

YABANCI UYRUKLU ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE KONUŞMA KAYGILARININ BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Oğuzhan SEVİM (*)

Öz

Bu araştırmanın amacı yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe konuşma kaygılarını bazı değişkenler açısından incelemektir. Çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Atatürk Üniversitesinde öğrenim gören 74 yabancı uyruklu yüksek lisans ve doktora öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri Doğan (1988) tarafından geliştirilen “Yabancı Dil Kaygı Ölçeği” ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Ölçeğin güvenilirlik çalışması yapılmış ve Cronbach Alfa katsayısı ,92 olarak bulunmuştur. Verilerin analizinde betimsel (frekans, yüzde, ortalama) ve kestirimsel istatistiki yöntemler ile içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe konuşma kaygılarının düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin kaygı düzeylerinin cinsiyet, öğrenim görülen alan, öğrenim durumu, Türkçeden başka bir dil bilip bilmeme ve mezun olunan okul türü bakımından anlamlı bir farklılık göstermediği de anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yabancı uyruklu öğrenci, Türkçe konuşma kaygısı, yabancı dil kaygısı.

Examination of Turkish Speaking Anxiety of Foreign Students in Terms of Some Variables

Abstract

The aim of this research is to examine Turkish anxiety of foreign students in terms of some variables. Mixed model was used in the study. The study group of research consists of 74 foreign students studying graduate departments. The research's data were obtained with “Foreign Language Anxiety Scale” created by Doğan (1988) and semi-structured interview form. The scale's reliability was done and Cronbach alfa coefficient was found 0,92. Descriptive (frequency, percent, main) and approximate statistical analysis methods and content analysis technique were used at the analysis of data. As a result of study, it was determined that foreign language Turkish anxieties of foreign students is low-level. Besides it is concluded that there is no significant difference in terms of sex, education in the area, educational status, language known or unknown other than Turkish, types of graduated school.

Keywords: Foreign students, Turkish speaking anxiety, foreign language anxiety.

*) Yrd. Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi KKEF Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı,
(e-posta: oguzhan-sevim@windowslive.com).

1. Giriş

Gelişen ve yaygınlaşan iletişim ağı, aralarında binlerce kilometre uzaklık olan toplumları birbirlerine çok yakın kılmakta ve insanların ticaret, spor, kültür, sanat ya da akademik alanlarda bilgi ve haber paylaşımı ihtiyacını artırmaktadır. Farklı iş alanlarına mensup insanlar dünyanın herhangi bir yerindeki aynı iş koluna mensup insanlarla iletişime geçmek, onların bakış açıları ve deneyimlerinden faydalanmak istemektedir. Tüm bu ihtiyaçlar ise yabancı dil öğretiminin önemini daha belirgin hâle getirmektedir.

Geniş bir coğrafyada çok sayıda insan tarafından konuşulan Türkçenin de yabancı dil olarak öğretimi günümüzde önem kazanan bir konudur. Türkçenin yabancılara öğretiminde ne türlü sorunların yaşandığı sorusu, konuyla ilgili ileride atılacak adımların daha sağlam olabilmesi açısından önemlidir.

Hangi konu ya da çalışma alanı olursa olsun öğrencinin başarılı olabilmesi için öncelikle o yönde zihinsel hazırlığını yapmış olması gerekmektedir. Yani öğrenci, içerisindeki içsel enerjiyi ilgili hedeflere yönlendirebilmelidir (Düren 2000: 104). Chastain (1998) sadece zihinsel olarak hazır olmanın yeterli olmayacağını düşünmektedir. Ona göre dil öğrenmede öğrencinin psikolojik durumu üzerinde duygular çok önemli bir yere sahiptir ve zihinsel bir hazırlığın olabilmesi için öncelikle duygusal hazırlığın gerçekleştirilmiş olması gerekmektedir. Duygusal açıdan hazır olan öğrenci, ilgilendiği konuya daha iyi motive olmaktadır. Eren'e (2000: 474) göre motivasyonun harekete geçirici, devam ettirici ve olumlu yöne yöneltici olmak üzere üç temel özelliği vardır. Yabancı dil öğretimi bir süreç olarak düşünüldüğünde, bu süreçte öğrencinin yabancı dil öğrenme motivasyonunun önemi ortaya çıkmaktadır. Yine MacDonough (1986:148) da motivasyonun yabancı dil öğretiminde en önemli faktörlerden biri olduğunu belirtmektedir.

Öğrencinin öğrenme sürecinde başarılı olabilmesi için onun bu sürece katılmaya istekli ve aktif olması gerekmektedir (Keleceioğlu 1992). Öğrencinin öğrenmeyle ilgili başarı ya da başarısızlık durumu öğrenme sürecine bağlı olduğu kadar öğrencinin kendi niteliklerine de bağlıdır. Sürekli başarısız olacağına, üzerine aldığı işi tamamlayamayacağına inanan, öz güven eksikliği yaşayıp karşılaştığı her aykırı durum karşısında kaygıyla beraber korku yaşayan bir öğrencinin başarılı olması zor bir durumdur. Bu durum tüm öğrenme süreçlerinde benzer şekilde ortaya çıkar.

MacIntyre ve Gardner'a (1991) göre diğer akademik alanlara göre yabancı dil sınıflarında yoğun olarak yaşanan kaygı, öğrencilerin dil öğrenim sürecini ve başarısını olumsuz yönde etkilemektedir. Yeni bir dil ortamıyla tanışan öğrenci kendini bambaşka bir ortamda hissetmekte ve duymuş olduğu yabancılık hissi neticesinde kaygı duymaya başlamaktadır. Duyulan kaygı, öğrencinin dil öğrenme sürecini yavaşlatmaktadır. Bu durum ise yabancı dil kaygısı ile dil başarısı arasında negatif bir korelasyonun varlığına işaret etmektedir (Horwitz 2001).

Öz güvenleri güçlü insanlar, dışarıdan gelen ve kendilerini tehdit eden etkilere karşı koymada daha başarılıdır. Öz güvenleri zayıf olan insanlar ise bu tehditler karşısında içe dönmekte, kendilerini koruduğuna inandıkları duvarlar örme yolunu seçmektedir. Fakat

örtülen bu duvarlar uzun vadede kaygıya dönüşmekte ve dil öğrenimini engelleyici bir rol üstlenmektedir (Ergür, 2004).

Öğrencinin yabancı dil öğrenmeye yönelik güdüsünü olumsuz yönde etkileyen faktörlerden biri kaygıdır. Aiken'e (1976) göre kaygı bireyin bir uyararla karşılaştığı zaman yaşamış olduğu bedensel, duygusal ve zihinsel değişimlerle kendini gösteren uyarılmışlık durumudur (akt. Aydın ve Dilmaç 2004). Bu uyarılmışlık hâli, belli bir düzeyde olduğunda olumlu ve yapıcı özellikler gösterirken arzu edilen düzeyin üzerine çıktığında olumsuz ve bozucu boyutlara varmaktadır (Canbaz, Sünter, Aker ve Pesken 2007). Kaygı, öğrenci başarısını her zaman olumsuz yönde etkilemez. Scovel (1978) kaygıyı hem olumlu hem de olumsuz bağlamda düşünmektedir. Ona göre öğrenciyi aktifleştiren, öğrenmeye istekli kılan kaygı, olumludur. Öğrencinin kendine olan güveninin sarsılmasına ve üzüntü hissini yaşamasına sebep olan kaygı ise olumsuzdur. Zihinsel anlamda herhangi bir eksikliği olmasa da öğrenci kendini yabancı dil öğrenimine karşı haddinden fazla uyarılmış hâle getirirse, dikkati dağılacak ve daha da önemlisi dil öğrenimine karşı olumsuz duygular geliştirecektir. Bu da olumsuz kaygının ortaya çıkmasına sebep olacaktır. Yabancı dil öğretiminde öğrencilerin sınıfta ya da sosyal çevrede hedef dili kullanamamasına yol açan da işte bu olumsuz kaygıdır.

Doğan (1988) tarafından yapılan çalışmada, kaygının öğrencilerin yabancı dil öğrenmelerindeki etkileri incelenmiştir. Yapılan bu çalışmada öğrencilerin anne ve babalarının eğitim düzeylerinin, mesleklerinin, cinsiyetlerinin, mezun oldukları okul türünün yabancı dil kaygı düzeylerinde etkili olmadığı; fakat kaygı düzeyi yüksek olan öğrencilerin başarı düzeylerinin düşük olduğu sonucuna varılmıştır.

Batumlu (2006)'nun yapmış olduğu çalışmada ise öğrencilerin öğrenim sürecinde yaşadıkları kaygı düzeyinin cinsiyete göre değişiklik göstermediği; fakat yabancı dil kaygısıyla genel başarı arasında hem kız hem de erkek öğrencilerde negatif bir ilişkinin olduğu anlaşılmıştır. Kaygı düzeyi azaldığında başarı artarken kaygı düzeyi arttığında ise başarıda azalma gözlemlenmiştir.

Ganschow ve Sparks (1986) tarafından bir yüksek okulda yabancı dil öğrenimi gören 154 öğrenci üzerinde yapılan çalışmada, düşük seviyede kaygıya sahip öğrencilerin orta ve yüksek düzeyde kaygıya sahip öğrencilerden ana dili ve yabancı dil becerilerinde daha iyi oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Chan ve Wu (2004) tarafından 601 ilköğretim öğrencisi ve dokuz öğretmen üzerinde yapılan çalışmada, öğrencilerin yabancı dil kaygısı taşıdıkları ve öğretmenlerinse yabancı dil kaygısı hakkında bilinçsiz oldukları ortaya konulmuştur. Yapılan bu çalışmayla yabancı dil kaygısıyla başarı arasında negatif bir korelasyonun olduğu anlaşılmıştır. Çalışma iyi bir yabancı dil öğretiminin gerçekleştirilmesi için kaygının en asgari düzeye indirilmiş bir öğrenme ortamı ile öğretmen, öğrenci ve ebeveynlerin yabancı dil kaygısı hususunda bilinçlendirilmesi gerekliliğini ortaya koymuştur.

Bahsi geçen çalışmalarda, olması gerekenden fazla duyulan kaygının yabancı dil öğretiminde istenilmeyen bir duygusal durum olarak görüldüğü anlaşılmaktadır. Yapılan bu çalışmayla ülkemize gelen yabancı uyruklu yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin

Türkçe konuşma kaygılarının ölçülmesi ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesine çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevaplar aranmıştır:

- 1) Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe konuşma kaygı düzeyleri; cinsiyetleri, öğrenim gördükleri alan, öğrenim durumları, başka bir yabancı dil bilme durumları ve mezun oldukları okul türü açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 2) Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe konuşma motivasyon düzeyleri nasıldır?
- 3) Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe konuşma kaygısını etkileyen faktörler nelerdir?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Çalışmada nicel ve nitel araştırma modellerinin bir arada kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda tarama modelinden yararlanılmıştır. Tarama modeli geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar 2000: 77). Araştırmada tarama modellerinden “*tekil tarama modeli*” kullanılmıştır. Bu modelde, ilgilenilen konu, birim ve duruma ait değişkenler, ayrı ayrı betimlenmeye çalışılır (Karasar 2000: 79). Araştırmanın nitel boyutunda ise temel nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Temel nitel araştırmalarda veriler; gözlem, görüşme veya doküman analizi tekniğiyle toplanabilir. Temel nitel araştırmalarda neyin gözlemlendiği, hangi soruların sorulduğu ve hangi dokümanların ilişkili kabul edildiği araştırmanın teorik çerçevesine bağlıdır (Merriam, 2013: 23). Bu araştırmada yabancı uyruklu öğrencilerle yapılan görüşmeler aracılığıyla yabancı dil olarak Türkçe konuşma kaygı düzeyleri farklı değişkenler açısından incelenmeye çalışılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırma, 2011-2012 öğretim yılında Atatürk Üniversitesi Sosyal ve Fen bilimleri enstitüleri doktora ve yüksek lisans programlarına kayıtlı 74 yabancı uyruklu öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan 74 öğrenci amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Öğrencilerin %82’si erkek, %18’i bayandır. Öğrenim durumları bakımından öğrencilerin %38’i yüksek lisans, %62’si doktora programlarına kayıtlıdır. Öğrencilerin %40’ı sosyal bilimler alanında öğrenim görürken, %60’ı fen bilimleri alanında öğrenimine devam etmektedir. Türkçeden başka bir yabancı dil bilen öğrenci oranı %85, yabancı dil olarak sadece Türkçeyi bilen öğrenci oranı ise %15’tir. Öğrencilerin mezun oldukları okul türü bakımından durumları ise %60 devlet okulu, %40 özel okuldur.

2.3. Araştırma Verilerinin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak Doğan (1988) tarafından geliştirilen “Yabancı Dil Kaygı Ölçeği” ve araştırmacı tarafından ilgili literatür taranarak hazırlanan görüşme formu kullanılmıştır. Bu form ile yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçe

öğrenme istekleri, Türkçe konuşma konusundaki öz güvenleri, Türkçe konuşmanın faydalı olup olmayacağı yönündeki inançları gibi öğrenenin kendisiyle; dil öğretim sistemi ve müfredatı, öğretmenlerin yeterlilikleri ve öğrencilerin derse karşı tutumlarına etkileri, öğrencilerin sınıf ortamı ve arkadaşları gibi dış etmenlerle ilgili görüşleri alınmaya çalışılmıştır. Araştırmada daha fazla veriyi daha esnek bir ortamda ve sistematik olarak elde edebilmek amacıyla yarı yapılandırılmış bir görüşme uygun görülmüştür (Ekiz, 2003). Görüşme formu ilk aşamada beş soru olarak tasarlanmış fakat görüşme esnasında öğrencilerden daha açıklayıcı cevapların alınabilmesi için forma beş soru daha eklenmiş ve böylece form, on soru olarak nihai şeklini almıştır. Görüşme formundaki sorulara bakıldığında bunların beşinin yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme motivasyonu, diğer beşinin ise Türkçe öğrenme konusunda yaşadıkları kaygıyla ilgili olduğu anlaşılmıştır. Görüşme esnasında öğrencilere yöneltilen sorular şunlardır:

Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme motivasyonu ile ilgili sorular:

- ✓ Türkçe öğrenmek istiyor musunuz? Sebepleriyle birlikte açıklayınız.
- ✓ Türkçeyi öğrenebileceğinize inanıyor muydunuz? Sebepleriyle birlikte açıklayınız.
- ✓ Türkçenin nasıl bir dil olduğuyla ilgili bilginiz var mıydı?
- ✓ Türkçe öğrenmenin kariyeriniz için faydalı olacağını düşünüyor musunuz? Sebepleriyle birlikte açıklayınız.
- ✓ Türkçe eğitimi veren öğretmenlerinizin yetkin olduğunu düşünüyor musunuz? Sebepleriyle birlikte açıklayınız.

Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme konusunda yaşadıkları kaygıyla ilgili sorular:

- ✓ Türkçeyi akıcı bir şekilde konuşabileceğinize inanıyor musunuz? Sebepleriyle birlikte açıklayınız.
- ✓ Türkçe öğretimi için kullanılan sistemle ilgili bilginiz var mıydı?
- ✓ Türkçe öğretimi için kullanılan müfredatla ilgili görüşleriniz nelerdir?
- ✓ Türkçe öğretmenlerinizin derse tutumunuza nasıl bir etkisi oldu? Sebepleriyle birlikte açıklayınız.
- ✓ Sınıf ortamı ve arkadaşlarınızın Türkçe öğrenmenize nasıl bir etkisi oldu? Sebepleriyle birlikte açıklayınız.

Öğrencilere uygulanan “Yabancı Dil Kaygı Ölçeği” ise Likert tipi bir ölçektir ve 27 maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler genel olarak incelendiğinde öğrencilerin aşağıdaki başlıklardaki kaygılarını ölçmeye yöneldiği görülmektedir:

1. Konuşma
 - a. Hazırlıklı konuşma
 - b. Hazırlıksız konuşma
 - c. Topluluk karşısında konuşma

- d. Konuşmanın zihinsel süreçleri
- e. Sorulara cevap verme
2. Dinleme
 - a. Dinlediğini anlama
3. Öğrenme
 - a. Dilin kurallarını öğrenme
 - b. Dilin kurallarını uygulama
4. Öğretmen
 - a. Öğretmenle konuşma
 - b. Öğretmenin düzeltmeleri
5. Ders
 - a. Derse hazırlık
 - b. Derse ilgi
 - c. Dersin işlenme hızı
6. Başarı
 - a. Sınav hazırlığı
 - b. Sınav anı
 - c. Sınav başarısı

Doğan (1988) tarafından yapılan pilot uygulamada ölçeğin güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları yapılmış ve Cronbach Alfa katsayısı ,91 olarak bulunmuştur. Yapılan bu çalışmada ise Cronbach Alfa katsayısı ,92 olarak tespit edilmiştir.

2.4. Araştırma Verilerinin Analizi

Araştırmada nicel verilerin analizinde betimsel istatistikî yöntemlerden frekans, yüzde ve ortalama, kestirimsel istatistikî yöntemlerden bağımsız örneklemelerde t testiyle onun nonparametrik karşılığı olan Mann Whitney U testi; nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz tekniği kullanılmıştır.

Görüşmelerden elde edilen veriler betimsel analiz tekniği kullanılarak çözümlenip birbirleriyle bağlantılı olabilecek cevaplar görüşme formundaki sorulara bağlı olarak bir araya getirilmiştir. Veri analizi işlemleri yapıldıktan sonra veriler tabloda sunulmaya çalışılmıştır.

İstatistikî verilerin karşılaştırılmasında anlamlılık düzeyi ,05 olarak belirlenmiştir.

3. Bulgular

Bu bölümde Yabancı Dil Kaygı Ölçeği'nin uygulanması ve öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular sunulmuştur.

3.1. Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe kaygı düzeyleriyle ilgili bulgular:

Tablo 1’de yabancı uyruklu öğrencilere *Yabancı Dil Kaygı Ölçeği*’nin uygulanmasıyla elde edilen frekans, yüzde ve ortalama değerleri belirtilmiştir. Tabloya bakıldığında ölçekte yer alan maddeler içerisinde en yüksek ortalama değer 2,8 ile ikinci maddeye; en düşük değer ise 1,8 ile onuncu ve yirmi yedinci maddelere aittir. Ölçekte yer alan tüm maddelerin ortalama değeri ise 2,2’dir. Bu değer ise aritmetik ortalama değerlendirme aralığına (Başçı ve Gündoğdu, 2011) göre düşük düzeyde yer almaktadır.

Tablo 1: Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Konuşma Kaygı Puanları

Maddeler	Hiç Katılmıyorum (1)		Katılmıyorum (2)		Fikrim yok (3)		Katılıyorum (4)		Tamamen Katılıyorum (5)		Ortalama f*Puan/N
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1.	38	51,4	13	17,6	8	10,8	8	10,8	7	9,5	2
2.	23	31,1	13	17,6	8	10,8	14	18,9	16	21,6	2,8
3.	43	58,1	11	14,9	5	6,8	9	12,2	5	6,8	1,9
4.	22	29,7	33	44,6	11	14,9	3	4,1	3	4,1	2
5.	29	39,2	28	37,8	8	10,8	5	6,8	3	4,1	2
6.	14	18,9	18	24,3	20	27,0	11	14,9	7	9,5	2,7
7.	31	41,9	23	31,1	10	13,5	5	6,8	4	5,4	2
8.	21	28,4	34	45,9	7	9,5	6	8,1	5	6,8	2,1
9.	22	29,7	22	29,7	16	21,6	8	10,8	4	5,4	2,3
10.	37	50,0	19	25,7	12	16,2	1	1,4	3	4,1	1,8
11.	24	32,4	24	32,4	14	18,9	10	13,5	1	1,4	2,1
12.	24	32,4	22	29,7	12	16,2	10	13,5	1	1,4	2,1
13.	30	40,5	21	28,4	13	17,6	7	9,5	2	2,7	2
14.	25	33,8	19	25,7	18	24,3	9	12,2	3	4,1	2,3
15.	27	36,5	19	25,7	14	18,9	7	9,5	4	5,4	2,2
16.	12	16,2	29	39,2	12	16,2	10	13,5	6	8,1	2,5
17.	15	20,3	14	18,9	19	25,7	15	20,3	5	6,8	2,7
18.	21	28,4	28	37,8	5	6,8	9	12,2	7	9,5	2,3
19.	21	28,4	13	17,6	19	25,7	12	16,2	4	5,4	2,5
20.	24	32,4	20	27,0	17	23,0	6	8,1	1	1,4	2,1
21.	19	25,7	18	24,3	18	24,3	6	8,1	4	5,4	2,3
22.	19	25,7	19	25,7	17	23,0	8	10,8	3	4,1	2,3
23.	25	33,8	22	29,7	13	17,6	5	6,8	2	2,7	2
24.	24	32,4	20	27,0	13	17,6	6	8,1	2	2,7	2,1
25.	19	25,7	15	20,3	18	24,3	8	10,8	5	6,8	2,5
26.	25	33,8	21	28,4	15	20,3	4	5,4	2	2,7	2
27.	36	48,6	15	20,3	7	9,5	4	5,4	3	4,1	1,8
Ortalama	25	33,5	20	27,6	13	17,4	8	10,3	4	5,6	2,2

Ölçekte yer alan aşamalı beş farklı düzeyden en yüksek frekans ve yüzde değerine *Hiç katılmıyorum* seçeneği sahipken en düşük frekans ve ortalama değerine ise *Tamamen katılmıyorum* seçeneği sahiptir.

3.1. Yabancı uyruklu öğrencilerin çeşitli değişkenler açısından Türkçe konuşma kaygı düzeylerinin karşılaştırılmasına ilişkin bulgular:

Yabancı uyruklu öğrencilerin cinsiyetlerine göre Türkçe konuşma kaygı puanlarına ilişkin bulgular:

Yabancı uyruklu öğrencilerin cinsiyetlerine göre yabancı dil kaygı puanları arasında farklılık olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Türkçe Konuşma Kaygı Puanlarının karşılaştırılması

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Erkek	61	20,76	353,00	88,000	,066
Bayan	13	14,24	242,00		

Tablo 2 incelendiğinde yabancı uyruklu öğrencilerin cinsiyete göre yabancı dil kaygı puanları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir (U: 88,000; $p>0.05$).

Yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenim gördükleri alanlara göre Türkçe konuşma kaygı puanlarına ilişkin bulgular:

Yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenim gördükleri alanlara göre Türkçe konuşma kaygı puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3: Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Alanlara Göre Türkçe Konuşma Kaygı Puanlarının Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve T Değeri

Öğrenim alanı	N	X	S.S.	t	p
Sosyal Bilimler	29	37,33	647,50	-,055	0.95
Fen Bilimleri	45	37,61			

$p>0.05$

Tablo 3’e bakıldığında yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenim gördükleri alanlara göre Türkçe konuşma kaygı puanları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir (t: 647,50; $p>0.05$).

Yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenim durumlarına göre Türkçe konuşma kaygı puanlarına ilişkin bulgular:

Yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenim durumlarına göre Türkçe konuşma kaygı puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4: Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Öğrenim Durumlarına Göre Türkçe Konuşma Kaygı Puanlarının Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve T Değeri

Öğrenim durumu	N	X	S.S.	t	p
Yüksek Lisans	28	55,50	18,27	-,524	0.60
Doktora	46	57,67	16,71		

p>0.05

Tablo 4 incelendiğinde yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenim durumlarına göre Türkçe konuşma kaygı puanları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir (t: -,524; p>0.05).

Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçeden başka bir dil bilip bilmediklerine göre Türkçe konuşma kaygı puanlarına ilişkin bulgular:

Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçeden başka yabancı bir dil bilip bilmediklerine göre Türkçe konuşma kaygı puanları arasında farklılık olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5: Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçeden Başka Yabancı Bir Dil Bilip Bilmediklerine Göre Türkçe Konuşma Kaygı Puanlarının Karşılaştırılması

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Erkek	61	24,20	295,00	79,000	,075
Bayan	13	19,80	233,00		

Tablo 5'e bakıldığında yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçeden başka yabancı bir dil bilip bilmediklerine göre Türkçe konuşma kaygı puanları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir (t: 79,000; p> ,75).

Yabancı uyruklu öğrencilerin mezun oldukları okul türüne göre Türkçe konuşma kaygı puanlarına ilişkin bulgular:

Yabancı uyruklu öğrencilerin mezun oldukları okul türüne göre Türkçe konuşma kaygı puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Türkçe Konuşma Kaygı Puanlarının Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve T Değeri

Okul türü	N	X	S.S.	t	p
Devlet	44	55,79	16,13	-,636	0.52
Özel	30	58,40	18,90		

p>0.05

Tablo 6 incelendiğinde yabancı uyruklu öğrencilerin mezun oldukları okul türüne göre Türkçe konuşma kaygı puanları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir (t: -,636; $p>0.05$).

Yabancı uyruklu öğrencilerle yapılan görüşmeden elde edilen bulgular:

Yabancı uyruklu öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeden elde edilen veriler içerik analizi tekniğiyle analiz edilmiş ve sorulara bağlı olarak ulaşılan kodlar olumlu, kararsız ve olumsuz kategorileri altında frekans değerleriyle birlikte Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7: Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenmeyle ilgili görüşleri

Öğrenci görüşleri	Olumlu		Kararsız		Olumsuz	
	f	%	f	%	f	%
Türkçe öğrenmek istiyorum.	60	81	0	0	14	18,9
Türkçeyi öğrenebileceğime inanıyorum.	68	91,8	0	0	6	8,1
Daha önce Türkçeyle ilgili bilgim vardı.	50	67,5	0	0	24	32,4
Türkçe öğrenmemin kariyerim için faydalı olacağını düşünüyorum.	65	87,8	0	0	9	12,1
Türkçe eğitimi veren öğretmenlerimizin donanımlı olduklarına inanıyorum.	67	90,5	0	0	7	9,4
Türkçe öğretimi için kullanılan sistemle ilgili bilgim var.	19	25,6	0	0	55	74,3
Türkçe öğretimi için kullanılan müfredatı faydalı buluyorum.	39	52,7	0	0	35	47,2
Türkçe eğitimi veren öğretmenlerimizin Türkçe dersine yönelik tutumuma olumlu yönde etkisi olduğunu düşünüyorum.	45	60,8	14	18,9	15	20,2
Türkçeyi akıcı bir şekilde konuşabileceğinize inanıyorum.	40	54	0	0	34	45,9
Sınıf ortamının ve arkadaşlarımla Türkçe öğrenmemde olumlu yönde etkili olduğunu düşünüyorum.	48	64,8	18	24,3	8	10,8

Tablo 7’deki ilk beş görüş kişinin kendisi, diğer görüşler ise çevrenin kişi üzerindeki etkisini yansıtmaktadır. Tablo 7’ye bakıldığında öğrencilerin Türkçe öğrenmenin kariyerleri açısından faydalı olacağına inandıkları için istekli oldukları ancak konuşabilme konusunda tereddütleri olduğu; Türkçe öğretim müfredatı hakkında az bilgiye sahip oldukları, öğretmenlerinin, sınıf arkadaşlarının ve sınıf ortamının Türkçe öğrenmelerine ve derse karşı tutumlarına olumlu etkileri olduğunu düşündükleri anlaşılmaktadır. Ayrıca Tablo 7’den öğrencilerin yarısının Türkçe öğretimi müfredatını olumlu, yarısının ise olumsuz olarak değerlendirdiği görülmektedir.

Görüşme notlarının analiz edilmesiyle akıcı konuşamayacağına inanan öğrencilerin bu düşünceye sahip olmalarında konuşma anında ana dillerinde düşünmelerinin ve bunu Türkçeye aktarmakta zorlanmalarının etkili olduğu anlaşılmıştır.

Katılımcı 3 (K3): “Düşünce dilimle konuşacağım dilin farklı olması bende sorun oluşturuyor.”

K 12: “Aklımdan geçenleri Türkçe ifade etmekte zorlanıyorum.”

Görüşme esnasında K 4, K5, K15 ise Türkçe sözcük dağarcığından kaynaklanan sınıtlar yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Konuşurken sıranın kendisine geldiğinde kaygı duyanların oranı %20,3 iken hazırlıksız konuşmalarda bu oran % 40,5’e kadar yükselmekte, hiç kaygı duymayanların oranı ise %51,4’ten %31,1’e kadar düşmektedir. Aynı şekilde hazırlıksız bir durumda soru yöneltilmesi de kaygıya neden olurken sırayla konuşmanın oluşturduğu kaygı düzeyini aşmamaktadır. Hazırlıksız konuşmalarda katılımcıların yarısına yakını kaygı yaşarken sadece yüzde %10, 9’unun kalbinin sesini işitecek kadar yüksek kaygı ve heyecan duyduğu belirlenmiştir. Katılımcılar, kendi performanslarına yakın öğrencilerin dil seviyelerinin kendilerinininkinden yüksek olmadığını düşündükleri hâlde, bu öğrencilerin kendilerinden daha iyi konuştuklarını düşünmektedirler. Bu da anlama ve öğrenmedeki güvenlerinin konuşma konusunda daha düşük olduğunu ve konuşma kaygısının diğer alanlardan yüksek olduğunu göstermektedir. Katılımcılar, dil kurallarını uygulama kaygısının dil öğrenme kaygı düzeyinden daha yüksek olmasında ise telaffuz ya da zihinsel süreçlerin değil, yine konuşma kaygısının etkili olduğuna inanmaktadırlar.

Katılımcılar kendileriyle yapılan görüşmede topluluk, ana dili olarak Türkçe konuşanlar ya da hatalarını düzeltebilecek olan öğretmenler karşısında konuşurken de kaygı düzeylerinin oldukça düşük olduğunu ifade etmişlerdir. Bazı öğrencilerin kendilerine yöneltilen “Türkçe eğitimi veren öğretmenlerinizin donanımlı olduğunu düşünüyor musunuz? Sebeplerini açıklayınız.” sorusuna verdikleri cevaplar şöyledir:

K 10: “Öğretmenler dersi işlerken zorlanacağımız yerleri önceden tahmin edip hem bu konu üstünde çok duruyorlar hem de bizi bu noktalara dikkat etmemiz konusunda uyarıyorlar. Sorunu tespit etmiş olmaları ve soruna çözüm önermeleri kendilerini iyi yetiştirdiklerini gösteriyor bence.”

K 6: “Öğretmenlerin alan bilgisinin beklentilerimin üstünde olduğunu söylemek istiyorum.”

K 13: “Türkçe hakkında takıldığım her konuda bana yardımcı olabilen, bilgi ve birikim sahibi öğretmenlerin bulunmasını bir şans olarak değerlendiriyorum.”

“Türkçe öğretmenlerinizin derse tutumunuza nasıl bir etkisi oldu? Sebepleriyle birlikte açıklayınız.” sorusuna ise K 1 ve K 9 şu cevapları vermişlerdir:

K 1: “Dersler başladığında hem ülkeye hem dile yabancı olduğum için çok tedirgindim ancak öğretmenlerin samimi yaklaşımları bu sorunları kısa zamanda aşmamı sağladı.”

K 9: “Türkçe öğrenmeye oldukça istekliydim, öğretmenlerin de istekli oluşu dersi daha zevkli hâle getirdi.”

K 10, K 6, K 13’ün cevaplarından öğrencilerin öğretmenlerini alanlarında donanımlı olarak gördükleri ve bu konuda onlara güvendikleri; K 1 ve K 9’un ise öğretmenlerin donanımlı olmalarının yanı sıra istekli ve samimi olmalarının öğrencilerin derse olumlu tutum geliştirmelerinde etkili olduğunu düşündükleri anlaşılmaktadır.

Görüşme formundaki cevaplar dikkate alındığında öğretmenlerin Türkçe öğretiminde donanımlı olduğunu düşünen öğrencilerin oranının %90,5 ve derse karşı tutumlarında öğretmenlerin olumlu etkisinin olduğunu düşünen öğrencilerin oranının %60 olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulgunun ise ölçekteki 12. ve 13. maddelerin ortalama puanının yani öğretmen karşısında konuşurken kaygı düzeyinin neden düşük olduğunu açıkladığı söylenebilir.

4. Sonuç ve Tartışma

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre yabancı uyruklu öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe konuşma kaygı düzeyleri düşüktür. Öğrencilerin Türkçe konuşma kaygı düzeylerinin düşük olması ise öğrenim süreci içerisinde başarılı olmalarını kolaylaştırıcı bir etmen olarak görülmektedir (Sparks ve Ganscow (1991; akt., MacIntyre, 1995: 94-95). Konuşma kaygısının düşük düzeyde olması, öğrencilerin kaygının vermiş olduğu korkudan uzak bir şekilde kendilerini güvende hissedip dil edinme sürecine daha aktif bir şekilde katılabilmelerine yardımcı olmaktadır (Oktar, 2004).

Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe konuşma kaygı düzeylerinde cinsiyetin anlamlı bir etkisi bulunamamıştır. Bayan ve erkek öğrencilerin Türkçe konuşma kaygı düzeyleri aynıdır. Benzer çalışmalarda da cinsiyetin yabancı dil kaygısı üzerinde etkili olmadığı anlaşılmıştır (Doğan, 1988; Batumlu, 2006).

Öğrencilerin kaygı düzeylerinin mezun oldukları okul türüne, öğrenim gördükleri alana, öğrenim durumlarına, Türkçeden başka bir dil bilip bilmediklerine göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığına bakılmış, tüm bu değişkenler açısından Türkçe konuşma kaygı düzeylerinin benzer olduğu anlaşılmıştır. Türkçeden başka bir yabancı dil bilmeyen öğrencilerin ortalama kaygı düzeylerinin başka bir yabancı dil bilen öğrencilerin ortalama kaygı düzeylerinden yüksek olmasıysa dikkat çekici bir sonuçtur. Bu sonuca göre kendi ana dilinden farklı olarak yeni bir dille karşılaşan öğrenciler daha fazla kaygı duyarken Türkçeden başka bir yabancı dil bilen öğrencilerin yabancı dil kaygıları daha azdır.

Elde edilen bulguların analiz edilmesiyle Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin belli oranda Türkçe konuşma kaygılarının olduğu belirlenmiştir (Sallabaş, 2012). Öğrencilerin görüşme formundaki “Türkçeyi akıcı bir şekilde konuşabileceğinize inanıyor musunuz? Sebepleriyle açıklayınız.” sorusuna verdikleri %54 oranındaki olumsuz cevap ve ölçekte yer alan 2,8 ortalama puanla en yüksek ortalama değere sahip olan 2. madde bu sonucu desteklemektedir.

Öğrenciler Türkçe konuşurken arkadaşlarının kendilerine gülmelerinden korkmadıklarını ve Türkçe dersine girmekten hiç çekinmediklerini belirtmişlerdir. Bu ise öğrencilerin Türkçeyi öğrenme konusundaki motivasyonlarının güçlü olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin bu motivasyonunu gösteren bir başka unsur ise dersin işlenişine gönüllü katılmaktan çekinmeyenlerin oranının yüksek, ders anında dersle ilgisi olmayan konular üzerinde düşünenlerin oranının ise düşük olmasıdır. Öğrencilerin Türkçe öğrenmeye istekli oluşları (%81) ve öğrenebileceklerine (%91) ve Türkçe öğrenmenin kariyerlerine katkı sağlayacağına (%87) dair inançları elde edilen bu sonucu açıklar niteliktedir.

Ölçekten elde edilen bulgulara göre CD, kaset gibi ders materyallerinin anlaşılabilmesi öğrencilerin Türkçe konuşma kaygı düzeylerini artırmaktadır. Yine aynı şekilde öğretmenlerin kendi programlarını yetiştirme ya da bir an önce ders planını tamamlayıp örnekler üzerinde durma istekleri de öğrencilerde Türkçe konuşma kaygısını artırıcı bir etmen olarak görülmektedir. Öğrenciler anlama ve öğrenme hızlarının dersin işleniş hızından düşük olduğunu düşündükleri için kaygı düzeyleri yükselmektedir. Yine ders saatinin ya da sayısının artırılması da kaygının artmasına sebep olmaktadır. Bu bulgular, yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde uzmanlar tarafından yapılmış olan ideal dil öğretimi programına sadık kalınması gerektiğini; öğretmenlerin “daha fazlasını vereyim” gibi düşüncelerinin bu süreci olumsuz olarak etkileyebileceğini göstermektedir.

Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe konuşma kaygılarının artmasındaki bir diğer etken de sınavlardır. Sınav kaygısı öğrencilerin eğitim sürecinde yaşadığı olumsuz duygulardan biridir. Bu duygu, öğrencilerin başarısını olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Dündar, Yapıcı ve Topçu, 2008). Fakat görüşmelerde elde edilen bulgulara göre bu çalışmanın örnekleminde yer alan katılımcıların kaygısının artmasında sınavların kendisi veya sınav hazırlığının değil, başarısızlık durumunda ortaya çıkabilecek sonuçlarla ilgili korkularının etkili olduğu anlaşılmaktadır. Başarısızlıktan duyulan belli oranda kaygının başarıyı artırıcı etkisi olduğu düşünüldüğünde bu korku düzeyinin çok iyi ayarlanması gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır (Özer, 2005).

KAYNAKÇA

- Aydın, E. ve Dilmaç, B. (2004). Matematik kaygısı. Ed. M. Gürsel. *Eğitime İlişkin Çeşitlendirmeler* içinde. Ss. 231–240. Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Başcı, Z. ve Gündoğdu, K. (2010). Öğretmen adaylarının drama dersine ilişkin tutumları ve görüşleri: Atatürk Üniversitesi örneği. *İlköğretim Online*, 10, 454-467.
- Batumlu, D. Z. U. (2006). *YTÜ yabancı diller yüksek okulu hazırlık öğrencilerinin yabancı dil kaygılarının İngilizce başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Canbaz, S., Sürter, A. T., Aker, S. ve Peksen, Y. (2007). Tıp fakültesi son sınıf öğrencilerinin kaygı düzeyi ve etkileyen faktörler. *Genel Tıp Dergisi*, 17, 15–19.
- Chan, D. Y. ve Wu, G. (2004). A study of foreign language anxiety of EFL elementary school students in taipei county. *Journal of National Taipei teachers College*, 17(2), 287-320.

- Chastain, K. (rev.ed.). (1988). *Developing second language skills: Theory to practice*. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich.
- Doğan, S. (1988). Lise öğrencilerinin ingilizce öğrenimlerini etkileyen yabancı dil kaygısı. *Dil Dergisi*, 139, 48-67.
- Dündar, Ş., Yapıcı, S. ve Topçu, B. (2008). Üniversite öğrencilerinin bazı kişilik özelliklerine göre sınav kaygısının incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (1), 171-186.
- Düren, A. Z. (2000). *2000'li yıllarda yönetim*. (8. Baskı). İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eren, E. (2000). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Kitapevi.
- Ergür, D. O. (2004). Yabancı dil öğrenimi sürecinde kaygı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 48-53.
- Ganschow, L. ve Sparks, R. (1996). Anxiety about foreign language learning among high school women. *The Modern Language Journal*, 80, 199-211.
- Horwitz, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-126.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel araştırma yöntemi*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Kelecioğlu, H. (1992). Güdülenme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 175-181.
- Macintyre, P. D. (1995). How does anxiety affect second language learning? A repl to Sparks and Ganschow. *The Modern Language Journal*, 79, 245-248.
- Macintyre, P.D. ve Gardner, R.C. (1991). Methods and results in the study of foreign language anxiety: A review of literature. *Language Learning*, 41, 283-305.
- McDonough, S.H. (1986). *Psychology in foreign language teaching*. London: UnwinHyman.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma*. (Çev. Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayınları.
- Özer, A. (2005). Etkin öğrenmede yeni arayışlar: İşbirliğine dayalı öğrenme ve buluş yoluyla öğrenme. *Bilig*, 35, 105-131
- Sallabaş, M. (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.
- Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety. *Research Language Learning*, 28, 129-142.