İKİ DİLLİ ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE KONUŞMA KAYGILARI ÜZERİNDE ROL OYNAMA ETKİNLİKLERİNİN ETKİSİ¹²

Mustafa KAYA³

Mehmet Nuri KARDAŞ⁴

Öz

Bu çalışmanın amacı iki dilli Arap öğrencilerinin Türkçe konuşma kaygıları üzerinde rol oynama etkinliklerinin etkisini tespit etmektir. Bu amaç kapsamında çalışmada nicel yöntemde kullanılan desenlerden ön test son test ölçümlerine dayanan kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma gruplarını Bitlis'in Gümüşhane ilçesinde Arap kökenli öğrencilerin eğitim gördüğü bir ortaokulun 6. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Arap kökenli 6. sınıf öğrencilerinin 22'si deney grubunu, 20'si ise kontrol grubunu oluşturmıştır. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrenciler seçkisiz atama yoluyla belirlenmiştir. Deney grubundaki öğrencilere araştırmacı tarafından geliştirilen rol oynama etkinlikleri yaptırılırken kontrol grubunda MEB müfredatına uygun konuşma eğitimi verilmiştir. Uygulamalar 2018-2019 öğretim yılı bahar döneminde 8 hafta boyunca Türkçe derslerinde sürdürülmüştür. Ön test son test verilerinin toplanmasında Türkçe Konuşma Kaygısı Ölçeği kullanılmıştır. Söz konusu ölçek, sınıf içinde öğrenciler tarafından ön test ve son test uygulamalarında doldurulmuştur. Ölçekle toplanan verilerin analizinde SPSS 20.0 paket programı kullanılmıştır. Normal dağılım gösteren verilerin analizinde parametrik testlerden t-testi tercih edilmiştir. 8 hafta ve toplamda 16 saat süren deneysel uygulamalar neticesinde, rol oynama etkinlikleriyle yapılan eğitimin iki dilli Arap kökenli öğrencilerin Türkçe konuşma kaygıları üzerinde MEB'in önerdiği etkinliklere kıyasla daha olumlu sonuçlar verdiği tespit edilmiştir. Bu sonuç rol oynamaya dayalı etkinliklerin öğrencilerin konuşma kaygılarının giderilmesinde daha sık kullanılması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe konuşma kaygısı, Arap, Türkçe dersi, rol oynama

¹ Bu çalışmada; "2020 TR Dizin Dergi Değerlendirme Kriterleri"nin 8. maddesinde belirtilen araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

² Bu çalışmanın ilk hali, 19-20 Aralık 2019 tarihleri arasında İstanbul'da düzenlenen V. Uluslararası Sosyal Beşeri ve Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

³ Arş. Gör. Dr., Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, m.kaya@yyu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-4755-4994>

⁴ Doç. Dr., Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, mnkardas@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-6732-7815>

THE EFFECT OF ROLE PLAYING ACTIVITIES OF BILATERAL STUDENTS ON TURKISH SPEECH ANXIETIES

Abstract

The aim of this study is to determine the effect of bilingual Arab students on their role-playing activities on Turkish speaking anxiety. Within the scope of this aim, the experimental pattern with control group based on the pre-test and post-test measurements, which is one of the patterns used in the quantitative method, was used in the study. The study groups of the research consist of 6th grade students of a secondary school where students of Arab origin are educated in Güroymak district of Bitlis. 22 of the 6th grade students of Arab origin constituted the experimental group and 20 of them constituted the control group. The students in the experimental and control groups were determined by random assignment. While the role-playing activities developed by the researcher were carried out in the experimental group, the control group was given speech training in accordance with the MEB curriculum. Applications were carried out in Turkish classes for 8 weeks in the spring term of 2018-2019 academic year. Turkish Speech Anxiety Scale was used to collect pretest-posttest data. This scale was filled in by students in the pretest and posttest applications. SPSS 20.0 package program was used to analyze the data collected with the scale. In the analysis of normally distributed data, t-test, which is one of the parametric tests, was preferred. As a result of the experimental applications that lasted 8 weeks and 16 hours in total, it was determined that the training performed with role-playing activities gave more positive results on the bilingual Arabic-language students' Turkish-language anxiety compared to the activities proposed by MEB. This result reveals that role-based activities should be used more frequently in relieving students' speech anxiety.

Keywords: Turkish speaking anxiety, Arabic, Turkish lesson

GİRİŞ

İnsanın daha anne karnına düşer düşmez kullandığı ilk beceri dinlemedir. Dünyaya geldikten sonra belli bir olgunluk düzeyine erişir erişmez kullandığı ve tüm yaşamı boyunca da sosyal bir varlık olmanın gereği olarak kullanacağı temel beceri konuşmadır. Okul çağıyla birlikte okuma ve yazma becerilerini edinir. Bu beceriler içerisinde bireyin dinleme becerisinden sonra kullanmaya başladığı, sosyal hayatta kendisine sürekli lazım olan, iletişim ve etkileşim kurabilmesini sağlayan, konuşma becerisidir.

Dil denince akla ilk gelen şey, dilin temel işlevi olan iletişimdir. Kişiler arasında bilgi, duygu, düşünce, istek ve hayallerin aktarılması anlamına gelen iletişim, toplum içinde yaşayan insanın, kendisini doğru, güzel ve etkili bir şekilde anlatabilmesi için mutlaka gerekli olan bir süreçtir (Temizyürek, Erdem ve Temizkan, 2013: 1). Sosyal bir varlık olan insanın yaşamı boyunca önce çevresiyle daha sonra da diğer insanlarla iletişiminde kullandığı temel beceri konuşmadır.

İlgili literatürde konuşma ile ilgili birçok farklı tanımın yapıldığı görülmektedir. Kurdayoğlu (2003: 287) bir konunun zihinde tasarlandıktan sonra karşıdakilere iletilmesi ve anlaşılması olarak ifade ederken Özdemir (2008: 22) konuşmayı duygu ve düşüncelerin görülebilir ve işitilebilir simgeler aracılığı ile düzenli bir şekilde iletildiği etkileşimli bir süreç olarak tanımlamaktadır. Calp (2010: 191) ise konuşmayı zihin ve kas gücünün devreye girdiği psiko-motor bir yetenek, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan en etkili araç olarak tanımlamaktadır. Konuşma becerisinin temel özelliği olan iletişim ve etkileşim sürecinin ön plana çıkarıldığı görülmektedir. Chastain'in (1976) da belirttiği gibi, bu alandaki pek çok araştırmacı dili konuşma olarak kabul ederler.

Bireylerin etkili iletişim kurmasının temel aracı olan konuşma becerisinin bilişsel, fiziksel ve duyuşsal unsurları bulunmaktadır. Bu unsurların eş güdüm halinde kusursuz bir şekilde işlemesi nitelikli bir konuşmanın ve etkili bir iletişimin oluşmasını sağlar. İşısağ ve Demirel (2010) dili

iletişim amacıyla öğrenmenin dil öğrenmenin temelini oluşturduğunu ifade etmektedirler. Bu amaçla özellikle konuşma becerilerinin geliştirilmesinin önemini dile getirmektedirler. Ancak ilgili alanyazın incelendiğinde çeşitli araştırmalarda öğrencilerin, öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin konuşma sürecinde kimi zaman iletişimi engelleyecek derecede sorunlar yaşayabildikleri görülmektedir (Arhan, 2007; Çetinkaya, 2011; Demirel, 2004; Er ve Demir, 2013; Oğuz, 2009; Yıldız, 2008). Ayan, Katrancı ve Melanlıoğlu (2014) tarafından yapılan araştırmada da öğretmen adayları, en çok zorlandıkları dil becerisinin konuşma becerisi olduğunu dile getirmişlerdir.

Kişilerin etkili bir iletişim kurmasının önünde çeşitli engeller olabilmektedir. Baş'a (2014: 101) göre bunlar arasında zihinsel, kültürel ve duyuşsal faktörler gibi pek çok faktör sayılabilir. İfade edilen bu faktörlerden birini de duyuşsal özellikte olan kaygı teşkil etmektedir. Kaygı, sinir sistemlerinin uyarılmasına bağlı olarak duyulan endişe, gerginlik ve sinirlilik hâlidir (Horwitz, Horwitz, Cope, 1986: 125). Özdemir ve Gür (2011: 40) kaygıyı kişinin bir uyarıya karşı karşıya kaldığında yaşadığı, bedensel, duygusal ve zihinsel gelişimlerle kendini gösteren bir uyarılmışlık durumu olarak tanımlarken Aydın ve Zengin (2008: 84) ise sezilen bir tehlikeye hazırlanma sırasında algılanan güçsüzlük duygusunun yaşandığı duygusal bir durum olarak ifade etmektedir.

Aydın ve Cığerci'ye (2020: 1081) göre kaygı anında insan stres, endişe ve tedirginlik yaşamaktadır. Bu durum bireyi psikolojik olarak da etkilemektedir. Yaman'a (2010: 272) göre de kaygı, duygusal bir durum olarak öğrenmeyi genelde olumsuz etkilemektedir. Şen ve Boylu'ya (2015: 15) göre Türkçe öğretimi alanında üzerinde durulması ve araştırılması gereken konulardan biri de kuşkusuz dil öğretimini etkileyen "kaygı" konusudur. Gardner ve Macintyre (1993: 2) dil öğretimini etkileyen en önemli faktörün kaygı olduğunu ifade etmektedirler. Bu tespitler dil öğrenme alanlarında öğrencinin yaşadığı kaygı dikkate alınması gereken önemli bir faktör olduğunu teyit etmektedir.

Dil öğrenme alanlarından "konuşma"yı etkileyen en önemli faktörün bireyin yaşadığı konuşma kaygısı olduğunu söylemek mümkündür. Alanyazın incelendiğinde de konuşma becerisinin önündeki önemli engellerden birinin kaygı olduğu görülmektedir (Arslan, 2012; Doğan ve Çoban, 2009; Katrancı ve Kuşdemir, 2015; Melanlıoğlu ve Demir, 2013; Sönmez, 2014). Ana dildeki konuşma becerisi ile konuşma kaygısının inceleyen çalışmaların (Baki, Kahveci, 2017; Hamzadayı, Bayat, Gölpınar, 2018; Menzel, Carrell, 1994) sınırlı olduğu ancak ikinci dil öğrenen bireylerin konuşma becerileri ile kaygı arasındaki ilişkiyi inceleyen birçok çalışmanın olduğunu görmek mümkündür (Boylu, Çangal, 2015; Rashid, 2017; Sallabaş, 2012; Şen, Boylu, 2015). İki dilli bireylerin konuşma kaygılarıyla ve konuşma becerileri ile ilgili az sayıda çalışma yapıldığı görülmektedir (Kardaş, 2015; Kardaş, Görmez, 2017; Şahin, Kardaş, Görmez, 2017).

Dünyada hemen hemen her ülkede birden fazla dil konuşulduğundan dünya genelinde iki dilli bireylerin sayısının azımsanmayacak kadar çok olduğunu söylemek mümkündür (Baker, 2007; Bican, 2017). Hatta İmer, Kocaman ve Özsoy'a (2011: 153) bu oran, dünyanın yarısını belki de üçte ikisini oluşturmaktadır.

I. ve II. Dünya Savaşlarının, göçlerin, medyatik gelişmelerin neticesinde kendisine özellikle siyasi, pedagojik alanlarda ve dilbilim alanında yer bularak popüler bir nitelik kazanan iki dillilik olgusu, tek dilliliğin aksine daha karmaşık, bireysel, sosyal, kültürel, psikolojik ve eğitimsel boyutlar içermektedir. Bundan ötürü günümüzde sadece dil bilim alanında değil eğitim, sosyoloji, psikoloji gibi diğer alanların da üzerinde durduğu bir çalışma alanı hâline gelmiştir (Ateşal, 2017: 2; Bican, 2017: 354).

İki dillilik ile ilgili literatür incelendiğinde bu kavramla ilgili farklı tanımlamaların olduğu ve iki dillilik kapsamının sınırlarıyla ilgili farklı araştırmacılar tarafından farklı şartların göz önünde bulundurulduğu görülmektedir. Bloomfield (1933: 56) iki dilliliği iki dili de ana dili gibi konuşup

etkin bir şekilde kullanabilmek olarak tanımlarken Field (2011: 22) ise iki dile sahip olma, iki dille konuşma veya iki dilli olma durumu olarak ifade etmektedir. Haugen (1953: 7) iki dilli olabilmek için kişinin iki dili de kusursuz bir şekilde konuşmasının gerekli olmadığını belirtirken Diebold (1961) bireyin iki dilli olabilmesi için ikinci dili anlamasının bile yeterli olabileceğini vurgular. Sarı (1995) iki dillilik konusunda öğrenilen zamanı göz önünde bulundurarak çocuğun aynı zamanda öğrendiği her iki dili, iki dillilik olarak tanımlamaktadır. Bölükbaşı-Kaya, Hançer ve Golynskala'a (2019) göre de iki dillilik, iki dili de birbirinin yerine dönüşümlü ve birbirinin alternatifi olarak kullanabilme yetisidir.

Türkçeyi sonradan öğrenen iki dilli Arap öğrencilerin yaşadıkları Türkçe konuşma kaygısı Türkçeyi ana dili olarak öğrenen öğrencilerin kaygı düzeylerinden daha yüksek olduğu düşünülmektedir. Temel ve Bekir'e (2005: 295) göre iki dilli çocuklar okula başlama yaşında her iki dilde farklı dil yeteneklerine sahip olduklarından, tek dilli çocukların ulaştığı konuşma ve düşünme düzeyine ulaşamamaktadırlar. Bu durumun en önemli nedenlerinden birinin kendini doğru ve etkili ifade edememe ve doğru anlaşılamama kaygısı olduğu düşünülmektedir. Çünkü yapılan birçok çalışmada ana dili ne olursa olsun toplumu oluşturan bireylerin büyük bölümünün belli seviyelerde konuşma kaygısı yaşadıkları bilinmektedir (Kinay ve Özkan, 2014; Öztürk, Gürbüz, 2014; Yaman ve Sofu, 2013). Hatta Gürzap (2010) entelektüel bireylerin bile topluluk önünde konuşurken ciddi anlamda endişe yaşadıklarını belirtmektedir.

Son dönemlerde bireylerin konuşma kaygılarının giderilmesinde veya azaltılmasında kullanılabilecek yöntem, teknik, strateji ve uygulamalarla ilgili nitel veya nicel yöntemlerle hazırlanmış birçok çalışma yapılmıştır (Ayres, 1991; Erol, 2019; Erol, Akkaya 2017; Finn, Sawyer, Schrod, 2009; Hasırcı, 2018; Kardeş, 2015; Katrancı, Kuşdemir, 2015; Oksal, 2014). Türkçe konuşma kaygılarının giderilmesinde kullanılabilecek etkili tekniklerden birinin "rol oynama" olduğunu söylemek mümkündür.

Alan yazında ana dili Türkçe olan öğrencilerin Türkçe konuşma kaygıları üzerinde rol oynama tekniklerinin kullanıldığı çalışmalar (Çapan-Tekin, 2015; Fandrich, 1969) bulunmaktadır. Ancak, maalesef ana dili Türkçe olmayan iki dilli Türkiye vatandaşı Arap öğrencilerin Türkçe konuşma kaygılarını konu edinen herhangi çalışmaya alan yazında rastlanmamaktadır. Öğrenci merkezli, konuşma eksenli nitelikler barındıran rol oynama etkinliklerinin iki dilli Arap öğrencilerin Türkçe konuşma kaygılarının giderilmesinde olumlu sonuçlar vereceği düşünülmektedir.

Öğrencilerin; dilin olanaklarını fark etmelerinde, dil becerilerini geliştirmelerinde, istendik kültürel etkileşim kurmalarında rol oynama etkinlikleri önemli bir işlev görür (Çapan-Tekin, 2015) Rol oynama çalışmaları öğrencilerin topluluk önünde kendilerini doğru ve daha etkili ifade etmelerine, özgüven kazanmalarına da önemli ölçüde katkı sağlayabilir.

Rol oynama uygulamalarında öğrenciler ses tonuna, jest ve mimiklerine dikkat ederek konuşarak dinleyiciyi etkilemeye çalışırlar. Bu nedenlerle rol oynama etkinlikleri ile öğrenciler, duygu ve düşüncelerini rahat bir şekilde ifade etme alışkanlığı kazanabilirler. Öğrencilerin konuşma kaygılarının azaltılmasında veya giderilmesinde rol oynama etkinliklerinin etkisinin deneysel süreçlerle test edildiği bu çalışma ilgili alan yazına katkı sunacaktır.

Araştırmanın problem cümlesini "Rol oynama tekniğinin Arap öğrencilerinin Türkçe konuşma kaygılarının giderilmesinde etkili midir?" oluşturmaktadır. Bu ana problem kapsamında şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test Türkçe konuşma kaygısı düzeyleri arasında önemli/anlamli bir fark var mıdır?
2. Deney grubu öğrencilerinin ön test son test Türkçe konuşma kaygısı düzeyleri arasında önemli/anlamli bir fark var mıdır?

3. Kontrol grubu öğrencilerinin ön test son test Türkçe konuşma kaygısı düzeyleri arasında önemli/anlamli bir fark var mıdır?
4. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test Türkçe konuşma kaygısı düzeyleri arasında önemli/anlamli bir fark var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmada nicel yöntem kullanılmıştır. Nicel yöntemde kullanılan desenlerden ön test son test ölçümlerine dayanan kontrol gruplu deneysel desen tercih edilmiştir. Deneysel desenli araştırmalar, bilimsel araştırmalarda yoğun olarak tercih edilmektedir. Bunu sebebi alana sağladıkları güvenilir objektif verilerdir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

“Deneysel araştırma, bilimsel yöntemler içinde en kesin sonuçların elde edildiği araştırmalardır. Çünkü araştırmacı karşılaştırılabilir işlemler uygular ve daha sonra onların etkilerini inceler, bu tür bir araştırmanın sonuçlarının araştırmacıyı en kesin yorumlara götürmesi beklenir” (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2008: 12). Karasar (2009) deneysel desenli araştırmaları, “sistematiik bir metot kullanılarak, belli bir müdahalenin kontrol altına alınmış şartlarda belli bir problemin çözümünde ne derece etkili olacağını görmek için yapılır.” şeklinde açıklamaktadır.

Deneysel desene uygun hazırlanan bu araştırma yansız/random atama yoluyla belirlenen 42 altıncı sınıf öğrencisi üzerinde yürütülmüştür.

Araştırma deseni Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırma Deseni

Gruplar	Ön Test	Süreç (8 Hafta/16 Saat)	Son Test
Deney Grubu	Türkçe Konuşma Kaygısı Değerlendirme Ölçeği	Kardaş ve Tunagür (2015) tarafından geliştirilen Türkçe konuşma etkinlikleri	Türkçe Konuşma Kaygısı Değerlendirme Ölçeği
Kontrol Grubu	Türkçe Konuşma Kaygısı Değerlendirme Ölçeği	Türk Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından Türkçe ders kitaplarında yer verilen konuşma etkinlikler	Türkçe Konuşma Kaygısı Değerlendirme Ölçeği

Veri Toplama Aracı

Türkçe Konuşma Kaygısı Ölçeği (TKKÖ)

Araştırmaya ilişkin verilerin toplanmasında Türkçe Konuşma Kaygısı (TKKÖ) ölçeği kullanılmıştır. Sevim (2012) tarafından hazırlanan ölçekte 20 madde bulunmaktadır. Bütün maddeler olumsuz yargıya sahiptir. Üç alt boyuttan oluşan maddeler; “konuşmacı odaklı kaygı”, “çevre odaklı kaygı” ve “konuşma psikolojisi odaklı kaygı” ile ilgilidir. Ölçek dereceleri, 1: Hiçbir zaman, 2: Çok az, 3: Bazen, 4: Çoğu zaman, 5: Her zaman şeklinde puanlanmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 20, en yüksek puan ise 100’dür. Puanlar yükseldikçe Türkçe konuşma kaygısının arttığı, düştükçe kaygının düştüğü kabul edilmiştir. 20-36 puan aralığı “çok düşük düzeyde kaygı”, 37-52 puan aralığı “düşük düzeyde kaygı”, 53-68 puan aralığı “orta düzeyde kaygı”, 69-85 puan aralığı “yüksek düzeyde kaygı” olarak değerlendirilmiştir.

kaygı", 69-84 puan aralığı "yüksek düzey kaygı", 85-100 puan aralığı ise "çok yüksek kaygı" olarak değerlendirilmiştir. Bulgular bölümü bu aralıklar dikkate alınarak açıklanıp yorumlanmıştır. Ölçeğin bu çalışma için Cronbach alpha güvenirlik katsayısı 0,79 olarak tespit edilmiştir. Ölçek öğrencilere elden ulaştırılmış ve toplanmıştır.

Çalışma Grupları

Araştırmanın çalışma gruplarını Bitlis'in Güroymak İlçesinde Arap kökenli öğrencilerin eğitim gördüğü bir ortaokulun 6. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Arap kökenli 6. Sınıf öğrencilerinin 22'si deney grubunu oluştururken 20'si kontrol grubunu oluşturmuştur. Deney ve kontrol grupları seçkisiz atama yoluyla belirlenmiştir. Deney grubundaki öğrencilere araştırmacı tarafından geliştirilen rol oynama teknikleri uygulanırken kontrol grubunda MEB müfredatına uygun konuşma eğitimi verilmiştir.

Deney Grubu

Uygulamalar 2018-2019 öğretim yılı bahar döneminde, ön test-son test ve farkındalık eğitimi hariç 8 hafta ve haftada 2 ders saati olacak şekilde Türkçe derslerinde sürdürülmüştür.

Uygulama Süreci

Bu araştırmada, araştırmacı tarafından geliştirilen rol oynama etkinlikleri kullanılmıştır. Uygulamalar haftada iki ders saatinde 8 hafta boyunca sürdürülmüştür. Bu kapsamda Rol Oynama etkinlikleri şu adları taşımaktadır: 1. *Meclisteyim*, 2. *Sunucuyum*, 3. *Diyardan Diyara*, 4. *Şoför ve yolcuyum*(şiki şiki baba örneği).

Deneyssel süreçlerde uygulanan rol oynama örnekleri aşağıda verilmiştir.

Çalışma 1

Meclisteyim: Öğretmen bir devlet bakanı olsaydınız bu hangisi olurdu, niçin? Sorusunu yönelterek öğrencilerin düşünceleri için yeterli süre verir. Yürütmek istedikleri bakanlık belirlendikten sonra bir bakanlar kurulu toplantısı gerçekleştirileceği söylenerek gerekli hazırlıklar tamamlanır. Bakanlar kurulu toplantı salonuna dönüştürülen sınıfta drama lideri başbakan sıfatı ile olağanüstü gündemle toplantıyı açar. Gündem artan terör olayları nedeniyle aksayan eğitim-öğretime ilişkin çözüm önerilerini konuşmak ve soruna çözüm bulmaktır. Savunma bakanı sinirli ve tedirgindir, içişleri bakanı kararsız ve streslidir, milli eğitim bakanı gayet rahattır, turizm bakanı sorundan dolayı endişelidir, sağlık bakanı çaresizdir, çevre bakanı sakin ve rahattır, diğer bakanlıklar başbakanın tavrına göre hareket etmektedirler.

Çalışma 2

Sunucuyum: Öğretmen öğrencilerden farklı karakterlere sahip bir haber sunucusunu canlandırmalarını ister. Sunuculardan biri neşelidir ve çok hızlı konuşarak haber sunmaktadır. Biri sinirli ve yüksek tonda sunum yapmaktadır. Biri sakindir ve diksiyonu düzgündür. Biri tok seslidir, vurgulamak istediği hususları bağırarak yüksek sesle aktarmaktadır. Biri somurtkan ve heyecansızdır. Biri kavgacıdır ve gereğinden yavaş konuşmaktadır. Oyun lideri vurgu ve tonlamayı yerinde yapan bir sunucudur, tane tane konuşmakta jest ve mimiklerini etkili kullanmaktadır. Sunucular haber sunumlarını yaparken izleyiciler sunucuların eksik ve artılarını not etmektedirler. Haber sunumları bittikten sonra sunucu ve seyirciler değerlendirme sonuçlarını tartışırlar.

Çalışma 3

Diyardan Diyara: Öğretmen sınıftaki her öğrenciye bir ili canlandırma görevi verir. Örneğin İstanbul ili rolünü alan öğrenci; hangi bölgede yer aldığını, üzerinde kaç kişinin yaşadığını, komşularını, turistik mekânlarını, kültürel etkinliklerini, ulaşım durumunu, iklimsel özelliklerini

vb. özetleyerek turistik ziyaretler için çok önemli bir merkez olduğunu söyler ve misafirlerini ağırlamaktan mutluluk duyacağını ifade eden anlatımlar yapar. Bu bir anlamda reklam yarışıdır. Gerekli hazırlıklar yapıldıktan sonra sınıfta 22 il tanıtımı/reklamı yapılır.

Çalışma 4

Yolcu veya Şoförüm: Öğretmen sınıftaki öğrenci sıralarını birleştirterek 22 yolcu kapasiteli bir minibüs hazırlar. Minibüs Bitlis-Güroymak seferini yapmaktadır. Muavin minibüse doluşmak için bekleyen yolculara kapıyı açar açmaz minibüs dolar. Yolcuların bir kısmı oturacak yer bulamadığı için ayakta. Şoför direksiyona geçerek yola çıkar. Yolculardan biri yaşlı bir teyzedir, bu teyze sürekli olarak gelininin beceriksiz ve çelimsizliğinden bahsetmektedir. Biri balıkçıdır, poşetinde evine balık götürmektedir, balık kokusu minibüse yayılmıştır ve yolcular bu durumdan oldukça şikâyetçidir. Biri kendi halinde bir vatandaş oturduğu yerden at yarışı kuponu doldurmaktadır. Biri öğretmendir, elindeki kitabı okumaktadır. Biri genç bir öğrencidir, ayakta kalan yaşlı bir teyzeye yer vermemek için çoktan uykuya dalmıştır. Birbirinin ayaklarına basan, birbirini sıkıştıran yolcular rahatsızlıklarını şoföre anlatsalar da şoför oralı değildir. Yüksek sesle “Şiki şiki baba” şarkısını dinleyen şoförün keyfine diyecek yoktur.

Her asıl oyundan sonra gevşeme, rahatlama egzersizleri yapılarak çalışmalar sonlandırıldı. Uygulama sonucunda son test yapılarak uygulamalar neticelendirilmiştir.

Ön test yapıldıktan sonra deney grubunda yapılacak etkinlikler için 1 saatlik kısa bir bilgilendirme yapılmıştır. Bilgilendirmelerden sonra 8 hafta sürecek konuşma etkinlikleri uygulanmıştır. Deneyisel uygulamalardan sonra son test yapılarak çalışma sonlandırılmıştır.

Tablo 2. Deney Grubu Uygulama Süreci

Hafta	Beceri	Etkinlik	Süre
1. hafta	Konuşma	Meclisteyim	2 ders saati
2. hafta	Konuşma	Sunucuyum	2 ders saati
3. hafta	Konuşma	Diyardan diyara	2 ders saati
4. hafta	Konuşma	Yolcu ve şoförüm	2 ders saati
Toplam	4 konuşma etkinliği		16 ders saati (ön-son test ve ön bilgilendirme hariç)

Kontrol grubu

Kontrol grubunda ön test (Türkçe Konuşma Kaygısı TKKÖ ölçeği) uygulamasından sonra 8 hafta boyunca Türkçe derslerinde haftada 2 saat olmak üzere MEB müfredatında verilen konuşma etkinlikleriyle konuşma eğitimi verilmiştir. MEB'in önerdiği etkinliklerde bir değişiklik yapılmamıştır. 8 haftanın sonunda son testle veriler toplanarak çalışma sonlandırılmıştır.

Verilerin Analizi

Türkçe Konuşma Kaygısı Ölçeği TKKÖ ile toplanan veriler SPSS 20.0 paket programı kullanılmıştır. Veriler üzerinde yapılacak veri analiz tekniklerini belirlemek için ön-son test verilerinin dağılımı incelenmiştir. Verilerin normal dağılıp dağılmadığının tespiti için Shapiro Wilks testi sonuçları dikkate alınmıştır. Shapiro verilerinin dikkate alınmasının nedeni grup büyüklüğünün 50'den küçük olmasıdır (deney-kontrol toplam 42 öğrenci). Tablo 3' normallik testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 3. Shapiro-Wilk Testi Analiz Sonuçları

Gruplar	Test Türü	Shapiro Wilk p*
Deney	Ön test	0,392
	Son test	0,454
Kontrol	Ön Test	0,323
	Son test	0,231

* 0,05 anlamlılık düzeyi

Tablo 3'teki veriler incelendiğinde test sonuçlarının hem ön test hem son testte 0,05'ten büyük bir değere sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuçlar ön test son test verilerinin normal dağılım sergilediğini göstermektedir. Bu veriler ışığında Türkçe Konuşma Kaygısı Ölçeği (TKKÖ) ön test-son test verilerinin analizinde parametrik testler ve bu testlerden *t-testi* kullanılmıştır.

Buna göre; deney ve kontrol gruplarının ön-son test farklarının belirlenmesi için "*Bağımsız Örneklem t-Testi*" deney veya kontrol gruplarının ön-son test farklarının belirlenmesi için "*İlişkili Örneklem t-Testi*" istatistiği kullanılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmada elde edilen verilerin analizine ve yorumlarına yer verilmiştir.

1. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test Türkçe konuşma kaygısı düzeyleri arasında önemli/anlamlı bir fark var mıdır? Problem sorusuna ilişkin bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Ön Test Türkçe Konuşma Kaygısına İlişkin Bulgular

Test	Gruplar	N	Ortalama	df	t	p
Ön test	Kontrol Grubu	20	55.76	40	.952	.632
	Deney Grubu	22	56.64			

Tablo 4'teki veriler incelendiğinde deneysel uygulamalar öncesi kontrol ve deney grubu öğrencilerinin benzer Türkçe konuşma kaygısı düzeyine sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Türkçe konuşma kaygısı puanların değerlendirme aralıkları; 20-36 puan aralığı "çok düşük düzeyde kaygı", 37-52 puan aralığı "düşük düzeyde kaygı", **53-68 puan aralığı "orta düzeyde kaygı"**, 69-84 puan aralığı "yüksek düzeyde kaygı", 85-100 puan aralığı ise "çok yüksek düzeyde kaygı" şeklinde belirlenmiştir.

Deney grubu ön test kaygı puanı 56,64, kontrol grubu kaygı puanı ise 55,76 olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının ön test kaygı puanları incelendiğinde **53-68** aralığında yani "Orta düzeyde kaygı" seviyesinde olduğu anlaşılmaktadır.

İstatistiksel olarak da ön test kaygı puanları arasında anlamlı düzeyde bir fark tespit edilmemiştir ($t=.952/ p=0,632>0,05$).

Bu veriler deneysel uygulamalara her iki grubun benzer konuşma kaygısı düzeyi ile başladığını göstermektedir.

2. Deney grubu öğrencilerinin ön test-son test Türkçe konuşma kaygısı düzeyleri arasında önemli/anlamlı bir fark var mıdır? Problem sorusuna ilişkin bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Deney Grubu Ön Test Türkçe Konuşma Kaygısı Bulguları

Test	Gruplar	N	Ortalama	df	t	p
Deney Grubu	Öntest	22	56.64	21	-.990	.000
	Son test		47.22			

Tablo 5 incelendiğinde deney grubu konuşma kaygısı ön test puanının 56,64 son test puanının ise 47,22 olarak gerçekleştiği görülmüştür. Son test Türkçe konuşma kaygısı puanının yaklaşık 10 puan kadar düştüğü söylenebilir. Konuşma kaygısı değerlendirme aralıkları incelendiğinde son test puanının (47,22) düşük düzeyde konuşma kaygısı aralığında (37-52 puan aralığı “düşük düzeyde kaygı”) yer aldığı anlaşılmaktadır.

Ön test-son test kaygı puanları arasında İstatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark tespit edilmiştir ($t = -.990 / p = 0,000 < 0,05$).

Bu bulgu deney grubunda uygulanan rol oynama etkinliklerinin iki dilli Arap öğrencilerin Türkçe konuşma kaygılarının düşürülmesinde etkili olduğunu göstermektedir.

3. Kontrol grubu öğrencilerinin ön test-son test Türkçe konuşma kaygısı düzeyleri arasında önemli/anlamlı bir fark var mıdır? Problem sorusuna ilişkin bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Kontrol Grubu Ön Test Türkçe Konuşma Kaygısı Bulguları

Test	Gruplar	N	Ortalama	df	t	p
Kontrol grubu	Ön Test	20	55.76	19	-1.002	.048
	Son Test		53.98			

Tablo 6'da kontrol grubu ön test son test konuşma kaygısı puanları ve istatistiksel karşılıkları görülmektedir. Tablo incelendiğinde kontrol grubu konuşma kaygısı ön test puanının 55,76 son test puanının ise 53,98 olarak gerçekleştiği görülmüştür. Son test Türkçe konuşma kaygısı puanının ön testten yaklaşık 2,2 puan kadar düşük gerçekleştiği görülmektedir. Konuşma kaygısı değerlendirme aralıkları incelendiğinde son test puanının (53,98) orta düzeyde konuşma kaygısı aralığında (53-68 puan aralığı “orta düzeyde kaygı”) yer aldığı anlaşılmaktadır. Son test lehine oluşan 2,2 puanlık fark önemlidir, ancak bu fark kaygı düzeyini düşürmek için yeterli olmamıştır.

Bu bulgudan hareketle kontrol grubunda uygulanan MEB etkinliklerinin konuşma kaygısının giderilmesinde kısmen etkili olduğu söylenebilir.

Kontrol grubu ön test-son test kaygı puanları arasında istatistiksel olarak da anlamlı düzeyde bir fark tespit edilmiştir ($t=-1.002/ p=0,048<0,05$).

4. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test Türkçe konuşma kaygısı düzeyleri arasında önemli/anlamlı bir fark var mıdır? Problem sorusuna ilişkin bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Deney-Kontrol Grupları Türkçe Konuşma Kaygısı Son Test Analiz Bulguları

Test	Gruplar	N	Ortalama	df	t	p
Son test	Kontrol Grubu	20	53.98	40	-1.110	.000
	Deney Grubu	22	47.22			

Tablodaki veriler incelendiğinde Türkçe konuşma kaygısı puanlarında son testte deney grubu lehine bir fark olduğu anlaşılmaktadır. Son testte deney grubu kaygı puanında yaklaşık 9 puanlık bir fark oluşmuşken, bu fark kontrol grubunda yaklaşık 2 puanda kalmıştır.

Deney grubundaki olumlu yöndeki değişim istatistiksel olarak da anlamlı bulunmuştur($t=-1,110/ p=0,000<0,05$). Bu bulgu, rol oynama uygulamalarının iki dilli Arap öğrencilerin Türkçe konuşma kaygısı seviyelerinin değişmesinde istendik düzeyde etkili olduğuna işaret etmektedir. Deney grubu lehine oluşan bu fark rol oynama uygulamalarının müfredat uygulamalarına kıyasla daha başarılı sonuçlar verdiğini ortaya koymaktadır.

Deney ve kontrol gruplarındaki iki dilli öğrencilerin ön test ve son test Türkçe konuşma kaygısı puanları ile ilgili kıyaslama Grafik 1’ de gösterilmiştir.

Grafik 1. Deney ve Kontrol Grubu Türkçe Konuşma Kaygısı Ön-Son Test Başarı Puanları

Grafik 1’de her iki grubun ön-son test Türkçe konuşma kaygısı puan ortalamaları görülmektedir. Grafik incelendiğinde ön test Türkçe konuşma kaygısı puanlarının birbirine neredeyse denk olduğu anlaşılmaktadır (deney grubu:56,64; kontrol grubu 55,76). Deney uygulaması neticesinde her iki grupta da Türkçe konuşma kaygısı puanlarında bir azalış olduğu

anlaşılmaktadır. Rol oynama etkinliklerinin uygulandığı deney grubundaki azalış yaklaşık 10 puan olurken MEB müfredatındaki etkinliklerin uygulandığı kontrol grubundaki azalış yaklaşık 2,2 puan olarak gerçekleşmiştir. Son testte deney grubu Türkçe konuşma kaygısı puanlarında daha ciddi düşüş sağlandığı anlaşılmaktadır. Grafikteki bulgular iki dilli Arap öğrencilerin kendilerini korkmadan, endişe duymadan, kaygılanmadan ifade etmelerinde rol oynama etkinliklerinin daha etkili sonuçlar verdiğini göstermektedir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Rol oynama tekniğinin iki dilli Arap öğrencilerinin Türkçe konuşma kaygılarına yönelik etkileri şu şekildedir:

Araştırmada yapılan ön test uygulamaları sonucunda deney grubu öğrencilerinin deney öncesi konuşma kaygısı puanı 56,64 iken kontrol grubu ön test Türkçe konuşma kaygısı puanı 55,76 olarak belirlenmiştir. Ön testte istatistiksel olarak da deney ve kontrol grubu başarı puanı arasında anlamlı bir fark bulunmazken ($p: ,632 > 0,05$; $t: ,952$) son testte deney grubu konuşma kaygısı puan ortalaması 47,22, kontrol grubu kaygı puanı 53,98 olarak gerçekleşmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe Konuşma Kaygısı son test başarı puanları arasında deney grubu lehine rakamsal olarak yaklaşık 10 puanlık bir fark olduğu belirlenmiştir. Bu fark istatistik bakımından anlamlı bulunmuştur ($p: ,000 < 0,05$; $t: -1,110$).

Kaygı değerlendirme aralıkları incelendiğinde, ön testte her iki grubun Türkçe konuşma kaygısı bakımından orta düzeyde kaygı (**53-68 puan aralığı**) düzeyine sahip oldukları belirlenmiştir. Deney grubu son test konuşma kaygısı puanının **düşük düzeyde kaygı 47,22 (37-52 puan aralığı)** aralığında yer aldığı belirlenirken kontrol grubu konuşma kaygısı düzeyinde ise **orta düzeyde kaygı 53,98 (53-68 puan aralığı)** herhangi bir değişiklik olmadığı tespit edilmiştir.

DeneySEL süreçler neticesinde elde edilen bu veriler, rol oynama etkinliklerinin iki dilli Arap kökenli öğrencilerin Türkçe konuşma kaygılarının düşürülmesinde/azaltılmasında MEB'in önerdiği konuşma etkinliklerine oranla çok daha başarılı sonuçlar verdiğini göstermektedir.

Alanyazın incelendiğinde Türkçeyi ana dili olarak öğrenen öğrencilerin, konuşma kaygılarının azaltılması üzerine farklı tekniklerin kullanıldığı birçok çalışmanın olduğu görülmüştür. Ana dili Türkçe olmayan Türkiye vatandaşı iki dilli Arap öğrencilerin Türkçe konuşma kaygıları üzerinde betimsel veya deneySEL herhangi bir çalışmanın yapılmadığı anlaşılmıştır. Bununla birlikte ana dili Kürtçe olan öğrencilerin Türkçe konuşma kaygıları üzerinde az sayıda çalışma alan yazında bulunmaktadır. Kardaş ve Görmez (2017) iki dilli Kürt öğrencilerin Türkçe konuşma kaygıları üzerinde akvaryum uygulamalarının incelemişlerdir. Söz konusu çalışmada, iki dilli öğrencilerin Türkçe konuşma kaygılarının giderilmesinde akvaryum yönteminin etkili olduğunu belirlemişlerdir. Bu sonuç çalışmamızda ulaştığımız sonuçları destekler niteliktedir.

Yerli ve yabancı bazı araştırmalarda kullanılan farklı yöntem, teknik ve stratejilerin öğrencilerin konuşma kaygılarının azaltılmasına yönelik olumlu sonuçlar verdiği görülmüştür: Fandrich (1969) karşılaşma alıştırmaları, rol oynama, yaratıcı drama ve tartışma teknikleri kullanılarak yapılan konuşma eğitiminin geleneksel (seyircilerin önünde konuşma) konuşma eğitime göre kaygının azaltılmasında daha etkili olduğunu tespit etmiştir. Çapan-Tekin (2015) rol oynama tekniğinin Fransızca öğrenen 1. sınıf öğrencilerinin konuşma kaygısının azaltılmasında etkisini tespit etmek amacıyla yaptığı çalışma sonucunda öğrencilerin kaygı düzeyinde bir azalma olduğu ve rol yapma tekniği ile gerçekleştirilen konuşma derslerinden sonra akademik başarıda bir artış olduğu görülmüştür. Ayrıca yapılan mülakat analizlerine göre rol yapma tekniği, konuşma kaygısını yok etmede önemli bir rol oynadığı tespit edilmiştir. Rol oynama tekniğinin öğrencilerin toplum önünde kendilerini daha iyi ifade edebilmelerine, özgüven duygusunu kazanmalarına, katkı sağladığı tespit edilmiştir. Maden (2011) yaptığı araştırmada rol oynama etkinliklerinin

öğrencilerin konuşma becerileri üzerinde önemli ölçüde etkili olduğunu belirlemiştir. Zerey (2008) tiyatro çalışmalarının öğrencilerin yabancı dil konuşma kaygılarını azaltmada pozitif bir etki yarattığı ve ayrıca öğrencilerin toplum önünde İngilizce konuşmak konusunda güvenlerini ve cesaretlerini arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Kardaş (2018) drama yöntemine dayalı olarak yapılan uygulamaların öğrencilerin Türkçe konuşma kaygılarının giderilmesinde etkili olduğunu belirtmiştir. Şahin, Kardaş, Görmez (2017) akvaryum tekniğiyle yapılan öğretimin, iki dilli 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe konuşma becerisi üzerinde, 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı çerçevesinde hazırlanan ders kitapları temelli yapılan etkinliklere nazaran daha başarılı sonuçlar verdiğini tespit etmişlerdir. Söz konusu araştırmalar bu çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Gerek bu araştırmada ulaşılan sonuçlar gerekse alandaki benzer araştırmalar, rol oynama etkinliklerinin başta Türkçe konuşma kaygılarının azaltılmasında ve konuşma becerilerinin geliştirilmesinde daha yoğun kullanılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Tıpkı ana dili Türkçe olan öğrencilerde olduğu gibi ana dili Türkçe olmayan iki dilli öğrencilerin Türkçe konuşma becerileri ve konuşma kaygıları üzerinde önemli durulması gerektiği anlaşılmaktadır.

Ayrıca rol oynama etkinliklerinin yanı sıra öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade etmelerine imkân tanıyan öğrenci merkezli etkinliklerin Türkçe eğitiminde daha yoğun kullanılması gerekmektedir. Alanda öğrenci merkezli etkinliklerin iki dilli öğrencilerin dil becerilerine etkisini inceleyen daha fazla akademik araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

KAYNAKÇA

- Arhan, S. (2007). *Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okulları ikinci kademedeki konuşma eğitimi (Ankara ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Arslan, A. (2012). Üniversite öğrencilerinin “topluluk karşısında konuşma” ile ilgili çeşitli görüşleri (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi örneği). *Turkish Studies*, 7(3), 221-231.
- Ateşal, Z. (2017). İki dillilik ve çift dil. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(7), 1-12.
- Ayan, S., Katrancı, M., ve Melanlıoğlu, D. (2014). Awareness level of teacher candidates' in terms of their Turkish language sufficiency: A qualitative research. *International Journal Of Academic Research Part B*, 6(29), 137-143.
- Aydın, E. ve Cigerci, F. M. (2020). Yabancılar Türkçe öğretiminde dijital hikâye anlatımının yazma kaygısına etkisi. *Journal of History School*, 45, 1078-1097.
- Aydın, S. ve Zengin, B. (2008). Yabancı dil öğretiminde kaygı: bir literatür özeti. *Journal Of Language And Linguistic Studies*, 4(1), 81-94.
- Ayres, J. (1991). Using visual aids to reduce speech anxiety. *Communication Research Reports*, 8(1), 73-79.
- Baker, C. (2007). *A parents' and teachers' guide to bilingualism* (3th Edition). Clevedon: Multilingual Matters.
- Baki, Y. ve Kahveci, G. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının etkili konuşma becerileri üzerindeki etkisi: bir yapısal eşitlik modellemesi. *Electronic Turkish Studies*, 12(4), 47-70.
- Baş, G. (2014). Lise öğrencilerinde yabancı dil öğrenme kaygısı: nitel bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (36), 101-119.
- Bican, G. (2017). İki dilliliğin tanımlanması: kuramsal tartışmalar ve güncel yaklaşımlar. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 353-366.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: H. Holt and Company.
- Boylu, E. ve Çangal, Ö. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Bosna-Hersekli öğrencilerin konuşma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(1), 349-368.

- Bölükbaşı-Kaya, F., Hançer, F. B. ve Golynskala, A. (2019). İki dillilik: tanımı ve türleri üzerine kuramsal tartışmalar. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 7(2), 98-113.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Calp, M. (2010). *Özel eğitim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Chastain, K. (1976). *Developing second- language skills*. Chicago: Rand Mc Nally College Publishing Company.
- Çapan Tekin, S. (2015). *Konuşma becerisinde dil kaygısını rol yapma tekniği ile azaltma/yenme: Anadolu Üniversitesi Fransızca yabancı dil öğrencileri ile bir uygulama*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çetinkaya, Z. (2011). Türkçe öğretmen adaylarının iletişim becerilerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 567-576.
- Demirel, Ö. (2004). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Diebold, A. Richard (1961). Incipient bilingualism. *Linguistic Society of America*, 37(1), 97-112.
- Doğan, T., ve Çoban, A. E. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(153), 157-168.
- Er, O., ve Demir, O. (2013). Konuşma becerisinin Türkçe öğretmenleri tarafından kullanılabilirliğine ilişkin Türkçe öğretmeni adaylarının görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 8(1), 1417-1436.
- Erol, S. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde eğitsel oyunların kullanımı*. Yayınlanmamış doktora tezi. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Erol, S. ve Akkaya, A. (2017, 2-4 Kasım). Türkiye'deki Suriyeli çocuklara Türkçe öğretiminde kullanılan oyunların öğretici görüşlerine göre değerlendirilmesi. IX. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumunda sunuldu, Malatya.
- Fandrich, B. (1969). *An experimental study of two approaches to teaching speech in terms of reducing speech anxiety*. Doctoral dissertation. University of British Columbia.
- Field, F. W. (2011). *Key concepts in bilingualism*. New York: Palgrave Macmillan
- Finn, A. N., Sawyer, C. R., and Schrodt, P. (2009). Examining the effect of exposure therapy on public speaking state anxiety. *Communication Education*, 58(1), 92-109.
- Gardner, R., Macintyre, P. (1993). On the measurement of affective variables in second language learning. *Language Learning*, 43, 157-194.
- Gürzap, C. (2010). *Söz söyleme ve diksiyon*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Hamzadayı, E., Bayat, N. ve Gölpınar, Ş . (2018). Konuşma kaygı düzeyi ile konuşma başarımları arasındaki ilişki. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 75-85.
- Hasırcı, S. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygıları üzerindeki etkisi açısından akran ve öğretmen geribildirim. *Turkish Studies*, 13(4), 685-706.
- Haugen, E. (1953). *The norwegian language in america: a study in bilingual behaviour*. Philadelphia: Penn., University of Pennsylvania Press.
- Horwitz, E. K., Horwitz, B. and Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70, 125-132.
- İmer, K., Kocaman, A. ve Özsoy, A. S. (2011). *Dilbilim sözlüğü*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- İşisağ, K. U. ve Demirel, Ö. (2010). Diller için Avrupa ortak başvuru metninin konuşma becerisinin gelişiminde kullanılması. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 190-204.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.

- Kardaş, M. N. (2015). İkinci dili Türkçe olan çok dilli Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe konuşma kaygıları ve bu kaygılarının bazı değişkenlerle ilişkisi, *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10, 541-556.
- Kardaş, M. N. ve Tunagür, M. (2015). 6-8 sınıf öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlik önerileri, *International Journal of Languages' Education and Teaching* ISSN:2198 – 4999, 3/2, 183-202.
- Kardaş, M. N. ve Görmez, E. (2017). The Effect of Aquarium Method on the Bilingual Learners' Turkish Speech Anxiety, *Iğdır Üniv. Sos Bil Dergisi / Iğdır Univ Jour Soc Sci*, 3(12), 1-30.
- Kardaş, N. (2018). *Drama etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerin Türkçe dersi konuşma becerisi ve kaygısına etkisi: karma yöntem araştırması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Katrancı, M., ve Kuşdemir, Y. (2015). Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi: sözlü anlatım dersine yönelik bir uygulama. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 415-445.
- Kinay, İ., ve Özkan, E. (2014). Öğretmen adayları için konuşma kaygısı ölçeği geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Turkish Studies*, 9(5), 1747-1760.
- Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma eğitimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler. *TÜBAR-XIII*, 287-309.
- Maden, S. (2011). Rol kartlarının konuşma eğitimindeki başarı ve tutum üzerine etkisi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi SBE Dergisi*, 2(2), 23-38.
- MEB (2015). Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, *Türkçe Dersi (1-8. sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: MEB.
- Melanlioğlu, D. ve Demir, 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.
- Menzel, K. E. and Carrell, L. J. (1994). The relationship between preparation and performance in public speaking. *Communication Education*, 43(1), 17-26.
- Oğuz, A. (2009). Öğretmen adaylarının sözlü ve yazılı anlatım becerilerine ilişkin öz yeterlik algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(30), 18-42.
- Oksal, B. (2014). *İşbirlikçi öğrenme yöntemi ve teknolojinin yabancı dil öğrenen öğrencilerin konuşma kaygıları ve motivasyon düzeyleri üzerine etkileri: Özel üniversitede bir durum çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özdemir, E. ve Gür, H. (2011). Matematik kaygısı-endişesi ölçeğinin(MKEÖ) geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 39-50.
- 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
- Rashid, 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. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(3), 2199-2218.
- Sevim, O. (2012). Öğretmen adaylarına yönelik konuşma kaygısı ölçeği: bir geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(2), 927-937.

- Sönmez, A. (2014). *Güzel sanatlar liseleri müzik bölümlerinde bireysel ses eğitimi dersinin doğru güzel ve etkili konuşma becerisine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Adıyaman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adıyaman.
- Şahin, A., Kardaş M. N. ve Görmez E. (2017). Akvaryum tekniğinin iki dilli 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerine etkisi. *International Journal of Language Academy*, 5(3), 366-390.
- Şen, Ü. ve Boylu, E. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen İranlı öğrencilerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 13-25.
- Temel, Z. F. ve Bekir, H. (2005). Erken çocukluk döneminde ikinci dil kazanımı. *Türk Dili*, 640, 294-298.
- Temizyürek, F., Erdem, İ. ve Temizkan, M. (2013). *Konuşma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tüzemen, T. (2016). *Akademik çelişki tekniğinin 6. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerine ve konuşma kaygılarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Yaman, H. (2010). Türk öğrencilerin yazma kaygısı: ölçek geliştirme ve çeşitli değişkenler açısından yordama çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(1), 267-289.
- Yaman, H., ve Sofu, M. (2013). Öğretmen adaylarına yönelik konuşma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 17(3), 41-50.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldız, C. (2008). *Konuşma öğretimi*. (Ed.: C. Yıldız), *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi içinde* (s. 155- 178). Ankara: Pegem Akademi.
- Zerey, Ö. G. (2008). *Tiyatro uygulamasının öğrencilerin yabancı dil konuşma kaygısı üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.