

The Effects Of The Vocabulary Of The Secondary School 8th Years Students Learning Turkish As A Foreign Language On The Reading And Listening Anxiety¹

Ayşe ATEŞ
Inonu University
Niyem BAŞİ
MEB

Abstract

The number of people who learn Turkish as a foreign language is increasing day by day. With the inclusion of foreign nationals in teaching, the importance of Turkish is increasing. Some of the learners of Turkish as a foreign language are studying in TÖMER, but some of them are directly starting their education life from primary school. It is necessary to be rich in term of the vocabulary of foreign students to be able to adapt to the Turkish education system, accurately and effectively. Vocabulary is the most basic element of the language which is the same as the society. In this research aimed at measuring the vocabulary of 8th grade students in secondary school, a screening model was used from quantitative research methods. Vocabulary of 8th grade middle school foreign students studying in Malatya during the 2017-2018 academic year were measured. The "Vocabulary Scale" adapted by Fire and Fog (2016), "Reading Anxiety Scale" developed by Altunkaya and Erdem (2015) and "Listening Anxiety Scale" developed by Rpe (2015) were used as data collection tools in the study. All the activities related to other unknown words in the 8th grade Turkish textbook of the middle school were determined by the researchers. Opinions were received that one of these words should be asked in the 8th grade students in the context of the research. It was determined which words should be asked in line with the opinions received from three TOMER lecturers and two field experts. Data collected from students were analyzed by SPSS program. As a result of the correlation analysis, there was a very weak relationship between Reading Awareness and word information and a significant negative correlation ($r = -0.207$; $p = 0.038 < 0.05$). Regression analysis was used to determine the causal relationship between vocabulary and reading anxiety ($F = 4,412$; $p = 0,038 < 0.05$). As a determinant of the reading anxiety level, the relationship with the word information variables (explanatory power) was found to be weak ($R^2 = 0.033$). The vocabulary of learners decreased the anxiety of reading ($B = -0,207$). In this case, it can be said that the vocabulary of the students will reduce the anxiety situations. There is no significant difference in the effect of vocabulary on listening anxiety. In this case, it can be concluded that there is no relationship between vocabulary and listening concerns of students. On the other hand, there is a moderate, positive relationship between listening anxiety and reading anxiety.

Keywords: Reading and Listening Anxiety, Turkish as a foreign language, middle school.



Inönü University
Journal of the Faculty of Education

Received : 12.07.2018
Accepted : 24.02.2019

Suggested Citation

Ateş, A. & Başş, N. (2019). The Effects Of The Vocabulary Of The Secondary School 8th Years Students Learning Turkish As A Foreign Language On The Reading And Listening Anxiety, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 20(1), 273-287. DOI: 10.17679/inuefd.443335

¹ This paper is an expanded version of the paper presented in the 3rd Turkish Symposium on Teaching Turkish as a Foreign Language between 3-5 May 2018.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

It is necessary to ignore these psychological situations that individuals live in when it is thought that language teaching involves a multidimensional and cognitive process. First of all, the factors that constitute these anxieties of foreign language learners should be identified and eliminated. In addition, positive attitudes towards the learned language should be developed.

In the process of learning a foreign language, the individuals experience the problem of anxiety as they talk, listen, read and write, and do not know how to deal with this problem. During listening and reading, which has a significant place in basic language skills, this situation is more felt by the individual. This anxiety situation in understanding skills negatively affects the language learning process of individuals by causing various communication disorders.

In the process of learning a foreign language, the individual tries to make sense in their minds by hearing the voices, words and phrases they are not familiar with. These factors, which they are not familiar with, can cause individuals to become lethargic. Christenberry (2003) notes that listening is an area where it is difficult to teach regularly and that is why it causes concern; Vogely (1999) states that this concern is one of the most neglected areas, and is one of the most important factors determining success.

Reading anxiety is also the psychological reaction seen in individuals in the process of expressing words and making meaning in their minds in foreign language learners. According to Zbornik (2001), reading anxiety is a special and situational fob involving physical and cognitive reactions to reading activity. Altunkaya (2015) states that this anxiety situation in the student can be eliminated by including activities that encourage and reduce anxiety during the educational activities.

In the process of learning a foreign language, the mood and individual differences in the individual are among the factors influencing reading and listening from their understanding skills. Studies by Gardner, Lalende and Evers (1987) reveal that they reduce the high level of lethargic motivation in the field of foreign languages and adversely affect success.

Purpose

The aim of the study was to determine the relationship between the vocabulary and the reading and listening anxiety of 8th grade middle school foreign students studying in Malatya in 2017-2018 academic year. Within the scope of this aim, "The relationship between the vocabulary knowledge of the 8th grade students who learn Turkish as a foreign language and their concerns about reading and listening" constitutes the main problem cue of the study. Sub-problems of the research are:

- a) What is the vocabulary of the 8th grade students who learn Turkish as a foreign language?
- b) Do 8th grade students who learn Turkish as a foreign language have an influence on reading vocabulary reading?
- c) Do 8th grade students who learn Turkish as a foreign language have an interest in listening to their vocabulary?
- d) 8th grade students who learn Turkish as a foreign language listen to concerns affecting the level of the vocabulary of sex, nationality, life expectancy in Turkey; Reading books, magazines and newspapers in Turkish; Is it different according to Turkish TV, radio, music listening variables?
- e) 8th grade students who learn Turkish as a foreign language vocabulary of reading concerns affecting the level of sex, nationality, life expectancy in Turkey; Reading books, magazines and newspapers in Turkish; Is it different according to Turkish TV, radio, music listening variables?

Method

Research is a quantitative research that investigates the effects of vocabulary knowledge on listening and reading comprehension. Relational screening model was used as a quantitative research method. "Relational screening models are research models aimed at determining the presence and / or degree of exchange between two or more variables" (Karasar, 2010: 81).

Findings

Data were analyzed with SPSS for the purpose of the study. Firstly, the reliability of the Foreign Anxiety Listening Questionnaire, adapted by Rope (2015), for this research was found to be as high as Cronbach's Alpha = 0,908. The reliability of the Reading Anxiety Scale developed by Altunkaya and Erdem (2016) was found to be as high as Cronbach's Alpha = 0.906. In this regard, it can be interpreted that the scales chosen for the purpose of the study are obvious to the students.

The level of vocabulary knowledge of the 8th grade students who learned Turkish as a foreign language in the sub-problems of the research was investigated. The averages of the scores according to the obtained data are as follows:

When tables are examined, the average of "word information" scores of the students who participated in the survey ($162,851 \pm 37,958$); "Reading anxiety" point average ($2,748 \pm 0,912$); Average of "listening anxiety" points ($2,924 \pm 0,679$); respectively. The data obtained as a result of the correlation analysis performed to measure whether the 8th grade students learning Turkish as a foreign language affect the reading concerns of the word information are as follows:

When tables are examined, there is a significant relationship between reading anxiety and vocabulary knowledge in the negative direction ($r = -0.207$, $p = 0.038 < 0.05$). There is a significant positive correlation between listening anxiety and reading anxiety ($r = 0.688$, $p = 0,000 < 0.05$). Relations between other variables were not statistically significant ($p > 0.05$).

In the correlation analysis, regression analysis was performed between the related vocabulary and the reading anxiety. In Table 7, the influence of the students' vocabulary on reading anxiety was given:

When Tables are examined, the regression analysis performed to determine the causal relationship between word information and reading anxiety was statistically significant ($F = 4,412$; $p = 0,038 < 0.05$). As a determinant of the reading anxiety level, the relationship with the word information variables (explanatory power) was found to be weak ($R^2 = 0.033$). The vocabulary of learners decreases the anxiety of reading ($\beta = -0,207$). In this case, it can be said that the vocabulary of the students will reduce the anxiety situations.

Grade 8 students who learn Turkish as a foreign language listen to concerns affecting the level of the vocabulary of sex, nationality, life expectancy in Turkey; Reading books, magazines and newspapers in Turkish; In order to determine whether they are different according to Turkish TV, radio, music listening variables, the average of the scores was examined and t test was done. In Tables, anxiety conditions and vocabulary scores were averaged according to demographic characteristics.

Vocabulary of the students when tables are examined, the reading concerns, listening anxiety scores gender, residence time in Turkey, regular reading status, regular TV viewing situation does not show significant differences according to the variables ($p > 0.05$). The differentiation for gender can be explained by the fact that there are more girls. In case of less than 3 years of presence in Turkey while scores declined, although there is no significant difference. But it can be said that vocabulary of students increases depending on years of presence in Turkey of points.

It can be also said that the average score of the students who watch TV regularly is higher than the average score of the vocabulary scale, and that the importance of visual media by developing technology is revealed in language teaching.

Discussion & Conclusion

It can be said that the vocabulary of the foreign students has developed in line with many academic achievements. Considering the problems that these students have experienced while learning Turkish, it is seen that many internal or external factors take place. The purpose of this study was to determine whether factors such as insufficient vocabulary, anxiety state disorders are related to each other and determine whether the vocabulary of foreign students influences their reading and listening concerns. In the light of this purpose, the following conclusions were reached in the light of findings and interpretations.

The average score of students' vocabulary scale in this study was above the median. A conclusion can be drawn here that the increase in vocabulary information reduces the anxiety. As a matter of fact, in the thesis that Fire (2016) applied hierarchical vocabulary activities based on the Second Language Acquisition model, the students who learned Turkish as a foreign language found that the vocabulary increased. In this respect, it should be said that vocabulary is important for foreign students. Ching-Ying and Shu (2013)

looked at whether there was a relationship between vocabulary and understanding in their research, and they found a positive relationship between students' vocabulary and reading semantics.

In the study of the relationship between comprehension and reading anxiety read by Altunkaya (2015), the researcher's reading attained a negative correlation between the scores obtained from the reading achievement test and the reading anxiety scale, resulting in a decrease in the achievement score from the reading comprehension test as the reading anxiety increased. This research has revealed similar results with the increase of vocabulary and decrease of reading anxiety. Altunkaya and Ateş (2018), in the researches of foreign students determining the sources of their reading concerns, have found out that Turkish languages have "voice features and pronunciation", "language levels (Kur A1, A2, B1, B2, C1, C2) and "reading texts", "unknown words", "unknown subject", "culture" and "fear of making mistakes" as sources of reading anxiety.

Tunçel (2014: 1999) showed that the participants' general concerns about Turkish as a foreign language decreased after the 5-month A1 level Turkish course given by the native Turkish speaker. In this case it appears that the participants' concerns about the Turkish language as a foreign language at the beginning of the course decreased in a certain way during the course. In this study, while the rest of the former students have reached the conclusion that in Turkey has also reduced the anxiety condition.

Students who learn Turkish as a foreign language may face situations that may cause anxiety such as a phonetic, sentence, vocabulary, different culture that they are unfamiliar with their native tongue. These different situations, unrest, anxiety, fear, etc. (Altunkaya ve Erdem: 2016), which can lead to anxiety that constitutes the sub-dimensions of emotions.

Rope (2015) did not find a meaningful difference in the study of Turkish language learners' perceptions of listening ability as a foreign language, according to their gender and age. From this point of view, age, gender, education level and other known foreign languages have not been found to be variables that cause anxiety to listen to Turkish as a foreign language. In this study, the average score of the students who watch regular TV on the vocabulary scale was investigated as a factor which is higher than the followers and there was a meaningful difference. In the studies of Batalı and Erden (2007), they tried to determine the relation between foreign language and anxiety. Factors such as level of proficiency on the ground and gender were not significant variables and there was a negative relationship between success and anxiety.

Aydın and Zengin (2008) stated that the factors that cause anxiety in their studies are the proficiency levels of foreign language learners and the application of examinations. In addition to these factors, the teachers' behavior, the level of difficulty of foreign language courses, the level of ability of the students in the future and the cultural differences are other important worrying variables. In this study, listening and reading concerns were included. There was a significant positive correlation between listening anxiety and reading anxiety and there was an interpretation that as reading anxiety increased, reading anxiety also increased.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Ortaokul 8.Sınıf Öğrencilerinin Kelime Bilgisinin Okuma Ve Dinleme Kaygısına Etkisi¹

Ayşe ATEŞ
İnönü Üniversitesi
Niyet BAHŞI
MEB

Öz

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin sayısı gün geçtikçe fazlaşmaktadır. Yabancı uyrukluların da öğretime dahil olmasıyla Türkçenin önemi artmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin bir kısmı TÖMER'lerde öğrenim görürken bir kısmı doğrudan ilkokuldan itibaren öğrenim hayatlarına başlamaktadırlar. Yabancı uyrukluların öğrenim hayatlarına başlamaları için kelime hazinelerinin zengin olması gereklidir. Kelime hazinesinin, toplumun aynası olan dilin en önemli noktasında olduğunu söylemek mümkündür. Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin kelime hazinelerinin ölçülmesini ve bunun dinleme ve okuma kaygısına ne denli etki ettiğini araştırmayı amaçlayan bu çalışmada, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Malatya'da 2017-2018 öğretim yılında öğrenim gören 8. Sınıf ortaokul yabancı uyrukluların öğrencilerinin kelime hazineleri ölçülmüştür. Araştırmada, Ateş ve Sis (2016) tarafından uyarlanan "Kelime Bilgisi Ölçeği", Altunkaya ve Erdem tarafından geliştirilen (2015) "Okuma Kaygısı Ölçeği" ve Halat (2015) tarafından geliştirilen "Dinleme Kaygısı Ölçeği" veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Ortaokul 8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan bilinmeyen kelimelere yönelik etkinlikler araştırmacılar tarafından belirlenmiştir. Bu kelimelerin hangisinin ortaokul 8. Sınıf öğrencilerine araştırma kapsamında sorulması gerektiğine dair uzman görüşü alınmıştır. Üç TÖMER okutmanından ve iki alan uzmanından alınan görüşler doğrultusunda hangi kelimelerin sorulması gerektiği belirlenmiştir. Öğrencilerden toplanan veriler SPSS programıyla analiz edilmiştir. Yapılan korelasyon analizi sonucunda okuma kaygısı ve kelime bilgisi arasında çok zayıf, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır ($r = -0.207$; $p = 0,038 < 0.05$). Kelime bilgisi ile okuma kaygısı arasındaki neden sonuç ilişkisini belirlemek üzere yapılan regresyon analizi anlamlı bulunmuştur ($F = 4,412$; $p = 0,038 < 0.05$). Okuma kaygısı düzeyinin belirleyicisi olarak kelime bilgisi değişkenleri ile ilişkisinin (açıklayıcılık gücünün) zayıf olduğu görülmüştür ($R^2 = 0,033$). Öğrencilerin kelime bilgisi okuma kaygısını azaltmaktadır ($\beta = -0,207$). Bu durumda öğrencilerin kelime hazinelerinin zenginleşmesi ile kaygı durumlarının azalacağı söylenebilir. Kelime bilgisinin dinleme kaygısı üzerine olan etkisinde bakıldığında anlamlı bir farkın bulunmadığı görülür. Bu durumda öğrencilerin kelime hazineleri ile dinleme kaygıları arasında bir ilişkinin bulunmadığı sonucuna ulaşılabilir. Diğer yandan dinleme kaygısı ve okuma kaygısı arasında orta, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunduğu görülür.

Anahtar Kelimeler: Okuma ve Dinleme Kaygısı, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, Ortaokul



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi

Gönderim Tarihi : 12.07.2018
Kabul Tarihi : 24.02.2019

Önerilen Atıf

Ateş, A. & Bahşi, N. (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Ortaokul 8.Sınıf Öğrencilerinin Kelime Bilgisinin Okuma Ve Dinleme Kaygısına Etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 273-287. DOI: 10.17679/inuefd.443335

¹Bu makale 3-5 Mayıs 2018 tarihleri arasında I. Kaşgarlı Mahmud Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sempozyumunda sunulan bildirinin genişletilmiş halidir.

GİRİŞ

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin kelime öğrenimleri öğrenme sürecinin her basamağı için önem arz eder. Bu süreçte öğrencilerin yeni kelimeler öğrenmesi bütün dil becerilerinin gelişimine katkı sağlar. Kelime öğretiminin dil öğretimi üzerinde çok önemli bir noktada olduğunu ve öğrenilen dilin dilbilgisi kurallarının işlevsel olarak kullanımının öğrencinin kelime hazinesine bağlı olduğunu söylemek mümkündür.

Kelime kavramıyla ilgili Türkçe sözlükte (TDK, 2015) "Anlamalı ses veya ses birliği, söz, sözcük" tanımı yapılır. Bu tanım dışında literatürde şu tanımlarda yapılmaktadır:

Korkmaz (1992, s. 100), "Bir veya birden çok ses öbeğinden oluşan, aynı dili konuşan kişiler arasında zihinde tek başına kullanıldığında belli bir kavrama karşılık olan somut veya belli bir duygu veya düşünceyi yansıtan soyut yahut da somut ve soyut kavramlar arasında ilişki kuran dil birimi" şeklinde ifade eder. Ergin (2005, s. 95), "Kelime manası veya gramer vazifesi bulunan ve tek başına kullanılan ses veya sesler topluluğudur" der.

Humbolt (aktaran Akarsu, 1998, s. 31) ise kelimeyi "bir dili oluşturmaya da dilin en çok anlam taşıyan parçası" olarak ele almakta ve "Yaşayan dünya içinde birey ne ise sözcük de odur." diyerek kelimenin dil içindeki önemini vurgulamaktadır. Martinet (1985, s. 97) kelimeyi, birbirinden ayrılmayan anlam birimlerinin oluşturduğu özerk bir dizim olarak tanımlamaktadır.

Kelime bilgisi yazılı ve sözlü anlatımın en önemli ögesidir. Kelime hazinesi bireylerin dile hâkim olma gücünü, anlama ve anlatma becerilerini etkili kullanma becerisini belirlemektedir. Dört temel dil becerisi olan okuma, yazma, konuşma ve dinlemenin bireye kazandırılması, bireyin bu becerileri aktif olarak kullanabilmesi; edinilmiş sözcük dağarcığı ile yakından ilişkilidir (Karatay, 2004). Kelime bilgisi; okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerilerini kapsayan yaşam alanının çeşitli boyutlarını etkiler (İlter, 2014).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde öğrenciler dinleme ve okuma yetileri sırasında birçok sözcük öğrenir ve söz dağarcığına eklenir. Öğrencinin sahip olduğu söz dağarcığı da dinleme ve okumanın sağlıklı bir şekilde yapılmasına katkı sağlar. Aynı durum anlatma becerisi için de geçerlidir. Birey duygu ve düşüncelerini, zihnindeki mevcut söz dağarcığı kadarıyla aktarabilir ve bu aktarma sırasında da konuşma ve yazma yeteneği gelişir. Bu açıdan bakıldığında kelime hazinesi dil becerilerini, dil becerileri de kelime hazinesini geliştirir.

Dört temel dil becerilerinin bireye kazandırılması ile bireyin bu becerilerini aktif olarak kullanabilmesi, edinilmiş zengin kelime hazinesi ile yakından ilişkilidir. Nitekim kişilerin çok sözcük bilmesi, okuduğunu ve dinlediğini anlamalarına katkı sağlayacağı gibi duygu ve düşüncelerini söz ya da yazıyla anlatmalarına da önemli derecede katkı sağlayacaktır (Gülyüz, 1998).

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireyler dil becerilerinin kazanılması sürecinde birtakım sorunlarla karşılaşmaktadır. Bu yaşanan sorunlar ve bireylerin içinde bulunduğu psikolojik durum bireylerde kaygının oluşmasına neden olmaktadır. Söz konusu durumlar bireylerin yaşantılarından ya da öğrenme sürecinde yaşadığı olumsuzluklardan kaynaklanmaktadır. Gardner (1985) yabancı dil kaygısının, diğer bireysel farklılıklara benzer olarak, yabancı bir dili öğrenmede başarıyı etkileyen bir değişken olarak ortaya çıktığını belirtir.

Kaygı, yabancı dil öğreniminin başlangıcında bireylerin yüksek motivasyona sahip oldukları dönemde önemsiz bir yere sahip iken, zaman ilerledikçe öğrenme sürecinde tekrar eden olumsuzluklar sonucunda artmaktadır (MacIntyre, Gardner, 1989).

Dil öğretiminin çok boyutlu ve bilişsel bir süreci kapsadığı düşünüldüğünde bireylerin yaşadığı bu psikolojik durumları göz ardı etmemek gerekir. Öncelikle yabancı dil öğrenen bireylerin bu kaygı durumlarını oluşturan etkenler tespit edilip ortadan kaldırılmalıdır. Ayrıca öğrenilen dile karşı olumlu tutumlar geliştirilmesi sağlanmalıdır.

Yabancı dil öğrenimi sürecinde bireyler konuşurken, dinlerken, okurken ve yazarken kaygı sorununu yaşamakta ve bu sorunla nasıl baş edeceklerini bilememektedirler. Temel dil becerileri içinde önemli bir yere sahip olan dinleme ve okuma esnasında ise bireylerin yaşadığı bu durum daha fazla hissedilmektedir. Anlama becerilerinde görülen bu kaygı durumu çeşitli iletişim bozukluklarına neden olarak bireylerin dil öğrenim sürecini olumsuz bir şekilde etkilemektedir.

Yabancı dil öğrenim sürecinde bireyler ana dilinden farklı olarak aşına olmadıkları sesleri, kelimeleri işiterek zihinlerinde anlamlandırmaya çalışırlar. Tanışık olmadıkları bu etmenler bireylerde kaygının oluşmasına neden olabilmektedir. Christenberry (2003), dinlemenin düzenli olarak öğretebilmenin zor olduğu bir alan olduğunu ve bu nedenle kaygıya neden olduğunu belirtirken; Vogely (1999), bu kaygı türünün en çok ihmal edilen alanlardan biri olduğunu belirterek, başarıyı belirleyen en önemli etmenlerden biri olduğunu ifade eder.

Okuma kaygısı da yabancı dil öğrenen bireylerde kelimelerin seslendirilip zihinde anlamlandırılma sürecinde bireylerde görülen psikolojik tepki halidir. Zbornik'e (2001) göre okuma kaygısı okuma eylemine yönelik fiziksel ve bilişsel tepkiler içeren özel ve durumsal bir fobidir. Altunkaya (2015), öğrencide görülen bu kaygı durumunun eğitim öğretim etkinlikleri sırasında öğrenciyi cesaretlendirecek, güdeleyecek, kaygıyı azaltacak nitelikte etkinliklere yer vererek giderilebileceğini belirtir.

Yabancı dil öğrenme sürecinde bireylerin içinde bulunduğu ruh hali ve bireysel farklılıklar anlama becerilerinden okumayı ve dinlemeyi etkileyen etmenler arasında yer alır. Gardner, Lalende ve Evers'in (1987) yapmış olduğu çalışmalar yabancı dil alanında yaşanan yüksek düzeyde kaygının motivasyonu azalttığını ve başarı durumunu olumsuz şekilde etkilediğini ortaya çıkarmıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen ve ortaokullarda okuyan öğrencilere yönelik kelime bilgisinin dinleme ve okuma kaygılarına etkisi ile ilgili bir çalışma literatürde bulunamamıştır. Bu bakımdan önemli olan bu çalışmanın literatüre katkı sunacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırma kelime bilgisinin dinleme ve okuma kaygıları üzerindeki etkisini araştıran nicel bir araştırmadır. Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. "İlişkisel tarama modelleri iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir" (Karasar, 2010, s. 81).

Çalışmanın Amacı:

Araştırmada, Malatya'da 2017-2018 öğretim yılında öğrenim gören 8. Sınıf ortaokul yabancı uyruklu öğrencilerin kelime bilgileri ile okuma ve dinleme kaygısı arasındaki ilişkiyi tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında "Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 8.sınıf öğrencilerinin kelime bilgileri ile okuma ve dinleme kaygıları arasındaki ilişki nasıldır?" cümlesi araştırmanın ana problem cümlesini oluşturmaktadır. Araştırmanın alt problemleri ise şunlardır:

- a) Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 8.sınıf öğrencilerinin kelime bilgisi ne düzeydedir?
- b) Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 8.sınıf öğrencilerinin kelime bilgileri okuma kaygılarını etkilemekte midir?
- c) Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 8.sınıf öğrencilerinin kelime bilgileri dinleme kaygılarını etkilemekte midir?
- d) Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 8.sınıf öğrencilerinin kelime bilgilerinin dinleme kaygılarını etkileme düzeyi cinsiyet, uyruk, Türkiye'de yaşama süresi; Türkçe kitap, dergi, gazete okuma; Türkçe TV, radyo, müzik dinleme değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
- e) Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 8.sınıf öğrencilerinin kelime bilgilerinin okuma kaygılarını etkileme düzeyi cinsiyet, uyruk, Türkiye'de yaşama süresi; Türkçe kitap, dergi, gazete okuma; Türkçe TV, radyo, müzik dinleme değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu, Malatya'da yaşayan ve ortaokul 8. Sınıfta öğrenim gören Suriyeli öğrencilerdir. Bu bağlamda toplam 101 öğrenciye ulaşılmıştır. Bu öğrencilerin bir kısmı Malatya Beydağı Konaklama Tesislerinde öğrenim gören öğrencilerdir. Bütün öğrencilerden veriler gönüllülük esasına uygun toplanmıştır. Öğrencilerin demografik özellikleri şu şekildedir:

Tablo 1. Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Tablolar	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	92	91,1
	Erkek	9	8,9
	Toplam	101	100,0
Türkiye'de Bulunma Süresi	3 Yıl Altı	13	12,9
	3-5 Yıl	71	70,3
	5-7 Yıl	17	16,8
	Toplam	101	100,0
Düzenli Kitap Okuma Durumu	Evet	65	64,4
	Hayır	36	35,6
	Toplam	101	100,0
Düzenli TV izleme Durumu	Evet	79	78,2
	Hayır	22	21,8
	Toplam	101	100,0

Tablo 1 incelendiğinde, öğrenciler cinsiyet değişkenine göre 92'si (%91,1) kız, 9'u (%8,9) erkek olarak dağılmaktadır. Öğrenciler Türkiye'de bulunma süresi değişkenine göre 13'ü (%12,9) 3 yıl altı, 71'i (%70,3) 3-5 yıl, 17'si (%16,8) 5-7 yıl olarak dağılmaktadır. Öğrenciler düzenli kitap okuma durumu değişkenine göre 65'i (%64,4) evet, 36'sı (%35,6) hayır olarak dağılmaktadır. Öğrenciler düzenli TV izleme durumu değişkenine göre 79'u (%78,2) evet, 22'si (%21,8) hayır olarak dağılmaktadır. Öğrencilerin katıldıkları okullara göre dağılımları ise Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin Katıldıkları Okullara Göre Demografik Özellikleri

Okulun adı	Öğrenci sayısı	Kadın	Erkek
Atatürk ortaokulu	5	3	2
İnönü Ortaokulu	5	2	3
MABEK Ortaokulu	91	87	4

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin Malatya'da bulunan üç okuldan çalışma grubu olarak seçildiği görülmektedir. Öğrencilerden elde edilen verilerin büyük çoğunluğu Malatya Beydağı Konaklama Tesislerinde yer alan ortaokuldan toplanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılacak kelimelerin belirlenmesinde izlenen aşamalar şu şekildedir: 1. Öncelikle MEB Türkçe ders kitabında (Erdal, 2017) yer alan kelimenin anlamı ile alakalı soruların yer aldığı bütün etkinlikler alınmıştır. Bu etkinliklerde geçen kelimeler bir liste haline getirilmiştir. Bu listede 133 kelime vardır. 2. Bu kelimeler Atatürk Ortaokulunda görev yapan iki Türkçe Öğretmenine ve İnönü TÖMER'de yabancı dil olarak Türkçe öğreten üç okutmana sorulmuştur. Bu uzmanların demografik bilgileri şu şekildedir:

Tablo 3. Görüşü alınan uzmanların demografik bilgileri

Uzmanların çalıştığı yer	Cinsiyet	Yaş	Mesleği
Atatürk Ortaokulu	Kadın	46	Türkçe öğretmeni
Atatürk Ortaokulu	erkek	38	Türkçe öğretmeni
İnönü TÖMER	Erkek	28	Öğretim görevlisi
İnönü TÖMER	Erkek	33	Dr. Öğretim Üyesi- Türkçe öğreticisi
İnönü TÖMER	Erkek	32	Öğretim görevlisi

Tablo 3 incelendiğinde uzmanların demografik özelliklerinin ayrıntılı olarak verildiği görülmektedir. Bu uzmanlardan alınan görüşler sonucunda toplam 42 kelimenin öğretilmesi kararlaştırılmıştır. Öğrencilere sorulan kelimeler ise Tablo 4'te gösterilmiştir:

Tablo 4. Öğrencilere Sorulan Kelimeler

Yüksek	Düşünce	Domates	İnmek	Evlat
Takım	Büyük	İyilik	Dolu	Mutlu
Kolay	Düşman	Yer	İstek	Eş
Önemli	Yıl	Almak	Yaşlı	Sevmek
Soru	İyi	Yükselmek	Genç	Merak
Hafıza	Güzel	Ödev	Hazine	Millet
Zeki	Dostluk	Çirkin	Dil	Yoksulluk
Hayat	Zenginlik	Şefkatli	Başarı	İlerlemek
Taze	Yazmak			

Tablo 4 incelendiğinde 42 sözcüğün öğrencilere öğretilmek üzere seçildiği görülmektedir. 36 isim ve 6 fiilden oluşan sözcükler uzman görüşü doğrultusunda seçilmiştir.

Veri toplama araçları şunlardır: Araştırmada kelime bilgisi ölçeği olarak Ateş ve Sis (2016) tarafından Türkçeye uyarlanan dereceli puanlama anahtarı olarak kabul edilen "Kelime bilgisi Ölçeği" kullanılmıştır. Kelime bilgisi ölçeği, 2 bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm öğrencilere verilen kelimelere göre kendilerini değerlendirebilecekleri ifadelerin yer aldığı bölümdür. İkinci bölüm ise araştırmacıların öz değerlendirme ifadelerine verdikleri puanların yazdığı bölümdür. Araştırmanın amacı doğrultusunda sorulan kelimeler Kelime bilgisi ölçeğinin iki araştırmacının da değerlendirmesi ile ortak puanlar haline dönüştürülmüştür. Araştırmacılar tüm kağıtları ayrı ayrı okumuşlardır. Bu nedenle daha sonra verilen puanların ortalaması alınmıştır.

Öğrencilere verilen öz değerlendirme ifadeleri şu şekildedir: "1. Bu sözcüğü daha önce gördüğümü hatırlamıyorum 2. Bu sözcüğü daha önce gördüm ama ne anlama geldiğini bilmiyorum 3. Bu sözcüğü daha önce gördüm ve sanırım anlamı (eş anlamı ya da çevirisi) 4. Bu sözcüğü biliyorum. Anlamı (eş anlamı ya da çevirisi) 5. Bu sözcüğü biliyorum. Anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)" (Ateş ve Sis: 2016, 100).

Kelime bilgisi ölçeğinin seçilmesindeki amaç, yabancıların Türkçeyi öğrenirken aktif dillerinin yanında bir de pasif dillerinin olduğunun düşünülmesidir. Öğrenciler bir kelimenin eş anlamı veya çeviri sorulduğu zaman kendi dilinde bir yazı yazabilmesi, kelime hazinesinin pasif kalan yanlarının da ortaya çıkmasını sağlayabilir.

Öğrencilerin dinleme kaygılarını ölçmek için Halat (2015) tarafından uyarlanan "Yabancı Dil Dinleme Kaygısı Ölçeği" kullanılmıştır. 5'li Likert tipi 33 maddeden oluşan ölçek, 3 alt boyuta sahiptir. Bu alt boyutlar: 1.Telaffuz, vurgu ve tonlama, konuşma hızı ve beden dili 2. Dinleme sırasında bir bölümün kaçırılması durumunda bütünü anlayamama korkusu 3. Özgüven şeklindedir. Güvenirliliği .88 olan ölçeğin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilere uygulanması ve B1, B2 seviyesine uygunluğu ile bu araştırmanın amacına uygun görülmüştür.

Öğrencilerin okuma kaygılarını ölçmek için Altunkaya ve Erdem (2016) tarafından B kuruna yönelik olarak geliştirilen "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Yönelik Okuma Kaygısı Ölçeği" kullanılmıştır. Bu

16 maddelik ölçeğin tümüne ait Cronbach güvenirliliği .82'dir ölçeğin 3 alt boyutu vardır. Birinci alt faktöre ilişkin Cronbach .80, ikinci alt faktöre ilişkin Cronbach .73, üçüncü alt faktöre ilişkin Cronbach .71 olarak bulunmuştur. Öğrencilerin, ölçekteki maddelere katılma düzeylerini belirlemek üzere "kesinlikle katılmıyorum (1)", "katılmıyorum (2)", "kararsızım (3)", "katılıyorum (4)" ve "kesinlikle katılıyorum (5)" şeklinde Likert tipi beşli derecelendirme ölçeği kullanılan ölçeğin bu araştırma amacına uygun olduğu düşünülmüştür.

Verilerin analizi

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 8.sınıf öğrencilerinin kelime bilgisinin, dinleme ve okuma kaygılarının ortalama puanlarını belirlemek için sayı, yüzde, ortalama, standart sapma kullanılmıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 8.sınıf öğrencilerinin kelime bilgilerinin okuma ve dinleme kaygılarını etkileyip etkilemediğini belirlemek için t testi kullanılmıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 8.sınıf öğrencilerinin kelime bilgilerinin okuma ve dinleme kaygılarını etkileme düzeyi cinsiyet, uyruk, Türkiye'de yaşama süresi; Türkçe kitap, dergi, gazete okuma; Türkçe TV, radyo, müzik dinleme değişkenlerine göre farklılaşmakta olup olmadığını belirlemek için Tekyönlü Anova testi kullanılmıştır.

Kelime bilgilerinin okuma ve dinleme kaygılarını etkileyip etkilemediğini ölçmek için korelasyon analizi yapılmıştır.

Kelime bilgisinin okuma kaygısının üzerindeki etkisini belirlemek için regresyon analizi yapılmıştır.

BULGULAR

Çalışmanın amacı doğrultusunda veriler SPSS ile analiz edilmiştir. Öncelikle Halat (2015) tarafından uyarlanan Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı Ölçeği'nin bu araştırma için yapılan güvenirliliği Cronbach's Alpha=0,908 olarak yüksek bulunmuştur. Altunkaya ve Erdem (2016) tarafından geliştirilen Okuma kaygısı Ölçeği'nin güvenirliliği Cronbach's Alpha=0,906 olarak yüksek bulunmuştur. Bu bakımdan araştırmanın amacı için seçilen ölçeklerin öğrenciler tarafından anlaşıldığı aşikar olduğu yorumu yapılabilir.

Araştırmanın alt problemlerinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 8.sınıf öğrencilerin kelime bilgilerinin ne düzeyde olduğu araştırılmıştır. Elde edilen verilere göre puanlarının ortalamaları şu şekildedir:

Tablo 5. Kelime Bilgisi, Okuma Kaygısı ve Dinleme Kaygısı Puan Ortalaması

		Ort	Ss	Min.	Max.	Ölçek Ranjı
Kelime Bilgisi	01	162,851	37,958	55,000	210,000	42-210
Okuma Kaygısı		2,748	0,912	1,000	4,690	1-5
	01					
Dinleme Kaygısı	01	2,924	0,679	1,520	5,000	1-5

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin "kelime bilgisi" puan ortalaması (162,851±37,958); "okuma kaygısı" puan ortalaması (2,748±0,912); "dinleme kaygısı" puan ortalaması (2,924±0,679); olarak saptanmıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 8.sınıf öğrencilerinin kelime bilgilerinin okuma kaygılarını etkileyip etkilemediğini ölçmek için yapılan korelasyon analizi sonucunda elde edilen veriler şu şekildedir:

Tablo 6. Kelime Bilgisi, Okuma Kaygısı ve Dinleme Kaygısı Puanları Arasında Korelasyon Analizi

	Kelime Bilgisi	Okuma Kaygısı	Dinleme Kaygısı
Kelime Bilgisi	1,000 0,000		
Okuma Kaygısı	-0,207* 0,038	1,000 0,000	
Dinleme Kaygısı	-0,043 0,673	0,688** 0,000	1,000 0,000

* <0,05; ** <0,01

Tablo 6 incelendiğinde Okuma Kaygısı ve kelime bilgisi arasında çok zayıf, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=-0.207$; $p=0,038<0.05$). Dinleme Kaygısı ve okuma kaygısı arasında orta, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.688$; $p=0,000<0.05$). Diğer değişkenler arasındaki ilişkiler istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>0.05$).

Korelasyon analizinde ilişkisi olan kelime bilgisi ile okuma kaygısı arasında regresyon analizi yapılmıştır. Tablo 7’de öğrencilerin kelime bilgisinin okuma kaygısı üzerine etkisi verilmiştir:

Tablo 7. Kelime Bilgisinin Okuma Kaygısı Üzerine Etkisi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	B	S	del (p)	Mo ²
Okuma Kaygısı	Sabit	,556	,001	,000	0,0
	Kelime Bilgisi	0,207	2,100	,038	,412 38 ,033

Tablo 7 incelendiğinde kelime bilgisi ile okuma kaygısı arasındaki neden sonuç ilişkisini belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=4,412$; $p=0,038<0.05$). Okuma kaygısı düzeyinin belirleyicisi olarak kelime bilgisi değişkenleri ile ilişkisinin(açıklayıcılık gücünün) zayıf olduğu görülmüştür($R^2=0,033$). Öğrencilerin kelime bilgisi okuma kaygısını azaltmaktadır ($\beta=-0,207$). Bu durumda öğrencilerin kelime hazinelerinin zenginleşmesi ile kaygı durumlarının azalacağı söylenebilir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 8.sınıf öğrencilerinin kelime bilgilerinin dinleme kaygılarını etkileme düzeyi cinsiyet, uyruk, Türkiye’de yaşama süresi; Türkçe kitap, dergi, gazete okuma; Türkçe TV, radyo, müzik dinleme değişkenlerine göre farklılaşmakta olup olmadığını belirlemek için puan ortalamalarına bakılmıştır ve t testi yapılmıştır. Tablo 7’de demografik özelliklere göre kaygı durumları ve kelime bilgisi puanları ortalamalarına er verilmiştir.

Tablo 8. Kelime Bilgisi, Okuma Kaygısı ve Dinleme Kaygısının Tanımlayıcı Özelliklere Göre Karşılaştırılması

Demografik Özellikler	n	Kelime Bilgisi	Okuma Kaygısı	Dinleme Kaygısı
Cinsiyet		Ort ± SS	Ort ± SS	Ort ± SS
kız	92	163,891 ± 39,033	2,759 ± 0,925	2,913 ± 0,689
erkek	9	152,222 ± 23,231	2,632 ± 0,813	3,034 ± 0,595
t=		0,879	0,397	-0,505
p=		0,381	0,692	0,615
Türkiyede Bulunma Süresi		Ort ± SS	Ort ± SS	Ort ± SS
3 yıl altı	13	148,692 ± 36,652	2,861 ± 1,001	2,981 ± 0,843
3-5 yıl	71	165,169 ± 40,054	2,751 ± 0,836	2,891 ± 0,616
5-7 yıl	17	164,000 ± 28,114	2,647 ± 1,169	3,018 ± 0,823
F=		1,046	0,200	0,287
p=		0,355	0,819	0,751
Düzenli Kitap Okuma Durumu		Ort ± SS	Ort ± SS	Ort ± SS
evet	65	160,938 ± 40,544	2,809 ± 0,952	2,974 ± 0,746
hayır	36	166,306 ± 33,041	2,637 ± 0,837	2,834 ± 0,538
t=		-0,679	0,904	0,990
p=		0,499	0,368	0,325
Düzenli Tv İzleme Durumu		Ort ± SS	Ort ± SS	Ort ± SS
evet	79	166,468 ± 36,510	2,744 ± 0,949	2,973 ± 0,702
hayır	22	149,864 ± 41,037	2,761 ± 0,786	2,748 ± 0,572
t=		1,836	-0,080	1,381
p=		0,069	0,936	0,170

Tablo 8 incelendiğinde öğrencilerin kelime bilgisi, okuma kaygısı, dinleme kaygısı puanları cinsiyet, Türkiye’de bulunma süresi, düzenli kitap okuma durumu, düzenli TV izleme durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p > 0.05$). Cinsiyet için farklılaşması kız öğrencilerin fazla olması ile açıklanabilir. Türkiye’de bulunma süresinin 3 yıldan az olmasında her ne kadar puanlar azalsa da anlamlı bir fark yoktur. Fakat öğrenci puanlarında kelime bilgisi puanlarının Türkiye’de bulunma yılı fazlaştıkça arttığı yolunda bir yorum yapmak mümkündür.

Düzenli TV izleyen öğrencilerin de kelime bilgisi ölçeğinden aldıkları ortalama puanın izlemeyenlere oranla daha yüksek olması, gelişen teknolojiyle görsel medyanın önemini dil öğretiminde ortaya koyduğu söylenebilir.

Türkiye’de bulunma yılının eskilere dayanmasıyla öğrencilerin kaygılarında anlamsal olmasa da puansal olarak bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Bu kaygının zamanla azaldığına örnek olabilir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Yabancı uyruklu öğrencilerin kelime hazinelerinin geniş olması ile birçok akademik başarının doğru orantıda geliştiği söylenebilir. Bu öğrencilerin Türkçeyi öğrenirken yaşadığı problemlere bakıldığında içsel veya dışsal birçok faktörün yer aldığı görülmektedir. Yetersiz kelime bilgisi, kaygı durum bozuklukları gibi faktörlerin birbiri ile ilişkisinin olup olmadığına bakılan bu çalışmada amaç, yabancı uyruklu öğrencilerin

kelime bilgilerinin okuma ve dinleme kaygılarına etkisinin olup olmadığını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda bulgular ve yorumlar ışığında şu sonuçlara ulaşılmıştır.

Öğrencilerin bu çalışmada kelime bilgisi ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması ortalamanın üstündedir. Buradan kelime bilgisinin artmasının kaygıyı azalttığı şeklinde bir sonuç çıkarılabilir. Nitekim, Ateş (2016) İkinci Dil Edinimi Modeli'ne dayanan hiyerarşik söz varlığı etkinliklerini uyguladığı tezinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin bu eğitimi almayan öğrencilere oranla kelime bilgisinin arttığını tespit etmiştir. Bu bakımdan kelime hazinesinin yabancı uyruklu öğrenciler için önemli olduğu söylenmelidir. Ching-Ying ve Shu (2013) araştırmalarında kelime hazinesi ve okuduğunu anlama arasında ilişkinin olup olmadığına bakmışlar ve öğrencilerin kelime bilgisi ile okuma anlamaları arasında pozitif bir ilişki bulmuşlardır. Bu çalışmada ise bulgulardan hareketle sonuç olarak okuma kaygısı ve kelime bilgisi arasında çok zayıf, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Kelime bilgisinin artmasıyla, zenginleşmesiyle okuma kaygısının azaldığı yönünde sonuç çıkarılabilir.

Altunkaya (2015) tarafından okuduğunu anlama ve okuma kaygısı arasındaki ilişkiye bakılan çalışmada, araştırmacı okuduğunu anlama başarı testinden elde edilen puanlarla okuma kaygısı ölçeğinden elde edilen puanlar arasında ters yönlü bir ilişki olduğunu, okuma kaygısı arttıkça okuduğunu anlama testinden elde edilen başarı puanının düştüğü sonucuna ulaşmıştır. Kelime hazinesinin artması ile okuma kaygısının azaldığı bulunan bu araştırma da benzer sonuçları ortaya konmaktadır. Altunkaya ve Ateş (2018), yabancı uyruklu öğrencilerin okuma kaygılarının kaynaklarını belirledikleri araştırmalarında, Türkçenin "ses özellikleri ve telaffuz", "dil seviyeleri (Kur A1, A2, B1, B2, C1, C2)", "Türkçenin sondan eklemeli dil oluşu" ve "okuma metinlerinin özellikleri", "bilinmeyen kelimeler", "bilinmeyen konu", "kültür" ve "hata yapma korkusu" okuma kaygısının kaynakları olarak tespit etmişlerdir. Nitekim okuma kaygısının artmasıyla kelime bilgisinin azalması bu çalışma için geçerlidir. Yapılan bu çalışmada kelime bilgisi ile okuma kaygısı arasındaki neden sonuç ilişkisini belirlemek üzere yapılan regresyon analizi sonucunda okuma kaygısı düzeyinin belirleyicisi olarak kelime bilgisi değişkenleri ile ilişkisinin (açıklayıcılık gücünün) zayıf olduğu görülmüştür. Öğrencilerin kelime bilgisi okuma kaygısını azaltmaktadır. Bu durumda öğrencilerin kelime hazinelerinin zenginleşmesi ile okuma kaygısı durumunun azalacağı sonucuna ulaşılır.

Tunçel (2014: 1999), katılımcıların yabancı dil olarak Türkçeye yönelik genel kaygıları ana dili Türkçe olan araştırmacı tarafından verilen 5 aylık A1 seviyesi Türkçe kursundan sonra azalma göstermiştir. Bu durumda katılımcıların kurs başlangıcında yabancı dil olarak Türkçeye yönelik sahip oldukları kaygıların kurs süresince belirli oranda azaldığı görülmektedir. Bu çalışmada da Türkiye'de bulunma sürelerinin eskiye dayanmasıyla da öğrencilerin kaygı durumlarının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada da benzer sonuçların ortaya konduğu görülür. Nitekim düzenli TV izleyen öğrencilerin de kelime bilgisi ölçeğinden aldıkları ortalama puanın izlemeyenlere oranla daha yüksek olması, Türkçeye geçirilen zamanın yoğunluğuna bağlı olabilir. Türkiye'de bulunma süresinin 3 yıldan az olmasında her ne kadar puanlar azalsa da anlamlı bir fark yoktur. Fakat öğrenci puanlarında kelime bilgisi puanlarının Türkiye'de bulunma yılı fazlaştıkça arttığı yolunda bir yorum yapmak mümkündür. Türkiye'de bulunma yılının eskilere dayanmasıyla öğrencilerin kaygılarında anlamsal olmasa da puansal olarak bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Bu kaygının zamanla azaldığına örnek olabilir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler ana dillerinden farklı olarak aşına olmadıkları bir ses bilgisi, cümle bilgisi, kelime bilgisi, farklı kültür gibi kaygıya sebep olabilecek durumlarla karşı karşıya gelebilecektir. Bu farklı durumlar, huzursuzluk, endişe, korku vb. duyguların alt boyutlarını oluşturduğu kaygı durumunu tetiklemeye yol açabilir (Altunkaya ve Erdem: 2016).

Halat (2015), yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenenlerin dinleme becerisine yönelik kaygılarını, katılımcıların cinsiyet ve yaş durumlarına göre incelediği araştırmasında, anlamlı bir farklılığa rastlamamıştır. Buradan hareketle, yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi ve bilinen diğer yabancı dillerin, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerde dinleme kaygısına sebep olan değişkenler olmadıklarını savunmuştur. Bu araştırmada düzenli TV izleyen öğrencilerin kelime bilgisi ölçeğinden aldıkları ortalama puanın izlemeyenlere oranla daha yüksek olması bir etken olarak araştırılmış ve anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu çalışmada ise kelime bilgisinin dinleme kaygısı üzerine olan etkisinde bakıldığında anlamlı bir farkın bulunmadığı görülür. Bu durumda öğrencilerin kelime hazineleri ile dinleme kaygıları arasında bir ilişkinin bulunmadığı sonucuna ulaşılabilir. Diğer yandan dinleme kaygısı ve okuma kaygısı arasında orta, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunduğu görülür. Dinleme ve okuma kaygısının azalmasının diğer becerileri de etkilediği düşünülebilir, ayrıca kaygı düzeylerinin beraber azalmaları önemlidir. "Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni, yaşam boyu öğrenme temelinde öğrencilerin hangi düzeyde ne kadar dil yeterli edinmeleri gerektiği hususunda, tüm Avrupa ülkelerinde geçerli olacak belirli ölçütler getiren bir metindir. Yabancı dil olarak Türkçe dinleme eğitiminde, bu metinde yer alan dil düzeylerinin gerektirdiği dinleme yeterliklerinin öğrencilere

kazandırılması hedeflenir. Bunun için dinleme eğitiminde bilişsel ve üstbilişsel stratejilerin öğrencilere kazandırılması yararlı bir yol olarak görülebilir” (Altunkaya, 2018, s. 200).

Batumlu ve Erden (2007) çalışmalarında, yabancı dil ve kaygı arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmışlardır. Dildeki yeterlilik düzeyi ve cinsiyet gibi faktörlerin anlamlı değişkenler olmadığını ve başarı ile kaygı arasında olumsuz ilişki olduğunu tespit etmişlerdir.

Aydın ve Zengin (2008) çalışmalarında kaygıyı doğuran etkenlerin yabancı dil öğrencilerinin yeterlilik düzeyleri ve sınav uygulamaları olduğunu söylemişlerdir. Bu faktörlerin yanı sıra, öğretmenlerin davranışları, yabancı dil derslerinin zorluk düzeyi, öğrencilerin dildeki yetenek düzeyleri ve kültürel farklılıklar da diğer önemli kaygı doğuran değişkenlerden olduğunu belirtmişlerdir. Bu araştırmada ise dinleme ve okuma kaygılarına yer verilmiştir. Dinleme kaygısı ve okuma kaygısı arasında orta, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuş ve dinleme kaygısının arttıkça okuma kaygısının da arttığı yorumu yapılmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin daha iyi eğitime tabi tutulabilmesi için öneriler verilebilir:

Öğrencilerin kelime hazinesinin geliştirilmesi için çeşitli etkinlikler yapılabilir. Bunlara örnek olarak okuma metinlerinde yeni verilen kelimeler, sözlük çalışmaları, görsellerden yararlanarak kelimelerin anlamının bulma gibi etkinlikler kullanılabilir. Bu etkinliklerin klasik eğitim anlayışından uzaklaşarak gerçekleştirilmesi gereklidir. Öğrencilere yeni kelime öğretilirken sadece sözlüğe bakmaları ve cümle kurmaları istenmektedir. Bu yönüyle kelime öğrenimi öğrencide gerekli etkiyi bırakmamaktadır. Girdi ve çıktıyı düzenleyen etkinlikler düzenlenebilir.

Öğrencilerin kelime hazinelerini geliştirecek seviyelerine uygun kitap okumaları sağlanabilir.

Öğrencilerin okulla çevreyle, arkadaşlarıyla uyumunun sağlanması bir nebze de olsa Türkçesinin gelişimine katkı sağlayacaktır. Bu bakımdan öğrencilerin kaygı durumlarının azalması için öğretmenlere büyük bir görev düşmektedir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Akarsu, B. (1998). *Wilhelm Von Humbolt'da dil-kültür bağlantısı*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Altunkaya, H., Ateş A. (2018). Sources of reading anxiety among the learners of turkish as a foreign language. *Asian Journal Of Education And Training*. Vol. 4, No. 3, 161-169.
- Altunkaya, H., Erdem, İ. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere yönelik okuma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi*. (Ed. Dilidüzgün, S.) Kuram ve Uygulama Bağlamında Türkçe Öğretimi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Altunkaya, H., (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin okuma kaygıları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Altunkaya, H. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dinleme eğitimi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*. Volume 6, Issue 3, September 2018, p. 198-207.
- Ateş, A., Sis N. (2016). İkinci dil olarak Türkçe öğretimi için kelime bilgisi ölçeği uyarlaması. *Turkish Studies*, 11/19, sf: 95-106.
- Aydın, S., Zengin B. (2008). Yabancı dil öğreniminde kaygı: bir literatür özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*. Vol.4, No.1, April.
- Batumlu, D. Z. ve Erden, M. (2007). The relationship between foreign language anxiety and english achievement of Yıldız Technical University School of foreign languages preparatory students, *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3 (1):24 – 38.
- Christenberry, B., (2003). *Listening Comprehension in The Foreign Language Classroom*. [Http://Langlab.Uta.Edu/German/Lana.Rings/Fall01gradstudents/2001paperchristenberry.Htm](http://Langlab.Uta.Edu/German/Lana.Rings/Fall01gradstudents/2001paperchristenberry.Htm)
- Ergin, M. (2005). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Yayınları.
- Gardner (1985), *The role of attitudes and motivation in second language learning: correlational and experimental considerations*, June 1985, <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1985.tb01025.x>
- Gardner, R.C., Lalonde, R.N., Moorcroft, R., and Evers, F.T., (1987). Second Language Attrition: The Role of Motivation and Use. *Journal of Language and Social Psychology*, Number:6, pp:173-80.
- Ege, P., Acarlar, F., Gülerüz, F. (1998), Türkçe kazanımında yaş ve ortalama sözcük uzunluğunun ilişkisi, *Türk Psikoloji Dergisi*, 1998. 13(41),19-31.
- Halat, S. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme becerisine yönelik kaygı düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- İlköğretim Türkçe 8. Sınıf Ders Kitabı, (2017) Erdal, N. Dörtel Yayıncılık, Ankara
- İlter, İ. (2014). Kelime öğretiminde grafik düzenleyicileri, *Turkish Studies*, volume 9/3, Winter 2014, p755-770.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayıncılık.

- Karatay, H. (2004). *İlköğretim ikinci kademedeki Türkçe ders kitaplarının ortak kelime kazandırma yönünden değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Korkmaz (1992). *Dil bilgisi terimleri sözlüğü*, TDK, Ankara.
- MacIntyre, P.D. ve Gardner, R.C. (1989). Anxiety and second language learning: Toward a theoretical clarification. *Language Learning*, 39, 251 – 275.
- Martinet, A. (1985). İşlevsel genel dilbilim. Ankara: Birey ve Toplum Yayınları.
- TDK. (2015). Güncel türkçe sözlük. http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&view=gts.
- Vogely, A. (1999). Addressing LC anxiety. In D. J. Young (Ed.), *Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere*. New York: McGraw-Hill.
- Zbornik, J. J. Ve Wallbrown, F. H. (2001). The development and validation of a scale to measure reading anxiety. *Reading Improvement*, 28, 2-12.
- Ching-Ying, L., Wei Shu H. (2013). Effects of hierarchy vocabulary exercises on english vocabulary acquisition. *English Language Teaching*. Vol. 6, No. 9.
- Tunçel, H. (2014). Yabancı dil olarak türkçeye yönelik kaygı ve kaygının yabancı dil başarısına etkisi. *Turkish Studies. International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 9/5 Spring 2014, p. 1987-2003.

İletişim/Correspondence

Dr. Ayşe ATEŞ

ayse.ates@inonu.edu.tr

Dr. Niyem Bahşi

niyem44@hotmail.com