

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Öğrenen Özerkliği Algısı ile Türkçe Öğrenmeye Yönelik Kaygıları*

Turkish as a Foreign Language Learners' Perception of Learner Autonomy and Their Anxiety Towards Learning Turkish

M. Arif ÖZERBAŞ¹, Kürşad YILMAZ², Semih BABATÜRK³, Ahmet Buğra İNALÖZ⁴

¹ Gazi Üniversitesi / Gazi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı. e-posta: ozerbas@gazi.edu.tr

² Kütahya Dumlupınar Üniversitesi / Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı. e-posta: kursad.yilmaz@dpu.edu.tr

³ Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi / Yabancı Diller Yüksekokulu, e-posta: semih.babaturk@manas.edu.kg

⁴ Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi / Yabancı Diller Yüksekokulu, e-posta: ahmetbugra.inaloz@manas.edu.kg

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/Research Article

Makalenin Geliş Tarihi: 00.00.0000

Yayına Kabul Tarihi: 00.00.0000

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin öğrenen özerkliği algısı ile Türkçe öğrenmeye yönelik kaygıları arasındaki ilişkileri belirlemektir. İlişkisel tarama modelindeki araştırmanın örnekleminde 316 üniversite öğrencisi bulunmaktadır. Araştırmanın verileri Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimine Yönelik Öğrenen Özerkliği Ölçeği ve Yabancıların Türkçe Öğrenme Kaygıları Ölçeği ile toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, t-testi, ANOVA ve Pearson korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre katılımcılar oldukça yüksek düzeyde bir öğrenen özerliğine sahiptir. Katılımcıların öğrenen özerkliği algısı toplam puandaki görüşleri cinsiyete ve öğrencinin geldiği yerleşim birimine; süreç boyutundaki görüşleri cinsiyete göre farklılaşmaktadır. Öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik kaygıları ise oldukça düşük düzeydedir. Katılımcıların Türkçe öğrenmeye yönelik kaygıları, ders süreci, gündelik hayat ve anlama-anlatma sürecindeki kaygıları ana dile göre farklılaşmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenen özerkliği ve alt boyutlarına ilişkin algıları ile Türkçe öğrenme kaygısı ve alt boyutları arasında ters yönde, düşük düzeyde ve

***Ahntılama:** 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.

istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler vardır. Buna göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin öğrenen özerkliği algısı arttıkça, Türkçe öğrenmeye yönelik kaygılarının azaldığı ya da öğrencilerin öğrenen özerkliği algısı azaldıkça, Türkçe öğrenmeye yönelik kaygılarının arttığı söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: Yabancı Dil Olarak Türkçe, Öğrenen Özerkliği, Türkçe Öğrenme Kaygısı

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the relationship between the learner autonomy perception of students learning Turkish as a foreign language and their anxiety towards learning Turkish. There were 316 university students in the sample of the research which was carried out by using the relational survey model. The data of the research were collected with the Learner Autonomy Scale for Teaching Turkish as a Foreign Language and the Turkish Learning Anxiety Scale of Foreigners. Descriptive statistics, t-test, ANOVA and Pearson correlation coefficient were used in the analysis of the data. According to the findings, the participants were found to have a very high level of learner autonomy. While the participants' perceptions of learner autonomy in the total score differed according to gender and the settlement where the student came from, their views on the process dimension differed according to gender. Students' anxiety towards learning Turkish was found to be at a very low level. The participants' anxiety levels towards learning Turkish, lesson process, daily life and the understanding-telling process differed according to the mother tongue. There were inverse, low-level and statistically significant relationships between the students' perceptions of learner autonomy and its sub-dimensions, and the anxiety about learning Turkish and its sub-dimensions. Accordingly, it could be said that as the learner autonomy perception of the students learning Turkish as a foreign language increased, their anxiety towards learning Turkish decreased, or as the learner autonomy perception of the students decreased, their anxiety towards learning Turkish increased.

Key Words: Turkish as a Foreign Language, Learner Autonomy, Turkish Learning Anxiety

GİRİŞ

Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenenler, öğrenme sürecine etkin katılım göstererek kendi bilgilerini oluşturduklarından günümüzde öğretmenlerin öğrencilere bilgi aktarmasına dayalı geleneksel öğrenme ortamları yerine, öğrenenlerin kendi ön bilgilerine dayalı olarak etkin çabalarıyla anlamlı bir biçimde öğrenebilecekleri, öğrenen merkezli, yapılandırmacı öğrenme ortamlarının düzenlenmesi önem kazanmıştır (Oğuz, 2013a). Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğrenenin etkin katılımı, deneyimleyerek öğrenmesi ve öğrenme sorumluluğunu alması önemlidir ve pek çok araştırmacı, yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenlerin, öğrencilerin özerkliğini destekleme

sorumlulukları olduğunu vurgulamaktadır (Alkın-Şahin, Tunca ve Oğuz, 2015). Bu bağlamda öğrenenlerin özerkliği ve öğrenen özerkliğinin desteklenmesi gibi kavramlar öne çıkmaktadır.

Bir eğitim kavramı olarak özerklik “tek ve kolayca tanımlanabilen bir davranış” olmasa da (Little, 1990) genel olarak kişinin kendi öğrenme görevi ve sorumluluğunu üstlenme kapasitesi olarak tanımlanmakta ve kişinin kendi öğrenmesini daha fazla kontrol altına alabilmesi için görev ve sorumluluk yüklenmesi ile ilgili olarak düşünülmektedir (Benson, 2006; 2011). Bir eğitim ortamında özerklik, kişinin öz örgütlenme yapmasını ve çalışmalarına ilişkin seçim yapma duygusu yaşamasını gerektirmektedir (Oğuz, 2013b). Özerklik desteği sağlanan öğrenciler kendi seçimlerini yapabilmekte ve bunları öğretmenleriyle ya da arkadaşlarıyla paylaşabilmektedirler (Oğuz, Altınkurt, Yılmaz ve Hatipoğlu, 2014). Öğrenen özerkliğine fırsat veren öğrenme ortamlarında her öğrencinin sahip olduğu bilgiyi beceriye dönüştürebilmesi ve yeteneklerinin fark edilmesine ipucu olabilecek eğilimlerini ortaya koymasına fırsat yaratmaktadır (Göçer, 2016). Öğretmenlerin, öğrenenlerin bakış açılarına saygı duydukları, onlara, kontrol edici bir iletişim dili kullanmadan beklentilerini ilettikleri ve sınırları oluştururken anlamlı bir gerekçe sağladıkları bir iletişim ortamında öğrenciler, psikolojik olarak kendilerini daha özgür hissetmekte, böylece, oluşan bu yapıyı izleme olasılıkları daha yüksek olmaktadır (Oğuz, 2013b).

Öğrenen özerkliği kavramı öğrencinin yüksek derecede özgürlüğe sahip olduğunu ima eden bir kavramdır (Little, 1991) ve öğrenen özerkliğinin bir takım sosyo-duygusal ve bilişsel sonuçları vardır. Öğrenen özerkliği hem öğrenmeye karşı olumlu bir tutum hem de bunları mümkün olduğunca bilinçli kontrol altına almak amacıyla öğrenmenin içeriği ve süreci üzerinde düşünme kapasitesinin geliştirilmesini gerektirmektedir (Little, 1995). Bu bağlamda dil öğreniminde öğrenen özerkliği, öğrencinin dil öğrenme sorumluluğunu alma becerisi olarak tanımlanabilmektedir (Biçer, 2015). Dil öğreniminde öğrenen özerkliği konusu ilk olarak Holec'in (1979) Avrupa Konseyi için hazırladığı “*Autonomy and Foreign Language Learning*” adlı raporda kullanılmıştır.

Holec (1979) öğrenen özerkliğini “kişinin öğrenmesinin sorumluluğunu üstlenme yeteneği” olarak tanımlamış ve kişinin öğrenmenin tüm yönleriyle ilgili tüm kararların sorumluluğunu alması ve bu sorumluluğu elinde tutması anlamında kullanmıştır (Akt: Little, 1996; 2007).

Türkiye’de öğrenen özerkliği konusunda farklı alanlarda yapılmış birçok çalışma bulunmaktadır. Örneğin yabancı dil öğretiminde öğrenen özerkliği (Balçıkanlı, 2010; Orakçı ve Gelişli, 2019; Yiğit ve Yıldırım, 2018) ile ilgili birçok çalışma yapılmıştır. Ancak diğer alanlara göre Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrenen özerkliği konusunda görece olarak daha az çalışma (Biçer, 2015; 2017; Eker, 2010; Karababa, Eker ve Arık, 2010; Özkaya, 2021) vardır. Eker (2010) araştırmasında özerklik kavramının Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine katkısı konusunda öğrencilerin ve eğitimcilerin görüşlerini belirlemeye çalışmıştır.

Biçer (2015) *Yabancılara Türkçe öğretiminde öğrenen özerkliği süreçlerinin incelenmesi* başlıklı nitel araştırmasında Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin ve Türkçe okutmanlarının öğrenen özerkliğine ilişkin görüşlerini ve öğrenme sürecinde öğrenen özerkliğine ne ölçüde yer verildiğini belirlemeye çalışmıştır. Elde edilen sonuçlara göre yabancı öğrenciler Türkçe öğrenirken özerk davranma eğilimindedirler ve bu davranışları büyük oranda sergilemektedirler. Okutmanlar ise öğrenen özerkliği düşüncesine olumlu bakmakta; ancak buna uygun olmayan bazı davranışlarda bulunmaktadır. Biçer (2017) daha sonra konuyla ilgili olarak bir veri toplama aracı da geliştirmiştir. Ölçek Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenen özerkliği davranışlarını gösterme düzeylerini “planlama ve süreç” boyutlarında değerlendirmeye çalışan bir veri toplama aracıdır. Özkaya (2021) da konu ile ilgili bir ölçek geliştirmiş ve araştırması kapsamında katılımcıların görüşlerini belirlemiştir. Ölçek, “Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri Kullanma, Yabancı Dil Öğrenme Motivasyonu, Yabancı Dil Öğrenmeye Karşı Tutum, Öğrenmede Kendini Yönlendirme, Öğretmenden Beklenti, Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı” olmak üzere altı faktörden oluşmaktadır.

Özkaya'nın (2021) çalışmasında da görüldüğü gibi öğrenen özerkliği ile ilişkisi olabilecek değişkenlerden biri de dil öğrenme kaygısıdır. Genel anlamda kaygı, fizyolojik belirtilerin eşlik ettiği hoş olmayan duygusal durumu hissetmektir (Feist, 1990) ve kaygı insan yapısında mevcut çevresel ve psikolojik olaylara gösterilen bir duygusal tepkidir (Aksu ve Yüksel-Şahin, 1999). Bu anlamda kaygı, “üzüntü, endişe duyulan düşünce, gam, tasa” ile ilgilidir (Türk Dil Kurumu [TDK], 2022). Kaygılı insanın algıları da abartılıdır. Kaygılı insanlar günlük olağan sorunları bile dünyanın sonu gelmişçesine yaşayabilmektedirler (Çokluk-Bökeoğlu ve Yılmaz, 2005). Kaygının yapıcı, olumlu özelliğinin yanı sıra, patolojik boyutlara varmasıyla ortaya çıkan yıkıcı ve bozucu yanları da olabilmektedir (Canbaz, Sünter, Aker ve Pesken, 2007).

Yeni bir dil öğrenmenin öğrenenlerde de belirli bir kaygı oluşturduğu açıktır. Polatcan (2018) yabancı dil öğrenmede kaygıyı “başarısızlık duygusu nedeniyle kişinin kabuğuna çekilmesi” olarak tanımlamıştır. Yapılan araştırmalarda yeni bir dil öğrenen kişilerin belirli bir kaygı yaşadığı belirlenmiştir (Altunkaya, 2017; Polatcan, 2019; Yoğurtçu ve Yoğurtçu, 2013). Kişiden kişiye değişmekle birlikte, belirli düzeyde bir kaygının öğrenme motivasyonunu artırdığı, ancak bu düzeyi aşan kaygının ise tam tersi bir durum olarak öğrenmeyi engellediği söylenebilir.

Yabancılara Türkçe öğretimi konusunda yapılmaya da çeşitli araştırmalarda (Kurt, 2016; Liu, 2012; Orakcı, Aktan ve Toraman, 2019) öğrencilerin öğrenme sürecinde kendilerini özerk hissetmelerinin, yabancı dil öğrenme kaygısını azalttığı tespit edilmiştir. Orakcı, Aktan ve Toraman (2019) lise öğrencilerinin algıladıkları özerklik düzeyi ile yabancı dil öğrenme kaygısı arasında yüksek düzeyde ve ters yönde ($r=-.73$; $p<.01$) bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Bazı araştırmalarda ise benzer bulgular olmasına rağmen daha düşük düzeyde ilişkiler belirlenmiştir. Kurt'un (2016) araştırmasında ($r=-.40$; $p<.05$) ve Liu'nun (2012) araştırmasında ($r=-.31$; $p<.01$) orta düzeyde ve ters yönde ilişkiler tespit edilmiştir. Sonuç olarak öğrencilerin algıladıkları özerklik düzeyi arttıkça yabancı dil öğrenme kaygılarının azaldığı söylenebilir. Ancak yapılan taramalarda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin öğrenen özerkliği

algısı ile Türkçe öğrenmeye yönelik kaygıları arasındaki ilişkileri belirleme dönük bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Bu bağlamda bu çalışmada, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin öğrenen özerkliği algısı ile Türkçe öğrenmeye yönelik kaygıları arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaca ulaşmak için şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin öğrenen özerkliği algısı nasıldır?
2. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin öğrenen özerkliği algısı “cinsiyet, ana dil, öğrencinin geldiği yerleşim birimi (köy-kasaba-şehir) ve eğitim alanına (fen-sosyal-dil)” göre farklılaşmakta mıdır?
3. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik kaygı durumları nasıldır?
4. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik kaygı durumları “cinsiyet, ana dil, öğrencinin geldiği yerleşim birimi (köy-kasaba-şehir) ve eğitim alanına (fen-sosyal-dil)” göre farklılaşmakta mıdır?
5. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin öğrenen özerkliği algısı ile Türkçe öğrenmeye yönelik kaygıları arasında bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmada ilk önce katılımcıların görüşleri belirlenmiş ve çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılmış daha sonra ise iki değişken arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Bundan dolayı araştırmada ilişki tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelindeki araştırmalar, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırmalardır (Karasar, 2021).

Evren-Örneklem

Araştırmanın evreninde Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda Türkçe dil hazırlık eğitimi alan 1050 öğrenci bulunmaktadır. Örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde Cochran'ın (1962) örneklem büyüklüğü belirleme formülü kullanılmış (Akt: Balcı, 2006) ve buna göre araştırmanın örnekleminin %95 güven düzeyinde 281 kişiden oluşması gerektiği belirlenmiştir. Ancak kayıplar ve kullanılmayacak durumda olan ölçekler olabileceği düşünülerek 320 kişiye ölçek uygulanması planlanmıştır. Toplanan verilerden uygun durumda olan 316 veri ile analizler yapılmıştır. Katılımcıların %75'i kadın (f=237), %25'i erkek (f=79); %48,7'sinin eğitim alanı sosyal bilimler, %28,5'inin fen/matematik, %22,8'inin dil alanıdır. Katılımcı öğrencilerin %40,5'i köylerden, %43'ü kasabalardan, %16,5'i ise şehirlerden gelmiştir. Öğrencilerin %90,51'inin ana dili Kırgızca, %9,49'unun ise diğer dillerdir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimine Yönelik Öğrenen Özerkliği Ölçeği (Biçer, 2017) ve Yabancıların Türkçe Öğrenme Kaygıları Ölçeği (Sevim, 2019) ölçekleri ile toplanmıştır.

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimine Yönelik Öğrenen Özerkliği Ölçeği (Biçer, 2017) "Planlama (9 madde) ve (9 madde)" olmak üzere 2 alt boyuttan oluşmaktadır. Açımlayıcı Faktör Analizi sonucunda ölçeğin "planlama (açıkladığı varyans %28,32)" ve "süreç (açıkladığı varyans %9,15)" olmak üzere iki faktörden oluştuğu belirlenmiştir. Ölçeğin iki faktörlü yapısı 116 kişiyle yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucunda doğrulanmıştır. Analiz yapılan 19 maddeden 1 tanesi uygun olmadığı için çıkarılmıştır ve 18 maddelik son şekli verilmiştir. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları, planlama faktörü için .75, süreç faktörü için .82, ölçeğin geneli için ise .88 olarak belirlenmiştir (Biçer, 2017). Mevcut araştırma için Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları ise planlama faktörü için .72, süreç faktörü için .74, ölçeğin geneli için ise .82 olarak belirlenmiştir.

Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen modelin uyum indeksleri (RMSEA=.057, NFI=.90, NFFI=.94, CFI=.95, GFI=.91, AGFI=.88 ve SRMR=.075) ve ki-kare değeri ($\chi^2=182,65$; $sd=133$; $\chi^2/sd=1,37$; $p=0.00>0.05$) anlamlı bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen analizlere göre, χ^2 ($p=0.06279$), χ^2/df (1.37) değerleri kabul edilebilir düzeydedir (Biçer, 2017). Ölçekte yer alan maddeler “1-Hiçbir zaman, 2-Nadiren, 3-Ara sıra, 4-Çoğu zaman, 5-Her zaman” seçenekleri ile cevaplanmaktadır. Ölçeğin faktörlerinden ya da toplam puandan alınan puanın yükselmesi cevaplayan kişinin o boyuttaki öğrenen özerkliği algısının olumlu olduğuna işaret etmektedir.

Yabancıların Türkçe Öğrenme Kaygıları Ölçeği (Sevim, 2019) “Ders Süreci (9 madde), Gündelik Hayat (8 madde) ve Anlama-Anlatma Süreci (5 madde)” olmak üzere 3 faktörden oluşmaktadır. Ders süreci faktörünün açıkladığı varyans %26,00, gündelik hayat faktörünün açıkladığı varyans %7,80, anlama-anlatma süreci faktörünün açıkladığı varyans %7,32’dir. Cronbach Alfa katsayısı ders süreci faktörü için .89; gündelik hayat faktörü için .87; anlama-anlatma süreci faktörü için .82; ölçeğin tamamı için ise .90 olarak hesaplanmıştır (Sevim, 2019). Mevcut araştırma için Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları ise ders süreci faktörü için .72; gündelik hayat faktörü için .81; anlama-anlatma süreci faktörü için .75; ölçeğin tamamı için ise .89 olarak belirlenmiştir.

Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen modelin uyum indeksleri (SRMR=0,068, GFI=0,86, RMSEA=0,078, CFI=0,93) ve ki-kare değeri ($\chi^2=403,48$; $sd=201$; $\chi^2/sd=2,00$; $p=0.00>0.05$) anlamlı bulunmuştur. Ölçekte yer alan maddeler “1-Hiç katılmıyorum, 2-Çok az katılıyorum, 3-Kararsızım, 4-Büyük ölçüde katılıyorum, 5-Tamamen katılıyorum” seçenekleri ile cevaplanmaktadır. Ölçeğin faktörlerinden ya da toplam puandan alınan puanın yükselmesi cevaplayan kişinin o boyutta yaşanan kaygının yüksekliğine işaret etmektedir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde hangi istatistiklerin kullanılacağına karar verilebilmesi amacıyla ilk olarak verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu amaçla ilk

olarak Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri yapılmıştır. Tablo 1’de yer alan bulgular incelendiğinde öğrencilerin öğrenen özerkliği ile Türkçe öğrenme kaygılarının normal dağılmadığı görülmüştür.

Tablo 1. Normallik Testi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p
Planlama	,109	316	,000	,959	316	.00
Süreç	,117	316	,000	,946	316	.00
Öğrenen Özerkliği	,089	316	,000	,968	316	.00
Ders Süreci	,086	316	,000	,965	316	.00
Günlük Hayat	,078	316	,000	,987	316	.00
Anlama-Anlatma Süreci	,083	316	,000	,986	316	.00
Öğrenme Kaygıları	,060	316	,008	,988	316	.00

*p< .05

Değişkenlerin normallik sayılığını sağlayıp sağlamadığını belirlemek amacıyla normallik testlerinin yanı sıra farklı yöntemler de kullanılmaktadır. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının $[-1 \leq \dots \leq 1]$ aralığında yer alması (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2020) halinde değişkenlerin normal dağıldığı kabul edilebilir. Bu sebeple öğrencilerin öğrenen özerkliği ve öğrenme kaygıları ortalamalarının çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmıştır. Bu değerlerin sunulduğu Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin öğrenen özerkliği ve öğrenme kaygıları ortalamaları çarpıklık ve basıklık katsayılarının $[-1 +1]$ aralığında yer alması sebebiyle değişkenlerin normal dağıldığına karar verilmiştir.

Tablo 2. Öğrenen Özerkliği ve Öğrenme Kaygıları Çarpıklık-Basıklık Katsayıları

	Çarpıklık	Basıklık
Planlama	-.295	-.124
Süreç	-.412	.118
Öğrenen Özerkliği	-.420	.334
Ders Süreci	.717	.201
Günlük Hayat	.792	.225
Anlama-Anlatma Süreci	.475	-.330
Öğrenme Kaygıları	.670	.156

Bu doğrultuda değişkenlerin analizinde aritmetik ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistiklerin yanı sıra bağımsız örneklem için t-testi, tek yönlü varyans analizi, Pearson korelasyon analizi gibi parametrik testlerinin kullanılmasına karar

verilmiştir. Korelasyon katsayısının mutlak değer olarak, 0.70-1.00 arasında olması yüksek; 0.69-0.30 arasında olması orta; 0.29-0.00 arasında olması ise düşük düzeyde ilişki olarak tanımlanmıştır (Büyüköztürk, 2002). Ölçeklere verilen cevapların değerlendirilmesinde şu aralıklar kullanılmıştır: 1.00-1.79: Hiçbir zaman / Hiç katılmıyorum; 1.80-2.59: Nadiren / Çok az katılıyorum; 2.60-3.39: Ara sıra / Kararsızım; 3.40-4.19: Çoğu zaman / Büyük ölçüde katılıyorum; 4.20-5.00: Her zaman / Tamamen katılıyorum.

Etik Kurallara Uygunluk

Bu araştırmanın tüm aşamalarında araştırma ve yayın etiği kurallarına uygun hareket edilmiştir. Gerekli izinler Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 28.02.2022 tarih, 2022-2 numaralı toplantısında alınmıştır.

BULGULAR

Bu kısımda ilk önce katılımcıların öğrenen özerkliği algısı ve Türkçe öğrenmeye yönelik kaygıları ile ilgili genel durum betimlenmiştir. Daha sonra katılımcıların öğrenen özerkliği algısı ve Türkçe öğrenmeye yönelik kaygıları cinsiyet, ana dil, öğrencinin geldiği yerleşim birimi (köy-kasaba-şehir) ve eğitim alanı (fen-sosyal) değişkenlerine göre karşılaştırılmıştır. Son olarak Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin öğrenen özerkliği algısı ile Türkçe öğrenmeye yönelik kaygıları arasındaki ilişkiler belirlenmeye çalışılmıştır.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin öğrenen özerkliği ile ilgili görüşlerine Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Öğrenen Özerkliği ile İlgili Görüşleri (n=316)

Puanlar		Alt Boyutlar	AO	S
Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimine Yönelik Öğrenen Özerkliği		Planlama	3,65	0,58
		Süreç	3,47	0,66
		Toplam Puan	3,56	0,54
Boyutlar	Maddeler		AO	S
Planlama	1. Niçin Türkçe öğrenmem gerektiğini bilirim.		4,45	0,93
	2. Türkçeyi kolayca öğrenmenin yollarını bulmaya çalışırım.		3,82	1,10
	3. Öğrenirken güçlü ve zayıf yönlerimin farkındayım.		3,76	1,04
	4. Türkçeyi nasıl öğrenebileceğimin yollarını bulmaya çalışırım.		3,70	1,04
	5. Türkçemi geliştirmek için kendime öğrenme hedefleri koyarım.		3,62	1,08
	6. Hangi ortamların Türkçeme faydası olacağını bilirim.		3,58	1,09
	7. Öğretmenin ders işlerken benim görüşümü de almasını isterim.		3,48	1,09
	8. Yeni bir konuyu öğrenirken uygun bir yöntem seçebilirim.		3,46	1,02
	9. Türkçe öğrenirken zaman planlaması yaparım.		2,98	1,02
Süreç	1. Öğretmenlerimle Türkçe konuşmaya çalışırım.		4,15	1,11
	2. Türkçe TV kanalları ve filmler izlerim.		3,69	1,20
	3. Arkadaşlarımla Türkçe konuşmaya çalışırım.		3,64	1,21
	4. Yeni karşılaştığım kelimeleri yazarak kullanmaya çalışırım.		3,62	1,09
	5. Türkçeyle beraber Türk kültürünü de öğrenmeye çalışırım.		3,55	1,17
	6. Türkçe kursu olmasa da kendi kendime öğrenmeye çalışırım.		3,46	1,19
	7. Diğer yabancı dilleri öğrenirken kullandığım yolları Türkçede de kullanırım.		3,32	1,16
	8. Kitap, dergi, gazete, internetten Türkçe okurum.		3,25	1,14
	9. İnternet yoluyla Türkçe sohbet ederim.		2,53	1,23

Tablo 3'e göre araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenen özerkliği ile ilgili görüşlerinin oldukça yüksek olduğu (AO=3,56-Çoğu zaman) söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin ölçeğin alt boyutlarından planlama boyutunda (AO=3,65-Çoğu zaman) süreç boyutuna (AO=3,47-Çoğu zaman) göre daha yüksek bir ortalamaya sahip oldukları belirlenmiştir.

Öğrenciler planlama boyutundaki maddeler arasında en yüksek katılımı “*Niçin Türkçe öğrenmem gerektiğini bilirim* (AO=4,45-Her zaman)” maddesine, en düşük katılımı ise “*Türkçe öğrenirken zaman planlaması yaparım* (AO=2,98-Ara sıra)” maddesine göstermiştir. Katılımcılar süreç boyutunda ise en yüksek katılımı “*Öğretmenlerimle Türkçe konuşmaya çalışırım* (AO=4,15-Çoğu zaman)” en düşük katılımı ise “*İnternet yoluyla Türkçe sohbet ederim* (AO=2,53-Nadiren)” maddesine göstermiştir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin öğrenen özerkliği ile ilgili görüşlerinin cinsiyete göre karşılaştırılması amacıyla yapılan t-testi sonuçlarına Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Öğrenen Özerkliği ile İlgili Görüşlerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması (n=316)

Puanlar	Cinsiyet	n	AO	S	sd	t	p
Planlama	1) Kadın	237	3,67	0,57	314	1,21	.22
	2) Erkek	79	3,58	0,59			
Süreç	1) Kadın	237	3,52	0,62	314	2,58	.01*
	2) Erkek	79	3,30	0,75			
Toplam Puan	1) Kadın	237	3,60	0,52	314	2,20	.02*
	2) Erkek	79	3,44	0,60			

*p<.05

Tablo 4'e göre katılımcıların planlama boyutundaki görüşleri cinsiyete göre istatistiksel olarak farklılaşmazken [$t_{(314)}=1,21$; $p>.05$]; süreç boyutundaki [$t_{(314)}=2,58$; $p<.05$] ve öğrenen özerkliği toplam puandaki görüşleri [$t_{(314)}=2,20$; $p<.05$] cinsiyete göre istatistiksel olarak farklılaşmaktadır. Süreç boyutundaki ve öğrenen özerkliği toplam puandaki farklılık kadın öğrenciler lehinedir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin öğrenen özerkliği ile ilgili görüşlerinin ana dile göre karşılaştırılması amacıyla yapılan t-testi sonuçlarına Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Öğrenen Özerkliği ile İlgili Görüşlerinin Ana Dile Göre Karşılaştırılması (n=316)

Puanlar	Ana Dil	n	AO	S	sd	t	p
Planlama	1) Kırgızca	286	3,64	0,59	309	0,59	.55
	2) Diğer	30	3,72	0,44			
Süreç	1) Kırgızca	286	3,46	0,66	309	0,14	.88
	2) Diğer	30	3,48	0,64			
Toplam Puan	1) Kırgızca	286	3,55	0,56	309	0,40	.69
	2) Diğer	30	3,60	0,43			

*p<.05

Tablo 5'e göre katılımcıların planlama boyutundaki [$t_{(309)}=0,59$; $p>.05$], süreç boyutundaki [$t_{(309)}=0,14$; $p>.05$] ve öğrenen özerkliği toplam puandaki görüşleri [$t_{(309)}=0,40$; $p>.05$] ana dile göre istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır. Buna göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin öğrenen özerkliği ile ilgili algılarının ana dilden bağımsız olarak ortaya çıktığı söylenebilir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin öğrenen özerkliği ile ilgili görüşlerinin öğrencinin geldiği yerleşim birimine göre karşılaştırılması amacıyla yapılan ANOVA analizi sonuçlarına Tablo 6'da yer verilmiştir.

Tablo 6. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Öğrenen Özerkliği ile İlgili Görüşlerinin Öğrencinin Geldiği Yerleşim Birimine Göre Karşılaştırılması (n=316)

Puanlar	Gelen Yerleşim Birimi	n	AO	S	sd	F	p	Anlamlı Fark (Sidak)
Planlama	1) Köy	128	3,69	0,55	2-316	2,39	.09	-
	2) Kasaba	136	3,67	0,59				
	3) Şehir	52	3,49	0,59				
Süreç	1) Köy	128	3,54	0,66	2-316	2,95	.06	-
	2) Kasaba	136	3,48	0,63				
	3) Şehir	52	3,27	0,69				
Toplam Puan	1) Köy	128	3,61	0,53	2-316	3,45	.03*	1-3
	2) Kasaba	136	3,57	0,55				
	3) Şehir	52	3,38	0,53				

*p< .05

Tablo 6'ya göre katılımcıların planlama boyutundaki [$F_{(2-316)}=2,39$; $p>.05$] ve süreç boyutundaki [$F_{(2-316)}=2,95$; $p>.05$] görüşleri öğrencinin geldiği yerleşim birimine göre istatistiksel olarak farklılaşmazken, öğrenen özerkliği toplam puandaki görüşleri [$F_{(2-316)}=3,45$; $p<.05$] öğrencinin geldiği yerleşim birimine göre istatistiksel olarak farklılaşmaktadır. Öğrenen özerkliği toplam puandaki farklılık, en olumlu görüşe sahip olan köylerden gelen öğrenciler (AO=3,61-Çoğu zaman) ile en olumsuz görüşe sahip olan şehirlerden gelen öğrenciler (AO=3,38-Ara sıra) arasındadır.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin öğrenen özerkliği ile ilgili görüşlerinin eğitim alanına göre karşılaştırılması amacıyla yapılan ANOVA analizi sonuçlarına Tablo 7'de yer verilmiştir.

Tablo 7. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Öğrenen Özerkliği ile İlgili Görüşlerinin Eğitim Alanına Göre Karşılaştırılması (n=316)

Puanlar	Eğitim Alanı	n	AO	S	sd	F	p	Anlamlı Fark (Sidak)
Planlama	1) Sosyal Bilimler	154	3,67	0,57	2-	0,34	.71	-
	2) Fen/Matematik	90	3,65	0,56	316			
	3) Dil	72	3,60	0,62				
Süreç	1) Sosyal Bilimler	154	3,52	0,66	2-	1,38	.25	-
	2) Fen/Matematik	90	3,45	0,61	316			
	3) Dil	72	3,37	0,70				
Toplam Puan	1) Sosyal Bilimler	154	3,60	0,54	2-	1,04	.35	-
	2) Fen/Matematik	90	3,55	0,52	316			
	3) Dil	72	3,49	0,58				

*p <.05

Tablo 7'ye göre katılımcıların planlama boyutundaki [$F_{(2-316)}=0,34$; $p>.05$], süreç boyutundaki [$F_{(2-316)}=1,38$; $p>.05$] ve öğrenen özerkliği toplam puandaki görüşleri [$F_{(2-316)}=1,04$; $p>.05$] eğitim alanına göre istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır. Buna göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin öğrenen özerkliği ile ilgili algılarının eğitim alanından bağımsız olarak ortaya çıktığı söylenebilir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik kaygıları ile ilgili görüşlerine Tablo 8'de yer verilmiştir.

Tablo 8. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Türkçe Öğrenmeye Yönelik Kaygıları (n=316)

Puanlar		Alt Boyutlar	AO	S
Türkçe Öğrenmeye Yönelik Kaygı		Anlama-Anlatma Süreci	2,40	0,87
		Gündelik Hayat	2,16	0,75
		Ders Süreci	2,11	0,63
		Toplam Puan	2,19	0,64
Boyutlar	Maddeler	AO	S	
Anlama-Anlatma Süreci	1. Hazırlıksız olarak Türkçe konuşmaktan endişe duyarım.	2,56	1,23	
	2. Anlayamadığım Türkçe sözcükler olduğunda huzursuz olurum.	2,54	1,18	
	3. Karşımdaki konuşmamı anlamadığımda gerginleşirim.	2,45	1,21	
	4. Türkçe konuşurken kendime güvenmem.	2,22	1,24	
	5. Türkçe söylenenleri anlamamaktan korkarım.	2,22	1,30	
Gündelik Hayat	1. Aniden soru sorulduğunda Türkçe söyleyeceklerimi unuturum.	2,65	1,23	
	2. Türkçe konuşulan ortamlarda durgunlaşırım.	2,32	1,04	
	3. Ana dili Türkçe olanlar arasında kendimi tedirgin hissedirim.	2,27	1,16	
	4. Düşüncelerimi Türkçe ifade etmekten çekinirim.	2,25	1,21	
	5. Türkçe düşünürken kafam karışır.	2,09	1,11	
	6. Türkçe iletişim kurmaktan kaçınırım	1,92	1,16	
	7. Türkçe yapılan sohbetlerden çekinirim.	1,88	1,12	
	8. Türkçe konuşurken hatalarımın düzeltilmesinden rahatsız olurum.	1,89	1,14	
Ders Süreci	1. Türkçe dersi sınavlarından kötü not almaktan korkuyorum.	3,43	1,35	
	2. Türkçe tartışma konusunda kendimi yetersiz görüyorum.	2,45	1,26	
	3. Türkçe derslerinde dikkatimi toplamakta zorlanırım.	2,01	0,98	
	4. Türkçe dersinin bir an önce bitmesini isterim.	1,98	1,15	
	5. Türk arkadaşlarımla konuşmamla dalga geçtiğini düşünürüm.	1,97	1,13	
	6. Türkçe dersi etkinliklerine katılmak istemiyorum.	1,95	1,20	
	7. Türkçe derslerinde adım söylendiğinde çok heyecanlanırım.	1,88	1,17	
	8. Türkçe derslerinde genellikle huzursuz olurum.	1,68	0,93	
	9. Türkçe derslerine katılmaktan çekinirim.	1,61	1,05	

Tablo 8’de de görüldüğü üzere katılımcılar en yüksek kaygıyı sıra ile anlama-anlatma süreci (AO=2,40-Çok az katılıyorum), gündelik hayat (AO=2,16-Çok az katılıyorum) ve ders sürecinde (AO=2,11-Çok az katılıyorum) yaşamaktadır. Katılımcıların genel kaygıları aynı düzeydedir (AO=2,19-Çok az katılıyorum).

Katılımcıların anlama-anlatma sürecinde en çok kaygı duydukları konu “*Hazırlıksız olarak Türkçe konuşmak* (AO=2,56-Çok az katılıyorum)”, en düşük kaygı duydukları konu ise “*Türkçe söylenenleri anlamamaktır* (AO=2,22-Çok az katılıyorum).” Öğrencilerin gündelik hayat ile ilgili olarak en çok kaygı duydukları konu “*Aniden soru sorulduğunda Türkçe söyleyecekleri unutmak* (AO=2,65-Kararsızım)” iken, en az kaygı duydukları konu ise “*Türkçe konuşurken hataların düzeltilmesinden rahatsız olmaktır*

(AO=1,89-Çok az katılıyorum).” Araştırmaya katılan öğrenciler ders sürecinde en çok kaygıyı ise “*Türkçe dersi sınavlarından kötü not almaktan korkmak* (AO=3,43-Büyük ölçüde katılıyorum)” konusunda, en düşük kaygıyı ise “*Türkçe derslerine katılmaktan çekinme* (AO=1,61-Hiç katılmıyorum)” konusunda yaşamaktadırlar.

Görüldüğü gibi katılımcılar Türkçe öğrenme konusunda düşük düzeyde bir kaygı hissetmektedir. Bu durum hem ölçek ve alt boyutlarında hem de ölçekte yer alan maddelerde açıkça görünmektedir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik kaygıları ile ilgili görüşlerinin cinsiyete göre karşılaştırılması amacıyla yapılan t-testi sonuçlarına Tablo 9’da yer verilmiştir.

Tablo 9. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Türkçe Öğrenmeye Yönelik Kaygılarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması (n=316)

Puanlar	Ana Dil	n	AO	S	sd	t	p
Ders Süreci	1) Kadın	237	2,08	0,62	314	1,32	.19
	2) Erkek	79	2,19	0,65			
Günderlik Hayat	1) Kadın	237	2,15	0,74	314	0,18	.86
	2) Erkek	79	2,17	0,78			
Anlama-Anlatma Süreci	1) Kadın	237	2,42	0,86	314	0,79	.43
	2) Erkek	79	2,33	0,90			
Toplam Puan	1) Kadın	237	2,18	0,63	314	0,36	.32
	2) Erkek	79	2,22	0,67			

*p <.05

Tablo 9’a göre katılımcıların ders süreci [$t_{(314)}=1,32$; $p>.05$]; gündelik hayat [$t_{(314)}=0,18$; $p>.05$]; anlama-anlatma süreci [$t_{(314)}=0,79$; $p>.05$] boyutlarındaki ve Türkçe öğrenmeye yönelik kaygı toplam puandaki görüşleri [$t_{(314)}=0,36$; $p>.05$] cinsiyete göre istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik kaygıları ile ilgili görüşlerinin ana dile göre karşılaştırılması amacıyla yapılan t-testi sonuçlarına Tablo 10’da yer verilmiştir.

Tablo 10. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Türkçe Öğrenmeye Yönelik Kaygılarının Ana Dile Göre Karşılaştırılması (n=316)

Puanlar	Ana Dil	n	AO	S	sd	t	p
Ders Süreci	1) Kırgızca	286	2,07	0,60	309	3,90	.00*
	2) Diğer	25	2,57	0,73			
Gündelik Hayat	1) Kırgızca	286	2,10	0,72	309	4,49	.00*
	2) Diğer	25	2,78	0,77			
Anlama-Anlatma Süreci	1) Kırgızca	286	2,33	0,84	309	3,99	.00*
	2) Diğer	25	3,04	0,85			
Toplam Puan	1) Kırgızca	286	2,14	0,61	309	4,73	.00*
	2) Diğer	25	2,75	0,67			

*p <.05

Tablo 10'a göre katılımcıların ders süreci [$t_{(309)}=3,90$; $p<.05$]; gündelik hayat [$t_{(309)}=4,49$; $p<.05$]; anlama-anlatma süreci [$t_{(309)}=3,99$; $p<.05$] boyutlarındaki ve Türkçe öğrenmeye yönelik kaygı toplam puandaki görüşleri [$t_{(309)}=4,73$; $p<.05$] ana dile göre istatistiksel olarak farklılaşmaktadır. Buradaki farklılıklar bütün boyutlarda ve Türkçe öğrenmeye yönelik kaygı toplam puanda daha yüksek kaygı hisseden “ana dili diğer diller” olan katılımcılar ile daha düşük düzeyde kaygı hisseden “ana dili Kırgızca” olan katılımcılar arasındadır.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik kaygıları ile ilgili görüşlerinin öğrencinin geldiği yerleşim birimine göre karşılaştırılması amacıyla yapılan ANOVA analizi sonuçlarına Tablo 11'de yer verilmiştir.

Tablo 11. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Türkçe Öğrenmeye Yönelik Kaygılarının Öğrencinin Geldiği Yerleşim Birimine Göre Karşılaştırılması (n=316)

Puanlar	Gelen Yerleşim Birimi	n	AO	S	sd	F	p	Anlamlı Fark (Sidak)
Ders Süreci	1) Köy	128	2,09	0,65	2-	0,66	.51	-
	2) Kasaba	136	2,09	0,59	316			
	3) Şehir	52	2,20	0,67				
Günelik Hayat	1) Köy	128	2,19	0,76	2-	1,04	.35	-
	2) Kasaba	136	2,09	0,71	316			
	3) Şehir	52	2,26	0,81				
Anlama-Anlatma Süreci	1) Köy	128	2,44	0,83	2-	1,11	.32	-
	2) Kasaba	136	2,32	0,88	316			
	3) Şehir	52	2,50	0,94				
Toplam Puan	1) Köy	128	2,21	0,65	2-	1,02	.35	-
	2) Kasaba	136	2,14	0,60	316			
	3) Şehir	52	2,29	0,71				

*p <.05

Tablo 11'e göre katılımcıların ders süreci [$F_{(2-316)}=0,66$; $p>.05$]; günelik hayat [$F_{(2-316)}=1,04$; $p>.05$]; anlama-anlatma süreci [$F_{(2-316)}=1,11$; $p>.05$] boyutlarındaki ve Türkçe öğrenmeye yönelik kaygı toplam puandaki görüşleri [$F_{(2-316)}=1,02$; $p>.05$] öğrencinin geldiği yerleşim birimine göre istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik kaygıları ile ilgili görüşlerinin eğitim alanına göre karşılaştırılması amacıyla yapılan ANOVA analizi sonuçlarına Tablo 12'de yer verilmiştir.

Tablo 12. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Türkçe Öğrenmeye Yönelik Kaygılarının Eğitim Alanına Göre Karşılaştırılması (n=316)

Puanlar	Eğitim Alanı	n	AO	S	sd	F	p	Anlamlı Fark (Sidak)
Ders Süreci	1) Sosyal Bilimler	154	2,05	0,60	2-	1,13	.32	-
	2) Fen/Matematik	90	2,17	0,71	316			
	3) Dil	72	2,15	0,59				
Günlük Hayat	1) Sosyal Bilimler	154	2,09	0,70	2-	1,69	.18	-
	2) Fen/Matematik	90	2,27	0,85	316			
	3) Dil	72	2,17	0,71				
Anlama-Anlatma Süreci	1) Sosyal Bilimler	154	2,31	0,86	2-	1,60	.20	-
	2) Fen/Matematik	90	2,49	0,89	316			
	3) Dil	72	2,48	0,86				
Toplam Puan	1) Sosyal Bilimler	154	2,12	0,60	2-	1,80	.16	-
	2) Fen/Matematik	90	2,28	0,72	316			
	3) Dil	72	2,23	0,62				

*p <.05

Tablo 12’de de görüldüğü üzere katılımcıların ders süreci [$F_{(2-316)}=1,13$; $p>.05$]; günlük hayat [$F_{(2-316)}=1,69$; $p>.05$]; anlama-anlatma süreci [$F_{(2-316)}=1,60$; $p>.05$] boyutlarındaki ve Türkçe öğrenmeye yönelik kaygı toplam puandaki görüşleri [$F_{(2-316)}=1,80$; $p>.05$] eğitim alanına göre istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin öğrenen özerkliği algıları ile Türkçe öğrenmeye yönelik kaygıları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan Pearson Korelasyon analizi sonuçlarına Tablo 13’te yer verilmiştir.

Tablo 13. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Öğrenen Özerkliği ile İlgili Görüşleri ile Türkçe Öğrenmeye Yönelik Kaygıları Arasındaki İlişkiler (n=316)

		Türkçe Öğrenme Kaygısı			
		Ders Süreci	Günlük Hayat	Anlama-Anlatma Süreci	Toplam Puan
Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimine Yönelik Öğrenen Özerkliği	Planlama	-,19**	-,25**	-,12*	-,22**
	Süreç	-,29**	-,28**	-,16**	-,28**
	Toplam Puan	-,28**	-,29**	-,16**	-,29**

** p< .01; * p< .05

Tablo 13'te de görüldüğü üzere katılımcıların planlama sürecine yönelik özerklik algısı ile ders sürecine yönelik Türkçe öğrenme kaygısı arasında [$r=-.19$; $p<.01$]; gündelik hayata yönelik Türkçe öğrenme kaygısı arasında [$r=-.25$; $p<.01$]; anlama-anlatma sürecine yönelik Türkçe öğrenme kaygısı arasında [$r=-.12$; $p<.05$] ve Türkçe öğrenme kaygısı toplam arasında [$r=-.22$; $p<.01$] ters yönde ve düşük düzeyde ilişkiler vardır.

Öğrencilerin Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik öğrenen özerkliği algısının süreç boyutu ile ders sürecine yönelik Türkçe öğrenme kaygısı arasında [$r=-.29$; $p<.01$]; gündelik hayata yönelik Türkçe öğrenme kaygısı arasında [$r=-.28$; $p<.01$]; anlama-anlatma sürecine yönelik Türkçe öğrenme kaygısı arasında [$r=-.16$; $p<.05$] ve Türkçe öğrenme kaygısı toplam arasında [$r=-.28$; $p<.01$] ters yönde ve düşük düzeyde ilişkiler vardır.

Katılımcıların Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik öğrenen özerkliği algısı ile ders sürecine yönelik Türkçe öğrenme kaygısı arasında [$r=-.28$; $p<.01$]; gündelik hayata yönelik Türkçe öğrenme kaygısı arasında [$r=-.29$; $p<.01$]; anlama-anlatma sürecine yönelik Türkçe öğrenme kaygısı arasında [$r=-.16$; $p<.05$] ve Türkçe öğrenme kaygısı toplam arasında [$r=-.29$; $p<.01$] ters yönde ve düşük düzeyde ilişkiler vardır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin öğrenen özerkliği algısı ile Türkçe öğrenmeye yönelik kaygıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla ilk önce mevcut durum betimlenmiş, katılımcı görüşleri çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılmış, son olarak da iki değişken arasındaki ilişki belirlenmiştir. Katılımcılar genel olarak alt boyutlarda ve toplam puanda oldukça yüksek düzeyde bir öğrenen özerkliği algısına sahiptir. Biçer de (2015) araştırmasında yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenirken özerk davranma eğiliminde olduklarını ve bu davranışları büyük oranda sergilediklerini belirlemiştir. Bu genel olarak olumlu bir durumdur. Çünkü öğrenme psikolojisi araştırmaları özerkliğin etkili öğrenme için gerekli olduğuna inanmak için güçlü temeller sağlamaktadır (Benson, 2011). Bu

bağlamda özerklik algılayan öğrencilerin öğrenmelerinin daha olumlu, özerklik algılamayan öğrencilerin ise öğrenmelerinin daha olumsuz olabileceği söylenebilir. En azından kendini öğrenme sürecinde özerk ve öğretmenin bu desteği verdiği hisseden bir öğrencinin öğrenme süreci ile ilgili kaygıları daha az olacaktır.

Katılımcıların planlama boyutundaki özerklik algısı süreç boyutundaki özerklik algısına göre daha yüksektir. Buna göre katılımcıların özerk bir şekilde planlama yaptıkları ancak süreç boyutuna bu özerkliği tam olarak yansıtamadıkları söylenebilir. Eker (2010) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin öğrenme şeklini seçme davranışlarının çok yüksek düzeyde olduğunu, Özkaya (2021) ise Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen kişilerin yabancı dil öğrenmede kendini yönlendirme tutumlarının oldukça yüksek olduğunu belirlemiştir. Öğrenciler planlama boyutunda en çok Türkçeyi niçin öğrenmeleri gerektiğini bilmekte, en az ise Türkçe öğrenirken zaman planlaması yapmaktadırlar. Buna göre katılımcıların dil öğrenme konusunda belirli bir farkındalıklarının olduğu, ancak dil öğrenme sürecini çok da planlamadıkları söylenebilir. Katılımcılar çoğu zaman öğretmenleriyle Türkçe konuşmaya çalıştığını ancak internet yoluyla Türkçe sohbet etmeyi nadiren yaptıklarını belirtmiştir. Katılımcıların Türkçe konuşma için internet ortamı yerine öğretmenlerini tercih etmesi, öğretmenleriyle daha rahat ve hata yapmaktan korkmadan konuşmaları olabilir.

Öğrencilerin genel özerklik algısı ve süreç boyutundaki özerklik algısı cinsiyete göre farklılaşmaktadır. Kadın öğrencilerin öğrenen özerkliği algısı ve süreç boyutundaki özerklik algısı erkek öğrencilere göre daha yüksektir. Öğrenen özerkliği cinsiyet ilişkisinde genellikle cinsiyet, özerkliği etkileyen bir faktör olarak görülmemekte ve cinsiyetin öğrenen özerkliğine etkisine ilişkin çeşitli düşünceler bulunmaktadır (Biçer, 2015). Buna rağmen bazı araştırmalarda kadın katılımcıların erkek katılımcılara göre hem öğrenen özerkliği algısının daha yüksek olduğu (Barlas, 2012; Erbil-Tursun, 2010) hem de öğrenen özerkliğini daha fazla destekledikleri (Eren, 2015; Oğuz, 2013b; Özkal ve Demirkol, 2014) belirlenmiştir. Ancak cinsiyete göre fark belirlemeyen araştırmalar da (Oğuz ve diğerleri, 2014; Öztürk-Yurtseven ve Özaydınlık, 2018; Ürün, Engin-

Demir ve Akar, 2014; Yılmaz, Oğuz ve Altınkurt, 2017) bulunmaktadır. Öğrenen özerkliği-cinsiyet ilişkisinde cinsiyete göre fark belirleyen ya da belirlemeyen araştırmalarda kadın katılımcıların özerklik algısı genellikle daha olumludur. Öztürk-Yurtseven ve Özaydınlık'ın (2018) araştırmasında da istatistiksel olarak fark belirlenmese de bütün boyutlarda kadın katılımcılar erkek katılımcılara göre daha olumlu özerklik algısına sahiptir.

Katılımcıların genel özerklik algısı öğrencilerin geldiği yerleşim birimine göre farklılaşmaktadır. Buradaki farklılık kendini şehirden gelenlere göre daha özerk hissedilen köylerden gelen öğrenciler lehinedir. Şehirlerden gelen katılımcıların “ders süreci, gündelik hayat ve anlama-anlatma süreçlerindeki” Türkçe öğrenme kaygılarının kasabalardan ve köylerden gelen öğrencilerden yüksek olması da bu bulgu ile paralellik göstermektedir. Aradaki ilişki düşük düzeyde olsa da yabancı dil öğrenen öğrencilerin özerklik algıları azaldıkça, dil öğrenme kaygıları artmaktadır. Şehirlerden gelen öğrenciler de bütün boyutlarda hem en düşük özerklik algısına hem de en yüksek kaygıya sahiptirler.

Öğrencilerin genel ve alt boyutlardaki özerklik algısı ana dile ve eğitim alanına göre farklılaşmamaktadır. Han (2015) araştırmasında lise öğrencilerinin öğrenen özerkliği algısının sosyal, sayısal ve dil alanlarına göre farklılaşmadığını belirlemiştir. Öğrenen özerkliği genel olarak kişinin öğrenme sürecinde kendi öğrenme sorumluluğunu alması, öz örgütlenme yapması ve çalışmalarına ilişkin seçim yapabilmesi ile ilgili olduğundan öğrenen özerkliğinin ana dil ve eğitim alanı gibi değişkenlerden etkilenmemesi normal görünmektedir. Göçer'e göre (2016) öğrencinin özerk davranabilmesini sağlayan en temel unsur öğretmenin yaklaşım tarzıdır. Bu bağlamda öğrenen özerkliğinde öğretmenin tarzının ve öğrencinin özelliklerinin daha belirleyici olduğu söylenebilir.

Katılımcılar, genel olarak Türkçe öğrenmeye ve alt boyutlarına yönelik olarak düşük düzeyde bir kaygı hissetmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kişilerin düşük (Özkaya, 2021; Sevim, 2014) ya da orta düzeye yakın (Genç-Köylü, 2020) bir kaygı hissettiği daha önce yapılan araştırmalarda da belirlenmiştir. MacIntyre'ye (1995) göre

kaygı dinleme, öğrenme ve anlama gibi ikinci dil etkinliklerini etkilemekte ve kaygılı öğrenciler dille ilgili kuralları yanlış anlamaktan veya yorumlamaktan endişe duymaktadırlar. Bu bağlamda katılımcıların yabancı dil olarak Türkçe öğrenme kaygılarının düşük olması Türkçenin öğrenilmesi, kullanılması ve bu öğrenmenin kalıcı olması açısından son derece önemlidir.

Verdikleri cevaplar, çok az katılıyorum yanıtına karşılık gelse de katılımcılar en çok kaygıyı anlama-anlatma sürecinde, en az kaygıyı ise ders sürecinde hissetmektedir. Katılımcılar anlama-anlatma sürecinde en çok hazırlıksız olarak Türkçe konuşmaktan, en az ise Türkçe söylenenleri anlamamaktan kaygılanmaktadır. Bu kaygılarla bağlantılı olarak katılımcılar gündelik hayatta aniden soru sorulduğunda Türkçe söyleyeceklerini unutmaktan da orta düzeyde kaygılanmaktadır. Görüldüğü gibi katılımcıların kaygı kaynakları genelde konuşma becerisi ile ilgilidir. Sevim (2014) ve Genç-Köylü (2020) de araştırmalarında yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe konuşma kaygılarının düşük düzeyde olduğunu ancak belirli bir kaygı hissettiklerini tespit etmiştir. Yapılan araştırmalarda genel olarak konuşma ve dinleme becerilerinin kaygıyı en çok tetikleyen beceriler olduğunu göstermektedir (Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986).

Katılımcıların Türkçe öğrenmeye yönelik kaygıları cinsiyete göre farklılaşmamaktadır. Daha önce yapılan bazı araştırmalarda da genel olarak yabancı dil öğrenme kaygısının cinsiyete göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir (Batumlu ve Erden, 2007; Erdil, 2016; Sarıgül, 2000; Tunçel, 2015). Polatcan (2019) araştırmasında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kaygı üzerine yapılan araştırmaları incelemiş ve cinsiyete göre karşılaştırma yapan yedi araştırmanın altısında fark belirlenmediğini, sadece birinde fark belirlendiğini tespit etmiştir. Yabancı dil öğrenme kaygısını cinsiyete göre karşılaştıran bazı araştırmalarda bağımlı değişken olarak “dinleme, konuşma, okuma ve yazma” becerileri kullanılmıştır. Bu araştırmalarda genellikle katılımcıların konuşma, okuma ve yazma kaygılarında cinsiyete göre anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Ancak dinleme kaygısı ile ilgili sonuçlarda belirli bir tutarsızlık vardır. Bazı araştırmalarda kadın katılımcıların dinleme kaygısı yüksek bulunurken, bazı araştırmalarda düşük

bulunmuştur. Mevcut araştırmanın sonuçları ile daha önceki araştırmaların sonuçları örtüşmektedir. Bu anlamda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen kişilerin Türkçe öğrenme kaygılarında cinsiyetin önemli bir belirleyici olmadığı söylenebilir.

Katılımcıların Türkçe öğrenmeye yönelik genel ve alt boyutlarındaki kaygıları ana dile göre farklılaşmaktadır. Toplam puanda ve alt boyutlarda, ana dili “diğer diller” olan katılımcılar ana dili “Kırgızca” olan katılımcılara göre daha yüksek düzeyde bir kaygı hissetmektedir. Türkiye Türkçesi ile Kırgız Türkçesinde aynı kökenden gelen ya da aynı anlamı taşıyan kelimeler oldukça fazla (Abdikulova, 2013; Alimova, 2011) olması bunun sebeplerinden biri olabilir. Tabi ki burada en önemli belirleyici, Türkistan’da Türk boylarının bir arada yaşadığı dönemlerde Kıpçak boyları ile Oğuz boylarının dil açısından birbirini etkilemesi (Özeren, 2015) ve iki halkın Türk kökenli olmasıdır.

Katılımcıların Türkçe öğrenmeye yönelik kaygıları öğrencilerin geldiği yerleşim birimine göre farklılaşmamaktadır. Şehirlerden gelen katılımcılar, kasabalardan ve köylerden gelen katılımcılara göre bütün boyutlarda daha yüksek bir Türkçe öğrenme kaygısına sahip olsalar da aradaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Öğrenen özerkliği algısının öğrencilerin geldiği yerleşim birimine göre karşılaştırılması kısmında yapılan yorum burası için de geçerli olabilir.

Katılımcıların Türkçe öğrenmeye yönelik kaygıları eğitim alanına göre farklılaşmamaktadır. Fen/matematik alanlarında eğitim göreceğ olan öğrenciler bütün boyutlarda en yüksek kaygı düzeyine sahip olsalar da aradaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı değildir. Fen/matematik alanlarında eğitim göreceğ olan öğrencilerin en yüksek kaygıyı anlama-anlatma sürecinde yaşıyor olması bu alanların kendini ifade etmeden daha çok sayısal işlemlere dayalı alanlar olmalarından kaynaklanıyor olabilir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin öğrenen özerkliği algısı ve alt boyutları ile Türkçe öğrenmeye yönelik kaygı ve alt boyutları arasında “ters yönde ve düşük düzeyde” ilişkiler vardır. Buna göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin öğrenen özerkliği algısı arttıkça, Türkçe öğrenmeye yönelik kaygılarının azaldığı ya da öğrencilerin öğrenen özerkliği algısı azaldıkça, Türkçe öğrenmeye

yönelik kaygılarının arttığı söylenebilir. Ancak buradaki ilişkilerin düzeyinin düşük olduğu unutulmamalıdır. Örneğin burada belirlenen ilişkiler göz önünde bulundurulduğunda ders sürecindeki değişkenliğin sadece %3,61'ini planlamaya yönelik özerklik, %8,41'ini süreç boyutundaki özerklik ve %7,84'ünü de toplam öğrenen özerliği açıklamaktadır. Burada belirlenen ilişkilerin düzeyi düşük olsa da kişilerin dil öğrenme kaygısını azaltmak için öğrenen özerkliğinin desteklenmesi ve öğrenen özerkliğini geliştirecek uygulamaların yapılması önerilebilir. Hedef dilin günlük yaşamda kullanılabilmesi ortamların oluşturulması günlük hayattaki ve anlama-anlatma sürecindeki kaygıyı azaltabilir. Tabii ki bu konuda ilk yapılması gereken kaygının eğitim sürecinde bir etken olduğunu kabul etmektir. Eğitim anlayışı ve eğitim ortamları bu bakış açısı ile düzenlenmelidir.

Bu araştırmada öğrencilerin öğrenen özerliği algısına yönelik bir belirleme yapılmıştır. Araştırmacılar, öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışları konusunda öğrencilerin algılarını belirleyecek ve öğrenen özerliği konusunda öğrencilerin ve öğretmenlerin görüşlerini karşılaştıracak araştırmalar yapabilirler. Ayrıca hem öğrenen özerliği hem de dil öğrenme kaygısı konusunda farklı örneklerde yapılacak araştırmalar elde edilen sonuçların genellenebilirliğini artıracaktır.

KAYNAKLAR

- Abdikulova, R. (2013). Türkiye türkçesi ile kırgız türkçesindeki ortak kelimeler üzerine genel bir değerlendirme. *Ulakbilge*, 1(2), 41-48. doi: 10.7816/ulakbilge-01-02-03.
- Aksu, A. ve Yüksel-Şahin, F. (1999). Kocaeli üniversitesi öğretim elemanlarının kaygı düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 23(111), 60-68.
- Alimova, J. (2011). *Türkiye türkçesi ağızları ile kırgız türkçesinin söz varlığı açısından karşılaştırılması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Alkın-Şahin, S., Tunca, N. ve Oğuz, A. (2015). Sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini ve eleştirel düşünmeyi destekleme davranışları. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(1), 161-178. doi: 10.17121/ressjournal.180.
- Altunkaya, H. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme ve okuma kaygıları. *Education Sciences*, 12(3), 107-121.
- Balcı, A. (2006). *Sosyal bilimlerde araştırma: yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Balçıkınlı, C. (2010). Learner autonomy in language learning: Student teachers' beliefs. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(1), 90-103. doi: 10.14221/ajte.2010v35n1.8.
- Barlas, F. (2012). *Balıkesir Üniversitesi Necatibey eğitim fakültesi ingilizce öğretmenliği anabilim dalı öğrencilerinin öğrenen özerkliği konusundaki görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Batumlu, Z. D. ve Erden, M. (2007). Yıldız teknik üniversitesi yabancı diller yüksek okulu hazırlık öğrencilerinin yabancı dil kaygıları ile İngilizce başarıları arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 24-38.
- Benson, P. (2006). Autonomy in language teaching and learning. *Language Teaching*, 40, 21-40.
- Benson, P. (2011). *Teaching and researching autonomy* (2nd Edition). London: Routledge.
- Bıçer, N. (2015). *Yabancılarla Türkçe öğretiminde öğrenen özerkliği süreçlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Bıçer, N. (2017). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik öğrenen özerkliği ölçeği geliştirme çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(3), 1666-1678.

- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2020). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Canbaz, S., Sürter, A. T., Aker, S. ve Peksen, Y. (2007). Tıp fakültesi son sınıf öğrencilerinin kaygı düzeyi ve etkileyen faktörler. *Genel Tıp Dergisi*, 17(1), 15-19.
- Çokluk-Bökeoğlu, Ö. ve Yılmaz, K. (2005). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünmeye yönelik tutumları ile araştırma kaygıları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 11(41), 47-67.
- Eker, D. N. (2010). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrenen özerkliği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erbil-Tursun, S. (2010). *Ortaöğretim İngilizce dersinde öğrencilerin ve öğretmenlerin öğrenen özerkliği ile ilgili görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Erdil, M. (2016). *TÖMER’de türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin türkçe öğrenmeye ilişkin kaygı düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Eren, İ. (2015). *Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğrencilerde öğrenen özerkliği geliştirmeye yönelik görüşlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Feist, J. (1990). *Theories of personality*. Chicago: Holt, Rinehart and Winson Inc.
- Genç-Köylü, S. (2020). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde teknoloji kullanımının kaygı üzerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bartın.
- Göçer, A. (2016). Türkçe eğitimde öğrenen özerkliği ve etkileşimli sınıf ortamı tasarımının önemi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 188-201.
- Han, K. (2015). *Perceptions of high school students towards learner autonomy: A case of Tekirdağ* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Horwiz, E. K., Horwiz, M. B. ve Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- Karababa, Z. C., Eker, D. N. ve Arık, R. S. (2010). Descriptive study of learner’s level of autonomy: Voices from the Turkish language classes. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9(2010), 1692-1698.
- Karasar, N. (2021). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (37. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.

- Kurt, E. (2016). *Lise öğrencilerinin İngilizce öğrenme özerklik algularının duyuşsal faktörlerce yordanma durumu* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Little, D. (1990). Autonomy in language learning. In I. Gathercole (edt.), *Autonomy in language learning* (pp. 7-15). London: CILT Publications.
- Little, D. (1991). *Learner autonomy 1: Definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik.
- Little, D. (1995). Learning as dialogue: the dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System*, 23(2), 175-182.
- Little, D. (1996). Learner autonomy: Some steps in the evolution of theory and practice. *The Irish Yearbook of Applied Linguistics*, 16, 1-13.
- Little, D. (2007). Language learner autonomy: some fundamental considerations revisited. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 14-29.
- Liu, H. J. (2012). Understanding EFL undergraduate anxiety in relation to motivation, autonomy, and language proficiency. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 9(1), 123-139.
- 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.
- Oğuz, A. (2013a). Öğrenen özerkliğini destekleme ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2177-2194. doi: 10.12738/estp.2013.4.1870.
- Oğuz, A. (2013b). Öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin desteklenmesine ilişkin görüşleri. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 1273-1297.
- Oğuz, A., Altinkurt, Y., Yılmaz, K. ve Hatipoğlu, S. (2014). Öğretmenlerin eğitim inançları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişki. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(1), 22-51.
- Orakçı, Ş., Aktan, O. ve Toraman, Ç. (2019). Lise öğrencilerinin İngilizce özerklik algısı, kaygısı ve özyeterlik inancı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(11), 424-450. doi: 10.26466/opus.537460.
- Orakçı, Ş. ve Gelişli, Y. (2019). The effect of the application of learning activities based on learner autonomy on the 6th grade students' English achievements, attitudes, and learner autonomy. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 11(1), 269-292.
- Özeren, M. (2015). Kırgız türkçesiyle türkiye türkçesi ağızlarındaki söz varlığı benzerliği üzerine bir değerlendirme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(1), 138-168. doi: 10.7884/teke.379.

- Özkal, N. ve Demirkol, A. Y. (2014). Öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin gerekliliğine ve sergilenmesine ilişkin öğretmen görüşleri. *Education Sciences*, 9(3), 293-310.
- Özkaya, N. (2021). *Yabancı dil olarak türkçenin öğretilmesinde öğrenen özerkliği ölçeği geliştirme* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Öztürk-Yurtseven, G. ve Özaydınlık, K. (2018). Ortaöğretim öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışları ile denetim odağı eğilimleri. *Elementary Education Online*, 17(4), 1765-1784. doi: 10.17051/ilkonline.2019.506857.
- Polatcan, F. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin iletişim kurma istekliliklerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Polatcan, F. (2019). Yabancı dil olarak türkçe öğretiminde kaygı üzerine yapılan araştırmaların incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(1), 205-216. doi: 10.16916/aded.483208.
- Sarıgül, H. (2000). *Trait anxiety and foreign language anxiety and their effects on learners' foreign language proficiency and achievement* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- 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: güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(28), 253-274. doi: 10.35675/befdergi.642780.
- Tunçel, H. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenimine yönelik kaygı ve kaygının dil öğrenim başarısına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Türk Dil Kurumu [TDK] (2022). *Güncel Türkçe sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/>
- Ürün, M. F., Engin-Demir, C. ve Akar, H. (2014). A study on ELT high school teachers' practices to foster learner autonomy. *Journal of Language Teaching and Research*, 5(4), 825-836. doi: 10.4304/jltr.5.4.825-836.
- Yılmaz, K., Oğuz, A. ve Altınkurt, Y. (2017). Öğretmenlerin liderlik davranışları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3), 659-675. doi: 10.16986/HUJE.2016016394.
- Yiğit, G. ve Yıldırım, O. (2018). Perceptions of ELT students related to learner autonomy in language learning. *International Journal of Higher Education*, 7(4), 76-89 doi: 10.5430/ijhe.v7n4p7.

Yoğurtçu, K. ve Yoğurtçu, G. (2013). Yabancı dil olarak türkçenin öğreniminde kaygının akademik başarıya etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 1308-9196. doi: 10.14520/adyusbd.420.

SUMMARY

The concept of learner autonomy is a concept implying that the student has a high degree of freedom (Little, 1991) and has some socio-emotional and cognitive consequences. Autonomy in an educational environment requires a person to self-organize and to feel a sense of choice regarding their work (Oğuz, 2013b). One of the variables that may be related to learner autonomy in the foreign language learning process is language learning anxiety. Because in the research, it has been determined that people who learn a new language experience a certain anxiety (Altunkaya, 2017; Polatcan, 2019; Yoğurtçu & Yoğurtçu, 2013). The aim of this study is to determine the relationships between the learner autonomy perception of students learning Turkish as a foreign language and their anxiety levels towards learning Turkish. In order to achieve this general aim, answers to the following questions were sought:

- 1. What is the learner autonomy perception of students learning Turkish as a foreign language?*
- 2. Does the learner autonomy perception of students learning Turkish as a foreign language differ according to “gender, mother tongue, settlement type they come from (village-town-city) and field of education (science-social science-language)”?*
- 3. What is the anxiety level of students learning Turkish as a foreign language towards learning Turkish?*
- 4. Does the anxiety level of students learning Turkish as a foreign language towards learning Turkish differ according to “gender, mother tongue, settlement type they come from (village-town-city) and field of education (science-social science-language)”?*

There were 316 university students in the sample of the research which was carried out by using the relational survey model. The data of the research were collected with the Learner Autonomy Scale for Teaching Turkish as a Foreign Language and the Turkish Learning Anxiety Scale of Foreigners. Descriptive statistics, t-test, ANOVA and Pearson correlation coefficient were used in the analysis of the data.

It could be said that the opinions of the students participating in the research about learner autonomy were quite high ($M=3.56$ -Most of the time). In addition, it was determined that the students had a higher average in the planning dimension ($M=3.65$ -Most of the time), which was one of the sub-dimensions of the scale, compared to the process dimension ($M=3.47$ -Most of the time).

While the opinions of the participants in the planning dimension did not differ statistically according to gender [$t_{(314)}=1,21$; $p>.05$]; their opinions on the process dimension [$t_{(314)}=2.58$; $p<.05$] and on learner autonomy in the total score [$t_{(314)}=2.20$; $p<.05$] differed statistically according to gender.

Participants' views on the planning dimension [$t_{(309)}=0.59$; $p>.05$], process dimension [$t_{(309)}=0.14$; $p>.05$] and on learner autonomy in the total score [$t_{(309)}=0.40$; $p>.05$] did not differ statistically according to mother tongue.

While the views of the participants in the planning dimension [$F_{(2-316)}=2.39$; $p>.05$] and the process dimension [$F_{(2-316)}=2.95$; $p>.05$] did not differ statistically according to the settlement type they came from, the views of learner autonomy in the total score [$F_{(2-316)}=3.45$; $p<.05$] differed statistically according to the settlement type they came from. The difference in learner autonomy total score was between the students from the villages with the most positive opinion ($M=3.61$ -Most of the time) and the students from the cities with the most negative opinion ($M=3.38$ -Sometimes).

Opinions of the participants on the planning dimension [$F_{(2-316)}=0.34$; $p>.05$], process dimension [$F_{(2-316)}=1.38$; $p>.05$] and on learner autonomy in the total score [$F_{(2-316)}=1.04$; $p>.05$] did not differ statistically according to the field of education.

Participants experienced the highest anxiety level in the process of understanding-telling ($M=2.40$ -slightly agree), daily life ($M=2.16$ -slightly agree), and during the lesson process ($M=2.11$ -slightly agree) respectively. The general anxiety levels of the participants were the same ($M=2.19$ -slightly agree).

The opinions of the participants about the dimensions of during lesson process [$t_{(314)}=1.32$; $p>.05$]; daily life [$t_{(314)}=0.18$; $p>.05$]; understanding-telling [$t_{(314)}=0.79$; $p>.05$] and anxiety towards learning Turkish in total score [$t_{(314)}=0.36$; $p>.05$] did not differ statistically by gender.

Opinions of the participants about the dimensions of during the lesson process [$t_{(309)}=3.90$; $p<.05$]; daily life [$t_{(309)}=4.49$; $p<.05$]; understanding-telling process [$t_{(309)}=3.99$; $p<.05$] and anxiety towards learning Turkish in total score [$t_{(309)}=4.73$; $p<.05$] differed statistically according to the mother tongue. Differences were observed in all dimensions between the participants 'with another mother tongue' experiencing a higher anxiety level and the participants who were 'native speakers of Kyrgyz' experiencing a lower anxiety level in the total score of anxiety towards learning Turkish.

Opinions of the participants about the dimension of lesson process [$F_{(2-316)}=0.66$; $p>.05$]; daily life [$F_{(2-316)}=1.04$; $p>.05$]; understanding-telling process [$F_{(2-316)}=1.11$; $p>.05$] and the total score of anxiety towards learning Turkish [$F_{(2-316)}=1.02$; $p>.05$] did not differ statistically according to the settlement type they came from.

Opinions of the participants about the dimensions of lesson process [$F_{(2-316)}=1.13$; $p>.05$]; daily life [$F_{(2-316)}=1.69$; $p>.05$]; understanding-telling process [$F_{(2-316)}=1.60$; $p>.05$] and the total score of anxiety towards learning Turkish [$F_{(2-316)}=1.80$; $p>.05$] did not differ statistically according to the field of education.


The correlation between the participants' perception of autonomy in the planning process and their anxiety towards learning Turkish during lesson process [$r=-.19$; $p<.01$]; the anxiety of learning Turkish in daily life dimension [$r=-.25$; $p<.01$]; Turkish learning anxiety for


understanding-telling process [$r=-.12$; $p<.05$] and the total score of anxiety towards learning Turkish [$r=-.22$; $p<.01$] was negative and weak.


The correlation between the process dimension of students' perception of learner autonomy in learning Turkish as a foreign language and their anxiety towards learning Turkish during lesson process [$r=-.29$; $p<.01$]; the anxiety of learning Turkish in daily life dimension [$r=-.28$; $p<.01$]; Turkish learning anxiety for the understanding-telling process [$r=-.16$; $p<.05$] and the total score of anxiety towards learning Turkish [$r=-.28$; $p<.01$] was negative and weak.


The correlation between the learner autonomy perception of the participants for teaching Turkish as a foreign language and their anxiety about learning Turkish during lesson process [$r=-.28$; $p<.01$]; the anxiety of learning Turkish in daily life dimension [$r=-.29$; $p<.01$]; Turkish learning anxiety for the understanding-telling process [$r=-.16$; $p<.05$] and the total score of anxiety towards learning Turkish [$r=-.29$; $p<.01$] was negative and weak.

ORCID

M. Arif ÖZERBAŞ  <https://orcid.org/0000-0002-1612-9349>

Kürşad YILMAZ  <https://orcid.org/0000-0002-3705-5094>

Semih BABATÜRK  <https://orcid.org/0000-0002-6778-4204>

Ahmet Buğra İNALÖZ  <https://orcid.org/0000-0001-7928-1770>

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu makaleye birinci yazar %30, ikinci yazar %30, üçüncü yazar %20, dördüncü yazar %20 oranında katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Veri toplama sürecinde ölçek sorularını cevaplayan Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Türkçe dil hazırlık eğitimi öğrencilerine teşekkür ederiz.


Çatışma Beyanı

Araştırmacıların kendi aralarında veya diğer kişi veya kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırmanın yazım sürecinde bilimsel kurallara, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir. Gerekli izinler Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 28.02.2022 tarih, 2022-2 numaralı toplantısında alınmıştır.

Ek 1. Etik Kurul Onay Belgesi

КЫРГЫЗ-ТҮРК “МАНАС” УНИВЕРСИТЕТИ	25 ЖЫЛ © YIL	KIRGIZISTAN-TÜRKİYE MANAS ÜNİVERSİTESİ
BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU		
Sayı: R.30.2022/BAYEK –3582		Bişkek
Konu: BAYEK Başvuru hk.		03/03/2022
GENEL SEKRETERLİK (Edebiyat Fakültesi Dekanlığına)		
<p>Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü öğretim elemanı Prof. Dr. Kürşad YILMAZ'ın Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'na yaptığı bilim etiğine uygunluk izni başvuruları incelenmiş ve sonuç ekte rapor olarak sunulmuştur.</p> <p>Gereğini bilgilerinize rica ederim.</p>		
Prof. Dr. Kürşad YILMAZ BAYEK Başkanı		
EK:		
- Değerlendirme Raporu (3 sayfa)		
		
Дароги : Бишкек шаары Ч. Айтматов проспекти 56, Кыргызстан	Adres : Ч. Айтматов Caddesi No:56 Bişkek/Kırgızistan	
Телефон : 00 996 (312) 54 19 42-47	Телефон : 00 996 (312) 54 19 42-47	
Факс : 00 996 (312) 54 19 35	Факс (Belge Geçer) : 00 996 (312) 54 19 35	
Эл-пошта : manas@manas.edu.kg	E-posta : manas@manas.edu.kg	
Web : www.manas.edu.kg	Web : www.manas.edu.kg	
Bu belge güvanti elektronik imza ile imzalanmıştır. https://sgb.manas.edu.kg/Evrak/EvrakKontrol.aspx adresinden FTHF-DRR4-8V4P kodu ile evrakin teyidi yapılabilir.		



Kırğızıstan-Türkiye Manas Üniversitesi
Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu (BAYEK)

BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU DEĞERLENDİRME RAPORU

Toplantı Tarihi: 28 Şubat 2022
Toplantı No: 2022-2
Karar No: 2

KTMÜ Edebiyat Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü öğretim üyesi, Prof. Dr. Kürşad YILMAZ'ın "*Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Öğrenen Özerkliği Algısı İle Türkçe Öğrenmeye Yönelik Kaygıları Arasındaki İlişkiler*" isimli bilimsel araştırma için yapmış olduğu bilim etiğine uygunluk izni başvurusu değerlendirilmiş ve oybirliği ile etik açıdan uygun BULUNMUŞTUR.

Araştırma Ekibi:	<ul style="list-style-type: none">- Okutman A. Buğra İNALÖZ- Dr. Semih BABATÜRK- Prof. Dr. M. Arif ÖZERBAŞ- Prof. Dr. Kürşad YILMAZ
------------------	--

