



**T.C.
NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ANA BİLİM DALI**

**TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENENLERİN
DİNLEME KAYGILARININ İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Nuran KILINÇ

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Murat ŞENGÜL

Nevşehir

Mayıs 2018

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim. Aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi belirtirim.

Tezi Hazırlayan

Nuran KILINÇ



TEZ YAZIM KILAVUZUNA UYGUNLUK

“Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Dinleme Kaygılarının İncelenmesi” adlı Yüksek Lisans tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzu’na uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan

Nuran KILINÇ



Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Murat ŞENGÜL



Yabancılara Türkçe Öğretimi Anabilim Dalı Başkanı v.

Dr. Öğr. Üyesi Lokman TANRIKULU



KABUL VE ONAY SAYFASI

Dr. Öğr. Üyesi Murat ŞENGÜL danışmanlığında Nuran KILINÇ tarafından hazırlanan “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Dinleme Kaygılarının İncelenmesi” adlı bu çalışma, jürimiz tarafından Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yabancılara Türkçe Öğretimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

09./05./2018

JÜRİ

İMZA

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Murat ŞENGÜL



Üye: Doç. Dr. Mesut GÜN



Üye: Dr. Öğr. Üyesi Sezgin DEMİR



ONAY:

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulunun 30./05./2018 tarih ve 2018.23.387 sayılı kararı ile onaylanmıştır.

30./05./2018



Dr. Öğr. Üyesi Vedat AKTEPE
Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

Lisansüstü öğrenim görme konusundaki isteğim, ülkemizde yabancılara Türkçe öğretimi alanında yüksek lisans programlarının olduğunu öğrenmemle ve sonrasında bu programda öğrenim görmeyi hak kazanmamla birlikte yerini tarifsiz bir heyecana bıraktı. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin yeniden canlandığını görmek, ülkem adına beni gururlandırırken Türkçenin geleceği konusunda da oldukça umutlandırdı.

Bu çalışmada ve bu alanda yazılmış diğer birçok çalışmada belirtildiği gibi bir dilin yabancı dil olarak öğrenimini önemli kılan unsurların başında o dilin konuşulduğu ülkenin politik ve ekonomik durumu; diğer ülkelerle olan kültürel, ticari ilişkileri gelmektedir. Bu bilgi doğru olmakla beraber unuttuğumuz bir nokta daha bulunmaktadır: Kendi dilimize hak ettiği değeri verebilmek. Çünkü bir dile o dili ana dili olarak konuşanlar tarafından verilmeyen değer, başka milletlerce hiçbir zaman verilmeyecektir. Bu durum sadece dil bilimcileri, Türkçeyi öğretenleri ilgilendiren bir konu değil aksine herkesi ilgilendiren bir durumdur. Bu değer; kimi zaman “Türkçesi varken” kullanmadığımız yabancı kökenli bir kelimedeki kimi zaman her bir harfine, yazımına dikkat ederek yazdığımız sıradan bir iletimizde kimi zaman da yemek yediğimiz herhangi bir lokantanın isminde saklıdır. Bu noktada Türkçenin önce ülkemizde sonrasında da tüm dünyada hak ettiği değeri görmesini ve bu çalışmanın, başarılı çalışmalarla birlikte emin adımlarla ilerleyen yabancılara Türkçe öğretimi alanının gelişmesinde yararlı olmasını yürekten diliyorum.

Bu çalışmanın tamamlanmasında büyük katkısı olan, lisans öğrenimimden itibaren titiz çalışmaları ve mesleğine duyduğu saygı ile örnek aldığım, yapıcı eleştirileri ile daima gelişmemi sağlayan tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Murat ŞENGÜL’e sonsuz saygı ve minnettarlığımı sunarım.

Çalışmam boyunca desteklerini esirgemeyen Prof. Dr. Mehmet Dursun ERDEM, Doç. Dr. Mesut GÜN, Dr. Öğr. Üyesi Kübra ŞENGÜL ve Arş. Gör. Emin Tamer YENEN’e şükranlarımı sunarım. Anlayışıyla, desteğiyle her zaman yanımda olan değerli eşim Doç.

Dr. Hasan Hüseyin KILINÇ'a ve neşesiyle çalışmamdaki motivasyonumu artıran oğlum Ahmet Eren'e çok teşekkür ederim. Çalışmamda kullandığım ölçeği sabırla ve içtenlikle dolduran, Türkçeyle bir şekilde yolları kesişmiş yabancı uyruklu öğrencilere -onlar bu çalışmanın gizli kahramanlarıdır- ayrıca teşekkür ederim.

Bu çalışmayı eğitimim boyunca maddi ve manevi olarak beni destekleyen değerli babama, koşulsuz sevgisiyle her zaman yanımda olan anneme ve her biri benim için çok kıymetli olan kardeşlerime ithaf ediyorum.

Mayıs, 2018

Nuran KILINÇ

TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENENLERİN DİNLEME KAYGILARININ İNCELENMESİ

Nuran KILINÇ

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Yabancılara Türkçe Öğretimi Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Mayıs 2018
Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Murat ŞENGÜL

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme kaygılarının ne düzeyde olduğunu belirlemektir. Tarama modelinde desenlenen bu çalışmanın evrenini, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Türkiye'deki üniversitelerde Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde kolay ulaşılabilir durum örnekleme tercih edilmiştir.

Araştırmada Yaman ve Can (2015) tarafından geliştirilen Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin Dinleme Kaygısı Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek güven eksikliği ve metni anlama ve çözümü olmak üzere 2 faktör ve 14 maddeden oluşmaktadır. Verilerin çözümlenmesinde, yüzde ve frekans hesaplamaları, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri kullanılmıştır. Ayrıca verilerin cinsiyet, yaş, Türkiye'de bulunma amacı ve Türkiye'de bulunma süresi değişkenlerine ilişkin karşılaştırmalarda normallik testi ve varyansların homojenliğine bakılmış, dağılımın normal olduğu görülerek bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır. Günlük dinleme etkinliklerine ayrılan zaman değişkenine ilişkin karşılaştırmalarda da öncelikle normallik testi yapılmış, dağılımın normal olduğu görülerek tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda; öğrencilerin çok yüksek düzeyde olmamakla birlikte güven eksikliği ile metni anlama ve çözümü alt boyutlarında dinleme kaygısı yaşadıkları tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkeni açısından, güven eksikliği ile metni anlama ve çözümüde, öğrenci görüşlerinin anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı ancak kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Yaş değişkeni açısından, her iki alt boyutta da öğrenci görüşlerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve farklılığın 17-22 yaş arası olan öğrenciler lehine olduğu görülmüştür. Türkiye'de bulunma amacı ve Türkiye'de bulunma süresi değişkenleri açısından, her iki alt boyutta da öğrenci görüşlerinin farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin günlük dinleme etkinliklerine ayırdıkları zaman değişkenine ilişkin her iki alt boyutta da öğrenci görüşlerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve farklılığın dinlemeye hiç zaman ayırmayan öğrenciler ile dinleme etkinliklerine 2 saat ve üzeri zaman ayıran öğrenciler arasında, dinleme etkinliklerine hiç zaman ayırmayan öğrenciler lehine olduğu görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Yabancı dil, yabancılara Türkçe öğretimi, dinleme, kaygı, yabancı dil kaygısı, dinleme kaygısı.

**EXAMINATION OF LISTENING ANXIETY OF LEARNERS WHO ARE
LEARNING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE**

Nuran KILINÇ

**Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, Department of Social Sciences Institute
Department of Turkish Language Teaching, Master's Thesis, May, 2018
Supervisor: Assist. Prof. Dr. Murat ŞENGÜL**

ABSTRACT

The aim of this research is to determine the level of listening anxiety of learners who are learning Turkish as a foreign language. The universe of this study designed to survey model, are foreign students who learn Turkish in the universities of Turkey in the academic year of 2015-2016. In sampling easy accessibility was preferred.

In the study “Listening Anxiety Scale of Turkish Language Learners As a Foreign Language” developed by Yaman and Can (2015) was conducted. The scale consists of 2 factors which are lack of confidence and text understanding and analysis and 14 items. Percent and frequency calculations, arithmetic mean and standard deviation values were used in the analysis of the data. In addition, the homogeneity of the variances was tested in the comparisons regarding the gender, age, purpose of presence in Turkey variable and the independent groups t-test was used when the distribution was seen normal. In the comparisons of the time variables devoted to daily listening activities, normality test was performed firstly and one way ANOVA was applied by observing that the distribution was normal.

As a result of the research; it was found that the students have listening anxiety, which is not very high level, on the subscales of lack of confidence and text understanding and analysis. In terms of gender variable, in lack of confidence and text understanding and analysis, students' opinions did not differ significantly but female students had higher opinions than male students. In terms of age variable, it was seen that the students' opinions differed significantly in both sub-dimensions and the difference was favored for the students between the ages of 17-22. In terms of purpose of presence in Turkey and residence time in Turkey, students' views were not differ in both dimensions. In both sub-dimensions of the time variance that students spend on daily listening activities, it was found that students' opinions differed significantly and this difference was between the students who did not spend any time to listening and those who spent more than 2 hours on listening activities, and on behalf of students who did not spend any time on listening activities.

Key Words: Foreign Language, Teaching Turkish for Foreigners, Listening, Anxiety, Foreign Language Anxiety, Listening Anxiety.

İÇİNDEKİLER

| | |
|-------------------------------------|---|
| BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK | i |
| TEZ YAZIM KILAVUZUNA UYGUNLUK | Hata! Yer işareti tanımlanmamış. |
| KABUL VE ONAY SAYFASI | Hata! Yer işareti tanımlanmamış. |
| TEŞEKKÜR..... | iv |
| ÖZET | vi |
| ABSTRACT..... | vii |
| GİRİŞ | 1 |

BİRİNCİ BÖLÜM PROBLEM DURUMU

| | |
|----------------------------------|----|
| 1.1. Araştırmanın Problemi | 6 |
| 1.2. Araştırmanın Amacı | 7 |
| 1.3. Araştırmanın Önemi | 8 |
| 1.4. Sayıtlar | 9 |
| 1.5. Sınırlılıklar..... | 9 |
| 1.6. Tanımlar | 10 |

İKİNCİ BÖLÜM KAVRAMSAL ÇERÇEVE

| | |
|--|-----------|
| 2.1. Yabancı Dil Öğretimi | 11 |
| 2.1.1. Yabancı Dil Öğretiminin Önemi | 13 |
| 2.1.2. Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler..... | 15 |
| 2.1.2.1. Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri..... | 17 |
| 2.1.2.1.1. Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammar-Translation Method) | 17 |
| 2.1.2.1.2. Düzvarım Yöntemi (Direct Method) | 18 |
| 2.1.2.1.3. Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemi (Audio-Lingual Method) | 19 |
| 2.1.2.1.4. Doğal Yöntem (Natural Method)..... | 19 |
| 2.1.2.1.5. İletişimsel Yöntem (Communicative Method) | 20 |
| 2.1.2.1.6. Seçmecî Yöntem (Eclectic Method)..... | 21 |
| 2.1.2.1.7. Toplu Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response Method) ... | 21 |
| 2.1.2.1.8. Görsel-İşitsel Yöntem (Audio-Visual Method)..... | 22 |
| 2.1.2.2. Yabancı Dil Öğretim Teknikleri | 23 |

| | |
|---|-----------|
| 2.1.2.2.1. Grupla Öğretim Teknikleri | 23 |
| 2.1.2.2.2. Bireysel Öğretim Teknikleri | 24 |
| 2.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ve Günümüzdeki Durumu..... | 24 |
| 2.3. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Temel Dil Becerileri..... | 26 |
| 2.3.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Dinleme Becerisi | 28 |
| 2.3.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Okuma Becerisi | 32 |
| 2.3.3. Yabancı Dil Olarak Türkçe Konuşma Becerisi | 34 |
| 2.3.4. Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Becerisi | 36 |
| 2.4. Kaygı..... | 37 |
| 2.4.1. Kaygı Çeşitleri | 39 |
| 2.4.2. Yabancı Dil Kaygısı | 39 |
| 2.4.2.1. Yabancı Dilde Okuma Kaygısı | 41 |
| 2.4.2.2. Yabancı Dilde Konuşma Kaygısı..... | 42 |
| 2.4.2.3. Yabancı Dilde Yazma Kaygısı..... | 43 |
| 2.4.2.4. Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı | 44 |
| ÜÇÜNCÜ BÖLÜM | |
| YÖNTEM | |
| 3.1. Araştırmanın Modeli..... | 46 |
| 3.2. Evren ve Örneklem..... | 47 |
| 3.3. Veri Toplama Araçları..... | 49 |
| 3.4. Verilerin Analizi | 50 |
| DÖRDÜNCÜ BÖLÜM | |
| BULGULAR VE YORUMLAR | |
| 4.1. Güven Eksikliği Alt Boyutuna İlişkin Bulgular..... | 51 |
| 4.2. Metni Anlama ve Çözümleme Alt Boyutuna İlişkin Bulgular | 55 |
| SONUÇ..... | 61 |
| KAYNAKLAR | 68 |
| ÖZ GEÇMİŞ..... | 78 |

TABLULAR LİSTESİ

| | |
|---|----|
| Tablo 1. Araştırmanın yapıldığı üniversiteler ve öğrenci sayıları..... | 47 |
| Tablo 2. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre frekans ve yüzde dağılımları | 48 |
| Tablo 3. Öğrencilerin yaşlarına ilişkin frekans ve yüzde dağılımları | 48 |
| Tablo 4. Öğrencilerin Türkiye’de bulunma amaçlarına ilişkin frekans ve yüzde dağılımları | 48 |
| Tablo 5. Öğrencilerin Türkiye’de bulunma sürelerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları | 49 |
| Tablo 6. Öğrencilerin günlük dinleme etkinliklerine ayırdıkları zaman değişkenine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları | 49 |
| Tablo 7. Güven eksikliği alt boyutu maddelerine ilişkin öğrenci görüşlerine ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri..... | 51 |
| Tablo 8. Cinsiyet değişkenine göre güven eksikliği alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerine ait t- testi sonuçları..... | 52 |
| Tablo 9. Yaş değişkenine göre güven eksikliği alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerine ait t- testi testi sonuçları | 53 |
| Tablo 10. Türkiye’de bulunma amacı değişkenine göre güven eksikliği alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerine ait t- testi testi sonuçları | 54 |
| Tablo 11. Türkiye’de bulunma süresi değişkenine göre güven eksikliği alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerine ait t- testi testi sonuçları | 54 |
| Tablo 12. Dinleme etkinliklerine günlük ayrılan zaman değişkenine göre güven eksikliği alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerine ait t- testi testi sonuçları | 55 |
| Tablo 13. Metni anlama ve çözümleme alt boyutu maddelerine ilişkin öğrenci görüşlerine ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri | 56 |
| Tablo 14. Cinsiyet değişkenine göre metni anlama ve çözümleme alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerine ait t- testi sonuçları | 57 |
| Tablo 15. Yaş değişkenine göre metni anlama ve çözümleme alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerine ait t- testi sonuçları | 57 |
| Tablo 16. Türkiye’de bulunma amacı değişkenine göre metni anlama ve çözümleme alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerine ait t- testi sonuçları | 58 |

| | |
|--|----|
| Tablo 17. Türkiye’de bulunma süresi değişkenine göre metni anlama ve çözümleme alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerine ait t- testi sonuçları | 58 |
| Tablo 18. Dinlemeye ayrılan zaman değişkenine göre metni anlama ve çözümleme alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerine ait varyans analizi sonuçları | 59 |



GİRİŞ

İnsanoğlunu diğer canlılardan farklı kılan özelliklerin başında, düşünebilmesinin yanında düşündüğünü kendine özgü bir şekilde ifade edebilmesi gelmektedir. Düşüncelerini, duygularını, hayâl ve isteklerini sahip olduğu vasıtalar ve bu vasıtaların zenginliği ölçüsünde ifade edebilmektedir. Kendini ifade ederken kullandığı temel vasıta ise kuşkusuz dildir. M. Ergin (1985) dili, insanlar arası iletişimi gerçekleştiren doğal bir araç, aynı zamanda kendisine özgü kanunları olan ve sadece bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık olarak tanımlamaktadır. Ayrıca dilin temeli bilinmeyen bir zamanda atılmış gizli antlaşmalar sistemi ve seslerden örülmüş toplumsal bir müessese olduğuna dikkat çekmektedir.

Dünya üzerinde konuşulan herhangi bir dilin ana dili ve yabancı dil olmak üzere iki yönlü öğretimi söz konusudur. Bir dil, o milletin bireylerine, coğrafi olarak yakınında yaşayanlara, başka bölgelerde bulunan soydaşlara, o dili merak edenlere ve yabancılara öğretilmektedir (Karakuş, 2006). Bir dil öncelikle o milletin mensuplarınca edinilir veya öğrenilir. Zaman içerisinde ise çeşitli nedenler dâhilinde yabancı dil olarak öğretimi söz konusu olmaktadır. Toplumlar arası ilişkilerin artması ve kitle iletişim araçlarının gelişmesi doğrultusunda yabancı dil öğrenimine duyulan gereksinim artmaktadır. Ayrıca çağımızda gelişmişliğin kriterlerinden biri de yabancı dil bilme olarak görülmektedir (Doğan, 2008).

Hem yabancı diller bilmek hem de dilini yabancılara öğretmek önem teşkil etmektedir. Kişinin kendini ve ülkesini geliştirmesi yönüyle yabancı dil öğrenmesi ve dilini

yabancılara öğretmesi önemlidir. Dilini geliştirerek yaşatan toplumlar, kendi ömürlerini uzatmış olmaktadır (Göçer, 2009). Bununla birlikte bazı dillere yabancı dil olarak öğrenilme konusunda aşırı bir talep söz konusuysen bazı diller için bu durum daha az olmakta veya hiç olmayabilmektedir. Herhangi bir dilin öteki milletlerce öğrenilmesini önemli kılan kriterlerin başında o dili konuşan ülkenin politik ve ekonomik durumu; diğer ülkelerle olan kültürel, ticari ilişkileri gelmektedir (Demirel, 1978).

Çağımızın yaşayan köklü dillerinden biri olan Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesine bakıldığında; talebin tarih süresince farklılık göstermesiyle birlikte her dönem Türkçeye yönelik belirli bir ilginin olduğu görülmektedir. Türkiye'nin mevcut konumu itibarıyla Türkçenin yabancılara öğretilmesi gereksinimi, gün geçtikçe artmakta ve bugün bu ihtiyaç yabancılar için daha da belirginleşmektedir. Dolayısıyla Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, üzerinde önem ve dikkatle durmayı gerektiren bir konudur (Göçer ve Moğul, 2011).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerine yazılmış olan ilk eser on birinci yüzyılda Kaşgarlı Mahmut'a ait olan *Divan-ü Lügati't Türk* adlı çalışmadır. Türkçeyi Araplara öğretmek gayesiyle yazılan bu eser yabancı dil öğretiminde önemli sayılan, erek dile ait kültür öğelerini barındırma ve tümevarım yöntemiyle dil öğretimini yapma yönüyle de önemli ve değerli bir çalışmadır. Divanu Lügati't Türk esasında Araplara Türkçeyi öğretmek amacıyla yazılmış bir eserdir. Fakat, onun yazılışını böyle tek bir nedene bağlamak da doğru olmayacaktır. Nitekim, Kaşgarlı Mahmud bu eserde hem Türk dili ile Arap dilinin karşılaştırmasını yapmış hem de Türk dili ve kültürü hakkında geniş ve çok yönlü bilgiler sunmuştur. Bunun sonucunda Kaşgarlı Mahmut Türkçenin ve Türk kültürünün o çağın İslam topluluğu içindeki yerini belirtmeye gayret etmiştir (Korkmaz, 2005).

Türkiye'de yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanındaki çalışmalar son yıllarda tekrar hız kazanmıştır. Birçok devlet ve vakıf üniversitelerinde yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretimi yapılmaktadır. Aynı zamanda yabancılara Türkçe öğretimi alanında yüksek lisans ile doktora programları mevcuttur. Bu programlarda öğrenim gören

öğrencilerin yaptıkları çalışmalarla alana sağlayacağı katkılar önem arz etmektedir. Yabancılara Türkçe öğretiminde; yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerden daha farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması, Türkçenin kendine özgü yapısından dolayı gerekmektedir.

Yabancı dil öğretiminde bireye etkili bir şekilde dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerileri kazandırılmaya çalışılmaktadır. Dört temel becerinin önemi büyüktür. Kendi içinde kuralları, başarıya ulaşmada farklı teknikleri bulunmaktadır. Ayrıca herhangi birindeki başarı diğerini etkilemekte ve herhangi birinin kazandırılması sürecinde diğerinden yararlanılmaktadır.

Dil öğretiminin esas gayesi, bireylerin anlama ve anlatma becerilerinin daha etkili ve amaca yönelik iletişim kurabilmelerini sağlayacak şekilde geliştirmektir. Mevcut çalışmalar, bir kişinin insanlarla geçirdiği zamanı %42 oranında dinlemekle geçirdiğini (Mundell, 2011), öğrencilerin okuldayken öğretmen ve arkadaşlarını gün içinde 2,5-4 saat dinlediklerini göstermekte ve akademik başarısıyla dinleme yeteneğinin birbiriyle ciddi anlamda ilişkili olduğu sonucunu ortaya çıkarmaktadır (Göğüş, 1978). Bu bağlamda dört temel beceriden biri olan dinlemenin yabancı dil öğretiminde ayrı bir yeri olduğu söylenebilir.

Dinleme üzerine çeşitli tanımlar mevcuttur. Demirel (2003) dinlemeyi, iletişimde konuşanın verdiği mesajı düzgün şekilde anlayabilme ve tepkide bulanabilme etkinliği olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda eğitimin her alanında olduğu gibi, belirli noktalarda belki de daha fazla, yabancı dil öğretiminde etkili bir dinleme becerisine sahip öğrencilerin başarıya ulaşabileceği söylenebilir.

Yabancı dil öğretiminde dinleme eğitiminin, hedef dildeki seslendirme unsurlarının öğrenciye kazandırılması noktasında ayrı bir yeri bulunmaktadır. Dinleme becerisinde gaye; öğrencilerin hedef dildeki sesleri tanınması, konuşmanın barındırdığı vurgu ve tonlamanın neden olduğu anlam değişikliklerinin farkına varması ve belki de en mühimi, karşıdan gelen mesajı eksiksiz ve doğru şekilde anlamalarını sağlamasıdır. Normal

hızdaki bir konuşmada, konuşmacıdan gelen mesajın doğru anlaşılmasında en ufak detayların anlaşılmasından ziyade genel bir bilginin alınmış olması daha önemlidir (Demirel, 1993). Dinleme becerisinin yabancı dil öğretimindeki önemi itibariyle dinlemeyi etkileyen faktörlerin incelenmesi gerekmektedir. Bu faktörlerden biri de öğrencinin dinleme etkinliğindeki kaygı durumudur.

Kaygı, Latince'den gelen 'anxious' kelimesidir. Kaygı, bireyin karşılaştığı bir uyarana sonucu yaşadığı; aynı zamanda fiziksel, bilişsel ve psikolojik değişimlerle ortaya çıkan bir uyarılmışlık halidir (Taş, 2006). Cüceloğlu (2004) kaygının üzüntü, sıkıntı, başarısızlık, acizlik sonucu tahmin edememe ve eleştirilme gibi duygulardan birini ya da birkaçını içinde barındırabileceğini ifade etmektedir. Burada dikkat edilmesi gereken nokta, kaygı ile korkunun birbiriyle karıştırılmamasıdır. Korku, kişiyi tehdit eden bir uyarana karşı zihinsel bir değerlendirmeyi ifade ederken kaygı bu değerlendirmeye verilen duygusal tepkiyi ifade etmektedir. Bir birey herhangi bir şeyden korktuğunu ifade ettiğinde çoğu zaman o anda var olmayan ama ilerleyen zamanlarda olma ihtimali söz konusu olan bazı durumlara dikkat çekiyor demektir. Bu yönüyle korku gizil bir özelliğe sahiptir. Bir kişi kaygı halindeyken gerginlik ve sinir gibi öznel duygularla karakterize edilen, göreceli olarak rahatsızlık veren duygusal bir hali yaşar: titreme, mide bulantısı, baş dönmesi vb. fizyolojik belirtiler gibi. Yani korkuyu bir tehlikenin derecesini belirleyen şey olarak ifade ederken; kaygıyı bir korkunun bireyi etkisi altına aldığı anda bireyde ortaya çıkan, rahatsızlık veren hissî bir durum olarak ifade edebiliriz (Beck ve Emery, 2006).

Kaygı hâlinin, günümüzde önemli bir konu olan yabancı dil öğretimine etkisine yönelik araştırmalar yapılmaktadır. Yapılan bu araştırmaların sonuçları incelendiğinde, kaygının yabancı dil öğrenmede *pozitif ve negatif* olarak iki farklı etkisi söz konusu olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle yabancı dil kaygısı, bazı değişkenler dikkate alındığında dil öğrenmeyi kimi zaman olumlu kimi zaman da olumsuz bir biçimde etkilemektedir. Bununla birlikte yapılan çalışmalar incelendiğinde, kaygının hangi durumlarda yararlı hangi durumlarda zararlı etki bıraktığı konusunda ortak bir fikir bulunmamaktadır (Aydın ve Zengin, 2008).

Yabancı dil öğretiminde kaygının farklılık gösterdiği düşünülmektedir. Aydın'a (2001) göre gerek kuramsal boyutta gerekse kaygının ölçümüyle ilgili elde edilen tatminkâr olmayan ve çelişen sonuçlar, yabancı dile özgü ve ayrı bir kaygı türünün varlığına işaret etmektedir. Bu tespit, yabancılara Türkçe öğretiminde kaygının etkilerinin incelenmesini önemli kılmaktadır. Kaygının bireyin öğreniminde çeşitli alanlarda bir şekilde etkilerinin olduğu göz önüne alındığında ve henüz yeni bir alan sayılan yabancılara Türkçe öğretimindeki en ufak bir yeni bilginin alanın gelişmesine sağlayacağı katkılar düşünüldüğünde, yabancılara Türkçe öğretiminde kaygı unsurunun incelenmesinin önemi ortaya çıkmaktadır. Bu çalışma, alanyazın incelendiğinde alanın gelişimi itibariyle bu araştırma sonucunda elde edilecek bilgilere ihtiyaç duyulduğu düşüncesinden yola çıkılarak oluşturulmuştur.

BİRİNCİ BÖLÜM

PROBLEM DURUMU

Bu bölümde, araştırmanın konusu ile bağlantılı kuramsal açıklamalara, bu araştırmaya neden ihtiyaç duyulduğuna ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

1.1. Araştırmanın Problemi

İnsanoğlu yaratılışı gereği sosyal bir varlık olmasının sonucu olarak, diğer insanlarla etkileşim içinde olmaya ihtiyaç duymaktadır. İnsanlar arası iletişimi kolaylaştıran; duygu, düşünce ve isteklerini ifade edebilmelerini sağlayan ayrıca insanı diğer varlıklardan ayıran en temel unsur ise dildir. Dilin, insanların duygularını, düşüncelerini ve hayâllerini oluşturan ve aktaran bir varlık olduğu pek çok dil tanımında ifade edilmektedir.

Türkçe, tarihî seyri içinde çeşitli gerekçelerle farklı milletler tarafından rağbet görmüş bir dildir. Bunun yanı sıra Türk milletinin köklü geçmişinin farkına varılması ve Türkiye'nin dünya devletleri arasında her geçen gün önem kazanmasıyla beraber, Türkçe öğrenenlerin sayısında son yıllarda belirgin bir artış gözlemlenmiştir. Türkçenin günden güne talep edilen bir dil hâline gelmesi, Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin, Türkçeye ait temel becerileri öğrenirken çeşitli sebeplerle yaşadıkları sıkıntıların açığa çıkması sonucunu doğurmuştur. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme becerisini öğrenirken hissettikleri kaygı bu sorunlardan biridir.

Kaygı, sezilen bir tehlikeye karşı yaşanan duygusal çözülme hâli olarak ifade edilebilir. Bu duygu, genel anlamda bütün öğretim ortamlarında, özel olarak ise yabancı dil

öğretiminde kendini hissettirmektedir. Dil öğrenenlerdeki kaygının, iletişime yönelik becerilerden olan konuşmada yoğunlaştığı, yapılan çeşitli araştırmalarla tespit edilmiştir (Horwitz ve Cope, 1986).

Dinleme kaygısı yabancı dil öğretim ortamlarında gözlemlenmiş, fakat yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencileri bu kaygıya iten nedenler yeteri kadar araştırılmamıştır. Aynı zamanda yabancı dil olarak Türkçe alanyazınında dört temel beceriden konuşma, yazma, okuma kaygıları üzerine yapılmış birçok çalışmalar tespit edilmişken yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerinin dinleme kaygılarının araştırıldığı çok fazla çalışmaya rastlanmamıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dinleme kaygılarına ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlar belirlenmiştir:

1. Araştırma kapsamındaki öğrencilerin güven eksikliği alt boyutuna ilişkin görüşleri ne düzeydedir?
2. Araştırma kapsamındaki öğrencilerin metni anlama ve çözümleme alt boyutuna ilişkin görüşleri ne düzeydedir?
3. Araştırma kapsamındaki öğrencilerin güven eksikliği alt boyutuna ilişkin görüşleri cinsiyetlerine göre değişmekte midir?
4. Araştırma kapsamındaki öğrencilerin güven eksikliği alt boyutuna ilişkin görüşleri yaşlarına göre değişmekte midir?
5. Araştırma kapsamındaki öğrencilerin güven eksikliği alt boyutuna ilişkin görüşleri Türkiye’de bulunma amaçlarına göre değişmekte midir?
6. Araştırma kapsamındaki öğrencilerin güven eksikliği alt boyutuna ilişkin görüşleri Türkiye’de bulunma sürelerine göre değişmekte midir?
7. Araştırma kapsamındaki öğrencilerin güven eksikliği alt boyutuna ilişkin görüşleri dinleme etkinliklerine günlük ayırdıkları zamana göre değişmekte midir?

8. Araştırma kapsamındaki öğrencilerin metni anlama ve çözümleme alt boyutuna ilişkin görüşleri cinsiyetlerine göre değişmekte midir?
9. Araştırma kapsamındaki öğrencilerin metni anlama ve çözümleme alt boyutuna ilişkin görüşleri yaşlarına göre değişmekte midir?
10. Araştırma kapsamındaki öğrencilerin metni anlama ve çözümleme alt boyutuna ilişkin görüşleri Türkiye’de bulunma amaçlarına göre değişmekte midir?
11. Araştırma kapsamındaki öğrencilerin metni anlama ve çözümleme alt boyutuna ilişkin görüşleri Türkiye’de bulunma sürelerine göre değişmekte midir?
12. Araştırma kapsamındaki öğrencilerin metni anlama ve çözümleme alt boyutuna ilişkin görüşleri dinleme etkinlikleri için günlük olarak ayırdıkları zamana göre değişmekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Dil, her bir damlası incelendikçe heyecan verici farklı sırların ortaya çıktığı engin bir denize benzetilebilir. Nitekim Aksan (2007: 11); dili çok yönlü, farklı açılardan bakıldığında yeni yeni nitelikleri beliren büyümlü bir varlık olarak ifade etmektedir. Dil kişileri bir araya getirerek toplumları oluşturan birleştirici bir unsurdur. Aynı dili konuşan bu topluluklar, en önemli unsuru dil olan kültür mayasıyla yoğrularak milletleri oluştururlar. Bu milletlerin içinde doğan sağlıklı her insan ana dilini edinebilmektedir. Çünkü her insan yavrusu çevresinden aldığı iletişim verilerini işleyerek, hayatının ilk birkaç yılında ana dilini edinebilecek yeteneğe sahiptir (Demircan, 2013).

Gömlüksüz ve Elaldı (2011) yabancı dil öğretimini, belirli bir hedefe ulaşmak maksadıyla ana dili dışında başka bir dili kullanmada yeterli kazandıran etkinlikler olarak tanımlarken; Aslanargun ve Süngü (2006) ana dilinden farklı yapı, kavram ve dil bilgisi kuralları olan diğer bir dilin öğretilmesi süreci olduğunu ifade etmektedir.

Yabancılar Türkçe öğretimi, yeni ve bir o kadar da emin adımlarla gelişen bir alandır. Öte yandan yakın zamana kadar sadece yabancı dil öğretimi açısından bu alana bakılmasının yeterli olacağı düşüncesi, alanın gelişimini yavaşlatmıştır. Her yabancı dil

ötekileriyle ses, telaffuz, ahenk vb. unsurlarla ayrılırken yabancı dil olarak öğretimi ve öğrenimin farklılaşmamasını beklemek pek doğru olmayacaktır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenimindeki temel dil becerilerinin önemi büyüktür. Bireylerin kaygı düzeylerinin öğrenimindeki başarıyı bir şekilde etkilediği göz önüne alındığında; kaygının, yabancılara Türkçe öğretimi alanında özellikle temel dil becerilerinin kazanımında olası olumlu veya olumsuz etkileri araştırılmaya değer konulardır. Şüphesiz kaygının temel dil becerileri üzerindeki etkileri incelenmeden olumsuz etkilerin giderilmesi ya da olumlu etkilerin geliştirilmesi mümkün olamamaktadır. Çünkü bu gelişmelerin olabilmesi için öncelikle mevcut durumun tespit edilmesi gereklidir. Söz konusu çalışmayla amaçladığımız Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dinleme kaygılarının incelenmesi, bu bağlamda alana faydalı olacaktır.

1.4. Sayıtlar

Bu araştırmada;

- Araştırmaya katılan öğrencilerin ölçekte yer alan soruları içten ve doğru bir şekilde cevapladıkları varsayılmıştır.
- Ölçekte yer alan maddeler, istenen verilerin elde edilmesinde yeterlidir.
- Ölçek yoluyla elde edilen bilgiler, araştırmaya katılanların görüşlerini yansıtmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- Bu araştırma, 2015- 2016 yılında, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Erciyes Üniversitesi, Niğde Üniversitesi, Çukurova Üniversitesi, İnönü Üniversitesi, Mersin Üniversitesi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Fırat Üniversitesi, Adıyaman Üniversitesi ve Uşak Üniversitesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler ile sınırlıdır.

- 3rneklem grubundan toplanacak dinleme kaygısı 3leğinden elde edilecek verilerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Araştırmada kullanılan kavramların tanımları aşağıdaki gibidir;

Yabancı Dil: “1. Ana dilin dışında olan dillerden her biri, 2. Ana dilin dışında 3đrenilen uzmanlık dili” (Türkçe S3zlük, 2011).

Dinleme: İşittiğimizi almak ve saklamak ya da işittiğimizi anlamak amacıyla dikkat harcamaktır (Sever, 2000: 9).

Kaygı: “1. 3z3ntü, endişe duyulan d3şünce, tasa, 2. Genellikle kötü bir şey olacaktış d3şüncesiyle ortaya çıkan ve sebebi bilinmeyen gerginlik duygusu” (Türkçe S3zlük, 2011).

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Çalışmanın ikinci bölümü olan kavramsal çerçevede, ilk olarak yabancı dil öğretimi ve önemi, kullanılan yöntem ve teknikler ile temel dil becerilerine yer verilmiştir. Daha sonra yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin günümüzdeki durumu ile Türkçe öğretiminde kullanılan temel dil becerilerinden dinleme, okuma, konuşma, yazma becerileri açıklanmıştır. Bu açıklamaların ardından kaygının yabancı dil öğretimine etkisi ile yabancı dilde okuma, konuşma, yazma ve dinleme kaygıları açıklanmaya çalışılmıştır.

2.1. Yabancı Dil Öğretimi

Farklı ana diline sahip insanların sözel iletişim kurabilmesi için ya en az birinin diğerinin ana dilini kısmen bilmesi ya da ortak başka bir dilde buluşmaları gerekmektedir. Her iki durumda da yabancı dil bilme zorunluluğu ortaya çıkmaktadır. Bir toplum tarafından resmî olarak kullanılmayan dil, o toplumdaki bireyler nezdinde yabancı dildir.

Yabancı dil öğretimi dünyada bugün dâhi tam olarak çözülememiştir. Bu duruma sebep olarak, yabancı dilin ana dile karşı çıkan bir ikinci davranış düzeni olması gösterilse de esas neden olarak öğretim programlarında takip edilen yöntemlerin yeterince düzenlenmemiş olmasıdır. Yabancı dil öğretimi, dil davranışının özelliklerine bağlı olması sebebiyle dil bilim açısından sağlanan veriler öğretim alanında yeterince

değerlendirilmediği durumda, yabancı dil öğretiminin başarıya ulaşması mümkün görülmemektedir (Başkan, 2006: 12). Başarıya ulaşmadaki zorluğun bir diğer sebebi ise yabancı dil öğreniminin çok karmaşık, dinamik ve bununla beraber sosyal ve bireysel bir süreç olmasıdır (Pöhl, 2010: 12).

Kişinin ana diline hâkimiyeti yabancı dil öğrenme sürecini kolaylaştırmaktadır. Yabancı bir dili öğrenmek isteyen bir kişinin çevresini gözlemlemesi ve algılaması, algıladıklarını anlamlandırması, doğru şemaya yerleştirmesi ve ardından da doğruluğunu kontrol etmesi gerekmektedir. Bunu da onun önceden ana dili edinimi sürecinde geliştirdiği anlam ağı yardımıyla gerçekleştirebilmektedir (Apeltauer, 1997: 43). İşigüzel (2010: 139), eğitimcilerin, yabancı dil öğrenme sürecine ana dilinin büyük bir katkısı olduğunu ve derste bundan etkili olarak nasıl yararlanılabileceğinin bilinmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Uzun yıllar Avrupa'da liselerde yabancı dil olarak eski Yunanca ve Latince öğretilmekteydi. Bu diller o dönemde konuşulmadığından başka bir deyişle bir iletişim aracı olarak kullanılmadığından dolayı ölü diller olarak adlandırılmaktaydı. 19. yüzyılda ortaya çıkan ihtiyaçlar doğrultusunda yeni, modern ve yaşayan diller olarak adlandırılan İngilizce ve Fransızca eğitimi önem kazanmış ve liselerde bu diller öğretilmeye başlanmıştır. Bu döneme kadar Avrupa'da ölü dillerin öğretimi için kullanılan geleneksel yöntem çıkış noktası olarak alınmıştır ve "dil bilgisine hâkim olan, o yabancı dile de hâkimdir" ilkesiyle geliştirilen dil bilgisi-çeviri yöntemi ile bu yaşayan dillerin öğretimi gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Fakat bu birçok aksaklığı da beraberinde getirmiştir. 19. yüzyılın sonlarına doğru dil bilimciler arasında büyük bir tartışma ortaya çıkmıştır. Böylelikle eski dil öğretim yöntemleri ile çağın gereksinimlerinin ve değişen koşullarının uyuşmadığı; yaşayan dillerin öğretimi için tamamıyla farklı amaç ve yöntemin geliştirilmesi gerektiği düşüncesi ortaya atılmıştır (Neuner ve Hunfeld, 1993: 19). Bu gibi değişen koşullar neticesinde zaman içerisinde birçok yeni yabancı dil öğretim yöntemi ve yaklaşımı geliştirilip hayata geçirilmiştir.

Ülgen (1997: 150), dili düşünce ve duygulardan bağımsız olarak düşünmenin yanlış olduğunu; dil öğrenme sürecinde güdülerin, ilgilerin ve tutumların önemli olduğunu belirtmektedir. Yabancı dil öğretimine sadece bilişsel yönüyle bakmak yanlış ve eksik olacaktır. Başrolünde insanın olduğu her alanda duyguların etkisi yadsınamaz.

Duygular ve kaygı, öğrenmede ve hatırlamada oldukça etkilidir. Duygulara hitap eden herhangi bir durum, sadece akla hitap eden bir materyalden daha kalıcı bir şekilde hafızaya kaydedilmekte ve bunun doğal sonucu olarak çok daha kolay bir yolla hatırlanmaktadır (Leopold-Mudrack, 1998: 54). Bu çalışmanın mevcut konusu itibarıyla, özellikle kaygının yabancı dil öğretimi üzerindeki etkilerine ilerleyen bölümlerde ayrıca yer verilmiştir.

2.1.1. Yabancı Dil Öğretiminin Önemi

Sosyal bir varlık olan insanoğlu farklı kişi veya gruplarla iletişim kurdukça yeni deneyimler, birikimler ve tecrübeler elde etmekte ve çevresiyle etkileşim içine girdikçe bilişsel ve duyuşsal zenginliği artmaktadır. Bu bağlamda ana dili farklı kişilerle iletişim içinde olması bu zenginliği artıracaktır. Çünkü farklı bir dil demek, farklı kültürler demektir.

Günümüzde hızla gelişen iletişim araçları; toplumsal, siyasal, bilimsel, ekonomik ve kültürel ilişkiler, üniversiteler arasında gerçekleşen çeşitli öğrenici değişim programları ya da bireysel nedenler, insanların bir yabancı dil öğrenmesini gerektirmektedir. Yaylı ve Bayyurt (2011: 1), yabancı bir dil öğrenmenin kişiye farklı bir dünyaya kapılarını açmak, farklı yerler görmek, farklı kültürden insanlarla tanışmak, tanıdık kavramlara ve düşüncelere farklı yönlerden bakmak ve benzeri yeni tecrübeler edinmek olduğunu ifade etmektedir.

İşcan (2014: 7) yabancı dil öğrenmenin bireye kazandıracığı özellikleri şu şekilde sıralamaktadır:

- Dünyayı ve değişik bakış açılarını daha iyi tanımaları, anlamaları ve hoşgörü kazanma.
- Kültürel gelişimlerini hızlandırmaları ve farklı kültürler için farkındalık elde etme.
- Eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin artması.
- Sanatsal alanda gerekli terminolojiyi takip edebilme.
- Kendi ana dilinden farklı dillerin konuşulduğu ortamlarda yabancı dilde kendilerini ifade edebilme.
- Eğitimlerini yurt dışında sürdürebilmeleri için gereken özgüven, sosyal ve iletişim becerilerini kazanma.
- Yükseköğretimde ve sonraki eğitimlerinde seçkin başarılar elde etme.
- İş bulma olanaklarını artırma.
- Yabancı dil bilme ayrıcalığı ile artan liderlik becerileriyle üst düzey çalışma ortamına dâhil olabilme.

Vahapoğlu (2009: 4-10) ise çalışmasında yabancı dil öğrenmenin yararları ve gerekçeleri noktasında şunları sıralamıştır:

- Akademik kariyerine yurt dışında devam edebilme.
- Rahatça dünyayı gezebilme.
- Yabancı yayınları takip edebilme.
- Akademik kariyer yapabilme.
- İleri yaşlarda yabancı dil öğrenme mecburiyetinde kalmama.
- Anlama ve hatırlama becerilerini geliştirme.
- Kendine olan güvenini artırma.
- Saygın uluslararası derneklere üye olabilme.
- Ana dilini daha iyi öğrenebilme.
- Hoşgörüsünü artırma.
- Teknolojiden faydalanma.
- Kendini doğru ve güzel ifade edebilme.

- Gelirinin artması.
- İş hayatında daha kolay yükselebilmek.
- İş görüşmelerinde daha iyi olabilme.
- Kendi kültürünü doğru bir şekilde tanıtabilmek.
- Yabancı şirketlerde çalışabilme.

Birey kendisinden farklı kişiler, kültürler, en önemlisi diller olduğunu; o dilin dünyasına girerek fark ettikçe, hoşgörü üzerindeki farkındalığı da artmaktadır. Bu bakımdan yabancı dil öğretimi, dünyadaki farklılıklara saygıyı ve kültürler arasındaki hoşgörüyü geliştirmek adına mühim bir vasıta (Can, 2006). Günümüzde gelişen teknolojiyle birlikte iletişimin ve çeşitli alanda uluslararası bağlantıların artması yabancı dil öğrenimini daha da zorunlu kılmaktadır.

İnsanların sosyokültürel veya ekonomik sebeplerle iletişim içinde olma zorunlulukları arttıkça, yabancı dil öğrenme ihtiyacı duyan insanların sayısı ve yabancı dil öğrenmenin önemi çoğaldıkça da bu işin daha sistemli ve bilimsel biçimde yapılması gereği gündeme gelmiştir (Mirici, 2001: 15).

Dünyanın %60'ının çok dilli olması nedeniyle yabancı dil öğrenmek istisna değil, olması gereken bir durumdur. Ayrıca iletişim teknolojilerinin gelişmesiyle beraber değişik kültürlerin, dillerin zaman ve mekân fark etmeksizin etkileşim hâlinde olmasından dolayı yabancı dil öğrenimi daha da önem kazanmıştır (Richards ve Rodgers, 1986: 1).

2.1.2. Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Geçmişten günümüze dilin nasıl öğretileceği, üzerinde durulan bir konu olmuştur. Dil denilen sistemin karmaşıklığı, yabancı dil öğretimi de etkilemiştir. Yabancı dil öğretiminde çeşitli yöntemler bulunmaktadır. Bu yöntemlerden bazıları ihtiyaçtan doğmuş, kimi diğerini eleştirirken kimi de geliştirirken ortaya çıkmıştır.

Yöntem, yaklaşımın uygulamaya konulmuş hâli olarak tanımlanabilmektedir. Yöntem, Türkçe Sözlük (2005: 2196)'te “ 1. Bir amaca ulaşmak için izlenen, tutulan yol, usul ve sistemlere ilişkin bilgi, 2. Bilimde belli bir sonuca ulaşmak için, bir plana göre izlenen yol, metot.” olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda dil öğretimi alanında çalışan herkesin; doğru değerlendirme yapabilmesi, çalışmalarını esnasında karşılaştığı sorunları sağlıklı bir çözüme kavuşturabilmesi için dil öğretiminde kullanılan yaklaşım ve yöntemleri bilmesi yararlı olacaktır. Teknik ise seçilen yöntemin sınıf içerisindeki uygulamalarını düzenleyen öğretme yolu olarak açıklanabilmektedir. Yaklaşım çıkış noktası, yöntem izlenecek yol ve teknik de araç olarak düşünülebilmektedir. Bu açıklamalara dayanarak birden çok yöntemin aynı yaklaşımdan beslendiği ve bir yöntemin birden çok tekniği içerdiği söylenebilmektedir. Kullanılan yaklaşım ve yöntemlerin her biri öğrenme koşulları; öğretmen, araç-gereç, zaman, amaç vb. etmenlere göre değerlendirilmelidir. Yabancı dil öğretiminde yöntem seçimini etkileyen faktörlerden bazıları şunlardır (Demirel, 2006):

- Ulaşılabacak hedefler
- Öğretmenin yöntem konusundaki becerisi
- İçeriğin yapısı
- Süre, maliyet
- Kullanım kolaylığı
- Öğretim ortamı
- Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi

Yabancı dil öğretiminde bu faktörlerin dikkate alınıp titizlikle değerlendirilmesi, öğretimin amacına ulaşması noktasında çok önemlidir. Ders öncesinde koşulların tespiti doğru yapılmalı; kullanılacak yöntem ve teknikler konuya, öğrenciye, sınıf ortamına uygun olarak belirlenmelidir.

2.1.2.1. Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri

Yabancı dil öğretiminde kırk civarında dil öğretim yöntemi bulunmaktadır (Demircan, 2013). Aşağıda, yaygın şekilde kullanılan bazı yabancı dil öğretim yöntemleri ve bu yöntemler hakkında genel bilgiler yer almaktadır.

2.1.2.1.1. Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammar-Translation Method)

Dilbilgisi-çeviri yöntemi; adından da anlaşılacağı gibi dilin çeviri çalışmaları ile öğretilmesini hedeflemektedir. Araç olarak kullanılan bir gramer kitabı söz konusudur. Öğrencilere, bu kitaptan, basitten zora doğru kelimeler ve dil bilgisi kuralları gramer ağırlıklı olmak üzere öğretilir. Ayrıca bilinmeyen kelimelerin açıklanmasını sağlayan iki dilli bir sözlük kullanılmakta ve öğrencilere klasik yazarların eserlerinden örnekler içeren, asıl ders aracı olarak kullandıkları ders kitabı bulunmaktadır. Her konunun sonunda da o konuya ait öğretici soruları bulunmaktadır (Aktaş, 1987: 152).

19. yüzyılda Karl Plötz, bu yöntemi geliştirmiş ve 20. yüzyılın ortalarına kadar bu yöntem birçok yerde geçerliliğini sürdürmüştür (Hengirmen, 1993: 17). Fakat zaman içerisinde kullanılabilirliğini yitirmiştir. Nitekim daha 19. yüzyılın sonlarında Almanya'daki yaşayan diller uzmanlarının dil dersleri için farklı yöntemlerin geliştirilmesi gerektiği fikrini tartıştıkları belirtilmektedir (Neuner ve Hunfeld, 1993: 19). Bu aşamadan sonra bu yöntem ciddi eleştirilere maruz kalmıştır. Bu yöntemin genel özellikleri şunlardır:

- Dil bilgisi biçimseldir. Öncelikle, öğrencilere okutulan metinlerdeki dil bilgisi kalıpları öğretilir. Esas olan dilin kurallarını öğretmektir. Dil bilgisinin öğrenilmesi daha çok verilen metnin incelenmesi neticesinde gerçekleştirilir.
- Daha çok ana dilinin kullanımıyla yapılan bir öğretim söz konusudur. Ayrıca öğretim süresince öğretilmek istenen yabancı dil, ana dile kıyasla daha az bir kullanıma sahiptir.
- Öğrencilerin kelime dağarcıklarının geliştirilmesi önemlidir. Kelime dağarcığı daha çok seçilen metne dayanır ve bu metinden seçilen hiç kullanılmamış sözcüklerin öğrenciler tarafından ezberlenmesi sağlanır. Öğrencilerin kelime

hazineleri bu şekilde artırılmaya çalışılır.

- Karmaşık ve zor dil bilgisi kalıplarının çok detaylı ve uzun açıklamaları verilir. Dilin öğrenilmesinin ancak dil bilgisi kurallarının öğrenilmesi ile gerçekleşebileceği düşüncesi söz konusudur. Bu yöntemle öğretime; kurallarının birbirinden bağımsız cümlelerde verilmesi, çekimlerin gösterilmesi ve çeviri yapılması ile başlanır.
- Dil bilgisi, sözcükleri bir arada ahenkli olarak kullanmayı ve anlamlı cümleler kurmanın kurallarını ortaya koyduğu için bu yöntemle yapılan öğretimde cümle kalıpları ve çekimlerine ağırlık verilir.
- Okuma işleminden sonra çeviriye geçilir. Basit klasik eserlerin çevrilmesi ile başlanan öğretime sonraları dil bilgisinin de verilmesiyle birlikte daha zor ve karmaşık eserlerin çevrilmesi ile devam edilir.
- Bu yöntemde metnin içeriğinden çok, dil bilgisi analizi için alıştırma niteliğinde olan metin içindeki cümle kalıpları önemlidir.
- Alıştırmalarda birbiri ile ilgisi olmayan, hedef dilden ana diline çevrilmek için kullanılan cümleler vardır.
- Söyleyişe alıştırmalarına neredeyse hiç yer verilmez, çünkü bu yöntemde söyleyiş önem sırasına göre sonlardadır (Demirel, 1993: 32).

Bu yöntemde yabancı dil öğrenen bireyin özellikle konuşma becerisinin geliştirilememesi, yöntemin eksik yönünü oluşturmaktadır.

2.1.2.1.2. Düzvarım Yöntemi (Direct Method)

Doğrudan yöntem olarak da ifade edilen bu yöntem, Dilbilgisi-çeviri yöntemine yönelik bir tepki olarak 1950'li yıllarda geliştirilmiştir. Bu yöntem, yabancı dilin bir çocuğun dil öğrenmesi gibi olabileceğini iddia eder. Bunun sonucunda da, sözcüklerin ana dilindeki karşılığını vermek yerine hareketlerin canlandırılarak verilmesini savunur.

Bu yöntem, kişinin ana dilini dil bilgisi aracılığıyla öğrenemediğini, düşüncelerini ifade ederken kullanacağı cümle ile içinde bulunduğu durum arasında bağ kurduğunu ve

yabancı dilin de bu hususlar göz önüne alınarak öğrenilmesi gerektiğini vurgular (Gömlüksiz, 2000: 256).

Düzvarım yönteminde öğretimin hedef dili çok iyi bilen öğretmenler tarafından verilmesi söz konusudur. Çünkü öğretim süresince ana dilinin hiç kullanılmaması gereklidir. Aksi durumda yöntem amacına ulaşmamış olur. Bu bağlamda öğrenilen dili konuşan yabancı öğretmen bulmak kolay olmamaktadır. İlk altı haftada kitap kullanmayıp yalnızca hedef dili konuşmaya yer verilmesi uygun olmamaktadır. Dil bilgisi kuralları hakkında bilgisi olmayan bir öğrenci, kendi ana dilinin dil bilgisi kurallarına göre cümleler kurmaktadır. Bununla birlikte bu yöntemin hedef dilin ana dili olarak kullanıldığı bir ülkede yaşayan ve bu sayede öğrendiği dili günlük hayatta uygulama olanağı bulan öğrenciler için uygun olduğu söylenebilir (Hengirmen, 1993: 21).

2.1.2.1.3. Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemi (Audio-Lingual Method)

II. Dünya Savaşı sırasında Amerikan askerlerinin İngilizce dışındaki dilleri hızlı bir şekilde öğrenebilmelerini sağlamak amacıyla geliştirilen bu yöntem, dil öğrenenlere hazır kalıpları ezberletme esasına dayanmaktadır (Yaylı ve Yaylı, 2011: 14).

Larsen-Freeman, işitsel-dilsel yöntemin özelliklerini sıralarken; hata oluştuğu anda öğretmen tarafından hatanın hemen düzeltilmesi gerektiği aksi takdirde hataların alışkanlığa dönüşebileceği, öğrencilerin sözel olsun veya olmasın tüm uyarılara cevap vermeyi öğrenmeleri gerektiği, olumlu pekiştiricilerin öğrenciler için doğru alışkanlıklar geliştirme noktasında yararlı olduğu, dilin kültürden ayrı tutulamayacağı dolayısıyla öğretmenin kültür hakkında bilgi vermesinin önemli olduğu, ana diliyle yabancı dilin farklı sistemlerinin olduğuna bu nedenle bunların birbirinden ayrı tutularak öğrencinin ana dilinin yabancı dil edinim sürecine engel olmasının önlenmesi gerektiği gibi noktaları vurgulamaktadır (Larsen-Freeman, 2000: 42-45).

2.1.2.1.4. Doğal Yöntem (Natural Method)

Doğal yöntem, dilbilgisi-çeviri yöntemine tepki olarak doğmuştur. Yabancı dilin, ana

dille aynı biçimde öğretilmesini savunur. Çeviriye şiddetle karşı çıkan bu yöntem dilbilgisi-çeviri yönteminin aksine dilin mevcut zaman diliminde konuşulan biçimini öğretmeyi amaçlamaktadır.

Doğal yöntemin genel özelliklerini ise şöyle sıralayabiliriz:

- Bu yöntemde konuşulan dil öğretilmeye çalışılır.
- Konuşma dili temel alınır, ayrıca bunun konuşmaya dayalı bir yöntemle yansıtılması beklenir.
- Dil bilgisi önemli değildir.
- Öğretime okuma ve yazma alıştırmaları yapılarak başlanmaz.
- Öğretmenler, hedef dili ana dili olan kişilerdir.
- Derste öğretmen daha aktiftir, öğrenci dinleyici konumdadır.
- Öğretmen derste ana dilini kullanmaz. Kelimeleri pandomim vasıtasıyla anlatmaya çalışır.
- Öğrenci hata yapsa dâhi konuşma konusunda desteklenir.
- Öğrencilerin konuşma becerilerini gelişmesi açısından öğrencilere bazı diyalogların ezberletilmesi yoluna gidilir (Hengirmen, 1993: 19-20).

Doğal yöntemin yabancı dil öğrenen kişilerin günlük dili konuşmada ve öğrendikleri kelimeleri doğru bir şekilde telaffuz etmede faydası çok büyük olmakla birlikte bu yöntemin okuma ve yazma becerileri konusunda yeterli olmadığı görülmektedir.

2.1.2.1.5. İletişimsel Yöntem (Communicative Method)

Dilbilgisi-çeviri yöntemine ve kulak-dil alışkanlığı yöntemine bir tepki olarak Hymes ve Halliday tarafından geliştirilen iletişimsel yöntem için dil kullanımı çok önemlidir. İletişimsel yöntem; bir dil ve dil kullanım modelinin seçilip öğretim biçimi, araç-gereçler, öğretmen ve öğrenci davranışları, sınıf içi uygulamalar vb. konuların ona göre plânlanmasıdır (Demircan, 2013: 249).

Bu yönteme göre bir dilin yalnızca dil bilgisi kurallarının ve sözcüklerinin ezberlenmesi,

o dili doğru bir biçimde kullanmaya yetmemektedir. Çünkü iletişimde sadece sözcük ve tümceler değil beden dili, jest ve mimikler de kullanılmaktadır. Dilin bir amaç değil aksine iletişim için yalnızca bir araç olduğu düşüncesi kabul edilmektedir. Ayrıca bu yöntemde dilin hem yapı boyutu hem de anlam boyutu dikkate alınmaktadır.

Diyalog metinlerinin özellikle kullanıldığı İletişimsel yöntem, okuma metinleri ve yardımcı okuma kitapları sayesinde kelime hazinesinin gelişmesini sağlaması bakımından önemlidir ve bu durum söz konusu yöntemin etkililiğini artırmaktadır.

2.1.2.1.6. Seçmeci Yöntem (Eclectic Method)

Tüm dünya dillerinin farklı özellikleri; öğretmenlerin, öğrencilerin, sınıf ortamının farklılıkları göz önüne alındığında tek bir doğru yöntemden bahsedilmesi mümkün değildir. Bu nedenle öğretmenler, tüm yöntemlerin kendilerine ve öğrencilerine en uygun yönlerini alarak karışık bir yöntem kurma yoluna gitmişlerdir. Bunun sonucunda da seçmeci ya da diğer adıyla eklektik yöntem ortaya çıkmıştır.

Seçmeci yöntem, tüm yöntemlerin en iyi ve faydalı, hedefe en uygun olanlar ile öğretimde en başarılı olan taraflarının seçilerek birbirleriyle en verimli biçimde ilişki kurması olarak da ifade edilmektedir (Demircan, 2013: 162). Buradan hareketle bu yöntemde gerekli donanıma sahip olan, tüm yöntem ve teknikleri iyi bilen, dil bilim ve psikoloji gibi alanlarda öğrenim görmüş öğretmenlere ihtiyaç duyulduğu bir gerçektir. Bu bağlamda bu yöntemde uygun donanımlı öğretmen bulabilmenin zorluğu, söz konusu yöntemin olumsuz yönünü oluşturduğu söylenebilir.

2.1.2.1.7. Toplu Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response Method)

Toplu fiziksel tepki yöntemi Psikoloji Profesörü Asher tarafından geliştirilmiştir. Bu yöntem yabancı dil öğretimini konuşma ile eylemin uyumlu bir şekilde birbiriyle eşleştirilmesi şeklinde gerçekleştirmeyi hedeflemektedir. Ayrıca İz Kuramı ile bağlantılıdır.

Toplu fiziksel tepki yönteminin temelinde; çocuklarda konuşmadan önce dinleme yeteneğinin geliştiği, çocukların ebeveynlerinin sözlü komutlarına fiziksel olarak cevap vererek dinlediği, anlama yeteneği elde ettiği ve dinlediğini; anlama becerisi oluştuğunda konuşma becerisinin doğal şekilde ve kolaylıkla oluştuğu düşüncesi bulunmaktadır (Singh, 2011: 20-22).

Öğretimin başlarında açıklamalar için ana dili kullanılırken ilerleyen derslerde bu kullanım azaltılır. Beden dili, jestler ve mimiklerin kullanımına önem verilir. Öğrenci hataları öğretmen tarafından anında düzeltilir fakat bu düzeltmede öğrencinin motivasyonunun bozulmamasına dikkat edilir. Bu yöntemin yabancı dil öğretimine katkıda bulunduğu bir gerçektir, ancak tek başına kullanımı yeterli olmamaktadır.

2.1.2.1.8. Görsel-İşitsel Yöntem (Audio-Visual Method)

İşitsel-dilsel yönteme görsel boyutun eklenmesiyle oluşturulan görsel-işitsel yöntem, 1960 sonrasında özellikle Fransızca'nın öğretimi için geliştirilmiştir (Rodriguez, 2004, s.9). Görsel-işitsel yöntemi destekleyenler, başarılı bir dinleme ve konuşma öğretimi için görsel öğenin temel olduğuna ilişkin görüş belirtmektedirler.

Derslerin başlangıcında genellikle film ve ses sunumu yer alır. Filmin her sahnesi onu karşılayan bir tümceye denk gelecek biçimde ayarlanır (Demircan, 2013: 233). Ayrıca bu yöntemde öğretmen dersleri yazılı anlatımdan ziyâde sözlü anlatım şeklinde yapar. Alıştırma ve metinler de genellikle karşılıklı konuşmaya dayanır (Doğan, 2012: 198). Bu durum öğrencinin özgürlük alanını kısıtlamaktadır.

Bu yöntemin etkili olabilmesi için derslerde kullanılacak araç ve gereçlerin niteliği son derece önemlidir. Nitelikli araç ve gereçlerin kullanımı öğrencilerin derse aktif bir şekilde katılımını sağlayacaktır.

Yukarıda yer alan yöntemler dışında da birçok dil öğretim yöntemi bulunmaktadır.

Ancak, burada, en önemli yöntemler olduğu düşünölenlere yer verilmiştir. Daha geniş bilgi için dil öğretim yöntemleri ile ilgili bilgi içeren alanyazına bakılabilir.

2.1.2.2. Yabancı Dil Öğretim Teknikleri

Teknik, üzerine yapılan tüm tanımlar incelendiğinde, amaca ulaşmak için yapılan uygulamaların bütünü olarak ifade edilebilir. Başka bir deyişle yöntemin uygulanma biçimidir. Yabancı dil öğretiminde seçilecek yöntem kadar bu yöntemi uygulanabilir kılacak tekniklere de ihtiyaç vardır. Bu tekniklerin seçimi önemlidir. Öğretim plânlanırken öğretim tekniklerinin yonteme ve seçilecek dil becerisine uygun olması gerekir. Çünkü yabancı dil öğretimindeki yöntem ve tekniklerin kullanılması birçok değişkene göre farklılık gösterir. Yabancı dil öğretiminde kullanılan teknikler aşğıdaki gibi iki şekilde gruplandırılabilir. Özellikle Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi dikkate alındığında en çok kullanılan teknikler grupta ve bireysel öğretim teknikleridir.

2.1.2.2.1. Grupta Öğretim Teknikleri

Grupa öğretim teknikleri, öğretmenlerin daha çok sınıf içinde kullandıkları tekniklerdir. Grup öğretim teknikleri öğrenme sürecinde öğrenenlerin birbiriyle ve öğreticiyle etkileşimine dayanır. Bu tekniklerdeki amaç, yabancı dil öğretimindeki öğrencilerin iletişimlerini kolaylaştırmak ve iş birliği içinde gruplarla hareket etme becerileri kazandırmaktır. Yabancı dil öğretimi esnasında bu tekniklerin kullanılması ve sınıf içi uygulamalarında öğrenciye daha fazla fırsat verilmesine özen gösterilmesi öğrenciler arasındaki sözlü ve yazılı iletişimin kurulabilmesi adına çok önemlidir (Demirel, 1993: 56). Grupa öğretim teknikleri öğrencilerin çevreleriyle etkileşim kurması sonucunda hedef dilin kullanım alanını canlandırarak uygulama imkânı sağlar.

Öğretimde en yaygın kullanılan grup öğretim teknikleri; mikro öğretim, gösteri, benzetişim, soru- cevap, yol yapma ve drama, grup çalışmaları, eğitsel oyunlarla öğretim, beyin fırtınası, anlatım, altı şapka tekniği, kavram haritaları tekniği olarak sıralanabilir.

2.1.2.2.2. Bireysel Öğretim Teknikleri

Bireysel öğretim teknikleri, bireysel özellikleri ve yetenekleri göz önünde tutan ve öğrenci merkezli geliştirilen tekniklerdir. Öğrencilerin öğrenmeye karşı merakı, öğrenme seviyesi ve öğrenme süresi birbirlerinden farklı olabilmektedir. Öğretmenden bilgiyi alan bir öğrenci bu bilgiyi anında öğrenebileceği gibi, tekrarlayarak ve fazladan ders alarak da öğrenmesi gerçekleşebilir. Bu durumu öğrencinin gerek düşünebilme yeteneğine gerekse de dikkatini toplayarak hızını artırmasına bağlayabiliriz.

Demirel (1993) sınıftaki öğrencilerin öğrenme hızlarının birbirinden farklı olabileceğini ifade etmektedir. Öğretimin bireysel olarak yapılması, özel olarak ders almanın başarı oranını artırdığı göz önüne alındığında faydalı olacaktır. Bireysel öğretim teknikleri bilgisayar destekli öğretim, bireyselleştirilmiş öğretim, programlı öğretim vb. şeklinde sıralanabilir.

2.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ve Günümüzdeki Durumu

Dünyada ülkeler arasında ticari, siyasi, eğitim, askeri vb. alanlarda ilişkiler yoğunluk kazanmıştır. Dünya üzerinde uluslararası ilişkilerin artması ve ulusların kendi ana dilleriyle iletişim kurmalarında yetersiz kalmaları, küreselleşen dünyada milletlerin birbirlerinin dillerini öğrenmelerini zorunlu kılmıştır (Yorulmaz, 2009: 63).

Türkçenin ana dili olarak en çok konuşulduğu ülke olan Türkiye çeşitli özellikleri bakımından yabancı dil öğrenmek isteyenlerin dikkatini çekmektedir. Özellikle de Türkiye'nin yer aldığı jeopolitik konum ile sahip olduğu tarih ve coğrafya bakımından önemli olması; endüstri, sanayi, ticaret vb. alanlarında gelişim göstermesi Türkçeyi de ilgi duyulan, istenen bir dil konumuna çıkarmıştır (Göçer, 2013: 171). Türkiye ham madde açısından zengin ülkeler ile sanayileşmiş ve ham madde arayışında olan Avrupa ülkeleri arasında bulunmaktadır. Jeopolitik konumu dolayısıyla komşusu olan ya da olmayan bölge ülkeleriyle sıcak temas hâindedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğrenilmesi Türkiye ile sağlam ilişkilerin devamı için önemlidir. Türkiye ekonomik büyüme anlamında son yıllarda sesini duyurmaktadır. Son yıllardaki Türkiye'nin dışa

açılma politikasıyla beraber şartların değişmesi Türkçenin yabancılara öğretilmesinin bir ihtiyaç halini almasını sağlamıştır ve dil öğretiminde yabancılara Türkçe öğretimi önem kazanmaya başlamıştır.

Her yıl binlerce insan Türkçe öğrenmektedir. Bu kişilerin çoğunlukla sahip oldukları özellikler şu şekilde sıralanabilir:

- Türk işçi çalıştıran ülkelerde, Türk işçi sorunlarıyla ilgilenen kişiler.
- Yabancı ülkelerde, Türk öğrencilerin yoğun olarak bulunduğu bölge ve okullarda görev alan yabancı öğretmenler.
- Yabancı üniversitelerdeki Türk bilim (Türkoloji) ve Doğubilim (Şarkiyat) bölümlerinde öğrenim gören kişiler.
- Türkiye ile yoğun ticarî ilişkiler içinde olan yabancılar.
- Türkiye'ye gelen elçilik görevlileri.
- Dost ülkelere Türkiye'ye eğitim amaçlı gelen askerî görevliler.
- Farklı ülkelere gelen ve Türkiye'de üniversite eğitimi için bulunan yabancı öğrenciler.
- Çeşitli sebeplerle Türkiye'de yaşamlarını sürdüren yabancı kişiler.
- Türk eşe sahip yabancı kişiler.
- Sayıları oldukça fazla olan Türk işçilerin çocukları (Koç, 1998: 241).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bazı eksiklikler veya yetersizlikler göze çarpmaktadır. Bunların başında bu alanda yetişmiş bilim adamlarının azlığı, Avrupa'da yaşayan işçi çocuklarının konuşurken diğer yabancı dilleri Türkçeye tercih etmeleri, kitapların az ya da yetersiz olması gelmektedir. Ayrıca Türkçenin sondan eklemeli bir dil olması nedeniyle Ural-Altay dil ailesinin dışındaki bir dili konuşan kişiler için Türkçe, öğrenilmesi kolay bir dil olamamaktadır. Bu farklılıkların olumsuz etkilerini en aza indirecek yabancılara Türkçe öğretimine özgü yöntem ve tekniklerin geliştirilmesinin gerekli olduğu söylenebilir. Henüz yeni gelişmekte olan bu alanda nitelikli eğitimcilere ve materyallere, doğru yöntem ve yaklaşımların kullanılmasına gereksinim duyulmaktadır.

Kâşgarlı Mahmut'un *Divan-u Lûgat-it Türk* adlı eseriyle başladığı bilinen, zaman zaman artan ve azalan gelişmelerle devam eden yabancılara Türkçe öğretimi, bugün Türkçe Öğretim Merkezi (TÖMER) ile devam etmektedir. 1984'te Ankara Üniversitesi bünyesinde kurulan TÖMER, yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla dünyadaki dil ve kültür merkezleri örnek alarak çalışmalarına başlamıştır.

Yabancılara Türkçe Öğretimi, Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi veya Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi adlarıyla anılan bu alanda, yüksek lisans ve doktora programlarının açılması ve bu sayede uzman ve akademisyenlerin yetiştirilmesi sevindirici gelişmelerdendir. Hâlihazırda da yurt içinde ve yurt dışında çeşitli üniversite, kurum ve kuruluşların bünyesi altında konuyla ilgili ciddi çalışmalar yapılmaktadır ve çeşitli kaynaklar oluşturulmaktadır. Bu alanda düzenlenen sempozyumlar, oluşturulan projeler konuya dikkat çekmekte ve Türkçenin tanıtımına büyük fayda sağlamaktadır. Bununla birlikte alanyazın incelendiğinde birçok çalışmada bu alanla ilgili lisans programlarının açılması gerektiğinin ifade edildiği görülmektedir. Güzel (2003: 83), bazı üniversitelerde yer alan Yabancılara Türkçe Öğretimi ana bilim dallarında yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerinin yetiştirilmesinin gerekliliğini savunur. Nitekim bu öğretime, sadece yabancı dil öğretimi ya da sadece Türkçe öğretimi yönünden bakmak alanın gelişmesini engelleyen bir bakış açısıdır. Bu öğretimin gerçekleşmesinde Yabancı dil öğretmenleri de Türkçe ve edebiyat öğretmenleri de tek başına yetersiz kalmaktadır. Çünkü her yabancı dilin öğretimi farklılık göstermektedir. Aynı zamanda bir dili, o dili ana dili olarak kullananlara öğretmekle o dili yabancı dil olarak öğrenenlere öğretmek farklı uzmanlık alanı gerektirmektedir.

2.3. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Temel Dil Becerileri

Temel dil becerileri anlama ve anlatma olarak iki ana başlık altında toplanmaktadır. Dinleme ve okuma becerileri anlama alanını, konuşma ve yazma becerileri ise anlatma alanını oluşturmaktadır.

Bu dört beceri alanının gelişimi bireyin tüm yaşamını şekillendirdiği için birey, bu dört temel dil becerisini etkin olarak kullanabilmelidir. Bir dili öğrenmek hedef dili anlayabilmeyi, konuşabilmeyi, okuyabilmeyi ve yazabilmeyi gerektirmektedir. Dil öğretiminde söz konusu beceriler birbirinden ayrı tutulamamakta ve tüm becerilere aynı oranda önem verilmektedir. Bununla birlikte bir becerinin gelişimi diğer becerinin gelişimini etkilediğinden bireyin iletişimsel yeterliliği bu becerilerin birbiriyle bağlantılı gelişimine bağlıdır (Yavuz, 2010: 293-306). Bu dört temel beceri arasında keskin sınırlar yoktur. Aksine bütün beceriler birbiriyle iç içedir ve birbirinden ayrılmaz bir bütünlük sergilemektedir. Başka bir deyişle birindeki başarı veya başarısızlık diğerini etkilemektedir.

Ana dili gelişiminde bu becerilerin edinilmesi sırasıyla dinleme, konuşma, okuma ve yazma biçiminde gerçekleşmektedir. Ana dili öğretiminde temel dil becerilerinin kazandırılması, aynı sıranın takip edilmesi şart olmamakla birlikte, yabancı dil öğretiminde de amaçlanmaktadır. Dikkat edilmesi gereken nokta, her bir beceri bireye kazandırılmaya çalışılırken beceriye uygun yöntem ve tekniklerin, materyallerin kullanılması gerektiği, bir becerinin diğerinden daha önemli veya birinin diğerinin alternatifi olmadığıdır. Sadece bu durumda, bireyin amacı yine birey açısından etkili olabilir. Söz gelimi bir dili o dilin kullanıldığı ülkede sorunsuzca yaşayabilmek adına öğrenen kişi için konuşma, dinleme; yabancı kaynakları kolaylıkla okuyup anlamak, o dilde yayın yapmak isteyen bir akademisyen için okuma ve yazma becerileri ön planda olabilir. Fakat bir dili tam anlamıyla öğrenmek dört becerinin de kazanılmasıyla mümkündür.

Yabancı dil öğretim sürecinde, dört dil becerisi gibi sözcük öğretimi ve dil bilgisi kuralları da önemlilik arz etmektedir. Alyılmaz ve Şengül (2018), dil bilgisini bir dilin ses, kelime vb. yapılarını inceleyen; bunların hangi kurallara göre sıralandığını açıklayan buyurucu bir bilim dalı olarak açıklamaktadır. Altıkulaçoğlu (2010: 39) dil bilgisi kurallarını o dilin iskeletine benzetmektedir. Yani kurallar ait olduğu dili ayakta tutması yönüyle önemlidir. Bununla birlikte sadece kuralların bilgisi o dili öğrenmede bireyi ileriye taşıyamaz. Bir dili zenginleştiren temel unsur o dilin söz varlığıdır. Burada sözcük

öğretiminin önemi ön plana çıkmaktadır. Sözcük öğretimini, yalnızca sözcüğün ve anlamının verilmesine indirgemek doğru olmayacaktır. Sözcüklerin uygun biçimde yan yana getirebilmek için sözcükle ilgili sesletim bilgisi, biçim bilgisi, söz dizimine ait bilgi ve kullanım bilgisinin de verilmesi gerekir. Başka bir deyişle sözcükleri kullandıkları bağlamlarla birlikte öğretmek gerekmektedir.

Yabancı bir dil öğrenmeye başlamak yabancı bir kültürü de anlamaya ve tanımaya başlamak demektir. Bu bağlamda kültür yabancı dil öğreniminde çok önemlidir. Kültürüne ait hiçbir şeyin bilmediği bir dili, kişi tam anlamıyla öğrenmiş olmaz. En azından dilin birey için işlevsiz kalacağı söylenebilir. Çünkü o dilin konuşulduğu toplumun düşünme ve değer sistemleri, dünyaya bakış açısı bilinmelidir (Ozil, 1991). Burada dikkat edilmesi gereken nokta, yabancı dil öğretiminde kültürden yararlanırken hangi kültürel unsurların aktarılacağı ve nasıl yapılacağı konusudur.

2.3.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Dinleme Becerisi

İnsanoğlu için dinleme henüz anne karnındayken başlamaktadır. Dış dünyayı algılama dinleme yoluyla başlamaktadır. Bu nedenle insanlar arası iletişimde dinlemenin yeri yadsınamaz. Yapılan araştırmalar dinlemenin insan yaşamındaki önemini ortaya koyması bakımından dikkat çekicidir. İnsanların bir gününün %9'unu yazma, %16'sını okuma, %30'unu konuşma, %45'ini ise dinleme oluşturmaktadır (Maxwell ve Donran, 2001: 106; Buzan, 2001: 97).

Dinleme, anlama becerisi başlığı altında ele alınmaktadır. Alan yazın incelendiğinde dinlemeye yönelik çeşitli tanımlarla karşılaşılmaktadır. Demirel (1999: 35) dinlemeyi, "konuşan kişinin vermek istediği iletiyi pürüzsüz olarak anlayabilme ve söz konusu uyarana karşı tepkide bulunabilme etkinliği" olarak tanımlamaktadır. Dinleme, sözlü iletişimde konuşan tarafından ses birimleri aracılığıyla gönderilen mesajların alıcı kişinin zihninde çözümlenip bilgiye dönüştürüldüğü zihinsel bir faaliyet sürecidir (Onan, 2005: 157). Epçaçan (2013: 335) ise dinlemeyi bireyler arasındaki iletişimin vazgeçilmez bir unsuru; anlatıcıdan gelen iletileri anlama ve yorumlama gayreti; işitmeyi de bünyesinde

barındıran, karmaşık, aktif bir süreç; çok yönlü bir olgu; amaçlı bir davranış ve insanın seçme özgürlüğünün de bir yansıması olarak insan beyninin bilişsel süreçlerini gerektiren zihinsel bir etkinlik olarak tanımlanmaktadır.

Dinleme becerisi konusundaki en büyük yanılgılardan biri dinlemenin pasif bir eylem olduğu düşüncesidir. Aksine dinleme kavrama yeteneği gerektiren, zihnin fazlasıyla aktif olduğu, oldukça yaratıcı bir beceridir. “Dinleme öğretiminde amaç, konuşmacıdan gelen mesajı tam ve doğru olarak algılayabilmek olduğundan dolayı, dinleme becerisi edilgen bir işlem değil aksine, etken bir aşamadır” (Barın, 2002: 18). Aslında bu noktada dinleme ile işitme arasındaki fark da ortaya çıkmaktadır. İşitme sadece fizyolojikken dinleme buna ek olarak psikolojiktir. Dinleme; işitme ile beraber bireyin seslerin ve konuşma örüntülerinin farkında olmasıyla ve onlara dikkatini vermesiyle başlayan psikolojik, bilişsel, fiziksel bir süreci oluşturur. Belli işitsel işaretleri tanınması ve hatırlanmasıyla devam eden ve anlamlandırılmasıyla son bulan bir eylemdir (A. Ergin, 1998: 161).

Dinleme, amacımıza göre farklı türlerde olabilmektedir. Kaynaklarda dinleme farklı sınıflandırmalar şeklinde yer almaktadır. Bu dinleme çeşitleri kısaca şu şekildedir (Dahlhaus, 1994: 79-81):

Yoğun Dinleme: Bu dinleme türünde metinde verilen genel ifadenin anlaşılması amacıyla detaylı dinleme yapılır.

Yaygın Dinleme: Gereksiz bilgiler yerine dinleme metninden genel bir ifade çıkarabilmek amacıyla yapılır.

Seçici Dinleme: Sadece dinleyiciyi ilgilendiren ihtiyaç duyulan bilgilerin seçildiği, metnin geri kalanındakilerin önemli görülmediği dinleme türüdür.

Yüzeysel Dinleme: Bu dinlemede metnin ana konusunun anlaşılabilmesi için metinde geçen en önemli bilgilerin dinlenmesi söz konusudur.

Bir diğer dinleme sınıflandırması ise şu şekildedir (Brown'dan akt: Güven, 2007: 33-34):

Tekrarıcı Dinleme: Öğrencinin bir kayıt cihazı gibi duyduklarını tekrar ettiği ve anlamlandırma aşamasına geçilmediği bu dinleme türünde amaç, bireyi telaffuz ve tonlamasını düzeltmektir.

Yoğun Dinleme: Tümevarım tekniğinin kullanıldığı bu dinleme türünde kelime, tonlama, vurgu, ayırıcı ses gibi ayrıntıları yakalama amacı vardır. Öğrenciler metindeki anahtar kelimeleri ve gramer yapısı, vurgu, tonlama gibi ayrıntıları yakalamaya çalışır.

İletişimsel Dinleme: Ders esnasında çokça kullanılan ayrıca soru sorma, komut verme, konuşmayı netleştirme, anlamayı kontrol etme gibi tekniklerin kullanıldığı dinleme türüdür.

Seçici Dinleme: Sadece belirli bir bilgiyi edinebilmek maksadıyla dinlenildiği, metnin taranmasını gerektiren bu dinleme türünü medya yayınları, anektod ve monologlar oluşturur. Öğrenciden metinde geçen kişi isimleri, tarihler, yer, ortam, içerik, ana fikirleri söyleyebilmesi veya sonuç çıkarması beklenilerek dinlemesi test edilir.

Kapsamlı Dinleme: Tümdengelim yönteminin kullanılarak dinlenen metni bütünsel biçimde anlamayı kapsayan bu türe, uzun konferanslar veya karmaşık bir mesajı yakalamak amacıyla yapılan dinlemelerde başvurulur. Ayrıca bu dinleme türünde not alma, soru sorma gibi becerilere ihtiyaç duyulabilmektedir.

İnteraktif Dinleme: Diğer dinleme türlerinin hepsini kapsayan bu tür; dinleyenin aktif bir biçimde tartışmalara, sohbetlere, ikili veya grup çalışmalarına katıldığı bir dinleme türüdür. Ayrıca günlük yaşamda daha çok karşılaşılan dinleme türüdür.

Dinleme sürecindeki bazı durumlar dinlemeyi olumlu ve olumsuz olarak etkileyebilmektedir. Dinleme sürecinin sağlıklı devam etmesi için bazı etkenlerin yeterli

düzeyde olması gerekmektedir. Dinlemeyi etkileyen bu faktörler zekâ, işitme sağlığı, dinlemenin önemi konusunda farkındalık, konuya olan ilgi, dikkat, dinleme amacı, dil özelliklerinin bilinmesi gibi dinleyiciye bağlı faktörler olabileceği gibi; konuşmanın içeriği, dinleme ortamı, dinleme hızı, dinleme süresi gibi konuşmacıya bağlı faktörler de olabilmektedir.

Yabancılara Türkçe öğretiminde dinleme etkinlikleri çok önemlidir. Öğrencilere doğru telaffuz ve okuma becerisi kazandırma noktasında faydalıdır. Bu nedenle etkinliklerinde belirli noktalara dikkat etmek gerekmektedir. İlk olarak dinleme etkinliklerinden önce iyi bir plânlama gereklidir. Öğretmenin derste kullanmayı düşündüğü metni önceden dinlemesi metnin uygun olup olmadığını anlama noktasında önemlidir. Dinleme parçaları öğrencinin seviyesine uygun olmalıdır. Dinleme parçaları genel ahlâk kurallarına uygun olmalıdır. Öğrencilerin konuşulanları doğru ve eksiksiz algılayabileceği işitsel araçlar kullanması önemlidir. Ayrıca öğretmenlerin standart Türkçe ile konuşmaları, yerel ağızlardan uzak durmaları da dikkat edilmesi gereken bir diğer konudur (Arslan ve Adem, 2010: 78-79). Dinleme eğitiminde dinleme etkinliklerinin süreci de çok önemlidir. Bu konuda Demirel (2003: 53-56) üç süreçten bahsetmektedir:

A. Dinleme Öncesi Etkinlikler

- Güdülenme ve ilişkilendirme
- Dersin amacını belirleme
- Metni tahmin etme
- Önemli sözcük ve bazı deyimleri öğretme
- Dinleme amaçlarının belirlenmesi

B. Dinleme Sırasındaki Etkinlikler

- Geneli anlamaya yönelik dinleme
- Anlamaya yönelik soruları cevaplamak amacıyla dinleme
- Cevapları kontrol etme amacıyla dinleme

C. Dinleme Sonrası Etkinlikler

- Öğrencilerden anlamaya ilişkin soruları cevaplamalarını isteme
- Öğrencilerle bir paragrafı yüksek sesle okuma
- Öğrencilerden okuduklarını anlatmalarını isteme
- Ana düşünceyi bulma
- Metni özetleme
- Metinde geçen belirgin noktaları tartışma
- Metinle ilgili bir kompozisyon yazma
- Oyunlar: rol oynama / drama, benzetim, sorun çözme, şarkılar

Yabancılara Türkçe öğretiminde dinleme becerisi, diğer yabancı dil öğretimlerinde olduğu gibi doğrudan gözlenilmeyen bir süreçtir. Dinleme becerisinin ölçülmesinde ilk olarak nasıl bir değerlendirmenin yapılacağına karar verilmeli daha sonra metnin konusu, ana fikri, yardımcı fikirleri, olay örgüsü, cümle yapıları, telaffuz gibi husûslarda değerlendirmeler yapılmalıdır.

2.3.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Okuma Becerisi

Temel dil becerilerinden biri olan okuma becerisi dil öğretiminin en temel unsurlarından birisidir. Okuma göz, ses ve beynin fonksiyonlarından oluşan; içinde görme, algılama, seslendirme, anlama, beyinde yapılandırmanın olduğu karmaşık bir süreçten oluşmaktadır (Güneş, 2007: 118). Bireyler yabancı dili, o dilde iletişim kurmak için öğrenirler. Okuma da bu iletişimin kurulmasında önemli bir yere sahiptir. Okuma becerisinin yazma ve konuşma becerilerinin ve kelime hazinesinin zenginleşmesinde önemi büyüktür.

Okuma, ana dili olarak Türkçeyi öğretmede olduğu gibi yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde de temel bir beceridir. Yabancı dil öğretiminde okuma etkinliklerinin temel amacı en genel ifadeyle hem doğru bir şekilde anlayarak okumak hem de öğrenilmekte olan dille yazılmış bir metindeki kelimeleri doğru seslendirip telaffuza alışmaktır (Güzel ve Barın, 2013: 273). Bireyin okuma etkinliğinde bunlardan birinin eksik olması bireydeki okuma becerisinin yetersiz olduğu anlamına gelmektedir. Yabancı dil

öğretiminde, okuma becerisi her bakımından gelişmiş bir öğrenciden şunlar beklenilmektedir:

- Metnin başlığından konusunu tahmin edebilmek
- Okunulan metne uygun başlık getirebilmek
- Metinde bulunan anlamı bilinmeyen sözcüklerin anlamını tahmin edebilmek
- Metinle ilgili genel bilgi sâhibi olmak
- Okuma metni hakkında ayrıntılı bilgi edinmek
- Okuma metninin ana ve yardımcı fikirlerini bulabilmek
- Okuma metni ile ilgili bilgileri dönüştürebilmek
- Okuma metninin özetini çıkarabilmek (Demirel, 1999: 134).

Yabancı dil öğretiminde metin çalışmaları önemli bir yer tutmaktadır. Bu noktada öğretmenin sorumluluğu metin seçiminde çok fazladır. Çünkü metin seçimi okuma becerisinin kazandırılmasında mühîmdir. Polat (1990: 75), okuma becerisi kazandırılırken, var olmayan kurma metinler yerine özgün metinlerle çalışmanın öğrenciyi yaşama hazırlama noktasında daha doğru olduğunu ifade etmektedir. Aksi halde öğrenci hedef dili yaşamında bir yere konumlandırıramaz ve ütöpik bir dil öğreniyor duygusu yaşayabilir. Nitekim öğrencinin yabancı dilde okuduğu bir yemek listesi veya ilaç prospektüsünün, kurma bir metinden daha fazla eğitimdeki hayatilik ilkesine hitâp ettiği söylenebilir.

Yabancı dil öğretiminde öğrencilere yabancı dilde kitap okuma alışkanlığı kazandırmak önemlidir. Yabancı dilde okuma becerisini geliştirme ve okumayı alışkanlık hâline getirme noktasında yabancı dil öğretiminin yapıldığı merkezlerdeki kütüphanelerde, öğrencileri okumaya yönlendirecek kaynaklar yer almalıdır. Çünkü öğrenci, yabancı dilde yazılan kaynakları okudukça okuma becerisini geliştirmekten de öte hedef dili daha fazla benimseyip içselleştirebilir.

2.3.3. Yabancı Dil Olarak Türkçe Konuşma Becerisi

Konuşma doğuştan gelen bir yetidir, bunun da ötesinde insanları diğer canlılardan ayıran en önemli özelliklerden biridir. Ancak bireyin konuşma yeteneğinin doğuştan gelmesi veya sosyal çevre vâsıtasıyla ana dilini konuşabiliyor oluşu, kişinin kusursuz olarak konuşma becerisine sahip olduğunu göstermez. Çünkü her beceri gibi konuşmanın da doğru ve etkili olması ancak yeterli bir eğitimle mümkündür.

Konuşma, zihinsel bir çaba ve birikim sonucu meydana getirilen iletinin dil vâsıtasıyla karşılıkine sunulmasıdır (Adalı, 2003: 27). Bununla birlikte konuşmanın meydana gelebilmesi için sağlıklı ses organlarına da ihtiyaç duyulmaktadır. Konuşma beş etmenden oluşmaktadır:

1. Ses
2. Telaffüz
3. Konuşma dinamiği
4. Kelime hazinesi
5. Biçem (Taşer, 2009: 123).

Yabancı dil öğretiminde konuşma becerisi önemli bir konudur. Söz gelimi yabancı bir dil bildiğini iddia eden birinden öncelikle o dili konuşması beklenir. Kişiler, kendilerince, doğruluğu tartışılabilir olmakla birlikte, o kişinin bildiğini iddia ettiği dili bilip bilmediği böyle test edilir. Yabancı dilde konuşma becerisinin, dil yeterliği kazanmada kilit nokta olduğu söylenebilir. Kişilerin karakteri ve dünya görüşü, yabancı dildeki konuşma performanslarını etkilemektedir. Yabancı dilde konuşabilen bir kişinin o dilde okuma ve yazma gibi becerilere sahip olduğu varsayılmaktadır (Soozandehfar, 2010: 105-119). Bu durum Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de aynı şekilde söz konusudur ve konuşma becerisi bu bağlamda önemli bir konudur.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kur sistemi uygulanmaktadır. Buna göre başlangıç seviyesini A1 ve A2, orta seviyeyi B1 ve B2, ileri seviyeyi ise C1 ve C2 kurları oluşturmaktadır. Öğrenciden başlangıç seviyesinde günlük hayattaki ihtiyaçlarını

karşılayabilecek kadar konuşabilmesi ve ders esnasındaki temel seviyedeki soruları cevaplandırabilmesi beklenmektedir. Orta seviyede öğrencinin arkadaşlarıyla rahat iletişim kurabilmesi ve hazırlıklı veya hazırlıksız konuşma yapabilmesi beklenirken ileri seviyedeki öğrenciden ise takılmadan uzun konuşmalar yapabilmesi, tartışmalara rahatça katılabilmesi ve konuşma esnasında esprili ve mecâzlı söyleyişlerden yararlanabilmesi beklenir (Emiroğlu, 2013: 277). Konuşma becerisindeki bu amaçlara ulaşmada öğretmene ve öğrenciye birçok görev düşmektedir.

Yabancılara Türkçe öğretiminde konuşma becerisini kazandırmada öncelikle öğretmenin uygun model olması gerekmektedir. Standart Türkçeyi kusursuz bir şekilde kullanmalı, mahallî söyleyişlerden uzak durmalıdır. Aslında bu durumun aksi durumda nasıl olacağını yurt dışında çalışan işçi çocuklarında görmekteyiz. Orada yaşayan çocuklar Türkçeyi ailelerinden öğrenmektedir. Ailelerin az veya çok sahip olduğu yöresel konuşmalar veya mahallî söyleyişler, çocukların konuşma becerilerine etki etmektedir. Söz gelimi Elazığlı bir ailenin çocuğu Türkiye'ye geldiğinde Türkçeyi Elazığ ağzıyla konuşmaktadır. Eğer Türkçe eğitim veren bir okulda da okumuyorsa bu durumun düzeltilmesi zor bir hâl alacağı söylenebilir.

Yabancılara Türkçe öğretiminde konuşma becerisini kazandırmada karşılaşılan sorunlardan biri Türkçenin yapısal olarak bazı dillerden farklı oluşudur. Sözelimi Arapça ile Türkçenin yapısal olarak birbirinden tamamen farklı olması, dolayısıyla alfabesinin, ses yapısının, ses dizgesinin farklılığı bazı sorunlar yaşanmasına neden olmaktadır. Bu bakımdan Türkçeyi öğrenirken bilhassa söyleyiş bakımından yaşanan bu sorunun giderilmesinde ve dili akıcı bir şekilde konuşabilmeyi sağlamada öğretmenlerin tekerlemelerden yararlanması faydalı olacaktır (Erdem, Şengül, Gün ve Büyükaslan, 2015: 4-6).

Öğretmenin öğrenciyi konuşmaya teşvik etmesi, onu bu konuda desteklemesi önemlidir. Ayrıca sadece ders ortamında değil, okul dışı ortamlarda da konuşmasını sağlayacak şartlar oluşturması önemlidir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde diğer becerilerde

olduğu gibi konuşma becerisinde de öğretmenin yöntem ve teknikleri Türkçe öğretime uygun hale getirerek uygulaması, dikkat edilmesi gereken bir diğer noktadır.

2.3.4. Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Becerisi

Yazma eylemi bireyin duygu, düşünce ve hayâllerinin yazı vâsıtasıyla anlatması olarak ifade edilebilir. Yazma becerisi, günlük yaşamımızın hemen hemen her alanında karşımıza çıkmaktadır. Mesaj yazarken, ders esnasında not alırken, bir kişiye not bırakırken yazma etkinliği yapmış oluruz.

Yabancı dil öğretiminde temel becerilerin ele alınma sırasının, ana dili ediniminden farklı olmadığı görülür. Yazma, her iki alanda da en son kazanılan beceri durumundadır. Yazmanın öğrenilmesi diğer becerilere göre zaman almaktadır (MEB, 2009: 17). Konuşma gibi etkin ve üretken bir beceri olan yazma, yabancı dil öğretiminde edinilmesi en zor beceridir (Ateş, 2005: 9). Bireylerin kendi ana dillerinde dâhi ne kadar zorlandıkları göz önüne alındığında gerek yabancı dil öğretiminde gerekse yabancılara Türkçe öğretiminde yazma becerisinin zor olarak kabul edilmesi pek olağan dışı görülmemektedir. Nitekim Açık (2008)'in yapmış olduğu araştırma sonuçlarına göre; yabancı dil olarak Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin %40 oranında yazma, %33 konuşma, %17 dinleme ve %16 oranında da okuma becerisinde zorluk çektikleri tespit edilmiştir. Öğrencilere yazma becerisinin zorluğunun sebepleri sorulduğunda ise yazma esnasında yeterli bir dil bilgisine sahip olmanın gerekmesi, noktalama işaretlerini doğru kullanılmanın ve anlamlı cümleler kurmanın zorluğu yönünde yanıtlar alınmıştır.

Dört ana dil becerisi içerisinde yazma daha çok sınıf dışı bir etkinlik olarak görülmüş ve ara sıra verilen ödev olarak düşünülüp yazma becerisi konusu geçiştirilmiştir. Hâlbuki dil öğrenen birey için yazma en az konuşma kadar mühîmdir ve bu becerinin geliştirilmesine sözlü iletişimin geliştirilmesine verildiği kadar önem verilmesi gerekmektedir (Demirel, 1999: 141).

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazmaya olan isteksizliği, yazma konusundaki olumsuz düşünceleri, üzerinde durulması gereken konulardır. Bu konuda öğretmenlere büyük görev düşmektedir. Öncelikle öğretmenlerin kendilerinin yazma etkinliği yaptırma konusunda istekli olmaları önemlidir. Ayrıca yazma etkinliğine ders içinde daha fazla zaman ayrılması faydalı olabilir. Yazma becerisinin dinleme, okuma ve konuşma becerilerinden sonra geliştiği ve bu becerileri de içine alan daha kapsamlı bir beceri konumunda olduğu unutulmamalıdır. Zira bu dört beceri bir zincirin halkaları misâli bir biriyle bağlantılıdır. Ayrıca yazma becerisinin, devamlı ve plânlı olarak yapılan etkinliklerle gelişmesi mümkündür. Bu bağlamda öğrencilerin yazma becerilerinin gelişebilmesi adına her gün yazarak yazmaya gereken zamanı ve önemi vermeleri gerekmektedir (Akkaya ve Kırmızı, 2010: 1).

Sonuç olarak yazma becerisine gereken önem hem öğretmenler hem öğrenciler tarafından verilmelidir. Ayrıca yazma becerisindeki sorunlar üzerinde dikkatle durma, çözüm yolları üzerinde araştırmalar yapma ve yeni teknikler geliştirme noktasında bu alandaki akademisyenlere de çok iş düşmektedir.

2.4. Kaygı

Çağımızda kişiler günlük yaşamlarındaki çeşitli alanlarda, çeşitli durumlarda kaygı ile karşı karşıya kalabilmektedirler. Kaygı ilişkiler, sağlık, eğitim vb. her alanda kendini göstermektedir. Evden işe gitmek üzere çıkan kişinin otobüsü kaçırma konusunda duyduğu kaygıdan bir annenin eve geç gelen çocuğu için duyduğu kaygıya kadar az veya çok her konuda kaygı yaşanabilmektedir.

Türkçe Sözlük (2011)'te "Üzüntü, endişe duyulan düşünce, tasa." olarak açıklanan kaygı kavramını Taş (2006); bir uyararla karşı karşıya gelindiğinde yaşanan bedensel, duygusal ve zihinsel değişimlerle ortaya çıkan bir uyarılmışlık hâli olarak tanımlamaktadır. Aydın ve Takkaç (2007: 259) ise kaygıyı tanımlarken kaygının beklenen fakat henüz gerçekleşmemiş bir tehlikeye karşı gösterilmesine dikkat çekmektedir.

Kaygı ile korku, birbiriyle karıştırılan ve birbirinin yerine kullanılan kavramlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Kaygı korkudan bütünüyle farklıdır ve bu fark kaygının hayvanlarda bulunmamasıyla bile açıklanabilir. Köroğlu (2013), gözümüzü korkutan olayın karşımızda olduğu esnada yaşadığımız şeyin korku, gelecekte ortaya çıkacak bir olay söz konusu olduğunda ise duyacağımız şeyin kaygı olduğunu ifade etmektedir. Söz gelimi ıssız bir ormanda vahşi bir hayvanın karşımıza çıkması ihtimali esnasında yaşadığımız duygu kaygı, vahşi bir hayvanla veya saldırısıyla karşılaştığımızda yaşadığımız şey korkudur. Bu noktada kaygının gelecekle ilgili olarak henüz gerçekleşmemiş bir durumla ilgili olduğu ve tamamen bireyin zihnindeki düşüncelerden meydana geldiğini söylemek yanlış olmayacaktır.

Lang (1968) kaygıyı ve korkuyu üç değişik sistematik tepkime ile açıklamaktadır. Buna göre kaygı içinde endişe, kaçınma / sakınma ve kas gerginliği barındırmaktadır. Korku ise yakın gelecek tehditleri, kaçış/kaçma ve otomatik dalgalanmalar içermektedir.

Kaygı olumsuz bir duygu izlenimi yaratsa da aslında bazen bireyi olumsuz durumlardan koruyan veya geliştiren etkisi bulunduğu söylenebilir. Söz gelimi kekeme olan Çiçero'yu mükemmel bir hâtip yapan şey konuşma esnasında kekeleyişine dair yaşadığı kaygıdır. Bu bağlamda kaygıyı yaşamaktan korkmak doğru değildir. Çünkü ondan uzaklaşmaya çabalamak, hem çözüme ulaşmayı engeller hem de kaygının daha da artmasına sebebiyet verir (Özer, 2008: 65). Kaygıyı hem olumlu hem de olumsuz bir duygu biçimi olarak görmek daha doğru olacaktır. Akla uygun olmayışı ve ruhsal faaliyetleri yani düşünceleri rahatsız etmesi, kaygının olumsuz yönünü; korkulan şeylerle karşılaşınca kişiyi uyarması ve tedbir aldırması, kişiyi daha mutlu ve başarılı olmaya yönlendirmesi ve en önemlisi kendini geliştirmesini sağlaması ise kaygının olumlu yönünü oluşturur (Ersevimi, 2005: 304-305).

Kaygıyı etkileyen birçok unsur bulunmaktadır. Bunların başında yaş, cinsiyet, kalıtım, anne-baba tutumları, kardeş sayısı, sosyo-ekonomik durum, anne-babanın eğitim ve

meslek durumları, öğrencinin başarı durumu, spor, egzersiz alışkanlıkları, enstrüman çalma, sanatla ilgilenip ilgilenmeme vb. faktörler gelmektedir.

2.4.1. Kaygı Çeşitleri

Kaygı çeşitleri konusunda birçok farklı gruplamalar söz konusudur. Kaygının kişisel kaygı, durum kaygısı, iletişim kaygısı, sınıf kaygısı, test kaygısı, dinleme kaygısı, konuşma kaygısı, yazma kaygısı gibi türleri bulunmaktadır (Andrade ve Williams, 2009).

Kaygı aynı zamanda *kişilik kaynaklı kaygı*, *durum kaynaklı kaygı* ve *olay kaynaklı kaygı* olarak da sınıflandırılmaktadır. Bireyin kişiliğinin bir parçası olan kişilik kaynaklı kaygı her durumda bireyin kaygı hâlinde olduğu durumu ifade etmektedir. Durum kaynaklı kaygı, belirli bir zaman ve durumda ortaya çıkmaktadır. Olay kaynaklı kaygı ise yalnızca belirli olaylar karşısında meydana gelmektedir (Aydın ve Zengin, 2008: 83-84).

Alanyazında kullanılan bir diğer kaygı sınıflandırması ise Cattell ve Scheier'in ortaya attığı "durumluluk ve sürekli kaygı" kavramlarıdır. Durumluluk kaygı stresin ortaya çıkmasıyla artan, olmadığı durumlarda azalan kaygı türüdür. Sürekli kaygı ise bireyin öz değerlerinin tehdit altında olduğunu varsayması veya içinde olduğu durumları stresli olarak yorumlaması sonucunda ortaya çıkan kaygı türüdür (Yıldız, 2011: 3).

Kaygıya dil öğrenimi açısından baktığımızda daha özel bir kaygı ortaya çıkmaktadır. İlk kez Horwitz ve arkadaşları diğer kaygı türlerinden ayrılan yabancı dil kaygısını ortaya atmışlardır (Young, 1992). Diğer kaygı türleriyle benzerlikler göstermekle birlikte yabancı dil kaygısı kendine özgü özellikleriyle farklı ve özel bir kaygı türüdür.

2.4.2. Yabancı Dil Kaygısı

Bir yabancı dili öğrenmeyi etkileyen pek çok faktör olabilmektedir. Kimi zaman düşünsel kimi zaman kültürel kimi zaman da duyuşsal olan bu faktörlerin duyuşsal yönünü etkileyen durumlardan biri kaygı durumudur.

Son yıllarda bilim adamları kaygının, öğrenme üzerindeki etkisini, ayrıntılı bir şekilde incelemekte ve araştırmaktadırlar. Kaygının hem öğrenme hem de yabancı dil öğrenimi üzerindeki etkisi üzerine pek çok çalışma yapılmıştır. Yukarıda da belirtildiği gibi Horwitz ve Cope (1986) yaptıkları araştırmalar sonucunda, alanyazına *yabancı dil kaygısı* adını verdikleri, öğrencilerin dil öğrenimine karşı olumsuz tutum göstermelerine sebep olan ve o güne kadar adı konulmayan özel bir durum kaygısı bilgisini kazandırmışlardır.

Yabancı dil kaygısı öğrencilerin yabancı dil ortamlarında yaşadığı, konuşma, dinleme ve öğrenmeye etki eden gerilim hâlidir (MacIntyre ve Gardner, 1994). Yabancı dil sınıfları yüksek düzeyli kaygı yaşanan ortamlardır. Bununla birlikte yabancı dil kaygısı farklı derslerde yaşanan kaygıdan ayrı düşünülmelidir. Çünkü yabancı dil öğrenme süreci, diğer derslerden daha karmaşık bir süreçten meydana gelmektedir. Diğer derslerde motivasyonu yüksek olan öğrenciler bile yabancı dil derslerinde motivasyonlarını yitirmektedirler. Ana dillerinde kendilerini çok rahat bir şekilde ifade eden, başkalarını kolaylıkla anlayan öğrencilerin yabancı bir dilde bunları yaparken zorlanmaları ve yabancı dilde gerçekleştirmeleri beklenen her türlü performansı benlik algıları için bir tehdit olarak algılamaları yabancı dil kaygısının diğer kaygılardan ayrıldığı göstermektedir. İletişimlerinin iyi olduğunu düşünen bireyler bile yabancı dil öğretiminde çekingenlik, korku, kendinden emin olamama ve hatta panik içinde olmayla karşı karşıya kalabilmektedirler (Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986).

Yabancı dil kaygısı süreksiz olan bir kaygı türüdür. Bu yönüyle yabancı dil kaygısı geçici olarak ve sadece belirli durumlarda ortaya çıkan bir kaygıdır. Başka bir deyişle yabancı dil kaygısını yaşayan öğrenciler, kalıcı olarak kaygı yaşayan bireyler gibi sürekli endişe hali içinde değildirler, sadece belli durumlarda ve anlık olarak bu kaygıyı yaşamaktadırlar. Ayrıca yabancı dil kaygısı bireylerin inançları, geçmişleri ve yaşadıklarıyla yakından ilişkilidir.

Yabancı dil kaygısının nedenlerinin araştırıldığı bir araştırmada; hata yapma

korkusunun, yanlış bir şeyler söyleyerek gülünç duruma düşme korkularının öğrencilerde kaygı oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır (Baş, 2014: 101). Aynı çalışmada ders esnasında öğretmenlerin öğrenci hatalarını anında düzeltmelerinin öğrenciyi kaygıya düşüren bir etkisi olduğu tespit edilmiştir. Birçok öğretmen de dil öğretiminde öğrencilerin yaptığı yanlışlıkları hemen düzeltme çabasına girmektedirler. Bu bağlamda öğretmenlerin çok önemli durumlar dışında anında düzeltme yoluna gitmemesi, öğrenciye zaman tanınması ve öğrenciyi desteklemesi en azından bu nedenden dolayı kaygı yaşayan öğrencilerin kaygılarını azaltacaktır.

Kaygının yabancı dil öğrenimi üzerinde olumlu ve olumsuz etkileri bulunmaktadır. Öğrenciyi olumsuz etkileyerek öğrenme etkinliklerini azaltan aşırı ve öğrenciyi güdeleyerek öğrenmeyi kolaylaştıran normal kaygı olmak üzere iki tür kaygı söz konusudur (Yaman, 2010: 272). Yapılan bir çalışma, kaygı düzeyi yüksek öğrencilerin dil bilgisi konusunda kaygı düzeyi az olan öğrencilere nispetle daha az hata yaptığını göstermektedir (Kleinmann, 1977). Öte yandan yüksek kaygılı öğrenciler yabancı dil kelime listesini düşük kaygılı öğrencilerden daha yavaş öğrenmekte ve kelimeleri hatırlamada daha çok zorlanmaktadır (MacIntyre, P. D. ve Gardner, R. C., 1989). Yapılan birçok araştırmada yabancı dil kaygısının olumlu ve olumsuz etkileri tespit edilmekle birlikte hangi durumlarda olumlu hangi durumlarda olumsuz etkilerinin olduğu konusunda fikir birliği bulunmamaktadır.

2.4.2.1. Yabancı Dilde Okuma Kaygısı

Okuma sürecinde hem bilişsel hem de duyuşsal etkiler söz konusudur. Okuma sürecinde %50 ana dilde okuryazarlık ve ikinci dile ait bilgiler, %50 ise motivasyonla ilgili faktörler okuduğunu anlamada etkili olan değişkenlerdir (Bernhardt, 1991). Özellikle duyuşsal durumları içeren motivasyonla ilgili faktörlere önemle eğilmek gerekmektedir. Motivasyonla ilgili faktörlerinin başında ise kaygı gelmektedir.

Öğrencilerin yabancı dil sınıflarında deneyimleyebildikleri bir kaygı olan yabancı dilde okuma kaygısı, yabancı dil kaygısından farklı bir kaygıdır. Bununla birlikte yabancı dil

okuma kaygısı bilindik olmayan kod ve yazma sistemi ile bilindik olmayan kültür olmak üzere iki kaynağa sahiptir (Saito, Horwitz ve Garza, 1999). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin ana dillerinden farklı olarak bilindik olmayan ses, kelime ve cümle bilgisi, farklı kültür gibi kaygıya neden olabilecek durumlarla karşı karşıya gelmeleri; onlarda huzursuzluk, endişe, korku gibi duyguların alt boyutlarını oluşturduğu kaygı hâlini tetikleyebilir. Nitekim yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere ilişkin yapılan bir araştırmada kaygı yükseldikçe okuduğunu anlama testinden elde edilen başarı puanının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır (Altunkaya ve Erdem, 2017).

2.4.2.2. Yabancı Dilde Konuşma Kaygısı

Ana dillerinde konuşurken, bireylerin bir kısmı kaygı yaşamaktadır. Hatta bu kaygıyı Mark Twain, Abraham Lincoln, Daniel Webster gibi iyi birer hâtip olan kişiler dâhi bir dönem yüksek oranda yaşamışlardır. Ana dilinde dâhi yaşanan böylesi bir konuşma kaygısının yabancı dilde konuşma yaparken yaşanması pek şaşırtıcı değildir.

Sınıf ortamında öğrencinin arkadaşlarının önünde konuşma yapması ya da sunum yapmasını yüksek kaygıya yol açan bir etkinliktir (Young, 1999). Konuşma kaygısı denilen bu kaygı yabancı dil öğretiminde de kendini göstermektedir. Sınıf içerisinde konuşma etkinlikleri esnasında daha önceki olumsuz deneyimler, öğretmenin aşırı otoriter tutumu, anlatılan konunun öğrenci tarafından kavranılamaması, öğrencinin öğrenme şekli ve öğrenme bağlamı öğrencilerin kaygı yaşamalarına sebebiyet vermektedir (Oxford, 1999: 58-67; Reid, 1995).

Yabancı dilde konuşma kaygısı önemszenmesi gereken bir konudur. Bu kaygı bazen ciddi boyutlara ulaşabilmektedir. Nitekim Daly (1991), yabancı dil öğrenme ortamlarında öğrencilerin zorunlu konuşma etkinlikleri karşısında yilandan korkar gibi kaygıya kapıldıklarını söylemektedir.

Yabancı dilde konuşma kaygısının azaltılmasında öğretmenlerin etkisi büyüktür. Baş (2014)'ın çalışmasında öğrencilerin hata ve yanlış yapmaktan korktukları, öğretmenlerin

sorularına cevap veremediklerini, okuma vb. etkinliklerde kaygı yaşamamalarına rağmen konuşma etkinliklerinde sebebini bilemedikleri bir kaygı yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu noktada öğretmenin öğrenciyi daha çok destekleyici olması, telaffuz hatalarını anında düzeltme yoluna gitmemesi yaşanan kaygıları azaltabilmektedir. Öğretmenler öğrencileri sınıf içinde rahatlatmak amacıyla sınıfta anlatacağı konuları öğrencilere önceden vererek, onlara hazırlanmaları için zaman tanımladılar (Ömer ve Gedikoğlu, 2007: 67-78). Ayrıca öğrencilerin sık sık o dili ana dili olarak kullananlarla konuşma alıştırmaları yapmaları konuşma kaygılarını azaltabilir.

2.4.2.3. Yabancı Dilde Yazma Kaygısı

Yazma etkinliklerine gerek sınıf içinde gerekse sınıf dışında öğrenciler tarafından yabancı dillerini geliştirmek amacıyla başvurulmaktadır. Yabancı dil öğrenen kişilerde bu süreçte yazma kaygısı görülebilmektedir. Öğrencilerin yazma konusunda başarısız olmaları yüksek oranda yazma kaygısına neden olmaktadır (Daly ve Miller, 1975: 255). Yazma kaygısı yazmaya yönelik bir tepki olarak ortaya çıkmaktadır. Ayrıca üzüntü, korku gibi duygusal yönden veya çeşitli kramplar ve terleme şeklinde de fiziksel olarak meydana gelmektedir (Poff, 2004: 168).

Yazma kaygısının yazmanın her alanında etkisini göstermesi yabancı bir dili öğrenenlerde yazmaya karşı olumsuz tutuma sebep olmaktadır (Corbett-Whittier, 2004). Ayrıca iyi ve doğru yazma konusunda kendilerini kurallara sıkıca bağlı kalmak durumunda hissettiklerinden dolayı yazarken heyecanlanmaktadırlar (Daly, 1991: 3). Bunun yanında bireyin kendini yazma becerisi yönünden zayıf ve yetersiz görmesi sonucu bireyde yetersizlik hissi oluşmaktadır (Zorbaz, 2011). Tüm bunlar onların kaygı duymasına ve yazarken zorlanmalarına neden olmaktadır.

Yazma kaygısıyla bireyin birçok kez karşılaşması sonucu artık yazmaktan kaçınması, yazma kaygısının belirlenmesi ve yazma becerisini geliştirilmesi için gerekli olan fırsatın elde edilememesine neden olmaktadır (Corbett-Whittier, 2004: 88). Bu davranış da kişiyi, yazma becerisinin bütün düzeylerinde olumsuz etkileyebilir ve kişinin

yazmaktan kaçınmasına sebep olabilir. Oysaki bu davranış hiçbir sorunu çözemez. Yazmadaki kaygı hâlinin giderilebilmesi, yazmada sürekliliğe ve gelişmeye bağlı olmaktadır. Öğrencinin dili öğrenirken sık sık yazma etkinlikleri ile eksikliklerini giderme çalışmaları yapması hem kaygının bir miktar azalmasını hem de başarılı olmalarını sağlayabilir (Daly, 1985). Ayrıca kaygının bir miktar olması, bireylerin yazarken daha dikkatli olmalarına ve istenilen düzeyde bir yazı yazmaları yönünde faydalıdır (Smith, 1984: 5).

Yapılan çalışmalar, bir miktar yazma kaygısının bireylerin yazmadaki tutumlarını olumlu etkilediğini ve öğrencilerin kendilerini yazma fikrine alıştırdıklarından dolayı kendilerine güvenlerinin arttığını ve bunun sonucunda da yazma çalışmalarından hoşlanmaya başladıklarını göstermektedir (Matthews, 2001: 23). Bu bağlamda yazma kaygısının olumlu etkilerinin olduğu da söylenebilir.

2.4.2.4. Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı

Yabancı dil öğrenen bireyler dinleme konusunda kaygı yaşayabilmektedirler. Öğrencilerin yaşadığı dinleme kaygısı dinleme becerisinin gelişiminde her aşamada kendini gösterebilir. Bu kaygı dinleme öncesinde ve esnasında olduğu gibi dinleme sonrasında anlayamadıklarına ilişkin düşüncelere bağlı olarak yaşanabilmektedir.

Dinlemeyi olumsuz etkileyerek kaygı oluşturan birçok etmen olabilir. Bu faktörlerin psikolojik yönünü dinleyicilerin olumsuz ruh hâli, yeterince ilgi çekmeyen bir konu, konuşmacıdan kaynaklanan olumsuzluklar, dinleyenin yeterince motive edilememesi gibi etmenler oluşturmaktadır (Epeçapan, 2013: 334).

Yabancı dilde dinleme kaygısı konusunda yapılan çalışmalar bu kaygının öğrencileri olumsuz etkilediğini göstermektedir. Young (1992)'ın çalışmasında öğrencilerin öğrenme ortamında konuşulanları veya dinlediklerini anlayamamalarından dolayı ciddi anlamda kaygı duydukları tespit edilmiştir. Baş (2014)'ın yaptığı çalışmada ise yabancı dil öğrenen öğrencilerin dinleme etkinliklerinin kendilerinde kaygı yaratan bir etken

olduğunu ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin yabancı dil derslerinde konuşulanları/dinlenenleri anlayamamalarının onlarda kaygı yarattığı görülmüştür. Öğrencilerin, derste arkadaşlarından ve öğretmenlerinden duyduklarını ve kaset, CD gibi materyallerden dinlediklerini anlamakta zorlandıklarını, bunun da kendilerinde kaygı oluşturduğunu ifade ettiği ve dersteki başarısızlıklarını da yaşadıkları bu kaygı durumuna bağladıkları görülmüştür. Yabancı dil kaygısı ile dinleme arasındaki bağlantıyı araştıran araştırmacıların ortak görüşü, yabancı dil kaygısı taşıyan öğrencilerin bu kaygı hâlinin dinlemeyi ve anlamayı engellediği yönündedir.

Yabancı dilde dinleme kaygısı hedef dilde üretime ve anlamaya ket vurduğu için öğrencilerde dinleme becerisinin gelişiminin yanında konuşma becerisinin gelişimini de etkilemektedir (Yıldırım, 2007: 178). Dinleme kaygısı yaşayan bir öğrenci, kaygısı arttıkça dinleme etkinliklerinden kaçınmaya başlayabilir ve durum daha çözülmez bir hâl alabilir. Kaygı oluşmadan öğrenci ve özellikle öğretmenin önceden bu konuda farkındalığının olması ve gerekli önlemleri alması dinleme etkinliklerinin amaca uygun gerçekleştirilmesi yönünden önemlidir. Çünkü dinleme becerisi yabancı dil öğreniminde çok önemlidir. Bireyin öğrenmek istediği dili dinledikçe o dile aşinalığı artacaktır. Bu da bireyin hem okuma hem konuşma hem de yazma becerilerine olumlu yansıtacaktır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma modeli, araştırmanın sorularını cevaplamak ya da hipotezlerini test etmek amacıyla araştırmacı tarafından kasıtlı olarak geliştirilen plan (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012) olarak tanımlanmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dinleme kaygı düzeylerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma tarama modelinde desenlenmiştir. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlamaktadır (Karasar, 2004:77). Bu araştırma, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin görüşlerine dayalı olup araştırmanın amacı çerçevesinde var olan durumun betimlenmesine çalışılmıştır. Betimsel istatistik bir örneklem üzerinde ya da ulaşılabilen durumlarda, evrenin tamamından gözlem yapılarak elde edilen verileri kullanarak araştırmaya katılan bireylerin ya da objelerin özelliklerini betimlemeyi amaçlayan bir süreçtir (Büyüköztürk, 2002: 5).

3.2. Evren ve Örneklem

Çalışma evrenini, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında, Türkiye'deki üniversitelerde Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde kolay ulaşılabilir durum örnekleme tercih edilmiştir. Aşağıdaki tabloda araştırmanın yapıldığı üniversiteler ve öğrenci sayılarına ait bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmanın yapıldığı üniversiteler ve öğrenci sayıları

| Üniversite | f | % |
|--|-----|------|
| Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi | 30 | 12,2 |
| Fırat Üniversitesi | 16 | 6,5 |
| Niğde Üniversitesi | 21 | 8,5 |
| Gazi Üniversitesi | 26 | 10,5 |
| Uşak Üniversitesi | 19 | 7,7 |
| Çukurova Üniversitesi | 23 | 9,3 |
| Erciyes Üniversitesi | 21 | 8,5 |
| Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi | 17 | 6,9 |
| Mersin Üniversitesi | 25 | 10,1 |
| Adıyaman Üniversitesi | 28 | 11,3 |
| İnönü Üniversitesi | 21 | 8,5 |
| Toplam | 247 | 100 |

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya Türkiye'deki 11 farklı üniversitede Türkçe öğrenen 247 yabancı uyruklu öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerden 30'u Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesinde, 16'sı Fırat Üniversitesinde, 21'i Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesinde, 26'sı Gazi Üniversitesinde, 19'u Uşak Üniversitesinde, 23'ü Çukurova Üniversitesinde, 21'i Erciyes Üniversitesinde, 17'si Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesinde, 25'i Mersin Üniversitesinde, 28'i Adıyaman Üniversitesinde, 21'i İnönü Üniversitesinde eğitim görmektedir. Aşağıdaki tabloda araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları yer almaktadır.

Tablo 2. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre frekans ve yüzde dağılımları

| Cinsiyet | f | % |
|-----------------|------------|------------|
| Erkek | 179 | 72,5 |
| Kadın | 68 | 27,5 |
| Toplam | 247 | 100 |

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan 247 öğrencinin 179'unun erkek, 68'inin kadın olduğu görülmektedir. Bu dağılıma göre örneklemin %72,5'ini erkek, %27,5'ini de kadın öğrenciler oluşturmaktadır. Tablo 3'de araştırmaya katılan öğrencilerin yaşlarına ilişkin frekans ve yüzde dağılımları verilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin yaşlarına ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

| Yaş | f | % |
|-----------------|------------|------------|
| 17-22 yaş arası | 134 | 54,3 |
| 23 yaş ve üzeri | 113 | 45,7 |
| Toplam | 247 | 100 |

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan 247 öğrencinin 134'ünün 17-22 yaş arası, 113'ünün 23 yaş ve üzeri olduğu görülmektedir. Bu dağılıma göre örneklemin %54,3'ünü 17-22 yaş arası, %45,7'sini de 23 yaş ve üzeri öğrenciler oluşturmaktadır. Tablo 4'de araştırmaya katılan öğrencilerin Türkiye'de bulunma amaçlarına ilişkin frekans ve yüzde dağılımları verilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin Türkiye'de bulunma amaçlarına ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

| Türkiye'de bulunma amacı | f | % |
|---------------------------------|------------|------------|
| Eğitim | 205 | 83 |
| İş | 42 | 17 |
| Toplam | 247 | 100 |

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan 247 öğrencinin 205'inin eğitim, 42'sinin ise iş ilişkileri ve iş bulmak için Türkiye'de buldukları görülmektedir. Bu dağılıma göre örneklemin %83'ünün eğitim, %17'sinin de iş ve iş ilişkileri için Türkiye'de buldukları söylenebilir. Tablo 5'te araştırmaya katılan öğrencilerin Türkiye'de bulunma sürelerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları verilmiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin Türkiye’de bulunma sürelerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

| Türkiye’de bulunma süresi | f | % |
|----------------------------------|-----|------|
| 0-2 yıl arası | 176 | 71,3 |
| 2 yıl üzeri | 71 | 28,7 |
| Toplam | 247 | 100 |

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan 247 öğrencinin 176’sının 0-2 yıl arası, 71’inin ise 2 yıl üzeri Türkiye’de buldukları görülmektedir. Bu dağılıma göre örneklemin %71’inin 0-2 yıl arası, %28,7’sinin de 2 yıl üzeri Türkiye’de buldukları söylenebilir. Tablo 6’da araştırmaya katılan öğrencilerin günlük dinleme etkinliklerine ayırdıkları zaman değişkenine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları verilmiştir.

Tablo 6. Öğrencilerin günlük dinleme etkinliklerine ayırdıkları zaman değişkenine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

| Dinleme etkinliklerine ayrılan zaman | f | % |
|---|-----|------|
| Hiç | 31 | 12,6 |
| 0-2 saat arası | 126 | 51,0 |
| 2 saat ve üzeri | 90 | 36,4 |
| Toplam | 247 | 100 |

Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılan 247 öğrencinin 31’inin hiç, 126’sının 0-2 saat arası, 90 öğrencinin ise 2 saat ve üzeri dinleme etkinliklerine zaman ayırdıkları görülmektedir. Bu dağılıma göre örneklemin %51’ini dinlemeye 0-2 saat arası, %36,4’ünün 2 saat ve üzeri, %12,6’sının ise hiç zaman ayırmadığı görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada Yaman ve Can (2015) tarafından geliştirilen Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin Dinleme Kaygısı Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek güven eksikliği ve metni anlama ve çözümleme olmak üzere 2 faktör ve 14 maddeden oluşmaktadır. Faktör analizi sonuçlarına göre ölçeğin KMO değeri .83, Bartlett testi anlamlılık düzeyi ($p < .01$)’dir. Yapılan analiz sonuçlarında güven eksikliği alt boyutunda yer alan maddelerin faktör yük değerleri 0,50 ile 0,76 arasında, metni anlama ve çözümleme alt boyutunda ise 0,46 ile 0,68 arasında olduğu tespit edilmiştir. Açıklanan toplam varyans %41,16 olarak bulunmuştur. Ölçeğin madde-toplam test korelasyon değerleri 0,34 ile 0,53 arasında değişmektedir. Ölçeğin Cronbach’s Alpha güvenilirlik katsayısı .90 olarak

tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir (Yaman ve Can, 2015: 226-227).

Ayrıca yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda uyum istatistikleri X^2/sd uyum iyiliği oranı 2,13; RMSEA=0,061; GFI=0,93; AGFI=0,90; NFI=0,92 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan X^2/sd oranının 3'ten küçük olması, RMSEA'nın 0,80'den küçük olması, GFI, AGFI ve NFI değerlerinin 0,90'ın üzerinde olması model veri uyumunu göstermektedir (Jöreskog ve Sörbom, 1993; Akt. Çokluk ve diğ.,2010:307; Yılmaz ve Çelik, 2009:43).

3.4. Verilerin Analizi

Yapılan araştırmalar sonrasında ölçekten elde edilen veriler, bilgisayar ortamına aktarılarak istatistik programı yardımıyla gerekli istatistik işlemlerine tabi tutulmuştur. Toplanan verilerin çözümlenmesinde, araştırmacının amacına uygun olarak gerekli testler ve teknikler uygulanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde, yüzde ve frekans hesaplamaları, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri kullanılmıştır. Ayrıca verilerin cinsiyet, yaş, Türkiye'de bulunma amacı ve Türkiye'de bulunma süresi değişkenlerine ilişkin karşılaştırmalarda Kolmogorov Smirnov normallik testi ve varyansların homojenliğine bakılmış, dağılımın normal olduğu görülerek bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır. Günlük dinleme etkinliklerine ayrılan zaman değişkenine ilişkin karşılaştırmalarda da öncelikle normallik testi yapılmış, dağılımın normal olduğu görülerek tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde, araştırma sonucunda araştırmanın amaçlarına uygun olarak elde edilen bulgular ve bu bulgulara dayalı yapılan yorumlar yer almaktadır.

4.1. Güven Eksikliği Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Aşağıdaki tabloda, güven eksikliği alt boyutu maddelerine ilişkin öğrenci görüşlerine ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 7. Güven eksikliği alt boyutu maddelerine ilişkin öğrenci görüşlerine ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

| Madde No | Güven Eksikliği | \bar{X} | ss |
|---------------|---|-------------|-------------|
| 1 | Dinleme metinlerini ilk dinlediğimde anlayamıyorum. | 3,01 | 1,43 |
| 2 | Dinlemeye/izlemeye yönelik kitle iletişim araçlarını (radyo, televizyon, cd vb.) Türkçe olarak dinlemekte zorluk çekiyorum. | 3,60 | 1,31 |
| 3 | Dinlediğim ya da izlediğim şeylerin konusunu bulmakta zorluk çekiyorum | 3,59 | 1,26 |
| 4 | Dinlediğim ya da izlediğim şeylerin ana fikrini bulmakta zorluk çekiyorum. | 3,55 | 1,27 |
| 5 | Dinlediğim ya da izlediğim şeylerin yardımcı fikirlerini/duygularını bulmakta zorluk çekiyorum | 3,42 | 1,26 |
| 6 | Dinlerken not almakta zorlanıyorum | 3,03 | 1,37 |
| 7 | Dinlediklerim /izlediklerim içerisinde ilgi ve ihtiyaçlarımı karşılayacak olanları bulmakta zorluk çekiyorum. | 3,32 | 1,31 |
| Toplam | | 3,36 | 0,96 |

Tabloda öğrencilerin güven eksikliği alt boyutuna ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin en çok “*Dinlemeye/izlemeye yönelik kitle iletişim araçlarını (radyo, televizyon, cd vb.) Türkçe olarak dinlemekte zorluk çekiyorum.*” $\bar{X} = 3,60$, “*Dinlediğim ya da izlediğim şeylerin konusunu bulmakta zorluk çekiyorum*” $\bar{X} = 3,59$, “*Dinlediğim ya da izlediğim şeylerin ana fikrini bulmakta zorluk çekiyorum.*” $\bar{X} = 3,55$ ve “*Dinlediğim ya da izlediğim şeylerin yardımcı fikirlerini/duygularını bulmakta zorluk çekiyorum*” $\bar{X} = 3,42$ maddelerine ilişkin “*katılıyorum*” düzeyinde görüş belirttikleri görülmektedir. Bu kazanım maddelerini, “*Dinlediklerim /izlediklerim içerisinde ilgi ve ihtiyaçlarımı karşılayacak olanları bulmakta zorluk çekiyorum.*” $\bar{X} = 3,32$, “*Dinlerken not almakta zorlanıyorum*” $\bar{X} = 3,03$ ve “*Dinleme metinlerini ilk dinlediğimde anlayamıyorum.*” $\bar{X} = 3,01$ maddelerine ait öğrenci görüşleri takip etmektedir. Bu maddelere ilişkin öğrenciler “*kısmen katılıyorum*” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra, güven eksikliği alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerinin toplam aritmetik ortalaması incelendiğinde, öğrencilerin “*kısmen katılıyorum*” ($\bar{X} = 3,36$) düzeyinde görüş belirttikleri görülmektedir. Bu sonuca göre; öğrencilerin çok yüksek düzeyde olmamakla birlikte güven eksikliği alt boyutunda kaygı yaşadıkları ifade edilebilir. Aşağıdaki Tablo 8'de cinsiyet değişkenine göre güven eksikliği alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerine ait t- testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 8. Cinsiyet değişkenine göre güven eksikliği alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerine ait t- testi sonuçları

| Güven Eksikliği | | | | | | | | |
|-----------------|-----|-----------|------|-----|--------|-------|--------|-------|
| Cinsiyet | N | \bar{X} | ss | sd | Levene | p | t | p |
| Erkek | 179 | 3,33 | 0,94 | 245 | 0,144 | 0,704 | -0,933 | 0,352 |
| Kadın | 68 | 3,45 | 1,00 | | | | | |

Cinsiyet değişkeni açısından, yapılan t-testi sonucunda güven eksikliği alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerinin anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($t_{245} = -$

0,933. $P > .05$). Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, kadın öğrencilerin ($\bar{X} = 3,45$), erkek öğrencilere ($\bar{X} = 3,33$) göre daha yüksek düzeyde görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Kadın öğrenciler “katılıyorum” düzeyinde görüş belirtirken erkek öğrenciler “kısmen katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Bu bulguya göre; güven eksikliği kaygı düzeyinin kadın öğrenciler üzerinde daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Aşağıdaki tabloda, yaş değişkenine göre güven eksikliği alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerine ait t- testi testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 9. Yaş değişkenine göre güven eksikliği alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerine ait t- testi testi sonuçları

| Güven Eksikliği | | | | | | | | |
|-----------------|-----|-----------|------|-----|--------|-------|--------|-------|
| Yaş | N | \bar{X} | ss | sd | Levene | p | t | p |
| 17-22 yaş arası | 134 | 3,53 | 0,99 | 245 | 3,630 | 0,058 | 3,057* | 0,048 |
| 23 yaş ve üzeri | 113 | 3,16 | 1,05 | | | | | |

Yaş değişkeni açısından, yapılan t-testi sonucunda güven eksikliği alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir ($t_{245} = 3,057$. $p < .05$). Yapılan analiz sonucunda, farklılığın 17-22 yaş arası olan öğrenciler lehine olduğu görülmüştür. Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde yaşı 17-22 yaş arası olan öğrencilerin ($\bar{X} = 3,53$), 23 yaş ve üzeri ($X = 3,16$) öğrencilere göre daha yüksek düzeyde görüş belirttikleri tespit edilmiştir. 17-22 yaş arası öğrenciler “katılıyorum” düzeyinde görüş belirtirken, 23 yaş ve üzeri öğrenciler “kısmen katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Bu sonuca göre; güven eksikliği alt boyutunda yaşı genç olan öğrencilerin daha yüksek düzeyde kaygı yaşadıkları söylenebilir. Aşağıdaki tabloda, Türkiye’de bulunma amacı değişkenine göre güven eksikliği alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerine ait t- testi testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 10. Türkiye’de bulunma amacı değişkenine göre güven eksikliği alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerine ait t- testi testi sonuçları

| Güven Eksikliği | | | | | | | | |
|-------------------------|-----|-----------|------|-----|--------|-------|--------|-------|
| Türkiyede bulunma amacı | N | \bar{X} | ss | sd | Levene | p | t | p |
| Eğitim | 205 | 3,32 | 0,94 | | | | | |
| İş | 42 | 3,59 | 1,03 | 245 | 0,894 | 0,345 | -1,665 | 0,097 |

Türkiye’de bulunma amacı değişkeni açısından yapılan t-testi sonucunda güven eksikliği alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerinin anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($t_{245} = -1,665$, $p > .05$). Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, Türkiye’de bulunma amacı iş olan öğrencilerin ($\bar{X} = 3,59$), eğitim amacıyla Türkiye’de bulunan öğrencilere ($\bar{X} = 3,32$) göre daha yüksek düzeyde görüş belirttikleri tespit edilmiştir. İş amacıyla Türkiye’de bulunan öğrenciler “katılıyorum” düzeyinde görüş belirtirken eğitim amacıyla Türkiye’de bulunan öğrenciler “kısmen katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Bu bulguya göre; güven eksikliği iş amacıyla Türkiye’de bulunan öğrenciler üzerinde daha yüksek düzeyde olduğu ifade edilebilir. Aşağıdaki tabloda, Türkiye’de bulunma süresi değişkenine göre güven eksikliği alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerine ait t- testi testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 11. Türkiye’de bulunma süresi değişkenine göre güven eksikliği alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerine ait t- testi testi sonuçları

| Güven Eksikliği | | | | | | | | |
|---------------------------|-----|-----------|------|-----|--------|-------|-------|-------|
| Türkiye’de bulunma süresi | N | \bar{X} | ss | sd | Levene | p | t | p |
| 0-2 yıl arası | 176 | 3,37 | 0,92 | | | | | |
| 2 yıl üzeri | 71 | 3,33 | 1,04 | 245 | 3,071 | 0,081 | 0,265 | 0,791 |

Türkiye’de bulunma süresi değişkeni açısından, yapılan t-testi sonucunda güven eksikliği alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerinin anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($t_{245} = 0,265$, $P > .05$). Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, Türkiye’de bulunma süresi 0-2 yıl arası olan öğrencilerin ($\bar{X} = 3,37$), 2 yıl üzerinde Türkiye’de bulunan öğrencilere ($\bar{X} = 3,33$) göre daha yüksek düzeyde görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Her iki grupta bulunan öğrencilerin görüşlerinin “kısmen katılıyorum” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Aşağıdaki tabloda, dinlemeye ayrılan zaman değişkenine göre güven eksikliği alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerine ait varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 12. Dinleme etkinliklerine günlük ayrılan zaman değişkenine göre güven eksikliği alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerine ait t- testi testi sonuçları

| Alt boyut | Dinlemeye ayrılan zaman | N | \bar{X} | ss | F | p | Scheffe |
|------------------------|-------------------------|--------|-----------|------|-------|-------|---------|
| Güven Eksikliği | hiç | 31 | 3,52 | 1,08 | 0,537 | 0,585 | - |
| | 0-2 saat arası | 126 | 3,35 | 0,85 | | | |
| | 2 saat üzeri | 90 | 3,32 | 1,05 | | | |
| Levene=2,855 | | p=.060 | | | | | |

Tabloya göre öğrencilerin günlük dinleme etkinliklerine ayırdıkları zaman değişkenine ilişkin yapılan varyans analizi sonucunda güven eksikliği alt boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ($p > .05$). Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, dinlemeye hiç zaman ayırmayan öğrenciler “katılıyorum” düzeyinde görüş belirtirken, 0-2 saat arası ve 2 saat ve üzeri zaman ayıran öğrenciler “kısmen katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Buna göre, dinlemeye ayrılan zaman arttıkça güven eksikliği kaygı düzeyinin azaldığı ifade edilebilir.

4.2. Metni anlama ve çözümleme alt boyutuna ilişkin bulgular

Aşağıdaki tabloda, metni anlama ve çözümleme alt boyutu maddelerine ilişkin öğrenci görüşlerine ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 13. Metni anlama ve çözümlene alt boyutu maddelerine ilişkin öğrenci görüşlerine ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

| Madde No | Metni anlama ve çözümlene | \bar{X} | ss |
|---------------|---|-------------|-------------|
| 1 | Dinlediklerimle ilgili soru sormak, görüş bildirmek beni endişelendirir. | 3,23 | 1,33 |
| 2 | Karşımdakinin algılamakta zorluk çekeceğim bir hızda ve akıcı bir biçimde konuşması beni endişelendirir | 3,04 | 1,35 |
| 3 | Sanatsal ve bilimsel etkinliklere dinleyici/izleyici olarak katılmak beni endişelendirir. | 3,26 | 1,36 |
| 4 | Kendimi konuşanın yerine koyarak dinlemek/izlemek beni endişelendirir | 3,27 | 1,33 |
| 5 | Telefonla görüşürken dinlediğimde ya da dinlenildiğimde genellikle endişelenirim. | 3,14 | 1,39 |
| 6 | Daha önce duymadığım şeyleri dinlerken genellikle endişelenirim. | 3,01 | 1,40 |
| 7 | Edebi eserleri (şiir, hikâye, masal vb.)dinlerken anlayamayacağımı düşünmek beni endişelendirir | 3,00 | 1,37 |
| Toplam | | 3,14 | 1,00 |

Öğrencilerin metni anlama ve çözümlene alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşleri; “Kendimi konuşanın yerine koyarak dinlemek/izlemek beni endişelendirir” $\bar{X} = 3,27$, “Sanatsal ve bilimsel etkinliklere dinleyici/izleyici olarak katılmak beni endişelendirir.” $\bar{X} = 3,26$, “Dinlediklerimle ilgili soru sormak, görüş bildirmek beni endişelendirir.” $\bar{X} = 3,23$, “Telefonla görüşürken dinlediğimde ya da dinlenildiğimde genellikle endişelenirim.” $\bar{X} = 3,14$, “Karşımdakinin algılamakta zorluk çekeceğim bir hızda ve akıcı bir biçimde konuşması beni endişelendirir.” $\bar{X} = 3,04$, “Daha önce duymadığım şeyleri dinlerken genellikle endişelenirim.” $\bar{X} = 3,01$ ve “Edebi eserleri (şiir, hikâye, masal vb.)dinlerken anlayamayacağımı düşünmek beni endişelendirir” $\bar{X} = 3,00$ şeklinde tespit edilmiştir. Bu alt boyuttaki tüm maddelere ilişkin öğrenciler “kısmen *katılıyorum*” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Ayrıca, metni anlama ve çözümlene alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerinin toplam aritmetik ortalaması incelendiğinde, öğrencilerin “kısmen *katılıyorum*” ($\bar{X} = 3,14$) düzeyinde görüş belirttikleri görülmektedir. Bu sonuca göre; öğrencilerin çok yüksek düzeyde olmamakla birlikte metni anlama ve çözümlene alt boyutunda kaygı yaşadıkları söylenebilir. Aşağıdaki tabloda cinsiyet değişkenine göre metni anlama ve çözümlene alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerine ait t- testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 14. Cinsiyet değişkenine göre metni anlama ve çözümleme alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerine ait t- testi sonuçları

| Metni anlama ve çözümleme | | | | | | | | |
|---------------------------|-----|-----------|------|-----|--------|-------|--------|-------|
| Cinsiyet | N | \bar{X} | ss | sd | Levene | p | t | p |
| Erkek | 179 | 3,07 | 0,95 | | | | | |
| Kadın | 68 | 3,30 | 1,11 | 245 | 3,527 | 0,062 | -1,614 | 0,108 |

Cinsiyet değişkeni açısından, yapılan t-testi sonucunda metni anlama ve çözümleme alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerinin anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($t_{245} = -1,614$, $P > .05$). Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, kadın öğrencilerin ($\bar{X} = 3,30$), erkek öğrencilere ($\bar{X} = 3,07$) göre daha yüksek düzeyde görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Her iki grup da “kısmen katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmiştir. Bu bulguya göre; güven eksikliği kaygı düzeyinin kadın öğrencilerde daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Aşağıdaki tabloda yaş değişkenine göre metni anlama ve çözümleme alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerine ait t- testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 15. Yaş değişkenine göre metni anlama ve çözümleme alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerine ait t- testi sonuçları

| Metni anlama ve çözümleme | | | | | | | | |
|---------------------------|-----|-----------|------|-----|--------|-------|--------|-------|
| Yaş | N | \bar{X} | ss | sd | Levene | p | t | p |
| 17-22 yaş arası | 134 | 3,29 | 1,05 | | | | | |
| 23 yaş ve üzeri | 113 | 2,96 | 0,91 | 245 | 4,165 | 0,052 | 2,586* | 0,042 |

Yaş değişkeni açısından, yapılan t-testi sonucunda metni anlama ve çözümleme alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir ($t_{245} = 2,586$, $p < .05$). Yapılan analiz sonucunda, farklılığın 17-22 yaş arası olan öğrenciler lehine olduğu görülmüştür. Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde yaşı 17-22

yaş arası olan öğrencilerin ($\bar{X}=3,29$), 23 yaş ve üzeri ($\bar{X}=2,96$) öğrencilere göre daha yüksek düzeyde görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Her iki grup da “kısmen katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Bu sonuca göre; metni anlama ve çözümüme alt boyutunda yaşı genç olan öğrencilerin daha yüksek düzeyde kaygı yaşadıkları söylenebilir. Aşağıdaki tabloda Türkiye’de bulunma amacı değişkenine göre metni anlama ve çözümüme alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerine ait t- testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 16. Türkiye’de bulunma amacı değişkenine göre metni anlama ve çözümüme alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerine ait t- testi sonuçları

| Metni anlama ve çözümüme | | | | | | | | |
|--------------------------|-----|-----------|------|-----|--------|-------|--------|-------|
| Türkiyede bulunma amacı | N | \bar{X} | ss | sd | Levene | p | t | p |
| Eğitim | 205 | 3,10 | 1,00 | 245 | 0,713 | 0,399 | -1,184 | 0,238 |
| İş | 42 | 3,30 | 0,97 | | | | | |

Türkiye’de bulunma değişkeni açısından, yapılan t-testi sonucunda metni anlama ve çözümüme alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerinin anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($t_{245} = -1,665$, $p > .05$). Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, Türkiye’de bulunma amacı iş olan öğrencilerin ($\bar{X}=3,30$), eğitim amacıyla Türkiye’de bulunan öğrencilere ($\bar{X}=3,10$) göre daha yüksek düzeyde görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Her iki grup da “kısmen katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Aşağıdaki tabloda Türkiye’de bulunma süresi değişkenine göre metni anlama ve çözümüme alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerine ait t- testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 17. Türkiye’de bulunma süresi değişkenine göre metni anlama ve çözümüme alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerine ait t- testi sonuçları

| Metni anlama ve çözümüme | | | | | | | | |
|--------------------------|--|--|--|--|--|--|--|--|
|--------------------------|--|--|--|--|--|--|--|--|

| Türkiye’de bulunma süresi | N | \bar{X} | ss | sd | Levene | p | t | p |
|---------------------------|-----|-----------|------|-----|--------|-------|-------|-------|
| 0-2 yıl arası | 176 | 3,17 | 0,97 | | | | | |
| 2 yıl üzeri | 71 | 3,06 | 1,08 | 245 | 0,879 | 0,349 | 0,791 | 0,429 |

Türkiye’de bulunma süresi değişkeni açısından, yapılan t-testi sonucunda metni anlama ve çözümlene alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerinin anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($t_{245} = -0,689$. $p > 0,05$). Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, Türkiye’de bulunma süresi 0-2 yıl arası olan öğrencilerin ($\bar{X} = 3,17$), 2 yıl üzeri Türkiye’de bulunan öğrencilere ($\bar{X} = 3,06$) göre daha yüksek düzeyde kaygılı oldukları söylenebilir. Her iki grup da “kısmen katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Aşağıdaki tabloda dinlemeye ayrılan zaman değişkenine göre metni anlama ve çözümlene alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerine ait varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 18. Dinlemeye ayrılan zaman değişkenine göre metni anlama ve çözümlene alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerine ait varyans analizi sonuçları

| Alt boyut | Dinlemeye ayrılan zaman | N | \bar{X} | ss | F | p | Scheffe |
|---------------------------|-------------------------|---------|-----------|------|-------|-------|---------|
| Metni anlama ve çözümlene | hiç | 31 | 3,50 | 1,10 | 4,694 | 0,010 | 1-3 |
| | 0-2 saat arası | 126 | 3,20 | 0,95 | | | |
| | 2 saat üzeri | 90 | 2,91 | 1,00 | | | |
| Levene=1,519 | | p=0,221 | | | | | |

Tabloya göre öğrencilerin günlük dinleme etkinliklerine ayırdıkları zaman değişkenine ilişkin yapılan varyans analizi sonucunda metni anlama ve çözümlene alt boyutunda gruplar arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p < 0,05$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Scheffe testi sonucuna göre dinlemeye hiç zaman ayırmayan öğrenciler ($\bar{X} = 3,50$) ile dinleme etkinliklerine 2 saat ve üzeri zaman ayıran öğrenciler ($\bar{X} = 2,91$) arasında dinleme etkinliklerine hiç zaman ayırmayan

öğrenciler lehine olduğu görülmüştür. Buna göre, dinlemeye ayrılan zaman arttıkça metni anlama ve çözümleme kaygı düzeyinin azaldığı ifade edilebilir.



SONUÇ

Bu araştırmada, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dinleme kaygılarına ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın amaçları doğrultusunda araştırmaya katılan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dinleme kaygı düzeylerinin güven eksikliği ve metni anlama ve çözümleme alt boyutlarına göre cinsiyet, yaş, Türkiye’de bulunma amacı, Türkiye’de bulunma süresi ve dinleme etkinliklerine ayrılan zaman değişkenleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu bölümde; elde edilen sonuçlar, daha önce alanda yapılmış olan çalışmaların sonuçlarıyla karşılaştırılarak durum değerlendirilmiş ve sonuçlara yönelik öneriler yer almaktadır.

Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonucunda öğrencilerin dinleme kaygı düzeylerinin güven eksikliği alt boyutunda orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu alt boyutta yer alan “Dinlemeye/izlemeye yönelik kitle iletişim araçlarını (radyo, televizyon, cd vb.) Türkçe olarak dinlemekte zorluk çekiyorum.”, “Dinlediğim ya da izlediğim şeylerin konusunu bulmakta zorluk çekiyorum.”, “Dinlediğim ya da izlediğim şeylerin ana fikrini bulmakta zorluk çekiyorum.” ve “Dinlediğim ya da izlediğim şeylerin yardımcı fikirlerini/duygularını bulmakta zorluk çekiyorum.” maddelerine ilişkin “katılıyorum” düzeyinde görüş belirttikleri belirlenmiştir. Bu maddeleri, “Dinlediklerim /izlediklerim içerisinde ilgi ve ihtiyaçlarımı karşılayacak olanları bulmakta zorluk çekiyorum.”,

“Dinlerken not almakta zorlanıyorum” ve “Dinleme metinlerini ilk dinlediğimde anlayamıyorum.” maddelerine ait öğrenci görüşleri takip etmektedir. Bu maddelere ilişkin öğrenciler “kısmen katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Buna göre öğrencilerin çok yüksek düzeyde olmamakla birlikte güven eksikliği alt boyutunda kaygı yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın bir diğer alt boyutu olan metni anlama ve çözümleme alt boyutunda da öğrencilerin orta düzeyde kaygı yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu alt boyutta yer alan maddelere en yüksekte en düşüğe doğru “Kendimi konuşanın yerine koyarak dinlemek/izlemek beni endişelendirir”, “Sanatsal ve bilimsel etkinliklere dinleyici/izleyici olarak katılmak beni endişelendirir.”, “Dinlediklerimle ilgili soru sormak, görüş bildirmek beni endişelendirir.”, “Telefonla görüşürken dinlediğimde ya da dinlenildiğimde genellikle endişelenirim.”, “Karşımdakinin algılamakta zorluk çekeceğim bir hızda ve akıcı bir biçimde konuşması beni endişelendirir.”, “Daha önce duymadığım şeyleri dinlerken genellikle endişelenirim.” ve “Edebi eserleri (şiir, hikâye, masal vb.) dinlerken anlayamayacağımı düşünmek beni endişelendirir” şeklinde tespit edilmiştir. Bu alt boyuttaki tüm maddelere ilişkin öğrenciler “kısmen katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Bu bulguya göre; öğrencilerin çok yüksek düzeyde olmamakla birlikte metni anlama ve çözümleme alt boyutunda da kaygı yaşadıkları ifade edilebilir. Yapılan bazı araştırmalarda da mevcut araştırmanın sonuçlarıyla benzer sonuçlara ulaşılmıştır. K. Yoğurtçu ve G. Yoğurtçu (2013)’nin yaptıkları araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin genel dil kaygı ortalamalarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerin akademik başarıları ile yabancı dil kaygı düzeyleri arasında güçlü negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Benzer şekilde Chan ve Wu (2004)’nin yapmış olduğu araştırmada da yabancı dil öğrenimi ile kaygı arasında güçlü bir negatif korelasyon olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca Chen ve Chang (2009)’in yaptıkları araştırmada dinleme anlama performansı ile kaygı arasında negatif bir ilişki tespit edilmiştir. Halat (2015)’in yapmış olduğu araştırmada öğrencilerin; telaffuz, vurgu ve tonlama, konuşma hızı ve beden dili, dinleme sırasında bir bölümün kaçırılması durumunda bütünü anlayamama korkusu ve özgüven konusunda orta düzeyde kaygı yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. İşcan

(2016)'ın yabancılara Türkçe öğretiminde yabancı dil kaygısının Türkçe öğrenenler üzerindeki etkisinin araştırıldığı çalışmada ise öğrencilerin yabancı dil kaygı düzeylerinin yüksek olduğu, bu durumun öğrencilerdeki öz güven ya da motivasyon eksikliği, derste başarısız olma korkusu, dikkat eksikliği, hata yapma korkusu ve öğretmenlerden kaynaklanan nedenlerden kaynaklandığı ifade edilmiştir.

Cinsiyet değişkeni açısından, güven eksikliği alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerinin anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Ancak kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Kadın öğrenciler “katılıyorum” düzeyinde görüş belirtirken erkek öğrenciler “kısmen katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Benzer şekilde metni anlama ve çözümleme alt boyutunda da öğrenci görüşlerinin anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bu alt boyutta da kadın öğrencilerin, erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Her iki grup da “kısmen katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Buna göre; güven eksikliği ve metni anlama ve çözümleme konusunda kadın öğrencilerin daha yüksek düzeyde kaygı yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan bazı araştırmalarda da mevcut araştırmanın sonuçlarıyla benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Halat (2015)'ın yaptığı araştırmada da öğrencilerin cinsiyet açısından dinleme becerisine yönelik kaygı düzeylerinin farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Sarıgül (2000)'ün yapmış oldukları araştırmada da cinsiyete göre yabancı dil kaygı düzeyi açısından öğrenci görüşlerinin farklılaşmadığı görülmüştür. Bu sonuçlar, yabancı dil kaygısı ve cinsiyet ilişkisini inceleyen ve anlamlı bir fark bulamayan sonuçlarla örtüşmektedir.

Yaş değişkeni açısından, her iki alt boyutta da öğrenci görüşlerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Farklılığın 17-22 yaş arası olan öğrenciler lehine olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre; güven eksikliği ve metni anlama ve çözümleme konusunda yaşı genç olan öğrencilerin daha yüksek düzeyde kaygı yaşadıkları ifade edilebilir. Gardner, Smyth ve Clement (1979) yaptıkları araştırmada ise yabancı dil kaygısının öğrencilerin yaşlarıyla doğru orantılı bir şekilde arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Halat (2015)'ın yaptığı araştırmada yabancı dil olarak Türkçe

öğrenenlerin dinleme becerisine yönelik kaygı düzeylerinin yaş değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Türkiye’de bulunma amacı değişkeni açısından güven eksikliği alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerinin anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Ancak, Türkiye’de bulunma amacı iş olan öğrencilerin, eğitim amacıyla Türkiye’de bulunan öğrencilere göre daha yüksek düzeyde dinleme kaygısına sahip oldukları tespit edilmiştir. İş amacıyla Türkiye’de bulunan öğrenciler “katılıyorum” düzeyinde görüş belirtirken eğitim amacıyla Türkiye’de bulunan öğrenciler “kısmen katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Benzer biçimde metni anlama ve çözümleme alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerinin anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bu alt boyutta da Türkiye’de bulunma amacı iş olan öğrencilerin, eğitim amacıyla Türkiye’de bulunan öğrencilere göre daha yüksek düzeyde görüş belirttikleri tespit edilmiştir.

Türkiye’de bulunma süresi değişkeni açısından, güven eksikliği ve metni anlama ve çözümleme alt boyutlarına ilişkin öğrenci görüşlerinin anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, Türkiye’de bulunma süresi 0-2 yıl arası olan öğrencilerin, 2 yıl üzerinde Türkiye’de bulunan öğrencilere göre daha yüksek düzeyde görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Her iki grupta bulunan öğrencilerin görüşlerinin “kısmen katılıyorum” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Halat (2015)’ın yapmış olduğu araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler ile yapılan görüşmeler sonucunda öğrencilerin ilk zamanlarda yüksek kaygı yaşadıkları daha sonra Türkçe dil becerileri geliştikçe, yaşamış oldukları yüksek kaygının yerini orta derecede kaygıya bıraktığı sonucuna ulaşılmıştır. Karakaya (2011)’nın yapmış olduğu araştırmada yabancı dil öğrenme deneyimi ve yabancı bir ülkede belli bir süre yaşamının yabancı dil dinleme kaygı seviyesini önemli derecede azalttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin günlük dinleme etkinliklerine ayırdıkları zaman değişkenine ilişkin güven eksikliği alt boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Dinlemeye hiç zaman

ayırmayan öğrenciler “katılıyorum” düzeyinde görüş belirtirken, 0-2 saat arası ve 2 saat ve üzeri zaman ayıran öğrenciler “kısmen katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Metni anlama ve çözümlenme alt boyutunda ise gruplar arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Farklılığın dinlemeye hiç zaman ayırmayan öğrenciler ile dinleme etkinliklerine 2 saat ve üzeri zaman ayıran öğrenciler arasında, dinleme etkinliklerine hiç zaman ayırmayan öğrenciler lehine olduğu görülmüştür. Buna göre öğrencilerin dinleme etkinliklerine ayırdıkları zaman arttıkça güven eksikliği ve metni anlama ve çözümlenme kaygı düzeylerinin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bulut (2013)’un yapmış olduğu araştırmada etkin dinleme eğitiminin öğrencilerin dinlediğini anlama başarılarını geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dinleme becerisini geliştirmek bol dinleme yapmakla gerçekleşir. Dinleme aktivitelerine ayrılan zaman çok olmalıdır. Bir dinleme etkinliğini yalnızca metinden sonraki anlama sorularıyla gerçekleştirmek yanlış bir tutumdur (Lüle Mert, 2014).

Öneriler

- Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerde dinlemeye daha çok zaman ayıran öğrencilerin daha az kaygı yaşadığı göz önüne alındığında hem öğretmenler ders esnasında dinleme etkinliklerine daha çok zaman ayırmalı hem de öğrenciler okul dışı çalışmalarında dinleme çalışmalarına ağırlık vermelidir. Bu durum yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dinleme kaygılarını azaltacaktır.
- Öğretmenler ders esnasında kullandıkları metinleri seçerken öğrencilerin seviyelerini dikkate almalıdır. Öğrenci seviyesinden yüksek bir dinleme metni öğrencilerin kaygılarını artırabileceği için bu noktada daha seçici davranılmalıdır.
- Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde öğretmenlerin derse hazırlıklı gelmeleri çok önemlidir. Dinleme öncesinde, dinleme esnasında ve dinleme sonrasında yapılacak çalışmaların belirli bir plân dâhilinde olması hem öğretmeni hem öğrenciyi rahatlatacaktır. Böylece yüksek kaygının yaşanması engellenmiş olabilecektir.

- Öğretmenlerin konuşma hızı, ses tonu, sesinin şiddeti öğrencinin öğretmeni duyabileceği ve doğru bir şekilde anlayabileceği şekilde olmalıdır. Öğretmenin anlaşılır bir şekilde konuşması öğrencinin duyacağı kaygıyı azaltacaktır. Ayrıca öğretmen standart Türkçe kullanılmalı, ders esnasında yerel ağızların kullanımından kaçınılmalıdır.
- Baskıcı bir öğretmen tutumu öğrencilerin yaşadığı kaygıyı artıracaktır. Öğrencilerin çoğunluğu yanlış yapıp mahcup olma korkusundan dolayı kaygı yaşayabilmektedir. Bu nedenle öğretmen sevecen, hatalar karşısında hoşgörülü, anlayışlı bir tutum içinde ve öğrenciyi dinlemeye yönelik olumlu bir şekilde motive edici olmalıdır.
- Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenleri dinleme etkinliklerine gereken önemi vermelidir. Çünkü dinleme becerisi en az diğer beceriler kadar, belki de daha fazla önemlidir. Öğrencilerin dinleme becerileri geliştikçe duydukları kaygı azalacaktır.
- Görsel ve işitsel teknolojik araçların öğrenmenin gerçekleşmesi ve kalıcı hâle gelmesindeki önemli rolü göz ardı edilmemelidir. Öğretmenler dinleme etkinliklerinde zenginleştirilmiş materyaller kullanılmalıdır. Hem göze hem kulağa hitap eden materyaller (videolar, resimlerle desteklenmiş metinler vb.) öğrencinin ilgisini daha çok çekecektir. Bu durum onların daha az kaygı yaşamaları noktasında yararlı olacaktır.
- Dinleme etkinlikleri öğrencilerin yaşına, ilgi alanına hitap etmelidir. Bu durum onların dikkatlerini daha kolay toplayabilmelerini ve dolayısıyla da duydukları kaygının azalmasını sağlayacaktır.
- Öğrenciler yabancı dil olarak Türkçedeki dinleme becerilerini geliştirmeyi sadece okulla sınırlandırmamalıdır. Günlük hayatta dinleme becerilerini geliştirmeye çalışmalıdır. Türkçe konuşulan ortamlarda yer almalı; televizyon, bilgisayar vb. aracılığıyla dinleme becerilerini geliştirici dinlemeler yapmalıdırlar.
- Yabancı dil olarak Türkçe öğrenimlerinde dinleme kaygısı yaşayan öğrenciler, öncelikle kaygılarının farkında olmalı ve kaygılarını kontrol altına alma konusunda kişisel sorumluluk almalıdırlar. Bu konuda öğretmenlerinden yardım istemeli ve gerekli durumlarda bir uzmandan yardım almalıdırlar.

- Bu konuda araştırmalar yapan, bu alanın uzmanı akademisyenlere de bu konu üzerinde daha fazla araştırma ve incelemelerde bulunma konusunda büyük görevler düşmektedir. Öğrencilerin dinleme kaygılarının nedenleri araştırılmalı ve çözüm yolları bulunmaya çalışılmalıdır.
- Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenmede dinleme becerisi sadece kaygı boyutunda incelenmiştir. Bunların dışında dinleme becerisini etkileyen sosyoekonomik ve diğer psikolojik etmenler nedenleriyle birlikte araştırılması, bu konularda çözüm yolları geliştirilmesi alana katkı sağlayacaktır.



KAYNAKLAR

- Açık F (2008) Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu*. Gazimağusa/ Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti, 27–28 Mart.
- Adalı O (2003) *Anlamak ve Anlatmak* (Pan Yayıncılık, İstanbul).
- Akkaya N, Susar Kırmızı F (2010) Relationship between attitudes to reading and time allotted to writing in primary education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2): 4742-4746.
- Aksan D (2007) *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim* (TDK, Ankara).
- Aktaş T (1987) Yabancı dil öğretimi ve yöntemleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* 3(1).
- Altıkulaçoğlu S (2010) Yabancı dil sınıflarında eşdizimli sözcük öğretimi ve ana dilinin rolü. *Dil Dergisi*, 148: 37-52.
- Altunkaya H, Erdem İ (2017) Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin okuma kaygıları ve okuduğunu anlama becerileri. *Sakarya University Journal of Education* 7(1), 59-77.
- Alyılmaz S, Şengül K (2018) Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil öğrenme stratejilerine dayalı etkinliklerin dil bilgisine yönelik başarıya ve kalıcılığa etkisi. *Ankara Üniversitesi Dil Dergisi*, 69(1), 67–110.
- Andrade M, Williams K (2009) Foreign language learning anxiety in japanese EFL university classes: physical, emotional, expressive and verbal reactions. *Sophia Junior College Faculty Journal* 29, 1-24.
- Apeltauer E (1997). *Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs* (Langenscheidt, Berlin).
- Arslan M, Adem E (2010) Yabancılara Türkçe öğretiminde görsel ve işitsel araçların etkin kullanımı. *Dil Dergisi* 147: 63-86.
- Aslanargun E, Süngü H (2006) Yabancı dil öğretimi ve etik. *Millî Eğitim Dergisi* 35: 126-142.

- Ateş A (2005) Bilgisayar destekli İngilizce öğretmenin orta öğretim hazırlık öğrencilerinin İngilizce ve bilgisayara yönelik tutumları üzerinde etkililiği. Yüksek Lisans Tezi, D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Aydın B (2001) *A Study of Sources of Foreign Language Classroom Anxiety in Speaking and Writing Classes*. (T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir).
- Aydın S, Takkaç M (2007) İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenenlerde sınav kaygısının cinsiyet ile ilişkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 9(1): 259-266.
- Aydın S, Zengin B (2008) Yabancı dil eğitiminde kaygı: Bir literatür özeti. *The Journal of Language and Linguistic Studies* 4(1), 81-94.
- Barın M (2002) Yabancı dil öğretiminde dinleme becerisinin önemi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 2: 28-29.
- Baş G (2014) Lise öğrencilerinde yabancı dil öğrenme kaygısı: Nitel bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 36 (2): 101-119.
- Başkan Ö (2006) *Yabancı Dil Öğretimi İlkeler ve Çözümler* (Multilingual, İstanbul).
- Beck AT, Emery G (2006) *Anksiyete Bozuklukları ve Fobiler Bilişsel Bir Bakış Açısı*. (Litera Yayıncılık, İstanbul).
- Bernhardt EB (1991) *Reading Development in a Second Language: Theoretical, Empirical and Classroom Perspectives* (Norwood N. J: Ablex).
- Bulut B (2013) Etkin dinleme eğitiminin dinlediğini anlama, okuduğunu anlama ve kelime hazinesi üzerine etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Buzan T (2001) *Aklını En İyi Şekilde Kullan* (Arion Yayınevi, İstanbul).
- Can S (2006) İngilizce öğretiminde konu ve iş odaklı yaklaşımların uygulanmasına ilişkin bir alan çalışması. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Chan YD, Wu G (2004) A study of foreign language anxiety of EFL elementary school students in Taipei country. *Journal of National Taipei Teachers College* 17(2): 287-320.

- Chen J, Chang C.C (2009) Cognitive load theory: An empirical study of anxiety and task performance in language learning. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*,7(2),729-746.
- Corbett-Whittier C (2004) Writing apprehension in adult college undergraduates: six case studies. Doktora Tezi, University of Kansas.
- Cüceloğlu D (2004) *İnsan ve Davranışı* (Remzi Kitabevi, İstanbul).
- Dahlhaus B (1994) *Fertigkeit Hören* (Langenscheidt, Berlin).
- Daly J (1985) *Writing Apprehension. When a Writer Can't Write Studies in Writer's Block and Other Composing Process Problems*. Mike ROSE (Ed). (Guilford Press, New York).
- Daly J, Miller M (1975) The empirical development of an instrument to measure writing apprehension. *Research in the Teaching of English* 12: 242-49.
- Daly JA (1991) Understanding communication apprehension: An introduction for language educators. Horwitz, E. K. ve Young, D. J. (Eds.), *Language Anxiety: from Theory and Research to Classroom Implications* (pp. 3-13), (Englewood Cliffs, Prentice Hall, New Jersey).
- Demircan Ö (2013) *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri* (Der Yayınları, İstanbul).
- Demirel Ö (1978) Yabancı dil öğretimi ve tam öğrenme. *Eğitim ve Bilim* 3(14): 46 -50.
- Demirel Ö (1993) *Yabancı Dil Öğretimi İlkeler Yöntemler Teknikler* (Usem Yayınları, Ankara).
- Demirel Ö (1999) *İlköğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi* (Milli Eğitim Yayınevi, İstanbul).
- Demirel Ö (2003) *Türkçe Öğretimi* (Pegem Yayıncılık, Ankara).
- Demirel Ö (2003) *Yabancı Dil Öğretimi* (Pegem Yayıncılık, Ankara).
- Demirel Ö (2006) *Eğitimde Planlama ve Değerlendirme* (Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara).
- Doğan A (2008) Lise öğrencilerinin İngilizce öğrenimlerini etkileyen yabancı dil kaygısı. *Ankara Üniversitesi Dil Dergisi* 139: 48-67.
- Doğan C (2012) *Sistemik Yabancı Dil Öğretim Yaklaşımı ve Yöntemleri*. (Ensar Neşriyat, İstanbul).

- Emiroğlu S (2013) *Konuşma Eğitimi*. İçinde: M. Durmuş, A. Okur (Ed.). *Yabancılara Türkçe Őđretimi El Kitabı* (Grafiker Yayınları, Ankara).
- Epçaçan C (2013) Temel bir dil becerisi olarak dinleme ve dinleme eğitimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Őđretimi Özel Sayısı 11*: 331-357.
- Erdem MD, şengül M, Gün M, Bykaslan A (2015) Tekerleme alıştırmalarına dayalı etkinliklerin Türkçeyi yabancı dil olarak Őđrenen suriyeli arapların konuşma becerilerine etkisi. *Route Educational And Social Science Journal*, 2(2), 1–11.
- Ergin A (1998) *Őđretim Teknolojisi-İletişim* (Anı Yayıncılık, Ankara).
- Ergin M (1985) *Türk Dil Bilgisi* (Boğaziçi Yayınları, İstanbul).
- Ersevim İ (2005) *Freud ve Psikanaliz'in Temel İlkeleri* (Assos Yayınları, İstanbul).
- Gardner RC, Smythe PC, Clment R (1979) Intensive second language study in a bicultural milieu: An investigation of attitudes, motivation and language proficiency. *Language Learning* 29: 305-320.
- Göçer A (2009) Türkiye'de Türkçeyi yabancı dil olarak Őđrenen lise Őđrencilerinin hedef dile karşı tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 4(8): 1298-1313.
- Göçer A (2013) *Türkiye'de Yabancılara Türkçe Őđretimi*. (Ed. Durmuş, M. ve Okur, A.). *Yabancılara Türkçe Őđretimi El Kitabı* (Grafiker Yayınları, Ankara).
- Göçer A, Moğul S (2011) Türkçenin yabancı dil olarak Őđretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış. *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, terature and History of Turkish or Turkic* 6(3): 797-810.
- Göğü B (1978) *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi* (Gl Yayınları, Ankara).
- Gömleksiz MN (2000) Yabancı dil Őđretiminde kullanılan yöntemler ve yöntem sorunu. *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 5(1): 253-264.
- Gömleksiz MN, Elaldı ř (2011) Yapılandırmacı yaklaşım bağlamında yabancı dil Őđretimi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 6(2): 443-454.

- Güven Z (2007) Öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin öğrencilerin dinleme becerisi erişileri, İngilizce dersine yönelik tutumları ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Güzel A (2003) Türkçenin eğitimi-öğretimi bölümlerinde kurulması gerekli görülen anabilim dalları hakkında yeni projelerimiz. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi* 13: 63-86.
- Güzel A, Barın E (2013) *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi* (Akçağ Basım Yayım, Ankara).
- Halat S (2015) Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme becerisine yönelik kaygı düzeylerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hengirmen M (1993) *Yabancı dil öğretim yöntemleri* (Engin Yayınevi, Ankara).
- Horwitz EK, Horwitz MB, Cope JA (1986) Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal* 70: 125-132.
- İşcan A (2014) *Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Tarihçesi* İçinde: A. Şahin (Ed.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi* (Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara).
- İşcan A (2016) Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yabancı dil kaygısının türkçe öğrenenler üzerindeki etkisi (Ürdün Üniversitesi örneği). *Journal of Language and Literature Education* (17): 106-120.
- İşigüzel B (2010) Anadilin bir motivasyon faktörü olarak yabancıdil öğrenimine ve başarısına etkisi. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Karakaya D (2011) Non-native efl teachers' foreign language listening and speaking anxiety, and their perceived competencies in teaching these skills. Yüksek Lisans Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karakuş İ (2006) *Atatürk Dönemi Eğitim Sisteminde Türkçe Öğretimi* (Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara).
- Kleinmann HH (1977) Avoidance behavior in adult second language learning. *Language Learning* 27(1): 93-107.

- Koç N (1998) *Türk Dilinin Öğretimi Toplantısı* (A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Ankara).
- Korkmaz Z (2005) *Türkiye Türkçesi Grameri: Şekil Bilgisi* (Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara).
- Koroğlu E (2013) *Psikiyatri Başvuru El Kitabı, Hastalar, Yakınları ve Danışanlar İçin Ruhsal Hastalıklar Kılavuzu* (HYB Yayıncılık, Ankara).
- Lang P (1968) Fear reduction and fear behavior: problems in treating a construct. *Research in Psychotherapy* 3: 90-103.
- Larsen- Freeman D (2000) *Techniques and Principles in Language Teaching* (Oxford University Press, Oxford).
- Leopold-Mudrack A (1998) *FremdsprachHenerziehung in der Primarstufe* (Waxmann Verlag, München).
- Lüle Mert E (2014) Türkçenin eğitimi ve öğretiminde dört temel dil becerisinin geliştirilmesi sürecinde kullanılabilecek etkinlik örnekleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi* 2(1): 23-48.
- MacIntyre PD, Gardner R (1989) Anxiety and second language learning: toward a theoretical clarification. *Language Learning* 39.
- MacIntyre PD, Gardner RC (1994) The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning* 44: 283-305.
- Matthews DAH (2001) In our voices: a pedagogical approach to reducing writing apprehension. Doktora Tezi, Georgia State University.
- Maxwell J, Donran J (2001) *Etkili İnsan Olmak*, çev. Demet Dizman. (Sistem Yayıncılık, İstanbul).
- MEB (2009) *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni Öğrenme-Öğretme-Değerlendirme* (MEB Yayınları, Ankara).
- Mirici İH (2001) *Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi (İlköğretim 4. ve 5. sınıflar örneği)* (Gazi Kitabevi, Ankara).
- Mundell JA (2011) The use of contextualized listening activities to develop listening comprehension in the high school Spanish classroom. *Studies in Teaching* 61-66.
- Neuner G, Hunfeld H (1993) *Methoden des Fremdsprachlichen Deutschunterrichts: Eine Einführung, Fernstudieneinheit 4* (Kassel, Langenscheidt bei klett).

- Onan B (2005) İlköğretim ikinci kademe Türkçe öğretiminde dil yapılarının anlama becerilerini (okuma/dinleme) geliştirmedeki rolü. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Oxford R (1999) Anxiety and The Language Learner: New Insights. In Jane, A. (Ed.), *Affect in Language Learning* (Cambridge University Press)
- Ozil Ş (1991) *Dil ve Kültür. Çağdaş Kültürümüz Olgular-Sorunlar* (Cem Yayınevi, İstanbul).
- Ömer G, Gedikoğlu T (2007) Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce öğrenimlerini etkileyen yabancı dil kaygısı. *Gaziantep University Journal of Social Sciences* 6(2).
- Özer K (2008) *Kaygı: Sinanma Duygusuyla Baş Edebilme* (Sistem Yayıncılık, İstanbul).
- Poff I (2004) *Regimentation: A Predictor of Writer's Block and Writing Apprehension*. Doktora Tezi, University of Southern California.
- Polat T (1990) Kültürlerarası bildirişimde etkin bir süreç: yabancı dilde okuma- anlama. *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi* 7, 69- 90.
- Pöhl K (2010) *Differenzieren im Sprachunterricht Deutsch als Fremd/Zweitsprache* (Diplomarbeit, Universität Wien).
- Reid J (1995) *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom* (Boston: Heinle & Heinle).
- Richards JC, Rodgers TS (1986) *Approaches and Methods in Language Teaching*. (Cambridge University Press, New York).
- Rodriguez SA (2004) *L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours*. http://www.uned.es/ca-tudela/revista/n001/art_8.htm.
- Saito Y, Horwitz EK, Garza TJ (1999) Foreign language reading anxiety. *The Modern Language Journal* 83: 202-218.
- Sarıgül H (2000) Trait anxiety and foreign language anxiety and their effects on learners: Foreign language proficiency and achievement. Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Sever S (2000) *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme* (Anı Yayıncılık, Ankara).
- Singh JP (2011) Effectiveness of total physical response. *Academic Voices*, 1(1).
- Smith MW (1984) *Reducing writing apprehension*. www.eric.ed.gov.

- Soozandehfar SMA (2010) Is Oral performance affected by motivation? *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics* 14(2): 105-119.
- Taş Y (2006) *Kaygı nedir?* Bilkent Üniversitesi Öğrenci Gelişim ve Danışma Merkezi, Bilkent, Ankara. www.bilkent.edu.tr/~dos/ogdm/b_sinavkaygi.html
- Taşer S (2009) *Örneklerle Konuşma Eğitimi* (Pegasus Yayınları, İstanbul).
- Ülgen G (1997) *Eğitim Psikolojisi* (Alkım Yayınevi, İstanbul).
- Vahapoğlu E (2009) *Yabancı Dil Öğrenme Yolları* (Alfa Yayınları, İstanbul).
- Yaman H (2010) Türk öğrencilerin yazma kaygısı: Ölçek geliştirme ve çeşitli değişkenler açısından yordama çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences* 2(1): 267-289.
- Yaman H, Can A (2015) Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için dinleme kaygısı ölçeği geliştirme: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 7 (2): 220- 230.
- Yavuz M (2010) Öğretmenlerin geri bildirimlerine göre okul müdürlerinin dinleme becerilerinin analizi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 38: 292-306.
- Yaylı D, Bayyurt Y (2011) *Yabancılara Türkçe Öğretimi- Politika, Yöntem ve Beceriler* (Anı Yayıncılık, Ankara).
- Yaylı D, Yaylı D (2011) *Yabancı Dil Öğretimi Yaklaşımları ve Yöntemleri*. Derya Yaylı, Yasemin Bayyurt (Ed.), *Yabancılara Türkçe Öğretimi Politika Yöntem ve veBeceriler* (Anı Yayıncılık, Ankara).
- Yıldırım S (2007) Yabancı dil kaygısı dinleme ve konuşma. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 9(3): 178-206.
- Yıldız BR (2011) Kaygının dikkat süreçleri üzerine etkisinin olaya ilişkin etkisinin potansiyeller ile değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yoğurtçu K, Yoğurtçu G (2013) Yabancı dil olarak Türkçenin öğreniminde kaygının akademik başarıya etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 6(11): 1115-1158.

- Yorulmaz M (2009) Göreve dayalı öğretim yönteminin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dinleme becerisinde kullanılmasının avantajları. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Young DJ (1992) Language anxiety from the foreign language specialist's perspective: Interviews with Krashen, Omaggio Hadley, Terrell, and Rardin. *Foreign Language Annals* 25: 157-172.
- Young DJ (1999) *Affect in Foreign Language and Second Language Learning: A Practical Guide to Creating a Low-Anxiety Classroom Atmosphere*. (MA: McGraw-Hill, Boston).
- Zorbaz KZ (2011) Yazma kaygısı ve yazma kaygısının ölçülmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6(3).

EK 1

DİNLEME KAYGISI ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğrenci,

Size sunulan bu ölçek, sizlerin Türkçeye ilgili dinleme kaygılarınızı içeren ifadeler içermektedir.

Sizlerden istenen, bu ifadeleri dikkatlice okuyup aklınıza gelen, kendinize yakın bulduğunuz seçeneği X şeklinde işaretlemenizdir.

Kâğıdın herhangi bir yerine adınızı yazmanıza gerek yoktur.

Bu ölçeği doldurarak yapacağım araştırmaya katkı sağladığınız için teşekkür ederim.

Nuran KILINÇ

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Yabancılara Türkçe Öğretimi Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi

Cinsiyetiniz: () Erkek () Kadın

Yaşınız:

Ülkeniz:.....(Örnek: Suriye)

Uyruğunuz:.....(Örnek: Arap)

Türkiye’de bulunma amacınız nedir?

() Türkiye’deki üniversitelerde okuyacağım.

() İş ilişkileri veya iş bulmak için Türkiye’de bulunuyorum. () Diğer (Lütfen yazınız):

Kaç yıldır Türkiye’desiniz?

() 0-2 yıl arası () 2 yıl üzeri

Günlük dinleme etkinliklerine ayırdığınız zaman: () Hiç ayırmıyorum () 0-2 saat arası () 2 saat üzeri

| Ölçek Maddeleri | Tamamen katılıyorum | Kısmen katılıyorum | Kararsızım | Katılmıyorum | Kesinlikle katılmıyorum |
|-----------------|---|--------------------|------------|--------------|-------------------------|
| 1 | Dinleme metinlerini ilk dinlediğimde anlayamıyorum. | | | | |
| 2 | Dinlemeye / izlemeye yönelik kitle iletişim araçlarını (radyo, televizyon, cd vb.) Türkçe olarak dinlemekte zorluk çekiyorum. | | | | |
| 3 | Dinlediğim ya da izlediğim şeylerin konusunu bulmakta zorluk çekiyorum | | | | |
| 4 | Dinlediğim ya da izlediğim şeylerin ana fikrini bulmakta zorluk çekiyorum. | | | | |
| 5 | Dinlediğim ya da izlediğim şeylerin yardımcı fikirlerini/duygularını bulmakta zorluk çekiyorum | | | | |
| 6 | Dinlerken not almakta zorlanıyorum | | | | |
| 7 | Dinlediklerim / izlediklerim içerisinde ilgi ve ihtiyaçlarımı karşılayacak olanları bulmakta zorluk çekiyorum. | | | | |
| 8 | Dinlediklerimle ilgili soru sormak, görüş bildirmek beni endişelendirir. | | | | |
| 9 | Karşımdakinin algılamakta zorluk çekeceğim bir hızda ve akıcı bir biçimde konuşması beni endişelendirir | | | | |
| 10 | Sanatsal ve bilimsel etkinliklere dinleyici / izleyici olarak katılmak beni endişelendirir. | | | | |
| 11 | Kendimi konuşanın yerine koyarak dinlemek / izlemek beni endişelendirir | | | | |
| 12 | Telefonla görüşürken dinlediğimde ya da dinlendiğimde genellikle endişelenirim. | | | | |
| 13 | Daha önce duymadığım şeyleri dinlerken genellikle endişelenirim. | | | | |
| 14 | Edebi eserleri (şiir, hikâye, masal vb.)dinlerken anlayamayacağımı düşünmek beni endişelendirir | | | | |

EK 2

ÖZ GEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı-Soyadı: Nuran KILINÇ

Doğum Yeri ve Tarihi: Elazığ-1988

E-posta: nrm_2363_@hotmail.com

EĞİTİM

| Derece | Kurum | Mezuniyet Tarihi |
|-------------|---|------------------|
| İlköğretim | Nahit Ergene İlköğretim Okulu | 2002 |
| Ortaöğretim | Ahmet Kabaklı Anadolu Öğretmen Lisesi | 2006 |
| Lisans | Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü | 2010 |

İŞ DENEYİMLERİ

| Yıl | Kurum | Görev |
|------|---|------------------|
| 2011 | Şanlıurfa/Merkez Gazi Ortaokulu | Türkçe Öğretmeni |
| 2012 | Elazığ/Baltaşı Ortaokulu | Türkçe Öğretmeni |
| 2013 | Elazığ/Sivrice Atatürk Ortaokulu | Türkçe Öğretmeni |
| 2014 | Elazığ/Sivrice Cumhuriyet YİBO | Türkçe Öğretmeni |
| 2014 | Nevşehir/Derinkuyu Şehit Selçuk Karabakla Ortaokulu | Türkçe Öğretmeni |
| 2017 | Nevşehir/Merkez İstiklal Ortaokulu | Türkçe Öğretmeni |