



İSTANBUL

EĞİTİM DERGİSİ

ISTANBUL EDUCATION JOURNAL (ISTJ)

Istanbul Eğitim Dergisi, 2024

Cilt. 1 Sayı. 1 Sayfa. 1-26

Makale Türü: Araştırma Makalesi

doi.org/10.71270/istanbulegitim.istj.1553342

Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Kaygılarının İncelenmesi

Melek Kayserili*

*Millî Eğitim Bakanlığı, İBB Kanuni Sultan Süleyman Ortaokulu, İstanbul, Türkiye

melkayserili@gmail.com 0009-0000-5831-5724

Makale Geliş Tarihi: 20/09/2024

Makale Kabul Tarihi: 23/12/2024

Öz

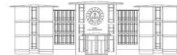
Bu araştırmanın amacı yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme kaygı düzeylerini ve kaygı düzeylerinin bazı sosyo-demografik değişkenler açısından farklılaşp farklılaşmadığını incelemektir. Araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden nedensel karşılaştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, İstanbul ili Başakşehir ilçesindeki devlet ortaokullarında öğrenim gören yabancı uyruklu (10-15 yaş aralığındaki) öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemine 372 öğrenci dâhil edilmiştir. Araştırmaya başlamadan önce öğrencilerin ölçekteki soruları anlayabilecek düzeyde Türkçe bilgisine sahip olup olmadıkları test edilmiştir. Türkçe okuduğunu anlama düzeylerini ölçmek için katılımcılara 5 soru sorulmuştur. Bu sorulardan 4 tanesine doğru cevap veren katılımcıların (350 öğrenci) doldurdukları anketler veri setine dâhil edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Yabancıların Türkçe Öğrenme Kaygıları Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde hissettikleri kaygının yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin hissettikleri kaygının düzeyi; ana dil, evde konuşulan dil, geldikleri ülke ve annenin eğitim seviyesi değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Buna karşın öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde hissettikleri kaygı düzeyi; bilinen diğer diller, babanın eğitim seviyesi ve okul dışında Türkçe eğitimi alma değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Türkçe öğrenme sürecinde ortaya çıkan yüksek düzeyde kaygı, dil edinme sürecinin tamamında, öğrencilerin performansını olumsuz yönde etkileyebilecek bir faktördür. Bu durum dikkate alınarak öğrencilere kaygı azaltma stratejilerinin öğretilmesinde, öğretmenlerin ve ebeveynlerin kaygının olumsuz etkileri konusunda bilinçlendirilmesinde fayda vardır.

Anahtar kelimeler: Kaygı, dil öğrenme kaygısı, Türkçe eğitimi, Türkçe öğrenme, yabancı uyruklu öğrenciler.

Atf bilgisi: Kayserili, M. (2024). Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme kaygılarının incelenmesi. *İstanbul Eğitim Dergisi*, 1(1), 1-26. <https://doi.org/10.71270/istanbulegitim.istj.1553342>

İntihal: Bu makalenin benzerlik oranı [intihal.net](https://www.intihal.net) ile kontrol edilmiş olup incelemesi en az iki hakem tarafından çift taraflı kör hakemlik ilkesi ile gerçekleştirilmiştir.

Telif hakkı: Yazarlar dergide yayımlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptir ve çalışmalarını [Creative Commons Atf-GayriTicari 4.0 Uluslararası Lisansı \(CC BY NC\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) kapsamında yayımlanmaktadır.



Review of Foreign Students' Turkish Learning Anxiety

Melek Kayserili*

*Ministry of National Education, IBB Kanuni Sultan Suleyman Secondary School, Istanbul, Türkiye

melkayserili@gmail.com  0009-0000-5831-5724

Date of submission: 20/09/2024

Date of acceptance: 23/12/2024

Abstract

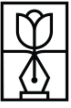
The aim of this study is to examine the Turkish learning anxiety levels of foreign students and whether their anxiety levels differ in terms of some socio-demographic variables. In the study, causal-comparative model, one of the quantitative research methods, is used. The population of the study consists of foreign students (aged between 10-15) studying in public secondary schools in Basaksehir district of Istanbul province. The sample of the study includes 372 students. Before the study, it is tested whether the students have sufficient Turkish knowledge to understand the questions in the scale. Participants are asked 5 questions to measure their Turkish reading comprehension levels. The surveys filled out by participants who answer 4 of these questions correctly (350 students) are included in the data set. In the study, "Turkish Learning Anxiety Scale of Foreigners" is used as a data collection tool. The results of the research show that the anxiety levels of foreign students in the process of learning Turkish are high. Anxiety levels felt by foreign students in the process of learning Turkish differ significantly according to the variables of native language, language spoken at home, country of origin and mother's education level. The anxiety levels felt by the students in the process of learning Turkish do not show a significant difference according to the variables of other languages known, father's education level and Turkish education received out of the school. High level of anxiety in the process of learning Turkish is a factor that can negatively affect students' performance in the entire language learning process. Considering this situation, it is useful to teach students strategies to reduce anxiety and to raise awareness of teachers and parents about the negative effects of anxiety.

Keywords: Anxiety, language learning anxiety, Turkish education, Turkish learning anxiety, foreign students.

Cite as: Kayserili, M. (2024). Review of foreign students' Turkish learning anxiety. *Istanbul Education Journal*, 1(1), 1-26. <https://doi.org/10.71270/istanbulegitim.istj.1553342>

Plagiarism: This article's similarity rate is checked via intihal.net, and its review is carried out by at least two referees using the double-blind peer review principle.

Copyright: Authors own the copyright to their work published in the journal under the [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License \(CC BY NC\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).



Giriş

Göç yolları üzerinde bulunması ve göç edilmek istenilen bir ülke olması nedeniyle Türkiye, tarihin her döneminde göçlere maruz kalmış bir ülkedir. Son yıllarda siyasal, askeri, ekonomik ve kültürel alanlarda yapılan yatırımlar, Türkiye'yi bazı ülkelere gelen yabancılar için bir cazibe merkezi hâline getirmiştir. Bununla birlikte Ortadoğu'daki bitmek bilmeyen çatışmalar, otoriter yönetimler, terör ve işsizlik gibi nedenlerden dolayı Türkiye, birçok ülkeden göç alan bir ülkedir. Suriye'deki iç savaş sonrasında milyonlarca insan yurtlarını terk ederek Türkiye'ye sığınmak zorunda kalmış ve Türkiye kitlesel göç alan bir ülke hâline gelmiştir (Arslan, 2012; Çoşkun ve Ateş, 2023; Erbaş, 2019; Polatcan, 2019; Yüksek, Kurtuluş, Tekin ve Kaya-Erdoğan, 2023). Güncel verilere göre başta Suriye uyruklular olmak üzere, çeşitli nedenlerle Türkiye'de bulunan yabancı sayısı önemli miktarda artmıştır.

Göç İdaresi Başkanlığı (GİB) tarafından 27 Haziran 2024'te yayımlanan rapora göre Türkiye'de geçici koruma kapsamındaki Suriyeli sayısı, 3.112.683'tür. Çeşitli uyruklardan ikamet izniyle Türkiye'de bulunan yabancı sayısı ise 1.116.703'tür. Öğrenci ikamet izniyle Türkiye'de bulunan yabancı sayısıysa 172.757'dir (Göç İdaresi Başkanlığı [GİB], 2024). Bu bireylerin öğrenim hayatının devamı, istihdam olanaklarından yararlanabilmesi ve topluma uyumu açısından dil edinmeleri önem arz etmektedir. Bu da yabancılar, özellikle de öğrenim çağındaki olanlara, yabancı dil olarak Türkçenin öğretimini önemli hâle getirmektedir. Fakat yabancı bir dili edinmenin birçok zorluğunun olduğu bilinmektedir. Bu zorlukların en önemlilerinden biri, dil öğrenme sürecinde ortaya çıkan kaygıdır.

Kaygı, uzun süredir araştırmacıların ilgi odağında olan bir kavramdır (İlhan ve Tutkun, 2020). Freud'dan önce biyolojik bir kavram olarak incelenen kaygı, psikoloji bağlamında ilk olarak Freud tarafından ele alınarak psikoloji literatürüne kazandırılmıştır. Freud'a göre kaygı egonun bir işlevidir ve bireyin yaşadığı ruhsal bir durumu ifade eder (Manav, 2011). Freud'un teorisine göre kaygı bir tehlike sinyalidir ve bastırılan bir çatışma bilinç üstüne çıkmaya çalıştığı zaman, tetiklenen yoğun duygusal tepkidir. Yani kaygı bastırılmış bir kaygının bilinç yüzeyine çıkmasının, bilinç öncesi düzeyde anlaşılması üzerine verilen yoğun duygusal tepkidir (Gerrig ve Zimbardo, 2016). Psikolojik bağlamda kaygı "*öznel gerginlik, zorlanma ve endişeyle karakterize, otonom sinir sisteminin uyarılmasına yol açan, hoş olmayan duygusal bir durum*" olarak tanımlanır (Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986, s. 125). Diğer bir tanıma göre kaygı, bir uyarana bağlı olarak veya olmayarak ortaya çıkan korku ve endişeyle belirli olan, nörokimyasal ve



nöroendokrin, davranışsal yanıtları tetikleyen duygu durumlarıdır (Çetinay Aydın, 2017).

Kaygı kavramından daha spesifik bir kavram olan yabancı dil öğrenme kaygısı, bireyin dil sınıfında veya dilin kullanıldığı herhangi bir durumda yaşadığı endişeyi ifade eder (Gardner ve MacIntyre, 1993). Horwitz vd. (1986) göre ise yabancı dil kaygısında sınav kaygısının, iletişim kaygısının ve olumsuz değerlendirilme korkusunun payı vardır fakat yabancı dil kaygısı bu değişkenlerin bileşiminden daha fazlasını ifade eder. Yabancı dil kaygısı, yabancı dil sınıflarına yönelik benlik algısı, inanç, duygu ve davranışlar bütünüdür. MacIntyre ve Gardner'e (1994) göre de yabancı dil kaygısı ikinci dil bağlarıyla (konuşma, dinleme, yazma, okuma vb.) özel olarak ilişkilendirilen, ikinci dil ortamına yönelik sık sık hissedilen gerginlik ve endişe duygusudur.

İkinci bir dili öğrenme sürecinde kaygının en önemli duygusal değişkenlerden biri olduğu ve yabancı dil öğreniminde kaygının dil öğrenenler için önemli bir zorluk oluşturduğu düşünülmektedir. 1986 yılında Amerikalı psikolog Horwitz "yabancı dil sınıfı kaygısı" kavramını ilk defa kullanmış ve kaygının bir dilin öğrenilmesini engelleyebilecek önemli bir duygusal faktör olduğunu ifade etmiştir (Arnold ve Brown, 1999; Gardner ve MacIntyre, 1993; MacIntyre ve Gardner, 1994; Wang ve Zhang, 2021). Yabancı dil öğrenirken kaygısı yüksek olan öğrencilerin özellikle dil pratiği sürecinde endişe, gerginlik ve korku gibi olumsuz duygulara kapılma eğiliminde oldukları ve yaşadıkları kaygının dil öğrenme sürecinin (girdi, işleme, çıktı) tamamını etkilediği ve bu etkinin kümülatif olduğu, yabancı dil öğrenme kaygısının dil edinme sürecinde bireylerin performansını etkileyen en önemli faktörlerden olduğu düşünülmektedir (Argaman ve Abu-Rabia, 2002; MacIntyre ve Gardner, 1994). Araştırma sonuçları da yabancı dil kaygısının ikinci dil performansı ile yakından ilişkili olan özel bir kaygı türü olduğunu, yabancı dil öğrenmeyle kaygı arasında anlamlı ve negatif bir korelasyon olduğunu, bu sürecin yüksek kaygıdan olumsuz yönde etkilenebileceğini göstermektedir. Yüksek düzeyde dil kaygısı olan öğrencilerin, dil sınıfında veya dilin kullanıldığı herhangi bir durumda daha kaygılı olmaları ve sonuç olarak daha kötü performans göstermeleri beklenebilir (Gardner ve MacIntyre, 1993; MacIntyre ve Gardner, 1994).

Yukarıda aktarılan bağlam dikkate alındığında dil öğrenme süreci üzerindeki olumsuz etkilerinden dolayı yabancı dil olarak Türkçe öğrenme kaygısının öğrencilerin performansını negatif yönde etkileyebilecek faktörlerden biri olduğu, yüksek kaygıya bağlı olarak ortaya çıkan düşük performansın ise kaygıyı daha da artırarak olumsuzluklar içeren bir döngü oluşturduğu söylenebilir. Bundan dolayı



yabancıların Türkçe öğrenme kaygısının incelenmesi önem arz etmektedir. Konuyu ele alan çalışmalar incelendiğinde, bu araştırmaların (Algök, 2023; Aktaş, 2018; Ayan, 2022; Aydın, 2017; Ayhan ve Kana, 2019; Dalcı, 2020; Demirdaş ve Bozdoğan, 2013; Erdil, 2016; Genç Köylü, 2020; Gökhan, 2020; Halat, 2015; Kara ve Açıan, 2022; Melanlıoğlu ve Demir, 2013; Özekinci, 2019; Özerbaş, Yılmaz, Babatürk ve İnalöz, 2023; Sevim, 2014; Solak ve Yılmaz, 2020; Süğümlü ve Çinpolat, 2023; Yoğurtçu ve Yoğurtçu, 2013) büyük bir bölümünün lisans ve üstü düzeyde öğrenim gören bireylerin katılımıyla sınırlı düzeyde çalışmanın ise lise (Kocaoğlu, 2022; Miyanyedi, 2019) ve ortaokul (Ateş ve Bahşi 2019; Yılmaz, 2018) düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin katılımıyla yapıldığı görülmektedir. Oysa GİB (2024) tarafından yayımlanan güncel verilere göre yalnızca geçici koruma kapsamında Türkiye’de bulunan 10-14 yaş aralığındaki Suriyeli çocuk sayısı 357.617’dir. Bu sayıya diğer ülkelerden gelen çocuklar ve diğer gerekçelerle (ikamet izni, uluslararası koruma, düzensiz göç vb.) Türkiye’de bulunan 10-15 yaş aralığındaki çocuklar da dâhil edildiğinde bu sayının (357.617) önemli oranda artması beklenebilir. Buna karşın bu yaş grubunda yer alan yabancı uyruklu öğrencilerin, yabancı dil olarak Türkçe öğrenme kaygılarının yeterince incelenmemiş olmasının önemli bir eksiklik olduğu, bu konuya odaklanan çalışmaların alandaki bu eksikliğin giderilmesine katkı sağlayabileceği söylenebilir. Bu gerekçeyle araştırmada İstanbul ili Başakşehir ilçesindeki devlet okullarında öğrenim gören yabancı uyruklu ortaokul öğrencilerinin Türkçe öğrenme kaygı düzeyleri ve kaygı düzeylerinin bazı sosyo-demografik değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada cevap aranan alt problemler şunlardır:

1. İstanbul ili Başakşehir ilçesinde devlet okullarında öğrenim gören yabancı uyruklu ortaokul öğrencilerinin Türkçe öğrenme sürecinde hissettikleri kaygı ne düzeydedir?

2. İstanbul ili Başakşehir ilçesinde devlet okullarında öğrenim gören yabancı uyruklu ortaokul öğrencilerinin Türkçe öğrenme sürecinde hissettikleri kaygı sosyo-demografik özelliklere (ana dil, evde konuşulan dil, geldikleri ülke, ana dil dışında bildiği diğer diller, anne-babanın eğitim seviyesi, okul dışında Türkçe eğitimi alma durumu) göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama aracı, veri toplama süreci ve verilerin analizi alt başlıkları yer almaktadır.



Araştırma Modeli

Araştırmada nicel araştırma yöntem ve teknikleri arasında yer alan, nedensel karşılaştırma modeli tercih edilmiştir. Nedensel karşılaştırma araştırmaları var olan bir durumun ya da olayın nedenlerini, bu nedenleri etkileyen değişkenleri veya bir etkinin sonuçlarını belirlemeyi hedefleyen araştırmalardır. Bu araştırmalarda bir durumun neden ortaya çıktığı ve bu durumun oluşmasında nelerin etkili olduğu belirlenmeye çalışılır. Nedensel karşılaştırma araştırmalarında aynı duruma maruz kalan ve farklı düzeyde etkilenen gruplar arasında karşılaştırmalar yapılır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). Bu bağlamda araştırmada yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçeyi öğrenme sürecinde hissettikleri kaygı düzeyi ve bu kaygı düzeylerinin bazı sosyo-demografik değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Evren-Örnekleme

Araştırmanın evreni, İstanbul ili Başakşehir ilçesindeki devlet ortaokullarında öğrenim gören yabancı uyruklu (10-15 yaş aralığındaki) öğrencilerden oluşmaktadır. Başakşehir İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü'nün 20.03.2024 tarih ve E-16132268-44-99217378 sayılı cevap yazısına göre ilçede 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda toplam 4.137 yabancı uyruklu öğrenci öğrenim görmektedir. Kitle üzerinden oran tahmini yöntemiyle %95 güvenilirlik ve \pm %5 örnekleme hatasına göre araştırmada en az 352 katılımcı olması gerektiği hesaplanmış ve bu rakam dikkate alınarak örnekleme 372 katılımcı dâhil edilmiştir. Kolay ulaşılabilir (uygun) örnekleme yöntemiyle kendisine ulaşılan, araştırmaya katılmaya gönüllü olan ve velisinin onayı alınan 372 öğrenci araştırmanın örnekleme dâhil edilmiştir. Büyüköztürk vd. (2013) göre bu yöntem, araştırmanın veri toplama aşamasında maddi unsurların (zaman, para, iş gücü vb.) kaybını önleyerek sürece hız ve pratiklik kazandırır. Bu nedenle araştırmada bu yöntem tercih edilmiştir.

Araştırmaya başlamadan önce araştırmada kullanılacak olan ölçeği geliştiren Prof. Dr. Oğuzhan Sevim'in önerileri doğrultusunda araştırmaya katılacak yabancı uyruklu öğrencilerin ölçekteki soruları anlayabilecek düzeyde Türkçe bilgisine sahip olup olmadıkları test edilmiştir. Bu amaçla katılımcılara öncelikle, Millî Eğitim Bakanlığının (MEB) "Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi" kapsamında hazırlanan "Ortaokul Türkçe Yeterlik Sınavı" soruları (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2023) arasından seçilen ve Türkçe okuduklarını anlama düzeylerini ölçmeye yönelik 5 soru sorulmuştur. Bu sorulardan 4'üne doğru cevap veren katılımcıların (350 öğrenci) doldurdukları



anketler veri setine dâhil edilmiştir. Öğrencilere ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 1'dedir.

Tablo 1
Betimleyici istatistikler

	Değişkenler	Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Erkek	173	49,4
	Kız	177	50,6
	Toplam	350	100
Ana dil	Arapça	244	69,7
	Farsça	42	12
	Diğer diller	64	18,3
	Toplam	350	100
Evde konuşulan dil	Evde ana dilini konuşanlar	286	81,7
	Evde ana dilini ve Türkçeyi konuşanlar	64	18,3
	Toplam	350	100
Geldiği ülke	Suriye	146	41,7
	Suudi Arabistan	53	15,1
	İran	37	10,6
	Diğer ülkeler	114	32,6
	Toplam	350	100
Bildiği diğer diller	Diğer dil bilmeyenler	112	32
	Bir dil bilenler (İngilizce)	202	57,7
	Birden fazla dil bilenler (İngilizce + diğer dil)	36	10,3
	Toplam	350	100
Annenin eğitim seviyesi	İlköğretim	50	14,3
	Lise	109	31,1
	Üniversite	132	37,7
	Yüksek lisans ve üzeri	59	16,9
Toplam	350	100	
Babanın eğitim seviyesi	İlköğretim	38	10,9
	Lise	92	26,3
	Üniversite	139	39,7
	Yüksek lisans ve üzeri	81	23,1
Toplam	350	100	
Okul dışında Türkçe eğitimi alma durumu	Var	90	25,7
	Yok	260	74,3
	Toplam	350	100
Yaş: 12,28 ± 1,25			
Türkiye'de kalma süresi: 6,46 ± 2,96			
Türkçeyi bilme süresi: 5,37 ± 2,29			



Çalışmaya katılan öğrencilerin yaş ortalaması $12,28 \pm 1,25$, Türkiye'de kalma süresi ortalama $6,46 \pm 2,96$ ve Türkçeyi bilme süresi ortalama $5,37 \pm 2,29$ olarak belirlenmiştir. Katılımcıların %49,4'ü (n=173) erkek, %50,6'sı (n=177) kızdır. Katılımcıların ana dili %69,7 (n=244) Arapça, %12 (n=42) Farsça, %18,3 (n=64) diğer dillerdir. Katılımcıların evinde konuştuğu dil %81,7 (n=286) ana dil, %18,3 (n=64) ana dil ve Türkçedir. Katılımcıların geldiği ülke %41,7 (n=146) Suriye, %15,1 (n=53) Suudi Arabistan, %10,6 (n=37) İran, %32,6 (n=114) diğer ülkelerdir. Katılımcıların bildiği diller %84,9 (n=202) bir dil, %15,1 (n=36) birden fazla dildir. Katılımcıların annelerinin eğitim düzeyi %14,3 (n=50) ilköğretim, %31,1 (n=109) lise, %37,7 (n=132) üniversite, %16,9 (n=59) yüksek lisans ve üzeridir. Katılımcıların babalarının eğitim düzeyi %10,9 (n=38) ilköğretim, %26,3 (n=92) lise, %39,7 (n=139) üniversite, %23,7 (n=81) yüksek lisans ve üzeridir.

Veri Toplama Aracı, Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada kullanılan "Yabancıların Türkçe Öğrenme Kaygıları Ölçeği" Sevim (2019) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 22 maddeyi içermektedir ve 5'li Likert tipi (5. Tamamen Katılıyorum, 4. Büyük Ölçüde Katılıyorum, 3. Kararsızım, 2. Çok Az Katılıyorum, 1. Hiç Katılmıyorum) bir ölçektir. Ölçeğin "Ders Süreci", "Gündelik Hayat" ve "Anlama-Anlatma Süreci" olmak üzere 3 alt boyutu vardır. Ders Süreci alt boyutu 9, Gündelik Hayat alt boyutu 8, Anlama-Anlatma Süreci alt boyutu 5 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek puan 22 ile 110 aralığındadır (Sevim, 2019). Ölçekten alınan düşük puan düşük düzeyde, yüksek puan yüksek düzeyde kaygıya işaret etmektedir (Özerbaş vd., 2023).

Likert tipi ölçekteki aralıkların eşit olduğu varsayımı dikkate alındığında, aritmetik ortalamalar için puan aralığı katsayısı [Puan Aralığı = En Yüksek Değer (5) - En Düşük Değer (1) / Aralık Sayısı (5)] 0,80 olarak hesaplanır (Başçı ve Gündoğdu, 2011, s. 458). Bu hesaplama ve elde edilen değer (0,80) dikkate alındığında aritmetik ortalamaların değerlendirme aralıkları, ölçek puanları ve ölçek puanlarının yorumları Tablo 2'deki gibidir.

Tablo 2

Puanların değerlendirme aralığı ve yorumlaması

Dereceleme	Puan Aralığı	Ölçek Puanı	Yorum
Hiç katılmıyorum	1,00-1,80	22,0-39,6	Çok düşük düzeyde kaygı
Çok az katılıyorum	1,81-2,60	39,7-57,3	Düşük düzeyde kaygı
Kararsızım	2,61-3,40	57,4-75,0	Orta düzeyde kaygı
Büyük ölçüde katılıyorum	3,41-4,20	75,1-92,7	Yüksek düzeyde kaygı
Tamamen katılıyorum	4,21-5,00	92,8-110,0	Çok yüksek düzeyde kaygı



Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonrasında ulaşılan indeks değerleri ($\chi^2/sd = 2,004$, $SRMR=0,068$, $GFI=0,86$, $RMSEA=0,078$, $CFI=0,93$) ölçeğin uyum indeksinin iyi olduğunu göstermektedir. Ölçeği oluşturan 3 alt boyutun açıkladığı toplam varyans açıklanan varyansın % 41,131'dir. Cronbach's Alpha katsayısı birinci faktör için, 0,890; ikinci faktör için 0,873; üçüncü faktör için 0,823; dördüncü faktör için 0,867; ölçeğin tamamı içinse 0,90 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler, ölçeğin yeterli düzeyde geçerliliğe ve güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir (Sevim, 2019). Fakat ölçeği geliştirme sürecinde veriler A2 düzeyinde Türkçe bilen lisans öğrencilerinden toplanmıştır. Ölçeğin ortaokul düzeyindeki öğrencilerden veri toplamaya uygun olup olmadığını test etmek için yeniden DFA yapılmış, ulaşılan sonuçlar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Yabancıların Türkçe öğrenme kaygıları ölçeğine ilişkin DFA sonuçları

Alt Boyutlar	Maddeler	B	Standardize B	Standart hata	t	p	R ²	Cronbach's alpha
Ders süreci	YTOKO_1	0,67	0,37	0,10	6,74	0,000*	0,14	0,713
	YTOKO_2	0,97	0,57	0,078	12,34	0,000*	0,33	
	YTOKO_3	0,85	0,45	0,10	8,48	0,000*	0,20	
	YTOKO_4	1,14	0,65	0,084	13,60	0,000*	0,42	
	YTOKO_5	0,93	0,56	0,086	10,87	0,000*	0,31	
	YTOKO_6	1,30	0,73	0,062	20,92	0,000*	0,53	
	YTOKO_7	1,03	0,41	0,13	7,74	0,000*	0,17	
	YTOKO_8	0,57	0,37	0,088	6,45	0,000*	0,14	
	YTOKO_9	1,87	0,44	0,23	8,19	0,000*	0,19	
Günelik hayat	YTOKO_10	0,83	0,58	0,064	12,99	0,000*	0,34	0,765
	YTOKO_11	1,34	0,64	0,084	15,92	0,000*	0,41	
	YTOKO_12	1,32	0,66	0,081	16,25	0,000*	0,40	
	YTOKO_13	1,14	0,59	0,084	13,59	0,000*	0,35	
	YTOKO_14	1,30	0,60	0,096	13,55	0,000*	0,35	
	YTOKO_15	1,31	0,66	0,080	16,22	0,000*	0,43	
	YTOKO_16	1,11	0,63	0,072	15,53	0,000*	0,40	
	YTOKO_17	0,73	0,41	0,086	8,49	0,000*	0,17	
Anlama-anlatma süreci	YTOKO_18	1,17	0,70	0,065	18,07	0,000*	0,49	0,770
	YTOKO_19	0,94	0,59	0,073	12,88	0,000*	0,35	
	YTOKO_20	0,85	0,67	0,048	17,67	0,000*	0,45	
	YTOKO_21	1,46	0,73	0,072	20,27	0,000*	0,53	
	YTOKO_22	1,53	0,72	0,075	20,33	0,000*	0,53	

Tablo 3'te ölçeğe ilişkin DFA ve Cronbach's Alpha güvenilirlik analizi değerleri gösterilmiştir. Uygulanan Henze Zirkler çoklu normallik testiyle ölçeğin maddelerinin normal dağılıma uygun olmadığı gözlenmiş ($p<0,001$), bu nedenle DFA'da tahmin yöntemi olarak "Diagonally Weighted Least Squares" kullanılarak regresyon katsayıları hesaplanmıştır. Yabancıların Türkçe öğrenme kaygıları ölçeği



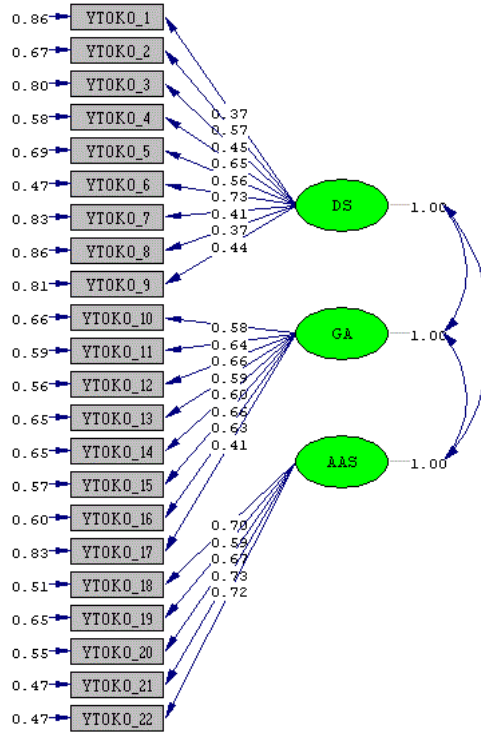
standardize katsayı değerleri 0,37-0,73 arasında olup maddelerin tamamı anlamlıdır ($p < 0,01$). Ölçeğin tamamı için Cronbach's Alpha değeri 0,874 olarak hesaplanmıştır. Bu durumda ölçekteki sorulara verilen cevapların tutarlılığının yüksek olduğu söylenebilir. Ölçeğin alt boyutlarının güvenilirlik düzeyleri 0,713-0,770 arasında olduğu incelenmiş, alt boyutların oldukça güvenilir düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. DFA modeli uyum indeks değeri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Yabancıların Türkçe öğrenme kaygıları ölçeğine ilişkin DFA uyum indeksi sonuçları

Uyum ölçütleri	İyi uyum	Kabul edilebilir uyum	Model
χ^2/df	$0 \leq \chi^2/df \leq 2$	$2 \leq \chi^2/df \leq 5$	1,64
GFI	$0,95 \leq GFI \leq 1$	$0,90 \leq GFI \leq 0,95$	0,98
CFI	$0,97 \leq CFI \leq 1$	$0,95 \leq CFI \leq 0,97$	0,98
NNFI	$0,97 \leq NNFI \leq 1$	$0,95 \leq NNFI \leq 0,97$	0,98
NFI	$0,95 \leq NFI \leq 1$	$0,90 \leq NFI \leq 0,95$	0,95
SRMR	$0 \leq SRMR \leq 0,05$	$0,05 \leq SRMR \leq 0,08$	0,060
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq 0,05$	$0,05 \leq RMSEA \leq 0,08$	0,043

Tablo 4'teki DFA modeli test sonuçlarına göre DFA'da modelin uyum indeks değerleri [Chi-square/df (cmin/df) (1,64), GFI (0,98), CFI (0,98), NNFI (0,98), NFI (0,95), SRMR (0,060), RMSEA(0,043)] iyi uyum ve kabul edilebilir sınırları içinde yer aldığı için DFA modelinin geçerli olduğu söylenebilir. Ayrıca bu örneklemeden toplanan veriler kullanılarak yapılan DFA'dan elde edilen sonuçlar, ölçeğin ortaokul düzeyindeki yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme kaygılarını ölçmek için de kullanılabilceğini göstermektedir. Ölçeğe ilişkin DFA modeli yol diyagramı Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. Yabancıların Türkçe öğrenme kaygıları ölçeğine ilişkin DFA modeli yol diyagramı

Veri Toplama Süreci

İstanbul Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğünden 03.11.2023 tarih ve E-59090411-20-88846276 sayılı anket ve araştırma izni alındıktan sonra veriler 11.12.2023 - 29.03.2024 tarihleri arasında toplanmıştır. Sürecin tamamında etik ilkelere uygun olarak hareket edilmiş, katılımcılar ve velileri araştırmanın amacı, verilerin toplanması, işlenmesi ve saklanması konusunda bilgilendirilmiştir. Katılımcılara ve velilerine araştırmaya katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğu ve istedikleri zaman, herhangi bir gerekçe göstermeksizin araştırmadan çekilebilecekleri konusunda bilgi verilmiştir. Anketler uygulanmadan önce katılımcıların velilerine "Veli Onam Formu" imzalatılarak yazılı izinleri alınmıştır. Anketler öğrencilerle yapılan yüz yüze görüşmelerde uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Toplanan verilerin analizleri SPSS 26.0 ve LISREL 8.7 programları kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Ölçek ifadelerinin normallik sınamaları ($p < 0,05$) yapılırken tek değişkenli normallik testi (Shapiro Wilk) ve çok değişkenli normallik testi (Henze



Zirkler) uygulanmış, normal dağılım göstermeyen değişkenler karşılaştırılırken normal dağılımdan bağımsız yöntemler uygulanmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeğin geçerliliği ve güvenilirliği test edilirken, DFA ve Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı üzerinden değerlendirme yapılmış, Mann-Whitney U ve Kruskal Wallis (non-parametrik yöntemler) kullanılmıştır. Araştırmada %95 güven aralığı ve $p < 0,05$ anlamlılık düzeyi dikkate alınmıştır.

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde araştırma sorularına yanıt vermek için yapılan analizler sonrasında ulaşılan bulgulara yer verilmiştir.

Yabancı Uyruklu Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Öğrenme Sürecinde Hissettikleri Kaygı Düzeyi

"İstanbul ili Başakşehir ilçesinde devlet okullarında öğrenim gören yabancı uyruklu ortaokul öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenme sürecinde hissettikleri kaygı ne düzeydedir?" alt probleminde cevap vermek için yapılan analizler sonrası ulaşılan bulgular Tablo 5'tedir.

Tablo 5

Ölçeğe ve alt boyutlara ilişkin tanımlayıcı istatistikler

Değişkenler	Ort. ± S.s	Medyan (min-maks.)
Ders süreci	31,30 ± 6,06	32 (13-45)
Gündelik hayat	29,80 ± 5,74	30 (14-40)
Anlama-anlatma süreci	18,86 ± 3,92	19 (7-25)
Yabancıların Türkçe öğrenme kaygıları ölçeği	79,97 ± 13,39	81 (38-110)

Çalışmaya katılan öğrencilerin ders süreci boyutu puanı 13-45 arasında değişmekte olup ortalaması $31,30 \pm 6,06$ ve medyanı 32'dir. Gündelik hayat boyutu puanı 14-40 arasında değişmekte olup ortalaması $29,80 \pm 5,74$ ve medyanı 30'dur. Anlama-anlatma süreci boyutu puanı 7-25 arasında değişmekte olup ortalaması $18,86 \pm 3,92$ ve medyanı 19'dur. Yabancıların Türkçe öğrenme kaygısı toplam puanı 38-110 arasında değişmekte olup ortalaması $79,97 \pm 13,39$ ve medyanı 81'dir.

Hissedilen Kaygı Düzeyinin Sosyo-Demografik Özelliklere Göre Farklılaşması

"İstanbul ili Başakşehir ilçesinde devlet okullarında öğrenim gören yabancı uyruklu ortaokul öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenme sürecinde hissettikleri



kaygı sosyo-demografik özelliklere (ana dil, evde konuşulan dil, geldikleri ülke, ana dil dışında bildiği diğer diller, anne-babanın eğitim seviyesi, okul dışında Türkçe eğitimi alma durumu) göre farklılaşmakta mıdır?" alt problemini test etmek için yapılan analizlerde ulaşılan bulgular tablolar hâlinde aşağıda sunulmuştur.

Tablo 6

Ana dile göre karşılaştırmalar

Değişkenler	Ana dil	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Ki-Kare	p	İkili karşılaştırma
Ders süreci	Arapça ¹	244	165,68	40425,92	7,620	0,022*	1-3
	Farsça ²	42	199,61	8383,62			1-2
	Diğer diller ³	64	197,10	12614,4			
Gündelik hayat	Arapça ¹	244	164,07	40033,08	11,407	0,003*	1-3
	Farsça ²	42	214,5	9009			1-2
	Diğer diller ³	64	193,47	12383,08			
Anlama-anlatma süreci	Arapça	244	166,12	40533,28	8,289	0,016	1-2
	Farsça	42	211,02	8862,84			
	Diğer diller	64	187,94	12028,16			
Yabancıların Türkçe öğrenme kaygıları ölçeği	Arapça ¹	244	163,68	39937,92	12,020	0,002*	1-2
	Farsça ²	42	214,98	9029,16			1-3
	Diğer diller ³	64	194,64	12456,96			

* $p < 0,05$

Ders süreci boyutu puanı ana dile göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($p < 0,05$). Farklılaşmanın kaynağını tespit için gruplar arası karşılaştırmalara gidilmiştir. Ana dili Farsça olan yabancı öğrencilerin ders süreci boyutu puanı, ana dili Arapça olan öğrencilerin puanından daha yüksektir. Ayrıca diğer ana dili (Rusça, Ukraynaca, Özbekçe, Türkmençe, Urduca, Peştuca) konuşan öğrencilerin ders süreci boyutu puanı, ana dili Arapça olan öğrencilerin puanından daha yüksektir.

Gündelik hayat boyutu puanı ana dile göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($p < 0,05$). Farklılaşmanın kaynağını tespit için gruplar arası karşılaştırmalara gidilmiştir. Ana dili Farsça olan yabancı öğrencilerin gündelik hayat boyutu puanı, ana dili Arapça olan öğrencilerin puanından daha yüksektir. Ayrıca diğer ana dili konuşan öğrencilerin gündelik hayat boyutu puanı, ana dili Arapça olan öğrencilerin puanından daha yüksektir.

Anlama-anlatma süreci boyutu puanı ana dile göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($p < 0,05$). Farklılaşmanın tespiti için gruplar arası karşılaştırmalara gidilmiştir. Ana dili Farsça olan yabancı öğrencilerin anlama-anlatma süreci boyutu puanı, ana dili Arapça olan öğrencilerin puanından daha yüksektir.



Yabancı uyruklu ortaokul öğrencilerinin Türkçe öğrenme kaygıları ana dile göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($p < 0,05$). Farklılaşmanın kaynağını tespit için gruplar arası karşılaştırmalara gidilmiştir. Ana dili Farsça ve diğer diller olan yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme kaygısı, Arapça konuşan öğrencilerin Türkçe öğrenme kaygısından daha yüksektir.

Tablo 7*Evde konuşulan dile göre karşılaştırmalar*

Değişkenler	Evde konuşulan dil	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	p
Ders süreci	Evde ana dilini konuşanlar	286	168,36	48151,5	-2,794	0,005*
	Evde ana dilini ve Türkçeyi konuşanlar	64	207,4	13273,5		
Gündelik hayat	Evde ana dilini konuşanlar	286	167,01	47765	-3,324	0,001*
	Evde ana dilini ve Türkçeyi konuşanlar	64	213,44	13660		
Anlama-anlatma süreci	Evde ana dilini konuşanlar	286	168,05	48061,5	-2,922	0,003*
	Evde ana dilini ve Türkçeyi konuşanlar	64	208,8	13363,5		
Yabancıların Türkçe öğrenme kaygıları ölçeği	Evde ana dilini konuşanlar	286	166,32	47566,5	-3,591	0,000*
	Evde ana dilini ve Türkçeyi konuşanlar	64	216,54	13858,5		

* $p < 0,05$

Ders süreci boyutu puanı evde konuşulan dile göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($p < 0,05$). Evinde ana dilini ve Türkçeyi konuşan yabancı öğrencilerin ders süreci boyutu puanı, evde ana dilini konuşan yabancı öğrencilerin puanından daha yüksektir.

Gündelik hayat boyutu puanı evde konuşulan dile göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($p < 0,05$). Evinde ana dilini ve Türkçeyi konuşan yabancı öğrencilerin gündelik hayat boyutu puanı, evde ana dilini konuşan yabancı öğrencilerin puanından daha yüksektir.

Anlama-anlatma süreci boyutu puanı evde konuşulan dile göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($p < 0,05$). Evinde ana dilini ve Türkçeyi konuşan yabancı öğrencilerin anlama-anlatma süreci boyutu puanı, evde ana dilini konuşan yabancı öğrencilerin puanından daha yüksektir.

Yabancı uyruklu ortaokul öğrencilerinin Türkçe öğrenme kaygıları evde konuşulan dile göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($p < 0,05$). Evinde ana dilini ve Türkçeyi konuşan yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme kaygıları, evde ana dilini konuşan yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme kaygılarından daha yüksektir.

**Tablo 8**

Geldiği ülkeye göre karşılaştırmalar

Değişkenler	Geldiğiniz ülke	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Ki-Kare	p	İkili karşılaştırma
Ders süreci	Suriye	146	166,98	24379,08	3,978	0,264	-
	Suudi Arabistan	53	174,35	9240,55			
	İran	37	203,65	7535,05			
	Diğer ülkeler	114	177,82	20271,48			
Günelik hayat	Suriye ¹	146	157,68	23021,28	13,148	0,004*	3-4
	Suudi Arabistan ²	53	181,26	9606,78			
	İran ³	37	223,01	8251,37			1-3
	Diğer ülkeler ⁴	114	180,21	20543,94			
Anlama-anlatma süreci	Suriye	146	166,75	24345,5	5,474	0,140	-
	Suudi Arabistan	53	169,81	8999,93			
	İran	37	209,12	7737,44			
	Diğer ülkeler	114	178,44	20342,16			
Yabancıların Türkçe öğrenme kaygıları ölçeği	Suriye ¹	146	160,24	23395,04	11,005	0,012*	3-4
	Suudi Arabistan ²	53	174,19	9232,07			
	İran ³	37	220,51	8158,87			1-3
	Diğer ülkeler ⁴	114	181,05	20639,7			

* $p < 0,05$

Ders süreci ve anlama-anlatma süreci boyutlarının puanları öğrencilerin geldikleri ülkelere göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p > 0,05$). Ancak gündelik hayat boyutu puanı öğrencilerin geldiği ülkeye göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($p < 0,05$). Farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. İran'dan gelen yabancı öğrencilerin gündelik hayat boyutu puanı, diğer ülkelerden (Dubai, Mısır, Sudan, Kuveyt, Rusya, Ukrayna, Ürdün, Özbekistan, Türkmenistan, Afganistan, Filistin) ve Suriye'den gelen yabancı öğrencilerin puanlarından daha yüksektir.

Yabancı uyruklu ortaokul öğrencilerinin Türkçe öğrenme kaygıları geldikleri ülkeye göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($p < 0,05$). İran'dan gelen yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme kaygıları, Suriye'den, Suudi Arabistan'dan ve diğer ülkelerden gelen yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme kaygılarından daha yüksektir.

**Tablo 9***Bildiği diğer dillere göre karşılaştırmalar*

Değişkenler	Bildiğiniz diğer diller	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	p
Ders süreci	Bir dil bilenler(İngilizce)	202	118,14	23863,5	-0,725	0,468
	Birden fazla dil bilenler (İngilizce+diğer dil)	36	127,15	4577,5		
Gündelik hayat	Bir dil bilenler(İngilizce)	202	117,86	23808	-0,871	0,384
	Birden fazla dil bilenler (İngilizce+diğer dil)	36	128,69	4633		
Anlama-anlatma süreci	Bir dil bilenler(İngilizce)	202	118,06	23847,5	-0,768	0,442
	Birden fazla dil bilenler (İngilizce+diğer dil)	36	127,6	4593,5		
Yabancıların Türkçe öğrenme kaygıları ölçeği	Bir dil bilenler (İngilizce)	202	117,89	23813,5	-0,856	0,392
	Birden fazla dil bilenler (İngilizce+diğer dil)	36	128,54	4627,5		

* $p < 0,05$

Çalışmaya katılan yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme kaygıları ölçeği ve alt boyutlarının puanları bilinen diğer dillere göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p > 0,05$).

Tablo 10*Annenin eğitim seviyesine göre karşılaştırmalar*

Değişkenler	Annenin eğitim seviyesi	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Ki-Kare	P	İkili karşılaştırma
Ders süreci	İlköğretim	50	161,63	8081,5	3,604	0,308	-
	Lise	109	165,6	18050,4			
	Üniversite	132	184,61	24368,52			
	Yüksek lisans ve üzeri	59	185,17	10925,03			
Gündelik hayat	İlköğretim ¹	50	144,76	7238	9,084	0,028*	1-3 1-4
	Lise ²	109	167,46	18253,14			
	Üniversite ³	132	183,84	24266,88			
	Yüksek lisans ve üzeri ⁴	59	197,75	11667,25			
Anlama-anlatma süreci	İlköğretim	50	146,97	7348,5	4,898	0,179	-
	Lise	109	178,16	19419,44			
	Üniversite	132	183,39	24207,48			
	Yüksek lisans ve üzeri	59	177,1	10448,9			
Yabancıların Türkçe öğrenme kaygıları ölçeği	İlköğretim ¹	50	145,88	7294	8,917	0,030*	1-3 1-4
	Lise ²	109	165,28	18015,52			
	Üniversite ³	132	187,79	24788,28			
	Yüksek Lisans ve üzeri ⁴	59	191,98	11326,82			

* $p < 0,05$

Ders süreci ve anlama-anlatma süreci alt boyutlarının puanları anne eğitim seviyesine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p > 0,05$). Diğer taraftan gündelik hayat boyutunun puanı anne eğitim seviyesine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($p < 0,05$). Farklılaşmanın hangi



gruplar arasında olduğunu belirlemek için ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Annesinin eğitim seviyesi lisans ve üzeri olan yabancı öğrencilerin gündelik hayat boyutu puanı, annesinin eğitim seviyesi ilköğretim olan öğrencilerin puanından daha yüksektir.

Yabancı uyruklu ortaokul öğrencilerinin Türkçe öğrenme kaygıları ölçeği puanı annenin eğitim seviyesine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($p < 0,05$). Annesinin eğitim seviyesi lisans ve üzeri olan yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme kaygısı annesinin eğitim seviyesi ilköğretim olan öğrencilerin puanından daha yüksektir.

Tablo 11

Babanın eğitim seviyesine göre karşılaştırmalar

Değişkenler	Babanın eğitim seviyesi	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Ki-Kare	p
<i>Ders süreci</i>	<i>İlköğretim</i>	38	162,05	6157,9	5,468	0,141
	<i>Lise</i>	92	158,01	14536,92		
	<i>Üniversite</i>	139	186,09	25866,51		
	<i>Yüksek lisans ve üzeri</i>	81	183,5	14863,5		
<i>Gündelik hayat</i>	<i>İlköğretim</i>	38	152,21	5783,98	3,796	0,284
	<i>Lise</i>	92	172,33	15854,36		
	<i>Üniversite</i>	139	175,47	24390,33		
	<i>Yüksek lisans ve üzeri</i>	81	190,07	15395,67		
<i>Anlama-anlatma süreci</i>	<i>İlköğretim</i>	38	148,09	5627,42	4,071	0,254
	<i>Lise</i>	92	173,23	15937,16		
	<i>Üniversite</i>	139	177,43	24662,77		
	<i>Yüksek lisans ve üzeri</i>	81	187,62	15197,22		
<i>Yabancıların Türkçe öğrenme kaygıları ölçeği</i>	<i>İlköğretim</i>	38	149,05	5663,9	6,602	0,086
	<i>Lise</i>	92	162,58	14957,36		
	<i>Üniversite</i>	139	182,32	25342,48		
	<i>Yüksek lisans ve üzeri</i>	81	190,87	15460,47		

* $p < 0,05$

Çalışmaya katılan yabancı öğrencilerin, Türkçe öğrenme kaygıları ölçeği ve alt boyutlarının puanları babanın eğitim seviyesine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p > 0,05$).

**Tablo 12***Okul dışında Türkçe eğitimi alma durumuna göre karşılaştırmalar*

Değişkenler	Okul dışında Türkçe eğitimi alma durumu	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	p
<i>Ders süreci</i>	<i>Yok</i>	260	181,1	47087	-1,935	0,053
	<i>Var</i>	90	157,17	13988		
<i>Gündelik hayat</i>	<i>Yok</i>	260	176,37	45855	-0,433	0,665
	<i>Var</i>	90	171,01	15220		
<i>Anlama-anlatma Süreci</i>	<i>Yok</i>	260	177,22	46078	-0,706	0,480
	<i>Var</i>	90	168,51	14997		
<i>Yabancıların Türkçe öğrenme kaygıları ölçeği</i>	<i>Yok</i>	260	178,56	46425	-1,126	0,260
	<i>Var</i>	90	164,61	14650		

**p<0,05*

Çalışmaya katılan yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme kaygıları ölçeği ve alt boyutlarının puanları okul dışında Türkçe eğitimi alma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada kullanılan ölçeğin puanlamasına ilişkin açıklayıcı bilgiler ve Tablo 2'de aktarılan puanların değerlendirme aralığı dikkate alındığında yabancı uyruklu ortaokul öğrencilerinin Türkçe öğrenme sürecinde hissettikleri kaygının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin kaygı düzeylerinin sosyo-demografik özelliklere göre farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan analizler sonrasında, yabancı uyruklu ortaokul öğrencilerinin Türkçe öğrenme sürecinde hissettikleri kaygının;

1. Ana dil değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Ana dili Farsça ve diğer diller olan öğrencilerin Türkçeyi öğrenme sürecinde hissettikleri kaygının, ana dili Arapça olan öğrencilerin hissettikleri kaygıdan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

2. Evde konuşulan dil değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Evde ana dilini ve Türkçeyi konuşan öğrencilerin Türkçeyi öğrenme sürecinde hissettikleri kaygının, evde sadece ana dilini konuşan öğrencilerin hissettikleri kaygıdan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

3. Geldikleri ülke değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. İran'dan gelen öğrencilerin Türkçeyi öğrenme sürecinde hissettikleri



kaygının Suriye'den, Suudi Arabistan'dan ve diğer ülkelerden gelen öğrencilerin hissettikleri kaygıdan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

4. Annenin eğitim seviyesi değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Annesinin eğitim seviyesi lisans ve üzeri olan öğrencilerin Türkçeyi öğrenme sürecinde hissettikleri kaygının, annesinin eğitim seviyesi ilköğretim olan öğrencilerin hissettikleri kaygıdan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

5. Bildiği diğer diller, babanın eğitim seviyesi ve okul dışında Türkçe eğitim alma durumu değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Sevim (2014), Özerbaş vd. (2023), Solak ve Yılmaz (2020) tarafından yapılan çalışmalarda yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçeyi konuşma kaygılarının düşük düzeyde, Halat (2015) tarafından yapılan çalışmada Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin dinleme kaygılarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Algök (2023), Ayan (2022), Dalcı (2020) ve Kocaoğlu (2022) tarafından yapılan çalışmalarda Türkçeyi öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin yazma kaygılarının orta düzeyde olduğu, Barış ve Şen (2019) tarafından yapılan çalışmada ise orta düzeyin üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Demirdaş ve Bozdoğan (2013) tarafından yapılan çalışmada yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde hissettikleri kaygının nispeten düşük, Erdil (2016), Genç Köylü (2020), Kara ve Açıkan (2022), Yoğurtçu ve Yoğurtçu, (2013) tarafından yapılan çalışmalarda ise orta seviyede olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu araştırmada ise yabancı uyruklu ortaokul öğrencilerinin Türkçe öğrenme sürecinde hissettikleri kaygının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ayan'ın (2022) yaptığı çalışmada yabancı öğrencilerin Türkçe yazma kaygılarının ana dil değişkeninden etkilenmediği fakat Özerbaş vd. (2023) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik kaygılarının ana dil (Kırgızca) değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Akbulut (2016) tarafından yapılan araştırmada ise öğrencilerin yazma kaygısının ana dil değişkeni açısından anlamlı bir şekilde farklılaştığı, Arapça konuşan öğrencilerin Türkçe yazma kaygılarının Farsça ve diğer dilleri konuşanlara kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Fakat bu araştırmada tam tersi bir sonuca ulaşılmıştır. Ana dili Farsça olan öğrencilerin Türkçeyi öğrenme sürecinde hissettikleri kaygı, ana dili Arapça olan öğrencilerin hissettikleri kaygıdan daha yüksektir.



Ayan'ın (2022) yaptığı çalışmada yabancı öğrencilerin Türkçe yazma kaygılarının, Erdil'in (2016) yaptığı çalışmada yabancı öğrencilerin Türkçeyi öğrenirken hissettikleri kaygı düzeyinin geldikleri ülke değişkeninden etkilenmediği sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu araştırmadaysa yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde hissettikleri kaygının geldikleri ülke değişkeninden etkilendiği, İran'dan gelen öğrencilerin hissettikleri kaygının Suriye'den, Suudi Arabistan'dan ve diğer ülkelerden gelen öğrencilerin hissettikleri kaygıdan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırmada ulaşılan sonuca benzer şekilde Ayan'ın (2022) yaptığı çalışmada yabancı öğrencilerin Türkçe yazma kaygılarının, Halat'ın (2015) yaptığı çalışmada yabancı öğrencilerin dinleme kaygılarının, Erdil'in (2016) yaptığı çalışmada yabancı öğrencilerin, Türkçeyi öğrenirken hissettikleri kaygı düzeyinin bildikleri yabancı dillerin sayısından etkilenmediği sonuçlarına ulaşılmıştır. Fakat Dalcı (2020) tarafından yapılan araştırmada bilinen yabancı dil sayısı arttıkça, öğrencilerin yazma kaygılarının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Sevim (2014) tarafından yapılan araştırmada ise Türkçeden başka yabancı dil bilen öğrencilerin yabancı dil kaygılarının, Türkçeden başka yabancı dil bilmeyenlere kıyasla daha az olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırmada ulaşılan sonuçların, aktarılan araştırmalarda ulaşılan sonuçların büyük çoğunluğuyla çeliştiği görülmektedir. Bu çelişki, aktarılan araştırmaların neredeyse tamamının örnekleminin lisans ve lisansüstü düzeyde öğrenim gören öğrencilerden oluşmasından kaynaklanıyor olabilir. Aktarılan araştırmalarda yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme kaygılarının, bu araştırmada olduğu gibi bir bütün olarak değil de okuma, yazma, konuşma ve dinleme kaygısı gibi sadece bir dil becerisi üzerinden yürütülmesi de bu çelişkiye neden olmuş olabilir. Ancak burada özellikle üzerinde durulması gereken konu, yabancı uyruklu ortaokul öğrencilerinde tespit edilen yüksek düzeydeki kaygının dil edinme süreci üzerindeki muhtemel olumsuz etkileridir.

Öğrencileri mutsuz, korkmuş ve endişeli hâle getirebilen kaygı, ikinci dili edinme sürecindeki önemli faktörlerden biridir (İlhan ve Tutkun, 2020) ve kaygının bu süreçteki rolü şu şekilde açıklanabilir: Dil öğrenimi, kodlama, depolama ve geri çağırma süreçlerine dayanan bilişsel bir etkinliktir. Kaygı, kaygılı öğrenciler için bölünmüş bir dikkat senaryosu oluşturarak bunların (kodlama, depolama, geri çağırma) her biriyle etkileşime girebilir. Kaygılı öğrenciler hem mevcut göreve hem de buna verdikleri tepkilere odaklanırlar. Örneğin kaygılı öğrenci sınıfta bir soruya yanıt verirken hem öğretmenin sorusunu yanıtlamaya hem de verilen yanıtın sosyal etkilerini değerlendirmeye odaklanır. Dolayısıyla öz-ilişkili biliş



artarken görev-ilişkili biliş kısıtlanır. Bu nedenle kaygılı öğrenciler, diğerlerine kıyasla öğrenmede daha çok güçlük yaşar. Ayrıca kaygı, konuyu bilen ancak sınavda donup kalan öğrenci örneklerinde olduğu gibi öğrencinin bildiği miktarı gösterme becerisini de kısıtlayabilir. Sonuçta kaygılı öğrenci, düşük performans gösterir. Dahası, kaygı ve görev performansı arasındaki döngüsel ilişki, başarısızlık yaşadıkça öğrencilerin kaygı düzeylerinin daha da artabileceğini göstermektedir (MacIntyre, 1995, s. 96-97; MacIntyre ve Gardner, 1994, s. 298-300).

Horwitz vd. (1986), MacIntyre ve Gardner (1991), MacIntyre ve Gardner (1994), MacIntyre vd. (1997) tarafından yapılan çalışmalarda ulaşılan sonuçlar da yukarıda aktarılan görüşü desteklemektedir ve kaygı düzeyiyle yabancı dil performansı arasında negatif yönde bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Türkiye’de yapılan çalışmalarda da (Batumlu ve Erden, 2007; Demirdaş ve Bozdoğan, 2013) benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Örneğin Demirdaş ve Bozdoğan (2013) tarafından yapılan çalışmada dil öğrenme sürecinde hissedilen kaygının düzeyiyle dil performansları arasında negatif yönlü ilişki olduğu tespit edilmiştir. Batumlu ve Erden’in (2007) yaptığı çalışmada yabancı dil kaygısıyla öğrencilerin gösterdikleri performans arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu, düşük performans sergileyen öğrencilerin yabancı dil kaygısının da yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yukarıda aktarılan görüşler, araştırma sonuçları ve bu çalışmada ulaşılan sonuç dikkate alındığında yabancı uyruklu ortaokul öğrencilerinin Türkçe öğrenme sürecinde hissettikleri yüksek düzeyde kaygının, onların performanslarını olumsuz yönde etkileyebilecek bir risk faktörü olduğu söylenebilir. Ayrıca ana dilin Farsça ve diğer diller olması, İran’dan geliyor olması, evde hem ana dilini hem de Türkçeyi konuşuyor olması, annenin eğitim seviyesinin lisans ve üzeri olması değişkenlerinin yabancı uyruklu ortaokul öğrencilerinin Türkçe öğrenme sürecinde yüksek düzeyde kaygı hissetmelerinde etkili olabileceği de söylenebilir. Araştırmada ulaşılan sonuçlar dikkate alınarak geliştirilen öneriler ise şunlardır:

1. Türkçe öğrenme sürecinde ortaya çıkabilecek yüksek düzeyde kaygının, dil edinme sürecinin tamamında öğrencilerin performansını negatif yönde etkileyebilecek faktörlerden biri olduğu dikkate alınarak kaygının dil performansı üzerindeki etkisi konusunda öğretmenlerin ve ebeveynlerin bilinçlendirilmesinde, öğrencilere kaygı azaltma stratejilerinin öğretilmesinde fayda vardır.

2. Ana dili Farsça ve diğer diller olan, evde hem ana dilini hem de Türkçeyi konuşan, İran’dan gelen, annesinin eğitim seviyesi lisans ve üzeri olan yabancı uyruklu ortaokul öğrencilerinin Türkçe öğrenme sürecinde yüksek düzeyde kaygı hissetme açısından risk grubunda olduğu dikkate alınabilir.



3. Bu araştırma sadece nicel veriler kullanılarak yürütülmüş bir çalışmadır. Bu çalışmada ulaşılan sonuçlar mevcut durum hakkında bilgi verebilir fakat bunun nedenlerini açıklayamaz. Örneğin bu çalışmada ulaşılan sonuçlara dayanarak İran'dan gelen ve ana dili Farsça olan öğrencilerin Türkçeyi öğrenme sürecinde hissettikleri kaygı düzeyinin daha yüksek olduğu söylenebilir fakat bunun nedenleri hakkında açıklama yapılamaz. Bundan dolayı yüksek kaygı açısından risk grubunda yer alan öğrencileri ve ebeveynlerini kapsayan nitel araştırmalarla nedenlere açıklık getirilmesi faydalı olabilir.

4. Araştırmada ulaşılan sonuçlar, diğer araştırmalarda ulaşılan sonuçlarla kıyaslanırken lisans ve lisansüstü düzeyde öğrencilerin katılımıyla yapılmış araştırmalarda ulaşılan sonuçlarla kıyaslamalara gidilmiştir. Bunun nedeni ortaokul düzeyinde öğrencilerin katılımıyla yapılmış araştırma sayısının sınırlı olmasıdır. Dolayısıyla yabancı uyruklu ortaokul öğrencilerinin Türkçe öğrenme sürecinde hissettikleri kaygıyı inceleyen daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Etik Beyan

"Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Kaygılarının İncelenmesi" başlıklı makalenin özgün bir araştırma olduğunu; araştırmanın bütün aşamalarında (hazırlık, literatür taraması, veri toplama, veri analizi, sunum) bilimsel etik, ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında yararlanılan eserlerin tamamına kaynakçada yer verdiğimi; verileri kullanırken veriler üzerinde bir değişiklik yapmadığımı; araştırmanın intihal içermediğini; [Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi](#) ile [Yayın Etiği Komitesi \(COPE\) İlkelerinin](#) tüm şartlarını ve koşullarını kabul ederek etik görev ve sorumluluklara riayet ettiğimi beyan ederim. Araştırmamla ilgili beyanıma aykırı herhangi bir durumun saptanması durumunda ortaya çıkabilecek ahlaki ve hukuki bütün sonuçları kabul edeceğimi beyan ederim.

Etik Kurul Onayı

"Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Kaygılarının İncelenmesi" başlıklı makalenin verileri, İstanbul Ticaret Üniversitesi Rektörlüğü'nden 03.04.2023 tarih ve E-65836846-044-284466 sayılı Etik Kurul Onayı alındıktan sonra toplanmıştır.

Çıkar Çatışması Beyanı

"Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Kaygılarının İncelenmesi" başlıklı makalenin hiçbir şahıs, kurum ve kuruluş ile bir çıkar çatışması yoktur.



Destek ve Teşekkür Beyanı

"Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Kaygılarının İncelenmesi" başlıklı makale için herhangi bir destek ve teşekkür beyanım bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Akbulut, S. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazmaya yönelik tutum ve kaygıları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Aktaş, B. (2018). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin sınıf içi kaygı durumlarının değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.
- Algök, M. (2023). *Yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin Türkçe yazma kaygılarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çankırı Karatekin Üniversitesi.
- Argaman, O. & Abu-Rabia, S. (2002). The influence of language anxiety on English reading and writing tasks among native hebrew speakers. *Language, Culture and Curriculum*, 15(2), 143-160. <http://dx.doi.org/10.1080/07908310208666640>
- Arnold, J. & Brown, H. D. (1999). *"A map of the terrain" in affect in language learning*. Cambridge University Press.
- Arslan, M. (2012). Tarihi süreçte Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi-öğrenimi çalışmaları. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 167-188.
- Ateş, A. ve Bahşi, N. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin kelime bilgisinin okuma ve dinleme kaygısına etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 273-287. <https://doi.org/10.17679/inuefd.443335>
- Ayan, L. (2022). *Uluslararası öğrencilerin Türkçe anlatma becerilerinin geliştirilmesinde iletişimsel yaklaşım: Uygulama ve tasarım çalışması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Aydın, S. (2017). *Çocuklarda yabancı dil kaygısı üzerine bir araştırma*. Pegem Akademi.
- Ayhan, S. ve Kana, F. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil bilgisi öğrenimine yönelik kaygı düzeyleri. *Türk & İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi / The Journal of Turk & Islam World Social Studies*, 6(23), 207-218. <http://dx.doi.org/10.29228/TIDSAD.39794>
- Barış, H. ve Şen, Ü. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma kaygısı. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 4(2), 73-99.
- Başçı, Z. ve Gündoğdu, K. (2011). Öğretmen adaylarının drama dersine ilişkin tutumları ve görüşleri: Atatürk üniversitesi örneği. *İlköğretim Online*, 10(2), 1-14.
- Batumlu, D. Z. ve Erden, M. (2007). Yıldız Teknik Üniversitesi yabancı diller yüksekokulu hazırlık öğrencilerinin yabancı dil kaygıları ile İngilizce başarıları arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 24-38.



- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çetinay Aydın, P. (2017). Kaygı ve endişe. *Türkiye Klinikleri J Psychiatry-Special Topic*, 10(4), 228-236.
- Çoşkun, A. ve Ateş, H. (2023). *Türkiye'de göçmen entegrasyonu: Zorlaştırıcılar, kolaylaştırıcılar ve öneriler*. *Mehmet Akif Ersoy İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(2), 1332-1357. <https://doi.org/10.30798/makuiibf.1220238>
- Dalci, Z. (2020). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygularının değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Demirdaş, O. ve Bozdoğan, D. (2013). Hazırlık sınıflarında yaşayan gören yabancı dillerin yabancı dil endişeleri ve başarıları. *Türk Eğitim Dergisi*, 2(3), 4-13. <https://doi.org/10.19128/turje.181060>
- Erbaş, H. (2019). *Gidişlerden kaçışlara göç ve göçmenler: Kuram yöntem ve alan yazıları*. Phoenix Yayınları.
- Erdil, M. (2016). *TÖMER'de Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenmeye ilişkin kaygı düzeyleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Gardner, R. C. & MacIntyre, P. D. (1993). On the measurement of affective variables in second language learning. *Language Learning*, 43(2), 157-194. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1992.tb00714.x>
- Genç-Köylü, S. (2020). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde teknoloji kullanımının kaygı üzerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bartın Üniversitesi.
- Gerrig, R. J. & Zimbardo, P. G. (2016). *Psikoloji ve yaşam* (A. A. Özdoğru, Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Göç İdaresi Başkanlığı. (GİB). (2024). *İstatistikler*. <https://goc.gov.tr> adresinden 3 Temmuz 2024 tarihinde alınmıştır.
- Gökhan, O. (2020). *Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen bireylerin konuşma kaygısının konuşma öz yeterliliklerine etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Halat, S. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme becerisine yönelik kaygı düzeylerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Horwitz, E. K, Horwitz., M. B. & Cope, J. (1986) Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132. <https://doi.org/10.2307/327317>
- İlhan, H. ve Tutkun, Ö. F. (2020). Yabancı dil öğrenme kaygısı. *The Journal of Academic Social Science*, 8(106), 376-389. <http://dx.doi.org/10.29228/ASOS.43540>
- Kara, K. ve Açıkan, M. N. (2022). Kırgız öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenme kaygıları. *Dil Dergisi*, 173(1), 7-25. <https://doi.org/10.33690/dilder.858739>
- Kocaoğlu, İ. (2022). *11 ve 12. sınıfta öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlikleri ile yazma kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Amasya Üniversitesi.



- MacIntyre, P. D. (1995). How does anxiety affect second language learning? A reply to sparks and ganschow. *The Modern Language Journal*, 79(1), 90-99. <https://doi.org/10.2307/329395>
- MacIntyre, P. D. & Gardner, R. C. (1991). Investigating language class anxiety using the focused essay technique. *The Modern Language Journal*, 75(3), 296-304. <https://doi.org/10.2307/328723>
- MacIntyre, P. D. & Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44(2), 283-305. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01103.x>
- MacIntyre, P. D., Noels, K. A. & Clément, R. (1997). Biases in self-ratings of second language proficiency: The role of language anxiety. *Language Learning*, 47(2), 265-287. <http://dx.doi.org/10.1111/0023-8333.81997008>
- Manav, F. (2011). Kaygı kavramı. *Toplum Bilimleri Dergisi*, 5(9), 201-211.
- 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. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS807>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2023). Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonunun desteklenmesi projesi. Ortaokul Türkçe yeterlik sınavı. <https://piktes.gov.tr/Content/Dosyalar/TYS/ORTAOKULA.pdf> adresinden 2 Mart 2024 tarihinde alınmıştır.
- Miyanyedi, E. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 seviyesindeki öğrencilerin kaygı düzeylerinin belirlenmesi: Işık Erkek Lisesi. *Journal of Research in Turkic Languages*, 1(1), 23-38. <http://dx.doi.org/10.34099/jrtl.112>
- Özekinci, Z. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme ve etkileşim kaygısı ile endişe düzeylerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Özerbaş, M. A., Yılmaz, K., Babatürk, S. ve İnalöz, A. B. (2023). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin öğrenen özerkliği algısı ile Türkçe öğrenmeye yönelik kaygıları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(1), 73-107. <https://doi.org/10.17152/gefad.1189005>
- Polatcan, F. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kaygı üzerine yapılan araştırmaların incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(1), 2015-216. <https://doi.org/10.16916/aded.483208>
- Sevim, O. (2014). Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe konuşma kaygılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 18(60), 389-402.
- Sevim, O. (2019). Yabancıların Türkçe öğrenme kaygıları ölçeği: Güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(28), 253-274. <https://doi.org/10.35675/befdergi.642780>
- Solak, E. M. ve Yılmaz, F. (2020). Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen uluslararası öğrencilerin konuşma kaygıları üzerine bir inceleme. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 8(1), 112-123. <https://doi.org/10.29228/ijlet.40420>
- Süğümlü, Ü. ve Çınpolat, E. (2023). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin Türkçe öğrenme kaygıları ve tutumları ile özerk öğrenme becerileri: Açıklayıcı sıralı desen çalışması. *Dokuz Eylül*



Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi (58), 2859-2878.
<https://doi.org/10.53444/deubefd.1331838>

- Wang, X. & Zhang, W. (2021). Psychological anxiety of college students' foreign language learning in online course. *Frontiers in Psychology*, 12, 598992.
<http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2021.598992>
- Yılmaz, G. (2018). *Ortaokuldaki sığınmacı öğrencilerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Yoğurtçu, K. ve Yoğurtçu, G. (2013). Yabancı dil olarak Türkçenin öğreniminde kaygının akademik başarıya etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11), 1115-1158. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.420>
- Yükseker, D., Kurtuluş, H., Tekin, U. ve Kaya-Erdoğan, E. (2023). *Göçmen mahallelerinde yaşam: Türkiye'de 2010 sonrası göçler ve göçmenlerin toplumsal katılımı*. Heinrich Böll Stiftung Demokrasi Raporu. https://tr.boell.org/sites/default/files/2023-11/gocmenyasamirapor_tr_28.11.23_web.pdf adresinden 3 Temmuz 2024 tarihinde alınmıştır.