

**Anahtar Sözcükler**  
Kaygı; Kırgızistan, Türkçe öğretimi, Dil kursu seviyesi

**Keywords**  
Anxiety, Kyrgyzstan, Turkish language teaching,  
Language course level

Kara, K., & Açıan, M. N. (2022). Kırgız öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenme kaygıları. *Dil Dergisi*, 173 (1). 7-25.

## KIRGIZ ÖĞRENCİLERİN YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENME KAYGILARI

### KYRGYZ STUDENTS' ANXIETY FOR LEARNING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

• Kürşad Kara  - Mehmet Nezir Açıan 

Dr. Öğr. Üye., Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD, [kkara@bayburt.edu.tr](mailto:kkara@bayburt.edu.tr)

Türkçe Öğretmeni, Bişkek-Türkiye Türkçesi Eğitim Merkezi (TTEÖMER), Bişkek-Kırgızistan, [neziracan@hotmail.com](mailto:neziracan@hotmail.com)

#### Öz

Bu çalışmanın amacı, Kırgızistan/Bişkek Türkiye Türkçesi Eğitim ve Öğretim Merkezinde (TTÖMER) öğrenim gören Kırgız öğrencilerin Türkçe öğrenme kaygı düzeylerinin belirlenmesi ve söz konusu kaygı düzeyinin alt boyutları ile birlikte cinsiyet, yaş ve dil kursu seviye değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığının tespitidir. Araştırmanın verilerinin toplanmasında Sevim (2019) tarafından geliştirilen “Yabancıların Türkçe Öğrenme Kaygıları Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma nicel araştırma desenlerinden nedensel-karşılaştırma yöntemine göre tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, TTÖMER’de öğrenim gören 179 Kırgız öğrenciden oluşmaktadır. Kırgız öğrencilerin Türkçe öğrenme konusundaki toplam kaygı düzeylerinin orta düzeyde olduğu görülmüştür. En yüksek kaygı düzeyinin “Anlama-Anlatma” alt boyutunda, en düşük kaygının ise “Ders Süreci” alt boyutunda yaşandığı tespit edilmiştir. Kırgız öğrencilerin Türkçe öğrenme konusundaki toplam kaygı düzeylerinin ve ders süreci, gündelik hayat, anlama-anlatma alt boyutlarının cinsiyet, yaş ve dil kursu seviye değişkenlerine göre incelenmesi sonucunda ise şu sonuçlar elde edilmiştir: Erkek katılımcıların Türkçe öğrenme konusundaki toplam kaygı puanlarının kadın katılımcılarınkinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Kırgız öğrencilerin toplam kaygı puanlarının yaş gruplarına

#### Abstract

This study sets out to determine the anxiety levels of Kyrgyz students for learning Turkish as a foreign language in Kyrgyzstan / Bishkek Turkey Turkish Language Education and Training Center (TTÖMER) and to determine whether the sub-dimensions of the aforementioned anxiety level differs according to gender, age and language course level variables. “Turkish Learning Anxiety Scale of Foreigners” developed by Sevim (2019) has been used in the data collection phase of the study. The study has been designed as a causal-comparative research, one of the quantitative research designs. The study group consists of 179 Kyrgyz students studying at TTÖMER. It has been determined that the total anxiety levels of the Kyrgyz students for learning Turkish as a foreign language is at medium level. Besides it has been figured out that the highest anxiety level is at the “Comprehension-Instruction” subdimension and the lowest anxiety level is at the “Course process” subdimension. As a result of examining the total anxiety levels of Kyrgyz students about learning Turkish and the sub-dimensions of lesson process, daily life, understanding-telling according to gender, age and language course level variables, the following results were obtained: It was determined that the total anxiety scores of male participants about learning Turkish were higher than

*göre anlamlı fark göstermediği belirlenmiştir. Öğrencilerin kur seviyelerine ait veriler Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve metni (Common European Framework of Reference for Languages, CEFR) doğrultusunda gruplandırılmıştır. Fakat her bir kur seviyesindeki alt kategorilere ait veriler (A=A1+A2) birleştirilerek sunulmuştur. Kırgız öğrencilerin Türkçe öğrenmeye ilişkin toplam kaygı puanlarının, dil kursu seviyelerine göre istatistiksel olarak anlamlı fark gösterdiği bulunmuştur. A seviyesindeki katılımcıların kaygı düzeyinin B ve C seviyelerindeki katılımcılardan önemli ölçüde yüksek olduğu görülmüştür. Bununla beraber B seviyesindeki katılımcıların kaygı düzeyinin de C seviyesindeki katılımcılardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak dil kur seviyesi arttıkça kaygı düzeyinin düştüğü görülmüştür.*

*those of female participants. Additionally, it has been ascertained that the total anxiety scores of Kyrgyz students do not differ significantly according to age groups. The data of the students' levels are grouped in accordance with the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). However, the data for the sub-categories at each course level (A=A1+A2) are presented by combining them. It was found that the total anxiety scores of Kyrgyz students regarding learning Turkish showed a statistically significant difference according to their language course levels. It was seen that the anxiety level of the participants at A level was significantly higher than the participants at B and C levels. However, it was determined that the anxiety level of the participants at the B level was higher than the participants at the C level. As a result, it was observed that the level of anxiety decreased as the language course level increased.*

## 1. Giriş

Yabancı dil öğretim süreci, birçok değişkenin etkisi ile sürdürülen bir faaliyettir. Sağlıklı bir öğretimin gerçekleştirilmesi için bu sürece dâhil olan veya olabilecek her bir değişkenin tespit edilip yabancı dil öğrenmeyi kolaylaştıracak verilere ulaşılması gerekmektedir. Çünkü yabancı dil öğreniminde başarı, öğrencilerin sahip oldukları bireysel farklılıklarla yakından ve doğrudan ilgilidir (Aydın & Zengin, 2008).

Bireysel farklılıklar, dil öğretiminde 1970'lerden başlayarak dikkat çekmeye başlamış ve son yıllarda oldukça fazla incelenen bir konu olmuştur. Bireysel farklılıklar; dil yeteneği, motivasyon, dil öğrenme stratejileri, zekâ, kısa süreli hafıza, yaş, bilişsel ve duyuşsal faktörler ve öğrenme stilleri şeklinde sıralanmaktadır (Bekleyen, 2015). Yabancı dil öğretimi sürecinde öğrenme üzerinde etkisi olan bireysel farklılıklardan birisi de kaygıdır.

Kaygı, bireyin tehlike anında ortaya çıkardığı tepki ve tedirginlik halidir (Calvin, 1999; Horney, 2007; Güleç & Köroğlu, 1997; Seven & Engin, 2008). Her yaş ve grupta zaman zaman ve çeşitli durumlarda yaygın olarak gözlenebilir. Günlük yaşamda ve okulda öğrencilerin kaygılı olmaları onların duygu, tutum ve davranışlarını etkileyebileceği gibi ruh hallerinde de çeşitli değişimler ortaya çıkarabilir (Karataş & Tagay, 2017). Bu değişimler; üzüntü, sıkıntı, korku, başarısızlık duygusu, çaresizlik, sonucu bilememe ve yargılanma duygularından birini veya çoğunu içerebilir (Cüceloğlu, 2000, s. 276). Bu durumlar kaygının oluşmasını ve oluşma derecesini etkilemektedir (Karçiç & Çetin, 2015). Bireyde meydana gelen bu fizyolojik ve psikolojik süreç, yabancı dil öğrenenlerin duygu ve düşüncelerini etkilemekte ve değişik düzeylerde yabancı dil kaygısını ortaya çıkarabilmektedir.

Yabancı dil kaygısı, öğrenenin ana dili olmayan bir dili öğrenmesi veya kullanması ile ilişkili endişe ve korku duymasıdır (MacIntyre & Gregersen, 2012'den aktaran Tuncer & Temur, 2017). Yabancı dil kaygısının yabancı dil öğrenmeye özgü bir olgu olduğunu ifade eden Horwitz vd. (1986) yabancı dil öğrenilen sınıfların yüksek düzeyde kaygı yaşanan ortamlar olduğunu belirtmişlerdir. MacIntyre ve Gardner (1991) da kaygının yabancı dil öğrenen öğrencilerde potansiyel olarak bulunduğunu dile getirmiştir. Eğer öğrencilerin kaygı düzeyi yüksek ise yabancı dil öğrenme eğilimleri olumsuz yönde etkilenmekte (Barbaros Yalçın & Sarıgül, 2017) ve dil öğrenme başarısı kötü yönde ivme kazanmaktadır (Aida, 1994; Maden, Dincel & Maden, 2015; Gardner, 1985'ten aktaran Ateş & Bahşi, 2019). Çünkü öğrencilerin yabancı dil kaygılarıyla başarı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu, kaygı arttıkça başarının azaldığı tespit edilmiştir (Bekleyen, 2004; Gregersen & Hortwiz, 2002; Seven & Engin, 2008; Malekisanımaleki & Altay, 2017). Ayrıca bireylerin düşük kaygılı halleri bile genel dil öğrenimi ile ilgili uyarılmışlık hâlini düşürdüğü için, başarısızlığın başka bir sebebi olabilmektedir (Maden vd., 2015). Bu nedenle öncelikle öğrencinin kaygı duymasına sebep olan etkenler tespit edilmeli ve ortadan kaldırılmaya çalışılmalıdır (Gücüyeter vd., 2019).

Alan yazında yabancı dil öğreniminde dil kaygısı başarıyı etkileyen anlamlı bir değişken olarak görüldüğü için (Aydın & Zengin, 2008) yabancı dil kaygısı ile ilgili çeşitli değişkenler tartışılmış ve birçok değişken arasındaki ilişki incelenmiştir. Genel anlamda bu değişkenlere ders dışı değişkenler ve ders içi değişkenler şeklinde bakılabilir. Ders dışı değişkenlerin; yabancı dil konuşma korkusu (Mahmoodzadeh, 2013), cinsiyet, yurtdışı deneyimi, gelir durumu (Tuncer & Temur, 2017); akademik özyeterlik (Tuncer & Doğan, 2015); özyeterlik (Tuncer & Doğan, 2019); öğrencilerin dildeki yetenek düzeyleri, kültür farklılıkları (Dewaele vd., 2008; Yoğurtçu & Yoğurtçu, 2013); öğrencilerin geldikleri ülke, ana dilleri, bildikleri yabancı dil sayısı (Erdil, 2016); öğrencilerin meslekleri (Boylu ve Çangal, 2015) olduğu görülür.

Ders içi değişkenler ise; öğretmenlerin inancı (Cheng vd., 1999), sözlü, yazılı görevlerde öğretmenlere yanıt verme, yanlış anlaşılma, iletişim kaygısı, bir öğrencinin performansı hakkında başkalarının değerlendirmede bulunması (MacIntyre & Gardner, 1989; Aydın, 2008; Aydın vd., 2017); başarma, başarılı olma, öğrenme başarısı, yabancı dil başarı puanları (Tuncer & Temur, 2017); konuşma etkinlikleri, dinleme etkinlikleri, öğretim yöntem ve teknikleri, hata yapma korkusu, öğrenme çevresi, öğretmen tutumları (Young, 1986; Argaman & Abu-Rabia, 2002; Batumlu & Erden, 2007; Lui & Jackson, 2008; Baş, 2014); kursun ya da dersin zorluk düzeyi, sınav kaygısı (Horwitz vd. 1986; Young, 1990; Yoğurtçu & Yoğurtçu, 2013) şeklinde sıralanabilir.

Yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde yaşadıkları kaygı temalarının bilinmesi ve bu temalara uygun yapılacak çalışmalar neticesinde kaygı düzeylerinin azaltılacağı öngörülmektedir (Barbaros Yalçın & Sarıgül, 2017). Bu yaklaşımla alanyazın incelendiğinde Türkçe öğrenen yabancıların kaygılarını belirlemeye yönelik çeşitli çalışmaların gerçekleştirildiği görülmektedir. Örneğin Boylu ve Çangal (2015) Bosna Hersekli öğrencilerin konuşma kaygılarını yaş, cinsiyet, eğitim durumları, kur düzeyleri gibi değişkenler açısından incelemişlerdir. Bu çalışmada, öğrencilerin Türkçe konuşurken belli bir oranda kaygı duydukları, ancak öğrencilerin cinsiyetleri, yaşları, meslekleri, devam ettikleri kurları, Türkiye’de bulunma ve Türkçeyi sınıf dışında kullanma durumları ile Türkçe konuşma kaygıları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Konuşma becerisi ile ilgili diğer bir çalışmada Şen ve Boylu (2015) İranlı öğrencilerin Türkçe konuşurken kaygı duyduklarını ancak bu kaygının yüksek olmadığını tespit etmişlerdir. Yunan öğrencilerin Türkçe konuşma kaygısını çeşitli değişkenler açısından inceleyen Tunçel (2015) ise dil bilme düzeyleri artan öğrencilerin daha az konuşma kaygısı taşıdıklarını belirlemiştir. Aynı dil becerisi üzerine yapılan diğer bir çalışma ise Karçiç ve Çetin’e (2015) aittir. Araştırmacılar konuşma becerisinin gelişimini engelleyen kaygıları Bosna Hersek örneğinde incelemiştir. Bu çalışmada Bosna-Hersekli öğrencilerin kaygı seviyelerinin yüksek olmadığı görülmüştür. Öğrencilerin konuşma kaygılarında; konuşma konusu, konuşma sınavı, kendini ifade edememe, dili doğru telaffuz edememe, öğretmen tutumları, sözcük bilgisinin yetersizliği ve konuları özümseyememe gibi kaygılar ön plana çıkmıştır.

Gücüyeter vd. (2019), Tutor destekli öğrenme modelinin (öğrencilerin öğrenmelerinde belli bir konuyla ilgili olarak bireysel yardım aldığı öğrenme modeli) öğrencilerin konuşma becerilerine ve kaygı düzeylerine etkilerini incelemiş, bu modelin öğrencilerin Türkçe konuşma kaygılarını azaltma da etkili olmadığını tespit etmiştir. Ancak bu modelin öğrencilerin Türkçe konuşma becerilerini geliştirmede öğrencilere katkı sağladığı görülmüştür. Son olarak Sallabaş (2012) çalışmasında yabancı öğrencilerin Türkçe konuşurken belli oranda kaygı duyduklarını ancak bu kaygının yüksek olmadığını öne sürmüştür.

Farklı bir dil becerisini ele alan Işcan (2015) Türkçe öğretiminde yazma kaygısı üzerine bir inceleme yapmıştır. Bu çalışmada Ürdünlü öğrencilerin Türkçe yazma becerilerine ilişkin somatik ve sosyal kaygı düzeyleri yüksek bulunurken, bilişsel kaygı düzeyleri düşük düzeyde tespit edilmiştir. Yazma becerisinin ele alındığı diğer bir çalışmada Özdemir (2019), Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma kaygılarını farklı alt boyutlarda incelemiş ve yazma kaygısının; ülke, Türkçe öğrenmeyi kolay veya zor bulma, ana dilinde yazmayı sevme değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiğini bulgulamıştır. Yazma becerisi kaygısı ile ilgili diğer bir çalışmada ise Barış ve Şen (2019), yazma kaygısında yabancı uyruklu öğrencilerin çevre odaklı kaygılarının eylem odaklı kaygıya göre daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir.

Okuma becerisine dayalı kaygı çalışmasında Bağcı ve Baz (2018) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin okuma kaygılarının orta düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Aynı dil becerisi üzerine Altunkaya ve Erdem'in (2017) yaptığı çalışmada öğrencilerin okuma kaygıları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki değerlendirilmiş ve okuma kaygısı arttıkça okuduğunu anlama testinden elde edilen başarı puanının düştüğü kaydedilmiştir. Suriyeli öğrencilerin okuma kaygıları ile okuma hataları arasındaki ilişkiyi inceleyen Atasoy ve Temizkan (2018) da, B1 düzeyindeki öğrencilerde orta düzey okuma kaygısının yüksek düzeyde olduğunu dile getirmişlerdir

Ayrıca Ateş ve Bahşi de (2019) yabancı dil olarak Türkçe öğrenen ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin kelime bilgisinin okuma ve dinleme kaygısına etkisini incelemiş, çalışmanın sonucunda öğrencilerin kelime bilgisinin okuma kaygısını azalttığı, öğrencilerin kelime hazineleri ile dinleme kaygıları arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı tespit edilmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme ve okuma kaygılarının birlikte ele alındığı Altunkaya'nın (2017) çalışmasında ise öğrencilerin dinleme ve okuma kaygısı genel düzeylerinin orta seviyede olduğu; cinsiyet, yaş ve öğrencilerin Türkçe öğrenim süreleri değişkenleri açısından kaygı düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür.

Dil becerileri dışında Yoğurtçu ve Yoğurtçu'nun çalışmasında (2013), Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Türkiye Türkçesi hazırlık sınıfı öğrencilerinin Türkçe öğrenme ve sınav kaygılarının akademik başarılarına etkisi incelenmiştir. Yaş, cinsiyet, sosyo-kültürel özellikler temelinde ele alınan değişkenler çerçevesinde bulgular ortaya konmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin genel dil kaygısı ortalamalarının orta seviyede olduğu tespit edilmiştir.

Alanyazın değerlendirildiğinde; yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil öğrenme kaygıları ile ilgili çalışmaların daha çok dil becerilerine odaklandığı ve konuşma becerisinin daha yoğun olarak ele alındığı görülmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenme kaygısı ile ilgili çalışmalarda ders süreci, gündelik hayat ve kur seviyelerinin bütünü ile ilgili bir kaygı çalışmasına rastlanılmamıştır.

### 1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Kırgızistan/Bişkek Türkiye Türkçesi Eğitim ve Öğretim Merkezinde (TTÖMER) öğrenim gören Kırgız öğrencilerin Türkçe öğrenme kaygı düzeylerinin belirlenmesi ve söz konusu kaygı düzeyinin ders süreci, gündelik hayat ve anlama-anlatma alt boyutları ile birlikte cinsiyet, yaş ve dil kursu seviye değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda çalışma kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Kırgız öğrencilerin Türkçe öğrenme konusundaki kaygıları ne düzeydedir?
2. Kırgız öğrencilerin Türkçe öğrenme konusundaki kaygı düzeyleri;
  - a. Cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark göstermekte midir?
  - b. Yaş değişkenine göre anlamlı fark göstermekte midir?
  - c. Dil kursu seviyelerine göre anlamlı fark göstermekte midir?

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma nicel araştırma desenlerinden nedensel-karşılaştırma yöntemine göre tasarlanmıştır. Nedensel-karşılaştırma araştırmalarında aynı popülasyonda yer alan ve kritik bir değişken açısından farklılık gösteren gruplar karşılaştırılmaktadır (Martella vd., 2013). Böylelikle gruplar arasında doğuştan gelen ya da kendiliğinden ortaya çıkan farklılıkların sebep ya da sonuçları belirlenmeye çalışılır (Fraenkel & Wallen, 2003). Bu çalışmada Kırgızistan/Bişkek TTÖMER’de öğrenim gören Kırgız öğrencilerin Türkçe öğrenme kaygı düzeyleri; cinsiyet, yaş ve dil kursu seviyesi değişkenlerine göre karşılaştırma yapılarak inceleneceği için araştırmanın modelinde nedensel-karşılaştırma yöntemi tercih edilmiştir.

### 2.2. Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Kırgızistan/Bişkek Türkiye Türkçesi Eğitim ve Öğretim Merkezinde (TTÖMER) öğrenim gören 179 Kırgız öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubunun

belirlenmesinde uygun (kolay ulaşılabilir) örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme yöntemi araştırmacının zaman, para, konum gibi koşullara bağlı olarak elverişli olacak şekilde örnekleme seçmesidir (Büyüköztürk vd., 2016, p. 92).

Bu araştırmada Kırgızistan/Bişkek'te veri toplama sürecinin araştırmacı için erişilebilirlik nedeniyle bir dil kursu tercih edilmiş ve bu dil kursunda araştırmaya gönüllü katılım sağlayan öğrenciler seçilmiştir. Araştırmanın örnekleme ilişkin tanımlayıcı bilgiler Tablo 1'de verilmiştir:

**Tablo 1: Örnekleme ilişkin tanımlayıcı bilgiler**

Tanımlayıcı	Kategori	Frekans (n)	Yüzde (%)
<b>Cinsiyet</b>	Kadın	127	70.9
	Erkek	52	29.1
<b>Yaş</b>	15-20 Yaş Arası	59	33.3
	21-26 Yaş Arası	53	29.6
	27 Yaş ve Üzeri	67	37.4
<b>Dil Kursu seviyesi</b>	A1	14	7.8
	A2	45	25.1
	B1	12	6.7
	B2	41	22.9
	C1	22	12.3
	C2	45	25.1

Katılımcıların cinsiyete göre dağılımları incelendiğinde; kadınların oranının %70.9 (n = 127), erkeklerin oranının ise %29.1 (n = 52) olduğu görülmektedir. Katılımcıların yaş gruplarına göre dağılımı şu şekildedir; 15-20 yaş arası %33.3 (n = 59), 21-26 yaş arası %29.6 (n = 53), 27 yaş ve üzeri %37.4 (n = 67). Katılımcıların dil kursu seviyesine göre dağılımları incelendiğinde ise, A1 düzeyinde %7.8 (n=14), A2 düzeyinde %25.1 (n=45), B1 düzeyinde %6.7 (n=12), B2 düzeyinde %22.9 (n=41), C1 düzeyinde %12.3 (n=22), C2 düzeyinde %25.1 (n=45) oranında katılımcı bulunmaktadır.

### 2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama yöntemi olarak çevrim içi ortamda anket formu kullanılmıştır. Araştırmanın amaçları doğrultusunda oluşturulan bu form iki kısımdan oluşmaktadır. Formun birinci kısmında kişisel bilgilerin (yaş, cinsiyet, dil kursu seviyesi) toplanması amacıyla oluşturulan kişisel bilgi formu bulunmaktadır. Formun ikinci kısmında ise katılımcıların Türkçe öğrenme konusundaki kaygı düzeylerinin ölçülmesi amacıyla "Yabancıların Türkçe Öğrenme Kaygıları

Ölçeği (Sevim, 2019)” yer almaktadır. Bu ölçeğin seçilmesi üç temel nedene dayandırılmıştır: Geliştirilen ölçeklerin yabancı bir dilden Türkçeye uyarlanmasında kültürel farklılıkların etkisi, kullanılan ölçeklerin daha çok bir dil becerisine ait kaygının tespiti üzerine geliştirilmesi, bu ölçek sayesinde yabancı öğrencilerin ders sürecine ve kur seviyelerine dair kaygı durumlarının tespitinin dil öğretmenleri için veri sunacak olması.

Sevim (2019) tarafından geliştirilen “Yabancıların Türkçe Öğrenme Kaygıları Ölçeği” 22 madde ve üç faktörden (ders süreci, gündelik hayat, anlama-anlatma süreci) oluşan beşli likert tipi bir ölçektir. Ders sürecine ait faktörle ilgili 9 madde, gündelik hayata ait 8 madde ve anlama-anlatma sürecine ait 5 maddeye yer verilmiştir. Ders süreci ile ilgili maddelerde genel olarak öğrencilerin Türkçe derslerinde huzursuzluk durumu, derse katılımları, sınavlardan kötü not almaları, dersin bir an önce bitmesini istemeleri gibi düşünceleri sorgulanmıştır. Gündelik hayat ile ilgili maddelerde öğrencilerin Ana dili Türkçe olan kişilerle karşılaşma durumları, Türkçe iletişimi, konuşurken yaptıkları hatalar, sohbet ortamlarından kaçınma gibi davranışları ele alınmıştır. Anlama-anlatma süreci ile ilgili maddelerde ise öğrencilerin karşılıklı konuşmalarındaki gerginlikleri, Türkçe konuşurken güven durumları, hazırlıksız konuşmaya dair hisleri öğrenilmeye çalışılmıştır.

Yabancıların Türkçe öğrenme kaygılarını ölçmek amacıyla geliştirilen bu ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları A2 düzeyinde Türkçe bilen 325 yabancı uyruklu öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Geçerlik ve güvenirlik analizi için AFA, DFA analizleri yapılmış ve ölçeğin Cronbach’s Alpha Güvenirlik katsayı “.90” olarak hesaplanmıştır. Buna ek olarak ölçek maddelerinin ayırt ediciliklerinin hesaplanması için alt ve üst grupların t değerlerine bakılmış, ölçek maddelerinin ayırt edici oldukları tespit edilmiştir (Sevim, 2019).

Bu araştırmada ise söz konusu ölçeğin araştırmanın veri seti için güvenirlik düzeyinin belirlenmesi amacıyla Cronbach’s Alpha Güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonucunda ölçeğin tamamı için Cronbach’s Alpha değeri “.91” olmakla beraber; ders süreci faktörü için “.81”, günlük hayat faktörü için “.84”, anlama-anlatma faktörü için “.82” bulunmuştur.

#### **2.4. Veri Toplama Süreci**

Araştırmada kullanılan ölçek, öğrencilere araştırmacılar tarafından çevirim içi ortamda anket formu olarak sunulmuştur. Veriler 2020-2021 güz döneminde (Eylül-Aralık) toplanmıştır. Veri toplama süreci gönüllülük esasına dayalı olarak yürütülmüş olup öğrenciler çalışmanın amacıyla ilgili olarak aydınlatılmıştır. TTÖMER’de öğrenim görmekte olan 179 öğrenci tarafından eksiksiz olarak doldurulan ölçekler değerlendirmeye alınmıştır.



## 2.5. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında çevrimiçi ortamda toplanan veriler SPSS 22.0 istatistik programı ile analiz edilmiştir. Öncelikle verilerin tek değişkenli normallik durumlarının belirlenmesi için çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) katsayıları incelenmiştir. Ölçeğin tümünden ( $\text{Ç} = .48$ ,  $\text{B} = -.75$ ) ve alt boyutlarından elde edilen verilerin çarpıklık ve basıklık katsayılarının “-1” ile “+1” arasında değer aldığı belirlenmiştir. Çokluk, vd., (2016) tarafından da ifade edildiği üzere tek değişkenli normallik durumu için belirtilen değer aralığında yer alan katsayı verilerinin normal dağılım gösterdiği kabul edilmektedir.

Araştırmanın hipotezleri gruplar arasında ölçek ve alt boyutlarına ait farkların araştırılmasına dayanmaktadır. İki grup arasındaki farkların tespitini içeren hipotezlerin test edilmesi sırasında bağımsız örneklem t testi, ikiden fazla grup arasındaki farkların tespitini içeren hipotezlerin test edilmesi amacıyla ise tek yönlü varyans analizinden (ANOVA) faydalanılmıştır. ANOVA sonucunda anlamlı farklılık tespit edilmesi durumunda, farkın kaynağı olan grup veya grupların tespiti için Tukey Post Hoc ikili karşılaştırma testlerine başvurulmuştur. Çalışma kapsamında elde edilen sonuçlar,  $p < .05$  güven aralığında test edilmiştir.

## 3. Bulgular

### 3.1. Kırgız öğrencilerin Türkçe Öğrenme Konusundaki Kaygı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Kaygı düzeylerinin belirlenmesi için yapılan betimsel istatistik sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2:** Kırgız öğrencilerin Türkçe Öğrenme Konusundaki Kaygı Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişken	N	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$	S
Ders Süreci	179	1.00	4.22	1.94	0.79
Günelik Hayat	179	1.00	4.25	2.05	0.86
Anlama-Anlatma	179	1.00	5.00	2.29	1.05
Toplam Kaygı	179	1.00	4.21	2.09	0.79

Tablo 2’de Kırgız öğrencilerin Türkçe öğrenme konusundaki toplam kaygı düzeyleri incelendiğinde, dağılımın minimum ‘1.00’ ve maksimum ‘4.21’ düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca Türkçe öğrenme konusundaki toplam kaygının ( $\bar{X} = 2.09$ ) orta düzeyde olduğu söylenebilir. Buna ek olarak en yüksek kaygı düzeyi “Anlama-Anlatma ( $\bar{X} = 2.29$ )” boyutunda bulunurken, en düşük kaygının “Ders Süreci ( $\bar{X} = 1.94$ )” boyutunda yaşandığı tespit edilmiştir.

### 3.2. Kırgız öğrencilerin Türkçe Öğrenme Konusundaki Kaygı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Değişimi

Araştırmanın birinci alt probleminin tespiti için bağımsız örneklem t-testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3:** Kırgız öğrencilerin Türkçe Öğrenme Kaygı Puanlarının Cinsiyet değişkenine göre Bağımsız Örneklem T-Testi sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Ders Süreci	Kadın	127	1.76	0.72	177	-4.95	0.000
	Erkek	52	2.37	0.80			
Günelik Hayat	Kadın	127	1.93	0.82	177	-2.81	0.006
	Erkek	52	2.33	0.90			
Anlama-Anlatma	Kadın	127	2.14	1.00	177	-3.00	0.003
	Erkek	52	2.65	1.10			
Toplam Kaygı	Kadın	127	1.94	0.75	177	-4.02	0.000
	Erkek	52	2.45	0.79			

\* $p < .05$

Tablo 3 incelendiğinde Kırgız öğrencilerin Türkçe öğrenme konusundaki toplam kaygı puanlarının cinsiyet değişkenine göre değişimi incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [ $t(177) = -4.02$ ,  $p < .05$ ]. Erkek katılımcıların toplam kaygı düzeyinin ( $\bar{X} = 2.45$ ), kadın katılımcılarınkinden ( $\bar{X} = 1.97$ ) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

“Ders süreci” boyutundaki kaygı puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark gösterdiği belirlenmiştir [ $t(177) = -4.95$ ,  $p < .05$ ]. Bu doğrultuda erkek katılımcıların ders süreci boyutundaki kaygı düzeylerinin ( $\bar{X} = 2.37$ ) kadın katılımcılarınkinden ( $\bar{X} = 1.76$ ) daha yüksek olduğu görülmüştür.

“Günelik hayat” boyutundaki kaygı puanları, cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde ise benzer şekilde istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [ $t(177) = -2.81$ ,  $p < .05$ ]. Erkek katılımcıların bu boyuttaki kaygı düzeyinin ( $\bar{X} = 2.33$ ), kadınların kaygı düzeyinden ( $\bar{X} = 1.93$ ) daha yüksek olduğu görülmüştür.

“Anlama-Anlatma” boyutundaki kaygı puanlarında da cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur [ $t(179) = -3.00$ ,  $p < .05$ ]. Diğer boyutların sonuçlarına benzer şekilde bu boyutta da erkek katılımcıların kaygı düzeyinin ( $\bar{X} = 2.65$ ), daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

### 3.3. Kırgız öğrencilerin Yaş Değişkenine Göre Türkçe Öğrenme Konusundaki Kaygı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt probleminin tespiti için Kırgız öğrencilerin Türkçe öğrenme konusundaki kaygı düzeyleri yaş değişkenine göre incelenmiştir. Bu doğrultuda yapılan tek yönlü ANOVA testi bulguları Tablo 4'te ve Tablo 5'te sunulmuştur.

**Tablo 4:** Kırgız öğrencilerin Türkçe Öğrenme Kaygısı Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Betimleyici İstatistiği

Değişken	Yaş Grubu	N	$\bar{X}$	S
Ders Süreci	15-20 Yaş Arası	60	1.91	0.72
	21-26 Yaş Arası	68	1.90	0.84
	27 Yaş ve Üzeri	51	2.00	0.80
Günelik Hayat	15-20 Yaş Arası	60	1.90	0.76
	21-26 Yaş Arası	68	2.16	0.96
	27 Yaş ve Üzeri	51	2.06	0.81
Anlama-Anlatma	15-20 Yaş Arası	60	2.30	1.02
	21-26 Yaş Arası	68	2.30	1.03
	27 Yaş ve Üzeri	51	2.24	1.12
Toplam Kaygı	15-20 Yaş Arası	60	2.04	0.76
	21-26 Yaş Arası	68	2.12	0.83
	27 Yaş ve Üzeri	51	2.10	0.78

**Tablo 5:** Kırgız öğrencilerin Türkçe Öğrenme Kaygısı Puanlarının Yaş değişkenine göre ANOVA Sonuçları

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	$p^*$
Ders Süreci	Gruplararası	.300	2	.150	0.238	0.788
	Gruplarıçi	111.003	176	.631		
	Toplam	111.303	178			
Günelik Hayat	Gruplararası	2.146	2	1.073	1.445	0.238
	Gruplarıçi	130.665	176	.742		
	Toplam	132.811	178			
Anlama-Anlatma	Gruplararası	.122	2	.061	0.054	0.947
	Gruplarıçi	197.644	176	1.123		
	Toplam	197.765	178			
Toplam Kaygı	Gruplararası	.226	2	.113	0.179	0.836
	Gruplarıçi	111.307	176	.632		
	Toplam	111.533	178			

\* $p < .05$

Tablo 4 ve Tablo 5 incelendiğinde Kırgız öğrencilerin toplam kaygı puanlarının yaş gruplarına göre anlamlı fark göstermediği belirlenmiştir [ $F(2, 177)=.179, p > .05$ ]. Benzer şekilde kaygı ölçeğinin alt boyutları incelendiğinde; “Ders süreci”, “Gündelik hayat” ve “Anlama-Anlatma” boyutlarındaki kaygı puanları bakımından da yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır.

#### 3.4. Dil Kursu Seviyesi Değişkenine Göre Kırgız öğrencilerin Türkçe Öğrenme Konusundaki Kaygı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt probleminin tespiti için öncelikle karşılaştırılacak gruplardaki üye sayılarının 30’un üzerinde olması amacıyla altı farklı dil kursu seviyesi kendi içinde “A (A1-A2)”, “B (B1-B2)” ve “C (C1-C2)” şeklinde yeniden gruplandırılmıştır. Farklı dil düzeyindeki katılımcıların, Türkçe öğrenme kaygı düzeyleri arasındaki farkı sınavan ANOVA testi bulguları Tablo 6 ve Tablo 7’de sunulmuştur.

**Tablo 6:** Dil Kursu Seviyesine Göre Kırgız öğrencilerin Türkçe Öğrenme Kaygı Düzeyleri Arasındaki Farkı Sınavan Anova Testi Bulguları

Değişken	Dil Kursu Seviyesi	N	$\bar{X}$	S
Ders Süreci	A (A1-A2)	59	2.32	0.87
	B (B1-B2)	53	1.86	0.67
	C (C1-C2)	67	1.65	0.66
Gündelik Hayat	A (A1-A2)	59	2.40	0.90
	B (B1-B2)	53	2.19	0.84
	C (C1-C2)	67	1.61	0.63
Anlama-Anlatma	A (A1-A2)	59	2.78	1.12
	B (B1-B2)	53	2.25	0.90
	C (C1-C2)	67	1.88	0.91
Toplam Kaygı	A (A1-A2)	59	2.50	0.80
	B (B1-B2)	53	2.10	0.68
	C (C1-C2)	67	1.71	0.67

**Tablo 7:** Kırgız öğrencilerin Türkçe Öğrenme Kaygısı Puanlarının Dil Kursu Seviyesine göre ANOVA Sonuçları

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p*	Anlamlı fark
<b>Ders Süreci</b>	Gruplarası	14.539	2	7.269	13.222	0.000	A-B A-C
	Gruplariçi	96.764	176	.550			
	Toplam	111.303	178				
<b>Gündelik Hayat</b>	Gruplarası	21.491	2	10.746	16.989	0.000	A-C B-C
	Gruplariçi	111.320	176	.632			
	Toplam	132.811	178				
<b>Anlama-Anlatma</b>	Gruplarası	25.645	2	12.823	13.112	0.000	A-B A-C
	Gruplariçi	172.120	176	.978			
	Toplam	197.765	178				
<b>Toplam Kaygı</b>	Gruplarası	19.556	2	9.778	18.710	0.000	A-B A-C B-C
	Gruplariçi	91.978	176	.523			
	Toplam	111.533	178				

\* $p < .05$

Tablo 6 ve Tablo 7 incelendiğinde Kırgız öğrencilerin Türkçe öğrenmeye ilişkin toplam kaygı puanlarının, dil kursu seviyelerine göre anlamlı fark gösterdiği belirlenmiştir [ $F(2, 176)=18.710$ ,  $p < .05$ ]. Dil kursu seviyeleri arasındaki bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey Post Hoc testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, A seviyesindeki katılımcıların kaygı düzeyinin ( $\bar{X}=2.50$ ), B seviyesindeki ( $\bar{X}=2.10$ ) ve C seviyesindeki ( $\bar{X}=1.71$ ) katılımcılardan önemli ölçüde yüksek olduğu belirlenmiştir. Bununla beraber B seviyesindeki katılımcıların kaygı düzeyinin de C seviyesindeki katılımcılardan istatistiksel olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Kırgız öğrencilerin “Ders süreci” boyutundaki kaygı puanlarının, dil kursu seviyelerine göre istatistiksel olarak anlamlı fark gösterdiği belirlenmiştir [ $F(2, 176)=13.222$ ,  $p < .05$ ]. A seviyesindeki ( $\bar{X}=2.32$ ) katılımcıların bu boyuttaki kaygı düzeyi, B seviyesindeki ( $\bar{X}=1.86$ ) ve C seviyesindeki ( $\bar{X}=1.65$ ) katılımcılardan daha yüksek düzeydedir. B ve C seviyesindeki katılımcılar arasında ise istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Kırgız öğrencilerin “Gündelik hayat” boyutundaki kaygı puanları dil kursu seviyelerine göre incelendiğinde ise istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur [ $F(2, 176)=16.989$ ,  $p < .05$ ]. A

seviyesindeki ( $\bar{X}$  = 2.40) ve B seviyesindeki ( $\bar{X}$  = 2.19) katılımcıların bu boyuttaki kaygı düzeyi, C seviyesindeki ( $\bar{X}$  = 1.61) katılımcılardan daha yüksek düzeydedir. A ve B seviyesindeki katılımcılar arasında ise bu bakımdan anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

“Anlama-Anlatma” boyutundaki kaygı puanları, dil kursu seviyelerine göre incelendiğinde de anlamlı bir fark belirlenmiştir [ $F(2, 176)=13.112, p < .05$ ]. Tukey Post Hoc testi sonuçlarına göre, A seviyesindeki ( $\bar{X}$  = 2.78) katılımcıların bu boyuttaki kaygı düzeyi B seviyesindeki ( $\bar{X}$  = 2.25) ve C seviyesindeki ( $\bar{X}$  = 1.88) katılımcılardan daha yüksek düzeydedir. B ve C seviyesindeki katılımcılar arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

#### 4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Kırgızistan/Bişkek TTÖMER’de yapılan bu çalışmanın sonuçlarına göre Kırgız öğrencilerin Türkçe öğrenme toplam kaygı düzeylerinin, orta düzeyde olduğu görülmüştür. Alan yazın incelendiğinde bu sonuç, Türkçe öğrenme kaygı düzeyinin orta seviyede olduğunu tespit eden birden fazla araştırma ile uyum göstermektedir (Erdil, 2016; Yoğurtçu & Yoğurtçu, 2013; Yılmaz, 2018). Öğrencilerin yabancı dil kaygısının kabul edilebilir orta seviyede olması öğrenmeyi kolaylaştıran bir etkidir (Sallabaş, 2012; Tunçel, 2014; Maden vd., 2015; Gölpinar vd., 2018). Ayrıca en düşük kaygının ders süreci alt boyutunda görüldüğü için değerlendirmeye katılan Kırgız öğrencilerin Türkçe öğreniminde başarılı olacağı öngörülebilir. Bu durumda öğreticilerin, öğrenme ortamlarını öğrencilerin motivasyonunu artıracak şekilde düzenleyerek söz konusu öngörünün gerçekleşmesini kolaylaştırabilirler.

Kırgız öğrencilerin Türkçe öğrenme konusundaki kaygı düzeyleri cinsiyet değişkenine göre ele alındığında, erkek katılımcıların toplam kaygı düzeyinin kadın katılımcılarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu Bağcı ve Baz’ın (2018) çalışması ile örtüşmektedir. Bununla birlikte, alan yazında yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin kaygı düzeylerinin cinsiyet değişkeni ile anlamlı bir ilişkinin olmadığını gösteren sonuçlarla daha yaygın karşılaşılmaktadır (Polatcan, 2018; Batumlu & Erden, 2007; Halat, 2015; Sallabaş, 2012; Barış & Şen, 2019; Sevim, 2014; Doğan, 1988; Boylu & Çangal, 2015).

Kırgız öğrencilerin Türkçe öğrenme kaygı puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı fark göstermediği de ulaşılan bulgular arasındadır. Yaşın kaygı üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucu Melanlıoğlu ve Demir (2013), Halat (2015), Boylu ve Çangal (2015) ve Altunkaya (2017) ile örtüşmektedir.

Kırgız öğrencilerin Türkçe öğrenmeye ilişkin toplam kaygı puanlarının, dil kursu seviyelerine göre ise anlamlı fark gösterdiği belirlenmiştir. Kur seviyesi arttıkça Kırgız öğrencilerin kaygıları azaldığı görülmüştür. Boylu ve Çangal (2015) da çalışmasında C1 seviyesinde Türkçe öğrenenlerin

konuşma kaygılarının diğer kurlarda okuyan öğrencilerin kaygılarından daha az olduğunu bulgulamıştır. Tunçel (2014) ise A1 seviyesinde öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçeye yönelik sahip oldukları kaygıların kurs süresince kur seviyeleri yükseldikçe belirli oranda azaldığını tespit etmiştir. Alan yazındaki diğer çalışmalarda benzer biçimde öğrencilerin kur seviyeleri arttıkça kaygının azaldığı görülmektedir (Yoğurtçu & Yoğurtçu, 2013; Altunkaya & Ateş, 2018). Bu nedenle temel seviyede öğrencilerin kaygılarını azaltan bir etmen olan öğretmene duyulan inanç unutulmamalıdır (Cheng vd., 1999). Ayrıca temel seviyede dil öğrenen öğrencilerin dil öğrenme isteği ve cesareti en üst seviyede tutulmalıdır.

Kırgız öğrencilerin “Gündelik hayat” boyutundaki kaygı puanları dil kursu seviyelerine göre incelendiğinde ise istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Ölçeğin “Gündelik hayat” boyutu; dinleme, okuma, yoğun olarak da konuşma becerileri ile ilgili ifadelerle şekillendiği görülmektedir. Öğrencilerin Türkçe konuşulan ortamlarda durgunlaşması, Türkçe söylenenleri anlamakta zorlanması kaygının dinleme becerisiyle alakalıdır. Altunkaya (2017) dinleme becerisindeki eksikliğin öğrencilerde belirli seviyede kaygıya neden olduğunu dile getirmektedir. Bu nedenle dinleme etkinlikleri kur seviyeleri göz önüne alınarak yapılmalıdır. Ölçeğin okuma becerisi ile ilgili maddelerine verilen cevaplarda özellikle anlamı bilinmeyen Türkçe kelimelerin öğrencilerin gündelik hayatlarında kaygı puanlarını arttırmaktadır. Okuma becerisi ile doğrudan ilgili olan bu durum özellikle Ateş ve Bahşi'nin (2019) kelime bilgisinin okuma kaygısını azalttığı çalışması ile örtüşmektedir. Kelime bilgisi arttıkça okuma ve dinleme becerilerindeki kaygının azalığı görülmüştür. Kur seviyelerine uygun kelime öğretimi çalışmaları öğrencilere faydalı olacaktır. Özellikle kelime öğretiminde Türkçenin sıklık sözlüklerinden faydalanılmalıdır. Bu sözlüklerden yola çıkılarak oluşturulan özel metinlerle dinleme ve okuma beceri etkinlikleri hazırlanmalıdır.

“Gündelik hayat” boyutundaki kaygının tespitinde diğer becerilere göre konuşma becerisi ile ilgili ifadeler daha fazla yer almıştır. Özellikle temel kur seviyesindeki öğrencilerin konuşmalarıyla dalga geçileceği düşüncesi, konuşma esnasında hatalarının düzeltilmesinden rahatsızlık duyması, iletişim kurmaktan kaçınmaları, aniden soru sorulduğunda Türkçe ifadeleri unutmaları, güven sorunu kaygının temel nedenleri arasında yer almıştır. Bu durum Karçiç ve Çetin'e (2015) ait çalışmadaki bulgular ile örtüşmektedir. Özellikle öğrencilerin dili doğru telaffuz edemediğinde komik duruma düşme endişesi, hata yapma korkusu temel seviyedeki öğrencileri konuşma becerisine karşı olumsuz tutum takınmalarına neden olmaktadır. Bu durumda öğretici, öğrencilerin özgüvenlerini artırıcı yöntemlere başvurması gerekmektedir. Özellikle konuşma sürecinde öğrencileri cesaretlendirici bir tutum sergilenmelidir. Hata yapan öğrenci ile özel ilgilenilerek bir sonraki güne öğrencinin dil öğrenme inancı ve isteği taşınmalıdır. Çünkü bu süreçte öğretmen tutumlarının (Argaman & Abu-Rabia, 2002; Batumlu & Erden, 2007) etkili olduğu bilinmelidir. Bu veriler doğrultusunda, özellikle kaygıdan dolayı Türkçe iletişim kurmaktan çekinen temel seviye öğrencileri dil öğretim sürecine dâhil edilmelidir.

Sonuç olarak yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kaygı durumlarının tespiti ve bu durumlara etki eden değişkenlerin ortaya konması Türkçenin hem yurt içinde hem de yurt dışında daha sağlıklı öğretilmesine imkân sağlayacaktır.

Kırgızistan/Bişkek TTÖMER’de öğrenim gören Kırgız öğrencilerin Türkçe öğrenme kaygı düzeylerinin belirlenmesi için yapılan bu çalışmadan elde edilen veriler doğrultusunda; yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisi dışındaki diğer dil becerileri ile ilgili kaygı çalışmalarına da ağırlık verilmeli, kaygı çalışmalarında kur seviyeleri de göz önünde bulundurulmalı, öğretmenlerin öğrencilerin bireysel farklılıklarına ve özel olarak da dil öğrenme kaygılarını artıracak sınıf içi ve sınıf dışı sorunlara yönelik farkındalık geliştirmelerini sağlayacak çalışmaların yapılması önerilebilir.

#### Kaynaklar

- Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz and Cope’s construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *Modern Language Journal*, 78(2), 155-168.
- Altunkaya, H. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme ve okuma kaygıları. *Education Sciences. (NWSAES)*, 12(3), 107-121.
- Altunkaya, H. & Erdem, İ. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin okuma kaygıları ve okuduğunu anlama becerileri. *Sakarya University Journal of Education*, 7(1), 59-77.
- Altunkaya, H. & Ateş A. (2018). Sources of reading anxiety among the learners of Turkish as a foreign language. *Asian Journal of Education and Training*, 4(3), 161-169.
- Argaman, O., & Abu-Rabia, S. (2002). The influence of language anxiety on English reading and writing tasks among native Hebrew speakers. *Language Culture and Curriculum*, 15(2), 143-160.
- Atasoy, A. & Temizkan, M. (2018). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Suriyeli öğrencilerin okuma kaygıları ile okuma hataları arasındaki ilişki. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47 (2), 738-764.
- Ateş, A. & Bahşi, N. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin kelime bilgisinin okuma ve dinleme kaygısına etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 273-287.
- Aydın, S. (2008). An investigation on the language anxiety and fear of negative evaluation among Turkish EFL learners. *Asian EFL Journal*, 30(1)421-444.
- Aydın, S. & Zengin, B. (2008). Yabancı dil öğreniminde kaygı: Bir literatür özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(1), 81-94.
- Aydın, S., Harputlu, L., Uştuk, Ö., Güzel, S. & Çelik, Ş. S. (2017). The children’s foreign language anxiety scale: Reliability and validity. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 13(2), 43-52.
- Bağcı, H. & Baz, D. (2018). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin okuma kaygıları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 195-210.



- Barbaros Yalçın, S. & Sarıgül, E. (2017). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerde yabancı dil öğrenme kaygısı. *Journal of Human Sciences*, 14(3), 2495-2509.
- Barış, H. & Şen, Ü. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma kaygısı. *Aydın Tömer Dergisi*, 4(2), 73-99.
- Baş, G. (2014). Lise öğrencilerinde yabancı dil öğrenme kaygısı: Nitel bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 101-119.
- Batumlu, D. Z. & Erden, M. (2007). The relationship between foreign language anxiety and English achievement of Yıldız Technical University School of foreign languages preparatory students, *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 24-38.
- Bekleyen, N. (2004). Foreign language anxiety. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(13), 148-156.
- Bekleyen, N. (2015). *Dil Öğretiminde Etkili Olan Bireysel Farklılıklar*. İçinde Nilüfer Bekleyen (Yay.), Dil Öğretimi, (ss. 435-468). Ankara: Pegem Akademi.
- Boylu, E. & Çangal, E. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Bosna Hersekli öğrencilerin konuşma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(1), 349-368.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Calvin, S. (1999). *Freudyen psikolojiye giriş* (1. baskı). (Çev. E. Devrim). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Cheng, Y. S., Horwitz, E. K., & Schallert, D. L. (1999). Language anxiety: Differentiating writing and speaking components. *Language Learning*, 49(3), 417-446.
- Cüceloğlu, D. (2000). *İnsan ve Davranışı*. (10. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dewaele, J. M., Petrides, K. V. & Furnham, A. (2008). Effects of trait emotional intelligence and sociobiographical variables on communicative anxiety and foreign language anxiety among adult multilinguals: *A review and empirical investigation*. *Language Learning*, 58(4), 911-960
- Doğan, S. (1988). Lise öğrencilerinin İngilizce öğrenimlerini etkileyen yabancı dil kaygısı. *Dil Dergisi*, 139, 48-67.
- Erdil, M. (2016). *TÖMER’de Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenmeye ilişkin kaygı düzeyleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2003). *Student workbook to accompany how to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Gregersen, T. & Horwitz, E. K. (2002). Language learning and perfectionism: Anxious and non-anxious language learners’ reactions to their own oral performance. *The Modern Language Journal*, 86(4), 562-570.

- Gölpınar, Ş., Hamzadayı, E. & Bayat, N. (2018). Konuşma kaygı düzeyi ile konuşma başarımı arasındaki ilişki. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 75-85.
- Gücüyeter, B., Şeref, İ. & Karadoğan, A. (2019). Tutor Destekli Öğrenim Modeli'nin yabancı öğrencilerin Türkçe konuşma becerilerine ve kaygı düzeylerine etkisi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 64, 535-552.
- Güleç, C. & Köroğlu, E. (1997). *Psikiyatri Temel Kitabı*. Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Halat, S. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme becerisine yönelik kaygı düzeylerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi.
- Horney, K. (2007). *Çağımızın Nevrotik Kişiliği* (5. baskı). (Çev. S. Budak). İstanbul: Öteki Yayınevi.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*. 70(2), 125-132.
- İşcan, A. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma kaygısı üzerine bir inceleme (Ürdün Üniversitesi Örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 14, 135-152.
- Karçığ, A. & Çetin, M. (2015). Yabancı dil Türkçe öğreniminde konuşma becerisinin gelişimini engelleyen kaygılar üzerine (Bosna Hersek Örneğinde). *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(11), 971-986.
- Karataş, Z. & Tagay, Ö. (2017). *Okul Psikolojisi Danışmanı El Kitabı*. Ankara: Vize yayıncılık.
- Liu, M., & Jackson, J. (2008). An exploration of Chinese EFL learners' unwillingness to communicate and foreign language anxiety. *The Modern Language Journal*, 92(1), 71- 86.
- MacIntyre, P. D. & Gardner, R. C. (1989). Anxiety and second language learning: Toward a theoretical clarification. *Language Learning*, 39, 251 – 275.
- Maden, S., Dincel, Ö. & Maden, A. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(2), 748-769.
- Mahmoodzadeh, M. (2013). Investigating foreign language anxiety in Iranian classrooms: The effect of gender. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 2(1), 61-70.
- Melanlıoğlu, D. & Demir, T. (2013). Türkçe öğrenen yabancılar için konuşma kaygısı ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *International Journal of Social Science*, 6(3), 389-404.
- Malekisanımaleki, R. & Altay, B. (2017). Ondokuz Mayıs Üniversitesi'nde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal destek ve yalnızlık düzeyleri ile kaygı durumlarının belirlenmesi. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1, 71-96.
- Martella, R. C., Nelson, J. R., Morgan, R. L., & Marchand-Martella, N. E. (2013). *Understanding and interpreting educational research*. New York: Guilford Press.
- Özdemir, B. (2019). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23 (2), 351-364.

- Polatcan, F. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kaygı üzerine yapılan araştırmaların incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(1), 205-216.
- Sallabaş, M. (2012). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(3), 2199-2218.
- Seven, M.A. & Engin, A.O. (2008). Öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 189-212.
- 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: Güvenirlilik ve geçerlik çalışması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(28), 253-274.
- Şen, Ü. & Boylu, E. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen İranlı öğrencilerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 13-25.
- Tuncer, M. & Doğan, Y. (2015). Hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil ders kaygıları ve akademik öz-yeterlikleri arasındaki ilişki. *Journal of Language and Literature Education*, 14, 153-167.
- Tuncer, M & Temur, M. (2017). Yabancı dil hazırlık eğitimi alan öğrencilerin yabancı dile yönelik kaygı ve başarıları arasındaki ilişkiler. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 905-912.
- Tuncer, M. & Doğan, Y. (2019). Yabancı dile yönelik kaygı, öz-yeterlik ve tutum arasındaki ilişkiler. *Turkish Journal of Educational Studies*, 6(3), 1-13.
- Tunçel, H. (2014). Yabancı dil olarak Türkçeye yönelik kaygı ve kaygının yabancı dil başarısına etkisi. *Turkish Studies. International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(5), 1987-2003.
- Tunçel, H. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe konuşma kaygısının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, 2, 107-135.
- Yılmaz, G. (2018). *Ortaokuldaki sığınmacı öğrencilerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi
- Yoğurtçu, K & Yoğurtçu, G. (2013). Yabancı dil olarak Türkçenin öğreniminde kaygının akademik başarıya etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11), 1115- 1158.
- Young, D. J. (1986). The relationship between anxiety and foreign language oral proficiency ratings. *Foreign Language Annals*, 16, 439 – 445.
- Young, D. J. (1990). An investigation of students' perspectives on anxiety and speaking. *Foreign Language Annals*, 23, 539 – 553.