

**Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi**  
**(DEvAD)**

**Journal of Language Education and Research**  
**(JLERE)**

ISSN: 2149-5602 | e-ISSN: 2149-5602

2026 | 12 (1) | 505-530 |

DOI: 10.31464/jlere.1916740

**Makale Türü: Araştırma Makalesi**

**Önerilen Atıf**

Bilgin, O., Furtun, S. ve Yeşilyurt, E. (2026). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yaşanan kaygıya ilişkin psikolojik dinamikler ve pedagojik müdahaleler üzerine lisansüstü tezlerin incelemesi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 12 (1), 505-530.

**Makale Geçmişi**

Geliş: 26.03.2026

Düzeltilme: 16.04.2026

Kabul: 23.04.2026

Yayın: 30.04.2026

**Yazar Katkı Oranı (CRediT)**

Yazar 1: Kavramsallaştırma, yöntem, analiz,

Yazar 2: Analiz, kuramsal çerçeve, sonuç

Yazar 3: Analiz, bulgular, tartışma,

**Etik Açıklama**

Bu araştırma doküman inceleme ve değerlendirme içerdiğinden etik izne ihtiyaç duyulmamıştır.

**Yapay Zekâ Kullanımı**

Bu çalışmanın hazırlanmasında üretken yapay zekâ katkısı yoktur. Sadece yazım kontrolünde üretken yapay zekâ araçlarından yararlanılmıştır.

# Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yaşanan Kaygıya İlişkin Psikolojik Dinamikler ve Pedagojik Müdahaleler Üzerine Lisansüstü Tezlerin İncelemesi

## A Review of Postgraduate Theses on Psychological Dynamics and Pedagogical Interventions Related to Anxiety Experienced in Teaching Turkish as a Foreign Language

Okan Bilgin<sup>1</sup>, Serkan Furtun<sup>\*2</sup>, Erhan Yeşilyurt<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Zonguldak, Türkiye — ORCID: 0000-0001-6233-4290

<sup>2</sup> Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Rize, Türkiye —  
ORCID: 0000-0002-7120-8701

<sup>3</sup> Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Zonguldak, Türkiye — ORCID: 0000-0002-9537-7040

Sorumlu yazar: [serkan.furtun@erdogan.edu.tr](mailto:serkan.furtun@erdogan.edu.tr)

### Öz

Bu çalışma, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin temel dil becerilerine yönelik yaşadıkları kaygının psikolojik dinamiklerini ve bu kaygıyı azaltmaya yönelik pedagojik ile teknolojik müdahalelerin etkililiğini incelemektedir. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi tekniğinin benimsenen çalışmada, YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından ölçüt örnekleme ile belirlenen, 2015-2025 yılları arasında tamamlanmış 15 lisansüstü tez (11 yüksek lisans, 4 doktora) analiz edilmiştir. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen Tez Kodlama Formu aracılığıyla toplanmış; betimsel analiz ve içerik analizi teknikleri birlikte uygulanmıştır. Araştırmanın güvenilirliği, üç bağımsız kodlayıcı arasında hesaplanan %87 uyum oranıyla desteklenmiştir. Bulgular, öğrencilerin en yoğun kaygıyı konuşma ve yazma gibi anlık performans gerektiren üretici becerilerde deneyimlediğini ortaya koymaktadır. Psikolojik açıdan değerlendirildiğinde, bu kaygının temel kaynakları arasında olumsuz değerlendirilme korkusu, akranlar tarafından yargılanma endişesi, hata yapma kaygısı ve mükemmeliyetçilik eğilimleri yer almaktadır. Kaygı ile öz yeterlik, motivasyon ve öğrenen özerkliği arasında anlamlı ve negatif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. Müdahale çalışmalarına ilişkin bulgular, podcast ve e-dinleti uygulamalarının, yapay zekâ destekli uyarlanabilir telaffuz ortamlarının, akran değerlendirmesinin ve odaklanılmış geri bildirim stratejilerinin kaygı düzeylerini anlamlı ölçüde düşürdüğünü göstermektedir. Sonuç olarak, yabancı dil öğrenimindeki kaygının psikolojik açıdan güvenli öğrenme ortamları ve yapılandırılmış pedagojik tasarımlarla yönetilebilen bir duyuşsal değişken olduğu görülmüştür.

**Anahtar Sözcükler:** *dil öğrenme kaygısı, konuşma kaygısı, pedagojik müdahale, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, yazma kaygısı*

### Abstract

This study examines the psychological dynamics of the anxiety experienced by students learning Turkish as a foreign language regarding their basic language skills and the effectiveness of pedagogical and technological interventions aimed at reducing this anxiety. In the adopted study using the document review technique from qualitative research methods, 15 postgraduate theses (11 master's, 4 doctoral) completed between 2015 and 2025, determined through criterion sampling from the YÖK National Thesis Center database, were analysed. The data were collected through the Thesis Coding Form developed by the researchers; descriptive analysis and content analysis techniques were applied together. The reliability of the research was supported by an 87% agreement rate calculated among three independent coders. The findings

reveal that students experience the highest levels of anxiety in productive skills that require immediate performance, such as speaking and writing. When evaluated from a psychological perspective, the main sources of this anxiety include fear of negative evaluation, concern about being judged by peers, fear of making mistakes, and tendencies toward perfectionism. A significant and negative relationship has been identified between anxiety and self-efficacy, motivation, and learner autonomy. The findings related to intervention studies show that podcast and e-lecture applications, AI-supported adaptive pronunciation environments, peer assessment, and focused feedback strategies significantly reduce anxiety levels. In conclusion, it has been observed that anxiety in foreign language learning is an affective variable that can be managed with psychologically safe learning environments and structured pedagogical designs.

**Keywords:** *language learning anxiety, pedagogical intervention, speaking anxiety, teaching Turkish as a foreign language, writing anxiety*

## 1. Giriş

Dil öğrenimi, yalnızca dil bilgisi kurallarının, sözcük dağarcığının veya sesletim özelliklerinin mekanik bir şekilde aktarılmasından ibaret değildir; aynı zamanda öğrencilerin duyuşsal (affektif) özelliklerinin ve psikolojik durumlarının da aktif olarak rol oynadığı karmaşık ve çok yönlü bir süreçtir. Bireyin hedef dili anlama (okuma ve dinleme) ile üretme (konuşma ve yazma) becerilerinde yetkinliğe ulaşabilmesi için bilişsel kapasitesinin yanı sıra psikolojik olarak da kendini güvende hissetmesi gerekmektedir. Ancak yeni bir dil öğrenme süreci, doğası gereği bireyin alışkın olduğu ifade sınırlarının dışına çıkmasını gerektirdiğinden yoğun bir gerilime ve psikolojik bariyerlerin oluşmasına zemin hazırlayabilmektedir. Yabancı dil öğrenim sürecinde bireylerin başarılarını, öğrenme motivasyonlarını ve iletişim kurma isteklerini etkileyen en önemli duyuşsal faktörlerin başında ise "kaygı" (anxiety) gelmektedir.

Alan yazında kaygı genel olarak, tehlike veya olumsuz bir durum olasılığı karşısında bireyin hissettiği huzursuzluk, endişe ve uyarılmışlık hâli olarak tanımlanmaktadır. Ancak yabancı dil öğreniminde karşılaşılan kaygı, genel kaygı türlerinden oldukça farklıdır. Horwitz vd., (1986), yabancı dil kaygısını dil öğrenme sürecinin benzersizliğinden kaynaklanan, yabancı dil sınıflarına özgü bir benlik algısı, duyu ve davranışlar bütünü olarak tanımlamışlardır. Son yıllarda yabancı dil kaygısı üzerine yapılan çalışmalarda önemli bir artış olmuş, özellikle kaygının kaynakları, düzeyi ve diğer değişkenlerle ilişkisi üzerine araştırmalar yoğunlaşmıştır (Yu, 2024). Araştırmacılara göre bu belirli kaygı türü üç temel bileşenden oluşmaktadır: hedef dilde konuşma ve iletişim kurma korkusu (iletişim kaygısı), başkaları tarafından yargılanma ve küçük düşme endişesi (olumsuz değerlendirilme korkusu) ile sınavlarda başarısız olma korkusu (sınav kaygısı). Bu üç bileşenin birbirini besleyen döngüsel bir yapı oluşturduğu ve öğrencinin dil kullanımından giderek kaçınmasına yol açtığı bilinmektedir (Horwitz vd., 1986). Nitekim Scovel (1978), kaygının yabancı dil performansı üzerindeki olumsuz etkisini erken dönemde ortaya koymuş; bu çalışma, sonraki onlarca yıl boyunca alan yazının temel başvuru kaynaklarından biri hâline gelmiştir. Aydın ve Zengin (2008) de Türkiye'deki yabancı dil kaygısı araştırmalarını kapsamlı biçimde inceledikleri çalışmalarında, kaygının dil öğreniminin her evresinde belirleyici bir engel olmaya devam ettiğini vurgulamışlardır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin durumları incelendiğinde, bu kaygı türlerinin oldukça belirgin olduğu görülmektedir. Türkçenin kendine has söz dizimi, eklemeli yapısı ve farklı sesletim özellikleri, öğrencilerin öğrenme ortamlarında yoğun bir performans baskısı hissetmelerine neden olmaktadır. Özellikle anlık performans gerektiren konuşma ve yazma gibi üretici becerilerde öğrenciler; hata yapmaktan, arkadaşlarının önünde alay konusu olmaktan veya

öğreticileri tarafından sert bir biçimde düzeltilmekten çekinmektedirler (Boylu ve Çangal, 2015). Üretici beceriler arasında yazma, özgün bir kaygı türünü beraberinde getirmektedir. Yazma kaygısı; bireyin yazdıklarının değerlendirileceği endişesiyle yazmaktan kaçınması biçiminde tanımlanmakta ve birey odaklı kaygı, çevre odaklı kaygı, yazılı anlatım kurallarına bağlı kaygı, yazı aracına ve biçime bağlı kaygı ile yazma psikolojisine bağlı kaygı olmak üzere beş boyutta ele alınmaktadır (Maden vd., 2015). Bu olumsuz değerlendirilme korkusu, öğrencilerin Türkçe iletişim kurmaktan kaçınmalarına, sosyal ortamlarda kendilerini izole etmelerine ve ders içi etkinliklere katılımlarının düşmesine yol açmaktadır.

Dil öğreniminde yaşanan yüksek kaygı, öğrencinin bilişsel kapasitesini daraltarak hedef dilden gelen girdileri anlamlandırmasını zorlaştırmakta ve genel başarıyı olumsuz yönde etkilemektedir (MacIntyre ve Gardner, 1994; Scovel, 1978). Yüksek kaygı taşıyan öğrenciler, Türkçe metinleri dinlerken bir kelimeyi kaçırdıklarında bütünü anlayamayacakları paniğine kapılmakta (Halat, 2015), yazılı anlatım yaparken mükemmeliyetçi hedefler koyarak yazma blokajı yaşamakta (Karateke Bayat, 2018) ve konuşma esnasında bildikleri kelimeleri dahi unutabilmektedirler. Bu bağlamda Krashen (1982), "duyuşsal filtre" (affective filter) hipoteziyle kaygının bir tür zihinsel bariyer işlevi gördüğünü ve dil girdisinin uzun süreli belleğe aktarılmasını engellediğini açıklamaktadır. Dolayısıyla kaygı düzeyi yüksek olan öğrenciler, yeterli dil girdisine maruz kalsalar bile bu girdiden yeterince yararlanamayabilmektedirler. Zhao vd. (2013) ise dil düzeyi yükseldikçe içeriklerin zorlaşmasıyla birlikte yetersizlik hissinin yeniden tetiklendiğini ve kaygının doğrusal bir azalma seyri izlemediğini ortaya koymuşlardır. Bu bulgu; kaygının yalnızca başlangıç düzeylerini değil, öğrenme sürecinin tüm evrelerini etkileyen kalıcı bir duyuşsal değişken olduğunu ortaya koymaktadır.

Ancak kaygı sadece bireyin içsel bir sorunu değildir. Son yıllarda yapılan çalışmalar; öz yeterlik, motivasyon ve öğrenen özerkliği gibi duyuşsal değişkenlerin kaygı ile negatif bir korelasyon içinde olduğunu; öğrencilerin öz yeterlik algıları arttıkça hissettikleri kaygının belirgin biçimde azaldığını kanıtlamaktadır (Ağca, 2023; Ayhan, 2019). Dahası, uygun pedagojik yöntemlerin ve teknolojinin sürece dâhil edilmesi, bu kaygının yönetilmesinde büyük bir potansiyel taşımaktadır (İskender Topaloğlu, 2025; Karataş, 2024).

Dünya genelinde yabancı dil öğretiminde kaygı üzerine yapılmış sayısız çalışma bulunmasına rağmen, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi bağlamında bu duyuşsal faktörü derinlemesine inceleyen araştırmalar daha sınırlı kalmıştır. Alan yazındaki çalışmaların önemli bir kısmı, öğrencilerin yaşadıkları dinleme, okuma, konuşma veya yazma kaygılarını yalnızca betimsel tarama (durum tespiti) yoluyla ölçmekle yetinmiş; bu kaygının arkasında yatan psikolojik dinamikleri ve çözüm yollarını bütüncül bir yaklaşımla ele almamıştır. Ayrıca kaygıyı ortadan kaldırmaya yönelik uygulanan pedagojik (akran değerlendirmesi, odaklanılmış geri bildirim) ve teknolojik (e-dinleti, podcast, yapay zekâ tabanlı ses tanıma sistemleri) müdahalelerin sonuçlarını sentezleyen geniş kapsamlı çalışmalara acil bir ihtiyaç duyulmaktadır (Berk, 2019; Taş, 2025). Son yıllarda teknoloji destekli yabancı dil öğreniminin kaygı üzerindeki etkisi araştırmacıların ilgi odağı haline gelmiş, yapılan sistematik derlemelerde teknolojinin hem kaygıyı azaltan hem de artıran çift yönlü etkilerinin olduğu ortaya konmuştur (Huang ve Liu, 2025).

Bu araştırma, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik (PDR) biliminin sunduğu "duyuşsal değişkenler ve psikolojik temeller" ile Türkçe Eğitimi alanının sunduğu "pedagojik müdahaleler ve öğretim yöntemleri" perspektiflerini bir araya getirmesi bakımından özgündür. Çalışma, yabancı

dil öğrenimindeki kaygıyı sadece tespit edilmesi gereken bir sorun olarak değil; doğru araçlarla, psikolojik destekle ve yapılandırılmış geri bildirim mekanizmalarıyla "yönetilebilir bir değişken" olarak ele almaktadır. İncelenen lisansüstü tezlerin doküman incelemesi tekniğiyle analiz edilmesi, yabancı dil olarak Türkçe öğreten akademisyenlere, ders kitabı yazarlarına ve program tasarımcılarına psikolojik olarak güvenli öğrenme ortamları tasarımları konusunda bilimsel bir yol haritası sunacaktır.

Bu araştırmanın temel amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin temel dil becerilerine yönelik yaşadıkları kaygının psikolojik kaynaklarını belirlemek ve bu kaygıyı azaltmak amacıyla literatürde uygulanan pedagojik ve teknolojik müdahalelerin etkililiğini lisansüstü tezler üzerinden incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yaşadıkları dil kaygısının psikolojik temelleri ve kaynakları (olumsuz değerlendirilme korkusu, mükemmeliyetçilik, hata yapma endişesi vb.) nelerdir?
2. Dil öğrenme kaygısı; öz yeterlik, öğrenen özerkliği, motivasyon ve tutum gibi duyuşsal değişkenlerle nasıl bir ilişki içindedir?
3. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin kaygısını azaltmak amacıyla uygulanan pedagojik yöntemlerin (akran değerlendirmesi, odaklanılmış geri bildirim, özel yazma, iletişim stratejileri öğretimi) ve teknolojik araçların (podcast, e-dinleti, yapay zekâ destekli sistemler, mobil uygulamalar) kaygı düzeyleri üzerindeki somut etkileri nelerdir?
4. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil kaygısı düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Öğrencilerin anadili ile Türkçe arasındaki yapısal ve alfabetik mesafe, dil kaygısının türü ve şiddeti üzerinde belirleyici bir etken midir?
6. Dil yeterlik düzeyi (A2'den C1'e) ilerledikçe kaygının odak noktası ve yoğunluğu nasıl bir değişim göstermektedir?

## 2. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırma kapsamına alınan tezlerin belirlenme süreci (veri toplama süreci), verilerin toplanmasında kullanılan araçlar ve elde edilen verilerin nasıl analiz edildiğine ilişkin detaylı bilgilere yer verilmiştir.

### 2.1. Araştırma Modeli / Deseni

Bu araştırma, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin temel dil becerilerine yönelik yaşadıkları kaygı durumlarını ve bu kaygıya yönelik geliştirilen tekno-pedagojik çözümleri alan yazındaki lisansüstü tezler üzerinden incelemeyi amaçladığından nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Araştırmanın temel deseni doküman incelemesidir (document analysis). Doküman incelemesi; araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin sistematik olarak toplanmasını, incelenmesini ve yorumlanmasını kapsayan nitel bir araştırma deseni olarak tanımlanmaktadır (Bowen, 2009). Bu desen, araştırmacının birincil veri toplamak yerine mevcut belgeleri birincil veri kaynağı olarak kullandığı durumlarda tercih edilmekte; özellikle belirli bir alandaki birikimi ve örüntüleri ortaya koymak için işlevsel bir çerçeve sunmaktadır.

Araştırmada toplanan veriler ise doküman incelemesi tekniğiyle çözümlenmiştir. İçerik analizi, metinlerden kullanıldıkları bağlam çerçevesinde tekrarlanabilir ve geçerli çıkarsamalar yapmaya olanak tanıyan bir veri analizi yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Krippendorff, 2018). Bu analitik yaklaşımda temel amaç; incelenen olgunun derinlemesine ve kapsamlı bir betimlemesini sunmak suretiyle söz konusu olguyu anlamlandıran temel kavramlara ve tematik kategorilere ulaşmaktır (Elo ve Kyngäs, 2008). Dolayısıyla bu çalışmada doküman incelemesi araştırmanın desenini, içerik analizi ise veri analizi tekniğini oluşturmaktadır; iki kavram birbiriyle çelişmeyip birbirini tamamlamaktadır.

Bu doğrultuda incelenen tezlerde, temel dil becerilerine yönelik Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin kaygılarının giderilmesine yönelik tekno-pedagojik çözümlerin alan yazına yansımaları hakkında değerlendirmeler yapılmıştır. Bu sayede Türkiye'nin farklı üniversitelerinde yürütölen lisansüstü çalışmaların bulguları, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik (PDR) ile Türkçe Eğitimi disiplinlerinin ortak perspektifinde bütöncöl bir biçimde yorumlanmıştır.

## **2.2. Veri Toplama Süreci**

Araştırmanın veri setini, Türkiye'de yabancı dil olarak Türkçe öğretimi (YTÖ) alanında kaygı konusunu ele alan lisansüstü tezler oluşturmaktadır. Tezlerin derlenmesinde Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi veri tabanı (<https://tez.yok.gov.tr>) birincil veri kaynağı olarak kullanılmış; sistematik tarama şubat 2025 tarihi itibarıyla gerçekteştirilmiştir.

Tarama, başlık düzeyinde ve iki ayrı anahtar kelime grubuyla yürütölmüştür. Birinci aramada "Yabancılara Türkçe" ifadesinin tez başlığında geçtiği çalışmalar sorgulanmış ve 245 teze ulaşılmıştır. İkinci aramada "Türkçenin yabancı dil" ifadesi kullanılmış ve bu sorgulama 148 tez çalışmasını kapsayan bir sonuç üretmiştir. İki arama kümesinin birleştirilmesi ve mükerrer kayıtların çıkarılması sonucunda toplam 393 tez başlangıç havuzunu oluşturmuştur.

### 2.3. Kriterlerin Oluşturulması



#### Çizim 1. Çalışma grubunun seçim kriterlerinin oluşturulması süreci

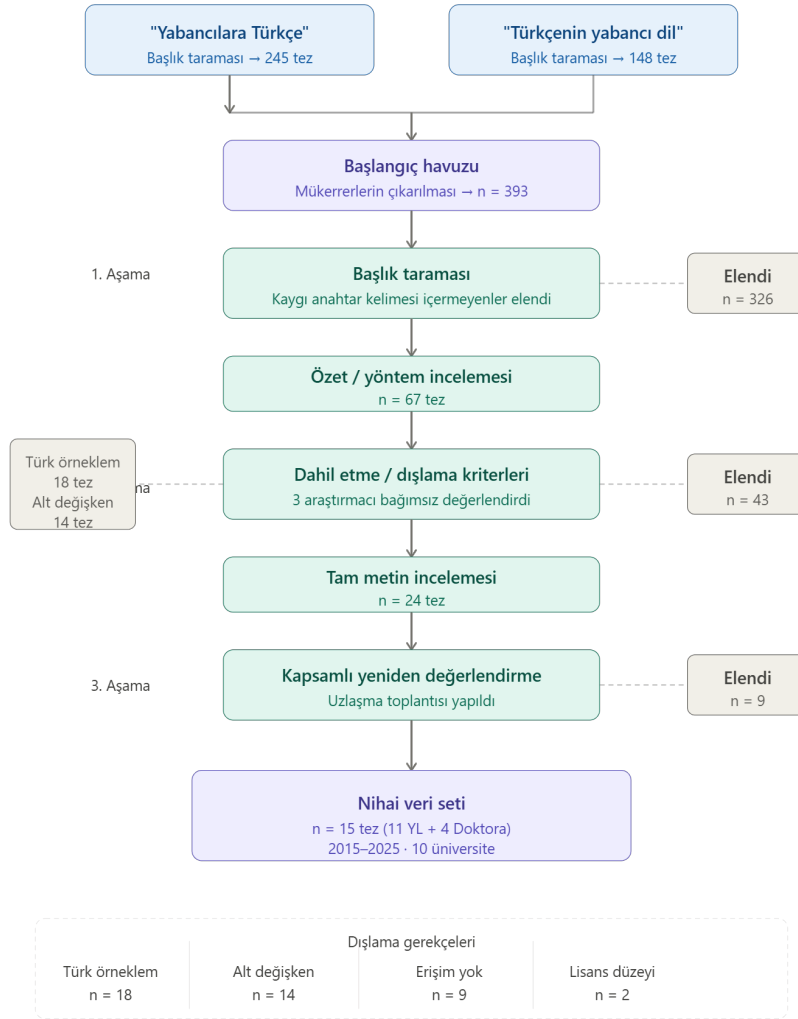
Çalışmaya dahil etme ve dışlama kriterleri, araştırma sorularının kapsamı, ilgili alan yazın ve PRISMA kılavuzunun metodolojik önerileri temel alınarak üç araştırmacı tarafından ortak görüş doğrultusunda belirlenmiştir. Kriterlerin tanımlanmasında çalışmanın odak değişkeni olan "kaygı" kavramı belirleyici olmuştur. Kaygının araştırmanın asıl odağı olduğu, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencileri kapsayan ve tam metnine erişilebilen lisansüstü tezlerin dahil edilmesine karar verilmiştir. Bu süreç Çizim 1'de şematik olarak özetlenmiştir.

### 2.4. Tarama ve Seçim Süreci

Tezlerin seçim süreci üç aşamalı olarak yürütülmüştür. Birinci aşamada başlık taraması yapılmış; "kaygı", "okuma kaygısı", "yazma kaygısı", "dinleme kaygısı" ve "konuşma kaygısı" anahtar kelimelerini başlığında barındırmayan tezler havuzdan çıkarılmıştır. Bu eleme sonucunda 393 tezdten 67'si ikinci aşamaya taşınmıştır.

İkinci aşamada söz konusu 67 tezin tamamı üç araştırmacı tarafından indirilmiş; özet ve yöntem bölümleri dâhil etme/dışlama kriterlerine göre bağımsız olarak incelenmiştir. Bu aşamada; örnekleme Türk öğrencilerden oluşan tezler (n = 18), kaygıyı yalnızca bir alt değişken olarak ele alan çalışmalar (n = 14), tam metne erişilemeyen tezler (n = 9) ve lisans düzeyindeki çalışmalar (n = 2) dışlanmış; geriye 24 tez kalmıştır.

Üçüncü ve son aşamada kalan 24 tezin tam metinleri araştırmacılar tarafından derinlemesine okunmuş ve dâhil etme kriterleri kapsamlı biçimde yeniden değerlendirilmiştir. Bu aşamada örneklem özellikleri, veri toplama araçları ve araştırma bulgularının kaygı merkezli olup olmadığı esas alınmıştır. Üç araştırmacının bağımsız değerlendirmelerinin ardından gerçekleştirilen ortak tartışma toplantısında uzlaşma sağlanmış ve nihai veri setine 15 tezin dâhil edilmesine karar verilmiştir (11 yüksek lisans, 4 doktora). Tarama sürecinin tüm aşamaları Çizim 2'de akış diyagramı biçiminde özetlenmiştir.



## Çizim 2. Tarama ve seçim süreci

Tarama süreci PRISMA (Page vd., 2021) akış diyagramı modeli esas alınarak oluşturulmuştur.

**Mavi:** YÖK veri tabanı aramaları

**Mor:** Birleştirilmiş havuz ve nihai sonuç

**Yeşil:** Üç aşamalı eleme süreci

**Gri:** dışlanan tezler ve gerekçeleri

## **2.5. Veri Toplama Aracı: Tez Kodlama Formu**

Araştırmaya veri seti olarak kullanılan 15 tezin sistematik bir şekilde incelenebilmesi için araştırmacılar tarafından araştırmanın alt problemlerine uygun bir "Tez Kodlama Formu" geliştirilmiştir. Formun geliştirilme süreci üç aşamalı olarak yürütülmüştür.

Birinci aşamada (taslak geliştirme), araştırmacılar ilgili alan yazını (yabancı dil kaygısı, doküman incelemesi ve içerik analizi çalışmaları) incelemiş; ardından araştırmanın alt problemleri doğrultusunda hangi tür verilerin toplanması gerektiğini belirlemişlerdir. Bu doğrultuda, her tezen hangi bilgilerin sistematik biçimde çıkarılacağına gösteren bir taslak form hazırlanmıştır.

İkinci aşamada (uzman görüşü ve pilot uygulama), taslak form önce üç araştırmacı tarafından değerlendirilmiş; ardından bir ölçme-değerlendirme uzmanı ve bir Türkçe eğitimi uzmanından yazılı görüş alınmıştır. Uzmanların önerileri doğrultusunda bazı maddeler yeniden ifadelendirilmiş, çakışan kategoriler birleştirilmiş ve gereksiz maddeler formdan çıkarılmıştır. Formun anlaşılabilirliğini ve işlevselliğini sınamak amacıyla, nihai veri setine dâhil edilmeyen iki tez üzerinde pilot bir kodlama uygulaması gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama sonucunda kodlayıcılar bir araya gelerek anlaşmazlık yaratan kategorileri tartışmış ve ortak tanımlar üzerinde uzlaşmıştır.

Üçüncü aşamada (nihai form), uzman görüşleri ve pilot uygulama bulguları ışığında forma son şekli verilmiştir. Sonuçta form dört temel boyutta yapılandırılmıştır:

Kimlik (Künye) Bilgileri: Tezin yazarı, yılı, türü (yüksek lisans/doktora) ve yürütüldüğü üniversite/enstitü.

Yöntemsel Özellikler: Araştırmanın deseni, çalışma grubu (örneklem büyüklüğü ve dil seviyesi) ve kullanılan veri toplama araçları (kaygı ölçekleri vb.).

Duyuşsal ve Psikolojik Değişkenler: İncelenen kaygı türü, kaygının psikolojik kaynakları (olumsuz değerlendirilme korkusu, akran baskısı vb.) ve kaygı ile ilişkili diğer faktörler (öz yeterlik, tutum, motivasyon).

Pedagojik Müdahaleler ve Sonuçlar: Kaygıyı azaltmak amacıyla uygulanan öğretim yöntemleri (akran değerlendirmesi, e-dinleti, yapay zekâ, odaklanılmış geri bildirim vb.) ve bu yöntemlerin kaygı düzeyleri üzerindeki somut etkileri.

### **2.5.1. Kodlama Kategorilerinin Oluşturulması**

Kodlama kategorileri, hem tümdengelimli (deductive) hem de tümevarımsal (inductive) bir mantıkla geliştirilmiştir. Tümdengelimli boyutta, Horwitz vd. (1986) yabancı dil kaygısı kuramı ile Krashen'in (1982) duyuşsal filtre hipotezi temel alınarak olumsuz değerlendirilme korkusu, iletişim kaygısı ve sınav kaygısı gibi önceden belirlenmiş kategoriler oluşturulmuştur. Tümevarımsal boyutta ise tezlerin "Bulgular" ve "Sonuç" bölümlerinin ilk okumaları sırasında karşılaşılan ve kuramsal çerçevede yer almayan örüntüler (örneğin alfabetik mesafeden kaynaklanan kaygı, öğrenme süresiyle ilişkili kaygı değişimi) yeni alt kategoriler olarak tanımlanmış ve forma eklenmiştir. Böylece veri setinden organik olarak ortaya çıkan temalar da sistematik biçimde kayıt altına alınmıştır.

## 2.5.2. Kodlama İşleminin Yürütülmesi

Kodlama işlemi, üç bağımsız araştırmacı tarafından aşamalı olarak yürütülmüştür. Süreç şu adımlardan oluşmaktadır:

**Ortak eğitim:** Kodlamaya başlamadan önce üç araştırmacı bir araya gelmiş; her kategorinin tanımı, kapsamı ve sınırları tartışılmıştır. Kategoriler arası örtüşme riskini azaltmak amacıyla her boyut için somut "evet/hayır" veya "var/yok" ölçütleri belirlenmiştir. Örneğin "Olumsuz değerlendirilme korkusu" kategorisinin yalnızca tezin bulgular ya da tartışma bölümünde açıkça adlandırıldığı ya da ilgili ölçek puanıyla desteklendiği durumlarda kodlanmasına karar verilmiştir.

**Bağımsız kodlama:** Her araştırmacı, 15 tezin tamamını yalnızca "Bulgular", "Sonuç" ve "Tartışma" bölümlerini okuyarak birbirinden bağımsız biçimde kodlama formuna aktarmıştır. Kodlama sürecinde, tezlerin tam metinleri üzerinde yapılan notlar ve vurgulamalar daha sonra tartışmaya açılmak üzere kayıt altına alınmıştır.

**Geçerlik ve güvenilirlik:** Araştırmanın veri analiz sürecinde kodlayıcılar arası güvenilirliği sağlamak amacıyla üç bağımsız alan uzmanı tarafından kodlama yapılmıştır. Nitel araştırmalarda şans eseri oluşan uyumu (rastlantısal uyum) kontrol etmediği için tek başına basit yüzde uyumunun yeterli olmadığı göz önünde bulundurularak (Krippendorff, 2018), kodlayıcılar arası güvenilirlik (Fleiss' Kappa / Krippendorff's Alpha) katsayısı ile hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonucunda uyum katsayısı (0.87) olarak bulunmuştur. Bu değer, alan yazında güvenilir kabul edilen eşik değerini (>0.80) üzerinde olup, kodlayıcılar arasındaki uyumun şanstın arınmış ve yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir (Krippendorff, 2018).

## 2.6. Verilerin Analizi

Araştırmada kodlama formu aracılığıyla toplanan nitel veriler, betimsel analiz ve içerik analizi teknikleri bir arada kullanılarak çözümlenmiştir. İki teknik birbiriyle çelişmeyip birbirini tamamlamaktadır: Betimsel analiz mevcut durumu sayısal olarak ortaya koyarken, içerik analizi bu durumun ardındaki anlam örüntülerine ve psikolojik temellere ulaşmayı sağlamaktadır.

### 2.6.1. Betimsel Analiz Aşaması

Betimsel analiz aşamasında, tezlerin künye ve yöntem bilgileri önceden belirlenen çerçeveye göre sınıflandırılarak frekans ve yüzdelerle çizelgeleştirilmiş ve mevcut durum olduğu gibi sunulmuştur. Bu aşamada herhangi bir yorumlama yapılmamış; tezlerin yılı, türü, araştırma deseni, örneklem büyüklüğü ve kullanılan veri toplama araçları gibi betimsel veriler ham biçimiyle raporlanmıştır.

### 2.6.2. İçerik Analizi Aşaması

İçerik analizi aşamasında daha derinlemesine bir yaklaşımla, toplanan verilerin açıklayıcı kavram ilişkilerine ve psikolojik temellerine ulaşılması hedeflenmiştir. Bu süreç dört adımda yürütülmüştür:

**1. Adım – Veri Hazırlama ve Yoğun Okuma:** Nihai veri setine alınan 15 tezin "Bulgular", "Sonuç" ve "Tartışma" bölümleri her araştırmacı tarafından en az iki kez baştan sona okunmuştur. Bu okumalar sırasında araştırmacılar, kaygının kaynakları, türleri, ilişkili değişkenler ve müdahale

sonuçlarına dair öne çıkan ifadeleri not etmiştir. Yoğun okuma hem betimsel hem de yorumlayıcı düzeyde anlam örüntülerinin fark edilmesine zemin hazırlamıştır.

**2. Adım – Kodların Oluşturulması:** Kodlama süreci, karma bir yaklaşımla yürütülmüştür.

*Tümdengelimli (dedüktif) kodlama:* Araştırmanın kuramsal çerçevesini oluşturan Horwitz vd. (1986) yabancı dil kaygısı modeli ve Krashen'in (1982) duyuşsal filtre hipotezi temel alınarak olumsuz değerlendirilme korkusu, iletişim kaygısı ve sınav kaygısı gibi kuramsal kategoriler önceden belirlenmiştir. Bu kategoriler, tezlerin ilgili bölümlerinde sistematik biçimde aranmıştır.

*Tümevarımsal (indüktif) kodlama:* Tezlerin ilk okunmaları sırasında, kuramsal çerçevede önceden tanımlanmayan ancak verilerden organik olarak ortaya çıkan örüntüler- örneğin alfabetik mesafeden kaynaklanan kaygı, öğrenme süresiyle değişen kaygı yoğunluğu veya geri bildirim türlerinin kaygı üzerindeki farklı etkileri- yeni kodlar olarak tanımlanmış ve forma eklenmiştir.

Her kod, yalnızca tezin bulgular ya da tartışma bölümünde açıkça adlandırıldığı ya da ilgili ölçek puanıyla doğrudan desteklendiği durumlarda geçerli sayılmıştır. Bu ölçüt, kodlama sürecinde gözlemci yanlılığını en aza indirmeye hizmet etmiştir.

**3. Adım – Temaların Belirlenmesi:** Kodlama aşaması tamamlandıktan sonra, birbirine anlamca yakın kodlar belirli kavramlar ve temalar etrafında birleştirilmiştir. Tema oluşturma sürecinde üç araştırmacı bir araya gelerek her kod grubunun hangi üst temayı temsil ettiğini tartışmıştır. Bu tartışmalar sonucunda kaygının psikolojik kaynakları, kaygı ile ilişkili duyuşsal değişkenler ve kaygıyı azaltmaya yönelik pedagojik müdahaleler olmak üzere üç ana tema belirlenmiştir. Temalar, birden fazla tezde tekrar eden ve araştırma sorularıyla doğrudan ilişkili örüntülerden hareketle oluşturulmuştur.

**4. Adım – Yorumlama ve Sentez:** Ortaya çıkan temalar, okuyucunun anlayabileceği şekilde mantıksal bir kurgu ile düzenlenmiş ve iki farklı disiplinin Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik ile Türkçe Eğitimi teorik çerçeveleriyle sentezlenerek yorumlanmıştır. Bu aşamada bulgular yalnızca betimlenmekle kalmamış; birbirleriyle ve alan yazınla ilişkilendirilerek açıklanmıştır.

## 2.7. Etik İlkeler

Bu araştırma, YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında kamuya açık biçimde erişilebilen lisansüstü tezler üzerinden yürütülen bir doküman incelemesi çalışmasıdır. Çalışmada insan katılımcılardan birincil veri toplanmamış; kişisel, kimliğe dayalı ya da gizli nitelikte herhangi bir bilgi işlenmemiştir. Analiz yalnızca yayımlanmış ikincil kaynaklar üzerinde gerçekleştirildiğinden araştırma, etik kurul izni zorunluluğu kapsamı dışında yer almaktadır.

## 2.8. Sınırlılıklar

**Veri Kaynağı ve Evren Sınırlılığı:** Araştırmanın veri seti, YÖK Ulusal Tez Merkezi üzerinden tam metnine erişilebilen ve 2015-2025 yılları arasında tamamlanan lisansüstü tezlerle (n=15) sınırlandırılmıştır. Ulusal ve uluslararası dizinlerdeki makale, kitap bölümü gibi diğer bilimsel yayın türleri ile erişim kısıtlaması bulunan tezlerin (n=9) analize dâhil edilmemesi, alandaki ilgili literatürün bütünüyle temsil edilmesini kısıtlamaktadır.

Ölçüt ve Örneklem Sınırlılığı: Yalnızca hedef kitlesi yabancı uyruklu öğrenciler olan ve "kaygı" olgusunu temel odak noktası olarak ele alan çalışmalar incelenmiştir. Kaygının dolaylı ya da alt değişken olarak incelendiği araştırmalar (n=14) ile örneklemini anadili Türkçe olan bireylerin oluşturduğu çalışmaların (n=18) dışlanması, bulguların genellenebilirliğini yabancı dil olarak Türkçe öğretimi (YDTÖ) bağlamı ile daraltmaktadır.

Yöntemsel Bağımlılık: Nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesi ile yürütülen bu çalışmada ikincil veriler analiz edilmiştir. Dolayısıyla çalışmanın bulguları; analize dâhil edilen birincil kaynakların (15 tezin) yöntemsel yeterliliklerine, araştırmacı yaklaşımlarına ve kullanılan veri toplama araçlarının psikometrik özelliklerine (geçerlik ve güvenilirlik) doğrudan bağlıdır.

## 2.9. Veri Paylaşılabilirliği

Araştırma verileri, istenildiği takdirde üçüncü paydaşlarla paylaşılabilir. Veri deposu bağlantısı bulunmamaktadır.

## 3. Bulgular

### 3.1. Tezlerin Yapısına Yönelik Bulgular

Bu bölümde, araştırma kapsamına alınan 15 tezin kodlama formu aracılığıyla analiz edilmesi sonucunda elde edilen bulgular; tezlerin künye bilgileri, yöntemsel özellikleri, kaygının psikolojik/duyuşsal kaynakları ve kaygıyı azaltmaya yönelik uygulanan pedagojik müdahaleler sunulmuştur.

**Çizelge 1.** Araştırma kapsamına alınan tezlerin kimlik (künye) bilgileri

Tez Kodu	Yazar ve Yıl	Tez Türü	Üniversite / Enstitü
Tez 1 (419392)	Sercan Halat (2015)	Yüksek Lisans	Gazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Tez 2 (503120)	Betül Karateke Bayat (2018)	Yüksek Lisans	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü
Tez 3 (507042)	Onur Taşdemir (2017)	Yüksek Lisans	Dokuz Eylül Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Tez 4 (585820)	Rifat Ramazan Berk (2019)	Doktora	Gazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Tez 5 (594413)	Sefa Ayhan (2019)	Yüksek Lisans	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Tez 6 (646877)	Sevgi Genç Köylü (2020)	Yüksek Lisans	Bartın Üniversitesi / Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Tez 7 (689668)	Ezgi Nursemin Sönmez (2021)	Yüksek Lisans	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi / Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Tez 8 (717010)	Sevinç Kara (2022)	Yüksek Lisans	Bursa Uludağ Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Tez 9 (825680)	Meryem DEMİR (2019)	Yüksek Lisans	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü
Tez 10 (847724)	Hilal Ağca (2023)	Yüksek Lisans	Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi / Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Tez 11 (868535)	Ahmet Gürkan Karataş (2024)	Doktora	Necmettin Erbakan Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü

<b>Tez 12</b> (897031)	Meryem Dağdelen (2024)	Yüksek Lisans	Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü
<b>Tez 13</b> (924255)	Özge Bayram (2025)	Yüksek Lisans	Hacettepe Üniversitesi / Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü
<b>Tez 14</b> (933934)	Ahmet Taş (2025)	Doktora	Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi / Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
<b>Tez 15</b> (948958)	Mülkiye E. İskender Topaloğlu (2025)	Doktora	Atatürk Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü

İncelenen çalışmaların büyük çoğunluğu, dil öğrenme kaygısının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Bununla birlikte bazı çalışmalar farklı örüntüler tespit etmiştir. Taşdemir (2017) ve Kara (2022), son testte erkek öğrencilerin kaygı puanlarının kadınlara göre anlamlı düzeyde yüksek olduğunu belirlemiştir. Bayram (2025) ise erkek öğrencilerin sosyal ve performans kaygısı ile öz güven eksikliği faktörlerinde kadınlara kıyasla daha yüksek puan aldığını belirlemiştir. Demir (2019), erkeklerin eylem odaklı kaygıda, kadınların ise çevre odaklı kaygıda daha yüksek puan aldığını bildirmiştir.

#### **Çizelge 2.** Tezlerdeki çalışma gruplarının milliyetleri

<b>Tez</b>	<b>Milliyet / Etnik Köken Bilgileri</b>
Sercan Halat (2015)	Büyük çoğunluğu Arap kökenli olmakla birlikte ana dili Türkmençe, Farsça, Kazakça ve Kırgızca olan öğrenciler de grupta yer almaktadır.
Karateke Bayat (2018)	Örneklemin tamamı Türkiye'ye iltica etmiş olan Suriyeli ve Iraklı sığınmacı öğrencilerden oluşmaktadır.
Onur Taşdemir (2017)	68 yabancı uyruklu öğrenci ile çalışılmış, net bir millet dağılımı verilmemiştir.
R. Ramazan Berk (2019)	Çalışma Afganistan'da yürütüldüğü için katılımcıların tamamı Afganistanlı öğrencidir.
Sefa Ayhan (2019)	En büyük grup Suriyeli (%16,5) öğrencilerdir. Onları Uygur Türkleri (%12,8) ve Türkmenistanlılar (%8,3) takip etmektedir. Toplamda Arnavut, Boşnak, Mısırlı ve Somalili dâhil 23 farklı milletten öğrenci katılmıştır.
Sevgi Genç Köylü (2020)	Net bir millet dağılımı verilmemiştir.
Ezgi N. Sönmez (2021)	Çalışma grubu, Asyalı (177 kişi), Afrikalı (60 kişi), Avrupalı (6 kişi) ve Güney Amerikalı (2 kişi) olarak oluşmuştur.
Sevinç Kara (2022)	Örneklemin tamamı Ahıskalı Türklerden oluşmaktadır. Bu öğrenciler Azerbaycan (%40), Rusya (%23), Özbekistan, Kırgızistan ve Kazakistan doğumludur.
Meryem Demir (2019)	Net bir milliyet dağılımı verilmemiştir.
Hilal Ağca (2023)	Türkmenistanlı (20 kişi) ve İranlı (13 kişi) öğrenciler ağırlıktadır. Ayrıca Suriyeli, Iraklı, Filistinli ve Rus öğrenciler de bulunmaktadır.
A. Gürkan Karataş (2024)	Çeşitlilik arz eden 28 farklı milletten gelen yabancı öğrencilerden oluşmaktadır, net bir millet dağılımı verilmemiştir.
Meryem Dağdelen (2024)	Orta Doğu ülkeleri (57 kişi) ve Türk devletleri (55 kişi) kökenli öğrenciler çoğunluktadır. Ayrıca Afrika ve Avrupa ülkelerinden gelen katılımcılar mevcuttur.
Özge Bayram (2025)	40 farklı milletten oluşan grupta Arap-Orta Doğulular (%31,45) ve Türk soylular (%21,77) olmak üzere çeşitli Asyalı, Afrikalı ve Avrupalılar da örnekleme dâhildir.
Ahmet Taş (2025)	Kırgızistan'da yürütülen çalışmada en büyük gruplar Kırgızca (%53,8) ve Rusça (%38,2) konuşan öğrencilerdir. Ayrıca Kazak, Özbek ve Moğol öğrenciler yer almaktadır.

E. İskender Topaloğlu (2025) Deney Grubundaki 21 öğrencinin ana dilleri incelendiğinde Arapça, Farsça, Rusça, İngilizce, Birmanca, Azerbaycan Türkçesi, Bengalce ve Fransızcanın ana dil olarak konuşulduğu görülmektedir. Sekiz farklı dilden en sık tekrarlanan Arapça olmuştur. 14 öğrencinin ana dili Arapçadır. Kontrol Grubundaki en büyük grubu Arapça konuşan öğrenciler oluşturmakta olup Gürcüce, Farsça, Endonezyaca ve Fransızca konuşan öğrenciler bulunmaktadır.

İncelenen çalışmaların büyük çoğunluğu, dil öğrenme kaygısının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Bununla birlikte bazı çalışmalar farklı örüntüler tespit etmiştir. Taşdemir (2017) ve Kara (2022), son testte erkek öğrencilerin kaygı puanlarının kadınlara göre anlamlı düzeyde yüksek olduğunu belirlemiştir. Bayram (2025) ise erkek öğrencilerin sosyal ve performans kaygısı ile öz güven eksikliği faktörlerinde kadınlara kıyasla daha yüksek puan aldığını belirlemiştir. Demir (2019), erkeklerin eylem odaklı kaygıda, kadınların ise çevre odaklı kaygıda daha yüksek puan aldığını bildirmiştir.

### **Çizelge 3.** Tezlerdeki çalışma gruplarının milliyetleri

<b>Tez</b>	<b>Milliyet / Etnik Köken Bilgileri</b>
Sercan Halat (2015)	Büyük çoğunluğu Arap kökenli olmakla birlikte ana dili Türkmençe, Farsça, Kazakça ve Kırgızca olan öğrenciler de grupta yer almaktadır.
Karateke Bayat (2018)	Örneklemin tamamı Türkiye'ye iltica etmiş olan Suriyeli ve Iraklı sığınmacı öğrencilerden oluşmaktadır.
Onur Taşdemir (2017)	68 yabancı uyruklu öğrenci ile çalışılmış, net bir millet dağılımı verilmemiştir.
R. Ramazan Berk (2019)	Çalışma Afganistan'da yürütüldüğü için katılımcıların tamamı Afganistanlı öğrencidir.
Sefa Ayhan (2019)	En büyük grup Suriyeli (%16,5) öğrencilerdir. Onları Uygur Türkleri (%12,8) ve Türkmenistanlılar (%8,3) takip etmektedir. Toplamda Arnavut, Boşnak, Mısırlı ve Somalili dâhil 23 farklı milletten öğrenci katılmıştır.
Sevgi Genç Köylü (2020)	Net bir millet dağılımı verilmemiştir.
Ezgi N. Sönmez (2021)	Çalışma grubu, Asyalı (177 kişi), Afrikalı (60 kişi), Avrupalı (6 kişi) ve Güney Amerikalı (2 kişi) olarak oluşmuştur.
Sevinç Kara (2022)	Örneklemin tamamı Ahıskalı Türklerden oluşmaktadır. Bu öğrenciler Azerbaycan (%40), Rusya (%23), Özbekistan, Kırgızistan ve Kazakistan doğumludur.
Meryem Demir (2019)	Net bir milliyet dağılımı verilmemiştir.
Hilal Ağca (2023)	Türkmenistanlı (20 kişi) ve İranlı (13 kişi) öğrenciler ağırlıktadır. Ayrıca Suriyeli, Iraklı, Filistinli ve Rus öğrenciler de bulunmaktadır.
A. Gürkan Karataş (2024)	Çeşitlilik arz eden 28 farklı milletten gelen yabancı öğrencilerden oluşmaktadır, net bir millet dağılımı verilmemiştir.
Meryem Dağdelen (2024)	Orta Doğu ülkeleri (57 kişi) ve Türk devletleri (55 kişi) kökenli öğrenciler çoğunluktadır. Ayrıca Afrika ve Avrupa ülkelerinden gelen katılımcılar mevcuttur.
Özge Bayram (2025)	40 farklı milletten oluşan grupta Arap-Orta Doğulular (%31,45) ve Türk soylular (%21,77) olmak üzere çeşitli Asyalı, Afrikalı ve Avrupalılar da örnekleme dâhildir.
Ahmet Taş (2025)	Kırgızistan'da yürütülen çalışmada en büyük gruplar Kırgızca (%53,8) ve Rusça (%38,2) konuşan öğrencilerdir. Ayrıca Kazak, Özbek ve Moğol öğrenciler yer almaktadır.
E. İskender Topaloğlu (2025)	Deney Grubundaki 21 öğrencinin ana dilleri incelendiğinde Arapça, Farsça, Rusça, İngilizce, Birmanca, Azerbaycan Türkçesi, Bengalce ve Fransızcanın ana dil olarak konuşulduğu görülmektedir. Sekiz farklı dilden en sık tekrarlanan Arapça olmuştur. 14 öğrencinin ana dili Arapçadır. Kontrol

Grubundaki en büyük grubu Arapça konuşan öğrenciler oluşturmakta olup Gürcüce, Farsça, Endonezyaca ve Fransızca konuşan öğrenciler bulunmaktadır.

İncelenen tezlerin genelinde en büyük öğrenci gruplarını Arap ülkeleri kökenli (Suriye, Irak vb.) ile Türk soylu (Türkmen, Uygur, Kırgız, Ahıska vb.) öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışmaların bir kısmı yalnızca Ahıska Türkler (Kara, 2022) veya Afganlar (Berk, 2019) gibi homojen grupları incelerken, bir kısmı 28 ila 40 farklı milleti barındıran kozmopolit örneklerle (Bayram, 2025; Karataş, 2024) yürütülmüştür.

**Çizelge 4.** Kaygıyı azaltmaya yönelik pedagojik uygulamalar ve yöntemlerin etkileri

Tez Kodu Yazar	Uygulanan Pedagojik Teknolojik Yöntem	Hedeflenen Beceri ve Kaygı Türü	Yöntemin Kaygı Üzerindeki Somut Etkisi (Bulgular)
Tez 2 (Bayat, 2018)	Akran Değerlendirmesi	Yazma Kaygısı	Uygulama öncesinde eleştirilme korkusu yaşayan öğrencilerin, akran değerlendirmesi sonrasında hatalarını fark etme imkânı buldukları ve yazma kaygılarının anlamlı düzeyde azaldığı tespit edilmiştir.
Tez 3 (Taşdemir, 2017)	Özel Yazma Yöntemi	Yazma Kaygısı	Süre sınırlaması ve notlandırma baskısı olmadan yapılan özel yazma etkinlikleri sonucunda deney grubundaki öğrencilerin ön yargılarının kırıldığı ve yazma kaygısının düştüğü belirlenmiştir.
Tez 4 (Berk, 2019)	E-Dinleti (Podcast)	Dinleme Kaygısı	Öğrencilere ders dışında istedikleri kadar dinleme (tekrar) imkânı veren e-dinleti uygulamaları, öğrencilerin dinlediğini anlama başarısını artırırken dinleme kaygılarını anlamlı düzeyde düşürmüştür.
Tez 6 (Genç Köylü, 2020)	Genel Mobil Uygulamalar	Tüm Beceri Kaygıları	Duolingo, Busuu gibi genel geçer mobil uygulamaların kullanımının öğrencilerin okuma, dinleme, konuşma ve yazma kaygı düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir düşüş yaratmadığı görülmüştür.
Tez 10 (Ağca, 2023)	Podcast (Sesli Yayın)	Dinleme Kaygısı	Altı hafta boyunca mobil uygulamalar üzerinden podcast dinleyen öğrencilerin dinleme kaygılarına olumlu yönde etki ettiği ve kaygıyı azalttığı tespit edilmiştir.
Tez 11 (Karataş, 2024)	Odaklanılmış Geri Bildirim	Yazma Kaygısı	Yazılı metinlerdeki hatalara sistematik geri bildirim (dönüt) verilmesi öğrencilerin yazma kaygısını anlamlı biçimde azaltırken; hiç geri bildirim verilmeyen grubun kaygısının arttığı saptanmıştır.
Tez 15 (İskender Topaloğlu, 2025)	Yapay Zekâ (Uyarlanabilir Ortam)	Konuşma Kaygısı	Yapay zekâ tabanlı ses tanıma ve anında hata düzeltme teknolojisi, öğrencilere yargılanmadan pratik yapma imkânı sunarak sosyal konuşma kaygısını düşürmüştür.

Çizelgede yalnızca doğrudan bir pedagojik veya teknolojik müdahale uygulayan tezlere yer verilmiştir; kaygıyı betimleyici düzeyde inceleyen 8 tez müdahale değerlendirme kapsamı dışında kalmaktadır.

Kaygıyı azaltmaya yönelik uygulanan pedagojik ve teknolojik müdahalelerin sonuçları şu şekilde özetlenebilir: Podcast ve e-dinleti uygulamaları (Ağca, 2023; Berk, 2019) dinleme kaygısını anlamlı ölçüde düşürmüştür. Yapay zekâ destekli uyarlanabilir öğrenme ortamı (İskender Topaloğlu, 2025) konuşma ve telaffuz kaygısını azaltmıştır. Odaklanılmış geri bildirim (Karataş, 2024) ve akran değerlendirmesi (Karateke Bayat, 2018) yazma kaygısını anlamlı düzeyde düşürürken; hiç geri bildirim verilmeyen grupta kaygı artmıştır. Pedagojik bir hedef gözetilmeksizin kullanılan genel mobil uygulamaların (Genç Köylü, 2020) ise kaygı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etki yaratmadığı saptanmıştır.

**Çizelge 5.** İncelenen tezlerin yöntemsel özellikleri (model, örneklem ve veri toplama araçları)

Tez Kodu / Yazar	Araştırma Modeli / Deseni	Veri Toplama Araçları (Ölçek ve Formlar)
Tez 1 (Halat, 2015)	Nicel- Tarama (Ölçek Geliştirme)	Yabancı Dil Dinleme Kaygısı Ölçeği, Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu
Tez 2 (Karateke Bayat, 2018)	Nitel / Yarı Deneysel	Yazma Kaygısı Tutum Formu, Akran Değerlendirme Formu, Yarı Yapılandırılmış Mülakat
Tez 3 (Taşdemir, 2017)	Nicel- Yarı Deneysel (Ön test-Son test)	Yazma Kaygısı Ölçeği, Yazma Eğilimi Ölçeği, Kişisel Bilgi Formu
Tez 4 (Berk, 2019)	Karma Yöntem (Deneysel)	Türkçe Dinleme Yeterlik Sınavı, E-Dinleti Değerlendirme Formu, Görüş Formu
Tez 5 (Ayhan, 2019)	Nicel- Tarama	Türkçe Dil Bilgisi Dersi Kaygı Ölçeği, Öz Yeterlik Ölçeği, Mülakat Formu
Tez 6 (Genç Köylü, 2020)	Nicel- Tarama	Kişisel Bilgi Formu ve Anket
Tez 7 (Sönmez, 2021)	Nicel- Tarama / Deneysel	Kişisel Bilgi Formu, Etkileşim Gözlem Araçları
Tez 8 (Kara, 2022)	Nicel- Tarama	Konuşma Kaygısı Ölçeği, Kişisel Bilgi Formu
Tez 9 (Demir, 2019)	Nicel- Tarama	Yazma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği, Kişisel Bilgi Formu
Tez 10 (Ağca, 2023)	Nicel- Yarı Deneysel (Ön test-Son test)	Yabancı Dil Dinleme Kaygısı Ölçeği, Dinleme Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği
Tez 11 (Karataş, 2024)	Karma Araştırma (Deneysel)	Odaklanılmış Geri Bildirim Formları, Dereceli Puanlama Anahtarı, Yarı Yapılandırılmış Görüşme
Tez 12 (Dağdelen, 2024)	Nicel- Tarama	Yazma Kaygısı Ölçeği
Tez 13 (Bayram, 2025)	Nicel- Tarama	Konuşma Kaygısı Anketi (33 Madde)
Tez 14 (Taş, 2025)	Nicel- Tarama	Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenme Kaygısı Ölçeği
Tez 15 (İskender Topaloğlu, 2025)	Karma Yöntem (Deneysel)	Konuşma Kaygısı Ölçeği, Konuşma Öz Yeterlik Ölçeği, Ara ve Son Görüşme Formları

Araştırma kapsamındaki tezlerde ağırlıklı olarak nicel tarama modelleri ve karma araştırma desenleri tercih edilmiştir. Son yıllarda yürütülen çalışmalarda deney ve kontrol gruplarına dayalı yarı deneysel desenlerin öne çıktığı dikkat çekmektedir. Çalışma grupları A2, B1, B2 ve C1 gibi farklı dil yeterlik seviyelerindeki öğrencilerden oluşmakta; veri toplama aracı olarak en sık Yazma Kaygısı Ölçeği, Dinleme Kaygısı Ölçeği ve Konuşma Kaygısı Ölçeği kullanılmaktadır.

### 3.2. Çalışmaların, Çalışma Grupları Üzerindeki Etkililiği Üzerine Sonuçlar

Dinleme etkinlikleri öncesinde ısındırıcı uygulamaların yapılması ve öğretim elemanının konuşma hızını öğrencilerin dil yeterliği düzeyine uygun biçimde ayarlaması önerilmiş; bu düzenlemelerin öğrencilerin öz güvenini artırarak dinleme kaygısını anlamlı biçimde azalttığı tespit edilmiştir. Betül Karateke Bayat'ın (2018) çalışmasında ise yazma derslerinde uygulanan akran değerlendirmesi yönteminin, öğrencilerin yazılı ürünlerini karşılıklı olarak inceleme ve geri bildirimde bulunma süreci aracılığıyla yazma kaygısını istatistiksel olarak anlamlı düzeyde düşürdüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Onur Taşdemir (2017), öğrencilerin yazma sürecinde konu ve süreyi kendilerinin belirlediği “özel yazma” stratejisini temel alan bir uygulama yürütmüş; bu yaklaşımın özellikle deney grubu öğrencilerinin yazma kaygılarını azaltmada ve yazma eğilimlerini olumlu yönde değiştirmede etkili olduğunu göstermiştir. Rifat Ramazan Berk (2019) ise geleneksel dinleme etkinliklerine ek olarak e-dinleti (podcast) tabanlı dijital materyallerin kullanımını incelemiş; bu mobil destekli araçların, öğrencilerin dinleme kaygısını azaltmada klasik yöntemlere kıyasla daha yüksek bir etkililik düzeyi sergilediğini kanıtlamıştır.

Sefa Ayhan'ın (2019) çalışması, dil bilgisi öğretiminde tek bir yöneme bağlı kalınmaması ve öğrenci merkezli, kaygıyı en aza indiren öğrenme ortamlarının oluşturulması gerektiğini ortaya koymaktadır. Araştırmada, öğrencilerin öz yeterlik algılarındaki artışın dil bilgisi kaygılarında anlamlı bir azalma sağladığı belirlenmiştir. Sevgi Genç Köylü'nün (2020) bilişim teknolojileri ve mobil uygulamalar (ör. Rosetta Stone, Duolingo) aracılığıyla yürüttüğü altı haftalık uygulama, öğrencilerin genel kaygı düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir değişim oluşturamamıştır.

Ezgi Nursemin Sönmez (2021), sözlü iletişim sürecinde beden dili, akıcılık odaklı stratejiler gibi iletişim stratejilerinin kullanımını teşvik etmiş; bu stratejilerin öğrencilerin konuşma kaygısını yönetmelerine ve karşılaştıkları iletişim güçlüklerini azaltmalarına katkı sunduğunu belirlemiştir. Sevinç Kara (2022), konuşma kaygısının azaltılabilmesi için sınıf ortamında güven, destek ve psikolojik rahatlık sağlayan bir atmosferin oluşturulması gerektiğini vurgulamış; özellikle öğrenciyi komik duruma düşürmeyecek biçimde planlanan etkinliklerin kaygı seviyesini düşürdüğünü göstermiştir.

Meryem Demir (2019), yazma etkinliklerine ayrılan sürenin artırılmasının ve yazma öncesi oryantasyon çalışmalarının uygulanmasının öğrencilerin öz yeterlik algılarını güçlendirdiğini ve bunun sonucunda yazma kaygısının azaldığını ortaya koymuştur. Hilal Ağca (2023) ise altı hafta süreyle haftada iki kez yürütülen podcast temelli dinleme çalışmalarının, öğrencilerin dinleme kaygısını anlamlı düzeyde ve olumlu yönde azalttığını göstermiştir.

Ahmet Gürkan Karataş'ın (2024) çalışmasında yazılı metinlere verilen odaklanılmış ve odaklanılmamış geri bildirim türleri karşılaştırılmış; odaklanılmış geri bildirim alan öğrencilerin yazma kaygılarında belirgin bir düşüş görülürken, hiç geri bildirim almayan öğrencilerin kaygı düzeylerinin yükseldiği belirlenmiştir. Meryem Dağdelen (2024), yazma etkinliklerinin ev ödevi yerine sınıf ortamında daha sık uygulanmasının ve eğitsel oyunlarla desteklenmesinin, özellikle öğrenme süresi uzadıkça öğrencilerin yazma kaygılarında azalmaya yol açtığını ortaya koymuştur.

Özge Bayram (2025), oyun tabanlı, etkileşimli ve öğrenci merkezli öğretim uygulamalarının konuşma kaygısının azaltılmasında etkili olduğunu saptamış; öğreticinin destekleyici tutumu ve

yapıcı geri bildirim yaklaşımının kaygıyı en aza indiren temel faktörler arasında yer aldığını vurgulamıştır. Ahmet Taş (2025), öğretmenlerin öğrencilerin özerkliğini destekleyici davranışlar sergilemesinin (inisiyatif verme, baskılayıcı tutumlardan kaçınma) öğrencilerin akademik kaygılarını düşürerek öğrenme başarılarını artırdığını ortaya koymuştur.

İskender Topaloğlu'nun (2025) yapay zekâ destekli uyarlanabilir bir mobil uygulama aracılığıyla yürüttüğü telaffuz çalışmaları ise öğrencilerin bireyselleştirilmiş bir öğrenme ortamında pratiğe dayalı geri bildirim almalarının, konuşma kaygısını önemli ölçüde azalttığını ve telaffuz becerilerinde belirgin bir gelişme sağladığını kanıtlamıştır.

### 3.3. Dil Yeterlik Düzeyine Göre Kaygı Değişimi (A2'den C1'e)

A2 düzeyinde öğrencilerin en yoğun kaygıyı yaşadığı; telaffuz hataları, bütünü anlayamama ve iletişimden kaçınma eğiliminin bu düzeyin belirgin özellikleri arasında yer aldığı tespit edilmiştir (Halat, 2015; İskender Topaloğlu, 2025). Öğrenme süresi altı ay ve altında olan öğrencilerin sekiz ay ve üzerinde deneyime sahip olanlara kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek yazma kaygısı taşıdığı da saptanmıştır (Dağdelen, 2024).

B düzeylerinde sözcük dağarcığı ve dil bilgisi farkındalığı arttıkça kaygının kademeli olarak gerilediği görülmektedir. Berk (2019), öğrenme süresi uzadıkça ve dilin morfolojik yapısına ilişkin farkındalık geliştikçe kaygının azaldığını belirlemiştir. Öte yandan Genç Köylü (2020), B2 düzeyindeki bazı öğrencilerin B1 düzeyindekilere kıyasla daha yüksek kaygı yaşayabildiğini saptamıştır.

C1 düzeyinde ise kaygının odak noktasının temel iletişim güçlüklerinden sosyal performans kaygısına ve hatasızlık baskısına doğru kaydığı görülmektedir. Sönmez (2021), ileri düzey öğrencilerin iletişim stratejilerine daha etkin biçimde başvurarak kaygı düzeylerini daha iyi kontrol edebildiğini ortaya koymuştur. İskender Topaloğlu (2025) ise ileri dil düzeylerinde bile etkileşim ortamlarında kaygının bütünüyle ortadan kalkmadığını, yalnızca yoğunluğunun gerilediğini kaydetmiştir.

**Çizelge 6.** İncelenen tezlerde kaygının kaynakları ve ilişkili duyuşsal değişkenler

Tez Kodu / Yazar	İncelenen Kaygı Türü	Eşlik Eden Değişkenler	Kaygıyı Tetikleyen Temel Unsurlar ve Kaynaklar
Tez 1 (Halat, 2015)	Dinleme Kaygısı	Özgüven	Telaffuz, konuşma hızı, dinleme sırasında bir bölümün kaçırılması durumunda bütünü anlayamama korkusu.
Tez 2 (Bayat, 2018)	Yazma Kaygısı	Tutum, Öz Yeterlik	Olumsuz değerlendirilme korkusu, başkaları tarafından hoşnut olunmayacağı endişesi, gerçekçi olmayan mükemmeliyetçi hedefler.
Tez 3 (Taşdemir, 2017)	Yazma Kaygısı	Yazma Eğilimi	Öğrencilerin önyargıları, yazıya yapılan olumsuz eleştiriler ve kişisel değerlendirme korkusu.
Tez 4 (Berk, 2019)	Dinleme Kaygısı	Kaygı/Stres Kontrolü	Metinde yer alan bütün kelimeleri anlama çabası, öğretmen ve akran uyaranlarının endişe vermesi.

<b>Tez 5</b> (Ayhan, 2019)	Dil Kaygısı	Bilgisi Öz Yeterlik Algısı	Hata yapma korkusu, iletişim kaygısı ve arkadaşları tarafından alay edilme/sosyal kaygı.
<b>Tez 6</b> (Genç Köylü, 2020)	Genel Dil Kaygısı	Motivasyon	Öğrencinin kendini baskı altında hissetmesi, küçük düşme endişesi ve mükemmel olmaya çalışma çabası.
<b>Tez 7</b> (Sönmez, 2021)	Konuşma Kaygısı	İletişim Stratejileri	Düşüncelerin ifade edilememesi, konuşmada zorlanma ve kelime bilgisinin yetersiz olduğu inancı.
<b>Tez 8</b> (Kara, 2022)	Konuşma Kaygısı -		Sınıf ortamında odak noktası olma korkusu, kelimenin yanlış telaffuz edilmesinden dolayı alay konusu olacağı hissi.
<b>Tez 9</b> (Demir, 2019)	Yazma Kaygısı	Yazma Öz Yeterliği	Çevre odaklı kaygı (diğer öğrencilerin hataları görmesi) ve eylem odaklı kaygı.
<b>Tez 10</b> (Ağca, 2023)	Dinleme Kaygısı	Dinleme Öz Yeterliği	Öğretmenin söylediklerini kelimesi kelimesine anlayamama endişesi, kelimeleri ayırt edememe.
<b>Tez 11</b> (Karataş, 2024)	Yazma Kaygısı	Motivasyon, Suçluluk	Geri bildirim alamamaktan kaynaklanan yetersizlik hissi, başarısız olma düşüncesi ve öz güven kaybı.
<b>Tez 12</b> (Dağdelen, 2024)	Yazma Kaygısı	Öz Yeterlik Algısı	Farklı alfabelerden (Arap, Kiril vb.) kaynaklanan sözdizimi farklılıkları ve hata yapma düşüncesi.
<b>Tez 13</b> (Bayram, 2025)	Konuşma Kaygısı	Öğrenme Tutumu	Sosyal ve performans kaygısı, başarısızlık korkusu, diğer öğrencilerin önünde konuşurken eleştirilme endişesi.
<b>Tez 14</b> (Taş, 2025)	Yabancı Kaygısı	Dil Öğrenen Özerkliği	Yanlış anlaşılma korkusu, başkaları tarafından yargılanmaktan ve alay edilmekten çekinme, öğrenme öz saygısının düşük olması.
<b>Tez 15</b> (İskender Topaloğlu, 2025)	Konuşma Kaygısı	Konuşma Öz Yeterliği	Telaffuz becerisiyle ilgili olumsuz algılar, telaffuzlarıyla alay edilmesi korkusu ve hata yapma endişesi.

Araştırma kapsamındaki 15 tez odaklandıkları beceri alanına göre sınıflandırıldığında; çalışmaların en çok yazma kaygısı (5 tez) ve konuşma kaygısı (4 tez) üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Bu becerileri sırasıyla dinleme kaygısı (3 tez), genel yabancı dil öğrenme kaygısı (2 tez) ve dil bilgisi kaygısı (1 tez) izlemektedir.

İncelenen tezlerde kaygının temel kaynakları olarak olumsuz değerlendirilme korkusu, hata yapma endişesi ve akranlar tarafından yargılanma/alay edilme korkusu öne çıkmaktadır. Öğrencilerin kendilerine gerçekçi olmayan mükemmeliyetçi hedefler koymaları, farklı bir alfabe kullanmanın getirdiği sözdizimi güçlükleri ve metindeki her sözcüğü tek tek anlama çabası kaygıyı artıran başlıca etkenler olarak belirlenmiştir. Öz yeterlik algısı, motivasyon, iletişim stratejileri kullanımı ve öğrenen özerkliği ise kaygı ile negatif korelasyon gösteren değişkenler olarak tespit edilmiştir.

#### 4. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin temel dil becerilerine yönelik yaşadıkları kaygının psikolojik kaynakları ve bu kaygıyı azaltmaya yönelik pedagojik ile teknolojik müdahalelerin etkililiği, 15 lisansüstü tez üzerinden incelenmiştir. Elde edilen bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde, yabancı dil öğrenme kaygısının tek bir değişkene indirgenemeyeceği; bireysel psikolojik etkenler, dilsel güçlükler ve sosyal sınıf ortamının birbiriyle etkileşimi sonucunda ortaya çıkan ve ancak yapılandırılmış müdahalelerle yönetilebilen çok katmanlı bir duyuşsal süreç olduğu görülmektedir. Bu çok katmanlı yapı, aşağıda geliştirilen kavramsal çerçevede bütünleşik biçimde açıklanmıştır.

İncelenen tezlerin bulguları sentezlendiğinde, yabancı dil olarak Türkçe öğrenme sürecinde kaygının üç aşamalı ve birbirini besleyen bir döngü içinde işlediği görülmektedir. Bu döngünün ilk aşamasında, bireyin psikolojik özellikleri -olumsuz değerlendirilme korkusu, mükemmeliyetçilik ve düşük öz yeterlik algısı- hedef dilin alfabetik ve morfolojik güçlükleriyle bir araya gelerek başlangıç kaygısını oluşturmaktadır; bu durum öğrencide iletişimden kaçınma eğilimi ve öğrenme blokajı biçiminde kendini göstermektedir. İkinci aşamada, bu başlangıç kaygısını taşıyan öğrenci sınıf ortamının yarattığı anlık performans baskısı, akran değerlendirmesi ve öğretici tutumu gibi sosyal etkenlerle karşılaşmakta; kaygı bu kez konuşma ve yazma becerilerinde yoğunlaşan bir performans kaygısına dönüşmektedir. Üçüncü aşamada ise odaklanılmış geri bildirim, akran değerlendirmesi, podcast ve e-dinleti ile yapay zekâ destekli öğrenme ortamları gibi yapılandırılmış pedagojik ve teknolojik müdahaleler devreye girerek bu döngüyü kırmakta; öz yeterlik artışı, öğrenen özerkliğinin gelişimi ve psikolojik açıdan güvenli bir öğrenme ortamının inşasıyla kaygı yönetilebilir bir düzeye gerilemektedir.

Kavramsal çerçevenin ilk katmanında, bireyin psikolojik özellikleri ile hedef dile özgü dilsel güçlükler bir araya gelerek başlangıç kaygısının zeminini oluşturmaktadır. İncelenen tezlerde kaygının temel psikolojik kaynakları olarak olumsuz değerlendirilme korkusu, hata yapma endişesi ve mükemmeliyetçi hedefler belirleme eğilimi öne çıkmaktadır. Bu örüntü, Horwitz vd. (1986)'nin yabancı dil kaygısını iletişim korkusu, olumsuz değerlendirilme endişesi ve sınav kaygısı bileşenleriyle tanımladığı kuramsal çerçeveye doğrudan örtüşmekte; YDTÖ bağlamında bu bileşenlerin evrensel geçerliliğini bir kez daha kanıtlamaktadır.

Dilsel güçlükler boyutunda ise Dağdelen (2024), Arap veya Kiril alfabesinden gelen öğrencilerin yazma kaygılarının Türk alfabesine uyum sürecinde belirgin biçimde yükseldiğini saptamıştır. Bu bulgu, anadil ile hedef dil arasındaki yapısal mesafe arttıkça kaygının yoğunlaştığını göstermekte; Türk soylu öğrencilerin ise dil ailesi yakınlığı sayesinde görece düşük başlangıç kaygısına sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Dolayısıyla bireysel psikolojik özellikler ve dilsel mesafe, birbirinden bağımsız değişkenler olarak değil; birbirini güçlendiren ve başlangıç kaygısının şiddetini birlikte belirleyen etkenler olarak ele alınmalıdır.

Cinsiyet değişkeninin bu süreçteki rolü ise beklenenin aksine sınırlı kalmaktadır. İncelenen tezlerin büyük çoğunluğu, kaygı düzeyinin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Bu bulgu, "kadınlar yabancı dil öğreniminde daha kaygılıdır" yargısının (Aida, 1994) YDTÖ bağlamında geçerliliğini yitirdiğini düşündürmektedir. Bununla birlikte bir cinsiyet farkı gözlemlendiğinde bunun genellikle erkeklerin sosyal performans ortamlarında daha fazla baskı hissetmesi biçiminde ortaya çıktığı görülmektedir (Bayram, 2025; Kara, 2022). Bu örüntü,

cinsiyetin başlangıç kaygısını değil, sosyal sınıf ortamındaki performans kaygısını biçimlendiren ikincil bir değişken olduğuna işaret etmektedir.

Kavramsal çerçevenin ikinci katmanında, başlangıç kaygısı taşıyan öğrenci sınıf ortamının sosyal baskısıyla karşılaştığında kaygı performans boyutuna taşınmaktadır. Bulgular, öğrencilerin en yoğun kaygıyı konuşma ve yazma gibi anlık performans gerektiren üretici becerilerde yaşadığını ortaya koymaktadır. Bu örüntü doğrudan beklentilerle uyumludur: Sınıf ortamında konuşma ve yazma, öğrenciyi hem öğreticisine hem de akranlarına karşı anlık bir yargılama riskiyle yüz yüze getirmektedir.

Peng ve MacIntyre (2025), kaygının yabancı dil öğreniminde yalnızca öğrenci performansını etkileyen tek yönlü bir değişken olmadığını; aksine keyif alma ve iletişim kurma istekliliği ile karşılıklı bir etkileşim içinde olduğunu ortaya koymuşlardır. Sosyal baskı mekanizması, dil yeterlik düzeyi ile kaygı arasındaki ilişkiyi de doğrusal olmayan bir seyirde şekillendirmektedir. A2 düzeyinde öğrenciler telaffuz hataları, bütünü anlayamama korkusu ve iletişimden kaçınma eğilimiyle baş başa kalmaktadır (Halat, 2015; İskender Topaloğlu, 2025). B düzeylerinde sözcük dağarcığı ve dil bilgisi farkındalığı arttıkça kaygı kademeli olarak gerilese de içeriklerin güçleşmesiyle birlikte bazı öğrencilerde yeniden yükselme görülmektedir (Genç Köylü, 2020). Bu "regresif kaygı" örüntüsü, Zhao, Guo ve Dynia'nın (2013) yetersizlik hissinin dil girdisinin karmaşıklaşmasıyla yeniden tetiklendiği bulgusuyla örtüşmektedir. C1 düzeyine geldiğinde ise kaygı ortadan kalkmamakta; odağı temel iletişim güçlüklerinden sosyal performans kaygısına ve hatasızlık baskısına kaymaktadır (Bayat, 2018; Sönmez, 2021).

Bu boylamsal örüntü, kaygıyı yalnızca başlangıç düzeyinin bir sorunu olarak konumlandıran yaklaşımların yetersizliğini gözler önüne sermektedir. Aydın ve Zengin'in (2008) de vurguladığı gibi, kaygı öğrenme sürecinin hiçbir evresinde bütünüyle bertaraf edilemeyen; yalnızca biçimi ve odak noktası değişen kalıcı bir duyuşsal değişkendir.

Kavramsal çerçevenin üçüncü ve en kritik katmanında, yapılandırılmış müdahaleler kaygının kısır döngüsünü kırmaya hizmet etmektedir. Araştırmanın bulgularından çıkan en güçlü sonuç şudur: Kaygı azaltmada belirleyici etken müdahalenin türü değil, yapılandırılmışlık düzeyi ve psikolojik güvenlik sunma kapasitesidir.

Podcast ve e-dinleti (Ağca, 2023; Berk, 2019), yapay zekâ destekli uyarlanabilir ortamlar (İskender Topaloğlu, 2025), akran değerlendirmesi (Karateke Bayat, 2018) ve odaklanılmış geri bildirim (Karataş, 2024) gibi birbirinden farklı yöntemlerin ortak paydası, öğrencilere sosyal yargılanma baskısının dışında güvenli bir pratik alanı sunmasıdır. Bu mekanizma, Krashen'in (1982) duyuşsal filtre hipoteziyle kuramsal olarak açıklanabilmektedir: Kaygı düşürüldüğünde dil girdisinin uzun süreli belleğe aktarımı kolaylaşmakta, öğrencinin bilişsel kapasitesi üzerindeki baskı hafiflemektedir.

Buna karşın pedagojik bir yapı gözetilmeksizin kullanılan genel mobil uygulamaların kaygı üzerinde anlamlı bir etki yaratmadığı (Genç Köylü, 2020) önemli bir uyarı niteliği taşımaktadır. Teknoloji, ancak müfredata entegre edildiğinde ve bireyin düzeyine göre uyarlandığında duyuşsal kazanım sağlayabilmektedir. Geri bildirim türleri bağlamında da benzer bir örüntü gözlemlenmektedir: Hiç geri bildirim verilmemesi ile tüm hataların aynı anda işaretlendiği odaklanılmamış dönütün her ikisi de kaygıyı artırmakta; yalnızca sistematik ve cesaretlendirici

odaklanılmış geri bildirim hem performansı hem de öz yeterlik algısını iyileştirmektedir (Karataş, 2024; MacIntyre ve Gardner, 1994).

Araştırmanın veri toplama ve eleme sürecinde "okuma kaygısı" anahtar kelimesi sürece dâhil edilmesine rağmen, incelenen 2015-2025 yılları arasındaki tez havuzunda müstakil olarak okuma kaygısına odaklanan herhangi bir çalışmaya rastlanmamış olması, alan yazın açısından oldukça dikkat çekici bir bulgudur. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi (YDTÖ) bağlamında kaygı araştırmalarının büyük ölçüde konuşma ve yazma gibi anlık performans ve dışsal değerlendirme gerektiren "üretici beceriler" üzerinde yoğunlaştığı anlaşılmaktadır.

Sonuç olarak, incelenen 15 tezin ortaya koyduğu bütüncül tablo şunu kanıtlamaktadır: Yabancı dil öğrenme kaygısı, öğrencinin içsel ve değişmez bir özelliği değil; psikolojik açıdan güvenli öğrenme ortamları, yapılandırılmış geri bildirim mekanizmaları ve bireyselleştirilmiş teknolojik desteklerle doğrudan yönetilebilen pedagojik bir değişkendir.

## **5. Öneriler**

Bu araştırmanın bulguları ve geliştirilen kavramsal çerçeve doğrultusunda program tasarımcılarına, uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

### **5.1. Öğreticilere ve Uygulayıcılara Yönelik Öneriler**

Kavramsal çerçevenin birinci katmanına -bireysel ve dilsel etkenlere- yönelik olarak, farklı alfabe geçmişinden gelen öğrenciler için derse başlamadan önce hedef dilin yazı sistemini özgüvenle kullanabildiklerini hissettiren kısa ısınma etkinlikleri ve oryantasyon çalışmaları planlanmalıdır.

Kavramsal çerçevenin ikinci katmanına -sosyal sınıf ortamına- yönelik olarak, konuşma ve yazma etkinlikleri öncesinde hata yapmanın öğrenme sürecinin doğal bir parçası olduğu açıkça vurgulanmalı; sınıf içinde psikolojik açıdan güvenli (low-anxiety) bir atmosfer inşa edilmelidir.

Yazılı anlatım değerlendirmelerinde odaklanılmamış geri bildirimler yerine belirli bir kural dizgesine göre verilen odaklanılmış ve yapıcı geri bildirim türleri tercih edilmeli; öğrenciye hiç geri bildirim verilmemesinden de kaçınılmalıdır.

Sınıf ortamında konuşmaktan çekinen öğrenciler için sınıf dışında yargılanma korkusu olmadan pratik yapabilecekleri yapay zekâ tabanlı ses ve telaffuz araçları ile e-dinleti ve podcast uygulamaları aktif olarak işe koşulmalıdır.

Dil yeterlik düzeyi gözetilerek kademe duyarlı müdahaleler planlanmalıdır: A2 düzeyinde psikolojik güvenli ortam oluşturmak, B düzeylerinde içerik güçleşmesine karşı destek mekanizmaları kurmak, C1 düzeyinde ise sosyal performans kaygısını hedefleyen stratejiler geliştirmek öncelikli hedef olmalıdır.

### **5.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler**

Bu çalışmada geliştirilen üç katmanlı kavramsal çerçeve, ilerleyen araştırmalarda yapısal eşitlik modellemesiyle sınanabilir; çerçevedeki değişkenler arasındaki nedensel ilişkiler nicel yöntemlerle doğrulanabilir.

Kaygı düzeyini yalnızca betimlemeye yönelik tarama modellerinin ötesine geçilerek, oyunlaştırma, drama ve ters yüz edilmiş sınıf modeli gibi müdahalelerin denendiği yarı deneysel ve karma araştırma desenlerine ağırlık verilmelidir.

Yabancı dil kaygısının öğrenen özerkliği, mükemmeliyetçilik ve kültür şoku gibi değişkenlerle ilişkisini inceleyen PDR ile Türkçe Eğitimi ortaklığında disiplinlerarası çalışmalar yürütülmelidir.

Kozmopolit örneklemeler yerine dilsel açıdan homojen gruplarla yapılacak karşılaştırmalı çalışmalar, alfabe ve dil ailesi mesafesinin kaygı üzerindeki özgün etkisini daha net ortaya koyacaktır.

### **Etik Bildirimler**

Bu dergi COPE (Committee on Publication Ethics) ilkelerini benimser.

### **Çıkar çatışması**

Yazar(lar) herhangi bir çıkar çatışması bulunmadığını bildirir.

### **Finansman**

Bu çalışma herhangi bir kurum/kuruluş tarafından desteklenmemiştir.

### **Kaynakça doğrulama bildirimi**

Yazar(lar) kaynakçada yer alan tüm çalışmaların metin içinde atıf aldığını ve doğruluğunun denetlendiğini bildirir.

### **İntihal bildirimi**

Bu çalışma intihal saptama yazılımları ile taranmış olup bilimsel etik kurallarına uygun hazırlanmıştır.

### **Hakemlik süreci**

Bu makale çift kör hakemlik sürecinden geçirilmiştir.

### **Makale erişim ve lisans**

Yazarlar çalışmalarının telif hakkını saklı tutar ve dergiye ilk yayımlama hakkını verir. Tüm makaleler Creative Commons Atıf 4.0 Uluslararası (CC BY 4.0) lisansı kapsamında lisanslanmaktadır.

### **Bilgilendirme**

Aday makale daha önce hiçbir yerde sunulmamış ve yayınlanmamıştır.

## Kaynakça

- Ağca, H. (2023). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde podcast (sesli yayın) kullanımının dinleme kaygısına ve dinleme öz yeterlik algısına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi.
- Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *The Modern Language Journal*, 78(2), 155–168. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1994.tb02026.x>
- Aydın, S., & Zengin, B. (2008). Yabancı dil öğreniminde kaygı: Bir literatür özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(1), 81–94. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jlls/issue/9937/122884>
- Ayhan, S. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil bilgisi öğrenimine yönelik kaygı düzeyleri ve öz yeterlik algıları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Bayram, Ö. (2025). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerde B1 düzeyinde konuşma kaygısının araştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Berk, R. R. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde elektronik dinletilerin dinlediğini anlama başarısı ve dinleme kaygısına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Boylu, E., & Çangal, Ö. (2015). Yabancılar Türkçe öğretiminde dil ihtiyaç analizi: İran örneği. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 127–151.
- Dağdelen, M. (2024). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma kaygısı üzerine bir inceleme* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Demir, M. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma öz yeterlilik algıları ve kaygı düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Genç Köylü, S. (2020). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde teknoloji kullanımının kaygı üzerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi.
- Halat, S. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme becerisine yönelik kaygı düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125–132. <https://doi.org/10.2307/327317>
- Huang, L., & Liu, M. (2025). The impact of technology on foreign language anxiety: A systematic review of empirical studies from 2004 to 2024. *Humanities and Social Sciences Communications*, 12, Article 1665. <https://doi.org/10.1057/s41599-025-05921-6>
- İskender Topaloğlu, M. E. (2025). *Yapay zekâ destekli uyarlanabilir öğrenme ortamının yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde telaffuz becerisine, konuşma kaygısına ve öz yeterliğe etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi.
- Kara, S. (2022). *Bursa Uludağ Üniversitesinde eğitim gören Ahıskalı Türk öğrencilerin Türkiye Türkçesi konuşma kaygısı üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Karateke Bayat, B. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akran değerlendirmesinin öğrencilerin yazma kaygısına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.
- Karataş, A. G. (2024). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde geri bildirim türlerinin öğrencilerin yazma becerisine ve yazma kaygısına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon.

- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44(2), 283–305. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01103.x>
- Maden, S., Dincel, Ö., & Maden, A. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(2), 748–769.
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Peng, J.-E., & MacIntyre, P. D. (2025). Directional or reciprocal? A random intercept cross-lagged panel analysis of the relationships between emotions, motivation, willingness to communicate, and L2 achievement. *Learning and Individual Differences*, 118, Article 102638. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2025.102638>
- Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language Learning*, 28(1), 129–142. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1978.tb00309.x>
- Sönmez, E. N. (2021). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerde sözlü iletişim stratejileri ve konuşma kaygısı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Taş, A. (2025). *Yabancılar Türkçe öğretiminde öğretim elemanlarının öğrenen özerkliğini destekleme davranışları ile öğrenci başarısı ve kaygı arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış doktora tezi). Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi.
- Taşdemir, O. (2017). *Yabancılar Türkçe öğretiminde özel yazmanın yazma kaygısına ve yazma eğilimine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Yu, Q. (2024). Foreign language anxiety research in System between 2004 and 2023: Looking back and looking forward. *Frontiers in Psychology*, 15, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1373290>
- Zhao, A., Guo, Y., & Dynia, J. (2013). Foreign language reading anxiety: Chinese as a foreign language in the United States. *The Modern Language Journal*, 97(3), 764–778. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2013.12032.x>

## Extended Abstract

### A Review of Postgraduate Theses on Psychological Dynamics and Pedagogical Interventions Related to Anxiety Experienced in Teaching Turkish as a Foreign Language

This study addresses this gap by examining the psychological sources of anxiety experienced by learners of Turkish as a foreign language across basic language skills and evaluating the effectiveness of pedagogical and technological interventions aimed at alleviating this anxiety through systematic review of master's theses. To examine these questions, the study focused not on original fieldwork but on the accumulated records of master's research already conducted in Turkey, specifically the theses available in the YÖK National Thesis Center. In this database, a search using the two keyword combinations "Teaching Turkish to Foreigners" and "Turkish as a Foreign Language" initially resulted in 393 theses; however, this number significantly decreased when the reading process began. First, the titles, then the abstracts and methodology sections, and finally the full texts were examined; the field was further narrowed at each stage. Theses focusing on individuals whose native language is Turkish, those treating anxiety as a secondary rather than a central topic, or those for which the full text could not be found were set aside; in the end, 15 studies completed between 2015 and 2025 (11 master's theses, 4 doctoral dissertations) remained. The entire process was organised according to the PRISMA flowchart; the reason for these exclusions was not to position the study as an official systematic review but rather to bring a useful discipline to decisions that might otherwise seem arbitrary. If the samples consisted of individuals whose native language was Turkish, if anxiety was

considered only as a secondary variable, or if full texts were not accessible, these studies were excluded. The data were collected using a thesis coding form developed by the researchers and structured around four dimensions: bibliographic information, methodological characteristics, emotional and psychological variables, and pedagogical interventions with outcomes. To ensure reliability, three independent coders analysed the theses separately, and an inter-rater agreement coefficient of 0.87 was calculated, exceeding the widely accepted threshold of 0.80 in the literature as an indicator of strong reliability. The findings reveal several significant patterns regarding the nature, sources, and management of foreign language anxiety in the context of TTFL. When classified by skill areas, writing anxiety and speaking anxiety emerged as the most frequently studied areas, followed by listening anxiety, general foreign language anxiety, and grammar anxiety. Specifically, although "reading anxiety" was included as a search term, no thesis focusing solely on reading anxiety was identified; this finding indicates that the field is almost entirely concentrated on productive and oral performance skills. In the majority of the examined theses, three psychological factors have been strikingly consistently repeated as the main driving forces of anxiety: fear of negative evaluation, the paralysing feeling brought about by anticipating mistakes, and deep social fear of being mocked or rejected by classmates. As for the relationship between anxiety and gender, in most of the examined theses, there was no statistically significant difference between male and female students. When gender differences emerged, a more specific picture than the known assumption that women are more anxious when learning a language has emerged. This suggests that gender may shape where and when this anxiety flares up, rather than determining how anxious a student is overall. The connection between proficiency level and anxiety also proved equally resistant to a simple explanation. A2-level beginners bore the heaviest burden: For many, the fear of mispronouncing a word in front of others was enough to trigger avoidance behaviour, and the experience of losing the flow of a listening text – missing a sentence and watching comprehension break down – created a type of panic that went far beyond ordinary frustration. At B levels, as vocabulary and grammar knowledge increased, anxiety gradually decreased, but some students experienced a resurgence as the content became more complex. At the C1 level, anxiety did not disappear, but the focus shifted from basic communication difficulties to social performance pressure and the necessity of speaking without mistakes. Research findings support a three-layered conceptual framework in which foreign language anxiety operates as a cyclical process. At the first layer, individual psychological traits such as fear of negative evaluation and low self-efficacy interact with the structural and orthographic difficulties of Turkish, creating the initial anxiety that manifests as avoidance behaviour and a learning barrier. Once this initial anxiety takes root, the classroom itself becomes the place where it grows most intensely. Speaking and writing require something that reading and listening do not: they make the learner visible, expose their shortcomings in real-time, and invite immediate judgement from both the teacher and peers just a few metres away. It is precisely this combination "performing under observation, with no time for correction or rethinking" that transforms manageable tension into something more debilitating. However, what these theses collectively show is that this cycle is not inevitable. When teaching was deliberately designed to reduce risks "when students could practise without being monitored, when they received feedback pointing to a useful point rather than just marking failure, or when they heard that their mistakes were corrected by a machine instead of a room full of people", the impact of anxiety decreased. In every case, the mechanism was not the removal of the challenge, but the removal of the social threat that made it unbearable. This framework is theoretically consistent with Krashen's affective filter hypothesis; this hypothesis suggests that when anxiety is reduced, the transfer of linguistic input to long-term memory is facilitated, and the student's cognitive capacity is freed for acquisition. The study concluded that foreign language anxiety is not an immutable characteristic of the student but rather a manageable pedagogical variable that directly responds to psychologically safe learning environments, structured feedback mechanisms, and individualised technological support. Future research is encouraged to go beyond descriptive survey designs and focus on semi-experimental and interdisciplinary studies that test the proposed framework through structural equation modelling, as well as the intersecting effects of student autonomy, perfectionism, and cultural distance on anxiety in the context of TTFL.