



## Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen B1 Seviyesindeki Öğrencilerin Kaygı Düzeylerinin Belirlenmesi: Işık Erkek Lisesi

Ertan Miyanyedi

International Burch University, Bosna Hersek

**Özet:** Yabancı dil öğrenme kaygısının ikinci dil öğrenimi üzerinde olumsuz bir etkisinin olduğu bilinmektedir. Bu çalışmanın amacı yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yabancı dil kaygı seviyelerini belirlemektir. Araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin Türkçe dil seviyesi B1'dir. Araştırma genel tarama modeliyle yapılan betimsel bir çalışmadır. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak Horwitz, Horwitz ve Cope(1986) tarafından geliştirilen Yabancı Dil Öğrenme Kaygı Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen verilerin güvenilirliği Cronbach Alpha güvenirlik katsayısına göre 0.75 ve Eşdeğer Yarılar Yöntemi (Split Half) ile hesaplanan güvenirlik katsayısı 0.81 olarak bulunmuştur. Yapılan analizler neticesinde öğrencilerde olumsuz değerlendirilme kaygısı(%43), sınav kaygısı(%39), yabancı dil olarak Türkçe dersi kaygısı(%36) ve iletişim kaygısı(%32) gibi kaygılar tespit edilmiştir.

**Anahtar sözcükler:** Yabancı dil kaygı düzeyi; Yabancı dil öğretimi; Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi

### Giriş

İnsanoğlu sosyal bir varlıktır ve başkalarıyla iletişim kurmak zorundadır. Dil, iletişimi en kısa yoldan gerçekleştirir(Çelik, 1998). Dil sayesinde insanlar düşüncelerini, hayallerini, sevgi ve nefretlerini ifade edebilmiş, ideallerini dile getirip onları gerçekleştirebilmiştir. Dil olmasa insanlık bu kadar gelişme gösteremezdi. Dil insanlara gelişmenin yolunu açmıştır (Vendryes, 2001). “Dil, gerek insan, gerek toplum, ve toplumdan ayrı düşünülemeyecek olan bilim, sanat, teknik gibi bütün alanlarla ilgili bulunan, aynı zamanda onları oluşturan, insanı insan yapan ve onun duygu, düşünce ve isteklerini bütün incelikleriyle açığa vurmasına yarayan bir kurumdur.”(Aksan, 2009).

Ulaşım ve iletişim araçlarının çok hızlı bir şekilde geliştiği 21. yüzyılda insanlar bilgiye daha çok ihtiyaç duymaktadırlar. Bu ihtiyaç aynı zamanda bilgiye daha hızlı ulaşımı da gerektirmektedir. Yine insanoğlu teknik, sanat, bilim, gezi görmek, sağlık ve ya dinsel ritüelleri yerini getirmek için başka dilleri konuşan insan ve ya toplumlarla daha çok iletişime geçme ihtiyacı duymaktadır. Bu iletişimin olabilmesi için o toplumun dilini öğrenmesi ve toplumun bireyleriyle sağlıklı iletişim kurabilmesi

için de bazı becerileri edinmesi gerekir. Temel dil becerileri dediğimiz bu beceriler dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileridir. Temel dil becerilerinin edinimi sistemli bir yabancı dil öğretimini gerektirmektedir. Bu sistemli dil öğretimi için de metodistler tarafından tarihin değişik dönemlerinde yabancı dil öğretim metodları geliştirilmiştir. Bu beceriler informal yollarla edinilse bile gerekli düzeyde iletişim sağlamamıza yetmeyecektir. Yabancı dil öğrenmede amacımız o dili daha iyi anlar ve konuşur hale gelmek ve kültürel yeterlilikleri kazanmaktır. Bunu yapabilmek için o dilin sözcüklerinin nerede, ne zaman, niçin, kim tarafından hangi ortamlarda kullanıldığının bilinmesi ve kavranması oldukça önemlidir (Demir & Açık, 2011).

Öğrenmeyi etkileyen pek çok değişkenden söz edilebilir. Bireyin öğrenme özellikleri, bedensel, zihinsel, duyuşsal açıdan öğrenmeye hazır oluşu, güdülenmişliği, katılımı, öğrenme amacı, içeriğin birey için öğrenilebilir özellik taşıması, uygun yöntem ve tekniklerin seçilmesi, öğrenme ortamının özellikleri, araç ve gereçler, öğretici davranışları, öğretim hizmetinin niteliği gibi başlıca etmenler öğrenme üzerinde belirleyici nitelikte rol oynamaktadır (Uluğ, 2007; akt. Erişti, 2011). Eğitimi olumsuz etkileyen faktörlerden biri de

kaygıdır. Kaygı kelimesine TDK'da “Üzüntü, endişe duyulan düşünce, tasa; güçlü bir istek ya da dürtünün amacına ulaşamayacak gibi gözükteği durumlarda beliren tedirgin edici bir duygu; bireylerin, toplumsal kümelerin herhangi bir güçlü istek ya da güdülerinin gerçekleşmemesi olasılığı karşısında duydukları tedirginlik” gibi anlamlar verilmiştir (TDK, 2019). Bakırcıoğlu (2012), kaygıyı, “bilinç dışından kaynaklandığı için nedeni bilinmeyen tehlike, talihsizlik, korku yada bekleyişin yarattığı tedirginlik, öğrenme kuramları açısından “kaçınmayı” güdüleyen ikincil bir dürtü” şeklinde tanımlamaktadır. Kaygı güvensizlikten doğan bir tür tedirgin edici duygu anlamına gelmektedir. Kierkegaard kaygıya zihnin anormal bir durumu değil, insan olma durumunun bir parçası olarak bakar. Kaygı sempatik bir antipati ve antipatik bir sempatidir. Bu özelliğinden dolayı kaygı anlaşılması zor karmaşık bir anlam kazanır. Kaygı, soyut felsefi sistemlerin bize sunduklarından farklı olarak, olanaktan etkinliğe geçiş süreci içerisinde bireyin özgürlüğü doğrultusunda yaptığı niteliksel sıçramayı gerçekleştirebilmesi için bilinci uyaran bir durumdur. Kaygı kavramı duygusal bir modun basit etik bir incelemesi olmasının ötesinde, genel olarak insan özgürlüğü ve varoluşun anlamına yönelmektir (Akış, 2015).

Araştırmacıların yirminci yüzyılın ortalarından itibaren üzerinde durup aydınlatmaya çalıştıkları olgulardan biri de yabancı dil kaygısıdır. Yabancı dil kaygı araştırmaları niçin önemlidir? Öğrencilerin kaygı seviyelerini ve ne tür kaygıya sahip olduklarını bilmek eğitimciye ne kazandırır?

### **Kaygı Nedir?**

Kaygı, otonom sinir sisteminin uyarılmasıyla ortaya çıkan tutukluk, gerginlik, sinirlilik ve endişe hissidir (Spielberger, 1983). “Yabancı dil öğrenme bağlamında kaygı kişinin kendine güvenmeme,

öğretmeni ve arkadaşları tarafında olumsuz değerlendirilme korkusu ve kişinin kendi kişisel standartlarına ve hedeflerine ulaşamaması şeklinde karakterize edilmiştir.” (Horwitz, Horwitz, & Cope, 1986). Kaygı, modern zihinsel sağlık araştırmalarında başkalarının tehlike hissetmediği durumlarda kişinin kendisi için düşüncelerinde ciddi tehlikeli bir durumu algılaması şeklinde betimlenmektedir (Spencer, DuPont, & DuPont, 2003). Krashen, ikinci dil ediniminde öz güveni yüksek, güçlü motivasyona ve düşük kaygıya sahip öğrencilerin daha başarılı olabileceğini ifade etmektedir (Krashen, 2009).

### **Kaygı Türleri**

Yabancı dil öğrenimini kolaylaştıran veya zorlaştıran etmenlerden biri de kaygı olarak kabul edilir (Onwuegbuzie, 1995; Akt. Varışoğlu, 2016 ). Yabancı dil kaygısı ilk defa literatüre Horwitz, Horwitz ve Cope (1986), tarafından kazandırılmıştır. Söz konusu çalışmada yabancı dil kaygısının başarılı bir çok insanın yabancı dil öğrenmek istediklerinde zihinlerinin onlara bariyer ördüğünü, fen, matematik ve müzik gibi alanlarda motivasyonu yüksek olan bireylerin bile dil öğrenimine geldiklerinde motivasyonlarını yitirdiklerine rastlandığını belirtmektedir. Kaygı, kişinin rahatsızlık duyduğu her durumda belirebilir. Bir çok araştırmada kaygının sınıf ortamında özellikle de ikinci dil sınıflarında daha belirgin bir şekilde ortaya çıktığı belirtilmiştir (MacIntyre & Gardner, 1989).

Young (1991), dil öğrenmeye dair altı tür kaygıdan bahsetmektedir. Bunlar: 1) kişisel ve kişiler arası, 2) öğretmen-öğrenci ilişkisi, 3) öğretmenin dil öğrenmeye ilişkin inancı, 4) dil öğrenmeye ilişkin öğrencinin inancı, 5) öğretim teknikleri, 6) sınav kaygısıdır. Kaygının sınıflandırılması konusunda üzerinde durulan başka bir sınıflandırma tartışması

da yararlı ya da kolaylaştırıcı kaygı (facilitative anxiety) ve zararlı ya da engelleyici kaygı (debilitative anxiety) arasındaki farktır. Kaygı kelimesi her ne kadar olumsuz bir durumu çağrışım yapsa da her zaman olumsuz sonuç doğurmaz. Aslında kişinin harekete geçmesi ve elinden geleni yapması için bir miktar kaygı faydalı bile olabilir (Bekleyen, 2015). Akgün, Gönen ve Aydın (2007), tarafından yapılan bir çalışmada kaygının olumsuz yönlerine rağmen organizmayı uyarma, koruma, ve motive etme gibi olumlu özelliklerinin de olduğu ifade edilmektedir. Curran (2010), bizim için sağlıklı bir kaygı eşiğinin bulunduğunu, ormanda yürüyüş yaparken bir ayı gördüğümüzde göstereceğimiz tepkiyle, günlük streslerin kaygı eşiğini sabah yataktan kalkamayacak seviyeye getirdiğinde tehlike arzettiğini belirtmektedir. Buna göre “kaygının uyarıcı etkisine trafikte araç kullanan birisinin herhangi bir kaza ihtimaline karşı daha dikkatli araç kullanması, cezalandırılmamak için kurallara uyması, büyük hayal kırıklıkları yaşamamak için beklentilerini makul seviyelerde tutmasını örnek gösterebiliriz. Kaygının koruma etkisine şoförün kaza olabilir hissine karşı emniyet kemeri takması, çok iyi yüzemeyen birisinin açılmaması gibi örnekleri verebiliriz. Kaygı, *bir sınav ve ya yarışmayı kaybetme duygusuyla kişiyi daha çok ve istekli çalışmaya yönlendiriyorsa bunu da kaygının motive edici etkisine örnek olarak verebiliriz.*

Gölpınar ve diğerlerinin (2018), Ellis'ten (1994) aktardığına göre kaygının *kişisel, durumsal ve sürekli kaygı* şeklinde üç grupta ele alındığı görülmektedir. Kişisel kaygı, kişinin karakterine bağlı olarak ortaya çıkan devamlılık arzeden ve yer yer kendini korkuya bırakan bir kaygı türüdür. Durumsal kaygı ise belli durumlarda bireyin gösterdiği tepkidir. Sosyal fobisi olan bazı insanlar bir topluluk karşısında konuşma yapmaya

zorlandıklarında veya böyle bir ihtimali öngördüklerinde hemen kaygılı davranışlar sergilerler. Bu kaygının kaynağında utanma veya alay konusu olma korkusu yatmaktadır. Bazı insanlarda da sahne kaygısı, sınav kaygısı, bulunduğu grup içerisinde beğenilmeme veya dışlanma kaygısı durumsal olarak ortaya çıkan kaygılardır. Üçüncü kaygı türü de sürekli kaygıdır. Bu kaygı türü diğer kaygı türlerinin aksine devamlılık arzeden, kişinin hayatını zorlaştıran ve tedavi gerektiren bir durumdur. Yabancı dil kaygısını kişinin sürekli kaygı halinden ayırmak gerekir. Yapılan araştırmalarda yabancı dil kaygısının durumsal olup olmadığını belirlemek için yabancı dil kaygısını tanımlayabilme konusunda üç bileşen üzerinde fikirler yoğunlaşmıştır (Horwitz, Horwitz. & Cope, 1986; MacIntyre & Gardner, 1989, 1991; Akt. Brown H. D., 2007)

1. Öğrencilerin kendilerini, düşüncelerini yeterince ifade edememelerinden kaynaklanan iletişim eksikliği kaygısı,
2. Öğrencilerin başta öğretmeni ve sosyal çevresi üzerinde olumlu etki oluşturmayı hedeflediği sosyal değerlendirme kaygısı,
3. Sınav veya akademik değerlendirme kaygısı. Bir çok araştırmacı tarafından yapılan çalışmalar bize göstermektedir ki “Yabancı dil kaygısı diğer kaygılardan ayırt edilebilmekte ve kaygının dil öğrenme sürecinde olumsuz etkisinin olduğu” belirtilmektedir (MacIntyre & Gardner, 1991). Yine Özdemir (2012), tarafından yapılan bir çalışmada yabancı dil kaygısının yabancı dil öğrenimi üzerinde etkili olduğu ve yabancı dil kaygısının genel kaygı çalışmalarından farklı bir araştırma alanı olarak kabul edilmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

### **Yabancı Dil Kaygısının Sebepleri**

Psikologlar kalp atışı, kan basıncı, kanın kimyasal yapısı, Galvanik Deri Tepkisi, nefes alış veriş oranı gibi değişik fizyolojik belirtileri kaygı ölçmede

kullanmışlardır (Cüceloğlu, 2006). Derse hazırlığın yeterli olmadığı veya kişilikten kaynaklanan kaygıya bağlı olarak öğrenciler hazırlıksız olduklarında veya derste isimlerinin söylendiğinde veya soruya cevap verirken heyecana bağlı olarak titreme, terleme, bildiklerini unutma şeklinde kaygı yaşamaktadırlar. Alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde yabancı dil kaygısının sebepleri arasında öğrencilerin yabancı dil seviyeleri, sınavlar ve öğretmen tutumları, öğrencilerden beklenen görevlerin zorluk derecesi, kursun veya dersin zorluk derecesi, öğrencilerin yabancı dil öğrenmede farkındalıkları, kendilerini diğer öğrencilere kıyasla yetersiz görme ve kültürel öğeler gösterilmektedir (Bailey, 1983; Ellis & Rathbone, 1987; Young, 1990). Öğrencinin kapasitesi, öğrenciden istenen görevin zorluk derecesi, düşük not alma korkusu, sınava yetersiz hazırlık ve düşük bilgi düzeyi de kaygıya sebep olmaktadır (Chastain, 1975; Sarason, 1980, 1986. Akt. Aydın & Takkaç, 2007). Bugün yabancı dil sınıfları doğal ortama özgü, hedef dile ait kültürel öğelerle donatılmaya, öğrenme zengin materyallerle kalıcı hale getirilmeye çalışılmaktadır. Eğer dersler doğal ortama yakın bir sınıfta işlenmezse öğrencilerin kendilerini yetersiz ve zayıf hissetmelerine sebep olacağı ifade edilmektedir (Littlewood, 1984; Akt. İşcan, 2016). Sadighi ve Dastpak (2017) tarafından yapılan bir araştırma sonucunda “hata yapma kaygısı”, “olumsuz değerlendirilme kaygısı” ve “kelime bilgisi eksikliğinin” öğrenciler arasında kaygı yaratan temel faktörler olduğu saptanmıştır. Nascente, kaygının fizyolojik ve psikolojik boyutları üzerinde durmuş, kişinin başkaları önünde komik ve gülünç duruma düşmek istemeyeceğini ve bundan dolayı toplum önünde konuşmaktan kendini uzak tutarak kendini koruyacağını ifade etmiştir. Hele sınıf ortamı gibi öğrencinin daima aktif olduğu bir durumda kendini konuşmaktan uzak tutmanın her zaman mümkün olamayacağından öğrencinin

fizyolojik ve psikolojik kaygı yaşayacağını belirtilmektedir (Nascente, 2001). Baş (2014), tarafından yapılan bir çalışmada lise öğrencilerinde yabancı dil öğrenme kaygısına sebep olabilecek faktörler konuşma etkinlikleri, dinleme etkinlikleri, öğretim yöntem ve teknikleri, hata yapma korkusu, öğrenme çevresi, öğretmen tutumları ve sınavlar olarak tespit edilmiştir. Yabancı dilde iletişim becerilerinden üretmeye dönük olan konuşma, yazma ve söylenenlere anlık cevap verme isteği de yabancı dil öğrencilerinde kaygıya sebep olabilmektedir. Çünkü bu beceriler sonucundaki ürün öğreticiler ve ya sınıf arkadaşları tarafından değerlendirilmeye tabi tutulacağından öğrencide başarısız olma korkusu yaratacak ve öğrencinin kaygı seviyesini artıracaktır. Koch ve Terrell (1991)’in yapmış oldukları bir çalışmada yabancı dil sınıflarında öğrencilerin önünde konuşma yapmanın kaygıya sebep olduğu tesbit edilmiştir.

Yabancı dil öğrenme ses ve anlamdan oluşan yeni bir dil dizgesinin kurallarını öğrenmek ve bu kurallar dahilinde dili uygun ve doğru bir şekilde kullanabilmektir. Sadece kullanmak değil aynı zamanda hedef dili konuşan toplumla duygu, düşünce bütünlüğünün sağlanabilmesi anlamına gelmektedir. Yabancı dil öğrenme kişinin kendi dünyasından başka dünyalara açtığı bir penceredir (İşeri, 1996). Tapan’a göre yabancı dil öğrenme aynı zamanda yabancı bir kültürü anlama ve tanıma uğraşı olduğuna göre yabancı dil öğretimi kültürel öğelerden soyutlanarak verilemez (Tapan, 2011). Yabancı bir kültürle ilk defa karşılaşan bir öğrenci kendi kültürüyle hedef kültürü karşılaştıracaktır. Hedef kültürde kendi kültürüne yakın öğeleri benimserken benzeşmeyen öğeler hakkında çekimser kalacak veya kaygı duyacaktır. Bundan dolayı Oxford (1992), yabancı dil sınıflarında başlangıç seviyesinde sık sık kültür şoku yaşandığını, kültür şokunun göstergelerinin

duygusal gerileme, panik, öfke, kendine acıma, kararsızlık, üzüntü hali, kişilikte gerileme olduğunu söyleyerek hedef kültür çatışmasını bir kaygı kaynağı olarak belirtmektedir. Aydın ve Zengin'in (2008), Levin(2003)'den aktardığına göre iki ya da daha çok dilli kültürlerde yetişen öğrencilerin tek dilli kültürlerde yetişen öğrencilere göre daha az kaygı yaşadıklarını belirtmektedirler. Yabancı dil sınıflarında kaygıyı doğuran sebeplerden birinin de dil eğitimiyle birlikte gerçekleşen kültür aktarımının olduğu görülmektedir.

### **Yabancı Dil Kaygısının Sonuçları**

Batumlu ve Erdem (2007), tarafından yapılan bir çalışmada yabancı dil kaygısının öğrencilerin akademik başarısı üzerinde olumsuz etkisinin olduğu belirtilmiştir. Kaygının yabancı dil öğrenme süreci üzerindeki etkileri konusunda yabancı dil öğretimini olumsuz yönde etkilediğini belirten araştırmacılar olduğu gibi olumlu yönde etkilediğini belirten araştırma sayısı azımsanmayacak kadar fazladır. Aydın ve Zengin'nin (Kleinmann, 1977) aktardıklarına göre yüksek kaygı düzeyindeki öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerinde, daha zor olan gramer yapılarını kullanmayı tercih ettiklerini bunun da kaygının motive edici bir etki oluşturduğunu belirtmektedirler (Aydın & Zengin, 2008). Steinberg ve Horwitz (1986), tarafından yapılan bir çalışmada ise kaygı düzeyi yüksek olan öğrencilerin kaygı düzeyi düşük olan öğrencilere nazaran derslerde daha az yorum yaptıkları gözlemlenmiştir. Yapılan çalışmalar ışığında diğer akademik alanlara nazaran yabancı dil öğretiminde kaygı ve özgüven eksikliğinin daha etkin olduğu, kaygının yabancı dil öğrenim sürecini yavaşlattığı ve üretim sürecinde yabancı dili etkili bir şekilde kullanmaya engel olduğu (MacIntyre & Gardner, 1991), yine öğrencide dil hataları, kendisi hakkında olumsuz düşünme, beklenen başarıyı gösterememe, dil öğrenmeye karşı beyni filtreleme,

derslerden kaçınma davranışı sergileme, öğrenme materyallerinden yeterli faydalanamama, derse katılımı düşürme ve akademik başarıyı olumsuz etkilediği gözlemlenmiştir(Oxford, 1999; Saito, Horwitz ve Gaeza, 1999; Sparks, Ganschow ve Javorsky, 2000; Gregersen ve Horwitz, 2002; Gregerson 2003; Akt. Varışoğlu, 2016 ve İşcan, 2016).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde bir çok etmen yabancı dil kaygısına neden olabilir. Altunkaya ve Erdem (2016), bu etmenler arasında, Türkçe öğrenenlerin ana dillerinden farklı olarak Türkçenin ses bilgisi, cümle bilgisi, kelime bilgisi, farklı kültür öğeleri gibi bazı etmenleri kaygı sebebi olarak ifade etmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde temel beceri alanlarına yönelik araştırmalar yeterince fazladır. Son yıllarda Türkçe öğrenen yabancıların Türkçe dersinde yabancı dil kaygısı üzerine araştırmalara yoğunlaşılmaktadır. "Okuma kaygısı ve okuduğunu anlama" (Altunkaya & Erdem, 2016), "Dinleme ve okuma" (Altunkaya, 2017), "Okuma yazma" (Varışoğlu, 2016), "Okuma kaygısı ve okuma hataları (Atasoy & Temizkan, 2018), "Konuşma kaygısı (Boylu & Çangal, 2015), (Tuncel, 2015), (Şen & Boylu, 2015), "Yabancı dil kaygısı (İşcan, 2016), (Polatcan, 2018), Türkçenin Yabancı dil olarak öğretilmesinde kaygıyla ilgili yapılan ilk etapta göze çarpan çalışmalardır. Bu araştırmalar Türkçe derslerinin daha verimli, daha etkili bir şekilde nasıl işleneceğine dair öğretmenlere yol göstermektedir.

### **Kaygı ile Mücadele**

Yabancı dil kaygısı olan öğrenciler dil derslerinde farklı davranışlarla kaygılarını gizlemek için bazı teknikler geliştirirler. Öğrencilerin kaygı ile başa çıkma tekniği olarak sessiz kalma, öğretmen ve öğrencilerle herhangi bir etkileşimde bulunmama

(MacIntyre & Gardner, 1994; Pappamihel, 2002), bunlarla birlikte kaygı seviyelerini düşürmek için sınıf içi etkinliklere katılmama şeklinde davranış geliştirdiği görülür (Na, 2007). Öğrencilerde kaygıya sebep olan davranışlar tespit edildikten sonra öğretmenin sınıf ve derste uygulayabileceği olası yöntemleri şöyle sıralamak mümkündür: 1) Öğrenci hatalarını aşırı düzeltmeye gitmeme ve hata düzeltme aşamasında alaycı tavırlardan kaçınma, 2) adil değerlendirme ve başarıyı takdir edecek ödüllendirmelerde bulunma, 3) derslerde öğrencilerin öğrenme stillerini göz önünde bulundurma, 4) öğrencileri negatif iç konuşmalara sevk etmek yerine başarıya odaklı iç kontrol mekanizmalarını harekete geçirme (“ben bunu yapamam” yerine “ ben bunu başarabilirim”, 5) işbirlikli öğrenmeyi teşvik etme sınıf içi veya sınıf dışı etkinlikleri ona göre planlama, 6) öğrencilerdeki duygu durumunu gözlemleyebilme imkanı sunan günlük ve diyalog gibi materyalleri ders etkinliklerinde kullanma, 7) öğrencilerle onların gerçek hedeflerini belirleme ve bu hedeflere ulaşmalarını sağlayacak sözleşmeler yapma, 8) ders etkinliklerinde müzik, mizah gibi enstrümanlarla rahat bir ortam sağlama, 9) öğrencilere her türlü problemlerinde yardım edebilecek öğrenci destek grupları oluşturma, 10) sınıf içi etkinliklere katılma konusunda isteksiz davranan öğrencilere karşı farkındalık oluşturma, 11) öğrencilerin duygu durumlarını takip etme adına günlük tutturma, 12) deneyimleri paylaşma, 13) gizemli(mystery) öğrenme stratejileri uygulama ( Oxford R. , 1992; Scarsella & Oxford, 1992,) gibi yöntemlerle yabancı dil kaygısı en az seviyelere düşürülmeye çalışılmalıdır.

Yapılan literatür araştırması sonucunda aşağıdaki araştırma sorusuna yanıt aranmıştır:

Erbil’de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Ishık Erkek Lisesi öğrencilerinin yabancı dil kaygı seviyeleri nedir?

## Yöntem

### Araştırmanın Yöntemi

Çalışma, nicel araştırma yaklaşımına dayalı tarama modeliyle gerçekleştirilen betimsel bir çalışmadır. Betimsel yöntemler, ilgilenilen ve araştırılmak istenen problemin mevcut var olan durumunu ortaya koymaya yöneliktir. Bu yöntemlerin en temel özelliği, mevcut hâlihazır durumu kendi koşulları içerisinde ve olduğu gibi çalışmaktır (Sönmez ve Alacapınar: 2011; Akt. İncirci,2019). Tarama araştırmaları, bir konu yada olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, yetenek, beceri, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği büyük örneklemle gerçekleştirilen araştırmalardır. Tarama araştırmalarında araştırmacılar görüşlerin ve özelliklerin neden kaynaklandığından çok örneklemdaki bireylere göre nasıl dağıldığıyla ilgilenirler (İncirci, 2019). Anket çalışmalarında bireylerin anket sorularına verdikleri cevaplar değişikliğe uğratılmadan yansıtılır ve yorumlanmaya çalışılır.

### Veri Toplama Aracı, Verilerin Toplanması ve Analizi

Nascente (2001), kaygı sebeplerinin tespit edilmesinde gözlem, anket, günlük tutma, ve görüşme olmak üzere dört teknik önermektedir. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak Horwitz, Horwitz & Cope (1986) tarafından geliştirilen Yabancı Dil Öğrenme Kaygı Ölçeği (YDÖKÖ) kullanılmıştır ve bu ölçek “kesinlikle katılıyorum” ile “kesinlikle katılmıyorum” arasında 5’li Likert tipi bir yapıya sahiptir. Ölçeğin Horwitz tarafından 108 öğrenciyle yapılan orijinal geçerlik katsayısı Crombah testinde ,93 olarak elde edilirken ayrıca sekiz haftalık bir süre zarfında 78 öğrencinin

katılımıyla gerçekleştirilen ikinci geçerlik testinden de 0,83(p<.01) olarak elde edilmiştir(Horwitz , 1991). Anketten elde edilen verilerin gecerlik ve güvenilirlikleri iki yolla denetlenmiştir. Bunlardan birincisi Cronbach Alpha katsayısı ikincisi de Eşdeğer Yarılar Yöntemi (Split Half)'dir. İstatistikte Cronbach Alpha katsayısı psikometrik bir testin güvenilirliğinin hesaplanmasında kullanılır. Katsayının .07 ve üstü bulunması durumunda ölçeğin güvenilirliğinin iyi olduğu kabul edilmektedir (Kılıç, 2016). Araştırmada elde edilen verilerin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,75 olarak tesbit edilmiştir. Bu da testin güvenilir olduğunu göstermektedir. Ayrıca, Eşdeğer Yarılar Yöntemi (Split Half) ile verilerin güvenilirlik kat sayısı 0,81 olarak hesaplanmıştır. Bu katsayı ilgili alan yazında kabul edilebilir değerler arasındadır. Alan yazında 0,80'in üzerindeki değerler iyi değerler olarak nitelendirilmektedir (Büyüköztürk, 2002; Akt. Baş, 2013).

Bu anketin Türkçesi İşcan (2016) tarafından yapılan bir araştırmadan elde edilmiştir. Anket Türkçe ve İngilizce olarak uygulanmıştır. Yabancı Dil Öğrenme Kaygı Ölçeği aracılığıyla elde edilen verilerin frekans ve yüzdeleri alınıp maddeler yorumlanmıştır.

### Çalışma Grubu

Bu araştırmaya 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında Erbil'de Ronaki Hawler eğitim şirketi bünyesinde hizmet veren Özel Ishık Erkek Lisesinde öğrenim görmekte olan 143 öğrenciden gönüllülük esasına göre 90 öğrenci katılmıştır. Bu öğrenciler B1 (MEB, 2013), seviyesinde Türkçe eğitimi almaktadırlar. Çalışmaya Kürt ve Arap öğrenciler dahil edilmiştir. Öğrencilerin tamamı erkek öğrencilerden oluşmakta ve yaş ortalamaları 16'dır. Bu okulda B1 seviyesindeki öğrenciler haftada 80 dakika Türkçe dersi almaktadırlar. Türkçe dersleri ana dili Türkçe olan Türkiyeli öğretmenler

tarafından verilmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin ortalama Türkçe öğrenim geçmişleri 250 saat kadardır.

### Bulgular

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin maddelere verdikleri cevapların yüzdeleri görülmektedir. Ölçekteki 33 madde 1-5 arasında puanlanmıştır: Kesinlikle Katılıyorum=5, Katılıyorum=4, Kararsızım=3, Katılmıyorum=2, Kesinlikle katılmıyorum=1.

Tablo 1'de görüldüğü gibi katılımcıların verdikleri cevaplar arasında en fazla yüzdeliğe sahip olan seçenek *katılmıyorum* seçeneğidir (33%). Anketteki 33 maddenin hepsi kaygı durumunu belirttiğine göre, öğrenciler 33% oranla kaygılı olmadıklarını ve 18% oranla kesinlikle kaygılı olmadıklarını belirtmişler. *Kesinlikle katılıyorum* ve *katılıyorum* kaygı belirtirken, *kesinlikle katılmıyorum* ve *katılmıyorum* kaygısızlık belirtmektedir. Buna göre katılımcılar Türkçe öğrenirken 38% oranla kaygılı, 11% oranla nötr durum ve 51% oranla kaygılı olmadıkları şeklinde görüş bildirmişler. Ankete verilen cevaplar madde bazında analiz edildiğinde 33 maddenin sadece 6'sında (3, 4, 10, 13, 16 ve 20. maddeler) kaygı düzeyi daha fazla bulunmuştur. Örneğin, *Türkçe dersinde adım söylendiğinde elim ayağım titrer* (3.ncü) maddesine öğrenciler 47% oranla *kesinlikle katılıyorum* ve *katılıyorum*, şeklinde 27% oranla *kesinlikle katılmıyorum* ve *katılmıyorum* şeklinde cevap vermişler. Bu altı madde içinde kaygı düzeyi 54% oranla en fazla 10.ncü (Türkçe dersinden başarısız olmam durumunda karşılaşılabileceğim sonuçlar beni endişelendiriyor) ve 20.ci (Türkçe dersinde adım geçtiğinde kalbimin atışlarını hissedebiliyorum) maddelerde görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda öğrencilerin 63%'ü Türkçe derslerinde konuşurken kendilerinden emin olduklarını herhangi bir kaygı duymadıklarını belirtmişlerdir.

Yine öğrencilerin 68%'i 32.nci maddede hedef dili konuşan kişiler arasında kendilerini rahat hisedeceklerini bu konuda bir kaygı hissetmediklerini belirtmişlerdir. Bu çalışmada toplam 90 öğrenciden veri toplanmıştır. Bu veriler

faktör analizi için yeterli olmadığından, Na'nın (2007) yaptığı faktör analizine göre anketteki 33 madde gruplandırılmıştır. Bu gruplandırma Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 1

*Anketteki Maddelere Verilen Cevapların Frekans ve Yüzdeleri*

Maddeler	5	4	3	2	1
1. Türkçe dersinde konuşurken hiçbir zaman tam olarak kendimden emin olamıyorum.	7	14	6	41	22
2. Türkçe dersinde hata yaparım diye endişe duymam.	9	22	7	36	16
3. Türkçe dersinde adım söylendiğinde elim ayağım titrer.	34	13	14	19	10
4. Öğretmenin Türkçe ne söylediğini anlamamak beni korkutur.	25	18	5	33	9
5. Türkçe dersinin saatinin arttırılmasından rahatsız olmazdım.	7	14	18	25	26
6. Türkçe dersinde sık sık kendimi dersle ilgili olmayan şeyler düşünürken bulurum.	11	19	16	30	14
7. Sürekli olarak diğer öğrencilerin Türkçe dersinde benden daha iyi olduklarını düşünüyorum.	26	14	6	34	10
8. Türkçe dersi sınavlarında genellikle rahatımdır.	9	15	14	28	24
9. Türkçe dersinde hazırlıklı olmadan konuşmak zorunda kaldığımda paniğe kapılırım.	20	19	12	26	13
10. Türkçe dersinden başarısız olmam durumunda karşılaşılabileceğim sonuçlar beni endişelendiriyor.	27	27	15	9	12
11. Bazı kişilerin Türkçeyi niçin bu denli problem yaptıklarını anlamıyorum.	4	14	21	26	25
12. Türkçe derslerinde bildiklerimi unutacak kadar gergin olurum.	20	16	5	37	12
13. Türkçe dersinde bir soruya gönüllü olarak cevap verirken yüzüm kızarır.	20	15	26	23	6
14. Bir Türkçe konuşurken huzursuz olmam.	8	22	7	24	29
15. Öğretmenin hangi hatamı düzelttiğini anlamadığım zaman üzülürüm.	10	16	18	29	17
16. Türkçe dersine iyi hazırlansam bile kaygılı olurum.	21	22	10	28	9
17. Sık sık Türkçe dersine gitmeyi canımın istemediği olur.	19	8	10	31	22
18. Türkçe dersinde konuşurken kendime güvenirim.	7	27	7	29	20



Tablo 1 devam

19. Türkçe dersinde yapacağım her hatada öğretmenimin müdahale edeceğinden korkarım.	24	11	13	32	10
20. Türkçe dersinde adım geçtiğinde kalbimin atışlarını hissedebiliyorum.	26	28	9	20	7
21. Türkçe dersine ne kadar çok çalışırsam kafam o kadar çok karışır.	19	14	6	39	12
22. Türkçe dersine iyi hazırlanmak için üzerimde baskı hissetmiyorum.	10	26	4	31	19
23. Sürekli olarak diğer öğrencilerin benden daha iyi konuştukları duygusuna kapılıyorum.	19	19	8	20	24
24. Türkçe'yi diğer öğrencilerin önünde konuşmak konusunda çok çekingenim.	14	18	6	38	14
25. Türkçe dersi o kadar hızlı ilerliyor ki geride kalmaktan endişeleniyorum.	22	18	5	30	15
26. Türkçe dersinde kendimi diğer derslerde olduğundan daha çok gergin ve huzursuz hissedirim.	20	13	9	28	20
27. Türkçe dersinde konuştuğum zaman kafam karışır ve rahatsız olurum.	20	13	12	35	10
28. Türkçe dersine giderken oldukça rahat ve kendimden emin olurum.	7	20	11	27	25
29. Ne zaman Türkçe öğretmenimin kullandığı bir sözcüğü anlamasam huzursuz olurum.	5	19	23	27	16
30. Türkçe konuşmak için öğrenmek zorunda kalınan kuralların çokluğu altında ezildiğimi hissediyorum.	18	20	7	31	14
31. Türkçe konuştuğum zaman diğer öğrencilerin bana güleceklerinden korkuyorum.	16	15	1	44	14
32. Muhtemelen ana dili Türkçe olan kişiler arasında kendimi rahat hissedirdim.	3	14	5	46	22
33. Türkçe dersi öğretmeni hazırlıklı olmadığı sorular sorduğunda huzursuz olurum.	17	20	4	19	30
Ortalama	16 (18%)	18 (20%)	10 (11%)	30 (33%)	17 (18%)

\*2, 5, 8, 11, 14, 18, 22, 28 ve 32 maddeler tersten kodlanmıştır.

Tablo 2

*Kaygı çeşitleri*

Kaygı çeşidi	Maddeler
İletişim kaygısı	1, 9, 14, 18, 24, 27, 29, 32
Sınav kaygısı	2, 8, 10, 19, 21
Olumsuz değerlendirme korkusu	3, 7, 13, 15, 20, 23, 25, 31, 33
*Türkçe derslerinin kaygısı	4, 5, 6, 11, 12, 16, 17, 22, 26, 28, 30

\*Na'nın (2007) çalışmasında *İngilizce derslerinin kaygısı* şeklinde geçmektedir.

Tablo 2'deki kaygı çeşitlerine ait ortalama değerleri Tablo 3'te verilmiştir. *Kesinlikle katılıyorum (5) ve katılıyorum (4) kaygı, katılmıyorum (2) ve kesinlikle*

*katılmıyorum (1) ve kaygısızlık* belirttiğinden, Tablo 3'te kaygı ve kaygısızlık yüzdeleri hesapları gösterilmektedir.

Tablo 3

*Bu çalışmadaki kaygı çeşitlerine ait yüzdeler*

Kaygı çeşidi	5	4	Kaygı (%)	3	2	1	Kaygısızlık (%)
İletişim kaygısı	11	18	32	10	33	18	57
Sınav kaygısı	18	18	39	11	29	15	48
Olumsuz değerlendirme korkusu	21	18	43	10	26	15	46
Türkçe derslerinin kaygısı	15	17	36	11	30	18	53

Tablo 3'te görüldüğü gibi en yüksek kaygı *olumsuz değerlendirme korkusu* olarak ortaya çıkmaktadır. Diğer taraftan öğrencilerin Türkçe öğrenirken en az yaşadıkları kaygı türü de *iletişim kaygısını* olarak görülmektedir.

### Tartışma

Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçe derslerinde 43% oranında olumsuz değerlendirilme kaygısı yaşadıkları görülmektedir. Olumsuz değerlendirilme öğretmen veya sınıf arkadaşları tarafından yapılabilir. Masuda tarafından yapılan bir çalışmada olumsuz değerlendirilme “öğretmen tarafından, sınıf arkadaşları tarafından, hedef dil konuşucuları tarafından yapılan ve kişinin kendisini olumsuz değerlendirmesi şeklinde dört başlık altında incelenmiştir. Olumsuz değerlendirilme kaygısının altında yatan sebep olarak öğrencilerin

“öğretmenlerinin beklentilerini veya kendi beklentilerini karşılayamadıklarını düşündüklerinde bu kaygıyı yaşadıkları belirtilmiştir (Masuda, 2010). Öğrencilerdeki bu olumsuz değerlendirilme kaygısına özgüven eksikliği de sebep olabilir. Olumsuz değerlendirilme korkusu kişinin öz bilinciyle ilgilidir ve bireyin değerlendirilmeye tabi tutulma olasılığı olan ortamlarda duyulan sosyal kaygıyı ifade eder (Watson & Friend, 1969). Brown (2007), kendine güvenen öğrencilerin yabancı dil kaygıları olmayacağını veya olsa bile kendilerini engelleyecek seviyede bulunmayacağını belirtmektedir. Yine Price (1991)'a göre özgüven eksikliğine bağlı kaygı düzeyi yüksek öğrenciler dil derslerinde alay edilmekten, hata yapmaktan, komik duruma düşmekten kendilerine gülünmesinden korkmakta ve arkadaşlarıyla yeterli derecede sosyal ilişkide bulunamamaktadırlar.

Bu çalışmada elde edilen bulgulardan biri de %39'luk bir dereceleyle ikinci sırada gelen sınav kaygısıdır. Öğrencilerin sınav ile değerlendirilme durumlarında kaygı hissetmelerine ve düşük performans sergilemelerine neden olan sınav kaygısı öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz yönde etkileyen bir engeldir (Daniels ve Hewitt, 1978; Hancock, 2001, Öner, 1990; Erkan 1991, Akt. Özer & Topkaya N, 2011). Sınav kaygısı bireyleri %25-%40 oranında etkilediği belirtilmektedir. Öğrencilerdeki bu sınav kaygısı durumluk bir kaygıdır. Sınav kaygısı sınavdan önce öğrencilerde görülen istem dışı insanı rahatsız ve tedirgin edici, sinirlilik hali gibi davranışlar dizisidir (McDonald, 2011; Bozkurt, Ekitli, Thomas, ve Cassady, 2017, Akt. Şahin, 2019).

Elde edilen bulgular arasında sınav kaygısı ve başarısızlık kaygısı Gardner ve arkadaşları (Gardner, 1985; Gardner, Day ve MacIntyre, 1992; MacIntyre & Gardner, 1989; 1989; 1991, 1994) gibi araştırmacılar tarafından yapılan deneylerde elde edilen bulgularla da örtüşmektedir (Akt. Kumaravadivelu, 2006).

Araştırmanın bulgularından biri de Türkçe dersi kaygısıdır. Derste öğretmenin söylediklerini anlayamama, öğrencilerde derse isteksiz gitme, derste kendini ders dışı düşüncelere dalarken bulma, ders saatinin artırılmasından endişe duyma, derse hazırlansa bile kaygılı olma, hedef dili konuşanlarla iletişimde rahatsızlık duyma ve hedef dile ve kültürüne karşı öğrencilerin orta düzeye yakın düşük motivasyona sahip oldukları görülmektedir. Oxford ve Shearin ( 1994), yaptıkları çalışmalarda yabancı dil öğretiminde öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye karşı tutumunu belirleyen en önemli etkenlerden birinin motivasyon olduğunu ve motivasyon türü ne olursa olsun düşük motivasyona sahip öğrencilerin yabancı dil becerilerini

geliştiremeyeceğini belirtmektedirler. Üniversite öğrencilerinin iş bulma ve ya kariyerinde yükselme gibi dış etkenlerden dolayı motivasyonlarını etkileyen etmenlerin yanında lise öğrencilerinin böyle bir endişe taşımamaları düşük motivasyona sebep gösterilebilir (Kormos ve Csizer 2009; Akt. Şahin & Koçer, 2012). Yine Batur ve Nişancı (2013), tarafından yapılan bir çalışmada sınıfların heterojen olması Kürt ve Türk kültürüne ait kelimelerin çokluğu, öğrencilerin umursamazlıkları, derse katılmama ve ders sırasında başka şeylerle ilgilenmelerine sebep olmaktadır. Bu çalışmada bulunulan coğrafya itibarıyla zaman zaman Türkiye ve Türkçe algısının değişkenlik göstermesi, Türkçe'nin yılsonu akademik başarıya etkisinin %1 oranında olması ve üniversite sınavlarında sorumlu olunmayan bir alan olmasından dolayı öğrencilerin Türkçe dersine karşı motivasyonlarını düşürdüğü tahmin edilmektedir.

Araştırmada elde edilen kaygı türü olarak öğrencilerde 32% oranla iletişim kaygısı tespit edilmiştir. İletişimin temelinde sözel iletişim gelmekte bu da dil öğrenmenin temel hedeflerinden birini teşkil etmektedir. İletişim kaygısı, insanlarla iletişim kurma korkusuyla veya endişesiyle karakterize edilmiş bir tür utangaçlıktır. İkili diyaloglarda ve ya gruplarda ya da sözel bir mesajı dinleme veya anlama zorluğu iletişim kaygısının anlaşılmasında önemli belirtilerdir (Horwitz, Horwitz, & Cope, 1986). Öğrenciler Türkçe konuşurken kendilerinden emin olamamakta(21%), hazırlıksız konuşma yapmak zorunda kaldıklarında paniklemede (39%), Türkçeyi ana dili olarak konuşan birisiyle muhatap olduğunda kendini rahat hissetmemekte (53%), sınıf arkadaşlarının önünde Türkçe konuşmak zorunda kaldıklarında isteksiz davranmakta (32%), Türkçe konuşurken kafaları karışmakta (33%), öğretmenlerini anlamada zorluk çekmekte (24%) oldukları görülmektedir. Bu

belirtiler öğrencilerin hedef dilde iletişim kurarken zorluk çekmekte olduklarının birer göstergesidir. Öğrencilerin hedef dilde iletişim zorluğu çekmelerinin sebepleri arasında bu çalışmanın yurt dışında yapılmış olmasından dolayı, öğrencilerin okul ve sınıf dışında hedef dile maruz kalmamaları, iletişim kurmak için kendilerini yeterli görmemeleri ve kendilerinden emin olmamaları öğrencilerin iletişim becerilerini kısıtlayan etmenler olarak gösterilebilir. Ayrıca yukarıda Türkçe dersi kaygısında değinildiği gibi öğrencilerin sınıf arkadaşlarının önünde Türkçe konuşmaktan çekinmelerinin bir sebebi de arkadaşları tarafından mahalle baskısına maruz kalma ihtimali olabilir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin iletişim kaygısı üzerine yapılan bir çok çalışmada öğrencilerin farklı oranlarda iletişim kaygısı yaşadıkları tespit edilmiştir. Yoğurtçu & Yoğurtçu (2013)'nun Kırgızistanda Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesine yönelik yaptıkları çalışmada öğrencilerin sınıf içi dil kaygılarının genel ortalamasının 73,05 olarak bulunduğunu bunu da orta düzeyli bir kaygı olarak gördüklerini, bu sonuçta öğrencilerin kişilik özelliklerinin hedef dildeki benzerliklerin, kültürel yakınlığın ve öğretmen tutumlarının etkisinin olduğunu belirtmişlerdir. Şen ve Boylu (2015), tarafından yapılan bir çalışmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen İranlı öğrencilerin Türkçe konuşma kaygısı yaşadıkları fakat bu kaygının yüksek olmadığı ifade edilmiştir. Yine Boylu ve Çangal (2015), tarafından yapılan bir çalışmada Saraybosnalı öğrencilerin Türkçe konuşma kaygısı duydukları fakat bu kaygının da yüksek olmadığı ifade edilmiştir. Yapılan bu çalışmalar bizim yaptığımız araştırma sonucuyla benzerlik göstermektedir. Erbildeki Ishik Lisesi öğrencilerinde konuşma kaygısı yada iletişim kaygısı 32% ile çok yüksek seviyelerde değildir.

## Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda elde edilen veriler neticesinde öğrencilerde “olumsuz değerlendirilme kaygısı, sınav kaygısı, yabancı dil olarak Türkçe dersi kaygısı ve iletişim kaygısı” gibi kaygı türleri tespit edilmiştir.

Öğretmen ders etkinlikleri çerçevesinde öğrenci hatalarını düzeltme aşamasında hoşgörülü olmalıdır. Öğrencilerin hedef dilin kültürüne karşı var olan olumlu tutumlarını korumaya çalışırken olumsuz tutuma sahip öğrencilerin tutumlarını olumlu yöne kanalize etmeye çalışması öğrencilerin yaşayacakları kaygı seviyesini azaltırken öğrenme ve farklılıklara hoşgörüyle bakma becerilerini artıracaktır. Konuşma kaygısının sebepleri belirlenip ders içinde ve ders dışı aktivitelerde, küçük veya orta ölçekli gruplar içinde rol alarak, topluluk önünde şiir, drama gibi değişik etkinliklerle öğrencilerin konuşma becerileri geliştirilebilir ve topluluk önünde konuşma özgüvenleri artırılabilir. Öğrencilerde sınıf içi kaygıyı engellemek için öğretmen-öğrenci ve öğrenci-sınıf arasında etkili bir ilişki geliştirilmelidir. Öğretmenin ilgisine ihtiyaç duyduğunda bu ilgiyi samimi bir şekilde yanında bulabileceğinden emin olan bir öğrenci öğrenmeye karşı kendini açacaktır. Bunun tersi durumlarda ister öğretmeni ister sınıf arkadaşlarından aradığı desteği bulamayan öğrenci dersten ve sınıftan ilgiyi kesecek öğrenmeye karşı bir isteksizlik duygusu duymaya başlayacaktır.

Yapılan bu çalışma ve diğer araştırmacılar tarafından yapılan çalışmalar yabancı dil kaygısının öğrencilerde hedef dile ve kültüre maruz kalma, sınav kaygısı, iletişim kaygısı, olumsuz değerlendirilme kaygısı, toplum önünde küçük düşme, başarısız olma kaygısı, hata yapma kaygısı, derse hazırlıkta düşük motivasyon, ders etkinliklerine katılma kaygısı gibi değişik kaygılara

sebebe olduğunu göstermektedir. Öğretmenler, öğrencilerde meydana gelebilecek bu kaygı türlerinden haberdar olmalı, kaygıyla mücadele etmenin yollarını bilmeli ve bir rehber olarak yaşayacakları muhtemel kaygının farkına varma konusunda öğrencilerinde bilinç oluşturmali ve kaygıyla başa çıkmanın yollarını öğretmelidir. Öğrencileri rekabetten uzak sosyal bir etkileşim içerisinde hedef dilin doğal kültür öğeleriyle donatılmış, iletişime çokça yer veren bir ortamda ve öğrencilerin kendilerini ve kültürlerini koruma iç

güdüsüne sevketmeden İngilizce veya herhangi bir yabancı dil öğreniyorlarmış hissi verilerek Türkçe öğretilmeye çalışılmalıdır. Bu çalışmadan yola çıkarak öğrencilerin yabancı dil okuma anlama kaygılarıyla akademik başarıları arasındaki ilişki, dinleme anlama becerileriyle yabancı dil kaygıları arasındaki ilişki, yazma becerileriyle yabancı dil kaygısı arasındaki ilişki, yabancı dil kaygısı ile Türkçe dersi tutumu ve öz yeterlilik duygusu arasındaki ilişki şeklinde yeni araştırmalara kapı açılabilir.

### Kaynakça

- Akgün, A., Gönen, S., & Aydın, M. (2007). İlköğretim fen ve Matematik Öğretmenliği Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* www.e-sosder.com ISSN:1304-0278.
- Akış, Y. (2015). *Søren Kierkegaard'da Kaygı Kavramı*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Aksan, D. (2009). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: TDK Yayınları.
- Altunkaya, H. (2017). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Dinleme ve Okuma Kaygıları. *Education Sciences*, 107-121.
- Altunkaya, H., & Erdem, İ. (2016). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Okuma Kaygıları ve Okuduğunu Anlama Becerileri. *Sakarya University Journal of Education*.
- Atasoy, A., & Temizkan, M. (2018). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Suriyeli Öğrencilerin Okuma Kaygıları ile Okuma Hataları Arasındaki İlişki. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47(2), 738-764.
- Aydın, S., & Takkaç, M. (2007). İngilizceyi İkinci Dil Olarak Öğrenenlerde Sınav kaygısının Cinsiyet İle İlişkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*.
- Aydın, S., & Zengin, B. (2008). Yabancı Dil Öğrenmede Kaygı: Bir Literatür Özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(1).
- Bailey, K. (1983). *Competitiveness and anxiety in adult second language learning*. In H W. Seliger and M. H. Long (Eds.), *Classroom oriented research in language acquisition*. New York: Newbury House.
- Bakırcıoğlu, R. (2012). *Ansiklopedik Eğitim ve Psikoloji Sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Baş, G. (2013). Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *TSA*, 2, 49-68.
- Baş, G. (2014). Lise Öğrencilerinde Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı: Nitel Bir Araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(36), 101-119.
- Batumlu, D. Z., & Erdem, M. (2007). The relationship between foreign language anxiety and English achievement of Yıldız Technical University school of foreign language preparaty students. *Journal of Theory and Practice in Education*, 3(1).

- Batur, B., & Nişancı, İ. (2013). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Öğretmenlerin Karşılaştıkları Problemler: Irak Örneği. *Uluslararası Dil Edebiyat Çalışmaları Konferansı "Balkanlarda Türkçe" UDEK Hena e Plote "Beder" Üniversitesi*, 81-90.
- Bekleyen, N. (2015). Dil Öğrenmede Etkili Olan Bireysel Farklılıklar. In N. Bekleyen, *Dil Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Boylu, E., & Çangal, Ö. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Bosna-Hersekli Öğrencilerin Konuşma Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4/1, 349-368.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching*. New York: Pearson&Longman.
- Brown, H. D. (2014; 237). *Principles of Language Learning and Teaching A Course in Second Language Acquisition*. New York: Pearson.
- Curran, P. (2010). Tranquilizers, Pills, and Shock Therapy Have Been Used to Treat Anxiety. In B. Kennedy (Ed.), *Anxiety Disorders* (p. 59). Farmington Hills, MI: Greenhaven Press.
- Cüceloğlu, D. (2006). *İnsan ve Davranışı, Psikolojinin Temel Kavramları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çelik, S. Ö. (1998). Sözlü Anlatım. In H. Edt. Pıllancı, *Sözlü ve Yazılı Anlatım*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları No:1073.
- Demir, A., & Açık, F. (2011). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kültürlerarası Yaklaşım ve Seçilecek Metinlerde Bulunması Gereken Özellikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*.
- Ellis, R., & Rathbone, M. (1987). *The Acquisition of German in a Classroom Context*. London: Mimeograph, Ealing College of Higher Education.
- Erdem, İ. (2014). Konuşma Eğitimi: Kuram, Uygulama, Ölçme ve Değerlendirme. In A. Güzel, & H. Karatay, *Türkçe Öğretimi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Erişti, B. (2011). Öğrenmenin Temelleri. In G. Can, *Eğitim Psikolojisi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını No:2241.
- Gölpınar, Ş., Hamzadayı, E., & Bayat, N. (2018). Konuşma Kaygı Düzeyi ile Konuşma Başarımı Arasındaki İlişki. *Journal of Language Education and Research*.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe Öğretimi Yaklaşım ve Modeller*. Ankara: Pegem 2.Baskı.
- Horwitz, E. K. (1991). Preliminary Evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale. In E. Horwitz, & D. Young, *Language Anxiety: From theory and research to classroom implications* (pp. 141-150). Englewood Cliffs NJ: Prentice Hall.
- Horwitz, E., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2).
- İncirci, A. (2019, 04 21). *Academia.edu*. Retrieved from [https://www.academia.edu/9429738/Betimsel\\_Ara%C5%9F%C4%B1rma\\_Y%C3%B6ntemleri](https://www.academia.edu/9429738/Betimsel_Ara%C5%9F%C4%B1rma_Y%C3%B6ntemleri)
- İşcan, A. (2016). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yabancı Dil Kaygısının Türkçe Öğrenenler Üzerindeki Etkisi (Ürdün Üniversitesi Örneği). *Journal of Language and Literature Education*, 110-111.
- İşcan, A., & Karagöz, B. (2016). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Konuşma Becerisinin Kazandırmada Filmlerden Yararlanma. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*.
- İşeri, K. (1996). Dilin kazanımı ve yabancı dil öğretimi. *Dil Dergisi*, 43.
- Kılıç, S. (2016). Cronbach Alpha Güvenilirlik Katsayısı. *Journal of Mood Disorders*, 6/1, 47-48.

- Koch, A. S., & Terrell, T. D. (1991). Affective reaction of foreign language students to Natural Approach activities and teaching techniques. In E. K. Horwitz, & D. J. Young, *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications* (pp. 109-126). Englewood Cliffs NJ: Prentice Hall.
- Krashen, S. D. (2009). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. California: Pergamon Press Inc.
- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding Language Teaching From Method The Postmethod*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Littlewood, W. (1984). *Foreign and Second Language Learning: Language Acquisition Research and its Implications for the Classroom*. Cambridge: CUP.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1989). Anxiety and Second-Language Learning: Toward a Theoretical Clarification. *Language Learning A Journal of Research in Language Studies*, 39.
- MacIntyre, P., & Gardner, R. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44(2), 283-305. doi:https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01103.x
- MacIntyre, P., & Gardner, R. (1991). Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of the literature. *Language Learning*, 41/1.
- Masuda, C. (2010). *Causes and Effects Foreign Language Classroom Anxiety: A Case Study Learners Of Japanese In The United State*. Oregon: Oregon University.
- MEB. (2013). *Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi*. Frankfurt/Main.
- Na, Z. (2007). A study of high school students' English learning anxiety. Vol. 9(3), 22-34. *The Asian EFL Journal*, Vol. 9(3), 22-34.
- Nascente, R. (2001). Student Anxiety in the Classroom. *English Teaching Professional*, 19.
- Oxford, R. (1992). Who are our students? A synthesis of foreign and second language research on individual differences with implications for instructional practice. *TESL Canada Journal*, 9(2).
- Oxford, R. L., & Shearin, J. (1994). Language Learning motivation: expanding the theoretical framework. *Modern Language Journal*, 78.
- Özdemir, E. (2012). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının kaynakları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özer, B. U., & Topkaya, N. (2011). Akademik Erteleme ve Sınav Kaygısı. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2/2, 12-19.
- Padem, H., Göksu, A., & Konaklı, Z. (2013). *Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamalı*. Sarajevo: International Burch University.
- Pappamihel, N. E. (2002). English as a second language students and English language anxiety: Issues in the mainstream classroom. *Research in the Teaching of English*, 36, 327-355.
- Polatcan, F. (2018). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kaygı Üzerine Yapılan Araştırmaların İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7/1, 205-216.
- Price, M. L. (1991). The subjective experience of foreign language anxiety: Interview with highly anxious students. In E. K. Horwitz, & D. J. Young, *Language anxiety: From theory and research to classroom applications*. (pp. 101-108). Englewood Cliffs NJ: Prentice Hall.
- Sadighi, F., & Dastpak, M. (2017). The Sources of Foreign Language Speaking Anxiety of Iranian English Language Learners. *International Journal of Education & Literacy Studies*.
- Şahin, A. (2019). Durumluk Sınav Kaygısı Ölçeği (DuSKÖ): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9/1, 78-90.

- Şahin, A., & Koçer, Ö. (2012). Yabancı Dil Öğretiminde Motivasyon Ve Stratejiler. In A. Kılınç, & A. Şahin, *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Scarsella, R. C., & Oxford, R. L. (1992). *The Tapestry of Language Learning*. Boston: Heinle and Heinle.
- Şen, Ü., & Boylu, E. (2015). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen İranlı Öğrencilerin Konuşma Kaygılarının Değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 13-25.
- Spencer, E. D., DuPont, R. L., & DuPont, C. M. (2003). *The Anxiety Cure for Kids*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Spielberger, C. D. (1983). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory Form Y*. Palo Alto: CA: Consulting Psychologists Press.
- Steinberg, F. S., & Horwitz, E. K. (1986). The effect of induced anxiety on the denotative and interpretive content of second language speech. *TESOL Quarterly*, 20.
- Tapan, N. (2011). Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Kültür Bağlamının Değerlendirilmesi. *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi*, .
- TDK. (2019, 03 13). *Türk Dil Kurumu*. Retrieved from <http://tdk.gov.tr>
- Tuncel, H. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe konuşma Kaygısının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, 2, 107-135.
- Varişoğlu, B. (2016 ). İşbirlikli Okuma ve Yazma Etkinliklerinin Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Kaygılarına Etkisi. *Electronic Journal of Social Sciences*, 15(59).
- Vendryes, J. (2001). Dil ve Düşünce. In B. Çev. Vardar. İstanbul: Multilingual.
- Watson, D., & Friend, R. (1969). Measurement of social-evaluative anxiety. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33, 448-457.
- Yoğurtçu, K., & Yoğurtçu, G. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Kaygının Akademik Başarıya Etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*.
- Young, D. J. (1990). An investigation of students perspectives on anxiety and speakin. *Foreign Language Annals*, 23.
- Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest? *Modern Language Journal*, 75.

**Sorumlu Yazar Bilgileri:**

Yazar ismi: Ertan Miyanyedi

Bölüm: Türk Dili ve Edebiyatı

Fakülte: Eğitim Fakültesi

Üniversite, ülke: International Burch University, Bosna Hersek

Email: mertan1971@gmail.com

**Lütfen alıntılalımız:** Miyanyedi, E. (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen B1 Seviyesindeki Öğrencilerin Kaygı Düzeylerinin Belirlenmesi: Işık Erkek Lisesi. *Journal of Research in Turkic Languages*, 1(1), 23-38. DOI: 10.34099/jrtl.112

*Alındı: Mart 17, 2019 • Kabul: Mayıs 6, 2019*