

Üniversite Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Zorluklarını Yaşama Düzeyleri¹

Murat BAYIR² ve Rüştü YEŞİL³

Öz

Bu araştırmanın amacı, üniversite dil hazırlık sınıfında yabancı dil öğrenen öğrencilerin yaşamış oldukları öğrenim zorluklarını belirlemektir. Araştırma, tarama modelinde yürütölen betimsel ve nicel bir çalışma özelliği taşımaktadır. Kırgız-Türk Manas Üniversitesi yabancı dil hazırlık sınıflarında dil eğitimi alan 495 öğrenci araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmanın verileri, “Kişisel Bilgi Formu” ve “Yabancı Dil Öğrenme Zorlukları Ölçeği (YDÖZÖ)” ile toplanmıştır. YDÖZÖ, 5 faktör altında toplanmış 29 maddelik beşli likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin KMO değeri 0,937; Bartlett Testi değerlerinin $\chi^2=5707,914$; $sd=406$; $p<0,001$; Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı ise 0,923'tür. Veriler üzerinde aritmetik ortalama, standart sapma, t testi, Anova, Tukey ve korelasyon testi analizleri yapılmıştır. Fark ve ilişki testlerinin yorumlanmasında $p<0,05$ düzeyi anlamlılık için yeterli kabul edilmiştir. Araştırma sonunda öğrencilerin en fazla farklılıklara uyum sağlama faktöründeki zorlukları yaşadıkları; cinsiyet, ana dil, bilinen dil sayısı, ölkelerinde konuşulan dil sayısı, ailenin Kırgızistan'da yaşıyor olma durumu ve öğrenim görölecek bölümün niteliği değişkenlerine göre bazı faktörlerdeki zorlukların yaşanma düzeylerinin anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil öğrenme, Öğrenme zorlukları, Üniversite öğrencisi

The Levels of Difficulties University Students Experience in Learning Foreign Languages

Abstract

The aim of this study is to determine the difficulties in learning foreign languages that students at preparatory course have experienced. The research contents a descriptive and quantitative work carried out in the screening model. The study group of the research consisted of 495 students who got language education in foreign language preparatory classes of Kyrgyz-Turkish Manas University. The data of the study was collected by “Personal Information Form” and “Foreign Language Learning Scale of Difficulties (FLLSD)”. FLLSD is a five-point Likert-type scale consisting of 29 items assembled under 5 factors. KMO value of the scale was 0.937; The Bartlett Test values for $\chi^2 = 5707,914$; $SD = 406$; $p < 0.001$; The Cronbach alpha reliability co-efficient is 0.923. Arithmetic mean, standard deviation, t test, Anova, Tukey and correlation test analyzes were carried out with the data. In the interpretation of difference and relationship tests, $p < 0.05$ level was considered to be enough for significance. At the end of the research, according to the students' different factors such as experiencing difficulties in supplying, gender, mother tongue, number of known languages, number of languages spoken in their countries, a status of the family living in the Kyrgyzstan and differences in the nature of the department to be studied it was determined that the level of facing difficulties in some factors differed considerably.

Key Words: Foreign language learning, Learning difficulties, University student

Atıf İçin / Please Cite As:

Bayır, M. ve Yeşil, R. (2020). Üniversite öğrencilerinin yabancı dil öğrenme zorluklarını yaşama düzeyleri. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(3), 1479-1493.

Geliş Tarihi / Received Date: 23.07.2019

Kabul Tarihi / Accepted Date: 05.05.2020

¹ Bu çalışma, KTMÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında hazırlanan “Öğrencilerin Yabancı Dil Hazırlık Eğitiminde Karşılaştıkları Öğrenim Zorlukları Ve Çözüm Önerileri” adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Kırgız-Türk Manas Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu, mrdbyr@gmail.com - ORCID: 0000-0003-4887-7138

³ Prof. Dr. Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Edebiyat Fakóltesi/Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakóltesi, ryesil40@gmail.com - ORCID: 0000-0002-8839-0431

Giriş

İletişim ve ulaşım teknolojilerinde yaşanan gelişmelerle birlikte dünya bir köy haline gelmiş; insanlar ve kültürler arasındaki etkileşim açısından coğrafi uzaklıklar sorun olmaktan önemli ölçüde çıkmıştır. Bununla birlikte bireylerin bu teknolojiden yararlanabilecek kadar dil yeterliklerine sahip olmalarının iletişim ve etkileşimin niteliği üzerinde önemli etkisinin olduğu belirtilmelidir (Altın ve Saracaloğlu, 2018, s. 138; Soyupek, 2007, s. 1571). Bununla birlikte bireylerdeki dil yeterliklerinin iyileştirilmesi konusunda alınan mesafenin, teknolojik altyapıdaki iyileşmelere oranla daha yetersiz kaldığı söylenebilir.

İnsanların özellikle farklı dilleri bilme ve kullanabilme konusundaki yetersizlikleri, iletişim ve etkileşime uygun bu ortamsal şartlardan yeterince yararlanabilmesini güçleştiren en önemli etkenlerden biri olarak nitelenebilir (Erişti, Polat ve Erdem, 2018, s. 356; Arslan, 2009, s. 309-310; Gömleksiz ve Özkaya, 2012, s. 496; Haznedar, 2010, 747). Bu gerçeği fark eden birey ve toplumların, farklı dilleri öğrenme yönünde büyük çaba gösterdikleri; bu çerçevede önemli yatırımlarda buldukları dikkat çekmektedir (Arslan, 2009, s. 309; Yolcu, 2002, s. 21; Gömleksiz ve Özkaya, 2012, s. 497). Ülke çapında yabancı dille eğitim veren okulların açılması; her yaş düzeyine dönük yabancı dil kurslarının düzenlenmesi, okul öncesi eğitim programlarına kadar yabancı dil derslerinin yerleştirilmiş olması, yabancı dil öğretimi ile ilgili birçok bilimsel ve sosyal içerikli faaliyetlerin düzenlenmesi ve bireylerin farklı dilleri öğrenmeye teşvik edilmesi bu çabaların yalnızca bir kısmını oluşturmaktadır (Haznedar, 2010, s. 748-749; Altın ve Saracaloğlu, 2018, s. 137; Yaman, 2018, s. 162-163).

Yabancı/farklı dilleri bilme ve kullanabilme yeterlikleri, özellikle 21. Yüzyılın arzulanan/hedeflenen insan/vatandaş tipinin temel özelliklerinden biri olarak kabul edilmektedir (Arslan, 2009, s. 310; Haznedar, 2010, s. 747; Altın ve Saracaloğlu, 2018, s. 137). Soyupek'e (2007, s. 1571) göre yabancı dil bilmenin insanlara bireysel, sosyal ve mesleki sağlayacağı faydalar dikkate alındığında bu özelliğin yetişmiş insanın temel vasfı sayılması gerektiği savunulmaktadır. Başka bir ifade ile olabildiğince farklı dilleri bilip kullanabilmenin günümüzde, modern toplumlarda etkin bir birey olabilmenin temel gereklerinden biri olarak algılandığı söylenebilir.

Her şeyden önce birey ve toplumlardaki yabancı dil öğrenmeye ilişkin bu farkındalık durumunun, ülke ve toplumların geleceği açısından önemli ve memnuniyet verici olduğu belirtilmelidir. Bununla birlikte aynı memnuniyet verici durumun, yabancı dil öğrenme ya da öğretmede tesis edilemediği de belirtilmelidir (Haznedar, 2010, s. 753; Altın ve Saracaloğlu, 2018, s. 137; Erişti, Polat ve Erdem, 2018, s. 356; Soyupek, 2007, s. 1572). Türkiye'de yabancı dil öğrenme-öğretme problemine ilişkin çalışmaları derledikleri araştırmalarında Suna ve Durmuşçelebi (2013, s. 20) "bu çalışmalar Türkiye'de yabancı dil öğrenme-öğretme probleminin var olduğuna işaret etmektedir; ancak araştırma ve çalışma konularının çeşitliliği bu problemin tek bir nedeninin olmadığını göstermektedir" demektedirler.

Alanyazın incelendiğinde yabancı dil öğretimi ya da öğrenimi ile ilgili çok sayıda bilimsel çalışma yapıldığı; buna karşılık bu çalışmaların önemli bir kısmında bilim insanı, yazar ve düşünürlerin yabancı dil öğretiminde önemli sorunlar ve zorluklar yaşandığını sıklıkla vurguladıkları dikkati çekmektedir (Soyupek, 2007, s. 1572; Yolcu, 2002, s. 24; Gömleksiz ve Özkaya, 2012, s. 497; Altın ve Saracaloğlu, 2018, s. 137; Yaman, 2018, s. 161). Suna ve Durmuşçelebi (2013, s. 20) politika yanlışlıklarını, dilbilgisi ağırlıklı yöntemlerin kullanılmasının, ders saati yetersizliği ve öğrencilerin yeterince zaman ayıramamalarının, kalabalık sınıfların, yanlış ölçme ve değerlendirme uygulamalarının, hizmet içi ve hizmet öncesi eğitim çalışmalarının niteliksizliğinin farklı araştırmalarda öne çıkan sorunlar olduğunu belirtmektedirler. Haznedar (2010, s. 753) ise öğretmenlerin yabancı dil eğitiminde yaşadıkları sorunlar incelendiğinde ilk sıralarda öğrencilerin bireysel farklılıklarının, motivasyon eksiklerinin, dil öğrenme için ayrılan zaman azlığı ve kalabalık sınıflarda eğitim yapılıyor olmasının geldiğini; bunların yanı sıra, öğretim malzemesi yetersizlikleri, öğretmenlerin modern dil öğretim yöntemi konusundaki yetersizlikleri gibi etkenlerin de önemli sorun ve zorluklara yol açtığını ifade etmektedir. Benzer tespitler farklı bilim insanları tarafından da yapılmıştır.

Yukarıda örneklenen araştırmalarda ortaya konulan yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorun ve zorlukların bir kısmının fiziksel altyapı yetersizlikleri, politika yanlışlıkları ve kültürel ortamla (Haznedar, 2010, s. 753; Erişti, Polat ve Erdem, 2018, s. 356; Yaman, 2018, s. 161); buna karşılık daha önemli kısmının ise uygulanan eğitim programları, öğretmen ve öğrenci yeterlikleri, öğrencilerin öğrenme alışkanlıkları ve sorumluluk alma düzeyleri ile eğitimin sosyokültürel ortamı ile ilişkilendirildiği dikkati çekmektedir (Carnell, 2005; Gömleksiz ve Özkaya, 2012, s. 499-500; ; Hughes, 2001; Tath ve Aksoy, 2017, s. 137;

Sierra, 2009; Soyupek, 2007, s. 1572). Arslan (2009, s. 309-311) yabancı dil öğretimi ile ilgili olarak yaşanan sorunlar arasında teknolojik araçlardan etkin yararlanamama, motivasyon eksikleri, öğretmenlerin yöntem yanlışları, konuşulan dilden ziyade gramer odaklı dil eğitimi uygulamalarına öncelik verilmesi ve öğretmen yetersizlikleri sorunlarını saymaktadır. Haznedar (2010, s. 753) ise yabancı dil öğretiminde özellikle öğretmenlerin sözel iletişime dayalı yöntemleri kısmen de olsa kullanabilirlerken uygulamalı öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanma konusunda önemli yetersizlikler içerisinde oldukları, ölçme ve değerlendirme uygulamalarının nitelik sorunlarının bulunduğunu; yapılan hizmet içi eğitim çalışmalarının da bu yönde bir katma değer oluşturamadığını, özellikle yabancı dil öğretimi açısından bir standart oluşumunun da tesis edilemediğini belirtmektedir. Ona göre özellikle öğretmen yetiştirme süreçlerinde adaylara öğretim yeterliklerinin kazandırılması ve bir standart oluşturabilme önemli bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır. Altun ve Saracaloğlu (2018, s. 155-158), 1996-2016 yılları arasında Türkiye’de yapılmış 117 tez çalışmasının incelenmesi ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonunda öğrencilerin temel dil becerilerinin öğretiminde uygulanan yöntemlerin öğrencilerin ilgilerini çekmediğini; bazı kelime türleri ve dilbilgisi yapılarının öğrenilmesinde/öğretilmesinde zorluklar yaşandığını, İngilizce öğrenmenin okul başarısı ve girilecekteki sınav başarısı üzerinde etkili olmaması nedeniyle yeterince önemsenmediğini belirlemişlerdir.

Hiç şüphesiz bu sorun kaynaklarının her biri, yabancı dil öğretiminin başarıya ulaşmasını olumsuz yönde etkilemektedir. Bunları her birinin ayrıntılı olarak araştırılması ve mücadele edilmesi önemlidir. Nitekim Altun ve Saracaloğlu (2018, s. 138) çalışmalarında Türkiye’de İngilizce öğretimi alanında yapılan tezleri incelemişler ve doktora düzeyinde ve deneysel desene dayalı tez çalışmalarının az olduğunu belirlemişlerdir. Bununla birlikte daha büyük enerji ve imkanların, öğretmen yeterlikleri, öğrenci tutum ve davranışları ile eğitim programları ile ilgili sorunların aşılması yönünde sarf edilmesi gerektiği söylenebilir. Özellikle eğitim bilimci ve öğretmenlerin enerji ve imkânlarını daha çok yabancı dil öğretimi süreçlerine odaklamalarının yararlı olacağı belirtilmelidir (Yalçın, 2013; Tatlı ve Aksoy, 2017; Yaman, 2018; Soyupek, 2007). Bu nedenle yabancı dil öğrenme ve öğretme süreçlerinde uygulanan programları, bu süreçte eğitimci olarak rol alan öğretmenlerin öğretim yeterlikleri ile öğrencilerin yabancı dil öğrenme konusundaki alışkanlık, tutum ve davranışlarının farklı yönlerden araştırmalara konu edilmesi önem arz etmektedir.

Modern eğitim kuramlarının sıklıkla vurguladığı üzere bu problemlere daha öğrenci merkezli bakabilmenin yararlı olacağı söylenebilir. Başka bir ifade ile yaşanan yabancı dil öğretimi sorunlarına kaynaklık eden durumların, onları bizzat yaşayan ve çok yönlü olarak olumsuz etkilenen öğrenci gözüyle değerlendirilmesi doğru bir tutum olarak değerlendirilebilir. Özellikle de yaşanan sorunların somut göstergeleri olan zorlukları tecrübe etmiş ve çıkış yolu aramış öğrenciler tarafından hissedilen ve gözlenen boyutlarının belirlenmeye çalışılması, alınabilecek tedbirler ya da atılacak adımların tayin edilmesinde daha somut yol göstericiler olabilirler. Bu araştırma, temel olarak böyle bir bakış açısından hareket ederek tasarlanmıştır. Öğrencilerin yabancı dil öğrenme süreçlerinde yaşadıkları öğrenim zorlukları ve yaşama düzeylerini belirlemek, araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı; üniversite yabancı dil hazırlık sınıflarında eğitim gören öğrencilerin yabancı dil öğrenirken yaşadıkları zorlukları ve yaşama düzeylerini farklı değişkenler açısından belirlemektir. Böylelikle, öğrenci ve öğretim elemanları açısından yabancı dil öğrenme ve öğretmenin kolaylaştırılması ve yabancı dil eğitim programlarının tasarlanması çerçevesinde kullanılacak verilerin temin edilmesi amaçlanmıştır. Bu zorlukları bizzat yaşayan öğrencilerin öğrenme tecrübelerine dayanarak tespit edilmeye çalışılan zorlukları konu edinmesi, sonuçlarının da uygulanabilirliği ve gerçekçiliği açısından araştırmaya ayrı bir değer kattığı düşünölmektedir. Bu genel amaç ve önem çerçevesinde araştırmada başlıca şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Yabancı dil öğrenme süreçlerindeki üniversite öğrencileri hangi zorlukları ne düzeyde yaşamaktadırlar?
2. Öğrencilerin yabancı dil öğrenirken yaşadıkları zorlukların demografik etkenlere (cinsiyet, öğrenim görölecek bölüm, ana dil, yaşadıkları ölkede yoğun olarak kullanılan dil sayısı, öğrenmeye çalıştıkları yabancı dil, ailelerinin Kırgızistan’da yaşıyor olma durumları) göre farklılaşmakta mıdır?
3. Zorlukların yaşanma düzeyi ile dil becerisi akademik başarı puanları arasında bir ilişki bulunmakta mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada, üniversite yabancı dil hazırlık sınıflarında eğitim alan öğrencilerin, yabancı dil öğrenirken yaşadıkları zorluklar ve yaşanma düzeyleri farklı değişkenler açısından nicel ölçme araçları ile betimlenmeye çalışılmıştır. Bu nedenle araştırma; tarama modelinde yürütülen, betimsel ve nicel bir çalışma özelliği taşımaktadır (Balcı, 2015, s. 15; Karasar, 2012, s. 76-79).

Çalışma Evreni - Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi (KTMÜ) Yabancı Diller Yüksekokulu Hazırlık Sınıfında yabancı dil eğitimi alan toplam 1272 öğrenci oluşturmaktadır (<http://oidb.manas.edu.kg/ss.php> [Erişim: 16.06.2018]).

Araştırmanın örneklemini tesadüfi örnekleme tekniği ile belirlenmiştir. Veri toplandığı gün öğle öncesi kurslarda eğitim alan ve ankete gönüllü katılım sağlamak isteyen 495 öğrenci, araştırmanın örneklem grubunu oluşturmuştur. Öğrencilerin araştırmaya konu edilen demografik değişkenlere göre dağılımı Tablo 1'de sunulmuştur:

Tablo 1. Çalışma Grubunun Demografik Özelliklerine Göre Dağılımları (n=495)

Değişkenler	Alt gruplar	f	%
Cinsiyet	Kız	350	70,7
	Erkek	145	29,3
Barınılan Yer	Öğrenci Yurdu	204	41,2
	Ailesi ile birlikte	127	25,7
	Öğrenci evi	35	7,1
	Diğer (akraba yanı, otel vb.)	122	24,6
	Boş	7	1,4
Üniversite Eğitimi Görecekları Bölümlerin Türü	Sözel	75	15,2
	Sayısal	227	45,9
	Eşit ağırlık	108	21,8
	Genel yetenek	34	6,9
Yaşanılan ülkede yoğun olarak konuşulan dil sayısı	Boş	51	10,3
	Bir dil	63	12,7
	İki dil	336	67,9
	Üç dil ve fazla	92	18,6
Ana dilleri	Boş	4	0,8
	Kırgız Türkçesi	425	85,9
	Türkiye Türkçesi	39	7,9
	Diğer Diller	29	5,8
	Boş	2	0,8

Verilerin Toplanması ve Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, “Kişisel Bilgi Formu” ile araştırmacılar tarafından geliştirilen “Yabancı Dil Öğrenme Zorlukları Ölçeği” ile toplanmıştır. Okul yönetiminden izin alındıktan sonra araştırmacılar sınıfları gezerek gerekli açıklamalarda bulunmuş; formlar gönüllü öğrencilere dağıtılıp ders sonunda öğretmenlere teslim etmeleri istenmiştir. Öğretmenlerde toplanan formlar bir gün sonra araştırmacılar tarafından teslim alınmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmanın bağımsız değişkenlerine ilişkin verileri toplamak üzere kullanılan ve 7 maddeden oluşan bir veri toplama aracıdır.

Yabancı Dil Öğrenme Zorlukları Ölçeği (YDÖZÖ): Öğrencilerin yabancı dil öğrenme süreçlerinde yaşadıkları öğrenim zorluklarını ve yaşanma düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılan geçerli ve güvenilirlik özellikleri test edilmiş bir ölçektir (Büyüköztürk, 2012; Eroğlu, 2008; Balcı, 2015). Ölçek 5 faktör altında toplanmış 29 maddeyi içeren beşli likert tipi bir veri toplama aracıdır. Ölçeğin faktörleri; “Öğretmen Kaynaklı Zorluklar (ÖKZ)”, “Materyal / Ölçme Değerlendirme Kaynaklı Zorluklar (MÖKZ)”, “Öğrenme Alışkanlığı Kaynaklı Zorluklar (ÖAKZ)”, “Farklılıklara Uyum Sağlama Kaynaklı Zorluklar (FUKZ)” ve “Psikososyal Ortam Kaynaklı Zorluklar (POKZ)” adlarını taşımaktadır. Dereceleme seçenekleri ise (0) Hiç/Çok az”, “(1) Az”, “(2) Biraz/Kısmen”, “(3) Fazla” ve “(4) Çok fazla” ifadelerini içermektedir. Araştırmacılar tarafından yapılan geçerlik analizleri sonucunda ölçeğin KMO değeri 0,937; Bartlett Testi

değerlerinin $x^2=5707,914$; $sd=406$; $p<0,001$ olarak belirlenmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlilik özelliklerini yansıtan değerler Tablo 2’de özetlenmiştir:

Tablo 2. Yabancı Dil Öğrenme Zorlukları Ölçeğinin geçerlik ve Güvenirlilik Değerleri

Faktör Adı	Madde Sayısı	Faktör Yüğü Aralıkları	Özdeğer	Açıklanan Varyans Miktarı (%)	Cronbach Alpha
ÖKZ	8 madde	,560 - ,725	9,512	32,800	0,893
MÖKZ	6 madde	,568 - ,674	2,271	7,830	0,814
ÖAKZ	6 madde	,548- ,672	1,640	5,656	0,812
FUKZ	5 madde	,601 - ,751	1,297	4,473	0,741
POKZ	4 madde	,449 - ,782	1,178	4,062	0,695
YDÖZÖ	29 madde	,450 - ,775	---	54,821	0,923

Verilerin Analizi

Verileri üzerinde, araştırmanın amaçları doğrultusunda aritmetik ortalama, standart sapma, ilişkisiz örneklem t testi, Anova testi, Tukey testi ve Pearsns’ r testi analizleri yapılmıştır. Fark ve ilişki testlerinde $p<,05$ düzeyi anlamlılık için yeterli kabul edilmiştir. Diğer taraftan aritmetik ortalama değerleri için “0,00 – 0,80 arası hiç/çok az”, “0,81 – 1,60 arası az”, “1,61 – 2,40 arası biraz”, “2,41 – 3,20 arası fazla” ve “3,21 – 4,00 arası çok fazla” olarak tanımlanmış ve yorumlanmıştır.

Bulgular

Veriler üzerinde yapılan analizler sonunda dil hazırlık sınıfında yabancı dil eğitimi alan üniversite öğrencilerinin yaşadıkları öğrenim zorluklarına ve bazı değişkenlere göre bu zorlukların yaşanma düzeylerine ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

Yabancı Dil Eğitimi Süreçlerinde Öğrencilerin Yaşadıkları Öğrenim Zorluklarına İlişkin Bulgular

Tablo 3. Öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenirken Yaşadıkları Zorlukların Faktörlere Göre Dağılımı

Faktörler	N	\bar{X}	Ss	Düzye
Öğretmen Kaynaklı Zorluklar (ÖKZ)	495	2,13	,86	Biraz
Materyal / Ölçme Değerlendirme Kaynaklı Zorluklar (MÖKZ)	495	2,41	,83	Fazla
Öğrenme Alışkanlığı Kaynaklı Zorluklar (ÖAKZ)	495	2,49	,81	Fazla
Farklılıklara Uyum Sağlama Kaynaklı Zorluklar (FUKZ)	495	2,73	,69	Fazla
Psikososyal Ortam Kaynaklı Zorluklar (POKZ)	495	2,67	,88	Fazla

Tablo 3’te üniversite öğrencilerinin yabancı dil öğrenirken yaşadıkları zorlukları yaşama düzeylerine ilişkin değerlerin faktörlere göre $\bar{X}=2,13$ ile 2,73 arasında değerler aldığı görülmektedir. Öğrenciler FUKZ faktöründeki zorlukları diğerlerine göre daha çok; ÖKZ faktöründeki zorlukları ise daha az yaşadıklarını belirtmişlerdir. Diğer taraftan yalnızca ÖKZ faktöründeki zorlukları biraz, diğerlerini ise fazlaca yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenirken Yaşadıkları Zorlukların Demografik Etkenlere Göre Farklılaşma Durumlarına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin yabancı dil öğrenirken yaşadıkları zorlukların bazı değişkenlere göre farklılaşma durumuna ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

Öğrencilerin Yabancı Dili Öğrenirken Yaşadıkları Zorlukların Cinsiyetlerine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Tablo 4. Yabancı Dil Öğrenmede Öğrencilerin Yaşadıkları Zorluklara İlişkin Değerlendirmelerinin Cinsiyetlerine Göre Farklılaşma Durumu

Faktörler	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Levene Testi		t	p
					F	p		
ÖKZ	Kız	350	2,03	,82	2,849	,092	4,307	,000
	Erkek	145	2,39	,91				
M/ÖKZ	Kız	350	2,36	,82	,169	,681	2,079	,038
	Erkek	145	2,53	,86				
ÖAKZ	Kız	350	2,39	,79	,073	,787	4,451	,000
	Erkek	145	2,74	,79				
FUKZ	Kız	350	2,72	,69	,058	,809	,285	,775
	Erkek	145	2,74	,68				
POKZ	Kız	350	2,71	,88	,003	,956	1,376	,169
	Erkek	145	2,59	,90				

Sd: 493

Tablo 4'te yabancı dil öğrenirken yaşadıkları zorlukları faktörlere göre kız öğrencilerin $X=2,03$ ile 2,72; erkek öğrencilerin ise $X=2,39$ ile 2,74 aralığında yaşadıklarını belirttikleri görülmektedir. Diğer taraftan ÖKZ, M/ÖKZ ve ÖAKZ faktörlerindeki zorlukları erkek öğrencilerin anlamlı düzeyde daha yoğun yaşadıkları; buna karşılık FUKZ ve POKZ faktörlerindeki zorlukları birbirlerine yakın yoğunlukta yaşadıkları belirlenmiştir. Diğer taraftan fark anlamlı olmamakla birlikte yalnızca POKZ faktöründeki zorlukların kız öğrenciler tarafından daha çok yaşandığı dikkati çekmektedir.

Öğrencilerin Yabancı Dili Öğrenirken Yaşadıkları Zorlukların Öğrenim Görmek İstedikleri Bölüm Gruplarına Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Tablo 5. Öğrencilerin Yabancı Dili Öğrenirken Yaşadıkları Zorlukların Öğrenim Görmek İstedikleri Bölüm Gruplarına Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Fak	Bölüm Grupları	N	\bar{X}	Ss	KT	sd	KO	F	p	Tukey	
ÖKZ	(1) Sözel	75	1,81	,89	Gr. Arası Grup İçi Toplam	7,764 307,645 315,410	3 440 443	2,588 ,699	3,702	,012	1-2 1-4
	(2) Sayısal	227	2,23	,84							
	(3) Eşit ağırlık	108	1,96	,80							
	(4) Genel Yetenek	34	2,34	,72							
M/ÖKZ	(1) Sözel	75	2,31	,89	Gr. Arası Grup İçi Toplam	1,808 304,358 306,166	3 440 443	,603 ,692	,871	,456	--
	(2) Sayısal	227	2,44	,83							
	(3) Eşit ağırlık	108	2,32	,82							
	(4) Genel Yetenek	34	2,48	,66							
ÖAKZ	(1) Sözel	75	2,30	,83	Gr. Arası Grup İçi Toplam	5,731 267,288 273,019	3 440 443	1,910 ,607	3,145	,025	1-4 3-4
	(2) Sayısal	227	2,54	,80							
	(3) Eşit ağırlık	108	2,34	,71							
	(4) Genel Yetenek	34	2,80	,69							
FUKZ	(1) Sözel	75	2,61	,72	Gr. Arası Grup İçi Toplam	,941 209,566 210,507	3 440 443	,314 ,476	,658	,578	---
	(2) Sayısal	227	2,73	,68							
	(3) Eşit ağırlık	108	2,69	,69							
	(4) Genel Yetenek	34	2,80	,66							
POKZ	(1) Sözel	75	2,56	,81	Gr. Arası Grup İçi Toplam	3,031 347,758 350,789	3 440 443	1,010 ,790	1,278	,281	---
	(2) Sayısal	227	2,65	,86							
	(3) Eşit ağırlık	108	2,79	,95							
	(4) Genel Yetenek	34	2,74	,94							

Tablo 5'te üniversite öğrencilerinin yabancı dil öğrenirken yaşadıkları zorlukların öğrenim göreceği bölümlerin niteliğine göre ÖKZ ve ÖAKZ faktörlerinde anlamlı düzeyde farklılaştığı ($p < ,05$); buna karşılık M/ÖKZ, FUKZ ve POKZ faktörlerinde böyle bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir ($p > ,05$). Bu faktörlerdeki farklılaşmanın kaynağını belirlemek üzere veriler üzerinde TUKEY testi uygulanmıştır. ÖKZ faktöründeki zorlukları sayısal ve genel yetenek gerektiren bölümlerde öğrenim göreceği öğrencilerin, sözel bölümlerde öğrenim göreceği öğrencilere göre daha fazla yaşadıkları belirlenmiştir. Diğer taraftan

ÖAKZ faktöründeki zorlukları ise genel yetenek bölümlerinde öğrenim göreceğ öğrencilerin sözel ve eşit ağırlık bölümlerinde öğrenim göreceklere göre daha fazla yaşadıkları görülmüştür.

Öğrencilerin Yabancı Dili Öğrenirken Yaşadıkları Zorlukların Anadillerine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Tablo 6. Yabancı Dil Öğrenmede Öğrencilerin Yaşadıkları Zorlukların Anadillerine Göre Farklılaşma Durumu

Fak.	Anadil	N	\bar{X}	Ss	KT	sd	KO	F	p	Tukey	
ÖKZ	(1) Türkiye Türkçesi	39	2,48	,97	Gr. Arası	12,638	2	6,319	8,726	,000	1-2
	(2) Kırgız Türkçesi	425	2,07	,83	Grup İçi	354,819	490	,724			3-2
	(3) Diğer Diller	29	2,59	,97	Toplam	367,456	492				
M/ÖKZ	(1) Türkiye Türkçesi	39	2,63	,88	Gr. Arası	3,237	2	1,618	2,319	,099	--
	(2) Kırgız Türkçesi	425	2,38	,82	Grup İçi	341,959	490	,698			
	(3) Diğer Diller	29	2,60	,94	Toplam	345,195	492				
ÖAKZ	(1) Türkiye Türkçesi	39	2,76	,72	Gr. Arası	9,462	2	4,731	7,349	,001	1-2
	(2) Kırgız Türkçesi	425	2,44	,80	Grup İçi	315,450	490	,644			3-2
	(3) Diğer Diller	29	2,92	,90	Toplam	324,912	492				
FUKZ	(1) Türkiye Türkçesi	39	2,83	,73	Gr. Arası	,527	2	,263	,544	,581	---
	(2) Kırgız Türkçesi	425	2,71	,69	Grup İçi	237,136	490	,484			
	(3) Diğer Diller	29	2,77	,72	Toplam	237,663	492				
POKZ	(1) Türkiye Türkçesi	39	2,81	1,02	Gr. Arası	4,917	2	2,459	3,143	,044	2-3
	(2) Kırgız Türkçesi	425	2,70	,86	Grup İçi	383,330	490	,782			
	(3) Diğer Diller	29	2,98	,96	Toplam	388,248	492				

Tablo 6'da yabancı dil öğrenme sürecinde öğrencilerin öğrenim zorluklarını yaşama düzeylerinin ana dillerine göre ÖKZ, ÖAKZ ve POKZ faktörlerinde anlamlı düzeyde farklılaşırken ($p < ,05$) M/ÖKAZ ve FUKZ faktörlerinde farklılaşmadığı görülmektedir ($p > ,05$) görülmektedir. Bu faktörlerdeki farklılaşmanın kaynağını belirlemek üzere Tukey testi yapılmıştır. Tukey testi sonunda; ÖKZ ve ÖAKZ faktörlerindeki zorlukları, ana dili Türkiye Türkçesi ve diğer ana dillerdeki öğrencilerin ana dili Kırgız Türkçesi olan öğrencilere göre daha yoğun şekilde yaşadıkları; POKZ faktöründeki zorlukları ise diğer ana dillere sahip öğrencilerin Kırgız Türkçesi ana dilindeki öğrencilere göre anlamlı bir farkla daha yoğun yaşadıkları belirlenmiştir. Diğer taraftan faktörlerin her birinde Kırgız Türkçesi ana dilindeki öğrencilerin yabancı dil öğrenme süreçlerinde öğrenim zorluklarını daha az yaşadıkları dikkati çekmektedir.

Öğrencilerin Yabancı Dili Öğrenirken Yaşadıkları Zorlukların Yaşadıkları Ülkede Yoğun Olarak Konuşulan Dil Sayısına Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Tablo 7. Yabancı Dil Öğrenmede Öğrencilerin Yaşadıkları Zorlukların Yaşadıkları Ülkede Yoğun Olarak Konuşulan Dil Sayısına Göre Farklılaşma Durumu

Fakt.	Dil Sayısı	N	\bar{X}	Ss	KT	sd	KO	F	p	Tuk.	
ÖKZ	(1) Bir dil	63	2,35	,94	Gr. Arası	5,490	2	2,745	3,701	,025	1-2
	(2) İki dil	336	2,06	,83	Grup İçi	361,956	488	,742			
	(3) Üç ve fazla	92	2,23	,90	Toplam	367,446	490				
M/ÖKZ	(1) Bir dil	63	2,52	,92	Gr. Arası	1,353	2	,676	,960	,384	---
	(2) İki dil	336	2,38	,81	Grup İçi	343,878	488	,705			
	(3) Üç ve fazla	92	2,46	,85	Toplam	345,231	490				
ÖAKZ	(1) Bir dil	63	2,66	,80	Gr. Arası	4,277	2	2,138	3,261	,039	1-2
	(2) İki dil	336	2,43	,78	Grup İçi	319,993	488	,656			
	(3) Üç ve fazla	92	2,60	,90	Toplam	324,270	490				
FUKZ	(1) Bir dil	63	2,77	,72	Gr. Arası	,430	2	,215	,445	,641	---
	(2) İki dil	336	2,71	,70	Grup İçi	236,002	488	,484			
	(3) Üç ve fazla	92	2,77	,65	Toplam	236,432	490				
POKZ	(1) Bir dil	63	2,90	,95	Gr. Arası	4,083	2	2,042	2,598	,075	---
	(2) İki dil	336	2,63	,86	Grup İçi	383,504	488	,786			
	(3) Üç ve fazla	92	2,69	,92	Toplam	387,587	490				

Tablo 7'de yabancı dil öğrenme sürecinde öğrencilerin yaşadıkları ülkede yoğun olarak konuşulan dil sayısına göre ÖKZ ve ÖAKZ faktörlerindeki öğrenim zorluklarını yaşama düzeylerinin anlamlı düzeyde farklılaştığı ($p < ,05$); buna karşılık M/ÖKAZ, FUKZ ve POKZ faktörlerinde böyle bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir ($p > ,05$). Farklılaşmanın kaynağını belirlemek üzere uygulanan Tukey testi sonunda; ÖKZ ve ÖAKZ faktörlerindeki zorlukları ülkesinde bir dil konuşulan öğrenciler tarafından anlamlı bir farkla daha çok yaşandığı belirlenmiştir. Diğer taraftan, 2 ile 3 ve daha fazla dilin konuşulduğu ülkelerden gelen öğrenciler arasında böyle bir farklılaşmanın olmadığı dikkat çekici olarak değerlendirilebilir.

Öğrencilerin Yabancı Dili Öğrenirken Yaşadıkları Zorlukların Hazırlık Eğitimine Devam Ettikleri Dile Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Tablo 8. Yabancı Dil Öğrenmede Öğrencilerin Yaşadıkları Zorlukların Hazırlık Eğitimine Devam Ettikleri Dile Göre Farklılaşma Durumu

Fak.	Öğrenilen dil	N	\bar{X}	Ss	KT	sd	KO	F	p	Tuk.	
ÖKZ	(1) Türkiye Türkç.	434	2,09	,83	Gr. Arası	11,953	2	5,976	8,262	,000	1-2
	(2) Kırgız Türkç.	30	2,74	1,01	Grup İçi	355,893	492	,723			3-2
	(3) İng/Çince/Rusç	31	2,07	,91	Toplam	367,845	494				
M/ÖKZ	(1) Türkiye Türkç.	434	2,39	,81	Gr. Arası	2,688	2	1,344	1,921	,148	---
	(2) Kırgız Türkç.	30	2,69	,98	Grup İçi	344,226	492	,700			
	(3) İng/Çince/Rusç	31	2,45	1,02	Toplam	346,914	494				
ÖAKZ	(1) Türkiye Türkç.	434	2,44	,79	Gr. Arası	14,145	2	7,073	11,160	,000	1-2
	(2) Kırgız Türkç.	30	3,12	,85	Grup İçi	311,807	492	,634			3-2
	(3) İng/Çince/Rusç	31	2,68	,74	Toplam	325,952	494				
FUKZ	(1) Türkiye Türkç.	434	2,70	,69	Gr. Arası	2,326	2	1,163	2,426	,089	---
	(2) Kırgız Türkç.	30	2,96	,71	Grup İçi	235,866	492	,479			
	(3) İng/Çince/Rusç	31	2,85	,70	Toplam	238,193	494				
POKZ	(1) Türkiye Türkç.	434	2,66	,88	Gr. Arası	2,753	2	1,376	1,749	,175	---
	(2) Kırgız Türkç.	30	2,97	,87	Grup İçi	387,205	492	,787			
	(3) İng/Çince/Rusç	31	2,65	,87	Toplam	389,958	494				

Tablo 8'de yabancı dil öğrenme sürecinde öğrencilerin dil hazırlık eğitimi aldıkları dil türüne göre ÖKZ ve ÖAKZ faktörlerinde anlamlı düzeyde farklılaştığı ($p < ,05$); buna karşılık M/ÖKZ, FUKZ ve POKZ faktörlerinde anlamlı düzeyde farklılaşmanın olmadığı ($p > ,05$) görülmektedir. Farklılaşmanın kaynağını belirlemek üzere veriler üzerinde Tukey testi uygulanmıştır. ÖKZ ve ÖAKZ faktörlerindeki zorlukları Kırgız Türkçesi öğrenenlerin Türkiye Türkçesi ve diğer dilleri öğrenenlere göre anlamlı bir farkla daha yoğun yaşadıkları belirlenmiştir.

Öğrencilerin Yabancı Dili Öğrenirken Yaşadıkları Zorlukların Ailelerinin Yaşadıkları Ülkeye Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Tablo 9. Yabancı Dil Öğrenmede Öğrencilerin Yaşadıkları Zorluklara İlişkin Değerlendirmelerinin Ailelerinin Yaşadıkları Ülkeye Göre Farklılaşma Durumu

Faktörler	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Levene Testi		t	p
					F	p		
ÖKZ	Kırgızistan	441	2,09	,85	,109	,742	2,747	,006
	Diğer ülkeler	51	2,44	,89				
M/ÖKZ	Kırgızistan	441	2,39	,82	,917	,339	1,174	,241
	Diğer ülkeler	51	2,54	,92				
ÖAKZ	Kırgızistan	441	2,46	,80	1,884	,170	2,899	,004
	Diğer ülkeler	51	2,80	,75				
FUKZ	Kırgızistan	441	2,72	,69	1,043	,308	,949	,343
	Diğer ülkeler	51	2,82	,64				
POKZ	Kırgızistan	441	2,66	,88	,015	,902	1,316	,189
	Diğer ülkeler	51	2,83	,89				

Sd: 490

Tablo 9’da yabancı dil öğrenirken yaşadıkları zorlukları faktörlere göre ailesi Kırgızistan’da yaşayan öğrencilerin $X= 2,09$ ile $2,72$; diğer ülkelerde yaşayan öğrencilerin ise $X=2,44$ ile $2,83$ aralığında yaşadıklarını belirttikleri görülmektedir. Diğer taraftan ÖKZ ve ÖAKZ faktörlerindeki zorlukları ailesi diğer ülkelerde yaşayanların Kırgızistan’da yaşayanlara göre anlamlı düzeyde daha yoğun yaşadıkları ($p<,01$); buna karşılık diğer faktörlerdeki zorlukların yaşanma düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı ($p>,05$) belirlenmiştir.

Yaşanan Sorunların, Öğrencilerin Dil Başarı Puanları İle İlişki Durumuna Dair Bulgular

Tablo 10. Yabancı Dil Öğrenmede Öğrencilerin Yaşadıkları Zorluklara İlişkin Değerlendirmeleri İle Sınavlardaki Başarı Puanları Arasındaki İlişki Durumu

Başarı Puan Türleri		ÖKZ	M/ÖKZ	ÖAKZ	FUKZ	POKZ
Okuma anlama puanı	r	-,292**	-,153**	-,252**	-,150**	-,073
Dinleme anlama puanı	r	-,241**	-,158**	-,269**	-,087	-,098
Yazma puanı	r	-,251**	-,134*	-,320**	-,169**	-,052
Konuşma puanı	r	-,249**	-,160**	-,266**	-,171**	-,094
Toplam Başarı Puanı	r	-,338**	-,198**	-,363**	-,193**	-,104

Tablo 10’da öğrencilerin öğrendikleri yabancı dilin Okuma-Anlama, Dinleme-Anlama, Yazma ve Konuşma sınavlarındaki akademik başarı düzeyleri ile ÖKZ, M/ÖKZ, ÖAKZ ve FUKZ faktörlerindeki zorlukları yaşama düzeyleri arasında anlamlı ve negatif ilişkilerin bulunduğu ($p<,05$) görülmektedir. Öğrencilerin FUKZ faktöründeki zorlukları yaşama düzeyleri ile yalnızca dinleme-anlama puanları arasındaki ilişki anlamlı değildir ($p>,05$). Diğer taraftan POKZ faktöründeki zorlukları yaşama düzeyleri arasında ise anlamlı olmamakla birlikte negatif yönlü ilişkilerin bulunduğu görülmektedir ($p>,05$).

Tartışma ve Sonuç

Araştırma sonunda ulaşılan sonuçlar aşağıda tartışılmıştır.

1. Yabancı dil öğrenme süreçlerinde öğrenciler sırasıyla; farklılıklara uyum sağlama, psikososyal ortam, öğrenme alışkanlıkları ve materyal/ölçme değerlendirme faktörlerindeki zorlukları fazla düzeyde; öğretmen kaynaklı zorlukları ise biraz düzeyinde yaşamaktadırlar. Buna göre öğrencilerin genel olarak yabancı dil öğrenme süreçlerinde fazla düzeyde öğrenme zorlukları yaşadıkları; özellikle farklılıklara uyum sağlama kaynaklı zorlukların daha yoğun şekilde yaşandığı söylenebilir. Alanyazında yabancı dil öğrenme süreçlerinde yaşanan sorun ya da zorluklara ilişkin benzer bulgulara rastlandığı çekmektedir. Haznedar (2010, 753) bireysel farklılık, motivasyon eksikleri, öğrenmeye ayrılan zaman yetersizliği ve kalabalık sınıf etkenlerinin yabancı dil eğitiminde en baskında sorun alanları olduğunu belirtirken Soyupek (2007, 1572) yaşanan zorlukların başında öğrenci ilgisinin temin edilememesi, motivasyon düşüklüğü, öğretim yöntem ve araç-gereçleri ile öğrenme ortamındaki uygunsuzluklar geldiğini; bu zorluk ve sorunların da başarıya önemli ölçüde zarar verdiğini ifade etmektedir. Erişti, Polat ve Erdem (2018) tarafından uluslararası öğrencilerin bulunduğu İngilizce hazırlık sınıflarında ders veren öğretim elemanlarının öğretim sürecinde karşılaştıkları sorunları sırasıyla yazma becerisi, konuşma becerisi, ölçme ve değerlendirme, sınıf yönetimi, okuma becerisi ve dinleme becerisi konularındaki sorunlar olarak belirlemişlerdir.

KTMÜ’nün dil ve kültür farklılıklarına sahip olan 13 farklı ülkeden öğrenci kabul etmesinin (URL-1) bir sonucu olarak bu öğrencilerin gerek öğrenilen dile ilişkin aksan farklılıkları gerekse bilişsel ve sosyokültürel arka planlarının farklı olmasının öğrenme süreçlerine farklılıkların hâkim olmasını doğurduğu söylenebilir. Bu farklılıkların bir takım uyum zorluklarını beraberinde getirmesi nedeniyle özellikle farklılıklara uyum sağlama kaynaklı zorlukların daha yoğun yaşanmasını doğurmuş olabilir. Diğer taraftan üniversitede Türk, Kırgız, Rus, Çin, Alman gibi farklı ülkelerden öğretim elemanlarının görev yapıyor olmasının da bir yönüyle kültürel zenginliği sağlarken diğer yönüyle de uyum sağlanması gereken farklılıkları artırmasının da bu sonuç üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Erişti, Polat ve Erdem’in (2018, 356-357) tespitleriyle bu yorum tutarlılık göstermektedir. Diğer taraftan Tutaş’a (2000) göre biyolojik koşullar ile bilişsel ve psikolojik etkenlerdeki farklılıklar gibi durumlar yabancı dil öğrenmeyi olumsuz yönde etkilemektedir (Akt. Altın ve Saracaloğlu, 2018, 156).

2. Öğretmen, materyal-ölçme ve değerlendirme ile öğrenme alışkanlığı kaynaklı yabancı dil öğrenme zorluklarını erkek öğrenciler kızlara göre daha yoğun yaşamaktadırlar. Alanyazında öğrenme tutum, davranış ve stratejileri konusunda cinsiyete göre farklılaşmanın olduğunu (Barut, 2015, 76; Yeşil, 2019, 362;

Baş, 2012, 22) ve olmadığını (Bay, Gençdoğan ve Tuğluk, 2005, 98) ortaya koyan araştırmaların olduğu gözlenmektedir. Yeşil (2013, 1230), yaptığı çalışmada kız öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını yerine getirme konusunda erkeklere göre anlamlı düzeyde daha iyi durumda olduklarını belirlemiştir. Diğer taraftan Illeris (2003), bir sorumluluğun kişisel bir özellik olarak cinsiyete bağlı bir şekilde farklı algıya yol açabileceğini; buna bağlı olarak da farklı sorumlu davranış ve alışkanlıklar geliştirebileceklerini belirtmiştir. Senemoğlu (2011) ise kız öğrencilerin başarı motivasyonlarının daha yüksek olduğunu ve daha sorumlu davrandıklarını ifade etmektedir. Erkek öğrencilerin okul dışı yaşamlarında etkinlik çeşit ve miktarlarının daha fazla olması öğrenme süreçlerinde daha çok zorluk yaşamalarını beraberinde getirmiş olabilir. Barut'a (2015, 76) göre toplumsal cinsiyet farklılaşmasına bağlı olarak kız ve erkek öğrenciler arasında kızlar lehine öğrenme sorumluluğunu üstlenme, öğrenme için daha fazla zaman ayırma ve kararlı olma gibi birtakım özelliklerin bulunmasına karşılık erkeklerin görev alanlarının daha fazla yaygın olması ile bu alışkanlıklarında düzensizlikler görülebilmektedir. Erişti, Polat ve Erdem (2018, 356-357) ise dili, kültürü, coğrafyası farklı olan öğrencilerin karışımından oluşan heterojen gruplarda bu farklılıklar nedeniyle bir takım öğretim/öğrenim sorun ve zorlukların yaşandığını işaret etmektedirler.

Diğer taraftan fark anlamlı olmamakla birlikte yalnızca psikososyal ortam kaynaklı zorlukların kız öğrenciler tarafından daha çok yaşandığı dikkati çekmektedir. Bu durum, geleneksel toplum yapısının bir sonucu olarak kızların farklı sosyal ortamlara girme deneyimleri konusundaki sınırlıklarından ve bu nedenle farklı psikososyal ortamlara uyum sağlamada kısmen de olsa zorlanmalarından kaynaklanabilir. Hughes (2001), kadınların erkeklere göre sosyal ortamlarda daha duygusal ve çekingen davranabildiklerini; bunun kadınlığın doğası ile ilişkili olduğunu belirtmektedir.

3. Genel olarak öğrencilerin öğrenim görecekları bölümlere göre zorluk yaşama yoğunluğu çoktan aza doğru yetenek, sayısal, eşit ağırlık ve sözel bölümlerde öğrenim görecekl öğrenciler şeklinde sıralanmaktadır. Özellikle öğretmen ve öğrenme alışkanlığı kaynaklı zorlukları genel yetenek bölümlerinde öğrenim görecekl öğrenciler, sözel bölümlerde öğrenim görecekl öğrencilere göre daha yoğun yaşamaktadırlar. Diğer taraftan genel olarak bakıldığında yabancı dil öğrenirken öğrenim zorluklarını sözel ve eşit ağırlık bölümlerinde öğrenim görecekl olan öğrencilerin genel yetenek ve sayısal bölümlerde öğrenim göreceklere göre daha az yaşadıkları söylenebilir. Bu durum, sözel-dil becerilerini gerektiren bölümlerde öğrenim görecekl öğrencilerin dil öğrenme konusunda daha az zorlanmaları; buna karşılık özel yetenek ve sayısal bölümlerine yönelen öğrencilerin yabancı bir dil öğrenme konusunda daha çok zorluk çektikleri şeklinde yorumlanabilir. Bu durum aynı zamanda, öğrencilerin motivasyon durumları ile de ilişkilendirilebilir. Sözel ve eşit ağırlık bölümlerinde öğrenim görecekl öğrencilerin bölümlerinde alacakları derslerde sözel iletişimin daha egemen olması ve bu nedenle bölümlerinde başarılı olabilmeleri için öğretim dili olarak da kullanılan yabancı dili daha iyi öğrenmeleri gerektiğine olan inanç ve kabulleri, onları zorluklarla daha etkin mücadele etmeye yönlendirmiş; böylelikle de bu zorlukları aşmalarına yardımcı olmuş olabilir. Zira öğrencilerdeki motivasyonun yabancı dil öğrenme başarısı üzerinde belirleyici etkisi olduğu araştırmacılar tarafından sıklıkla vurgulanmaktadır (Haznedar, 2010, 753; Altın ve Saracaloğlu, 2018, 156; Yaman, 2018, 173). Soyupek (2017, 1572), öğreneceği dili nerede ve nasıl kullanacağı ya da niçin öğrenmesi gerektiği ile ilgili olumlu bir kanaate sahip olmayan bireylerin yabancı dili öğrenmeleri çok güçleşmektedir. Arslan (2009, 310) ise yeni bir dil edinmemenin altında yatan temel sorunlardan birinin motivasyonsuzluk olduğunu belirtmektedir. Ona göre bilim insanları arasında bu konuda genel bir görüş birliği bulunmaktadır. Buna göre bu araştırma sonucunun genel olarak alanyazındaki açıklamalarla tutarlılık gösterdiği söylenebilir.

4. Değerlendirmeleri alınan öğrencilerin yabancı dil öğrenmede zorluk yaşama durumları; ana dilleri, yaşadıkları ülkelerde yoğun olarak konuşulan dil sayıları, öğrendikleri yabancı dil ve ailelerinin Kırgızistan'da yaşama durumuna göre özellikle ÖKZ ve ÖAKZ faktörlerinde farklılaşmaktadır. Ana dili Türkiye Türkçesi ve diğer diller olan öğrenciler Kırgız Türkçesi ana diline sahip öğrencilere göre; ülkelerinde yoğun olarak konuşulan dil sayısı az olanlar çok olanlara göre; yabancı dil olarak Kırgız Türkçesi öğrenen öğrenciler, Türkiye Türkçesi ve diğer dilleri öğrenenlere göre; aileleri Kırgızistan dışından yaşayanlar Kırgızistan'da yaşayanlara göre yabancı dili öğrenirken anlamlı bir farkla daha fazla zorluk yaşamaktadırlar. Bu durum, genel olarak başta Kırgız Türkçesi ve Rusçayı ana dili gibi bilen ve aynı zamanda ülkelerinde başta Rusça ve Kırgız Türkçesi olmak üzere Uygur, Özbek, Kazak Türkçesinin de içinde yer aldığı çok sayıda dilin konuşulduğu bir ülke olan Kırgızistanlı öğrencilerin farklı bir dili öğrenirken daha az zorluk çektikleri şeklinde yorumlanabilir.

Bu durum, farklı nedenlere dayalı olarak açıklanabilmekle birlikte; küçük yaşlardan itibaren Kırgız öğrencilerin farklı dillere aşına olmaları, en az iki dili ana dil düzeyinde biliyor olmaları nedeniyle yeni bir dili öğrenme deneyimine sahip olmaları, Kırgızistan'da dil öğrenme kursları ya da imkânlarını daha iyi bilmeleri ve bunlardan yararlanabilmelerinin etkili olduğu söylenebilir. Burada özellikle küçük yaşlarda yabancı bir dili öğrenme deneyimi ile kulak aşinalığı ve egzersiz yapma imkânlarına sahiplik durumlarının yabancı bir dili öğrenirken zorlukları aşmada önemli katkılar sağladığı sonucu çıkarılabilir. Alanyazında yabancı dili öğrenmeye başlamanın küçük yaşlarda olmasının gerektiğinin sıklıkla vurgulandığı dikkati çekmektedir (Arslan, 2009, 310; Gömleksiz ve Özkaya, 2012, 497). Diğer taraftan küçük yaşlarda dil öğrenme konusundaki deneyim fazlalığına dayalı olarak dil öğrenme konusundaki öğrenme alışkanlıklarının da iyileşmesi söz konusu olabilir. Nitekim öğrenme sorumluluğu ve düzenli ders çalışma alışkanlıklarına sahip olmakla ve öğrenme için yeterli zaman ayarlamasını yapmakla öğrenme başarısı arasında olumlu ilişkilerin bulunduğunu ortaya koyan pek çok araştırma bulunmaktadır (Soyupek, 2007, 1572; Barr & Tagg, 1995; Carnell, 2005; Hughes, 2001; Sierra, 2009; Young, 2005). Yeşil (2019, 363), öğrencilerin Türkiye Türkçesini öğrenme uygulamalarını yapma sıklıklarının incelediği çalışmasında öğrencilerin bildikleri dil sayısı fazla olan öğrencilerin öğrenme uygulamalarını daha sık yaptıklarını ve motivasyonlarının yüksek olduğunu belirtmiştir.

Bunların yanı sıra, yukarıda da değinildiği üzere bilim insanları tarafından sıklıkla dile getirilen bir başka değişken ise dil öğrenmeye karşı öğrencilerin motivasyonlarının olmasıdır (Haznedar, 2007; Soyupek, 2007; Erişti, Polat ve Erdem, 2018; Altın ve Saracaloğlu, 2018; Illeris, 2003; Barut, 2015, 29-31). Kırgız öğrencilerin geleceklelerini Türkiye ya da Avrupa ülkelerinde görmeleri, oralarda kullanacakları yabancı dili öğrenme motivasyonlarının da zorlukları aşma konusunda öğrencilere yarar sağladığı (Cuma, 2017, 193-195; Yeşil, 2019, 363-364) söylenebilir. Nitekim Barut (2015, 66) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin Türkiye'de iş bulabileceklerine inanmaları nedeniyle Türkiye Türkçesini öğrenmeye istekli oldukları; bu nedenle de dil öğrenmeleri için yapmaları gereken öğrenme uygulamalarında daha kararlı davrandıkları belirlenmiştir.

5. Öğrencilerin öğrendikleri yabancı dilin Okuma-Anlama, Dinleme-Anlama, Yazma ve Konuşma sınavlarındaki akademik başarı düzeyleri ile ÖKZ, M/ÖKZ, ÖAKZ ve FUKZ faktörlerindeki zorlukları yaşama düzeyleri arasında anlamlı ve negatif ilişkiler bulunmaktadır. Diğer taraftan POKZ faktöründeki zorlukları yaşama düzeyleri ile akademik başarı düzeyleri arasında ise anlamlı olmamakla birlikte negatif yönlü ilişkiler bulunmaktadır. İlişkilerin negatif olması, zorlukların etkisi azaldıkça akademik başarının arttığı şeklinde yorumlanabilir. Alanyazında yaşanan sorunlara ve öğrenme zorluklarına bağlı olarak yabancı dil öğrenme başarılarının beklenen ya da istenen düzeyde sağlanamadığına ilişkin çok sayıda araştırmada yapılan tespitlerle bu araştırma bulgusunun örtüştüğü söylenebilir (Soyupek, 2007; 1572, Erişti, Polat ve Erdem, 2018, Gömleksiz ve Özkaya, 2012; Haznedar, 2010; Altın ve Saracaloğlu, 2018; Arslan, 2009; Yaman, 2018). Başka bir ifade ile öğrencilerin öğrenim zorlukları yaşama miktarlarının azaltılması ya da onlara zorlukları aşma yollarının öğretilmesinin, dil becerilerini öğrenme başarılarına olumlu katkılarının olacağı söylenebilir.

Öneriler

Öğrencilerin yabancı dil öğrenirken yaşadıkları zorlukları belirlemeyi ve belirli değişkenler açısından incelemeyi amaçlayan bu çalışma sonunda yaşanan zorlukların etkisini azaltmak ya da öğrenmelerini kolaylaştırmak üzere şu önerilerde bulunulabilir:

1. Yabancı dil öğrenme-öğretme süreçlerinde, yalnızca dil öğretmek üzerine odaklanılmayıp, yaşanabilecek zorlukları aşma ve öğrenmeyi öğrenme yeterliklerinin kazandırılmasına/geliştirilmesine dönük eğitim etkinliklerine de yer verilmelidir. Bu çerçevede gerek ders süreçlerinde gerekse bağımsız olarak yabancı dil nasıl daha iyi ve kolay öğrenilebilir konuları ile öğrenme alışkanlıkları ve sorumlulukları konusunda öğrencilerin öncelikli olarak bilinçlendirilmesinin yararlı olacağı söylenebilir. Bu konularda öğretim elemanlarının zaman zaman öğrencilerine yönlendirici ve cesaret verici açıklamalarda bulunmaları önerilebilir. Bu konularda öğretim elemanlarının da bilgi ve bilinç sahibi olmaları gerektiği belirtilmelidir.

2. Öğrencilerin yabancı dil öğrenme zorluklarını aşma konusunda öğrencilere dönük düzenlenecek ek kurs ya da eğitim çalışmalarında özellikle;

a. Başta farklı dil öğrenme ve öğretme tarzları ile dili farklı telaffuz etme farklılıklarının olumsuz etkilerinden korunma, öğrenci arkadaşları ile farklı psikososyal ortamlarda birlikte bulunma ve karşılıklı yardımlaşma stratejilerini öğrenmelerine;

b. Öğrencilerin, her ne kadar bazı sorunlara kaynaklık da etse (Erişti, Polat ve Erdem, 2018, 357) ana dil, bölüm, ülke ve cinsiyet açısından heterojen çalışma grupları ile birlikte dil öğrenme çalışmalarına özendirilmesine önem verilmelidir.

3. Öğretmenlere dönük öğrencilerin yaşadıkları zorlukları aşmalarına etkin yardım etmelerine dönük yapılabilecek eğitim çalışmalarında ise

a. Heterojen grup oluşturma ve çalışmaların yönetimi;

b. İşbirlikli öğrenme yönteminin ders içinde ve ders dışında etkin kullanımı;

c. Öğrencilerin bireysel farklılıklarını (dil, kültür, öğrenme tarzı, cinsiyet vb.) dikkate alarak dil öğretimini planlama ve uygulama becerilerinin geliştirilmesine;

d. Öğretim materyali geliştirme, yararlanma, işbirlikli öğrenme yöntemini etkin kullanma ve yabancı dil öğretiminde alternatif ve etkin ölçme değerlendirme yöntemlerinden yararlanabilme bilgi ve becerilerinin geliştirilmesine önem verilmelidir.

4. Diğer taraftan, okulun bulunduğu şehirdeki destekleyici yabancı dil öğrenme imkan ve fırsatları konusunda öğrencilere rehberlik edilmesi; bu çerçevede bir oryantasyon programının uygulanması ya da öğrencilere bu içerikte doküman dağıtılması yararlı olabilir.

5. Öğrencilerin okul ve ev ortamlarında dikkat ve gayretlerini öğrenme üzerine odaklayabilmeleri için öğrenme çalışmaları dışında farklı işlerle uğraşarak zaman kaybı yaşamalarının önüne geçilmeye çalışılmalı; onların yemek, temizlik ve düzen gibi ihtiyaçlarının kurumlar tarafından giderilmesine dönük önlemler almaları yararlı olabilir. Bu çerçevede öğrenci yurtlarının kapasiteleri ve hizmet çeşitleri iyileştirilmesi yararlı olabilir.

6. Kırgız öğrencilerin yabancı dil öğrenmedeki başarılarının nedenleri ile ilgili olarak kendi ülkelerinde bulunma, en az iki dil biliyor olma, aileleri ile birlikte yaşıyor olma gibi değişkenlerin etkilerine ilişkin detaylı tespitlerde bulunulup diğer öğrenciler için de bu doğrultuda alınabilecek tedbirlerin alınmaya çalışılması önerilebilir. Bu konularda araştırma sayılarının artırılması ve özellikle deneysel araştırmaların yapılması önerilebilir.

Etik Beyan

“Üniversite Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Zorluklarını Yaşama Düzeyleri” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Kaynakça

- Altın, A. ve Saracaloğlu, A. S. (2018). İngilizce öğretimindeki ihtiyacımız nedir? Bir olgu bilim çalışması. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 137-159. DOI: <http://dx.doi.org/10.31464/jlere.379358>.
- Balci, A. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkelere*. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Barr, B. R. ve Tagg, J. (1995). From teaching to learning: A new paradigm for undergraduate education. *Change*, 27(6), 697-710.
- Barut, A. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen üniversite öğrencilerinin kullandıkları dil öğrenme stratejileri üzerine bir değerlendirme (Yüksek Lisans Tezi)*. Bilkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim ABD, Ankara.
- Baş, G. (2012). Lise öğrencilerinin kullandıkları dil öğrenme stratejilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Dil Dergisi*, 156, 7-28.
- Bay, E., Tuğluk, M. N. ve Gençdoğan, B. (2005). Üniversite öğrencilerinin ders çalışma becerilerinin incelenmesi, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 94-105.
- Bayır, M. ve Yeşil, R. (2019). Yabancı dil öğrenme zorlukları ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(2), 1573-1590. DOI: <https://doi.org/10.33206/mjss.530574>.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Carnell, E. (2005). Understanding and enriching young people's learning: issues, complexities and challenges. *Improving Schools*, 8(3), 269-284.

- Cuma, F. İ. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrenci memnuniyeti. *SEFAD*, 38, 179-196.
- Erişti, B., Polat, M. ve Erdem, C. (2018). Yükseköğretimde uluslararasılaşma: uluslararası öğrencilerin bulunduğu sınıflarda ders veren öğretim elemanlarının öğretim sürecinde yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Journal of History Culture and Art Research*, 7(2), 352-375. doi:http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v7i2.1539
- Eroğlu, A. (2008). Faktör analizi. İçine Ş. Kalaycı (Edt.). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (ss. 321-331). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Gömlüksiz, M. ve Özkaya, Ö.M. (2012). Yabancı diller yüksekokulu öğrencilerinin İngilizce konuşma dersinin etkililiğine ilişkin görüşleri. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 7(2), 495-513.
- Haznedar, B. (2010). Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi: Reformlar, Yönelimler ve Öğretmenlerimiz. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications (11-13 November, 2010 Antalya-Turkey)*, ss. 747-755. ISBN: 978 605 364 104 9
- Hughes, C. (2001). Developing conceptual literacy in lifelong learning research: a case of responsibility?. *British Educational Research Journal*, 27(5), 601-614.
- Illeris K. (2003). Learning, identity and self-orientation in youth. *Young*, 11(4), 357-376. DOI: 10.1177/11033088030114004. [Online]: http://you.sagepub.com/content/11/4/357 adresinden 05.02.2011’de indirilmiştir.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (23. Baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Senemoğlu N. (2011). College of education students’ approaches to learning and study skills. *Eğitim ve Bilim-Education and Science*, 36(160), 65-80.
- Sierra, J. J. (2009). Shared responsibility and student learning : Ensuring a favorable educational experience. *Journal of Marketing Education*, 32, 104-111. DOI: 10.1177/0273475309344802. [Online]: http://jmd.sagepub.com/content/32/1/104 adresinden 15.11.2011’de indirilmiştir.
- Soyupek, H. (2007). Yabancı dil öğretiminde güdülemenin önemi. *Uluslararası Aya ve Afrika Çalışmaları Kongresi, ICANAS 38, (10-15 Eylül 2007)*, Bilkent Üniversitesi, Ankara, ss. 1571-1588.
- Suna, Y. ve Durmuşçelebi, M. (2013). Türkiye’de yabancı dil öğrenme-öğretme problemine ilişkin yapılan çalışmaların derlemesi. *Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 3(5), 7-24.
- Yalçın, Ş. (2013). İçerik temelli yabancı dil öğretim modeli. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 30(2), 107-121.
- Yaman, İ. (2018). Türkiye’de İngilizce öğrenmek: Zorluklar ve fırsatlar. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 11, 161-175.
- Yeşil, R. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okul öğrenmelerindeki öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 1214-1237
- Yeşil, R. (2019). Öğrencilerin Yabancı Bir Dil Olarak Türkiye Türkçesini Öğrenme Uygulamalarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *International Journal of Languages’ Education and Teaching*, 7(1), 348-367, DOI: 10.18298/ijlet.3227.
- Yolcu, M. (2002). Yabancı dil öğrenimi. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi* II(3), 19-72.
- Young, M.R. (2005). The motivational effects of the classroom environment in facilitating self-regulated learning. *Journal of Marketing Education*, 27(1), 25-40. DOI: 10.1177/0273475304273346.

EXTENDED ABSTRACT

The world has become a village with the development in communication and transportation technologies. Geographical distances are no longer a problem for communication and interaction between people. Nevertheless, it cannot be said that communication problems between people have disappeared. Significant problems continue to arise mainly in the communication of individuals who speak in different languages. It can be said that the fact that they cannot communicate because of the language barriers despite geographical convergence with the help of technology makes learning a different foreign language a more meaningful issue.

Individuals, communities and even governments make significant investments to overcome this issue. Opening of foreign language teaching schools, arranging foreign language courses for individuals of all ages, placing foreign language courses up to pre-school educational programs, arranging many scientific and social activities related to foreign language teaching, making legal formations in which foreign language speakers will be more advantageous, these can be given as example of mentioned investments and efforts. Even so, problems and difficulties with foreign language learning and teaching continue. However, it should be noted that numerous researches and scientific studies continue to be carried out in order to overcome these problems and difficulties every single day.

In the context of this article, besides the theoretical studies in the literature, an important part of the research is determined to the attitudes and habits of students towards learning a foreign language and their

levels of success; it is observed that teachers are examining teaching competencies. On the other hand, it can be said that the researches related to defining the learning difficulties faced by the students in the process of learning a foreign language have not been conducted sufficiently. The main issue of this study is to examine the learning difficulties faced by students in foreign language learning-teaching processes and levels of these difficulties in terms of different variables. Thus, in order to facilitate a process of learning a foreign language, article was aimed to make determinations that could be a clue about the measures that could be taken by both students and faculty students.

The research is a descriptive study carried out in a quantitative and screening model. The study group of the research consists of 495 students who study in foreign language preparatory classes of Kyrgyz-Turkish Manas University. The data of the study was collected by “Personal Information Form (PIF)” and “Foreign Language Learning Scale of Difficulties (FLLSD)”.

PIF was about to collect data on the unbundled variables of the study and consists of 7 questions. FLLSD, on the other side, is a five-point Likert type scale consisting of 29 items assembled under 5 factors. Factors of the scale; “Teacher-based Difficulties”, Material / Measurement-Based Difficulties”, “Learning Habit-Based Difficulties”, “Difficulties based on Adaptation to Differences” and “Difficulties Based on Psychosocial Environment». The scale was graded as (0) none / very little”, “(1) little”, “(2) slightly / partially”, 3 (3) over” and “(4) too much. PIF value of FLLSD was 0.937; Bartlett Test values $\chi^2 = 5707, 914$; SD = 406; $p < 0.001$; The Cronbach alpha reliability co-efficient was 0.923. Arithmetic mean, standard deviation, t test, ANOVA, Tukey and correlation test analyzes were carried out with the data. In the interpretation of difference and relationship tests, $p < 0.05$ level was considered to be enough for significance.

At the end of the research, the following main conclusions were reached in coordination with literature:

1. Students, turn by turn, experience high level difficulties in adaptation to differences, psychosocial environment, learning habits, and difficulties in material /measurement and evaluation; and teacher-based difficulties at medium level.
2. In comparison with girls boys more intensively experience problems with learning a foreign language based on teachers, learning habits, material-measurement and evaluation.
3. In general, the intensity of having difficulty according to the departments where the students will study is listed as talent, quantitative, equal complexity, and students who will study in verbal departments.
4. Students' difficulties in learning a foreign language differs according to their mother tongue, the number of languages spoken intensively in the countries they live in, the foreign language they learn, and the difficulties connected with the teacher and the habit of learning. Especially Kyrgyz students experience fewer difficulties in learning a foreign language.
5. There are significant and negative relationships between the difficulties that students experience with academic achievements in reading-comprehension, listening-comprehension, writing and speaking exams.

The results were verified in coordination with research analysis found in literature and the following suggestions were made:

1. Foreign language learning-teaching processes shouldn't focus only on teaching languages, but they also should include activities aimed at acquiring the competence to overcome the difficulties that may be faced.
2. Additional courses or educational activities organized for the students should include protection from differences in learning-teaching styles and pronunciation, strategies for facilitating language learning among students should be built.
3. Foreign language learning activities should be conducted by creating heterogeneous working groups with regard to mother tongue, department, country and gender.
4. Within the framework of foreign language teachers' training the following skills especially demanded to be acquired: to create and manage heterogeneous groups, to use cooperative learning

method effectively, to plan and conduct language teaching according to individual differences, to be able to benefit from complementary (alternative) measurement and evaluation techniques.

5. The reasons why Kyrgyz students have less difficulty in learning a foreign language and strategies to overcome these difficulties should be investigated more thoroughly.