

ISSN: 2198-4999

INTERNATIONAL JOURNAL OF LANGUAGES' EDUCATION AND TEACHING

International Journal of Languages' Education and Teaching (IJLET) is an online internationally refereed journal that is published quarterly since 2013.



*Year 4 Volume 4 Issue 2
August 2016*

www.ijlet.com



International Journal of Languages' Education and Teaching (**IJLET**) is an online international refereed journal that is published quarterly. Lingual, scientific and legal responsibility of all articles which are published in **IJLET** belongs to author; rights of publication belong to www.ijlet.com. The articles cannot be published, printed or copied partly/fully without **IJLET**'s written permission. Editorial Board is free to publish or not to publish articles which are sent. Once authors send a manuscript, it is not given back.

Indexed by

Germany National Library, ABL Universitat Bibliothek Leipzig, Directory Of Open Access Journals DOAJ, German Institute of Global and Area Studies GIGA, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung WZB, Bibliotek Hamburg, Elektronische Zeitschriften Bibliothek EZB, Directory of Open Access Scholarly Resources ROAD, Google Scholar, Index Copernicus International, Open Academic Journals Index OAJI, Sjournals, Global Impact Factor GIF, InfoBase Index, Advanced Science Index, Open Access Library, Scientific Indexing Services SIS, Cite Factor Academic Scientific Journals, Journal Index, Social Sciences Index ASOS, WorldCat OCLC, Academic Keys, Research Bible, Turkish Education Index, Directory of Research Journal Indexing, Measure of Journal Quality IFSIJ and SOBIAD.

EDITOR

Dr. Mesut GÜN

ASSOCIATE EDITOR

Muhammet Raşit MEMİŞ

EDITORIAL BOARD

Prof. Dr. Peter COLLIANDER – Prof. Dr. Ünal ABALI

Prof. Dr. Ruggero Vimercati SANSEVERINO – Assoc. Prof. Dr. Mehmet ÇİÇEK

Assoc. Prof. Dr. Banu YANGIN AKTÜRKOĞLU – Assoc. Prof. Dr. Faik KANATLI

Assoc. Prof. Dr. Mehmet CANBULAT – Assoc. Prof. Dr. Mustafa YILDIZ

Assoc. Prof. Dr. Halit KARATAY – Assoc. Prof. Dr. Celal DEMİR

Assoc. Prof. Dr. Ali GÖÇER – Assoc. Prof. Dr. Ahmet AKKAYA

Assist. Prof. Dr. Dr. Ömer Tuğrul KARA

ADVISORY BOARD

Prof. Dr. Murat ÖZBAY – Prof. Dr. Muhammet YELTEN

Prof. Dr. Funda TOPRAK – Prof. Dr. Muhittin ELİAÇIK

Prof. Dr. Mehmet Dursun ERDEM – Prof. Dr. Süleyman ÇALDAK



**THE ANXIETY OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE THAT
INFLUENCES HIGH SCHOOL STUDENTS IN LEARNING FRENCH AS
THE SECOND FOREIGN LANGUAGE “THE SAMPLE OF DENİZLİ”**

*Ertan KUŞÇU*¹

ABSTRACT

The purpose of this study was to investigate the reasons of French second foreign language learning anxiety levels of high school students. The sample of the study consisted of four hundred fifty six students from two high schools in Denizli province in 2015–2016 academic year. In this work, it has investigated that whether learners' parents' education and occupation, sex, class and theirs success levels, and investigated the effects on the level of foreign language anxiety. Results revealed that learners' anxiety levels were not affected by the mentioned factors. However, it was found that in some of the students, anxiety level was high, the students' success was low. It was identified that secondary school students' anxiety level influenced those learners' academic performance.

Key Words: Foreign language anxiety, second foreign language, high school, language teaching.

**LİSE ÖĞRENCİLERİNİN İKİNCİ YABANCI DİL FRANSIZCA ÖĞRENİMLERİNİ
ETKİLEYEN YABANCI DİL KAYGISI “DENİZLİ ÖRNEĞİ”**

ÖZET

Bu çalışma, 2015-2016 eğitim-öğretim yılı, Denizli'deki Anadolu liselerinde Fransızca'yı ikinci yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygılarına neden olan unsurları belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemini, iki lisede öğrenim gören toplam dört yüz elli altı (456) öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan öğrencilerin cinsiyetleri, öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri, anne-baba eğitim durumları ve meslekleri gibi değişkenlerin yabancı dil öğrenme kaygı düzeylerine etkisi araştırılmıştır. Verilerin analizinden sonra bu değişkenlerin ikinci yabancı dil kaygı düzeylerini önemli bir ölçüde etkilenmediği sonucuna varılmıştır. Ancak bazı öğrencilerin kaygı düzeylerinin yüksek olması, başarı düzeylerini düşürdüğü görülmüştür. Orta ve az düzeyde kaygının öğrencilerin öğrenmelerine olumlu bir etkisi olduğu ortaya konulmuştur. Sonuç olarak, alanyazında da görüldüğü gibi kaygının görülme düzeylerine göre yabancı dil öğrenimi/öğretimi üzerine iki yönlü etkileri olduğu gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil kaygısı, ikinci yabancı dil, ortaöğretim, Fransızca öğretimi.

¹ Yrd. Doç. Dr., Pamukkale Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Fransız Dili ve Edebiyatı.

1. Giriş

Gün geçtikçe büyüyen, gelişen ve hızla değişen dünyamızda bilimsel ve kültürel yayınları takip edebilmek, olayları doğru anlayabilmek ve anlatabilmek, nesnel düşünebilmek ve değerlendirebilmek için yabancı dil bilmek ve öğrenmek zorunluluk oluşturmaktadır. Bu nedenle, insanın dünyaya gelir gelmez iletişim kurabilmek, yaşamını sürdürebilmek ve çevreye uyum sağlamak için yoğun bir öğrenme/edinme süreci içine girer. Bu süreç, ailede ve eğitim-öğretim kurumlarında başlar, yaşamı boyunca devam eder. Sonrasında tüm birikimlerini yaşadığı topluma ve diğer toplumlara aktarır. Bunları diğer toplumlara aktarırken ya da değişik kültürdeki bilgileri edinirken/öğrenirken yabancı dillere başvurur. Günümüzde devletler bu tür uğraşları daha sistemli ve daha düzenli biçimde gerçekleştirmek için önemli adımlar atmaktadırlar. Bunlardan en önemlisi, Avrupa Konseyi'nin 2001 yılında yayımladığı Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (Common European Framework of Reference for Languages, CEFR) adlı eserdir. Bu yayın, dil öğrenimi/öğretimi üzerine hazırlanmış donanımlı bir kaynak olarak dil öğrenenlere hedef dil(ler)de yeterlik kazandırmakta, dil öğrenenlere yol göstermektedir.

Ülkemizde ise geçmişten günümüze uygulanmış yabancı dil öğrenme/öğretim politikaları hiçbir zaman amaçladığı noktaya ulaşmamıştır. Sorunun çözümü için başta öğrenme ve öğretme kuramları olmak üzere yabancı dil öğrenme/öğretimi üzerine birçok araştırma (yöntemler, yaklaşımlar, dil öğretme ve öğrenme süreçlerini etkileyen davranış, performans, güdü, dikkat, yaşantı ürünü, kaygı vb) yapılmış ve bunların sonucunda yeni düzenlemelere gidilmiştir. Fakat bu konuda olumlu sonuçlar izlenememiştir. Bu tür araştırmalar, çok yönlü biçimlerde devam etmektedir.

Yabancı dil öğreniminde/öğretiminde üzerinde çalışılmış konulardan kaygıdır. Halk arasında endişe ya da tasa biçiminde de tanımlanan kaygı, 19. yy'ın ortalarında Sigmund Freud'un psikoloji alanındaki araştırmaları sonucunda eğitim-öğretim etkinliklerinde daha belirgin biçimde görülmeye başlamıştır. Kaygı (Fr.: *anxiété*, İng.: *anxiety*) sözlüklerde şöyle tanımlanmaktadır. Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlük'te, "üzüntü, endişe duyulan düşünce, tasa"; TDK, Ruhbilim Terimleri Sözlüğü'nde, "güçlü bir istek ya da dürtünün amacına ulaşamayacak gibi gözüktüğü durumlarda beliren tedirgin edici bir duygu"; TDK Toplumbilim Terimleri Sözlüğü'nde ise "bireylerin, toplumsal kümelerin herhangi bir güçlü istek ya da güdülerinin gerçekleşmemesi olasılığı karşısında duydukları tedirginlik" olarak açıklanmaktadır. Barlow 2009; Casado 2001; Gardner 1989; Hortwiz 1986; Huberty 2004, gelecekte olması mümkün, yaklaşmakta olan olumsuz durumlara yönelik oluşan bir ruh hali; Scovel (1978) genel anlamda tehdit unsuru içeren bir durum karşısında birey tarafından algılanan huzursuzluk ya da korku duygusu (Tunçel, 2014:127); Özdemir ve Gür (2011) bireyin bir uyarıcıyla karşı karşıya kaldığında yaşadığı, bedensel, duygusal ve zihinsel gelişimlerle kendini gösteren bir uyarılmışlık hali (Şen ve Boylu, 2015: 14), Sapir ve Aranson (1990) belirsizlik, korku, endişe, huzursuzluk ve kötü olay olacağı düşüncesi sonucunda bireylerde oluşan duygu; Spielber (1972) ise sinir sistemini harekete geçiren gerginlik biçimi olarak görmüşlerdir (Oğuz ve Baysal 2015:108).

Kaygı gerek dil eğitiminde gerek güncel yaşamda bir istek, bir dürtü ya da bir kazanımın gerçekleşmeyecek gibi görüldüğü durumlarda ortaya çıkan bir duygudur. Alanyazın çalışmalarında değişik biçimlerde sınıflandırılmıştır. Ellis (1994) kaygıyı kişilik, durum ve olay kaynaklı olmak üzere üç farklı biçimde ele almıştır. Kişisel kaynaklı kaygıyı, bazı bireylerde sürekli bir durum olarak karşılaşılan ve insan kişiliğinin bir parçası olarak görmüş, durum kaynaklı kaygıyı da belirgin bir duruma karşı belirli bir zaman içinde karşılaşılan tepki biçiminde ve olay kaynaklı kaygıyı ise belirgin olaylar karşısında yaşanan durum olarak betimlemiştir (Aydın ve Zengin, 2008: 84). Morgan (1981) ise kaygıyı düzeylerine göre sınıflandırmıştır. Ona göre, aşırı düzeydeki kaygı öğrenmeyi güçleştirir ve olumsuz etkiler; orta düzeydeki bir kaygının da öğrenmeyi destekler (Selçuk: 2014:133). Kaygı, kişinin duygusal yapısını öne çıkaran bir durumdur.

Öte yandan, MacIntyre ve Gardner (1989), öğrencilerin dil öğrenme kaygısı olmadan bu sürece başladıklarını fakat süreç içerisinde yaşadıkları olumsuz yaşantılar, öğrenilen dile karşı olumsuz davranışlar ve düşünceler geliştirdiklerini ifade etmiştir. Littlewood (1984) ise, bir dilin doğal olmayan bir biçimde öğretilmeye çalışıldığında öğrencilerin kendilerini zayıf ve yetersiz hissetmelerine neden olabileceklerini söylemiştir. Yine öğrencilerin yeni öğrendikleri dili düzgün olarak telaffuz edemediklerinde ya da konuşmadıklarında, öğretmenleri tarafından eleştirilecekleri ya da arkadaşları tarafından alay konusu olabilecekleri düşüncesi kaygı düzeylerini arttırmaktadır. Ayrıca kendilerini güvensiz ve kaygılı bir ortamda hissettiklerinde, yabancı dili öğrenmeye ve bu dille iletişim kurmaya kendilerini kapatmaktadırlar (Doğan, 2008:50). Aslında kaygı, bir soruna tepki olarak doğar. Yani, öğrenciler dil öğrenirken sürecin iyi işlemediğini anladıkları zaman kaygı duymaya başlarlar. Böylesi bir durumda öğrenciler dil öğrenmeme tutumu sergilemeye başlarlar. İşte hoşlanılmayan bu duygu kaygıyı doğurur (Ültaş, 2005:8). Fiziksel olarak bu durum öğrencilerde kendini küçümseme, kalp atışlarının hızlanması, dışarıya çıkma isteği, mide ağrıları, yüz kızarması, vb. biçimlerde gözlenebilir.

Buna karşın, kaygının olumsuz yönleri yanında organizmayı uyaran ve güdüleyici yönleri de vardır. Bu konuda Akgün ve diğerleri, (2007) bireyin acı, cezalandırılma, düş kırıklığı gibi durumlara karşı kendisini hazırlaması için kaygının uyarıcı bir özelliği olduğunun altını çizmişlerdir. Eğitimde ise az düzeydeki bir kaygının başarısız olma endişesi ile kendini daha çok çalışmaya yönlendirici ve güdüleyici özelliği olduğunu kabul edilir. Bu nedenle kaygının hangi durumlarda yararlı, hangi durumlarda zararlı olduğunu anlayabilmek için kaygının derecesi ve başarılmaması amaçlanan işin zorluk düzeyi bilinmelidir. Benzer bir biçimde Tekindal (2009), bir miktar kaygının güdüleyici etkisi olduğunu ifade etmiştir. Bu durum, özellikle beceriye yönelik durumlarda geçerlidir. Çünkü beceri, tekrarla geliştirilen ve süreklilik isteyen bir özelliğe sahiptir. (Melanlıoğlu ve Demir, 2013: 39).

Kaygı, dil öğrenme/öğretme süreçlerinde de sıklıkla ortaya çıkar. Bu durum, dil öğrenenlerin dinleme, konuşma, yazma ve okuma gibi dilsel becerilerini önemli bir ölçüde etkiler. Çünkü dille ilgili kuralları yanlış anlama ya da yorumlama, konuşurken yanlış yapma, alay konusu olma, sınav

kaygısı gibi korkular kendini belirgin biçimde hissettirir. Hatta kaygı konulu alanyazın tarandığında dilsel becerilerin tümünde değişik biçimlerde ve oranlarda ortaya çıktığı görülür. Bu konuda Daly (1991), kaygının konuşmada olduğu gibi yazma etkinliklerinde de sıklıkla gözlemlendiğini belirtmiştir. Bunun nedenini, öğrencilerin iyi yazma konusunda kurallara sıkı sıkıya bağlı kalmak zorunda hissetmelerinden kaynaklandığını söylemiştir. Krashen’de (1987) dil öğrenmede duyuşsal öğelerin önemine değinmiş ve ikinci dil öğrenme başarısını etkileyen nedenler arasında kaygının da olduğu belirtmiştir. Ayrıca alanyazın çalışmalarında kaygıdan uzaklaşan bir öğrencinin dil öğrenimi konusunda daha net olabildiği ve başarısını engelleyen durumları ortadan kaldırabildiği vurgulanmaktadır. (Oğuz ve Baysal, 2015; 109)

Öner ve Kaymak’a (1986) göre, kaygıyı ortaya çıkaran birçok etmen vardır. Bunlardan biri de toplumsal kabuller, yani kültürdür. Bu çerçevede eğitim-öğretim sistemimizde kaygı yaygın bir biçimde görülen duygu durumudur. Çünkü sınavlar, ailelerin yaklaşımı, toplumsal yapı ve çocuk yetiştirme tarzı bu durumun en önemli nedenlerinden sadece birkaçıdır. Kaygının ortaya çıkmasında öğrenci kadar öğretmenlerin, okulun ve sosyal çevrenin etkisi vardır. Öğrencileri desteklemeyen, eleştiren, otoriter okulların ve öğretmenlerin varlığı öğrencileri kaygıya sevk etmektedir. Üstelik eğitim-öğretim politikalarının ve programlarının katı, kuralcı ve sadece alınan notlara göre değerlendirme yapması öğrenciler arasında korku ve kaygının artmasına neden olmaktadır (Doğan, 2008: 50). Böylece kaygı, sadece bireyin kendi içinde yaşadığı ya da ürettiği bir duygu olmayıp çevresel etmenlerinde etkisinin olduğu bir durumdur. Alanyazın taramasında kaygı konulu çalışmalardan birkaçı şöyledir. (Çizelge 1)

Çizelge 1. Kaygı konulu alanyazın çalışmalardan birkaç örnek.

| Yazar (lar) | Yıl | Yayın Adı | Yayın Türü |
|---|------|--|---|
| Horwitz E. K., Horwitz M. B. Cope J. A. | 1986 | Foreign language classroom anxiety | Modern Language Journal, 70, s.125-132 |
| MacIntyre P. D. Gardner R. C. | 1989 | Anxiety and second language learning: Toward a theoretical clarification | Language Learning, 39 (2), s. 251-275 |
| Young D.J. | 1991 | An investigation of students’ perspectives on anxiety and speaking. | Foreign Language Annals, 23, s. 539-553 |
| Phillips E. M. | 1992 | The effects of language anxiety on students’ oral test performance and attitudes. | Modern Language Journal, 76, s. 14-26. |
| Aida Y. | 1994 | Examination of Horwitz, Horwitz and Cope’s construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese | Modern Language Journal, 78, 155-68. |
| Dalkılıç N. | 2001 | An investigation into the role of anxiety in second language learning | Doktora tezi |
| Koralp S. | 2005 | A retrospective analysis of the English language learning anxiety experienced by prospective teachers of English | Yüksek lisans tezi |

| | | | |
|---------------------------|------|---|--|
| Akpur U. | 2005 | Öğrenilmiş çaresizlik ve kaygı düzeylerinin İngilizce başarı düzeyine etkisi. (Yıldız Teknik Ü.) | Yüksek lisans tezi |
| Taş Y. | 2006 | Kaygı nedir? | Bilkent Üni. Öğr. Gelişim ve Dan. Mer. |
| Atay D. Kurt G | 2006 | Prospective teachers and L2 writing anxiety | Asian EFL Journal Vol. 8, Issue 4, |
| Atay D. Kurt G. | 2007 | The effects of peer feedback on the writing anxiety of prospective Turkish teachers of EFL | Journal of Theory and Practice in Education, 3 (1) s.12-23. |
| Öztürk H. Çeçen S. | 2007 | The Effects of Portfolio Keeping on Writing Anxiety of EFL Students | Journal of Language and Linguistic Studies Vol. 3, No. 2 |
| Batumlu D. Z. Erden M. | 2007 | The relationship between foreign language anxiety and english achievement of Yıldız Technical University School of foreign languages preparatory students | Eğitimde Kuram ve Uygulama 3 (1) s. 24-38 |
| Öner G. Gedikoğlu T. | 2007 | Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce öğrenimlerini etkileyen yabancı dil kaygısı | Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Der., 6(2), s. 144-155 |
| Aydın, S. Zengin, B. | 2008 | Yabancı dil öğreniminde kaygı: Bir literatür özeti | Journal of Language and Linguistic Studies, 4(1), s. 81-94 |
| Doğan A. | 2008 | Lise öğrencilerinin İngilizce öğrenimlerini etkileyen yabancı dil kaygısı | Ankara Üniversitesi |
| Aydın S | 2013 | Factors affecting the level test anxiety among EFL learners at elementary schools | e-International Journal of Educational Res., 4 (1), s. 63-81 |
| Baş G. | 2014 | Lise öğrencilerinde yabancı dil öğrenme kaygısı | Pamuk. Üniversitesi, Eğt. Fak. Der., 2014 |
| Oğuz A. Baysal A. E. | 2015 | Ortaöğretim öğrencilerini İngilizce öğrenme kaygıları ile İngilizce özyeterlilik inançlarının incelenmesi | Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Cilt: 4, Sayı: 3, 2015 |

2. Yöntem

2.1. Çalışmanın Önemi

Ortaöğretim öğrencilerinin yabancı dil öğrenmelerini etkileyen kaygı düzeyleri üzerine yapılmış çalışmalar oldukça azdır. Bu çalışmaların ortak sonucu, yüksek düzeydeki kaygının yabancı bir dilin öğrenilmesini/öğretilmesini önemli ölçüde etkilediğidir. Bu çalışmada, Anadolu liselerinde öğrenim gören öğrencilerin ikinci yabancı dil Fransızca öğrenme kaygılarının dersteki başarılarına etkisi ve kaygıyı etkileyen faktörler incelenmiştir. Ayrıca, ikinci yabancı dil Fransızca öğretimi

alanyazında kaygı konulu ilk çalışmadır. Elde edilen veriler çerçevesinde öğrencilerin ikinci yabancı dil Fransızca öğrenmelerini etkileyen kaygı durumlarının bilinmesi ve gerekli tedbirlerin alınması alayazın çalışmalarına kaynaklık etmesi açısından önemlidir.

2.2. Çalışmanın Amacı ve Problem Durumu

Bu çalışmada, ortaöğretim öğrencilerinin ikinci yabancı dil kaygılarının cinsiyet, sınıf düzeyleri, anne-baba ekonomik ve eğitim düzeyleri, ders başarı puanlarına göre farklılaşp farklılaşmadığını ve bu ölçütler arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemektir. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1- Ortaöğretim öğrencilerinin yabancı dil kaygı düzeyi nedir?
- 2- Ortaöğretim öğrencilerinin yabancı dil kaygıları;
 - a) Cinsiyetlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
 - b) Sınıflarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
 - c) Anne ve babanın eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
 - ç) Anne ve babanın gelir durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
 - d) İkinci yabancı dil Fransızca kaygıları başarı notlarına göre farklılaşmakta mıdır?
 - e) İkinci yabancı dil olarak Fransızca'yı seçme kaygıları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
- 3- Farklı ortaöğretim kurumları arasında kaygı düzeyleri farklılaşmakta mıdır?

2.3. Çalışma Modeli

Çalışmanın doğasına en uygun desen olarak genel tarama modeli seçilmiştir. Genel tarama modeli, nicel araştırma yaklaşımlarından biridir. Bu model, anket ya da görüşme yöntemi kullanılarak çok sayıda elemandan oluşan bir evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir örnek veya örneklem üzerinde yapılan tarama çalışmalarıdır. Tarama desenlerinde bir gruba ait belirli özellikleri ortaya koymak amacıyla veriler sistematik bir şekilde elde edilir. Tarama desenlerinde olaylar betimlenmeye ve açıklanmaya çalışılır. Bu modelde elde edilen veriler gerçek bir sebep-sonuç ilişkisi olarak kabul edilmez ama bir değişkendeki durumun betimlenmesi halinde diğerinin kestirilmesi faydalı sonuçlar verebilir. (Karasar, 2013:77,79)

2.4. Çalışmanın Evreni ve Örnekleme

Bu çalışmada, 2015-2016 öğretim yılının birinci yarısında MEB'e bağlı liselerde görev yapan Fransızca öğretmenleriyle Fransızca öğretimi ve öğrencilerin dil öğrenme durumları üzerine görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenler tarafından birçok sorun dile getirilmiştir. Bunlardan biri de kaygıdır. Çalışma konusu belirlendikten sonra dil öğretimi alanyazını ve kaygı konulu çalışmalar incelenmiştir. Tarama sonucunda ikinci yabancı dil Fransızca öğretiminde kaygının etkisi üzerine hiçbir çalışmanın yapılmadığı görülmüştür. Bu çerçevede, Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınarak Merkez Nalan Kaynak Anadolu Lisesi'nden 122; Sarayköy ilçesi Sarayköy Anadolu Lisesi'nden 334 gönüllü ve istekli öğrenci bu örnekleme dâhil edilmiştir. 300'ü erkek

(%65), 200’ü kız (%35) olan bu öğrencilerin okullarını ve sınıflarını temsil etmelerine dikkat edilmiştir.

2.5. Veri Toplama Araçları

Ortaöğretim öğrencilerinin ikinci yabancı dil Fransızca’yı öğrenmelerinde kaygının etkisinin araştırıldığı bu çalışmada, Doğan (2008) tarafından geliştirilmiş öğrencilerin “İngilizce öğrenimlerini Etkileyen Yabancı Dil Kaygısı Anketi (İÖEYDKA)” kullanılmıştır. Ölçek öğrencilerin kaygı düzeylerini betimlemek için 5’li likert tipindedir ve 27 maddeden oluşan bu ölçeğin maddeleri, “Kesinlikle Katılıyorum (5), “Katılıyorum” (4), “Fikrim Yok (3), “Katılmıyorum” (2), “Kesinlikle Katılmıyorum” (1) aralıklarında puanlanmıştır. Ölçekte alınabilecek en düşük puan 27 en yüksek puan da 135’tir. Ölçek formları, kişisel bilgiler ve kaygının Fransızca öğretimine etkisini belirlemek amacıyla hazırlanmış maddelerden oluşmaktadır. Öğrencilere çalışmanın gerekçesi ve önemi anlatıldıktan sonra soruları yanıtlamaları istenmiştir. Daha sonra oluşturulan ölçek, evrenin örnekleminde bulunan iki okuldan 456 öğrenciye uygulanmıştır. Bu uygulamada ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı $\alpha = 0.904$ ’dir. Bu değer ölçeğin güvenilirliğinin oldukça yüksek olduğunu göstermektedir.

2.6. Verilerin Toplanması ve Analizi

Veri toplama işlemi tamamlandıktan sonra elde edilen veriler istatistiksel işlemler için bilgisayarda düzenlenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde, R-Project 3.2.5 paket programı kullanılmıştır. Çalışmada yer alan sürekli değişkenlere ait tanımlayıcı istatistikler ortalama, standart sapma, medyan, minimum ve maksimum değerleriyle, kategorik değişkenler frekans ve yüzde ile gösterilmiştir. Sürekli değişkenlerin normal dağılıma uygunluğu Shapiro Wilk testi ile incelenmiştir. Normal dağılım göstermeyen değişkenlerin 2 grup karşılaştırmalarında Mann Whitney U testi, normal dağılım göstermeyen değişkenlerin 3 grup karşılaştırmalarında Kruskal Wallis testi kullanılmış; anlamlı çıkan değişkenler için 2’li alt grup karşılaştırmaları için Bonferonni düzeltilmeli Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

3. Bulgular ve Yorumlar

Çalışmadaki tüm istatistiksel analizlerde p değeri 0,05’in altındaki karşılaştırmalar istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir. Çalışmanın sıklık (f) ve yüzdelik değerleri şöyledir. (Çizelge 2)

Çizelge 2. İkinci Yabancı Dil Fransızca Öğrencilerinin Frekans ve Yüzdelik Dağılımları.

| | | f | % |
|----------|-------------------------|-----|------|
| Okul | Sarayköy Anadolu Lisesi | 334 | 73,2 |
| | Nalan Kaynak Anadolu L. | 122 | 26,8 |
| Cinsiyet | Kız | 282 | 61,8 |
| | Erkek | 174 | 38,2 |

| | | | |
|---------------------------------------|---------------------------------|-----|------|
| | | | |
| Sınıf | 1 | 148 | 32,5 |
| | 2 | 166 | 36,4 |
| | 3 | 105 | 23,0 |
| | 4 | 37 | 8,1 |
| | | | |
| Baba Meslek | Memur | 49 | 10,7 |
| | Serbest meslek | 156 | 34,2 |
| | Emekli | 77 | 16,9 |
| | İşsiz | 9 | 2,0 |
| | İşçi | 165 | 36,2 |
| | | | |
| Baba Eğitim Durumu | Okur-yazar değil | 2 | 0,4 |
| | İlkokul | 130 | 28,5 |
| | Ortaokul | 124 | 27,2 |
| | Lise | 145 | 31,8 |
| | Üniversite | 55 | 12,1 |
| | | | |
| Anne Meslek | Ev hanımı | 287 | 62,9 |
| | Çalışan | 153 | 33,5 |
| | Emekli | 16 | 3,5 |
| | | | |
| Anne Eğitim Durumu | Okur-yazar değil | 12 | 2,6 |
| | İlkokul | 191 | 41,9 |
| | Ortaokul | 106 | 23,2 |
| | Lise | 114 | 25,0 |
| | Üniversite | 33 | 7,2 |
| | | | |
| Fransızca Başarı Düzeyi (5 üzerinden) | 1 | 19 | 4,2 |
| | 2 | 62 | 13,6 |
| | 3 | 102 | 22,4 |
| | 4 | 124 | 27,2 |
| | 5 | 149 | 32,7 |
| | | | |
| Fransızca'yı nasıl seçti? | Kendi isteğimle seçtim. | 97 | 21,3 |
| | Ailemin isteğiyle seçtim. | 2 | 0,4 |
| | Okulun yönlendirmesiyle seçtim. | 310 | 68,0 |
| | Diğer | 47 | 1,3 |

Çalışmanın evrenini %73,2'yle Sarayköy Anadolu Lisesi, %26,8'le Denizli Merkez, Nalan Kaynak Anadolu Lisesi oluşturmaktadır. Yine çalışmaya katılan öğrencilerin %61,8'i kız, %38,2'si erkektir. Bu öğrencilerin %32,5'i birinci sınıf, %36,4'ü ikinci sınıftır. Baba mesleklerine göre öğrencilerin %34,2'si "Serbest Meslek", %36,2'si "İşçi"; eğitim düzeylerine göre %31,8'i "Lise", %28,5'i "İlkokul" mezunudur. Çalışmada üniversite mezunu babaların oranı %12,1'dir. Okuma-yazma bilmeyenler

yok denecek kadar azdır. Annelerin % 62,9'unun “Ev hanımı”; % 41, 9'unun “İlkokul” mezunu olduğu görülmektedir. Anne ve baba eğitim durumları kıyaslandığında veriler arasında büyük bir farklılık göze çarpmamaktadır.

Çalışmaya katılan öğrencilerin % 32,7'si, başarı notunu “5”; % 27,2 'si başarı notunu “4”; % 22, 4 'ü başarı notunu “3” olarak işaretlemişlerdir. Bu çizelgede öğrencilerin Fransızca dersindeki başarı durumlarının normal düzeyin üstünde olduğunu ortaya çıkmıştır. Bu durum, öğrencilerin ikinci yabancı dil öğrenmeye istekli olduklarını göstermektedir.

Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğü verilerine göre sadece dört okulda ikinci yabancı dil olarak Fransızca öğretilmektedir. Çalışmada öğrencilere, Fransızca'yı nasıl seçtikleri sorulmuş ve öğrencilerin % 68'i “ Okulun yönlendirmesiyle seçtim.” ifadesi kullanmışlardır. Bu çizelgede ikinci dil seçimi konusunda istekli ve bilinçli bir yaklaşım izlenmediği görülmektedir. Öte yandan az da olsa çalışmaya katılan öğrencilerin % 21,3'ünün de Fransızca'yı “Kendi isteğimle seçtim.” seçeneğini işaretlemeleri bu dili öğrenmeye istekli olduklarını gösterir.

Merkez Nalan Kaynak Anadolu Lisesi ve Sarayköy Anadolu Lisesi, ölçek puanları bakımından karşılaştırıldığında her iki okul arasında benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır. Buna göre, okullar arasında ölçek puanı (p) bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur (p=0,097). Her iki okulun istatistiksel verilerini gösteren çizelge aşağıdadır. (Çizelge 3)

Çizelge 3. Ölçek puanının okullara göre karşılaştırılması. (Mann Whitney U testi)

| Okullar | Ortalama ± Std. Sapma | Medyan | Min. | Maks. | z | p |
|-----------------|-----------------------|--------|------|-------|--------|-------|
| Sarayköy AL | 2,73 ± 0,71 | 2,70 | 1,15 | 4,63 | -1,659 | 0,097 |
| Nalan Kaynak AL | 2,62 ± 0,66 | 2,52 | 1,30 | 4,74 | | |

Çalışmanın ikinci değişkeni cinsiyettir. Cinsiyetin kaygı düzeylerini istatistiksel olarak ne düzeyde etkileyip etkilemediğini gösteren çizelge aşağıdadır. (Çizelge 4)

Çizelge 4. Ölçek puanının cinsiyete göre karşılaştırılması. (Mann Whitney U testi)

| Cinsiyet | Ortalama ± Std. Sapma | Medyan | Min. | Maks. | z | p |
|----------|-----------------------|--------|------|-------|--------|-------|
| Kız | 2,70 ± 0,69 | 2,67 | 1,15 | 4,74 | -0,139 | 0,889 |
| Erkek | 2,71 ± 0,72 | 2,67 | 1,22 | 4,63 | | |

Çizelgede, kız öğrencilerle erkek öğrenciler arasında ölçek puanı bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık gözlemlenmemiştir. (p=0,889). Yabancı dil kaygısının öğrenci sınıf düzeylerine göre incelendiğinde istatistiksel olarak bazı farklılıklar ortaya çıkmıştır. (Çizelge 5)

Çizelge 5. Ölçek puanının sınıflara göre karşılaştırılması. (Kruskal Wallis testi)

| Sınıflar | Ortalama ± Std. Sapma | Medyan | Min. | Maks. | Ki-kare | p |
|----------|-----------------------|--------|------|-------|---------|-------|
| 1 | 2,69 ± 0,61 | 2,70 | 1,30 | 4,59 | 9,580 | 0,022 |
| 2 | 2,83 ± 0,77 | 2,78 | 1,30 | 4,74 | | |
| 3 | 2,61 ± 0,68 | 2,52 | 1,22 | 4,44 | | |
| 4 | 2,47 ± 0,69 | 2,33 | 1,15 | 4,07 | | |

Sınıflar arasında ölçek puanı bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır ($p=0,022$). Farklılığın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığı araştırıldığında; "2. sınıf" ile "3. sınıf" arasında ve "2. sınıf" ile "4. sınıf" arasında anlamlı farklılık varken, diğer gruplar arasında anlamlı farklılık yoktur. Çalışmanın başka bir değişkeni de baba eğitim düzeylerinin öğrenci kaygı düzeylerine etkisidir. Bu durumu betimleyen çizelge şöyledir. (Çizelge 6)

Çizelge 6. Ölçek puanının baba eğitim düzeylerine göre karşılaştırılması. (Kruskal Wallis testi)

| Eğitim Düzeyi | Ortalama ± Std. Sapma | Medyan | Min. | Maks. | Ki-Kare | p |
|-------------------------|-----------------------|--------|------|-------|---------|-------|
| Okuryazar değil/İlkokul | 2,65 ± 0,66 | 2,56 | 1,22 | 4,74 | 3,025 | 0,220 |
| Ortaokul | 2,78 ± 0,72 | 2,76 | 1,15 | 4,63 | | |
| Lise/Üniversite | 2,69 ± 0,72 | 2,59 | 1,22 | 4,59 | | |

Çizelgede de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin baba eğitim düzeyleri arasında ölçek puanı bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur ($p=0,220$). Bazı değişkenlerin sayısı değerlendirme yapmak için oldukça az olduğu için birleştirilmiştir. Öte yandan anne eğitim düzeyleri ölçek puanı, baba eğitim düzeyi ölçek puanına benzemektedir. Bu durum çizelgeye şöyle yansımıştır. (Çizelge 7)

Çizelge 7. Ölçek puanının anne eğitim düzeylerine göre karşılaştırılması. (Kruskal Wallis testi)

| Anne Eğitim Düzeyi | Ortalama ± Std. Sapma | Medyan | Min. | Maks. | Ki-kare | p |
|-------------------------|-----------------------|--------|------|-------|---------|-------|
| Okuryazar değil/İlkokul | 2,66 ± 0,63 | 2,63 | 1,15 | 4,41 | 0,717 | 0,699 |
| Ortaokul | 2,75 ± 0,75 | 2,74 | 1,37 | 4,56 | | |
| Lise/Üniversite | 2,73 ± 0,75 | 2,67 | 1,22 | 4,74 | | |

Çizelgede, anne eğitim düzeyleri arasında ölçek puanı bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık gözlemlenmemektedir. ($p=0,699$). Çalışmaya katılan öğrencilerin Fransızca dersindeki başarı puanları ve istatistiksel sonuçları Çizelge 8'e şöyle yansımıştır.

Çizelge 8. Ölçek puanının Fransızca başarı notuna göre karşılaştırılması. (Kruksal Wallis testi)

| Fr. Başarı Notu | Ortalama ± Std. Sapma | Medyan | Min. | Maks. | Ki-kare | p |
|-----------------|-----------------------|--------|------|-------|---------|--------|
| 1+2 | 3,02 ± 0,72 | 3,04 | 1,59 | 4,74 | 36,270 | <0,001 |
| 3 | 2,79 ± 0,64 | 2,70 | 1,22 | 4,59 | | |
| 4 | 2,70 ± 0,69 | 2,74 | 1,22 | 4,63 | | |
| 5 | 2,45 ± 0,66 | 2,41 | 1,15 | 4,44 | | |

Fransızca başarı puanı grupları arasında ölçek puanı bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır ($p<0,001$). Farklılığın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığı araştırıldığında; “başarı puanı 1 ve 2 olanlar” ile “başarı puanı 3 olanlar arasında, “başarı puanı 1 ve 2 olanlar” ile “başarı puanı 4 olanlar arasında, “başarı puanı 1 ve 2 olanlar” ile “başarı puanı 5 olanlar arasında”, “başarı puanı 3 olanlar” ile “başarı puanı 5 olanlar” arasında ve “başarı puanı 4 olanlar” ile “başarı puanı 5 olanlar” arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık varken, diğer gruplar arasında anlamlı farklılık yoktur. Çalışmada öğrencilerin ikinci yabancı dil kaygısını betimlemek için sorulan sorular, bu soruların sıklıkları ve yüzdeleri Çizelge 8’de şöyle gösterilmiştir.

Çizelge 8. İkinci yabancı dil kaygısına ilişkin anket maddelerinin frekansları ve yüzdeleri.

| Sıra | Maddeler | | 1 Kesinlikle katılmıyorum | 2 Katılmıyorum | 3 Fikrim Yok | 4 Katılıyorum | 5 Kesinlikle katılıyorum |
|------|--|---|------------------------------|-------------------|-----------------|------------------|-----------------------------|
| 1 | Fransızca dersinde konuşma sırası bana geldiğinde elim ayağım titrer. | f | 97 | 121 | 100 | 78 | 60 |
| | | % | 12,3 | 26,5 | 21,9 | 17,1 | 21,3 |
| 2 | Fransızca dersinde hazırlıksız konuşmak zorunda kaldığım zaman telaşa kapılırım. | f | 66 | 68 | 89 | 135 | 98 |
| | | % | 14,5 | 14,9 | 19,5 | 29,5 | 21,5 |
| 3 | Anadili Fransızca olan biriyle konuşmak beni huzursuz eder. | f | 118 | 101 | 132 | 59 | 46 |
| | | % | 25,9 | 22,1 | 28,9 | 12,9 | 10,1 |
| 4 | Sınıfta Fransızca konuşmak konusunda çok çekingenimdir. | f | 88 | 137 | 72 | 94 | 65 |
| | | % | 19,3 | 30 | 15,8 | 20,6 | 14,3 |
| 5 | Fransızca derslerinde bana söz verildiğinde kalbimin çarptığını hissedirim. | f | 102 | 129 | 74 | 93 | 58 |
| | | % | 22,4 | 28,3 | 16,2 | 20,4 | 12,7 |
| 6 | Her zaman diğer öğrencilerin benden daha iyi konuştukları duygusuna kapılırım. | f | 139 | 110 | 89 | 64 | 54 |
| | | % | 30,5 | 24,1 | 19,5 | 14 | 11,8 |
| 7 | Fransızca derslerinde bir soruya gönüllü olarak cevap vermekten çekinirim. | f | 125 | 125 | 84 | 84 | 38 |
| | | % | 27,4 | 27,4 | 18,4 | 18,4 | 8,3 |
| 8 | Fr. derslerinde konuşurken düşüncelerimi iyi organize edemediğimden kafam karışır. | f | 49 | 96 | 126 | 121 | 64 |
| | | % | 10,7 | 21,1 | 27,6 | 26,5 | 14 |

| | | | | | | | |
|----|---|---|------|------|------|------|------|
| 9 | Fransızca konuşmak için gereken kuralları öğrenmekte zorlanırım. | f | 80 | 143 | 74 | 92 | 67 |
| | | % | 17,5 | 31,4 | 16,2 | 20,2 | 14,7 |
| 10 | Fransızca konuştuğum zaman diğer öğrencilerin bana güleceklerinden korkarım. | f | 156 | 107 | 75 | 72 | 46 |
| | | % | 34,2 | 23,5 | 16,4 | 15,8 | 10,1 |
| 11 | Fransızca telaffuzum konuşmam için yeterli seviyede değildir. | f | 42 | 38 | 90 | 149 | 137 |
| | | % | 9,2 | 8,3 | 19,7 | 32,7 | 30 |
| 12 | Öğretmenimin Fransızca dersinde konuşurken yaptığım hataları düzeltmesi durumunda üzülürüm. | f | 207 | 137 | 68 | 25 | 19 |
| | | % | 45,4 | 30 | 14,9 | 5,5 | 4,2 |
| 13 | Öğretmenimin yaptığım her hatayı düzeltmek için hazır beklediği düşüncesi beni korkutur. | f | 186 | 108 | 75 | 49 | 38 |
| | | % | 40,8 | 23,7 | 16,4 | 10,7 | 8,3 |
| 14 | Fransızca derslerinde iyi hazırlanmış olsam bile, yine kaygı duyarım. | f | 115 | 114 | 76 | 95 | 56 |
| | | % | 25,2 | 25 | 16,7 | 20,8 | 12,3 |
| 15 | Fransızca derslerine iyi hazırlanmak için üzerimde baskı hissedirim. | f | 171 | 145 | 83 | 33 | 24 |
| | | % | 37,5 | 31,8 | 18,2 | 7,2 | 5,3 |
| 16 | Fransızca dersleri hızlı ilerledikçe geride kalmaktan korkarım. | f | 130 | 92 | 91 | 85 | 58 |
| | | % | 28,5 | 20,2 | 20 | 18,6 | 12,7 |
| 17 | Fransızca dersinde dinlediğimiz kaset ve CD'leri anlayamazsam endişelenirim. | f | 110 | 93 | 119 | 88 | 46 |
| | | % | 24,1 | 20,4 | 26,1 | 19,3 | 10,1 |
| 18 | Fr. öğretmenim hazırlıklı olmadığım konularda sorular sorduğunda kendimi huzursuz hissedirim. | f | 52 | 76 | 100 | 147 | 81 |
| | | % | 11,4 | 16,7 | 21,9 | 32,2 | 17,8 |
| 19 | Fransızca soru sormam istendiğinde cümle kuramam diye endişelenirim. | f | 60 | 86 | 89 | 150 | 71 |
| | | % | 13,2 | 18,9 | 19,5 | 32,9 | 15,6 |
| 20 | Fransızca sınavına ne kadar fazla çalışırsam kafam o kadar fazla karışır. | f | 131 | 119 | 89 | 62 | 55 |
| | | % | 28,7 | 26,1 | 19,5 | 13,6 | 12,1 |
| 21 | Dersler sırasında, sık sık kendimi dersle ilgili olmayan şeyler düşünürken bulurum. | f | 96 | 104 | 92 | 86 | 78 |
| | | % | 21,1 | 22,8 | 20,2 | 18,9 | 17,1 |
| 22 | Fransızca derslerinde başarısız olma korkusu beni endişelendirir. | f | 82 | 104 | 95 | 106 | 69 |
| | | % | 18 | 22,8 | 20,8 | 23,2 | 15,1 |
| 23 | Fransızca sınavlarında çok heyecanlanırım. | f | 123 | 123 | 86 | 86 | 38 |
| | | % | 27 | 27 | 18,9 | 18,9 | 8,3 |
| 24 | Sürekli diğer öğrencilerin Fransızca düzeylerinin benden daha iyi olduğunu düşünürüm. | f | 125 | 123 | 100 | 66 | 42 |
| | | % | 27,4 | 27 | 21,9 | 14,5 | 9,2 |
| 25 | Fransızca ders saatlerinin arttırılması beni rahatsız eder. | f | 127 | 96 | 87 | 52 | 94 |
| | | % | 27,9 | 21,1 | 19,1 | 11,4 | 20,6 |
| 26 | Öğretmenin Fransızca dersinde söylediği şeyleri anlayamamak beni korkutur. | f | 103 | 108 | 98 | 100 | 47 |
| | | % | 22,6 | 23,7 | 21,5 | 21,9 | 10,3 |
| 27 | Çoğu zaman Fransızca derslerine gitmekten çekinirim. | f | 222 | 120 | 57 | 21 | 36 |
| | | % | 48,7 | 26,3 | 12,5 | 4,6 | 7,9 |

Bu çizelgede, öğrencilerin 27 maddeye verdikleri yanıtlar oldukça önemli ve ülkemizdeki genel durumu özetler biçimdedir. Çünkü öğrencilerin çoğu, ikinci yabancı dil Fransızca derslerinde

konuşmaktan çekinmediğini sadece hazırlıksız konuşmak zorunda kaldıklarında telaşa kapıldıklarını belirtmişlerdir. Öte yandan öğrencilerin en çok zorlandıkları noktalardan biri Fransızca'nın sesletimidir. Yine öğrencilerin %75'i, “Öğretmenimin Fransızca dersinde konuşurken yaptığım hataları düzeltmesi durumunda üzülürüm.” maddesine katılmadıklarını belirtmişler. “Çoğu zaman Fransızca derslerine gitmekten çekinirim.” sorusu yöneltildiğinde, öğrencilerin % 75'i buna katılmadıklarını söylemişlerdir. Öğrencilerin Fransızca derslerinde ve sınavlarında başarısız olma kaygısı hissetmedikleri görülmektedir. Çalışmada sorulara verdiği yanıtlar, Fransızca öğretmenin öğrencilere yönelik yaklaşımını, pedagojik birikimini, kullandığı yöntem ve teknikleri, öğretme stratejilerini en güzel bir biçimde ortaya koymaktadır.

4. Sonuç

Çağdaş bir toplum yaratmanın yolu çağdaş yaklaşımlarından geçer. Çağdaş yaklaşımların ve yöntemlerin oluşmasında deneysel çalışmaların yeri büyüktür. İlkçağlardan beri eğitim-öğretim üzerine birçok deneysel çalışma yapılmıştır. Bu çerçevede, yabancı dil öğrenimi/öğretimi üzerine gerek ülkemizde gerekse yurtdışında birçok çalışmanın yapıldığı görülmektedir.

Dil öğrenimini/öğretimini daha nitelikli hale getirmek için üzerine çalışılan konulardan biri de kaygıdır. Hem bu çalışmada hem de kaygı konulu kaynak taramasında kaygının dil öğretim süreçlerini belirli bir düzeyde etkilediği sonucuna varılmıştır. Çalışmada yabancı dil kaygısı düşük ya da orta düzeyde olan öğrencilerin dil öğretim etkinliklerinde daha başarılı oldukları sonuca varılmıştır. Bu durum, dil öğretiminde kaygının öğrencilerin öğrenmeleri üzerine olumlu ve olumsuz sonuçları olduğunu göstermektedir.

Bu çalışmada, lise öğrencilerinin ikinci yabancı dil kaygı düzeylerinin öğrenim gördükleri okullara, anne-baba eğitim düzeyleri ve mesleklerine, öğrencilerin cinsiyetlerine göre değişmediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin yabancı dil kaygı düzeyleri en çok öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri ve Fransızca derslerinde başarı puanları arasında değiştiği görülmüştür. Öte yandan, öğrencilerin sınıf düzeyi kaygı puanları arasında anlamlı farklılık görülmektedir. Bu durumun en önemli sebepleri, üniversite seçme ve yerleştirme sınavları, sınıf düzeylerine ders saatlerindeki değişiklik, diğer derslerin etkisi, toplumsal algı, vb olarak sıralanabilir.

Bu çalışmaya katılan öğrencilerin birinci yabancı dil İngilizce, ikinci yabancı dili Fransızcadır. Öğrencilerin İngilizce birikimleri ve deneyimleri, ikinci bir yabancı dil öğrenmelerini desteklemiştir. Çünkü bu çalışma birinci yabancı dil İngilizce çalışmalarıyla kıyaslandığında öğrencilerin kaygı düzeylerinin daha düşük olduğu ortadır. Çalışma sonuçlarına göre öğrencilerin birinci yabancı dil deneyimlerinden dolayı daha rahat iletişim kurdukları söylenebilir. Öte yandan kaygı düzeyi yüksek öğrencilerin sınıf ortamında iletişim ortamlarına katılmaları teşvik edilmelidir. Fırsat oldukça anadili Fransızca olan birileriyle konuşmaları sağlanmalı, düzeylerine ve ilgi alanlarına uygun yayınları izlemeleri tavsiye edilmelidir. Dil öğretiminde dilbilgisi

kurallarına sıkı sıkıya uymak yerine, öğrencilerin hata yapmaktan korkmamaları gerektiğini hatırlatılmalıdır. Hatalar uygun bir biçimde düzeltilmeye çalışılmalıdır.

Bu çalışmada ortaya çıkan diğer bir sonuç, çalışmaya katılan öğrencilerin % 68'nin (310'u) Fransızca'yı okulun yönlendirmesiyle seçmiş olmalarıdır. Fakat başarı puanları ve anket sorularına verdikleri yanıtlar Fransızca'yı benimsemiş olduklarını ve öğrenmek için çaba sarf ettiklerini kanıtlamaktadır.

Çalışmanın maddelerine verilen genel yanıtlar çerçevesinde öğrencilerin çoğunluğu, kendilerine güvenen, derslere gönüllü katılan, düzgün konuşmaya çalışan, öğrendiği dilin önemini bilen, öğrendiği dilin kurallarına dikkat eden, isteklerini, duygularını ve düşüncelerini Fransızca aktarmaya çalışan bir tutum sergilemektedirler. Ayrıca çalışmada öğrencilerin birçoğunun Fransızca telaffuzlarının konuşabilmeleri için yeterli seviyede olmadığını düşünmekte oldukları ve bu nedenle anadili Fransızca olan biriyle konuşmak kaygısı onları tedirgin etmektedir. Fakat arkadaşlarının kendilerinden daha iyi olduğunu düşünmek onları kaygılandırmamaktadır.

5. Kaynakça

- Avrupa Konseyi. (2009). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni: (Çev. MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı). T.C MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları: Ankara. (Conseil de l'Europe, (2001) Cadre européen commun de référence pour les langues. Les Éditions Didier: Paris)*
- Aydın S., ve Zengin B., (2008) *Yabancı Dil Öğretiminde Kaygı: Bir Literatür Özeti*, Journal of Language and Linguistic Studies, Vol: 4, No. 1, s. 81-94
- Baş G., (2014). *Lise Öğrencilerinde Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı: Nitel Bir Araştırma*, Pamukkale Üniversitesi Dergisi, Sayı: 36 (2), 101-119, Denizli. s. 101-119
- Çakıcı D., (2015). *Yabancı Dil Öğrenenlerin Sınav Kaygı Düzeyleri*, Turkish Studies, Volume:10/7, Spring, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.782/TurkishStudies.8251>, s. 243-258
- Daly, J. (1991). *Understanding Communication apprehension: An Introduction for Language Educators*. In E. K. Horwitz, & D.J.Young (Eds.), *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, s.3-13.
- Doğan A., (2008). *Lise Öğrencilerinin İngilizce Öğrenimlerini Etkileyen Yabancı Dil Kaygısı*, Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi, 139, s. 48-67.
- Genç G., (2009). *İnönü Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Öğrencilerinin Yabancı Dil Kaygıları*, e-Journal of New World Sciences Academy, Vol.: 4 Number: 3, Malatya, s. 1080-1088
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi*: 25. Basım. Ankara. Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti

- Melanlıoğlu D. ve Demir T. (2013). *Türkçe Öğrenen Yabancılar İçin Konuşma Kaygısı Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması*, The Journal of Academic Social Science Studies, Volume: 6, Issue 3, s. 389-404
- Oğuz A. ve Baysal A. E., (2015). *Ortaöğretim Öğrencilerinin İngilizce Öğrenme Kaygıları ile İngilizce Özyeterlik İnançlarının İncelenmesi*, Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, Cilt:4, Sayı: 3, Ağustos, Ankara. s. 107-117
- Öner, N ve Kaymak, D. A. (1986). *The Transliteration Equivalence and The Reliability of The Turkish TAI*. In R. Schwarzer, H.M. Vander Ploeg, C.D.Spielberger (Eds.) *Advances in Test Anxiety Research*, V:5. Lise: Swets en Zeitlinger, ve Hillsdale. NJ; Erlbaum, s.227- 239
- Özdemir, E. ve Gür, H. (2011). *Matematik kaygısı-endişesi ölçeğinin(MKEÖ) geçerlik ve güvenirlik çalışması*. Eğitim ve Bilim, 36 (161), 39-50.
- Şen Ü. ve Boylu E., (2015). *Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen İranlı Öğrencilerin Konuşma Kaygılarının Değerlendirilmesi*, Mustafa Kemal Üniversitesi Sos. Bilim. Ens. Dergisi, Cilt:12, Sayı:30, s.13-25
- Türk Dil Kurumu, Erişim: [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5710cf15c00326.74199544] Erişim Tarihi:23.03.2016
- Tunçel H., (2014). *Yabancı Dil Öğretiminde Yönelik Kaygı Çalışmalarına Genel Bakış*, Route Educational and Social Science Journal, Volume: 1 (2) s. 126-151
- Ültaş, İ. (2005). *Öğretmen ve öğretmen adaylarına yönelik Matematik Kaygı Ölçeği (MKÖÖ)'nin geliştirilmesi ve matematik kaygısına ilişkin bir değerlendirme*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul



CONTENTS

Agus DARMUKI & M. ANDAYANI & Joko NURKAMTO & Kundharu SADDHONO & M.Hum – *Needs Analysis Model Student Learning to Speak for Education Study Language and Literature Indonesia*, p. 1-14.

Başak UYSAL & Müzeyyen ALTUNBAY – *İlköğretim Öğrencilerinin İmza Bilgileri Üzerine Bir İnceleme*, p. 15-26.

Dwi SULISWORO & Ruri SUPADMIN – *A Pedagogical Critical Review of Online Learning System*, p. 27-36.

Eleni GRIVA & Panayiotis PANTELI & Ioanna NIHORITOU – *Policies for Plurilingual Education and FL Teaching in Three European Countries: A Comparative Account of Teachers' Views*, p. 37-58.

Ertan KUŞÇU – *Lise Öğrencilerinin İkinci Yabancı Dil Fransızca Öğrenimlerini Etkileyen Yabancı Dil Kaygısı "Denizli Örneği"*, p. 59-73.

Filiz Meltem ERDEM UÇAR – *Nehcü'l-Ferâdis'te İkili Kullanımlar*, p. 74-101.

F. O. EZEOKOLI & Igubor PATIENCE – *Effects Oof Two Methods of Instruction on Students' Critical Response to Prose Literature Text in English in Some Secondary Schools in Benin City*, p. 102-124.

Gülden TÜM – *Yabancılara Türkçe Ders Kitaplarındaki Dinleme Etkinliklerinin Avrupa Ortak Başvuru Metnine Uygunluğu Üzerine Bir Çalışma*, p. 125-142.

Gülşen SEZEN – *Gilgameş Destanı'nda Suyun İzdüşümü*, p. 143-157.

Hasan ATMACA – *Utilisation Des Textes Litteraires Dans Enseignement De Fle*, p. 158-166.

Hasene AYDIN – *"Varsın Yıkılsındı Ne Varsa."* Yapısının düşündürdükleri, p. 167-182.

Hosam DARWISH – *We Couldn't Communicate in English, Could We? The Communicative Approach Practices, a Critical View*, p. 183-192.

Kerime ÜSTÜNOVA – *Türkçe Öğretiminde Biçimleri Aynı, İşlevleri ve Kategorileri Farklı Eklerin Bulunuşu Nasıl Değerlendirilmeli?*, p. 193-200.

Z. Fulya TEMEL & Kübra KANAT & Melda GÜRAL – *Türkiye’de Erken Çocukluk Dönemindeki Çocukların Dil Gelişimleri İle İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi*, p. 201-216.

Mehmet ÖZDEMİR – *Mesnevî’nin Dördüncü Cilt Şerhinden Hareketle İsmâil Rüsûhî-Yi Ankaravî’nin Eleştirel Kimliği Hakkında Bazı Tespitler*, p. 217-232.

Metin TİMUÇİN & Hogai ARYOUBI – *Integrating Arts in Efl Curricula: A Focus On Language Listening Skills*, p. 233-256.

A. Şirin OKYAYUZ & Mümtaz KAYA – *Altyazı Çevirisi Eğitimi İçin Bir Model Önerisi*, p. 257-275.

Nilüfer İnceman AKGÜN – *Çocuğun Sözcük Dağarcığını Geliştirmede Anadolu Masallarının Yeri*, p. 276-289.

Özlem AYAZLI – *Sarı Uygurca Üzerine Etimolojik Denemeler*, p. 290-313.

Sadi GEDİK & Shaze AL BERRO – *Türkçe-Arapça Dil İlişkileri Bağlamında Muhammed Hayruddin El-Esedî’nin Halep Ansiklopedisi Üzerine Bir Değerlendirme*, p. 314-328.

Erol BARIN & Umut BAŞAR – *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen İranlıların İsimleştirme Sorunları Ve Çözüm Önerileri*, p. 329-342.

Siti Waltraud Brigitte Mayr – *Towards a German Language Framework for Malaysia-Based Multinational Companies (MNCS)*, p. 343-374.

Zeynep CANLI & Bekir CANLI – *What Do You Think? The Views of Preparatory Students About Keeping Portfolios*, p. 375-386.

Zeynep ÇETİN KÖROĞLU & Gülay EKİCİ – *English Language Teacher Candidates’ Perceptions of Language Teachers: A Metaphor Study*, p. 387-398.