

**THE EFFECTS OF TEACHING WITH
LANGUAGE PARTNERSHIP (TANDEM) IN
TEACHING TURKISH AS A FOREIGN
LANGUAGE ON SPEAKING ANXIETIES OF
STUDENTS**

**Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dil Partnerliği
(TANDEM) Yoluyla Gerçekleştirilen Öğretimin Öğrencilerin
Konuşma Kaygılarına Etkisi¹**

Kübra ŞENGÜL²

Abstract

Language Partnership is an activity whereby the learners get together with the other students who speak the same language as a mother language. The purpose of this system is to implement learners to learn the language and to perform culture transfer in a natural way. In this study, effects of Language Partnership (known as TANDEM in Europe) on speaking anxieties of learners who learn Turkish language as a foreign language have been researched. In this study which has been manipulated with real experimental design, foreigner students who are learning Turkish Language in Nevşehir Hacı Bektaş Veli University have come together with Turkish students for 6 weeks of time in accordance with Language partnership program. As a data collecting tool, the study which was prepared by Özdemir (2013) in the subject of availability and reliability and its name is "The sources of speaking anxieties of learners who learn Turkish language as foreign language". It was also applied as a scale, for the analysis of those data, the frequency, percentage, average value, standard deviation, t test for related exemplifications are used. After the experimental process which took 6 weeks, it was observed that the students who were in the experiment group have improved positively in terms of Turkish language speaking anxieties comparing with those students who were in the control group. This research put forward that effectiveness of setting relationships and communications between Turkish language learners as foreign language and speakers of same language as mother language in reducing the speaking anxieties of the same Turkish language learners.

Key words: Teaching Turkish as a foreign language, speaking anxieties, language partnership.

¹ This study was presented in the International Education Congress: Education for Future – ICEFIC named academic activity as a verbal declaration that is performed in Ankara on 13-15 May, 2015.

² Yrd. Doç. Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, kubraturkersengul@gmail.com

Özet

Dil partnerliği, yabancı dil öğrenenlerin ana dili konuşurlarıyla belli zamanlarda bir araya gelerek oluşturdukları bir dil öğrenme etkinliğidir. Bu sistemin amacı öğrenenlerin hem dil öğrenimini hem de kültür aktarımını doğal yollarla gerçekleştirmektir. Bu çalışmada, Avrupa'da TANDEM olarak bilinen dil partnerliğinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma kaygılarına etkisi araştırılmıştır. Gerçek deneysel desen ile kurgulanan çalışmada, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler ile Türk öğrenciler altı hafta süren dil partnerliği programıyla bir araya getirilmişlerdir. Veri toplama aracı olarak Özdemir (2013) tarafından güvenilirlik ve geçerlik çalışması yapılan "Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Kaynakları" adlı ölçek uygulanmış, verilerin analizinde ilişkisiz Örneklem için t-Testi, Mann Whitney U Testi ve İlişkili Örneklem için t-Testi kullanılmıştır. Altı hafta süren deneysel süreç sonunda deney grubundaki öğrencilerin Türkçe konuşmaya yönelik kaygılarının kontrol grubundaki öğrencilere göre anlamlı ve olumlu yönde değiştiği görülmüştür. Araştırma, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma kaygılarının azalmasında yabancı dil öğrenirken ana dili konuşurlarıyla kurulacak iletişimin ve öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olduğu bir izlencenin, etkililiğini ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, konuşma kaygısı, dil partnerliği.

Giriş

Yabancı bir dili öğrenme sürecinde olan bireyin yeni bir kültür, dil yapısı, insan tipi, dünya görüşü, yaşantı, inanç, sınav kaygısı, öğretmen tutumu ve daha pek çok yeni durumla karşılaşması onun öğrenme sürecinde zaman zaman kaygılanmasına ve öğrenmeye yönelik olumsuz davranışlar (çekinme, kaçınma, endişe vs.) göstermesine neden olabilmektedir. Kaygı, yabancı dil öğrenim sürecini etkileyen ve önemsenmesi gereken duyuşsal özelliklerinden biridir. Kaygı, Türkçe Sözlük'te (TDK, 2005) üzüntü, endişe duyulan düşünce, tasa ifadeleriyle açıklanmaktadır. Büyüköztürk (1997) ise kaygıyı, herhangi bir tehdit altında hissedilen korku ve gerginlik durumu olarak ifade etmektedir. Kaygının, bireyde olumlu ya da olumsuz etki bırakması bu duygunun normalin üzerinde hissedilip hissedilmemesiyle ilişkilidir. Bir duruma yönelik normalin üzerinde hissedilen kaygı ise bireyi daha çok olumsuz etkilemektedir. Kaygı, özellikle bireyin öz güven duygusu, motivasyonu, geçmiş yaşantıları, gülünç duruma düşme riski veya sınav korkuları gibi özelliklerinden etkilenmektedir. Bu özellikler ise bireyi dil öğrenme sürecinde etkileyeceğinden yabancı dil kaygısı ve kaygıyı düşüren durumlar üzerinde durulmalıdır.

Kaygı üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde, kaygının çeşitli yönleriyle ele alınıp gruplandırıldığı görülmektedir. Bunlar; kolaylaştırıcı kaygı, engelleyici kaygı, durumluk kaygı, sürekli kaygı, sınıf kaygısı, topluluk önünde konuşma kaygısı, kişilik kaynaklı kaygı, olay kaynaklı kaygı, durum kaynaklı kaygıdır (Andrade and Williams 2009; Aydın ve Zengin, 2008; Horwitz, Horwitz and Cope, 1986; Özdemir, 2013; Scovel, 1991). Kaygının öğrenmeyi nasıl etkilediğini araştıran pek çok çalışmaya rastlanmaktadır. Ancak kaygının dil öğrenme ile ilişkisini araştıran bilim insanlarının yabancı dile yönelik kaygıyı diğer kaygı türlerinden ayırdıkları görülmüştür. Bu durum, bireyin pek çok yeni durumla karşılaşmasından ve yeni dilde konuşma, yazma, dinleme ve okumanın farklı bir dil deneyimi oluşturmasından kaynaklanmaktadır. Kaygının yabancı dil kaygısı olarak anıldığı ilk çalışma Horwitz, Horwitz ve Cope (1986) tarafından yapılan "Foreign Language Classroom Anxiety" adlı çalışmadır. Kaygı ile dil öğrenme arasındaki ilişkinin araştırıldığı çalışmalar 1970'li yıllara kadar götürüle bile (Brown, 1975; Chastain, 1975; Scovel; 1978), kaygı ile dil öğrenme arasındaki ilişkinin ayrı bir duyarlılıkta ele alınması ve

incelenmesi gerektiği ilk kez bu çalışmayla ortaya konmuştur. Aydın ve Zengin (2008), yabancı dil öğrencilerinin yeterlik düzeylerinin, sınav uygulamalarının, öğretmen davranışlarının, yabancı dil ders zorluk düzeylerinin, öğrencilerin dildeki yetenek düzeylerinin ve kültürel farklılıklarının yabancı dil öğreniminde kaygıyı doğuran unsurlar olduğunu belirtmişlerdir.

Yabancı dil öğrenme kaygısı ile ilgili çalışmalarda bir dilin dinleme, okuma, yazma ve konuşma becerilerine dönük hissedilen kaygının ayrı ayrı ele alındığı da görülmektedir. Bu çalışmaya konu olan yabancı dil kaygısı da konuşma becerisine yöneliktir. Dilin ifade edici yönü göz önüne alındığında, konuşma becerisinin yazmadan daha önce kazanıldığı, konuşmanın duygu ve düşüncelerin açıklanmasında yazmadan daha fazla kullanıldığı bilinmektedir. Bu sebeple konuşma, hem ana dili hem de yabancı dil öğretimi için önemli bir anlatma becerisidir. Konuşma becerisi, bireylerin yabancı bir dili bilip bilmediklerine dair kısa bir sürede yargıya varmayı sağlayan önemli bir görünümdür. Özellikle yeni bir dil öğrenme sürecinde öğrenciler, konuşma sırasında heyecanlanmakta, konuşurken çekinmekte, bildiklerini ifade etmekte zorlanmaktadır. Bu durum, yabancı dil öğrenme sürecinde konuşma kaygısı olarak ele alınmaktadır.

Crookall ve Oxford (1991) alıştırmaların, grup ya da ikili çalışmaların yapılmasının yabancı dil öğrenme kaygısını azaltmada etkili olacağını belirtmektedir. Dolayısıyla yabancı dil öğrenen bireyin, öğrendiği dilin gramerinin yanı sıra kullanım pratikliğine de hâkim olması için gayret sarf etmesi gerekmektedir. Dilin birçok yönü olmasına rağmen hiçbir özelliği onun bildirişime dönük özelliğinin önüne geçememektedir. Dilin bu özelliği, onun ancak iletişime ve yaşantıya dönük bir yaklaşımla öğrenileceğini göstermektedir. Öğrenenin yabancı dilin ses birimlerini doğru telaffuz edebilmesi konuşma öz yeterliği açısından son derece önemlidir. Bu sebeple yabancı dil öğrenen bireyi öncelikle yabancı dilde konuşmaya yönlendirmek gerekir. (Erdem, Şengül, Gün ve Büyükaslan, 2015). Yabancı dilde sürekli sınıf içinde yapılan alıştırmalar ve kâğıt kalemle gerçekleştirilen uygulamalar dil öğrenimi için yeterli olmamakta, böylelikle öğrencide yabancı dile yönelik kaygı oluşabilmektedir. Alyılmaz ve Şengül (2017), 1970'lerden sonra ortaya çıkan iletişimsel dil öğretim yaklaşımıyla konuşma becerisinin sadece telaffuz - kelime bilgisi doğrultusunda değil yabancı dilin kültürel ve sosyal alanıyla da bütünleşik yönüyle ele alındığını belirtmişlerdir. Bu nedenle Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrencilerin sınıf dışında da dili kullanabilecekleri gerçek ortamlar sağlanmalıdır. Bu uygulamalardan biri TANDEM olarak da bilinen dil partnerliğidir. TANDEM, özellikle Avrupa ülkelerinde üniversitelerin bünyesinde bulunan birimlerde elektronik ya da yüz yüze iletişime kurulan bir dil öğretim programıdır. Bu programda öğrenen, öğrenmek istediği dilin konuşurunu dil partneri olarak seçmekte ve dilediği doğrultuda, öğrenmek istediği konularda görüş alışverişinde bulunmaktadır. Dil partnerlerinin sahip olmaları gereken yegâne özellik ise ana dillerini konuşabilmeleridir. Partnerlerin akademik dil öğrenme gibi bir amaçları yoksa kısacası günlük iletişimde işlerine yarayacak ortak dili öğrenmeleri arzulanıyorsa partnerlerinin dil uzmanı ya da belli bir meslekte olmaları şart değildir. TANDEM olarak bilinen dil partnerliğinin 1960'lı yılların sonunda Fransız ve Alman gençlik toplantılarında uygulandığı bilinmektedir (Müller, Schneider ve Wertenschlag, 1988).

Dil partnerliği, yazılı bir program olmadan öğrencilerin ihtiyaç duydukları konulara göre öğrenmeyi sağlanmakta ve programın gidişatında öğretmen ya da herhangi bir kişinin müdahalesi bulunmamaktadır. Öğrenciler ne öğreneceklerine kendileri karar verip partnerlerine bu doğrultuda danışmaktadır. Bunun da etkisiyle öğrenciler kendi öğrenmelerinden sorumlu olmaktadır. Dil partnerleri aynı zamanda yabancı dile ait kabul gören ya da görmeyen beden dili, kültür özelliği gibi sınıf içinde kazanılması zor

olan hususları öğrenmede birbirlerine destek olmaktadır. Akran iletişimi söz konusu olduğundan bu destek yabancı dil öğrenimini eğlenceli hâle getirmektedir. Göçer (2015), konuşma becerisinde gerek süreçteki öğrenci performansının belirlenmesinde gerekse öğrencilerin etkinliklerde ortaya koydukları performansa dayalı ürünlerin değerlendirilmesinde durum belirlemeye dönük farklı değerlendirme yöntem ve araçlarının uygulamaya konulması gerektiğini belirtmektedir. Bu doğrultuda, öğrencinin uygun iletişimsel bağlamlara yönelik gösterdiği konuşma performanslarının değerlendirilmesi açısından da dil partnerliğinden faydalanılabilir. TANDEM'in yüz yüze ve elektronik yolla olmak üzere iki şekilde uygulandığı ve bazı önemli çalışmalarda dil öğrenme üzerine etkilerinin araştırıldığı görülmektedir (Appel, 1999; Appel ve Mullen, 2000; Little ve Helmut, 1996; Little ve Ushioda, 1998; Little, 2001; Woodin, 2005).

Türkiye'de Türkçe öğrenen öğrencilerin kendi dillerini konuşanlarla gruplaşmaları, aynı evlerde barınmaları ve sosyal yaşamlarını birbirleriyle sınırlandırmaları onların Türkçeyi etkili bir şekilde öğrenmelerine engel oluşturmaktadır. Böylelikle öğrencilerde "Türkçeyi Türkiye'de dâhi öğrenmekte zorluk yaşıyoruz" şeklinde bir algı oluşmakta ve bu da kaygı düzeylerinin artmasına neden olmaktadır. Bu nedenle dil partnerliğinin, öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçeye yönelik geliştirdikleri konuşma kaygılarını azaltacağı ve çözüm olarak geliştirileceği düşünülmüştür.

Alan yazınında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma kaygısı üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde, bu araştırmaların büyük çoğunluğunun genel tarama türünde olduğu görülmektedir. Araştırmalarda, Woodrow (2006) tarafından geliştirilen "İkinci Dil Konuşma Kaygısı Ölçeği"nin Türkçe uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının yapıldığı (Melanloğlu ve Deniz, 2013), konuşma kaygısı ölçeğinin geliştirildiği (Özdemir, 2013), çeşitli veri toplama araçlarıyla yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma kaygılarının belirlendiği (Boylu ve Çangal, 2015; İşcan, 2016; Karçiç ve Çetin, 2015; Sallabaş, 2012; Sevim, 2014; Şen ve Boylu, 2015) görülmektedir. Çalışmalardan elde edilen sonuçlara bakıldığında, Boylu ve Çangal (2015), Melanloğlu ve Deniz (2013), Özdemir (2013), Sevim (2014) ile Şen ve Boylu (2015) konuşma kaygısı ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını; Sallabaş (2012) ile Karçiç ve Çetin (2015) ise konuşma kaygısı ile cinsiyet arasında erkekler lehine anlamlı bir farklılığın olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca eğitim durumu ile konuşma kaygısı arasında anlamsal bir farklılığın bulunmadığı çalışmalar (Boylu ve Çangal, 2015; Özdemir, 2013; Sevim, 2014; Şen ve Boylu, 2015) görülmektedir.

Bununla birlikte Şen ve Boylu (2015) çalışmalarında, ana dili Türkçe olan biriyle bir saatten fazla konuşan İranlı öğrencilerin Türkçe konuşma kaygı düzeylerinin ana dili Türkçe olan biriyle bir saatten az konuşanlara göre anlamlı oranda düşük olduğunu tespit etmişlerdir. Boylu ve Çangal (2015) ise yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Bosna-Hersekli öğrencilerin Türkiye'de kalma süreleri arttıkça öğrencilerin konuşma kaygılarının düştüğünü ve Türkçeyi sınıf dışında kullananların konuşma kaygısı düzeylerinin Türkçeyi sınıf dışında kullanmayanlara göre daha düşük olduğunu belirtmişlerdir. Buna benzer olarak Sevim (2014), öğrencilerin topluluk veya ana dili Türkçe olanlarla konuşurken kaygı düzeylerinin düştüğünü belirtmiştir. Elde edilen bu sonuçlara bakıldığında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma kaygısının ana dili Türkçe olanlarla görüşülmesi hâlinde düştüğü görülmektedir. Hem bu durumun hem de yabancılara Türkçe öğretiminde konuşma kaygısı üzerine etki eden bir olgunun araştırılmaması bu çalışmanın en önemli gerekçelerini oluşturmuş ve Türkçe öğrenenlerle ana dili Türkçe olanların günlük yaşantılarına yansıtacakları uygulanabilir bir program olan dil partnerliğinin konuşma kaygısına etkisinin araştırılmasına karar verilmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil partnerliği (TANDEM) yoluyla yapılan öğretimin öğrencilerin konuşma kaygılarına etkisini ortaya çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki denenceler oluşturulmuştur:

Denence 1: Dil partnerliğinin (TANDEM) uygulandığı deney grubunun konuşma kaygısı öntest puan ortalamaları ile sontest puan ortalamaları arasında sontest lehine anlamlı bir farklılık vardır.

Denence 2: TÖMER'deki konuşma dersleri dışında herhangi bir işlemin uygulanmadığı kontrol grubunun konuşma kaygısı öntest puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında sontest lehine anlamlı bir farklılık vardır.

Denence 3: Deney grubu ile kontrol grubunun sontest puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık vardır.

Yöntem

Bu çalışmada gerçek deneme modellerinden Kontrol Gruplu Öntest-Sontest Seçkisiz Desen kullanılmıştır. Öğrencilerden random yöntem ile deney ve kontrol grupları belirlenmiştir. Deney grubuna dil partnerliği programı anlatılmış ve yabancı öğrencilerin Türk öğrencilerle bir araya gelebilecekleri uygun zaman dilimleri belirlenmiştir. Araştırmanın bağımsız değişkeni dil partnerliği, bağımlı değişkeni ise konuşma kaygısıdır. Deney grubunda, sınıf dışında dil partnerliği programı uygulanmıştır. Bu süreçte Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler ile ana dili Türkçe olan üniversite öğrencileri kendilerinin belirlediği zamanlarda bir araya gelerek görüşmeler yapmıştır. Bu görüşmelerin yönünü kendileri belirlemiş, herhangi bir öğretmen ya da kişi tarafından yönlendirilmemişlerdir. Dil partnerliği uygulamasında deney grubu ile görüşen öğrenciler Türkçe Öğretmenliği Bölümü 1. sınıf öğrencilerinden seçilmiştir. 21 kişiden oluşan Türk öğrenciler ile başlangıçta dil partnerliği hakkında konuşulmuş ve yabancı öğrencilerle ihtiyaç duydukları konu veya bağlamlara göre 6 hafta süreyle görüşecekleri belirtilmiştir. Ardından düzenlenen tanışma toplantısıyla Türk ve yabancı öğrenciler dil partnerliği uygulamasına başlamışlardır. Kontrol grubunun konuşma becerisine dönük dersleri ise TÖMER'deki genel akış içerisinde yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde (NEÜ TÖMER) Türkçe öğrenen B2 düzeyindeki yabancı uyruklu öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme / kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubuna yönelik bilgiler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubuna Yönelik Betimsel Veriler

	Gruplar		f	%
Ülke	Deney	Afganistan	13	72.8
		Suriye	5	27.2
	Kontrol	Afganistan	12	70.6
		Suriye	5	29.4
Uyruk	Deney	Özbek	13	72.8
		Arap	5	27.2

Cinsiyet	Kontrol	Özbek	12	70.6
		Arap	5	29.4
	Deney	Erkek	15	72.8
		Kız	3	27.2
	Kontrol	Erkek	14	70.6
		Kız	3	29.4

Deneysel süreç öncesinde, deney ve kontrol gruplarının konuşma kaygılarına yönelik puanların denk olup olmadığını ortaya koymak amacıyla Konuşma Kaygısı Ölçeği uygulanmıştır. Öğrencilerin aldıkları puanlar esas alınarak yapılan değerlendirmede grupların konuşma kaygısı öntest puanları arasında dört faktörde de anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 2’de de görüldüğü üzere Levene homojenlik testi sonucu “Peşin Hükümler” faktöründeki verilerin homojen olmadığı saptanmıştır. Bu yüzden, parametrik istatistikler için “normallik” varsayımının karşılanmadığı durumlarda alternatif bir test olarak önerilen (Büyüköztürk, 2006: 145) İlişkiziz İki Örneklem için Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır.

Tablo 2. Konuşma Kaygısı Öntest Puan Ortalamalarının Gruplara Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan İlişkiziz Örneklem için t-Testi Sonuçları

Bağımlı Değişkenler	Grup	N	Ss	Levene Testi		t	p	
				F	p			
Bireysel Özellikler	Deney	18	2.06	.29	0.45	.50	-.14	.88
	Kontrol	17	2.08	.33				
Peşin Hükümler	Deney	18	2.54	.58	4.92	.03	.81	.42
	Kontrol	17	2.41	.34				
Çaresizlik İnancı	Deney	18	2.42	.26	0.41	.52	-.81	.42
	Kontrol	17	2.35	.24				
Bakış Açısı	Deney	18	3.53	.64	3.31	.07	-.38	.70
	Kontrol	17	3.60	0.44				

Tablo 3’te deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin “Peşin Hükümler” faktöründeki puanlarına ilişkin MWU testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 2. Konuşma Kaygısı Öntest Puan Ortalamalarının Gruplara Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan İlişkiziz Örneklem için t-Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	MWU	p
Peşin Hükümler	Deney	18	18.25	328.5	148.5	.88
	Kontrol	17	17.74	301.5		

Tablo 3’te “Peşin Hükümler” faktöründeki deney ve kontrol gruplarına ait öntest puanlarının farklılaşmadığı görülmektedir. Bu durum da deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik kaygılarının benzer olduğunu göstermektedir.

Veri Toplama Aracı

Deney ve kontrol grubuna uygulama öncesi Özdemir (2013) tarafından güvenilirlik ve geçerlik çalışması yapılan “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Kaynakları” adlı ölçek uygulanmıştır. Araştırmada, ölçeğin yapı geçerliği, faktör analizi ile test edilmiştir. Maddelerin faktör yüklerine bakıldığında, değerlerin, .56 ile .83 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçek, “Bireysel Özellikler”, “Peşin Hükümler”, “Çaresizlik İnancı” ve “Bakış Açısı” olmak üzere dört faktörden oluşmaktadır. Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları 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, ölçekteki her bir faktör için kabul edilebilir düzeyde iç tutarlılığın olduğu görülmektedir.

Bulgular

Denence 1: Dil partnerliğinin (TANDEM) uygulandığı deney grubunun konuşma kaygısı öntest puan ortalamaları ile sontest puan ortalamaları arasında sontest lehine anlamlı bir farklılık vardır.

Bu denence bağlamında, deney grubunun öntest ve sontest puanlarının farklılaşma durumunu ortaya koyan ilişkili Örneklemeler için t Testi sonuçları Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. Deney Grubunun Öntest-Sontest Puanlarının Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan İlişkili Örneklemeler için t Testi Sonuçları

Bağımlı Değişkenler	Deney Grubu	N	SS	Sd	r	t	p	
Bireysel Özellikler	Öntest	18	2.06	.29	17	-.22	-19.05	.00*
	Sontest	18	4.26	.33				
Peşin Hükümler	Öntest	18	2.54	.58	17	-.07	-8.20	.00*
	Sontest	18	4.02	.46				
Çaresizlik İnancı	Öntest	18	2.42	.26	17	-.31	-14.20	.00*
	Sontest	18	4.04	.33				
Bakış Açısı	Öntest	18	3.53	0.64	17	-.07	-7.45	.00*
	Sontest	18	4.31	0.36				

* $p < .01$

Öğrencilerin aldıkları puanlar esas alınarak yapılan analizlerde deney grubunun konuşma kaygısı öntest ve sontest puanları arasında dört faktörde de anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu durum, araştırmanın “dil partnerliğinin öğrencilerin konuşma kaygılarını azaltacağı” tezini destekleyen bir bulgudur. Yapılan ilişkili örneklemeler için t testi sonuçlarına göre 1. denence doğrulanmıştır.

Denence 2: TÖMER’deki konuşma dersleri dışında herhangi bir işlemin uygulanmadığı kontrol grubunun konuşma kaygısı öntest puan ortalamaları ile sontest puan ortalamaları arasında sontest lehine anlamlı bir farklılık vardır.

Bu denence bağlamında, kontrol grubunun öntest ve sontest puanlarının farklılaşma durumunu ortaya koyan ilişkili Örneklemeler için t Testi sonuçları Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5. Kontrol Grubunun Öntest-Sontest Puanlarının Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan İlişkili Örneklemeler için t Testi Sonuçları

Bağımlı Değişkenler	Kontrol Grubu	N	SS	Sd	r	t	p	
Bireysel Özellikler	Öntest	17	2.08	.33	16	.48	-1.19	.25*
	Sontest	17	2.20	.44				
Peşin Hükümler	Öntest	17	2.41	.34	16	.44	-1.91	.07*
	Sontest	17	2.63	.51				
Çaresizlik İnancı	Öntest	17	2.35	.24	16	.50	-2.21	.04**
	Sontest	17	2.57	.48				
Bakış Açısı	Öntest	17	3.60	.44	16	.32	-4.72	.00***
	Sontest	17	4.17	.41				

* $p > .05$, ** $p < .05$, *** $p < .01$

Analizlere göre, kontrol grubunun “Bireysel Özellikler” ile “Peşin Hükümler” faktörleriyle ilgili öntest ve sontest puan ortalamaları arasında sontest lehine anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgular, TÖMER’de yürütülen konuşma derslerinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarını “Bireysel Özellikler” ile “Peşin Hükümler” boyutlarında olumlu yönde etkilemediğini göstermiştir. Bu doğrultuda 2. denencenin “Bireysel Özellikler” ile “Peşin Hükümler” faktörlerinde doğrulanmadığı tespit edilmiştir. Ancak “Çaresizlik İnancı” ile “Bakış Açısı” faktörlerine bakıldığında öntest ve sontest puan ortalamalarının sontest lehine anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmüştür. Kontrol grubundaki öğrencilerin konuşma kaygısına yönelik çaresizlik inançlarını ve bakış açılarını olumlu yönde değiştirmeleri, hem TÖMER’deki konuşma derslerinin hem de Türkiye’de yaşıyor olmalarının olumlu yönde etki oluşturmasından kaynaklanabilir. Bu doğrultuda ilişkili örneklemeler için t-testi sonuçlarına göre 2. denencenin “Çaresizlik İnancı” ile “Bakış Açısı” faktörlerinde doğrulandığı tespit edilmiştir.

Denence 3: Deney grubu ile kontrol grubunun sontest puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık vardır.

Deney ve kontrol gruplarının “Konuşma Kaygıları”nın “Bireysel Özellikler”, “Peşin Hükümler”, “Çaresizlik İnancı” ve “Bakış Açısı” faktörlerine ilişkin sontest puanlarının anlamlı farklılık gösterip göstermediği ilişkisiz Örneklemeler için t-Testi ile sınıanmıştır.

Tablo 6’da yapılan analizle ilgili bulgulara yer verilmektedir.

Tablo 6. Deney ve Kontrol Gruplarının Sontest Puanlarının Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan İlişkisiz Örneklemeler için t Testi Sonuçları

Bağımlı Değişkenler	Grup	N	SS	Sd	Levene Testi		t	p
					F	p		
Bireysel Özellikler	Deney	18	4.26	.33	1.28	.26	15.64	.00
	Kontrol	17	2.20	.44				
Peşin Hükümler	Deney	18	4.02	.46	.30	.58	8.45	.00
	Kontrol	17	2.63	.51				
Çaresizlik İnancı	Deney	18	4.04	.33	1.99	.16	10.50	.00
	Kontrol	17	2.57	.48				
Bakış Açısı	Deney	18	4.31	.36	.22	.64	1.05	.30

Kontrol	17	4.17	.41	33
---------	----	------	-----	----

* $p < .01$, * $p > .05$

Tablo 6 incelendiğinde, İlişkisiz Örneklemeler için t-Testi sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının sönstest puanları arasında “Bireysel Özellikler”, “Peşin Hükümler”, “Çaresizlik İnancı” faktörlerinde deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Bu bulgular, dil partnerliği yönteminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarına “Bireysel Özellikler”, “Peşin Hükümler”, “Çaresizlik İnancı” boyutunda olumlu yönde etki ettiğini göstermektedir. Bu doğrultuda 3. denence, “Bireysel Özellikler”, “Peşin Hükümler” ve “Çaresizlik İnancı” boyutunda doğrulanmıştır. Ancak “Bakış Açısı” faktörüne bakıldığında kontrol grubunun sönstest puanlarında artış görülmektedir. Dolayısıyla deney ve kontrol gruplarının “Bakış Açısı” faktöründe sönstest puanları açısından anlamlı bir farklılığın olmadığı ve 3. denencenin “Bakış Açısı” faktöründe doğrulanmadığı tespit edilmiştir.

Sonuç

Dil partnerliği, öğrenme sürecini dışarıdan kontrol eden veya yöneten bir öğretmene ihtiyaç duymadan, bireyin öğrenme sürecinde kendi ihtiyacına ve ilgisine yönelik iletişim becerileri geliştirdiği ve yine aynı doğrultuda süreci planlayabildiği bir programdır. Böylelikle yabancı dil öğrenimi özdenetimli, eğlenceli ve kalıcı bir öğrenme süreci hâline gelmektedir. Bireyler, yüz yüze veya internet yoluyla kurdukları dil partnerliğinde öğrenilen dilin kültürüne ait olgularla da yüzleşmekte böylelikle yabancı dil öğrenme sürecinde sınıf içinde öğrenilmesi muhtemel sınırlı durumların dışına çıkmaktadır. Konuşma kaygısı ise yabancı dil öğrenme sürecini daha çok olumsuz yönde etkileyen bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. İşcan (2015, s. 115), Ürdün Üniversitesi örneğinde yabancı dil kaygısını incelediği çalışmada, Ürdünlü öğrencilerin yabancı dil kaygı düzeylerinin yüksek olduğunu bunun da öğrencilerdeki öz güven ya da motivasyon eksikliği, fiziksel kaygı düzeylerinin yüksek olması, derste başarısız olma korkusu, öğretmenden kaynaklanan nedenler gibi unsurlardan kaynaklandığını belirtmiştir.

Öğrenenlerin yabancı dil öğrenme sürecinde hissettikleri heyecan, endişe ve başaramama duygusu, sınıf içinde konuşma imkânının kısıtlılığıyla ve hedef dilin konuşurlarıyla iletişime geçememeleriyle de birleşince yabancı dil, yaşantıya yansımayan bir uygulamaya dönüşmektedir. İşcan ve Karagöz (2016), yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin ilk olarak kendilerine güven duymaları ve bunu iletişimsel etkinliklerde kullanmaları konusunda teşvik edilmesi gerektiğini ve konuşma becerisindeki gelişimleri değerlendirilirken, biçimsel doğruluktaansa iletişimsel verimliliğe daha fazla öncelik verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu nedenle, bu araştırmada, yabancı öğrencilerin konuşmaya yönelik fırsatlarının artacağı, Türkçeyi ana dili konuşurlarıyla pekiştir(ebil)ecekleri dil partnerliği uygulamasının etkileri araştırılmıştır.

Kırık (2015), bir yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitabındaki konuşma etkinliklerinin etkileşimsellik düzeyini incelediği araştırmasında, iki yönlü konuşma etkinliklerin %25 oranında, etkileşimli etkinliklerin ise %14 oranında kaldığını dolayısıyla konuşma etkinliklerinin etkileşimsellik düzeyinin toplam konuşma etkinliklerinin içinde oldukça düşük olduğunu belirlemiştir. Bu sonuç, konuşma becerisinin öğretim setinde yer alan etkinliklere göre geliştirilmesinin pek mümkün olmadığını göstermektedir. Şen ve Boylu (2015) ise İranlı öğrencilerin konuşma kaygısı düzeylerini çeşitli değişkenler açısından değerlendirdikleri çalışmalarında ana dili Türkçe olan biriyle konuşma sıklığının öğrencilerin Türkçe konuşma kaygılarında anlamlı bir farklılık gösterdiğini tespit etmişlerdir. Elde edilen bu sonuç, konuşma kaygılarını azaltmada ana dili

konusurlarından alınacak desteğin gerekliliğini göstermektedir. Buna benzer sonuçları Boylu ve Çangal (2015) ile Sevim (2014) de elde etmişlerdir.

Bu araştırma sonucunda ise, deney grubunun öntest-sontest puanları arasında dört faktörde de anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu durum, araştırmada dil partnerliğinin öğrencilerin konuşma kaygılarını azaltacağı konusunda ortaya konan denenceyi desteklemektedir. Deney ve kontrol gruplarının sontest puanları arasında "Bakış Açısı" faktörü dışındaki faktörlerde, deney grubunun lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Deney ile kontrol gruplarının sontest puanlarının "Bakış Açısı" faktöründe anlamlı bir farklılık oluşturulmamasının nedeni ise kontrol grubunun altı haftalık süreçte Türkçe konuşmaya yönelik bakış açılarının değiştiği düşüncesiyle açıklanabilir.

Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metninde yabancı dil öğretimi etkileşimsel bir yöntemle ele alınmaktadır. Bu durum yabancı dil öğretiminin daha çok gerçek ortamlarda yapılması ve yabancı dil öğrenenin dilsel bağlam ile yüzleştirilmesi anlamına gelmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde daha etkili sonuçlar alabilmek için hedef kitlenin ihtiyaçlarına cevap verecek yöntemlerin kullanılması gerekmektedir. Dil partnerliği de öğrencilerin günlük hayatta en fazla karşılaşacakları durumları kendi akranlarıyla birlikte deneyimlemelerine imkân sunan bir yöntemdir. Yeni bir dili öğrenen kişinin sınıf içiyle sınırlı kalan konuşma becerileri, bu dili konuşan toplumun bireyleriyle ve dolayısıyla kültürüyle karşılaştığında konuşma sırasında kaygısının artmasına yol açmaktadır. Birey için bilinmez bir dünya olan yabancı dil, ancak okuyarak, dinleyerek, yazarak ve konuşarak tanınabilir. Bu becerilerin de mümkün olduğu kadar ana dili konuşurlarıyla yapılacak alıştırmalarla geliştirilmesi gerekmektedir. Yapılan çalışmalarda yabancı dil kaygısının yabancı dilde konuşma performansını olumsuz yönde etkilediği (Young, 1986) tespit edilmiştir. Bu soruna yönelik ise öğrenenlerin grup çalışmaları yaparak ya da öğretmen(ler)ine kendilerini ifade ederek çözüm geliştirileceği belirtilmiştir. Bu araştırmanın özünde, yabancı dil öğrenen bireyin öğrendiği dili ve kültürü hakkında bilgisi olan bir akranıyla iletişime geçmesinin onun yabancı dilde konuşma kaygısını azaltacağı fikri vardır. Araştırmanın sonuçlarına göre, Türk akranlarıyla altı hafta boyunca bir araya gelen yabancı öğrencilerin Türkçe konuşma kaygıları, kontrol grubuna göre azalmıştır. Dolayısıyla, dil partnerliğinin, bireyi öğretim sürecinde çoğunlukla olumsuz olarak etkileyen konuşma kaygısını azaltmada, etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonucun da alan yazınında belirtilen sonuçlarla benzerlik gösterdiği görülmüştür (Boylu ve Çangal, 2015; Şen ve Boylu, 2015; Sevim, 2014). Araştırmanın sonuçlarına göre şu öneriler sunulabilir:

- Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin, sınıf dışında Türk öğrencilerle dil partnerliğine imkân sağlayan programlar düzenlenebilir.
- Yabancı öğrencilerin bir arada barınmalarını sağlayacak imkânlardansa Türk öğrencilerle bir arada yaşamaları sağlanarak onların Türkçeyi bir iletişim dili olarak kullanmalarını sağlanabilir.
- Türkçe öğretim merkezlerinde konuşma, dinleme, yazma, okuma ve dil bilgisi derslerinin yanı sıra gönüllü öğrencilerin oluşturduğu gruplarla çeşitli sosyal etkinlikler düzenlenebilir.
- Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yüz yüze kurulacak iletişimin yanı sıra sanal ortamlarda da dil partnerliği düzenlenebilir.
- Dil partnerliğinin yabancı dilde veya yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde başarıyı etkileyip etkilemediğine dönük araştırmalar yapılabilir.
- Dil partnerliğinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin motivasyonunu artırıp artırmadığı araştırılabilir.

Kaynakça

- Alyılmaz, S. ve Şengül, K. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil öğrenme stratejileri*. İstanbul: Kesit Yayınları.
- Andrade, M. and Williams, K. (2009). Foreign language learning anxiety in Japanese EFL university classes: physical, emotional, expressive and verbal reactions. *Sophia Junior College Faculty Journal*, 29,1-24.
- Appel, C. (1999). Tandem language learning by e-mail: Some basic principles and a case study. *Occasional paper-Centre for Language and Communication Studies*, (54), 1-64.
- Appel, C. and Mullen, T. (2000). Pedagogical considerations for a web-based tandem language learning environment. *Computers & Education*, 34, 291-308.
- Aydın, S. ve Zengin, B. (2008), Yabancı dil öğreniminde kaygı: bir literatür özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(1), 81-94.
- 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 (TEKE) Dergisi*, 4(1), 349-368.
- Büyüköztürk, Ş. (1997). Araştırmaya yönelik kaygı ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim Yönetimi*, 3(4), 453-464.
- Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Chastain, K. (1975). Affective and ability factors in second-language acquisition. *Language Learning*, 25, 153-161.
- Crookall, D. and Oxford R. (1991). Dealing with anxiety: some practical activities for language learners and teacher trainees. In E. K. Horwitz & D. J. Young (Eds.), *Language anxiety: From theory and practice to classroom implications* (pp.141-150). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Erdem, M. D., Şengül, M., Gün, M. ve Büyükaslan, A. (2015). Tekerleme alıştırmalarına dayalı etkinliklerin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Suriyeli Arapların konuşma becerilerine etkisi. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(2), 1-11.
- Göçer, A. (2015). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma becerisinin gelişim durumunun belirlenmesi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 47-56.
- Horwitz, B. M., Horwitz, K. E. and Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- İşcan, A. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yabancı dil kaygısının Türkçe öğrenenler üzerindeki etkisi (Ürdün Üniversitesi örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, (17), 106 -120.

- İşcan, A. ve Karagöz, B. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisi kazandırmada filmlerin kullanımı. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(4), 1265-1278.
- Karçiç, A. ve Çetin, M. (2015). Yabancı dil Türkçe öğreniminde konuşma becerisinin gelişimini engelleyen kaygılar üzerine (Bosna Hersek örneğinde). *Turkish Studies*, 10(11), 971-986.
- Kırık, M. Y. (2015). Bir yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitabındaki konuşma aktivitelerinin etkileşimsellik düzeyi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 133-145.
- Little, D. and Helmut, B. (1996). *A guide to language learning in tandem via the internet*. CLCS Occasional Paper No. 46, (ERIC Document Number: ED 399789).
- Little D. and Ushioda E. (1998). Designing, implementing and evaluating a project in tandem language learning via e-mail. *RECALL*, 10(1), 95-101.
- Little, D. (2001). Learner autonomy and the challenge of tandem language learning via the Internet. In A. Chambers & G. Davies (Eds.), *ICT and language learning: A European perspective*, (pp. 29-38). Lisse, The Netherlands: Sweets & Zeitlinger Publishers.
- Özdemir, E. (2013). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının kaynakları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Melanlıoğlu, D. ve Demir, T. (2013). Türkçe öğrenen yabancılar için konuşma kaygısı ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(3), 389-404.
- Müller, M., Schneider, G. and Wertenschlag, L. (1988). Apprentissage autodirigé en tandem à l'université. *HOLEC, Henri (sl dir. d.)(1988): Autonomy and self-directed learning: Present fields of application/Autonomie et apprentissage autodirigé: Terrains d'application actuels, Strasbourg, Conseil de l'Europe*, 65-76.
- Sallabaş, E. M. (2012). Türkçeyi Yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 7(3), 2199-2218.
- Sevim, O. (2014). Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe konuşma kaygılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *EKEV Akademi*, 18(60), 389-402.
- Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language Learning*, 28(1), 129-141.
- 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.
- TDK (2005). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Telles, A. J. and Vassallo, M. L. (2006). Foreign language learning *in-tandem: Teletandem* as an alternative proposal in CALLT. *the ESPECIALIST*, 27(2), 189- 212.

- Woodin J. (2005). Email tandem learning and the communicative curriculum. *RECALL*, 9(1), 22-33.
- Young, D. J. (1986). The relationship between anxiety and foreign language oral proficiency ratings. *Foreign Language Annals*, 16, 439 – 445.