

T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ANABİLİM
DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN
ÇİNLİ ÖĞRENCİLERİN KONUŞMA
KAYGILARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Fengye ZHU

2501201863

TEZ DANIŞMANI

Doç. Dr. Mehmet Yalçın YILMAZ

İSTANBUL - 2023

ÖZ

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN ÇİNLİ ÖĞRENCİLERİN KONUŞMA KAYGILARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Fengye ZHU

Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Çinli öğrencilerin Türkçe konuşma kaygısı düzeyi araştırılmıştır. Ayrıca öğrencilerin konuşma kaygılarının; cinsiyet, okudukları üniversiteler ve sınıflar, geldikleri bölge, günlük konuşma etkinliklerine ayırdıkları süre, daha önce Türkiye'ye gelip gelmedikleri, Türkçe öğrenme amacı ve bildikleri yabancı dil sayısı gibi değişkenlere göre anlamlı farklılık olup olmadığı da incelenmiştir.

Çalışmanın örneklemini Çin üniversitelerinin Türkoloji bölümlerinde öğrenim görüp araştırmaya gönüllü olarak katılan 106 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin demografik bilgilerinin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgiler Formu, konuşma kaygı düzeylerinin belirlenmesinde ise Özdemir tarafından 2013 yılında geliştirilen Konuşma Kaygısı Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin maddeleri, sınıf içi performans, özgüven eksikliği, sosyal baskı ve öznel inançlar olmak üzere dört boyut altında incelenmiştir. Araştırmanın verileri SPSS 25.0 yazılımı ile analiz edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre Çinli öğrencilerin Türkçe konuşma kaygısının orta ile yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin konuşma kaygıları cinsiyete, okudukları üniversiteye ve sınıfa, daha önce Türkiye'ye gelip gelmediklerine ve bildikleri yabancı dil sayısına göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Konuşma kaygılarının öznel inançlar alt boyutunda, batı bölgelerinden gelen öğrencilerin Türkçe konuşma kaygı düzeyleri orta ve doğu bölgelerinden gelen öğrencilere göre daha yüksektir. Öznel inançlar alt boyutunda, günde 1-2 saat arası konuşma pratiği yapan öğrencilerin konuşma kaygı düzeyinin, günde 0-1 saat arası konuşma pratiği yapanların konuşma kaygı düzeyinden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Çinli

öğrencilerin Türkçe öğrenme amaçları açısından ise özgüven eksikliği alt boyutunda “diğer” seçeneğini işaretleyen öğrencilerin konuşma kaygısının, Türkçeyi Türk kültürünü öğrenmek veya Türkiye’de yaşamak için öğrenen öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, Konuşma becerisi, Yabancı dil kaygısı, Konuşma kaygısı, Çinli öğrenciler



ABSTRACT

EVALUATION OF SPEAKING ANXIETY OF CHINESE STUDENTS LEARNING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Fengye ZHU

This study has investigated the level of Turkish speaking anxiety of Chinese students who learn Turkish as a foreign language. Furthermore, the study aimed to explore whether there were any notable variations in their levels of speaking anxiety, considering factors such as gender, academic institutions and academic levels attended, places of origin, time devoted to daily speaking activities, previous experiences of visiting Turkey, motivations behind learning Turkish, and the number of foreign languages they are proficient in.

This study included a total of 106 participants who were students enrolled in Turcology departments in Chinese universities and volunteered to take part. The researcher utilized a Personal Information Survey to gather demographic data from the students, while their levels of speech anxiety were assessed using the Speech Anxiety Scale developed by Özdemir in 2013. The scale was divided into four sub-dimensions, namely In-Class Performance, Lack of Confidence, Social Pressure, and Subjective Beliefs. Data analysis was conducted using the SPSS 25.0 software.

The study revealed that Chinese students exhibit a moderate to high degree of anxiety when speaking Turkish. No significant variations in speaking anxiety were observed among the students in relation to factors such as gender, university and grade level, previous visits to Turkey, or the number of foreign languages they are familiar with. Nevertheless, the study revealed that students originating from western regions exhibited higher levels of Turkish speaking anxiety in the Subjective Beliefs sub-dimension compared to their counterparts from eastern and middle regions. Additionally, within the Subjective Beliefs sub-dimension, it was observed that students who engaged in 1-2 hours of daily speaking practice had a higher level of

speaking anxiety compared to those who practiced for 0-1 hour. Regarding the students' motives for learning Turkish, it was found that in the Lack of Confidence sub-dimension, students who selected "others" as their motive displayed a higher level of speaking anxiety compared to those who were learning Turkish to understand the Turkish culture or reside in Turkey.

Keywords: Teaching Turkish as a foreign language, Speaking skill, Foreign language anxiety, Speaking anxiety, Chinese students



ÖNSÖZ

Son yıllarda Türkiye'nin ekonomik, kültürel ve turistik olarak yükselen bir ülke olması, Türkçe öğrenimine olan ilgiyi artırmıştır. Özellikle Çin'in "Bir Kuşak Bir Yol" projesinin duyurulması ile birlikte iki ülkenin dil ve kültürlerine aşina yeteneklere talepte artış yaşanmıştır. Türkoloji bölümü olan Çin üniversiteleri ve Türkçe eğitim gören Çinli öğrenci sayısında ciddi bir artış olmuştur. Ancak Çinli öğrenciler için Türkçe öğrenmek büyük bir zorluktur. Çince ve Türkçe farklı dil ailelerine ait olduğundan dolayı çoğu Çinli öğrenci için Türkçenin gramer kuralları ve sesletimi oldukça farklıdır. Ayrıca kültürel farklılıklar gibi etkenlerden dolayı öğrenciler öğrenme sürecinde belli bir düzeyde kaygı yaşayabilmektedirler.

Yabancı dil kaygısı, yabancı diller öğrenen kişilerin yabancı dil kullanımında veya öğrenme süreci içerisinde duydukları endişe, korku veya rahatsızlıktır. Yabancı dil öğrenimindeki en önemli becerilerden biri olan konuşma becerisinin öğrencilerde kaygı uyandırma olasılığı diğer becerilerden daha fazladır. Bu nedenle bu çalışma, Çin üniversitelerinin Türkoloji bölümünde okuyan Çinli öğrencilerin Türkçe konuşma kaygılarına odaklanmaktadır. Amaç, onların konuşma kaygı düzeylerini incelemek, bu düzeyi etkileyen faktörleri bulmak ve son olarak eğitimcilere, öğrencilerin kaygılarını aşmalarına ve Türkçeyi sözlü olarak daha iyi öğrenmelerine yardımcı olacak öğretim fikirleri vermek için öneriler sunmaktır.

Çinli öğrencilerin Türkçe konuşma kaygılarını inceleyen bu çalışma dört bölüm ve sonuç kısmından oluşmaktadır.

Tezin birinci bölümünde Çin, Türkiye ve Çin ilişkisi, Çin dili, Çince ve Türkçe karşılaştırması ve Çin'de Türkçe öğretiminin durumu hakkında bilgiler yer almaktadır. Bu bölümün temel amacı, tezin konusu olan Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Çinli öğrencilerin konuşma kaygıları ile ilgili araştırmanın yer aldığı tezin bağlamını oluşturan temel bilgileri sunmaktır. Bu bağlamda, Çin, Türkiye ve Çin-Türkiye ilişkileri, Çin dilinin özellikleri, Çince ve Türkçe dillerinin karşılaştırılması ve Çin'de Türkçe öğretiminin durumu gibi konular ele alınarak, tezin

araştırma sorularına yönelik temel bir arka plan sağlanmaktadır. Böylece, tezin konusuna ilişkin bir ereve oluşturulması ve okuyucunun konuya daha iyi bir şekilde hazırlanması amaçlanmaktadır.

Araştırmanın ikinci bölümünde, kaygı, yabancı dil kaygısı ve konuşma kaygısıyla ilgili teorik bilgiler sunulmaktadır. Ayrıca yabancı dil olarak Türkçe konuşma kaygısı ile ilgili çalışmalar da yer almaktadır.

Çalışmanın nc bölümü, araştırmanın yöntemlerini içeren bir bölümdür. Bu bölüm, araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama yöntemleri ve veri analizi gibi konuları kapsamaktadır. Aynı zamanda araştırmanın amacı ve önemi gibi çalışmayla ilgili bilgiler de bu bölümde yer almaktadır.

Dördüncü bölümde elde edilen veriler analiz edilerek bulgular ve yorumlar paylaşılmaktadır. Bu bulgulardan hareketle sonuç ve öneriler bölümünde eğitimciler, öğrenciler, Çin niversiteleri ve araştırmacılar için öneriler verilmektedir.

Tez çalışmam boyunca yol göstericim olan, değerli danışman hocam Doç. Dr. Mehmet Yalçın YILMAZ'a minnettarlığımı sunarım. Kendisi desteği ve bilgi birikimiyle beni her zaman cesaretlendirdi ve tezimin başarılı bir şekilde tamamlanmasına yardımcı oldu. Beni yönlendiren, düzeltme nerileri sunan ve desteğiyle bu yolda ilerlememi sağlayan değerli hocam Öğr. Gör. İrem Damla şİMşEK ve Dr. Öğr. Üyesi Gözde DEMİREL FAKİROğLU'na iten teşekkürlerimi sunarım.

Fengye ZHU
İSTANBUL, 2023

İÇİNDEKİLER

ÖZ.....	iii
ABSTRACT.....	v
ÖNSÖZ.....	vii
RESİMLER LİSTESİ.....	xiii
TABLolar LİSTESİ.....	xiv
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvi
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM

SOSYOLOJİK ÇERÇEVE

1.1 Çin ile İlgili Temel Bilgiler.....	6
1.2 Türkiye - Çin ilişkileri.....	9
1.3 Çin Dili: Çince.....	11
1.4 Çince ile Türkçenin Karşılaştırılması.....	14
1.5 Çin’de Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi.....	15

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1 Kaygı ve Türleri.....	18
2.2 Yabancı Dil Kaygısı.....	21
2.3 Konuşma Kaygısı	28
2.4 Yabancı Dil Olarak Türkçe Konuşma Kaygısı İle İlgili Çalışmalar.....	29

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1 Araştırmanın Modeli.....	36
3.2 Evren ve Örneklem.....	37
3.3 Verilerin Toplanması.....	37
3.3.1 Kişisel Bilgi Formu.....	38
3.3.2 Konuşma Kaygısı Ölçeği.....	38
3.4 Verilerin Analizi.....	44

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

4.1 Kişisel Bilgilere Yönelik Bulgular.....	46
4.2 Konuşma Kaygısı Ölçeğine Yönelik Bulgular.....	54
4.3 Konuşma Kaygısı ve Cinsiyet Arasındaki İlişki.....	64
4.4 Konuşma Kaygısı ve Üniversite Arasındaki İlişki.....	65
4.5 Konuşma Kaygısı ve Sınıf Arasındaki İlişki.....	67
4.6 Konuşma Kaygısı ve Geldikleri Bölge Arasındaki İlişki.....	69
4.7 Konuşma Kaygısı ve Günlük Konuşma Etkinliklerine Ayrıldıkları Süreleri Arasındaki İlişki.....	72
4.8 Konuşma Kaygısı ve Türkiye'ye Gelip Gelmedikleri leri Arasındaki İlişki.....	75
4.9 Konuşma Kaygısı ve Çinli Öğrencilerin Türkçeyi Öğrenme Amaçları Arasındaki İlişki.....	76
4.10 Konuşma Kaygısı ve Çinli Öğrencilerin Bildikleri Yabancı Dil Sayısı Arasındaki İlişki.....	80
SONUÇ VE TARTIŞMA.....	82
KAYNAKÇA.....	89

EKLER.....	105
-------------------	------------



RESİMLER LİSTESİ

Resim 1: Çin'in Konumu ve Komşuları.....	7
Resim 2: Çin'in Eyaletleri.....	7



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1: Geleneksel Çince ile Basit Çincenin Karşılaştırılması.....	12
Tablo 2: Çin’de Türkoloji Bölümleri Olan Üniversiteler.....	15
Tablo 3: Yabancı Dil Kaygısının Etkileri.....	25
Tablo 4: Yabancı Dil Kaygısının Nedenleri.....	27
Tablo 5: Yabancı Dil Olarak Türkçe Konuşma Kaygısı Üzerine Yazılmış Tezler.....	30
Tablo 6: Yabancı Dil Olarak Türkçe Konuşma Kaygısı Üzerine Yazılmış Makaleler	35
Tablo 7: KMO ve Bartlett Küresellik Testi Sonuçları.....	40
Tablo 8: Açıklanan Varyans Tablosu.....	41
Tablo 9: Döndürülmüş Bileşen Matrisi Tablosu.....	42
Tablo 10: Cronbach alfa İç Tutarlık Güvenirlik Katsayıları.....	44
Tablo 11: Basıklık ve Çarpıklık Değerleri Tablosu.....	45
Tablo 12: Katılımcıların Cinsiyet Dağılımı.....	47
Tablo 13: Katılımcıların Okudukları Üniversiteleri Dağılımı.....	48
Tablo 14: Katılımcıların Okudukları Sınıfları Dağılımı.....	48
Tablo 15: Katılımcıların Geldikleri Bölgeler Dağılımı.....	50
Tablo 16: Katılımcıların Günlük Konuşma Etkinliklerine Ayrıldık Süreleri Sınıflara Göre Crosstab Analizi Tablosu.....	51
Tablo 17: Katılımcıların Türkiye’ye Gidip Gitmedikleri Sınıflara Göre Crosstab Analizi Tablosu.....	52
Tablo 18: Katılımcıların Türkçeyi Öğrenme Amacı Dağılımı.....	52
Tablo 19: Katılımcıların Bildikleri Yabancı Dil Sayısı Dağılımı.....	53
Tablo 20: Konuşma Kaygısı Ölçeği’nin Her Bir Maddesine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları.....	55
Tablo 21: Konuşma Kaygısı Ölçeği’nin Her Bir Faktörüne İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları.....	57
Tablo 22: Sosyal Baskı Faktöründeki Maddelerin Frekans Dağılımları.....	59
Tablo 23: Sınıf İç Performans Faktöründeki Maddelerin Frekans Dağılımları.....	60
Tablo 24: Öz güven Eksikliği Faktöründeki Maddelerin Frekans Dağılımları.....	62

Tablo 25: Öznel İnançlar Faktöründeki Maddelerin Frekans Dağılımları.....	63
Tablo 26: Türkçeyi Yabancı Dil olarak Öğrenen Çinli Öğrencilerin Cinsiyete Göre Konuşma Kaygılarına İlişkin Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları.....	65
Tablo 27: Üniversitelerin Türkoloji Bölümü Açılış Tarihine Göre Gruplandırma Durumu.....	66
Tablo 28: Türkçeyi Yabancı Dil olarak Öğrenen Çinli Öğrencilerin Üniversiteye Göre Konuşma Kaygılarına İlişkin Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları.....	67
Tablo 29: Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Çinli Öğrencilerin Sınıflara Göre Konuşma Kaygılarına İlişkin One-Way Anova Testi Sonuçları.....	68
Tablo 30: Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Çinli Öğrencilerin Geldikleri Bölgeye Göre Konuşma Kaygılarına İlişkin One-Way Anova Testi Sonuçları.....	70
Tablo 31: Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Çinli Öğrencilerin Geldikleri Bölgeye Göre Öznel İnançlar Alt Boyutunda Konuşma Kaygılarına İlişkin Tukey Çoklu Karşılaştırma Testi Sonuçları.....	71
Tablo 32: Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Çinli Öğrencilerin Günlük Konuşma Etkinliklerine Ayrıldıkları Sürelerine Göre Konuşma Kaygılarına İlişkin One-Way Anova Testi Sonuçları.....	73
Tablo 33: Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Çinli Öğrencilerin Günlük Konuşma Etkinliklerine Ayrıldıkları Sürelerine Göre Öznel İnançlar Alt Boyutunda Konuşma Kaygılarına İlişkin Tukey Çoklu Karşılaştırma Testi Sonuçları.....	74
Tablo 34: Türkçeyi Yabancı Dil olarak Öğrenen Çinli Öğrencilerin Daha Önce Türkiye'ye Gidip Gitmediklerine Göre Konuşma Kaygılarına İlişkin Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları.....	75
Tablo 35: Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Çinli Öğrencilerin Türkçeyi Öğrenme Amaçlarına Göre Konuşma Kaygılarına İlişkin One-Way Anova Testi Sonuçları.....	77
Tablo 36: Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Çinli Öğrencilerin Türkçeyi Öğrenme Amaçlarına Göre Özgüven Eksikliği Alt Boyutunda Konuşma Kaygılarına İlişkin Tukey Çoklu Karşılaştırma Testi Sonuçları.....	78
Tablo 37: Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Çinli Öğrencilerin Bildikleri Yabancı Dil Sayısına Göre Konuşma Kaygılarına İlişkin One-Way Anova Testi Sonuçları.....	80

KISALTMALAR LİSTESİ

Akt	: Aktaran
ANOVA	: Tek Faktörlü Varyans Analizi
Maks	: Maksimum
Min	: Minimum
N/n	: Öğrenci sayısı
p	: Anlamlılık Düzeyi
S	: Standart sapma
Sd	: Serbestlik derecesi
ty	: Tarih yok
vb.	: ve benzeri
vd.	: ve diğerleri
$\bar{X}$	: Ortalama
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurumu

GİRİŞ

Çalışmanın bu bölümünde problem durumu, problem cümlesi, araştırmanın amacı ve önemi hakkında bilgi verilmiştir.

Problem durumu:

Dil, insan toplumu üzerinde hayati bir rol oynar. İnsan zekâsının ve kültürünün bir ürünü olarak, dil insan iletişimi için ideal araçlardan biridir. Genel şekliyle dilin; kendisini kullanan insan ile parçası bulunduğu evren/dünya arasındaki duyu, duygu, fikir ve anlayış ilişkisini kuran bağ olduğu söylenebilir (Oymak, 2012). Bir millet için dilin önemi göz ardı edilemez. Dil, nesilden nesile aktarılarak bir milletin geçmişini, bugününü ve geleceğini birbirine bağlamaktadır. Tıpkı Kaplan'ın belirttiği gibi:

“Aynı dili konuşan insanlar ‘millet’ denilen sosyal varlığın temelini teşkil ederler. Dil, duygu ve düşüncüyü insana aktaran bir vasıta olduğu için, insan topluluklarını bir yığın veya kitle olmaktan kurtararak, aralarında ‘duygu ve düşünce birliği’ olan bir cemiyet, yani ‘millet’ haline getirir” (Kaplan, 1996: 35).

Dil, bir milletin tarihini, geleneklerini, göreneklerini ve değerlerini yansıtır. Dil sayesinde insanlar kendi kültürel geleneklerini daha iyi anlayabilir. Aynı şekilde, başka bir ülkenin kültürünü daha derinden anlamak isteyen bir yabancı için o ülkenin dilini öğrenmek gerekmektedir. Küreselleşme süreci hızlanmaya devam ettikçe farklı ülkeler arasındaki kültürel alışveriş ve etkileşimler sıkılaşmıştır. Dil, kültürün temeli ve taşıyıcısı olarak küresel kültürel alışveriş sürecinde hayati bir rol oynamakta ve giderek daha fazla insan yabancı dil öğrenmeye başlamaktadır.

Jeopolitik açıdan önemli konumda olan Türkiye, uzun tarihi ve kendine özgü kültürüyle merak edilen bir ülke hâline gelmiştir. Türkçe, dünyanın en kuzeyinden en güneyine ve en doğusundan en batısına kadar geniş bir coğrafyada birçok lehçeyle birlikte konuşulan köklü bir dildir. Bu dil, yaklaşık 220 milyon kişi tarafından yoğun

bir şekilde kullanılmaktadır. Türkçenin öğretimi pek çok ülkede başlamıştır. (Akalın, 2014). Çin de bu ülkelerden biridir.

2013 yılında Çin Halk Cumhuriyeti Başkanı Xi Jinping tarafından duyurulan "Bir Kuşak Bir Yol" projesi, kadim İpek Yolu'nun canlandırılmasını hedeflemektedir. Türkiye, güzergâhta kritik bir noktada yer alması, güçlü jeopolitik konumu, üretim kapasitesi ve yüksek potansiyeli ile bu projede ön plana çıkmaktadır. Ayrıca Karadeniz taşımacılığında önemli bir aktarma ülkesi olması da dikkate değerdir. Çin'de Türkiye'ye ilgi de gittikçe artmaktadır. Bununla birlikte Çin'deki üniversitelerde yürütülen Türkçe öğretim ve Türkçe öğrenen Çinli öğrencilerin sayısı ciddi oranda yükselmiştir.

Daha fazla Çinli öğrencinin Türkçe öğrenmeyi tercih etmesiyle birlikte karşılaştıkları öğrenme zorlukları göz ardı edilemez hâle gelmiştir. Çince, Sino-Tibet dil ailesine aitken Türkçe, Altay dil ailesine aittir. Dolayısıyla pek çok Çinli öğrenci için Türkçenin dilbilgisi kuralları ve sistemi farklıdır. Bu dil bilgisi kurallarını öğrenmek ve kuralları ustaca kullanmak uzun bir süre gerektirmektedir. Aynı zamanda, kültürel farklılıklar gibi faktörlerin etkisiyle öğrenciler öğrenme sürecinde belirli bir derecede kaygı yaşayabilmektedirler.

Kaygı, hayatın çeşitli alanlarında ve her döneminde ortaya çıkabilen bir duygudur. Bu duygunun öğrenme durumlarında da belirgin bir etkisi vardır. Dil öğrenme sürecinde, yabancı dil kaygısı gibi duyuşsal faktörlerin bilişsel faktörler kadar etkili olduğu ve önemli bir rol oynadığı kabul edilmektedir. Yabancı dil kaygısı, konuşma, dinleme ve öğrenme ile birlikte üzere ikinci dil bağlamları ile özel olarak ilişkili gerginlik ve endişe hissi olarak tanımlanmaktadır (MacIntyre & Gardner, 1994). Horwitz vd. (1986), dil öğrenenlerin konuşma konusunda diğer dil becerilerine göre daha fazla endişe duyduklarını ve öğrencilerin yetersizliklerini ortaya çıkaran konuşma etkinliklerine katılmaları istendiğinde çok çekingen olduklarını ve bu duyguların genellikle “korkuya ve hatta paniğe” yol açtığını bildirmiştir. Araştırmalar, Çinli öğrencilerin yabancı dil derslerinde genellikle suskun olduklarını ve yabancı dil öğrenen Çinli öğrencilerin Konfüçyüs kültürü nedeniyle diğer etnik gruplardan daha

kaygılı olduğunu göstermiştir. (Liu, 2002; Woodrow, 2006). Buradan hareketle, bu çalışmada Çinli öğrencilerin Türkçe öğrenirken yaşadıkları konuşma kaygısı ele alınarak incelenmiştir.

Hâlihazırda Çinli öğrencilerin Türkçe öğrenirken yaşadıkları kaygı üzerine yapılmış araştırmalara henüz rastlanmamıştır. Bu alana katkı sağlamak için çalışmada Çinli öğrencilerin Türkçe konuşma becerisini etkileyen kaygıları ele alınıp değerlendirilmiştir. Çalışmada Özdemir'in (2013) Konuşma Kaygısı Ölçeği kullanılarak Çinli öğrencilerin konuşma kaygısı olup olmadığı, varsa konuşma kaygısının düzeyi ve kaynakları araştırılmıştır. Ayrıca araştırmacının geliştirdiği kişisel bilgi formundan toplanan bilgiler ile Konuşma Kaygısı Ölçeği sonuçları birleştirilerek öğrencilerin konuşma kaygılarının; cinsiyet, okudukları üniversiteler ve sınıflar, geldikleri bölgeler, günlük konuşma etkinliklerine ayrıldıkları süreleri, daha önce Türkiye'ye gelip gelmedikleri, Türkçe öğrenme amacı ve bildikleri yabancı dil sayısı gibi değişkenlerde anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Sonuçlara göre ilgili öneriler ve çözümler verilmiştir. Bu çalışma, Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlere yardımcı olmayı ve Çin'deki Türkoloji bölümünün gelişimine katkıda bulunmayı amaçlamaktadır.

Problem cümlesi:

Bu araştırmanın problem cümlesi 'Çinli öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken yaşadıkları konuşma kaygıları ne düzeydedir?' şeklinde ifade edilebilir.

Bu çalışma kapsamında öncelikle aşağıda belirtilen alt problemler üzerinde araştırma yapılacaktır.

- Çinli öğrencilerin Türkçe konuşma kaygısını etkileyen faktörler nelerdir?
- Çinli öğrencilerin Türkçe konuşma kaygısı, cinsiyet, okuduğu üniversite ve sınıf, geldikleri bölge, günlük konuşma etkinliklerine ayrıldıkları

süreleri, daha önce Türkiye'ye gelip gelmedikleri ve Türkçe öğrenme amacı gibi değişkenlerde anlamlı bir farklılık var mıdır?

Araştırmanın amacı:

Yabancı dil öğreniminin en önemli amaçlarından biri, öğrenilen dil ile kendini iyi bir şekilde ifade edebilmektir. Bu hedefe ulaşmak için önemli rol oynayan konuşma becerisi, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bazı öğrencilerin kaygı yaşamalarına sebep olmaktadır. Kaygı derecesi de öğrencilerin sözlü performanslarını doğrudan etkileyecektir. Kaygı düzeyi yükseldikçe bireyin konuşma etkinliklerinden kaçınması; kaygı düzeyi düştükçe bireyin konuşma eylemine karşı daha motive olması, etkinliklerde daha aktif rol alması ve buna bağlı olarak konuşma becerisine dayalı performanslarda daha başarılı olması beklenir (Young, 1991).

Bu çalışmada Çinli öğrencilerin konuşma kaygısı olup olmadığı, varsa konuşma kaygısının düzeyi araştırılmıştır. Ayrıca onların konuşma kaygılarının, cinsiyet, okuduğu üniversite ve sınıf, geldikleri bölge, günlük konuşma etkinliklerine ayrıldıkları süreleri, daha önce Türkiye'ye gelip gelmedikleri ve Türkçe öğrenme amacı gibi değişkenlerde anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Elde edilen verilere göre Çinli öğrencilerin Türkçe konuşma konusundaki kaygılarına yönelik öneriler ve çözümler sunulmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın önemi:

Çin ve Türkiye arasındaki ilişkilerin daha da derinleşmesi ile birlikte, Çin üniversiteleri de yavaş yavaş Türkoloji bölümü açmaya başlamıştır. Bölümlerin birçoğunun yakın tarihte açılmış olması Çin'de Türkçeye ve Türkiye'ye karşı bir ilginin olduğunu göstermekle birlikte bölümlerin çoğunun akademik anlamda bir olgunluğa ulaşmadığını da göstermektedir (Shen & Işık, 2020). Çin'de Türkçe öğretimi ile ilgili yapılan çalışmaların sayısı da oldukça azdır. Aynı zamanda Çince ve

Türkçenin tamamen farklı dil ailelerine ait olması ve kültürel farklılıklar gibi etkenler Çinli öğrencilerin Türkçe öğrenmelerini zorlaştırmış ve kaygı yaşamalarına neden olmuştur.

Bu çalışmada Çinli öğrencilerin Türkçe öğrenirken yaşadıkları konuşma kaygısı incelenmiştir. Elde edilen verilerden hareketle bazı öneriler sunulmuştur. Bunların, Çinli öğrencilerin konuşma kaygılarının azaltılması, Türkçenin daha verimli öğrenilmesi ve Çin'deki Türkoloji bölümünün gelişiminin desteklenmesi açısından büyük önem taşıdığı düşünülmektedir.



BİRİNCİ BÖLÜM

SOSYOLOJİK ÇERÇEVE

Çalışmanın sosyolojik bilgi çerçevesini içeren bu bölümde, Çin ve Çin’de Türkçe öğretimi ile ilgili bilgiler vermektedir. Çin’e dair bilgiler, Türkiye-Çin ilişkisi, Çin dili Çince, Çince ve Türkçe karşılaştırması ve Çin’de Türkçe öğretiminin durumu yer almaktadır.

1.1 Çin’e Dair Bilgiler

Çin Halk Cumhuriyeti, son yıllarda Türkiye ile giderek yakınlaşan ülkelerden biridir. Bu ülke Asya kıtasının doğusunda ve Pasifik Okyanusu'nun batı kıyısında yer almaktadır. Sınırları doğuda Sarı Deniz ve Doğu Çin Denizi ile, güneydoğuda Güney Çin Denizi ile çevrilidir. Karada ise Kuzey Kore, Moğolistan, Rusya, Kazakistan, Kırgızistan, Tacikistan, Afganistan, Pakistan, Hindistan, Nepal, Bhutan, Myanmar, Laos ve Vietnam olmak üzere 14 ülke ile sınırı bulunmaktadır (Deniz, 2014: 190). Çin, kısa adıyla, Asya'nın en büyük ülkesi olan ve yaklaşık 9,6 milyon kilometrekarelik bir yüzölçümüne sahip olan bir ülkedir. Aynı zamanda dünyanın Rusya ve Kanada'dan sonra gelen üçüncü en büyük ülkesidir. Çin'in başkenti Pekin'dir (Beijing). İdari olarak, Çin 23 eyalet, 5 özerk bölge, 4 belediye ve 2 idari bölge (Hong Kong ve Macau) olmak üzere toplamda 34 bölgeye ayrılmıştır.

Aşağıdaki görsellerde Çin’in konumu ve komşuları gösterilmektedir:

Çin'in Konumu ve Komşuları



(Kaynak:

<https://www.milliyet.com.tr/tatil/cin-nerede-cin-hangi-kitada-dunyanin-hangi-bolgesi-nde-bulunuyor-6197969>)

Çin'in eyaletlerini gösteren harita Resim 2'de yer almaktadır.

Resim 2.

Çin'in Eyaletleri



(Kaynak: <http://www.turkcindostlukvakfi.org.tr/harita.php?id=23>)

Çin Halk Cumhuriyeti (ÇHC), devletin ilan edildiği 1 Ekim 1949 tarihinden bu yana tek parti rejimi ile idare edilmektedir. Devlet yönetimi ve genel politikalar 1921 yılından bu yana faaliyette olan Çin Komünist Partisi (ÇKP) tarafından belirlenmektedir. ÇKP'nin Genel Sekreteri aynı zamanda Devlet Başkanı'dır. ÇHC'nin bugünkü Anayasası 1982 yılında onaylanmıştır. Anayasa'ya göre devletin merkez organları; ÇHC Devlet Başkanlığı, Devlet Konseyi, Merkezi Askeri Komisyon, Ulusal Halk Kongresi (UHK), Çin Halkının Siyasi Danışma Konferansı (ÇHSDK), Yüksek Mahkeme ve Başsavcılıktır.

Çin, 1978 yılında reformların başlaması ve dışa açılma politikasının benimsenmesi ile birlikte merkezi planlı bir ekonomiden piyasa ekonomisine yönelmiştir. Ekonomik dönüşümün sonucunda diğer ülkelerden daha yüksek ve sürekli bir ekonomik büyüme görülmüştür. 1980-2010 yılları arasında ortalama yıllık büyüme oranı %10 olmuştur (Subaşı Ertekin, 2017: 13). Dünya Bankası verilerine göre, 2021 yılında Çin 18 trilyon dolara yaklaşan gayri safi yurt içi hasılası (GSYİH) ile ABD'nin ardından dünyanın en büyük 2. ekonomisi konumundadır (The World Bank, 2022). GSYİH içinde tarım sektörünün payı %8, sanayinin payı %38 ve hizmet sektörünün payı %55'dir. Dış ticaret verileri açısından ise Çin, en yüksek ticaret hacmine sahip, en fazla dış ticaret fazlası veren ülkedir. İhracatçı ülkeler arasında ilk sırada, ithalatçı ülkeler arasında ise ikinci sıradadır.

Yaklaşık bir buçuk milyarlık nüfusu ile dünyanın en kalabalık ülkesi olan Çin, dünya nüfusunun %20'sini barındırmaktadır. 2021 nüfus sayımına göre Çin'in en kalabalık şehri 32,12 milyon nüfusa sahip olan Chongqing'dir. En kalabalık ikinci şehir, yaklaşık 24,89 milyonluk nüfusuyla Şanghay'dır. En kalabalık üçüncü şehir ise 21,886 milyonluk nüfusuyla Çin'in başkenti Pekin'dir. Son yıllarda, Çin'de nüfus artış hızı giderek düşmektedir ve nüfusunun çok hızlı bir biçimde yaşlandığı görülmektedir. 2021 yılı verilere göre ülkenin 65 yaş ve üstü yaşlı nüfusu 2 milyon 560 bin'e ulaşmıştır ve bu da toplam nüfusun %14,2'sini oluşturmuştur. Doğum oranı 2018'deki %10,86'dan 2021'de %7,52'ye, toplam doğurganlık hızı (kadın başına doğum) ise 1,16'ya düşmüştür. Nüfus artışındaki hızlı düşüşünü değiştirmek için 2021

yılında Çin tarafından üç çocuk politikası uygulanmaya başlanmış, bir çiftin üç çocuk sahibi olması teşvik edilmiştir ve üç çocuklu ailelere birçok ayrıcalık sunulmuştur. Bundan önce Çin, 30 yılı aşkın bir süredir yürürlükte olan tek çocuk planını savunmak yerine, 2016 yılında çiftleri iki çocuk yapmaya özendirmeye başlamıştır.

56 farklı etnik grubun yaşadığı Çin'de nüfusun yaklaşık %92'sini Han Çinlileri oluşturmaktadır. Diğer başlıca etnik gruplar Uygur Türkleri, Zhuanglar, Mançular, Huiler, Miaolar, Tujiolar, Yiler, Moğollar ve Tibetlilerdir. CIA Factbook'a göre, Çin Halk Cumhuriyeti nüfusunu oluşturan dini gruplar ve oranları şöyledir; Budist %18,2, Hristiyan %5,1, Müslüman %1,8, yerel halk dini %21,9, Hindu <% 0,1, Yahudi <0,1%, diğer %0,7 (Daoist, Taocu), bir dine bağlı olmayan %52,2 (Üstün, 2019).

1.2 Türkiye - Çin ilişkileri

Kadim geçmişe sahip olan Türkiye ve Çin ilişkileri yaklaşık 1500 yıl öncesine dayanmaktadır. Eski İpek Yolu, Çin ve Türkiye halkını yakından birbirine bağlayarak, insan uygarlığı tarihinde önemli bir iz bırakmıştır. İpek Yolu, resmen MÖ 130'da Çin'in Han Hanedanlığı döneminde kurulmuş ve antik dünyanın bölgelerini MÖ 130-MS 1453 yılları arasında ticarette birbirine bağlayan eski bir ticaret yolları ağıydı (World History Encyclopedia, 2018). Kadim İpek Yolu sayesinde Çin ve Türk halkı birçok zorlukların üstesinden gelerek, ticaret ve kültür alanlarında ilişkiler kurmuşlardır. İki ülkenin arasında sıkı ticari ilişkilerin olması ve zaman zaman diplomatik temaslar kurulmasına rağmen, Osmanlı İmparatorluğu döneminde her iki imparatorluk arasında resmi ilişkiler tesis edilememiştir.

20. yüzyıla gelindiğinde Türkiye Cumhuriyeti ve Çin Halk Cumhuriyeti kurulmuştur. Kökleri çok eski tarihlere dayanan bu iki devletin günümüzdeki ilişkisi, geçmişte olduğundan daha uzak ve önemsiz değildir (Shen & Işık, 2020). Türkiye ile 1949 yılında kurulan Çin Halk Cumhuriyeti arasındaki diplomatik ilişkiler 1971

yılında tesis edilmiştir. Her iki ülkenin de liberal dünya ekonomisi ile bir entegrasyon süreci başlatmasıyla, 1980’lerde iki ülke ilişkilerinde adeta altın dönemi yaşamıştır. Karşılıklı üst düzey ziyaretlerin sıklığı, bu dönemde her iki ülkenin birbirlerine verdiği önemi ve ilişkilerin geldiği düzeyi göstermektedir. 1990’ların başında Türkiye ve Çin arasında yaşanan rekabete rağmen, dönemin ortalarına doğru ikili ilişkilerin normal seyrine dönmesi için bazı çabalar gösterilmeye başlanmıştır (Akdağ, 2019).

2010 yılında Türkiye ve Çin birbirlerini “stratejik ortak” olarak adlandırmıştır. İki ülke arasındaki ticarete Türk Lirası ve Çin parası Yuan’ın kullanılması kabul edilmiştir. Çin’in 2013 yılında başlattığı Kuşak ve Yol Girişimi iki ülke arasındaki iş birliği imkanlarını daha da genişletmiştir (Zan, 2016). Kuşak ve Yol Girişimi (KYG), Çin’i ve diğer ekonomileri birbirine bağlamayı amaçlamıştır. Bu girişim küresel GSYİH’nin üçte birinden oluşmuştur ve dünyanın en büyük ticaret ve altyapı girişimlerinden biridir. Türkiye, Kuşak ve Yol girişiminde giderek artan bir öneme sahiptir (Zou, 2015). Ayrıca, Türkiye Ağustos 2019 tarihinde “Yeniden Asya” açılımı başlatarak Asya’nın en büyük ekonomisi olan Çin ile ilişkilerin daha da geliştirilmesine zemin hazırlamıştır. Türkiye Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığının verilerine, Çin Halk Cumhuriyeti 2021 itibarıyla Türkiye’nin dünya genelinde ikinci büyük ticari ortağıdır.

İki ülke arasındaki güçlü bağlar kültürel boyutlara da yansımıştır. 2018 yılı “Çin’de Türkiye Turizm Yılı” olarak kutlanmış ve çeşitli etkinlikler düzenlenmiştir. 2018 yılında Çin’den Türkiye’ye giden turist sayısı %60 artışla 394 bine ulaşmış, 2019 yılında ise 565 bini aşmıştır. Eğitim alanındaki etkileşimlerden söz edilecek olursa, günümüzde Türkiye’de Çin veya Çince ile ilgili bölümleri olan YÖK’e bağlı 6 üniversite bulunmaktadır (YÖK, 2022). Bunun dışında Çin’in Türkiye’de 4 tane Konfüçyüs Enstitüsü vardır. Bunlar Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul Okan Üniversitesi ve Yeditepe Üniversitesi’nin Çin’deki üniversitelerle anlaşmalı olarak kurdukları Konfüçyüs Enstitüleridir (Işık, 2018: 276). Konfüçyüs Enstitüsü, Çin’deki yükseköğretim kuruluşları ile diğer ülkelerde bulunan yükseköğretim kuruluşları arasında sürdürülen kamu eğitim ortaklıklarıdır.

Enstitülerin belirtilen amacı, Çin dilini ve kültürünü tanıtmak, Çincenin dünya çapında yabancı dil olarak öğretilmesini desteklemek ve kültürel değişim için fırsatlar sağlamaktır. Konfüçyüs Enstitüsü Türk halkının Çince öğrenmesi ve Çin kültürünü tanınması için yeni bir pencere olmuştur (Liu, 2021/2022). Çin’de yürütülen Türkoloji çalışmalarının durumu incelendiğinde, Çin’de Türkoloji bölümü olan 12 üniversite bulunmaktadır. Ayrıca 20 Mayıs 2021 tarihinde Çin’in başkenti Pekin’de Yunus Emre Enstitüsü açılmıştır. Açılış, Çin Halk Cumhuriyeti ile Türkiye Cumhuriyeti arasındaki diplomatik ilişkilerin kurulmasının 50. yıl dönümüne denk gelmiştir. Yunus Emre Türk Kültür Merkezleri’nin Pekin’de faaliyete geçmesinin, iki ülkenin birbirinin kültür ve geleneklerini daha yakından tanıyabilmelerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.3 Çin Dili: Çince

Dört bin yıllık tarihiyle dünyanın en eski uygarlıklarından biri olan Çin, yazılı ve sözlü kaynaklarının zenginliğiyle Doğu Asya tarihini aydınlatmaktadır (Işık, 2018). Dünyanın neredeyse beşte biri tarafından konuşulan Çince (汉语 /Hanyu/Hànyǔ), dünya çapında en çok konuşulan ve tarihinde en uzun süre kullanılan bir dil olmakla beraber Çin-Tibet Dil Ailesi’ne mensuptur. Çince, Birleşmiş Milletler’in beş resmi dilinden biri olmakla beraber Uzak Doğu’daki ülkelerin dilleri ve kültürlerini derinden etkilemiştir. Uzun bir süre Japonya, Güney Kore, Kuzey Kore ve Vietnam, Çince karakterler kullanmıştır ve bazı geleneksel karakterler bugün Japonya ve Güney Kore’de hala kullanılmaktadır. Ayrıca, Singapur’da yaklaşık her dört kişiden biri ve Malezya’daki Çinli azınlık Çince konuşmaktadır.

Günümüzde “Çince” terimi esas olarak hem Çin ankarasının hem de Tayvan’ın ulusal dili olan Mandarin’i ifade etmektedir. Ancak Mandarin, Kantonca ve Çincenin diğer biçimleri ve lehçelerinin tümü Çin dilinin bir parçasıdır. Çin Dili lehçeleri, iki başlık altında incelenmektedir. Bunlar Kuzey Lehçeleri ve Güney Lehçeleri (Fidan, 2011: 19-20). Bu iki başlık altında toplamda yedi lehçe

bulunmaktadır. Bunlar; Mandarin, Wu, Gan, Xiang, Min, Hakka ve Yue Lehçesi'dir. Kuzey lehçeleriyle karşılaştırıldığında, güney dili daha karmaşık ve anlaşılması zordur. Çin'in güneylileri güney lehçesini konuştuklarında, diğer kişiler anlamamaktadır. Farklı lehçe alanlarındaki insanların sorunsuz bir şekilde iletişim kurması, ayrıca Çin siyasetinin, ekonomisinin, kültürünün ve ulusal savunmasının ilerlemesi ve gelişmesi için 6 Şubat 1956'da Çin Halk Cumhuriyeti Devlet Konseyi, "Mandarin'in Teşviki Hakkında Talimatlar" yayınlamıştır. Talimat, okulların öğretim için Mandarin kullanmasını içermektedir. Böylece Mandarin halk arasında popüler hâle gelmiştir. 2022 yılına kadar ulusal Mandarin dilini bilenlerin oranı %80,72'ye ulaşmıştır. Halkların çoğunluğu hem Mandarin hem de diğer lehçeleri konuşabilmektedir.

Çincenin birçok lehçesi olmasına rağmen, yalnızca bir yazı dili vardır. Yazı dilinin ise basitleştirilmiş ve geleneksel karakterler olmak üzere iki ana biçimi vardır. Batı dillerinin aksine Çincenin alfabesi yoktur; bunun yerine yazmak için binlerce Çince karakter kullanılmaktadır. Resmi olarak Çin ankarasında basitleştirilmiş Çince karakterler kullanılırken Tayvan, Macau ve Hong Kong'da geleneksel Çince kullanılmaktadır. Çin Halk Cumhuriyeti ilk kurulduğunda Çince karakterleri yaygınlaştırmak ve okuma-yazma oranını arttırmak için Çince karakterlerin sadeleştirilmesi kararı alınmıştır. Tablo 1'de gösterildiği gibi, basitleştirilmiş Çince karakterlerin anlaşılması ve yazılması daha kolaydır, bu da Çin'in okur-yazar endeksini artırmaya yardımcı olmuştur.

Tablo 1. Geleneksel Çince ile Basit Çincenin Karşılaştırılması

Anlamı	Geleneksel Çin yazısı	Basitleştirilmiş Çin yazısı
at	馬	马
elektrik	電	电
bebek	寶寶	宝宝

Çincede pek çok karakter bulunmaktadır ancak sayısı tam olarak bilinmemektedir. Bunun nedeni karakter sayısı üzerine yapılan çalışmaların bilimsel olmamasıdır (Li, 2001). Bazı istatistikçiler Çince karakterlerin yazış şekline göre çalışmalar yaparken, bazıları da karakterlerin kullanımına göre araştırma yapmaktadır. İlk Çince sözlük olan Xu Shen'in “Shuowen jiezi” (Açıklanan karakterler ve kelimeler), yaklaşık on bin karakterin düzenlenmesiyle derlenmiştir. En büyük Çince karakter sözlüğü olan Zhonghua Zihai, 1994 yılında derlenmiştir ve 85.568 farklı karakterden oluşmaktadır. Günümüzde yaygın olarak kullanılan Xinhua Sözlüğü ise 10.000'den fazla Çince karakter içermektedir. 1988 yılında Çin Ulusal Dil Çalışma Komitesi, toplam 3500 karakter içeren “Modern Çince Yaygın Kullanılan Karakter Listesi”ni yayınlamıştır. Derlemde yaygın kullanılan karakterlerin kapsayıcılığı %99,48'e ulaşmıştır ve yaygın olarak kullanılan karakterlere hâkim olmak, Çince kullanmak için temel gereksinimleri karşılamaktadır.

İnsanların Çince karakterleri doğru şekilde okuması için, Çin hükümeti tarafından 1958 yılında “Çince Karakterlerin Okunmasında Kullanılan Simgesel Grafikler Sistemi olan Pinyin Programı” yayımlanmıştır. Bu programda, standart Çince okunuşuna dayanılarak Latin harfleriyle Çince karakterlerinin okunuşu gösterilmiştir. Örneğin Türkiye'nin Çince yazısı 土耳其, Pinyin yazılışı ise tǔ ěr qí şeklindedir. Bazı harflerin üzerinde ses tonlarını temsil eden küçük işaretler bulunmaktadır. Günümüz Çincesinde 4 temel ses tonu ve bunun yanında da kısa ve zayıf bir ton bulunmaktadır (Lin, 2001). Farklı tona sahip aynı Pinyin yazılışlı kelimelerin anlamı farklıdır. Örneğin mā (妈) “anne” anlamına gelirken mǎ (马) “at” demektir. Tonların yanlış yapıldığı durumlarda söylenen söz de yanlış anlaşılabilir.

1.4 Çince ile Türkçenin Karşılaştırılması

Türkçe ya da Türk dili, Altay dil ailesine ait sondan eklemeli bir dildir. Çince ise Çin-Tibet dilleri ailesine dâhildir. İki dil farklı dil ailelerine ait olmasına rağmen, Çin ve Türkiye arasındaki tarihi bağlar nedeniyle aralarında bazı benzerlikler de bulunmaktadır.

Fonetik açıdan değerlendirilirse, Çince ve Türkçe arasındaki yakın sesler Erden Tuğlu (2006) tarafından “i, ı, e, u, ü” ünlüleri ve “p, f, t, k, l, m, n, ş, ç, c” ünsüzleri olarak ifade edilir. Bu seslerin birebir örtüşmemekle birlikte yakın sesler olarak tanımlanmıştır. Bunun dışındaki “a” gibi bazı sesler her iki dilde de mevcut olmasına rağmen söyleyiş bakımından benzerlik taşımaz veya Çincedeki birleşik ünlüler ve bazı ünsüzler Türkçede bulunmaz (Öncül & Öztürk, 2019: 48).

Çince morfolojik değişimler bulunmamaktadır ve sözcükler yapısal olarak hiçbir değişikliğe uğramamaktadır. Buna karşılık, Türkçe, sözcük türetimini kelime sonuna getirilen eklerle yapılan, sondan eklemeli bir dildir (Turhan, 2005).

Sözdizimsel olarak Çince Ö+Y+N yapısı gösterirken, Türkçe Ö+N+Y yapısındadır. Cümle öğelerine göre, Türkçede cümlede bazen özne görünmeyebilir, yükleme getirilen kişi eklerinden öznenin kim/ne olduğu anlaşılır. Çince ise etken cümlelerde, eylemi gerçekleştiren kesin olarak belirtilmelidir. Cümlenin yüklemi herhangi bir morfolojik değişikliğe uğramadığından, kişi kiplerinden ya da çoğul eklerinden herhangi birini almadığından cümlede özne hakkında bilgi verecek herhangi bir belirleyici bulunmamaktadır. Türkçede nesne belirtili ve belirtisiz olmak üzere iki şekildedir. Bunların farkı belirtili nesnenin belirtme durum eki almasıdır. Çince nesne için böyle bir ayırım söz konusu değildir (Turhan, 2005).

Günümüz Türk ve Çin dillerinde aynı ses ve aynı anlamda kullanılan pek çok ortak kelimeler bulunmaktadır. Örneğin, Türkçede “Çoğu doğuştan, tende bulunan ufak, koyu renkli leke veya kabartı” diye izah edilen “ben” kelimesi Çince de “斑 bān” (okunuşu: ben) şeklinde yer almış olup “ben, leke, benli, benek” gibi anlamları

ifade etmektedir. Türkçede “buz tutmak, soğuktan ölmek, çok üşümek, soğuktan zarar görmek” gibi anlamlara gelen “donmak” kelimesi Çince de” 冻 dòng” şeklinde mevcut olup “donmak, buz tutmak, soğuktan katılaşmak, üşümek” gibi anlamları ifade etmektedir (İnayet, 1998: 775-779).

1.5 Çin’de Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

Türkçe eğitimi Çin’de yüksek öğretim kurumlarının Türkoloji bölümlerinde verilmektedir. Bu yükseköğretim kurumları aşağıdaki tabloda listelenmiştir.

Tablo 2. Çin’de Türkoloji Bölümleri Olan Üniversiteler

Sıra	Üniversite	Açıldığı Tarih
1	Beijing (Pekin) Uluslararası Çalışmalar Üniversitesi	1985
2	Çin İletişim Üniversitesi	2001
3	Şanghai Uluslararası Çalışmalar Üniversitesi	2011
4	Xi’an Uluslararası Çalışmalar Üniversitesi	2012
5	Guangdong Yabancı Diller Üniversitesi	2016
6	Xinjiang Eğitim Enstitüsü	2016
7	Tianjin Uluslararası Çalışmalar Üniversitesi	2017
8	Pekin İkinci Yabancı Dil Üniversitesi	2017
9	Pekin Dil ve Kültür Üniversitesi	2017
10	Zhejiang Uluslararası Çalışmalar Üniversitesi	2018
11	Zhejiang Yuexiu Yabancı Diller Üniversitesi	2019
12	Sichuan Uluslararası Çalışmalar Üniversitesi	2019

Kaynak: Shen, Z. & Işık, O. F. (2020). Çin’deki Türkoloji Çalışmaları. *TUDED*, 60(2), 587-608.

Tablo 2 incelendiğinde, Çin’de toplam 12 üniversitede Türkoloji bölümü bulunmaktadır. İlk Türkoloji bölümü 1985 yılında Beijing (Pekin) Uluslararası Çalışmalar Üniversitesi’nde açılmıştır ve uzun yıllar boyunca ülkenin Türkoloji üzerine çalışan tek bölümü olmuştur (Shen et al., 2020). 2000’li yıllara gelindiğinde Türkiye ve Çin’in karşılıklı üst düzey ziyaretlerinin artması ile iki ülke arasındaki ilişkilerin geliştiği görülmüştür. Bu gelişmelere paralel olarak 2001 yılında Çin İletişim Üniversitesinde Çin’in ikinci Türkoloji bölümü açılmıştır ve lisans öğrencileri alınmaya başlanmıştır. 2000’li yılların sonlarına doğru ikili ilişkilerde stratejik bir

dönüşüm yaşanmıştır. 2010 yılında, iki ülkenin “stratejik ortak” olduğu açıklanmış, bununla birlikte Çin’de Türkoloji bölümlerinde ciddi bir gelişim göstermiştir. Tabloda görüldüğü gibi Çin’de bulunan Türkoloji bölümlerinden 10 tanesi 2010-2019 yılları arasında açılmıştır.

Öğretim programına bakıldığında pek çok üniversite, hem Türkçe hem de İngilizce iletişim becerilerine sahip öğrenciler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Bu nedenle öğrencilerin Türkçe dersleri alırken belirli sayıda İngilizce dersi almaları gerekmektedir.

Öğrencilerin Türkiye örf ve âdetlerini daha iyi anlamaları ve Türkçeyi daha iyi öğrenmeleri için üniversiteler, Türkiye’deki birçok yüksek öğretim kurumları ile okullar arası iş birliği anlaşmaları imzalayarak Türkoloji bölümünde okuyan öğrencilere çok sayıda yurtdışında eğitim fırsatı sunmaktadır. Öğrenciler genellikle üçüncü akademik yıl başladığında Türkiye’ye gelip Türkiye’de bir sene Türkçe eğitim görürler. Çin üniversiteleri ile iş birliği anlaşmaları imzalamış olan Türk üniversiteleri arasında İstanbul Okan Üniversitesi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Sakarya Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi bulunmaktadır.

1985 yılından 2020 yılına kadar Türkoloji bölümlerinden 316’dan fazla öğrencinin mezun olduğu, aktif olarak 255 (251 lisans, 4 yüksek lisans) öğrencinin öğrenimine devam ettiği tespit edilmiştir (Shen et al., 2020: 595). Mezunların çalıştıkları kurumlar arasında Dışişleri Bakanlığı, Ticaret Bakanlığı, Kültür Bakanlığı, uluslararası yayın istasyonları, yüksek öğretim kurumları, devlete ait büyük işletmeler ve diğer ulusal veya yerel hükümet bölümleri bulunmaktadır. Ayrıca birçok mezun, Huawei ve TikTok gibi birçok tanınmış şirkette çalışmaktadır.

Üniversitelerdeki Türkçe dil eğitiminin yanı sıra, 2021 yılında Pekin’de yeni açılan Yunus Emre Enstitüsünde halka açık Türkçe dersleri bulunmaktadır. Ayrıca, ülkenin “Kuşak Yol Girişimi” stratejisini desteklemek ve ülke için daha fazla dil yeteneği geliştirmek amacıyla, 2014 yılında Şanghay Belediye Eğitim Komisyonu ilk

ve orta okullar için yaygın olmayan diller öğrenme programı başlatmıştır. İtalyanca, Portekizce, Yunanca, İsveççe, Farsça, Tayca, İbranice ve Türkçe olmak üzere 8 tane yaygın olmayan dil seçmeli dersleri bulunmaktadır. Bu seçmeli dersler, 2014 ve 2015'te Şanghay'da seçilen 15 ilk ve orta okula girmiştir. Eğitim Komisyonu'nun düzenlemelerine göre Şanghay Üniversitesine Bağlı İlköğretim Okulu, 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden bazı seçkin öğrencileri seçerek onlar için Türkçe dil dersini açmıştır. Her hafta yaklaşık bir saat olan dersin öğretiminden Şanghay Uluslararası Çalışmalar Üniversitesi'nde Türkoloji bölümünde okuyan öğrenciler sorumludur. Öğretim yılının sonunda, geleneksel yazılı sınav yerine öğrencilerden Türkçe bir tiyatro oyunu oynamaları istenmiştir. Türkçe dil dersine katılan ilkokul öğrencileri, bu ders sayesinde Türkiye ile ilgili temel bilgilere ve temel Türkçe bilgisine ilişkin genel bir anlayışa sahip olmuştur.

Çin ve Türkiye arasında giderek yakınlaşan ilişkilerle birlikte önümüzdeki yıllarda Çin'de Türkoloji bölümlerinin daha da gelişeceği düşünülmektedir. Türkçe öğrenen öğrenci sayısında ciddi bir artış yaşanacağı söylenebilir.

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde çalışmanın kuramsal çerçevesi yer almaktadır. Kaygı, yabancı dil kaygısı ve konuşma kaygısı gibi bazı temel kavramlar tanıtılmakta ve yabancı dil olarak Türkçede konuşma kaygısı konusunda geçmişte yapılmış bazı araştırmalar incelenmektedir.

2.1 Kaygı ve Türleri

Kaygı, insanların günlük hayatlarında sık sık karşılaştığı duygusal bir durumdur. Cüceloğlu'nun (2017) belirttiği gibi, kaygı zannettiğimizden daha da yaygın olarak günlük yaşamımızı etkilemektedir. Bireye fiziksel zarar verilme tehditleri ve bireyin yapabileceğinden daha fazla performans gerektiren durumlar kaygı yaratabilir. Modern toplumdaki insanlar değil, daha erken dönemdeki insanlar bile kaygı yaşamışlardır. Horwitz'e (2013) göre, kaygının bilinen ilk temsilleri, yaklaşık 2 milyon yıl önce başlayan ve 12,000 yıl önce sona eren Paleolitik Çağ'a ait mağara resimlerinde bulunmaktadır. Resimlerde ilkel atalarımız arasındaki korku kaynakları genellikle aslanlar, kurtlar ve ayılar gibi tehlikeli vahşi hayvanlar, canlı bir şekilde tasvir edilmiştir. Tehlikeli vahşi hayvanlar dışında, eski toplumlarda kıtlık, sel, hastalık, zehirli bitkiler, diğer kabilelerin saldırıları gibi birçok başka tehlike kaynağı da vardır. İnsanlar bu tehlikelerle karşı karşıya kaldıklarında kaygı da ortaya çıkmıştır.

Kaygı kavramının tanımı, birçok bilim insanı tarafından farklı şekillerde yapılmıştır. Kaygı, bir tehdit altında hissedilen korku ve gerginlik durumu olarak ifade edilebilir. Spielberg (1972) kaygıyı, stres yaratan durumların oluşturduğu üzüntü, algılama ve gerginlik gibi hoş olmayan duygusal ve gözlenebilir tepkiler

olarak tanımlamaktır (Büyüköztürk, 1997). Kaygı, “sezilen bir tehlikeye hazırlanma sırasında algılanan güçsüzlük duygusunun yaşandığı duygusal bir durum”dur (Aydın & Zengin, 2008). Özdemir ve Gür (2011) tarafından yapılan tanıma göre, kaygı bir uyarana karşı karşıya kalan kişinin bedensel, duygusal ve zihinsel gelişimlerle kendini gösteren bir uyarılmışlık durumudur. Bu tanım, kaygının bireyi hem zihinsel hem duygusal hem de fiziksel yönden etkilediğini ve bir uyarana karşı olduğunu belirtmektedir. Lewis 1970’li yıllarda yaptığı çalışmalar sonucunda kaygının özelliklerini şöyle tanımlamıştır (akt. Köknel, 1985):

- *Hoş olmayan, elem veren bir duygulanım durumudur.*
- *Gelecekle ilgili endişeleri içerir.*
- *Duygulanım durumu öznel olarak algılanır.*
- *Rahatsızlık verir.*
- *Bedensel rahatsızlıkların oluşmasına neden olur.*

Bilim insanları kaygıyı tanımlarken ortak sayılabilecek birçok ifade kullanmışlardır. Kaygı tanımlarından hareketle, kaygının hem bilişsel hem davranışsal olabileceği, bireyi her açıdan etkileyebileceği ve genellikle de olumsuz durumlarda ortaya çıktığı görüşleri öne sürülmüştür (Solak, 2019).

Kaygı araştırmaları kapsamının oldukça geniş olması nedeniyle, araştırmacılar farklı sınıflandırma yöntemlerine başvurarak kaygıyı çeşitli gruplara ayırmışlardır. Bu sınıflandırmalar; etkileme durumuna göre kolaylaştırıcı ve engelleyici, süresine göre durumluk ve sürekli, kaynaklarına göre kişilik kaynaklı, olay kaynaklı ve durum kaynaklı kaygı türlerini içermektedir.

Kolaylaştırıcı ve engelleyici kaygı arasındaki ayrım ilk olarak Alpert ve Haber (1960) tarafından yapılmıştır. Scovel’in 1978 yılında yayınladığı araştırmada, belli bir duygusal değişken olan kaygı ile ilgili çelişkili kanıtların incelendiği ve eğer kolaylaştırıcı ve engelleyici kaygı arasındaki ayrım yapılırsa belirsiz deneysel sonuçların çözülebileceği belirtilmektedir. İkinci dil kullanımı sırasında, öğrencilerin öğrenme sürecine zarar veren ve performanslarını olumsuz etkileyen bir durum olan engelleyici kaygının bulunduğu düşünülmektedir. Öte yandan, kolaylaştırıcı kaygı

öğrenenin görevine daha fazla konsantre olmasına ve sınıfta, sınavda veya ikinci dil kullanımı sırasında daha iyi performans göstermesine yardımcı olmaktadır. Scovel'e göre, normal bir bireyde kolaylaştırıcı ve engelleyici kaygı birlikte bulunmakta, bireyi dil öğrenme sürecinde karşılaştığı her yeni olguya karşı uyarmakta ya da motive etmektedir (Batumlu & Erden, 2007: 25).

Psikologlar genellikle iki geniş kaygı kategorisi arasında ayrım yaparlar: sürekli kaygı ve durumluk kaygı. Spielberger'e (1983) göre sürekli kaygı, çoğunlukla istikrarlı, kalıcı, uzun süreli bir kişilik özelliği olan bir kaygı türü olarak nitelendirilmektedir. Durumluk kaygı ise geçici bir uyaran tarafından tetiklenen geçici bir kaygı türüdür. İki kaygı türünün farklı tetikleyicileri olmasına rağmen, bunlar bir şekilde bağlantılıdır. Durumdan duruma yoğunluğu değişen durumluk kaygı, bireylerin kişilik özelliklerine farklılık gösterebilmektedir. Kişilik yapısına göre şiddeti ve süresi değişen sürekli kaygı ise durumluk kaygı düzeyinin de artmasına sebep olmaktadır.

Kaygı, kaynağına göre sınıflandırılırken kişilik kaynaklı, olay kaynaklı ve durum kaynaklı kaygı türleri bulunmaktadır. "Bazı bireylerde sürekli bir durum olarak karşılaşılan kişilik kaynaklı kaygı, insan kişiliğinin bir parçasıdır. Durum kaynaklı kaygı, belirgin bir duruma karşı belirli bir zaman içinde karşılaşılan tepki olarak tanımlanmaktadır. Son olarak, olay kaynaklı kaygı, belirgin olaylar karşısında yaşanmaktadır" (Ellis, 1994'ten Akt. Aydın ve Zengin, 2008).

Olay kaynaklı kaygı ve durum kaynaklı kaygı benzer özellikler sergiler, ancak ayrı ve farklı kaygı türleri olarak kabul edilirler. Olay kaynaklı kaygı, belirli bir olay ya da duruma bağlı olarak ortaya çıkar ve etkisini bu olayın sona ermesiyle kaybeder. Örneğin, bir sınav öncesi duyulan kaygı olay kaynaklı kaygıdır. Buna karşılık, durum kaynaklı kaygı, bireyin bulunduğu genel durum ya da koşullardan kaynaklanır ve sürekli bir endişe ve huzursuzluk hissi yaratır. Örneğin, yabancı bir topluluk içinde konuşma yapmak durumunda kalan bir kişinin duyacağı kaygı, durum kaynaklı kaygıdır. Bu ifadelerden insan kişiliğinin bir parçası olan kişilik kaynaklı kaygının

sürekli bir durum olduğu, olay kaynaklı kaygının belirgin olaylar karşısında oluşan bir kaygı türü olduğu, durum kaynaklı kaygının ise durumdan duruma değişebilen bir kaygı türü olduğu anlaşılmaktadır (Kavrazlı, 2022: 32).

2.2 Yabancı Dil Kaygısı

Kaygı, insan hayatının her döneminde ve birçok alanda ortaya çıkabilen ve etkileri olan bir duygudur. Öğrenme gibi temel gereksinimlerde de belirli bir etkisi bulunmaktadır. Özellikle dil öğrenme sürecinde, yabancı dil kaygısı gibi duyuşsal öğelerin bilişsel öğeler kadar etkili olduğu ve önemli bir rol oynadığı kabul edilmektedir.

Yabancı dil kaygısı, olay kaynaklı kaygı kategorisine girmektedir. Ancak yabancı dil kaygısı, genel kaygı çalışmalarından ayrı bir araştırma alanı olarak kabul edilmiştir. Horwitz, Horwitz ve Cope 1986 yılında yaptıkları araştırmalarında şöyle belirtmişlerdir: yabancı dil kaygısı, dil öğrenme sürecinde bireyin dile karşı geliştirdiği inanç, tutum ve algılamalarla yakından bağlantılı olduğundan genel kaygı çeşitlerinden ayrılmaktadır. Araştırmacılar da yabancı dil kaygısının bağımsız, çok boyutlu ve benzersiz bir kaygı türü olduğu konusunda fikir birliğine varmışlardır.

Kaygı literatüründe yabancı dil kaygısı üzerine çeşitli tanımlamalar yapılmıştır. Horwitz ve diğerleri (1986) yabancı dil kaygısını dil öğrenme sürecinin özgünlüğünden kaynaklanan sınıf dil öğrenimi ile ilgili kendine özgü algı, inanç, duygu ve davranışların bir kompleksi olarak tanımlamıştır. MacIntyre ve Gardner (1994) ise yabancı dil kaygısını, konuşma, dinleme ve öğrenme ile birlikte üzere ikinci dil bağlamları ile özel olarak ilişkili gerginlik ve endişe hissi olarak tanımlamaktadır. Kavrazlı (2022) ilgili literatürleri inceleyerek yabancı dil kaygısını, dil öğrenme sürecinin özgünlüğünden kaynaklanan; süreç öncesinde veya süreç içerisinde ortaya çıkan; konuşma, dinleme ve öğrenmeyi içine alan; kişilerin inançları

ve yaşadıkları ile doğrudan ilişkili olan ve kalıcı olmayan bir kaygı türü olarak tanımlamaktadır.

Bir olgu olarak yabancı dil kaygısını analiz etmek ve açıklamak için çeşitli teorik modeller kullanılmıştır. Kaygı literatüründe yabancı dil kaygısı ifadesini ilk kez kullanan Horwitz, Horwitz ve Cope (1986), araştırmalarında yabancı dil kaygısının normal akademik bağlamlarda yaşanan kaygı türünden farklı bir kaygı türü olduğunu tespit etmişlerdir. Bunun asıl sebebi öz-benlik kavramı ve kendini ifade edebilme ile ilgilidir. İnsanlar ana dillerinde iletişim kurduklarında, genellikle başkalarını anlamak veya kendilerini anlatmak zor değildir ve gerçek benliklerini ifade edebilirler. Ancak yabancı dil öğrenirken durum belirgin bir şekilde farklılık göstermektedir. Çünkü bu süreçte bireysel iletişim girişimleri belirsiz veya hatta bilinmeyen dil ve sosyokültürel standartlara göre değerlendirilecektir. İletişim kurabilmek için karmaşık ve doğaçlama olmayan zihinsel işlemler gereklidir. Bu süreçte bir bireyin yetkin bir iletişimci olarak kendine olan inancını sarsması ve sessizliğe, öz bilince, korkuya veya hatta panik durumuna yol açması muhtemeldir. Dil öğrenen kişi tarafından bilinen “gerçek” benlik ile yabancı dilde gösterilen daha sınırlı benlik arasındaki fark, yabancı dil kaygısını matematik veya bilimle ilişkili olanlar gibi diğer akademik kaygılardan ayırmak için önemli bir nokta olabilir.

Ayrıca Horwitz vd. yabancı dil kaygısını (a) iletişim kaygısı, (b) olumsuz değerlendirme korkusu ve (c) sınav kaygısı olarak üç gruba ayırarak yabancı dil kaygısının bu üç unsurdan oluşmadığını ve sadece bu yapılarla ilişkili olduğunu güçlü bir şekilde savunmuşlardır.

İletişim kaygısı, yabancı dil kaygısında büyük rol oynayan, gerek başkalarının önünde veya grup hâlinde konuşma gerekse başkalarının konuşmalarını alıp onlara cevap verme durumlarında ortaya çıkan insanlarla iletişim kurma kaygısı olarak tanımlanabilir (Kavrazlı, 2022). Horwitz ve diğerlerine (1986) göre iletişim kaygısının belirtileri, gruplar veya toplum içinde konuşma güçlüğü yahut konuşmada veya konuşulan bir mesajı dinlemede ve öğrenmede ortaya çıkan zorluk içermektedir. Yabancı dil öğrenimindeki iletişim kaygısı, kişinin başkalarını anlamakta ve kendini

anlatmakta kesinlikle zorluk çekeceğine dair kişisel bakış açısından kaynaklanmaktadır ve bu bakış açısı nedeniyle, normalde konuşkan olan pek çok kişi yabancı dil dersinde sessiz kalma eğilimindedir.

“Başkalarının değerlendirmeleri hakkında endişe duyma, değerlendirme durumlarından kaçınma ve başkalarının kendisini olumsuz değerlendireceği beklentisi (Watson & Friend, 1969)” olarak tanımlanan olumsuz değerlendirilme korkusu, yabancı dil öğrenimiyle ilgili üçüncü bir kaygıdır. Sınav kaygısıyla benzer olmasına rağmen, olumsuz değerlendirme korkusu sınav yapma durumlarıyla sınırlı olmadığından daha geniştir; iş görüşmesi veya yabancı dil konuşma gibi herhangi bir sosyal ve değerlendirme gerektiren durumda ortaya çıkabilir (Horwitz, Horwitz & Cope, 1986).

Performans değerlendirmesi, çoğu yabancı dil kursunun ayrılmaz bir parçası olduğundan ve genellikle yabancı dil yeterliliğini ölçmek için önemli bir referans standardı olarak kabul edildiğinden, sınav kaygısı yabancı dil kaygısıyla güçlü bir şekilde ilişkilidir. Sınav kaygısı, başarısızlık korkusundan kaynaklanan bir tür performans kaygısı olarak tanımlanabilir. Sınav kaygısı olan öğrenciler genellikle kendileri için gerçekçi olmayan beklentilere sahiptirler ve mükemmel bir sınav performansından başka her şeyin başarısızlık olduğunu düşünmektedirler. Sözlü sınavların hassas öğrencilerde aynı anda hem sınav hem de iletişim kaygısını tetikleme potansiyeli bulunmaktadır.

Horwitz ve meslektaşlarının (1986) yabancı dil kaygısı teorisine başka bir önemli katkısı, ikinci veya yabancı dil sınıflarındaki kaygı düzeyini ve türünü ölçen ayrıntılı bir araç geliştirmektir. Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği, ikinci veya yabancı dil sınıflarındaki kaygı seviyesini ve türünü ölçen 33 maddelik, 5’li Likert tipi bir ölçektir. Ölçek, 33 maddenin puanlarını toplayarak oluşturulan 33 ila 132 arasında bir puan aralığına sahiptir ve yüksek kaygı düzeyine sahip öğrenciler genellikle bu anketten daha yüksek puan alırlar (Horwitz, Horwitz & Cope, 1986). Birçok çalışma, ikinci dil öğrenme sürecinde kaygıyı incelemek için Horwitz ve meslektaşlarının

teorisini ve ölçeğini benimsemiş ve çalışılan diller de çeşitlenmeye başlamıştır. Bulgular, teoriyi destekleyen güçlü ampirik kanıtlar sağlamaktadır.

Bilişsel psikolojideki bilgi işleme sistemi teorisi açısından, Tobias (1979, 1986) yabancı dil öğrenme sürecini üç aşamaya ayırarak yeni bir model önermiştir: girdi, işleme ve çıktı. Tobias, öğrenme aşamalarının yabancı dil kaygısından nasıl etkilendiğini keşfetmeyi amaçlamaktadır.

Khan ve Zafar, 2010 yılında yayınladıkları çalışmada Tobias'ın modelinin her bir sürecini şöyle özetlemektedir: Girdi aşaması, bireyin bir uyarıcıya ilk maruz kalmasını ifade eder. Bu aşamada kaygı yaşanması, kişinin dikkati dağılabilir. Sonuç olarak daha az uyaran kodlanabilir ve kaygının etkilerini yenmek için göreve tekrar tekrar maruz kalmak gerekebilir. Örneğin, dil öğreniminde dil çok hızlı konuşulduğunda zorluklar ortaya çıkabilmekte kaygılı öğrenciler cümlelerin daha sık tekrarlanmasını isteyebilmektedir (Kavrazlı, 2022). İşleme aşamasında, gelen mesajlar anlaşılmakta ve yeni kelimeler anlam kazanarak öğrenme gerçekleşmektedir. Bu aşamada kaygı yaşanırsa, öğrencinin deneyimine dayalı olarak veya benzer ana dil öğeleriyle ilgili olarak yeni öğelerin anlamı tanınmadığında hem ikinci dili anlama hem de öğrenme zarar görebilir. Bu durumda, öğrenciler öğrenme sürecinde daha çok ezberlemeye dayalı bir hafıza kullanır ve bilgiyi anlama ve yeni kelimeler öğrenme konusunda başarıları düşmektedir. Son olarak, çıktı aşamasında ikinci dil materyali ya konuşma ya da yazılı mesaj olarak üretilmektedir. Bu aşamada ortaya çıkan kaygı, kelimelerin anlamlarının unutulmasına, dilbilgisi kurallarının yanlış kullanılmasına ya da hiç yanıt verememeye yol açabilmektedir.

Erken dönemde Steinberg ve Horwitz (1986), yabancı dil kaygısının edim bilim üzerindeki etkisini incelemiş ve yabancı dil kaygısının öğrenenleri, görüşlerini ifade etmek için hedef dili kullanmaktan korktuğunu belirtmiştir. MacIntyre ve Gardner (1991) dil kaygısının sürekli olarak dil öğrenmeyi ve üretmeyi olumsuz etkilediğini ve bu nedenle dil derslerinde sık sık endişelenen öğrencilerin daha rahat arkadaşlarına göre dezavantajlı durumda olduklarını belirtmektedirler. Yabancı dil kaygısının dil öğrenme sürecini olumsuz etkileyebileceği konusunda fikir birliğine

varılmıştır. Önceki araştırmalara dayanarak MacIntyre yabancı dil kaygısının etkilerini akademik, bilişsel ve sosyal olmak üzere üç boyutta özetlemiştir. Bu çalışmanın içeriği aşağıdaki gibi çevirip alıntılanmıştır:

Tablo 3. Yabancı Dil Kaygısının Etkileri

<i>Akademik etkiler</i>	- <i>Düşük notlar ve başarısız akademik performans</i> - <i>İkinci dil becerilerine olan özgüvenin azalması</i> - <i>“Aşırı çalışma” - öğrenme çabasının artması ile beklenenden daha düşük notlar alması</i>
<i>Bilişsel etkiler</i>	- <i>Artmış öz-iletişim (başarısızlık düşünceleri, performans endişesi, özsaygı eksikliği düşünceleri)</i> - <i>Öğrenmenin üç aşamasında (girdi, işleme ve çıktı) bilişsel performansa müdahale etmesi (Girdi aşamasında kaygı, bilginin bilişsel işleme sistemine girmesini engelleyen bir filtre görevi yapmaktadır. İşleme aşamasında, öğrenmenin hızı ve doğruluğu etkilenmektedir. Çıktı aşamasında, kaygı bilgilerin verimli olarak çıkarılmasını engelleyerek ikinci dil ile iletişimin kalitesini etkilemektedir.)</i> - <i>Kelimeleri ayırmak için daha uzun sürmesi</i> - <i>Bilgileri kısa süreli bellekte geçici olarak depolamak için daha fazla çaba harcanması</i> - <i>Kelime bilgisi, gramer, çeviri vb. ezberlemek daha uzun zaman alması</i>
<i>Sosyal etkiler</i>	- <i>Yabancı dil öğrenmek konusunda azalmış özgüveni ve motivasyon</i> - <i>Başkalarıyla sık iletişim kuramaması</i>

(Kaynak: MacIntyre, P. D. (2017). An overview of language anxiety research and trends in its development. *New insights into language anxiety: Theory, research and educational implications*, 11-30.)

Yabancı dil öğrencilerinde sık görülen ve dil öğrenmede etkili olan kaygının, dil öğrenmede zayıflatıcı etkileri olduğu gibi kolaylaştırıcı etkileri de olabilmektedir. Ancak kaygının hangi durumlarda kolaylaştırıcı hangi durumlarda zayıflatıcı etkilerinin olduğu konusunda bir uzlaşma bulunmamaktadır (Kavrazlı, 2022).

Yabancı dil kaygısının nedenlerini belirlemek, öğrencilerin stres seviyelerini azaltmak ve dil öğrenenlerine düşük kaygılı bir ortam sağlamak için çok önemlidir. MacIntyre (1994) yabancı dil kaygısını tanımlarken yabancı dil kaygısının öğrenenlerin ikinci dil yeterliklerinin olmamasından kaynaklandığını belirtmiştir. Yabancı dil kaygısı, öğrencinin ikinci dil seviyesi kendini ifade etme ihtiyacıyla eşleşemediğinden dolayı ortaya çıkar. Sparks ve Ganschow (1995), ikinci dil öğreniminin temel olarak bir dil kodlama sorunu olduğuna ve öğrencilerin dil kaygısının, öğrenenlerin kendilerinin öğrenme yeteneğinin eksikliğinden kaynaklandığına inanmaktadır. Young (1991), önceki literatürü inceledikten sonra 6 olası yabancı dil kaygısı kaynağını özetlemiştir: (akt. Erdil, 2016)

- *Kişiler ve kişilerarası nedenler*
- *Dil öğrenimine ilişkin bireysel farklılıklar*
- *Dil öğrenimine ilişkin eğitmen inançları*
- *Eğitmen - öğrenci etkileşimleri*
- *Sınıf ortamları*
- *Dil testleri*

Diğer araştırmacılar tarafından da benzer kategoriler belirlenmiştir. Onwuegbuzie vd. (1999) yabancı dil kaygısını etkileyen olası faktörler olarak yedi başlık sunmuştur. Bu faktörler arasında yaş, akademik başarı, hedef dili konuşan sakinlerle ülkelere seyahat etme deneyimi, önceki bir dil öğrenme deneyimi, yüksek veya düşük dereceli beklentiler, algılanan benlik saygısı ve akademik uzmanlık yer almaktadır. Zhang ve Zhong (2012), yabancı dil kaygısının nedenlerini, daha önce bahsedilen çalışmalarla nispeten aynı tema üzerine dört geniş kategoriye ayırmıştır. Bu kategoriler: (a) öğrenci kaynaklı kaygı, (b) sınıf ile ilgili kaygı, (c) beceriye özgü kaygı ve (d) toplumla ilgili kaygıdır. MacIntyre (2017), yabancı dil kaygısını dil öğrenimi, dil biliş ve dil sosyalleşmesi olmak üzere üç yönünden özetlemiştir. Önceki çalışmalarla karşılaştırıldığında, nedenlerin özeti daha spesifik olarak belirtilmiştir. Bu çalışma, içeriği aşağıdaki gibi çevirip alıntılanmıştır:

Tablo 4. Yabancı Dil Kaygısının Nedenleri

<i>Akademik nedenler</i>	- <i>Telaffuz hataları</i> - <i>Gerçekçi olmayan beklentiler</i> - <i>Diğer öğrencilerin önünde öğrencilerin hatalarını sert bir şekilde veya utanç verici bir şekilde düzeltme yapan eğitmenler</i> - <i>Test yöntemleri</i>
<i>Bilişsel nedenler</i>	- <i>Kişinin kimlik duygusunu kaybetme korkusu</i> - <i>Yeterlilikle ilgili yanlış algılar</i> - <i>Kişilik özellikleri ve/veya utangaçlık</i> - <i>Düşük benlik saygısı</i>
<i>Sosyal nedenler</i>	- <i>Gülünme, utanma ve kendini aptal yerine koyma korkusu</i> - <i>Standart olmayan aksan</i> - <i>İletişimi yanlış anlama veya yanlış kelimeler kullanma</i> - <i>Kültürel hatalar</i> - <i>Rekabetçilik</i> - <i>Yerli konuşmacılarla iletişimin sıklığı ve kalitesi</i>

(Kaynak: MacIntyre, P. D. (2017). An overview of language anxiety research and trends in its development. *New insights into language anxiety: Theory, research and educational implications*, 11-30.)

Yabancı dil kaygısının kaynakları çeşitlidir ve kişisel özellikler ve geçmiş deneyimler gibi bireysel faktörlerin yanı sıra öğretim yöntemleri, sınıf ortamı ve kültürel farklılıklar gibi dış faktörlerden de etkilenebilmektedir. Bu nedenle, farklı deneyimlere ve geçmişe sahip öğrenciler yeni bir dil öğrenirken farklı kaygı tetikleyicileri yaşayabilmekte ve kaygının nedenleri öğrenilen dile göre değişebilmektedir.

2.3 Konuşma Kaygısı

Yabancı dil kaygısının öğrencilerin öğrenmesi üzerinde çeşitli etkileri vardır ve bu etkiler arasında iletişim boyutuna olan etkinin konuşma kaygısıyla yakından ilişkili olduğu söylenebilir. Horwitz vd. (1986), dil öğrenenlerin konuşma konusunda diğer dil becerilerine göre daha fazla endişe duyduklarını ve öğrencilerin yetersizliklerini ortaya çıkaran konuşma etkinliklerine katılmaları istendiğinde çok çekingen olduklarını ve bu duyguların genellikle “korkuya ve hatta paniğe” yol açtığını bildirmiştir. Wörde (2003) ise kaygılı yabancı dil öğrenenlerin hedef dilde konuşmayı en çok korkutan şeyi olarak belirlediklerine ve öğrencilerin sınıfta sırayla konuşmak zorunda kaldıklarında kendilerini stresli hissettiklerine dikkat çekmiştir. Kaygının konuşma ile ilişkili olduğunu ve konuşma becerisinin diğer dil becerilerine göre daha fazla kaygı uyandırdığını söylemek mümkündür.

Yabancı dil kaygısının “iletişim” boyutunun neden olduğu konuşma kaygısı (Boylu & Çangal, 2015) dil öğrenen bir bireyin kendisini ifade etmesi gereken durumlarda duygu ve düşüncelerini rahatlıkla ve doğru bir şekilde ifade edemediği zaman ortaya çıkmaktadır (Kavrazlı, 2022: 41). Konuşma kaygısı, bir kişinin yabancı dilde konuşma becerisi ile ilgili olarak yaşadığı endişelerdir. Yabancı dil öğrenen öğrencilerin çoğu, konuşma becerisi gerektiren sınıf aktivitelerine katılmakta zorlanır ve bu aktiviteleri yaparken kaygı yaşarlar. Bu kaygılar, yetersizlik hissi, performans endişesi, eleştiriye maruz kalma korkusu, başarısızlık korkusu ve benzeri duygulara yol açabilmektedir. Konuşma kaygısı, öğrencilerin yabancı dil öğrenme sürecinde motivasyon eksikliği ve düşük öz yeterlik duygusu gibi olumsuz etkileri de beraberinde getirmektedir.

Konuşma kaygısı, birden çok nedene bağlı olabilir. Bunlar arasında, öz-yeterlik düşünceleri, sosyal normlar, öğretmenlerin yanlış ve olumsuz geri bildirimleri, kültürel farklılıklar, dil öğrenme deneyimleri, bireysel farklılıklar ve kişilik özellikleri sayılabilir. Araştırmalar, öğrencilerin yanlış telaffuz veya anlaşılmasız konuşma nedeniyle eleştirilmesinin, öğrencilerde konuşma kaygısı oluşturduğunu

göstermektedir. Aydın (1999) yabancı dilde konuşma kaygısının nedenlerini dört ana başlık altında değerlendirmektedir:

- *Kişisel nedenler (konuşma becerisine yönelik algısı, sınıftaki öğrencilerden konuşma becerisinde daha kötü olduğu düşüncesi, değerlendirmelerin negatif olacağı endişesi vb.),*
- *Kişisel beklentilerin yüksek olması (konuşmasının mükemmel olmasını istemesi vb.),*
- *Öğrenmeye yönelik inanışlar (konuşurken yanlış yapma, kelime bilgisi vb.),*
- *Öğretmenin sınıf yönetimi (öğrencilerin hatalarına yaklaşımı vb.).*

Melanlioğlu ve Demir (2013) yukarıdaki maddelerin tamamının sınıf içi konuşma kaygısı ile ilgili olduğunu değerlendirerek sınıf dışı ortamın da konuşma becerilerinde hayati bir rol oynadığının unutulmaması gerektiğini öne sürmüşlerdir. Sınıf dışı konuşma durumları, sınıf içi konuşma kaygı düzeyinden daha yüksek olabilmektedir.

2.4 Yabancı Dil Olarak Türkçe Konuşma Kaygısı ile İlgili Çalışmalar

Bu kısımda Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerde konuşma kaygısı ile ilgili tezler ve dergi makaleleri sunulmaktadır. Veriler doküman incelemesi ile belirlenmiş, internet üzerinden ilgili akademik kanallar (Dergipark, Ulusal Tez Merkezi, Google scholar vb.) taranarak kaynaklara ulaşılmıştır.

Tablo 5. Yabancı Dil Olarak Türkçe Konuşma Kaygısı Üzerine Yazılmış

Tezler

Sıra	Adı	Yazarı	Derecesi	Yılı
1	Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Kaynakları	Esra Özdemir	Yüksek Lisans	2013
2	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Afgan Öğrencilerin Konuşma Kaygılarının İncelenmesi	Abdul Wakil Rashid	Yüksek Lisans	2017
3	Ortaokuldaki Sığınmacı Öğrencilerin Konuşma Kaygılarının Değerlendirilmesi	Gökhan Yılmaz	Yüksek Lisans	2018
4	Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenen Uluslararası Öğrencilerin Konuşma Kaygıları Üzerine Bir İnceleme	Enes Malik Solak	Yüksek Lisans	2019
5	Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Değerlendirilmesi	Hakan Köse	Yüksek Lisans	2020
6	Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenen Bireylerin Konuşma Kaygısının Konuşma Öz Yeterliliklerine Etkisinin İncelenmesi	Okan Gökhan	Yüksek Lisans	2020
7	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin İletişim Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Konuşma Kaygısına Etkisi	Ezgi Nursemin Sönmez	Yüksek Lisans	2021
8	Fransa’da İlköğretim Okullarındaki İki Dilli Türk Öğrencilerin Konuşma Kaygısı	Meltem Aksu	Yüksek Lisans	2021
9	Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Alan Yurt Dışındaki İki Dilli Türk Çocuklarının Miras Dil Konuşma Kaygılarının İncelenmesi	Selçuk Emre Ergüt	Yüksek Lisans	2021
10	Bursa Uludağ Üniversitesinde Eğitim Gören Ahıskalı Türk Öğrencilerin Türkiye Türkçesi Konuşma Kaygısı Üzerine Bir Araştırma	Sevinç Kara	Yüksek Lisans	2022
11	Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Ana Dil ve Yabancı Dildeki Konuşma Kaygıları	İremnur Kavrazlı	Yüksek Lisans	2022

Tablo 5 incelendiğinde, yabancı dil olarak Türkçe konuşma kaygısı üzerine 11 yüksek lisans tezi bulunduğu görülmektedir. Bu çalışmalar içeriklerine göre sınıflandırıldığında, farklı öğrenci gruplarına yönelik Türkçe konuşma kaygısı üzerine yapılan çalışmalar (Rashid, 2017; Yılmaz, 2018; Kara, 2022), genel Türkçe konuşma kaygısı üzerine yapılan çalışmalar (Özdemir, 2013; Solak, 2019; Köse, 2020), konuşma kaygısı ile diğer faktörler arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar (Gökhan, 2020; Sönmez, 2021; Kavrazlı, 2022) ve iki dilli öğrencilerin Türkçe konuşma kaygısı üzerine yapılan çalışmalar (Aksu, 2021; Ergüt, 2021) olarak sınıflandırılabilir. Bu araştırmalar aşağıda kısaca özetlenmiştir.

Özdemir (2013), Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının kaynaklarını belirlemeye çalışmıştır. Araştırmacı tarafından özel olarak hazırlanan “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Kaynakları Ölçeği” ile öğrencilerin Türkçe konuşma kaygısının kaynakları dört kısma ayrılmıştır: bireysel özellikler, peşin hükümler, çaresizlik inancı ve bakış açısı. Öğrencilerin orta düzeyde kaygıya sahip olduğu tespit edilmiştir ve sadece eğitim durumunun bakış açısı boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu durum, yaş etmeni ile ilişkilendirilebilir. Cinsiyet, anadil ve diğer yabancı dillerin sözlü dil kaygısına neden olan değişkenler olmadığı sonucuna varılmıştır.

Rashid (2017) Afganistan’da Türkçe öğrenen öğrencilerin konuşma kaygısı seviyelerinin cinsiyet, okuduğu sınıf, anadil ve Türkçe öğrenme amacı gibi faktörlere göre farklılık gösterip göstermediğini incelemiştir. Çalışmada, öğrencilerin konuşma kaygılarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada kullanılan ölçekte, konuşma kaygısının negatif şartlanma, ana dil etkisi, öğrenme çabası ve heyecan boyutları altında incelendiği belirtilmiştir. Cinsiyet ve okuduğu sınıf açısından kaygı seviyesinde farklılık olmamakla birlikte anadilleri ve Türkçe öğrenme amacına göre kaygı seviyesinde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Yılmaz’ın (2018) yaptığı yüksek lisans tez çalışmasının amacı, Sakarya’daki sığınmacı ortaokul öğrencilerinin Türkçe konuşma kaygısının nedenlerini ve kaygı düzeylerini belirlemektir. Araştırma bulguları, cinsiyet, yaş veya sığınmacı

öğrencilerin Türkiye’de geçirdikleri yıl sayısı ile konuşma kaygısı arasında bir ilişki olmadığını, ancak farklı cinsiyet ve yaş gruplarındaki öğrenciler arasında Türkçe konuşma kaygısı sebepleri açısından ilişkiler olduğunu göstermektedir.

Solak (2019), yabancı bir dil olarak Türkçe öğrenen uluslararası üniversite öğrencilerinin konuşma kaygılarını kişisel, eğitsel ve çevresel boyutlarda incelemiştir. Ayrıca boyutların ve tüm ölçeğin, cinsiyet, milliyet, kur düzeyi, öğrenim görülen bölüm ve üniversite değişkenleri ile ilişkisi incelenmiştir. Yapılan çalışmanın sonuçlarına göre, genel olarak öğrencilerin konuşma kaygı düzeyleri düşüktür. Cinsiyet, milliyet, kur düzeyleri ve öğrenim görülen üniversite değişkenleri ile toplam ölçek puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Ancak öğrencilerin yükseköğrenim gördükleri alanlar ile ölçek arasındaki ilişkiye bakıldığında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Köse (2020) çalışmasında, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma kaygısının nedenlerini araştırmıştır. Sonuç olarak cinsiyetlerine göre kaygı düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ülkelerine göre ise öğrencilerin dil konuşma kaygılarının farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Gökhan (2020) Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma kaygısı ve öz yeterlilik düzeylerini incelemiştir. Araştırma, konuşma kaygısını azaltmanın ve konuşma öz yeterlilik düzeyini artırmanın yollarına da dikkat çekmektedir. Bulgular, konuşma kaygısının konuşma öz yeterlilik düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını ancak cinsiyet, yaş, Türkçe dil düzeyi ve eğitim düzeyi değişkenleri ile öz yeterlilik ve kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Sönmez (2021) yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin iletişim stratejilerini kullanma düzeylerinin konuşma kaygılarına etkisini incelemiştir. Sonuç olarak yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin iletişim stratejilerini kullanma düzeyleri ile konuşma kaygıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı görülmüştür.

Aksu (2021) tarafından hazırlanan çalışma, Fransa’da yaşayan Türk asıllı ilkokul öğrencilerinin Fransızca ve Türkçe konuşma kaygılarını belirlemek ve karşılaştırmanın yanı sıra, yaş, sınıf, cinsiyet ve Türkçe derslerine katılım değişkenlerine göre analiz etmek amaçlanmaktadır. Sonuçlarına göre, öğrenciler orta düzeyde Fransızca konuşma kaygısı ile orta ve yüksek düzeyde Türkçe konuşma kaygısı hissetmektedir. Türkçe konuşma kaygısı değerleri Fransızcaya göre daha yüksektir ve konuşma kaygıları yaş ve sınıfa göre farklılaşmakta, ancak cinsiyete göre değişmemektedir. Türkçe derslerine katılanların konuşma kaygıları anlamlı derecede düşük bulunmuştur.

Ergüt (2021) Almanya’da Türkçe ve Türk Kültürü derslerine katılan iki dilli Türk çocuklarının Türkçe konuşma kaygısını incelemiştir. Araştırma için Miras Dil Konuşma Kaygısı Ölçeği geliştirilmiştir. Bu ölçek sınıf içi konuşma kaygısı, sınıf dışı konuşma kaygısı ve konuşmada rahatlık alt boyutlarından oluşmaktadır. Sonuçlar, hedef kitlenin miras dil konuşma kaygısının düşük olduğunu, ancak sınıf içi konuşma kaygısının sınıf dışına göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca, miras dil konuşma kaygısı baba doğum yeri, evde konuşulan dil, arkadaşlarla konuşulan dil, başarılı olunan dil ve dizi-film izlenen dil değişkenleri açısından farklılaşmaktadır. Türkiye’ye gelme sıklığı, kitap okunan dil ve anne doğum yeri açısından belirgin farklar olsa da istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir. Miras dil konuşma kaygısı ile yaş, sınıf düzeyi, dil edinme yaşı arasında herhangi bir ilişki bulunmadığı; kaygı düzeylerinin doğum yeri ve cinsiyet açısından farklılaşmadığı görülmüştür.

Kara (2022) Ahıskalı Türk öğrencilerin Türkiye Türkçesi konuşma kaygıları yaşayıp yaşamadıklarını araştırmıştır. Sonuçlar Ahıska Türklerinin yüksek düzeyde Türkçe konuşma kaygısı yaşadığını göstermektedir. Cinsiyet, doğum yeri, ana dili, yabancı dil, yakın çevrede kullanılan dil, Türkiye’de yaşama süresi ile Türkçe konuşma kaygısı arasındaki istatistiksel veriler incelendiğinde anlamlı bir ortalama farklılığı tespit edilmiş.

Kavrazlı’nın (2022) çalışmasında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin ana dillerindeki konuşma kaygısının Türkçe öğrenirken yaşadıkları

konuşma kaygısı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Öğrencilerin ana dillerindeki konuşma kaygısının artmasıyla Türkçe öğrenirken konuşma kaygılarında da bir artış olduğu bulunmuştur. Cinsiyet, Türkçeyi zor bulma ve ana dil gibi faktörlere bağlı olarak konuşma kaygısı farklılaşırken uyruk, Türkiye’de bulunma süresi, Türkçe öğrenme amaçları, önceden Türkçe eğitimi alma ve Türk televizyon kanallarını takip etme gibi faktörlerin öğrencilerin kaygı düzeylerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı belirlenmiştir.

Tablo 6’da görüldüğü gibi, şimdiye kadar 11’i Türkçe ve 2’si İngilizce olmak üzere yabancı dil olarak Türkçe konuşma kaygısı ile ilgili toplam 13 dergi makalesi bulunmuştur. İçerik açısından, makalelerin çoğu konuşma kaygının derecesi ve nedenlerine odaklanmaktadır. Çalışma grubu ise belirli ülkelerden gelen öğrencileri veya belirli Türkçe yeterliliği olan öğrencileri içermektedir. Zamanla, araştırma konuları giderek daha kapsamlı hale gelmiş ve bakış açıları çeşitlenmiştir. Örneğin, bazı çalışmalar Türkçe konuşma kaygısını öğretmen destekli öğretim modeli veya eylem odaklı öğretim yaklaşımı perspektifinden araştırmıştır.

Genel olarak gerek tezler gerekse dergi makaleleri Türkçe konuşma kaygı çalışmasında kullanılan araştırma yöntemlerinin çoğu nicel araştırma yöntemidir. Türkçe öğrenenlerin konuşma kaygısını ölçmek için konuşma kaygısı ölçeği kullanılmıştır. Woodrow tarafından geliştirilen, Melanlıoğlu ve Demir tarafından çevirisi yapılan ve güvenirlik ve geçerlilikleri test edilen “İkinci Dil Konuşma Kaygısı Ölçeği” ve Özdemir tarafından geliştirilen “Konuşma Kaygısı Ölçeği” en sık kullanılan ölçeklerdir. Ayrıca bazı araştırmalarda karma araştırma yöntemlerinden de yararlanılmakta, ölçekler ve yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılmaktadır. Böylece nicel araştırma eksikliğini tamamlayacak şekilde, Türkçe öğrenenlerin konuşma kaygılarının daha derin bir şekilde anlaşılmasını sağlayabilir.

Tablo 6. Yabancı Dil Olarak Türkçe Konuşma Kaygısı Üzerine Yazılmış

Makaleler

Sıra	Adı	Yazar(lar)ı	Yılı
1	Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Değerlendirilmesi	Muhammed Eyyüp Sallabaş	2012
2	Türkçe Öğrenen Yabancılar İçin Konuşma Kaygısı Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması	Deniz Melanlıoğlu, Tazegül Demir	2013
3	Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Konuşma Kaygılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi	Oğuzhan Sevim	2014
4	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Bosna-Hersekli Öğrencilerin Konuşma Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi	Emrah Boylu, Önder Çangal	2015
5	Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen İranlı Öğrencilerin Konuşma Kaygılarının Değerlendirilmesi	Ülker Şen, Emrah Boylu	2015
6	Yabancı Dil Olarak Türkçe Konuşma Kaygısının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi	Hayrettin Tunçel	2015
7	Yabancı Dil Türkçe Öğreniminde Konuşma Becerisinin Gelişimini Engelleyen Kaygılar Üzerine (Bosna Hersek Örneğinde)	Ajla Karçiç, Mustafa Çetin	2015
8	Türkçe Öğrenen Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Konuşma Kaygısı Nedenleri ve Düzeyleri	Enes Malik Solak, Fatih Yılmaz	2017
9	In-class and Out-of-class Anxiety in Speaking Turkish as a Second Language	Durmuş Karci, Cemal Özdemir, Nuri Balta	2018
10	Tutor Destekli Öğretim Modeli'nin Yabancı Öğrencilerin Türkçe Konuşma Becerilerine ve Kaygı Düzeylerine Etkisi	Bahadır Gücüyeter, İzzet Şeref, Ahmet Karadoğan	2019
11	Yabancı Dilde Konuşma Kaygısı Kaynakları: B1 Düzeyinde Türkçe Öğrenenler Üzerine Bir İnceleme	Gökhan Çetinkaya, Hakan Ülper	2019
12	Eylem Odaklı Yaklaşım Açısından Konuşma Kaygısının Değerlendirilmesi Üzerine Bir Araştırma	Fatma Özcan, Celile Eren Ökten	2020
13	Speaking Anxiety of Students Learning Turkish as a Foreign Language: Instructors' Experiences	İzzet Şeref, Enes Çinpolat	2021

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bir araştırma sonucunda elde edilen bilgilerin güvenilir olabilmesi için, açık bir şekilde belirtilmesi ve geçerliliği konusunda bilim adamlarının üzerinde uzlaştığı bir yöntem izlenerek sağlanması gerekir. Karasar'ın (2016) belirttiği üzere araştırmacı, problemi çözmek için izleyeceği 'yolu' (yöntemi) ve kullanacağı teknikleri ayrıntıları ile planlamak zorundadır. Üçüncü bölümde bu araştırmanın yöntemi dört başlık altında anlatılmıştır. Bu dört başlık araştırmanın modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması, verilerin analiz edilmesidir.

3.1 Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Çinli öğrencilerin Türkçe konuşma kaygı düzeylerini ve kaygı düzeylerini etkileyebilecek değişkenleri belirlemek amacıyla nicel araştırma yaklaşımından biri olan genel tarama modeli kullanılmıştır. Karasar'a (2016) göre, tarama modeli, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle tespit etmeyi amaçlayan bir araştırma modelidir. Genel tarama modeli ise, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir. Bu çalışma, bir grup Çinli öğrencilerin Türkçe konuşma kaygılarını araştırarak tüm Çinli öğrencilerin kaygı seviyesine dair bir fikir edinmeyi amaçlamaktadır. Bu nedenle bu çalışmanın amacına uygun olan genel tarama modeli seçilmiştir.

3.2 Evren ve Örneklem

Evren, belirlenen araştırma kapsamındaki tüm öğelerin bulunduğu topluluk, zaman dilimi ve mekanlardır. Örneklem, seçildiği evreni temsil ettiği düşünülen ve araştırmanın kapsamını gösteren, evrene göre küçük olan gruptur. Evrenin tamamının araştırmaya dahil edilmesi araştırmacının sahip olduğu imkanları aşıyorsa örneklemin tespiti ve araştırılması yoluna gidilir (Sayım, 2017).

Bu araştırmanın evreni olarak Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Çinli öğrenciler belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemini ise, Çin üniversitelerinin Türkoloji bölümlerinde öğrenim görmekte olup yabancı dil olarak Türkçe öğrenen ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrenci sayısı yani örneklem büyüklüğü 106'dır.

3.3 Verilerin Toplanması

Bu çalışmada sosyal bilimlerde veri toplamak için sıklıkla kullanılan anket ve ölçek yöntemleri uygulanmıştır. Thomas (1998) anketi, insanların yaşam koşullarını, davranışlarını, inançlarını veya tutumlarını betimlemeye yönelik bir dizi sorudan oluşan bir araştırma materyali olarak tanımlamaktadır. Cevaplayıcının anket maddelerini okuyup anlayabilmesi ve dürüstçe cevaplaması iki temel varsayıma dayanan anketin, diğer veri toplama tekniklerine (görüşme, gözlem) göre farklı bölgelerden çok daha büyük gruplara hızla uygulama olanağının olması ve maliyetinin daha düşük olması gibi avantajları vardır.

Çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” ile katılımcıların cinsiyet, okuduğu üniversite ve sınıf, geldikleri bölge, Türkçe öğrenme amacı, günlük konuşma etkinliklerine ayırdıkları zaman, bildikleri yabancı diller ve daha önce Türkiye’ye gelip gelmediklerine dair bilgiler toplanmıştır. Ayrıca

Özdemir'in (2013) geliştirdiği ‘‘Konuşma Kaygısı Ölçeği’’ vasıtasıyla Çinli öğrencilerin konuşma kaygısı olup olmadığı, varsa konuşma kaygısının düzeyi tespit edilip, ‘‘Kişisel Bilgi Formu’’ ile toplanan değişkenlerde anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Kişisel bilgi formu ve ölçek, çevrimiçi bir anket platformu aracılığıyla elektronik versiyonlara dönüştürölüp Çin’de yaygın olarak kullanılan bir iletişim uygulaması olan WeChat üzerinden Çin üniversitelerinde Türkoloji bölümlerinde okuyan ve mezun olan öğrencilere dağıtılmıştır.

3.3.1 Kişisel Bilgiler Formu

Araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgiler formunda katılımcıların cinsiyet, okuduğu üniversite ve sınıf, geldikleri bölge, Türkçe öğrenme amacı, günlük konuşma etkinliklerine ayırdıkları zaman, bildikleri yabancı diller ve daha önce Türkiye’ye gelip gelmedikleri olmak üzere toplam 8 konuda bilgi toplanmıştır. Formda bulunan soruların tümü öğrencilerin Türkçe konuşma kaygılarıyla ilişkili olabileceği düşünölen değişkenlerdir. Tüm Türkçe yeterlilik seviyelerindeki öğrencilerin anlayabileceği şekilde, bilgi formundaki tüm sorulara karşılık gelen Çince çeviriler bulunmaktadır. Kişisel bilgi formu ek bölümünde yer almaktadır.

3.3.2 Konuşma Kaygısı Ölçeği

Çalışmada kullanılan Çinli öğrencilerin konuşma kaygılarını ölçen ölçek, Özdemir’in (2013) Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Kaynakları başlıklı tezinde geliştirdiği 17 maddelik, beş basamaklı Likert tipi konuşma kaygısı ölçeğidir. Tüm Türkçe yeterlilik seviyelerindeki öğrencilerin anlayabilmesi için her bir maddenin Çince çevirileri bulunmaktadır.

Eğitim araştırmalarda sık sık kullanılan Likert-tipi ölçekler, araştırılan konu hakkında tutum veya görüş içeren bir ifade ve bu ifadeye katılım düzeyini belirten seçenekler içerir. Likert-tipi sorularda katılım düzeyini belirlemek amacıyla iki aşırı uç arasında yer alan birden çok seçenek sunulur. Bu seçenekler “en yüksekten en düşüğe” veya “en iyiden en kötüye” doğru dereceli bir şekilde sıralanır. Analiz aşamasında bu seçenekler derecelerine göre birer sayısal değer atanarak kodlanır ve böylece nitel veri nicel veriye dönüştürülerek analiz edilir (Turan, Şimşek & Aslan, 2015). Bu ölçekte 5 seçenekli ölçüm sistemi kullanılmıştır. Ölçek maddeleri için verilecek cevaplar “Kesinlikle Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Yorum Yok”, “Katılıyorum” ve “Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde sıralanmıştır. Ölçekteki konuşma kaygısı için negatif maddeler 1, 2, 3, 4, 5 olarak puanlanıp her bir madde için bir kaygı puanı alınmıştır. Dolayısıyla, yüksek bir toplam puan, yüksek düzeyde Türkçe konuşma kaygısı anlamına gelmektedir.

Ölçeğin standardize olabilmesi ve sonrasında uygun bilgiler üretme yeteneğine sahip olması için ölçüm değerlerinin kararlılığının bir göstergesi olan “güvenirlilik” ve ölçmeyi amaçladığı özelliği doğru ölçebilme derecesinin göstergesi olan “geçerlik” olarak nitelendirilen iki temel özelliğe sahip olması istenir (Ercan & İsmet, 2004). Çalışmada kullanılan Konuşma kaygısı ölçeğin yüksek düzeyde yapı geçerliliği ve güvenilirliğine sahip olduğu geliştirici tarafından belirlenmiştir. Ölçeğin yapı geçerliği, faktör analizi ile test edilmiştir. Faktör analizi uygulanması sonucunda dört faktör elde edilmiştir. Bunlar Bireysel Özellikler, Peşin Hükümleri, Çaresizlik İnancı ve Bakış Açısı’dır. Ölçeğin güvenirliliğine yönelik kanıt olarak Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayılarına bakılmıştır ve 1. faktör için .80; 2. faktör için .71; 3. faktör için .59; 4.faktör için .57 ve ölçeğin geneli için .80 değerini göstermektedir. Buna göre ölçekte yer alan her bir faktör için ölçek genelinde kabul edilebilir düzeyde bir iç tutarlılığın olduğu söylenebilir.

Bu araştırmanın çalışma grubu Çin’de Türkçe öğrenen Çinli öğrenciler olduğu için SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 25.0 yazılımı ile geçerlik ve güvenirlilik çalışmaları yeniden yapılmıştır. Araştırmacılar arasında geçerlik türleri için

terminolojik ve tanımsal farklılıklar yer almaktadır. İyi bir geçerlik ölçütü olma niteliği ise çalışmanın niteliğine göre değişmekle birlikte yorumsal geçerlik, yapı geçerliği ve ölçüte dayalı geçerlik olmak üzere 3 ana gruptan oluşur (Karakoç & Dönmez, 2014). Bu çalışmada bir dilden başka bir dile çevrilmiş bir ölçeğin değişkenlerini temsil eden ifadelerin altında yatan faktör yapısını ortaya koymayı ve keşfetmeyi amaçlayan (Yaşlıoğlu, 2017) keşfedici faktör analizi kullanılarak yapı geçerliği sınanmıştır.

Öncelikle verilerin faktör analizi için uygun olup olmadığını açıklayan Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testleri yapılmıştır. KMO katsayısı, veri matrisinin faktör analizi için uygun olup olmadığını, veri yapısının faktör çıkarma için uygunluğu hakkında bilgi verir. Bartlett testi, değişkenler arasında ilişki olup olmadığını kısmi korelasyonlar temelinde inceler. Sonuçları Tablo 7’de gösterilmiştir:

Tablo 7. KMO ve Bartlett Küresellik Testi Sonuçları

Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) Örneklem Ölçüm Değer Yeterliliği		,815
Bartlett Küresellik Testi	Ki-Kare	699,276
	Sd	136
	Sig,	,000

Field (2000) Kaiser-Meyer-Olkin testi için 0,50 değerinin alt sınır olması gerektiğini ve $KMO \leq 0,50$ için veri kümesinin faktörlenemeyeceğini belirtmiştir. Tabloda 7’de görüldüğü gibi KMO değeri 0,842 olarak tespit edilmiş ve bu değerin iyi düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bartlett testi de anlamlı bulunmuştur ($p < ,05$). Bu doğrultunda, verilerin faktör analizi için uygun olduğu söylenebilir.

Bir sonraki aşamada faktör analizi yöntemlerinden en yaygın olarak kullanılan temel bileşenler analizi ve equamax rotasyonu yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 8 ve Tablo 9’da gösterilmektedir.

Tablo 8. Açıklanan Varyans Tablosu

Açıklanan Varyans Tablosu						
Bileşen	İlk Özdeğerler			Kare Yüklerin Dönme Toplamları		
	Toplam	Varyansın %'si	Birikimli %	Toplam	Varyansın %'si	Birikimli %
1	6,048	35,577	35,577	2,801	16,477	16,477
2	1,522	8,954	44,531	2,663	15,667	32,144
3	1,321	7,769	52,300	2,024	11,905	44,049
4	1,093	6,428	58,728	1,808	10,637	54,686

Tablo 8’de görüldüğü üzere ilk dört faktörün açıklanan varyansı toplam varyansın %60’ını aşmıştır. Yaşlıoğlu’na (2017) göre açıklanan varyansın toplam varyans üzerinden %50’yi geçiyor olması faktör analizinin önemli bir kriteridir. Bu nedenle, kullanılan ölçeğin 4 faktörle açıklanabileceği söylenebilir (Tablo 9).

Tablo 9 incelendiğinde, keşfedici faktör analizi sonucunda birinci faktörde 6, ikinci faktörde 5, üçüncü faktörde 3, dördüncü faktörde ise 3 madde olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyutları için adlandırma çalışması sonucunda, birinci faktör için Sınıf İçi Performans (Madde 1-4-14-15-16-17), ikinci faktör için Özgüven Eksikliği (Madde 2-3-5-8-11) üçüncü faktöre Sosyal Baskı (Madde 6-7-13), dördüncü faktöre Öznel İnançlar (Madde 9-10-12) isimlerinin uygun olacağına karar verilmiştir.

Tablo 9. Döndürülmüş Bileşen Matrisi Tablosu

Döndürülmüş Bileşen Matrisi				
Maddeler	Faktör			
	1	2	3	4
M16	,798			
M4	,699			
M15	,673			
M14	,659			
M17	,561			
M1	,536			
M3		,753		
M2		,626		
M8		,626		
M11		,584		
M5		,540		
M7			,717	
M6			,691	
M13			,625	
M9				,650
M10				,575
M12				,527

Daha detaylı sınıflandırma aşağıdaki gibidir:

1. Sınıf İçi Performans

- ❖ Derste hazırlıksız Türkçe konuşmak zorunda kaldığımda telaşlanıyorum.
- ❖ Derste bir soruya gönüllü cevap verdiğimde heyecanlanıyorum.
- ❖ Konuşurken öğretmenimle göz göze geldiğimde çok heyecanlanıyorum.
- ❖ Konuşma dersinde konuların çok hızlı ilerlediğini düşünüyorum.
- ❖ Derse hazırlıksız gidersem ders boyunca sıkıntılı oluyorum.

- ❖ Konuşmamın değerlendirileceğini bilirim konuşmaktan korkuyorum.

2. Özgüven Eksikliği

- ❖ Ana dili Türkçe olan biriyle konuşmak beni korkutuyor.
- ❖ Arkadaşlarımın her zaman benden daha iyi Türkçe konuştuğunu düşünüyorum.
- ❖ Türkçe konuşursam dinleyenlerin bana güleceğini düşünüyorum.
- ❖ Ana dilimden başka bir dili konuşma yeteneğim olmadığını düşünüyorum.
- ❖ Yeterince çalışmadığım için konuşmakta zorlanıyorum.

3. Sosyal Baskı

- ❖ Türkçe konuşurken karşımdakilerin hatalarımı takip ettiğini düşünüyorum.
- ❖ Sınıfta az öğrenci olursa, konuşurken kendimi daha iyi hissediyorum.
- ❖ Heyecanlı bir insan olduğum için konuşurken zorlanıyorum.

4. Öznel İnançlar

- ❖ Arkadaşımdan daha iyi konuşmam gerektiğini düşünüyorum.
- ❖ Ana dilimde Türkçedeki sesler olmadığı için konuşurken zorlanıyorum.
- ❖ Bu derslerin bana Türkçe konuşmayı öğrettiğine inanmıyorum.

Ölçeğin güvenilirliği, Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı ile incelenmiştir. Cronbach alfa, iç tutarlık güvenilirliğine yönelik kestirimde bulunmak için kullanılan bir istatistiktir (Katrancı & Temel, 2018). Cronbach alfa iç tutarlık katsayısının 0.70 ve üzerinde olması durumunda ölçeğin iç tutarlılığının yeterli düzeyde olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2007; Şencan, 2005). Cronbach alfa analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Cronbach alfa İç Tutarlık Güvenirlik Katsayıları

Madde Sayısı	Cronbach alfa Katsayısı
17	,872

Tablo 10'un sonuçları incelendiğinde, Konuşma Kaygısı Ölçeğinin Cronbach Alfa katsayısı değerinin 0,894 olduğu bulunmuştur. Bu nedenle, ölçeğin güvenirlik düzeyi iyi olarak nitelendirilmiştir.

3.4 Verilerin Analizi

Bu çalışmada verilerin analizinde SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 25.0 programı kullanılmıştır. Kişisel Bilgi Formu ve Konuşma Kaygısı Ölçeği'nden elde edilen veriler üzerinde betimsel bir analiz yapılmış, araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri ve genel Türkçe konuşma kaygı düzeyleri hakkında bilgi verilmiştir. Ardından öğrencilerin konuşma kaygılarının, cinsiyet, okuduğu üniversite ve sınıf, geldikleri bölge, Türkçe öğrenme amacı, günlük konuşma etkinliklerine ayırdıkları zaman, bildikleri yabancı diller ve daha önce Türkiye'ye gelip gelmedikleri gibi değişkenlerde anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir.

Bu aşamada verilerin normal dağılım gösterip göstermediğinin kontrol edilmesi, analizlerde hangi test yönteminin kullanılacağına yön vermesi açısından son derece önemlidir. Bu çalışmada normallik test edilirken betimsel istatistiklerden (çarpıklık ve basıklık katsayıları) yararlanılmıştır. Bu kapsamda -2 ve +2 arasında elde edilen çarpıklık ve basıklık değerleri verilerin normal dağıldığını ifade etmekte ve hipotez testlerinde parametrik testlerin kullanılmasına işaret etmekte, bu değerlerin dışında elde edilen değerler ise verilerin normal dağılmadığını ve hipotez testlerinde parametrik olmayan testlerin kullanımını göstermektedir (Kara, 2022).

Tablo 11. Basıklık ve Çarpıklık Değerleri Tablosu

	Çarpıklık	Basıklık
Ölçek Geneli	,267	,038
Sınıf İçi Performans	-,019	-,132
Özgüven Eksikliği	,270	-,252
Sosyal Baskı	,091	-,642
Öznel İnançlar	,135	-,214

Tablo 11’de gösterildiği gibi, Konuşma Kaygısı ölçeğine ait çarpıklık değeri 0,267 iken basıklık değeri 0,038 olarak bulunmuştur. Ayrıca ölçeğe ait tüm faktörlerin basıklık ve çarpıklık değerleri de -2 ile +2 arasındadır. Bu doğrultuda verilerin normal dağıldığı söylenebilir ve yapılacak testlerde parametrik test yöntemlerinden bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü ANOVA testinin kullanılmasına karar verilmiştir. Katılımcıların Türkçeyi yabancı dil olarak konuşma kaygı düzeylerinin sadece iki alt kategorisi olan değişkenlere göre karşılaştırılmasında Bağımsız Örneklem t-Testi tekniği kullanılmıştır. İki den fazla alt kategoriye sahip diğer değişkenlerin karşılaştırılmasında Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) tekniğinden yararlanılmıştır. ANOVA sonucunda anlamlı farklılık gösteren karşılaştırmalarda farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey çoklu karşılaştırma testi (post hoc testi) yapılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, anket araştırmasının bulguları ve bu sonuçlara dayalı olarak araştırmacının yorumları yer almaktadır. Araştırmada cinsiyet, üniversite, sınıf, geldikleri bölge, günlük Türkçe konuşma etkinliklerine ayrıldıkları süresi, daha önce Türkiye'ye gelip gelmedikleri, Türkçe öğrenme amacı ve bildikleri yabancı dil sayısı değişken olarak kullanılmıştır. Birinci kısımda Çinli öğrencilerin demografik bilgileri verilmiştir. İkinci kısımda öğrencilerin konuşma kaygı ölçeğine verdikleri cevaplar incelenmiştir. Üçüncü kısımda ise ölçeğin her bir boyutunda farklı değişkenler arasındaki fark analizinin sonuçları ve yorumlar yer almaktadır.

4.1 Kişisel Bilgilere Yönelik Bulgular

Bu kısımda araştırmaya katılan öğrenciler hakkında kişisel bilgi formundan elde edilen bilgiler sunulmuştur ve bu veriler hakkında kısa yorumlar yapılmıştır. Onların cinsiyetleri, okudukları üniversiteler ve sınıflar, geldikleri bölge, Türkçe öğrenme amaçları, günlük konuşma etkinliklerine ayırdıkları zaman, bildikleri yabancı diller ve daha önce Türkiye'ye gelip gelmedikleri ile ilgili bilgiler aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir.

Tablo 12. Katılımcıların Cinsiyet Dağılımı

Cinsiyet	Frekans	Yüzde
Erkek	22	20,8
Kadın	84	79,2
Toplam	106	100

Tablo 12 incelendiğinde kadın katılımcı sayısının erkek katılımcı sayısından fazla olduğu görülmektedir. Araştırmaya 84 kız ve 22 erkek olmak üzere toplam 106 kişinin katıldığı, toplam sayının yüzde 79,2'sini kızların, yüzde 20,8'ini erkeklerin oluşturduğu gözlenmektedir. Belirli bir katılımcı seçimi olmadan yapılan araştırmada kızların sayısı erkeklerin neredeyse dört katıdır. Bu aynı zamanda Çin üniversitelerinde Türkoloji bölümünde okuyan kadın ve erkek sayısındaki mevcut dengesiz durumu da yansıtmaktadır. Genel olarak Çin'deki yüksek eğitim kurumlarında yabancı dil eğitimi alan kadın ve erkeklerin oranında büyük bir fark vardır. Üniversiteler tarafından yayınlanan kayıt bilgilerine göre, bazı üniversitelerde yabancı dillerde eğitim gören erkeklerin kadınlara oranı 1:10'a ulaşmıştır. Başka şekilde ifade edilecek olursa, bir yabancı dil sınıfında 10 kız öğrenci bulunurken, sadece 1 erkek öğrenci bulunmaktadır.

Tablo 13'ne bakıldığında araştırmaya gönüllü olarak katılan öğrencilerin en yüksek oranının Pekin Dil ve Kültür Üniversitesi'nde okuyan veya mezun olan öğrencilere ait olduğu görülmektedir (33 katılımcı, %31,1). Zhejiang Uluslararası Çalışmalar Üniversitesi katılım oranında 24 katılımcı (%22,6) ile ikinci sırada yer almaktadır. En az katılımcı sayısına sahip üniversite ise Beijing (Pekin) Uluslararası Çalışmalar Üniversitesi'dir (1 katılımcı, %0,9).

Tablo 13. Katılımcıların Okudukları Üniversiteleri Dağılımı

Üniversiteler	Frekans	Yüzde
Guangdong Yabancı Diller Üniversitesi	18	17,0
Pekin Dil ve Kültür Üniversitesi	33	31,1
Pekin İkinci Yabancı Dil Üniversitesi	3	2,8
Pekin Uluslararası Çalışmalar Üniversitesi	1	0,9
Sichuan Uluslararası Çalışmalar Üniversitesi	6	5,7
Şanghai Uluslararası Çalışmalar Üniversitesi	4	3,8
Xi'an Uluslararası Çalışmalar Üniversitesi	17	16,0
Zhejiang Uluslararası Çalışmalar Üniversitesi	24	22,6
Toplam	106	100,0

Tablo 14. Katılımcıların Okudukları Sınıfları Dağılımı

Sınıflar	Frekans	Yüzde
Birinci Sınıf	9	8,5
İkinci Sınıf	21	19,8
Üçüncü Sınıf	27	25,5
Dördüncü Sınıf	20	18,9
Yüksek Lisans	7	6,6
Mezun oldum, şu an çalışıyorum	22	20,8
Toplam	106	100,0

Tablo 14 incelendiğinde öğrencilerin %25,5'i üçüncü sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Mezun olan ve şu an çalışan öğrenciler %20,8'lik oranla ikinci sırada yer alırken, ikinci sınıf öğrenciler %19,8'lik oranla üçüncü sırada yer almaktadır. Yüksek lisans öğrencileri %6,6'lık oranla tablodaki en az sayıda öğrenci grubunu oluşturmaktadır. Pekin Dil ve Kültür Üniversitesinin hizmet içi öğretmenine göre, şu anda Çin'de Avrupa Ortak Dil Referans Çerçevesinde A1-C1'e karşılık gelen net bir

sınıflandırma bulunmamıştır. Pekin Dil ve Kültür Üniversitesini örnek alarak, Türkçe eğitimi alan öğrenciler birinci ve ikinci sınıfların dört dönemi boyunca 800 saatten fazla çeşitli Türkçe dersleri almaktadırlar. Gereken saat sayısını tamamladıktan sonra, öğrenciler Avrupa Ortak Dil Referans Çerçevesi'nde Türkçe B2 seviyesine karşılık gelen bir Türkçe seviyesine ulaşmaktadırlar. Üçüncü yılın ilk döneminde öğrenciler C1 seviyesinde Türkçe dersleri almaktadırlar.

Katılımcıların geldikleri bölge açısından en fazla katılımcının bulunduğu ilk üç yer Zhejiang (18 kişi, %17), Guangdong (11 kişi, %10,4) ve Shaanxi (11 kişi, %10,4) olarak görülmektedir. Bu üç eyaletin hepsinde Türkoloji bölümü olan üniversiteler bulunmaktadır. Bunlar sırasıyla Zhejiang Uluslararası Çalışmalar Üniversitesi, Guangdong Yabancı Diller Üniversitesi ve Xi'an Uluslararası Çalışmalar Üniversitesi'dir. İkinci bölümün ilk kısmında Çin'in 23 eyaleti, 5 özerk bölgesi, 4 belediyesi ve 2 özel bölgesi olmak üzere toplam 34 il düzeyinde idari bölgeye sahip olduğundan bahsedilmiştir. Bu araştırmaya katılanlar 23 farklı idari bölgeden gelmektedir.

Tablo 15. Katılımcıların Geldikleri Bölgeler Dağılımı

Geldikleri Bölge	Frekans	Yüzde
Anhui	1	0,9
Beijing	6	5,7
Guangdong	11	10,4
Guangxi	4	3,8
Guizhou	4	3,8
Hainan	1	0,9
Hebei	2	1,9
Henan	10	9,4
Hubei	1	0,9
Hunan	8	7,5
Jilin	1	0,9
Jiangsu	3	2,8
Jiangxi	1	0,9
Liaoning	3	2,8
Neimenggu	3	2,8
Shandong	1	0,9
Shanxi	7	6,6
Shaanxi	11	10,4
Shanghai	1	0,9
Sichuan	1	0,9
Tianjin	2	1,9
Zhejiang	18	17,0
Chongqing	6	5,7
Toplam	106	100,0

Tablo 16. Katılımcıların Günlük Konuşma Etkinliklerine Ayırdıkları Süreleri Sınıflara Göre Crosstab Analizi Tablosu

	Hiç ayırmıyoru m		0-1 saat arası		1-2 saat arası		2 saat üzeri	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Birinci Sınıf	0	0	9	100	0	0	0	0
İkinci Sınıf	2	9,5	15	71,4	4	19,0	0	0
Üçüncü Sınıf	10	37,0	13	48,1	3	11,1	1	3,7
Dördüncü Sınıf	11	55,0	7	35,0	2	10,0	0	0
Yüksek Lisans	2	28,6	4	57,1	1	14,3	0	0
Mezun oldum, şu an çalışıyorum	14	63,6	7	31,8	0	0	1	4,5
Toplam	39	36,8	55	51,9	10	9,4	2	1,9

Katılımcılara günlük olarak ne kadar zaman Türkçe konuşma pratiği yaptıkları sorulduğunda, katılımcıların yarısından fazlası günlük olarak 0-1 saat arası Türkçe pratik yaptıklarını ve %36,8'i hiç pratik yapmadıklarını belirtmiştir. Sadece %11,3'ü günlük bir saatten daha fazla Türkçe pratik yaptıklarını ifade etmiştir. Genel olarak, Türkoloji bölümünde okuyan Çinli öğrencilerin büyük çoğunluğunun günlük olarak bir saatten az Türkçe konuşma pratiği yaptığı görülmektedir. Aynı zamanda katılımcıların günlük konuşma etkinliklerine ayırdıkları süreler sınıflara göre Crosstab analizi sonucuna bakıldığında; araştırmaya katılan tüm birinci sınıf öğrencileri her gün 0-1 saat Türkçe konuşma pratiği yapmaktadır. Dördüncü sınıf öğrencilerinin ve çalışanların çoğu hiç Türkçe konuşma pratiği yapmamaktadır.

Tablo 17. Katılımcıların Türkiye’ye Gidip Gitmedikleri Sınıflara Göre

Crosstab Analizi Tablosu

	Evet, gittim		Hayır, gitmedim	
	n	%	n	%
Birinci Sınıf	0	0	9	100
İkinci Sınıf	1	4,8	20	95,2
Üçüncü Sınıf	9	33,3	18	66,7
Dördüncü Sınıf	7	35,0	13	65,0
Yüksek Lisans	6	85,7	1	14,3
Mezun oldum, şu an çalışıyorum	19	86,4	3	13,6
Toplam	42	39,6	64	60,4

Tablo 17 incelendiğinde Türkçe öğrenen Çinli öğrencilerin %60,4’ünün Türkiye’ye hiç gitmediği görülmektedir. Çin’de Türkçe öğrenen öğrencilerin çoğunun Türkiye’ye hiç gitmediği söylenebilir. Araştırmaya katılan birinci sınıf öğrencilerinin hiçbirinin Türkiye’ye gitmediğini belirtmiştir, ancak sınıf yükseldikçe Türkiye’ye gidenlerin oranı da giderek artmaktadır. Bu durumun, çoğu üniversitenin üçüncü sınıfta bir yıllık Türkçe öğrenimi değişim programı sunmasıyla ilgili olduğu düşünülebilir.

Tablo 18. Katılımcıların Türkçeyi Öğrenme Amacı Dağılımı

Amaçlar	Frekans	Yüzde
İş bulmak	35	33,0
Eğitim almak	52	49,1
Türk kültürünü öğrenmek	6	5,7
Türkiye’de yaşamak	2	1,9
Diğer	11	10,4
Toplam	106	100,0

Türkçe öğrenme amacı açısından bakıldığında, katılımcıların yaklaşık yarısı “eğitim almak” seçeneğini seçmişken, diğer üçte biri istihdam seçeneğini seçmiştir. Bunun nedeni, son yıllarda Çin ve Türkiye arasındaki iş birliğinin derinlemesine gelişmesiyle birlikte, stratejik gelişim ihtiyaçlarını karşılayan ve her iki dili de konuşabilen yüksek kaliteli yeteneklere olan talebin her iki ülkede de önemli ölçüde artmasıdır. Aynı zamanda Türkçe konuşabilen Çinlilerin sayısı da nispeten azdır. Türkçe konuşabilme yeteneği ile ileride iş bulmanın daha kolay olacağı düşünülmektedir. Katılımcıların %10’u “Diğer” seçeneğini işaretlemiştir. Katılımcıların kendileri tarafından yazılan nedenler arasında en sık rastlanan neden, üniversiteye giriş sınavında tercih dışındaki bir bölüme yerleştirilme, başka bir ifadeyle gönülsüz tercihtir. Çin’de üniversite giriş sınavından sonra öğrenciler, sınav sonuçlarına göre üniversite bölümlerine yerleştirilirler. Bu yerleştirme, öğrencilerin sınavda aldıkları puanlara ve tercih ettikleri bölümlerin kontenjanlarına göre yapılır. Ancak eğer öğrencinin aldığı puan yeterli değilse ya da okumak istediği bölümün kontenjanı dolmuşsa, kontenjan bulunan başka bir üniversiteye veya bölüme yerleştirilebilirler. Bu bakımdan Türkçe öğrenen az sayıda Çinli öğrencinin daha önce Türkçe öğrenme hedefi olmayıp bu bölüme yerleştirildiği görülmektedir.

Tablo 19. Katılımcıların Bildikleri Yabancı Dil Sayısı Dağılımı

Sayı	Frekans	Yüzde
0	4	3,8
1	84	79,2
2	14	13,2
3 veya daha fazla	4	3,8
Toplam	106	100,0

Tablo 19’den görüldüğü gibi katılımcıların yaklaşık %80’i bir yabancı dili bilmektedir. Anketten toplanan veriler incelendiğinde bu dilin İngilizce olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun Çin ilkokullarının üçüncü sınıftan itibaren İngilizce sınıfları

kurmasıyla ilgili olduğu düşünülmektedir. Buna ek olarak, İngilizce öğrenmeyi önemli buluan birçok ebeveyn, çocuklarını anaokulundan itibaren müfredat dışı İngilizce derslerine kaydettirmektedir. İki veya daha fazla yabancı dil konuşabildiğini belirten katılımcılar toplamın %17'sini oluştururken Japonca, Korece, Fransızca, Arapça, Rusça ve Almanca en çok bilinen diller olmuştur.

4.2 Konuşma Kaygısı Ölçeğine Yönelik Bulgular

Bu kısımda Konuşma Kaygısı Ölçeği'nden elde edilen veriler sunulmuştur ve faktör açısından analiz edilerek kısaca değerlendirilmiştir.

Tablo 20'de bu araştırmada kullanılan Konuşma Kaygısı Ölçeği'ndeki her bir maddenin ortalama ve standart sapması verilmektedir. Ölçek puanı sonuçlarına göre Türkçe öğrenen Çinli öğrencilerin ortalama konuşma kaygısı toplam puanı 52,02 olup orta ile yüksek düzeydedir. En yüksek puan 79, en düşük puan ise 21'dir. Katılımcıların en yüksek oranda katıldığı maddeler “Derste hazırlıksız Türkçe konuşmak zorunda kaldığımda telaşlanıyorum” ve “Sınıfta az öğrenci olursa, konuşurken kendimi daha iyi hissediyorum.” maddeleridir. Katılma oranı en düşük madde ise “Ana dilimden başka bir dili konuşma yeteneğim olmadığını düşünüyorum.” maddesidir.

Tablo 20. Konuşma Kaygısı Ölçeği'nin Her Bir Maddesine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Maddeler	N	$\bar{X}$	S
1. Derste hazırlıksız Türkçe konuşmak zorunda kaldığımda telaşlanıyorum.	106	3,82	1,040
2. Ana dili Türkçe olan biriyle konuşmak beni korkutuyor.	106	3,08	1,285
3. Arkadaşlarımla her zaman benden daha iyi Türkçe konuştuğunu düşünüyorum.	106	3,36	1,197
4. Derste bir soruya gönüllü cevap verdiğimde heyecanlanıyorum.	106	3,23	1,229
5. Türkçe konuşursam dinleyenlerin bana güleceğini düşünüyorum.	106	2,35	1,155
6. Türkçe konuşurken karşımdakilerin hatalarımı takip ettiğini düşünüyorum.	106	3,21	1,161
7. Sınıfta az öğrenci olursa, konuşurken kendimi daha iyi hissediyorum.	106	3,69	1,063
8. Ana dilimden başka bir dili konuşma yeteneğim olmadığını düşünüyorum.	106	2,29	1,309
9. Arkadaşımdan daha iyi konuşmam gerektiğini düşünüyorum.	106	2,79	1,058
10. Ana dilimde Türkçedeki sesler olmadığı için konuşurken zorlanıyorum.	106	2,63	1,229
11. Yeterince çalışmadığım için konuşmakta zorlanıyorum.	106	3,24	1,184
12. Bu derslerin bana Türkçe konuşmayı öğrettiğine inanmıyorum.	106	2,78	1,272
13. Heyecanlı bir insan olduğum için konuşurken zorlanıyorum.	106	3,02	1,234
14. Konuşurken öğretmenimle göz göze geldiğimde çok heyecanlanıyorum.	106	2,87	1,219
15. Konuşma dersinde konuların çok hızlı ilerlediğini düşünüyorum.	106	2,79	1,248
16. Derse hazırlıksız gidersem ders boyunca sıkıntılı oluyorum.	106	3,49	1,197
17. Konuşmamın değerlendirileceğini bilirim konuşmaktan korkuyorum.	106	3,35	1,288
Toplam	106	52,02	11,71

Yabancı dil öğretiminde öğrencilerin konuşma becerisi pratik yapmada, düşünme ve sorgulama becerilerini geliştirmede hazırlıksız konuşmanın etkililiği

giderek daha fazla kabul görmektedir. Öğrencilerin bilgileri hızlı bir şekilde kavrama ve organize etme becerilerini geliştirmek ve öğrencilerin dil ifade doğruluğunu eğitmek için birçok öğretmen hazırlıksız konuşmayı sınıf öğretiminin bir parçası olarak da kullanır. Ancak, bu ölçekten elde edilen sonuçların gösterdiği gibi, Türkçe yabancı dil olarak öğrenen Çinli öğrencilerin bakış açısına göre, çoğu öğrenci hazırlıksız Türkçe konuşma yapmaları gerektiğinde nispeten büyük bir baskı ve endişe hisseder. Hazırlıksız konuşma, yabancı dil eğitiminde en zor bir etkinliktir ve öğrencilerin dil seviyesini tam olarak yansıtabilir. Bazı öğrenciler bu etkinlik esnasında yüzün kızarması, sesleri titremesi, tutarsız konuşma ya da bozuk cümleler kurması gibi durumlar yaşayabilmektedir.

Araştırmaya katılan Çinli öğrenciler sınıfta daha az öğrenci olduğunda Türkçe konuşurken kendilerini daha rahat ve daha iyi hissettiklerini belirtmişlerdir. Bu nedenle, sınıfta az sayıda öğrenci olduğunda, diğer öğrencilerle etkileşimin azalmasıyla birlikte, öğrenciler daha izleyici önünde daha özgürce konuşabilmektedir. Ayrıca, az sayıda öğrenci, öğretmenler her öğrenciye daha fazla ilgi ve fırsat verebilmektedir. Bu, öğrencilerin konuşma pratiği yapma imkânlarının daha fazla olacağı anlamına gelir ve bu da özgüvenlerini artırabilmekte ve kendilerini daha iyi hissetmelerine yardımcı olabilmektedir.

Bu araştırmaya katılan Çinli öğrencilerin çoğu, diğer yabancı dillerde konuşma yeteneğine sahip olmadıklarına katılmadıklarını belirtmişlerdir. Neden olarak, Çin’de İngilizceye çok değer verildiği söylenebilir. Birçok iyi iş pozisyonu İngilizce yeterliliği gerektirdiğinden, çoğu Çinli öğrenci İngilizceye önem vermektedir. Üniversite giriş sınavı gibi birçok geniş çaplı sınavda İngilizce de önemli bir yere sahiptir. Çeşitli İngilizce sınavlarını geçmiş olan Çinli öğrenciler genel olarak diğer yabancı dilleri, en azından İngilizceyi iyi konuşma yeteneklerine sahip olduklarını düşünmektedirler.

Aşağıdaki tabloda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Çinli öğrencilerin konuşma kaygısının her bir alt faktörü için ortalama standart sapma sonuçları ve başka bilgiler verilmiştir:

Tablo 21. Konuşma Kaygısı Ölçeği'nin Her Bir Faktörüne İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Faktör Adı	Madde Sayısı	Min.	Maks.	$\bar{X}$	S	Her Maddenin Ortalaması
Sınıf İçi Performans	6	6	30	19,55	5,29	3,26
Özgüven Eksikliği	5	5	25	14,31	4,64	2,86
Sosyal Baskı	3	3	15	9,92	2,63	3,31
Öznel İnançlar	3	3	15	8,21	2,31	2,74

Tabloda Sınıf İçi Performans, Özgüven Eksikliği, Sosyal Baskı ve Öznel İnançlar olmak üzere toplamda dört faktör olduğu görülmektedir. Sınıf İçi Performans faktörü toplam 6 madde içermektedir. Beşli Likert ölçeğinde bu faktör için alınabilecek en yüksek puan 30, en düşük puan ise 6'dır. Çinli öğrencilerin bu faktör altındaki ortalama puanı 19,55, her bir madde için ortalama puanı 3,26'dır. Özgüven Eksikliği faktörü toplam 5 madde içermektedir. Bu faktör altında alınabilecek en yüksek puan 25, en düşük puan ise 5 puandır. Çinli öğrencilerin bu faktör altındaki ortalama puanı 14,31 puan olup, her bir maddenin ortalama puanı 2,86'dır. Sosyal Baskı ve Öznel İnançlar faktörlerinin her biri 3'er madde içermektedir bu nedenle en yüksek puan 15, en düşük puan 3'tür. Sosyal Baskı faktörünün toplam ortalama puanı 9,92, Öznel İnançlar faktörünün toplam ortalama puanı ise 8,21'dir ve her bir madde için ortalama puanları sırasıyla 3,31 ve 2,74'tür.

Tablodan en çok kaygı uyandıran faktörlerin Sosyal Baskı ve Sınıf İçi Performans olduğu, Özgüven Eksikliği ve Öznel İnançların ise daha düşük seviyede olduğu görülmektedir.

Yukarıda belirtilen faktörlerin Çinli öğrencilerin Türkçe konuşma kaygıları üzerindeki etkisini daha detaylı bir şekilde analiz edebilmek için her bir faktörün altındaki maddelerin puanları ayrıntılı olarak incelenmiştir. Öncelikle en çok kaygı

uyandıran faktör olarak tespit edilen “Sosyal Baskı” faktöründe yer alan maddelerin frekansları betimlenmiştir. Sonuçları Tablo 22’de gösterilmektedir.

Tabloda görüldüğü üzere Çinli öğrencilerin %60’ı sınıfta daha az öğrenci olduğunda konuşurken kendilerini daha iyi hissettiklerini belirtirken, öğrencilerin %40’ından fazlası Türkçe konuşunca dinleyicilerin hatalarına dikkat edeceğini düşünmektedir. Öğrencilerin üçte birinden fazlası heyecanlı bir insan olduğunu ve bu nedenle konuşmakta güçlük çektiğini ifade etmektedir. Bütün bunlar, dış dünyanın görüşleri ve çevrelerindeki insanların bakışları gibi sosyal baskıların Çinli öğrencilerin Türkçe konuşma konusunda büyük ölçüde kaygı duymalarına neden olduğunu yansıtmaktadır.

Çinli öğrencilerden bazıları utangaç ve heyecanlı gibi kişilik özelliklerine sahiptir. Onların yabancı bir dilde konuşurken yaşadıkları gerginlik, esas olarak kendi sözlü performanslarıyla ilgili endişelerinden ve diğer insanların değerlendirmelerine karşı duyarlılıklarından kaynaklanmaktadır. Öğrenciler yerli konuşmacılarla karşı karşıya geldiklerinde, dil ifade seviyelerinin sorgulanacağı ve yargılanacağı düşüncesine kapılmaktadır. Bu görüş onların sosyal kaygılarını ve performans baskılarını artırmakta, dolayısıyla yabancı dil konuşma performansı etkileyerek ve kaygıya yol açmaktadır. Bu durum, Çin kültüründe başkalarının önünde imaj ve saygınlığı korumaya odaklanan “yüz kültürü” ile ilgili olabilir. Bu nedenle, öğrenciler yabancılarla iletişim kurarken, özellikle alışılmadık durumlarla veya insan gruplarıyla karşılaştıklarında kendi performanslarına daha fazla dikkat edebilmektedirler.

Tablo 22. Sosyal Baskı Faktöründeki Maddelerin Frekans Dağılımları

Maddeler	Seçenekler	Frekans	Yüzde
6. Türkçe konuşurken karşımdakilerin hatalarımı takip ettiğini düşünüyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	7	6,6
	Katılmıyorum	24	22,6
	Yorum yok	32	30,2
	Katılıyorum	26	24,5
	Kesinlikle Katılıyorum	17	16,0
7. Sınıfta az öğrenci olursa, konuşurken kendimi daha iyi hissediyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	3	2,8
	Katılmıyorum	12	11,3
	Yorum yok	27	25,5
	Katılıyorum	37	34,9
	Kesinlikle Katılıyorum	27	25,5
13. Heyecanlı bir insan olduğum için konuşurken zorlanıyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	14	13,2
	Katılmıyorum	24	22,6
	Yorum yok	27	25,5
	Katılıyorum	28	26,4
	Kesinlikle Katılıyorum	13	12,3

Tablo 23'taki verilerden Çinli öğrencilerin çoğunun genellikle sınıfta hazırlıksız konuştuklarında telaşlandıkları görülmektedir. Derse hazırlıksız giderlerse derste zorlanırlar ve konuşmalarının değerlendirileceğini bildikleri hâlde konuşmaktan korkarlar.

Tablo 23. Sınıf İçi Performans Faktöründeki Maddelerin Frekans Dağılımları

Maddeler	Seçenekler	Frekans	Yüzde
1. Derste hazırlıksız Türkçe konuşmak zorunda kaldığımda telaşlanıyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	2	1,9
	Katılmıyorum	11	10,4
	Yorum yok	23	21,7
	Katılıyorum	38	35,8
	Kesinlikle Katılıyorum	32	30,2
4. Derste bir soruya gönüllü cevap verdiğimde heyecanlanıyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	9	8,5
	Katılmıyorum	25	23,6
	Yorum yok	23	21,7
	Katılıyorum	31	29,2
	Kesinlikle Katılıyorum	18	17,0
14. Konuşurken öğretmenimle göz göze geldiğimde çok heyecanlanıyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	15	14,2
	Katılmıyorum	30	28,3
	Yorum yok	26	24,5
	Katılıyorum	24	22,6
	Kesinlikle Katılıyorum	11	10,4
15. Konuşma dersinde konuların çok hızlı ilerlediğini düşünüyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	17	16,0
	Katılmıyorum	31	29,2
	Yorum yok	28	26,4
	Katılıyorum	17	16,0
	Kesinlikle Katılıyorum	13	12,3
16. Derse hazırlıksız gidersem ders boyunca sıkıntılı oluyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	7	6,6
	Katılmıyorum	16	15,1
	Yorum yok	26	24,5
	Katılıyorum	32	30,2
	Kesinlikle Katılıyorum	25	23,6
17. Konuşmamın değeriendirileceğini bilirim konuşmaktan korkuyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	11	10,4
	Katılmıyorum	20	18,9
	Yorum yok	18	17,0
	Katılıyorum	35	33,0
	Kesinlikle Katılıyorum	22	20,8

“Sınıf içi performansı” Çinli öğrencilerin Türkçe öğrenimindeki konuşma kaygılarını etkileyen önemli faktörlerden biridir. Sınıfta sözlü anlatım, yabancı dil

öğrenmenin önemli bir parçasıdır, ancak birçok Çinli öğrenci, sınıftaki performans baskısı nedeniyle konuşma kaygısı yaşamaktadır.

Sınıftaki performans öğretmenler ve sınıf arkadaşları tarafından gözlemlenecek ve değerlendirilecektir ve birçok Çinli öğrenci, beklentileri ve değerlendirmeleri konusunda çok hassastır. Yabancı dil öğrenme sürecinde kelime hazinesi ve gramer bilgisindeki eksikler nedeniyle birçok öğrenci düşüncelerini akıcı ve doğru bir şekilde ifade edememektedir. Aynı zamanda, öğrenciler sınıfta iyi performans göstermeyi ve övgü almayı beklemektedir. Beklentiler ile gerçek düzeyler arasındaki bu boşluk, konuşma kaygısına yol açabilmektedir. Bunun dışında, geleneksel Çin kültürü Çinli öğrencilerin sınıf performansı üzerinde de etkili olmaktadır. Çin kültüründe, geleneksel öğretim yöntemleri test puanlarına ve sıralamalarına önem vermektedir. Bu durum öğrencileri sınıfta gergin ve endişeli hale getirebilmektedir.

Tablo 24. Özgüven Eksikliği Faktöründeki Maddelerin Frekans Dağılımları

Maddeler	Seçenekler	Frekans	Yüzde
2. Ana dili Türkçe olan biriyle konuşmak beni korkutuyor.	Kesinlikle Katılmıyorum	13	12,3
	Katılmıyorum	26	24,5
	Yorum yok	25	23,6
	Katılıyorum	24	22,6
	Kesinlikle Katılıyorum	18	17,0
3. Arkadaşlarımdan her zaman benden daha iyi Türkçe konuştuğunu düşünüyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	5	4,7
	Katılmıyorum	23	21,7
	Yorum yok	32	30,2
	Katılıyorum	21	19,8
	Kesinlikle Katılıyorum	25	23,6
5. Türkçe konuşursam dinleyenlerin bana güleceğini düşünüyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	28	26,4
	Katılmıyorum	37	34,9
	Yorum yok	23	21,7
	Katılıyorum	12	11,3
	Kesinlikle Katılıyorum	6	5,7
8. Ana dilimden başka bir dili konuşma yeteneğim olmadığını düşünüyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	37	34,9
	Katılmıyorum	32	30,2
	Yorum yok	17	16,0
	Katılıyorum	9	8,5
	Kesinlikle Katılıyorum	11	10,4
11. Yeterince çalışmadığım için konuşmakta zorlanıyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	9	8,5
	Katılmıyorum	21	19,8
	Yorum yok	28	26,4
	Katılıyorum	32	30,2
	Kesinlikle Katılıyorum	16	15,1

Özgüven eksikliği faktöründeki maddelerin frekans dağılımlarında görüldüğü üzere öğrencilerin çoğu, arkadaşlarının her zaman kendilerinden daha iyi Türkçe

konuştığını ve yeterince çalışmadıkları için konuşmakta zorlandıklarını düşünmektedir.

Türkçe öğrenen Çinli öğrenciler için özgüven düzeyi performanslarını ve kaygı düzeylerini doğrudan etkilemektedir. Öğrencilerin özgüven eksikliği varsa, sinirli, çekingen ve endişeli olmaya eğilimlidirler. Bu eğilim nedeniyle sınavlarda düşük performans gösterebilmektedirler. Aynı zamanda, özgüven eksikliği de öğrencilerin kaygı duygusunu artırarak yeteneklerinden şüphe duymalarına neden olabilir ve bu da daha fazla kaygı yaratmaktadır.

Tablo 25. Öznel İnançlar Faktöründeki Maddelerin Frekans Dağılımları

Maddeler	Seçenekler	Frekans	Yüzde
9. Arkadaşlarımdan daha iyi konuşmam gerektiğini düşünüyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	13	12,3
	Katılmıyorum	26	24,5
	Yorum yok	44	41,5
	Katılıyorum	16	15,1
	Kesinlikle Katılıyorum	7	6,6
10. Ana dilimde Türkçedeki sesler olmadığı için konuşurken zorlanıyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	22	20,8
	Katılmıyorum	33	31,1
	Yorum yok	20	18,9
	Katılıyorum	24	22,6
	Kesinlikle Katılıyorum	7	6,6
12. Bu derslerin bana Türkçe konuşmayı öğrettiğine inanmıyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	22	20,8
	Katılmıyorum	22	20,8
	Yorum yok	30	28,3
	Katılıyorum	21	19,8
	Kesinlikle Katılıyorum	11	10,4

Tablodaki verilerden görülebileceği gibi, Çinli öğrencilerin yarısından fazlası “ana dilimde Türkçedeki sesler olmadığı için konuşurken zorlanıyorum” maddesine katılmamıştır.

Işık ve Işık (2020) tarafından yapılan çalışmada Zhejiang Uluslararası Çalışmalar Üniversitesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Çinli öğrencilerde alfabe sorunu incelenmiştir. Çalışmanın sonuçları göz önünde bulundurulduğunda birinci sınıf Çinli Türkoloji Bölümü öğrencilerinin Türkçe öğrenirken en çok l/r ünsüzlerinde ve e/i, u/ü, o/ö ünlülerinde zorlandıkları ve harfleri birbirlerinin yerine kullanarak yazdıkları sonuçlarına ulaşılmıştır (Işık & Işık, 2020: 1). Bu sonuç, bu çalışmanın bulguları ile birleştirildiğinde, Türkçeye özgü bazı telaffuzlar Çinli öğrenciler için zordur, ancak öğrenciler açısından konuşma güçlüğü'nün ana nedeninin bu olmadığı söylenebilir.

4.3 Konuşma Kaygısı ve Cinsiyet Arasındaki İlişki

Bu bölümde konuşma kaygısı ve cinsiyet arasındaki ilişkiye dair veriler sunulacak ve yorumlanacaktır.

Öğrencilerin Türkçe öğrenirken yaşadıkları konuşma kaygıları ve her bir alt boyutunun cinsiyetlerine göre farklılıklarının anlamlılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla yapılan T-testi sonucu Tablo 26’da gösterilmiştir.

Ölçeğin geneline göre erkek öğrencilerin kaygıları puan ortalaması 51,77 olarak ölçülürken kız öğrencilerin kaygıları puan ortalaması 52,08 olarak ölçülmüştür. Erkek öğrencilerin kaygıları ve kız öğrencilerin kaygıları arasında $t=-0.110$ $p>0.05$ ’e göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Aynı şekilde “Sınıf İçi Performans”, “Özgüven Eksikliği”, “Sosyal Baskı” ve “Özel İnançlar” boyutunda, tablodan da anlaşıldığı üzere, $p>0.05$ ’e göre anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Tablo 26. Türkçeyi Yabancı Dil olarak Öğrenen Çinli Öğrencilerin Cinsiyete Göre Konuşma Kaygılarına İlişkin Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t	sd	p
Ölçeğin Geneli	Erkek	22	51,77	9,95	-,110	104	,912
	Kız	84	52,08	12,18			
Sınıf İçi Performans	Erkek	22	19,41	4,10	-,137	104	,891
	Kız	84	19,58	5,58			
Özgüven Eksikliği	Erkek	22	14,09	4,73	-,249	104	,804
	Kız	84	14,37	4,63			
Sosyal Baskı	Erkek	22	9,91	2,29	-,012	104	,990
	Kız	84	9,92	2,72			
Öznel İnançlar	Erkek	22	8,36	2,11	,355	104	,723
	Kız	84	8,17	2,37			

Buradan hareketle, Çinli öğrencilerin Türkçe öğrenirken yaşadıkları konuşma kaygılarının cinsiyetlerine göre farkı istatistiksel olarak anlamlılık göstermediği saptanmıştır. Çinli öğrencilerin Türkçe öğrenirken konuşma kaygı yaşayıp yaşamadıkları ile cinsiyet faktörleri arasında yakın bir ilişki olmadığı söylemek mümkündür.

4.4 Konuşma Kaygısı ve Üniversite Arasındaki İlişki

Ankete katılan Çinli öğrencilerin birçok farklı üniversiteden gelmeleri ve her üniversitenin öğrenci sayısında büyük farklılıklar olması nedeniyle, analiz doğrudan üniversite değişkenine göre yapılırsa, çıkarılan sonuçlar nispeten temsil edici olmayacaktır. Dolayısıyla araştırmacı bu üniversiteleri Türkoloji bölümlerinin açılış tarihlerine göre iki gruba ayırmıştır. Tasnif durumu aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 27. Üniversitelerin Türkoloji Bölümü Açılış Tarihine Göre Gruplandırma Durumu

1.Grup	Üniversite	Açıldığı Tarih
	Beijing (Pekin) Uluslararası Çalışmalar Üniversitesi	1985
	Şanghai Uluslararası Çalışmalar Üniversitesi	2011
	Xi'an Uluslararası Çalışmalar Üniversitesi	2012
2.Grup	Üniversite	Açıldığı Tarih
	Guangdong Yabancı Diller Üniversitesi	2016
	Pekin İkinci Yabancı Dil Üniversitesi	2017
	Pekin Dil ve Kültür Üniversitesi	2017
	Zhejiang Uluslararası Çalışmalar Üniversitesi	2018
	Sichuan Uluslararası Çalışmalar Üniversitesi	2019

Genel olarak Türkoloji bölümü daha erken açılan üniversitelerin, Türkçe ana bilim dalının ve öğretim sistemin inşasında daha olgun olduğu ve daha fazla öğretim deneyimine sahip olduğu görülmektedir. Bu nedenle araştırmacı, bu tür üniversitelerde Türkçe öğrenen Çinli öğrenciler ile sonradan Türkoloji bölümü açan üniversitelerde okuyan Çinli öğrenciler arasında Türkçe konuşma kaygısı açısından bir fark olup olmadığını incelemeyi amaçlamaktadır.

Tablo 28. Türkçeyi Yabancı Dil olarak Öğrenen Çinli Öğrencilerin
Üniversiteye Göre Konuşma Kaygılarına İlişkin Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları

	Üniversite	N	$\bar{X}$	S	t	sd	p
Ölçeğin Geneli	1	22	50,32	11,26	-,764	104	,447
	2	84	52,46	11,85			
Sınıf İçi Performans	1	22	17,86	5,19	-1,693	104	,093
	2	84	19,99	5,25			
Özgüven Eksikliği	1	22	14,32	4,40	,008	104	,994
	2	84	14,31	4,72			
Sosyal Baskı	1	22	9,36	2,54	-1,108	104	,271
	2	84	10,06	2,65			
Öznel İnançlar	1	22	8,77	2,54	1,294	104	,198
	2	84	8,06	2,24			

Tablo 28’de yer alan bağımsız örneklem T-testi sonuçlarına göre ölçeğin genelinde ve dört alt faktöründe p değeri 0.05’ten büyük olduğundan dolayı Çinli öğrencilerin Türkçe konuşma kaygıları, okudukları üniversitelerin Türkoloji bölümü açılış tarihine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

4.5 Konuşma Kaygısı ve Sınıf Arasındaki İlişki

Bu kısımda konuşma kaygısı ve sınıf arasındaki ilişkiye dair verilere yer verilerek bulgular yorumlanacaktır.

Tablo 29. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Çinli Öğrencilerin Sınıflara Göre Konuşma Kaygılarına İlişkin One-Way Anova Testi Sonuçları

		Kareler Toplam 1	sd	Kareler Ortalama sı	F	p	Anlamlı Farklılık
Ölçeğin Geneli	Gruplar Arası	430,59	5,00	86,12			
	Gruplar İçi	13971,3 7	100,0 0	139,71	,61 6	,68 8	-
	Toplam	14401,9 6	105,0 0				
Sınıf İçi Performans	Gruplar Arası	130,67	5,00	26,13			
	Gruplar İçi	2803,59	100,0 0	28,04	,93 2	,46 4	-
	Toplam	2934,26	105,0 0				
Özgüven Eksikliği	Gruplar Arası	66,83	5,00	13,37			
	Gruplar İçi	2189,90	100,0 0	21,90	,61 0	,69 2	-
	Toplam	2256,73	105,0 0				
Sosyal Baskı	Gruplar Arası	19,14	5,00	3,83			
	Gruplar İçi	705,10	100,0 0	7,05	,54 3	,74 3	-
	Toplam	724,24	105,0 0				
Öznel İnançlar	Gruplar Arası	20,49	5,00	4,10			
	Gruplar İçi	538,95	100,0 0	5,39	,76 0	,58 1	-
	Toplam	559,43	105,0 0				

Yukarıdaki tabloda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Çinli öğrencilerin sınıflara göre, ölçeğin dört faktörü ve geneline ait konuşma kaygıları arasındaki farklılığa ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları görülmektedir.

Bulgular incelendiğinde Konuşma Kaygısı Ölçeği ve dört faktörü tümünde p değerinin 0,05'ten büyük olması için Çinli öğrencilerin Türkçe konuşma kaygılarının okudukları sınıfa göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Başka bir

deyişle Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Çinli öğrencilerin okuduğu sınıfları onların Türkçeyi konuşurken yaşadıkları kaygıya istatistikî olarak etki etmemektedir.

4.6 Konuşma Kaygısı ve Geldikleri Bölge Arasındaki İlişki

Kişisel bilgilerden elde edilen sonuçlara göre ankete katılan Çinli öğrenciler birçok farklı eyaletten gelmiştir. Başka bir deyişle geldikleri bölge hakkında veriler nispeten yaygın bir dağılım sergilemiştir. Bu durumda eğer ANOVA testi doğrudan eyalet değişkenine göre yapılırsa, çıkarılan sonuçlar temsil edici olmayacaktır. Bu nedenle araştırmacı eyaletleri Doğu, Orta ve Batı olmak üzere üç gruba ayırmıştır. Kapsamlı tasnif durumu aşağıdaki gibidir:

✧ Doğu eyaletleri:

Beijing, Guangdong, Hainan, Hebei, Jiangsu, Liaoning, Shandong, Shanghai, Tianjin, Zhejiang

✧ Orta eyaletleri:

Anhui, Henan, Hubei, Hunan, Jilin, Jinagxi, Shanxi

✧ Batı eyaletleri:

Guangxi, Guizhou, Neimenggu, Shaanxi, Sichuan, Chongqing

Bu sınıflandırma kriterleri, Çin'in ekonomik ve sosyal gelişiminin farklı seviyelerine dayanmaktadır. Doğu kısmı en gelişmiş olmakla beraber orta kısım ikinci ve batı kısmı nispeten geridir. Ayrıca farklı bölgelerden gelen öğrencilerin farklı kültürel geçmişleri ve dil öğrenme tecrübeleri da olabilir, bu da sözlü anlatımlarını ve konuşma kaygılarını etkileyebilir. Bu varsayıma dayanarak ANOVA analizi gerçekleştirilmiştir.

Tablo 30. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Çinli Öğrencilerin Geldikleri Bölgelere Göre Konuşma Kaygılarına İlişkin One-Way Anova Testi Sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
Ölçeğin Geneli	Gruplar Arası	162,88	2,00	81,44	,589	,557	-
	Gruplar İçi	14239,08	103,00	138,24			
	Toplam	14401,96	105,00				
Sınıf İçi Performans	Gruplar Arası	39,75	2,00	19,87	,707	,495	-
	Gruplar İçi	2894,52	103,00	28,10			
	Toplam	2934,26	105,00				
Özgüven Eksikliği	Gruplar Arası	4,13	2,00	2,06	,094	,910	-
	Gruplar İçi	2252,60	103,00	21,87			
	Toplam	2256,73	105,00				
Sosyal Baskı	Gruplar Arası	8,48	2,00	4,24	,610	,545	-
	Gruplar İçi	715,76	103,00	6,95			
	Toplam	724,24	105,00				
Öznel İnançlar	Gruplar Arası	73,25	2,00	36,62	7,759	,001	Doğu-Batı,Orta-Batı
	Gruplar İçi	486,19	103,00	4,72			
	Toplam	559,43	105,00				

Tablo 30'daki Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Çinli öğrencilerin konuşma kaygılarının, memleketin bölgelerine göre karşılaştırılması amacıyla ölçeğin her bir alt boyutu ve geneline ilişkin dağılımları incelendiğinde; Sınıf İçi Performans, Özgüven Eksikliği ve Sosyal Baskı alt boyutlarında ve ölçeğin genelinde p değeri 0.05'ten büyük olması nedeniyle anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Öznel İnançlar alt boyutunda ise $p < 0.05$ olduğundan dolayı memleketin bölgelerine göre kaygı

düzeyinin farklılaştığı tespit edilmiştir. Aradaki farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına (Tablo 31) göre doğu bölgesinden öğrenciler ile batı bölgesinden öğrenciler ve orta bölgeden öğrenciler ile batı bölgesinden öğrenciler arasında anlamlı farklılık vardır.

Tablo 31. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Çinli Öğrencilerin Geldikleri Bölgelere Göre Öznel İnançlar Alt Boyutunda Konuşma Kaygılarına İlişkin Tukey Çoklu Karşılaştırma Testi Sonuçları

Tukey Çoklu Karşılaştırma Testi				
(I) Bölge	(J) Bölge	Ortalama Farkı (I-J)	Standart Hata	p
Doğu	Orta	-,51365	,51099	,575
	Batı	-1,99641	,51099	,000
Orta	Doğu	,51365	,51099	,575
	Batı	-1,48276	,57056	,029
Batı	Doğu	1,99641	,51099	,000
	Orta	1,48276	,57056	,029

Tablo 31'deki verilere göre batı bölgelerdeki öğrencilerin Türkçe konuşma kaygı düzeyi orta veya doğu bölge öğrencilerinden daha yüksektir. Daha önce de belirtildiği üzere, Çin'in doğu bölgesi nispeten daha gelişmiştir. Orta bölge ikinci sıradayken batı bölgesi ise nispeten geridir. Bu nedenle, batı Çin'den gelen öğrencilerin yabancı dille iletişimlerinde sınırlı fırsatları ve imkânları olabilir. Doğu ve orta Çin'den gelen öğrencilerle karşılaştırıldığında, yabancı dillere ve dil öğrenme ortamından gelen tecrübeye daha az maruz kalmış olabilirler. Bu durumun Türkçe sözlü anlatımları öğrenirken öznel inançlarında daha fazla zorluk ve kaygı yaşamalarına neden olduğu düşünülmektedir.

4.7 Konuşma Kaygısı ve Günlük Konuşma Etkinliklerine Ayrıldıkları Süreleri Arasındaki İlişki

Bu başlık altında konuşma kaygısı ve günlük konuşma etkinliklerine ayrıldıkları süreleri arasındaki ilişkiye dair veriler sunulacak ve bulgular yorumlanacaktır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Çinli öğrencilerin konuşma kaygılarının ve alt boyutlarının günlük konuşma etkinliklerine ayrıldıkları sürelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla ANOVA testi yapılmıştır.

Elde edilen sonuçlar (Tablo 32) incelendiğinde Sınıf İçi Performans, Özgüven Eksikliği ve Sosyal Baskı alt boyutlarında ve ölçeğin genelinde p değeri 0.05'ten büyük olduğundan dolayı anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Öznel İnançlar alt boyutunda ise p değeri 0.05'ten küçüktür. Bunun sonucu olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Aradaki farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına (Tablo 33) göre günde 0-1 saat arası Türkçe konuşma pratiği yapan öğrenciler ile 1-2 saat arası konuşma pratiği yapan öğrenciler arasında anlamlı farklılık vardır.

Tablo 32. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Çinli Öğrencilerin Günlük Konuşma Etkinliklerine Ayrıldıkları Sürelerine Göre Konuşma Kaygılarına İlişkin One-Way Anova Testi Sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması 1	F	p	Anlamlı Farklılık
Ölçeğin Geneli	Gruplar Arası	447,68	3,00	149,23			
	Gruplar İçi	13954,2 8	102,0 0	136,81	1,09 1	,35 7	-
	Toplam	14401,9 6	105,0 0				
Sınıf İçi Performans	Gruplar Arası	64,98	3,00	21,66			
	Gruplar İçi	2869,29	102,0 0	28,13	,770	,51 3	-
	Toplam	2934,26	105,0 0				
Özgüven Eksikliği	Gruplar Arası	138,27	3,00	46,09			
	Gruplar İçi	2118,46	102,0 0	20,77	2,21 9	,09 0	-
	Toplam	2256,73	105,0 0				
Sosyal Baskı	Gruplar Arası	1,96	3,00	0,65			
	Gruplar İçi	722,27	102,0 0	7,08	,092	,96 4	-
	Toplam	724,24	105,0 0				
Öznel İnançlar	Gruplar Arası	49,88	3,00	16,63			
	Gruplar İçi	509,56	102,0 0	5,00	3,32 8	,02 3	0-1 saat arası - 1-2 saat arası
	Toplam	559,43	105,0 0				

Tablo 33. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Çinli Öğrencilerin Günlük Konuşma Etkinliklerine Ayrıldıkları Sürelerine Göre Öznel İnançlar Alt Boyutunda Konuşma Kaygılarına İlişkin Tukey Çoklu Karşılaştırma Testi Sonuçları

Tukey Çoklu Karşılaştırma Testi				
(I) Süre	(J) Süre	Ortalama Farkı (I-J)	Standart Hata	p
Hiç ayırmıyorum	0-1 saat arası	,97902	,46789	,163
	1-2 saat arası	-1,18462	,79225	,444
	2 saat üzeri	,61538	1,62047	,981
0-1 saat arası	Hiç ayırmıyorum	-,97902	,46789	,163
	1-2 saat arası	-2,16364	,76837	,029
	2 saat üzeri	-,36364	1,60893	,996
1-2 saat arası	Hiç ayırmıyorum	1,18462	,79225	,444
	0-1 saat arası	2,16364	,76837	,029
	2 saat üzeri	1,80000	1,73130	,727
2 saat üzeri	Hiç ayırmıyorum	-,61538	1,62047	,981
	0-1 saat arası	,36364	1,60893	,996
	1-2 saat arası	-1,80000	1,73130	,727

Tablo 33'teki verilerden anlaşıldığı üzere, günde 1-2 saat arası konuşma pratiği yapan öğrencilerin konuşma kaygı düzeyi, günde 0-1 saat arası konuşma pratiği yapanların konuşma kaygı düzeyi daha yüksektir. Bunun nedeninin günde 1-2 saat Türkçe konuşma pratiği yapan öğrencilerin öğrenmeye daha fazla zaman ve enerji harcadıkları için, konuşma performanslarına daha fazla dikkat etmeleri olduğu düşünülmektedir. Harcadıkları ekstra zaman ve enerji göz önüne alındığında kendilerinden daha iyi performans göstermelerini bekledikleri için daha yüksek stres ve kaygı düzeylerine sebep olabilir. Başarısız olduklarında kendilerini daha fazla suçlarlar ve hayal kırıklığına uğrarlar. Bu durumun konuşma kaygısını artırabileceği düşünülmektedir.

4.8 Konuşma Kaygısı ve Türkiye'ye Gelip Gelmedikleri Arasındaki İlişki

Bu kısımda konuşma kaygısı ve öğrencilerin daha önce Türkiye'ye gelip gelmedikleri arasındaki ilişkiye dair veriler sunularak bulgular yorumlanacaktır.

Tablo 34. Türkçeyi Yabancı Dil olarak Öğrenen Çinli Öğrencilerin Daha Önce Türkiye'ye Gidip Gitmediklerine Göre Konuşma Kaygılarına İlişkin Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları

	Seçenekler	N	$\bar{X}$	S	t	sd	p
Ölçeğin Geneli	Gittim	42	49,69	11,73	-1,672	104	,097
	Gitmedim	64	53,55	11,54			
Sınıf İçi Performans	Gittim	42	18,67	5,16	-1,395	104	,166
	Gitmedim	64	20,13	5,33			
Özgüven Eksikliği	Gittim	42	13,26	4,97	-1,912	104	,059
	Gitmedim	64	15,00	4,30			
Sosyal Baskı	Gittim	42	9,60	2,73	-1,016	104	,312
	Gitmedim	64	10,13	2,55			
Özel İnançlar	Gittim	42	8,17	2,43	-,147	104	,883
	Gitmedim	64	8,23	2,24			

Yabancı dil öğrenme sınıf duvarlarıyla sınırlı bir eylem değildir. Hedef dilin konuşulduğu ülkeye gidip orada yaşamak, öğrenciler için farklı öğrenme ortamları ve farklı deneyimler anlamına geldiği gibi, öğrenilen dilbilgisi yapısını, kelimeleri, ifadeleri, atasözlerini ve deyimleri de kullanma ve uygulama fırsatı sunmaktadır. Bu da dil öğrencilerinin daha hızlı ve iyi bir şekilde hedef dili edinmesine yardımcı olur (Demiral & Yavuz, 2016). Bu görüşe dayanarak araştırmacı, Çinli öğrencilerin Türkiye'ye gelip gelmediklerinin de Türkçe konuşma kaygılarını etkileyen bir unsur olabileceği ön görüşünde bulunarak ilgili bilgileri ankette toplamıştır.

Yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına bakıldığında, Konuşma Kaygısı Ölçeği ve dört faktörün tümünde p değeri 0,05'ten büyük olduğundan dolayı anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Başka bir ifadeyle, daha önce Türkiye'ye gidip gitmemeleri, Çinli öğrencilerin Türkçeyi konuşurken yaşadıkları kaygıya istatistikî olarak etki etmemektedir.

4.9 Konuşma Kaygısı ve Çinli Öğrencilerin Türkçeyi Öğrenme Amaçları Arasındaki İlişki

Bir dili öğrenme amacının, dil öğrenimi üzerinde derin bir etkisi vardır. Farklı öğrenme hedefleri, farklı öğrenme motivasyonlarını temsil eder ve aynı zamanda farklı öğrenme stratejileri üreterek öğrencilerin konuşma performansını ve kaygı düzeylerini etkiler. Çinli öğrencilerin Türkçe öğrenme amaçlarının konuşma kaygısı ile ilgili olup olmadığını araştırmak için toplanan veriler üzerinde ANOVA analizi yapılmıştır. Sonuçları Tablo 35'te göstermiştir.

Tablo 35'teki verilere bakıldığında, Sınıf İçi Performans, Sosyal Baskı ve Öznel İnançlar alt boyutlarında ve ölçeğin genelinde p değerinin 0,05'ten büyük olması nedeniyle anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Özgüven Eksikliği alt boyutunda ise $p < 0,05$ olduğundan dolayı kaygı düzeyinin farklılaştığı tespit edilmiştir.

Tablo 35. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Çinli Öğrencilerin Türkçeyi Öğrenme Amaçlarına Göre Konuşma Kaygılarına İlişkin One-Way Anova Testi Sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
Ölçeğin Geneli	Gruplar Arası	830,11	4,00	207,53	1,544	,195	-
	Gruplar İçi	13571,85	101,00	134,38			
	Toplam	14401,96	105,00				
Sınıf İçi Performans	Gruplar Arası	87,17	4,00	21,79	,773	,545	-
	Gruplar İçi	2847,10	101,00	28,19			
	Toplam	2934,26	105,00				
Özgüven Eksikliği	Gruplar Arası	319,53	4,00	79,88	4,165	,004	Türk kültürünü öğrenmek - Diğer, Türkiye’de yaşamak - Diğer
	Gruplar İçi	1937,20	101,00	19,18			
	Toplam	2256,73	105,00				
Sosyal Baskı	Gruplar Arası	13,75	4,00	3,44	,489	,744	-
	Gruplar İçi	710,48	101,00	7,03			
	Toplam	724,24	105,00				
Öznel İnançlar	Gruplar Arası	16,99	4,00	4,25	,791	,534	-
	Gruplar İçi	542,44	101,00	5,37			
	Toplam	559,43	105,00				

Tablo 36. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Çinli Öğrencilerin Türkçeyi Öğrenme Amaçlarına Göre Öz güven Eksikliği Alt Boyutunda Konuşma Kaygılarına İlişkin Tukey Çoklu Karşılaştırma Testi Sonuçları

Tukey Çoklu Karşılaştırma Testi				
(I) Amaç	(J) Amaç	Ortalama Farkı (I-J)	Standart Hata	p
İş bulmak	Eğitim almak	-1,09286	,95752	,784
	Türk kültürünü öğrenmek	2,82381	1,93512	,591
	Türkiye’de yaşamak	6,65714	3,18404	,232
	Diğer	-3,88831	1,51382	,084
Eğitim almak	İş bulmak	1,09286	,95752	,784
	Türk kültürünü öğrenmek	3,91667	1,88826	,239
	Türkiye’de yaşamak	7,75000	3,15578	,109
	Diğer	-2,79545	1,45344	,312
Türk kültürünü öğrenmek	İş bulmak	-2,82381	1,93512	,591
	Eğitim almak	-3,91667	1,88826	,239
	Türkiye’de yaşamak	3,83333	3,57586	,820
	Diğer	-6,71212	2,22269	,026
Türkiye’de yaşamak	İş bulmak	-6,65714	3,18404	,232
	Eğitim almak	-7,75000	3,15578	,109
	Türk kültürünü öğrenmek	-3,83333	3,57586	,820
	Diğer	-10,54545	3,36656	,019
Diğer	İş bulmak	3,88831	1,51382	,084
	Eğitim almak	2,79545	1,45344	,312
	Türk kültürünü öğrenmek	6,71212	2,22269	,026
	Türkiye’de yaşamak	10,54545	3,36656	,019

Aradaki farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına (Tablo 36) göre bu anlamlı farklılık; Türkçeyi Türk kültürünü öğrenmek için öğrenenler ve “Diğer” amaçlar için öğrenenler, Türkiye’de yaşamak için Türkçeyi öğrenenler ve “Diğer” amaçlar için öğrenenler arasındadır.

“Kişisel Bilgilere İlişkin Bulgular” bölümünde açıklandığı gibi, amaçlarında “Diğer” seçeneğini işaretleyen öğrencilerin büyük kısmı, Türkçe öğrenmeyi hedeflememiş, puan ve kontenjan vb. nedeniyle Türkoloji bölümüne yerleşmiş öğrencilerdir. Özgüven Eksikliği alt boyutunda, “Diğer” seçeneği seçen öğrencilerin konuşma kaygı düzeyi daha çok yüksektir.

Öğrenme motivasyonu, dil öğrenme sürecinde özgüven ve konuşma kaygısı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Türk kültürünü öğrenmek veya Türkiye’de yaşamak için Türkçeyi öğrenen Çinli öğrencilerin güçlü içsel motivasyonları vardır ve kişisel hedeflerine Türkçe öğrenerek ulaşmayı amaçlamaktadırlar. Bu motivasyon öğrencilerin kendilerindeki derin istek ve ilgilerinden kaynaklanmaktadır. “Diğer”i seçen öğrenciler içsel motivasyonu daha düşüktür. Akademik gereklilikleri tamamlamak gibi dışsal nedenlerle Türkçe öğrenmektedirler. Bu öğrenme motivasyonu kendi istek veya ilgilerinden ziyade dış baskıdan gelmektedir. Sonuç olarak Türkçe öğrenirken daha olumsuz duygular yaşayabilmekte ve bu da Türkçe konuşurken özgüvenlerini etkileyebilmektedir.

4.10 Konuşma Kaygısı ve Çinli Öğrencilerin Bildikleri Yabancı Dil Sayısı Arasındaki İlişki

Bu kısımda konuşma kaygısı ve Çinli öğrencilerin bildikleri yabancı dil sayısı arasındaki ilişkiye dair veriler ve yorumlar yer almaktadır.

Tablo 37. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Çinli Öğrencilerin Bildikleri Yabancı Dil Sayısına Göre Konuşma Kaygılarına İlişkin One-Way Anova Testi Sonuçları

		Kareler Toplam 1	sd	Kareler Ortalama sı	F	p	Anlamlı Farklılık
Ölçeğin Geneli	Gruplar Arası	625,05	3,00	208,35	1,54 3	,20 8	-
	Gruplar İçi	13776,9 2	102,0 0	135,07			
	Toplam	14401,9 6	105,0 0				
Sınıf İçi Performans	Gruplar Arası	68,06	3,00	22,69	,807	,49 3	-
	Gruplar İçi	2866,20	102,0 0	28,10			
	Toplam	2934,26	105,0 0				
Özgüven Eksikliği	Gruplar Arası	94,83	3,00	31,61	1,49 1	,22 1	-
	Gruplar İçi	2161,89	102,0 0	21,20			
	Toplam	2256,73	105,0 0				
Sosyal Baskı	Gruplar Arası	22,49	3,00	7,50	1,08 9	,35 7	-
	Gruplar İçi	701,75	102,0 0	6,88			
	Toplam	724,24	105,0 0				
Öznel İnançlar	Gruplar Arası	7,77	3,00	2,59	,479	,69 8	-
	Gruplar İçi	551,67	102,0 0	5,41			
	Toplam	559,43	105,0 0				

Yukarıdaki tablo, araştırmaya katılan Çinli öğrencilerin bildikleri yabancı dil sayısının Türkçe kaygı düzeyini etkileyip etkilemediğine ilişkin çalışmanın sonuçlarını göstermektedir. Yapılan tek yönlü ANOVA testi sonuçları incelendiğinde, Konuşma Kaygısı Ölçeği ve dört faktörü tümünde p değeri 0.05'ten büyük olduğundan dolayı anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Dolayısıyla Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Çinli öğrencilerin bildikleri yabancı dil sayısı ile onların yaşadıkları konuşma kaygısı arasında istatistikî bir farklılık yoktur.



SONUÇ VE TARTIŞMA

Sonuçlar ve Tartışma

Bu çalışmada, öncelikle Çin üniversitelerinde Türkoloji bölümü okuyan öğrencilerin Türkçe konuşma kaygısının düzeyi incelenmiştir. Özdemir'in (2013) geliştirdiği Konuşma Kaygısı Ölçeği ile Çinli öğrencilerin Türkçe konuşma kaygısının düzeyi tespit edilmiştir. Faktör analizi yapılarak ölçekte dört alt boyutun olduğu görülmüştür. Öğrencilerin konuşma kaygılarının, araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formundan elde edilen cinsiyet, okuduğu üniversite ve sınıf, geldikleri bölge, günlük konuşma etkinliklerine ayrıldıkları süreleri, daha önce Türkiye'ye *gelip gelmedikleri* ve Türkçe öğrenme amacı gibi değişkenlerde, ölçeğin geneli ve her dört alt boyutu açısından, anlamlı bir fark olup olmadığı değerlendirilmiştir. Sonuçlar ve tartışmalar aşağıdaki gibidir:

1. Çin'deki üniversitelerin Türkoloji bölümünde okuyan Çinli öğrencilerin Türkçe Konuşma Kaygısı Ölçeği'ne verdikleri yanıtların aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerlerine bakıldığında, bu öğrencilerin Türkçe konuşma kaygısının orta ile yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
2. Çinli öğrencilerin katıldığı Türkçe Konuşma Kaygısı Ölçeği'nin dört boyutu mevcuttur. Bunlar Sınıf İçi Performans, Özgüven Eksikliği, Sosyal Baskı, Öznel İnançlar olarak sıralanabilir. Bunlar arasında en çok kaygı uyandıran boyutların Sosyal Baskı ve Sınıf İçi Performans olduğu, Özgüven Eksikliği ve Öznel İnançların ise daha düşük seviyede olduğu görülmektedir. Bunun Çinli öğrencilerin kişilik özelliklerinden, Çin kültüründe başkalarının önünde imaj ve saygınlığı korumaya odaklanan “yüz kültürü”nden ve Çin geleneksel öğretim yöntemlerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

3. Yabancı dil olarak Türkçe konuşma kaygısı, katılımcıların cinsiyet durumlarına göre incelendiğinde, ölçeğin genelinde ve dört boyutunda farkın istatistiksel olarak anlamlılık göstermediği saptanmıştır. Bundan hareketle, Çinli öğrencilerin Türkçe öğrenirken konuşma kaygısı yaşıyıp yaşamadıkları ile cinsiyet faktörleri arasında yakın bir ilişki olmadığını söylemek mümkündür. Bu sonucu destekleyen birçok ilgili çalışma bulunmaktadır. Özdemir (2013) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının kaynaklarını incelediğinde, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenirken konuşma kaygısının oluşmasında cinsiyet faktörünün belirleyici bir değişken olarak düşünülmemesi gerektiği bulgusuna ulaşmıştır. Rashid (2017) tarafından yapılan çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Afgan öğrencilerin konuşma kaygılarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Şen ve Boylu (2015) ise cinsiyetin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen İranlı öğrencilerin konuşma kaygılarını etkilemediğini tespit etmişlerdir.
4. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen katılımcıların konuşma kaygısı ve okudukları üniversite arasındaki ilişkiye bakıldığında, araştırmaya katılan Çinli öğrencilerin birçok farklı üniversiteden geldikleri ve her üniversitenin öğrenci sayısında büyük farklılıklar olduğundan dolayı bu üniversiteler Türkoloji bölümlerinin açılış tarihlerine göre iki gruba ayrılmıştır. Yapılan bağımsız örneklem T-testi sonuçlarına göre Çinli öğrencilerin Türkçe konuşma kaygılarının okudukları üniversitelerin Türkoloji bölümü açılış tarihine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.
5. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Çinli öğrencilerin sınıflarına göre, ölçeğin dört faktörü ve geneline ait konuşma kaygıları arasındaki farklılıklar incelendiğinde, Çinli öğrencilerin Türkçe konuşma kaygılarının okudukları sınıfa göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Başka bir deyişle sınıf farklılığı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Çinli öğrencilerin konuşma kaygısı düzeyini etkileyen bir etmen değildir. Rashid (2017) tarafından yapılan çalışmada,

yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Afgan öğrencilerin konuşma kaygılarının sınıf değişkeninde anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

6. Türkçe öğrenen Çinli öğrencilerin yaşadıkları konuşma kaygıları ile öğrencilerin geldikleri bölgelere göre farklılıklarının anlamlılık gösterip göstermediğine bakıldığında, öğrencilerin birçok farklı eyaletten geldiği için bölge hakkında veriler nispeten yaygın bir dağılım sergilemiştir. Bu nedenle eyaletler, ekonomik ve sosyal gelişimi temsil eden Doğu, Orta ve Batı olmak üzere üç gruba ayrılıp ölçeğin genelinde ve dört boyutunda ANOVA test yapılmıştır. Sonuçlara göre; Sınıf İçi Performans, Özgüven Eksikliği ve Sosyal Baskı alt boyutlarında ve ölçeğin genelinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Öznel İnançlar alt boyutunda ise geldikleri bölgelerine göre kaygı düzeyinin farklılaştığı tespit edilmiştir. Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda batı bölgelerinden gelen öğrencilerin Türkçe konuşma kaygı düzeylerinin orta ve doğu bölgelerinden gelen öğrencilere göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Çin'in orta, doğu ve batısının gelişimi dengesiz olduğundan, batı bölgesindeki öğrencilerin yabancı dillerle iletişimde fırsatların ve kaynakların sınırlı olduğundan dolayı onların Türkçe sözlü anlatımları öğrenirken öznel inançlarında daha fazla zorluk ve kaygı yaşadıklarını düşünülmektedir.
7. Çinli öğrencilerin konuşma kaygılarının günlük konuşma etkinliklerine ayrıldıkları sürelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik incelemede Sınıf İçi Performans, Özgüven Eksikliği ve Sosyal Baskı alt boyutlarında ve ölçeğin genelinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Öznel İnançlar alt boyutunda, günde 0-1 saat arası Türkçe konuşma pratiği yapan öğrenciler ile 1-2 saat arası konuşma pratiği yapan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda günde 1-2 saat arası konuşma pratiği yapan öğrencilerin konuşma kaygı düzeyi, günde 0-1 saat arası konuşma pratiği yapanların konuşma kaygı düzeyinden daha yüksektir. Günlük 1-2 saat Türkçe konuşma pratiği yapan öğrencilerin konuşma becerilerine daha fazla odaklanmaları, ekstra çaba harcadıkları için daha yüksek stres ve kaygı

seviyelerine neden olabilmektedir. Başarısız olduklarında kendilerini suçlayarak ve hayal kırıklığına uğrayabilmektedirler, bu da konuşma kaygısını artırabileceği düşünülmektedir.

8. Çinli öğrencilerin konuşma kaygısı ve Türkiye'ye gelip gelmedikleri arasındaki ilişkiye bakıldığında Konuşma Kaygısı Ölçeği ve dört faktörü tümünde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Daha önce Türkiye'ye gelip gelmemeleri, Çinli öğrencilerin Türkçeyi konuşurken yaşadıkları kaygıya istatistikî olarak etki etmemektedir.
9. Çinli öğrencilerin Türkçe öğrenme amaçlarının konuşma kaygısı ile ilgili olup olmadığı araştırıldığında, Sınıf İçi Performans, Sosyal Baskı ve Öznel İnançlar alt boyutlarında ve ölçeğin genelinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Öz güven Eksikliği alt boyutunda “Diğer” seçeneğini işaretleyen öğrencilerin konuşma kaygısının, Türkçeyi Türk kültürünü öğrenmek veya Türkiye’de yaşamak için öğrenen öğrencilere göre daha çok yüksek olduğu tespit edilmiştir. “Diğer” seçeneğini seçen öğrencilerin büyük kısmı, Türkçe öğrenmeyi hedeflememiş, puan ve kontenjan vb. nedeniyle Türkoloji bölümüne yerleştirilmiş öğrencilerdir. Bu öğrencilerin Türkçe öğrenme motivasyonu, başka öğrenciler ile kıyaslandığında daha düşük olduğu için Türkçe öğrenirken daha olumsuz duygular yaşayabilecekleri ve bu durumun Türkçe konuşurken özgüvenlerini etkileyebileceği düşünülmektedir.
10. Araştırmaya katılan Çinli öğrencilerin bildikleri yabancı dil sayısının Türkçe kaygı düzeyini etkileyip etkilemediğine ilişkin çalışmanın sonuçlarına göre, Konuşma Kaygısı Ölçeği ve dört faktörü tümünde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Başka şekilde ifade edilecek olursa, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Çinli öğrencilerin bildikleri yabancı dil sayısı ile onların yaşadıkları konuşma kaygısı arasında istatistikî bir ilişki yoktur. Özdemir (2013) tarafından yapılan bir çalışmada da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Ona göre, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin bildikleri diğer yabancı dillerin Türkçe öğrenmelerini etkileme durumuna bakıldığında, boyutlarda anlamlı bir farklılığa

rastlanmayışının sebebi olarak Türkçenin kendine has özellikleri gösterilebilir (zdemir, 2013: 84).

neriler

Bu çalışmadaki çeşitli değişkenler açısından öğrencilerin konuşma kaygısı seviyelerinin incelenip elde edilen bulgulara dayanarak eğitimciler, öğrenciler, Çin niversiteleri açısından aşağıdaki gibi öneriler verilmektedir. Ayrıca bu çalışmanın sınırlığı göz önünde bulundurularak bundan sonraki araştırmalar için bazı tavsiyeler verilmektedir.

1. Çinli ğrencilerin kişilik özelliklerini ve kültürünü anlamak ve öğrencileri doğru öğrenme tutumları ve inançları oluştırmaya yönlendirmek önemlidir. Öğretmen ğrencilerine, dil öğrenmenin keşif süreci olduğunu, hata yapmanın kabul edilebilir olduğunu aktarabilir. Aynı zamanda eğitimciler, öğrencilerin kendilerini güvende ve rahat hissettikleri destekleyici bir ortam yaratabilir. Bu, ğrencilerin Türkçe konuşurken hissettikleri gerginlikleri azaltabilir ve özgüvenlerini artırabilir.

2. Çinli ğrencilerin Türkçe sözlü anlatım becerilerinde daha iyi ustalaşmalarını sağlamak ve onların konuşma kaygılarını azaltmak için eğitimciler, geleneksel ğretim yöntemleri yerine öğrenenlerin merkeze alındığı eylem odaklı yaklaşımı kullanabilirler; öğrencileri sosyal aktörler veya toplum yeleri olarak ele alarak konuşma etkinlikleri tasarlamaya çalışabilirler. Öğretmenler, ğrencilerin dili rahat ve keyifli bir atmosferde öğrenebilmeleri için rol oynama, gerçek durum diyalogları, oyunlar gibi etkileşimli ve ilgi çekici ğretim etkinlikleri sunabilir. Etkinlikler sırasında öğrencilere olumlu geri bildirim ve cesaret verilmeli, hedefe yönelik öneriler ve rehberlik de sağlanmalıdır.

3. Çin niversitelerinin Türkoloji bölümlerinde çalışan eğitimciler, Türk kültürüyle ilgili daha fazla bilgiyi günlük öğretime ekleyebilir veya ilgi çekici Türk kültürel etkinlikleri düzenleyebilir. Bu sayede öğrenciler çalışmalarında Türkiye

hakkında daha kapsamlı bir anlayış geliştirebilir, daha fazla konuşma fırsatı bulabilirler. Bu, öğrencilerin Türkçe öğrenme isteklerini de artırabilir.

4. Çinli öğrencilerin ihtiyaçlarına göre daha fazla konuşma becerisine yönelik materyaller geliştirilebilir. Eğitimciler, Çinli öğrencilerin özelliklerini göz önünde bulundurarak basit günlük ifadelerle başlayabilir ve öğrencileri kademeli olarak daha karmaşık dil ifadeleri ve iletişime doğru geliştirmeye yönlendirebilir. Başka bir deyişle uzaktan yakına ve basitten karmaşığa ilkesini benimseyebilir.

5. Öğrenciler Türkçe öğrenirken rahat bir tutum benimsemelidir. Öğrencilerin dil yeteneklerinin gereksinimleri karşılayıp karşılamadığından dolayı fazla endişelenmeleri ve çok gergin olmaları onlara fayda sağlamamaktadır. Öğrenciler Türkçe'yi günlük hayatta aktif bir şekilde kullanmaya çalışabilirler. Onlar hedeflerini belirleyip, öğrenme ilerlemelerini takip ederek ve Türkçeyle ilgili ilgi duydukları konuları keşfederek motivasyonlarını artırabilirler. Dil öğrenmek ve önem taşımaktadır. Sürekli deneyerek ve pratik yaparak dil becerilerini geliştirebileceklerine inanmaları fayda sağlayacaktır.

6. Çinli öğrenciler Türkiye’de okurken her zaman Çinli arkadaşlarıyla vakit geçirmek yerine anadili Türkçe olanlarla daha fazla iletişim kurmaya çalışmalıdır. Öğrenciler, Türklerle iletişim kurarak Türk kültürünü ve dili kullanma şekillerine aşina olabilir ve dil yeterliklerini geliştirebilirler.

7. Çin üniversiteleri, Türk üniversiteleriyle daha yakın bir iş birliği ilişkisi kurabilir ve öğrencilere daha fazla değişim ve öğrenme programları sunabilir. Değişim ve öğrenme programları yoluyla, Çinli öğrenciler Türk dilini ve kültürünü daha iyi anlayabilir, Türkçe konuşma becerisini geliştirebilir ve kültürlerarası iletişim becerilerini artırabilirler. Aynı zamanda, üniversiteler arasındaki iş birliğiyle, iki ülkeden öğretmenler de Türkçe öğretimi konusunda birbirlerine katkı sağlayabilirler.

8. Şimdiye kadar Çin’de yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alan yazınında yabancı dil kaygısını inceleyen çalışmaya henüz rastlanmamaktadır. Bu çalışmada konuşma becerisi ele alınarak nicel araştırma yöntemiyle Çinli öğrencilerin konuşma

kaygısı değerlendirilmiştir. Bu alanda çalışmak isteyen araştırmacılar, nitel araştırma yöntemine veya başka dil becerilerine ağırlık verebilir.

9. Bu çalışmanın örneklemini Çin niversitelerindeki Türkoloji bölümlerinde okuyan Çinli ğrenciler ile sınırlanmaktadır. Araştırmacılar, rneklemin Türkiye’de Türkçe öğrenmek için kurslara katılan Çinlileri de kapsayacak şekilde çalışmanın kapsamını genişletmeye çalışabilirler.



KAYNAKÇA

- AKALIN, Ş. H.: 2004 Türk Dili: Dünya Dili. 15 Nisan 2023 tarihinde https://turkoloji.cu.edu.tr/YENI%20TURK%20DILI/s_hk_dil.htm sayfasından erişilmiştir.
- AKDAĞ, Z.: 2019 “Türkiye – Çin İlişkilerinin Tarihsel Gelişimi”, **Hafıza**, 1(1), 40-57.
- AKSU, M.: 2021 **Fransa'da İlköğretim Okullarındaki İki Dilli Türk Öğrencilerin Konuşma Kaygısı**. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- ALPERT, R., & HABER, R. N.: 1960 “Anxiety in academic achievement situations”, **The Journal of Abnormal and Social Psychology**, 61(2), 207–215.
- AYDIN, B.: 1999 **Konuşma ve Yazma Derslerinde Yabancı Dil Öğrenimindeki Kaygı Nedenleri**. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- AYDIN, S., & ZENGİN, B.: 2008 “Yabancı dil öğreniminde kaygı”, **Journal of Language and Linguistic Studies**, 4, 1, s. 81-94.
- BATUMLU, D., & ERDEN, M.: 2013 “Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu hazırlık öğrencilerinin yabancı dil kaygıları ile İngilizce başarıları arasındaki ilişki”, **Eğitimde**

Kuram ve Uygulama, 3(1) , 24-38.

BOYLU, E., & ÇANGAL, Ö.: 2015 “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Bosna-Hersekli Öğrencilerin Konuşma Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, **Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi**, 4(1), 349-368.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş.: 1997 “Araştırmaya yönelik kaygı ölçeğinin geliştirilmesi”, **Eğitim Yönetimi**, Yıl 3, 453-464.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş.: 2005 **Anket geliştirme. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**. 3(2), 133-151.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş.: 2007 **Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Central Intelligence Agency.: 2022 “China”, The World Factbook, <https://www.cia.gov/the-world-factbook/countries/china/>

CHEN, Q.: 2020 **Uluslararası Anlayış Eğitimi Perspektifinden İlköğretim Türk Dil Dersinin İncelenmesi** (国际理解教育视域下的小学土耳其语课堂), Yüksek Lisans Tezi, Şanghay Uluslararası Çalışmalar Üniversitesi. <https://kns.cnki.net/KCMS/detail/detail.aspx?dbname=CMFD202101&filename=1020076860.nh>

- CÜCELOĞLU, D. (2017). **İnsan ve Davranışı**. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- ÇETİNKAYA, G., & ÜLPER, H.: 2019 “Yabancı Dilde Konuşma Kaygısı Kaynakları: B1 Düzeyinde Türkçe Öğrenenler Üzerine Bir İnceleme”, In Ş. Çınkır (Ed.) **VIth International Eurasian Educational Research Congress Bildiri Kitabı**. Anı Yayıncılık.
- DEMİRAL, H., & YAVUZ, Ş.: 2016 “Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ders dışı öğrenme ortamları”, **Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama [Journal of Education and Humanities: Theory and Practice]**, 7(13), 129-146.
- DENİZ, T.: 2014 “Yükselen Güç Çin Halk Cumhuriyeti’nin Stratejik Hamleleri”, **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**, 13(50), 188-212 .
<https://doi.org/10.17755/esosder.39372>
- ERCAN, İ., & KAN, İ.: 2004 “Ölçeklerde güvenirlik ve geçerlik”, **Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi**, 30(3), 211-216.
- ERDEN TUĞLU, S.: 2006 **Türkçe ve Çincenin Ses Yapıları Açısından Karşılaştırılması**. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ERDİL, M.: 2016 **TÖMER’ de Türkçe Öğrenen yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenmeye ilişkin kaygı düzeyleri**. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale On

ERGÜT, S. E.: 2021

Türkçe ve Türk kültürü dersi alan yurt dışındaki iki dilli Türk çocuklarının miras dil konuşma kaygılarının incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

FATTAHI MARNANI, P., &
CUOCCI, S.: 2022

“Foreign Language Anxiety: A Review on Theories, Causes, Consequences and Implications for Educators”, **Journal of English Learner Education**, 14(2), 2.

FİDAN, G.: 2011

Çin Dili ve Çince Dilbilgisi. Ankara: Efil Yayınevi.

FIELD, A.: 2013

Discovering statistics using IBM SPSS statistics (4th ed.). SAGE Publications.

GÖKHAN, O.: 2020

Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenen Bireylerin Konuşma Kaygısının Konuşma Öz Yeterliliklerine Etkisinin İncelenmesi. Yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

GU, M. D.: 2014

“Sinologism In Language Philosophy : A Critique of the Controversy Over Chinese Language”, **Philosophy East and West**, 64(3), 692–717.
<https://doi.org/10.1353/pew.2014.0041>

GÜCÜYETER, B., ŞEREF, İ., &

“Tutor destekli öğretim modeli’nin yabancı

- KARADOĞAN, A.: 2019 öğrencilerin Türkçe konuşma becerilerine ve kaygı düzeylerine etkisi”, **Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi**, (64), 535-552.
- HORWITZ, A. V.: 2013 **Anxiety: a short history**. Baltimore, Maryland, The Johns Hopkins University Press.
- HORWITZ, E.K, HORWITZ, M.B. & COPE, J.: 1986 “Foreign language classroom anxiety”, **The Modern Language Journal**, 70(2), 125-132.
- IŞIK, P., & IŞIK, Ö. F.: 2020 “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Çinli Öğrencilerde Alfabe Sorunu: Zhejiang Uluslararası Çalışmalar Üniversitesi Örneği”, **Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi (ESTÜDAM) Eğitim Dergisi**, 5(1), 1-12.
- IŞIK, S.: 2018 “Çin Yazısı ve Çin Halk Cumhuriyetinin Dil Politikası”, **Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi**, 4(8), 272-280.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijhe/issue/39012/437446>
- İHH İnsani ve Sosyal Araştırmalar Merkezi.: t.y. “Ülke Profili: Çin”,
<https://www.insamer.com/tr/ulke-profil-cin/>
- İNAYET, A.: 1998 “Çincedeki türkçe kelimeler üzerine”, **Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi**, (6).

- KAPLAN, M.: 1996 **Kültür ve Dil**, İstanbul: Dergah Yayınları.
- KARA, S.: 2022 **Bursa Uludağ Üniversitesinde eğitim gören Ahıskalı Türk öğrencilerin Türkiye Türkçesi konuşma kaygısı üzerine bir araştırma.** Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- KARAKOÇ, F. Y., & DÖNMEZ, L.: 2014 “Ölçek geliştirme çalışmalarında temel ilkeler”, **Tıp Eğitimi Dünyası**, 13(40), 39-49.
- KARASAR, N.: 2016 **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- KARCI, D., ÖZDEMİR, C., & BALTA, N.: 2018 “In-class and out-of-class anxiety in Speaking Turkish as a Second Language”, **Problems of Education in the 21st century**, 76(6), 816-833.
- KARÇIÇ, A., & ÇETİN, M.: 2015 “Yabancı Dil Türkçe Öğreniminde Konuşma Becerisinin Gelişimini Engelleyen Kaygılar Üzerine (Bosna Hersek Örneğinde)”, **Electronic Turkish Studies**, 10(11), 971-986.
- KATRANCI, M., & TEMEL, S.: 2018 “İlkokul öğrencilerine yönelik yazma kaygısı ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması”, **Journal of Social And Humanities Sciences Research**, 5(24), 1544-1555.
- KAVRAZLI, İ.: 2022 **Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin ana dil**

ve yabancı dildeki konuşma kaygıları.

Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

KHAN, Z. A., & ZAFAR, S.: 2010 “The effects of anxiety on cognitive processing in English language learning”, **English Language Teaching**, 3(2), 199–209.
<https://doi.org/10.5539/elt.v3n2p199>

KÖKNEL, Ö.: 1985 **Kaygıdan Mutluluğa Kişilik.** İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

KÖSE, H.: 2020 **Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi.** Yüksek lisans tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Lİ, Y. F.: 2001 论汉字数量的统计原则(**Çince Karakter Sayısının İstatistiksel İlkeleri**). 辞书研究 (Sözlük Araştırması)(01), 71-75+107.
doi:10.16134/j.cnki.cn31-1997/g2.2001.01.010.

LİN, H.: 2001 **A Grammar of Mandarin Chinese.** Lincom Europa.

LİU, J.: 2002 “Negotiating silence in American classrooms: Three Chinese cases”, **Language and intercultural communication**, 2(1), 37-54.

LİU, S.: 2021/2022 “Çin ve Türkiye’nin diplomatik ilişkilerinin

kuruluşunun 50. yıldönümünde Kuşak ve Yol işbirliği yeni bir sayfa açıyor”, **Kuşak ve Yol Girişimi Dergisi**, 3(1), 12-15.

MACINTYRE, P. D.: 2017

“An overview of language anxiety research and trends in its development”, **New insights into language anxiety: Theory, research and educational implications**, 11-30.

MACINTYRE, P. D., &
GARDNER, R. C.: 1991

“Investigating Language Class Anxiety Using the Focused Essay Technique”, **The Modern Language Journal**, 75(3), 296–304.
<https://doi.org/10.2307/328723>

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.

MACINTYRE, P. D., &
GARDNER, R. C.: 1994

“The Subtle Effects of Language Anxiety on Cognitive Processing in the Second Language”, **Language Learning**, 44, 283-305.

MARK, J. J. (2018).

“İpek Yolu”, **World History Encyclopedia**,
<https://www.worldhistory.org/trans/tr/1-466/ipek-yolu/>

MELANLIOĞLU, D., & DEMİR,
T.: 2013

“Türkçe öğrenen yabancılar için konuşma kaygısı ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması”, **The Journal of Academic Social**

Science Studies, 6(3), 389-404.

ONWUEGBUZIE, A. J., BAILEY, P., & DALEY, C. E.: 1999 “Factors associated with foreign language anxiety”, **Applied psycholinguistics**, 20(2), 217-239.

OYMAK, R.: 2012 **Dil Üretimine Dayalı Türkçe Eğitimi ve Öğretimi**, Kocaeli: Umut tepe Yay.

ÖNCÜL, V., & ÖZTÜRK, S.: 2019 “Çocuk dil gelişiminde iki dillilik (Çince-Türkçe örnekleme)”, **Mecmua**, (7), 44-61.

ÖZCAN, F., & ÖKTEN, C.: 2020 “Eylem Odaklı Yaklaşım Açısından Konuşma Kaygısının Giderilmesi Üzerine Bir Araştırma”, **Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi**, 2(2), 81-103.

ÖZDEMİR, E.: 2013 **Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının kaynakları**. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

ÖZDEMİR, E., & GÜR, H.: 2011 “Matematik kaygısı-endişesi ölçeğinin (MKEÖ) geçerlik ve güvenirlik çalışması”, **Eğitim ve Bilim**, 36(161),39-50.

RASHİD, A. W.: 2017 **Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Afgan öğrencilerin konuşma kaygılarının incelenmesi**. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- SALLABAŞ, M. E.: 2012 “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Değerlendirilmesi”, **Electronic Turkish Studies**, 7(3), 2199-2218.
- SAYIM, F.: 2017 **Sosyal bilimlerde araştırma ve tez yazım yöntemleri**. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- SCOVEL, T.: 1978 “The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research”, **Language Learning**, 28(1),129-142.
- SEREF, İ., & ÇİNPOLAT, E.: 2021 “Speaking Anxiety of Students Learning Turkish as a Foreign Language: Instructors’ Experiences”, **Open Journal for Educational Research**, 5(2), 333-352.
- SEVİM, O.: 2014 “Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Konuşma Kaygılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”, **EKEV Akademi Dergisi**, 18(60), 389-402.
- SHEN, Z., & IŞIK, O. F.: 2020 “Çin’deki Türkoloji Çalışmaları”, **TUDED**, 60(2), 587-608.
<https://doi.org/10.26650/TUDED2020-0046>
- SOLAK, E. M.: 2019 **Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen uluslararası öğrencilerin konuşma kaygıları üzerine bir inceleme**. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri

Enstitüsü.

- SOLAK, E. M., & YILMAZ, F.: 2017 “Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin konuşma kaygısı nedenleri ve düzeyleri”, **Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi**, 6(1), 308-317.
- SÖNMEZ, E. N.: 2021 **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin İletişim Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Konuşma Kaygısına Etkisi**. Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- SPARKS, R. L., & GANSCHOW, L.: 1995 “A strong inference approach to causal factors in foreign language learning: A response to MacIntyre”, **The Modern Language Journal**, 79(2), 235-244.
- STEINBERG, F.S. & HORWITZ, E.K.: 1986 “The effect of induced anxiety on the denotative and interpretative content of second language speech”, **TESOL Quarterly**, 20(1),131-136.
- SUBAŞI ERTEKİN, M.: 2017 “Çin’de Ekonomik Büyüme, Yoksulluk Ve Gelir Eşitsizliği: Dünya Ekonomisinde Konumu”, **Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi**, 12(1), 13-37.
- SUN, C.: 1996 **Word-Order Change and Grammaticalization in the History of Chinese**(Çincenin Tarihinde Kelime Dizimi Değişimi ve Dilbilgisi Kuralları), California: Stanford Üniversitesi.
- ŞEN, Ü., & BOYLU, E.: 2015 “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen İranlı

- öğrencilerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi”, **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 12(30), 13-25.
- ŞENCAN, H.: 2005 **Güvenilirlik ve geçerlilik**. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- TEKELİ, İ.: 2010 “Bir Plancı/Araştırmacının Yöntem Ve Ötesine İlişkin Arayışları”, **FLSF Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi**, (6), 1-25.
- The World Bank Group.: 2022 GDP(current US\$).
https://data.worldbank.org.cn/indicator/Ny.Gdp.Mktp.Cd?most_recent_value_desc=true
- THOMAS, R. M.: 1998 **Conducting educational research: A comparative view**. Greenwood Publishing Group.
- TOBIAS, S.: 1979 “Anxiety research in educational psychology”, **Journal of Educational Psychology**, 71(5), 573–582. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.71.5.573>
- TOBIAS, S.: 2013 “Anxiety and cognitive processing of instruction”, **Self-related cognitions in anxiety and motivation** (pp. 45-64), Psychology Press.
- TUNÇEL, H.: 2014 “Yabancı Dil Öğretimine Yönelik Kaygı Çalışmalarına Genel Bir Bakış”, **Route Educational and Social Science Journal**, 1(2), 126-151.

TUNÇEL, H.: 2015

“Yabancı Dil Olarak Türkçe Konuşma Kaygısının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, **Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi**, (2), 107-135.

TURAN, İ., ŞİMŞEK, Ü., &
ASLAN, H.: 2015

“Eğitim araştırmalarında likert ölçeği ve likert-tipi soruların kullanımı ve analizi”, **Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, (30), 186-203.

TURHAN, I.: 2005

Çince ve Türkçe'nin söz dizimsel açıdan karşılaştırılması 'Çince öğrenen Türk öğrencilerin ve Türkçe öğrenen Çinli öğrencilerin yazılı anlatım kağıtlarındaki söz dizim hatalarının yanlış çözümleme yöntemiyle saptanması ve değerlendirilmesi' . Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Türkiye Cumhuriyeti Dışişleri
Bakanlığı.: 2023

Çin Halk Cumhuriyeti'nin Siyasi Görünümü. 11 Ocak 2023 tarihinde <https://www.mfa.gov.tr/cin-halk-cumhuriyeti-siyasi-gorunumu.tr.mfa> sayfasından erişilmiştir.

Türkiye Cumhuriyeti Dışişleri
Bakanlığı.: 2023

Türkiye - Çin Halk Cumhuriyeti Ekonomik İlişkileri. 05 Ocak 2023 tarihinde <https://www.mfa.gov.tr/turkiye-cin-halk-cumhuriyeti-ekonomik-iliskileri.tr.mfa> sayfasından erişilmiştir.

Türkiye Cumhuriyeti Dışışleri
Bakanlığı.: 2023

Türkiye - Çin Halk Cumhuriyeti Siyasi İlişkileri. 05
Ocak 2023 tarihinde
<https://www.mfa.gov.tr/cin-halk-cumhuriyeti-siyasi-gorunumu.tr.mfa> sayfasından erişilmiştir.

Türkiye Cumhuriyeti Ticaret
Bakanlığı.: 2022

ÇİN ÜLKE PROFİLİ.
https://ticaret.gov.tr/data/5f3b925713b876ea88e4c9c4/CHC%20_Ulke_Profil_i_2022_Ekim.pdf

Türkiye-Çin Halk Cumhuriyet
İşadamları Dostluk ve Dayanışma
Derneği.: t.y.

“Çin Halk Cumhuriyeti Hakkında”,
<http://www.tuciad.org.tr/cin-halk-cumhuriyeti-hakkin-da/>

ÜNVER, D.: 2022

“Çin-Türkiye İlişkilerinin Daha Detaylı Bir
İncelemesi”, Avrasya İncelemeleri Merkezi.
<https://avim.org.tr/Blog/CIN-TURKIYE-ILISKILERI-NIN-DAHA-DETAYLI-BIR-INCELEMESI-28-03-2022>

ÜSTÜN, Y.M.: 2019

“Çin Halk Cumhuriyeti”, Akademik Cografya,
<https://www.akademikcografya.com/cin-halk-cumhuriyeti-cografyasi>

VON WORDE, R.: 2003

“Students' Perspectives on Foreign Language
Anxiety”, **Inquiry**, 8(1), n1.

WATSON, D., & FRIEND, R.:
1969

“Measurement of social-evaluative anxiety”,
Journal of Consulting and Clinical Psychology,
33(4), 448–457.

- WOLF, R. M.: 1988 **Questionnaire. Educational research methodology and measurement** (Ed. P.S.Keeves), Oxford: Pergaman Press.USA.
- WOODROW, L.: 2006 “Anxiety and speaking English as a second language”, **RELC journal**, 37(3), 308-328.
- YAŞLIOĞLU, M. M.: 2017 “Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: Keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması”, **İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi**, 46, 74-85.
- YILMAZ, G.: 2017 **Ortaokuldaki sığınmacı öğrencilerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi**. Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- YOUNG, D. J. (1991). “Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest?”, **The modern language journal**, 75(4), 426-439.
- YÖK,: 2022 YÖK Lisans Atlası. 17 Ocak 2023 tarihinde <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-anasayfa.php> sayfasından erişilmiştir.
- Yunus Emre Enstitüsü.: 2021 “Pekin Yunus Emre Enstitüsü Açıldı”, <https://www.yee.org.tr/tr/haber/pekin-yunus-emre-ensitusu-acildi>

- ZAN, T.: 2016 “ ‘Turkey Dream’ and the China-Turkish Cooperation under ‘One Belt and One Road’ Initiative’”, **Journal of Middle Eastern and Islamic Studies (in Asia)**, Vol. 10, No. 3, p. 50-72.
- ZHANG, R., & ZHONG, J.: 2012 “The hindrance of doubt: Causes of language anxiety”, **International journal of English linguistics**, 2(3), 27.
- ZOU, Z.: 2016 “Sino-Turkish Strategic Economic Relationship in New Era”, **Alternatives: Turkish Journal of International Relations**, Vol. 14, No. 3, Fall 2015, p. 13-25.

EKLER

EK 1: Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgiler

Lütfen uygun olan bölümü işaretleyiniz. Boşluklara, uygun ifadeleri yazınız.

1. Cinsiyet Kız () Erkek ()
2. Okuduğunuz üniversite _____
3. Okuduğunuz Sınıf 1.Sınıf () 2.Sınıf () 3.Sınıf () 4.Sınıf ()
4. Geldiğiniz eyalet/şehir _____
5. Günlük konuşma etkinliklerine ayırdığınız zaman:
Hiç ayırmıyorum () 0-2 saat arası () 2 saat üzeri ()
6. Daha önce Türkiye'ye gittiniz mi? Evet () Hayır ()
7. Hangi amaçla Türkçe öğreniyorsunuz?
a. İş bulmak () b. Eğitim almak () c. Türk kültürünü öğrenmek
ç. Türkiye'de yaşamak () d. Diğer _____
8. Bildiğiniz yabancı diller: _____

EK 2: Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Kaygısının

Kaynakları Ölçeği

Konuşma Kaygısına Yönelik Kaygı Ölçeği

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

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

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

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

Ek 3: Özdemir'in Ölçeğinin Kullanılmasına Dair İzin Belgesi

Ölçek Kullanım İzni

2 ileti

Fengye Zhu

1 Aralık 2022 17:15

Alıcı:

Sayın Esra Özdemir Hocam,
Merhaba!

Ben İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi bölümünde okuyan yüksek lisans öğrencisiyim, adım Fengye Zhu, Çinliyim, şu an tez aşamasındayım. Tezimin konusu 'yabancı dil olarak türkçe öğrenen Çinli öğrencilerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi'.

Sizin 2013 yılında geliştirdiğiniz konuşma kaygısı ölçeğini tezimde Dr.Öğr.Üyesi Mehmet Yalçın YILMAZ danışmanlığı ile Çinli öğrencilerin üzerine uygulamak istiyorum ve sizden ölçek kullanım iznini rica ediyorum. Saygılarımla.

esra devrez

1 Aralık 2022 17:34

Alıcı: Fengye Zhu

Merhabalar

Çalışmalarınızda kolaylık ve başarılar dilerim. Tabii ki kullanabilirsiniz.

Selamlar

iPhone'umdan gönderildi

> Fengye Zhu şunları yazdı (1 Ara 2022 18:15):

>

>

[Alıntılanan metin gizlendi]

Ek 4: Etik Kurulu Kararı

Tarih ve Sayı: 08.03.2023-1672666



T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu
Başkanlığı



Sayı :E-35980450-663.05-1672666
Konu :Fengye ZHU

Sayın Fengye ZHU

İlgi : 23.01.2023 tarihli, 1592139 sayılı yazı

Sorumlu araştırmacılığını üstlendiğiniz 2023/16 dosya numaralı "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Çinli Öğrencilerin Konuşma Kaygılarının Değerlendirilmesi" başlıklı çalışma, Kurulumuzun 30.01.2023 tarih ve 01 sayılı toplantısında görüşülerek etik yönden uygun bulunmuş olup, karar ekte sunulmuştur.

Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Naci Tolga SARUÇ
Başkan

Ek:Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Kararı