



T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

**TÜRKÇEYİ İKİNCİ DİL OLARAK ÖĞRENEN BİREYLERİN  
KONUŞMA KAYGISININ KONUŞMA ÖZ  
YETERLİLİKLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Okan GÖKHAN**

**BURSA  
2020**





**T.C.**

**BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI**

**TÜRKÇEYİ İKİNCİ DİL OLARAK ÖĞRENEN BİREYLERİN**

**KONUŞMA KAYGISININ KONUŞMA ÖZ**

**YETERLİLİKLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Okan GÖKHAN**

**Danışman:**

**Prof. Dr. Esim GÜRSOY**

**BURSA**

**2020**

**T. C.**

**BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**

Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Bilim Dalı'nda 801653006 numaralı Okan Gökhan'ın hazırladığı "Türkçeyi İkinci Dil Olarak Kullanan Bireylerin Konuşma Kaygısının Konuşma Öz Yeterliliklerine Etkisinin İncelenmesi" konulu Yüksek Lisans tezi ile ilgili tez savunma sınavı, ...../...../ 2020 günü ..... - .....saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin/çalışmasının ..... (başarılı / başarısız) olduğuna ..... (oybirliği / oy çokluğu) ile karar verilmiştir.

Üye (Tez Danışmanı ve Sınav Komisyonu  
Başkanı)  
Prof. Dr. Esim GÜRSOY,  
Bursa Uludağ Üniversitesi

Üye Akademik Unvanı, Adı Soyadı  
Üniversitesi

Üye Akademik Unvanı, Adı Soyadı  
Üniversitesi

Üye Akademik Unvanı, Adı Soyadı  
Üniversitesi

Üye Akademik Unvanı, Adı Soyadı  
Üniversitesi

## **BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK**

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim.

Okan GÖKHAN

.../.../2020



**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**YÜKSEK LİSANS/DOKTORA İNTİHAL YAZILIM RAPORU**

**BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**YABANCI DİLLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA**

Tarih:

Tez Başlığı/Konusu: Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenen Bireylerin Konuşma Kaygısının Konuşma Öz Yeterliliklerine Etkisinin İncelenmesi

Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 55 sayfalık kısmına ilişkin, 28.05.2020 tarihinde şahsım tarafından “Turnitin” adlı intihal tespit programından (Turnitin)\* aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre tezimin benzerlik oranı %13’tür.

Uygulanan filtrelemeler:

- 1- Kaynakça hariç
- 2- Alıntılar hariç/dahil
- 3- Beş kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

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

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Tarih

İmza

Adı Soyadı : Okan Gökhan  
Öğrenci No : 801653006  
Anabilim Dalı : Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi  
Programı : Yabancılar İçin Türkçe Öğretimi  
Statüsü : Yüksek Lisans

**Prof. Dr. Esim GÜR SOY**

**Tez Danışmanı**

**\*Turnitin programına Uludağ Üniversitesi Kütüphane web sayfasından ulaşılabilir.**

## YÖNERGEYE UYGUNLUK ONAYI

“Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenen Bireylerin Konuşma Kaygısının Konuşma Öz Yeterliliklerine Etkisinin İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan

Okan GÖKHAN

Danışman

Prof. Dr. Esim GÜRSOY

## YEMİN METNİ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “Türkçeyi İkinci Dil Olarak Kullanan Bireylerin Konuşma Kaygısının Konuşma Öz Yeterliliklerine Etkisinin İncelenmesi” başlıklı çalışmanın bilimsel araştırma, yazma ve etik kurallarına uygun olarak tarafımdan yazıldığına ve tezde yapılan bütün alıntıların kaynaklarının usulüne uygun olarak gösterildiğine, tezimde intihal ürünü cümle veya paragraflar bulunmadığına şerefim üzerine yemin ederim.

.../.../2020

Adı Soyadı: Okan GÖKHAN

Öğrenci No: 801653006

Anabilim Dalı: Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Programı: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Bilim Dalı

Statüsü: Yüksek Lisans



## ÖN SÖZ

Öz yeterlilik, bireyin kendinden beklenen bir edim karşısında onu sonuca ulaştıracak davranışları başarıyla uygulayabileceğine olan inancıdır. Öz yeterlilik düzeyi yüksek bir bireyin, öz yeterlilik düzeyi düşük bir bireye göre öğrenme etkinliklerine karşı daha istekli olması ve sonuca ulaşmak için daha fazla aksiyon göstermesi beklenir. Dolayısıyla öz yeterlilik düzeyi yüksek olan bireyin daha başarılı olması gerekir. Bu hipotezden yola çıkarak öz yeterlilik inançlarının başarıya etkisi üzerine yapılan çalışmalarda öz yeterlilik düzeyindeki artışın başarı üzerindeki etkisi olumlu olmuştur. Diğer taraftan yapılan birçok araştırma sonucunda kaygının, dil öğrenim sürecine olumlu ve olumsuz etkileri olduğu saptanmıştır. Özellikle konuşma becerisi üzerine yapılan çalışmalarda öğrencilerin konuşma konusunda başarısız olmalarının nedeni olarak yüksek düzeyde konuşma kaygısına sahip olmalarına dikkat çekilmiştir.

Dil öğrenimi sürecinde etkin bir rol oynayan bu iki psikolojik etkene, Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretimi alanyazınında ayrı ayrı çalışmalarda yer verilmiş olsa da ikisi arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bunun yanında doğrudan konuşma kaygısı ile konuşma öz yeterliliği arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmanın da bulunmadığı görülmüş ve yapılan bu çalışma ile ilgili alanyazına katkı sağlanmak istenmiştir.

Bütün bu çalışma sürecinde ders döneminden bu tezin son aşamasına kadar bana ışık tutan, yoğun çalışma temposuna rağmen ilgisini ve hoşgörüsünü benden esirgemeyen değerli hocam Prof. Dr. Esim GÜRİSOY'a, veri toplama sürecindeki katkılarından dolayı ULUTÖMER müdürü Doç. Dr. Süleyman EROĞLU'na ve anketlerin uygulama sürecindeki yardımlarından dolayı ULUTÖMER'de görev yapan bütün öğretim elemanlarına teşekkür ederim. Ayrıca bütün hayatım boyunca beni destekleyen aileme ve hayattaki en büyük şansım eşime sonsuz minnetlerimi sunarım. Bu çalışma benim olduğu kadar onların da eseridir.

Okan Gökhan

## Özet

Yazar	: Okan GÖKHAN
Üniversite	: Bursa Uludağ Üniversitesi
Anabilim Dalı	: Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı
Bilim Dalı	: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Bilim Dalı
Tezin Niteliği	: Yüksek Lisans Tezi
Sayfa Sayısı	: xiv+67
Mezuniyet Tarihi	: .../.../2020
Tez:	: Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenen Bireylerin Konuşma Kaygısının Konuşma Öz Yeterliliklerine Etkisinin İncelenmesi
Tez Danışmanı	: Prof. Dr. Esim GÜRİSOY

### **TÜRKÇEYİ İKİNCİ DİL OLARAK ÖĞRENEN BİREYLERİN KONUŞMA KAYGISININ KONUŞMA ÖZ YETERLİLİKLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

Yabancı bir dil öğrenmenin artık olmazsa olmaz olduğu günümüzde gerek Türkiye'nin sunduğu eğitim imkânları gerekse son yıllarda yaşanan demografik hareketliliklerin etkisiyle Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin önem kazandığı söylenebilir. Bu sebeple Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretimi ile ilgili akademik çalışmalarda da bir artış görülmektedir. Bu araştırma da bu alandaki çalışmalardan biri olup Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen bireylerin konuşma kaygısının, konuşma öz yeterliliklerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Bununla birlikte cinsiyet, yaş, hedef dile maruz kalma süresi, önceki dil öğrenme tecrübeleri gibi farklı değişkenlerle, kaygı ve öz yeterlilik arasındaki ilişkiyi incelemek; konuşma kaygısını azaltmanın ve konuşma öz yeterlilik düzeyini artırmanın yollarına dikkat çekmek yine araştırmanın alt amaçlarını oluşturmaktadır. Araştırma evrenini, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Bursa Uludağ Üniversitesi Türkçe Öğretim ve Uygulama Merkezinde Türkçe öğrenen Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nde (AOÖÇ) belirtilen B ve C seviyesindeki 170 yabancı uyruklu öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında uygulanacak anketin Türkçe olmasından dolayı öğrencilerin dil bariyeriyle karşılaşmaması ve üzerinde araştırma yapılacak becerinin konuşma becerisi olması sebebiyle A (Başlangıç) düzeyindeki öğrenciler araştırmanın evrenine alınmamıştır. Veri toplama sürecinde ölçme aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu", "Konuşma Öz Yeterlilik Ölçeği" ve "Konuşma Kaygısı Ölçeği" olmak üzere üç bölümden oluşan bir anket kullanılmıştır. Araştırma sonunda elde edilen veriler SPSS .25 programında analiz edilmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen bireylerin konuşma kaygılarının, konuşma öz yeterlilik düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını

göstermektedir. Bununla birlikte cinsiyet, yaş, Türkçe dil düzeyi, ve eğitim düzeyi değişkenleri ile öz yeterlilik ve kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir.

*Anahtar sözcükler:* Konuşma kaygısı, Öz yeterlilik, Türkçe eğitimi, Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi

## ABSTRACT

Author : Okan GÖKHAN  
University : Bursa Uludağ University  
Field : Turkish and Social Sciences Education  
Branch : Teaching Turkish as a Foreign Language  
Degree Awarded : Master  
Page Number : xiv+67  
Degree Date : .../.../2020  
Thesis : An Examination of The Effects of Speech Anxiety on Speaking Self  
Efficacy of Individuals Learning Turkish As a Second Language  
Supervisor : Prof. Dr. Esim GÜRSOY

## AN EXAMINATION OF THE EFFECTS OF SPEECH ANXIETY ON SPEAKING SELF EFFICACY OF INDIVIDUALS LEARNING TURKISH AS A SECOND LANGUAGE

The importance of teaching Turkish as a foreign language can be said increasing nowadays that learning a foreign language is no longer indispensable with the impact of training opportunities offered by Turkey and demographic mobility in recent years. Therefore, there is an increase in academic studies related to teaching Turkish as a foreign language. This research is one of the studies in this field and aims to examine the effects of speech anxiety on speech self-efficacy of individuals who learn Turkish as a second language. In addition, to examine the relation between different variables such as gender, age, exposure time to target language, previous language learning experiences and anxiety and self-efficacy; drawing attention to the ways of reducing speech anxiety and increasing speech self-efficacy level also create the sub-objectives of the research. The research population is composed of 170 foreign students at B and C levels specified in the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) learning Turkish in Bursa Uludag University Turkish Teaching and Practice Center in 2018-2019 academic year. In order not to encounter a language barrier the A (Beginner) level are not included in the population of the study since the questionnaire to be used in data collection is in Turkish and the skill to be researched is the speaking skill. In the data collection process, a questionnaire consisting of three parts, namely "Personal Information Form", "Speech Self-Efficacy Scale" and "Speech Anxiety Scale", was used as a measurement tool. The data obtained at the end of the research were analyzed in SPSS .25 (statistical software).

The data/findings obtained from the research show that the individuals' speech anxiety levels who learn Turkish as a second language have no significant effect on their self-efficacy.

However, it is observed that there is a significant relationship between gender, age, Turkish language level and education level variables and self-efficacy and anxiety levels.

*Keywords:* Teaching Turkish as a foreign language, Turkish education, Self efficacy, Speech anxiety

## İçindekiler

### Sayfa No

ÖN SÖZ .....	iv
ÖZET .....	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER .....	ix
TABLolar LİSTESİ .....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ .....	xiii
KISALTMALAR LİSTESİ .....	xiv
1. BÖLÜM: GİRİŞ .....	1
1.1. Problem Durumu .....	1
1.2. Araştırma Soruları .....	3
1.3. Araştırmanın Amacı .....	3
1.4. Araştırmanın Önemi .....	4
1.5. Araştırmanın Varsayımları .....	5
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları .....	5
2. BÖLÜM: ALANYAZIN .....	7
2.1. Dil ile İlgili Kavramlar .....	7
2.1.1. Dil .....	8
2.1.2. Ana dili/birinci dili .....	8
2.1.3. Yabancı dil .....	9
2.1.4. İkinci dil .....	9
2.2. Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi.....	10
2.2.1. Düzeyler .....	10
2.3. Türkçenin Yabancı/İkinci Dil Olarak Öğretimi .....	12

2.4. Konuşma Becerisi .....	15
2.4.1. Konuşma becerisinin fizyolojik özellikleri.....	16
2.4.2. Konuşma becerisinin sosyolojik özellikleri .....	16
2.4.3. Konuşma becerisinin psikolojik özellikleri.....	16
2.5. Dil Öğrenimine Etki Eden Bazı Faktörler .....	17
2.5.1. Zekâ .....	17
2.5.2. Yaş .....	17
2.5.3. Cinsiyet .....	18
2.5.4. Güdülenme .....	18
2.5.5. Tutum .....	19
2.5.6. Kaygı .....	19
2.5.6.1. Dil öğrenme kaygısı .....	21
2.5.6.2. Konuşma kaygısı.....	22
2.5.7. Öz yeterlilik .....	23
2.5.8. Kaygı ve öz yeterlilik arasındaki ilişki .....	25
2.6. İlgili Çalışmalar .....	26
2.6.1. Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretiminde konuşma becerisine yönelik çalışmalar .....	26
2.6.2. Kaygı ile ilgili çalışmalar .....	28
2.6.3. Öz yeterlilik ile ilgili çalışmalar .....	30
3. BÖLÜM: YÖNTEM.....	33
3.1. Araştırmanın Modeli .....	33
3.2. Çalışma Grubu .....	33
3.3. Veri Toplama Araçları .....	35
3.4. Verilerin Toplanması .....	38

3.5. Verilerin Çözümlemesi .....	38
4. BÖLÜM: BULGULAR .....	39
4.1. Katılımcıların Konuşma Kaygılarına İlişkin Bulgular .....	39
4.2. Katılımcıların Konuşma Öz Yeterliliklerine İlişkin Bulgular .....	40
4.3. Katılımcıların Konuşma Kaygıları ile Konuşma Öz Yeterlilikleri Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular.....	41
4.4. Katılımcıların Konuşma Kaygıları ile Diğer Değişkenler Arasındaki İlişkilere Dair Bulgular.....	42
4.5. Katılımcıların Konuşma Öz Yeterlilikleri ile Diğer Değişkenler Arasındaki İlişkilere Dair Bulgular.....	45
5. BÖLÜM: TARTIŞMA .....	47
5.1. Bulguların Tartışılması .....	47
5.2. Sonuç .....	51
5.3. Sınırlılıkların Tartışılması .....	53
5.4. Öneriler .....	53
KAYNAKÇA .....	55
EKLER .....	66
Ek 1: Kişisel Bilgi Formu .....	66
Ek 2: Konuşma Kaygısı Ölçeği .....	68
Ek 3: Konuşma Öz Yeterliliği Ölçeği .....	69
ÖZ GEÇMİŞ .....	70



## Tablolar Listesi

<i>Tablo</i>		<i>Sayfa</i>
1.	Katılımcılara İlişkin Bulgular .....	34
2.	Katılımcıların Konuşma Kaygılarına İlişkin Bulgular .....	40
3.	Katılımcıların Konuşma Öz Yeterliliklerine İlişkin Bulgular .....	40
4.	Katılımcıların Sınıf İçi Konuşma Kaygısı ile Konuşmanın Şekil Özellikleri Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular .....	41
5.	Konuşma Kaygısı ve Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t Test Sonuçları .....	42
6.	Konuşma Kaygısı ile Alt Boyutlarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları .....	43
7.	Konuşma Kaygısı ile Alt Boyutlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	44
8.	Konuşma Kaygısı ile Alt Boyutlarının Türkçe Dil Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçlar .....	44
9.	Konuşmanın Şekil Özelliklerinin Türkçe Dil Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları .....	46

## Şekiller Listesi

<i>Şekil</i>		<i>Sayfa</i>
1.	Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde Dil Düzeyleri .....	11
2.	Ortak Öneri Düzeyleri Genel Basamaklar Kümesi .....	11

## Kısaltmalar Listesi

- AOÖÇ : Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi
- CEFR : Common European Framework of Reference for Languages (Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi)
- TDK : Türk Dil Kurumu
- TÖMER : Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi
- ULUTÖMER : Uludağ Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
- akt. : aktaran
- ed. : editör

## 1.Bölüm

### Giriş

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın temelini oluşturan “Problem Durumu”, “Araştırmanın Soruları”, “Araştırmanın Amacı”, “Araştırmanın Önemi”, “Araştırmanın Varsayımları” ve “Araştırmanın Sınırlılıkları” bulunmaktadır.

#### 1.1.Problem Durumu

Bireyi yalınlıktan kurtararak yaşadığı toplumun bir parçası yapan, onu diğer bütün varlıklardan farklı kılan en önemli özelliği şüphesiz dildir. Dil, tarih boyunca çeşitli sebeplerle gerek ana/birinci dil olarak gerekse yabancı/ikinci dil olarak öğrenilmiş ve öğretilmiştir. Bireyin edindiği ilk dil olan ana/birinci dilden sonra dil öğrenim süreci, yabancı dil ve ikinci dil olmak üzere iki farklı boyutta ele alınmaktadır. Bir dilin, o dilin konuşulmadığı bir ortamda öğrenilmesi yabancı dil olarak tanımlanırken o dilin konuşulduğu ortamda öğrenilmesi ikinci dil olarak ifade edilmektedir (Mete, 2015). Tarihsel süreç içerisinde ticaret, seyahat, evlilik, sömürge politikaları gibi çeşitli sebeplerle ve genellikle bilimsel bir metoda dayanmadan, doğal ortamda hedef dile maruz kalma yoluyla gerçekleşen dil edinim süreci de ikinci dil tanımına uygun olarak gerçekleşmiştir (Meskill, 2002).

Dil öğretiminin tarihi ile ilgili yapılan araştırmalarda M.Ö. 2225’te Akadların Sümer ülkesini ele geçirdikten sonra, Sümerlerin dilini öğrendiği ve böylece insanlık tarihinde ilk kez yabancı/ikinci dil öğretiminin başlamış olduğu tespit edilmiştir (Hengirmen, 2006). Akadlardan günümüze kadar gelen süreçte, yabancı/ikinci bir dilin öğretimi her ne kadar dilin bütün becerilerine hâkim olmayı gerektirse de iletişim ihtiyacı en çok konuşma becerisi ile giderilmektedir. Ayrıca yazının henüz gelişmediği toplumlarda da dil öğreniminin esas amacı olarak konuşma becerisinin ön plana çıkması beklenir. Dolayısıyla bir dilin gerek yabancı dil olarak gerekse ikinci dil olarak öğreniminin merkezini konuşma becerisi oluşturmaktadır. Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen bireylerin duyduğu iletişimsel ihtiyaç düşünüldüğünde de

konuşma becerisi diğer tüm beceri alanlarının önüne geçmektedir. Bu durum konuşma becerisini, diğer beceri alanlarından daha çok önemsenmesini gerektirmektedir. Çünkü konuşma becerisi bir dilin öğrenilme durumunu belirleyen en önemli ölçüttür. Dolayısıyla öğrenenlerin konuşma becerisini geliştirmek için konuşma başarısına doğrudan ya da dolaylı olarak etki eden bütün faktörler tüm boyutlarıyla ele alınmalı ve incelenmelidir.

Bu çalışmanın temelini oluşturan kaygı ve öz yeterlilik kavramları da konuşma becerisine etki eden faktörlerin başında gelmektedir ve bu iki duyuşsal olgunun birbiri üzerinde etkiye sahip olduğu düşünülmektedir. Kaygı, bireydeki başarıyı olumsuz olarak etkileyebileceği gibi bireyin kendini olumsuzluklara karşı hazırlaması, tedbir alması, kendini daha fazla çalışmaya yöneltmesi gibi tepkiler geliştirmesi bakımından da olumlu olarak da etkileyebilir (Ültaş, 2005). Özellikle konuşma becerisi üzerine yapılan kaygı araştırmalarında kaygının diğer beceri alanlarında olduğu gibi konuşma becerisi üzerinde de olumsuz etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte yabancı/ikinci dil öğrenim sürecinde konuşmaya yönelik kaygı taşıyan bireylerin konuşma etkinliklerine katılımı isteksiz kaldıkları, etkinlikler sırasında kendilerini kötü hissettikleri ve bazen konuşma etkinliklerini bir “ceza” olarak yorumladıkları ifade edilmiştir (Spielberger, 1972). Diğer taraftan öz yeterlilik düzeyi yüksek olan bireylerin konuşma becerilerine katılımı daha istekli oldukları ve öz yeterlilik düzeyleri düşük bireylere göre daha başarılı oldukları birçok çalışmada belirtilmiştir (Aşkar ve Umay, 2001; Bandura, 1977, 1995, 1999; Büyükikiz, 2011; Çubukçu&Girmen, 2007; Sakız, 2013; Sallabaş, 2012; Schunk, 1991). Bu bilgilerden yola çıkarak bireyin konuşma becerisini doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyen konuşma kaygısı ile konuşma öz yeterliliği arasındaki ilişkiyi ve bu olguların cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, öğrenim gördüğü dil düzeyi, Türkiye’de bulunma süresi, önceki yabancı dil öğrenme durumu, önceki yabancı dil öğrenme düzeyi gibi değişkenlerle arasındaki ilişkiyi inceleyen bu araştırmanın özellikle konuşma becerisi üzerine gelecekte yapılacak birçok araştırmaya ışık tutması beklenmektedir.

## 1.2.Araştırmanın Soruları

Bu çalışma, Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen bireylerin konuşma kaygılarının konuşma öz yeterliliklerine etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaca ulaşabilmek için aşağıdaki sorulardan hareket edilmiştir:

- 1.Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen bireylerin konuşma kaygısı ne düzeydedir?
- 2.Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen bireylerin konuşma öz yeterlilikleri ne düzeydedir?
- 3.Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen bireylerin konuşma kaygıları ile konuşma öz yeterlilikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 4.Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen bireylerin konuşma kaygıları ile diğer değişkenler (cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, öğrenim gördüğü dil düzeyi, ULUTÖMER’de Türkçe öğrenme süresi, önceki Türkçe öğrenme tecrübesi, önceki Türkçe öğrenme süresi, Türkiye’de bulunma süresi, önceki yabancı dil öğrenme durumu, önceki yabancı dil öğrenme düzeyi, mensup olduğu dil ailesi) arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 5.Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen bireylerin konuşma öz yeterlilikleri ile diğer değişkenler (cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, öğrenim gördüğü dil düzeyi, ULUTÖMER’de Türkçe öğrenme süresi, önceki Türkçe öğrenme tecrübesi, önceki Türkçe öğrenme süresi, Türkiye’de bulunma süresi, önceki yabancı dil öğrenme durumu, önceki yabancı dil öğrenme düzeyi, mensup olduğu dil ailesi) arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

## 1.3.Araştırmanın Amacı

Konuşma becerisi, bireyin herhangi bir yabancı/ikinci dili öğrenmesinde en önemli amaçtır. Çünkü hedef dil, temelde o dili konuşan bireylerle iletişim ihtiyacını gidermek için öğrenilir. Dolayısıyla konuşma becerisini geliştiren ya da güçleştiren bütün etkenlerin araştırılması dil öğrenme sürecine ket vuran engelleri ortadan kaldırabilmek açısından

önemlidir. Böylece birey, yabancı/ikinci dil öğrenim sürecini başarıyla tamamlayabilmelidir. Bu çalışmaya konu olan kaygı ve öz yeterlilik kavramları da konuşma becerisini etkileyen en önemli duyuşsal etkenlerdendir. Hem kaygının başarı üzerindeki olumsuz etkileri, hem öz yeterliliğin başarıya olan olumlu etkisi hem de ilgili alanyazında bu kavramların konuşma becerisi üzerindeki etkilerini inceleyen çalışmaların azlığı göz önüne alındığında bu araştırma, alandaki bu eksikliği giderme adına atılan bir adım olma iddiasındadır. Yapılan bu araştırma ile Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen bireylerde başarıya etki eden kaygı ve öz yeterlilik kavramlarını, konuşma becerisi etrafında değerlendirmek ve bu iki kavram arasındaki ilişkiyi incelemek bu araştırmanın esas amacıdır. Bununla birlikte cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, öğrenim gördüğü dil düzeyi, ULUTÖMER’de Türkçe öğrenme süresi, önceki Türkçe öğrenme tecrübesi, önceki Türkçe öğrenme süresi, Türkiye’de bulunma süresi, önceki yabancı dil öğrenme durumu, önceki yabancı dil öğrenme düzeyi, mensup olduğu dil ailesi değişkenleriyle kaygı ve öz yeterlilik kavramları arasındaki ilişkileri incelemek de araştırmanın alt amaçları arasında yer almaktadır.

#### **1.4.Araştırmanın Önemi**

Yabancı/ikinci dil öğretiminde konuşma becerisinin geliştirilmesi esas hedef olmasına rağmen Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretimi alanyazınında konuşma becerisine yönelik çok az sayıda çalışma olduğu görülmektedir. Büyükkiz (2014) tarafından Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmaları belirlemeye yönelik araştırmasında 1981-2012 yılları arasında konuşma becerisi üzerine çalışılan yüksek lisans tez sayısı dört, doktora çalışması ise bir olarak belirlenmiştir. Yine Özer (2019); Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik hazırladığı bibliyografya çalışmasında ilgili alanyazında 61 doktora, 314 yüksek lisans tezi olmak üzere toplamda 375 tez saptamıştır. Bu çalışmalar içerisinde konuşma becerisini inceleyen çalışmaların sadece 4’ünün doktora, 12’sinin yüksek lisans tezi olmak üzere toplamda 16 tezi kapsadığı görülmektedir. Ayrıca bu çalışmalarda bazılarının da

Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (AOÖÇ) yayımlanmasından önce tamamlandığı görülmektedir. Bununla birlikte son yıllarda Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretimi üzerine yapılan çalışmalara bakıldığında ciddi bir ivme yakalandığı söylenebilir. Ancak konuşma becerisi üzerine yapılan çalışmalar yine kısıtlı kalmakta ve duyuşsal etkenlerin konuşma becerisine etkisini inceleyen çalışmaların niceliksel eksikliği de dikkat çekmektedir. Bu nedenle bu araştırma; Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretimi alanyazınının gelişimine katkı sağlaması, kaygı ve öz yeterlilik gibi duyuşsal kavramların konuşma becerisi üzerindeki etkisini incelemesi ve bu iki kavram arasındaki ilişkiyi sorgulaması bakımından önemlidir.

### **1.5.Araştırmanın Varsayımları**

Bu araştırmada, araştırmacının doğru olduğunu varsaydığı ve herhangi bir sınamaya tabi tutmadığı birtakım kabuller bulunmaktadır. Bir araştırmanın en başında, kanıtlanmasına gerek görülmeyen ve doğru olduğu düşünölen bu kabullere varsayım denir (Karasar, 2009). Bu araştırmanın temel varsayımları şunlardır:

- 1.Araştırmaya alınan örneklemin ikinci dil olarak Türkçeyi öğrenen bireyleri temsil ettiği,
- 2.Araştırmaya dâhil olan öğrencilerin, öğrenim görmekte oldukları dil seviyelerini temsil ettiği,
- 3.Araştırmaya katılan öğrencilerin uygulama aşamasında yapılan ankette sorulan sorulara içten ve doğru cevaplar verdiği,
- 4.Ankette yer alan maddelerin, istenen verilerin elde edilmesinde yeterli olduğu varsayılmaktadır.

### **1.6.Araştırmanın Sınırlılıkları**

Çoğu araştırmacı, çalışmasının çerçevesini belirleyen birtakım sınırlılıklara bağlı olarak çalışmasını yürütmüştür. Bu çalışmanın da birtakım sınırlılıkları bulunmaktadır;



1. Araştırma evreni, AOÖÇ'te belirlenen A1, A2, B1, B2, C1, C2 dil düzeylerinden B ve C düzeyiyle,
2. Uludağ Üniversitesi Türkçe Öğretim ve Uygulama Merkezinde Türkçe öğrenen B ve C seviyelerinde ulaşılan 170 yabancı uyruklu öğrenciyle,
3. Araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu"ndan elde edilen verilerle,
4. Woodrow (2006) tarafından geliştirilen, Demir ve Melanlıoğlu (2013) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan "Konuşma Kaygısı Ölçeği"nden elde edilen verilerle,
5. Sallabaş (2013) tarafından geliştirilen "Konuşma Öz Yeterlilik Ölçeği"nden elde edilen verilerle sınırlıdır.

## 2. Bölüm

### Alanyazın

#### 2.1. Dil ile İlgili Kavramlar

##### 2.1.1. Dil

Dil, varlığı ve işlevi nedeniyle yüzyıllardır merak edilen ve üzerine çeşitli araştırmalar yapılan bir kavramdır. Dillerin nasıl ortaya çıktığı, nasıl geliştiği, nasıl farklılaştığı gibi sorular gerek dil bilimcilerin gerekse filozofların araştırma konusu olmuş ve dil kavramı, her dönemde farklı tanımlamalara tabi tutulmuştur. Ergin (1989, s. 3), dili “insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimaî bir müessesedir” ifadeleriyle tanımlarken Aksan (2000, s. 55), “düşünce, duygu ve isteklerin bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, gelişmiş bir dizge” olarak tanımlamıştır. Banguoğlu (2000, s. 9) dilin daha çok sosyal işlevini öne çıkararak “insanların meramlarını anlatmak için kullandıkları bir sesli işaret sistemidir.” ifadesini kullanırken Türk Dil Kurumu (TDK, 2010) da benzer bir tanımla dil için “insanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan, zeban” demiştir. Kaplan (2001, s. 35) tarafından ise “toplumun ferde bağışladığı en büyük miras” olarak tanımlanan dil, kuşaktan kuşağa aktarılan, bireyi toplum yapan, insanı yeryüzündeki diğer canlılardan farklı kılan, yaşayan, gelişen ve hatta ölebilen bir varlıktır. Yapılan bütün tanımlardan hareketle, her araştırmacının kendi uzmanlık alanı çerçevesinde bir dil tanımı yaptığı ve dilin tek bir ifadeyle tanımlanmasının mümkün olamayacağı görülmektedir.

Dil öğretimi alanyazını incelendiğinde dil öğretiminin araştırmacılar tarafından birinci/ana dil, ikinci dil ve yabancı dil öğretimi olmak üzere üç ayrı boyutta ele alındığı

görülmektedir. Bu çalışmanın kapsamını da ikinci dil kavramı oluşturmaktadır. Çalışmanın evrenini oluşturan katılımcıların Türkçeyi, Türkiye’de öğrenmeleri bu tercihin temel sebebini oluşturmaktadır. Bunun yanında Türkçe öğretimi alanyazınında yabancı dil ve ikinci dil ayırımına dikkat çeken çalışmaların azlığı da bu kavramın seçilmesinde de etkili olmuştur.

### **2.1.2. Ana Dili/Birinci Dil**

Dil, duygu ve düşünceleri aktardığı gibi aynı zamanda onları şekillendiren de bir unsurdur. Aksan (1999, s. 15) “Biz dünyayı, ana dilimizin penceresinden görür, ana dilimizin kavramlarıyla evreni biçimlendiririz.” derken genelde dil kavramının, özelde ise ana dili kavramının bireyin hayata bakışına etki ettiğine dikkat çekmiştir. Akla gelen en basit ifadeyle “anneden öğrenilen dil” olarak tanımlanabilecek ana dili kavramı, dil kavramında olduğu gibi birçok tanımlara sahiptir. Yine Aksan (1990, s. 81) ana dili kavramını “başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunulan öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dil” olarak tanımlarken Koç (1992, s. 28) “önce anneden ve yakın çevreden, sonra daha geniş çevreden ve ulusal olanaklardan yararlanarak öğrenilen dil” olarak tanımlamıştır. Hengirmen (1999, s. 5) ise ana dili kavramını toplumsal akıldaki manasına yaklaştırarak “insanların ilk öğrendikleri dil” şeklinde ifade etmiştir. Yapılan tanımlarda her ne kadar bireyin dil edinim sürecinde annenin rolünden yola çıkılarak “ana” sözcüğü kullanılsa da bazı dil bilimciler tarafından ana dili denildiğinde yakın çevreden öğrenilen ve bireyin içinde bulunduğu ulusun ortak dili olarak anlaşılması gerektiği ifade edilmiş, ana dili kavramının yerine birinci dil kavramının kullanılmasının daha doğru olacağı söylenmiştir. Dolayısıyla yapılan tanımlardan hareketle ana dili ya da birinci dil kavramı; anneden, aileden, sosyal çevreden, içinde yaşanılan toplumdan, doğumdan sonraki ilk yıllarda, çocukluk evresinde, ilk iletişimin sağlandığı, konuşmanın ve düşünmenin gerçekleştiği, kişinin en iyi hâkim olduğu, kendisini en iyi ifade ettiği, eğitim öğretim almaksızın bireyin kullandığı ilk dil, birinci dil, olarak tanımlanabilir.

### 2.1.3. Yabancı Dil

20. yüzyılın başından itibaren giderek küreselleşen ve son yarım yüzyılda da küçük bir köy haline gelen dünyada, kültürler arası etkileşimin oldukça artması bireylerin yabancı bir dili öğrenmesini bir lüks olmaktan çıkararak bir zorunluluk haline getirmiştir. Oğuzkan (1974) yabancı dil kavramını “öğrencilere; akademik, toplumsal ve meslekle ilgili gelişmelerine katkıda bulunmak amacıyla ana dili dışında öğretilen dil” olarak tanımlarken Yağmur (2013) “bir ülkenin halkı tarafından konuşulmayıp farklı amaçlar doğrultusunda sonradan öğrenilen dil” olarak tanımlamıştır. Bu tanımlardan hareketle yabancı dil kavramı, birinci ve ikinci dil kavramlarından farklı olarak akademik, ticari, bilimsel veya teknolojik ihtiyaçlar gibi çeşitli amaçlar için hedef dilin konuşulduğu coğrafyanın dışında kasıtlı olarak öğrenilen dil olarak tanımlanabilir.

### 2.1.4. İkinci Dil

İkinci dil, mevcut Türkçe sözcüklerde ve diğer kaynaklarda tam bir karşılığını bulamamış bir kavramdır. Birden çok ulusu bünyesinde barındıran toplumlara ait bir kavram olarak karşımıza çıkan ikinci dil, bazen birinci dil ile bazen de yabancı dil ile karıştırılmaktadır (Oruç, 2016). Öğrenildiği yer, zaman ve öğrenilme amacı bakımından hem birinci dil kavramından hem de yabancı dil kavramından farklıdır. Genel olarak ikinci dil kavramı birinci dilden sonra veya birinci dilin yanında iletişim aracı olarak kullanılan, yaşanılan sosyal çevreden edinilen ve bu çevrede konuşulmaya devam eden dil olarak tanımlanabilir. Söz gelimi Almanya’da yaşayan Türk azınlığın, birinci dillerinin Türkçe, ikinci dillerinin ise Almanca olduğu söylenebilir. Çünkü bireyler ana dilleri olan Türkçenin yanında içinde buldukları toplumun dili olan Almancayı da iletişim ihtiyaçlarını gidermek amacıyla öğrenmişlerdir. Yine ülkemizde özellikle Arapça, Kürtçe ve Türkçenin birlikte konuşulduğu Güneydoğu Anadolu illerinde yaşayan bireyler Türk vatandaşı olmalarına rağmen Türkçe, onlar için ikinci dil olabilmektedir.

Dil öğretiminin temel amaçları düşünüldüğünde ikinci dil öğretiminin özellikle öğrenme imkânları açısından yabancı dil öğretiminden daha ön plana çıktığı ya da çıkması gerektiği görülmektedir. Nitekim yabancı dil öğretimi önceden belirlenmiş şartlar altında bir sınıf ortamında gerçekleştirilirken ikinci dil öğretimi sadece sınıf içi süreci değil sınıf dışı süreçleri de kapsamaktadır. Yine sınıf içi süreçlerin belli bir zaman diliminde gerçekleşme zorunluluğu yabancı dil öğretiminde bir dezavantaj oluşturabilirken ikinci dil öğretiminde sınıf dışı aktiviteler dil öğretimini destekleyebilmektedir. Böylelikle öğrenenler daha çok pratik yapabilme imkânına sahip olarak dil öğrenim sürecini ikinci dil öğretiminde yabancı dil öğretimine göre daha kısa sürede tamamlayabilmektedir.

## **2.2. Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi**

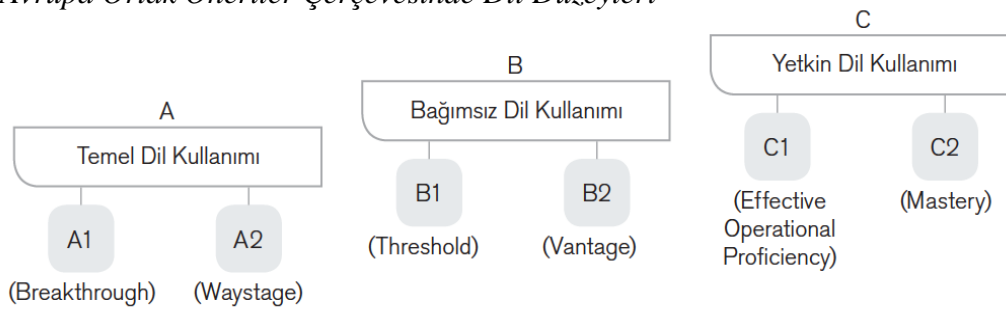
Avrupa Birliği'nin eğitim ve kültür politikalarını yürütmekle sorumlu birimi Avrupa Konseyi, farklı dil ve kültürler farkındalık oluşturmak amacıyla 2001 yılını "Avrupa Diller Yılı" olarak ilan etmiştir. Yine aynı yıl birçok dil öğretimi uzmanın bir araya gelmesiyle ortak bir dil öğretim stratejisi geliştirmek amacıyla Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'ni (AOÖÇ), Almanca olarak yayımlanmıştır. Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nde (2018), yabancı dil eğitiminde kullanılacak ortak içerik ve yöntemlerin belirlenmesi için öğretim programlarının, yönergelerin ve dil düzeylerine ilişkin seviyelerin saydamlığını artırmak genel amaç olarak tanımlanmıştır. Bu amaçtan yola çıkarak hazırlanan metin, dil öğretimine ilişkin düzeyleri yeniden tanımlayan, bu düzeylere ulaşılabilir ve ölçümlenebilir belirgin hedefler koyan ve tüm Avrupa ülkeleri tarafından referans gösterilen bir araç niteliğindedir.

### **2.2.1. Düzeyler**

Daha önceleri başlangıç, orta ve ileri olarak belirtilen dil düzeyleri AOÖÇ'de alt düzeyleri de kapsayacak şekilde A, B ve C olmak üzere yeniden şekillendirilmiştir. Şekil 1'de alt düzeyleri ile birlikte bu düzeyler gösterilmiştir.

Şekil 1.

## Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde Dil Düzeyleri



Yine daha önceleri başlangıç, orta ve ileri olarak belirtilen dil düzeyleri arasındaki sınırlar, kesin olarak belirtilmemiş ve bu düzeylerin yeterlilikleri tam olarak ifade edilmemişti. Ancak AOÖÇ, bu düzeyleri yeniden şekillendirirken aynı zamanda somut ölçütlere bağlayarak bu düzeylerin sınırlarını da net olarak belirtmiştir. Böylelikle dil öğreniminde bireyin hangi seviyede hangi dil yeterliliklere sahip olması gerektiği açıkça ifade edilmiştir. Şekil 2’de AOÖÇ’de “Ortak Öneri Düzeyleri Genel Basamaklar Kümesi” adı verilen bilgiler sunulmuştur. Bu şekilde yukarıda bahsedilen dil düzeylerine ilişkin dil yeterlilikleri tanımlanmaktadır.

Şekil 2.

## Ortak Öneri Düzeyleri Genel Basamaklar Kümesi

Yetkin Dil Kullanımı	C2	Okuduğu ve duyduğu her şeyi zorluk çekmeden anlayabilir. Farklı yazılı ve sözlü kaynaklardan edindiği bilgileri özetleyebilir; gerekçe ve açıklamaları bağlantılı bir anlatımla dile getirebilir. Kendini anında, çok akıcı ve açıkça ifade edebilir. Çözümü güç olan konularda da ince anlam farklılıklarını vurgulayabilir.
	C1	Geniş çapta, iddialı, uzun metinleri anlayabilir ve ima edilen anlamları da kavrayabilir. Sık sık sözcük arama zorunluluğu duymadan kendini anında ve akıcı bir dille ifade edebilir. Dili, toplumsal ve meslek yaşamında, eğitim ve öğretimde etkin ve esnek bir şekilde kullanabilir. Karmaşık konularda görüşlerini açık, düzenli ve ayrıntılı biçimde belirtebilir. Bu sırada çeşitli dilsel araçları uygun şekilde kullanarak metinleri birbirine bağlayabilir.
Bağımsız Dil Kullanımı	B2	Soyut ve somut konular içeren metinlerin içeriğini ana hatlarıyla kavrayabilir; kendi uzmanlık alanındaki tartışmaları da anlayabilir. Kendini o denli akıcı ve anında ifade edebilir ki, anadilli konuşurlarıyla az çaba göstererek anlaşabilmesi mümkündür. Kendini geniş bir konu alanında belirgin ve ayrıntılı bir şekilde ifade edebilir, güncel bir konuda görüşünü belirtebilir ve çeşitli olanakların olumlu ve olumsuz yönlerine değinebilir.
	B1	Anlaşılır ve ölçünlü bir dille konuşulduğunda, iş, okul, boş zaman etkinlikleri vb. gibi bilinen şeyler söz konusu olduğunda, konuşmanın ana hatlarını anlayabilir. Öğrenmekte olduğu dilin konuşulduğu ülkeye yaptığı yolculuklarda karşılaştığı çoğu zorlukların üstesinden gelebilir. Bilinen konularda ve ilgi duyduğu alanlarda kendini basit ve bağlantılı olarak ifade edebilir. Deneyim ve olaylar hakkında bilgi verebilir; hayal, beklenti, amaç ve hedeflerini anlatabilir, tasarısı ve görüşlerinin kısa gerekçelerini gösterir ya da bunlara açıklamalar getirebilir.

<b>Temel Dil Kullanımı</b>	<b>A2</b>	İlgi alanıyla ilgili cümleleri ve sıkça kullanılan anlatımları (örneğin, kişi ve aileyle ilgili bilgileri, alışveriş, iş, yakın çevre) anlayabilir. Bilinen alışılmış konularda, doğrudan doğruya bilgi alışverişi söz konusu olduğunda, alışlagelmiş, basit durumlarda kendini ifade edebilir. Geçmiş, eğitimi, çevresi ve doğrudan gereksinimleriyle bağlantılı şeyleri basit dilsel araçlar yardımıyla anlatabilir.
	<b>A1</b>	Somut ihtiyaçların karşılanmasını amaçlayan, bilinen günlük ifadeleri ve oldukça basit cümleleri anlayıp kullanabilir. Kendini tanıtabilir, başkalarını tanıtırabilir. Başkalarına, kendileri hakkında (örneğin, nerede oturdukları, kimleri tanıdıkları ve nelere sahip oldukları) sorular yöneltebilir ve sorulan benzeri soruları yanıtlayabilir. Karşısındaki kişiler yavaş ve anlaşılır bir biçimde konuşuyorlar ve de yardımcı oluyorsa, onlarla basit yollardan anlaşabilir.

Şekil 2’de yer alan ölçütlerden yola çıkarak bu araştırmanın konusunu oluşturan konuşma becerisine ilişkin yeterliliklerin B düzeyinden itibaren kazanıldığı ve dil öğrenen bir bireyin bağımsız dil kullanımına A düzeyini tamamladıktan sonra geçtiği görülmektedir. Bu sebeple bu araştırmanın evreni seçilirken A düzeyindeki öğrencilerin gerekli dil yeterliliklerini karşılamadığı düşünülerek araştırma evrenine dâhil edilmemiş, sadece B ve C düzeyindeki öğrenciler dâhil edilmiştir.

### 2.3. Türkçenin Yabancı/İkinci Dil Olarak Öğretimi

İnsanoğlu geçmişten günümüze kadar herhangi bir örgün eğitimle buluşmadan da öğrenmek istediği bir dili, ikinci dil kavramına uygun olarak o dilin konuşulduğu ortamda, hedef dile maruz kalarak doğal yöntemle öğrenmeyi başarmıştır. Yapılan araştırmalarda bilinen ilk ikinci dil öğretiminin Akadların Sümer dilini öğrenmesiyle başladığı tespit edilmiştir (Hengirmen, 2006). Aradan geçen yaklaşık dört bin yıllık süre içerisinde, insanlar arasındaki etkileşim, gelişen teknolojiye paralel olarak artmış; yabancı/ikinci dil öğretimi ise giderek daha yaygın bir hale gelmiştir. Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretimi de bu doğal seyir içerisindeki yerini almıştır.

Her ne kadar binlerce yıllık bir tarihi olsa da Türkçe, yabancı/ikinci dil olarak öğretimi söz konusu olduğunda oldukça yakın bir geçmişe sahiptir. Bu konuda birçok varsayım bulunmakla birlikte Karahanlı Dönemi’nde yazılan Kaşgarlı Mahmut’un Divan-ı Lugati’t-Türk eserine kadar Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretimine ışık tutan bir yazılı kaynak bulunmamaktadır. Bu alanda bilinen ilk kaynak olma özelliği taşıyan eser, adından da

anlaşılacağı üzere Türkçe sözlük mahiyetinde yazılmıştır. Ayrıca Türkçenin de Arapça gibi büyük bir dil olduğunu kanıtlamak eserin esas yazılış amacı olduğu gibi yazıldığı dönemde Türklerin Bağdat'taki yönetime geçmesi nedeniyle siyasi işler için Türkçe öğrenmek isteyen Araplara Türkçe öğretmek eserin bir diğer yazılış amacıdır (Bayraktar, 2003).

Divan-ı Lugati't-Türk, her ne kadar sözlük mahiyetinde yazılmış bir eser olsa da Türk dilini öğretme yöntemi ve teknikleri bakımından kendi asrının çok ötesinde bir eser olma özelliği taşımaktadır (Onan, 2003). Yalnızca dil bilgisi ve kelime öğretimi ile sınırlanmayacak eserde, günümüz dil bilgisi öğretim yöntemlerine uygun bir şekilde tümevarım yöntemi kullanılmış, verilen örneklerden hareketle dilin kurallarına ulaşma yolu benimsenmiştir (Metem, 2015). Ayrıca eser Türk kültürüne ait birçok sosyokültürel bilgiyi de içinde barındırmaktadır.

Kıpçak döneminde ise Memluk Devleti'nin ordu ve yöneticilerinin çoğunluğunun Türklerden oluşması Türkçeye olan ilgiyi artırmış ve bu dönemde birçok eserin yazılmasına vesile olmuştur. Dil bilgisi çalışmaları ve sözlük niteliğindeki bu eserlerin birçoğu da günümüze kadar ulaşmayı başarmıştır. Biçer (2012), Kıpçak döneminde yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla yazılan eserleri Codex Comanicus, Kitâbü'l-İdrâk li-Lisâni'l-Etrâk, Kitâb-ı Mecmû-ı Tercümân-ı Türkî ve Acemî ve Mugalî, Et-Tuhfetü'z-Zekiyye fi'l-Lügati't-Türkiyye, Bulgatü'l-Müştâk fi Lügati't-Türk ve'l-Kıfçak, El-Kavânînu'l-Küllîyye li-Zabti'l-Lügati't-Türkiyye, Ed-Dürretü'l Mudiyye fi'l-Lügati't-Türkiyye olarak sıralamıştır.

Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretimi konusunda Kıpçak döneminde yazılmış en önemli eserlerden biri olan Codex Comanicus, bir taraftan yabancılara Kıpçak Türkçesini öğretme amacı taşırken diğer taraftan Hristiyanlığı Türkler arasında yayma amacı da taşımaktadır (Çakmak, 2014). Eser, hedef dilin sadece iletişimsel boyutunu değil aynı zamanda eylemsel boyutunu da ele alarak konuşma becerisine dönük ticaret dilini ve birçok dini terimi de içermektedir (Biçer, 2012).



Kıpçak döneminden sonra Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretilmesiyle ilgili Selçuklu döneminde ciddi bir gelişmenin yaşanmadığı görülmektedir. Bu dönemde Türkçe, birçok sebebe bağlı olarak ikinci planda kalmış, halk ise Arapça ve Farsça eğitim veren medreselerde eğitim görmüştür (Ercilasun, 2007). Ancak Selçuklu döneminden sonra Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretimi çalışmaları, Osmanlı döneminde kısmen de olsa yeniden hareketlenmiştir. Dönemin en önemli gelişmesini, konuyu detaylarıyla anlatan çalışmasında Ağıldere (2010), Avrupalı devletler tarafından kurulan dil oğlanları okulları olarak aktarmıştır. Osmanlı'nın büyük bir imparatorluk haline gelerek Avrupa'da ve Akdeniz'de kurduğu egemenlik ve buna bağlı olarak gelişen Avrupa devletlerinin Osmanlı ile iletişim kurma ihtiyacı, bu okulların açılmasındaki en büyük etken olarak görülmektedir (Biçer, 2012).

Cumhuriyet döneminde, 1932 yılında, Atatürk'ün talimatı üzerine kurulan ve daha sonra Türk Dil Kurumu adını alacak olan Türk Dili Tetkik Cemiyeti, Türk dilinin değer kazanması bakımından önemli bir dönüm noktasıdır. Özellikle Türk Dili Tetkik Cemiyetinin kuruluşundan sonra Türkçe üzerine yapılan çalışmaların arttığı görülmektedir. Sonraki yıllarda Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretimi üniversiteler bünyesinde açılan Türkçe Öğretim ve Uygulama Merkezleri ile gelişmeye devam etmiştir. Özellikle Ankara Üniversitesi ve Boğaziçi Üniversitesi bu gelişmelere önderlik etmiştir (Erdem, 2009). Ankara Üniversitesi bünyesinde 1984 yılında British Council, Goethe Institut, Instituto Cervantes gibi dil ve kültür merkezleri örnek alınarak kurulan Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi (TÖMER), Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretimi adına atılmış en önemli adımlardan biridir. TÖMER ile birlikte kurumsal bir kimlik kazanan Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretimi, sonraki yıllarda diğer üniversitelerin özellikle de eğitim fakültelerinin Türkçe eğitimi ana bilim dalları tarafından da sahiplenilerek gelişmeye devam etmiştir (Alyılmaz, 2018).

Son yıllarda Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretimi ile ilgili yaptığı çalışmalarla dikkat çeken bir diğer kurum da Yunus Emre Enstitüsüdür. Yurt içinde ve yurt dışında açtığı okullarla ve 2018 yılında hizmete sunulan otonom öğrenme merkezli dijital içerik platformu olan Türkçe Öğretim Portalı projesiyle Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin paydaşları arasında yerini almıştır.

#### **2.4.Konuşma Becerisi**

Bilindiği üzere dil becerileri anlama ve anlatma olarak ikiye ayrılmaktadır. Konuşma becerisi de bireyin dünyaya geldikten sonra edindiği ilk anlatma dil becerisidir. Bu beceri, toplumsal ilişkilerimizin temelini oluşturmaktadır. Çünkü içinde bulunduğumuz toplumun sosyal bir parçası olan bizler, günlük hayatlarımızı bu beceri ile yürütür; bilgilerimizi ve duygularımızı yine bu beceri ile ifade ederiz (Özbay, 2005).

Yabancı/ikinci dil öğrenimi sürecinde de bireyin ilk olarak geliştirmek istediği beceri, konuşma becerisidir. Çünkü konuşma becerisi, hedef dilin ne kadar öğrenildiğinin en önemli yordayıcısıdır. Özellikle ikinci dil öğrenen bireylerin içinde buldukları sosyal ortam ve duydukları iletişimsel ihtiyaç, konuşma becerisini, diğer bütün becerilerin önüne geçirmektedir.

Demirel (2016) yabancı/ikinci dil öğreniminde de tıpkı ana dili/birinci dilde olduğu gibi doğal bir sıra izlenerek öğrenilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Yani birey ana dilinde nasıl sırasıyla konuşma, okuma ve yazma becerilerinde hedeflenen kazanımları yerine getiriyorsa yabancı/ikinci dil öğreniminde de bu sırayı devam ettirmeli ve öncelikle konuşma becerisini geliştirmelidir. Bütün dillerin yabancı/ikinci dil olarak öğretiminde olduğu gibi Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretiminde de konuşma becerisi, dil bilgisi kurallarından çok daha fazlasını ifade etmektedir. Dolayısıyla hedef dilin temel dil kurallarına ya da kelime bilgisine hâkim olmak, konuşma becerisinde başarılı olmak için yeterli değildir. Çünkü bireyin konuşma eylemini gerçekleştirebilmek için birtakım fizyolojik, sosyolojik ve psikolojik özellikleri de eş güdümlü olarak kazanması gerekir.

### **2.4.1.Konuşma Becerisinin Fizyolojik Özellikleri**

Konuşma eylemi; dil, dudak, damak, diş, ses telleri, akciğerler, beyin gibi organların eş güdümlü olarak kullanılmasıyla gerçekleşen bir süreci kapsamaktadır. Birey, bu anatomik yeterliliklere sahip olmadığı ya da bu donanımlarını doğru kullanamadığında konuşma eyleminin başarılı olarak gerçekleşmesi mümkün olmayacaktır. Bu açıdan bakıldığında bireyin konuşma becerisine etki eden en önemli faktörün bireyin sahip olduğu fizyolojik özellikleri olduğu söylenebilir.

### **2.4.2.Konuşma Becerisinin Sosyolojik Özellikleri**

İnsan, var olduğu günden bugüne diğer insanlarla iletişim kurmak için doğal olarak konuşma becerisini tercih etmiştir. Bu bakımdan konuşma becerisi, bireysel bir eylem olmaktan ziyade toplumsal yönü de olan bir beceridir. Bunun yanında yalnızca iki birey arasındaki iletişim olarak da sınırlandıramayacağımız konuşma; aile, arkadaş, sosyal çevre ve toplum gibi sosyolojik olguların oluşumuna da olanak sağlamaktadır. Bu bakımdan konuşma becerisi; bireyin varoluşuna, gelişimsel ve toplumsal bakımından da önemli katkılar sağlamaktadır (Güneş, 2014).

### **2.4.3.Konuşma Becerisinin Psikolojik Özellikleri**

Birey; anlatmak istediği korku, sevinç, öfke, özlem, heyecan gibi duygularını jest ve mimiklerini de kullanarak konuşma becerisi vasıtasıyla anlatabilmektedir. Bu duyguların aktarılması esnasında birey, konuşma becerisinde sahip olduğu yetkinliği bazen içinde bulunduğu olumsuz duygusal durumlar sebebiyle yansıtamayabilir. Yani bireyin içinde bulunduğu birtakım duygusal durumlar, konuşma becerisini kısa, orta veya uzun vadede doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyebilir. Üstelik bu durum olumlu yönde olabileceği gibi olumsuz yönde de olabilir. Bunun yanında bu araştırmanın konusu olan kaygı ve öz yeterlilik gibi aktarımsal yönü olmayan duyuşsal etkenler de konuşma becerisini etkileyen unsurlar arasında yer almaktadır.

## 2.5.Dil Öğrenimine Etki Eden Bazı Faktörler

Aynı yaşta, aynı ortamda ya da benzer çevre koşullarında yaşayan bireylerin herhangi bir dili öğrenme sürecinde farklı başarılar elde ettiği görülmektedir. Bu durum açıkça gösteriyor ki dil öğrenimine etki eden ve bireyler arasındaki farklılıkları oluşturan birtakım etkenler bulunmaktadır. Zekâ, yaş, cinsiyet, güdülenme, tutum, kaygı, öz yeterlilik gibi pek çok fiziksel, bilişsel ya da duyuşsal etkenin dil öğrenme başarısı ile bir ilişkisi olup olmadığı birçok araştırmacının konusu olmuş; bu ilişki, yerli ve yabancı birçok dil bilimci tarafından saptanmaya çalışılmıştır.

### 2.5.1.Zekâ

Bilindiği gibi birinci dil/ana dili söz konusu olduğunda zekâ, önemli bir etken değildir. Fizyolojik ve psikolojik koşulları tamamen ya da kısmen sağlayan hemen her birey bir şekilde birinci dil/ana dili sürecini başarıyla tamamlayabilmektedir. Ancak ikinci bir dilin ya da yabancı bir dilin öğreniminde zekânın etkisinin olup olmadığı birçok dil bilimci tarafından araştırılmıştır. Yıllarca zekânın dil öğreniminde doğrudan bir etkiye sahip olduğu düşünülmüş hatta bu varsayımdan yola çıkarak birçok ülkede dil eğitimleri üniversite düzeyinde sağlanmıştır. Son yıllarda yapılan çalışmalarda ise zekâ ile dil öğrenimi arasında yaygın inanın aksine çok da büyük bir ilişkinin bulunmadığı ifade edilmiştir. Örneğin zekânın sadece belli dil öğretim yöntemleri uygulandığında üstünlük sağladığını belirten Chastain (1969, akt. Güvendir ve Yıldız, 2014) ya da zekânın yalnızca kuralların ve kelimelerin öğrenilmesinde etkili olduğunu ancak sözlü üretime dayalı becerilerde zekânın etkisinin ilk sıralarda olmadığını belirten Lightbown ve Spada (2003) zekâ ve dil öğrenimi üzerine çalışan önemli araştırmacılarıdır.

### 2.5.2.Yaş

Yaş, hemen hemen bütün araştırmacılar tarafından dil öğretimiyle ilişkili olan en önemli faktörlerden biri olarak görülmüştür. Bu konudaki en yaygın görüş, “kritik dönem”

kavramına bağılı olarak gelişen, ikinci bir dili öğrenmede çocukların yetişkinlere göre belirli alanlar açısından daha başarılı olduğudur (Lightbown ve Spada, 2003). Bu yargıyı destekleyen önemli dayanaklardan biri; içinde bulunduğumuz toplumda da birçok örneğini gördüğümüz başka bir ülkeye göç etmiş aile çocuklarının, yetişkinlere göre hedef dili öğrenme konusunda daha başarılı olmalarıdır.

### **2.5.3.Cinsiyet**

Cinsiyet ve dil becerisi arasında yapılan çalışmaların birçoğu, kadınların erkeklere göre daha başarılı olduğunu göstermektedir. Özellikle son yıllarda yapılan araştırmalarda, kadın ve erkek beyinlerindeki dil ile ilgili olan bölümlerin yapısal açıdan farklı olduğu belirlenmiştir (Güvendir, 2013). Bununla birlikte dil öğrenimi konusunda kadınların erkeklere göre bazı biyolojik avantajlara sahip olduğu tespit edilmiş olsa da dil öğrenimi ile ilişkili diğer fizyolojik, sosyolojik ya da psikolojik etkenler göz önüne alındığında erkeklerin de kadınlardan üstün olabileceği durumlarla karşılaşmak mümkündür (Güvendir ve Yıldız, 2014).

### **2.5.4.Güdülenme**

Her eylem, belli bir amaç doğrultusunda gerçekleştirilmeye çalışılır. Dil öğreniminde de benzer bir durum söz konusudur. Bireyin amacına ulaşma isteği olarak da ifade edilebileceğimiz güdülenme, hem araştırmacılar hem de öğretmenler tarafından dil öğrenimine etki eden en önemli faktörlerden biri olarak sayılmıştır (Dörnyei, 1998). Dörnyei (1998); güdülenme düzeyi yüksek olan bireylerin, yetenekleri ya da eğitim koşulları yetersiz olsa bile dilsel becerilerde başarılı sağlayabileceğini savunmuştur. Yine Gardner ve Lambert (1972), güdülenme düzeyi yüksek olan bireylerin başarı konusunda daha ısrarcı olacağını ve hedeflerinin daha kalıcı hale geleceğini belirtmiştir. Bu noktadan bakıldığında dil öğrenimini olumsuz etkileyen birçok faktörü baskılama gücüne sahip olan güdülenmenin, dil öğrenim sürecine etki eden faktörlerin başında geldiği söylenebilir.

### 2.5.5.Tutum

Tutum; “bireyi belli insanlar, nesnelere ve durumlar karşısında belli davranışlar göstermeye iten öğrenilmiş eğilim” olarak tanımlanabilir (Demirel, 2001, s. 63). Tanımdan hareketle tutumların, belli tecrübelerle dayanarak sonradan öğrenilmiş yargıları kapsadığını söyleyebiliriz. Bununla birlikte bu yargılar, olumlu olabileceği gibi olumsuz durumları da kapsayabilir (Güney, 2000). Örneğin bireyin hedef dile yönelik tutumları, hedef dili konuşan topluluğa yönelik tutumları, hedef dilin öğreticisine yönelik tutumları veya bireyin kendi öğrenme becerisine yönelik tutumları olumlu olursa bu tutumların, bireyin dil öğrenme sürecini olumlu olarak etkileyebileceği gibi aksi durumda olumsuz olarak da etkileyebileceğini söyleyebiliriz.

### 2.5.6.Kaygı

Bu araştırmanın temelini oluşturan kavramlardan biri olan kaygı; bireyin sadece dil öğrenme sürecini değil, bireyin psikolojik durumunu doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyen duyuşsal faktörlerin başında gelmektedir. Kaygı kavramı, bireye ve bireyin öğrenme sürecine etkisi sebebiyle on dokuzuncu yüzyıldan itibaren hem psikolojinin hem de eğitim bilimlerinin üzerinde durduğu bir kavram olmuştur. İlk olarak Freud (1924) tarafından bahsedilen kaygı, bireyde olumsuz hisler uyandıran psikolojik bir uyarılma hali olarak tanımlanmıştır (Akt. Spielberger ve Reheiser, 2009). Geçen zaman içerisinde yerli ve yabancı birçok araştırmacı kaygı kavramını kendi çalışma alanı çerçevesinde tanımlamış ve kaygının farklı boyutlarına dikkat çekmiştir. Aydın ve Zengin (2008, s. 84) kaygı kavramını daha önceden yapılmış birçok tanımdan hareketle “geniş anlamı ile sezilen bir tehlikeye hazırlanma sırasında algılanan güçsüzlük duygusunun yaşandığı duygusal bir durum” olarak tanımlamaktadır. Her ne kadar korku kavramı ile benzerlikler taşısa da kaygı kavramı; kaynağı, şiddeti ve süresi bakımından korkudan ayrılmaktadır (Cüceloğlu, 1991). Kaygı kavramı her ne kadar korku gibi olumsuz bir etken olarak görülse de bazen bireyde olumlu etkilere sebep olabilmektedir.

Araştırmalar kaygının genel olarak hoşlanılmayan bir his olduğunu söylemekte ve bireyin içinde bulunduğu bu duygunun, bireyin davranışlarını kısıtladığından bahsetmektedir (Spielberger ve Reheiser, 2009). Ancak söz konusu kaygının birey üzerinde kısıtlayıcı etkisinin yanında bazen kolaylaştırıcı etkisi olduğu da söylenebilir. Bireyi öğrenme ortamında mücadele etmeye yönelten kaygı, kolaylaştırıcı kaygı olarak tanımlanabilirken; öğrenme ortamlarından ya da öğrenmeye yönelik etkinliklerden kaçınmasına sebep olan kaygı da engelleyici kaygı olarak tanımlanabilir (Batumlu ve Erden, 2007). Bu açıdan bakıldığında bazen makul düzeydeki kaygının birey üzerinde olumlu etkiye neden olduğu söylenebilir. Üldaş (2005) da diğer araştırmacılar gibi kaygının birey tarafından istenmeyen bir durum olduğunu belirtse de bazen kaygının varlığının uyarıcı, koruyucu hatta motive edici etkileri olduğunu savunmuştur. Bireyin gelecekte olumsuz şeyler yaşayacağını düşünmesi ve tedirginlik yaşaması kaygının olumsuz etkisi olarak düşünülebilir. Yine gelecekte yaşanması muhtemel olumsuzluklara karşı bireyin kendini hazırlaması, tedbir alması ya da çalışmaya yönelmesi de makul düzeydeki kaygının olumlu etkisine örnek olabilir.

Araştırmacılar kaygı kavramını etkisine, süresine ve kaynağına göre farklı türlere ayırmıştır. Bunun yanında özel durumları anlatan kaygı türleri de olduğunu ifade eden araştırmacılar da bulunmaktadır. Scovel (1991 akt. Batumlu ve Erden, 2007) kaygının birey üzerindeki etkisinden yola çıkarak kaygı kavramını kolaylaştırıcı ve engelleyici olmak üzere iki ayrı başlıkta incelemiştir. Spielberger (1966), bireyler üzerindeki etkisinden ziyade kaygının zamanlamasına göre bir sınıflama yaparak kaygıyı, durumluk ve sürekli kaygı olmak üzere ikiye ayırmıştır. Buna göre kaygı, zaman zaman her insan tarafından yaşanan bir duygudur. Tehlike karşısında anlık gelişen ve geçici olan kaygıyı durumluk kaygı olarak değerlendirirken; herhangi bir etkenden bağımsız olarak bireyin kişiliğinin bir parçası olup hastalık derecesinde olan hatta gerektiğinde tedavi gerektiren uzun süreli kaygıyı da sürekli kaygı olarak değerlendirmektedir. Ellis (1994, akt. Aydın ve Zengin, 2008) ise kaygı

kavramının kaynakları üzerinde durarak kişilik kaynaklı, durum kaynaklı ve olay kaynaklı kaygı olmak üzere üç başlıkta incelemiştir; Spielberg (1966) tarafından tanımlanan durumluk ve sürekli kaygı ayrımının da kişilik kaynaklı kaygıya bağlı olduğunu söylemiştir. Gardner ve MacIntyre (1989) da durumluk ve sürekli kaygı ayrımını yeterli bulmamış, üçüncü bir kaygı türü olarak duruma özgü kaygı kavramından bahsedilmesi gerektiğini söylemiştir. Çünkü bireyler, bazen sadece özel bir durum karşısında da kaygı duygusunu yaşayabilmektedir. Bireyler, dil öğrenme sürecinin tamamı düşünüldüğünde tanımlanan birçok kaygı türünü aynı anda veya farklı zamanlarda yaşayabilmektedir. Örneğin yabancı bir dilin öğrenilmesi sürecinde ve yoğunlukla sınıf içi etkinliklere katılmayı kapsayan, performansa dayalı durumlarda bireylerin yaşadığı dil öğrenme kaygısı, Gardner ve MacIntyre (1989) tarafından dile getirilen duruma özgü kaygıya örnek olarak verilebilir.

#### **2.5.6.1.Dil Öğrenme Kaygısı**

Son yıllarda eğitim alanında yapılan çalışmalara bakıldığında kaygı ve öğrenme arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların arttığı görülmektedir. Bu araştırmaların birçoğu öğrenme kaygısı üzerinde dururken doğrudan dil öğrenme kaygısını inceleyen çalışmalara da rastlanmaktadır. Dil öğrenme kaygısı; alanyazında ilk kez Cope, Horwitz ve Horwitz (1986) tarafından ayrı bir çalışma alanı olarak değerlendirilmiştir. Onlara göre yabancı bir dili öğrenme süreci; temel akademik derslerin aksine oldukça karmaşık birçok deneyimin bütünüdür. Çünkü bu süreç; bireyin benlik algısının, duygularının, inançlarının ve davranışlarının öğrenme ortamlarıyla ilişkilendirilmesini de kapsamaktadır. Cope, Horwitz, ve Horwitz (1986)'e göre anadillerinde kendini ifade etmekte güçlük çekmeyen bireyler, yabancı dilde bunu yaparken zorlandıklarında o dilde gerçekleştirilecek her türlü eylemi kendisi için tehdit olarak algılayabilmektedir. Dolayısıyla birinci dilde iletişim kurma konusunda kendilerini başarılı olarak algılayan bireyler, yabancı bir dilin öğrenme ortamında çekingen davranışlar sergileyebilmektedir.



Cope, Horwitz ve Horwitz (1986), dil öğrenme kaygısının altında sınav kaygısı, olumsuz değerlendirilme kaygısı ve iletişim kaygısı olmak üzere üç temel kaygının var olduğunu belirtmiştir. Sınav kaygısı, genellikle akademik değerlendirme gerektiren durumlarda ortaya çıkan kaygının kaynağıdır. Özellikle yabancı bir dilin öğrenilmesi sürecinde bireyin maruz kaldığı sözlü ya da yazılı sınavların çokluğu dikkate alındığında sınav kaygısının dil öğrenim süreci üzerindeki etkisi daha iyi değerlendirilebilir. Dil öğrenme kaygısı ile ilişkilendirilen olumsuz değerlendirilme kaygısı ise bireyin dil öğrenme ortamında, öğretmenin ya da dil öğrenim sürecinin diğer paydaşlarının bireyi olumsuz olarak değerlendireceği korkusundan kaynaklanmaktadır. Cope, Horwitz ve Horwitz (1986)'in bahsettiği bir diğer kaygı türü olan iletişim kaygısı ise bireyin yabancı dilde iletişim kurması sırasında ortaya çıkan bir tür çekingenlik durumu olarak tanımlanabilir. Yabancı dil kaygısının en önemli sebepleri arasında görülen iletişim kaygısı, bireylerin hâkim olmadıkları yabancı bir dilde kendilerini ifade ederken çekingen davranmasına sebep olabilmektedir. Özellikle bu araştırma özelinde düşünüldüğünde Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen bireylerin yaşayacağı konuşma kaygısı, söz konusu iletişim kaygısıyla ve olumsuz değerlendirilme kaygısıyla doğrudan ilişkilendirilebilir.

#### **2.5.6.2. Konuşma Kaygısı**

Yapılan birçok araştırmada dil öğrenme kaygısının dil öğrenim sürecine olumsuz etkileri olduğu gibi olumlu etkileri olduğu da belirtilmiştir (Boylu ve Çangal, 2015; Öner ve Gedikoğlu, 2007; Phillips, 1992; Young, 1986). Özellikle konuşma becerisini üzerine yapılan çalışmalarda öğrencilerin başarısız olma nedenleri arasında yüksek düzeyde konuşma kaygısına sahip olmaları da gösterilmiştir. Kaygı düzeyi yükseldikçe bireyin konuşma etkinliklerinden kaçınması; kaygı düzeyi düştükçe bireyin konuşma eylemine karşı daha motive olması, etkinliklerde daha aktif rol alması ve buna bağlı olarak konuşma becerisine dayalı performanslarda daha başarılı olması beklenir (Young, 1991).

İlgili alanyazında konuşma kaygısı ile ilgili yapılan çalışmaların hemen hepsi sınıf içi konuşma kaygısı üzerine yoğunlaşmış olsa da Woodrow (2006), özellikle ikinci dil öğrenen bireylerde konuşma kaygısının sınıf içi ve sınıf dışı olmak üzere iki ayrı boyutu olduğuna dikkat çekmiştir. Söz konusu bu kaygı, konuşmanın birey için zorunluluk taşıdığı sınıf içi etkinliklerde bireyde fiziksel ya da duyuşsal olarak kendini gösterebileceği gibi sınıf dışında, zorunluluk taşımayan hallerde, konuşmaktan kaçınma olarak da ortaya çıkabilir (Demir ve Melanlıoğlu, 2013). AOÖÇ’de de konuşma becerisine ilişkin yeterlilikler, sınıf içi konuşma becerisinden daha çok sınıf dışı konuşma becerisini kapsamaktadır. Bu araştırmada da Woodrow (2006) tarafından geliştirilen, Deniz ve Melanlıoğlu (2013) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan konuşma kaygısı ölçeği kullanılarak öğrenenlerin hem sınıf içi hem de sınıf dışı kaygıları AOÖÇ’de belirtilen konuşma yeterlilikleri kapsamında değerlendirilmiştir.

### **2.5.7.Öz Yeterlilik**

1970’li yılların sonuna doğru Bandura, hayvanlar tarafından ısırılma korkusu olan bazı bireylerin, korkularını yenme konusunda ne kadar istekli olsalar da başarılı olamadıklarını gözlemlemiştir. Bu bireylerin başarılarını etkileyen en önemli etkenin ise öz yeterlilik inançları olduğunu düşünmüştür. Bandura’nın “Sosyal Öğrenme Kuramı”na bağlı olarak ortaya çıkan öz yeterlilik kavramı; bireyin kendinden beklenen bir edim karşısında, onu sonuca ulaştıracak davranışları başarıyla uygulayabileceğine olan inancı olarak tanımlanmıştır (Bandura, 1994). Bu inanç; bireyin duygularını, düşüncelerini, motivasyonunu ve onun davranışlarını belirlemede de önemli bir etkidir (Bandura, 1999). Schunk (1990) da bireyin davranışlarının en önemli yordayıcısının öz yeterlilik inançları olduğunu belirtmiştir. Ancak bireyin bir davranışı yerine getirebileceğine olan inancı, bir algıdan ibaret olup her zaman gerçeği yansıtmayabilir (Çapa-Aydın, Tarkin, Temli ve Uzuntiryaki-Kondakçı 2013). Yine de bireyin öz yeterlilik düzeyinin yüksek olması istenen bir durumdur. Çünkü birey; sahip olduğu becerilerin, hedeflenen öğrenmelerin gerçekleştirilmesi için yeterli olmadığını

düşünürse -yani öz yeterlilik düzeyi düşükse- öğrenme sürecinde kendini sonuca götürecektir. Bu durumun aksine öz yeterlilik düzeyi yüksek olan bireyler ise öğrenme etkinliklerine karşı daha istekli yaklaşacak, sonuca ulaşmak için daha fazla gayret gösterecek ve düşük öz yeterliliğe sahip bireylere göre daha başarılı olacaktır (Aşkar ve Umay, 2001). Dolayısıyla bireylerin herhangi bir beceri alanında başarılı olabilmesi için öncelikle bu alanda başarılı olabileceğine inanması gerekmektedir (Büyükikiz, 2011).

Öz yeterlilik inancı, birçok araştırmacı tarafından bireyin kendini gerçekleştirme sürecinin en önemli basamağı olarak görülmektedir. Bireyin kendi kapasitesini anlamlandırmada ve becerilerinin sınırlarını belirlemede etkin bir rol oynayan öz yeterlilik inançları; bireyin hedeflerinin ve isteklerinin oluşmasında da doğrudan bir etkiye sahiptir (Bandura, 2006). Bu çıkarımdan hareketle bireydeki öz yeterlilik düzeyini artırmanın bireyi başarıya ulaştırmada bir anahtar olduğu söylenebilir. Bandura (2006), öz yeterlilik düzeyinin artırılmasında bireyin tecrübelerinin, gözlemlerinin, bireye yapılan telkinlerin ve bireyin içinde bulunduğu psikolojik durumun etkili olduğunu belirtmiştir. Bireyin, kendinden beklenen eylemi henüz gerçekleştirmeden önce eylemin sonucunu yordamada başvurduğu ilk referans benzer eylemlere ilişkin tecrübeleridir. Önceki başarılar bireyin öz yeterlilik düzeyini olumlu etkilerken daha önce yaşanmış başarısızlıklar öz yeterlilik düzeyini olumsuz olarak etkileyebilmektedir (Bandura, 2002). Öz yeterlilik düzeyini etkileyen bir diğer faktör ise bireyin gözlemleridir. Dolaylı tecrübe olarak da nitelendirebileceğimiz gözlemler, bireyden beklenen eylemin başkaları tarafından başarılabilmediğini, dolayısıyla bireyin göstereceği girişimin de başarıyla sonuçlanıp sonuçlanmayacağını yordamada yardımcı olabilir (Parajes, 1996). Ancak bireyler ile gözlemlenen model arasındaki benzerlik, bu gözlemlerin etkisini doğrudan etkileyebilmektedir. Aradaki makas daraldıkça gözlemlerin, öz yeterlilik inançları üzerindeki etkisi artarken aksi durumda ise bu etkinin azalması söz konusu olabilir. Bireyi

cesaretlendirme ya da cesaretini kırma olarak da yorumlayabileceğimiz telkinler ise, her ne kadar tecrübeler ve gözlemler kadar etkili olmasa da öz yeterlilik üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bireyin etrafında onu cesaretlendiren birinin olması, bireyi daha fazla çaba sarf etmeye yöneltebilirken; onun cesaretini kıran birilerinin varlığı bireyin gayretini olumsuz olarak etkileyebilir (Bandura, 1977). Bunların dışında bireyin içinde bulunduğu psikolojik durum da bireyin öz yeterliliği üzerinde etkilidir. Bireyin olumsuz duygular içinde bulunması öz yeterliliğini olumsuz etkilerken bireyin kendini iyi hissetmesi öz yeterlilik düzeyini olumlu yönde etkileyebilir (Bandura, 2002). Bunun yanında olumsuz duyguların genellikle geçmiş başarısızlıkları, olumlu duyguların da geçmiş başarıları çağrıştırdığı düşünüldüğünde bireyin psikolojik durumunun tecrübeleriyle doğrudan bir ilişkisi olduğu söylenebilir (Bandura, 1997).

### **2.5.8. Kaygı ve Öz Yeterlilik Arasındaki İlişki**

Kaygı ve öz yeterlilik kavramları dil öğretim sürecini doğrudan veya dolaylı olarak etkileyen faktörlerin başında gelmektedir. Bireyde kaygı düzeyi arttıkça -özellikle belli bir seviyeden sonra- dil öğrenim süreci olumsuz etkilenmektedir. Diğer taraftan bireyin öz yeterlilik düzeyindeki artış ise bu süreci olumlu yönde etkileyebilmektedir. Bu iki kavramın kaynakları ve alt boyutları da düşünüldüğünde kaygı ve öz yeterlilik arasında bir ilişki olması beklenebilir. Nitekim Ayhan'ın (2019) dil bilgisi öğretimine ilişkin kaygı ve öz yeterlilik arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında bu iki kavram arasında negatif yönde bir ilişkinin olduğu belirtilmiştir. Ayrıca dil öğretimi üzerine olmasa da kaygı ve öz yeterlilik arasındaki ilişkiyi inceleyen bazı çalışmalarda da öz yeterlilik inançlarının artış gösterdiği durumlarda kaygı düzeyinin azaldığına dikkat çekilmiştir (Altun, 2015; Gönüldaş, 2017).

Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretimi alanyazını incelendiğinde dört temel dil becerisi olan “dinleme, konuşma, okuma ve yazma” üzerine yapılmış kaygı veya öz yeterlilik çalışmaları bulunsa da bu iki kavram arasındaki ilişkiyi konuşma becerisi özelinde inceleyen

bir çalışma bulunmamaktadır. Yapılan çalışmalardan hareketle bireyin öz yeterlilik düzeyindeki artışın veya kaygı düzeyindeki azalmanın dil öğretim sürecini olumlu etkilediği göz önüne alındığında bu iki kavramı ve bu iki kavram arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara ihtiyaç duyulduğu görülmektedir.

## **2.6.İlgili Çalışmalar**

### **2.6.1. Türkçenin Yabancı/İkinci Dil Olarak Öğretiminde Konuşma Becerisine Yönelik Çalışmalar**

Bir dilin yabancı/ikinci dil olarak öğretiminde konuşma becerisinin geliştirilmesi temel amaçlardandır. Bu nedenle araştırmacılar, konuşma becerisi üzerine çeşitli çalışmalar yapmıştır. Ancak Türkçenin gerek yabancı dil olarak gerekse ikinci dil olarak öğretiminde konuşma becerisi üzerine yapılmış çalışmaların çok az olduğu görülmektedir. Büyükkiz (2014) tarafından Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmaları belirlemeye yönelik araştırmasında 1981-2012 yılları arasında konuşma becerisi üzerine çalışılan yüksek lisans tez sayısı 4, doktora çalışması ise 1 olarak belirlenmiştir. Yine Özer (2019) tarafından hazırlanan bibliyografya çalışmasında ilgili alanyazında 61 doktora, 314 yüksek lisans tezi olmak üzere toplamda 375 tez saptamıştır. Bu çalışmalar içerisinde konuşma becerisi inceleyen çalışmaların sadece 4'ünün doktora, 12'sinin yüksek lisans tezi olmak üzere toplamda 16 tezi kapsadığı görülmektedir. Bu çalışmalar genel olarak gereksinim çözümlemesi yapan araştırmalar ve konuşma becerisi üzerinde etkisi olan faktörleri inceleyen araştırmalar olmak üzere iki başlık altında toplanabilir. Bunların dışında üçüncü bir başlık altında toplanamayan müstakil çalışmalar da bulunmaktadır.

Konuşma becerisinin öğretiminde belli bir sistematığın bulunması gerektiğine dikkat çeken araştırmacılar, bu amaçla konuşma becerisinde öncelikle ihtiyaç duyulan gerek sözcükleri (Tunçel, 2011) gerek söz edimlerini (Özdemir, 2016; Polat, 2014) gerekse öğretim sürecinde izlenecek izlenceleri (Akan, 2007; Tosyalı, 2006) belirlemeye çalışmışlardır.

Konuşma becerisinin gelişim sürecini bireyin ihtiyaçları doğrultusunda şekillendirmeyi amaçlayan bu çalışmalar, birer gereksinim çözümlemesi niteliği taşımaktadır.

İlgili alanyazında konuşma becerisine yönelik yapılan çalışmaların bir diğer kısmını konuşma becerisi üzerinde etkisi olan faktörleri inceleyen çalışmalar oluşturmaktadır. Bunlardan öğretim, yöntem ve tekniklerin konuşma becerisi üzerindeki etkisini inceleyen çalışmalarda özellikle ninni ve tekerleme gibi kültürel öğelerin ve dramının öğretim sürecinde kullanılmasının konuşma becerisi üzerindeki etkisi olumlanmıştır (İlgün, 2015; Kılıçarslan, 2014; Sivrioğlu, 2014). Bunun yanında bu araştırmanın konusu ile ilgili olarak duyuşsal etkenlerin konuşma becerisi üzerindeki etkisini inceleyen çalışmalar da mevcuttur (Özdemir, 2013; Rashid, 2017). Rashid (2017)'in “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Afgan Öğrencilerin Konuşma Kaygılarının İncelenmesi” adlı yüksek lisans çalışmasında Afgan öğrencilerin konuşma kaygıları ile sınıf, öğrenme amacı, cinsiyet ve bireyin ana dili arasında anlamlı bir ilişkinin bulunup bulunmadığını saptanılmaya çalışılmıştır. Katılımcıların yüksek kaygı düzeyine sahip olduğu tespit edilen çalışmada; cinsiyet ve sınıf değişkenleri arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Ancak ana dili değişkeni altında özellikle anadili Farsça olan öğrencilerin daha yüksek kaygıya sahip olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte öğrenme amacı değişkeninde de anlamlı sonuçlar elde edilmiştir. Türkçeyi iyi bir iş bulmak amacıyla öğrenen bireylerin, yabancılarla iletişim kurmak amacıyla öğrenen bireylere göre daha yüksek kaygı düzeyine sahip oldukları tespit edilmiştir. Özdemir (2013) ise “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Kaynakları” adlı yüksek lisans tezinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin konuşma kaygısının nedenleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmada konuşma kaygısına neden olan durumlar; bireysel özellikler, ön yargılar, çaresizlik inançları ve bireyin bakış açısı olmak üzere dört başlık altında toplanmıştır. Bunun yanında araştırmanın alt problemlerini de inceleyen araştırmacı sadece eğitim durumları değişkeninde anlamlı bir farklılık tespit etmiştir. Özellikle doktora

düzeyindeki katılımcıların lisans ve yüksek lisans düzeyindeki katılımcılara göre daha fazla kaygıya sahip olduğu belirlenmiş ve bu durum, yabancı dil öğreniminin ileriki yaşlarda daha zor olduğu algısına dayandırılmıştır. Bunun dışında bireyin ana dili, önceki yabancı dil edinme tecrübeleri ve cinsiyet değişkenlerinin konuşma kaygısı üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir.

Bunların dışında konuşma becerisi ile ilgili yapılmış çalışmalar arasında iki dilli bireylerin konuşma becerilerindeki üretkenliğini kıyaslayan (Varol, 2014; Yılmaz Atagül, 2016), ders kitaplarını edimsel yeti açısından değerlendiren (Atay, 2017), sözlü iletişim becerilerinde AOÖÇ uygulamalarının etkisini inceleyen (İşisağ, 2008) ve konuşma becerisinin geliştirilmesinde karşılaşılan güçlüklerle dikkat çeken (Keser, 2018) çalışmalara da rastlanmaktadır.

### **2.6.2.Kaygı ile İlgili Çalışmalar**

Dil öğrenim sürecini doğrudan etkileyen en önemli duyuşsal faktörlerden biri de kaygıdır (Horwitz, 2001). Buna bağlı olarak birçok araştırmacı kaygı kavramının beslendiği kaynakları ve kaygı düzeyini azaltmanın yollarını araştırmıştır. Araştırmacılar, dil öğreniminde kaygının; bireylerin dil edinimine yönelik algıları (Gregersen, 2003; Horwitz, 1986), kişilikleri (Dewaele ve Furnham, 2000), sınıf ortamında yaşanan olumsuz deneyimler (Young, 1994) gibi sebeplerle ortaya çıktığını savunmuşlardır. Bu araştırmalar genel olarak dil öğrenme sürecinde bireyin daha çok dinleme ve anlama becerisini doğrudan etkilediğini vurgulamakla birlikte konuşma becerisini de etkilediğini ifade etmektedir. Ancak ilgili alanyazında bu çalışmanın çerçevesini oluşturan doğrudan konuşma becerisi üzerine yapılmış, kaygı ve öz yeterlilik arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Yapılan araştırmalar daha çok yabancı dil öğretimi ile kaygı arasındaki ilişki üzerine yoğunlaşmaktadır ve bu çalışmalarda kaygı ile cinsiyet, yaş ve dil öğrenim tecrübesi değişkenleri arasındaki ilişkiye kısmen de olsa değinilmektedir.

Yabancı dil öğretimi sürecinde kaygı ile cinsiyet arasındaki ilişkiyi inceleyen farklı çalışmalar bulunmaktadır. Araştırmacıların büyük çoğunluğu, dil öğrenim sürecinde kaygı söz konusu olduğunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre kendilerini daha savunmasız hissettiklerini ve dolayısıyla daha yüksek kaygı düzeyine sahip olduklarını vurgulamıştır (Aydın, Yavuz ve Yeşilyurt, 2006; Batumlu ve Erden, 2007; Berger ve Shechter, 1989; Dalkılıç, 2001; Daly, Kreiser ve Roghaar, 1994; Demirdaş ve Bozdoğan, 2013; Demir ve Melanlıoğlu 2013; Polat, 2017). Ancak mevcut çalışmaların aksini savunan çalışmalar da bulunmaktadır (Aydın ve Takkaç, 2007; Campbe, 1999 Akt. Dalkılıç 2001; Sertçetin, 2006).

Kaygı ile yaş kavramını inceleyen çalışmalara bakıldığında yapılan çalışmalarda elde edilen bulguların birbiriyle çok da tutarlı olmadığı görülmektedir. Yabancı dil öğrenen bireyin yaşı ile kaygı düzeyi arasında bir ilişki bulunmadığını savunan çalışmaların yanında (Dewaele, Petrides ve Furnham, 2008; Demir ve Melanlıoğlu, 2013) aksini iddia ederek bireylerin dil öğrenme yaşlarına bağlı olarak kaygı düzeyinin arttığını vurgulayan çalışmalar da mevcuttur (Donovan ve MacIntyre, 2005). Bu çalışmalardan farklı olarak Onwuegbuzie, Bailey ve Daley (1999) de yaş arttıkça kaygının azaldığını söylemiştir.

Bireyin daha önceki hedef dili ya da başka bir yabancı dili öğrenme tecrübeleri ile kaygı düzeyi arasındaki ilişkiyi araştıran çok fazla araştırma bulunmamaktadır. Yapılan çalışmalar genel olarak bireyin dil öğreniminde tecrübe kazanarak dildeki yetkinliğini artırdıkça kaygı düzeyinin azaldığını söylemektedir (Baker ve MacIntyre, 2000; Tanaka ve Ellis, 2003).

Yukarıda bahsedilen çalışmaların yanında Ayhan (2019)'ın Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dil bilgisi öğrenimine yönelik kaygı düzeyleri ile öz yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışması, bu çalışmanın konusuyla yakınlık taşıyan tek çalışma olma özelliği taşımaktadır. İlgili çalışmada öğrencilerin dil bilgisi öğrenimine yönelik kaygı düzeyleri ve öz yeterlik algıları arasındaki ilişki; yaş, cinsiyet, Türkiye'de kalma süresi, dil



seviyesi, ana dili gibi çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmanın temel bulgusu olarak kaygı ile öz yeterlilik kavramı arasında negatif yönde bir ilişki bulunduğu vurgulanmıştır. Bununla birlikte ilgili çalışmada cinsiyet, eğitim düzeyi, dil seviyesi değişkenleri ile kaygı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ancak yaş ve Türkiye’de bulunma süresi değişkenlerinde anlamlı bir farklılık göze çarpmaktadır. Analiz sonuçlarında yaşı daha büyük olan ve Türkiye’de yaşama süresi daha uzun olan bireylerin diğer bireylere göre daha yüksek kaygıya sahip olduğu görülmektedir.

Yapılan çalışmalarda kaygı ile yaş, cinsiyet, dil düzeyi, eğitim düzeyi, önceki dil öğrenme tecrübeleri gibi çeşitli değişkenlerle arasındaki ilişkinin incelendiği ve araştırmacıların birbirinden farklı bulgulara ulaştığı görülmektedir. Ancak bu çalışmaların ortak bulgusu olarak kaygının dil öğretimini etkileyen bir faktör olduğu söylenebilir.

### **2.6.3.Öz Yeterlilik ile İlgili Çalışmalar**

Öz yeterlilik üzerine yapılan çalışmalarda özellikle son yıllarda ciddi bir artış görülmektedir. Bu çalışmaların büyük bölümünü öğretmenler ve öğrenciler üzerine yapılmış araştırmalar oluşturmaktadır. Her ne kadar yapılan çalışmalarla öz yeterlilik alanyazını genişlemiş olsa da bu çalışmanın konusuyla doğrudan ya da dolaylı olarak ilintili çalışmalar yine kısıtlı bir bölümü oluşturmaktadır. Genel bağlamda yabancı/ikinci dil öğretimi alanında yapılmış öz yeterlilik çalışmalarının yazma becerileri (Bakır, 2015; Büyükikiz, 2011); konuşma becerileri (Alawiyah, 2018; Asakereh&Dehghannezland 2015; Dasmo, 2014; Hamzadayı&Büyükikiz, 2015; Khatip&Maarof, 2015; Güngör&Kurudayıoğlu, 2017; Sallabaş, 2012; Sallabaş, 2013); ve dil bilgisi öğretimi (Ayhan, 2019) üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bunun yanında dil öğretim süreci ile dolaylı olarak ilişkili olup öz yeterlilik kavramını inceleyen müstakil çalışmalar da (Çapa-Aydın, Tarkın, Temli ve Uzuntiryaki-Kondakçı 2013; Polat, 2017) bulunmaktadır. Yapılan çalışmalarda ortak bir bulgu olarak öz yeterlilik inançlarının dil öğretiminde önemli bir etken olduğu vurgulanmıştır. Bu

çalışmalarda, araştırmanın temel problemi olan konuşma öz yeterliliği ile konuşma kaygısı arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışma bulunmamaktadır. Ancak alt problemlerini içeren yaş, cinsiyet, hedef dile maruz kalma süresi, önceki Türkçe öğrenme tecrübeleri, önceki yabancı dil öğrenme tecrübeleri gibi çeşitli değişkenlere ilişkin bulgulara rastlanmıştır.

Yazma becerisi üzerine yapılmış çalışmalarda (Bakır, 2015; Büyükikiz, 2011) araştırmacılar öğrencilerin yazma öz yeterlilikleri ile yazma becerileri arasında anlamlı bir ilişkinin bulunduğu dikkat çekmiştir. Ayrıca yazma öz yeterlilikleri ile bireylerin yaşları, önceki dil öğrenme tecrübeleri ve Türkiye’de bulunma süreleri arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmadığı da belirtilmiştir. Ancak Bakır’ın (2015) çalışmasında cinsiyet değişkeni ile yazma öz yeterliliği arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmazken Büyükikiz’in (2011) çalışmasında kız öğrenciler lehine anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Yine Büyükikiz (2011), araştırmasında bireylerin önceki Türkçe öğrenme tecrübeleri ile yazma öz yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi de incelemiş ancak bu ikisi arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını belirtmiştir.

Konuşma becerisi üzerine yapılmış çalışmalarda (Alawiyah, 2018; Asakereh ve Dehghannezhland 2015; Dasmo, 2014; Hamzadayı ve Büyükikiz, 2015; Khatip ve Maarof, 2015; Güngör ve Kurudayıoğlu, 2017; Sallabaş, 2012; Sallabaş, 2013) konuşma becerisi ile konuşma öz yeterliliği arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmiştir. Konuşma öz yeterliliği ile yaş değişkeni arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmacılardan Güngör ve Kurudayıoğlu (2017) anlamlı bir farklılık bulmuş olsa da bu durumu öz yeterlilik düzeyi yüksek çıkan yaş grubundaki bireylerin sayısındaki azlıktan kaynaklanabileceğini ifade etmiştir. Diğer taraftan Sallabaş’ın (2012) çalışmasında konuşma öz yeterliliği ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı belirtilmiştir. Konuşma becerisi ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalarda ise konuşma becerisi ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığını belirten çalışmalar (Dasmo, 2014; Güngör ve Kurudayıoğlu, 2017;

Sallabaş, 2012) olduğu gibi kız öğrencilerin lehine anlamlı bir ilişki bulunduğunu ifade eden bir çalışma (Khatip ve Maarof, 2015) da bulunmaktadır. Bunun yanında konuşma becerisi ile bireyin önceki yabancı dil öğrenme tecrübesi, önceki Türkçe öğrenme tecrübesi, Türkiye’de kalma süresi, Türkçeye yönelik algısı, Türkçe okuma alışkanlığı, TV seyretme alışkanlığı gibi diğer değişkenler arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığını belirten çalışmalar da bulunmaktadır (Sallabaş, 2012; Güngör ve Kurudayıoğlu, 2017).

Ayhan (2019)’ın yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil bilgisi öğrenimine yönelik kaygı düzeyleri ile öz yeterlilik algıları arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmasında, kaygı ile öz yeterlilik arasında negatif bir ilişki olduğu belirtilmiştir. Araştırmacı; ayrıca bu iki olgu arasındaki ilişkiyi yaş, cinsiyet, Türkiye’de kalma süreleri, dil seviyeleri, medeni durumları, ana dilleri gibi çeşitli değişkenler açısından incelemiş ve bu değişkenlerle öğrencilerin dil bilgisi öğrenimine yönelik öz yeterlilik algıları veya kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını belirtmiştir.

### **3.Bölüm**

#### **Yöntem**

Bu bölümde araştırmanın yöntemine ilişkin bilgiler “Araştırmanın Modeli”, “Çalışma Grubu”, “Veri Toplama ve Değerlendirme Araçları”, “Verilerin Toplanması” ve “Verilerin Çözümlemesi” başlıkları altında verilmiştir.

### **3.1.Araştırma Modeli**

Bu araştırma, verilerin toplanması ve verilerin analiz edilmesi bakımından nicel bir çalışma olup araştırmanın yöntemi tanımlayıcı alan araştırmasıdır. “Tarama modelleri, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır” (Karasar, 2010, s. 77). Araştırmada çok sayıdaki değişken arasındaki ilişki belirlenmeye çalışıldığı için 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).

### **3.2.Çalışma Grubu**

Araştırma evrenini, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Bursa Uludağ Üniversitesi Türkçe Öğretim ve Uygulama Merkezinde (ULUTÖMER) Türkçe öğrenen B ve C seviyesindeki 170 yabancı uyruklu öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında uygulanan anketin Türkçe olmasından dolayı öğrencilerin dil bariyeriyle karşılaşmaması ve üzerinde araştırma yapılacak becerinin konuşma becerisi olmasına bağlı olarak A (Başlangıç) düzeyindeki öğrenciler araştırmanın evrenine alınmamıştır. Araştırmada örneklem alınma yoluna gidilmeyip evrenin tamamına ulaşılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen ve 12 sorudan oluşan “Kişisel Bilgi Formu”ndan elde edilen bilgiler, tablolaştırılarak aşağıda sunulmuştur. Tabloda katılımcıların dil aileleri, Şimşek (2017)’in mevcut sınıflandırılmalarından hareketle oluşturduğu köken bakımından dil aileleri sınıflandırması dikkate alınarak sınıflandırılmıştır.

Tablo 1.

*Katılımcılara İlişkin Bulgular*

		F	%
Cinsiyet	Erkek	102	60,0
	Kadın	68	40,0
Yaş	18-23	115	67,6
	24-29	48	28,2
	30+	6	3,5
	Boş Bırakan	1	0,6
Eğitim Düzeyi	Lisans	106	62,4
	Yüksek Lisans	49	28,8
	Doktora	13	7,6
	Boş Bırakan	2	1,2
Dil Düzeyi	B1	25	14,7
	B2	138	81,2
	C1	7	4,1
ULUTÖMER’de Türkçe Öğrenme Süresi	0-6 Ay	90	52,9
	6-12 Ay	74	43,5
	1-2 Yıl	3	1,8
	3+	3	1,8
Önceki Türkçe Öğrenme Tecrübesi	Hayır, öğrenmedim	134	78,8
	Evet, üniversitede/halk eğitim merkezinde	9	5,3
	Evet, ilk/ortaöğretimde	1	0,6
	Evet, kendi ülkemde bir dil kursunda	3	1,8
	Evet, Türkiye’de bir dil kursunda	3	1,8
	Evet, aileden/arkadaşlardan/TV’den/dizilerden	18	10,6
	Boş Bırakan	2	1,2

Önceki Türkçe Öğrenme Süresi	0-6 Ay	18	10,6
	6-12 Ay	9	5,3
	1-2 Yıl	4	2,4
	3+	2	1,2
	Boş Bırakan	137	80,6
Türkiye’de Bulunma Süresi	0-6 Ay	53	31,2
	6-12 Ay	93	54,7
	1-2 Yıl	11	6,5
	3+	10	5,9
	Boş Bırakan	3	1,3
Önceki Yabancı Dil Öğrenme Durumu	Evet, öğrendim	142	83,5
	Hayır, öğrenmedim	28	16,5
Önceki Yabancı Dil Öğrenme Düzeyi	A1-A2	28	16,5
	B1-B2	53	31,2
	C1-C2	55	32,3
	Boş Bırakan	34	20,0
Katılımcının Mensup Olduğu Dil Ailesi	Hint-Avrupa Dil Ailesi	40	23,5
	Hami-Sami Dil Ailesi	88	51,8
	Altay Dil Ailesi	10	5,9
	Bantu Dil Ailesi	3	1,8
	Avustronezya Dil Ailesi	12	7,1
	Kafkas Dil Ailesi	4	2,4
	Diğer/Asya Kolu	5	2,9
	Diğer/Nijer-Kongo Kolu	5	2,9
Boş Bırakan	3	1,8	

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada "Kişisel Bilgi Formu", "Konuşma Öz Yeterlilik Ölçeği" ve "Konuşma Kaygısı Ölçeği" olmak üzere üç bölümden oluşan bir envanter kullanılmıştır. Envanterin birinci bölümü olan "Kişisel Bilgi Formu" ile katılımcıların cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi,

Türkçe dil düzeyi, ULUTÖMER’de Türkçe öğrenme süresi, önceki Türkçe öğrenme durumu, önceki Türkçe öğrenme süresi, Türkiye’de bulunma süresi, önceki yabancı dil öğrenme durumu, önceki yabancı dil öğrenme düzeyi ve mensup olduğu dil ailesine ilişkin bilgiler toplanmıştır.

İkinci bölümde öğrencilerin konuşma kaygılarına ilişkin veriler Woodrow (2006) tarafından geliştirilen ve Türkçeye Deniz ve Melanlıoğlu (2013) tarafından uyarlanarak geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmış olan “Konuşma Kaygısı Ölçeği” ile toplanmıştır. Ölçek, 5’li likert tipi olup 12 madde ve 2 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğe ilişkin geçerlik analizleri Deniz ve Melanlıoğlu (2013) tarafından yapılmış ve verilerin faktör analizi için uygun olup olmadığını gösteren KMO testinin ölçüm değeri 0,88 ve Bartlett Sphericity testi değeri ise 462,471 ( $X^2=462,471$ ;  $p<0,01$ ) olarak hesaplanmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda toplam varyansın %61’ini açıklayan iki alt boyuttan birincisinin (M3, M4, M5, M6, M7, M10, M11) sınıf içi konuşma kaygısıyla, ikincisinin (M1, M2, M8, M9, M12) ise sınıf dışı konuşma kaygısıyla ilişkili olduğu belirtilmiştir (Deniz ve Melanlıoğlu, 2013).

Verilerin toplanmasından sonra konuşma kaygısı ölçeğinden elde edilen verilere ilişkin ölçümün güvenilirliğini tespit edebilmek amacıyla Cronbach’s Alpha değerleri bu çalışma için yeniden hesaplanmıştır. Konuşma kaygısı ölçeğinin alt boyutları olan sınıf içi konuşma kaygısına ilişkin Cronbach’s Alpha değeri 0,85; sınıf dışı konuşma kaygısına ilişkin Cronbach’s Alpha değeri 0,77; ölçüme ilişkin toplam Cronbach’s Alpha değeri ise 0,88 olarak hesaplanmıştır. Bu veriler yapılan ölçümün güvenilir olduğunu göstermektedir. Ayrıca araştırmada kullanılan konuşma kaygısı ölçeğinden alınan puanlar 1-5 arasında değişmektedir. Bu aralık; katılımcıların kaygı düzeylerini belirleyebilmek amacıyla 1,00-1,79 alanlar için “çok düşük”; 1,80-2,59 alanlar için “düşük”; 2,60-3,39 alanlar için “orta”; 3,40-4,19 alanlar için “yüksek”; 4,20-5,00 alanlar için ise “çok yüksek” olmak üzere beş gruba ayrılmıştır.

Üçüncü bölümde öğrencilerin konuşma öz yeterliliklerine ilişkin verilerin toplanması için Sallabaş (2013) tarafından geliştirilerek geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış olan “Konuşma Öz Yeterliliği Ölçeği” uygulanmıştır. Ölçek 7’li likert tipi olup 19 madde ve 2 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğe ilişkin geçerlilik analizleri Sallabaş (2013) tarafından yapılmış ve verilerin faktör analizi için uygun olup olmadığını gösteren KMO testinin ölçüm değeri 0,94 ve Bartlett Sphericity testi değeri ise  $1700,97(X^2_{(170)}=1700,97 p<0,01)$  olarak hesaplanmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda toplam varyansın %68,22’sini açıklayan iki alt boyuttan birincisinin (M1, M2, M3) konuşmanın şekil özellikleriyle, ikincisinin (M4, M5, M6, M7, M8, M9, M10, M11, M12, M13, M14, M15, M16, M17, M18, M19) ise konuşmanın anlam ve içerik özellikleriyle ilişkili olduğu belirtilmiştir (Sallabaş, 2013).

Verilerin toplanmasından sonra konuşma öz yeterlilik ölçeğinden elde edilen ölçümün güvenirliğini tespit edebilmek amacıyla Cronbach’s Alpha değerleri bu çalışma için yeniden hesaplanmıştır. Cronbach’s Alpha değeri “0” ile “1” arasında değişmektedir. Cronbach’s Alpha değerinin 0,60 ile 0,80 arasında olması güvenirliğin iyi düzeyde; 0,80 ile 1,00 arasında olması ise güvenirliğin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir (Kozak, 2015). Verilerin toplanmasında kullanılan öz yeterlilik ölçeğinin alt boyutları olan konuşmanın şekil özelliklerine ilişkin Cronbach’s Alpha değeri 0,69; konuşmanın içerik ve anlam özelliklerine ilişkin Cronbach’s Alpha değeri 0,92; ölçüme ilişkin toplam Cronbach’s Alpha değeri ise 0,93 olarak hesaplanmıştır. Bu veriler, yapılan ölçümün güvenilir olduğunu göstermektedir. Ayrıca araştırmada kullanılan konuşma öz yeterlilik ölçeğinden alınan puanlar 1-7 arasında değişmektedir. Bu aralık; katılımcıların öz yeterlilik düzeylerini belirleyebilmek amacıyla 1,00-1,85 alanlar için “tamamen yetersiz”; 1,86-2,71 alanlar için “yetersiz”; 2,72-3,57 alanlar için “biraz yetersiz”; 3,58-4,43 alanlar için “biraz yeterli”; 4,44-5,29 alanlar için “yeterli”; 5,30-6,15 alanlar için “fazla yeterli” ve 6,16-7,00 alanlar için “tamamen yeterli” olmak üzere yedi gruba ayrılmıştır.



### 3.4.Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması süreci başarıyla tamamlandıktan sonra katılımcıların anket formlarını uygun bir şekilde doldurulup doldurmadığı kontrol edilmiştir. Toplanan veriler IBM SPSS Statistics 25 programıyla analiz edilmiştir. Verilerin normal dağılıma uygunluğu; çarpıklık, basıklık ve standart hata değerleri kullanılarak tespit edilmiştir. Bu değerlerin  $\pm 1$  aralığında bulunması normal dağılım için yeterli görülmektedir (George ve Mallery, 2010). Konuşma öz yeterlilik ölçeğinin çarpıklık (-0,22) ve basıklık (0,72) değerleri belirtilen aralıkta olup verilerin normal dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır. Yine konuşma kaygısı ölçeğinin de çarpıklık (0,43) ve basıklık (0,18) değerleri belirtilen aralıkta olduğu ve verilerin normal dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır.

### 3.5.Verilerin Çözümlemesi

Katılımcıların konuşma öz yeterlilik ve konuşma kaygısı düzeyleri için betimsel istatistik; konuşma öz yeterlilik ve konuşma kaygısının birbiriyle olan ilişki durumu için korelasyon analizi kullanılmıştır. Konuşma öz yeterliliği ve konuşma kaygısına ilişkin verilerin analizinde iki karşılaştırmalar için (cinsiyet) t-testi; çoklu karşılaştırmalar için (yaş, eğitim düzeyi, öğrenim gördüğü dil düzeyi, ULUTÖMER'de Türkçe öğrenme süresi, önceki Türkçe öğrenme tecrübesi, önceki Türkçe öğrenme süresi, Türkiye'de bulunma süresi, önceki yabancı dil öğrenme durumu, önceki yabancı dil öğrenme düzeyi, mensup olduğu dil ailesi) ise tek yönlü ANOVA testi kullanılmıştır.

## 4.Bölüm

### Bulgular

Bu bölümde, katılımcılara uygulanan konuşma öz yeterlilik ölçeği ve konuşma kaygısı ölçeğinden elde edilen verilerin analiz edilmesiyle ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Verilerin analiz edilmesi sürecinde; araştırmaya katılanların konuşma öz yeterlilikleri ve konuşma kaygı düzeylerini belirleyebilmek amacıyla betimsel istatistik, konuşma öz yeterlilikleri ve konuşma kaygılarının birbiriyle olan ilişki durumunu belirleyebilmek amacıyla korelasyon analizi, konuşma öz yeterlilikleri ve konuşma kaygıları ile diğer değişkenler arasındaki anlamlı farklılıkları belirlemek amacıyla da parametrik testlerden olan t-testi ve ANOVA testi uygulanmıştır.

Anlamlı farklılık saptanan analizlerde farkın hangi ortalamalar arasında olduğunu tespit edebilmek amacıyla çoklu karşılaştırma (post-hoc) testleri yapılmıştır. Ayrıca bu farklılarda t-test için Cohen's d (d) ve ANOVA için eta-kare ( $\eta^2$ ) katsayıları hesaplanarak değişkenlerin etki büyüklükleri belirlenmiştir. Cohen's d (d) değeri 0,2 için "küçük"; 0,5 için "orta"; 0,8 için "geniş" etki büyüklüğü olarak yorumlanırken eta-kare ( $\eta^2$ ) değeri ise 0,01 için "küçük"; 0,06 için "orta" ve 0,14 için "geniş" etki büyüklüğü olarak yorumlanmaktadır (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2015). Analizlerden elde edilen sonuçlar tablolara dönüştürülmüş ve açıklanmıştır.

#### 4.1.Katılımcıların Konuşma Kaygılarına İlişkin Bulgular

Araştırmada kullanılan konuşma kaygısı ölçeği, sınıf içi konuşma kaygısı ve sınıf dışı konuşma kaygısı olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Bu bölümde araştırmanın birinci sorusu olan "Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen bireylerin konuşma kaygıları ne düzeydedir?" sorusuna cevap aranırken sınıf içi konuşma kaygısı ve sınıf dışı konuşma kaygısı düzeyinde de çeşitli analizler yapılmıştır. Bu analizlere ilişkin bulgular tablolaştırılmış ve aşağıda sunulmuştur.

Tablo 2.

*Katılımcıların Konuşma Kaygılarına İlişkin Bulgular*

	N	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$	Ss
Konuşma Kaygısı	169	1,00	4,67	2,36	0,73
Sınıf İçi Konuşma Kaygısı	169	1,00	4,60	2,25	0,80
Sınıf Dışı Konuşma Kaygısı	169	1,00	4,71	2,43	0,79

Katılımcıların konuşma kaygılarına ilişkin toplam puan ortalaması  $2,36(\pm 0,73)$ ; konuşma kaygısı ölçeğinin alt boyutları olan sınıf içi konuşma kaygısına (M3, M4, M5, M6, M7, M10, M11) ilişkin puan ortalaması  $2,25(\pm 0,80)$ ; sınıf dışı konuşma kaygısına (M1, M2, M8, M9, M12) ilişkin puan ortalaması  $2,43 (\pm 0,79)$  olarak hesaplanmıştır. Elde edilen verilerden hareketle katılımcıların konuşma kaygılarının alt boyutlarıyla beraber “düşük” düzeyde olduğu görülmektedir.

**4.2.Katılımcıların Öz Yeterlilik Düzeylerine İlişkin Bulgular**

Araştırmanın yöntem bölümünde de ifade edildiği gibi konuşma öz yeterlilik ölçeği, konuşmanın şekil özellikleri ve anlam özellikleri olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Bu bölümde araştırmanın ikinci sorusu olan “Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen bireylerin konuşma öz yeterlilikleri ne düzeydedir?” sorusuna cevap aranırken bu iki alt boyut düzeyinde de analizler yapılmıştır. Bu analizlere ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 3.

*Katılımcıların Konuşma Öz Yeterliliklerine İlişkin Bulgular*

	N	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$	Ss
Konuşma Öz Yeterliliği	170	1,32	6,89	4,56	0,89
Konuşmanın Şekil Özellikleri	170	1,33	7,00	4,55	1,05
Konuşmanın Anlam Özellikleri	170	1,31	6,88	4,56	0,92

Katılımcıların konuşma öz yeterliliklerine ilişkin toplam puan ortalaması  $4,56(\pm 0,89)$ ; konuşma öz yeterliliği ölçeğinin alt boyutları olan konuşmanın şekil özelliklerine (M1, M2,

M3) ilişkin puan ortalaması 4,55( $\pm$ 1,05); konuşmanın içerik ve anlam özelliklerine (M4, M5, M6, M7, M8, M9, M10, M11, M12, M13, M14, M15, M16, 17, M18, M19) ilişkin puan ortalaması 4,56( $\pm$ 0,92) olarak hesaplanmıştır. Elde edilen verilerden hareketle katılımcıların konuşma öz yeterliliklerinin alt boyutlarıyla beraber “yeterli” düzeyde olduğu görülmektedir.

#### 4.3.Katılımcıların Konuşma Kaygıları ile Konuşma Öz Yeterlilikleri Arasındaki İlişkiye

##### Dair Bulgular

Bu bölümde araştırmanın birinci sorusu olan “Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen bireylerin konuşma kaygıları ile konuşma öz yeterlilikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuna cevap aranırken konuşma kaygısı ve konuşma öz yeterliliği ölçeklerinin alt boyutları arasındaki ilişkiler de incelenmiştir. Bu ilişkileri tespit edebilmek amacıyla korelasyon analizi yapılarak korelasyon kat sayısı hesaplanmıştır. Korelasyon katsayısı, +1 ile -1 arasında değer alan ve değişkenler arasındaki ilişkiyi açıklayan bir sayıdır. Bu sayı, pozitif ya da negatif doğrusal ilişkiyi gösterir (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2015). Yapılan analiz sonucunda konuşma kaygısı ile konuşma öz yeterlilikleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Alt boyutlar arasında ise yalnızca sınıf içi konuşma kaygısı ile konuşmanın şekil özellikleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ( $r=-0,174$ ;  $p<0,05$ ).

Tablo 4.

##### *Katılımcıların Sınıf İçi Konuşma Kaygısı ile Konuşmanın Şekil Özellikleri Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular*

		Sınıf İçi Konuşma Kaygısı	Konuşmanın Şekil Özellikleri
Sınıf İçi Konuşma Kaygısı	Pearson Correlation	1	-,174*
	Sig. (2-tailed)		,023
	N	169	169
Konuşmanın Şekil Özellikleri	Pearson Correlation	-,174*	1
	Sig. (2-tailed)	,023	
	N	169	170

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

#### 4.4.Katılımcıların Konuşma Kaygıları ile Diğer Değişkenler Arasındaki İlişkiye Dair

##### Bulgular

Bu bölümde araştırmanın dördüncü sorusu olan “Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen bireylerin konuşma kaygıları ile diğer değişkenler (cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, öğrenim gördüğü dil düzeyi, ULUTÖMER’de Türkçe öğrenme süresi, önceki Türkçe öğrenme tecrübesi, önceki Türkçe öğrenme süresi, Türkiye’de bulunma süresi, önceki yabancı dil öğrenme durumu, önceki yabancı dil öğrenme düzeyi, mensup olduğu dil ailesi) arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Bununla birlikte bu değişkenlerle konuşma kaygısının alt boyutları arasındaki ilişki de incelenmiştir. Bu incelemelerde parametrik testlerden olan t-test ve ANOVA testi kullanılmıştır. Yapılan analizlerde konuşma kaygısı ile cinsiyet, yaş ve Türkçe dil düzeyi değişkenleri arasında; konuşma kaygısının alt boyutları olan sınıf içi konuşma kaygısı ile sadece cinsiyet değişkeni arasında; sınıf dışı konuşma kaygısı ile de cinsiyet, yaş, Türkçe dil düzeyi ve eğitim düzeyi değişkenleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Diğer değişkenlerle konuşma kaygısı ve alt boyutları olan konuşmanın şekil özellikleri ve konuşmanın anlam özellikleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bahsedilen farklılıklara ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 5.

*Konuşma Kaygısı ve Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t Test Sonuçları*

	Gruplar	N	$\bar{X}$	ss	t Testi		
					t	sd	p
Konuşma Kaygısı	Erkek	101	2,23	0,70	-2,70	167	0,01
	Kadın	68	2,54	0,73			
Sınıf İçi Kaygı	Erkek	101	2,15	0,75	-2,20	167	0,03
	Kadın	68	2,42	0,85			
Sınıf Dışı Kaygı	Erkek	101	2,30	0,78	-2,70	167	0,01
	Kadın	68	2,62	0,78			

Yapılan t test sonucunda cinsiyet değişkeni ile konuşma kaygısı arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $t=2,70$ ;  $p<0,05$ ). Ayrıca konuşma kaygısının alt boyutlarından sınıf içi kaygısı ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu gibi ( $t=2,20$ ;  $p<0,05$ ) sınıf dışı kaygıyla cinsiyet değişkeni arasında da anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ( $t=-2,70$ ;  $p=0,05$ ). Buna bağlı olarak hem konuşma kaygısında hem de konuşma kaygısının alt boyutlarında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek kaygıya sahip oldukları görülmektedir. Hesaplanan etki büyüklüğü (Cohen's d) değerine göre cinsiyet değişkeninin katılımcıların konuşma kaygısı ve alt boyutları üzerinde "küçük" bir etkiye sahip olduğu söylenebilir ( $d=0,043$ ).

Tablo 6.

*Konuşma Kaygısı ile Alt Boyutlarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları*

	Yaş	N	$\bar{X}$	ss	ANOVA Testi		
					F	p	Post-Hoc
Konuşma Kaygısı	18-23	115	2,46	0,72	4,37	0,01	18-23>24-29
	24-29	48	2,14	0,73			
	30+	6	1,95	0,37			
Sınıf Dışı Kaygı	18-23	115	2,26	0,76	7,78	0,01	18-23>24-29
	24-29	48	2,11	0,70			
	30+	6	1,92	0,57			

Yapılan ANOVA Testi sonucunda yaş değişkeni ile konuşma kaygısı arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $F=4,37$ ;  $p<0,05$ ). Bununla birlikte konuşma kaygısının alt boyutlarından sınıf içi konuşma kaygısı ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken sınıf dışı konuşma kaygısı ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ( $F=7,78$ ;  $p<0,05$ ). Buna bağlı olarak yapılan Post-Hoc analizinde iki farklılıkta da 18-23 yaş arasında olanların 24-29 yaş arasında olanlara göre daha yüksek düzeyde kaygıya sahip oldukları görülmektedir. Hesaplanan eta-kare ( $\eta^2$ ) etki büyüklüğü değerine

göre yaş değişkeninin katılımcıların konuşma kaygısı üzerinde küçük ( $\eta^2=0,050$ ) düzeyde; konuşma kaygısının alt boyutu olan sınıf dışı konuşma kaygısı üzerinde ise “orta” ( $\eta^2=0,086$ ) düzeyde bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 7.

*Konuşma Kaygısı ile Alt Boyutlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları*

	Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	ss	ANOVA Testi		
					F	p	Post-Hoc
Sınıf Dışı Kaygı	Lisans	105	2,50	0,73	3,17	0,045	Lisans>Doktora
	Yüksek Lisans	49	2,40	0,92			
	Doktora	13	1,93	0,62			

Konuşma kaygısı ile konuşma kaygısının alt boyutlarından sınıf içi konuşma kaygısı ile eğitim düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ancak tablo 7’de de görüldüğü üzere konuşma kaygısının bir diğer alt boyutu olan sınıf dışı kaygı ile eğitim düzeyi arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır ( $F=3,17$ ;  $p<0,05$ ). Buna bağlı olarak yapılan Post-Hoc analizinde doktora düzeyindeki öğrencilerin lisans düzeyindeki öğrencilere göre daha yüksek düzeyde kaygıya sahip oldukları görülmektedir. Hesaplanan eta-kare ( $\eta^2$ ) etki büyüklüğü değerine göre eğitim düzeyi değişkeninin konuşma kaygısının alt boyutu olan sınıf dışı konuşma kaygısı üzerinde “küçük” ( $\eta^2=0,037$ ) düzeyde bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 8.

*Konuşma Kaygısı ve Alt Boyutlarının Türkçe Dil Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları*

	Dil Düzeyi	N	$\bar{X}$	ss	ANOVA Testi		
					F	p	Post-Hoc

	B1	25	2,58	0,70			
Konuşma Kaygısı	B2	137	2,28	0,70	5,08	0,01	B2<C1
	C1	7	3,02	0,81			
	B1	25	2,61	0,69			
Sınıf Dışı Kaygı	B2	137	2,35	0,78	5,35	0,01	B2<C1
	C1	7	3,24	0,84			

Tablo 8’de de görüldüğü üzere katılımcıların konuşma kaygısı ile Türkçe dil düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $F=5,08$ ;  $p<0.05$ ). Bununla birlikte konuşma kaygısının alt boyutlarından olan sınıf içi konuşma kaygısı ile Türkçe dil düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken bir diğer alt boyut olan sınıf dışı konuşma kaygısı ile Türkçe dil düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ( $F=5,34$ ,  $p<0,05$ ). Yapılan Post-Hoc analizinde ise her iki farklılıkta da C1 düzeyindeki katılımcıların kaygı düzeylerinin B2 düzeyindeki katılımcılara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Hesaplanan eta-kare ( $\eta^2$ ) etki büyüklüğü değerine göre yaş değişkeninin katılımcıların konuşma kaygısı üzerinde küçük ( $\eta^2=0,058$ ) düzeyde; konuşma kaygısının alt boyutu olan sınıf dışı konuşma kaygısı üzerinde de yine küçük ( $\eta^2=0,061$ ) düzeyde bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

#### **4.5.Katılımcıların Konuşma Öz Yeterlilikleri ile Diğer Değişkenler Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular**

Bu bölümde araştırmanın beşinci sorusu olan “Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen bireylerin konuşma öz yeterlilikleri ile diğer değişkenler (cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, öğrenim gördüğü dil düzeyi, ULUTÖMER’de Türkçe öğrenme süresi, önceki Türkçe öğrenme tecrübesi, önceki Türkçe öğrenme süresi, Türkiye’de bulunma süresi, önceki yabancı dil öğrenme durumu, önceki yabancı dil öğrenme düzeyi, mensup olduğu dil ailesi) arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Bununla birlikte bu değişkenlerle konuşma öz yeterliliğinin alt boyutları arasındaki ilişki de incelenmiştir. Bu incelemelerde parametrik testlerden olan t-test ve ANOVA testi kullanılmıştır. Yapılan analizlerde yalnızca



Türkçe dil düzeyi değişkeni ile konuşma öz yeterliliğinin alt boyutu olan konuşmanın şekil özellikleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Diğer değişkenlerle konuşma öz yeterliliği ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bahsedilen farklılığa ilişkin bulgular tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9.

*Konuşmanın Şekil Özelliklerinin Türkçe Dil Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA*

*Sonuçları*

	Dil Düzeyi	N	$\bar{X}$	ss	ANOVA Testi		
					F	p	Post-Hoc
Konuşmanın Şekil Özellikleri	B1	25	4,38	1,07	3,74	0,03	B1,B2<C1
	B2	138	4,56	1,04			
	C1	7	4,80	0,9			

Tablo 9’da da görüldüğü üzere konuşma öz yeterliliğinin alt boyutlarından konuşmanın şekil özellikleri ile Türkçe dil düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (F=3,74; p=0,03) Yapılan Post-Hoc analizinde ise C1 düzeyindeki katılımcıların öz yeterlilik düzeylerinin B1 ve B2 düzeyindeki katılımcılara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Hesaplanan eta-kare ( $\eta^2$ ) etki büyüklüğü değerine göre Türkçe dil düzeyi değişkeninin konuşmanın şekil özellikleri üzerinde küçük ( $\eta^2=0,043$ ) düzeyde bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

## 5.Bölüm

### Tartışma

Bu bölümde bir önceki bölümlerde sunulan bulgular, alan yazın bölümünde sunulan benzer çalışmaların bulguları dikkate alınarak tartışılmıştır. Bununla birlikte araştırmanın sınırlılıklarından bahsedilmiş, bu alanda çalışma yapacak araştırmacılara ve sahada çalışan uygulayıcılara öneriler sunulmuştur.

#### 5.1.Bulguların Tartışılması

Bu çalışmanın temel amacı, Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen bireylerin konuşma kaygıları ile konuşma öz yeterlilikleri arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemektir. Bunun yanında konuşma kaygısı ve konuşma öz yeterliliği ile çeşitli değişkenler (cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, öğrenim gördüğü dil düzeyi, ULUTÖMER’de Türkçe öğrenme süresi, önceki Türkçe öğrenme tecrübesi, önceki Türkçe öğrenme süresi, Türkiye’de bulunma süresi, önceki yabancı dil öğrenme durumu, önceki yabancı dil öğrenme düzeyi, mensup olduğu dil ailesi) arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığı da incelenmiştir. Bu bağlamda araştırmaya ilişkin beş soru belirlenmiştir.

Araştırmanın birinci sorusu “Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen bireylerin konuşma kaygıları ne düzeydedir?” olarak belirlenmiştir. Bu soruya ilişkin elde edilen bulgularda katılımcıların konuşma kaygıları ( $\bar{x}=2,36$ ) düşük düzeydedir. Bu duruma paralel olarak katılımcıların konuşma kaygısının alt boyutları olan sınıf içi konuşma kaygıları ( $\bar{x}=2,25$ ) ve sınıf dışı konuşma kaygıları ( $\bar{x}=2,46$ ) da düşük düzeydedir. Ancak katılımcıların sınıf dışı konuşma kaygılarının, sınıf içi konuşma kaygılarından daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Öner ve Gedikoğlu’na (2007) göre öğrenciler, önceden hazırlıklı oldukları sürece sınıf içi etkinliklere katılmaktan çekinmemekte ve dolayısıyla kaygı duymamaktadır. Bu duruma bağlı olarak sınıf içi konuşma etkinliklerinin planlı, güdümlü ve daha ön görülebilir olması, dolayısıyla öğrencilerin kendilerini konuşma etkinliklerine hazırlaması,

öğrencilerin kaygı düzeyini düşüren bir etken olarak yorumlanabilir. Diğer taraftan sınıf dışı konuşma etkinliklerinin daha ön görülemez olması ve anlık gelişmesi, sınıf dışı konuşma kaygısının sınıf içi konuşma kaygısına göre daha yüksek düzeyde olmasının temel sebebi olabilir.

Araştırmanın ikinci sorusu “Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen bireylerin konuşma öz yeterlilikleri ne düzeydedir?” olarak belirlenmiştir. Bu soruya ilişkin elde edilen bulgularda katılımcıların konuşma öz yeterlilikleri ( $\bar{x}=4,56$ ) yeterli düzeydedir. Bununla birlikte konuşma öz yeterliliğinin alt boyutları olan konuşmanın şekil özellikleri ( $\bar{x}=4,55$ ) ve konuşmanın içerik ve anlam özellikleri ( $\bar{x}=4,56$ ) de yeterli düzeydedir. Ayrıca “yeterli” olarak belirlenen puan alt sınırının (4,44) üzerinde bulunan katılımcılar, toplam katılımcı sayısının %56,4’ünü (n=96) oluşturmaktadır. Bununla birlikte konuşma kaygısı ölçeğinden alınabilecek en yüksek puanın 7,00 olduğu düşünüldüğünde, katılımcıların konuşma öz yeterliliklerinin ortalamasının üzerinde bir değer aldığı görülmektedir. Bununla birlikte öz yeterlilik inançları, bireylerin bir faaliyet için harcadığı çabayı, azmi ve ilginin miktarını belirlemekte (Bandura, 1986) ve onların kendilerine yönelik algılarını, düşünce kalıplarını ve duygusal durumlarını da doğrudan etkilemektedir (Parajes, 1996). Öz yeterlilik inançlarının bu etkileri ve alınan sonuçlar değerlendirildiğinde B ve C düzeyindeki öğrencilerin çoğunluğunun konuşma öz yeterliliklerinin “yeterli” bir düzeyde olduğu ve dolayısıyla bu öğrencilerin konuşma etkinliklerine ilişkin kendilerinden beklenen edimleri yerine getirmede kendilerini yeterli gördükleri şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın üçüncü sorusu “Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen bireylerin konuşma kaygıları ile konuşma öz yeterlilikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” olarak belirlenmiştir. Yapılan korelasyon analizi sonucunda anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bu durum; her ne kadar konuşma kaygısının konuşma öz yeterliliği üzerinde, konuşma öz yeterliliğinin de konuşma kaygısı üzerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı şeklinde

yorumlanabilecek olsa da daha geniş katılımcı sayısıyla veya farklı bir örneklem üzerinde farklı sonuçlar alınması muhtemeldir. Nitekim kaygı ve öz yeterlilik ilişkisini inceleyen bazı çalışmalarda (Altun, 2015; Ayhan, 2019; Gönüldaş, 2017) bu iki etken arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişkinin bulunduğu bahsedilmiştir. Bunun yanında Bandura (2002), öz yeterlilik inançlarının kaynaklarını belirtirken bireyin içinde bulunduğu psikolojik ve ruhsal durumun bireyin öz yeterliliğini doğrudan etkileyen faktörler arasında saymıştır. Dolayısıyla bireyin olumlu ya da olumsuz duygular içerisinde olması bireyin öz yeterliliğini artırıcı ya da azaltıcı etkiye sahiptir. Bu bulguya ek olarak alt boyutlar arasındaki analizlerde konuşma öz yeterliliğinin alt boyutu olan konuşmanın şekil özellikleri ile konuşma kaygısının alt boyutu olan sınıf içi konuşma kaygısı arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgu temel dil bilgisi kurallarının ve sesletimin ön planda olduğu sınıf içi konuşma etkinliklerinde öğrencilerin kaygı yaşadığı şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın dördüncü sorusu “Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen bireylerin konuşma kaygıları ile diğer değişkenler (cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, öğrenim gördüğü dil düzeyi, ULUTÖMER’de Türkçe öğrenme süresi, önceki Türkçe öğrenme tecrübesi, önceki Türkçe öğrenme süresi, Türkiye’de bulunma süresi, önceki yabancı dil öğrenme durumu, önceki yabancı dil öğrenme düzeyi, mensup olduğu dil ailesi) arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” olarak belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin konuşma kaygıları ve konuşma kaygısının alt boyutlarıyla cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Cohen (1988) tarafından önerilen ölçütlere göre düşük düzeyde bir etkiye sahip olduğu da göz önüne alınarak kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek kaygıya sahip oldukları söylenebilir. Bu sonuç, ilgili diğer çalışmaların (Aydın, Yavuz ve Yeşilyurt, 2006; Batumlu ve Erden, 2007; Berger ve Shechter, 1989; Dalkılıç, 2001; Daly, Kreiser ve Roghaar, 1994; Demirdaş ve Bozdoğan, 2013; Polat, 2017) bulgularıyla da paralellik göstermektedir. Bu

durum; mevcut çalışmalarda da benzer şekilde ifade edildiği gibi özellikle dil öğrenim sürecinde kaygı söz konusu olduğunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre kendilerini daha savunmasız hissetmeleri ve dolayısıyla daha yüksek kaygıya sahip olmaları şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin konuşma kaygıları ve konuşma kaygısının alt boyutu olan sınıf dışı konuşma kaygısı ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Cohen (1988) tarafından önerilen ölçütlere göre düşük düzeyde bir etkiye sahip olduğu da göz önüne alınarak 18-23 yaş aralığındaki öğrencilerin, 24-29 yaş aralığındaki öğrencilere göre daha yüksek düzeyde kaygıya sahip olduğu söylenebilir. Bu bulgu, yaş ile kaygı arasında anlamlı bir ilişki olmadığını savunan (Dewaele, Petrides ve Furnham, 2008; Demir ve Melanlıoğlu, 2013; Donovan ve MacIntyre, 2005) çalışmalardan farklı olarak yaş arttıkça kaygının da azaldığını savunan (Onwuegbuzie, Bailey ve Daley, 1999) mevcut çalışmalarla örtüşmektedir. Bu durum, öğrencilerin yaş düzeyleri ile dil düzeyleri arasındaki paralellikte dikkate alınarak bireylerin konuşma becerisinde tecrübe kazanıp ustalaştıkça konuşma kaygılarının azaldığı şeklinde de yorumlanabilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin konuşma kaygısının alt boyutu olan sınıf dışı konuşma kaygısı ile eğitim düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Cohen (1988) tarafından önerilen ölçütlere göre düşük düzeyde bir etkiye sahip olduğu da göz önüne alınarak lisans öğrencilerinin doktora öğrencilerine göre daha yüksek düzeyde sınıf dışı konuşma kaygısına sahip oldukları söylenebilir. Bu durum yine yaş değişkeni ile konuşma kaygısı arasındaki farklılıkla da paralellik taşımaktadır. Dolayısıyla aradaki bu farklılık yaş değişkeni üzerinden de yorumlanabilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin konuşma kaygıları ve konuşma kaygısının alt boyutu olan sınıf dışı konuşma kaygısı ile Türkçe dil düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Cohen (1988) tarafından önerilen ölçütlere göre düşük düzeyde bir etkiye

sahip olduğu da göz önüne alınarak C1 düzeyindeki katılımcıların B2 düzeyindeki katılımcılara göre daha yüksek düzeyde konuşma kaygısına ve konuşma kaygısının alt boyutu olan sınıf dışı konuşma kaygısına sahip olduğu söylenebilir. Bu sonucunun bireyin dil öğreniminde tecrübe kazandıkça konuşma kaygısının azaldığını ifade eden mevcut çalışmaların (Baker ve MacIntyre, 2000; Tanaka ve Ellis, 2003) aksi yönünde çıkması C1 (n=7) ve B2 (n=138) düzeyindeki katılımcı sayısının farklılığından kaynaklanabilir. Dolayısıyla katılımcı sayılarının daha homojen olduğu çalışmalarda farklı sonuçların elde edilmesi muhtemeldir.

Araştırmanın beşinci sorusu “Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen bireylerin konuşma öz yeterlilikleri ile diğer değişkenler (cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, öğrenim gördüğü dil düzeyi, ULUTÖMER’de Türkçe öğrenme süresi, önceki Türkçe öğrenme tecrübesi, önceki Türkçe öğrenme süresi, Türkiye’de bulunma süresi, önceki yabancı dil öğrenme durumu, önceki yabancı dil öğrenme düzeyi, mensup olduğu dil ailesi) arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” olarak belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin konuşma öz yeterliliğinin alt boyutu olan konuşmanın şekil özellikleri ile eğitim düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Cohen (1988) tarafından önerilen ölçütlere göre düşük düzeyde bir etkiye sahip olduğu da göz önüne alınarak C1 düzeyindeki öğrencilerin öz yeterliliklerinin B1 ve B2 düzeyindeki öğrencilerin öz yeterliliklerinden yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Öz yeterliliği beslediği kaynaklardan biri de kişisel tecrübelerdir (Bandura, 2002). Dolayısıyla C1 düzeyindeki katılımcıların konuşma becerisine yönelik tecrübelerinin B1 ve B2 düzeyindeki katılımcılara oranla daha yüksek düzeyde olması beklenen bir durumdur.

## **5.2. Sonuç**

Bu çalışma, Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen bireylerin konuşma kaygılarının konuşma öz yeterliliklerine etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Bununla birlikte cinsiyet,

yaş, eğitim düzeyi, öğrenim gördüğü dil düzeyi, ULUTÖMER’de Türkçe öğrenme süresi, önceki Türkçe öğrenme tecrübesi, önceki Türkçe öğrenme süresi, Türkiye’de bulunma süresi, önceki yabancı dil öğrenme durumu, önceki yabancı dil öğrenme düzeyi, mensup olduğu dil ailesi değişkenleriyle kaygı ve öz yeterlilik kavramları arasındaki ilişkileri incelemek de araştırmanın alt amaçları arasında yer almaktadır.

Araştırmayı gerçekleştirmek için Bursa Uludağ Üniversitesi ULUTÖMER’de 2018-2019 yıllarında öğrenim gören B ve C grubunda yer alan 170 yabancı uyruklu öğrencinin katılım sağladığı tanımlayıcı bir alan taraması yapılmıştır. Araştırmada katılımcıların konuşma kaygıları için Woodrow (2006) tarafından geliştirilen ve Deniz ve Melanlıoğlu (2013) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan “Konuşma Kaygısı Ölçeği”; konuşma öz yeterlilikleri için Sallabaş (2013) tarafından geliştirilen “Konuşma Öz Yeterliliği Ölçeği” kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda konuşma kaygısı ile konuşma öz yeterliliği arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Dolayısıyla konuşma kaygısının konuşma öz yeterliliği üzerinde, konuşma öz yeterliliğinin de konuşma kaygısı üzerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı anlaşılmaktadır. Ancak konuşma öz yeterliliğinin alt boyutu olan konuşmanın şekil özellikleri ile konuşma kaygısının alt boyutu olan sınıf içi konuşma kaygısı arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgu temel dil bilgisi kurallarının ve sesletimin ön planda olduğu sınıf içi konuşma etkinliklerinde öğrencilerin kaygı yaşadığı şeklinde yorumlanabilir.

Konuşma kaygısı ile cinsiyet, yaş ve Türkçe dil düzeyi değişkenleri arasında; konuşma kaygısının alt boyutları olan sınıf içi konuşma kaygısı ile sadece cinsiyet değişkeni arasında; sınıf dışı konuşma kaygısı ile de cinsiyet, yaş, Türkçe dil düzeyi ve eğitim düzeyi değişkenleri arasında anlamlı farklılıklar bulunurken diğer değişkenlerle konuşma kaygısı ve alt boyutları olan sınıf içi konuşma kaygısı ve sınıf dışı konuşma kaygısı arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Dolayısıyla öğrencilerin cinsiyeti, yaşı, Türkçe dil düzeyleri ve eğitim

düzeyleri; onların konuşma kaygı düzeyleri üzerinde bir etkiye sahipken diğer değişkenlerin konuşma kaygısı üzerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı anlaşılmaktadır. Bu durum, bireysel özelliklerinin konuşma kaygısı üzerinde etkiye sahip olduğunu da göstermektedir.

Konuşma öz yeterliliği ile diğer değişkenler arasındaki ilişkinin analizinde yalnızca Türkçe dil düzeyi değişkeni ile konuşma öz yeterliliğinin alt boyutu olan konuşmanın şekil özellikleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu bulgudan hareketle Türkçe dil düzeyinin, konuşmanın şekil özelliklerine ilişkin öz yeterlilik düzeyi üzerinde bir etkiye sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum, bireysel özelliklerinin konuşma öz yeterliliği üzerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığını da göstermektedir.

### **5.3.Sınırlılıkların Tartışılması**

Bu çalışma nicel bir çalışma olup sınırlı sayıdaki katılımcı ve kontrol gruplarındaki niceliksel farklılıklara rağmen Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen bireylerin konuşma kaygıları ve konuşma öz yeterlilikleri ile ilgili çeşitli sonuçlar ortaya koymuştur. Her ne kadar çalışmanın bulguları sınırlı sayıdaki katılımcı ve bu katılımcıların kontrol gruplarındaki dağılımı göz önüne alınarak genelleştirilemese de öğrencilere, öğretim görevlilerine, öğretim koşullarının düzenlenmesine, eğitim politikalarına ve bu politikalara yön veren yetkililere rehberlik edebilir.

Kaygı ve öz yeterlilik gibi duyuşsal etkenlerin ölçekler vasıtasıyla ölçülmesi de bir diğer sınırlılık olarak görülebilir. Daha fazla soruya sahip ölçeklerin kullanılması, bunun yanında görüşmelere ya da gözlemlere de yer verilmesi sınırları net olmayan bu etkenlerin ölçülmesinde daha faydalı sonuçlar verebilir, araştırmacılara daha net resimler sunabilir.

### **5.4.Öneriler**

Bu araştırma Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretimi alanyazınına bir katkı sağlamak amacıyla konuşma becerisine etki eden kaygı ve öz yeterlilik kavramları arasındaki



ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretiminde yer alan bütün paydaşlara şunlar önerilebilir:

1. Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretimi alan yazınında şimdiye kadar yapılmış çalışmalar dikkate alındığında kaygı ve öz yeterlilik kavramlarını inceleyen çok fazla çalışma bulunmamaktadır. Özellikle konuşma becerisi üzerine yapılan çalışmaların niceliksel olarak eksikliği de göz önüne alındığında araştırmacılar, bu bağlamda daha fazla çalışmaya ağırlık verebilir.

2. Bu araştırmanın, sınırlı sayıda katılımcı ve kontrol gruplarında sayısal olarak farklılıklar içeren bir çalışma olduğu bilinmelidir. Dolayısıyla daha yüksek sayıda katılımcıyla daha farklı sonuçlar elde edilebilir. Bu yüzden örneklem grubunun artırılması ve incelenecek bağımsız değişkenlerin daha dengeli bir dağılıma sahip olduğu örneklem grubu seçilmesi önerilebilir.

3. Araştırmanın bulgularından yola çıkarak konuşma kaygısının daha çok sınıf dışı konuşma kaygısı boyutunda yoğunlaştığı görülmektedir. Dolayısıyla öğretim elemanlarının sınıf dışı konuşma etkinliklerinin doğasını sınıf ortamına taşıyarak daha doğal konuşma ortamları oluşturmaları ve öğretim ortamlarını bu doğrultuda düzenlemeleri önerilebilir.

4. Yine araştırmanın bulgularından hareketle sınıf içi konuşma etkinlikleriyle daha çok ilgili olan konuşmanın şekil özellikleri ile ilgili katılımcı öz yeterliliklerinin dildeki uzmanlaşmaya paralel olarak arttığı söylenebilir. Dolayısıyla sınıf içi konuşma etkinliklerini kapsayan bu sürecin, öz yeterlilik düzeyine olumlu etki edecek şekilde yeniden düzenlenmesi önerilebilir.

### Kaynakça

- Ağıldere, S. T. (2010). XVIII. yüzyıl Avrupa'sında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin önemi: Osmanlı İmparatorluğu'nda İstanbul Fransız dil oğlanları okulu (1669-1873). *Turkish Studies*, 5(3), 693-704.
- Akan, S.B.I. (2007). *Avrupa dil gelişim dosyasında tanımlanan C1 (etkin işlevsel beceri) dil düzeyince "konuşma" becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir izlençe önerisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Aksan, D. (1990). *Her yönüyle dil*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Aksan, D. (1999). *Anlambilim, anlambilim konuları ve Türkçenin anlambilimi*. Ankara: Engin.
- Aksan, D. (2000). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dil bilimi*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Alawiyah, T. (2018). Speaking self-efficacy and EFL student teachers' speaking achievement. *Pendidikan Dan Pengajaran, Edukasi*, 5(1), 87-96.
- Altun, T. (2015). *Pedagogik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Antalya.
- Alyılmaz, S. (2018). Türkçenin yabancı dil öğretiminde hedef kitlenin/"öğrenen"in önemi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2452-2463.
- Asakereh, A., & Dehghannezhad, M. (2015). Student satisfaction with EFL speaking classes: Relating speaking self-efficacy and skills achievement. *Issues in Educational Research*, 25(4), 345-363.
- Aşkar, P., & Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili öz-yeterlik algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(21), 1-8.

- Atay, S. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce öğretimini kitaplarının edimsel yeti gelişimi açısından karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İzmir.
- Aydın, S., & Takkaç, M. (2007). İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenenlerde sınav kaygısının cinsiyet ile ilişkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 259-266.
- Aydın, S., Yavuz F., & Yeşilyurt, S. (2006). İkinci dil öğreniminde sınav kaygısı. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(16), 145-160.
- Aydın S., & Zengin B. (2008). Yabancı dil öğretiminde kaygı: Bir literatür özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(1), 81-94.
- Ayhan, S. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil bilgisi öğrenimine yönelik kaygı düzeyleri ve öz yeterlik algıları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Çanakkale.
- Bailey, P., Daley, C.E., & Onwuegbuzie, A.J. (1999). Foreign language anxiety and learning style. *Foreign Language Annals*, 32, 63-76.
- Baker, S.C., & MacIntre, P.D. (2000). The role of gender and immersion in communication and second language orientations. *Language Learning*, 50(2), 311-341.
- Bakır, S. (2015). *Yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının, yazma becerisi öz yeterliklerinin ve Türkçe yazma becerilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Erzurum.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia Of Human Behavior*, 4, 71-81.

- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, 2(1), 21-41.
- Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Applied Psychology: An International Review*, 51(2), 269–290.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. F. Pajares & T. Urdan (Ed.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (ss. 307-337). Greenwich: Information Age Publishing.
- Banguoğlu, T. (2000). *Türkçenin grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Batumlu, D., & 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.
- Bayraktar, N. (2003). Yabancılara Türkçe öğretiminin tarihsel gelişimi. *Dil Dergisi*, (119), 58-71.
- Berger, R., & Shechter, Y. (1989). Adolescent girls in distress: a high-risk intersection. *Adolescence*, 24(94), 357-374.
- Biçer, N. (2012). Hunlardan günümüze yabancılara Türkçe öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(4), 107-133.
- Boylu, E., & Çangal, Ö. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Bosna-Hersekli öğrencilerin konuşma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(1), 349-368.
- Büyükikiz, K.K. (2011). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma becerileri ile öz yeterlilik algıları arasındaki ilişki üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

- Büyükikiz, K.K. (2014). Yabancılara Türkçe öğretimi alanında hazırlanan lisansüstü tezler üzerine bir inceleme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(25), 203-213.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., & Köklü, N. (2015). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem.
- Cohen J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New York: Routledge Academic.
- Cope, J., Horwitz, E.K., & Horwitz, M.B. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- Council of Europe. (2013). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Strasbourg, France: Council of Europe.
- Council of Europe. (2018). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment (Companion Volume With New Descriptors)*. Strasbourg, France: Council of Europe.
- Cüceloğlu, D. (1991). *İnsan ve davranışı: Psikolojinin temel kavramları*. İstanbul: Remzi.
- Çakmak, C.(2014) Yabancılara Türkçe öğretiminin tarihçesine genel bir bakış denemesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 167-182.
- Çapa-Aydın, Y., Tarkın, A., Temli, Y., & Uzuntiryaki-Kondakçı, E. (2013). Özyeterlik kaynakları ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *İlköğretim Online*, 12(3), 749-758.
- Çubukçu, Z., & Girmen, P. (2007). Öğretmen adaylarının sosyal öz-yeterlik algılarının belirlenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1).
- Dalkılıç, D. (2001). The role of foreign language classroom anxiety in English speaking courses. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(8), 70-82.

- Daly, J., Kreiser, P., & Roghaar, L. (1994). Question-asking comfort: Explorations of the demography of communication in the eighth grade classroom. *Communication Education, 43*, 27-41.
- Dasmo, H.S. (2014). The effect of speaking self-efficacy and gender in speaking activities. *Bahasa&Sastra, 14*(2), 205-217.
- Demir, T., & Melanlıoğlu, D. (2013). Türkçe öğrenen yabancılar için konuşma kaygısı ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *International Journal of Social Science, 6*(3), 389-404.
- Demircan, Ö. (2013). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. İstanbul: Der.
- Demirdaş, Ö., & Bozdoğan, D. (2013). Foreign language anxiety and performance of language learners in preparatory classes. *Turkish Journal of Education, 2*(3), 4-13.
- Demirel, Ö. (2016). *Yabancı dil öğretimi, dil pasaportu, dil biyografisi, dil dosyası*. Ankara: Pegem.
- Demirel, Ö. (2019). *Eğitim sözlüğü*. Ankara: Pegem.
- Dewaele, J.M., & Furnham, A. (2000). Personality and speech production: A pilot study of second language learners. *Personality and Individual Differences, 28*, 355-365.
- Dewaele, J.M., Petrides, K.V., & Furnham, A. (2008). The effects of trait emotional intelligence and sociobiographical variables on communicative anxiety and foreign language anxiety among adult multilinguals: *A Review And Empirical Investigation, 58*(4), 911-960.
- Donovan L. A., & MacIntyre, P. D. (2005). Age and sex differences in willingness to communicate, communication apprehension and self-perceived competence. *Communication Research Reports, 21*, 420-427.
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching, 31*(3), 117-135.

- Ellis, R., & Tanaka, K. (2003). Study-abroad, language proficiency, and learner beliefs about language learning. *JALT Journal*, 25, 63-85.
- Ercilasun, A. B. (2007). *Türk dili tarihi*. Ankara: Akçağ.
- Erdem, İ. (2009). Yabancılara Türkçe öğretimiyle ilgili bir kaynakça derlemesi. *Turkish Studies*, 4(3), 888-937.
- Ergin, M. (1989). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak.
- Gardner, R.C., & Lambert, W.E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Gardner, R.C., & MacIntyre, P.D. (1989). Anxiety and second-language learning: Toward a theoretical clarification. *Language Learning*, 39, 251-275.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference*. Boston: Pearson.
- Gönüldaş, H. (2017). *Özel eğitim öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin öz-yeterlik alguları ile kaygı ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Eskişehir.
- Gregersen, T. (2003). To err is human: A reminder to teachers of language-anxious students. *Foreign Language Annals*, 36, 25-32.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem.
- Güney, S. (2000). *Davranış bilimleri*. Ankara: Nobel.
- Güngör, H., & Kurudayıoğlu, M. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma öz yeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(2), 1105-1121.
- Güvendir, E. (2013). Sex-related structural differences in language areas of the human brain and their implications for intergroup relations in ancestral groups. *Language Sciences*, 40, 174-182.

- Güvendir, E., & Yıldız, I.G. (2014). *Dil edinimi*. Ankara: Anı.
- Hamzadayı, E., & Büyükikiz, K.K. (2015). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin konuşma becerisi öz yeterlilik algıları ile kişilik tipleri arasındaki ilişki. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi TSA*, 19(1), 297-312.
- Hengirmen, M. (1999). *Dil bilgisi ve dilbilim terimleri sözlüğü*. Ankara: Engin.
- Hengirmen, M. (2006). *Yabancı dil öğretim yöntemleri ve TÖMER yöntemi*. Ankara: Engin
- Horwitz, E. K. (1986). Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale. *TESOL Quarterly*, 20(10), 559-562.
- Horwitz, E. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-126.
- İlgün, K. (2015) *yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde telaffuz becerisini geliştirmeye yönelik tekerleme ve ninnilerin kullanımı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- İşisağ, K.U. (2008). *Sözlü iletişim becerilerinin gelişiminde diller için Avrupa ortak başvuru metni uygulamalarının başarıya, tutuma ve kalıcılığa etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Kaplan, M. (2001). *Kültür ve dil*. İstanbul: Dergah.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Keser, S. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisinin geliştirilmesinde karşılaşılan güçlükler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü: Ankara.
- Khatip, F.M.M., & Maarof, N. (2015). Self-efficacy perception of oral communication ability among English as a second language (ESL) technical students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 204, 98-104.



- Kılıçarslan, R. (2014). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde drama yönteminin konuşma becerisine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Çanakkale.
- Koç, N. (1992). *Açıklamalı dilbilgisi terimleri sözlüğü*. İstanbul: İnkılap.
- Kozak, M. (2015). *Bilimsel araştırma: tasarım, yazım ve yayım teknikleri*. Ankara: Detay.
- Lightbown, P., & Spada, N.M. (2003). *How languages are learned*. New York: Oxford University Press.
- McIntyre, D., & McIntyre A. (1999). *Capacity for research into teaching and learning*. <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003148.htm> web adresinden 03.03.2020 tarihinde alınmıştır.
- Meskill, C. (2002). *Teaching and learning in real time: Media, technologies, and language acquisition*. Houston: Athelstan.
- Mete, F. (2015). Dil ve yabancı/ikinci dil eğitimi kavramları. Sarıçoban A.(Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi metodolojisi* (ss.12-58). Ankara: Anı.
- Oğuzkan, A.F. (1974). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Onan, B. (2003). Divân-ı Lügati't-Türk'ün dil öğretim yöntemleri ve dünya filolojisine katkıları bakımından bir değerlendirme, *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (13), 425-445.
- Oruç, Ş. (2016). Ana dili, ikinci dil, iki dillilik, yabancı dil. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 45, 279-290.
- Öner, G., & Gedikoğlu T. (2007). Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce öğrenimlerini etkileyen yabancı dil kaygısı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 6(2), 67-78.
- Özbay, M. (2005). Sesle ilgili kavramlar ve konuşma eğitimi, *Milli Eğitim Dergisi*, 33(168), 116- 125.

- Özdemir, A. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin söz edinimlerini anlama düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü: Ankara.
- Özdemir, E. (2013). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının kaynakları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Özer, H. (2019). *Yabancılar Türkçe öğretimi konusunda Türkçe yayımlanmış bilimsel çalışmaların bibliyografyası ve doktora tezlerinin diller için Avrupa ortak başvuru metni bağlamında analizi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Kocaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Muğla.
- Parajes, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578.
- Phillips E.M. (1992). The effects of language anxiety on students' oral test performance and attitudes. *The Modern Language Journal*, 76(1), 14-26.
- Polat, E. (2017). Kaygı düzeyi ve akademik özyeterlik inancının akademik başarı ile ilişkisi. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 15(1), 1-22.
- Polat, H. (2014). *Türkçe öğrenen Rusların yazılı anlatımlarında yaptıkları dil yanlışları üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış doktora lisans tezi). Malatya İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Malatya.
- Rashid, A. W. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Afgan öğrencilerin konuşma kaygılarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İzmir.
- Sakız, G. (2013). Başarıda anahtar kelime: Öz-yeterlik. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 185-210.

- Sallabaş, M.E. (2012). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma öz yeterliliklerinin değerlendirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi TSA*, 16(2), 269-290.
- Sallabaş, M.E. (2013). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için konuşma öz yeterlik ölçeği: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (36), 261-270.
- Schunk, D.H. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 25, 71-86.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 207-231.
- Sertçetin, A. (2006). *Classroom foreign language anxiety among Turkish primary school students*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Bursa.
- Sivrioğlu, S. (2014). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimde yaratıcı dramının konuşma becerisine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Spielberger, C.D. (1966). *Anxiety and behavior*. Newyork: Academic Press Inc.
- Spielberger, C.D. (1972). *Anxiety: Current trends in theory and research*. Newyork: Academic Press Inc.
- Spielberger C.D., & Reheiser, E.C. (2009). Assessment of emotions: Anxiety, anger, depression, and curiosity. *Applied Pssychology:Health And Well-Being*, 1(3), 271-302.
- Şimşek P. (2017). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde, öğrencilerin ana dilleri ve mensup oldukları dil ailelerinin Türkçe yazma becerisine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Tosyalı, M. (2006). *Türkçenin kavramsal izlencesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.

- Tunçel, H. (2011). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sözlü Türkçenin kelime sıklığı ve yaygınlığını belirleme çalışması* (Yayımlanmamış doktora lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Çanakkale.
- Türkçe sözlük (2010). Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Üldeş, İ. (2005). *Öğretmen ve öğretmen adaylarına yönelik matematik kaygı ölçeği geliştirilmesi ve matematik kaygısına ilişkin bir değerlendirme* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.
- Varol, O. (2014). *Türkçe – Kürtçe dil etkileşimi: İki dilli konuşmacılara ait verilerdeki dilbilimsel görünüm* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Woodrow, L. (2006). Anxiety and speaking English as a second language. *RELC Journal*, 37(3), 308-328.
- Yağmur, K. (2013). Dil öğretiminde ana dili, ikinci dil ve yabancı dil kavramları. M. Durmuş & A. Okur (Ed.), *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı* (ss. 181- 200). Ankara: Grafiker.
- Yılmaz Atagül, Y. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe atasözü ve deyim öğretiminde film ve hikâye tekniklerinin etkililik düzeyleri açısından karşılaştırılması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Sakarya.
- Young, D.J. (1986). The relationship between anxiety and foreign language oral proficiency rating. *Foreign Language Annals*, 19(5), 439-445.
- Young, D.J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest?. *The Modern Language Journal*, 75(4), 426-439.
- Young, D.J. (1994). New Directions in Language Anxiety Research. C. Klee (Ed.), *Faces in a crowd: The individual learner in multisection courses*. Boston: Heinle & Heinle.

## Ekler

### Ek 1: Kişisel Bilgi Formu

Değerli Öğrencimiz,

Aşağıda Uludağ Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (ULUTÖMER) için hazırlanmış, “Konuşma Kaygı Ölçeği” ve “Konuşma Öz Yeterlilik Ölçeği” yer almaktadır. Bu ölçeklerden elde edilecek veriler, bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak; sizlere verilen eğitimin niteliğini artırmada bizlere yol gösterici olacaktır. Deneyimleriniz ve konu ile ilgili görüşleriniz bizim için çok önemlidir. İlginiz ve katılımınız için teşekkür ederiz.

DANIŞMAN

Prof.Dr. Esim GÜRSOY

[esim@uludag.com.tr](mailto:esim@uludag.com.tr)

Okan GÖKHAN

[okangokhun@gmail.com](mailto:okangokhun@gmail.com)

### Kişisel Bilgi Formu

1. Cinsiyetiniz nedir?

Erkek

Kız

2. Mesleğiniz nedir?

.....

3. Anadiliniz nedir?

.....

4. Kaç yaşındasınız?

18-23

24-29

30+

5. Eğitiminizi hangi seviyede sürdürüyorsunuz?

Lisans

Master

Doktora

Diğer : .....

6. Devam ettiğiniz Türkçe kuru hangisidir?

A1

A2

B1

B2

C1

C2

7. Ne kadar zamandır Uludağ Üniversitesi Türkçe Uygulama ve Öğretim Merkezinde (ULUTÖMER) Türkçe öğreniyorsunuz?

- 0-6 ay arası  6-12 ay arası  
 1-2 yıl arası  3 yıl ve daha fazla

8. ULUTÖMER dışında başka bir yerde Türkçe öğrendiniz mi?  
 (Size uyan seçeneklerin hepsini işaretleyiniz.)

- Hayır öğrenmedim.  
 Evet, üniversitede/halk eğitim merkezlerinde  
 Evet, ortaöğretimde/ilköğretimde  
 Evet, kendi ülkemde bir dil kursunda  
 Evet, Türkiye’de bir dil kursunda  
 Evet, aileden/arkadaşlardan/televizyondan/dizilerden öğrendim  
 Evet, diğer.....

9. Sekizinci soruya cevabınız “Evet” ise yukarıda belirttiğiniz kurumlarda veya çevrede ne kadar süre Türkçe öğrendiniz?

- 0-6 ay arası  6-12 ay arası  
 1-2 yıl arası  3 yıl ve daha fazla

10. Ne kadar süredir Türkiye’desiniz?

- 0-6 ay arası  6-12 ay arası  
 1-2 yıl arası  3 yıl ve daha fazla

11. Daha önce herhangi bir yabancı dil öğrendiniz mi?

- Evet, öğrendim.  Hayır, öğrenmedim.

12. On ikinci soruya cevabınız “Evet” ise hangi seviyede öğrendiniz?

- A1  A2  
 B1  B2  
 C1  C2

## Ek 2: Konuşma Kaygısı Ölçeği

1	2	3	4	5
Hiç Kaygılanmam	Biraz Kaygılanırım	Orta derecede Kaygılanırım	Fazla Kaygılanırım	Çok fazla Kaygılanırım

Durum	Kaygı Düzeyi				
	1	2	3	4	5
1. Öğretmen, sınıfta Türkçe bir soru sorduğunda					
2. Sınıf dışında Türkçe öğretmenimle konuştuğumda					
3. Sınıfta bir grup tartışmasına katıldığımda					
4. Sınıfın önünde bir diyaloga ya da dramaya katıldığımda					
5. Sınıf arkadaşlarıma sözlü bir sunum yaptığımda					
6. Sınıfta dersle ilgili bir tartışmaya katkıda bulunmak istediğimde					
7. TÖMER'deki idari çalışanlarla konuştuğumda					
8. Sınıf dışında ana dili Türkçe olan birden fazla kişi ile konuştuğumda					
9. Ana dili Türkçe olan arkadaş ya da meslektaşlarımla konuşmaya başladığımda					
10. Bir okutman ya da danışman, üniversitedeki çalışmalarım hakkında bana Türkçe soru sorduğunda					
11. Üniversitedeki çalışmalarım hakkında bir okutman ya da danışmana, tavsiye almak için Türkçe soru sorduğumda					
12. Ana dili Türkçe olan birinin bana ne sorduğunu anlamadığımda					

### Ek 3: Konuşma Öz Yeterlilik Ölçeği

Sevgili Öğrenciler,

Aşağıdaki cümleler sizlerin konuşmaya yönelik öz yeterliliklerinizi öğrenebilmek amacıyla hazırlanmıştır. Bu formda doğru ya da yanlış cevap bulunmamaktadır. Sadece sizlerin konuşma becerisine yönelik öz yeterliliklerinizi öğrenmek istiyoruz. Lütfen formda yer alan cümleleri okuyunuz ve size uygunluğuna göre cevaplayınız.

**1 = bana hiç uygun değil;**

**7 = tamamen bana uygun**

Cümlelerin sizlere uygunluğunu **1 ve 7 arasında derecelendirerek işaretleyiniz.**

		1	2	3	4	5	6	7
1	Bir konuşmadaki bütün kelimeleri doğru seslendirebilirim.							
2	Konuşurken dil bilgisi kurallarına uygun cümleler							
3	Konuşurken ekleri yerinde kullanabilirim.							
4	Bir konu hakkında konuşma yapabilirim.							
5	Giriş, gelişme ve sonuç planına uygun olarak bir konuşma yapabilirim.							
6	Düşüncelerimi sözlü olarak konunun dışına çıkmadan							
7	Bilgi sahibi olduğum bir konuda konuşabilirim.							
8	Hayal ettiklerim hakkında bir konuşma yapabilirim.							
9	Duygu ve düşüncelerimi konuşarak ifade edebilirim.							
10	Konuşurken konuya uygun örnekler verebilirim.							
11	Bir tartışmada karşıt görüşler dile getirebilirim.							
12	Konuşmama uygun ifadelerle başlayabilirim.							
13	Belirtilen/seçilen bir konuyla ilgili konuşabilirim.							
14	Öğrenim hayatımı anlatan bir konuşma yapabilirim.							
15	Tartışmalara sözlü olarak katılabilirim.							
16	Konuşurken aklımdaki şeyleri tam olarak anlatabilirim.							
17	Kendimi akıcı olarak ifade edebilirim.							
18	Düşüncelerimi kesin ve kendimden emin bir biçimde dile							
19	Konuşmamı uygun ifadelerle sonlandırabilirim.							



**Öz Geçmiş**

**Doğum Yeri ve Yılı** : Yozgat - 1990

**Öğr. Gördüğü Kurumlar** : **Başlama** **Bitirme** **Kurum Adı**  
**Lise** : 2004 2008 Yozgat Anadolu Lisesi  
: 2008 2012 Karadeniz Teknik  
Üniversitesi

**Bildiği Yabancı Diller**

**ve Düzeyi** : İngilizce B1

**Çalıştığı Kurumlar** : **Başlama-Ayrılma** **Kurum Adı**  
2013-2015 Bursa Nizam Karasu AİHL  
2015-2018 Darıca Ortaokulu  
2019- Şehit Hasan Kaya Proje  
KAİHL

**İletişim Bilgileri**

**Adres** : Osmangazi Mahallesi, Secde Sokak, No:12/2  
Darıca/Kocaeli

**Elektronik Posta** : [okangokhun@gmail.com](mailto:okangokhun@gmail.com)

10.05.2020

Okan GÖKHAN



T.C.  
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Sayı: 20585590-302.08.01/870

02/04/2018

Konu: Okan GÖKHAN'ın Uygulama İzni

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
(Genel Sekreterliğe)

Enstitümüz; Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Bilim Dalı 801653006 numaralı Yüksek Lisans öğrencisi Okan GÖKHAN'ın "Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenen Bireylerin Konuşma Kaygısının Konuşma Öz Yeterliklerine Etkisinin İncelenmesi" konulu tez çalışması ile ilgili yapacağı uygulama ve araştırma izni için Etik Kuruldan gerekli iznin alınmasına ilişkin karar örneği ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

*imza*

Doç. Dr. Şükrü ADA  
Müdür V.

Ek :

- 1-Araştırma İzin yazıları
- 2-Yönetim Kurulu Kararı

*Bu Belge, 5070 sayılı Kanun hükümlerine uygun olarak elektronik imza ile imzalanmıştır.*

U.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Görükle Kampusu 16059 Nilüfer/BURSA

Tel : 0224 2940975 Faks: 0224 2940975

e-posta : egtbil@uludag.edu.tr

Elektronik Ağ: www.uludag.edu.tr

Bilgi İçin: Ali ALKIŞ

Memur

Tel : 0224 2942883

Bu belge UDOS ile hazırlanmıştır. Teyit için: [https://udos.uludag.edu.tr/teyit/?BAbV8Fx32EuZ8Z\\_73ms6Ig](https://udos.uludag.edu.tr/teyit/?BAbV8Fx32EuZ8Z_73ms6Ig)

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ENSTİTÜ YÖNETİM KURULU ARA KARARI

OTURUM TARİHİ

27 Mart 2018

OTURUM SAYISI

2018/10

KARAR NO: 34

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Başkanlığı 801653006 numaralı Yüksek Lisans öğrencisi Okan GÖKHAN'ın teziyle ilgili araştırma iznine ilişkin 12.03.2018 tarih ve 655 sayılı yazısı görüşmeye açıldı.

Yapılan görüşmeler sonunda; Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Bilim Dalı 801635006 numaralı Yüksek Lisans öğrencisi Okan GÖKHAN'ın "Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenen Bireylerin Konuşma Kaygısının Konuşma Öz Yeterliklerine Etkisinin İncelenmesi" konulu tez çalışması ile ilgili yapacağı uygulama ve araştırma izni için Rektörlüğe arzına oy birliği ile karar verildi.

ASLI GİBİDİR

Raportör

Sadrettin ÖZDEMİR  
Enstitü Sekreteri V.



T.C.  
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Sayı: 20585590-302.08.01/1330

25/05/2018

Konu: Okan GÖKHAN'ın Uygulama İzni

TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ MÜDÜRLÜĞÜNE

Enstitümüz Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Okan GÖKHAN'ın "Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenen Bireylerin Konuşma Kaygısının Konuşma Öz Yeterliklerine Etkisinin İncelenmesi" konulu uygulamasını Türkçe Öğretim ve Uygulama Merkezinde yapmak istemektedir Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu kararı ekte gönderilmektedir.

Bilgilerinizi ve gerekli izinlerin verilmesi için gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Kazım YOLDAŞ  
Müdür

**Uygulama/Araştırma'nın Yapılacağı Kişi veya Kurumlar:**

Ek :

1-Karar Örneği (1 sayfa)

2-Araştırma İzin yazıları

*Bu Belge, 5070 sayılı Kanun hükümlerine uygun olarak elektronik imza ile imzalanmıştır.*

U.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Görükle Kampusu 16059 Nilüfer/BURSA

Tel : 0224 2940975 Faks: 0224 2940975

e-posta : egtbil@uludag.edu.tr

Elektronik Ağ: www.uludag.edu.tr

Bilgi İçin: Ali ALKIŞ

Memur

Tel : 0224 2942883

Bu belge UDOS ile hazırlanmıştır. Teyit için: <https://udos.uludag.edu.tr/teyit/?ncZfBJR-ku9ZhboKfVzSA>

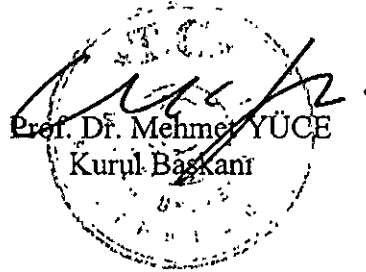
**ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ**  
**ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULLARI**  
**(Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu)**  
**TOPLANTI TUTANAĞI**

**OTURUM TARİHİ**  
27 Nisan 2018

**OTURUM SAYISI**  
2018-04

**KARAR NO 14:** Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nden alınan Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Okan GÖKHAN'ın "Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenen Bireylerin Konuşma Kaygısının Konuşma Öz Yeterliklerine Etkisinin İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında uygulanacak ölçek sorularının değerlendirilmesine geçildi.

Yapılan görüşmeler sonunda; Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nden alınan Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Okan GÖKHAN'ın "Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenen Bireylerin Konuşma Kaygısının Konuşma Öz Yeterliklerine Etkisinin İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında uygulanacak ölçek sorularının, fikri, hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğu başvurucuya ait olmak üzere uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi.

  
Prof. Dr. Mehmet YÜCE  
Kurul Başkanı





T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

**TÜRKÇEYİ İKİNCİ DİL OLARAK ÖĞRENEN BİREYLERİN  
KONUŞMA KAYGISININ KONUŞMA ÖZ  
YETERLİLİKLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Okan GÖKHAN**

**BURSA  
2020**