



T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENERLERİN OKUMA
KAYGILARI İLE OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİ**

DOKTORA TEZİ

Hatice ALTUNKAYA

Malatya-2015

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENENLERİN OKUMA
KAYGILARI İLE OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİ

DOKTORA TEZİ

Hatice ALTUNKAYA

Danışman: Doç. Dr. İlhan ERDEM

Malatya-2015

T.C.
İnönü Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

Hatice ALTUNKAYA tarafından hazırlanan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Okuma Kaygıları ile Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki başlıklı bu çalışma, 27/11/2015 tarihinde yapılan sınav sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan	:Doç. Dr. Hasan BAĞCI	
Üye (Tez Danışmanı)	:Doç. Dr. İlhan ERDEM	
Üye	:Doç. Dr. Mehmet Akif ÇEÇEN	
Üye	:Doç. Dr. Mehmet TEMİZKAN	
Üye	:Yrd. Doç. Dr. İsmail ŞAN	

O N A Y

27/11/2015
Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ
Enstitü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Doç. Dr. İlhan ERDEM'in danışmanlığında doktora tezi olarak hazırladığım **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Okuma Kaygıları ile Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki** başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlâk ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Hatice ALTUNKAYA



ÖN SÖZ

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi Kâşgarlı Mahmud'un Divanü Lûgat-it-Türk adlı eseriyle başlayan uzun bir geçmişe sahiptir. Günümüzde üniversitelere bağlı Türkçe öğretim merkezlerinde, özel kuruluşlara ait dil okullarında, Yunus Emre Enstitüsü'ne bağlı kurumlarda Türkçe öğretimi yapılmaktadır. Dil öğretimi gramer öğretiminden ziyade dilin hayat içerisinde kullanımını öğretmektir. Bu, çağdaş dil öğretim yaklaşımları ışığında öğrencilerin bireysel özelliklerinin dikkate alındığı eğitim öğretim ortamlarının sağlanmasıyla mümkündür. Dil eğitiminin temelinde yer alan dört temel dil becerisinden biri olan okuma eğitimi, hızla gelişen bilim ve teknolojinin paralelinde artan bilgi birikiminin öğrenilmesinde, akademik başarının elde edilebilmesinde temel faktör olduğundan üzerine dikkatle eğilmeyi gerektiren bir eğitim sahası olarak belirmektedir. Ana dilde okuma eğitime göre yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma eğitimi daha karmaşık bir süreçtir. Bu süreçte öğrenciler ana dillerinden farklı ses, yazı sistemi ile karşılaşacaklar, kelime bilgisi, dil bilgisi, cümle bilgisi gibi bilgileri edinecekler ve metinler aracılığı ile kendilerine aktarılan kültür öğelerini, söylem yapılarını anlamlandırmaya çalışacaklardır. Tüm bu karmaşık süreç, dil eğitiminin tek tip birey üzerinden öğretilmesi yerine bireysel farklılıkların ve öğrencilerin psikolojik özelliklerinin dikkate alındığı öğrenci merkezli bir eğitimin gerçekleştirilmesini zorunlu kılmaktadır. Bu durumdan hareketle çalışmada okuma eğitiminin duyuşsal yönüne eğilinmiş ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin okuma kaygıları ile okuduklarını anlama becerileri arasındaki ilişki ele alınmıştır.

Çalışma giriş, kuramsal çerçeve ve ilgili araştırmalar, yöntem, bulgular ve yorum ile sonuç ve öneriler olmak üzere beş bölümden meydana gelmektedir. Giriş bölümünde çalışmanın amacı, problem durumu ve alt problemler ortaya konmuştur. Kuramsal çerçeve bölümünde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bağlamında dil, yabancı dil, dil becerileri ve okuma becerisine ilişkin bilgiler aktarılmış, sonrasında ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Yöntem bölümünde araştırmanın hangi yöntemle gerçekleştirildiği anlatılarak veri toplama araçları ve bu araçların geliştirilme süreci kapsamlı olarak açıklanmıştır. Bulgular ve yorum bölümünde çalışma neticesinde elde edilen bulgular yorumlanarak açıklanmıştır. Sonuç ve öneriler kısmında araştırmanın sonuçları sunulmuş, bu bağlamda uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Başta doktora eğitimimin tüm aşamalarında değerli desteğini ve emeğini esirgemeyen danışmanım Doç. Dr. İlhan ERDEM'e olmak üzere Prof. Dr. Hasan KAVRUK, Prof. Dr. Songül TAŞ, Doç. Dr. Mehmet Akif ÇEÇEN, Doç. Dr. Nesrin SİS, Yrd. Doç. Dr. İsmail ŞAN hocalarıma ve araştırma görevlisi arkadaşlarım Bahar DOĞAN, Ayşe Gülüşen ATEŞ, Şenol AKAYDIN ve Hasan KURNAZ'a en içten şükranlarımı sunuyorum. Tezimin istatistik analizlerinde katkıda bulunan kıymetli hocam Prof. Dr. Adnan KAN'a cân-u gönülden teşekkür ediyorum. Ayrıca lisans ve yüksek lisans öğrenimim boyunca verdikleri tüm emekler için Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü'ndeki saygıdeğer hocalarıma teşekkür ediyorum.

Araştırmamı gerçekleştirdiğim Türkçe öğretim merkezlerinin değerli müdürlerine ve sevgili okutmanlarına verdikleri destek, gösterdikleri kolaylık için çok teşekkür ediyorum.

Bu günlere gelebilmemin mimarı sevgili, biricik ilkokul öğretmenim Süheyla GÖLEN'e sonsuz teşekkürler ediyor önünde saygıyla eğiliyorum.

Yaşamımın anlamı, dünyayı değerli kılan varlıklar olan kızım Hilal ve oğlum Arif'ten doktora yapabilmek uğruna birlikte vakit geçirme zamanlarımızdan aldığım için af diliyor, anlayışları, destekleri için teşekkür ediyorum. Silivri'de çalışıp Malatya'da doktora yaptığım süreç içerisinde üç dönem devam eden ders dönemi boyunca her hafta 70 km süren bir yol ile beni havalimanına bırakıp her gece 1'de inen uçakta yolumu gözleyen ve sisli, yağmurlu dönüş yolunda beni motive ederek tüm desteğiyle yanımda olan sevgili eşim Fatih'e candan teşekkürler ediyorum.

Hatice ALTUNKAYA

ÖZET

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENENLERİN OKUMA KAYGILARI İLE OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

ALTUNKAYA, Hatice

Doktora Tezi

İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. İlhan ERDEM

Kasım-2015, xiv+241 sayfa

Bu araştırmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin okuma kaygıları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak; bunun yanında öğrencilerin okuma kaygıları ile okuduğunu anlama becerilerini çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada “ilişkisel tarama modeli” kullanılmıştır.

Araştırmanın evrenini, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler oluşturmaktadır. Evrenin tamamına ulaşamadığı için uygun örneklem yoluyla örneklem alma yoluna gidilmiştir. Bu doğrultuda Gazi Üniversitesi TÖMER’den 105, Gaziantep Üniversitesi TÖMER’den 112, İnönü Üniversitesi TÖMER’den 54, Sakarya Üniversitesi TÖMER’den 31, İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi’nden 70, Sabahattin Zaim Üniversitesi TÖMER’den 13, Yıldız Üniversitesi TÖMER’den 15, Aydın Üniversitesi TÖMER’den 56, Fatih Üniversitesi TÖMER’den 54 olmak üzere 510 yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B düzeyinde öğrenci örneklem olarak alınmıştır.

Çalışmada veri toplamak amacıyla yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B düzeyindeki öğrencilere yönelik “Okuma Kaygısı Ölçeği” ve “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” geliştirilmiştir. Bu ölçekten ve başarı testinden elde edilen verilerin analiz edilmesinde SPSS (21) paket programı kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B düzeyindeki öğrencilerin en düşük puan olarak 8 en yüksek puan olarak ise 45 alınabilen okuduğunu anlama başarı testinden ortalama 33 puan aldıkları, standart sapmanın 7,55 olduğu tespit

edilmiştir. Öğrencilerin okuma kaygısı düzeyleri ölçeğin üç alt boyutu ve tamamına ilişkin ölçek puanları ayrı ayrı ele alınarak incelenmiştir. İnceleme sonucunda ölçeğin “okuma becerisi korkusu” boyutunda okuma kaygısı puan ortalamaları 15,07 olarak bulunmuştur. Ölçeğin “dil bilgisi kaygısı” boyutunda öğrencilerin puan ortalamaları 18,71; “okuduğunu anlama endişesi” boyutunda ise 13,14 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tamamından elde edilen sonuçlara göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B düzeyindeki öğrencilerin okuma kaygısı puan ortalamaları 46,92 olarak tespit edilmiştir.

Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Testi’nden elde ettikleri puanlar ile Okuma Kaygısı Ölçeği’nin tamamı ve alt boyutlarından elde ettikleri puanlar arasındaki ilişkilerin negatif yönlü olup -,069 ile -,275 arasında değişmekte olduğu ve sadece Okuma Kaygısı Ölçeği’nin “okuduğunu anlama endişesi” boyutundan elde edilen puanlar ile okuduğunu anlama başarı testinden elde edilen puanlar arasındaki ilişkide anlamlı farklılık bulunmadığı diğer tüm ilişki katsayılarında anlamlı farklılıklar bulunduğu tespit edilmiştir. Tüm bu sonuçlar ışığında okuduğunu anlama başarı testinden elde edilen puanlarla okuma kaygısı ölçeğinden elde edilen puanlar arasında ters yönlü bir ilişki olduğu, okuma kaygısı arttıkça okuduğunu anlama testinden elde edilen başarı puanının düştüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin okuduklarını anlama başarı düzeylerinin cinsiyet, yaş, Türkiye’ye gelmeden önce Türkçe eğitim alma durumu, Türkçe kitap, dergi, gazete okuma durumu, Türkçe öğrenme amacı ve okuma sıklığı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği; bilinen dil sayısı, Türkiye’de bulunma süresi değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma kaygısı düzeylerinde cinsiyet, Türkiye’ye gelmeden önce Türkçe eğitim alma durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı; yaş, Türkçe kitap, dergi, gazete okuma durumu, bilinen dil sayısı, Türkiye’de bulunma süresi, Türkçe öğrenme amacı, okuma sıklığı değişkenlerine göre ise anlamlı farklılıklar bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Yabancı Dil, Okuma Kaygısı, Okuduğunu Anlama Becerisi.

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN READING ANXIETY AND READING COMPREHENSION SKILLS OF LEARNERS OF TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

ALTUNKAYA, Hatice

PhD Thesis

İnönü University Institute of Educational Sciences

Department of Turkish Education

Supervisor: Assoc. Dr. İlhan ERDEM

November 2015 xiv + 241 pages

The purposes of this study are to reveal the relationship between reading anxiety and comprehension skills of learners of Turkish as a foreign language, and besides, to examine reading anxiety of students and their comprehension skills with several variables. In accordance with this goal, the 'relational model' was used in this study.

Target population of the study consists of students learning Turkish as a foreign language. As all of the target population cannot be accessed, sampling has been carried out by applying appropriate sample. In this regard, 510 students 105 from TOMER of Gazi University, 112 from TOMER of Gaziantep University, 54 from TOMER of Inonu University, 31 from TOMER of Sakarya University, 70 from Istanbul University Language Centre, 13 from TOMER of Sabahattin Zaim University, 15 from TOMER of Yıldız University, 56 from TOMER of Aydın University, 54 from TOMER of Fatih University, who are learning Turkish as a foreign language at B level, were enrolled in the sample.

To collect data, “Reading Anxiety Scale” and “Comprehension Achievement Test” were developed for the students learning Turkish as a foreign language at B level. In analyzing the data obtained from this scale and achievement test, SPSS (21) software package was used.

As a result of the comprehension test, the students learning Turkish as a foreign language at B level got 33 on average, and while the highest score was 45, the lowest

one was 8, and the standard deviation was 7.55. Three subscales of reading anxiety levels of students on full scale and scale scores were examined separately. As a result of the investigation, "the fear of reading skills" in reading anxiety scores were found to be 15.07 on average. "grammar anxiety" was found to be 18,71 on average, and "reading comprehension anxiety" was found to be 13,14. According to the results obtained from the whole of the scale, it was found that the students learning Turkish as a foreign language at B level got on average 46,92 in comprehension anxiety.

It was found that the relationship between the scores, the students got at Comprehension Test and the ones they got from Comprehension Anxiety Test and its all subscales, were negative with between-.069-.275, and that there was not a significant relationship between only in the "comprehension anxiety" subscale of Reading Anxiety Scale and comprehension achievement test scores, and that there was significant difference in other correlation coefficients. In the light of all these results, it was found that there is an inverse correlation between the scores got from comprehension achievement test and the ones got from reading anxiety scale, and that the achievement score obtained from comprehension test decreased as the reading anxiety increased.

It was found that the achievement score of the students showed no significant differences with respect to the variables such as gender, age, Turkish language knowledge before coming to Turkey, reading books, magazines and newspapers in Turkish, their aim of learning Turkish and reading frequency, but a significant difference was found according to the variables such as the number of the acquired languages and duration of stay in Turkey.

It was found that reading anxiety score of the students showed no significant differences with respect to the variables such as gender, Turkish language knowledge before coming to Turkey; but a significant difference was found with respect to the variables such as age, reading books, magazines and newspapers in Turkish, the number of the languages known, duration of stay in Turkey, their aim of learning Turkish and reading frequency.

Keywords: Foreign Language, Reading Anxiety, Reading Comprehension Skills.

İÇİNDEKİLER

Sayfa

KABUL ve ONAY SAYFASI.....	
ONUR SÖZÜ.....	i
ÖN SÖZ	ii
ÖZET	iv
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar ve ŞEKİLLER LİSTESİ	xii
KISALTMALAR LİSTESİ	xiv
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Önemi	7
1.3. Problem Cümlesi.....	8
1.4. Alt Problemler.....	8
1.5. Varsayımlar.....	9
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	9
1.7. Tanımlar.....	10
BÖLÜM II	11
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	11
2.1. Kuramsal Çerçeve.....	11
2.1.1. Dil	11
2.1.2. Ana Dili	11
2.1.3. Yabancı Dil.....	13
2.1.4. Avrupa Birliği Yabancı Dil Çalışmaları.....	15
2.1.4.1. Avrupa Konseyi Yabancı Diller İçin Ortak Başvuru Metni	16
2.1.4.2. Avrupa Dil Gelişim Dosyası Projesi.....	20
2.1.4.3. Avrupa Dil Gelişim Dosyası Bölümleri.....	21
2.1.5. Yabancı Dil Öğretiminde Temel İlkeler.....	22
2.1.6. Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri	25
2.1.7. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Temel Beceriler, Öğretme- Öğrenme Alanları	30
2.1.7.1. Dinleme Eğitimi.....	30
2.1.7.2. Konuşma Eğitimi	33
2.1.7.3. Yazma Eğitimi	36
2.1.7.4. Okuma Eğitimi.....	38
2.1.7.4.1. Okuma Nedir?	38
2.1.7.4.2. Okuma ve Anlamlandırma Süreci	40
2.1.8. Okuma Yaklaşımları.....	46

2.1.8.1. Bütünleştirici Okuma Yaklaşımı (İç Doğrultulu Okuma Yaklaşımı).....	46
2.1.8.2. Çözümleyici Okuma Yaklaşımı (Dış Doğrultulu Okuma Yaklaşımı)....	47
2.1.8.3. Etkileşimsel Okuma Yaklaşımı	48
2.1.9. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Okuma	50
2.1.9.1. Dil Bilimsel ve İşlemsel Farklılıklar.....	53
2.1.9.2. Bireysel ve Deneyimsel Farklılıklar	56
2.1.9.3. Sosyo-Kültürel ve Kurumsal Farklılıklar	58
2.1.10. Kaygı	65
2.1.10.1. Yabancı Dil Kaygısı.....	68
2.1.10.2. Okuma Kaygısı	70
2.2. İlgili Araştırmalar	73
2.2.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Üzerine Yapılan Çalışmalar	74
2.2.1.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Üzerine Yapılan Çalışmaların Değerlendirilmesi.....	86
2.2.2. Kaygı ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	87
2.2.2.1. Kaygı ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmaların Değerlendirilmesi.....	92
2.2.3. Kaygı ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar.....	92
2.2.3.1. Kaygı ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmaların Değerlendirilmesi ..	96
BÖLÜM III	97
YÖNTEM	97
3.1. Araştırmanın Modeli.....	97
3.2. Evren ve Örneklem	98
3.3. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Bilgiler	99
3.4. Veri Toplama Araçları	103
3.4.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Yönelik Okuma Kaygısı Ölçeği'nin Geliştirilmesi (YDTOKÖ).....	104
3.4.1.1. Yapı Geçerliği.....	113
3.4.1.2. Ölçeğin Güvenirliği	116
3.4.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen B Düzeyindeki Öğrencilere Yönelik Okuma Başarı Testi'nin Geliştirilmesi (YDTOBT).....	117
3.4.2.1. YDTOBT'nin Psikometrik Özellikleri	125
3.4.2.2. Geçerlik.....	127
3.4.2.3. Güvenirlik	127
3.4.3. Kişisel Bilgi Formu	127
3.5. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması.....	127
3.6. Verilerin Analizi ve Yorumlanması.....	129
BÖLÜM IV	132
BULGULAR VE YORUM	132
4.1. Türkçe Öğrenen B Düzeyindeki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Düzeylerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	132
4.2. Değişkenlere Göre Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Düzeyleri.....	132
4.2.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Düzeyleri	133
4.2.2. Yaş Değişkenine Göre Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Düzeyleri.....	133

4.2.3. Türkiye'ye Gelmeden Önce Türkçe Eğitim Alma Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Düzeyleri	134
4.2.4. Türkçe Kitap, Dergi, Gazete Okuma Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Düzeyleri.....	135
4.2.5. Bilinen Dil Sayısı Değişkenine Göre Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Düzeyleri	136
4.2.6. Türkiye'de Bulunma Süresi Değişkenine Göre Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Düzeyleri	137
4.2.7. Türkçe Öğrenme Amacı Değişkenine Göre Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Düzeyleri	139
4.2.8. Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Düzeyleri	140
4.3. Türkçe Öğrenen B Düzeyindeki Öğrencilerin Okuma Kaygısı Düzeyleri	141
4.4. Değişkenlere Göre Öğrencilerin Okuma Kaygısı Düzeyleri	145
4.4.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin Okuma Kaygısı Düzeyleri.....	145
4.4.2. Yaş Değişkenine Göre Öğrencilerin Okuma Kaygısı Düzeyleri.....	146
4.4.3. Türkiye'ye Gelmeden Önce Türkçe Eğitim Alma Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerin Okuma Kaygısı Düzeyleri.....	151
4.4.4. Türkçe Kitap, Dergi, Gazete Okuma Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerin Okuma Kaygısı Düzeyleri	152
4.4.5. Bilinen Dil Sayısı Değişkenine Göre Öğrencilerin Okuma Kaygısı Düzeyleri	153
4.4.6. Türkiye'de Bulunma Süresi Değişkenine Göre Öğrencilerin Okuma Kaygısı Düzeyleri	158
4.4.7. Türkçe Öğrenme Amacı Değişkenine Göre Öğrencilerin Okuma Kaygısı Düzeyleri	162
4.4.8. Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Öğrencilerin Okuma Kaygısı Düzeyleri	166
4.5. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Düzeyleri ile Okuma Kaygıları Arasındaki İlişki	171
BÖLÜM V	174
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	174
5.1. Sonuçlar	174
5.1.1. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Düzeylerine İlişkin Sonuçlar	174
5.1.2. Değişkenlere Göre Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Düzeylerine İlişkin Sonuçlar.....	175
5.1.3. Öğrencilerin Okuma Kaygısı Düzeylerine İlişkin Sonuçlar.....	176
5.1.4. Değişkenlere Göre Öğrencilerin Okuma Kaygısı Düzeylerine İlişkin Sonuçlar.....	176
5.1.5. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Düzeyleri ile Okuma Kaygıları Arasındaki İlişkiye Dair Sonuçlar	179
5.2. Öneriler	180
5.2.1. Uygulayıcılara Öneriler	180
5.2.2. Araştırmacılara Öneriler	184

KAYNAKÇA.....	185
EKLER:	214
Ek 1: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Yönelik Okuma Kaygısı Ölçeği.....	214
Ek 2: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen B Düzeyi Öğrencilere Yönelik Okuduğunu Anlama Başarı Testi.....	215
Ek 3: Kişisel Bilgi Formu	226
Ek 4: Belirtke Tablosu	227
Ek 5: Sabahattin Zaim Üniversitesi Uygulama İzin Yazısı	229
Ek 6: Fatih Üniversitesi Uygulama İzin Yazısı	230
Ek 7: Sakarya Üniversitesi Uygulama İzin Yazısı.....	231
Ek 8: Gaziantep Üniversitesi Uygulama İzin Yazısı	232
Ek 9: Gazi Üniversitesi Uygulama İzin Yazısı	233
Ek 10: Aydın Üniversitesi Uygulama İzin Yazısı	234
Ek 11: Yıldız Üniversitesi Uygulama İzin Yazısı	235
Ek 12: İnönü Üniversitesi Uygulama İzin Yazısı	236
Ek 13: İstanbul Üniversitesi Uygulama İzin Yazısı.....	237

TABLOLAR ve ŞEKİLLER LİSTESİ

No	Sayfa
Tablo 1: Genel Dil Düzeyleri.....	19
Tablo 2: Okuma Sürecinde Anlam Kurma Becerileri	45
Tablo 3 : Ana Dilinde ve Yabancı Dilde Okuma Farklılıkları	52
Tablo 4: Araştırmanın Örneklemine Oluşturan Merkezler ve Öğrenci Sayıları	99
Tablo 5: Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımları	99
Tablo 6: Öğrencilerin Ülke Dağılımları.....	100
Tablo 7: Öğrencilerin Yaş Dağılımları	101
Tablo 8: Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Amaçları.....	101
Tablo 9: Öğrencilerin Daha Önce Türkçe Eğitim Alma Durumları	102
Tablo 10: Öğrencilerin Türkçe Kitap, Gazete ve Dergi Okuma Durumları	102
Tablo 11: Öğrencilerin Okuma Sıklıkları	102
Tablo 12: Öğrencilerin Bildikleri Yabancı Dil Sayıları.....	103
Tablo 13: Öğrencilerin Türkiye’de Yaşama Süreleri	103
Tablo 14: Okuma Kaygısı Ölçeği’nin Denemelik Formunda Yer Alan Maddeler ve İlgili Kaynaklar	110
Tablo 15: Okuma Kaygısı Ölçeğine ilişkin Faktör Analizi Sonuçları.....	114
Tablo 16: Okuma Kaygısı Ölçeğine İlişkin Madde ve Test İstatistikleri	117
Tablo 17: Çalışma Grubunu Oluşturan Merkezler ve Öğrenci Sayıları	125
Tablo 18: 3.4.2.4.1. YDTOBT’ye İlişkin Madde ve Test İstatistikleri.....	126
Tablo 19: Uygulama İşlemi Zaman Çizelgesi	128
Tablo 20: Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Düzeyleri	132
Tablo 21: YDTOBT Puanlarının Cinsiyete Göre Analizi	133
Tablo 22: YDTOBT Puanlarının Yaşlara Göre Analizi	134
Tablo 23: YDTOBT Puanlarının Türkiye’ye Gelmeden Önce Türkçe Eğitim Alma Durumlarına Göre Analizi	135
Tablo 24: YDTOBT Puanlarının Türkçe Kitap, Dergi, Gazete Okuma Durumlarına Göre Analizi.....	136
Tablo 25: YDTOBT Puanlarının Öğrencilerin Bildikleri Dil Sayısına Göre Analizi ..	136
Tablo 26: YDTOBT Puanlarının Türkiye’de Bulunma Sürelerine Göre Analizi.....	138
Tablo 27: YDTOBT Puanlarının Türkçe Öğrenme Amaçlarına Göre Analizi.....	139
Tablo 28: YDTOBT Puanlarının Okuma Sıklıklarına Göre Analizi	140
Tablo 29: Türkçe Öğrenen B Düzeyindeki Öğrencilerin Okuma Kaygısı Düzeyleri...	141
Tablo 30: YDTOKÖ’nden Elde Edilen Puan Ortalamalarının Cinsiyete Göre Analizi	145
Tablo 31: YDTOKÖ’nin “Okuma Becerisi Korkusu” Alt Boyutundan Elde Edilen Puan Ortalamalarının Yaşlara Göre Analizi	147
Tablo 32: YDTOKÖ’nin “Dil Bilgisi Kaygısı” Boyutundan Elde Edilen Puan Ortalamalarının Yaşlara Göre Analizi	147
Tablo 33: YDTOKÖ’nin “Okuduğunu Anlama Endişesi” Boyutundan Elde Edilen Puan Ortalamalarının Yaşlara Göre Analizi	149
Tablo 34: YDTOKÖ’nin Tamamından Elde Edilen Puan Ortalamalarının Yaşlara Göre Analizi.....	149

Tablo 35: YDTOKÖ’nden Elde Edilen Puan Ortalamalarının Türkiye’ye Gelmeden Önce Türkçe Eğitim Alma Durumlarına Göre Analizi.....	151
Tablo 36: YDTOKÖ’nden Elde Edilen Puan Ortalamalarının Türkçe Kitap, Dergi, Gazete Okuma Durumlarına Göre Analizi	152
Tablo 37: YDTOKÖ’nin “Okuma Becerisi Korkusu” boyutundan Elde Edilen Puan Ortalamalarının Öğrencilerin Bildikleri Dil Sayısına Göre Analizi	154
Tablo 38: YDTOKÖ’nin “Dil Bilgisi Kaygısı” boyutundan Elde Edilen Puan Ortalamalarının Öğrencilerin Bildikleri Dil Sayısına Göre Analizi	155
Tablo 39: YDTOKÖ’nin “Okuduğunu Anlama Endişesi” boyutundan Elde Edilen Puan Ortalamalarının Öğrencilerin Bildikleri Dil Sayısına Göre Analizi	156
Tablo 40: YDTOKÖ’nin Tamamından Elde Edilen Puan Ortalamalarının Öğrencilerin Bildikleri Dil Sayısına Göre Analizi.....	157
Tablo 41: YDTOKÖ’nin “Okuma Becerisi Korkusu” Boyutundan Elde Edilen Puan Ortalamalarının Türkiye’de Bulunma Sürelerine Göre Analizi	158
Tablo 42: YDTOKÖ’nin “Dil Bilgisi Kaygısı” Boyutundan Elde Edilen Puan Ortalamalarının Türkiye’de Bulunma Sürelerine Göre Analizi	159
Tablo 43: YDTOKÖ’nin “Okuduğunu Anlama Endişesi” Boyutundan Elde Edilen Puan Ortalamalarının Türkiye’de Bulunma Sürelerine Göre Analizi	160
Tablo 44: YDTOKÖ’nin Tamamından Elde Edilen Puan Ortalamalarının Türkiye’de Bulunma Sürelerine Göre Analizi.....	160
Tablo 45: YDTOKÖ’nin “Okuma Becerisi Korkusu” Boyutundan Elde Edilen Puan Ortalamalarının Türkçe Öğrenme Amaçlarına Göre Analizi	162
Tablo 46: YDTOKÖ’nin “Dil Bilgisi Kaygısı” Boyutundan Elde Edilen Puan Ortalamalarının Türkçe Öğrenme Amaçlarına Göre Analizi	163
Tablo 47: YDTOKÖ’nin “Okuduğunu Anlama Endişesi” Boyutundan Elde Edilen Puan Ortalamalarının Türkçe Öğrenme Amaçlarına Göre Analizi	164
Tablo 48: YDTOKÖ’nin Tamamından Elde Edilen Puan Ortalamalarının Türkçe Öğrenme Amaçlarına Göre Analizi	165
Tablo 49: YDTOKÖ’nin “Okuma Becerisi Korkusu” Boyutundan Elde Edilen Puan Ortalamalarının Okuma Sıklıklarına Göre Analizi	166
Tablo 50: YDTOKÖ’nin “Dil Bilgisi Kaygısı” Boyutundan Elde Edilen Puan Ortalamalarının Okuma Sıklıklarına Göre Analizi	167
Tablo 51: YDTOKÖ’nin “Okuduğunu Anlama Endişesi” Boyutundan Elde Edilen Puan Ortalamalarının Okuma Sıklıklarına Göre Analizi.....	169
Tablo 52: YDTOKÖ’nin Tamamından Elde Edilen Puan Ortalamalarının Okuma Sıklıklarına Göre Analizi	170
Tablo 53: Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Düzeyleri ile Okuma Kaygıları Arasındaki İlişki.....	171
Şekil 1: Ortak Dil Düzeyleri.....	18

KISALTMALAR LİSTESİ

AFA: Açıklayıcı Faktör Analizi
AOÖÇ: Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi
CEFR: Common European Framework of Reference for Languages (Avrupa Konseyi Yabancı Diller İçin Ortak Başvuru Metni)
DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi
EFL: English Foreign Language (Yabancı Dil İngilizce)
MEB: Millî Eğitim Bakanlığı
N: Frekans
p: Anlamlılık
Sd: Serbestlik Derecesi
SS: Standart Sapma
TÖMER: Türkçe Öğretim Merkezi
YDTOBT: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen B Düzeyindeki Öğrencilere Yönelik Okuma Başarı Testi
YDTOKÖ: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Yönelik Okuma Kaygısı Ölçeği
YETEM: Yunus Emre Türkçe Eğitim ve Öğretim Merkezi

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın amacına ve temel problemine, alt problemlere dair açıklamalara, araştırmanın varsayımları ve sınırlılıkları ile temel kavramlarına ilişkin tanımlara ve kısaltmalara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Dil kültürel, ekonomik, sosyolojik pek çok boyutu bünyesinde barındıran evrensel bir olgudur. İnsanoğlunun çağlar boyunca meydana getirdiği kültürel, bilimsel, ekonomik tüm birikimler dil sayesinde var olmuşlardır. “Dil hem dil yetisinin toplumsal ürünüdür, hem de bu yetinin bireylerce kullanılabilmesi için toplumun benimsediği zorunlu bir uzlaşımlar bütünüdür” (Saussure, 1985: 13). “Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabîî bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimaî bir müessesedir” (Ergin, 2002: 3).

Toplumda sağlıklı bir iletişimin sağlanması, dil öğretiminin çağdaş dil öğretim yaklaşımları ışığında dilin kurallarına uygun olarak yapılmasıyla mümkündür. Modern toplumların hayatında, toplumun yüzyıllar içerisinde kültürleriyle, değerleriyle yoğurarak meydana getirdiği dilin, bilimin farklı disiplinlerinin de bulgularından yararlanılarak öğretilmesi gerekmektedir.

Dil, ister ana dili olarak isterse bir yabancı dil olarak öğretilsin, günümüzde gittikçe artan bir önem kazanmıştır./.../ 21. yüzyılda toplumda yeni birtakım bilim dallarının insanları yönlendireceği anlaşıldı. Bu bilim dallarının da ister araştırma ve edinme, isterse sunma ve kullanma ile ilgili olsun ancak dili yeterince öğrenmeye bağlı olduğu anlaşılmıştır (Yalçın; 2006: 17).

Toplumsal bir ürün olan dil toplumdan topluma farklılık göstererek dil çeşitliliğini oluşturmaktadır. Milletleri oluşturan bireylerin benimsediği uzlaşımlar bütünü olan dil, dünya üzerinde çeşitlilik arz eder. Bugün, küreselleşen dünyada artan ulaşım ve iletişim araçları insanların birbirleri ile eskiye nazaran daha fazla ticaret, turizm, eğitim, göç vb. nedenlerle bir araya gelebilmelerine ve daha fazla iletişim kurabilmelerine imkân sağlamıştır. Ancak ulaşım ve iletişim araçlarının artışı bir başka gereklilik olan yabancı dil öğrenimi ihtiyacını beraberinde getirmiştir. Dünyanın küreselleşmesiyle beraber

eğitim, turizm, din, başka ülkelerle ticaret yapmak, çalışmak, farklı bir ülkede yaşamak vb. sebeplerle yabancı dil öğrenme ihtiyacı artarak devam etmektedir.

Uluslararası ilişkilerin yoğunlaşması ile birlikte yabancı dil öğrenimi eskiye nazaran daha fazla önem kazanmış ve artık bir değil birden fazla dil bilmek gereklilik hâlini almıştır. Bunun sonucu olarak yabancı dil öğrenimine ilgi artmış ve Türkçe de son yıllarda artan bu ilgiye paralel bir hızla diğer ülkelerin insanları tarafından yoğun olarak öğrenilmek istenilen bir dil olmuştur. Bu durumun neticesi olarak yabancılara Türkçe öğretimi alanı, dikkatle ele alınmaya başlanan ve bu alanda çalışan kişi, kurum ve kuruluşların sayısının hızla çoğaldığı bir eğitim sahası hâline gelmiştir.

Türkçenin yabancılar tarafından ikinci bir dil olarak öğrenilmesine gerekçe olarak Türkiye ve diğer ülkeler arasındaki siyasi ve ekonomik temaslar, üniversiteler arasındaki akademik faaliyetler, öğrenci değişimleri, tarihî ve coğrafi özelliklerinden kaynaklı turizm nedeniyle Türkiye'ye olan ilgi ve sevgi, Avrupa Birliği gibi uluslararası kurum/kurullara giriş sürecinde ülkemizin yurtdışı basın organları tarafından sıkça gündeme getirilmesi gösterilebilir (Durukan ve Maden; 2013: 511).

Ana dili öğretiminde olduğu gibi yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de dört temel dil becerisi dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerisidir. Bu becerilerden okuma becerisi, yazının icat edilmesinden itibaren insanoğlunun en temel bilgi edinme yollarından biri olmuştur. Okuma, kâğıt üzerine basılı sembol, şekil, grafikler aracılığı ile oluşturulmuş materyallerin göz yoluyla alınması ve zihin yoluyla kavranması, gerektiğinde seslendirme organları ile seslendirilmesi eylemidir. Grabe ve Stoller (2002) dört temel dil becerisinden okumanın özellikle önemli olduğunu ve okumanın yeni bilgilerin temel aracı olarak kabul edildiğini belirtmişlerdir. Dört temel dil becerisinden olan okuma, her türlü konunun öğrenilmesinde temel beceri alanı olarak değerlendirilmektedir. Bamberger'e (1990: 1) göre okumanın gerçek amacı okunanları doğru ve hızlı bir şekilde kavramaktır.

Okuduğunu anlama oldukça karmaşık bir işlem olduğundan bu durumu daha doğru ve tam bir şekilde betimlemek için birbirinin koşulu olan süreçlerin belirlenmesi gerekir. Bu süreçlerden hiçbiri tek başına okuduğunu anlamayı tanımlayamaz; ancak bir bütün olarak akıcı bir okumanın gerektirdiği doğru bir anlamayı sağlayabilir. Okuduğunu anlamayı sağlayan bu süreçler amaçlı, etkili, etkileşimli, stratejik, esnek, değerlendirici, hızlı, kavrayıcı, dil bilimsel süreçler olarak betimlenebilir (Grabe ve Stoller, 2002: 14).

Okumayla ilgili araştırmaların çoğunluğunun kelime tanıma ve okuduğunu anlama gibi bilişsel boyuta odaklandığı görölmektedir (Baker ve Wigfield, 1999: 452). Öğrenme sadece bilişsel değil aynı zamanda duyuşsal ve sosyal bir süreçtir (Bandura, 1977, 1982, 1986, 1993,1997). Günümüze yaklaştıkça okuma becerisini geliştiren bilişsel becerilerin yanı sıra kaygı, öz yeterlilik gibi okuma alanının duyuşsal boyutuna değinen çalışmalar da araştırmacılara konu olmaktadır (Guthrie ve Wigfield, 2000; Paris, Wasik ve Turner, 1991; Wigfield ve Guthrie, 1997).

Okuma becerisinin diğer dil becerileri veya başka alanlarla ilişkisi gibi konuların çalışılması, alanın gelişmesi adına önemlidir. Okuma becerisi ile ilgili araştırmaların çoğunlukla belirli konularda yoğunlaştığı anlaşılmaktadır. Okuma becerisi üzerine çalışmak isteyenlerin eleştirel okuma, görsel okuma, medya okuryazarlığı, okuma motivasyonu, okuma kaygısı gibi alanlara yönelmesi önerilebilir (Akaydın ve Çeçen, 2015: 192).

Bernhardt (1991) okuduğunu anlama modelinde, yabancı dilde okuduğunu anlamada etkili olan çeşitli değişkenlerin etkilerine işaret etmiştir. Araştırmacıya göre okuduğunu anlamada etkili olan bu değişkenlerden ana dilde okuryazarlık ve ikinci dile ait bilgiler % 50 etkili olurken, diğer % 50’lik faktörün kaygı ve ilgi gibi motivasyonla alakalı faktörlerle ilişkili olduğunu ifade etmiştir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmede okuma süreci; okurun bir taraftan ses, hece, kelime bilgisi, cümle yapısı gibi yapıları zihinsel olarak tanımasını, diğer taraftan ön bilgilerini, dünya görüşünü de işe koşarak metindeki anlamı kavramasını gerektiren bir süreçtir. Bu süreçte öğrenme, bilişsel ve duyuşsal faktörlerin bireşiminin etkili bir şekilde süreçte yer almasıyla gerçekleşebileceği söylenebilir. Applegate ve Applegate (2004), bu konuda yapılmış araştırma sonucuna da dayanarak öğrencilerin bilişsel açıdan yeterli olmalarına karşın okumaya karşı isteksiz olduklarını ve okumayı yeğlemediklerini belirtmişlerdir (Akt. Ülper, 2011: 942). “Bir metin okumaya yönelmede ve verimli bir biçimde okuyarak kavramada okuma sürecinin hem bilişsel hem de duyuşsal yanları etkili olmaktadır” (Ülper, 2011: 942).

Yabancı dil olarak Türkçe öğreten bir öğretmen, okuduğunu anlama becerisi kazandırabilmek için Türkçe seslerin tanıtılması, akıcı okumanın sağlanması, kelime bilgisi, dil bilgisi gibi pek çok bilişsel beceri öğretmek durumundadır. Bu becerilerin yanı sıra Alvermann ve Guthrie’nin (1993) de belirttiği gibi okuduğunu anlama aynı zamanda duyuşsal ve sosyal boyutlara da sahip olduğundan öğrencilerin duyuşsal durumlarına da eğilmek durumundadır.

Kaygı, okuma sürecinin duyuşsal boyutunda okuma anlamlandırma becerisini etkileyen bir etmendir. Kaygıyı ilk olarak Freud (1936) kuruntu, gerginlik, endişe ve fizyolojik uyarılmayı içeren hoş olmayan duygusal durum olarak tanımlanmıştır (Han, 2009; Spielberger ve Reheiser, 2004). Kaygı “tehdit koşullarında meydana gelen caydırıcı duygusal ve motivasyonel bir durum” (Eysenck, Derakshon, Santos ve Calvo, 2007), “üzüntü, sıkıntı, korku, başarısızlık duygusu, acizlik, yargılanma gibi heyecanların birini veya birçoğunu içerebilen, sonunun ne olduğunu bilmeksizin duyulan belli belirsiz bir korkudur” (Ünlü, 2001: 92). Andrade ve Williams (2009) kaygının; kişisel kaygı, durum kaygısı, iletişim kaygısı, sınıf kaygısı ve sınıf ortamında veya öncesinde gözlemlenebilecek test kaygısı, dinleme, konuşma, yazma kaygısı gibi çok fazla çeşidi bulunduğunu belirtmektedirler. Yabancı dil kaygısı çeşidini bir kaygı türü olarak ilk olarak Horwitz, Horwitz ve Cope (1986) tanımlamışlardır. Horwitz ve arkadaşları alan yazınına kazandırdıkları bu kaygı türünü ölçmek amacıyla “Yabancı Dil Sınıf Kaygısı” ölçeğini geliştirmişlerdir.

Kaygının olumsuz yönlerine rağmen organizmayı uyarıcı, koruyucu ve motive edici özellikleri de vardır. Kişinin yaralanma, acı, cezalandırılma, ayrılık, düş kırıklığı gibi durumlara karşı kendisini hazırlaması kaygının uyarıcı özelliğine; tedbir alması, olumsuzluklar yaşanırda daha kolay atlatması koruyucu özelliğine ve başarısız olma endişesi ile kendini daha çok çalışmaya sevk etmesi ise motive edici özelliğine verilebilecek örneklerdir (Akgün, Gönen ve Aydın, 2007).

Akgün ve diğerleri (2007) tarafından belirtilen kaygının organizmayı uyarıcı, koruyucu ve motive edici özelliklerinin hangi düzeyde ortaya çıktığı bir ölçme aracı aracılığı ile kaygının derecesinin tespit edilmesine bağlıdır. Kennedy’e göre (2010) belirli düzeyde kaygı sağlıklı olarak düşünülmesine rağmen aşırı kaygı sağlıksız olarak nitelenmektedir.

Brown’a (2007) göre kaygı, yabancı dil öğrenmede etkili faktörler arasında büyük bir rol oynamaktadır. Gardner, Tremblay ve Masgoret (1997) dil performansı ile farklı etkili değişkenler arasındaki yabancı dil kaygısı ilişkisini araştırmışlar ve yabancı dil kaygısının dil başarısını yüksek seviyede negatif olarak etkileyen bir faktör olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yabancı dil öğrenmede ilk yapılan çalışmalar genellikle yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlerin dil kaygısı üzerine yoğunlaşmıştır (Bailey, Onwuegbuzie ve Daley, 2000; Burden, 2004; Casdado ve Dereshiwsky, 2004; Horwitz, 1986; Horwitz, 2001; Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986).

Okuma kaygısı, yabancı dil sınıflarında öğrencilerin deneyimleyebildikleri bir kaygı türüdür. Zbornik’e (2001) göre okuma kaygısı, okuma eylemine yönelik spesifik

ve durumsal bir fobidir (Akt. Jalongo ve Hirsh, 2010: 434). Okumaya karşı geliştirilen bir tepki olan okuma kaygısı derste yapılan bir okuma etkinliği ya da sınav gibi okumanın zorunlu olduğu hâllerde kendini gösterdiği gibi okumama şeklinde okumanın zorunlu olmadığı durumlarda da ortaya çıkabilir (Goldston ve ark., 2007; Torgesen, 2000'den akt. Melanlıoğlu, 2014). Yabancı dil okuma kaygısı ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkiye yönelik çok az araştırma bulunmaktadır (Sellers, 2000; Zhao, 2009; Wu, 2011). Sellers (2000), İngilizce öğrenen İspanyol öğrencilerin okuma kaygıları ile okuduğunu anlama performansları arasındaki ilişkiyi incelemiş ve yabancı dil okuma kaygı durumunun okuduğunu anlama düzeyini etkilediğini tespit etmiştir.

Saito, Horwitz ve Garza (1999), yabancı dil okuma kaygısını, genel yabancı dil kaygısından ayrı bir kaygı olarak tanımlamışlar ve yabancı dil okuma kaygısının aşına olunmayan kod ve yazma sistemi ile aşına olunmayan kültür olmak üzere iki kaynağına işaret etmişlerdir. Saito ve diğerleri (1999) yabancı dil okuma kaygısını ölçmek amacıyla beşli likert tipi 20 maddeden oluşan bir ölçek geliştirmişlerdir. Saito ve diğerleri (1999) yabancı dil öğrenim sürecinde, bireylerin zorluklarla karşılaştıklarında hayal kırıklıklarına uğrayabileceklerini ve okuma kaygısı olarak bilinen bir kaygıyı deneyimlediklerini belirtmişlerdir ve ölçek geliştirme aşamasından sonra ilk çalışmalarında, “yabancı dil sınıf kaygısı ölçeği” (Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986) ile “yabancı dil okuma kaygısı ölçeği”ni kullanmışlardır. Çalışmanın örneklem grubunu, 192 Fransız, 114 Japon ve 77 Rus olmak üzere İngilizce öğrenen 383 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Çalışma sonucunda yüksek seviyede yabancı dil kaygısına sahip olan öğrencilerde yüksek seviyede yabancı dil okuma kaygısına da sahip olma eğilimi görülmüştür. Ölçümler sonucu, korelasyon oranları 64 bulunmuş yani iki ölçek ortalama % 41’ini paylaşıırken % 59’luk varyans paylaşılmamıştır. Bu durum yabancı dil okuma kaygısının yabancı dil kaygısından farklı olduğuna yeterli bir kanıt getirmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler ana dillerinden farklı olarak aşına olmadıkları bir ses bilgisi, cümle bilgisi, kelime bilgisi, farklı kültür gibi kaygıya sebep olabilecek durumlarla karşı karşıya gelebilecektir. Bu farklı durumlar, huzursuzluk, endişe, korku vb. duyguların alt boyutlarını oluşturduğu kaygı durumunu tetiklemeye yol açabilir. Ülkemizde yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere yönelik okuma becerisi çalışmalarına bakıldığında (Aygüneş, 2007; Şahin, 2010; Varışoğlu, 2013; Aktaş, 2013) çalışmaların daha çok okuma becerisinin bilişsel yönü üzerine eğildiği görülmektedir.

Yabancı dil kaygısı yabancı dil öğrenmeyi etkileyen en etkili faktörlerden biri olarak tanımlanmaktadır (Aida, 1994; Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986; MacIntyre ve Gardner, 1994). Zhao (2009:3) yabancı dil okuma kaygısı konusunda okuma kaygısının kaynağı, yabancı dil okuma kaygısı ile yabancı dil okuma performansı arasındaki ilişki ve yabancı dil okuma kaygısı ile ön bilgiler arasındaki ilişki gibi pek çok sorunun hala cevaplanmayı beklediğini ifade etmektedir. Yabancı dil okuma kaygısının hangi seviyede yararlı, hangi seviyede öğrenmeyi güçleştirici bir etkiye sahip olduğu ilgili araştırmaların sıklıkla yapılması ışığında ortaya çıkarılabilir. Aydın ve Zengin (2008: 88) kaygı üzerine yapılan çalışmaları incelemişler ve sonucunda yüksek düzeyde kaygının öğrenme sürecinde hata yapmayı artırıcı bir etkiye sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Tüm bu tespitler ışığında yabancı dil okuma kaygısı ve okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişki de araştırılmayı bekleyen sorular arasındadır denilebilir.

Okuma kaygısı konusunda ülkemizde yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere yönelik bir çalışma olmadığı görülmüş ve okuma kaygısı ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkilerin tespit edilebilmesinin, okuma becerisi eğitimi sürecinde okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesine önemli ölçüde katkı sağlayabileceği düşünülmüştür. Okuma kaygısının tespit edilebilmesi gayesiyle hazırlanan okuma kaygısı ölçeği maddelerinin öğrenciler tarafından sağlıklı bir şekilde anlaşılıp yanıtlanabilmesi için öğrencilerin B düzeyinde olmalarının yararlı olacağı düşünülmüş ve bu düşünceden hareketle araştırmanın çalışma grubunu yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B düzeyi öğrenciler oluşturmuştur.

Bu bağlamda, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B düzeyindeki öğrencilere yönelik olarak okuma kaygısını ölçecek bir aracın olmayışı, bu ölçeğin geliştirilmesini ve bu ölçek aracılığı ile öğrencilerin okuma kaygısı düzeylerinin tespit edilmesini gerekli kılmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilere yönelik araştırmalara bakıldığında öğrencilerin okuduklarını anlama seviyelerini ölçmek amacıyla geliştirilmiş geçerlik ve güvenilirliği yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle, B düzeyinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin okuduklarını anlama seviyelerinin tespit edilmesi amacıyla okuma başarı testi geliştirilmesi, öğrencilerin okuduklarını anlama düzeyleri ve okuma kaygıları arasındaki ilişkilerin tespit edilebilmesi için gerekli görülmektedir. Bu araştırma, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B düzeyindeki öğrencilerin okuma kaygısı ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişki üzerine odaklanarak bu alandaki eksikliği gidermeyi amaçlamaktadır.

1.2. Araştırmanın Önemi

Ülkeler arasında siyasi, kültürel, ekonomik, sosyal vb. ilişkilerin artmasıyla hızlı bir şekilde küreselleşen dünyada hem coğrafi konumu hem de stratejik önemi Türkiye’yi cazip bir ülke hâline getirmiştir. Bu durum Türkçe öğrenme isteğini artıran faktörler arasında görülebilir. Artan ilgiyle doğru orantılı olarak Türkçenin eğitimi ve öğretimi ile ilgili çalışmalarda bir yoğunluk belirmektedir. Dil öğrenme sürecinde dinleme, konuşma, okuma, yazma becerileri olan dile ait dört temel becerinin öğretilmesi, dil öğrenenlerin öğrendikleri dilde etkili iletişim becerilerine sahip olmaları hedeflenir. Bu süreç, dil öğrenenlerin bireysel farklılıklarına dayalı olarak sadece bilişsel süreçleri değil, duyuşsal süreçleri de göz önünde bulundurmayı zorunlu kılmaktadır. Dil öğrenenlerin sahip olduğu farklı kültürler, inançlar, tutum ve beklentiler, motivasyon düzeyleri ile psikolojik durumları dil öğretim sürecinde göz önünde bulundurulması gereken noktalardır.

Ülkemizde yabancı dil olarak Türkçenin öğretilmesi ile ilgili çalışmalar çoğunlukla Türkçenin dil bilgisi özellikleri, Türkçe öğretimi kaynakları ve bilişsel faktörler üzerinde yoğunlaşmıştır (Boylu ve Özbay, 2015; Erol, 2014; Artuç, 2013; Bayezit, 2013; Varışoğlu, 2013; Tok, 2012; Sülükçü, 2011; Duru, 2009; Aygüneş, 2007; Selvikavak, 2006; Köse, 2005; Yaylı, 2004). Yabancı dil ediniminde bilişsel faktörlerin yanı sıra duyuşsal faktörler de önemli bir yer tutmaktadır. Yabancı dil öğrenimi oldukça karmaşık bir süreçtir. Bu karmaşık süreçte öğrenciler bilmedikleri, aşına olmadıkları bir yola adım atarken çeşitli korkularla, kaygılarla, çekincelerle sürece başlayarak yeterince motive olamamaktadırlar. “Anlam yükleme teorisi (attribution theory), arzulanan başarı (achievement motivation), kaygı (anxiety) ve öz-saygı (self-esteem) motivasyonun temel yapıları olarak adlandırılır” (Şahin ve Koçer, 2012: 36). Motivasyon, tüm eğitim sürecinde olduğu gibi yabancı dil öğretiminde de eğitim sürecinin temel bileşenidir. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretilmesinde motivasyonun temel yapılarından olan kaygı üzerine eğilen çok az araştırma bulunmakta ve bunların da konuşma ve yazma kaygısı gibi faktörlere odaklandığı görülmektedir (Boylu ve Çangal, 2015; Şen ve Boylu, 2015; Özdemir, 2013; Sallabaş, 2012; Büyükkiz, 2011).

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bir öğrenci, okuduklarını kavrayabilmek için okuma amacı doğrultusunda ana diline ve önceki dünya bilgilerine ilişkin bilgiyi, öğrenmekte olduğu dilin dil bilgisi, cümle bilgisi, kelime bilgisi gibi bilgileri ile birleştirerek metnin yazarının iletmek istediği duygu ve düşünceleri kavramaya

çalışacaktır. Dil ve kültürün ayrılmaz bir ikili olduğu da düşünülürse Türkçe öğrenen bir öğrencinin metni anlamlandırma sürecinde Türk kültürüne ilişkin öğeler hakkında da bilgi sahibi olması gerekecektir. Böyle karmaşık bir süreçte, okumanın temel amacı olan anlamının gerçekleşebilmesi, gerek ana dilde gerek yabancı dilde öğretim süreci boyunca üzerinde dikkatle durulmasına bağlıdır. Bu durumda; yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin okuduklarını anlama düzeylerini tespit etmek önem kazanmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında okuma becerisi çalışmalarına bakıldığında Türkçe öğrenen B düzeyi öğrencilere yönelik olarak geçerlik ve güvenilirliği yapılmış bir okuduğunu anlama testi bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu eksiklik doğrultusunda Avrupa Konseyi Yabancı Diller İçin Ortak Başvuru Metni'nde yer alan B düzeyi okuma alanı kazanımları dikkate alınarak öğrencilerin okuduklarını anlama düzeylerini ölçebilecek bir okuduğunu anlama başarı testi geliştirilmesinin gerekli olduğu düşünülmüştür.

Okuma kaygısı konusunda ve okuduklarını anlama düzeylerinin tespiti ile bu iki durum arasındaki ilişkinin ortaya konulması noktasında yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere yönelik olarak gerçekleştirilmiş bir çalışmaya rastlanılamamıştır. Dil eğitiminin psikolojik boyutu olan okuma kaygısı durumu, dil eğitiminde başarıyı etkileyen temel faktörlerdendir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin okuma kaygıları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkilerin belirlenmesinin dil öğretim planlarının oluşturulmasına, dil öğretim sürecinde dil öğretiminin psikolojik faktörlerinin dikkate alınmasına hizmet edebileceği düşünülmektedir. Bandura'nın da (1977, 1982, 1986, 1993, 1997) belirttiği gibi “öğrenme sadece bilişsel değil aynı zamanda duyuşsal ve sosyal bir süreç” olduğundan öğrenenlerin bilişsel süreçleri yanında duyuşsal süreçleri üzerinde de durulması önem arz etmektedir.

1.3. Problem Cümlesi

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B düzeyindeki öğrencilerin okuma kaygıları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki nasıldır?

1.4. Alt Problemler

1. Türkçe öğrenen B düzeyindeki öğrencilerin okuduğunu anlama başarı düzeyleri nedir?
2. Türkçe öğrenen B düzeyindeki öğrencilerin okuduğunu anlama başarı düzeyleri;

- a. Cinsiyetlerine,
 - b. Yaşlarına,
 - c. Türkiye'ye gelmeden önce Türkçe eğitim alma durumlarına,
 - d. Türkçe kitap, dergi, gazete okuma durumlarına,
 - e. Bildikleri dil sayısına,
 - f. Türkiye'de bulunma sürelerine,
 - g. Türkçe öğrenme amaçlarına,
 - h. Okuma sıklıklarına göre farklılaşmakta mıdır?
- 3. Türkçe öğrenen B düzeyindeki öğrencilerin okuma kaygıları ne düzeydedir?**
- 4. Türkçe öğrenen B düzeyindeki öğrencilerin okuma kaygısı düzeyleri;**

- a. Cinsiyete,
 - b. Yaşlarına,
 - c. Türkiye'ye gelmeden önce Türkçe eğitim alma durumlarına,
 - d. Türkçe kitap, dergi, gazete okuma durumlarına,
 - e. Bildikleri dil sayısına,
 - f. Türkiye'de bulunma sürelerine,
 - g. Türkçe öğrenme amaçlarına,
 - h. Okuma sıklıklarına göre farklılaşmakta mıdır?
- 5. Türkçe öğrenen B düzeyindeki öğrencilerin okuduğunu anlama başarı düzeyleri ile okuma kaygıları arasında bir ilişki var mıdır?**

1.5. Varsayımlar

Araştırmada;

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin nicel veri toplama araçlarına ve kişisel bilgi formuna, araştırılan konuya dair gerçek durumu yansıtan samimi cevaplar verdikleri varsayılmıştır.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma,

1. Avrupa Konseyi Yabancı Diller İçin Ortak Başvuru Metni'nde belirlenen A1, A2, B1, B2, C1, C2 dil düzeylerinden B düzeyi (B1 ve B2) okuma becerisi ölçütlerine göre sınırlandırılmıştır.

1.7. Tanımlar

Ana Dili: “Başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkide bulunulan çevrelerden öğrenilen, insanın biliçaltına inen ve bireyin bir toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir” (Aksan, 2007: 81).

Yabancı Dil: “Bir bölge veya ülkede okul ve devlet daireleri gibi resmî kurumlarda iletişim aracı olarak kullanılmayan ve insanların ana dili olarak kullanmadığı dildir” (Richard ve Schmidt, 2002: 206).

Yabancı Dil Öğrenimi: “Kişinin ana dili dışında başka bir dil ve kültürle tanışması demektir” (Barın, 2004: 20).

Okuma: “Okuma, gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketlerinden ve zihnin anlama çabasından oluşan karmaşık bir etkinlik olup bir yazının harflerini, kelimelerini tanıma ve anlamlarını kavramaktır” (Tazebay, 1993: 3).

Okuma Becerisi: “Yazılı metnin üretildiği dilin anlamsal ve dil bilgisel özelliklerini tanıyan bireylerin, belirli amaçlar doğrultusunda, hızlı bir biçimde kod çözerek ve birtakım stratejiler kullanarak gerçekleştirdikleri, duyuşsal yönü de olan yinelemeli bir anlamlandırma sürecidir” (Ülper, 2010: 3).

Okuduğunu Anlama: “Okuma yoluyla alınan bilgilerin inceleme, sıralama, sınıflama, ilişkilendirme, sorgulama, değerlendirme gibi çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilmesiyle oluşturulan anlamların, okuyucunun ön bilgileriyle birleştirilip zihinde yapılandırılmasıdır” (Güneş, 2009: 190).

Kaygı: “Kaygı, insanın yapısında var olan, çevresel ve psikolojik olaylara gösterilen duygusal bir tepkidir” (Barbaroğlu, 2006: 386).

Okuma Kaygısı: “Okuma eylemine yönelik spesifik ve durumsal bir fobidir” (Zbornik, 2001’den akt. Jalongo ve Hirsh, 2010: 434).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, sırasıyla araştırmanın konusuyla ilgili kuramsal çerçeveye ve tez konusu ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılmış ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Kuramsal Çerçeve

2.1.1. Dil

İnsanı, diğer canlılardan ayıran en temel özelliklerden biri düşünme ve düşüncelerini dil becerisi sayesinde anlatabilme yeteneğidir. Toplumları, kendi kültürlerini paylaşma bilincine erdiren, ulus olabilmelerini sağlayan din, gelenek, görenek, bilim, beceri vb. her türlü bilgiyi kuşaktan kuşağa aktararak dünya üzerinde kaydedilen ilerlemeleri sağlayan dildir. “Dil, bir anda düşünemeyeceğimiz kadar çok yönlü, değişik açılardan bakınca başka başka nitelikleri beliren, kimi sırlarını bugün de çözemediğimiz büyümlü bir varlıktır” (Aksan, 2007: 11). Dil kavramına Ergin (2002: 3) “insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimaî bir müessese” şeklinde kapsamlı bir tanım getirmiştir. Dil, bireylerin toplum içerisinde hayatını sürdürebilmelerini, toplumların küreselleşen dünyada din, ticaret, turizm, eğitim vb. pek çok alanda ilişkilerini devam ettirebilmelerini sağlayan olmazsa olmaz bir vasıttır. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört temel beceriden oluşan dil, bireylerin ve toplumların her türlü hâllerinin dışı yansıyan bir aynasıdır. “Dil bir yandan düşünceyi oluştururken kendisi de düşünceyle birlikte var olmuştur. Yani dil düşünceyi tamamlayan onu son noktasına erdiren bir yeteneğin gelişmesidir” (Özkan, 2008: 30).

2.1.2. Ana Dili

İnsanın dünyaya geldiği andan itibaren öğrenmeye başladığı ailesinin, yakın çevresinin iletişimi sağlamada kullandığı dil, ana dilidir. Ana dili, “çocuğun ailesinden ve içinde yaşadığı topluluktan edindiği dil anlamına gelmektedir” (TDK; 2011: 119). “Ana dili terimi her zaman çocuğun annesinin dili anlamında kullanılmamaktadır. Dil

bilim sözlüklerinde genellikle çocuklukta yetişilen çevrenin dili diye tanımlanır. Bir kişinin toplumla bütün ilişkisi, bu çevre diliyle sağlanmaktadır” (Göğüş, 1978: 1). “Ana dili, başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkide bulunulan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireyin bir toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir” (Aksan, 2007: 81). Bireyler, eğitim öğretim çağına gelene kadar ana diline ilişkin bilgileri aileden, çevreden informal eğitim yoluyla edinirler. Formal eğitim yoluyla ana dili eğitimi, çocukların 6-7 yaşına gelmesinden itibaren ülkelerin eğitim öğretim müfredatları doğrultusunda verilmeye çalışılır. Ana dili eğitiminin temel amaçları, dört temel dil becerisi olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin ve dile ilişkin dil bilgisi kurallarının ekseninde temellendirilir. Ana dili eğitiminin amaçları şunlardır:

1. Ana dili becerileri ve bilgilerini kazandırma yönünden;
 - a. Çeşitli konularda ve düzeylerde yazılmış yazıları hızlı bir şekilde okuyup doğru ve eksiksiz olarak anlayabilmek.
 - b. Düşünceleri, amacına göre sözle ve yazıyla anlatabilmek.
 - c. Çeşitli konulardaki konuşmaları dinleyip tam olarak anlamaya çalışmak.
 - d. Doğru anlamaya temel olması amacıyla Türkçenin dil bilgisi kurallarını öğrenmek.
 - e. Bir konuyu inceleme, kitaplıklardan yararlanma, not alma, bulgularını sözle, yazıyla anlatabilme yöntemlerini öğrenmek.
 - f. Duygu ve düşüncelerini kendine özgü, yaratıcı bir yolla anlatabilme yeteneğini geliştirmek.
2. Zihinsel becerileri geliştirmesi yönünden;
 - a. Sürekli okuma alışkanlığı ile bilgisini, kültürünü, her konuya ilgi ve merakını artırmak; günlük basından, yayınlardan ve kitaplardan bu amaçla yararlanmaya alışmak; düşünme ve değerlendirme gücünü geliştirmek.
 - b. Yapıtlar yoluyla ulusal ve evrensel ahlak ölçülerini ve insana verilen değeri tanımak; acılarını, sevinçlerini, sorunlarını yaşayarak insanlığı öğrenmek.
 - c. Kişisel zevkini geliştirmek; sanatta güzeli, iyiyi, başarıyı seçebilmek.
 - d. Ulusumuzun ve dünya uluslarının yazın sanatlarıyla ilgilenebilmek; insanların neler düşündüklerini, neler duyduklarını, nasıl yaşadıklarını gelecek kuşaklara neler söylemek istediklerini öğrenmek, yapıtlar üzerinde düşünüp kişisel kanıtlara varma yeteneği kazanmak.
3. Toplumda sorumluluk duygusu kazanma yönünden;
 - a. Dilimizin ulusumuza dünya üzerinde belli bir varlık veren toplumsal değerini kavramak; onun başka dillerle karışıp kaynaşarak özelliğini yitirmemesi gereğine inanıp buna göre davranmak.
 - b. Dilimizin, çağımızdaki bütün bilim ve sanat kavramlarını anlatabilecek bir zenginliğe erişmesi ülküsünü benimseyip buna hizmet etmek.
 - c. İnsan ilgilerinin önemini, insanlarla ilgi kurmayı ve onlara değer vermeyi öğrenmek.
 - d. Düşünce ve duygularında dengeli ve ılımlı olmaya çalışmak.
 - e. Karşıt görüşleri tanımayı, ölçmeyi ve değerlendirmeyi öğrenmek; gereğinde bunları uzlaştırma yeteneği kazanmak.
 - f. İnsanları etkileyen toplumsal ve ruhsal etkenleri tanımak, ayrı davranış ve kanılardan rahatsız olmayıp bunlara karşılık vermeyi öğrenmek.
 - g. İnsanların kişisel sorunlarına, duygularına anlayışlı olma yeteneği kazanmak.

- h. Arkadaşlarıyla birlikte düşünüp karar verme ve başarmaya çalışma alışkanlığı kazanmak.
- 4. İşinde başarıya ulaşma yönünden;
 - a. Düzenli ve sürekli çalışma alışkanlığı kazanmak.
 - b. Mesleği ile ilgili yayımları izleyerek, bilgi toplayarak insanlara yararlı olma duygusu içinde çalışmak.
 - c. İş sahiplerine güven verici bir konuşma alışkanlığı kazanmak; iş konusunda yazışma yol ve biçimlerini öğrenmek (Göğüş, 1978: 4-8).

Ana dili eğitimi, yukarıda belirtilen amaç ve kazanımlar ekseninde ülkenin eğitim öğretim müfredatları doğrultusunda çağın da gerekleri göz önünde bulundurularak bireylere verilmeye çalışılır. Her ülke kendi ana dili eğitiminden sorumludur. Ana dili eğitiminin can alıcı noktası, dile ilişkin bilgilerin ezberlenmiş bilgiler yerine beceri ve alışkanlığa dönüşecek şekilde bireylere kazandırılması olmalıdır. Beceri ve alışkanlığa dönüşmemiş bilgiler, zamanla unutulacak gereksiz birer ayrıntı mahiyetinde kalacaktır.

2.1.3. Yabancı Dil

Yabancı dil, kişilerin kendi toplumunda ortak ses ve anlam gibi ortak öğelerden yararlanarak duygu, düşünce ve isteklerini anlattıkları ana dillerinden farklı olarak diğer toplumlarda farklı şekillerde meydana getirilmiş ortak ses ve anlama ait öğelerle iletişimi sağlayan anlaşma sistemidir. Farklı toplumlara, milletlere ait bireylerin birbirleri ile iletişim kurabilmeleri için birbirlerinin dillerini öğrenmeleri gerekmektedir.

Yabancı dil, bireylerin küreselleşen ve bilgi çağı olarak adlandırılan çağımızda diğer ülkelerin siyaset, bilim, din, ticaret, turizm, ekonomi vb. gibi alanlarda geldikleri noktaları öğrenebilmelerinin temel anahtarıdır. Yabancı dil, bir bölge veya ülkede okul ve devlet daireleri gibi resmî kurumlarda iletişim aracı olarak kullanılmayan ve insanların ana dili olarak kullanmadığı dildir (Richard ve Schmidt, 2002: 206). Yabancı dil öğrenimi ise, “Kişinin ana dili dışında başka bir dil ve kültürle tanışması demektir” (Barın, 2004: 20). Lado (1964: 4) yabancı bir dili, o dilin kullanılmadığı bir yerde öğrenmeye kalkmanın, tamamlanması zor bir süreç olduğunu ifade etmektedir. Brown (2007:1) da yabancı dil öğrenim sürecinin zorluğuna değinerek “ikinci dil öğrenimi değişkenlerin sonsuz gibi görünen sayıları içerdiği karmaşık bir süreçtir” ifadesiyle yabancı dil öğrenim sürecinin karmaşıklığına dikkat çekmiştir.

Yabancı dil öğreniminin amaçları, kişilere göre çeşitlilik arz eder. Bu amaçlar; Harmer’e (1991) göre şunlardır:

- ✓ Bireylere göre değişen özel amaçlar,

- ✓ Farklı kùltùrlere duyulan ilgi,
- ✓ Hedef toplum içerisinde sùrekli veya geçici olarak yaşamanın doğurduğu bir gereklilik,
- ✓ Mesleki yaşam içerisinde ilerleme isteği,
- ✓ Okul mùfredatlarına bağlı olarak øėrenme zorunluluğu (Akt.: Aydın ve Zengin, 2008: 2).

Artan iletişim araçları, gelişen teknoloji dũnyayı tũm insanların anlık olarak birbirleriyle iletişim kurabilecekleri bir alan hâline getirmiştir. İletişim ağı olarak adlandırılan çağımızda yabancı dil øėrenen bireyler diğerlerine gũre øne geçerek aşağıda bir kısmına değinilen farklı nitelikler kazanabileceklerdir:

- ✓ Dil, ait olduğu kùltürün bir aynasıdır. Yabancı dil øėrenen bireyler, øėrendiėi dilin kùltürüne ilişkin øzellikler hakkında bilgi sahibi olarak dũnya gũrũřũnũ, vizyonunu geliştirirler.
- ✓ Yabancı dil øėrenen bireyler, diğer milletleri tanıdıkça øn yargılardan sıyrılarak farklı milletlere karşı anlayış, hořgũrũ ve empati duyguları geliştirebilirler.
- ✓ Yabancı dilde meydana getirilmiş sanat, edebiyat vb. eserleri orijinal dilinde okuyup anlayarak eserin gerçek edebî zevkine varabilirler.
- ✓ Bilim, ekonomi, turizm, din, eğitim vb. alanlarda oluşturulmuş bilgi yazıları aracılığı ile bilgisini artırabilir ve bu alanlarda ilerlemeler kaydedebilirler.
- ✓ Yabancı dil øėrenen bireyler farklı ùlkelerde eğitim gũrebilir ve eğitimleri sonrasında kendi ùlkelerine ve insanlarına faydalı hizmetlerde bulunabilirler.
- ✓ “Bir dil bir insan iki dil iki insan” sözũnde de zikredildiği ùzere yabancı dil bilen bireyler bu øzellikleri sayesinde rahatça iş bulma imkânına sahip olabilirler.

Farklı amaçlar doğrultusunda yabancı dil øėrenen bireyler, øėrenme sũrecinin farklı etkileri ile karşılaşırlar. Dil øėrenmeyi etkileyen faktũrleri Krashen (1982), sosyal içerik, øėrenme koşulları, øėrenci øzellikleri ve øėrenme sũreci, øėrenme etkileri olmak ùzere dũrt başlık ùzerine temellendirmiştir. Øėrenmeyi etkileyen bu faktũrler içerisinde yer alan øėrenci øzellikleri; øėrencilerin eğitim sũrecinde farklı øzellikler gũsteren bilişsel, duyuşsal ve psikomotor øzelliklerine, ilgilerine, isteklerine, tutumlarına yũnelik değişkenleri kapsar. Bu değişkenler cinsiyet, yaş, dil øėrenme amacı, ana dilindeki ve øėrenmekte olduğu dildeki dil yeterlilik seviyeleri gibi değişkenler ile øėrencilerin duyuşsal boyutunda yer alan kaygı, øz yeterlilik, motivasyon gibi değişkenleri de içine alır. Dil øėretim programları, øėretim materyalleri

ve kaynakları hazırlanma aşamasında öğrencilerin farklı özelliklerinin göz önünde bulundurulmasının, öğretim yaklaşımları, yöntem ilke ve tekniklerinin bu doğrultuda seçilmesinin, eğitim öğretimin istenilen seviyede geliştirilmesine hizmet edeceği söylenebilir.

2.1.4. Avrupa Birliği Yabancı Dil Çalışmaları

Avrupa Birliği'nin eğitim ve kültür politikalarını Avrupa Konseyi (The Council Of Europe) yürütmektedir.

Avrupa Konseyi fikri, Winston Churchill tarafından ortaya atılmış ve [Churchill] 1946 yılında Zürih'te "Avrupa Birleşik Devletleri" konulu bir konuşmasında ilk kez "Avrupa Konseyi" kavramını dile getirmiştir. Konsey, 5 Mayıs 1949 tarihinde on (10) ülkenin (Belçika, Danimarka, Fransa, Hollanda, İngiltere, İrlanda, İsveç, İtalya ve Norveç) katılımıyla kurulmuştur. Türkiye de aynı yıl Avrupa Konseyi'ne katılmıştır. Konseyin merkezi Fransa, Strazburg'dadır (Demirel, 2008: 21).

Avrupa Birliği ülkeleri, dil ve kültür zenginliğinin üye ülkeler arasında işbirliğini artıracak düşüncesinden yola çıkarak dil ve kültür çalışmalarının sürekliliğini sağlamak amacıyla konseyin çalışmalarına büyük önem vermişlerdir. 1957 yılında Avrupa Konseyi Dil Politikaları Departmanı, Dil Öğretiminde Avrupa İşbirliği Konferansı'nın ilkinin düzenlemiştir. 1975 yılında günümüzde Avrupa Birliği Ortak Dil Kriterleri adıyla bilinen çalışmanın ilk basamağı olan "eşik seviyesi" (Threshold Level) adlı ilk çalışma yayınlanmıştır. 1989 yılından itibaren üyeliğe yeni katılan ülkeler de bu hükümetler arası projelere katılmaya başlamıştır.

Hükümetler arası işbirliğine dayalı çalışmalar 1957 yılından beri merkezi Strazburg'da olan Avrupa Konseyi Dil Politikaları Bölümü'nde ve 1994 yılında Avusturya'nın Graz kentinde kurulan Avrupa Modern Diller Merkezi tarafından yürütülmektedir. Bu bölüm, Avrupa'da çok dilliliği yayma ve üye ülkelerin çok dilliliği kendi eğitim politikalarına yansıtma amacıyla Avrupa Konseyi bünyesinde kurulan Yaşayan Diller Bölümünün, 1957 yılında dönüştürülmesiyle ortaya çıkmıştır. (Tarhan, 2006).

Bu amaçlar doğrultusunda resmî dilleri İngilizce ve Fransızca olan ancak 47 üye ülkesinde çok farklı dillerin konuşulduğu ve çeşitli kültürlerin barındığı Konsey, Avrupa Birliği Eğitim Bakanlarının katılımıyla Polonya'nın Cracow kentinde 15-17 Ekim 2000 tarihleri arasında Eğitim Bakanları Daimi Konferansı olarak bir toplantı yapmış ve toplantı sonucunda Avrupa Konseyi Yabancı Diller İçin Ortak Başvuru Metni (The Common European Framework of Reference for Languages- CEFR) ve Avrupa Dil Portfolyosu (The European Language Portfolio- ELP) uygulama kararı imzalanmıştır. Konsey Avrupa'da bulunan zengin kültür ve dil çeşitliliğini değerli bir

özellik olarak kabul etmektedir. Bu nedenle, 2001 yılı “Avrupa Diller Yılı” olarak kutlanmıştır.

Konseyin Avrupa Diller Yılı'nı kutlama amacı, konseye üye olan ülke vatandaşlarının birden fazla yabancı dil öğrenerek birbirlerini daha iyi anlamaları, birbirlerinin kültürlerini tanımaları ve böylelikle çok dilli ve çok kültürlü Avrupalı vatandaşlar olmalarını sağlamaktır. Birbirini daha iyi anlayan, kültürlerini tanıyan bireylerin birbirlerine hoşgörü ile bakacakları; dil ve kültür geçmişlerine sahip çıkacakları düşünülmektedir.

2.1.4.1. Avrupa Konseyi Yabancı Diller İçin Ortak Başvuru Metni

Avrupa'daki çeşitli dilleri ve kültürleri ortak bir miras olarak değerlendirerek çok dilli Avrupa vatandaşı olma gayretini bireylerde oluşturma gayesi güden Avrupa Konseyi, 2001 yılında temel dil becerileri olan dinleme, okuma, yazma, sözlü anlatım ve karşılıklı konuşma gibi becerilere ilişkin bir yabancı dil öğretim ve sertifikalandırma sistemini öngören Common European Framework of Reference for Languages (Avrupa Konseyi Yabancı Diller İçin Ortak Başvuru Metni) metnini yayımlamıştır.

260 sayfalık bu eser toplam dokuz bölümden oluşmaktadır. 1. bölüm çerçevenin işlevlerini belirtip, Avrupa Konseyi'nin genel dil politikasını anlatmakta, çok dilliliği yaygınlaştırıp Avrupa'nın dilsel ve kültürel farklılığını yansıtmının önemi üzerinde durmakta ve tüm bunlar için gerekli ölçütleri sıralamaktadır. 2. bölüm “eylem düzenlemeli” dil öğrenim yaklaşımının detaylarını açıklamaktadır. 3. bölüm ise dil kullanım düzlemleri ve dil kullanım yetkinlik derecelerinin tanımına ayrılmıştır. 4. bölümde dil öğrenim durumları, alanları, kurumları, bağlamları ve bu olgularla bireyin psikolojik bağlantıları açıklanmaktadır. Çerçeve kullanıcısının veya dil öğrencisinin sahip olması olası ya da dil öğrenim süreci içinde geliştirebileceği yetenekleri 5. bölümde açıklanmaktadır. 6., 7. ve 8. bölümler çerçevenin dil öğrenimi ve öğretim süreçleriyle doğrudan ilgilenen “edinme” ve “öğrenme” arasındaki ilişkiyi açıklamakta ve bireyin çok dillilik yeteneğinin geliştirilmesi için öneriler sunmaktadır. En son bölüm olan dokuzuncu bölüm ise ölçme ve değerlendirme kavramlarını geçerlilik ve güvenilirlik başta olmak üzere detaylı bir şekilde açıklamaktadır (Uzun, 2005).

Avrupa Konseyi Yabancı Diller İçin Ortak Başvuru Metni'nde aşağıdaki ilkeler, temel ilkeler olarak benimsenmiştir:

1. Avrupa'daki dil ve kültür çeşitliliğinin, zengin mirasın korunması ve geliştirilmesi gerekir. Ortak bir kaynaktır ve bu çeşitliliği iletişim yolunda bir engel olmaktan çıkarıp karşılıklı bir zenginleşme ve anlayış hâline getirmek için eğitim alanında büyük çabaya ihtiyaç vardır.

2. Avrupa hareketliliğini arttırmak, ortak anlayış ve işbirliğini güçlendirmek, ön yargı ve ayrımcılığın üstesinden gelebilmek için, farklı ana dile sahip Avrupalılar

arasında iletişim ve etkileşimin kolaylaştırılması gerekmektedir. Bu, ancak modern Avrupa dillerini daha iyi bilmekle mümkün olacaktır.

3. Üye ülkeler, modern dil öğretim ve öğreniminde ulusal ilkeleri kabul ettiği ya da geliştirdiği takdirde mevcut ilkelerindeki işbirliği ve eşgüdümde uygun düzenlemeleri yaparak Avrupa düzeyinde daha büyük bir yaklaşma elde edilebileceklerdir (MEB Çeviri Komisyonu, 2009: 2).

Avrupa Konseyi Yabancı Diller İçin Ortak Başvuru Metni'nde yukarıda yer alan temel ilkeler doğrultusunda Kültürel İşbirliği Konseyi, Eğitim Komitesi ve Modern Diller Bölümü, dil öğreniminin geliştirilmesini desteklemeyi, teşvik etmeye çaba göstermeyi ve eşgüdümlü çalışmayı amaçladığını ifade etmiş ve bu amaç kapsamında aşağıdaki genel ölçütleri belirlemiştir:

Genel Ölçütler

1. Nüfuslarının her bölümünün, diğer üye devletlerin (ya da bu ülkelerdeki toplulukların) dilini öğrenebilmelerini ve iletişim ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri için gereken dil becerilerini etkili biçimde edinebilmelerini sağlamak ve bu bağlamda;
 - 1.1. Başka bir ülkede bulunanların günlük işlerinde iletişimi mümkün kılacak ve ülkeye gelen yabancılarla anlaşmayı kolaylaştıracak dil bilgisini sağlamak,
 - 1.2. Başka dil konuşan genç ve yetişkinlerin görüş ve düşünce, duygu paylaşımını ve iletişimlerini sağlamak,
 - 1.3. Diğer ülkelerdeki bireylerin düşünce yapılarının, kültürel miraslarının yaşam biçimlerinin daha geniş ve ayrıntılı anlaşılmasını sağlamak.
2. Dil öğrenme sistemlerinin oluşturulmasında geçerli ilkelerin her düzeyde öğretmen ve öğrencilerin kendi durumlarına göre uygulanması konusundaki çabalarını teşvik etmek, artırmak ve desteklemek.

Söz konusu sistemler, Avrupa Konseyi Modern Diller Programı kapsamında aşamalı olarak aşağıdaki şekilde geliştirilecektir:

- 2.1. Dil öğretme ve öğrenme ilkelerini öğrenenlerin ihtiyaç, güdülenmişlik düzeyi, özellik ve kökenlerine göre temellendirmek
- 2.2. Doğru ve gerçekçi hedefleri mümkün olduğunca kesin yargılarla tanımlamak
- 2.3. Uygun yöntem ve materyalleri geliştirmek
- 2.4. Öğrenme programlarının değerlendirilmesi için uygun araç ve materyalleri geliştirmek

3. Bütün eğitim düzeylerinde özel ihtiyaçlarına uygun iletişim yeteneğini farklı öğrenci türleri ve sınıflarına kazandırmak için gereken öğretim yöntemleri ve materyalleri ortaya koyacak araştırma ve geliştirme programlarını oluşturmak (MEB Çeviri Komisyonu, 2009:3).

Avrupa Konseyi Yabancı Diller İçin Ortak Başvuru Metni, dil eğitimi düzenleme aşamasında düzeylerin tanımlanması, kaç düzeye ihtiyaç olduğu ve bu dil yeterlik düzeylerinin resmî bir çerçeve içinde kabul görmesi hakkında Avrupa’da dil öğrenenler için üç ana düzey ve bu üç ana düzeye bağlı olarak altı basamaktan oluşan bir dil yeterlik düzeyi sunmuştur. Bu düzeyler A, B ve C olmak üzere üç ana düzey ve A1, A2; B1, B2 ve C1, C2 olmak üzere üç ana düzeye bağlı altı alt basamaktan oluşmaktadır.



Şekil 1:1. Ortak Dil Düzeyleri

Avrupa Konseyi Yabancı Diller İçin Ortak Başvuru Metni’nde Avrupa’da dil öğrenen bireylerin dile ilişkin dört temel beceri olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma yeterliliklerini belirli standartlara göre belirlemiş ve bu düzeyler için öğrencilerden her bir beceri alanı için beklenen yeterlilikler için ayrıntılı tanımlamalar yapılmıştır. Altı ortak dil düzeyine ilişkin açıklamalar, dil öğrencisinin hangi düzeyde hangi beceriye sahip olduğunun değerlendirilmesi noktasında öğrenen ve öğretenlere ortak bir payda sağlamaktadır. Avrupa Konseyi Yabancı Diller İçin Ortak Başvuru Metni’nde bu düzeyler aşağıdaki tablo ile ayrıntılı olarak açıklanmıştır:

Tablo 1: Genel Dil Düzeyleri

İleri Düzey Kullanıcı	C2	Okuduğu ve duyduğu hemen hemen her şeyi kolayca anlayabilir. Farklı yazılı ve sözlü kaynaklardan edindiği bilgileri tutarlı bir biçimde özetleyerek yeniden oluşturabilir. Kendini son derece akıcı ve kesin olarak ifade edebilir ve karmaşık konularla bağlantılı ince ayrıntıları fark edebilir.
	C1	Uzun ve karmaşık metinleri anlayabilir ve örtük anlamları kavrayabilir. Kendini sözcüklerini çok fazla aramadan doğal ve akıcı bir biçimde ifade edebilir. Sosyal, akademik ve mesleki amaçlar için esnek ve etkili bir dil kullanabilir. Karmaşık konularda iyi yapılandırılmış, anlaşılır, ayrıntılı metinler üretebilir.
Ara Düzey Kullanıcı	B2	Kendi uzmanlık alanındaki teknik tartışmalar dâhil somut ve soyut konulardaki karmaşık metinlerin ana fikrini anlayabilir. Her iki taraf için de zorlanmadan ana dil konuşucusuyla akıcı bir ölçüde ve rahatlıkla iletişim kurar. Geniş bir konuda açık ve detaylı bir metin üretebilir, güncel bir konuya ilişkin görüş bildirebilir ve çeşitli olasılıkların olumlu ve olumsuz yanlarını ortaya koyarak bir konu hakkındaki görüşlerini açıklayabilir.
	B1	Açık ve standart bir dil kullanıldığında iş, okul, eğlence, vb. gibi bildik şeyler hakkındaki ana konuları anlayabilir. Dilin konuşulduğu ülkede seyahat ederken ortaya çıkabilecek sorunların üstesinden gelebilir. Bildik ya da ilgi alanına giren konularla bağlantılı metin üretebilir. Tecrübelerini, olayları, hayallerini, umutlarını ve hedeflerini anlatabilir, görüşlerinin ve planlarının sebeplerini kısaca açıklayabilir.
Temel Düzey Kullanıcı	A2	Sık kullanılan ifadeleri ve kendini ilgilendiren yakın konularla ilgili (en temel kişisel ve ailevi bilgiler, alış veriş, yakın çevre, iş) cümleleri anlayabilir. Bilinen ve rutin konularda basit ve doğrudan bilgi alış verışı gerektiren iletişim kurabilir. Kendi geçmişini, yakın çevresini ve acil ihtiyaçlarını basit ifadelerle tanımlayabilir.
	A1	Bilinen günlük ifadeleri ve somut ihtiyaçları karşılamaya yönelik çok temel kalıpları anlayabilir ve kullanabilir. Kendini veya başkasını tanıtabilir ve kişisel detaylar, yaşadığı yer, sahip olduğu şeyler, vb. konular hakkında sorular sorabilir ve cevaplayabilir. Kendisiyle konuşan kişi yavaş ve anlaşılır yardımcı olacak biçimde konuşuyorsa basit bir şekilde iletişim kurabilir.

2.1.4.2. Avrupa Dil Gelişim Dosyası Projesi

Avrupa Dil Gelişim Dosyası Projesi, Avrupa Konseyi Yabancı Diller İçin Ortak Başvuru Metni'nin (Common European Framework of Reference for Languages-CEFR) dayandığı kuramsal temellerden yola çıkılarak hazırlanmış bir projedir.

Avrupa dil gelişim dosyası, öğrencinin öğrendiği dil ya da dillerle ilgili gelişiminin izlendiği ve bu dillerle ilgili bilgi ve belgelerinin tutulduğu bir dosyadır. Dosya pasaport, dil öğrenim geçmişi ve dosya olarak adlandırılan toplam üç bölümden oluşur. Pasaport bölümü bireyin değişik dillerdeki yeterliliği hakkında genel bilgi verir. Bu bölüm öğrencinin dilsel ve kültürler arası öğrenim deneyimlerini ve dört dil becerisinde gösterdiği yeterlilikler hakkında ayrı ayrı bilgi verir. Kendi kendini değerlendirme, öğretmen değerlendirmesi, eğitim kuruluşlarından alınan sınav sonuçları ve pasaporta giren bilgilerin hangi temele dayanarak yapıldığı hakkında bilgiler de verilmektedir. Avrupa Konseyi tarafından önerilen standart pasaport Avrupa'da denklik ve serbest dolaşım süreçlerini kolaylaştırmaktadır. Dil öğrenim geçmişi bölümü, öğrencinin öğrenme sürecini planlamasını, yansıtmasını ve değerlendirmesini kolaylaştırır. Bu bölüm çok dilliliğin gelişmesine yardımcı olmak amacıyla yapıldığından öğrencinin örgün eğitim kurumları dışında kazandığı becerilere ilişkin bilgilerin konulması ve öğrencinin her dilde neler yapabileceğini belirtmesi teşvik edilmektedir. Dil geçmişi “dil öğrenim öyküsü”, “dil öğrenim sürecini değerlendirme”, “dilsel ve kültürler arası deneyimler” ve “kişisel dil başarılarım” olmak üzere toplam dört bölümden oluşmaktadır. Dosya bölümü ise öğrencinin geçmişinde ya da pasaportta bulunan başarı ve deneyimlerini belgelemesini sağlar (Council of Europe, 2004: 1-10).

Avrupa Konseyi Yabancı Diller İçin Ortak Başvuru Metni'nin benimsediği kuramsal temellere dayanarak hazırlanan Avrupa Dil Gelişim Dosyası tüzüğündeki genel ilkeler şunlardır:

1. Çok dilliliği ve çok kültürlülüğü destekleyen bir araçtır.
2. Öğrenci mülkiyetindedir.
3. Dil öğrencisinin yabancı dili resmî eğitimde ya da resmî eğitim dışında edinip edinmediğine bakmaksızın dilsel ve kültürel edincine ve deneyimlerine değer verir.
4. Dil öğrencisinin özerkliğini geliştiren bir araçtır.
5. Dil öğrenme sürecinde öğrenciye rehberlik etme ve onu destekleme için hem eğitim bilimsel işleve hem de dilde yetkinliğini kaydetmesini sağlayan raporlama işlevine sahiptir.
6. Avrupa Ortak Dil Çerçevesi'ndeki ortak edinç düzeylerine dayandırılmıştır.
7. Öğrencinin kendini değerlendirmeye ve eğitimsel kurumlar ve sınav kurumları tarafından değerlendirilmesine teşvik eder. Bu kendini değerlendirme öğretmen değerlendirmesiyle de birleşebilir.

8. Avrupa'yı anlaşılır ve tanıdık kılan ortak özellikleri kapsamında bulundurulur.
9. Bireysel öğrencinin yaşam boyu öğrenme dersine sahip olduğu ADD modellerinden biri olabilir. ADD modelleri, öğrencinin yaş, öğrenme amacı öğrenme ortamı ve art alan bilgisine göre gereksinimlerini karşılayabilmelidir (Schneider ve Lenz, 2001'den akt. Şahin, 2010: 15).

2.1.4.3. Avrupa Dil Gelişim Dosyası Bölümleri

Avrupa Dil Gelişim Dosyası bünyesinde dil pasaportu, dil öğrenim geçmişi ve dil dosyası bulunmaktadır.

Dil pasaportu, bireyin bildiği tüm dillerin düzeylerini, Avrupa Konseyi Yabancı Diller İçin Ortak Başvuru Metni'ni temel alarak dil becerileri profili, dil öğrenimi ve kültürler arası deneyimler ile sertifika ve diploma kayıtları olmak üzere üç bölüm hâlinde yansıtmaktadır. Dil becerileri profili, temel seviye- dili temel kullanma: A1 ve A2, orta düzey- dili bağımsız kullanma: B1 ve B2 ve ileri düzey-dili yetkin kullanma: C1 ve C2 şeklinde dil öğrencisinin dili hangi düzeyde kullandığını işaretleyeceği bölümü gösterir. Dili kullanma düzeylerinde temel beceriler ise dinleme/izleme, okuma-anlama, karşılıklı konuşma, sözlü anlatım ve yazılı anlatım olarak beş temel beceri olarak belirlenmiştir. Avrupa Dil Gelişim Dosyası'nda dil becerileri, yaş faktörü de göz önünde bulundurularak 12 yaşa kadar çocukluk, 12-20 yaş arası gençlik ve 20 yaş sonrası yetişkinlik şeklinde üç gruba yönelik olarak düşünülmüştür Dil öğrenimi ve kültürler arası deneyimler bölümünde dil öğrencisi öğrendiği dilin konuşulduğu ülkelerde bulunan kültürler arası deneyimlerini işaretleyecektir. Dil öğrencisinin öğrenmiş olduğu dile ilişkin almış olduğu sertifika ve diplomaların bulunduğu bölüm ise dil pasaportunda yer alan sertifika ve diploma kayıtları bölümüdür.

Dil öğrenim geçmişi, dil öğrencisinin dili öğrenme sürecinde geçirmiş olduğu öğrenme yaşantılarını, deneyimlerini ve bu sürece ilişkin elde ettiği belgelerin bulunduğu dosyadır. Dil öğrenme sürecinde kendi öğrenmesinden sorumlu olan ve kendi dil gelişimlerini değerlendirmelerine olanak tanıyarak öğrenme yaşantılarını düzenlemesine yardımcı olacak bölümdür. Dil öğrenim geçmişi bölümü, dil öğrenim öyküsü, dil öğrenim sürecini değerlendirme, dil ve kültürler arası deneyimler ve kişisel dil başarıları olmak üzere dört bölümden oluşur. Bu bölümlerde dil öğrencisi dili nasıl ve nerede öğrendiğini, öğrenme sürecinde gelmiş olduğu düzeyi, öğrendiği dile ilişkin kültürel deneyimlerini ve başarılarını ortaya koyar.

Dil dosyası, dil öğrencisinin öğrenim süreci boyunca yapmış olduğu tüm çalışmalarının, sertifika ve diplomalarının yer aldığı bölümdür.

Avrupa Dil Gelişim Dosyası, dil öğrencilerinin yabancı dil deneyimlerini gösteren veriler sunmaktadır. Bu yönüyle raporlama işlevini yerine getirmektedir. Dosya, dil öğrencisinin kendi kendini değerlendirmesine olanak tanınması, öğrencide dil bilinci oluşturmaya, dilsel becerilerini ve kültürlerarası deneyimini göstermesi, dili nerede öğrendiğini yansıtmaya ve kendi öğrenme sürecini planlama, kendi öğrenmesinden sorumlu olması gibi özellikleri ile de eğitimsel işlevini yerine getirmektedir.

Avrupa Konseyi Yabancı Diller İçin Ortak Başvuru Metni dinleme/anlama, okuma/anlama, karşılıklı konuşma, sözlü anlatım ve yazılı anlatım olmak üzere dil becerilerine ilişkin beş bölümde dil öğrencilerinin dil düzeylerine göre edinmeleri gereken beceriler hakkında geniş tanımlamalarda bulunmuştur. Dil öğrencisi ve öğreticisi bu tanımlamalar ekseninde sahip olunan becerilere ilişkin değerlendirmelerde bulunabilir.

2.1.5. Yabancı Dil Öğretiminde Temel İlkeler

Yabancı dil öğretiminin temel amacı, iletişim aracı olan dili; dinleme, konuşma, okuma ve yazma gereksinimlerinde işlevsel olarak kalıcı olarak kullanabilen öğrenciler yetiştirmektir. Bu amaca ulaşabilmek için, temel görüş, ana düşünce, kural olarak tanımlayabileceğimiz dil öğretiminde öğrenenlerin gereksinimlerine ilişkin davranış kuralları dil öğretiminin temel ilkelerini oluşturur. “Öğretim ilkeleri, insanların geçmişten bugüne taşıdıkları tecrübelerinin sonuçlarına dayanır. Öğretim sürecinde yaşanacak zorluklara karşı daha sürecin başında önlem almayı ve başarılı sonuçlar elde etmeyi sağlar” (Köksal ve Varışoğlu, 2014a: 71).

Yabancı dil öğretiminde temel ilkeler, “dil öğretiminin plânlanması, dört temel beceriyi dikkate alma, basitten karmaşığa, somuttan soyuta gitme, bir seferde tek yapıyı sunma, verilen bilgi ve örneklerin hayata uygunluğu, öğrencileri aktif kılma, bireysel farklılıkları dikkate alma, görme ve işitmeye dayalı araçlardan yararlanma (Barın, 2004: 1930) şeklinde sekiz alt başlıktan oluşmaktadır:

a. Dil Öğretiminin Planlanması

Yabancı dil öğretiminde kazandırılmak istenilen dört temel dil becerisine ilişkin amaçlar ve kazanımlar öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda öğretim süreci öncesinde planlanmalıdır. Eğitim öğretim sürecinin planmasında ders içeriği, öğrenme ortamına bağlı koşullar, öğrencilerin bireysel özellikleri, eğitimin ne kadar sürede verileceği,

öğrenme çıktılarının alınabilmesi için ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin tespiti gibi faktörler göz önünde bulundurulmalı ve bu doğrultuda eğitim öğretim sürecine hazırlıklar yapılmalıdır.

Dört Temel Beceriye Dikkate Alma

İletişimin temel aracı olan dil; dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin toplamının oluşturduğu bir bütündür. Dil eğitimi sürecinde, dört temel dil becerisinin gelişmesini sağlayacak şekilde eğitim gerçekleştirilmelidir. “Yabancı dil öğrenen birey için dil becerilerinin tümü ayrı önem taşımaktadır ve hangisinin nerede, ne zaman bireye gerekli olacağı tam olarak kestirilemez. Bu nedenle tüm beceri alanlarının öğretimine yönelik kitaplara, yöntemlere ve etkinliklere ihtiyaç duyulmaktadır” (Köksal ve Varışoğlu; 2014a: 76).

b. Basitten Karmaşığa, Somuttan Soyuta Gitme

Genel öğretim ilkeleri içerisinde yer alan basitten karmaşığa somuttan soyuta doğru öğretme ilkesi, yabancı dil öğretimi için de gerekli bir ilkedir. Yabancı dil öğretirken öncelikle öğrencilerin kolaylıkla anlayabileceği konular öğretilmeli, aşamalı olarak zor ve karmaşık konulara geçilmelidir. Somut bilgiler öncelikle öğretilmeli, sonrasında soyut konular öğretilmeye başlanmalıdır.

c. Bir Seferde Tek Yapıyı Sunma

Yabancı dil öğretim sürecinde önceden hazırlanan ders plan ve programlarında yer alan amaç ve kazanımlara göre belirlenen konular, bir seferde tek bir yapıyı öğretecek şekilde öğrencilere kazandırılmaya çalışılmalıdır. “Yabancı dil öğretiminde en önemli sorunlardan birisi de öğrenciye bir dil bilgisi yapısı kavratılmadan yeni bir yapıya geçilmesidir. Kendisi için yeni olan bir dilin kurallarını öğrenen öğrenci aynı anda birden fazla bilgiyi kazanmaya çalıştıkça hata yapma olasılığı artmaktadır” (Köksal ve Varışoğlu; 2014a: 76). “Aynı anda birden fazla yapıyı öğrenciye kazandırmaya çalışmak, verilmek istenenin tam anlaşılmasına ve belirli bir süre geçtikten sonra unutulmasına ya da diğer yapılarla karıştırılmasına yol açmaktadır” (Barın, 2004: 23).

d. Verilen Bilgi ve Örneklerin Hayata Uygunluğu

Öğrenci, öğrendiği yabancı dilin ülkesinde yaşıyorsa öğrendiği dil yapılarını günlük yaşamla ilişkilendirmedi bir kolaylık yaşayacaktır. Ancak bunun aksi olan durumlarda öğretilen bilgilerin günlük yaşama aktarılması kalıcı öğrenmenin gerçekleştirilebilmesi için gerekli ilkelerden biridir. Kültürün bir aynası olan dilin

günlük yaşamla ilişkilendirilerek öğretilmesi, öğrenilenlerin yaşamda kullanılabilmesine imkân tanıyarak sağlıklı bir iletişimin gerçekleşmesine katkıda bulunacağı söylenebilir.

e. Öğrencileri Aktif Kılma

Günümüzde öğretimde yaygın şekilde kabul edilen yapılandırmacı yaklaşım, öğrencinin derse aktif olarak katılımını öngörmektedir. Öğrencilerin bilgileri öğretmenden düz anlatım yoluyla alması yerine yaparak yaşayarak öğrenmesi, öğretim sürecinde soru cevap, benzetim, grup çalışmaları, drama, dramatizasyon çalışmaları gibi etkinliklerle öğrencilerin derse etkin bir şekilde katılmaları sağlanmalıdır. Bu şekilde öğrenilenlerin beceriye dönüşebileceği ve bilgilerin kalıcı olduğu bir öğretim sürecinin gerçekleştirilebileceği düşünülebilir.

f. Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma

Yabancı dil öğrenen bireylerin dili öğrenme amaçları çeşitlilik arz eder. Bunun yanı sıra cinsiyet, yaş, zekâ, eğitim düzeyi, sosyal konum gibi değişkenlerle, fiziki ve psikolojik özellikler her öğrencide farklılıklar sergiler. Bu durum, eğitim öğretim sürecinin planlanmasından ölçme ve değerlendirme sürecine kadar bütün aşamalarda dikkate alınmalı ve öğretim etkinlikleri bu doğrultuda gerçekleştirilmelidir.

g. Görme ve İşitmeye Dayalı Araçlardan Yararlanma

İletişimin kolaylaştığı, teknolojik gelişmelerin hızla yaşandığı günümüzde bunun eğitim sürecine yansması kolaylıkla görülebilir. Eskinin kara tahtalarını alan akıllı tahtalardan, bilgisayarlara, akıllı cep telefonlarına, kol saatlerine kadar her türlü teknolojik araç, görsel ve işitsel birer materyal olarak eğitim öğretime büyük oranda katkı sağlamaktadır. Bu teknolojik araçlarda yer alan programlar sayesinde çevrimiçi sözlükler, dil öğrenme programları, çeşitli testler, kelime öğrenme programları dil öğretiminde kullanılabileceklerden sadece birkaç tanesidir. Birden fazla duyu organına hitap eden bu araçlar öğretimin kolaylaştırılmasına, kalıcılığına hizmet edecek araçlardır. “İletişim araçlarının çok öne çıktığı günümüzde dil öğretirken televizyon, video, bilgisayar, tepegöz ve kasetçalar gibi araçlardan yararlanarak dört temel becerinin daha iyi kavratılacağı, öğrenilenlerin daha kalıcı olacağı herkes tarafından kabul edilen bir gerçektir” (Barın, 2004: 23).

Yabancılarla Türkçe öğretiminde genel ilkeler şunlardır:

- a. Kullanılan dilin öğretilmesi,
- b. Telâffuza önem verme,
- c. Öğrencilerin bildiği kelimelere dayanarak yeni cümleler kurma,
- d. Öğrencilere öğrendiklerini uygulama imkânının verilmesi,
- e. Herkese eşit söz hakkı tanınması,

- f. Öğrencinin kendini yazılı ve sözlü ifade edebilmesi,
- g. Dil ile birlikte kültürün verilmesi,
- h. Hem bireysel çalışmalara hem de grup çalışmalarına gereken ölçüde yer verilmesi,
- i. Dersi sıkıcı olmaktan kurtaracak çeşitli uygulamalara yer verilmesi,
- j. Öğretilmeyenlerin sorulmaması,
- k. Öğrencinin öğreneceği kadar bilgi verilmesi,
- l. Öğrencilerin yaptıkları yanlışların anında düzeltilmesi,
- m. Yöntemin belirlenmesi (Barın, 2004: 19-30)

Meslek ve alan bilgisi yeterli olan öğretmenlerin dil öğretiminin ilkelerini daima göz önünde bulundurmaları hâlinde belirlenen amaç ve kazanımlara erişilebilecek şekilde başarılı bir öğretim yapılabileceği söylenebilir. Öğrencilerin öğrendiği dili pratikte kullanabilmeleri, anlamlı öğrenmenin gerçekleşebilmesi, yabancı dil öğretiminde var olan ortak prensiplerin öğretim sürecinde işe koşulmasıyla mümkündür.

2.1.6. Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri

Yöntem, “1. Bir amaca ulaşmak için izlenen, tutulan yol, usul ve sistemlere ilişkin bilgi. 2. Bilimde belli bir sonuca ulaşmak için, bir plana göre izlenen yol, metot.” (TDK, 2011; Türkçe Sözlük: 2196) şeklinde tanımlanmaktadır.

Yabancı dil öğretim yöntemi, eğitim öğretim sürecinde belirlenen öğretim yaklaşımı doğrultusunda öğretilecek dilin özellikleri ile öğrenenlerin özelliklerini göz önünde bulundurarak uygun yol, sistem ve planın uygulamaya konulmasıdır.

“Dil öğretiminin temelde öğretilecek nesnenin, dilin niteliğine ilişkin bilgilerimiz (dil kuramları) ve dilin öğrenilmesine ya da kazanılmasına ilişkin görüşler (öğrenim kuramları) olmak üzere iki dayanağı vardır. Kullanılacak yöntemler, kitaplar, ders planları büyük ölçüde bu iki dayanağa göre belirlenir (Kocaman, 1983: 116’dan akt. Köksal ve Varışoğlu, 2014b: 90).

Yabancı dil öğretimi konusunda benimsenen yöntemler şunlardır:

- Dil Bilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammar-Translation Method)
- Dolaysız Yöntem (Direct Method)
- Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemi (Audio-Lingual Method)
- Kavramsal-Şifreleme Yaklaşımı (Cognitive-Code Approach)
- Tabii Yöntem (Natural Method)
- İletişimci Yaklaşım –İletişimci Yöntem (Communicative Approach)
- Derleyici Yöntem (Eclectic Method) (Demirel, 2008: 35).

Alan yazın taraması yapıldığında Demirel (2008: 35) tarafından ifade edilen bu yöntemlere ek olarak yabancı dil öğretim yöntemi olarak aşağıdaki yöntemlerin de sıklıkla ifade edildiği görülmektedir:

- Grupla dil öğretim yöntemi (Community Language Learning)
- İşbirlikli öğrenme (Cooperative Learning)
- Toplu Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response Method)
- Sessiz Yol (The Silent Way)
- Telkin Yöntemi (Suggestopedia)
- Tüm Dil Yaklaşımı (Whole Language)
- Dengeli Okuma Yazma Yaklaşımı (Balanced Literacy Approach)
- Bilişsel Yaklaşım (Cognitive Approach)
- Görsel-İşitsel Yöntem (Audio-Visual Method)
- Göreve Dayalı Öğretim Yöntemi (Task-Based Method)
- İçerik Odaklı Öğretim (Content-Based Instruction)
- Kùltürler Arası İletişim Odaklı Yaklaşım (Intercultural Communication Approach)

Yabancı dil öğretiminde kullanılan yukarıda zikredilen yöntemler arasında sıklıkla kullanılanları; Dil Bilgisi Çeviri Yöntemi, Düzvarım Yöntemi, Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemi, Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı, İletişimci Yaklaşım ve Seçmeci Yaklaşım Yöntemleridir.

a. Dil Bilgisi Çeviri Yöntemi (Grammar-Translation Method)

Günümüz dil bilim çalışmaları henüz dil öğretiminin ne zaman, nerede başladığı hakkında kesin bir yargıya sahip değildir. Tarih boyunca ekonomik, siyasal bakımdan güçlü ve baskın, coğrafi açıdan cazip ülkelerin dilleri ile bir dinin doğduğu, geliştiğı ve kutsal kitabının dili olan diller çoğunlukla öğrenilmeye değer bulunmuş ve çok sayıda kişi tarafından öğrenilmek için tercih edilmişlerdir. Yabancı dil öğretiminde tarihsel süreç içerisinde çok farklı yöntemler kullanılmıştır. Bu yöntemlerden dil bilgisi çeviri yöntemi ilk yöntemlerden birisidir. “Dil bilgisi ve çevirinin dil öğretimi içindeki varlığının çok eski zamanlara dayandığı bilinmekle birlikte, dil bilgisi kurallarının ve hedef dile yapılan çevirilerin düzenli birlikteliğinin ve prensibe dayalı alıştırtma tekniklerinin 16. yüzyılın sonlarında ün kazandığına inanılmaktadır” (Stern, 2003: 453’ten akt. Durmuş, 2013: 51).

Dil Bilgisi-Çeviri Yönteminde dilin kurallarının öğretilmesi ön plandadır. Okunan metinlerde yer alan kelimeler ve dil bilgisi kuralları ele alınır. Konuşma becerisine önem verilmez ve ana dili kullanımı, öğrenilen dilden daha baskın bir biçimde kullanılır. Okuma metinleri bu yöntemin temel materyalidir. Kelimeler, dil yapıları, alıştırmalar okuma metinleri aracılığı ile öğrencilere kazandırılmaya çalışılır.

19. Yüzyılın sonlarında artık Dil Bilgisi-Çeviri Yöntemi dil öğretiminde soğuk ve cansız bir yaklaşım olarak eleştirilmiş, yabancı dil öğretiminde bir başarısızlık olarak kabul edilmiştir. 19. Yüzyılın sonlarında ve 20. Yüzyılın ilk yarısı boyunca görülen dil öğretimi reform hareketleri, Dil Bilgisi-Çeviri Yöntemine karşı geliştirilmiş ve bu yönteme karşı ciddi eleştirilerde bulunmuştur (Stern, 2003: 454'ten akt. Durmuş, 2013: 51).

Dil bilgisi-Çeviri yönteminin, dilin bir beceri hâline gelmesini amaçlamak yerine dile ilişkin kuralların ezberletilmesi yönüyle kalıcı dil becerilerinin yerleşmesinde etkin bir yöntem olarak görülemeyeceği düşünülebilir.

b. Dolaysız Yöntem (Düzvarım Yöntemi-Doğrudan Yöntem) (Direct Method)

Düzvarım Yöntemi, Dolaysız Yöntem ya da Doğrudan Yöntem adları altında alan yazında adlandırılan bu yöntem, öğretim sürecinde görerek öğrenmeyi ön plana alır. Ders esnasında ders materyalleri, sınıfta bulunan araç ve gereçler, kullanılan eşyaların isimlerinin öğrencilere söylenmesi ve tekrar ettirilmesiyle başlayan öğretim sürecinde öğrenciye doğal bir öğretim ortamı sunulmaya çalışılır. Doğrudan Yöntem'in özellikleri şunlardır:

1. Sınıfta öğretim yalnızca hedef dilde gerçekleşir.
2. Sadece günlük söz varlığı ve cümleler öğretilir.
3. Sözel iletişim becerileri, küçük ve yoğun sınıflarda öğretmen ve öğrenci arasındaki soru-cevap etkileşimi çerçevesinde organize edilen dikkatli bir kademeli ilerleyişle geliştirilir.
4. Dil bilgisi, tümevarımsal olarak öğretilir.
5. Öğretilecek yeni hususlar sözel olarak sunulur.
6. Somut söz varlığı canlandırma, nesneler ve resimler; soyut söz varlığı ise düşüncelerin çağrışımları yoluyla öğretilir.
7. Hem konuşma hem de dinleme-anlama öğretilir.
8. Doğru telaffuz ve dil bilgisi vurgulanır (Richards ve Rodgers, 2007: 12'den akt. Durmuş, 2013: 57).

c. Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemi (Audio-Lingual Method)

Yabancı dil öğretim yöntemlerinden Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemi, İşitsel-Dilsel Yöntem, Ordu Yöntemi, İşitme-Söyleme Yöntemi, İşitsel Sözsöz Yöntem gibi farklı adlarla anılmaktadır. Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemi'nde dinleme ve konuşma becerilerinin eğitime öncelik verilir. Öğretilecek konular yazılı olarak öğrencilere

sunulmadan önce sözel olarak sunulur ve dil kalıplarının önce sözel sonra dilsel olarak alışkanlık kazanacak şekilde beceri hâline dönüştürülmesine çalışılır.

Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemi'nin temel ilkeleri şunlardır:

- a. Bu yöntemde dil öğrenimi bir alışkanlık oluşturma süreci olarak görülür ve diyalogların yinelenerek ezberlenmesi ve yapıların örgü alıştırmalarıyla otomatikleştirilmesi hedeflenir.
- b. Dil öğrenmenin amacı, dilin iletişim kurmak için nasıl kullanılacağını öğrenilmesidir. Dolayısıyla dil öğreniminde esas olan yazma değil konuşmadır. Okunmadan önce her şey sözlü olarak öğretilmelidir, çünkü yazım sesletimi bozucu bir öğedir. Dil becerilerinin sırası dinleme, konuşma, okuma ve yazma biçimindedir yani dolaysız yöntemde olduğu gibi dil öğretiminde okumasız ve yazmasız bir ilk dönem geçirilmelidir.
- c. Dil yapıları kendi başlarına değil, doğal olarak bağlam içerisinde bulunurlar. Sözcüklerin anlamı doğal ve kültürel bağlam içinde öğrenilir. Bu nedenle bir dili öğrenmek, o dili konuşan insanların kültürel sistemlerini de öğrenmektir.
- d. Ana dil ve yabancı dilin farklı dil sistemleri vardır. Bunlar birbirinden ayrı tutulmalı ve öğrencinin ana dilinin hedef dilin öğrenimini etkilemesi önlenmelidir.
- e. Örneklem, analizden daha iyi bir temel oluşturduğundan, önce yapılar örneklenir, sonra bunların alıştırmaları yapılır. Dolayısıyla dil bilgisi öğretimi tümevarım yöntemiyle gerçekleşir.
- f. Bir dil, o dili ana dil olarak kullananların söyledikleridir. Öğrencilerin bu yöntemin materyallerinden öğrendikleri ifadeler, hedef dilin kullanıldığı toplumun yaşayan dilidir.
- g. Yabancı dil öğreniminde yapılan hatalar düzeltilmediği takdirde kalıcılaşarak yanlış alışkanlıkların oluşmasına yol açar. Hata olduğu anda öğretmen tarafından düzeltilmelidir.
- h. Her dil belli sayıda kalıplara sahiptir. Bu kalıplar alıştırmalarla alışkanlık hâline getirilerek öğrencilerin bu kalıpları kullanmaları sağlanmalıdır.
- i. Dil öğrenimi, diğer davranışların öğrenimi gibidir. Olumlu pekiştireç, öğrencilerin öğrenmelerini hızlandıran ve olumlu davranışlarının devamını sağlayan bir unsurdur (Larsen-Freeman, 2000: 42-45; Richards ve Rodgers, 1986: 50; Demircan, 2012: 212-214 ve Demirel, 2012: 42-45'den akt. Bölükbaş, 2013: 62).

d. Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı (Cognitive Approach)

Bilişsel öğrenme yaklaşımı, öğrenenin farkındalık düzeyini artırmayı, dil öğrenimine bilinçli bir şekilde yaklaşmayı, ezber bilgiler kazanmak yerine öğrencinin dili beceri olarak edindikten sonra yeni cümleler, dilsel yapılar oluşturacak şekilde zihinsel olarak yaratıcı bir dil beceresi kazandırmayı hedefler. Bu yaklaşımın temel ilkesi, öğrenmenin anlamlı bir şekilde aktif zihinsel süreçlerden geçerek gerçekleşmesi, öğrenilenlerin beyinde işlenmesidir. Bilişsel öğrenme yaklaşımının kullanım özellikleri şu şekildedir:

- a. Dil bir alışkanlık geliştirme değil bilinçli olarak kuralları öğrenmedir.
- b. Telaffuz öğretimine ayrı bir öğretim etkinliği olarak yer vermeye gerek yoktur.
- c. Özellikle duyduğunu anlama becerisinin geliştirilmesine önem verilmelidir.
- d. Grup çalışması ve bireysel eğitim desteklenmelidir.

- e. Dil bilgisi kuralları tümevarım ve tümdengelim yoluyla öğretilmelidir.
- f. Dört temel beceri öncelik sonralık sırasına göre değil önemine göre eşit olarak geliştirilmelidir.
- g. Ana dilin kullanılmasına ve çeviriye izin verilir.
- h. Her şey bir bütünlük içinde öğretilmelidir ve gerektiği zamanlarda görsel ve işitsel araçlardan ve diğer tekniklerden yararlanılmalıdır.
- i. Ana ve amaç dilde ve her iki dilin kültüründeki yeterlilik ideal amaçtır.
- j. Öğretmen ve öğrencinin tutumu, sınıf içi etkileşim, iyi bir öğrenme ortamı için çok önemlidir. Öğretmen, kesin yetkiyi temsil eden bir kişi olarak değil, öğrenmeyi kolaylaştırıcı kişi olarak görünür (Demirel, 2008: 46).

İnsanların dil öğrenme yeteneği ile doğduğu görüşünden hareket eden bilişsel yaklaşımda dil öğrenme sürecinde öğrenenin, zihinsel olarak aktif, düşünen, sorgulayan ve üretici olması beklenir.

e. İletişimci Yaklaşım –İletişimci Yöntem (Communicative Approach)

İletişimci Yaklaşım, Bilişsel Yöntemin sadece dil bilgisi ve doğru cümle kurmakla yetindiğini iddia eden Hymes ve Halliday tarafından geliştirilmiştir. Bu yaklaşımda, dilin kurallarını öğrenmekten ziyade dili iletişimde kullanmak esastır. Öğrenme sürecinde iletişim etkinlikleri aracılığı ile öğrencilerin aktif olarak derse katılmaları, iletişime ilişkin kalıpları ezberlemek yerine anlayarak iletişimde kullanmaları beklenir. Öğretim sürecinde öğrencilerin aktif olduğu, grup çalışmasının teşvik edildiği öğrenci merkezli eğitim gerçekleştirilir. Öğretmen öğretim sürecinde, dersin amaç ve kazanımlarına erişilecek şekilde sınıfta bir iletişim ortamı kurar. Alıştırma, iletişime dayalı etkinliklerden seçilir. Dinleme ve konuşma becerilerinin ağırlıkta olduğu iletişimci yöntem, iletişim çağı olarak adlandırılan günümüzde, dil öğretiminde sıklıkla tercih edilen bir yöntemdir. İletişimci Yöntemin özellikleri şunlardır:

- a. Her ortamda otantik dil, dilin gerçek bağlamda kullanıldığı gibi kullanılmalıdır.
- b. Konuşan ve yazan kişinin niyetini anlamak iletişimsel yeterliliğin bir göstergesidir.
- c. Yabancı dil sadece bir çalışma konusu değil, sınıf içi iletişimde bir araçtır.
- d. Bir işlevin birden fazla dil yapısı olabilir. Hedef gerçek dil kullanımı olduğundan, farklı dil yapıları da birlikte sunulmalıdır. Önemli olan iletişim sürecidir.
- e. İletişimsel olayın, sosyal içeriği cümlelere anlam vermede gereklidir.
- f. Dil yapılarını uygun bir şekilde kullanmak, iletişimsel yetinin önemli bir parçasıdır.
- g. İletişimde konuşan kişi sadece ne söyleyeceğini değil, neyi nasıl söyleyeceği konusunda da seçim yapma hakkına sahiptir.
- h. İletişimsel etkileşim öğrenciler arasında iş-birlikli ilişkiler kurulmasını sağlar.

- i. Öğrenciler dil çalışmalarını söylem ya da cümle ötesi düzeyde gerçekleştirerek, cümleleri birbirine bağlayan tutarlılık ve bağlılık gibi dil özelliklerini öğrenmelidirler.
- j. Öğrencilere kendi fikir ve görüşlerini açıklamaları için fırsat tanınmalıdır.
- k. Öğrencilerin yaptıkları yanlışlar, iletişimsel beceriler, gelişmenin doğal bir sonucu olarak görülür.
- l. Öğrencilere dili gerçek ortamda kullanıldığı şekilde dinleme imkânları sağlanmalıdır.
- m. Öğretmenin temel sorumluluklarından birisi iletişimi destekleyecek ortamlar sağlamasıdır.
- n. Öğretmen, iletişimsel aktiviteler hazırlamada fırsat tanıyıcı, aktivitelerin işleniş esnasında da yol göstericidir (Larsen-Freeman, 2000: 126-128).

f. Derleyici Yöntem (Eclectic Method)

Derleyici, Seçmeli, Seçmeci, Eklektik Yöntem şeklinde farklı şekillerde adlandırılan derleyici yöntem, öğretim amaçları doğrultusunda farklı yöntemlerin işe yarayan yönlerinin kullanıldığı bir yöntemdir. “Sözcük öğretiminde düzvarım yöntemine, dil bilgisi kurallarını öğretmede bilişsel öğrenme yöntemine, konuşma becerisini kazandırmada kulak-dil alışkanlığı ve iletişimci yönteme yer verilmesi gibi” (Demirel, 2008: 58).

Seçmeli yöntemde, dört temel becerinin geliştirilmesi esastır. Öğretim sürecinde öğreticinin, öğretim yöntemleri hakkında derinlemesine bilgi sahibi olması, hangi amaç ve kazanımı öğretirken hangi yöntemi kullanacağına karar vermesini kolaylaştırarak daha başarılı bir öğretim verebilmesine olanak sağlayacağı söylenebilir.

2.1.7.Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Temel Beceriler, Öğretme-Öğrenme Alanları

2.1.7.1. Dinleme Eğitimi

Dil, dinleme ve okumadan oluşan anlama, yazma ve konuşmadan oluşan anlatma becerilerinden oluşur. Dil becerilerinden olan dinleme, kişinin seslerin farkına varması, bu sesleri bilinçli olarak alması ve zihninde var olan düşünce kalıplarıyla birleştirerek anlamlandırmasıdır. İşitme, iradeye bağlı olmayan bir eylem iken dinleme kişinin özel çabasını gerektiren bir eylemdir. “Dil öğrenme süreci dinleme yoluyla anne

karnında başlamakta, giderek gelişip diğer öğrenme alanlarına, yani konuşma, okuma ve yazmaya temel oluşturmaktadır” (Güneş, 2007: 73).

Yabancı dil eğitimi, ana dilden farklı olarak daha karmaşık bir süreçtir. “Yabancı dil öğretiminde dört temel dil becerilerinden en zor gelişeni dinleme becerisidir” (Demirel, 2008: 98). Yabancı dilde, ana dilden farklı seslerin olması, dil yapılarının farklılığı, kelime bilgisinin olmayışı, farklı kültürel özellikler süreci karmaşıklaştıran faktörlerdendir. “Dinleme becerisinin kazandırılmasında genel amaç, öğrencinin amaç dilde dinlediği bir iletiyi doğru olarak anlamasını sağlamaktır. Daha sonra öğrenenin duyduğu kelimeleri tanıması ve kelimelerin telaffuz özelliklerini doğru olarak algılayabilmesi de dinleme öğretiminin hedefleri arasındadır” (Güzel ve Barın, 2013: 268).

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bir öğrenci dinleme becerisini geliştirebilmek için göndericinin gönderdiği sesleri öncelikle tanımalı, telaffuzunu kavramalı, bilinçli bir şekilde çaba göstererek aldığı bu sesleri zihninde anlamlandırabilmelidir. Öğrencinin Türkçede sağlıklı bir iletişim kurabilmesi, dinleme becerisinin gelişmesiyle yakından ilişkilidir. Robertson (2008: 51), dinleme yeteneği ile başarı arasındaki ilişkiye işaret ederek ortalama zekâyâ sahip öğrenciler arasında, öğrencinin dinleme yeteneğiyle başarı derecesi arasındaki ilişkinin, bir kişinin zekâ düzeyiyle o kişinin başarı derecesi arasındaki ilişkiden daha yüksek olduğunu ifade etmiştir.

Avrupa Konseyi Yabancı Diller İçin Ortak Başvuru Metni, dinleme/anlama, okuma/anlama, karşılıklı konuşma, sözlü anlatım ve yazılı anlatım olmak üzere dört temel dil becerisine ilişkin beş bölümde dil öğrencilerinin dil düzeylerine göre becerileri hakkında geniş tanımlamalarda bulunmuştur. Dil öğrencisi ve öğreticisi bu tanımlamalar ekseninde sahip olunan becerilere ilişkin değerlendirmelerde bulunabilir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, derslere ilişkin amaç ve kazanımların, öğretim hedeflerinin belirlenmesinde, ders materyallerinin düzenlenmesinde Avrupa Konseyi Yabancı Diller İçin Ortak Başvuru Metni esas alınmaktadır. Bu metinde, dinleme etkinlikleri şunlardır:

- Kamu duyurusu (bilgi, yönerge, uyarılar, vs.) dinlemek
- Medyayı (radyo, televizyon, kayıtlar, sinema) dinlemek
- Canlı bir izleyici kitlesinin (tiyatro, kamu toplantıları, halka belirli bir konu üzerinde konuşma, eğlenceler, vs.) üyesi olarak dinlemek
- Kulak misafiri olunan konuşmaları vs. dinlemek.

Söz konusu metinde yer alan dinleme becerisine ilişkin ulaşılmaması beklenen hedef davranışlar dil düzeylerine göre şöyledir:

GENEL İŞİTSEL ANLAMA

C2

Ana dil konuşmacısının hızında hazırlanmış gerek canlı gerek yayınlanan bir konuşma olsun, herhangi konuşma dilini anlamada zorluk çekmez.

C1

Özellikle aksan yabancı ise bazı ayrıntıların onaylanması gerekse bile, kendi alanı dışındaki soyut ve karmaşık konular hakkındaki uzayan konuşmaları takip edecek kadar anlayabilir. Söyleyiş tarzındaki kaymaları değerlendirerek, geniş sayıda deyimsele ifadeleri ve konuşma dili üsluplarını tanıyabilir. Anlaşılır biçimde yapılanmamış olsalar da, bağlantıları açıkça belirtilmemiş ve sadece ima edilmiş olsa da uzayan konuşmaları takip edebilir.

B2

Normal olarak kişisel, sosyal, akademik veya mesleki yaşamda karşılaşılan hem aşına olan hem de olmayan konular hakkındaki canlı veya yayınlanan standart konuşma dilini anlayabilir. Uzmanlık alanındaki teknik konuların konuşulması dâhil, standart diyalekt ile anlatılan soyut ve somut konuların ana fikirlerinin önerisel ve dilsel olarak karmaşık konuşmasını anlayabilir. Konunun oldukça bilindik olması ve konuşmanın yönü açık belirteçler ile işaretleniyorsa, bir tartışmanın karmaşık satırlarını ve uzayan konuşmasını takip edebilir.

B1

Genelde aşına olunan bir aksan ile konuşmanın yapıldığı takdirde, hem genel iletileri hem de belirli ayrıntıları tanıyarak, ortak günlük veya iş ile ilgili konular hakkındaki doğrudan gerçeğe dayanan bilgileri anlayabilir. Sıkça iş yerinde, okulda, eğlence yerlerinde vs. karşılaşılan aşına hususlardaki anlaşılır standart konuşmanın, kısa anlatılar da dâhil, ana noktalarını anlayabilir.

A2

Konuşmanın yavaşça ve anlaşılır bir biçimde gerçekleştiği takdirde somut türdeki ihtiyaçlarını karşılayabilecek kadar anlayabilir. Konuşmanın yavaşça ve anlaşılır bir biçimde gerçekleştiği takdirde, derhal öncelik gerektiren alanlara (örn. çok temel kişisel ve ailevi bilgiler, alış-veriş, yerel coğrafya, iş vs.) bağlı olan ibareleri ve ifadeleri anlayabilir.

A1

Anlamı özümseyebilmesi için uzun süreli duraksamaları olan çok dikkatli ve yavaşça söylenen konuşmayı takip edebilir (MEB Çeviri Komisyonu, 2009: 65).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, yukarıda yer alan düzeylere göre dinleme becerisine ilişkin hedef davranışları kazandırabilmek için:

- ✓ Öğretici öncelikle etkili dinleme ve anlamayı sağlayabilmek adına öğrencilerini dinlemeye güdülemeli, gerekli motivasyon ve konsantrasyonu sağlamalıdır.
- ✓ Dinleme metinleri, dil düzeylerine uygun olarak seçilmeli, öğrencilerin dil öğrenme amaçları doğrultusunda iş metinleri, ilanlar, ders konuları, eğlence, günlük hayata ilişkin diyalog vb. konularda farklı metinlere yer verilmelidir.
- ✓ Dinleme metinleri, vurgu, tonlama, telaffuz bakımından dilin kurallarına ve kullanımına uygun olmalı, iyi bir ses kalitesi ile öğrencilere sunulmalıdır.
- ✓ Dinleme metinleri, Türk kültürüne ilişkin öğeleri içermelidir. Böylece öğrenci, dilin konuşurlarının sahip olduğu kültür hakkında bilgi sahibi olacak ve dinlediklerini anlama noktasında ilerleme kaydedebilecektir.
- ✓ Dinleme metinleri; kısa filmler, gerçek hayatı yansıtan diyaloglar, haber metinleri gibi öğrencilerin ilgilerini çekebilecek, gereksinimlerine cevap verebilecek nitelikte seçilmelidir.

Güzel ve Barın (2013: 69), yabancılarla Türkçe öğretiminde dinleme becerisinin gelişmesinin öncelikle öğretim elemanının yeterliğine bağlı olduğunu belirtmişler ve Türkçe öğrenmek isteyen yabancı öğrencinin ilk karşılaştığı, dinleme ve konuşma açısından iletişime girdiği kişinin Türkçe öğretmeni olduğu için öğretmenin kurduğu cümlelere dikkat etmesi ve öğrencinin düzeyine göre konuşması gerektiğini, vurgu ve tonlamayla birlikte doğru telaffuza önem veren öğretmenin kesinlikle ağız özelliklerine dayalı konuşmaması, ölçünlü dile uyması gerektiğini ifade etmişlerdir.

2.1.7.2. Konuşma Eğitimi

Dünyada, insan toplulukları tarafından oluşturulmuş çok çeşitli diller vardır. Bu dillerin her biri ses yapısı, cümle dizimi, dil bilgisi, söz varlığı gibi özellikleri ile birbirinden farklıdır. Dilleri oluşturan sesler temelde benzer olmasına karşın seslerin bir araya gelerek anlamlı birlikler oluşturma sistemi her dilde farklı değişiklikler arz eder.

Konuşma, duyduğumuz, söylediğimiz bu sesler aracılığı ile gerçekleşir. Seslerin dizilerek bir araya gelerek oluşturduğu anlamlı birlikler kelimeyi, kelimelerin dizilerek

oluşturduğu anlamlı birlikler cümleyi oluşturur ve böylece iletişimin temelinde yer alan konuşma edimi seslendirilmeyle ortaya çıkar.

Yabancı dil eğitiminde Ladousse’a (2002) göre en problemli beceri kazanma süreci konuşma becerisini kazanma sürecidir. “Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma eğitimine başlarken, ilk olarak yapılacak çalışmalardan biri, öğrencilerin bildikleri dil ile bilmedikleri dil arasında bağlantı kurmak olacaktır. Bunun en iyi yolu, öğrencilerin öğrenecekleri dil ile kendi dilleri arasındaki farklılıkları ve benzerlikleri açıklamaktır” (Köksal ve Dağ Pestil, 2014: 305-306).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisinin kazandırılması dersin öğreticisinin iletişim becerileri doğrultusunda şekillenir. Öğretmenin konuşma becerisinin yeterli olması, vurgu ve tonlamaları yerinde kullanabilmesi, iyi iletişim kurabilmesi, yerel şive ve ağız kullanımından kaçınarak standart Türkçe ile konuşması derste kazandırılacak hedef davranışlara ulaşmada kolaylık sağlayacaktır. Seslerin doğru telaffuzu ile başlayacak olan konuşma becerisi kazandırma sürecinde çeşitli konuşma alıştırmaları yapılır. “Öğrencilere konuşma becerisi kazandırabilmek için başlangıç düzeyinden itibaren en çok kullanılan alıştırmalar tekrar alıştırmalarıdır. Bunu daha sonra anlama ve iletişime dayalı alıştırmalar izlemektedir” (Demirel, 2008: 102).

Yabancı dil olarak Türkçe eğitiminde konuşma becerisinin öğretimi, öğretmenin öğrencilerini güdülemesi, cesaretlendirmesi ve motive etmesi ile de yakından ilgilidir. Çünkü konuşma becerisi dışa yansıyan ve karşılıklı olarak en az iki kişinin bulunmasını gerektiren bir süreç olduğundan bireyleri psikolojik olarak da etkileyen bir beceri alanıdır. Sallabaş (2012: 2217), öğrencilerin Türkçenin zor bir dil olduğunu düşüncelerinin konuşma kaygıları üzerinde etkili olduğunu tespit etmiş ve öğrencilerin Türkçeye karşı geliştirdikleri bu olumsuz tutumun akademik başarılarını da etkileyebileceğini belirtmiştir. Bu bulgular da göstermektedir ki yabancı dil olarak Türkçe öğreten bir öğretmen, öğrencilerinin dile ilişkin düşüncelerini, tutumlarını da dikkate alarak konuşma eğitimini gerçekleştirmelidir.

Littlewood (1984: 58-59) yabancı dilin doğal olmayan bir şekilde öğretilmeye çalışıldığı sınıf ortamının öğrencilerin kendilerini zayıf hissetmelerine sebep olduğunu belirterek, sınıf ortamında öğrencilerin yeni öğrendikleri yabancı dili düzgün telaffuzla ifade edemezlerse, öğretmenleri tarafından eleştirileceklerini, düzeltileceklerini veya arkadaşları tarafından alay konusu olabileceklerini düşündüklerini ifade etmiş ve kendilerini güvensiz ve kaygılı bir ortamda hisseden dil öğrenenlerin, yabancı dilde

iletişime psikolojik olarak kapanmakta ve bu durum eğer daha ileri aşamaya ulaşacak olursa, öğrenmenin engellenmesine sebep olabileceğini dile getirmiştir (Akt. Doğan, 2008: 50).

Yabancı dil Türkçe öğretiminde konuşma becerisi, Avrupa Konseyi Yabancı Diller İçin Ortak Başvuru Metni'nde yer alan amaç ve kazanımlar doğrultusunda gerçekleştirilmeye çalışılır. Metinde konuşma eğitimi, karşılıklı konuşma ve sözlü konuşma şeklinde iki faktör üzerine temellendirilerek konuşmanın iletişim ve üretim boyutuna dikkat çekilmiştir. Avrupa Konseyi Yabancı Diller İçin Ortak Başvuru Metni'nde yer alan düzeylere göre genel konuşma amaç ve kazanımları şunlardır:

GENEL SÖZLÜ ETKİLEŞİM

C2

Deyimsel ifadeler ve konuşma dilinde kullanılan deyimlere, yan anlamlarının derecelerinin farkında olarak, iyi derecede hâkimdir. Oldukça etkin biçimde bir seri değiştirme donatımları kullanarak daha hassas anlamları tam olarak nakledebilir. Bir zorluğun etrafında o kadar pürüzsüzce geriye dönüş ve yeniden yapılandırma yapabilir ki muhatap olunan kişi bunun farkına varamaz.

C1

Neredeyse zahmetsizce kendisini akıcı bir biçimde kendiliğinden ifade edebilir. Boşlukları dolambaçlı sözlerle dolduracak geniş sözcüksel bir repertuara sahip. İfadeler ve kaçınma stratejileri için çok az belirgin arama yapar; sadece kavramsal zor bir konu dilin doğal ve pürüzsüz akışını engelleyebilir.

B2

Fikirler arasındaki bağlantıları açıkça belli ederek, akademik, mesleki veya eğlence gibi genel kapsamlı konuları dili akıcı, hatasız olarak ve anında kullanabilir. Söylemek istediklerini pek fazla kısıtlamadan, duruma uygun resmîyet derecesi belirleyerek, iyi bir dil bilgisi hâkimiyeti ile anında iletişim sağlayabilir. Ana dil konuşanları ile sıradan etkileşimi ve güçlü ilişkileri her iki tarafı da zorlamadan gerçekleştiren bir derecede akıcılık ve kendiliğinden olan bir etkileşimde bulunabilir. Olayların ve deneyimlerin kişisel önemini vurgulayabilir, ilgili açıklamalar ve tartışmalar sunarak görüşlerini destekleyebilir ve açıklamasını yapabilir.

B1

Kendi ilgi alanı ve profesyonel alanına ait aşına olduğu rutin olan veya olmayan hususlarda, biraz güvenle iletişimde bulunabilir. Bilgi alışverişinde bulunabilir, bilgiyi

denetleyebilir veya onaylayabilir, daha az rutin olan durumlarla uğraşabilir ve bir şeyin neden sorun olduğunu açıklayabilir. Filmler, kitaplar, müzik gibi daha soyut ve kültürel konularda düşüncelerini ifade edebilir. Seyahat anında ortaya çıkabilecek olan çoğu durum ile ilgilenmek için geniş bir basit dil serisinden yararlanabilir. Aşına olduğu konulardaki konuşmalara hazırlanmaksızın katılabilir, kişisel fikirleri beyan edebilir ve kişisel ilgi veya günlük yaşamla alakalı (örn. aile, hobiler, iş, seyahat ve güncel olaylar) konularda bilgi alışverişinde bulunabilir.

A2

Diğer kişinin gerektiğinde yardım etmesi, kalıpsal durumlarda ve kısa konuşmalarda oldukça rahat etkileşimde bulunabilir. Fazla çaba sarf etmeden basit, rutin bilgi alışverişinde bulunabilir; soru sorabilir, soruları yanıtlayabilir, tahmin edilebilen günlük durumlarla ilgili bilindik konular üzerinde fikir ve bilgi alışverişi yapabilir. İş ve boş zaman ile ilgili aşına ve rutin hususlar hakkında basit ve doğrudan bilgi alışverişi gerektiren basit ve rutin görevler dâhilinde iletişim yapabilir. Çok kısa sosyal bilgi alışverişini idare edebilir ama konuşmayı kendi ahenginde devam ettirebilmek için yeterince anlayamaz.

A1

Basit bir biçimde etkileşimde bulunabilir ama iletişim tamamen konuşmanın daha yavaş tekrarı, başka şekilde ifade edilmesi ve ifadenin düzeltilmesi hâline bağlıdır. Basit sorular sorabilir ve cevaplayabilir, acil gereklilik gösteren alanlarda veya çok aşına olunan konularda basit ifadeleri başlatabilir ve cevaplayabilir (MEB Çeviri Komisyonu, 2009: 72-73).

Yabancı dil olarak Türkçe eğitiminde konuşma öğretiminin, donanımlı öğretmenler, uygun öğretim yöntem ve teknikleri, uygun ders materyalleri, teknolojik araç ve gereçlerle gerçekleştirilecek ciddi süreçleri gerektirdiği söylenebilir.

2.1.7.3. Yazma Eğitimi

Yazma, dildeki seslerin görünür kılınması gayesiyle oluşturulan semboller aracılığı ile olay, istek, his, düşünce gibi durumların anlatılmasıdır. “Duygu, düşünce görüş ve hayallerin sözle ifade edilmesi yeterli değildir. Dil gelişiminde yazı da çok önemlidir. Yazma, insanın günlük çalışmalarında olduğu kadar, meslekteki bilgilerini aktarmak açısından da bir ihtiyaçtır” (Özbay, 2006: 121).

Dil eğitiminde sırasıyla dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri kazanılır. Bu durum ana dil öğreniminde bu sırayla gerçekleştiği gibi yabancı dil öğreniminde de aynı sırayla gerçekleşir. Hyland (2003), ikinci dilde yazma eğitimini “dil yapıları”, “metin işlevleri”, “ana fikir veya konu”, “yaratıcı anlatım”, “yöntemleri birleştirme”, “içerik”, “üslup” ve “bağlam” başlıkları altında toplamıştır. Bu başlıklardan, dil yapıları ile başlayan yazma eğitim sürecinde, alfabe öğretimi, kelime öğretimi, cümle öğretimi etkinlikleri yer alır. Öğrenciler yazma becerisini kazanırlarken ilk olarak alfabenin yazımını ünlü ve ünsüz harfleri, heceleri öğrenirler. Dile ilişkin söz varlığı, cümle yapıları gibi bilgileri edinen öğrenciler, bağdaşıklık, tutarlılık, amaçlılık, kabul edilebilirlik, bilgilendiricilik, metinlerarasılık gibi unsurlar ekseninde metin oluşturma sürecine girerler.

Tiryaki (2013: 41), bireylere metin aşamaları tanıtıldıktan sonra yazma çalışmalarına başlanması gerektiğini ifade ederek yazma çalışmalarının “motivasyon ve ön bilgilendirme”, “örnek metin inceleme”, “hazırlık”, “taslak oluşturma”, “düzenleyerek yazma”, “düzeltme” ve “yayımlama/sunum” basamakları ile gerçekleştirilebileceğini ifade etmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe yazma eğitiminde, dil düzeylerine göre Avrupa Konseyi Yabancı Diller İçin Ortak Başvuru Metni’nde yazma faaliyeti örneklerinden bazıları şöyle yer almıştır:

- Formlar ve anketler doldurmak;
- Dergilere, gazetelere, haber bültenlerine, vs. makale yazmak;
- Sergilemek için posterler hazırlamak;
- Rapor yazmak, not tutmak, vs.
- Gelecekte referans olması için notlar almak;
- Dikte edilenlerden ileti yazmak, vs.
- Yaratıcı ve hayal gücüne dayanarak yazma;
- Kişisel veya iş mektupları yazmak vs. (MEB Çeviri Komisyonu, 2009: 60).

Avrupa Konseyi Yabancı Diller İçin Ortak Başvuru Metni, yazma becerisi için “toplam yazma üretimi”, “yaratıcı yazma” ile “raporlar ve denemeler” başlıkları altında tanımlayıcı ölçekler hazırlamıştır. Bu ölçeklerden “toplam yazma üretimine” ilişkin seviyelere göre aşağıdaki tanımlayıcı ölçek metinde yer almaktadır:

TOPLAM YAZMA ÜRETİMİ

C2

Anlaşılır, pürüzsüzce akan, karmaşık metinleri uygun ve etkin bir biçimde ve okuyucunun belirgin noktaları bulmasına yardım eden mantıklı bir yapıda kullanarak yazabilir.

C1

Karmaşık konulardan oluşan, ilgili çarpıcı meselelerin altını çizerek bakış açısını bir hayli genişletip ve destekleyerek, uygun bir sonuçla da toparlanan, anlaşılır, iyi yapılandırılmış metinler yazabilir.

B2

Birkaç kaynaktan bilgi ve tartışmaları sentezleyip değerlendirerek, ilgi alanına ait çeşitli konular hakkında anlaşılır, ayrıntılı metinler yazabilir.

B1

Daha kısa farklı öğeleri birleştirerek çizgisel ardıllık oluşturup, ilgi alanına ait bildik konular hakkında açık metinler yazabilir.

A2

Bir dizi basit tümleçleri ve cümleleri “ve”, “ama”, “çünkü” gibi basit bağlaçlar kullanarak yazabilir.

A1

Basit, ayrı tümleçler ve cümleler yazabilir (MEB Çeviri Komisyonu, 2009: 60-61).

“Yabancı dil öğretiminde yazılı anlatımın amacı, öğrencinin öğrendiklerini uygulamaya dönüştürmesi, dil yapılarına görsel olarak alışması ve bu beceriyi geliştirerek her konuda yazılı iletişim kurar hâle gelebilmesidir” (Güzel ve Barın, 2013: 283). Öğrencilerin yazılı iletişim kurar hâle gelebilmesi için dört temel dil becerisi iç içe öğretilmeli, bir becerinin gelişmesi diğerinin gelişmesine katkıda bulunacak şekilde öğretim yapılmalı, süreç temelli yazma çalışmaları, bol yazma etkinlikleri aracılığı ile kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesi sağlanmalıdır.

2.1.7.4. Okuma Eğitimi

2.1.7.4.1. Okuma Nedir?

Dil becerileri konuşma ve yazmadan oluşan anlatma ile okuma ve dinlemeden oluşan anlama becerilerinden oluşur. Ait olduğu dilin alfabesi aracılığı ile o dilin

harflerini, harfleri aracılığıyla sözcüklerini, işaretlerini tanıyarak anlam kurma etkinliği olan okuma, fiziksel, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor etkinliklerin tümünün birlikte işe koşulduğu bir süreçtir. Okuma, yazar tarafından ortaya konulan mesajların, düşüncelerin, duyguların okur tarafından yazılı semboller kanalıyla kod çözerek algılanması etkinliğidir. Alan yazında okuma ile ilgili çok sayıda tanımla karşılaşırız. Özbay (2006: 4) okumayı, “Ses organları ve göz yoluyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi ve anlamlandırılması süreci”, Ülper (2010: 3) “Yazılı metnin üretildiği dilin anlamsal ve dilbilgisel özelliklerini tanıyan bireylerin, belirli amaçlar doğrultusunda, hızlı bir biçimde kod çözerek ve birtakım stratejiler kullanarak gerçekleştirdikleri, duyuşsal yönü de olan yinelemeli bir anlamlandırma süreci”, Akyol (2014: 33) “yazar ve okur arasında aktif ve etkili bir iletişimi gerekli kılan dinamik bir anlam kurma süreci”, Temizkan (2009: 31) “amaca ulaşmak için ihtiyaç duyulan en fazla bilginin metinlerden elde edebilme yani öğrenmeyi gerçekleştirme etkinliği” şeklinde tanımlamaktadır.

Harris ve Sipay’a (1990: 10) göre okuma, “yazılı dili anlamlı bir şekilde yorumlamak”; Sever’e (1995) göre ise “ sözcükleri, cümleleri, oradan da paragraf ve metni görmek ve seslendirmek eyleminin ötesinde, düşünsel bir çabayı, anlamlandırmayı gerektiren bir düşünme süreci” dir. Okuma edimi Sever’e (1995) göre aşağıdaki süreçlerden oluşur:

- Okuma bir iletişim sürecidir.
- Okuma bir algılama sürecidir.
- Okuma bir öğrenme sürecidir.
- Okuma bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlu bir süreçtir.

Okumanın ne olduğuna ilişkin tanımlar ve görüşler okuma sürecinin bilişsel ve duyuşsal boyutuna işaret etmektedir. Karatay da (2010: 459) okumanın bilişsel ve duyuşsal boyutuna işaret ederek okumayı “görme, dikkat, odaklanma, algılama, hatırlama, ilişki kurma, çözümleme ve yorumlama gibi birbirinden farklı, duyuşsal ve bilişsel bileşenlerin eşgüdümlü işletilmesine dayanan bir anlam kurma çabası” olarak tanımlamaktadır.

Grabe (2009a: 14-16; 1991: 378-379), okumanın birçok karmaşık sürecin birleşimi olduğunu belirtmiş ve bu süreçleri şöyle açıklamıştır:

- **Hızlı bir süreç:** Okumanın belirli bir hızda olması, okuyucunun çıkarım yapmasını ve bağlantılar kurabilmesini sağlamak ve böylece anlamasını kolaylaştırmaktadır.

- **Etkili bir süreç:** Okuma sadece okuma hızı olarak değil aynı zamanda çeşitli süreçlerin bir arada kullanılması bakımından da etkili bir süreçtir.
- **Anlamaya yönelik bir süreç:** Okuma anlamaya yöneliktir. Okuma amaçları çeşitlense de okuyucu, öncelikle okuduğunu anlamak için okur.
- **Etkileşimli bir süreç:** Okumanın etkileşimli bir süreç olmasıyla hem okuma sırasında okuyucu tarafından kullanılan bilişsel süreçler arasındaki hem de okuyucu ve yazar arasındaki etkileşim ifade edilmektedir. Okuyucu ve yazar arasındaki etkileşimden yazarın iletmek istediği mesaj ile okuyucunun sahip olduğu bilgiler arasındaki etkileşim anlaşılmaktadır.
- **Stratejik bir süreç:** Okuma, metindeki bilgiyi tahmin etme, anahtar bilgiyi seçme, zihinsel özetleme, anlamayı izleme gibi birçok stratejinin kullanıldığı bir süreçtir.
- **Esnek bir süreç:** Okuma sürecinin esnek olması, okuyucunun amacına göre okuma sürecinin farklılık göstermesini, okuyucunun okuma sırasında çok çeşitli stratejileri kullanmasını ifade etmektedir.
- **Amaçlı bir süreç:** Okuma; öğrenme için okuma, haz almak için okuma, belirli bir bilgiyi bulmak için okuma gibi çeşitli amaçlarla yapılabilir. Okuma süreci, okuma amacına göre farklılaşır.
- **Değerlendirmeyi içeren bir süreç:** Değerlendirme bir taraftan, okuyucunun ne kadar iyi okuduğunu değerlendirmesiyle veya okumasını izlemesiyle, diğer taraftan metinde yer alan bilgiyi, yazarın bakış açısını değerlendirmesi ve okumaya devam edip etmemeye karar vermesiyle ilgilidir.
- **Bir öğrenme süreci:** Okuma sürecinde sürekli bir değerlendirme yapılması, okumayı aynı zamanda bir öğrenme süreci yapmaktadır.
- **Dilsel bir süreç:** Biçim birim, anlam ve söz dizimiyle ilgili okunan dile ait bilgi sahibi olma, okuma için temel bir koşuldur.

2.1.7.4.2. Okuma ve Anlamlandırma Süreci

Okuduğunu anlama, yazılı bir materyalden anlam çıkarmayı ve ayrıntıları kavramayı gerektiren, daha ilköğretim düzeyinden itibaren öğrencilere kazandırılması gereken temel dil becerilerinden biridir (Rose, Parks, Androes ve McMohan, 2000: 55). Okuduğunu anlama sürecinde okur, yazar tarafından oluşturulmuş yazılı materyalleri harf, sözcük, cümlelerden başlamak üzere seslendirerek temel okuryazarlık becerisini öncelikle elde eder ve bu beceri tamamen yerleştikten sonra metnin kavranması sürecinde metin ve okur bilişsel ve duyuşsal bir etkileşime girer. Sonrasında okur, ön

bilgileri, hazırbulunuşluğu doğrultusunda metni anlamlandırır. “Okuma eyleminin amacı anlamayı sağlamaktır. Anlama görüleni ya da işitileni kavrayabilme becerisidir. Diğer bir deyişle anlama, okunan konuda önceden edinilmiş bilgi ve deneyimleri yazarın sunduklarıyla karşılaştırmak ve onun görüşlerinden kabul edilenler ve edilmeyenler hakkında çeşitli yargılara ulaşmaktır” (Temizkan, 2008: 132). Okuduğunu anlama, anlamayı gerçekleştiren oldukça karmaşık, hızlı, alışlagelmiş birçok dengeli ve uyumlu yeteneği içinde barındıran, akıcı okuyucular için kolay ve zevkli görünen üst düzey bir anlama becerisidir (Grabe ve Stoller, 2002: 29). Güneş’e (2004: 59) göre okuduğunu anlama, “yazının anlamını bulma, onlar üzerinde düşünme, nedenlerini araştırma, sonuçlar çıkarma ve değerlendirmeden ibaret olmakla birlikte; inceleme, seçim yapma, karara varma, çevirme, yorumlama, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel faaliyetleri de içine alır”. Okuduğunu anlama, okur ile metin arasında bir anlam yaratma sürecidir (Gambrell, Block ve Presley, 2002).

Demirel ve Şahinel’e (2006) göre iki ayrı çaba gibi görünen okuma ve anlama aslında birbirine neden-sonuç ilişkisi ile bağlıdır ve anlayarak okumanın birinci aşaması iyi okumak, ikinci aşaması da yazıyı kavramaktır. “Okuduğunu anlama, metinlerin iletilerini kavrama eylemi olarak tanımlanabilir. İletilerin tam olarak anlaşılması da okurun bazı davranışlarda bulunmasına bağlıdır” (Temizkan, 2009: 40). Temizkan (2009: 40) bu eylemlerin “metnin yapısını çözümleme”, “metnin içeriğini anlama ve yorumlama”, “metni eleştirme” olduğunu ifade etmektedir. Okuma anlamlandırma sürecinde okur, okuma amacı doğrultusunda bilişsel ve duyuşsal becerilerini işe koşarak okuma sürecini başlatacaktır. Okurun okuduğu dile ilişkin alfabe bilgisi, dil bilgisi, söz dizimi bilgisi, kelime bilgisi bilişsel süreçleri oluştururken okurun okumaya ilgisi, isteği, okuma konusundaki tutumu ve okuma kaygısı gibi duyguları, duyuşsal süreçlerin bileşkeleri olarak sürece katkıda bulunacaktır. “Bir öğretim sürecinde bilişsel etmenler kadar duyuşsal etmenler de önemli bir etkiye sahiptir. İnsanın, duygusal özellikleri olan bir varlık oluşu da bu etmenlerin kaynağını oluşturmaktadır” (Ülper, 2010: 96). Ülper (2010: 96) duyuşsal süreçlerin öğrenme sürecinin son derece önemli bir ögesi olmasına karşın öğrenme sürecinde duyuşsal özelliklere gereken ağırlığın verilmemesinin de etkisiyle hedeflenen öğrenme düzeyine ulaşamamak gibi bir sorun gözlemlendiğini belirterek okurun güdüsünün, öğrencilerin öğretim programlarında belirlenen hedeflere ulaşabilmeleri ile güdülenmişlik düzeyleri (diğer etmenler yanında) arasında önemli bir

bağ olduğunu açıklamış ve öğrencilerin güdülenmesinde etkili olan ve öğretmenler tarafından bilinmesi gereken etmenleri şöyle sıralamıştır:

Birey dışı etmenler:

- Sınıf ortamı,
- Arkadaş çevresi,
- Öğretmen tutumu,
- Anne-baba tutumu,
- Ekonomik koşullar,
- Konunun öğrencinin düzeyine uygunluğu

Birey temelli etmenler:

- Art alan bilgisi,
- Bilişsel yeterlik,
- Okuma kaygısı,
- Okumaya ilişkin özyeterlik algısının düşük olması,
- Konuya hazırlıklı olma,
- Hedefi olma,
- Açlık, sağlık, güvenlik vb. açılardan sorunu olmama,
- Konuya ilgi duyma, olumlu tutum takınma,
- Konunun öğrenci açısından önemli olması.

Okuma anlamlandırma sürecinde etkin olan içsel ve dışsal etmenler okuma anlamlandırma performansı üzerinde etkili olmaktadır. Öğrencilerin akademik seviyelerine, yaşlarına, aldıkları eğitim durumuna ve kişisel özelliklere bağlı olarak bu etmenlerin değişik düzeylerde okuma-anlamlandırma becerisini etkileyeceği düşünülebilir.

Bloom (1995)'a göre okuduğunu anlama, genel nitelikteki bilişsel giriş davranışlarından olup okul öğrenmelerinden daha sonraki yıllarda gerçekleşen öğrenmelerin de çoğunu etkilemektedir. Ayrıca Bloom (1995), okumayı “bir yazıyı, yapıtı anlamak, yorumlayabilmektir” biçiminde ifade eder ve “yorum”u da şu şekilde tanımlar: “a) Yazarın sözlerini, öne sürdüğü görüşlerini anlayarak ana düşünceyi kavramak, b) Yazarın doğrudan anlatmadığı düşünceleri de kavrayıp, düşüncesinin kapsamını belirlemek, c) Okuduğunu doğruluk, geçerlik, değer yönlerinden ölçebilmek, d) Anladığını, duyduğunu davranışlarında, yaptıklarında uygulayabilmek” (Akt. Özbay ve Özdemir; 2012: 19).

Okuduğunu anlama; okurun, yazarın duygu ve düşüncelerini, anlatmak istediklerini, kendi zihninde var olan değer yargıları, dünya görüşü, ön bilgileri doğrultusunda yeniden anlamlandırmasıdır. Yazarın söylemek istediklerini anlamak, kavramak, okurun okuma edimine hem ana dilde hem yabancı dilde yapılan okumalarında ilgisini artıran bir faktör olarak görülebilir. Okumaya artan ilgiye paralel

olarak öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi, okuldaki başarılarının olumlu yönde etkilenmesine vesile olacaktır. Kuzu'ya (2004) göre öğretimin ilk yıllarından başlayarak öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin özellikle de üst düzey bilişsel işlemler olarak yorumlama ve değerlendirme güçlerinin geliştirilmesinin, eğitim ve öğretimin, amaç ve hedefleri doğrultusunda etkinliğini ve verimini artıracığı düşünülmektedir. Egelioglu'nun (1989) bu konuda yapmış olduğu bir araştırma sonucuna göre, bireyin bilgi düzeyindeki öğrenmeleri yalnızca okuduğunu anlama düzeyine bakılarak büyük ölçüde yordanabilmekte, öğrenmeye ne kadar zaman ayrılırsa ayrılırsın, bireylerin okuduğunu anlama düzeyi yüksek değilse, bilgi düzeyinin üzerindeki öğrenmeler gerçekleşmemektedir.

Hedge (2000) okuyucunun metindeki anlamı anlayabilmesi için sahip olması gereken altı tür yardımcı bilgi tanımlar. Bu bilgilerin ilki dil bilgisine ilişkin bilgiler olan söz dizimsel ve morfolojik bilgilerdir. Sonrasında gerekli olan bilgiler genel kelime bilgisi, sosyokültürel bilgi, konu bilgisi ve şematik bilgiyi göz önünde tutan tür bilgisidir. Hedge bu bilgilerin okuyucunun yazarla veya metinle diyalog oluşturmaya yardım ettiğini ima eder. Grabe (2003) de bir metni anlamak için gerekli olan altı adım belirtir. Onun ilk adımı güçlü kelimelerin belirlenmesiyle başlar. İkinci adımda kelimelerin geniş bir tanımına bakmak gereklidir. Okuyucu okuma sürecinde üçüncü adımda kelime ve cümleleri anlar ve sonra dördüncü adım stratejik süreçlerle ilişkilidir. Beşinci adımda okuyucu arka plan bilgilerine başvurarak metni yorumlarken altıncı adımda kendisinin okuma amaçları doğrultusunda metni değerlendirir.

Hedge ve Grabe'in belirlediği altı adımda ortak nokta okuduğunu anlama sürecinde yeterli kelime bilgisinin olması gerektiğidir. Karatay da (2007: 144) kelime bilgisinin önemini “dil becerilerinin bireye kazandırılması ve bireyin bu becerileri aktif olarak kullanabilmesi, edinilmiş zengin sözcük dağarcığına bağlıdır” anlatımı ile vurgulamaktadır. Akyol (2007: 144) insanın kelime ve kavramlarla düşündüğünü, zihninde tasarladığı durumu sözcük veya söz öbekleriyle ifade ettiğini ve dört temel dil becerisi olan okuma, yazma, konuşma ve dinlemenin bireye kazandırılması ile bireyin bu becerileri aktif olarak kullanabilmesinin, edinilmiş zengin sözcük dağarcığı ile yakından ilişkili olduğunu belirtmiştir. Araştırmalara göre kavrama düzeyi düşük öğrenciler ile yüksek öğrencilerin sözcük dağarcıkları arasında iki bin sözcükten daha fazla fark vardır (Reutzel, Camperell ve Smith, 2002). “Kelime hazinesinin

zenginleştirilmesi, metin türleri ve metin yapıları hakkında bilgiler verilmesi anlama sürecini etkileyecektir” (Akçamete; 1989: 739; Calp, 2005: 68).

Wallace (1982: 27), kelime bilgisinin aşağıdaki bileşenlerden oluştuğunu ifade etmektedir:

- a) Konuşma ya da yazılı biçimiyle tanıyabilme,
- b) İstendiğinde hatırlayabilme,
- c) Uygun nesne ya da kavramla ilişkilendirebilme,
- d) Uygun dil bilgisi biçiminde kullanabilme,
- e) Konuşmada anlaşılabilir bir biçimde telaffuz edebilme,
- f) Yazmada doğru yazabilme,
- g) Birlikte gittiği kelimelerle doğru biçimde, doğru eşdizimde kullanma,
- h) Uygun resmîyetlik düzeyinde kullanabilme,
- i) Yan anlamları ve birleşimlerinin farkında olma.

Wallace’ ın yukarıda belirttiği gibi kelime öğrenmede, yalnızca kelimenin sözlük anlamının bilinmesi, bir yabancı dil öğrencisi için yeterli değildir. Kelimenin tam olarak kavranabilmesi için kelimenin doğru bir şekilde seslendirilmesi, yazımının bilinmesi, yan anlamlarının, eş ve zıt anlamlarının, dil bilgisel özelliklerinin bilinmesi gerekmektedir.

Okuduğunu anlama sürecinde öğrencinin, öncelikle kelime bilgisini kullandığı belirtilmektedir. Okuduğu kelimeleri ön bilgileriyle ve bilişsel şemalarıyla örtüştüren okuyucu okurken çıkarımlar yapmaya başlar. Çıkarım yapma okuyucunun okuduklarıyla kendi yaşamı arasında ilişki kurması olarak düşünülebilir. Bu süreci okunanların görselleştirilmesi ve zihinsel imaj oluşturma izlemektedir. Sonunda öğrenci paragrafın ana fikrine ulaşır. Paragrafın ana fikrini kavrayan öğrenci diğer paragraflar konusunda tahminde bulunabilir (Temple, Ogle, Crawford ve Freppo, 2005: 8).

Okuduğunu anlama sürecinde okur, okuma amacı doğrultusunda bilişsel ve duyuşsal becerilerini süreç boyunca işe koşarak yazarın düşünceleri ile kendi ön bilgileri, dünya görüşü, deneyimleri, okuma eğitimi sırasında almış olduğu okuma stratejileri aracılığı ile köprü kurar, metni anlamlandırmaya çalışır. Okuduğunu anlama sürecinde anlam kurma becerilerine ilişkin faktörler şunlardır:

Tablo 2: Okuma Sürecinde Anlam Kurma Becerileri

Basit Beceriler	İma ve Muhakemeye Dayalı Beceriler	Kelime Anlamı Becerileri	Yargılama, Takdir Etme, Değerlendirme Becerileri
1. Ana fikir	1. Çıkarım yapma	1. Kelimenin sözlük anlamını bilme	1. Ruh hâlini anlamak
2. Aşamalan- dırma	2. Tahmin etme	2. Kelimenin çağrıştır- dığı anlamları bilme	2. Tavrı ve tarzı anlamak
3. Yönergele- ri izleme	3. Uygulama yapma	3. Farklı anlamları bilme	3. Tarif ve nite- lendirmeleri anlama
4. Yeniden ifade etme	4. Neden-sonuç	4. Bağlamdaki anlamı bilme	4. Değerlendire- bilme
5. Delil gös- terme	5. Açıklama	5. Birleşik kelimeleri anlama	5. Değer yargıla- rında buluna- bilme
6. Gerçek detayları bulma	6. Farklılıkları bulma	6. Eş anlamlıları bilme	6. Hislerini orta- ya koyabilme
7. Bilginin yerini belirleme	7. Karşılaştırma yapma	7. Zıt anlamlıları bilme	7. Fikirlerini belirtebilme
8. Yorumlama	8. Eşseslileri bilme	8. Şakacı ve anla- yışlı bir tutum	
9. Sonuç belirle- me	9. Kelime köklerini bilme	9. Güzelliği tak- dir edebilme.	
10. Genellemeler yapma	10. Mecazi ve kinayeli anlamları bilme		
11. İma edilen ana fikri bulma	11. Kelime kökenlerini bilme		
12. Deyimleri bilme			
13. Benzetmeleri bilme			

Cramer'den (2004: 299) uyarlayan Akyol (2014: 34)

Okuma etkinlikleri, ister ana dilde olsun ister yabancı dil öğrenmede olsun anlam kurma sürecinde bu becerileri öğrencilere kazandırmayı hedefler. Okuma eğitimi

sonunda eğitimciler, öğrencilerinin okuduğunu doğru anlamlandırabilen, metnin ana fikrini, düşünce yapısını, yazarın niyetini, metnin türünü, metnin dil ve anlatımına ilişkin özelliklerini kavrayabilen okurlar olmasını amaç edinirler. Bu becerilere sahip olan bir öğrencinin gerek ana dilde gerek de yabancı dilde okuma anlamlandırma sürecinde okuduklarını değerlendirebilen, eleştirebilen, kendisine gerekli bilgileri okuma yoluyla elde edebilen, okumayı hem bilgi almak amaçlı hem de keyif verici bir etkinlik olarak haz almak amaçlı alışkanlık hâline getirebilen bir okur olması beklenir.

2.1.8. Okuma Yaklaşımları

Bilişsel ve duyuşsal pek çok faktörün okuma sürecinde etkili olduğu karmaşık bir işlem olan okuduğunu anlama becerisi çok sayıda araştırmaya konu olmuştur.

“Okuma üzerine yapılan araştırmalar, metnin okuma süreçlerinde okuyucu tarafından nasıl anlamlandırıldığına odaklanmış ve sonuçta üç okuma yaklaşımı ortaya atılmıştır. Bunlar; bütünleştirici, çözümleyici ve etkileşimsel okuma yaklaşımı olarak adlandırılır” (Anderson 1999: 2’den akt. Özbay; 2011: 10).

2.1.8.1. Bütünleştirici Okuma Yaklaşımı (İç Doğrultulu Okuma Yaklaşımı)

Gough (1972) tarafından ortaya atılan bu yaklaşıma göre okur, anlama ulaşabilmek için öncelikle harfler aracılığı ile sesleri, heceleri, sözcükleri, sözcük öbeklerini, sonrasında ise cümleyi anlamlandırır. Nunan (1991: 64) bu modelde okumanın, yazılı sembollerin işitsel hâle getirilmesi olarak görüldüğünü belirtmektedir.

Grabe ve Stoller (2002) bu yaklaşımın okumayı öğrenen insanların dilin küçük birliklerini daha büyük birlikleriyle birleştirmelerine dayandığını ifade etmişlerdir.

Alderson (2007) bu yaklaşımda okurun metindeki sözcükleri genellikle kestirimlerde bulunmadan ses, seslem, sözcük ve tümce gibi bileşenlerin birbirini gerektirdiği aşamalı bir yapı içinde, dizgesel (sistematik) bir biçimde okuduğunu, çizgisel olarak ilerleyen bu okuma işlemleri sonrasında okurun, önce tümceyi oluşturan birimlerin birleşiminden cümledeki bilgiye/anlama, sonrasında ise metni oluşturan tümcelerin birleşiminden metindeki bilgiye/anlama ulaştığını bildirmiştir (Akt. Ülper; 2010: 30).

Nunan (1999) bu yaklaşımda okuyuculardan, her bir adımda başarılı olmaları ve sonunda anlamı elde edebilmek için bu adımlar dizisini birleştirmelerinin beklendiğini ifade etmektedir.

Gough'un okuma süreci modeli, araştırmacılar tarafından sesli okuma süreci olarak değerlendirilmiştir (Urquhart ve Weir, 1998: 40). Bu okuma modeli, Grabe ve Stoller (2002: 32) tarafından okurun metindeki bilginin zihinsel dönüşümünü parça parça oluşturması ve okuyucunun kendi art alan bilgisinden neredeyse hiç denecek kadar az çıkarım yapması bakımından eleştirilmektedir. Adams'a (1990) göre ise kelime kelime kod çözme süreci yavaş ve zahmetli bir okumaya sebep olmaktadır. Çünkü kısa süreli bellek aşırı yüklenmekte ve okur, okumanın sonuna geldiğinde ne okuduğunu kolayca unutmaktadır. Özbay (2011: 10) ise bu modelde okuyucunun, bütünleştirme sürecinde bütünleştirme işleminin nerede biteceği konusunda zorlandığından metnin içindeki anlamı kavramaktan çok harfleri ve kelimeleri seslendirmekle uğraştığını belirtmektedir.

Bu modele göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bir öğrencinin öncelikle Türkçede bulunan sesleri tanıması, bu seslere ilişkin harfler hakkında bilgi sahibi olması, heceleri tanıması, sözcükleri tanıması, Türkçenin cümle yapısını tanıması ve Türkçe dil bilgisinden de yararlanarak nihai olarak cümleyi anlamlandırması beklenir. Bu modele ilişkin yukarıda belirtilen eleştiriler de göz önüne alındığında, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin parça parça metni çözmeye çalışmaları, metni anlamlandırma aşamasında yeterli olmayacak ve öğrenci, metinde anlatılmak isteneni kavrayamayacaktır. Yabancı dil öğrenmede kuşkusuz kelime tanıma okuma sürecine büyük bir katkı sağlayacaktır. Ancak bu modelde belirtildiği üzere kelimenin tek tek tanınması, aradaki bağlantıların farkına varılmaması anlam kurma sürecinde okurun zorluk yaşamasına sebep olacaktır. Ayrıca okurun metni doğru bir şekilde anlamlandırabilmesi için öğrendiği dilin kültürü ve toplumu hakkında da bilgi sahibi olması ve bu bilgileri ile okuduğu metin arasında anlam ilişkisi kurması gerekmektedir.

2.1.8.2. Çözümleyici Okuma Yaklaşımı (Dış Doğrultulu Okuma Yaklaşımı)

Dış doğrultulu okuma yaklaşımı olarak da adlandırılan çözümleyici okuma yaklaşımı, Goodman (1976) tarafından ortaya atılmıştır. Goodman'a göre (1976) okuma edimi, ruhsalimsel bir tahmin oyunudur ve o, dil ve düşünce arasında bir etkileşim içerir. Okur, tahmini gerçekleştirmek için art alan bilgisini kullanır ve "okuma ediminde görsel, algısal, yapısal ve anlamsal olmak üzere dört evre vardır. Okur, etkin okuma için anlamsal evreye odaklanmak zorundadır. İlk üç evre anlamsal evre için basamak oluşturan araçtır. Bilgi işleme organı olan beyin bu dört evreden geçerken tanıma,

başlatma, tahmin, onaylama, doğrulama, sonlandırma olmak üzere beş işlem gerçekleştirir” (Kuzu, 2003: 79).

Bu okuma modelinde okur, metni anlamlandırma sürecinde metnin tamamına odaklanmak yerine bazı kelime ve kelime gruplarına yoğunlaşarak metni kavramaya çalışmaktadır. Böylece, çözümleyici okuma yaklaşımı, metinden hareketle tahminde bulunmayı, çıkarımlar yapmayı ve metnin anlamı hakkında kestirimlerde bulunmayı öngörmektedir. Bu yaklaşımın özellikleri şunlardır:

- Okurlar, okuduğu metindeki her bir sözcüğü tanımasa da metni anlamlandırabilir.
- Okurlar, bilmedikleri sözcükleri, anlamdan ve dil bilgisel ipuçlarından yararlanarak tanımlayabilirler.
- Okuma, sözcükleri ardıl bir biçimde tanıma becerisinde ustalaşmaktan çok anlamsal etkinlikler yapmayı gerektirir.
- Tümceleri, paragrafları ve bölümleri okumak, okuma öğretiminde başlıca noktalar olmalıdır.
- Harflere, harf ses ilişkisine ve sözcüklere hâkim olmaktan çok, anlamak için okuma temel amaç olmalıdır.
- Okuma ediminin en önemli yanı okuma boyunca elde edilen bilginin türü ve miktarı olmalıdır (Dechant, 1991’den akt. Ülper, 2010: 33).

Eskey (1973) ve Pearson (1979), çözümleyici okuma yaklaşımını, okurun kavram bilgisine ve önceki dilsel bilgisine aşırı güvenmesi ve metnin önemini ihmal etmesi gerekçesi ile eleştirmektedirler. Özbay da (2011: 11) bu yaklaşımda okurun, metin içi öğeleri göz ardı edeceğinden metinde olmayan anlamlara da ulaşabileceğini belirtmektedir.

Hem ana dilde okuma sürecinde hem de yabancı dilde okuma sürecinde okur, bu modeli kullanarak metne ilişkin tahminlerde bulunarak, kestirimler yaparak ve ilgili dilin bilgisini kullanarak metnin anlamına ulaşabilir. Ancak, yabancı dil öğrenen öğrenci, metindeki bilgilere ilişkin ön bilgilere sahip değilse, metindeki konu, daha önce karşılaşmadığı bir bilgi ise metne ilişkin tahminde bulunabilmesi, kestirimler yaparak anlama ulaşabilmesi mümkün olmayacaktır.

2.1.8.3. Etkileşimsel Okuma Yaklaşımı

Bütünleştirici okuma yaklaşımı, okuma sürecini, sesleri, harfleri, heceleri, sözcükleri ve cümleyi tanıyarak anlama ulaşan bir süreç olarak değerlendirirken, çözümleyici okuma yaklaşımı okuma sürecini “ruhbilimsel bir tahmin oyunu” olarak ifade etmektedir. İlkinde okurun, art alan bilgisinin gözardı edilmesi, ikincisinde ise okurun ön bilgilerine, dilsel bilgilerine aşırı bir güven bulunması eleştirilmiştir. Bu yaklaşımların okuma sürecini tam olarak açıklamada yetersiz kalmaları etkileşimsel

modellerin ortaya çıkmasına yol açmıştır. “Bunlar içinde en gelişmiş olanı, belleğin işleyişine odaklanan, Rumelhart’ın 1977’de oluşturduğu ve 1984’te geliştirdiği; farklı bilgi kaynakları arasında etkileşim olduğunu savunan modelidir. Beyin anlamlandırma sürecinde sözcük, tümce, metin içi bağlam, metin dışı bağlam arasında sürekli bir etkileşimsel ilişki kurmaktadır” (Kuzu, 2003: 80).

Eskey (2005), bu modelde okuduğunu anlamayı, okuyucunun zihninde grafiksel bilginin basit bir şekilde dönüştürülmesinden ziyade metin ve okur arasında anlam oluşturulmasının bir sonucu olarak tanımlamaktadır.

Etkileşimsel okuma modelinde okur, sürece aktif olarak katılır. Sürece aktif olarak katılan okuyucu sesleri, harfleri, heceleri, sözcükleri, cümleleri tanıma ve anlama ulaşma becerileri ile çözümleyici okuma yaklaşımının gerektirdiği art alan bilgisini etkinleştirerek metne ilişkin tahminde bulunma ve kestirimler yaparak anlama ulaşma becerilerini birleştirir. Yani, etkileşimsel okuma yaklaşımı, bütünleştirici ve çözümleyici okuma yaklaşımının birleşmesinden oluşmuş bir model olarak görülebilir. Bu model, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi okuma sürecinde uygulandığında, öğrencilere ses bilgisi, sözcük bilgisi, dil bilgisi, cümle bilgisi gibi bilgilerin kazandırılmasının yanı sıra Türk kültürü ve toplumu hakkında da bilgiler verilmesi, metni doğru bir şekilde anlamlandırabilmelerini sağlayacaktır. Cook (2001) ve Nassaji (2003), ikinci dil öğrenenlerin dil bilgisi ve sözcüklerin tümünü bilebilmelerine rağmen, metnin anlamını hâlâ anlayamadıklarını belirtmişlerdir. Bu yüzden okurun dilsel bilginin yanı sıra art alan bilgiye de sahip olması beklenmektedir.

“Etkileşimli model, yukarıdan –aşağıya (çözümleyici) modelinde olduğu gibi arka plan bilgisine önem vermiş ve okuma sürecinin genel anlamı kavrayacak şekilde başlamasını cesaretlendirmiştir. Buna ek olarak, etkileşimli modelde yazar ve okuyucu arasındaki etkileşimin, diğer bir deyişle konuşmanın varlığına dikkat çekilmiştir” (Razı ve Razı; 2014: 384).

Etkileşimsel model, zihnimizde doğuştan itibaren çevresel ve eğitimsel etmenler sonucu oluşan bilgi şemaları ile alakalıdır. “Şema kuramı, arka plan bilgilerinin okuma-anlamadaki rolünü ele alan kuramdır. Arka plan bilgileri; dünya bilgisi, yaşam deneyimleri ve özel bir alana ait bilgileri içeren art alan bilgisi gibi okurun kendisine ait, önceden edinilmiş bilgilerdir ve şema olarak adlandırılırlar” (Carell ve Eisterhol, 1983’ten akt. Kuzu, 2003: 81).

Okuduğunu anlama süreci, ana dilde karmaşık bir süreç iken bu yabancı dil öğrenenler için daha karmaşık bir süreç olarak değerlendirilebilir. Bu süreçte okurun, öğrendiği dile ilişkin hem ses bilgisi, sözcük bilgisi, cümle bilgisi, dil bilgisi gibi dilsel bilgileri, hem de metin yapısı, sosyo-kültürel bilgiler gibi bilgileri edinmesi gerekmektedir. Okurun bir metni anlamlandırabilmesi, yazar tarafından iletilen mesajı doğru bir şekilde alabilmesi, dile ilişkin bilgilerini ve o zamana kadar aldığı eğitim, yaşam deneyimi, özel bilgileri, dünya görüşü vb. bilgilerin toplamını oluşturan şemalarını birleştirerek çıkarımlar yapmasını gerektirmektedir.

2.1.9. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Okuma

Okuma, bütün bilgilerin öğretilmesinde temel bir beceri alanı olduğu gibi yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde de temel beceri alanıdır. Yabancı dil öğrenen bireylerin dil öğrenme amaçları doğrultusunda şekillenen okuma eğitiminde de birincil amaç, metne anlam vermektir. Türk dilini öğrenen yabancı öğrenciler, her dilin kendine has bir mantığı, yapısı, cümle yapısı olmasından hareketle Türkçeye ait kurallarla, yapılarla karşılaştıklarında bu kuralları ve yapıları algılamakta zorlanabilmektedirler.

Grabe (2009b: 447), okuma sürecinde yaşanan zorluklarla birlikte okuyucunun sahip olduğu birikim, beceri ve yeteneklerin önemine işaret ederek yabancı dilde okuma yapanların okuma sırasında bulundurdıkları altı özellik belirlemiştir:

1. İkinci dil öğreniminde, öğrenciler okumaya başladıklarında, ikinci dil temelli daha az miktarda dilsel bilgiye sahiptirler. Söz varlığı bilgileri, söz dizimi bilgileri sınırlıdır ve yapı hakkında yerel hiçbir sezgi bulunmamaktadır; ikinci dildeki söylem belirtecileri bilgisi ve metin düzenlenişi ile ilgili farkındalıkları da yine sınırlı durumdadır.
2. İkinci dil öğrencileri genelde, yabancı dildeki okumaya maruz kalma noktasında daha az deneyime sahip olacaklardır.
3. İkinci dil öğrencileri, yabancı dilde okumayı farklı şekilde deneyimlendireceklerdir. Çünkü okumayı iki farklı dilde tecrübe edecekler ve bilişsel işleme iki dil sistemini içerecektir (Örn: İkidilli söz varlığına erişim, ortak strateji sistemi kullanma-Garcia, 1998; Kern,1994).
4. Az çok farklı bilişsel işleme geliştirmenin olasılıklarından başka, yabancı dilde okumaya entegre olmuş öğrenciler, ayrıca bir dizi transfer etkileri deneyimleyeceklerdir (Bilişsel beceriler, stratejiler ve hedefler, beklentiler). /...../

Transferle ilişkili özel konular, dilsel eşik denencesini ve yabancı dilde okumanın özgün görünümünü içerir. İkinci dilde okumanın özgün görünümü, okuma sırasında daha yoğun yorum kullanımını, okuma sırasındaki ussal dönüşümleri yürütmeye yönelik çabayı, ikidilli sözlüklerin yoğun kullanımını ve sözcük anlamlarını yordamayı içerirler.

5. İkinci dilde okuma ayrıca, okuyucuların, genel art alan bilgisinin farklı bir birleşimine güvenmeleri nedeniyle farklılık gösterir. Dünyanın nasıl işlediği hakkındaki bilgiye eğilmek bazen ana dilde ve yabancı dilde okuma deneyimleri arasında çeşitlenmektedir.

6. İkinci dil okuyucuları, yabancı dil metinlerinde, aşina olmadıkları veya kabul etmede zorlandıkları farklı sosyal ve kültürel varsayımlarla karşılaşacaklardır. Ana dili okumasında rutin hâlde olan çıkarım yapmanın kesin türleri, yabancı dildeki anlama sürecini desteklemeyebilir.

Grabe'in de belirttiği gibi yabancı dildeki okuma süreci, ana dildeki okuma sürecinden daha farklı bir bilişsel işleme gerektirmektedir. Yabancı dil öğrencisinin dili öğrenme amacı doğrultusunda okuma amacı gündelik hayatın gerektirdiği bilgileri edinmek amacından başlayarak bireyin hedefleri doğrultusunda öğrenmek istediği dilde oluşturulmuş akademik metinleri anlamlandırma amacına kadar uzanır. Ortak Avrupa Çerçeve Programı (2001: 68-69) yabancı dilde yapılan okuma amaçlarını aşağıdaki şekilde belirtmiştir:

- Genel olarak uyum sağlamak
- Bilgi ve kaynak çalışmaları kullanmak
- Öğrenmek
- Metindeki ana düşünceyi bulmak
- Ayrıntılı biçimde anlamak
- Örtük olan anlama ulaşmak

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde öğrencilerin Türkçe öğrenmeye niçin gereksinim duyuyorsunuz? Sorusuna verecekleri cevap doğrultusunda okuma etkinliklerinin düzenlenmesi, dil öğrenenlerin okuma amaçlarına ulaşabilmelerine hizmet edecek bir uygulama olarak görülebilir.

Yabancı dilde okuma anlamlandırma sürecinde öğrencinin ana dili ve öğrenmeye çalıştığı dil aktif durumdadır. Öğrenci, ana dilinin göstergelerinden yararlanarak yabancı dilde karşılaştığı sözcükleri zihninde anlamlandırmaya çalışır.

Grabe ve Stoller (2002) ana dilinde okuma ile yabancı dilde okuma arasındaki farkı “dil bilimsel ve işlemsel farklılıklar, bireysel ve deneyimsel farklılıklar ile sosyo-kültürel ve kurumsal farklılıklar” olmak üzere üç başlık altında incelemektedir.

Yabancı dilde okumayı etkileyen faktörler bilişsel gelişim, ana dilindeki dil yeterliliği, ana diline ilişkin üst bilişsel bilgi, ana dili ve ikinci dil arasındaki fark, ikinci dildeki dil yeterliliği ve strateji kullanımı ve dünya bilgisidir (Singhal, 2006: 91).

Yukarıdaki görüşler değerlendirildiğinde yabancı dilde okumayı etkileyen faktörler ana dilinde okumadan farklı olarak dilin kullandığı yazı ve ses sistemi, söz varlığı, söz dizimi ve dil bilimsel yapılar, okurun çok daha karmaşık bir okuma anlamlandırma sürecinden geçmesini gerekli kılmaktadır. “Dillerin arasındaki büyük fark anlamın yazıya dönüştürülmesi açısından iki dil arasında yapılabilecek genellemeleri sınırlandırabilir ya da engelleyebilir” (Wallace, 1992). Wallace’ ın da belirttiği bu durum ana dilinde okuma ile yabancı dilde okumanın birbirinden farklı süreçler olduğunu göstermekle birlikte yabancı dilde okuma yaparken ana dilde edinilmiş okuma becerilerinin de okuma sürecinde okur tarafından işe koşulacağına işaret etmektedir.

Yaylı (2011: 59), Grabe ve Stoller’in önerdiği başlıkları çıkış noktası olarak alan yazını taramış, ana dili ve yabancı dilde okuma farklılıklarını aşağıdaki şekilde tabloştırmıştır:

Tablo 3 : Ana Dilinde ve Yabancı Dilde Okuma Farklılıkları

Dil Bilimsel ve İşlemsel Farklılıklar	Bireysel ve Deneyimsel Farklılıklar	Sosyo-Kültürel ve Kurumsal Farklılıklar
1. Sözcük bilgisi, dil bilgisi ve söylem bilgisi	1. Bireysel beceri ve güdülenme	1. Okurların farklı sosyo-kültürel geçmişleri
2. Ana dili ile yabancı dil arasındaki dil bilimsel farklılık düzeyi	2. Metin türleri	2. Farklı söylem ve metin oluşturma yolları
3. Üst-dil bilimsel ve üst-bilişsel farkındalık	3. Kaynaklar	3. Eğitim kurumlarının farklı beklentileri
4. Yabancı dil yeterlilik düzeyi		
5. Dile maruz kalma düzeyi		
6. Transfer		

2.1.9.1. Dil Bilimsel ve İşlemsel Farklılıklar

Dil bilimsel ve işlemsel farklılıklar, üstteki tabloda da belirtildiği üzere sözcük bilgisi, dil bilgisi ve söylem bilgisi; ana dili ve yabancı dil arasındaki dil bilimsel farklılık düzeyi; üst-dil bilimsel ve üst-bilişsel farkındalık; yabancı dil yeterlik düzeyi; dile maruz kalma düzeyi ve transfer alt konularından oluşmaktadır. Dil bilimsel ve işlemsel farklılıklar faktöründe yer alan sözcük bilgisi, dil bilgisi ve söylem bilgisi ana dilinde okuma yapan birine göre yabancı dil okuru için daha fazla çaba gerektiren zihinsel faaliyetleri gerektirir. Ana dili edinim sürecinde öncelikle dinleme ve konuşmayı öğrenen birey okuma eğitimi almaya başladığında belirli bir sözcük dağarcığına sahipken yabancı dil okuru bu durumdan yoksundur. Aynı şekilde, ana dil edinim sürecinde birey yaşadığı topluma ait kültürel unsurlar, değerler hakkında da birtakım bilgilere sahip olacağından söylem bilgisi konusunda da metinlere, yabancı dil okuru kadar uzak olmayacaktır.

Yabancı dilde okuma becerisi öğrencinin, art alan bilgisini, sözlüksel ve dil bilimsel farkındalığını ve metin şemasını, ana diline ilişkin bilgiyi ve gerçek dünya bilgisini kullanarak kişisel amaçlar ve hedefler doğrultusunda yazılı ders gereçlerini anlamaya çalışmayı sürdürdüğü dinamik ve etkileşimsel bir süreçtir (Singhal, 2006: 7).

Yabancı dilde okuma sürecinde okur, metnin içerdiği anlamı zihinsel olarak yeniden anlamlandırabilmesi için yeterli miktarda sözcük bilgisine ve o dile ait dil bilgisine ihtiyaç duyacaktır. Hedef dildeki ses bilgisi, kelime bilgisi ve cümle bilgisi yabancı dil okuyucusunun ana dilinden farklı olarak anlamı kurmak için öğrenmek durumunda olduğu bilgilerdir. Bunlara ek olarak yabancı dil okurları söylem bilgisine gereksinim duyarlar. “Söylem belirli kurallar, terminoloji ve konuşmalardan oluşan sistematik dilsel düzenleri betimlemek üzerine kullanılan bir kavram olarak kategorize edilir” (Tonkiss, 2006). Yabancı dilde okuma sürecinde okurlar karşılaştıkları metinlerde o metni oluşturan dilin ait olduğu topluma özgü sosyal, kültürel, dinsel bilgilere, inanışlara, düşüncelere ilişkin bilgilerle karşılaşacaklardır. Kültür ve dilin ayrılmaz bir bütün olduğu da göz önüne alınırsa yabancı dil okuru farklı bir kültüre özgü farklı söylemlerle karşılaşacaktır. Bu durumda okur, okuma sürecinde başarılı bir okuma anlamlandırma becerisi kazanabilmesi için hedef dilin söylem yapısı hakkında da bilgiye ihtiyaç duyacaktır.

Alderson’a (2000: 23) göre ikinci dilde okumada, ikinci dilin bilgisi birinci dilde okuma yeteneğinden daha önemli bir faktördür. Yabancı dilde okuma ve

anlamlandırma, ana dilde okumaya oranla daha üst düzey bir bilişsel süreci gerektirmektedir.

Ana dilinde ve yabancı dilde okuma arasındaki ilişkileri bilmek bize öğretme etkinliklerimizi geliştirme, yabancı dilde okumanın gereksinimlerini anlama ve kendi sınıf ortamımızı anlama ve bağlama duyarlı araştırma yürütebilme olanaklarını sunar (Grabe ve Stoller, 2002).

Okuma anlamlandırma süreci, dilin yapısına dayalı olarak farklı bir dil bilimsel bilgi repertuarı gerektirecektir. Bir dilin kullandığı yazı sistemi olan ortografi, dilin mensubu olduğu dil ailesine ait dil bilimsel yapılar, ses farklılıkları yabancı dilde okuma sürecinde farklı bilgilerin kullanımını zorunlu kılacaktır. Örneğin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler için kendi dillerinde ı-ğ vb. seslerin bulunmaması durumu okuma sürecinde tanımadıkları, aşına olmadıkları seslerle karşılaşmaları bakımından zorluk yaşama sebebi olabilir. Hâlbuki Türkçe ile aynı dil ailesine mensup olan bir Macar öğrenci, ana dilinin Türkçe ile aynı dil ailesinden gelmesi münasebetiyle okuma anlamlandırma sürecinde bir kolaylık yaşayacaktır. Segalowitz, Poulson ve Komoda (1991) ikinci dildeki algılama sürecinin ana dildekinden farklı olarak birden fazla dili kapsadığını ve bunun yol açtığı durumların aktarım tartışmaları ile yakından ilgili olduğunu belirtmektedir. İlgili araştırmacılar ikinci dildeki okuma sürecinde iki dil arasındaki etkileşimin sözcük tanıma, okuma hızı, sözcük organizasyonu, söz dizimsel sürecin hızı, algılama stratejileri, görev performansındaki deneyimler, başarı beklentileri, okuma güdüleri gibi etkileşim hususlarını da etkilediğini belirtmektedir (Akt., Aygüneş, 2007: 65).

“Dille ilgili yapısal farkındalığa üst-dil bilimsel farkındalık denir. Bu farkındalığa sahip olan yabancı dil öğrencileri, kendi bilişsel öğrenme süreçlerini daha fazla sorguladıkları için de dili ana dili olarak öğrenenlere göre daha yüksek üst-bilişsel bilgi sahibi olurlar” (Yaylı, 2011: 62). Garcia (2000) “bir dili yabancı dil olarak öğrenen kişilerin aynı dili ana dili olarak öğrenenlere göre daha fazla yapısal farkındalıkları olduğunu ve kişinin kendi ana dilinin kurallarını pek bilmezken bir yabancı dilin kurallarını daha kolay dile getirdiğini belirtmiştir” (Akt., Yaylı, 2011: 61).

Yabancı dil yeterlik düzeyi dil eşik kuramı ile yakından ilgilidir. Kanadalı dil bilimci Jim Cummins iki dillilikte eşik kuramı olarak bilinen çalışmasıyla iki dilliliğin zihinsel beceriler üzerindeki etkisini araştırmıştır.

Dil Eşiğı Hipotezi'ne göre, ikinci dili edinim ve ikinci dilde okuma sürecinde stratejilerin ve yeteneklerin etkili biçimde kullanılabilmesi için erek dile ilişkin sözcük bilgisi, dil bilgisi ve söylem bilgisine v.b. yeterli düzeyde sahip olmak gerekmektedir. İkinci dil edincileri erek dile ilişkin yeterli düzeyde dilsel bilgiye sahip olduklarında okuma etkinliğinde eşiğin üzerine çıkacaklar ve daha fazla metni akıcı bir biçimde okudukça sürekli olarak dil eşiğinin ötesine geçeceklerdir (Aygüneş, 2007: 62).

Yabancı dil öğrencilerinin konuşma becerilerinin gelişmesi o dilin konuşulduğu ülkede öğrenilmesi durumunda dile maruz kalma düzeyinin artmasıyla birlikte konuşma becerisinin gelişebileceği söylenebilir. Okuma becerisinin gelişmesi için ise öğrencinin öğrendiği dilde meydana getirilmiş nitelikli yazılı metinlerle sık sık karşılaşması dile maruz kalmasını sağlayacak ve okuma- anlamlandırma becerisini geliştirmesine vesile olabilecektir.

Dil bilimsel ve işlemsel farklılıklar arasında yer alan transfer, öğrencinin ana dilinde dil becerilerine ilişkin öğrenmiş olduğu bilgi ve becerilerini yabancı dil öğrenim sürecinde kullanması ile gerçekleşir. Royer ve Carlo (1991) okumada ana dilinden yabancı dile bir transfer olduğunu ve okuma becerilerinin öğretilmesinin bu transferi güçlendirebileceğini ifade etmektedirler (Akt., Yaylı, 2011: 63)

Transfer, bilgiyi geri getirmeyi ve başlangıçta kodlandığı kapsamdan farklı kapsamlarda da bilginin uygulanmasını gerektirir. Bilginin başlangıçta kodlandığı kapsam ile transfer edileceği kapsam arasındaki benzerlik çok ise bu durumda yapılan transfere yakın transfer, iki durum arasındaki benzerlik çok az ise bu durumda yapılacak transfere ise uzak transfer denilmektedir (Senemoğlu, 2005: 395).

Yabancı dilde okuma anlama sürecinde öğrencinin ana dilinde öğrenmiş olduğu okuma stratejileri yöntem ve becerilerini kullanması hâlinde olumlu bir transfer gerçekleştireceği düşünülebilir.

Verhoeven (1994) Hollanda'da yaşayan Türk öğrencilerle çalışmış ve öğrencilerin bir bölümüne Hollandaca, diğer bölümüne ise Türkçe okuma eğitimi vermiştir. Verhoeven çalışmanın sonucunda Hollandaca eğitim alan öğrencilerin Türkçe okuma becerilerinde, Türkçe eğitim alan öğrencilerin de Hollandaca okuma becerilerinde gelişme olduğunu saptamıştır. Bu bulgu yabancı dille ana dili arasındaki transferin varlığını ve Dil bilimsel Bağımlılık Varsayımı'nı desteklemektedir (Akt., Yaylı, 2011: 63).

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler ana dillerinde edinmiş oldukları okuma becerisine ilişkin yöntem ve teknikleri, ön bilgilerini, dil bilgisine ilişkin bilgilerini Türkçe okuma sürecinde okuma anlamlandırma becerilerine katkı sağlayacak şekilde kullanmalarıyla pozitif bir transfer gerçekleştirmiş olurlar. Ancak öğrencilerin ana dillerinde öğrenmiş oldukları okuma becerisine ilişkin bilgiler bazı durumlarda

Türkçe okuma anlama becerisi kazanımını olumsuz yönde etkileyebilir. Bu durumda negatif transfer meydana gelir. Olumsuz transfer çoklukla dil bilgisi, kelime bilgisi ve söylem bilgisine ilişkin yapılır. Örneğin, Türkçe öğrenen bir Arap öğrenci, Arapçada bulunan evlat ve evrak kelimelerini dil bilgisel değerini göz önünde bulundurarak çoğul olarak düşünecektir. Ancak bu kelimeler Türkçeye dil bilgisel değerinden bağımsız bir şekilde tekil olarak geçmişlerdir ve Türkçe çokluk şekilleri –ler,-lar ekiyle yapılmaktadır. Bu durumda ana dili Arapça olan öğrencinin kendi diline ait sözcük bilgisini, Türkçe öğrenme sürecinde okuma anlamlandırma becerisine olumsuz bir transfer olarak aktarmasına yol açabileceği düşünülebilir.

2.1.9.2. Bireysel ve Deneyimsel Farklılıklar

Yabancı dil öğretiminde öğrencinin kendisi ile ilgili önemli olan faktörler, bireysel ve deneyimsel farklılıkları oluşturur. Bireysel faktörler, öğrencinin beceri ve güdülenmesi, hedef dile ve hedef dilin kültürüne karşı tutum ve tavrı, zekâsı, gelişim düzeyi, yaşı, öğrenme biçimi, öğrencinin dil öğrenmeye ilişkin ihtiyaç ve beklentisi ile bilişüstü strateji kullanma becerisi gibi faktörlerdir.

Yabancı dil öğrenen kişilerin okuma güdülenmeleri ana dilinde okuma güdülenmelerinden farklıdır. Bu farklılık çoğunlukla öz-benlik, ilgi, amaç ve duygusal etmenlerden kaynaklanır (Grabe ve Stoller, 2002). Öğrencilerin dil öğrenme sürecinde okuma güdülenmelerini içsel ve dışsal güdülenme olarak ikiye ayırabiliriz. Öğrencinin öğrenmek istediği dilin kültürünü öğrenmek, o dile ilişkin bilgiler edinmek, o dilin mensubu olan insanlarla iletişim kurmak gibi istekleriyle kendi içinden gelen güdü içsel güdü iken meslek edinebilmek, işinde terfi sağlayabilmek gibi herhangi bir menfaat beklentisi ile dil öğrenme isteği dışsal güdülenmeyi oluşturur. İçsel ve dışsal kaynaklar öğrenme ve akademik performans üzerinde farklı düzeylerde etkilidir (Eggen ve Kauchak, 1997: 342). Eğitim-öğretim sürecinde her iki motivasyon kaynağı da önemlidir. Öğrencilerin gelişim seviyelerine ve bireysel farklılıklarına dayalı olarak bu kaynakların etkisi değişiklik gösterebilmektedir (Schunk, 2009: 504). İdeal olan öğrencilerin içsel motivasyonlarının yüksek olmasıdır. Yapılan araştırmalar, içsel olarak motive olan öğrencilerin başarılarının, dışsal olarak motive olan öğrencilerden daha yüksek olduğunu göstermiştir (Kaufman, Agars ve Lopez-Wagner, Muriel, 2008).

Öğrencinin güdülenmesinde etkili olabilecek bir başka faktör, hedef dile ilişkin tutum ve tavidir. Hedef dile ve kültüre karşı geliştirilecek olumlu bir tavrın

güdülenmeyi artırabileceği, olumsuz bir tavrın dili öğrenme isteğini azaltabileceği düşünülebilir. Tutum, bireyin sahip olduğu değerler, ön yargılar, bilgiler, izlenimler gibi birikimlerine bağlı olarak bir olayı, bir durumu, bir kişiyi, bir topluluğu veya dünyayı iyi ya da kötü, yararlı ya da zararlı yönleriyle algıladığı bir içsel düşünce biçimidir. “Ana dili ve yabancı dil öğrenme bağamları birbirinden farklıdır ve bu farklı ortamlarda yaşanan deneyimler de öğrencilerin tutum, öz-benlik ve ilgi düzeylerine yansır. Böylece, öğrenciler farklı deneyimler sonucunda farklı güdülenme gerçekleştirirler” (Yaylı, 2011: 64).

Bir durum, olay, nesne ya da kişi karşısında belli bir tavır ortaya koymaya, davranış göstermeye hazır olma durumu olarak bilinen tutum ile bireyin kişilik özellikleri, içinde yer aldığı toplumsal ve kültürel çevre, toplumsallaşma süreci, bilgi birikimi ve yaşam deneyimleri arasında yakın bir ilişki vardır (İnceoğlu, 2011: 16).

Dil öğrenmede etkili olan bireysel farklılıklardan zekâ faktörü Gardner’in Çoklu Zekâ Kuramı ile araştırmalara konu olmuştur. Song, Huang, Peng, Law, Wong ve Chen (2010) öğrencilerin akademik başarılarının açıklanmasında genel zihinsel yetenek (IQ) ve duygusal zekâyı ayrı ayrı ele alarak incelemişler ve IQ’nun daha güçlü bir yordayıcı olduğunu belirtmekle birlikte, her iki zekâ türünün de akademik başarıyı anlamlı düzeyde açıkladığını tespit etmişlerdir.

Yabancı dil öğrenmeyi etkileyen bireysel farklılıklardan gelişim düzeyi, öğrencinin sosyal, zihinsel, fiziksel, bilişsel, eğitimsel, kişisel ve duygusal gelişimlerine bağlı olarak yabancı dilde okuma anlamlandırma sürecine farklı etkilerde bulunabilir. Rifkin (2000) bireysel öğrenme stratejileri ve öğrenme tarzları ile ilgili çalışmasında yabancı dil öğrenmeye dair inanışlar ve tutumlar ile eğitim düzeyi arasında bir ilişki olduğunu tespit etmiştir.

Bireysel ve deneyimsel farklılıklardan olan metin türleri, meydana getirildiği toplumun inancına, kültürüne, sosyal yaşayışına, değerlerine dair farklı içerikleri yansıtırlar. Metinler, okuma anlama becerilerini geliştirmenin yanı sıra konuşma ve yazma becerilerine de temel oluştururlar. Dil ve kültürün önemli bir aktarıcısı olan edebiyat, edebî metinler aracılığı ile yabancı dil öğretimine önemli katkılarda bulunur. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencinin ana dilinde okuduğu metinlerle Türkçede karşılaştığı metinler farklılık arz eder. Bredella ve Christ’in (1995) de vurguladığı gibi yabancı dil derslerinin güncel örneklerinde de edebiyat, yabancı olanı anlamayı öğretme konusunda önemli bir rol oynamaktadır. Edebiyatın, kurgusallığı kullanarak insan

üzerinde bıraktığı etki ve kurduğu kendine özgü yapı sayesinde okuruyla diyalog içine girmesi, yabancı dil dersinin ulaşmayı amaçladığı doğal iletişim ortamının sağlanması için gerekli olan zemini hazırlamaktadır (Busch ve Caspari, 1998).

Bireysel ve deneyimsel farklılıklar arasında olan kaynak kullanımı, Türkçe öğretimi ve okuma anlamlandırma becerilerinin kazandırılması sırasında gerekli olan temel faktörlerdendir. Dil öğretiminde iki dilli sözlükler kullanılırken ana dili eğitiminde tek dilli sözlükler kullanılır. Öğrenilen dilin sosyal-kültürel yaşamını yansıtan farklı görseller, dil öğretimine ilişkin bilgisayar tabanlı programlar, dil öğretimi için hazırlanan kitaplar her dil için farklı görünümsergileyen kaynaklardır. Bu kaynaklardan iki dilli sözlükler en çok kullanılan kaynaklardandır. Araştırma bulguları (Hulstijn, Holander ve Greidenus, 1996; Knight, 1994; Luppescu ve Davy, 1993) sözlük kullanımının yabancı dil öğrencilerinin kelime dağarcığını genişlettiğini ve bunun sonucu olarak da okuduklarını anlamalarının da geliştiğini göstermektedir. Günümüzde bilgisayar ve internetin yaygınlaşmasına paralel olarak çevrimiçi sözlüklerin kullanımında bir artış söz konusudur. Laufer ve Hill (2001) elektronik sözlük kullanımının dil öğrencilerinin tesadüfi kelime öğrenimlerine pozitif bir etki ettiğini bulmuşlardır ve elektronik sözlükler tarafından sağlanan çeviri, telaffuz, eş anlam gibi bağlamsal bilgi zenginliğinin dil öğrenimine katkı sağlamasının muhtemel olduğunu belirtmişlerdir.

2.1.9.3. Sosyo-Kültürel ve Kurumsal Farklılıklar

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenci sadece farklı bir dil ile değil aynı zamanda Türk kültürü, yaşayışı, coğrafyası vb. Türklere ait farklı bir sosyal ve kültürel dünya ile tanışacaktır. “Yabancı dil öğrenmek, sadece ana dildeki kavramların, anlatımların karşılığını hedef dilde bulup kullanmak değildir; o dilin konuşulduğu toplumun dünyaya bakış açısını, düşünme ve değer sistemlerini kısacası, o milletin kültürünü öğrenmek demektir” (Ozil, 1991; Dilidüzgün, 1995; Demir ve Açık, 2011).

Rogof (1994) dilin belirli bir gruba toplumsal ve kültürel katılım dolayısıyla şekillendirildiğini ve yabancı dil öğrenme özelliklerinin çoğunun dil öğretme yöntemlerinin ve öğrenme stratejilerinin yanı sıra toplumsal ve kültürel etkilere bağlı olduğunu göstermiştir. Bu görüş dil öğrenmeyi kolaylaştıran faktörleri daha iyi anlamamızı sağlayan yaklaşımların sadece öğrencilerin içsel özelliklerine, öğrenme stratejilerine ya da dilsel üretimlerine değil aynı zamanda eylemlerinin belirli toplumsal

ve kültürel toplulukların kabulüne dayandığını savunan Norton ve Toohey (2001) tarafından desteklenmektedir (Akt., Kaçar ve Zengin, 2011: 64).

Fink ve Mairitsch'de (2003), yabancı dil öğretiminde sadece o dilin kurallarının öğretilmesinin, dilin öğrenilmesinde yaygın inanışın aksine yeterli olmadığını, öğretilen dilin sosyal, kültürel, politik, ekonomik yapısının da öğretilmesinin gerekli olduğunu ve öğrencilerin öğrendikleri dilin kültürünün farkında olmalarının gerekliliğini vurgulamaktadır (Akt., Er, 2006).

Siyaset ve Eğitim Politikası Açısından Diller İçin Avrupa Konseyi Yabancı Diller İçin Ortak Başvuru Metni dil eğitiminde kültürün önemine işaret ederek şu ifadeleri kullanmıştır:

Birey bağlamında çok dillilik, çok kültürlülük bağlamında görülmektedir. Dil, sadece kültürün önemli bir özelliği değil, aynı zamanda kültürel kanıtlara ulaşmanın da yoludur. Kısaca kişinin kültürel yeteneğinde çeşitli kültürel özellikler (ulusal, yerel, sosyal) ayrı ayrı değil, karşılaştırılmış, etkileşmiş, zenginleşmiş, bütünleşmiş çok dillilik yeteneği bileşenini oluşturur ve bu bileşen de diğer bileşenlerle etkileşim içindedir (MEB Çeviri Komisyonu, 2009: 4).

Yabancı dil öğrenmede kültür öğelerinin aktarılmasının amaçları şunlardır:

1. Öğrencilerin, her insanın davranışında kültürün etkisi olduğunu anlamalarına yardımcı olmak.
2. Öğrencilerin, yaş, cinsiyet, sosyal sınıf gibi değişkenlerin insanların konuşmalarında ve davranışlarında etkisi olduğunu anlamalarına yardımcı olmak.
3. Öğrencilerin, hedef kültürdeki ortak durumlarda gösterilen ortak davranışların farkına varmalarına yardımcı olmak.
4. Öğrencilerin bazı kelime ve cümleciklerin kültürün bir sonucu olarak hep aynı şekilde birbiri ardına geldiğinin farkına varmalarına yardımcı olmak.
5. Öğrencilerin, hedef kültürle ilgili genellemeleri objektif gözle değerlendirmelerine yardımcı olmak.
6. Öğrencilerin, hedef kültürle ilgili bilgi toplama becerilerinin gelişmesine yardımcı olmak.
7. Öğrencilerde, hedef kültürle ilgili merak uyandırmak ve onların o kültürdeki insanlara empati duymalarını sağlamak (Tomalin ve Stempleski, 1993: 89).

Grabe ve Stoller'e (2002) göre ana dilinde ve yabancı dilde okuma ortamlarını etkileyen önemli farklılıklardan biri yabancı dil öğrencilerinin ana dili okuma ortamlarından yanlarında getirdikleri toplumsal değerler ve deneyimlerdir. Bazı

kültürlerde okur-yazarlık çok önemsenmezken diğer birçok kültürde okur-yazarlık düzeyinin kişinin yaşam standartlarına büyük etkisi vardır (Akt., Yaylı, 2011: 66).

Dil öğretimi ve dolayısıyla okuma eğitimi metinler aracılığı ile yapılır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde okuma anlama becerisinin geliştirilmesi için Türk sosyal-kültürel hayatını en iyi şekilde yansıtan metinlere yer verilmesi öğrencinin kendi sosyal ve kültürel yaşamını, Türk kültürü ile karşılaştırıp yeni bir sentez oluşturmaya yardımcı olacağı söylenebilir. “Kültür unsurlarının gerektiği biçimde aktarılmadığı durumlarda iletişimde sıkıntılar doğmaktadır. Bu sıkıntılar gülünç durumlara yol açabileceği gibi ciddi problemlere de sebep olabileceği vurgulanmıştır” (Bölükbaş ve Keskin, 2010). “Yabancı bir dili öğrenmek bir dünyayı, yabancı bir kültürü de anlamak, tanımak demektir. Yabancı olanı anlamaya, çözümlemeye çalışmak ise öğrenciye bilgi ve düşünce zenginliği kazandırarak onun dünyaya bakış ufkunu genişletir” (Tapan, 1995: 156).

Farklı söylem ve metin oluşturma yolları, sosyo-kültürel ve kurumsal farklılıkların diğer bir boyutudur. Son yıllarda dil bilim çalışmaları, geleneksel olarak yapmış olduğu sözcük, ek, kök, noktalama işaretleri gibi yapıları inceleyerek gerçekleştirdiği çalışmaların dışına taşmış, Ferdinand de Saussure ile dile ilişkin incelemeler, geleneksel görünümünden sıyrılarak göstergelerin anlamla ilişkisine, yansımaya odaklanmış ve dil, bildirişim ve işlevsellik özelliği ile ön plana çıkmıştır. Dil bilimdeki bu gelişmelere bağlı olarak ortaya çıkmış olan söylem kavramı, anlatıcının inancını, tutumunu, hayata bakış açısını, değer yargılarını vb. dışı vuruşunu ifade eder.

Söylem bir dilsel birimle gerçekleşir. Söylem bir şey hakkındadır ve alıcı ve/ya da vericiyi ilgilendirir ve söylemde alıcı, verici ve/ya da konunun varlığını içerir. Yani her söylemin bir öznesi, bir alıcısı ve bir konusu vardır. Bir söylem, vericinin kendi değer yargılarını (konuşma biçimi, tutumlar, davranışlar, yargılar, düşünsel tutumlar, vb.) yansıtır. Vericiye ait güç değerlerini yansıtır ve her söylemde verici bir bakıma yeniden kendisini oluşturur. Tutarlı bir dizgedir ve çoğunlukla iç ve dış bağlama gönderimde bulunur (Günay, 2013: 25).

Günay’a (2013: 41) göre, bir metin ve bu metinle ilgili bağlamın bir arada bulunması söylemi verir. Bu tanımlar, bir metnin ortaya çıkması bir bağlamı yani toplumsal bir konumu ve algılama koşullarını gerekli kılmaktadır. Bu koşullar toplumdan topluma farklılık gösterecektir. Toplumların algıları, düşünceleri, değer yargıları doğrultusunda ortaya koydukları söylem yapıları farklılık arz edecektir.

Söylem kavramı, okuma anlama becerisi ile ilişkilendirildiğinde bir vericinin değer yargıları, dünya görüşü, tutumu doğrultusunda oluşturmuş olduğu bir metin aracılığı ile düşüncelerini iletmesidir. Bu durumda söylemi metin yoluyla almak alıcının işidir. Alıcı yani okur, ana diline ait bir söylemi metin yoluyla alıp anlamlandırırken bulunduğu toplumun kodları, düşünce dünyasına ait yönelimi konusunda ön bilgilere sahip olacağından anlamlandırma sürecini daha kolay başarırken ikinci dil öğrencileri okuma anlamlandırma sürecinde farklı bir söylem yapısı ile karşılaşacaklardır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler, ana dillerinde alışmış oldukları söylem yapısı, metinlerin kurgulanışı, içeriği, düzeni ile ilgili yapılar yerine Türkçe metinlerin metin kurgusu, düzeni, söylem yapısı ile karşılaşacak ve önceki söylem yapıları ile yenisi arasında bir ilgi kurma sırasında zihinsel olarak bir karmaşa yaşayabileceklerdir. Bu karmaşa, okuduğunu anlamlandırma sürecinde Türkçe öğrenen öğrencinin zihninde karşılaştığı farklı söylem yapısına dayalı olarak negatif bir etki yaratabilecektir.

Ana dilinde ve yabancı dilde okuma arasındaki farklılıklardan sosyo-kültürel ve kurumsal farklılıkların bir diğer boyutu ise eğitim kurumlarının farklı beklentileridir. Grabe ve Stoller (2002: 61) “ana dil ve ikinci dildeki okuma süreçlerinde görülen son farklılığın eğitim kurumlarının gerek dil eğitim sürecine gerekse okuma becerilerine bakış açılarından ve bir bütün olarak eğitim sürecinden beklentilerinden kaynaklandığını belirtmektedir” (Akt. Aygüneş; 2007: 85). “Bu doğrultuda hem ana dilde hem de ikinci dilde okuma becerilerinin geliştirilmesinde sınıfın fiziksel koşulları, sınıf içi etkileşim, sınıf yönetimi, öğretmenin deneyimi, ders izlencesi, ders materyalleri, benimsenen eğitim modelleri, kullanılan yöntem ve teknikler gibi pek çok etmen etkili olmaktadır” (Aygüneş; 2007: 85).

McKay, (1993) özellikle hedef dilin ülkesinde ikinci dil eğitimi alan öğrencilerin kafalarında kendi ülkelerindeki kurumsal yapıyı taşıyarak eğitimlerine başladıklarını, özellikle değişen sosyo-kültürel çevrenin okuma başarısını önemli ölçüde etkileyebildiğini ve bazı sorunlara yol açabildiğini belirtmiştir (Akt. Yaylı; 2011: 67).

Avrupa Konseyi Yabancı Diller İçin Ortak Başvuru Metni’nde okuma alanı için; “okuma anlama genel”, “yazışmaları okuma anlama”, “fikir sahibi olmak için okuma”, “bilgi ve gerekçeleri anlama”, “yazılı talimatları anlama” alt başlıklarında dil öğrencilerinin ulaşması gereken hedef davranışlara dair tanımlamalar yapılmıştır. Ayrıca okuma alanı ile ilgili öneriler çerçevesini kullananlardan dil öğrenenlerin, hangi amaçla okumaları ve bunlara nasıl hazırlanmaları gerektiği ve onlara yöneltilen

beklentileri; hangi okuma tarzını kullanmaları ve buna nasıl hazırlanmaları gerektiği ve onlara yöneltilen beklentileri belirtmeleri gerektiği noktalarını dikkate almaları istenmiştir. Ayrıca çerçeve metninde okuma türleri; “fikir edinme amacıyla okuma”, “başvuru eserleri kullanma”, “bilgi edinme amacıyla okuma”, “yönergeleri okuma ve yerine getirme” ve “okuma tadını almak amacıyla okuma” olarak ifade edilmiştir. Çerçeve metinde, bir metni okuma sırasında “genel anlama (ana fikri anlama)”, “seçmeli anlama (belirli bilgiyi alma)”, “ayrıntılı anlama (yazılanı tüm ayrıntılarıyla anlama)” ve “sonuç çıkarabilme” alt başlıklarıyla okuduğunu anlama becerisine ilişkin bilgiler de yer almaktadır.

GENEL OKUDUĞUNU ANLAMA

C2

Soyut, yapısal olarak karmaşık veya yüksek derecede konuşma dilindeki edebi ve edebi olmayan yazılar da dâhil olmak üzere neredeyse yazın dilinin her biçimini anlayabilir ve eleştirel olarak yorumlayabilir. Biçemdeki ince farklılıkları ve dolaylı veya açıkça belirtilen anlamları değerlendirerek geniş kapsamlı uzun ve karmaşık türdeki metinleri anlayabilir.

C1

Kendisine zor gelen kısımları tekrar okuyabilmesi hâlinde, kendi uzmanlık alanıyla ilgili veya ilgili olmayan uzun karmaşık metinleri ayrıntılı olarak anlayabilir.

B2

Değişik metinlere ve amaçlara göre okuma tarzını ve hızını ayarlayarak ve seçici bir biçimde uygun başvuru kaynakları kullanarak, yüksek derecede bağımsız olarak okuyabilir. Geniş kapsamlı okumaya ait sözcük hazinesine sahip ancak az sayıda tekrar eden sözcükler ile biraz zorluk çekebilir.

B1

Kendi alanı ve ilgisiyle ilgili konulardaki açık gerçekçi metinleri yeterli derecedeki bir anlama ile okuyabilir.

A2

Çok fazla tekerrür eden günlük veya iş ile ilgili dilden oluşan somut türdeki bildik hususlardaki kısa, basit metinleri anlayabilir. Bir kısım uluslararası paylaşılan ortak sözcükler dâhil, sıkça tekerrür eden sözcükleri içeren çok kısa, basit metinleri anlayabilir.

A1

İfadeleri teker teker, bildik isimleri, sözcükleri ve temel ibareleri seçerek ve gerektiğinde tekrar okuyarak çok kısa, basit metinleri anlayabilir.

YAZIŞMALARI OKUMA

C2 C1 gibi

C1

Arada sırada sözlük kullanma olanağı tanındığında herhangi bir yazışmayı anlayabilir.

B2

İlgi alanıyla alakalı yazışmaları anlayabilir ve başlıca anlamı kolayca kavrayabilir.

B1

Kişisel mektupların içinde bulunan olayların, duyguların ve dileklerin tanımlarını, bir mektup arkadaşı ile düzenli yazışacak kadar anlayabilir.

A2

Bildik konular hakkındaki basit türden rutin mektupları ve faksları (soruşturmaları, siparişleri, teyit mektupları vs.) anlayabilir. Kısa basit kişisel mektupları anlayabilir.

A1

Kartpostallardaki kısa, basit iletileri okuyabilir.

YÖNLENDİRME İÇİN OKUMA

C2 B2 gibi

C1 B2 gibi

B2

Önemli ayrıntıları tespit ederek, uzun ve karmaşık metinleri hızlıca tarayabilir. Geniş kapsamlı profesyonel konular hakkındaki gazete haberleri, makaleler ve raporların içeriğini ve önemini hemen anlayabilir ve daha yakından okumanın faydalı olup olmayacağına karar verir.

B1

Belirli bir görevi yerine getirebilmek için, arzu edilen bilgileri tespit etmek ve bir metnin farklı yerlerinden ya da farklı metinlerden bilgi toplamak için daha uzun metinleri tarayabilir. Mektuplar, broşürler ve kısa resmî belgeler gibi günlük malzemelerdeki ilgili bilgiyi bulabilir ve anlayabilir.

A2

Reklamlar, prospektüsler, menüler, referans listeleri ve zaman çizelgeleri gibi basit günlük malzemelerdeki özel tahmin edilebilir bilgileri bulabilir. Listelerdeki belirli bilgilerin yerini bulabilir ve gerekli bilgiyi ayırt edebilir (örn. bir tamirci ya da

pazarlamacı bulmak için ‘Sarı Sayfaları’ kullanmak). Her günkü işaretleri ve ilanları anlayabilir: sokaklarda, restoranlarda, tren istasyonlarında gibi kamuya açık alanlarda; işyerlerinde de yönler, talimatlar, tehlike uyarıları gibi.

A1

En genel güncel durumlar hakkındaki tanidik isimleri, sözcükleri ve çok basit ifadeleri tanıyabilir.

BİLGİ VE TARTIşMA İÇİN OKUMA

C2 C1 gibi

C1

Tutumlar ve ima edilen fikirler de dâhil ayrıntılardaki daha ince noktaları tanıyarak sosyal, profesyonel veya akademik yaşamda karşılaşılabilecek uzun ve karmaşık metinlerin birçoğunu ayrıntılı olarak anlayabilir.

B2

Kendi alanındaki yüksek derecede uzmanlık kaynaklarından düşünceleri, fikirleri ve bilgileri alabilir. Terminolojinin yorumunu teyit etmek için arada sırada sözlük kullanabilmesi koşuluyla alanının dışındaki uzmanlık makalelerini anlayabilir. Yazarların belirli duruşlar ve bakış açıları edindiği güncel sorunlar hakkında yazılmış olan makaleler ve raporları anlayabilir.

B1

Açıkça belirtilen tartışma metinlerinde varılan temel sonuçları tanıyabilir. Ayrıntılı olarak olmamasına rağmen sunulan konunun ele alınmasıyla ilgili yaklaşımdaki tartışma çizgisini tanıyabilir. Bildik konular hakkındaki açık gazete yazılarının önemli noktalarını tespit edebilir.

A2

Mektuplar, broşürler ve olayları anlatan kısa gazete makaleleri gibi karşılaştığı daha basit yazılı malzemelerde verilen belirli bilgileri tanıyabilir.

A1

Özellikle görsel destek var ise daha basit bilgi içerikli malzeme ve kısa basit tanımların içeriği hakkında bir fikir edinebilir.

TALİMATLARI OKUMA

C2 C1 gibi

C1

Zor kısımları tekrar okuması koşuluyla talimatları kendi uzmanlık alanında olsun veya olmasın yeni bir makine yahut yöntem ile ilgili ayrıntılı, uzun ve karmaşık talimatları anlayabilir.

B2

Zor kısımları tekrar okuması koşuluyla şartlar ve uyarılar hakkındaki ayrıntılar da dâhil olmak üzere alanındaki uzun ve karmaşık talimatları anlayabilir.

B1

Bir alet ile ilgili anlaşılır biçimde yazılmış açık talimatları anlayabilir.

A2

Basit bir dille ifade edildiğinde örneğin, güvenlik kurallarını anlayabilir. Günlük yaşamda karşılaşılan telefonlar gibi aletlerin kullanım kılavuzlarını anlayabilir.

A1

Kısa, basit talimatları takip edebilir (Örneğin: x noktasından y noktasına gitmek) (MEB Çeviri Komisyonu, 2009: 68-70).

Avrupa Konseyi Yabancı Diller İçin Ortak Başvuru Metni'nde dil becerilerine ilişkin verilen tanımlamalar, dil öğrencilerine öğrenecekleri dilde elde edecekleri kazanımlara dair belirli hedefler göstermekte ve ulaşılması gerekli seviyeler hakkında kılavuzluk etmektedir. Gerek dil öğrencileri gerek de öğretmenleri bu tanımlamalar yoluyla ulaşılması hedeflenen beceri düzeylerinin hangi becerileri gerektirdiğini net olarak kavrayacaklarından öğrencilerin kendilerini, öğretmenlerin de öğrencilerini değerlendirmelerinde bu tanımlamalar yol gösterici olacaktır.

2.1.10. Kaygı

Herhangi bir olay ya da durum karşısında veya ruhsal bir rahatsızlık durumunda üzüntü, endişe, gerginlik gibi hislerin bir bileşkesi diyebileceğimiz kaygıya ilişkin çeşitli tanımlar bulunmaktadır. “Kaygı (anksiyete) kelimesinin kökü eski Yunanca “anxietas” olup endişe, korku, merak anlamlarına gelen bir kavramdır” (Köknel, 1988: 138). “Kaygı, en genel anlamıyla tehlike veya talihsizlik korkusunun ya da beklentisinin yarattığı bunaltı veya tedirginliktir” (Budak, 2000: 17). “Kaygı, tehlikeyle baş edebilmek için uyum sağlayıcı bir mekanizma olarak görülen temel bir insan

duygusudur” (Deniz, Yorgancı ve Özyeşil, 2009: 696). Taş (2006) kaygıyı, bireyin bir uyararla karşı karşıya kaldığında yaşadığı bedensel, duygusal ve zihinsel değişimlerle kendini gösteren bir uyarılmışlık hâli; Barlow (2002) ise gelecekte olması mümkün, yaklaşmakta olan olumsuz durumlara yönelik oluşan bir ruh hâli olarak tanımlanmaktadır. Sapir ve Aranson’a (1990) göre kaygı, belirsizlik, korku, endişe, sıkıntı, huzursuzluk, kontrol kaybı ve kötü bir şey olacağı beklentisiyle hoş olmayan duygu durumudur. Uçar’a göre (2004) ise kaygı, bir tür belirsizlik ve çaresizlik yaşantısı olarak çeşitlendirilebilecek olan stres yaşantılarından bir tanesidir ve genel uyarılmışlık durumunun sonucunun kaygı duygusuna varıp varmayacağını belirleyen temel sistem, bilişsel sistemimizdir.

Öğrenme sürecinde kaygı, öğrencinin öğreneceği yeni bir durum olan farklı bilgilerle karşılaşması sonucunda meydana gelen belirsizlik, korku, endişe, huzursuzluk hislerinin bir bileşkesi olarak tanımlanabilir.

Kaygının, kişilik, durum ve olay kaynaklı olmak üzere üç farklı çeşidi bulunmaktadır. Bazı bireylerde sürekli bir durum olarak karşılaşılan *kişilik kaynaklı kaygı*, insan kişiliğinin bir parçasıdır. *Durum kaynaklı kaygı*, belirgin bir duruma karşı belirli bir zaman içinde karşılaşılan tepki olarak tanımlanmaktadır. Son olarak, *olay kaynaklı kaygı*, belirgin olaylar karşısında yaşanmaktadır (Ellis, 1994).

Kişilik kaynaklı kaygı, bireylerin psikolojik özellikleri, ruh hâlleri ile ilgilidir. Gardner ve MarcIntyre’ye (1989) göre kişisel kaygılar, şartlar ne olursa olsun her durumda, kişisel bir gergin olma eğilimidir. Kişisel kaygıya sahip olan insanlar her durum ve ortamda kaygı duymaya gergin olmaya eğilimlidir denilebilir. “Durum kaynaklı kaygı, belirgin bir duruma karşı belli bir zaman içinde karşılaşılan tepki olarak tanımlanabilir” (Aydın ve Zengin, 2008: 84). Olay kaynaklı kaygı ise, birtakım olaylar karşısında deneyimlenen kaygı türüdür. Bu durumda, çok farklı faktörler kaygı sebebi olabilir. “Alışagelmiş çevrenin ortadan kalkması, olumsuz bir sonucun ortaya çıkmasını bekleme, inanılan bir düşünce ile davranışların farklılığı, gelecek ile ilgili belirsizliklerin de kaygı nedenleri arasında yer aldığı görülmektedir” (Şeyhoğlu, 2005: 20). Farklı bir durum ya da koşulla yüz yüze gelme, başarılı olabilir miyim olamaz mıyım düşüncesi, tedirginlik, küçük düşürülme korkusu, gelecek korkusu vb. durumlar kaygı nedenleri arasında sıralanabilir.

Kaygı durumu bireyin başarısını etkileyen bir değişken olarak görülebilir. Bu anlamda kaygı hafif ve orta şiddetten şiddetliye kadar yaşanabilir ve orta şiddette kaygı isteklendirme sağlamada yararlı da olabilir. İleri kaygı, bireyin

yaşayabileceği en katlanılmaz duygulardan biridir. Çünkü kaygılı birey, kendini çaresizlik içerisinde hisseder. Özellikle güç kazanma, yükselme ve çevreye egemen olmaya çok önem veren bireylerde bu duygu daha da yoğun yaşanabilir (Ehtiyar ve Üngüren, 2008: 164).

Yaşamın her alanında deneyimlenebilen kaygı, farklı düzeylerde ortaya çıkması yönüyle davranış sonuçlarının iyiye ya da kötüye gitmesinde belirleyici bir etkidir. “hafif orta düzey kaygının başarıyı artırıcı etkisi olduğu söylenmesine rağmen öğrenme ve kaygı arasındaki ilişkide çoğunlukla kaygının engelleyici etkileri görülmektedir” (Önem, 2011’den akt. Tunçel, 2014a: 52). Öğrenme sürecinin duyuşsal boyutunda yer alan kaygı, ortalamanın üzerinde bir seviyeye çıkması durumunda akademik başarı ve performans üzerinde olumsuz sonuçlara neden olabilen kaygı bozukluğuna yol açabilir. Kaygı bozukluğunun belirtileri çeşitli şekillerde görülür. Huberty (2004: 4), kaygı bozukluklarının türlerini bilişsel, davranışsal ve fiziksel olmak üzere üç başlık altında değerlendirmiş ve bu türlerin ne gibi davranışlara neden olduğunu aşağıdaki şekilde açıklamıştır:

Bilişsel	Davranışsal	Fiziksel
- Dikkat toplama güçlükleri - Aşırı tepki ve nispeten küçük olayları felaketleştirme - Hatırlama problemleri - Endişe - Hırçınlık - Mükemmelliyetçilik - Katı düşünme - Aşırı ihtiyat - Kontrolü kaybetme korkusu - Başarısızlık korkusu - Akademik performans ve problem çözme becerilerinde güçlükler	- Utangaçlık - Geri çekilme - Sıkça soru sorma - Sıkça güven ihtiyacı - Monotonluktan kaçınma - Hızlı konuşma - Aşırı konuşma - Huzursuzluk, gerginlik - Saçını çekmek ve kıvırmak gibi alışkanlık davranışları - Fevrilik	- Titreme veya sallanma - Kalp atım hızında artış - Aşırı terleme - Nefes darlığı - Baş dönmesi - Göğüs ağrısı veya rahatsızlığı - Cilt kızarması - Bulantı, kusma, ishal - Kas gerginliği - Uyku problemleri

Bilişsel, davranışsal ve fiziksel şekilde bireyleri etkileyen kaygı eğitim sürecinde ortalamanın üzerinde yaşandığı zaman öğrenilenlerin hatırlanamaması, karşılaşılan güçlüklerde ve problemlerde çözüm üretememe, dikkat bozukluğu, öğrenilen konuya

odaklanamama vb. bilişsel etkileri ile akademik başarıyı olumsuz olarak etkileyen bir etken olarak görülebilir.

2.1.10.1. Yabancı Dil Kaygısı

1986 yılında Horwitz, Horwitz ve Cope, yabancı dil öğrenme alanında deneyimlenen kaygıyı, *Yabancı Dil Kaygısı* adıyla adlandırmışlar ve araştırmalarında kullanmak üzere *Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeğini* geliştirmişlerdir. Horwitz (1986: 560), Horwitz, Horwitz ve Cope'ın (1986: 125) araştırmalarından ortaya çıkan sonuçlarda, birçok insanın yabancı dil öğrenmek istediklerinde zihinsel olarak engellendikleri belirtilmektedir. Bu çalışmadan çıkan diğer bir sonuç ise matematik, fen, müzik gibi alanlarda, oldukça istekli veya motivasyonlu olan insanlar bile yabancı dil alanında motivasyonlarını sınıf ortamında dil öğrenmeyi çok stresli bulduklarından kaybetmektedirler. Kaygı; dil öğrenimi ile sınırlandırıldığı zaman, bu durum özel bir kaygı tepkimesine girmektedir (Horwitz vd., 1986: 125).

Dil öğrenme, pek çok faktörün etkisiyle gerçekleşebilmektedir. Bu süreçte, öğrenmeyi etkileyen çevre, eğitici, eğitim ortamı, eğitim materyali vb.faktörlerin yanı sıra öğrencinin kendisine bağlı bilişsel, duyuşsal ve psikolojik durumu da öğrenmeyi etkileyen faktörler arasındadır. "Bugün, öğrenme süreci içerisinde öğrencilerin bireysel farklılıkların son derece önemli olduğu, her bireydeki öğrenmenin diğerinkinden farklı bir şekilde gerçekleştiği ve öğrenmenin parmak izi kadar kişisel olduğu bilinmektedir" (Batumlu, 2006; Boydak, 2008; Horwitz, 1986). Dil yeteneği, motivasyon, davranış, öğrenme stratejileri, kaygı, endişe ve hafıza gücü de bireysel farklılıklar olarak görülmekte ve dil öğrenimini oldukça önemli bir ölçüde etkilemektedir (Scovel, 1978: 129- 132). Scovel'in de belirttiği faktörler arasında zikredilen kaygı, dil öğrenme sürecinde önemli bir etmen olarak belirmektedir.

Öğrenme alanında pek çok araştırmacı (Krashen, 1985; Horwitz, 1986; Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986; Young, 1986; Horwitz ve Young, 1991; MacIntyre ve Gardner, 1994; Ganschow ve Sparks, 1996; Von Wörde, 1998) öğrenenin taşıdığı kaygı düzeyinin öğrenmede rol oynayan önemli bir etmen olduğunu tespit etmişlerdir. Kaygının, bu araştırmalarda tespit edildiği gibi yabancı dil öğrenmede de öğrenmeyi, düzeyi yönüyle olumlu ya da olumsuz olarak etkileyen bir faktör olduğu çeşitli araştırmalarla (Krashen, 1985; Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986; Horwitz ve Young,

1991; MacIntyre ve Gardner, 1994; Cheng, Horwitz ve Shallert, 1999; Aydın ve Zengin, 2008) ortaya konulmuştur.

Yabancı dil kaygısı, dil öğrenme sürecinde bireyin dile karşı geliştirdiği inanç, tutum ve algılamalarla yakından bağlantılı olduğundan genel kaygı çeşitlerinden ayrılmaktadır (Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986). Horwitz ve diğerlerine (1986) göre, yabancı dil sınıfları yüksek düzeyli kaygı yaşanan ortamlardır. Young'a (1991) göre araştırmalar, yabancı dil kaygısının (a) kişiler ve kişiler arası nedenler, (b) dil öğrenimine ilişkin bireysel farklılıklar, (c) dil öğretimine ilişkin eğitmen inançları, (ç) eğitmen-öğrenci etkileşimleri, (d) sınıf ortamları ve (e) dil testlerinden kaynaklanan bir kaygı türü olduğunu göstermektedir. "Yabancı dil kaygısı; kendine özgü, ancak yabancı dil öğrenme sürecinde veya öncesinde ortaya çıkan, kişilerin inançları, geçmişleri ve yaşadıkları ile doğrudan ilişkili olan ve kalıcı olmayan (sürekli) bir kaygı türüdür" (Tunçel; 2014b: 1992).

MacIntyre' ye (1995: 245-248) göre kaygı, dinleme, öğrenme ve anlama gibi ikinci dil aktivitelerini de etkilemektedir ve kaygılı öğrenciler dille ilgili kuralları, yanlış anlamaktan veya yorumlamaktan endişe duymaktadırlar.

Horwitz, Horwitz ve Cope'la (1986: 128) başlayan kaygının yabancı dil öğrenimine etkisiyle ilgili araştırmalar ve tartışmalar yıllardır süregelmektedir. Horwitz, Horwitz ve Cope (1986: 125) yabancı dil sınıflarında öğrencilerce yaşanan kaygıyı belirlemek için 33 maddelik *Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği* (Foreign Language Classroom Anxiety Scale) geliştirmişlerdir. Bu ölçekte yer alan maddeler konuşma (iletişim kurma), sınav korkusu, olumsuz değerlendirme korkusu, sınıf ortamı, öz yeterlilik, alaya alınma gibi kaygının oluşmasına neden olabilecek faktörlerden oluşmaktadır. Horwitz ve diğerleri (1986: 126) korku ve huzursuzluk hisseden kaygılı bireylerin, kaygının kaynağı olan ortamdan kaçma isteği duyduklarını belirtmişlerdir. İletişim kurma korkusu, başka insanlarla konuşurken kaygı duyma ya da utanmayla ilgilidir. Genelde bu korkuya sahip olsun ya da olmasın öğrenciler yabancı dil sınıflarında bu iletişim korkusunu duyabilirler (Horwitz, vd.;1986: 127). Sınav korkusu yaşayan öğrenciler ise genellikle düzeylerinin üzerinde beklentilere sahiptir ve çok iyi geçmeyen her sınavı başarısızlık olarak görürler (Horwitz, vd.; 1986: 127-128). Olumsuz değerlendirilme korkusu ise başkalarının kendisini olumsuz değerlendirebileceği gerekçesiyle bu tür durumlardan kaçma ihtiyacını doğurmaktadır (Horwitz, vd.;1986: 128).

Yabancı dil kaygısı alanında yapılan çalışmaların çoğu kaygının öğrenme sürecinde ve performansında negatif bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir (Horwitz ve diğerleri, 1986; MacIntyre ve Gardner, 1989; Sellers, 2000; Young, 1991). Yabancı dil kaygısı sürekli kaygılar arasında yer almaz, sürekli kaygılardan farklı olarak, geçici ve özel durumlar veya tehdit olduğu zaman ortaya çıkar (MacIntyre ve Gardner, 1991: 87).

Yabancı dil kaygısı, dil öğrencisinin öğrenmesine ket vurduğu, başarı durumunu azalttığı durumlarda zarar verici, başarıya güdülediği, öğrenmeye motive ettiği durumlarda faydalı olabilecek bir duygu durumudur. En etkili değişkenlerden birisi olan kaygı yabancı dil öğreniminde çok önemli bir rol oynamaktadır (Krashen, 1982: 5). Yabancı dil kaygısı, dil öğrenme sürecinde ortaya çıkan, yaşamın tüm dönemine yansımayan süresiz bir kaygı türüdür. Dil öğrenme durumuna göre ortaya çıkan yabancı dil kaygısı, dil öğrenen bireylerin dil öğrenme ile ilgili üstlendikleri görev neticesinde bilişsel, davranışsal ve fiziksel olarak çeşitli tepkiler sergilemesine yol açan bir kaygılanma durumudur.

2.1.10.2. Okuma Kaygısı

Yabancı dil öğrenme alanında kaygıya yönelik yapılan araştırmalar, yabancı dil dinleme kaygısı (Chang, 2008; Kim, 2001; Kimura, 2008), yabancı dil yazma kaygısı (Cheng, Horwitz ve Schallert, 1999, Cheng, 2002, 2004; Lin, 2009), yabancı dil konuşma kaygısı (Abdullah ve Rahman, 2010; Cheng, 2009; Özdemir, 2013; Sallabaş, 2012; Boylu ve Çangal, 2015) ve yabancı dil okuma kaygısı (Kuru-Gönen, 2005, 2009; Shariati ve Bordbar, 2009; Zhao; 2009; Şahin, 2011; Bektaş-Çetinkaya, 2011; Ghonsooly ve Elahi, 2011; Jafarigohar, 2012; Shboul, Ahmad, Nordin ve Abdulrahman, 2013; Hadidi ve Bargezar, 2015) olarak her dil becerisinin kaygısının kendine ait ve birbirinden farklı olduğunu göstermiştir.

Okuma becerisi, okuma süreci içerisinde sözcük bilgisi, anlam bilgisi, biçim bilgisi, dil bilgisi gibi pek çok bilginin işe koşulduğu karmaşık zihinsel etkinliklerin gerçekleştirilmesini gerektiren bir süreçtir. Yabancı dil içeriği ile karşılaşıldığında okuma süreci daha karmaşık bir süreçtir. Çünkü dil yeteneğine ek olarak kültürel art alan, dil öğrenme motivasyonu gibi ek faktörler de bu süreçte düşünülmesi gereken faktörlerdendir (Lee, 1999; Sellers, 2000).

Zbornik'e (2001) göre okuma kaygısı, okuma eylemine yönelik spesifik ve durumsal bir fobidir ve fiziksel ve bilişsel tepkiler içerir. Fiziksel tepki adrenalin salınımı ve terleme, titreme ya da bayılma hissi, kalp atımı, hızlı nefes alma, midede kelebekler, gergin bir baş ağrısı ya da bulantı gibi hislerdir. Bilişsel tepki ise aşırı bir korku, endişe duygusu, düşük öz güven, çaresizlik hisleri ve halkın beklentilerine karşı küçük düşme hislerini içeren kaygı durumlarıdır (Akt. Jalongo ve Hirsh, 2010: 434).

Zbornik (2001), okuma kaygısını değerlendirmek için bazı sorular kullanmıştır:

- Birisi sesli okumanı istediğinde ne düşünüyorsun? Aklından ne geçiyor?
- Okuman istendiğinde ne hakkında endişeleniyorsun?
- Okurken vücudunu nasıl hissediyorsun? Terliyor musun? Midende rahatsızlık oluyor mu? Başın ağrıyor mu? Sinirli, gergin hissediyor musun?
- Kendi kendine okurken cevapları biliyor gibisin fakat sesli okumak zorunda kaldığında kelimeleri hatırlamama durumun oluyor mu? (Akt. Jalongo ve Hirsh, 2010: 434).

Okuma kaygısı, yukarıda yer alan sorular doğrultusunda düşünüldüğünde öncelikle ruhsal olarak başlayıp sonrasında fiziksel olarak birtakım belirtilere yol açabilen bir durum olarak görülebilir. Okuma öğretimi sırasında öğrencinin bir kaygı yaşaması yalnızca psikolojik olarak değil, fiziksel olarak da bir sıkıntı yaşayacağını gösterir. Eğitim öğretim etkinlikleri sırasında öğrenciyi cesaretlendirecek, güdüleyecek, kaygıyı azaltacak şekilde eğitimin gerçekleştirilmesi, bu sıkıntıları gidermede büyük rol oynayabilir.

Dil öğrenme ile ilgili alanda, kaygının öğrenmeyi yapılandırıcı ya da zayıflatıcı olduğu yönünde iki farklı görüş bulunmaktadır. Yapılandırıcı kaygı, mücadele gerektiren bir görev öncesi en iyi şekilde istek olarak tanımlanabilen pozitif ve motive edici bir güçtür. Zayıflatıcı kaygı, öğrenme sürecini engelleyen korku ve hata hislerini içerir (Barghchi, 2006: 36). Okumaya karşı geliştirilen bir tepki olan okuma kaygısı derste yapılan bir okuma etkinliği ya da sınav gibi okumanın zorunlu olduğu hâllerde kendini gösterdiği gibi okumama şeklinde okumanın zorunlu olmadığı durumlarda da ortaya çıkabilir (Goldston ve ark., 2007; Torgesen, 2000'den akt. Melanlıoğlu, 2014: 96).

Alan yazına bakıldığında okuma kaygısı ile ilgili ikinci dil öğretimine yönelik özellikle de yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlere yönelik çok sayıda çalışma yapıldığı görülmektedir (Gardner, 1985; Saito, Horwitz ve Garza, 1999; Sellers, 2000; Hsu, 2004; Lien, 2011; Wu, 2011; Rajab, Zakaria, Rahman, Hosni ve Hassani, 2012).

Horwitz ve diğerlerine (1986) göre, yabancı dil okuma kaygısı, öğrenme sürecinin belirsizliğinden ortaya çıkan dil öğrenme sınıflarıyla ilgili öz algı, inançlar, hisler ve davranışların ayrı bir bütünüdür. Öz algı, inançlar, hisler ve davranışları içeren bu tanım alan yazında kavramsallaşmıştır (Young, 1998; Jalongo ve Hirsh, 2010).

Bamford ve Day (1998) okurken yüksek seviyede kaygılı öğrencilerin daha az okuma stratejileri kullandıklarını belirtmişlerdir. Okuma kaygısı ve dil yeterliliği arasındaki muhtemel ilişkide okuma kaygısının dil performansını ve okuduğunu anlamayı etkileyip etkilemediğini araştıran araştırmacılar (Saito ve diğerleri; 1999; Sas, 2002) yüksek kaygı düzeyine sahip öğrenenlerin metinleri anlamada daha zayıf kalabildiklerini belirtmişlerdir.

Saito, Horwitz ve Garza (1999), yabancı dil okuma kaygısını genel yabancı dil kaygısından ayrı bir kaygı olarak tanımlamışlar ve yabancı dil okuma kaygısının aşına olunmayan kod ve yazma sistemi ile aşına olunmayan kültür olmak üzere iki faktörden kaynaklandığına işaret etmişlerdir. İlk faktör, ses-sembol uyuşmasını ele alır, eğer bu uyuşmada okur zayıfsa daha fazla kaygı deneyimler. Yabancı dil okurları metnin kodunu çözmeye çabalarken anlamakta başarısız olduklarında da bu türden bir kaygı deneyimlerler. Saito ve diğerleri (1999) yabancı dil öğrenim sürecinde bireylerin zorluklarla karşılaştıklarında hayal kırıklıklarına uğrayabileceklerini ve okuma kaygısı olarak bilinen bir kaygıyı deneyimlediklerini belirtmişlerdir. Saito ve diğerlerine (1999) göre okur, ilk önce sembollerle karşılaştığında kodu sese dönüştürür ve sesi kelimelerle eşleştirir ve daha sonra metni anlamlandırma süreci için çaba gösterir. Tam bu noktada okur, şifresini çözdüğü kelimelerin anlamlı ve mantıklı bir mesaj oluşturmadığını fark ettiğinde kaygıya kapılır. Diğer bir deyişle, yabancı dil olarak öğrendiği metinlerdeki kelimelerin şifresini çözebilir fakat metinde geçen kültürel materyale ilişkin bilgi eksikliği yüzünden metnin duygusunu hissedemediğinde de kaygıya kapılması beklenir.

Sellers'e (2000: 513) göre yüksek kaygılı okuyucular, okuma aktivitesi sırasında metindeki kelimenin zorluğu, sınıf arkadaşlarının nasıl başarısız oldukları ya da onların okumayı ne kadar sürede tamamlamak zorunda oldukları gibi tamamen ilgisiz şeyler hakkında düşünerek zihinsel enerjilerinin bir kısmını tüketebilmektedirler. Sellers'in de işaret ettiği gibi okuma sürecinde deneyimlenen kaygının kaynakları, öğrencinin kendi düşüncesinden, sınıf ortamından, okuma süresinden, öğretmenin tutumundan kaynaklanabilir.

Bireyin bir okuyucu olarak kendisi hakkında nasıl hissettiği, onun okuma sırasında ortaya koyacağı çabanın miktarını arttırıp arttırmayacağını ya da okumaktan kaçınmak isteyeceğini ve okuduğunu anlamada sebatını ne kadar ısrarla sürdürebildiğini açıkça etkiler (Henk ve Melnick, 1992).

Okuma becerisi, öğrenilen dile ilişkin bilgiye sahip olmayı, okumaya güdülenmeyi, okuma amacı belirlemeyi, okuduğunu anlayabilmek için uygun bilişsel ve üst bilişsel stratejiler kullanmayı gerektirir. Bu gerekliliklerin tam olarak sağlanamaması kaygıya neden olabilir.

Okuma öncesinde kaygı yaratacak etmenler, okuma amacını belirleyememe, uygun strateji seçememe, dikkat dağınıklığı ve okunacak materyalle ilgili bilgi eksikliğidir. Bu etmenler, okuma sürecinin sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesini önler. Okuma sonrasında ise yeni öğrenilen bilgiler ile önceki deneyimler arasında bir ilişki kurulamazsa kaygı düzeyinin artacağından söz edilebilir (Koizimu, 2002'den akt. Melanlıoğlu, 2014: 96).

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için okuma kaygısı, öğrencilerin ana dillerinde bulunmayıp Türkçede bulunan farklı seslerle karşılaşması ve bu seslerle oluşturulan kelimelerin kodlarını çözmeye çalışmaları sırasında ortaya çıkabilen endişe durumudur. Ayrıca öğrenciler, Türk kültürüne ait farklı bir art alan bilgisini içeren metinler ile Türkçenin söz dizimi ve dil bilgisel özellikleri gibi aşina olmadıkları durumlarla karşı karşıya geldiklerinde metnin anlamını tam olarak mantıklı bir şekilde kavrayamadıklarında da bir endişe hissi deneyimleyebilirler. Okurken hata yapma endişesi, bilinmeyen kelimeler, bilinmeyen konu ve kültür içeriği ile oluşturulmuş metinler yabancı dilde okuma sırasında öğrenciyi kaygıya sürükleyebilecek faktörler arasında olabilir. Öğrencinin okumada geliştirdiği kaygıya erken dönemde müdahale edilmezse bu kaygı, öğrencinin yaşamını olumsuz yönde etkileyecek bir güce dönüşmektedir (Grills-Taquechel, Fletcher, Vaughn ve Stuebing, 2012; Torgesen, Wagner ve Rashotte, 1994).

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde literatür taraması yapılarak konuyla ilgili çalışmalar hakkında kısa özetlemeler yapılmış ve kronolojik olarak tanıtılmaya çalışılmıştır. İlgili araştırmalar üç alt başlık altında ele alınmıştır.

2.2.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Üzerine Yapılan Çalışmalar

Atagül ve Cevher (2015) “*Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hâl eki sorunsalı (Sakarya Üniversitesi örneği)*” adlı çalışmalarında A1 ve A2 seviyesinde 6 haftalık eğitim gören 86 Afrika uyruklu öğrencinin sınav kâğıtlarını hâl ekleri bakımından incelemişler, öğrencilerin yaptıkları hâl ekleri hatalarını tespit etmişlerdir. Araştırmacılar hâl eklerini, hâl ekleri ana başlığı altında, belirtme hâl eki, yönelme hâl eki, bulunma hâl eki, uzaklaşma hâl eki alt başlıkları altında sınıflandırmışlar ve öğrencilerin daha çok yönelme hâl eklerinde hata yaptıklarını tespit etmişler, bu durumu sırasıyla uzaklaşma, belirtme ve bulunma hâl eklerinin izlediğini tespit etmişlerdir. Araştırmacılar, sonucu öğrencilerin hâl eklerini tam olarak nerede kullanacaklarını bilmedikleri şeklinde yorumlamışlardır.

Boylu ve Özbay (2015) “Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri” başlıklı çalışmalarında, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerini belirlemeyi ve yaş, cinsiyet, ana dil, eğitim durumu, kur düzeyi, Türkçe dışında bilinen yabancı dil sayısı, Türkçe öğrenme süresi, Türkçe öğrenilen kurum, Türkçe öğrenme yeri ile soy gibi değişkenlerle kullanılan stratejiler arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma gurubunu, 7’si YETEM ve 3’ü TÖMER olmak üzere toplam 10 ayrı dil merkezinde Türkçe öğrenen 395 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada, Oxford (1990) tarafından geliştirilen "Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri" veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Söz konusu envanter, araştırmacılar tarafından Türkçeye uyarlanmış ve yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılmak üzere 594 öğrencinin katılımıyla geçerlik güvenirlik çalışması yapılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin dil öğrenme stratejileri kullanım oranları 2.40’ın üzerinde olduğundan hiçbir dil öğrenme stratejisinin düşük oranda kullanılmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Erol (2014) “*Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde temel seviyede kelime edinimi*” başlıklı doktora tezinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kelime öğretimi kavramı üzerinde durmuş ve bu konuda Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin mevcut durumunu, belirlediği ders kitaplarını kelime hazinesi sayı, sıklık, yaygınlık, okunabilirlik ve türleri yönüyle incelemiş ve elde ettiği verileri Yazılı Türkçenin Sıklık Sözlüğü ile karşılaştırmıştır. Çalışma sonucunda altı farklı kelime listesinden oluşan havuzdan, sıklık ve yaygınlık oranlarına göre temel seviye (A1-A2) için öncelikle öğretilmesi gereken 1000 kelimelik bir tavsiye kelime listesi hazırlamıştır.

Duru (2014) *“Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan soruların nitelik araştırması”* adlı doktora tezinde yabancılara Türkçe öğretiminde ülkemizde en yaygın olarak kullanılan 3 farklı yayınevinin ders kitaplarını seçmiş ve bu kitapların içinden birbirinden farklı olan 96 soru türü tespit etmiştir. Bu soruları alanda en az 10 yıl mesleki tecrübesi bulunan 15 uzman öğretici, 5 kitap yazarı ve 15 öğrencinin görüşlerine sunmuştur. Ele alınan kitapların dışında modern dillerin öğretiminde kullanılan kitaplardaki farklı soru türlerinin araştırmaya eklendiği çalışma neticesinde yabancılara Türkçe öğretiminin ölçme değerlendirilmesinde kullanılan sorularda içerik, seviye belirleme ve şekil yönünden daha pek çok çalışmaya ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Yılmaz (2014) *“Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin deyim öğretiminde kullanılmasına yönelik bir inceleme”* başlıklı doktora tezinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerinin, Türkçe deyimlerin öğretiminde uygulanabilirliğinin ve öğretim sürecinin Türkçe öğrenen öğrenciler tarafından nasıl değerlendirildiğinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin deyimlerin öğretim sürecinde uygulanan tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin görüşlerinin olumlu yönde olduğu ve bu tekniklerin deyimlerin öğretimini kolaylaştırdığı, süreci daha zevkli hâle getirdiği tespit edilmiştir.

Varışoğlu (2013) tarafından hazırlanan *“Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde birleştirilmiş iş birlikli okuma ve kompozisyon tekniğinin etkileri”* adlı doktora tezinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde iş birlikli öğrenmenin bir tekniği olan birleştirilmiş iş birlikli okuma ve kompozisyon tekniğinin öğrencilerin okuma ve yazma becerileri üzerinde etkili olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmada nicel ve nitel boyutlu karma yöntem kullanılmış, araştırmanın çalışma grubunu, Estonya’da Talinn Üniversitesi Orta Doğu ve Asya Çalışmaları Enstitüsü Türkoloji Ana Bilim Dalında okuyan 16 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada karma yönteme bağlı olarak hem nicel hem de nitel veri toplama araçları kullanılmıştır. Kullanılan araçlar; Yazı Değerlendirme Formu, Okuma Anlama Başarı Testi, Sesli Okuma Değerlendirme Formu, Yabancı Dil Kaygısı Ölçeği ve Uygulama Süreci Gözlem Formudur. Araştırmada, birleştirilmiş iş birlikli okuma ve kompozisyon tekniğinin okuma anlama, sesli okuma, yazma ve yabancı dil kaygısı üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir.

İnan (2013) tarafından hazırlanan “*Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlıların yazılı anlatımları üzerine bir inceleme*” adlı yüksek lisans tezinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlıların yazılı anlatım başarılarını belirlemek, bu başarılarını çeşitli değişkenlere göre incelemek ve yaptıkları yanlışları değerlendirmek amaçlanmıştır. Araştırmada ölçme aracı olarak kompozisyon kâğıtları, kişisel bilgi formu, Büyükkiz (2011) tarafından geliştirilen dereceli puanlama anahtarı kullanılmıştır. Öğrencilerin yazdığı kompozisyonlar önce nicel veri toplama araçları olarak kullanılmış, daha sonra kompozisyonlar nitel olarak kategorik analiz tekniği ile değerlendirilmiştir. Araştırmanın nicel sonuçları; yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlıların Türkçe yazılı anlatımda orta düzeyde bir başarı gösterdiklerini ve bu başarılarının istatistiksel olarak cinsiyet ve ana dili değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık bulunduğunu göstermiştir. Araştırmanın nitel sonuçları yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlıların Türkçe yazılı anlatımlarında yazım, noktalama ile ses bilimsel, sözcük-anlamsal, biçim-söz dizimsel ve süreç temelli yanlışlar yaptığını ortaya koymuştur.

Bayezit (2013) tarafından hazırlanan “*Yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce ders kitaplarındaki öğrenme stratejilerinin kullanımı*” başlıklı yüksek lisans tezinde, Yeni Hitit 1 ve Total English Elementary ders kitapları karşılaştırmalı olarak Chamot ve O’Malley’in sınıflandırmasına bağlı kalınarak incelenmiş, ders kitaplarında kullanılan stratejiler tespit edilmiştir. Total English Elementary’nin Yeni Hitit 1’ e göre bilişüstü stratejilere ve strateji kombinasyonlarına daha çok önem verdiği, Yeni Hitit 1’deki bilişüstü stratejilerin oranı % 5.729 iken Total English Elementary’deki oranı % 34.494 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular ışığında İngilizce ders kitabının öğrencilerin bilişüstü bilgilerini Türkçe ders kitabına göre daha çok kullandığı, her iki kitabın da açık strateji öğretimi yapmadığı, stratejilerin ders kitaplarında örtük bir şekilde görevlerin içine yerleştirildiği, İngilizce ders kitabında hayat boyu öğrenme kutuları yoluyla sadece 8 stratejinin tanımının farklı görevlerde verildiği böylelikle de öğrencilerin bir sonraki görevde tanımlanan stratejiyi uygulama imkânı bulabilecekleri değerlendirilmiştir.

Demirel (2013) tarafından hazırlanan “*Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilere kelimelerin öğretimi*” başlıklı yüksek lisans tezinde, Türkçe kelimelerin anlamsal bağıntılı, bir konu etrafında dönen ve anlamca birbirinden bağımsız kelime grupları ile sunulması öğretimlerinden hangisinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen

öğrencilerin algısal kelime öğreniminde daha etkili olduğu araştırılmıştır. Araştırma nicel bir çalışmadır. Araştırmanın örneklemini 2012 - 2013 öğretim yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Dil Eğitimi ve Araştırmaları Merkezi'nde Türkçe öğrenen 21 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmada konuya uygun olarak belirlenen alt problemlere yönelik hazırlanmış son testler ve ötelenmiş son testler veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Bu çalışmada öğrencilere her bir derste 8 kelime olmak üzere 9 saatlik uygulama sonunda 72 kelime sunulmuştur. Her dersin sonunda öğrencilere öğrendikleri kelimeler ile ilgili son test uygulanmış ve ders anlatımları bittikten sonra da eşit zaman aralıklarında ötelenmiş son testler uygulanmıştır. Bulgular sonucunda, kelime öğretiminde kullanılabilecek üç farklı gruplama yönteminin son test sonuçlarının aritmetik ortalamalarına göre en yüksek ortalamanın anlamca birbirinden bağımsız kelimelerde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak bu yöntemlerin algıya dayalı kelime öğreniminde anlamlı bir fark meydana getirip getirmediği incelendiğinde de yöntemler arasında bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Kelime öğretiminde kullanılabilecek üç farklı gruplama yönteminin ötelenmiş son test sonuçlarının aritmetik ortalamaları incelendiğinde ise en yüksek ortalamanın bir konu etrafında dönen kelime grubunda olduğu, kelimelerin üç farklı gruplanması yönteminin öğrencilerin algısal kelime öğreniminde anlamlı bir fark meydana getirip getirmediği incelendiğinde de ötelenmiş son testte istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıktığı bulunmuştur. Ötelenmiş son test sonuçlarına göre bir kelime gruplama yöntemi algısal kelime öğreniminde anlamlı bir fark oluştururken kelime gruplama yöntemleri arasında bariz bir fark ortaya çıkmadığı, anlamca birbirinden bağımsız ve bir konu etrafında dönen kelime grupları arasında istatistiksel olarak bir fark olduğu sonucuna ulaşılarak öğretimin ardından belirli bir süre geçtiğinde, öğrencilerin bir konu etrafında dönen kelimeleri daha kolay hatırladıkları yargısına varılmıştır.

Ilgar (2013) tarafından hazırlanan “*Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde e-öğrenme yoluyla kelime öğretimi*” adlı yüksek lisans tezinde, e-öğrenme yoluyla yapılan İngilizce ve Türkçe dil öğretim çalışmalarında ele alınan kelime öğretiminin özelliklerini ortaya koyarak Türkçe kelime öğretimi çalışmalarının ve kültürel öğelerinin sunumunun nasıl olması gerektiğini belirlemek amaçlanmıştır. E-öğrenme yoluyla kelime öğretimi çalışmalarının yurt içi ve yurt dışı örneklerinin incelendiği çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İngiltere'de İngilizce dil öğretimi yapan siteler, İngiltere'de Türkçe öğretimi yapan siteler ve Türkiye'de Türkçe öğretimi yapan

sitelerin kelime öğretim bölümlerinin incelendiği araştırmada, İngilizce dil öğretim sitelerinde kelime öğretim etkinliklerinin çeşitliliği ve kültürel öğelerin kullanımında sıklık görüldüğü, İngilizce kelime öğretim çalışmaları öğretim ve alıştırmaya başlıkları altında toplanarak kullanıcının sürekli olarak öğretilmek istenen kelimelerle karşı karşıya getirildiği, bununla birlikte bu kelimeler alıştırmaya aşamasında da yoğun şekilde kullanılarak kullanıcının zihnine oyunlar yoluyla işlendiği ve İngilizce öğretim sitelerinde İngiltere ve İngiliz kültürüne ait öğelerin her fırsatta kullanıldığı tespit edilmiştir. Türkiye’de Türkçe öğretimi yapan sitelerin kelime öğretimi bölümlerinde, görsel elementler ve içerik bakımından eksiklikler bulunduğu, bu eksikliklerin kültürel elementlerin sunumunda eksikliklere yol açtığı ve kelime öğretiminde yetersizliğe neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kuşçu (2013) “*Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğretmen bilişi ve öğrenci inanışları*” adlı yüksek lisans tezinde, Gazi TÖMER’de görev yapmakta olan 5 Türkçe okutmanı ve ders verdikleri 115 öğrenci ile çalışma yapmıştır. Çalışmada öğretmenlere öğretmen bilişine ilişkin yarı yapılandırılmış görüşme soruları sorulmuş, öğrencilere ise Dil Öğrenim İnanışları Sormacası (Beliefs About Language Learning Inventory-BALLI) ve görüşme yöntemi uygulanmıştır. Görüşmeler içerik çözümlemesi ile çözümlenmiş sormacaya ise istatistiksel işlemler uygulanarak bulgular ayrı ayrı ve birlikte yorumlanmıştır. Çalışma sonucunda; öğrenciler ve öğretmenlerin başarılı bir dil öğrencisinin sahip olduğu özellikler, hata düzeltimi ve öğrencilerin güdülenmeleri hususlarında benzer inanışlara sahip oldukları, öğrenciler ve öğretmenler arasında Türkçenin nasıl bir yabancı dil olduğu, hangi becerilerin daha zorlayıcı olduğu, dil bilgisinin önemi ve nasıl öğretilmesi gerektiği konularında ise farklı inanışlar olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Öğretmenlerin bilişine ilişkin bulgularda öğretmenlerin Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmeye eğitsel süreçlerinin bir sonucu olarak başlamadıkları ve eğitimleri sırasında aldıkları Yabancılar Türkçe Öğretimi dersini yetersiz ve uygulamadan yoksun olarak nitelendirdikleri ve öğretmenlerin deneyimlerinin mesleki gelişimlerine katkısı olduğuna inandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Artuç (2013) “*Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bilişimden yararlanma: Paragraf çalışmaları*” adlı makalesinde yabancılar Türkçe öğretimi alanında daha önce dikkat çekilmemiş olan bilgisayar programlarıyla dil öğretimi konusunda görüşler sunmuş; değerlendirmeler yapmıştır. Bilişim teknolojisinin dil öğretiminde nasıl

kullanılabileceğini tartışmış ve çalışmanın amacı doğrultusunda konuyla ilgili tespitlerde bulunmuştur.

Tok (2012) *“Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akademik yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalı bir çalışma”* başlıklı doktora tezinde yazma becerilerini ele almıştır. İki kısımdan oluşan çalışmanın birinci bölümünde yazma becerilerinin önemi, ana dilde ve ikinci dilde yazma becerilerindeki farklılıklar, ikinci dilde yazma becerileri, yazma yaklaşımları ve yazma türleri açıklanmıştır. Yazma çalışmaları için deneme türü ele alınmış, örnek bir metin üzerinde akademik denemenin giriş, gelişme ve sonuç bölümleri tahlil edilmiştir. Deneme türünde öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirmek amacıyla kazanımlar tespit edilmiş, bunlara bağlı olarak etkinlikler hazırlanmıştır. Çalışmanın ikinci kısmında gerçekleştirilen uygulamalar süreç temelli yazma yaklaşımı ile gerçekleştirilmiştir. Beş haftalık sürede gerçekleştirilen uygulamada araştırmacı ve öğrenci günlüğü, öğrenci çalışma kâğıtları, gözlem formları, görüşme kayıtları aracılığıyla elde edilen veriler analiz edilmiştir. Uygulama sonrası öğrencilerin yazılı anlatımlarında niteliğin arttığı ve yazma becerilerine yönelik tutumlarının olumlu yönde etkilendiği ortaya konulmuştur.

Bakan (2012) *“Yabancılar Türkçe öğretiminde metindilbilimsel ölçütler çerçevesinde bir sadeleştirme denemesi: Sait Faik Abasıyanık”* adlı yüksek lisans tezinde yabancılar Türkçe öğretiminde, okuma becerisinin kazandırılmasına yönelik olarak kullanılan yazınsal metinleri, bilimsel yöntemle çözümlemeyi ve sadeleştirmeyi amaçlamıştır. Çalışmanın ana noktalarını sadeleştirme öncesinde, yazınsal metnin seçimi, metin dil bilim bağlamında bir metin çözümlemesi, ardından yapılacak bilimsel nitelikte bir sadeleştirme süreci ve son olarak sadeleştirilen metnin okuma-anlama becerisine dönük olarak çeşitli tekniklerle sınanması aşamaları oluşturmuştur. Bu noktalardan hareketle Sait Faik Abasıyanık’ın, kurgusal anlatı metinlerinden kısa öykü türündeki ‘Meserret Oteli’ adlı eseri, önce metin dil bilimsel ölçütlerden ‘bağlaşıklık’ ve ‘bağdaşıklık’ ölçütleri etrafında çözümlenmiş; sonra eser yine aynı ölçütler çerçevesinde, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 düzeyindeki öğrencilerine uygun biçimde sadeleştirilmiş ve son olarak kavramayı ölçmeye yönelik sorular hazırlanmıştır.

Arslan ve Gürdal (2012) tarafından hazırlanan *“Yabancılar görsel ve işitsel araçlarla Türkçe kelime öğretim yöntemi”* adlı makalede görsel ve işitsel araçlarla yabancılar Türkçe kelime öğretim yöntemlerini ve ilgili materyallerin kullanım esaslarını saptamak amaçlanmıştır.

Sülükçü (2011) “*Yabancılar Türkçe öğretiminde (Temel Seviye A1) bilgisayar destekli materyal geliştirme ve bunun öğrenci başarısına etkisi*” adlı doktora tezinde Avrupa konseyi tarafından hazırlanıp aralarında Türkiye’nin de bulunduğu Konsey’e üye ülkeler tarafından uygulanmaya başlanan Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı’ (CEFR) na uygun olarak Yabancılar Türkçe öğretimi için Temel Seviye A1 düzeyinde öğretim planlaması gerçekleştirerek deney grubuna hazırladığı bilgisayar destekli materyalleri kullanmış kontrol grubunda ise düz anlatım yöntemiyle yabancı dil öğretimi yapmıştır. Kontrol gruplu ön test-son test modeline dayalı olan araştırma sonucunda bilgisayar destekli materyal ile düz anlatım yoluyla işlenen yabancı dil olarak Türkçe dersi arasında öğrencilerin akademik başarılarını arttırma konusunda anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır.

Ak (2011) “*İkinci dil öğretim kaynaklarında yer alan anlama etkinliklerinin karşılaştırılması: Yeni Hitit ve New Headway örnekleme*” başlıklı yüksek lisans tezinde Yeni Hitit (Türkçe) ve New Headway (İngilizce) serilerinde yer alan anlama etkinliklerini çeşitlilik, nitelik, temel dil becerilerine uygunluk ve bu etkinliklerde kullanılan ölçme ve değerlendirme soruları; kapsam, soru çeşidi (açık uçlu, çoktan seçmeli, eşleştirmeli, var-yok, doğru-yanlış vb.), anlaşılma vb. yönlerden tarama yöntemi kullanarak incelemiştir. Sonrasında ilgili kitaplarda bulunan dinleme ve okuma etkinliklerini inceleyerek ayrı ayrı değerlendirmiştir. Değerlendirme sonucunda kitapların öğrenme-öğretme sürecindeki yeterliliği, olumlu ve olumsuz yönleri tespit edilmiştir ve kitaplar araştırmanın sonuçları doğrultusunda karşılaştırılarak tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

Şahin (2010) “*Avrupa Dil Gelişim Dosyası bağlamında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma becerisini geliştirmeye yönelik malzeme oluşturma*” başlıklı yüksek lisans tezinde Avrupa Dil Gelişim Dosyası bağlamında okuma becerisini geliştirmeye yönelik malzeme tasarlamayı amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda yabancı dil öğretim programlarının yeniden yapılanmasını sağlayan Avrupa Dil Gelişim Dosyası ve onun kuramsal art alanını oluşturan Avrupa Ortak Dil Çerçevesinin ne olduğu hakkında bilgiler verilerek bu belgelerde okuma unsurlarının nasıl tanımlandığı bilgisine yer verilmiştir. Verilen kuramsal bilgilerin sonrasında Avrupa Dil Gelişim Dosyası’na göre hazırlanmış olduğu belirtilen Ankara Üniversitesi TÖMER Yeni Hitit Serisi kitabı okuma becerisi kapsamında incelenerek okuma metinleri metin türleri, özgünlük, Avrupa Ortak Dil Çerçevesi’nde yer alan dil temalarına uygunluk açısından,

okuma etkinlikleri ise okuma öncesi, sırası ve sonrası etkinlikleri açısından değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucunda incelenen kitapların okuma becerisi bağlamında eksiklikleri, yetersizlikleri belirlenerek elde edilen bulgular ışığında Avrupa Dil Dosyası ve Avrupa Ortak Dil Çerçevesi betimlemeleriyle örtüşen okuma malzemeleri tasarlanmıştır. Böylelikle örnek okuma malzemeleri ile bu duruma ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

Keskin (2010) *“Yetişkinlere yönelik yabancı dil olarak Türkçe derslerinde yazınsal metinlerle kültür aktarımı”* adlı yüksek lisans tezinde yabancı dil olarak Türkçe derslerinde kullanılan ve aynı zamanda kültür aktarım araçlarından olan yazınsal metinlerin bu süreçteki yeri ve önemi üzerinde durulmuştur. İlk olarak ‘Yeni Hitit Ders Kitapları’, ‘Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı’ ve ‘Türk Dünyası İçin Türkçe Ders Kitapları’ adlı yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında kullanılan yazınsal metinler ve bu metinlerin türleri incelenmiştir. Sonrasında İstanbul Üniversitesi’nde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilere yabancı dil öğretimi yaklaşımlarından olan kültürlerarası bildirişim odaklı yaklaşım doğrultusunda, yazınsal metinlerden oluşan uygulama örnekleri hazırlanarak uygulanmış ve bu doğrultuda elde edilen sonuçlar üzerinde durulmuştur.

Duru (2009) *“Atasözleri ve deyimlerin yabancılara öğretilmesi”* başlıklı yüksek lisans tezinde bu alanda yapılan yayınlar ve verilen dersleri gözlemiş ve sonucunda üzerinde çok çalışılması gereken bir saha olduğunu tespit ettikten sonra kalıplaşmış bu sözlerin yabancılara öğretilmesinde kullanılacak yöntemler, teknikler ve öncelik sıralaması üzerinde çalışmıştır.

Uysal (2009) tarafından gerçekleştirilen *“Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve metni doğrultusunda Türkçe öğretimi programları ve örnek kitapların değerlendirilmesi”* adlı yüksek lisans tezinde, araştırmacı tarafından belirlenen Türkçe öğretim programları ve yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla hazırlanan örnek kitapların Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni doğrultusunda incelenmesi amaçlanmış ve bu amaç doğrultusunda Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni’nde belirtilen A1, A2, B1, B2, C1, C2 seviyelerinden A2 seviyesinin, 2. kademeye ve 10-14 yaş grubuna denk kabul edilmesi sebebiyle sadece “Kazanımlar” bölümü ve Ankara Üniversitesi TÖMER’de okutulan Yeni Hitit Seti A2 seviyesi ve MEB tarafından okullarda okutulan Oxford Heroes Serisi kitaplar ile 2006 yılında

hazırlanan Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe ve Türk Kültürü Öğretimi Programı incelenmiştir.

Erdem (2009) “*Yabancılar Türkçe öğretimiyle ilgili bir kaynakça denemesi*” adlı makalesinde Türkçenin öğretilmesinde tarihsel kaynaklardan günümüze kadar gelen kaynak ve araştırmalarla ilgili bir kaynakça denemesi gerçekleştirmiştir.

Uzdu (2008) hazırlamış olduğu “*Betimleyici metinlerin dilsel özellikleri ve bu tür metinler yoluyla sözcük öğretimi*” başlıklı yüksek lisans tezinde betimleyici metinleri ayrıntılı olarak incelemiş, betimleyici metinlerin dilsel özelliklerini belirleyerek yabancılar Türkçe öğretimine yönelik sözcük öğretimi alanında malzeme hazırlamayı amaç edinmiştir. Bu amaç doğrultusunda betimleyici metinlerin içerdikleri dilsel yapılar ele alınmış ve betimlemenin işlevi, yöntemi ve diğer özellikleri üzerinde durulmuştur. Uygulamaların belirli bir yaklaşım çerçevesinde gelişmesi için iletişimsel yaklaşım genel özellikleriyle sunulduktan sonra bu yaklaşımda metin kullanımına ve sözcük öğretiminin nasıl uygulandığına ilişkin bilgiler verilmiştir.

Dervişoğulları (2008) “*Yabancı dil olarak Türkçe öğretilen sınıflarda oyunlarla sözcük öğretimi*” adlı yüksek lisans tezinde, yabancı dil olarak Türkçe öğretilen sınıflarda oyunla sözcük öğreniminin, öğrencilerin başarılarına etkisini incelemiştir. Bu amaçla geleneksel öğretim ve aktif öğrenme yaklaşımı yoluyla öğretimin yapıldığı deney ve kontrol grubu olmak üzere iki grup üzerinde çalışılmıştır. Araştırma nicel ve nitel araştırma modelleri esas alınarak hazırlanmıştır. Nitel araştırma kapsamında aktif öğrenme yaklaşımı ve aktif öğrenme tekniklerinden biri olan oyunlarla öğretim incelenmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapılan sınıflarda uygulanmak üzere sözcük oyunlarına yer verilmiştir. Nicel araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, oyunla sözcük öğretiminin uygulandığı gruptaki bireylere ait başarı puanları ile oyunların uygulanmadığı kontrol grubundaki bireylere ait başarı puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir.

Aygüneş (2007) tarafından hazırlanan “*Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde okuma becerisini geliştirme yolları*” başlıklı yüksek lisans tezinde yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılan kitapların okuma becerilerine ilişkin alanları, çeşitli değişkenler açısından ele alınarak değerlendirilmiştir. Genel itibarıyla bu kitaplarda tür çeşitliliğine dikkat edilmediği, diyalog metinlerinin ağırlıklı olarak yer aldığı tespit edilmiştir. Metinlerin okunabilirlik düzeylerinin genellikle hedef grubun özelliklerine uygun olduğu ancak kitapların içerik açısından kısmen yeterli olduğu

ortaya konulmuştur. Kitapların tamamına yakınının okuma öncesi ve okuma sırası etkinliklere yer vermediği, genellikle okuma sonrası etkinliklere yer verdiği, ancak bu durumun da yetersiz olduğu ve kitaplardaki etkinliklerin bilişsel alan olarak daha çok bilgi ve kavrama alanlarını içerdiği tespit edilmiştir.

Aşık (2007) *“Yabancılar için temel Türkçe sözcük varlığının oluşturulması”* başlıklı yüksek lisans tezinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin hangi sözcükleri öğrenerek sözcük öğreniminde daha başarılı olabileceğini uygulamalı araştırma yöntemiyle saptamaya çalışmıştır. Bu amaç doğrultusunda öncelikle sözlü dilden toplanan veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bilgisayar ortamındaki verilerin ne sıklıkta kullanıldığını belirleyerek sözlü Türkçenin sözcük sıklığına ulaşılmıştır. Araştırmada, değişik uzamlardan alınan 3 dakikalık, 1000 tane ses kaydı kullanılmış ve bu süre içerisinde kullanılan 304.479 sözcük üzerinde sıklık çalışması yapılmıştır. Sözlü Türkçeyi temsil eden ortamlardan alınan veriler ile sözlü Türkçe’nin sözcük sıklığını belirlenerek yabancı dil olarak Türkçe’nin öğretiminde öncelik verilmesi gereken sözcüklerin hangileri olduğu sorusu yanıtlanmaya çalışılmıştır.

Apaydın (2007) *“Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sözcük öğretimi üzerine bir yöntem denemesi”* adlı yüksek lisans tezinde Türkçeyi yabancı dil olarak temel düzeyde öğrenen yetişkinlerin “Ulamsal Sözcük Öğretimi” çerçevesinde göstermiş oldukları tanıma ve anımsama puanlarıyla bu öğretimin gerçekleştirilmediği kontrol grubunun bu puanlara ilişkin performansları değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, ulamsal öğretimin sözcük öğrenimi üzerine daha olumlu etkisi olduğu, aynı ulam içinde yer alan kavramların bir arada sunulmasının kavramsallaşmayı kolaylaştırdığı ve bellekte kalıcılık açısından anımsanabilirliği artırdığı ortaya konulmuştur.

Durak (2006) *“Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bağlamında Avrupa ortak dil kriterleri sorunsalı”* başlıklı yüksek lisans tezinde Avrupa’da yabancı dil öğretimi konusunda gerçekleşen gelişmelerden hareketle Avrupa’da Türkçe öğretimi üzerine çalışmıştır. Çalışmada, öncelikle Avrupa Birliği ve birlik kapsamında uygulanan dil politikaları üzerinde durulmuş daha sonra Londra örneğinde Türkçenin Avrupa’da öğretimine yönelik değerlendirmeler öğrenci boyutuyla, kurumsal boyutta ve öğretmen boyutuyla ele alınmıştır. Bu kapsamda Londra Elizabeth Garrett Anderson Okulu’nda Türkçe dersi alan öğrencilerin görüşleri ile T.C. Büyükelçiliği Londra Eğitim Müşaviri Vekili ve bazı Türkçe öğretmenleriyle yapılan görüşmeler veri kaynağı olarak

kullanılmıştır. Yapılan bu çalışmalarda Türkçe öğrenmeye yönelik ilgi ve nedenler tespit edilmiş ve bu alandaki güncel sorunlar belirlenmiştir.

Selvikavak (2006) *“Türkçe’nin yabancı dil olarak öğretiminde ileri düzeydeki öğrencilerin paragraf yazma becerisini geliştirme üzerine bir uygulama”* adlı yüksek lisans tezinde Ankara Üniversitesi TÖMER’de yabancı dil olarak Türkçe öğretim programına katılan ve Orta Asya Türk Cumhuriyetleri’nden gelen ileri düzeydeki öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeyi amaçlayan deneysel bir çalışma gerçekleştirmiştir. 12’si kontrol, 11’i deney grubu öğrencisi olmak üzere deneysel desende tasarlanan çalışmada deney grubu öğrencileri yedi haftalık ileri düzey paragraf eğitimi almışlardır. Eğitim bitiminde her iki grubun yazmış olduğu paragraflara göre yapılan değerlendirmeler sonucunda paragraf yazımı eğitimi almış öğrencilerle, bu eğitimi almamış öğrenciler arasında paragraf puanları ve yazıların genel kalitesi açısından önemli bir fark olduğu tespit edilmiştir.

Köse (2005) tarafından gerçekleştirilen *“Avrupa konseyi yabancı diller ortak başvuru metni’ne uygun Türkçe öğretiminin başarıya ve tutuma etkisi”* başlıklı doktora tezinde Avrupa Birliği Ortak Başvuru Metni’ne göre Türkçe öğrenen yabancı öğrencilere uygulanması amacıyla dinleme, konuşma, okuma, yazma becerilerine yönelik bir program geliştirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda geliştirilen program Ankara Üniversitesi TÖMER Tunalı Hilmi ve Kızılay Şubelerinde öğrenim gören B1 kurundaki yabancı öğrencilere uygulanmıştır. Deneysel desen olarak gerçekleştirilen uygulamada deney ve kontrol grupları oluşturularak 8 haftalık bir uygulama yapılmıştır. Araştırmanın neticesinde Avrupa Konseyi Ortak Başvuru Metni’ne uygun olarak hazırlanan program doğrultusunda işlenen yöntemle öğrencilerin daha başarılı oldukları, deney grubuna giren deneklerin başarı puanları ile tutum puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu ve kontrol grubuna giren deneklerin başarı puanları ile tutum puanları arasında da anlamlı bir ilişki olduğu ve deney grubuna giren deneklerin dil öğrenimine karşı geliştirdikleri tutumların kontrol grubuna giren deneklere göre daha olumlu olduğu tespit edilmiştir.

Yaylı (2004) tarafından hazırlanan *“Göreve dayalı öğrenme yönteminin Türkçe’nin yabancı dil olarak öğretiminde uygulanması ve bu uygulamaya ilişkin öğrenci görüşleri”* adlı doktora tezinde, 2003-2004 öğretim yılında Litvanya Vilnius Üniversitesi Filoloji Fakültesi Litvan Filolojisi-Türk Dili Programı öğrencileriyle yürütülen nitel bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Bu programa kayıtlı 10 öğrenci ile

yapılan araştırmada, öğrencilerle yapılan göreve dayalı öğrenme uygulaması sırasında katılımcı öğrenciler gözlenmiş, öğrencilerden günlük tutmaları istenmiş ve uygulama sonunda her bir öğrenciyle yüz yüze görüşme yapılmıştır. Araştırma sonunda katılımcıların göreve başlamadan önce yapılan hazırlık çalışmalarını çok yararlı bulmuşlar, sadece grupların oluşturulması sonrasında öğrencilerin grup üyeleri konusunda titiz oldukları ve herkesle çalışmak istemedikleri bulunmuştur.

Bayraktar (2003) “*Yabancılar Türkçe öğretiminin tarihsel gelişimi*” başlıklı makalesinde, Türkçenin yabancılar öğretimi alanında yazılmış kaynakları tanıtmış, tarihsel açıdan değerlendirmiştir. Çalışmanın sonunda kaynaklar ışığında ortaya çıkan verileri değerlendirmiştir. Araştırmacı, çalışma neticesinde Türkçenin yabancılar öğretimiyle ilgili bilinen kaynakların genelde sözlük çalışmalarından oluştuğu, çoğunun dil bilgisi de içerdiği ancak bu kaynakların günümüzde kabul gören türde sistematik dil öğretim kitapları olmadığı, bu kitaplardaki yöntemlerin de günümüzde kullanılan yöntemlerle tam olarak örtüşmediği bulgularına ulaşmıştır.

Dilidüzgün (1995) tarafından gerçekleştirilen “*Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazınsal metinler*” adlı çalışmada Türkçe Öğreniyoruz I (N. Koç. ve M. Hengirmen, 1992) ve Türkçe Öğrenelim (N. N. Karaman, 1991) ders kitapları yazınsal metinler açısından incelenmiş ve kitaplarda edebî metinlere sınırlı sayıda yer verildiği, metinlerin belli bir dil bilgisi yapısı öğretmede araç olarak kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlardan hareketle ders kitaplarında yazınsal metinlere gerektiği kadar yer verilmediği ortaya konmuştur. Çalışmanın sonucunda tespit edilen eksikliklerin giderilmesi yönünde getirilen öneriler doğrultusunda Türkçe dersini somutlaştırabilmek için uygulama örnekleri sunulmuştur.

Hengirmen (1993) “*Almanlara Türkçe öğretimi (kuram ve uygulama)*” başlıklı çalışmasını Ankara Üniversitesi TÖMER’de öğrenim gören 220 Alman öğrenci üzerinde gerçekleştirmiştir. Araştırmada Türkçe öğrenen Alman öğrencilerin yazılı anlatım kâğıtları ses bilim, biçim bilim, söz dizimi, sözcük bilim ve yazım açısından ele alınarak değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucunda, ses bilim açısından en çok yanlışların büyük ünlü uyumunda olduğu, biçim bilim alanındaki yanlışlarda da en çok hatanın eylem çekiminde olduğu tespit edilmiştir. Söz dizimi ile ilgili yanlışlar sırasıyla nesne+yüklem uyumsuzluğu, tümleç+yüklem uyumsuzluğu, ad tamlaması ve cümle öğelerinin yanlış sınıflanması olarak belirlenmiştir. Sözcük bilim alanındaki yanlışların çoğunun sözcüklerin anlam ve kullanım özelliklerinin bilinmemesinden kaynaklı

olduğu görülmüştür. Yazma açısından yapılan yanlışların çoğunun yanlış yazılan sözcükler olduğu tespit edilmiştir.

Barın (1992) tarafından gerçekleştirilen “*Yabancılar Türkçenin öğretiminde bir metod denemesi*” adlı yüksek lisans tezinde, yabancı dil öğretim metotları anlatılmış, Türkiye’de bu konuda izlenen metotlar hakkında bilgi verilmiştir. Ana dil öğretiminde dikkat edilmesi gereken unsurların da belirtildiği araştırmada örnek ders ve metot konularında teklifler ortaya konulmuştur.

2.2.1.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Üzerine Yapılan Çalışmaların Değerlendirilmesi

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi çalışmaları ilgili araştırmalar kısmında, dört temel dil becerisi olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma öğretiminin birbirini tamamlayan, birinin öğretiminin diğerine etkisinin yadsınamayacağı bir anlayış içerisinde ele alınmış ve yapılan araştırmalar bu doğrultuda yansıtılmaya çalışılmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin okuma kaygıları ile okuduklarını anlamaları arasındaki ilişkiyi araştıran bu çalışmada okuduğunu anlama başarı testinin ve okuma kaygısı ölçeğinin hazırlanması sırasında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin okuma becerisine, (Varışoğlu; 2013; Şahin, 2010; Aygüneş, 2007), kelime öğretimi ve söz varlığı oluşturma ile atasözü deyim öğretimine, (Erol, 2014; Demirel, 2013; Ilgar, 2013; Arslan ve Gürdal, 2012; Uzdu, 2008; Dervişoğulları, 2008; Apaydın, 2007) strateji öğretimine, (Boylu ve Özbay, 2015; Bayezit, 2013); dil bilgisi öğretimine, (Atagül ve Cevher, 2015) alandaki kitapların incelemelerine, (Ak, 2011; Dilidüzgün, 1995) yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik soruların niteliğine ve tamamlayıcı ölçme değerlendirmeye, (Duru, 2014; Yılmaz, 2014) yazılı anlatıma, öğretimde bilişimden yararlanmaya, okuma eğitiminde metinbilimden yararlanmaya, çeşitli öğretim metot denemelerine ve kültür aktarımına, (Artuç, 2013, Sülükçü, 2011; Keskin, 2010; Bakan, 2012; Barın, 1992; Hengirmen, 1993; İnan, 2013; Tok, 2012; Selvikavak, 2006) Avrupa Konseyi Yabancı Diller İçin Ortak Başvuru Metni’ne (Uysal, 2009; Durak, 2006; Köse, 2005) ve ilgili alanda kaynakça çalışmalarına (Erdem, 2009; Bayraktar; 2003) yönelik araştırmalar dikkatle incelenmiştir. Gerekli incelemeler neticesinde ilgili araştırma bulgularından edinilen bilgi birikiminden de yararlanılarak Avrupa Konseyi Yabancı Diller İçin Ortak Başvuru Metni’nin B düzeyi yabancı dil öğrencileri için belirlediği

okuma alanı amaç ve kazanımlarına ilişkin yeterlilikleri doğrultusunda tez çalışmaları yürütülmüştür.

2.2.2. Kaygı ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Maden, Dincel ve Maden (2015) *“Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygıları”* başlıklı çalışmalarında yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin yazma kaygılarını cinsiyet, uyruk, öğrenim gördüğü fakülte/yüksekokul, bildiği diğer yabancı diller, Türkçeyi öğrenme amacı, Türkçe düzeyi, okuma alışkanlığı gibi değişkenler açısından ele alarak öğrencilerin yazma kaygıları arasında anlamlı fark olup olmadığını araştırmışlardır. Araştırma sonucunda öğrencilerin Türkçe yazarken çoğunlukla kaygılandıkları, kaygı düzeylerinin uyruk, alfabe farkı, okuma alışkanlığı gibi etkenlere bağlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir.

Çeliktürk ve Yamaç (2015) *“İlkokul ve ortaokul öğrencileri için okuma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması”* adlı makalelerinde kaygının öğrenme sürecini etkileyen önemli duyuşsal etkenlerden biri olarak kabul edildiğini ve okuma eğitiminde dikkate alınması gereken önemli unsurlardan birisi olduğunu ifade etmişler ve bu doğrultuda ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarını belirlemeye yönelik olarak yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları neticesinde tek boyutlu 29 maddeden oluşan bir ölçek geliştirmişlerdir.

Boylu ve Çangal (2015) *“Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Bosna-Hersekli öğrencilerin konuşma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi”* adlı çalışmalarında, Melanlıoğlu ve Demir (2013) tarafından geliştirilen “Konuşma Kaygısı Ölçeği” ve araştırmacılar tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” ile 63 öğrenciden veri toplamışlardır. Çalışma sonucunda, Saraybosna TKM’de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçe konuşurken belli bir oranda kaygı duydukları; fakat bu kaygının yüksek olmadığı, erkek öğrencilerin konuşma kaygısı puan ortalamasının bayan öğrencilere göre bir miktar daha fazla olduğu; öğrencilerin cinsiyetleri, yaşları, meslekleri, devam ettikleri kurları, Türkiye’de bulunma ve Türkçeyi sınıf dışında kullanma durumları ile Türkçe konuşma kaygıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.

Şen ve Boylu (2015) *“Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen İranlı öğrencilerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi”* başlıklı çalışmalarında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen İranlı öğrencilerin Türkçe konuşma kaygı düzeylerini belirlemeyi ve

kaygılarını çeşitli değişkenler açısından değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Çalışmada Woodrow (2006) tarafından geliştirilen 12 maddelik “İkinci Dil Konuşma Kaygısı Ölçeği” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Tahran Yunus Emre Türk Kültür Merkezi’nde Türkçe öğrenen B seviyesi (Orta Türkçe) ve C Seviyesi (Yüksek Türkçe) kurlarındaki 107 öğrenci oluşturmuştur. Çalışma sonucunda, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen İranlı öğrencilerin, Türkçe konuşma kaygı düzeyleri yaş, cinsiyet, eğitim durumu, kur düzeyi, Türkçe yayın yapan televizyon kanallarını günlük izleme sıklığı ve günlük Türkçe müzik dinleme sıklığı değişkenine göre istatistikî olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen İranlı öğrencilerin Türkçe konuşma kaygı düzeylerinin ana dili Türkçe olan biriyle günlük konuşma sıklığı değişkenine göre istatistikî olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Tunçel (2014a) “*Yabancı dil olarak Türkçeye yönelik kaygı ve kaygının yabancı dil başarısına etkisi*” adlı doktora tezinden uyarlamış olduğu makalesinde yabancı dil olarak Türkçe başlangıç (A1) seviyesi kursuna katılan 108 Yunan kursiyerin (26 erkek ve 86 kadın) yabancı dil kaygısının Türkçe öğrenimine olan etkisinin ne yönde olduğunu tespit etmeyi amaçlamıştır. Nicel olarak tasarlanan araştırmada veri toplama aracı olarak Horwitz ve arkadaşları tarafından geliştirilen Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği kullanılmıştır. Öntest- sontest tek grup modeli kullanılarak oluşturulan araştırma sonucunda kaygının yabancı dil öğreniminde belli bir seviyeye kadar başarıyı artırıcı bir rol oynadığı ve yabancı dil başarısı ile yabancı dil bilme oranı arasında pozitif korelasyon bulunduğu tespit edilmiştir.

Melanlıoğlu (2014) “*Okuma kaygısı ölçeğinin psikometrik özelliklerinin belirlenmesi*” başlıklı çalışmada ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarını belirlemeye yönelik okuma kaygısı ölçeği geliştirmiştir. Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları neticesinde 14 maddelik bir ölçek ortaya koymuştur.

Özdemir (2013) “*Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının kaynakları*” adlı yüksek lisans tezinde, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma becerisini kazanmaları ve bu becreyi kullanmaları sırasında ortaya çıkan kaygının nedenleri, geliştirilen yabancı dil konuşma kaygısı ölçeği ve kişisel bilgi formu yardımıyla araştırılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin konuşma kaygılarının kaynakları, bireysel özellikler, peşin hükümler, çaresizlik inancı ve bakış açısı olmak üzere dört boyutta olduğu tespit edilmiştir. Doktoraya devam eden

öğrencilerin konuşma kaygı düzeyi, lisans mezunu ya da lisans öğrenimine devam eden öğrencilere göre daha yüksek olduğu, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin ana dillerinin, konuşma kaygılarını etkileme durumuna bakıldığında, hiçbir boyutta anlamlı bir farklılığa rastlanmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kaygıları bildikleri yabancı diller, cinsiyet değişkenlerinde de anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Melanlıoğlu ve Demir (2013) *“Türkçe öğrenen yabancılar için konuşma kaygısı ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması”* isimli çalışmalarında Woodrow tarafından (2006) geliştirilen “İkinci Dil Konuşma Kaygısı Ölçeği” ni Türkçeye uyarlamayı ve geçerlik, güvenilirlik çalışması yapmayı amaçlamışlardır. Gazi Üniversitesi TÖMER’de öğrenim gören 75 yabancı öğrenci üzerinde uygulanan çalışma sonunda, söz konusu ölçeğin Türkçe formundan elde edilen puanların geçerli ve güvenilir bir biçimde kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Sallabaş (2012) *“Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi”* başlıklı makalesinde tarama modeliyle bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmaya Ankara Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi Taksim Şubesinde öğrenim gören C Seviyesinde (Yüksek Türkçe) bulunan 68 öğrenci katılmıştır. Araştırmaya temel teşkil eden veriler, Özdemir tarafından geliştirilen “Konuşma Kaygısı Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” aracılığıyla toplanmıştır. Çalışma sonucunda Türkçenin zor bir dil olmadığını düşünenlerin zor olduğunu düşünenlere göre anlamlı düzeyde kaygı düzeylerinin düşük olduğu, diğer değişkenlerin anlamlı farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Şahin (2011) *“İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yabancı dildeki okuma kaygılarının kaynakları ve bu kaygılarla duygusal başa çıkma stratejileri: Bir durum incelemesi”* adlı yüksek lisans tezinde İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin hangi sebeplerden dolayı İngilizce okuma aktivitelerine karşı kaygı gibi negatif bir duyguya kapıldıkları ve bu duyguyla başa çıkmada hangi yöntemleri kullandıklarını araştırmıştır. Araştırmacı veri toplama aracı olarak daha önce dil öğrenimi ve kaygı ile ilgili yapılmış anket çalışmalarından (Kim,2000; Saito, ve diğerleri, 1999; Hortwitz ve Cope, 1986; Leary, 1983) faydalananarak okuma kaygı düzeyini ve bu kaygının sebeplerini ölçen bir anket geliştirmiştir. İkinci veri toplama aracı olarak Folkman ve Lazarus (1985) tarafından geliştirilen sorunlarla başa çıkma anketi çalışma için adapte edilerek uygulanmıştır. Üçüncü veri toplama aracı olarak ise

öğrencilerle mülakat yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar sözel ve istatistiksel olarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yüksek düzeyde (% 83) yabancı dilde okuma kaygısı taşıdıkları bulgulanmıştır. Bu kaygının sebepleri okuma parçası ile ilgili alıştırmalar, İngilizce öğretmeninin tavrı, okuma parçasının yapısı, okuyucunun kendisi ve sınıf atmosferi olmak üzere beş ana başlık altında toplanmıştır. Öğrencilerin mevcut kaygıyla başa çıkmak için kullandıkları yöntemler sağlıklı bir yöntem olarak nitelendirilen sosyal destek arama yöntemi ile sağlıklı olarak nitelendirilen kendini soyutlama/ uzaklaştırma yöntemi olarak tespit edilmiştir.

Kuru Gönen (2005) *“İngilizce’yi yabancı dil olarak öğrenen Türk öğrencilerin yabancı dilde okuma kaygılarının kaynakları”* adlı yüksek lisans tezinde öğrencilerin bakış açısından yabancı dilde okuma kaygısının kaynaklarını bulmayı amaç edinmiştir. Araştırmanın örneklemini Anadolu Üniversitesi İngiliz Dili ve Eğitimi Bölümü’nde okuyan 50 birinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Öğrenciler arasından rastgele (randomly) seçilen katılımcılar haftada 3 saat zorunlu okuma kursu almışlardır. Veri toplama aracı olarak Horwitz, Horwitz and Cope (1986) tarafından geliştirilen Yabancı Dil Sınıfı Kaygı Ölçeği ile Saito, Garza and Horwitz (1999) tarafından geliştirilen Yabancı Dilde Okuma Kaygısı Ölçeği Türkçeye çevrilmiş, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılarak kullanılmıştır. Ayrıca veri toplama aracı olarak katılımcıların günlükleri ve görüşmeler kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, yüksek yabancı dil kaygısı taşıyan öğrencilerin aynı zamanda yüksek yabancı dil okuma kaygısı taşıma eğiliminde olduğu ve bunun tam tersinin de geçerli olduğu bulunmuştur. Ayrıca, katılımcıların günlüklerinden ulaşılan sonuçlara göre yabancı dil okuma kaygısının kişisel faktörler, okuma metinleri ve okuma kursundan kaynaklanan kaygılar olmak üzere üç ana kaynağı olduğu belirtilerek kişisel faktörlere örnek olarak motivasyon ve özgüven eksikliği, yüksek beklentiler, anlama korkusu; okuma metninden kaynaklanan faktörlere ise konular, bilinmeyen kelimeler ve kültürel içerik örnek gösterilmiştir. Okuma kursundan kaynaklanan faktörlerden bazıları kurs kitabı, sınıf araç gereçleri, öğretmen ve zorunlu okuma olarak tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrenci raporları, öğrencilerin okuma metinlerindeki fotoğraflar ve yazı büyüklüğü ile ilgili beklentileri olduğunu, bilinmeyen kültürel içeriklerin öğrencilerde kaygıya sebep olduğunu göstermiştir.

Dalkılıç (2001) *“Yabancı dil öğretiminde kaygının etkisi ile ilgili bir araştırma”* başlıklı doktora tezinde Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Eğitimi

Anabilim Dalı birinci sınıf öğrencilerinin yabancı dil sınıf kaygısı ve başarıları arasındaki bağlantıyı incelemiştir. Nicel ve nitel araştırmanın birlikte kullanıldığı karma yöntemle yürütülen araştırmada veri toplama aracı olarak Horwitz (1986) tarafından geliştirilen Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği kullanılmıştır. Standart bir İngilizce Yeterlik Testi olan Michigan Test of English Language Proficiency ve nitel verileri toplamak için hazırlanan görüşme formu araştırmada kullanılan diğer araçlardır. Yüz yüze görüşmeler için yüksek, orta ve düşük kaygı seviyelerinden 6'şar öğrenci seçilmiştir. Araştırma sonucunda kadın ve erkek öğrencilerin kaygı seviyeleri arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiş ve öğrencilerin kaygı seviyeleri ve okuma, yazma ve konuşma derslerindeki başarı düzeyleri arasında olumsuz bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Nitel verilerin analizi sonrasında, yabancı dil kaygısının öğrenciler, öğretim elemanları, sınıf arkadaşları, öğretim yöntemleri veya test türleri gibi birçok etkenle ilgili olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmadan elde edilen diğer sonuçlara göre ise kaygının en çok rastlanan sonucunun başarısızlık olduğu, kaygı seviyesi yüksek öğrencilerin derslerde gönüllü olarak söz almadıkları ortaya çıkmıştır. Kaygının öğrenci başarısını etkileyen bir etken olarak sınavlar sırasında ortaya çıktığı tespit edilmiştir.

Sarıgül (2000) “*Sürekli kaygı ve yabancı dil kaygısının öğrencilerin yabancı dil yeterliklerine etkileri*” adlı yüksek lisans tezinde sürekli kaygı ve yabancı dil kaygısının İngilizce öğrenen Türk öğrencilerin yabancı dil yeterliklerini, başarılarını nasıl etkilediğini araştırmıştır. İngilizce’yi yabancı dil dersi olarak gören 177 üniversite birinci sınıf öğrencisi araştırmanın örneklem grubunu oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Türkçeye çevrilmiş olan Horwitz ve diğerlerine ait olan Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Envanteri ve Spielberger’in Sınav Kaygısı Envanteri ile Sürekli-Durumluluk Kaygı Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda yabancı dil kaygısının sürekli kaygıdan bağımsız, duruma özgü bir kaygı türü olduğu tespit edilmiştir.

Aydın (1999) “*Konuşma ve yazma derslerinde yabancı dil öğrenimindeki kaygı nedenleri*” başlıklı doktora tezinde 36 orta düzey İngilizce öğrenen Türk yabancı dil öğrencisinin yabancı dil öğrenme kaygısını, Yabancı Dil Öğrenme Kaygı Ölçeği (FLCAS) kullanarak belirlemiş ve denekleri verdikleri cevaplara göre düşük, orta ve yüksek olarak kaygı düzeylerine göre sınıflandırmıştır. Tüm deneklerden daha sonra konuşma ve yazma dersleri için 4 hafta boyunca günlük tutmalarını istemiştir. Rastgele seçilmiş 12 denek ile duydukları kaygının sebeplerini daha iyi açıklamak amacı ile

mülakat yapmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin tümü aynı zamanda, dil öğrenimi hakkındaki inançlarının kaygıları üzerindeki etkisini ölçmek amacıyla Dil Öğrenimi Hakkındaki İnançları Belirleme Ölçeğini (BALLI) cevaplamışlardır. Çalışma sonucunda çalışmaya katılan öğrencilerin, yaşadıkları kaygının kişisel sebeplerden -dil öğrenme becerisinin birey tarafından olumsuz değerlendirilmesi, bireyin diğer öğrencilerle kendini kıyaslaması, yüksek kişisel beklentiler, dil öğrenimi hakkındaki yanlış inançlar- öğretmenlerin tutumu ile ilgili sebeplerden -öğrencilere ve onların hatalarına karşı- ve konuşma ve yazma derslerinde izlenen öğretme prosedürlerinden sınıfın önünde konuşma, sözlü sunular yapma, bireysel çalışma, paragraf formunda yazma- gibi sebeplerden kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır.

2.2.2.1. Kaygı ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmaların Değerlendirilmesi

Kaygı konusunda yurt içinde yapılan ilgili araştırmalar bölümünde temel dil becerileri doğrultusunda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ve yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde gerçekleştirilen çalışmalar ile ana dili eğitimine yönelik okuma kaygısı çalışmaları yansıtılmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma kaygılarına, (Boylu ve Çangal, 2015; Şen ve Boylu, 2015; Özdemir, 2013; Melanlıoğlu ve Demir, 2013; Sallabaş, 2012) yazma kaygılarına (Maden, Dincel ve Maden, 2015) genel kaygıya (Tunçel, 2014a) yönelik çalışmalar bulunduğu tespit edilmiştir. Yine kaygı konusunda yurt içinde İngilizce öğrenenlerin okuma kaygılarına, (Şahin, 2013; Kuru Gönen, 2005) genel kaygıya, (Dalkılıç, 2001; Sarıgül, 2000) konuşma ve yazma kaygılarına (Aydın, 1999) ve ana dili eğitiminde ilköğretim ve ortaokul öğrencilerinin kaygılarına (Çeliktürk ve Yamaç, 2015; Melanlıoğlu, 2014) yönelik çalışmalar belirlenmiştir. Genellikle kaygının öğrenme üzerinde etkisi olan bir faktör olduğunu gösteren araştırma bulguları çerçevesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin okuma kaygıları ve okuduklarını anlamaları arasındaki ilişkinin araştırıldığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Çalışmanın bu yönüyle alana bir katkı sunabileceği düşünülmektedir.

2.2.3. Kaygı ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Hadidi ve Bargezar (2015) "*Investigating reading anxiety and performance on reading proficiency: A case of Iranian efl learners*" (Yabancı dil olarak İngilizce öğrenen İranlı öğrencilerin okuma yeterlilikleri üzerinde performans ve kaygının incelenmesi) adlı çalışmalarında 73 kadın, 24 erkek olmak üzere 94 katılımcı üzerinde bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Yabancı Dil Okuma Kaygısı Ölçeği'nin Farsça'ya

uyarlanmış hâlini kullanan araştırmacılar, öğrencilerin okuduklarını anlama düzeylerini tespit etmek amacıyla IELTS okuma testi kullanmışlardır. Araştırma sonucunda, okuma kaygı seviyesi ve okuduğunu anlama arasında negatif bir korelasyon tespit edilmiş, kaygının önemli derecede okuduğunu anlama performansı üzerinde etkisi olan bir faktör olduğu saptanmıştır.

Liu ve Cheng (2014), “*Assessing language anxiety in EFL students with varying degrees of motivation*” (*Yabancı dil olarak İngilizce öğrenen çeşitli motivasyon derecelerindeki öğrencilerdeki dil kaygısının değerlendirilmesi*) başlıklı çalışmalarında, dil kaygısı ve motivasyon arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırma sonucunda, yüksek seviyede motivasyona sahip öğrencilerin önemli derecede düşük kaygıya sahip olduklarını bulgulamışlardır.

Dodge (2013) tarafından hazırlanan “*Relationship among reading self-efficacy, reading anxiety, internalizing problem behaviors, and reading comprehension performance* (Okuma öz yeterliliği, okuma kaygısı, içselleştirilmiş problem davranışları ve okuduğunu anlama performansı arasındaki ilişki)” başlıklı doktora tezinde 85 dördüncü ve beşinci sınıf öğrencisinin okuma öz yeterliliği, okuma kaygısı ve okuduğunu anlama performansı test edilmiştir. Sosyal bilişsel teoriye dayanan modelle yapılan araştırma sonucunda okuma sürecinde okuma öz yeterliliği ve okuma kaygısı arasında etkileşim olduğu tespit edilmiştir.

Shboul, Ahmad, Nordin ve Abdulrahman (2013) “*Foreign language reading anxiety in a Jordanian EFL context: A qualitative study*” (Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğrenen Ürdünlü Öğrencilerin Yabancı Dil Okuma Kaygıları: Nicel Bir Çalışma) başlıklı bir araştırma yapmışlardır. Araştırma bulguları, yabancı dilde okuma kaygısının iki konu ile ilgili olduğunu ortaya koymuştur. Bu konular, kişisel faktörler ve metin özellikleridir. Yabancı dilde okuma kaygısında kişisel faktörler, okuma başarısı hakkında kaygı ve hata yapmaktan korkma olmak üzere iki temel kaynak olarak tespit edilmiştir. Çalışmada okuma kaygısının metin özellikleri faktöründe bilinmeyen kelimeler, aşina olunmayan konu ve bilinmeyen kültür faktörlerinin yer aldığı ifade edilmiştir.

Jafarigohar (2012), *The effect of anxiety on reading comprehension among distance EFL learners* (Yabancı dil olarak uzaktan İngilizce öğrenenlerin okuduklarını anlamaları üzerinde kaygının etkisi) adlı çalışmada, yabancı dil kaygısının okuduğunu anlama üzerindeki etkisini araştırmış ve yabancı dil okuma kaygısı ve

okuduğunu anlama arasında uzaktan öğrenmede önemli derecede negatif bir korelasyon olduğunu kanıtlamıştır.

Lien (2011) “*EFL learners’ reading strategy use in relation to reading anxiety*” (İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenlerin okuma kaygısı ile okuma stratejileri kullanımları arasındaki ilişki) adlı çalışmasında Yabancı Dilde Okuma Kaygısı Ölçeği (Foreign Language Reading Anxiety Scale) ve Okuma Stratejileri Anketini (Survey of Reading Strategies) veri toplama aracı olarak kullanmıştır. Araştırma sonuçları okuma stratejileri ve okuma kaygısı arasında negatif bir korelasyon olduğunu göstermiştir. Sonuçlar ayrıca İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerden düşük seviyede kaygıya sahip olanların genel okuma stratejilerini örneğin tahmin etme gibi kullanma eğiliminde olduklarını gösterirken kaygı düzeyi yüksek öğrencilerin okuma sırasında metni anlayabilmelerine yardım etmesi amacıyla çeviri yapmak gibi basit destek mekanizmalarını kullandıkları tespit edilmiştir. Bu bulgulara ek olarak araştırma sonunda kadınların okuma kaygı düzeyinin erkeklere oranla daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Wu (2011), “*Anxiety and reading comprehension performance in English as a foreign language*” (Yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlerde kaygı ve okuduğunu anlama performansı) başlıklı çalışmasında yabancı dil kaygısı ile yabancı dilde okuma kaygısı arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Yabancı dil olarak İngilizce öğrenen 91 Tayvanlı üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirilen araştırmada, yaygın olarak bulunanın aksine okuduğunu anlama seviyesinin dil kaygısı ve okuma kaygısına göre farklı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca cinsiyet değişkenine göre de dil kaygısı ve okuma kaygısı seviyelerinde anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Mills; Pajares ve Heron (2006) “*A reevaluation of the role of anxiety: self-efficacy, anxiety, and their relation to reading and listening proficiency*” (Kaygının rolünün yeniden değerlendirilmesi: Öz yeterlilik ve kaygının okuma ve dinleme yeterliliği ile ilişkisi) adlı çalışmalarında öz yeterlilik ve kaygının Fransızcada dinleme ve okuma yeterliliği üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamışlardır. Çalışma sonucunda Fransızca öğrenen öğrencilerin okuma öz yeterliliği ile okuma performansı arasında pozitif bir ilişki bulunurken okuma kaygısı ile okuma performansı arasında bir ilişki bulunmadığı görülmüştür. Dinleme öz yeterliliği ile dinleme performansı arasında sadece kadınlar lehine pozitif bir ilişki bulunmuş, dinleme kaygısı ile dinleme

performansı arasında ise hem kadınlar hem erkekler lehine pozitif bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Zhang (2000) “*Uncovering Chinese ESL students’ anxiety in a study-abroad context*” (Çinli ESL öğrencilerinin yurtdışı eğitim durumunda (kapsamında) kaygılarının incelenmesi) adlı çalışmasında Saito ve diğerleri (1999) tarafından geliştirilen Yabancı Dilde Okuma Kaygısı Ölçeğini nicel veri aracı olarak kullanmış, 145 öğrenci üzerinde uygulama yapmıştır. Nitel veri aracı olarak da öğrencilerle görüşmelerin yapıldığı çalışma sonucunda kadın ve erkek öğrencilerin farklı seviyelerde kaygı duyduklarını tespit etmiştir. Kadın öğrencilerin kaygı seviyesinin erkek öğrencilerden yüksek bulunduğu çalışmanın nitel sonuçları ise kadın ve erkek öğrencilerin düşük dil yeterlikleri, öğrenme içeriğinin farklılığı ve öğretmen çeşitliliği gibi nedenlerle kaygı duyduklarını göstermiştir.

Sellers (2000) “*Anxiety and reading comprehension in Spanish as a foreign language*” (Yabancı dil olarak İspanyolcada okuduğunu anlama ve kaygı) adlı çalışmasında okuduğunu anlama ve kaygı arasında ilişki olup olmadığını araştırmıştır. Çalışmada Yabancı Dil Sınıfı Kaygı Ölçeği ve Okuma Kaygısı Ölçeği kullanılmıştır. Okuduğunu anlamayı tespit etmek amacıyla çoktan seçmeli test kullanılan araştırma sonucunda okuma kaygısının dil öğrenmede ayırıcı bir fenomen olduğu, yüksek kaygılı öğrencilerin okuma parçalarını daha az hatırlama eğiliminde olduğu tespit edilmiştir. Çalışma sonucu, Saito ve diğerlerinin (1999) bulgularını destekler nitelikte sonuçlanmış, okuyucular tarafından metinlerin veya konuların zor olarak algılanmasına bağlı olarak kaygı ve yabancı dilde okuma arasındaki ilişkinin etkilendiği ortaya konulmuştur.

Saito, Horwitz ve Garza (1999) “*Foreign Language Reading Anxiety*” (Yabancı Dilde Okuma Kaygısı) adlı çalışmalarında, yabancı dilde okuma kaygısını yabancı dil kaygısından ayırmışlar ve yabancı dilde okuma kaygısına yönelik olarak bir ölçek geliştirmişlerdir. İngilizce öğrenen 192 Fransız, 114 Japon ve 77 Rus olmak üzere 383 üniversite öğrencisi üzerinde geliştirdikleri “Yabancı Dilde Okuma Kaygısı Ölçeği” ile yabancı dil kaygısından okuma kaygısının farklı olduğunu ve Japon öğrencilerin daha yüksek okuma kaygısı düzeyine, Rus öğrencilerin en düşük okuma kaygısı düzeyine sahip olduklarını ortaya koymuşlar ve bu durumun özel yazı sistemi ile ilgili görülebileceğini ifade etmişlerdir.

Ganschow ve Sparks (1996) “*Anxiety about foreign language learning among high school women*”(Yüksekokullu kadınların yabancı dil öğrenme kaygıları) başlıklı çalışmalarında, yabancı dil kaygısı ile ana dil öğrenme yetenekleri ve yabancı dile karşı geliştirilen tutumların bayanlar arasında yabancı dil öğrenmeye etkisini araştırmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin kendi dillerini öğrenme yetenekleri ve yabancı dile karşı olan olumlu tutum ve davranışları kaygı seviyelerini etkilemektedir. Bu çalışmada yabancı dil kaygı seviyeleri düşük olan öğrencilerin dil öğreniminde daha başarılı oldukları sonucu bulgulanmıştır.

Horwitz, Horwitz ve Cope (1986) yabancı dil sınıflarında öğrencilerce yaşanan kaygıyı tespit etmek amacıyla 33 maddelik *Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği* (Foreign Language Classroom Anxiety Scale) geliştirmişlerdir. İletişim korkusu, sınav korkusu, değerlendirilme korkusu şeklinde üç boyuttan oluşan ölçek, kaygıyı oluşturabilecek etmenler üzerine odaklanmaktadır. Horwitz ve diğerleri (1986), yabancı dil sınıf kaygısının diğer derslerde yaşanan ders kaygısından ayrı düşünülmesi gerektiğini, yabancı dil öğrenme sürecinin diğer derslere göre daha karmaşık deneyim ve süreçlerden oluştuğunu ifade etmektedirler.

2.2.3.1. Kaygı ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmaların Değerlendirilmesi

Yurt dışında yabancı dil kaygısını ilk defa Horwitz, Horwitz ve Cope (1986) bir kaygı türü olarak tanımlamışlar daha sonra Saito, Horwitz ve Garza (1999) okuma kaygısının genel yabancı dil kaygısından ayrı bir kaygı türü olduğunu ifade etmişlerdir. Okuma kaygısı konusunda yurt dışında gerek yabancı dil öğrenenlere yönelik (Mills, Pajares, Heron, 2006; Hadidi ve Bargezar, 2015; Shboul, Ahmed, Nordin ve Abdulrahman, 2013; Jafarigohar, 2012; Lien, 2011; Wu, 2011, Zhang, 2000; Sellers, 2000) gerek de ilköğretim öğrencilerine yönelik olarak (Dodge, 2013) çalışmaların gerçekleştirildiği görülmektedir. Okuma kaygısının genellikle başarı üzerinde bir etkisinin olduğu yönünde çıkan sonuçlar, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere yönelik bu türden bir çalışma yapılmasının yararlı olabileceği kanısını oluşturmuştur. İlgili literatürde yer alan ölçek çalışmaları, araştırma sonuçları tezin hazırlanması aşamasında bilimin birikimli ilerlemesi ilkesi doğrultusunda birer kılavuz niteliğinde değerlendirilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Yöntem bölümünde; araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin analizi ve yorumlanması konularında açıklamalar yer almıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada ilişkisel tarama modeline başvurulmuştur. Araştırmanın üç temel amacı bulunmaktadır. Araştırmanın ilk amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B seviyesindeki öğrencilerin okuma kaygıları ile okuduklarını anlama becerileri arasındaki ilişkiyi tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda geçerliği ve güvenilirliği sağlanmış bir okuma kaygısı ölçeği ve okuduğunu anlama başarı testi geliştirilmiştir. Araştırmanın ikinci amacı yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B düzeyindeki öğrencilerin okuduklarını anlama başarı düzeylerini ve okuma kaygısı düzeylerini belirleyip bunları çeşitli değişkenlere (cinsiyet, yaş, Türkiye’ye gelmeden önce Türkçe eğitim alma durumu, Türkçe kitap, dergi, gazete okuma durumları, bildikleri dil sayısı, Türkiye’de bulunma süreleri, Türkçe öğrenme amaçları, okuma sıklıkları) göre incelemektir. Araştırmanın üçüncü amacı yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B düzeyindeki öğrencilerin okuduğunu anlama başarı düzeyleri ile okuma kaygıları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. İlişkisel türden betimsel bir araştırma özelliğine sahip olan bu araştırma, bir çalışma grubu üzerinde (n=510) yürütülmüştür. “İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir” (Karasar; 2008: 81). Tarama araştırmaları genellikle şu üç özelliğe sahiptir:

1. Büyük bir topluluğun bir konuyla ilgili görüşlerinin ya da özelliklerinin (inanç, bilgi, tutum, kaygı, ilgi vb.) betimlenmesi için topluluğu temsil edecek insanlardan oluşan parçası seçilir: Evrenden örnekleme seçilmesi.
2. Araştırma için ihtiyaç duyulan verileri toplama süreci, veri kaynakları olan kişilere yöneltilen sorulara verilen cevaplara dayalıdır.
3. Veriler, özelliği betimlenecek topluluğun her bir bireyinden değil, bu topluluğu temsil eden bir parçasından, yani örneklemden toplanır (Fraenkel ve Wallen, 2006’dan akt. Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008).

Araştırmanın ilk aşaması, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin okuma kaygısı düzeyleri ile okuduğunu anlama başarı düzeylerini betimlemeyi amaç edinmektedir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada betimsel tarama deseni

kullanılmıştır. Tarama deseni, bir evren içinden seçilen bir örneklem üzerinde yapılan çalışmalar yoluyla evren genelindeki eğilim, tutum veya görüşlerin nicel veya nümerik olarak betimlenmesini sağlar (Creswell, 2014: 155). Araştırmanın belirtilen amaçlarına ulaşabilmek için yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B düzeyindeki öğrencilere yönelik olarak okuma kaygısı ölçeği ve okuduğunu anlama başarı testi geliştirilmesi işlemleri gerçekleştirilmiş, bu işlemlere ilişkin bilgiler, veri toplama araçları bölümünde ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Araştırmanın ikinci aşaması, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin okuma kaygısı düzeyleri ve okuduğunu anlama başarı düzeyleri ile cinsiyet, yaş, Türkiye’ye gelmeden önce Türkçe eğitim alma durumları, Türkçe kitap, dergi, gazete okuma durumları, bildikleri dil sayısı, Türkiye’de bulunma süreleri, Türkçe öğrenme amaçları, okuma sıklıkları arasındaki muhtemel ilişkileri araştırmayı amaç edinmiştir. Bu sebeple araştırmada ayrıca ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. “İlişkisel tarama tipindeki araştırmalarda ortaya konan ilişki, iki değişkenden birinde gözlenen değişimin (hesaplanabilen) bir kısmının diğer değişkenden kaynaklanabileceğini gösterir ancak bu değişim, değişkenler arasında nedensellik bağlamında yorumlanamaz (Köklü ve Büyüköztürk, 2000: 125). “İlişkisel çözümleme iki türlü yapılabilir. Bunlar; korelasyon türü ilişki ile karşılaştırma yolu ile elde edilen ilişkilerdir” (Karasar, 2008: 81).

Araştırmanın üçüncü aşamasında yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B düzeyindeki öğrencilerin okuduğunu anlama başarı düzeyleri ile okuma kaygıları arasındaki ilişki, ilişkisel tarama modeli kullanılarak incelenmiştir. İlişkisel çözümleme, korelasyonel çözümleme ile gerçekleştirilmiştir. “Korelasyon türü ilişki aramalarda değişkenlerin birlikte değişip değişmedikleri, birlikte bir değişme varsa, bunun nasıl olduğu öğrenilmeye çalışılır” (Karasar, 2008: 82).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Türkiye’de Türkçe Öğretimi Merkezlerinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B seviyesindeki öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklem grubu, uygun örneklem yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmada kullanılan “uygun durum örneklemesi, üzerinde kolayca araştırma yapılacak kişi ve grupların seçilmesine dayalı olarak uygulanan bir örneklem biçimidir” (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 113; Sönmez ve Alacapınar, 2011: 97-98). Buna göre örneklem grubu, Türkçe Öğretim Merkezleri ve Dil Merkezleri’nden uygulama izni alınarak uygulamanın gerçekleştirildiği Tablo 4’te gösterilen öğrencilerden oluşmuştur.

Tablo 4: Araştırmanın Örneklemine Oluşturan Merkezler ve Öğrenci Sayıları

MERKEZ ADI	ÖĞRENCİ SAYISI
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ TÖMER	112
GAZİ ÜNİVERSİTESİ TÖMER	105
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ DİL MERKEZİ	70
AYDIN ÜNİVERSİTESİ TÖMER	56
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ TÖMER	54
FATİH ÜNİVERSİTESİ TÖMER	54
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ TÖMER	31
YILDIZ ÜNİVERSİTESİ TÖMER	15
SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ TÖMER	13
TOPLAM	510

Çesitli kaynaklarda evreni temsil edebilecek örneklem büyüklüğüyle ilgili olarak (.05 örneklem hatası için) 100.000'den 500.000'e kadar olan sayılardaki evrenlerde örneklem büyüklüğünün en az 384 olması gerektiği (Balcı, 2001: 107; Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2004: 124; Baş, 2006: 47; Büyüköztürk vd., 2008: 96) ifade edilmiştir. Çalışma grubunun ne kadar olması gerektiğini ifade eden bu bilgi doğrultusunda yukarıda belirtilen Türkçe Öğretim Merkezlerinden 510 öğrenciden veri toplanmıştır ve bu sayı evreni temsil edecek büyüklüğü göstermektedir.

3.3. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Bilgiler

Çalışmanın bu kısmında araştırmaya katılan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B düzeyindeki öğrencilerin “kişisel bilgi formu’na verdikleri cevaplar yoluyla elde edilen demografik özelliklerine ilişkin bulgular yer almıştır. Bulgularla ilgili frekans ve yüzde değerleri aşağıdaki tablolarda yer almıştır:

Tablo 5: Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımları

Cinsiyet	f	%
Kadın	227	44,5
Erkek	283	55,5
Toplam	510	100

Tablo 5 araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerini göstermektedir. Tabloda da yansıtıldığı gibi araştırmaya katılan öğrencilerin 227'si (% 44.5) kadın, 283'ü (% 55.5) erkektir.

Tablo 6: Öğrencilerin Ülke Dağılımları

Ülkeler	Frekans	Yüzde	Ülkeler	Frekans	Yüzde
ABHAZYA	1	0,2	KOSOVA	5	1
AFGANİSTAN	28	5,4	LİBERYA	1	0,2
ARABİSTAN	3	0,6	LİBYA	6	1,2
ARNAVUTLUK	5	1	LÜBNAN	1	0,2
AZERBAYCAN	1	0,2	MADAGASKAR	2	0,4
BANGLADEŞ	7	1,4	MAKEDONYA	2	0,4
BENİN	2	0,4	MALAVİ	1	0,2
BOSNA HERSEK	7	1,4	MALEZYA	16	3,1
BULGARİSTAN	1	0,2	MALİ	2	0,4
CEZAYİR	6	1,2	MAURİTİUS	1	0,2
CİBUTİ	3	0,6	MEKSİKA	1	0,2
ÇAD	2	0,4	MISIR	3	0,6
ÇEÇENİSTAN	1	0,2	MOĞOLİSTAN	5	1
ÇİN	18	3,5	MOLDOVA	3	0,6
EKVADOR	1	0,2	MORİTANYA	4	0,8
ENDONEZYA	12	2,3	NİJERYA	2	0,4
ETİYOPYA	7	1,4	ORTA AFRİKA	1	0,2
FAS	12	2,3	ÖZBEKİSTAN	7	1,4
FİLDİŞİ SAHİ	1	0,2	PAKİSTAN	5	1
FİLİSTİN	18	3,5	RUANDA	2	0,4
FRANSA	1	0,2	RUSYA	1	0,2
GAMBİYA	8	1,6	SİRBİSTAN	3	0,6
GANA	3	0,6	SİERRA LEONE	1	0,2
GÜNEY AFRİKA	1	0,2	SLOVENYA	1	0,2
GÜNEY KORE	2	0,4	SOMALİ	10	1,9
GÜNEY SUDAN	1	0,2	SUDAN	2	0,4
GÜRCİSTAN	2	0,4	SURİYE	162	32
HİNDİSTAN	1	0,2	TACİKİSTAN	4	0,8
IRAK	21	4,1	TAYLAND	6	1,2
İNGİLTERE	1	0,2	TUNUS	2	0,4
İRAN	1	0,2	TÜRKMENİSTAN	8	1,6
KAMERUN	5	1	UGANDA	5	1
KANADA	1	0,2	UKRAYNA	6	1,2
KARADAĞ	2	0,4	UYGUR	1	0,2
KAZAKİSTAN	5	1	ÜRDÜN	5	1
KENYA	5	1	VANUATU	1	0,2
KIRGIZİSTAN	5	1	VİETNAM	2	0,4
KOLOMBİYA	2	0,4	YEMEN	9	1,7
KONGO	5	1	ZAMBİYA	1	0,2
			ZİMBABVE	1	0,2
			Total	510	100

Tablo 6'da araştırmaya katılan öğrencilerin ülkelerine ilişkin bilgiler yer almaktadır. Araştırmada Abhazya, Azerbaycan, Bulgaristan, Çeçenistan, Ekvador,

Fildişi Sahili, Fransa, Güney Afrika, Güney Sudan, Hindistan, İngiltere, İran, Kanada, Liberya, Lübnan, Malavi, Mauritius, Meksika, Orta Afrika, Rusya, Senegal, Sierra Leone, Slovenya, Uygur, Vanuatu, Zambiya ve Zimbabve ülkelerinden birer öğrenci, Benin, Çad, Güney Kore, Gürcistan, Karadağ, Kolombiya, Madagaskar, Makedonya, Mali, Nijerya, Ruanda, Sudan, Tunus, Vietnam ülkelerinden ikişer öğrenci, Arabistan, Cibuti, Gana, Mısır, Moldova, Sırbistan ülkelerinden üçer öğrenci, Moritanya ve Tacikistan'dan dörder öğrenci, Arnavutluk, Kamerun, Kazakistan, Kenya, Kırgızistan, Kongo, Kosova, Moğolistan, Pakistan, Uganda ve Ürdün'den beşer öğrenci, Cezayir, Libya, Tayland ve Ukrayna'dan altışar öğrenci, Bangladeş, Bosna Hersek, Etiyopya ve Özbekistan'dan yedişer öğrenci, Gambiya ve Türkmenistan'dan sekizer, Yemen'den dokuz, Somali'den on, Endonezya ve Fas'tan on ikişer, Malezya'dan on altı, Çin ve Filistin'den on sekizer öğrenci, Irak'tan yirmi bir, Afganistan'dan yirmi sekiz öğrenci ve Suriye'den 162 öğrenci olmak üzere toplam 81 ayrı ülkeden 510 öğrenci bulunmaktadır.

Tablo 7: Öğrencilerin Yaş Dağılımları

Yaş	f	%
14-18	67	13,13
19-23	286	56,07
24-28	130	25,5
29 ve üstü	27	5,3
Toplam	510	100,0

Tablo 7'de araştırmaya katılan öğrencilerin yaş dağılımına ilişkin bilgiler bulunmaktadır. Tablodan da anlaşıldığı gibi 14-18 yaş grubunda 67 (% 13,13), 19-23 yaş grubunda 286 (% 56,07), 24-28 yaş grubunda 130 (% 25,5), 29 yaş ve üstünde 27 (% 5,3) öğrenci araştırmada yer almaktadır.

Tablo 8: Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Amaçları

Türkçe Öğrenme Amacı	f	%
Lisans	321	62,94
Yüksek Lisans	126	24,70
Doktora	34	6,66
İş ve Diğer	29	5,7
Toplam	510	100,0

Tablo 8’de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçe öğrenme amaçlarına ilişkin bilgiler yer almaktadır. Lisans öğrenimi amacıyla 321 (% 62,94), yüksek lisans amacıyla 126 (% 24,70), doktora eğitimi amacıyla 34 (% 6,66), iş ve diğer amaçlarla Türkçe öğrenmek isteyen 29 (% 5,7) öğrenci araştırmaya katılmıştır.

Tablo 9: Öğrencilerin Daha Önce Türkçe Eğitim Alma Durumları

Eğitim Alma	f	%
Eğitim Alanlar	74	14,5
Eğitim Almayanlar	436	85,5
Toplam	510	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin daha önce Türkçe eğitim alma durumlarına ilişkin bilgiler Tablo 9’da yer almaktadır. Tabloda da görüldüğü gibi 74 öğrenci (% 14,5) daha önce Türkçe eğitim alırken 436 öğrenci (% 85,5) daha önce Türkçe eğitim almamışlardır.

Tablo 10: Öğrencilerin Türkçe Kitap, Gazete ve Dergi Okuma Durumları

Kitap, Gazete Dergi Okuma	f	%
Okuyan	363	71,17
Okumayan	147	28,83
Toplam	510	100,0

Tablo 10’da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçe kitap, gazete ve dergi okuma durumlarına ilişkin bilgiler görülmektedir. Araştırmada 363 öğrenci (% 71,17) Türkçe kitap, gazete ve dergi okumaktadırlar. 147 öğrenci (% 28,83) ise Türkçe kitap, gazete ve dergi okumamaktadır.

Tablo 11: Öğrencilerin Okuma Sıklıkları

Okuma Sıklığı	f	%
Okumuyor	135	26,47
Her Gün	90	17,65
Haftada Birkaç Defa	172	33,73
Ayda Birkaç Defa	113	22,15
Toplam	510	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma sıklığına ilişkin bilgiler, Tablo 11’de yer almaktadır. Tablodan 135 öğrencinin (% 26,47) hiç okumadığı, 90 öğrencinin (% 17,65) her gün okuduğu, 172 öğrencinin (% 33,73) haftada birkaç defa okuduğu, 113 öğrencinin (% 22,15) ise ayda birkaç defa okuduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 12: Öğrencilerin Bildikleri Yabancı Dil Sayıları

Bilinen Dil sayısı	f	%
,00	59	11,56
1,00	209	40,98
2,00	152	29,80
3,00	70	13,73
4,00	20	3,93
Toplam	510	100,0

Tablo 12’de araştırmaya katılan öğrencilerin bildikleri yabancı dil sayısına ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Ana dillerinden başka dil bilmeyen 59 öğrenci (% 11,56), bir yabancı dil bilen 209 öğrenci (% 40,98), iki yabancı dil bilen 152 öğrenci (% 29,80), üç yabancı dil bilen 70 öğrenci (% 13,73), dört yabancı dil bilen 20 öğrenci (% 3,93) araştırmaya katılmıştır.

Tablo 13: Öğrencilerin Türkiye’de Yaşama Süreleri

Türkiye’de geçirilen zaman	f	%
0-6 Ay	143	28,03
6 Ay- 1 Yıl	246	48,24
1-3 Yıl ve Üstü	121	23,73
Toplam	510	100,0

Tablo 13’te araştırmada yer alan öğrencilerin Türkiye’de ne kadar zamandır yaşadıklarına ilişkin bilgiler yer almaktadır. 0-6 ay arası Türkiye’de yaşayan 143 öğrenci (% 28,03), 6 ay-1 yıl arası Türkiye’de yaşayan 246 öğrenci (% 48,24), 1-3 yıl ve üstü süredir Türkiye’de yaşayan 121 öğrenci (% 23,73) bulunmaktadır.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri nicel veri toplama araçları kullanılmak suretiyle elde edilmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin okuma kaygısı düzeylerini

belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Yönelik Okuma Kaygısı Ölçeği” (YDTOKÖ) (bkz. EK-1) ile öğrencilerin okuduklarını anlama seviyelerini tespit edebilmek amacıyla araştırmacı tarafından yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B seviyesindeki öğrenciler için geliştirilen “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen B Düzeyindeki Öğrencilere Yönelik Okuma Başarı Testi” (YDTOBT) (bkz. Ek-2) nicel veri araçları olarak kullanılmıştır. Öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemek için Büyükkız (2011) tarafından hazırlanan kişisel bilgi formundan (bkz. Ek-3) yararlanılarak oluşturulmuş olan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Aşağıda veri toplama araçlarının geliştirilme süreci ile geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının gerçekleştirilmesine ait bilgiler aktarılmıştır.

3.4.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Yönelik Okuma Kaygısı Ölçeği’nin Geliştirilmesi (YDTOKÖ)

Dilin öğrenilip kullanılmasını olanaklı kılan yetiler insana özgüdür (Chomsky, 2001: 171). Dil öğrenip kullanma sürecinde okuma becerisi, gerek ana dil gerekse yabancı dil öğrenme aşamasında edinilmesi gereken önemli bir dil becerisidir. Okuma, “bir bakıma gördüğünü anlama faaliyeti olup fiziksel ve zihinsel öğelerin birlikte kullanıldığı karmaşık bir dil becerisi” (Özbay, 2009: 2), “bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama süreci” (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1995: 41), “duyuş, etkileşim, algılama, deneyim, düşünme, öğrenme, çağrışım, etkileme ve yapılandırma süreçlerini kapsayan çok yönlü kompleks bir süreç” (Kent, 2002: 22) olarak tanımlanmaktadır. Tüm bu tanımlar dikkate alındığında okumanın çok yönlü karmaşık bir süreç olduğu ortaya çıkmaktadır. Okuma becerisi, yabancı dil öğrenim sürecinde daha da karmaşık bir sürece evrilmektedir. Singhal (2006: 7), yabancı dilde okuma becerisini öğrencinin, art alan bilgisini, sözlüksel ve dil bilgisel farkındalığını ve metin şemasını, ana diline ilişkin bilgiyi ve gerçek dünya bilgisini kullanarak kişisel amaçlar ve hedefler doğrultusunda yazılı ders gereçlerini anlamaya çalışmayı sürdürdüğü dinamik ve etkileşimsel bir süreç olarak tanımlamaktadır (Akt., Şahin, 2010: 66).

Yabancı dil öğrenmenin temel nedenleri, bireylere göre değişen özel amaçlar, farklı kültürlerle duyulan ilgi, hedef toplum içerisinde sürekli veya geçici olarak yaşamının doğurduğu bir gereklilik, mesleki yaşam içerisinde ilerleme isteği ve okul müfredatlarına bağlı olarak öğrenme zorunluluğu olarak sıralanmaktadır (Harmer, 1991). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi esas alındığında dil öğrenme talebinin en

fazla ülkemizde yükseköğrenim gören yabancı öğrencilerden geldiği görülmektedir. 2012-2013 yılı Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi verilerine göre 15189 kadın, 28836 erkek olmak üzere toplam 44025 yabancı uyruklu öğrenci ülkemiz üniversitelerinde öğrenim görmektedir

(<http://www.osym.gov.tr/dosya/1-69411/h/20yabanciogrenciegitimbirim.pdf>).

Dil öğrenme talebinin artışı ile doğru orantılı olarak yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanı araştırma, inceleme sahası olarak büyük bir ilgi görmektedir. Bu sahada ele alınan dört temel dil becerisinden olan okuma, bilişsel yönü olduğu kadar alt boyutlarında motivasyon, kaygı vb. duyuşsal yönü de olan bir dil becerisidir.

Kaygı, herhangi bir durum karşısında endişe hissi, gerginlik, sinirlilik, huzursuzluk hislerini kapsayan bir duygu durumudur. Kaygı, “Elem doğrultusunda bir duygulanım durumu” (Köknel, 1990: 136), “nedeni belli olmayan korkular, insanı tehdit eden durumlardan ya da gelecekte tehdit edilmekten duyulan korku, güçlü bir istek ya da dürtünün gerçekleşmeyecek gibi görüldüğü durumlarda ortaya çıkan tedirgin edici bir duygu” (Güneş, 2015: 224) olarak tanımlanmaktadır. Yabancı dil kaygısı, dil öğrenme sürecinde bireyin dile karşı geliştirdiği inanç, tutum ve algılamalarla yakından bağlantılı olduğundan genel kaygı çeşitlerinden ayrılmaktadır (Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986). Gardner ve MacIntyre (1993) yabancı dil kaygısını, yabancı dilde tamamen yeterli olmayan birey tarafından dilin kullanımını gerektiren durumlarda ortaya çıkan bir korku olarak tanımlamaktadırlar. Kaygılı yabancı dil öğrencileri, dikkatlerini dil öğrenme görevlerine yoğunlaştıramaz; algıladıkları yetersizliklerine, başarısız olma ihtimaline ve başarısızlığın olası sonuçlarına odaklanırlar (MacIntyre, Noels ve Clement, 1997: 269). Yabancı dil öğrenmede ilk yapılan çalışmalar genellikle yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlerin dil kaygısı üzerine yoğunlaşmıştır (Bailey, Onwuegbuzie ve Daley, 2000; Casdado ve Dereshiwsky, 2004; Horwitz, 1986; Horwitz, 2001; Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986).

Saito, Horwitz ve Garza (1999), yabancı dil okuma kaygısını genel yabancı dil kaygısından ayrı bir kaygı olarak tanımlamışlar ve yabancı dil okuma kaygısının aşına olunmayan kod ve yazma sistemi ile aşına olunmayan kültür olmak üzere iki kaynağına işaret etmişlerdir. Araştırmacılar, öğrencilerin ölçek maddelerine katılma düzeylerini belirlemek amacıyla kesinlikle katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum ve kesinlikle katılmıyorum şeklinde cevaplanabilen 20 maddelik beşli likert tipi “Yabancı Dil Okuma Kaygısı” ölçeğini geliştirmişlerdir.

Zbornik'e (2001) göre okuma kaygısı, okuma eylemine yönelik spesifik ve durumsal bir fobidir. Sellers (2000), Yabancı dil olarak İspanyolca öğrenen öğrencilerin okuma kaygıları ile okuduğunu anlama performansları arasındaki ilişkiyi incelemiş ve yabancı dil okuma kaygısı durumunun okuduğunu anlama başarısını etkilediğini tespit etmiştir. Hsu (2004), yüksek okuma kaygısının öğrencilerin metnin içeriğini hatırlama noktasında önemli ölçüde negatif bir etkiye sahip olduğunu bulgulamıştır. Şahin (2011), İngilizce öğrenen ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma kaygısı düzeyini araştırmış ve yüksek düzeyde (% 83) yabancı dilde okuma kaygısı taşıdıklarını ortaya koymuştur. Çalışmada okuma kaygısının kaynakları okuma parçası ile ilgili alıştırmalar, İngilizce öğretmeninin tavrı, okuma parçasının yapısı, okuyucunun kendisi ve sınıf atmosferi olarak tespit edilmiştir. Bir başka çalışmada, Ghonsooly ve Elahi (2011) yabancı dil okuma kaygısı ve okuduğunu anlama öz yeterliliği arasında ilişkiyi araştırmışlardır. Korelasyon analizleri sonuçlarına göre iki ölçüm arasında yüksek seviyede negatif ilişki ($r = -.824$, $p = .000$, $n = 150$) tespit edilmiştir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler ana dillerinden farklı olarak aşına olmadıkları bir ses bilgisi, cümle bilgisi, kelime bilgisi, farklı kültür gibi kaygıya sebep olabilecek durumlarla karşı karşıya gelebilecektir. Bu farklı durumlar, huzursuzluk, endişe, korku vb. duyguların alt boyutlarını oluşturduğu kaygı durumunu tetiklemeye yol açabilir.

Alan yazına bakıldığında okuma kaygısı ile ilgili yabancı dil öğretimine yönelik özellikle de yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlere yönelik çok sayıda çalışma yapıldığı görülmektedir (Gardner, 1985; Saito, Horwitz ve Garza, 1999; Sellers, 2000; Hsu, 2004; Lien, 2011; Wu, 2011; Rajab, Zakaria, Rahman, Hosni ve Hassani, 2012). Okuma kaygısı konusunda ülkemizde ana dili eğitiminde ortaokul öğrencilerinin (Melanlıoğlu, 2014) ve ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin (Çeliktürk ve Yamaç, 2015) okuma kaygısı durumlarını belirlemeye yönelik iki farklı okuma kaygısı ölçeği geliştirildiği görülmektedir. Ancak yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B seviyesindeki öğrencilerin okuma kaygı durumlarını ölçebilecek bir ölçek çalışmasının bulunmadığı görülmüştür. Okuduğunu anlama süreci bilişsel faktörlerin yanı sıra duyuşsal faktörleri de içeren bir süreçtir. Bu süreç, yabancı dil öğrencileri için ana dillerinden farklı seslerin, kelimelerin öğrenilmesi, farklı cümle dizilimi, farklı dil bilgisi kuralları ve farklı bir kültürel art alanın öğrenilmesi gibi durumlar nedeniyle daha da

karmaşıkmaktadır. Çalışmada, dil öğrenimi alan yazınında yer alan çalışmalar ve görüşler doğrultusunda yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B seviyesindeki öğrencilerin okuma kaygısı düzeylerini ortaya koyabilecek bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Ölçeğin, okuma kaygısı düzeyinin ölçülebilmesine, okuma kaygısı ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkilerin tespit edilebilmesine hizmet edeceği ve okuma becerisi eğitimi sürecinde okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesine önemli ölçüde katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere yönelik geliştirilecek ölçeğin çalışma grubunun Avrupa Konseyi Yabancı Diller İçin Ortak Başvuru Metni'nde belirtilen öğrenim düzeylerinden B düzeyi öğrenciler olmasına karar verilmiştir. B düzeyi öğrencilerin hedef kitle olarak seçilme nedeni, öğrencilerin Türkçe olarak hazırlanacak ölçek maddelerini rahatça anlayabilecekleri bir seviyeye gelmiş olmaları ve böylelikle verilerin doğru bir şekilde alınabileceği düşüncesidir.

Denemelik ölçeğin uygulamaları uygun örneklem yöntemiyle seçilen Türkçe Öğretim Merkezlerinde 2014-2015 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Comrey ve Lee (1992) faktör analizinde yeterli örneklem büyüklüğü için 50'nin çok zayıf, 100'ün zayıf, 200'ün orta, 300'ün iyi, 500'ün çok iyi ve 1000'in mükemmel olduğunu belirtmektedir (Akt. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyükoztürk, 2010: 206). Bu bilgiler ışığında çok iyi sayıya ulaşabilmek için yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B seviyesinde 594 öğrenciye ulaşılmış eksik ya da hatalı doldurulduğu tespit edilen 79 öğrenciden alınan formlar veri girişine alınmamış, 227 kadın (% 44,5) ve 283 erkek (% 55,5) olmak üzere toplam 510 öğrencinin formu veri giriş formunda değerlendirmeye alınmıştır.

Denemelik Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Yönelik Okuma Kaygısı Ölçeği'nin (YDTOKÖ) uygulamalarının yapılabilmesi için İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü kanalıyla Gazi Üniversitesi TÖMER, Gaziantep Üniversitesi TÖMER, Sakarya Üniversitesi TÖMER, İnönü Üniversitesi TÖMER, Aydın Üniversitesi TÖMER, İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi, Sabahattin Zaim Üniversitesi TÖMER, Fatih Üniversitesi TÖMER, Yıldız Üniversitesi TÖMER'den gerekli uygulama izinleri alınmıştır. Uygulama izinlerinin alınmasından sonra ilgili üniversitelere gidilerek gerekli uygulamalar gerçekleştirilmiştir.

Ankara Gazi Üniversitesi TÖMER'de 116 öğrenciye uygulama yapılmış, 11 öğrenciden alınan formlarda hatalı ya da eksik kodlama ve cevaplama olduğu tespit

edildiğinden bu formlar veri girişinde kullanılmamış, toplam 105 öğrencinin verileri veri giriş formunda değerlendirmeye alınmıştır.

Gaziantep Üniversitesi TÖMER’de 137 öğrenciye uygulama yapılmış, 25 öğrenciden alınan formlarda hatalı ya da eksik kodlama ve cevaplama olduğu görülmüştür. Bu formlar veri girişinde değerlendirmeye alınmamış, 112 form veri giriş formunda değerlendirmeye alınmıştır.

İnönü Üniversitesi TÖMER’de 60 öğrenciye uygulama yapılmış, 6 öğrencinin formunun hatalı ya da eksik kodlandığı tespit edildiğinden bunlar veri girişine alınmayarak 54 öğrencinin formu veri girişinde değerlendirmeye alınmıştır.

Sakarya Üniversitesi TÖMER’de 40 öğrenciye uygulama yapılmış, 9 form eksik ya da hatalı kodlandığından veri girişi formu dışında tutularak 31 form veri girişinde değerlendirmeye alınmıştır.

İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi’nde 74 öğrenciye uygulama yapılmış, 4 öğrenciden alınan formlarda hatalı ya da eksik kodlama ve cevaplama olduğu tespit edilmiştir. Veri girişinde 70 form, değerlendirmeye alınmıştır.

İstanbul Fatih Üniversitesi TÖMER’de 62 öğrenciye uygulama yapılmış, 8 öğrenciden alınan formlarda hatalı ya da eksik kodlama ve cevaplama olduğundan 54 form veri girişinde değerlendirmeye alınmıştır.

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi TÖMER’de 19 öğrenciye uygulama yapılmış, hatalı ya da eksik doldurulan 6 form ayrılarak 13 form veri giriş formunda değerlendirmeye alınmıştır.

İstanbul Yıldız Üniversitesi TÖMER’de 30 öğrenciye uygulama yapılmış hatalı, eksik ya da yanlış doldurulduğu tespit edilen 15 form veri girişinde işleme alınmayarak kalan 15 form veri giriş formunda değerlendirmeye alınmıştır.

Ölçeğin Geliştirilme Sürecinde Takip Edilen Basamaklar: Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B seviyesindeki öğrencilere yönelik Okuma Kaygısı Ölçeği’nin geliştirilme sürecinin ilk adımında hedef kitle arasında yer alan ancak uygulamaya katılmamış altmış öğrenciden yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken okuma konusunda kaygı durumlarına ilişkin düşünceleri, hissettikleri noktaları yazılı olarak belirtmeleri istenmiştir. Bu işlemin ardından alan yazın taraması yapılmıştır. Alan yazın taramasıyla yabancı dil öğrenim sürecinde gerçekleştirilen bilişsel işlemler, okuma sorunları tespit edilmiştir. Grabe ve Stoller’in (2002) ana dilinde okuma ile yabancı dilde okuma arasındaki fark olarak tespit ettiği “dil bilimsel ve işlemsel farklılıklar, bireysel ve

deneyimsel farklılıklar ile sosyo-kültürel ve kurumsal farklılıklar” ile öğrencilerin belirtmiş olduğu noktalar dikkate alınarak madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzu oluşturulurken ayrıca dil öğrenimi ve kaygı alanında yapılmış çalışmalardan ve anketlerden (Saito, Garza ve Hortwitz, 1999; Hortwitz, Horwitz ve Cope, 1986; Mills, Pajares ve Herron, 2006; Zbornik ve Wallbrown, 1991) yararlanılmış, öğrencilerin maddeleri anlayabilmelerini sağlamak amacıyla Avrupa Avrupa Konseyi Yabancı Diller İçin Ortak Başvuru Metni’nde belirtilen düzeylere ilişkin okuma-anlama yeterli düzeyleri de göz önünde bulundurulmuş, maddeler öğrenci seviyelerine uygun olarak hazırlanmaya gayret edilmiştir. MacIntyre ve Gardner (1989) yabancı dil ve ikinci dil öğrenimi alanındaki araştırmacıların ikinci ya da yabancı dil öğrenen bireylerin öğrenme farklılıkları ile ilgili üç kategori belirlediklerini belirtmişlerdir. Bunlardan ilki, önceki dil öğrenme deneyimleri, dil öğrenme stratejileri, zekâ ve dil yeteneklerini içeren bilişsel faktörlerdir. İkincisi duygusal faktörlerdir. Duygusal faktörler, tutum, motivasyon, dil kaygısı, kişiliği ve öğrenme stili hakkındaki özgüveni hakkında öğrencinin hissettiklerini içeren faktörlerdir. Üçüncüsü ise yaş ve sosyo-kültürel deneyimler gibi faktörlerdir.

Bu bağlamda Saito ve diğerleri (1999) yabancı dil okuma güçlüklerinde kaygının önemli bir faktör olduğunu belirtmişlerdir. Yukarıdaki faktörler göz önünde bulundurularak hazırlanan 50 maddeden oluşan madde havuzu uzman görüşüne sunulmuştur. Maddeler, Türkçe eğitimi alanında 3 öğretim üyesine, eğitim bilimleri ölçme ve değerlendirme alanında 2 öğretim üyesine ve yabancılara Türkçe öğretiminde görevli 7 okutmana gönderilmiş ölçek maddeleri hakkında uygun, kabul edilebilir, uygun değil şeklinde görüşlerini ve ölçek maddeleri ile ilgili görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Uzman görüşü neticesinde ölçek maddeleri tekrar değerlendirilmiş ve YDTOKÖ taslağından, alan uzmanlarınca uygun görülmeyen aşağıdaki maddeler çıkarılmıştır:

- ✓ Türkçe okurken kendi dilime tercüme etmek çok zordur.
- ✓ Bir harfî farklı benzer Türkçe kelimeleri karıştırıyorum. Bu beni sinirlendiriyor.
- ✓ Türkçe okumakta istekli değilim.
- ✓ Türkçe okurken mutlu oluyorum.
- ✓ Türkçe okuduğumu anlamak için yardıma ihtiyaç duyarım.
- ✓ Türkçe okurken iyi anlayamazsam üzülürüm.
- ✓ Türkçe okurken uzun bir paragraf gördüğümde korkuyorum.

- ✓ Türkçe birleşik kelimeleri okumak beni korkutuyor.
- ✓ Türkçe okuduğunu anlamada pratik yaptıkça ilerleyeceğimi düşünüyorum.
- ✓ Türkçe okuduklarımı hatırlamadığım zaman sinirlenirim.
- ✓ Türkçe okurken mecaz ifadeleri anlayamam diye korkuyorum.

Taslak ölçek, alan uzmanlarınca uygun değil olarak işaretlenen 11 maddenin çıkarılması suretiyle 39 maddeye düşürülerek geçerlik ve güvenirlik açısından sınanmaya hazır 39 maddeden oluşan denemelik bir yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere yönelik okuma kaygısı ölçeği (YDTOKÖ) hazırlanmıştır. Öğrencilerin, ölçekteki maddelere katılma düzeylerini belirlemek üzere “kesinlikle katılmıyorum (1)”, “katılmıyorum (2)”, “kararsızım (3)”, “katılıyorum (4)” ve “kesinlikle katılıyorum (5)” şeklinde Likert tipi beşli derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Aşağıda denemelik ölçekte yer alan maddeler ve maddelerin oluşturulmasında yararlanılan kaynaklar verilmiştir:

Tablo 14: Okuma Kaygısı Ölçeği’nin Denemelik Formunda Yer Alan Maddeler ve İlgili Kaynaklar

Maddeler	Kaynaklar
1. Türkçe okumak bana göre zordur.	Zbornik ve Wallbrown, 1991.
2. Türkçe okumak için yeni semboller (harfler) öğrenmek beni endişelendiriyor.	Saito, Horwitz ve Garza, 1999.
3. Ana dilimde olmayan harfleri okumak benim için zordur.	
4. Türkçe okurken seslendiremediğim kelimelerle karşılaşmak beni endişelendiriyor.	Saito, Horwitz ve Garza, 1999
5. Türkçe okurken bilmediğim dil bilgisi yapıları ile karşılaşınca endişeleniyorum.	Saito, Horwitz ve Garza, 1999.
6. Türkçe çok ekli kelimeleri okumak beni endişelendiriyor.	
7. Türkçe cümlelerde özne, nesne, yüklem sırası okumamı zorlaştırıyor.	

Tablo 14. (Devam)

Maddeler	Kaynaklar
9. Türkçe okurken her bir kelimeyi anlayamadığım zaman hem kafam karışıyor hem de kendimi gergin hissediyorum.	Saito, Horwitz ve Garza, 1999.
10. Türkçe okurken kendi dilimde olan kelimeleri görünce rahatlarım.	
11. Türkçe okurken yanımda sözlük yoksa endişelenirim.	
12. Türkçe yeni kelimeler öğrenmekten çok hoşlanırım.	
13. Türkçe okurken bilmediğim kelimeleri gördüğüm zaman okumaya devam etmek istemiyorum.	
14. Önümde koca bir sayfa Türkçe yazı görmek beni endişelendiriyor.	Saito, Horwitz ve Garza, 1999.
15. Okuduğum Türkçe metinleri kolayca anlarım.	
16. Türkçe okurken deyimleri anlamamak beni endişelendiriyor.	
17. Türkçe okurken atasözlerini anlamamak beni endişelendiriyor.	
18. Türkçe hikâye okurken olayları anlamadığım zaman kendimi gergin hissederim.	
19. Bilmediğim bir konuda yazılmış Türkçe metin okumak beni endişelendiriyor.	
20. Türkçe okuduğumu anlayamazsam kendimi gergin hissederim.	
21. Türkçe okuduğunu anlama testlerini cevaplarken asla gergin hissetmem.	Mills, Pajares ve Herron, 2006.
22. Türkçe okuduğunu anlama sınavlarında gerçekten gergin hissederim.	Mills, Pajares ve Herron, 2006.
23. Türkçe okuduğunu anlama testleri beni korkutmaz.	Mills, Pajares ve Herron, 2006.
24. Okuduğum Türkçe bir metinle ilgili soruları cevaplamak beni endişelendiriyor.	Mills, Pajares ve Herron, 2006.
25. Türkçe okuduğunu anlama sınavlarından düşük not alma düşüncesi beni endişelendiriyor.	
26. Sınıfta Türkçe okuma anlama sorularını bilemezsem arkadaşlarım güler diye endişelenirim.	

Tablo 14. (Devam)

Maddeler	Kaynaklar
28. Türkçe yazmayı seviyorum ama okumaktan korkuyorum.	
29. Türkçe dinlemeyi seviyorum ama okumaktan korkuyorum.	
30. Türkçe dil bilgisi öğrenmeyi seviyorum ama okumaktan korkuyorum.	
31. Türkçe metinleri yavaş okumak beni endişelendiriyor.	
32. İlgi duymadığım konularda yazılmış Türkçe metinleri okumak beni endişelendiriyor.	
33. Türkçe metinleri okurken kendime güveniyorum.	Saito, Horwitz ve Garza, 1999.
34. Öğretmenimin okuduklarını daha iyi anlıyorum.	
35. Türkçe metinlerde yer alan uzun kelimeleri ve cümleleri anlamadığım zaman endişelenirim.	
36. Türkçe okuma seviyemden memnunum.	
37. Türkçe okuyabilmek için Türk tarihi ve kültürü hakkında bilgi sahibi olmak gerekiyor.	Saito, Horwitz ve Garza, 1999.
38. Türkçe metinleri sesli okuduğum zaman kendimi gergin hissederim.	
39. Türkçe metin okumayı seviyorum.	

Uygulamaya konulan bu ölçeğin yapısını belirlemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi sonrasında yapının doğruluğunun sınanması için doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Bu sayede bir taraftan ölçeğin faktör yapısı ortaya konulmuş diğer taraftan da ortaya konulan bu faktör yapısının doğrulanması çalışması yapılarak ölçme aracının geçerliği ispat edilmeye çalışılmıştır. Üçüncü aşamada ise ölçme aracının ne kadar güvenilir olduğunu belirlemek için madde analizine dayalı olarak hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlık katsayılarına bakılmış ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B seviyesindeki öğrencilere yönelik Okuma Kaygısı Ölçeği'nin geliştirilme aşamaları tamamlanmıştır.

3.4.1.1.Yapı Geçerliği

Araştırma kapsamında öncelikle verilerin faktör analizine uygun olup olmadığı Kaiser-Meyer Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity Testi (küresellik) ile değerlendirilmiştir. Okuma Kaygısı Ölçeği'nin yapı geçerliğini belirlemek için promax döndürme ile temel bileşenler analizi kullanılarak açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. Ölçeğin alt boyutları ve toplam güvenirlikleri için Cronbach alfa katsayısı hesaplanmıştır. Madde geçerliğine kanıt sağlamak amacıyla madde test korelasyonları belirlenmiştir. Bunun yanı sıra AFA ile ortaya koyulan teorik faktör yapısının doğruluğunun test edilebilmesi için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır.

Kaiser-Meyer Olkin (KMO) değeri .87 olarak belirlenmiştir. Kaiser (1974) KMO değerinin 0,5'ten büyük olması durumunda faktör analizinin gerçekleştirilebileceğini belirtmektedir. Barlett Sphericity Testi verilerin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediğini kontrol etmek için kullanılabilecek istatistiksel bir tekniktir. Bu test sonucunda elde edilen chi-square test istatistiğinin anlamlı çıkması verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiğinin göstergesidir. Çalışma içerisinde yapılan analiz sonucunda Barlett Testi anlamlı bulunmuştur ($\chi^2=4559.44$; $p=0.00$). Bu sonuçlar ışığında ölçeğe ait deneme formu verilerinin, faktör analizi yapmaya uygun olduğu görülmektedir.

Açımlayıcı faktör analizi yapılırken aynı yapıyı ölçemeyen maddelerin elenmesi ve önemli faktör sayısının belirlenmesinde aşağıdaki ölçütler dikkate alınmıştır:

- Maddelerin yer aldıkları faktördeki yük değerlerinin yüksek olması. ...Faktör yük değerinin, 0.45 ya da daha yüksek olması seçim için iyi bir ölçüdür. Ancak uygulamada az sayıda madde için bu sınır değer, 0.30'a kadar indirilebilir.
- Yüksek iki yük değeri arasındaki farkın en az .10 olması önerilir.
- Faktör analizinde, başlangıçta, genel olarak öz değeri 1 ya da 1'den daha büyük olan faktörler önemli faktörler olarak alınır.
- Tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın % 30 ve daha fazla olması yeterli görülebilir. Çok faktörlü ölçeklerde ise açıklanan varyansın daha fazla olması beklenir (Büyüköztürk, 2012: 124-125).

Yukarıdaki ölçütlerin göz önünde bulundurulmasıyla uygulanan faktör analizi sonucunda 23 maddenin (1, 2, 3, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 21, 22, 23, 24, 25, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38 ve 39) belirtilen ölçütleri taşımadığı tespit edilmiş ve ölçekten çıkarılmıştır. AFA sonucunda ölçek maddelerinin 1'den büyük 3 faktör altında toplandığı görülmüştür. Bu 3 faktörün ölçeğe ilişkin açıkladığı toplam varyans oranı ise

% 47'dir. Hiçbir faktöre yük vermeyen ve binişik maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Maddelere ilişkin faktör yükleri ve ortak faktör varyansı aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 15: Okuma Kaygısı Ölçeğine ilişkin Faktör Analizi Sonuçları

Maddeler	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
27. Türkçe konuşmayı seviyorum ama okumaktan korkuyorum.	.813		
28. Türkçe yazmayı seviyorum ama okumaktan korkuyorum.	.863		
29. Türkçe dinlemeyi seviyorum ama okumaktan korkuyorum.	.847		
30. Türkçe dil bilgisi öğrenmeyi seviyorum ama okumaktan korkuyorum.	.798		
31. Türkçe metinleri yavaş okumak beni endişelendiriyor.	.370		
26. Sınıfta Türkçe okuma anlama sorularını bilemezsem arkadaşlarım güler diye endişelenirim.	.390		
4. Türkçe okurken seslendiremediğim kelimelerle karşılaşmak beni endişelendiriyor.		.687	
5. Türkçe okurken bilmediğim dil bilgisi yapıları ile karşılaşınca endişeleniyorum.		.596	
6. Türkçe çok ekli kelimeleri okumak beni endişelendiriyor.		.703	
7. Türkçe cümlelerde özne, nesne, yüklem sırası okumamı zorlaştırıyor.		.726	
8. Türkçe okurken metindeki kelimeleri biliyorum ama yine de yazarın ne dediğini anlayamıyorum.		.549	
9. Türkçe okurken her bir kelimeyi anlayamadığım zaman hem kafam karışıyor hem de kendimi gergin hissediyorum.		.585	
16. Türkçe okurken deyimleri anlamamak beni endişelendiriyor.			.615

Tablo 15. (Devam)

Maddeler	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
19. Bilmediğim bir konuda yazılmış Türkçe metin okumak beni endişelendiriyor.			.710
20. Türkçe okuduğumu anlayamazsam kendimi gergin hissederim.			.674
<i>Toplam= % 47</i>	<i>% 26.51</i>	<i>% 13.10</i>	<i>% 7.05</i>

Tablo 15'te görüldüğü üzere birinci boyut faktör yükleri .37 ile .86 arasında değişen 6 maddeden; ikinci boyut faktör yükleri .55 ile .73 arasında değişen 6 maddeden; üçüncü boyut faktör yükleri ise .62 ile .80 arasında değişen 4 maddeden oluşmaktadır. Tüm faktörlerin toplam varyansın % 47'sini açıkladığı görülmüştür. Birinci faktör toplam varyansın % 26,51'ini açıklamakta olup, “okuma becerisi korkusu” olarak isimlendirilmiştir. İkinci faktör toplam varyansın % 13,10'unu açıklamakta olup, “dil bilgisi kaygısı” olarak isimlendirilmiştir. Üçüncü faktör toplam varyansın % 7,05'ini açıklamakta olup, “okuduğunu anlama endişesi” olarak isimlendirilmiştir.

Açımlayıcı faktör analizi sonrasında ortaya çıkan modelin, yapı geçerliğini değerlendirmek için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır (Kline, 2005). Bu çalışmada model uyum indeksleri olarak χ^2/df Chi-square/Degree of freedom, yaklaşık hataların ortalama karekökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA), Standart ortalama hataların karekökü (Standardized Root Mean Square Residual, SRMR), iyilik uyum testi (Goodness of Fit Index, GFI), düzeltilmiş iyilik uyum testi (Adjusted Goodness of Fit Index, AGFI), uyum indeksi modeli (Normed Fit Index, NFI) ve karşılaştırmalı uyum indeksi (Comparative Fit Index, CFI) göz önünde bulundurulmuştur.

Üç faktörden oluşan yapıya ilişkin olarak gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizlerinde model üzerinde hiçbir modifikasyon gerçekleştirilmeden önce ulaşılan uyum iyiliği indeksleri şöyledir: $\chi^2=191.7$ ($p=.000$); [$\chi^2/df=2.20$, RMSEA= .049; GFI= .95; AGFI= .93; CFI=.97; NFI= .94; SRMR= .055].

Modelin uyum iyiliği indeksleri incelendiğinde, X^2/df değerinin 2.17 olduğu görülmektedir. Alan yazında bu değerin küçük örneklemeler için 2.5'in altında çıktığı

modellerde mükemmel uyum olduğu ifade edilmektedir (Kline, 2005). RMSEA değeri .049 olarak bulunmuştur. Brown (2006) ile Jöreskog ve Sörbom'a (1993) göre bu değer iyi uyuma işaret etmektedir. CFI ve NFI değerleri incelendiğinde, iki indeks değerinin de .95 ve bu değerden büyük olması mükemmel uyuma sahip olduğunu göstermektedir (Sümer, 2000; Thompson, 2004). SRMR değerinin ise .06 ile iyi uyuma sahip olduğunu göstermektedir (Brown, 2006; Byrne, 1994). GFI ve AGFI'nın 0.90 ve yukarı olması modelin mükemmel uyumunu; GFI için .85 ve yukarısının, AGFI için ise .80 ve yukarısının kabul edilebilir uyumu yansıttığı kabul edilmektedir (Jöreskog ve Sörbom, 1993). Bu doğrultuda AGFI ve GFI indeksi için modelin uyumunun mükemmel olduğu söylenebilir.

3.4.1.2. Ölçeğin Güvenirliği

Ölçeğin güvenirliliğini belirlemek için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısına bakılmıştır. Ölçekte yer alan her bir madde için madde-toplam korelasyonları ve her bir alt boyuta ve ölçeğin tümüne ilişkin $Cr\alpha$ güvenirlik katsayıları Tablo 16'da sunulmuştur. Buna göre; 1. alt faktöre ait madde-toplam test korelasyonları incelendiğinde değerler .37 ile .51 arasında değişmektedir. 2. alt faktöre ait madde-toplam test korelasyonları incelendiğinde değerler .41 ile .43 arasında değişim göstermektedir. 3. alt faktöre ait madde-toplam test korelasyonları incelendiğinde değerlerin .40 ile .52 arasında değişmekte olduğu görülmektedir. Madde-toplam korelasyonlarının .30 ve daha yüksek olması ölçek maddelerinin geçerliğine bir kanıt olarak kullanılmaktadır (Nunnally ve Bernstein, 1994). Madde-toplam test korelasyonları incelendiğinde, bütün maddelerin .30'dan yüksek korelasyona sahip olduğu görülmektedir.

Genel olarak, güvenirlik katsayılarının .70 veya daha yüksek olması, yeterli olarak değerlendirilmektedir (Nunnally, 1978). Ölçeğin tümüne ait $Cr\alpha$ güvenirliği .82, birinci alt faktöre ilişkin $Cr\alpha$.80, ikinci alt faktöre ilişkin $Cr\alpha$.73, üçüncü alt faktöre ilişkin $Cr\alpha$.71 olarak bulunmuştur. Tüm bu bulgular ölçeğin tatmin edici düzeyde güvenirliğe sahip olduğunu göstermektedir. (Ölçek için Bakınız Ek: 1).

Tablo 16: Okuma Kaygısı Ölçeğine İlişkin Madde ve Test İstatistikleri

Faktörler	M. No	Alt Faktörlere Ait Madde-Test Korelasyonu	Ölçeğin Tümüne Ait Madde Test Korelasyonları	Cra Güvenirlik Katsayıları	Tüm ölçeğe Ait Güvenirlik
ALT F. 1.	27	.64	.48	0.80	0.82
	28	.67	.44		
	29	.68	.51		
	30	.63	.50		
	31	.35	.37		
	26	.39	.40		
ALT F. 2.	4	.49	.43	0.73	
	5	.47	.44		
	6	.50	.43		
	7	.45	.43		
	8	.44	.42		
	9	.44	.41		
ALT F. 3.	16	.40	.35	0.71	
	18	.52	.40		
	19	.44	.41		
	20	.49	.46		

3.4.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen B Düzeyindeki Öğrencilere Yönelik Okuma Başarı Testi'nin Geliştirilmesi (YDTOBT)

Okuma, yazarın ürettiği metindeki anlamın okur tarafından alımlanması, zihninde var olan art alan bilgileriyle yapılandırılması etkinliğidir. “Okumada temel olarak üç unsur bulunmaktadır. Bunlardan birincisi “yazılı veya basılı metin”, ikincisi “duyu organlarıyla bu metinlerin algılanması”, üçüncüsü ise “okunan metinlerin anlamlandırılması ve yorumlanmasıdır” (Temizkan, 2009: 10-11).

“Okuduğunu anlama, okuyucunun ön bilgileri ile metinlerden öğrendiklerini karşılaştırıp, sentez ederek yeni bir düşünceye ulaşmasıdır” (Akyol, 2005: 2). Okuduğunu anlama sürecinde okurun, metindeki anlamı çıkarabilmesi için aşağıdaki süreçleri tamamlaması gerekmektedir:

- ✓ Dilin ait olduğu alfabeye ilişkin harfleri tanımalı, harfler aracılığı ile oluşturulan sözcükleri kavrayabilmelidir.
- ✓ Ana diline ya da öğrendiği yabancı dile ilişkin ses bilgisi, kelime bilgisi, cümle dizimi gibi dil bilgisel yapılar hakkında bilgi sahibi olmalıdır.
- ✓ Öğrendiği dile ilişkin kültürel unsurlar hakkında bilgisi bulunmalıdır.
- ✓ Dile ilişkin deyimler, mecazlar, atasözleri vb. kelime ve kelime gruplarını anlayabilmelidir.
- ✓ Okuduğu metindeki olay, yer, zaman gibi faktörleri kavrayabilmeli; bunlar arasındaki bağdaşıklık ve tutarlılık öğeleri arasındaki anlam bağına kavrayabilmelidir.
- ✓ Okuduğu metindeki ana fikri, duyguyu, düşüncüyü anlayabilmelidir.
- ✓ Okuduğu metindeki fikir ve düşünceleri kendi zihninde eleştirel olarak düşünebilmeli, analiz edebilmelidir.

“Öğrencilerin tüm eğitim düzeylerinde ve tüm derslerde başarılı olmaları için okuduğunu anlama becerisine sahip olmaları gerekmektedir” (Ateş, 2008).

Robinson ve Good (1987: 145-146) okuduğunu anlamayı 3 faktör altında değerlendirmişlerdir. Bunlar: Basit anlama, yorumlayıcı anlama ve sorgulayıcı anlamadır:

1. Basit anlama: Bilginin yerini bulma, bilgiyi toplama, basamakları izleme, karakterleri belirleme, yerleri belirleme, yönergeleri izleme, yazarın yapısal planını açıklama gibi becerileri gerektirir.
2. Yorumlayıcı anlama: Yorumlayıcı anlama şu becerileri gerektirir: Ana fikri bulma, önemli fikirleri seçme, fikirleri organize etme, kavram ve prensipleri geliştirme, özetleme, çıktılar ve etkileri test etme, ima edilen mânâları anlama, genellemeler yapma, ilişkileri belirleme, ileriye dönük tahmin, önemli ve ilgili olanı belirleme, bilgileri karşılaştırma, uygulamaları belirleme, uygulama yapma, yazarın amacını, karakterlerin eğilim ve motivasyonlarını belirleme, zevk alabilme, yazarın fikir ve eğilimini belirleme, yazara ait bir fikri tamamlama, ortamı başka ortamlarla karşılaştırma, ortamı kişisel tecrübelerle birleştirme, duygusal imajlar oluşturma, duygusal cevaplar oluşturma, okuduğunu yeniden yapılandırma, imlaya dikkat ederek okuma, çıkarsama yapma.
3. Sorgulayıcı anlama: Bu tür anlamada kazanılan beceriler şunlardır:

- Okunanları; kalite, değer, doğruluk, gerçeklik, tarafsızlık, tutarlılık, propaganda, ilgililik, yeterlilik, gerçek veya fikir açılarından karşılaştırma,
- Yazarın amaçlarını ve tavırlarını değerlendirme,
- Konuyu ortam açısından değerlendirme,
- Ortamdaki dili değerlendirme,
- Ortamın genel yapısını değerlendirme,
- Yazarın uzmanlığını değerlendirme,
- Bilgi kaynaklarını değerlendirme.

Alan yazın incelendiğinde ana dili Türkçe olan öğrencilere yönelik olarak okuma başarı testlerinin geliştirildiği görülmektedir. Yıldız ve Akyol (2011), ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek amacıyla Türkçe Öğretim Program'nda okuduğunu anlama kazanımlarından hareketle 36 sorudan oluşan çoktan seçmeli bir test hazırlamışlardır. Hazırladıkları 36 soruluk testin analizlerini yapabilmek için 129 öğrenciye uygulama yapmışlar, madde analizinde her maddenin güçlük ve ayırt edicilik indislerini hesaplamışlardır. Çalışmada, ayırtıcılık indisi .30'un altında olan maddeler testten çıkarılmış, maddelerin ayırtıcılık gücünün yanı sıra alt ve üst % 27'lik dilimler arasında anlamlı farklılık olup olmadığı bağımsız gruplar için t-testi ile belirlenmiştir. Sonuçta 8 maddenin uygulama yapılacak öğrenci grubu için uygun olmadığı tespit edilerek testten çıkarılmış ve 28 maddelik test formuna ulaşılmıştır. Belet ve Yaşar (2007: 77) da ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerin okuduklarını anlama düzeyini ölçmek amacıyla bir okuma başarı testi geliştirmişlerdir. Testlerin kapsam geçerliliği için test maddelerinin okuduğu anlama konularını dengeli olarak örneklemesine dikkat edilmiş ve test konu uzmanı ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerine sunulmuş, son şekli verilen testler, uygulama sonucunda güvenilirlik analizine tabi tutularak güvenilirlik katsayısı .67 olarak tespit edilmiştir. Anılan (2004) da yine ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisi hedef davranışlarının gerçekleşme düzeylerini belirlemek amacıyla okuduğunu anlama testi geliştirmiştir. Veri toplama aracının geçerliği için uzman kanıları yeterli görülmüş, okuduğunu anlama testinin Kuder Richardson (KR-20) güvenilirlik katsayısı 79 olarak bulunmuştur.

Özder, Konedralı ve Doğan (2012) *İlkokul Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Değerlendirilmesi* başlıklı çalışmalarında okuduğunu anlama becerisinin kapsamını belirleyerek 40 sorudan oluşan bir ön deneme testi

geliştirmişler ve bu testi, 2 Türkçe öğretimi uzmanına göstermiş ve bazı maddelerin madde kökü ve çeldiricilerini düzelterek farklı sosyo-ekonomik düzeyde olan 2 ilkokuldaki 55 beşinci sınıf öğrencisine uygulamışlar ve elde edilen verilere dayanarak madde analizleri yapmışlar ve 30 sorudan oluşan bir test oluşturmuşlardır. Soruların seçilmesinde güçlük indeksi ($j p$) 0.20 ile ($j p$) 0.80 arasında olmasına, ayırıcılık gücünün ise ($j x r$) 0.20'den büyük olmasına dikkat edilmiştir. Oluşturulan testin KR-20 güvenirlik katsayısı 0.88 olarak bulunmuştur.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alan yazını tarandığında okuduğunu anlama düzeyini ölçmek amacıyla geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır. Geçerlik ve güvenirliği yapılmış bir başarı testinin, öğrencilerin okuduklarını anlama seviyelerinin ölçülebilmesinde büyük yarar sağlayacağı düşünülmektedir.

Test geliştirmenin amacı, Avrupa Konseyi Yabancı Diller İçin Ortak Başvuru Metni'nde yer alan okuma alanına ait kazanımları dikkate alarak, okuma becerisi öğretiminin değerlendirilmesinde yararlanılabilecek, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B düzeyindeki öğrencilerin okuduklarını anlama seviyelerini ölçebilecek bir “Yabancı Dil Olarak Türkçe Okuduğunu Anlama Başarı Testi (YDTOBT) ortaya koyabilmektir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B düzeyindeki öğrencilerin okuduklarını anlama seviyelerini ölçmek amacıyla geliştirilen testin adı, Yabancı Dil Olarak Türkçe Okuduğunu Anlama Başarı Testi (YDTOBT) olarak belirlenmiştir. Testin geliştirilme sürecinde aşağıdaki işlem basamakları takip edilmiştir:

1. Test amacının belirlenmesi
2. Ölçülecek özelliklerin belirlenmesi
3. Maddelerin yazılması
4. Madde redaksiyonu (gözden geçirilmesi)
5. Deneme formunun hazırlanması
6. Deneme formunun uygulanması
7. Uygulama sonuçlarının puanlanması, madde analizi ve madde seçimi
8. Nihai testin oluşturulması ve istatistikleri (Turgut ve Baykul, 2010: 213, 214).

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B düzeyindeki öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini ölçebilecek bir test geliştirme amacı doğrultusunda aşağıdaki işlemler gerçekleştirilmiştir.

- a. Alan yazın taranarak yabancı dil olarak Türkçe alanında okutulan kitaplarda bulunan okuma metinleri, etkinlikleri, amaç ve kazanımları incelenmiştir.
- b. Test geliştirme ile ilgili ulaşılan çalışmalar incelenmiş, takip edilen yöntemlere ilişkin gerekli notlar alınmıştır.
- c. Testin kapsamının belirlenmesinde Avrupa Konseyi Yabancı Diller İçin Ortak Başvuru Metni'nde yer alan okuma becerisine ilişkin kazanımlar dikkate alınmıştır. Başvuru metni, yabancı dil öğrenen B düzeyi öğrencilerin aşağıdaki kazanımlara erişmeleri gerektiğini belirtmektedir:

Okuma- Anlama, Genel

- 1. B2: Kendi kendine okuyabilir, okuduğu amaca yönelik ve metne uygun olarak okuma tarzını ve hızını ayarlayabilir, uygun başvuru kitaplarını seçerek kullanabilir. Okuma anlama için yeterli geniş bir sözcük dağarcığına sahip olsa da nadir kullanılan deyimleri anlamakta zorluk çekebilir.
- 2. B1: Kendi ilgi ve uzmanlık alanlarıyla ilgili konular üzerine okuduğu karmaşık olmayan teknik metinleri yeterli seviyede anlayabilir.

Yazışmaları Okuma Anlama

- 1. B2: Kendi ilgi alanını kapsayan yazışmaları okuyabilir ve ana bildirimini kolaylıkla anlayabilir.
- 2. B1: Bir mektup arkadaşıyla devamlı yazışabilmek için, özel mektuplardaki olay, duygu ve istekler hakkında yapılan betimlemeleri yeterince anlayabilir.

Fikir Sahibi Olmak İçin Okuma

- 1. B2: Uzun ve karmaşık metinleri çabukça gözden geçirip önemli bilgileri bulabilir. Meslekle ilgili geniş kapsamlı konular hakkında haberlerin, makalelerin ve raporların içeriğini ve önemini çabukça kavrayabilir ve daha ince okunmasının gerekip gerekmediğine karar verebilir.
- 2. B1: Belirli bir görevle ilgili olarak istenilen bilgileri alabilmek amacıyla uzun metinleri gözden geçirebilir ve çeşitli metinlerden veya metin bölümlerinden çıkardığı bilgileri birleştirebilir. Mektup, bilgilendirme broşürü veya kısa resmî belgeler gibi basit günlük metinlerden önemli bilgileri bulabilir ve anlayabilir.

Bilgi ve Gerekçeleri Anlama

- 1. B2: Kendi uzmanlık alanına ilişkin, uzmanlara yönelik üst düzey kaynaklardan bilgi, düşünce ve görüşleri alabilir. Kullanılan terimleri iyi

anlayıp anlamadığını kontrol etmek için arada bir sözlük kullansa bile, kendi uzmanlık alanının dışındaki teknik makaleleri okuyup anlayabilir. Yazarların belirli bir tutumu ya da görüş noktasını savunduğu, günlük sorunları ele alan makale ve raporları okuyup anlayabilir.

2. B1: Anlaşılır şekilde yazılmış, gerekçelerle donatılmış metinlerin en önemli sonuçlarını algılayabilir. Ayrıntılarıyla olmasa bile, işlediği konudaki görüş açısını kavrayabilir. Alışlagelmiş konuları içeren karmaşık olmayan gazete makalelerini ana noktalarıyla kavrayabilir.

Yazılı Talimatları Anlama

1. B2: Kendi uzmanlık alanından uzun ve karmaşık kullanım kılavuzlarını ve ayrıntılı kural ya da tehlike uyarılarının zor bölümlerini birkaç kere okuma imkânına sahip olduğunda anlayabilir.
 2. B1: Bir cihazı kullanmak için gerekli karmaşık olmayan, anlaşılır bir anlatımla yazılmış kullanım kılavuzlarını anlayabilir (MEB Çeviri Komisyonu, 2009: 68-70).
- d.** B düzeyinde olan yabancı dil öğrencisinin kazanması beklenen hedef davranışlar, aşağıdaki şekilde maddeleştirilmiş ve belirtke tablosu oluştururken kazanım numaraları olarak adlandırılmıştır:
1. Kendi ilgi ve uzmanlık alanlarıyla ilgili konular üzerine okuduğu karmaşık olmayan teknik metinleri yeterli seviyede anlayabilir.
 2. Bir mektup arkadaşıyla devamlı yazışabilmek için, özel mektuplardaki olay, duygu ve istekler hakkında yapılan betimlemeleri yeterince anlayabilir.
 3. Belirli bir görevle ilgili olarak istenilen bilgileri alabilmek amacıyla uzun metinleri gözden geçirebilir ve çeşitli metinlerden veya metin bölümlerinden çıkardığı bilgileri birleştirebilir. Mektup, bilgilendirme broşürü veya kısa resmî belgeler gibi basit günlük metinlerden önemli bilgileri bulabilir ve anlayabilir.
 4. Anlaşılır şekilde yazılmış, gerekçelerle donatılmış metinlerin en önemli sonuçlarını algılayabilir. Ayrıntılarıyla olmasa bile, işlediği konudaki görüş açısını kavrayabilir. Alışlagelmiş konuları içeren karmaşık olmayan gazete makalelerini ana noktalarıyla kavrayabilir.
 5. Bir cihazı kullanmak için gerekli karmaşık olmayan, anlaşılır bir anlatımla yazılmış kullanım kılavuzlarını anlayabilir.

6. Kendi kendine okuyabilir, okuduğu amaca yönelik ve metne uygun olarak okuma tarzını ve hızını ayarlayabilir, uygun başvuru kitaplarını seçerek kullanabilir. Okuma anlama için yeterli geniş bir sözcük dağarcığına sahip olsa da nadir kullanılan deyimleri anlamakta zorluk çekebilir.
 7. Kendi ilgi alanını kapsayan yazışmaları okuyabilir ve ana bildirimi kolaylıkla anlayabilir.
 8. Uzun ve karmaşık metinleri çabukça gözden geçirip önemli bilgileri bulabilir. Meslekle ilgili geniş kapsamlı konular hakkında haberlerin, makalelerin ve raporların içeriğini ve önemini çabukça kavrayabilir ve daha ince okunmasının gerekip gerekmediğine karar verebilir.
 9. Kendi uzmanlık alanına ilişkin, uzmanlara yönelik üst düzey kaynaklardan bilgi, düşünce ve görüşleri alabilir. Kullanılan terimleri iyi anlayıp anlamadığını kontrol etmek için arada bir sözlük kullansa bile, kendi uzmanlık alanının dışındaki teknik makaleleri okuyup anlayabilir. Yazarların belirli bir tutumu ya da görüş noktasını savunduğu, günlük sorunları ele alan makale ve raporları okuyup anlayabilir.
 10. Kendi uzmanlık alanından uzun ve karmaşık kullanım kılavuzlarını ve ayrıntılı kural ya da tehlike uyarılarının zor bölümlerini birkaç kere okuma imkânına sahip olduğunda anlayabilir.
- e. Soruların yazılma aşamasında Day ve Park'ın (2005: 62-64); yabancı dilde okuma testi geliştirmede kullanılabileceğini belirttiği; düz anlamı anlama, yeniden oluşturma, çıkarım yapma, tahmin yürütme, değerlendirme ve kişisel tepki olarak sıraladıkları anlama düzeyleri dikkate alınmıştır:
- Düz anlamı anlama: Açıkça ifade edilen bilgiyi anlamadır.
 - Yeniden oluşturma: Metnin farklı yerlerinde bulunan bilgileri birleştirerek ek bir bilgiye ulaşmadır.
 - Çıkarım yapma: Metinde açık olarak ifade edilmeyen bilgiye ulaşmadır.
 - Tahmin yürütme: Konuya ilişkin bilgileri kullanarak bir olayın devamında ya da bir hikâyenin sonunda ne olacağını tahmin etmedir.
 - Değerlendirme: Okuyucunun metnin belirli bir özelliğine ilişkin genel veya kapsayıcı bir yargıya ulaşmasıdır.
 - Kişisel tepki: Okuyucuların metne ve konuya ilişkin duygularını ifade etmesidir.

- f. Soruların yazılabilmesi için çok sayıda kaynak ve internet taraması yapılarak sorularda kullanılmak üzere metinler tespit edilmiştir.
- g. Day ve Park (2005: 62-64) tarafından yabancı dilde okuma testi oluştururken kullanılabilecek anlama düzeyleri ve B düzeyi için belirlenen kazanımlar göz önünde bulundurularak yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin okuduklarını anlama düzeylerini tespit etmek amacıyla 6 adet doğru-yanlış seçenekli ve 39 adet çoktan seçmeli toplam 45 soru yazılmıştır.
- h. Testin içerik, kapsam ve görünüş geçerliliği için uzman görüşüne başvurulmuştur. Sorular yazılırken dikkate alınan Avrupa Konseyi Yabancı Diller İçin Ortak Başvuru Metni okuma beceri alanı kazanımları dikkate alınmıştır. Testte yer alan tüm maddelerin ilgili kazanımları kapsadığından emin olmak için belirtke tablosu (Ek:4) oluşturulmuştur.
- i. Bu soruların ilgili hedef davranışları ölçüp ölçmediğini belirlemek amacıyla sorular alanda uzman iki yardımcı doçent doktora, alanda doktorasını yapan iki uzmana, ölçme ve değerlendirme konusunda iki uzmana ve yabancılara Türkçe öğreten dört okutmana soruların altına uygun, kabul edilebilir, uygun değil seçenekleri konularak belirtke tablosuyla sunulmuş ve görüşleri istenmiştir. Uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda test maddelerinden çıkartılma yapılmadan gerekli düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda, verilen cümlelerin tamamlanmasını isteyen testin 14. Sorusunda “Orhan Pamuk.....” ,(cevap: Ünlü bir roman yazarıdır) Türkçe okutmanlarının daha evrensel bir yazar seçmelisiniz uyarısı neticesinde “Victor Hugo” olarak değiştirilmiştir. Bunlara ek olarak seçeneklerdeki cümlelerin bazıları öğrencilerin anlayabileceği şekilde sadeleştirilmiştir. Testin 19-21. soruları için hazırlanan mektup metninin orijinalinde yer alan “Ebru gideli ise yaklaşık bir yıl oluyor” cümlesi “gideli” yapısı C düzeyinde öğretildiği için bu cümle okutmanların önerileri ile “Ebru gittikten sonra yaklaşık bir yıl geçti” şeklinde değiştirilmiştir.
- j. 45 sorudan oluşan yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere yönelik okuduğunu anlama başarı testinin ilk hâli, ilk deneme için Gazi Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi’nde (TÖMER) otuz öğrenciye uygulanmış, testin anlaşılabilirliği konusunda öğrencilerle ve dersin öğretim görevlileriyle görüşmeler yapılmış ve testin çok zor olmadığı, anlaşılabilir ifadeler taşıdığı bilgisi alınmıştır. Uzman görüşleri ve uygulama sonucunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

45 sorudan oluşan bu test geçerlik, güvenirlik ve madde analizi için aşağıdaki tabloda belirtilen toplam 510 öğrenciden oluşan gruba uygulanmıştır.

Tablo 17: Çalışma Grubunu Oluşturan Merkezler ve Öğrenci Sayıları

MERKEZ ADI	ÖĞRENCİ SAYISI
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ TÖMER	112
GAZİ ÜNİVERSİTESİ TÖMER	105
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ DİL MERKEZİ	70
AYDIN ÜNİVERSİTESİ TÖMER	56
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ TÖMER	54
FATİH ÜNİVERSİTESİ TÖMER	54
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ TÖMER	31
YILDIZ ÜNİVERSİTESİ TÖMER	15
SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ TÖMER	13
TOPLAM	510

3.4.2.1. YDTOBT'nin Psikometrik Özellikleri

Ölçülen özellik okuduğunu anlama becerisi olarak ele alınmış ve test sonuçları üzerinde madde ve test istatistikleri hesaplanmak suretiyle ölçme aracının geçerliği ve güvenirliğine ilişkin kanıt toplanmaya çalışılmıştır.

Bu kapsamda ilk olarak her bir maddenin ölçmek istediği beceriyi (okuduğunu anlama) ölçtüğüne ilişkin kanıt sağlamak ve bu yolla maddelerin geçerli olduğunu ispatlamak amacıyla madde-test korelasyonları (bi-serial korelasyon katsayısı) hesaplanmıştır. Biserial korelasyon katsayısı yapay olarak kategorik hâle getirilmiş gerçekte sürekli bir değişken ile sürekli bir değişken arasındaki ilişkiyi bulmak amacıyla kullanılan bir korelasyon katsayısıdır (Magnusson, 1966: 202). Daha sonra ise test maddelerinin güçlük indeksleri belirlenerek aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 18: 3.4.2.4.1. YDTOBT'ye İlişkin Madde ve Test İstatistikleri

Madde No:	Madde Güçlük İndeksi	Madde Test Korelasyonları (Biserial Korelasyon)	Test İstatistikleri
1	.43	.24	
2	.85	.56	
3	.72	.46	
4	.61	.52	
5	.84	.32	
6	.63	.45	
7	.63	.50	
8	.87	.52	
9	.91	.66	
10	.88	.65	
11	.68	.56	
12	.93	.49	
13	.95	.55	
14	.79	.42	
15	.70	.48	
16	.73	.48	
17	.46	.45	
18	.65	.55	
19	.82	.44	
20	.92	.61	
21	.90	.47	
22	.91	.48	
23	.52	.61	
24	.53	.56	
25	.76	.60	
26	.65	.54	
27	.63	.54	
28	.61	.65	
29	.54	.61	
30	.85	.73	
31	.90	.79	
32	.91	.80	
33	.91	.84	
34	.88	.66	
35	.81	.60	
36	.84	.69	
37	.73	.63	
38	.72	.64	
39	.66	.69	
40	.64	.57	
41	.57	.67	
42	.66	.61	
43	.53	.57	
44	.63	.58	
45	.75	.72	

Madde Sayısı: 45

Birey Sayısı: 510

KR-20 Güvenirlilik Katsayısı: 0.88

Ortalama: 33.02

Standart Sapma: 7.52

Standart Hata: 2.60

Ortalama Madde-test Korelasyonu: 0.57

3.4.2.2. Geçerlik

Bir başarı testinde maddelerin ölçülmek istenen özelliği ölçtüğüne ilişkin en önemli kanıt madde-test korelasyonlarıdır. Bu korelasyon katsayıları aynı zamanda madde geçerliğine de kanıt olarak kullanılmaktadır. Başarı ya da beceri testlerinde madde seçerken aşağıdaki kriterler uygulanır:

Eğer madde test korelasyonu;

- 1) 0,19 ve daha küçük ise, madde kabul edilmez.
- 2) 0,20 – 0,29 arasında ise, madde düzeltilmelidir.
- 3) 0,30 – 0,39 arasında ise, iyi bir maddedir ve kabul edilir.
- 4) 0,40 ve daha büyük ise, çok iyi bir maddedir ve kabul edilir (Özçelik, 2010; Tekin, 2003).

Bu ölçütlere göre tablo incelendiğinde sadece 1. madde hariç tüm maddelerin madde-test korelasyonlarının 0.30'un üzerinde olduğu gözlenebilir. Bu durumda tüm maddelerin test ile ölçülmek istenen özelliği ölçtüğü bir diğer ifade ile geçerli olduğu söylenebilir. 1. Madde ise 0.24 düzeyinde bir korelasyona sahiptir. Bu durumda gözden geçirilerek testte kalmasına ve böylece kapsam geçerliğinin zedelenmemesine karar verilmiştir.

3.4.2.3. Güvenirlik

Testin güvenirlilik katsayısı olarak KR-20 güvenirlilik katsayısı hesaplanmış ve 0.88 olarak bulunmuştur. Araştırmalarda kullanılabilecek ölçme araçları için güvenirlilik düzeyi alt sınırının 0,70 olması (Büyüköztürk, 2012; Özçelik, 2010), bu çalışmada bulunan 0,88 bu ölçüt değer olan 0.70'in hayli üzerindedir. Bu durum testin güvenilir olduğu bir başka ifade ile tesadüfi hatalara karşı dayanıklı olduğuna ilişkin kanıt olarak kullanılabilir.

3.4.3. Kişisel Bilgi Formu

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin demografik özelliklerini tespit etmek için Büyükkız (2011)'in doktora tezinde kullanmış olduğu kişisel bilgi formundan yararlanılarak bir kişisel bilgi formu oluşturulmuş ve gerekli bilgiler bu form aracılığı ile sağlanmıştır.

3.5. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması

İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü aracılığıyla Gazi Üniversitesi, Gaziantep Üniversitesi, İnönü Üniversitesi, Fatih Üniversitesi, Sabahattin Zaim

Üniversitesi, Sakarya Üniversitesi ve Yıldız Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezleri ve İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi'nden gerekli uygulama izinleri alınmıştır. Uygulama izni alınan merkezlerde, 2014-2015 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde B2 düzeyindeki öğrencilere uygulama yapılmıştır. Araştırma konusu B düzeyi genel olarak alınmıştır. B düzeyinin B1 ve B2 düzeyi için Avrupa Konseyi Yabancı Diller İçin Ortak Başvuru Metni'nde yer alan okuma alanı kazanımlarının tüm hedef davranışlarını kapsayacak şekilde okuduğunu anlama soruları oluşturulduğundan ve okuma kaygısı ölçek maddelerinin B düzeyi öğrencilerin anlayabileceği şekilde hazırlandığından uygulama grubunun B2 düzeyine gelmesi B düzeyine ilişkin okuma becerisi hedef davranışlarını elde etmiş olmaları göz önünde bulundurularak uygulamalar yapılmıştır. Uygulamaların zamanlaması için ilgili merkezlerle görüşmeler yapılmış B2 düzeyinin kazanımlarının edinilmiş olduğu bilgisi alınan merkezlerde merkezlerin uygun gördüğü tarihlerde uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Ölçek geliştirme ve veri toplama işlemi öğrencilerin C kuruna geçmeden gerçekleştirilmesi gerekmesi aksi hâlde uygulama yapabilmek için bir yıl daha beklemek zorunluluğu doğacağından tek bir işlem ile gerçekleştirilmiştir. Uygulamanın sağlıklı yapılabilmesi, öğrencilerin sıkılmadan ölçek maddelerine ve okuduğunu anlama başarı testi sorularına içtenlikle cevap verebilmeleri amacıyla her merkezde birinci gün denemelik okuma kaygısı ölçeği, ikinci gün denemelik okuduğunu anlama başarı testi uygulanmıştır. Her bir uygulama ikişer ders saatinde gerçekleştirilmiştir. Aşağıda uygulamaya ilişkin zaman çizelgesi sunulmuştur:

Tablo 19: Uygulama İşlemi Zaman Çizelgesi

Merkez Adı	Tarih-Saat
GAZİ ÜNİVERSİTESİ TÖMER	23-24 Mart 2015/ 10-12 Saatleri Arası
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ TÖMER	28-29 Nisan 2015/ 10-12 Saatleri Arası
AYDIN ÜNİVERSİTESİ TÖMER	5-6 Mayıs 2015/10-12 Saatleri Arası
YILDIZ ÜNİVERSİTESİ TÖMER	5-6 Mayıs 2015/14-16 Saatleri Arası
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ TÖMER	8-11 Mayıs 2015/ 16-18 Saatleri Arası
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ DİL MERKEZİ	12-13 Mayıs 2015/10-12 Saatleri Arası
FATİH ÜNİVERSİTESİ TÖMER	12-13 Mayıs 2015/14-16 Saatleri Arası
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ TÖMER	14-15 Mayıs 2015/14-16 Saatleri Arası
SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ TÖMER	20-21 Mayıs 2015/ 10-12 Saatleri Arası

3.6. Verilerin Analizi ve Yorumlanması

1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Okuma Kaygısı Ölçeği, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen B Düzeyindeki Öğrencilere Yönelik Okuma Başarı Testi ve Kişisel Bilgi Formu'ndan elde edilen verilerin analizi SPSS (21) paket programı ile yapılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu aracılığı ile alınan cinsiyet, yaş, Türkiye'ye gelmeden önce Türkçe eğitim alma durumu, Türkçe kitap, dergi, gazete okuma durumu, bilinen dil sayısı, Türkiye'de bulunma süresi, Türkçe öğrenme amacı ve okuma sıklığı değişkenlerine ilişkin bilgiler sayısallaştırılarak bilgisayar ortamına SPSS (21) girilmiştir. Elde edilen veriler betimsel istatistik tekniği ile frekans (f) ve yüzde (%) değerleri kullanılarak incelenmiştir.

2. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B düzeyindeki öğrencilerin okuma kaygısı düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılan Yabancı Dil Olarak Türkçe Okuma Kaygısı Ölçeği (YDTOKÖ) ile elde edilen veriler veri setine bilgisayar yolu ile işlenirken; “tamamen katılıyorum” ifadesi 5 puan, “katılıyorum” ifadesi 4 puan, “kararsızım” ifadesi 3 puan, “katılmıyorum” ifadesi 2 ve “kesinlikle katılmıyorum” ifadesi 1 puan olarak değerlendirilmiştir. Ölçeğin, 11. Maddesi olumsuz ifade taşıdığından bu puanlama analiz esnasında tersi istikamette döndürülerek puanlanmıştır. Bu puanlama sonucunda en düşük okuma kaygısı puanı 16, en yüksek 75 olarak hesaplanmıştır. Yüksek puan okuma kaygısı düzeyinin yüksek, düşük puan ise düşük olduğunu göstermektedir.

3. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B düzeyindeki öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini tespit etmek amacıyla kullanılan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen B Düzeyindeki Öğrencilere Yönelik Okuma Başarı Testi ile elde edilen veriler bilgisayara girilirken doğru cevaplar 1 puan, yanlış cevaplar 0 puan olarak değerlendirilmiştir. Boş bırakılan soru barındıran testler veri girişinde değerlendirmeye alınmamıştır.

4. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Okuma Kaygıları ile Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki'yi ölçerek çeşitli değişkenler açısından karşılaştırmak amacıyla bu araştırmada betimsel istatistikler, t testi ve varyans analizi teknikleri kullanılmıştır. Varyans analizi ve t testlerinin bir koşulu olan Levene testi sonuçları da tablolar içinde yer almıştır.

Araştırmada yer alan alt problemlerin analizinde kullanılan teknikler sırasıyla şunlardır:

- Araştırmanın “Türkçe öğrenen B düzeyindeki öğrencilerin okuduğunu anlama başarı düzeyleri nedir?” şeklindeki birinci alt probleminin analizinde betimsel istatistikler kullanılmıştır. Betimsel istatistikler:

“Evrendeki/örneklemdaki tüm birimlerden ilgili değişkenler bakımından veri toplandığında bu verileri kullanarak evrenin/örneklemin özetlenmesi (betimlenmesi),

Dağılımı, grafikler, tablolar, parametreler (ortalama gibi),

Verilerin kullanıma sunulması (merkezi eğilim ölçüleri, dağılım ölçüleri),

Veri kümesinin özelliklerini ortaya koymak,

Verinin tanımlanması ve özetlenmesi” (Apaydın, Kutsal ve Atakan, 1994: 4; Baştürk, 2010: 2-3; Esin, Ekni ve Gamgam, 2006: 8-9) adımlarından oluşur.

- Araştırmanın ikinci alt probleminde a, c ve d problemleri olan “Türkçe öğrenen B düzeyindeki öğrencilerin okuduğunu anlama başarı düzeyleri cinsiyete göre, Türkiye’ye gelmeden önce Türkçe eğitim alma durumlarına göre ve Türkçe kitap, dergi, gazete okuma durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?” sorusunun cevabı için bağımsız gruplarda t testi uygulanmıştır. “t testi, iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın manidar olup olmadığını test etmek için kullanılır” (Büyüköztürk, 2012: 39).

- Araştırmanın ikinci alt probleminde b, e, f, g, h problemleri olan “Türkçe öğrenen B düzeyindeki öğrencilerin okuduğunu anlama başarı düzeyleri yaşlarına, bildikleri dil sayısına, Türkiye’de bulunma sürelerine, Türkçe öğrenme amaçlarına, okuma sıklıklarına göre farklılaşmakta mıdır?” şeklindeki araştırma sorularına cevap bulmak amacıyla varyans analizi (ANOVA) teknikleri kullanılmıştır.

ANOVA’nın uygulamaya ilişkin başlıca varsayımları:

1. Bağımlı değişkene ait puanlar (ölçümler) en az aralık ölçeğindedir.
2. Puanlar bağımlı değişkende etkisi araştırılan faktörün her bir düzeyinde normal dağılım gösterir.
3. Ortalama puanları karşılaştırılacak örneklem ilişkisizdir.
4. Bağımlı değişkene ilişkin varyanslar her bir örneklem için eşittir (bu varsayımın geçerliği, SPSS 10.0 analiz uygulamasında Levene testi ile incelenmektedir) (Büyüköztürk, 2012: 48).

- Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Türkçe öğrenen B düzeyindeki öğrencilerin okuma kaygıları ne düzeydedir?” sorusunun yanıtını bulmak için varyans analizine başvurulmuştur.
- Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “Türkçe öğrenen B düzeyindeki öğrencilerin okuma kaygısı düzeyleri cinsiyete, Türkiye’ye gelmeden önce Türkçe eğitim alma durumlarına, Türkçe kitap, dergi, gazete okuma durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?” sorularına yanıt bulmak amacıyla bağımsız gruplarda t testi kullanılmıştır.
- Araştırmanın dördüncü alt probleminde b, e, f, g, h problemleri olan “Türkçe öğrenen B düzeyindeki öğrencilerin okuma kaygısı düzeyleri yaşlarına, bildikleri dil sayısına, Türkiye’de bulunma sürelerine, Türkçe öğrenme amaçlarına, okuma sıklıklarına göre farklılaşmakta mıdır?” şeklindeki araştırma sorularına cevap bulmak amacıyla varyans analizi (ANOVA) teknikleri kullanılmıştır.
- Araştırmanın beşinci alt problemi olan “Türkçe öğrenen B düzeyindeki öğrencilerin okuduğunu anlama başarı düzeyleri ile okuma kaygıları arasında bir ilişki var mıdır? Sorusunun yanıtını bulmak için varyans analizi (ANOVA) tekniklerine başvurulmuştur. Varyans analizi ve t testlerinin bir koşulu olan Levene testine de ayrıca tablolar içerisinde yer verilmiştir. Gerek varyans analizi gerekse t testinde grup varyanslarının homojen bir dağılım göstermesi gerekir. Bu durum Levene ile test edilir. Eğer Levene testi sonuçları anlamlı çıkmaz ise bu grup varyanslarının homojen olduğunu t testi ve varyans analizinin veriler üzerinde uygulanabileceğini gösterir. Alt problemlerin tamamında Levene testi sonuçlarına göre grup varyanslarının homojen dağıldığı gözlenmiştir. Bu her bir tablonun Levene testi kısmında görülebilir.

BÖLÜM IV

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerinin sıralanışı doğrultusunda elde edilen verilerin çözümlenmesiyle ulaşılan bulgular ve bunlara ilişkin yorumlar yer almaktadır.

BULGULAR VE YORUM

4.1. Türkçe Öğrenen B Düzeyindeki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Düzeylerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemünde “Türkçe öğrenen B düzeyindeki öğrencilerin okuduğunu anlama başarı düzeyleri nedir? Sorusunun cevabı aranmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B düzeyindeki öğrencilerin okuduklarını anlama seviyelerini tespit etmek amacıyla “Yabancı Dil Olarak Türkçe Okuduğunu Anlama Başarı Testi (YDTOBT) geliştirilmiş ve bu test aracılığı ile öğrencilerin okuduklarını anlama seviyeleri tespit edilmiştir.

Tablo 20: Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Düzeyleri

N	Ranj	Min. Puan	Max. Puan	Ortalama	Std. Sap.	Varyans	Çarpıklık	Basıklık
510	37	8	45	33,0059	7,55	57,01	-,69	,09

Tablo 20 incelendiğinde testten elde edilen en düşük puanın 8 en yüksek puanın ise 45 olduğu ve puanların çok geniş bir ranjda dağıldığı söylenebilir. Okuduğunu anlama testine ait puan ortalamasının 33, standart sapmasının ise 7,55 olduğu gözlenmiştir. Maksimum puanın 45 olduğu dikkate alınır ise ortalamanın görece yüksek olduğu sonucuna varılabilir. Bu sonuç yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B düzeyindeki öğrencilerin, Avrupa Konseyi Yabancı Diller İçin Ortak Başvuru Metni’nde belirtilen okuma becerisi alanındaki kazanımları doğrultusunda hazırlanmış olan testte başarılı olduklarını dolayısıyla gerekli kazanımları elde etmiş olduklarını göstermektedir. Bu durum, aynı zamanda okuma becerisi öğretiminin, araştırmanın yapıldığı merkezlerde başarılı bir şekilde gerçekleştirildiğinin bir göstergesi olarak görülebilir.

4.2. Değişkenlere Göre Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Düzeyleri

Araştırmanın ikinci alt problemünde “Türkçe öğrenen B düzeyindeki öğrencilerin okuduğunu anlama başarı düzeyleri; cinsiyetlerine, yaşlarına, Türkiye’ye gelmeden önce Türkçe eğitim alma durumlarına, Türkçe kitap, dergi, gazete okuma durumlarına,

bildikleri dil sayısına, Türkiye’de bulunma sürelerine, Türkçe öğrenme amaçlarına ve okuma sıklıklarına göre farklılaşmakta mıdır?” sorularının yanıtı araştırılmıştır.

4.2.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Düzeyleri

Araştırmaya katılan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak için betimsel istatistikler ve t testi kullanılmış, tablo içerisinde Levene testi sonuçları da yer almıştır. Bu analizin sonuçları, Tablo 21’de gösterilmektedir:

Tablo 21: YDTOBT Puanlarının Cinsiyete Göre Analizi

Cinsiyet	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Levene Testi		t	p
				F	p		
Kadın	224	33,73	7,57	,002	,963	1,928	,054
Erkek	286	32,43	7,50				

Tablo 21 incelendiğinde, kadın öğrencilerin okuduğunu anlama testinden elde ettikleri puan ortalamasının 33,73 erkek öğrencilerin ortalamasının ise 32,43 olduğu ve birbirine çok yakın olduğu gözlenmektedir. Yapılan t testi sonucuna göre öğrencilerin okuduğunu anlama testinden elde ettikleri puanların cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Buna göre kadın ya da erkek öğrencilerin okuduğunu anlama testinden elde ettikleri puan ortalamalarının farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

4.2.2. Yaş Değişkenine Göre Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Düzeyleri

Araştırmaya katılan B düzeyindeki öğrencilerin okuduğunu anlama başarı düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya çıkarabilmek için varyans analizi gerçekleştirilmiştir. Varyans analizinin bir koşulu olan Levene testine de ayrıca tablolar içerisinde yer verilmiştir. Analiz sonuçlarına ilişkin bilgiler Tablo 22’de yer almaktadır:

Tablo 22: YDTOBT Puanlarının Yaşlara Göre Analizi

Yaş	N	Ranj	Min. Puan	Max. Puan	Ortalama	Std. Sap.	Levene Testi	
							F	p
14-18	67	26	19	45	34,85	6,63	,785	,503
19-23	286	37	8	45	32,76	7,87		
24-28	130	36	9	45	32,30	7,31		
29 ve üstü	27	24	21	45	34,48	6,82		

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	369,57	3	123,19	2,176	,090
Gruplariçi	28647,42	506	56,62		
Toplam	29016,98	509			

Tablo 22 incelendiğinde, yapılan varyans analizi sonuçlarına göre öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testinden elde ettikleri puanların yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği söylenebilir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B düzeyindeki 14-18 yaş grubu öğrenciler ortalama 34,85; 19-23 yaş grubu öğrenciler ortalama 32,76; 24-28 yaş grubu öğrenciler 32,30; 29 ve üstü yaş grubu öğrenciler ise 34,48 puan almışlardır. Buna göre öğrencilerin okuduğunu anlama testinden elde ettikleri puan ortalamalarının yaşlarına göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bu durum, araştırmanın gerçekleştirildiği Türkçe öğretim merkezlerinde okuma becerisi eğitimin her yaş düzeyinin anlayabileceği şekilde gerçekleştirilebildiği şeklinde düşünülebilir. Bir başka çalışma, araştırma bulguları ile aksi yöndedir. Newport (1990'dan akt. Francis, 1999: 327) İngilizce öğrenenler üzerinde yaptığı çalışmada öğrenciler arasında 3-7, 8-10, 11-15 ve 17-39 şeklinde bir yaş gruplandırması yapmış ve karşılaştırma sonucunda, İngilizce öğrenme yaşı ilerledikçe, alınan başarı puanının azaldığını tespit etmiştir.

4.2.3. Türkiye'ye Gelmeden Önce Türkçe Eğitim Alma Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Düzeyleri

Araştırmada yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı düzeylerinin Türkiye'ye gelmeden önce Türkçe eğitim alma durumları değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla t testi kullanılmış, t testlerinin bir koşulu olan Levene testine de ayrıca tablo içerisinde yer verilmiştir. Analiz sonuçları, Tablo 23'te sunulmuştur:

Tablo 23: YDTOBT Puanlarının Türkiye’ye Gelmeden Önce Türkçe Eğitim Alma Durumlarına Göre Analizi

Eğitim alma	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Levene Testi			
				F	p	t	p
Evet	74	32,89	7,17	,966	,326	-,14	,888
Hayır	436	33,02	7,61				

Tablo 23’e bakıldığında, Türkiye’ye gelmeden önce Türkçe eğitim alan öğrencilerin okuduğunu anlama testinden elde ettikleri puan ortalamasının 32,89 Türkçe eğitim almayan öğrencilerin ise 33,02 olduğu ve birbirine çok yakın olduğu gözlenebilir. Yapılan t testi sonucuna göre öğrencilerin okuduğunu anlama testinden elde ettikleri puanların Türkiye’ye gelmeden önce Türkçe eğitim alma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Türkiye’ye gelmeden önce Türkçe eğitim alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı puanları ile almayanlar arasında fark olmayışı okuma becerisi öğretiminin çalışmanın yapıldığı Türkçe öğretim merkezlerinde başarılı bir şekilde gerçekleştiğini gösterebilir. Başarılı bir okuma becerisi eğitimi verilmesine bağlı olarak daha önce Türkçe eğitimi almayan öğrenciler ve alanlar arasında okuma başarıları farkı oluşmamıştır denilebilir. Büyükkiz (2011) çalışmasında C2 seviyesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatım başarılarını değerlendirmiş ve Türkiye’ye gelmeden önce Türkçe eğitim alma durumu değişkenine göre yazılı anlatım başarı puanlarının değişip değişmediğini araştırmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin yazılı anlatım başarı puanlarının daha önce Türkçe eğitim alma değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Bu durum hem okuma becerisi hem de yazma becerisi için Türkiye’ye gelmeden önce Türkçe eğitimi almış olmanın başarı üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığını gösterebilir.

4.2.4. Türkçe Kitap, Dergi, Gazete Okuma Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Düzeyleri

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B düzeyindeki öğrencilerin okuduğunu anlama başarı düzeylerinin Türkçe kitap, dergi, gazete okuma durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak için t testi kullanılmış ve Levene testine de tablo içerisinde yer verilmiştir. Analize ilişkin bulgular, Tablo 24’te gösterilmiştir:

Tablo 24: YDTOBT Puanlarının Türkçe Kitap, Dergi, Gazete Okuma Durumlarına Göre Analizi

Okuma	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Levene Testi			
				F	p	t	p
Evet	364	33,10	7,43	,573	,450	,484	,629
Hayır	146	32,74	7,88				

Tablo 24'e göre, Türkçe kitap, dergi, gazete okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama testinden elde ettikleri puan ortalaması 33,10 Türkçe kitap, dergi, gazete okumayan öğrencilerin ortalaması ise 32,74'tür ve birbirine çok yakındır. Yapılan t testi sonucuna göre öğrencilerin okuduğunu anlama testinden elde ettikleri puanların Türkçe kitap, dergi, gazete okuma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Buna göre öğrencilerin okuduğunu anlama testinden elde ettikleri puan ortalamalarının Türkçe kitap, dergi, gazete okuyup okumamalarına göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgular, okuma becerisi eğitimi sırasında okuduğunu anlama başarı seviyesinin artırılabilmesi ile okunacak yayınların öğrencilerin düzeyine uygun şekilde bilinçli seçilmesi arasında doğru orantılı bir ilişki bulunması gerektiğini gösterebilir.

4.2.5. Bilinen Dil Sayısı Değişkenine Göre Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Düzeyleri

Araştırmaya katılan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı düzeylerinin bildikleri dil sayısına göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla varyans analizi gerçekleştirilmiş, Tukey post Hoc testi kullanılmıştır. Analize dair sonuçlar Tablo 25'te sunulmuştur:

Tablo 25: YDTOBT Puanlarının Öğrencilerin Bildikleri Dil Sayısına Göre Analizi

Dil	N	Ranj	Min. Puan	Max. Puan	Ortalama	Std. Sap.	Levene Testi	
							F	p
Yok	57	34	8	42	29,19	8,00	1,419	,226
1	213	32	13	45	33,00	7,24		
2	151	36	9	45	32,82	7,71		
3	69	31	13	44	35,01	6,81		
4	20	19	25	44	38,35	5,51		

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Farklılık olan Gruplar
Gruplararası	1683,40	4	420,851			
Gruplarıçi	27333,58	505	54,126	7,775	,000	0-1**/ 0-2*/ 0-3**
Toplam	29016,982	509				0-4** /1-4*/ 2-4*

*p<.05 **p<.01

Tablo 25 incelendiğinde, yapılan varyans analizi sonuçlarına göre öğrencilerin okuduğunu anlama testinden elde ettikleri puan ortalamalarının bildikleri dil sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği söylenebilir. Ana dilinden başka hiç yabancı dil bilmeyenlerin puan ortalamaları 29,19; bir dil bilenlerin 33,00; iki dil bilenlerin 32,82; üç dil bilenlerin 35,01; dört dil bilenlerin 38,35'tir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey post Hoc testine başvurulmuş ve buna göre ana dilinden başka dil bilmeyen öğrencilerle 1 dil, 2 dil, 3 dil ve 4 dil bilen öğrenciler arasında 1 dil, 2 dil, 3 dil ve 4 dil bilen öğrenciler lehine, bunun dışında ise 1 dil bilen öğrencilerle 4 dil bilen öğrenciler arasında 4 dil bilen öğrenciler lehine ve 2 dil bilen öğrencilerle 4 dil bilen öğrenciler arasında ise 4 dil bilen öğrenciler lehine puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu sonuçlar ışığında bilinen dil sayısına göre öğrencilerin okuma testinden elde ettikleri puan ortalamalarının farklılaştığı, daha fazla dil bilen öğrencilerin okuduğunu anlama testinde daha başarılı olduğu söylenebilir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmekte olan ancak Türkçe haricinde başka hiç dil bilmeyen öğrencilerin Türkçe dışında 1 dil, 2 dil, 3 dil 4 dil bilenlerden okuma başarı puanlarının daha düşük olduğu görülmektedir. Türkçe öğrenmekte olan ancak bunun ve ana dilinin dışında bir yabancı dil bilen öğrenciler ile ana dili ve Türkçe dışında 4 yabancı dil bilen öğrencilerin okuduklarını anlama seviyeleri arasında 4 dil bilenler lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu durumun ana dili dışında bilinen yabancı dil sayısı arttıkça öğrenilen diğer dillerde okuduğunu anlama başarısının arttığını gösterdiği söylenebilir.

4.2.6. Türkiye’de Bulunma Süresi Değişkenine Göre Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Düzeyleri

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B düzeyindeki öğrencilerin okuduğunu anlama başarı düzeylerinin Türkiye’de bulunma sürelerine göre farklılık gösterip göstermediğini tespit edebilmek için varyans analizi gerçekleştirilmiş ve Tukey post

Hoc testine başvurulmuştur. Gerçekleştirilen analize dair bulgular Tablo 26’da sunulmuştur:

Tablo 26: YDTOBT Puanlarının Türkiye’de Bulunma Sürelerine Göre Analizi

Zaman	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Levene Testi	
				F	p
0-6 Ay	142	33,27	7,30	1,389	,250
6 Ay- 1 Yıl	248	33,60	7,23		
1-3 Yıl ve üstü	120	31,48	8,29		

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Farklılık olan Gruplar
Gruplararası	377,549	3	188,774	3,342	,036	6ay-1 Yıl- 1-3 yıl ve üstü
Gruplariçi	28639,433	506	56,488			
Toplam	29016,982	509				

Tablo 26’ya bakıldığında, 0-6 ay arası Türkiye’de bulunan öğrencilerin okuma başarı testinden aldıkları puan ortalamalarının 33,27; 6 ay- 1 yıl arası Türkiye’de bulunan öğrencilerin puan ortalamalarının 33,60; 1-3 yıl ve üstü süredir Türkiye’de bulunan öğrencilerin ise 31,48 olduğu görülmektedir. Yapılan varyans analizi sonuçlarına göre öğrencilerin okuduğunu anlama testinden elde ettikleri puan ortalamalarının Türkiye’de bulunma sürelerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği söylenebilir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey post Hoc testine başvurulmuş ve buna göre 6 ay -1 yıl arasında Türkiye’de kalan öğrencilerin okuduğunu anlama testinden elde ettiği puan ortalamaları ile 1-3 yıl ve üstü Türkiye’de kalan öğrencilerin okuduğunu anlama testinden elde ettiği puan ortalamaları arasında 6 ay-1 yıl arasında Türkiye’de kalan öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Türkçe okuduğunu anlama başarısının artırılabilmesi için Türkiye’de uzun süredir yaşıyor olmanın bir etken olmadığının görüldüğü araştırma sonucu ışığında okuduğunu anlama becerisinin profesyonel bir eğitim sürecini gerektirdiği söylenebilir. Araştırma sonucu, Türkiye’de daha uzun süre yaşıyor olmanın Türkçe okuduğunu anlama başarısını artırmada yeterli olmayacağı şeklinde düşünülebilir. Bu durumdan hareketle okuduğunu anlama başarısının artırılması eğitim bilimleri, dil öğretim yaklaşım ve yöntemleri doğrultusunda bilinçli bir okuma becerisi eğitiminin verilmesine bağlıdır denilebilir.

4.2.7. Türkçe Öğrenme Amacı Değişkenine Göre Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Düzeyleri

Araştırmaya katılan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı düzeylerinin Türkçe öğrenme amaçlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla varyans analizi gerçekleştirilmiş ve varyans analizinin bir koşulu olan Levene testine de tablo içerisinde yer verilmiştir. Sonuçlar aşağıdaki Tablo 27’de gösterilmektedir:

Tablo 27: YDTOBT Puanlarının Türkçe Öğrenme Amaçlarına Göre Analizi

Amaç	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Levene Testi		
				F	p	
Lisans	322	32,88	7,78	1,129	,337	
Y. Lisans	125	32,61	7,18			
Doktora	34	33,32	6,37			
İş ve Diğer	29	35,65	7,55			
Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı		Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	230,67		3	76,891	1,352	,257
Gruplariçi	28786,31		506	56,890		
Toplam	29016,82		509			

Tablo 27 incelendiğinde, yapılan varyans analizi sonuçlarına göre öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testinden elde ettikleri puanların Türkçe öğrenme amaçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği söylenebilir. Türkçeyi lisans amacıyla öğrenenlerin okuma testinden aldıkları puan ortalamaları 32,88; yüksek lisans amacıyla öğrenenlerin 32,61; doktora amacıyla öğrenenlerin 33,32; iş ve diğer amaçla öğrenenlerin 35,65’tir. Buna göre öğrencilerin okuduğunu anlama testinden elde ettikleri puan ortalamalarının Türkçe öğrenme amaçlarına göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Türkçe öğrenme amacı, okuduğunu anlama başarısı üzerinde etkisi olan bir faktör değilken yazma becerisi başarısında (Büyükikiz, 2011) etkisi olan bir faktör olarak tespit edilmiştir. Büyükikiz (2011: 107) çalışmasında yabancı dil olarak Türkçe öğrenen C2 düzeyindeki öğrencilerin yazılı anlatım başarı düzeylerini Türkçe öğrenme amaçları değişkeni doğrultusunda araştırmış, iş için Türkçe öğrenenlerin lisans için öğrenenlerden daha başarılı olduğunu, eğitim ve iş dışında farklı bir amaç için Türkçeyi öğrenenlerin lisans eğitimi için Türkçe öğrenenlerden daha başarılı olduğunu tespit etmiştir.

4.2.8. Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Düzeyleri

Araştırmada yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı düzeylerinin okuma sıklıklarına göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koyabilmek için varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 28’de yer almaktadır:

Tablo 28: YDTOBT Puanlarının Okuma Sıklıklarına Göre Analizi

Okuma Sıklığı	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Levene Testi	
				F	p
Okumuyor	133	32,70	8,03	,517	,671
Her gün	90	32,94	6,97		
Haftada birkaç	176	33,38	7,60		
Ayda birkaç	111	32,83	7,39		
Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	41,048	3	13,683	,289	,869
Gruplarıçi	28975,93	506	57,265		
Toplam	29016,82	509			

Tablo 28 ele alındığında, yapılan varyans analizi sonuçlarına göre öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testinden elde ettikleri puanların okuma sıklıklarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği söylenebilir. Okuduğunu anlama başarı testinden okumayan öğrencilerin aldıkları puan ortalamaları 32,70; her gün okuyanların 32,94; haftada birkaç defa okuyanların 33,38; ayda birkaç defa okuyanların 32,83’tür. Buna göre öğrencilerin okuduğunu anlama testinden elde ettikleri puan ortalamalarının okuma sıklıklarına göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Yıldız ve Akyol (2011) *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Motivasyonu ve Okuma Alışkanlıkları Arasındaki İlişki* adlı çalışmalarında öğrencilerin okuma alışkanlıklarının okuduğunu anlama başarısına doğrudan etkisinin olmadığını tespit etmişlerdir. Araştırmacılar bu durumun kişisel eğilimden ve özellikle de okuma saatlerinde okuldan kaynaklanan okuma miktarının öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını geliştirmede etkisiz olmasından kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Bu durum, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B düzeyi öğrencilerin Türkçe kitap, dergi, gazete okuma durumlarının okuduklarını anlama başarılarını etkilememesi durumuyla

örtüşmektedir. Ayrıca yabancı dil öğrenimi ana dilden farklı olarak daha karmaşık bir süreci içerdiğinden öğrencilerin farklı bir dil bilgisi, kelime bilgisi, öğrendikleri dile ilişkin kültürel bilgiler vb. ön bilgileri yeter seviyede öğrenmeleri sayesinde okuduklarını anlamlandırabileceklerinden okuma alışkanlığına sahip olmalarının okuduklarını anlamalarına yetmeyebileceği düşünülmektedir. Araştırma sonucu doğrultusunda yabancı dil olarak Türkçe okuma becerisi eğitimi sırasında öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırabilmek için öğrencilerin bilişsel, duyuşsal yönlerini göz önünde bulundurarak anlamaya odaklı bir biçimde eğitimin düzenlenmesi, öğrencilere bilişsel ve üst bilişsel stratejiler kazandırılarak okuma anlamının beceri haline getirilmesinin gerektiği söylenebilir.

4.3. Türkçe Öğrenen B Düzeyindeki Öğrencilerin Okuma Kaygısı Düzeyleri

Araştırmanın üçüncü alt probleminde “Türkçe öğrenen B düzeyindeki öğrencilerin okuma kaygıları ne düzeydedir?” sorusunun cevabı aranmıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B düzeyindeki öğrencilerin okuma kaygısı düzeylerini tespit edebilmek amacıyla bu bölümde araştırmacı tarafından geliştirilen Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Yönelik Okuma Kaygısı Ölçeği (YDTOKÖ) aracılığı ile elde edilen verilerin analizi gerçekleştirilmiştir. Analizler, ölçeğin üç alt boyutu ve toplam ölçek puanları ayrı ayrı ele alınarak gerçekleştirilmiştir. YDTOKÖ’nin “okuma becerisi korkusu” olarak adlandırılan birinci faktörünün ortalaması 15,7; “dil bilgisi kaygısı” olarak adlandırılan ikinci faktörünün ortalaması 18,71; “okuduğunu anlama endişesi” olarak adlandırılan üçüncü faktörünün ortalaması ise 13, 14 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 29: Türkçe Öğrenen B Düzeyindeki Öğrencilerin Okuma Kaygısı Düzeyleri

Alt F.	N	Ranj	Min. Puan	Max. Puan	Ortalama	Std. Sap.	Varyans	Çarpıklık	Basıklık
K1	510	24	6	30	15,07	5,51	30,40	,418	-,515
K2	510	24	6	30	18,71	4,90	24,08	-,222	-,276
K3	510	16	4	20	13,14	3,43	11,47	-,323	-,213
KTop.	510	59	16	75	46,92	10,52	110,52	-,273	-,138

Tablo 29 incelendiğinde ölçekten elde edilen “okuma becerisi korkusu” ve “dil bilgisi kaygısı” alt boyutları için en düşük puan 6, en yüksek puan 30 olarak görülmektedir. “Okuduğunu anlama endişesi” boyutunda en düşük puan 4 en yüksek

puan ise 20 puandır. Ölçeğin tamamından elde edilen en düşük puan 16 iken en yüksek puan 75'tir. Okuma Kaygısı Ölçeği'nin puan ortalamalarının "okuma becerisi korkusu" boyutu için 15,07; "dil bilgisi kaygısı" boyutu için 18,71; "okuduğunu anlama endişesi" boyutu için 13,14; ölçeğin tamamı için ise 46,92 olduğu görülmektedir. Ölçeğin "okuma becerisi korkusu" olarak adlandırılan birinci boyutu için maksimum puanın 30 olduğu dikkate alınırsa ortalama puanın 15,07 olmasından hareketle öğrencilerin okuma kaygısı düzeylerinin orta seviyede olduğu sonucuna varılabilir. Ölçeğin "dil bilgisi kaygısı" olarak adlandırılan "dil bilgisi kaygısı" alt boyutunda maksimum puanın 30, ortalamasının 18,71 olarak tespit edilmesi sonucu doğrultusunda, öğrencilerin kaygı seviyelerinin görece yüksek olduğu söylenebilir. Ölçeğin "okuduğunu anlama endişesi" olarak adlandırılan üçüncü boyutu için maksimum puan 20 öğrencilerin kaygı düzeyi ortalamalarının 13,14 olduğu dikkate alınırsa öğrencilerin bu boyutta da okuma kaygısı düzeylerinin ortalamasının üzerinde yani görece yüksek olduğu sonucuna varılabilir. Ölçeğin tamamı için en düşük puanın 16 en yüksek puanın 75 olduğu ve öğrencilerin okuma kaygısı düzeylerinin 46,92 olduğu göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin okuma kaygısı düzeylerinin ortalamasının üzerinde yani görece yüksek olduğu sonucuna varılabilir.

Ölçeğin "okuma becerisi korkusu" olarak adlandırılan birinci boyutunda yer alan ölçek maddeleri dil becerileri ve okuma arasındaki ilişki üzerine temellendirilmiştir:

- Türkçe konuşmayı seviyorum ama okumaktan korkuyorum.
- Türkçe yazmayı seviyorum ama okumaktan korkuyorum.
- Türkçe dinlemeyi seviyorum ama okumaktan korkuyorum.
- Türkçe dil bilgisi öğrenmeyi seviyorum ama okumaktan korkuyorum.
- Türkçe metinleri yavaş okumak beni endişelendiriyor.
- Sınıfta Türkçe okuma anlama sorularını bilemezsem arkadaşlarım güler diye endişelenirim.

Araştırmaya katılan öğrencilerin ölçeğin alt boyutu olan "okuma becerisi korkusu" boyutunda orta düzeyde bir okuma kaygısına 15,07 (-30,40+30,40) sahip oldukları söylenebilir. Bu durumda öğrencilerin okuma becerisi ve diğer dil becerileri arasındaki ilişki yönüyle yüksek bir okuma kaygısı durumu yaşamadıkları söylenebilir.

Ölçeğin ikinci alt boyutu olan ve "dil bilgisi kaygısı olarak" adlandırılan boyutta ölçek maddelerinin içerikleri dil bilgisi becerisi ile ilişkilidir:

- Türkçe okurken seslendiremediğim kelimelerle karşılaşmak beni endişelendiriyor.
- Türkçe okurken bilmediğim dil bilgisi yapıları ile karşılaşınca endişeleniyorum.
- Türkçe çok ekli kelimeleri okumak beni endişelendiriyor.
- Türkçe cümlelerde özne, nesne, yüklem sırası okumamı zorlaştırıyor.
- Türkçe okurken metindeki kelimeleri biliyorum ama yine de yazarın ne dediğini anlamamıyorum.
- Türkçe okurken her bir kelimeyi anlayamadığım zaman hem kafam karışıyor hem de kendimi gergin hissediyorum.

Dil bilgisi kaygısı alt boyutunda öğrencilerin kaygı seviyelerinin 18,71 ortalama ile (-24,08, +24,08) görece yüksek olduğu söylenebilir. Bu sonuçlar ışığında öğrencilerin dil bilgisi ile ilişkili olarak ses bilgisi, cümle bilgisi, kelime bilgisi vb. konularda kaygı duydukları söylenebilir. Young (1993) okuduğunu anlama becerisinde okuma becerisi ve anlama gibi değişkenlerde kaygı durumunu araştırmıştır. Araştırma sonucunda metin uzunluğu ve metin yapısından ziyade dil bilimsel olarak yoğun olan metinlerin kaygıya sebep olduğunu tespit etmiştir. Bu durumun sonuçları ve araştırma bulguları arasında bir anlam ilgisi kurulduğunda yoğun olarak dil bilimsel ifadeler içeren metinlerin dolayısıyla dil bilgisi yapılarının okuma kaygısına neden olduğu söylenebilir. MacIntyre'ye (1995: 245-248) göre kaygı, dinleme, öğrenme ve anlama gibi ikinci dil aktivitelerini de etkilemektedir ve kaygılı öğrenciler dille ilgili kuralları yanlış anlamaktan veya yorumlamaktan endişe duymaktadırlar. Bu bilgiler ve araştırma bulguları ışığında yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlama sırasında dille ilgili kuralları yanlış anlamaktan veya yorumlamaktan endişe duyuyor olabilecekleri söylenebilir.

Ölçeğin üçüncü alt boyutu okuduğunu anlama endişesi olarak isimlendirilmiştir. Ölçeğin bu boyutunda yer alan aşağıdaki maddeler öğrencilerin okuduklarını anlama becerileri ile yakından ilişkilidir:

- Türkçe okurken deyimleri anlamamak beni endişelendiriyor.
- Türkçe hikâye okurken olayları anlamadığım zaman kendimi gergin hissederim.
- Bilmediğim bir konuda yazılmış Türkçe metin okumak beni endişelendiriyor.

- Türkçe okuduğumu anlayamazsam kendimi gergin hissederim.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B düzeyindeki öğrencilerin okuduğunu anlama endişesi olarak isimlendirilen üçüncü boyutunda okuma kaygısı düzeylerinin ortalama 13,14 (-11,47, +11,47) puan olduğu görülmektedir. Maksimum okuma kaygısı puanının 20 olduğu dikkate alındığında öğrencilerin okuma kaygısı düzeylerinin görece yüksek olduğu söylenebilir. Bu sonuçlar ışığında öğrencilerin okuma kaygısının yüksek olmasının nedeni, öğrencilerin okuduğunu anlama endişesi taşımaları olabilir. Araştırma sonucunda ölçeğin okuduğunu anlama endişesi alt boyutunda çıkan sonuçlar ile Kuru Gönen tarafından gerçekleştirilen araştırma sonuçları birbirini desteklemektedir. Kuru Gönen (2009), yabancı dil olarak İngilizce öğrenen Türk öğrencilerin yabancı dil okuma kaygılarının kaynaklarını araştırmıştır. 50 öğrenci üzerinde yürütülen araştırmada Horwitz (1986) tarafından geliştirilen Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği, Saito ve diğerleri (1999) tarafından geliştirilen Yabancı Dil Okuma Kaygısı Ölçeği, katılımcıların günlükleri ve görüşmeler veri toplama araçlarını oluşturmuştur. Katılımcıların günlüklerinden ulaşılan sonuçlar arasında yabancı dil okuma kaygısının kişisel faktörler, okuma metinleri ve okuma kursundan kaynaklanan faktörlerden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Kişisel faktörlere örnek olarak motivasyon ve özgüven eksikliği, yüksek beklentiler ve anlama korkusu verilmiştir. Bu bulgular ekseninde yabancı dil okuma kaygısının kişisel faktörler başlığı altında yer alan anlama korkusunun okuma becerisi eğitiminin temel amacı olan okuduğunu anlama becerisinin kazandırılması sırasında dikkatle ele alınması gereken duyuşsal bir faktör olduğu söylenebilir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B düzeyindeki öğrencilerin toplam ölçek puanlarının minimum 16, maksimum 75; ortalama 46,92 (-110,52, +110,52) olduğu dikkate alınırsa okuma kaygısı düzeylerinin görece yüksek olduğu düşünülebilir. Yabancı dil okuma kaygısı konusunda çalışma yapan Saito ve diğerleri (1999), çalışmalarında kendilerinin geliştirmiş olduğu Yabancı Dil Okuma Kaygısı Ölçeği ile 192 Fransız, 114 Japon ve 77 Rus olmak üzere İngilizce öğrenen 383 üniversite öğrencisinden veri toplamışlardır. Araştırma sonucunda Japon öğrencilerin kaygı düzeyi ($M = 56.01$), Fransız öğrencilerin kaygı düzeyi ($M = 53.14$), Rus öğrencilerin kaygı düzeyi ise ($M = 46.64$) olarak tespit edilmiştir. Araştırmacılar ortaya çıkan bu durumdan hareketle okuma kaygısının kaynaklarından birinin farklı yazma sistemi olabileceğini

belirtmişler ve bu düşüncelerine kanıt olarak Japon öğrencilerin kaygı düzeylerinin Fransız ve Ruslardan yüksek çıkmasını göstermişlerdir.

Derakshan ve Eysenck (2009: 168) kaygının özellikle dikkat gerektiren ve karmaşık bir görevin yapılmasını gerektiren hallerde sıklıkla performans durumunda bir bozulmaya neden olduğunu ifade etmektedirler. Bu bulgular ışığında Türkçe öğrenen öğrencilerin kaygı durumlarının ortalamasının üzerinde olması hâlinde dikkat gerektiren süreçleri içeren okuduğunu anlama becerisi performansında olumsuz sonuçlara sebep olabileceği ve bu olumsuz durumun oluşmaması için eğitim sürecinde öğrencilerin okuma kaygısı durumlarının göz önünde bulundurulmasının gerektiği söylenebilir.

4.4. Değişkenlere Göre Öğrencilerin Okuma Kaygısı Düzeyleri

Araştırmanın dördüncü alt probleminde “Türkçe öğrenen B düzeyindeki öğrencilerin okuma kaygısı düzeyleri; cinsiyetlerine, yaşlarına, Türkiye’ye gelmeden önce Türkçe eğitim alma durumlarına, Türkçe kitap, dergi, gazete okuma durumlarına, bildikleri dil sayısına, Türkiye’de bulunma sürelerine, Türkçe öğrenme amaçlarına ve okuma sıklıklarına göre farklılaşmakta mıdır?” sorularının yanıtı araştırılmıştır.

4.4.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin Okuma Kaygısı Düzeyleri

Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma kaygısı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla t testi kullanılmış Levene testine de tablo içerisinde yer verilmiştir. Bu alt probleme ilişkin olarak Okuma Kaygısı Ölçeği’nin üç alt boyutu ve toplam ölçek puanları ayrı ayrı ele alınarak incelenmiştir.

Tablo 30: YDTOKÖ’nden Elde Edilen Puan Ortalamalarının Cinsiyete Göre Analizi

Alt faktör	Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	Levene Testi		t	p
					F	p		
K1	Kadın	227	14,93	5,43	,400	,527	-,520	,604
	Erkek	283	15,18	5,58				
K2	Kadın	227	18,56	5,01	,783	,377	-,620	,535
	Erkek	283	18,83	4,82				
K3	Kadın	227	12,97	3,44	,052	,820	-1,010	,313
	Erkek	283	13,28	3,42				
K Top.	Kadın	227	46,46	10,61	,123	,726	-,892	,373
	Erkek	283	47,29	10,44				

Tablo 30 incelendiğinde, kadın öğrencilerin ve erkek öğrencilerin Okuma Kaygısı Ölçeği'nin her bir alt boyutundan ve tamamından elde ettikleri puan ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu gözlenebilir. Yapılan t testi sonucuna göre öğrencilerin Okuma Kaygısı Ölçeği'nin her bir alt boyutundan ve tamamından elde ettikleri puan ortalamalarının cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Buna göre kadın ya da erkek öğrencilerin Okuma Kaygısı Ölçeği'nin her bir alt boyutundan ve tamamından elde ettikleri puan ortalamalarının farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bulgulara bakıldığında “okuma becerisi korkusu” alt boyutunda erkek öğrencilerin okuma kaygısı puan ortalamalarının 15,18 kadın öğrencilerin 14,93 olduğu görülmektedir. “Dil bilgisi kaygısı ve “okuduğunu anlama endişesi” boyutları için erkek öğrencilerin okuma kaygısı puan ortalamalarının sırasıyla 18,83 ile 13,28 kadın öğrencilerin okuma kaygısı puan ortalamalarının 18,56 ile 12,97 olduğu görülmektedir. Okuma kaygısı toplam puan ortalamalarına bakıldığında erkek öğrencilerin puan ortalamalarının 47,29; kadın öğrencilerin okuma kaygısı puan ortalamalarının 46,46 olduğu anlaşılmaktadır. Lien (2011) araştırma bulgularının aksi yönünde “*İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenlerin okuma kaygısı ile okuma stratejileri kullanımları arasındaki ilişki*” adlı çalışmasında kadınların okuma kaygı düzeyinin erkeklere oranla daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma sonucunda öğrencilerin cinsiyetleri ile okuma kaygısı puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmaması durumu çeşitli araştırmalarla (Zhao, 2009; Wu, 2011; Ghonsooly, 2012) örtüşmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin konuşma kaygılarının araştırıldığı çeşitli araştırma sonuçlarında da (Boylu ve Çangal, 2015; Şen ve Boylu, 2015; Sallabaş, 2012; Melanlıoğlu ve Demir, 2013; Sevim, 2014) öğrencilerin cinsiyetleri ile konuşma kaygıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

4.4.2. Yaş Değişkenine Göre Öğrencilerin Okuma Kaygısı Düzeyleri

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B düzeyindeki öğrencilerin okuma kaygısı düzeylerinin yaş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini anlamak için varyans analizi gerçekleştirilmiş, Levene testi sonuçları da tablo 31 içinde sunulmuştur. Üç alt boyut ve toplam ölçek puanları ayrı ayrı ele alınarak incelenmiş, analiz

sonucunda anlamlı farklılık görülen boyutlarda anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için Tukey post Hoc testine başvurulmuştur.

Tablo 31: YDTOKÖ'nin “Okuma Becerisi Korkusu” Alt Boyutundan Elde Edilen Puan Ortalamalarının Yaşlara Göre Analizi

K1 Yaş	N	Ranj	Min. Puan	Max. Puan	Ortalama	Std. Sap.	Levene Testi	
							F	p
14-18	67	21	6	27	13,97	5,45	,788	,501
19-23	286	23	6	29	15,24	5,53		
24-28	130	24	6	30	15,05	5,29		
29 ve üstü	27	23	7	30	16,03	6,37		

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	115,14	3	38,38	1,264	,286
Gruplariçi	15513,20	506	30,36		
Toplam	15628,34	509			

Tablo 31'e bakıldığında, öğrencilerin 14-18 yaş grubunda aldıkları ortalama puan 13,97; 19-23 yaş grubunda 15,24; 24-28 yaş grubunda 15,05; 29 ve üstü yaş grubunda ise 16,03 olarak görülmektedir. Yapılan varyans analizi sonuçlarına göre öğrencilerin Okuma Kaygısı Ölçeği'nin “okuma becerisi korkusu” alt boyutundan elde edilen puan ortalamalarının yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği söylenebilir. Buna göre öğrencilerin Okuma Kaygısı Ölçeği'nin “okuma becerisi korkusu” boyutundan elde edilen puan ortalamalarının yaşlarına göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 32: YDTOKÖ'nin “Dil Bilgisi Kaygısı” Boyutundan Elde Edilen Puan Ortalamalarının Yaşlara Göre Analizi

K2 Yaş	N	Ranj	Min. Puan	Max. Puan	Ortalama	Std. Sap.	Levene Testi	
							F	p
14-18	67	21	7	28	17,81	4,78	1,231	,298
19-23	286	24	6	30	18,34	4,78		
24-28	130	24	6	30	19,42	5,12		
29 ve üstü	27	22	7	29	21,52	4,36		

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Farklılık olan Gruplar
Gruplararası	371,47	3	123,82			
Gruplariçi	12008,42	506	23,50	5,269	,001	1-4 2-4
Toplam	12379,89	509				

Tablo 32 incelendiğinde, 14-18 yaş grubu öğrencilerin okuma kaygısı ortalama puanları 17,81; 19-23 yaş grubu öğrencilerin 18,34; 24-28 yaş grubu öğrencilerin 19,42; 29 ve üstü yaş grubundaki öğrencilerin ise 21,52 olarak görülmektedir. Yapılan varyans analizi sonuçlarına göre öğrencilerin Okuma Kaygısı Ölçeği'nin "dil bilgisi kaygısı" boyutundan elde edilen puan ortalamalarının yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği söylenebilir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey post Hoc testine başvurulmuş ve buna göre 14-18 yaş grubundaki öğrenciler ile 19-23 yaş grubu öğrencilerin Okuma Kaygısı Ölçeği'nin "dil bilgisi kaygısı" boyutundan elde edilen puan ortalamaları ile 29 ve üstü yaş grubundaki öğrencilerin Okuma Kaygısı Ölçeği'nin "dil bilgisi kaygısı" boyutundan elde edilen puan ortalamaları arasında 29 yaş ve üstü öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. YDTOKÖ'nin "dil bilgisi kaygısı" alt boyutunda yaş değişkenine göre okuma kaygısı düzeyinin 29 yaş ve üstü öğrencilerde 14-18 yaş grubu öğrencilerden daha yüksek seviyede bulunması yani daha kaygılı olmaları durumu, yaşa bağlı olarak okuma kaygısı düzeyinin artabileceği şeklinde yorumlanabilir. Ölçeğin ikinci alt boyutu "dil bilgisi kaygısı" olarak adlandırılmıştır ve bu boyutta yer alan ölçek maddeleri dil bilgisi konuları ile yakından ilişkilidir. Bu alt boyut için 29 yaş ve üstü öğrencilerin daha fazla okuma kaygısı duyma durumları öğrencilerin dil bilgisi ve okuma becerisi ilişkisi noktasında bir kaygıları bulunduğu şeklinde düşünülebilir.

Tablo 33: YDTOKÖ'nin "Okuduğunu Anlama Endişesi" Boyutundan Elde Edilen Puan Ortalamalarının Yaşlara Göre Analizi

K3 Yaş	N	Ranj	Min. Puan	Max. Puan	Ortalama	Std. Sap.	Levene Testi	
							F	p
14-18	67	16	4	20	12,33	3,08	1,646	,178
19-23	286	16	4	20	13,06	3,60		
24-28	130	16	4	20	13,70	3,22		
29 ve üstü	27	13	6	19	13,41	3,01		

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	88,59	3	29,53	2,531	,056
Gruplariçi	5961,48	506	11,66		
Toplam	6050,08	509			

Tablo 33 incelendiğinde, 14-18 yaş grubu öğrencilerin okuma kaygısı puan ortalamaları 12,33; 19-23 yaş grubu öğrencilerin 13,06; 24-28 yaş grubu öğrencilerin 13,70; 29 ve üstü yaş grubu öğrencilerin 13,41 olarak görülmektedir. Yapılan varyans analizi sonuçlarına göre öğrencilerin Okuma Kaygısı Ölçeği'nin "okuduğunu anlama endişesi" boyutundan elde edilen puan ortalamalarının yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği söylenebilir. Buna göre öğrencilerin Okuma Kaygısı Ölçeği'nin "okuduğunu anlama endişesi" boyutundan elde edilen puan ortalamalarının yaşlarına göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 34: YDTOKÖ'nin Tamamından Elde Edilen Puan Ortalamalarının Yaşlara Göre Analizi

KTop. Yaş	N	Ranj	Min. Puan	Max. Puan	Ortalama	Std. Sap.	Levene Testi	
							F	p
14-18	67	64	2	66	44,10	10,36	,540	,655
19-23	286	57	16	73	46,65	10,67		
24-28	130	57	18	75	48,17	9,93		
29 ve üstü	27	41	29	70	50,96	10,40		

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Farklılık olan Gruplar
Gruplararası	1196,59	3	398,86	3,622	,012	1-3*
Gruplarıçi	55655,76	506	108,92			1-4*
Toplam	56852,34	509				

*p<.05

Tablo 34 ele alındığında, öğrencilerin ölçeğin tamamından elde ettikleri okuma kaygısı puan ortalamaları 14-18 yaş grubunda 44,10; 19-23 yaş grubunda 46,65; 24-28 yaş grubunda 48,17; 29 ve üstü yaş grubunda ise 50,96 olarak görülmektedir. Yapılan varyans analizi sonuçlarına göre öğrencilerin Okuma Kaygısı Ölçeği'nin tamamından elde edilen puan ortalamalarının yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği söylenebilir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey post Hoc testine başvurulmuş ve buna göre 14-18 yaş grubundaki öğrencilerin Okuma Kaygısı Ölçeği'nin tamamından elde edilen puan ortalamaları ile 29 ve üstü yaş grubundaki öğrencilerin Okuma Kaygısı Ölçeği'nin tamamından elde edilen puan ortalamaları arasında 29 yaş ve üstü öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Ayrıca 14-18 yaş grubundaki öğrencilerin Okuma Kaygısı Ölçeği'nin tamamından elde edilen puan ortalamaları ile 24-28 yaş grubu öğrencilerin Okuma Kaygısı Ölçeği'nin tamamından elde edilen puan ortalamaları arasında 24-28 yaş grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Okuma Kaygısı Ölçeği'nin tamamından elde edilen puan ortalamaları sonucunda 14-18 ile 24-28 ve 29 yaş üstü arasında anlamlı farklılık elde edilmiştir. Araştırma bulgularına göre 24-28 ve 29 yaş üstü öğrencilerin 14-18 yaş arasındaki öğrencilerden daha yüksek seviyede okuma kaygısına sahip oldukları sonucuna varılabilir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma kaygılarının yaş değişkenine göre incelendiği araştırmalarda (Boylu ve Çangal, 2015; Şen ve Boylu, 2015; Melanlıoğlu ve Demir, 2013) yaş değişkenine göre kaygı durumunda anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Demirel (2008: 32-33) yabancı dil öğretiminde “sınıf içi bireysel farklılıkların dikkate alınması” ilkesinin temel ilkelerden biri olduğunu ifade etmektedir. Okuma kaygısı yüksek olan yaş gruplarında öğretmenlerin öğrencilerin bu durumlarını göz önünde bulundurarak kaygı düzeylerini başarıya güdüleyecek seviyede tutmak amacıyla eğitim öğretim yaklaşımları sergilemeleri ve yaş farkı faktörünü dikkate almaları gerektiği düşünülebilir. Sellers (2000) yüksek kaygılı öğrencilerin

düşük kaygılı öğrencilere göre metin içeriklerini daha az hatırlama eğiliminde olduklarını tespit etmiştir. Bu durumdan hareketle okuma kaygısı düzeyinin ortalamasının üzerinde olmasının okuduğunu anlama, hatırlama seviyesinde negatif bir etkiye sahip olacağı söylenebilir. Bu durumun negatif bir etkiye yol açmaması adına öğretmenlerin okuma kaygısı düzeyi yüksek öğrencileri dikkate almaları, dil eğitiminde okuma kaygısı düzeyinin başarıya olumsuz etk vurmasını etkilemesine izin vermeyecek şekilde eğitim ortamlarını düzenlemeleri gereklidir denilebilir.

4.4.3. Türkiye’ye Gelmeden Önce Türkçe Eğitim Alma Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerin Okuma Kaygısı Düzeyleri

Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma kaygısı düzeylerinin Türkiye’ye gelmeden önce Türkçe eğitim alma durumu değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koyabilmek için t testi kullanılmıştır. Analiz sonucu Tablo 35’te gösterilmiştir:

Tablo 35: YDTOKÖ’nden Elde Edilen Puan Ortalamalarının Türkiye’ye Gelmeden Önce Türkçe Eğitim Alma Durumlarına Göre Analizi

Alt faktör	Eğitim alma	N	Ortalama	Standart Sapma	Levene Testi		t	p
					F	p		
K1	Evet	74	14,70	5,71	1,346	,247	-,622	,534
	Hayır	436	15,13	5,48				
K2	Evet	74	18,08	5,15	,143	,705	-1,193	,233
	Hayır	436	18,81	4,86				
K3	Evet	74	13,31	3,60	,347	,556	,447	,655
	Hayır	436	13,12	3,40				
K Top.	Evet	74	46,09	11,43	1,219	,270	-,736	,462
	Hayır	436	47,07	10,36				

Tablo 35 incelendiğinde, Türkiye’ye gelmeden önce Türkçe eğitim alan ve almayan öğrencilerin Okuma Kaygısı Ölçeği’nin her bir alt boyutundan ve tamamından elde ettikleri puan ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu gözlenebilir. Ölçeğin “okuma becerisi korkusu” alt boyutunda Türkiye’ye gelmeden önce Türkçe eğitim alan öğrencilerin ortalama okuma kaygısı puanları 14,70; eğitim almayanların puanları ise 15,13’tür. Ölçeğin “dil bilgisi kaygısı” alt boyutunda eğitim alanların ortalama okuma kaygısı puanlarının 18,08; almayanların 18,81 iken ölçeğin “okuduğunu anlama endişesi” alt boyutunda eğitim alanların okuma kaygısı ortalama puanlarının 13,31; almayanların puanlarının 13,12 olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin ölçeğin

toplamından aldıkları okuma kaygısı ortalama puanları Türkiye'ye gelmeden önce eğitim alanlar için 46,09; almayanlar için 47,07 olarak tespit edilmiştir. Yapılan t testi sonucuna göre öğrencilerin ölçeğin her bir alt boyutundan ve tamamından elde ettikleri puan ortalamalarının Türkiye'ye gelmeden önce Türkçe eğitim alma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Buna göre Türkiye'ye gelmeden önce Türkçe eğitim alan ve almayan öğrencilerin Okuma Kaygısı Ölçeği'nin her bir alt boyutundan ve tamamından elde ettikleri puan ortalamalarının farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

4.4.4. Türkçe Kitap, Dergi, Gazete Okuma Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerin Okuma Kaygısı Düzeyleri

Türkçe öğrenen B düzeyindeki öğrencilerin okuma kaygısı düzeylerinin Türkçe kitap, dergi, gazete okuma durumu değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini anlamak amacıyla t testi kullanılmıştır. Ölçeğin her bir alt boyutuna ilişkin değerlendirmeler ayrı ayrı gerçekleştirilmiş Levene testi sonuçları da Tablo 36'da sunulmuştur:

Tablo 36: YDTOKÖ'nden Elde Edilen Puan Ortalamalarının Türkçe Kitap, Dergi, Gazete Okuma Durumlarına Göre Analizi

Alt faktör	Okuma	N	Ortalama	Standart Sapma	Levene Testi		t	p
					F	P		
K1	Evet	363	14,75	5,38	1,440	,231	-2,145	,032
	Hayır	147	15,90	5,76				
K2	Evet	363	18,28	4,88	,056	,813	-3,090	,002
	Hayır	147	19,74	4,81				
K3	Evet	363	12,94	3,45	,065	,799	-2,066	,039
	Hayır	147	13,63	3,34				
K Top.	Evet	363	45,98	10,50	,228	,633	-3,249	,001
	Hayır	147	49,28	10,24				

Tablo 36'ya bakıldığında, ölçeğin “okuma becerisi korkusu” alt boyutunda Türkçe kitap, dergi, gazete okuyan öğrencilerin okuma kaygısı ortalama puanları 14,75; okumayan öğrencilerin puanları 15,90'dır. Ölçeğin “dil bilgisi kaygısı” alt boyutunda okuyan öğrencilerin okuma kaygısı ortalama puanları 18,28; okumayan öğrencilerin puanları 19,74 iken ölçeğin “okuduğunu anlama endişesi” alt boyutunda okuyan öğrencilerin ortalama puanları 12,94 iken okumayan öğrencilerin okuma kaygısı ortalama puanları 13,63'tür. Ölçekten alınan toplam okuma kaygısı puanlarına bakıldığında Türkçe kitap, dergi, gazete okuyan öğrencilerin ortalama okuma kaygısı puanları 45,98; okumayan öğrencilerin 49,28'dir. Yapılan t testi sonucuna göre, Türkçe kitap, dergi, gazete okuyan ve okumayan öğrencilerin Okuma Kaygısı Ölçeği'nin her bir alt boyutundan ve tamamından elde ettikleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Türkçe kitap, dergi, gazete okumayan öğrencilerin Okuma Kaygısı Ölçeği'nin her bir alt boyutundan ve tamamından elde ettikleri puan ortalamaları okuyan öğrencilere göre daha yüksektir. Tüm bu sonuçlar ışığında, Türkçe kitap, dergi, gazete okumayan öğrencilerin okuma kaygılarının okuyanlara göre manidar bir biçimde daha yüksek olduğu söylenebilir. Çıkan sonuçlar ekseninde öğrencilerin Türkçe kitap, dergi, gazete okuma oranlarının artırılmasının okuma kaygılarının azaltılmasına hizmet edeceği söylenebilir.

4.4.5. Bilinen Dil Sayısı Değişkenine Göre Öğrencilerin Okuma Kaygısı Düzeyleri

Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma kaygısı düzeylerinin bildikleri dil sayısına göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla varyans analizi yapılmış varyans analizinin bir koşulu olan Levene testine de ayrıca tablo içinde yer verilmiştir. İstatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunan durumlarda anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey post Hoc testi kullanılmıştır. Ölçeğin her bir alt boyutu ve tamamı için ayrı ayrı gerçekleştirilen analiz sonuçları aşağıdaki tablolarda sunulmuştur:

Tablo 37: YDTOKÖ'nin “Okuma Becerisi Korkusu” boyutundan Elde Edilen Puan Ortalamalarının Öğrencilerin Bildikleri Dil Sayısına Göre Analizi

K1 Dil S.	N	Ranj	Min. Puan	Max. Puan	Ortalama	Std. Sap.	Levene Testi	
							F	p
Yok	59	23	6	29	16,08	5,31		
1	209	24	6	30	15,53	5,48		
2	152	22	6	28	15,14	5,50	,757	,553
3	70	24	6	30	13,52	5,61		
4	20	21	7	23	12,15	4,64		

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Farklılık olan Gruplar
Gruplararası	446,30	4	111,58			
Gruplariçi	15182,04	505	29,77	3,748	,005	Yok-4*
Toplam	15628,342	509				

*P<.05

Tablo 37 incelendiğinde, ana dilinden başka dil bilmeyen öğrencilerin ölçeğin “okuma becerisi korkusu” alt boyutundan elde ettikleri okuma kaygısı ortalama puanlarının 16,08; 1 dil bilenlerin puanları 15,53; 2 dil bilenlerin 15,14; 3 dil bilenlerin 13,52, 4 dil bilenlerin 12,15 olduğu görülmektedir. Yapılan varyans analizi sonuçlarına göre öğrencilerin Okuma Kaygısı Ölçeği'nin “okuma becerisi korkusu” boyutundan elde edilen puan ortalamalarının bildikleri dil sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği söylenebilir. Dil bilme sayısı arttıkça okuma kaygısı puan ortalamalarının düştüğü gözlenmektedir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey post Hoc testine başvurulmuş ve buna göre ana dilinden başka dil bilmeyen öğrenciler ile 4 dil bilen öğrencilerin Okuma Kaygısı Ölçeği'nin “okuma becerisi korkusu” boyutundan elde edilen puan ortalamaları arasında ana dilinden başka dil bilmeyen öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Tüm bu sonuçlar ışığında bilinen dil sayısının artmasının okuma kaygısını düşüreceği söylenebilir.

Tablo 38: YDTOKÖ'nin “Dil Bilgisi Kaygısı” boyutundan Elde Edilen Puan Ortalamalarının Öğrencilerin Bildikleri Dil Sayısına Göre Analizi

K2 Dil S.	N	Ranj	Min. Puan	Max. Puan	Ortalama	Std. Sap.	Levene Testi	
							F	p
Yok	59	22	8	30	18,25	4,93		
1	209	24	6	30	19,65	4,63		
2	152	24	6	30	18,45	5,21	1,421	,226
3	70	22	7	29	17,55	4,77		
4	20	21	9	25	16,05	3,89		

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Farklılık olan Gruplar
Gruplararası	450,393	4	112,598			
Gruplarıçi	11929,498	505	23,391	4,814	,001	1-3* 1-4*
Toplam	12379,891	509				

*P<.05

Tablo 38 ele alındığında, ana dilinden başka dil bilmeyen öğrencilerin ölçeğin “dil bilgisi kaygısı” alt boyutundan elde ettikleri okuma kaygısı ortalama puanlarının 18,25; 1 dil bilenlerin puanları 19,65; 2 dil bilenlerin 18,45; 3 dil bilenlerin 17,55; 4 dil bilenlerin 16,05 olduğu görülmektedir. Yapılan varyans analizi sonuçlarına göre öğrencilerin Okuma Kaygısı Ölçeği'nin “dil bilgisi kaygısı” boyutundan elde edilen puan ortalamalarının bildikleri dil sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği söylenebilir. Dil bilme sayısı arttıkça okuma kaygısı puan ortalamalarının düştüğü gözlenmektedir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey post Hoc testine başvurulmuş ve buna göre 1 dil bilen öğrenciler ile 3 dil bilen öğrencilerin Okuma Kaygısı Ölçeği'nin “dil bilgisi kaygısı” boyutundan elde edilen puan ortalamaları arasında 1 dil bilen öğrenciler lehine, ayrıca 1 dil bilen öğrenciler ile 4 dil bilen öğrenciler arasında da yine 1 dil bilen öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Sonuçlar dil bilme sayısının artışına paralel olarak okuma kaygısının azaldığını göstermektedir. Bu durumda, okuma kaygısı düzeyinin bilinen yabancı dil sayısı ile ilişkili olduğu söylenebilir.

Tablo 39: YDTOKÖ'nin "Okuduğunu Anlama Endişesi" boyutundan Elde Edilen Puan Ortalamalarının Öğrencilerin Bildikleri Dil Sayısına Göre Analizi

K3 Dil S.	N	Ranj	Min. Puan	Max. Puan	Ortalama	Std. Sap.	Levene Testi	
							F	p
Yok	59		5	20	12,93	3,52		
1	209		4	20	13,43	3,26		
2	152		4	20	13,05	3,74		
3	70		4	20	12,59	3,11	,428	,223
4	20		6	20	13,35	3,57		

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	44,65	4	11,163		
Gruplariçi	6005,428	505	11,775	,948	,436
Toplam	6050,078	509			

Tablo 39 incelendiğinde, yapılan varyans analizi sonuçlarına göre öğrencilerin Okuma Kaygısı Ölçeği'nin "okuduğunu anlama endişesi" boyutundan elde edilen puan ortalamalarının bildikleri dil sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği söylenebilir. Ana dilinden başka dil bilmeyen öğrencilerin ölçeğin "okuduğunu anlama endişesi" alt boyutundan elde ettikleri okuma kaygısı ortalama puanlarının 12,93; 1 dil bilenlerin puanları 13,43; 2 dil bilenlerin 13,05; 3 dil bilenlerin 12,59; 4 dil bilenlerin 13,35 olduğu görülmektedir. Buna göre öğrencilerin Okuma Kaygısı Ölçeği'nin "okuduğunu anlama endişesi" boyutundan elde edilen puan ortalamalarının bildikleri dil sayısına göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Ölçeğin "okuduğunu anlama endişesi" olarak adlandırılan üçüncü boyutunda okuma kaygısı düzeyinde bilinen dil sayısına göre anlamlı bir farklılık çıkmayıp ölçeğin diğer boyutlarında ve tamamında bilinen dil sayısı arttıkça okuma kaygısı düzeyinin azalması sonucu dikkat çekicidir ve bu durumun başka bir araştırmanın konusu olabileceği düşünülebilir.

Tablo 40: YDTOKÖ'nin Tamamından Elde Edilen Puan Ortalamalarının Öğrencilerin Bildikleri Dil Sayısına Göre Analizi

KTop Dil S.	N	Ranj	Min. Puan	Max. Puan	Ortalama	Std. Sap.	Levene Testi	
							F	p
Yok	59		20	73	47,27	10,50		
1	209		18	75	48,62	9,76		
2	152		16	70	46,64	11,40	1,123	,345
3	70		22	69	43,64	10,24		
4	20		26	54	41,55	8,41		

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Farklılık olan Gruplar
Gruplararası	1963,981	4	490,995			
Gruplariçi	54888,361	505	107,624	4,562	,001	1-3* 1-4*
Toplam	56852,342	509				

Tablo 40'a bakıldığında, yapılan varyans analizi sonuçlarına göre öğrencilerin Okuma Kaygısı Ölçeği'nin tamamından elde edilen puan ortalamalarının bildikleri dil sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği söylenebilir. Ana dilinden başka dil bilmeyen öğrencilerin ölçeğin tamamından aldıkları okuma kaygısı ortalama puanları 47,27; 1 dil bilenlerin 48,62; 2 dil bilenlerin 46,64; 3 dil bilenlerin 43,64; 4 dil bilenlerin 41,55'tir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey post Hoc testine başvurulmuş ve buna göre 1 dil bilen öğrenciler ile 3 dil bilen öğrencilerin Okuma Kaygısı Ölçeği'nin tamamından elde edilen puan ortalamaları arasında 1 dil bilen öğrenciler lehine, ayrıca 1 dil bilen öğrenciler ile 4 dil bilen öğrenciler arasında da yine 1 dil bilen öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Tüm bu sonuçlar ışığında bilinen yabancı dil sayısının artmasının okuma kaygısını azaltacağı söylenebilir. Araştırma ile tespit edilen hem okuma kaygısı düzeyinin düşük olmasında hem de okuduğunu anlama başarı düzeyinin yüksek olmasında bilinen dil sayısının artmasının etkili olduğu sonucu ışığında bilinen yabancı dil sayısı arttıkça okuma kaygısının düştüğü söylenebilir.

4.4.6. Türkiye’de Bulunma Süresi Değişkenine Göre Öğrencilerin Okuma Kaygısı Düzeyleri

Türkçe öğrenen B düzeyindeki öğrencilerin okuma kaygısı düzeylerinin Türkiye’de bulunma sürelerine göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak için varyans analizine başvurulmuştur. Bu alt probleme ilişkin olarak ölçeğin üç alt boyutu ve toplam ölçek puanları ayrı ayrı ele alınarak incelenmiştir. İstatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunması durumunda anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey post Hoc testine başvurulmuştur. İnceleme neticesinde oluşan sonuçlar aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir:

Tablo 41: YDTOKÖ’nin “Okuma Becerisi Korkusu” Boyutundan Elde Edilen Puan Ortalamalarının Türkiye’de Bulunma Sürelerine Göre Analizi

K1 Zaman	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Levene Testi	
				F	p
0-6 Ay	143	15,34	5,81	,546	,580
6 Ay- 1 Yıl	246	14,55	5,39		
1-3 Yıl ve üstü	121	15,84	5,35		

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	150,310	2	75,155	2,486	,085
Gruplarıçi	15478,032	507	30,231		
Toplam	15628,342	509			

Tablo 41 ele alındığında, 0-6 ay arası süredir Türkiye’de bulunan öğrencilerin okuma kaygısı ortalama puanı 15,34; 6 ay-1 yıl arası süredir Türkiye’de bulunan öğrencilerin puanları 14,55; 1-3 yıl ve üstü süredir Türkiye’de bulunan öğrencilerin puanları 15,84’tür. Yapılan varyans analizi sonuçlarına göre öğrencilerin Okuma Kaygısı Ölçeği’nin “okuma becerisi korkusu” boyutundan elde edilen puan ortalamalarının Türkiye’de bulunma sürelerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir

farklılık göstermediği söylenebilir. Buna göre öğrencilerin Okuma Kaygısı Ölçeği'nin “okuma becerisi korkusu” boyutundan elde edilen puan ortalamalarının Türkiye’de bulunma sürelerine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 42: YDTOKÖ'nin “Dil Bilgisi Kaygısı” Boyutundan Elde Edilen Puan Ortalamalarının Türkiye’de Bulunma Sürelerine Göre Analizi

K2 Zaman	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Levene Testi		
				F	p	
0-6 Ay	143	18,87	5,03			
6 Ay- 1 Yıl	246	18,45	4,97	,416	,660	
1-3 Yıl ve üstü	121	19,05	4,64			
Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı		Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	34,231		2	17,116		
Gruplariçi	12345,660		507	24,113	,710	,492
Toplam	12379,891		509			

Tablo 42 incelendiğinde, 0-6 ay arası süredir Türkiye’de bulunan öğrencilerin ölçeğin “dil bilgisi kaygısı” boyutundan aldıkları okuma kaygısı ortalama puanı 18.87; 6 ay- 1 yıl arası süredir Türkiye’de bulunan öğrencilerin puanları 18.45; 1-3 yıl ve üstü süredir Türkiye’de bulunan öğrencilerin puanları 19.05’tir. Yapılan varyans analizi sonuçlarına göre öğrencilerin Okuma Kaygısı Ölçeği'nin “dil bilgisi kaygısı” boyutundan elde edilen puan ortalamalarının Türkiye’de bulunma sürelerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği söylenebilir. Buna göre öğrencilerin Okuma Kaygısı Ölçeği'nin “dil bilgisi kaygısı” boyutundan elde edilen puan ortalamalarının Türkiye’de bulunma sürelerine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 43: YDTOKÖ'nin “Okuduğunu Anlama Endişesi” Boyutundan Elde Edilen Puan Ortalamalarının Türkiye’de Bulunma Sürelerine Göre Analizi

K3 Zaman	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Levene Testi	
				F	p
0-6 Ay	143	13,27	3,55		
6 Ay- 1 Yıl	246	12,82	3,29	,536	,585
1-3 Yıl ve üstü	121	13,68	3,52		
Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	62,81	2	31,41		
Gruplariçi	5987,26	507	11,69	2,69	,070
Toplam	6050,078	509			

Tablo 43 incelendiğinde, 0-6 ay arası süredir Türkiye’de bulunan öğrencilerin okuma kaygısı ortalama puanı 13,27; 6 ay- 1 yıl arası süredir Türkiye’de bulunan öğrencilerin puanları 12,82; 1-3 yıl ve üstü süredir Türkiye’de bulunan öğrencilerin puanları 13,68’dir. Yapılan varyans analizi sonuçlarına göre öğrencilerin Okuma Kaygısı Ölçeği’nin “okuduğunu anlama endişesi” boyutundan elde edilen puan ortalamalarının Türkiye’de bulunma sürelerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği söylenebilir. Buna göre öğrencilerin Okuma Kaygısı Ölçeği’nin “okuduğunu anlama endişesi” boyutundan elde edilen puan ortalamalarının Türkiye’de bulunma sürelerine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 44: YDTOKÖ'nin Tamamından Elde Edilen Puan Ortalamalarının Türkiye’de Bulunma Sürelerine Göre Analizi

KTop. Zaman	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Levene Testi	
				F	p
0-6 Ay	143	47,48	10,85		
6 Ay- 1 Yıl	246	45,82	10,45	,607	,546
1-3 Yıl ve üstü	121	48,57	10,05		

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Farklılık olan Gruplar
Gruplararası	674,738	2	337,369			
Gruplarıçi	56177,604	507	109,722	3,075	,047	2-3*
Toplam	56852,342	509				

*P<.05

Tablo 44'e bakıldığında, 0-6 ay arası süredir Türkiye'de bulunan öğrencilerin ölçeğin tamamından aldıkları okuma kaygısı ortalama puanı 47,48; 6 ay- 1 yıl arası süredir Türkiye'de bulunan öğrencilerin puanları 45,82; 1-3 yıl ve üstü süredir Türkiye'de bulunan öğrencilerin puanları 48,57'dir. Yapılan varyans analizi sonuçlarına göre öğrencilerin Okuma Kaygısı Ölçeği'nin tamamından elde edilen puan ortalamalarının Türkiye'de bulunma sürelerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği söylenebilir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey post Hoc testine başvurulmuş ve buna göre 6 ay- 1 yıl arasında Türkiye'de bulunan öğrenciler ile 1-3 yıl ve üstü Türkiye'de bulunan öğrencilerin Okuma Kaygısı Ölçeği'nin tamamından elde edilen puan ortalamaları arasında 1-3 yıl ve üstü Türkiye'de bulunan öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Tüm bu sonuçlar ışığında 1-3 yıl ve üstü süredir Türkiye'de bulunan öğrencilerin okuma kaygılarının 6 ay- 1 yıl gibi daha az süre ile Türkiye'de bulunan öğrencilerden anlamlı bir biçimde daha yüksek olduğu diğer bir ifade ile daha kaygılı oldukları söylenebilir.

Araştırmanın ilk üç alt boyutundan elde edilen öğrencilerin okuma kaygısı puanlarının Türkiye'de bulunma durumlarına göre farklılaşmadığı yönündeki sonuçlar Zhao (2009) tarafından Amerika'da Çince öğrenen öğrencilerin okuma kaygılarının araştırıldığı araştırma ile örtüşmektedir. Bu çalışmada öğrencilerin amaç ülkede yaşama deneyimlerinin okuma kaygısı düzeylerinde bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ölçeğin tamamından elde edilen sonuçlar 1-3 yıl ve üstü öğrencilerin okuma kaygılarının 6 ay- 1 yıl gibi daha az sürede Türkiye'de bulunan öğrencilerden anlamlı bir biçimde daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuçlar Aida (1994) tarafından gerçekleştirilen yabancı dil kaygısı araştırmasında çıkan sonuçların aksi

yönündedir. Söz konusu araştırmada Japonya’da yaşam deneyimi olan öğrencilerin önemli derecede yabancı dil kaygı düzeylerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B düzeyindeki öğrencilerden 1-3 yıl ve üstü süredir Türkiye’de bulunan öğrencilerin okuma kaygısı düzeylerinin daha yüksek çıkmış olması durumunun kaygının kaynaklarının tespiti adına daha ileri bir araştırmayı gerektirdiği söylenebilir.

4.4.7. Türkçe Öğrenme Amacı Değişkenine Göre Öğrencilerin Okuma Kaygısı Düzeyleri

Türkçe öğrenen B düzeyindeki öğrencilerin okuma kaygısı düzeylerinin Türkçe öğrenme amaçlarına göre farklılık gösterip göstermediğini anlamak için varyans analizi gerçekleştirilmiştir. İstatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunması durumunda farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya çıkarabilmek için Tukey post Hoc testi kullanılmıştır. Okuma Kaygısı Ölçeği’nin her bir alt boyutu ve tamamı için gerçekleştirilen analiz sonuçları aşağıda tablolar hâlinde sunulmuştur:

Tablo 45: YDTOKÖ’nin “Okuma Becerisi Korkusu” Boyutundan Elde Edilen Puan Ortalamalarının Türkçe Öğrenme Amaçlarına Göre Analizi

K1 Amaç	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Levene Testi	
				F	p
Lisans	321	15,28	5,63	2,460	,07
Y. Lisans	126	14,76	5,34		
Doktora	34	16,32	5,75		
İş ve Diğer	29	12,62	3,90		

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Farklılık olan Gruplar
Gruplararası	253,618	3	84,539	2,810	,039	Doktora-İş ve diğer
Gruplariçi	15374,724	506	30,088			
Toplam	15628,342	509				

Tablo 45 incelendiğinde, lisans amacıyla Türkçe öğrenen öğrencilerin okuma kaygısı ortalama puanları 15,28; yüksek lisans amaçlı öğrenenlerin 14,76; doktora

amaçlı öğrenenlerin 16,32; iş ve diğer amaçlarla öğrenenlerin 12,62'dir. Yapılan varyans analizi sonuçlarına göre öğrencilerin Okuma Kaygısı Ölçeği'nin "okuma becerisi korkusu" boyutundan elde edilen puan ortalamalarının Türkçe öğrenme amaçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği söylenebilir. Buna göre öğrencilerin Okuma Kaygısı Ölçeği'nin "okuma becerisi korkusu" boyutundan elde edilen puan ortalamalarının doktora amaçlı öğrenenler ile iş ve diğer amaçlı öğrenenler arasında doktora amaçlı öğrenenler lehine farklılaştığı görülmektedir.

Tablo 46: YDTOKÖ'nin "Dil Bilgisi Kaygısı" Boyutundan Elde Edilen Puan Ortalamalarının Türkçe Öğrenme Amaçlarına Göre Analizi

K2 Amaç	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Levene Testi	
				F	p
Lisans	321	18,37	4,67	1,012	,387
Y. Lisans	126	19,26	5,18		
Doktora	34	21,00	5,48		
İş ve Diğer	29	17,41	4,74		

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Farklılık olan Gruplar
Gruplararası	302,156	3	100,719	4,261	,005	Lisans-Doktora Doktora-İş ve diğer
Gruplariçi	12077,735	506	23,635			
Toplam	12379,891	509				

Tablo 46'ya bakıldığında, lisans amacıyla Türkçe öğrenen öğrencilerin okuma kaygısı ortalama puanları 18,37; yüksek lisans amaçlı öğrenenlerin 19,26; doktora amaçlı öğrenenlerin 21,00; iş ve diğer amaçlarla öğrenenlerin 17,41'dir. Yapılan varyans analizi sonuçlarına göre öğrencilerin Okuma Kaygısı Ölçeği'nin "dil bilgisi kaygısı" boyutundan elde edilen puan ortalamalarının Türkçe öğrenme amaçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği söylenebilir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey post Hoc testine başvurulmuş ve buna göre Türkçeyi doktora amaçlı öğrenen öğrenciler ile lisans ve iş ve diğer amaçlı öğrenen öğrencilerin puan ortalamaları arasında doktora amaçlı öğrenen öğrenciler

lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Tüm bu sonuçlar ışığında Türkçeyi doktora amaçlı öğrenen öğrencilerin okuma kaygılarının lisans ile iş ve diğer amaçlı öğrenen öğrencilerden anlamlı bir biçimde daha yüksek olduğu diğer bir ifade ile daha kaygılı oldukları söylenebilir.

Tablo 47: YDTOKÖ'nin “Okuduğunu Anlama Endişesi” Boyutundan Elde Edilen Puan Ortalamalarının Türkçe Öğrenme Amaçlarına Göre Analizi

K3 Amaç	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Levene Testi	
				F	p
Lisans	321	12,95	3,47	,478	,698
Y. Lisans	126	13,48	3,49		
Doktora	34	13,41	3,05		
İş ve Diğer	29	13,59	3,12		
Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	35,226	3	11,742	,998	,394
Gruplariçi	6014,852	506	11,771		
Toplam	6050,078	509			

Tablo 47 incelendiğinde, lisans amacıyla Türkçe öğrenen öğrencilerin okuma kaygısı ortalama puanları 12,95; yüksek lisans amaçlı öğrenenlerin 13,48; doktora amaçlı öğrenenlerin 13,41; iş ve diğer amaçlarla öğrenenlerin 13,59'dur. Yapılan varyans analizi sonuçlarına göre öğrencilerin Okuma Kaygısı Ölçeği'nin “okuduğunu anlama endişesi” boyutundan elde edilen puan ortalamalarının Türkçe öğrenme amaçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği söylenebilir. Buna göre öğrencilerin Okuma Kaygısı Ölçeği'nin “okuduğunu anlama endişesi” boyutundan elde edilen puan ortalamalarının Türkçe öğrenme amaçlarına göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 48: YDTOKÖ'nin Tamamından Elde Edilen Puan Ortalamalarının Türkçe Öğrenme Amaçlarına Göre Analizi

KTop. Amaç	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Levene Testi	
				F	p
Lisans	321	46,60	10,55		
Y. Lisans	126	47,51	10,48		
Doktora	34	50,73	10,88	,517	,670
İş ve Diğer	29	43,62	8,82		

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Farklılık olan Gruplar
Gruplararası	887,245	3	295,748			
Gruplariçi	55965,097	506	109,521	2,700	,045	Doktora-İş ve diğer
Toplam	56852,342	509				

Tablo 48'e bakıldığında, lisans amacıyla Türkçe öğrenen öğrencilerin ölçeğin tamamından aldıkları okuma kaygısı ortalama puanları 46,60; yüksek lisans amaçlı öğrenenlerin 47,51; doktora amaçlı öğrenenlerin 50,73; iş ve diğer amaçlarla öğrenenlerin 43,62'dir. Yapılan varyans analizi sonuçlarına göre öğrencilerin Okuma Kaygısı Ölçeği'nin tamamından elde edilen puan ortalamalarının Türkçe öğrenme amaçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği söylenebilir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey post Hoc testine başvurulmuş ve buna göre Türkçeyi doktora amaçlı öğrenen öğrenciler ile iş ve diğer amaçlı öğrenen öğrencilerin Okuma Kaygısı Ölçeği'nin tamamından elde edilen puan ortalamaları arasında doktora amaçlı öğrenen öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Tüm bu sonuçlara göre Türkçeyi doktora amaçlı öğrenen öğrencilerin okuma kaygılarının iş ve diğer amaçlı öğrenen öğrencilerden anlamlı bir biçimde daha yüksek olduğu diğer bir ifade ile daha kaygılı oldukları söylenebilir. Bireyin beklentisi ne kadar yüksekse kaygı düzeyi de o kadar yüksek olmaktadır (Krasne, 2001: 75). Krasne (2001) tarafından ifade edilen bu durum araştırma sonucu ile ilişkilendirilebilir. Özdemir (2013) Türkçeyi yabancı dil olarak

öğrenenlerin konuşma kaygılarının kaynaklarını tespit etmeyi amaçlayan bir yüksek lisans tezi hazırlamış ve bu çalışma sonunda doktora devam eden öğrencilerin konuşma kaygı düzeyinin lisans mezunu ya da lisans öğrenimine devam eden öğrencilere göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bu bulgular da bir başka dil becerisi olan konuşma becerisinde de okuma becerisinde olduğu gibi doktora yapan öğrencilerin daha fazla kaygı duyduklarını göstermektedir. Ayrıca Aydın (1999) tarafından yapılan “Konuşma ve yazma derslerinde yabancı dil öğrenimindeki kaygı nedenleri” başlıklı doktora tezinde yabancı dil olarak İngilizce öğrenen Türk üniversite öğrencileri üzerinde bir araştırma gerçekleştirilmiş ve sonucunda yüksek kişisel beklentilerin kaygı sebeplerinden biri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B düzeyindeki doktora öğrencilerinin okuma kaygılarının yüksek olması durumu, beklentilerinin yüksek oluşuna bağlıdır denilebilir.

4.4.8. Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Öğrencilerin Okuma Kaygısı Düzeyleri

Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma kaygısı düzeylerinin okuma sıklıklarına göre farklılık gösterip göstermediğini tespit edebilmek için varyans analizi gerçekleştirilmiştir. Bu alt probleme ilişkin olarak Okuma Kaygısı Ölçeği’nin üç alt boyutu ve toplam ölçek puanları ayrı ayrı ele alınarak incelenmiştir. İstatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunması durumunda anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey post Hoc testine başvurulmuştur. Analizin sonuçları aşağıdaki tablolarda yer almaktadır:

Tablo 49: YDTOKÖ’nin “Okuma Becerisi Korkusu” Boyutundan Elde Edilen Puan Ortalamalarının Okuma Sıklıklarına Göre Analizi

K1 Okuma Sıklığı	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Levene Testi	
				F	p
Okumuyor	135	16,06	5,85	1,264	,286
Her gün	90	14,23	5,62		
Haftada birkaç	172	14,72	5,21		
Ayda birkaç	113	15,12	5,38		

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	217,336	3	72,445		
Gruplariçi	15411,006	506	30,159	2,402	,067
Toplam	15628,342	509			

Tablo 49 incelendiğinde, okumayan öğrencilerin ölçeğin “okuma becerisi korkusu” alt boyutundan aldıkları ortalama okuma kaygısı puanı 16,06; her gün okuyan öğrencilerin puanı 14,23; haftada birkaç kez okuyan öğrencilerin puanı 14,72; ayda birkaç kez okuyan öğrencilerin puanı 15,12’dir. Yapılan varyans analizi sonuçlarına göre öğrencilerin Okuma Kaygısı Ölçeği’nin “okuma becerisi korkusu” boyutundan elde edilen puan ortalamalarının okuma sıklıklarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği söylenebilir. Buna durumda öğrencilerin Okuma Kaygısı Ölçeği’nin “okuma becerisi korkusu” boyutundan elde edilen puan ortalamalarının okuma sıklığı değişkenine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 50: YDTOKÖ’nin “Dil Bilgisi Kaygısı” Boyutundan Elde Edilen Puan Ortalamalarının Okuma Sıklıklarına Göre Analizi

K2 Okuma Sıklığı	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Levene Testi	
				F	p
Okumuyor	135	19,73	4,91		
Her gün	90	18,71	5,18		
Haftada birkaç	172	17,99	4,84	,536	,658
Ayda birkaç	113	18,62	4,64		

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Farklılık olan Gruplar
Gruplararası	230,912	3	76,971			
Gruplariçi	12148,980	506	23,775	3,237	,022	Okumuyor-Haftada birkaç
Toplam	12379,891	509				

Tablo 50 ele alındığında, okumayan öğrencilerin ölçeğin “dil bilgisi kaygısı” alt boyutundan aldıkları ortalama okuma kaygısı puanı 19,73; her gün okuyan öğrencilerin puanı 18,71; haftada birkaç kez okuyan öğrencilerin puanı 17,99; ayda birkaç kez okuyan öğrencilerin puanı 18,62’dir. Yapılan varyans analizi sonuçlarına göre öğrencilerin Okuma Kaygısı Ölçeği’nin “dil bilgisi kaygısı” boyutundan elde edilen puan ortalamalarının okuma sıklıklarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği söylenebilir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey post Hoc testine başvurulmuş ve buna göre okumayan öğrenciler ile haftada birkaç kez okuyan öğrencilerin puan ortalamaları arasında okumayan öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Tüm bu sonuçlar ışığında okumayan öğrencilerin okuma kaygılarının haftada bir kaç kez okuyan öğrencilerden anlamlı bir biçimde daha yüksek olduğu diğer bir ifade ile daha kaygılı oldukları söylenebilir. Bu alt boyutta haftada birkaç kez okuyan öğrencilerin okumayanlara göre daha düşük okuma kaygısına sahip oldukları görülmektedir. Bu durumda okuma sıklığının artırılmasının okuma kaygısını azaltabileceği söylenebilir.

Ölçeğin “dil bilgisi kaygısı” boyutu sonuçları, okumayan öğrencilerin yüksek okuma kaygısına sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Bu durum okuma alışkanlığının okuma kaygısı üzerine etkisine de bir kanıt olarak gösterilebilir. “Bu sebeple okuma eğitimi programları, okumaya yönelik olumlu tutum geliştirebilmeyi hedeflerken öğrencilerde okuma alışkanlığını geliştirecek faaliyetlere de yer vermelidir” (Balcı, Uyar, Büyükkız, 2012: 983). “Öğretmenlerin, öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmada yerine getirmeleri gereken en önemli görevlerden biri okumayı sevdirmektir” (Temizkan, 2009: 59). “Her dil becerisi gibi okuma da yapılacak sürekli etkinliklerle birey için bir alışkanlığa dönüşecek ve yetişkinliği de kapsayan bir dönemde kişide hayat boyu gerekli olan bir ihtiyaç olma fikrini geliştirecektir” (Bağcı, 2010: 2019). Okumayı seven, okuma alışkanlığı kazanan öğrencilerin, okuma gereksinimlerini karşılayabilecekleri, okumayı zevk verici bir etkinlik olarak görebilecekleri ve okuma üzerine olumsuz etkileri bulunabilecek yüksek kaygı düzeyinden uzak olabilecekleri düşünülebilir. Böylelikle öğrencilerin okumaya olan ilgi ve isteklerinin artacağı, okuma tutumlarının olumlu yönde değişebileceği, akademik olarak da okuduklarını anlayarak başarılı olabilecekleri söylenebilir.

Tablo 51: YDTOKÖ'nin "Okuduğunu Anlama Endişesi" Boyutundan Elde Edilen Puan Ortalamalarının Okuma Sıklıklarına Göre Analizi

K3 Okuma Sıklığı	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Levene Testi	
				F	p
Okumuyor	135	13,66	3,34	,513	,674
Her gün	90	13,29	3,68		
Haftada birkaç	172	12,77	3,41		
Ayda birkaç	113	13,00	3,33		

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	64,302	3	21,434	1,830	,141
Gruplarıçi	5985,775	506	11,714		
Toplam	6050,078	509			

Tablo 51 incelendiğinde, okumayan öğrencilerin ölçeğin "okuduğunu anlama endişesi" alt boyutundan aldıkları ortalama okuma kaygısı puanı 13,66; her gün okuyan öğrencilerin puanı 13,29; haftada birkaç kez okuyan öğrencilerin puanı 12,77; ayda birkaç kez okuyan öğrencilerin puanı 13,00'dır. Yapılan varyans analizi sonuçlarına göre öğrencilerin Okuma Kaygısı Ölçeği'nin "okuduğunu anlama endişesi" boyutundan elde edilen puan ortalamalarının okuma sıklıklarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği söylenebilir. Buna göre öğrencilerin Okuma Kaygısı Ölçeği'nin "okuduğunu anlama endişesi" boyutundan elde edilen puan ortalamalarının okuma sıklıklarına göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 52: YDTOKÖ'nin Tamamından Elde Edilen Puan Ortalamalarının Okuma Sıklıklarına Göre Analizi

K Top. Okuma Sıklığı	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Levene Testi	
				F	p
Okumuyor	135	49,44	10,39	,196	,899
Her gün	90	46,23	11,01		
Haftada birkaç	172	45,49	10,31		
Ayda birkaç	113	46,73	10,17		

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Farklılık olan Gruplar
Gruplararası	1270,658	3	423,553	3,894	,009	Okumuyor- Haftada birkaç
Gruplariçi	55581,683	506	108,770			
Toplam	56852,342	509				

Tablo 52 incelendiğinde, okumayan öğrencilerin ölçeğin tamamından aldıkları ortalama okuma kaygısı puanı 49,44; her gün okuyan öğrencilerin puanı 46,23; haftada birkaç kez okuyan öğrencilerin puanı 45,49; ayda birkaç kez okuyan öğrencilerin puanı 46,73'tür. Yapılan varyans analizi sonuçlarına göre öğrencilerin Okuma Kaygısı Ölçeği'nin tamamından elde edilen puan ortalamalarının okuma sıklıklarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği söylenebilir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey post Hoc testine başvurulmuş ve buna göre okumayan öğrenciler ile haftada birkaç kez okuyan öğrencilerin puan ortalamaları arasında okumayan öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Tüm bu sonuçlara göre okumayan öğrencilerin okuma kaygılarının haftada birkaç kez okuyan öğrencilerden anlamlı bir biçimde daha yüksek olduğu diğer bir ifade ile daha kaygılı oldukları söylenebilir. Ölçeğin tamamından elde edilen bulgular ışığında hiç okumayan öğrencilere göre haftada birkaç kez okuyan öğrencilerin okuma kaygıları daha azdır ve bu durumda okuma sıklığının artırılması hâlinde okuma kaygısının azalacağı düşünülebilir.

4.5. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Düzeyleri ile Okuma Kaygıları Arasındaki İlişki

Araştırmanın beşinci alt probleminde “Türkçe öğrenen B düzeyindeki öğrencilerin okuduğunu anlama başarı düzeyleri ile okuma kaygıları arasında bir ilişki var mıdır? Şeklinde belirlenen sorunun cevabı araştırılmıştır.

Tablo 53: Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Düzeyleri ile Okuma Kaygıları Arasındaki İlişki

Kaygı	Başarı
K1	-,275**
K2	-,191**
K3	-,069
K4	-,256**

P<.01

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B düzeyindeki öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testinden elde ettikleri puanlar ile Okuma Kaygısı Ölçeği’nin tamamı ve alt boyutlarından elde ettikleri puanlar arasındaki ilişkiler negatif yönlü olup -,069 ile -,275 arasında değişmektedir ve sadece Okuma Kaygısı Ölçeği’nin “okuduğunu anlama endişesi” boyutundan elde edilen puanlar ile okuduğunu anlama başarı testinden elde edilen puanlar arasındaki ilişki anlamlı çıkmamış diğer tüm ilişki katsayıları ,01 düzeyinde anlamlı çıkmıştır. Tüm bu sonuçlar ekseninde okuduğunu anlama testinden elde edilen puanlarla okuma kaygısı ölçeğinden elde edilen puanlar arasında ters yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre okuma kaygısı arttıkça okuduğunu anlama testinden elde edilen başarının düşeceği söylenebilir.

Araştırma sonuçlarını Zhao’nun (2009) araştırma sonuçları da desteklemektedir. Zhao (2009: 119-120) araştırmasında Amerika Birleşik Devletleri’nde yabancı dil olarak Çince öğrenen İngilizce konuşan üniversite öğrencilerinin yabancı dil okuma kaygılarını araştırmıştır. Araştırma sonucunda yabancı dil okuma kaygısı ile okuma performansı arasında bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir. 125 öğrencinin örneklem grubunu oluşturduğu araştırmada okuma performansları sekiz okuma paragrafından oluşan metinlere dayalı olarak hazırlanan test aracılığı ile değerlendirilmiştir. Öğrencilerin okuma kaygısı düzeyleri Saito ve diğerleri (1999) tarafından geliştirilen Yabancı Dil Okuma Kaygısı Ölçeği ile ölçülmüştür. Araştırma sonucunda yüksek

seviyede yabancı dil okuma kaygısına sahip olan öğrencilerin yabancı dil okuma testinden aldıkları sonuçların daha düşük başarı seviyesinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B düzeyindeki öğrencilerin okuma kaygısı arttıkça okuduğunu anlama testinden elde edilen başarı düşecektir şeklinde çıkan araştırma sonuçlarını Sellers (2000) tarafından yapılan araştırma sonuçları da desteklemektedir. Sellers (2000), yabancı dil olarak İspanyolcada okuduğunu anlama ve kaygı arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma sonuçları daha yüksek kaygıya sahip olan öğrencilerin daha düşük kaygı düzeyine sahip olan öğrencilere göre paragraf içeriklerini daha az hatırlama eğiliminde olduklarını göstermiştir.

Ortalamanın üzerinde yabancı dil kaygısının başarıyı azalttığı yönünde sonuçlanan benzer araştırmalar da (Horwitz ve diğerleri 1986; MacIntyre ve Gardner, 1989; Phillips, 1992; Aida, 1994, Saito ve Samimy, 1996; Hsu, 2004; Wu, 2011; Lien, 2011; Jafarigohar, 2012; Shboul, Ahmad, Nordin ve Abdulrahman, 2013, Guimba ve Alico, 2015) araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

Hadidi ve Bargezar'ın (2015) *“Investigating reading anxiety and performance on reading proficiency: A case of Iranian efl learners”* (Yabancı dil olarak İngilizce öğrenen İranlı öğrencilerin okuma yeterlilikleri üzerinde performans ve kaygının incelenmesi) adlı çalışmalarında çıkan sonuçlar da araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. 73 kadın, 24 erkek olmak üzere 94 katılımcı üzerinde gerçekleştirilen araştırmada okuma kaygı seviyesi ve okuduğunu anlama arasında negatif bir korelasyon tespit edilmiş, kaygının önemli derecede okuduğunu anlama performansı üzerinde etkisi olan bir faktör olduğu saptanmıştır.

Yabancı dil alan yazını incelendiğinde araştırma sonuçlarının aksi istikametinde sonuçlarla da karşılaşılmaktadır. Brantmeirer (2005) yaptığı araştırma sonucunda kaygı ve okuduğunu anlama arasında bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Aynı şekilde Mills, Pajares ve Heron (2006) da yaptıkları araştırma sonuçlarında U.S.'de yabancı dil olarak Fransızca öğrenen öğrencilerin dil kaygıları ve okuma performansları arasında bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Chen (2007) tarafından gerçekleştirilen araştırmada Ming Chuan Üniversitesi'nde yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin okuma kaygıları ile okuma performansları arasındaki ilişki araştırılmış ve araştırma sonucunda bunlar arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmaların paralelinde Rajab, Zakaria, Rahman, Hosni ve Hassani (2012)

tarafından Malezyada yabancı dil olarak İngilizce öğrenen üniversite öğrencilerine yönelik gerçekleştirilen araştırma sonucunda da öğrencilerin okuma kaygısı seviyesi ile okuma performansları arasında bir ilişki olmadığı bulgulanmıştır.

Araştırma sonucunda ulaşılan yabancı dil okuma kaygısı yükseldikçe okuduğunu anlama başarı düzeyinde azalma bulgusu ışığında, yabancı dil öğrenim sürecinin ana dili öğrenimine göre daha farklı, bilinmeyen, karmaşık bir süreci içerdiği, bu süreçte ana dilden farklı harf sistemi, farklı sesler, cümle dizimi, kelime bilgisi gibi faktörleri içeren farklı dil bilgisi yapıları, okunan metne ilişkin kültürel art alan bilgi eksikliği, metnin konusu hakkında bilgi sahibi olunmaması durumlarının okuma kaygısını artırıcı sebepler olduğu söylenebilir. Bu sebepler nedeniyle okuyucu harfî tanımada, seslendirmede, kelimelerin anlamını hatırlamada, cümleyi anlamlandırmada sorunlar yaşayabilir. Kuru Gönen (2009) yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlerin okuma kaygılarının kaynaklarını araştırdığı çalışmasında şu sonuçlara ulaşmıştır:

- a. Yüksek yabancı dil kaygısı taşıyan öğrenciler aynı zamanda yüksek yabancı dil okuma kaygısı taşıma eğilimindedirler ve bunun tam tersi de geçerlidir.
- b. Katılımcıların günlüklerinden ulaşılan sonuçlara göre yabancı dil okuma kaygısının kişisel faktörler, okuma metinleri ve okuma kursundan kaynaklanan kaygılar olmak üzere üç ana kaynağının olduğu söylenebilir. Kişisel faktörlere örnek olarak motivasyon ve özgüven eksikliği, yüksek beklentiler, anlama korkusu; okuma metninden kaynaklanan faktörlere konular, bilinmeyen kelimeler ve kültürel içerik örnek olarak verilebilir. Okuma kursundan kaynaklanan faktörlerden bazıları ise; kurs kitabı, sınıf araç gereçleri, öğretmen ve zorunlu okumadır.
- c. Öğrenci raporları, öğrencilerin okuma metinlerinden fotoğraflar ve yazı büyüklüğü ile ilgili beklentileri olduğunu göstermiştir. Ayrıca bilinmeyen kültürel içeriklerin öğrencilerde kaygıya sebep olduğu anlaşılmıştır. Çünkü hedef dildeki bu tür metinler öğrencileri yapamam(I can't) duygusuna yaklaştırmaktadır.

Araştırma sonucunda okuma kaygısı düzeyinin okuduğunu anlama başarı düzeyiyle yakından ilişkili olduğu sonucuna varıldığı söylenebilir. Kaygı seviyesinin ortalamanın üzerinde olması durumunda okuduğunu anlama başarısını negatif yönde etkileyeceği sonucuna araştırma bulguları doğrultusunda varılabilir. Grabe (2009a: 14-16; 1991: 78-379) okunamın anlamaya yönelik bir süreç olduğunu ifade ederek “okuma amaçları çeşitlense de okuyucu, öncelikle okuduğunu anlamak için okur” diyerek okuma ediminin anlamayı gerektirdiğine işaret etmiştir. Okuma becerisinin temel amacı olan okuduğunu anlama becerisinin geliştirilebilmesi okuma becerisi eğitiminin temel hedefidir denilebilir. Bu amaç doğrultusunda okuma becerisi eğitiminin öğrencinin okuma kaygısı gibi duyuşsal yönlerini de dikkate alınarak verilmesi başarıyı artırmada bir etmen olarak görülebilir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara dayalı olarak geliştirilen öneriler yer almaktadır.

5.1. Sonuçlar

Bu çalışmanın ilk adımında Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B düzeyindeki öğrencilerin okuma kaygısını ölçmek amacıyla geçerli ve güvenilir bir ölçek ve okuduğunu anlama başarı düzeylerini tespit etmek amacıyla bir başarı testi geliştirilmiştir. Bu ölçek ve başarı testi aracılığı ile öğrencilerin okuduğunu anlama başarı düzeyleri ve okuma kaygısı düzeyleri belirlenmiştir. İkinci adımda öğrencilerin okuma kaygısı düzeyi ve okuduğunu anlama başarı düzeyleri cinsiyet, yaş, Türkiye'ye gelmeden önce Türkçe eğitim alma durumu, Türkçe kitap, dergi, gazete okuma durumu, bilinen dil sayısı, Türkiye'de bulunma süresi, Türkçe öğrenme amacı, okuma sıklığı değişkenlerine göre incelenmiş ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B düzeyindeki öğrencilerin okuma kaygıları ile okuduklarını anlama başarı düzeyleri arasındaki ilişki tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu çalışmalar neticesinde araştırmadaki alt problemlerin veriliş sırasına göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

5.1.1. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B düzeyindeki öğrencilerin okuduğunu anlama başarı düzeyleri en düşük puan 8, en yüksek puanın 45 olduğu okuduğunu anlama başarı testi sonucunda belirlenmiş, puan ortalamaları 33,0059, standart sapması ise 7,55 olarak tespit edilmiştir. Maksimum puanın 45 olduğu dikkate alındığında yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B düzeyindeki öğrencilerin okuduğunu anlama başarı düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir.

5.1.2. Değişkenlere Göre Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B düzeyindeki öğrencilerin okuduğu anlama başarı düzeylerinde cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testinden elde ettikleri puanların yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada yer alan öğrencilerin Türkçe okuduğunu anlama başarı testi puanları Türkiye'ye gelmeden önce Türkçe eğitim alıp almama durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık arz etmemektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B düzeyindeki öğrencilerin okuduğunu anlama başarı düzeylerinin Türkçe kitap, dergi, gazete okuma değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Türkçe öğrenen B düzeyindeki öğrencilerin okuduğunu anlama testinden elde ettikleri puan ortalamalarının bildikleri dil sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ana dilinden başka hiç dil bilmeyen öğrencilerle 1 dil, 2 dil, 3 dil ve 4 dil bilen öğrenciler arasında 1 dil, 2 dil, 3 dil ve 4 dil bilen öğrenciler lehine ve 2 dil bilen öğrencilerle 4 dil bilen öğrenciler arasında 4 dil bilen öğrenciler lehine puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı düzeylerinin Türkiye'de bulunma sürelerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre 6 ay-1 yıl arasında Türkiye'de kalan öğrencilerin okuduğunu anlama testinden elde ettiği puan ortalamaları ile 1-3 yıl ve üstü Türkiye'de kalan öğrencilerin okuduğunu anlama testinden elde ettiği puan ortalamaları arasında 6 ay-1 yıl arasında Türkiye'de kalan öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur.

Türkçe öğrenen B düzeyindeki öğrencilerin okuduğunu anlama başarı düzeylerinin Türkçe öğrenme amaçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testinden elde ettikleri puanların okuma sıklıklarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

5.1.3. Öğrencilerin Okuma Kaygısı Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma kaygısı düzeyleri, araştırmanın nicel veri toplama aracı olan Yabancı Dil Olarak Türkçe Okuma Kaygısı Ölçeği'nin üç alt boyutu ve tamamına ilişkin ölçek puanları ayrı ayrı ele alınarak incelenmiştir. İnceleme sonucunda ölçeğin “okuma becerisi korkusu” boyutunda öğrencilerin okuma kaygısı puan ortalamaları 15,07 olarak bulunmuştur. Ölçeğin “dil bilgisi kaygısı” boyutunda öğrencilerin puan ortalamaları 18,71; “okuduğunu anlama endişesi” boyutunda ise 13,14 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tamamından elde edilen sonuçlara göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B düzeyindeki öğrencilerin okuma kaygısı puan ortalamaları 46,92 olarak tespit edilmiştir.

5.1.4. Değişkenlere Göre Öğrencilerin Okuma Kaygısı Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin Okuma Kaygısı Ölçeği'nin her bir alt boyutundan ve tamamından elde ettikleri puan ortalamalarının cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B düzeyindeki öğrencilerin okuma kaygısı düzeylerinin ölçeğin “okuma becerisi korkusu” alt boyutundan elde edilen puan ortalamalarında yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.

Öğrencilerin ölçeğin “dil bilgisi kaygısı” alt boyutundan aldıkları puan ortalamalarının yaşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Buna göre 14-18 yaş grubundaki öğrenciler ile 19-23 yaş grubu öğrencilerin puan ortalamaları ile 29 ve üstü yaş grubundaki öğrencilerin puan ortalamaları arasında 29 yaş ve üstü öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu yani 29 yaş ve üstü öğrencilerin daha yüksek okuma kaygısı düzeyine sahip oldukları bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin ölçeğin “okuduğunu anlama endişesi” alt boyutundan aldıkları puan ortalamalarının yaşlara göre analizi neticesinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Okuma Kaygısı Ölçeği'nin tamamından elde edilen puan ortalamalarının yaşlara göre analizi sonrasında istatistiksel olarak anlamlı bir

farklılık olduğu tespit edilmiştir. Buna göre 14-18 yaş grubundaki öğrencilerin ölçeğin tamamından elde edilen puan ortalamaları ile 29 ve üstü yaş grubundaki öğrencilerin ölçeğin tamamından elde edilen puan ortalamaları arasında 29 yaş ve üstü öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Buna ek olarak 14-18 yaş grubundaki öğrencilerin ölçeğin tamamından elde edilen puan ortalamaları ile 24-28 yaş grubu öğrencilerin ölçeğin tamamından elde edilen puan ortalamaları arasında 24-28 yaş grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma kaygısı düzeylerinin Türkiye'ye gelmeden önce Türkçe eğitim alma durumu değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koyabilmek için gerçekleştirilen analizler sonrasında Türkiye'ye gelmeden önce Türkçe eğitim alan ve almayan öğrencilerin ölçeğin her bir alt boyutundan ve tamamından elde ettikleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin okuma kaygısı düzeylerinin Türkçe kitap, dergi, gazete okuma durumu değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini anlamak amacıyla gerçekleştirilen analizler neticesinde Türkçe kitap, dergi, gazete okumayan öğrencilerin Okuma Kaygısı Ölçeği'nin her bir alt boyutundan ve tamamından elde ettikleri puan ortalamalarının okuyan öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma kaygısı düzeylerinin bildikleri dil sayısına göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen incelemeler sonucunda öğrencilerin ölçeğin “okuma becerisi korkusu” alt boyutundan elde edilen puan ortalamalarının bildikleri dil sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre ana dilinden başka hiç dil bilmeyen öğrenciler ile dört dil bilen öğrencilerin ölçeğin “okuma becerisi korkusu” alt boyutundan elde edilen puan ortalamaları arasında ana dilinden başka dil bilmeyen öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Ölçeğin “dil bilgisi kaygısı” alt boyutundan elde edilen puan ortalamalarının öğrencilerin bildikleri dil sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre bir dil bilen öğrenciler ile üç dil bilen öğrencilerin ölçeğin “dil bilgisi kaygısı” alt boyutundan elde ettikleri puan ortalamaları arasında bir dil bilen öğrenciler lehine, ayrıca bir dil bilen öğrenciler ile dört dil bilen öğrencilerin arasında da yine bir dil bilen öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu sonucuna

ulaşılmıştır. Ölçeğin “okuduğunu anlama endişesi” alt boyutundan elde edilen puan ortalamalarının ise öğrencilerin bildikleri dil sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin ölçeğin tamamından elde ettikleri puan ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır. Buna göre bir dil bilen öğrenciler ile üç dil bilen öğrencilerin ölçeğin tamamından elde edilen puan ortalamaları arasında bir dil bilen öğrenciler lehine, ayrıca bir dil bilen öğrenciler ile dört dil bilen öğrenciler arasında da yine bir dil bilen öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur.

Araştırmaya katılan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B düzeyindeki öğrencilerin okuma kaygısı düzeylerinin Türkiye’de bulunma sürelerine göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için gerçekleştirilen analizler neticesinde ölçeğin “okuma becerisi korkusu” alt boyutundan elde edilen puan ortalamalarının Türkiye’de bulunma sürelerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin ölçeğin “dil bilgisi kaygısı” ve “okuduğunu anlama endişesi” alt boyutundan elde ettikleri puan ortalamalarının Türkiye’de bulunma sürelerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Öğrencilerin ölçeğin tamamından elde ettikleri puan ortalamalarının Türkiye’de bulunma sürelerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre 6 ay-1 yıl arasında Türkiye’de bulunan öğrenciler ile 1-3 yıl ve üstü Türkiye’de bulunan öğrencilerin ölçeğin tamamından elde ettikleri puan ortalamaları arasında 1-3 yıl ve üstü Türkiye’de bulunan öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin okuma kaygısı düzeylerinin Türkçe öğrenme amaçlarına göre farklılık gösterip göstermediğini anlamak amacıyla yapılan analizler sonucunda ölçeğin “okuma becerisi korkusu” alt boyutundan elde edilen puan ortalamalarının Türkçe öğrenme amaçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır. Buna göre Türkçeyi doktora amaçlı öğrenen öğrenciler ile iş ve diğer amaçlı öğrenenler arasında doktora amaçlı öğrenenler lehine anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin ölçeğin “dil bilgisi kaygısı” alt boyutundan elde ettikleri puan ortalamalarının Türkçe öğrenme amaçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre Türkçeyi doktora amaçlı öğrenen öğrenciler ile lisans ve iş ile iş ve diğer amaçlı öğrenen

öğrencilerin puan ortalamaları arasında doktora amaçlı öğrenen öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Ölçeğin “okuduğunu anlama endişesi” alt boyutundan elde edilen puan ortalamalarının öğrencilerin Türkçe öğrenme amaçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin tamamından elde edilen puan ortalamaları incelendiğinde ortalamalar arasında öğrencilerin Türkçe öğrenme amaçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğu tespit edilmiştir. Buna göre Türkçeyi doktora amaçlı öğrenen öğrenciler ile iş ve diğer amaçlı öğrenen öğrencilerin ölçeğin tamamından elde edilen puan ortalamaları arasında doktora amaçlı öğrenen öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada yer alan öğrencilerin okuma kaygısı düzeylerinin okuma sıklıklarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek gayesiyle gerçekleştirilen analizler sonucunda ölçeğin “okuma becerisi korkusu” alt boyutundan elde edilen puan ortalamalarının okuma sıklıklarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin ölçeğin “dil bilgisi kaygısı” alt boyutundan elde ettikleri puan ortalamalarının okuma sıklıklarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre okumayan öğrenciler ile haftada birkaç kez okuyan öğrencilerin puan ortalamaları arasında okumayan öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin ölçeğin “okuduğunu anlama endişesi” alt boyutundan elde ettikleri puan ortalamaları arasında okuma sıklıklarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin Okuma Kaygısı Ölçeği’nin tamamından elde ettikleri puan ortalamalarının okuma sıklıklarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre okumayan öğrenciler ile haftada birkaç kez okuyan öğrencilerin puan ortalamaları arasında okumayan öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu sonucuna varılmıştır. Okumayan öğrencilerin okuma kaygılarının haftada birkaç kez okuyan öğrencilerden anlamlı bir biçimde daha yüksek olduğu diğer bir ifade ile daha kaygılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.5. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Düzeyleri ile Okuma Kaygıları Arasındaki İlişkiye Dair Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testinden elde ettikleri puanlar ile Okuma Kaygısı Ölçeği’nin tamamı ve alt boyutlarından elde

ettikleri puanlar arasındaki ilişkilerin negatif yönlü olduğu; $-.069$ ile $-.275$ arasında değiştiği ve sadece Okuma Kaygısı Ölçeği'nin "okuduğunu anlama endişesi" boyutundan elde edilen puanlar ile okuduğunu anlama başarı testinden elde edilen puanlar arasındaki ilişkinin anlamlı çıkmadığı diğer tüm ilişki katsayılarının $.01$ düzeyinde anlamlı çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre okuduğunu anlama başarı testinden elde edilen puanlarla okuma kaygısı ölçeğinden elde edilen puanlar arasında ters yönlü bir ilişki olduğu, okuma kaygısı arttıkça okuduğunu anlama testinden elde edilen başarı puanının düştüğü sonucuna ulaşılmıştır.

5.2. Öneriler

5.2.1. Uygulayıcılara Öneriler

- a) Avrupa Konseyi Yabancı Diller İçin Ortak Başvuru Metni'nde yabancı dil eğitiminde üç temel hedef belirtilmiştir. Bu temellerden üçüncüsü, "Bütün eğitim düzeylerinde, özel ihtiyaçlarına uygun iletişim yetisini farklı öğrenci türleri ve sınıflarına kazandırmak için gereken öğretim yöntemlerini ve araç-gereçleri ortaya koyacak araştırma ve geliştirme programları oluşturmak" şeklinde belirlenmiştir. Bu temel hedef içerisinde yer alan iletişim yetisini kazandırmak için üzerinde durulan farklı öğrenci türleri kavramı ile öğrencilerin cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyi, bilişsel özellik ve psikolojik özellik farklılıklarının öğretim yöntemi tespitinden program geliştirmeye kadar tüm öğretim sürecinde dikkate alınması gerektiği sonucuna varılabilir. Bu bağlamda, öğrencilerin psikolojik özellikleri boyutunda yer alan kaygı durumlarının öğretim sürecinin her aşamasında dikkate alınması gereken bir faktör olduğu söylenebilir. Ana dili eğitimine göre daha karmaşık bir süreci içeren yabancı dil eğitim sürecinde öğrencilerin kaygılarını başarıya güdüleyecek seviyede tutacak, eğitime ket vuracak seviyeye gelmesini engelleyecek şekilde öğretim plan ve programları düzenlenebilir.
- b) Okuma becerisi dersinde öğretmenlerin öğrenciye dersi sevdirecek şekilde ılımlı, rahatlatıcı tavırlar sergileyerek öğrencilerini cesaretlendirmeleri durumunda öğrencilerin okuma kaygısının azalabileceği ve böylelikle okuma kaygısı düzeyi yüksek olmayan öğrencilerin okuduklarını anlama başarı düzeylerinin artabileceği düşünülebilir. Dörnyei (2007: 723) hatanın hoş görüldüğü, utanç veya kaygı gibi olumsuz duygulara neden olmadığı bir sınıf atmosferi yaratılması gerektiğini ifade etmektedir. Bu ifadeler doğrultusunda öğrencilerin kendilerini rekabet ortamında

hissetmeyecekleri, yanlış cevap verdiklerinde olumsuz bir tutumla karşılaşmayacakları bir sınıf ortamında okuma kaygısı düzeylerinin yüksek olmayacağı düşünülebilir.

- c) Araştırma sonucu ile de doğrulandığı üzere okumayan öğrencilerin haftada birkaç kez okuyan öğrencilerden okuma kaygısı daha yüksektir. Bu durumdan hareketle öğrenciler, seviyelerine uygun, ilgilerini çekebilecek, Türk kültürü hakkında da bilgiler içeren metinleri okumaya teşvik edilmelidir. Bu teşvikler neticesinde öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmaları sağlanarak okuduklarını anlamalarını engelleyecek seviyede okuma kaygısı duymalarının önüne geçilir. Sellers (2000) yabancı dil öğretmenlerinin öğrencilerin amaç dilde okuma esnekliği ve konu çeşitliliği ile heyecan duyacakları, kurs kitapları ile kısıtlanmadan özgürce okuyabilecekleri yüksek seviyede ilgilerini çeken ve anlaşılabilir otantik metinler sağlayabileceklerini belirtmektedir. “Öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırılmak isteniyorsa öncelikle beceriye ilişkin bir kaygı duyup duymadıkları varsa kaygılarının düzeyinin belirlenmesi ve bunu gidermeye yönelik yapılacak etkinliklerin planlanması gerekir” (Melanlıoğlu, 2014: 102). Öğretmenlerin öğrencilerinin kaygı düzeylerini dikkate alarak onlara okuma becerisi ders kitabı haricinde öğrenci ilgisini çeken, anlaşılabilir, farklı konuları, öğrenilen dile ilişkin kültürel unsurları içeren metinler, kitaplar önermeleri hâlinde okuma sıklıklarının artabileceği ve böylelikle okuma kaygısı düzeylerinin azalabileceği düşünülebilir.
- d) Öğretmenlerin okuma becerisi dersinde drama, dramatizasyon, grup çalışmaları gibi çeşitli aktivitelerle derste öğrenciye rahat bir ortam hazırlamaları durumunda öğrencilerin kaygı düzeyinin azalabileceği düşünülebilir. Matsuda ve Gobel (2004) ile Horwitz (2001) öğrencilerin sınıf faaliyetlerine katılmalarının kendilerini rahat hissedebilecekleri bir sınıf atmosferi yaratmak için hayati önemi olduğunu iddia etmektedirler.
- e) Bireyin daha önceden edindiği bilgileri, konuya olan yakınlığı, kültürü, yaşam deneyimleri, ifade ve sözcüklerin bireysel yorumları anlamayı doğrudan etkilemektedir. Bu etkenlerin bireylere göre değişmesi nedeniyle de okuma bireyselleşmektedir (Carter, Joyce ve Kravits, 2002: 136). Bu bilgiler ışığında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin öğrencilerin bireysel özelliklerini, psikolojik durumlarını, kaygılarını, ön bilgilerini, yaşam deneyimlerini, kültürlerini dikkate alarak okuma becerisi ortamlarını düzenlemeleri gerektiği söylenebilir.

- f) Araştırma sonucunda tespit edilen okuduğunu anlama başarı testinden elde edilen puanlarla okuma kaygısı ölçeğinden elde edilen puanlar arasında ters yönlü bir ilişki olduğu, okuma kaygısı arttıkça okuduğunu anlama testinden elde edilen başarı puanının düştüğü bulgusu göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarının artmasını sağlayabilmek adına onların kaygı düzeylerini bilmelerinin ve eğitim ortamlarını öğrenmeyi etkileyecek düzeydeki yüksek kaygıyı ortadan kaldıracak şekilde düzenlemelerinin yararlı olacağı düşünülmektedir. Bunu sağlayabilmek için öğrencilerin içsel motivasyonlarını artırmaları da kaygılarının düşmesini sağlayabilir. Fransson (1984'ten akt. Yıldız ve Akyol, 2011: 808) tarafından yapılan araştırmada içsel motivasyonu yüksek olan öğrencilerin kaygı düzeylerinin düşük olduğu, bu durumun okuduğunu anlama başarısına olumlu katkı yaptığı belirlenmiştir.
- g) Araştırma sonucunda elde edilen 14-18 yaş grubu öğrencilerden 24-28 ve 29 yaş üstü öğrencilerin okuma kaygısı düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucundan hareketle öğrencilerin yaş özelliklerinin okuma becerisi eğitimi sırasında dikkate alınarak ileri yaş düzeyindeki öğrencilerin kaygı düzeylerini azaltacak şekilde okuma becerisi eğitimi verilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.
- h) Araştırma sonucunda doktora yapmak amaçlı Türkçe öğrenen öğrencilerin iş ve diğer amaçlarla Türkçe öğrenen öğrencilerden daha kaygılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Okuma becerisi daima akademik başarı için hayati olarak düşünülmektedir (Levine, Ferenz, & Reves, 2000; McNamara, 2004). Bu durumda doktora yapmak amacıyla Türkçe öğrenen öğrencilerin okuma kaygılarını azaltacak şekilde eğitim öğretimin planlanması, uygulanması öğrencilerin akademik başarı elde edebilmelerine hizmet edecektir.
- i) Geleneksel okuma becerisi eğitimi anlayışında sıklıkla görülen öğrencinin yalnızca bilişsel yönüne eğilen eğitimler yerine öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özelliklerinin eğitim sürecinde dikkate alınması yararlı olacaktır.
- j) Yabancı dil Türkçe öğretim müfredatının düzenlenmesinde etkili bir okuma becerisi öğretimi gerçekleştirilebilmesi adına öğrencilerin okuma kaygısı, öz yeterlik algısı, motivasyon, tutum vb. duyuşsal durumlarının dikkate alınmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Tunçel (2014a: 360) yapmış olduğu çalışmasının uygulamasını Selanik Aristo Üniversitesi Modern Yunan Dilleri Bölümü bünyesinde açılan yabancı dil olarak Türkçe başlangıç (A1) seviyesi kursuna katılan 108 Yunan

öğrenci üzerinde gerçekleştirmiş ve çalışma sonunda kaygı ve yabancı dil motivasyonu arasında negatif korelasyon bulunduğunu tespit etmiştir. Yüksek kaygı düzeyine sahip katılımcıların yabancı dil olarak Türkçe dersine yönelik motivasyonlarının orta düzey kaygı sahibi katılımcılara göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışma da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin duyuşsal özelliklerinin dikkate alınması gerektiğini kanıtlamaktadır.

- k)** Amerikalı psikiyatr Curran tarafından 1960'lı yıllarda geliştirilen Danışmanlı (Grupla) Dil Öğretim Yöntemi'nde (Community Language Learning), öğretmen öğrenci ilişkisi danışan danışman ilişkisi içinde yürütülerek yabancı dil öğretimi gerçekleştirilir. "Curran, ikinci dil öğrenirken bireylerin hata yapma korkusu ve iç kaygı yüzünden kendilerini iyi ifade edemediklerini gözlemiştir. Curran, bu kaygıdan kurtulmak ve hata yapmadan kaynaklanan korkuyu yenmek için sadece öğretmenin değil, öğrenenlerin de kimi sorumlulukları olması gerektiğini vurgulamıştır" (Demirel, 2008: 60-61). Danışmanlı öğretim yönteminde olduğu gibi öğrenme sürecinin merkezinde öğrencilerin olduğu bir başka yabancı dil öğretim yöntemi, Lazanov tarafından 1960 sonrası geliştirilen Telkin Yöntemi (Suggestopedia) öğrencinin derse aktif katılımını olanaklı kılan bir yöntemdir. Bu yöntemlerin temel amacı, öğrencinin öğrenme ortamında olumsuz olarak etkilenebileceği değerlendirilme, eleştirilme korkusu, başarısız olma düşüncesi, sınav kaygısı, okuma kaygısı vb. dil becerilerine ilişkin kaygılar gibi etkenleri ortadan kaldırarak sağlıklı bir eğitim ortamı oluşturabilmektir. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğreticilerin bu yöntemleri öğretim ortamlarında kullanmalarının öğrencilerin okuma kaygısı vb. derse ilişkin olumsuz duyuşsal durumlarını ortadan kaldırabileceği, böylelikle yabancı dil öğrenme başarı düzeyinin artabileceği düşünülebilir.
- l)** Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğreticilerin öğrencilerin motivasyon seviyelerini yüksek tutmaları hâlinde okuma kaygılarının azalabileceği düşünülmektedir. Liu ve Cheng (2014) yüksek seviyede motivasyona sahip öğrencilerin önemli derecede düşük kaygıya sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Yüksek motivasyona sahip olan öğrencilerin okuma kaygısı dâhil diğer dil becerilerinde de düşük kaygıya sahip olabilecekleri söylenebilir.

5.2.2. Araştırmacılara Öneriler

- a) Bu araştırma, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B düzeyindeki öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Aynı araştırmanın A düzeyi ve C düzeyi Türkçe öğrenen öğrenciler üzerinde de gerçekleştirilmesinin yararlı olabileceği düşünülmektedir. Zhao (2009: 127) Çince öğrenen öğrenciler üzerinde yapmış olduğu araştırmasında yüksek seviyedeki sınıflarda okuyan öğrencilerin yabancı dil okuma kaygılarının daha yüksek olduğunu tespit etmiş ve bunun muhtemel sebebinin sınıf seviyesinin artışı ile beraber hem kelime hem de cümle yapısı bakımından okuma metinlerinin zorluk seviyesinin artması olduğunu belirtmiştir.
- b) Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin okuma kaygılarının yanı sıra diğer dil becerilerine ilişkin kaygı durumları da incelenebilir ve okuma kaygısı ile diğer dil becerileri arasındaki kaygı durumları karşılaştırmalı olarak ele alınabilir.
- c) Türkçe öğrenen öğrencilerin okuma kaygısı durumları nicel çalışmalara ek olarak nitel ve karma araştırma yöntemleri ile de araştırılabilir.
- d) Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B düzeyindeki öğrencilerin okuduklarını anlama başarı düzeylerini ölçmek amacıyla bir başarı testi geliştirilmiştir. Aynı şekilde A düzeyi ve C düzeyi öğrencilerin okuduklarını anlama düzeylerini ölçebilecek başarı testlerinin geliştirilmesi yararlı olabilir.

KAYNAKÇA

- Abdullah, K. I. and Rahman, N. L. B. A. (2010). A study of second language speaking anxiety among UTM students. *Universiti Teknologi Malaysia*, 1-6. <http://eprints.utm.my/10275/> adresinden 14/08/2015 tarihli erişim ile alınmıştır.
- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology.
- Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *Modern Language Journal*, 78 (2), 155-168.
- Ak, D. (2011). *İkinci dil öğretim kaynaklarında yer alan anlama etkinliklerinin karşılaştırılması: Yeni Hitit ve New Headway örneklemleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Akaydın, Ş. ve Çeçen, M. A. (2015). Okuma becerisiyle ilgili makaleler üzerine bir içerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 178, 183-198.
- Akçamete, G. (1989). Üniversite öğrencilerinin okumalarının değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22 (2), 735-754.
- Akgün, A., Gönen, S. ve Aydın, M. (2007). İlköğretim fen ve matematik öğretmenliği öğrencilerinin kaygı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (20), 283-299.
- Aksan, D. (2007). *Her yönüyle dil: Ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aktaş, T. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma becerisini geliştirmek üzere sözcük öğretimi ve örnek ders gereci geliştirme önerisi. *E-Dil Dergisi* 1, 1-26.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H. (2007). Kelime öğretimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27/1, 141-153.

- Akyol, H. (2014). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Alderson, J. C. (2000). *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu S. ve Yıldırım, E. (2004). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri SPSS uygulamalı*. Sakarya: Sakarya Kitabevi.
- Alvermann, D.E. and Guthrie J. T. (1993). *Themes and directions of the National Reading Research Center* (Perspectives in Reading Research No. 1). Athens, GA: National Reading Research Center.
- Andrade, M. and Williams, K. (2009). Foreign language learning anxiety in Japanese EFL university classes: Physical, emotional, expressive and verbal reactions. *Sophia Junior College Faculty Journal*, 29, 1-24.
- Anılan, H. (2004). Bazı değişkenler açısından Türkçe dersinde okuduğunu anlama. *AKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (2), 89-102.
- Apaydın, D. (2007). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sözcük öğretimi üzerine bir yöntem denemesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Dilbilim Anabilim Dalı, Ankara.
- Apaydın, A., Kutsal, A. ve Atakan, C. (1994). *Uygulamada istatistik*, Ankara: Hacettepe Yayınları.
- Aplegate, A. J., and Applegate, M. D. (2004). The peter effect: Reading habits and attitudes of preservice teachers. *The Reading Teacher*, 57 (6), 554-563.
- Arslan, M. ve Gürdal, A. (2012). Yabancılar görsel ve işitsel araçlarla Türkçe kelime öğretim yöntemi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20/1, 255-270.
- Artuç, S. (2013). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bilişimden yararlanma: Paragraf çalışmaları. *International Journal of Language Education and Teaching*, 1 (1), 80-96.

- Aşık, U. (2007). *Yabancılar için temel Türkçe sözcük varlığının oluşturulması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Anabilim Dalı, İzmir.
- Ateş, M. (2008). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile Türkçe dersine karşı tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Aydın, B. (1999). *Konuşma ve yazma derslerinde yabancı dil öğrenimindeki kaygı nedenleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Aydın, S. ve Zengin, B. (2008). Yabancı dil öğreniminde kaygı: Bir literatür özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4 (1), 81-94.
- Aygüneş, M. (2007). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde okuma becerisini geliştirme yolları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Bailey, P., Onwuegbuzie, A. J. and Daley, C. E. (2000). Correlates of Anxiety at three stages of the foreign language learning process. *Journal of Language and Social Psychology*, 19 (4), 474-490.
- Bağcı, H. (2010). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5, 2018-2033.
- Bakan, H. (2012). *Yabancılar Türkçe öğretiminde metindilbilimsel ölçütler çerçevesinde bir sadeleştirme denemesi: Sait Faik Abasıyanık*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dil Bilim Anabilim Dalı, Ankara.
- Baker, L. and Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34, 452-477.

- Balcı, A. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Balcı, A., Uyar, Y. ve Büyükikiz, K. K. (2012). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları, kütüphane kullanma sıklıkları ve okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7 (4), 965-985.
- Bamberger, R. (1990). *Okuma alışkanlığını geliştirme*. (çev. B. Çapar). Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Bamford, J. and Day, R. R. (1998). Teaching reading. *Annual Review of Applied Linguistics*, 18, 124-141.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism and human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Barghchi, B. (2006). An introspective study of l2 reading anxiety, Unpublished master's thesis, Mashhad: Ferdowsi University.
- Barın, E. (1992). *Yabancılar Türkçenin öğretiminde bir metod denemesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Barın, E. (2004). Yabancılar Türkçe öğretiminde ilkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 1, 19-30.

- Barlow, D. (2002). *Anxiety and its disorders: The nature and treatment of anxiety and panic*. New York: Guilford Press.
- Babaroğlu, A. (2006). Lösemi hastası olan çocukların ve annelerinin umutsuzluk düzeyleri ile annelerin kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Küreselleşen Dünyada; Sosyal Hizmetlerin Konumu Hedefleri ve Geleceği Sempozyum Sunum Kitabı*, TC. Başbakanlık SHÇEK, 384-396.
- Baş, T. (2006). *Anket nasıl hazırlanır, uygulanır, değerlendirilir*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Başar, Ş. N. (2000). Finlandiya'dan. İsmail Parlatır ve başk. (Hazırlayanlar). Güzel Yazılar: Gezi-Hatıra. 2. Baskı. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 204-208.
- Baştürk, R. (2010). *Bütün yönleriyle SPSS örnekli nonparametrik istatistiksel yöntemler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Batumlu, D. Z. U. (2006). *YTÜ yabancı diller yüksekokulu hazırlık öğrencilerinin yabancı dil kaygılarının İngilizce başarılarına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bayezit, H. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce ders kitaplarındaki öğrenme stratejilerinin kullanımı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Bayraktar, N. (2003). Yabancılar Türkçe öğretiminin tarihsel gelişimi. *Dil Dergisi*, 119, 58-71.
- Bektaş Çetinkaya, Y. (2011). Foreign language reading anxiety: A Turkish case. *The Journal of Language Teaching and Learning*, 1 (2), 44-56.
- Belet, Ş. D. ve Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3 (1), 69-86.
- Bernhardt, E. B. (1991). *Reading development in a second language: Theoretical, empirical and classroom perspectives*. Norwood N. J: Ablex.
- Boydak, A. (2008). *Öğrenme stilleri*. (2. baskı). İstanbul: Beyaz Yayınları.

- Boylu, E. ve Çangal Ö. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Bosna-Hersekli öğrencilerin konuşma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4/1, 349-368.
- Boylu, E. ve Özbay, M. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri. *Route Educational and Social Science Journal*, 2/3, 67-86.
- Bölükbaş, F. (2013). İşitsel-dilsel yöntem (Audia-lingual method). M. Durmuş ve A. Okur (Editörler). *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı*. Birinci Baskı. Ankara: Grafiker Yayınları, 61-65.
- Bölükbaş, F. ve Keskin F. (2010). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metinlerin kültür aktarımındaki işlevi. *Turkish Studies*, 5 (4), 221-235.
- Brantmeier, C. (2005). Anxiety about L2 reading or L2 reading tasks? A study with advanced language learners. *The Reading Matrix*, 5 (2), 67-85.
- Bredella, L. and Christ, H. (1995). *Didaktik des fremdverstehens*, Tübingen: Narr.
- Brown, T. A. (2006). Confirmatory factor analysis for applied research. New York: Guilford.
- Brown, D. (2007). *Principles of language learning and teaching* (5th ed.). United States of America: Pearson Longman.
- Budak, S. (2000). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Busch, W. and Caspari, D. (1998). Verfahren der textbegegnung. In *Englisch lernen und lehren*, 168-177, Berlin: Comelsen.
- Büyükikiz, K. K. (2011). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma becerileri ile öz yeterlilik algıları arasındaki ilişki üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (16. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. B., Akgün, Ö. E., Karadeniz, S. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Byrne, B. M. (1994). *Structural equation modeling with EQS and EQS/Windows: Basic concepts, applications, and programming*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Calp, M. (2005). *Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Casado, M. A., and Dereshiwsky, M. I. (2004). Effect of education strategies on anxiety in the second language classroom; an exploratory comparative study between U.S. and Spanish first-semester university students. *College Student Journal*, 38 (1), 23-35.
- Chang, A. C. S. (2008). Sources of listening anxiety in learning English as a foreign language. *Perceptual and Motor Skills*, 106 (1), 21-34. <http://dx.doi.org/10.2466/Pms.106.1.21-34>
- Cheng, Y. S., Horwitz, E. K. and Shallert, D. L. (1999). Language anxiety: Differentiating writing and speaking components. *Language Learning*, 49, 417–446.
- Cheng, Y. S. (2002). Factors associated with foreign language writing anxiety. *Foreign Language Annals*, 35 (6), 647-656.
- Cheng, Y. S. (2004). A measure of second language writing anxiety: Scale development and preliminary validation. *Journal of Second Language Writing*, 13 (4), 313-335. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jslw.2004.07.001>
- Chen, M. L. (2007). *Test anxiety, reading anxiety and reading performance among university english as second language learners*. Master's Thesis, Ming Chuan University.
- Cheng, C. H. (2009). *Language anxiety and English speaking proficiency*. Master Thesis, Ming Chuan University, Taipei Çin.
- Chomsky, N. (2001). *Dil ve zihin* (çev. A. Kocaman). Ankara: Ayraç Yayınevi.

- Common european framework of reference for language, learning, teaching, assesment (2001). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cook, V. (2001). Using the first language in the classroom. *Canadian Modern Language Review*, 57, 402-423.
- Council of Europe (2004). European language portfolio (ELP): Principles and guidelines. Strasbourg: Language Policy Division, Web: www.coe.int/t/dg4 adresinden 1 Eylül 2014 tarihinde alınmıştır.
- Creswell, J. W. (2014). *Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları araştırma deseni*. (çeviri editörü. S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık. (Eserin orijinali dördüncü baskı olup 2013'te yayımlandı).
- Çeliktürk, Z. ve Yamaç, A. (2015). İlkokul ve ortaokul öğrencileri için okuma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 14(1), 97-107.
- Çokluk, O., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik spss ve lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dalkılıç, N. (2001). *Yabancı dil öğretiminde kaygının etkisi ile ilgili bir araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Day, R. R. ve Park, J. (2005). Developing reading comprehension questions. *Reading In A Foreign Language*, 17 (1), 60-73.
- Demir, A. ve Açık, F. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültürlerarası yaklaşım ve seçilecek metinlerde bulunması gereken özellikler, *TÜBAR*, 30, 51-72.
- Demirel, O. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Demirel, Ö. (2008). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Demirel, M. V. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilere kelimelerin öğretimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Deniz, E. M., Yorgancı, Z., Özyeşil, Z. (2009). Öğrenme güçlüğü görülen çocukların sürekli kaygı ve depresyon düzeylerinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *Elementary Education Online*, 8 (3), 694-708.
- Derakshan, N. and Eysenck, M.W. (2009). Anxiety, processing efficiency and cognitive performance. *European Psychologist*, 14(2), 168–176.
- Dervişoğulları, N. (2008). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretilen sınıflarda oyunlarla sözcük öğretimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dil Bilim Anabilim Dalı, Ankara.
- Dilidüzgün, Ş. (1995). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazınsal metinler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi Öğrenim Öğretim ve Değerlendirme (2013). İkinci Baskı, Frankfurt: Telc GmbH.
- Dodge, A. M. (2013). *Relationship among reading self-efficacy, reading anxiety, internalizing problem behaviors, and reading comprehension performance*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Educational Psychology and Educational Technology -, United States – Michigan.
- Doğan, A. (2008). Lise öğrencilerinin İngilizce öğrenimlerini etkileyen yabancı dil kaygısı, *Dil Dergisi*, 139, 48-67.
- Dörnyei, Z. (2007). Creating a motivating classroom environment. Jim Cummins ve Chris Davison (Editörler), *International handbook of English language teaching*. New York, USA: Springer Science+Business Media.
- Durak, E. (2006). *Yabancı dil olarak türkçe öğretimi bağlamında Avrupa ortak dil kriterleri sorunsalı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yabancı Dil Olarak Türkçe Bilim Dalı, İstanbul.

- Durmuş, M. (2013). Dil öğretiminin erken dönemleri ve dil bilgisi –çeviri yöntemi (Grammar-translation method). M. Durmuş ve A. Okur (Editörler). *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı*. Birinci Baskı. Ankara: Grafiker Yayınları, 49-54.
- Duru, H. (2009). *Atasözleri ve deyimlerin yabancılar öğretilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Duru, H. (2014). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan soruların nitelik araştırması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Durukan, E. ve Maden, S. (2013). Yabancılar Türkçe öğretimi programı geliştirme. M. Durmuş ve A. Okur (Editörler). *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı*, Birinci Baskı. Ankara: Grafiker Yayınları, 511-526.
- Egelioglu, F.V. (1989). *Okuduğunu anlama süreci ve öğrenme için harcanan zamanın bilişsel öğrenme üzerine etkisi*, Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Eggen, P. and Kauchak, D. (1997). *Educational psychology windows on classrooms*. New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Ehtiyar, R. ve Üngüren, E. (2008). Turizm eğitimi alan öğrencilerin umutsuzluk ve kaygı seviyeleri ile eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1/4, 159-181.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford University Press.
- Er, K. O. (2006). Yabancı dil öğretim programlarında kültürün etkileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1, 1-14.
- Ergin, M. (2002). *Türk dil bilgisi*. Ankara: Bayrak Basım/Yayım/Tanıtım.
- Erol, H. F. (2014). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde temel seviyede kelime edinimi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Erdem, İ. (2009). Yabancılar Türkçe öğretimiyle ilgili bir kaynakça denemesi. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 4/3, 888-937.
- Esin, A., Ekni, M., ve Gamgam, H. (2006). *İstatistik*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Eskey, D. (1973). A model program for teaching advanced reading to students of English as a foreign language. *Language Learning*, 23 (2), 169-184.
- Eskey, D. E. (2005). Reading in a second language. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook on Second Language Learning and Teaching*, 563-579. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Eysenck, M. W., Derakshan N., Santos R. and Calvo M. G. (2007). Anxiety and cognitive performance: Attentional control theory. *Emotion*, 7 (2), 336-353.
- Francis, N. (1999). Maturational constraints in language one and language two: A second look at the research on critical periods, *Bilingual Research Journal*, 23 (4), 319-345.
- Gambrell, L. B., Block, C. C., and Presley, M. (2002). Introduction: Improving comprehension instruction: an urgent priority. In C. C. Block, L. B.
- Gardner, R..C. and MacIntyre P.D. (1989). Anxiety and second language learning: Toward a theoretical clarification. *Language Learning*, 39 (2), 251-275.
- Gardner. R.C. and MacIntyre. P.D. (1993). On the measurement of affective variables in second language learning. *Language Learning*, 43, 157-194.
- Gardner, R. C., Tremblay, P. F., and Masgoret, A.-M. (1997). Towards a full model of second language learning; An Empirical Investigation. *The Modern Language Journal*, 81 (3), 344-362.
- Ganschow, L. and Sparks, R. L. (1996). Anxiety about foreign language learning among high school women. *The Modern Language Journal*, 80, 199-212.
- Ghonsooly, B. (2012). The relationship between EFL learners' reading anxiety levels and their metacognitive reading strategy use. *International Journal of Linguistics*, 4 (3), 333-351.

- Ghonsooly, B. and Elahi, M. (2011). Learners' self-efficacy in reading and its relation to foreign language reading anxiety and reading achievement. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 53 (217), 45-67.
- Goodman, K. (1976). Reading: A psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, 6, 126-135.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Grabe, W. (1991). Current developments in second language reading research. TESOL
- Grabe, W. and Stoller, F. L. (2002). *Teaching and researching reading*. Harlow: Longman.
- Grabe, W. (2003). From theory to Practice in L2 reading. Paper presented at *The Third International ELT Research Conference-Languages for Life*.
- Grabe, W. (2009a). Reading in a second language moving from theory to practice. New York: Cambridge University Press.
- Grabe, W. (2009b). Teaching and testing reading. In M.H. Long ve C.J. Doughty (Eds), *The handbook of language teaching*. Singapore: Blackwell Publishing Ltd, 441-462.
- Grills-Taquechel A. E., Fletcher J. M., Vaughn S. R. and Stuebing K. K. (2012). Anxiety and reading difficulties in early elementary school: Evidence for unidirectional or bi-directional relations? *Child Psychiatry & Human Development*, 43, 35-47. doi:10.1007/s10578-011-0246
- Guimba, W. D. and Alico, J. C. (2015). Reading anxiety and comprehension of grade 8 Filipino learners. *International Journal of Humanities and Social Sciences, Special Volume*, 44-59.
- Guthrie, J. T. and Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Reading research handbook*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 403-424.

- Günay, D. (2013). *Söylem çözümlemesi*. İstanbul: Papatya Yayıncılık Eğitim.
- Güneş, F. (2004). *Okuma yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Güneş, F. (2009). *Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, H. (2015). *Eğitim bilimleri terimleri sözlüğü*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Güzel, A. ve Barın, E. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Hadidi, E. and Bargezar, R. (2015). Investigating reading anxiety and performance on reading proficiency: A case of Iranian efl learners. *International Journal of Language and Applied Linguistics*, 25, 50-57.
- Han, H. R. (2009). Measuring anxiety in children: A methodological review of the literature. *Asian Nursing Research*, 3(2), 49-62.
- Harmer, J. (1991). *The practice of English language teaching*. New York: Longman Publishing.
- Harris, A. J. and Sıpay, E. R. (1990). *How to increase reading ability*. (Ninth Edition). New York: Longman.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Hengirmen, M. (1993). *Almanlara Türkçe öğretimi (kuram ve uygulama)*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Henk, W. A. and Melnick, S. A. (1992). The initial development of a scale to measure perception of self as reader. In C. Kinzer and D. Leu (Eds.), *Literacy research, theory, and practice: Views from many perspectives*, Forty-first yearbook of the National Reading Conference. Chicago, IL, 111-117.

- Horwitz, E. K. (1986). Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale. *TESOL Quarterly*, 20 (10), 559-562.
- Horwitz, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-127.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. and Cope, J. A. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70, 125-132.
- Horwitz, E. K. and Young, D. J. (Eds.). (1991). *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Huberty, J. T. (2004). Anxiety and anxiety disorders in children: Information for parents. http://www.nasponline.org/resources/intonline/anxiety_huberty.pdf adresinden 08/10/2015 tarihli erişim ile alınmıştır.
- Hulstijn, J. H., Holander, M. and Greidenus, T. (1996). Incidental vocabulary learning by advanced foreign language students: The influence of marginal glosses, dictionary use and reoccurrence of unknown words. *The Modern Language Journal*, 80 (3), 327-339. doi:10.1111/j.1540-4781.1996.tb01614.x
- Hsu, Y.C. (2004). A study on junior college students' reading anxiety in English as a foreign language. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, National Chung Cheng University, Chiayi, Taiwan.
- Hyland, K. (2003). *Second language writing*. Cambridge UK: Cambridge University Press.
- İlgar, M. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde e-öğrenme yoluyla kelime öğretimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İnan, K. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlıların yazılı anlatımları üzerine bir inceleme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İnceoğlu, M. (2011). *Tutum algı iletişim*. Ankara: Siyasal Kitapevi.

- Jafarigohar, M. (2012). The effect of anxiety on reading comprehension among distance EFL learners. *International Education Studies*, 5 (2), 159-174.
- Jalongo, M. R. and Hirsh, R. A, 2010. Understanding reading anxiety: New insights from neuroscience. *Early Childhood Education*, 37, 431-435. DOI: 10.1007/s10643-010-0381-5
- Jöreskog, K. G. and Sörbom, D. (1993). LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language. Chicago: SSI Scientific Software International Inc.
- Kaçar, I. G. ve Zengin, B. (2009). İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dil öğrenme ile ilgili inançları, öğrenme yöntemleri, dil öğrenme amaçları ve öncelikleri arasındaki ilişki: Öğrenci boyutu. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 5, 55-89.
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39, 31-36. doi: 10.1007/BF02291575
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatay, H. (2007). Kelime öğretimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 141-153.
- Karatay, H. (2010). İlköğretim öğrencilerinin okuduğunu kavrama ile ilgili bilişsel farkındalıkları. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 457-475.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1995). *Türkçe öğretimi: Türkçe ve sınıf öğretmenleri için*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Keskin, F. (2010). *Yetişkinlere yönelik yabancı dil olarak Türkçe derslerinde yazınsal metinlerle kültür aktarımı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yabancı Dil Olarak Türkçe Anabilim Dalı, İstanbul.
- Kaufman, James C., Agars, Mark D. and Lopez-Wagner, Muriel C. (2008). The role of personality and motivation in predicting early college academic success in non-

traditional students at a Hispanic-serving institution. *Learning and Individual Differences*, 18, 492–496.

Kennedy, B. (2010). *Anxiety disorders*. Detroit, MI: Greenhaven Press.

Kent, A. M. (2002). An evaluation of the reading comprehension strategies module of the Alabama reading initiative with five elementary schools in southwest Alabama, yayımlanmamış doktora tezi, Alabama Üniversitesi: Alabama. <http://www.proquestcompany.com>.

Kim, J. H. (2001). Foreign language listening anxiety; a study of Korean students learning English. Doctor of Philosophy, The University of Texas at Austin, UMI Company. (UMI 3004305).

Kimura, H. (2008). Foreign language listening anxiety; its dimesionality and group differences. *JALT Journal*, 30 (2), 173-196.

Kline, R. B. (2005). Principles and practice of structural equation modeling (2.Baskı). New York: Guilford Press.

Knight, S. (1994). Dictionary use while reading: The effect on comprehension and vocabulary acquisition for students of different verbal abilities. *The Modern Language Journal*, 78 (3), 285-299. doi:10.1111/j.1540-4781.1994.tb02043.x

Kongar, E. (2001). *Kızlarıma mektuplar*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Köklü, N. ve Büyüköztürk, Ş. (2000). *Sosyal bilimler için istatistiğe giriş*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Köknel, Ö. (1988). *Zorlanan insan kaygı çağında stres*. İstanbul: Altın Kitaplar.

Köknel, Ö. (1990). *Korkular, takıntılar, saplantılar*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

Köksal, D. ve Varışoğlu, B. (2014a). Yabancı dil öğretiminde temel ilke ve kavramlar. A. Şahin (Editör). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi: Kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler*. Birinci Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 81-111.

- Köksal, D. ve Varışoğlu, B. (2014b). Yabancı dil öğretiminde yaklaşım yöntem ve teknikler. A. Şahin (Editör). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi: Kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler*. Birinci Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 65-80.
- Köksal, D. ve Dağ Pestil, A. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe konuşma öğretimi. A. Şahin (Editör). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi: Kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler*. Birinci Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 295-316.
- Köse, D. (2005). *Avrupa konseyi yabancı diller ortak başvuru metni'ne uygun Türkçe öğretiminin başarıya ve tutuma etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yabancı Dil Öğretimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. New York: Pergamon Publish.
- Krashen, S. D. (1985). Applications of psycholinguistic research to the classroom. James, C. (Ed.), *Practical applications of research in foreign language teaching*. Lincolnwood, IL: National Textbook Co.
- Krasne, T. M. (2001). *Güvenle söyleyin*. (Çev. F. Zengin Dağıdır). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Kuru Gönen, İ. (2005). *İngilizce'yi yabancı dil olarak öğrenen Türk öğrencilerinin yabancı dilde okuma kaygılarının kaynakları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kuru-Gonen, İ. (2009). *The sources of foreign language reading anxiety of students in a Turkish EFL context*. 5. (WSEAS/IASME) Uluslararası Eğitim Teknolojileri (EDUTE, 09) Konferansında sunuldu, İspanya.
- Kuşçu, S. (2013). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğretmen bilişi ve öğrenci inanışları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Kuzu, T. (2003). *Etkileşimsel model'e uygun okuma öğretiminin Türkçe bilgilendirici metinleri anlama düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kuzu, T.S. (2004). Etkileşimsel modele uygun okuma öğretiminin Türkçe bilgilendirici metinleri anlama düzeyine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1, 55-57.
- Lado, R. (1964). *Language teaching: A scientific approach*. McGraw-Hill, Inc, The USA.
- Ladousse, G. P. (2002). *Speaking personally: Quizzes and questionnaires for fluency practice*, Klett Ernst/ Schulbuch.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford Press.
- Laufer, B. and Hill, M. (2000). What lexical information do L2 learners select in a CALL dictionary and how does it affect word retention? *Language Learning & Technology*, 3 (2), 58-76. <http://llt.msu.edu/vol3num2/laufer-hill/index.html> adresinden 10/10/2014 tarihli erişim ile alınmıştır.
- Lee, J. F. (1999). Clashes in L2 reading: Research versus practice and readers' misconceptions. In D. J. Young (Ed.), *Affect in foreign language learning: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere* (pp. 49-63). Boston: McGraw Hill.
- Levine, A., Ferenz, O., and Reves, T. (2000). EFL academic reading and modern technology: How can e turn our students into independent critical readers? *TESL-EJ*, 4 (4), 134-142.
- Lien, H.Y. (2011). EFL learners' reading strategy use in relation to reading anxiety. *Language Education in Asia*, 2, 199-212.
- Lin, G. H. C. (2009). *An exploration into foreign language writing anxiety from Taiwanese university students' perspectives*. Paper presented at the NCUE Fourth Annual Conference on Language, Teaching, Literature, Linguistics, Translations

and Interpretation. <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED506178>

- Lupescu, S., and Day, R. R. (1993). Reading, dictionaries, and vocabulary learning. *Language Learning*, 43, 263-287. doi:10.1111/j.1467-1770.1992.tb00717
- Liu, H. and Cheng, S. (2014). Assessing language anxiety in efl students with varying degrees of motivation. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 11 (2), 285–299.
- MacIntyre, P. D. and Gardner, R. C. (1989). Anxiety and second language learning: Toward a theoretical clarification. *Language Learning*, 39 (2), 251-275.
- MacIntyre, P. D. and Gardner, R. C. (1991). Investigating language class anxiety using the focused essay technique. *The Modern Language Journal*, 75 (3), 296-304.
- MacIntyre, P. D. and Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44, 283-305.
- MacIntyre, P. D. (1995). How does anxiety affect second language learning? A reply to Sparks and Ganschow. *The Modern Language Journal*, 79, 91-99.
- MacIntyre, P. D., Noels, K. A. and Clément, R. (1997). Biases in self-ratings of second language proficiency: The role of language anxiety. *Language Learning*, 47, 265-287.
- McNamara, D. (2004). SERT: Self-explanation reading training. *Discourse Processes*, 38 (1), 1-30.
- Maden, S. , Dincel, Ö. ve Maden, A. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2/4, 748-769.
- Magnusson, D. (1966). *Test theory*. New York: Addison-Wesley.
- Matsuda, S. and Gobel, P. (2004). Anxiety and predictors of performance in the foreign language classroom. *System*, 32 (1), 21-36.

- MEB Çeviri Komisyonu. (2009). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni, öğrenme-öğretme- değerlendirme.*
- Melanlioğlu, D. (2014). Okuma kaygısı ölçeğinin psikometrik özelliklerinin belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 176, 95-105.
- Melanlioğlu, D. ve Demir, T. (2013). Türkçe öğrenen yabancılar için konuşma kaygısı ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6 (3), 389-404.
- Mills, N., Pajares, F. and Herron, C. (2006). A reevaluation of the role of anxiety: self-efficacy, anxiety and their relation to reading and listening proficiency. *Foreign Language Annals*, 39/2, 276-295.
- Nassaji, H. (2003). Higher level and lower –level text processing skills in advanced esl reading comprehension. *The Modern Language Journal*, 87, 261-276.
- Nunan, D. (1991). *Language teaching methodology: A textbook for teachers*. Hemel Hempstead: Prentice Hall Int.
- Nunan, D. (1999). *Second language teaching and learning*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric testing*. New York: McGraw-Hill.
- Nunnally, J. C. and Bernstein, I. (1994). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- Ozil, Ş. (1991). Dil ve kültür, *çağdaş kültürümüz olgular-sorunlar*. İstanbul: Cem Yayınevi, 95-115.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri 2*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2009). *Okuma eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2011). *Anlama teknikleri: I okuma eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.

- Özbay, M. ve Özdemir, B. (2012). Okuduğunu anlama sürecinde çıkarım yapma becerisinin işlevi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 17-28.
- Özçelik, D. A. (2010). *Test hazırlama kılavuzu* (4. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Özdemir, E. (2013). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının kaynakları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özder, H., Konedralı, G. ve Doğan, H. (2012). İlkokul beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 2/4, 13-26.
- Özkan, M. (2008). *İnsan iletişim ve dil*. İstanbul: 3F Yayınevi.
- Paris, S.G., Wasik, B.A. and Turner, J.C. (1991). The development of strategic readers. In R. Barr, M.L. Kamil, P. Mosenthal, & P.D. Pearson (Eds), *Handbook of reading research*, White Plains, NY: Longman, 609-640.
- Pearson, P.D. (1979). Basic processes and instructional practices in teaching reading. New York: *University Education Quarterly*, 10 (2). https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/17484/ctrstreadeducrepv01978i00007_opt.pdf?sequence=1 adresinden 04/06/2014 tarihli erişim ile alınmıştır.
- Reutzel, D.R., Camperell, K. and Smith, J.A. (2002). Helping Struggling Readers Comprehend. C. C. Block; L. B. Gambrell and M. Pressley (Ed.). *Improving comprehension instruction*. USA: Jossey-Bass.
- Rifkin, B. (2000). Revisiting beliefs about foreign language learning. *Foreign Language Annals*, 33, 394-420.
- Robertson, A. K. (2008). *Etkili dinleme* (çev. E. Sabri Yarmalı). İstanbul: Hayat Yayınları.

- Rogof, F. B. (1994). Developing understanding of the idea of communities of learners. *Mind, Culture, and Activity*, 1, 209-229.
- Selvikavak, E. (2006). *Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretiminde ileri düzeydeki öğrencilerin paragraf yazma becerisini geliştirme üzerine bir uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Dilbilim Anabilim Dalı, Ankara.
- Rajab, A. , Zakaria, W. Z. W. , Rahman, H.A., Hosni, A. D., and Hassani, S. (2012). Reading anxiety among second language learners. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 66, 362 – 369.
- Razı, S. ve Razı, N. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe okuma öğretimi. A. Şahin (Editör). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler*. Birinci Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 373-393.
- Richards, J. C. and Schmidt, R. (2002). Longman dictionary of language teaching and applied linguistic. Longman: Malaysia.
- Robinson, R. and Good T. L. (1987). *Becoming on effective reading teacher*. New York: Harper And Row Publishers.
- Rose, D. S., Parks M., Androes, K. and McMahon, S. D. (2000). Imagery based learning: Improved elementary students reading comprehension with drama techniques, *The Journal Of Educational Research*, 94/1, Berkeley.
- Saito, Y. and Samimy, K. K. (1996). Foreign language anxiety and language performance: A study of learner anxiety in beginning, intermediate, and advanced-level college students of Japanese. *Foreign Language Annals*, 29, 239-251.
- Saito , Y., Horwitz, E. K. and Garza, T. J. (1999). Foreign language reading anxiety. *The Modern Language Journal*, 83, 202-218.
- Sallabaş, M. E. (2012). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7/3, 2199-2218.

- Sapir, S. and Aronson, A. E. (1990). The relationship between psychopathology and speech and language disorder in neurological patients. *Journal of Speech Hearing Disorders*, 55, 503-509.
- Sarıgül, H. (2000). *Sürekli kaygı ve yabancı dil kaygısının öğrencilerin yabancı dil yeterliklerine etkileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sas, M. M. (2002). *Reading anxiety's effects on incidental vocabulary acquisition: Are culturally relevant texts exempt?* Unpublished doctoral dissertation, University of Nevada, Las Vegas, NV, USA.
- Saussure De F. (1985). *Genel dilbilim dersleri* (çev. B. Vardar). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Schunk, D. H. (2009). *Öğrenme teorileri: Eğitimsel bir bakışla* (çev. editörü. Muzaffer Şahin). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: A review of anxiety research. *Language Learning*, 28, 129-142.
- Sellers, V. D. (2000). Anxiety and reading comprehension in Spanish as a foreign language. *Foreign Language Annals*, 33 (5), 512-520.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gazi Yayınları.
- Sever, S. (1995). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Singhal, M. (2006). *Teaching reading to adult second language learners: Theoretical foundations, pedagogical applications, and current issues*. The Reading Matrix Inc. : USA.
- Shariati, M. and Bordbar, A. (2009). Interrelation among foreign language reading anxiety, reading proficiency and text feature awareness in the university context. *Iranian Journal of Applied Language Studies*, 1 (2), 179-206.

- Shboul, M. M., Ahmad, İ. S., Nordin, M. S. and Rahman, Z. A. (2013). Foreign language reading anxiety in a jordanian efl context: A qualitative study. *English Language Teaching*, 6 (6), 38-56.
- Song, L. J., Huang, G., Pengc, K. Z. , Law, K. S., Wong, C.S. and Chen, Z. (2010). The differential effects of general mental ability and emotional intelligence on academic performance and social interactions, *Intelligence*, 38 (1), 137-143.
- Sönmez V. ve Alacapınar, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Spielberger, C. D., and Reheiser, E. C. (2004). Measuring anxiety, anger, depression, and curiosity as emotional states and personality traits with the STAI, STAXI, and STPI. In M. L. Hilsenroth and D. L. Segal (Eds.), *Comprehensive handbook of psychological assessment* Hobokon, NJ: John Wiley, (Vol. 2, 70-86).
- Sülükçü, Y. (2011). *Yabancılar Türkçe öğretiminde (temel seviye A1) bilgisayar destekli materyal geliştirme ve bunun öğrenci başarısına etkisi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Şahin, A. (2010). *Avrupa dil gelişim dosyası bağlamında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma becerisini geliştirmeye yönelik malzeme oluşturma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şahin, N. (2011). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yabancı dildeki okuma kaygılarının kaynakları ve bu kaygılarla duygusal başa çıkma stratejileri: Bir durum incelemesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şahin, A. ve Koçer, Ö. (2012). Yabancı dil öğretiminde motivasyon ve stratejileri. *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. A. Kılınç ve A. Şahin (Editörler). İkinci Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 33-48.

- Şen, Ü. ve Boylu, E. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen İranlı öğrencilerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12/30, 13-25.
- Şeyhoğlu, M. (2005). *Öğretmenlerin ve yöneticilerin bilgisayar kaygı düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tapan, N. (1995). Yabancı dil olarak Almanca öğretiminde yeni bir yöneliş: Kültürlerarası-bildirişim-odaklı yaklaşım, *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi*, IX, 149-167.
- Tarhan, B. (2006). Eşik düzeyi bakımından yabancı dil olarak Türkçe gereçlerindeki ortamlar. *XX. Ulusal Dil Bilim Kurultayı Bildirileri*. Yusuk Çotuksöken ve Nafi Yalçın (Hz.), İstanbul: Maltepe Üniversitesi Yayınları, 91-100.
- Taş, Y. (2006). *Kaygı nedir?* Ankara: Bilkent Üniversitesi Öğrenci Gelişim ve Danışma Merkezi.
- Tazebay, A. (1993). *İlk okuma yazma öğretimi*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Tekin, H. (2003). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (15. Baskı). Ankara: Yargı Yayıncılık.
- Temizkan, M. (2008). Bilişsel okuma stratejilerinin Türkçe derslerinde bilgiye dayalı metinleri okuduğunu anlama üzerindeki etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28/2, 129-148.
- Temizkan, M. (2009). *Metin türlerine göre okuma eğitimi* (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Temple, C., Ogle, D., Crawford, A. and Freppo, P. (2005). *All children read. Teaching for literacy in today's diverse classrooms* (Second Edition). Pearson Education.
- TDK. (2011). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Thompson, B. (2004). Exploratory and confirmatory factor analysis: Understanding concepts and applications. Washington, DC: American Psychological Association.

- Tiryaki, E. N. (2013) Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 38-44.
- Tomalin, B. and Stempleski, S. (1993). *Cultural awareness*. Hong Kong: Oxford University Pres.
- Tonkiss, K. (2006). Analysis text and speech: Content and discourse analysis. C. Seale, (2nd ed.). In. *Researching Society and Culture*, Lodan: Sage, 367-383.
- Tok, M. (2012). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akademik yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalı bir çalışma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Torgesen, J., Wagner, R. and Rashotte, C. (1994). Longitudinal studies of phonological processing and reading. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 276-286.
- Tunçel, H. (2014a). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenimine yönelik kaygı, kaygıların nedenleri ve kaygının yabancı dil başarısına etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Tunçel, H. (2014b). Yabancı dil olarak Türkçeye yönelik kaygı ve kaygının yabancı dil başarısına etkisi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9/5, 1987-2003.
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme (2. Baskı)*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Uçar, F. (2004). Streste zihninin rolü ve strese bağlı zihinsel/ruhsal hastalıklar. *Türk Psikoloji Bülteni*, 10 (34-35), 85-102.
- Urquhart, A. H. and Weir, C.J. (1998). *Reading in a second language: Process, product and practic*. London: Longman
- Uysal, B. (2009). *Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve metni doğrultusunda Türkçe öğretimi programları ve örnek kitapların değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış

Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Uzdu, F. (2008). *Betimleyici metinlerin dilsel özellikleri ve bu tür metinler yoluyla sözcük öğretimi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Anabilim Dalı, İzmir.

Uzun, E. (2005, 20-21 Mayıs). *Ortak Avrupa çerçevesi (OAÇ)’nin dil bilimsel yönleri*, XIX. Ulusal Dil Bilim Kurultayı’nda sunuldu. Harran Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Şanlıurfa.

Ülper, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Ülper, H. (2011). Öğrenci açısından okumaya güdüleyici etmenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11 (2), 941-960.

Ünlü, E. (2007). İlköğretim okullarındaki üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutum ve ilgilerinin belirlenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 129-148.

Varışoğlu, B. (2013). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde birleştirilmiş iş birlikli okuma ve kompozisyon tekniğinin etkileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Von Wörde, R. (1998). Students’ perspectives on foreign language anxiety. *Inquiry*, 8 (1), 1-15.

Wallace, M. (1982). *Teaching vocabulary*. London: Heinemann.

Wallace, C. 1992. *Reading*. Oxford: Oxford University Press.

Wigfield, A. and Guthrie, J. T. (1997). Relations of children’s motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89 (3), 420-432.

- Wu, H.-J. (2011). Anxiety and reading comprehension performance in english as a foreign language. *Asian EFL Journal*, 13 (2), 273-307.
- Yalçın, A. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yaylı, D. (2004). *Göreve dayalı öğrenme yönteminin Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretiminde uygulanması ve bu uygulamaya ilişkin öğrenci görüşleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Yaylı, D. (2011). Ana dilinde ve yabancı dilde okuma. D. Yaylı ve Y. Bayyurt . (Editörler). *Yabancılar Türkçe öğretimi politika yöntem ve beceriler*. İkinci Baskı. Ankara. Anı Yayıncılık, 57-70.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M. ve Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 (3), 793-815.
- Yılmaz Atagül, Y. ve Yahşi Cevher, Ö. (2015). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hâl eki sorunsalı (Sakarya Üniversitesi örneği). *Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, 5, 294-332.
- Yılmaz, İ. (2014). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin deyim öğretiminde kullanılmasına yönelik bir inceleme*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Young, D. J. (1986). The relationship between anxiety and foreign language oral proficiency ratings. *Foreign Language Annals*, 16, 439-445.
- Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest? *Modern Language Journal*, 75 (4), 426-439.

- Young, D. J. (1993). Processing strategies of foreign language readers: Authentic and edited input. *Foreign Language Annals*, 26 (4), 451-468.
- Young, D. J. (1998). Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere. 1st Edn., McGraw Hill: Boston.
- Zhang, L. J. (2000). Uncovering Chinese ESL students' anxiety in a study-abroad context. *Asian Pacific Journal of Language in Education*, 3 (2), 31-52.
- Zbornik, J. J. and Wallbrown, F. H. (1991). The development and validation of a scale to measure reading anxiety. *Reading Improvement*, 28, 2-12.
- Zhao, A. (2009). Foreign language reading anxiety: Investigating English-speaking university students learning Chinese as a foreign language in the United States. Doctor of Philosophy, The Florida State University. Quarterly, 25/3, 375-406.
- http://www.readcube.com/articles/10.2307%2F3586977?r3_referer=wol&tracking_action=preview_click&show_checkout=1 adresinden 16.01.2015 tarihli erişim ile alınmıştır.
- <http://www.osym.gov.tr/dosya/1-69411/h/20yabanciogrenciegitimbirim.pdf> adresinden 17/08/2015 tarihli erişim ile alınmıştır.
- http://cdn.koctas.com.tr/product_document/1000123053.pdf adresinden 10/10/2014 tarihli erişim ile okuma başarı testi için metin temin edilmiştir.
- https://tr.wikipedia.org/wiki/%C4%B0skender_kebab 11/10/2014 tarihli erişim ile okuma başarı testi için metin temin edilmiştir.

EKLER:**Ek 1: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Yönelik Okuma Kaygısı Ölçeği**

Sevgili öğrenci; aşağıdaki ifadeler Türkçe okuma kaygısı durumuyla ilgilidir. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Biz sadece sizin düşüncelerinizi öğrenmek istiyoruz. Lütfen ifadeleri dikkatle okuyunuz. Kendinize uygun olan seçeneği (X) işaretleyiniz. Lütfen hiçbir ifadeyi boş bırakmayınız.

	İfadeler	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Türkçe konuşmayı seviyorum ama okumaktan korkuyorum.					
2	Türkçe yazmayı seviyorum ama okumaktan korkuyorum					
3	Türkçe dinlemeyi seviyorum ama okumaktan korkuyorum.					
4	Türkçe dil bilgisi öğrenmeyi seviyorum ama okumaktan korkuyorum.					
5	Türkçe metinleri yavaş okumak beni endişelendiriyor.					
6	Sınıfta Türkçe okuma anlama sorularını bilemezsem arkadaşlarım güler diye endişelenirim.					
7	Türkçe okurken seslendiremediğim kelimelerle karşılaşmak beni endişelendiriyor.					
8	Türkçe okurken bilmediğim dil bilgisi yapıları ile karşılaşınca endişeleniyorum.					
9	Türkçe çok ekli kelimeleri okumak beni endişelendiriyor.					
10	Türkçe cümlelerde özne, nesne, yüklem sırası okumamı zorlaştırıyor.					
11	Türkçe okurken metindeki kelimeleri biliyorum ama yine de yazarın ne dediğini anlayamıyorum.					
12	Türkçe okurken her bir kelimeyi anlayamadığım zaman hem kafam karışıyor hem de kendimi gergin hissediyorum.					
13	Türkçe okurken deyimleri anlamamak beni endişelendiriyor.					
14	Türkçe hikâye okurken olayları anlamadığım zaman kendimi gergin hissederim.					
15	Bilmediğim bir konuda yazılmış Türkçe metin okumak beni endişelendiriyor.					
16	Türkçe okuduğumu anlayamazsam kendimi gergin hissederim.					

Ek 2: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen B Düzeyi Öğrencilere Yönelik Okuduğunu Anlama Başarı Testi

Değerli öğrenciler, elinizde bulunan bu form, “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Okuma Kaygıları ile Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki” adlı doktora tezinde kullanılacaktır. Bu çalışma B seviyesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin okuma kaygıları ile okuduklarını anlamaları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamaktadır.

Değerli öğrenciler, aşağıda Türkçe okuduğunu anlama soruları yer almaktadır. Lütfen tüm soruları cevaplandırınız. Araştırmaya yaptığınız destek için teşekkür ederim.

Hatice ALTUNKAYA

1 ile 7. sorular arasında cümlede boş bırakılan yerlere uygun düşen sözcüğü bulunuz.

1. Başarılı mühendis Stefan Klein, uçan araba geliştirmeyi.....

- A) yakaladı
- B) icat etti
- C) başardı
- D) yendi
- E) kazandı

2.İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra 60 milyon insan ülkesinden göç etmek zorunda kaldı.

- A) fakat
- B) rağmen
- C) oysa ki
- D) yaklaşık
- E) ayrıca

3. Son zamanlarda.....artmaya başlayan obezite, çocuk sağlığını olumsuz etkiliyor.

- A) hızla
- B) yaklaşık
- C) hiç
- D) az
- E) ortalama

4.Uzmanlar, yetersiz beslenmenin demir eksikliği yani anemi hastalığına nedenuyarısında bulundu.

- A) yapabileceği
- B) gelebileceği
- C) gidebileceği
- D) olabileceği
- E) verebileceği

5. Verem, dünyada her yıl iki milyon insanın hayatınıneden oluyor.

- A) yaşamasına
- B) kaybetmesine
- C) kazanmasına
- D) sürdürmesine
- E) kazanmasına

6. Genç öğrencilerülkelerden Türkiye'ye Türkçe öğrenmeye geldiler.

- A) uluslararası
- B) yalnız
- C) geniş
- D) eğlenceli
- E) çeşitli

7. Sınavdan zayıf not aldımgünlerce çalışmıştım.

- A) Oysa ki
- B) ve
- C) yani
- D) sadece
- E) rağmen

8. Türkçe / Leyla / öğretmenim / güler yüzlü / öğretmendir / bir / Hanım

1 2 3 4 5 6 7

Yukarıdaki kelimelerle anlamlı bir cümle oluşturulduğunda doğru sıralama nasıl olur?

- A) 3-1-4-5-7-6-2
- B) 1-3-2-7-4-6-5
- C) 6-4-2-1-3- 7-5
- D) 1-2-3- 7-4-6-5
- E) 1- 5-2-3-6-7-4

9. I. kendi
II. haziran
III. gideceğim
IV. ayında
V. ülkeme

Yukarıdaki sözcükler nasıl sıralanırsa anlamlı bir cümle olur?

- A) I.- IV.- II. – III.- V.
B) V. – IV.- III.- I.- II.
C) III. – II.- I.- IV.- V.
D) II.- III.- I.- IV. – V.
E) II. – IV.- I.- V. III.

10. Bütün öğrencilerim bana **kulak versin** önemli bir konu anlatacağım.

Yukarıdaki cümlede geçen altı çizili deyim hangi anlamda kullanılmıştır?

- A) Dikkatli bakmak
B) Kızmak
C) Dikkatli dinlemek
D) Hediye vermek
E) Az duymak

11. Babam para verirken **“ayağını vorganına göre uzat.”**dedi.

Yukarıdaki cümlede geçen altı çizili deyim hangi anlamda kullanılmıştır?

- A) Çok az para harcamak
B) Çok para harcamak
C) Para harcamamak
D) Para kazanmak
E) Sahip olunan para kadar harcama yapmak

12. Aşağıdaki soruda karşılıklı konuşmanın boş bırakılan kısmını tamamlayabilecek ifadeyi bulunuz.

Görevli:

-Türk Hava Yolları. Buyurun ben Elif.

Hüseyin Bey:

-İzmir için rezervasyon yaptırmak istiyorum.

Görevli:

-.

Hüseyin Bey:

Salı günü, saat ikide gitmek istiyorum.

- A) Nereye gideceksiniz?
- B) Ne zaman gideceksiniz?
- C) Kaç kişi gideceksiniz?
- D) Nasıl gideceksiniz?
- E) Ne kadar sürede gideceksiniz?

13. Aşağıdaki soruda karşılıklı konuşmanın boş bırakılan kısmını tamamlayabilecek ifadeyi bulunuz.

Satıcı:

-Hoş geldiniz efendim.

-Müşteri:

-Hoş buldum. Bir gömlek almak istiyorum.

Satıcı:

-.....

Müşteri:

Siyah renk olsun lütfen.

- A) Kaç beden gömlek almak istiyorsunuz?
- B) Kaç tane gömlek almak istiyorsunuz?
- C) Hangi model gömlek istersiniz?
- D) Ne renk gömlek istiyorsunuz?
- E) Bence size çok yakıştı.

14-18. sorularda verilen cümleyi en iyi tamamlayan ifadeyi işaretleyiniz.

14. Victor Hugo,.....

- A) usta bir tamircidir.
- B) büyük bir yapıttır.
- C) ünlü bir roman yazarıdır.
- D) en iyi romandır.
- E) en ünlü şiiirdir.

15. Amerikalı iki bilim adamı.....

- A) önemli buluşlar gerçekleştirdi.
- B) ya da yönetmen oldu.
- C) ama ikisi de çok çalışırdı.

D) ancak çalışmalarını gerçekleştiremediler.

E) Amerikalı değillerdir.

16. Çok çalışmış olmasına rağmen....

A) sınavda çok başarılı oldu.

B) sınavı kazandı.

C) sınavda tüm soruları cevapladı.

D) sınavda başarısız oldu.

E) sınav soruları yanlıştı.

17. Günümüzde özellikle teknolojinin de katkısıyla.....

A) bilim daha da geriye gidiyor.

B) ancak çok önemli gelişmeler sağlanabilirdi.

C) ilerlemeler yakından takip edilse iyi olurdu.

D) yaşam şartları daha da zorlaşıyor.

E) birçok hastalığa çare bulunabiliyor.

18. Çamaşır makinenizin çalışması için.....

A) güzel bir ütü almalısınız.

B) üzerine örtü örtmelisiniz.

C) üzerindeki düğmeye basmalısınız.

D) kapağını çıkarmalısınız.

E) kutusuna koymalısınız.

19-21. soruları aşağıdaki metne göre cevaplayınız.

Cici kızlarım,

Yaşam ne garip.

Bir baba için en büyük mutluluk kaynağı, aynı zamanda çok büyük bir hüznün nedeni de olabiliyor.

Her ikiniz de başarılı birer üniversite eğitimi yaptınız.

Ebru Amerika'dan, Elif de buradan birer doktora bursu kazandı.

Her ikiniz de yurt dışına gittiniz. Bugün Elif'in yurtdışına gidişinin ilk günü.

Ebru gittikten sonra yaklaşık bir yıl geçti.

Ben bir yandan bu başarılarınızla övünüyorum, bir yandan da parmak kadar iki kız çocuğunun evden uçup gitmelerinin hem hüznünü hem de korkusunu yaşıyorum.

Emre KONGAR

19. Yukarıdaki metin kim tarafından yazılmıştır?

- a) Anne
- b) Baba
- c) Eş
- d) Kardeş
- e) Amca

20. Yukarıdaki metne göre Ebru yurt dışına ne zaman gitmiştir?

- a) Yaklaşık iki yıl önce
- b) Yaklaşık bir yıl önce
- c) Yaklaşık dört yıl önce
- d) Yaklaşık bir ay önce
- e) Yaklaşık üç yıl önce

21. Yukarıdaki metne göre Ebru ile Elif en son hangi eğitimi almışlardır?

- a) İlköğretim
- b) Ortaokul
- c) Lise
- d) Üniversite
- e) Açıköğretim

Günümüze dek boyunbağı takmak, bıyıkları kesmek, tiyatroya....., çatalla yemek, jimnastik yapmak, karı-koca kol kola sokakta yürümek, balolarda dans, birbiriyle tokalaşmak, sokakta şapka , yazıya soldan başlamak, bütün bu davranış töreleri ilerici, medeni, ideal Cumhuriyet insanının davranışlarını tanımlamaktadır” (Göle, 2001:115)

22. Yukarıdaki paragrafta boş bırakılan yerlere sırasıyla hangi kelimeler gelmelidir?

- a) Tanımak- almak- yürümek
- b) Çalmak-yazmak- görmek
- c) Gitmek- etmek- giymek
- d) Gelmek- duymak- vermek
- e) Almak-yaşamak- sevmek

23. (I) Mehmet Akif Ersoy İstanbul’da dünyaya geldi. (II) İlk öğrenimini babasından aldı. (III) Veterinerlik okulunu bitirerek veteriner oldu. (IV) Mezarı İstanbul’dadır. (V) Bir süre veterinerlik yaptıktan sonra İstanbul’da memur olarak çalışmaya başladı.

Yukarıdaki paragrafta anlam bakımından akışı bozan cümle hangisidir?

- A) I
- B) II
- C) III
- D) IV
- E) V

24. (I) Balıkta insan sağlığı için yararlı çeşitli vitaminler bulunur. (II) Bu özellikleriyle balık bedene güç ve enerji verir. (III) Zihin yorgunluğunu giderir. (IV) Olta ile tutulabilir. (V) Balıktaki kalsiyum kemiklerin büyümesini sağlar ve özellikle çocukluk çağlarında gelişmeyi kolaylaştırır.

Yukarıdaki paragrafta anlam bakımından akışı bozan cümle hangisidir?

- A) I
- B) II
- C) III
- D) IV
- E) V

Fıkralarıyla tanınan Nasrettin Hoca, 1208 yılında Eskişehir iline bağlı Sivrihisar ilçesinin Hortu köyünde doğmuştur. Annesinin adı Sıdika, babasının adı Abdullah'tır. Nasrettin Hoca, insanlara doğru yolu göstermeye çalışan, iyilikleri bildiren bir kişidir.

25. Yukarıdaki metinde Nasrettin Hoca hakkında hangi bilgiye yer verilmemiştir?

- A) Hangi yıl doğduğu bilgisine
- B) Nerede doğduğu bilgisine
- C) Annesinin adı bilgisine
- D) Babasının adı bilgisine
- E) Hangi yıl öldüğü bilgisine

Küresel ısınmaya bağlı olarak dünyanın bazı bölgelerinde kasırgalar, seller ve taşkınların şiddeti ve sıklığı artar. Bazı bölgelerde uzun süreli, şiddetli kuraklıklar ve çölleşme etkili olur. Küresel ısınma yüzünden sıcaklıklar artar, ilkbahar erken gelir, sonbahar gecikir, iklimler değişir.

26. Yukarıdaki metinde yazarın şikâyet ettiği konu nedir?

- A) Küresel ısınmanın zararları
- B) Sonbaharın geç gelmesi
- C) İlkbaharın erken gelmesi
- D) İklimlerin değişmesi

E) Kuraklık

27.-28. soruları aşağıdaki metne göre cevaplayınız.

Helsinki'yi dolaşıyoruz. Burası bir şehir değil; bir çiçek bahçesi... Evler, oteller, lokantalar, dükkânlar hep bir yeşil dekor içinde. Bahçeler, parklar eksik değil. Ağaçların altında, yolların kenarında beyaz boyalı kanepeler, koltuklar var. Burada genç, yaşlı, çocuk, isteyen oturup dinleniyor; okuyor; güneşleniyor. Sokakların ortasındaki bahçeler içinde lokantalar var. Yemyeşil şimşir ağaçlarının kenarında kocaman bahçe şemsiyelerinin altına konmuş masalarda yemek yeniyor.

Şükûfe Nihal BAŞAR

27.Yukarıdaki metne göre Helsinki ile ilgili olarak söylenenlerden hangisi yanlıştır?

- a) Helsinki'de şimşir ağaçları sapsarıdır.
- b) Helsinki'de beyaz boyalı kanepeler vardır.
- c) Helsinki'de kitap okuyan insanlar vardır.
- d) Helsinki'de bahçeler içinde lokantalar vardır.
- e) Helsinki'de oteller vardır.

28. Yukarıdaki metnin yazılış amacı aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Helsinki'deki lokantaları tanıtmak
- b) Helsinki gezisinde gördüklerini anlatmak
- c) Helsinki'de yaşayan insanları anlatmak
- d) Helsinki yemeklerini tanıtmak
- e) Helsinki iklimini anlatmak

29.“Okulda kızının yaptıklarını duyunca yerin dibine geçti.” cümlesinde **yerin dibine geçmek** deyiimiyle anlatılmak istenen aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Çok mutlu olmak
- b) Çok sevinmek
- c) Çok şaşırarak
- d) Çok sinirlenmek
- e) Çok utanmak

Aşağıdaki metinden hareketle 30-35. sorulardaki ifadeleri doğru ya da yanlış olarak değerlendiriniz.

İskender kebabı

İskender kebab veya İskender döner, Bursa yöresinin meşhur kebab yemeklerinden biridir. İskender kebabının pişirilmesine 1867 yılında Kayhan Çarşısı'nda başlanmıştır. Aslında temel malzemesi döner olsa da İskender'i İskender yapan, üstündeki tereyağı, domates sosu, yanındaki yoğurt ve altındaki yağlı pide parçalarıdır.

	D	Y
30. İskender kebabı Adana yemeklerinden biridir.		
31. İskender kebabının üstüne tereyağı konulur.		
32. İskender kebabının temel malzemesi patatestir.		
33.İskender kebabının pişirilmesine 1867 yılında Kayhan Çarşısı'nda başlanmıştır.		
34. İskender kebabının yanında yoğurt bulunur.		
35. İskender kebabının altında yağlı pide parçaları yoktur.		
36 -39. soruları aşağıdaki metne göre cevaplayınız.		

Sonbahar mevsimi, eylül, ekim ve kasım aylarında yaşanır. Bu mevsimde havalar bir gün sıcak bir gün soğuk olabilir. Bu durum, insan sağlığını etkileyebilir. Yaşanan ani ısı değişiklikleri vücudun direncini etkileyerek soğuk algınlığı, grip, nezle gibi hastalıklara yol açabilir. Bu hastalıklardan korunmak için bol bol su ve bitki çayları içilmeli, besin değeri zengin yiyecekler yenilmeli, düzenli spor yapılmalı, yeterli uyku uyunmalıdır. Ayrıca kapalı, havasız ortamlarda bulunmaktan kaçınılmalı, sigara ve alkolden uzak durulmalıdır.

36. Sonbahar mevsimi hangi aylarda yaşanır?

- A) Ocak-şubat-mart
- B) Nisan- haziran-mayıs
- C) eylül-ekim-kasım
- D) Eylül-ekim-aralık
- E) Haziran-temmuz-ağustos

37. Sonbahar mevsiminde hastalıklara yol açan sebep nedir?

- A) Ani ısı değişiklikleri
- B) Soğuk havalar

- C) Rüzgârlı havalar
- D) Ani ısınan hava
- E) Yağmurlu havalar

38.Metne göre uzak durulması istenen maddeler nelerdir ?

- A) Su
- B) Bitki çayları
- C) Vitaminli yiyecekler
- D) Sigara ve alkol
- E) Kahve ve çay

39. Metinde aşağıdakilerden hangisinin yapılması istenmemektedir?

- A) Bol su içilmelidir.
- B) Düzenli spor yapılmalıdır.
- C) Bitki çayları içilmelidir.
- D) Yeterli uyku uyunmalıdır.
- E) Vitamin ilaçları kullanılmalıdır.

40. Ormanlar ve diğer doğal yeşil alanlar stresi azaltabilir, moral düzeltici olabilir, kızgınlığı ve saldırganlığı azaltabilir ve genel olarak mutluluğu artırabilir. Ormanlık alanlara gitmek bağışıklık sistemimizi de geliştirebilir.

Yukarıdaki metinde aşağıdaki bilgilerden hangisi yer almamıştır?

- A) Ormanlar stresi azaltır.
- B) Ormanlar kızgınlığı azaltır.
- C) Ormanlar mutluluğu artırır.
- D) Ormanlar kızgınlığı artırır.
- E) Ormanlar saldırganlığı azaltır.

41. Buzdolabını ihtiyacınızdan fazla yiyeceklerle aşırı doldurmayın. Aşırı doldurmanız halinde kapı açıldığında yiyecekler düşerek size veya buzdolabına zarar verebilir.

Yukarıdaki metinde buzdolabı kullanımı ile ilgili hangi noktaya dikkat edilmesi istenmektedir?

- a) Kapısını kapalı tutmak
- b) Yiyecekleri farklı bölmelere yerleştirmek
- c) Yiyecekleri uzun süre bekletmemek
- d) İçine aşırı fazla yiyecek koymamak
- e) Yiyecekleri buzdolabına sıcak koymamak

42. Buzdolabınızın kapı kolu varsa, buzdolabını taşıırken kapı kolundan tutmayın; aksi takdirde kapı kolu kopabilir.

Yukarıdaki metne göre buzdolabının kapı kolundan tutulursa ne olur?

- a) Kapı kolu bozulabilir
- b) Kapı kolu kopabilir
- c) Kapı kolu yerinde kalır
- d) Kapı kolu kırılabilir
- e) Kapı kolu yerinde kalır

43. Buzdolabı uzun süre kullanılmayacaksa fişi prizden çıkarılmalıdır. Elektrik kablosunda oluşabilecek bir sorun yangına yol açabilir.

Yukarıdaki metne göre yangına aşağıdakilerden hangisi yol açabilir?

- a) Fişi prizden çıkarmak
- b) Fişi prize takmak
- c) Elektrik kablosunda oluşabilecek bir sorun
- d) Fişi uzun süre kullanmak
- e) Elektrik kablosunu kesmek

44. Belirli bir sıcaklık gerektiren aşı, ısıya duyarlı ilaçlar, bilimsel materyaller vb. malzemeler buzdolabında saklanmamalıdır.

Yukarıdaki metne göre aşağıdakilerden hangisi buzdolabında saklanmamalıdır?

- a) Isıya duyarlı ilaçlar
- b) Patlıcan
- c) Meyve
- d) Süt
- e) Isıya duyarlı olmayan ilaçlar

45. Ürünü yağmur, kar, güneş ve rüzgâra maruz bırakmak elektriksel güvenlik açısından tehlikelidir.

Yukarıdaki metne göre ürünü aşağıdakilerden hangisine maruz bırakmak tehlikeli değildir?

- a) Kar
- b) Yağmur
- c) Güneş
- d) Rüzgâr
- e) Oda sıcaklığı

Ek 3: Kişisel Bilgi Formu

1. Ülkeniz:
2. Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek
3. Yaşınız:
4. Ana diliniz :
5. Türkçeyi öğrenme amacınız nedir?
 () Lisans ()Yüksek Lisans(Master) () Doktora
 () İş () Diğer:(Belirtiniz.)
6. Türkiye'ye gelmeden önce veya TÖMER'den önce Türkçe eğitim aldınız mı?
 () Evet () Hayır
7. Türkçe kitap, gazete ve dergi okuyor musunuz?
 () Evet () Hayır
8. 7. Soruya cevabınız “*evet*” ise ne kadar sıklıkta okuyorsunuz?
 () Hemen hemen her gün
 () Haftada birkaç defa
 () Ayda bir birkaç defa
9. Ana dilinizden başka bildiğiniz yabancı diller var mıdır?
 1.....
 2.....
 3.....
 4.....
10. Ne kadar zamandır Türkiye’de yaşıyorsunuz?
 () 0 – 6 Ay
 () 6 Ay – 1 Yıl
 () 1- 3 Yıl
 () 3 Yıl ve Üstü

Ek 4: Belirtke Tablosu

B: Bilgi K: Kavrama U: Uygulama A: Analiz S: Sentez D: Değerlendirme

KAZANIMLAR	B	K	U	A	S	D
Okuma- Anlama, Genel						
B2: Kendi kendine okuyabilir, okuduğu amaca yönelik ve metne uygun olarak okuma tarzını ve hızını ayarlayabilir, uygun başvuru kitaplarını seçerek kullanabilir. Okuma anlama için yeterli geniş bir sözcük dağarcığına sahip olsa da nadir kullanılan deyimleri anlamakta zorluk çekebilir.			10, 11, 29 (3)			
B1: Kendi ilgi ve uzmanlık alanlarıyla ilgili konular üzerine okuduğu karmaşık olmayan teknik metinleri yeterli seviyede anlayabilir.			1, 2, 3, 4, 5, 6 (6)	7, 16 (2)		
Yazışmaları Okuma Anlama						
B2: Kendi ilgi alanını kapsayan yazışmaları okuyabilir ve ana bildirimi kolaylıkla anlayabilir.			12, 13, 15 (3)			
B1: Bir mektup arkadaşıyla devamlı yazışabilmek için, özel mektuplardaki olay, duygu ve istekler hakkında yapılan betimlemeleri yeterince anlayabilir.				19, 20, 21 (3)		
Fikir Sahibi Olmak İçin Okuma						
B2: Uzun ve karmaşık metinleri çabukça gözden geçirip önemli bilgileri bulabilir. Meslekle ilgili geniş kapsamlı konular hakkında haberlerin, makalelerin ve raporların içeriğini ve önemini çabukça kavrayabilir ve daha ince okunmasının gerekip gerekmediğine karar verebilir.	27 (1)		40 (1)	26, 28 (2)		
B1: Belirli bir görevle ilgili olarak istenilen bilgileri alabilmek amacıyla uzun metinleri gözden geçirebilir ve çeşitli metinlerden veya metin bölümlerinden çıkardığı bilgileri birleştirebilir. Mektup, bilgilendirme broşürü veya kısa resmî belgeler gibi basit günlük metinlerden önemli bilgileri bulabilir ve anlayabilir.				8,9,30, 31, 32, 33, 34, 35 (8)		
Bilgi ve Gereçekleri Anlama						
B2: Kendi uzmanlık alanına ilişkin, uzmanlara yönelik üst düzey kaynaklardan bilgi, düşünce ve görüşleri alabilir. Kullanılan terimleri iyi anlayıp anlamadığını kontrol etmek için arada bir sözlük kullansa bile, kendi uzmanlık alanının dışındaki teknik makaleleri okuyup anlayabilir. Yazarların belirli bir tutumu ya da görüş noktasını savunduğu, günlük sorunları ele alan makale ve raporları okuyup anlayabilir.			24 (1)	22 (1)		23, (1)
B1: Anlaşılır şekilde yazılmış, gerekçelerle donatılmış metinlerin en önemli sonuçlarını algılayabilir. Ayrıntılarıyla olmasa bile, işlediği konudaki görüş açısını kavrayabilir. Alışıl gelmiş konuları içeren karmaşık olmayan gazete makalelerini ana noktalarıyla kavrayabilir.			25, 36, 37, 38, 39 (5)	14, 17, 18 (3)		
Yazılı Talimatları Anlama						
B2: Kendi uzmanlık alanından uzun ve karmaşık kullanım kılavuzlarını ve ayrıntılı kural ya da tehlike uyarılarının zor bölümlerini birkaç kere okuma imkânına sahip olduğunda anlayabilir.		41,42,43 (3)				
B1: Bir cihazı kullanmak için gerekli karmaşık olmayan, anlaşılır bir anlatımla yazılmış kullanım kılavuzlarını anlayabilir.		44,45 (2)				

*Parantez içerisinde verilen rakam bilişsel alan seviyesinde kazanımın kaç adet soru içeriğini gösterirken; ilk verilen rakam/rakamlar sorunun/soruların numarasını göstermektedir.

Not: Tez adı ilk aşamada “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Okuma Öz Yeterlilik Algıları ve Okuma Kaygıları ile Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki” olarak tespit edilmiştir. Bu isim tez savunması sırasında “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Okuma Kaygıları ile Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki” şeklinde değiştirilmiştir.



Ek 5: Sabahattin Zaim Üniversitesi Uygulama İzin Yazısı



**Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Uygulama ve
Araştırma Merkezi**

Sayı : 54250857.200.1/423
Konu : İzleme ve Değerlendirme

14/09/2015
İstanbul

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜNE

İlgi : 20.02.2015 tarih ve 34614110/302.08.01-105 sayılı yazınız.

İlgide kayıtlı yazınız üzerine, Enstitünüz Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı doktora öğrencisi Hatice ALTUNKAYA'nın "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Okuma Öz Yeterlilik Algıları ve Okuma Kaygıları ile Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki" başlıklı tez çalışması kapsamında Merkezimizde 20-21 Mayıs 2015 tarihlerinde uygulamalarda bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla arz ve rica ederim.

Yrd. Doç. Dr. Necmettin Özmen
Müdür.

Adres : Halkalı Cad. No:2, 34303 Küçükçekmece / İSTANBUL
Telefon : +90 (212) 692 96 00 (pbx) Faks : +90 (212) 693 82 29
e-posta : bilgi@izu.edu.tr www.izu.edu.tr

Ek 6: Fatih Üniversitesi Uygulama İzin Yazısı



**T.C.
FATİH ÜNİVERSİTESİ
REKTÖRLÜĞÜ**

Sayı : 61830889 / 3023

26/03/2015

Konu : Uygulama İzni
(Hatice ALTUNKAYA)

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 03/03/2015 tarih ve 50235129 - 711 / 1094 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı doktora öğrencilerinden Hatice ALTUNKAYA'nın, "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Okuma Öz Yeterlilik Algıları ve Okuma Kaygıları İle Okuma Anlama Becerileri Arasındaki İlişki" başlıklı tez çalışması gereği, Üniversitemiz Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde Türkçe öğrenen "B" düzeyindeki öğrencilere ölçek uygulaması yapması Rektörlüğümüzce uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi arz / rica ederim.

Prof. Dr. Şerif Ali TEKALAN
Rektör

DAĞITIM :
Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma
Merkezi (TÖMER)



Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince elektronik imza ile imzalanmıştır.
Elektronik ortam haricindeki kopyalarında mühürsüz belgeler geçersizdir.

Fatih Üniversitesi Rektörlüğü
Tel : 0 (212) 866 33 38 Faks: 0 (212) 866 33 37

Ek 7: Sakarya Üniversitesi Uygulama İzin Yazısı



T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Türk Dili Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
(Sakarya TÖMER)

Sayı : 76503510-199-1003

26.03.2015

Konu : Hatice ALTUNKAYA

ÖĞRENCİ İŞLERİ DAİRE BAŞKANLIĞI'NA

İLGİ: 18.03.2015 tarihli 83024 sayılı yazınız

İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı doktora öğrencisi Hatice ALTUNKAYA' nın "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmenlerinin Okuma Öz Yeterlilik Algıları ve Okuma Kaygıları ile Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki" başlıklı tez çalışmasını Dil Merkezimizde yapması uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla arz ederim.

Öğr. Grv. Erda ÖZCAN
Sakarya TÖMER Müdür Yrd.



Ek 8: Gaziantep Üniversitesi Uygulama İzin Yazısı



T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ
(TÖMER)



Sayı : 36409725/079
Konu : Veri toplama

28.04.2015

İLGİLİ MAKAMA

Müdürlüğümüze, “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Okuma Öz Yeterlilik Algıları ve Okuma Kaygıları ile Okuduğunu anlama Becerileri arasındaki İlişki” başlıklı tez çalışması kapsamında, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 düzeyindeki öğrencilere yönelik olarak “okuma kaygısı”, “okuma öz yeterlilik algısı” ve “okuma başarı testi” denemelik ölçeklerini uygulayabilmek için başvuran, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitim Bölümü doktora öğrencisi Hatice ALTUNKAYA’nın söz konusu uygulamalarını 28-29/04/2015 tarihlerinde merkezimizde gerçekleştirmesi uygun görülmüştür.

Yrd. Doç. Dr. Kaan BÜYÜKİKİZ



Ek 9: Gazi Üniversitesi Uygulama İzin Yazısı

Evrak Tarih ve Sayısı: 24/03/2015-9413



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Türkçe Öğretim Araştırma ve Uygulama Merkezi Müdürlüğü



Sayı : 33972245-773.02-
Konu : İzleme ve Değerlendirme

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜNE

İlgi : 20.02.2015 tarih ve 34614110/302.08.01-105 sayılı yazınız.

İlgide kayıtlı yazınız üzerine, Enstitünüz Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı doktora öğrencisi Hatice ALTUNKAYA'nın "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Okuma Öz Yeterlilik Algıları ve Okuma Kaygıları ile Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki" başlıklı tez çalışması kapsamında Merkezimizde uygulamalarda bulunması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla arz ve rica ederim.



24/03/2015 Mrk. Sek.

T.DOĞAN

Evrak Doğrulamak İçin: <http://belgedogrulama.gazi.edu.tr>

Pin: 84612

Etü Mahallesi Ali Suavi Sokak No:15 06570 Maltepe ANKARA-TÜRKİYE

Tel:0 (312) 229 31 99 Faks:0 (312) 229 88 20

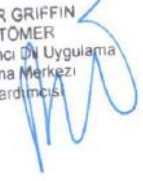
E-Posta : tomar@gazi.edu.tr Web Adresi : <http://tomar.gazi.edu.tr>

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek 10: Aydın Üniversitesi Uygulama İzin Yazısı

TÜRKİYE CUMHURİYETİ İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ		THE REPUBLIC OF TURKEY ISTANBUL AYDIN UNIVERSITY
Türkçe Öğretimi Araştırma ve Uygulama Merkezi		
Sayı : B.30.2.AYD.0.A10.00./500-985	17/09/2015	
Konu: HATİCE ALTUNKAYA Hk.		
İLGİLİ MAKAMA		
İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı doktora öğrencisi Hatice Altunkaya'nın "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerinin Okuma Öz Yeterlilik Algıları ve Okuma Kaygıları ile Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki" başlıklı tez çalışmasının uygulamasını 5-6 Mayıs 2015 tarihinde kurumumuzda yapmıştır.		
Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.		
Selman ARSLANBAŞ		
TÖMER Müdürü V.y.		
		
Beşyol Mah. İnönü Cad. No:38 Sefaköy, 34295 Küçükçekmece / İSTANBUL		
www.aydin.edu.tr 444 1 428		

Ek 11: Yıldız Üniversitesi Uygulama İzin Yazısı

 T.C. YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi (YILDIZ-TÖMER) Müdürlüğü 	
Sayı : 041.01- Konu : HATİCE ALTUNKAYA Hk.	Tarih: 15.10.2015
İLGİLİ MAKAMA İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı doktora öğrencisi Hatice Altunkaya'nın "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Okuma Öz Yeterlik Algıları ve Okuma Kaygıları ile Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki" başlıklı tez çalışmasının uygulamasını 5-6 Mayıs 2015 tarihinde kurumumuzda yapmıştır. Gereği için bilgilerinize arz ederim.	
Prof. Dr. Yakup ÇELİK Müdür  Banu ÖZER GRIFFIN YILDIZ-TÖMER Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi Müdür Yardımcısı 	
YILDIZ TÖMER-Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi Adres: Yıldız Teknik Üniversitesi Beşiktaş Kampüsü Ağavot Binası N Blok Beşiktaş / İSTANBUL ☎: tomer.yildiz.edu.tr ✉: tomer@yildiz.edu.tr ☎: +90 212 383 23 60	

Ek 12: İnönü Üniversitesi Uygulama İzin Yazısı

	T.C İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ İNÖNÜ- TÖMER Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi	
Sayı : 72050044/774-02/195 Konu : Hatice ALTUNKAYA Hk.	16.10.2015	
İLGİLİ MAKAMA		
İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı doktora öğrencisi Hatice ALTUNKAYA'nın “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Okuma Öz Yeterlik Algıları ve Okuma Kaygıları ile Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki” başlıklı tez çalışmasının uygulamasını 14-15 Mayıs 2015 tarihlerinde merkezimizde yapmıştır. Bilgilerinize arz/rica ederim.		
 Doç. Dr. İlhan ERDEM TÖMER Müdürü		
İnönü Üniversitesi Merkez Kampüsü 44280, Malatya, Tel: +90 422 377 4931, +90 422 377 4933, e-mail: tomer@inonu.edu.tr		

Ek 13: İstanbul Üniversitesi Uygulama İzin Yazısı



T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Dil Merkezi Başkanlığı



Sayı : 95432000-199 217
Konu : Hatice ALTUNKAYA

26.03.2015

ÖĞRENCİ İŞLERİ DAİRE BAŞKANLIĞINA

İlgi: 18.03.2015 tarihli 83024 sayılı yazınız.

İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı doktora öğrencisi Hatice ALTUNKAYA'nın "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmenlerinin Okuma Öz Yeterlilik Algıları ve Okuma Kaygıları ile Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki" başlıklı tez çalışmasını Dil Merkezimizde yapması uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Yrd.Doç.Dr. Mehmet Yalçın YILMAZ
Dil Merkezi Başkanı

Merkez: Kemeraltı Cad.No:29 Tophane Beyoğlu/İSTANBUL

Tel: 0 212 243 67 29 – 212 243 67 25 Fax: 0 212 243 67 28 e-posta: dilmerk@istanbul.edu.tr web:istanbul.edu.tr

Süleymaniye Şubesi
Adres: Kırazlı Mescit Sk. No:31
Süleymaniye/ İstanbul
Telefon: 0212 440 0000/26107

Moda (Kadıköy) Şube
Adres: Caferağa Mh. Rıza Paşa Sokak No:33
Kadıköy/ İstanbul
Telefon: 0216 414 4762 – 0 533 090 2625

Avcılar Şubesi
Adres:İ.Ü.Avcılar Kampüsü
E-5 yanyol- Avcılar /İstanbul
Telefon: 0212 4400000 / 17388