

Examination of The Relationship Between International University Students' Anxiety Regarding the Turkish Language and Their Metacognitive Awareness in Terms of Some Variables

İsmail Gelen¹, Jeyhun Kazakov²**About the Article**Received: 12.02.2023
Accepted: 17.10.2023
Published: 01.05.2024**Keywords**The Turkish language
Anxiety
Metacognition
International Students**Abstract:**

In this research, the relationship between international university students' anxiety about the Turkish Language and their metacognitive awareness is determined by gender, age, duration of stay in Turkiye, faculty they study at, etc. It was also examined whether there was a significant difference in terms of variables. In this context, the changes in international university students' anxiety and metacognitive awareness about The Turkish Language according to their gender, age, country of origin, duration of stay in Turkiye, education level, and faculty they study at were analyzed. In the research, a descriptive research model was used as a method. The data in the study were obtained with the "Foreign Language Learning Anxiety Scale" and "Metacognitive Awareness Scale (MAS)" scales. As a result of the research, while students had a high anxiety tendency among some countries in terms of the country of origin variable, significant differences emerged in terms of metacognitive awareness, age, and country of origin variables.

For Citation

Gelen, İ. & Kazakov, J. (2024). Examination of the relationship between international university students' anxiety regarding the Turkish Language and their metacognitive awareness in terms of some variables. *MSKU Journal of Education*, 11(1), 1-20. DOI: 10.21666/muefd.1250368

With globalization and digitalization, international student mobility for education and training has increased all over the world. In the education of international students, being obliged to learn the language of the country where they study is a common problem for these students. Today, individuals need to acquire four basic skills in order to master a language thoroughly. These skills include reading and listening, which are required for understanding; and speaking and writing, which are required for communication. Thanks to speaking and writing skills, we express our thoughts and feelings; in short, we express ourselves (Bacı 2010, Bailey and Almusharraf 2022). Examining the relationship between international university students' anxiety regarding the language they study and their metacognitive skills may have a positive effect on the source of anxiety, reduction of the level of anxiety, and achievement. Anxiety was described by Freud (1933) as an unpleasant emotional state that contains the word tension in a real sense (Han, 2009). Anxiety is defined as a general state of awareness/ alertness that stands out with the mental and emotional changes that a person experiences when he encounters a stimulant (Cuceloglu, 2005). In this context, anxiety, which also includes the meanings of worry, fear, and curiosity (Alkan, 2019), is a state of mind in which the feelings of insecurity and nervousness are experienced in a complicated way (Saglam, 2015). It is a condition that can occur at any moment of human life and also anxiety has a strong effect on daily life (Spielberger 1966, Póltorak 2022). Our anxiety level may increase or decrease depending on the current conditions at work, at home, at school or on the street. However, an excessively high level of anxiety can also lead to anxiety disorder, which is a mental disorder. Anxiety disorder can have various effects on individuals. These effects can manifest in the form of deterioration in the health of the individual, loss of productivity in business life, and a kind of decrease in the quality of life (Barlow, 2002). According to international students learning Turkish, the reasons for these results can be listed as prejudice, economic problems, climatic conditions and residence permits (Alyilmaz, Bicer & Coban, 2015).

Language anxiety is not among the permanent anxieties. This type of anxiety, unlike the others, appears when different temporary and special situations or threats occur (MacIntyre, 1991). According to Ellis

¹ Ondokuz Mays University – ismailgelen@omu.edu.tr – ORCID: 0000-0001-6669-8702

² Expert Teacher – jeyk716@gmail.com– ORCID: 0000-0002-8681-5993

(2008), foreign language anxiety can emerge when one has to speak in public. If foreign language learning leads students to a disturbing psychological situation, we can say that there may be some kind of imposition on the students during foreign language learning so that the self-conception of these students, who want to be free, may be disturbed by such impositions.

A student with metacognitive awareness skills focuses on the subject he wants to learn in the first place, then devotes his attention to it and develops an attitude. The concept of metacognitive awareness was used by Flavell in the 1970s, and he used this term for the first time in research he conducted on children who were gifted in terms of upper memory and advanced memory. In addition, the use of this information by learners in problem solving and decision-making in mental operations has been explained as metacognitive awareness.

When we look at the studies on metacognitive awareness skills in various courses, it can be observed that it improves reading comprehension and writing (Weir, 1998). It also increases success (Taraban, Rynearson, & Kerr, 2000), permanence (Gumus, 1997), social skills, and communication when applied in cooperation (Mavarech, 1999). Learning is facilitated when it is started at an early age, extending into the abstract thinking period (Flavel, Green, Flavel, Lin 1999). This process remains viable at any age (Takahashi & Overton, 1996) and fosters the development of self-control skills, encompassing motivation (Demir-Gulsen, 2000), attention and attitude (Gelen 2003). Additionally, it helps acquire and utilize information effectively (Ciardiello, 1998), empowers individuals to observe and enhance their thinking and learning processes (Kuhn, 2000), and cultivates problem-solving skills (Fortunato, Hecht Alvarez 1991). When we consider these developments in the world and action in Türkiye in general, we can say that studies on metacognitive awareness are needed more in order to gain skills such as learning to think and learning to learn.

Aim of the Research

The research aims to examine the relationship between international university students' anxiety about the Turkish Language and their metacognitive awareness in terms of various variables. When related research conducted in Türkiye is examined, it is seen that there are not enough studies on the relationship between international university students' Turkish Language anxiety and their metacognitive awareness. It is expected that the findings of this study will guide the researchers who will work on this subject or a similar study in the future. It is foreseen that the examination of the international university students' Turkish Language learning anxiety and their metacognitive awareness and behaviors will reveal the importance of their anxiety about the Turkish Language, inform the Turkish Language teachers and authorized units about the importance of Turkish Language anxiety, and make a significant contribution to this issue. First of all, in order to develop the Turkish Language education program focused on anxiety and metacognitive awareness by investigating comprehensive and individual factors, all the needs must be highlighted. It is envisaged to reduce the negative effects of anxiety and metacognitive awareness that arise during the Turkish Language education process on international students. It is aimed that the findings of this study will decrease the anxiety levels of international students during their learning the Turkish Language in general, increase their metacognitive awareness about this subject, and help the teachers working in the language centers and the institution management so that the Turkish Language education can become more effective.

Questions of the Research

1. Is there a significant difference between the anxiety levels and metacognitive awareness scores of international university students about the Turkish Language?
2. Do the Turkish Language learning anxiety levels of international university students differ in terms of:
 - a. gender,
 - b. age,
 - c. duration of their stay in Türkiye,
 - d. the faculty where they study,
 - e. country of origin,
 - f. levels of education?
3. Do the metacognitive awareness levels of international university students differ in terms of:
 - a. gender,

- b. age,
- c. duration of their stay in Türkiye,
- d. the faculty where they study,
- e. country of origin,
- f. levels of education?

Significance of the Research

Türkiye is among the top ten countries with the largest international student population in the world (CHE, 2014). In this context, every international student coming from abroad must learn Turkish. In the beginning, it was determined that Bogazici and Ankara Universities were the pioneers in teaching Turkish to foreigners. In 1984, teaching Turkish to foreigners started to be institutionalized, and TOMER was established. Apart from these, Turkish teaching activities continue through universities, public education centers and various means of education (Alyilmaz, 2010; Gocer and Mogul, 2011). The need and desire to learn "Turkish", which is one of the most spoken languages in the world and which one's origin dates back centuries, is increasing day by day all over the world (Abdieva 2017, Agar 2004, Birinci 2019, Bolukbas 2011). And for students coming from Turkic Republics, the fact that educational facilities in Türkiye is more economical and of higher quality than in their own countries. It is thought that this study will make an important contribution to the literature. This study deals with the concept of metacognitive awareness, the level of relationship between students' understanding of what they read, their self-evaluation about whether they understand the material or not, and the level of the relationship between anxiety levels. In Türkiye, where the number of international students is increasing over the years, it is important to examine the relationship between the anxiety and metacognitive awareness of international students about the Turkish Language, eliminate the deficiencies, and shape the future by examining the current data.

Limitations

- The research is limited to university students' gender, age, duration of stay in Türkiye, the faculty they attend, the country they come from, and their educational levels.
- The research is limited to international university students at Ondokuz Mayıs University (registered and attending during 2020-2021 academic year).
- The research has been limited to the anxiety and metacognitive awareness of international university students about the Turkish Language .

Assumptions

It has been assumed that the participants are proficient in the Turkish Language at the basic level, since they have had the Turkish Language preparatory education and achievement certificate, which is a prerequisite for their education.

Anxiety

When anxiety is restricted to learning a foreign language, this leads to a specific anxiety response (Horwitz 2001). Kleinmann (2006) states that students with high anxiety levels use the spoken and written language in a more difficult and complex way. Sparks and Ganschow (1991), on the other hand, stated that students with high levels of anxiety cause this confusion because they do not know their mother tongue and the writing rules of their own language well. In another study conducted by Yogurtcu and Yogurtcu (2013), it is emphasized that The Turkish Language learning anxiety is higher than that of other the Turkish Language learners, which is the reason why Turkish exam results are not good enough. MacIntyre and Gardner (1991) stated that foreign language anxiety is not among the trait anxieties and that anxiety arises when a threat occurs.

Foreign Language Anxiety

The concepts of anxiety and fear are completely different from each other (Kiekergaard, 1844). Freud (1933) states that anxiety is an emotional state and a reaction to an external danger, that is, to any possible perception of pain. Koroglu (2013) draws attention to the fact that anxiety and fear are natural processes and a part of life.

Types of anxiety have been explained through different categorizations by different researchers. There are many different types of anxiety, such as test anxiety, listening, speaking and writing anxiety, which can be observed in personal situations, communication, in the classroom and classroom environment, or before entering the classroom. (Andrade 2009, William 2005, Iskender & Savasci 2023). Gardner (1989) and MacIntyre (1989) define personal anxiety as a tendency to feel nervous personally in any situation, regardless of the circumstances. People with this type of anxiety can find reasons to worry no matter what the situation is. Situational anxiety can be defined as a response received in a specific situation over a period of time. MacIntyre (1989) and Gardner (1989) state that anxiety can also be described as a reaction to some external stimuli in a state of tension and irritability within a certain time. The last type of anxiety, event-based anxiety, is experienced in the face of certain events (Ellis 2008). In the light of these explanations, it is seen that anxiety can become a trait of some individuals. Even in the most ordinary situations where normal people would not react, people who have had anxiety as part of their traits may feel anxious by developing the perception that there is a threat to them. A student who is constantly worried that the teacher will ask him questions in every lesson, parents who want to follow their children even while they are at school just because they are worried that something bad might happen to them, and drivers thinking that an accident might happen at any moment can be included in this classification. Situational and event-based anxiety surfaces only under certain circumstances. Individuals feel anxious in the face of certain events and situations. There may be experiences that provoke these anxieties and cause them to arise. Due to the negative foreign language class experiences, they had before. Some students feel tense about the lesson and foreign language teachers before the foreign language lesson starts. Individuals who have experienced or witnessed a car accident before may feel anxious in the event of driving in the future since they perceive it as a threat to themselves.

Metacognition

The word 'metacognition' was formed by adding the suffix "meta" meaning "beyond", "top" to the word cognitive which means consciousness. Many scholars have used the Turkish equivalent of the concept differently; Erdem-Akman (1996) "cognition knowledge"; Acikgoz (1996), Demirel (2003), Namlu (2004), Akin and Abaci (2007), Sen (2003), Yurdakul (2004) "metacognition"; Senemoglu (2010), Sonmez (2008), Koksall (2005) used it as "executive cognition". Soydan (2001) "metacognitive"; Bedir (1996) "the way of using knowledge"; Muhtar (2006), Ozsoy (2007, 2008), Pilten (2007) "metacognition"; Gelen (2003), Karatay (2007) "metacognitive awareness". When the definitions of 'metacognition' in the literature are examined, most of them appear to emphasize "awareness of cognitive processes". Therefore, in this study, the concept was used as metacognitive awareness.

The concept of metacognition, which came into use as a common concept after John Flavell's studies in the 1970s, has been a subject that has been emphasized since ancient times. The idea of expressing one's own opinion goes back to Plato's dialogues, which emphasized the importance of expression. John Dewey, one of the pioneers of the progressive education approach, also sees expression as the center of active learning.

Piaget and Vygotsky (1986) defined metacognitive awareness in the cognitive development process. In his research with children aged 7-11, Piaget showed that children have the ability to express the thinking processes they use while performing a task and how they are aware of these processes, and he called it "sense of consciousness", which is closely related to metacognitive awareness used today. Based on this idea, Vygotsky also investigated the process of external reflection of the child's 'inner voice' or 'inner thoughts' as a way to understand something. As a result, he stated that expressing inner thoughts aloud contributes to both the learning process and the awareness of the student about this process. In addition, he also emphasized that students who use concepts consciously can control them. All of these concepts actually contain the basic components of the concept of "metacognitive awareness" used today.

According to Flavell (1979), metacognitive awareness includes the following elements:

- Awareness of how the individual learns,
- Awareness of when the individual understands or not,
- Knowledge of how to use appropriate knowledge to achieve the goal,
- Ability to make judgments about the cognitive requirements of a task,
- Knowledge about what strategy will be used for what purpose,
- Evaluation of an individual's achievement before and after the study.

Development of Metacognition

Cognitive awareness is a long developmental process. The results obtained in the research show that metacognitive awareness increases with age and has different developmental time periods (Schneider, 1998). While children begin to develop metacognitive awareness knowledge slowly at an early age, it reaches its highest levels during adolescence and continues to develop (Brown, 1987). Baker (1989), on the other hand, suggested that metacognitive awareness continues, at least, throughout early adulthood. Alexander et al. (1995) concluded that children show a constantly increasing and uniform growth in metacognitive awareness knowledge regardless of their ability levels (Cakiroglu, 2007). This can be thought of as the result of experience, strategy knowledge, and self-knowledge capacity that increases over time.

While the development of metacognitive awareness is not that remarkable at first, it increases later on and develops into consciousness with the acquisition of strategies, knowledge, experiences and new information (Kumar, 1998). It has been observed that metacognitive awareness strategies begin to develop around the age of five or seven. Older children use metacognitive awareness regulation and strategies more effectively than younger children (Senemoglu, 2010). As children start school, the development of metacognitive awareness skills accelerates. Research shows that these skills increase rapidly during primary education (Schneider & Lockl, 2002).

Senemoglu (2010) divides strategy use into three periods in general as follows;

-The stage where strategies cannot be used or taught at all (approximately five years and younger). The stage at which strategies can be used but not developed (approximately six and nine years old). During this period, the child can use the strategy taught and reminded. But they cannot develop and use a strategy themselves.

-The stage at which the strategies can be understood and the appropriate strategy can be used spontaneously (approximately grade four).

International University Students in Türkiye

International students are defined as "students who come to Türkiye covering their own expenses or benefiting from the scholarships given to foreign governments by the Turkish government within the framework of various agreements with relevant institutions and organizations" (T.C. Official Newspaper, 1983) and others who are not Turkish citizens but attend Turkish courses or study at any level and branch of education institutions (T.C. Official Newspaper, 1985). What is meant by "international student" in legal texts is the students who are called "international students" today. It is possible to say that international mobility for educational purposes has various advantages for international students. One of the advantages is employment and career opportunities for those studying abroad. While it is difficult to say that any experience or job leads to higher incomes or a better job, the skills gained while studying abroad are exactly the same skills employers expect from employees, which shows that employers are realizing the importance of intercultural understanding in an increasingly globalized economic environment. (Daniel, Xie, & Kedia, 2014).

Considering the countries from which international students in Türkiye come, the "top ten" countries with the highest number of students are respectively; Azerbaijan, Turkmenistan, Syria, Iran, Afghanistan, Iraq, Greece, Kyrgyzstan, Kazakhstan, and Kosovo (CHE, 2016). According to the data collected in April 2019, this ranking has changed, and the top ten countries with the highest number of students in Türkiye are respectively; Syria, Azerbaijan, Turkmenistan, Iran, Afghanistan, Iraq, Greece, Bulgaria, Somalia, and China (CHE, 2019). Considering the number of students who prefer Türkiye for higher education, it is seen that an increasing number of international students prefer Türkiye every year. In 2013-2014, this figure was 43183, and it could only make up 1% of all higher education students (CHE, 2016). The number of international students in Türkiye, which was 72178, reached 154,505 in 2015, and its ratio among all higher education students reached approximately 2%. When the education levels are examined, those studying at the undergraduate level have the largest share in the group. When we look at the number of international higher education students in 2020-2021, these numbers reach 224,048, an increase of 45% compared to previous years (CHE, 2021).

Model of the Research

The research aims to examine the relationship between international university students' anxiety about the Turkish Language and their metacognitive awareness in terms of various variables (gender, age, length of stay in the country, their majors, country of origin, educational level). Due to the nature of the purpose of the research, variables and data collection tools, it has a quantitative feature. The descriptive survey model is widely used in the field of education. The entire universe that researchers want to study is rarely examined in studies. Instead, the research is carried out with the selected sample in order to reach a general judgment about the universe. What makes descriptive studies important is that the sample to be studied can be selected and the findings can be generalized to the population and that measurement tools used in the data collection process and the results of analysis are shown in tables, figures, graphics, etc. like a photograph. Characterized individuals or groups are defined quantitatively or numerically. Inferences are drawn from the current situation (Buyukozturk, Kilic Cakmak, Akgun, Karadeniz, Demirel, 2016; Creswell, 2016; Christensen, Johnson, and Turner, 2015; Fraenkel, Wallen, and Hyun 2012; Johnson, and Christensen, 2014). Since the research aims to examine the anxiety and metacognitive awareness of international university students according to various independent variables, it was designed in the descriptive research model, which is a type of research based on a survey. For this purpose, standard scales were used for the dependent variables of the study: Foreign Language Learning Anxiety and metacognitive awareness. As independent variables of the research, international students' variables such as gender, age, length of stay in the country, their majors, country of origin, and educational level were asked. After the descriptive analyses, the variability between the dependent and independent variables determined in the research were analyzed using parametric statistical techniques. Thus, the relationship between international university students' concerns about the Turkish Language and their metacognitive awareness was described in terms of various variables (gender, age, duration of stay in the country, faculty where they studied, country of origin, education level).

Sampling

While the population of the research consists of international university students from all over Türkiye, the population of the study consists of all international university students majoring at Ondokuz Mayıs University. The sample of the research consists of international undergraduate, graduate, and postgraduate students studying at Ondokuz Mayıs University (henceforth, OMU) in the 2020-2021 academic year. Due to the Covid-19 pandemic, the study was created by using convenience sampling method, which is a type of non-random sampling. In this context, data collection tools were applied to the international student groups defined above by communicating with them through Google Forms and OMU Turkish. According to Council of Higher Education (henceforth, CHE) and OMU data, the number of international students in the sphere of the study is 5662. By reaching 175 students among them, the findings were generalized to the target population of the study (sayilarla.omu.edu.tr/).

Data Collection Tools

In accordance with the purpose and dependent variables of the study, two standard scales are used and one's reliability and validity are calculated. They are "Horwitz, Horwitz and Cope's (1986) Foreign Language Learning Anxiety Scale" and "Metacognitive Awareness Scale (MAS)" (Sperling et al. 2002). In addition, a personal information form was prepared for the independent variables determined within the scope of the research, and the data were collected together with the scales. The personal information form includes the variables of the participants' gender, age, how long they have been in Türkiye, the faculty they study at, the country they come from, and the level of education.

Foreign Language Learning Anxiety Scale

"Horwitz, Horwitz, and Cope's (1986) Foreign Language Learning Anxiety Scale", which was used as a data collection tool in the research, is a 33-item scale developed to measure the level of anxiety experienced in classroom environments. The scores in the five-point Likert scale, which is designed with the choices of Strongly Disagree (1), Disagree (2), Undecided (3), Agree (4), Strongly Agree (5), are evaluated. Within the scope of the study, the Cronbach Alpha coefficient of internal consistency is calculated. The results suggested that the communication anxiety sub-dimension was 0.905, the test anxiety sub-dimension .623, the negative evaluation anxiety sub-dimension 0.801, the foreign language

learning classroom anxiety sub-dimension 0.775, and the Cronbach Alpha internal consistency coefficient of the whole scale was .946.

Metacognitive Awareness Scale (MAS)

The "Metacognitive Awareness Scale (MAS)", the other scale of the research. It was used by Sperling et al. to measure students' metacognitive skills. (2002). The Metacognitive Awareness Scale was prepared in two forms as A and B. Metacognitive awareness scale was adapted to Turkish by Karakelle and Saraç (2007). The form B (suitable for university students), was taken as the basis of the research. In order to check the psychometric properties of the "Metacognitive Awareness Scale" form, item analysis was done at the beginning, and item-total score correlations were examined. On the whole, it was observed that the correlation values of the items varied between .38 and .60. Since all correlations were above the value that was determined, the items were considered to have distinctive characters. In addition, the internal consistency coefficient of the scale was recalculated by the researchers, and the Cronbach Alpha coefficient of the Metacognitive Awareness Scale turned out to be 0.927.

Analysis of the Data

In this study, which was carried out on international university students' anxiety and metacognitive awareness of the Turkish Language, the effects of anxiety about Turkish as a foreign language and their metacognitive awareness were investigated, and the analysis of the data obtained by using quantitative data collection tools was conducted using SPSS. In this context, for the analysis of quantitative data, normality test, descriptive statistics (percentage, frequency, standard deviation and arithmetic mean), independent samples t-test, paired samples t-test for related samples, single factor (multiple) analysis of variance MANOVA was used.

Findings

1- Findings Regarding the General Purpose of the Study

Below, an analysis regarding the "anxiety and metacognitive awareness" of international university students about the Turkish Language was conducted in order to find out whether there is a meaningful difference in terms of "gender, age, length of stay in the country, the faculty they studied at, the country they came from and their level of education".

Do international university students' anxiety and metacognitive awareness of The Turkish Language differ significantly according to the gender variable?

International university students' anxiety and metacognitive awareness of The Turkish Language. The descriptive statistics of the distribution according to the gender variable are given below.

Table 1. Descriptive Statistics on Gender, Metacognition Total Scores, and Anxiety Total Score

	Gender	N	\bar{x}	SS
Metacognition Total	Female	73	64,03	11,80
	Male	102	64,74	13,07
	Total	175	64,44	12,53
Anxiety Total	Female	73	110,49	24,27
	Male	102	113,49	21,53
	Total	175	112,24	22,69

When Table 1 is examined; It is seen that the test averages of the women who took the metacognitive awareness test were 64.03 (sd=11.80, N=73) and the test averages of the male were 64.74 (sd=13.07, N=102), and the scores were very similar in terms of gender. Likewise, it is seen that the test averages of the females who took the anxiety test were 110.49 (sd=24.27, N=73) and the test averages of the men were 113.49 (sd=21.53, N=102) and their anxiety scores were similar in terms of gender.

There was no significant difference ($p \geq .05$) in the One-Way Manova analysis performed to find out whether there was a statistically significant difference among international university students' anxiety and metacognitive awareness of the Turkish Language according to the age variable. This shows that student anxiety and metacognitive awareness levels are similar in terms of gender.

**International University Students' Anxiety and Metacognition of the Turkish Language:
Do they differ significantly according to the age variable?**

The following table indicates the "concerns and metacognitive awareness" of international university students regarding the Turkish Language. It was analyzed whether there was a significant difference according to the "age" variable.

Table 2. Anxiety and metacognition of International University Students Regarding the Turkish Language. One Way (One Way) MANOVA Table that Shows Whether There is a Significant Difference According to the Age Variable

Source of Variance	Dependent Variables	Sum. of Squares	df	Mean Square	F	P	Source of Significant Difference	Eta Effect Size (η)
Age	Metacognition Total	1299,902	2	649,951	4,296	,015	1-3	,048
	Anxiety Total	336,908	2	168,454	,324	,723		,004
Error	Metacognition Total	26022,547	172	151,294				
	Anxiety Total	89305,012	172	519,215				
Total	Metacognition Total	754153,490	175					
	Anxiety Total	2294260,000	175					

International University students' anxiety and metacognitive awareness of the Turkish Language ; When the one-way Manova analysis made in order to test whether international university students' anxiety and metacognitive awareness of the Turkish Language differ significantly according to the age variable is examined, the ages of the students, the total scores of the Cognitive awareness scale and the total scores of the anxiety scale were analyzed together and a significant difference was found $p \leq 0.015$. In the post hoc analysis performed to test the source of significance, it was seen that the difference was between the ages of 18-20 [1] and the age of 26 and over [3] ($p \leq 0.11$). When the descriptive statistics table is examined to analyze which age group this difference favours, it can be seen that students who are 26 and over ($X=68.21$, $ss12,25$) have a higher level of metacognitive awareness than students who are in the 18-20 age group ($X=60.42$, $ss13,44$). This shows that the older international students get the higher metacognitive awareness they have.

**International University Students' Anxiety and Metacognition of the Turkish Language:
Do they differ significantly according to the country-of-origin variable?**

Below (Table 3), international university students' "concerns and cognitive awareness" regarding the Turkish Language ; It was analyzed to determine whether there was a significant difference according to the "country-of-origin" variable.

International university students' anxiety and metacognitive awareness of the Turkish Language ; When the one-way Manova analysis was examined whether there was a significant difference according to the "country of origin" variable, the students' country of origin, metacognitive awareness scale total scores and anxiety scale total scores were analyzed together, and a significant difference of $p \leq 0.025$ was found. In the Post Hoc analysis conducted to test the source of significance, the difference was between Turkmenistan (1) and India (6) ($p \leq 0.006$); Azerbaijan (2) and India (6) ($p \leq 0.005$); Uzbekistan (3) and India (6) ($p \leq 0.005$), Iran (8) ($p \leq 0.032$); Greece (11) and India (6) ($p \leq 0.001$); Iraq (7) ($p \leq 0.007$), Iran (8) ($p \leq 0.006$); Iran (8) and Uzbekistan (3) ($p \leq 0.0032$), Greece (11) ($p \leq 0.006$). When the descriptive statistics table is examined to analyze which group of countries this difference is in favor of Turkmenistan ($X=66.24$, $pp=11.14$); Azerbaijan ($X=69.00$, $pp=11.33$); Uzbekistan ($X=76.94$, $pp=13.98$); India ($X=46.66$, $sd=3.44$); Iraq ($X=54.27$, $sd=14.79$); Iran ($X=49.66$, $sd=18.90$); Greece ($X=79.00$, $sd=5.47$) it was determined that students in the country group had a higher level of metacognitive awareness (in favor of the one with a higher arithmetic average).

Table 3. Anxiety and Metacognition of international university Students Regarding The Turkish Language ; One Way MANOVA Table Designed to Test Whether There was a Significant Difference among the Students According to the Country They Come from.

Source of Variance	Dependent Variables	Sum. Of Squares	df	Mean Square	F	P (Sig.)	Source of Significant Difference	Eta Effect Size (η)
Country	Metacognition Total	6667,767	14	476,269	3,689	,000	1-6; 2-6; 3-6,8; 11-6,7,8; 8-3,11.	,244
	Anxiety Total	13089,038	14	934,931	1,954	,025	-	,146
Error	Metacognition Total	20654,682	160	129,092				
	Anxiety Total	76552,882	160	478,456				
Total	Metacognition Total	754153,490	175					
	Anxiety Total	2294260,000	175					

International University Students' Anxiety and Metacognition of The Turkish Language: Do they differ significantly according to the education level variable?

Below (Table 4), the "concerns and cognitive awareness" of international university students regarding the Turkish Language; It was analyzed whether there was a significant difference according to the "education level" variable.

Table 4. One Way MANOVA Table Conducted in order to Test Whether International University Students' Anxiety and metacognition of the Turkish Language Show a Significant Difference According to Educational Level Variable

Source of Variance	Dependent Variables	Sum. of Squares	df	Mean Square	F	P (Sig.)	Source of Significant Difference	Eta Effect Size (η)
Level of education	Metacognition Total	1049,191	2	524,595	3,434	,034	Bachelor-PhD; MSc-PhD, Ph.D.-Bachelor's, Master's	,038
	Anxiety Total	1093,347	2	546,673	1,062	,348		,012
Error	Metacognition Total	26273,258	172	152,752				
	Anxiety Total	88548,573	172	514,817				
Total	Metacognition Total	754153,490	175					
	Anxiety Total	2294260,000	175					

When the one-way MANOVA analysis is examined to discover whether international university students' anxiety and metacognitive awareness of the Turkish Language differ significantly according to the "education level" variable, the education levels of the students and the total scores of the metacognitive awareness scale and the total scores of the anxiety scale were analyzed together, and a significant difference was found $p \leq 0.034$. In the Post Hoc analysis conducted to test the source of significance, it was observed that the difference was between Bachelor and Ph.D. ($p \leq 0.029$); Master's and PhD ($p \leq 0.027$); PhD, Bachelor's ($p \leq 0.029$) and Master's ($p \leq 0.027$). When the descriptive statistics table is examined to analyze which educational level group this difference favours, it was revealed that the students in the Master's group ($X=65.38$, $sd=14.61$) had a higher level of metacognitive awareness than Undergraduate students ($X=64.57$, $ss=11.76$) and Ph.D. students ($X=41.89$, $sd=30.96$).

2. Findings Related to Sub-Problems

Do International University Students' the Turkish Language Learning "Anxiety " differ in terms of the faculty they are studying at?

Below (Table 5) is the analysis of whether international university students' Turkish Language learning anxiety varies significantly according to the "faculty they study at" variable.

Table 5. Analysis of Variance Table on Whether International University Students' Anxiety about the Turkish Language Learning Changes according to the Faculty They Attend.

FACULTY	N	X	Source of Variance	Sum. of Squares	df	Mean Square	F	p (Sig.)	Source of Significant Difference
Law (1)	4	95,25	Between Groups	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.
Education (2)	36	113,0	In-group	76258,657	158	482,650			
Human and Society Sciences (3)	3	123,0	Total	89641,920	174				
Dentist (4)	14	114,3							
Science-Letters(5)	2	114,0							
Art (6)	29	104,1							
Economics and Administrative Sciences (7)	5	107,8							
Theology (8)	2	121,0							
Communication (9)	3	91,66							
Architecture (10)	16	121,4							
Engineering (11)	26	115,2							
Health (12)	2	127,0							
Medicine (13)	6	93,16							
Tourism (14)	4	141,0							
Veterinary (15)	15	113,8							
Sport Sciences (16)	6	106,0							
Agriculture (17)	2	129,0							
Total	175	112,24							

When the table of analysis of variance is examined to discover whether international university students' anxiety about learning the Turkish Language differ significantly according to the variable of the faculty they study at, it was found that there was a significant difference in terms of the faculty variance ($p \leq 0.045$). According to the result of the Post Hoc test done to determine among which faculties anxiety differences occur,

- Law ($X=95.25$)-Engineering ($X=115.2$), Veterinary ($X=113.8$);
- Education ($X=113.0$)-Tourism ($X=141.0$), Veterinary ($X=113.8$);
- Science and Letters ($X=114.0$)-Tourism ($X=141.0$), Veterinary ($X=113.8$);
- Economics and Administrative Sciences ($X=107.8$)-Engineering ($X=115.2$), Veterinary ($X=113.8$);
- Theology ($X=121.0$)- Veterinary ($X=113.8$);
- Architecture ($X=121.4$)- Engineering ($X=115.2$), Veterinary ($X=113.8$);

- Engineering (X=115.2)- Law (X=95.25), Economics and Administrative Sciences (X=107.8), Architecture (X=121.4), Tourism (X=141.0);
- Health (X=127.0)-Tourism (X=141.0), Veterinary (X=113.8);
- Medicine (X=93.16)-Tourism (X=141.0), Veterinary (X=113.8);
- Tourism (X=141.0)-Education (X=113.0), Science and Letters (X=114.0), Engineering (X=115.2), Health (X=127.0), Veterinary (X=113,8);
- Veterinary (X=13.8)-Law (X=95.25), Education (X=113.0), Science and Letters (X=114.0), Economics and Administrative Sciences (X=107.8), Theology (X=121.0), Architecture (X=121.4), Health (X=127.0), Tourism (X=141.0), Sports Sciences (X=106.0), Agriculture (X=129.0);
- Sports Sciences (X=106.0)- Veterinary (X=113.8);
- Significant differences were found between Faculty of Agriculture (X=129.0) and Faculty of Veterinary Science (X=113.8), in favor of the one with the higher arithmetic mean value.

Do international university students' The Turkish Language learning "anxiety" differ in terms of the country they come from?

Below (Table 6) is the analysis of whether international university students' Turkish Language learning anxiety varies significantly according to the "country of origin" variable.

Table 6. Variance Analysis Table Regarding Whether International University Students' the Turkish Language Learning Anxiety Vary in Terms of Country of Origin

COUNTRIES	N	X	Ss	Source of Variance	Sum. of Squares	df	Mean Square	F	p	Source of Significant Difference
Turkmenistan (1)	84	116,17	22,568	Between Groups	13089,038	14	934,931	1,954	,025	
Azerbaijan (2)	17	113,64	22,343	In-group	76552,882	16	478,456			
Uzbekistan (3)	4	121,50	35,491	Total	89641,920	17				
Kazakhstan (4)	10	103,30	13,132							
Kyrgyzstan (5)	3	128,33	6,429							
Turkiye (6)	2	126,00	,000							
Iraq (7)	11	100,09	27,263							1-14,6;
Iranian (8)	5	99,40	26,931							4-6;
Syria (9)	8	100,75	15,406							14-1,6;
Afghanistan (10)	2	121,00	8,485							6-1,4,14
Greece (11)	5	137,40	21,361							
Cameron (12)	3	97,00	6,928							
Ghana (13)	2	110,50	4,949							
India (14)	6	98,16	5,600							
Other (15)	13	104,69	23,637							
Total	175	112,24	22,697							

When Table 6 is examined, it is seen that the Turkish Language learning anxiety of International University students varies significantly in terms of the "country of origin" variable ($F=1,954$; $p<.05$). According to the results of the Post Hoc test, which was conducted to determine between which

countries the anxiety levels of the students differ, it has been determined that the Turkish Language learning anxiety perceptions of the students coming from the foreign university, Turkmenistan (X=116.17), India (X=98.16), Turkiye (X= 126.00); Kazakhstan (X=103.30), Turkiye (X=126.00); India (X=98.16), Turkmenistan (X=116.17), Turkiye (X=126.00); Turkiye (X=126.00), Turkmenistan (X=116.17), Kazakhstan (X=103.30) and India (X=98.16) are higher (in favor of the one with a larger arithmetic mean).

Does the "METACOGNITIVE AWARENESS" of international university students differ in terms of age variable?

Below (Table 7) is the analysis of whether international university students' the Turkish Language learning anxiety varies significantly according to the "age" variable.

Table 7. The Analysis of Variance Table Regarding the metacognition of the Turkish Language Learning of International University Students in Terms of Age Variable

Age Range	N	X	Source of Variance	Sum. of Squares	df	Mean Square	F	p
18-20	44	60,42	Between Groups	1299,902	2	168,454	4,296	,015
21-26	90	64,69	In-group	26022,547	172	519,215		
26 and over	41	68,21	Total	27322,449	174			
Total	175	64,4463						

As a result of the analysis of variance regarding the metacognitive awareness tendencies of the students depending on the age variable, it is seen that there is a significant difference at the $p < .05$ level in the age range dimension ($F=4.296$). In order to determine between which groups the difference in age range dimension was, a post hoc test was performed, which is given in Table 8.

Table 8. Post Hoc Analysis Table Regarding International University Students' metacognition of the Turkish Language Learning in Terms of Age Variable

Age Range	X	N	Groups	Groups		
				18-20 age	21-26 age	26 and over
18-20 age	60,42	44	18-20 age	-	-	*
21-26 age	64,69	90	21-26 age	-	-	-
26 and over	268,21	41	26 and over	*	-	-

According to Table 8, the arithmetic mean of the metacognitive awareness of the students aged between 18 and 20 on a five-point scale was $X=60.42$; the arithmetic mean of students aged between 21- and 26 $X=64.69$; $X=268.21$ for students aged 26 and over. In this respect, it can be said that students aged 26 and over have a more positive tendency in terms of metacognitive awareness than students aged between 18 and 20.

Does the "metacognitive awareness" of International University Students differ in terms of the country they come from?

Below (Table 9) is the analysis of whether international university students' metacognitive awareness varies significantly according to the "country of origin" variable.

As a result of the analysis of variance regarding the metacognitive awareness tendencies of the International University students depending on the country they come from, it is seen that there is a significant difference at the $p < .05$ level in the dimension of the countries they come from ($F=3,689$).

Table 9. Variance Analysis Table Regarding Whether International University Students' Metacognition of The Turkish Language Learning Differs in Terms of Country of Origin Variable

Country	N	X	Source of Variance	Sum. of Squares	df	Mean Square	F	p
Turkmenistan (1)	84	66,24	Between Groups	6667,767	14	476,269	3,689	,000
Azerbaijan (2)	17	69,00	In-group	20654,682	160	129,092		
Uzbekistan (3)	4	76,94	Total	89641,920	174			
Kazakhstan (4)	10	62,20						
Kyrgyzstan (5)	3	62,00						
Türkiye (6)	2	67,00						
Iraq (7)	11	54,27						
Iranian (8)	5	49,60						
Syria (9)	8	61,00						
Afghanistan (10)	2	67,00						
Greece (11)	5	79,00						
Cameron (12)	3	61,59						
Ghana (13)	2	62,50						
India (14)	6	46,66						
Other (15)	13	64,52						
Total	175	64,44						

In order to determine between which countries the difference in the size of the range of countries is, a post hoc test was performed, which is given in Table 10.

Table 10. Post Hoc Analysis Table Regarding Whether International University Students' Metacognition of Learning the Turkish Language Differs in Terms of Country of Origin Variable

X	N	Groups	Countries														
			Turkmenistan	Azerbaijan	Uzbekistan	Kazakhstan	Kyrgyzstan	Türkiye	Iraq	Iranian	Syria	Afghanistan	Greece	Cameron	Ghana	India	Other
66,24	84	Turkmenistan															*
69,00	17	Azerbaijan															*
76,94	4	Uzbekistan								*							*
62,20	10	Kazakhstan															
62,00	3	Kyrgyzstan															
67,00	2	Türkiye															
54,27	11	Iraq										*					
49,60	5	Iranian			*							*					
61,00	8	Syria															
67,00	2	Afghanistan															
79,00	5	Greece							*	*							*
61,59	3	Cameron															
62,50	2	Ghana															
46,66	6	India	*	*	*							*					
64,52	13	Other															

Regarding the responses of the participants depicted in Table 10, on a five-point scale, the arithmetic mean of metacognitive awareness of students from Turkmenistan $x=66.24$, Azerbaijan $X=69.00$,

Uzbekistan $X=76.94$, India $X =46.6$; Iran $X=49.60$, Iraq $X=54.27$, Greece $X=79.00$. In this respect, it can be said that students from Turkmenistan, Azerbaijan, Uzbekistan and Greece tend to be more positive in terms of metacognitive awareness than students from India, Iran and Iraq.

Does the "Metacognitive Awareness" of International University Students differ in terms of education level variable?

Below (Table 11) is the analysis of whether international university students' metacognitive awareness varies significantly according to the "education level" variable.

Table 11. Analysis of Variance Table on Whether International University Students' metacognition of The Turkish Language Learning Differs in Terms of Education Level Variable

Education Level	N	X	Source of Variance	Sum. of Squares	df	Mean Square	F	p
Undergraduate	150	64,57	Between Groups	1049,191	2	524,595	3,434	,034
Master's degree	23	65,58	In-group	26273,258	172	152,752		
PhD	2	41,89	Total	27322,449	174			
Total	175	64,44						

As a result of the analysis of variance regarding the metacognitive awareness tendencies of the students depending on the education level variable, it is seen that there is a significant difference at the $p < .05$ level in the education level range dimension ($F=3,434$). In order to determine between which groups the difference in education levels dimension was, a post hoc test was performed, which is given in Table 12.

Table 12. Tukey Analysis Table on Whether International University Students' metacognition of The Turkish Language Learning differs in terms of Education Level Variable

Education Level	X	N	Groups	Groups		
				Undergraduate	Master's Degree	PhD
	64,57	150	Undergraduate			*
	65,58	23	Master's Degree			*
	41,89	2	PhD	*	*	

According to Table 12, the arithmetic mean of metacognitive awareness that they tended to have on the undergraduate five-point scale is $X=64.57$; the arithmetic mean of graduate students is $X=65.58$; and $X=41.89$ for doctoral students. Accordingly, it can be said that doctoral students tend to be more positive in respect of metacognitive awareness than undergraduate and graduate students.

Discussion, Conclusion and Recommendations

According to the data obtained in line with the general purpose of the research, it was seen that, in terms of gender variable, there was a similarity between the total scores of international university students' metacognitive awareness and anxiety about The Turkish Language. Similarly, Alghorbany and Hamzah (2020) found a high relationship between emotional intelligence and second language speaking anxiety in their study. Similar to the finding regarding the gender variable in Cocuk and Yanpar Yelken (2021), no significant difference was observed between regular reading in native language in terms of gender. While, in terms of the age variable, the total scores of international university students' metacognitive awareness and anxiety about the Turkish Language were similar in the descriptive statistics table, according to the age variable, it was observed that the metacognitive awareness of international university students increased as they got older.

While, in terms of the country of origin variable, it was obtained that there was a similarity between the total scores of metacognitive awareness and anxiety of international university students about the Turkish Language, total scores of the metacognitive awareness scale and anxiety scale were analyzed together based on the students' country of origin, and a significant difference was found. In the research

of Ozerbas, Yilmaz, Babaturk, and Inaloz (2023); It was found that the participants' concerns about learning Turkish were similar depending on the settlement the student came from (village, town, city). Zhou, Xi and Lochman (2023) confirmed that there is a relationship between reading and writing proficiency and communication proficiency. On the other hand, the relationship between speaking, listening and communicative competence was not found to be at the same level.

In terms of the education level variable, there was a close relationship between the total scores of metacognitive awareness and anxiety of international university students about the Turkish Language. Similarly, Aslan and Thompson (2021) determined that the more confident students feel while learning a second language, the more willing they are to interact with people whose native language is different. Overall, positive beliefs about language learning may help reduce anxiety and boost confidence in language learning. In his study examining the language anxiety levels of international students, Lee (2016) shows that corrective feedback creates a positive emotional state and encourages students. It can be said that these studies are supportive of the findings.

It has been determined that the Turkish Language learning anxiety does not make a significant difference in terms of the faculty variable. Ozdemir (2019), in a study on the writing anxiety of Turkish as a foreign language learners according to various variables, determined that students learning Turkish showed significant differences according to variables such as country, learning Turkish, ease and difficulty, and liking to write in their mother tongue, but there was no significant difference in terms of the language skills they are good at, gender variable, length of time they lived in Türkiye, and their Turkish education before coming to Türkiye. Supporting this finding, Khawaja, Chan and Stein (2017) found that international students experience second language anxiety (especially in the speaking dimension) along with course pressure. Mikami (2023) also mentions the necessity of skill-based education to reduce language anxiety.

It has been concluded that Turkish Language learning anxiety makes a significant difference in terms of the country students come from. Turkish learning anxiety perceptions of students from Turkmenistan ($X=116,1786$), India ($X=98,1667$), Türkiye ($X=126.0$); Kazakhstan ($X=103.3$), Türkiye ($X=126.0$) were low while students from other countries had higher anxiety perceptions. As a solution, Wang and MacIntyre (2021) state that it would be more beneficial for second language learners to find interesting and entertaining experiences in language learning rather than focusing only on reducing anxiety. This finding is also supported by metacognitive awareness and enjoyment. Yesilcinar and Erdemir (2023) stated that pleasure in language learning is shaped by both learner and social variables. Sometimes, in learning, external variables (e.g. motivational, institutional and methodological variables have different predominance) may outweigh internal variables.

As a result of the analysis of variance based on the metacognitive awareness tendencies of the students depending on the age variable, it is seen that there is a significant difference with respect to age range. While the metacognitive awareness levels of students aged between 18-20 and 21-26 were close to each other, it was observed that students aged 26 and over had higher levels of metacognitive awareness. In this respect, it can be said that students aged 26 and over are more competent in terms of their metacognitive awareness than students aged 18-26.

As a result of the analysis of variance regarding the metacognitive awareness of international university students depending on the country they come from, it is seen that there is a significant difference in respect of the range of countries they come from. While it was established that students from Turkmenistan, Azerbaijan, Uzbekistan and Greece had a negative tendency in terms of metacognitive awareness, it turned out that students from India, Iran and Iraq had a more positive tendency with respect to metacognitive awareness in favor of them. Supporting this finding, in the research of Ozerbas, Yilmaz, Babaturk, and Inaloz (2023), the participants' concerns about learning Turkish, the course process, daily life, and the understanding-expression process vary depending on the mother tongue, that is, the country.

Metacognitive awareness tendencies vary according to the education level of the students. While the metacognitive awareness of undergraduate and graduate students was close to each other, it was observed that doctoral students were higher. In this context, it can be said that doctoral students have higher metacognitive awareness than undergraduate and graduate students.

Suggestions

To be able to look at Turkish as a foreign language in the examination of the relationship between the anxiety and metacognitive awareness of international university students about the Turkish Language, it should not be ignored that students who have started to learn Turkish as a foreign language for some reason have speaking, understanding, reading, and listening anxiety at different levels, as well as the anxiety about the classroom environment they are in, which is very effective in their learning process/pace. Anxiety can have positive or negative effects on Turkish Language classes. Anxiety about the Turkish Language can be minimized with a successful course process. Students' being completely free of anxiety in Turkish courses as a foreign language can have a negative effect on language learning. Completely eliminating the situations that cause anxiety and trying to create an anxiety-free environment may cause international university students to be less successful in learning the Turkish Language. Accordingly, in order to reduce anxiety, which is one of the most important obstacles in the Turkish Language learning, as much as possible, it can be suggested that the instructors and program development experts working in Turkish preparatory schools at universities take this problem into account and plan the lessons to reduce anxiety, create more natural and stress-free classroom environment, avoid artificial language learning environments, update educational programs, and include more anxiety-reducing activities such as playing games in their lessons. It can also be suggested that school psychologists working in these schools organize seminars on foreign language anxiety to increase students' awareness about the subject, and offer possible solutions to overcome this problem.

Based on the main findings of the study, it is observed that the students' metacognitive awareness and their beliefs in learning a foreign language are above average compared to their perceptions. It is concluded that the Turkish Language learning anxiety is at an average level. A relationship is found between metacognitive awareness, belief in learning the Turkish Language and anxiety about learning it. This result suggests that as belief in language learning increases, language learning anxiety will also increase, albeit slightly.

This research, which aims to examine the relationship between Turkish Language learning anxiety and Cognitive awareness of International University students, focused on international students at only one university. The same research can be conducted again by collecting data about international students from more than one university. At the same time, an investigation can be carried out by collecting data not only from state universities but also foundation universities in order to find out how similar or different the variables are in these two types of universities. Another limitation of this study is that it was conducted only with students who are studying Turkish, it may be useful to conduct this research with students studying in different languages in order to see the differences. Finally, the quantitative paradigm was followed in the research, and data were obtained only through questionnaires. Performing analyses supported by qualitative methods may be beneficial for more detailed research.

References

- Abdieva, R. (2017). Language policies of turkic republics after their independence and the works with Turkiye on common language and common alphabet. *International Journal of Turkish Dialect Studies (TURKLAD)*, 1(2)104-119, <https://doi.org/10.30563/turklad.357305>
- Acikgoz, O. (1996), *Effective Learning and Teaching*, Kanyılmaz Printing House, Izmir
- Agar, M. E. (2004). History of Turkish Teaching. *International Journal of Human Sciences* 1, 1-10
- Akin, A., Abacı, R. & Çetin, B. (2007). The validity and reliability of the turkish version of the metacognitive awareness inventory. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 7(2), 671-678.
- Alexander et al., (J.M. Alexander, M. Carr, P.J. Schwanenflugel) (1995), Development of metacognition in gifted children: Directions for future research, *Developmental Review*, 15 (1995), 305-325
- Alghorbany A, Hamzah M H (2020) The interplay between emotional intelligence, oral communication skills and second language speaking anxiety: a structural equation modeling approach, *The Southeast Asian Journal of English Language Studies*, 26(1) 44-59, <http://doi.org/10.17576/3L-2020-2601-04>
- Alkan, H. (2019). *Examining the relationship between high school students' social success goals and peer bullying levels*. (Unpublished Master's Thesis). Istanbul Sabahattin Zaim University Institute of Social Sciences, Istanbul

- Alyilmaz S (2010), Problems of Turkish Teaching, *Journal of Turkish Studies*, 5(3) 728-749, DOI:<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies>.
- Alyilmaz, S. Bicer, N. ve Coban, İ. (2015). The views of kyrgyz students studying in ataturk university concerning turkish and Turkiye, *International Journal of Turkish Literature Culture Education (TEKE)*, 4(1), 328-338.
- Andrade, M. (2009). Foreign language learning anxiety in japanese EFL university classes: Physical, emotional, expressive and verbal reactions. *Sophia Junior College Journal*, 29,1-24.
- Aslan E, Thompson A S (2021) The interplay between learner beliefs and foreign language anxiety: insights from the Turkish EFL context, *The Language Learning Journal*, 49(2), 189–202, <https://doi.org/10.1080/09571736.2018.1540649>
- Bagci, H. (2010). The lecturers' opinions on the speaking and writing skills of fourh-year preservice turkish language teachers, *Inonu University Faculty of Education Journal*, 11(2), 45-68
- Bailey D R, Almusharraf N (2022) A structural equation model of second language writing strategies and their influence on anxiety, proficiency, and perceived benefits with online writing, *Education and Information Technologies*, 27, 10497–10516, <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11045-0>
- Baker, L., & Brown, A. L. (1984). *Metacognitive skills and reading*. In P. D. Pearson, R. Barr, M. L. Kamil and P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of Reading Research* (353-394). New York: Longman
- Barlow, D. H. (2002). *Anxiety and its disorders: The Nature and Treatment of Anxiety and Panic*. New York: Guilford Press.
- Bedir, H. (1996), *The effects of using cognitive learning strategies on reading comprehension ability of turkish student*, Cukurova University, (Unpublished Doctorate Thesis), Institute of Social Sciences, Adana
- Birinci, F. G. (2019). *The relationship between information technology self-efficacy beliefs of instructors of Turkish as a foreign language and their use of technology*, (Unpublished Doctoral Thesis). Hacettepe University, Institute of Turkish Studies, Ankara.
- Bolukbas, F. (2011). An Evaluation of arab students' turkish writing skills, *Journal of Turkish Studies*, 6 (3), 1357-1367, <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.2415>
- Brown, A. (1987). *Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms*. In F. E. Weinert & R. H. Kluwe, (Eds.) *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 65-116). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Buyukozturk, Ş., Kilic Cakmak, E., Akgun, O.E., Karadeniz, S. ve Demirel, F. (2016). *Scientific Research Methods*, Ankara: Pegem Publications
- Cakiroglu, A. (2007). Metacognition. *Turkish Journal of Social Research*, 11(2), 21-27.
- CHE (Council of Higher Education) (2016). Statistics of Higher Education, <https://istatistik.yok.gov.tr/>, Retrieved Date:15-December, 2023
- CHE (Council of Higher Education) (2019). Statistics of Higher Education, <https://istatistik.yok.gov.tr/>, Retrieved Date:15-December, 2023
- CHE (Council of Higher Education) (2021). Statistics of Higher Education, <https://istatistik.yok.gov.tr/>, Retrieved Date:15-December, 2023
- CHE (Council of Higher Educational), <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/hedef-odakli-uluslararasilasma.aspx>, Retrieved date: 15 December, 2023
- Christensen LB, Johnson RB, Turner LA (2015), *Research Methods - Pattern and Analysis* (Translated by: Ahmet Aypay), Ankara, Anı Publishing.
- Ciardello, A. V. (1998). Did You Ask a Good Question Today? Alternative Cognitive and Metacognitive Strategies. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 42(3), 210–219.
- Cocuk, H.E.& Yanpar Yelken, T.(2021). The effect of planned writing model on writing anxiety, self-efficacy and B2 level achievement of learners of Turkish as a foreign language. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 17 (Special Issue 1), 458-471.
- Creswell, J. W (2016) *Research Design Qualitative, Quantitative and Mixed Method Approaches*, (Translation Editor Selcuk Besir Demir), Ankara: Siyasal Publishing House
- Cuceloglu, D. (2005). *Human to Human Again* (22nd Ed.). Istanbul: Remzi Bookstore
- Daniel, S. J. , Xie, F. & Kedia, B. L. (2014). 2014 U.S. Business Needs for Employees with International Expertise. Proceedings of Internationalization of U.S. Education in the 21st Century The Future of International and Foreign Language Studies A Research Conference on National Needs and

- Policy Implications, April 13-14, 2014, St. Williamsburg, England. Williamsburg: The Coalition for International Education.
- Demirel, O. (2003), *Dictionary of education*, (2. Edition) PegemA Publication, Ankara
- Demir-Gulsen, M. (2000), *A model to investigate probability and mathematics achievement in terms of cognitive, metacognitive and affective variables*, (Master Thesis), Bogazici University, The Institute for Graduate Studies in Science and Engineering, Istanbul
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition*. Oxford University Press. California.
- Erden, M.& Akman, Y. (1996), *Educational Psychology: Development-Learning-Teaching*, Dost Publications, 3rd Edition, Ankara
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34 (10), 906-911
- Flavell, J.H., Green, F.L., Flavell, E.R.,& Lin, N.T. (1999). Development of children's knowledge about unconsciousness. *Child Development*, 70, 396-412.
- Fortunato, I., Hecht, D., Tittle, C. K., & Alvarez, L. (1991). Metacognition and problem solving. *The Arithmetic Teacher*, 39(4), 38-40.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Freud, S. (1933). *New Introductory Lectures on Psychoanalysis*. Norton & Co.
- Gardner, R. (1989). Anxiety and second language learning: toward a theoretical clarification. *Language Learning*. 39. 251-275.
- Gelen, I. (2003). *The effects of metacognitive strategies on attitudes toward Turkish course, reading comprehension achievement and retention*. (Unpublished PhD Thesis), Cukurova University, Institute of Social Sciences, Adana. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Gocer, A; Mogul, S. (2011). A General Perspective on the Studies in Accordance with the Teaching Turkish as a Foreign Language. *Journal of Turkish Studies*, 6 (3), 797-810, <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies>
- Gumus, N. (1997). *Effect of teaching metacognitive strategies on the student's achievement, retention, and academic self-concept*. (Unpublished PhD Thesis), Hacettepe University Institute of Social Sciences, Ankara.
- Han, H. R. (2009). Measuring anxiety in children: A methodological review of the literature. *Asian Nursing Research*, 3(2), 49-62,
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132. <https://doi.org/10.2307/327317>
- Horwitz, K. (2001). *Language anxiety and achievement*. Cambridge: Cambridge University Press. Hyperlink, https://sayilarla.omu.edu.tr/?page=uluslararasi_ogrenci_sayisi, Retrieved date: 10-01-2022
- Iskender, Y. C., & Savasci, M. (2023). Foreign language teaching anxiety of Turkish EFL teachers, *Kastamonu Education Journal*, 31(3), 464-483. doi: 10.24106/KEFDERGİ-2023-0019
- Johnson, B., & Christensen L. (2014). *Educational Research Methods*. SAGE Publications.
- Karakelle, S. ve Sarac, S. (2007). Metacognitive awareness scale for children (PCA-C) A and B forms: validity and reliability study. *Turkish Psychology Writings*, 10(20), 87- 103.
- Karatay, H. (2007), *A reserach about reading comprehension skills of primary school preservice teachers of Turkish*, (Unpublished PhD Thesis). Gazi University, Institute of Educational Sciences. Ankara.
- Khawaja N G, Chan S, Stein G (2017) The relationship between second language anxiety and international nursing students stress, *Journal of International Students*, 7(3), 601-620, doi:10.5281/zenodo.570021
- Kierkegaard, S. (2013). *Concept of Anxiety*. Hasan Ali Yücel Classics Series. (T. Armaner, Trans.) Istanbul: Türkiye Is Bank Cultural Publications (1844).
- Kleinmann, H. (2006). Avoidance behavior in adult second language learning. *Language Learning*, 27, 93-107.
- Koksal, N. (2005). *Brain-based learning*. In: Ö. Demirel (Ed.). *New Directions in Education*. Ankara: PegemA Publishing.
- Koroglu, E. (2013). *What are our concerns and fears? How to cope?*, Ankara: HYB.
- Kuhn, D. (2000). Metacognitive development. *Current Directions in Psychological Science*, 9, 178-181.

- Kumar, A. E. (1998). *The influence of metacognition on managerial hiring decision making: Implications for management development*. (Doctoral Dissertation), Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Lee E J (2016) Reducing international graduate students' language anxiety through oral pronunciation corrections, *System* 56, 78-95, doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2015.11.006>
- MacIntyre, D. (1991). Methods and results in the study of anxiety and language learning: a review of the literature. *Language Learning*, 41, 85-117.
- 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, P. D. & Gardner, R. (1991a). Language anxiety: Its relationship to other anxieties and to processing in native and second languages. *Language Learning*, 41, 513-534.
- Mevarech, Z. R. (1999). Effects of metacognitive training embedded in cooperative settings on mathematical problem solving. *The Journal of Educational Research*, 92, 195-205.
- Mikami H (2023) A preliminary assessment of facilitating anxiety in second language reading, *Reading in a Foreign Language*, 35(1) 30-47.
- Namlu, A. G. (2004). Development of metacognitive learning strategies measurement tool: validity and reliability study. *Anadolu University Journal Of Social Sciences*, 2, 123-136.
- Ozdemir, M. (2019). *Evaluation of verbs in terms of form-meaning and use in teaching Turkish as a foreign language*, (Unpublished Master's Thesis). Çanakkale Onsekiz Mart University Institute of Educational Sciences, Canakkale.
- Ozerbas, M. A., Yilmaz, K., Babaturk, S. ve Inaloz, A. B. (2023). Perception of learner autonomy and concerns of students learning Turkish as a foreign language towards learning Turkish. *Gazi University Gazi Faculty of Education Journal*, 43(1), 73-107.
- Ozsoy, G. (2007). *The effect of metacognitive instruction on problem solving achievement of fifth grade primary school students* (Unpublished Doctoral Thesis), Gazi University, Ankara.
- Ozsoy, G. (2008). Metacognition. *Turkish Journal of Educational Sciences*, 6(4), 713-740.
- Pilten, P. (2008) *The effect of metacognitive instruction on mathematical reasoning of fifth grade primary school students*, (Unpublished PhD Thesis), Gazi University, Ankara.
- Póltorak E (2022) O zjawisku lęku językowego z perspektywy uczących się drugiego/kolejnego języka obcego online, *Czasopismo Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego* 58(1) 43-64, ISSN 1429-2173, eISSN 2545-3971, <http://dx.doi.org/10.14746/n.2022.58.1.4>
- Saglam, M. (2015). *The investigation of the effects of support training program for the children in conflict with the law with the ongoing trial process over the children's emotions and thoughts* (PhD Thesis). Ankara University Institute of Health Sciences, Ankara.
- Schneider, W. (1998). Performance prediction in young children: Effects of skill, metacognition and wishful thinking. *Developmental Science*, 1(2), 291-297.
- Schneider, W. ve K. Lockl (2002). *The development of metacognitive knowledge in children and adolescents*. In: T. Perfect, B. Schwartz (eds.). *Applied metacognition*. West Nyack, NY, USA: Cambridge University Pres.
- Sen H, S. (2003). *Relationship between reading comprehension reveals of the primary school age students and their metacognitive strategies*. (Unpublished PhD Thesis). Gazi University, Institute of Educational Science, Ankara
- Senemoglu, N. (2010), *Development, learning and teaching*, Ankara: Pegem Academy.
- Sonmez, V. (2008). *Teaching principles and methods*, 2nd Edition. Ankara: Anı Publishing.
- Soydan, S. (2001). *Development of instruments for the assessment of metacognitive skills in mathematics: An alternative assessment attempt*, (Unpublished Master' Thesis), Bogazici University.
- Sparks, R., & Ganschow, L. (1991). Foreign Language Learning Difficulties: Affective or Native Language Aptitude Differences?, *Modern Language Journal*, 75, 3-16. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.1991.tb01076.x>
- Sperling, R. A., Howard, B. C. Miller, L. A., & Murphy, C. (2002). Measures of Children's Knowledge and Regulation of Cognition. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 51-79.

- Spielberger, C. D. (1966) *Anxiety and Behaviour: Theory and Research Anxiety*, New York: Academic Pres.
- T.C. Official Newspaper (1983). <https://www.resmigazete.gov.tr/>
- T.C. Official Newspaper (1985). <https://www.resmigazete.gov.tr/>
- Takahashi, M., Overton, W.F. Formal reasoning in Japanese older adults: The role of metacognitive strategy, task content, and social factors. *Journal of Adult Development*, 3, 81–91 (1996). <https://doi.org/10.1007/BF02278774>
- Taraban, R., Rynearson, K., & Kerr, M. (2000). College students' academic performance and self-reports of comprehension strategy use. *Reading Psychology*, 21(4), 283–308. <https://doi.org/10.1080/027027100750061930>
- Urquhart, A. H., & Weir, C. J. (1998). *Reading in a Second Language: Process, Product and Practice*. Longman.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wang L, MacIntyre D (2021) Second language listening comprehension: The role of anxiety and enjoyment in listening metacognitive awareness, *SLLT* 11 (4) 491-515, <http://dx.doi.org/10.14746/sllt.2021.11.4.2>, <http://pressto.amu.edu.pl/index.php/sllt>
- William, E. (2005). *Mixed methods research designs in counselling psychology*. University of Nebraska. Nebraska: Sage Publications.
- Yesilcinar S & Erdemir N (2023) Are enjoyment and anxiety specific to culture? An investigation into the sources of Turkish EFL learners' foreign language enjoyment and anxiety, *Innovation in Language Learning and Teaching*, 17:2, 453-468, doi: 10.1080/17501229.2022.2063295
- Yogurtcu, K. & Yogurtcu G. (2013). Effect of learning anxiety of foreign language as Turkish on academic achievement. *Adiyaman University Journal of Social Sciences Institute*, (Turkish Teaching Special Issue), 6, 1115-1158.
- Yurdakul, B. (2004). *he effects of constructivist learning approach on learners' problem solving skills, metacognitive awareness, and attitudes towards the course, and contributions to learning process*, (Unpublished PhD Thesis), Hacettepe University, Institute of Social Sciences, Ankara
- Zhou L, Xi Y & Lochtman K (2023) The relationship between second language competence and willingness to communicate: the moderating effect of foreign language anxiety, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 44:2, 129-143, doi:10.1080/01434632.2020.1801697

* Code of Ethics Ethical approval was obtained from Ondokuz Mayıs University Research and Ethics Committees (Social Sciences and Humanities Ethics Committee) with the session number 2019/457 on 20.12.2019. All the participants took part in this study on a voluntary basis, and their identity was kept confidential.

* The contribution rates of the authors to this article are: 1st author 75%, 2nd author 25%.

Uluslararası Üniversite Öğrencilerinin Türk Diline İlişkin Kaygıları Ve Bilişsel Farkındalıkları Arasındaki İlişkinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

İsmail Gelen¹, Jeyhun Kazakov²

Makale Hakkında

Gönd. Tarihi: 12.02.2023
Kabul Tarihi: 17.10.2023
Yayın Tarihi: 01.05.2024

Anahtar Sözcükler

Türkçe
Kaygı
Bilişsel Farkındalık
Uluslararası Öğrenciler

Özet: Bu çalışmada, Uluslararası üniversite öğrencilerinin Türk diline ilişkin kaygıları ve bilişsel farkındalıkları arasındaki ilişkinin cinsiyet, yaş, Türkiye’de kaldıkları süre, öğrenim gördükleri fakülte vb. değişkenler bakımından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği de incelenmiştir.

Bu kapsamda Uluslararası üniversite öğrencilerinin Türkçeye ilişkin kaygı ve bilişsel farkındalıkların cinsiyet, yaş, geldikleri ülke, Türkiye’de kaldıkları süre, öğrenim düzeyleri ve öğrenim gördükleri fakülteye göre değişimi analiz edilmiştir. Araştırmada, yöntem olarak betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada veriler, “Yabancı Dil Öğrenme Kaygı Ölçeği” ve “Bilişsel Farkındalık Ölçeği (MAS)” ölçekleri ile elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin geldikleri ülkeleri değişkeni açısından bazı ülkeler arasında yüksek kaygı eğilimine sahip olurken, aynı zamanda bilişsel farkındalık yaş ve geldikleri ülke değişkeni açısından anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır.

Atıf İçin

Gelen, İ. & Kazakov, J. (2024). Uluslararası Üniversite Öğrencilerinin Türk Diline İlişkin Kaygıları Ve Bilişsel Farkındalıkları Arasındaki İlişkinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *MSKU Journal of Education*, 11(1), 1-20. DOI: 10.21666/muefd.1250368

Küreselleşme ve dijitalleşmeyle birlikte tüm dünyada eğitim ve öğretime yönelik uluslararası öğrenci hareketliliği arttı. Uluslararası öğrencilerin eğitiminde öğrenim gördükleri ülkenin dilini öğrenmek zorunda kalmak bu öğrencilerin ortak sorunudur. Günümüzde bireylerin bir dile tam anlamıyla hakim olabilmesi için dört temel beceriyi kazanması gerekmektedir. Bu beceriler anlama için gerekli olan okuma- dinleme, iletişim için gerekli olan konuşma ve yazma, berileridir. Bu becerileri sayesinde düşüncelerimizi ve duygularımızı ifade ederiz, kısacası kendimizi ifade ederiz (Bağcı 2010, Bailey ve Almusharraf 2022). Uluslararası üniversite öğrencilerinin okudukları dile ilişkin kaygıları ile bilişsel farkındalık becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi kaygının kaynağına, kaygı düzeyinin azalmasına ve başarıya olumlu etki yapabilir. Kaygı, Freud (1933) tarafından gerçek anlamda gerilim sözcüğünü içeren hoş olmayan bir duygusal durum olarak tanımlanmıştır (Han, 2009). Kaygı, kişinin bir uyarıcıyla karşılaştığında yaşadığı zihinsel ve duygusal değişikliklerle öne çıkan genel bir farkındalık/uyanıklık durumu olarak tanımlanmaktadır (Cüceloğlu, 2005). Bu bağlamda endişe, korku ve merak anlamlarını da içeren kaygı (Alkan, 2019), güvensizlik ve sınırlılık duygusunun karmaşık bir şekilde yaşandığı bir ruh halidir (Sağlam, 2015). İnsan yaşamının her anında ortaya çıkabilen bir durum olup kaygının günlük yaşam üzerinde güçlü bir etkisi vardır (Spielberger 1966, Pótorak 2022). İş yerinde, evde, okulda ya da sokaktaki mevcut koşullara bağlı olarak kaygı düzeyimiz artabilir ya da azalabilir. Ancak kaygı düzeyinin aşırı yüksek olması bir ruhsal bozukluk olan kaygı bozukluğuna da yol açabilmektedir. Anksiyete bozukluğunun bireyler üzerinde çeşitli etkileri olabilir. Bu etkiler bireyin sağlığının bozulması, iş hayatında verim kaybı ve yaşam kalitesinde bir nevi azalma şeklinde kendini gösterebilmektedir (Barlow, 2002). Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilere göre bu sonuçların nedenleri önyargı, ekonomik sorunlar, iklim koşulları ve oturma izni olarak sıralanabilir (Alyılmaz, Biçer ve Çoban, 2015).

Dil kaygısı kalıcı kaygılar arasında değildir. Bu kaygı türü diğerlerinden farklı olarak farklı geçici ve özel durumlar veya tehditler ortaya çıktığında ortaya çıkar (MacIntyre, 1991). Ellis'e (2008) göre yabancı dil kaygısı topluluk önünde konuşmak zorunda kalındığında ortaya çıkabilmektedir. Yabancı dil öğrenimi öğrencileri rahatsız edici bir psikolojik duruma sürüklüyorsa, yabancı dil öğrenimi sırasında öğrencilere bir tür dayatma yapılabileceğini ve böylece özgür olmak isteyen bu öğrencilerin benlik algılarının bozulabileceğini söyleyebiliriz.

¹ Ondokuz Mayıs Üniversitesi – ismailgelen@omu.edu.tr – ORCID: 0000-0001-6669-8702

² Uzman Öğretmen – jeyk716@gmail.com – ORCID: 0000-0002-8681-5993

Bilişsel farkındalık becerisine sahip bir öğrenci, öncelikle öğrenmek istediği konuya odaklanır, daha sonra dikkatini o konuya yöneltir ve tutum geliştirir. Bilişsel farkındalık kavramı 1970'li yıllarda Flavell tarafından kullanılmış ve bu terimi ilk kez üst hafıza ve ileri hafıza açısından üstün yetenekli çocuklar üzerinde yaptığı araştırmalarda kullanmıştır. Ayrıca öğrenenlerin bu bilgileri problem çözme ve zihinsel işlemlerde karar vermede kullanmaları bilişsel farkındalık olarak açıklanmıştır.

Çeşitli derslerde bilişsel farkındalık becerileri ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında okuduğunu anlama ve yazmayı geliştirdiği (Weir, 1998), başarıyı arttırdığı (Taraban, Rynearson ve Kerr, 2000), kalıcılığı (Gümüş, 1997), işbirliği içinde uygulandığında sosyal beceriler ve iletişim becerilerini geliştirdiği (Mavarech, 1999) ortaya çıkmıştır. Erken yaşlarda başlayıp soyut düşünme dönemine geçildiğinde öğrenme kolaylaştığından (Flavel, Green, Flavel, Lin 1999), öğrenmenin her yaşta mümkün olduğu (Takahashi ve Overton, 1996) ve kendi kendine öğrenmenin mümkün olduğu (Takahashi ve Overton, 1996) motivasyon (Demir-Gülşen, 2000), dikkat, tutum (Gelen 2003) gibi kontrol becerileri, bilgiyi elde etme ve kullanma becerilerinin (Ciardiello, 1998) geliştirilmesine yardımcı olur, bireyin gözlemlenmesini ve geliştirmesini sağlar. düşünme ve öğrenme (Kuhn, 2000) ve problem çözme becerilerini geliştirir (Fortunato, Hecht, Alvarez 1991). Dünyadaki ve genel olarak Türkiye'deki bu gelişmeleri göz önüne aldığımızda, düşünmeyi öğrenme, öğrenmeyi öğrenme gibi becerilerin kazandırılması için bilişsel farkındalık farkındalık çalışmalarına daha çok ihtiyaç duyulduğunu söyleyebiliriz.

Araştırmanın Amacı

Araştırma, uluslararası üniversite öğrencilerinin Türkçeye yönelik kaygıları ile kendi bilişsel farkındalıkları arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamaktadır. Konuyla ilgili Türkiye'de yapılan araştırmalar incelendiğinde, uluslararası üniversite öğrencilerinin Türkçe kaygısı ile bilişsel farkındalık farkındalıkları arasındaki ilişkiye yönelik çalışmaların yeterli olmadığı görülmektedir. Bu çalışmanın bulgularının gelecekte bu konu üzerinde çalışacak veya benzer bir çalışma yapacak araştırmacılara yol göstermesi beklenmektedir. Uluslararası üniversite öğrencilerinin Türkçe öğrenme kaygıları ile kendi bilişsel farkındalık ve davranışlarının incelenmesinin, onların Türkçeye yönelik kaygılarının önemini ortaya çıkaracağı, Türkçe öğretmenlerine ve yetkili birimlere Türkçenin önemi konusunda bilgi vereceği, yabancı dil kaygısı hakkında önemli katkı sağlaması öngörülmektedir. Kaygı ve bilişsel farkındalık odaklı Türkçe öğretim programının kapsamlı ve bireysel faktörler araştırılarak geliştirilebilmesi için öncelikle tüm ihtiyaçların ön plana çıkarılması gerekmektedir. Türkçe öğretimi sürecinde ortaya çıkan kaygı ve bilişsel farkındalığın, uluslararası öğrenciler üzerindeki olumsuz etkileri azaltılması öngörülmektedir. Bu çalışmanın bulgularının, uluslararası öğrencilerin genel olarak Türkçe öğrenimi sırasındaki kaygı düzeylerini azaltması, bu konudaki bilişsel farkındalıklarını arttırması, dil merkezlerinde görev yapan öğretmenlere ve kurum yönetimine yardımcı olması ve böylece Türkçe eğitimini daha etkili hale getirilmesi amaçlanmaktadır.

Araştırmanın Soruları

1. Uluslararası üniversite öğrencilerinin Türk diline ilişkin *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 (eğitim düzeyi),
 - e. geldikleri ülke,
 - f. öğrenim düzeyleri açılarından farklılık göstermekte midir?
3. Uluslararası üniversite öğrencilerinin *bilişsel farkındalıkları*;
 - a. cinsiyeti,
 - b. yaşı,
 - c. Türkiye'de kaldıkları süre,
 - d. öğrenim gördükleri fakülte (eğitim düzeyi),
 - e. geldikleri ülke,
 - f. öğrenim düzeyleri açılarından farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın Önemi

Türkiye dünyada en fazla uluslararası öğrenci nüfusuna sahip ilk 10 ülke arasında yer almaktadır (YÖK, 2014). Bu bağlamda yurt dışından gelen her uluslararası öğrencinin Türkçe öğrenmesi gerekmektedir. Başlangıçta yabancılara Türkçe öğretiminde öncülerin Boğaziçi ve Ankara Üniversiteleri olduğu belirlendi. 1984 yılında yabancılara Türkçe öğretimi kurumsallaşmaya başlandı ve TÖMER kuruldu. Bunların dışında üniversiteler, halk eğitim merkezleri ve çeşitli eğitim araçları aracılığıyla Türkçe öğretimi faaliyetleri devam etmektedir (Alyılmaz, 2010; Göçer ve Moğul, 2011). Dünyada en çok konuşulan dillerden biri olan ve kökeni yüzyıllara dayanan “Türkçe”yi öğrenme ihtiyacı ve isteği tüm dünyada her geçen gün artmaktadır (Abdieva 2017, Ağar 2004, Birinci 2019, Bölükbaş 2011). Türki Cumhuriyetlerden gelen öğrenciler için ise Türkiye’deki eğitim olanaklarının kendi ülkelerine göre daha ekonomik ve kaliteli olduğu söylenebilir.

Bu çalışmanın literatüre önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada bilişsel farkındalık kavramı, öğrencilerin okuduklarını anlamaları arasındaki ilişki düzeyi, materyali anlayıp anlamadıklarına ilişkin öz değerlendirmeleri ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin düzeyi ele alınmaktadır. Uluslararası öğrenci sayısının yıllar geçtikçe arttığı Türkiye’de, uluslararası öğrencilerin Türkçeye yönelik kaygıları ile bilişsel farkındalıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi, eksikliklerin giderilmesi ve güncel verilerin incelenerek geleceğe yön verilmesi önemlidir.

Sınırlılıklar

- Araştırma; üniversite öğrencilerinin; cinsiyeti, yaşı, Türkiye’de kaldıkları süre, öğrenim gördükleri fakülte, geldikleri ülke, öğrenim düzeyleri değişkenleri ile sınırlıdır.
- Araştırma, Ondokuz Mayıs Üniversitesindeki (2020 -2021 akademik yılı arasında kayıtlı olan ve öğrenim gören) uluslararası üniversite öğrenciler ile sınırlıdır.
- Araştırma, uluslararası üniversite öğrencilerin Türk diline ilişkin kaygıları ve bilişsel farkındalıkları ile sınırlandırılmıştır.

Sayıtlar

Katılımcılar, Türkçe dil hazırlık eğitimi ve başarı sertifikası sahibi oldukları ve eğitimleri için bu dil yeterliği ön koşul olduğu için, temel seviyede Türkçe dil yeterliliğine sahip olduğu varsayılmıştır.

Kaygı

Kaygı yabancı bir dil öğrenilmesi ile sınırlandırıldığında, bu durum özel bir kaygı tepkisine yol açmaktadır (Horwitz 2001). Kleinmann (2006) kaygısının yüksek seviyelerde olan öğrencilerin yazma ve konuşma dil yetenekleri daha zor ve karmaşık bir dil konuşma ve yazma biçimini kullandıklarını belirtmektedir. Sparks ve Ganschow (1991) ise, 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 çalışmada 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 oluşturduğu zaman kaygı ortaya çıktığını belirtmektedirler.

Yabancı Dil Kaygısı

Kaygı ve korkudan kavramları tamamen birbirlerinden farklıdır (Kiekergaard 1844). Freud (1933) kaygıyı duygusal bir durum ve dıştan gelen tehlike yani herhangi bir olası acı algısına karşı bir tepki olduğunu belirtmektedir. Köroğlu (2013), kaygı ve korkunun doğal bir süreç ve bir yaşantının parçası olduğuna dikkat çekmektedir.

Kaygı çeşitleri farklı araştırmacılar tarafından birbirinden farklı gruplamalarla açıklanmaya çalışılmıştır. Kaygının; kişisel, durum, iletişim, sınıf ve sınıf ortamında veya öncesinde gözlemlenebilecek test kaygısı, dinleme, konuşma, yazma kaygısı gibi çok farklı çeşitleri bulunmaktadır (Andrade 2009, William 2005, İskender & Savaşçı 2023). Gardner (1989) 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 (1989) 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 2008). 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 dâhil 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 yaşamışlıklar 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.

Bilişsel Farkındalık (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) “bilgi bilgisi”; Açıkgöz (1996), Demirel (2003), Namlu (2004), Akın ve Abacı (2007), Sen (2003), Yurdakul (2004) “bilgi ötesi”; Senemoğlu (2010), Sönmez (2008), Köksal (2005) “yürütücü biliş” olarak kullanmıştır. Soydan (2001) “bilgi üstü”; Bedir (1996) “bilgiyi kullanma yolu”; Muhtar (2006), Özsoy (2007, 2008), 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 yansıtmaya 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 çocuğu ‘iç sesinin’ 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.

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

- Bireyin nasıl öğrendiğine yönelik farkındalık
- Bireyin ne zaman anlayıp ne zaman anlamadığına yönelik farkındalık
- Amaca ulaşmak için uygun bilginin nasıl kullanılacağına bilgisi
- Bir görevin bilişsel gereksinimleri hakkında yargıda bulunma becerisi
- Hangi amaçta hangi stratejinin kullanılacağı bilgisi
- Çalışma öncesi ve sonrasında bireyin gelişiminin değerlendirilmesi.

Bilişsel Farkındalığın (Metacognition) Gelişimi

Bilişsel farkındalık uzun süren gelişimsel bir süreçtir. Araştırmada elde ettikleri sonuçlarda bilişsel farkındalığın yaş ile birlikte 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 önceleri zayıfken, sonraları stratejilerin, bilginin, tecrübelerin ve yeni bilgilerin elde edilmesiyle artar ve 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, 2010). Çocukların okula başlamasıyla birlikte bilişsel farkındalık becerilerindeki gelişim de hızlanır. Araştırmalar, bu becerilerin ilköğretim süresince hızla arttığını göstermektedir (Schneider ve Lockl, 2002).

Senemoğlu (2010) genel olarak strateji kullanımını üç döneme ayırmaktadır. Bunlar;

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

Türkiye’de Uluslararası Üniversite Öğrencileri

Yabancı uyruklu öğrenci “ilgili kurum ve kuruluşlar ile çeşitli anlaşmalar çerçevesinde (Tr) hükümetimizce yabancı hükümetler emrine verilen burslardan yararlanmak suretiyle veya kendi imkânlarıyla Türkiye’ye gelen öğrenciler” (T.C. Resmi Gazete, 1983) ile “her derece ve daldaki eğitim kurumlarında öğrenim gören veya Türkçe kurslarına katılan T.C. uyruğunda bulunmayan kişi” (T.C. Resmi Gazete, 1985) olarak nitelendirilmiştir. 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 (Daniel, Xie ve Kedia, 2014) göstermektedir.

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 bu sıralama değişmiş, Türkiye’de en fazla sayıda öğrenciye sahip ilk on ülke 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).

Araştırmanın Modeli

Araştırma, uluslararası üniversite öğrencilerinin Türk diline ilişkin kaygıları ve bilişsel farkındalıklarının arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenler (cinsiyeti, yaşı, ülkede kaldıkları süre, öğrenim gördükleri fakülte, geldikleri ülke, öğrenim düzeyleri) açısından incelemeyi hedeflemektedir. Araştırma amacı, değişkenleri ve veri toplama araçlarının doğası gereği nicel bir özellik taşımaktadır. Betimsel tarama modeli, eğitim alanında yaygın olarak kullanılmaktadır. Araştırmacıların çalışmak istediği evrenin bütünü çalışmalarda nadiren incelenir. Bunun yerine evren hakkında genel bir yargıya ulaşmak amacıyla seçilen örneklem ile araştırma gerçekleştirilir. Betimsel çalışmaları önemli kılan nokta, çalışılan örneklem seçimi ve evrene genellenabilirliği; veri toplama sürecinde kullanılan ölçme araçları ve analiz sonuçlarının tablo, şekil, grafik, vb. ile sanki bir fotoğrafımsı gibi betimlenerek olduğu gibi ortaya konmasıdır. Karakterize edilmiş kişiler veya gruplar nicel ya da sayısal olarak tanımlanmaya çalışılır. Mevcut durum üzerinden çıkarımda bulunulur (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2016; Creswell, 2016; Christensen, Johnson, and Turner, 2015; Fraenkel, Wallen, and Hyun 2012; Johnson, and Christensen, 2014). Araştırma uluslararası üniversite öğrencilerinin kaygı ve bilişsel farkındalıklarının çeşitli bağımsız değişkenlere göre incelenmesini hedeflediğinden dolayı; tarama türü araştırma çeşidi olan betimsel araştırma modelinde tasarlanmıştır.

Bu amaçla araştırmanı bağımlı değişkenleri olan yabancı dil öğrenme kaygısı ile bilişsel farkındalık öğrencilerin cinsiyeti, yaşı, ülkede kaldıkları süre, öğrenim gördükleri fakülte, geldikleri ülke, öğrenim düzeyleri gibi değişkenleri sorulmuştur. Tanımlayıcı analizlerin sonrasında, araştırmada belirlenen bağımlı ve bağımsız değişkenleri arasındaki değişkenlik parametric istatistik teknikleri ile analiz edilmiştir. Böylece uluslararası üniversite öğrencilerinin Türk diline ilişkin kaygıları ve bilişsel farkındalıklarının arasındaki ilişki çeşitli değişkenler (cinsiyeti, yaşı, ülkede kaldıkları süre, öğrenim gördükleri fakülte, geldikleri ülke, öğrenim düzeyleri) açısından betimlenmiştir.

Evren Örneklem

Araştırmanın evrenini tüm Türkiye'deki Uluslararası Üniversite Öğrenciler oluştururken, çalışma evrenini Ondokuz Mayıs Üniversitesinde okuyan tüm uluslararası üniversite öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini bu çalışma evreninden 2020-2021 eğitim öğretim yılında Ondokuz Mayıs Üniversitesi (OMU)'nde (omu.edu.tr) öğrenim gören lisans, lisansüstü ve doktora yapan uluslararası öğrencilerinden oluşmaktadır. Covid 19 pandemisi nedeniyle araştırma seçkisiz olmayan örnekleme türlerinden uygun örnekleme kullanılarak oluşturulmuştur. Bu kapsamda veri toplama araçları yukarıda tanımlanan uluslararası öğrenci grubuna Google formlar ve OMU Türkçe aracılığıyla ulaşılarak uygulanmıştır. Araştırma kapsamındaki uluslararası öğrenci sayısı 5662'dir. Bunlardan 175 öğrenciye ulaşılarak bulgular çalışmanın hedef kitesine genellenmiştir (sayılarla.omu.edu.tr/).

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amaç ve bağımlı değişkenlerine uygun olarak standart (güvenirlik ve geçerlik çalışmaları yapılmış), iki ölçek kullanılmıştır. Bunlar Horwitz, Horwitz ve Cope (1986) "Yabancı Dil Öğrenme Kaygı Ölçeği" ve "Bilişsel farkındalık Farkındalık Ölçeği (MAS)" (Sperling vd 2002) 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.

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. 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.

Bilişsel farkındalık Farkındalık Ölçeği (MAI)

Araştırmanın diğer ölçeği olan “Bilişsel farkındalık Farkındalık Ölçeği (MAI)”, öğrencilerin üst bilişsel becerilerini ölçmek amacıyla Sperling, vd. (2002) tarafından geliştirilen Bilişsel farkındalık Farkındalık Ölçeği alınarak A ve B olmak üzere iki form halinde hazırlanmıştır. Bilişsel farkındalık farkındalık ölçeği Türkçe’ye Karakelle ve Saraç (2007) tarafından uyarlaması yapılmıştır. Araştırmada temel alınan Bilişsel farkındalık Farkındalık Ölçeğinin B formu (üniversite öğrencilerine uygun) kullanılmıştır. “Bilişsel farkındalık 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 değer 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 Bilişsel farkındalık Farkındalık Ölçeği Cronbach Alpha katsayısı .927 olarak bulunmuştur.

Verilerin 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 kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda nicel verilerin analiz işlemleri için; normallik testi, betimsel istatistik (yüzde, frekans, standart sapma 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 (multiple) varyans analizi MANOVA kullanılmıştır.

Bulgular

1-Araştırmanın Genel Amacına İlişkin Bulgular

Aşağıda uluslararası üniversite öğrencilerinin Türk diline ilişkin “kaygıları ve bilişsel farkındalıklarının”; “cinsiyet, yaş, ülkede kalma süresi, öğrenim gördükleri fakülte, geldikleri ülke ve öğrenim düzeyleri” açısından farklılık gösterip göstermediği analiz edilmiştir.

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 dağılımı tanımlayıcı istatistiği aşağıda verilmiştir.

Tablo 1. Cinsiyet, BF Toplam Puanları ve Kaygı toplam Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistik

	Cinsiyet	N	Aritmetik Ortalama (X)	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.

Uluslararası üniversite öğrencilerinin Türk diline ilişkin kaygıları ve bilişsel farkındalıkları; yaş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan tek yönlü (one way) Manova analizinde de anlamlı farklılık ($p \geq .05$) bulunmamıştır. Bu durum öğrenci kaygı ve bilişsel farkındalık düzeylerinin, cinsiyete göre benzer olduğunu göstermektedir.

Uluslararası Üniversite Öğrencilerinin Türk Diline İlişkin “Kaygıları Ve Bilişsel Farkındalıkları”; Yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Tablo 2. Uluslararası Üniversite Öğrencilerinin Türk Diline İlişkin Kaygıları ve Bilişsel Farkındalıkları; Yaş 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.
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 yaş (1) ile 26 ve üzeri yaş (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 ($X=68.21$, $ss=12,25$), 18-20 yaş grubundaki öğrencilerden ($X=60.42$, $ss=13,44$) daha yüksek bilişsel farkındalık düzeyine sahip oldukları görülmektedir. Bu durum yabancı uyruklu öğrencilerin yaşı büyüdükçe bilişsel farkındalıklarının daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Uluslararası Üniversite Öğrencilerinin Türk Diline İlişkin “Kaygıları Ve Bilişsel Farkındalıkları”; Geldikleri ülke değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Tablo 3. 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		-
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 yapılan tek yönlü MANOVA analiz incelendiğinde; öğrencilerin geldikleri ülke ve 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 (aritmetik ortalaması yüksek olanın lehine) daha yüksek bilişsel farkındalık düzeyine sahip oldukları tespit edilmiştir.

Uluslararası Üniversite Öğrencilerinin Türk Diline İlişkin “Kaygıları Ve Bilişsel Farkındalıkları”; *Eğitim düzeyi* değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Tablo 4. 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 yapılan tek yönlü MANOVA analiz incelendiğinde; öğrencilerin eğitim düzeyleri ve 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 Yüksek Lisans grubundaki öğrencilerin ($X=65,38$, $ss=14,61$), Lisans öğrencilerinden ($X=64,57$, $ss=11,76$) ve Doktora grubundaki öğrencilerinden ($X=41,89$, $ss=30,96$) daha yüksek bilişsel farkındalık düzeyine sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

2. Alt Problemlere İlişkin Bulgular

Uluslararası Üniversite Öğrencilerinin Türkçe Dil Öğrenme “Kaygıları”, *öğrenim gördükleri fakülte* değişkeni açısından farklılık göstermekte midir?

Tablo 5. 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	13383,26 3	16	836,45 4	1,73 3	,04 5	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	76258,65 7	15 8	482,65 0			
Çarşamba İ.T.B. (3)	3	123,0	Toplam	89641,92 0	17 4				
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	175	112,2							

Uluslararası Üniversite öğrencilerinin Türkçe dil öğrenme kaygıları, “öğrenim gördükleri fakülte” değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin 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 post hoc 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) arasında aritmetik ortalama değeri yüksek olanın lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Uluslararası Üniversite Öğrencilerinin Türkçe Dil Öğrenme “Kaygıları”, geldikleri ülke değişkeni açısından farklılık göstermekte midir?

Tablo 6. 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	160	478,456			
Özbekistan (3)	4	121,50	35,491	Toplam	89641,920	174				
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 6 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 yapılan Post Hoc 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 (aritmetik ortalaması büyük olan lehine) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Uluslararası Üniversite Öğrencilerinin “Bilişsel Farkındalıkları”, yaş değişkeni açısından farklılık göstermekte midir?

Tablo 7. 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 post hoc testi yapılmış ve Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. 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 8'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 öğrencilerin, 18-20 yaş arası öğrencilerine göre, bilişsel farkındalıkları boyutunda daha olumlu eğilime sahip oldukları söylenebilir.

Uluslararası Üniversite Öğrencilerinin “Bilişsel Farkındalıkları”, geldikleri ülke değişkeni açısından farklılık göstermekte midir?

Tablo 9. 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 post hoc testi yapılmış ve Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Uluslararası Üniversite Öğrencilerinin Türkçe Dil Öğrenme Bilişsel Farkındalıkları, Geldikleri Ülke Değişkeni Açısından Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Post Hoc Analiz Tablosu

X	N	Gruplar	Gruplar													
			Türkmenistan	Azerbaycan	Özbekistan	Kazakistan	Kırgızistan	Türkiye	Irak	İran	Suriye	Afganistan	Yunanistan	Kamerun	Gana	Hindistan
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 10'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 $X =46,6$; İran $X=49,60$, Irak $X=54,27$, Yunanistan $X=79,00$ 'dir. 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.

Uluslararası Üniversite Öğrencilerinin “Bilişsel Farkındalıkları”, öğrenim düzeyleri değişkeni açısından farklılık göstermekte midir?

Tablo 11. 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 post hoc testi yapılmış ve Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12. 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 12'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.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda elde edilen verilere göre; cinsiyet değişkeni açısından uluslararası üniversite öğrencilerinin Türk diline ilişkin **bilişsel farkındalık ve kaygı** toplam puanları arasında benzeştiği görülmüştür. Buna benzer olarak Alghorbany and Hamzah (2020) araştırmasında emotional intelligent and second language speaking anxiety arasında yüksek bir ilişki bulmuştur. Çocuk.& Yanpar Yelken (2021) de cinsiyet değişkeni ile ilgili bulguya benzer olarak; regular reading in native language arasında cinsiyet açısından anlamlı fark gözlemlenmemiştir. Yaş değişkeni açısından uluslararası üniversite öğrencilerinin Türk diline ilişkin bilişsel farkındalık ve kaygı toplam puanları tanımlayıcı istatistik tablosunda yakınlık gösterirken, yaş değişkenine göre ise uluslararası üniversite öğrencilerin yaşı büyüdükçe bilişsel farkındalıklarının daha yüksek olduğu görülmüştür. 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. Özerbaş, Yılmaz, Babatürk, and İnalöz (2023)'ün araştırmasında; Öğrencinin geldiği yerleşim birimine göre (köy, kasaba, şehir) katılımcıların Türkçe öğrenmeye yönelik kaygılarının ise benzer olduğunu bulgulamıştır. Zhou, Xi & Lochtman (2023) okuma-yazma yeterliği ile, iletişim kurma yeterliği arasında ilişki olduğunu doğrulamıştır. B una karşın konuşma ve dinleme ile iletişim kurma yeterliği arasında ilişki aynı düzeyde etkili çıkmamıştır.

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 eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Benzer bir şekilde Aslan ve Thompson, öğrencilerin ikinci bir dili öğrenirken kendilerini ne kadar güvende hissedersen, anadili farklı olan kişilerle etkileşime girme isteklerinin de arttığını belirlemiştir. Overall, positive beliefs about language learning may be helpful in reducing anxiety and boosting confidence in language learning (2021). Lee (2016) uluslararası öğrencilerin dil kaygı düzeylerini incelediği çalışmada ise, düzeltici geribildirimlerin öğrencilerde olumlu duygusal durum ve teşvik edici olduğunu göstermektedir. Bu araştırmaların bulguları destekleyici nitelikte olduğu söylenebilir.

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 çalışmada 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. Türkçe dil öğrenme kaygıları, geldikleri ülke değişkeni açısından anlamlı bir fark oluşturduğunun sonucuna varılmıştır. Bu bulguyu destekler şekilde Khawaja, Chan, Stein (2017)'de uluslararası öğrencilerin, ders baskısıyla birlikte, ikinci dil kaygısını yaşadıklarını (özellikle konuşma boyutunda) bulmuştur. Mikami H (2023)'de dil kaygısının azalması için beceriye dayalı eğitimin gerekliliğinden bahsetmektedir. Türkmenistan'dan gelen öğrencilerin Türkçe öğrenme kaygı algıları ($X=116,1786$), Hindistan ($X=98,1667$), Türkiye ($X=126,0$); Kazakistan ($X=103,3$), Türkiye ($X=126,0$); düşük kaygı sahibi iken, geldikleri diğer ülkeler öğrencilerin kaygı algıları daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Çözüm olarak Wang & MacIntyre (2021) ikinci dil öğrenenlerin yalnızca kaygıyı azaltmaya odaklanmak yerine, dil öğreniminde ilgi çekici ve eğlenceli deneyimler bulmaya çalışmalarının daha yararlı olacağını belirtmektedirler. Bu bulgu, metacognitive awareness, keyif ile de desteklenmektedir. Yeşilçınar & Erdemir (2023) dil öğrenmede zevk hem öğrenen hem de sosyal değişkenler tarafından şekillenmektedir. Bazen öğrenmede dışsal değişkenler (örneğin motivasyonel kurumsal ve metodolojik değişkenler farklı baskınlıkta olduğu için) içsel değişkenlerden daha ağır basabilir.

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 birbirine 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 yeterli oldukları söylenebilir.

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 bilişsel farkındalık boyutunda olumsuz eğilimi tespit edilirken Hindistan, İran ve Irak'tan gelen öğrencilerinin lehine bilişsel farkındalıkları boyutunda daha olumlu eğilime sahip oldukları sonucuna varılmıştır. Bu bulguyu destekler bir şekilde Özerbaş, Yılmaz, Babatürk, and İnalöz (2023)'ün araştırmasında; Katılımcıların Türkçe öğrenmeye yönelik kaygıları, ders süreci, gündelik hayat ve anlama-anlatma sürecindeki kaygıları ana dile yani ülkeye göre farklılaşmaktadır.

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, doktora öğrencilerinin daha düşük olduğu gözlemlenmiştir. Bu bağlamda doktora öğrencilerinin, lisans ve yüksek lisans öğrencilerine göre bilişsel farkındalık boyutu daha yüksek bilişsel farkındalığına sahip oldukları söylenebilir.

Öneriler

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 seviyelerinde 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 planlaması, 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.

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 bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuca göre dil öğrenme inancı arttıkça dil öğrenme kaygısının az da olsa artacağı söylenebilir.

Uluslararası Üniversite öğrencilerinin Türkçe dil öğrenme kaygısı ile Bilişsel farkındalıkları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan bu araştırma sadece bir üniversitenin uluslararası öğrencileri üzerinde yoğunlaşmıştır. Aynı araştırma birden çok üniversitenin uluslararası öğrenci verileri toplanarak

tekrarlanabilir. Aynı zamanda sadece devlet üniversiteleri 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 yöntemlerle de desteklenen analizler yapmak araştırmanın derinliği açısından faydalı olabilir.

Kaynakça

- Abdieva, R. (2017). Bağımsızlıklarını Kazandıktan Sonra Türk Cumhuriyetlerinin Dil Politikaları ve Türkiye İle Ortak Dil ve Ortak Alfabe Çalışmaları. *Uluslararası Türk Lehçe Araştırmaları Dergisi (TÜRK LAD)*. 1(2)104-119. DOI: <https://doi.org/10.30563/turklad.357305>
- Açıkgöz, Ö. (1996), *Etkili Öğrenme ve Öğretme*, Kanyılmaz Matbaası, İzmir
- Ağar, M. E. (2004). Türkçe Öğretiminin Tarihçesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1, 1-10.
- Akin, A., Abacı, R. & Çetin, B. (2007). The validity and reliability of the turkish version of the metacognitive awareness inventory. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 7(2), 671-678.
- Alexander et al., (J.M. Alexander, M. Carr, P.J. Schwanenflugel) (1995), Development of metacognition in gifted children: Directions for future research, *Developmental Review*, 15 (1995), 305-325
- Alghorbany A, Hamzah M H (2020) The interplay between emotional intelligence, oral communication skills and second language speaking anxiety: a structural equation modeling approach, *The Southeast Asian Journal of English Language Studies – Vol 26(1): 44 – 59*, <http://doi.org/10.17576/3L-2020-2601-04>
- Alkan, H. (2019). *Lise öğrencilerinin sosyal başarı hedefleri ve akran zorbalığı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Alyılmaz S (2010), Türkçe Öğretiminin Sorunları, *Journal of Turkish Studies*, 5(3) 728-749, <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies>.
- Alyılmaz, S. Biçer, N. ve Çoban, İ. (2015). Atatürk Üniversitesinde Öğrenim Gören Kırgız Öğrencilerin Türkçe ve Türkiye'ye Yönelik Görüşleri. *Uluslararası, Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(1), 328-338.
- Andrade, M. (2009). Foreign language learning anxiety in japanese EFL university classes: Physical, emotional, expressive and verbal reactions. *Sophia Junior College Journal*, 29,1-24.
- Aslan E, Thompson A S (2021) The interplay between learner beliefs and foreign language anxiety: insights from the Turkish EFL context, *The Language Learning Journal*, 49 (2) 189-202, <https://doi.org/10.1080/09571736.2018.1540649>
- Bağcı.H. (2010). Türkçe öğretmen adaylarının yazılı anlatım yeterlilik düzeyleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2) 45-68
- Bailey D R, Almusharraf N (2022) A structural equation model of second language writing strategies and their influence on anxiety, proficiency, and perceived benefits with online writing, *Education and Information Technologies* (2022) 27, 10497-10516, <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11045-0>
- Baker, L., & Brown, A. L. (1984). *Metacognitive skills and reading*. In P. D. Pearson, R. Barr, M. L. Kamil and P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of Reading Research* (pp. 353-394). New York: Longman
- Barlow, D. (2002). *Anxiety and its disorders: The Nature and Treatment of Anxiety and Panic*. New York: Guilford Press.
- Bedir, H. (1996), *The effects of using cognitive learning strategies on reading comprehension ability of turkish student*, Cukurova University, (Unpublished Doctorate Thesis), Institute of Social Science
- Birinci, F. G. (2019). *The relationship between information technology self-efficacy beliefs of instructors of Turkish as a foreign language and their use of technology*, (Unpublished Doctoral Thesis). Hacettepe University, Institute of Turkish Studies, Ankara.
- Bölükbaş, F. (2011). Arap öğrencilerin türkçe yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi. *Journal of Turkish Studies*, 6 (3), 1357-1367, <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.2415>

- Brown, A. (1987). *Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms*. In F. E. Weinert & R. H. Kluwe, (Eds.) *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 65-116). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları
- Çakıroğlu, A. (2007). Üstbiliş. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(2), 21-27.
- Christensen LB, Johnson RB, Turner LA (2015), *Araştırma Yöntemleri- Desen ve Analiz* (Çev Adt: Ahmet Aypay), Ankara, Anı Yayıncılık.
- Ciardello, A. V. (1998). Did You Ask a Good Question Today? Alternative Cognitive and Metacognitive Strategies. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 42(3), 210-219. <http://www.jstor.org/stable/40014681>
- Çocuk, H.E.& Yanpar Yelken, T.(2021). The effect of planned writing model on writing anxiety, self-efficacy and B2 level achievement of learners of Turkish as a foreign language. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 17 (Special Issue 1), 458-471.
- Creswell, J. W (2016) *Araştırma Deseni Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları*, (Çev Editörü Selçuk Beşir Demir), Ankara: Siyasal Yayınevi
- Cüceloğlu, D. (2005). *Yeniden İnsan İnsana* (22. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi
- Daniel, S. J. , Xie, F. & Kedia, B. L. (2014). 2014 U.S. Business Needs for Employees with International Expertise. Proceedings of Internationalization of U.S. Education in the 21st Century The Future of International and Foreign Language Studies A Research Conference on National Needs and Policy Implications, April 13-14, 2014, St, Williamsburg, England. Williamsburg: The Coalition for International Education.
- Demirel, Ö. (2003), *Eğitim sözlüğü*, (2. Edition) PegemA Publication, Ankara
- Demir-Gülşen, M. (2000), *A model to investigate probability and mathematics achievement in terms of cognitive, metacognitive and affective variables*, Master Thesis, Boğaziçi University, The Institute for Graduate Studies in Science and Engineering, İstanbul
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition*. Oxford University Press. California.
- Erden, M.& Akman, Y. (1996), *Eğitim Psikolojisi: Gelişim-Öğrenme-Öğretme*, Arkadaş Yayınları, 3. Baskı, Ankara
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34 (10), 906-911.
- Flavell, J.H., Green, F.L., Flavell, E.R., & Lin, N.T. (1999). Development of children's knowledge about unconsciousness. *Child Development*, 70, 396-412.
- Fortunato, I., Hecht, D., Tittle, C. K., & Alvarez, L. (1991). Metacognition and problem solving. *The Arithmetic Teacher*, 39(4), 38-40.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2015). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Freud, S. (1933). *New Introductory Lectures on Psychoanalysis*. Norton & Co.
- Gardner, R. (1989). Anxiety and second language learning: toward a theoretical clarification. *Language Learning*. 39. 251-275.
- Gelen, İ. (2003). *Bilişsel farkındalık stratejilerinin Türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisi*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana, <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Göçer, A; Moğul, S. (2011). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi İle İlgili Çalışmalara Genel Bir Bakış. *Journal of Turkish Studies*, 6 (3)797-810, <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies>
- Gümüş, N.(1997). *Öğrenmeyi öğretmenin öğrenci erişisi, kalıcılığı ve akademik benliğe etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi) , Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Han, H. R. (2009). Measuring anxiety in children: A methodological review of the literature. *Asian Nursing Research*, 3(2), 49-62.
- Horwitz, E. K. (2001). *Language anxiety and achievement*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132. <https://doi.org/10.2307/327317>
- Hyperlink, https://sayilarla.omu.edu.tr/?page=uluslararası_ogrenci_sayisi, Retrieved date: 10-01-2022
- İskender, Y. C., & Savaşçı, M. (2023). Foreign language teaching anxiety of Turkish EFL teachers, *Kastamonu Education Journal*, 31(3), 464-483. doi: 10.24106/KEFDERGİ-2023-0019

- Johnson, B., & Christensen L. (2014). *Educational Research Methods*. SAGE Publications.
- Karakelle, S. ve Saraç, S. (2007). Çocuklar için üst bilişsel farkındalık ölçeği (ÜBFÖ-Ç) A ve B formları: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 10(20), 87- 103.
- Karatay, H. (2007), *İlköğretim Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama becerileri üzerine alan araştırması*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Khawaja N G, Chan S, Stein G (2017) The relationship between second language anxiety and international nursing students stress, *Journal of International Students*, 7(3), 601-620, doi:10.5281/zenodo.570021
- 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.
- Köksal, N. (2005). *Beyin temelli öğrenme*. İçinde: Ö. Demirel (Ed.). *Eğitimde Yeni Yönelimler*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Köroğlu, E. (2013). *Kaygılarımız, korkularımız nedir? Nasıl baş edilir?*. Ankara: HYB.
- Kuhn, D. (2000). Metacognitive development. *Current Directions in Psychological Science*, 9, 178-181.
- Kumar, A. E. (1998). *The influence of metacognition on managerial hiring decision making: Implications for management development*. (Doctoral Dissertation), Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Lee (Esther) E J (2016) Reducing international graduate students' language anxiety through oral pronunciation corrections, *System* 56 (2016) 78-95, doi:http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2015.11.006
- MacIntyre, D. (1991). Methods and results in the study of anxiety and language learning: a review of the literature. *Language Learning*, 41, 85-117.
- 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, P. D. & Gardner, R. (1991a). Language anxiety: Its relationship to other anxieties and to processing in native and second languages. *Language Learning*, 41, 513-534.
- Mevarech, Z. R. (1999). Effects of metacognitive training embedded in cooperative settings on mathematical problem solving. *The Journal of Educational Research*, 92, 195-205.
- Mikami H (2023) A preliminary assessment of facilitating anxiety in second language reading, *Reading in a Foreign Language*, 35(1), 30-47.
- Namlu, A. G. (2004). Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Ölçme Aracının Geliştirilmesi: Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 123-136.
- Özdemir, M. (2019). *Yabancılar Türkçe öğretiminde eylemsilerin biçim-anlam ve kullanım açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Özerbaş, M. A., Yılmaz, K., Babatürk, S. ve İnalöz, A. B. (2023). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin öğrenen özerkliği algısı ile Türkçe öğrenmeye yönelik kaygıları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(1), 73-107.
- Özsoy, G. (2007). *İlköğretim besinci sınıfta üstbiliş stratejileri öğretiminin problem çözme başarısına etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özsoy, G. (2008). Üstbiliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 713-740.
- Pilten, P. (2008) *Üstbiliş stratejileri öğretiminin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin matematiksel muhakeme becerilerine etkisi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Póltorak E (2022) O zjawisku lęku językowego z perspektywy uczących się drugiego/kolejnego języka obcego online, *Czasopismo Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego* 58(1) 43-64, ISSN 1429-2173, eISSN 2545-3971, http://dx.doi.org/10.14746/n.2022.58.1.4, http://poltowneo.org/
- Sağlam, M. (2015). *Yargulama süreci devam eden suçta sürüklenen çocuklara yönelik hazırlanan destek eğitim programının çocukların duygu ve düşüncelerine etkisinin incelenmesi* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Schneider, W. (1998). Performance prediction in young children: Effects of skill, metacognition and wishful thinking. *Developmental Science*, 1(2), 291-297.
- Schneider, W. ve K. Lockl (2002). *The development of metacognitive knowledge in children and adolescents*. In: T. Perfect, B. Schwartz (eds.). *Applied metacognition*. West Nyack, NY, USA: Cambridge University Pres.
- Şen H, S. (2003). *Bilişötesi stratejilerin ilköğretim okulu besinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Senemoğlu, N. (2010), *Gelişim, öğrenme ve öğretim*, Pegem Akademi, Ankara
- Sönmez, V. (2008). *Öğretim ilke ve yöntemleri*, 2. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Soydan, Ş. (2001). *Development of instruments for the assessment of metacognitive skills in mathematics: An alternative assessment attempt*, (Unpublished Master' Thesis), Boğaziçi University.
- Sparks, R., & Ganschow, L. (1991). Foreign Language Learning Difficulties: Affective or Native Language Aptitude Differences?, *Modern Language Journal*, 75, 3-16. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.1991.tb01076.x>
- Sperling, R. A., Howard, B. C. Miller, L. A., & Murphy, C. (2002). Measures of Children's Knowledge and Regulation of Cognition. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 51-79.
- Spielberger, C. D. (1966) *Anxiety and Behaviour: Theory and Research Anxiety*, New York: Academic Pres.
- T.C. Resmi Gazete (1983). <https://www.resmigazete.gov.tr/>
- T.C. Resmi Gazete (1985). <https://www.resmigazete.gov.tr/>
- Takahashi, M., Overton, W.F. Formal reasoning in Japanese older adults: The role of metacognitive strategy, task content, and social factors. *Journal of Adult Development*, 3, 81-91 (1996). <https://doi.org/10.1007/BF02278774>
- Taraban, R., Rynearson, K., & Kerr, M. (2000). College students' academic performance and self-reports of comprehension strategy use. *Reading Psychology*, 21(4), 283-308. <https://doi.org/10.1080/027027100750061930>
- Urquhart, A. H., & Weir, C. J. (1998). *Reading in a Second Language: Process, Product and Practice*. Longman.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wang L, MacIntyre D (2021) Second language listening comprehension: The role of anxiety and enjoyment in listening metacognitive awareness, *SSLT* 11 (4) 491-515, <http://dx.doi.org/10.14746/ssl.2021.11.4.2>.
- William, E. (2005). *Mixed methods research designs in counselling psychology*. University of Nebraska. Nebraska: Sage Publications.
- Yeşilçınar S & Erdemir N (2023) Are enjoyment and anxiety specific to culture? An investigation into the sources of Turkish EFL learners' foreign language enjoyment and anxiety, *Innovation in Language Learning and Teaching*, 17:2, 453-468, doi: 10.1080/17501229.2022.2063295
- Yoğurtçu, K. & Yoğurtçu G. (2013). Yabancı dil olarak Türkçenin öğreniminde kaygının akademik başarıya etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı, 6, 1115-1158.
- YÖK (2016). Yüksek Öğretim İstatistikler., <https://istatistik.yok.gov.tr/>, Erişim :Tarihi 15 Aralık 2023
- YÖK (2019). Yüksek Öğretim İstatistikler., <https://istatistik.yok.gov.tr/>, Erişim :Tarihi 15 Aralık 2023
- YÖK (2021). Yüksek Öğretim İstatistikler., <https://istatistik.yok.gov.tr/>, Erişim :Tarihi 15 Aralık 2023
- YÖK, <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/hedef-odakli-uluslararasıilasma.aspx>, Erişim Tarihi: 15-12-2023
- Yurdakul, B. (2004). *Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrenenlerin problem çözme becerilerine, biliş ötesi farkındalık ve derse yönelik tutum düzeylerine etkisi ile öğrenme sürecine katkıları*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Zhou L, Xi Y & Lochman K (2023) The relationship between second language competence and willingness to communicate: the moderating effect of foreign language anxiety, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 44:2, 129-143, doi:10.1080/01434632.2020.1801697

*Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulunun 20.12.2019 tarih ve 2019-457 sayılı kararı ile etik onay alınmıştır. Tüm katılımcılar bu çalışmaya gönüllülük esasına göre katılmış ve kimlikleri gizli tutulmuştur.

*Bu makaleye yazarların katkı oranları: 1. yazar %75, 2. yazar %25 şeklindedir.