

VIth INTERNATIONAL EURASIAN
EDUCATIONAL RESEARCH CONGRESS

BİLDİRİ KİTABI

EJERCONGRESS 2019 CONFERENCE
PROCEEDINGS

Tema: Eğitimi Güçlendirmek; Araştırma, Kuram ve Uygulama

Main Theme: Empowering Education; Research, Theory and Practice

19-22 Haziran 2019
Ankara Üniversitesi

19-22 June 2019
Ankara University

Editör: Doç. Dr. Şakir ÇINKIR



VIth INTERNATIONAL EURASIAN EDUCATIONAL RESEARCH CONGRESS

EJERCONGRESS 2019 BİLDİRİ KİTABI EJERCONGRESS 2019 CONFERENCE PROCEEDINGS

Editör:

Doç. Dr. Şakir ÇINKIR

Anı Yayıncılık
Kızılırmak Sokak 10/A
Bakanlıklar / Ankara
Basım tarihi : 31 Ekim 2019
Tel : 0 312 425 81 50 pbx
Fax : 0 312 425 81 11
info @aniyayincilik.com.tr
ejercongress2018gmail.com
www.http://.aniyayincilik.com.tr
ISBN: 978-605-170-313-8

Honorary Members of Congress / Kongre Onursal Başkanları

Prof. Erkan İBİŞ, Ankara University Rector

Prof. Veysel SÖNMEZ, EJER Founding Editor

Congress Presidents/ Kongre Başkanları

Prof. Fatma BIKMAZ, Ankara University Faculty of Education Dean

Assoc. Prof. Şakir ÇINKIR, EJER Editor

Heads of Organizing Committee/ Düzenleme Kurulu Başkanları

Assoc. Prof. İlhan YALÇIN, Assistant Dean of the Faculty of Education, Ankara University

Assoc. Prof. Canay Demirhan İŞCAN, Assistant Dean of the Faculty of Education, Ankara University

Congress Secretary/ Kongre Genel Sekreteri

Dilek ERTUĞRUL, EJER

Members of the Organizing Committee/ Düzenleme Kurulu Üyeleri

Prof. Ayşe Çakır İLHAN

Prof. Erten GÖKÇE

Prof. F. Çağlayan DİNÇER

Prof. Gürcan GÜRGEN

Prof. H. Hüseyin AKSOY

Prof. Hafize KESER

Prof. Hasan ÜNDER

Prof. Meral UYSAL

Prof. Ömay ÇOKLUK

Prof. Sedat SEVER

Prof. Seher SEVİM

Prof. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ

Assoc. Prof. Berna ASLAN

Assoc. Prof. Canay Demirhan İŞCAN

Assoc. Prof. Celal Deha DOĞAN

Assoc. Prof. Cevriye ERGÜL

Assoc. Prof. Dilek ACER

Assoc. Prof. Hayriye Tuğba ÖZTÜRK

Assoc. Prof. İlhan YALÇIN

Assoc. Prof. Mustafa SEVER

Assoc. Prof. Yasemin ESEN

Assist. Prof. Ayşegül BAYRAKTAR

Assist. Prof. Gökhan ATİK

Assist. Prof. Müge ŞEN

Assist. Prof. Pelin TAŞKIN

Res. Assist. Burcu ÇABUK

Res. Assist. Ece KOÇER

Res. Assist. Fulya SOĞUKSU

Res. Assist. Özge ERDEMLİ

International Organizing Committee /Uluslararası Düzenleme Kurulu Üyeleri

Prof. Christian Faltis, University of California, Davis, USA

YEDİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN BİLİMSEL OKURYAZARLIK DÜZEYLERİNE BİLİŞSEL STİLLERİNİN VE CİNSİYETİN ETKİSİ	455
DİJİTALLEŞEN TOPLUMDA KADININ YERİ	462
FUNDA DAĞ ECE COŞGUN.....	462
ERGOTERAPİ ÖĞRENCİLERİNİN YILLAR İÇİNDE DEĞİŞEN ÖZGEÇİLİK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ: HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ	483
YABANCI DİLDE KONUŞMA KAYGISI KAYNAKLARI: B1 DÜZEYİNDE TÜRKÇE ÖĞRENEMLER ÜZERİNE BİR İNCELEME	491
6-SİGMA İLE FEN ÖĞRETİMİNE YÖNELİK ÖĞRENCİ GÜNLÜKLERİNDEN YANSIMALAR	497
AY'IN HAREKETLERİ VE EVRELERİ KONUSUNUN ÖĞRETİMİNDE YENİ BİR YÖNTEM: 6-SİGMA.....	505
2018 LGS FEN BİLİMLERİ SORULARININ YENİLENMİŞ BLOOM TAKSONOMİSİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ ...	511
BELİREN YETİŞKİNLİK DÖNEMİNDE BULUNAN ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE BAĞLANMA İLE ÜNİVERSİTEYE UYUM ARASINDAKİ İLİŞKİ	518
SEKİZİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN RUTİN OLMAYAN PROBLEMLERİ ÇÖZME SÜREÇLERİNİN İNCELENMESİ	531
FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ORGAN BAĞIŞI KONUSUNDAKİ BİLİŞSEL YAPILARININ İNCELENMESİ .	539
ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DİJİTAL OYUN OYNAMAYA YÖNELİK MOTİVASYONLARININ İNCELENMESİ.....	545
TÜRKİYE'DEKİ OKUL İKLİMİ KONULU TEZLERE İLİŞKİN BİR İÇERİK ANALİZİ	550
EBEVEYNLERİN EVLİLİK UYUMLARI İLE ÇOCUKLARININ DAVRANIŞSAL DUYGUSAL GÜÇLÜLÜKLERİNİN İNCELENMESİ	562
GÜNEŞ SALI	574
LİSE ÖĞRENCİLERİNİN ÇEVRESEL TUTUMLARI (ÇANKIRI İLİ ÖRNEĞİ)	591
SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ STEM ÖĞRETİMİ YÖNELİMLERİ	602
İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN FEN, TEKNOLOJİ, MÜHENDİSLİK, MATEMATİK (STEM) TUTUMLARININ İNCELENMESİ.....	610
MADDELER	613
MADDELER	613

YABANCI DİLDE KONUŞMA KAYGISI KAYNAKLARI: B1 DÜZEYİNDE TÜRKÇE ÖĞRENENLER ÜZERİNE BİR İNCELEME**GÖKHAN ÇETİNKAYA**
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ**HAKAN ÜLPER**
BURDUR MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ**ÖZET**

Problem Durumu ve Amaç: Yabancı dil öğrenim sürecinde katılımcıların konuşma kaygısı yaşamasına neden olan birçok etmen vardır. Konuşma kaygısı öğrencinin kendisini girdiye kapatmasına, konuşma etkinliklerine katılmaya isteksiz olmasına ve konuşma becerilerinin gelişmemesine neden olduğundan öğretmenin kaygı yaratacak etmenleri belirlemesi ve bu etmenleri ortadan kaldıracak bir takım önlemler alması gerekir. Bu çalışmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 düzeyindeki öğrencilerin konuşma kaygılarının kaynağında yer alan nedenlerin sıklığını belirlemektir.

Yöntem: Betimsel nitelikli bu çalışmada veri toplama tekniklerinden sormaca tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunda iki ayrı dil öğretim merkezinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 düzeyinde 62 öğrenci yer almıştır. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğrencilerin 12 ayrı ülkeden geldiği görülmüştür. Katılımcıların 39'u erkek, 23'ü kadındır. Toplanan veriler, istatistik paket programına aktarılarak sıklık, yüzdelik ve aritmetik ortalamaları çözümlenmiştir. Bulgular tablo biçiminde azalan sırayla verilmiştir. Böylece sıklığı en yüksek olan konuşma kaygısı kaynağından en az doğru bir görünüm sunulmuştur.

Bulgular: Çalışmanın veri tabanından elde edilen bulgular konuşma kaygısının kaynağında yer alan en başat etmenin Türkçeyi akıcı bir biçimde konuşamama olduğunu göstermiştir. Katılımcıların kendilerini konuşma becerisi bakımından yetersiz görmesi onlarda kaygı kaynağı oluşturmaktadır. Benzer olarak en yüksek dereceli diğer kaygı kaynağı etmenlerinin de katılımcıların kendilerini yetersiz görmelerinden kaynaklandığı görülmüştür. Düşük Türkçe yeterliği, dilbilgisi yetersizliği, hazırlık eksikliği gibi etmenler katılımcıların kendilerinde kaygı oluşturduğunu belirttikleri en yüksek dereceli diğer etmenlerdir.

İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama için Öneriler: Sınıf içi konuşma kaygısı ile öğretmenin verdiği geribildirim türü, zamanı ve sıklığı arasındaki ilişkiye dönük bir araştırmanın sonuçları öğretmenlere ve araştırmacılara önemli katkılar sağlayabilir.

Anahtar Sözcükler: yabancı dil öğretimi, sınıf içi kaygı, konuşma eğitimi,

Sources of Speech Anxiety in Foreign Language: A Study on Turkish Learners at B1 Level**Abstract**

Purpose: There are many factors that cause participants to have speech anxiety during the foreign language learning process. The teacher should take some measures to eliminate the factors that cause anxiety because speech anxiety causes the student to close himself / herself to the input, to be reluctant to participate in speech activities and not to develop speaking skills. The aim of this study is to determine the frequency of the causes of speech anxiety of B1 students who learn Turkish as a foreign language.

Method: In this descriptive study, questionnaire technique, one of the data collection techniques, was used. The study group consisted of 62 B1 students learning Turkish as a foreign language in two different language teaching centers. It was observed that the students in the study group came from 12 different countries. 39 of the participants were male and 23 were female. The collected data were transferred to SPSS package program and frequency, percentage and arithmetic means were analyzed. The results are presented in descending order in the table. Thus, a view from the most frequent source of speech anxiety is presented.

Findings: Findings obtained from the study database showed that the most prominent source of speech anxiety was the inability to speak Turkish fluently. The fact that the participants considered themselves inadequate in terms of speaking skills was a source of concern for them. Similarly, the other factors of the highest level of anxiety were found to be caused by the insufficiency of the participants. Factors such as low Turkish proficiency, lack of grammar and lack of preparation were the other highest-rated factors that the participants stated that they caused anxiety.

Implications for Research and Practice: The results of a research on the relationship between classroom anxiety and the type, time and frequency of the feedback provided by the teacher can make significant contributions to teachers and researchers.

Keywords: foreign language teaching, classroom anxiety, speech education

Giriş

Yabancı dil öğrenme sürecinde öğrenciler birçok sorunla karşı karşıya kalır. Bu sorunların başında sözel ve yazılı metin üretimi, okuduğunu ve dinlediğini anlama gibi süreçlere yönelik kaygı gelir. Araştırma sonuçları konuşma kaygısının diğer dil becerilerine oranla daha yüksek olduğunu göstermektedir. (Cheng, Horwitz ve Schallert, 1999; Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986; Young, 1990; Koch ve Terrell, 1991). İnsan kaygısı temel olarak sürekli kaygı (trait anxiety), durum kaygısı (state anxiety) ve duruma özgü kaygı (situation specific anxiety) olmak üzere üç ulama ayrılır. Sürekli kaygı, bireyi kaygılı olmaya iten doğuşsal bir kişilik özelliğidir. Bu nedenle sürekli kaygı özelliği taşıyan bireyler hemen hemen her durumda ve çevrede kendilerini kaygılı hissedebilir (Spielberger, 1983; Horwitz, Horwitz, ve Cope, 1986; MacIntyre ve Gardner, 1991; Ellis, 2008; Casado ve Dereshiwsky, 2001). Durum kaygısı bireyin belli durumlarda kaygı duygusu geliştirme eğiliminde olmasıdır. Durum kaygısı, kaygı yaratan duruma tepki olarak ortaya çıkar ve bu durum ortadan kalktığı zaman kaybolur. Bu yönüyle süresiz bir özellik gösterir (Horwitz, 2001; Brain, 2002; Spielberger, 1983). Horwitz'e (2001) göre, duruma özgü kaygı, kaygı tetikleyici durumlara ilgilidir. Yalnızca, sınava girme, sahneye çıkma, konuşma yapma gibi durumlar söz konusu olduğunda tetiklenebilir.

Horwitz, Horwitz ve Cope (1986) sınıf içi dil kaygısının kaynağı olarak üç ögeye işaret eder. Bunlar iletişim kaygısı, olumsuz değerlendirilme korkusu ve sınav kaygısıdır. Horwitz ve arkadaşlarına (1986) göre bu üç kaygı arasındaki ilişki olumsuz dil kaygısına neden olur ve bunun sonucu olarak bireyin yabancı dil gelişimi yavaşlar ya da duraklar ve başarıları düşer. Bireyin bedeninin ya da yüzünün kızarması, avuçlarını sürtmesi, terlemesi, sesinin denetimini kaybetmesi, zayıf konuşma başarımı, konuşma hızındaki değişiklik, konuşma isteksizliği ve göz teması kuramama gibi durumlar yabancı dil öğrencisinin konuşma kaygısı içinde olduğunun belirtileridir (Hashemi ve Abbasi, 2013).

İletişim kaygısı, bireyin sözlü iletişim sürecinde huzursuz ve tedirgin olma durumu olarak tanımlanabilir. Utangaçlık, sessizlik ya da isteksizlik gibi kişilik özellikleri iletişim kaygısının nedenleri arasındadır. Hamilton (1972) yüksek kaygılı bireylerin daha düşük kaygılı bireylere oranla küme içinde daha gergin olduklarını, az konuştuklarını ve ilgilerinin düşük olduğunu belirtir. Çalışmaların sonuçları yabancı dil öğretimi gibi iletişim odaklı ortamlarda iletişim kaygısının öğrencilerin iletişim kurma isteği ve edimleri üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olduğu yönündedir (McCroskey ve Anderson, 1976; Saito ve Samimy, 1996; Liu ve Jackson, 2008).

Horwitz ve arkadaşlarının belirttiği ikinci kaygı türü (1986) olumsuz değerlendirilme korkusu, bireyin bir başkası tarafından değerlendirilme kaygısı, değerlendirme durumlarından kaçınması ve başkalarının kendisini olumsuz olarak değerlendireceği düşüncesidir. Olumsuz değerlendirilme korkusunu sınav kaygısından ayıran en temel özellik sınav durumuyla sınırlı olmamasıdır. Öğrencinin sözel çıktısının öğretmeni ya da akranları tarafından değerlendirileceği olası her durumda olumsuz değerlendirilme korkusu etkin duruma gelir. Young (1991) öğrencilerin sınıf içi etkinliklere katılmama nedenlerinin başında sözel yanlış yapma korkusunun geldiğini belirtir. Olumsuz değerlendirilme, öğretmenin yanlışlara aşırı geribildirim vermesi gibi davranışlar bu korkuyu daha da artırabilir ve bu nedenle öğrenci kendini iletişime kapatır.

Horwitz ve arkadaşlarının (1986) belirttiği üçüncü kaygı türü başarısızlık korkusundan kaynaklı sınav kaygısıdır. Sınav kaygısı, bireyin sınav koşulları altında kendi başarımı (örneğin başarısızlık beklentileri) ve becerisi (örneğin, kendi kendini sınırlayan düşünceler) konusunda kaygı duyma eğilimidir (Calvo ve Carreiras, 1993). Sınav kaygısının *sınavı bekleme*, *sınava hazırlık*, *sınav girme* ve *sınav tepkisi* olmak üzere dört evresi vardır (Covington, 1985; akt. Aydın, 2001:21-22). İlk evrede öğrenciler yaklaşan bir başarı sınavı konusunda başarılı ya da başarısız olma olasılıklarını değerlendirir. Bu değerlendirilme benzer sınavlara ilişkin ön deneyimler, sınavın zorluğuna yönelik kanı, başarı notu beklentisi ve sınavın önem derecesi gibi sayısız etmeni içerir. Genel öznel başarı ve başarısızlık olasılığına bağlı olarak öğrenciler yaklaşmakta olan sınavı kaygı yaratacak bir "sorun" ya da "tehdit" olarak algılar. Sınava hazırlık evresinde öğrenciler çalışmanın geçerliliği ve uygunluğu konusunda çeşitli duygular, beklentiler ve bilişsel deneyimler yaşar. Başarısızlık korkusu yaşayan öğrenciler başarıyı kesinlemeyen fakat en azından kişisel başarısızlık sevgisini azaltan koruyucu davranışlar geliştirebilir. Sınav olma evresinde öğrenciler kaygıları nedeniyle duygusal gerginlik, yıkıcı kaygı ve fiziksel rahatsızlık gibi olumsuz durumlar yaşayabilir. Sınav tepkisi evresinde öğrencilerin sınav başarısına bağlı olarak kaygıları, beklentileri ya da korkuları doğrulanır ya da boşa çıkar.

Krashen (1985) ikinci dil kaygısının duyuşsal süzgeçten kaynaklandığını öne sürer. Krashen'in (1985) Duyuşsal Süzgeç Kuramı'na (Affective Filter Hypothesis) göre kaygı yabancı dil öğrenim sürecine olumsuz etkide bulunur; bu da bireyi girdilere daha az duyarlı kılar. Duyuşsal süzgeç alımlayıcının güdüsü, gereksinimleri, tutumları ve duyuşsal durumu tarafından yön bulan içsel işleme dizgesinde yeni girdinin alımlanmasına olanak tanıyan ya da bunu engelleyen bir perdeleme donanımdır. Duyuşsal süzgeç yüksek kaygı durumlarında işlev kazanır. Süzgeç etkinleştğinde öğrenci kaygı, öz-bilinç, düşük öz-saygı ya da düşük güdüye bağlı olarak kendini girdiyi kapatır.

Alanyazın incelendiğinde yabancı dil öğrenme ve konuşma kaygısının öğrencilerin hem yabancı dil öğrenme hem de konuşma becerilerinin gelişimi üzerinde olumsuz etkisi olduğunu gösteren birçok araştırma bulgusunun yer aldığı görülür (MacIntyre ve Gardner, 1989; Horwitz, 2001; Doğan ve Tuncer, 2016; Gölpınar, Hamzadayı ve Bayat, 2018).

Bu çalışmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 düzeyindeki öğrencilerin konuşma kaygılarının kaynağında yer alan nedenlerin sıklığını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda yanıtı aranan soru şudur:

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 düzeyindeki öğrencilerin konuşma kaygılarının kaynağında yer alan nedenlerin sıklığı nasıldır?

Yöntem

Çalışma Grubu

Tarama modelinde betimsel nitelikli bu çalışmada veri toplama tekniklerinden sormaca tekniği kullanılmıştır. Çalışma grubu amaçsal örnekleme alt yöntemlerinden benzeşik örnekleme yöntemiyle oluşturulmuştur. Araştırmanın çalışma grubunda iki ayrı dil öğretim merkezinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 düzeyinde 62 öğrenci yer almıştır. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğrencilerin 12 ayrı ülkeden geldiği görülmüştür. Katılımcıların 39'u erkek, 23'ü kadındır.

Veri Toplama Aracı

Katılımcıların konuşma kaygılarının kaynağına ilişkin veriler için Sadigni ve Dastpak (2017) tarafından geliştirilen 23 maddelik 5'li likert tipi bir sormaca Türkçeye uyarlanmıştır. Form Türkçeye çevrildikten sonra beş öğrenciye ön uygulama yapıp anlaşılır olup olmadığı denetlenmiştir. Ön uygulamadan alınan geribildirimler doğrultusunda forma son biçimi verilmiştir.

Verilerin Çözülmesi

Toplanan veriler, SPSS paket programına aktararak sıklık, yüzdelik ve aritmetik ortalamaları çözümlenmiştir. Bununla birlikte ortalama puanlar yorumlanırken 0,80'e göre aralıklar belirlenmiştir (Balcı, 2005). Örneğin, 1-1,79 aralığı "kesinlikle katılmıyorum"; 1,80-2,59 aralığı "katılmıyorum"; 2,60-3,39 aralığı "kararsızım"; 3,40-4,19 aralığı "katılıyorum" ve 4,20-5,00 aralığı "kesinlikle katılıyorum" biçiminde yorumlanmıştır. Bulgular tablo biçiminde azalan sırayla verilmiştir. Böylece sıklığı en yüksek olan konuşma kaygısı kaynağından en aza doğru bir görünüm sunulmuştur.

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın temel amacı çerçevesinde katılımcılardan elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucu ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir. Tablo 1'de konuşma kaygısına ilişkin ortalama puanlar azalan sırayla verilmiştir.

Tablo 1.

Azalan Sırayla Konuşma Kaygısı Kaynaklarına İlişkin Ortalama Puanlar ve Standart Sapma

Madde Sırası	Madde	\bar{x}	Ss
1	Türkçeyi akıcı bir biçimde konuşamama	4,06	,69826
2	Düşük Türkçe yeterliliği	3,63	,85380
3	Dilbilgisi yetersizliği	3,45	,82338
4	Hazırlık eksikliği	3,40	,99934
5	Sınırlı sözcük dağarcığı	3,24	,95274
6	Düşüncelerini söze dökmek için uygun sözcükler bulamama	3,16	,92672
7	Uygulama (pratik) eksikliği	3,06	,93862
8	Hata yapma korkusu	2,88	,87037
9	Yerine getirilmesi gereken görevin zorluğu	2,81	,88408
10	Olumsuz değerlendirilme korkusu	2,63	,87279
11	Kendini ifade edememe	2,55	,91754
12	Birinden gelen düşüncelerin ya da sözlerin anlaşılabilmesi	2,48	,95371
13	Kişilik özellikleri	2,45	,95261
14	Zayıf bellek	2,39	,94704
15	Öz-güven eksikliği	2,27	,75029
16	Dikkat çekme korkusu	2,24	,66985
17	Zayıf/kötü sesletim (telafuz)	2,21	,57651
18	Konuşulacak konu hakkında bilgi eksikliği	2,18	,55881
19	Aile içi iletişim kalıbı	2,10	,50277

20	Etkinlik türüne tanıdık olmama	1,98	,52766
21	Çevreyi tanımama	1,89	,57559
22	Paydaşlara/sınıfa yabancı olma	1,76	,56352
23	Kendisine gülünmesinden korkma	1,69	,58921

Sormacada yer alan 23 ayrı maddeye verilen yanıtların ortalamasına göre “*Türkçeyi akıcı bir biçimde konuşmama*” maddesinin 4,06, “*düşük Türkçe yeterliliği*” maddesinin 3,63, “*Dilbilgisi yetersizliği*” maddesinin 3,45, “*hazırlık eksikliği*” maddesinin 3,40 ortalamayla katılıyorum derecesinde ilk dört kaygı kaynağı arasında yer aldığı görülmektedir.

Katılımcıların “*sınırlı sözcük dağarcığı*” maddesine 3,24, “*düşüncelerini söze dökmek için uygun sözcükler bulamama*” maddesine 3,16, “*uygulama (pratik) eksikliği*” maddesine 3,06, “*hata yapma korkusu*” maddesine 2,88, “*yerine getirilmesi gereken görevin zorluğu*” maddesine 2,81 ve “*olumsuz değerlendirilme korkusu*” maddesine 2,63 ortalamayla kararsızım derecesinde yanıt verdikleri görülmektedir.

Katılımcıların “*kendini ifade edememe*” maddesine 2,55, “*birden gelen düşüncelerin ya da sözlerin anlaşılabilmesi*” maddesine 2,48, “*kişilik*” maddesine 2,45, “*zayıf bellek*” maddesine 2,39, “*öz-güven eksikliği*” maddesine 2,27, “*dikkatin odağı olma korkusu*” maddesine 2,24, “*zayıf/kötü sesletim*” maddesine 2,21, “*konusulacak konu hakkında bilgi eksikliği*” maddesine 2,18, “*aile içi iletişim kalıbı*” maddesine 2,10, “*etkinlik türüne tanıdık olmama*” maddesine 1,98 ve “*çevreyi tanımama*” maddesine 1,89 ortalamayla *katılmıyorum* derecesinde yanıt verdikleri görülmektedir.

Katılımcıların “*paydaşlara/sınıfa yabancı olma*” maddesine 1,76 ve “*kendisine gülünmesinden korkma*” maddesine 1,69 ortalamayla *kesinlikle katılmıyorum* derecesinde yanıt verdikleri görülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Konuşma kaygısı yabancı dil öğreniminde öğrencinin gergin olmasına, az konuşmasına ve etkinliklere katılım konusunda isteksiz olmasına neden olan olumsuz bir etmendir. Kaygılı birey kendini hem girdiye kapatır hem de etkinliklere katılımı düşer. Böylece yeterli girdi ve etkinlik olmadığından konuşma becerisi gelişimi istenilen düzeyde gelişmez. Bireyin beceri gelişiminin öğretim süreciyle koşut olmaması ve akranlarından daha düşük bir başarıyı göstermesi bireydeki kaygı oluşumunu tetikleyen döngüsel bir etmendir. Çalışmanın veri tabanından elde edilen bulgular konuşma kaygısının kaynağında yer alan en başat etmenin *Türkçeyi akıcı bir biçimde konuşmama* olduğunu göstermiştir. Katılımcıların kendilerini konuşma becerisi bakımından yetersiz görmesi onlarda kaygı kaynağı oluşturmaktadır. Benzer olarak en yüksek dereceli diğer kaygı kaynağı etmenlerinin de katılımcıların kendilerini yetersiz görmelerinden kaynaklandığı görülmüştür. *Düşük Türkçe yeterliliği, dilbilgisi yetersizliği, hazırlık eksikliği* gibi etmenler katılımcıların kendilerinde kaygı oluşturduğunu belirttikleri en yüksek dereceli diğer etmenlerdir.

Katılımcıların konuşma kaygısının en başat kaynağının yetersizlik olarak belirmesinin nedeni öğretim sürecinde kullanılan ders kitapları ve öğretmenler öğretim sürecindeki yaklaşımı ve tutumu olabilir. Çünkü alanyazın incelendiğinde öğretim araçlarının alıştırmaya ve etkinlikler bakımından yeterli nitelikleri taşımadığı, ayrıca ders kitaplarının oluşturulmasındaki temel alınan izlencenin beceri odaklı değil çoğunlukla ürün odaklı olduğu görülmektedir (Akbulut ve Yaylı, 2015; Özbal, 2019). Öte yandan, öğretmenin öğrencinin konuşması sırasında verdiği geribildirim zamanlaması, sıklığı ve niteliği de öğrencinin kaygı duymasında etkili olan diğer bir değişkendir. Çetinkaya ve Hamzadayı'nın (2015) çalışmasının sonuçlarına göre öğrenciler konuşma yanlısının konuşma bittikten sonra ve dinleyicinin anlamasını engelleyen önemli konuşma yanlısının düzeltilmesini yeğlemektedir. Öğretmenler öğrencinin konuşma sürecini kesintiye uğratabilecek girişimlerde bulunmamalıdır. Bunun yanında her konuşma yanlısına düzeltme geribildirim vermekten de kaçınılmalıdır. Aşırı düzeltme geribildirim öğrencinin kendisini daha da yetersiz hissetmesine neden olabilir. Bu yüzden öğretimin odağı ve yanlısın iletişimi engelleme durumuna göre geribildirim vermeye seçici bir biçimde karar verilmelidir. Böyle bir yaklaşım öğrencinin hata yapma ve olumsuz değerlendirilme korkusunun da önüne geçebilir.

Sınırlı sözcük dağarcığı, düşüncelerini söze dökmek için uygun sözcükler bulamama, uygulama eksikliği, yerine getirilmesi gereken görevin zorluğu katılımcıların kaygı kaynağı arasında yer alan ikinci etmenler olarak belirmiştir. Öğretmenin süreçte güdümlü konuşma etkinlikleri düzenlemesi, konuşma konu alanına dönük sözcük listeleri sağlaması vb. öğrencilerin kaygı durumlarının önüne geçmek açısından yararlı olabilir.

Sadigni ve Dastpak'ın (2017) çalışmasında katılımcıların en yüksek kaygı kaynağının hata yapma korkusu, olumsuz değerlendirilme korkusu ve sınırlı sözcük bilgisi olduğu görülmektedir. Bu çalışmada ise katılımcıların en yüksek kaygı kaynağı arasında *Türkçeyi akıcı bir biçimde konuşmama*, düşük Türkçe yeterliliği, dilbilgisi yetersizliği ve hazırlık eksikliği gibi nedenler yer almıştır. Bu durum bireyin ve kümenin kaygı nedenlerinin değişebileceğini göstermektedir. Bu yüzden

öğretmenin kaygı yaratabilecek durumları belirleyebilmesi için öğrencilerin hem bireysel özelliklerini gözlemlemesi hem de ilgili formlarla bilgi toplaması sınıf ikliminin kaygıdan uzak bir niteliğe dönüştürülmesi açısından önemli olabilir.

Sonuç olarak, yabancı dil öğrenim sürecinde katılımcıların konuşma kaygısı yaşamasına neden olan birçok etmen olduğu görülmüştür. Konuşma kaygısı öğrencinin kendisini girdiye kapatmasına, konuşma etkinliklerine katılmaya isteksiz olmasına ve konuşma becerilerinin gelişmemesine neden olduğundan öğretmenin kaygı yaratacak etmenleri ortadan kaldıracak bir takım önlemler alması gerekir. Bu açıdan öğretmenlerin öğrencide kaygı yaratacak etmenleri belirlemesi ve ortadan kaldırması için aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- (1) Etkinlik sürecinde kaygı çizelgesi yoluyla öğrencilerin kaygılarının belirlenmesi
- (2) Öğrencilerin beceri düzeyini aşmayan konuşma etkinlikleri gerçekleştirilmesi
- (3) Öğrencilere kendilerini söze dökebilecek yeterli zaman tanınması
- (4) Dil sorunlarını çözmeye dönük oyunlar
- (5) Sınıfa uyum sağlamaları için giriş niteliğinde rol yapma etkinlikleri gerçekleştirilmesi
- (6) Konuşma sürecinde öğrenciye müdahale etmeme
- (7) Öğrencinin yaptığı önemsiz yanlışlara müdahalede bulunmama

Kaynakça

- Akbulut, S. ve Yaylı, D. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi A1-A2 düzeyi ders kitapları üzerine bir izlenim çalışması. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2015(2), 35-46.
- Aydin, B. (2001). *A study of sources of foreign language classroom anxiety in speaking and writing classes* (Unpublished doctoral dissertation). Anadolu University, Eskisehir.
- Balci A. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem teknik ve ilkeler* (5. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Brain, C. (2002). *Advanced psychology: Applications, issues and perspectives*. Cheltenham, United Kingdom: Nelson Thornes.
- Calvo, M. G., & Carreiras, M. (1993). Selective influence of test anxiety on reading processes. *British Journal of Psychology*, 84, 375-388.
- Casado, M. A., & Dereshiwsky, M. I. (2001). Foreign language anxiety of university students. *College Student Journal*, 35(4), 539-551.
- Cheng, Y., Horwitz, E. K. & Schaller, D. L. (1999). Language anxiety: Differentiating writing and speaking components. *Language Learning*, 49,(3), 417-446.
- Çetinkaya, G. ve Hamzadayı, E. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretim sürecinde sözel düzeltme geribildirimleri: Öğretmen ve öğrenci yeğleyişleri. *Turkish Studies*, 10(3), 285-302.
- Doğan, Y. & Tuncer, M. (2016). Examination of foreign language classroom anxiety and achievement in foreign language in Turkish University students in terms of various variables. *Journal of Education and Training Studies*, 4(5), 18-29.
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition* (2nd ed.). Oxford: OUP
- Gölpınar, Ş., Hamzadayı, E. ve Bayat, N. (2018). Konuşma kaygı düzeyi ile konuşma başarımları arasındaki ilişki. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 75-85.
- Hamilton, P. R. (1972). *The effect of risk proneness on small group interaction, communication apprehension, and self-disclosure*. M.A. Thesis, Illinois State University.
- Hashemi, M., & Abbasi, M. (2013). The role of the teacher in alleviating anxiety in language classes. *International Research Journal of Applied and Basic Sciences*, 4 (3), 640-646.
- Horwitz, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-126.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- Koch, A. S., & Terrell, T. D. (1991). Affective reactions of foreign language students to natural approach activities and teaching techniques. In E. K. Horwitz & D. J. Young, (Eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* (pp. 109-126). Englewood Cliffs, NJ:Prentice Hall.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. New York: Longman.
- Liu, M. & Jackson, J. (2008). An exploration of Chinese EFL learners unwillingness to communicate and foreign language anxiety. *The Modern Language Journal*, 92(1), 71-86.

- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1989). Anxiety and second language learning: Toward a theoretical clarification. *Language Learning*, 39(2), 251-275
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991). Language anxiety: Its relationship to other anxieties and to processing in native and second languages. *Language Learning*, 41(4), 513-534.
- McCroskey, J. C., & Andersen, J. F. (1976). The relationship between communication apprehension and academic achievement among college students. *Human Communication Research*, 3, 73- 81.
- Özbal, B. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında alıştırılmaların incelenmesi: A1-A2 düzeyi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Doktora Programı, Ankara.
- Sadigni, F. & Dastpak, M. (2017). The sources of foreign language speaking anxiety of Iranian English language learners. *International Journal of Educational Literacy Studies*, 5(4), 11-115.
- Saito, Y. & Samimy, K. K. (1996). Foreign language anxiety and language performance: A study of learner anxiety in beginning, intermediate, and advanced-level college students of Japanese. *Foreign Language Annals*, 29 (2), 239-252.
- Spielberger, C. D. (1983). *Manual for the state-trait anxiety inventory (Form Y)*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- Young, D. J. (1990). An investigation of students' perspectives on anxiety and speaking. *Foreign Language Annals*, 23, 539-553.
- Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest?. *The Modern Language Journal*, 75(4), 426-437.