

T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI



ULUSLARARASI ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN TÜRK
DİLİNE İLİŞKİN KAYGILARI VE BİLİŞSEL
FARKINDALIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ

Yüksek Lisans Tezi

Jeyhun KAZAKOV

Danışman

Doç. Dr. İsmail GELEN

SAMSUN
2022

TEZ KABUL VE ONAY

Jeyhun KAZAKOV tarafından, Doç. Dr. İsmail GELEN danışmanlığında hazırlanan “Uluslararası Üniversite Öğrencilerin Türk Diline İlişkin Kaygıları ve Bilişsel Farkındalıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı bu çalışma, jürimiz tarafından 14.02.2022 tarihinde yapılan sınav sonucunda oy birliği ile başarılı bulunarak Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

	Unvanı Adı Soyadı Üniversitesi Ana Bilim/Ana Sanat Dalı	İmza	Sonuç
Başkan	Doç. Dr. İsmail GELEN Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Ondokuz Mayıs Üniversitesi		<input checked="" type="checkbox"/> Kabul <input type="checkbox"/> Ret
Üye	Doç. Dr. Şener ŞENTÜRK Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Ondokuz Mayıs Üniversitesi		<input checked="" type="checkbox"/> Kabul <input type="checkbox"/> Ret
Üye	Dr. Öğr. Üyesi Adem İNCE Samsun Üniversitesi, İktisadi, İdari ve Sosyal Bilimleri Fakültesi, Sosyoloji Bölümü, SAMSUN		<input checked="" type="checkbox"/> Kabul <input type="checkbox"/> Ret

Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen ve yukarıda adları yazılı jüri üyeleri tarafından uygun görülmüştür.

ONAY

... / ... / ...

Prof. Dr. Ali BOLAT

Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK BEYANI

Hazırladığım Yüksek Lisans tezinin bütün aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara riayet ettiğimi, çalışmada doğrudan veya dolaylı olarak kullandığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynaklar'da gösterilenlerden oluştuğunu, her unsurun enstitü yazım kılavuzuna uygun yazıldığını ve TÜBİTAK Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Yönetmeliği'nin 3. bölüm 9. maddesinde belirtilen durumlara aykırı davranılmadığını taahhüt ve beyan ederim.

Etik Kurul Gerekli mi?

Evet

Hayır

10/01/ 2022
Jeyhun KAZAKOV

TEZ ÇALIŞMASI ÖZGÜNLÜK RAPORU BEYANI

Tez Başlığı: Uluslararası Üniversite Öğrencilerin Türk Diline İlişkin Kaygıları ve Bilişsel Farkındalıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışması için şahsım tarafından 18.02.2022 tarihinde intihal tespit programından alınmış olan özgünlük raporu sonucunda;

Benzerlik oranı : %16

Tek kaynak oranı : %5 çıkmıştır.

... /... / 20...
Doç. Dr. İsmail GELEN

ÖZET

ULUSLARARASI ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN TÜRK DİLİNE İLİŞKİN KAYGILARI VE BİLİŞSEL FARKINDALIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Jeyhun KAZAKOV
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Programı
Yüksek Lisans, Şubat/2022
Danışman: Doç.Dr. İsmail GELEN

Bu çalışmada, Uluslararası Üniversite Öğrencilerinin Türk Diline İlişkin Kaygıları ve Bilişsel Farkındalıkları Arasındaki İlişkinin İncelenip ortaya konması; bu kaygı ve bilişsel farkındalıkların cinsiyet, yaş, geldikleri ülke, Türkiye’de kaldıkları süre ve öğrenim gördükleri fakültenin kaygı ve bilişsel farkındalıklarının hangileri olduğunun belirlenmesi; Uluslararası üniversite öğrencilerinin Türkçe öğrenme kaygısı ve kendi bilişsel farkındalığının ve davranışlarının incelenmesini Türkçe diline ilişkin kaygıların önemini ortaya koymak ve tespit edilmesi amaçlanmıştır. Ayrıca araştırmada, Uluslararası üniversite öğrencilerinin Türk diline ilişkin kaygıları ve bilişsel farkındalıkları arasındaki ilişkinin eğilimlerinin cinsiyet, yaş, Türkiye’de kaldıkları süre, öğrenim gördükleri fakülte vb. değişkenler bakımından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği de incelenmiştir. Araştırmada, yöntem olarak betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada veriler, ‘‘Horwitz, Horwitz ve Cope (1986)’un Yabancı Dil Öğrenme Kaygı Ölçeği’’ ve ‘‘Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği (MAI)’’ ölçekleri ile elde edilmiştir. Araştırma, örneklemini Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi lisans, yüksek lisans ve doktora öğrencileri, farklı fakültelerde öğrenim gören 175 öğrenci oluşturmuştur. Verilerin analizinde frekans, yüzde, ortalama değerler, T-testi ve MANOVA kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin geldikleri ülkeleri değişkeni açısından bazı ülkeler arasında yüksek kaygı eğilimine sahip olurken, bilişsel farkındalık yaş ve geldikleri ülke değişkeni açısından anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır.

Anahtar Sözcükler: Türkçeye ilişkin kaygı, Kaygı, Bilişsel Farkındalık

ABSTRACT

AN EXAMINATION OF THE RELATIONS BETWEEN INTERNATIONAL STUDENTS CONCERNS ABOUT TURKISH LANGUAGE AND THEIR COGNITIVE AWARENESS

Jeyhun KAZAKOV

Ondokuz Mayıs University

Institute of Graduate Studies

Department of Educational Sciences Programme

Educational Sciences Programs and Curriculum Programme

Master, February/2022

Supervisor: Assoc. Prof. İsmail GELEN

In this study, examining and revealing the relationship between international university students concerns about the Turkish language and their cognitive awareness, determining the anxiety and cognitive awareness of these concerns by gender, age, country of origin, duration of stay in Turkey, and the faculty they study, it is aimed to examine the Turkish language learning anxiety of international students and their own cognitive awareness and behaviors, to reveal the importance of their concerns about the Turkish language and to identify them. In addition, in the research, the tendencies of the relationship between the anxiety and cognitive awareness of international university students about the Turkish language were determined by gender, age, length of stay in Turkey, faculty they study under, etc. It was also examined whether there was a significant difference in terms of variables. In the research, a descriptive survey model was used as a method. The scales of "Horwitz, Horwitz, and Cope (1986)'s Foreign Language Learning Anxiety Scale" and "Metacognitive Awareness Scale (MAI)" were used to collect data for the study. The sample of the research consisted of Samsun Ondokuz Mayıs University undergraduate, graduate, and doctorate students, and 175 students studying in different faculties. Frequency, percentage, mean values, T-test, and MANOVA were used in the analysis of the data. As a result of the study, while the students had a high tendency for anxiety in some countries in terms of the variable of the country they came from, significant differences emerged in terms of the age of cognitive awareness and the country they came from.

Key Words: Turkish language concerns, Concern, Cognitive Awareness

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans öğrenimim boyunca bilgisiyle, tecrübeleriyle, danışmanlığıyla her zaman beni destekleyen yardımcı olan çok değerli hocam Doç. Dr. İsmail GELEN'e tüm emeklerinden dolayı şükranlarımı sunuyorum. Yüksek lisans dönemim boyunca bana verdiği eğitim ile akademik bilgi dağarcığımı geliştiren çok kıymetli hocam Doç. Dr. Bayram ÖZER'e teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmamın saha aşamasında bana yardımcı olan ve desteğini esirgemeyen Öğr. Gör. Yahya KURT'a ve çalışmamda desteği ve bilgisini esirgemedi yardımcı olan Büşra ÖKSÜZ'e gönülden teşekkür ederim.

Jeyhun Kazakov

İÇİNDEKİLER

TEZ KABUL VE ONAY	i
BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK BEYANI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
TEŞEKKÜR	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar DİZİNİ	viii
ŞEKİLLER DİZİNİ	x
1. GİRİŞ	1
1.2.Problem durumu.....	1
1.3.Problem Cümlesi.....	3
1.4.Araştırmanın Genel Amacı	3
1.5. Araştırmanın Alt Amaçları.....	4
1.6. Araştırmanın Önemi.....	4
1.6. Sınırlılıklar	5
1.7. Sayıtlar	5
1.8. Tanımlar	6
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	7
2.1. Kaygı Nedir?	7
2.2. Yabancı Dil Kaygısı.....	7
2.3.Kaygı Çeşitleri	10
2.4. Kaygının Yabancı Dil Öğrenimine Etkisi	10
2.5.Yabancı Dil Kaygısı ve Öğrenme ile İlgili Modeller.....	11
2.5.1. MacIntyre ve Gardner Modeli.....	11
2.5.2. Ellis Modeli.....	11
2.5.3. Spielberger Modeli.....	12
2.5.3. Tobias Modeli	12
2.5.4. Leary-Lewitt Modeli	12
2.6. Bilişsel Farkındalık Kavramı (Metacognition) Metacognition;	13
2.6.1. Bilişsel Farkındalık Modelleri	16
2.6.2. Bilişsel Farkındalığın Bileşenleri	21
2.6.3. Bilişsel Farkındalığın Gelişimi	28
2.6.4. Bilişsel Farkındalığın Eğitimdeki Önemi.....	29
2.6.5. Türkiye’de Uluslararası Üniversite Öğrencisi	30
2.7. İlgili Çalışmalar	32
2.7.1. Yurt İçindeki Dil Kaygısı İle İlgili Yapılmış Çalışmalar	32
2.7.2. Yurtdışında Dil Kaygısı İle İlgili Yapılmış Çalışmalar	37
2.7.3. Bilişsel Farkındalık İle İlgili Yapılan İlgili Araştırmalar.....	40
2.7.4. Bilişsel Farkındalık İle İlgili Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar	40
2.7.5. Bilişsel Farkındalık İle İlgili Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar.....	42
3. YÖNTEM	45
3.1.Araştırmanın Modeli	45
3.2. Evren-Örnekleme.....	46
3.3. Veri Toplama Araçları	46
3.3.1. Yabancı Dil Öğrenme Kaygı Ölçeği.....	46
3.3.2. Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği (MAI)	48
3.4. Veri Analizi.....	48
4. BULGULAR	49
4.1. Araştırmanın Genel Amacına İlişkin Bulgular	49
4.1.1. Alt Problemlere İlişkin Bulgular	49
4.2. Alt Problemlere İlişkin Bulgular.....	59

4.3.	Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular	59
4.2.2.	Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular	60
4.2.3.	Türkiye’de Kaldıkları Süre İle İlişkin Bulgular	60
4.2.4.	Öğrenim Gördükleri Fakülte İlişkin Bulgular	61
4.2.5.	Geldikleri Ülkelere İlişkin Bulgular.....	65
4.2.6.	Öğrenim Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	66
4.3.	Bilişsel Farkındalıklarına İlişkin Bulgular	66
4.3.1.	Cinsiyet Değişkene İlişkin Bulgular	66
4.3.2.	Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular	67
4.3.3.	Türkiye’de Kaldıkları Süre İle İlişkin Bulgular	68
4.3.4.	Öğrenim Gördükleri Fakülte İlişkin Bulgular	68
4.3.5.	Geldikleri Ülkeye İlişkin Bulgular.....	69
4.3.6.	Öğrenim Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	71
5.	SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	73
5.1.	Sonuç ve Tartışma.....	73
5.1.1.	Uluslararası Üniversite Öğrencilerin Türkçe Diline Yönelik Kaygılara İlişkin Sonuçlar. 73	
5.1.2.	Uluslararası Üniversite Öğrencilerin Türkçe Diline Yönelik Bilişsel Farkındalıklarına İlişkin Sonuçlar.....	75
5.2.	Öneriler	77
KAYNAKÇA.....		79
EKLER		83
ÖZGEÇMİŞ.....		90

TABLolar DİZİNİ

Tablo 4.1. Cinsiyet, BF Toplam Puanları ve Kaygı toplam Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistik	49
Tablo 4.2. Uluslararası Üniversite Öğrencilerinin Türk Diline İlişkin Kaygıları ve Bilişsel Farkındalıkları; Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamli Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Testi Amacıyla Yapılan Tek Yönlü (One Way) MANOVA Tablosu	49
Tablo 4.3. Yaş, BF Toplam Puanları ve Kaygı toplam Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistik	50
Tablo 4.4. Uluslararası Üniversite Öğrencilerinin Türk Diline İlişkin Kaygıları ve Bilişsel Farkındalıkları; Yaş Değişkenine Göre Anlamli Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Testi Amacıyla Yapılan Tek Yönlü (One Way) MANOVA Tablosu	51
Tablo 4.5. Kaç Yıldır Türkiye’desiniz, BF Toplam Puanları ve kaygı toplam Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistik	51
Tablo 4.6. Uluslararası Üniversite Öğrencilerinin Türk Diline İlişkin Kaygıları ve Bilişsel Farkındalıkları; Kaç Yıldır Türkiye’desiniz, Değişkenine Göre Anlamli Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Testi Amacıyla Yapılan Tek Yönlü (One Way) MANOVA Tablosu	52
Tablo 4.7. Fakülte, BF Toplam Puanları ve Kaygı toplam Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistik	53
Tablo 4.8. Uluslararası Üniversite Öğrencilerinin Türk Diline İlişkin Kaygıları ve Bilişsel Farkındalıkları; Öğrenim Gördüğü Fakülte, Değişkenine Göre Anlamli Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Testi Amacıyla Yapılan Tek Yönlü (One Way) MANOVA Tablosu	54
Tablo 4.9. Geldikleri Ülke, BF Toplam Puanları ve Kaygı Toplam Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Tablosu	55
Tablo 4.10. Uluslararası Üniversite Öğrencilerinin Türk Diline İlişkin Kaygıları ve Bilişsel Farkındalıkları; Geldikleri Ülke, Değişkenine Göre Anlamli Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Testi Amacıyla Yapılan Tek Yönlü (One Way) MANOVA Tablosu	57
Tablo 4.11. Eğitim Düzeyi, BF Toplam Puanları ve Kaygı Toplam Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistik	58
Tablo 4.12. Uluslararası Üniversite Öğrencilerinin Türk Diline İlişkin Kaygıları ve Bilişsel Farkındalıkları; Eğitim Düzeyi, Değişkenine Göre Anlamli Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Testi Amacıyla Yapılan Tek Yönlü (One Way) MANOVA Tablosu	58
Tablo 4.13. Uluslararası Üniversite Öğrencilerinin Türkçe Dil Öğrenme Kaygıları, Cinsiyet Değişkeni Açısından Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin t- Testi Tablosu	59
Tablo 4.14. Uluslararası Üniversite Türkçe Dil Öğrenme Kaygıları, Yaş Değişkeni Açısından Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Varyans Analizi Tablosu	60
Tablo 4.15. Uluslararası Üniversite Öğrencilerinin Türkçe Dil Öğrenme Kaygıları, Türkiye’de Kaldıkları Süre Değişkeni Açısından Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Varyans Analizi Tablosu	60

Tablo 4.16. Uluslararası Üniversite Öğrencilerinin Türkçe Dil Öğrenme Kaygıları, Öğrenim Gördükleri Fakülte Değişkeni Açısından Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Varyans Analizi Tablosu.....	61
Tablo 4.17. Uluslararası Üniversite Öğrencilerinin Türkçe Dil Öğrenme Kaygıları, Öğrenim Gördükleri Fakülte Değişkenine Göre Anlamlı Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Testi Amacıyla Yapılan LSD Tablosu	62
Tablo 4.18. Uluslararası Üniversite Öğrencilerinin Türkçe Dil Öğrenme Kaygıları, Geldikleri Ülke Değişkeni Açısından Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Varyans Analizi Tablosu	65
Tablo 4.19. Uluslararası Üniversite Öğrencilerinin Türkçe Dil Öğrenme Kaygıları, Öğrenim Düzeyi Değişkeni Açısından Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Varyans Analizi Tablosu	66
Tablo 4.20. Uluslararası Üniversite Öğrencilerinin Türkçe Dil Öğrenme Bilişsel Farkındalıkları, Cinsiyet Değişkeni Açısından Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin t- Testi Tablosu.....	67
Tablo 4.21. Uluslararası Üniversite Öğrencilerinin Türkçe Dil Öğrenme Bilişsel Farkındalıkları, Yaş Değişkeni Açısından Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Varyans Analizi Tablosu	67
Tablo 4.22. Uluslararası Üniversite Öğrencilerinin Türkçe Dil Öğrenme Bilişsel Farkındalıkları, Yaş Değişkeni Açısından Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Post Hoc Analizi Tablosu	68
Tablo 4.23. Uluslararası Üniversite Öğrencilerinin Türkçe Dil Öğrenme Bilişsel Farkındalıkları, Türkiye’de Kaldıkları Süre Değişkeni Açısından Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Varyans Analizi Tablosu.....	68
Tablo 4.24. Uluslararası Üniversite Öğrencilerinin Türkçe Dil Öğrenme Bilişsel Farkındalıkları, Öğrenim Gördükleri Fakülte Değişkeni Açısından Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Varyans Analizi Tablosu	69
Tablo 4.25. Uluslararası Üniversite Türkçe Dil Öğrenme Bilişsel Farkındalıkları, Geldikleri Ülke Değişkeni Açısından Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Varyans Analizi Tablosu	69
Tablo 4.26. Uluslararası Üniversite Öğrencilerinin Türkçe Dil Öğrenme Bilişsel Farkındalıkları, Geldikleri Ülke Değişkeni Açısından Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Post Hoc Tukey Analiz Tablosu	70
Tablo 4.27. Uluslararası Üniversite Öğrencilerinin Türkçe Dil Öğrenme Bilişsel Farkındalıkları, Öğrenim Düzeyi Değişkeni Açısından Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Varyans Analizi Tablosu.....	71
Tablo 4.28. Uluslararası Üniversite Öğrencilerinin Türkçe Dil Öğrenme Bilişsel Farkındalıkları, Öğrenim Düzeyi Değişkeni Açısından Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Tukey Analizi Tablosu.....	72

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1. Flavell'in bilişsel farkındalık modeli, (Flavell, 1981)	17
Şekil 2.2. Brown'un bilişsel farkındalık modeli (Flavell, 1981).....	18
Şekil 2.3. Nelson ve Narens'in Bilişsel Farkındalık Modeli (1990)	19
Şekil 2.4. Üst bilişsel izleme ve kontrol arasındaki ilişki (Nelson ve Naren, 1990).....	20
Şekil 2.5. Tobias ve Everson'un Hiyerarşik Bilişsel Farkındalık Modeli (2002)	21

1. GİRİŞ

Bu bölümde yapılan araştırmanın problemin ne olduğuna, çalışmanın önemi ve gerekçesine, araştırmanın alt problemlerinin neler olduğuna, ayrıca çalışmadaki sayıltılar ve sınırlılıkların araştırmada kullanılan tanımların açıklanmasına, yer verilmiştir.

1.2.Problem durumu

Kaygı, Freud (1936) tarafından tam olarak gerginlik kelimesini barındıran, hoş olmayan duygusal bir durum şeklinde betimlenmiştir (Han, 2009). Kaygı, kişinin bir uyarıcıyla karşılaştığında, zihinsel ve duygusal olarak yaşamış olduğu değişimlerle öne çıkan genel bir uyarılmışlık hali olarak tanımlanmaktadır (Cüceloğlu, 2005). Bu bağlamda endişe, korku ve merak anlamlarını da içeren kaygı (Alkan,2019) psikoloji literatüründe güvende olmadığını hissetme, heyecan duygularının karışık bir şekilde hissedildiği ruh hali endişe duyma ve sıkılma hali olarak karşımıza çıkmaktadır (Sağlam, 2015). İnsan hayatının her anında ortaya çıkabilecek bir durumdur ve kaygının günlük yaşama güçlü bir etkisi vardır (Spielberger, 1966). İşte, evde, okulda, sokakta o anki şartlara göre kaygı seviyemiz yükselebilir veya düşebilir. Ancak kaygı seviyesinin aşırı bir şekilde yükselmesi ruhsal bir rahatsızlık olan kaygı bozukluğunu da beraberinde getirebilir. Kaygı bozukluğunun ise bireylere çeşitli etkileri olabilir. Bu etkiler bireyin sağlığının bozulması, iş hayatında verim kaybı ve yaşam kalitesinde azalma şeklinde kendini gösterilebilir (Barlow, 2002). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilere göre bu sonuçların nedenleri ön yargı, ekonomik sıkıntılar, iklim şartları ve oturma izni olarak sıralanabilir (Alyılmaz, Biçer ve Çoban, 2015).

Chan ve Wu (2004) Tayvanlı öğrencilerin arasında beş kaygı kaynağından bahsetmektedirler: düşük yeterlilik, olumsuz değerlendirilme korkusu, etkinlikler sürecinde rekabetin artması, kişilik kaygısı ve ebeveynlerinin baskısı.

Deniz, Yorgancı ve Özyeşil'e (2009) göre "kaygı tehlikeyle baş edebilmek için uyum sağlayıcı bir mekanizma olarak görülen temel bir insan duygusudur." Kaygı dil öğrenme esnasında önemli ve etkili faktörlerden biridir. Çünkü "kaygı düzeyi yüksek öğrenciler, yabancı dil öğrenirken çeşitli kaygılara kapılabilmekte ve bu durum onların öğrenmelerini etkilemektedir" (Yalçın ve Sarıgül, 2017). Sparks ve

Ganschow'un (2007) yaptıkları araştırmalarına göre düşük kaygılı öğrenciler, yüksek kaygılı öğrencilere kıyasla daha yüksek notları aldıklarını söylemektedirler.

Dil kaygısı sürekli kaygılar arasında yer alamamaktadır bu kaygının bu türü diğerlerinden farklı olarak farklı geçici ve özel durumlar veya tehdit oluştuğu zaman ortaya çıkar (MacIntyre ve Gardner, 1991). Ellis (2008) göre yabancı dil kaygısı toplum içinde konuşma zorunluluğunda kaldığı zaman meydana gelebileceğini belirtir. Yabancı dil öğrenimi öğrencinin rahatsız edici psikolojik bir duruma gelebiliyorsa, yabancı dil öğrenimi süresince öğrencinin bir tür dayatmanın söz konusu olabileceği dolayısıyla öğrencinin zgr olmak isteyen benlik kavramının bu tür dayatmalardan dolayı rahatsız olabileceğini söyleyebiliriz. Bunun gibi durumlarda öğrencilerin yabancı dil öğrenimine karşı gösterdikleri kaygı olumlu kabul edilmelidir. Sonuç olarak yabancı dil kaygısı; kendine has özgülüğe ait bir durumu olduğunu ve dil öğrenme sürecinde ortaya çıkan bireylerin inançları, geçmişte yaşadıkları ile doğrudan bir ilişki ve kalıcı olmayan bir kaygı türüdür. Kleinmann (1977) kaygı düzeyleri yüksek olan öğrencilerin konuşma ve yazma dil yetilerinde zor, karışık olarak nitelendirdiklerini ve zor gramer yapılarını kullandıklarını söylemektedir. Buna karşı olarak ise yine Sparks ve Ganschow (1991) kaygı düzeyleri yüksek olan öğrencilerin hem kendi ana dillerini ve karşı yabancı dilleri yeterince iyi düzeyde bilemediklerini söylemişlerdir. Gardner ve Lambert'in yaptđđ çalışmalarından sonra birçok araştırmacı ğrencilerin Yabancı Dil ğreniminde nasıl gdlendiklerini ve etki eden faktörlerini ve nedenlerini incelemişlerdir (Yılmaz,2014). Diğer araştırmacıların ortaya attđđ fikirlerine göre ise bunun daha derin olduğu, yani öğrenciye, dilin öğrenildiği topluma ve kişinin yařadđđ kültür ortamına bağlı olduğudur (Acat, Demiral,2002).

Bilişsel farkındalık becerilerine sahip olan bir ğrenci öncelik olarak öğrenmek istediği konuya odaklandıktan sonra dikkatini bu konuya yoğunlaştırır ve tutum geliştirir. Bilişsel farkındalık kavramını 1970'lı yıllarda Flavell tarafından kullanılmış olup, bu terimi ilk kez çocukların üst bellek ve ileri bellek olarak yetenekli olan çocukların üzerinde yaptđđ bir araştırmada bu terimi kullanmıştır. Ayrıca bu bilgilerin öğrenenlerin tarafından kullanımına problem çözme, zihinsel işlemlerde karar verme gibi bilişsel farkındalık olarak açıklamaya kavuşturmuştur.

Yapılan araştırmalara genel olarak bakıldığında bilişsel farkındalık becerilerinin çeşitli derslerde; okuduğunu anlama ve yazmayı geliştirdiği (Weir,

1998), başarıyı artırdığı (Taraban, Rynearson ve Kerr, 2000), kalıcılığı artırdığı (Gümüş, 1997), işbirliği ile uygulandığında sosyal becerileri ve iletişimi artırdığı (Mavarech, 1999), küçük yaşlarda başlayıp soyut düşünme dönemine geçişle daha iyi öğrenildiği (Flavell, Green, Flavell ve Lin, 1999) ve her yaşta öğrenilebileceği (Takahashi ve Overton,1996), motivasyon (Demir- Gülşen, 2000) dikkat (Joseph, 2003)- tutum (Flavell, 2001) gibi kendini kontrol becerilerini geliştirdiği, bilgiyi elde etme yolunu geliştirme ve kullanmayı sağladığı (Ciardiello, 1998), bireyin düşünme ve öğrenmesini izlemesi ve geliştirmesini sağladığı (Kuhn, 2000) ve problem çözme becerilerini geliştirdiği (Fortunato ve Hecht, 1991) vb. ortaya çıkmıştır. Dünyadaki bu gelişmeler ve Türkiye’deki eğitim genel olarak ele aldığımızda sınıflarda verilen; düşünmeyi öğrenme ve öğrenmeyi öğrenme gibi becerilerin kazandırılması için bilişsel farkındalık ile ilgili çalışmaların daha çok ağırlıklı ihtiyaç duyulduğunu söyleyebiliriz.

1.3.Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi ‘ ‘ Uluslararası Üniversite Öğrencilerinin Türk Diline İlişkin Kaygıları ve Bilişsel Farkındalıklarının Arasındaki İlişkinin İncelenmesi nedir? ‘ ‘ olarak belirlenmiştir.

1.4.Araştırmanın Genel Amacı

Türkiye’de yapılan çalışmalarda Uluslararası Üniversite Öğrencilerinin Türk Diline İlişkin Kaygıları ve Bilişsel Farkındalıkları Arasındaki İlişkiyi gösteren herhangi bir çalışmalara rastlanmamaktadır. Araştırmanın bir diğer amacı ise Türkçe Dil kaygısı ve dil öğrenimindeki bilişsel farkındalıkların incelenmesini ortaya konmasıdır. Bu araştırmanın bulgularının, gelecekte bu konu ile veya benzer bir çalışma üzerinde çalışma yapacak olan araştırmacılara yol göstermesi beklenmektedir.

Bu araştırmanın amacı Uluslararası Üniversite Öğrencilerinin Türk Diline İlişkin Kaygıları ve Bilişsel Farkındalıkları arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

Uluslararası Üniversite Öğrencinin Türkçe Dil öğrenme kaygısı ve kendi bilişsel farkındalığının ve davranışlarının incelenmesini Türkçe Diline ilişkin kaygılarının önemini ortaya koymak, Türkçe Dil öğretmenlerine ve yetkili birimlere Türk diline ilişkin kaygıları ve bilişsel farkındalıkların önemi hakkında bilgilendirmek ve bu konu ile ilgili önemli katkı yapacağı ön görülmüştür. Kapsamlı

ve bireysel faktörleri araştırarak kaygı ve bilişsel farkındalık odaklı bir Türkçe dil eğitim programının geliştirilmesi için öncelikle bütün ihtiyaçların ortaya konması gerekmektedir. Sonuç olarak, Türkçe dil eğitimi sürecinde ortaya çıkan kaygı ve bilişsel farkındalığın, Uluslararası öğrencilerin üzerindeki olumsuz etkilerinden kurtulması mümkün olabileceği düşünülmektedir. Araştırmanın sonunda elde edilecek olan bulgular, Uluslararası öğrencilerin genel Türk diline ilişkin öğrenimi esnasında kaygı düzeylerinin azalmasını ve bu konu ile ilgili bilişsel farkındalıklarının daha da artmasını, verilen Türkçe dil eğitiminin daha etkili hale gelebilmesi için dil merkezlerinde çalışan öğretmenlere ve kurum yönetimine ışık tutması hedeflenmektedir.

1.5. Araştırmanın Alt Amaçları

1. Uluslararası Üniversite Öğrencilerinin Türk Diline İlişkin Kaygıları ve Bilişsel Farkındalıkları Arasında anlamlı farklılık var mıdır?
2. Uluslararası Üniversite Öğrencilerinin Türkçe Dil Öğrenme Kaygıları;
 - a. Cinsiyeti,
 - b. Yaşı,
 - c. Türkiye’de kaldıkları süre,
 - d. Öğrenim gördükleri fakülte,
 - e. Geldikleri ülke,
 - f. Öğrenim düzeyleri açısından farklılık göstermekte midir?
3. Uluslararası Üniversite Öğrencilerinin Bilişsel Farkındalıkları;
 - a. Cinsiyeti,
 - b. Yaşı,
 - c. Türkiye’de kaldıkları süre,
 - d. Öğrenim gördükleri fakülte,
 - e. Geldikleri ülke,
 - f. Öğrenim düzeyleri açısından farklılık göstermekte midir?

1.6. Araştırmanın Önemi

Türkiye uluslararası öğrencilerin bulunduğu ülkeler arasında ilk on ülke arasında yer almaktadır. Bu bağlamda yurtdışından gelen her yabancı uyruklu öğrenci Türkçe öğrenme şart koşul olarak aranmaktadır. Yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili olarak Boğaziçi ve Ankara Üniversitesinin öncü oldukları

belirlenmiştir. 1984 yılında yabancılara Türkçe öğretimi kurumsallaşmaya başlamış ve TÖMER kurulmuştur. Bunların dışında üniversiteler, halk eğitim merkezleri ve çeşitli kaynaklar aracılığıyla yabancılara Türkçe öğretim faaliyetleri devam etmektedir (Alyılmaz,2010; Göçer ve Moğul,2011). Kökeni asırlar öncesine dayanan ve dünyanın en çok konuşulan dillerinden biri olan Türkçeyi günümüzdeki gelişmelere paralel olarak öğrenme ihtiyacı ve isteği artmaktadır (Bölükbaş, 2011; Açar, 2004; Abdieva, 2017; Birinci, 2019). Türki Cumhuriyetlerden gelen öğrencilerin ise Türkiye’de eğitim şartlarının kendi ülkelerine göre ucuz olduğu gerekçesi etkili olmaktadır.

Günümüzde bireylerin bir dili tam anlamıyla öğrenebilmesi için dört temel beceriyi tam anlamıyla kazanması gerekmektedir. Bu becerilerden okuma ve dinleme, anlamaya; konuşma ve yazma anlatmaya dayalı becerilerdir. Konuşma ve yazma becerileri sayesinde düşüncelerimizi, duygularımızı kısacası kendimizi ifade ederiz (Bağcı, 2010).

Bu çalışma alan yazında önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Araştırmada bilişsel farkındalık kavramı ele alınmış; öğrencilerin okuduklarını anlamalarını, anlayıp anlamadıkları hakkında kendilerini değerlendirmelerini sağlamak ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin düzeyi önemlidir. Her yıl geçtikçe yabancı uyruklu öğrenci sayısının arttığı günümüz Türkiye’de, yabancı uyruklu öğrencilerin Türk diline ilişkin kaygı ve bilişsel farkındalıklarının arasındaki ilişkinin mevcut olan güncel veriler üzerinden incelenip eksikliklerin giderilmesi ve geleceğe yön vermesi açısından önem taşımaktadır.

1.6. Sınırlılıklar

Araştırmada, Ondokuz Mayıs Üniversitesinde öğrenim uluslararası üniversite öğrenciler ile sınırlıdır.

Araştırma, Uluslararası Üniversite öğrencilerin Kaygı ve Bilişsel farkındalık boyutları ile sınırlandırılmıştır.

1.7. Sayıtlar

Katılımcıların temel seviyede Türkçe dil yeterliliğine sahip olduğu varsayılmıştır.

1.8. Tanımlar

Kaygı: Freud (1936) tarafından tam olarak gerginlik kelimesini barındıran, hoş olmayan duygusal bir durum şeklinde betimlenmiştir (Han, 2009).

Yabancı dil öğrenme kaygısı: Yabancı dil kaygısı, yabancı dilde öğrenenin kendisi yeterli görmediği zaman kullanılan durumlarda meydana gelen bir korku, kaygı olarak tanımlanmaktadır (Gardner ve MacIntyre,1993).

Bilişsel farkındalık: Kişinin kendi bilgisi veya düşüncesi hakkındaki düşünmesidir. Her türlü bilişsel gelişimi oluşturan veya bilişsel girişimleri düzenleyen biliş veya bilgidir. Bir başka deyişle bilişsel farkındalık bireyin ilişkinin bilgisidir. Bireyin bilişsel olarak geliştirdiği bilişsel faaliyetlerin farkında olmasıdır. İnsanların zihinsel faaliyetlerini kontrol etmesidir (Flavell, 2000; Özsoy, 2008).

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Kaygı Nedir?

Kaygı, ile ilgili birçok araştırmacı farklı tanımlarda bulunmaktadır. Horwitz'e (1986) göre, kaygı yabancı bir dil öğrenilmesi ile sınırlandırıldığında, bu durum özel bir kaygı tepkisine yol açmaktadır. Kleinmann (1977), kaygısının yüksek seviyelerde olan öğrencilerin yazma ve konuşma dil yetenekleri daha zor ve karmaşık bir dil konuşma ve yazma biçimini kullandıklarını söylemekte. Bunun lehine ise Sparks ve Ganschow (1991) kaygı düzeyinin yüksek olan öğrencilerin kendi konuştukları ana dilinin ve bu dilin yazma kurallarını iyi bilmediklerinden dolayı bu karmaşaya yol açtığını belirtmişlerdir. Yoğurtçu ve Yoğurtçu (2013) tarafından yapılan diğer bir araştırmada ise Türkçe dil öğrenme kaygısı, Türkçe sınav sonuçlarının başarısız olduğunun sebebinin diğer Türkçe öğrenen öğrencilerden daha yüksek olduğunu vurgulamıştır. Yabancı dil kaygısı sürekli kaygıların arasında yer almadığını belirten MacIntyre ve Gardner (1991), kaygının ortaya çıkma durumunu tehdit olduğu zaman kaygı ortaya çıktığını söylemektedirler.

2.2 Yabancı Dil Kaygısı

Kiekergaard (1844) göre kaygı; korkudan korkuya bağlı olduğunu, aynı kavramlar tamamen farklı olduğunu belirtirken bu durum hayvanlarda bulunmadığını söyler. Freud (1933) kaygıyı duygusal bir durum ve dıştan gelen tehlike yani herhangi bir olası acı algısına karşı bir tepki olduğunu belirtirken diğer yandan Köroğlu (2013) göre kaygı ve korku doğal bir süreç ve bu bir yaşantının parçası olduğunu söylemektedir. Barlow'a (2002) göre kaygı ise, gelecekte olacak ve yaklaşmakta olan bir tehlike durum hallerinde ortaya çıkan bir ruh halinin olduğunu söyler. Yine Barlow (2002), korkunun yaşanılan anda veya çok yakın olan tehlikelere karşı bir alarma geçme durumu olduğunu söyler. Barlow ve diğer bilim adamlarının tanımlarını göz önüne alındığı zaman kaygının, henüz gerçekleşmeyen ancak gerçekleşme olasılığı yüksek gelecekteki olası bir durum için ortaya çıktığını, korkunun ise kaygı duyulan bu durum gerçekleştiği zaman veya gözle görülebilecek kadar yaklaştığı zaman meydana geldiği söylenebilir.

Andrade ve Williams'a (2009) göre kaygı; kişisel, durum, iletişim, sınıf ve sınıf ortamında veya öncesinde gözlemlenebilecek test kaygısı, dinleme, konuşma, yazma kaygısı gibi çok farklı çeşitleri bulunmakta. Kaygı çeşitleri farklı araştırmacılar tarafından birbirinden farklı gruplamalarla açıklanmaya çalışılmıştır.

Kaygıya Psikanaliz boyutundan yaklaşan Freud (1933) gerçek ve nevroz olmak üzere iki farklı kaygı çeşidinden bahseder. Kaygı duygusal bir durumdur ve bu duygusal durumun algılanabilmesi kalıtsal bir iletimle önemli bazı olayların kalıntısı olması gerekmektedir. Doğum süresi ve bu süreçte yaşanan kalp ve solunum olayları gerçektir ve bunlar bireylerde kalıntılar bırakırlar. Freud (1933) her kaygının bir kalıntı (toksit) asıllı olduğunu söyler. Bu durumda herbir kaygının temelinde yaşanmış veya duyulmuş ancak bir şekilde insan beyninde iz ve kalıntı bırakmış bir yaşamışlık ya da gerçekliğin olduğunu kabullenmek gerekmektedir. Freud gerçek kaygıyı muhtemel bir acı ya da dış tehlikeye karşı tepki olarak adlandırır ve kaygı bu belirsizliğe yani kendine eşlik edebilecek her türlü yeni belirişe hazırdır. Burada oluşan kaygılar nevroz kaygısını oluştururlar. Örneğin annesinin yüzüne alışmış bir çocuk farklı yüzler veya yalnızlık karşısında annesinin alışmış olduğu yüz çizgilerini görme isteği uyanır. Bu uyarılma durumu gerçek kaygı kategorisinde yer almaz nevroz kaygıları içine dahil edilebilir.

Gardner ve MacIntyre (1989) kişisel kaygıları, şartlar ne olursa olsun her durumda, kişisel bir gergin olma eğilimi olarak nitelemektedir. Bu kaygı türüne sahip insanlar her durumdan kaygı duymak için sebep çıkartabilirler. *Durum kaynaklı kaygı*, belirgin bir duruma karşı belli bir zaman içinde karşılaşılan tepki olarak tanımlanabilir. MacIntyre ve Gardner (1989) kaygının bazı dış uyarıcılara karşı gerginlik ve sinirlilik halleri ile belirli bir zaman içinde tepki vermek olarak da nitelenebileceğini söylemektedir. Son kaygı çeşidi olan *olay kaynaklı kaygı* ise, belirli olaylar karşısında yaşanmaktadır (Ellis 1994). Bu açıklamalar ışığında; kaygının bazı bireylerde kişilik haline gelebileceği görülmektedir. Kaygıyı kişilik haline getirmiş insanlar normal insanların tepki vermeyeceği en olağan durumlarda bile, kendilerine yönelik bir tehdit algısı olduğu yönünde bir kanı geliştirerek kaygı duyabilmektedirler. Sürekli olarak ve her derste öğretmenin kendisine soru soracağı kaygısını taşıyan bir öğrenci, başına kötü bir olay geleceği kaygısı ile çocuğunu okulda iken bile takip etmek isteyen veliler, her an bir kaza yapabileceği düşüncesi ile oldukça stresli bir şekilde araba kullanan sürücüler bu sınıflamaya dahil edilebilirler. Durum ve olay kaynaklı kaygılar, ancak belirli şartların sağlanması veya ortaya çıkması durumunda kendini belli ederler. Bu tür bireyler belli olaylar ve durumlar karşısında kaygı beslerler. Bu kaygıları besleyen ve ortaya çıkmasını sağlayan yaşanmışlıklar olabilir. Daha önce yaşadığı olumsuz yabancı dil sınıfı

deneyimlerine bağlı olarak bazı öğrencilerin henüz yabancı dil dersi başlamadan derse ve yabancı dil öğretmenlerine karşı gerginlik hissetmeleri; daha önce araba kazası tehlikesi geçiren veya bir kazaya şahit olan bireylerin ileriki yıllarda araba kullanma durumlarını kendilerine yönelik bir tehdit gibi algılayarak kaygı duymaları söz konusu olabilir.

Alan yazında kullanılan bir diğer kaygı kavramı ise Albert ve Haber'in kolaylaştırıcı (facilitative) ve engelleyici (debilitative) kavramlarıdır (Albert ve Haber,1960). Bu kavramlar orta düzeyde bulunmakta olan bir kaygının başarıya artıcı etkisinin bulunabilmesi veya yüksek düzeyli kaygının başarı önünde engel oluşturabilmesi ile ilişkilidir.

Kaygı; dil öğrenimi ile sınırlandırıldığı zaman, bu durum özel bir kaygı tepkimesine girmektedir (Horwitz vd, 1986). Çünkü dil öğrenimi ile ilgili kaygı oldukça özel bir alan ile ilgilidir. Sadece okul veya derslere karşı öğrencilerde görülebilen kaygı daha da daraltarak yabancı dil kaygısı olarak isimlendirmek, bu alanda araştırma yapacak bilim insanlarının işini kolaylaştıracaktır. Pek az insan, kaygılarının fizik ve matematik bilimlerinde iyi performans göstermesini engellediğini belirtmesine karşılık, çok fazla insan yabancı dil öğrenimini ve özellikle sınıf içi durumları stresli bulduklarını ifade etmektedir (Horwitz vd, 1986). Diğer derslerde stres ve kaygı yaşamaya pek çok öğrenci yabancı dil derslerine karşı bu duyguları besleyebilmektedir. Bu durumda yabancı dil sınıf kaygısını diğer kaygı türlerinden farklı olarak ele alınması ve diğer kaygı türlerinden ayrı bir sınıfa koymak gerektiği ortaya çıkmaktadır. Young (1991), Horwitz ve arkadaşları ilk kez yabancı dil kaygısını diğer kaygılardan ayırarak farklı bir kaygı türü olarak koyduklarını belirtmektedir.

Guiora'a (1983) göre yabancı dil öğrenimi öğrencinin dünya görüşünü ve kişisel benlik kavramını direkt olarak tehdit ettiği için, son derece rahatsız edici psikolojik öneri olduğunu vurgulamaktadır. Yabancı dil öğrenimi öğrenenin psikolojik düzeyde rahatsız edici duruma getirebiliyorsa eğer, bireyin rahatsız özgür olma isteği ile benlik kavramının bu tür dayatmada rahatsızlık çıkabileceği olasılıktan bahsetmektedir. Bunun gibi durumlara öğrencilerin veya öğrenenlerin yabancı dil öğrenimlerine karşı göstermiş oldukları kaygı makul bir seviyede olduğu söylenebilir.

Yabancı dil öğrenme kaygısı; daha öncesinde yaşanmış bir durumun günümüze kadar yaşanmış durumların, inanç ve yaşadıkları doğrudan ilişkili olan ve kalıcı olmayan bir kaygı süreci olarak belirtilmektedir.

2.3.Kaygı Çeşitleri

Andrade ve Williams'a (2009) göre kaygının birçok çeşidinin olduğunu söyler; iletişim, sınıf, test, dinleme, yazma, konuşma gibi çeşitleri bulunmaktadır. Bu kaygı çeşitleri araştırmacılar tarafından farklı farklı gruplar halinde araştırılmış ve açıklanmaya çalışılmıştır. Psikanaliz boyutundan incelemiş olan Freud (1933) kaygının iki farklı boyutundan bahsetmektedir: *gerçek ve nevroz*. Freud'e göre kaygı; duygusal ve bu durumun kalıtsal bir gönderi olduğunu bazı olaylarda kalıntısı olması gerektiğini vurgulamıştır. Kaygı doğuştan gelen bir kalıntı olduğunu söyler.

Diğer bir araştırmacılara göre ise kaygının üç çeşidi; kişilik kaygı, durum ve olay kaynaklı kaygı olduğunu belirtmektedirler (Aydın ve Zengin, 2008). Gardner ve MacIntyre (1989) kişisel kaygının şartları ne olursa olsun bu durum gergin olmaya eğilimi olarak nitelemektedirler. Aynı zamanda kaygı bazı dış uyaranlara karşı gerginlik ve sinirlilik belirli zaman içerisinde tepki vermek olarak da ortaya çıktığını belirtmektedir.

Alan yazında kullanılmış olan diğer bir kaygı çeşidi ise Albert ve Haber'in kolaylaştırıcı ve engelleyici kavramlarıdır. Bu kavramlar orta düzeyde olan kaygının başarısını artırma etkisinde ve yüksek seviyeli kaygının başarısını ise engel oluşturması ile ilişkilendirilmektedir.

Diğer bir kaygı çeşidi olan *olay kaynaklı kaygı* ise belirli bir olayların karşısında meydana gelen kaygıdır (Ellis,1994).

2.4. Kaygının Yabancı Dil Öğrenimine Etkisi

Kaygının yabancı dil öğrenimi üzerindeki etkisini ölçmek için yapılan çeşitli çalışmalar ve seçilen örneklemeler farklılık gösterse de genel olarak öğrenenlerin kaygı seviyeleri ve kaygı ölçekleri uygulamanız sonuçlarına göre sıralanmıştır. Kaygı ile ilgili yapılan araştırmaların sonuçları biri birileri ile çelişki bulunmaktadır. Bu konuyu ön plana çıkaran Scovel (1978) araştırmacılar, kaygı ve yabancı dil başarısı arasında kesin bir çizgi olmadığını dolayısıyla, dil öğrenimi ve dil başarısı arasında ilişkinin kesin olarak ilişkili olduğunu söylemek henüz erken olduğunu söyler.

Zengin' (2008) göre, yabancı dil kaygısı iki farklı etkisinden bahsetmektedir; *yararlı ve zararlı*. Ona göre elde edilen araştırmanın sonuçlarında kaygının zararlı ve yararlı olduğu hangi durumlar olduğu konusunda bir birlik olmadığını vurgulamıştır. Onem'e (2011) göre kaygının başarıya artırıcı etkisinin olduğunu söylemesine rağmen, hafif orta düzey ve kaygı arasında engelleyici etkilerin görüldüğü ortaya çıkmıştır. Horwitz ve arkadaşları (1986) araştırmalarının kaygının yabancı dil öğrenimine etkisini ölçmek için her ne kadar uğraşmış olsalar da elde edilen sonuçlarında bir birileri ile çelişen sonuçlara ulaşmışlardır.

Yine Scovel (1978) araştırmacıların yaptıkları kaygı türü ölçeklerinde aranmış olan konunun net olmadığını ve bu durumun okuma ve yazma kaygısı, kaygı ve test başarısı gibi bir alan üzerinde çalıştıkları zaman birbirini destekleyecek olan sonuçların elde edilebileceğini ön görüşü olarak söylemiştir.

Sonuç olarak söylemek gerekirse ifade edilen araştırmacıların kaygının yabancı dil öğrenimi üzerindeki etkisinin hangi konularda zararlı ve yararlı olduğunu kesin olarak bir fikir elde edilemediğini ve dil öğrenimine kaygının yararları ve zararları konusunda fikir birliği bulunmadığı söylenebilir.

2.5.Yabancı Dil Kaygısı ve Öğrenme ile İlgili Modeller

2.5.1.MacIntyre ve Gardner Modeli

Bu modelde (1991), öğrencinin yeni bir dil öğrenmeye başladığında başarısını test eden unsurlar yani "beceri" ve "motivasyon" olarak tasarlanmıştır. Kısaca söylemek gerekirse yabancı dil kaygısından söz edilmemektedir. Yani öğrenen kişi her ne kadar kaygıya kapılsa dahi bu durumluk kaygıdır ve yabancı bir dile ait bir kaygı değildir. Belli bir süre sonra öğrenen kişi öğrenmiş olduğu yabancı dil ile ilgili bazı tutumları geliştirir yabancı dil kaygısını ise ancak bu noktadan sonra söz edilebilir.

2.5.2.Ellis Modeli

Ellis modeli MacIntyre ve Gardner'in araştırmalarında yola çıkarak bu modeli geliştirmiştir. Modele göre; "durumluk kaygı" ile sınırlandırılmış az miktarda yaşanan kaygı öğrenemeye herhangi bir etkisi bulunmamıştır. Öğrenci veya öğrenen herhangi bir birey öğrenme sürecinde yaşantıları neticesinde olumsuz durumlar yaşadığı zaman durumluk kaygı meydana gelir. Bunun sonucunda öğrenen kişi düşük

performansa sahip olur ve düşük performans olumsuz öğrenmeye ilerleyen zaman içerisinde kaygının daha da artmasına sebep olur.

2.5.3.Spielberger Modeli

Zekâ, öğrenenin seviyesi, zorluk ise kaygının öğrenmeye etkisi olduğunu söyleyen Spielberger (1966) bu modeli geliştirmiştir. Buna göre yüksek seviyede olan kaygı, kolay hedeflerin karşısında daha rahat ve bağımsız olmasını sağlar. Yüksek seviyede olan kaygı zor hedeflerin karşısında ise sunulmuş olana zaman çok uzatılsa dahi öğrenmeye engel olur. Yüksek kaygı düzeyi Spielberger'e (1966) göre IQ seviyesi yüksek olan öğrencilerin zorluk gördükleri konularda olumlu etki ederken, IQ seviyesi düşük olan öğrencilerde ise bu durum tam tersine olduğu görülmüştür (Scovel, 1991).

2.5.3. Tobias Modeli

Tobias (1986) modeli yabancı dil kaygısının etkilerini üç bölüme ayırmıştır. Öğrenmenin devamlılık gerektirdiğini belirten Tobias (1986) böyle bir ayrımı yabancı dil kaygısının etkilerini net bir şekilde ortaya çıkmasını sağlamaya amaçlanmıştır. Aynı zaman modelinde bu evrelerin sınırlarının sınırları nerede başlayıp nerede bittiğini anlamının zor olduğunu söyler. Tobias modelini şu şekilde sıralamaktadır;

- Girdi aşaması: bu aşamada öğrenen kendisine sunulan uyaran arasındaki ilk deneyiminin olduğu evredir. Aşamada dış uyaranlardan gelen ‘iç yansımalar’ sonra ‘dikkat’, ‘konsantrasyon’ ve ‘şifreleme’ oluştuğunu söyler.

- İşlem aşaması: örgütlenme, saklama ve özümseme gibi evreleri kapsayan bu aşamada görünmeyen içsel faaliyetler gelişmektedir. Bu aşamadan yabancı dil kaygısı yeni bir bilgi veya kelime öğrenmek için ayrılan süreyi göstermektedir.

- Çıktı aşaması: önceden öğrenilmiş bir bilgiyi hafızadan çıktı olarak geri çağrılan bu aşama bireyin başarısı ve bundan önceki her iki aşamayı kapsamaktadır. Kaygının her aşamada ölçülebileceğini öne sürer Tobias'ın (1986) modelinin aksine, günümüzde kullanılan yabancı dil kaygısı ölçekleri McIntyre ve Gardner (1991)'e göre, sadece ‘çıktı’ aşamasını ölçmektedir.

2.5.4.Leary-Lewitt Modeli

Kaygı bu modele göre, biliş ve davranış olarak döngüsel bir şekilde bir-biriyle ilişkilendirilmiştir. Yani yabancı bir dil öğrenen öğrencinin sınıf ortamında kendisine

sorulan soru duyduğunda meydana gelen kaygı örnek olarak söylenebilir. Olumsuz öz değerlendirmeye neden olan bilişsel performans öğrenenin dikkati dağıldığında başarı durumunun düşmesine sebep olur.

2.6. Bilişsel Farkındalık Kavramı (Metacognition) Metacognition;

Türkçe de biliş, bilinç anlamına gelen cognitive sözcüğüne; öte, üst anlamına gelen meta ekinin eklenmesiyle oluşmuştur. Kavramın Türkçe karşılığını pek çok bilim insanı farklı kullanmıştır. Erden-Akman (1996) “biliş bilgisi”; Açıkgöz (1996), Demirel (2003), Namlu (2004), Akın-Abacı (2011), Sen (2003), Yurdakul (2004) “biliş ötesi”; Senemoğlu (2010), Sönmez (2008), Köksal (2005) “yürütücü biliş” olarak kullanmıştır. Soydan (2001) “biliş üstü”; Bedir (1996) “bilgiyi kullanma yolu”; Muhtar (2006), Özsoy (2007), Pilten (2007) “üst biliş”; Gelen (2003), Karatay (2007) “bilişsel farkındalık” olarak kullanmıştır. Metacognition ifadesinin, literatürdeki tanımları incelendiğinde, pek çoğunun bilişsel süreçlerin farkındalığını vurguladığı görülmektedir. Bu sebeple, bu araştırmada kavram, bilişsel farkındalık olarak kullanılmıştır.

John Flavell’in 1970’li yıllarda yaptığı çalışmalardan sonra ortak bir kavram olarak kullanılmaya başlanan bilişsel farkındalık (metacognition) kavramı esasında çok eski zamanlardan beri üzerinde durulan bir konudur. Kişinin kendi düşüncesini yansıtma fikri, yansımanın önemini vurgulayan Platon’un diyaloglarına kadar uzanmaktadır. İlerlemeci eğitim anlayışının öncülerinden olan John Dewey de yansımayı aktif öğrenmenin merkezi olarak görmektedir.

Piaget ve Vygotsky bilişsel farkındalığı, bilişsel gelişim sürecinde tanımlamıştır. Piaget 7-11 yaş arası çocuklarla yaptığı araştırmayla, çocukların bir görevi yerine getirirken kullandıkları düşünme süreçlerini ve bu süreçlerin nasıl farkında olduklarını ifade etme becerisine sahip olduklarını göstermiş ve şimdilerde kullanılmakta olan bilişsel farkındalık kavramıyla yakından ilişkili olan bu “farkındalığı” “bilincin bilinci” olarak nitelendirmiştir. Vygotsky de bu düşünceden yola çıkarak kendi çalışmasında çocuğun “iç sesi”nin ya da içsel düşüncelerinin, bir şeyi anlamaya yönelik bir yol olarak dışa yansıma sürecini araştırmıştır. Sonuç olarak içsel düşünceleri sesli olarak ifade etmenin, öğrencinin hem öğrenme sürecine hem de bu sürece yönelik farkındalığına katkı sağladığını belirtmiştir. Bunun yanında kavramları bilinçli bir şekilde kullanan öğrencilerin, bu kavramları kontrol

edilebileceğini de vurgulamıştır (1986). Bu kavramların hepsi aslında günümüzde kullanılan “bilişsel farkındalık” kavramının temel bileşenlerini içermektedir.

Yine Flavell (1979) çalışmalarında bilişsel farkındalık kavramını; bireyin öğrenme sürecinde, bir kavramı anlayıp anlamadığına dair farkındalığı olarak tanımlamıştır. Ayrıca bireyin, verilen bilgilerin kullanımına dair bilgisini; bir problemin çözümü için ne tür zihinsel işlemler gerektiğine karar verebilmesini de bilişsel farkındalık olarak açıklamıştır. Bunların yanında, hangi stratejilerin hangi amaçlar için kullanılacağı bilgisi ve kişinin zihinsel işlemlerini uygularken ve uyguladıktan sonra, kendini değerlendirebilme becerisi olarak ifade etmiştir (Esendemir, 2011). Flavell, bilişsel farkındalığı şu şekilde örnekle açıklamıştır (Akın ve Abacı, 2011):

Örnek olarak söylemek gerekirse; eğer A işlemi B işlemi öğrenmekten daha zor olduğunu biliyorsam; C'nin doğruluğunu kabul etmeden önce onu tekrar kontrol etme isteği duyuyorsam (...) Unutma ihtimalim olduğunu düşündürsem D'ye daha iyi çalışmam gerektiğini ve E seçeneğinin doğru olup olmadığından emin olmak için birine danışma isteği uyanıyorsa bilişsel farkındalıkla meşgul oluyorum demektir.

Bilişsel farkındalık kavramını ilk defa Flavell kullanmış ve tanımlamıştır. Ancak bu kavram daha sonra pek çok bilim insanı tarafından da farklı biçimlerde tanımlanmıştır. Bu tanım farklılığında bilişsel farkındalığın soyut bir kavram oluşunun payı oldukça büyüktür. Wellman (1985) bilişsel farkındalık için düşünme hakkında düşünme veya bireyin biliş hakkında bilisi olarak tanımlarken; Weinert (1987) ikinci düzey bilişler, düşünceler hakkında düşünceler, bilgi hakkında bilgi ve eylemler hakkında düşünceler olarak tanımlamıştır (Çakıroğlu, 2007). Schraw ve Dennison (1994) bilişsel farkındalığı, bireysel farkındalık modunda bireyin öğrenmelerini ve bilisini anlama, izleme ve yansıtma becerisi olarak tanımlamıştır. Eggen ve Kauchak (2001) bilişsel farkındalığı, öğrencilerin çalışma stratejilerini kendilerinin belirlemesi biçiminde sınırlayarak, onu “öğrenme stratejisi” olarak incelemiştir (Bilgin, Karakuyu ve Tüysüz, 2008).

Flavell'e (1979) göre bilişsel farkındalık şu unsurları içermektedir (Atasoy, 2009):

- Bireyin nasıl öğrendiğine yönelik farkındalık
- Bireyin ne zaman anlayıp ne zaman anlamadığına yönelik farkındalık
- Amaca ulaşmak için uygun bilginin nasıl kullanılacağına ilişkin bilgisi

- Bir görevin bilişsel gereksinimleri hakkında yargıda bulunma becerisi
- Hangi amaçta hangi stratejinin kullanılacağı bilgisi
- Çalışma öncesi ve sonrasında bireyin gelişiminin değerlendirilmesi

Senemoğlu'na (2009) göre bilişsel farkındalık, kendi bilişsel sürecimizle ilgili bazı soruları kendi kendimize sorabilmemiz ve cevaplayabilmemizdir. Bireyin kendi kendine bazı soruları sorup cevaplayabilmesi; kendi biliş sistemine ilişkin bilgisini gösterir. Örneğin;

•Bu konuyu öğrenmedeki amacım nedir? Nasıl bir ürüne ulaşmam beklenmektedir?

•Bu konu hakkında ne biliyorum? (Kendi öğrenme düzeyini test etme.)

•Bu konuyu öğrenmek için ne kadar zamana ihtiyaç duyarım?

•Bu konuyu en etkili bir şekilde öğrenmek için nasıl bir plan yapmalıyım; Nasıl bir yol izlemeliyim?

•Plandaki aksaklıkları gidermek için yeniden nasıl gözden geçirip düzeltmeliyim?

•Hata yaptığım takdirde, hatamı nasıl bulmalıyım?

•Bu işlemler sonucunda elde edeceğim ürün beklentime uygun mu? Uygun değilse planlamamı nasıl değiştirmeliyim? (Senemoğlu, 2009).

Biliş ve bilişsel farkındalık kavramları ilişkili fakat farklı kavramlardır. Biliş, yaptığımız şeyle ilgilenirken, bilişsel farkındalık yapacağımız şeyi seçme, planlama ve yapılan şeyi izleme ile ilgilenir (Demircioğlu, 2008). Bilişsel farkındalıkta, bilisin farkında olunması ve durumlara uygun biçimde kullanılabilir olması söz konusudur (Brown, 1980). Senemoğlu (2010)'na göre biliş, bir şeyin farkında olma, onu anlama iken bilişsel farkındalık ise bu konuyu nasıl öğrenmeye, anlamaya ek olarak konuyu nasıl öğreneceğini farkına varmasıdır. Veenman, Hout-Wolters ve Afflerbach (2006) bilişsel farkındalığın biliş üzerinde şekillendiğini vurgulamaktadır. Alana ilişkin bilişsel bilgi olmazsa, bireyin alandaki yeterliliklerine ilişkin bilişsel farkındalık bilgiye sahip olmasının zor olduğunu belirtmektedir (Karaçam, 2009).

Bilişsel stratejiler bir hedefe ulaşmaya yardımcı olurken (bir metni anlama), bilişsel farkındalık stratejileri, hedefe ulaşılmasını ve bu sürecin değerlendirilmesini sağlamak (kişinin metni anlamasını sorgulaması) amacıyla kullanılır. Örneğin kişi okuduğu bir şeyi anlamadığını fark eder ve bu durumu düzeltmek için çaba harcar

(Roberts ve Erdos, 1993). Karaçam (2009), biliş ile bilişsel farkındalığın farkını su şekilde örneklendirmiştir. Birey yazıyı anlamak için yazının bir paragrafını okuduktan sonra, paragrafa yönelik kendi kendine sorular sorabilir (bilişsel farkındalık stratejisi). Kendi kendini sorgulama, bireyin kavramayı izlemesini sağlayan stratejilerindedir. Birey soruları cevaplayamadığını veya kavramları anlayamadığını fark ederse, yazıyı anlamlandırma amacını karşılayıp karşılamadığından emin olmak için, neler yapması gerektiğine karar verir. Bu durumda tekrar basa dönüp parçayı bastan okur (bilişsel strateji). Bu örnekte de görüldüğü gibi, biliş ve bilişsel farkındalık stratejileri birbirinden ayırmanın en temel yolu kullanılan stratejinin kullanılma amacına bakılmasıdır.

2.6.1. Bilişsel Farkındalık Modelleri

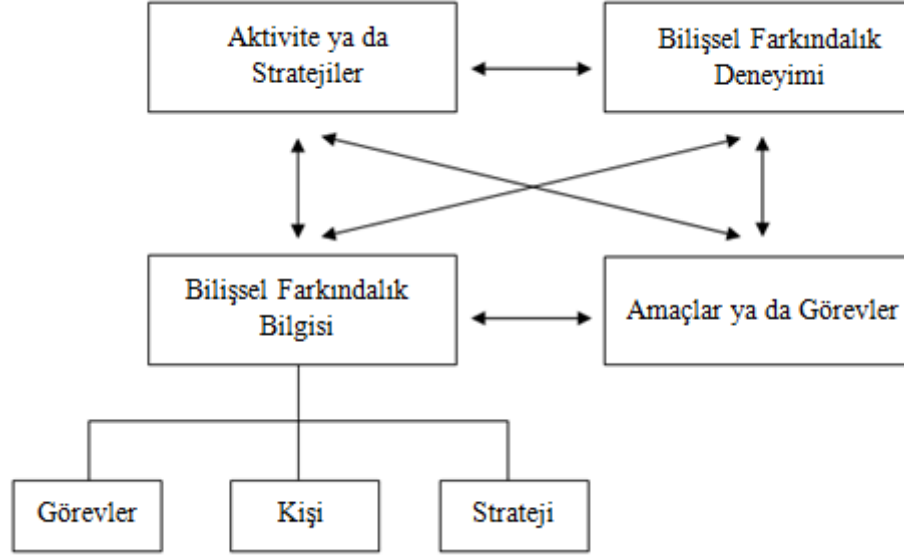
Bilişsel farkındalığın farklı şekillerde kavramlaştırılması sonucu çok sayıda farklı model ortaya çıkmıştır (Pekel, 2010). Flavell (1976), Brown (1987), Schraw (1998) tarafından ileri sürülen modeller, aşağıda açıklanmaktadır.

Flavell'in bilişsel farkındalık modeli

Flavell (1979), kişinin kendi bilişsel etkinliklerinin düzenlenmesinin, bilişsel farkındalığın dört bileşeniyle mümkün olacağını vurgulamıştır. Flavell'e göre, bilişsel farkındalık aşağıdaki bileşenler arasındaki etkileşimler sonucu ortaya çıkmaktadır (Özsoy, 2007);

- Bilişsel farkındalık bilgisi,
- Bilişsel farkındalık deneyimi,
- Görevler ve hedefler,
- Stratejiler.

Flavell (1981) bilişsel farkındalığı oluşturan bu dört bileşenin birbirleriyle etkileşim içerisinde olduğunu belirtmektedir. Bu bileşenler arasındaki etkileşim Şekil 2.1'de verilmiştir:

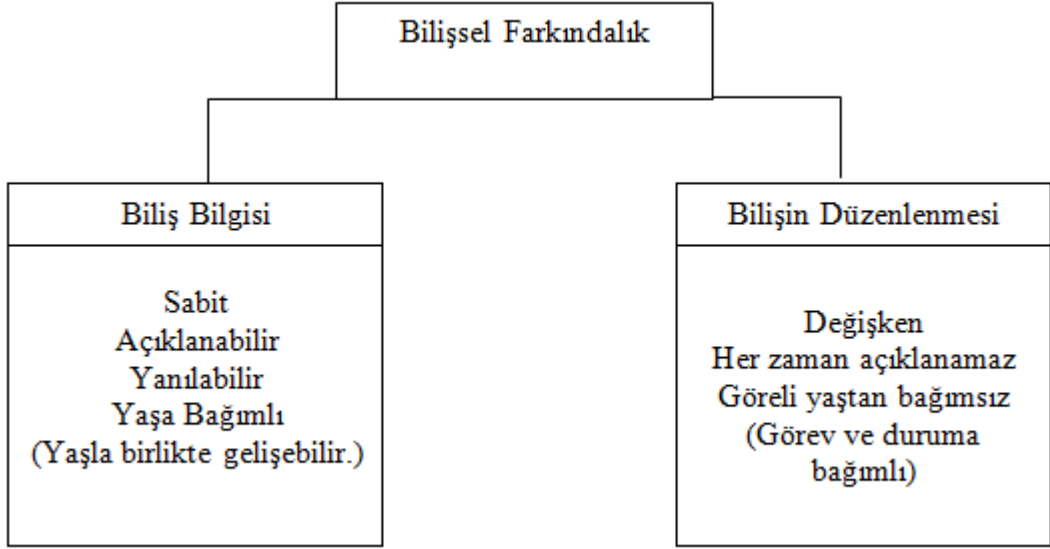


Şekil 2.1 Flavell'in bilişsel farkındalık modeli, (Flavell, 1981)

Şekil 2.1'de belirtildiği gibi bilişsel farkındalığın dört bileşeni vardır ve bunlar bir-biriyle ilişkilidir. Bu durumu Senemoğlu (2009) öğrenmeleri gerçekleştirmek için daha önceden öğrendiklerini ve durumu geliştirmek için ise bu bilgileri deneyim yoluyla kullanır, hangi bilişsel farkındalık stratejisinin kullanacağını bilir. Uygulama sonrası ise bilişsel farkındalık bilgisi doğrulanır. Amaçlara ulaşılamayan durumlarda, edinilen deneyimler çerçevesinde kişinin bilişsel farkındalık bilgisinde bir değişme meydana gelir. Kişi amaca ulaşamadığını fark ettiğinde amaca ulaşmak için farklı farklı stratejileri denemeye başlar. Her ne kadar fazla deneyim yaşarsa bilişsel farkındalık deneyimi de paralel olarak bu durum beraberinde artışa geçecektir. Böylelikle öğrendiklerini denetleyen bilme haline gelecektir.

Brown'un bilişsel farkındalık modeli

Flavell'den sonra araştırmalar yapan Brown (1978), bilişsel farkındalığı, bireyin planlanmış öğrenme ve problem çözme durumlarında kullandığı, düşünme süreçlerinin farkındalığı ve bu süreçleri düzenlenmesi olarak tanımlamıştır (Çakıroğlu, 2007). Brown bilişsel farkındalığı, iki kategoride incelemiştir. Brown'un modeli Şekil.2.2'de verilmiştir:



Şekil 2.2 Brown'un bilişsel farkındalık modeli (Flavell, 1981)

Brown'a göre bu iki kategori birbiriyle yakından ilişkilidir (Yavuz, 2009). Brown (1987)'a göre biliş bilgisi, bireyin kişisel farkındalığı üzerine yapılanmaktadır (Özsoy, 2007). Brown'un modelinde biliş bilgisi, kişilerin kendi bilişsel etkinlikleri ve stratejileri hakkında bilgilerini ifade eder. Bilisin düzenlenmesi ise bilisi koordine eden süreçler anlamına gelmektedir (Boekaerts, 1999).

Brown, (1987) bilişsel farkındalık bilgisinin açıklayıcı, işlemse (prosedürle) ve durumsal bilgi; bilişsel farkındalığın düzenlenmesinin planlama, izleme ve değerlendirme alt boyutlarından oluştuğunu kabul etmiştir (Pekel, 2010).

Schraw 'ın bilişsel farkındalık modeli

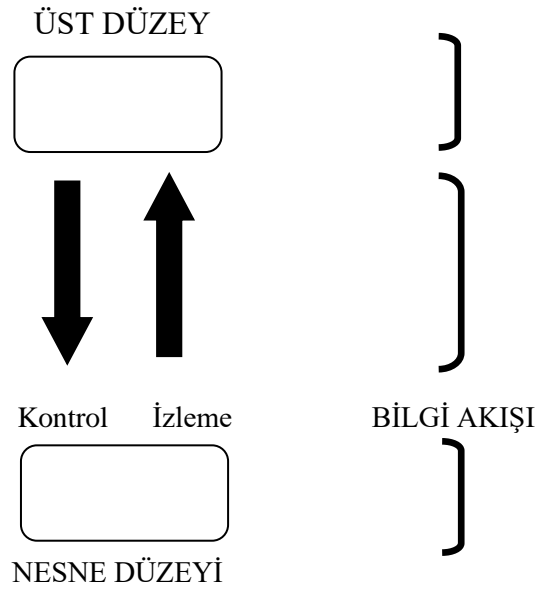
Schraw ve Dennisson (1994) bilişsel farkındalığı, bilişsel farkındalık bilgisi ve bilişsel farkındalığın düzenlenmesi olarak iki bileşen halinde incelemiştir. Schraw ve Graham'a (1997) göre, bilişsel farkındalık bilgisi, bireyin kendi bilisiyle ya da genel olarak bilişle ilgili bildiklerini ifade ederken; bilişsel farkındalığın düzenlenmesi bireyin kendi düşüncelerini kontrol eden bilişsel farkındalık etkinliklerini ve yaşantılarını açıklamaktadır (Demircioğlu, 2008).

Schraw ve Dennisson (1994) bilişsel farkındalık bilgisinin açıklayıcı, prosedürel ve durumsal bilgi; bilişsel farkındalığın düzenlenmesinin planlama, bilgi yönetme, izleme, hata ayıklama ve değerlendirme alt boyutlarından oluştuğunu kabul etmiştir. Schraw (2002) bilişsel farkındalığın üç özelliğini vurgulamaktadır:

- Bilişsel farkındalık çok yönlü bir olgudur,
- Belirli bir alana özgü değildir,
- Öğretim stratejileri ile bilişsel farkındalık boyutları geliştirilebilir.

Nelson ve Narens'in Bilişsel Farkındalık Modeli

Nelson ve Narens'in bilişsel farkındalık modeli bilişsel farkındalığın düzenlemesini sağlayan becerilerden olan izleme ve kontrolü “üst düzey” ve “nesne düzey”nde inceleyerek birbirinden ayırır. Üst düzey, nesne düzeyinin hareketli bir modelini içerir. Üst düzeyle nesne düzeyi arasındaki bilgi akışının yönünü belirleyen “kontrol” ve “izleme” arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Nesne düzeyi bilişsel süreçlerin veya düşünmenin gerçekleştiği yerdir. Üst düzey ise kişinin kendi düşünme süreci üzerine düşündüğü yerdir.

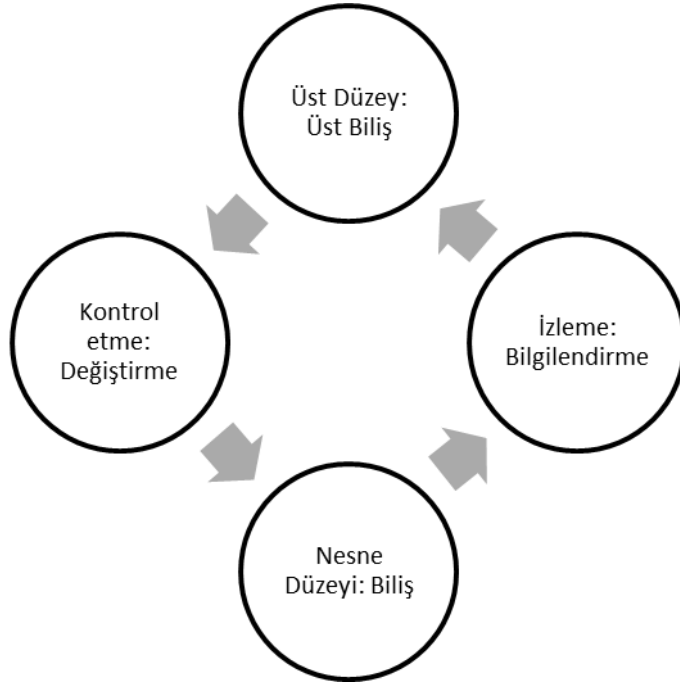


Şekil 2.3. Nelson ve Narens'in Bilişsel Farkındalık Modeli (1990)

İzleme, bilişsel süreçlerin değerlendirilmesidir (Dunlosky, Metcalfe, 2009). Örneğin bir öğrencinin okuduğu bir metni ne kadar anladığının farkında olması izlemedir. İzleme sürecinde yapılan değerlendirmeler, içinde karar vermeyi de barındırdığından Pintrich vd. izleme ve karar verme kavramını kullanmıştır (2000).

Kontrol ise izleme sırasında verilen kararları davranışa dönüştürme kabiliyeti olarak tanımlamaktadır (Son ve Schwartz, 2002). Örneğin bir öğrencinin okuduğu bir metinde anlamadığı yerleri belirlemesi izleme; anlamadığı yerleri belirleyip anlamak

için farklı bir kaynağa başvurması, anlamadığı yeri tekrar okuması, bir davranışa geçmesi ise kontroldür. Kontrol süreci daha çok davranışa dönüştürmeyle ilgiliyken, izleme bilme düzeyinde kalabilir.



Şekil 2.4. Üst bilişsel izleme ve kontrol arasındaki ilişki (Nelson ve Naren, 1990)

Şekilde görüldüğü üzere üst bilişsel izleme ve kontrol, birbirinden çok farklı ancak birbiriyle ilgili işlevleri (bilgilendirme ve değişirme) yerine getirirler. Doğru bir izlemenin gerçekleşmesi (öğrencinin öğrenme sürecinin nasıl ilerlediği konusunda doğru bir karar vermesi durumunda) etkili bir kontrol eyleminin gerçekleşeceği anlamına gelmez. Teorik olarak doğru bir izlemenin ardından etkisiz bir kontrol faaliyeti görülebilir. Örneğin bir öğrenci bir metni okurken anlamadığı bir yer olduğunu açıkça fark etmesine rağmen, görevi tamamlamak için gerekli bilgiler olsa da orayı atlamaya karar verip okumaya devam edebilir. Bu noktalar, bu iki unsuru hem bir varlık hem de bir süreç olarak "düzenleme" şeklinde görmek yerine, ayrı ayrı inceleme ihtiyacını vurgular.

Tobias ve Everson'un Hiyerarşik Bilişsel Farkındalık Modeli

Tobias ve Everson bilişsel farkındalığı biliş bilgisi, kişinin bilişsel ve öğrenme süreçlerinin izlenmesi ve bu süreçlerin kontrolü gibi bir bilgi ve beceri bileşimi olarak algılamaktadır. Bununla birlikte bu bileşenleri, üst bilişsel bir beceri olan

bilgiyi izlemenin diğer üst bilişsel becerileri harekete geçirmek için bir ön koşul olduğu hiyerarşik bir model oluştururlar.



Şekil 2.5. Tobias ve Everson'un Hiyerarşik Bilişsel Farkındalık Modeli (2002)

Bilgiyi izleme, kişinin bir konu hakkında neleri bildiğinin ve neleri bilmediğinin farkında olma yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Tobias ve Everson, öğrencilerin birçok yeni bilgiyle karşılaştığı eğitim ve öğrenme yaşantısı bağlamında doğru bir izleme yapmanın hayati öneme sahip olduğu düşüncesinden yola çıkarak yaptıkları birçok araştırmada üst bilişin izleme yönü üzerinde durmuşlardır. Neleri bilip neleri bilmediğinin farkında olmayan bir öğrencinin öğrenme sürecini doğru değerlendiremeyeceğini, dolayısıyla üst bilişsel becerilerini tam olarak kullanamayacağını belirtirler. Bunun için de önceki öğrenmelerin izlenmesini bilişsel farkındalık sürecinin tam olarak gerçekleşmesi için bir temel ya da ön koşul olarak görmektedirler (2002).

2.6.2. Bilişsel Farkındalığın Bileşenleri

Bilişsel farkındalık bileşenleri araştırmacılar tarafından farklı isimlendirilmiştir. Birinci boyut üst bilişsel bilgi, bilisinin farkındalığı veya bilisin bilgisi (Panaoura, Philippou ve Christou, 2003) veya kısaca bilgi (Hollingworth ve McLoughlin, 2001; 2000a, 2000b) olarak kabul edilmiştir (Demircioğlu, 2008).

İkinci alt boyut ise, bilisin düzenlenmesi veya kontrolü (Schraw ve Graham, 1997), üst bilişsel düzenleme (veya bilisin öz düzenlemesi) (Panaoura, Philippou, Christou, 2003), üst bilişsel kontrol süreçleri (Schraw ve Moshman, 1995; Soydan, 2001), üst bilişsel işlem veya kontrol (Desoete ve Roeyers, 2002), yönetici süreçler veya kısaca kontrol (Hollingworth ve McLoughlin, 2001, 2000'a, 2000b) olarak kabul edilmiştir (Demircioğlu, 2008).

Bilişsel farkındalık için pek çok bilim insanı tarafından farklı tanımlar yapılmış olmasına rağmen bilişsel farkındalığın bileşenleri hakkında görüş birliğine varılmıştır (Akın ve Abacı, 2011). Alan yazında tanımlanan sınıflandırmalar incelendiğinde bilişsel farkındalığın genel olarak bilişsel farkındalık bilgisi ve bilişsel farkındalığı izleme/kontrol/düzenleme olarak ele alındığı görülmektedir. Ayrıca bilişsel farkındalığı izleme/kontrol/düzenleme bileşeni altında genel olarak planlama, izleme ve değerlendirme aktivitelerine vurgu yapılmaktadır (Karaçam, 2009).

Bilişsel farkındalık bilgisi, kişinin kendi bilişleri ya da genel anlamda bilişle ilgili ne bildiğini ifade ederken; bilişsel farkındalığın düzenlenmesi bireyin kendi öğrenmelerini, düşüncelerini kontrol eden aktiviteleri içerir. Schraw ve Graham (1997)'a göre bilişsel farkındalık bilgisinin gelişimi deneyimle ilgiliyken, düzenlemenin (özellikle planlama ve izleme) gelişimi yetenekle ilgilidir (Saraç, 2010). Bilişsel farkındalığın bileşenleri ile ilgili bilgiler aşağıda yer verilmiştir.

Bilişsel farkındalık bilgisi

Bilişin bilgisi ve bilişsel farkındalık bilgisi literatürde çoğu zaman birbirinin yerine kullanılan ve es anlamlı kabul edilen kavramlardır. Bilişsel farkındalık bilgisi, bireylerin kendi bilişleri veya genel bir kavram olarak, kişinin biliş hakkında ne bildiğini ifade eder (Akın ve Abacı, 2011). Brown (1987)'a göre, kişinin deneyimleriyle ilgilidir ve strateji kullanımıyla zamanla gelişir. Bu teoriden hareketle söylenebilir ki kişiler çeşitli ortamlarda edinilen farklı deneyimlerle, kendi bilişsel süreçlerini ve kullanabilecekleri öğrenme stratejilerini nasıl, ne zaman kullanacaklarını öğrenip, bunun hakkında kendilerini geliştirebilirler.

Bilişsel farkındalık bilgisinin alt boyutları ile ilgili bilim insanları farklı görüşler öne sürmüştür. Flavell, yukarıda anlatıldığı gibi bilişsel farkındalık bilgisini üç kategorisini kişi, is ve strateji olarak tanımlamıştır.

Kişi/Birey değişkenleri (person variables): Birey değişkenleri, bireyin kendi bilişsel işlemlerinin nasıl gerçekleştiğine, diğer insanlar ve onlarla yapılan karşılaştırmalara dair bilgisini, kendisinin zayıf ve güçlü yönlerinin farkında olmasını içerir. Flavell bu değişkeni 3 kategoriye ayırmıştır. Bunlar; bireye ait farklılıklar, bireyler arası farklılıklar ve bilişe ait genellemelerdir.

•Bireye ait farklılıklar (intraindividual differences), bireyin kendisi hakkındaki inançlarını içerir. Bireyin, okuma yerine dinleme ya da başka şekilde daha iyi öğrendiğine olan inancı, buna örnek gösterilebilir (Pilten, 2008).

•Bireyler arası farklılıklar (interindividual differences), bireyin diğer insanlarla ilgili ve bu insanlarla yaptığı karşılaştırmalar sonucu sahip olduğu bilgileri içerir. Örneğin; bireyin, sınıftaki bir arkadaşının, diğerlerine göre matematiğe daha yatkın olduğuna olan inancı, bireyler arası farklılıklara örnek gösterilebilir (Özsoy, 2007).

•Bilişe ait genellemeler (universals of cognition) ise yaşamda bireyin kazandığı ve bütün insanların sahip olduğu bilişsel özellikler hakkındaki bilgilerle ilgilidir (Özsoy, 2007). Öğrenilen bir şeyin zamanla unutulabileceğine olan inancı buna örnek gösterilebilir (Pilten, 2008).

Görev değişkenleri (task variables): Bireyin, karşılaştığı durumun doğası ve görevin gerektirdiği şeyler hakkında sahip olduğu bilgidir (Özsoy, 2007). Görev değişkenleri, Bireyin yapılan işi, en iyi şekilde başarabilmesi ve bilişsel işlemi etkili olarak yönetmesini etkileyen değişkenlerin tümünü kapsar (Karaçam, 2009).

Görev değişkenleri, kişinin bilgiyi işleme becerisi, bu bilginin niteliği ve niceliği hakkında sahip olduğu bilgiyi göstermektedir (Özsoy, 2007). Buna, kişinin deneyimlerinden yola çıkarak kendisine yabancı olan bilgileri anlamasının ve hatırlamasının güç olduğunu ve çok zaman alacağını bilmesi örnek verilebilir (Pilten, 2008). Görev değişkenleri, belirli bir işin (görevin) zorluğu ya da işin gerektirdikleri hakkında, kişinin sahibi olduğu bilgiyi de içerir. Farklı görevlerin farklı zihinsel işlemler gerektirebileceği bilgisi buna örnektir (Özsoy, 2007). Bireyin çoktan seçmeli testlerde doğru seçeneği seçmesi gerekirken açık uçlu sorularda cevabı oluşturması gerektiğini bilmesi de örnek olarak verilebilir (Karaçam, 2009).

Strateji değişkenleri (strategy variables): Strateji Değişkenleri kişinin, problemin çözümünde kullanılacak stratejilerin farkında olması, bilgilerini organize edebilmesi, çözümünü plânlayabilmesi, sürecini izleyebilmesi, sonuçları değerlendirebilmesi ve bunların nerede, ne zaman kullanacağını bilmesini içermektedir (Pilten, 2008). Bir öğrenme hedefine ulaşabilmek için ne kadar çalışma gerektiğini bilmek gibi, kişinin bilişsel amaca nasıl ulaşabileceği hakkındaki bilgisini içermektedir (Pekel, 2010).

Örneğin bir telefon numarasını ezberlemek için kullanılan stratejilerde bu değişken gözlenebilir: Bir kişi genellikle numarayı yazar, sonra tekrarlar ya da numarayı hatırlaması daha kolay parçalara böler (Özsoy, 2007). Bir başka örnek; bireyin kelimenin yapısını unutmamak için, kelimeyi kendi cümleleri ile tekrarlaması olarak düşünülebilir (Karaçam, 2009).

Flavell'e göre, başarılı olan ve iyi öğrenen kişi, kendi yapabilecekleri, elindeki bilişsel görev ve gereken uygun stratejiler hakkında fazla bilişsel farkındalık bilgisine sahip olan kişidir (Pekel, 2010). Pek çok bilişsel farkındalık bilgisi, bahsedilen bu değişken türlerinden iki veya üçünün etkileşimi sonunda ortaya çıkmaktadır. Örneğin kişi;

- Bir öğrencinin (kişi değişkeni),
- 'X' görevinin (görev değişkeni) çözümünde,
- 'A' stratejisini (strateji değişkeni) kullanmanın gerekli olduğunu düşünebilir (Flavell, 1979).

Flavell'in kişi, is ve strateji olarak açıkladığı bilişsel farkındalık bilgisini, bazı yazarlar açıklayıcı, işlevsel ve durumsal bilgi alt boyutlarında kabul etmişlerdir (Demircioğlu, 2008).

Açıklayıcı Bilgi (declarative knowledge): Demircioğlu, (2008)'nin, Türkçe karşılığını Tanıtıcı bilgi; Pekel (2010), Pilten (2008), Özsoy (2007) ve Karaçam (2009)'ın Bildirimsel Bilgi; Akın ve Abacı (2011)'nin Açıklayıcı bilgi olarak kullanmaktadır.

Açıklayıcı bilgi; Schraw ve Graham'a (1997) göre, nesne ve olaylara ilişkin bilgi, Schraw'a (1998) göre bir öğrenci olarak kendisine, becerilerine, yeteneklerine ve performansını etkileyen faktörlerin ne olduğuna ilişkin bilgidir (Demircioğlu, 2008). Açıklayıcı bilgi; kişinin sahip olduğu yeteneklerini, bilişsel amaçlarına ilişkin inançlarını içerir. Öğrenenin performansı etkilendiğinde bu durum bilişsel sisteminin neyi tetikleyip neyi tetiklemediğinin ve neyi yapıp yapmayacağını bilmesinin farkına varmasıdır. Akın ve Abacı (2011)'ya göre açıklayıcı bilgi kişinin açıklanabilir konuşulabilir ve yazılabilir olarak düşündüğü bilgidir. Örneğin bir matematik problemini çözerken belirli bir strateji uygulanır; bir dörtgeninin alanını hesaplayıp hesaplayamayacağını bilmek bu bir bilgidir (Özsoy, 2007). Öğrenenin öğrenmesini etkileyen faktörler hakkındaki bilgisini ve bu bilgiyi ifade etmesini

içerdiği için önemlidir (Pekel, 2010). Demircioğlu (2008)'na göre kısaca bir şeyin “ne” olduğu hakkındaki bilgidir.

İşlemsel bilgiyi (procedural knowledge): İşlemsel bilgiyi Türkçeye, Akın ve Abacı (2011) Prosedürel bilgi; Karaçam (2009) Yöntem bilgi; Pilten (2008) ve Özsoy (2007) Yordam Bilgisi; Demircioğlu (2008), Pekel (2010) işlemsel bilgi olarak çevirmişlerdir. İşlemsel bilgi, bireyin öğrenme stratejilerini nasıl kullanacağı, sürece nasıl müdahale edeceği bir şeyi nasıl yapacağı bilgisidir. Bireyin, isi ya da görevi nasıl başarıyla sonuçlandıracağı, hakkındaki bilgisi olarak da açıklanabilir (Flavell, 1979). Kumar (1998)'a göre de işlemsel bilgi, problemi çözmek için stratejilerin nasıl kullanılacağı bilgisidir ve kişiye, bilgi becerileri kullanma ve düzenleme imkânı sağlar (Akın ve Abacı, 2011). Desoete, Roeyers ve Buysse'ye (2001) göre, işlemsel bilgi düşünme sürecinin farkında olma ya da hedeflere ulaşma yolları bilgisiyle ilgilidir (Demircioğlu, 2008).

İşlemsel bilgisini harekete geçiren bir kişi, o isi nasıl yapacağı bilgisine sahiptir (Pekel, 2010). Örneğin, bir üçgenin alanının nasıl hesaplanacağını bilmek işlemsel bilgiye örnektir. Ancak unutulmamalıdır ki işlemsel bilgi bir isi yapmayı kapsamaz, sadece isin nasıl yapılacağını bilmeyi ifade eder (Özsoy, 2007). İşlemsel bilgisi yüksek bireyler, işleri daha otomatik olarak yaparlar, muhtemelen daha çok strateji bilirler ve stratejileri etkili olarak sıraya koyarlar (Pressley, Borkowski ve Schneider, 1987) ve problemleri çözmek için niteliksel olarak farklı stratejiler kullanırlar (Glaser ve Chi, 1988). Demircioğlu (2008)'na göre işlemsel bilgi, yapılan şeylerin “nasıl” ını bilmedir.

Durumsal bilgi (conditional knowledge): Türk bilim insanlarından Akın ve Abacı (2011), Pekel (2010), Karaçam (2009) ve Pilten (2008) bu terimi Durumsal Bilgi olarak kullanırken; Demircioğlu, (2008) Koşullu Bilgi; Özsoy (2007) Duruma Bağlı Bilgi olarak kullanmıştır.

Durumsal bilgi, açıklayıcı ve işlemsel bilginin ne zaman ve niçin kullanılacağını ifade eder. Hangi durumlarda hangi stratejilerin etkili olacağını, bir işlemin neden diğerlerinden daha iyi olduğu bilgisi, durumsal bilgiyi ifade eder. Bir isin hem nasıl yapılacağı hem kişinin kendisinin yapıp yapamayacağı hem de hangi durumda ne yapılacağı hakkındaki bilgisidir (Flavell, 1979). Örneğin, kişinin, bir bölümü okuduktan sonra, kendine sorular sormak için durması, okuduklarının özetini

yazması, yapılandırılmış taslak veya grafik ile ilgili bir düzenleyici oluşturması o kişinin durumsal bilgisini göstermektedir (Pekel, 2010).

Schraw ve Graham (1997), bilişsel farkındalık bilginin alt boyutları içinde en önemlisini durumsal bilgi olarak görür. Çünkü kişinin bilişsel kaynaklarını seçerek görevlendirmesini, stratejilerin etkili bir biçimde kullanmasını, durumsal bilgiye bağlamaktadır (Demircioğlu, 2008). Durumsal bilgi kısaca yapılacaklar için “niçin”i ve “ne zaman”ı bilmek olarak tanımlanabilir (Demircioğlu, 2008).

Kişinin öğrenme süreçleri ile ilgili bilişsel farkındalık bilgisi, doğru ya da yanlış olabilir. Özellikle çocuklarda kendi düşünceleri hakkındaki düşüncelerinin yanlış olması sık rastlanan bir durumdur. Örneğin, tekrarlanmış başarısızlığa rağmen, bir öğrenci matematik sınavlarına hazırlanmak için yeterli zaman ayırmadığını değil de öğretmenin sınavı zor yaptığını düşünebilir. Bu gibi yanlış bilgi ve düşünceler, bireylerin, bilişsel farkındalık düzenlemesini engellemektedir (Pekel, 2011).

Bilişsel farkındalığı düzenleme

Bilişin düzenlenmesi ve bilişsel farkındalığı düzenleme birbirlerinin yerine kullanılmaktadır (Akın ve Abacı, 2011). Ayrıca bilişsel farkındalığı düzenleme Türkçe’ de, farklı isimlerle (bilişsel farkındalığı izleme/kontrol/düzenleme) kullanılmaktadır (Karaçam, 2009). Schraw ve Moshman (1995) bilişsel farkındalığı düzenlemeyi, kişinin düşünme ve öğrenmesinin kontrolüne yardımcı olan etkinlikler olarak tanımlamaktadırlar (Piltin, 2008). Demircioğlu (2008)’nun aktardığına göre, öğrencilerin kendi öğrenme sistemini (amaçları koymayı, stratejileri seçmeyi ve uygulamayı, davranışlarını izlemeyi) ne kadar iyi düzenleyebileceğini (Panaoura ve Philippou, 2005), öğrencilerin kendi öğrenmelerini kontrol ederken onlara yardım eden aktiviteleri ifade eder (Schraw, 1998). Kısacası söylemek gerekirse öğrenenin kendine koyduğu hedefler ileriki süreçte stratejinin belirlenmesini ve bu strateji içinde dereceli bir şekilde uygulayabileceğini kontrol etmesini sağlar. Ayrıca bilişsel farkındalığı düzenleme kişinin süreç sonunda tüm performansını değerlendirmesini de içermektedir (Akın ve Abacı, 2011). Bu süreçte yapılan etkinlikler genelde değişkendir ve sözel olarak ifade edilemeyebilir. Çünkü bir şeyin nasıl yapıldığını biliyor olmak o isin yapılışının içerdiği öğelerin bilinçli ya da sözel ifade edilebilir olmasını gerektirmez (Brown, 1987). Bilişsel farkındalığı düzenleme; kaynakların,

stratejilerin daha iyi kullanımını sağladığı için performansı artırmaktadır (Schraw, 2002).

Bilişsel farkındalığı düzenlemenin bileşenlerini araştırmacılar farklı sınıflandırmışlardır. Bazı yazarlar, bilişsel farkındalığı düzenlemenin planlama, izleme ve değerlendirmeden oluştuğunu kabul etmiştir (Vovides, 2003). Bu üç bileşenin yanında, Baker (1989) ve Artz, Armour-Thomas (1992) hatalarla basa çıkmayı ve bilgiyi yönetmeyi; Lucangeli ve Cornoldi (1997) ise tahmin bileşenini ele almıştır (Demircioğlu, 2008). Bilişsel farkındalığı düzenleme olarak tanımlanan bilişsel farkındalık aktiviteleri incelendiğinde, genel olarak planlama, izleme ve değerlendirme aktivitelerine vurgu yapıldığı görülmektedir (Karaçam, 2009).

Planlama: Planlama, uygun stratejiyi seçmeyi ve başarıyı etkileyen etmenlerin belirlenmesini, hedef belirlemeyi, konuyla ilgili ön bilgileri harekete geçirmeyi ve zamanı ayarlamayı içerir (Schraw ve Moshman, 1995). Planlama; gerekli stratejilerin seçimi, süreci önceden düşünme, amaçlarını ve alt amaçlarını belirlemedir. Okumadan önce tahminlerde bulunma, sorular üretme, planlama boyutu kapsamında yer almaktadır. Planlama becerileri, öğrencilere nasıl, ne zaman ve niçin hareket edeceklerini düşündürür. Genel hatları ile planlama şunları içermektedir (Desoete, 2001):

- Alıştırmaları analiz etmeyi (bir bölme alıştırmasıdır)
- Gerekli bilgi ve becerileri bulmayı (bölme nasıl yapılır)
- Problem çözme stratejilerini sıraya koymayı (zihinden yüzlerin, onların, birlerin bölümü).

Planlama okuma açısından ele alındığında; Miller (1985)'a göre okuma öncesi okunacak metnin içeriği hakkında tahminde bulunma bir planlama becerisidir. Verilen göreve başlamadan önce davranışları planlama, o görevi başarmak için gerekli zamanı ve dikkati ayarlama, planlama becerisine verilebilecek örnekler arasındadır (Pekel, 2010).

Bu basamakta yer alan etkinlikler genellikle bilişseldir ancak, bu bilişsel etkinlikleri gerçekleştirmeye karar verebilmek bilişsel farkındalıktır (Pintrich, Wolters ve Baxter, 2000). Araştırmalar, bir alanda uzman kişilerin, bir işe başlamadan önce planlama yapmaları sayesinde, uzman olmayanlara göre, öz düzenlemesi daha yüksek kişiler olduğunu göstermiştir (Schraw ve Moshman, 1995).

İzleme: kişinin okuma süreci içinde kendi kontrol etmesi yani okuduğu zaman bu süreçte kendinin anlayıp anlamadığını, performansı sorgulaması ve bunun farkında olmasını ifade eder (Akın ve Abacı, 2011). Metni okurken kişinin kendine sorular sorması, düzenlemenin izleme boyutunun bir parçasıdır. İzleme; “planımı izliyor muyum?”, “bu plan çalışıyor mu?”, “bölmeyi yapmak için kâğıt ve kalem kullanmalı mıyım?” vb. gibi sorularla ilgilidir (Desoete, 2001). İzleme sonunda birey durumuna göre, okuma hızının değiştirebilir, not almaya ya da tekrar okumaya karar verebilir. İzleme etkinlikleri kişinin anlayıp anlamadığına karar vermesini sağlar (Saraç, 2010).

Değerlendirme: Bilişsel farkındalığı düzenleme kapsamında ele alınabilecek diğer bir unsur değerlendirmedir. Bu aşamada, bireyin kendi öğrenme ürünleri ve düzenleme sürecini değerlendirmesi söz konusudur (Schraw ve Moshman,1995).

Bu aşamada kişi süreç içerisinde ve sonrasında yapmış olduğu performansı değerlendirir. Brown (1987) değerlendirmeyi, olay olduktan sonra geçmişini sözlü olarak anlatma olarak tanımlamaktadır (Demircioğlu, 2008). Değerlendirme işleminde öğrenenin işlemlerinin tamamladıktan sonra kullandığı stratejiyi benzer problemler, kullanıp kullanamayacağına dair kendini sorgulaması, bu duruma örnek olarak söylenebilir (Karaçam, 2009).

Tüm bu süreçler boyunca öğrenci kendine su soruları sorabilir (NCREL, 1995):

1. Planlarken: “Bu konuda hangi bilgi bana yardımcı olabilir?”, “İlk olarak ne yapmalıyım?”, “Bunu neden okuyorum?”
2. Uygularken: “Doğru ilerliyor muyum?”, “Bundan sonra ne yapmalıyım?”, “Neyi değiştirmeliyim?”
3. Değerlendirirken: “Her şeyi doğru yaptım mı?”, “Bu yaptığım isten ne öğrendim?”

2.6.3. Bilişsel Farkındalığın Gelişimi

Bilişsel farkındalık uzun süren gelişimsel bir süreçtir. Araştırmada elde ettikleri sonuçlarda bilişsel farkındalığın yaş ile beraberinde arttığını, farklı gelişimsel zaman dilimlerine sahip olduğunu göstermektedir (Schneider,1998). Bilişsel farkındalık bilgisi erken yaşlarda meydana gelerek yavaş gelişirken, ergenlik zamanında bu durumu en yüksek seviyeye ulaşır ve sonuna kadar gelişmesine devam eder (Brown, 1987). Baker (1989) ise bilişsel farkındalığın en azından erken yetişkinlik dönemi

boyunca devam ettiğini ileri sürmüştür. Bilişsel farkındalık bilgisi hakkında, Alexander ve diğerleri (1995), çocukların yetenek düzeylerine bakmaksızın, devamlı artan, tekdüze bir büyüme gösterdiği sonucuna ulaşmıştır (Çakıroğlu, 2007). Bu durum, zamanla artan deneyimin, strateji bilgisinin ve kendini tanıma kapasitesinin bir sonucu olarak düşünülebilir.

Bilişsel farkındalığın gelişimi bilinçdışı baslar, stratejilerin, bilginin ve yeni bilginin elde edilmesinin artmasıyla, bilinçli haline gelir (Kumar, 1998). Bilişsel farkındalık stratejilerinin, beş-yedi yaş civarında gelişmeye başladığı görülmektedir. Büyük çocuklar, bilişsel farkındalığı düzenleme ve stratejileri, küçük çocuklardan daha etkili olarak kullanmaktadır (Senemoğlu, 2009). Çocukların okula başlamasıyla birlikte bilişsel farkındalık becerilerindeki gelişim de hızlanır. Araştırmalar, bu becerilerin ilköğretim süresince hızla arttığını göstermektedir (Schneider ve Lockl, 2002).

Senemoğlu (2009) genel olarak strateji kullanımını üç döneme ayırmaktadır.

Bunlar;

- Stratejilerin hiç kullanılmadığı ve öğretilmediği asama (yaklaşık beş yaş ve daha aşağısı).
- Stratejilerin kullanılabilirdiği fakat üretilmediği asama (yaklaşık altı ve dokuz yaş). Bu dönemde çocuk öğretilen ve hatırlatılan stratejiyi kullanabilir. Fakat kendiliğinden strateji geliştirip kullanamaz.
- Stratejilerin anlaşılabilirdiği ve uygun stratejinin kendiliğinden kullanılabilirdiği asama (Yaklaşık dördüncü sınıf düzeyi).

2.6.4. Bilişsel Farkındalığın Eğitimdeki Önemi

Eğitim sektöründe bilinçli öğrencilerin yetişmesi, bilişsel farkındalık kavramının meydana gelmesi ile yapılan çalışmalar eşliğinde hızla ilerlemeye başlamıştır (Özsoy, 2008). Yapılan pek çok araştırmada; bilişsel farkındalığın, çocukların ve yetişkinlerin eğitiminde önemli yeri olduğu ortaya çıkmıştır (Özsoy, 2008).

Çünkü bilişsel farkındalık becerileri, öğrenmeyi daha kolay hale getirir (Senemoğlu, 2010). Öğrenmenin etkili olması için, bilinçli olarak yaklaşılması ile ilişkilidir. Bilinçli öğrenen kendi bilme yeteneği ile eğitimi esnasında bu sürecin ürünleri olarak toplamında yer alabilirler (Özsoy, 2008).

Bilişsel farkındalık ile ilgili yapılan araştırmaların sonucunda (bilişsel farkındalık yeteneklerini geliştirmeye açık yönelik öğretim süreci ve bu uygulanan süreç öğrencilerin eğitimlerindeki başarı yönünde olumlu bir artış görülmüştür (Kaya ve Fırat, 2011). Bir başka deyişle bilişsel farkındalık, başarıyı etkilemektedir. Öğrenciler, bilişsel farkındalık becerilerindeki eksiklikler nedeniyle başarısız veya düşük performanslı olmaktadır (Victor, 2004). Eggen ve Kauchak'a (2001) göre başarılı öğrenciler, ne zaman stratejik davrandıklarının ya da davranmadıklarının farkındadırlar (Özsoy, 2008).

Aspen Enstitüsü (1982)'nde yapılan araştırmaya göre bilişsel farkındalığı kullanan öğrenciler:

- Psikomotor becerileri daha iyi algılayabilir, yapabilirler.
- Bellek, içerik bilgisi, değer, tutum ve dili daha iyi kullanabilirler.
- Anlamlı (amaç temelli) ve isteyerek yaptığı davranışlar sonunda, başarı elde edilebilirler (Gelen, 2003).

Senemoğlu (2010)'na göre bilişsel farkındalık becerilerinin doğal gelişim sonucunda kazanılmasını beklememek gerekir. Öğretmenler öğretimi, bilişsel farkındalık becerileri kazandırmaya yönelik düzenlemeli ve bu aşamada öğrencilere rehberlik etmelidir.

2.6.5. Türkiye'de Uluslararası Üniversite Öğrencisi

Uluslararası Öğrenci kavramı ilk olarak Türkiye'de yasal metinlere dayanarak 1980'li yıllarda ortaya çıkmıştır. Türkiye'de Öğrenim Gören Yabancı Uyruklu Öğrencilere İlişkin Kanun'a (T.C. Resmi Gazete, 1983) göre yabancı uyruklu öğrenci "ilgili kurum ve kuruluşlar ile çeşitli anlaşmalar çerçevesinde hükümetimizce yabancı hükümetler emrine verilen burslardan yararlanmak suretiyle veya kendi imkânlarıyla Türkiye'ye gelen" öğrenciler olarak nitelendirilmiştir. Türkiye'de Öğrenim Gören Yabancı Uyruklu Öğrencilere İlişkin Yönetmelik'te (T.C. Resmi Gazete, 1985) ise yabancı uyruklu öğrenci "her derece ve daldaki eğitim kurumlarında öğrenim gören veya Türkçe kurslarına katılan T.C. uyruğunda bulunmayan kişi" olarak tanımlanmıştır. Her iki yasal metinde de geçen "yabancı uyruklu" öğrenciden kasıt günümüzde uluslararası öğrenci olarak adlandırılan öğrencilerdir.

Öğrenim görmek amacıyla yapılan uluslararası hareketliliğin, uluslararası öğrenciler açısından çeşitli avantajları olduğunu söylemek mümkündür. Bu avantajlardan biri yurt dışında eğitim görenlerin istihdam ve kariyer olanaklarıdır. Herhangi bir deneyimin, bir çalışmanın, daha yüksek gelir veya daha iyi bir iş elde etmeye neden olduğunu kesin olarak ifade etmek zor olmakla birlikte yurtdışında eğitim alırken kazanılan becerilerin, işverenlerin çalışanlardan beklediği becerilerle aynı olduğunu ve giderek küreselleşen ekonomik ortamda işverenlerin kültürler arası anlayışın önemini fark ettiğini göstermektedir (British Council, 2013; Daniel, Xie ve Kedia, 2014). Diğer bir avantaj da dil yeterliliğidir. Stebleton, Soria ve Cherney (2013), yurt dışında yabancı dil öğrenen öğrencilerin aynı dili yurt içinde öğrenen öğrencilere kıyasla daha fazla dil yeterliliği kazandığını; bu öğrencilerin yabancı uyruklu çalışanlarla daha iyi çalışabildiğini; küresel meselelerin karmaşıklığını daha iyi anladığını ve daha fazla kültürlerarası öğrenme yapabildiklerini saptamıştır. Uluslararası hareketliliğin ve uluslararası öğrenme deneyimlerinin ekonomik getirilerinin yanında akademik, eğitim ve mesleki çıktılar üzerine etkisi bulunmaktadır (Yılmaz, 2018). Yabancı alan yazındaki araştırma bulguları ile paralel olarak yerli alan yazında da coğrafi yakınlık, Türk insanını ve Türk kültürünü sevmek, tarihi, dini, kültürel, ve etnik özellikler, farklı kültürü öğrenme/deneyimleme isteği, yaşanabilirlik, eğitim, burs imkanları burs imkanları, aile ve arkadaş tavsiyeleri gibi faktörlerin (Özoğlu, Gür ve Coşkun, 2015; Çetinkaya, Çakır ve Kondakçı, 2009) uluslararası öğrencilerin, öğrenim görmek amacıyla Türkiye'yi seçmesinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Türkiye'deki uluslararası öğrencilerin geldikleri ülkelere bakıldığında en fazla öğrenciye sahip ilk on ülkenin sırasıyla Azerbaycan, Türkmenistan, Suriye, İran, Afganistan, Irak, Yunanistan Kırgızistan, Kazakistan ve Kosova olduğu görülmektedir (YÖK, 2016). 2019 yılı Nisan ayı verilerine göre ise Türkiye'de en fazla sayıda öğrenciye sahip ülkeler sırasıyla Suriye, Azerbaycan, Türkmenistan, İran, Afganistan, Irak, Yunanistan, Bulgaristan, Somali ve Çin olmuştur (YÖK, 2019). Türkiye'yi yükseköğrenim görmek amacıyla tercih eden öğrencilerin sayısal durumuna bakıldığında her yıl artan sayıda uluslararası öğrencinin Türkiye'yi tercih ettiği görülmektedir. 2013- 2014 yılında ise bu rakam 43183 olup, tüm yükseköğretim öğrencileri içinde ancak %1'lik bir kısmı oluşturabilmiştir (YÖK, 2016). 2015 yılında Türkiye'de 72178 uluslararası öğrenci sayısı 154,505'e ulaşarak tüm yükseköğretim öğrencileri içindeki oranı yaklaşık %2'ye çıkmıştır. Öğrenim düzeylerinin bakıldığında ise lisans düzeyinde öğrenim

görenler grubun içinde en büyük paya sahiptir. 2020-2021 yılı uluslararası yükseköğretim öğrenci sayılarına bakıldığında ise bu rakamlar 224,048'e ulaşarak önceki senelere göre %45 değerinde yükseliş görülmektedir (YÖK, 2021).

2.7. İlgili Çalışmalar

Bu alanda Uluslararası Üniversite Öğrencilerinin Türk Diline İlişkin Kaygıları ve Bilişsel Farkındalıkları Arasındaki İlişisine dair ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalardan bahsedilmiştir.

2.7.1. Yurt İçindeki Dil Kaygısı İle İlgili Yapılmış Çalışmalar

Göçer ve Moğul (2011) yabancı dil olarak Türkçe alanında yapılan çalışmalara genel bir bakış ile bu alandaki gelişmeleri incelemeyi, karşılaşılan güçlükleri ve çözüm önerilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonunda alandaki çalışmada henüz kuramsal bir çerçeve oluşturulmadığını belirtmiş ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde araştırma ve incelemeler yapılması gerektiğini belirtmiştir.

Sallabaş (2012) yaptığı çalışmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygısını, Ankara Üniversitesi Taksim Şubesi C1 düzeyindeki 68 öğrenci ile farklı değişkenlere göre incelemiştir. Veri toplama aracı olarak Özdemir tarafından geliştirilen “Konuşma Kaygısı Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda değişkenler arasında zorluk derecesine göre kaygı düzeylerinin anlamlı düzeyde farklılık olduğunu fakat diğer değişkenlerde anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur.

Yoğurtçu ve Yoğurtçu (2013) çalışmalarında yabancı dil olarak Türkçe çalışma kaygı ölçeğini kullanarak kaygı kategorileri belirlemeyi ve sınav kaygısının öğrencilerin akademik başarılarına etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma Kırgızistan-Türkiye Üniversitesi Türkiye Türkçesi hazırlık sınıfındaki B2 düzeyindeki 338 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırma verileri Horwitz ve Cope (1986) tarafından geliştirilen “Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı” ve Sarasan (1984) tarafından geliştirilen “Sınav Kaygısı Ölçeği” kullanılarak oluşturulmuştur. Sonuç olarak dil öğrenme kaygısının düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Bunun sebebinin ise araştırmaya katılan öğrencilerin gelecek beklentisinden kaynaklanan bir baskı altında olmadıkları ve bunun yüksek kaygı oluşturmadığı şeklinde açıklamıştır.

Göçer (2014) yaptığı çalışma ile Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ortaöğretim öğrencilerinin kaygı durumlarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma

2010-2011 akademik yılında Türkiye Kayseri’de bulunan Uluslararası Germirli İmam Hatip Lisesinde 27 farklı ülkeden 314 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma Horwitz, Horwitz ve Cope (1986) tarafından geliştirilen “Yabancı Dil Sınıf Kaygısı” ölçeğiyle ve Gülsün (1997), Dalkılıç (2001), Batumlu ve Erden (2007) tarafından oluşturulan Türkçe versiyonuyla oluşturulmuştur. Araştırma iki kısımdan oluşmaktadır. İlk aşama katılanların yaş, cinsiyet, millet, sınıf seviyesi gibi kişisel bilgileri içermektedir. İkinci kısımda ise, kaygı ölçeği bulunmaktadır. Araştırma sonucunda kaygı durumlarını Türkçe dersindeki sınıf seviyesi ve başarı açısından farklılık olmadığı ama Türkçe öğrenme nedenleri ve milliyetleri ile farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Tunçel (2015) çalışmasında yabancı dil olarak Türkçe öğrenen A1 seviyesindeki 108 Yunan üniversite öğrencisinin konuşma kaygısının belirlenmesi ve yabancı dil olarak Türkçe kursunun, bilinen yabancı dil sayısının ve cinsiyetin konuşma kaygısı üzerine etkisinin incelemesini amaçlamıştır. Çalışma Aristo Üniversitesi yabancı dil Türkçe kursuna katılan 108 Yunan öğrenci ile yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak “Yabancı Dil Sınıf Kaygısı” ölçeği kullanılmıştır. Ölçek kursun başlangıcında ön-test ve kursun sonunda son-test olarak uygulanmıştır. Araştırma sonunda beş aylık kurs sonunda konuşma kaygılarının azaldığı ve kadın öğrencilerin konuşma beceresinde erkek öğrencilere oranla daha kaygılı oldukları tespit edilmiştir. Yüksek kaygılı öğrencilerin kaygı sebeplerinin diğer öğrencilerin kendilerinden daha iyi olduğu düşüncesi olduğu belirlenmiştir. Ayrıca yabancı dil oranı ile konuşma kaygılarının ters ilişkide olduğu sonucuna varılmıştır.

Altunkaya ve Erdem (2016) araştırmalarında yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okuma kaygılarını incelemiştir. Türkçe öğrenen B1 düzeyindeki 510 öğrenci ile çalışılmıştır. Veri toplama aracı olarak “Okuma Kaygısı Ölçeği” ve “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda okuduğunu anlama testi ve okuma kaygısı ölçeği testi sonuçlarının ters yönlü bir ilişkide olduğu tespit edilmiştir. Okuma kaygısı arttıkça öğrenciler okuduğunu anlama testinde başarısız olmuşlardır. Okuduğunu anlama başarı testi ile okuduğunu anlama endişesi testi arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Doğan ve Tuncer (2016)’in Türk üniversite öğrencilerinin yabancı dil kaygısı ve yabancı dil başarı düzeylerinin farklı değişkenler üzerinden incelemeyi

amaçladıkları çalışmada veri toplama aracı olarak Yabancı Dil Sınıf Kaygı Ölçeği kullanılmış ve çalışma sonucunda erkek öğrencilerin yabancı dil dersine olan ilgi ve anadili İngilizce olanlarla konuşma kaygı düzeylerinin kadın öğrencilerden yüksek olduğu, kadın öğrencilerin yabancı dil başarı puanlarının erkek öğrencilerden yüksek olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların yurt dışı tecrübesine sahip olup olmamalarının yabancı dil kaygı ve başarı düzeyleri ile arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Altunkaya ve Erdem (2016) araştırmalarında yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okuma kaygılarını incelemiştir. Türkçe öğrenen B1 düzeyindeki 510 öğrenci ile çalışılmıştır. Veri toplama aracı olarak “Okuma Kaygısı Ölçeği” ve “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda okuduğunu anlama testi ve okuma kaygısı ölçeği testi sonuçlarının ters yönlü bir ilişkide olduğu tespit edilmiştir. Okuma kaygısı arttıkça öğrenciler okuduğunu anlama testinde başarısız olmuşlardır. Okuduğunu anlama başarı testi ile okuduğunu anlama endişesi testi arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Solak ve Yılmaz (2017) yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin konuşma kaygıları olup olmadığını, varsa nedenlerini ve düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi 25 TÖMER öğrencisiyle yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak Huang (2004) tarafından geliştirilen “Yabancı Dil Konuşma Kaygısı Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin sözlü grup çalışmalarında konuşma kaygısı yaşadıkları görülmüştür. Konuşma kaygısı düzeyinin ise kendilerini ifade edemediklerinde arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Kaygıyı azaltmak için iletişimsel yöntem kullanılmasının faydalı olacağı belirtilmiştir.

Şen ve Boylu (2017) yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde yazma kaygısı ölçeği geliştirmeyi amaçlamışlardır. Araştırma İstanbul Aydın Üniversitesi TÖMER ve Yunus Emre Türk Kültür Merkezlerinde 280 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Alanyazın taramasından sonra 35 madde oluşturulmuştur. Uzman görüşü alınarak 31 maddelik “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği” oluşturulmuştur. Ölçeğin yapı ve ölçüm geçerliği için açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır. Güvenirlik için ise Cronbach alfa uygulanmıştır. Araştırma sonucunda iki boyuttan ve 13 maddeden yabancı dil olarak Türkçe yazma kaygısı ölçeği oluşturulmuştur.

Akay ve Uzun (2018) yapmış olduğu araştırmada yabancı dil olarak Türkçenin öğrenme sürecinde dil becerileri bakımından kaygı nedenleri ve bunları gidermeye yönelik önerileri bulmayı amaçlamıştır. Araştırmada tarama temelli betimsel yöntem ve tarama türlerinden enlemesine kesit taraması kullanılmıştır. Çalışma 2017-2018 akademik yılı Türkçe Öğretimi Sertifika Programına katılan 70 öğretmen ve devlet üniversitesinde C1 seviyesindeki 32 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Veriler araştırmacılar tarafından oluşturulan “Yabancı Dil olarak Türkçe Öğretiminde Kaygı Duyulan Değerlendirme Formu” ile toplanmıştır. Nitel veriler ise açık uçlu sorulardan elde edilmiştir. Her dil becerisi diğer dil becerileriyle karşılaştırılarak sıraya koymaları istenmiştir. Nitel veriler içerik analiziyle elde edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenler ve öğrencilerin dört temel beceride de kaygı yaşadıkları ve en fazla kaygıyı konuşma becerisinde yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Kılıç (2018) çalışmasında üniversite hazırlık öğrencilerinin duygusal zekâ ve yabancı dil kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin kaygı düzeyinin orta derecede olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet değerini bakımından kaygı düzeylerinde anlamlı bir fark bulunmamış, başarı değerini incelendiğinde düşük başarıya sahip öğrencilerin orta ve yüksek başarıya sahip öğrencilere göre daha kaygılı olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların duygusal zekâ ve yabancı dil kaygı düzeyleri arasında negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Ayrıca duygusal zekânın yabancı dil kaygısını anlamlı bir şekilde yordamadığı da çalışmanın bir diğer sonucudur.

Bağcı ve Baz (2018) yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin okuma kaygılarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma 2017-2018 yıllarında Mehmet Akif Ersoy, İnönü ve Mersin Üniversitelerindeki Türkçe Öğretim Merkezindeki 170 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak Altunkaya ve Erdem (2017) tarafından geliştirilen “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Yönelik Okuma Kaygısı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla daha çok kaygılandıkları belirlenmiştir. Okuma alışkanlıklarına sahip olma, sürekli yayın takip etme, anadili, alfabe değerini gibi değerkenlerde anlamlı farklılık oluşmamıştır. Öğrencilerin okuma kaygı düzeylerinin çeşitli değerkenler açısından orta seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Karakuş Tayşi (2018) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilere yönelik “yazma kaygısı ölçek aracı” geliştirmeyi amaçlamıştır. Alanyazın taranarak 41

maddelik ölçek hazırlanmıştır. Uzman görüşüne sunulmuş 41 maddelik ölçek 37 maddeye indirilmiştir. Taslak ölçek Dumlupınar Üniversitesi'ndeki 44 öğrenciyle gerçekleştirilmiş ve 34 maddelik ölçek oluşturulmuştur. Kapsam geçerliği için uzman görüşü alınmıştır. Yapı geçerliği için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçek Dumlupınar ve Gazi Üniversitesi TÖMER merkezlerindeki B1 ve B2 düzeyinde 183 öğrenciye uygulanmıştır. Çalışma sonucunda güvenilirlik değeri 0,834 olan ölçek oluşturulmuştur. Ölçek Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygılarını belirlemek amacıyla kullanılabilir.

Baş ve Özcan (2018)'ın lise ve üniversite öğrencilerinin kaygı düzeylerini cinsiyet, eğitim durumu, ebeveynlerinin eğitim ve gelir düzeyi değişkenleri üzerinden incelediği çalışmasında veri ölçme aracı olarak Yabancı Dil Öğrenme Kaygı ölçeği kullanılmış ve çalışma sonucunda lise öğrencilerinin kaygı seviyesinin üniversite öğrencilerine göre anlamlı derecede farklı olduğu belirlenmiştir. Lise öğrencilerinin kişilik, iletişim ve değerlendirilme alt ölçeklerinde üniversite öğrencilerine göre daha kaygılı olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Çalışmanın diğer sonucu olarak da cinsiyet, babanın eğitim düzeyi ve gelir düzeyi değişkenlerinin kaygı üzerinde anlamlı etkisinin olmadığıdır.

Polatcan (2018) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kaygı üzerine yapılan araştırmaları incelemiş ve içerik analizi yapılmıştır. İçerik analiz türlerinden meta sentez kullanılmıştır ve son 6 yılda yapılan çalışmalar incelenmiştir. Araştırma özgün makaleler, Yüksek Öğretim Kurulu Tez Merkezindeki tezler, Eric, TR Dizin, EBSCO İndeksi, Google Akademik ve yabancılara Türkçe öğretiminde kaygı konusunu incelemiş olma gibi özelliklerle sınırlandırılmıştır. Veri toplama aracı olarak değerlendirme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sekiz konuşma, üç okuma, beş yazma ve iki dinleme üzerine çalışma yapıldığını belirtmiştir. Ayrıca kaygı konusunda bir doktora, dört yüksek lisans tezi hazırlanmıştır. Araştırmalarda veri toplama aracı olarak genellikle Horwitz, Horwitz ve Cope (1986) tarafından geliştirilen “Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda çalışmaların daha çok konuşma üzerine yapıldığı ve nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı belirlenmiştir.

Özdemir (2019) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygılarını çeşitli değişkenlere göre incelemiştir. Çalışma 2018-2019 yıllarında Ege ve İç Anadolu bölgesindeki iki devlet Üniversitesinde B1 düzeyinde 98 öğrenci ile

yapılmıştır. Veriler Karakuş Tayşi (2018) tarafından geliştirilen “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma sonunda Türkçe öğrenen öğrencilerin ülke, Türkçe öğrenme, kolaylık ve zorluk, anadilde yazmayı sevme gibi değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermiştir. Cinsiyet değişkenine, Türkiye’de bulunma sürelerine, iyi oldukları dil becerilerine, Türkiye’ye gelmeden önceki Türkçe eğitimlerine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Özekinci (2019) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dinleme kaygısı ve etkileşim kaygısı üzerine çalışarak endişe düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma, Çanakkale Onsekiz Mart, İstanbul Aydın, Abant İzzet Baysal Üniversitelerindeki B1, B2, C1 seviyesindeki 168 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak “Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı Ölçeği”, Etkileşim Kaygısı Ölçeği ve “Pen State Endişe Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışma sonunda erkeklerin etkileşim kaygısının kadınlardan daha fazla olduğu ve etkileşim kaygısıyla dil seviyesi arasında ters bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Yabancı dil kaygısı ile ilgili yurt içinde yapılan çalışmalar incelendiğinde bu değişkenin çoğunlukla cinsiyet, başarı, motivasyon, duygusal zekâ, eğitim durumu, gelir düzeyi, ebeveyn eğitim düzeyi, yurt dışı deneyimi gibi çok çeşitli demografik, duyuşsal ve bilişsel değişkenlerle ilişkisinin incelendiği görülmektedir. Söz konusu çalışmalarda olumsuz bir duyuşsal özellik olan kaygı, başarı ve motivasyon gibi olumlu bilişsel ve duyuşsal değişkenlerle negatif ilişki göstermiş, cinsiyet değişkeni ile olan ilişkisinde farklı sonuçlar alınmıştır.

2.7.2. Yurtdışında Dil Kaygısı İle İlgili Yapılmış Çalışmalar

Yu (2015) çalışmasında üniversite öğrencilerinin yabancı dil kaygısının bilişsel ve duyuşsal yordayıcılarını incelemeyi amaçlamış ve Amerika’da öğrenim gören Çinli üniversite öğrencileriyle iletişim korkusu faktörü ile algıladıkları özyeterlik düzeyleri arasında olumsuz yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Cinsiyet değişkeni göz önüne alındığında, erkeklerin kadınlardan nispeten daha fazla iletişim korkusu yaşadıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Algılanan özyeterlik düzeyi ile motivasyon ve tutum gibi duyuşsal özellikleri arasında da pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin dil ve başarı düzeyleri, yurt dışında geçirdikleri ve dil eğitimine maruz kaldıkları süre gibi etkenlerin iletişim korkusunu anlamlı şekilde yordamadığı,

öğrencilerin algıladıkları özyeterlikleri ve İngilizce'yi öğrenmeye yönelik tutumlarının iletişim korkusunu anlamlı şekilde yordaması çalışmanın bir diğer sonucudur.

Yabancı dil kaygısı üzerine yapılmış olan bir diğer çalışma, Melvin Andrade ve Kenneth Williams tarafından 2009 yılında gerçekleştirilmiş Yabancı Dil Olarak İngilizce Eğitiminin verildiği Japon Üniversitesi Sınıflarında (Foreign Language Learning in Japanese EFL University Classes: Physical, Emotional, Expressive and Verbal Reactions) adlı yayınlanmış bir çalışmada ana dili İngilizce olan öğrenciye ulaşarak elde edilmiş 132 tanesi erkek ve 111 tanesi kadın öğrenciler katılmıştır. Çalışmada şu sorulara yanıt bulunmaya çalışılmıştır:

1. Kaygı tetikleyen fiziksel, duygusal, dışavurumsal, ve sözel durumlar nelerdir?
2. Olay, süre, şiddet, beklenti ve engel derecesi bakımından kaygının karakteristik özellikleri nelerdir?
3. Kaygı ile eşli (Pair: Çiftli, ikili kişilik) ve küçük gruplar arasındaki ilişkiler nedir?

Kaygı üzerinde oldukça fazla çalışmaları bulunan MacIntyre, Kymberly ve Richard Clement'in yapmış oldukları 1997 yılında araştırma sonucunda ana dilleri İngilizce olan 29 kadın ve 8 erkek olmak üzere Kanadalı gönüllü katılımcı öğrencilere kaygı üzerinde şu sorulara yanıt vermişlerdir:

- Dil kaygısı ile algılanan yeterlik ve gerçek yeterlik arasındaki ilişki nedir?
- Yeterlik benlik algısı önyargıları dil öğrenimi kaygısı ile ilişkili midir?

Araştırma sonucunda elde edilen veriler incelendiğinde kendi yeteneklerine inan öğrenciler daha verimli oldukları görülmüştür. Benliklerinde ise kendilerini daha da başarılı ve yetenekli olarak algılayan öğrencilerin dil konuşma kaygıları yeterli olduğu görülmüştür. Kaygılı olan öğrenciler ise kaygılarının yüksek olması ve kapasitelerini abartma eğiliminde oldukları ortaya çıkmıştır.

Adem İşcan tarafından Hindistan Jawaharlal Nehru Üniversitesinde gerçekleştirilen çalışmada ise seçmeli yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Hintli öğrencilerin yabancı dil kaygısının düşük olduğunu ve öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe başarı seviyelerinin yüksek olduğu görülmüştür. Veri toplama aracı

olarak Horwitz tarafından 1986 yılında geliştirilen yabancı dil kaygı ölçeği kullanılmıştır.

Araştırmanın sonucunda şu sonuçları İşcan durumu şu şekilde yorumlamaktadır; ‘‘Öğrencilerin Türkçe kursundaki başarılarına ve sınavlarda aldıkları yüksek notlara bağlamaktadır. Kursa katılan öğrencilerin 2010-11 dönemindeki başarı ortalamalarının yüksek olduğunu belirtir (70-79)’. Öğrencilerin kaygı duydukları durum ise hazırlıksız Türkçe konuşmak zorunda kaldıkları ve bu durumdan dolayı kendilerini iyi hissetmedikleri ayrıca öğretmenlerin ise kendilerini yeterince iyi derecede hazırlamadıkları sonuçlara varılmıştır. Çözüm önerisi olarak; öğrencilerin dersten önce biraz daha zaman ayrılarak kendilerine zaman verilmesi ve başarıları ile kaygıları arasında ise negatif yönde ilişki tespit edilmiştir.

Chen (2015) İngilizce öğrenen öğrencilerin sınıf içi konuşma kaygı düzeyi ile sunum performansları arasındaki ilişkiyi incelediğinde araştırmanın sınıf içi konuşma kaygı düzeyi ile sunum performansı arasında anlamlı bir ilişki olmadığını; dil düzeyi, dinleyiciye fazla odaklanma, sunuma hazırlık süresi, sunum yapma tecrübesi gibi faktörlerin sunum performansında etkili olabileceği sonucuna varmıştır. Araştırmacı, sınıf içi konuşma kaygısı ile etkili baş etme stratejilerinin kullanılması durumunda kaygı düzeyinin azalabileceğini önermektedir.

Yabancı dil öğrenimi birçok öğrencilerin sadece bilişsel ihtiyaçları değil, aynı zamanda duyuşsal ihtiyaçlarında önemli bir etken olarak yer almaktadır. Yabancı dil öğrenimi genelde bir öğrenim kontrolü altında yapılmaktadır, bu tarz ortam genelde öğrencinin korkusunu olumsuz yönde etkilemesine sahip olurken diğer yandan ise başkalar tarafından onaylama arzusu, utangaç öğrenciler için ise can sıkıcı bir durum haline gelebilmektedir (Öner ve Gedikoğlu, 2007).

Araştırmalarının büyük bir kısmını yabancı dil kaygısı üzerine ayırmış olana Williams ve Andrade (2009): Yabancı dil kaygısını iki bölümde açıklamaktadırlar;

- Durumsal değişkenler
- Bireysel öğrenme durumları, yaş, cinsiyet gibi kişisel değişkenler

Üzerine odaklanmışlardır. Avrupa ülkelerine baktığımızda yabancı dil öğrenme kaygısı ile ilgili sayısız çalışma bulunduğu özellikle 1960’dan sonra kaygı üzerinde etki fazlasıyla çalışma olduğu söylenebilir. Yabancı dil öğreniminde kaygı çalışmaları, yabancı dil olarak Fransızca, İngilizce, Almanca, Japonca, Türkçe, gibi

pek çok dil üzerinde farklı ülkeler üzerinden sayısız bir çalışma olduğunu söyleyebiliriz. Bu çalışmalarının sonuçlarına bakacak olursak dil öğrenimine etkileri gibi farklı araştırma konularında pek çok sonuç elde edilmiş olsa da 1970'lerde gerçekleştirilen bir çalışma sonucunda birbirine zıt sonuçlar elde edilmiştir. Sebebi ise Scovel'in de (1978) belirttiği gibi o yıllarda farklı içerikli olan kaygı ölçeklerin amaçlarına uygun kullanılmayıştır. 1986 yılında sonra özellikle Horwitz ve arkadaşları tarafından tasarlanan "Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeğinden (Foreign Language Classroom Anxiety Scale)" sonra yabancı dil öğrenimi ve kaygı çalışmaları birbirini destekleyen sonuçlar vermeye başlamıştır. Yabancı dil ve kaygı konusu günümüzde halen dikkat çeken bir konulardan bir olmaya devam etmektedir buna sebep olarak Scovel (1978) kaygının basit bir psikolojik davranış olmadığını ve bu davranışın dahaca tüm yönleri ile incelenmediği yeteri seviyede açıklanmadığı sebep olarak göstermektedir.

2.7.3. Bilişsel Farkındalık İle İlgili Yapılan İlgili Araştırmalar

Aşağıda bilişsel farkındalık ile yapılmış araştırmalar yurt içi ve yurt dışında yapılanlar olmak üzere ikiye ayrılmış ve kronolojik sırasıyla verilmiştir.

2.7.4. Bilişsel Farkındalık İle İlgili Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar

Gelen (2003) yaptığı araştırmada deney grubunda uygulanan bilişsel farkındalık okuduğunu anlama stratejisinin kullanıldığı Türkçe öğretimi ile kontrol grubunda uygulanan geleneksel yapıdaki Türkçe öğretiminin öğrencilerin; bilişsel farkındalık becerilerinin gelişimine, okuduğunu anlama başarılarına ve derse olan tutumlarına etkisini ve bunların kalıcılığını incelemiştir. Araştırma öntest-sontest kontrol gruplu deneme modelinde tasarlanmış ve 7. sınıflardaki deney ve kontrol gruplarına bir yarıyılıda uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre; bilişsel farkındalık stratejisinin Türkçe dersinde, öğrencilerin bilişsel farkındalık becerilerini ve öğrencilerin okuduğunu anlama başarısını artırdığı görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin derse olan tutumlarını olumlu yönde etkilediğini ve bilişsel farkındalık becerileri ve okuduğunu anlama başarıları açısından kalıcılığı sağladığı söylenebilir.

Akın ve arkadaşları (2007), Schraw ve Dennison (1994) tarafından geliştirilen Üstbilişsel Farkındalık Envanteri'nin (ÜFE) Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirliğini incelemiştirlerdir. Araştırma 607 üniversite öğrencisi üzerinde

yürütülmüştür. Sonuç olarak bulgulara dayanarak ÜFE'nin eğitim alanında kullanılabilir, geçerli ve güvenilir bir araç olduğu ifade edilmiştir.

Özcan (2007), öğretmenlerin derslerde bilişsel farkındalık becerileri geliştiren stratejiler kullanmalarına etkisi olan faktörlerin (öğretmenin öğrenme stratejilerini ve bilişsel farkındalık becerilerini kullanmaları, kişilik ve bazı demografik özellikleri) hangisinin daha etkili olduğunu incelemiştir. Araştırma grubunu 422 öğretmen oluşturmuştur. Elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin, öğrenirken öğrenme stratejilerini kullanmaları ve derslerinde bilişsel farkındalık beceri geliştiren stratejiler kullanmaları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin bazı kişilik özelliklerinin derslerinde bilişsel farkındalık beceri geliştiren stratejiler kullanmalarıyla ilişkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca özel okulda çalışan öğretmenlerin devlet okulunda çalışanlara göre daha fazla bilişsel farkındalık beceri geliştiren stratejiler kullandığı, bu durumda sınıf mevcudunun az olmasının etkisi olduğu ortaya çıkmıştır.

İncirci (2016), çalışmasında mektup yazma etkinliğinin 11. sınıf seviyesinde İngilizce dersinde uygulanmasının öğrencilerin bilişsel farkındalık seviyelerine olan etkisi araştırılmıştır. 84 öğrencinin katıldığı araştırma bir devlet okulunda gerçekleştirilmiş ve öğrenciler deney ve kontrol grubu olarak iki gruba ayrılmışlardır. Veriler Akın, Abacı ve Çetin (2007) tarafından geliştirilen Bilişsel Farkındalık Anketi ve araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme soruları ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri ile öğrencilerin biliş ötesi farkındalık seviyeleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmiş kullanılan bu tekniğin öğrencilerin biliş üstü farkındalık seviyelerine katkı sağladığı gözlenmiştir.

Muhtar (2006), yaptığı çalışmada bilişsel farkındalık stratejisi eğitiminin okuma becerisinde öğrenci başarısına etkisini araştırmıştır. Deney grubunda 15, kontrol grubunda 17 öğrencinin yer aldığı bu çalışmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deney grubu öğrencileri, okuma becerisinde bilişsel farkındalık stratejisi kullanımı üzerine eğitim alan grup yer almıştır. Araştırmanın sonucunda, okuma başarısı, deney ve kontrol grubunda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak deney grubu son test puanlarında, ön test puanlarına göre anlamlı düzeyde bir yükselme görülmüştür.

Karatay (2007), çalışmasında Türkçe öğretmen adaylarının okuduğunu anlama başarısı ve okuma stratejilerini kullanma düzeylerini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına, öğretmen adaylarının okuduğunu anlama başarısının metin türleri arasında anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Kız öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı öyküleyici metin ve şiirde erkek öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin en yüksek puan aldıkları metin türü şiir, en düşük puan aldıkları metin türü ise öyküleyici metin türü olarak bulunmuştur. Öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin genel olarak orta seviyede olduğu ve stratejileri, okuma öncesinde sonrasına nazaran daha fazla kullandıkları saptanmıştır. Öğrencilerin, değerlendirme stratejilerini kullanma düzeyleri yeterli bulunmamıştır.

Kaya ve Fırat (2011), öğrencilerin bilişsel farkındalık beceri düzeylerini okul, sınıf düzeyleri, cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi, akademik başarı değişkenlerine göre incelendiği bir araştırma yapmışlardır. Araştırmaya 338, 5. ve 6. sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonucunda bilişsel farkındalık puanları ile okullar, cinsiyet, anne baba eğitim düzeyi ve akademik başarı arasında anlamlı farklılık bulunurken, sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

2.7.5. Bilişsel Farkındalık İle İlgili Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Bilişsel farkındalık ile ilgili araştırmaların 1978 yılından itibaren Flavell (1979) ile ortaya çıktığı görülür. O zamandan itibaren bilişsel farkındalıkla ilintili olarak birçok farkındalık alanları ve kavramları gelişmiştir. Gelişmiş olan ülkelerde, bilişsel farkındalık eğitim sistemlerinde aktif bir şekilde rol aldığı görülmektedir. Örnek olarak belirtmek gerekirse; psikoloji alanında, program geliştirmede, öğrenme ve öğretme alanında, ifade ve beceri gibi birçok alanda uygulama yapıldığı görülmüştür.

Joseph (2010), araştırmasında, üst biliş ile ilgili bilgileri incelemiş ve yayınlamıştır. Bu bilgiler ışığında orta ve yüksek öğretim öğretmenlerine; öğrencilerin üst bilişsel becerilerinin gelişimlerini göz önünde bulundurarak bazı önerilerde bulunmuştur. Joseph'e göre birçok öğretmen öğrencilerin üst bilişsel becerilerini geliştirmeye çalışır.

Bonds ve arkadaşları (1992), araştırmalarında Üstbilişsel becerilerin okuma ve anlama üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırmacılar, Üstbilişsel becerileri kazanmış olan öğrencilerin, okurken strateji kullandıklarını, okumaları boyunca ana fikri tahmin etme ve bulma, bütünlüğü kaybetmeme gibi davranışları kazandıklarını

belirtmişlerdir. Ayrıca bu becerilerden yoksun olan öğrencilerin zayıf okuyucular oldukları da görülmüştür.

Duffy ve Miller (2009), öğretmenlerin bilişsel farkındalık stratejilerini uygulama aşamasında yaşadıkları sorunlar üzerine hazırladıkları çalışmada, yaşanan üç temel sorundan bahsetmektedirler. Birincisi terminolojik sorunlar; öğretimde bilişsel farkındalık ve bilişsel becerisinin yeri neresidir? İkincisi duruma bağlı sorunlar; öğretmenler, karmaşık ve çok boyutlu bir öğretim süreci içerisinde bilişsel farkındalık becerisini kullanabilir mi? Ve son olarak ise metodolojik sorunlar; öğretmenler bilişsel farkındalık becerisine ne oranda sahiptirler? Soruları öğretmenlerin bilişsel farkındalık stratejilerini uygulama esnasında yaşadıkları temel sorunlar olarak tespit edilmiştir. Sonuç olarak eğitimde yenilenme yolu tercih edilerek; öğretim yöntemlerinin, öğretim stratejilerinin, personel geliştirmenin ve denetim süreçlerinin bilinçli olarak tasarlanması gerekmektedir. Ancak böylece bilişsel farkındalık becerisini yaşam tarzı haline getirecek bireyler yetiştirilebilir.

Foster ve diğerleri (2002); ilköğretim okulu öğrencilerine, okuma derslerinde bilişsel farkındalık becerisi geliştiren stratejileri bir sene boyunca öğretmişlerdir. Sene başında ön test olarak okuma-anlama testi öğrencilere uygulanmış ve öğrencilerin bu testteki başarılarıyla birlikte kullandıkları okuma stratejilerini tanımlamaları istenmiştir. Bu test sonuçlarına göre, puanları yüksek olan birkaç öğrenci başarıyla kullandıkları okuma stratejilerini tanımlamakta güçlük çekmişlerdir. Araştırmada öğrencilere sene sonunda ön teste paralel bir test uygulanmıştır. Bu testte tüm öğrencilerin başarısı artmış, ayrıca zaten başarılı olan öğrencilerin ise kullandıkları öğrenme stratejilerini ifade etme becerileri gelişmiştir (Özcan, 2007).

Coldberg ve Bush (2003) yaptıkları araştırmada üçüncü sınıf öğrencilerinin bilişsel farkındalık stratejileri öğretiminin problem çözme başarısına etkisini incelemişlerdir. Deneysel bir araştırma modeli uygulamış olan bu araştırmada deney grubuna bilişsel farkındalık becerileri öğretilmeye çalışılmış ve bilişsel farkındalık stratejileri ile desteklenen problem çözme etkinliği yapılması amaçlanmıştır. Kontrol grubunda ise herhangi bir bilişsel farkındalık stratejisi öğretimi uygulanmamıştır. Araştırmanın sonunda deney grubunun başarısı anlamlı bir şekilde artış olduğu görülmüştür. Kontrol grubunun başarısında ise anlamlı bir değişim tespit edilememiştir.

Guterman (2003), yaptığı araştırmada üst bilişsel farkındalık rehberliğinin, öğrencileri aktif hale getirmek ve aktif halde tutmak için bir araç olup olmadığını sınıamıştır. Çalışma grubunu 300 kişilik dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; öğrencilerin bilişsel farkındalıklarının artması, onların öğrenmesi, okumanın kolaylaşması gibi becerilerini artırmıştır. Araştırma sonuçları, öğrenci performansını artırmada etkili olan üç öge ve bu öğelerin birbiri ile ilişkisi olduğu konusuna odaklanmıştır. Bu üç öge; başarı, üst bilişsel farkındalığa rehberlik, üst bilişsel okuma stratejilerinin farkındalığı şeklinde belirtilmiştir.

3. YÖNTEM

Bu bölüm; araştırmanın desenini, araştırma evrenini, veri toplama araçları ve verilerin analizine ilişkin açıklamaları içermektedir.

3.1.Araştırmanın Modeli

Araştırma amacının, probleminin, değişkenlerin ve veri toplama araçlarının doğası gereği nicel bir özellik taşımaktadır. Araştırma uluslararası üniversite öğrencilerinin kaygı ve bilişsel farkındalıklarının çeşitli bağımsız değişkenlere göre incelenmesini hedeflediğinden dolayı tarama türü araştırma çeşidi olan betimsel araştırma modelinde tasarlanmıştır. Deneysel olmayan nicel açıklayıcı tasarımlar, bir şeyin mevcut veya geçmiş durumunu tanımlamak ve özünü açıklamak için kullanılır. Deneysel desende olduğu gibi neden-sonuç ilişkisi kurmak yerine, durumu açıklamayı amaçlayan modeldir. Ortama ya da duruma müdahale edilmeyen modelde, durum ya da konu olduğu gibi aktarılır (Schreiber and Asner-Self, 2011; Fraenkel, Wallen, and Hyun 2012).

Tarama modellerinde bir duruma müdahale etmeden gözleyebilmek ve tasvir etmek oldukça önemlidir. Bu nedenle durumu doğru çözümlmek için “ne, nerede, ne zaman, nasıl, hangi düzeyde, hangi sıklıkta” gibi soruların cevaplarına yönelik betimlemeleri içerir (Karasar, 2020). Örnekleme durumu başarıya yönelik tutumları, davranışları veya diğer etkenleri en kolay ve anlaşılabilir şekilde açıklanır. Durum veya konu önceden nasıl olduğu, ya da mevcut durumun nasıl olduğu basitçe sorgulanır. Genel olarak belirtmek gerekirse araştırmacı dağılımın neden bu şekilde dağılım olduğunu değil, bu dağılımın nasıl olduğunu incelemektedir. Bir konu veya durumda yapılan özellikle ilk çalışmalarda durum tespiti için betimsel tarama çalışmalarından yararlanılır (Creswell, 2016; Özmen ve Karamustafaoğlu, 2019).

Betimsel model, eğitim sektöründe geniş yelpazede kullanılmaktadır. Araştırmacıların bu konuda araştırma yapmak isteği bu konu nadiren çalışmalarda rastlanmaktadır. Bu sebepten dolayı evren hakkında genel bir fikre ulaşmak maksadıyla seçilmiş olan örneklem ile araştırma gerçekleşmelidir. Betimsel çalışmayı önemli kılan unsur ise; verilerin toplama sürecinde kullanılan ölçme araçları ve analiz sonuçlarının tablo, şekil, grafik gibi betimlenerek olduğu gibi ortaya konmasıdır. Karakterize edilmiş bireyler veya gruplar nicel ya da sayısal olarak tanımlanmaya çalışılır. (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz,

Demirel, 2016; Creswell, 2016; Christensen, Johnson, and Turner, 2015; Fraenkel, Wallen, and Hyun 2012; Johnson, and Christensen, 2014).

3.2. Evren-Örneklem

Araştırmanın evrenini tüm Türkiye'deki Uluslararası Üniversite Öğrenciler oluştururken, çalışma evrenini Ondokuz Mayıs Üniversitesinde okuyan tüm uluslararası üniversite öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme bu çalışma evreninden 2020/2021 eğitim öğretim yılında Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesinde öğrenim gören lisans, lisansüstü ve doktora yapan uluslararası öğrencilerinden oluşmaktadır. Covid 19 pandemisi nedeniyle araştırmacı seçkisiz olmayan (non- random) örnekleme türlerinden uygun örnekleme (convenience sampling) kullanılarak oluşturulmuştur. Bu kapsamda veri toplama araçları yukarıda tanımlanan öğrenci grubuna Google formlar ve OMU Türkçe aracılığıyla ulaşılarak uygulanmıştır. Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) ve OMU verilerine, çalışma evrenindeki uluslararası öğrenci sayısı 5662 (<https://sayilarla.omu.edu.tr/> 2022)'dir. Bu öğrencilerden 175 kişiye ulaşılarak, elde edilen bulgular çalışma evrenine genellenmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada araştırmanın amaç ve bağımlı değişkenlerine uygun olarak güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları yapılmış, standart iki ölçek kullanılmıştır. Bunlar "Horwitz, Horwitz ve Cope (1986)'un Yabancı Dil Öğrenme Kaygı Ölçeği" ve "Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği (MAI)" kullanılmıştır. Ayrıca araştırma kapsamında belirlenen bağımsız değişkenler için kişisel bilgiler formu hazırlanmış ve ölçeklerle birlikte veriler toplanmıştır. Kişisel bilgi formu, katılımcıların cinsiyet, yaş, ne kadar süre Türkiye'de buldukları, öğrenim gördükleri fakülte, geldikleri ülke ve eğitim düzeyi değişkenlerini içermektedir.

3.3.1. Yabancı Dil Öğrenme Kaygı Ölçeği

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan "Horwitz, Horwitz ve Cope (1986)'un Yabancı Dil Öğrenme Kaygı Ölçeği" sınıf ortamlarında yaşanan kaygı düzeyini ölçmek için geliştirilmiş olan 33 maddelik bir ölçektir. Likert tipi ölçekte öğrencilerin verilen ifadelerle Kesinlikle Katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kararsızım (3), Katılıyorum (4), Kesinlikle Katılıyorum (5), şeklinde beşli likert tipi ile değerlendirilmektedir. Bu ölçekte "Kesinlikle Katılıyorum" cevabının puanı

‘1’, ‘Katılıyorum’ cevabının puanı ‘4’ olacaktır. Puan toplamı ne kadar yüksek ise kaygı düzeyi de o kadar yüksek çıkacaktır. En düşük puan 33, en yüksek 165 arasında değişiklik gösterecektir. 1, 3, 4, 6, 7,9, 10,

12, 13, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 31 ve 33 sorularına verilen cevaplar “Kesinlikle Katılıyorum” (5 puan) gösteriyorsa yüksek düzeyde kaygılı olarak, eğer “Kesinlikle Katılmıyorum” (1 puan) gösteriyorsa düşük düzeyde kaygılı olarak değerlendirilir. Bunun tam tersi değerlendirme ise 2, 5, 8, 11, 14, 18, 22, 28 ve 32’ci sorular için yapılır. Toplam puanlar ölçekte yer alan maddelere bölünerek kaygı ortalama puanları elde edilir. Horwitz’e göre alınan puanın ortalaması 3 ün altında ise düşük, 3 ile 4 arasında orta ve 4 ün üzerinde ise yüksek kaygılı olduklarını gösterecektir. Buna göre Yabancı Dil öğrenme kaygı bileşenlerini oluşturan kaygı türleri: sınav kaygısı, olumsuz değerlendirilme kaygısı, iletişim kaygısı ve sınıf kaygısıdır.

- İletişim kaygısı: Madde 1-2-3-4-9-12-14-15-18-20-24-27-29-32-33.
- Sınav Kaygısı: Madde 8-10-21.
- Olumsuz Değerlendirilme Kaygısı: Madde 7-13-19-23-25-31.
- Yabancı Dil Öğrenme Sınıf Kaygısı: Madde 5-6-11-16-17-22-26-28-3.

Horwitz bu ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını, kendisi gerçekleştirmiştir. 300 yabancı dil öğrencisi üzerinde gerçekleştirilen bu çalışmada, önce iç tutarlık testi ve aynı test 8 hafta sonra tekrar-test olarak yapıldı. İlk sonuç 0,93’dür sonraki ise 0.83, $P < 0,001$ olarak bulunmuştur (Aksoy,2012). Araştırmacılar ölçeğin ‘batı dillerinden biri olmayan bir dilde de kaygıyı ölçmek için güvenilir bir araç’ olduğunu ifade etmiştir (Aksoy,2012).

Ölçeğin çalışma kapsamında Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. İletişim kaygısı alt boyutunun .905, sınav kaygısı alt boyutunun .623, olumsuz değerlendirilme kaygısı alt boyutunun .801, yabancı dil öğrenme sınıf kaygısı alt boyutunun .775 ve ölçeğin tamamının Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .946 olarak hesaplanmıştır. Tüm bunlara ek olarak araştırmada ölçeğin iç tutarlılık katsayısı araştırmacılar tarafından tekrar hesaplanmış ve Yabancı Dil Öğrenme Kaygı Ölçeği Cronbach Alpha katsayısı ,920 olarak bulunmuştur.

3.3.2. Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği (MAI)

Araştırmanın diğer ölçeği olan “Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği (MAI)”, öğrencilerin üst bilişsel becerilerini ölçmek amacıyla Sperling, vd. (2002) tarafından geliştirilen Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği alınarak A ve B olmak üzere iki form halinde hazırlanmıştır. Üstbilişsel farkındalık ölçeği Türkçeye Karakelle ve Saraç (2007) tarafından uyarlaması yapılmıştır. Araştırmada baz alınan Üstbilişsel Farkındalık Ölçeğinin B formu üniversite öğrencilerine yönelik uygun olduğunu varsayılarak çalışma yürütülmüştür.

Formda her madde için beşli Likert tipi ölçek kullanılmıştır. Çalışmanın orijinal ölçek için yapılan varyans analiz sonucu %55’ni 5 faktörlü yapı ortaya konulmuş fakat bu faktörler içinde birden fazla madde barındırmaktadır. Ölçeğin geçerliliğini inceleyen başka bir araştırma sonucunda ise varyans analizinin %52’ni açıklayan yine 5 faktörlü yapı ortaya konmuş ve yine birden fazla faktöre yüklenen madde bulundurmaktadır.

“Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği” formunun psikometrik özelliklerini denetleme için ilk başlangıçta madde analizi yapılmış ve madde-toplam puan korelasyonları incelenmiştir. Genel olarak maddelerin korelasyon değerleri .38 ile .60 arasında değiştiği görülmüştür. Tüm korelasyonlar tespit edilen değerlerin üstünde olduğu için maddeler ayırt edici özelliğe sahip olduğu kabul edilmiştir.

Tüm bunlara ek olarak araştırmada ölçeğin iç tutarlılık katsayısı araştırmacılar tarafından tekrar hesaplanmış ve Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği Cronbach Alpha katsayısı ,927 olarak bulunmuştur.

3.4. Veri Analizi

Uluslararası Üniversite Öğrencilerinin Türk Diline İlişkin Kaygıları ve Bilişsel Farkındalıkları üzerinde gerçekleştirilen, yabancı dil olarak Türkçeye yönelik kaygılar ve kaygının bilişsel farkındalıkları arasındaki etkisinin araştırıldığı bu çalışmada Nicel veri toplama araçları kullanılarak elde edilen verilerin analizi SPSS (Statistical Packages for the Social Sciences) 22.0 kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda nicel verilerin analiz işlemleri için betimsel istatistik (yüzde, frekans dağılımları ve aritmetik ortalama), ilişkisiz örneklem T-Testi (independent samples T-Test), ilişkili örneklem için T-Testi (Paired Samples T-Test), ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizi MANOVA kullanılmıştır.

4. BULGULAR

Bu bölümde, amaç ve alt amaçlarına ait bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Genel Amacına İlişkin Bulgular

4.1.1. Alt Problemlere İlişkin Bulgular

Uluslararası Üniversite Öğrencilerinin Türk Diline İlişkin Kaygıları ve Bilişsel Farkındalıkları Arasında Anlamlı Farklılık Var mıdır?

• *Uluslararası Üniversite Öğrencilerinin Türk Diline İlişkin Kaygıları ve Bilişsel Farkındalıkları; Cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?*

Uluslararası Üniversite Öğrencilerinin Türk Diline İlişkin Kaygıları ve Bilişsel Farkındalıkları; *Cinsiyet* değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek için çok Değişkenli (Multiple) Tek Yönlü (One Way) MANOVA General Linear Model analiz yapılmıştır. Buna göre elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.1. *Cinsiyet*, BF Toplam Puanları ve Kaygı toplam Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistik

	Cinsiyet	N	Aritmetik Ortalama	SS
BF Toplam	Kadın	73	64,03	11,80
	Erkek	102	64,74	13,07
	Toplam	175	64,44	12,53
Kaygı Toplam	Kadın	73	110,49	24,27
	Erkek	102	113,49	21,53
	Toplam	175	112,24	22,69

Tablo 1 incelendiğinde; bilişsel farkındalık testini alan kadınların test ortalamalarının 64,03 (ss=11,80, N=73) ve erkeklerin ise test ortalamalarının 64,74 (ss=13,07, N=102) olduğu ve puanların cinsiyet açısından çok yakınlık gösterdiği görülmektedir. Aynı şekilde kaygı testini alan kadınların test ortalamalarının 110,49 (ss=24,27, N=73) ve erkeklerin ise test ortalamalarının 113,49 (ss=21,53, N=102) olduğu ve kaygı puanlarının cinsiyet açısından benzeştiği görülmektedir.

Tablo 4.2. Uluslararası Üniversite Öğrencilerinin Türk Diline İlişkin Kaygıları ve Bilişsel Farkındalıkları; *Cinsiyet* Değişkenine Göre Anlamlı Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Testi Amacıyla Yapılan Tek Yönlü (One Way) MANOVA Tablosu

Varyans Kaynağı	Bağımlı Değişkenler	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	P	Farklılık Kaynağı	ETA Etki Büyük.
Cinsiyet	BF Toplam	21,526	1	21.53	,136	,712	-	,001
	Kaygı Toplam	382,183	1	382.18	,741	,391	-	,004
Hata	BF Toplam	27300,923	173	157,81				

	Kaygı Toplam	89259,737	173	515,95
	BF Toplam	754153,490	175	
Toplam	Kaygı Toplam	2294260,0	175	

Uluslararası Üniversite Öğrencilerinin Türk Diline ilişkin kaygıları ve bilişsel farkındalıkları; cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin testi amacıyla yapılan tek yönlü MANOVA analiz incelendiğinde cinsiyete göre öğrencilerin kaygıları ve bilişsel farkındalıkları arasında anlamlı fark yoktur. Bu durum hangi cinsiyetten olursa olsun, öğrencilerin cinsiyete göre, kaygıları ve bilişsel farkındalıklarının benzerlik gösterdiğini desteklemektedir.

• *Uluslararası Üniversite öğrencilerinin Türk diline ilişkin kaygıları ve bilişsel farkındalıkları; Yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?*

Uluslararası Üniversite öğrencilerinin Türk diline ilişkin kaygıları ve bilişsel farkındalıkları; yaş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek için çok Değişkenli (Multiple) Tek Yönlü (One Way) MANOVA General Linear Model analiz yapılmıştır. Buna göre elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.3. Yaş, BF Toplam Puanları ve Kaygı toplam Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistik

	Yaş	N	Aritmetik Ortalama	SS
BF Toplam	18-20	44	60,42	13,44
	21-26	90	64,69	11,72
	26 ve üzeri	41	68,21	12,25
	Toplam	175	64,44	12,53
Kaygı Toplam	18-20	44	110,04	25,60
	21-26	90	112,54	21,21
	26 ve üzeri	41	113,92	22,95
	Toplam	175	112,24	22,69

Tablo 3 incelendiğinde; bilişsel farkındalık testini alan 18-20 yaş (ss=13,44, N=44) test ortalamalarının 60,42, 21-26 yaş (ss=11,72, N=90) test ortalaması 64,69, 26 ve üzeri yaş (ss=12,25, N=41) test ortalamasının 68,21 olduğu ve puanların yaş açısından çok yakınlık gösterdiği görülmektedir. Aynı şekilde kaygı testini alan 18-20 yaş (ss=25,60, N=44) test ortalamalarının 110,04 21-26 yaş (ss=21,21, N=90) test ortalaması 112,54, 26 ve üzeri yaş (ss=22,95, N=41) test ortalamasının 113,92 olduğu ve puanların yaş açısından yakınlık gösterdiği görülmektedir.

Tablo 4.4. Uluslararası Üniversite Öğrencilerinin Türk Diline İlişkin Kaygıları ve Bilişsel Farkındalıkları; Yaş Değişkenine Göre Anlamli Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Testi Amacıyla Yapılan Tek Yönlü (One Way) MANOVA Tablosu

Varyans Kaynağı	Bağımlı Değişkenler	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	P	Farklılık Kaynağı	ETA Etki Büyük.
Yaş	BF Toplam	1299,902	2	649,951	4,296	,015	1-3	,048
	Kaygı Toplam	336,908	2	168,454	,324	,723		,004
Hata	BF Toplam	26022,547	172	151,294				
	Kaygı Toplam	89305,012	172	519,215				
Toplam	BF Toplam	754153,490	175					
	Kaygı Toplam	2294260,000	175					

Uluslararası Üniversite öğrencilerinin Türk diline ilişkin kaygıları ve bilişsel farkındalıkları; yaş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin testi amacıyla yapılan tek yönlü MANOVA analiz incelendiğinde; öğrencilerin yaşları ile Bilişsel farkındalık ölçeği toplam puanları ile kaygı ölçeği toplam puanları birlikte analiz edilmiş $p \leq 0.015$ anlamlı farklılık bulunmuştur. Anlamlılığın kaynağını test etmek için yapılan post hoc analizinde farklılığın 18-20 (1) ile 26 ve üzeri (3) arasında olduğu ($p \leq 0.11$) görülmüştür. Bu farklılığın hangi yaş grubu lehine olduğunu analiz etmek için tanımlayıcı istatistik tablosu incelendiğinde 26 ve üzeri olan öğrencilerin ($X=68.21$, $ss12,25$), 18-20 yaş grubundaki öğrencilerden ($X=60.42$, $ss13,44$) daha yüksek bilişsel farkındalık düzeyine sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu durum yabancı uyruklu öğrencilerin yaşı büyüdükçe bilişsel farkındalıklarının daha yüksek olduğunu göstermektedir.

• *Uluslararası Üniversite öğrencilerinin Türk diline ilişkin kaygıları ve bilişsel farkındalıkları; Kaç Yıldır Türkiye'desiniz değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?*

Uluslararası Üniversite öğrencilerinin Türk diline ilişkin kaygıları ve bilişsel farkındalıkları; kaç yıldır Türkiye'desiniz değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek için çok Değişkenli (Multiple) Tek Yönlü (One Way) MANOVA General Linear Model analiz yapılmıştır. Buna göre elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.5. Kaç Yıldır Türkiye'desiniz, BF Toplam Puanları ve kaygı toplam Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistik

	Kaç Yıldır TR'desiniz	N	Aritmetik Ortalama	SS
BF Toplam	0-1 yıl	15	60,65	11,78
	2 yıl	20	64,65	13,31
	3 yıl	28	64,55	12,88
	4 yıl	27	62,31	16,00
	5 ve üzeri	84	65,75	11,18
	Toplam	174	64,46	12,56
Kaygı Toplam	0-1 yıl	15	109,60	18,72
	2 yıl	20	107,00	24,04
	3 yıl	28	113,28	21,39
	4 yıl	27	105,62	24,22
	5 ve üzeri	84	115,63	22,82
	Toplam	174	112,18	22,753

Tablo 5 incelendiğinde; bilişsel farkındalık testini alan 0-1 yıl (ss=11,78, N=15) test ortalamalarının 60,65; 2 yıl (ss=13,31, N=20) test ortalaması 64,65; 3 yıl (ss=12,88, N=28) test ortalamasının 64,55; 4 yıl (ss=16,00, N=27) test ortalaması 62,31; 5 yıl ve üzeri (ss=11,18 N=84) test ortalaması 65,75 olduğu ve puanların Türkiye’de kaldıkları süre açısından çok yakınlık gösterdiği görülmektedir. Aynı şekilde kaygı testini alan 0-1 yıl (ss=18,72, N=15) test ortalamalarının 109,60; 2 yıl (ss=24,04, N=20) test ortalaması 107,00; 3 yıl (ss=21,39, N=28) test ortalamasının 113,28; 4 yıl (ss=24,22, N=27) test ortalaması 105,62; 5 yıl ve üzeri (ss=22,82 N=84) test ortalaması 115,63 olduğu ve puanların Türkiye’de kaldıkları süre açısından oldukça yakınlık gösterdiği görülmektedir.

Tablo 4.6. Uluslararası Üniversite Öğrencilerinin Türk Diline İlişkin Kaygıları ve Bilişsel Farkındalıkları; Kaç Yıldır Türkiye’desiniz, Değişkenine Göre Anlamlı Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Testi Amacıyla Yapılan Tek Yönlü (One Way) MANOVA Tablosu

Varyans Kaynağı	Bağımlı Değişkenler	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	P	Farklılık Kaynağı	ETA Etki Büyük.
Kaç Yıldır TR'desiniz	BF Toplam	482,297	4	121,574	,759	,553		,018
	Kaygı Toplam	2829,571	4	707,393	1,378	,244	-	,032
Hata	BF Toplam	26834,134	169	158,782				
	Kaygı Toplam	86735,170	169	513,226				
Toplam	BF Toplam	750309,490	174					
	Kaygı Toplam	2279619,000	174					

Uluslararası Üniversite öğrencilerinin Türk diline ilişkin kaygıları ve bilişsel farkındalıkları; Kaç Yıldır Türkiye’desiniz değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin testi amacıyla yapılan tek yönlü MANOVA analiz incelendiğinde Türkiye’de kaldıkları süreye göre öğrencilerin kaygıları ve bilişsel

farkındalıkları arasında anlamlı fark yoktur. Bu durum herhangi bir süreye bağlı olursa olsun, öğrencilerin Türkiye’de kaldıkları süreye göre, kaygıları ve bilişsel farkındalıklarının benzerlik gösterdiğini desteklemektedir.

• *Uluslararası Üniversite öğrencilerinin Türk diline ilişkin kaygıları ve bilişsel farkındalıkları; Öğrenim gördükleri fakülte değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?*

Uluslararası Üniversite öğrencilerinin Türk diline ilişkin kaygıları ve bilişsel farkındalıkları; öğrenim gördükleri fakülte değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek için çok Değişkenli (Multiple) Tek Yönlü (One Way) MANOVA General Linear Model analiz yapılmıştır. Buna göre elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.7. *Fakülte*, BF Toplam Puanları ve Kaygı toplam Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistik

	Fakülte	N	Aritmetik Ortalama	SS
BF Toplam	Hukuk	4	51,75	24,56
	Eğitim	36	67,09	9,90
	Çarşamba İ.T.B.	3	59,66	13,57
	Diş Hekimliği	14	66,41	8,77
	Fen-Edebiyat	2	58,00	9,89
	Güzel Sanatlar	29	64,81	11,20
	İktisadi ve İdari	5	69,80	13,89
	İlahiyat	2	69,00	4,24
	İletişim	3	72,92	11,15
	Mimarlık	16	61,89	14,52
	Mühendislik	26	64,75	10,39
	Sağlık	2	62,50	20,50
	Tıp	6	54,66	6,40
	Turizm	4	72,75	4,50
	Veteriner	15	60,71	11,70
	Y.D.Spor Bilimleri	6	57,83	27,55
	Ziraat	2	85,00	,00
	Toplam	175	64,44	12,53
	Kaygı Toplam	Hukuk	4	95,25
Eğitim		36	113,08	18,82
Çarşamba İ.T.B.		3	123,00	18,33
Diş Hekimliği		14	114,35	19,55
Fen-Edebiyat		2	114,00	15,55
Güzel Sanatlar		29	104,10	22,96
İktisadi ve İdari		5	107,80	28,63
İlahiyat		2	121,00	16,97
İletişim		3	91,66	24,44
Mimarlık		16	121,43	27,91
Mühendislik		26	115,23	22,29
Sağlık		2	127,00	39,59
Tıp		6	93,16	10,64
Turizm		4	141,00	24,00
Veteriner		15	113,80	22,22

Y.D.Spor Bilimleri	6	106,00	21,41
Ziraat	2	129,00	14,14
Toplam	175	112,24	22,69

Tablo 7 incelendiğinde; bilişsel farkındalık testini alan Hukuk (ss=24,56, N=4) test ortalamalarının 51,75; Eğitim (ss=9,90, N=36) test ortalaması 67,09; Çarşamba İ.T.B (ss=13,57, N=3) test ortalamasının 59,66; Diş Hekimliği (ss=8,77, N=14) test ortalaması 66,41; Fen-Edebiyat (ss=9,89, N=2) test ortalaması 58,00; Güzel Sanatlar (ss=11,20, N=29) test ortalaması 64,81; İktisadi ve İdari (ss=13,89, N=5) test ortalaması 69,80; İlahiyat (ss=4,24, N=2) test ortalaması 69,00; İletişim (ss=11,15, N=3) test ortalaması 72,92; Mimarlık (ss=14,52, N=16) test ortalaması 61,89; Mühendislik (ss=10,39, N=26) test ortalaması 64,75; Sağlık (ss=20,50, N=2) test ortalaması 62,50; Tıp Fakültesi (ss=6,40, N=6) test ortalaması 54,66; Turizm (ss=4,50, N=4) test ortalaması 72,75; Veteriner (ss=11,70, N=15) test ortalaması 60,71; Y.D. Spor Bilimleri (ss=27,55, N=6) test ortalaması 57,83; Ziraat (ss=,00, N=2) test ortalaması 85,00; olduğu ve puanların Eğitim düzeylerinin açısından yakınlık gösterdiği görülmektedir. Aynı şekilde kaygı testini alan Hukuk (ss=18,75, N=4) test ortalamalarının 92,25; Eğitim (ss=18,82, N=36) test ortalaması 113,08; Çarşamba İ.T.B (ss=18,33, N=3) test ortalamasının 123,00; Diş Hekimliği (ss=19,55, N=14) test ortalaması 114,35; Fen-Edebiyat (ss=15,55, N=2) test ortalaması 114,00; Güzel Sanatlar (ss=22,96, N=29) test ortalaması 104,10; İktisadi ve İdari (ss=28,63, N=5) test ortalaması 107,80; İlahiyat (ss=16,97, N=2) test ortalaması 121,00; İletişim (ss=24,44, N=3) test ortalaması 91,66; Mimarlık (ss=27,91, N=16) test ortalaması 121,43; Mühendislik (ss=22,29, N=26) test ortalaması 115,23; Sağlık (ss=39,59, N=2) test ortalaması 127; Tıp Fakültesi (ss=10,64, N=6) test ortalaması 93,16; Turizm (ss=24,00, N=4) test ortalaması 141,00; Veteriner (ss=22,22, N=15) test ortalaması 113,80; Y.D. Spor Bilimleri (ss=21,40, N=6) test ortalaması 106,00; Ziraat (ss=14,14, N=2) test ortalaması 129,00; olduğu ve puanların öğrenim gördükleri fakülte açısından çok yakınlık gösterdiği görülmektedir.

Tablo 4.8. Uluslararası Üniversite Öğrencilerinin Türk Diline İlişkin Kaygıları ve Bilişsel Farkındalıkları; *Öğrenim Gördüğü Fakülte*, Değişkenine Göre Anlamlı Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Testi Amacıyla Yapılan Tek Yönlü (One Way) MANOVA Tablosu

Varyans Kaynağı	Bağımlı Değişkenler	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	P	Farklılık Kaynağı	ETA Etki Büyük.
Fakülte	BF Toplam	3787,049	16	236,691	1,589	,077	-	,139

	Kaygı Toplam	13383,263	16	836,454	1,733	,045	,149
Hata	BF Toplam	23535,400	158	148,958			
	Kaygı Toplam	76258,657	158	482,650			
Toplam	BF Toplam	754153,490	175				
	Kaygı Toplam	2294260,000	175				

Uluslararası Üniversite öğrencilerinin Türk diline ilişkin kaygıları ve bilişsel farkındalıkları; Öğrenim Gördükleri Fakülte değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin testi amacıyla yapılan tek yönlü MANOVA analiz incelendiğinde Öğrenim Gördükleri Fakülteye göre öğrencilerin kaygıları ve bilişsel farkındalıkları arasında anlamlı fark yoktur. Bu durum öğrencilerin öğrenim gördükleri fakültesi hangi fakülte olursa olsun, öğrencilerin fakülteye göre, kaygıları ve bilişsel farkındalıklarının benzerlik gösterdiğini desteklemektedir.

Buna karşın Uluslararası Üniversite öğrencilerinin Türk diline ilişkin kaygıları öğrenim gördüğü fakülte, değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p=0.45$). Farklılığın kaynağını belirlemek için yapılan post-hoc testinde farklılığın 5- Fen Edebiyat Fakültesi ($X=114$, $ss=15,55$) ile 18- Ziraat Fakültesi ($X=119$, $ss=14,14$) arasında ($p=.000$) olduğu belirlenmiştir. Buna göre yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin Türk diline ilişkin kaygıları ziraat fakültesindeki öğrencilerin, fen edebiyat fakültesindeki öğrencilere göre daha kaygılı olduğu ve bu kaygının anlamlı olarak ayrıştığı söylenebilir.

• *Uluslararası Üniversite öğrencilerinin Türk diline ilişkin kaygıları ve bilişsel farkındalıkları; Geldikleri ülke değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?*

Uluslararası Üniversite öğrencilerinin Türk diline ilişkin kaygıları ve bilişsel farkındalıkları; geldikleri ülke değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek için çok Değişkenli (Multiple) Tek Yönlü (One Way) MANOVA General Linear Model analiz yapılmıştır. Buna göre elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.9. *Geldikleri Ülke*, BF Toplam Puanları ve Kaygı Toplam Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Tablosu

	Geldikleri Ülke	N	Aritmetik Ortalama	SS
BF Toplam	Türkmenistan (1)	84	66,24	11,14
	Azerbaycan (2)	17	69,00	11,33
	Özbekistan (3)	4	76,94	13,98

	Kazakistan (4)	10	62,20	11,34
	Kırgızistan (5)	3	62,00	13,22
	Hindistan (6)	6	46,66	3,44
	Irak (7)	11	54,27	14,79
	İran (8)	5	49,60	18,90
	Suriye (9)	8	61,00	10,14
	Afganistan (10)	2	67,00	,000
	Yunanistan (11)	5	79,00	5,47
	Kamerun (12)	3	61,59	1,03
	Diğer (13)	13	64,52	9,74
	Gana (14)	2	62,50	23,33
	Türkiye (15)	2	67,00	,000
	Toplam	175	64,44	12,53
Kayı Toplam	Türkmenistan (1)	84	116,17	22,56
	Azerbaycan (2)	17	113,64	22,34
	Özbekistan (3)	4	121,50	35,49
	Kazakistan (4)	10	103,30	13,13
	Kırgızistan (5)	3	128,33	6,42
	Hindistan (6)	6	98,16	5,60
	Irak (7)	11	100,09	27,26
	İran (8)	5	99,40	26,93
	Suriye (9)	8	100,75	15,40
	Afganistan (10)	2	121,00	8,48
	Yunanistan (11)	5	137,40	21,36
	Kamerun (12)	3	97,00	6,92
	Diğer (13)	13	104,69	23,63
	Gana (14)	2	110,50	4,94
	Türkiye (15)	2	126,00	,000
	Toplam	175	112,24	22,69

Tablo 9 incelendiğinde; bilişsel farkındalık testini alan Türkmenistan (ss=11,14, N=84) test ortalaması 66,24; Azerbaycan (ss=11,33, N=17) test ortalaması 69,00; Özbekistan (ss=13,98, N=4) test ortalaması 76,94; Kazakistan (ss=11,34, N=10) test ortalaması 62,20; Kırgızistan (ss=13,22, N=3) test ortalaması 62,00; Hindistan (ss=3,44, N=6) test ortalaması 46,66; Irak (ss=14,79, N=11) test ortalaması 54,27; İran (ss=18,90, N=5) test ortalaması 49,60; Suriye (ss=10,14, N=8) test ortalaması 61,00; Afganistan (ss=,000, N=2) test ortalaması 67,00; Yunanistan (ss=5,47, N=5) test ortalaması 79,00; Kamerun (ss=1,03, N=3) test ortalaması 61,59; Diğer (ss=9,74, N=13) test ortalaması 64,52; Gana (ss=23,33, N=2) test ortalaması 62,50; Türkiye (ss=,000, N=2) test ortalaması 67,00 olduğu ve puanların Geldikleri Ülkeler açısından yakınlık gösterdiği görülmektedir. Aynı şekilde kaygı testini alan Türkmenistan (ss=22,56, N=84) test ortalaması 116,17; Azerbaycan (ss=22,34, N=17) test ortalaması 113,64; Özbekistan (ss=35,49, N=4) test ortalaması 121,54; Kazakistan (ss=13,13 N=10) test ortalaması 103,30; Kırgızistan (ss=6,42, N=3) test ortalaması 128,33; Hindistan (ss=5,60, N=6) test ortalaması 98,16; Irak (ss=27,26, N=11) test ortalaması 100,09; İran (ss=26,93, N=5) test ortalaması 99,40; Suriye

(ss=15,40, N=8) test ortalaması 100,75; Afganistan (ss=8,48, N=2) test ortalaması 121,00; Yunanistan (ss=21,36, N=5) test ortalaması 137,40; Kamerun (ss=6,92, N=3) test ortalaması 97,00; Diğer (ss=23,63, N=13) test ortalaması 104,69; Gana (ss=4,94, N=2) test ortalaması 110,50; Türkiye (ss=,000, N=2) test ortalaması 126,00 olduğu ve puanların geldikleri ülke açısından çok yakınlık gösterdiği görülmektedir.

Tablo 4.10. Uluslararası Üniversite Öğrencilerinin Türk Diline İlişkin Kaygıları ve Bilişsel Farkındalıkları; *Geldikleri Ülke*, Değişkenine Göre Anlamlı Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Testi Amacıyla Yapılan Tek Yönlü (One Way) MANOVA Tablosu

Varyans Kaynağı	Bağımlı Değişkenler	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	P	Farklılık Kaynağı	ETA Etki Büyük.
Ülke	BF Toplam	6667,767	14	476,269	3,689	,000	1-6; 2-6; 3-6,8; 11-6,7,8; 8-3,11.	,244
	Kaygı Toplam	13089,038	14	934,931	1,954	,025	-	,146
Hata	BF Toplam	20654,682	160	129,092				
	Kaygı Toplam	76552,882	160	478,456				
Toplam	BF Toplam	754153,490	175					
	Kaygı Toplam	2294260,000	175					

Uluslararası Üniversite öğrencilerinin Türk diline ilişkin kaygıları ve bilişsel farkındalıkları; Geldikleri Ülke değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin testi amacıyla yapılan tek yönlü MANOVA analiz incelendiğinde; öğrencilerin geldikleri ülke ile Bilişsel farkındalık ölçeği toplam puanları ile kaygı ölçeği toplam puanları birlikte analiz edilmiş $p \leq 0.025$ anlamlı farklılık bulunmuştur. Anlamlılığın kaynağını test etmek için yapılan Post Hoc analizinde farklılığın Türkmenistan (1) ile Hindistan (6) ($p \leq 0.006$); Azerbaycan (2) ile Hindistan (6) ($p \leq 0.005$); Özbekistan (3) ile Hindistan (6) ($p \leq 0.005$), İran (8) ($p \leq 0.032$); Yunanistan (11) ile Hindistan (6) ($p \leq 0.001$), Irak (7) ($p \leq 0.007$), İran (8) ($p \leq 0.006$); İran (8) ile Özbekistan (3) ($p \leq 0.0032$), Yunanistan (11) ($p \leq 0.006$) arasında olduğu görülmüştür. Bu farklılığın hangi ülkeler grubu lehine olduğunu analiz etmek için tanımlayıcı istatistik tablosu incelendiğinde Türkmenistan ($X=66,24$, $ss=11,14$); Azerbaycan ($X=69,00$, $ss=11,33$); Özbekistan ($X=76,94$, $ss=13,98$); Hindistan ($X=46,66$, $ss=3,44$); Irak ($X=54,27$, $ss=14,79$); İran ($X=49,66$, $ss=18,90$); Yunanistan ($X=79,00$, $ss=5,47$); ülkeler grubundaki öğrencilerden daha yüksek bilişsel farkındalık düzeyine sahip oldukları tespit edilmiştir.

• *Uluslararası Üniversite öğrencilerinin Türk diline ilişkin kaygıları ve bilişsel farkındalıkları; Eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?*

Uluslararası Üniversite öğrencilerinin Türk diline ilişkin kaygıları ve bilişsel farkındalıkları; eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek için çok Değişkenli (Multiple) Tek Yönlü (One Way) MANOVA General Linear Model analiz yapılmıştır. Buna göre elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.11. *Eğitim Düzeyi*, BF Toplam Puanları ve Kaygı Toplam Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistik

	Eğitim Düzeyi	N	Aritmetik Ortalama	SS
BF Toplam	Lisans	150	64,57	11,76
	Yüksek lisans	23	65,58	14,61
	Doktora	2	41,89	30,96
	Toplam	175	64,44	12,53
Kaygı Toplam	Lisans	150	112,84	22,93
	Yüksek lisans	23	110,21	19,74
	Doktora	2	90,50	40,30
	Toplam	175	112,24	22,69

Tablo 11 incelendiğinde; bilişsel farkındalık testini alan Lisans (ss=11,76, N=150) test ortalamalarının 64,57; Yüksek Lisans (ss=14,61, N=23) test ortalaması 65,58; Doktora (ss=30,96, N=2) test ortalamasının 41,89 olduğu ve puanların eğitim düzeyleri açısından çok yakınlık gösterdiği görülmektedir. Aynı şekilde kaygı testini alan Lisans (ss=22,93, N=150) test ortalamalarının 112,84; Yüksek Lisans (ss=19,74, N=23) test ortalaması 110,21; Doktora (ss=4,30, N=2) test ortalamasının 90,50 olduğu ve puanların eğitim düzeyleri açısından yakınlık gösterdiği görülmektedir.

Tablo 4.12. Uluslararası Üniversite Öğrencilerinin Türk Diline İlişkin Kaygıları ve Bilişsel Farkındalıkları; *Eğitim Düzeyi*, Değişkenine Göre Anlamlı Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Testi Amacıyla Yapılan Tek Yönlü (One Way) MANOVA Tablosu

Varyans Kaynağı	Bağımlı Değişkenler	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	P	Farklılık Kaynağı	ETA Etki Büyük
Eğitim Düzeyi	BF Toplam	1049,191	2	524,595	3,434	,034	Lisans-Doktora; Y.lisans-Doktora, Doktora-Lisans, Y.lisans	,038

	Kaygı Toplam	1093,347	2	546,673	1,062	,348	,012
Hata	BF Toplam	26273,258	172	152,752			
	Kaygı Toplam	88548,573	172	514,817			
Toplam	BF Toplam	754153,490	175				
	Kaygı Toplam	2294260,000	175				

Uluslararası Üniversite öğrencilerinin Türk diline ilişkin kaygıları ve bilişsel farkındalıkları; Eğitim Düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin testi amacıyla yapılan tek yönlü MANOVA analiz incelendiğinde; öğrencilerin eğitim düzeyleri ile Bilişsel farkındalık ölçeği toplam puanları ile kaygı ölçeği toplam puanları birlikte analiz edilmiş $p \leq 0.034$ anlamlı farklılık bulunmuştur. Anlamlılığın kaynağını test etmek için yapılan Post Hoc analizinde farklılığın Lisans ile Doktora ($p \leq 0.029$); Yüksek lisans ile Doktora ($p \leq 0.027$); Doktora ile Lisans ($p \leq 0.029$) ve Yüksek Lisans arasında olduğu ($p \leq 0.027$) görülmüştür. Bu farklılığın hangi eğitim düzeyi grubu lehine olduğunu analiz etmek için tanımlayıcı istatistik tablosu incelendiğinde Lisans öğrencilerin ($X=64,57$, $ss=11,76$); Yüksek Lisans grubundaki öğrencilerden ($X=65,38$, $ss=14,61$); Doktora grubundaki öğrencilerinden ($X=41,89$, $ss=30,96$) daha yüksek bilişsel farkındalık düzeyine sahip oldukları tespit edilmiştir.

4.2. Alt Problemlere İlişkin Bulgular

Uluslararası Üniversite Öğrencilerinin Türkçe Dil Öğrenme Kaygıları; cinsiyet, yaş, Türkiye’de kaldıkları süre, öğrenim gördükleri fakülte, geldikleri ülke ve öğrenim düzeyleri değişkenleri analiz edilerek yorumlanmıştır.

4.3.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

• *Uluslararası Üniversite öğrencilerinin Türkçe dil öğrenme kaygıları, cinsiyet değişkeni açısından farklılık göstermekte midir?*

Öğrencilerin cinsiyet değişkenine bağlı olarak yapılan t-testi sonucu Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 4.13. Uluslararası Üniversite Öğrencilerinin Türkçe Dil Öğrenme Kaygıları, Cinsiyet Değişkeni Açısından Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin t- Testi Tablosu

Cinsiyet	N	X	Ss	Sd	t	p
Kadın	73	110,493151	24,272826	2,873	-,861	,092

Erkek	102	113,490196	21,535026	-0,844
--------------	-----	------------	-----------	--------

Tablo 13'deki veriler incelendiğinde Uluslararası Üniversite Öğrencilerinin Türkçe dil öğrenme kaygıları, cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır.

4.2.2. Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular

• *Uluslararası Üniversite öğrencilerinin Türkçe dil öğrenme kaygıları, yaş değişkeni açısından farklılık göstermekte midir?*

Öğrencilerin yaş değişkenine bağlı olarak yapılan varyans analizi sonucu Tablo 14'de yer verilmiştir.

Tablo 4.14. Uluslararası Üniversite Türkçe Dil Öğrenme Kaygıları, Yaş Değişkeni Açısından Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Varyans Analizi Tablosu

Yaş aralığı	N	X	Varyans kaynağı	KT	SD	KO	F	P
18-20	44	110,04	G.arası	336,908	2	168,454	,324	,723
21-26	90	112,54	G.içi	89305,012	172	519,215		
26 ve üzeri	41	113,92	Toplam	89641,920	174			
Toplam	175	112,24						

Tablo 14'deki veriler incelendiğinde yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin Türkçe dil öğrenme kaygıları, yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır.

4.2.3. Türkiye'de Kaldıkları Süre İle İlişkin Bulgular

• *Uluslararası Üniversite öğrencilerinin Türkçe dil öğrenme kaygıları, Türkiye'de kaldıkları süresi ile ilgili değişkeni açısından farklılık göstermekte midir?*

Öğrencilerin Türkiye'de kaldıkları süre değişkenine bağlı olarak yapılan varyans analizi sonucu Tablo 15'de yer verilmiştir.

Tablo 4.15. Uluslararası Üniversite Öğrencilerinin Türkçe Dil Öğrenme Kaygıları, Türkiye'de Kaldıkları Süre Değişkeni Açısından Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Varyans Analizi Tablosu

Kaldıkları Süre *yıl	N	X	Varyans kaynağı	KT	SD	KO	F	P
0-1	15	109,60	G.arası	2829,571	4	707,393	1,378	,244
2	20	107,00	G.içi	86735,170	169	513,226		
3	28	113,28	Toplam	89564,741	173			
4	27	105,62						
5 ve üzeri	84	115,63						
Toplam	174	112,18						

Tablo 15'deki veriler incelendiğinde uluslararası üniversite öğrencilerinin Türkçe dil öğrenme kaygıları, Türkiye'de kaldıkları süre değişkeni açısından anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır.

4.2.4. Öğrenim Gördükleri Fakülte İlişkin Bulgular

• *Uluslararası Üniversite öğrencilerinin Türkçe dil öğrenme kaygıları, öğrenim gördükleri fakülte değişkeni açısından farklılık göstermekte midir?*

Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Fakülte değişkenine bağlı olarak yapılan varyans analizi sonucu Tablo 16'da yer verilmiştir.

Tablo 4.16. Uluslararası Üniversite Öğrencilerinin Türkçe Dil Öğrenme Kaygıları, *Öğrenim Gördükleri Fakülte Değişkeni* Açısından Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Varyans Analizi Tablosu

Fakülte	N	X	Varyans kaynağı	KT	SD	KO	F	p	Anlamlılığın Kaynağı
Hukuk (1)	4	95,25	G.arası	13383,263	16	836,454	1,733	,045	1-11,15; 2-14,15; 5-14,15; 7-11,15; 8-15; 10-11,15; 11-1,7,10,14; 12-14,15; 14-2,5,7,8,10,12,14,16,17; 16-15; 17-15.
Eğitim (2)	36	113,0	G.içi	76258,657	158	482,650			
Çarşamba İ.T.B. (3)	3	123,0	Toplam	89641,920	174				
Diş Hekimliği (4)	14	114,3							
Fen-Edebiyat (5)	2	114,0							
Güzel Sanatlar (6)	29	104,1							
İktisadi ve İdari (7)	5	107,8							
İlahiyat (8)	2	121,0							
İletişim (9)	3	91,66							
Mimarlık (10)	16	121,4							
Mühendislik (11)	26	115,2							
Sağlık (12)	2	127,0							
Tıp (13)	6	93,16							
Turizm (14)	4	141,0							
Veteriner (15)	15	113,8							
Y.D.Spor Bilimleri (16)	6	106,0							
Ziraat (17)	2	129,0							
Toplam	17	112,2							

Tablo 16'daki veriler incelendiğinde Uluslararası Üniversite öğrencilerinin Türkçe dil öğrenme kaygıları, Öğrenim gördükleri fakülte değişkeni açısından anlamlı bir farklılık ($p \leq 0.045$) oluşturmaktadır.

Tablo 4.17. Uluslararası Üniversite Öğrencilerinin Türkçe Dil Öğrenme Kaygıları, Öğrenim Gördükleri Fakülte Değişkenine Göre Anlamlı Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Testi Amacıyla Yapılan LSD Tablosu

	Gruplar																	
	Gruplar	Hukuk (1)	Eğitim (2)	Çarşamba T D (2)	Diş Uzantıları: F.Edebiyat (5)	Güzel Sanatlar (6)	İktisadi ve İdari (7)	İlahiyat (8)	İletişim (9)	Mimarlık (10)	Mühendislik (11)	Sağlık (12)	Tıp (13)	Turizm (14)	Veteriner (15)	Y.D.Spor Bilimleri (16)	Ziraat (17)	
Ülkeler	Hukuk (1)									p≤0,035					p≤0,004			
	Eğitim (2)													p≤0,041	p≤0,017			
	Fen- Edebiyat (5)													p≤0,050	p≤0,034			
	Güzel Sanatlar (6)																	
	İktisadi ve İdari (7)										p≤0,012					p≤0,002		
	İlahiyat (8)															p≤0,026		
	İletişim (9)																	
	Mimarlık (10)											p≤0,033					p≤0,004	
	Mühendislik (11)	p≤0,035					p≤0,012				p≤0,033							p≤0,008
	Sağlık (12)																	p≤0,028 p≤0,030
	Tıp (13)																	p≤0,028 p≤0,030
	Turizm (14)		p≤0,041		p≤0,050							p≤0,008	p≤0,028					p≤0,001
	Veteriner (15)	p≤0,004	p≤0,017		p≤0,034		p≤0,002	p≤0,026		p≤0,004		p≤0,030			p≤0,001		p≤0,029	p≤0,015
	Y.D.Spor Bilimleri (16)																	p≤0,029
	Ziraat (17)																	p≤0,015

Uluslararası Üniversite öğrencilerinin Türkçe dil öğrenme kaygıları, öğrenim gördükleri fakülte değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin amacıyla yapılan varyans analiz tablosu incelendiğinde; öğrencilerin öğrenim gördükleri fakülte değişkeni açısından ($p \leq 0.045$) anlamlı fark bulunmuştur. Öğrencilerin kaygı farklılıklarının hangi fakülteler arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonucuna göre,

- Hukuk (X=95,25)-Mühendislik (X=115,2), Veteriner (X=113,8);
- Eğitim (X=113,0)-Turizm (X=141,0), Veteriner (X=113,8);
- Fen-Edebiyat (X=114,0)-Turizm (X=141,0), Veteriner (X=113,8)
- İktisadi ve İdari (X=107,8)-Mühendislik (X=115,2), Veteriner (X=113,8);
- İlahiyat (X=121,0)-Veteriner (X=113,8);
- Mimarlık (X=121,4)-Mühendislik (X=115,2), Veteriner (X=113,8);
- Mühendislik (X=115,2)-Hukuk (X=95,25), İktisadi ve İdari (X=107,8), Mimarlık (X=121,4), Turizm (X=141,0);
- Sağlık (X=127,0)-Turizm (X=141,0), Veteriner (X=113,8);
- Tıp (X=93,16)-Turizm (X=141,0), Veteriner (X=113,8);
- Turizm (X=141,0)-Eğitim (X=113,0), Fen-Edebiyat (X=114,0), Mühendislik (X=115,2), Sağlık (X=127,0), Veteriner (X=113,8);
- Veteriner (X=113,8)-Hukuk (X=95,25), Eğitim (X=113,0), Fen-Edebiyat (X=114,0), İktisadi ve İdari (X=107,8), İlahiyat (X=121,0), Mimarlık (X=121,4), Sağlık (X=127,0), Turizm (X=141,0), Y.D. Spor Bilimleri (X=106,0), Ziraat (X=129,0);
- Y.D. Spor Bilimleri (X=106,0)-Veteriner (X=113,8);
- Ziraat (X=129,0)-Veteriner (X=113,8);

Uluslararası Üniversite öğrencilerinin Türkçe dil öğrenme kaygıları, öğrenim gördükleri fakülte değişkenine daha yüksek olduğu görülmüştür.

4.2.5. Geldikleri Ülkelere İlişkin Bulgular

• *Uluslararası Üniversite öğrencilerinin Türkçe dil öğrenme kaygıları, geldikleri ülke değişkeni açısından farklılık göstermekte midir?*

Öğrencilerin Geldikleri Ülke değişkenine bağlı olarak yapılan varyans analizi sonucu Tablo 18’de yer verilmiştir.

Tablo 4.18. Uluslararası Üniversite Öğrencilerinin Türkçe Dil Öğrenme Kaygıları, *Geldikleri Ülke* Değişkeni Açısından Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Varyans Analizi Tablosu

Ülkeler	N	X	Ss	Varyans kaynağı	KT	SD	KO	F	p	Anlamlılık
Türkmenistan (1)	84	116,17	22,568	G.arası	13089,038	14	934,931	1,954	,025	
Azerbaycan (2)	17	113,64	22,343	G.içi	76552,882	16	478,456			
Özbekistan (3)	4	121,50	35,491	Toplam	89641,920	17	4			
Kazakistan (4)	10	103,30	13,132							
Kırgızistan (5)	3	128,33	6,429							
Türkiye (6)	2	126,00	,000							
Irak (7)	11	100,09	27,263							1-14,6;
İran (8)	5	99,40	26,931							4-6;
Suriye (9)	8	100,75	15,406							14-1,6;
Afganistan (10)	2	121,00	8,485							6-1,4,14
Yunanistan (11)	5	137,40	21,361							
Kamerun (12)	3	97,00	6,928							
Gana (13)	2	110,50	4,949							
Hindistan (14)	6	98,16	5,600							
Diğer (15)	13	104,69	23,637							
Toplam	175	112,24	22,697							

Tablo 18 incelendiğinde Uluslararası Üniversite öğrencilerinin Türkçe dil öğrenme kaygıları, geldikleri ülke değişkeni açısından anlamlı bir fark oluşturduğunu göstermektedir ($F=1,954$; $p<.05$). Öğrencilerin kaygı düzeylerinin hangi ülkeler arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla LSD (Post Hoc Test) testi sonuçlarına göre yabancı uyruklu üniversite Türkmenistan’dan gelen öğrencilerin Türkçe dil öğrenme kaygı algıları ($X=116,17$), Hindistan ($X=98,16$), Türkiye ($X=126,00$); Kazakistan ($X=103,30$), Türkiye ($X=126,00$); Hindistan ($X=98,16$), Türkmenistan ($X=116,17$), Türkiye ($X=126,00$); Türkiye ($X=126,00$), Türkmenistan ($X=116,17$), Kazakistan ($X=103,30$) ve Hindistan ($X=98,16$) kaygı algıları daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

4.2.6. Öğrenim Düzeylerine İlişkin Bulgular

• *Uluslararası Üniversite öğrencilerinin Türkçe dil öğrenme kaygıları, öğrenim düzeyleri değişkeni açısından farklılık göstermekte midir?*

Öğrencilerin Öğrenim Düzeyleri değişkenine bağlı olarak yapılan varyans analizi sonucu Tablo 19’da yer verilmiştir.

Tablo 4.19. Uluslararası Üniversite Öğrencilerinin Türkçe Dil Öğrenme Kaygıları, Öğrenim Düzeyi Değişkeni Açısından Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Varyans Analizi Tablosu

Öğrenim Düzeyi	N	X	Varyans kaynağı	KT	SD	KO	F	P
Lisans	150	112,84	G.arası	1093,347	2	546,673	1,062	,348
Y.Lisans	23	110,21	G.içi	88548,573	172	514,817		
Doktora	2	90,50	Toplam	89641,920	174			
Toplam	175	112,24						

Tablo 19’daki veriler incelendiğinde yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin Türkçe dil öğrenme kaygıları, Öğrenim düzeyleri değişkeni açısından anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır.

4.3. Bilişsel Farkındalıklarına İlişkin Bulgular

Uluslararası Üniversite öğrencilerinin bilişsel farkındalıkları; cinsiyet, yaş, Türkiye’de kaldıkları süre, öğrenim gördükleri fakülte, geldikleri ülke ve öğrenim düzeyleri değişkenleri analiz edilerek yorumlanmıştır.

4.3.1. Cinsiyet Değişkene İlişkin Bulgular

• *Uluslararası Üniversite öğrencilerinin Bilişsel farkındalıkları, cinsiyet değişkeni açısından farklılık göstermekte midir?*

Öğrencilerin cinsiyet değişkenine bağlı olarak yapılan T-Testi sonucu Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 4.20. Uluslararası Üniversite Öğrencilerinin Türkçe Dil Öğrenme Bilişsel Farkındalıkları, Cinsiyet Değişkeni Açısından Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin t- Testi Tablosu

Cinsiyet	N	X	Ss	Sd	t	p
Kadın	73	64,03	11,80	,214	-,369	,644
Erkek	102	64,74	13,07		-,376	

Tablo 20’deki veriler incelendiğinde yabancı Uluslararası Üniversite öğrencilerinin Bilişsel farkındalıkları, Cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır.

4.3.2. Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular

• *Uluslararası Üniversite öğrencilerinin Bilişsel farkındalıkları, yaş değişkeni açısından farklılık göstermekte midir?*

Öğrencilerin yaş değişkenine bağlı olarak yapılan Varyans Analiz sonucu Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 4.21. Uluslararası Üniversite Öğrencilerinin Türkçe Dil Öğrenme Bilişsel Farkındalıkları, Yaş Değişkeni Açısından Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Varyans Analizi Tablosu

Yaş aralığı	N	X	Varyans kaynağı	KT	SD	KO	F	p
18-20	44	60,42	G.arası	1299,902	2	168,454	4,296	,015
21-26	90	64,69	G.içi	26022,547	172	519,215		
26 ve üzeri	41	68,21	Toplam	27322,449	174			
Toplam	175	64,4463						

Öğrencilerin yaş değişkenine bağlı olarak bilişsel farkındalıkları eğilimlerine ilişkin varyans analizi sonucunda, yaşlar aralığı boyutunda ($F=4,296$) $p<.05$ düzeyinde anlamlı fark olduğu görülmektedir. Yaşlar aralığı boyutunda farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey testi yapılmış ve Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 4.22. Uluslararası Üniversite Öğrencilerinin Türkçe Dil Öğrenme Bilişsel Farkındalıkları, Yaş Değişkeni Açısından Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Post Hoc Analizi Tablosu

	X	N	Gruplar	Gruplar		
				18-20 yaş	21-26 yaş	26 ve üzeri
Yaş aralığı	60,42	44	18-20 yaş arası			*
	64,69	90	21-26 yaş arası			
	268,21	41	26 yaş ve üzeri	*		

Tablo 22'e göre 18-20 arası yaşa sahip öğrencilerin beşli ölçek üzerinden eğilim gösterdikleri bilişsel farkındalıklarının aritmetik ortalaması $x = 60,42$; 21-26 arası yaşa sahip öğrencilerin aritmetik ortalaması $x = 64,69$; 26 ve üzeri yaşa sahip öğrencilerin $x = 268,21$ 'dir. Bu doğrultuda 26 yaş ve üzeri öğrenciler 18-20 yaş arası öğrencilerine göre Bilişsel farkındalıkları boyutunda daha olumlu eğilime sahip oldukları söylenebilir.

4.3.3. Türkiye'de Kaldıkları Süre İle İlişkin Bulgular

• *Uluslararası Üniversite öğrencilerinin Bilişsel farkındalıkları, Türkiye'de kaldıkları süresi ile ilgili değişkeni açısından farklılık göstermekte midir?*

Öğrencilerin Türkiye'de kaldıkları süre değişkenine bağlı olarak yapılan varyans analizi sonucu Tablo 23'de yer verilmiştir.

Tablo 4.23. Uluslararası Üniversite Öğrencilerinin Türkçe Dil Öğrenme Bilişsel Farkındalıkları, Türkiye'de Kaldıkları Süre Değişkeni Açısından Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Varyans Analizi Tablosu

Kaldıkları Süre *yıl	N	X	Varyans kaynağı	KT	SD	KO	F	P
0-1	15	60,65	G.arası	482,297	4	120,574	,759	,553
2	20	64,65	G.içi	26834,134	169	158,782		
3	28	64,55	Toplam	27316,430	173			
4	27	62,31						
5 ve üzeri	84	65,75						
Toplam	174	64,46						

Tablo 23'deki veriler incelendiğinde Uluslararası Üniversite öğrencilerinin Bilişsel farkındalıkları, Türkiye'de kaldıkları süre değişkeni açısından anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır.

4.3.4. Öğrenim Gördükleri Fakülte İlişkin Bulgular

• *Uluslararası Üniversite öğrencilerinin Bilişsel farkındalıkları, öğrenim gördükleri fakülte değişkeni açısından farklılık göstermekte midir?*

Uluslararası Üniversite Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Fakülte değişkenine bağlı olarak yapılan varyans analizi sonucu Tablo 24’de yer verilmiştir.

Tablo 4.24. Uluslararası Üniversite Öğrencilerinin Türkçe Dil Öğrenme Bilişsel Farkındalıkları, Öğrenim Gördükleri Fakülte Değişkeni Açısından Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Varyans Analizi Tablosu

Fakülte	N	X	Varyans kaynağı	KT	SD	KO	F	P
Hukuk	4	51,75	G.arası	3787,049	16	236,691	1,589	,077
Eğitim	36	67,09	G.içi	23535,400	158	148,958		
Çarşamba	3	59,66	Toplam	27322,449	174			
Dış Hekimliği	14	66,41						
Fen-Edebiyat	2	58,00						
Güzel Sanatlar	29	64,81						
İktisadi ve İdari	5	69,80						
İlahiyat	2	69,00						
İletişim	3	72,92						
Mimarlık	16	61,89						
Mühendislik	26	64,75						
Sağlık	2	62,50						
Tıp	6	54,66						
Turizm	4	72,75						
Veteriner	15	60,71						
Y.D.Spor Bilimleri	6	57,83						
Ziraat	2	85,00						
Toplam	175	64,44						

Tablo 24’deki veriler incelendiğinde Uluslararası Üniversite öğrencilerinin Bilişsel farkındalıkları, Öğrenim gördükleri fakülte değişkeni açısından anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır.

4.3.5. Geldikleri Ülkeye İlişkin Bulgular

• *Uluslararası Üniversite öğrencilerinin Bilişsel farkındalıkları, geldikleri ülke değişkeni açısından farklılık göstermekte midir?*

Uluslararası Üniversite Öğrencilerin Geldikleri Ülke değişkenine bağlı olarak yapılan varyans analizi sonucu Tablo 25’de yer verilmiştir.

Tablo 4.25. Uluslararası Üniversite Türkçe Dil Öğrenme Bilişsel Farkındalıkları, Geldikleri Ülke Değişkeni Açısından Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Varyans Analizi Tablosu

Ülkeler	N	X	Varyans kaynağı	KT	SD	KO	F	p
Türkmenistan (1)	84	66,24	G.arası	6667,767	14	476,269	3,689	,000
Azerbaycan (2)	17	69,00	G.içi	20654,682	160	129,092		
Özbekistan (3)	4	76,94	Toplam	89641,920	174			
Kazakistan (4)	10	62,20						
Kırgızistan (5)	3	62,00						
Türkiye (6)	2	67,00						
Irak (7)	11	54,27						
İran (8)	5	49,60						
Suriye (9)	8	61,00						
Afganistan (10)	2	67,00						
Yunanistan (11)	5	79,00						
Kamerun (12)	3	61,59						
Gana (13)	2	62,50						
Hindistan (14)	6	46,66						
Diğer (15)	13	64,52						
Toplam	175	64,44						

Uluslararası Üniversite Öğrencilerin geldikleri ülke değişkenine bağlı olarak bilişsel farkındalıkları eğilimlerine ilişkin varyans analizi sonucunda, geldikleri ülkeler aralığı boyutunda (F=3,689) $p<.05$ düzeyinde anlamlı fark olduğu görülmektedir. Ülkeler aralığı boyutunda farklılığın hangi ülkeler arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey testi yapılmış ve Tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 4.26. Uluslararası Üniversite Öğrencilerinin Türkçe Dil Öğrenme Bilişsel Farkındalıkları, Geldikleri Ülke Değişkeni Açısından Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Post Hoc Tukey Analiz Tablosu

Ülkeler	X	N	Gruplar	Gruplar														
				Türkmenist	Azerbaycan	Özbekistan	Kazakistan	Kırgızistan	Türkiye	Irak	İran	Suriye	Afganistan	Yunanistan	Kamerun	Gana	Hindistan	Diğer
	66,24	84	Türkmenistan															*
	69,00	17	Azerbaycan															*
	76,94	4	Özbekistan								*							*
	62,20	10	Kazakistan															
	62,00	3	Kırgızistan															
	67,00	2	Türkiye															
	54,27	11	Irak													*		

49,60	5	İran	*				*
61,00	8	Suriye					
67,00	2	Afganistan					
79,00	5	Yunanistan			*	*	*
61,59	3	Kamerun					
62,50	2	Gana					
46,66	6	Hindistan	*	*	*		*
64,52	13	Diğer					

Tablo 26'a göre Türkmenistan $x=66,24$, Azerbaycan $x=69,00$, Özbekistan $x=76,94$ ülkelerinden öğrencilerin beşli ölçek üzerinden eğilim gösterdikleri bilişsel farkındalıklarının aritmetik ortalamaları, Hindistan'dan gelen öğrencilerin $x=46,6$; İran $x=49,60$, Irak $x=54,27$, Yunanistan $x=79,00$ 'dır. Bu doğrultuda Türkmenistan, Azerbaycan, Özbekistan ve Yunanistan'dan gelen öğrenciler, Hindistan, İran ve Irak'tan gelen öğrencilerine göre Bilişsel farkındalıkları boyutunda daha olumlu eğilime sahip oldukları söylenebilir.

4.3.6. Öğrenim Düzeylerine İlişkin Bulgular

• *Uluslararası Üniversite öğrencilerinin Bilişsel farkındalıkları, öğrenim düzeyleri değişkeni açısından farklılık göstermekte midir?*

Uluslararası Üniversite Öğrencilerin Öğrenim Düzeyleri değişkenine bağlı olarak yapılan varyans analizi sonucu Tablo 27'de yer verilmiştir.

Tablo 4.27. Uluslararası Üniversite Öğrencilerinin Türkçe Dil Öğrenme Bilişsel Farkındalıkları, Öğrenim Düzeyi Değişkeni Açısından Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Varyans Analizi Tablosu

Öğrenim Düzeyi	N	X	Varyans kaynağı	KT	SD	KO	F	p
Lisans	150	64,57	G.arası	1049,191	2	524,595	3,434	,034
Y.Lisans	23	65,58	G.içi	26273,258	172	152,752		
Doktora	2	41,89	Toplam	27322,449	174			
Toplam	175	64,44						

Öğrencilerin öğrenim düzeyi değişkenine bağlı olarak bilişsel farkındalıkları eğilimlerine ilişkin varyans analizi sonucunda, öğrenim düzeyleri aralığı boyutunda ($F=3,434$) $p<.05$ düzeyinde anlamlı fark olduğu görülmektedir. Öğrenim düzeyleri

boyutunda farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey testi yapılmış ve Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 4.28. Uluslararası Üniversite Öğrencilerinin Türkçe Dil Öğrenme Bilişsel Farkındalıkları, Öğrenim Düzeyi Değişkeni Açısından Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Tukey Analizi Tablosu

Öğrenim Düzeyi	X	N	Gruplar	Gruplar		
				Lisans	Y. Lisans	Doktora
	64,57	150	Lisans			*
	65,58	23	Y. Lisans			*
	41,89	2	Doktora	*	*	

Tablo 28’e göre Lisans beşli ölçek üzerinden eğilim gösterdikleri bilişsel farkındalık aritmetik ortalaması $x=64,57$; Yüksek Lisans öğrencilerinin aritmetik ortalaması $x=65,58$; Doktora öğrencilerinin $x=41,89$ ’dır. Bu doğrultuda doktora öğrencilerinin lisans ve yüksek lisans öğrencilerine göre Bilişsel farkındalık boyutunda daha olumlu eğilime sahip oldukları söylenebilir.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Çalışmanın sonuçlarına dair yorumlar ve tartışmalar alan yazında yapılan çalışmalar ile birlikte karşılaştırılarak bu bölümde değerlendirilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

5.1.1. Uluslararası Üniversite Öğrencilerin Türkçe Diline Yönelik Kaygılara İlişkin Sonuçlar.

Araştırmanın genel amacını Uluslararası Üniversite öğrencilerinin Türk diline ilişkin Kaygıları ve Bilişsel Farkındalıkları arasındaki ilişkinin anlamlı bir fark olup olmadığını ölçmek için çok Değişkenli (Multiple) Tek Yönlü (One Way) MANOVA General Linear Model analiz yapılmıştır. Elde edilen verilere göre; Cinsiyet değişkeni açısından uluslararası üniversite öğrencilerinin Türk diline ilişkin bilişsel farkındalık ve kaygı toplam puanları arasında benzeştiği görülmüştür. Yaş değişkeni açısından uluslararası üniversite öğrencilerinin Türk diline ilişkin bilişsel farkındalık ve kaygı toplam puanları tanımlayıcı istatistik tablosunda yakınlık gösterirken, yaş değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini ölçmek amacıyla yapılan Tek Yönlü (One Way) MANOVA sonucunda ise uluslararası üniversite öğrencilerin yaşı büyüdükçe bilişsel farkındalıklarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Kaç yıldır Türkiye’de değişkeni açısından uluslararası üniversite öğrencilerinin Türk diline ilişkin bilişsel farkındalık ve kaygı puanları arasında yakınlık görülmüş olup, kaç yıldır Türkiye’desiniz değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin testi amacıyla yapılan tek yönlü MANOVA analiz incelendiğinde Türkiye’de kaldıkları süreye göre öğrencilerin kaygıları ve bilişsel farkındalıkları arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir. Öğrenim gördükleri fakülte değişkeni açısından uluslararası üniversite öğrencilerinin Türk diline ilişkin bilişsel farkındalık ve kaygı toplam puanları arasında yakınlık gösterdiği tespit edilmiştir. Öğrenim gördükleri fakülte değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin testi amacıyla yapılan tek yönlü MANOVA analiz incelendiğinde uluslararası üniversite öğrencilerin öğrenim gördükleri fakülteye göre kaygıları ve bilişsel farkındalıkları arasında anlamlı fark olmadığı sonucuna varılmıştır. Geldikleri ülke değişkeni açısından uluslararası üniversite öğrencilerinin Türk diline ilişkin bilişsel farkındalık ve kaygı toplam puanları arasında benzeştiği görülürken, öğrencilerin geldikleri ülke ile bilişsel farkındalık ölçeği toplam puanları ile kaygı ölçeği toplam puanları birlikte analiz edilmiş ve anlamlı farklılık bulunmuştur. Eğitim düzeyi

değişkeni açısından uluslararası üniversite öğrencilerinin Türk diline ilişkin bilişsel farkındalık ve kaygı toplam puanları arasında yakınlık görülmüş olup öğrencilerin eğitim düzeyleri ile bilişsel farkındalık ölçeği toplam puanları ile kaygı ölçeği toplam puanları birlikte analiz edilmiş ve anlamlı farklılık bulunmuştur.

Araştırmanın birinci alt problemini, öğrencilerin Türkçe dil öğrenme kaygıları cinsiyet değişkeni açısından farklılık gösterip göstermediği oluşturmaktadır. Bulgular incelendiğinde öğrencilerin kaygılarına yönelik cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Doğan ve Tuncer (2016)'in Türk üniversite öğrencilerinin yabancı dil kaygısı ve yabancı dil başarı düzeylerinin farklı değişkenler üzerinden incelemeyi amaçladıkları çalışmada veri toplama aracı olarak Yabancı Dil Sınıf Kaygı Ölçeği kullanılmış ve çalışma sonucunda erkek öğrencilerin yabancı dil dersine olan ilgi ve anadili İngilizce olanlarla konuşma kaygı düzeylerinin kadın öğrencilerden yüksek olduğu, kadın öğrencilerin yabancı dil başarı puanlarının erkek öğrencilerden yüksek olduğu belirlenmiştir. Kılıç (2018) çalışmasında üniversite hazırlık öğrencilerinin duygusal zekâ ve yabancı dil kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleme çalışma sonucunda öğrencilerin kaygı düzeyinin orta derecede olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet değişkeni bakımından kaygı düzeylerinde anlamlı bir fark bulunmadığı saptanmıştır.

Araştırmanın ikinci alt problemi, öğrencilerin Türkçe dil öğrenme kaygıları yaş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesidir. Kaygı seviyelerine yönelik yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Göçer (2014) yaptığı çalışma ile Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ortaöğretim öğrencilerinin kaygı durumlarını incelemesinde katılanların yaş, cinsiyet, millet, sınıf seviyesi gibi kişisel bilgileri içeren çalışmada elde edilen bulgular sonucunda kaygı durumlarını Türkçe dersindeki sınıf seviyesi ve başarı açısından farklılık olmadığı ama Türkçe öğrenme nedenleri ve milliyetleri ile farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın üçüncü alt problemini öğrencilerin Türkçe dil öğrenme kaygıları Türkiye'de kaldıkları süre değişkenine bağlı olarak farklılık gösterip göstermediği oluşturmaktadır. Bulgular sonucunda öğrencilerin Türkçe dil öğrenme kaygıları, Türkiye'de kaldıkları süre değişkeni açısından anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür.

Araştırmanın dördüncü alt problemini, öğrencilerin Türkçe dil öğrenme kaygıları Öğrenim gördükleri fakülteye göre değişip değişmediği oluşturmaktadır. Türkçe dil öğrenme kaygıları, Öğrenim gördükleri fakülte değişkeni açısından anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Özdemir (2019) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygılarını çeşitli değişkenlere göre yaptığı araştırmada ise Türkçe öğrenen öğrencilerin ülke, Türkçe öğrenme, kolaylık ve zorluk, anadilde yazmayı sevme gibi değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterdiğini tespit ederken, cinsiyet değişkenine, Türkiye’de bulunma sürelerine, iyi oldukları dil becerilerine, Türkiye’ye gelmeden önceki Türkçe eğitimlerine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Araştırmanın beşinci alt problemi, öğrencilerin Türkçe dil öğrenme kaygıları Geldikleri ülkeler göre değişip değişmediği oluşturmaktadır. Türkçe dil öğrenme kaygıları, geldikleri ülke değişkeni açısından anlamlı bir fark oluşturduğunun sonucuna varılmıştır. Türkmenistan’dan gelen öğrencilerin Türkçe dil öğrenme kaygı algıları (X=116,1786), Hindistan (X=98,1667), Türkiye (X=126,0000); Kazakistan (X=103,3000), Türkiye (X=126,0000); düşük kaygı sahibi iken, Hindistan (X=98,1667), Türkmenistan (X=116,1786), Türkiye (X=126,0000); Türkiye (X=126,0000), Türkmenistan (X=116,1786), Kazakistan (X=103,3000) ve Hindistan (X=98,1667) kaygı algıları daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın altıncı alt problemi, Türkçe dil öğrenme kaygıları Öğrenim düzeyleri değişkeni açısından ele alınmıştır. Uluslararası üniversite öğrencilerinin Türkçe dil öğrenme kaygıları, Öğrenim düzeyleri değişkeni açısından anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Baş ve Özcan (2018)’ın lise ve üniversite öğrencilerinin kaygı düzeylerini eğitim durumu, ebeveynlerinin eğitim ve gelir düzeyi değişkenleri üzerinden incelediği çalışmasında veri ölçme aracı olarak Yabancı Dil Öğrenme Kaygı ölçeği kullanılmış ve çalışma sonucunda lise öğrencilerinin kaygı seviyesinin üniversite öğrencilerine göre anlamlı derecede farklı olduğu belirlenmiştir. Çalışmanın diğer sonucu olarak da babanın eğitim düzeyi ve gelir düzeyi değişkenlerinin kaygı üzerinde anlamlı etkisinin olmadığı görülmüştür.

5.1.2. Uluslararası Üniversite Öğrencilerin Türkçe Diline Yönelik Bilişsel Farkındalıklarına İlişkin Sonuçlar.

Araştırmanın birinci alt problemi, Uluslararası üniversite öğrencilerinin Bilişsel farkındalıkları, cinsiyet değişkeni açısından farklılık gösterip göstermediğini oluşturmaktadır. Uluslararası üniversite öğrencilerinin Bilişsel farkındalıkları, cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemi, Uluslararası üniversite öğrencilerinin Bilişsel farkındalıkları, yaş değişkeni açısından incelenmesidir. Öğrencilerin yaş değişkenine bağlı olarak bilişsel farkındalıkları eğilimlerine ilişkin varyans analizi sonucunda, yaşlar aralığı boyutunda anlamlı fark olduğu görülmektedir. 18-20 arası ve 21-26 arası yaşa sahip öğrencilerin bilişsel farkındalık seviyesi bir-birine yakın iken, 26 ve üzeri yaşa sahip öğrencilerin daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda 26 yaş ve üzeri öğrenciler 18-26 yaş arası öğrencilerine göre Bilişsel farkındalıkları boyutunda daha olumlu eğilime sahip oldukları söylenebilir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi, Uluslararası üniversite öğrencilerinin Bilişsel farkındalıkları, Türkiye’de kaldıkları süresi ile ilgili değişkeni açısından farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesidir. Uluslararası üniversite öğrencilerinin Bilişsel farkındalıkları, Türkiye’de kaldıkları süresi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna varılmıştır.

Araştırmanın dördüncü alt problemi, Uluslararası üniversite öğrencilerinin Bilişsel farkındalıkları, öğrenim gördükleri fakülte değişkeni açısından farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesidir. Uluslararası üniversite öğrencilerinin Bilişsel farkındalıkları, Öğrenim gördükleri fakülte değişkeni açısından anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır.

Araştırmanın beşinci alt problemi, Uluslararası üniversite öğrencilerinin Bilişsel farkındalıkları, geldikleri ülke değişkeni açısından farklılık gösterip göstermediğini oluşturmaktadır. Uluslararası üniversite öğrencilerin geldikleri ülke değişkenine bağlı olarak bilişsel farkındalıkları ilişkin varyans analizi sonucunda, geldikleri ülkeler aralığı boyutunda anlamlı fark olduğu görülmektedir. Türkmenistan, Azerbaycan, Özbekistan ve Yunanistan’dan gelen öğrenciler, Hindistan, İran ve Irak’tan gelen öğrencilerinin lehine Bilişsel farkındalıkları boyutunda daha olumlu eğilime sahip oldukları sonucuna varılmıştır.

Araştırmanın altıncı alt problemi, Uluslararası üniversite öğrencilerinin Bilişsel farkındalıkları, öğrenim düzeyleri değişkeni açısından farklılık gösterip

göstermediğini belirlemektir. Öğrencilerin öğrenim düzeyi değişkenine bağlı olarak bilişsel farkındalıkları eğilimlerine ilişkin elde edilen sonuçlarında, öğrencilerin öğrenim düzeyinde anlamlı fark olduğu görülmektedir. Lisans ve Yüksek Lisans öğrencilerinin bilişsel farkındalıkları aralarında yakın sonuçlar tespit edilirken bunun lehine Doktora öğrencilerinin daha düşük olduğu gözlemlenmiştir. Bu bağlamda doktora öğrencilerinin lisans ve yüksek lisans öğrencilerine göre Bilişsel farkındalık boyutunda daha olumlu eğilime sahip oldukları söylenebilir.

5.2. Öneriler

1. Uluslararası üniversite öğrencilerinin Türkçe diline ilişkin kaygıları ve bilişsel farkındalıkları arasındaki ilişki incelemesinde, Türkçeye yabancı bir dil gözüyle bakabilmek; hangi nedenle olursa olsun yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye başlamış öğrencilerin farklı düzeylerde de olsa konuşma, anlama, okuma ve dinleme kaygısı ayrıca buldukları sınıf ortamına ilişkin kaygı taşıdıkları, öğrenme sevelerinde oldukça etkili olduğu göz ardı edilmemelidir. Kaygı Türkçe dil sınıflarında olumlu veya olumsuz etkilere neden olabilir. Türkçe diline yönelik kaygılar başarılı bir kurs süreci ile en aza indirilebilir. Yabancı dil olarak Türkçe kurslarında ise öğrencilerin tamamen kaygıdan arınmış olmaları dil öğrenimine olumsuz etki yaratabilir. Kaygı meydana getiren durumların tamamen ortadan kaldırılması, hiç kaygı duymayacakları ortam oluşturulmaya çalışması, Uluslararası üniversite öğrencilerin Türkçe dil öğrenimine yönelik başarılarının düşmesine neden olabilir. Buna yönelik olarak Türkçe dil öğreniminde en önemli engellerden biri olan kaygıyı mümkün olduğu kadar azaltabilmek amacıyla üniversitelerde Türkçe hazırlık okullarında görev yapan öğretim elemanları ve program geliştirme uzmanlarının bu sorunu dikkate alarak dersleri kaygıyı azaltmaya yönelik planlaması, sınıf ortamını yapay bir dil öğrenme ortamından ziyade daha doğal ve stresten uzak şekilde dizayn etmesi, eğitim programlarını güncellemesi, derslerde oyun gibi kaygıyı azaltıcı faaliyetlere daha fazla yer vermesi önerilebilir. Bu okullarda görev yapan psikolojik danışmanların ise yabancı dil kaygısına yönelik seminerler düzenleyerek konu hakkında öğrencilerin farkındalığını arttırması, bu sorunu aşmaya yönelik olası çözüm önerilerini sunması önerilebilir.

2. Araştırmanın temel bulgularından hareketle öğrencilerin bilişsel farkındalıklarının ve yabancı dil öğrenmeye olan inançlarının öğrencilerin algılarına göre ortalamanın üstünde bir düzeyde olduğu görülmüştür. Türkçe dil öğrenme

kaygısının ortalama seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bilişsel farkındalığın Türkçe dil öğrenmeye olan inanç ile kaygısı arasında çok düşük olmayan pozitif bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuca göre dil öğrenme inancı arttıkça dil öğrenme kaygısının az da olsa artacağı söylenebilir. Bilişsel farkındalık cinsiyete göre incelendiğinde, araştırma sonucunda uluslararası niversite ğrencilerinin bilişsel farkındalıklarının cinsiyete göre farklılık göstermediği belirlenmiştir.

3. Uluslararası niversite ğrencilerinin Türkçe dil öğrenme kaygısı ile Bilişsel farkındalıkları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan bu araştırma bazı sınırlılıklara sahiptir. Bu araştırma sadece bir niversitenin uluslararası ğrencilerinin veri elde etmiştir, aynı araştırma birden çok niversitenin uluslararası ğrenci veriler toplanarak tekrarlanabilir. Aynı zamanda sadece devlet niversiteleri değil vakıf üniversitelerinden de veriler toplanarak değişkenlerin iki tür üniversitede nasıl benzerlik ve farklılık gösterdiği araştırılabilir. Araştırmanın bir başka sınırlı noktası ise sadece Türkçe eğitimi almakta olan öğrencilerle yürütülmüş olmasıdır, farklı dillerde öğrenim gören öğrencilerle bu araştırmayı yapmak aradaki farkları görmek bakımından faydalı olabilir. Son olarak araştırmada nicel paradigma izlenerek sadece anketler aracılığıyla veri elde edilmiştir, nitel yöntemleri de araştırmaya katarak gönüllü katılan öğrencilerin bazılarıyla yapılacak görüşmeler yoluyla değişkenler hakkında analizler yapmak araştırmanın derinliği açısından oldukça faydalı olabilir.

KAYNAKÇA

- Aksoy.M. (2021). Yabancı dil öğreniminde kaygı, utangaçlık, strateji ve akademik başarı arasındaki ilişki. *Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Dilbilim Anabilim Dalı.
- Akın, A. ve Abacı, R. (2011). *Bilişötesi*. İstanbul: Nobel Yayınları.
- Andrade, M. (2009). Foreign language learning anxiety in japanese efl university classe: physical, emotional, expressive and verbal reactions. 29,1-24. *Sophia Junior College Journal*.
- Aral, A. O. (1999). *Guessing and metacognitive knowledge* (Yüksek Lisans Tezi) Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Aydemir, O. (2011). Gazi üniversitesi hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil kaygı düzeylerinde öğretim yılı süresince oluşan değişiklikler üzerine bir araştırma. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı.
- Aydın.S ve Zengin, B. (2008). Yabancı dil öğreniminde kaygı: bir literatür özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*.
- Aydın.S, Y. (2006). Test anxiety in foreign language learning. 145-160. *Journal of Graduate School of Social Sciences of Balıkesir University*.
- Baker, L., ve Brown, A. L. (1984). Metacognitive skills and reading. In P. D. Pearson, R. Barr, M. L. Kamil ve P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 353 - 394). New York: Longman.
- Balemir, H. (2009). Yabancı dil konuşma kaygısının nedenleri ve yabancı dil kaygı düzeyi ile dil yeterlilik düzeyi arasındaki ilişki. Ankara: Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretim Bölümü.
- Barış, O. (2007). Sınavlarda ve hayatta yüksek başarı için yol haritası, sınav kaygı başarı. Ankara: Birikim Matbaacılık.
- Barlow, D. (2002). *Anxiety and its disorders: The Nature and Treatment of Anxiety and Panic*. New York: Guilford Press.
- Batumlu, Z. (2007). Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek okulu hazırlık öğrencilerini yabancı dil kaygıları ile ingilizce başarısı arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 24-38.
- Bekleyen, N. (2004). Foreign Language Anxiety. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13.
- Cao, Y. (2011). Comparison of Two Models of Foreign Language Classroom Anxiety Scale. *Philippine ESL Journal*, 7, 73-93.
- Casado, M. A. (2001). Foreign Language Anxiety of University Students. *Academic Journal Article From College Student Journal*, 35.
- Coşkun, S. (2011). *Bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı okuma eğitimi etkinliklerinin okuduğun anlama becerilerini geliştirmeye etkisi* (Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jspadresinden> edilmiştir.
- Chan, Y. (2004). A study of foreign language anxiety of EFL Elementary School students in Taipei Country. *Journal of National Taipei Teachers College*, Volume 17, 387-320.

- Chastain, K. (1975). Affective and Ability factors in second-language acquisition. *Language Learning*,25,153-161.
- Cheng, S. (2004). A measure of second language writing anxiety:Scale Development and Preliminary Validation. *Journal of Second Language Writing*,13, 313-335.
- Çubukçu, D. (2008). A study on the correlation between self efficacy and foreign language learning anxiety. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*,4,, 148-158.
- Doğan, A. (2008). Lise öğrencilerinin ingilizce öğrenimlerini etkileyen yabancı dil kaygısı. *Ankara Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkez TÖMER Dil Dergisi*,139,, 48-67.
- Dunlosky, J., ve Metcalfe, J. (2009). *Metacognition: A textbook for cognitive, educational life span & applied psychology*. California: SAGE.
- El-Koumy, A. S. A. K. (2004). *Metacognition and reading comprehension: Current trends in theory and research*. Egypt: Anglo Egyptian Bookshop.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press. California.
- Ergür, O. (2004). Yabancı Dil Öğrenimi Sürecinde Kaygı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,26,, 48-53.
- Flavell, J. H. (1981). Cognitive monitoring. In W. P. Dickson (Ed.), *Children's oral communication skills* (pp. 35-60). New York, NY: American Press.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Flavell, J. H. (1981). Cognitive monitoring. In W. P. Dickson (Ed.), *Children's oral communication skills* (pp. 35-60). New York, NY: American Press.
- Flavell, J. H., Green, F. L., ve Flavell, E. R. (1993). Children's understanding of consciousness. *Child Development*, 64(2), 387-398.
- Gardner, R. (1989). Anxiety and Second Language Learning : Toward a Theoretical Clarification. *Language Learning*.39. 251-275.
- Gardner, R. (1987). *Metacognition and reading comprehension*. Norwood, NJ: Ablex Publishing.
- Gardner, R. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold Publisher.
- Gelen, İ. (2003). *Bilişsel farkındalık stratejilerinin Türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisi* (Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,Adana).<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jspadresinden> edinilmiştir.
- HYPERLINKhttps://sayilarla.omu.edu.tr/?page=uluslararası_ogrenci_sayisi
https://sayilarla.omu.edu.tr/?page=uluslararası_ogrenci_sayisi Erişim Tarihi 10-01-2022
- Gönen, K. (2009). The Sources of foreign language reading anxiety of students in a turkish efl context . *5th Wseas/Iasme International Conference on Educational Technologies*. Eskişehir.
- Güler, D. (2013). Lise son sınıf öğrencilerin sınav kaygısını yordayan değişkenlerin incelenmesi. 82-94. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*,4.
- Hartman, H. J. (2002). Developing students metacognitive knowledge and skills. In H. J.

- Hartman (Ed.), *Metacognition in learning and instruction: Theory, research and instruction* (pp. 33-69). NY: Springer-Science+Business Media.
- Hartman, H. J. (2002a). Teaching metacognitively. In H. J. Hartman (Ed.), *Metacognition in learning and instruction: Theory, research, and instruction* (pp. 149-173). NY: Springer-Science+Business Media.
- Horwitz, K. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. 125-132. *The Modern Language Journal*,70.
- Horwitz, K. (2001). *Language Anxiety and Achievement*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Karabiyik, C. (2012). Yabancı Dil Kaygısı: Ufuk Üniversitesi Hazırlık Sınıfında Bir Çalışma (Yüksek Lisans Tezi). *Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İngiliz Dili Eğitimi Bölümü*. Ankara.
- Karaca, M. (2012). İngiliz Dili Eğitimi Sınıflarındaki Öğrencilerin Algılayıcı Dil Becerilerindeki Yabancı Dil Kaygısı. *Yüksek Lisans Tezi*. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İngiliz Dili Eğitim Anabilim Dalı.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Hasırcı, S. (2016). *Türkçe öğretimi: Türkçe ve sınıf öğretmenleri için*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Keller, J. G. (2008). Question first: Introducing critical thinking using the text analysis. *Journal of The Scholarship of Teaching and Learning*, 8, 11-24.
- Kuhn, D. (2000). Metacognitive development. *Current Directions in Psychological Science*, 9, 178-181.
- Kierkegaard, S. (2013). Kaygı Kavramı. *Hasan Ali Yücel Klasikler Dizisi*. (T. Armaner, Çev.) İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları (1844).
- Kleinmann, H. (2006). Avoidance behavior in adult second language learning. *Language Learning*,27, 93-107.
- Krashen, D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon Publish.
- Lucas, I. (2011). English language learning anxiety among foreign language learners in the Philippines. 94-117. *Philippine ESL Journal*,7.
- MacIntyre, D. (1989). Anxiety and Second Language Learning: Toward a Theoretical Clarification. *Language Learning*,39, 251-275.
- MacIntyre, D. (1991). Investigating Language Class Anxiety Using The Focused Essay Technique. *The Modern Language Journal*, 296-304.
- MacIntyre, D. (1994). The Subtle Effect of Language Anxiety on Cognitive Processing in the Second Language. *Language Learning*,44, 283-305.
- MacIntyre, D. (1997). Biases in Self-Ratings of Second language Proficiency: The Role of Language Anxiety. *Language Learning Journal*,42, 265-287.
- MacIntyre, D. (1991). Methods and Results in the Study of Anxiety and Language Learning: A review of the literature. *Language Learning*,41, 85-117.
- Melanlıoğlu, D. (2013). Türkçe Öğrenen Yabancılar İçin Konuşma Kaygısı Ölçeğinin Türkçe Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması. 389-404. *The Journal Of Academic Social Science Studies*,6,(3).
- Na, Z. (2007). A study of high school students: english learning anxiety. *The Asian EFL Journal*,9(3), 22-34.

- Onem, E. (2011). İngilizcenin yabancı dil olarak öğreniminde sınav kaygısıyla başarı düzeyi arasındaki ilişki ve bir öğretim yaklaşımı (Doktora Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi, Dilbilim Anabilim Dalı.
- Öner, G. (2008). Ortaöğretim yabancı dil öğrenimlerini etkileyen etmenler (Doktora Tezi). 33-48. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü Dergisi,8(16).
- Özbay, M. (2011). Daly-Miller'in Yazma Kaygısı Uyarlanması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,8, 33-48.
- Özkan, D. (2012). Hazırlık Sınıflarında Öğrenim gören yabancı dil öğrencilerinin yabancı dil endişeleri ve başarıları (Yüksek Lisan Tezi). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İngilizce Öğretmenliği Ana bilim dalı*. Bolu.
- Sallabaş, E. (2012). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies*,7, 2199-2218.
- Sarıgül, H. (2000). Sürekli kaygı ve yabancı dil kaygısının öğrencilerin yabancı dil yeterliklerine etkileri (Yüksek Lisan Tezi). *Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*. İstanbul.
- Scovel, T. (1978). The effect of effect on foreign language learning: a review of the anxiety research. *Language Learning, Volume 28*, 129-141.
- Steinberg, F. (1986). The effect of induced anxiety on the denotative and interpretive, content of second language speech. 131-136. *TESOL Quarterly*,20.
- Şakrak, G. (2009). Türkiye'deki hazırlık öğrencilerinin duygusal zeka ve yabancı dil kaygısı arasındaki ilişki (Yüksek lisans tezi). *Bilkent Üniversitesi, Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimi Bölümü*. Ankara.
- Şenel, M. (2012). Oral Communication Anxiety and Problems of Turkish EFL Learners At Samsun 19 Mayıs University (Bildiri). Samsun: ELT Department.
- Tiryaki, E. (2012). Üniversite öğrencilerinin yazma kaygısının çeşitli değişkenler açısından belirlenmesi. *Eğitim Dergisi*, 1, 14-21.
- Ün, E. (2012). Türk Üniversite Öğrencilerinde: Yabancı dilde yeterlik, yabancı dilin kullanım amaçları ve yabancı dilin engel olarak algılanması sonucu yabancı dil endişesine sebep olan kaynaklar ve seviye farklılıkları (Yüksek lisans tezi). *Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İngiliz Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı*. Konya.
- William, E. (2005). Mixed methods research designs in counselling psychology. *University of Nebraska*. Nebraska: Sage Publications.
- Yaman, H. (2010). Writing Anxiety of Turkish student: Scale development and the working procedures in twem of various variables. *International Online Journal of Education Sciences*,2, 267-289.
- Yoğutçu, K. (2013). Yabancı dil olarak Türkçenin öğreniminde kaygının akademik başarıya etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1115-1158. Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı,6.
- Young, J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest? *Modern Language Journal*,75, 426-439.

EKLER

Ek.1 Araştırma Anket Formu

Araştırma Anket Formu

Sayın Katılımcı,

Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında Yüksek Lisans öğrenimimi sürdürmekteyim. “Uluslararası Üniversite Öğrencilerinin Türk Diline İlişkin Kaygıları ve Bilişsel Farkındalıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” konulu bir çalışma yürütmekteyiz.

Bu çalışma Türkçeyi ikinci yabancı dil olarak öğrenen yabancı uyruklu öğrenci adaylarının dil öğreniminde kaygılarına ilişkin görüşlerini belirlemek ve bilişsel farkındalıkları ile bu görüşler arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlanmıştır. Vermiş olduğunuz bilgiler yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacak olup bilgiler saklı kalacaktır.

İş birliği ve katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Jeyhun KAZAKOV

Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

Demografik Özellikler

Aşağıdaki sorularla, araştırmaya katılan kişilerin demografik özelliklerini belirlemek amaçlanmaktadır. Lütfen sizinle ilgili olan seçeneği işaretleyip doldurunuz.

Cinsiyet : () Kadın () Erkek

Yaş : () 18 - 20 () 21-26 () 26 ve üzeri

Kaç yıldır Türkiye’desiniz:

() 0-1 () 2 () 3 () 4 () 5 ve üzeri

Öğrenim gördüğünüz fakülte :

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Ali Fuad Başgil Hukuk Fakültesi | <input type="checkbox"/> İletişim Fakültesi |
| <input type="checkbox"/> Eğitim Fakültesi | <input type="checkbox"/> Mimarlık Fakültesi |
| <input type="checkbox"/> Çarşamba İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi | <input type="checkbox"/> Mühendislik Fakültesi |
| <input type="checkbox"/> Diş Hekimliği Fakültesi | <input type="checkbox"/> Sağlık Bilimleri Fakültesi |
| <input type="checkbox"/> Eczacılık Fakültesi | <input type="checkbox"/> Tıp Fakültesi |
| <input type="checkbox"/> Fen - Edebiyat Fakültesi | <input type="checkbox"/> Turizm Fakültesi |
| <input type="checkbox"/> Güzel Sanatlar Fakültesi | <input type="checkbox"/> Veteriner Fakültesi |
| <input type="checkbox"/> İktisadi ve İdari Bilimleri Fakültesi | <input type="checkbox"/> Yaşar Doğu Spor Bilimleri Fakültesi |
| <input type="checkbox"/> İlahiyat Fakültesi | <input type="checkbox"/> Ziraat Fakültesi |

Yüksekokullar :

- Devlet Konservatuvarı
- Yabancı Diller Yüksekokulu

Geldiğiniz ülke :

Eğitim düzeyi :

- Lisans Yüksek Lisans Doktora Diğer

Ek.2 Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği

ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIK ÖLÇEĞİ

Metacognitive Awareness Inventory (MAI)

Bu çalışmanın amacı, sizin nasıl öğrendiğiniz ve çalıştığınız hakkında bilgi edinmektir. Doğru veya yanlış cevap yoktur. Cevaplar kendi görüşlerinizi yansıtmalıdır. Her cümleyle ilgili görüş belirtirken önce cümleyi dikkatle okuyunuz, sonra cümlede belirtilen durumun size ne derecede uygun olduğuna karar veriniz. Lütfen size en uygun olan kutucuğun içini doldurunuz. Teşekkürler!

NO	MADDELER	Asla	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her zaman
1	Bir şeyi anlayıp anlamadığımı bilirim					
2	İhtiyacım olduğunda kendi kendime öğrenebilirim					
3	Daha önce işime yaramış olan çalışma yollarını kullanmaya gayret ederim.					
4	Öğretmenin neyi öğrenmemi istediğini bilirim					
5	Konu hakkında daha önceden bir şeyler biliyorsam daha iyi öğrenirim					
6	Şekil ve resimler çizmek bir konuyu daha iyi anlamamı sağlar					
7	Çalışmam sona erdiğinde kendime öğrenmek istediğim konuyu öğrenip öğrenemediğimi sorarım					
8	Bir problemi çözmek için birçok yol düşünür, aralarından en iyi olanını seçerim					
9	Çalışmaya başlamadan önce ne öğrenmem gerektiğini düşünürüm					
10	Yeni bir şey öğrenirken kendi kendime ne kadar öğrenebildiğimi sorarım					
11	Önemli bilgileri çok dikkatli dinlerim					
12	İlgimi çeken konuları daha iyi öğrenirim					
13	Öğrenirken zayıf yönlerimin üstesinden gelmek için güçlü yönlerimi kullanırım					
14	Çalıştığım konuya bağlı olarak farklı öğrenme yöntemlerini kullanırım					
15	Ara sıra durup öğretmenin verdiği görevi zamanında bitirip bitiremeyeceğimi kontrol ederim					
16	Bazen öğrenme stratejilerini düşünmeksizin kullanırım					
17	Öğretmenin verdiği bir işi bitirdikten sonra kendime, bu işi yapmanın daha kolay bir yolu olup olmadığını sorarım					
18	Bir işe başlamadan önce nelerin yapılması gerektiğine karar veririm					

Ek.3 Yabancı Dil Öğrenme Kaygı Ölçeği

Horwitz, Horwitz ve Cope (1986)'un Yabancı Dil Öğrenme Kaygı Ölçeği

Lütfen aşağıdaki önermelere katılma derecenizi ilgili kutucuğu işaretleyerek belirtiniz. Önermeler en olumsuzdan en olumluya doğru sıralanmıştır. Bu doğrultuda: **1- Kesinlikle Katılmıyorum. 2- Katılmıyorum. 3- Kararsızım. 4- Katılıyorum. 5- Kesinlikle Katılıyorum**

NO	MADDELER	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Türkçe dersinde konuşurken hiçbir zaman tam olarak kendimden emin olamıyorum.					
2	Türkçe dersinde hata yaparım diye endişe duymam.					
3	Türkçe dersinde adım söylendiğinde elim ayağım titrer.					
4	Öğretmenin Türkçe ne söylediğini anlamamak beni korkutur.					
5	Türkçe dersinin saatinin arttırılmasından rahatsız olmazdım.					
6	Türkçe dersinde sık sık kendimi dersle ilgili olmayan şeyler düşünürken bulurum.					
7	Sürekli olarak diğer öğrencilerin Türkçe dersinde benden daha iyi olduklarını düşünüyorum.					
8	Türkçe dersi sınavlarında genellikle rahatımdır.					
9	Türkçe dersinde hazırlıklı olmadan konuşmak zorunda kaldığımda paniğe kapılırım.					
10	Türkçe dersinden başarısız olmam durumunda karşılaşılabileceğim sonuçlar beni endişelendiriyor.					
11	Bazı kişilerin Türkçeyi niçin bu denli problem yaptıklarını anlamıyorum.					
12	Türkçe derslerinde bildiklerimi unutacak kadar gergin olurum.					
13	Türkçe dersinde bir soruya gönüllü olarak cevap verirken yüzüm kızarır.					
14	Bir Türkçe konuşurken huzursuz olmam.					
15	Öğretmenin hangi hatamı düzelttiğini anlamadığım zaman üzülürüm					
16	Türkçe dersine iyi hazırlansam bile kaygılı olurum.					
17	Sık sık Türkçe dersine gitmeyi canımın istemediği olur.					
18	Türkçe dersinde konuşurken kendime güvenirim.					
19	Türkçe dersinde yapacağım her hatada öğretmenimin müdahale edeceğinden korkarım.					
20	Türkçe dersinde adım geçtiğinde kalbimin atışlarını hissedebiliyorum.					
21	Türkçe dersine ne kadar çok çalışsam kafam o kadar çok karışır.					
22	Türkçe dersine iyi hazırlanmak için üzerimde baskı hissetmiyorum.					
23	Sürekli olarak diğer öğrencilerin benden daha iyi konuştukları duygusuna kapılıyorum.					
24	Türkçe'yi diğer öğrencilerin önünde konuşmak konusunda çok çekingenim.					
25	Türkçe dersi o kadar hızlı ilerliyor ki geride kalmaktan endişeleniyorum.					
26	Türkçe dersinde kendimi diğer derslerde olduğundan daha çok gergin ve huzursuz hissederim.					
27	Türkçe dersinde konuştuğum zaman kafam karışır ve rahatsız					

	olurum.					
28	Türkçe dersine giderken oldukça rahat ve kendimden emin olurum.					
29	Ne zaman Türkçe öğretmenimin kullandığı bir sözcüğü anlamasam huzursuz olurum.					
30	Türkçe konuşmak için öğrenmek zorunda kalınan kuralların çokluğu altında ezildiğimi hissediyorum.					
31	Türkçe konuştuğum zaman diğer öğrencilerin bana güleceklerinden korkuyorum.					
32	Muhtemelen ana dili Türkçe olan kişiler arasında kendimi rahat hissedirdim.					
33	Türkçe dersi öğretmeni hazırlıklı olmadığım sorular sorduğunda huzursuz olurum.					

Ek.4 Etik Kurulu Kararı



ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURUL KARARLARI

KARAR TARİHİ	TOPLANTI SAYISI	KARAR SAYISI
20.12.2019	12	2019/457

KARAR NO: 2019 – 457
Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Jeyhun KAZAKOV'un Doç. Dr. İsmail GELEN danışmanlığında "Yabancı Uyruklu Üniversite Öğrencilerinin Türk Diline İlişkin Kaygıları ve Bilişsel Farkındalıklarının Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" isimli Tezli Yüksek Lisansına ilişkin anket ve bilgisayar ortamında test çalışmalarını içeren 45223 sayılı dilekçesi okunarak görüşüldü.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Jeyhun KAZAKOV'un Doç. Dr. İsmail GELEN danışmanlığında "Yabancı Uyruklu Üniversite Öğrencilerinin Türk Diline İlişkin Kaygıları ve Bilişsel Farkındalıklarının Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" isimli Tezli Yüksek Lisansına ilişkin anket ve bilgisayar ortamında test çalışmalarının kabulüne oy birliği ile karar verildi.



T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Sayı : 42301062-100-E.5242
Konu : Etik Kurul Kararları Hk.

13/01/2020

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

Ana Bilim Dalınız öğrencisine ait Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun 20.12.2019 tarihli toplantısında aldığı kararlar ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve söz konusu kararları ilgilere tebliğ edilmesi hususunda gereğini rica ederim.

e-İmzalıdır

Prof. Dr. Ali BOLAT
Enstitü Müdürü V.

Ek: Etik Kurul Kararı

Adres: Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürlüğü Kurupelit/SAMSUN
Telefon: 0362 457 57 54 Faks: 0362 457 57 54

Elektronik Ađ: <http://www.omu.edu.tr/>



KEP Adresi:
omu@hs01.kep.tr

Seyhan TOPALAK

5070 Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile üretilmiştir.

ÖZGEÇMİŞ

Jeyhun KAZAKOV, Daşoğuz Şehri Yabancı Diller Ağırlıklı 24.Lisesini bitirdikten sonra 2011 yılında başladığı Ondokuz Mayıs Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümünden 2017 yılında mezun oldu. 2018 yılında Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretimi Yüksek Lisans programına girdi. Jeyhun Kazakov ileri derece İngilizce ve ana dili gibi Rusça dillerini bilmektedir. Temel ilgi alanları, araştırma yapmak, psikoloji kitapları okumak, belgesel izlemek ve kültür gezileri yapmaktır.

İletişim Bilgileri

ORCID ID: 0000-0002-8681-5993