

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN BOSNA-HERSEKLİ ÖĞRENCİLERİN KONUŞMA KAYGILARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Emrah BOYLU*

Önder ÇANGAL**

Öz

Bu çalışmada, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Bosna-Hersekli öğrencilerin konuşma kaygıları belirlenmeye ve çeşitli değişkenler açısından değerlendirmeye çalışılmıştır. Araştırmaya 63 öğrenci katılmıştır. Araştırmaya temel teşkil eden veriler, Melanlıoğlu ve Demir (2013) tarafından geliştirilen “Konuşma Kaygısı Ölçeği” ve araştırmacılar tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” ile toplanmıştır.

Saraybosna TKM’de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelendiği bu çalışmada, öğrencilerin Türkçe konuşurken belli bir oranda kaygı duydukları; fakat bu kaygının yüksek olmadığı söylenilebilir. Araştırma sonuçlarına göre, erkek öğrencilerin konuşma kaygısı puan ortalaması bayan öğrencilere göre bir miktar daha fazladır; ancak öğrencilerin cinsiyetleri, yaşları, meslekleri, devam ettikleri kurları, Türkiye’de bulunma ve Türkçeyi sınıf dışında kullanma durumları ile Türkçe konuşma kaygıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Anahtar Sözcükler: Yabancılara Türkçe öğretimi, konuşma becerisi, kaygı, konuşma kaygısı.

TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE LEARNER STUDENTS IN BOSNIA AND HERZEGOVINA SPEAKING ANXIETY INVESTIGATION OF DIFFERENT VARIABLES

Abstract

The purposes of this study are to examine the Turkish speaking anxieties of the students who are learning Turkish as a foreign language in Bosnia and Herzegovina and to evaluate it in terms of different variables. 63 students participated in this research. The data was collected from “the Speech Anxiety Scale” developed by Melanlıoğlu and Demir (2013) and “Personal Information Forms” conducted to students.

Concerning this study, which examines the Turkish speaking anxieties of the students who are learning Turkish as a foreign in Yunus Emre Turkish Cultural Centre Sarajevo with several variables in terms of student learning as a foreign language speaking anxiety, it can be declared that the students feel anxiety up to some extent but the level of this anxiety is not high. According to the survey results, the average scores of the speaking anxiety of the male students are a little more than female students; but there is no significant difference between the sex, age, professions, levels continued, visiting Turkey before, and using the Turkish language out of class of the students’ and the Turkish speaking anxieties.

Keywords: Teaching Turkish to foreigners, speaking skill, anxiety, speaking anxiety.

* Okutman; İstanbul Aydın Üniversitesi, e.boylu@windowslive.com.

** Okutman; Yunus Emre Enstitüsü, Saraybosna Türk Kültür Merkezi, ondercangal@hotmail.com.

Giriş

Konuşma; insan hayatını doğrudan etkileyen, kişinin diğer bireylerle sağlıklı bir şekilde iletişim kurmasını sağlayan, insanı diğer canlılardan ayıran ve onu farklı kılan bir beceridir. Kişinin özel hayatına yön vermekle birlikte bireylerin sosyalleşmesine ve toplum içinde yer edinmesine imkân sağlayan konuşma becerisi, yine bireylerin iş, eğitim ve özel hayatlarına da büyük ölçüde etki etmektedir. Bu bilgilere paralel olarak kişinin duygu ve düşüncelerini karşı tarafa aktarmasını sağlayan en temel araçlardan biri olan konuşma, hem ana dili hem de yabancı dil öğretiminde üzerinde önemle durulan bir beceridir.

Dil öğretiminde nihai hedef, bireylere hedeflenen dilde anlama ve anlatma becerilerini kazandırabilmektir. Bu çerçevede anlatma becerisinin temel bir ögesi olan konuşma becerisi, diğer becerilerden farklı olarak insanların günlük hayatta kullanımına en çok ihtiyaç duydukları beceridir. Bu nedenle dil öğretiminde konuşma becerisinin kazandırılması sürecinde asıl amaç, dil öğrenen kişilerin o dilde duygu ve düşüncelerini doğru ve akıcı bir şekilde ifade edebilmelerini sağlamaktır.

Dilin temel işlevi bireyler arasında iletişimi sağlamak olduğu için Türkçe eğitiminin en önemli amaçlarından biri de bireyin anlatma becerilerini (konuşma ve yazma) en üst seviyeye çıkarmaktır (Özbay ve Çetin, 2011: 156). Bu çerçevede konuşma, yazmadan farklı olarak hayatın her alanında kullanılan önemli bir ihtiyaçtır.

“En yalın anlamıyla 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). Bu süreçte en çok ihtiyaç duyulan beceri ise “konuşma”dır.

İnsan hayatında bu denli öneme sahip olan konuşma, Güncel Türkçe Sözlük'te “bir dilin kelimeleriyle düşüncelerini sözlü olarak anlatmak”, “belli bir konudan söz etmek”, “bir konuda karşılıklı söz etmek, sohbet etmek” (TDK, 2014) şeklinde tanımlanmıştır. Konuşma üzerine yapılan diğer tanımlardan bazıları ise şöyledir: “Konuşma, duygu ve düşüncelerin görülebilir ve işitilebilir simgeler aracılığı ile düzenli bir şekilde iletildiği etkileşimli bir süreçtir” (Özdemir, 2008: 22). “Bir konunun zihinde tasarlandıktan sonra karşıdakilere iletilmesi ve anlaşılmasıdır” (Kurudayıoğlu, 2003: 287). Calp'a (2010: 191) göre konuşma, zihin ve kas gücünün devreye girdiği psiko-motor bir beceri olmanın yanında insanlar arasında anlaşmayı sağlayan en etkili araçtır.

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşmanın yeri ve önemi

Konuşma becerisi, dil öğrenme sürecinde kazanılması zor olan bir beceridir. Bu çerçevede Yaman ve Karaarslan (2012: 547) ülkemizde, ana dili öğretiminin temel basamağı olan konuşma eğitiminde hedeflenen başarıya ulaşılamadığını belirtmektedir. “Göğüş (1978), bu durumun nedenini, eğitimin beceri kazandırma niteliğinin ve amacının dikkate alınmayıp öğrencinin bu amaç ve niteliğe uygun bir yöntemle etkin çalışmaya yönlendirilmemesine bağlamaktadır” (Yaman ve Karaarslan, 2012: 547). Bu durumun, günümüzde de geçerliliğini koruduğunu söylemek güçtür; fakat Türkçenin hem ana dili hem de yabancı dil olarak öğretiminde hedeflenen başarıya henüz ulaşılamadığı söylenilebilir.

Konuşma becerisinin geliştirilmesi, yabancı dil öğretiminde karşılaşılan önemli sorunlardan biridir. Özellikle bireylerin öğrendikleri dili günlük hayatta kullanarak pratik yapma imkânları yoksa konuşma becerilerini geliştirmeleri daha da güçleşmektedir. Yazma ile birlikte anlatma becerisinin diğer ayağını teşkil eden konuşma becerisi, yabancı dil öğrenenlerin günlük hayatta en çok gereksinim duydukları beceridir.

Türkçeyi Türkiye’de öğrenen bireylerin konuşma becerilerini pratik yaparak geliştirme imkânları bulunurken, Türkçeyi kendi ülkelerinde öğrenen kişilerin böyle bir imkânı bulunmamaktadır. İşcan vd. (2013) ile Boylu ve Çangal (2014) tarafından yapılan çalışmalarda Türkçeyi Hindistan’da ve İran’da öğrenen öğrencilerin en çok ihtiyaç duydukları becerinin özellikle konuşma becerisi olduğu tespit edilmiştir. Yeni öğrenilen bir yabancı dilde en zor kazanılan becerilerden biri konuşma becerisi olduğu için kursiyerler bu beceriye daha fazla ihtiyaç duymaktadır. Her iki çalışmada aynı sonucun çıkması kursiyerlerin Türkçeyi kendi ülkelerinde öğrenmeleri durumuyla ilişkilendirilebilir.

Öyle ki Türkçe öğrenen bireylerin dinleme, okuma ve yazma becerilerini kendi ülkelerinde geliştirme imkânları, konuşma becerisini geliştirme imkânlarından daha fazladır. Bu bağlamda öğrencilerin konuşma becerisi dışındaki diğer üç beceriyi (özellikle dinleme becerisini Türk kanallarının etkisiyle) rahatlıkla geliştirebileceklerini söylemek mümkündür (Boylu ve Çangal, 2014).

Konuşma becerisinin geliştirilmesi aşamasında öğretmenlerin, ders kitaplarından ve kitabı destekleyici nitelikteki konuşma etkinliklerinden sınıf ortamında yararlanabileceğini belirten Durmuş (2013: 173), buna rağmen sınıf içi konuşma etkinliklerine bakıldığında, çok sayıda etkinliğin hedef dilin gerçek iletişim ortamlarına uygun dil kullanımlarına olanak tanıyacak nitelikte olmadığını vurgulamıştır. Bu durum Türkçenin yabancı dil olarak yurt dışında öğretiminde de aynıdır. Öyle ki dil öğretim sürecinde kullanılan yöntem ve teknik ne olursa olsun yabancı bir dil öğrenen bireyler, gerçek iletişim ortamından uzak oldukları için,

kendilerini iletişim ortamlarında kendiliğinden gelişen ve içeriği önceden tahmin edilemeyen konuşmalara hazırlayamamaktadırlar. Bu nedenle, öğrencilerin iletişimsel konuşma becerilerinden ziyade özellikle hazır diyaloglara dayanan konuşma becerilerinin geliştiği görülmektedir.

Günümüzde modern dil öğretimi yaklaşımları öğrenciyi merkeze almakta ve dilin öğretilmesi aşamasında becerilerin öğrencilere eşit düzeylerde verilmesine önem vermektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde “dinleme, okuma, konuşma ve yazma” becerilerinin öğrenciye kazandırılması, bu beceriler kazandırılırken dil bilgisi kurallarının göz ardı edilmemesi ve becerilerle paralel olarak öğrenciye verilmesi düşüncesi yaygındır. Ülkemizde kullanılan İngilizce öğretimi modelinin başarısızlıkla sonuçlanması durumu, dil öğretiminde becerilerin önemini ortaya koymasından iyi bir örnektir. Ülkemizde ilköğretim dördüncü sınıftan itibaren yabancı dil öğrenmeye başlayan öğrenciler, yaklaşık on iki yıllık eğitimden sonra üniversiteden mezun olmakta; fakat yabancı dilde iletişim kurma problemleri yaşamaktadır. Bu problemlerin temelinde; dil öğretiminin dil bilgisi üzerine oturtulması, dinleme ve konuşma becerilerine gereken önemin verilmemesi gösterilebilir. Nitekim öğrenciler uzun yıllar eğitim almalarına rağmen pratik yapamamakta, alışık olmadıkları dili kullanma alanları doğduğunda konuşma kaygısı yaşamaktadır. Bu durumla karşılaşan öğrencilerin içine düştükleri psikolojik durumun yansımaları, bireyde fiziksel olarak kalbin hızlı atması ve terleme şeklinde kendini göstermektedir. Bireyin hissettiği kaygı ve bundan doğan baskı, benzer şekillerde kurulmaya çalışılan ve başarısızlıklarla sonuçlanan denemelerle daha da kısır bir hâl almakta, kişi özgüvenini kaybetmektedir. Bu şekilde yabancı bir dilde iletişim kurma sıkıntısı tecrübe etmiş ve başarısız olmuş bireyler, dili kullanma anlamında gittikçe daha fazla içe kapanmaktadır.

2. Kaygı ve konuşma kaygısı

Dil öğrenme sürecinde başarıyı etkileyen çeşitli faktörler bulunmaktadır. “Bunlar arasında zihinsel, kültürel ve duyuşsal faktörler gibi pek çok faktör sayılabilir. İfade edilen bu faktörlerden birini de duyuşsal özellikte olan *kaygı* teşkil etmektedir” (Baş, 2014: 101). “Kaygı, gelecekte olması mümkün, yaklaşmakta olan olumsuz durumlara yönelik oluşan bir ruh hâlidir” (Barlow’dan aktaran Tunçel, 2014a: 1988) ve “... duygusal bir durum olarak öğrenmeyi genelde olumsuz etkilemektedir” (Yaman, 2010: 272). Araştırmalar (Alport ve Haber, 1960; Scovel, 1978), öğrenciyi olumsuz etkileyerek öğrenme etkinliklerini azaltan -aşırı- ve öğrenciyi güdeleyerek öğrenmeyi kolaylaştıran -normal- kaygı olmak üzere iki tür kaygının olduğunu göstermektedir (Yaman, 2010: 272). Bu çerçevede kaygı, Güncel Türkçe Sözlük’te, “üzüntü,

endişe duyulan düşünce, tasa”, “genellikle kötü bir şey olacakmış düşüncesiyle ortaya çıkan ve sebebi bilinmeyen gerginlik duygusu” (TDK, 2014) olarak tanımlanmıştır.

Kaygı, “dil öğretimini etkileyen önemli bir faktör” (Gardner ve MacIntyre, 1993: 2) olduğundan dil öğretme - öğrenme sürecinde üzerinde önemle durulan bir kavramdır. Özellikle dil kaygısının öğrencilerin başarıları ve performansları üzerindeki etkisi üzerinde çok sayıda çalışma yapılmıştır: Horwitz, 1991; Djigunovic, 2006; Sertçetin, 2006; Doğan, 2008; Öner, 2008; Tallon, 2009; İşcan, 2011; Tran, 2012; Yoğurtçu ve Yoğurtçu, 2013. Bu çerçevede “ülkemizde ve yurt dışında yapılan birçok araştırmanın sonuçları yabancı dil kaygısının diğer kaygılardan farklı olduğunu ve yabancı dil öğrenme sürecinde oldukça etkili olduğunu göstermektedir” (Öner ve Gedikoğlu, 2007: 77).

“Kaygı literatüründe yabancı dil kaygısı ifadesi ilk kez Horwitz, Horwitz ve Cope tarafından kullanılmıştır. Horwitz vd. 1986 yılında kaygı alan yazınına bu terimi kazandırmışlar ve bu kaygıyı ölçebilmek için *Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği*’ni geliştirmişlerdir” (Tunçel, 2014b: 127). Bu bağlamda yabancı dil kaygısı, “Horwitz vd. (1986) tarafından, yabancı dil öğrenme sürecindeki belirsizliklerden kaynaklanan dil öğrenme sınıflarına özgü duygu ve davranışlar bütünü” (Baş, 2013: 51) olarak tanımlanırken “MacIntyre ve Gardner (1994) tarafından öğrenme, dinleme ve konuşmayı da kapsayan ikinci dil öğrenimi ile özellikle ilişkili olan gerginlik ve endişe duygusu” (Tunçel, 2014b: 127) olarak tanımlanmaktadır.

“Allright ve Bailey (1991) ve Horwitz’e vd. (1986) göre, yabancı dil öğrenme kaygısının diğer derslerde yaşanan ders kaygılarından ayrı düşünülmesi gerekmektedir” (Baş, 2014: 114). Bu bağlamda “Andrade ve Williams’a (2009) göre kaygının; kişisel kaygı, durum kaygısı, iletişim kaygısı, sınıf kaygısı ve sınıf ortamında veya öncesinde gözlemlenebilecek test kaygısı, dinleme, konuşma, yazma kaygısı gibi çok fazla çeşidi bulunmaktadır” (Tunçel, 2014b: 127).

Yabancı dil kaygısının “iletişim” boyutu, konuşma kaygısının ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bu çerçevede Williams ve Andrade (2008: 186), yabancı dil öğrenen bir bireyin başkalarının önünde (hedef dil konuşucusu veya sınıf arkadaşları) kendisini ifade etmeye çalışıp da sürecin çeşitli nedenlerle başarıya ulaşmadığı durumlarda, dili öğrenen kişide kolayca hayal kırıklığı meydana gelebileceğini belirtir. Bir sonraki adımda ise hedef dilde iletişim, o kişi için artık korkutucu ve endişe verici bir hâl alır. Bu durum kişide doğal olarak kaygının ortaya çıkmasına neden olur.

Buna paralel olarak Littlewood da (1984) yabancı dilin doğal olmayan bir şekilde öğretilmeye çalışıldığı sınıf ortamının, öğrencilerin kendilerini zayıf hissetmelerine sebep

olduğunu belirtmektedir. Öğrenciler, öğrenmekte oldukları hedef dilde kendilerini ifade edemezlerse öğretmenleri tarafından eleştirileceklerini veya arkadaşları tarafından alay konusu olabileceklerini düşünmektedir. Bu gibi durumlar doğal olarak öğrencilerde kaygı hissi oluşturmakta ve öğrencinin dili kazanma sürecini olumsuz yönde etkilemektedir (Öner ve Gedikoğlu, 2007: 68).

Melanlıoğlu ve Demir (2013: 393), Aydın'ın (1999) çalışmasında yabancı dilde konuşma kaygısının sebeplerini aşağıdaki dört ana başlık altında değerlendirdiğini tespit etmiştir:

1. Kişisel nedenler (konuşma becerisine yönelik algı, konuşma becerisinde sınıf arkadaşlarından daha kötü olduğu düşüncesi ve değerlendirmelerin olumsuz olacağı düşüncesi),
2. Kişisel beklentilerin yüksek olması (konuşmasının mükemmel olmasını istemesi),
3. Öğrenmeye yönelik inanışlar (konuşurken yanlış yapma, kelime bilgisi vb.),
4. Öğretmenin sınıf yönetimi (öğrencilerin hatalarına yaklaşımı vb.).

Bazen bir topluluk önünde yabancı dil ile konuşma yapmak zorunda kalındığında veya sınıf içerisinde öğretmen ya da öğrencilerle öğrenilen dille yapılan konuşmalarda kaygı kendini gösterebilir (Tunçel, 2014b: 127). Sevim ve Gedik (2014: 381) de konuşma kaygısının insanların kendilerini rahatça ifade edebilmelerini, zihinsel tasarımlarını akıcı bir şekilde dile getirebilmelerini olumsuz yönde etkileyen psikolojik engellerden biri olduğunu belirtir.

Konuşma kaygısı bir fobidir. Konuşma kaygısı yaşayan bireylerin büyük bir çoğunluğu, problemin yalnızca kendisinde olduğunu düşünmekte ve kendisiyle ilgili endişe duyup tasalanmaktadır (Yaman ve Suroğlu Sofu, 2013: 43-44). Bu yargıya paralel olarak “Öztürk (2003) kaygının, öğrencilerin kendilerine güvenlerinin eksikliğinden, kendilerini başkaları ile kıyaslamalarından ve öğrencilerin dil hakkındaki düşüncelerinden ortaya çıktığını savunmaktadır” (Öner ve Gedikoğlu, 2007: 70). Öğrencilerin dil becerilerindeki eksikliklerinin giderilmesi ve dili kullanmaya karşı süreç içerisinde kazandıkları olumsuz duygu ve düşüncelerinden kurtulmalarının sağlanması hissettikleri kaygı sorununun aşılabilmesi açısından çok önemlidir.

İnsanlar; kendilerini güvende hissetmediklerinde, yeni bir ortama girdiklerinde veya beklemedikleri bir durumla karşılaştıklarında endişelenmektedir. Yine topluluk önünde konuşma yapmaya hazırlanan birey, kendisini hazır hissetmez ve kendisine yöneltilen bir soruya cevap veremeyeceği korkusuna kapılır ise başarısız olacağını düşünecektir. Kaygıların temelinde de kişilerin bu başarısız olma ve hata yapma korkuları yatmaktadır.

Yabancılara Türkçe öğretiminde, konuşma becerisinin geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Nitekim Türkçe konuşmakta problem yaşayan öğrencilerin kaygı düzeyleri de yüksek olmaktadır. Öğrencilerin Türkçe olarak kendilerini ifade edebilme düzeylerinin yükseltilmesi, onların iletişim becerilerini de geliştirecektir. Kendilerini yeteri kadar ifade edemeyen öğrencilerin ise kaygı düzeyi yükselecek; bu durum genelde Türkçeye, özelde ise konuşmaya yönelik olumsuz tutuma neden olacaktır (Melanlıoğlu ve Demir, 2013: 391-392).

Yapılan literatür taraması sonucunda, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma kaygılarını inceleyen beş araştırma bulunmuştur (Özdemir, 2012; Sallabaş, 2012; Melanlıoğlu ve Demir, 2013; Sevim, 2014). Dil öğretimine etkisi, 1970’li yıllarda tespit edilen ve konu üzerinde farklı dillerde çeşitli çalışmalar yapılan *yabancı dil kaygısı* alanı ile ilgili hem “Türkçe Öğretimi” hem de “Yabancılara Türkçe Öğretimi” alanlarında çalışma sayısının az olması ise manidardır.

3. Yöntem

3.1. Araştırmanın modeli

Araştırmanın yöntemi betimsel nitelikte olmakla beraber araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. “Tarama modeli geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle ortaya koymayı amaçlayan araştırma yaklaşımıdır” (Karasar, 2012: 77).

3.2. Araştırmanın amacı

Araştırmanın amacı, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Bosna-Hersekli öğrencilerin konuşma kaygılarını çeşitli değişkenler açısından (cinsiyet, yaş, eğitim durumu, kur düzeyi vb.) değerlendirmektir. Bu çerçevede araştırmanın alt problemleri aşağıdaki gibidir:

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Bosna-Hersekli öğrencilerin konuşma kaygıları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Bosna-Hersekli öğrencilerin konuşma kaygıları ile yaşları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Bosna-Hersekli öğrencilerin konuşma kaygıları ile eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Bosna-Hersekli öğrencilerin konuşma kaygıları ile kur düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Bosna-Hersekli öğrencilerin konuşma kaygıları ile meslekleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

6. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Bosna-Hersekli öğrencilerin konuşma kaygıları ile Türkiye’de bulunup bulunmama durumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

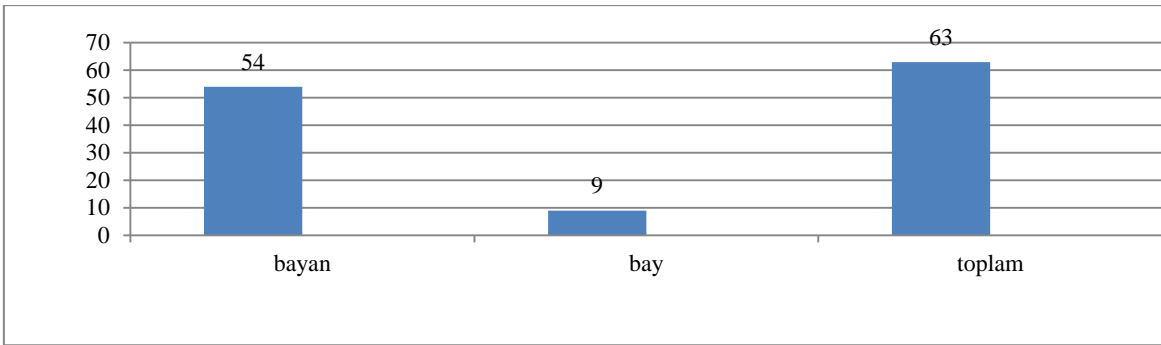
6.1.Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Bosna-Hersekli öğrencilerin konuşma kaygıları ile Türkiye’de bulunma süreleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

7. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Bosna-Hersekli öğrencilerin konuşma kaygıları ile sınıf dışında Türkçe kullanma durumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

3.3.Evren ve örneklem

Araştırmaya 63 öğrenci katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilere ait bilgiler aşağıdaki tablolarda yer almaktadır:

Şekil 1: Katılımcıların cinsiyetlerine ilişkin bilgiler



Şekil 1’e bakıldığında araştırmaya katılan öğrencilerin 54’ünün bayan, 9’unun ise erkek olduğu görülmektedir. Bu da Saraybosna TKM’ de Türkçe öğrenen B ve C seviyesindeki bayan öğrencilerin erkeklere oranla altı kat daha fazla olduğunu göstermektedir.

Tablo 1: Katılımcıların Yaşa Göre Dağılımı

| Yaş | N | % |
|--------|----|-------|
| 18-25 | 30 | 47,6 |
| 26-30 | 12 | 19,0 |
| 31-35 | 9 | 14,3 |
| 36-40 | 5 | 7,9 |
| 60+ | 7 | 11,1 |
| Toplam | 63 | 100,0 |

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin %47,6’sının 18-25, %19’unun 26-30, %14,3’ünün 31-35, %7,9’unun 36-40 ve %11,1’inin 60+ yaş grubunda olduğu görülmektedir.

Tablo 2: Katılımcıların Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

| Eğitim Durumu | N | % |
|---------------|----|-------|
| Lise | 10 | 15,9 |
| Üniversite | 33 | 52,4 |
| Yüksek Lisans | 20 | 31,7 |
| Toplam | 63 | 100,0 |

Katılımcıların eğitim durumlarına bakıldığında %15,9'u lise, %52,4'ü üniversite okumuş - okuyor ve %31,7'sinin ise yüksek lisans yapmış-yapıyor olduğu görülmektedir.

Tablo 3: Katılımcıların Devam Ettikleri Kura Göre Dağılımı

| Kur | N | % |
|--------|----|-------|
| B1.1 | 19 | 30,2 |
| B1.2 | 14 | 22,2 |
| B1.3 | 12 | 19,0 |
| B1.4 | 9 | 14,3 |
| C1 | 9 | 14,3 |
| Toplam | 63 | 100,0 |

Katılımcıların devam ettikleri kurlara bakıldığında B1.1'de 19, B1.2'de 14, B1.3'te 12, B1.4'te 9 ve C1 seviyesinde 9 kişinin olduğu görülmektedir. B2 seviyesinde ise katılımcı bulunmamaktadır.

Tablo 4: Katılımcıların Mesleklere Göre Dağılımı

| Meslek | N | % |
|--|----|-------|
| Öğrenci | 28 | 44,4 |
| Öğretmen, Siyaset Bilimci, Akademisyen | 9 | 14,3 |
| Hukukçu | 4 | 6,3 |
| Mühendis, İthalat-İhracat, Ekonomist, Uluslararası İliş., Muhasebeci | 11 | 17,5 |
| Edebiyatçı, Tercüman | 4 | 6,3 |
| Doktor, Eczacı | 3 | 4,8 |
| Güvenlik Görevlisi, Müzisyen, Ev Hanımı, Emekli | 4 | 6,3 |
| Toplam | 63 | 100,0 |

Tablo 4 incelendiğinde, Saraybosna TKM’de hemen hemen her meslek grubundan öğrencinin Türkçe öğrendiği söylenebilir.

3.4. Veri toplama aracı

Bu çalışmada veri toplamak için Melanlıoğlu ve Demir (2013) tarafından geliştirilen “Konuşma Kaygısı Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, 12 maddeden oluşmaktadır.

3.5. Verilerin toplanması

Araştırmaya temel teşkil eden veriler “Konuşma Kaygısı Ölçeği” ve araştırmacılar tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” ile toplanmıştır.

3.6. Verilerin analizi

Araştırmada toplanan verilerin istatistiksel olarak analiz edilmesinde SPSS (Statistic Package For Social Science) programı kullanılmıştır. Çalışmanın verileri değerlendirilirken betimsel istatistik kısmında yüzde ve frekanstan yararlanılmıştır. Türkçe öğrenen Bosna-Hersekli öğrencilerin konuşma kaygılarının değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğiyle ilgili bulguların değerlendirilmesinde ise bağımsız t testi (independent sample t test) ve tek yönlü varyans analizi (oneway ANOVA) kullanılmıştır.

4. Bulgular ve yorum

Araştırmadan elde edilen bulgular çeşitli değişkenler (cinsiyet, yaş, eğitim durumu, kur düzeyi vb.) açısından değerlendirilerek tablolar hâlinde sunulmuştur.

4.1. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Bosna-Hersekli öğrencilerin konuşma kaygıları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 5: Bosna-Hersekli Öğrencilerin Konuşma Kaygılarının Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları

| Cinsiyet | N | \bar{X} | S | Sd | t | p |
|----------|----|-----------|------|----|-------|------|
| 1 | 9 | 2,5 | ,864 | 61 | 1,293 | ,201 |
| 0 | 54 | 2,16 | ,706 | | | |

p>.05

Tablo 5'e bakıldığında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Bosna-Hersekli öğrencilerin konuşma kaygılarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir (t=1,293, p>.05). Bu durum, cinsiyetin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Bosna-Hersekli öğrencilerin konuşma kaygılarını etkilemediğini göstermektedir.

4.2. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Bosna-Hersekli öğrencilerin konuşma kaygıları ile yaşları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 6: Bosna-Hersekli Öğrencilerin Konuşma Kaygılarının Yaşa Göre Betimsel İstatistikleri

| Yaş | N | \bar{X} | S | En Düşük Puan | En Yüksek Puan |
|--------|----|-----------|------|---------------|----------------|
| 18-25 | 30 | 2,15 | ,663 | 1,00 | 3,75 |
| 26-30 | 12 | 2,24 | ,695 | 1,00 | 3,00 |
| 31-35 | 9 | 2,21 | ,978 | 1,08 | 4,17 |
| 36-40 | 5 | 1,73 | ,461 | 1,08 | 2,17 |
| 60+ | 7 | 2,73 | ,762 | 1,67 | 3,83 |
| Toplam | 63 | 2,2 | ,733 | 1,00 | 4,17 |

Tablo 6 incelendiğinde konuşma kaygısının en yüksek olduğu yaş aralığının 60 yaş ve üzeri (2,73); en az olduğu yaş aralığının ise 36-40 (1.73) olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin konuşma kaygıları ortalama puanlarına bakıldığında ise kaygılarının orta düzeyde olduğu görülmektedir. Öğrencilerin konuşma kaygıları ile yaşları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığıyla ilgili ANOVA sonuçları ise tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7: Bosna-Hersekli Öğrencilerin Konuşma Kaygılarının Yaşa Göre ANOVA Sonuçları

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ortalaması | F | p | Anlamlı Fark |
|-------------------|-----------------|-----------|--------------------|-------|------|--------------|
| Gruplar Arası | 3,209 | 4 | ,802 | | | |
| Gruplar İçi | 30,108 | 58 | ,519 | 1,546 | ,201 | - |
| Toplam | 33,318 | 62 | | | | |

p>.05

Tablo 7’de yer alan ANOVA sonuçlarına göre Bosna-Hersekli öğrencilerin konuşma kaygıları ile yaşları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır (F=1,546, p>.05).

4.3. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Bosna-Hersekli öğrencilerin konuşma kaygıları ile eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 8: Bosna-Hersekli Öğrencilerin Konuşma Kaygılarının Öğrenim Durumlarına Göre Betimsel İstatistikleri

| Öğrenim Durumu | N | \bar{X} | S | En Düşük Puan | En Yüksek Puan |
|----------------|-----------|------------|-------------|---------------|----------------|
| Lise | 10 | 1,75 | ,65 | 1,00 | 2,83 |
| Üniversite | 33 | 2,42 | ,678 | 1,25 | 4,17 |
| Yüksek Lisans | 20 | 2,08 | ,758 | 1,00 | 3,75 |
| Toplam | 63 | 2,2 | ,733 | 1,00 | 4,17 |

Tablo 8 incelendiğinde, öğrenim durumları lise olanların konuşma kaygısı en az (1,75) iken üniversite olanların (2,42) en fazladır. Öğrencilerin ortalama puanlarına bakıldığında ise kaygı düzeylerinin orta düzeyde olduğu görülmektedir. Bosna-Hersekli öğrencilerin konuşma kaygılarıyla öğrenim durumları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin ANOVA sonuçları tablo 9’da verilmiştir:

Tablo 9: Bosna-Hersekli Öğrencilerin Konuşma Kaygılarının Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ortalaması | F | p | Anlamlı Fark |
|-------------------|-----------------|-----------|--------------------|-------|------|--------------|
| Gruplar Arası | 3,840 | 2 | 1,920 | | | |
| Gruplar İçi | 29,478 | 60 | ,491 | 3,908 | ,025 | - |
| Toplam | 33,318 | 62 | | | | |

Tablo 9’da yer alan ANOVA sonuçlarına bakıldığında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Bosna-Hersekli öğrencilerin öğrenim durumları ile konuşma kaygıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

4.4. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Bosna-Hersekli öğrencilerin konuşma kaygıları ile kur düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 10: Bosna-Hersekli Öğrencilerin Konuşma Kaygılarının Kur Düzeyine Göre Betimsel İstatistikleri

| Kur | N | \bar{X} | S | En Düşük Puan | En Yüksek Puan |
|---------------|-----------|------------|-------------|---------------|----------------|
| B1.1 | 19 | 1,95 | ,681 | 1,00 | 3,00 |
| B1.2 | 14 | 2,32 | ,749 | 1,33 | 3,83 |
| B1.3 | 12 | 2,50 | ,703 | 1,33 | 4,17 |
| B1.4 | 9 | 2,5 | ,690 | 1,67 | 3,75 |
| C1 | 9 | 1,87 | ,708 | 1,00 | 3,00 |
| Toplam | 63 | 2,2 | ,733 | 1,00 | 4,17 |

Tablo 10 incelendiğinde konuşma kaygısı en yüksek olan kur B1.3 iken en düşük olan kur ise C1’dir. Öğrencilerin kur düzeylerine göre toplam ortalama puanlarına bakıldığında ise kaygı düzeylerinin orta düzeyde olduğu görülmektedir. Öğrencilerin konuşma kaygılarının kur düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan ANOVA sonuçları ise tablo 12’de verilmiştir:

Tablo 11: Bosna-Hersekli Öğrencilerin Konuşma Kaygılarının Kur Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ortalaması | F | p | Anlamlı Fark |
|-------------------|-----------------|-----------|--------------------|-------|------|--------------|
| Gruplar Arası | 4,362 | 4 | 1,091 | 2,184 | ,082 | |
| Gruplar İçi | 28,955 | 58 | ,499 | | | - |
| Toplam | 33,318 | 62 | | | | |

Tablo 11’de yer alan ANOVA sonuçlarına bakıldığında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Bosna-Hersekli öğrencilerin kur düzeyleri ile konuşma kaygıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

4.5. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Bosna-Hersekli öğrencilerin konuşma kaygıları ile meslekleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 12: Bosna-Hersekli Öğrencilerin Konuşma Kaygılarının Mesleklerine Göre Betimsel İstatistikleri

| Meslek | N | \bar{X} | S | En Düşük Puan | En Yüksek Puan |
|--|----|-----------|-------|---------------|----------------|
| Öğrenci | 28 | 2,17 | ,567 | 1,00 | 3,17 |
| Öğretmen, Siyaset Bilimci, Akademisyen | 9 | 1,69 | ,969 | 1,00 | 4,17 |
| Hukukçu | 4 | 2,79 | ,220 | 2,50 | 3,00 |
| Mühendis, İthalat-İhracat, Ekonomist, Uluslararası İlişkiler, Muhasebeci | 11 | 2,27 | ,772 | 1,08 | 3,75 |
| Edebiyatçı, Tercüman | 4 | 2,87 | 1,041 | 1,42 | 3,83 |
| Doktor, Eczacı | 3 | 2,02 | ,427 | 1,67 | 2,50 |
| Güvenlik Görevlisi, Müzisyen, Ev Hanımı, Emekli | 4 | 2,31 | ,740 | 1,42 | 3,00 |
| Toplam | 63 | 2,20 | ,733 | 1,00 | 4,17 |

Bosna-Hersekli öğrencilerin konuşma kaygılarının mesleklerine göre betimsel istatistiklerine bakıldığında mesleği hukukçu olanların konuşma kaygılarının en fazla (2,79); mesleği öğretmen, siyaset bilimci veya akademisyen olanların konuşma kaygılarının en az (1,69) olduğu görülmektedir. Grupların genel ortalamalarına bakıldığında ise kaygı düzeylerinin orta derecede olduğu görülmektedir. Öğrencilerin konuşma kaygılarının mesleklerine göre ANOVA sonuçları ise tablo 13'te sunulmuştur:

Tablo 13: Bosna-Hersekli Öğrencilerin Konuşma Kaygılarının Mesleklerine Göre ANOVA Sonuçları

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ortalaması | F | p | Anlamlı Fark |
|-------------------|-----------------|----|--------------------|-------|------|--------------|
| Gruplar Arası | 5,732 | 6 | ,955 | | | |
| Gruplar İçi | 27,585 | 56 | ,493 | 1,940 | ,090 | - |
| Toplam | 33,318 | 62 | | | | |

Tablo 13'e bakıldığında öğrencilerin konuşma kaygıları ile meslekleri arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı görülmektedir.

4.6. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Bosna-Hersekli öğrencilerin konuşma kaygıları ile Türkiye’de bulunma durumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 14: Bosna-Hersekli Öğrencilerin Konuşma Kaygılarının Türkiye’de bulunma Durumları t-testi

| Türkiye’de Bulunma | N | \bar{X} | S | Sd | t | p |
|-----------------------|----|-----------|-------|----|------|------|
| 1 | 56 | 2,19 | ,675 | 61 | ,473 | ,638 |
| 2 | 7 | 2,33 | 1,159 | | | |

p>.05

Tablo 14’te Bosna-Hersekli öğrencilerin konuşma kaygıları ile Türkiye’de bulunma durumları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

4.6.1. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Bosna-Hersekli öğrencilerin konuşma kaygıları ile Türkiye’de bulunma süreleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 15: Bosna-Hersekli Öğrencilerin Konuşma Kaygılarının Türkiye’de Bulunma Sürelerine Göre Betimsel İstatistikleri

| Süre | N | \bar{X} | S | En Düşük Puan | En Yüksek Puan |
|---------|----|-----------|------|---------------|----------------|
| 1-3 ay | 42 | 2,23 | ,633 | 1,08 | 3,75 |
| 3-5 ay | 3 | 2,36 | ,636 | 1,67 | 2,92 |
| 5-8 ay | 4 | 2,87 | ,724 | 2,17 | 3,83 |
| 8-12 ay | 3 | 1,83 | ,44 | 1,33 | 2,17 |
| 1 + yıl | 5 | 1,23 | ,19 | 1,00 | 1,42 |
| Toplam | 57 | 2,17 | ,685 | 1,00 | 3,83 |

Öğrencilerin Türkiye’de kalma süreleri ile konuşma kaygısı düzeyleri arasındaki ilişkiye bakıldığında Türkiye’de 1-3 ay arasında kalanların kaygı düzeylerinin en yüksek, 1 yıldan fazla kalanların kaygı düzeylerinin en düşük olduğu dikkat çekmektedir.

Tablo 16: Bosna-Hersekli Öğrencilerin Konuşma Kaygılarının Türkiye’de Bulunma Sürelerine Göre ANOVA Sonuçları

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ortalaması | F | p | Anlamlı Fark |
|-------------------|-----------------|-----------|--------------------|-------|------|--------------|
| Gruplar Arası | 6,976 | 4 | 1,744 | | | |
| Gruplar İçi | 19,362 | 52 | ,372 | 4,684 | ,003 | 1>5, 3>5 |
| Toplam | 26,337 | 56 | | | | |

Bosna-Hersekli öğrencilerin konuşma kaygılarının Türkiye’de bulunma sürelerine göre ANOVA sonuçlarını içeren tablo incelendiğinde 1. ve 3. grupla 5. grup arasında 1. ve 3. grup lehine anlamlı farklılık saptanmıştır. Bu sonuçtan hareketle öğrencilerin Türkiye’de kalma süreleri arttıkça konuşma kaygılarının azaldığı (1,23) söylenilebilir. Tablo 15’te bulunan verilerde bu yargımızı desteklemektedir.

4.7. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Bosna-Hersekli öğrencilerin konuşma kaygıları ile sınıf dışında Türkçe kullanma durumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 17: Bosna-Hersekli Öğrencilerin Konuşma Kaygılarının Sınıf Dışında Türkçe Kullanma Durumuna Göre t Testi Sonuçları

| Türkçe kullanma durumu | N | \bar{X} | S | Sd | t | p |
|------------------------|----|-----------|------|----|-------|------|
| 1 | 46 | 2,1 | ,695 | 61 | 1,819 | ,074 |
| 2 | 17 | 2,48 | ,784 | | | |

p>.05

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Bosna-Hersekli öğrencilerin konuşma kaygıları ile sınıf dışında Türkçe kullanma durumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Fakat Türkçeyi sınıf dışında kullananların konuşma kaygısı düzeyleri Türkçeyi sınıf dışında kullanmayanlara göre daha düşük düzeydedir.

5. Sonuç ve tartışma

Saraybosna TKM’de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelendiği bu araştırmada, öğrencilerin Türkçe konuşurken belli bir oranda kaygı duydukları; fakat bu kaygının yüksek olmadığı söylenilebilir. “Tekindal (2009), belirli bir miktardaki kaygının güdüleyici olduğunu belirtmiştir” (Tiryaki, 2012: 15). Bu açıdan bakıldığında Bosna-Hersekli öğrencilerde bulunan konuşma kaygısının onlar üzerinde olumlu etkisinin olduğu söylenilebilir.

Araştırma sonuçlarına göre erkek öğrencilerin konuşma kaygısı puan ortalaması bayan öğrencilere göre bir miktar daha fazladır; ancak öğrencilerin cinsiyetleri ile Türkçe konuşma kaygıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Öyle ki yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma kaygısı üzerine yapılan diğer araştırmalarda da (Sallabaş, 2012; Melanlıoğlu ve Demir, 2013; Sevim, 2014) öğrencilerin cinsiyetleri ile Türkçe konuşma kaygıları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Bu bağlamda cinsiyetin yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma kaygıları üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Öğrencilerin konuşma kaygısının en yüksek olduğu yaş aralığının 60 ve üzeri, en az olduğu yaş aralığının ise 36-40 olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin konuşma kaygıları ortalama puanlarına bakıldığında ise kaygılarının orta düzeyde olduğu görülmekte, konuşma kaygıları ile yaşları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Melanlıoğlu ve Demir (2013: 401) tarafından yapılan araştırmada da öğrencilerin yaşları ve Türkçe konuşma kaygıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Buna ek olarak Bosna-Hersekli öğrencilerin öğrenim durumları ve meslekleri ile konuşma kaygıları arasında da anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Öğrencilerin devam ettikleri kur ile Türkçe konuşma kaygıları arasında anlamlı bir farklılık saptanamamıştır. Fakat C1 seviyesinde Türkçe öğrenenlerin konuşma kaygılarının diğer kurlarda okuyan öğrencilerin kaygılarından daha az olduğu görülmüştür. Öğrencilerin konuşma kaygıları ile meslekleri arasında da anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

Öğrencilerin konuşma kaygıları ile Türkiye’de bulunma durumları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Fakat öğrencilerin konuşma kaygılarının Türkiye’de bulunma sürelerine göre ANOVA sonuçlarını içeren tabloda 1. ve 3. grupla 5. grup arasında 1. ve 3. grup lehine anlamlı farklılık saptanmıştır. Bu sonuçtan hareketle öğrencilerin Türkiye’de kalma süreleri arttıkça konuşma kaygılarının azaldığı söylenilebilir.

Buna ek olarak öğrencilerin konuşma kaygıları ile sınıf dışında Türkçe kullanma durumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Fakat Türkçeyi sınıf dışında kullananların konuşma kaygısı düzeyleri, Türkçeyi sınıf dışında kullanmayanlara göre daha düşüktür. Bu sonuçtan hareketle, sınıf dışında Türkçe konuşma ve pratik yapma imkânı olan öğrencilerin Türkçe konuşma kaygılarının azaldığı söylenilebilir.

Araştırmada, öğrencilerin Türkçe konuşma kaygıları ile cinsiyet, yaş, eğitim durumu, kur düzeyi gibi değişkenler arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamakla birlikte; Türkiye’de bulunma sürelerinde 1. ve 3. grupla 5. grup arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkması dikkat edilmesi gereken bir husustur. Bu durum, yabancı dil öğrenmek isteyen bireylerin hedef dili,

ana dili olarak konuşulduğu ülkede öğrenmesinin daha kolay olacağını ortaya koymasından önem arz etmekte; yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Türkçe konuşma kaygılarının araştırılması hususunda dikkate alınması gereken bir durum olarak dikkat çekmektedir.

İşcan vd. (2013) ile Boylu ve Çangal (2014) tarafından yapılan çalışmalarda Türkçeyi Hindistan'da ve İran'da öğrenen öğrencilerin en çok ihtiyaç duydukları becerinin konuşma becerisi olduğu tespit edilmiştir. Türkçeyi, Türkiye'de değil de kendi ülkelerinde öğrenen yabancıların konuşma becerilerini geliştirme imkânlarının kısıtlı olması, öğrencilerin neden konuşma becerisini geliştirmeye önem verdiklerini açıklar niteliktedir. Konuşma becerisinin geliştirilmesine verilen önemin konuşma kaygısından kaynaklandığı düşünülmektedir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar da bu yargımızı desteklemektedir. Yine sınıf dışında Türkçeyi kullanma imkânı olan öğrencilerin Türkçe konuşma kaygılarının diğer öğrencilere göre daha az olması da bu bağlamda açıklanabilir.

Kaynaklar

- ALPORT, R. ve HABER, R. N. (1980). Anxiety in Academica Chievement Situations. *Journal of Abnormaland Social Psychology*, 10, 207-215.
- ANDRADE, M. ve WILLIAMS, K. (2009). Foreing Language Learning Anxiety in Japanese Efl Universty Classes: Physical, Emotional, Expressive and Verbalreactions. *Sophia Junior College Faculty Journal*, 29,1-24.
- AYDIN, B. (1999). *Konuşma ve Yazma Derslerinde Yabancı Dil Öğrenimindeki Kaygı Nedenleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- BARLOW, D. (2002). *Anxiety and its Disorders: The Nature and Treatment of Anxiety and Panic*. New York: Guilford Press.
- BAŞ, G. (2013). Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 17(2), 49-68.
- BAŞ, G. (2014). Lise Öğrencilerinde Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı: Nitel Bir Araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (36), 101-119.
- BOYLU, E. ve ÇANGAL, Ö. (2014). Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: İran Örneği. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 127-151.
- CALP, M. (2010). *Özel Eğitim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- DJIGUNOVIC, J. M. (2006). Language Anxietyand Language Processing. In S. H. Fostercohen, M. M. Krajnovic, ve J.M. Djigunovic (Eds.), *EUROSLA Yearbook*, Vol. 6, 191-212.
- DOĞAN, A. (2008). Lise Öğrencilerinin İngilizce Öğrenimlerini Etkileyen Yabancı Dil Kaygısı. *Ankara Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi TÖMER Dil Dergisi*, 139, 48-67.
- DURMUŞ, M. (2013). *Yabancılarla Türkçe Öğretimi*. Ankara: Grafiker Yayınları.

- GARDNER, R. ve MACINTYRE, P. (1993). On the Measurement of Affective Variables in Second Language Learning. *Language Learning*, 43, 157-194.
- GÖĞÜŞ, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- HORWITZ, M. B., HORWITZ, E. K. ve COPE, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- HORWITZ, E. K., HORWITZ, M. B. ve COPE, J. A. (1991). Foreign Language Classroom Anxiety. (eds. E. K. Horwitz & D. J. Young), In *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications* (pp. 27-36). New Jersey: Englewood Cliffs.
- İŞCAN, A. (2011). The Effect of Language Learning Anxiety on the Learner of Turkish as a Second Language: The Case of Jawaharlal Nehru University, India. *Educational Research and Reviews*, 6(8), 586-591.
- İŞCAN, A., YAĞMUR ŞAHİN, E., KANA, F. ve KOÇER, Ö. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin İhtiyaç Algıları: Betimsel Bir Durum Çalışması. *International Journal of Social Science*, 6(4), 1185-1198.
- KARASAR, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (23. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- KURUDAYIOĞLU, M. (2003). Konuşma Eğitimi ve Konuşma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Etkinlikler. *TÜBAR-XIII*, 287-309.
- LITTLEWOOD, W. (1984). *Foreign and Second Language Learning; Language Acquisition Research and its Implications for the Classroom*. Cambridge: CUP, pp. 58-59.
- MACINTYRE, P. D. ve GARDNER, R. C. (1994). The subtle Effects of Language Anxiety on Cognitive Processing in the Second Language. *Language Learning*, 44, 283-305.
- MELANLIOĞLU, D. ve DEMİR, T. (2013). Türkçe Öğrenen Yabancılar İçin Konuşma Kaygısı Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(3), 389-404.
- ÖNER, G. (2008). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenimlerini Etkileyen Etmenler*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ÖNER, G. ve GEDİKOĞLU, T. (2007). Ortaöğretim Öğrencilerinin İngilizce Öğrenimlerini Etkileyen Yabancı Dil Kaygısı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 67-78.
- ÖZBAY, M. ve ÇETİN, D. (2011). Dinleme Becerisinin Geliştirilmesinde Prozodik Farkındalığın Önemi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26, 155-175.
- ÖZDEMİR, E. (2008). *Güzel ve Etkili Konuşma Sanatı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- ÖZDEMİR, E. (2012). *Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Kaynakları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- ÖZTÜRK, T. (2003). *Suggestion About Reduced Language Anxiety Caused by Personal Reasons*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- SALLABAŞ, M. E. (2012). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 7(3), 2199-2218.
- SCOVEL, T. (1978). The Effect of Affect on Foreign Language Learning: A Review of the Anxiety Research. *Language Learning*, 28(1), 129-142.

- SERTÇETİN, A. (2006). *Türk İlköğretim Öğrencileri Arasında Yabancı Dil Sınıf Kaygısı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bursa: Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- SEVİM, O. (2014). Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Konuşma Kaygılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 18(60), 389-402.
- SEVİM, O. ve GEDİK, M. (2014). Ortaöğretim Öğrencilerinin Konuşma Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi (TAED)*, 52, 379-393.
- TALLON, M. (2009). Foreign Language Anxiety and Heritage Students of Spanish: A Quantitative Study. *Foreign Language Annals*, 42(1), 112-137.
- TEKİNDAL, S. (2009). *Duyuşsal Özelliklerin Ölçülmesi İçin Araç Oluşturma*. Ankara: Pegem Akademi.
- TEMİZYÜREK, F., ERDEM, İ ve TEMİZKAN, M. (2013). *Konuşma Eğitimi (Sözlü Anlatım)*. Ankara: Pegem Akademi.
- TİRYAKİ, E, N. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Yazma Kaygısının Çeşitli Değişkenler Açısından Belirlenmesi. *Eğitim Dergisi*, 1(1), 14-21.
- TRAN, T. T. T. (2012). A Review of Horwitz, Horwitz and Cope's Theory of Foreign Language Anxiety and the Challenge to the Theory. *English Language Teaching*, 5(1), 69-75.
- TUNÇEL, H. (2014a). Yabancı Dil Olarak Türkçeye Yönelik Kaygı ve Kaygının Yabancı Dil Başarısına Etkisi. *Turkish Studies*, 9(5), 1987-2003.
- TUNÇEL, H. (2014b). Yabancı Dil Öğretimine Yönelik Kaygı Çalışmalarına Genel Bir Bakış. *Route Educational and Social Science Journal*, 1(2), 126-151.
- TÜRK DİL KURUMU. (2014). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- WILLIAMS, K. E. ve ANDRADE, M. R. (2008). Foreign Language Learning Anxiety in Japanese EFL University Classes: Causes, Coping, and Locus of Control. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 5(2),181-191.
- 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 KARAARSLAN, F. (2012). Konuşma Becerisinin Geliştirilmesinde Beyin Fırtınası Tekniğinin Etkisi: Bir Eylem Araştırması. *Turkish Studies*, 7(4), 545-563.
- YAMAN, H. ve SUROĞLU SOFU, M. (2013). Öğretmen Adaylarına Yönelik Konuşma Kaygısı Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 17(3), 41-50.
- YOĞURTÇU, K. ve YOĞURTÇU, G. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğreniminde Kaygının Akademik Başarıya Etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11), 1115-1158.