

TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENEN İRANLI ÖĞRENCİLERİN KONUŞMA KAYGILARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Ülker ŞEN

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü

Emrah BOYLU

İstanbul Aydın Üniversitesi, TÖMER

Özet

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dil becerilerine (konuşma, yazma, okuma, dinleme) hâkimiyetlerinde ve dil becerilerini kullanma durumlarında kaygı düzeyinin etkili rol oynadığı doğal bir süreçtir. Bu kapsamda dil becerilerine yönelik kaygı düzeyini etkileyen unsurların tespiti Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yol gösterici olacaktır. Bu varsayımdan hareketle çalışmanın amacı Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen İranlı öğrencilerin Türkçe konuşma kaygı düzeylerini belirlemek ve kaygılarını çeşitli değişkenler açısından değerlendirmektir. Çalışmada Woodrow (2006) tarafından geliştirilen 12 maddelik "İkinci Dil Konuşma Kaygısı Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Tahran Yunus Emre Türk Kültür Merkezinde Türkçe öğrenen B seviyesi (Orta Türkçe) ve C Seviyesi (Yüksek Türkçe) sınıflarındaki 107 öğrenci oluşturmaktadır.

Verilerin değerlendirilmesinden sonra Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen İranlı öğrencilerin Türkçe konuşma kaygı düzeyleri yaş, cinsiyet, eğitim durumu, kur düzeyi, Türkçe yayın yapan televizyon kanallarını günlük izleme sıklığı ve günlük Türkçe müzik dinleme sıklığı değişkenine göre istatistikî olarak anlamlı düzeyde bir farklılık ortaya çıkarmamıştır. Buna karşılık Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen İranlı öğrencilerin Türkçe konuşma kaygı düzeylerinin ana dili Türkçe olan biriyle günlük konuşma sıklığı değişkenine göre istatistikî olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Yabancı Dil Olarak Türkçe, Konuşma Kaygısı, Türkçe Öğretimi.

EVALUATION OF SPEAKING ANXIETY OF IRANIAN LEARNERS LEARNING TURKISH AS FOREIGN LANGUAGE

Abstract

It is seen that anxiety level plays an important role for students learning Turkish as a foreign language in terms of improving and using language skills. In this regard, identification of elements affecting anxiety level regarding language skills (speaking, writing, reading, listening) will be guiding. In light of this hypothesis, this study aims to identify anxiety level of Iranian learners learning Turkish as foreign language and interpret their anxiety levels in terms of various variables. "Second Language Speaking Anxiety Questionnaire" consisting of 12 items and developed by Woods (2006) was employed in the study. Sample of the study is composed of 111 students who have been learning Turkish as a foreign language at Tahran Yunus Emre Turkish Culture Center at B level(intermediate) and C level(advanced). After data analyses, it has been seen that speaking anxiety level of Iranian learners learning Turkish as foreign language does not demonstrate statistically significant results with regard to age, gender, educational status, language level, daily watching frequency of TV channels broadcasting in Turkish and frequency of listening Turkish songs. However, it has been seen that speaking anxiety levels of Iranian learners learning Turkish as foreign language show statistically significant results with the variable of frequency of daily speaking with Turkish native speakers.

Key words: Turkish as a Foreign Language, Speaking Anxiety, Turkish Language Education

Giriş

Bir dilin, yabancı dil olarak öğretiminin ne zaman, nerede ve nasıl başladığını güncel bilgilere dayanarak belirlemek güçtür. Fakat her dilin yabancı dil olarak öğretiminin ne zaman başladığı ile ilgili kesin olmamakla beraber çeşitli bilgiler mevcuttur.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin ise Kaşgarlı Mahmut'un *Dîvânu Lugâti't-Türk* (1072-1074) adlı eseriyle başladığı görüşü hâkimdir. Bu görüş, geçmişten günümüze, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin önemini her zaman koruduğunu göstermektedir. Buna ek olarak yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ve öğrenimi, Türkiye'nin çeşitli alanlardaki gelişmelerine ve girişimlerine paralel olarak giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Bu bağlamda Türkçe, yurt içinde TÖMER'lerde, özel kurslarda; yurt dışında ise 2009 yılında kurulan ve 33 ülkede bulunan Yunus Emre Enstitüsü'ne bağlı Türk kültür merkezlerinde öğretilmektedir. Bunun yanı sıra özel teşebbüs olan Türk okullarında, Türkçeye ilginin yoğun olduğu ülkelerdeki özel dil kurslarında da Türkçe öğretimi yapılmaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi alanındaki bu gelişmelere paralel olarak bu alanda yapılan bilimsel çalışmalar da giderek artmaktadır. Bu açıdan bakıldığında dilin dört temel becerisi (dinleme, konuşma, okuma, yazma) üzerine yapılan akademik çalışmaların sayısı ve niteliği de gün geçtikçe daha da ilerlemektedir.¹

Konuşma, yaratılanlar içerisinde insanoğluna verilen özel bir beceridir. Bu beceri sayesinde duygu ve düşüncelerimizi karşı tarafa iletir ve çevremizle iletişim kurarız. Sağlıklı bir iletişim ise ancak dili doğru, etkili ve güzel kullanmakla mümkün olabilir. İlk olarak aileden, sonra çevreden, daha sonra ise kurallara uygun ve sistemli olarak da okuldan öğrendiğimiz bu becerinin edinimi uzun bir süreçtir. Bu nedenle konuşma becerisi hem ana dili hem de yabancı dil öğreniminde önemli bir yer tutmaktadır. Yabancı dil ediniminde ise konuşma becerisi dili öğrenen ve öğreten açısından daha zor bir süreçtir, denilebilir. Zira bu süreçte çeşitli sorunlarla karşılaşmaktadır. Bu sorunlar kimi zaman öğrenen kaynaklıyken kimi zaman da öğrenenden bağımsız çevre kaynaklı olabilmektedir. Bu bağlamdan hareketle eğitim ortamları düzenlenirken öğrenciden kaynaklanan sorunları en aza indirebilmek için "öğrenci" merkeze alınmalı ve öğrencinin yaş, cinsiyet, eğitim, sosyo ekonomik durum, zekâ, ilgi vb. özellikleri bilinmelidir. Çevreden kaynaklanan sorunları en aza indirebilmek için ise fiziksel ortam ve öğretimde kullanılan araç-gereçler düzenlenmeli, yabancı dil sınıfı öğrencinin kendine güvenini artıracak kaygıdan uzak bir ortam hâline getirilmelidir. Bu yargıya paralel olarak Yoğurtçu ve Yoğurtçu (2013), yabancı dil sınıflarının kaygıdan uzak bir eğitim ortamına dönüştürülmelerinin dil öğrenmede başarıyı daha da artıracığını ifade eder. Bu

¹ Bk. Kahrıman, R., Dağtaş, A., Çapoğlu, E., Ateşal, Z. (2013). Yabancılarla Türkçe Öğretimi Kaynakçası. *TÜRÜK*, 1 (1), 80-132. Göçer, A. ve Tabak, G., Coşkun, A. (2012). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Kaynakçası. *TÜBAR*, XXXII, 73-126. Erdem, İ. (2009). Yabancılarla Türkçe Öğretimiyle İlgili Bir Kaynakça Denemesi. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 4(3), 888-937.

nedenle yabancılara Türkçe öğretimi alanında üzerinde durulması ve araştırılması gereken konulardan biri de hiç şüphesiz dil öğretimini etkileyen “kaygı” konusudur.

Kaygı kavramı ile ilgili ilk çalışmaların 19. yüzyılın ortalarına doğru başladığı ve psikoloji alanında bu terimi ilk kullananın ise Sigmund Freud’un olduğu görüşü hâkimdir. Daha sonraki çalışmalarda kaygı terimi birçok araştırmacı tarafından çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Bu çerçevede kaygı kavramı Türkçe Sözlük (TDK, 2011)’te “Üzüntü, endişe duyulan düşünce, tasa.” olarak tanımlarken Özdemir ve Gür (2011:40) ise, kaygıyı “Kişinin bir uyarana karşı karşıya kaldığında yaşadığı, bedensel, duygusal ve zihinsel gelişimlerle kendini gösteren bir uyarılmışlık durumudur.” olarak tanımlar.

Kaygı üzerine yapılan araştırmalar her geçen gün daha da ilerlemiş ve farklı alanlarda da kaygının olumlu ve olumsuz etkileri araştırılmaya başlanmıştır. Bu alanlardan biri de “yabancı dil öğrenimi”dir. Buna ek olarak Gardner ve MacIntyre (1993: 2), bu konuda yaptıkları çalışmalarında kaygının dil öğrenmede çok etkili olduğunu ortaya çıkarmışlardır (Akt. Öner ve Gedikoğlu, 2007: 145). Bu gelişmelere paralel olarak Özdemir (2012: 40) de kaygının yabancı dil öğrenimi üzerinde etkili olduğunu ve yabancı dil kaygısının genel kaygı çalışmalarından ayrı bir araştırma alanı olarak kabul edildiğini vurgular.

“Yabancı Dil Öğretiminde Kaygı” literatürüne baktığımız zaman yabancı dil kaygısını ortaya çıkaran nedenler arasında öğrencinin; dile karşı tutumu, öğrendiği yabancı dildeki yeterlik seviyesi, dil öğrenmeye yönelik kişisel yeteneği, başarısızlık durumlarında olumsuz değerlendirilme korkusu gibi etkenler etkili olurken öğrenciden bağımsız olarak da öğretmenin tutumu, dil sınavları, dil öğrenme ortamı ve yabancı dil öğrenmenin zorluğu gibi etkenlerin etkili olduğunu söyleyebiliriz. Bu etkenlerden öğrencinin; öğrenilen dile karşı olumsuz tutum oluşturması, öğrendiği dildeki yeterlik seviyesinin düşüklüğü, öğrendiği dilin zorluğu, öğretmenin kendisine karşı olumsuz tutumu, dil öğrenme yeteneğinin düşüklüğü ve dil öğrenme ortamının uygun olmayışı yabancı dil öğrenen bireyde yüksek kaygıya neden olup dil öğrenimini olumsuz yönde etkilediği, çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur (Young, 1990; Bailey, 1983; Ellis ve Rathbone, 1987; Akt. Aydın ve Zengin, 2008:85).

Kaygı, genel olarak dil öğrenimini olumsuz etkiler gibi algılsa da belli bir düzeyde kaygının organizmayı uyarıcı ve motive edici etkisinin olduğu ve dil öğrenmeyi de bu yönde olumlu etkilediği de unutulmamalıdır. Öyle ki Scovel (1991), kaygı ve başarı ilişkisi ile ilgili yapılan pek çok araştırmayı taradıktan sonra “kolaylaştırıcı ve engelleyici kaygı” ayrımını öne sürmüştür. Kolaylaştırıcı kaygı, öğreneni, yeni öğrenme ortamlarında mücadele etmeye yöneltirken; engelleyici kaygı, yeni öğrenme ortamlarındaki bireyin kaçınma davranışını benimsemesine neden olmaktadır (Akt. Batumlu ve Erden, 2007: 25). Bu nedenle kaygının olumlu veya olumsuz olduğunu anlamak için önce kaygının şiddet derecesi iyi bilinmelidir.

Yabancı dil öğretimi literatürüne baktığımız zaman konuşma becerisinin, öğrencilerin yazma becerisinden sonra en çok zorluk çektiği beceri alanıdır,

diyebiliriz. Zorluğun kaynağında yer alan etkenlerden biri de konuşma kaygısıdır. Pong (2010: 78)'a göre yabancı bir dili kurallarına uygun olarak kullanma çabası, doğru telaffuz konusunda bireylerin kendilerini yetersiz görmelerine neden olmakta ve bu durum öğrencilerde ek kaygı oluşturmaktadır. Öyle ki konuşma kaygısı ile ilgili yapılan çalışmalarda konuşma kaygısının konuşma eğilimi ile ilişkili olduğu ve konuşmaya karşı geliştirilen tepkinin konuşmanın niteliği ile konuşma başarısı üzerinde olumsuz etkilerinin olduğu ortaya konmuştur. Bunun ise öğrencilerde konuşmaktan kaçınma, konuşmak istememe gibi durumlara sebep olduğu vurgulanmıştır (Melanlıoğlu ve Demir, 2013: 392). Bu çalışmada ise yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlı öğrencilerin konuşma kaygılarının ne düzeyde olduğu, konuşma kaygı düzeylerinin dil öğrenimlerinde etkili olup olmadığı ve kaygıya sebep olan değişkenler belirlenmeye çalışılmıştır.

Bu kapsamda araştırmanın amacı Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen İranlı öğrencilerin Türkçe konuşma kaygı düzeylerini belirlemek ve kaygılarını çeşitli değişkenler açısından değerlendirmektir. Araştırmanın amacı doğrultusunda şu sorulara cevaplar aranmıştır:

1. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen İranlı öğrencilerin Türkçe konuşma kaygı düzeyleri nedir?

2. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen İranlı öğrencilerin Türkçe konuşma kaygı düzeyleri; a. Yaşa, b. Cinsiyete, c. Eğitim durumuna, d. Kur düzeyine, e. Türkçe yayın yapan televizyon kanallarını günlük izleme sıklığına, f. Günlük Türkçe müzik dinleme sıklığına, g. Ana dili Türkçe olan biriyle günlük konuşma sıklığına göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

1. Araştırma Modeli

Araştırmada nicel araştırma yaklaşımından biri olan tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli geniş örneklem grupları için ideal olup “bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını” (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011: 16) ve var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan (Karasar 2012) çalışma modelidir. Bu çalışmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen İranlı öğrencilerin konuşma kaygıları, Likert tipi bir ölçekle tespit edildiği için araştırmanın doğasına en uygun araştırma deseni olarak tarama modeli seçilmiştir.

2. Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Tahran Yunus Emre Türk Kültür Merkezinde Türkçe öğrenen B seviyesi (Orta Türkçe) ve C Seviyesi (Yüksek Türkçe) öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmaya 106 öğrenci katılmıştır. Araştırma grubunun özellikleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 1: Araştırma Grubunun Özellikleri

Değişkenler	Kategoriler	f	%
Cinsiyet	Erkek	67	66,3
	Kadın	34	33,7
Yaş	18-25 yaş	20	19,2
	26-35 yaş	58	55,8
	36 yaş ve üzeri	26	25
Eğitim durumu	Lise	16	16,0
	Lisans	58	58,0
	Yüksek lisans	25	25,0
Kur düzeyi	B1	43	44,8
	B2	17	17,7
	C1	36	37,5
	<i>Toplam</i>	<i>106</i>	<i>100</i>

Araştırmaya katılan öğrencilerin %66,3'ünün kadın, %33,7'sinin ise erkek olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin yaşlarına göre dağılımı incelendiğinde, öğrencilerin %19,2'sinin 18-25 yaş aralığında, %55,8'inin 25-36; %25'inin 36 yaş ve üzeri olduğu belirlenmiştir.

3. Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında Woodrow (2006) tarafından geliştirilen 12 maddelik "İkinci Dil Konuşma Kaygısı Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeğin Türkçeye uyarlaması ile geçerlik ve güvenilirlik çalışması Melanlıoğlu ve Demir (2013) tarafından yapılmıştır.

Melanlıoğlu ve Demir (2013) tarafından yapılan analiz sonucunda orijinal ölçekteki gibi 2 alt faktörlü bir yapıya ulaşılmıştır. "Madde geçerliğine kanıt olarak madde toplam test korelasyonları hesaplanmıştır. Madde test korelasyonlarının 0,55 ile 0,72 arasında değiştiği saptanmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı hesaplanmış ve ölçeğin sınıf içi konuşma kaygısı ve sınıf dışı konuşma kaygısı olmak üzere 2 faktörden oluştuğu ve sınıf içi konuşma kaygısının ,90; sınıf dışı konuşma kaygısının ,93 ve toplamda ,91 güvenilir bulunduğu görülmüştür. Tüm ölçek için test tekrar test güvenilirlik katsayısı 0,90 olarak bulunmuştur. Bu bulgular, "İkinci Dil Konuşma Kaygısı Ölçeği"nin Türkçe formundan elde edilen puanların geçerli ve güvenilir bir biçimde kullanılabileceğini göstermiştir." (Melanlıoğlu ve Demir, 2013, 390).

Bu araştırmanın çalışma grubu İran'da Türkçe öğrenen İranlı öğrencilerden oluştuğu için geçerlik güvenilirlik çalışmaları yeniden yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğinin test edilmesi için açıklayıcı faktör analizi (exploratory factor analysis) kullanılmıştır. Açıklayıcı faktör analizinde maksimum olabilirlik (maximum likelihood) tekniği ve eğik döndürme (direct oblimin) işlemi yapılmıştır. Faktör analizi sonucunda ölçeğin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Tablo 2'de görüldüğü gibi tek faktörün açıkladığı varyans % 46.3 ve öz değer 5.55 olarak hesaplanmıştır. İkinci Dil Konuşma Kaygısı Ölçeği'nin Woodrow (2006) tarafından

geliştirilen formunda belirtilen iki faktörlü yapı bu çalışma kapsamında uygulanan Türkçe formdan elde edilen verilere dayalı olarak yapılan analizlerde ayrışmamış ve ölçek tek faktörlü bir yapı göstermiştir.

İkinci Dil Konuşma Kaygısı Ölçeği'nin güvenilirlik analizi için Cronbach-Alfa katsayıları ve madde toplam korelasyon ranjları hesaplanmıştır. Tablo 2'de görüldüğü gibi güvenilirliğe ilişkin yapılan analizler sonucunda ölçekte yer alan maddelerin madde toplam korelasyon katsayılarının .60 ile .75 arasında değiştüğü görülmüştür. Ölçeğe ilişkin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısının (α) ise .92 olduğu bulunmuştur. Bu değerler ölçeğin güvenilirliğin yüksek düzeyde olduğunun bir kanıtı olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 2: İkinci Dil Konuşma Kaygısı Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Analizlerine İlişkin Deęerler

Maddeler	Faktör yük deęerleri	Düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayıları
M1	.702	.670
M2	.668	.657
M3	.621	.698
M4	.584	.600
M5	.641	.675
M6	.721	.694
M7	.680	.658
M8	.713	.700
M9	.759	.746
M10	.668	.713
M11	.688	.676
M12	.699	.677
Açıklanan Varyans (%)		46.3
Öz Değer		5.55
Güvenirlik katsayısı (α)		.92

4. Verilerin Toplanması

Araştırmaya temel teşkil eden veriler, "İkinci Dil Konuşma Kaygısı Ölçeği" ve "Kişisel Bilgi Formu"ndan elde edilmiştir. İkinci Dil Konuşma Kaygısı Ölçeği 12 maddeden oluşmaktadır.

Öğrencilerin konuşma kaygılarının değerlendirildiği değişkenlere yönelik bilgiler, Kişisel Bilgi Formu aracılığıyla toplanmıştır. Bu formla Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerden; yaşları, cinsiyetleri, eğitim durumları, kur düzeyleri, günlük Türkçe televizyon izleme sıklıkları, günlük Türkçe müzik dinleme sıklıkları, ana dili Türkçe olan biriyle konuşma sıklıklarına dair bilgiler istenmiştir.

5. Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin çözümlenmesinde SPSS 15.00 paket programı kullanılmıştır. Katılımcıların ikinci bir dil olarak Türkçe konuşma kaygı düzeyini ortaya koymak için aritmetik ortalama değerlerinden yararlanılmıştır. Katılımcıların ikinci bir dil olarak Türkçe konuşma kaygı düzeyinin cinsiyete göre

karşılaştırılmasında Bağımsız Örneklem t-Testi (Independent Samples t-Test) tekniğinden yararlanılmıştır. Alt kategori sayısı ikiden fazla olan yaş, eğitim durumu ve kur düzeyi gibi değişkenlerine ilişkin karşılaştırmalarda Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) tekniği kullanılmıştır. ANOVA sonucunda anlamlı farklılıklar ortaya çıkan karşılaştırmalarda farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi için Tukey çoklu karşılaştırma testi (post hoc test) yapılmıştır.

Bulgu ve Yorumlar

Araştırmaya katılan İranlı öğrencilerin konuşma kaygılarına ilişkin bulgular onların yaşları, cinsiyetleri, eğitim durumları, kur düzeyleri, günlük Türkçe televizyon izleme sıklıkları, günlük Türkçe müzik dinleme sıklıkları, ana dili Türkçe olan biriyle konuşma sıklıkları gibi değişkenler açısından değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular tablolar aracılığı ile sunulmuştur.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen İranlı öğrencilerin Türkçe konuşma kaygı düzeyleri

Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin Türkçe konuşma kaygı düzeylerinin belirlenmesi amacıyla öğrencilere 5'li derecelendirilmiş 12 maddeden oluşan bir ölçek uygulanmıştır. Ölçek puanların öğrencilerdeki Türkçe konuşma kaygı düzeylerinin de arttığını göstermektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda hesaplanan betimsel istatistikler Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3: Katılımcıların Konuşma Kaygı Düzeylerine İlişkin Betimsel Bulgular

	X	S
1. Öğretmen, sınıfta Türkçe bir soru sorduğunda	1.88	.963
2. Sınıf dışında Türkçe öğretmenimle konuştuğumda	1.87	.951
3. Sınıfta bir grup tartışmasına katıldığımda	1.85	.871
4. Sınıfın önünde bir diyaloga ya da dramaya katıldığımda	2.13	.961
5. Sınıf arkadaşlarıma sözlü bir sunum yaptığımda	2.13	.930
6. Sınıfta dersle ilgili bir tartışmaya katkıda bulunmak istediğimde	2.02	.929
7. Yunus Emre'deki idari çalışanlarla konuştuğumda	2.04	1.018
8. Sınıf dışında ana dili Türkçe olan birden fazla kişi ile konuştuğumda	1.90	.999
9. Ana dili Türkçe olan arkadaş ya da meslektaşlarımla konuşmaya başladığımda	1.88	.958
10. Bir okutman ya da danışman, üniversitedeki çalışmalarım hakkında bana Türkçe soru sorduğunda	2.21	.859
11. Üniversitedeki çalışmalarım hakkında bir okutman ya da danışmana, tavsiye almak için Türkçe soru sorduğumda	2.22	.888
12. Ana dili Türkçe olan birinin bana ne sorduğunu anlamadığımda	2.00	1.014
Genel Ortalama	2.01	.6744 3

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen İranlı öğrencilerin genel konuşma kaygı durumları Tablo 3'te görüldüğü gibi orta düzeyden daha azdır (\bar{X} : 2.01). Bu veri araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçe konuşma konusunda kaygı yaşadıkları fakat yüksek düzeyde olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Ölçek maddeleri açısından konuşma kaygı düzeylerine bakıldığında öğrencilerin en çok kaygıyı "Üniversitedeki çalışmalarım hakkında bir okutman ya da danışmana, tavsiye almak için Türkçe soru sorduğunda", en az kaygıyı "Sınıfta bir grup tartışmasına katıldığında" yaşamaktadır. Öğrencilerin akademik konuşma ortamlarında Türkçe konuşma kaygı düzeyi yüksek iken sınıf ortamında ve grup tartışmalarında Türkçe konuşma kaygı düzeyi düşüktür, denilebilir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen İranlı öğrencilerin Türkçe konuşma kaygı düzeylerinin öğrencilerin bazı özelliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir:

a. Cinsiyete göre:

Cinsiyete göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen İranlı öğrencilerin Türkçe konuşma kaygı düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla ilişkisiz ölçümlerde t testi hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4: İranlı Öğrencilerin Türkçe Konuşma Kaygılarının Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Kız	67	2.00	.65	99	.25	.80
Erkek	34	2.03	.72			

Tablo 4'te görüldüğü gibi, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen İranlı öğrencilerin konuşma kaygılarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t_{(99)}=-.25$, $p>.05$). Bu durum, cinsiyetin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen İranlı öğrencilerin konuşma kaygılarını etkilemediğini göstermektedir. Başka bir anlatımla araştırmaya katılan kadın ve erkek öğrencilerin Türkçe konuşmaya yönelik kaygı düzeyleri benzerlik göstermektedir ve düşük düzeydedir.

b. Yaşa göre:

Yaşa göre İranlı öğrencilerin Türkçe konuşma kaygı düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla ANOVA testi yapılmıştır ve sonuçlar Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5: İranlı Öğrencilerin Türkçe Konuşma Kaygılarının Yaşa Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	.803	2	.402	.886	.416
Gruplarıçi	45.804	101	.454		
Toplam	46.607	103			

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen İranlı Öğrencilerin Konuşma Kaygılarının Değerlendirilmesi

p>.05

Tablo 5'te yer alan ANOVA sonuçlarına göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen İranlı öğrencilerin konuşma kaygıları ile yaşları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($F_{(2-101)}=.886$, $p>.05$). Buna göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen İranlı öğrencilerin yaşları onların Türkçeyi konuşurken yaşadıkları kaygıya istatistikî olarak etki etmemektedir.

c. Eğitim durumuna göre:

Türkçe öğrenen İranlı öğrencilerin Türkçe konuşma kaygı düzeylerinin eğitim durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla ANOVA testi hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6: *İranlı Öğrencilerin Türkçe Konuşma Kaygılarının Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	.117	2	.059	.122	.886
Gruplarıçi	46.229	96	.482		
Toplam	46.346	98			

p>.05

Tablo 6'da yer alan ANOVA sonuçlarına göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen İranlı öğrencilerin konuşma kaygıları ile eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($F_{(2-96)}=.122$, $p>.05$). Buna göre Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin eğitim durumlarıyla yaşadıkları konuşma kaygısı arasında istatistikî bir farklılık yoktur.

d. Kur düzeyine göre:

Türkçe öğrenen İranlı öğrencilerin Türkçe konuşma kaygı düzeylerinin kur düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla ANOVA testi hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7: *İranlı Öğrencilerin Türkçe Konuşma Kaygılarının Kur Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	.516	2	.258	.551	.578
Gruplarıçi	46.352	99	.468		
Toplam	46.868	101			

p>.05

Tablo 7'de yer alan ANOVA sonuçlarına göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen İranlı öğrencilerin konuşma kaygıları ile kur düzeyleri arasında anlamlı bir

farklılık bulunamamıştır ($F_{(2-99)}=.551$, $p>.05$). Buna göre Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin orta (B1-B2) ya da üst (C1) kurda olmaları onların Türkçeyi konuşurken yaşadıkları kaygıya istatistikî olarak etki etmemektedir.

e. Türkçe yayın yapan televizyon kanallarını günlük izleme sıklığına göre:

Türkçe yayın yapan televizyon kanallarını günlük izleme sıklığına göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen İranlı öğrencilerin Türkçe konuşma kaygı düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla ANOVA testi hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8: İranlı Öğrencilerin Türkçe Konuşma Kaygılarının Türkçe Yayın Yapan Televizyon Kanallarını Günlük İzleme Sıklığına Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler		Kareler		F	p
	Toplamı	sd	Ortalaması			
Gruplararası	1.307	3	.436	.934	.427	
Gruplarıçi	46.186	99	.467			
Toplam	47.492	102				

$p>.05$

Tablo 8'de yer alan ANOVA sonuçlarına göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen İranlı öğrencilerin konuşma kaygıları ile Türkçe yayın yapan televizyon kanallarını günlük izleme sıklığı arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($F_{(3-99)}=.934$, $p>.05$). Yani Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen İranlı öğrencilerin Türkçe yayın yapan televizyon kanallarını günlük izleme sıklığı onların Türkçeyi konuşurken yaşadıkları kaygıya istatistikî olarak etki etmemektedir.

f. Türkçe müzik dinleme sıklığına göre:

Günlük Türkçe müzik dinleme sıklığına İranlı öğrencilerin Türkçe konuşma kaygı düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla ANOVA testi hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9: İranlı Öğrencilerin Türkçe Konuşma Kaygılarının Günlük Türkçe Müzik Dinleme Sıklığına Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler		Kareler		F	p
	Toplamı	sd	Ortalaması			
Gruplararası	.448	2	.224	.480	.620	
Gruplarıçi	46.164	99	.466			
Toplam	46.611	101				

$p>.05$

Tablo 9'da yer alan ANOVA sonuçlarına göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen İranlı öğrencilerin konuşma kaygıları ile Türkçe müzik dinleme sıklığı arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($F_{(2-99)}=.480$, $p>.05$). Yani Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin günlük Türkçe müzik dinleme sıklığı onların Türkçeyi konuşurken yaşadıkları kaygıya istatistikî olarak etki etmemektedir.

g. Ana dili Türkçe olan biriyle konuşma sıklığına göre:

Ana dili Türkçe olan biriyle günlük konuşma sıklığına göre (1 saat (n=42), 1 saatten fazla (n=23), 1 saatten az (n=33)) İranlı öğrencilerin Türkçe konuşma kaygı düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla ANOVA testi hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 10'da gösterilmiştir

Tablo 10: İranlı Öğrencilerin Türkçe Konuşma Kaygılarının Ana Dili Türkçe Olan Biriyle Günlük Konuşma Sıklığına Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Gruplararası	4.114	2	2.057	4.838	.010	1 saatten fazla-1 saatten az
Gruplarıçi	40.390	95	.425			
Toplam	44.504	97				

p < .05

Tablo 10'da yer alan ANOVA sonuçlarına göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen İranlı öğrencilerin konuşma kaygıları ile ana dili Türkçe olan biriyle günlük konuşma sıklığı arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($F_{(2-95)}=4.838$, $p<05$).Aradaki farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre bir saatten fazla ana dili Türkçe olan biriyle konuşanlar ile bir saatten az ana dili Türkçe olan biriyle konuşanlar arasında anlamlı farklılık vardır. Bir saatten az ana dili Türkçe olan biriyle konuşan İranlı öğrencilerin Türkçe konuşma kaygı puanı 2.19 iken diğer grubun puanınının 1.65 olduğu görülmüştür. Buna göre bir saatten az ana dili Türkçe olan biriyle konuşan İranlı öğrencilerin Türkçe konuşma kaygı düzeyi bir saatten fazla ana dili Türkçe olan biriyle konuşanlardan daha yüksektir.

Sonuç ve Tartışma

Yapılan bu çalışma ile Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen İranlı öğrencilerin Türkçe konuşma kaygı düzeyleri belirlenmeye çalışılmış ve aynı zamanda Türkçe konuşma kaygıları çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmiştir.

Çalışmada elde edilen veriler incelendiğinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen İranlı öğrencilerin Türkçe konuşma kaygı düzeylerinin orta düzeyden daha az olduğu belirlenmiştir. Bu da İranlı öğrencilerin Türkçe konuşurken kaygı duyduklarını ancak bu kaygının yüksek olmadığını göstermektedir.

Ayrıca araştırmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen İranlı öğrencilerin Türkçe konuşma kaygı düzeylerinin; a. Yaşa,, b. Cinsiyete, c. Eğitim durumuna, d. Kur düzeyine, e. Türkçe yayın yapan televizyon kanallarını günlük izleme sıklığına, f. Günlük Türkçe müzik dinleme sıklığına, g. Ana dili Türkçe olan biriyle günlük konuşma sıklığına göre farklılaşıp farklılaşmadığına da bakılmıştır. Verilerin değerlendirilmesinden sonra Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen İranlı öğrencilerin Türkçe konuşma kaygı düzeyleri yaş, cinsiyet, eğitim durumu, kur düzeyi, Türkçe

yayın yapan televizyon kanallarını günlük izleme sıklığı ve günlük Türkçe müzik dinleme sıklığı değişkenine göre istatistikî olarak anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır.

Çalışmada elde edilen cinsiyetin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma kaygıları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucu Melanlıoğlu ve Demir (2013), Sallabaş (2012), Doğan (2008)'in çalışmalarında ulaştıkları sonuçlarla uygunluk göstermektedir. Yaşın Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma kaygıları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucu ise Melanlıoğlu ve Demir (2013)'in çalışmalarında ulaştıkları sonuç ile örtüşmektedir. Türkçe yayın yapan televizyon kanallarını günlük izleme sıklığının Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerinin konuşma kaygıları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucu da Sallabaş (2012)'in çalışmasını destekler niteliktedir.

Diğer yandan Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen İranlı öğrencilerin Türkçe konuşma kaygı düzeylerinin ana dili Türkçe olan biriyle günlük konuşma sıklığı değişkenine göre istatistikî olarak anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmüştür. Buna göre, günde 1 saatten fazla ana dili Türkçe olan biriyle Türkçe konuşmak Türkçe konuşma kaygısının azalmasında etkili olduğu söylenebilir.

Elde edilen bu sonuca göre konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlik ve uygulamaların sınıf içi etkinlik ve uygulamaları ile sınırlandırılmaması gerektiği ve dil öğrenenlerin hedef dili günlük yaşamlarında da kullanabilecekleri ortamların oluşturulması gerektiği söylenebilir.

Kaynakça

Aydın, S. ve Zengin, B. (2008). Yabancı dil öğretiminde kaygı: bir literatür özeti. *Journal Of Language And Linguistic Studues*, 4 (1), 81-94.

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

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, E. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

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

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Melanlıoğlu, D. ve Demir, T. (2013). Türkçe öğrenen yabancılar için konuşma kaygısı ölçeğinin türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal Of Social Science*, 6(3), 389-404.

Öner, G. ve Gedikoğlu, T. (2007). Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce öğrenimlerini etkileyen yabancı dil kaygısı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 144-155.

Özdemir, E. ve Gür, H. (2011). Matematik kaygısı-endişesi ölçeğinin(MKEÖ) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36 (161), 39-50.

Özdemir, E. (2012). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının kaynakları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Pong, K (2010), Learners' Anxieties on Posting Their Own Speeches on Youtube.com: Facilitative or Debilitative? In Selected Papers from the Third Conference on College English. *College English: Issues and Trends*, 3, 73-100. <http://fcl.nccu.edu.tw/Conference/3rd/05.pdf>

Sallabaş, M. E. (2012). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(3), 2199-2218. http://www.turkishstudies.net/Makaleler/1829740418_121Sallaba%C5%9F%20Muhammed%20Eyy%C3%BCp_S-2199-2218.pdf

Türkçe Sözlük. (2011). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Yoğurtçu, K. ve Yoğurtçu, G. (2013). Yabancı dil olarak Türkçenin öğreniminde kaygının akademik başarıya etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 1115-1158.