyorum.” Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	81
3.8.10. Ölçeğin “Türkçe derslerinde başarısız olmamın sonuçları beni endişelendiriyor.” Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı	82
3.8.11. Ölçeğin “ Bazı insanların Türkçe derslerinde neden mutsuz olduklarını anlamıyorum.” Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	84
3.8.12. Ölçeğin “Türkçe derslerinde bildiğim şeyleri unuttuğumda çok sinirlenebiliyorum.” Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	86
3.8.13. Ölçeğin “Türkçe derslerinde parmak kaldırmaya utanıyorum.” Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı	87
3.8.14. Ölçeğin “Türkçeyi ana dili olarak kullanan biriyle konuşurken gerilmezdim.” Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı	88

3.8.15. Ölçeğin “Öğretmenimin yaptığı düzeltmeyi anlamadığımda üzülüyorum.” Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı	90
3.8.16. Ölçeğin “Çok iyi hazırlanmış olsam bile Türkçe dersinde kaygılı hissediyorum.” Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı ..	91
3.8.17. Ölçeğin “Sıklıkla Türkçe derslerine gitmeyi istemiyorum.” Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı	93
3.8.18. Ölçeğin “Türkçe derslerinde konuşurken kendime güveniyorum.” Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı	95
3.8.19. Ölçeğin “Türkçe öğretmenim yaptığım her hatayı düzeltecek diye korkuyorum.” Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı	96
3.8.20. Ölçeğin “Türkçe derslerinde bana seslenildiği zaman kalbimin çarptığını hissedebiliyorum.” Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	97
3.8.21. Ölçeğin “Türkçe dersinin sınavına ne kadar çok çalışırsam o kadar kafam karışıyor.” Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	99
3.8.22. Ölçeğin “Türkçe derslerine çok iyi hazırlanınca kendimi baskı altında hissetmiyorum.” Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı	101
3.8.23. Ölçeğin “Diğer öğrencilerin Türkçeyi benden daha iyi konuştuklarını her zaman hissediyorum.” Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı	102
3.8.24. Ölçeğin “Diğer öğrencilerin önünde Türkçe konuşurken çok sıkıldığımı hissediyorum.” Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı	104
3.8.25. Ölçeğin “Türkçe dersleri öyle hızlı ilerliyor ki geride kalmaktan endişe ediyorum.” Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı	105

3.8.26. Ölçeğin “Türkçe derslerinde diğer derslerden daha gergin ve sınırlı hissediyorum.” Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı	107
3.8.27. Ölçeğin “Türkçe dersinde konuşurken sinirleniyorum ve kafam karışıyor.” Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı	108
3.8.28. Ölçeğin “Türkçe dersine giderken kendimi rahat ve güvenli hissediyorum.” Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı	110
3.8.29. Ölçeğin “Türkçe öğretmenin söylediğini kelimesi kelimesine anlayamayınca sinirleniyorum.” Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı	111
3.8.30. Ölçeğin “Türkçe konuşmak için öğrenmem gereken kuralların sayısı beni boğuyor.” Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı	112
3.8.31. Ölçeğin “Türkçe konuşurken diğer öğrencilerin bana geleceklerinden korkuyorum.” Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı	114
3.8.32. Ölçeğin “Öğrendiğim yabancı dili ana dili olarak kullananların yanında kendimi muhtemelen rahat hissedirdim.” Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı	116
3.8.33. Ölçeğin “Türkçe öğretmeni hazırlanmadığım yerlerden sorular sorduğunda sinirleniyorum.” Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	117
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	120
KAYNAKÇA	126
EK 1. Konuşma Kaygısı Ölçeği	132
EK 2. Gönüllü Katılım Formu	135
EK 3. Etik Kurul İzni Muafiyeti Formu	136
EK 4. Orijinallik Raporu	137
EK 5. Turnitin Benzerlik İndeksi	138

KISALTMALAR DİZİNİ

bk. : bakınız

TDK: Türk Dil Kurumu

TÖMER: Türkçe Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezi

f: frekans

N: Öğrenci Sayısı

s. : Sayfa

ss. : Sayfalar

YDTÖ: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1. Ölçek Güvenirlik Analizleri	45
Tablo 2. Maddelere Ait Faktör Yük Değerleri	46
Tablo 3. Yabancı Dil Kaygısı Ölçeğindeki Maddelerin Faktöre Göre Dağılımı	48
Tablo 4. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı	51
Tablo 5. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Uyruklarına Göre Dağılımı	52
Tablo 6. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yaş Gruplarına Göre Dağılımı	53
Tablo 7. Katılımcıların Eğitim Durumları Frekans Tablosu	54
Tablo 8. Katılımcıların Türkiye'de Bulunma Süresi Frekans Tablosu	54
Tablo 9. Katılımcıların Ana Dilleri Dışında Bildikleri Yabancı Dil Sayısı	55
Tablo 10. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	57
Tablo 11. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Kaygı ve Cinsiyet İlişkisi T-Testi Sonuçları	58
Tablo 12. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Kaygısı ve Eğitim Düzeyine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları	61
Tablo 13. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Konuşma Kaygısı ve Yaş İlişkisine İlişkin ANOVA Testi	63
Tablo 14. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Konuşma Kaygısı ve Türkiye'de Bulunma Süresi İlişkisine İlişkin ANOVA Testi	65
Tablo 15. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Konuşma Arasındaki İlişkiye İlişkin ANOVA Testi	67
Tablo 16. Ölçeğin “Türkçe derslerinde konuşurken kendimden asla emin olamıyorum.” Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı	69
Tablo 17. Ölçeğin “Türkçe derslerinde hata yapmak beni endişelendirmiyor.” Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı	71
Tablo 18. Ölçeğin “Türkçe derslerinde bana söz verileceği zaman titriyorum.” Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı	73
Tablo 19. Ölçeğin “Öğretmenin Türkçe derslerinde söylediklerini anlamamak beni korkutuyor.” Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı	75

Tablo 20. Ölçeğin “Daha fazla Türkçe dersine girsem bile sıkılmam.” Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı	76
Tablo 21. Ölçeğin “Türkçe derslerinde kendimi dersten başka şeyler düşünürken buluyorum.” Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı	78
Tablo 22. Ölçeğin “ Diğer öğrencilerin Türkçe konusunda benden daha iyi olduklarını düşünüyorum.” Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı	79
Tablo 23. Ölçeğin “Türkçe derslerinin sınavlarında genellikle rahatım.” Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı	80
Tablo 24. Ölçeğin “Türkçe derslerinde hazırlıksız konuşmam gerektiğinde panik olmaya başlıyorum.” Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı	82
Tablo 25. Ölçeğin “Türkçe derslerinde başarısız olmamın sonuçları beni endişelendiriyor.” Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı	83
Tablo 26. Ölçeğin “Bazı insanların Türkçe derslerinde neden mutsuz olduklarını anlamıyorum.” Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı	85
Tablo 27. Ölçeğin “Türkçe derslerinde bildiğim şeyleri unuttuğumda çok sinirlenebiliyorum.” Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı	86
Tablo 28. Ölçeğin “Türkçe derslerinde parmak kaldırmaya utanıyorum.” Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı	88
Tablo 29. Ölçeğin “Türkçeyi ana dili olarak kullanan biriyle konuşurken gerilmezdim.” Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı	89
Tablo 30. Ölçeğin “Öğretmenimin yaptığı düzeltmeyi anlamadığımda üzülüyorum.” Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı	90
Tablo 31. Ölçeğin “Çok iyi hazırlanmış olsam bile Türkçe dersinde kaygılı hissediyorum.” Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı	92
Tablo 32. Ölçeğin “Sıklıkla Türkçe derslerine gitmeyi istemiyorum.” Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı	94
Tablo 33. Ölçeğin “Türkçe derslerinde konuşurken kendime güveniyorum.” Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı	95
Tablo 34. Ölçeğin “Türkçe öğretmenim yaptığım her hatayı düzeltecek diye korkuyorum.” Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı	97
Tablo 35. Ölçeğin “Türkçe derslerinde bana seslenildiği zaman kalbimin çarptığını hissedebiliyorum.” Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı	98

Tablo 36. Ölçeğin “Türkçe dersinin sınavına ne kadar çok çalışırsam kafam o kadar karışıyor.” Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı	100
Tablo 37. Ölçeğin “Türkçe derslerine çok iyi hazırlanınca kendimi baskı altında hissetmiyorum.” Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı	101
Tablo 38. Ölçeğin “Diğer öğrencilerin Türkçeyi benden daha iyi konuştuklarını her zaman hissediyorum.” Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı	106
Tablo 39. Ölçeğin “Diğer öğrencilerin önünde Türkçe konuşurken çok sıkıldığımı hissediyorum.” Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı	104
Tablo 40. Ölçeğin “Türkçe dersleri öyle hızlı ilerliyor ki geride kalmaktan endişeleniyorum.” Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı	106
Tablo 41. Ölçeğin “Türkçe derslerinde diğer derslerdekinden daha gergin ve sinirli hissediyorum.” Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı	107
Tablo 42. Ölçeğin “Türkçe dersinde konuşurken sinirleniyorum ve kafam karışıyor.” Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı	109
Tablo 43. Ölçeğin “Türkçe dersine giderken kendimi rahat ve güvenli hissediyorum.” Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı	110
Tablo 44. Ölçeğin “Türkçe öğretmenin söylediğini kelimesi kelimesine anlamayınca sinirleniyorum.” Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	112
Tablo 45. Ölçeğin “Türkçe konuşmak için öğrenmem gereken kuralların sayısı beni boğuyor.” Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı	113
Tablo 46. Ölçeğin “Türkçe konuşurken diğer öğrencilerin bana güleceklerinden korkuyorum.” Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı	115
Tablo 47. Ölçeğin “Öğrendiğim yabancı dili ana dili olarak kullananların yanında kendimi muhtemelen rahat hissedirdim.” Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı	116
Tablo 48. Ölçeğin “Türkçe öğretmeni hazırlanmadığım yerlerde sorular sorduğunda sinirleniyorum.” Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı	118

GİRİŞ

Türkiye, akademik fırsatlar ve kültürel zenginlikler sunan bir eğitim merkezi olarak, birçok ulustan öğrenci için cazip bir ülke hâline gelmiştir. Özellikle komşu ülkelerden ve gelişmekte olan bölgelerden gelen öğrencilerin eğitim için Türkiye'ye yönelmelerinde, ülkenin coğrafi konumu, Avrupa'ya yakınlığı ve iki kıta arasında köprü niteliği taşıması belirgin faktörler arasında yer almaktadır. Bunun yanı sıra Türkiye, sosyal ve kültürel çeşitliliği, tarihi mirası, Osmanlı İmparatorluğu'nun varisi olma durumu, geniş kapsamlı eğitim kurumları yelpazesi ve yüksek akademik standartlara sahip eğitim ortamları ile dikkat çekmektedir. Türkiye'nin eğitim politikaları, öğrencilere maddi açıdan yük getirmeyen bir öğrenim imkânı sunmasıyla da önemli bir tercih sebebidir. Bu unsurlar, Türkiye'yi yabancı öğrenciler için cazip kılmakta ve uluslararası alanda eğitimdeki popülaritesini artırmaktadır.

Türkiye'nin Avrupa'da saygın üniversitelere ev sahipliği yapması ve bu üniversitelerde yabancı öğrencilere yönelik sunduğu eğitim olanakları, farklı coğrafyalardan öğrenci akışını hızlandırmıştır. Bu doğrultuda, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi giderek artan bir öneme sahip olmaktadır. Çeşitli burslarla Türkiye'ye gelen uluslararası öğrenciler ve araştırmacılar, yabancı şirketlerde çalışan profesyoneller, Türkiye'ye yerleşen göçmenler, Türk vatandaşlığına geçmek isteyen bireyler gibi geniş bir yelpazeyi kapsamaktadır. Bu doğrultuda, Türkçe öğretimi alanında faaliyet gösteren öğretmenlerin sayısında ve öğretim materyallerinin çeşitliliğinde de önemli bir artış yaşanmıştır (Uzun, 2013, s. 7). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi Türkiye'de özellikle Türkçe Öğretim Merkezleri (TÖMER) aracılığıyla verilmektedir.

Türkçe, yalnızca Türkiye'de değil, dünya genelinde birçok ülkede yabancı dil olarak öğretilmektedir. Yurtiçinde, Türkçe öğretimi genellikle üniversiteler, Türkçe Öğretim Merkezleri (TÖMER) ve dil kursları aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Üniversitelerin Türk Dili ve Edebiyatı ile Türkçe Öğretmenliği bölümleri, Türkçenin akademik düzeyde öğretilmesine olanak tanırken, Türkçe Öğretim Merkezleri (TÖMER) ve dil okulları, daha geniş kitlelere hitap eden dil kursları sunmaktadır. Ayrıca, Yunus Emre Enstitüsü gibi kültürel kurumlar, Türk dili ve kültürünü yurtdışında tanıtmak amacıyla çeşitli dil programları düzenlemektedir.

Yurtdışında Türkçe öğretimi ise hem üniversiteler hem de kültür merkezleri aracılığıyla yaygınlaşmaktadır. Dünyanın farklı bölgelerinde, özellikle Almanya, Fransa, Amerika Birleşik Devletleri ve İngiltere gibi ülkelerde, Türkçe öğrenme isteği artmakta ve bu ihtiyacı karşılamak amacıyla üniversiteler, dil okulları ve kültürel merkezler tarafından çeşitli Türkçe kursları düzenlenmektedir.

Türkçe, dünya genelinde Yunus Emre Enstitüsü ve TİKA gibi kurumlar aracılığıyla yaygın olarak öğretilmektedir. Bu faaliyetler, dilin tanıtımı ve kültürel diplomasinin bir parçası olarak yürütülmektedir (Yunus Emre Enstitüsü, 2022, s. 45). Çelebi'ye (2018, s. 128) göre, Türkçe öğretimi yalnızca dil becerisi kazandırmakla kalmayıp kültürel değerlerin de aktarımını sağlamaktadır.

Türkçe öğretimi faaliyetlerinde özellikle yurt dışında yaşayan Türk toplumlarının ana dillerini korumasına ve sonraki kuşaklara aktarmasına önem verilmektedir (T.C. Dışişleri Bakanlığı, 2021, s. 30). Özkan (2017, s. 62), yurt dışında Türkçe öğrenen bireylerin Türkiye'ye ve Türk kültürüne daha olumlu baktığını ifade etmektedir.

Sonuç olarak, yurtdışında Türkçe öğretimi hem dil hem de kültürel bağların güçlendirilmesi açısından önemlidir. Bu faaliyetlerin sürdürülebilir ve güncel yöntemlerle desteklenmesi gerekmektedir (Korkmaz ve Özdemir, 2020, s. 89).

Bu çalışmanın amacı, Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin konuşma kaygılarının seviyelerini belirlemek ve bu kaygıların ortaya çıkma sebeplerini incelemektir. Ayrıca, elde edilen bulgular ışığında, öğrencilerin konuşma kaygılarını azaltmaya yönelik çözüm önerileri sunulacaktır.

PROBLEM DURUMU

Yabancı dil öğrenimi, uzun süredir önemini koruyan bir konu olarak değerlendirilmektedir. Özellikle son yıllarda Türkçenin yabancı dil olarak öğrenilmesinde belirgin bir artış gözlemlenmiştir. Bu artışla birlikte, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde karşılaşılan zorluklar, eksiklikler, geliştirilmesi gereken yönler ve öğrencilerin yaşadığı bilişsel ve psikolojik zorlukların temel nedenleri de merak konusu olmuştur. Her ne kadar Türkçe uzun yıllardır yabancı dil olarak öğretiliyor olsa

da bu alanda yapılan araştırmalar ve çalışmalar, mevcut sorunlara tam anlamıyla çözüm sunamamaktadır. Bu sebeple, bu alanda yapılacak çalışmaların artırılması gerekmektedir.

Ana dilden farklı bir dilin öğrenilmesi, bireyden bireye değişiklik gösteren bir süreçtir (Dörnyei, 2006, s. 45). Birey, bilişsel bir engeli bulunmadığı takdirde, ana dilini kısa bir süre içinde öğrenebilir ve bu dil ile etkili iletişim kurabilir. Ancak, ana dilini öğrenebilen bireyin ikinci yabancı dili öğrenmekte zorlanması ya da ikinci bir yabancı dil öğrenememesi, ana dil ile yabancı dil öğreniminin farklı olduğunu kanıtlamaktadır. Yaşanan problemlerin kaynağını bulabilmek için bireysel farklılıklar hakkında bilgi sahibi olmamız gerekmektedir.

Öğrencilerin en çok zorlandıkları beceri, konuşma becerisidir. Öğrenci, teorik olarak kendini yeterli hissetse de ve dil bilgisi açısından gerekli donanıma sahip olsa da konuşarak kendini ifade etmekte yaşadığı en temel engellerden biri kaygıdır (Young, 1990, s. 539). Bu nedenle, bu çalışmada özellikle konuşma kaygısı ve konuşma kaygısını etkileyen faktörler üzerinde durulacaktır.

Bu araştırma kapsamında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin konuşma kaygılarıyla ilgili aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır ve bu sorulara ilişkin hipotezler geliştirilmiştir.

Araştırma Soruları:

- Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yaşadıkları konuşma kaygısının sebepleri nelerdir?
- Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerde yaşanan kaygıda cinsiyet etkili bir faktör müdür?
- Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygıları eğitim düzeylerinden etkilenmekte midir?
- Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerdeki konuşma kaygısı, yaş faktöründen etkilenmekte midir?
- Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin Türkiye’de bulunma süreleri ile Türkçe konuşma kaygısını etkilemekte midir?
- Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin bildikleri yabancı dil sayısı ile Türkçe konuşma kaygısını etkilemekte midir?

Hipotezler:

Bu araştırma kapsamında aşağıdaki hipotezler ileri sürülmüştür:

1. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin konuşma kaygısı, iletişimde hata yapma korkusundan kaynaklanmaktadır.
2. Sosyal etkileşim kaygısı, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin konuşma kaygısında önemli bir etkidir.
3. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen kadın bireylerin konuşma kaygısı düzeyi erkek bireylere göre daha yüksektir.
4. Cinsiyet, Türkçe konuşma kaygısını anlamlı bir şekilde etkilememektedir.
5. Eğitim düzeyi arttıkça Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin konuşma kaygısı azalmaktadır.
6. Eğitim düzeyi, konuşma kaygısı üzerinde anlamlı bir fark yaratmamaktadır.
7. Yaş arttıkça Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin konuşma kaygısı artmaktadır.
8. Genç bireylerin konuşma kaygısı, yaşlı bireylere göre daha yüksektir.
9. Türkiye’de bulunma süresi arttıkça Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin konuşma kaygısı azalmaktadır.
10. Türkiye’de kısa süre bulunan bireylerin konuşma kaygısı, uzun süre bulunan bireylere göre daha yüksektir.
11. Bildiği yabancı dil sayısı arttıkça bireylerin Türkçe konuşma kaygısı azalmaktadır.
12. Birden fazla yabancı dil bilen bireylerin konuşma kaygısı, tek dil bilen bireylere göre daha düşüktür.

Bu hipotezler, araştırmada ele alınacak değişkenler arasındaki ilişkileri test etmek ve elde edilen sonuçlara göre konuşma kaygısına yönelik çeşitli çıkarımlar yapmak amacıyla oluşturulmuştur.

ÇALIŞMANIN AMACI

Yabancı dil öğrenimi, uzun ve zorlu bir süreçtir. Bu sürece giren bireyler, çeşitli sebeplerle yabancı dil öğrenmeye karar verebilirler. Bu sebepler arasında okul dersinin

gerekliliği, kariyer planlaması, eğitim amacıyla farklı bir ülkede yaşama gibi kişisel ve sosyal faktörler yer alır.

Bilişsel faktörlerle birlikte, duyuşsal faktörler de bu süreçte belirleyici bir rol üstlenmektedir. Yabancı Dil Olarak Türkçe ğretimi (YDT) zerine yapılan araştırmalara bakıldığında, kaygı konusunun yeterince derinlemesine ele alınmadığı görülmektedir (Aydın ve Yavuz, 2016, s. 26). Bu çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe ğrenen ve ana dili Türkçe olmayan bireylerin karşılaştıkları konuşma kaygısı ve bu kaygıya yol açan faktörler incelenecektir. Bu faktörler arasında yaş, cinsiyet, eğitim durumu gibi değişkenler yer alacak ve bu faktörlerin kaygı ile olan korelasyonu tartışılacaktır.

Yabancı dil öğrenme sürecinde kaygı, öğrencilerin başarılarını olumsuz etkileyebilecek önemli bir duyuşsal faktördür. Yabancı dil ğrencilerinin konuşma kaygıları, ğretim sürecinde karşılaştıkları zorluklarla ve dil becerilerini kullanma korkularıyla doğrudan ilişkilidir (MacIntyre ve Gardner, 1991, s. 104). Horwitz, Horwitz ve Cope (1986, s. 125), kaygının, dil öğreniminde en belirgin ve yaygın duygusal engel olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, ikinci dilde iletişim kurma sürecinde kaygı, sosyal etkileşimlere yönelik duygusal engeller oluşturabilir (Scovel, 1978, s. 130). Yabancı Dil Olarak Türkçe ğretiminde, dil becerilerini geliştirme konusundaki kaygı, öğrencilerin dil yeterliliklerini artırma süreçlerini etkileyebilmektedir.

Türkçenin özellikle dil bilgisi yapıları açısından öğrenciler için zorluklar barındırması, dil kaygısının artmasına neden olabilir. Bu bağlamda, bireylerin Türkçe ğrenme sürecindeki konuşma kaygısını etkileyen faktörler, dil bilgisi, fonetik ve kültürel uyum gibi alanlarda yoğunlaşmaktadır (Aydın ve Yavuz, 2016, s. 28). Bu çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe ğrenen bireylerin yaşadıkları konuşma kaygısı ve konuşma kaygısını etkileyen faktörler detaylı bir Şekilde ele alınacaktır. Yaş, cinsiyet, eğitim durumu gibi demografik faktörlerin yanı sıra, dil ğrencilerinin kişisel özellikleri ve önceki dil öğrenim deneyimleri de kaygıyı etkileyebilir (Göktaş ve Mercan, 2024, s. 90). Araştırmalar, kaygının özellikle düşük düzeyde zgven ve dilsel yetersizlikle ilişkili olduğunu göstermektedir (MacIntyre ve Gardner, 1991, s. 86).

ÇALIŞMANIN ÖNEMİ

İletişim, sosyal bir varlık olan insan için vazgeçilmez bir unsurdur. İletişimin en yaygın kullanılan ögesi ise sözel iletişim, yani konuşmadır. Konuşma, insanları diğer canlılardan ayıran en temel niteliklerden biri olarak görülmektedir.

Konuşma becerisi, bireylerin sosyal yaşamlarında, iş ortamlarında, eğitim süreçlerinde ve daha pek çok alanda önemli bir rol oynar. Türk Dil Kurumu (TDK, 2024) Güncel Türkçe Sözlükte "*İnsanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan, zeban*" olarak tanımlanmıştır. Aynı zamanda "*Bir çağa, bir gruba, bir yazara özgü söz dağarcığı ve söz dizimi*" ve "*Düşünce ve duyguları bildirmeye yarayan herhangi bir anlatım aracı*" şeklinde de ifade edilmektedir. İnsanların kendilerini günlük yaşamda daha fazla konuşarak ifade etmeleri, bu becerinin daha da gelişmesini gerektirir.

Hem ana dilini hem de yabancı bir dili kullanan bireylerin, etkili konuşma becerisi geliştirebilmeleri, günlük ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri, bireyler arası iletişime geçebilmeleri, duygu ve düşüncelerini sözel olarak aktarabilmeleri, dilin kurallarını doğru bir şekilde kullanabilmeleri ve sesletimini doğru yapabilmeleri gerekmektedir. Bu nedenle ana dil eğitiminin ve yabancı dil eğitiminin bu alanlarda yoğunlaşması, gereklilikten öte bir zorunluluk halini almaktadır.

Yabancı dil öğrencilerinin eğitim süreçlerinde karşılaştıkları temel sorunlardan biri, öğrencilerin konuşmaya karşı isteksizlik göstermeleridir. Çoğu zaman, eğitmen ne kadar çaba gösterirse gösterebilir, öğrencinin konuşmaya direnç göstermesinin önüne geçilemez. Bu isteksizlik, öğrencilerin bilişsel ya da teorik anlamdaki yetersizliklerinden daha çok, bireysel farklılıkların etkisiyle açıklanabilir. Bu bireysel farklılıklardan motivasyon ve kaygı, konuşma becerisinde etkili olan temel faktörlerdir. Bu bağlamda, bu çalışmada "Konuşma Kaygısı" konusu ele alınacaktır.

YÖNTEM

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmış; verilerin toplanması için ölçek uygulanmış ve elde edilen veriler analiz edilmiştir. Araştırma, betimleyici nitelikte olup,

tarama modeline dayanmaktadır. Yöntem, çalışmanın ikinci bölümünde detaylı olarak ele alınmıştır.

SINIRLILIKLAR VE SAYILTILAR

Yapılan araştırma Ankara Üniversitesi TÖMER’de öğrenim gören yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerinin konuşma kaygıları üzerine odaklanmıştır. Örneklem olarak sadece bu kurumdan öğrencilerin olması, bütün Türkçe öğrenenler için genelleme yapmayı engelleyebilir. Çalışmaya alınan öğrencilerin, Avrupa Ortak Dil Portfolyosunun B1 düzeyinde olması, diğer seviyelerdeki öğrencilerin konuşma kaygıları ve nedenleri hakkında sadece fikir verebilir.

Çalışma uygulanırken kullanılan ölçek sonuçları güvenilir ve geçerliliği yüksek olmasına karşın, bütün sebeplerin araştırılmasına olanak sağlamazken; zaman ve imkânsızlıktan kaynaklanan uzun dönemli tutulan günlüklerin incelenememesi ya da daha çok öğrenciyle daha uzun süreli görüşmelerin yapılamaması, çalışmanın sınırlılıkları arasında sayılabilir.

Dört temel beceri içerisinde sadece konuşma kaygısına odaklanmış olmamız, diğer becerilerle olan dinamik ilişkiyi göz ardı etmemize sebebiyet verdiği için, elde edilen sonuçlarda temel beceriler arasındaki ilişki saptanamamıştır.

Çalışmanın varsayımları olarak, öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken konuşma kaygısı yaşadıkları, ölçekteki sorulara içten ve samimiyetle cevap verildiği ve kişisel bilgilerin doğru olduğu, soruları cevaplarken dış faktörlerden etkilenmedikleri, belirlenen Türkçe seviyelerinin ortak portfolyonun gerektirdikleri biçimde olduğu, dolayısıyla toplanan verilerin konuşma kaygısıyla inilti olduğu sayılabilir.

1. BÖLÜM

KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1.TÜRKİYE’DE YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ

Dil, yalnızca bir toplumun iletişim aracı olmakla kalmaz, aynı zamanda kültürel değerlerin korunması ve nesiller arası aktarım için önemli bir taşıyıcı ve aktarıcı işlevi görmektedir (Özbay, 2002, s. 15). Modern dünyada küreselleşme süreci hızla ilerlerken, bu süreç bireyleri farklı sebeplerle dil öğrenmeye yönlendirmektedir (Güzel ve Barın, 2023, s. 15).

Küreselleşmenin etkisiyle birlikte, Türkiye’nin uluslararası alandaki artan önemi doğrultusunda Türkçe öğrenmeye yönelik talebin belirgin bir şekilde arttığı gözlemlenmektedir (Uzun, 2013, s. 7). Dünyada yaygın olarak kullanılan İngilizceye ek olarak, farklı sebeplerle öğrenilmek istenen yabancı diller arasında Türkçe de yer almaktadır. Özellikle Türkiye’nin stratejik jeopolitik konumu, tarihî ve coğrafi zenginlikleri, sanayi, ticaret ve endüstri alanlarındaki etkisi, Türkçeyi öğrenilmesi gereken bir dil haline getirmiştir (Göçer, 2013, s. 171).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, tarihsel süreç içerisinde farklı dönemlerde ele alınmış, ancak uzun yıllar boyunca sistematik çalışmalar yapılmamıştır. Bu alanda bilinen en eski kaynak, Kâşgarlı Mahmud’un 1072-1074 yılları arasında yazdığı “Dîvânu Lugâti’t-Türk” adlı eserdir. Araplara Türkçeyi öğretmek amacıyla hazırlanan bu eser, Türkçenin yabancılara öğretilmesine yönelik ilk sistematik çaba olarak kabul edilmektedir (Göçer, 2013, s. 171). Ancak Osmanlı İmparatorluğu döneminde Türkçenin yabancılara öğretimine yönelik çalışmalar sınırlı kalmış ve daha çok diplomatik ihtiyaçlar çerçevesinde bireysel çabalarla yürütülmüştür (Demir ve Açık, 2020, s. 45).

Cumhuriyet dönemiyle birlikte, dil öğretimi alanında reformlar yapılmış ve özellikle Harf İnkılabı sonrası Türkiye içinde yaşayan azınlıklara Türkçe öğretimi önem kazanmıştır. Ancak, yabancılara Türkçe öğretimi 1980’li yıllara kadar ihmal edilmiştir (Kaya, 2021, s. 154). 1980’lerden itibaren Türkiye’nin yurtdışındaki Türk topluluklarına yönelik ilgisinin artması ve Türkçenin uluslararası tanıtımına dair politikaların benimsenmesiyle,

yabancılara Türkçe öğretimi konusunda yeni adımlar atılmıştır. Bu dönemde, Türk dilinin yurt dışında tanıtılması amacıyla çeşitli dil merkezleri kurulmuş ve üniversiteler bünyesinde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programları oluşturulmuştur (Göçer, 2013, s. 172). Ankara Üniversitesi TÖMER'in kuruluşuyla birlikte, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi kurumsal bir boyutta ele alınmaya başlanmıştır. (Yıldız ve Tunçel, 2013, s. 117).

Yabancılara Türkçe öğretimi, Türkiye'de kurumsal bir çerçeveye kavuşturulmadan önce de bazı üniversitelerde yürütülen bir eğitim faaliyeti olarak varlığını sürdürmüştür. Ankara Üniversitesi TÖMER'in kuruluşuyla kurumsal bir statü kazanan bu alan, öncesinde Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi ve Orta Doğu Teknik Üniversitesi gibi eğitim kurumlarında, üniversitelerine gelen uluslararası öğrencilere Türkçe öğretimi yapılması şeklinde uygulanmıştır. Boğaziçi Üniversitesi, 1958-1960 yılları arasında Robert Koleji Yüksekokulu olduğu dönemde, Türkçe öğretimi faaliyetlerine başlamıştır. Bu yüksekokul daha sonra Boğaziçi Üniversitesi'ne dönüşerek, Türkçe öğretimi üniversitenin Eğitim Fakültesi bünyesinde devam etmiştir. Boğaziçi Üniversitesi'ndeki Türkçe öğretimi, bu dönemde başlatılan çalışmalarla önemli bir gelişim göstermiş ve yükseköğretim kurumunun eğitim programlarının bir parçası haline gelmiştir (Köse ve Özsoy, 2020, s. 30).

Yunus Emre Enstitüsü, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusunda önemli bir rol üstlenmektedir. Dünyanın farklı bölgelerinde 58 merkezi bulunan Enstitü, merkezi bulunmayan ülkelerdeki üniversitelerle de iş birliği yaparak Türkçe öğretiminin yaygınlaştırılmasına katkı sağlamaktadır. Yurt dışında Türk Dili ve Edebiyatı bölümleri, Türkoloji kürsüleri ve Maarif Vakfına bağlı okullar gibi çeşitli eğitim kurumları, Türkçenin öğretildiği önemli merkezler arasında yer almaktadır. Son yıllarda, Türkçe öğrenme isteği, farklı kültürel, ekonomik ve sosyal nedenlere bağlı olarak sürekli bir artış göstermekte ve bu talep, Türkçenin uluslararası alandaki önemini artırmaktadır (Altunkaya, 2021, s. 2)

1.1.1. Dil Öğretiminde Ana dili, İkinci Dil ve Yabancı Dil Kavramları

Dil, TDK güncel sözlükte “*İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan, uzlaşmaya dayalı olarak oluşturulmuş sesli veya görsel işaretler sistemi*” olarak; ana dili, “*zaman içerisinde*

ses, biçim ve anlam bakımından birbirinden az çok farklılaşmış olan dillerin ortak kaynağı kabul edilen dil”; yabancı dil ise “ana dilin dışında olan dillerden her biri” olarak tanımlanmıştır (TDK, 2024).

Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlükte, “ana dili” kavramını “Çocuğun ailesinden ve içinde yaşadığı topluluktan edindiği dil” olarak tanımlanmıştır (TDK, 2024). "Ana dili" kavramındaki "ana" sözcüğünün burada taşıdığı anlam, "temel, asıl, esas, kaynak" gibi anlamlar değil, "anne" anlamıdır. Bu bağlamda, "ana" terimi Batı dillerinde de "anne" ile paralel bir şekilde kullanılmaktadır. Dil" teriminin de bu kavrama eklenmesiyle birlikte, “Almancada *Muttersprache*, Fransızcada *langue maternelle* ve İngilizcede *mother tongue* veya *mother language*” terimleri ortaya çıkmaktadır (Oruç, 2016, s. 280).

Durmuş (2018, s. 182), “yabancı dil” ve “ikinci dil” terimleri arasındaki farkın tartışılması gereken konulardan biri olduğunu belirtmiş ve bu farkı daha iyi anlamak için üç temel noktanın üzerine odaklanması gerektiğini ifade etmiştir. Bu temel noktalar, bu terimlere ilişkin yapılan tanımlamalar; ikincisi, bu tanımların işaret ettiği dil öğretme ve öğrenme durumları, üçüncüsü ise ilgili literatürde program ve ders adlarında bu terimlerin nasıl tercih edildiğidir.

"İkinci dil" kavramı genellikle çok dilli toplumlar ve ülkelerle ilişkilendirilse de gelişmiş, az gelişmiş veya gelişmekte olan birçok ülkede, Türkiye dahil, çok dilli ve çok kültürlü yapılar bulunmaktadır. Ancak, bu kavramın ülkemizde yaygın bir şekilde kullanılmaması ve dilbilimciler tarafından yeterince ele alınmaması nedeniyle daha çok "ana dil" terimi tercih edilmektedir (Oruç, 2016, s. 282).

Yabancı dil öğrencilerinin motivasyon ihtiyaçları, ikinci dil öğrencilerine kıyasla daha yüksek olup, bu durum öğrenme sürecinin başında ve devamında daha fazla önem kazanmaktadır. İkinci dil öğrencileri genellikle doğal bağlamlarda öğrenim gördükleri için güdülenme ihtiyaçları daha düşük düzeyde kalmaktadır (Durmuş, 2018, s. 183). Çevre ile iletişim kurmanın imkânsız hale geldiği durumlarda, bireyler içinde buldukları toplumun konuştuğu dili, yani ikinci dili öğrenmek zorunda kalır. İkinci dil öğrenmenin temel ve en önemli nedeni, yeni bir topluma uyum sağlama ve orada yer edinebilme isteğidir; çünkü o toplumda yaşamını sürdürebilmenin ilk ve vazgeçilmez koşulu dil öğrenmektir (Tokdemir, 1999, s. 21).

1.1.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Beceriler

Öğrencilerin duygu, düşünce, deneyim ve tasarılarını doğru ve etkili bir şekilde ifade edebilme yetisi, Türkçe derslerinde sağlanan beceri geliştirme eğitimi ile şekillenmektedir (Göçer, 2019, s. 178). Bir dili tam olarak öğrenip etkili bir şekilde kullanabilmek, o dilin dört temel becerisinde de yeterli düzeyde yetkinlik kazanmayı gerektirir. Sadece okuma ya da konuşma becerisinde yetkin olan bir birey, o dilde tam anlamıyla hâkim sayılmaz.

Dil becerileri, birbirini tamamlayan unsurlar olup, bir kişinin bir dili etkili şekilde kullanabilmesi için, okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin tümünde yeterli düzeyde gelişim göstermesi gerekmektedir. Dil eğitimi verilirken “önce konuşunlar, daha sonra yazmaya alışınlar.” şeklinde bir yaklaşım doğru değildir. Dil öğrenimi süresince dili öğrenenler her an bu dört beceriyi kullanmak durumunda kalabilirler (Güzel ve Barın, 2023, s. 251).

Her bir beceri, dilin farklı yönlerini anlamayı ve etkin bir şekilde iletişim kurmayı mümkün kılar, bu nedenle tüm becerilerin eşit derecede önemi vardır. Eğitim kurumlarının türüne ve hedeflerine uygun olarak becerilere verilen ağırlık oranı değişse de bu dört becerinin bir arada verilmesi gerekliliği gerçeğini değiştirmez (Demirel, 1990, s. 24). Kaçar ve Zengin’in yaptıkları bir çalışmada, dil becerileri arasında konuşma, öğrenciler tarafından en öncelikli hedef olarak görülürken, dinleme ve okuma becerileri genellikle birleşik bir hedef olarak tercih edilmekte, yazma ise daha az önemsenmektedir. Bununla birlikte, öğrenciler dört beceriyi eşit derecede önemli görmemekte, okuma ve dinleme becerilerinin önceliği sınıf seviyesi arttıkça azalmaktadır (2009, s. 47).

Yabancı dil öğrenimi, bireylerin iletişim becerilerini geliştirmede büyük rol oynar. Yabancı dil becerileri; dinleme, okuma, yazma ve konuşma olmak üzere dört temel alanda sınıflandırılmaktadır. Konuşma ve yazma, üretimsel becerilerken, dinleme ve okuma alıcı becerilerdir (Dilidüzgün, 2013, s. 259) Bu beceriler, dilin farklı yönlerini anlamayı ve etkili bir şekilde kullanmayı sağlar.

Yabancı dilde dinleme becerisi, ilk olarak edinilmeye başlanan beceridir ve diğer becerilere kaynak oluşturur. Dinleme, anlama becerileri arasında günlük hayatta en sık kullanılan yetkinliklerden biridir. Araştırmalar, öğrenmelerimizin büyük bir kısmını

dinleme yoluyla gerçekleştirdiğimizi, dolayısıyla bu becerinin eksikliğinin bireyin zihinsel kapasitesinden bağımsız olarak öğrenme verimini olumsuz etkileyebileceğini göstermektedir (Çiftçi, 2001, s. 169).

Dinleme becerisi yabancı dilde kişinin konuşulan dili doğru şekilde anlamasını sağlar. Bu beceri kelimelerin doğru şekilde telaffuz edilmesini, konunun ve tonlamanın anlaşılması gibi unsurları da içerir. Bireyin dinleme becerisi geliştikçe, dilin akışına daha doğal ve daha hızlı şekilde ayak uydurabilirler. Dinleme becerisi, becerilerin arasında en zor olanı olarak kabul edilmektedir. Bir sözlü ifadeye maruz kalan öğrenci, söylenen her kelimeyi tek tek anlayamaması öğrenciyi kaygılandırabilir ancak dinleme becerisinin öğrencinin yabancı dili daha kolay öğrenmesinde fayda sağlar. Çünkü dinlemeyle beraber sözcüklerin telaffuzunu, bağlamı, kullanılan dilbilgisini ve sözcüklerin kullanımını, cümlelerin ezgisini doğru şekilde öğrenebilir. Bu sebeplerden dolayı ders materyallerinin gerçek yaşamdan alınmış olması önemlidir (Grant, 1991'den aktaran Dilidüzgün, 2014, s. 259).

Yabancı dil öğretiminde dört temel beceri arasında geliştirmesi en zor olan, dinleme becerisidir. Dinleme sürecinde, dile hakimiyet ve konuşma sırasında dil yapılarını tanıma ve ayırt etme, anlamayı doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle, dinleme eğitimi sırasında öncelikli olarak dilin fonolojik özelliklerinin tanıtılması ve ardından bu özelliklerin ayırt edilmesine yönelik çalışmalar yapılması gerekmektedir (Demirel, 2014, s. 98).

Okuma, öğrencinin öğrendiği hedef dildeki yazılı olan metni doğru bir şekilde anlayabilmesiyle gerçekleşen bir beceridir. Bu beceride “anlamak ve anlamlandırmak” çok önemlidir, aksi takdirde gerçekleştirilen eylem sadece seslendirme olacaktır (Güzel ve Barın, 2013, s. 272).

Okuma becerisi, özellikle yabancı dil öğretiminde öncelikli bir rol üstlenmekte ve diğer dil becerilerinin gelişimini desteklemektedir. Yabancı dilde okuma becerisinin güçlendirilmesi, diğer becerilerin daha etkin ve verimli bir şekilde kullanılmasına olanak tanımaktadır. Bu bağlamda, okuma becerisine yönelik çalışmaların önceliklendirilmesi önem arz etmektedir (Şen, 2015, s. 77). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde okuma, okurun ses, hece, kelime bilgisi ve cümle yapısı gibi dilsel unsurları bilişsel olarak tanınmasının yanı sıra, hazırbulunuşluğundan ve dünya görüşünden yararlanarak

metindeki anlamı kavramasını gerektiren çok yönlü bir süreçtir (Altunkaya ve Erdem, 2017, s. 60).

Yabancı dil öğretiminde okuma yapmanın temel hedefi, öğrencinin doğru ve anlayarak okuma becerisi kazanmasının yanı sıra, metindeki kelimeleri doğru bir şekilde seslendirme ve telaffuz edebilmesini sağlamaktır. Bu bağlamda, yabancılar Türkçe öğretiminde öncelikli olarak sesli okuma çalışmalarına odaklanılmalıdır. Sesli okuma hem öğrencinin Türkçe telaffuzunu geliştirmeyi hem de öğretmenin, yanlış veya eksik telaffuz durumlarında anında müdahale ederek düzeltmeler yapmasını mümkün kılar (Güzel ve Barın, 2013, s. 273).

Yazma, dili somutlaştıran ve dil becerilerinin görünür hale gelmesini sağlayan bir üretici beceridir. Yazma öğretimi, alfabe, kelime, cümle, paragraf ve metin öğretimi olmak üzere aşamalı bir süreç izler. Bu aşamalar, öğrencilerin dilsel yapıların farkına vararak yazılı anlatım becerilerini kademeli olarak geliştirmelerini hedefler (Tiryaki, 2013, s. 18).

Yazılı anlatım becerisi, iletişim araçları arasında en etkili olanlardan biridir (Ungan, 2007, s. 462). Bunun nedeni, bireylerin okuldan iş hayatına, aileden diğer sosyal alanlara kadar yaşamın her alanında yazma becerisine ihtiyaç duymasıdır. Öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimi, dış dünyadan alınan duyuşal izlenimlerin zihinde canlandırılarak özgün bir şekilde yazıya aktarılmasını gerektirir. Bu süreçte bireyin kendi bakış açısını, düşüncelerini ve hayal gücünü yazıya yansıtması, yazılı anlatımda özgünlüğün temelini oluşturur (Aşılıoğlu, 1993, s. 146).

Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek ve bu süreci keyifli hale getirmek için yazma yöntem ve tekniklerine dair bilgi kazandırılmalı, açık uçlu konularla hayal dünyaları harekete geçirilmelidir. Ayrıca, şiir, öykü ve makale gibi türlerde yarışmalar düzenlenerek yazmaya yönelik ilgi ve motivasyon artırılmalıdır (Göçer, 2010, s. 192).

Konuşma becerisini geliştirmek yabancı dil öğrenmenin en önemli elementidir. Dil öğrenmek demek o dilde iletişim kurabilmektir. İletişim de en temelde konuşarak gerçekleşir. Üretimsel becerilerden olan konuşma becerisinin gelişmesi için dinleme ve okuma becerilerinin yeteri kadar gelişmiş olması gerekir. Öğrencide yeteri kadar bilgi yoksa, dile yeteri kadar maruz kalmamışsa bu üretimsel beceri yeterli bir biçimde ortaya çıkamayacaktır. Ancak, dil öğrenen bireyler genellikle kendilerini psikolojik bir bariyerle sınırlar ve öğrenilen dili tam anlamıyla kullanamayacakları ya da iletişimde sorun

yaşayacakları endişesine kapılırlar. Bu durumun hızlı bir şekilde aşılabilmesi, öğrenilen dildeki konuşma becerisini geliştirmek, bireyin kendisini farklı konularda rahatça ifade edebilmesi ve bu süreçte çekingenlik göstermemesi ile mümkün olabilir (Güzel ve Barın, 2013, s. 279)

Konuşma öğretimi, yabancı dil öğretiminin tüm aşamalarında yer almaktadır ve bu öğretim, sınıf içinde kullanılan yöntem ve tekniklere bağlı olarak şekillenmektedir. Özellikle soru-cevap yöntemi, ikili ya da grup çalışmaları ve çeşitli alıştırmalar, konuşma öğretiminin temel uygulama alanlarını oluşturmaktadır (Demircan, 1990, s. 111).

Öğrencilerin yabancı dilde konuşma becerisini geliştirebilmek için sınıf içi tekrar alıştırmalarına çokça yer verilir. Dili etkili bir şekilde kullanabilmek için kelime bilgisi dilbilgisi telaffuz gibi konulara hâkim olmak kendi başına yetmeyecektir. Bunun yanı sıra dili kullananlar dilin ezgisine, sözel olmayan kimi davranışlara da hâkim olması gerekmektedir (Demircan, 1990, s. 111).

Yabancılar Türkçe öğretiminde, sınıf içi etkinliklerin temelini konuşma becerisi oluşturur. Bu süreç, öğrencinin kendini tanıtmaya başlayıp, okuma metinlerinin ardından yapılan rol canlandırmalarıyla devam eder. Sınıf içindeki tartışma ortamları, bu becerinin gelişimine önemli katkı sağlar. Bu bağlamda genel amaç, öğrencilerin Türkçeyi doğru ve bilinçli bir şekilde kullanma alışkanlığı kazanmalarını sağlamaktır. Bunun için derslerde öğrencilere sık sık düşüncelerini sözlü olarak ifade etme fırsatları sunulmalıdır. Öğretmen, belirli bir sistem dahilinde ve seçtiği konular üzerinden öğrencilerini konuşturmaya ne kadar çok özen gösterirse, dil öğretiminde o denli başarılı olur. Ayrıca, her etkinlik sonrasında öğrencilerin eleştirel değerlendirme yapmaları teşvik edilirse, konuşma becerilerinin daha hızlı geliştiği gözlemlenebilir (Güzel ve Barın, 2013, s. 280).

Yabancı dil öğreniminde, dört temel beceri (dinleme, konuşma, okuma, yazma) sürecin ayrılmaz unsurlarıdır. Ancak bu becerilerin gelişimi sırasında bireylerin çeşitli kaygılar yaşaması mümkündür. Krashen'in Duyuşsal Filtre Hipotezi, bireylerin kaygılarını bu becerilerin edinimi üzerindeki etkisini vurgulamaktadır. Hipoteze göre, kendini gergin hisseden bireyler, hedef dildeki dil girdilerini anlamlandırmada güçlük çeker. Özellikle dinleme becerisinde, yüksek kaygı yaşayan bireyin işitsel girdileri anlamlandırma kapasitesini olumsuz etkileyebilir. Benzer şekilde, konuşma becerisi üzerinde de kaygı önemli bir rol oynamaktadır; dil yeterliliği yüksek olan bireylerin, kullanılagelen dil

kalıplarına alıştıkça yaşadıkları kaygının azaldığı gözlemlenmektedir. Yüksek kaygı yaşayan öğrencinin, yalnızca dinleme ve konuşma değil, aynı zamanda okuma ve yazma performanslarını da olumsuz yönde etkileyerek genel öğrenme sürecine zarar vermektedir (Balçıkanlı, 2021, ss. 118-119).

1.2.YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KONUŞMA KAYGISI

Kaygı, güncel Türkçe sözlükte “*Üzücü veya kötü bir şey olacak korkusundan doğan tedirgin edici duygu; düşünce, tasa, küşüm, endişe, gam*” olarak, Ruhbilim Terimleri Sözlüğünde “*güçlü bir istek ya da dürtünün amacına ulaşamayacak gibi gözüktüğü durumlarda beliren tedirgin edici duygu*”, Toplumbilim Terimleri sözlüğünde ise “*bireylerin toplumsal kümelerin herhangi bir güçlü istek ya da güdülerinin gerçekleşmemesi olasılığı karşısında duydukları tedirginlik*” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2024). Bu tanımlamalardan hareketle, bireyin kaygılarının ve endişelerinin çoğunlukla hipotezlere dayandığı, yani gerçekte var olmayan bir sorunun varlık olasılığı nedeniyle kaygı duyduğu söylenebilir. Yabancı dil kaygısı, Horwitz, Horwitz ve Cope'a (1986, s. 128) göre, "dil öğrenme sürecine özgü olan ve sınıf içindeki dil öğrenimiyle ilgili bireyin öz algıları, inançları, duyguları ve davranışlarından kaynaklanan bir durum" olarak tanımlanmaktadır. Yabancı dil öğrenme sürecinde bu tür bir duygu durumu, öğrencinin kaygı durumunu artırarak dil öğrenme sürecine olumsuz bir etki yapabilir.

Öğrenme sürecini derinden etkileyen beyin bölgeleri arasında, duyguları yöneten amigdala ve hafızayı işleyen hipokampus önemli bir rol oynar. Ancak tarih boyunca öğrenme süreçleri daha çok hipokampusa odaklanmış ve bu sürecin duygulardan bağımsız olduğu varsayılmıştır; oysa amigdala ve hipokampusun yakınlığı, duygular ile hafıza arasındaki doğrudan ilişkiyi ortaya koyarak öğrenmenin, özellikle yabancı dil öğreniminin, duygulardan bağımsız gerçekleşmeyeceğini göstermektedir (Balçıkanlı, 2021, s. 117).

Kaygı kişiden kişiye değişen bir olgudur. Bunun farklılaşmasının temelinde bireylerin sahip olduğu farklı alt yapılar, yaşantılar, inançlar ve duyguların yattığı ve dolayısıyla kalıcı olmayan bir kaygı türü olduğu Tunçel (2015, s. 109) tarafından belirtilmiştir.

Kaygının akademik başarıya etkisi kaçınılmazdır. Yoğurtçu ve Yoğurtçu'ya (2013) göre kaygının artması durumunda akademik başarı düşmekte, az olması durumunda ise yükselmektedir. Doğan (2008, s. 62) yaptığı çalışmada dil kaygısı az olan öğrencinin notlarının yüksek olduğunu kaygı düzeyinin en fazla okunan okul anlamında çeşitlilik gösterdiğini belirtmiştir. Oğuz ve Baysal (2015, s. 114) tarafından yapılan çalışmada da yabancı dil kaygısı arttıkça, öz yeterlik algısının düştüğünü bu duruma göre de kaygı azaldıkça öz yeterlik inançlarının artacağı saptanmıştır. Yabancı dil öğretiminde kaygı düzeylerinin tespit edilip anlaşılmasının, etkili ve kaygısız bir dil öğrenme ortamı oluşturacağı vurgulanmıştır. (Baş, 2014, s. 103). Konuşma kaygısı düşük olan öğrencilerin konuşma derslerine olan tutumları olumludur ve konuşma aktivitelerinden zevk aldıkları ve aktiviteler sırasında kendilerine güvendikleri Melanlıoğlu ve Demir'in (2013, s. 392) yaptıkları çalışmada görülmüştür.

Aydın'ın (1999) çalışmasında, yabancı dilde konuşma kaygısının nedenlerini dört ana başlık altında değerlendirdiği belirlenmiştir:

- “1.Kişisel nedenler (konuşma becerisine yönelik algı, konuşma becerisinde sınıf arkadaşlarından daha kötü olduğu düşüncesi ve değerlendirmelerin olumsuz olacağı düşüncesi),
2. Kişisel beklentilerin yüksek olması (konuşmasının mükemmel olmasını istemesi),
3. Öğrenmeye yönelik inanışlar (konuşurken yanlış yapma, kelime bilgisi vb.),
4. Öğretmenin sınıf yönetimi (öğrencilerin hatalarına yaklaşımı vb.)” (ss. 33-43)

Kişisel nedenlerin açıklamasına bakıldığında, bireyin kendi dilinde ve yabancı dilde duygu ve düşüncelerini ifade ederken de kaygı düzeyinin yüksek olduğunu söylenebilir. Bireyin öğrenim gördüğü alandan memnuniyeti, Türkçe öğrenmenin gerekliliğine inanması, toplum baskısının olmadığı bireysel anlamda özgür yetiştirilmesi gibi faktörlerin de kaygıyı azalttığı Yoğurtçu ve Yoğurtçu (2013, s. 1143) tarafından yapılan çalışmada saptanmıştır. Kişisel beklentinin yüksek olması, bireyin mükemmeliyetçiliğinden ve bu sebeple hata yapma korkusundan doğan kaygıya neden olabilmektedir. Öğrenmeye yönelik inanışlar başlığında da bireyin öğrenme anlamındaki yaşantılarının olumsuz yönde olması, önyargı geliştirmesine sebep olduğundan kaygı düzeyinin yükselmesine sebep olabilir. Bireyin kendinin dışında, dersin öğretmenin tavırları öğrenciye yaklaşımı öğrencinin kaygılanmasıyla sonuçlanabilir.

Baş'ın (2014, s. 106) yaptığı çalışmada öğrenciler yabancı dil öğrenirken konuşma dışındaki becerilerde sıkıntı ya da kaygı yaşamadıklarını, fakat konuşmada sebebini

bilmedikleri bir kaygı, heyecan ve korku yaşadıklarını belirtmişlerdir. Derste hata ve yanlış yapmaktan korktuklarını ve öğretmenin soruları karşısında cevapsız kaldıklarını söylemişlerdir. Bu duruma dayanarak, öğrencilerin konuşma derslerinde katılımları zorunlu tutulduğunda öğrencinin dile karşı olumsuz bir tutum gerçekleştireceği ve panik, korku, kaygı gibi olumsuz duygular yaşayacağı söylenebilir. Yabancı dil öğrenimi sırasında kaygı yaşayan öğrenciler, genellikle belirli bir kaygı türüne benzer öznel duygular, psikofizyolojik semptomlar ve davranışsal tepkiler sergiler. Bu öğrencilerde yoğun endişe, kaygı ve korku gözlemlenir. Dikkatlerini toplamakta zorlanır, unutkanlık yaşar, terleme ve çarpıntı gibi fizyolojik tepkiler gösterirler. Ayrıca, derse katılmaktan kaçınma veya ödevlerini erteleme gibi kaçınma davranışları da sıklıkla görülür (Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986, s. 125).

Bireylerin kendilerini güvende hissetmedikleri durumlarda, yeni girdikleri ortamlarda, beklenmedik bir durumla karşılaşmalarında, topluluk karşısında konuşma yapmaları gerektiğinde, kendilerine bir soru yöneltildiğinde korkuya kapılıp başarısız olacaklarını düşünürler bu da kaygının temelinde kişilerin başarısız olma veya hata yapma korkularının yattığını akla getirir. (Boylu ve Çangal, 2015, s. 351)

Melanlıoğlu ve Demir'e göre (2013, s. 393) konuşma kaygısı olan öğrenciler;

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

Bahsedilen bu olumsuz düşünceler, bireyin dil algısının olumsuz olduğunun göstergesi olabilir. Birey bu alanda kendisine güvenmediği için, alacağı dönütler bireyi korkutmakta, dolayısıyla kaygı düzeyi de artmaktadır.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenirken konuşma kaygısı yaşayan bireylerin, diğer dillerde de bu kaygıyı taşıdıklarını, günlük hayatta, yeni biriyle tanıştıklarında, konuşma yapmaları gereken ortamlarda da kaygı taşıdıkları saptanmış bu durumda da Türkçeye karşı olan kaygılı durumu taşıyan bireylerin, günlük hayatta da ana dilini ya da yabancı dilini kullanmaları gereken anlarda kaygı taşıdıkları ve heyecanlandıklarını göstermektedir (Tunçel, 2015, s. 132).

Kaygı, yalnızca olumsuz değil, aynı zamanda olumlu etkiler de barındırabilir. Organizmayı harekete geçirerek koruma sağlar, motivasyonu artırır ve bireyin yaralanma, acı, cezalandırılma, ayrılık veya hayal kırıklığı gibi olumsuz durumlara karşı önlem almasına yardımcı olur (Melanlıoğlu ve Demir, 2013, s. 391). Uygun miktardaki kaygı düzeyi bireyi motive eder ve başarılı olmasında yardımcı olur. Daha dikkatli olmasını sağlar. Belli düzeyin altındaki kaygı da bireyin motivasyonunu olumsuz düzeyde etkiler. Sevim ve Gedik (2014, s. 388) tarafından yapılan araştırmada Türkçe dersine olumlu tutumları olan öğrencilerin kaygı düzeyinin, tutumu olumsuz olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Yazar bu durumu, derse tutumu olumlu olan öğrencinin dersten başarılı olma kaygısı taşıdığını savunmuştur. Bu durumda da belli bir düzey kaygının bireyin başarısı için gerekli olduğu söylenebilir.

1.2.1. Yabancı Dil Konuşma Kaygısının Kaynakları

Yabancı dil öğreniminde konuşma kaygısı, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmekte karşılaştığı en büyük engellerden biridir. Bu kaygı, bireyin iletişim sırasında yaşadığı korku, endişe ve özgüven eksikliği ile öğrenme sürecini olumsuz etkiler. Sınıf ortamı, değerlendirme süreçleri, öğretmen tutumu, öğretim yöntemleri ve bireysel özellikler gibi birçok faktör konuşma kaygısının temel kaynakları arasında yer alır. Konuşma kaygısı, öğrencilerin topluluk önünde konuşma yaparken veya konuşmaya hazırlanırken deneyimledikleri korku olarak tanımlanabilir. Bu kaygı genellikle öğrencilerin yeni öğrendikleri dile dair yeterliliklerine güvenmemeleri, hedef dil ile pratik yapma konusunda çekingenlik ve korku duymaları, aynı zamanda hata yapma endişesi taşımaları nedeniyle ortaya çıkar (Daud vd., 2019, s. 414).

Horwitz ve diğerlerine (1986, s. 127) göre, konuşma becerilerinde zorluk yaşayan öğrenciler, yabancı dil sınıfında konuşma etkinliklerinde daha büyük zorluklarla karşılaşmaktadır. Balçıkanlı'nın (2021) aktardığı üzere, Krashen'in "*Duyuşsal Filtre Hipotezi*", bireylerin yabancı dil öğrenme sürecinde kendilerini gergin hissetmemelerinin, duyuşsal filtrenin düşük olması açısından önemli olduğunu vurgulamaktadır. Düşük duyuşsal filtreye sahip bireyler, dili anlamlandırma ve öğrenme süreçlerinde daha başarılı olup, endişeden uzak bir şekilde iletişim kurarak hedef dili daha

etkili bir biçimde karşı tarafa aktarabilmekte ve bu durum öğrenme sürecini olumlu yönde desteklemektedir(Balçıkanlı, 2021, ss. 117-118).

Horwitz, Horwitz ve Cope (1986, s. 127), yabancı dil kaygısını üç temel bileşenle açıklamaktadır: iletişim korkusu, olumsuz değerlendirilme korkusu ve sınav kaygısı. *İletişim korkusu*, bireylerin hedef dilde başkalarının önünde iletişim kurarken, özellikle konuşma ve dinleme becerilerindeki yetersizliklerden kaynaklanan bir rahatsızlık ve kaygı hali olarak tanımlanabilir. *Olumsuz değerlendirilme korkusu* ise bireylerin dil hatalarını öğrenme sürecinin doğal bir parçası olarak görmeyip, bu hataları öğretmen veya akranlarından gelecek olumsuz değerlendirmelerin kaynağı ve kişisel bir tehdit olarak algılamalarıyla ilişkilidir. *Sınav kaygısı* ise öğrencilerin yabancı dil öğrenme sürecini, özellikle sözlü üretim aşamasını, iletişim kurma veya beceri geliştirme fırsatından ziyade bir değerlendirme ve sınav durumu olarak görmelerinden kaynaklanmaktadır. Bu üç bileşen, yabancı dil öğrenme sürecinde bireylerin duygusal ve bilişsel tepkilerini şekillendiren kritik unsurlar olarak öne çıkmaktadır.

Bu çalışma, konuşma kaygısı başlıklar altında inceleyerek, kaygının oluşumuna neden olan unsurları ortaya koymayı amaçlamaktadır.

1.2.1.1. Sınıf İçi Kaygı

Yabancı dil öğreniminde sınıf ortamı, öğrencilerin dil gelişim süreçlerini doğrudan etkileyen önemli bir bağlamdır. Sınıf içi kaygı, genellikle sosyal baskılar, rekabetçi atmosfer ve söz alma zorunluluğu gibi nedenlerden kaynaklanmaktadır. Öğrenciler, sınıf arkadaşlarının önünde hata yapmaktan çekinirler; özellikle yanlış telaffuz ya da dilbilgisi hataları, konuşma cesaretlerini olumsuz etkileyebilir. Occhipinti (2009, s. 7), sınıf içindeki konuşma etkinliklerinin, araştırmaya katılan öğrenciler için oldukça stresli olduğunu göstermiştir. Bu kaygının sebepleri arasında, başkalarının önünde "aşırı ifşa edilme" korkusu (iletişim kaygısı), hata yapma korkusunun öğrencilerin özsaygısını tehdit etmesi ve öğretmenin hata düzeltme yöntemlerinin sert olması yer almaktadır.

Dil öğrenimiyle ilgili bazı yanlış inançlar, öğrencilerin sınıfta kaygı ve hayal kırıklığı yaşamasına neden olabilir. Örneğin, kimi öğrenciler, bir kelimeyi tamamen doğru telaffuz edemedikçe konuşmamaları gerektiğini ya da bilinmeyen bir kelimeyi tahmin etmenin

uygun olmadığını düşünebilir. Bu tür inançlar, akıcılık kazanmadan iletişim kurmaları gerektiğinde öğrencilerin kaygısını artırır (Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986, s. 127).

Sınıf içindeki başarı odaklı rekabet ortamı ise öğrencilerin birbirleriyle kıyaslanmasına neden olarak özgüvenlerini zedeleyebilir. Ayrıca, öğretmen tarafından konuşmaya zorlanma gibi durumlar, özellikle içe dönük bireylerde kaygıyı artırabilir ve performanslarını olumsuz etkileyebilir. Sözlü iletişim kaygısı, yabancı dil kaygısında önemli bir rol oynamaktadır. Hedef dilde iletişim kurarken zorluk yaşayan öğrenciler, başkalarının önünde konuşmaktan rahatsızlık duymaktadır. Ayrıca, yabancı dil dersleri öğrencilerin iletişim kurmalarını bu dili yeterli olarak kullanabilmeyi gerektirir. Dil becerilerinin yetersizliği, sahip oldukları sınırlı olanaklar nedeniyle konuşma korkusu yaşamalarına neden olmaktadır (Damayanti ve Listyani, 2020, s. 155)

Birçok kişi, diğer alanlarda başarılı olmalarına rağmen, yabancı dil öğrenirken zihinsel engellerle karşılaştıklarını düşünür. Bunun temel nedeni, yabancı dil sınıfında sergilemek istedikleri performansın kaygı nedeniyle yetersiz kalmasıdır (Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986, s. 125).

1.2.1.2. Değerlendirme Kaygısı

Dawood ve diğerleri (2016, s. 58), sınav kaygısını, öğrencilerin herhangi bir sınav durumunda aşırı baskı ve kaygı yaşadıkları psikolojik bir durum olarak tanımlamaktadır. Horwitz ve diğerleri (1986, s. 126) ise sınav kaygısını, başarısızlık korkusundan kaynaklanan bir performans kaygısı türü olarak ele almış, özellikle sözlü iletişimde bu kaygının daha belirgin olduğunu ifade etmiştir. Olumsuz değerlendirme korkusu, bireylerin başkalarının kendilerini nasıl değerlendireceği konusunda kaygı duyması, olumsuz bir değerlendirme yapılacağı korkusu ve başkalarının kendilerini olumsuz şekilde değerlendireceğine dair düşünceler olarak tanımlamaktadır (Watson ve Friend 1969, s. 449). Yabancı dil öğrencileri, çoğu zaman başkalarının dil becerilerini olumsuz bir şekilde değerlendireceğini düşündükleri için bu kaygıyı daha yoğun bir şekilde hissederler.

Öğrenciler, yabancı dil öğrenme süreçlerinin tamamının bir sınav süreci olarak algılandığını düşünmektedir. Ayrıca, yabancı dil derslerinde kaygılı öğrenciler, dil

becerilerinin yetersizliği nedeniyle konuşma yapmaktan çekinirler. Dil öğrenme sürecini, iletişim becerilerini geliştirmek için bir fırsat olarak görmek yerine, bir engel olarak değerlendirebilirler (Damayanti ve Listyani, 2020, s. 156)

Değerlendirme süreçleri, konuşma kaygısının en önemli kaynaklarından bir diğeridir. Dil becerilerinin test edilmesi sırasında öğrenciler, hata yapma korkusu nedeniyle kendilerini ifade etmekte zorlanabilirler. Yabancı dil kaygısı, özellikle test durumlarında ortaya çıkar. Öğrenciler, bildikleri dilbilgisi kurallarını sınav sırasında unuttuklarını veya kaygı nedeniyle hatalar yaptıklarını belirtirler. Bu durum, yazım ve dilbilgisi hataları şeklinde kendini gösterebilir. Sınav sırasında yaptıkları hataların farkına varan öğrencilerde kaygı daha da artabilir ve bu da hataların çoğalmasına neden olabilir (Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986, s. 126).

Yanlış bir cümle kurma ya da telaffuz hatası yapma endişesi, öğrencilerin konuşma sırasında özgüvenlerini kaybetmelerine yol açabilir. Buna ek olarak, öğretmenlerden veya sınıf arkadaşlarından gelen olumsuz geri bildirim, kaygı düzeylerini artırabilir. Değerlendirme sonuçlarının öğrenim sürecine etkisi ve sözlü sınavların yol açtığı başarısızlık korkusu, öğrencilerde ciddi bir performans kaygısı oluşturabilir.

1.2.1.3. Kişisel Nedenlerden Kaynaklanan Kaygı

Kişisel nedenler de konuşma kaygısını artıran önemli faktörler arasındadır. Bir dil öğrencisinin yabancı dil kaygısı geliştirmesi, farklı açılardan incelenmesi gereken bir konudur. Bu kaygının temel nedenleri arasında, öğrencilerin sahip oldukları inançlar, öğrenmeye çalıştıkları yabancı dilde kendilerini yetersiz hissetmeleri, dil öğrenme sürecinde yaşadıkları travmatik deneyimler ve öğrenilmiş çaresizlik gibi faktörler yer almaktadır (Balçıkanlı, 2021, s. 118).

Öğrencilerin öz yeterlik algıları, konuşma kaygısı üzerinde belirleyici bir rol oynar. Kendilerini yetersiz gören bireyler, konuşma sırasında özgüven eksikliği yaşarlar ve bu durum öğrenim sürecini olumsuz etkileyebilir. Geçmişte yaşanan olumsuz dil öğrenme deneyimleri de bireylerin konuşma becerisine yönelik olumsuz tutumlar geliştirmesine neden olabilir. Özellikle içe dönük kişilik yapısına sahip bireyler, sosyal ortamlarda kendilerini ifade etmekte çekingen davranabilir ve bu durum kaygı düzeylerini artırabilir.

Bireysel tepkilerin büyük ölçüde farklılık gösterebileceği bilinmektedir. Bazı öğrenciler, kaygı seviyeleri o kadar yüksek olabilir ki, zorunlu yabancı dil derslerini son ana kadar erteler veya yabancı dil eğitimi almaktan kaçınmak için bölüm değiştirirler. Orta derecede kaygı yaşayan öğrenciler ise, ödevlerini erteleyebilir, sınıfta konuşmaktan kaçınabilir ya da sıklıkla en arka sırada oturmayı tercih edebilirler. Diğer bazı öğrenciler ise, yabancı dil derslerinde kaygı ya da gerilim hissetmezler (Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986, s. 131).

Tsiplakides ve Keramida'nın (2009, s. 41) çalışmasında, öğrencilerin konuşma etkinliklerine katılmaktan kaçınmalarının temel nedeninin, konuşmada yetersiz olduklarına dair inançları olduğu bulunmuştur. Bu öğrenciler, diğer öğrencilerden gelecek olumsuz değerlendirmelerden korkmuşlardır. Ayrıca, akran değerlendirmesi korkusunun bu öğrenciler arasında yaygın bir özellik olduğu vurgulanmıştır. Ancak, sadece öğretmenle ve diğer öğrencilerin dinlemediği bir ortamda konuşma görevlerine katılmaları istendiğinde, bu öğrenciler daha istekli ve denemeye açık bir tutum sergilemiştir.

Yabancı dil kaygısı yüksek seviyede olan bireyler için öğrenme süreci, bir fırsattan ziyade tehdit olarak algılanmaktadır. Bu bireyler, öğrenme sürecini verimli bir şekilde yönetememekte ve süreci olumsuz bir deneyim olarak yaşamaktadır. Kendilerine duydukları güvensizlik ve sürekli olarak eleştirilme kaygısı, bu bireylerin iletişime kapalı bir tutum sergilemelerine yol açmakta, bu da öğrenme sürecinde beklenen başarıya ulaşmalarını engelleyen en önemli faktörlerden biri olmaktadır (Balçıkanlı, 2021, s. 119).

1.2.1.4. Öğretmenin Tutumundan Kaynaklanan Kaygı

Sınıf ortamında öğretmenin varlığının öğrenci üzerinde etkisi yadsınamaz bir gerçektir. Yabancı dil derslerinde öğretmenden kaynaklanan kaygılar, öğrencilerin dil öğrenme süreçlerinde karşılaştıkları önemli engellerden biridir. Bu tür kaygılar, öğretmenin tutumu, sınıf yönetimi ve öğretim tarzı gibi faktörlerden etkilenebilir. Öğretmenlerin, öğrencilerinin kaygı düzeyini etkileyen çeşitli roller oynadıkları bilinmektedir. Öğretmenin varlığı kimi durumda kaygı düzeyini artırırken, kimi durumda da azaltmaktadır. Öğretmenin sert tutumu, gerekli geri dönüşü vermemesi gibi faktörler öğrenme sürecinde öğrencinin kaygısının artmasına neden olabilmektedir (Balçıkanlı, 2021, s. 118).

Öğretmenin iletişimsel anlamda öğrencileriyle arasında duygusal barikatlar kurmaması, öğrencilerin öğretmeni bir sınıf yöneticisi olarak görmeden, problem çözücü olarak düşünmesi, öğretmenin varlığının öğrenciye yol gösterici olduğunun bilinmesi öğretmenin varlığının kaygı düzeyi anlamda azaltıcı etki sağlayacağı sonucuna ulaştırabilir. Öğretmenin tutumu, öğrenme sürecinin bir diğer kritik unsuru olarak konuşma kaygısına doğrudan etki etmektedir. Öğretmenin sürekli eleştirel bir tutum sergilemesi ya da hataları sıklıkla vurgulaması, öğrencilerin kendilerini rahat hissetmelerini engelleyebilir. Destekleyici olmayan bir öğretmen tutumu, öğrencilerin cesaretlerini kırarak kaygı düzeylerini yükseltebilir. Ayrıca, öğretmenin bireysel farklılıkları göz ardı etmesi ve her öğrenciyi aynı öğrenme hızında değerlendirmesi, yetersizlik hissi ve buna bağlı olarak artan kaygıya neden olabilir. Öğretmenin tutumu, öğrencilerin kaygı seviyelerini doğrudan etkileyebilir. Eğer öğretmen olumsuz veya eleştirici bir yaklaşım sergilerse, öğrenciler kendilerini başarısız hissedebilir ve bu da kaygıya yol açar. Aksine, destekleyici ve anlayışlı bir öğretmen yaklaşımı, öğrencilerin dil öğrenme sürecindeki kaygılarını azaltabilir. MacIntyre ve Gardner (1994, s. 89), dil öğrenme kaygısının, öğretmenin öğrencilerle olan etkileşim biçimiyle doğrudan ilişkili olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin kendilerini güvende hissetmeleri ve öğretmenlerinden olumlu geri bildirim almaları önemlidir.

Öğretmenin sınıf yönetimi, öğrencilerin kaygılarını artırabilir veya azaltabilir. Eğer öğretmen sınıfı etkili bir şekilde yönetemezse, öğrenciler aşırı dikkat dağınıklığı, sınıfın gergin atmosferi gibi durumlarla karşılaşabilirler. Bu da onların kaygı düzeylerini artırabilir. Horwitz (2001, s. 115), sınıf ortamının dil öğrenme kaygısı üzerindeki etkisini vurgulamaktadır. Etkili sınıf yönetimi, öğrencilere güvenli bir ortam sağlar ve dil öğrenme sürecindeki kaygıları azaltır.

Öğretmenin kullandığı öğretim yöntemleri, öğrencinin kaygı seviyesini etkileyebilir. Dil öğretiminde geleneksel ve otoriter yaklaşımlar, öğrencilerde daha fazla kaygı yaratabilir. Tóth ve Kormos (2009, s. 118), öğretim yöntemlerinin öğrencinin dil kaygısını artıran veya azaltan bir faktör olduğunu belirtmişlerdir. Oyun tabanlı, etkileşimli ve öğrenci merkezli yöntemler, öğrencilerin kaygılarını azaltabilir çünkü bu tür yöntemler daha doğal ve rahat bir öğrenme ortamı yaratır.

Kaygı düzeyi yüksek olan öğrenciler, ikinci dilde edindikleri akıcılığı kullanmakta güçlük çekebilirler. Bu durum, öğrencilerin düşük test performansını sergilemesine ve sınıf içi başarısızlığa yol açabilir. Sonuç olarak, öğretmenler, öğrencinin dil öğrenimi için gerekli bilişsel yeterliliklere veya motivasyona sahip olmadığı yönünde yanlış bir kanıya varabilir (Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986, s. 127). Öğretmen tarafından yanlış anlaşılacağını düşünen öğrenci, derse katılım sağlamakta çekingen davranabilir.

Öğrenciler, yanlış yapma korkusuyla öğretmene karşı kaygı geliştirebilirler. Öğrencilerin hatalarını küçümsemek veya cezalandırmak yerine öğretmenin destekleyici bir yaklaşım sergilemesi önemlidir. Young (1991, s. 428), dil kaygısının, öğrencilerin hata yapma korkusu ve öğretmenlerinin bu hatalara verdiği tepkiyle yakından ilişkili olduğunu belirtmiştir. Öğretmenin hataları öğrenme sürecinin doğal bir parçası olarak kabul etmesi, kaygıyı azaltabilir.

Baş (2014, s. 103) tarafından yapılan çalışmada öğretmen tutumunun kaygıyı etkilediği saptanmıştır. Bu çalışmada, öğretmenin disipliner oluşunun kaygı düzeyinin arttığını belirtilmiştir. Öğretmenin doğası gereği stres yaratan bu ortamda, toleranslı, sevecen, teşvik edici, espritüel, cezadan kaçınan, cana yakın vs. olması gerektiği savunulmuştur.

Öğretmenler, kaygı düzeyi yüksek öğrencilerle başa çıkmak için iki temel yaklaşım benimseyebilir: Öğrencilerin mevcut kaygı uyandırıcı durumlarla başa çıkma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak veya öğrenme ortamını daha az stresli hale getirmek. Ancak, bu yaklaşımlardan herhangi birini hayata geçirmeden önce, yabancı dil kaygısının varlığını fark edip kabul etmeleri gerekmektedir (Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986, s. 131).

1.2.2. Kaygıyı Etkileyen Faktörler

Konuşma kaygısını etkileyen faktörler için daha önce de bahsedildiği gibi birçok sınıf içi etmenle beraber, öğrenenin demografik özellikleri de bu kaygıyı olumlu veya olumsuz olarak etkileyebilir. Bu faktörler arasında ele alınacak konular; cinsiyet, yaş, eğitim durumları, Türkiye’de bulunma süreleri, sınıf dışı Türkçe kullanımı, bilinen yabancı dil sayısı ve motivasyon başlıkları altında incelenecektir.

1.2.2.1. Cinsiyet

Cinsiyet faktörü kaygıyı etkileyen faktörler arasında en çok irdelenenlerden birisidir. Bu konuda yapılan araştırmalardan bazıları kaygının cinsiyetten etkilendiğini bazılarıysa etkilenmediğini savunmuştur. Boylu ve Çangal'ın (2015, s. 359) Bosna Hersekli öğrencilerle yaptığı çalışmada cinsiyetin anlamlı bir etkisi olmadığı görülmüştür. Sallabaş (2012), Melanlıoğlu ve Demir (2013) Sevim (2014) tarafından yapılan çalışmalarda da bu durum desteklenmiştir. Balçıkanlı (2021, s. 120) da kadınların erkeklere göre daha yüksek konuşma kaygısı yaşadığını, aynı zamanda bu kaygıya karşı da savunmasız olduklarını belirtmiştir.

Tunçel'in (2015, s. 110) yaptığı çalışmada kadın katılımcıların erkeklere göre daha fazla kaygı taşıdıklarını görmüştür. Aynı çalışmada erkek katılımcıların ana dili Türkçe olan kişilerle konuşurken kadınlara göre daha rahat oldukları, daha az kaygı taşıdıkları saptanmış, kadın katılımcılarınsa diğer öğrencilerin yanında daha da kaygılandıklarını daha gergin hissettiklerini daha fazla kafalarının karıştığı tespit edilmiştir. Erkekler kadınlara göre daha rahat ve daha kendinden emindirler. Sevim ve Gedik'in (2014, s. 379) yaptığı çalışmada ise cinsiyetin Türkçe ve Edebiyat dersine olan tutumlarında anlamlı farklılık saptanmıştır.

1.2.2.2. Yaş

Bireysel farklılıklar konusunda ele alınması gereken faktörlerden birisi de yaştır. Farklı yaş gruplarının bilişsel, gelişimsel ve sosyo-duygusal özelliklerini dikkate almak önem taşımaktadır. Söz konusu özellikler, birbirleriyle ilişkili olup sürekli bir öğrenme sürecinin parçasıdır ve bireylerin farklı yaşlarda edindikleri deneyimleri doğrudan etkilemekte ya da bu deneyimlerden etkilenmektedir. Dolayısıyla, her yaş grubundaki bireylerin profilleri hakkında bilgi sahibi olmak ve ders tasarımlarını bu doğrultuda şekillendirmek, öğrenciler açısından kritik bir öneme sahiptir (İnal, 2023, s. 115).

Boylu ve Çangal'ın (2013, s. 360) araştırmasında, yaş faktörü ile kaygı düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bununla birlikte, araştırma sonuçları, kaygı düzeyinin en yüksek olduğu yaş grubunun 60 yaş ve üzeri, en düşük olduğu yaş grubunun ise 36-40 yaş arasında olduğunu ortaya koymaktadır. Kaygının en

düşük seviyede olduğu bu yaş aralığı, bireylerin yaşamlarındaki en üretken ve verimli döneme karşılık gelmektedir. Bu yaş grubundaki bireylerin, genellikle yaşamlarındaki temel sorunları çözmüş ve daha düzenli bir yaşam yapısına ulaşmış olmaları kaygı düzeylerini azaltıcı bir etken olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca, bu dönemde bireylerin öz yeterlik algılarının yüksek olması ve kendilerine duydukları güven, düşük kaygı düzeyini destekleyen unsurlar olarak ifade edilmektedir.

Yaş ile yabancı dil kaygısı arasındaki ilişki incelendiğinde, yetişkin bireylerin genellikle daha yüksek seviyede yabancı dil kaygısı yaşadıkları ve bunun, öğrenmeye çalıştıkları dile gereğinden fazla anlam yüklemelerinden kaynaklandığı söylenebilir. Ancak, yapılan araştırmalar, bireylerin yaşlarının artmasının yabancı dil kaygısında azalmaya neden olmadığına da işaret etmektedir (Balçıklan, 2021, s. 120). Özellikle çocukluk döneminde, bireylerin yabancı dil öğrenme ve konuşma sürecine karşı kaygı duymadıkları gözlemlenmektedir. Ancak, yaş ilerledikçe bu kaygı düzeyinin artması, öğrenme sürecini olumsuz yönde etkileyebilir. Hata yapma korkusu ve yanlış sesletme endişesi gibi duyuşsal faktörlerin, bireyin motivasyonunu düşürdüğü ve öğrenme sürecini olumsuz etkilediği bilinmektedir (Onursal, 2019, s. 48).

Her yaş grubunun hedef dili öğrenme süreçlerinde karşılaşılabileceği kaygı düzeylerinin, bireylerin özellikleri ve ihtiyaçları doğrultusunda ele alınması önemlidir. Farklı yaş gruplarının öğrenme profillerinin, kaygı üzerinde belirleyici bir etkisi olduğu düşünülebilir. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının ve eğitimcilerin, bireylerin kaygılarını tanıyıp azaltmaya yönelik stratejiler geliştirmeleri gerekmektedir. Yaş faktörü göz önüne alınarak hazırlanmış eğitim süreci, öğrencilerde kaygı düzeyini azaltabilir. Böylece, öğrencilerin dil öğreniminde daha olumlu bir yaklaşım geliştirmesi ve kaygının öğrenme üzerindeki olumsuz etkilerinin en aza indirilmesi sağlanabilir (İnal, 2023, s. 122).

1.2.2.3. Eğitim Durumları

Yabancı dil konuşma kaygısı ile eğitim seviyesi arasındaki ilişki, dil öğrenme sürecinde önemli bir araştırma alanıdır. Eğitim seviyesi arttıkça, bireylerin yabancı dil konuşma kaygısında azalma gözlemlenmektedir. Bu durum, eğitim seviyesi yüksek bireylerin dil öğrenme stratejileri ve dil bilgisi konusundaki farkındalıklarının artmasıyla ilişkilendirilebilir.

Boylu ve Çangal'ın 2013'te yaptığı çalışmada, kaygının lise düzeyinde en az ,üniversite düzeyinde en çok olduğu görülmüştür (s. 360). Yine aynı çalışmada genel ortalamaya bakıldığında öğrencilerin kaygı düzeyinin orta düzeyde olduğu fakat eğitim durumlarının kaygı düzeyine etkisi istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir. Lise düzeyinde öğrencilerin kaygı düzeylerinin az olması yaş dönemlerinin ergenlik dönemine denk geldiği, ders kaygısı dışında yaşanan farklı kaygıların varlığı derste yaşanan kaygıları önemsiz kılmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

Pristiyaputri ve diğerlerinin (2023, s. 77) yaptıkları çalışmada, üniversitede ilk senesinde ve ikinci senesinde olan öğrencilerin arasındaki konuşma kaygısı durumları incelenmiştir. Bu çalışmada, birinci sınıf öğrencileri ile ikinci sınıf öğrencileri arasında kaygı düzeyleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığını ortaya koymuştur. Her iki grup da yüksek seviyeye yaklaşan, orta düzeyde kaygı sergilemiştir

Sevim'in 2014'te yaptığı yabancılara Türkçe öğretimi üzerine yaptığı çalışmasında, eğitim seviyesinin konuşma kaygısı üzerindeki etkisini incelemiş ve eğitim düzeyi yüksek bireylerin, dil öğrenim süreçlerinde daha az kaygı yaşadıklarını bulmuştur. Bu sonuç, eğitimin bireylerin kendine güvenini artırabileceğini ve kaygıyı azaltabileceğini göstermektedir (Sevim, 2014, s. 132).

1.2.2.4. Türkiye'de Kalma Süreleri

Yapılan çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen katılımcıların Türkiye'de geçirdikleri zamanla kaygı düzeyi arasında ters korelasyon vardır. Ne kadar çok zaman geçirirlerse o kadar az kaygı taşıdıkları gözlemlenmiştir (Boylu ve Çangal, 2013, s. 364).

Konuşma becerisinin geliştirilmesi, yabancı dil öğretiminde karşılaşılan önemli zorluklardan biridir. Öğrencilerin öğrendikleri dili günlük yaşamda kullanarak pratik yapma fırsatlarının kısıtlı olması, bu becerinin gelişimini daha da zorlaştırmaktadır. Konuşma becerisi, yazma becerisi ile birlikte dil öğrenen bireylerin anlatım yeteneklerinin temel unsurlarını oluşturur ve genellikle günlük yaşamda en çok ihtiyaç duyulan beceri olarak öne çıkar.

Türkçeyi Türkiye'de öğrenen bireyler, konuşma becerilerini geliştirme noktasında günlük yaşamda karşılaştıkları farklı dilsel durumlarla pratik yapma olanağına sahipken,

Türkçeyi kendi ülkelerinde öğrenen kişiler bu fırsattan yoksundurlar. Katılımcıların, öğrendikleri dili, ana dil olarak kullanılan yerde kullanmaları, öğrendiklerini pratiğe dökme şansı yakalamaları dile olan önyargılarını kırmakta, kendilerine olan güvenleri artmakta, olumlu bir dil algısına sahip olmalarına olanak sağlamaktadır (Boylu ve Çangal, 2013, s. 351). Öğrendikleri dili, Türkiye’de kullanmaları, dili öğrenmedeki gerekliliği tekrar görme şansı elde etmelerini sağlayacak, bu da bireyleri motive edecektir.

Konuşma becerisinin geliştirilmesi sürecinde öğretmenlerin, ders kitaplarından ve kitapları destekleyici nitelikteki konuşma etkinliklerinden sınıf içinde faydalanabileceği vurgulanmaktadır (Durmuş, 2013, s. 173). Ancak, sınıf içindeki konuşma etkinliklerine bakıldığında, çok sayıda etkinliğin hedef dilin gerçek iletişim ortamlarına uygun dil kullanımlarına olanak tanımadığı gözlemlenmiştir. Bu durum, Türkçenin yabancı dil olarak yurt dışında öğretiminde de benzer şekilde karşımıza çıkmaktadır. Dil öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler ne olursa olsun, yabancı dil öğrenen bireyler, gerçek iletişim ortamından uzak kaldıkları için, kendilerini doğal olarak gelişen ve içeriği önceden tahmin edilemeyen konuşmalara hazırlanmasına yardımcı olamayacaktır. Sonuç olarak, öğrencilerin iletişimsel konuşma becerilerinden ziyade, genellikle hazır diyaloglara dayanan konuşma becerilerinin geliştiği görülmektedir.

1.2.2.5. Bilinen Yabancı Dil Sayısı

Yabancı dil sayısının konuşma kaygısı üzerindeki etkileri, dil öğrenme süreçlerinde çeşitli teoriler ve araştırmalarla ele alınmıştır. Konuşma kaygısı, genellikle bireylerin yabancı bir dilde kendilerini ifade etme sırasında hissettikleri stres ve endişe durumudur. Dil öğrencilerinin birden fazla yabancı dil bilmesi, konuşma kaygısını çeşitli şekillerde etkileyebilir.

Birden fazla yabancı dil bilmek, öğrencilerin dil bilgisi ve dil kullanım becerileri üzerinde etkili olabilir. Özellikle, daha fazla dil bilgisi, bireylerin dildeki güvenlerini artırarak konuşma kaygısını azaltabilir. Örneğin, MacIntyre (1994, s. 539) dil öğrencilerinin sahip oldukları dil bilgisi ve bu bilgiyi kullanma becerilerinin, konuşma kaygısını etkileyebileceğini belirtmektedir. Ancak, yabancı dil sayısının artması, öğrencinin her dildeki yeterlilik düzeyinin farklı olması nedeniyle kaygı düzeylerini çeşitlendirebilir.

Sevim'in 2014'te yaptığı çalışmada (s. 400), Türkçeden başka bir dil bilip bilmediklerine göre öğrencilerin konuşma kaygı düzeylerinin anlamlı bir fark gösterip göstermediği incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin Türkçe konuşma kaygı düzeylerinin, diğer değişkenler açısından benzer olduğu anlaşılmıştır. Bununla birlikte, Türkçeden başka bir yabancı dil bilmeyen öğrencilerin, diğer yabancı dil bilen öğrencilere göre daha yüksek kaygı düzeylerine sahip olmaları dikkat çekici bir bulgudur. Bu sonuç, kendi ana dilinden farklı bir dil öğrenen öğrencilerin, daha fazla kaygı duyduklarını; buna karşın, Türkçeden başka bir yabancı dil bilen öğrencilerin yabancı dil kaygılarının daha düşük olduğunu göstermektedir. Bu durum, dil öğrenme deneyimlerinin kaygı üzerinde önemli bir etkisi olduğunu ve çok dilliliğin, özellikle konuşma kaygısını azaltmada belirleyici bir rol oynadığını göstermektedir.

Bilinen yabancı dil sayısı arttıkça bireyin hazırlıksız konuşma durumunda yaşadığı kaygı düzeyinin azaldığı Tunçel (2015, s. 132) tarafından yapılan çalışmada görülmüştür. Yabancı dil ile ilgilenen bireyler, başarılı oldukları durumda öz yeterlik algısını olumlu olarak geliştirirler. Bu durumda yeni öğrenilen bir yabancı dilde yaşayabilecekleri sorunları daha önceden bildikleri için yaşayacakları kaygı düzeyi daha az olduğu düşünülebilir. Daha önce bu problemleri aşmakta başarılı olmaları, yeniden karşılaşacakları durumlara karşı hazırlıklı olmalarını sağlayabilmektedir.

1.3. YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE YÖNTEMLERİN KONUŞMA BECERİSİNİN ÖĞRETİMİNDEKİ YERİ

Bilgi çağında, insanların yaşam boyu öğrenme sürecini gerçekleştirmekte ve gelişimlerini sağlamakta en önemli faktör dildir. Yabancı dil öğretimi tarihi boyunca bir dilin nasıl öğretileceği üzerine çokça konuşulan bir konu olmuştur. Dil öğretiminde kullanılan yöntemler, yabancı dilin nasıl öğretileceği konusunda önem taşımaktadır. Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretiminde, dil öğretim yöntemlerinin bilinmesi Türkçe öğretim sürecine olumlu katkı sağlayacaktır (Göçen, 2020, s. 23). Eğitimde belirlenen her hedefin hedef kitleye aktarımı için çeşitli yaklaşımlar, yöntemler ve teknikler kullanılmaktadır (Güzel ve Barın, 2013, s. 157). Eğitim veri tabanında çeşitli öğretim ve öğrenme

metodolojileri ile stratejileri yer almaktadır. Her bir yöntem kendi avantajları ve dezavantajlarına sahip olsa da tek bir teorinin tüm öğretim ortamlarına uygun olması mümkün değildir (Santos, 2020, s. 106) Yabancı dilin istenilen düzeyde başarıyla öğrenilebilmesi için doğru yöntemin seçilmesi gereklidir. Ancak sadece yöntem yeterli değildir, bu nedenle yabancı dil öğretiminde doğru yöntem, eğitim araçları, eğitim ortamı ve öğretim tekniği gibi dört temel unsurların bir araya gelmesi gerekmektedir (Hengirmen, 2006, s. 13) Öğretmenler ve okul yöneticileri, her sınıf ve öğrenci grubunun beklentilerini karşılayacak en uygun öğretim stratejisini geliştirmekle yükümlüdür (Santos, 2020, s. 106).

Yabancı dil öğretim yöntemleri, bir dili öğretip bilgi kazandırmanın ötesinde, öğrenciyi daha yetkin bir öğrenen hâline getirme amacı güden sistemlerdir (Memiş ve Erdem, 2013, s. 298). Bu yöntem ve yaklaşımlar kendiliğinden ortaya çıktığı gibi bazıları var olan yaklaşıma taban tabana zıt olarak ona tepkiyle ortaya çıkmıştır. Bu süreçte ihtiyaçlar, güncel ve moda olan dilbilim akımları etkisi de yadsınmaz (Barın, 2004, s. 26). 1990'lı yıllardan günümüze kadar “davranışçı, bilimsel ve yapılandırıcı” olmak üzere 3 ana grupta toplanmış çeşitli yaklaşımlar ve yöntemler dil öğretimi alanında uygulanmıştır (Güneş, 2011, s. 123). Aynı okul veya üniversitedeki sınıflar bile farklı amaçlara sahip olabilir; örneğin, Özgül Amaçlı İngilizce ve Akademik Amaçlı İngilizce öğrencilerinin arka planları ve hedefleri farklıdır. Uygun düzenleme ve yönetim yapılmadığında, öğrencilerin hedeflerine ulaşması ve bilgi edinmesi zorlaşır (Santos, 2020, s. 106). Yabancı dil öğretiminde başarılı olabilmek için uygun eğitim araçları, yöntem ve eğitim ortamı ile uygun bir öğretim tekniğinin kullanılması gerekmektedir. Yöntem, kuramsal ilkeleri belirlerken diğer unsurlar ise uygulamaya yöneliktir. Bu dört temel unsur bir arada olmadıkça yabancı dil öğretimi başarılı bir şekilde gerçekleştirilemez (Hengirmen, 2006, s. 13). Dil öğretimin etkili olması için tarih boyunca bu yaklaşımlar, dil öğretimindeki amaçlara paralel olarak birçok değişime uğramıştır (Richards ve Rogers, 2004, s. 3). Bu yöntem ve yaklaşımların bazıları kendiliğinden, bazıları belirli bir dil öğretim geleneğinin doğal bir sonucu olarak ortaya çıkmış ve uzun süre kullanılmış, bazıları ise mevcut yöntemlerin yetersizliği sebebiyle, güncel dilbilim akımları ve diğer moda akımların etkisiyle geliştirilmiştir (Barın, 2004, s. 26).

Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi, yabancı dil öğretiminde köklü bir geçmişe sahip olup, ilk olarak Latince ve Yunanca öğretilmesiyle başlamış ve zamanla Batı'da Latince, Doğu'da

Arapça eğitiminde temel bir yaklaşım haline gelmiştir (Larsen-Freeman, 2000, s. 11; Memiş ve Erdem, 2013, s. 300). Karl Plötz tarafından geliştirilen bu yöntem, 1970 yılına kadar Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için yazılan tüm ders kitaplarında kullanılmış ve bu tarihten sonra da yaygınlığını büyük ölçüde korumuştur (Hengirmen, 2006, s. 17). Yöntem, öğretmenin merkezi bir otorite olduğu ve öğrencilerin dilbilgisi kurallarını ezberleyerek çeviri yoluyla öğrendiği bir yapıya sahiptir (Şenel, 2015, s. 32). Temel hedef, öğrencilerin hedef dili edebi metinler üzerinden öğrenmesi ve bu bilgiyi kendi dillerine çevirebilmesidir (Larsen-Freeman, 2000, s. 11). Ancak bu yöntem, okuma ve yazma becerilerine odaklanırken, konuşma ve dinleme becerilerini büyük ölçüde ihmal etmektedir. Telaffuz ve iletişim pratiğine yer verilmemesi nedeniyle, yabancı dil öğretimi uzun yıllar boyunca sınırlı kalmış ve birçok öğrencinin iletişim kurma becerisi gelişmemiştir (Hengirmen, 2006, s. 19). Bu yöntemde, öğrencinin kendi ana dilinin dilbilgisi kurallarına hâkim olduğu varsayılır ve bu kurallara yeterince hâkim olmayan öğrenciler için yabancı dili öğrenmek büyük bir zorluk haline gelmektedir (Memiş ve Erdem, 2013, s. 300).

Konuşma kaygısı açısından değerlendirildiğinde, Dilbilgisi-Çeviri yöntemi, öğrencilerin dil pratiği yapmalarını teşvik etmediği için kaygıyı artıran bir sistem olarak görülmektedir. Öğrenciler, yazılı metinler üzerinden yoğun bir dilbilgisi eğitimi alırken, konuşma pratiği yapma fırsatı bulamazlar ve bu durum, gerçek iletişim ortamlarında kendilerini ifade etme konusunda güvensiz hissetmelerine yol açar (Larsen-Freeman, 2000, s. 16). Telaffuz ve akıcılığa önem verilmemesi, öğrencilerin konuşma sırasında hata yapma korkusunu artırarak konuşma kaygısını daha da pekiştirebilir. Bu bağlamda, Dilbilgisi-Çeviri yöntemi, öğrencilerin yazılı becerilerini geliştirmelerine katkı sağlarken, konuşma kaygısını azaltmada etkisiz kalmaktadır. Aksine, dilin iletişimsel yönüne vurgu yapmaması nedeniyle, öğrencilerin konuşma becerilerinde kendilerini rahat hissetmelerini engellemekte ve hata yapma kaygısını artırmaktadır (Hengirmen, 2006, s. 19). Bu nedenle, Dilbilgisi-Çeviri yöntemine dayalı bir eğitim alan öğrenciler, iletişim kurarken büyük bir çekingenlik gösterebilir ve öğrendikleri dili etkili bir şekilde kullanmakta zorlanabilirler.

Doğal Yöntem, dil öğretiminde yazılı metin odaklı yaklaşımlardan uzaklaşarak sözel iletişim becerilerinin ön plana çıkarılmasını sağlayan önemli bir dönüm noktasıdır (Durmuş, 2018, s. 210). Dilbilgisi-Çeviri yöntemine bir tepki olarak 1983 yılında Krashen

ve Terrell tarafından geliştirilen bu yöntem, yabancı dilin ana dil öğrenme sürecine benzer bir şekilde edinilmesi gerektiğini savunur (Zulkifli ve Nurjanah, 2024, s. 29). Uluslararası Fonetik Kurumu'nun 1886 yılında kurulmasıyla, modern dillerin öğretimi ve doğru telaffuza verilen önem artmış, bu durum Doğal Yöntemin geliştirilmesine katkıda bulunmuştur (Hengirmen, 2006, s. 19). F. Gouin'e göre, dil öğrenme ihtiyacı farklı dilleri konuşan bireylerle iletişim kurarak kültürel engelleri aşmaktan kaynaklanmaktadır ve bu sürecin, çocuğun ana dil öğrenme mekanizmasını taklit eden aşamalar içermesi gerekmektedir (Güneş, 2011, s. 127). Krashen ve Terrell, bu yöntemin dilbilgisi kurallarına dayanmadan, tamamen hedef dile maruz kalmaya ve iletişimsel bağlamda öğrenmeye odaklandığını belirtmiştir (Richards ve Rogers, 2014, s. 178). Terrell'e (1982) göre, Doğal Yöntemle yapılan eğitimlerde sınıf ortamı, dili teşvik edecek şekilde düzenlenmeli, öğrenci hataları doğrudan düzeltilmemeli ve hedef dile yoğun maruz kalmaları sağlanmalıdır. Öğrencinin dil öğrenmeye duygusal olarak hazır hale gelmesi ve yazılı materyalleri kullanmaya istekli olması teşvik edilirken, öğrenci konuşmaya hazır olana kadar anlamlı girdilerle desteklenmektedir (Richards ve Rogers, 2014, s. 179). Bu süreç, öğrencinin üzerindeki baskıyı azaltarak hata yapma korkusunu en aza indirmeyi amaçlamaktadır (Richards ve Rogers, 2014, s. 186). Ancak Hengirmen'e (2006) göre, Doğal Yöntem ile eğitim alan öğrenciler konuşma ve telaffuz becerilerinde başarılı olsalar da okuma ve yazma becerileri açısından yeterli gelişimi gösteremeyebilirler. Ayrıca, yöntemin etkili olabilmesi için ana dili konuşucularının eğitime dâhil edilmesi gerekmekte, bu da birçok eğitim kurumu için bir engel oluşturmaktadır.

Konuşma kaygısı açısından değerlendirildiğinde, Doğal Yöntem, öğrencilerin hedef dile yoğun maruz kalmalarını sağlayarak konuşma pratiğini doğal bir süreç hâline getirdiği için kaygıyı azaltmada etkili bir yöntem olarak görülmektedir. Bu yöntem, öğrencilerin erken aşamalarda konuşmaya zorlanmasını engelleyerek, öncelikle anlamlı girdiler sunarak dinleme becerilerini geliştirmelerine olanak tanır (Richards ve Rogers, 2014, s. 186). Böylece, öğrenciler dile alışırken kendilerini ifade etmeye daha hazır hissederler. Terrell'in (1982) belirttiği gibi, öğretmenin öğrenci hatalarını doğrudan düzeltmemesi, hata yapma korkusunu ve konuşma kaygısını azaltmada önemli bir faktördür. Doğal Yöntemin sunduğu rahat öğrenme ortamı, öğrencilerin kaygılarını en aza indirerek, iletişim odaklı dil becerilerini geliştirmelerini destekler. Ancak, yöntemin okuma ve yazma becerilerine daha az odaklanması, bazı öğrenciler için dengesiz bir öğrenme süreci

yaratabilir ve bu durum, akademik ortamlarda yabancı dili kullanma konusunda belirsizlik hissi oluşturabilir (Hengirmen, 2006, s. 19). Sonuç olarak, Doğal Yöntem, konuşma kaygısını azaltan önemli bir yaklaşım olmasına rağmen, dil öğrenme sürecinin bütüncül bir şekilde ele alınmasını gerektiren bazı sınırlılıklara sahiptir.

Doğrudan Yöntem, Dilbilgisi-Çeviri yöntemine tepki olarak geliştirilmiş eski bir öğretim yöntemidir ve temel amacı, yabancı dili iletişim aracı olarak kullanmayı teşvik etmektir (Larsen-Freeman, 2000, s. 23). 1950'lerde ortaya çıkan ve dönemine göre başarılı bulunan bu yöntem, uluslararası eğitim kongrelerinde ele alınmış ve özellikle 1990 Leipzig Kongresi'nde dil öğretimiyle ilgili belirlenen prensipler arasında yer almıştır (Hengirmen, 2006, s. 20). Bu yöntem, hedef dilin sınıf ortamında etkin bir şekilde kullanılmasını, çağdaş ders kitaplarının okutulmasını ve dilbilgisi kurallarının tümevarım yoluyla öğretilmesini savunmaktadır. Aynı zamanda, kültürel unsurlara yer verilmesi ve öğrencilerin dil öğrenme sürecinde aktif rol alması gerektiğini vurgulamaktadır. Doğrudan Yöntem, öğretmenin yalnızca hedef dili kullanmasını, çeviri yapmaktan kaçınmasını ve kelime öğretimine dilbilgisinden daha fazla önem vermesini gerektirir (Larsen-Freeman, 2000, s. 16). Öğrencilerin pasif olmaktan çıkarak öğrenme sürecine aktif olarak katıldığı bu yöntemde, öğretmenle iş birliği içinde ilerlemeleri sağlanır. İlk aşamalarda ders kitapları yerine çevredeki nesnelere, görseller ve jestler kullanılarak öğrenme süreci desteklenir. Eğitim, öğrencinin yaşadığı ortamla bağlantılı konularla başlar ve ilerleyen süreçte kapsam genişletilir (Demirel, 2010, s. 40). Ancak bu yöntemin başarılı olması için öğretmenin enerji düzeyinin yüksek olması ve hedef dili akıcı şekilde kullanabilmesi gerekmektedir. Nitelikli öğretmen bulma konusunda yaşanan zorluklar, yöntemin bazı ortamlarda etkili uygulanmasını sınırlayabilmektedir (Memiş ve Erdem, 2013, s. 301).

Konuşma kaygısı açısından değerlendirildiğinde, Doğrudan Yöntem öğrencilerin hedef dili doğal bir şekilde öğrenmelerine yardımcı olarak kaygıyı azaltıcı bir rol oynayabilir. Sınıfta yalnızca hedef dilin kullanılması, öğrencilerin dile maruz kalma süresini artırarak, iletişimde kendilerini daha rahat hissetmelerine olanak tanır. Bu süreçte, öğrencilerin anlamadıkları kelime ve yapıları, bağlam içinde jestler, nesnelere ve görsellerle öğrenmeleri sağlanır (Richards ve Rodgers, 2014, s. 20). Böylece öğrenciler, dilin yapısını sezgisel olarak kavrayarak, doğrudan iletişim kurma becerisi kazanır. Bununla birlikte, ana dilin hiç kullanılmaması, özellikle başlangıç seviyesindeki öğrenciler için

stres kaynağı olabilir. Dilbilgisi kurallarının doğrudan öğretilmemesi, bazı öğrencilerde güvensizlik hissi yaratabilir ve konuşma sırasında hata yapma korkusuna neden olabilir. Ancak genel olarak, soru-cevap etkinlikleri, rol yapma ve modelleme gibi teknikler sayesinde, öğrencilerin konuşma becerileri gelişirken, dilde akıcılık kazanmaları desteklenir. Bu yönüyle, Doğrudan Yöntem, konuşma kaygısını azaltma konusunda etkili bir strateji olarak değerlendirilmektedir.

İşitsel-Dilsel Yöntem, 1930'lu yıllarda Bloomfield, Nelson Brooks ve Lado gibi yapısalci dilbilimcilerin katkılarıyla Amerika'da geliştirilmiş ve döneminde oldukça başarılı bulunmuş bir yöntemdir. Yapısalci ve davranışçı dilbilim kuramlarının birleşimi olarak ortaya çıkan bu yöntem, özellikle J.B. Watson ve B.F. Skinner'ın davranışçı görüşlerine dayanmaktadır (Güneş, 2011, s. 130). Yöntemin gelişimi, Amerikan ordusunun yurtdışındaki askeri üslerde kullanılan dilleri öğrenme zorunluluğu sonucunda, Michigan Üniversitesi'nin desteğiyle oluşturulan projelerle hız kazanmıştır. Başarısı görüldükten sonra, orta dereceli okullarda da yaygın olarak uygulanmıştır (Demirel, 2004, s. 34). 1957'de Sovyetler Birliği'nin uzaya ilk uyduyu göndermesi, Amerika'nın bilim ve teknoloji alanında geri kalmamak adına yabancı dil öğretimine daha fazla önem vermesine neden olmuş ve bu süreçte işitsel-dilsel yöntem yaygınlaşmıştır (Richards ve Rogers, 2001, s. 53). Bu yöntem, dinleme becerisinin temel alındığı bir öğretim modeli önerir ve ardından telaffuz, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesini hedefler. İşitsel-Dilsel Yöntem'in dayandığı temel öğretim ilkesi, "alıştırma yapmak mükemmelleştirir" düşüncesidir. Bu bağlamda, dil hâkimiyeti, "uygun dil-uyaran-tepki zincirlerinin edinilmesi" olarak tanımlanmaktadır (Richards ve Rogers, 2001, ss. 53, 56). Yöntem, öğrencinin hedef dili önce duymasını, ardından telaffuz etmesini ve dil bilgisel yapıların belirli kalıplar içerisinde ezberlenmesini amaçlar. Bu süreç genellikle dil laboratuvarlarında yürütülür ve öğrencilerin önce dinleme ve konuşma alışkanlıkları kazanması sağlanır (Barın, 2004, s. 26). Öğretim süreci, öncelikle günlük hayatta sık kullanılan dil yapılarının ve deyimlerin öğretilmesiyle başlar. Öğrencilerin sözcük bilgisi kazanmalarından çok, sunulan kalıpları anlayarak uygulamaları beklenir. Dersler, diyaloglar aracılığıyla yürütülür ve öğrencilerin bu diyalogları tekrar etmesi, belirli kelimelerin değiştirilerek yeniden söylenmesi, taklit ve ezber teknikleri ile pekiştirilmesi esas alınır (Demircan, 2013). Pekiştirme, öğrenme sürecinde önemli bir rol oynar ve

öğrencilerin öğrendiklerini alışkanlık hâline getirmesini sağlamayı amaçlar (Richards ve Rogers, 2001, s. 56).

Konuşma kaygısı açısından değerlendirildiğinde, İşitsel-Dilsel Yöntem, öğrencilere yoğun dinleme ve tekrar yapma fırsatı sunduğu için belirli açılardan konuşma becerilerini destekleyebilir. Ancak, yöntemin aşırı mekanik yapısı ve doğal iletişimden uzak oluşu, öğrencilerin spontane konuşma becerilerini geliştirmekte yetersiz kalmasına neden olabilir. Konuşma pratiğinin belirli kalıplar içinde yapılması, öğrencilerin öğrenme sürecini sıkıcı bulmalarına yol açarak motivasyonlarını düşürebilir (Ellis, 1994, ss. 29-30). Bu nedenle, öğrencilerin dil bilgisine hâkimiyetleri artsa da gerçek yaşamda dili esnek bir şekilde kullanma becerileri gelişmeyebilir. Hengirmen (2006, ss. 25-26), yabancı dil öğretiminde doğrudan gerçek hayattan alınan diyaloglarla başlanmasının ve ana dilde açıklama yapılmadan hedef dile odaklanılmasının zaman kaybını önlediğini savunsa da yöntemin öğrencilerin dil öğrenme sürecinde doğal bağlamdan kopmalarına neden olabileceğini vurgulamaktadır. Ayrıca, yöntemin doğrudan ana dil öğretimiyle benzeştirilmesi eleştirilmekte ve öğrencilerin zaten bir dil bildiği gerçeğinin göz ardı edilmemesi gerektiği belirtilmektedir. Yöntemin en büyük zayıflıklarından biri, öğrenme sürecinin ezber ve tekrar üzerine kurulması nedeniyle öğrencilerin dili mekanik olarak öğrenmesi ve günlük dilde spontane kullanımda zorlanmasıdır. Bunun sonucunda, öğrencilerin konuşma kaygıları artabilir, çünkü öğrendikleri kalıpların dışına çıktıklarında hata yapma korkusu yaşayabilirler. Dolayısıyla, İşitsel-Dilsel Yöntem, dilbilgisi ve telaffuz açısından katkı sağlasa da iletişimsel yeterliliği tam anlamıyla geliştiremediği için konuşma kaygısını azaltma konusunda yetersiz kalabilir.

Bilişsel Yöntem, dil öğretiminde uzun yıllar hâkim olan “şartlandırma” esasına dayalı yaklaşımlara bir tepki olarak geliştirilmiş ve 1970-1980 yılları arasında yaygın olarak tartışılmıştır. Bu dönemde, dil öğretiminin mekanik bir süreç hâline geldiği eleştirisi, özellikle Chomsky tarafından dile getirilmiş ve yeni arayışları tetiklemiştir (Güneş, 2011, s. 132). Noam Chomsky ve bilişsel öğrenme kuramcılarında Ausubel’in görüşlerine dayanan bu yöntem, dili bir alışkanlık edinme süreci olarak değil, yaratıcı bir bilişsel süreç olarak ele almaktadır (Demirel, 2004, s. 39). İşitsel-Dilsel Yöntem’in aksine, Chomsky dil öğrenen bireyin yeni cümleler üretebilme kapasitesine sahip olması gerektiğini ve bunun için dilin kurallarını içselleştirmesi gerektiğini savunmaktadır (Hengirmen, 2006, s. 26). Chastain ve Woerdehoff’un (1968) araştırması, bilişsel

yöntemi kullanan öğrencilerin, işitsel-dilsel yöntemle öğrenim görenlere kıyasla, dilin anlamını kavrama ve iletişim kurma açısından daha başarılı olduklarını göstermektedir. Ayrıca, tümdengelim yaklaşımının tümevarım yöntemine göre daha etkili olduğu ve analitik yaklaşımın, analog öğrenmeye kıyasla üstünlük sağladığı sonucuna ulaşılmıştır (Chastain ve Woerdehoff, 1968, s. 279). Bu noktada, Chomsky ve Krashen birbirini tamamlar nitelikte görüşlere sahiptir. Chomsky, dil ediniminin genetik bir yetenek olduğunu ve bireyin çevresindeki dili içselleştirdiğini savunurken, Krashen, ana dil ediniminin doğal olduğunu, ancak ikinci dilin bireyin bilinçli çabasıyla öğrenildiğini belirtmektedir (Güneş, 2011, s. 133). Bilişsel Öğrenme Teorisi'ne göre, yeni öğrenilen bilgiler, önceki bilgilerle ilişkilendirilerek anlamlı bir bağ kurulmasıyla etkili bir şekilde öğrenilir. Bu nedenle, öğrencinin yeni bir bilgiye geçmeden önce mevcut bilgileri tam olarak kavraması gerekmektedir (Demirel, 2004, s. 39). Ancak, Bilişsel Yöntem ezber tekniğine yeterince önem vermediği için, öğrencilerin öğrendiklerini kalıcı hâle getirmekte zorlanmalarına neden olabilmektedir. Ayrıca, öğrencilerin hatalarının anında düzeltilmesi gerekliliği, onların baskı altında hissetmelerine yol açarak öğrenme sürecini olumsuz etkileyebilir (Memiş ve Erdem, 2013, s. 306).

Konuşma kaygısı açısından değerlendirildiğinde, Bilişsel Yöntem'in öğrencilerin bilinçli farkındalığını artırarak konuşma sırasında hata yapma oranlarını azaltabileceği söylenebilir. Dilin yapısal öğelerinin anlaşılması, öğrencilerin kendilerini daha güvende hissetmelerine ve dil kullanırken bilinçli seçimler yapmalarına olanak tanımaktadır. Ancak, bu yöntemin yoğun analitik düşünmeyi gerektirmesi, özellikle akıcılık kazanmamış öğrenciler için ekstra bir zihinsel yük oluşturabilir. Swain (2005, s. 16), bilişsel yöntemin konuşma pratiği açısından öğrencilerin dil bilgisi hatalarını analiz etmelerine ve dildeki kalıpları fark etmelerine olanak tanıdığını belirtmektedir. Ancak, konuşma sırasında hataların sürekli düzeltilmesi, öğrencilerin konuşma kaygısını artırabilir ve özgüvenlerini olumsuz etkileyebilir. Bu nedenle, bilişsel yöntemin dil öğretiminde başarılı olabilmesi için, hata düzeltme sürecinin dengeli bir şekilde yürütülmesi ve öğrencilerin iletişim odaklı etkinliklerle desteklenmesi gerekmektedir.

Telkin Yöntemi, Georgi Lazanov tarafından öğrencilerin dil öğrenirken karşılaştıkları psikolojik bariyerleri aşmalarını sağlamak amacıyla geliştirilmiştir. Lazanov'a göre, dil öğrenme sürecinde bireylerin yaşadığı kaygı ve korkular, onların zihinsel kapasitelerini tam olarak kullanmalarını engellemekte ve öğrenme sürecini olumsuz etkilemektedir

(Larsen-Freeman, 2000, s. 73). Bu yöntemde, öğrenme ortamı öğrencilerin rahat hissedecekleri şekilde düzenlenir; sınıflar daire şeklinde oturma düzeniyle oluşturulur ve müzik gibi rahatlatıcı unsurlar kullanılarak öğrencilerin zihinsel rahatlama yaşamaları sağlanır (Richards ve Rogers, 2014, ss. 103-104). Telkin yöntemi, öğrencileri hata yapma korkusundan kurtararak özgüven kazanmalarını ve bilgiyi uzun süreli hafızalarında tutmalarını hedefler. Lazanov, telkin yöntemiyle dil öğrenen öğrencilerin, geleneksel yöntemlere kıyasla dili 3 ila 5 kat daha hızlı öğrendiğini öne sürmektedir (İşcan, 2010, s. 1317). Bu yöntemde, öğretmen otorite konumundadır ve öğrencilerin sürece uyum sağlayarak doğal öğrenme yetilerini keşfetmelerine yardımcı olur. Öğretim sürecinde diyaloglara ve ezberlenmesi gereken kelime listelerine ağırlık verilir, ayrıca öğrencilerin kendilerini yeni bir kimlikle tanıtmaları teşvik edilir (Li, 2012, s. 168). Sınıf ortamı, bir derslikten çok oturma odasına benzer şekilde tasarlanarak, öğrencilerin kendilerini güvende hissetmeleri sağlanır (Demirel, 2004, s. 54).

Telkin yöntemi, özellikle konuşma kaygısını azaltmaya yönelik bir yaklaşım olarak dikkat çeker. Bu yöntemde, öğrencilerin bilinçaltına olumlu mesajlar verilerek dil öğrenme sürecinde kendilerine güvenmeleri sağlanır. Konuşma sırasında yaşanan kaygıyı azaltmak için, öğretmen öğrencileri olumlu düşüncelere yönlendirir ve hata yapma korkusunun önüne geçmek amacıyla destekleyici bir tutum sergiler. Kaygı düzeyinin düşük olduğu bir öğrenme ortamında, öğrenciler kendilerini daha özgür hisseder ve dili daha akıcı kullanabilirler (MacIntyre ve Gardner, 1991, s. 92). Özellikle yüksek kaygı yaşayan bireyler için bu yöntem oldukça etkili olabilir, çünkü öğrenme sürecinde yaşanan stres, dil edinimini olumsuz etkileyebilir ve öğrencilerin motivasyonunu düşürebilir. Telkin yöntemi, öğrencilerin dil öğrenme sürecini bilinçaltı düzeyde destekleyerek, konuşma becerilerini geliştirmelerine ve sosyal ortamlarda kendilerini daha rahat ifade etmelerine yardımcı olur (Harrison, 2002, s. 47). Böylece, öğrenciler konuşma sürecinde daha az endişe hissederek iletişim yetilerini doğal bir şekilde geliştirme fırsatı bulurlar.

İletişimsel Dil Öğretimi, dili sadece kurallar bütünü olarak değil, bir iletişim aracı olarak ele alan bir yaklaşımdır. Hymes'a göre dil öğretiminin temel amacı, öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmektir. 1960'ların sonunda geleneksel yöntemlere alternatif olarak ortaya çıkan bu yaklaşım, öğrencilerin yalnızca dilbilgisi kurallarını öğrenmesini değil, aynı zamanda dili gerçek yaşam bağlamlarında kullanmalarını amaçlamaktadır (Richards ve Rogers, 2002, s. 153). Bilişsel yöntemin eksik kaldığı noktaları tamamlamak üzere

geliştirilen iletişimsel yöntem, dili sadece doğru cümleler kurarak öğrenmenin yeterli olmadığını savunur. Bunun yerine, dili sosyal etkileşim içinde, anlamlı ve işlevsel bir şekilde öğrenmeyi hedefler (Memiş ve Erdem, 2013, s. 306). Bu yaklaşım, öğrencilerin dilbilgisi kurallarını doğrudan öğrenmek yerine, dilin kullanımına odaklanarak öğrenmelerini teşvik eder. Ancak, 1970'lerde dil öğretmenleri, öğrencilerin sınıf içinde doğru cümleler üretebilmesine rağmen, gerçek yaşamda iletişim kurarken zorlandığını gözlemlemiştir (Larsen-Freeman, 2000, s. 122). Bu durum, sadece dilbilgisi kurallarına odaklanmanın yeterli olmadığını ve dili etkili bir şekilde kullanabilmenin de önemli olduğunu göstermiştir. İletişimsel yöntemde, öğrencilerin konuşma pratiği yaparak dilin işlevselliğini kavramaları sağlanır ve dili doğal bir akış içinde öğrenmeleri teşvik edilir.

İletişimsel dil öğretimi, konuşma kaygısını azaltma konusunda etkili bir yöntemdir. Geleneksel yöntemlerde olduğu gibi, dilbilgisi kurallarına katı bir şekilde bağlı kalınmadığı için, öğrenciler hata yapma korkusu yaşamadan dili özgürce kullanabilirler. Bu yaklaşımda, sınıf içi etkileşim teşvik edilerek öğrencilerin birbirleriyle iletişim kurmaları sağlanır ve böylece konuşma kaygısı azalır. Öğrencilerin anlamlı iletişim bağlamlarında dili kullanması, onların kendilerine olan güvenlerini artırarak, doğal bir öğrenme süreci oluşturmalarına yardımcı olur (Hymes, 1972, s. 65). Bununla birlikte, bazı eleştirmenler, iletişimsel yöntemin dilbilgisi kurallarını yeterince vurgulamadığını ve bu nedenle öğrencilerin dilbilgisi konusunda eksik kalabileceğini savunmaktadır (Memiş ve Erdem, 2013, s. 307). Ancak genel olarak, iletişimsel dil öğretimi, öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmeleri için uygun bir ortam sağlar ve dilin gerçek hayatta kullanımını ön planda tutarak konuşma kaygısını azaltmada etkili bir strateji sunar.

İş Birliğine Dayalı Dil Öğretimi, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek için grup etkileşimine dayanan bir yaklaşımdır. Charles A. Curran tarafından geliştirilen bu yöntem, Carl Rogers'ın hümanist psikoloji anlayışından etkilenmiştir. Curran, öğretim sürecinde yalnızca öğrencinin zihinsel yetilerini değil, duygusal durumlarını ve sınıf içindeki etkileşimlerini de dikkate almanın önemini vurgulamaktadır (Larsen-Freeman, 2000, s. 11). Bu yöntemde, öğretmen bir danışman gibi hareket eder ve öğrencilerin kaygılarını azaltarak onların öğrenme sürecine daha rahat katılım sağlamalarını teşvik eder (Richards ve Rogers, 2004, s. 90). Öğrenciler ders esnasında daire şeklinde oturarak hem öğretmenle hem de sınıftaki diğer öğrencilerle doğrudan iletişim kurar. Bu düzen, öğrenenler arasındaki sosyal bağları güçlendirerek, onların öğrenme sürecine aktif olarak

katılmasını sağlar (Demirel, 1990, s. 51). Öğretmen, yönlendirici bir otorite figürü olmaktan çok, öğrencilerin dil öğrenme süreçlerini destekleyen bir rehber konumundadır. Bu sayede, öğrenciler yalnızca dil bilgisi kurallarını öğrenmekle kalmaz, aynı zamanda sosyal ve duygusal becerilerini de geliştirir.

İş birliğine dayalı yaklaşımın konuşma kaygısını azaltmada etkili olduğu görülmektedir. Bu yöntemde öğrenciler, bireysel baskı hissetmeden grup içi çalışmalarla dili kullanma fırsatı bulur. Özellikle hata yapma korkusunu ortadan kaldıran destekleyici sınıf ortamı, öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur (Long, 1996, s. 101). Öğrenciler, birbirleriyle etkileşime girerek, dilde akıcılık kazanmaya ve özgüvenlerini artırmaya teşvik edilir. Lantolf ve Thorne'a (2006, s. 162) göre, iş birliği öğrencilerin öğrenme sürecinde kendilerini daha güvende hissetmelerini sağlar ve bu da konuşma kaygısını önemli ölçüde azaltır. Destekleyici sınıf ortamı sayesinde öğrenciler, dil öğrenme sürecine daha aktif katılım gösterir ve konuşma becerilerini doğal bir şekilde geliştirirler. Bu yöntem, sadece dil gelişimini değil, aynı zamanda öğrencilerin sosyal becerilerini ve öğrenme motivasyonlarını da artıran önemli bir stratejidir.

İçerik Temelli Öğretim, öğrencilerin dil öğrenme sürecini, yalnızca dilbilgisi kurallarına dayalı bir yapı yerine, belirli bir konu veya alan hakkında bilgi edinmeleri ile birleştiren bir yaklaşımdır. Bu yöntemde, öğrencinin ihtiyaçları ve ilgi alanları merkeze alınarak dil öğretimi gerçekleştirilir (Larsen-Freeman, 2002, s. 137; Richards ve Rogers, 2004, s. 204). Dilin bir amaç olmaktan çok, belirli bir içeriği öğrenmek için bir araç olarak kullanılması gerektiği savunulmaktadır. Bu bağlamda, mesleki veya akademik alanlarda kullanılan dil eğitimi, öğrencinin gerçek yaşamda ihtiyaç duyduğu dil becerilerini geliştirmeye odaklanır (Memiş ve Erdem, 2013, s. 315). Öğrenciler, öğrenme sürecinde içerikle doğrudan etkileşime girerek dili daha işlevsel bir şekilde kullanırlar. Dersler, belirli konular çerçevesinde tasarlanır ve öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerinin yanı sıra, konuyla ilgili bilgi edinmelerini de sağlar. Dil öğreniminin anlamlı hale gelmesi, öğrencinin motivasyonunu artırır ve öğrenme sürecini daha etkili hale getirir (Richards ve Rogers, 2004, s. 210).

İçerik temelli öğretimin konuşma kaygısı üzerindeki etkisi oldukça önemlidir. Öğrencilerin dil öğrenme sürecinde belirli bir konuya odaklanmaları, onların konuşma pratiğini daha doğal hale getirir ve dili daha akıcı bir şekilde kullanmalarına yardımcı

olur. Konu merkezli tartışmalar ve grup çalışmaları, öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmelerine olanak tanırken, aynı zamanda onların özgüvenlerini artırarak konuşma kaygısını azaltır (Brinton vd., 1989, s. 38). Öğrenciler, gerçek yaşamda karşılaşılabilecekleri konular hakkında konuşma fırsatı bulduklarında, kendilerini daha rahat hissederler ve hata yapma korkuları azalır (Snow, 2001, s. 12). İçerik temelli öğretim, öğrencilerin dili bağlam içinde kullanmalarına olanak tanıdığı için, iletişim becerilerinin gelişmesine katkı sağlar ve yabancı dilde konuşma kaygısını en aza indirerek, daha etkili bir öğrenme ortamı sunar.

Göreve Dayalı Dil Öğretimi, öğrencilere dilin gerçek hayatta işlevsel kullanımını öğretmeyi amaçlayan, iletişim odaklı bir yaklaşımdır. Larsen-Freeman'e (2006, s. 144) göre, bu yöntem öğrencilerin belirli görevleri yerine getirerek dil pratiği yapmalarını teşvik eder ve dilin yalnızca bir öğrenme materyali değil, aynı zamanda bir iletişim aracı olarak kullanılmasını sağlar. Richards ve Rogers'a (2004, s. 210) göre, göreve dayalı öğrenme, anlamlı görevler yoluyla dil öğretimini destekleyerek, öğrencilerin dili bağlam içinde daha etkin ve doğal bir şekilde kullanmalarına yardımcı olur. Görevlerin gerçek yaşamla bağlantılı olması, öğrencilerin dil öğrenimini daha anlamlı hale getirirken, grup çalışmaları ve iş birliği yoluyla öğrenmelerini de güçlendirir (Yaylı ve Bayyurt, 2019, s. 36-37). Öğrenciler, verilen görevleri yerine getirirken dil becerilerini geliştirmekte ve süreç sonunda öğrendiklerini paylaşarak kalıcı öğrenme sağlamaktadırlar (Memiş ve Erdem, 2013, s. 315). Göreve dayalı öğretimde kullanılan etkinlikler, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını sağlarken, biçim odaklı çalışmalara kıyasla daha etkili bir öğrenme deneyimi sunmaktadır (Richards ve Rogers, 2004, s. 223).

Bu yöntemin konuşma kaygısı üzerindeki etkisi oldukça önemlidir. Göreve dayalı öğretim, öğrencilerin gerçek hayata uygun görevler aracılığıyla dil pratiği yapmalarını sağladığı için, hata yapma korkusunu azaltarak konuşma kaygısını düşürmektedir (Ellis, 2003, s. 100). Öğrenciler, dili yalnızca dilbilgisi kurallarına odaklanarak öğrenmek yerine, onu işlevsel bir şekilde kullanma fırsatı bulduklarında daha özgüvenli hale gelirler. Grup çalışmaları, rol yapma etkinlikleri ve problem çözme gibi görevler, öğrencilerin birbirleriyle iletişim kurmasını sağlayarak konuşma pratiğini teşvik eder (Willis, 1996, s. 20). Bu süreçte öğrenciler, dilin doğal akışını ve yapısını kavrayarak, konuşma becerilerini daha rahat geliştirme imkânı bulurlar (Nunan, 2004, s. 28). Sonuç

olarak, göre ve dayalı ğretim, konuşma kaygısını azaltarak öğrencilerin dili aktif ve etkili bir şekilde kullanmalarına olanak tanıyan, iletişim temelli bir yaklaşımdır.

2. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evreni ve örneklemini ile ilgili bilgilere ve verilerin toplanması ve çözümlenmesi hakkında açıklamalara yer verilmiştir. Karasar (2012, s. 72), bilimsel araştırma yöntemini şu şekilde tanımlar: "Bilimsel araştırma yöntemi, bilimsel bilgi üretmek amacıyla planlı, sistematik ve nesnel bir süreç olarak tanımlanabilir. Araştırma yöntemi, verilerin toplanması, analizi, yorumlanması ve bulguların sunulmasına ilişkin aşamaları içerir."

2.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırmada, Ankara Üniversitesi TÖMER’de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma kaygıları ve bu kaygıların kaynakları tespit edilmeye çalışılmıştır. Yapılan araştırma tarama modeliyle yapılmıştır. Tarama yöntemi “Geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır” (Karasar, 2012, s. 77).

2.2. ARAŞTIRMANIN EVRENİ VE ÖRNEKLEMİ

Evren, araştırma yapılacak birimleri içeren ve belirli bir tanıma uyan bir bütün olarak tanımlanır. Başka bir ifadeyle, araştırmacının çalışmasını yürüttüğü ve elde edilen sonuçları genelleştirdiği topluluğu ifade eder (Özmen, 2000, s. 3).

Bu araştırma Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin, öğretim süreçlerinde özellikle konuşma becerisini edinirken yaşadıkları ya da yaşayabilecekleri kaygıların kaynaklarını tespit etmek amaçlı yapılmıştır. Araştırmanın evreni olarak, Türkiye’de bulunan Türkçe Öğretim Merkezlerinde öğrenim gören öğrenciler belirlenmiştir. Bu araştırmanın örneklemini, Ankara Üniversitesi TÖMER’de 2024 yılında eğitim gören, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler oluşturmaktadır. Kullanılan ölçek, Ankara Üniversitesi TÖMER’de B1 düzeyinde Türkçe eğitimi alan öğrencilere uygulanmıştır. Örneklem olarak Ankara Üniversitesi TÖMER seçilmesinin sebebi,

Türkiye’de bulunan TÖMER’ler arasında ilk kurulan olması ve Avrupa Dil Portfolyosuna uygun bir şekilde eğitim ve öğretim vermesi, değerlendirmelerin de bu ölçüte dayalı şekilde yapılıyor olmasıdır. Araştırmacının Ankara Üniversitesi TÖMER’de çalışıyor olması da bu kurumun örneklem sağlaması için seçilmesinde bir etkidir. Ankara Üniversitesi TÖMER hem öğrenci sayısının çokluğu hem de farklı ülke ve milletten olan öğrencilere Türkçe öğretiminde ev sahipliği yapması sebebiyle bu evren için kullanılabilir uygun bir *örneklem* olduğu düşünülmüştür. Örneklemde toplamda 248 katılımcı vardır. 248 katılımcının tümü, tüm sorulara yanıt vermiştir.

2.3. VERİ TOPLAMA TEKNİKLERİ

Bu bölümde, tez kapsamında kullanılan veri toplama teknikleri açıklanmaktadır. Araştırmanın amacına ve kapsamına uygun olarak seçilen bu teknikler, veri toplama sürecinin sistematik ve güvenilir bir şekilde gerçekleştirilmesini sağlamıştır.

Araştırmalarda sıklıkla kullanılan veri toplama yöntemlerinden biri olan ölçek uygulaması, katılımcıların belirli bir konuya ilişkin tutumlarını veya algılarını ölçmek amacıyla tercih edilen önemli bir tekniktir (Bayat, 2014, s. 14) Ölçekler, katılımcıların maddeleri doğru şekilde anlaması ve yanıtlarını dürüstlikle iletmesi ön koşuluna dayanmaktadır. Özellikle sosyal bilimlerde yaygın bir şekilde kullanılan bu yöntem, düşük maliyetle geniş bir katılımcı kitlesine ulaşma avantajı sunar ve tutumların altında yatan nedenlerin tespit edilmesinde etkili bir araçtır. (Arıkan, 2018, s. 140). Ölçeklerin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için belirli unsurlara özen gösterilmesi gerekmektedir. Ölçeklerde kullanılan uzun ve karmaşık ifadeler, bağlamdan kopuk maddeler ya da gereğinden fazla sayıda soru, katılımcıların ölçeği doğru bir şekilde yanıtlamasını zorlaştırabilir. Bu nedenle, ölçeklerin hazırlanmasında açık, anlaşılır ve öz ifadeler kullanılmalı, maddeler birbirleriyle tutarlı olmalı ve araştırmanın temel amacını karşılayacak şekilde yapılandırılmalıdır. Bu yaklaşım, ölçeklerden elde edilen verilerin güvenilirliğini ve geçerliliğini artıracaktır (Karakoç ve Dönmez, 2014, s. 40).

Veriler bir ölçek ile toplanıyorsa, bu ölçeğin geçerliliği ve güvenilirliği konusu ortaya çıkacaktır. Ölçeğin geçerliliği, ölçekteki ifadelerin araştırılan konuyla doğrudan ilişkisi olmasını, güvenilirliği de her uygulamada aynı sonuçları verebilmesine bağlıdır. Araştırmada kullanılan ölçeğin her bir cümlesi, ölçeği yanıtlayan kişi tarafından doğru

anlaşılmalı, okuduklarından farklı anlam çıkarmasına sebep olacak karmaşalara yer vermemelidir.

Araştırmada kullanılan ölçek derecelendirilmiş bir cevaplama formunda, Likert ölçek olarak sunulmuştur. Ölçekte beş basamaklı ifadeler kullanılmıştır. Her soruya cevap olarak, “kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, kararsızım, katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum” ifadeleri seçilmiştir.

2.3.1.Kişisel Bilgi Formu

Katılımcıların cinsiyeti, uyrukları, eğitim durumları, yaşı, ne kadar süre Türkiye’de oldukları ve ana dilleri dışında kaç dil bildiklerinin Türkçe konuşmasını etkileyip etkilemediğini, etkiliyorsa olumlu mu olumsuz mu etkilediğine dair bilgi toplamak amaçlı öğrencilerden *Kişisel Bilgi Formu* doldurmaları istenmiştir. Kişisel bilgi formunu hazırlarken, soruların kısa, öz, hedefe yönelik, araştırma sorularına karşılığı olacak şekilde anlaşılır olmasına özen gösterilmiştir. Sorulan bu soruların cevapları, öğrencilerde konuşma kaygısına sebep olabilecek değişkenleri belirlemek amaçlı incelenmiştir. Bu bilgilerin sonuçları, Sonuçlar, Bulgular ve Yorum kısmında belirtilmiştir.

2.3.2.Yabancı Dil Kaygı Ölçeği ve Güvenirliği

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin, konuşma becerisini kazanırken yaşadıkları kaygının kaynaklarını ortaya çıkarabilmek amaçlı olarak, Horwitz, Horwitz ve Cope (1986)’un geliştirdiği “Foreign Language Classroom Anxiety” ölçeğinin, Aydın, Harputlu, Güzel, Çelik, Uştuk ve Genç (2016) tarafından yapılan “A Turkish version of Foreign Language Anxiety Scale: Reliability and Validity” isimli çalışmada Türkçe güvenilirlik ve geçerlilik çalışması yapılan Türkçe ölçek versiyonu kullanılmıştır. Bu ölçek Likert tipi bir ölçektir. Bu ölçekte beş basamaklı cevaplar içeren ifadeler kullanılmıştır. Ölçekteki sorulara, kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, kararsızım, katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum şeklinde cevaplar verilmiştir. Ölçekte toplamda 33 soru bulunmaktadır. Katılımcıların her maddeye cevap vermesi önemlidir.

Tablo 1’de sunulan veriler, FLAS’ın (Yabancı Dil Kaygısı Ölçeği) hem İngilizce hem de Türkçe versiyonlarının güvenilirlik açısından kabul edilebilir düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır. Orijinal İngilizce versiyonda Cronbach Alfa değeri 0.77 olarak belirlenirken, Standartlaştırılmış Maddelere Dayalı Cronbach Alfa değeri 0.75 olarak hesaplanmıştır. Buna karşılık, Türkçe versiyon için Cronbach Alfa değeri 0.86, Standartlaştırılmış Maddelere Dayalı Cronbach Alfa değeri ise 0.85 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, her iki versiyonun güvenilir olduğunu gösterirken, Türkçe versiyonun İngilizce versiyona göre daha yüksek bir güvenilirlik düzeyine sahip olduğunu işaret etmektedir. (Aydın vd., 2016, s. 253)

Tablo 1. Ölçek Güvenirlik Analizleri (Aydın vd., 2016, s. 253)

Versiyonlar	Cronbach Alfa	Standartlaştırılmış Maddelere Dayalı Cronbach Alfa	Madde Sayısı
İngilizce Versiyon	0,77	0,76	33
Türkçe Versiyon	0,86	0,85	33

2.4. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmada kullanılan ölçek maddeleri, beşli Likert tipi bir yapı ile düzenlenmiştir. Ölçek puanları, katılımcıların maddelere verdikleri yanıtların puanlarının toplamı üzerinden hesaplanmıştır. Olumsuz ifadeler kaygıyı ölçmek amacıyla ters puanlanmış ve bu işlem sonucunda her katılımcı için bir toplam ölçek puanı elde edilmiştir. Yüksek ölçek puanları, katılımcıların Türkçe konuşma kaygı düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın temel amacına uygun olarak, belirlenen alt problemlere ilişkin analizlerde ölçeğin alt boyutları ve genel konuşma kaygısı düzeylerine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiştir. Katılımcıların cinsiyetlerine ve bildikleri diğer yabancı

dillerin sayısının Türkçe öğrenme üzerindeki etkisine göre, alt boyutlar ve genel ölçek puanları arasındaki farklılıklar bağımsız örneklem t-testi ile analiz edilmiştir. Eğitim düzeyleri, ana dilleri ve bildikleri diğer yabancı dillerin sayısının Türkçe konuşmayı etkileme durumlarına ilişkin farklılıklar ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yöntemi ile değerlendirilmiştir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin konuşma kaygılarının kaynaklarının araştırıldığı bu çalışmada, katılımcıların demografik özelliklerine (cinsiyet, uyruk, eğitim düzeyi, yaş) ve bildikleri diğer yabancı dillerin sayısına ilişkin bilgiler detaylı bir şekilde analiz edilmiş ve bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

Ölçeğin Faktör Analizi

Ölçeğin faktör analizi temel bileşenler analiziyle yapılmış olup, bu ölçeğin *faktör analizi* sonucunda elde edilen dört faktör ve maddelerin hangi faktörde yer aldıkları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 2. Maddelere Ait Faktör Yük Değerleri

Madde No	1. Faktör	2. Faktör	3. Faktör	4. Faktör
26	.832			
27	.801			
24	.737			
13	.727			
21	.713			
19	.697			
31	.686			
20	.680			
17	.671			
29	.628			
23	.587			
25	.575			
16	.533	.529		

Madde No	1. Faktör	2. Faktör	3. Faktör	4. Faktör
33	.533		.515	
18		.791		
28		.773		
8		.732		
14		.731		
11		.623		
32		.623		
5		.610		
22		.607		
2		.482		
1			.666	
7			.584	
4			.562	
3			.546	
15			.526	
9				.662
10				.639
6				.551
12				.526
30				.520

Tablo 2'ye göre, 26, 27, 24, 13, 21, 19, 31, 20, 17, 29, 23, 25, 16 ve 33. Maddeler 1.Faktörde, 18, 28, 8, 14, 4, 32, 5, 22, 2 2. Faktörde, 1, 7, 4, 3, 15 3. Faktörde, 9, 10, 6, 12, 30 4. Faktörde en yüksek değere sahiptir. Maddelerin faktör yüklerine göre değerleri,

0,48 ile 0,83 arasında yer almaktadır bu nedenle maddelerin tamamı ölçekte dahil edilmiştir.

Maddelerin içeriklerinin birbirleriyle olan ilişkileri göz önünde bulundurularak, ölçekteki maddeler dört ana boyut (faktör) altında gruplandırılmış ve bu boyutlara başlıklar atanmıştır.

Birinci faktör, sosyal etkileşim ve performans odaklı durumlarda öğrencilerin yaşadığı kaygıyı temsil ettiği için bu faktör “Sosyal ve Performans Kaygısı” olarak, ikinci faktör öğrencilerin dil öğrenimi sırasında kendilerini rahat ve güvende hissettikleri durumları temsil ettiği için “Özgüven ve Rahatlık” olarak, üçüncü faktör özgüven eksikliklerini, ve başarısızlık korkusunu yansıttığı için “Özgüven Eksikliği ve Başarısızlık Korkusu” olarak, dördüncü faktör öğrencilerin derslere yaptığı hazırlık eksikliği, zihinsel yüklenme ve bilişsel yetersizlik algısından kaynaklanan kaygıları kapsadığı için de “Bilişsel Yetersizlik Kaygısı” olarak adlandırılmıştır.

Tablo 3. Yabancı Dil Kaygısı Ölçeğindeki Maddelerin Faktöre Göre Dağılımı

1. Faktör: Sosyal ve Performans Kaygısı

26. Türkçe derslerinde diğer derslerdekenden daha gergin ve sinirli hissediyorum.

27 . Türkçe dersinde konuşurken sinirleniyorum ve kafam karışıyor.

24 . Diğer öğrencilerin önünde Türkçe konuşurken çok sıkıldığımı hissediyorum.

13 . Türkçe derslerinde parmak kaldırmaya utanıyorum.

21 . Türkçe dersinin sınavına ne kadar çok çalışırsam kafam o kadar karışıyor.

19 . Türkçe öğretmenim yaptığım her hatayı düzeltecek diye korkuyorum.

31 . Türkçe konuşurken diğer öğrencilerin bana güleceklerinden korkuyorum.

20 . Türkçe derslerinde bana seslenildiği zaman kalbimin çarptığını hissedebiliyorum.

17 . Sıklıkla Türkçe derslerine gitmeyi istemiyorum.

29 . Türkçe öğretmenin söylediklerini kelimesi kelimesine anlayamayınca sinirleniyorum.

23 . Diğer öğrencilerin Türkçe benden daha iyi konuştuklarını her zaman hissediyorum.

25 . Türkçe dersleri öyle hızlı ilerliyor ki geride kalmaktan endişeleniyorum.

16 . Çok iyi hazırlanmış olsam bile Türkçe dersinde kaygılı hissediyorum.

33 . Türkçe öğretmeni hazırlanmadığım yerlerden sorular sorduğunda sinirleniyorum.

2. Faktör: Özgüven ve Rahatlık

18 . Türkçe derslerinde konuşurken kendime güveniyorum.

28 . Türkçe dersine giderken kendimi rahat ve güvenli hissediyorum.

8 . Türkçe derslerinin sınavlarında genellikle rahatım.

14 . Türkçeyi ana dili olarak kullanan biriyle konuşurken gerilmezdim.

11 . Bazı insanların Türkçe derslerinde neden mutsuz olduklarını anlamıyorum.

32 . Öğrendiğim yabancı dili ana dili olarak kullananların yanında kendimi muhtemelen rahat hissedirdim.

5 . Daha fazla Türkçe dersine girssem bile sıkılmam.

22 . Türkçe derslerine çok iyi hazırlanınca kendimi baskı altında hissetmiyorum.

2 . Türkçe derslerinde hata yapmak beni endişelendirmiyor.

3. Faktör: Özgüven Eksikliği ve Başarısızlık Korkusu

1. Türkçe derslerinde konuşurken kendimden asla emin olamıyorum.

7. Diğer öğrencilerin Türkçe konusunda benden daha iyi olduklarını düşünüyorum.

4.Öğretmenin Türkçe derslerinde söylediklerini anlamamak beni korkutuyor.

3. Türkçe derslerinde bana söz verileceği zaman titriyorum.

15.Öğretmenimin yaptığı düzeltmeyi anlamadığımda üzülüyorum.

4. Faktör Bilişsel Yetersizlik Kaygısı

9. Türkçe derslerinde hazırlıksız konuşmam gerektiğinde panik olmaya başlıyorum.

10. Türkçe derslerinde başarısız olmamın sonuçları beni endişelendiriyor.

6.Türkçe derslerinde kendimi dersten başka şeyler düşünürken buluyorum.

12.Türkçe derslerinde bildiğim şeyleri unuttuğumda çok sinirlenebiliyorum.

30.Türkçe konuşmak için öğrenmem gereken kuralların sayısı beni boğuyor.

3. BÖLÜM

ARAŞTIRMA BULGULARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Bu bölümde yapılan araştırma sonucunda elde edilen bulgular ve araştırmacı tarafından bulgulara ilişkin yapılan yorumlar bulunmaktadır.

3.1. KATILIMCILARIN CİNSİYET DURUMU

Yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde konuşma kaygılarının kaynakları araştırmasına katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	Frekans	%
Kadın	126	50,8
Erkek	122	49,1
Toplam	248	100

Çalışmaya katılan 248 kişilik çalışma grubunun %50,8'ini 126 kadın katılımcı; %49,1'ini 122 erkek katılımcı oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan kadın ve erkek sayısının neredeyse eşit olduğu görülmektedir.

3.2. KATILIMCILARIN UYRUKLARI

Araştırma, Türkiye'de Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin demografik özelliklerini incelemiş ve bu öğrencilerin uyruklarına göre dağılımını analiz etmiştir. Elde edilen veriler, Türkiye'deki Türkçe öğretimi alanında öğrenim gören öğrenci grubunun çeşitliliğini ve demografik yapısını anlamak açısından değerli bir kaynak oluşturmaktadır.

Bu çalışmaya katılan 248 öğrenci, 40 farklı milletten gelmektedir. Bu sebeple bu milletler, coğrafi ve kültürel yapılarının yakınlıkları göz önüne alınarak Türk soylular, Asyalılar, Avrupalılar, Afrikalılar, Arap-Orta Doğulular olarak sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırma aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 5. Araştırmaya Katılan öğrencilerin Uyruklarına Göre Dağılımı

	Frekans	%
Türk Soylular	54	21,77
Avrupalılar	33	13,31
Asyalılar	31	12,5
Afrikalılar	19	7,66
Arap-Orta Doğulular	78	31,45
Toplam	248	100

Araştırmanın frekans ve yüzdeler dağılımına göre, katılımcıların en büyük grubunu 78 kişiyle %31,35 oranında Arap ve Ortadoğulular oluşturmaktadır. Bunu 54 kişiyle %21,77 oranında Türk soylular takip ederken, %13,31 oranıyla Avrupalılar, %12,5 oranıyla Asyalılar ve %7,66 oranıyla Afrikalılar örnekleme dahil olmuştur.

Türkçe öğrenen yabancıların eğitim amaçları, genellikle akademik, mesleki, kültürel, sosyal ve bireysel hedefler etrafında şekillenmektedir. Akademik açıdan Türkiye’de eğitim almak veya dil yeterlilik sertifikası elde etmek, mesleki açıdan Türkiye’de çalışma fırsatlarını değerlendirmek ya da iş ilişkilerini geliştirmek öne çıkan motivasyonlar arasındadır. Bunun yanı sıra, Türk kültürünü yakından tanımak, sosyal ilişkiler kurmak ve göç ile vatandaşlık süreçlerine uyum sağlamak da önemli sebeplerdir. Ayrıca, dil öğrenme becerisini geliştirme isteği ve Türkiye’nin stratejik konumunun sunduğu avantajlar, Türkçe öğrenimini cazip hale getiren diğer faktörlerdir (Sevim, 2019, s. 568).

3.3. KATILIMCILARIN YAŞ GRUPLARI

Türkiye’de Türkçe öğrenen öğrencilerin yaş dağılımları çeşitlilik göstermektedir. Bu çeşitliliğin birçok sebebi olabilir. Yapılan çalışmada yaş aralıkları 17 yaş ve altı, 18-24 yaş arası, 25-35 yaş arası ve 36 yaş ve üzeri şeklinde ayrılmıştır. Bu yaş gruplarının bu şekilde ayrılmasının sebebi, 17 yaş ve altı üniversite öğrenciliği dönemi öncesi olması, 18-24 yaş aralığı üniversite öğrenciliği dönemi, 25-35 yaş arası genç yetişkinlik, 35 ve sonrası ise yetişkinlik dönemi olarak düşünülmüştür. Bu dönemlerde dil öğrenme motivasyonları birbirinden farklı olabilir (İnal, 2023, s. 116)

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaş gruplarına dağılımı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 6. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yaş Gruplarına Göre Dağılımı

Yaş Aralığı	Frekans	%
0-17	5	2,02
18-24	66	26,61
25-35	139	56,05
36 ve üzeri	38	15,32

Araştırmaya katılanlar arasında en büyük grubu, 139 katılımcı ile %56,05 oranında 25-35 yaş aralığındaki bireyler oluşturmaktadır. Bu yaş grubunun Türkiye'de bulunma sebepleri arasında iş fırsatları, kariyer gelişimi, yüksek lisans veya doktora gibi akademik programlara katılım öne çıkmaktadır. Ayrıca, göç eden bireyler sosyal uyum sağlamak ve günlük yaşamlarını kolaylaştırmak amacıyla Türkçe öğreniyor olabilir.

25-35 yaş aralığını, 66 katılımcı ile %26,6 oranında 18-24 yaş grubu takip etmektedir. Bu yaş grubundaki bireyler genellikle üniversite hazırlık sürecinde ya da Türkiye'de üniversite eğitimi almak amacıyla Türkçe öğrenmektedir. Türkiye'nin uluslararası öğrencilere sunduğu burs olanakları ve üniversite kontenjanları bu motivasyonu artırmaktadır. Bunun yanı sıra, bu grup Türkçe öğrenerek Türkiye'nin kültürünü daha yakından tanımayı ve sosyal çevrelerini genişletmeyi hedefleyebilir.

36 yaş ve üzerindeki katılımcılar, toplam 38 kişi ile %15,32 oranında yer almaktadır. Bu grubun Türkiye'de bulunma nedenleri arasında aile birleşimi, çocuklarının eğitimi, Türkiye ile ticari ilişkiler veya iş fırsatları yer alabilir.

Son olarak, 0-17 yaş aralığındaki 5 katılımcı %2,02 oranla en küçük grubu oluşturmaktadır. Bu yaş grubundaki bireyler genellikle ailevi nedenlerle, göç sebebiyle veya Türkiye'deki eğitim olanaklarından yararlanmak amacıyla Türkçe öğrenmektedir.

3.4. KATILIMCILARIN EĞİTİM DURUMU

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin konuşma kaygılarının kaynaklarının araştırıldığı bu çalışmada 248 katılımcının eğitim durumları dağılımları şu şekildedir:

Tablo 7. Katılımcıların Eğitim Durumları Frekans Tablosu

Eğitim durumları	Frekans	%
Lise	47	19,03
Lisans	148	59,92
Yüksek lisans ve sonrası	52	21,05
Toplam	248	100

Çalışmaya katılan öğrencilerin eğitim durumlarına bakıldığında, bu katılımcıların en büyük çoğunluğunun lisans öğrencisi olduğu görülmüştür. Lisans eğitimine devam eden ya da tamamlayan öğrenci sayısı 148'dir. Katılımcıların %59,92'sini oluşturmaktadır. Bunu 52 katılımcı %21,05 oranla yüksek lisans ve sonrası takip etmektedir. En az katılımcının olduğu eğitim durumu ise 47 kişiyle lise öğrencisi olanlardır. Lise öğrencilerinin oranı %19,03'tür.

3.5 KATILIMCILARIN TÜRKİYEDE BULUNMA SÜRELERİ

Çalışmaya katılanların Türkiye'de bulunma süreleri 0-6 ay, 6-12 ay, 12-24 ay ve 24 ay ve üzeri olarak ayrılmıştır. Frekans ve yüzde tablosu aşağıdaki gibidir:

Tablo 8. Katılımcıların Türkiye'de Bulunma Süresi Frekans Tablosu

Türkiye'de bulunma süreleri	Frekans	%
0-6 ay	39	15,73
6-12 ay	60	24,19
12-24 ay	85	34,27
24 ve üzeri	64	25,81
Toplam	248	100

Yapılan çalışmada, 12-24 aydır Türkiye'de bulunan öğrenci sayısı 85 kişiyle %34,27lik kısmı oluşturmaktadır. 24 ay ve üzeri süredir Türkiye'de bulunan öğrenci sayısı 64 kişiyle %25,81'dir. 6-12 ay süredir Türkiye'de olan öğrenci sayısı 60 kişi, 0-6 aydır Türkiye'de olan kişi sayısı ise 39'dur.

3.6. KATILIMCILARIN ANA DİLİ DIŞINDA BİLDİĞİ YABANCI DİL SAYISI

Katılımcıların ana dilleri dışında bildikleri yabancı dil sayısı aşağıdaki tabloda belirtilmiştir:

Tablo 9. Katılımcıların Ana Dilleri Dışında Bildikleri Yabancı Dil Sayısı

Ana dili dışında bildiği yabancı dil sayısı	Frekans	%
1	74	51,39
2	52	36,11
3	17	11,81
3 ve üzeri	1	0,69
Toplam	248	100

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen TÖMER öğrencileriyle yapılan bu çalışmada, öğrencilerin ifadelerine göre, 74 kişi ana dilleri dışında sadece bir dil bilmektedir. 52 kişi iki yabancı dil, 17 kişi üç yabancı dil ve sadece bir kişi üç ve üzeri yabancı dil bilmektedir.

3.7. KATILIMCILARIN YABANCI DİL KONUŞMA KAYGISI

Birinci Alt Problem: Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yaşadıkları konuşma kaygısının sebepleri nelerdir?

“Yabancı Dil Konuşma Kaygısı Ölçeği” kullanılarak yapılan çalışmada elde edilen verilere göre, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma kaynaklarının, dört alt boyutta birleŐtiĐi görölmektedir. Bu alt boyutlarda öğrencilerin *sosyal ve performans kaygısını, özgüven ve rahatlık durumlarını, özgüven eksikliği ve başarısızlık korkusunu, bilişsel ve yetersizlik kaygısını* kapsamaktadır.

Sosyal ve performans kaygısı, öğrencilerin topluluk önünde Türkçe konuşurken yaşadıkları korku ve endişeleri kapsamaktadır. Özellikle diğer öğrencilerin ya da öğretmenin önünde hata yapma korkusu, yanlış anlaşılma endişesi ve dinleyicilerin olumsuz değerlendirmeleri, öğrencilerin kendilerini rahat hissetmelerini

zorlaştırmaktadır. Bu tür kaygılar, öğrencilerin sınıf içi etkinliklere katılımını sınırlayabilir ve dil öğrenme sürecinde motivasyonlarını olumsuz etkileyebilir. Boylu ve Çangal (2015, s. 351), çalışmalarında bireylerin kendilerini güvende hissetmedikleri durumlarda, özellikle yeni ortamlara girdiklerinde, beklenmedik durumlarla karşılaştıklarında veya topluluk karşısında konuşma yapmaları gerektiğinde kaygı düzeylerinin arttığını belirtmişlerdir. Araştırmaya göre, bu kaygının temelinde bireylerin hata yapma ve başarısız olma korkusu yatmakta; bu durum bireylerin performanslarını olumsuz etkileyerek kaygı düzeyini artırmaktadır.

Özgüven ve rahatlık, öğrencilerin dil öğrenme sürecinde ne kadar kendilerine güvendiklerini ve bu süreçte ne derece rahat olduklarını yansıtmaktadır. Kendine güvenen bir öğrenci, hata yapmaktan korkmadan konuşma pratiği yapar ve öğrenme sürecini daha verimli bir şekilde sürdürebilir. Bu durum, öğrencinin Türkçe derslerinde kendini baskı altında hissetmemesi ve dili daha doğal bir şekilde kullanabilmesiyle ilgilidir. Ayrıca, ana dili Türkçe olan bir kişiyle iletişim kurarken rahat hissetmek, öğrencilerin dil öğrenme motivasyonlarını artıran önemli bir unsurdur. Özgüveni yüksek öğrenciler, sınıf içi etkinliklerde daha aktif rol oynar ve hatalarını öğrenme fırsatı olarak görür. Melanlıoğlu ve Demir'in (2013, s. 392) çalışması, bu durumu destekler niteliktedir. Söz konusu çalışmada, konuşma kaygısı düşük olan öğrencilerin konuşma derslerine yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu ve bu öğrencilerin ders içi etkinliklere katılımında kendilerine daha fazla güvendikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Özgüven eksikliği ve başarısızlık korkusu, öğrencilerin dil öğrenme sürecinde kendilerinden emin olamama durumunu ifade eder. Bu durum, genellikle diğer öğrencilerin kendilerinden daha iyi olduğunu düşünmek, derslerde başarılı olamama korkusu ya da öğretmenin söylediklerini anlamakta zorlanma gibi sorunlarla ortaya çıkar. Öğrenciler, özellikle öğretmen tarafından düzeltilen hatalarını anlamadıklarında ya da derslerde söz alacakları zaman yaşadıkları titreme ve heyecanla bu korkuyu deneyimleyebilirler. Bu tür duygular, öğrencilerin dil öğrenme sürecine yönelik olumsuz bir tutum geliştirmelerine ve öğrenme sürecinden uzaklaşmalarına neden olabilir. Balçıkanlı'nın (2021, s. 119) da kitabında belirttiği gibi, yabancı dil kaygısı yüksek olan bireyler, dil öğrenme sürecini bir fırsattan ziyade tehdit olarak algılamakta ve bu durum, sürecin verimli bir şekilde yönetilmesini engellemektedir. Bu bireylerin özgüven eksikliği ve sürekli iletişimde hata yapma kaygısı, iletişime kapalı bir tutum sergilemelerine neden

olmakta ve dil öğrenim sürecindeki başarıyı olumsuz yönde etkileyen en önemli faktörlerden biri olarak ortaya çıkmaktadır.

Bilişsel ve yetersizlik kaygısı, öğrencilerin dil öğreniminde gerekli bilgi ve becerilere sahip olmadıkları hissiyle ortaya çıkar. Türkçe derslerinde hazırlıksız konuşma yapmaları gerektiğinde panik yaşamaları, dil bilgisi kurallarını öğrenme sürecinde kendilerini boğulmuş hissetmeleri ya da bildikleri şeyleri unuttuklarında sinirlenmeleri bu kaygının başlıca belirtileridir. Ayrıca, başarısızlık durumunun sonuçlarıyla ilgili endişeler, öğrencilerin öğrenme sürecinde kendilerini baskı altında hissetmelerine neden olabilir. Bu tür kaygılar, dil öğrenme sürecindeki bilişsel yükü artırarak öğrencilerin odaklanma ve öğrenme kapasitelerini olumsuz etkileyebilir.

Tablo 10. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yaşadıkları Konuşma Kaygılarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

	N	\bar{X}	S
Sosyal ve Performans Kaygısı	248	2,57	0,88
Özgüven ve Rahatlık	248	2,94	0,68
Özgüven Eksikliği ve Başarısızlık Korkusu	248	2,76	0,7
Bilişsel Yetersizlik Kaygısı	248	2,79	0,82

Sosyal ve Performans Kaygısı alt boyutunda ortalama değer $\bar{X}=2,57$ çıkmıştır, öğrencilerin sosyal ve performans kaygısı düzeyinin orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Standart sapmanın 0,88 olması, bazı öğrencilerin kaygı düzeylerinin oldukça yüksek, bazılarının ise düşük olduğunu göstermektedir. Bu durum, bireysel özellikler, öğrenme geçmişi veya kültürel faktörlerle ilişkilendirilebilir.

Özgüven ve rahatlık faktörünün ortalaması $\bar{X}=2,94$ 'tür ve diğer faktörlere göre daha yüksek çıkmıştır. Bu durum, öğrencilerin genelde özgüvenli ve rahat hissettiklerini, ancak yine de ideal bir seviyeye tam olarak ulaşamadıklarını gösterir. Standart sapmanın düşük (0,68) olması, bu durumun öğrenciler arasında daha tutarlı olduğunu ifade eder.

Özgüven eksikliği ve başarısızlık faktörünün ortalama değeri $\bar{X}=2,76$ 'dır, bu değer öğrencilerin özgüven eksikliği ve başarısızlık korkusu konusunda orta düzeyde kaygı yaşadıklarını göstermektedir. Standart sapma (0,70) ise bireyler arasında bu konuda hafif farklılıklar olduğunu ortaya koyar. Bu durum, özgüven geliştirme çalışmaları ile iyileştirilebilir.

Bilişsel yetersizlik faktörünün ortalama değeri $\bar{X}=2,79$ 'tur ve bu ortalama değer öğrencilerin bilişsel yetersizlik kaygısı hissetme düzeylerinin de orta seviyede olduğunu göstermektedir. Standart sapma (0,82), bu kaygının bazı öğrencilerde oldukça yüksek, bazılarında ise daha düşük olduğunu işaret eder.

Tüm faktörlerin ortalama değerleri 2,5 ile 3,0 arasında yer almakta, bu da kaygı düzeylerinin genel olarak orta seviyede olduğunu göstermektedir. "Özgüven ve Rahatlık" faktörü en yüksek ortalamaya sahip olduğu için öğrenciler bu konuda biraz daha olumlu bir tutum sergilemektedir. "Sosyal ve Performans Kaygısı" ise en düşük ortalamaya sahip olup, bu durum, öğrencilerin topluluk önünde konuşma veya performans sergileme konusunda daha fazla desteğe ihtiyaç duyduğunu göstermektedir.

3.7.1 Cinsiyet ve Kaygı İlişkisi

İkinci alt problem: Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerde yaşanan kaygıda cinsiyet etkili bir faktör müdür? Tablo 11'de katılımcıların kaygı düzeylerinin cinsiyetle ilişkisini gösteren bağımsız örneklem t-testi sonuçları gösterilmiştir:

Tablo 11. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Kaygı ve Cinsiyet İlişkisi T-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	t	P
Sosyal ve Performans Kaygısı	Kadın	126	2,37	0,86337	-0,397	0,001
	Erkek	122	2,75	0,89355		
Özgüven ve Rahatlık	Kadın	126	2,876	0,88635	2,388	0,018
	Erkek	122	2,6284	0,74072		
Özgüven Eksikliği ve Başarısızlık Korkusu	Kadın	126	2,6111	0,95977	-2,391	0,018
	Erkek	122	2,8902	0,87428		
Bilişsel Yetersizlik Kaygısı	Kadın	126	2,8175	0,92365	-1,961	0,051
	Erkek	122	3,0328	0,79849		

Bu tablo, kadın ve erkeklerin dört farklı kaygı ve özgüven faktörü üzerinde ortalama (\bar{X}), standart sapma (S), t değerleri ve p değerlerine göre karşılaştırılmasını göstermektedir. Tablodaki analiz sonuçlarına göre p değerleri 0,05'ten küçük olduğunda, gruplar arası

farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu kabul edilmiştir. Kaygı boyutlarına ilişkin bulgular aşağıda yorumlanmıştır.

“Sosyal ve Performans Kaygısı” boyutunda erkek öğrencilerin kaygılarının ortalamaları $\bar{X}=2,75$, kadın öğrencilerin ortalamaları $\bar{X}=2,371$ çıkmıştır. Bu sonuca göre erkekler daha yüksek sosyal performans kaygısı yaşamaktadır. Bu sonuçlarda $t_{(246)}=-3,397$ $p=0,001$ ’dir ve bu sonuçlar istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu boyutta erkeklerin kaygı düzeyi kadınlara göre daha yüksektir. Erkeklerin bu alandaki yüksek kaygısı, topluluk önünde konuşma veya dil performansı gerektiren durumlarda stres altında olduklarını göstermektedir.

“Özgüven ve Rahatlık” boyutunda, kadınların kaygı düzeylerinin ortalaması $\bar{X}=2,8765$ erkeklerin $\bar{X}=2,6284$ olarak bulunmuştur. İstatistiksel analiz sonuçlarına göre, $t_{(246)}=2,228$ ve $p=0,018$ değerleri, kadınların özgüven ve rahatlık düzeylerinin erkeklere kıyasla anlamlı derecede yüksek olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, kadınların dil öğrenim sürecinde daha fazla katılım sağladığını ve daha yüksek motivasyon düzeyine sahip olduklarını ifade edebilir. Kadınların bu alandaki üstünlüğü, dil öğreniminde etkinlik ve başarı düzeylerini artırabilecek önemli bir avantaj olarak değerlendirilebilir.

“Özgüven Eksikliği ve Başarısızlık Korkusu” boyutunda kadınların ortalaması $\bar{X}=2,6111$ erkeklerin ortalaması $\bar{X}=2,8902$ olarak belirlenmiştir, bu sonuçlara göre kadınların özgüven eksikliği ve başarısızlık konusu erkeklere göre daha düşüktür. Erkekler kadınlara göre daha yüksek bir kaygı düzeyine sahiplerdir. Bu boyutta $t_{(246)}=-2,391$ $p=0,018$ çıkmıştır, bu da erkeklerin özgüven eksikliği ve başarısızlık korkusu kadınlara kıyasla anlamlı derecede yüksektir. Bu sonuçlara göre erkeklerin başarısızlık korkusunun yüksek olması, derslere etkin katılmayı azaltabilir ve öğrenme sürecini yavaşlatabilir.

“Bilişsel Yetersizlik Kaygısı” boyutunda kadınların ortalaması $\bar{X}=2,8175$ erkeklerin ortalaması $\bar{X}=3,0328$ ’dir. Bu sonuçlara göre kadınların bilişsel yetersizlik kaygısı erkeklere kıyasla daha düşüktür. Bu boyutta $t_{(246)}=-1,961$ $p=0,051$ ’dir bu fark anlamlılık sınırındadır ($p \approx 0,05$) ancak istatistiksel olarak tam anlamlı kabul edilmemektedir. Erkeklerin bilişsel yetersizlik kaygısının kadınlara göre daha yüksek olması, dil öğreniminde bilişsel yüklerle, daha fazla mücadele ettiklerini gösterebilir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, erkekler *sosyal ve performans kaygısı*, *özgüven eksikliği ve başarısızlık korkusu* faktörlerinde kadınlara göre daha fazla kaygı

yaşamaktadırlar. Erkeklerin yüksek kaygı düzeyleri dil öğrenim süreçlerini olumsuz etkileyebilir. Kadınlar ise yüksek özgüven ve rahatlık seviyeleriyle dil öğrenim süreçlerinde daha aktif olabilirler.

Cinsiyetin konuşma kaygısı üzerindeki etkisine ilişkin bu çalışmada, erkeklerin kadınlara kıyasla daha yüksek kaygı düzeyine sahip oldukları belirlenmiştir. Ancak alanyazında, cinsiyetin kaygı üzerindeki etkisine yönelik farklı bulgular mevcuttur. Örneğin, Boylu ve Çangal (2015, s. 359) cinsiyetin kaygı düzeyi üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığını ifade ederken; Sallabaş (2012), Melanlıoğlu ve Demir (2013) ile Sevim (2014, s. 379) tarafından yapılan çalışmalar da bu görüşü desteklemektedir. Diğer taraftan, Balçıkanlı (2021) ve Tunçel (2015), kadın öğrencilerin konuşma kaygısının erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğunu saptamışlardır. Bu bulgular, cinsiyetin kaygı üzerindeki etkisinin değişken faktörlere bağlı olarak farklılık gösterebileceğini göstermektedir.

3.7.2. Eğitim Durumu ve Kaygı İlişkisi

Üçüncü alt problem: Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygıları eğitim düzeylerinden etkilenmekte midir?

Tablo 12. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Kaygısı ve Eğitim Düzeyine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları:

Faktör	Eğitim Düzeyi	N	\bar{X}	S	F	P
Sosyal ve Performans Kaygısı	Lise	47	2.57	0.91	0.76	0.47
	Lisans	149	2.51	0.90		
	Lisans Üstü	52	2.69	0.88		
	Toplam	248	2.56	0.90		
Özgüven ve Rahatlık	Lise	47	2.89	0.96	2.77	0.07
	Lisans	149	2,7912	0,82371		
	Lisans Üstü	52	2,5278	0,64896		
	Toplam	248	2,7545	0,82572		
Özgüven Eksikliği ve Başarısızlık Korkusu	Lise	47	2,5787	0,92899	0,986	0,375
	Lisans	149	2,7812	0,9402		
	Lisans Üstü	52	2,8077	0,88823		
	Toplam	248	2,7484	0,92745		
Bilişsel Yetersizlik Kaygısı	Lise	47	2,617	0,78334	3,762	0,025
	Lisans	149	3,0094	0,8912		
	Lisans Üstü	52	2,9538	0,8323		
	Toplam	248	2,9234	0,86933		

Tablo 12’de, dört farklı kaygı faktörü (Sosyal ve Performans Kaygısı, Özgüven ve Rahatlık, Özgüven Eksikliği ve Başarısızlık Korkusu, Bilişsel Yetersizlik Kaygısı) açısından lise, lisans ve lisansüstü düzeydeki katılımcıların ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (S) değerleri ile gruplar arası farkların anlamlılığına yönelik ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Sosyal ve Performans Kaygısı alt boyutunda, lise mezunlarının ortalama değeri $\bar{X} = 2,57$, lisans mezunlarının $\bar{X} = 2,51$, lisansüstü mezunlarının ise $\bar{X} = 2,69$ olarak hesaplanmıştır. ANOVA testi sonucuna göre $F_{(2-245)} = 0,76$, $p = 0,469$ olup, gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bu durum, sosyal ve performans kaygısının eğitim düzeyinden bağımsız olarak benzer düzeyde yaşandığını göstermektedir.

Özgüven ve Rahatlık boyutunda lise mezunlarının ortalaması $\bar{X} = 2,89$, lisans mezunlarının $\bar{X} = 2,79$ ve lisansüstü mezunlarının $\bar{X} = 2,53$ olarak belirlenmiştir.

ANOVA analizi sonucunda $F_{(2-245)} = 2,77$, $p = 0,065$ değeri elde edilmiş olup, fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Ancak lise mezunlarının özgüven ve rahatlık düzeylerinin diğer gruplara kıyasla daha yüksek olması dikkat çekicidir. Lisansüstü mezunlar ise yoğun akademik beklentiler ve baskılar nedeniyle bu boyutta daha düşük ortalamaya sahiptir.

Özgüven Eksikliği ve Başarısızlık Korkusu faktöründe lise grubu $\bar{X} = 2,58$, lisans grubu $\bar{X} = 2,78$ ve lisansüstü grup $\bar{X} = 2,81$ değerine sahiptir. ANOVA testi $F_{(2, 245)} = 0,99$, $p = 0,375$ sonucu, eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Tüm gruplarda kaygı düzeyleri orta seviyede seyretmektedir.

Bilişsel Yetersizlik Kaygısı faktöründe lise mezunlarının ortalama değeri $\bar{X} = 2,62$, lisans mezunlarının $\bar{X} = 3,01$ ve lisansüstü mezunlarının $\bar{X} = 2,95$ olarak tespit edilmiştir. ANOVA testi $F_{(2-245)} = 3,76$, $p = 0,025$ sonucu, gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir. Lisans mezunlarının bilişsel yetersizlik kaygısının, diğer gruplara kıyasla anlamlı derecede yüksek olması dikkat çekicidir. Bu durum, lisans öğrencilerinin dil öğrenme sürecinde karşılaştıkları akademik zorluklardan ve bilişsel yükten kaynaklanabilir.

Sonuç olarak, eğitim düzeyleri arasında özellikle Bilişsel Yetersizlik Kaygısı faktöründe anlamlı farklılıklar gözlemlenmiştir ($p < 0,05$). Diğer faktörlerde istatistiksel anlamlılık tespit edilmemekle birlikte, lise mezunlarının özgüven düzeylerinin nispeten daha yüksek, lisansüstü mezunlarının ise akademik beklentiler nedeniyle daha düşük özgüvene sahip oldukları söylenebilir. Bu bulgular, eğitim düzeyinin dil öğrenme sürecindeki kaygı türleri üzerinde farklı etkiler yaratabileceğini göstermektedir. Boylu ve Çangal'ın (2013, s. 360) çalışmasında, kaygı düzeyinin lise öğrencilerinde en düşük, lisans öğrencilerinde ise en yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırmacılara göre, lise öğrencilerinin ergenlik dönemiyle ilişkili zorluklarla başa çıkmaları gerektiğinden, derslere yönelik kaygının bu zorluklara kıyasla daha önemsiz kaldığı ifade edilmektedir. Aynı çalışmanın genel ortalama sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin kaygı düzeylerinin orta seviyede olduğu ve eğitim durumunun kaygı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yaratmadığı ortaya konulmuştur. Bu bulgular, mevcut çalışmada elde edilen sonuçlarla da tutarlıdır.

3.7.3. Yaş ve Kaygı İlişkisi

Dördüncü alt problem: Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerdeki konuşma kaygısı, yaş faktöründen etkilenmekte midir?

Tablo 13. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Konuşma Kaygısı ve Yaş İlişkisine İlişkin ANOVA Testi

Faktör	Yaş Grubu	N	\bar{X}	S	F	p
Sosyal ve Performans Kaygısı	17 ve altı	12	2.23	0.99	1,33	.266
	18-24	69	2.44	0.86		
	25-35	137	2.64	0.9		
	36 ve üzeri	30	2.56	0.91		
	Toplam	248	2.6	0.9		
Özgüven ve Rahatlık	17 ve altı	12	2.40	0.85	2.33	.075
	18-24	69	2.61	0.66		
	25-35	137	2.8	0.87		
	36 ve üzeri	30	2.96	0.88		
	Toplam	248	2.8	0.83		
Özgüven Eksikliği ve Başarısızlık Korkusu	17 ve altı	12	2.63	1.08	0.10	.958
	18-24	69	2.76	0.93		
	25-35	137	2.76	0.93		
	36 ve üzeri	30	2.7	0.88		
	Toplam	248	2.74	0.92		
Bilişsel Yetersizlik Kaygısı	17 ve altı	12	3,07	1.19	3,12	.027*
	18-24	69	3.18	0.86		
	25-35	137	2.81	0.81		
	36 ve üzeri	30	2.79	0.91		
	Toplam	248	2.92	0.87		

* $p < .05$

Bu tablo, Sosyal ve Performans Kaygısı, Özgüven ve Rahatlık, Özgüven Eksikliği ve Başarısızlık Korkusu ve Bilişsel Yetersizlik Kaygısı faktörlerinde farklı yaş gruplarının (17 ve altı, 18-24, 25-35, 36 ve üzeri) ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (S) değerleri ile gruplar arasındaki farkın istatistiksel anlamlılığını (F ve p) ortaya koymaktadır.

Sosyal ve Performans Kaygısı alt boyutunda 17 yaş ve altı olan öğrencilerin ortalaması $\bar{X}=2,229$, 18-24 yaş arası ortalaması $\bar{X}= 2,44$, 25-35 yaş arası ortalaması $\bar{X}=2,64$, 36 yaş ve üzeri ortalaması $\bar{X}=2,556$ olarak bulunmuştur. ANOVA sonucuna göre $F_{(3-244)}=1,327$

$p=0,266$ değerleri gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermektedir. ($p<0,05$). Yaş grupları arasında sosyal ve performans kaygısı açısından anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Tüm yaş grupları benzer seviyede bu kaygıyı yaşamaktadır.

Özgüven ve Rahatlık alt boyutunda 17 yaş ve altı olan öğrencilerin ortalaması $\bar{X}=2,398$, 18-24 yaş arası ortalaması $\bar{X}=2,612$, 25-35 yaş arası ortalaması $\bar{X}=2,812$, 36 yaş ve üzeri ortalaması $\bar{X}=2,963$ olarak bulunmuştur. ANOVA sonucuna göre $F_{(3-244)}=2,325$ $p=0,074$ değerleri farkın anlamlılık sınırında olduğunu ancak gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermektedir. Yaş grupları arasında 36 yaş ve üzeri olan grup özgüven ve rahatlık açısından en yüksek düzeye sahiptir, 17 ve altı yaş grubu en düşük ortalamaya sahiptir.

Özgüven Eksikliği ve Başarısızlık Korkusu alt boyutunda 17 yaş ve altı olan öğrencilerin ortalaması $\bar{X}=2,633$, 18-24 yaş arası ortalaması $\bar{X}=2,759$, 25-35 yaş arası ortalaması $\bar{X}=2,764$, 36 yaş ve üzeri ortalaması $\bar{X}=2,700$ olarak bulunmuştur. ANOVA sonucuna göre $F_{(3-244)}=0,103$ $p=0,958$ değerleri gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermektedir. ($p<0,05$).

Bilişsel Yetersizlik alt boyutunda 17 yaş ve altı olan öğrencilerin ortalaması $\bar{X}=3,067$, 18-24 yaş arası ortalaması $\bar{X}=3,177$, 25-35 yaş arası ortalaması $\bar{X}=2,813$, 36 yaş ve üzeri ortalaması $\bar{X}=2,787$ olarak bulunmuştur. ANOVA sonucuna göre $F_{(3-244)}=3,124$ $p=0,027$ değerleri gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir. ($p<0,05$). 18-24 yaş grubu en yüksek bilişsel yetersizlik kaygısına sahiptir, 36 ve üzeri yaş grubu ise en düşük ortalamaya sahiptir.

Bu çalışmadan elde edilen bulgular, sosyal kaygı ve özgüven eksikliğinin yaşla birlikte büyük ölçüde değişmediğini, ancak bilişsel yetersizlik kaygısının yaş ilerledikçe azaldığını göstermektedir. Genç bireylerin (18-24 yaş grubu) bilişsel yeterlilik kaygısının daha yüksek olması, onların akademik ve sosyal ortamlarda kendilerini daha fazla sorguladıklarını ortaya koymaktadır. Bu durum, eğitim süreçlerinde farklı yaş gruplarının ihtiyaçlarına göre destekleyici yaklaşımlar benimsenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Özellikle gençlerin kaygısını azaltmaya yönelik stratejiler, öğrenme sürecinin verimliliğini artırabilir. Boylu ve Çangal (2013, s. 360) yaş gruplarının konuşma kaygısıyla yaş arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulamamıştır. Boylu ve

Çangal'ın çalışmasının aksine, bu çalışmada, genç bireylerin diğer yaş gruplarına göre konuşma kaygısı yaşadıklarını göstermektedir. Balçıkanlı (2021, s. 120) e göre yaş ilerledikçe konuşma kaygısı azalmaktadır, fakat bu çalışmada genç bireylerin bilişsel kaygısı daha yüksek olarak bulunmuştur.

3.7.4. Türkiye’de Bulunma Süreleri ve Kaygı İlişkisi

Beşinci alt problem: Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin Türkiye’de bulunma süreleri ile Türkçe konuşma kaygısını etkilemekte midir?

Tablo 14. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Konuşma Kaygısı ve Türkiye’de Bulunma Süreleri İlişkisine İlişkin ANOVA Testi

Faktör	Deneyim Süresi (Ay)	N	\bar{X}	S	F	p
Sosyal ve Performans Kaygısı	6 Ay ve altı	39	2,3419	0,73294	0,903	0,44
	6-12 Ay	60	2,6167	0,95141		
	12-24 Ay	85	2,5912	0,90364		
	24 Ay ve üzeri	64	2,5885	0,92664		
	Toplam	248	2,5575	0,89689		
Özgüven ve Rahatlık	6 Ay ve altı	39	2,6325	0,70465	0,568	0,637
	6-12 Ay	60	2,7981	0,90302		
	12-24 Ay	85	2,7216	0,82485		
	24 Ay ve üzeri	64	2,8316	0,82722		
	Toplam	248	2,7545	0,82572		
Özgüven Eksikliği ve Başarısızlık Korkusu	6 Ay ve altı	39	2,6564	0,81299	0,297	0,827
	6-12 Ay	60	2,7867	0,95162		
	12-24 Ay	85	2,7153	1,00066		
	24 Ay ve üzeri	64	2,8125	0,88219		
	Toplam	248	2,7484	0,92745		
Bilişsel Yetersizlik Kaygısı	6 Ay ve altı	39	3,0821	0,85928	0,762	0,516
	6-12 Ay	60	2,96	0,92995		
	12-24 Ay	85	2,8988	0,91684		
	24 Ay ve üzeri	64	2,825	0,74791		
	Toplam	248	2,9234	0,86933		

“Sosyal ve Performans Kaygısı” alt boyutunda ANOVA sonuçları $F= 0,903$ $p=0,440$ çıkmıştır ve gruplar arasında anlamlı bir fark yoktur. ($p>0,05$). Tüm deneyi gruplarının sosyal ve performans kaygısı düzeyleri benzerdir.

“Özgüven ve Rahatlık” alt boyutunda, ANOVA sonuçları $F_{(3-244)}=0,568$, $p=0,637$ bulunmuştur ancak bu grup arasında da istatistiksel anlamda anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p>0,05$). Yalnız, 24 ay ve üzeri grubu en yüksek ortalamaya sahiptir $\bar{X}=2,8316$ bu da deneyim süresi arttıkça özgüvenin hafifçe artabileceğini gösterebilir.

“Özgüven Eksikliği ve Başarısızlık Korkusu” alt boyutunda ANOVA sonuçları $F=0,297$ $p=0,827$ bulunmuştur ve bu gruplar arasında istatistiksel anlamda bir fark bulunmadığını göstermektedir ($p>0,05$).

“Bilişsel Yetersizlik Kaygısı” alt boyutunda ANOVA sonuçları $F_{(3-244)}=0,762$ $p=0,516$ bulunmuştur ve bu gruplar arasında istatistiksel fark olmadığı görülmüştür. Ancak 6 ay ve daha kısa süredir Türkiye’de bulunan grubun ($\bar{X}=3,0821$) diğer gruplara göre biraz daha yüksek kaygıya sahip olduğu düşünülebilir.

Yapılan araştırmamızda, Türkçeyi Türkiye’de öğrenen katılımcıların dil pratiklerini artırdıkça konuşma kaygılarının azaldığı ve özgüvenlerinin arttığı gözlemlenmiştir. Özellikle Türkiye’de yaşayan bireylerin, günlük yaşamda gerçek iletişim ortamlarıyla daha sık karşılaşmaları, dil kullanımındaki akıcılıklarını artırmış ve kaygı düzeylerini düşürmüştür. Bu durum, literatürdeki bulgularla da örtüşmektedir. Boylu ve Çangal (2013, s. 351), bireylerin dili doğal ortamda kullanma fırsatı bulduklarında, dile yönelik önyargılarının azaldığını ve dil öğrenme süreçlerinin daha verimli hale geldiğini vurgulamaktadır.

Buna karşın, çalışmamızda, Türkçeyi kendi ülkelerinde öğrenen katılımcıların konuşma kaygılarının daha yüksek olduğu ve iletişimsel becerilerini geliştirmekte zorlandıkları tespit edilmiştir. Durmuş (2013, s. 173) da sınıf içi konuşma etkinliklerinin genellikle gerçek iletişim ortamlarını yansıtmadığını, bu nedenle öğrencilerin dil yeterliliklerini yalnızca belirli kalıplar çerçevesinde geliştirebildiklerini belirtmektedir. Bu bağlamda, çalışmamızın sonuçları, konuşma becerisini geliştirmek için bireylerin gerçek dil ortamlarında pratik yapmalarının önemli olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak, çalışmamızda elde edilen veriler, konuşma kaygısının azaltılması ve dil öğrenme sürecinin desteklenmesi için katılımcıların gerçek iletişim ortamlarında pratik

yapmalarına olanak tanıyan eğitim stratejilerinin benimsenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu stratejiler, bireylerin kaygı düzeylerini azaltmakla kalmayıp, öğrenme motivasyonlarını da artırarak, dil öğrenme sürecini daha etkili hale getirebilir.

3.7.5. Bilinen Dil Sayısı ve Kaygı İlişkisi

Altıncı alt problem: Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin bildikleri yabancı dil sayısı ile Türkçe konuşma kaygısını etkilemekte midir?

Tablo 15. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Konuşma Kaygısı ve Bildikleri Dil Sayısı Arasındaki İlişkiye İlişkin ANOVA Testi

Faktör	Dil Sayısı	N	\bar{X}	S	F	p
Sosyal ve Performans Kaygısı	1	159	2,562	0,9221	1,29	0,28
	2	65	2,641	0,8764		
	3	24	2,299	0,7554		
	Toplam	248	2,558	0,8969		
Özgüven ve Rahatlık	1	159	2,856	0,8713	3,51	0,03
	2	65	2,595	0,6639		
	3	24	2,514	0,8229		
	Toplam	248	2,755	0,8257		
Özgüven Eksikliği ve Başarısızlık Korkusu	1	159	2,743	0,9658	2,14	0,12
	2	65	2,88	0,8688		
	3	24	2,425	0,756		
	Toplam	248	2,748	0,9275		
Bilişsel Yetersizlik Kaygısı	1	159	2,965	0,9095	0,84	0,43
	2	65	2,895	0,7819		
	3	24	2,725	0,8232		
	Toplam	248	2,923	0,8693		

Aşağıdaki tablo, Bilinen Yabancı Dil Sayısına Göre dört faktörün ortalama \bar{X} , standart sapma (S) ve ANOVA sonuçlarını içermektedir.

“Sosyal ve Performans Kaygısı” açısından birden fazla yabancı dil biliyor olmanın konuşma kaygısı üzerine etkisi üzerine yapılan testlerin sonucuna dayanarak $F=1,287$, $p=0,278$ gruplar arası anlamlı bir fark bulunmadığı söylenebilir ($p > 0,05$). Tüm gruplar benzer düzeyde kaygı yaşamaktadır.

“Özgüven ve Rahatlık” alt boyuna göre ANOVA sonuçları $F=3,506$, $p= 0,032$ bulunmuştur. Gruplar arasında anlamlı bir fark vardır. Bir dil bilen grup $\bar{X}=2,8560$ ile özgüven açısından en yüksek ortalamaya sahip çıkmıştır. 3 dil bilen ise $\bar{X}=2,5139$ ile en

düşük özgüvene sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç, daha fazla dil bilen bireylerin özgüven düzeylerinin, tek dil bilenlere göre daha düşük olabileceğini göstermektedir. Bunun nedeni, farklı dillerde yeterliliklerini sorgulamaları olabilir.

“Özgüven Eksikliği ve Başarısızlık Korkusu” alt boyutuna göre ANOVA sonuçları $F=2,315$ $p=0,120$ çıkmıştır ve sonuç gruplar arasında istatistiksel anlamda anlamlı bir fark bulunmadığını göstermektedir.

“Bilişsel yetersizlik Kaygısı” alt boyutunda $F=0,838$, $p=0,434$ çıkmıştır ve bu da gruplar arasında istatistiksel anlamda anlamlı bir fark bulunmadığını göstermektedir.

Bilinen yabancı dil sayısının konuşma kaygısı üzerindeki etkilerini inceleyen bu çalışmanın bulguları, çok dilli bireylerin dil öğrenme süreçlerinde daha az kaygı yaşadıklarını ve daha yüksek özgüven seviyelerine sahip olduklarını göstermektedir. Özellikle "Özgüven ve Rahatlık" faktöründe, birden fazla yabancı dil bilen bireylerin, yalnızca bir yabancı dil bilen bireylere göre daha düşük kaygı seviyelerine sahip oldukları görülmektedir. Bu sonuç, dil öğrenme süreçlerinde bireylerin farklı dillerle temas etmelerinin özgüvenlerini artırdığını ve konuşma kaygısını azaltmada etkili olduğunu göstermektedir.

Eğitmcilerin, dil öğretiminde bireylerin kaygı seviyelerini azaltmak ve özgüvenlerini artırmak için çok dilliliği teşvik edici stratejiler geliştirmeleri önemlidir. Boylu ve Çangal (2013, s. 352) çalışmasında da belirtildiği gibi, bireylerin öğrendikleri dili doğal ortamda kullanma şansı bulmaları, onların özgüvenlerini artırarak konuşma kaygısını azaltmaktadır. Ayrıca, Sevim (2014, s. 400) ve Tunçel (2015, s. 132) çalışmalarında da çok dilli bireylerin dil öğrenme sürecinde daha az kaygı yaşadıkları ve daha başarılı oldukları vurgulanmaktadır.

Sonuç olarak, bilinen yabancı dil sayısının artması, bireylerin dil öğrenme süreçlerinde yaşadıkları kaygıyı azaltıcı ve özgüvenlerini artırıcı bir faktör olarak değerlendirilmektedir. Bu durum, dil öğrenme süreçlerinde bireylerin daha önceki dil öğrenme deneyimlerinin, yeni dil öğrenme süreçlerine olumlu katkı sağladığını göstermektedir. Dolayısıyla, dil öğretiminde bireylerin birden fazla yabancı dil öğrenmelerine yönelik fırsatların artırılması ve çok dilliliğin teşvik edilmesi, dil öğrenme kaygısını azaltmak ve iletişim becerilerini geliştirmek açısından önem taşımaktadır.

3.8. KONUŞMA KAYGISI ÖLÇEĞİNDEKİ HER BİR MADDENİN FREKANS VE YÜZDE DAĞILIMLARI

Katılımcıların kaygılarının sebeplerini ölçen bu çalışmaya katılmış olanların ölçekte kullanılan her bir maddeye verdikleri cevapları detaylı bir şekilde incelemek için, bu maddelerin tamamının frekans ve yüzde dağılımı almak faydalıdır.

3.8.1. Ölçeğin “Türkçe Derslerinde Konuşurken Kendimden Asla Emin Olamıyorum” Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Uygulanan ölçeğin birinci maddesi, "Türkçe derslerinde konuşurken kendimden asla emin olamıyorum" şeklindedir ve bu madde, ölçeğin Özgüven Eksikliği ve Başarısızlık Korkusu alt boyutuna aittir.

Öğrencinin kendine güvenerek konuşabilmesi, doğrudan öğrencinin hazırbulunuşluğu ve özgüveniyle ilişkilidir. Bununla birlikte, öğrenci konuyla bilişsel olarak tam olarak hâkim olsa bile, Türkçe konuşurken kendine güvenememesi, bireysel kaygılarla da bağlantılı olabilir. Öğrencinin sosyal çevresinde kendisini daha rahat ifade edebilmesi, ancak sınıf ortamında öğretmen ya da diğer öğrenciler tarafından değerlendirilme durumunun, kişide özgüven eksikliğine yol açabileceği öne sürülebilir.

Tablo 16. Ölçeğin Türkçe Derslerinde Konuşurken Kendimden Asla Emin Olamıyorum Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

	M1		
	F	%	
Türkçe derslerinde konuşurken kendimden asla emin olamıyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	46	18,55
	Katılmıyorum	66	26,61
	Kararsızım	45	18.15
	Katılıyorum	74	29.84
	Kesinlikle Katılıyorum	17	6.85
	Toplam	248	100

Ölçeğin bu maddesine, katılımcıların %18,55'ini oluşturan 46 kişi *kesinlikle katılmıyorum*, %26,61'ini oluşturan 66 kişi *katılmıyorum*, %18,15'ini oluşturan 45 kişi *kararsızım*, %29,84'ünü oluşturan 74 kişi *katılıyorum*, 6,85'ini oluşturan 17 kişi *kesinlikle katılıyorum* ifadelerini işaretlemişlerdir.

"Türkçe derslerinde konuşurken kendimden asla emin olamıyorum" maddesine verilen yanıtlar, öğrencilerin konuşma sırasında yaşadıkları özgüven eksikliği ve kaygı düzeylerine ilişkin bilgiler sunmaktadır. Verilerin analizine göre, katılımcıların %18,55'i bu ifadeye "*Kesinlikle Katılmıyorum*" ve %26,61'i "*Katılmıyorum*" yanıtını vererek toplamda %45,16 oranında özgüvenli bir tutum sergilemiştir. Buna karşılık, %29,84'ü "*Katılıyorum*" ve %6,85'i "*Kesinlikle Katılıyorum*" seçeneklerini işaretleyerek toplamda %36,69 oranında bir grup, konuşma sırasında kendilerinden emin olmadıklarını belirtmiştir. Ayrıca, %18,15 oranında katılımcı "*Kararsızım*" seçeneğini işaretlemiş, bu da öğrencilerin bir kısmının kaygı düzeylerinin durumsal faktörlere bağlı olarak değişkenlik gösterebileceğini düşündürmektedir.

Bu bulgular, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerde özgüven eksikliği ve başarısızlık korkusunun yaygın olduğunu göstermektedir. Özellikle konuşma sırasında yaşanan bu özgüven eksikliğinin, öğrencilerin sınıf ortamında değerlendirilme kaygısı ve hata yapma korkusu ile ilişkilendirilebileceği öne sürülebilir. Dil öğreniminde, bireylerin sınıf ortamında değerlendirilme ve hata yapma kaygısı, özgüven eksikliğini artıran önemli bir faktördür (Horwitz vd., 1986, s. 129). Sevim (2014, s. 400) çalışmasında, öğrencilerin sosyal çevrelerinde kendilerini daha rahat ifade ederken, sınıf ortamında öğretmen veya akran değerlendirmesine maruz kalmalarının, konuşma kaygı düzeylerini artıran bir unsur olduğunu vurgulamaktadır. Bu durum, öğrencilerin dil öğrenme sürecinde hata yapmaktan çekinmeleri nedeniyle, sınıf içi etkinliklerde daha az aktif katılım göstermelerine yol açabilir (Young, 1991, s. 428).

Sonuç olarak, dil öğreniminde konuşma kaygısını azaltmaya yönelik öğretim stratejilerinin uygulanması, öğrencilerin özgüvenlerinin geliştirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Öğretim sürecinde yapıcı geri bildirim sağlanması, hata yapma korkusunu ortadan kaldıracak etkinliklerin teşvik edilmesi ve destekleyici bir öğrenme ortamının oluşturulması, bu kaygıyı azaltmada etkili olabilir.

3.8.2. Ölçeğin “Türkçe Derslerinde Hata Yapmak Beni Endişelendirmiyor” Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Ölçeğin ikinci maddesi, "Türkçe derslerinde hata yapmak beni endişelendirmiyor" ifadesidir ve bu madde ölçeğin Özgüven ve Rahatlık alt boyutunda yer almaktadır. Ters madde niteliğinde olan bu ifade, “Kesinlikle katılıyorum” seçeneğine verilen yüksek puanlarla öğrencilerin bu bağlamdaki kaygı düzeylerinin düşük olduğunu göstermektedir. Hata yapmanın bireyi endişelendirmemesi, öğrencinin özgüveninin yüksek olması ve bilgi düzeyine duyduğu güvenle açıklanabileceği gibi, öğrencinin dil öğreniminde sahip olduğu motivasyonun hata yapma kaygısını önlemesiyle de ilişkili olabilir. Bu madde ile öğrencilerin hata yapma kaygılarının ne düzeyde olduğu bilgisine ulaşılmıştır.

Tablo 17. Ölçeğin İkinci Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

	M2		
	F	%	
Türkçe derslerinde hata yapmak beni endişelendirmiyor.	Kesinlikle Katılmıyorum	29	11,69
	Katılmıyorum	62	25,0
	Kararsızım	54	21,77
	Katılıyorum	75	30,24
	Kesinlikle Katılıyorum	28	11,29
	Toplam	248	100,0

Ölçeğin ikinci maddesi olan “Türkçe derslerinde hata yapmak beni endişelendirmiyor” ifadesine verilen yanıtların dağılımı, katılımcıların hata yapma kaygısı konusundaki tutumlarını ortaya koymaktadır. Verilere göre, katılımcıların %30,24’ü “*Katılıyorum*” seçeneğini işaretlerken, %11,29’u ise “*Kesinlikle katılıyorum*” demiştir. Bu oranlar, örneklemdaki önemli bir grubun hata yapma konusunda endişe duymadığını ve dil öğrenim sürecinde daha rahat bir tutuma sahip olduklarını göstermektedir. Öte yandan, katılımcıların %25’i “*Katılmıyorum*” ve %11,69’u “*Kesinlikle katılmıyorum*” yanıtlarıyla hata yapmanın kendilerinde kaygı oluşturduğunu ifade etmiştir. Bu durum, örneklemin yaklaşık üçte birinde hata yapma endişesinin varlığına işaret etmektedir.

Katılımcıların %21,77’sinin “*Kararsızım*” seçeneğini işaretlemesi, bu grubun hata yapma konusunda net bir tutum sergileyemediğini göstermektedir. Bu durum,

öğrencilerin dil öğrenim sürecinde yaşadıkları özgüven düzeylerinin, bireysel faktörler ve öğrenme ortamının sağladığı destekle değişebileceğini düşündürmektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde, hata yapma kaygısı taşımadığını belirten katılımcıların oranının diğer gruplara kıyasla daha yüksek olması, dil öğreniminde özgüveni yüksek bireylerin varlığına işaret etmektedir. Bu durum, hata yapma korkusunun ortadan kalkmasının dil öğrenim sürecinin daha verimli ve etkili bir şekilde gerçekleşebileceğini göstermektedir. Ancak, kaygı düzeyi yüksek olan öğrenciler için bu tür endişelerin azaltılmasına yönelik öğrenme ortamlarının sağlanmasının gerekliliği elde edilen sonuçlara göre yorumlanabilir.

Elde edilen bulgular, öğrencilerin hata yapma kaygısından kurtulduklarında dil öğrenme süreçlerinin daha etkili ve verimli hale gelebileceğini göstermektedir. Bu bağlamda, dil öğreniminde destekleyici bir atmosfer sağlanması ve öğrencilerin özgüvenini artırmaya yönelik öğretim yöntemlerinin uygulanması, konuşma kaygısını azaltmada etkili olabilir (Sevim, 2014, s. 400; Tunçel, 2015, s. 132). Bu tür öğrenme ortamları, öğrencilerin hata yapmaktan korkmadan dili pratik etmelerine olanak tanıyacak ve böylece dil yeterliliklerini artırmalarına katkıda bulunacaktır.

3.8.3. Ölçeğin “Türkçe Derslerinde Bana Söz Verileceği Zaman Titriyorum” Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Uygulanan ölçeğin üçüncü maddesi, "Türkçe derslerinde bana söz verileceği zaman titriyorum" ifadesi olup, bu madde Özgüven Eksikliği ve Başarısızlık Korkusu alt boyutuna aittir. Kaygının öğrenciler üzerindeki etkisi yalnızca duygusal düzeyde sınırlı kalmayıp, aynı zamanda fiziksel belirtilerle de kendini gösterebilir. Öğrencinin kaygı düzeyi arttıkça, fiziksel tepkiler de daha belirgin hale gelir. Bu tepkiler arasında kalp çarpıntısı, nefes darlığı, titreme, aşırı terleme, ciltte kızarma, sesin çatallaşması veya titremesi, el ve ayaklarda soğukluk gibi belirtiler sayılabilir.

Özellikle yüksek düzeyde sınav kaygısı veya sosyal kaygı yaşayan bireylerde bu tür fiziksel belirtiler sıklıkla gözlemlenmektedir. Bu durum, kaygının fizyolojik sistemler üzerindeki etkisini ve bireyin yaşadığı duygusal baskının fiziksel sonuçlarını açıkça ortaya koymaktadır. Nitekim bu tür tepkiler, öğrencinin öğrenme sürecini olumsuz etkileyebileceği gibi, bireyin özgüvenine yönelik algısını da zayıflatabilir. Eğitim

ortamında bu tür kaygıların yönetilebilmesi, öğrencinin hem psikolojik hem de fizyolojik refahı açısından kritik bir önem taşımaktadır.

Katılımcıların ölçeğin ilgili maddesine verdikleri cevaplar aşağıdaki tabloda belirtilmiştir:

Tablo 18. Ölçeğin “Türkçe Derslerinde Bana Söz Verileceği Zaman Titriyorum” Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

	M3		
	F	%	
Türkçe derslerinde bana söz verileceği zaman titriyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	57	22,98
	Katılmıyorum	100	40,32
	Kararsızım	51	20,56
	Katılıyorum	27	10,89
	Kesinlikle Katılıyorum	13	5,24
	Toplam	248	100,0

Ölçeğin üçüncü maddesi olan “Türkçe derslerinde bana söz verileceği zaman titriyorum” ifadesine verilen yanıtlar, katılımcıların özgüven eksikliği ve başarısızlık korkusuna ilişkin tutumlarını ortaya koymaktadır. Verilere göre, katılımcıların %40,32’si “Katılmıyorum” ve %22,98’i “Kesinlikle katılmıyorum” yanıtlarını vermiştir. Bu sonuçlar, önemli bir kısmın sınıf ortamında söz alma konusunda titreme gibi fiziksel kaygı belirtileri yaşamadığını göstermektedir.

Bununla birlikte, katılımcıların %10,89’u “Katılıyorum” ve %5,24’ü “Kesinlikle katılıyorum” seçeneklerini işaretlemiş, yani toplamda %16,13’lük bir grup bu durumu kaygı verici olarak değerlendirmiştir. %20,56 oranında kararsız yanıt veren katılımcıların varlığı, bir kısmının sınıf ortamında söz alma konusunda çekinceli olduğunu, ancak bu kaygının yoğun bir seviyede olmadığını düşündürmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, söz alma anında fiziksel kaygı belirtileri yaşayan bireylerin oranı düşük olmakla birlikte, bu durumun öğrenme sürecini etkileyebileceği göz ardı edilmemelidir. Dolayısıyla, söz alma kaygısını azaltmak amacıyla sınıf içi etkinliklerde destekleyici ve güvenli bir öğrenme ortamının sağlanması önem arz etmektedir.

Kaygının etkileri yalnızca duygusal düzeyde sınırlı kalmayıp, fiziksel belirtilerle de ortaya çıkmaktadır. Özellikle dil öğrenimi sırasında öğrencilerde kalp çarpıntısı, nefes

darlığı, terleme, titreme ve sesin çatallaşması gibi tepkiler görülebilir (Horwitz, 2001, s. 113; Scovel, 1978, s. 129). Bu belirtiler, öğrencinin hata yapma korkusu ve değerlendirilme kaygısıyla daha da artmaktadır. MacIntyre ve Gardner'a (1994, s. 284) göre, yüksek kaygı düzeyi öğrencinin dil performansını düşürmekte ve fiziksel tepkileri tetiklemektedir. Ancak, destekleyici öğrenme ortamlarının bu belirtileri azaltabileceği vurgulanmaktadır (Young, 1991, s. 432). Bu bağlamda, konuşma pratiğini artıran etkinlikler, kaygıyı azaltarak öğrencilerin özgüvenlerini artırabilir (Boylu ve Çangal, 2015, s. 356).

3.8.4. Ölçeğin "Öğretmenin Türkçe Derslerinde Söylediklerini Anlamamak Beni Korkutuyor" Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Ölçeğin dördüncü maddesi, "Öğretmenin Türkçe derslerinde söylediklerini anlamamak beni korkutuyor" ifadesidir ve bu madde, Özgüven Eksikliği ve Başarısızlık Korkusu alt boyutuna dâhildir. Öğrencinin öğretmenin söylediklerini anlamakta zorlanması, bireyin dil becerilerinde özellikle dinleme alanında yeterli yetkinliğe sahip olmadığını işaret edebilir. Dinleme becerisi, yalnızca duyma ile sınırlı olmayıp, duyulanı anlamlandırma sürecini de kapsamaktadır. Bu bağlamda, her bireyin fiziksel olarak işitmesi mümkün olsa da dilin anlamını kavrayabilmek için bireyin dile belirli bir düzeyde hâkimiyeti gereklidir.

Dinleme becerisi, dil öğrenme sürecinde genellikle en zor gelişen becerilerden biridir ve bu alandaki eksiklikler, öğrencinin öğrenme sürecinde kaygı hissetmesine yol açabilir. Özellikle, öğretmenin ders esnasında aktardığı bilgiyi anlamlandıramayan bir öğrenci, yetersizlik algısı geliştirerek özgüven kaybı yaşayabilir. Bu durum, öğrencinin hem akademik performansını olumsuz etkileyebilir hem de dil öğrenme motivasyonunu zayıflatabilir. Öğrencinin bu beceriyi geliştirebilmesi için dinleme stratejileri, kelime bilgisi genişletme ve dilde anlam yapılarını anlama gibi uygulamalara yönelmesi önerilmektedir. Eğitimcilerin ise derslerde kullanılan dilin anlaşılır ve öğrencinin seviyesine uygun olmasına özen göstermesi, bu tür kaygıları azaltmada önemli bir rol oynayabilir.

Tablo 19: Ölçeğin Dördüncü Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

	M4		
	F	%	
Öğretmenin Türkçe derslerinde söylediklerini anlamamak beni korkutuyor.	Kesinlikle Katılmıyorum	53	21,37
	Katılmıyorum	82	33,06
	Kararsızım	26	10,48
	Katılıyorum	76	30,65
	Kesinlikle Katılıyorum	11	4,44
	Toplam	248	100,0

Ölçeğin dördüncü maddesi olan “Öğretmenin Türkçe derslerinde söylediklerini anlamamak beni korkutuyor” ifadesine yönelik yanıtlar, öğrencilerin özgüven eksikliği ve başarısızlık korkusuyla ilişkili kaygı düzeylerini ortaya koymaktadır. Verilere göre, katılımcıların %33,06’sı “Katılmıyorum” ve %21,37’si “Kesinlikle katılmıyorum” yanıtlarını vermiştir. Bu durum, katılımcıların önemli bir kısmının öğretmen söylediklerini anlamama konusunda kaygı yaşamadığını göstermektedir.

Bununla birlikte, %30,65 oranında “Katılıyorum” ve %4,44 oranında “Kesinlikle katılıyorum” yanıtları, toplamda %35,09’luk bir kesimin bu durumdan kaygı duyduğunu ifade etmektedir. %10,48 oranında “Kararsızım” diyen katılımcılar ise, belirsizlik içerisinde olduklarını göstermektedir.

Genel olarak, katılımcıların üçte birinin öğretmenin söylediklerini anlamakta zorluk yaşaması ve bunun kaygıya yol açması dikkat çekicidir. Bu bulgu, dinleme becerisindeki yetersizliklerin dil öğrenme sürecinde önemli bir engel oluşturduğunu ortaya koymaktadır. Öğrencinin özgüvenini artırmak adına anlaşılır ve seviyeye uygun ders anlatımı yapılması, dinleme becerisini geliştirmeye yönelik stratejilere odaklanılması ve destekleyici bir öğrenme ortamının sağlanması önerilebilir.

Katılımcıların bir kısmının öğretmenin söylediklerini anlamakta zorlandıkları ve bunun kaygıya neden olduğu bulgusu, dinleme becerisi eksikliğinin dil öğrenme sürecinde önemli bir engel oluşturduğunu göstermektedir. Bu nedenle, seviyeye uygun ders anlatımı yapılması ve dinleme becerisini geliştiren stratejilerin uygulanması, öğrencilerin özgüvenini artırmaya ve kaygıyı azaltmaya katkı sağlayabilir (Dilidüzgün, 2018, s. 261; Larsen-Freeman ve Anderson, 2013, s. 118). Destekleyici bir öğrenme ortamı, özellikle anlamaya yönelik kaygının azaltılmasında etkili bir rol oynayabilir.

3.8.5. “Daha Fazla Türkçe Dersine Girsem Bile Sıkılmam” Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Ölçeğin beşinci maddesi “Daha fazla Türkçe dersine girsem bile sıkılmam” maddesidir. Bu madde ölçeğin alt boyutlarından “Özgüven ve Rahatlık” boyutuna dahildir. Bu ifadeye verilen olumlu ya da olumsuz cevaplar, öğrencilerin dil öğrenim süreçlerindeki motivasyon ve algı farklılıklarını yansıtmaktadır. İfadeye katılan öğrenciler, yüksek motivasyon ve öğrenme sürecine yönelik olumlu bir tutum sergileyerek dersleri ilgi çekici ve faydalı bulmaktadır. Öte yandan, ifadeye katılmayan öğrenciler ise düşük motivasyon ve derslere karşı ilgisizlik gösterebilir; bu durum, öğretim yöntemlerinin beklentilerini karşılamaması veya dil becerilerindeki eksikliklerden kaynaklanıyor olabilir.

Öğrencilerin derslere olan ilgisini artırmak için öğrenme ortamlarının daha etkileşimli ve bireysel ihtiyaçlara uygun hale getirilmesi gerekmektedir. Öğretim sürecinin öğrenci merkezli bir yaklaşımla yapılandırılması hem ifadeye katılan hem de katılmayan öğrencilerin motivasyonunu artırabilir ve derslere yönelik genel tutumu olumlu yönde geliştirebilir.

Bu maddeye öğrencilerin verdiği yanıtların frekans ve yüzdeleri aşağıdaki tabloda belirtilmiştir:

Tablo 20. Ölçeğin Daha Fazla Türkçe Dersine Girsem Bile Sıkılmam Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

	M5		
	F	%	
Daha fazla Türkçe dersine girsem bile sıkılmam.	Kesinlikle Katılmıyorum	27	10,89
	Katılmıyorum	34	13,71
	Kararsızım	50	20,16
	Katılıyorum	67	27,02
	Kesinlikle Katılıyorum	70	28,23
	Toplam	248	100,0

Ölçeğin beşinci maddesi olan “Daha fazla Türkçe dersine girsem bile sıkılmam” ifadesine yönelik katılımcı yanıtları, öğrencilerin dil öğrenim sürecine yönelik motivasyon düzeylerini ve tutumlarını ortaya koymaktadır. Verilere göre, katılımcıların

%27,02'si "Katılıyorum" ve %28,23'ü "Kesinlikle katılıyorum" diyerek toplamda %55,25 oranında bu ifadeye olumlu yaklaşmıştır. Bu durum, örneklemin yarısından fazlasının Türkçe derslerine yönelik ilgi ve motivasyonunun yüksek olduğunu göstermektedir.

Bununla birlikte, %13,71 oranında "Katılmıyorum" ve %10,89 oranında "Kesinlikle katılmıyorum" yanıtları, bazı öğrencilerin derslere karşı ilgisizlik ya da motivasyon eksikliği yaşadıklarını ortaya koymaktadır. %20,16 oranında "Kararsızım" yanıtını veren öğrenciler ise, derslere yönelik tutumlarında bir belirsizlik içerisinde olduklarını ifade etmektedir.

Derslere yüksek motivasyonla katılan öğrenci sayısının dikkat çekici olmasına rağmen, motivasyon eksikliği yaşayan öğrencilerin varlığı da göz ardı edilmemelidir. Bu durum, öğretim yöntemlerinin öğrencilerin ilgisini çekecek ve öğrenmeyi destekleyecek şekilde düzenlenmesi gerektiğini göstermektedir. Özellikle etkileşimli ve öğrenci merkezli yaklaşımlar, motivasyonu artırarak dil öğrenme sürecini daha verimli hâle getirebilir (Dörnyei, 2006, s. 524; Larsen-Freeman ve Anderson, 2013, s. 142).

3.8.6. Ölçeğin "Türkçe Derslerinde Kendimi Dersten Başka Şeyler Düşünürken Buluyorum" Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Ölçeğin altıncı maddesi "Türkçe derslerinde kendimi dersten başka şeyler düşünürken buluyorum" maddesidir. Bu madde ölçeğin Bilişsel Yetersizlik Kaygısı alt boyutuna aittir. Bu maddeye katılan öğrencilerin, derslere yönelik dikkat ve motivasyon eksikliği yaşadıklarını göstermektedir. Bu durum, derslerin içerik ve yöntem açısından yeterince ilgi çekici olmaması veya öğrencilerin bireysel dil becerilerindeki yetersizliklerden kaynaklanabilir. Ayrıca, öğrencilerin kişisel sorunları veya çevresel faktörler de dikkatlerinin dağılmasına neden olabilir. Bu problemi çözmek için, derslerin öğrenci ihtiyaçlarına uygun şekilde planlanması ve daha etkileşimli bir öğrenme ortamı oluşturulması önem taşımaktadır. Ölçeğin altıncı maddesinin frekans ve yüzde dağılımları şu şekildedir:

Tablo 21. Ölçeğin “Türkçe Derslerinde Kendimi Dersten Başka Şeyler Düşünürken Buluyorum” Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

	M6		
	F	%	
Türkçe derslerinde kendimi dersten başka şeyler düşünürken buluyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	45	18,15
	Katılmıyorum	98	39,52
	Kararsızım	43	17,24
	Katılıyorum	42	16,94
	Kesinlikle Katılıyorum	20	8,06
	Toplam	248	100,0

Ölçeğin altıncı maddesi olan “Türkçe derslerinde kendimi dersten başka şeyler düşünürken buluyorum” ifadesine yönelik veriler, öğrencilerin dikkat düzeyi ve bilişsel odaklanma sorunlarına işaret etmektedir. Katılımcıların %39,52’si bu ifadeye “*Katılmıyorum*” şeklinde yanıt vererek, derslerde odaklanma konusunda bir problem yaşamadıklarını belirtmiştir. Bununla birlikte, %16,94 “*Katılıyorum*” ve %8,06 “*Kesinlikle katılıyorum*” oranları, toplamda %25 düzeyinde öğrencinin derste odaklanma sorunu yaşadığını göstermektedir.

Bu bulgular, öğrencilerin dikkat dağınıklığının ders içeriğinin ilgi çekiciliği, öğretim yöntemlerinin etkili kullanımı ve bireysel öğrenme ihtiyaçlarının karşılanamaması gibi faktörlerden kaynaklanabileceğini düşündürmektedir. Ayrıca, %17,24 oranında “*Kararsızım*” yanıtı, bir grup öğrencinin odaklanma konusunda tutarsız bir deneyim yaşadığını ifade etmektedir.

Sonuç olarak, öğrencilerin büyük bir kısmının derse odaklanmada sorun yaşamadığı görülmekle birlikte, odaklanma problemi yaşayan az sayıda katılımcının varlığı, derslerin etkileşimli ve dinamik bir yapıya kavuşturulmasının gerekliliğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, öğrencilerin dikkatlerini çekebilecek, aktif katılımı teşvik edecek ve motivasyonu artıracak öğretim yöntemlerinin kullanılması, öğrenme sürecini daha verimli hale getirebilir (Dörnyei, 2006, s. 527; Savignon, 1987, s. 238).

3.8.7. Ölçeğin “Diğer Öğrencilerin Türkçe Konusunda Benden Daha İyi Olduklarını Düşünüyorum.” Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Ölçeğin yedinci maddesi “Diğer öğrencilerin Türkçe konusunda benden daha iyi olduklarını düşünüyorum.” maddesidir. Bu madde ölçeğin Özgüven Eksikliği ve Başarısızlık Korkusu alt boyutuna aittir.

Diğer öğrencilerin Türkçe dersinde kendisinden daha iyi olduğunu düşünen bir öğrenci, sosyal olarak kendini diğer bireylerle karşılaştırır. Bunun çift etkisi olabilir, ya daha çok kaygılanıp derse katılmak konusunda çekinceleri olabilir, ya da kendini kıyasladığı kişilerin durumlarına bakarak kendisinde olan eksikleri saptayıp kendini geliştirme ihtiyacı hissetmesine yardımcı olabilir. Bu kaygı her sınıf ortamında gözlemlenebilir bir kaygıdır. Bu sebeple öğretmen bu durumdan kaynaklanan kaygıyı en alt seviyede yaşatmak için öğrencileri arasında rekabetçi değil, destekleyici ve iş birliğine dayalı bir sınıf ortamı yaratmaya çalışmalıdır.

Tablo 22. Ölçeğin “Diğer Öğrencilerin Türkçe Konusunda Benden Daha İyi Olduklarını Düşünüyorum.” Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

		M7	
		F	%
Diğer öğrencilerin Türkçe konusunda benden daha iyi olduklarını düşünüyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	43	17,34
	Katılmıyorum	66	26,61
	Kararsızım	58	23,39
	Katılıyorum	41	16,53
	Kesinlikle Katılıyorum	40	16,13
	Toplam	248	100,0

Ölçeğin yedinci maddesi olan “Diğer öğrencilerin Türkçe konusunda benden daha iyi olduklarını düşünüyorum” ifadesine yönelik sonuçlar, katılımcıların bu algıya ilişkin farklı tutumlarını ortaya koymaktadır. Verilere göre, katılımcıların %43,95’i (kesinlikle katılmıyorum ve katılmıyorum) diğer öğrencilerle kıyaslama yapmadıklarını belirtirken, %32,66’sı (katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum) bu algıya sahip olduklarını ifade etmiştir. Kararsız olan katılımcıların oranı ise %23,39’dur.

Bu bulgular, öğrenciler arasında özgüven eksikliği ve başarısızlık korkusunun farklı düzeylerde ortaya çıktığını ve bu kaygının, sınıf içi sosyal karşılaştırmalarla tetiklenebileceğini göstermektedir. Sosyal karşılaştırmalar bazı öğrencilerde motivasyon kaybına yol açarken, diğerleri için gelişim fırsatları sunabilir. Bu durumu minimize etmek adına, öğretmenlerin iş birliğine dayalı ve destekleyici bir sınıf atmosferi oluşturmaları,

öğrencilerin özgüvenlerini artırarak kaygı seviyelerini azaltmada etkili olabilir (Sevim, 2014, s. 397; Tunçel, 2015, s. 130).

3.8.8. Ölçeğin “Türkçe Derslerinin Sınavlarında Genellikle Rahatım” Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Ölçeğin sekizinci maddesi, “Türkçe derslerinin sınavlarında genellikle rahatım” maddesidir ve bu madde ölçeğin Özgüven ve Rahatlık alt boyutuna aittir.

Sınavlarda kaygı yaşamayan öğrenci özgüven ve bilişsel anlamda yeterli bir öğrenci olarak değerlendirilebilir ya da öğrencinin motivasyonu sınavları önemsemek için yeteri kadar yüksek de olmayabilir. Bir öğrencinin sınav kaygısının var olması, sınava hazırlık aşamasında kendisine motivasyon sağlayabilir ve sınava daha da odaklanmasını sağlayabilir fakat bu kaygının oranının çok yüksek olması öğrencinin performansını olumsuz olarak da etkileyebilir.

Öğrencinin bu kaygıyı hissetmesinde, yetersiz hazırlık, çevresel faktörler, bireysel faktörler olabilir. Çevresel faktörler arasında aile ve öğretmen beklentisi, rekabetçi sınıf ortamı ya da sosyal karşılaştırmalar olabilir. Bireysel faktörler arasında da düşük özgüven, başarısızlık korkusu, kendine aşırı baskı uygulama, kendinden beklentinin fazlaca yüksek olması, daha önceki sınavlarda yaşadığı olumsuz deneyimler de sayılabilir. Bu kaygının düşük ya da yüksek olması, sınavın öğrencinin hayatına ne kadar etki edeceği de önemli bir faktördür.

Tablo 23. Ölçeğin Sekizinci Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

	M8		
	F	%	
Türkçe derslerinin sınavlarında genellikle rahatım.	Kesinlikle Katılmıyorum	29	11,69
	Katılmıyorum	49	19,76
	Kararsızım	59	23,79
	Katılıyorum	77	31,05
	Kesinlikle Katılıyorum	34	13,71
	Toplam	248	100,0

Ölçeğin sekizinci maddesi olan “Türkçe derslerinin sınavlarında genellikle rahatım” ifadesine yönelik katılımcıların yanıtları, sınav kaygısının dağılımını ortaya koymaktadır.

Verilere göre katılımcıların %44,76'sı (katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum) sınavlarda rahat olduklarını belirtirken, %31,45'i (katılmıyorum ve kesinlikle katılmıyorum) bu durumun tam tersini ifade etmiştir. Kararsız kalanların oranı ise %23,79'dur.

Bu sonuçlar, katılımcıların büyük bir kısmının sınav esnasında özgüven ve rahatlık hissettiğini, ancak belirli bir grubun sınav kaygısı yaşadığını ortaya koymaktadır. Sınav kaygısının, öğrencinin hazırlık düzeyine ve bilişsel yeterliliğine ek olarak, öğretmen beklentisi, rekabetçi sınıf ortamı ve öğrencinin sınava yüklediği anlam gibi faktörlerden etkilendiği söylenebilir (Horwitz, 2001, s. 115; Tunçel, 2015, s. 132). Özellikle yetersiz hazırlık ve düşük özgüven, öğrencilerde sınav kaygısını artıran temel unsurlar arasında yer almaktadır (MacIntyre ve Gardner, 1994, s. 289). Bu bağlamda, sınav stratejileri ve psikolojik destek sağlanması, öğrencilerin kaygı düzeyini azaltarak sınav performanslarını iyileştirmede etkili olabilir. Öğrencilerin sınav öncesi ve sırasında rahat hissetmeleri, sınav süreçlerinin daha verimli ve olumlu sonuçlanmasına katkı sağlayacaktır (Sevim, 2014, s. 403).

3.8.9. Ölçeğin “Türkçe Derslerinde Hazırlıksız Konuşmam Gerektiğinde Panik Oluyorum.” Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Ölçeğin dokuzuncu maddesi, “Türkçe derslerinde hazırlıksız konuşmam gerektiğinde panik oluyorum.” maddesidir. Bu madde, ölçeğin alt boyutlarından, Bilişsel Yetersizlik Kaygısı'na dahildir. Hazırlıksız konuşması gerektiğinde kaygı yaşayan öğrenci özgüven eksikliği ve bilişsel yetersizlik yaşıyor olabilir. Bu kaygı, dil öğrenme sürecini olumsuz olarak etkileyebilir. Derste kullanılan öğretim yöntemleri ve stratejiler uygun olarak seçildiğinde, bu tür kaygılar azaltılabilir. Öğrenci ders ortamında kendini güvende hissetmeli, özgüveni yükselmelidir. Bu sayede de dil becerisindeki gelişimi daha hızlı olabilecektir.

Tablo 24. Ölçeğin “Türkçe derslerinde hazırlıksız konuşmam gerektiğinde panik oluyorum.” Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

	M9		
	F	%	
Türkçe derslerinde hazırlıksız konuşmam gerektiğinde panik oluyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	36	14,52
	Katılmıyorum	72	29,44
	Kararsızım	51	20,56
	Katılıyorum	63	25,4
	Kesinlikle Katılıyorum	25	10,08
	Toplam	248	100,0

Verilere göre, katılımcıların %43,96'sı (katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum) hazırlıksız konuşma durumunda paniklediklerini belirtirken, %43,96'sı (katılmıyorum ve kesinlikle katılmıyorum) ise böyle bir panik yaşamadıklarını ifade etmiştir. Kararsız olan katılımcıların oranı %20,56'dır.

Bu dağılım, öğrencilerin bir kısmının hazırlıksız konuşma durumunda kaygı yaşadığını ve bu kaygının özgüven eksikliği, dil yeterliliğine ilişkin algı veya sınıf içi sosyal baskı gibi faktörlerden kaynaklanabileceğini göstermektedir. Konuşma kaygısının azaltılmasında, öğrencilerin dil kullanımına yönelik olumlu geri bildirimler alması ve yapılandırılmış konuşma pratikleriyle desteklenmesi büyük önem taşır (Boylu ve Çangal, 2015, s. 358; Sevim, 2014, s. 401). Özellikle, öğrencilerin spontane konuşma etkinliklerine aşamalı olarak alıştırılması ve hata yapma korkusunun giderilmesi, dil öğrenim sürecinde güvenli bir ortamın oluşturulmasını sağlayabilir (Horwitz, 2001, s. 113). Öğretmenlerin destekleyici yaklaşımları ve öğrencilerin dil kullanımı konusunda cesaretlendirilmeleri, konuşma kaygısını azaltarak öğrencilerin özgüven kazanmalarına katkıda bulunabilir (Tunçel, 2015, s. 129).

3.8.10. Ölçeğin “Türkçe Derslerinde Başarısız Olmanın Sonuçları Beni Endişelendiriyor” Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Ölçeğin onuncu maddesi, “Türkçe derslerinde başarısız olmamın sonuçları beni endişelendiriyor.” maddesidir. Bu madde, ölçeğin Bilişsel Yetersizlik Kaygısı alt boyutunda yer almaktadır. Bu ifadeye katılan öğrencilerin başarısız olma düşüncesiyle ilgili yoğun bir kaygı yaşadıkları ve bu durumun potansiyel olumsuz sonuçlarından endişe duydukları söylenebilir. Bireyin bu anlamda kaygı seviyesinin yüksek olması akademik başarısını da olumsuz etkileyecektir. Daha önce de bahsedildiği gibi, bu kaygı düzeyi eğer uygun düzeydeyse öğrencinin motivasyonu yüksek tutup, öğrencinin derslerine ve sınav hazırlıklarında daha da hedefe yönelik bir şekilde odaklanmasını da sağlayabilir. Bu kaygının diğer sebepleri kendine yönelik beklentileri ve çevresel faktörler de sayılabilir. Ailenin kişiden beklentisi, çevresindeki insanların beklentisi bu kaygıyı tetikliyor olabilir.

Tablo 25. Ölçeğin “Türkçe Derslerinde Başarısız Olmamın Sonuçları Beni Endişelendiriyor.” Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

	M10		
	F	%	
Türkçe derslerinde başarısız olmamın sonuçları beni endişelendiriyor.	Kesinlikle Katılmıyorum	36	14,52
	Katılmıyorum	77	31,05
	Kararsızım	41	16,53
	Katılıyorum	62	25,0
	Kesinlikle Katılıyorum	32	12,9
	Toplam	248	100,0

Ölçeğin onuncu maddesi olan “Türkçe derslerinde başarısız olmamın sonuçları beni endişelendiriyor” ifadesine yönelik verilen yanıtlar, katılımcıların başarısızlık kaygısının düzeyini ortaya koymaktadır. Verilere göre, katılımcıların %43,96’sı (katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum) bu tür bir endişe yaşadığını belirtirken, %45,57’si (katılmıyorum ve kesinlikle katılmıyorum) bu endişeye katılmadığını ifade etmiştir. Kararsız olanların oranı ise %16,53’tür.

Bu sonuçlar, öğrencilerin başarısızlık korkusunun dil öğrenme sürecinde belirleyici bir kaygı faktörü olduğunu göstermektedir. Araştırmalar, bu tür kaygının akademik başarıya olan etkisinin çift yönlü olabileceğini ortaya koymaktadır (Horwitz, 2001, s. 115). Orta düzeyde bir kaygı bireyin motivasyonunu artırırken, yüksek düzeyde bir kaygı ise dikkat dağınıklığı ve düşük performans gibi sorunlara yol açabilir (Sevim, 2014, s. 403). Ayrıca,

bireyin akademik performansına yönelik aile ve öğretmen beklentileri gibi dışsal faktörlerin yanı sıra, bireyin kendine yönelik yüksek beklentilerinin de başarısızlık kaygısını artırabileceği öne sürülmektedir (MacIntyre ve Gardner, 1994, s. 287). Bu bağlamda, öğretmenlerin destekleyici bir öğrenme atmosferi oluşturarak, öğrencilerin bu tür kaygılarını azaltmaya yönelik stratejiler benimsemeleri önemlidir (Boylu ve Çangal, 2015, s. 361). Bu stratejiler arasında yapılandırılmış geri bildirimler, olumlu pekiştirme ve hata yapma korkusunun azaltılmasına yönelik etkinlikler yer alabilir.

3.8.11. Ölçeğin “Bazı insanların Türkçe derslerinde neden mutsuz olduklarını anlamıyorum” Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

“Bazı insanların Türkçe derslerinde neden mutsuz olduklarını anlamıyorum” ifadesi, ölçeğin on birinci maddesi olup Özgüven ve Rahatlık alt boyutuna aittir. Bu maddeye “katılıyorum” yanıtını veren öğrenciler, Türkçe derslerine karşı olumlu bir tutum geliştirmiş ve bu derslerde rahat hissettiklerini ifade etmiş olabilirler. Bu öğrencilerin yüksek bilişsel düzeyde olmaları, motivasyonlarının güçlü olması ve Türkçe derslerini hem eğitici hem de keyifli bir deneyim olarak algılamaları muhtemeldir.

Bununla birlikte, Türkçe derslerinde mutsuz olan öğrenciler, öğretim yöntemleri ve sınıf içi dinamiklerden olumsuz etkilenmiş olabilir. Bu durum, derslerin bireysel ihtiyaçlara uygun bir şekilde organize edilmemesi, öğrenme ortamının öğrencilerin ilgi ve motivasyonunu yeterince desteklememesi veya yüksek kaygıya neden olan sınıf içi uygulamalardan kaynaklanabilir.

Bu bağlamda, öğretim sürecinin mümkün olduğunca olumlu bir öğrenme ortamı sunacak şekilde düzenlenmesi öğretmenin sorumluluğundadır. Sınıfta kullanılan yöntemler ve etkinlikler, öğrencilerin ilgisini çekmeli, motivasyonlarını yüksek tutmalı ve onların hedeflerine ulaşmalarını destekleyecek biçimde tasarlanmalıdır. Ayrıca, öğretim süreçleri sırasında öğrencilerin kaygı seviyelerinin minimize edilmesi, derslere olan katılımı artırarak öğrenme süreçlerini olumlu yönde etkileyebilir. Bu tür bir yaklaşım, sınıf içindeki bireysel farklılıkları dikkate alarak daha etkili bir öğrenme ortamı oluşturacaktır.

Tablo 26. Ölçeğin “Bazı İnsanların Türkçe Derslerinde Neden Mutsuz Olduklarını Anlamıyorum” Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

	M11		
	F	%	
Bazı insanların Türkçe derslerinde neden mutsuz olduklarını anlamıyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	34	13,71
	Katılmıyorum	42	16,96
	Kararsızım	90	36,29
	Katılıyorum	54	21,77
	Kesinlikle Katılıyorum	28	11,29
	Toplam	248	100,0

Ölçeğin on birinci maddesi olan “Bazı insanların Türkçe derslerinde neden mutsuz olduklarını anlamıyorum” ifadesine ilişkin sonuçlar, katılımcıların büyük bir kısmının bu konuda kararsız kaldığını göstermektedir. Katılımcıların %36,29’u kararsızım yanıtını verirken, %21,77’si katılıyorum ve %11,29’u kesinlikle katılıyorum yanıtlarını belirtmiştir. Öte yandan, toplam %30,67 oranında katılımcı (katılmıyorum ve kesinlikle katılmıyorum) bu ifadeye katılmadığını ifade etmiştir.

Bu bulgular, öğrencilerin Türkçe derslerine yönelik tutumlarının büyük ölçüde farklılık gösterdiğini ve öğrenme süreçlerinde homojen bir deneyim yaşanmadığını ortaya koymaktadır. Öğrencilerin bir kısmı dersleri olumlu bir deneyim olarak değerlendirirken, kayda değer bir bölümün kararsız tutum sergilemesi, öğrenme ortamı, öğretim yöntemleri veya bireysel farklılıklar gibi faktörlerden kaynaklanabilir (Dörnyei, 2006, s. 523; Sevim, 2014, s. 405). Bu çeşitlilik, öğrenme süreçlerinin bireysel ihtiyaçlara göre farklılaştırılmasının gerekliliğini vurgulamaktadır (Durmuş, 2018, s. 187). Özellikle, ders içeriklerinin öğrencilerin ilgi ve beklentilerine uygun hale getirilmesi, sınıf içi dinamiklerin daha etkileşimli ve destekleyici şekilde düzenlenmesi, öğrenci memnuniyetini ve motivasyonunu artırmada etkili olabilir (Boylu ve Çangal, 2015, s. 355). Öğretim stratejilerinin gözden geçirilmesi ve kişiselleştirilmiş öğretim yaklaşımlarının benimsenmesi, öğrenci tutumlarını olumlu yönde geliştirebilir ve öğrenme sürecinin verimliliğini artırabilir (MacIntyre ve Gardner, 1994, s. 289).

3.8.12. Ölçeğin “Türkçe Derslerinde Bildiğim Şeyleri Unuttuğumda Çok Sinirlenebiliyorum” Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

“Türkçe derslerinde bildiğim şeyleri unuttuğumda çok sinirlenebiliyorum.” ifadesi, ölçeğin on ikinci maddesi olup, Bilişsel Yetersizlik Kaygısı alt boyutuna dahil edilmektedir. Bu maddeye katılım gösteren öğrenciler, öğrenme sürecinde karşılaştıkları zorlu bir duruma duygusal tepki vermektedir. Söz konusu duygusal tepkinin temelinde, öğrencinin performans kaygısı ve mükemmeliyetçilik eğilimi yatıyor olabilir. Ayrıca, öğrencinin öğrenim sürecinde yeterli tekrar yapmaması ya da kullanılan öğrenme yöntemlerinin bireysel ihtiyaçlarına uygun olmaması da bu durumun ortaya çıkmasında etkili bir faktör olarak değerlendirilebilir.

Tablo 27. Ölçeğin “Türkçe Derslerinde Bildiğim Şeyleri Unuttuğumda Çok Sinirlenebiliyorum” Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

	M12		
	F	%	
Türkçe derslerinde bildiğim şeyleri unuttuğumda çok sinirlenebiliyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	28	11,29
	Katılmıyorum	52	20,97
	Kararsızım	42	16,94
	Katılıyorum	90	26,29
	Kesinlikle Katılıyorum	36	14,52
	Toplam	248	100,0

Ölçeğin on ikinci maddesi olan “Türkçe derslerinde bildiğim şeyleri unuttuğumda çok sinirlenebiliyorum” ifadesine yönelik frekans ve yüzde dağılımı, katılımcıların bir kısmının bu durumu yoğun şekilde deneyimlediğini göstermektedir. Verilere göre, katılımcıların %26,29'u katılıyorum, %14,52'si ise kesinlikle katılıyorum yanıtını vererek, unutma durumunda duygusal tepki verdiklerini belirtmiştir. Buna karşın, %11,29'u kesinlikle katılmıyorum ve %20,97'si katılmıyorum yanıtını vererek, bu durumun kendileri için önemli bir sorun olmadığını ifade etmiştir.

Bu sonuçlar, örnekleme yer alan öğrencilerin yaklaşık %40,81'inin bilgi unutma durumunda kaygı ve sinirlenme eğiliminde olduğunu göstermektedir. Bu durum, bilişsel

yetersizlik algısıyla birlikte performans kaygısının bir yansıması olabilir. Bu bulgular, mükemmeliyetçi eğilimleri olan öğrencilerin öğrenme süreçlerinde yoğun kaygı ve stres yaşama eğiliminde olduklarını ve bu durumun dil öğrenme motivasyonunu olumsuz etkileyebileceğini göstermektedir. Özellikle unutkanlık veya hata yapma durumunda, öğrencilerin kendilerini yetersiz hissetmeleri ve başarısızlık korkusuna kapılmaları, öğrenme sürecinde dikkat dağınıklığı ve odaklanma problemleri yaratabilir (MacIntyre ve Gardner, 1994, s. 283). Bu tür kaygıları yönetmek adına, öğretim sürecinde hataların öğrenmenin doğal bir parçası olduğu vurgulanmalı ve öğrencilerin özgüvenlerini destekleyen yaklaşımlar benimsenmelidir (Durmuş, 2018, s. 189). Ayrıca, bireysel farklılıkları dikkate alan ve tekrar odaklı öğretim yöntemlerinin uygulanması, mükemmeliyetçi öğrencilerin kaygılarını azaltarak dil öğrenme süreçlerini daha verimli hale getirebilir (Sevim, 2014, s. 401).

3.8.13. Ölçeğin “Türkçe derslerinde parmak kaldırmaya utanıyorum” Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Ölçeğin on üçüncü maddesi “Türkçe derslerinde parmak kaldırmaya utanıyorum” dur ve bu madde ölçeğin Sosyal ve Performans Kaygısı alt boyutuna ait bir maddedir. Türkçe derslerinde parmak kaldırmaya utanıyorum maddesine katılan öğrencilerin sosyal kaygı ve çekingenlik yaşadığı düşünülebilir. Bu kaygının altında, sınıf ortamında hata yapma korkusu, öğretmen ve arkadaşlarının olumsuz değerlendirmesinden çekinmesi gibi nedenler olabilir. Bu kişilerin özgüven eksikliği olabilir, kendi beceri ve yeteneklerinden emin olamayabilirler ya da kendilerinden beklentileri fazlaca yüksek olduğu için hata yapmaktan ve bu hatanın başkaları tarafından görülmesinden çekiniyor da olabilirler.

Tablo 28. Ölçeğin Türkçe Derslerinde Parmak Kaldırmaya Utanıyorum Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

	M13		
	F	%	
Türkçe derslerinde parmak kaldırmaya utanıyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	60	24,19
	Katılmıyorum	91	36,69
	Kararsızım	45	18,15
	Katılıyorum	29	11,69
	Kesinlikle Katılıyorum	23	9,27
	Toplam	248	100,0

Ölçeğin on üçüncü maddesi olan “Türkçe derslerinde parmak kaldırmaya utanıyorum” ifadesine verilen yanıtlar, katılımcıların sosyal ve performans kaygısı düzeylerini ortaya koymaktadır. Verilere göre, katılımcıların %36,69’u katılmıyorum, %24,19’u ise kesinlikle katılmıyorum diyerek parmak kaldırma konusunda çekingen olmadıklarını belirtmişlerdir. Öte yandan, %11,69’u katılıyorum ve %9,27’si kesinlikle katılıyorum yanıtını vererek bu durumun kendileri için bir kaygı kaynağı olduğunu ifade etmiştir. Kararsız olanların oranı ise %18,15’tir.

Bu sonuçlar, katılımcıların büyük bir kısmının sosyal kaygı yaşamadan sınıf etkinliklerine katıldığını, ancak yaklaşık %21’inin parmak kaldırma konusunda çekingenlik yaşadığını göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin hata yapma korkusu, özgüven eksikliği veya olumsuz değerlendirilme endişesi gibi faktörlerle açıklanabilir (Melanlıoğlu ve Demir, 2013, s. 398; Tsiplakides ve Keramida, 2009, s. 41).

MacIntyre ve Gardner (1991, s. 89), dil öğreniminde kaygının öğrencilerin performansını olumsuz etkilediğini ve özgüven eksikliğine yol açtığını vurgulamaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin destekleyici bir sınıf ortamı oluşturması ve hata yapma korkusunu azaltmaya yönelik stratejiler geliştirmesi, sosyal kaygıyı azaltmada etkili olabilir (Boylu ve Çangal, 2015, s. 354; Young, 1991, s. 428).

3.8.14. Ölçeğin “Türkçeyi Ana Dili Olarak Kullanan Biriyle Konuşurken Gerilmezdim” Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

“Türkçeyi ana dili olarak kullanan biriyle konuşurken gerilmezdim” ifadesi, ölçeğin on dördüncü maddesi olup, Özgüven ve Rahatlık alt boyutuna dahil edilmektedir. Bu maddeye katılıyorum diyen öğrenciler, iletişim süreçlerinde kendilerine yüksek düzeyde özgüven duyan ve duygusal anlamda rahat bir tutum sergileyen bireylerdir. Ayrıca, bu durum, katılımcıların dilsel ve kültürel uyum sağlama kapasitelerinin yüksek olduğunu ve günlük dil kullanımında herhangi bir zorluk yaşamadıklarını da göstermektedir. Öte yandan, bu ifadeye katılmayan öğrencilerde hedef dilde yeterli düzeyde pratik yapılmamış olması ya da dil yeterliliği konusunda özgüven eksikliğinin bulunması gibi nedenlerin etkili olabileceği düşünülmektedir.

Tablo 29. Ölçeğin “Türkçeyi Ana Dili Olarak Kullanan Biriyle Konuşurken Gerilmezdim” Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

	M14		
	F	%	
Türkçeyi ana dili olarak kullanan biriyle konuşurken gerilmezdim	Kesinlikle Katılmıyorum	38	15,32
	Katılmıyorum	51	20,56
	Kararsızım	68	27,42
	Katılıyorum	62	25,0
	Kesinlikle Katılıyorum	29	11,69
	Toplam	248	100,0

Ölçeğin on dördüncü maddesi olan “Türkçeyi ana dili olarak kullanan biriyle konuşurken gerilmezdim” ifadesine ilişkin veriler, katılımcıların iletişim süreçlerindeki özgüven düzeylerini ve hedef dil kullanımında yaşadıkları duygusal rahatlığı değerlendirmektedir. Verilere göre, katılımcıların %25’i bu ifadeye katılıyorum, %11,69’u ise kesinlikle katılıyorum diyerek kendilerini rahat hissettiklerini ifade etmiştir. Ancak %20,56’lık bir kesim katılmıyorum ve %15,32’lik bir kesim ise kesinlikle katılmıyorum diyerek bu rahatlığı deneyimlemediklerini belirtmiştir. Ayrıca, %27,42 oranında bir katılımcı kararsızım yanıtını vererek bu konuda net bir tutum sergilememiştir.

Bu sonuçlar, katılımcıların önemli bir kısmının ana dili konuşucularıyla iletişimde özgüvenli olduğunu ancak %36’sının gerilim yaşadığını göstermektedir. Bu kaygı, dil yeterliliği eksikliği, sınırlı pratik imkânı ve sosyal değerlendirme endişesi gibi faktörlerle ilişkilendirilebilir (MacIntyre ve Gardner, 1994, s. 284; Sevim, 2014, s. 398). Özellikle

konuşma becerisinin geliştirilmesinde kullanılan yöntemlerin, gerçek iletişim ortamlarını yansıtması gereklidir. Ancak mevcut öğretim süreçlerinde genellikle sınıf içi konuşma etkinliklerinin gerçek hayattaki spontane konuşmalara yeterince hazırlık sağlamadığı belirtilmektedir (Durmuş, 2013, s. 173; Richards ve Rodgers, 2001, s. 156). Bu nedenle, öğrencilere daha fazla konuşma pratiği imkânı sunulması ve doğal iletişim ortamlarına yönelik etkinliklerin yaygınlaştırılması, bu kaygıyı azaltmada etkili olabilir. Ayrıca, öğretmenlerin destekleyici bir yaklaşım sergileyerek öğrencilerin iletişimsel özgüvenini artırması, onların ana dili konuşucularıyla daha rahat etkileşim kurmalarına katkı sağlayacaktır (Boylu ve Çangal, 2015, s. 356; Horwitz, 2001, s. 115).

3.8.15. Ölçeğin “Öğretmenin Yaptığı Düzeltmeyi Anlamadığımda Üzülüyorum” Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Ölçeğin on beşinci maddesi “Öğretmenin yaptığı düzeltmeyi anlamadığımda üzülüyorum” maddesidir. Bu madde Özgüven Eksikliği ve Başarısızlık Korkusu alt boyutuna ait bir cümledir. Bu ifadeye katılan öğrenciler, öğretmenin düzeltmesini anlamadıklarında duygusal bir hayal kırıklığı veya üzüntü hissettiklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler, öğrenme sürecine ve öğretmene duygusal olarak bağlanmış olabilirler, başarı motivasyonları yüksek olduğunda da öğrenme sürecindeki eksikliklerini fark ettiklerinde kendilerini yetersiz hissedebilirler bu da özgüvenlerini olumsuz etkileyebilir. Cümleye katılmayan öğrenciler ise özgüvenleri yüksek, hata yapmanın ya da bir şeyi anlamamamın bu sürecin bir parçası olduğunu kabul eden, duygusal olarak bağımsız öğrenciler olduğu varsayılabilir.

Tablo 30. Ölçeğin “Öğretmenin Yaptığı Düzeltmeyi Anlamadığımda Üzülüyorum” Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

	M15		
	F	%	
Öğretmenin yaptığı düzeltmeyi anlamadığımda üzülüyorum	Kesinlikle Katılmıyorum	34	13,71
	Katılmıyorum	61	24,6
	Kararsızım	37	14,92
	Katılıyorum	83	33,47
	Kesinlikle Katılıyorum	33	13,31
	Toplam	248	100,0

Ölçeğin on beşinci maddesi olan “Öğretmenin yaptığı düzeltmeyi anlamadığımda üzülüyorum” ifadesine verilen yanıtlar, öğrencilerin öğrenme sürecindeki duygusal tepkilerini ve özgüven düzeylerini yansıtmaktadır. Verilere göre, katılımcıların %33,47’si katılıyorum, %13,31’i ise kesinlikle katılıyorum diyerek öğretmenin düzeltmesini anlamadıklarında üzüldüklerini ifade etmiştir. Bu oran, örneklemin önemli bir kısmının öğrenme sürecinde hata yapma veya eksikliklerini fark etme durumunda duygusal bir tepki gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Diğer yandan, %24,6’lık bir kesim katılmıyorum ve %13,71’lik bir kesim kesinlikle katılmıyorum diyerek bu tür bir üzüntü hissetmediklerini belirtmiştir. Bu durum, söz konusu bireylerin hata yapmanın öğrenme sürecinin doğal bir parçası olduğunu kabul eden daha özgüvenli öğrenciler olabileceğini göstermektedir. Kararsızım diyen %14,92’lik oran ise, öğrencilerin bu konuda net bir tutum sergileyemediğini ve deneyimlerinin durumdan duruma değişiklik gösterebileceğini göstermektedir.

Bu sonuçlar, öğrencilere verilen geri bildirimlerin niteliğinin, dil öğrenme sürecinde kritik bir rol oynadığını göstermektedir. Özellikle açıklayıcı ve yapıcı geri bildirimlerin, öğrencilerin özgüvenlerini güçlendirerek hata yapma kaygısını azaltabileceği söylenebilir (Sevim, 2014, s. 400; Tunçel, 2015, s. 132). Öğretmenlerin, düzeltmeleri sadece yanlışları vurgulamak yerine öğrenme sürecini destekleyecek şekilde yapılandırmaları, öğrencilerin duygusal tepkilerini daha iyi yönetmelerine olanak tanıyabilir (Horwitz, 2001, s. 113). Ayrıca, hataların öğrenmenin doğal bir parçası olduğunu vurgulayan bir yaklaşım, öğrencilerin kaygılarını azaltarak daha rahat ve etkili iletişim kurmalarını sağlayabilir (Durmuş, 2013, s. 174).

3.8.16. Ölçeğin “Çok İyi Hazırlanmış Olsam Bile Türkçe Dersinde Kaygılı Hissediyorum” Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Ölçeğin on altıncı maddesi "Çok iyi hazırlanmış olsam bile Türkçe dersinde kaygılı hissediyorum." maddesidir ve bu madde Sosyal ve Performans Kaygısı alt boyutuna aittir. Bu ifadeye katılan öğrenciler, genellikle performans kaygısı, özgüven eksikliği ve mükemmeliyetçilik eğilimleri sergileyen bireylerdir. Hazırlık yapmalarına rağmen, hata

yapma korkusu veya yetersizlik algısı nedeniyle ders sırasında kaygı yaşamaktadırlar. Ayrıca, sosyal kaygı ya da sınıf ortamında yargılanma korkusu da bu duyguyu tetikleyebilir. Bu öğrenciler, destekleyici bir sınıf ortamına ve özgüvenlerini artıracak yaklaşımlara ihtiyaç duymaktadır.

Öte yandan, bu ifadeye katılmayan öğrenciler, genellikle yüksek özgüvene sahip, hata yapmayı öğrenme sürecinin doğal bir parçası olarak kabul eden ve hazırlıklarının yeterliliğine güvenen bireylerdir. Bu öğrenciler, daha az kaygı düzeyiyle, öğrenme süreçlerine esnek ve rahat bir şekilde yaklaşabilmektedir. Bu durum, etkili hazırlık stratejileri ve güvenli bir sınıf ortamıyla da ilişkilendirilebilir.

Tablo 31. Ölçeğin “Çok İyi Hazırlanmış Olsam Bile Türkçe Dersinde Kaygılı Hissediyorum” Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

		M16	
		F	%
Çok iyi hazırlanmış olsam bile Türkçe dersinde kaygılı hissediyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	52	20,97
	Katılmıyorum	74	29,84
	Kararsızım	44	17,74
	Katılıyorum	52	20,97
	Kesinlikle Katılıyorum	26	10,48
	Toplam	248	100,0

Ölçeğin on altıncı maddesi olan “Çok iyi hazırlanmış olsam bile Türkçe dersinde kaygılı hissediyorum” ifadesine verilen yanıtlar, öğrencilerin sosyal ve performans kaygı düzeylerini yansıtmaktadır. Verilere göre, katılımcıların %20,97’si “Kesinlikle Katılmıyorum”, %29,84’ü ise “Katılmıyorum” diyerek bu kaygıyı hissetmediklerini belirtmiştir. Bu oranlar, örneklemin önemli bir kısmının hazırlık yaparak özgüven kazandığını ve kaygı düzeylerinin düşük olduğunu göstermektedir.

Diğer taraftan, %20,97 oranında “Katılıyorum” ve %10,48 oranında “Kesinlikle Katılıyorum” yanıtını veren katılımcılar, iyi bir hazırlığa rağmen ders esnasında kaygı yaşadıklarını ifade etmiştir. Bu durum, özgüven eksikliği, hata yapma korkusu ve sosyal baskı gibi faktörlerin öğrencilerin performansını etkilediğini düşündürmektedir. Özellikle sınıf ortamında yargılanma veya olumsuz değerlendirme beklentisi, bu tür kaygıların ortaya çıkmasında belirleyici olabilir.

Son olarak, “Kararsızım” yanıtını veren %17,74’lük oran, öğrencilerin kaygı düzeylerinin değişken olduğunu ve durumdan duruma farklılaşabileceğini göstermektedir.

Bu veriler, destekleyici bir sınıf ortamı ve yapıcı geri bildirim mekanizmalarının, öğrencilerin konuşma kaygılarını azaltmada önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Özellikle, hata yapmanın öğrenme sürecinin doğal bir parçası olduğu bilincinin öğrencilere kazandırılması, özgüvenlerini artırarak daha rahat iletişim kurmalarına yardımcı olabilir (Aydın ve Yavuz, 2016, s. 31; Boylu ve Çangal, 2015, s. 363).

Dil öğreniminde geri bildirim sürecinin, öğrencinin hatalarının vurgulandığı değil, eksikliklerin giderilmesi için rehberlik edilen bir süreç olması gerektiği belirtilmektedir (Durmuş, 2018, s. 186; Larsen-Freeman ve Anderson, 2013, s. 45). Özellikle öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinin kullanılması, öğrencilerin hata yapma korkusunu azaltarak, katılım ve motivasyonlarını artırabilir (Tsiplakides ve Keramida, 2009, s. 45).

Yapıcı geri bildirim ve pozitif destek, öğrencilerin özgüvenlerinin artmasına ve kaygılarının azalmasına katkıda bulunur (MacIntyre, 1994, s. 539). Bu tür bir yaklaşım, öğrencilerin sınıf içindeki performanslarını artırmakta ve sosyal değerlendirme kaygısını azaltmaktadır (Tunçel, 2015, s. 129).

3.8.17. Ölçeğin “Sıklıkla Türkçe Derslerine Gitmek İstemiyorum” Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Ölçeğin on yedinci maddesi, “Sıklıkla Türkçe derslerine gitmek istemiyorum” maddesidir ve bu madde ölçeğin Sosyal ve Performans Kaygısı alt boyutuna dahildir. Türkçe derslerine sıklıkla gitmek istemediğini ifade eden bir öğrenci, derslere karşı motivasyon eksikliği ya da duygusal bir mesafe geliştirmiş olabilir. Bu durum, öğrencinin ders içeriğine yönelik ilgi eksikliği, öğretim yöntemlerinin öğrenciye uygun olmaması veya sınıf ortamında kendini rahat hissetmemesi gibi nedenlerden kaynaklanabilir. Ayrıca, bu öğrencinin başarısızlık kaygısı, dersle ilgili önceki olumsuz deneyimleri veya ders içindeki sosyal dinamiklerden etkilenmesiyle ilişkili olabilir. Bununla birlikte, öğrencinin dil öğrenme sürecine dair algıları, öz yeterlilik inancı ve öğrenme stratejileri de bu isteksizliğin altında yatan nedenler arasında yer alabilir. Bu tür durumlarda, öğrencinin

derslere yönelik algısını olumlu yönde değiştirebilmek adına, öğretim yöntemleri ve sınıf ortamı üzerine yeniden değerlendirme yapılması gerekebilir. Ayrıca, öğrenciyle bireysel olarak ilgilenerek, motive edici ve destekleyici bir yaklaşım benimsenmesi, bu isteksizliğin giderilmesine katkı sağlayabilir.

Tablo 32. Ölçeğin “Sıklıkla Türkçe Derslerine Gitmek İstemiyorum” Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

	M17	
	F	%
Sıklıkla Türkçe derslerine gitmek istemiyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	60 24,19
	Katılmıyorum	95 38,31
	Kararsızım	39 15,73
	Katılıyorum	40 16,13
	Kesinlikle Katılıyorum	14 5,65
	Toplam	248 100,0

Ölçeğin on yedinci maddesi olan “Sıklıkla Türkçe derslerine gitmek istemiyorum” ifadesine verilen yanıtlar, öğrencilerin derslere yönelik tutumlarını ve motivasyon düzeylerini yansıtmaktadır. Verilere göre, katılımcıların %24,19’u “Kesinlikle Katılmıyorum” ve %38,31’i “Katılmıyorum” yanıtlarını vererek Türkçe derslerine karşı olumsuz bir tutum sergilemediklerini ifade etmiştir. Bu oranlar, örneklemin büyük bir kısmının derslere karşı ilgi ve bağlılık gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Buna karşılık, %16,13 oranında “Katılıyorum” ve %5,65 oranında “Kesinlikle Katılıyorum” yanıtları, belirli bir öğrenci grubunun derslere yönelik motivasyon eksikliği veya isteksizlik yaşadığını göstermektedir. Bu isteksizliğin, öğretim yöntemlerinin öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarına tam olarak cevap verememesi, ders içeriğinin ilgi çekici olmaması veya öğrencinin sınıf içi sosyal dinamiklerden etkilenmesi gibi nedenlerden kaynaklanabileceği düşünülebilir.

“Kararsızım” yanıtını veren %15,73’lük dilim ise, öğrencilerin tutumlarında belirsizlik yaşadığını, yani derslere yönelik algı ve motivasyonlarının değişkenlik gösterebileceğini ortaya koymaktadır.

Bu sonuçlar, öğrenci merkezli ve etkileşimli öğretim yöntemlerinin, sınıf ortamındaki kaygıyı azaltmada ve motivasyonu artırmada etkili olduğunu göstermektedir (Boylu ve Çangal, 2015, s. 362; Durmuş, 2018, s. 192). Özellikle destekleyici bir ortam sağlanması, hata yapma korkusunu azaltarak dil becerilerinin gelişimine katkı sunar (Aydın ve Yavuz, 2016, s. 27).

3.8.18. Ölçeğin “Türkçe Derslerinde Konuşurken Kendime Güveniyorum” Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Ölçeğin on sekizinci maddesi olan “Türkçe derslerinde konuşurken kendime güveniyorum” ifadesi, Özgüven ve Rahatlık alt boyutuna dahildir. Türkçe derslerinde konuşurken kendine güvenen öğrenciler, dil becerileri konusunda olumlu bir algıya sahip, yüksek özgüvenli ve kendini rahat hisseden bireyler olarak değerlendirilebilir. Bu durum, öğrencilerin iletişimsel yeterliliklerinin yanı sıra sınıf içindeki rahatlık düzeylerinin öğrenme süreçlerine olumlu yansıdığını göstermektedir.

Dil öğrenim sürecinde iletişimsel yeterliliğin kaygısız bir şekilde sürdürülmesi, etkili öğretimin temel boyutlarından biridir. Bu bağlamda, konuşma sırasında kaygı yaşayan öğrencilerin sayısını azaltmak için, öğretmenlerin sınıf ortamını bireysel farklılıkları gözeterak düzenlemesi, güvenli ve destekleyici bir atmosfer yaratması önemlidir. Böyle bir yaklaşım, öğrencilerin dilsel özgüvenlerini artırarak daha etkili bir öğrenme deneyimi yaşamalarına katkı sağlayabilir.

Tablo 33. Ölçeğin “Türkçe Derslerinde Konuşurken Kendime Güveniyorum” Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

	M18		
	F	%	
Sıklıkla Türkçe derslerine gitmek istemiyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	27	10,89
	Katılmıyorum	34	13,71
	Kararsızım	52	20,97
	Katılıyorum	92	37,5
	Kesinlikle Katılıyorum	42	16,94
	Toplam	248	100,0

Ölçeğin on sekizinci maddesi olan “Türkçe derslerinde konuşurken kendime güveniyorum” ifadesine verilen yanıtlar, öğrencilerin dil öğrenim sürecindeki özgüven düzeylerini yansıtmaktadır. Verilere göre, katılımcıların %37,5’i “Katılıyorum” ve %16,94’ü “Kesinlikle Katılıyorum” yanıtını vererek, konuşma sırasında kendilerine güvendiklerini belirtmiştir. Bu oranlar, örneklemin yaklaşık yarısının konuşma becerilerinde özgüvenli ve rahat bir tutum sergilediğini göstermektedir.

Buna karşılık, %10,89’u “Kesinlikle Katılmıyorum” ve %13,71’i “Katılmıyorum” yanıtları, belirli bir öğrenci grubunun konuşma sırasında özgüven eksikliği yaşadığını ortaya koymaktadır. Bu durum, öğrencilerin dil yeterliliği algılarındaki olumsuzluk, sınıf içi sosyal dinamiklerden kaynaklanan kaygı veya hata yapma korkusuyla ilişkili olabilir.

Öte yandan, %20,97 oranında “Kararsızım” yanıtı veren öğrenciler, özgüven düzeyleri konusunda belirsizlik yaşamaktadır. Bu grup hem olumlu hem de olumsuz deneyimlerden etkilenmiş olabilir ve öğretim ortamına yönelik algıları netleşmemiştir.

Bu veriler, dil öğretiminde özgüven ve kaygı dengesinin önemini vurgulamaktadır. Özellikle konuşma kaygısı yaşayan öğrenciler için güvenli ve destekleyici bir sınıf ortamının sağlanması, dil becerilerini geliştirme sürecini kolaylaştırabilir (Boylu ve Çangal, 2015, s. 354; Durmuş, 2018, s. 190). Bu bağlamda, öğretmenlerin öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını gözeterik etkinlikler tasarlaması ve olumlu geri bildirimlerle özgüven artırıcı stratejiler benimsemesi faydalı olacaktır.

3.8.19. Ölçeğin “Türkçe Öğretmenim Yaptığım Her Hatayı Düzeltecek Diye Korkuyorum.” Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Ölçeğin on dokuzuncu maddesi “Türkçe öğretmenim yaptığım her hatayı düzeltecek diye korkuyorum.” maddesidir ve bu madde Sosyal ve Performans Kaygısı alt boyutuna dahildir. Bu ifadeyi kullanan bir öğrenci, öğretmenin düzeltme yöntemlerini baskılayıcı veya yargılayıcı olarak algılıyor olabilir. Bu durum, öğrencide hata yapma korkusunu artırarak, dil öğrenim sürecine olumsuz bir etki yaratabilir. Öğrencinin bu korkusu, sınıf içi iletişimde çekingenlik göstermesine ve katılımını sınırlandırmasına neden olabilir. Ayrıca, bu tür bir algı, öğrencinin özgüvenini zedeleyebilir ve dil öğrenim sürecine yönelik motivasyonunu olumsuz etkileyebilir.

Tablo 34: Ölçeğin “Türkçe öğretmenim yaptığım her hatayı düzeltecek diye korkuyorum.” Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

	M19		
	F	%	
Türkçe öğretmenim yaptığım her hatayı düzeltecek diye korkuyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	49	19,76
	Katılmıyorum	91	36,69
	Kararsızım	46	18,55
	Katılıyorum	46	18,55
	Kesinlikle Katılıyorum	16	6,45
	Toplam	248	100,0

Ölçeğin on dokuzuncu maddesi olan “Türkçe öğretmenim yaptığım her hatayı düzeltecek diye korkuyorum” ifadesi, öğrencilerin sosyal ve performans kaygısı düzeylerini ölçmektedir. Verilere göre, katılımcıların %36,69’u “Katılmıyorum”, %19,76’sı “Kesinlikle Katılmıyorum” diyerek, öğretmenin hata düzeltme yaklaşımından kaygı duymadıklarını ifade etmiştir. Bu oranlar, büyük bir kısmın öğretmenlerinin düzeltici geri bildirimlerini öğrenme sürecinin bir parçası olarak gördüğünü ve bu durumdan olumsuz etkilenmediğini göstermektedir.

Bununla birlikte, %18,55 oranında “Kararsızım” ve aynı oranda “Katılıyorum” yanıtı veren öğrenciler, öğretmenin hata düzeltme yöntemleri konusunda belirsizlik veya kaygı yaşayabilmektedir. Özellikle %6,45’lik dilimi oluşturan “Kesinlikle Katılıyorum” yanıtı, öğrencilerin bir kısmının hata yapma korkusunu yoğun bir şekilde hissettiğini ve bunun dil öğrenim sürecinde performanslarını olumsuz etkileyebileceğini göstermektedir.

Bu durum, öğrencilerin hata yapma konusunda çekingen davrandığını ve öğretmen eleştirilerinin yargılayıcı algılanabileceğini göstermektedir. Öğretmenlerin geri bildirimlerini yapıcı ve destekleyici bir şekilde sunması, hata yapma korkusunu azaltarak sınıf içi katılımı ve öğrenme motivasyonunu artırabilir (Boylu ve Çangal, 2015, s. 353; Durmuş, 2018, s. 188). Hatanın öğrenme sürecinin doğal bir parçası olduğu vurgulanarak, öğrencilerin daha özgüvenli ve rahat bir dil kullanımı sergilemesi teşvik edilebilir (Krashen ve Terrell, 1983, s. 29).

3.8.20. Ölçeğin Türkçe Derslerinde Bana Seslenildiği Zaman Kalbimin Çarptığını Hissediyorum” Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Ölçeğin yirminci maddesi olan “Türkçe derslerinde bana seslenildiği zaman kalbimin çarptığını hissediyorum” ifadesi, ölçeğin Sosyal Performans Kaygısı alt boyutuna dahildir. Bu ifadeye katılan öğrenciler, genellikle yüksek düzeyde kaygı yaşamaktadır. Bu kaygı, öğretmen veya sınıf arkadaşlarının kendilerinden yüksek bir performans beklentisi içinde olduğunu düşünmelerinden kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca, öğrencinin kendi akademik yeterliliğiyle ilgili algıları ve performansına yönelik beklentileri bu kaygının artmasına neden olabilir.

Bu durum, öğrencinin yaşadığı performans kaygısının, bilişsel yetersizlik algısıyla birleşerek fiziksel bir yansıma şeklinde ortaya çıkabileceğini göstermektedir. Öğrencinin, hata yapma korkusuyla birlikte öğretim ortamında rahat hissetmemesi, bu tür bir fizyolojik tepkiyi tetikleyebilir. Bu bulgu, öğretim süreçlerinde destekleyici ve güven verici bir sınıf atmosferinin oluşturulmasının önemini vurgulamaktadır.

Tablo 35. Ölçeğin Türkçe Derslerinde Bana Seslenildiği Zaman Kalbimin Çarptığını Hissediyorum” Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

	M20		
	F	%	
Türkçe derslerinde bana seslenildiği zaman kalbimin çarptığını hissediyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	56	22,58
	Katılmıyorum	73	29,44
	Kararsızım	54	21,77
	Katılıyorum	41	16,53
	Kesinlikle Katılıyorum	24	9,68
	Toplam	248	100,0

Ölçeğin yirminci maddesi olan “Türkçe derslerinde bana seslenildiği zaman kalbimin çarptığını hissediyorum” ifadesi, sosyal ve performans kaygısının fiziksel yansımalarına odaklanmaktadır. Verilere göre, katılımcıların %29,44’ü “Katılmıyorum”, %22,58’i ise “Kesinlikle Katılmıyorum” yanıtını vererek, derslerde böyle bir kaygı yaşamadıklarını ifade etmiştir. Bu oranlar, örneklemin önemli bir kısmının sınıf ortamında kendini güvende hissettiğini ve sosyal kaygı düzeylerinin düşük olduğunu göstermektedir.

Öte yandan, “Kararsızım” diyenlerin oranı %21,77 olup, %16,53’ü “Katılıyorum”, %9,68’i ise “Kesinlikle Katılıyorum” yanıtını vermiştir. Bu sonuçlar, kaygı düzeyi yüksek olan küçük bir öğrenci grubunun varlığını ortaya koymaktadır. Bu kaygı,

öğrencilerin öğretmen veya sınıf arkadaşları tarafından değerlendirileceklerine dair duydukları endişe, hata yapma korkusu ya da yetersizlik algısıyla ilişkilendirilebilir.

Bu bulgular, sınıf ortamında destekleyici ve güven verici bir atmosferin oluşturulmasının önemini vurgulamaktadır. Öğretmenlerin öğrencilere pozitif geri bildirim sunması ve hata yapmanın doğal bir öğrenme sürecinin parçası olduğunu vurgulaması, öğrencilerin performans kaygısını azaltarak daha rahat bir öğrenme deneyimi yaşamalarını sağlayabilir. Böylelikle, fiziksel kaygı belirtilerinin etkileri minimize edilebilir ve öğrencilerin özgüvenleri artırılabilir.

3.8.21. Ölçeğin “Türkçe dersinin sınavına ne kadar çok çalışırsam kafam o kadar karışıyor” Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

“Türkçe dersinin sınavına ne kadar çok çalışırsam kafam o kadar karışıyor” ifadesi, ölçeğin yirmi birinci maddesi olup Sosyal ve Performans Kaygısı alt boyutuna aittir. Bu ifadeye "Katılıyorum" yanıtını veren öğrenciler, çalışma verimliliği konusunda zorluklar yaşamakta olabilir. Bu durum, öğrencilerin yüksek kaygı düzeyine sahip olmaları, bilgilere sistematik bir şekilde yaklaşmama ve öğrenilen bilgileri etkili bir şekilde organize edememe durumlarından kaynaklanabilir.

Sınav hazırlık sürecinde öğrencilerin aşırı bilgi yüklenmesi, bilişsel karmaşa ve yeterli stratejilerin kullanılmaması, zihinsel yükü artırarak kaygıya sebep olabilir. Bu kaygı, öğrencinin öğrendiği bilgileri yapılandırma sürecini olumsuz etkileyerek, öğrenme sürecinde kafa karışıklığı yaşamasına yol açabilir. Bu durum, özellikle sınav hazırlığında etkili planlama ve öğrenme yöntemlerinin eksikliğini de işaret edebilir.

Tablo 36. Ölçeğin “Türkçe dersinin sınavına ne kadar çok çalışırsam kafam o kadar karışıyor” Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

	M21		
	F	%	
Türkçe dersinin sınavına ne kadar çok çalışırsam kafam o kadar karışıyor.	Kesinlikle Katılmıyorum	56	22,58
	Katılmıyorum	93	37,5
	Kararsızım	33	13,31
	Katılıyorum	45	18,15
	Kesinlikle Katılıyorum	21	8,47
	Toplam	248	100,0

Ölçeğin yirmi birinci maddesi olan “Türkçe dersinin sınavına ne kadar çok çalışırsam kafam o kadar karışıyor” ifadesi, çalışma süreci ve kaygı arasındaki ilişkiye odaklanmaktadır. Verilere göre, katılımcıların %37,5’i “Katılmıyorum” ve %22,58’i “Kesinlikle Katılmıyorum” yanıtını vererek, çalışma sürecinde bilişsel karmaşa yaşamadıklarını ifade etmiştir. Bu oranlar, örneklemin önemli bir kısmının sınav hazırlığında sistematik çalışma alışkanlıklarına sahip olduğunu ve yüksek düzeyde kaygı hissetmediğini göstermektedir.

Öte yandan, “Katılıyorum” diyenlerin oranı %18,15 ve “Kesinlikle Katılıyorum” diyenlerin oranı %8,47’dir. Bu sonuçlar, sınav hazırlık sürecinde bilgi yoğunluğundan dolayı kaygı düzeyi artan ve öğrenme verimliliği düşen öğrencilerin varlığını göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin sınav hazırlığında etkili planlama ve öğrenme stratejilerini yeterince kullanamamalarından kaynaklanabilir. Ayrıca, çalışma sürecinin aşırı yoğun ya da düzensiz olması da bilgi karmaşasına neden olabilir

Bu bulgular, öğrencilerin sınav kaygısını yönetebilmek için etkili öğrenme stratejileri ve zaman yönetimi becerilerinin geliştirilmesinin önemli olduğunu göstermektedir. Özellikle, sınav öncesinde öğrencilere bilgi organize etme ve stres yönetimi konusunda rehberlik edilmesi, sınav başarısını olumlu yönde etkileyebilir (MacIntyre ve Gardner, 1991, ss. 85-117). Öğretmenlerin, öğrencilerin sınav sürecine daha odaklı ve motive şekilde hazırlanabilmeleri için destekleyici yaklaşımlar benimsemesi, öğrenme verimliliğini artıracaktır (Durmuş, 2013, s. 173).

3.8.22. Ölçeğin “Türkçe Derslerine Çok İyi Hazırlanınca Kendimi Baskı Altında Hissetmiyorum” Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

“Türkçe derslerine çok iyi hazırlanınca kendimi baskı altında hissetmiyorum” ifadesi, ölçeğin yirmi ikinci maddesi olup, Özgüven ve Rahatlık alt boyutuna aittir. Bu ifadeye katılan öğrenciler, genellikle yüksek düzeyde öz yeterlilik algısına ve özgüvene sahip bireyler olarak değerlendirilebilir. Öğrencinin ders öncesinde yeterli hazırlığı yapması, derse yönelik hazırbulunuşluk düzeyini artırarak ders sırasında kaygı düzeyini önemli ölçüde düşürebilir.

Düşük kaygı düzeyiyle derse katılan bir öğrencinin, öğrenme sürecinden daha fazla fayda sağlayacağı öngörülmektedir. Bu durum, öğrencinin kendisine uygun etkili öğrenme stratejileri uyguladığını ve hazırlık sürecinde edindiği bilgileri sistematik bir şekilde organize edebildiğini göstermektedir. Böylece, bu öğrenciler ders sırasında hem duygusal dengeyi sağlayabilmekte hem de akademik başarılarını artıracak bir öğrenme ortamından maksimum düzeyde yararlanabilmektedir.

Tablo 37. Türkçe Derslerine Çok İyi Hazırlanınca Kendimi Baskı Altında Hissetmiyorum” Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

	M22		
	F	%	
Türkçe derslerine çok iyi hazırlanınca kendimi baskı altında hissetmiyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	19	7,66
	Katılmıyorum	44	17,74
	Kararsızım	32	12,9
	Katılıyorum	93	37,5
	Kesinlikle Katılıyorum	60	24,19
	Toplam	248	100,0

Ölçeğin yirmi ikinci maddesi olan “Türkçe derslerine çok iyi hazırlanınca kendimi baskı altında hissetmiyorum” ifadesi, öğrencilerin özgüven ve hazırbulunuşluk düzeylerini değerlendirmektedir. Frekans ve yüzde dağılımına göre, katılımcıların %37,5’i “Katılıyorum” ve %24,19’u “Kesinlikle Katılıyorum” yanıtını vererek, iyi bir hazırlık sürecinin kaygı düzeylerini azalttığını belirtmiştir. Bu oranlar, öğrencilerin yeterli hazırlık yaptıklarında kendilerini daha rahat ve baskısız hissettiklerini göstermektedir.

Öte yandan, %17,74'lük bir kesim “Katılmıyorum” ve %7,66'lık bir kesim “Kesinlikle Katılmıyorum” yanıtlarını vererek, hazırlığın kaygılarını azaltmadığını ifade etmiştir. Bu durum, bu gruptaki öğrencilerin öğrenme stratejilerinde eksiklik yaşadığını veya mükemmeliyetçilik gibi bireysel faktörlerden dolayı baskı hissettiklerini düşündürebilir. Ayrıca, hazırlık sürecinin etkin planlanamaması, bu öğrencilerin kaygı seviyelerinin düşmesine engel olmuş olabilir. “Kararsızım” diyenlerin oranı %12,9 olup, bu kesim ise hazırlık ile kaygı düzeyleri arasında net bir bağlantı kuramadıklarını göstermektedir.

Bu bulgular, öğrencilerin sınav kaygısını yönetebilmek için etkili öğrenme stratejileri ve zaman yönetimi becerilerinin geliştirilmesinin önemli olduğunu göstermektedir. Özellikle, sınav öncesinde öğrencilere bilgi organize etme ve stres yönetimi konusunda rehberlik edilmesi, sınav başarısını olumlu yönde etkileyebilir (MacIntyre ve Gardner, 1991, ss. 85-117). Öğretmenlerin, öğrencilerin sınav sürecine daha odaklı ve motive şekilde hazırlanabilmeleri için destekleyici yaklaşımlar benimsemesi, öğrenme verimliliğini artıracaktır (Durmuş, 2013, s. 173).

3.8.23. Ölçeğin “Diğer Öğrencilerin Benden Daha İyi Türkçe Konuştuklarını Her Zaman Hissediyorum” Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Ölçeğin yirmi üçüncü maddesi olan “Diğer öğrencilerin benden daha iyi Türkçe konuştuklarını her zaman hissediyorum” ifadesi, Sosyal ve Performans Kaygısı alt boyutuna aittir. Bu ifadeye katılan öğrencilerin, yüksek düzeyde sosyal kaygı yaşadıkları söylenebilir. Öğrencinin, kendi dil becerilerini diğer öğrencilerle kıyaslaması, özgüven kaybına yol açarak kendisini yetersiz hissetmesine neden olabilir.

Bu durum, öğrencinin dil öğrenim sürecinde motivasyon eksikliği ve özgüven anlamında zorluklar yaşamasına sebep olabilir. Sosyal karşılaştırma sonucu oluşan yetersizlik algısı, öğrencinin dil pratiğinden kaçınmasına ve sınıf içi katılımının azalmasına neden olabilir. Öğrencinin bu algısı, öğrenme sürecine yönelik olumsuz bir tutum geliştirmesine ve öğrenme potansiyelini tam anlamıyla kullanamamasına yol açabilir.

Bu tür bir durumda, öğrencinin bireysel yeterliliklerini fark etmesi ve kendi öğrenme sürecine odaklanması sağlanmalıdır. Öğretmenlerin, öğrencilere bireysel başarılarını fark

ettirecek pozitif geri bildirimler sunması ve sınıf ortamını destekleyici, iş birliğine dayalı bir yapıya dönüştürmesi bu kaygıyı azaltmada etkili olabilir. Böylelikle, öğrencinin özgüvenini artırarak, dil öğrenim sürecindeki motivasyonunu ve aktif katılımını desteklemek mümkün olacaktır.

Tablo 38. Ölçeğin “Diğer Öğrencilerin Benden Daha İyi Türkçe Konuştuklarını Her Zaman Hissediyorum” Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

	M23		
		F	%
Diğer öğrencilerin benden daha iyi Türkçe konuştuklarını her zaman hissediyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	37	14,92
	Katılmıyorum	81	32,66
	Kararsızım	52	20,97
	Katılıyorum	59	23,79
	Kesinlikle Katılıyorum	19	7,66
	Toplam	248	100,0

Ölçeğin yirmi üçüncü maddesi olan “Diğer öğrencilerin benden daha iyi Türkçe konuştuklarını her zaman hissediyorum” ifadesi, öğrencilerin sosyal karşılaştırma temelli performans kaygılarını değerlendirmektedir. Verilere göre, katılımcıların %32,66’sı “Katılmıyorum” ve %14,92’si “Kesinlikle Katılmıyorum” yanıtını vererek bu algıya sahip olmadıklarını ifade etmiştir. Bu oranlar, bu gruptaki öğrencilerin dil öğrenim süreçlerine daha özgüvenli ve bireysel odaklı bir tutumla yaklaştıklarını göstermektedir.

Diğer taraftan, %23,79’u “Katılıyorum” ve %7,66’sı “Kesinlikle Katılıyorum” diyen öğrenciler, dil performanslarını diğer öğrencilerle kıyaslama eğiliminde olduklarını ve bu durumun kaygı düzeylerini artırdığını ifade etmektedir. Bu tür bir algı, öğrencilerin özgüvenlerini zedeleyerek derslerde aktif katılımlarını azaltabilir ve motivasyonlarını olumsuz etkileyebilir.

“Kararsızım” yanıtını veren %20,97’lik bir kesim ise dil performanslarını değerlendirme noktasında net bir tutum sergileyememektedir. Bu grup, sosyal karşılaştırmaların etkisi altında kalmakla birlikte, kendileriyle ilgili kesin bir yetersizlik algısı geliştirmemiş olabilir.

Sonuç olarak, sosyal karşılaştırmanın öğrencilerde performans kaygısına yol açabildiği görülmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin, öğrencilerin bireysel ilerlemelerini teşvik

eden ve sınıf ortamındaki rekabeti azaltan geri bildirimler sunmaları, öğrenme sürecinde kaygıyı düşürmede önemli bir rol oynayabilir (Boylu ve Çangal, 2015, s. 351; Durmuş, 2018, s. 185). Öğrencilerin destekleyici ve güvenli bir atmosferde dil becerilerini geliştirmeleri, motivasyonlarının artmasına ve özgüvenli bir katılıma olanak sağlayacaktır (Sevim, 2014, s. 400).

3.8.24. Ölçeğin “Diğer Öğrencilerin Önünde Türkçe Konuşurken Çok Sıkıldığımı Hissediyorum.” Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Ölçeğin yirmi dördüncü maddesi, “Diğer öğrencilerin önünde Türkçe konuşurken çok sıkıldığımı hissediyorum.” ifadesiyle Sosyal ve Performans Kaygısı alt boyutuna atıfta bulunmaktadır. Bu maddeye katılım gösteren bir öğrenci, sosyal ve performans kaygısı yaşamaktadır. Diğer öğrencilerin önünde konuşma sırasında hissedilen bu sıkılma durumu, öğrencinin eleştirilme veya olumsuz değerlendirilme korkusuyla ilişkilendirilebilir. Bu tür kaygılar, bireyin özgüvenini olumsuz yönde etkileyerek sınıf içi etkinliklere katılımını sınırlayabilir. Bunun sonucunda, öğrenciler hedef dilde yeterli düzeyde pratik yapma ve öğreticiden etkili dönüt alma fırsatını kaçırabilir, bu da dil öğrenim sürecindeki ilerlemelerini yavaşlatabilir. Sosyal ve performans kaygısı, bu bağlamda dil öğreniminde önemli bir engel olarak değerlendirilmelidir.

Tablo 39. Ölçeğin “Diğer Öğrencilerin Önünde Türkçe Konuşurken Çok Sıkıldığımı Hissediyorum.” Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

	M24		
	F	%	
Diğer öğrencilerin önünde Türkçe konuşurken çok sıkıldığımı hissediyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	55	22,18
	Katılmıyorum	94	37,9
	Kararsızım	37	14,92
	Katılıyorum	49	19,76
	Kesinlikle Katılıyorum	13	5,24
	Toplam	248	100,0

Ölçeğin yirmi dördüncü maddesi olan “Diğer öğrencilerin önünde Türkçe konuşurken çok sıkıldığımı hissediyorum” ifadesi, sosyal ve performans kaygısı yaşayan öğrencilerin durumunu değerlendirmektedir. Verilere göre, katılımcıların %22,18’i “Kesinlikle

Katılmıyorum” ve %37,9’u “Katılmıyorum” yanıtlarını vererek sosyal kaygı yaşamadıklarını ifade etmiştir. Bu gruptaki öğrenciler, dil öğrenme sürecinde özgüvenlerinin yüksek olduğunu ve diğer öğrencilerin önünde konuşma konusunda rahat hissettiklerini göstermektedir.

Diğer taraftan, %19,76’sı “Katılıyorum” ve %5,24’ü “Kesinlikle Katılıyorum” yanıtlarını vererek toplamda %25’e yakın bir kesim, sosyal kaygı yaşadıklarını belirtmiştir. Bu oran, sınıf ortamında bazı öğrencilerin eleştirilme veya olumsuz değerlendirilme korkusu yaşadıklarını göstermektedir. Bu durum, öğrencinin dil öğrenme sürecinde aktif katılımını sınırlayarak öğrenme fırsatlarını kaçırmaya yol açabilir.

“Kararsızım” yanıtını veren %14,92’lik bir grup ise sosyal kaygı konusunda belirsiz bir tutum sergilemiştir. Bu durum, öğrencilerin zaman zaman sosyal ortamlarda rahat hissettiklerini ancak özgüvenlerinin değişken olduğunu düşündürebilir.

Sonuç olarak, sosyal kaygı dil öğrenim sürecini doğrudan etkileyen önemli bir faktördür. Bu kaygının azaltılması için öğretmenlerin destekleyici ve güvenli bir sınıf atmosferi oluşturması, öğrencilerin eleştirilme korkusunu azaltacak yöntemler kullanması gerekmektedir. Ayrıca, iş birliğine dayalı etkinlikler ve olumlu geri bildirimler, öğrencilerin sosyal kaygılarını yönetmelerine yardımcı olabilir.

3.8.25. Ölçeğin “Türkçe Dersleri Öyle Hızlı İlerliyor Ki Geride Kalmaktan Endişeleniyorum.” Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Ölçeğin yirmi beşinci maddesi olan “Türkçe dersleri öyle hızlı ilerliyor ki geride kalmaktan endişeleniyorum.” ifadesi, Sosyal ve Performans Kaygısı alt boyutuna aittir. Bu ifadeyi benimseyen bir öğrenci, bireysel öğrenme hızındaki farklılıklar nedeniyle derslerin yoğun temposuna ayak uydurmakta güçlük çekebilir. Bu durum, öğrencinin öğrenme sürecinde stres ve kaygı seviyesini artırarak motivasyonunu düşürebilir ve bilgi edinme, bilgiyi organize etme ve kalıcı öğrenme süreçlerini olumsuz etkileyebilir. Ayrıca, önceki derslerin yeterli tekrarının yapılmaması, yeni bilgilerin önceki bilgilerle ilişkilendirilmesini zorlaştırarak öğrenme sürecini daha da yavaşlatabilir. Bu bağlamda, öğrencinin akademik başarısını desteklemek için bireysel öğrenme hızını dikkate alan öğretim stratejilerinin uygulanması ve düzenli geri bildirim sağlanması önerilebilir.

Tablo 40. Ölçeğin “Türkçe Dersleri Öyle Hızlı İlerliyor Ki Geride Kalmaktan Endişe Ediyorum.” Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

	M25		
	F	%	
Türkçe dersleri öyle hızlı ilerliyor ki geride kalmaktan endişe ediyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	39	15,73
	Katılmıyorum	88	35,48
	Kararsızım	49	19,76
	Katılıyorum	59	23,79
	Kesinlikle Katılıyorum	13	5,24
	Toplam	248	100,0

Ölçeğin yirmi beşinci maddesi olan “Türkçe dersleri öyle hızlı ilerliyor ki geride kalmaktan endişeleniyorum” ifadesi, Sosyal ve Performans Kaygısı alt boyutuna dâhildir. Verilere göre katılımcıların %35,48’i “Katılmıyorum” ve %15,73’ü “Kesinlikle Katılmıyorum” diyerek derslerin hızlı ilerlemesinin kendileri için bir kaygı oluşturmadığını ifade etmiştir. Bu katılımcılar, bireysel öğrenme hızlarının yeterli olduğunu veya ders temposuna uyum sağlayabildiklerini göstermektedir.

Diğer yandan, %23,79’u “Katılıyorum” ve %5,24’ü “Kesinlikle Katılıyorum” yanıtını vererek toplamda %29’a yakın bir kesim, derslerin hızlı ilerlemesi nedeniyle kaygı yaşadıklarını belirtmiştir. Bu durum, öğrenme hızındaki bireysel farklılıkların dikkate alınmadığı durumlarda öğrencilerin geride kalma endişesi yaşadıklarını göstermektedir. Böyle bir kaygı, öğrencinin motivasyonunu düşürebilir ve dil öğrenme sürecine yönelik tutumunu olumsuz etkileyebilir.

“Kararsızım” diyen %19,76’lık bir grup ise ders temposuna yönelik algılarında net bir tutum sergilememektedir. Bu belirsizlik, öğrenme sürecinde zaman zaman güçlük çektiklerini fakat bu durumun kaygıya dönüşmediğini işaret edebilir.

Bu veriler, sosyal kaygının dil öğrenim sürecinde öğrencilerin performansını olumsuz etkileyebileceğini göstermektedir. Öğretmenlerin, sosyal değerlendirme korkusunu azaltmaya yönelik stratejiler uygulamaları ve eleştirel geri bildirim yerine destekleyici bir yaklaşım benimsemeleri önemlidir (Boylu ve Çangal, 2015, s. 356). Özellikle iş birliğine dayalı etkinliklerin kullanılması ve olumlu geri bildirim sağlanması, öğrencilerin sosyal kaygılarını yönetmelerine katkıda bulunabilir (Durmuş, 2018, s. 182).

3.8.26. Ölçeğin “Türkçe Derslerinde Diğer Derslerdekinden Daha Gergin ve Sınırlı Hissediyorum.” Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Ölçeğin yirmi altıncı maddesi “ Türkçe derslerinde diğer derslerdekinden daha gergin ve sınırlı hissediyorum.” maddesidir ve bu madde ölçeğin Sosyal ve Performans Kaygısı alt boyutuna dahildir. “Türkçe derslerinde diğer derslerdekinden daha gergin ve sınırlı hissediyorum” diyen bir öğrenci, dil öğrenim sürecinde kaygı seviyesinin yüksek olduğunu ve bu durumun öğrenme sürecini olumsuz etkileyebileceğini ifade etmektedir. Akademik açıdan değerlendirildiğinde, bu durum öğrencinin sınıf içi katılımını ve dil öğrenme motivasyonunu düşürebilir. Yüksek kaygı seviyesi, öğrencinin dikkatini toplamasını, yeni bilgileri işlemesini ve bu bilgilerin uzun süreli hafızaya aktarılmasını zorlaştırabilir. Ayrıca, bu durum öğrencinin özgüvenini zedeleyerek dil pratiği yapmasını ve iletişim kurmasını sınırlayabilir. Böyle bir durumda, öğrencinin kaygısını azaltacak öğretim yöntemleri ve rahat bir öğrenme ortamı oluşturulması önerilmektedir.

Tablo 41. Ölçeğin “ Türkçe Derslerinde Diğer Derslerdekinden Daha Gergin ve Sınırlı Hissediyorum” Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

		M26	
		F	%
Türkçe derslerinde diğer derslerdekinden daha gergin ve sınırlı hissediyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	60	24,19
	Katılmıyorum	92	37,1
	Kararsızım	41	16,53
	Katılıyorum	39	15,73
	Kesinlikle Katılıyorum	16	6,45
	Toplam	248	100,0

Ölçeğin yirmi altıncı maddesi olan “Türkçe derslerinde diğer derslerdekinden daha gergin ve sınırlı hissediyorum” ifadesi, Sosyal ve Performans Kaygısı alt boyutuna aittir. Bu maddeye verilen yanıtlar, öğrencilerin Türkçe derslerinde yaşadıkları kaygı düzeyini değerlendirme açısından önem taşımaktadır.

Verilere göre katılımcıların %24,19’u “Kesinlikle Katılmıyorum” ve %37,1’i “Katılmıyorum” diyerek Türkçe derslerinde diğer derslere kıyasla daha fazla gerginlik hissetmediklerini ifade etmiştir. Bu öğrencilerin dil öğrenim süreçlerinde özgüvenlerinin

yüksek olduğu, sosyal performans kaygısını daha az yaşadıkları ve ders ortamında rahat oldukları söylenebilir.

Diğer taraftan, %15,73 oranında “Katılıyorum” ve %6,45 oranında “Kesinlikle Katılıyorum” yanıtlarını veren öğrenciler, Türkçe derslerinde diğer derslere kıyasla daha fazla gerginlik ve sinirlilik yaşadıklarını belirtmiştir. Bu sonuç, bu grubun dil öğrenme sürecinde sosyal ve performans kaygısı yaşadığını, hata yapma korkusu veya eleştirilme endişesi taşıdığını göstermektedir. Bu tür kaygıların, öğrencinin derse katılımını sınırlayarak öğrenme süreçlerini olumsuz etkileyebileceği düşünülebilir.

“Kararsızım” diyen %16,53’lük bir kesim ise net bir tutum sergilememekte, ancak zaman zaman bu kaygıyı hissettiklerini göstermektedir.

Bu bulgular, Türkçe derslerinde yaşanan kaygıyı azaltmada destekleyici ve güven verici bir öğrenme ortamının önemini ortaya koymaktadır. Özellikle hata yapmanın öğrenme sürecinin doğal bir parçası olduğunu vurgulayan öğretim yaklaşımları, öğrencilerin özgüvenlerini artırarak dil öğrenme sürecine katkı sağlayabilir (Durmuş, 2018, s. 190; Boylu ve Çangal, 2015, s. 357). Ayrıca, bireysel farklılıkları dikkate alan öğretim yöntemlerinin uygulanması, öğrencilerin kaygı düzeylerini düşürerek derslere katılımlarını artırabilir (Göçen, 2020, s. 45).

3.8.27. Ölçeğin “Türkçe dersinde konuşurken sinirleniyorum ve kafam karışıyor” Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Ölçeğin yirmi yedinci maddesi, “Türkçe dersinde konuşurken sinirleniyorum ve kafam karışıyor” ifadesini içermektedir. Bu madde, ölçeğin Sosyal ve Performans Kaygısı alt boyutuna dahil edilmiştir.

Bu maddeye katılan öğrencilerin Türkçe dersinde konuşma sırasında yoğun bir sosyal kaygı yaşadığı söylenebilir. Bu durum başkalarının önünde konuşma ya da düşüncelerini ifade etme konusunda özgüven eksikliğini işaret edebilir. Öğrencinin konuşma esnasındaki performansını sergilerken hata yapma korkusu yaşadığı veya başkaları tarafından eleştirilme endişesi taşıdığı düşünülebilir. Bu kaygı öğrencinin ders içi katılımını ve konuşma becerisinin gelişimini olumsuz etkileyebilir.

Tablo 42. Ölçeğin “Türkçe Dersinde Konuşurken Sinirleniyorum ve Kafam Karışıyor” Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

	M27		
	F	%	
Türkçe dersinde konuşurken sinirleniyorum ve kafam karışıyor.	Kesinlikle Katılmıyorum	63	25,4
	Katılmıyorum	86	34,68
	Kararsızım	53	21,37
	Katılıyorum	35	14,11
	Kesinlikle Katılıyorum	11	4,44
	Toplam	248	100,0

Verilere göre, katılımcıların %25,4’ü “Kesinlikle Katılmıyorum” ve %34,68’i “Katılmıyorum” diyerek bu tür bir kaygı yaşamadıklarını ifade etmiştir. Bu durum, bu öğrencilerin özgüvenlerinin yüksek olduğunu ve konuşma sırasında performans kaygısı yaşamadıklarını göstermektedir. Bu grup, dil öğrenme sürecinde daha rahat bir tutum sergilemekte ve sosyal ortamlarda iletişim becerilerini etkili bir şekilde kullanabilmektedir.

Buna karşılık, %14,11 oranında “Katılıyorum” ve %4,44 oranında “Kesinlikle Katılıyorum” diyen katılımcılar, konuşma sırasında sinirlilik ve zihinsel karmaşa yaşadıklarını belirtmiştir. Bu sonuç, bu öğrencilerin sınıf içi performans kaygısı taşıdıklarını ve konuşma sırasında odaklanma gücünü çektiklerini göstermektedir. Kaygı, hata yapma korkusu ve eleştirilme endişesi gibi nedenlerden kaynaklanıyor olabilir ve bu durum öğrencinin dil pratiğini sınırlayarak öğrenme sürecini olumsuz etkileyebilir.

Son olarak, %21,37 oranında “Kararsızım” yanıtını veren katılımcılar, zaman zaman bu tür bir kaygı yaşadıklarını ancak bu durumun tutarlı bir şekilde görülmediğini belirtmiştir.

Bu bulgular, dil öğrenme sürecinde öğrencilerin konuşma kaygısını azaltmak için destekleyici bir sınıf atmosferinin oluşturulmasının önemini göstermektedir. Özellikle hata yapmanın öğrenmenin doğal bir parçası olduğu vurgusu, öğrencilerin dil pratiği sırasında özgüven kazanmalarını ve sürece daha aktif katılmalarını teşvik edebilir (Durmuş, 2018, s. 190; Boylu ve Çangal, 2015, s. 357). Bu yaklaşım, öğrencilerin sosyal

ve performans kaygılarını yönetmelerine katkı sağlayarak, etkili bir öğrenme deneyimi sunacaktır (Göçer, 2020, s. 45).

3.8.28. Ölçeğin “Türkçe Dersine Giderken Kendimi Rahat ve Güvenli Hissediyorum” Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Ölçeğin yirmi sekizinci maddesi "Türkçe dersine giderken kendimi rahat ve güvenli hissediyorum" ifadesini kapsamaktadır ve bu madde, ölçeğin Özgüven ve Rahatlık alt boyutunda yer almaktadır.

Bu maddeye olumlu yanıt veren öğrenciler, öğrenme sürecinde pozitif bir duygusal duruma sahiptir. Bu öğrencilerin yüksek özgüvene ve motivasyona sahip oldukları, dolayısıyla stres ve kaygı seviyelerinin düşük olduğu düşünülebilir.

Kendilerini güvende hisseden öğrenciler, sınıf içi etkinliklere daha aktif bir şekilde katılım gösterebilir ve bu durum öğrenme sürecinin verimliliğini artırabilir. Ayrıca, dil edinim sürecinde bu öğrencilerin, kaygı düzeyi yüksek olan öğrencilere kıyasla daha başarılı bir ivme yakalayacakları öngörülebilir.

Tablo 43. Ölçeğin “Türkçe Dersine Giderken Kendimi Rahat ve Güvenli Hissediyorum” Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

	M28	
	F	%
Türkçe dersine giderken kendimi rahat ve güvenli hissediyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	63 25,4
	Katılmıyorum	86 34,68
	Kararsızım	53 21,37
	Katılıyorum	35 14,11
	Kesinlikle Katılıyorum	11 4,44
	Toplam	248 100,0

Verilere göre, katılımcıların %25,4’ü “Kesinlikle Katılmıyorum” ve %34,68’i “Katılmıyorum” diyerek Türkçe dersine giderken rahat ve güvende hissetmediklerini belirtmiştir. Bu durum, önemli bir kısmın özgüven eksikliği yaşadığını ve öğrenme sürecine kaygılı bir şekilde yaklaştığını göstermektedir. Derslere yönelik bu olumsuz algı, öğrencilerin motivasyonunu ve sınıf içi aktif katılımını olumsuz yönde etkileyebilir.

Buna karşılık, %14,11 oranında “Katılıyorum” ve %4,44 oranında “Kesinlikle Katılıyorum” yanıtını veren öğrenciler, derslere karşı özgüvenli ve rahat bir tutum sergilemektedir. Bu grup öğrencilerin kaygı düzeylerinin düşük olduğu ve öğrenme sürecine daha olumlu bir bakış açısıyla yaklaştıkları söylenebilir.

Sonuç olarak, veriler, öğrencilerin önemli bir kısmının Türkçe dersine giderken kendilerini rahat hissetmediklerini göstermektedir. Bu durum, sınıf ortamının ve öğretim yöntemlerinin, kaygıyı azaltacak şekilde yeniden yapılandırılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Özellikle, öğretmenlerin hata yapmanın öğrenmenin doğal bir parçası olduğunu vurgulamaları ve öğrencilere güven verici bir atmosfer sağlamaları, öğrencilerin özgüvenlerini artırabilir (Boylu ve Çangal, 2015, s. 356; Göçer, 2020, s. 40). Destekleyici öğretim stratejileri, öğrencilerin derse karşı daha olumlu bir tutum geliştirmelerini teşvik edebilir (Durmuş, 2018, s. 188).

3.8.29. Ölçeğin “Türkçe Öğretmeninin Söylediklerini Kelimesi Kelimesine Anlamayınca Sinirleniyorum” Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Ölçeğin yirmi dokuzuncu maddesi “Türkçe öğretmenin söylediğini kelimesi kelimesine anlamayınca sinirleniyorum” maddesidir ve bu madde ölçeğin Sosyal ve Performans Kaygısı alt boyutuna dahildir. Bu maddeye katılan öğrencilerin, öğrenme sürecinde dil kaygısına sahip olduğu düşünülebilir. Bu durum, öğrencinin dil öğrenimindeki özgüven eksikliği, yüksek düzeyde performans beklentisi veya başarısızlık korkusuyla ilişkilendirilebilir. Akademik olarak, bu öğrenci yoğun bir stres altında olduğundan, odaklanma ve bilgi edinme süreçlerinde zorluk yaşayabilir. Ayrıca, böyle bir tutum, öğrencinin öğretim sürecine olan motivasyonunu ve katılımını olumsuz etkileyebilir.

Tablo 44. Ölçeğin “Türkçe Öğretmeninin Söylediklerini Kelimesi Kelimesine Anlamayınca Sinirleniyorum” Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

M29			
	F	%	
Türkçe öğretmenin söylediğini kelimesi kelimesine anlamayınca sinirleniyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	35	14,11
	Katılmıyorum	81	32,66
	Kararsızım	50	20,16
	Katılıyorum	55	22,18
	Kesinlikle Katılıyorum	27	10,89
	Toplam	248	100,0

Verilere göre, katılımcıların %14,11’i “Kesinlikle Katılmıyorum” ve %32,66’sı “Katılmıyorum” diyerek bu durumun kendilerini sınırlendirmediğini ifade etmiştir. Bu gruptaki öğrencilerin, dil öğrenme sürecinde daha esnek ve hata yapmayı doğal kabul eden bireyler olduğu söylenebilir. Öğrenciler bu tutumlarıyla öğrenme sürecine daha olumlu bir yaklaşım sergileyebilmektedir.

Buna karşın, %22,18 oranında “Katılıyorum” ve %10,89 oranında “Kesinlikle Katılıyorum” yanıtı veren öğrenciler, öğretmenin söylediklerini tam anlamamanın kendilerinde duygusal bir tepkiye yol açtığını belirtmişlerdir. Bu grup öğrenciler, yüksek performans beklentisi, hata yapma korkusu ya da dil yeterliliklerindeki yetersizlik algısı nedeniyle kaygı yaşayabilir. Bu durum, öğrencinin öğrenme motivasyonunu azaltarak sınıf içi katılımını ve akademik gelişimini olumsuz etkileyebilir.

Bu sonuçlar, dil öğrenme sürecinde öğrencilerin yaşadığı anlama kaygısını azaltmanın, etkili ve anlaşılır öğretim yöntemlerinin benimsenmesiyle mümkün olabileceğini göstermektedir. Özellikle, öğretmenlerin destekleyici ve hata yapmaktan korkulmayacak bir öğrenme ortamı sunmaları, öğrencilerin duygusal tepkilerini kontrol altına almalarına ve özgüvenlerini artırmalarına katkıda bulunabilir (Boylu ve Çangal, 2015, s. 357; Durmuş, 2018, s. 189). Pozitif geri bildirimler ve öğrencilerin bireysel gelişimini teşvik eden etkinlikler, anlama kaygısının hafifletilmesinde etkili olabilir (Göçer, 2020, s. 42).

3.8.30. Ölçeğin “Türkçe Konuşmak İçin Öğrenmem Gereken Kuralların Sayısı Beni Boğuyor” Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Ölçeğin otuzuncu maddesi olan “Türkçe konuşmak için öğrenmem gereken kuralların sayısı beni boğuyor” ifadesi, ölçeğin Bilişsel ve Yetersizlik Kaygısı alt boyutuna dahil edilmektedir. Bu görüşe katılan öğrenciler, konuşma becerisine yönelik gerekliliklerin karmaşıklığı nedeniyle bilişsel yüklenme yaşayabilirler.

Söz konusu bilişsel yüklenme, bireylerde stres ve kaygı seviyelerini artırarak dil öğrenme süreçlerini olumsuz yönde etkileyebilir. Bu öğrencilerde özgüven eksikliği, dil kurallarına aşırı odaklanmaları nedeniyle sınıf içi performanslarını olumsuz etkileyebilir; bu durum, ders etkinliklerine katılımın azalmasına ve öğretmenden yeterli dönüt alınamamasına yol açabilir. Bu tür kaygıların azaltılabilmesi için, öğretim sürecinin kademeli bir şekilde yapılandırılması, eğitim materyallerinin sadeleştirilerek uygulanması ve bireylerin motivasyonunu destekleyici bir öğrenme ortamının oluşturulması büyük önem taşımaktadır.

Tablo 45: Ölçeğin “Türkçe Konuşmak İçin Öğrenmem Gereken Kuralların Sayısı Beni Boğuyor” Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

	M30		
	F	%	
Türkçe konuşmak için öğrenmem gereken kuralların sayısı beni boğuyor.	Kesinlikle Katılmıyorum	28	11,29
	Katılmıyorum	65	26,21
	Kararsızım	52	20,97
	Katılıyorum	73	29,44
	Kesinlikle Katılıyorum	30	12,1
	Toplam	248	100,0

Katılımcıların %29,44’ü “Katılıyorum” ve %12,10’u “Kesinlikle Katılıyorum” yanıtlarını vererek, dil kurallarının fazlalığının onları zorladığını belirtmiştir. Bu durum, dil öğrenim sürecinde kural yoğunluğunun bazı öğrenciler üzerinde baskı oluşturduğunu ve öğrenme motivasyonlarını olumsuz etkileyebileceğini göstermektedir.

Buna karşılık, %26,21 oranında “Katılmıyorum” ve %11,29 oranında “Kesinlikle Katılmıyorum” diyen katılımcılar, dil öğrenme sürecinde kural yükünü kaygı verici bulmamaktadır. Bu grup, dil kurallarını daha sistematik algılayabilen ve öğrenme sürecine daha özgüvenli yaklaşan öğrencilerden oluşmaktadır.

Katılımcıların %20,97'sinin “Kararsızım” ifadesi ise bu konudaki belirsiz tutumu işaret etmektedir. Bu öğrenciler için, kuralların yoğunluğunun etkisi net olmayabilir ancak öğrenme sürecinde bilişsel yüklenme riski taşıdıkları düşünülebilir.

Bu bulgular, dil öğrenme sürecinde öğrencilerin dilbilgisi kurallarının fazlalığını kaygı verici bulduğunu ve bu durumun öğrenme motivasyonunu olumsuz etkileyebileceğini göstermektedir. Öğretim sürecinde, özellikle kademeli ve uygulamaya dayalı öğretim yöntemlerinin kullanılması, bu kaygının azaltılmasında etkili olabilir (Göçen, 2020, s. 43). Ayrıca, öğrencilerin dil kurallarını daha kolay anlamaları için sadeleştirilmiş içerikler sunulması ve öğrenilen bilgilerin uygulama yoluyla pekiştirilmesi önemlidir (Durmuş, 2018, s. 189). Bu sayede, öğrencilerin kuralları daha hızlı içselleştirerek dil kullanımına olan özgüvenlerini artırmaları sağlanabilir.

3.8.31. Ölçeğin “Türkçe Konuşurken Diğer Öğrencilerin Bana Güleceklerinden Korkuyorum.” Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Ölçeğin otuz birinci maddesi “Türkçe konuşurken diğer öğrencilerin bana güleceklerinden korkuyorum.” maddesidir ve bu madde ölçeğin Sosyal ve Performans Kaygısı alt boyutuna aittir. “Türkçe konuşurken diğer öğrencilerin bana güleceklerinden korkuyorum.” diyen bir öğrenci, akademik olarak değerlendirildiğinde sosyal kaygı ve performans kaygısının dil öğrenim sürecini etkilediği gözlemlenebilir. Bu tür bir korku, bireyin özgüven eksikliği yaşamasına ve hedef dili kullanma konusunda çekingenlik göstermesine neden olabilir. Dil öğreniminde pratiğin önemli olduğu göz önüne alındığında, bu durum bireyin sınıf içi aktivitelerde aktif rol almasını engelleyebilir ve öğrenme sürecini olumsuz yönde etkileyebilir. Ayrıca, bu öğrenciler için destekleyici bir öğrenme ortamının sağlanması, sınıf içi stresin azaltılması ve bireysel cesaretlendirme stratejilerinin uygulanması, bu kaygıyı azaltmada ve öğrenim sürecini iyileştirmede etkili olacaktır.

Tablo 46. Ölçeğin “Türkçe Konuşurken Diğer Öğrencilerin Bana Güleceklerinden Korkuyorum.” Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

	M31		
	F	%	
Türkçe konuşurken diğer öğrencilerin bana güleceklerinden korkuyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	50	20,16
	Katılmıyorum	86	34,68
	Kararsızım	52	20,97
	Katılıyorum	37	14,92
	Kesinlikle Katılıyorum	23	9,27
	Toplam	248	100,0

Ölçeğin otuz birinci maddesine ait veriler, Türkçe konuşurken sosyal ve performans kaygısı yaşayan öğrencilerin varlığını göstermektedir. Katılımcıların %14,92’si “Katılıyorum” ve %9,27’si “Kesinlikle Katılıyorum” diyerek diğer öğrencilerin kendilerine gülebileceği korkusunu dile getirmiştir. Bu durum, bazı öğrencilerin sınıf ortamında hata yapma korkusuyla çekingenlik yaşadıklarını ve dil öğrenim sürecinde güven eksikliği hissettiklerini ortaya koymaktadır.

Buna karşılık, %34,68 oranında “Katılmıyorum” ve %20,16 oranında “Kesinlikle Katılmıyorum” yanıtlarını veren katılımcılar, sosyal kaygıdan etkilenmediklerini ve konuşma sırasında rahat olduklarını ifade etmektedirler. “Kararsızım” diyen %20,97’lik kesim ise bu kaygıyı tam anlamıyla tanımlayamadığını göstermektedir.

Bu bulgular, sosyal kaygının öğrencilerin dil öğrenme sürecindeki konuşma pratiğini sınırlayabileceğini ve iletişimsel yeterliliklerini olumsuz etkileyebileceğini göstermektedir (Aydın, 1999, s. 47). Özellikle yabancı dil öğreniminde yaşanan sosyal kaygı, öğrencilerin özgüvenini düşürerek sınıf içi etkinliklere katılımlarını engelleyebilir (Boylu ve Çangal, 2015, s. 353). Öğretmenlerin destekleyici ve güven verici bir sınıf atmosferi oluşturarak cesaretlendirici öğretim stratejileri benimsemeleri, bu kaygının azaltılmasında etkili bir yaklaşım olabilir (Durmuş, 2018, s. 190). Böylece, öğrenciler kendilerini daha rahat hissederek dil pratiği yaparken özgüven kazanabilir ve performans kaygılarını minimize edilebilir.

3.8.32. Ölçeğin “Öğrendiğim Yabancı Dili Ana Dili Olarak Kullananların Yanında Kendimi Muhtemelen Rahat Hissederdim.” Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Ölçeğin otuz ikinci maddesi olan “Öğrendiğim yabancı dili ana dili olarak kullananların yanında kendimi muhtemelen rahat hissederdim.” ifadesi, ölçeğin Özgüven ve Rahatlık alt boyutuna dahil edilmektedir. Bu maddeye olumlu yanıt veren öğrenciler, dil öğrenme sürecinde sosyal kaygının düşük olduğu ve özgüvenlerinin yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ana dili konuşucuları ile etkileşim kurmaktan çekinmeyen bir öğrencinin, hedef dil ile olumlu bir bağ geliştirdiği ve dil pratiği yapma konusunda daha istekli olduğu öne sürülebilir.

Bu durum, öğrencinin dil öğrenme sürecine olumlu bir katkı sağlaması açısından önemlidir. Çünkü, dilin doğal bir bağlamda kullanımı hem dilsel yeterlik hem de iletişim becerilerinin gelişimini destekler. Ayrıca, öğrencinin bu tür bağlamlara erişiminin artırılması, dil öğrenme sürecini hızlandırarak daha başarılı sonuçlar elde edilmesine katkı sağlayabilir.

Tablo 47. Ölçeğin “Öğrendiğim Yabancı Dili Ana Dili Olarak Kullananların Yanında Kendimi Muhtemelen Rahat Hissederdim.” Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

		M32	
		F	%
Öğrendiğim yabancı dili ana dili olarak kullananların yanında kendimi muhtemelen rahat hissederdim.	Kesinlikle Katılmıyorum	25	10,08
	Katılmıyorum	49	19,76
	Kararsızım	78	31,45
	Katılıyorum	68	27,42
	Kesinlikle Katılıyorum	28	11,29
	Toplam	248	100,0

Ölçeğin otuz ikinci maddesine ait veriler, yabancı dili ana dili olarak kullananlarla etkileşim konusunda öğrencilerin farklı tutumlarını göstermektedir. Katılımcıların %27,42’si “Katılıyorum” ve %11,29’u “Kesinlikle Katılıyorum” yanıtlarıyla bu tür bir ortamda kendilerini rahat hissedebileceklerini belirtmiştir. Bu durum, bu grubun sosyal kaygı düzeyinin düşük ve dil pratiğine yönelik özgüvenlerinin daha yüksek olduğuna işaret etmektedir.

Buna karşılık, %19,76 oranında “Katılmıyorum” ve %10,08 oranında “Kesinlikle Katılmıyorum” diyen katılımcılar, ana dili konuşucuları yanında dil kullanımı konusunda rahat hissetmediklerini ifade etmiştir. Bu gruptaki öğrencilerde sosyal kaygı ve özgüven eksikliği yaşanabileceği söylenebilir. Özellikle sınıf içi yeterli pratik eksikliği, dilsel kaygının devam etmesine neden olabilir.

Verilerin %31,45 oranında “Kararsızım” yanıtı içermesi, öğrencilerin bu konuda net bir tutum geliştiremediklerini göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin sınırlı dil pratiğine bağlı olarak doğal bağlamlarda dil kullanma deneyimlerinin yetersizliğiyle ilişkili olabilir.

Bu bulgular, öğrencilerin ana dili konuşucularıyla daha sık etkileşim kurmasının, dil öğrenim sürecinde özgüven kazanmalarına ve iletişim becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayabileceğini göstermektedir (Boylu ve Çangal, 2015, s. 355). Özellikle, destekleyici ve güvenli bir sınıf atmosferi sunan öğretmenlerin öğrencilerin kaygı düzeylerini azaltmada etkili olacağı, böylece öğrenme süreçlerinin daha verimli hale geleceği belirtilmektedir (Durmuş, 2018, s. 187; Aydın, 1999, s. 49). Bu nedenle, öğretmenlerin öğrencilere doğal dil ortamları sunarak, pratik yapma imkânlarını artırmaları önemlidir (Göçer, 2020, s. 33).

3.8.33. Ölçeğin “Türkçe Öğretmeni Hazırlanmadığım Yerlerden Sorular Sorduğunda Sinirleniyorum” Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Ölçeğin otuz üçüncü maddesi “Türkçe öğretmeni hazırlanmadığım yerlerden sorular sorduğunda sinirleniyorum” maddesidir ve bu madde ölçeğin Sosyal ve Performans Kaygısı alt boyutuna dahildir. “Türkçe öğretmeni hazırlanmadığım yerlerden sorular sorduğunda sinirleniyorum” diyen bir öğrenci, dil öğrenim sürecinde kontrol duygusunu kaybetmekten kaynaklanan stres ve kaygı yaşamaktadır. Akademik olarak bu durum, öğrencinin beklenmedik durumlarla başa çıkma becerisinde zorluk çektiğini ve öğrenme sürecine karşı geliştirdiği güven eksikliğini yansıtabilir. Bu tür bir kaygı, öğrencinin derslere aktif katılımını sınırlayabilir ve kendine olan güvenini azaltabilir. Bu bağlamda, dil öğreniminde başarılı bir ilerleme kaydedebilmesi için öğrencinin, esneklik ve belirsizlikle başa çıkma becerilerini geliştirecek şekilde desteklenmesi önemlidir. Ayrıca, öğretmenin öğrenciyi daha iyi hazırlık yapmaya teşvik eden ve adım adım ilerlemeyi

sağlayan bir yaklaşım benimsemesi, öğrencinin öğrenme sürecine olan güvenini artırabilir.

Tablo 48. Ölçeğin “Türkçe Öğretmeni Hazırlanmadığım Yerlerden Sorular Sorduğunda Sinirleniyorum” Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

	M33		
	F	%	
Türkçe öğretmeni hazırlanmadığım yerlerden sorular sorduğunda sinirleniyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	43	17,34
	Katılmıyorum	95	38,31
	Kararsızım	51	20,56
	Katılıyorum	41	16,53
	Kesinlikle Katılıyorum	18	7,26
	Toplam	248	100,0

Ölçeğin otuz üçüncü maddesine ilişkin veriler, hazırlıksız yakalanma durumunda öğrencilerin kaygı düzeyini ortaya koymaktadır. Katılımcıların %38,31’i “Katılmıyorum” yanıtını vererek bu tür bir durumda sinirlenmediklerini ifade etmiştir. Bu oran, öğrencilerin önemli bir kısmının beklenmedik sorular karşısında stresle başa çıkabildiklerini ve bu tür durumları olağan karşıladıklarını göstermektedir.

Buna karşılık, %16,53 “Katılıyorum” ve %7,26 “Kesinlikle Katılıyorum” yanıtlarıyla, toplamda %23,79’luk bir dilimde yer alan öğrenciler, hazırlıksız sorular karşısında sinirlendiklerini belirtmiştir. Bu bulgu, öğrencilerin kontrol kaybı veya hazırlıksız olma hissiyle kaygı ve stres yaşadıklarını göstermektedir. Bu durum, özgüven eksikliği ve esneklik yeteneğinin gelişmemesiyle ilişkilendirilebilir.

Ayrıca %20,56 oranındaki “Kararsızım” yanıtı, bazı öğrencilerin bu tür durumlarda net bir tutum sergileyemediklerini ifade etmektedir. Öğrenciler, hazırlıksızlık karşısında kaygı duyup duymama konusunda bir belirsizlik yaşamaktadır.

Bu bulgular, dil öğrenim sürecinde esnekliğin ve beklenmedik durumlarla başa çıkma becerisinin, öğrencilerin stres düzeylerini azaltarak öğrenme motivasyonlarını artırabileceğini göstermektedir (Boylu ve Çangal, 2015, s. 353; Aydın, 1999, s. 46). Özellikle, öğretmenlerin bu süreçte yapıcı geri bildirimler sunarak ve olumlu öğrenme deneyimleri yaratarak öğrencilerin kaygılarını yönetmelerine yardımcı olabileceği belirtilmektedir (Durmuş, 2018, s. 188). Bu bağlamda, öğretim sürecinde öğrencilerin

özgüvenlerini destekleyici ve problem çözme becerilerini teşvik edici etkinliklere yer verilmesi önemlidir (Göçer, 2020, s. 31).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin dil öğrenme süreçlerinde karşılaştıkları konuşma kaygılarını ve bu kaygıların dil becerileri üzerindeki etkilerini kapsamlı bir şekilde incelemiştir. Araştırma bulguları, öğrencilerin dil öğrenim süreçlerinde en çok zorlandıkları alanın konuşma becerisi olduğunu ve bu becerinin geliştirilmesinde yaşanan kaygının, öğrenme motivasyonlarını ve iletişim yeterliliklerini olumsuz etkilediğini göstermiştir (Durmuş, 2013, s. 173; Boylu ve Çangal, 2015, s. 352).

Bu araştırmada, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin konuşma kaygısını etkileyen faktörler araştırma soruları ve hipotezler ışığında değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular, belirlenen sorulara yönelik hipotezlerin doğrulanıp doğrulanmadığını ortaya koymuş ve bu doğrultuda çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmanın birinci sorusu, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin yaşadıkları konuşma kaygısının sebeplerine odaklanmaktadır. Bu bağlamda, iletişimde hata yapma korkusunun ve sosyal etkileşim kaygısının temel nedenler olduğu hipotezleri öne sürülmüştür. Araştırma bulguları, bu hipotezleri destekler niteliktedir. Katılımcılar, topluluk önünde konuşma sırasında hata yapma korkusu yaşadıklarını ve yanlış anlaşılma endişesiyle iletişim kurmakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca, sosyal etkileşimde diğer bireyler tarafından değerlendirilme kaygısının, bireylerin konuşma sürecindeki özgüvenlerini azalttığı ve bu durumun konuşma kaygısını artırdığı görülmüştür. Bu bulgular, konuşma kaygısının, bireylerin sosyal çevrede kendilerini ifade etme süreçlerinde yaşadıkları baskılar ve yanlış yapma korkusuyla doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir.

İkinci araştırma sorusu, konuşma kaygısında cinsiyetin etkili bir faktör olup olmadığını irdelemiştir. Bu soruya yönelik olarak, kadın bireylerin konuşma kaygısının erkek bireylere göre daha yüksek olduğu ve cinsiyetin konuşma kaygısı üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmadığı şeklinde iki hipotez ileri sürülmüştür. Araştırma bulguları, erkek katılımcıların özellikle sosyal ve performans kaygısı alt boyutlarında daha yüksek kaygı seviyelerine sahip olduğunu ortaya koymuştur. Erkekler, topluluk önünde konuşma ve dil performansı sergileme konusunda kadınlara kıyasla daha fazla stres yaşamakta ve bu durumun kaygı seviyelerini artırdığı gözlemlenmektedir. Buna karşılık, kadın

katılımcıların dil öğrenme sürecinde daha özgüvenli oldukları ve daha aktif bir katılım sergiledikleri görülmüştür. Dolayısıyla, kadın bireylerin konuşma kaygısının erkek bireylerden daha yüksek olduğu hipotezi reddedilmiş, cinsiyetin konuşma kaygısı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu bulgusu desteklenmiştir.

Üçüncü araştırma sorusu, bireylerin eğitim düzeylerinin konuşma kaygısını etkileyip etkilemediğini ele almıştır. Eğitim düzeyinin arttıkça konuşma kaygısının azalacağı ve eğitim düzeyinin konuşma kaygısı üzerinde anlamlı bir fark yaratmayacağı hipotezleri bu soruya yönelik olarak öne sürülmüştür. Araştırma bulguları, lisans düzeyindeki bireylerin bilişsel yetersizlik kaygısının daha yüksek olduğunu, yüksek lisans ve üzeri eğitim düzeyine sahip bireylerin ise daha düşük kaygı seviyelerine sahip olduklarını ortaya koymuştur. Özellikle bilişsel yetersizlik kaygısı alt boyutunda, daha düşük eğitim seviyesindeki bireylerin dil öğrenme sürecinde bilgi eksiklikleri nedeniyle daha fazla kaygı yaşadıkları görülmüştür. Ancak sosyal ve performans kaygısı gibi diğer alt boyutlarda eğitim düzeyinin anlamlı bir fark yaratmadığı saptanmıştır. Bu bulgular, eğitim düzeyinin konuşma kaygısını etkileyen faktörlerden biri olduğunu ancak tüm kaygı türleri üzerinde belirleyici bir etkisi olmadığını göstermektedir.

Dördüncü araştırma sorusu, konuşma kaygısının yaş faktöründen etkilenip etkilenmediğini araştırmıştır. Bu soruya yönelik olarak, yaş arttıkça konuşma kaygısının artacağı ve genç bireylerin konuşma kaygısının yaşlı bireylere göre daha yüksek olduğu hipotezleri öne sürülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre, yaş faktörü ile sosyal ve performans kaygısı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bununla birlikte, bilişsel yetersizlik kaygısının özellikle 18-24 yaş grubundaki bireylerde daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Genç bireylerin, dil bilgisi kurallarına hâkim olamadıkları durumlarda hata yapma korkusu yaşadıkları ve bu nedenle daha fazla kaygı duydukları tespit edilmiştir. Buna karşılık, 36 yaş ve üzerindeki bireylerin bilişsel yetersizlik kaygısının daha düşük olduğu ve yaş ilerledikçe konuşma kaygısının azaldığı görülmüştür. Bu bulgular, genç bireylerin dil öğrenme sürecinde daha fazla bilişsel yetersizlik kaygısı yaşadıklarını ve yaş faktörünün konuşma kaygısını farklı boyutlarda etkileyebileceğini göstermektedir.

Beşinci araştırma sorusu, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin Türkiye’de bulunma süreleri ile konuşma kaygısını etkileyip etkilemediği araştırılmıştır. Bu

bağlamda, Türkiye’de bulunma süresi arttıkça konuşma kaygısının azalacağı ve Türkiye’de kısa süre bulunan bireylerin konuşma kaygısının uzun süre bulunan bireylere göre daha yüksek olacağı hipotezleri öne sürülmüştür. Araştırma bulguları, bireylerin Türkiye’de bulunma süreleri arttıkça konuşma kaygılarının azaldığını ve daha uzun süre Türkiye’de kalan bireylerin daha düşük kaygı seviyelerine sahip olduklarını göstermektedir. Özellikle 12 ay ve daha uzun süre Türkiye’de kalan bireylerin dil kullanımında daha özgüvenli oldukları ve gerçek iletişim ortamlarında daha fazla pratik yapma fırsatı buldukları için kaygılarının azaldığı tespit edilmiştir. Bu bulgular, bireylerin gerçek dil ortamlarında dil pratiği yapmalarının konuşma kaygısını azaltmada önemli bir faktör olduğunu göstermektedir.

Altıncı araştırma sorusu, bireylerin bildikleri yabancı dil sayısı ile Türkçe konuşma kaygısını etkileyip etkilemediğini irdelemiştir. Hipotezler arasında, bilinen yabancı dil sayısı arttıkça konuşma kaygısının azalacağı ve birden fazla yabancı dil bilen bireylerin konuşma kaygısının tek dil bilen bireylere göre daha düşük olacağı yer almıştır. Araştırma bulguları, birden fazla yabancı dil bilen bireylerin, özellikle özgüven ve rahatlık boyutlarında daha yüksek seviyelerde olduklarını ve konuşma kaygısı açısından daha avantajlı olduklarını ortaya koymuştur. Çok dilli bireylerin, farklı dillerle daha önce temas etmiş olmaları nedeniyle dil öğrenme sürecinde daha az kaygı yaşadıkları ve hata yapma korkusunun bu bireylerde daha düşük olduğu görülmüştür. Bu bulgular, bilinen yabancı dil sayısının artmasının konuşma kaygısını azaltıcı bir etkisi olduğunu ve çok dilli bireylerin dil öğrenme süreçlerinde daha başarılı olabileceklerini göstermektedir.

Genel olarak, araştırma soruları ve hipotezler doğrultusunda elde edilen sonuçlar, konuşma kaygısının birçok farklı faktörden etkilendiğini ortaya koymaktadır. Konuşma kaygısı üzerinde en etkili faktörler arasında sosyal etkileşim kaygısı, hata yapma korkusu, bireylerin eğitim ve yaş seviyeleri ile Türkiye’de bulunma süreleri yer almaktadır. Ayrıca, bilinen yabancı dil sayısının artmasının bireylerin özgüvenini artırdığı ve konuşma kaygısını azalttığı görülmüştür. Bu bulgular, dil öğretiminde bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulması gerektiğini ve destekleyici öğrenme ortamlarının sağlanmasının konuşma kaygısını azaltmada önemli bir rol oynadığını göstermektedir.

Sonuç olarak, konuşma kaygısı, yabancı dil öğreniminde öğrencilerin başarısını ve iletişim becerilerini doğrudan etkileyen önemli bir faktördür. Öğrencilerin hata

yapmaktan çekinmeden, kendilerini özgürce ifade edebilecekleri bir sınıf ortamının oluşturulması, dil öğrenme sürecindeki kaygı düzeylerini azaltmak ve iletişimsel yeterliliklerini geliştirmek için kritik bir öneme sahiptir. Öğretmenlerin, öğrencilerin kaygı düzeylerini yönetmelerine yardımcı olacak stratejiler geliştirmeleri, bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak destekleyici ve öğrenci merkezli yaklaşımlar benimsemeleri gerekmektedir. Bu tür pedagojik yaklaşımlar, yalnızca öğrencilerin konuşma kaygısını azaltmakla kalmayacak, aynı zamanda dil öğrenme motivasyonlarını ve başarılarını da artıracaktır.

Bu çalışmanın bulgularına dayanarak, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma kaygısının azaltılması ve dil öğrenim sürecinin daha etkili hale getirilmesi için çeşitli öneriler sunulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, bireylerin konuşma kaygısı, sosyal etkileşimde hata yapma korkusu, bilişsel yetersizlik algısı ve özgüven eksikliği gibi çeşitli faktörlerden etkilenmektedir. Bu bağlamda, önerilen stratejiler, dil öğretiminde destekleyici ve bireyselleştirilmiş yaklaşımların benimsenmesine dayanmaktadır.

Öncelikle, öğretmenlerin tutumu, dil öğrenme sürecinde öğrencilerin kaygı düzeylerini etkileyen önemli bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin konuşma kaygısı, sınıf ortamında öğretmenlerin yaklaşımına bağlı olarak artmakta veya azalmaktadır. Bu nedenle, öğretmenlerin, öğrencilerin hata yapma korkusunu en aza indiren, destekleyici ve cesaretlendirici bir tutum sergilemesi gerekmektedir. Yapıcı geri bildirimlerin verilmesi, öğrencilerin başarılarının öne çıkarılması ve bireysel farklılıkların dikkate alınarak esnek öğretim yaklaşımlarının benimsenmesi, öğrencilerin özgüvenlerini artırarak konuşma kaygısını azaltacaktır.

Dil öğretiminde kullanılan yöntemlerin iletişim odaklı olması da konuşma kaygısının azaltılmasında etkili olacaktır. Öğrencilerin, öğrendikleri dili gerçek yaşam bağlamlarında kullanabilmeleri için sınıf içi ve dışı pratik uygulama fırsatlarının artırılması gerekmektedir. Pratik yapma imkânlarının sınırlı olduğu durumlarda, teknoloji destekli öğretim materyalleri ve dil öğrenme uygulamaları, bireysel çalışma fırsatları sunarak öğrencilerin kaygılarını azaltabilir. Ezber temelli yaklaşımlar yerine, dilin aktif kullanıldığı ve öğrencilerin dil becerilerini anlamlı bağlamlarda uyguladıkları yöntemlerin önceliklendirilmesi, dil öğrenme sürecinin daha etkili hale getirilmesini sağlayacaktır.

Bunun yanı sıra, öğrenme ortamının düzenlenmesi, konuşma kaygısının yönetilmesinde kritik bir öneme sahiptir. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin hata yapma korkusu olmaksızın konuşma pratiği yapabilecekleri iş birliğine dayalı ve güven verici bir sınıf ortamı, dil öğrenimine yönelik motivasyonu artırmakta ve kaygıyı azaltmaktadır. Bu doğrultuda, rekabetin azaltıldığı, öğrencilerin birbirlerini desteklediği bir öğrenme atmosferi oluşturulmalıdır. Ayrıca, öğrencilerin kaygı düzeylerinin düzenli olarak ölçülmesi ve buna uygun bireysel destek sağlanması, öğrenme sürecine olumlu katkılar sunacaktır.

Bireysel danışmanlık ve destek programları, konuşma kaygısını azaltmada önemli bir araç olarak öne çıkmaktadır. Öğrencilerin bireysel kaygı seviyelerinin belirlenmesi ve bu doğrultuda kişiselleştirilmiş destek hizmetlerinin sunulması, dil öğrenme sürecindeki psikolojik engelleri aşmada yardımcı olabilir. Öğretmenler, bireysel danışmanlık oturumları ile öğrencilerin kaygılarını anlamaya ve onlara uygun rehberlik sağlamaya yönelik çalışmalar yapmalıdır. Bunun yanı sıra, grup destek seansları ve mentorluk programları aracılığıyla öğrencilerin birbirleriyle deneyim paylaşımı yapmaları teşvik edilmelidir.

Teknolojik araçların kullanımı da konuşma kaygısının azaltılmasında önemli bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Dil öğrenme uygulamaları, sanal gerçeklik destekli konuşma pratikleri ve çevrim içi sohbet platformları, öğrencilerin güvenli bir ortamda pratik yapmalarını sağlayarak konuşma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir. Özellikle yapay zeka destekli konuşma simülatörleri ve etkileşimli dijital içerikler, öğrencilerin hata yapma korkusunu azaltırken, onların özgüven kazanmalarını desteklemektedir. Teknolojik araçların ders materyallerine entegrasyonu, öğrencilere daha fazla pratik yapma fırsatı sunarak dil öğrenme sürecinin verimliliğini artıracaktır.

Öğretmenlerin, öğrencilerin kaygı durumlarına duyarlı olacak şekilde eğitilmeleri de konuşma kaygısının azaltılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Öğretmen eğitimi programları, öğrencilerin dil öğrenme sürecinde karşılaşılabilecekleri kaygı faktörlerini tanımlarına ve bu durumlara yönelik etkili stratejiler geliştirmelerine yardımcı olmalıdır. Kaygıyı azaltıcı sınıf yönetimi teknikleri, stres yönetimi yöntemleri ve psikolojik destek mekanizmalarının öğretmen eğitiminde yer alması, öğrencilerin daha rahat ve destekleyici bir öğrenme ortamında dil geliştirmelerini sağlayacaktır.

Ayrıca, grupla çalışmanın konuşma kaygısını azaltmada faydalı olduğu gözlemlenmiştir. Grup çalışmaları, öğrencilerin birbirlerine destek olmalarını sağlayarak, hata yapma korkusunu azaltmakta ve konuşma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. İş birliği temelli etkinlikler, öğrencilerin sosyal etkileşimlerini artırarak dil öğrenme sürecini daha rahat ve eğlenceli hale getirmektedir. Grup içi dinamikler sayesinde öğrenciler, kendi seviyelerindeki bireylerle iletişim kurarak daha fazla pratik yapma şansı bulurlar ve bu da kaygıyı azaltıcı bir etki yaratır.

Araştırma sonuçları, öğrencilerin dil öğrenme süreçlerinde aktif bir rol üstlenmelerinin kaygının azaltılmasında etkili olduğunu göstermektedir. Dil öğrenme sürecinde hata yapmanın doğal bir parça olduğunu kabul eden öğrenciler, bu süreci daha az kaygılı bir şekilde geçirmektedir. Öğrencilerin, sınıf dışında Türkçe pratik yapabilecekleri sosyal ortamlara katılımlarının teşvik edilmesi, dil öğrenme süreçlerini destekleyecektir. Dil değişim programlarına katılım, teknolojik araçlardan yararlanarak bireysel çalışma yapma imkânlarının artırılması ve sosyal etkileşim ortamlarının oluşturulması, öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirirken kaygı seviyelerini de azaltacaktır.

Sonuç olarak, konuşma kaygısının azaltılması için öğretmenlerin pedagojik yeterliliklerinin artırılması, öğrenci merkezli yaklaşımların benimsenmesi ve dil öğretim programlarının kaygıyı azaltmaya yönelik olarak yeniden yapılandırılması gerekmektedir. Eğitim kurumlarının, öğrencilerin bireysel dil ihtiyaçlarına uygun destek sistemleri geliştirmesi ve öğretim materyallerini bu doğrultuda uyarlaması hem bireysel başarıyı artıracak hem de Türkçe öğretiminin genel kalitesini yükseltecektir. Bu bağlamda, konuşma kaygısına yönelik akademik çalışmaların artırılması, bu alandaki eksikliklerin giderilmesine önemli katkılar sağlayacaktır. Yapılan bu çalışmanın sonuçları, dil öğrenme sürecindeki bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulması ve destekleyici bir öğrenme ortamının sağlanması gerektiğini vurgulamaktadır.

KAYNAKÇA

- Altunkaya, H. (2021). Yurt Dışında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmek: Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(Özel Sayı), 1-33.
- Altunkaya, H., ve Erdem, İ. (2017). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Okuma Kaygıları ve Okuduğunu Anlama Becerileri. *Sakarya University Journal of Education*, 7(1), 59-77.
- Arıkan, E. (2018). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Eğitim Yayınları.
- Aydın, B. (1999). A Study of Sources of Foreign Language Classroom Anxiety in Speaking And Writing Classes. *Journal of Language and Learning*, 10(2), 45-67.
- Aydın, B. (1999). Konuşma ve Yazma Derslerinde Yabancı Dil Öğrenimindeki Kaygı Nedenleri [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir, Türkiye.
- Aydın, B., ve Yavuz, F. (2016). Yabancı Dil Öğrenme Motivasyonu: Öğrencilerin Dil Öğrenme Sürecindeki Tutumları ve Motivasyon Düzeyleri. *İngilizce Öğretimi Dergisi*, 2(1), 25-40.
- Aydın, S., Harputlu, L., Güzel, S., Çelik, S. S., Uştuk, Ö., ve Genç, D. (2016). A Turkish Version Of Foreign Language Anxiety Scale: Reliability and Validity. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 232, 250-256.
- Aşılıoğlu, B. (1993). *Okullarda Türkçe Öğretimi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Baş, G. (2014). Lise Öğrencilerinde Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı: Nitel Bir Araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (36), 101-119.
- Balçıkınlı, C. (2021). *50 Soruda Dil Öğrenme*. Bilim ve Gelecek Kitaplığı.
- Barın, E. (2004). Yabancılara Türkçe Öğretiminde İlkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi (HÜTAD)*, 1, 19-30.
- Bayat, B. (2014). Uygulamalı Sosyal Bilim Araştırmalarında Ölçme, Ölçekler ve “Likert” Ölçek Kurma Tekniği. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16(3), 1-24.
- Boylu, E., ve Çangal, Ö. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Bosna-Hersekli Öğrencilerin Konuşma Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(1), 349-368.
- Brinton, D. M., Snow, M. A., Ve Wesche, M. B. (1989). *Content-Based Second Language Instruction*. Newbury House Publishers.

- Chastain, K. D., ve Woerdehoff, F. J. (1968). A Methodological Study Comparing The Audio-Lingual Habit Theory and The Cognitive Code-Learning Theory. *The Modern Language Journal*, 52(5), 268-279.
- Çelebi, M. (2018). Yurtdışında Türkçe Öğretimi Politikaları ve Uygulamaları. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 120-135. <https://doi.org/10.17263/jlls.476198>
- Daud, A., Ras, F., Novitri, N., Ve Audia, C. P. (2019). Factors Contributing To Speaking Anxiety: A Case Study Of Pre-Service English Teachers. *Journal Of Educational Sciences*, 3(3), 412-422.
- Damayanti, M. E., Ve Listyani, L. (2020). An Analysis Of Students' Speaking Anxiety In Academic Speaking Class. *Eltr Journal*, 4(2), 152-170.
- Dawood, E., Hind Al Ghadeer, R. M., Almutary, N., ve Alenezi, B. (2016). Relationship Between Test Anxiety and Academic Achievement Among Undergraduate Nursing Students. *Journal of Education and Practice*, 7(2), 57-65. Retrieved From: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ej1089777.pdf>
- Demircan, Ö. (1990). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*. Can Ofset.
- Demircan, Ö. (2013). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*. İstanbul: Der Yayınları.
- Demirel, Ö. (1990). *Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara: Usem Yayınları.
- Dilidüzgün, Ş. (2018). Dinleme Eğitimi. M. Durmuş ve A. Okur (Ed.), *Yabancılar Türkçe Öğretimi* (Ss. 259-276). Grafiker Yayınları.
- Doğan, A. (2008). Lise Öğrencilerinin İngilizce Öğrenimlerini Etkileyen Yabancı Dil Kaygısı. *Dil Dergisi*, 139, 48-67.
- Durmuş, M. (2013). *Yabancılar Türkçe Öğretimi*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Durmuş, M. (2018). Dil Öğretiminin Temel Kavramları Üzerine Düşünceler: Yabancılar Türkçe Öğretimi Mi, Yabancı Dil veya İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi Mi? *Türkbilig*, 35, 181-190.
- Durmuş, M. (2018). Yabancı/İkinci Dil Öğretiminde Doğal Yöntemler ve Doğal Yaklaşımlar Üzerine. *Türkbilig*, 36, 203-212.
- Dörnyei, Z. (2006). İkinci Dil Öğreniminde Motivasyon. *İkinci Dil Öğrenimi El Kitabı* (Ss. 515-540). Elsevier.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2003). *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford University Press.

- Erdem, M. D., Gün, M., Ve Sever, P. (2015). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yöntem Seçimi ve Alternatif Yöntemler. *Turkish Studies*, 10(11), 549-566.
- Göktaş, B., ve Mercan, Ö. (2024). Kazak Öğrencilerin Hedef Dil Olarak Türkçeye Yönelik Tutumları. *Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi (UTÖAD)*, 4(1), 89-106.
- Göçen, G. (2020). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yöntem. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 18, 23-48.
- Göçer, A. (2013). *Yabancılara Türkçe Öğretimi*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Güneş, F. (2011). Dil Öğretim Yaklaşımları ve Türkçe Öğretimindeki Uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 123-148.
- Güzel, A., ve Barın, E. (2023). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Harrison, D. (2002). *Relaxation Techniques For Language Learners: A Guide To Stress Reduction*. Harper ve Row.
- Hengirmen, M. (2006). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri ve TÖMER Yöntemi*. Ankara: Engin Yayın Evi.
- Horwitz, E. K. (2001). Language Anxiety and Achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-126.
- Kaçar, A., Ve Zengin, B. (2009). Dinleme Becerisi ve Dinlemeyi Geliştirmeye Yönelik Stratejiler. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 1(1), 47-58.
- Karakoç, F. Y., ve Dönmez, L. (2014). Ölçek Geliştirme Çalışmalarında Temel İlkeler. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 40, 39-49.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (24th Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kaya, F. B. (2021). *Yabancılara Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi*. İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.
- Korkmaz, Z., ve Özdemir, A. (2020). *Yabancılara Türkçe Öğretimi ve Uygulamaları*. İstanbul: Pegem Akademi.
- Krashen, S. D., ve Terrell, T. D. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition In The Classroom*. Pergamon.
- Lantolf, J. P., Ve Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural Theory and The Genesis of Second Language Development*. Oxford University Press.

- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching* (2nd Ed.). Oxford: UK.
- Larsen-Freeman, D., ve Anderson, M. (2013). *Techniques and Principles in Language Teaching* (3rd Ed.). Oxford University Press.
- Li, W. (2012). An Eclectic Method of College English Teaching. *Journal of Language Teaching and Research*, 3(1).
- Long, M. H. (1996). The Role of The Linguistic Environment in Second Language Acquisition. In R. E. Ellis (Ed.), *The Study Of Second Language Acquisition* (ss. 191-225). Oxford University Press.
- MacIntyre, P. D. (1994). "Towards A Social Psychological Model Of Anxiety And L2 Communication." *The Modern Language Journal*, 78(4), 537-548.
- MacIntyre, P. D., Ve 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., ve Gardner, R. C. (1994). The Subtle Effects of Language Anxiety On Cognitive Processing in The Second Language. *Language Learning*, 44(2), 283-305.
- Melanlıoğlu, D., ve Demir, T. (2013). Türkçe Öğrenen Yabancılar İçin Konuşma Kaygısı Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *The Journal Of Academic Social Science Studies*, 6(3), 389-404.
- Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Onursal, İ. (2019). Yabancı Dil Öğretimi/Öğreniminde Yaş Etkeni Üzerine Bir Değerlendirme. *Dil Dergisi*, 170(1), 38-51.
- Oruç, Ş. (2016). Ana Dili, İkinci Dil, İki Dillilik, Yabancı Dil. *The Journal Of Academic Social Science Studies*.
- Özkan, S. (2017). Yabancı Ülkelerde Türkçe Öğretiminin Kültürel Etkileri [Master's Thesis]. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Pristiyaputri, A., Afiqoh, M., Jauhari, M., Afghani, M., Ve Kurniasih, K. (2023). The Differences of Speaking Anxiety Across Academic Levels and Gender. *The Journal of English Literacy Education: The Teaching And Learning of English As a Foreign Language*.
- Richards, J. C., Ve Rodgers, T. S. (2001). *Approaches And Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.

- Richards, J. C., Ve Rodgers, T. S. (2014). *Approaches And Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Santos, L. M. D. (2020). The Discussion of Communicative Language Teaching Approach İn Language Classrooms. *Journal of Education And E-Learning Research*, 7(2), 104–109.
- Savignon, S. J. (1987). Communicative Language Teaching. *Theory Into Practice*, 26(4), 235-242.
- Scovel, T. (1978). The Effect of Affect On Foreign Language Learning: A Review of The Anxiety Research. *Language Learning*, 28(1), 129-142.
- Sevim, O. (2014). Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Konuşma Kaygılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 60, 389-402.
- Sevim, O. (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenmeye Yönelik Motivasyon: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 0(65), 567-586. <https://doi.org/10.14222/turkiyat4170>
- Snow, M. A. (2001). Academic Language and The Challenge Of Reading in English As A Second Language. *The Journal of English For Academic Purposes*, 1(1), 3-15.
- Swain, M. (2005). Çıktı Hipotezi: Teori ve Araştırmalar. In E. Hinkel (Ed.), *İkinci Dil Öğretimi ve Öğreniminde Araştırma El Kitabı* (ss. 471-484). Lawrence Erlbaum Associates.
- Tiryaki, E. N. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 38-44.
- Tokdemir, A. (1999). Anadil ve İkinci Dil. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 13, 21-24.
- Tóth, Z., ve Kormos, J. (2009). The Role of Task-Based Language Teaching in Reducing Language Anxiety. *Language Teaching Research*, 13(2), 103-122.
- Tunçel, H. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Konuşma Kaygısının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, 2, 107-135.
- T.C. Dışişleri Bakanlığı. (2021). Yurt Dışında Türkçe Dil Kurslarının Yaygınlaştırılması [Resmi Rapor].
- Uzun, N. E. (2013). Yabancılara Türkçe Öğretimi. M. Durmuş ve A. Okur (Ed.), *Yabancılara Türkçe Öğretimi* (Ss. 7-20). Grafiker Yayınları.

- Watson, D., ve Friend, R. (1969). Measurement of Social-Evaluate Anxiety. *Journal of Consulting And Clinical Psychology*, 33(4), 448-457.
<https://doi.org/10.1037/h0027806>
- Willis, J. (1996). *A Framework For Task-Based Learning*. Longman.
- Young, D. J. (1990). An Investigation of Students' Perspectives on Anxiety and Speaking. *Foreign Language Annals*, 23(6), 539-553.
- Young, D. J. (1991). Creating A Low-Anxiety Classroom Environment: What Does Language Anxiety Research Suggest? *The Modern Language Journal*, 75(4), 426-439.
- Yoğurtçu, K., ve Yoğurtçu, G. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğreniminde Kaygının Akademik Başarıya Etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11), 1115-1158.
- Yunus Emre Enstitüsü. (2022). *Yurt Dışında Türkçe Öğretimi Faaliyet Raporu*.
<https://www.yee.org.tr>
- Zulkifli, D., Triana, L., Ve Nurjanah. (2024). The Implementation of Natural Approach in Teaching Speaking. *Arus Jurnal Pendidikan*, 4(2), 28-40.

EK 1. Konuşma Kaygısı Ölçeği

Türkçe Konuşma Kaygısı Ölçeği

Bu anket, yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken yaşadığınız konuşma kaygısı seviyesi hakkında bilgi toplamak için hazırlanmıştır. Lütfen her maddede size en uygun olan cevabı işaretleyiniz. Maddelerde doğru ya da yanlış bir cevap yoktur. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Cinsiyetiniz: Kadın () Erkek ()

Eğitim durumunuz: Lise () Lisans () Yüksek lisans ()

Yaşınız: _____

Uyruğunuz: _____

Ne kadar zamandır Türkiye’desiniz? _____

Anadiliniz dışında kaç yabancı dil biliyorsunuz ? 1 () 2 () 3 () 3+ ()

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1. Yabancı dil derslerinde konuşurken kendimden asla emin olamıyorum.	1	2	3	4	5
2. Yabancı dil derslerinde hata yapmak beni endişelendiriyor.	1	2	3	4	5
3. Yabancı dil derslerinde bana söz verileceği zaman titriyorum.	1	2	3	4	5
4. Öğretmenin yabancı dil derslerinde söylediklerini anlamamak beni korkutuyor.	1	2	3	4	5
5. Daha fazla yabancı dil dersine girsem bile sıkılmam.	1	2	3	4	5
6. Yabancı dil derslerinde kendimi dersten başka şeyler düşünürken buluyorum.	1	2	3	4	5
7. Diğer öğrencilerin yabancı dil konusunda benden daha iyi olduklarını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
8. Yabancı dil derslerinin sınavlarında genellikle rahatım.	1	2	3	4	5
9. Yabancı dil derslerinde hazırlıksız konuşmam gerektiğinde panik olmaya başlıyorum.	1	2	3	4	5

10. Yabancı dil derslerinde başarısız olmamın sonuçları beni endişelendiriyor.	1	2	3	4	5
11. Bazı insanların yabancı dil derslerinde neden mutsuz olduklarını anlamıyorum.	1	2	3	4	5
12. Yabancı dil derslerinde bildiğim şeyleri unuttuğumda çok sinirlenebiliyorum.	1	2	3	4	5
13. Yabancı dil derslerinde parmak kaldırmaya utanıyorum.	1	2	3	4	5
14. Yabancı dilimi ana dili olarak kullanan biriyle konuşurken gerilmezdim.	1	2	3	4	5
15. Öğretmenimin yaptığı düzeltmeyi anlamadığımda üzülüyorum.	1	2	3	4	5
16. Çok iyi hazırlanmış olsam bile yabancı dil dersinde kaygılı hissediyorum.	1	2	3	4	5
17. Sıklıkla yabancı dil derslerine gitmeyi istemiyorum.	1	2	3	4	5
18. Yabancı dil derslerinde konuşurken kendime güveniyorum.	1	2	3	4	5
19. Yabancı dil öğretmenim yaptığım her hatayı düzelterek diye korkuyorum.	1	2	3	4	5
20. Yabancı dil derslerinde bana seslenildiği zaman kalbimin çarptığını hissedebiliyorum.	1	2	3	4	5
21. Yabancı dil dersinin sınavına ne kadar çok çalışsam kafam o kadar karışıyor.	1	2	3	4	5
22. Yabancı dil derslerine çok iyi hazırlanınca kendimi baskı altında hissetmiyorum.	1	2	3	4	5
23. Diğer öğrencilerin yabancı dili benden daha iyi konuştuklarını her zaman hissediyorum.	1	2	3	4	5
24. Diğer öğrencilerin önünde yabancı dilde konuşurken çok sıkıldığımı hissediyorum.	1	2	3	4	5
25. Yabancı dil dersleri öyle hızlı ilerliyor ki geride kalmaktan endişeleniyorum.	1	2	3	4	5
26. Yabancı dil derslerinde diğer derslerdekinden daha gergin ve sınırlı hissediyorum.	1	2	3	4	5
27. Yabancı dil dersinde konuşurken sinirleniyorum ve kafam karışıyor.	1	2	3	4	5
28. Yabancı dil dersine giderken kendimi rahat ve güvenli hissediyorum.	1	2	3	4	5
29. Yabancı dil öğretmenin söylediklerini kelimesi kelimesine anlayamayınca sinirleniyorum.	1	2	3	4	5
30. Yabancı dili konuşmak için öğrenmem gereken kuralların sayısı beni boğuyor.	1	2	3	4	5
31. Yabancı dilde konuşurken diğer öğrencilerin bana güleceklerinden korkuyorum.	1	2	3	4	5

32. Öğrendiğim yabancı dili ana dili olarak kullananların yanında kendimi muhtemelen rahat hissedirdim.	1	2	3	4	5
33. Yabancı dil öğretmeni hazırlanmadığım yerlerden sorular sorduğunda sinirleniyorum.	1	2	3	4	5

EK 2. Gönüllü Katılım Formu

GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu çalışma “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerde B1 Düzeyinde Konuşma Kaygısının Araştırılması” başlıklı bir araştırma çalışması olup Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsünde yüksek lisans yapmakta olan Özge Bayram tarafından yürütülmektedir. Çalışmanın amacı TÖMER’lerde Türkçe dil eğitimi alan öğrencilerin Türkçeyi yabancı dil olarak konuşurken yaşadıkları kaygıları araştırmaktır.

- Bu çalışmada katılımcıya bir anket sunulacaktır.
- Ankette konuşma kaygısı hakkında 33 soru bulunmaktadır.
- Anketin 20 dakika da bitirileceği tahmin edilmektedir.
- Anket ile ilgili sorularınız varsa araştırmacı size yardımcı olacaktır.
- Ankete verilen cevaplar gizli tutulacak ve bilimsel amaçlar doğrultusunda araştırmacı tarafından değerlendirilecektir.

Anket soruları herhangi bir tehdit unsuru bulundurmamaktadır. Ankete katılım sırasında herhangi bir nedenden dolayı katılmak istemezseniz istediğiniz zaman ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizin verileriniz değerlendirmeye alınmayacak ve kimseyle paylaşılmayacaktır.

Çalışmaya katılımınız için teşekkür ederim.

Çalışma hakkındaki sorularınız için Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsünde yüksek lisans yapan Özge Bayram ile iletişim kurabilirsiniz.

Bu çalışmaya tamamen kendi rızam ile gönüllü olarak katılıyorum ve istediğim zaman çalışmadan ayrılabilceğimi biliyorum. Verilerimin bilimsel amaçlı olarak yayımlarda kullanılmasını kabul ediyorum. (Formu doldurup imzaladıktan sonra araştırmacıya geri veriniz.)

EK 3. Etik Kurul İzni Muafiyet İzni

Tarih: 25/06/2024 13:31

Sayı: E-66777942-300-00003608888



00003608888



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMA ETİK KURULU

<u>TOPLANTI TARİHİ</u>	<u>TOPLANTI SAYISI</u>
11 Haziran 2024	2024/11

İlgi : 07.06.2024 tarihli ve E-26674787-300-00003579778 sayılı yazınız.

Enstitünüz Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Programı öğrencilerinden **Özge BAYRAM**'ın, **Dr. Öğr. Üyesi Mikail CENGİZ** danışmanlığında yürüteceği "**Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerde B1 Düzeyinde Konuşma Kaygısının Araştırılması**" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Etik Kurulunun **11 Haziran 2024** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan **uygun bulunmuştur**.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. İsmet KOÇ
Kurul Başkanı

EK 4. Orijinallik Raporu



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ
TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

19/02/2025

Tez Adı: YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN ÖĞRENCİLERİN KONUŞMA KAYGISININ ARAŞTIRILMASI

Yukarıda başlığı/konusu gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 134 sayfalık kısmına ilişkin, 17/02/2025 tarihinde şahsım/tez danışmanım tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 6'dır.

Uygulanan filtrelemeler:

- 1- Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç,
- 2- Kaynakça hariç
- 3- Alıntılar hariç/dâhil
- 4- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

19/02/2025

Adı Soyadı: ÖZGE BAYRAM

Öğrenci No: N22121357

Anabilim Dalı: TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ

Programı: YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ

Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

DANISMAN ONAYI

UYGUNDUR

DR.ÖĞR.ÜYESİ MİKAİL CENGİZ

EK 5. Turnitin Benzerlik İndeksi

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEREN ÖĞRENCİLERİN KONUŞMA KAYGISININ ARAŞTIRILMASI

ORJİNALLİK RAPORU

% **6**

BENZERLİK ENDEKSİ

% **4**

İNTERNET KAYNAKLARI

% **5**

YAYINLAR

% **1**

ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	dergipark.org.tr İnternet Kaynağı	<% 1
2	acikbilim.yok.gov.tr İnternet Kaynağı	<% 1
3	docplayer.biz.tr İnternet Kaynağı	<% 1
4	www.researchgate.net İnternet Kaynağı	<% 1
5	acikerisim.uludag.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1
6	Submitted to Kocaeli Üniversitesi Öğrenci Ödevi	<% 1
7	Gokhan, Okan. "Turkceyi Ikinci Dil Olarak ogrenen Bireylerin Konusma Kaygisinin Konusma oz Yeterliliklerine Etkisinin Incelenmesi", Bursa Uludag University (Turkey), 2021 Yayın	<% 1
8	Örgev, Özlem Hilal. "İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin İl Bünyesinde Yapılan Eğitim Projelerine İlişkin Görüşleri	<% 1