T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ANABİLİM DALI
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN AFGAN ÖĞRENCİLERİN KONUŞMA KAYGILARININ İNCELENMESİ

Abdul Wakil RASHID

İzmir
2017

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ANABİLİM DALI
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN AFGAN ÖĞRENCİLERİN KONUŞMA KAYGILARININ İNCELENMESİ

Abdul Wakil RASHID

Danışman
Prof. Dr. Leyla HARPUTLU

İzmir
2017

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum ‘‘Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Afgan Öğrencilerin Konuşma Kaygılarının İncelenmesi’’ konulu araştırmamın tarafımdan bilimsel ahlakla, akademik kurallara ve etik değerlere uygun olarak yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterildiğini belirtiyorum.

11/07/2017

Abdul Wakil RASHID

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

İşbu çalışma, jürimiz tarafından Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Anabilim Dalı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Programında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Prof. Dr. Leyla Haptil .....

Üye : Doç. Dr. Kamil Dizi .....

Üye : Doç. Dr. Bahar Derincemaloğlu .....

Onay
Yukarıda imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

…./…./….

Prof. Dr. Ali Günay BALIM
Enstitü Müdürü

T.C
YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
ULUSAL TEZ MERKEZİ

TEZ VERİ GİRİŞİ VE YAYIMLAMA İZİN FORMU

Referans No	10155614
Yazar Adı / Soyadı	ABDUL WAKIL RASHID
Uyruğu / T.C.Kimlik No	TÜRKİYE / 99787508250
Telefon	5061796680
E-Posta	rashidabdulwakil@yahoo.com
Tezin Dili	Türkçe
Tezin Özgün Adı	YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN AFGAN ÖĞRENCİLERİN KONUŞMA KAYGILARININ İNCELENMESİ
Tezin Tercümesi	AN INVESTIGATION INTO THE SPEAKING ANXIETY OF AFGAN STUDENTS LEARNING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE
Konu	Eğitim ve Öğretim = Education and Training ; Dilbilim = Linguistics
Üniversite	Dokuz Eylül Üniversitesi
Enstitü / Hastane	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Anabilim Dalı	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Anabilim Dalı
Bilim Dalı	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Bilim Dalı
Tez Türü	Yüksek Lisans
Yılı	2017
Sayfa	101
Tez Danışmanları	PROF. DR. LEYLA HARPUTLU 21091861110
Dizin Terimleri	
Önerilen Dizin Terimleri	Yabancı Dil Olarak Türkçe=Turkish as a foreign language/Konuşma Kaygısı= speaking anxiety.
Kısıtlama	Yok

Yukarıda bilgileri kayıtlı olan tezimin, bilimsel araştırma hizmetine sunulması amacı ile Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanında arşivlenmesine ve internet üzerinden tam metin erişime açılmasına izin veriyorum.

12.07.2017

İmza:.....

TEŞEKKÜR

Çalışmamın başından sonuna kadar bana yardım eden danışman hocam **Prof. Dr. Leyla HARPUTLU** hocama teşekkür ediyorum.

Anketimin uygulamasını yaptığım Jawzjan Devlet Üniversitesi Türkoloji bölüm başkanı ve bölümdeki diğer arkadaşlarıma da teşekkürlerimi sonuyorum.

Veriler kısmında yardımcı olan, Sayın Doç. Dr. Mehmet AKSARAYLI hocama da teşekkürlerimi bildiriyorum.

Son olarak da, eğitim yaşantımın başından beri her zaman yanımda olan aileme ve lisansüstü eğitimimde beni sabırla bekleyen eşim ve canım iki kızıma şükran borçluyum.

İÇİNDEKİLER

YEMİN METNİ ..... **i**
TUTANAK ..... **ii**
TEZ VERİ FORMU ..... **iii**
TEŞEKKÜR ..... **iv**
İÇİNDEKİLER ..... **v**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **viii**
ÖZET ..... **x**
ABSTRACT ..... **xii**

BÖLÜM I **1**
GİRİŞ **1**
1.1. Problem Durumu 1
1.2. Amaç 3
1.3. Önem 3
1.4. Problem Cümlesi 5
1.5. Alt Problemler 5
1.6. Sayıltılar 5
1.7. Sınırlılıklar 5
1.8. Tanımlar 6
1.9. İlgili Araştırmalar 6

BÖLÜM II **8**
İLGİLİ ALAN YAZIN **8**
2.1. Afganistan 9
2.2. Afganistan'da Eğitim 10
2.3. Afganistan ve Türkiye Dostluğu 12
2.4. Afganistan'da Türkçenin Durumu 13
2.2.1. Kaygı Nedir? 15
2.2.2. Kaygı Çeşitleri 16

2.2.2.1. Durumluluk Kaygı 17
2.2.2.2. Sürekli Kaygı 17
2.2.2.3. Bilişsel ve Bedensel Kaygı 18
2.2.2.4. Dalgalanan Kaygı 18
2.2.2.5. Olumlu ve Olumsuz Kaygılar 18
2.2.3. Dil Öğrenmeye Karşı Kaygı 19
2.2.4. Yabancı Dil Öğreniminde Kaygı ve Başarı 20
2.2.5. Konuşma Becerisi 22
2.2.6. Konuşma Kaygısı 25

BÖLÜM III 29
ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ 29
3.1. Araştırma Modeli 29
3.2. Evren ve Örnekleme 30
3.3. Veri Toplama Aracı 30
3.4. Verilerin Çözümlenmesi 32
3.5. Konuşma Kaygısı Ölçeğinin Geçerliliği 33
3.6. Konuşma Kaygısı Ölçeğinin Güvenilirliğine Yönelik Bulgular 40
3.7. Konuşma Kaygısı Ölçeğinin Normallik Analizi 41

BÖLÜM IV 43
BULGULAR VE YORUMLAR 43
4.1. Öğrencilerin Demografik Bulguları 43
4.2. Araştırmanın Alt Problemlerine Yönelik Bulgular 54
4.2.1. Konuşma Kaygısı - Cinsiyet Alt Boyut İlişkisi ..... .53
4.2.2. Konuşma Kaygısı - Sınıf Alt Boyut İlişkisi: 56
4.2.3. Konuşma Kaygısı - Anadil Alt Boyut İlişkisi 58
4.2.4. Konuşma Kaygısı - Türkçe Öğrenme Amacı Alt Boyut İlişkisi 62

BÖLÜM V **67**
SONUÇ VE ÖNERİLER **67**
5.1. SONUÇLAR 67
5.2. ÖNERİLER 71

KAYNAKÇA **74**
EKLER **79**
Ek 1: Konuşma Kaygısı Ölçeğinin Kişisel Bilgiler Anketi 79
Ek 2: Konuşma Kaygısına Yönelik Kaygı Ölçeği 80
Ek 3: Özdemir'in Ölçeğinin Kullanılmasına Dair İzin Belgesi 82
Ek 4: Etik Kurulu Kararı 83
Ek 5: Yönetim Kurulu Kararı 84
Ek 6: Konuşma Kaygısı Ölçeğinin Uygulanmasına Dair İzin Belgesi 85
Ek 7: Tez Çalışması Orijinallik Raporu 86

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1: KMO ve Bartlett Küresellik Testi Sonuçları 36
Tablo 2: Açıklanan Toplam Varyansa İlişkin Değerler Tablosu 37
Tablo 3: Maddelere Ait Döndürülmüş Faktör Yük Değerleri..... 38
Tablo 4: Faktörler Arasındaki Korelasyon Katsayılarına İlişkin Değerler 39
Tablo 5: Konuşma Kaygısı Ölçeğine Ait Güvenilirlik Analizi Sonuçları 41
Tablo 6: Basıklık ve Çarpıklık Değerleri 42
Tablo 7: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Afgan Öğrencilerin Cinsiyet, Okuduğu Sınıf, Ana Dili ve Türkçe Öğrenme Amacına Göre Dağılımları 44
Tablo 8: Öğrencilerin Konuşma Kaygısına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri..... 46
Tablo 9: Negatif Şartlanma Faktöründeki Maddelerin Frekans Dağılımları 48
Tablo **10:** Anadil Etkisi Faktöründe Yer Alan Maddelerin Frekans Dağılımları 50
Tablo 11: Öğrenme Çabası Faktöründe Yer Alan Maddelerin Frekans Dağılımı 51
Tablo 12: Heyecan Faktöründe Yer Alan Maddelerin Frekansları..... 53
Tablo 13: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Afgan Öğrencilerin Konuşma Kaygılarının Cinsiyete Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları..... 55
Tablo 14: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Afgan Öğrencilerin Konuşma Kaygılarının Okuduğu Sınıfa Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları 57
Tablo 15: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Afgan Öğrencilerin Konuşma Kaygılarının Anadiline Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları 59
Tablo 16: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Afgan Öğrencilerin Anadil Etkisi Faktöründen Kaynaklanan Konuşma Kaygılarının Hangi Anadiller Arasında Farklılaştığına Dair Tukey Testi Sonuçları..... 60

Tablo 17: Yabancı Dil Olarak Öğrenen Afgan Öğrencilerin Heyecan Faktöründen Kaynaklanan Konuşma Kaygılarının Hangi Anadiller Arasında Farklılaştığına Dair Tukey Testi Sonuçları 61
Tablo 18: Yabancı Dil Olarak Öğrenen Afgan Öğrencilerin Konuşma Kaygılarının Türkçe Öğrenme Amacına Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları 63
Tablo 19: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Afgan Öğrencilerin Konuşma Kaygılarının Öğrenme Amacına Göre Hangi Öğrenme Amaçları Arasında Farklılaştığına Dair Tukey Testi Sonuçları 65

ÖZET

Yapılan bu araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Afgan öğrencilerin konuşma kaygıslarının, cinsiyet, okuduğu sınıf, anadilleri ve Türkçe öğrenme amacı gibi değişkenlerde anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır.

Araştırılan bu çalışmanın öğrneklemini, 2016-2017 eğitim ve öğretim yılı bahar döneminde Afganistan Şibirgan Şehri, Jawzjan Devlet Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi Türkoloi Bölümü'nde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen ikinci üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinden 35'i kız ve 62'si erkek toplam 97 kişi oluşturmaktadır.

Öğrencilerin konuşma kaygısına yönelik kaygı düzeyilerini belirlemek için Özdemir'in 2012 yılı geliştirdiği 17 maddelik, beş basamaklı Likert tipi Konuşma Kaygısı Ölçeği ve araştırman tarafından geliştirilen Kişisel Bilgiler anketi kullanılmıştır. Ölçeğin maddeleri, Negatif Şartlanma, Ana Dil Etkisi, Öğrenme Çabası ve Heyecan olmak üzer dört boyut altında incelenmiştir. Araştırmanın verileri SPSS 20 progaramı ile yapılmış, bulgular ise tablolar şeklinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Yapılan bu araştırmanın sonucundan elde edilen bulguları, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Afgan öğrencilerin öğrenme çabası ya da dil öğrenme kaygılarının yüksek olduğu ve bu kaygıya yüksek derecede katılım göstermişlerdir. Konuşma kaygıları cinsiyet, okuduğu sınıf, anadilleri ve Türkçe öğrenme amacına göre dört faktör altında ölçüldükten sonra, cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğrencilerin konuşma kaygılarının okuduğu sınıfa göre de, anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Ama öğrencilerin konuşma kaygılarının anadillerine göre, Anadil etkisi alt boyutunda Türkmence ile Farsça arasında anlamlı bir farklılık göstermiş olup ve anadili Farsça olan öğrencilerin kaygılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Heyecan alt boyutunda anadili Türkmence ile Özbekçe dilleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Anadili Özbekçe olan öğrencilerin kaygılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Anadil etkisinden kaynaklanan konuşma kaygıları, öğrencinin Türkçe

öğrenme amacına göre, ‘‘yabancılarla iletişim kurmak’’ ile ‘‘iyi bir iş bulmak’’ arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. İyi bir iş bulmaktan kaynaklanan kaygının yabancılarla iletişim kurmaya göre, gerçekleşen kaygıdan daha yüksel olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı Dil Olarak Türkçe, Konuşma Kaygısı.

ABSTRACT

In this study, the speaking anxiety of Afgan students learning Turkish as a foreign language has been investigated. This investigation tries to find if there is a significant difference in speaking anxiety based on gender, learning class, native languages and purpose of learning variables.

The target sample of the study is second, third and fourth classes 2016-2017 spring semester students who study Turkish as a foreign language, Turcology Department, Faculty of Social Sciences, Jawzjan University, Shibirgan City, Afghanistan. Totally 97 students have been surveyed which 35 of them are female and 62 of them are male.

In this study, in order to determine the degree of speaking anxiety of students, the questionnaire Speaking Anxiety Scale developed by Ozdemir 2012 were used. The questionnaire type is Likert and is made of 17 articles. The personal information part of the questionnaire is developed by researcher. The scale articles have been analyzed under four aspects; Negative Conditioning, Native Language Effect, Learning Effort, and Excitement. The collected data have been analyzed according to their characteristics by SPSS 20 application. Findings were presented and interpreted by tables.

According to findings achieved as the result of the study on the speaking anxiety of Afghan students learning Turkish as a foreign language, anxiety in Learning Effort showed high as many students selected this type of anxiety. After measuring the factors like gender, learning class, native languages and purpose of learning, there is no meaningful difference between genders. Also there is no meaningful difference between the Learning Class. But the speaking anxiety according to the native language of students; under the native language aspect Turkmani and Persian language, there is a significant difference between them. The anxiety of Persian native language speakers are much higher than Turkmani native language speakers. Under the excitement aspect,

there is a meaningful difference between Turmani native language speakers and Ozbeki native language speakers; the anxiety of Ozbeki native language speakers are more higher. The anxiety based of the native language effect, according to the learning purpose of the student; there is a meaningful difference between communicating with foreigners and finding a job. The anxiety of students with the purpose of finding a good job is more higher than those students who want just to communicate with foreigners.

Keywords: Turkish As a Foreign Language, Speaking Anxiety.

BÖLÜM I

GİRİŞ

Giriş bölümü, çalışmanın Problem Durumunu, Amacını, Önemini, Problem Cümlesini, Alt Problemlerini, Sayıltılarını, Tanımlarını ve İlgili Araştırmalarını kapsamaktadır.

1.1. Problem Durumu

Yaşadımız ülke hangi ülke olursa olsun, ülkemizi ekonomik, ticaret, siyaset bilim, kültür, haberleşme, eğitim, sanat, askerlik, turizim, çalışma ve sosyal alanlarda uluslararası başarıya ulaştırabilmenin tek yolu başka milet ve toplumlarla sağlıklı bir şekilde iletişim kurabilmekten geçmektedir.

Günümüzde gelişen ve yaygınlaşan iletişim ağı, toplumların arasında olan binlerce kilometreyi yakınlaştırıp ve farklı alanlarda bilgi paylaşımını sağlamaktadır. Böylece insanların da farklı toplumlarla iletişme geçebilmesi için yabancı bir dil öğrenme ihtiyacını duymaktalardır. Bu durum yabancı dil öğrenimi ve öğretiminin de daha önemli hale getirip yükseltmektedir (Sevim, 2014: 390).

Bu gelişmelerle birlikte günümüz dünyasında başka alanlarda gelişmeler gerçekleştiği gibi, eğitim alanında da gelişmeler olamaktadır. Bu gelişmelerin ardından hemen insanlar küresel bir etkinleşme içersinde kendilerini bulmaktadır. Bu durumda

etkin insanların dilleri de önem kazanıp ve yabancı ya da ikinci bir dil öğretimi ortaya çıkmaktadır (Göçer ve Moğul, 2009: 798).

Dil insanların duygularını, fikirlerini, ihtiyaçlarını ve hayalarını oluşturan ve aktaran bir varlıkdır.

Dil öğretiminde özellikle de yabancı dilde, dili etkileyen çevresel bazı faktörler dil öğrenme sürecini etkileyemektedir (Brown, 1994; Kırkız, 2010: 1)

Türkçenin tarihine baktığımızde, son yıllarda farklı miletler tarafından öğrenilip ve rağbet görülmüş bir dil haline gelmiştir. Bunun yanı sıra Türk miletinin köklü geçmişinin farkında olma ve Türkiyenin, dünya devletleri arasında her geçen gün önem kazanmasıyla birlikte, Türkçe öğrenen ve Türkçe eğitim görenlerin sayısında son yıllarda belirgin bir artış gözlemlenmiştir. Türkçe öğrenmek isteyenlerin günden güne fazla olması ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçenin temel becerilerini öğrenirken farklı sebeplerle yaşadıkları sıkıntı ve sorunların da yüze çıkması bulunmuştur.

Bu sorunlar, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmek isteyenler tarafında çözümlenmeyi beklemektedir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma becerilerini öğrenirken hissettikleri kaygı bu sorunların başında gelmektedir (Özdemir, 2013: 4).

Bu çalışma, yabanci dil olarak Türkçe öğrenilmesinde başarı için etkisi baskın görülen, konuşma kaygısı ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerde mevcut olduğu gözlemlenen konuşma kaygısının nedenleri açısından ışık tutmaktadır.

1.2. Amaç

Yabancı bir dil öğrenmek, aslında yoğun bir çalışma gerektiren bir süreçtir, çünkü bir dili öğrenmek hedef o dilin dört temel becerisine birden hakim olmak demektir. Yabancı dil öğrenmeyi hedefleyen bireylerde gözlemlenen iletişim ihtiyacı, bu becerilerden en çok konuşma ile giderilmektedir. Bu durum, dil öğrenenleri konuşma becerisini öncelikli olarak öğrenmeye yöneltmiştir. Yabancı dil öğrenen kişinin konuşma becerisine verdiği bu ağırlık, bir sürü sıkıntıların ortaya çıkmasına da sebep olmuştur. Bu sıkıntılardan biri de konuşma kaygısıdır (Özdemir, 2013: 5).

Bu çalışmanın asıl amacı aşağıdaki şekilde verilmiştir:

- Yabılan bu araştırma, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Afgan öğrencilerin Türkçe konuşma esnasında yaşadıkları kaygı düzeyini tespit etmektir.

- Yapılan bu araştırma, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Afgan öğrencilerin Türkçe konuşmasında yaptığı kaygılarını, cinsiyet, okuduğu sınıf, anadilleri ve Türkçe öğrenme amacı, değişkenleri açısından incelenmektedir.

- Yapılan bu araştırma, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Afgan öğrencilerin Tükçe konuşmasındaki kaygılarının nedeni tespit edilmeye çalışılmıştır.

- Yapılan bu araştırmada, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Afgan öğrencilerin Türkçe konuşmasında yaptığı kaygılarını, araştırılarak öneri ve çözüm bulunmuştur.

1.3. Önem

Yabancı dil öğretiminin tarihi seyrine baktığımızda bizi çok gerilere taşıyabilecek kadar uzun geçmişe sahip olan bir alandır. Dini, tarihi, ekonomik ve başka farklı sebeplere bağlı olarak toplumlar birbirlerine kendi dillerini öğretmek istemişlerdir.

Geçmişten bugüne, dünyadaki örnekler ele alındığında bir toplumun, başka bir topluma dilini, kimi zaman sistematik bir yöntem seyrederek, kimi zaman da baskı ve şiddet yoluyla öğrettiği görülmüştür. Kitlesel olarak yabancı bir dilin öğretilmesinin yanı sıra farklı toplumlardan olan, bireysel ilgi, merak ve kendi çabalarıyla gönüllü olarak da istedikleri yabancı dilleri öğrenmişlerdir (Özdemir, 2013: 6).

Şimdi Türkiye Türkçesinin de bir yabancı dil olarak dünya miletleri arasında yer alabilme dışında, bu dili öğrenmek isteyenler, kimi uygun iş imkanlarına sahip olabilme kimi iyi para kazanabilme, kimi akademik yolları ile kariyer yapmabilme, kimi kişisel özelliklerini geliştirip başarılı olabilme ve sosyalaşma gibi amaçlarla öğrenmektedir. Türkiye'nin eğitim konusunda sunduğu uluslararası programlar, Türkiye Türkçesini öğrenmek isteyenler özellikle de günümüzde Afganistan öğrencileri için bir ihtiyaç şekline gelmiştir.

Korkmaz (2005) dil öğrenimede özellikle de yabancı dil öğreniminde en önemli olan şey o öğrendiği dille iyi bir şekilde kendilerini ifade edebilmedir ve bu konu yabancı dil derslerinde çok önemli yer kazanmaktadır (Korkmaz, 2005; Özdemir, 2013: s. 7-8).

Kaygının yabancı dil ya da ikinici bir dil öğrenenler üzerinde önemli etkiye sahip psikolojik bir yapı olduğu gerçeği, geçmişten bugüne yapılan çeşitli araştırmalarda ifade edilmiştir.

Bu araştırmanın önem ve seçilme nedeni de, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Afgan öğrencilerin konuşma kaygılarının düzeyini tespit etme ve varsa kaygıların azaltılmasının yolları araştırılmıştır. Bu konu ile ilgili çalışmalar hem farklı boyutlarda ele alınarak yapılmıştır.

1.4. Problem Cümlesi

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Afgan öğrencilerin konuşma kaygı düzeyi nedir? Şeklinde ifade edilmiştir. Arştırmanın alt problemleri ise aşağıda verilmiştir.

1.5. Alt Problemler

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Afgan öğrencilerin konuşma kaygıları ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Afgan öğrencilerin konuşma kaygıları ile okuduğu sınıf arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

3. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Afgan öğrencilerin konuşma kaygıları ile ana dilleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

4. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Afgan öğrencilerin konuşma kaygıları ile Türkçe öğrenme amacına göre anlamlı bir farklılık görülmekte midir?

1.6. Sayıltılar

1. Yapılan bu araştırma kapsamında, Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Afgan öğrencilerin konuşma kaygısı ölçeğine verdikleri yanıtlar kendi fikir ve düşüncelerini doğru bir şekilde yansıtmaktadır.

1.7. Sınırlılıklar

1. Yapılan bu araştırma 2016-2017 öğretim yılı bahar dönemi ile, Afganistan Şibirgan Şehri Jawzjan Devlet Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi Türkoloji

Bölümü'nde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf olmak üzere, 35'i kız ve 62'si erkek toplam (97) öğrenciyle sınırlanmaktadır.

1.8. Tanımlar

Konuşma: İnsanlar belli bir seste kendi fikir, duygu ve düşüncelerini dil vasıtası ile aktarmasıdır (Demirel, 1999: 40).

Kaygı: Spielberger (1972)'e göre, insanların baskın ve tehdit altında bulunduğu, gerginlik ve korku durumudur (Özdemir, 2013: 41).

1.9. İlgili Araştırmalar

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin duyuşsal alanı ile ilgili konuşma kaygıları esas alınarak incelendiğinde, farklı değişkenlere göre sonuçları elde almış oluruz. Türkçeyi ikinci ya da yabancı bir dil olarak öğrenenlerle ilgili çok sayıda çalışmalar vardır. Söz konusu olan, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenelerin konuşma kaygısı ve araştırma kapsamında aynı ölçeği kullanan çalışmalardır. Bu bağlamda aşağıda, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin konuşma kaygısı üzerinde durulan iki çalışma hakkında söz edilecektir.

Özdemir (2013) yılı, Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Kaynakları adlı yüksek lisans tezinin ölçeğini Gazi Üniversitesi (TÖMER)'de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen 70 öğrenci üzerine 2012 yılı uygulamıştır. Araştırma için geçerli veri elde edebilmek amacıyla ölçek ve kişisel bilgi formunu, AB Dil Ölçütü temel alınarak B kurunda eğitim gören öğrenciler üzerine uygulamıştır.

Veri toplama aracı olarak, öğrencilerin ana dillerini, varsa bildikleri diğer yabancı dilleri, Türkçe öğrenme ve Türkçe konuşma becerisini edinmede bir etkiye

sahip olup olmadığı bunların yanı sıra eğitim durumları, yaş ve cinsiyetlerine ait bilgilerin yer aldığı bir "Kişisel Bilgi Formu" ve "Konuşma Kaygılarının Kaynakları Ölçeği" kullanmıştır.

Özdemir'in geliştirdiğ ölçeğin dört boyutu olmak üzere, 1- Bireysel özellikler, 2- Peşin hükümler, 3- Çaresizlik inancı 4- Bakış açısı 17 madde ile oluştulmuştur. Elde edilen sonuçları şu şekilde alınmıştır:

Araştırmanın alt problemlerine ilişkin, sadece eğitim durumlarında, bakış açısı boyutunda, anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Öğrencilerden doktora öğrencilerinin konuşma kaygısı, lisans mezunu ya da lisans derslerine devam edenlere göre fazla görünmüştür. Bu durum ise, yabancı dil öğreniminin ileri yaşlarda daha zor ve kaygı verici olabileceği ile ilgilidir. Öğrencilerin ana dillerinin, konuşma kaygısını etkilemesine bakıldığında, boyutların hiç birinde anlamlı bir farklılk konusu rastlanmamıştır. Bildikleri diğer dillerin Türkçeyi öğrenmeyi etkileme durumuna göre incelendiğinde, hiçbir boyutta anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bildikleri diğer yabancı dillerin Türkçe konuşmalarını etkileme durumuna göre bakıldığında, anlamlı bir farklılığın mevcut olmadığı görülmüştür. Cinsiyete göre incelendiğinde, anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Cinsiyet, ana dili ve bilinen diğer yabancı dillerin, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerde konuşma kaygısına sebep olan değişkenler olmadıkları söylenebilir.

Aynı ölçeği kullanan Sallabaş (2012), Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Değerlendirilmesi çalışmasında C seviyesinde olan Ankara Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi Taksim Şubesindeki 68 öğrenci üzerine uygulamıştır. Çalışmada elde edilen verilerlerin puan ortalaması 58.35 olarak görülmüştür. Araştırma kapsamında verilerden elde edilen sonçlara göre, öğrencilerden Türkçe zor bir dil olmadığını belirten öğrencilerin kaygı düzeyi düşük olduğu ve başka değişkenlerin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir.

BÖLÜM II

İLGİLİ ALAN YAZIN

İkinci bölümü, Türkçenin tarihi seyri ve öğretilmesi, Afganistan, Afganistan'da Eğitim, Afganistan ve Türkiye Dostluğu, Afganistan'da Türkçenin Durumu, Kaygı Nedir?, Kaygının Çeşitleri, Dil Öğrenmeye Karşı Kaygı, Yabancı Dil Öğrenimede Kaygı ve Başarı, Konuşma Becerisi ve Konuşma Kaygısı, gibi konulara yer verilmiştir.

Zorbaz (2013)'a göre, Kişinin anadilinden farklı olarak çeşitli sebeplerle sonradan öğrendiği dil yabancı dil denir. Büyük bir coğrafiyede çok eski zamanlardan beri konuşulan Türkçe de, farklı sebeplerle çeşitli insanlar tarafından öğrenilmiştir.

11.yüzyılda karahanılar döneminde Araplara Türkçe öğretmek hedefiyle yazılan Kaşgarlı Mahmut'un Divanü Lugati't-Türk adlı, eserinde dil öğretimi ile ilgili önemli metotlara yer verilmiştir. Dilin öğretimi hakkında çok sayıda örnekler göstererek, dil kuralarına ulaşma yolunu izlemiştir. Bu örnekleri insanların kullandığı atasözler, şiir, ve edebiyata dayanarak dil öğretimi üzerinde de söz yürütülmüştür (Akyüz: 30; Büyükkaragöz ve Çivi, 1994:18).

Zorbaz (2013)'a göre, sömürge dönemini yaşamış olan ülkeler zorunlu şekilde öğrendikleri diller onların ikinci dilleri olarak kalmıştır. Ama Türkçe hiç bir zaman sömürü olmamıştır. Türkçeyi öğrenmek isteyenler zorunlu olarak öğrenmemişlerdir. Yabancılara Türkçe öğretiminin tarihi, Türklerle birlikte ortaya çıkmıştır.

Karakuş (2006)'a göre, Kaşgarlı Mahmut'un Divanü Lugati't-Türk ve Nevai'nın Muhakemetü'l Lugateyn adlı eserleri hem dil ve hemde Türkçenin üstün bir dil olduğunu belirlemiştir. Yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili eserler olup Türkçe öğretimi ile ilgili önemli metotlara da yer verilmiştir (Göçer ve Moğul, 2011: 799-800).

Türkçenin geçmiş tarihine bakıldığında, Kök Türk öncesi ve Kök Türk döneminde, Uygur döneminde, Karahanlı döneminde, Kıpçak döneminde, Selçuklu döneminde, Çağatay döneminde ve Osmanlı döneminde, yabancılara Türkçe öğretilmesi ve Türkçenin ilerlemesi için farklı eserler ve gelişmeler olmuştur (Biçer, 2012: 109-124).

Göçer (2013)'e göre, yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi eski tarilere dayansa da Türkiye'de 1950'lerden sonra ünivesitelerde başlamıştır (Nekzad, 2016: 21).

Türkiye'de Türkçeyi yabancı dil olarak öğretimilmesi konusunda ünivesitelerin dil merkezleri ve başka dil merkez ve kurumlar yer almaktadır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğretildiği ülkeler sayısı elli'den fazla olup yüzlerce merkezlerde dil elemanları tarafından öğretimi yürütülmektedir. Günümüzde Türkçe dil merkezlerin fazla olması ile birlikte, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi de gün güne önem kazanmaktadır. Bu bağlamda Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenmekte olanların konuşunca konuşma kaygısı sorunları da ortaya çıktığı söylenmektedir.

2.1. Afganistan

Saray (2002: 9)'a göre, Afganistan adı ile tanılan bu ülke 18.asrın ilk yarısından itibaren ortaya çıkmıştır. Deniz yolu olmayan bu ülke ise, Özbekistan, Türkmenistan, Tacikistan, Çin, Pakistan ve İran ile sınırını paylaşmaktadır. Afganitan'ın başkentı Kabil olmak üzere 34 ili vardır. Büyük şehirleri ise, Mezar-ı Şerif, Heart, Kadahar, Jalal Abad ve Kundoz'dur.

Afganistan coğrafi olarak bir dağlı ülkedir. Bu dağların en önemlileri ise, Safid Küh, Küh'ı Baba, Hindu-Kuş, Sülyeman ve Bendi-ı Türkistan dağlarıdır. Bu sıra dağlar 6000m yüseklekte olup Badahşan bölgesine ve Pamir yaylasına ulaşmaktadır.

Afganistanı'n yüzölçümü 650,000 kilo metredir. Nüfus verileri hiç bir zaman kesin olmamıştır. Ülkenin toplam nüfusu ve nüfusun etnik topluluklara ve bölgelere göre dağılımına ilişkin bilgiler, çeşitli kaynaklarda birbirinden farklı ifade edilmektedir. 1979 yıllında ise 18 milyon tahmin edilmiş, Yavuz Selime'e göre, 29 milyon 2004 yılında, İsmail İbrahim'e göre, 25 milyon 2005 yılında ve en son bilgilere göre, Afganistan'da 30 milyondan fazla insan yaşamaktadır (Nekzad, 2016: 26).

Bu ülkede Peştunlar, Tacikler, Türkler öğrneğin (Özbek, Türkmen), Hazaralar, Belluçlar, Paşayii, Nuristani ve başka küçük topluluklar da yaşamaktadır. Afganistan'da yaşayan insanlar farklı dillerde konuşmaktalar. Afganista'ın birinci resmi dili ise Peştuca ve ikinci resmi dili ise Farsça'dır ve Özbekçe, Türkmence vb. dillerde üçüncü sıraya gelmektedir. Afganistan'da tarım olacak kadar yer vardır, ama bu toprağın ancak ondan biri işletilmemektdeir. En büyük sebeplerinden biri de kuraklıktır (Saray, 2002: 9-10).

Hayrı (2007: 48)'a göre, Afganıstan'ın başlangıç tarihinden itibaren, bu ülke eskiden Türkistan, Horasan ve güney Türkistan ismi ile tanılmış olup binlerce yıl bu bölgede Türk devletleri kurulmuştur.

2.2. Afganistan'da Eğitim

Afganistan'ın geçmiş tarihine baktığımızda, az da olsa eğitim alanında yükselmiş ülkelerin sırasına geçtığı bilinmektedir. Kültür açıdan da çok zengin olduğu söylenilmektedir. Uzun yıllar iç savaşların ortaya çıkmasıyla birlikte eğitim durumunun biraz geride kalmasına da sebep olmuştur.

Afganistan uzun yıllardan beri savaşla mücadele edip gelen ülkelerden biridir. Bu bitmez dış ve iç savaşlardan dolayı eğitim ve kültür faaliyetleri bu ülkede durma aşmamasına gelmiştir.

İlik (2012: 7)'a göre , Afganistan Anayasası'nda resmi dil olarak Peştunların konuştuğu Peştuca (%50) ve Darice'yi (%35) kabul etmiştir. Afganistan'da birçok dil konuşulmaktadır. Konuşulan 30'dan fazla etnik dil gurubundan bir çoğu şu an kaybolmak ve unutulmak üzeredir. Ülkede konuşulan ve genel olarak kabul edilen iletişim dili Afganistan Farsçası yani Darice'dir. Eğitim dili olarak Darice'nin yanında Peştuca'da kullanılmaktadır. Afganistan'nın resmi eğitim sistemi 1964 yılında kurulmuştur.

Afganistan'ın otuz dört ili olamak üzere, günümüzde binlerce öğrenciye yüksek öğretim veren üniversiteler çeşitli bölümler kapsamında fazlasıyla açılmış olup öğretim vermektedir. Devlet Üniversitelerinden Kabil Üniversitesi, Kabil Tıp Üniversitesi, Kabil Pedagoji Üniversitesi, Kabil Politeknik Üniversitesi, Kandahar Üniversitesi, Takhar Üniversitesi, El Biruni Üniversitesi, Balkh Üniversitesi, Herat Üniversitesi, Kunduz Üniversitesi, Baghlan Üniversitesi, Jawzjan Üniversitesi, Faryab Üniversitesi, Samangan Üniversitesi, Nangarhar Üniversitesi, Helmand Üniversitesi, Khost Üniversitesi vb. farklı şehirlerde eğitim alanında hizmet sürdürmektedir. Bunların yanı sıra Afganistan'ın farklı bölgelerinde özel okul ve üniversiteler de günümüzde bulunmaktadır.

Yukarıda bahsettığımız devlet Üniversiterden en önemli ve eski yüksek öğretim kurumu, 1932'de kurulan başkenteki Kabil Üniversitesi'dir. Üniversite yerleşkesi şehrin en güzel yerinde kurulmuştur. Üniversitede birçok fakülte ve bölüm bulunmaktadır. Günümüzde Mühendislik ve Tıp bölümleri en çok tercih edilen bölümler haline gelmiştir. Bu ülkenin eskiden geçirdiği farklı savaşlardan sonra, günümüzde yeni okullar yapılmakta ve eğitim faaliyetleri çok iyi bir hale gelip devam etmektedir. Afganistan'ın başkentinden başlayarak ülkenin her bir yerinde yeni okulların yapılması ile birlikte binlerce öğrenci çeşitli alanlarda öğrenim görmektelerdir.

2.3. Afganistan ve Türkiye Dostluğu

Bugünkü Afganistan İslam Cumhuriyeti adıyla tanılan ülke, Orta Asya, Ortadoğu ve Güney doğu ülkeler içinde yer almaktadır. Bu ülkenin son derece jeopolitik bir konumu olduğundan dolayı tarihte farklı devlet ve miletlerin dikkatini kendisine çektirmiştir. Ülkenin deniz yolu olmasa da, kara ulaşım bakımında dünyanın kavşak noktası olarak adlandırılmıştır.

24 Aralık 1979'da Afganistan'ı Sovyet Birliği işgal edilmesine kadar bu geçen sürede, Afganistan ve Türkiye'nin hiç ortak sınırları olmasada ve coğrafi bir uzaklıkta olsa bile çok zor zamanlarda birbirleri ile iyi münasebetlerinin olduğu söylenmektedir. Bu iki dost, kardeş ve müslüman ülkenin münasebet ve ilişkileri zaman zaman yok denecek kadar az olsada, özellikle Cumhuriyet döneminde, Türkiye ve Afganistan'la ilişkisi askeri, eğitim, sağlık, ekonomik ve kültürel yardımlarda bulunmuştur.

Afganistan ve Türkiye bu iki miletin arasında, kültürel ve din açısından çok ortak bağlar mevcutur. 1991 yılı Afganistan'ın bağımsızlık mücadelesi yılı Türkiye'nin de mili mücadeleye başladığı yıldır. Bu iki mücadelenin aynı zamanda beraber başladığı iki dost ve kardeş ülkenin birbirlerine daha da yaklışmıştır. Afganistan Türkiye'yi miletlerarası camiada ilk olarak tanıyan ülkedir. İki ülkenin birinci dostluk anlaşması, 1921 yılı Mart ayının birnci gününde Moskova'da imzalanmış. Bu anlaşmanı Afganistan'dan General Mehmet Veli Han olağanüstü elçisi ve Türkiye adına ise, İktisat vekili Yusuf Kemal ve Maarif vekili Rıza Nur Beyler imzalamıştır. Afganistan'da yeni modernleşme çalışmalar bu anlaşmadan sonra başlamıştır. Bu bağlamda Türkiye, Askeri, eğitim, idari ve bazı başka alanlarda yeniden çalışmalar yaptırmak sebebi ile Afganistan'a subaylar ve öğretmenlerden oluşan bir heyet göndermiştir (Nekzad, 2016: 28).

Bu anlaşmadan sonra 1926 yılında Mstafa Kemal Atatürk'ün resmi davetlisi olarak, Afganistan kıralı Amanullah Han Ankara'ya gelmiş. Amanullah Han'ın isteyi

üzere Prof. Kamil Rıfkı Urga, Atatürk tarafından Afganistan'a görevlendirilmiş ve Prof. Kamil Rıfkı Urga on yedi yıl Afganistan'da kalmıştır. Bu kaldığı süreçte kıral ve ailesinin doktorluğunu yapmıştır. Onyedi yıl hizmet etmiş bu doktor Afganistan'daki ilk Tıp Fakültesini başkente kurmuş ve onun ilk dekanı da kendisi olmuştur. Afgan halkı misafir perver ve insan severlikten dalayı, Prof. Dr. Kamil Rıfkı adını bir sanatoryum yaptırmışlardır (Hayrı, 2007: 73).

Afganistan halkı, Türkiye'de gerçekleşen kurtuluş mücadelesinde kendi aralarında yardım toplayıp, Çanakkale Savaşında Türkiye'ye asker göderdikleri de söylenmektedir.

Afganistan için yardımları hala devam eden Türkiye Cumhuriyeti, 2001 yılından sonra dış yardımlarını Afganistan'a açmış ve çeşitli alanlarda yardım ve desteklerini yeniden başlatmıştır. O yardımlar kapsamında Afganistan'ın geleceğine ışık tutacek Afgan gençlerini burslu öğrenci olarak kabul edip Türkiye Üniversiteleri farklı alanlarında eğitim görmelerini sağlamış ve bu durum hala devam etmektedir.

2.4. Afganistan'da Türkçenin Durumu

Türkiye Cumhuriyeti 1930'lardan beri Afganistan'a yardımlarını artırarak devam ettirmiştir. Bu yardımlar kapsamında eğitim ve öğretim alanlarına öncelik verilmiştir. Türkiye Cumhuriyeti Afganistan'lı öğrencilere, hem Türkiye'de hem de Afganistan'da burslu olarak öğretmenler tarafından çeşitli alanlarda eğitmiştir. Türkiye ve Afganistan dostluğu çok uzun zamanlardan beri başlamıştır. Afganistan'da Türkmen, Özbek, Kırgız, Aymak, Kızılbaş, Kazak vb. Türklerin yaşadığı ülkedir. Türkiye ile Afganistan arasında tarihi ve kültürel ilişkilerin olmasına rağmen, Türkiye ve Türk halkının Afganistan kaderine uzun zaman olumlu etkisi olsa bile, eskiden malesef Afganistan'da Türkiye Türkçesinin öğretilmesi konusunda hiç bir iş olmamıştır.

6 Nisan 1992 Afganistan'da komünist rejimi kaldırılmıştır. Bu rejimden sonra Afganistan'da yeni bir dönem ve yeni bir hayat başlamış ve o yıllarda Türkiye gibi bazı dost ülkelerin konsoloslukları Mezar-ı Şerif Şehrinde açılmıştır. 1995 yılında ilk Türk okulu Şibirgan sehrinde ve 1996'da Mezar-ı Şerif'te açılmıştır. Bunların dışında daha sonraki yıllar Kabil, Kandahar, Heart gibi şehirlerde de Türk okuları açılmaya başlamıştır (Nekzad, 2016: 30-31).

Kabil'deki Türkoloji bölümü 2003 yılı ISAF'ın katkısı ile resmi bir şekilde Kabil Devlet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi'nde açılmıştır. Edebiyat Fakültesi'nde açılan bu bölüm her yıl onlarca öğrenci alıp lisans seviyesinde faaliyetini sürdurmektedir (Hayrı, 2007: s. 99).

2014 yılında Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı TİKA'nın katkı ve yardımı ile Afganistan'ın kuzey bölgesinde yerleşen Şibirgan Şehri Jawzjan Devlet Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesin'in bünyesinde Türkoloji bölümü açıldı. Bu bölüm lisans seviyesinde öğrenci alarak 2014 eğitim ve öğretim yılnda bir sınıf öğrenci ile resmen işe başladı. Şimdi bu bölümde üç sınıfta yüzden fazla öğrenci olmak üzere, iki Türk ve üç Afgan hocalar tarafından Türkçe dersler vermektedir.

Yukarıda bahsettiğimiz bu iki bölümün dışında, Afganistan'ın başkenti Kabil'de öğretim veren Burhanudin Rabani Devlet Üniversitesi'nin Eğitim ve Bilimler Fakültesi Yüksek Öğretim Bakanlığı ve Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı TİKA'nın katkı ve yardımı ile Türkoloji bölümü 2014 eğitim ve öğretim yılı açılıp üç sınıfta yüzden fazla öğrenciler Türk ve Afgan hocalar tarafından lisans seviyesinde öğretim görmektelerdir.

Ayrıca Afganistan'ın bazı Devlet Üniversitelerinde Türkoloji bölümünün açılmasına dayanaklı bazı haberler de duyulmaktadır. Balh Devlet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Özbekçe bölümü kapsamında Türkçe dersleri haftalık ders programlarında alınmış olup öğrencilere verilmektedir. Bunun yanı sıra, Afganistan'ın Devlet Üniversitelerinde açılan Özbekçe ve Türkçence bölümlerinin ders programlarında da

Türkçenin öğretilmesine yer verilmiştir. Bunların dışında Harp okullar, Dini okullar, Kız okulları ve farklı yerlerde Türkçe kursları da açılmıştır. Bunularla beraber Afganistan'ın farklı şehirlerinde özel Türkçe kurslarda açılmış ve yüzlerce Afgan gençleri Türkiye Türkçesini öğrenmekte oldukları bilinmektedir.

Günümüzde Türkiye Türkçesi, Afganistan halkının arasında en çok sevilen diller arasına gelmiştir. Türkiye'nin farklı üniversitelerinden mezun olan her bir Afgan genci Afganistan'ın her köşesinde çeşitli kurumlarda önemli makamlara gelmiştir. Bu gençlerin hepsi Türkiye sevdası ve Türk dostu olarak kendileri ile Türkiye'den güzel hatıraları götürmüştür (İşeri, ve diğ. (Ed.). Favzi, 2014; 534).

2.2.1. Kaygı Nedir?

TDK'da kaygının sözlük anlamını şu şekilde göstermektedir: "1.Üzüntü, endişe duyulan düşünce, tasa" (Güncel Türkçe Sözlük). Kaygı kavramı, hem yerli hem de yabancı kaynaklarda çeşitli araştırma konusu olarak farklı araştırmacılar tarafından tanımlanmıştır.

Kişinin, zehinsel, bedensel ve duygusal değişmelerle yaşadığı bir uyarımışlık durumu, kaygıdır (Taş, 2006; İşcan, 2016: s. 107).

Kaygı, kişinin, tehdit altında hissettığı gerginlik ve korkusudur. Başka bir ifade ile söylersek kaygı, insanlara stres halinde oluşan üzüntüdür (Büyüköztürk, 1997: 1).

Barlow (1988)'a göre, kaygı, kişini olumsuz etkileyen ve gelecekte yaşayayacak olan olumsuz bir ruh halidir (Barlow; Boylu ve Çangal, 2015: s. 352)

Sofu (2012: 5)'a göre kaygı, nedeni tanımlanmayan ya da belirlenmeyen bilişsel ve duygusal bir gerginlik durumdur.

Kaygı ifadesi, korku ve dehşet gibi duygusal bir durumdur. Günümüzde bu kavram korku kavramı ile birlikte kabul edilmiş olup, hatta piskoloji alanlarda da aynı anlamda kullanıldığı söylenilmektedir. Günümüzde kaygı, herkesi farklı düzeyde ölçümektedir. Bu sebeple kaygı herkesi ilgilendiren bir korku haline gelmiştir. Kaygı hakkında farklı alanlarda çeşitli araştırmacılar tarafında çalışmalar yapılmıştır. Kaygı kavramı, genel anlamda kaygı çalışan araştırmacılar tarafından olumsuz bir faktör anlamına gelmiştir ve huzursuzluk, endişe ve insanları tehdit edici, gibi tanımlanmıştır.

Kaygı kavramı duyuşsal alana bağlı oduğu ve insanları tehdit altına alıp olumsuz etkileyebilecek faktörlardan biri olmasına rağmen, çeşitli özelliklere de sahib olduğu söylemekteler. (Akgün, Gönen ve Aydın, 2007: s. 284).

2.2.2. Kaygı Çeşitleri

Kaygı konusu uzun yıllar önce pek çok araştımacılar tarafında incelenmeye başlayan ve tanımı yapılan bir ifade olarak gelmiştir. Kaygı konusu ile yapılan araştırmaları incelediğimizde, farklı kaygı tanımı ve çeşitli türleri ile karşılaşabiliriz. Etkileme durumuna göre; kolaylaştırıcı ve engelleyci; süresine göre durumluk ve sürekli; kaynağına göre kişilik kaynaklı, olay kaynaklı ve durum kaynaklı olmak üzere, kaygı çeşitli türlere bölümlere ayrılmıştır. İletişim kaygısı ve olumsuz değerlendirilme korkusu gibi kaygı de bulunmaktadır (Özdemir. 2013: 42).

Ellis (1994)'e göre kaygı kavramı, çeşitli kaynaklarda endişe, korku, üzüntü, stres gibi tanımlanmasına ilişkin, kaygı kaynağına göre de isim ve sınıfladırılmıştır.

- Kişilik Kaynaklı Kaygı, bu kaygı ise bazı insanlarda bir olay ve durum gibi karşılanır.
- Durum Kaynaklı Kaygı ise, bazı insanlara belli bir durum ve belirli bir zaman içinde karşılanır.

- Olay Kaynaklı Kaygı ise, insanların belirgin olaylar karşısında yaşanmaktadır.
- Durumluluk ve Sürekliliği Kaygı, bu kaygı ise insanların kişilik özelliklerine bağlıdır (Ellis, 1994; Özdemir, 2013: s. 43).

Karagüvan (1999) yılında, kaygının geçerlilik ve güvernirlik hakkında yaptığı araştırmasında kaygı kavramına yönelik tanım, neden ve açıklamalar ardından, normal ve patalojik (nevrotik, nörotik, sübjektif) ve ya durumluk kaygı ve sürekli kaygı olarak gruplamıştır.

Bunların dışında, Kaygı değişiklikle elde alındığında değişik tiplerde karşımıza çıkmaktadır. Çapkın (2011) yılı çalışmasında, kaygı çeşitlerini, Durumluluk Kaygı, Sürekli Kaygı, Bilişsel ve Bedensel Kaygı, Dalgalanan Kaygı, Olumlu ve Olumsuz Kaygılar olarak sınıflandırmıştır.

2.2.2.1. Durumluluk Kaygı

Durumluluk Kaygı, acil durumlarda insanlara, tasa, sıkıntı ve gerginlik yaşatmaktadır. Bu tür kaygı, kişinin bir durumda olduğu zaman ona tehdit, tehlike yaratmaktadır (Konter, 1996; Çapkın, 2011: s. 22).

2.2.2.2. Sürekli Kaygı

Sürekli Kaygı, insanların içinden kaynaklanır. Bu tür kaygı ise insanların bir durumun içinde bulundğu zaman stresli olarak algılaması ve kişinin yaşantısına olan yatkınlığı demektir (Canbaz, 2001; Çapkın, 2011: 25).

2.2.2.3. Bilişsel ve Bedensel Kaygı

Bilişsel Kaygı, bu kaygı, kaygı türlerinin zihinsel bölümünden biridir. Kişinin başarı ile ilgili beklentileri ve kendinin bir işi olumsuz değirlendirilmesinden ortaya çıkmaktadır.

Bedensel kaygı, bu kaygı ise insanların görüşünde, gergin kaslar, kalp atma, keskili, hızlı ve kısa nefes alma ve verme, karın sancıması, nemli eller gibi bazı tepkilerile oluşmaktadır (Çapkın, 2011: 26).

2.2.2.4. Dalgalanan Kaygı

Dalgalanan Kaygı, bu tür kaygı insanlarada huzursuzluk, gerginlik, rahatsızlık, sıkıntı, kalp atma, baş ve mide ağrısı gibi rahatsızlıklar ortaya çıkabilmektedir. Bu kaygınnın karşıtı ise tedirgenlik kaygıdır (Bedir, 2008; Çapkın, 2011: s. 27).

2.2.2.5. Olumlu ve Olumsuz Kaygılar

Genelde kaygı kavramı insanları olumsuzlarla etkileyen faktörlerin biri olarak tanımlamaktadır. Bedir (2008)'a göre insanları motive edici, kazanç sağlayıcı ve başarıya etkileyen başka olumlu yönlerinin olduğunu da söylemiştir. Bununla birlikte kaygı, insanları yeni bir iş yapmaya ve üretmeye, daha da çalışmaya ve kazanma gibi yönlere de yönlendirmektedir (Bedir, 2008; Çapkın: 27-28).

Günümüzde kaygıyı, çeşitli araştırmacıların tarafından yapılan çalışmalarına dayanarak incelendiğimizde, genel anlamda kaygı insan yaşamını olumsuz etkileyici faktörlerden biri haline geldiği söylenilmektedir. Halbuki insan yaşadığı süreç içersinde bir şeyleri kazanmak ve ele geçirmek için çaba harcayorsa kaygının da etkisi olduğu söylenilebilir.

2.2.3. Dil Öğrenmeye Karşı Kaygı

İnsan toplumsal bir varlık olduğundan dolayı hep toplumlarla birlikte yaşamayı tercih eder ve yaşadığı çevre ve çevresindeki insanlarla uyum sağlamak için çaba harcar. Kendi dünyasındaki düşünce ve duygularını çevresindekilere aktarmak ister. Bu duygu ve düşüncelerini başkalara aktarırken karşı taraf da duygu ve isteklerini anlamak için dile ihtiyaç duyar.

Yaşam hayatında insanlar dil yardımı ile kendilerini başkalarına ifade etmiş ve karşısındaki insanları anlamaya çalışmış; böylece birbirleri ile tanışarak ortak ya da farklı yönlerini keşfetme, fikir üretme imkanını bulmuşlardır. Dilin önemini anlayan bireyler, kendi çocuklarına bu terbiyeyi verme fikrine de erişmişlerdir. Aynı dile sahip olan bireylerin dışında etkileşim ihtiyacı, farklı dilleri konuşan insanlarda da ortaya çıkmış ve belki de yabancı dil öğrenme gereksinimi bu şekilde doğmuştur. Yabacı dil örenme ve yabancı dil öğretimi, dünyadaki bazı gelişmelerle birlikte daha önemli hale gelmiştir. Dünyanın bilgiye verdiği önemi ile beraber çeşitli teknolojik gelişmeler sayesinde toplumlar birbirine daha da yakınlaşmıştır (Özdemir, 2013: 12-13).

Kişinin bir dili öğrenmek istemesindeki en önemli olan neden, onun başarılı olacağına olan inancı ya da başarısız olmasının endişesidır. İnsnların hayatını farklı yönlerden etkileyip gelen kaygı, öğrenme de bu alan ve yönlerden bir tanesidir. Dil öğrenmeye karşı kaygı üzerine de etkili çalışmalar yapılmıştır.

İnsanların dil öğretiminde hedefleri, o dilin anlama ve anlatma becerilerini kazanıp ele almaktır. Dört temel dil becerileri içinde konuşma becerisi, en çok kullanılmasına ihtiyaç duylan bir beceridir. Dil öğretiminde insanların konuşmasını kazandırmak için o dili öğrenenler, öğrendiği dilde kendi düşünce ve duygularını akıcı ve doğru bir şekilde ifade edebilmelerini sağlamaktadır.

Kaygı kavramı dil öğrenme ve öğretmede üzerine en çok durulan bir kavram olduğu söylenilmektedir. Öğrenciyi olumsuz etkileyen bu faktör üzerinde, özellikle de yabancı dil öğretiminde öğrencilerin başarılarının üzerindeki kaygı etkisi hakkında yabancı ve yerel çok sayıda çalışmalar yapılmıştır.

Dil öğretim ortamlarda öğretmen ve akran denetleyiciliğinin baskısı, yoğun olarak hissedilirse öğrencinin kaygı miktarı da oldukça yükselebilmektedir. Öğrenciler dil öğrenme ortamlarında kendilerini oldukça rahat ve güvende hissetmezse, o zaman o dile karşı kaygı düzeyleri belli bir seviyede meydana gelir ve bu gibi durumlar, dil öğrenme sürecinde önemli bir engel olabilmektedir.

Bunlarla yola çıkarak, bireyin dil öğrenmesine yönelik kaygısı, kendini sınıf ya da dil öğrenme ortamlarında rahat ve güvende hissedebilmesine bağlı demektir. Bu durumları ancak öğretmen adyları ve ya dil dersi veren okutmanların sağlaması gerekmektedir.

2.2.4. Yabancı Dil Öğreniminde Kaygı ve Başarı

Kendine özgü olan bu tür kaygı, fakat yabancı dil öğreniminde ya da öncesinden bireylerin geçmişte yaşadıkları, önyargıları ve inançları ile ilişkisi olup ancak kalıcı olmayan bir şekilde ortaya çıkarsa bu tür kagı yabancı dil kaygısı denir (Tunçel, 2014: 1988).

Günümüzde, kaygı konusu hakkında yeterince çalışmalar yapılmış ve bu konuda çok sayıda kaynaklar bulunmaktadır. Bu tür araştırmaların kapsamında, yabancı dil öğrenimle ilgili kaygı çalışmaları ise ayrı bir bilimsel çalışma olup ortaya çıkmaktadır.

Özdemire (2013: 47)'e göre kaygı konusu, yetmişli yıllardan yoğunlaşan araştırmalarla birlikte, kaygının yabancı dil öğreniminde etkisi olduğu da medana çıkmış ve ortaya koyulmuştur.

Yabancı dil öğretiminde kaygı konusu ile yapılan çalışmalar, belimsel araştırmalar içinde ayrı bir yer tutmaktadır. Yabancı dil öğrenimindeki kaygı ile yapılan tanımlar ve kaygı sınıflandırmalarını araştırdığımızda, genel anlamda kaygı, insan zihnini ayını anda iki zıt duyguyu hissettinde değişik bir durumu algılaması ile birlikte, yabancı dil öğrenimini olumsuz etkilediği de söylenmektedir (Yoğurtçu ve Yoğurtçu, 2013: 1119-1120).

Öğrencilerin gelecekte karşılarına çıkacak kaygıların önünüde tedbirli ve hazırlılık olması çok önemlidir. Aksine bu durum kişinin eğitim ve öğretim hayatında özellikle de yabanci dil öğreniminde olan öğrencilerin akademik başarısını etkileyip, yükselmemesine sebep olabilmektedir.

Yabancı dil öğretiminde en önemli ve başarıyı etkileyen şey, öğrencilerin bireysel özellikleridir. Öğrencilerin bu özellikler ise, tutumları, güdüleme, beklentileri ve duyuşsal durumları olduğu söylenilmektedir.

Yabancı dil öğreniminde asıl amaç kişilerin anadillerinde olduğu gibi her türlü davranışları yabancı dil ortamlarında elde edebilmeye bilirler. Ancak yabancı dil öğrenen kişiler kendilerini öğrendiği o dille beraber, farklı bir ortamda bulurlar. Bu durumlar ise öğrencinin kendi benlik ve kimliklerine karşı bir tehdit olduğunu algılanabilir. Böylece bu durumlar, kişiye heyecan vermekten çıkıp kaygı ve korku parçasına dönmektedir (Allwright ve Bailey, 1991; İşcan, 2016: s. 108).

Yabancı dil öğreniminde kaygı ile ilgili farklı araştırmalar yapılmıştır. O araştırmaların sonucunu elde alırsk, yabancı dil öğretiminde yararlı ve zararlı iki farklı etki bulunmaktadır. Yani kaygı yabancı dilde öğrenmeyi hem olumlu hemde olumsuz etkilemektedir. Fakak araştırmaların elde edilen sonucuna baktığımızda, kaygının yararlı ve zararlı etkisinde bir uzlaş olmadığı söz konusudur. Bu ifadelerle yola çıkarak kaygının, yabancı dil öğrenme sürecini olumlu ya da olumsuz etkilediği; fakat, nasıl bir durumda yararlı ve hangi bir durumda ise zararlı etki bırakması hakkında ortak bir

görüşün henüz bulunmadığı söylenebilir. Bunun yanı sıra, yaygın olarak, kaygının, bütün öğrenmeler için kişide, belli bir düzeyde olması olumlu; aşırı düzeyde varlığı ise, birtakım sıkıntıları da beraberinde getirebileceğinden, olumsuz olarak kabul edilmektedir (Aydın ve Zengin, 2008; Özdemir, 2013: s. 47-48).

Başarıyı etkilememek için, eğitim durumlar öğrencilerin hazır bulunuş düzeyine göre olması, öğrencinin hedef dilin anlama ve anlatma boyutlarının ikisine birden hakimiyetinin sağlanabilmesi, öğrencilerin dil öğrnme amacının olması, sınıf ve ders ortamlarda öğrenciye motivasyon verilmesi, öğrenciler okul idaresi ve öğretmenler tarafından övülmesi, ödüllendirilmesi ve takdir edilmesi, başarısızlığından dolayı öğrenciler cezalandırılmaması ve iyi yetiştirilen öğretmenlerin okullara gönderilmesi. Bunlar öğrencinin başarı olmasına çok önemlidir. Bu durumlar yabancı dil sınıflarında da geçerlidir.

Demirel (2014: 32)'e göre, öğrenme ortamlarında başarıyı etkileyen en önemli şey güdülemektir. Bu konuda ise, öğretmenler söz konusudur.

2.2.5. Konuşma Becerisi

İnsanı sosyal yapan ve hayatta başka canlı varlıklardan farklı olmasını sağlayan en önemli özelliklerden biri şüphesiz, insanın dil becerisidir. Dil öğrenmede dört temel dil becerilerinden olan konuşma becerisi ise, diğerlerinden farklı olup ayrı bir yer almaktadır. Konuşma becerisi insan yaşamında iletişmi sağlayan temel faktörlerden biridir. Her toplumun kendine ait bir konuşma dili olmalıdır. Eğer onların yazılı bir dili olmasa bile, ama konuşma dilleri var olması kesindir ve konuştuğu o dil ile günlük hayatta iletişim ihtiyaçlarını sağlamaktadır.

Konuşmanın sözlük anlamı şu şekildedir: "1. Konuşmak işi, "2. Görüşme, Danışma, Müzakere" (TDK). Konuşma, insanlar arasında hayal istek, düşünce ve duygularını birbirlerine aktaran bir vasıta olduğu bilinmektedir.

Akerson (2008: 25)'a göre konuşma, bedenimizdeki bir çok organın işbirliği içinde çalışmasına bağlıdır. Bu organların en önemlisi beyindir. Beyin, organlar arasındaki eşgüdümü sağlayan yöneticidir.

İnsan yaşadığı hayatta kendine özgü bir toplumsal varlıktır. Bu özellik ise insanları başka canlı varlıklardan ayıran ve kendi aralarında iletişim kurup ihtiyaçlarını karşılamasına işart etmektedir.

Demirel, (2015: 190)'e göre, insanlar arasında farklı araçlarla birbirlerine duygu ve isteklerini karşılı sağlayan etkinleşme iletişimdir.

Konuşma becerisi bir kişinin iletişim becerisini doğru ve yakından etkiler. Konuşma sosyal hayat içersinde bireyin başka kişilerle ilişkilerinde belirleyici ve olağanüstü bir role sahiptir.

Özbay (2009)'a göre, konuştuklarımızı ve söylediklerimizi anlamak için dile ihtiyacımız vardır. Bu söylediklerimizi karşı tarafa anlatmak için iletişim gerekir. İletişimin gerektiği taktirde iki tarafında her biri duygu, düşünce ve isteklerini söz ve ya yazıyla muhataplarına aktarmaları gerekmektedir (Özbay, 2009; Özdemir, 2013: s. 38).

Bu ifadelerden yola çıkılarak şunu söyleyebiliriz ki, hazırlıklı ya da aniden, ses ile karşı tarafa iletilen anlamlı söz grupları, konuşma olarak adlandırılır.

İletişimsel hayatta konuşma olmsaydı insan beyninde kurduğu eylemleri düşünce ile birleştirip aktarabilmezdi. Bir insanı insan yapan en önemli faktör konuşmadır. Evrendeki milyonlarca canlı türünden insanoğluna mahsus olan en önemli eylem konuşma eylemidir. Konuşma insanoğlunu değir canlılardan ayıran ayrıcalık olmasının yanı sıra insanları da birbirinden ayıran bir işlevdir. Sağlıklı her insan bir dil edinme ve kullanabilme yeteneği ile doğar. Ancak dili konuşma eylemi olarak fiziki bir ortam içinde değir insanlara aktarım yapmak ve insanları birbirinden ayıran bir özellik olarak

bizim karşımıza çıkar. Konuşma, insanların etrafındakileri ile doğrudan iletişim kurmasının en önemli ve etkili yoludur. Konuşmayı sesli düşünce de söyler. Buna göre insanlar, kendi düşüncelerini başkalara seslerle iletirler (Babacan, 2007; Sofu, 2012: s. 8).

İnsanoğlu dünyaya geldikçe konuşma yeteneği ile birlikte gelir. Ancak kişinin konuşa yeteneği güzel ve doğru olması ve iyice konuşabilmesi ise onun gideceği okul ortamları ve eğitimine bağlıdır. Okuldaki eğitimler genelde öğrencilerin kendi düşünce, hayallarını doğru ve düzgün halde dile getirp konuşa bilmelerini sağlamaktadır.

Özbay (2005)'a göre, haytta yaşayan her bir insan bir konuşma dili ile dünyaya gelir. Bu insanların en güzel konuşmabilmesi ise, okulda gelişir. Bunun için okullarda öğrencilerin güzel konuşabilmesi için çeşitli uygulamalar kullanırlar (Özbay, 2005; Sevim, 2012: s. 228).

Konuşma becerisi, öğrencilerin çevre ve birbirleri ile iletişime geçebilme, ders saatlerinde işbirliği yapabilme, ortak kararları alabilme ve karşılaştıkları sorun ve sıkıntıları birlikte çözebilme bakımından da önemli bir alandır. Bireylerin hayal, düşünce ve duygularını karşı tarfa aktarılmasını sağlayan konuşma, yabancı dil öğretiminde oldukça önemli olan becerilerden biri söylenilmektedir.

Yabancı dil öğreniminde olan yabancı uyruklu öğrencilere de Türkçe dili öğretilmesi ile birlikte, konuşma becerisinin de geliştirimesi çok önemlidir. Onların öğrendikleri o dille kendilerini ifade ettiği zaman, iletişim becerileri de geliştirecektir. (Melanlıoğlu ve Demir, 2013: 391).

Dil öğretiminde özellikle de yabancı dil öğretiminde en önemli olan şey, öğrendikleri o dille anlaşılır bir şekilde konuşmasıdır. Yabancı dil sınıf ortamında konuşma öğretimi ve konuşma becerisini geliştirmek için teknik ve uygulamalrın yapılması gerekmektedir (Demirel, 2014: 102).

2.2.6. Konuşma Kaygısı

İnsanların günlük hayatta duygu ve düşüncelerini başkalarına iletmemizi sağlayan en önemli vasıta konuşmadır. Konuşma önemi sosyal hayat dışında, eğitim durumlarda da pek çok önem verilen bir beceri hale gelmiştir. Bunun yanı sıra konuşma, dil sınıflarında özellikle de yabancı dil öğretiminde üstüne çok durulan konu olarak tartışılmaktadır.

Yabancı dil öğretiminde öğrencilerin konuşma becerisini iyi bir şekilde geliştirilmesi için çeşitli yönlerden, dil öğreniminin her aşamasında öğretmenler tarafından uygulanmaktadır. Ancak bu süreçte dil öğrenen bireylerin iletişim için kullanması gereken dili konuşmak istediği durumlarda, konuşma kaygısı ortaya çıkmaktadır.

Bekleyen (2004)'e göre, yabancı dil kaygısı üzerine yapılan araştırmaların çoğu, kaygının yabancı dil öğretimindeki sınıflarda ortaya çıkabileceğinden söz etmektedir (Bekleyen, 2004; Sallabaş, 2012: s. 2202). Dil öğretim kurumlarda kişinin konuşma becerisini geliştirmesine yönelik çok çaba harcalmaktadır. Ayrıca bu gelişmelerde olumlu yönlerinin olmasına rağmen, olumsuz yönleri de vardır.

Türkçapar (2004)'a göre, Kişinin konuşmasını olumsuz yönden etkileyen duyuşsal alanlardan olan, onun duymuş olduğu kaygıdır. Kaygı ise, kişinin hissettiği endişe ve ya duyduğu kourkudur. Bu tür his farklı duyuşsal özellikler kişiden kişiye çeşitli şekilde ortaya çıkar (Türkçapar, 2004; Sevim, 2012: s. 928). Kaygı, eğitim ve öğretimde genel anlamda dil öğrenim merkezlerinde ve özellikle de yabancı dil sınıflarında ortaya çıkmaktadır.

Tunçel (2014: 127)'e göre, kaygının yabancı dilde kullanan birinci kişi Horwits ve Cope'dir. Öğretim ile yapılan kaygı araştırmalara baktığımızda, test kaygısı, sınıf

kaygısı, iletişim kaygısı yazma kaygısı kişisel kaygısı, durum kaygısı, dinleme kaygısı ve konuşma kaygısı gibi kaygılar bulunmaktadır.

Konuşma kaygısı, Melanlıoğlu ve Demir (2013)'e göre, insanın konuştuğu zaman korku, endişe, kızgınlık, terleme ve kalpın hızla atma şeklinde fiziksel bir durum olarak kendini göstermektedir. Bu tepkiler hem hazırlıklı hemde hazırlıksız halerde kişide ortaya çıkabilmektedir. Öğrencilerin konuşma kaygısı, konuşma isteği ve ya konuşma yapmayıp konuşmadan kaçtığı eğilimlerle ilişkisi olmaktadır.

Sofu (2012: 14-15)'a göre, konuşma kaygısı, kaygısı yüksek oranda olan öğrencilerin konuşma zamanından önce yaşadığı belirtiler içinde, korku, gerginlik, sinirlilik, terleme, karın ağrısı, mide bulantısı, solunumda güçlük, durgunluk, karamsarlık ve çarpıntı gibi belirtilerle beraber sınavdan kötü not alma endişelerin de yer aldığını söylemektedir. Ona göre, kaygı duyan bireyin üstesinden gelmediği zaman şu durumları hissedebilir:

- Ben bu konuşmada başarılı olmayacağım.
- Konuşmamın sonunda her şey kötü olacak.
- Çevremdekiler daha zekiler.
- Ben konuşma yaptığım sırada söyleyeceğim herşeyi unutabilirim.
- Ben kendimi yetersiz ve eksik görüyorum.
- Konuşmamdan sonra başkaların yüzlerine bakamayacağım.
- Benim kalbim yerinden fırlayacakmış gibi çarpıyor.
- Benim anlatacağım konuşma hakkında zihnimde hiçbirşey yok.
- Gözüm kararıyor, midem bulanıyor ve terliyorum.

Öner ve Gedikoğlu, (2007)'a göre, öğrencilere yabancı dilin doğal olarak öğretilmediği halde, kendilerini zayıf hissetmelerine sebep olacaktır. Eğer öğrenciler öğrendiği dilde çok iyi bir şekilde doğru düzgün konuşup kendilerini ifade edemezlerse, öğretmeneleri tarafından eleştirileceklerini ya da diğer sınıf arkadaşları onunla dalga

geçip eleştireceğini düşünür. Böylece bu durumlar normal bir şekilde öğrencilerde kaygı hissini oluşturup ve dil öğrenmeyi de olumsuz etkileyecektir (Öner ve Gedikoğlu, 2007; Boylu ve Çangal, 2015: s. 353-354).

Bippus ve Daly (1999)'a göre, konuşma kaygısının nedenlerini aşağıdaki şekilde göstermiştir:

1) Aşağlanma korkusu.
2) Kötü hazırlık.
3) Fiziksel görünümle ilgili güvensizlikler.
4) Kusursuz bir performans sunulmadığında dinleycilerin konuşmacıyı eleştirme korkusu.
5) Düşük benlik kaygısı.
6) İzleycilerin ilgisiz olması.
7) Konuşmacının deneyimsiz olması.
8) Hata yapma korkusu.
9) Başarısızlık korkusu (Bippus ve Daly, 1999; Sofu, 2012: s. 19).

Bunların dışında, kişisel nedenler, kişisel beklentiler, öğrenmeye yönelik inanışlar ve öğretmenin sınıf yönetimi gibi bazı nedenler de bulunmaktadır.

Konuşma kaygısı, yaşam içinde insanlar, kendilerini güvende hissetmediklerinde, bir yeni ortama girdiklerinde, bireylerin karşısına çıkıp konuştuklarında ya da beklemedikleri bir durumla karşılaştıklarında kendilerini çok iyi hissetmeyerek endişelenmektedir. Bu durumlar ise kaygıdır. Kaygı insanları olumsuz etkileyerek korkuya kaplar ve başarısızlık vermektedir. Kaygılar, genel anlamda insanları başarısız olma ve ya hata yapma korkusuna yönlendirmektedir.

Konuşma kaygısını, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler açısından baktığımızda konuşmalarında, sıkıntı yaşayan öğrencilerin kaygısının artacağı

söylenilmektedir. Konuşma kaygısı olan o öğrencilerin, sınıfta konuşma etkinliklerini sevmekikleri ve konuşmayı ceza gibi düşündükleri açıklanmıştır. Bununla beraber bu durum öğrencinin konuşma sınavlarında kazanacak başarıyı da olumsuz etkilediği söylenmektedir.

BÖLÜM III

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Üçüncü bölümü, Araştırma Modeli, Evren ve Örnekleme, Veri Toplama Aracı, Verilerin Çözümlenmesi, Konuşma Kaygısı Ölçeğinin Geçerliliği, Konuşma Kaygısı Ölçeğinin Güvenilirliğine Yönelik Bulgular ve Konuşma Kaygısı Ölçeğinin Normallik Analizi kapsamaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Yöntem, araştırmacı tarafından araştırma boyunca izlenecek yol olarak ifade edilebilir (Karasar, 2009: 75). Bu araştırmada ise tarama modeli kullanılarak yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Afgan öğrencilerin konuşma kaygısı incelenmiştir. ‘‘Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle tanımlamayı amaçlayan yaklaşımdır’’ (Arlı ve Nazik, 2004; Metin, (Ed.). 2015: s. 10’daki alıntı). Araştırmada konuşma kaygısı ile cinsiyet, okuduğu sınıf, ana dilleri ve Türkçe öğrenme amacıdeğişkenler arasında farklılığın belirlenmesi hedeflenmektedir. Araştırma 2016-2017 eğitim ve öğretim yılı bahar döneminde Afganistan Şibirgan Şehri, Jawzjan Devlet Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi Türkoloji Bölümü’nde, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri toplam (97) öğrenciye “Konuşma Kaygısı Ölçeği” araştımacı tarafından kullanılmıştır. Bu ölçek ise kişisel bilgiler anketi ve konuşma kaygısına yönelik iki bölümden oluşmaktadır.

3.2. Evren ve Örnekleme

Evren, bütün Türkçe öğrenen Afgan öğrencilerdir. Ama bu çalışmanın evrenini temsil eden öğrenciler ise, Jawzjan Devlet Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi Türkoloji Bölümü'nün üç sınıf öğrencileridir. Bu üç sınıf öğrencilerin sayısı yüzden fazla olup araştırmaya gönüllü olan tüm öğrenciler değerlendirilmiştir.

Örnekleme, araştırma evrenini temsil eden özelliklere sahip olup ve onun sınırlı bir kümesidir (Tural, 2015: 477; Özdemir, 2013: s. 61). Örnekleme 2016-2017 eğitim ve öğretim yılı bahar döneminde Afganistan Şibirgan Şehri Jawzjan Devlet Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi Türkoloji Bölümü'nde, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri (35) kız ve (62) erkek olmak üzere toplam (97) öğrenciyi oluşturmaktadır.

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırma türü ya da araştırma problemi hangi veri toplama araçlarının kullanılacağı konusunda fikir sağlar. Araştırmanın veri toplama kısımında, ölçme araçlarını kimlerin geliştirdiği, araçların geçerlik ve güvenirlik çalışması, içeriyi kimler ve kaç kişiye ne zaman uygulandıkları ve uygulama hakkında bilgiler vrilecektir.

Aaraştırmada kullanılan ölçek Özdemir (2012) tarafından geliştirilmiştir. Özdemir, güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı oluşturabilmek için, önce 31 maddeli 5 dereceli Likert tipi konuşma kaygısının kaynakları adlı bir deneme ölçeği hazırlamış sonra da bu ölçeği Gaziantep Üniversitesi TÖMER'de ve Saraybosna Yunus Emre Türk Kültür Merkezi'nde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen 42' si kız 51' i erkek toplam 93 öğrenciye uygulamıştır. Çözümlemeler, 93 ölçek formu üzerinden yapılmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe konuşma kaygısının kaynaklarını ölçmek için oluşturulan ölçeğin alt boyutları, faktör analizi yapılarak faktör yüklerine göre belirlemiştir. Ayrıca maddelerin

madde ölçek korelasyonlarına bakılarak ölçekle ilgili olmayan maddelerin bulunup bulunmadığını test etmiştir. Deneme ölçeğinden elde edilen verilere madde analizleri uygulanılarak her maddenin, ölçeğin son şeklinde yer alıp almayacağına karar vermiştir. Yapılan çözümlemelerin ardından, faktör analizi yapılan deneme formunda bulunan 31 maddeden 14'ü, hem birden fazla faktörde gözüktüğü hem de 0.32 faktör yük değerinin altında, yük değerine sahip olduğu için, nihai ölçek formuna alınmamıştır. Böylece ölçek, 17 maddeye indirilmiş olup 4 boyutlu bir ölçme aracı olarak geliştirmiştir. Geliştirilmiş olan bu 17 maddelik ölçek ve Kişisel Bilgi Formu, araştırmaya veri toplamak için, 2012 yılı, Ocak ayının ilk haftasında, Gazi Üniversitesi (TÖMER)'de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B kurunda olan 70 öğrenciye uygulamıştır.

Bu araştırmadaki ölçeğin değerlendirilme ve işlem konusu hakkında söz edersek, ölçekteki maddelerin puanı öğrencilerin maddelere gösterdiğin tepkisi ile toplanmıştır. Kaygı için olumsuz maddeler, olumlu maddelerin tersine puanlanmıştır. Böylece yüksek puan ise, Türkçe konuşma kaygısının yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçek maddeleri için verilecek cevaplar, Kesinlikle Katılmıyorum, Katılmıyorum, Yorum Yok, Katılıyorum ve Kesinlikle Katılıyorum, şeklinde tanımlanmıştır. Kaygı için olumsuz maddeler 1, 2, 3, 4, 5, ve olumlu maddeler ise 5, 4, 3, 2, 1 olarak puanlanmıştır. Likert tipi ölçeklerin amacı, Arıkan (2000: 110)'a göre, bireylerin fikirlerini bir konu hakkında değerlendirmektir. Bu araştırmada anketle ilgili öğrencilere ilk olarak, araştırmanın amacı hakkında bilgiler verilerek ölçek uygulamak için de tahmini 20-25 dakika verilmiştir.

Bu araştırmaya veri toplamak için, kullanılan ölçek 17 maddelik 5'li Likert tipi bir ölçektir. Konuşma Kaygısı Ölçeğinin tüm maddeleri aşağıda gösterilmektedir. Ayrıca çalışmada 12. ve 15.maddelerin başka faktörlerde göründüğü ve faktörleşme eğilimi gösterdiği tespit edilmiş olup, bu iki madde analizden çıkarılmıştır.

1. Derste hazırlıksız Türkçe konuşmak zorunda kaldığımda telaşlanıyorum.
2. Ana dili Türkçe olan biriyle konuşmak beni korkutuyor.

3. Arkadaşlarımın her zaman benden daha iyi Türkçe konuştuğunu düşünüyorum.
4. Derste bir soruya gönüllü cevap verdiğimde heyecanlanıyorum.
5. Türkçe konuşursam dinleyenlerin bana güleceğini düşünüyorum.
6. Konuşurken karşımdakilerin hatalarımı takip ettiğini düşünüyorum.
7. Sınıfta az öğrenci olursa, konuşurken kendimi daha iyi hissediyorum.
8. Ana dilimden başka bir dili konuşma yeteneğim olmadığını düşünüyorum.
9. Arkadaşlarımdan daha iyi konuşmam gerektiğini düşünüyorum.
10. Ana dilimde Türkçedeki sesler olmadığı için konuşurken zorlanıyorum.
11. Yeterince çalışmadığım için konuşmakta zorlanıyorum.
12. Bu derslerin bana Türkçe konuşmayı öğrettiğine inanmıyorum.
13. Heyecanlı bir insan olduğum için konuşurken zorlanıyorum.
14. Konuşurken öğretmenimle göz göze geldiğimde çok heyecanlanıyorum.
15. Konuşma dersinde konuların çok hızlı ilerlediğini düşünüyorum.
16. Derse hazırlıksız gidersem ders boyunca sıkıntılı oluyorum.
17. Konuşmamın değerlendirileceğini bilirsem konuşmaktan korkuyorum.

3.4. Verilerin Çözümlenmesi

Yapılan bu araştırmanın veri analizi SPSS 20 istatistik programı ile yapılmıştır. Araştırma yapılan 97 öğrencinin "Konuşma Kaygısı" ölçeğine verdikleri cevapların faktör analizine uygunluğunu tespit etmek amacıyla, Kaiser Meyer Olkin katsayısı hesaplanmış, aynı zamanda ölçeğin yer alan alt boyutlarda bulunan maddelerin güvenirliği için, (Cronbach Alpha), Bartlett Küresellik testi, Tek Yönllü Varyans (ANOVA) testi t-testi ve tukey testi gibi analizler kullanılmıştır. $p<0,05$ düzeyi anlamlı kabul edilmiştir.

3.5. Konuşma Kaygısı Ölçeğinin Geçerliliği

Özdemir'in geliştirdiği 17 maddelik Konuşma Kaygısı Ölçeği'nde, 1- Biriysel Özlellikler, 2- Peşin Hükümler, 3- Çaresizlik İnancı, 4- Bakış Açısı olarak dört tane faktör bulunmuştur.

Bu araştırmada ise, maddelerin faktör anlizinden elde edilen sonuçlara göre, maddelerin her biri farklı faktörlerde yer aldığı ve maddelerin faktör isimleri ile uyumlu olmadığından dolayı, 1- Negatif Şartlanma, 2- Ana Dil Etkisi, 3- Öğrenme Çabası, 4- Heyecan olarak dört faktör yeniden adlandırılmıştır.

Yapılan bu araştırmada kullanılan Konuşma Kaygısı Ölçeği, "Negatif Şartlanma", "Ana Dil Etkisi", Dil Öğrenme Çabası" ve "Heyecan" gibi dört boyut olarak 17 maddeden oluşmaktadır. Ayrıca 12. ve 15.maddeler ise analizden çıkartılmıştır. Araştırma verilerinin çözümlemesine göre ölçekteki maddeler ve boyutlar şu şekildedir:

1- **Negatif Şartlanma**

- Arkadaşlarımın her zaman benden daha iyi Türkçe konuştuğunu düşünüyorum.
- Derste bir soruya gönüllü cevap verdiğimde heyecanlanıyorum.
- Türkçe konuşursam dinleyenlerin bana güleceğini düşünüyorum.
- Konuşurken karşımdakilerin hatalarımı takip ettiğini düşünüyorum.

2- **Ana Dil Etkisi**

- Ana dili Türkçe olan biriyle konuşmak beni korkutuyor.
- Ana dilimden başka bir dili konuşma yeteneğim olmadığını düşünüyorum.
- Ana dilimde Türkçedeki sesler olmadığı için konuşurken zorlanıyorum.

3 - **Öğrenme Çabası**

- Derste hazırlıksız Türkçe konuşmak zorunda kaldığımda telaşlanıyorum.
- Arkadaşlarımdan daha iyi konuşmam gerektiğini düşünüyorum.

- Yeterince çalışmadığım için konuşmakta zorlanıyorum.
- Derse hazırlıksız gidersem ders boyunca sıkıntılı oluyorum.

4- **Heyecan**

- Sınıfta az öğrenci olursa, konuşurken kendimi daha iyi hissediyorum.
- Heyecanlı bir insan olduğum için konuşurken zorlanıyorum.
- Konuşurken öğretmenimle göz göze geldiğimde çok heyecanlanıyorum.
- Konuşmamın değerlendirileceğini bilirsem konuşmaktan korkuyorum.

Konuşma Kaygısı Ölçeği dört boyuttan oluşmaktadır:

Negatif Şartlanma Boyutu: Bu birinci boyutun içerdiği maddelere bakıldığında, öğrencinin arkadaşları ondan daha iyi Türkçe konuştuğunu düşünmesi, ders esnasında sorulara gönüllü cevap verdiğinde heyecan ve telaşlanması, arkadaşlarının ona güleceğini düşünmesi, Türkçe konuştuğu sırada, hata yapacağı korkusu ve karşılaşabileceği kötü durumlarda hatalarının takip edilmesi gibi, öğrenciyi olumsuz etkileyip kaygılanmasına sebep olmaktadır.

Ana Dil Etkisi Boyutu: Ana dil etkisi olarak adlandırılan ikinci boyutun maddelerine bakaldığında, öğrencinin ana dili olmayanlarla konuşunca zorluluk çektiğinin düşünmesi, ana dilinden başka bir dili konuşma yeteneği olmadığının düşünmesi, Türkçedeki seslerin ana dilinde olmadığı halde konuşurken zorlanması gibi, öğrenciyi ana dil etkisi etkilemektedir.

Öğrenme Çabası Boyutu: Bu boyuttaki maddelere bakılırsa, öğrencinin sınıfta hazırlıksız Türkçe konuşmak zorunda kaldığı zaman telaşlanması, başkalardan daha iyi konuşması gerektiğini düşünmesi, derslere iyice çalışmadığı zaman, konuşmakta zorlanması ve hazırlıksız derse gittiğinde sıkıntı yaşaması gibi, böylece öğrencinin öğrenme çabasını etkileyip öğrenci düzeyini göstermektedir.

Heyecan Boyutu: Heyecan boyuttundaki maddeleri incelemiş olursak, öğrencinin sınfında az öğrenci olduğu zaman Türkçe konuşursa kendini daha iyi hisettmesi, heyecanli biri olduğu için konuşunca zorlanması, konuşma esnasında öğretmeni ile göz göze geldiğinde çok heyecanlanmsı ve konuşmasının başkaları tarafından değerlendirileceğini öğrenince korkması gibi, öğrencinin heyecanlı biri olduğunu ve kaygı düzeyini de etkileyebileceğini açıklamaktadır.

Konuşma Kaygısı Ölçeğinin geçerliliğini test etmek için faktör analizi yapılmıştır.

Ölçeğin farklı değişkenlerini toplayıp faktör açıklamayı amaçlayan teknik, faktör analizi denir (Büyüköztürk, 2003: 161-162).

Birbiri ile yakın değişkenlerin bir araya gelerek oluşturdukları faktör gruplarıyla daha tutarlı ve gerçeğe yakın analizler yapılmaktadır (Kozak, 2014: s. 150).

Analizde değişkenler arasındaki ilişkileri sorgulayıp, başka bir yapı çıkarılsa, bu tür faktör analizine açıklayıcı faktör analizi denmektedir (Can, 2014: s. 293).

Bu ölçekle çalışırken amaç, verileri gruplandırmak, azaltmak, en az soru ile en fazla bilgiye ulaşmak olduğundan dolayı analiz kapsamında gereksiz maddelerden arınma yoluna gidilmiştir. Araştırmaya katılan 97 öğrencinin "Konuşma Kaygısı" ölçeğine verdikleri cevapların faktör analizine uygunluğunu tespit etmek amacıyla örneklem Kaiser Meyer Olkin katsayısı hesaplanmış, aynı zamanda Bartlett Küresellik testi yapılmıştır. Testlerin sonuçlarına ilişkin değerler aşağıdaki tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1

KMO ve Bartlett Küresllik Testi Sonuçları

KMO Testi		0,69
Bartlett Küresellik Testi	X^2	278,61
	Sd	105
	P	0,00

Tablo 1 sonuçları incelendiğinde KMO (Kaiser Meyer Olkin) katsayısının 0,69 olduğu görülmektedir. 0 ile 1 arasında değer alan bu katsayının 0,5'in altında olması durumunda, yeterli ilişkiyi sağlayacak örneklem ihtiyacının altında olması durumu söz konusuyken, 0,5-0,7 arasında olması örneklemin yeterli olduğu sonucunu doğurmaktadır. Ayrıca hesaplanan Bartlett Küresellik Testi sonucu X^2 değeri 278,61 olarak bulunmuş olup %1 seviyesinde anlamlıdır. Bu bulgular ışığında faktör analizine devam edilmiştir.

Bir sonraki aşamada (Temel Bileşenler) yöntemi kullanılarak analize devam edilmiştir. Faktör yüklerinin ve faktör içerisindeki değişkenlerin konum ve ağırlıklarının daha net belirlenmesi ve görülmesi için faktörlerin birbirine dik hale getirilmesi gerekmektedir. Bu araştırmada döndürme yöntemlerinden biri olan equamax yöntemi kullanılmıştır. Döndürme işlemi yapıldıktan sonra faktörlerde yer alan maddeler incelenmiş ve 12. ve 15.maddelerin bir başka faktörde de faktörleşme eğilimi gösterdiği tespit edilmiştir. Dolayısıyla bu maddeler binişik maddeler olarak değerlendirilmiş olup, bu iki madde analizden çıkarılmış ve döndürme işlemi tekrar yapılmıştır.

Tüm bu işlemlerden sonra "Konuşma Kaygısı" ölçeğinin 4 faktör altında toplandığı tespit edilmiştir. Bu 4 faktörün toplam değişimin %53'ünü açıkladığı görülmüştür.

Açıklanan toplam varyansa ilişkin değerler Tablo 2 ve faktörlere ilişkin faktör yükleri Tablo 3'te gösterilmektedir.

Tablo 2

Açıklanan Toplam Varyansa İlişkin Değerler Tablosu

Faktör	Toplam	Özdeğerler Varyansı	Kümülatif Değişim	Toplam	Döndürme Sonrası Varyans	Kümülatif Değişim
1	3,27	21,86	21,86	2,39	15,97	15,97
2	1,88	12,56	34,42	1,90	12,67	28,64
3	1,49	9,98	44,40	1,83	12,21	40,86
4	1,28	8,59	52,99	1,82	12,13	52,99
5	1,08	7,24				
6	0,91	6,09				
7	0,81	5,42				
8	0,72	4,81				
9	0,67	4,49				
10	0,62	4,18				
11	0,58	3,87				
12	0,48	3,23				
13	0,43	2,90				
14	0,37	2,51				
15	0,33	2,22				

Tablo 3

Maddelere Ait Döndürülmüş Faktör Yük Değerleri

Maddeler	Negatif Şartlanma	Ana Dil Etkisi	Öğrenme Çabası	Heyecan
m 5	0,73			
m4	0,65			
m6	0,64			
m3	0,58			
m2		0,72		
m10		0,70		
m8		0,62		
m11			0,75	
m9			0,61	
m1			0,57	
m16			0,52	
m7				0,66
m14				0,63
m13				0,60
m17				0,49

Faktörleri daha net ve anlaşılır kılmak için yapılan döndürme işleminden sonra ortaya 4 faktör çıkmıştır. Birinci faktörde yer alan 5, 4, 6, ve 3 numaralı maddeler "Negatif Şartlanma" alt faktörü, ikinci faktörde yer alan 2, 10, ve 8 numaralı maddeler "Ana Dil Etkisi" alt faktörü, üçüncü faktörde yer alan 11, 9, 1, ve 16 numaralı maddeler "Öğrenme Çabası" alt faktörü ve dördüncü faktörde yer alan 7, 14, 13, ve 17 numaralı maddelerin "Heyecan" alt faktörü olarak dikkate alınmış ve analizlere bu bilgiler ışığında devam edilmiştir.

Ölçekteki faktörler tespit edildikten sonra aralarındaki ilişkiyi incelemek amacıyla korelasyon katsayıları hesaplanmıştır ve Tablo 4'te gösterilmektedir.

Tablo 4

Faktörler Arasındaki Korelasyon Katsayılarına İlişkin Değerler

	F.1. Negatif Şartlanma	**F. 2. Ana Dil Etkisi**	**F. 3. Öğrenme Çabası**	**F. 4. Heyecan**
F. 1. Negatif Şartlanma	1			
F. 2. Ana Dil Etkisi	0,35 p=0,00	1		
F. 3. Öğrenme Çabası	0,14 p=0,16	0,21 p=0,03	1	
F. 4. Heyecan	0,30 p=0,002	0,29 p=0,003	0,16 p=0,11	1

Tablo 4'te ilişkin değerler incelendiğinde Negatif Şartlanma (Faktör 1) faktörü ile Anadil Etkisi Faktörü arasında (Faktör 2) arasındaki korelasyon katsayısı 0,35 olarak bulunmuş olup bu ilişki %1 seviyesinde pozitif, anlamlı ama düşük bir ilişki olarak değerlendirilmiştir. Yine Negatif Şartlanma Faktörü ile Öğrenme Çabası faktörü arasında (Faktör 3) arasındaki korelasyon katsayısı 0,14 olarak hesaplanmış olup arasındaki ilişki $p>0,05$ olduğundan dolayı anlamlı bulunamamıştır. Negatif Şartlanmanın Heyecan (Faktör 4) faktörü ile arasındaki ilişkiyi bulmak için hesaplanan korelasyon katsayısı 0,30 olarak hesaplanmıştır. Bulunan katsayı %1 seviyesinde anlamlı pozitif bulunmuş olup aralarındaki ilişkinin düşük olduğunu göstermektedir. Anadil Etkisi ile Öğrenme Çabası faktörü arasındaki korelasyon katsayısı 0,21 olarak hesaplanmış olup bu katsayısı % 5 seviyesinde anlamlıdır. Aralarında pozitif yönlü bir ama çok düşük bir ilişki söz konusudur. Yine aynı şekilde, Anadil Etkisi ile Heyecan faktörü arasındaki ilişki %5 seviyesinde anlamlı bulunmuştur. Katsayı 0,29 olarak hesaplanmış olup pozitif yönlü ama çok düşük bir ilişki hesaplanmıştır. Son olarak Öğrenme Çabası Faktörü ile Heyecan faktörü arasındaki ilişkiyi bulmak için hesaplanan korelasyon katsayısı 0,16 olarak hesaplanmasına rağmen bu katsayısı hem %1 hem de %5 seviyesinde anlamlı bulunamamıştır.

3.6. Konuşma Kaygısı Ölçeğinin Güvenilirliğine Yönelik Bulgular

Kalaycı (2009: 43)'a göre, ölçek maddelerinin değişken güvenirliğini, tutarlılığını ve sorununu ölçemek demektir.

Bu yöntemler arasında en yaygın kullanılanı Cronbach Alpha) katsayısıdır (Ural ve Kılıç, 2011: 286).

Cronbach's Alpha; sürekli, aralıklı veya ardışık seçenekli cevaplar içeren "k" kadar sorudan oluşan bir ölçeğin, bir değişkeni ölçmedeki gücünü, yeterliğini ve güvenirliğini veren genel bir güvenirlik katsayısıdır (Özdamar, 2011: 605).

Cronbach's Alpha katsayısı, ölçeğin genel güvenirliğini vermektedir. Maddelerin varyansları toplamının genel varyansa ortalanması sonucu elde edilen ağırlıklı standart sapma ortalamasıdır ve 0 ile 1 arasında değişmektedir. Cronbach's Alpha katsayısının aldığı değerlerle ölçeğin güvenirliği ve iç tutarlığı değerlendirilmektedir. Cronbach's Alpha katsayısı; $0,00 \leq \alpha < 0,40$ aralığında ise ölçek güvenilir değildir; $0,40 \leq \alpha < 0,50$ aralığında ise ölçek çok düşük derecede, $0,50 \leq \alpha < 0,60$ aralığında ise ölçek düşük derecede, $0,60 \leq \alpha < 0,70$ aralığında ise ölçek yeterli derecede, $0,70 \leq \alpha < 0,90$ aralığında ise ölçek yüksek derecede, $\alpha \geq 0,90$ ise ölçek çok yüksek derecede güvenilir bir ölçek olarak değerlendirilmektedir (Aslantürk ve Aslantürk, 2010).

Konuşma Kaygısı ölçeğinin güvenilirliğinin sonuçları Toblo 5'te gösterilmektedir.

Tablo 5

Konuşma Kaygısı Ölçeğine Ait Güvenilirlik Analizi Sonuçları

Maddeler	**Madde Silinirse Elde Edilecek Cronbach Alpha Değeri**	
1	0,71	
2	0,70	
3	0,70	
4	0,71	
5	0,69	
6	0,70	
7	0,72	
8	0,69	α=0,72
9	0,73	
10	0,70	
11	0,71	
13	0,70	
14	0,71	
16	0,71	
17	0,70	

Tablo 5 sonuçları incelendiğinde Konuşm Kaygısı ölçeğine ait Cronbach Alpha katsayı değeri α=0,72 olarak bulunmuştur. Tüm bu bilgiler ışığında ölçeğin oldukça güvenilir olduğu söylenebilir.

3.7. Konuşma Kaygısı Ölçeğinin Normallik Analizi

Araştırma kapsamında anket yoluyla elde dilmiş olan verilerin normal dağılıma uyup uymadığının kontrolü son derece önemli olup araştırılacak olan hipotezlerde kullanılacak testlere yön vermektedir. Her bir alt faktörün ve ölçeğinin tümüne ilişkin basıklık ve çarpıklık testinin sonuçları Tablo 6'da gösterilmektedir.

Tablo 6

Basıklık ve Çarpıklık Değerleri

Değişkenler	Basıklık	Çarpıklık
Negatif Şartlanma	-0,51	-0,34
Ana Dil Etkisi	-0,80	0,07
Öğrenme Çabası	0,05	-0,68
Heyecan	-0,27	-0,50
Kaygı	0,16	-0,20

Tablo 6 sonuçları incelendiğinde Konuşma Kaygısı ölçeğine ait basıklık değeri 0,16 iken çarpıklık değeri -0,20 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar bize ölçeğin normal dağılım gösterdiğini ifade etmektedir. Ayrıca ölçeğe ait tüm faktörlerin basıklık ve çarpıklık değerlerinin de -1 ile +1 arasında bir değer aldığı tespit edildiğinden dolayı tüm alt faktörlerin de normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Bu sebeple yapılacak olan testlerde parametrik testler kullanılmasına karar verilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Yapılan araştırmanın bu bölümünde, Yabancı Dil olarak Türkçe Öğrenen Afgan Öğrencilerin Konuşma Kaygılarının İncelenmesi, konulu çalışmasına yönelik kişisel bilgiler anketi ve konuşma kaygısı ölçeğinden elde olan problem, alt problemler ve bulgulara verilen yorumlar yer verilmiştir.

4.1. Öğrencilerin Demografik Bulguları

Bu kısımda öncelikle katılımcılara ait demografik bilgilere ilişkin sonuçlara yer verilmektedir. Tüm demografik bilgilerin olduğu sonuçlar ise, Tablo 7'de gösterilmektedir.

Tablo 7

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Afgan Öğrencilerin Cinsiyet, Okuduğu Sınıf, Ana Dili ve Türkçe Öğrenme Amacına Göre Demografik Dağılımları

Araştırmaya Katılanların Cinsiyeti	**Frekans**	**Yüzde**
Kız	35	36,1
Erkek	62	63,9
Toplam	97	100
Araştırmaya Katılanların Okudukları Sınıf	**Frekans**	**Yüzde**
2.Sınıf	37	38,1
3.Sınıf	30	30,9
4.Sınıf	30	30,9
Toplam	97	100
Araştırmaya Katılanların Ana dili	**Frekans**	**Yüzde**
Özbekçe	56	57,7
Türkmence	20	20,6
Farsça	19	19,6
Peştuca	2	2,1
Toplam	97	100
Araştırmaya Katılanların Türkçe Öğrenme Amacı	**Frekans**	**Yüzde**
Dersten Geçmek	2	2,1
Yabancılarla İletişim Kurmak	18	18,6
İyi Bir İş Bulmak	23	23,7
Yurt Dışına Gitmek	12	12,4
Kariyer Yapmak	12	12,4
Karasızım	4	4,1
Diğer	26	26,8
Toplam	97	100

Tablo 7 sonuçları incelendiğinde araştırmaya 35 kız, 62 erkek olmak üzere toplam 97 katılımcının katılmış olduğu gözlenmektedir. Katılımcılar 2., 3., ve 4. Sınıf öğrencilerinden seçilmiş olup katılımcıların sınıfları arasında homojen bir dağılım olduğu göze çarpmaktadır. %38,1'i 2.sınıf öğrencisi iken, %30,9'u 3. ve 4.sınıf öğrencileridir. Katılımcıların anadilleri incelendiğinde yarsından fazlasının anadilinin %57,7 oranıyla Özbekçe olduğu görülmektedir. Özbekçe'yi %20,6 ile Türkmence, %19,6 ile Farsça, %2,1 ile Peştuca takip etmektedir. Katılımcıların Türkçe öğrenme amacına ilişkin sorulmuş soruya verdikleri cevaplara bakıldığında bir fikir birliğinin sağlamadığı göze çarpmaktadır. Katılımcıların %23,7 ile en fazla yoğunlaştığı fikir iyi bir iş bulmak iken %2,1 ile dersten geçmek yanıtı en az karşılık bulan yanıt olmuştur. Katılımcıların %4,1'i ise kararsız olduklarını dile getirmişlerdir.

Araştırmaya katılanlara ilişkin demografik bilgiler hakkında bilgi verildikten sonra bir sonraki aşamada her bir maddeye ilişkin verilen cevapların her birinin aritmetik ortalaması ve standart sapma değerleri hesaplanmış ayrıca her bir alt faktörde yer alan maddelerin frekans analizi yapılmıştır. Tablo 8'de aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri gösterilmektedir.

Toblo 8

Öğrencilerin Konuşma Kaygısına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sspma Değerleri

Maddeler	**N**	$\bar{X}$	**S**
Derste hazırlıksız Türkçe konuşmak zorunda kaldığımda telaşlanıyorum.	97	3,53	1,29
Ana dili Türkçe olan biriyle konuşmak beni korkutuyor.	97	2,62	1,29
Arkadaşlarımın her zaman benden daha iyi Türkçe konuştuğunu düşünüyorum	97	3,16	1,27
Derste bir soruya gönüllü cevap verdiğimde heyecanlanıyorum.	97	3,61	1,33
Türkçe konuşursam dinleyenlerin bana güleceğini düşünüyorum.	97	3,13	1,38
Konuşurken karşımdakilerin hatalarımı takip ettiğini düşünüyorum.	97	3,58	1,10
Sınıfta az öğrenci olursa, konuşurken kendimi daha iyi hissediyorum.	97	3,47	1,36
Ana dilimden başka bir dili konuşma yeteneğim olmadığını düşünüyorum.	97	2,58	1,42
Arkadaşlarımdan daha iyi konuşmam gerektiğini düşünüyorum.	97	3,96	1,27
Ana dilimde Türkçedeki sesler olmadığı için konuşurken zorlanıyorum.	97	3,06	1,34
Yeterince çalışmadığım için konuşmakta zorlanıyorum.	97	3,31	1,25
Heyecanlı bir insan olduğum için konuşurken zorlanıyorum.	97	3,43	1,32
Konuşurken öğretmenimle göz göze geldiğimde çok heyecanlanıyorum.	97	3,16	1,32
Derse hazırlıksız gidersem ders boyunca sıkıntılı oluyorum.	97	3,90	1,12
Konuşmamın değerlendirileceğini bilirsem konuşmaktan korkuyorum.	97	3,47	1,33

Tablo 8 sonuçları incelendiğinde, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Afgan öğrencilerin Konuşma Kaygısı ölçeğine verdikleri yanıtların her bir madde için aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri izlenmektedir. 1'den 5'e kadar likert tipi ölçekle yapılan ölçüm sonuçlarına göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Afgan öğrencilerin öğrenme çabası kaygılarının yüksek olduğu, bu kaygıya yüksek derecede katılım gösterdikleri göze çarpmaktadır. Özellikle " Arkadaşlarımdan daha iyi konuşmam gerektiğini düşünüyorum" ve " Derse hazırlıksız gidersem ders boyunca sıkıntılı oluyorum." maddesine verdikleri yanıtların ortalamasının diğerlerine nazaran daha da yüksek olduğu ve kaygılarının bu durumlar söz konusu olduğunda daha da arttığı gözlenmektedir. Kaygılarının en az düzeye indiği durumlar ise " Ana dili Türkçe olan biriyle konuşmak beni korkutuyor." ve " Ana dilimden başka bir dili konuşma yeteneğim olmadığını düşünüyorum." olarak gözlenmiştir.

Konuşma Kaygısı ölçeğine verilen yanıtların aritmetik ortalamaları ve standart sapmalarına ilişkin sonuçlardan sonra her bir alt faktör için frekans analizi yapılmıştır. İlk olarak 1.faktör olarak belirlenen "negatif şartlanma" ya maddelerin frekansları betimlenmiştir. Negatif şartlanmada yer alan maddeler ve frekansları Tablo 9'da gösterilmektedir.

Tablo 9

Negatif Şartlanma Faktöründeki Maddelerin Frekans Dağılımları

		F	%
Arkadaşlarımın her zaman benden daha iyi Türkçe konuştuğunu düşünüyorum.	Kesinlikle katılmıyorum	14	14,4
	Katılmıyorum	15	15,5
	Yorum Yok	23	23,7
	Katılıyorum	31	32
	Kesinlikle katılıyorum	14	14,4
	Toplam	97	100
Derste bir soruya gönüllü cevap verdiğimde heyecanlanıyorum.		**F**	**%**
	Kesinlikle katılmıyorum	10	10,3
	Katılmıyorum	15	15,5
	Yorum Yok	6	6,2
	Katılıyorum	37	38,1
	Kesinlikle katılıyorum	29	29,9
	Toplam	97	100
Türkçe konuşursam dinleyenlerin bana güleceğini düşünüyorum.		**F**	**%**
	Kesinlikle katılmıyorum	16	16,5
	Katılmıyorum	21	21,6
	Yorum Yok	12	12,4
	Katılıyorum	30	30,9
	Kesinlikle katılıyorum	18	18,6
	Toplam	97	100
Konuşurken karşımdakilerin hatalarımı takip ettiğini düşünüyorum.		**F**	**%**
	Kesinlikle katılmıyorum	4	4,1
	Katılmıyorum	14	14,4
	Yorum Yok	21	21,6
	Katılıyorum	37	38,1
	Kesinlikle katılıyorum	21	21,6
	Toplam	97	100

Tablo 9’da 1.faktör olarak belirlenen "Negatif Şartlanma" maddelerinin frekansları betimlenmiştir. Böylece yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Afgan öğrencilerin, 1.faktördeki dört tane maddeye verdikleri cevaplarının frekans dağılımları, en çok 37 öğrenci "Katılıyorum" cevabını vermiş ve en az 4 öğrenci ise, "Kesinlikle Katılmıyorum" yanıtını verdikleri görülmektedir.

Anadil Etkisi faktöründe yer alan maddelere ilişkin frekansların dağılımı Tablo 10'da gösterilmektedir.

Tablo 10

Anadil Etkisi Faktöründe Yer Alan Maddelerin Frekans Dağılımları

		F	%
Ana dili Türkçe olan biriyle konuşmak beni korkutuyor.	Kesinlikle katılmıyorum	22	22,7
	Katılmıyorum	30	30,9
	Yorum Yok	16	16,5
	Katılıyorum	20	20,6
	Kesinlikle katılıyorum	9	9,3
	Toplam	97	100
		F	**%**
Ana dilimden başka bir dili konuşma yeteneğim olmadığını düşünüyorum.	Kesinlikle katılmıyorum	32	33
	Katılmıyorum	19	19,6
	Yorum Yok	14	14,4
	Katılıyorum	21	21,6
	Kesinlikle katılıyorum	11	11,3
	Toplam	97	100
		F	**%**
Ana dilimde Türkçedeki sesler olmadığı için konuşurken zorlanıyorum.	Kesinlikle katılmıyorum	15	15,5
	Katılmıyorum	24	24,7
	Yorum Yok	13	13,4
	Katılıyorum	30	30,9
	Kesinlikle katılıyorum	15	15,5
	Toplam	97	100

Tablo 10’da 2.faktör olarak belirlenen "Ana Dil Etkisi" maddelerinin frekansları betimlenmiş olup, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Afgan öğrencilerin, 2.faktördeki üç maddeye verdikleri yanıtların frekans dağılımları, en fazla 32 öğrenci "Kesinlikle Katılmıyorum" cevabını vermiş ve en az 9 öğrenci ise, "Kesinlikle Katılıyorum" cevabını vermektedir.

Öğrenme Çabasına ilişkin faktörde yer alan maddelerin frekans dağılımı Tablo 11'de gösterilmektedir.

Tablo 11

Öğrenme Çabası Faktöründe Yer Alan Maddelerin Frekans Dağılımları

Derste hazırlıksız Türkçe konuşmak zorunda kaldığımda telaşlanıyorum.		**F**	**%**
	Kesinlikle katılmıyorum	9	9,3
	Katılmıyorum	17	17,5
	Yorum Yok	9	9,3
	Katılıyorum	37	38,1
	Kesinlikle katılıyorum	25	25,8
	Toplam	97	100
Arkadaşlarımdan daha iyi konuşmam gerektiğini düşünüyorum.		**F**	**%**
	Kesinlikle katılmıyorum	7	7,2
	Katılmıyorum	10	10,3
	Yorum Yok	7	7,2
	Katılıyorum	28	28,9
	Kesinlikle katılıyorum	45	46,4
	Toplam	97	100
Yeterince çalışmadığım için konuşmakta zorlanıyorum.		**F**	**%**
	Kesinlikle katılmıyorum	11	11,3
	Katılmıyorum	16	16,5
	Yorum Yok	17	17,5
	Katılıyorum	37	38,1
	Kesinlikle katılıyorum	16	16,5
	Toplam	97	100
Derse hazırlıksız gidersem ders boyunca sıkıntılı oluyorum.		**F**	**%**
	Kesinlikle katılmıyorum	5	5,2
	Katılmıyorum	9	9,3
	Yorum Yok	9	9,3
	Katılıyorum	41	42,3
	Kesinlikle katılıyorum	33	34
	Toplam	97	100

Tablo 11’de 3.faktör olarak belirlenen "Öğrenme Çabası" maddelerinin frekansları betimlenmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Afgan öğrencilerin, 3.faktördeki dört maddeye verdikleri cevaplarının frekans dağılımları, en çok 45 öğrenci "Kesinlikle Katılıyorum" cevabını vermiş olup ve en az 5 öğrenci ise, "Kesinlikle Katılmıyorum" seçeneğini seçmektedir.

Heyecan alt faktöründe yer alan maddelere ilişkin frekanslar Tablo 12'de gösterilmektedir.

Tablo 12

Heyecan Faktöründe Yer Alan Maddelerin Frekans Dağılımları

Sınıfta az öğrenci olursa, konuşurken kendimi daha iyi hissediyorum.		**F**	**%**
	Kesinlikle katılmıyorum	11	11,3
	Katılmıyorum	18	18,6
	Yorum Yok	8	8,2
	Katılıyorum	34	35,1
	Kesinlikle katılıyorum	26	26,8
	Toplam	97	100
Heyecanlı bir insan olduğum için konuşurken zorlanıyorum.		**F**	**%**
	Kesinlikle katılmıyorum	10	10,3
	Katılmıyorum	16	16,5
	Yorum Yok	19	19,6
	Katılıyorum	26	26,8
	Kesinlikle katılıyorum	26	26,8
	Toplam	97	100
Konuşurken öğretmenimle göz göze geldiğimde çok heyecanlanıyorum.		**F**	**%**
	Kesinlikle katılmıyorum	13	13,4
	Katılmıyorum	24	24,7
	Yorum Yok	9	9,3
	Katılıyorum	36	37,1
	Kesinlikle katılıyorum	15	15,5
	Toplam	97	100
Konuşmamın değerlendirileceğini bilirsem konuşmaktan korkuyorum.		**F**	**%**
	Kesinlikle katılmıyorum	10	10,3
	Katılmıyorum	19	19,6
	Yorum Yok	8	8,2
	Katılıyorum	35	36,1
	Kesinlikle katılıyorum	25	25,8
	Toplam	97	100

Tablo 12’de 4.faktör olarak belirlenen "Heyecan" maddelerinin frekansları betimlenmiştir. Bu durumla yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Afgan öğrencilerin, 4.faktördeki dört maddeye verdikleri yanıtaların frekans dağılımları, en çok 36 öğrenci "Katılıyorum" cevabını vermiştir ve en az 8 öğrenci ise, "Yorum Yok" cevabını vermektedir.

4.2. Araştırmanın Alt Problemlerine Yönelik Bulgular

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Afgan öğrencilerin konuşma kaygıları ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Afgan öğrencilerin konuşma kaygıları ile okuduğu sınıf arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Afgan öğrencilerin konuşma kaygıları ile ana dilleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Afgan öğrencilerin konuşma kaygıları ile Türkçe öğrenme amacına göre anlamlı bir farklılık görülmekte midir?

4.2.1. Konuşma Kaygısı - Cinsiyet Alt Boyut İlişkisi

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Afgan öğrencilerin, negatif şartlanmadan kaynaklanan konuşma kaygıları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.
2. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Afgan öğrencilerin, anadil etkisinden kaynaklanan konuşma kaygıları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.
3. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Afgan öğrencilerin, öğrenme çabasından kaynaklanan konuşma kaygıları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

4. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Afgan öğrencilerin, heyecandan kaynaklanan konuşma kaygıları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Tablo 13

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Afgan Öğrencilerin Konuşma Kaygılarının Cinsiyete Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bağımsız Öğrneklem t-testi Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	S	t	sd	p
Negatif Şartlanma	**Kız**	35	3,18	1,02	-1,55	95	0,12
	Erkek	62	3,48	0,84			
Ana Dil Etkisi	**Kız**	35	2,60	0,99	-1,09	95	0,27
	Erkek	62	2,84	1,02			
Öğrenme Çabası	**Kız**	35	3,50	0,92	-1,70	95	0,09
	Erkek	62	3,78	0,70			
Heyecan	**Kız**	35	3,44	0,92	0,47	95	0,63
	Erkek	62	3,35	0,85			
Kaygı Ölçeği	**Kız**	35	3,22	0,67	-1,44	95	0,15
	Erkek	62	3,40	0,53			

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Afgan öğrencilerin konuşma kaygısı ölçeği ve her bir alt boyutuna göre, cinsiyete göre incelenmiş olup sonuçlar Tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 13 sonuçları incelendiğinde Negatif Şartlanma alt boyutunda kız öğrencilerin konuşma kaygıları $\bar{x}_{kız}$=3,18 olarak ölçülmüş iken erkek öğrencilerin konuşma kaygılarının $\bar{x}_{erkek}$=3,48 olarak ölçülmüş ve her iki cinsiyetin de kaygılarının orta düzeyde olduğu gözlenmiş ve kız ve erkek öğrencilerin kaygıları arasında t_{95}=-1,55 p>0,05 olduğundan dolayı anlamlı bir farklılık görülmediği tespit edilmiştir. Anadil alt

boyutuna bakıldığında kız öğrencilerin konuşma kaygıları $\bar{x}_{kız}$=2,60 olarak ölçülmüş iken erkek öğrencilerin konuşma kaygılarının $\bar{x}_{erkek}$=2,84 olarak ölçülmüş ve kaygılarının bu boyutta çok yüksek olmadığı gözlemlenmiş, t_{95}=-1,09 p>0,05 olduğundan dolayı kız ve erkek öğrencilerin kaygıları arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Öğrenme çabası alt boyutunda kız öğrencilerin konuşma kaygıları $\bar{x}_{kız}$=3,50 olarak ölçülmüş iken erkek öğrencilerin konuşma kaygılarının $\bar{x}_{erkek}$=3,78 olarak ölçülmüş kaygı düzeylerinin ortalamanın üstünde ölçülmüş t_{95}=-1,70 p>0,05 olduğundan dolayı kaygı düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Yine aynı şekilde heyecan alt boyutuna bakıldığında kız öğrencilerin konuşma kaygıları $\bar{x}_{kız}$=3,44 olarak ölçülmüş iken erkek öğrencilerin konuşma kaygılarının $\bar{x}_{erkek}$=3,35 olarak ölçülmüş t_{95}=0,47 p>0,05 olduğundan dolayı cinsiyete göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Tek tek her bir alt boyutta yapılan araştırmadan sonra konuşma kaygısı ölçeğinin bütünü ele alınmış ve bakıldığında kız öğrencilerin kaygıları $\bar{x}_{kız}$=3,22 olarak ölçülmüş iken erkek öğrencilerin kaygılarının $\bar{x}_{erkek}$=3,40 olarak ölçülmüş, kaygıların her iki grupta da ortalamanın üzerinde gerçekleştiği görülmüş ve t_{95}=-1,44 p>0,05 olduğundan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Afgan öğrencilerin, konuşma kaygıları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

4.2.2. Konuşma Kaygısı - Sınıf Alt Boyut İlişkisi:

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Afgan öğrencilerin, negatif şartlanmadan kaynaklanan konuşma kaygıları öğrencinin okuduğu sınıfa göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.
2. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Afgan öğrencilerin, anadil etkisinden kaynaklanan konuşma kaygıları öğrencinin okuduğu sınıfa göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

3. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Afgan öğrencilerin, öğrenme çabasından kaynaklanan konuşma kaygıları öğrencinin okuduğu sınıfa göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.
4. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Afgan öğrencilerin, heyecandan kaynaklanan konuşma kaygıları öğrencinin okuduğu sınıfa göre anlamlı bir farklılık göstemektedir.

Tablo 14

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Afgan Öğrencilerin Konuşma Kaygılarının Okuduğu Sınıfa Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
Negatif Şartlanma	**Gruplar Arası**	4,09	2	2,05	2,51	0,09	-
	Gruplar İçi	76,54	94	0,81			
	Toplam	80,64	96				
		Kareler Toplamı	**Sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**p**	**Anlamlı Farklılık**
Ana Dil Etkisi	**Gruplar Arası**	1,59	2	0,80	0,77	0,47	-
	Gruplar İçi	97,02	94	1,03			
	Toplam	98,60	96				
		Kareler Toplamı	**sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**p**	**Anlamlı Farklılık**
Öğrenme Çabası	**Gruplar Arası**	0,26	2	0,13	0,19	0,83	-
	Gruplar İçi	61,44	94	0,65			
	Toplam	61,69	96				
		Kareler Toplamı	**sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**p**	**Anlamlı Farklılık**
Heyecan	**Gruplar Arası**	0,09	2	0,04	0,05	0,94	-
	Gruplar İçi	73,41	94	0,78			
	Toplam	73,50	96				
		Kareler Toplamı	**sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**p**	**Anlamlı Farklılık**
Kaygı Ölçeği	**Gruplar Arası**	0,26	2	0,13	0,37	0,69	-
	Gruplar İçi	33,16	94	0,35			
	Toplam	33,42	96				

Tablo 14'te öğrencilerin okuduğu sınıfa farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bağımsız örneklem İlişkisiz Öğrenklemler için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 14 sonuçları incelendiğinde konuşma kaygısı ölçeği ve alt boyutların tümünde $p>0,05$ olduğundan dolayı öğrencilerin okuduğu sınıfa göre, anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

4.2.3. Konuşma Kaygısı - Anadil Alt Boyut İlişkisi

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Afgan öğrencilerinin, negatif şartlanmadan kaynaklanan konuşma kaygıları öğrencinin ana diline göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.
2. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Afgan öğrencilerin, anadil etkisinden kaynaklanan konuşma kaygıları öğrencinin ana diline göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.
3. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Afgan öğrencilerin, öğrenme çabasından kaynaklanan konuşma kaygıları öğrencinin ana diline göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.
4. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Afgan öğrencilerin, heyecandan kaynaklanan konuşma kaygıları öğrencinin ana diline göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Tablo 15

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Afgan Öğrencilerin Konuşma Kaygılarının Anadiline Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
Negatif Şartlanma	**Gruplar Arası**	1,40	3	0,47	0,55	0,65	
	Gruplar İçi	79,24	93	0,85			
	Toplam	80,64	96				
		Kareler Toplamı	**sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**p**	**Anlamlı Farklılık**
Ana Dil Etkisi	**Gruplar Arası**	8,23	3	2,75	2,82	0,04	Türkmence-Farsça
	Gruplar İçi	90,37	93	0,97			
	Toplam	98,60	96				
		Kareler Toplamı	**sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**p**	**Anlamlı Farklılık**
Öğrenme Çabası	**Gruplar Arası**	1,25	3	0,41	0,64	0,59	
	Gruplar İçi	60,44	93	0,65			
	Toplam	61,69	96				
		Kareler Toplamı	**sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**p**	**Anlamlı Farklılık**
Heyecan	**Gruplar Arası**	6,45	3	2,15	2,98	0,03	Türkmence-Özbekçe
	Gruplar İçi	67,05	93	0,72			
	Toplam	73,50	96				
		Kareler Toplamı	**sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**p**	**Anlamlı Farklılık**
Kaygı Ölçeği	**Gruplar Arası**	1,41	3	0,47	1,36	0,25	
	Gruplar İçi	32,01	93	0,35			
	Toplam	33,42	96				

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Afgan öğrencilerin konuşma kaygılarının ve alt boyutlarının anadile göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla ANOVA testi yapılmıştır.

Tablo 15 sonuçları incelendiğinde Negatif Şartlanma, Öğrenme Çabası alt boyutlarından kaynaklanan kaygının $p>0,05$ olduğundan dolayı farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Anadil Etkisi ve Heyecan alt boyutundan kaynaklanan kaygıların ise $p<0,05$ olduğundan dolayı anadile göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Konuşma kaygısı ölçeğin bütünü üzerinden yapılan araştırmada ise $p>0,05$ olduğundan dolayı herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir.

Farkın tespit edildiği anadil etkisi ve heyecan alt boyutlarında farkın hangi anadiller arasında gerçekleştiğini tespit etmek için çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey testi yapılmıştır.

Tablo 16

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Afgan Öğrencilerin Anadil Etkisi Faktöründen Kaynaklanan Konuşma Kaygılarının Hangi Anadiller Arasında Farklılaştığına Dair Tukey Testi Sonuçları

	Anadil	Ortalama Fark	S	p
Özbekçe	**Türkmence**	0,49	0,25	0,22
	Farsça	-0,34	0,26	0,54
	Peştuca	0,80	0,70	0,66
Türkmence	**Özbekçe**	-0,49	0,25	0,22
	Farsça	-0,84	0,31	0,04
	Peştuca	0,31	0,73	0,97
Farsça	**Özbekçe**	0,34	0,26	0,54
	Türkmence	0,84	0,31	0,04
	Peştuca	1,15	0,73	0,39
Peştuca	**Özbekçe**	0,80	0,70	0,66
	Türkmence	-0,31	0,73	0,97
	Farsça	-1,15	0,73	0,39

Tablo 17

Yabancı Dil Olarak Öğrenen Afgan Öğrencilerin Heyecan Faktöründen Kaynaklanan Konuşma Kaygılarının Hangi Anadiller Arasında Farklılaştığına Dair Tukey Testi Sonuçları

	Anadil	Ortalama Fark	S	p
Özbekçe	**Türkmence**	0,63	0,22	0,02
	Farsça	0,06	0,22	0,99
	Peştuca	0,22	0,61	0,98
Türkmence	**Özbekçe**	0,63	0,22	0,02
	Farsça	0,57	0,27	0,15
	Peştuca	0,86	0,62	0,52
Farsça	**Özbekçe**	0,06	0,22	0,99
	Türkmence	0,57	0,27	0,15
	Peştuca	0,28	0,63	0,96
Peştuca	**Özbekçe**	0,22	0,61	0,98
	Türkmence	0,86	0,62	0,52
	Farsça	0,28	0,63	0,96

Tablo 16 testin sonuçlarına göre, anadil etkisi alt boyutunda Türkmence ile Farsça arasında $p<0,05$ olduğundan dolayı anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Her iki gurubun da aritmetik ortalamaları incelendiğinde $\bar{x}_{Türkmence}=2,31$ iken $\bar{x}_{Farsça}=3,15$ olarak bulunmuş ve anadili Farsça olan öğrencilerinin kaygılarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 17 testin sonuçlarına göre, heyecan alt boyutuna bakıldığında ise anadili Türkmence ile Özbekçe dilleri arasında $p<0,05$ olduğundan dolayı anlamlı bir farklılık bulunmuştur. $\bar{x}_{Türkmence}=2,88$ ve $\bar{x}_{Özbekçe}= 3,52$ olduğu tespit edilmiş ve böylece heyecan alt boyutunda anadili Özbekçe olan öğrencilerin kaygılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

4.2.4. Konuşma Kaygısı - Türkçe Öğrenme Amacı Alt Boyut İlişkisi

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Afgan öğrencilerin, negatif şartlanmadan kaynaklanan konuşma kaygıları öğrencinin Türkçe öğrenme amacına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.
2. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Afgan öğrencilerin, anadil etkisinden kaynaklanan konuşma kaygıları öğrencinin Türkçe öğrenme amacına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.
3. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Afgan öğrencilerin, öğrenme çabasından kaynaklanan konuşma kaygıları öğrencinin Türkçe öğrenme amacına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.
4. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Afgan öğrencilerin, heyecandan kaynaklanan konuşma kaygıları öğrencinin Türkçe öğrenme amacına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Tablo 18

Yabancı Dil Olarak Öğrenen Afgan Öğrencilerin Konuşma Kaygılarının Türkçe Öğrenme Amacına Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
Negatif Şartlanma	**Gruplar Arası**	3,88	6	0,65	0,75	0,60	
	Gruplar İçi	76,76	90	0,85			
	Toplam	80,64					
		Kareler Toplamı	**sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**p**	**Anlamlı Farklılık**
Ana Dil Etkisi	**Gruplar Arası**	13,99	6	2,33	2,48	0,02	
	Gruplar İçi	84,61	90	0,94			
	Toplam	98,60					
		Kareler Toplamı	**sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**p**	**Anlamlı Farklılık**
Öğrenme Çabası	**Gruplar Arası**	3,64	6	0,60	0,94	0,46	
	Gruplar İçi	58,04	90	0,64			
	Toplam	61,68					
		Kareler Toplamı	**sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**p**	**Anlamlı Farklılık**
Heyecan	**Gruplar Arası**	3,31	6	0,55	0,70	0,65	
	Gruplar İçi	70,19	90	0,78			
	Toplam	73,50					
		Kareler Toplamı	**sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**p**	**Anlamlı Farklılık**
Kaygı Ölçeği	**Gruplar Arası**	3,78	6	0,62	1,89	0,09	
	Gruplar İçi	29,68	90	0,33			
	Toplam	33,42					

Tablo 18 sonuçları incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Afgan öğrencilerin, anadil etkisinden kaynaklanan konuşma kaygıları öğrencinin Türkçe öğrenme amacına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Farkın tespit edildiği anadil etkisi boyutunda, farkın hangi Türkçe öğrenme amacına göre tespit etmek için çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey testi uygulanmıştır. Testin sonucuna ilişkin değerler Tablo 19'da gösterilmektedir.

Tablo 19

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Afgan Öğrencilerin Konuşma Kaygılarının Türkçe Öğrenme Amacına Göre Hangi Öğrenme Amaçları Arasında Farklılaştığına Dair Tukey Testi Sonuçları

	Öğrenme Amacı	Ortalama Fark	S	p
Dersten Geçmek	**Yabancılarla İletişim Kurmak**	1,59	0,72	0,30
	İyi Bir İş Bulmak	0,73	0,71	0,94
	Yurt Dışına Gitmek	1,36	0,74	0,52
	Kariyer Yapmak	1,11	0,74	0,74
	Karasızım	1,16	0,83	0,80
	Diğer	1,55	0,71	0,31
Yabancılarla İletişim Kurmak	**Dersten Geçmek**	1,59	0,72	0,30
	İyi Bir İş Bulmak	0,85	0,30	0,08
	Yurt Dışına Gitmek	0,23	0,36	0,99
	Kariyer Yapmak	0,48	0,36	0,83
	Karasızım	0,42	0,53	0,98
	Diğer	0,04	0,29	1
İyi Bir İş Bulmak	**Dersten Geçmek**	0,73	0,71	0,94
	Yabancılarla İletişim Kurmak	0,85	0,30	0,08
	Yurt Dışına Gitmek	0,62	0,34	0,55
	Kariyer Yapmak	0,37	0,34	0,93
	Kararsızım	0,42	0,52	0,98
	Diğer	0,81	0,27	0,06
Yurt Dışına Gitmek	**Dersten Geçmek**	1,36	0,74	0,52
	Yabancılarla İletişim Kurmak	0,23	0,36	0,99
	İyi Bir İş Bulmak	0,62	0,34	0,55
	Kariyer Yapmak	0,25	0,39	0,99
	Kararsızım	0,19	0,55	1
	Diğer	0,19	0,33	0,99
Kariyer Yapmak	**Dersten Geçmek**	1,11	0,74	0,74
	Yabancılarla İletişim Kurmak	0,48	0,36	0,83
	İyi Bir İş Bulmak	0,37	0,34	0,93
	Yurt Dışına Gitmek	0,25	0,39	0,99
	Kararsızım	0,05	0,55	1
	Diğer	0,44	0,33	0,85

Kararsızım	**Dersten Geçmek**	1,16	0,83	0,80
	Yabancılarla İletişim Kurmak	0,42	0,53	0,98
	İyi Bir İş Bulmak	0,42	0,52	0,98
	Yurt Dışına Gitmek	0,19	0,55	1
	Kariyer Yapmak	0,05	0,55	1
	Diğer	0,38	0,52	0,99
Diğer	**Dersten Geçmek**	1,55	0,71	0,31
	Yabancılarla İletişim Kurmak	0,04	0,29	1
	İyi Bir İş Bulmak	0,81	0,27	0,06
	Yurt Dışına Gitmek	0,19	0,33	0,99
	Kariyer Yapmak	0,44	0,33	0,85
	Kararsızım	0,38	0,52	0,99

Tablo 19 testin sonucuna göre, yabancılarla ‘‘yabancılarla iletişim kurmak’’ ile ‘‘iyi bir iş bulmak’’ arasında anlamlı %10 seviyesinde $p<0,10$ olduğu için farklılık bulunmuştur. $\bar{x}_{iletişim}=2,40$ ve $\bar{x}_{iş}=3,26$ olarak gerçekleşmiş olup bir iş bulmaktan kaynaklanan kaygının yabancılarla iletişim kurmaya göre gerçekleşen kaygıdan daha yüksek olduğu görülmüştür.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, sonuç ve öneriler yer almaktadır.

5.1. SONUÇLAR

Yapılan bu araştırmada, Afganistan Şibirgan Şehri Jawzjan Devlet Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi Türkoloji Bölümü'nde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Afgan öğrencilerin konuşma kaygılarını, cinsiyet, okuduğu sınıf, anadilleri ve Türkçe öğrenme amacı arasındaki farklılığın var olup olmadığı araştırılmıştır.

1- Yaptığım "Yabancı Dil Olarak Türkçe öğrenen Afgan öğrencilerin konuşma Kaygılarının İncelenmesi" konulu araştırmamda öğrencilerin "Konuşma Kaygısı" ölçeğine vermiş oldukları yanıtların her bir madde için aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine bakıldığında, 1'den 5' e kadar likert tipi ölçekle yapılan ölçüm sonuçlarına göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Afgan öğrencilerin öğrenme çabası ya da dil öğrenme kaygılarının yüksek olduğu ve bu kaygıya yüksek derecede katılım gösterdikleri sonucuna varılmıştır. Özellikle "Arkadaşlarımdan daha iyi konuşmam gerektiğini düşünüyorum" ve "Derse hazırlıksız gidersem ders boyunca sıkıntılı oluyorum." maddesine verdikleri yanıtların ortalamasının diğerlerine göre daha yüksek

olduğu ve kaygılarının bu durumlar söz konusu olduğunda daha da arttığı görülmektedir. Kaygılarının en az düzeye indiği boyut ise "Ana dili Türkçe olan biriyle konuşmak beni korkutuyor." ve "Ana dilimden başka bir dili konuşma yeteneğim olmadığını düşünüyorum." olarak belirlenmiştir. Böylece öğrencilerin hangi soruda kaygılarının en yüksek ve hangi soruda ise kaygılarının en az olduğu maddeler içersinde görülmektedir.

Araştırmada problem ve alt boyut doğrultusunda elde edilen sonuçlara aşağıda yer verilmiştir.

2- Konuşma Kaygısı - Cinsiyet Alt Boyut İlişkisi: Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Afgan öğrencilerin konuşma kaygılarının öğrencinin cinsiyetine göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik, incelendiğinde Negatif Şartlanma alt boyutunda kız öğrencilerin konuşma kaygıları $\bar{x}_{kız}$=3,18 olarak ölçülmüş iken erkek öğrencilerin konuşma kaygılarının $\bar{x}_{erkek}$=3,48 olarak ölçülmüş ve her iki cinsiyetin de kaygılarının orta düzeyde olduğu gözlenmiş ve kız ve erkek öğrencilerin kaygıları arasında t_{95}=-1,55 p>0,05 olduğundan dolayı anlamlı bir farklılık görülmediği tespit edilmiştir. Anadil alt boyutuna bakıldığında kız öğrencilerin konuşma kaygıları $\bar{x}_{kız}$=2,60 olarak ölçülmüş iken erkek öğrencilerin konuşma kaygılarının $\bar{x}_{erkek}$=2,84 olarak ölçülmüş ve kaygılarının bu boyutta çok yüksek olmadığı gözlemlenmiş, t_{95}=-1,09 p>0,05 olduğundan dolayı kız ve erkek öğrencilerin kaygıları arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Öğrenme çabası alt boyutunda kız öğrencilerin konuşma kaygıları $\bar{x}_{kız}$=3,50 olarak ölçülmüş iken erkek öğrencilerin konuşma kaygılarının $\bar{x}_{erkek}$=3,78 olarak ölçülmüş kaygı düzeylerinin ortalamanın üstünde ölçülmüş t_{95}=-1,70 p>0,05 olduğundan dolayı kaygı düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Yine aynı şekilde heyecan alt boyutuna bakıldığında kız öğrencilerin konuşma kaygıları $\bar{x}_{kız}$=3,44 olarak ölçülmüş iken erkek öğrencilerin konuşma kaygılarının $\bar{x}_{erkek}$=3,35 olarak ölçülmüş t_{95}=0,47 p>0,05 olduğundan dolayı cinsiyete göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Tek tek her bir alt boyutta yapılan araştırmadan sonra konuşma kaygısı ölçeğinin bütünü ele alınmış ve bakıldığında kız

öğrencilerin kaygıları $\bar{x}_{kız}$=3,22 olarak ölçülmüş iken erkek öğrencilerin kaygılarının $\bar{x}_{erkek}$=3,40 olarak ölçülmüş, kaygıların her iki grupta da ortalamanın üzerinde gerçekleştiği görülmüş ve t_{95}=-1,44 p>0,05 olduğundan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Afgan öğrencilerin, konuşma kaygıları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Cinsiyet durumlarına göre incelendiğinde, anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Böylece cinsiyet farklılığının, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Afgan öğrencilerinin konuşma kaygısı düzeyini etkilemediği söylenebilir. Bu bulgu Doğan (2008) Özdemir (2012), ve Sallabaş (2012) tarafından yapılmış olan araştırmalarla da örtüşmektedir.

3- Konuşma Kaygısı - Sınıf Alt Boyut İlişkisi: Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Afgan öğrencilerin konuşma kaygılarının öğrencinin okuduğu sınıfa göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik, incelendiğinde, konuşma kaygısı ölçeği ve alt boyutların tümünde p>0,05 olduğundan dolayı öğrencilerin okuduğu sınıfa göre, anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

4- Konuşma Kaygısı – Anadil Alt Boyut İlişkisi: Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Afgan öğrencilerin konuşma kaygılarının öğrencinin anadiline göre, incelendiğinde Negatif Şartlanma, Öğrenme Çabası alt boyutlarından kaynaklanan kaygının p>0,05 olduğundan dolayı farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Anadil Etkisi ve Heyecan alt boyutundan kaynaklanan kaygıların ise p<0,05 olduğundan dolayı anadile göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Konuşma kaygısı ölçeğin bütünü üzerinden yapılan araştırmada ise p>0,05 olduğundan dolayı herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir.

Anadil etkisi alt boyutunda Türkmence ile Farsça arasında p<0,05 olduğundan dolayı anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Her iki gurubun da aritmetik ortalamaları incelendiğinde $\bar{x}_{Türkmence}$=2,31 iken $\bar{x}_{Farsça}$=3,15 olarak bulunmuş ve anadili Farsça olan öğrencilerinin kaygılarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Heyecan alt boyutuna bakıldığında ise anadili Türkmence ile Özbekçe dilleri arasında $p<0,05$ olduğundan anlamlı bir farklılık bulunmuştur. $\bar{x}_{Türkmence}=2,88$ ve $\bar{x}_{Özbekçe}= 3,52$ olduğu tespit edilmiş ve böylece heyecan alt boyutunda anadili Özbekçe olan öğrencilerin kaygılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

5- Konuşma Kaygısı - Türkçe Öğrenme Amacı Alt Boyut İlişkisi: Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Afgan öğrencilerin, konuşma kaygılarının anadil etkisinden kaynaklanan konuşma kaygıları öğrencinin Türkçe öğrenme amacına göre, ‘‘yabancılarla iletişim kurmak’’ ile ‘‘iyi bir iş bulmak’’ arasında anlamlı %10 seviyesinde $p<0,10$ olduğundan dolayı anlamlı bir farklılık bulunmuştur. $\bar{x}_{iletişim}=2,40$ ve $\bar{x}_{iş}=3,26$ olarak gerçekleşmiş olup iyi bir iş bulmaktan kaynaklanan kaygının yabancılarla iletişim kurmaya göre gerçekleşen kaygıdan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu Sallabaş (2012) tarafından yapılan araştırmala da desteklenmektedir.

5.2. ÖNERİLER

Bu kısımda araştırmanın önerilerine yer verilmiştir.

Öğrencilerin konuşma kaygısına yönelik kaygı düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelendiği ve bulguları göz önünde bulundurularak geliştirilen öneriler aşağıda verilmiştir.

1- Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Afgan öğrencilerin öğrenme çabası ya da dil öğrenme kaygılarının yüksek olduğu ve öğrencilerin bu kaygıya yüksek derecede katılım gösterdikleri belirlenmiştir. Bu durumda Afgan öğrencilerin demografik bilgileri çok önemlidir. Öğrencilerin kaygı düzeyinin azaltılması ya da ortadan kaldırılması için her bir öğrencinin demografik durumlarının araştırlması ve öğrenme esnasında aile ve hocaları tarafından da teşvik edilmeleri gerekmektedir.

2- Öğrencilerin konuşma kaygılarının anadillerine göre, anadil etkisi alt boyutunda incelendiğinde Türkmence ile Farsça arasında anlamlı bir farklılık görülmüş olup ve anadili Farsça olan öğrencilerinin kaygılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Afganistan'da ikinci resmi dil olarak konuşulan Farsça Türkmence'ye göre, Türkiye Türkçesine yakın değildir. Bu farklılık anadili Farsça olan öğrencilerin anadillerinden kaynaklanmaktadır. Bu durumda anadili Farsça olan Afgan öğrenciler bulundukları sınıf ortamındaki diğer arkadaşları ile çok samimi olmaları, Türkçedeki gramer kurllarını anadilindeki gramer kurallarıyla karşılaştırmalı şeklinde öğrenmeleri, dil dersi ve ya uygulamalı konuşma etkinlik derslerine diğer sınıf arkadaşlarından daha da fazla katılım göstermeleri önerilmektedir. Bu konuda hocaların da katkısı oldukça önemlidir.

3- Öğrencilerin konuşma kaygılarının anadillerine göre, heyecan alt boyutunda anadili Türkmence ile Özbekçe arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Anadili Özbekçe olan öğrencilerin kaygılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu boyutta da öğrencilerin kaygıları anadillerinden kaynaklanmakta olup anadil etkisi alt

boyutundaki öneriler burada da geçerlidir. Ayrıca yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde anadilleri Özbekçe olan Afgan öğrencilerin heyecan alt boyutundaki kaygılarının azaltılması konusunda ve ya anadillerine göre heyecan yapma durumunda, öğrencilerin bireysel özelliklerinin araştırılması gerekir. Aynı zamanda bu öğrencilerin ders programlarında dil dersi ve ya uygulamalı konuşma derslerin de fazla yer verilmesi gerekmektedir.

4- Anadil etkisinden kaynaklanan konuşma kaygıları öğrencinin Türkçe öğrenme amacına göre, öğrencilerde iyi bir iş bulmak kaygısının diğer amaçlara göre yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durumlar ise, öğrencilerin anadillerinin yanında Türkçeyi öğrenip mezun olduktan sonra iş bulma imkanı ve işsiz kalmama konusunda, eğitim süresince okul ve aileleri tarafından oldukça teşvik edilmeleri gerekilmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmek isteyenlerin öğrenme amacından kaynaklanan kaygılarının azaltılması konusunda, olumlu bir sınıf ortamının oluşturulması da çok önemlidir. Öğrencilerin kendi aralarında birbirleri ile samimi olmaları sınıf ortamını daha da doğal edecektir. Yabancı dil sınıf ortamını samimi ve demokratik oluşturulmasında en büyük görev ise hocalara düşmektedir.

5- Yabancı dil öğretiminde konuşma becerisini geliştirmek çok önemlidir. Öğrencinin konuşma esnasında hata yaptığında, hatalarını fark etme ve düzeltme fırsatı oluşturacak olumlu bir eğitim ortamı sağlanması gerekmektedir. Böylece öğrenciler kaygı seviyelerini kotrol altında tutulduğunu öğrenmiş olup ve konuşurken daha da dikkat etmelerini sağlar.

6- Öğretmelerin, yabancı dil sınıf ortamlarında öğrencileri olumsuz etkileyen düşünce ve önyargılardan uzak durumalarını sağlamak önemlidir. Bu olmusuz düşünce ve önyargılar o dilin öğrenimini zorlaştırıp eğitim sürecini de verimsiz kılmaktadır. Bu durumlarda hocalar, öncelikle o grupta olan öğrencilere, iyi ve etkili bir rehberlik hizmetini sunmaları gerekmektedir.

7- Yabancı dil olarak Türkçe öğretim merkez ve Türkoloji bölümlerde özellikle de Afganistan'da hizmet vermekte olan Türkoloji bölümlerde konuşma becerisi ile ilgili materiyallar oldukça azdır. Konuşma becerisi ile ilgili yeni materiyalların geliştirlmesi konuşma kaygısının azaltılması ve ortadan kaldırılması konusunda büyük önem taşımaktadır. Materiyaların sınıf ortamında öğrencilere uygulanması, konuşma becerisinin gelişmesi için önemli bir yer kazanmaktadır.

8- Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmekte olan öğrencilerin konuşma becerisinde duydukları kaygıyı göz önüne tutarak, hocalar sınıf ortamında konuşma uygulamalarına en çok yer verimeleri gerekmektedir.

9- Son olarak da, Afgan öğrencilerin konuşma kaygı düzeylerini belirlemek için, Afganistan Üniversitelerindeki Türkoloji bölümlerde farklı boyutlarda ele alınarak buna benzer çalışmaların yapılması, yurt dışı ya da Türkiye'de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen ve ya öğrenmekte olan Afgan öğrencilerin konuşma kaygıları konusunda çalışmaların da yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Akerson, F. (2008). **Dile Genel Bir Bakış**. İstanbul: Multilingual Yayınları.

Akgün, A. Gönen, S. ve Aydın, M. (2007). İlköğretim Fen ve Matematik Öğretmenliği Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi, **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**. 6 (20), 283-299. (2007).

Arıkan, R. (2000). **Araştırma teknikleri ve rapor yazma**. Ankara: Gazi Kitabevi.

Aslantürk, Z. ve Aslantürk, H. E. (2010). **Uygulamalı Sosyal Araştırma**. İstanbul: Çamlıca Yayınları.

Biçer, N. (2012). Hunlardan Günümüze Yabancılara Türkçe Öğretimi. **Uluslararası Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi**. Sayı: 1/4 2012 s. 107-133, International Journal of Turkish Literature Culture Education. Volume 1/4 2012 p. 107-133, Türkiye. (2012).

Boylu, E. ve Çangal, Ö. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Bosna-Hersekli Öğrencilerin Konuşma Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. **Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi**. Sayı: 4/1 2015 s. 349-368, Türkiye. (2015).

Büyüköztürk, Ş. (1997). Araştırmaya Yönelik Kaygı Ölçeğinin Geliştirilmesi. **Eğitim Yönetimi**. Yıl 3, Sayı 4, ss. 453-464. (Güz 1997).

Büyüköztürk, Ş. (2003). **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Büyükkaragöz, S. ve Çivi, C. (1994). **Genel Öğretim Metotları.** 5.Basım. Adana: Atlas Kitabevi.

Can, A. (2014) **SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi**. Ankara: Pegem Akademi yayınları.

Çapkın, N. (2011). Personelin Kaygı Düzeyinin İş Tatminine Olan Etkisi: Sağlık Sektöründe Yapılan Bir Araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Dönem Projesi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.

Demirel, Ö. (1999). **Türkçe Öğretimi**. Ankara: Pegem Yayınları.

Demirel, Ö. (2014). **Yabancı Dil Öğretimi**. Ankara: Pegem Yayınları.

Demirel, Ö. (2015). **Öğretme Sanatı.** Ankara: Pegem Yayınları.

Göçer, A. ve Moğul, S. (2011). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi İle İlgili Çalışmalara Genel Bir Bakış. **Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic**. Volume 6/3, p. 797-810. Turkey. (2011).

Hayrı, A. (2007). Afganista'da Türkçe Eğitiminin Tarihi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

İlik, E. (2012). Afganistan Cevizcan Bölgesi Çağdaş Özbek şairleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

İşeri, K. Çetinkaya, G. Çelik, T. Demirgüneş, S. Daşöz, T. Gençer, Y. (Ed.). (2014). **Türkçe Eğitiminde Kuramsal ve Uygulamalı Çalışmalar**. Ankara: Pegem Yayınları.

İşcan, A. (2016). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yabancı Dil Kaygısının Türkçe Öğrenenler Üzerindeki Etkisi (Ürdün Üniversitesi Örneği). 2016, **Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi**, (17), 106-120. (2016).

Karasar, N. (2009). **Bilimsel araştırma yöntemi kavramlar-ilkeler-teknikler**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karagüvan, M. H. Ü. (1999). Açık Kaygı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliği ile İlgili Bir Çalışma. **M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**. Yıl: 1999, Sayı 11. Sayfa: 203-218. (1999).

Kalaycı, Ş. (2009). **SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri**. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Kırkız, Y. (2010). Öğrencilerin İngilizce Dersine Ait Tutumları İlr Akademik Başarı Arasındaki İlişksi. Yayınlanmamış Yüksek Lisan Tezi, Tarkya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kozak, M. (2014). **Bilimsel Araştırma: Tasarım, Yazım ve Yayım Teknikleri**. Ankara: Detay Yayıncılık.

Melanlıoğlu, D. ve Demir, T. (2013). Türkçe Öğrenen Yabancılar İçin Konuşma Kaygısı Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. **The Journal of Academic Social Science Studies International Journal of Social Science**. Volume 6 Issue 3, p. 389-404. (March 2013).

Metin, M. (Ed.). (2015). **Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. 2.Basım. Ankara: Pegem Yayınları.

Nekzad, M. (2016). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Afganistan Uyruklu Öğrencilerin Türkçeye Karşı Tutumlarının İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özdamar, K. (2011). **Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi 1**. Eskişehir: Kaan Kitabevi.

Özdemir, E. (2013). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Kaynakları. Yayınlanmanış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Saray, M. (2002). **Afganistan ve Türkler**. 3.basım. Ankara: Avrasıya Stratejik Araştırmalar Merkezi Yayınları.

Sallabaş, M. E. (2012). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Değerlendirilmesi. **Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic**. Volume 7/3, Summer 2012, p. 2199-2218, Ankara Türkiye. (2012).

Sevim, O. (2012). Öğretmen Adaylarına Yönelik Konuşma Kaygısı Ölçeği: Bir Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. **Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic**. Volume 7/2, p.927-937, Ankara Türkiye. (Spring 2012)

Sevim, O. (2014). Yabanci Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Konuşma Kaygilarinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi**. Ekev Akademi Dergisi**. Yıl: 18 Sayı: 60. s. 390. (Yaz 2014).

Sofu, M. S. (2012). Öğretmen Adaylarının Konuşma Kaygıları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Tunçel, H. (2014). Yabancı Dil Olarak Türkçeye Yönelik Kaygı ve Kaygının Yabancı Dil Başarısına Etkisi. **Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic**. Volume 9/5 Spring2014, p. 1987-2003, Ankara Turkey. (2014).

Ural, A. ve Kılıç, İ. (2011). **Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS ile Veri Analizi**. Ankara: Detay Yayıncılık.

Yoğurtçu, K. ve Yoğurtçu, G. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğreniminde Kaygının Akademik Başarıya Etkisi. **Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.** Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayisi. Issn: 1308–9196 Yıl: 6 Sayı: 11. (Ocak 2013).

Zorbaz, Z. K. (2013). **Yabancılara Türkçe Öğretiminin Tarihi Seyri**. Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı İçinde Bulunan Makale. Ankara: Grafiker Yayınları.

www.tdk.gov.tr

EKLER

Ek 1: Konuşma Kaygısı Ölçeğinin Kişisel Bilgiler Anketi

KİŞİSEL BİLGİLER ANKETİ

Aşağıdaki sorular çoktan seçmeli olarak düzenlenmiştir. Siz uygun olan seçeneğin içine **(√)** işareti koyunuz.

1. Cinsiyetiniz: ( ) Kız ( ) Erkek

2. Okuduğunuz Sınıf: 2. Sınıf ( ) 3. Sınıf ( ) 4. Sınıf ( )

3. Ana diliniz:.....

4. Hangi Amaçla Türkçe Öğreniyorsunuz?

a. Dersten geçmek ( ) **b**. Yabancılarla İletişim Kurmak ( )

c. İyi Bir İş Bulmak ( ) **ç**. Yurt Dışına Gitmek ( )

d. Kariyer Yapmak ( ) **e**. Kararsızım ( )

f. Diğer (Lütfen yazınız).....

Ek 2: Konuşma Kaygısına Yönelik Kaygı Ölçeği

Aşağıdaki ifadeler yabancı dil konuşma kaygısı durumuyla ilgilidir. Doğru ya da yanlış yanıt yoktur. Biz sadece sizin fikirlerinizi öğrenmek istiyoruz. Lütfen ifadeleri dikkatle okuyunuz. Kendinize uygun olan seçeneği **(√)** işaretleyiniz. Lütfen hiçbir ifadeyi boş bırakmayınız.

Seçenekler: 1 = Kesinlikle Katılmıyorum, 2 = Katılmıyorum, 3 = Yorum yok, 4 = Katılıyorum, 5 = Kesinlikle Katılıyorum

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Yorum Yok	Katılıyorum	Kesinllikle Katılıyorum
1. Derste hazırlıksız Türkçe konuşmak zorunda kaldığımda telaşlanıyorum.	1	2	3	4	5
2. Ana dili Türkçe olan biriyle konuşmak beni korkutuyor.	1	2	3	4	5
3. Arkadaşlarımın her zaman benden daha iyi Türkçe konuştuğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
4. Derste bir soruya gönüllü cevap verdiğimde heyecanlanıyorum.	1	2	3	4	5
5. Türkçe konuşursam dinleyenlerin bana güleceğini düşünüyorum.	1	2	3	4	5
6. Konuşurken karşımdakilerin hatalarımı takip ettiğini düşünüyorum.	1	2	3	4	5

7. Sınıfta az öğrenci olursa, konuşurken kendimi daha iyi hissediyorum.	1	2	3	4	5
8. Ana dilimden başka bir dili konuşma yeteneğim olmadığını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
9. Arkadaşlarımdan daha iyi konuşmam gerektiğini düşünüyorum.	1	2	3	4	5
10. Ana dilimde Türkçedeki sesler olmadığı için konuşurken zorlanıyorum.	1	2	3	4	5
11. Yeterince çalışmadığım için konuşmakta zorlanıyorum.	1	2	3	4	5
12. Bu derslerin bana Türkçe konuşmayı öğrettiğine inanmıyorum.	1	2	3	4	5
13. Heyecanlı bir insan olduğum için konuşurken zorlanıyorum.	1	2	3	4	5
14. Konuşurken öğretmenimle göz göze geldiğimde çok heyecanlanıyorum.	1	2	3	4	5
15. Konuşma dersinde konuların çok hızlı ilerlediğini düşünüyorum.	1	2	3	4	5
16. Derse hazırlıksız gidersem ders boyunca sıkıntılı oluyorum.	1	2	3	4	5
17. Konuşmamın değerlendirileceğini bilirsem konuşmaktan korkuyorum.	1	2	3	4	5

Ek 3: Özdemir'in Ölçeğinin Kullanılmasına Dair İzin Belgesi

Ynt: Ölçek İzini
esra devrez <esradevrez@hotmail.com>
To: Abdul Wakil Rashid
December 7, 2016 8:36 PM

Sayın Hocam,
Elbette kullanabilirsiniz. Çalışmalarınızda kolaylık ve başarılar dilerim.

Gönderen: Abdul Wakil Rashid <rashidabdulwakil@yahoo.com>
Gönderildi: 7 Aralık 2016 Çarşamba 13:11:52
Kime: esradevrez@hotmail.com
Konu: Ölçek İzini

Merhabalar Sayın Esra Özdemir, umarım iyisinizdir.
Ben ABDUL WAKIL RASHID İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Programı tez aşamasında olan Türkiye burslusu Afganistan'lı öğrenciyim.
Ben sizin 2012 yılı geliştirdiğiniz konuşma kaygısı ölçeğini 2016-2017 eğitim ve öğretim yılı bahar döneminde, Prof. Dr. Leyla HARPUTLU danışmanlığı ile Afgan öğrencilerin üzerine uygulamak istiyorum ve konuda sizden ölçek izinini rica ediyorum.
Sygılarımla:
ABDUL WAKIL RASHID Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Öğrencisi.

Ek 4: Etik Kurulu Kararı

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ
ETİK KURULU KARARI

TOPLANTI TARİHİ : 30/12/2016
TOPLANTI SAYISI : 12

KARAR-7-:
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Anabilim Dalı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Programında Prof.Dr.Leyla HARPUTLU danışmanlığında 2014950191 numaralı öğrencisi Abdul Wakıl RASHID'in tezi kapsamında gerçekleştireceği uygulamalara yönelik 13/12/2016 tarihli dilekçesi ve ekleri görüşüldü.

Yapılan görüşmeler sonucunda,
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Anabilim Dalı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Programında Prof.Dr.Leyla HARPUTLU danışmanlığında 2014950191 numaralı öğrencisi Abdul Wakıl RASHID'in *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Afgan Öğrencilerin Konuşma Kaygılarının İncelenmesi* konulu tez çalışması kapsamında yapmak istediği uygulamaların etik açıdan uygunluğuna, oy birliği ile karar verildi.

Prof.Dr.Ercan AKPINAR (BAŞKAN)	
Prof.Dr.Kemal YÜRÜMEZOĞLU (ÜYE)	Doç.Dr.İrfan YURDABAKAN (ÜYE)
Yrd.Doç.Dr.Ahmet Murat ELLEZ (ÜYE)	Yrd.Doç.Turan ENGİNOĞLU (ÜYE)

Uğur Mumcu Cad. 135 Sk. No:5 35380 Buca/İZMİR
Telefon: +90 (232) 440 09 08 – 440 09 11 **Faks:** +90 (232) 420 60 45 **e-posta:** egitimbil.kurul@deu.edu.tr

Ek 5: Yönetim Kurulu Kararı

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ
YÖNETİM KURULU KARARI

TOPLANTI TARİHİ : 24/02/2017
SAYI : 06

KARAR-11-:
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Anabilim Dalı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Programı 2014950191 numaralı öğrencisi Abdul Wakıl RASHID'in tezi kapsamında gerçekleştireceği uygulamalara ilişkin Enstitümüz Etik Kurulunun 30/12/2016 tarihli ve 12/7 sayılı kararı ve Anabilim Dalı Başkanlığının 16/02/2017 tarihli ve 64652593/06 sayılı yazısı ile eki görüşüldü.

Yapılan görüşmeler sonucunda,
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Anabilim Dalı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Programı 2014950191 numaralı öğrencisi Abdul Wakıl RASHID'in Prof.Dr.Leyla HARPUTLU danışmanlığındaki *"Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Afgan Öğrencilerin Konuşma Kaygılarının İncelenmesi"* konulu tez çalışması kapsamında Afganistan Şibirgan şehri Jawzjan Devlet Üniversitesi'nde yapmak istediği uygulamalar, Enstitümüz Etik Kurulunun 30/12/2016 tarihli ve 12/7 sayılı kararı ile etik açıdan uygun bulunmuştur.
Türkiye Burslusu öğrencinin tez konusu ile ilgili çalışmalarını Anabilim Dalı Başkanlığının önerisi doğrultusunda 24/02/2017 tarihinden itibaren 3 aylık sürede bir defaya mahsus olmak üzere Afganistan Şibirgan Jawzjan Devlet Üniversitesi'nde yapmasına, kararın Anabilim Dalı Başkanlığına, tez danışmanı Prof.Dr.Leyla HARPUTLU'ya ve öğrenciye bildirilmesine, oy birliği ile karar verildi.

	(İMZA) Prof.Dr.Ali Günay BALIM (BAŞKAN)	
(İMZA) Prof.Dr.Ercan AKPINAR (ÜYE)		(İMZA) Doç.Dr.Cenk KEŞAN (ÜYE)
(İMZA) Prof.Dr.Duygu ÖZTİN PASSERAT (ÜYE)	(İMZA) Doç.Dr.Erdal ASLAN (ÜYE)	(İMZA) Yrd.Doç.Turan ENGİNOĞLU (ÜYE)

ASLI GİBİDİR
24/02/2017
Aynur IRIK
Enstitü Sekreteri
RAPORTÖR

Uğur Mumcu Caddesi 135 Sokak No:5 35380 Buca / İZMİR
Telefon: +90 (232) 440 09 08 – 440 09 11 **Faks:** +90 (232) 420 60 45 **e-posta:** egitimbil.kurul@deu.edu.tr

Ek 6: Konuşma Kaygısı Ölçeğinin Uygulanmasına Dair İzin Belgesi

İLGİLİ MAKAMA

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans programı 2014950191 numaralı öğrencisi ABDUL WAKIL RASHID'ın "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Afgan Öğrencilerin Konuşma Kaygılarının İncelenmesi" konulu tezinin 24/02/2017 – 29/03/2017 tarihleri arasında Afganistan Jawzjan Devlet Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi Türkoloji bölümü öğrencileri üzerine uygulamasına tarafımızca izin verilmiştir.

Türkoloji Bölüm Başkanı
Tufan NOORI



Ek 7: Tez Çalışması Orijinallik Raporu

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORİJİNALLİK RAPORU

Tarih: 14/06/2017

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Afgan Öğrencilerin Konuşma Kaygılarının İncelenmesi.
Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 102 sayfalık kısmına ilişkin, 14/06/2017 tarihinde **tez danışmanım tarafından** Dokuz Eylül Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı'nın sağladığı İntihal Tespit Programından (**Turnitin**-Tez İntihal Analiz Programı) aşağıda belirtilen **filtreleme tiplerinden biri** (uygun olanı işaretleyiniz) uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin **benzerlik oranı % 11'dir.**

- http://www.kutuphane.deu.edu.tr/tr/turnitin-tez-intihal-analiz-programi/ adresindeki Tez İntihal Analiz Programı Kullanım Kılavuzunu okudum ☑

Filtreleme Tipi 1(Maksimum %15) ☑	**Filtreleme Tipi 2(Maksimum %30)** ☐
☑ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, ☑ Kaynakça hariç, ☑ Alıntılar dâhil, ☑ Altı (6) kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç.	☐ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, ☐ Kaynakça dâhil, ☐ Alıntılar dâhil.
EK 1- İntihal Tespit Programı Raporu İLK SAYFA Çıktısı. ☑ **EK 2- İntihal Tespit Programı Raporu (Tümü) Cd İçinde.** ☑	

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esasları'nı inceledim ve yukarıda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmasının 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.

Adı Soyadı : ABDUL WAKIL RASHID
Öğrenci No : 2014950191
Anabilim Dalı : Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi
Programı : Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Programı
Statüsü : Yüksek Lisans ☑ Doktora ☐

ÖĞRENCİ

(Adı Soyadı, İmza, Tarih)

ABDUL WAKIL RASHID

DANIŞMAN

(Unvan, Adı Soyadı, İmza, Tarih)

Prof. Dr. Leyla HARPUTLU

Açıklamalar

1: Bu formu teslim etmeden önce sizden istenen bilgileri uygun kutucuğu (☐) işaretleyerek doldurunuz.

Kullanıcı şifre vb. konusunda sorun yaşanması durumunda Üniversitemiz Merkez Kütüphanesinde bulunan Turnitin yetkilisine (Ali Taş Tel: +90 (232) 3018026 veya ali.tas@deu.edu.tr) başvurunuz.

2: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu" formu tezin ciltlenmiş ve elektronik nüshalarının içerisinde ekler kısmında yer alır.

3: Tez savunmasında düzeltme alınması durumunda bu form güncellenerek yeniden hazırlanır.

4: Turnitin-Tez İntihal Analiz Programına yükleme yapılırken Dosya Başlığı (document title) olarak **tez başlığının tamamı**, Yazar Adı (author's first name) olarak **öğrencinin adı**, Yazar Soyadı (author's last name) olarak **öğrencinin soyadı** bilgisini yazınız.