



Ortaöğretim Öğrencilerinde Yabancı Dil Konuşma Kaygısı ile Cinsiyet, Okul Türü, Yabancı Dil Eğitim Geçmişi İlişkisinin İncelenmesi

[Arzu Lale Kındıgılı*](#)

*Nurten Uşan Anadolu İmam Hatip Lisesi, Ankara

Atıf için: Kındıgılı, A. L. (2022). Ortaöğretim Öğrencilerinde Yabancı Dil Konuşma Kaygısı ile Cinsiyet, Okul Türü, Yabancı Dil Eğitim Geçmişi İlişkisinin İncelenmesi. *Spor, Eğitim ve Çocuk*. 2 (2), 24-35. DOI: 10.5505/sec.2022.36855

Geliş Tarihi: 30.12.2021

Kabul Tarihi: 17.04.2022

Yayın Tarihi: 31.05.2022

Öz

GİRİŞ ve AMAÇ: Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim öğrencilerinde; cinsiyet, eğitim alınan okul türü ve öğrencinin yabancı dil destek eğitimi almış olmasının yabancı dil konuşma kaygısı üzerindeki ilişkisini incelemektir.

YÖNTEM ve GEREÇLER: Araştırmada, Ankara il merkezindeki farklı türlerden liselerin 9. sınıfında eğitim görmekte olan tarama yöntemiyle seçilmiş 155 öğrenciye İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği (İKKÖ) uygulanmıştır. Zaman ve mali kaynaklar konusundaki sınırlılıklar nedeniyle evrenin içinde yer alan, özellikleri ve verdikleri cevaplar açısından evreni yansıtabilecek bir örneklem grubu oluşturulmuştur. Elde edilen veriler nicel analiz yöntemlerinden olan betimsel istatistikler (t testi, ANOVA) ile yorumlanmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin İngilizce konuşma kaygı düzeylerinin değişkenlere göre farklılaşma durumları incelenmiştir.

BULGULAR: Araştırma sonuçları, kız öğrencilerin İngilizce konuşma kaygı düzeylerinin erkek öğrencilerden daha fazla olduğunu göstermektedir. Okul türünün yabancı dil konuşma kaygısı üzerinde anlamlı bir etkisi gözlenmemişken, öğrenenin yabancı dilde aldığı destek eğitiminin yabancı dil konuşma kaygısını azalttığı gözlemlenmiştir.

TARTIŞMA ve SONUÇ: Ortaöğretim öğrencilerinde yabancı dil konuşma kaygısı ile cinsiyet, okul türü ve yabancı dil eğitim geçmişi ilişkisi düzeyini incelemek amacı ile yapılan bu araştırma 155 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulguları, yabancı dil konuşma kaygısının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini ve kız öğrencilerin konuşma kaygısının, erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil, konuşma, kaygı, cinsiyet, okul türü, özyetişim

Investigation of the Relationship between Foreign Language Speech Anxiety and Gender, School Type, Foreign Language Education History in Secondary School Students

Abstract

INTRODUCTION: Social media platforms, as areas where individuals meet around a common interest and purpose, have found members wherever the internet is available because they are interactive and their use does not require technical skills. The aim of this study is to bring up and explain the concepts of digital violence (cyberbullying as an umbrella term), hate speech, and hate crime; to examine the causative factors, and to contribute to the literature by sharing possible solutions.

METHODS: The sample of the study consisted of a hundred and fifty-five students from different type of high school in Ankara province in 2021–2022 academic year. While selecting the students in the sample, it was paid attention that students had foreign language speaking anxiety and “English Speaking Anxiety Scale” was conducted to them. The data of this study were analysed in SPSS through t-test and Anova which are “Descriptive Statistical Techniques”.



RESULTS: According to the findings of the study, it was concluded that the girls have anxiety more than the boys in high schools. There is no meaningful difference according to school types. Beside, it was observed that the pupils who got foreign language education in different areas except school have less anxiety than the others who did not get.

DISCUSSION AND CONCLUSION: According to the findings of the research, it has been determined that the female students have higher level of speaking foreign language anxiety than male ones. It is also observed that school type does not have a meaningful effect on speaking foreign language anxiety while support education on foreign language does.

Keywords: Foreign language, speaking, anxiety, gender, school type, background

Giriş

İyi bir kariyer sahibi olabilmek için globalleşen dünyanın gerekliliklerini yerine getirmek gerekmektedir. Bu gerekliliklerden en önemlisi de yabancı dil bilmektir.

Yabancı dil öğretimi birçok amaç için yapılırsa da ana hedeflerinden birisi dil becerilerinin etkili bir şekilde kullanılmasıdır ve ülkemizde eğitimini tamamlamış birçok insanın eğitimini aldıkları yabancı dilde konuşma becerilerinin çok fazla gelişmiş olmadığı görülür. Bu durumun sebepleri arasında, yabancı dil konuşma kaygısı da önemli bir yere sahiptir. Bu çalışmada yabancı dil konuşma becerisini olumsuz olarak etkileyen kaygı faktörü ile cinsiyet, okul türü ve öğrenenin daha önceden aldığı yabancı dil destek eğitimi arasındaki korelasyon araştırılacaktır

Dil çok boyutlu bir kavramdır ve öncelikli olarak dilbilimin, daha sonra sosyoloji, edebiyat, psikoloji, antropoloji, iletişim gibi disiplinlerin çalışma konusu olabileceği gibi, disiplinler arası çalışmaların da konusu olabilir. Bireyin toplumda varlığını sürdürebilmesi için gerekli olan dilin var olmakla ilişkisi tartışılmayacağı gibi, insanın en büyük araçlarından biridir (Worsley, 2007). Dil, düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir (Gömleksiz, 1993). Kimi dilbilimciler dilin doğuştan olduğunu öne sürerken (Chomsky, 2009), kimileri de dilin toplum içinde sonradan öğrenildiğini ifade etmektedir (Sapir, 1929). Dil ister doğuştan ister sosyalleşme sürecinde öğrenilsin, bireyin toplumsal bir varlık olabilmesinin önemli bir koşuludur.

Türk Dil Kurumu'nun, genel ağdaki, Güncel Türkçe Sözlüğü (GTS)'nde ise dil, *halk ağzında*: "Anahtar" olarak karşılık bulmaktadır. Anahtar, çoğunlukla kapalı kapıların kilidinin açılmasında kullanılan bir araçtır. Yabancı bir dilin de bu çerçevede, bünyesinde çok çeşitli unsurlar, zenginlik ve farklılıklar barındıran bir kültür birikiminin, en önemli anahtarı olduğu söylenebilir (Özdemir E, 2013).

Yabancı dil ise, ana dilin dışında kalan her dil veya ana dilin dışında öğrenilen her bir ikinci dil olarak tanımlanmaktadır. Yabancı dil öğrenmek farklı kültürlerle iletişim sağlamak, farklı alanlarda kazanılmış olan avantajları kişinin bireysel çevresine taşıma olanakları sağlamaktadır. Yabancı dil eğitimi insanı bulunduğu konumdan bir üst noktaya taşır (König, 1989).



Spor, Eğitim ve Çocuk (SEÇ)

Küreselleşen dünyada yabancı bir dil biliyor olmanın önemi gün geçtikçe artmaktadır. Gelişen teknoloji sayesinde insanlar arasındaki iletişim ve paylaşım hız kazanmıştır. İletişim sınırlarının kalkmasıyla toplumlar arası etkileşim de kaçınılmaz hale gelmiştir. İletişimin ve ulaşılabilirliğin kolaylığı arkadaşlık, iş ortaklığı, eğitim gibi birçok alanda insanların birlikte hareket etmelerine ve çalışmalarına olanak sağlamıştır. Öyle ki başka bir ülkenin vatandaşı ile o kişinin bulunduğu ülkeye gitmeye gerek kalmadan teknoloji sayesinde bir araya gelinerek projeler üretiliyor, küresel sorunlar hakkında farkındalık oluşturulabiliyor. Bu küreselleşmenin bir sonucu olarak da en az bir yabancı dil öğrenmek zorunlu hale gelmiştir.

Bir diğer önemli nokta da değişen dünyanın öne çıkan sorunlarına duyarlılık gösteren ve uluslararası ölçekte inisiyatif alabilen küresel vatandaş olabilme gerekliliğidir ve bu gereklilik, geçerliği olan bir yabancı dili kullanabilme zorunluluğunu taşımaktadır.

Ethnologue dil veri tabanına göre, dünyada 141 resmi, 7,111 konuşulan dil bulunmakta, dünya üzerinde en çok konuşulan diller ise sırasıyla İngilizce, Çince, Hintçe, İspanyolca ve Fransızca olarak gösterilmektedir. Ticaret, eğitim, siyaset, turizm, teknoloji, bilimsel araştırma, eğlence ve sağlık gibi birçok alanda geçerli olan dil İngilizce'dir ve bu nedenle "Lingua Franca" (Geçerli Dil) olarak adlandırılmaktadır.

Yukarıda bahsedilen ihtiyaçlara cevap verebilecek nitelikte bir yabancı dil eğitimi tüm ülkelerin eğitim politikalarının merkezinde yer almaktadır. Türkiye'de de örgün ve yaygın eğitim kurumlarında yabancı dil öğretimi eğitim gündeminin önemli tartışma konularından biri olarak sürekli güncelliğini koruyan bir sorun olmuştur (Oral, 2010). Cumhuriyet tarihi boyunca etkili, yaygın ve eşitlikçi bir yabancı dil eğitimi sunabilmek amacıyla mütemadiyen politikalar geliştirilmiş, bu bağlamda hangi yabancı dilin, ne zaman, nasıl ve ne amaçla öğretilceğine ilişkin politika, mevzuat ve uygulamalar sürekli değiştirilmiştir. Bütün bu çabalara rağmen hâlen başarılı bir yabancı dil eğitimi sağlanamamıştır (Güneş, 2009).

Devletimiz ve bakanlığımızın tüm çaba ve yatırımlarına rağmen yabancı dil eğitiminin istenilen seviyenin çok altında kaldığı su götürmez bir gerçektir. Çocuklarımız 2. sınıftan lise son sınıfa kadar, yani tam 11 sene boyunca yabancı dil eğitimi görmelerine karşın maalesef temel ihtiyaçlarını bile yabancı dilde ifade etmekten aciz bir şekilde mezun olmaktadır. Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı (TEPAV) ve British Council'in 2013'te gerçekleştirdiği araştırmaya göre Türkiye genelindeki öğrencilerin büyük bir bölümünün (%90+) İngilizce yeterlilik düzeyi, 1000 saatten fazla İngilizce dersinden sonra bile temel düzeyde kalmaktadır.

Haznedar (2010) Türkiye'de İngilizce öğretim programlarında bütün iyileştirme çabalarına rağmen bugün gelinen noktanın halen parlak olmadığını ileri sürmüş ve bunun nedeni olarak, kalabalık



Spor, Eğitim ve Çocuk (SEÇ)

sınıflar ve fiziksel koşulların yetersizliği ile nitelikli öğretmen eğitimi konusundaki açmazlar, dil politikaları ve dil öğretimine yaklaşımlar gibi etkenleri sıralamıştır.

2006 yılında yürürlüğe giren yabancı dil öğretim programı eğitime yeni yaklaşımlar getirmiştir. Program, geleneksel yaklaşımın sunduğu dil bilgisi ağırlıklı öğretilmesinden uzaklaşarak kural öğretmek yerine öğrenci odaklı sürece dayalı bir yaklaşımı benimsemiştir. Dili günlük yaşamda işlevsel olarak kullanabilmeyi gerçekleştireci öğretim tekniklerine yer verilerek eski programdan farklılaşmıştır.

Eğitim sistemindeki tüm bu iyileştirme çabalarına rağmen, yabancı dil eğitim ve öğretiminde karşılaşılan problemler öğrencinin yabancı dil becerilerini geliştirememesine ve özellikle hedef dili konuşurken kaygılanmalarına neden olmaktadır.

Kaygı, kişinin tehdit edici bir uyarana karşı karşıya kaldığında, yaşadığı, bedensel, duygusal ve zihinsel değişimlerle kendini gösteren, korku, endişe, gerginlik ve huzursuzluk durumu olarak tanımlanmaktadır (Kaya ve Varol, 2004; Çakmak ve Hevedanlı, 2005; Schmid, Phelps ve Richard, 2011; Öztürk ve Gürbüz, 2014). Kaygı, bireyin herhangi bir olay ya da nesneye karşı hissettiği, nedeni bilinmeyen korku ve tedirginlik şeklinde ortaya çıkmaktadır (Batumlu ve Erdem, 2007). İnsan bedeninin kendini koruma içgüdüleriyle verdiği doğal bir tepki olan kaygı, normal düzeyde ise bireyi harekete geçirmekte ve konsantrasyonunu arttırmaktadır. Ancak normal seviyenin üzerinde ya da altında olan kaygı bireyin yaşamını olumsuz etkilemektedir. (Yaman ve Sofu, 2013).

Karmaşık ve çok boyutlu bir kavram olan yabancı dil konuşma kaygısı ise, topluluk önünde veya karşılıklı konuşmalarda, bireyin konuşmaktan kaçınmasına neden olan, heyecan, gerginlik ve tutukluk hali olarak tanımlanmaktadır (Young, 1990; Gardner ve MacIntyre, 1993; Keşaplı ve Çiftçi, 2017). Bireyin arkadaşları ya da başkaları ile konuşurken, kendini ifade etmekte zorlanmasından kaynaklanan yabancı dil konuşma kaygısı, genel kaygı türlerinden ayrı tutulmaktadır (MacIntyre ve Gardner, 1993; Williams ve Andrade, 2008).

Yabancı dil konuşma kaygısına neden olan faktörler ve bu kaygının olumsuz olarak etkilediği iletişim konusunda birçok görüş vardır. Başkaları tarafından eleştirilme, alay edilme, rezil olma, küçümsenme gibi düşüncelerle ortaya çıkan yabancı dil konuşma kaygısı, öğrencinin kendini ifade etmesini engellemekte ve konuşma becerisini olumsuz etkilemektedir. (Öner ve Gedikoğlu, 2007; Sevim ve Gedik, 2014).

Tüm bu verilerin ışığında yürütülen araştırmanın temel amacı, ortaöğretim öğrencilerinde yabancı dil konuşma kaygısının öğrencinin cinsiyetine, okul türüne ve yabancı dil eğitim geçmişine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini güncel verilerle inceleyerek alanyazına katkı sağlamaktır.



Gereç ve Yöntem

Betimsel nitelikte olan araştırmada, nicel araştırma modellerinden biri olan genel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modeli, araştırmanın gerçekleştirileceği bir evrende, genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2009). Veri toplama aracı olarak da İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği (Orakçı, Ş. 2018) uygulanmıştır. Bu araştırmada veri toplama aracı olarak iki bölümden oluşan bir anket kullanılmıştır. Birinci bölümde öğrencinin demografik özelliklerini belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır. İkinci bölümde ise İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği bulunmaktadır. 16 maddeden oluşan ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmış olup araştırmanın amacına uygun olduğu için ölçek üzerinde değişiklik yapılmadan kullanılması uygun görülmüştür.

5'li Likert tipi ölçek maddelerine verilecek cevaplar 1=Hiç katılmıyorum, 2=Katılmıyorum 3=Kararsızım, 4=Katılıyorum ve 5=Tamamen katılıyorum arasında derecelendirilmiştir. Ölçeklerde yer alan olumsuz ifadeler ters kodlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Ankara'da eğitim görmekte olan 9. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Evrenin tamamına ulaşmanın zaman ve maliyet açısından güç olması nedeniyle, örneklem alınmasına karar verilmiştir. Örneklemin oluşturulmasında evreni temsil edebilmesi amacıyla farklı tür okullarda (Anadolu lisesi, sosyal bilimler lisesi, imam hatip lisesi) öğrenim gören öğrencilerin seçilmesine özen gösterilmiştir ve çalışma Ankara il merkezindeki farklı türlerden liselerin 9. sınıfında eğitim görmekte olan 155 öğrencinin katılımı ile yürütülmüştür.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak iki bölümden oluşan bir anket kullanılmıştır. Anket; Ankara il merkezindeki farklı türlerden liselerin 9. sınıfında eğitim görmekte olan 155 öğrenciye uygulanmıştır. Anketin birinci bölümünde öğrencinin demografik özelliklerini belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır. İkinci bölümde ise İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği (Orakçı, Ş. 2018) bulunmaktadır.

Bulgular

Bu bölümde ölçme aracıyla elde edilen veriler analiz edilerek bulgular, tablolar halinde düzenlenerek yorumlanmıştır.

Ankara il merkezindeki farklı türlerden liselerin 9. sınıfında eğitim görmekte olan 155 öğrencinin katılımı ile yürütülmüştür. Tablo 1'de öğrencilere ilişkin demografik bilgileri verilmiştir.

Tablo 1 Öğrencilerin demografik bilgileri

Değişken	Katılımcı	F	%
Cinsiyet	Kız	93	60,0
	Erkek	62	40,0
	Toplam	155	100,0
Okul Türü	Anadolu Lisesi	47	30,3
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	40	25,8
	Diğer	68	43,9
	Toplam	155	100,0
Yabancı Dil Kursu Alma Durumu	Evet	40	25,8
	Hayır	115	74,2
	Toplam	155	100,0

Çalışmaya katılan öğrencilerin %60'ı kız öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencilerin çoğunluğu %43,9 ile diğer lise türlerinde okurken %30,3'ü ise Anadolu liselerinde okumaktadır. Öğrencilerin daha önceden yabancı dil ile ilgili destek alma (Kurs/Özel Ders/ Özel Okul vb.) durumları incelendiğinde %74,2'sinin destek almadığı görülmektedir.

Çalışmaya katılan öğrencilerin İngilizce konuşma kaygı düzeylerine ilişkin aldıkları puanlara ilişkin betimsel istatistikler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2 Öğrencilerin İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeğinden aldıkları puanların betimsel istatistikleri

Ölçek	F	Min	Max	\bar{X}	S.s.	Çarpıklık	Basıklık	Kolmogorov-Smirnov	α
İKKÖ	155	16	80	48,85	14,31	-.062	-.620	.200	.940

Öğrencilerin İngilizce konuşma kaygı seviyelerinin cinsiyet, okul türü ve daha önceden eğitim alma durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını inceleyebilmek için normallik dağılımı incelenmiştir. Bu doğrultuda hem verilerin çarpıklık-basıklık değerleri $\pm 1,96$ değer aralığında (Tabachnick ve Fidell, 2013) olduğu hem de Kolmogorov-Smirnov değeri anlamlı ($p > 0,05$) olmadığı için verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Ayrıca incelenen Histogram grafiği de bu bulguyu desteklemiştir. Elde edilen bu bilgiler doğrultusunda verilerin normal dağıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre iki kategorik olan cinsiyet ve daha önceden kurs alma değişkenleri için t-testi, üç kategorik değişken olan lise türü için de Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Ayrıca ölçeğin iç tutarlılık katsayısı Cronbach Alfa ile incelendiğinde $\alpha = ,940$ olduğu görülmüştür. Buna göre ölçeğin iç tutarlılık katsayısının yüksek derecede güvenilir olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Çalışmaya katılan öğrencilerin İngilizce konuşma kaygı düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşma durumları incelenmiştir. Tablo 3'de 9. Sınıf öğrencilerinin İngilizce konuşma kaygı düzeylerinin cinsiyetlerine göre t-testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 3 Öğrencilerin İngilizce konuşma kaygılarının cinsiyetlerine göre T Testi sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	N	\bar{X}	S.s	ShOrt	sd	t	p
İKKÖ	Kız	93	50,90	13,769	1,428	153	2,222	,028*
	Erkek	62	45,76	14,647	1,860			

*p<0.05

Öğrencilerin İKKÖ'den elde ettikleri puanlar cinsiyetlerine göre farklılık gösterdiği görülmüştür (p<0.05). Aradaki farkın hangi iki cinsiyet arasında olduğu incelendiğinde kız öğrencilerin (\bar{X} =50,90) erkek öğrencilerden (\bar{X} =45,76) daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Buna göre kız öğrencilerin İngilizce konuşma kaygı düzeyleri erkek öğrencilerden daha fazla olduğu söylenebilir.

Tablo 4 Öğrencilerin İngilizce konuşma kaygılarının okul türlerine göre ANOVA sonuçları

Değişken	Lise Türü	n	\bar{X}	s.s	sd	F	p
İKKÖ	Anadolu Lisesi	47	49.76	14.568	2/152	1.390	,252
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	40	51.27	14.082			
	Diğer	68	46.78	14.169			

p<0.05

Tablo 4'de çalışmaya katılan öğrencilerin İngilizce konuşma kaygı düzeylerinin okul türüne göre farklılaşma durumları incelenmiştir. Öğrencilerin İKKÖ'den elde ettikleri puanlar okul türüne göre farklılık göstermediği gözlenmiştir ($F_{152}=1.390$, p>0.05). Buna göre okul türü 9. Sınıf öğrencilerinin İngilizce konuşma kaygı düzeylerini istatistiksel olarak anlamlı derecede etkilemediği söylenebilir.

Tablo 5'te 9. Sınıf öğrencilerinin İngilizce konuşma kaygı düzeylerinin daha önceden yabancı dil ile ilgili destek alma (Kurs/Özel Ders/ Özel Okul vb.) durumları göre T Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 5 Öğrencilerin İngilizce konuşma kaygılarının destek almış olma durumlarına göre T Testi sonuçları

Ölçek	Destek	N	\bar{X}	S.s	ShOrt	sd	t	p
İKKÖ	Evet	40	44.77	14.321	2.264	153	-2,112	,036*
	Hayır	115	50.26	14.086	1.313			

*p<0.05

Tablo 5'te çalışmaya katılan öğrencilerin İngilizce konuşma kaygı düzeylerinin daha önceden yabancı dil ile ilgili destek alma durumlarına göre farklılaşma durumları incelenmiştir. Öğrencilerin İKKÖ'den elde ettikleri puanlar daha önceden destek almaya göre farklılık gösterdiği görülmüştür (p<0.05). Aradaki farkın alanlar ve almayanlar arasında kimin lehine olduğu incelendiğinde destek almayan öğrencilerin (\bar{X} =50,26) destek alan öğrencilerden (\bar{X} =44,77) daha yüksek ortalamaya sahip



Spor, Eğitim ve Çocuk (SEÇ)

olduğu görülmektedir. Buna göre destek almayan öğrencilerin İngilizce konuşma kaygı düzeyleri destek alan öğrencilerden daha fazla olduğu söylenebilir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Temel amacı ortaöğretim öğrencilerinde yabancı dil konuşma kaygısı ile cinsiyet, okul türü ve öğrencinin yabancı dil eğitim geçmişi arasındaki korelasyon düzeyini incelemek olan bu çalışmada öğrencilere İKKÖ ile demografik sorular içeren bir anket uygulanmış ve şu yapılan analizler sonucunda şu verilere ulaşılmıştır:

Araştırmada, kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha yüksek düzeyde yabancı dil konuşma kaygısı taşıdıkları tespit edilmiştir.

İngilizce konuşma kaygı düzeylerinin okul türüne göre farklılaşma durumları analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin eğitim aldıkları okul türleri İngilizce konuşma kaygı düzeylerini anlamlı derecede etkilemediği görülmüştür.

Çalışmaya katılan öğrencilerin İngilizce konuşma kaygı düzeylerinin daha önceden yabancı dil ile ilgili destek alma durumlarına göre farklılaşma durumları incelenmiştir. Yabancı dil öğreniminde destek almayan öğrencilerin yabancı dil konuşma kaygı düzeylerinin destek alanlardan daha fazla olduğu görülmüştür.

1986 yılı yabancı dil kaygı literatüründe dönüm noktası olmuştur denilebilir. Çünkü bu tarihte Horwitz ve Cope (1986) *Yabancı Dil Kaygısı* adını verdikleri bir kaygı türünün öğrencilerin yabancı dil öğrenimine karşı tutumlarını olumsuz etkilediklerini belirtmişlerdir. Daha sonraları kaygı üzerindeki çalışmalar hız kazanmış ve özele indirgenmiştir. Sosyo-kültürel yapı, eğitim düzeyi, eğitim yöntemi, yaş gibi yabancı dili konuşma kaygısını etkileyen değişkenlerle ilgili birçok araştırma yapılmış olmasına rağmen cinsiyet değişkeni ile ilgili az sayıda araştırmanın olması dikkat çekicidir. Araştırma bu yönü ile alanyazına katkı sağlayabilecek niteliktedir.

Ortaöğretim öğrencilerinde yabancı dil konuşma kaygısı ile cinsiyet ilişkisi düzeyini incelemek amacı ile yapılan bu araştırma 155 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırma bulguları, yabancı dil konuşma kaygısının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini ve kız öğrencilerin konuşma kaygısının, erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

Elde edilen bu sonuç bazı araştırmalarla (Özkan ve Kınay, 2015) uyuşmamakla birlikte, bazı araştırmalarla da (Akşit ve Gökçe, 2019) benzerlik göstermektedir. Kız öğrencilerin yabancı dil konuşma kaygısının yüksek olması, toplumsal cinsiyet kimliği ile anlamlandırılabilir gibi sosyo-kültürel ve demografik unsurların olumsuz etkisinden de kaynaklanabilir. Bu nedenle eğitimcilerin



Spor, Eğitim ve Çocuk (SEÇ)

hoşgörülü davranması ve hatta kız öğrencilere güven aşılması yabancı dil konuşma kaygısının azalmasına yardımcı olacaktır.

Araştırmanın kısıtlamasına değinmek gerekirse en önemli kısıtlama yabancı dil konuşma kaygısını etkileyen demografik faktörlerden cinsiyet ile sınırlandırılmış olmasıdır. Diğer değişkenler uygulama kolaylığı ve zaman açısından değerlendirmeye tabii edilmemiştir. Bu durum çalışmanın bir sınırlılığıdır ve neden-sonuç ilişkisi kurma bağlamında okuyucuların bulguları dikkatli yorumlaması ve aşırı genellemelere gitmemeleri önerilir.

Öğrencilerin yabancı dile yönelik tutumları, demografik özellikleri, eğitimcilerin tutumu, uygulanan yöntem ve teknikler de konuşma kaygısı üzerinde etkili olabilmektedir. Yapılan literatür taramasında cinsiyet faktörü ile yabancı dil konuşma kaygısı ilişkisi üzerine sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Buradan hareketle gerçekleştirilen bu çalışmanın sonucunda yabancı dil konuşma kaygısı oranının kız ve erkek öğrencilerde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bilgilerin yabancı dil eğitimcilerinin öğretim metodlarını ve öğrenciye karşı tutumlarını belirlemede faydalı olacağı ve öğrencideki yabancı dil konuşma kaygısı seviyesini düşüreceği düşünülmektedir.

Eğitimcilerin iyi bir gözlemci olması, konuşma kaygısının altında yatan nedenleri anlama ve çözümleme becerisine sahip olmaları gerekmektedir. Ayrıca derslerin işlenişinde kullanılan yöntem ve tekniklerin seçiminde, mümkün olduğunca öğrenci merkezli yaklaşımın tercih edilerek, derse aktif katılım sağlanabilir.

Kız ve erkek biyolojik yapılarındaki farklılıklar, bilişsel gelişimler (psikodilbilim) ve algı düzeyleri ile ilgili bilimsel çalışmalardan faydalanılarak araştırma genişletilebilir ve cinsiyete göre gözlenen kaygı seviyesi farklılığı en aza indirgenebilir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu da daha önceden yabancı dil desteği alan öğrencilerde yabancı dil konuşma kaygısı düzeyinin destek almayanlara göre daha düşük olduğudur. Buradan hareketle eğitim ortamları, süresi ve içerikleri iyileştirilerek kaygı düzeyinin azaltılması sağlanabilir.

Program geliştirme uzmanları öğrencilerde yabancı dil öğrenme kaygısını azaltıcı bir eğitim programı geliştirebilirler.

Elde edilen bulgular, çalışma grubundaki 9. sınıf öğrenci sayısı ile sınırlıdır. Bu çalışma; yabancı dil eğitimi alan her seviyedeki öğrenciye uygulanarak ve nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanıldığı derin bir sorgulama ile daha da anlamlandırılabilir. Bu sayede ulusal nitelikteki yabancı dil konuşma kaygısı problemine etkili bir çözüm üretilebilir.



Spor, Eğitim ve Çocuk (SEÇ)

Çalışmanın kısıtlılıkları:

1. Araştırma, Ankara merkez ilçelerde bulunan farklı okul türlerinde (Anadolu lisesi, sosyal bilimler lisesi, imam hatip lisesi) eğitim almakta olan 155 öğrenci ile sınırlıdır.

2. Araştırma, yabancı dil konuşma kaygısını etkileyen demografik faktörlerden cinsiyet ile sınırlandırılmıştır. Diğer değişkenler uygulama kolaylığı ve zaman açısından değerlendirmeye tabii edilmemiştir. Bu durum çalışmanın bir sınırlılığıdır ve neden-sonuç ilişkisi kurma bağlamında okuyucuların bulguları dikkatli yorumlaması ve aşırı genellemelere gitmemeleri önerilir.

3. Araştırmanın verileri, İKKÖ içeren anket formlarının Google üzerinden paylaşması ile uygulanarak elde edilen verilerle sınırlıdır.

Teşekkür

Yüksek lisans eğitim sürecimde bana vaktini ayırarak her türlü sorumu yanıtlayan kıymetli hocam Sayın Dr. Sevdâ ÇETİN'e bana ve çalışmama sağlamış olduğu katkılardan dolayı teşekkürlerimi sunarım.



KAYNAKÇA

- Akşit Aşık, N. ve Gökçe, F. (2019).* Yabancı Dil Konuşma Kaygısını Etkileyen Faktörler: Turizm Lisans Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma. *Güncel Turizm Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 202-219.
- Batumlu, D. Z. ve Erden, M. (2007).* Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Hazırlık Öğrencilerinin Yabancı Dil Kaygıları ile İngilizce Başarıları Arasındaki İlişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*. 3(1), 24-38
- Çakmak, Ö. ve Hevedanlı, M. (2005).* Eğitim ve Fen-Edebiyat Fakülteleri biyoloji bölümü öğrencilerinin kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 115-127.
- Chomsky, N. (2009).* Bilgi Sorunları ve Dil: Managua Dersleri. (Çev. V. Kılıç). İstanbul: Bgst Yayınları.
- Gardner, R. C. and MacIntyre, P. D. (1993).* On the measurement of affective variables in second language learning. *Language Learning*, 43(2), 157-194.
- Gömlüksiz, M. N. (1993).* Yükseköğretimde Yabancı Dil Öğretimi ve Sorunları: Fırat Üniversitesi örneği. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Güneş, B. (2009).* 1945-1980 arası Türkiye’de İngilizce Eğitimi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Haznedar B. (2010),* Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi: Reformlar, Yönelimler ve Öğretmenlerimiz. ICONTE International Conference on New Trends in Education and Their Implications 11-13 November, 2010 Antalya-Turkey.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986).* Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- Karasar, N. (2009).* Bilimsel araştırma yöntemi kavramlar-ilkeler-teknikler. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, M. ve Varol, K. (2004).* İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin durumluk sürekli kaygı düzeyleri ve kaygı nedenleri (Samsun örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 17(12), 31-63.
- Keşaplı, G. ve Çiftçi, M. (2017).* Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygıları. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 54(1), 463-484.
- König, W. (1989).* Türkiye’deki yabancı dil öğretimi sorunları, dışarıdan bir bakış. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4, 167-172.



Spor, Eğitim ve Çocuk (SEÇ)

- Okur, N. (2020) Kekemelik ve Glossofobi (Konuşma Kaygısı) Nedir? Karakaş, S. Psikoloji Sözlüğü)
- Orakçı, Ş. (2018). İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi Cilt: 5, Sayı: 9, Ay: Nisan 2018
- Oral, Y. (2010). Türkiye'de yabancı dil eğitimi politikaları bağlamında İngilizce: 'Eleştirel bir çalışma'. Yayın Kurulu.
- Öner, G. ve Gedikoğlu, T. (2007). Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce öğrenimlerini etkileyen yabancı dil kaygısı. Gaziantep University Journal of Social Sciences, 6(2), 67-78.
- Özdemir, E. (2013). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Kaynakları
- Özkan, E. ve Kınay, İ. (2015). Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi (Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi örneği). Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (Teke) Dergisi, 4(3), 1290-1301.
- Öztürk, G. ve Gürbüz, N. (2014). Speaking anxiety among Turkish EFL learners: The case at a state university. Journal of Language and Linguistic Studies, 10(1), 1-17.
- Sapir, E. (1929). The status of linguistics as a science. *Language*, 5(4), 207–214. doi: 10.2307/409588
- Schmid, K. L., Phelps, E., L. and Richard M. (2011). Constructing positive futures: modeling the relationship between adolescents' hopeful future expectations and intentional self regulation in predicting positive youth development. *Journal of Adolescence*, 34(6)
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). Using multivariate statistics (Sixth edition). United States: Pearson Education.
- Türk Dil Kurumu. (2018). Büyük Türkçe Sözlük.
- Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı [TEPAV], British Council. (2013). Türkiye'deki Devlet Okullarında İngilizce Dilinin Öğretimine İlişkin Ulusal İhtiyaç Analizi.
- Worsley, P. (2007). Sınıf. H. Erbaş (Ed.) *Fark/Kimlik Sınıf* içinde. Ankara: Eos Yayınevi. 129-172.
- Yaman, H. ve Sofu, M. S. (2013). Öğretmen adaylarına yönelik konuşma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 173(173), 41-50.
- Young, D. J. (1990). An investigation of students perspectives on anxiety and speaking. *Foreign Language Annals*, 23, 539-553.