



**T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**

**YÜKSEK
LİSANS
TEZİ**

**YABANCI UYRUKLU İLKOKUL
ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKÇE DİNLEME VE
OKUMA KAYGI DÜZEYLERİNİN FARKLI
DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

GİZEM ÖZEL

**SINIF EĞİTİMİ
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

ANTALYA, 2024

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

YABANCI UYRUKLU İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKÇE
DİNLEME VE OKUMA KAYGI DÜZEYLERİNİN FARKLI
DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Gizem ÖZEL

Danışman: Doç. Dr. Ayşe Nur KUTLUCA CANBULAT

Antalya, 2024

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Gizem ÖZEL bu çalışması 16 /07 /2024 tarihinde jürimiz tarafından Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Sınıf Eğitimi Yüksek Lisans Programında Yüksek Lisans Tezi olarak oy birliği/oy çokluğu ile kabul edilmiştir.

İmza

Başkan: Prof. Dr. Remzi CAN

(Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı)

Üye: Prof. Dr. Sabahat BURAK

(Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı)

Üye (Danışman): Doç. Dr. Ayşe Nur KUTLUCA CANBULAT

(Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Temel Eğitim Bölümü , Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı)

YÜKSEK LİSANS TEZİNİN ADI: Yabancı Uyruklu İlkokul Öğrencilerinin Türkçe Dinleme ve Okuma Kaygı Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi

ONAY: Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunun tarihli ve sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

.....

Enstitü Müdürü

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek Lisans tezim olarak sunduğum “Yabancı Uyruklu İlkokul Öğrencilerinin Türkçe Dinleme ve Okuma Kaygı Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı bu çalışmayı bilimsel, ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakçalardan gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanışmada alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

Gizem ÖZEL

TEŞEKKÜR

Lisans ve yüksek lisans eğitimim boyunca benden desteğini ve yardımını hiç esirgemeyen, çalışmam boyunca yanımda olan, çalışma azmi, akademik kariyeri, bilgi ve deneyimleriyle bana örnek olan Doç.Dr.Ayşe Nur KUTLUCA CANBULAT'a teşekkürlerimi sunarım.

Lisans ve yüksek lisans eğitimim boyunca bana emek veren, desteklerini esirgemeyen tüm hocalarıma teşekkür ederim.

Tez sürecim boyunca bana yardım eden, destek olan iş arkadaşlarıma, öğrencilerime, araştırmaya katılan öğrenci ve velilerime teşekkür ederim.

Eğitim hayatım boyunca hiç yanımdan ayrılmayan, derdimi üzüntümü benimle birlikte paylaşıp, bana sevgilerini gösteren arkadaştan öte olduğum can dostlarıma çok teşekkür ederim.

Hayatımın her alanında yanımda olan, benim bir parçam olan ve hayatımın her dakikasına neşe saçan, hayatımız boyunca her türlü zorluğu beraber atlattığımız, varlıklarına her gün şükrettiğim kardeşlerim, Cansu ÖZEL GÜLBUDAK, Burcu ÖZEL ve Hüseyin ÖZEL'e, desteğini esirgemeyen abim Mehmet GÜLBUDAK'a, sevgisi ve enerjisiyle hayatıma renk katan güzel yeğenim Derin GÜLBUDAK'a teşekkür ederim.

Bugün burada olmamı sağlayan, beni büyüten, ne zaman düşsem yanımda ve arkamda olduğunu bildiğim, çalışkanlığı ve güzel kalbiyle örnek aldığım, benim en değerli parçam olan babam ALİ DURSUN ÖZEL'e çok teşekkür ederim.

Ve son olarak her zaman yanımda olduğunu hissettiğim, kalbimin bir köşesinde hep benimle birlikte yaşayan, onu çok sevdiğim rahmetli annem GÜLÖREN ÖZEL'e sonsuz teşekkür ederim.

Gizem ÖZEL

ÖZET

YABANCI UYRUKLU İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKÇE DİNLEME VE OKUMA KAYGI DÜZEYLERİNİN FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

ÖZEL, Gizem

Yüksek Lisans Tezi, Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Ayşe Nur KUTLUCA CANBULAT

Temmuz 2024, 65 sayfa.

Bu çalışma, Türkiye’de eğitim gören ve anadili Türkçe olmayan yabancı uyruklu ilkokul iki, üç ve dördüncü sınıf öğrencilerinin Türkçe dinleme ve okuma kaygı düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Bu çalışma ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı üç devlet okulu ve dört özel okulda öğrenim gören 219 yabancı uyruklu ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencisinden oluşmaktadır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından uyarlanan Yabancı Dil Dinleme Kaygısı Ölçeği (İlkokul Formu), Yabancı Dil Okuma Kaygısı Ölçeği (İlkokul Formu) ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

Araştırma verilerinin analizi SPSS 22.0 (İstatistiksel paket programı) kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan önce iki ölçeğin uyarlama çalışmaları yapılmıştır. Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Araştırma verilerinin normalliği sınılandıktan sonra veri analizinde normal dağılım gösteren veriler için T- Testi ve ANOVA testlerinden yararlanılmıştır.

Araştırma bulgularına göre ilkokulda öğrenim gören yabancı öğrencilerin;

- Türkçe dinleme kaygısının cinsiyet, sınıf düzeyi ve alfabe faktörü farklılığı değişkenlerine göre anlamlı bir değişiklik göstermediği,
- Türkçe okuma kaygı ortalamalarının cinsiyete faktörüne göre anlamlı farklılık gösterdiğini ve kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna varılmış ancak Türkçe okuma kaygısının sınıf düzeyi ve alfabe farklılığı faktörü değişkenliğine göre anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İlkokulda Öğrenim Gören Yabancı Öğrenci, Yabancı Dil Olarak Türkçe Dinleme Kaygısı, Yabancı Dil Olarak Türkçe Okuma Kaygısı.

ABSTRACT

AN INVESTIGATION OF FOREIGN PRIMARY SCHOOL STUDENTS' TURKISH LISTENING AND READING ANXIETY LEVELS IN TERMS OF DIFFERENT VARIABLES

ÖZEL, Gizem

Master Thesis, Department of Basic Education

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Ayşe Nur KUTLUCA CANBULAT

July 2024, 65 pages

This study was carried out to examine the Turkish listening and reading anxiety levels of foreign primary school second, third and fourth grade students whose mother tongue is not Turkish in terms of different variables.

This study was conducted in the relational survey model. The study group of the research consists of 219 foreign national second, third and fourth grade students studying in three public schools and four private schools affiliated to Antalya Provincial Directorate of National Education.

Foreign Language Listening Anxiety Scale (Primary School Form), Foreign Language Reading Anxiety Scale (Primary School Form) and Personal Information Form adapted by the researcher were used as data collection tools.

The analysis of the research data was carried out using the SPSS programme. The adaptation studies of the two scales were carried out first. Exploratory Factor Analysis (EFA) and Confirmatory Factor Analysis (CFA) were conducted. After the normality of the research data was tested, T-Test and ANOVA tests were used for the data showing normal distribution in data analysis.

According to the findings of the study, it was found that foreign students studying in primary school;

- Turkish listening anxiety does not show a significant change according to gender, class level and alphabet difference variables,
- It was concluded that Turkish reading anxiety averages were higher according to gender and there was a significant difference in favour of female students, but there

was no significant difference according to class level and alphabet difference variables.

Keywords: *Primary School Foreign Students, Turkish as a Foreign Language Listening Anxiety, Turkish as a Foreign Language Reading Anxiety.*



İÇİNDEKİLER

ÖZET	i
ABSTRACT	ii
İÇİNDEKİLER.....	iv
TABLOLAR LİSTESİ	vii
ŞEKİLLER LİSTESİ	viii
KISALTMALAR LİSTESİ	ix

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Araştırmanın Sayıltıları.....	5
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	5
1.6. Tanımlar.....	5

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Dil	7
2.1.1. Yabancı Dil.....	10
2.1.2. Yabancı Dil Eğitimi.....	10
2.1.3. Türkçe'nin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesi	11
2.2. Temel Dil Becerileri	12
2.2.1. Alıcı Dil Becerileri	13
2.2.1.1. Dinleme	13
2.2.1.2. Okuma	14
2.2.2. İfade Edici Dil Becerileri.....	15
2.2.2.1. Konuşma.....	15
2.2.2.2. Yazma.....	16
2.3. Kaygı.....	16
2.3.1. Yabancı Dil Kaygısı	19

2.4. İlgili Araştırmalar.....	20
-------------------------------	----

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli	23
3.2. Çalışma Grubu	23
3.3. Veri Toplama Araçları	24
3.3.1. Orijinal Ölçekler	24
3.4. Verilerin Toplanması	25
3.5. Ölçek Uyarlama Süreci	26
3.5.1. Alan Yazın Taraması	26
3.5.2. Uyarlama İşlemi İçin İzin İsteği	27
3.5.3. Uyarlama Çalışması.....	27
3.5.4. Ölçek İçin Uygulanan Geçerlilik Analizleri	27
3.5.4.1. Yapı Geçerliliği	27
3.5.4.1.1. Açımlayıcı Faktör Analizi	28
3.5.4.1.1.1. Açımlayıcı Faktör Analizine Yönelik Bulgular	28
3.5.4.1.1.1.1. YDDKÖ ve YDOKÖ Açımlayıcı Faktör Analizi	29
3.5.4.1.2. Doğrulayıcı faktör analizi.....	34
3.5.5. Güvenirlik.....	37
3.6. Verilerin Analizi	38
3.6.1. Normallik testi	38

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	40
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	42

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma.....	46
5.1.1. Yabancı Uyruklu İlkokul Öğrencilerinin Türkçe Dinleme Kaygısına Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	46
5.1.2. Yabancı Uyruklu İlkokul Öğrencilerinin Türkçe Okuma Kaygısına Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	47
5.2. Öneriler	48
5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	48
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	49
KAYNAKÇA.....	50
EK 1: Kişisel Bilgi Formu	58
EK 2: Ölçek İzinleri	60
EK 3: Araştırma İzin Onayı	61
ÖZGEÇMİŞ	63
BİLDİRİM.....	64
İNTİHAL RAPORU	65

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 3.1. Öğrencilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Betimsel İstatistikler	23
Tablo 3.2. KMO ve Barlett Küresellik Testi	28
Tablo 3.3. YDDKÖ Ortak Varyans Tablosu	29
Tablo 3.4. YDOKÖ Ortak Varyans Tablosu	29
Tablo 3.5. YDDKÖ Açıklanan Toplam Varyans Tablosu	30
Tablo 3.6. YDDKÖ Döndürülmüş Bileşenler Matrisi Tablosu.....	31
Tablo 3.7. YDOKÖ Açıklanan Toplam Varyans Tablosu	32
Tablo 3.8. YDOKÖ Döndürülmüş Bileşenler Matrisi Tablosu.....	33
Tablo 3.9. YDDKÖ Önerilen Modellerin Uyum Değerleri ve Uyum Düzeyleri	34
Tablo 3.10. YDOKÖ Önerilen Modellerin Uyum Değerleri ve Uyum Düzeyleri	36
Tablo 3.11. İç Tutarlılık Katsayıları	38
Tablo 3.12. Normallik Tablosu.....	39
Tablo 4.1. YDDK Bağımsız Örneklemeler İçin T Testi Sonuçları	40
Tablo 4.2. YDDKÖ Betimsel İstatistikler Sonuçları	40
Tablo 4.3. YDDKÖ Varyansların Homojenliği Testi	41
Tablo 4.4. YDDKÖ ANOVA Sonuçları.....	41
Tablo 4.5. YDDKÖ Betimsel Analiz Sonuçları	41
Tablo 4.6. YDDKÖ Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları	42
Tablo 4.7. YDDKÖ ANOVA Sonuçları.....	42
Tablo 4.8. YDOKÖ Cinsiyet Faktörüne Göre T Testi Sonuçları	43
Tablo 4.9. YDOKÖ Betimsel Analiz Sonuçları	43
Tablo 4.10. YDOKÖ Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları	44
Tablo 4.11. YDOKÖ ANOVA Sonuçları.....	44
Tablo 4.12. YDOKÖ Betimsel Analiz Sonuçları	44
Tablo 4.13. YDOKÖ Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları	45
Tablo 4.14. YDOKÖ ANOVA Sonuçları.....	45

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 3.1. YDDKÖ Yamaç Birikinti Grafiği	31
Şekil 3.2. YDOKÖ Yamaç Birikinti Grafiği	33
Şekil 3.3. YDDKÖ Doğrulayıcı Faktör Analizi Yol Diyagramı (t Değerleri)	35
Şekil 3.4. YDOKÖ Doğrulayıcı Faktör Analizi Yol Diyagramı (t Değerleri)	37



KISALTMALAR LİSTESİ

Akt	: Aktaran
AFA	: Açımlayıcı Faktör Analizi
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
S	: Standart sapma
TDK	: Türk Dil Kurumu
TÖMER	: Türkçe Öğretim Merkezi
Vb	: Ve benzeri
Vd	: Ve diğerleri
YDDKÖ	: Yabancı Dil Dinleme Kaygısı Ölçeği (İlkokul Formu)
YDOKÖ	: Yabancı Dil Okuma Kaygısı Ölçeği (İlkokul Formu)

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Dil, insanların temel iletişim ögesidir, iletişim kurmak ise karşı tarafa duygu ve düşüncelerini aktarmak, insanlığın vazgeçilmez bir parçasıdır. Türk Dil Kurumu (TDK, 2019, s. 664) dili, “İnsanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan” olmak üzere tanımlamıştır.

Dilin dünya üzerinde birçok tanımında dilin kültür etkisinden de bahsedilmektedir. Gleason (2009) dilin, “kültürel bir aktarımın önemli bir aracı” olduğunu belirtir. Dil, toplumu bir arada tutan ve insanların birlikte yaşayıp anlaşmalarını sağlayan bir araçtır. Aynı zamanda, bir toplumun en önemli bağlayıcı unsurlarından biridir. Dil, sadece bir iletişim aracı değil, aynı zamanda aile ve toplumun özellikleri, yapısı, gelenekleri ve kültürü gibi yönleri yansıtan bir aynadır (Güneş, 2016).

Dil, birey ile toplum arasında güçlü bir bağ oluşturur. Aksan (1998) dilin, bireyden ve toplumdan ayrı düşünülmemeyeceğini, bilim, teknik, kültür gibi tüm alanlarla ilişkili ve aynı anda bu alanları oluşturan bir kurum olduğunu vurgular. Dil, fikirlerin birleşmesi ve yeni fikir ve duyguların aktarımında kullanılan önemli bir araçtır. Kültürel değerlerin aktarımında dilin etkisi oldukça fazladır (Kuhl, 2004). Dil, bireyin sadece toplumla olan bağını değil, aynı zamanda geçmiş ve gelecek nesillerle olan bağının da temelidir. Geçmiş geleceğe taşıyan ve kültürün devamını sağlayan büyük bir unsur olan dil, toplumun kültür, değer, edebiyat, sanat ve tarih gibi unsurlarını gelecek nesillere aktarır.

Dil, bir toplumu bir arada tutan ve o topluma özgü değerlerle oluşan anadili besler. Chomsky (1975, akt. Kaya & Aydın, 2014, s. 17), anadilini, bireyin genel olarak ebeveynlerinden devraldığı ve kendini en iyi şekilde ifade edebildiği dil olarak tanımlar. Bu süreç, ilk dil ya da anadil olarak adlandırılır. Bireyin anadili becerisi geliştikçe, ait olduğu milletin kültürüne hakimiyeti de artar (Melanlıoğlu, 2008).

Anadil, bireyin çocukluğundan itibaren edindiği ve geliştirdiği bir öğrenimdir. Anadil, bireyin kendini en doğru ve en rahat ifade etme şeklidir ve bu nedenle birey için çok değerlidir.

Ana dilde iletişim, düşünceleri, duyguları, görüşleri ve olguları hem sözlü hem de yazılı olarak ifade etme ve yorumlama becerisidir. Bu beceri, dinleme, konuşma, okuma ve

yazma gibi dört temel dil yetisini kapsar. Eğitim ve öğretimden iş yerine, ev ortamından eğlenceye kadar her türlü sosyal ve kültürel bağlamda uygun ve yaratıcı dilsel etkileşimi içerir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019a, s. 4). İnsanlar ihtiyaçlarını ve isteklerini bu doğrultuda en kolay şekilde dile getirebilmektedir.

İnsanlar siyasi, ekonomik, eğitim ve savaş gibi sebeplerden diğer ülkelere göç etmektedir. Castles ve Miller'a (2008, s. 30) göre göç kavramı, kişinin hayatına etki etmesinin yanında, göç alan ve göç veren ülkeleri toplumsal açısından da etkileyen çok yönlü bir toplumsal olgudur. Bu tanıma göre göçün çok yönlü yapısal özelliğinden dolayı, göç kavramı disiplinler arası bir çalışma alanıdır. Buna paralel olarak, gelişen dünya koşullarında ülkelerin toplumsal yaklaşımları artmıştır ve yabancı dil öğrenimi de bu sebeplerle artmaya başlamıştır. Göç eden bireyler, gittikleri ülkelerin anadilini öğrenme ihtiyacı duymakta ve bu dili aktif olarak kullanmaya başlamaktadır.

Sosyalleşmenin temel taşlarından biri olan dil, insanların kendilerini geliştirmek için bir zorunluluk haline gelmiştir. Bu zorunluluk, insanları anadille sınırlamayıp ikinci bir dile yöneltmiştir. Avrupa Birliği ülkelerinde yaşayan bireylerin %44'ü iki dil konuşmakta olup, bu durumun başarıyı olumlu yönde etkileyerek ülkeler arasındaki hareketliliği sağlamakta olduğu vurgulanmaktadır (Bircan, 2003).

Sosyal çevrenin yanı sıra anadilin eğitimde de yeri büyüktür. Anadil, öğrencinin eğitim ve öğretim hayatında kritik bir rol oynar (Cummins, 2000). Dünyada, anadili ile eğitim-öğretim hayatına devam eden öğrenciler dışında, yabancı dil ile eğitim alan öğrenciler de vardır. Anadili dışında bir yabancı dil öğrenmeye başlayan ilkökul öğrencileri, bu dili ikinci dilleri olarak öğrenir. Birçok sebepten dolayı başka bir ülkeye göç etmiş ailelerin çocukları, gittikleri yerde kendi anadilleri dışında yabancı bir dilde eğitim almaktadır. Uzun yıllar boyunca kendi anadilleri dışında öğrendikleri, konuştukları ve eğitim aldıkları bu yabancı dil konusunda ilerlemektedirler.

Bireylerin anadili dışında bir dil öğrenirken ortaya çıkan kaygı, sürecin en zor etmenlerinden biridir. Yabancı dil kaygısı, diğer kaygı türlerinden ayrılmış bir tanım olarak karşımıza çıkmaktadır. Yabancı dil kaygısı, bireyin yabancı bir dilde iletişim kurma veya öğrenme sürecinde yaşadığı duygusal ve zihinsel gerilim durumunu ifade eder (Demirel, 2003). Bu kaygı, performans endişesi, sosyal baskı, dil yetersizliği ve öz yeterlilik inançları gibi faktörlerden kaynaklanabilir. Yabancı dil kaygısı, dil öğrenme sürecinde öğrencilerin motivasyonunu azaltabilir ve başarılarını olumsuz etkileyebilir. Yabancı dil

öğrenirken dört temel beceri üzerinde oluşan kaygı, dil öğrenim sürecini zorlaştırmaktadır. Öğrencilerin anadili dışında öğrendikleri yabancı dilde okuma ve dinleme süreçlerine karşı oluşturdukları kaygı, dil öğrenirken karşılarına çıkmaktadır. Türkiye'de yer alan yabancı uyruklu bireylerin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlara bakarak kaygı faktörünü görmek mümkündür.

Yabancı bir dil öğrenim sürecinde birçok farklı kavram ile karşılaşmaktadır. Ergenç (1983), yeni dil öğreniminde "ket vurma" kavramını ele alır. Yabancı bir dil öğrenilirken, anadili ve yabancı dil karşı karşıya gelir; bunlar bazı yönleriyle eşleşirken, bazı yönleriyle çatışır. Eşleşen yönler kolaylık sağlarken, eşleşmeyen yönlerin zorluk yaratacaktır. İki dilin karşılaşması durumunda, birey iki farklı düzene aktarmalar yapar. Yabancı dilin bazı özellikleri anadile taşınabilir, ancak çoğunlukla gözlenen, anadilin sonradan kazanılan dili etkilemesidir. Durumu, aktarım (transfer) olarak adlandırılmaktadır. Aktarımın hem pozitif hem de negatif yönleri bulunmaktadır (Ergenç, 1983).

Yabancı dil edinimi sürecinde, alıcı ve ifade edici dil becerilerinin gelişmesi önemli faktörlerden biridir. Alıcı dil, kişinin duyduğu sesleri ayırt etme, kelimeleri anlama, komutları anlamlandırarak uygulama olarak tanımlanır (Diken, 2011). İfade edici dil ise düşünceler ve istekler gibi kavramların dil aracılığıyla karşıya aktarılmasında, farklı sesleri üretebilme, kelime-cümle oluşturabilme, dilbilgisi kurallarını kullanarak ifade edilmesidir (Konrot, 2011; Maviş, 2011; Uyanık, 2010).

Alıcı ve ifade edici dil becerileri, yabancı uyruklu bireylerin Türkçe öğrenimi sırasında da aktif rol oynar. Türkiye gerek ekonomik gerekse göç politikaları gereği, birçok yabancı uyruklu bireyi ülkesinde barındırmaktadır. Türkiye'ye gelen yabancı uyruklu bireyler, kendi anadilleri dışında Türkçe öğrenmektedir. Özellikle ilköğretim çağındaki öğrenciler, anadilleri dışında Türkçe eğitim ve öğretim hayatına başlamaktadır. Okuma yazma sürecinden akademik ve sosyal hayata dair birçok Türkçe öğrenimi yaşamaktadırlar. Bu durum, Türkiye'de öğrenim görmekte olan yabancı uyruklu ilköğretim öğrencilerinin kaygılarını araştırma gereğini doğurmuştur.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı Türkiye'de öğrenim görmekte olan yabancı uyruklu ilköğretim 2-3 ve 4. sınıf öğrencilerinin Türkçe dinleme okuma kaygı düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesidir. Bu amacı gerçekleştirebilmek için şu sorulara cevap aranacaktır:

A-Türkiye’de öğrenim gören yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin, Türkçe dinlemeye ilişkin kaygıları ne düzeydedir?

1. Türkçe dinleme ilişkin kaygıları cinsiyete,
2. Türkçe dinleme ilişkin kaygıları sınıf düzeyine,
3. Türkçe dinleme ilişkin kaygıları anadilinde kullanılan alfabe farklılığına göre değişmekte midir?

B- Türkiye’de öğrenim gören yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin, Türkçe okumaya ilişkin kaygıları ne düzeydedir?

1. Türkçe dinleme ilişkin kaygıları cinsiyete,
2. Türkçe dinleme ilişkin kaygıları sınıf düzeyine,
3. Türkçe dinleme ilişkin kaygıları anadilinde kullanılan alfabe farklılığına göre değişmekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Yabancı uyruklu bireylerin Türkçe öğrenimi sırasında yaşadıkları aşama ve zorlukları, kaygıları gibi birçok faktör göz önüne alınmıştır. Bu alanda yapılan çalışmalar çok önemlidir. İlgili bir alan yazı taraması yapıldığında Türkiye’de yabancı dil öğrenme kaygısının yeterli olarak çalışılmadığı gözlenmektedir. Aydın ve Zengin (2008)’in yaptıkları araştırmada, yabancı dile kaygı alanında, Google Scholar’da yapılan aramada, küresel ölçekte yapılmış yaklaşık 22.000 çalışma içerisinde Türkiye’ye ait sadece 6 çalışma bulunmaktadır. 2008 yılından sonraki taramalara göz atıldığında bu sayının arttığını gözlemlenmekte ancak bu alanda yapılacak çalışmalara ihtiyaç olduğu söylenebilmektedir. Bu alandaki araştırmaların birçoğu yetişkin bireylerle çalışılmıştır. Dil öğrenimi özellikle ilkokul öğrencilerin gelişimi için de oldukça faydalıdır. Anşin (2006) erken yaşta verilen yabancı dil öğretiminin çocukta zekayı geliştirdiğini, anadilinde de anlama yeteneğini arttırdığını belirtmektedir. Özellikle bu konu ele alınarak bakıldığında ilkokul öğrencileri düzeyinde çalışılma yapılmaması bu araştırmanın önemini artırmaktadır.

Yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin sayıları Türkiye’de gün geçtikçe artmaktadır. Göç idaresi (2023) verileri incelendiğinde Türkiye’de 1 milyon 335 bin 153 yabancı uyruklu bireyin ikamet izni bulunmaktadır. Geçmiş verilere baktığımızda bu sayı her sene artış göstermektedir. Birçok farklı nedenden ülkemize gelen yabancı uyruklu öğrenciler eğitimlerine burada başlamış ya da burada devam ettirmektedir. Bununla birlikte anadilleri

dışında Türkçe eğitim almaktadırlar. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi sırasında birçok faktörle karşı karşıya gelmektedirler. Bu faktörlerinden en önemlilerinden bir de kaygıdır. Yabancı uyruklu ilkokul öğrencileri Türkçe öğrenimi sırasında dört temel dil becerilerini geliştirmeye çalışmaktadır. Özellikle alıcı dil becerilerinden okuma ve dinleme bir dilin anlaşılması ve yorumlanması sürecidir. Bu süreç içerisinde yaşadıkları kaygıyı anlamlandırmak amacıyla bir çalışma yapılması önemli görülmüştür. Alan yazı taramasında yapıldığında bu konu ile ilgili bir çalışmaya rastlanmaması bu çalışmasını önemini göstermektedir.

1.4. Araştırmanın Sayıtları

Araştırmacı ilkokullarda öğrenim gören yabancı uyruklu öğrenciler ile yüz yüze görüşmüş ve araştırmayı anlatıp, katılım sağlamalarını talep etmiştir. Araştırmaya tamamen gönüllü olarak katılmak isteyen öğrencilerle devam edilmiştir. Öğrencilerin ölçekleri içtenlik ve samimiyetle yanıtladığı varsayılmaktadır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma:

1. 2022-2024 Eğitim-Öğretim Yılı Antalya ilinde Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı üç devlet ve dört özel okullarda öğrenim gören 219 yabancı uyruklu öğrenci ile sınırlıdır.
2. Yabancı Dil Dinleme Kaygısı Ölçeği-İlkokul Formu (YDDKÖ) ve Yabancı Dil Okuma Kaygısı Ölçeği-İlkokul Formu (YDOKÖ), ölçeklerinden elde edilen veriler ile sınırlandırılmıştır.

1.6. Tanımlar

Ana Dili: Ana dili, ilk olarak anneden ve yakın aile çevresinden aktarılan ve insanın bilinçaltına inen, bireylerin toplumla arasında en önemli bağlarını oluşturan dildir (Aksan, 1990, s. 81).

Dinleme: Dinleme, bir bireyin ileti gönderip karşı tarafın o mesajları net ve doğru algılamasıdır (Özbay, 2005).

Dinleme Kaygısı: Bir dili öğrenme sürecinde olan ve aynı zamanda öğrendiği bilgileri kullanan kişilerin dinleme süreci içerisinde yaşadıkları, becerinin farklı uyaranlardan kaynaklanan huzursuzluk, endişe gibi duygularını içerir (Polat ve Erişti, 2018).

Yabancı Dil Dinleme Kaygısı: Kişinin yabancı bir dilde konuşulanları anlamakta güçlük çekme ve bu süreçte duyduğu endişe veya rahatsızlık hissidir.

Kaygı: Kaygı, bilinç dışı çatışmaya bağlı olan, tanımlanamayan içsel tehlikeye karşı gösterilen bir tepki olarak adlandırılır (Öztürk, 1981).

Okuma: Basılı sözcükleri algılayıp ardından anlamlandırma, kavrama ve yorumlamaya dayanan zihinsel bir etkinlik olarak tanımlanmaktadır (Özdemir, 1993, s. 13).

Okuma Kaygısı: Okumaya yönelik özel ve durumsal bir endişe kaynağıdır (Zbornik,2001 akt. Altunkaya, H. (2017).

Yabancı Dil Okuma Kaygısı: Kişinin yabancı bir dilde yazılmış olan metinleri anlama ve yorumlama sürecinde duyduğu endişe olarak tanımlanmaktadır.

Yabancı Dil Kaygısı: Bir yabancı dil öğrenirken ya da kullanırken oluşan, endişeye karşı olumsuz bir duygusal tepkidir (MacIntyre, 1999, s. 27)

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde dil, kaygı, dört temel dil becerilerine ilişkin bilgilere ve ilgili alan yazın çalışmalarına yer verilecektir.

2.1. Dil

Bireyin duygularını, düşüncelerini en doğru, en kolay ve etkili şekilde ifade edebilmesi dil aracılığıyla gerçekleşir. Dil, anlama, anlatma ve anlam üretme işlevini gerçekleştiren semboller ve işaretler sistemidir; insanlar arasında iletişimi sağlayan canlı bir varlıktır. İnsan, dil ile somut ve soyut göndermeleri algılar, iletişim sürecine dâhil olur (Yiğit, 2017, s. 13-14). İnsan, doğduğu andan itibaren anadilini duymaya ve kullanmaya başlar. Birey kendini en iyi, doğduğu andan beri duyduğu anadili ile ifade eder. Vardar'a (1980, s. 20) göre, anadil, insanın doğduğu büyüdüğü aile, toplum ve çevresinde ilk öğrendiği dildir. Anadil, genel olarak bireyin doğduğu andan itibaren ailesinden ve çevresinden duyduğu dil olarak tanımlanabilir. Bu tanımlardan yola çıkarak, "ana" kelimesinin ortak olduğunu görebiliriz. Bireyin doğduğu andan itibaren anneden duyduğu ve algıladığı dil, bireyin dil gelişiminin temellerinden biridir. Dilbilimciler de anadili tanımlarken "ana" kelimesinden başlamış ve annenin çocuğun dilsel gelişimindeki önemini vurgulamışlardır. Yadav (2014), anadilin bir çocuğun dil becerilerinin annenin geliştirildiği ve bu dilin çocuğun öğreneceği birinci dil olacağını belirtmektedir.

Anadil, ilk anneden sonra yakındaki çevresinden, en sonra ilişkili bulunulan yerlerden öğrenilen; bireyin bilinçaltına inen ve bireylerin toplumla en sıkı bağlarını oluşturan dildir (Pınarcık, 2005). Bu tanımdan yola çıkarak, anadilin gelişiminde önemli bir noktanın da yakın çevre ve toplum olduğu ortaya konabilir. İnsan, bir toplumun içinde doğar. Toplumun kültürünü, gelenek ve göreneklerini, sanat anlayışını ve dilini benimser. Kramsch (1998), yazdığı makalesinde, kültürün bir kişinin anadilini edinme sürecinde temel bir rol oynadığını söylemektedir. Dilin, bir toplumun kültürel değerlerini, inançlarını, normlarını ve davranışlarını yansıttığını; dolayısıyla, bir bireyin anadilini öğrenmesinin, kendi kültürünü anlama ve bu kültürel değerlere uyum sağlama süreci olduğunu vurgulamaktadır. Bu yüzden toplum, anadil için çok önemli bir faktördür.

Kültür, dilin kullanımı üzerinde derin etkilere sahiptir; çünkü dil, kültürü aktaran ve sürdüren bir araçtır. Bu nedenle, dil ve kültür arasındaki ilişki karşılıklıdır ve birinin diğerini etkilemesi kaçınılmazdır. Her insan, bir kültürün içinde doğar ve bu kültür bireylerde dil gelişiminin farklılıklarını oluşturur. Bir ülkenin resmi dili, genellikle o ülkenin çoğunluğunun konuştuğu anadil ile örtüşür (Spolsky, 2004). Anadil de bu farklılıkları içinde barındırır ve genellikle ülkelerin resmi dili olarak benimsenir.

Anadil, çocuğun yakın çevresinden edindiği dil olup zamanla çevre ile ilişki kurularak geliştirilir. Barın (2004), çocuğun doğup büyüdüğü çevrede dili öğrenerek anadilini edindiğini belirtir. Barın'ın tanımına bakarak, çocuğun öğrendiği ilk dilin anadili olduğuna ve zamanla çevrenin, yani toplumun, anadil üzerinde etkisi olduğuna dair gözlemlerde bulunmaktadır. Korkmaz (2003, s. 18) ise anadilini, bireyin doğduğu büyüdüğü aileye bağlı bulunduğu toplumdan öğrendiği, bilinçaltın indirdiği ve kişilerle toplum arasındaki ilişkilerde en güçlü bağı oluşturan dil olarak tanımlar.

Çocuğun informal olarak aile ve yakın çevresinden öğrendiği anadil, okula başlama çağında geliştirilmekte ve formal olarak eğitim verilmektedir. Okul öncesi eğitimine başlayan çocuk, buradan itibaren tüm eğitim ve öğretim hayatında anadilinde eğitim alacaktır. Planlı bir eğitim programı çerçevesinde aldığı bu süreci anadil öğretimi olarak da ifade edilebilmektedir. Bu süreçte öğrenci, anadil öğretiminden hem kendi dilini etkili ve güzel kullanacak hem de düşünce derinliğini artıracaktır. Sever (2002, s. 192) görüşünde, "Anadili öğretimi bir bilgi dersi olmaktan çok, bir beceri ve alışkanlık kazandırma dersidir; beceriler de uygulama yoluyla kazandırılır. Öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesinde en etkili yol, öğretim sürecinde öğrenciyi etkin kılacak ve onu uygulamaya yönlendirecek eğitsel önlemlerin alınmasıdır," ifadesini kullanarak bu noktayı vurgular. Böylece öğrenci, anadilini sadece bir ders olarak değil, hayat boyu kullanacağı becerileri de geliştirme aracı olarak görecektir.

Anadili öğretimi, öğrenciyi birçok yönden olumlu etkiler. Burada iki önemli yön öne çıkar: İlk olarak, anadilini doğru ve güzel kullanmak, anlatım gücünü artırmak; diğeri ise, düşünce derinliği ve olgunluğu kazandırmak, kişiliği geliştirmektir. Bu amaçla yapılan eğitim-öğretimle, öğrencilerin kelime hazinelerinin arttığı ve sentez düzeyinde kavramlara yaklaştıkları gözlemlenmiştir.

Öğrenci, dünyaya öncelikle anadili penceresinden bakar ve zihnindeki evreni buna göre şekillendirir. Karşılaştığı ve yaşama dair her türlü olayı, anadilinin becerilerini

kullanarak ifade eder (Aksan, 1994). Köksal (2000) da, "Bir kişi kaç yabancı dil öğrenirse öğrensın, bu dilleri ne kadar akıcı bir şekilde konuşursa konuşsun, yepyeni bir kavramla ilk kez yabancı bir dilin sözcükleri aracılığıyla karşılaştığında, bu yeni kavramı tam anlayabilmesi, düşüncesinde canlandırabilmesi, kişisel bilgi ve deneyimler ağı içinde yerli yerine oturtup, doğru bağlantılar ve çağrışımlarla ilişkilendirebilmesi için, bu yeni kavramı öncelikle kendi anadilinin kavramlar dizgesine dönüştürmek, kendi anadilinin sözcükleriyle adlandırmak zorundadır" şeklinde ifade eder.

Anadili yabancı olan öğrencilere dil öğretimindeki amaçları; anlama alanının arttırılması, anlatım becerilerinin geliştirilmesi, temel dil becerileri alışkanlığının oluşturulması, bireyin kelime bilgisini artması, temel dil bilgisi kurallarının öğretilmesi ve dil bilincinin oluşturulması olarak aktarılabilir. Anadili öğrenimi öğrencinin davranışlarını, akademik başarısını ve çevresine entegrasyonunu belirleyebilir (Hamidi, 2015).

Anadilinin gerekli becerilerin öğretilmesi için Julia Marshall'un belirttiği etkinlikler şunlardır (Özdemir, 2002):

1. Noktalama,
2. Dilbilgisi,
3. Yazım,
4. Sözcük Çalışmaları,
5. Okuma; anlam ve sanat yönünden inceleme,
6. Uzokuyuş (bir yazının, özellikle şiirin duygu ve düşüncelerini belirterek okunuşu),
7. Oyunlaştırma,
8. Yazın tarihi,
9. Yazın kuramları (sanat teorileri, söz sanatları),
10. Yazma Çalışmaları.

Anadilin etkin alanları olan temel dil becerileri birlikte öğretilirken (Demirel, 2003: 18), dil bilgisi kurallarına yer verilmelidir. Ana dilin pek çok alanda etkin kılınması için bu sıralamalar temel becerilerin içinde oluşturulmalıdır. Güneş (2016), dil öğretimi alanında Türkiye’de yeni gündemde önemli ilerlemeler yapılmış yeni öğretim programında dil öğretiminin yanı sıra zihinsel becerilerin de geliştirilmesinin amaçlandığını belirtmektedir. Bu sadece temel dil becerilerinin geliştirilmesi ile sınırlandırılmamış aynı anda düşünme, anlama, sınıflama, sorgulama, eleştirme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel

becerilerin de geliştirmiş ve bireylerin en iyi şekilde kullanma becerilerinin de artırılmasının hedeflendiğini vurgulamaktadır.

2.1.1. Yabancı Dil

Yabancı dilin bir bireyin sonradan öğrendiğı ve iletişim becerilerini geliştirip küresel dünyada gelişmeler sağladığı dil olarak belirtilmektedir. Çocukların anadilleri ile sonradan öğrendikleri dil aşamaları arasında kuvvetli bir bağ bulunmaktadır. Yapılmış olan araştırmalara sonucunda, ana dil becerileri ilerlemiş ve dilini etkin bir şekilde kullananların yabancı dil becerilerinin fazla olduğunu ortaya çıkarmaktadır (Baker, 2000; Cummins, 2000; Cummins, 1981; Cummins, 1991; Collier, 1987; Collier, 1989; Skutnabb-Kangas, 2000). Demircan (1990), anadilden sonra öğrenilen tüm dillere yabancı dil denildiğini ve yabancı dilin bilinçli işlemlerle öğrenildiğini belirtmektedir. Henrici ve Riemer (2007), yabancı dilin, bir dile sahip yerden baskın ve ders yoluyla kontrollü bir biçimde öğretilmesi durumunda söz konusu olduğunu açıklamaktadır. Klein (1984) ise yabancı dili, dilin kullanıldığı ülkeden başka derste öğrenilen, günlük iletişim için öncelikle kullanılmayan dil denmektedir. Bu tanımlardan yola çıkarak, yabancı dilin bireyin anadili dışında kalan diller olduğunu söyleyebiliriz.

2.1.2. Yabancı Dil Eğitimi

Yabancı dil öğrenme, herhangi bir dil için gerekli becerileri öğrenme zamanı olarak ifade edilebilmektedir. Bu süreçte kazanılması veya edinilmesi gereken temel beceriler dil bilgisi, okuma, yazma ve konuşma becerileridir (Derjaj, 2005). Yabancı dil eğitiminin “ideal” bir şekilde gerçekleşmesi için üç önemli unsur bulunmaktadır: yöneticinin tutumu, öğretmenin ders saatini verimli kullanması ve öğrencinin eski bilgileri ile yeni bilgileri arasında ilişki kurması (Karakuş, 2010).

Derjaj (2005), ana dilini bilen bireyin buradaki becerileri doğal yoldan edindiğini, yabancı dil öğrenen bireyin bunları sınıf-hayat ortamında edindiğini belirtmektedir. Derjaj (2005)’e göre yabancı dil öğrenme süreçleri şu şekilde özetlenebilir:

- Dil yapısını öğrenmek,
- Dil yetkinliklerini kazanmak,
- Hedeflenen dilin kültürel öğelerini tanımak,
- Dilin diğer toplumsal ortamlarda nasıl kullanıldığını öğrenme,

- Dilin yapısını beceri bilgisi ile birlikte toplumsal kullanımını birleştirerek iletişime geçmek.

2.1.3. Türkçe'nin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesi

Dünyada birçok dil konuşulmaktadır. Tam sayıya ulaşamamakla birlikte, şu an yeryüzünde konuşulan dillerin sayısının yaklaşık beş binden fazla olduğu varsayılmaktadır (Özen, 1978, s. 52). Farklı lehçeleri ve geniş coğrafyalara yayılması ile Türkçe Dünya'da çok etkin kullanılan dillerden biri olmuştur. Ethnologue (2023) verilerine göre, Türkçe dünya genelinde en fazla konuşulan diller arasında yer almaktadır. Türkçe dünya dilleri arasında önemini korumakta ve her geçen gün değeri arttırmaktadır. Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretiminin başlangıç noktası net olarak bilinmemektedir. Türklerin tarihteki ilk dönemlere dayandığı düşünülmektedir. İlk ve önemli yazılı kaynaklarımızdan Mahmud El-Kaşgari tarafından 11.yüzyılda yazılan Divanu Lügati't eseri Araplara Türkçeyi öğretmek amacıyla yazılmıştır (Barın, 2009, s. 122). Bununla birlikte tarihe bakıldığında yabancı dil adına Türkçe öğretiminde birçok çalışmaya imza atılmıştır. Günümüzde de yabancı dil olarak Türkçe öğretimine bir çok çalışmaya yer verilmiştir (Erdem,2009). Bununla birlikte yabancılara Türkçe öğretimi gelişmektedir. Artan göçler sebebiyle Türkçe öğretimi sayısı geçtikçe artmaktadır. Türkiye'de de birçok faktörden dolayı yurdumuza göç eden yabancı uyruklu bireyler yaşamaktadır. Bu bireylerin ana dillerinden farklı olarak Türkçe öğrenmeleri gerekmektedir. Bu sebeple yabancılar Türkçe öğretimine başlanmıştır. Maden ve İşcan'a (2011) göre, yabancılara Türkçenin öğretiminde amaç, yalnızca birtakım kelimeleri öğretmek değildir. Kişiyi dili oluşturan Türk kültürünü yeterli ölçüde kazandırmaktır. Çünkü Türkçeyi severek, isteyerek öğrenen bir yabancı, Türkiye'nin kültür elçisi durumuna gelmektedir.

Bu amaçla Türkiye'ye gelen ya da yabancı dil olarak Türkçe öğrenmek isteyen öğrencilere sadece kelime öğretimi değil kültürümüz ile ilgili aktarımlar da yapılmaktadır. Türkiye'ye gelen ve eğitim hayatlarına burada devam eden yabancı uyruklu öğrenciler Türkçe öğrenirken akranlarında, çevresinden ve öğretmenlerinden kültürel olarak da etkilenmektedirler.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi süreçlerinde çeşitli faktörler ve sorunlarla karşılaşılır. Özellikle Türkiye'ye gelen yabancı uyruklu öğrenciler, Türkçe öğrenimi için okul ortamında veya dışarıdan destek alarak süreçlerini gerçekleştirirler. Yabancı dil olarak Türkçe

öğretimi, günümüzde zorunlu bir ihtiyaç haline gelmiş olup yüzyıllar öncesine dayanmasına rağmen, günümüzde daha etkin bir şekilde uygulanmaktadır.

Yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretimi sırasında birçok sorunla karşılaşabilmektedir (Sarı, 2002). Bu sorunlar genellikle şu şekildedir:

- Telaffuz hataları yapmak.
- Gereksiz eklemeler yapmak.
- Kendini yeterince ve doğru ifade edememek.
- Derse katılımın pek olmaması.
- Söylenenleri net olarak anlayamamak.
- Derse karşı ilgi olmaması.
- Söylenenleri yanlış anlamak.
- Devrik cümleler kurmak.
- Kelime dağarcığının az olması.

Bu tür sorunlar, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinin doğal bir parçasıdır. Ancak, bu sürecin en verimli şekilde tamamlanabilmesi için öğrenen ve öğretene tarafından uygun yöntemler ve stratejiler kullanılmalıdır. Yabancı dil öğrenme sürecinde farklı yöntemler ve stratejilerden destek alınarak, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeleri ve iletişim becerilerini artırmaları sağlanabilir.

2.2. Temel Dil Becerileri

Anadil öğretimi becerilerinin eğitim ve öğretimi dinleme, konuşma, okuma ve yazma süreçlerini içerir. Dinleme ve okuma becerileri "anlama", konuşma ve yazma ise "anlatma" etkinlikleridir. Dinleme ve konuşma "alıcı", okuma ve yazma ise "verici" dil becerileri gruplandırılır.

Dil öğreniminde dört temel dil becerisi birbiriyle yakından ilişkilidir ve birinin gelişimi diğer temel dil becerilerinin gelişimini de etkilemektedir. Sever vd. (2011) tarafından ifade edildiğine göre, Türkçe öğretimi sürecinde dil becerilerinin kazandırılmasında bütünsellik ilkesinin gözetilmemesi ve sadece bir becerinin gelişimine veya dil bilgisi konularının vurgulanmasının Türkçe öğretiminin verimini olumsuz etkileyebilir. Bu nedenle, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil becerilerinin kazandırılmasında bütünsellik ilkesi gözetilir ve her becerinin eşit seviyede kazandırılması hedeflenir.

Arıcı ve Taşkın (2019) tarafından belirtildiği üzere, bir dil becerisindeki gelişim diğer dil becerilerinin gelişimini destekler ve güçlenmesini sağlar. Bu nedenle, yabancı dil öğrenirken temel dil becerilerinin birlikte geliştirilmesi önemlidir.

Temel dil becerileri alıcı ve ifade edici dil becerileri olarak iki farklı grupta ele alınır. Alıcı dil becerisi, bir kişinin etrafındakileri söylediklerini anlamak için kullandığı becerilerdir. Alıcı dil becerileri, yönlendirmeleri yaparken ve karşılıklı konuşmalar yaparken kullanılır ve diğer bireylerin ne dediklerini anlamayı sağlar (Tekin, 2007). İfade edici dil becerisi ise duygu, düşüncelerin dil aracılığıyla başka kişilere aktarılmasıdır (Yılmaz, 2009).

2.2.1. Alıcı Dil Becerileri

Alıcı dil becerileri, bir kişinin bir dilde yazılmış ya da konuşulmuş bilgiyi anlama ve yorumlama yeteneğini ifade etmektedir. Alıcı dil becerileri dinleme ve okuma becerisini kapsamaktadır.

2.2.1.1. Dinleme

Alıcı dil becerilerinden biri dinlemedir. Gilakjani ve Ahmadi (2011) tarafından ifade edildiği üzere, iletişim becerilerinin ve dilin dört alanından (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) biri olan dinleme en temel olanıdır. Dinleme becerisinin bireyin doğduğu andan beri geliştiğini hatta anne karnında bile başladığını söylenmektedir. Dinleme becerisi gerek günlük yaşantıda kullandığımız ana dil öğreniminde gerek ise yabancı dil öğreniminde çok önemli bir husustur. Yabancı dil öğretimi sürecinde ‘dinleme’ sözcüğü konuşmaları çözümlemeye yarayan karmaşık bir süreci ifade etmektedir (Rost, 2001’den aktaran Tuzcu Eken, 2012, s. 129). Dinleme becerisi özellikle yabancı bir dil öğrenirken etkin kullanılması gereken ve süreç içerisinde zorlanılan bir becerisidir. Young (1992), zayıf bir dinleme yeteneğine sahip olmanın, dinleme becerilerine yeterince önem verilmemesi, etkisiz dinleme stratejileri, öğrencilerin kelimelerin eksikliği ve kaygı gibi birçok faktörden kaynaklandığını öne sürmüştür. Bu faktörler içinde kaygı, dinleme becerisinde önemli rol oynamaktadır.

Yabancı dil dinleme becerisinde önemli aşama ve hedefler vardır. Özdemir’e (2013, s. 36) göre yabancı dil öğretim aşamasında dinleme becerisi öğretilmesinde iki temel hedefi vardır. Bu amaçlardan biri öğrenilecek olan dille, o dile ilişkin verilenlerin doğru anlaşılması, ikincisi ise yabancı dil öğrenen bireylerin tam ve başarılı iletişim kurmalarının sağlanmasıdır. Bu iki temel amaç dinleme becerisi için oldukça önemlidir. Anlam ilişkilerinin anlaşılması,

mesajların tam anlaşılması için gerekli olmaktadır. Dinleme, yabancı dil öğreniminin en temel amacı olan iletişim kurma noktasında oldukça önemli bir yere sahiptir. Dinleme becerisinin öğretiminde amaç, konuşan kişinin söylediklerini tam ve doğru olarak algılayarak başarılı bir iletişim kurmaktır. Bu sebeple aktif bir işlemdir. Dinleme becerisinin gelişmesine engel birkaç durum da vardır. Yapılmış çalışmalarda (Bingöl, Çelik, Yıldız & Mart, 2014; Carroll, 1977; Hamouda, 2013; Underwood, 1989), dinleme becerisinin öğretiminde aksan, doğru ve düzgün ifade etme, az kelime bilgisi, konuşmacının konuşma farklılığı, dikkat eksikliği, sınıftaki fiziksel yetersizlikler, kaygıyla ilişkilendirilmektedir.

2.2.1.2. Okuma

Alıcı dil becerisinden diğeri olan okuma ile ilgili birçok tanım yapılmaktadır. Grabe ve Stoller (2002)'a göre, bir yazıyı anlamlandırma, yorumlama olarak tanımlanır. Okuma, okuyucunun metni anlamlandırmaya çabaladığı, çabalarını eski bilgilerle harmanlayıp çıkarmaya çalıştığı, elverişli durumda, okuyucuyla yazar arasındaki ifade etme durumudur (Akyol, 2007, s. 15). Okuma, yazılı işaretleri, belirli kurallar etrafında seslendirilmesi, algılayıp anlamlandırılmasına dayalı zihinsel bir süreçtir (Sever, 2015). Bu tanımlardan da yola çıkarak okumanın önemli boyutunun anlamlandırma olduğunu çıkarabiliriz. Okuma bir süreç ister ve bu becerinin geliştirilmesi çok önemlidir. Akyol (2009) okuma ile ilgili temel ilkeler belirtmiştir.

Bu ilkeler;

- Okuma, anlama ve anladığını kavrama sürecidir.
- Dil öğrenimi süreci bireyin çevresi ile birlikte ele alınmalıdır.
- Temel dil becerileri interaktif bir şekilde metinler arası yapılmalıdır.
- Dil öğrenim süreci bireyseldir.
- Dil öğrenim sürecinde kişisel farklılıklar dikkate alınmalıdır.

Okumadaki ana amaçlardan biri okuduğunu anlama ve anlamlandırmadır. Okuma insana farklı konu, bilgi, deneyim kazandırır. Bu sebeple insanın okuma becerisi onun gelişimi için çok önemlidir. Gerek ana dilinde gerekse ikinci bir dil öğrenirken okuma temel taşlardandır. Okuma becerisi ana dilde olduğu gibi yabancı dil öğreniminde de benzer süreçler izler. Alderson (2000) birden fazla dil eğitimcisinin, öğrencilerinin okuma becerisindeki düşük performansı, ana dilde okuma kazanımındaki eksikliklerini vurgular.

Saito ve diğerkleri (1999) yabancı dil öğreniminde, bireylerin yüksek kaygı deneyimlerinin hayal kırıklıklarına sebep olabildiklerini uğrayabildiklerini, belirtmişlerdir. Bu yüksek seviyedeki yabancı dil kaygısının okuma kaygısına etki ettiğı görölmüşür.

2.2.2. İfade Edici Dil Becerileri

İfade edici dil becerisi ise kişinin bir dilde kendini ifade etme yeteneğini ifade eder. İfade edici dil becerileri genellikle konuşma ve yazma becerilerini kapsamaktadır.

2.2.2.1. Konuşma

Konuşma becerisi toplum içerisinde iletişimde kullanılan en etkili ve vazgeçilemez bir beceridir. Her canlı doğada kendisini ifade etmenin bir yolunu bulmuştur. İnsanoğlu ise eski çağlardan beri iletişim kurmakta ve konuşma becerisini kullanmaktadır. Konuşma becerisi insanların sosyalleşmesi ve topluluk oluşturmada da büyük bir etmendir. Aynı zamanda haberleşme ve iletişimin de önemli unsurlarındandır.

Başaran ve Çinkır (2013, s. 304) konuşmanın, farklı seslerin bir arada kullanılması sonucunda meydana gelen kelimeyi ifade ederek, oluşan kelimelerin bir anlamı ifade etmek için belirli bir kurala göre dizilmesi konuşmayı oluşturmaktadır. Kişinin kendini ifade etmesini sağlayan konuşma hem ana dil hem de yabancı dil öğretiminde önemle üzerinde durulan bir beceridir (Boylu, Çangal, 2015, s. 350).

Boylu ve Çangal (2015, s. 351), dil öğrenen bireylerin günlük hayatta en fazla ihtiyaç duyduğu dil becerisi olan konuşma becerisinin geliştirilmesinin, yabancı dil öğretiminde karşılaşılan önemli sorunlardan biri olduğunu ve öğrenilen dilin günlük hayatta konuşma imkânının olmamasının bu becerinin geliştirilmesini zorlaştırdığını ifade etmektedir. Aynı zamanda, konuşma becerisi eğitim hayatı boyunca kullanılan ve öğrenmeye katkılar sağlayan bir beceridir.

Bueno, Madrid ve McLaren (2006, s. 321)'e göre, konuşma, dil öğrenenlerin yüzleşmesi gereken en zor becerilerden biridir. Yabancı dil öğrenimi sırasında konuşma kaygısı olan bireylerin kaygılarının arttığı belirtilmektedir. Yabancı dil öğrenimi ile anadil öğrenimi arasında birden fazla farklılık bulunduğu gibi, bireyin anadilinde konuşması ile yabancı dilde konuşması arasında da farklılıklar görölmektedir. İletişim becerisi yabancı dil kullanımında çok önemli olduğundan, konuşma becerisinin önemi artmaktadır. Öğrencilerin dil öğrenme sürecinde konuşmaktan çekinmesi, aktif derse katılımlarını engelleyebilmektedir.

Konuşma kaygısı olan insanlar, konuşmalarında gururunun zedeleneneğinden, başkalarının kendilerini olumsuz şekilde eleştireceğinden, başarısız olmaktan, söyleyeceklerini unutmaktan, utanç duymaktan ve panik yapmaktan korkarlar (Condrill ve Bough, 2000, s. 2'den aktaran Arslan, 2012).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de konuşma en önemli unsurlardandır. Öğrencilerin de konuşma becerisinde zorlandıklarını ifade ettiği çalışmalar yer almaktadır. Yabancı dil öğrenenlerin de en fazla ihtiyaç duydukları aynı zamanda hissettikleri becerinin konuşma olduğu görüşünü ileri sürmüşlerdir (Uçak ve Gökçü, 2015, s. 222). Konuşma becerisi süreklilik ve istikrar gerektirmektedir. Dili aktif olarak konuşmak ve günlük hayatta pratik yapmak konuşma becerisini ilerletecek yöntemlerdendir.

2.2.2.2. Yazma

Yazma becerisi dört temel beceriden biri olup en son öğrenilen beceridir. Demirel'e göre (2002: 100) yazma becerisi temel dil becerisi içinde son olarak kazandırılan bir beceridir. Yazma becerisini mekanik olarak değerlendirmek yerine daha bilişsel ve eleştirel bir düşünme süreci olarak algılanmalıdır. Demirel'in bu tanımına göre yazmayı diğer becerilerden ayırıp insanların kendini geliştirip yazma becerisini artırabileceği söylenebilir.

Yazmanın Türkçe öğretiminde önemli bir öğrenme alanı olduğu ifade edilmektedir (Güneş, 2016). Öğrenme alanı içerisinde yazmaya ilişkin birden fazla işlemler, beceriler, boyutlar, yöntem ve teknikler yer almaktadır. Yazmayı, zihnimizde düzenlenmiş bilgi, duygu, düşünce, istekleri kurallara dayanarak yazıya aktarma işlemi olarak tanımlamıştır,

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenim aşamasında bireyler yazmaya yönelik değişik tutumlar içerisinde olabilmekte ve yazmaya karşı kaygı taşıyabilmektedirler (Karakaya ve Ülper, 2011; Tunçel, 2014) Bu sebeple yazma sürecinde zorluklar yaşayabilir.

2.3. Kaygı

Kaygı bireyin hayatında olan duygulardan biridir. Kaygı, bir bireyin herhangi bir tehlikeye karşı korkusunun yansıması olarak bireyde oluşan tedirginlik olarak tanımlanabilir (Budak, 2000, s. 437). Kaygı kavramının yeri psikolojide önemli ve geniş olduğundan birden fazla tanımla karşılaşılmaktadır. Kaygı sözcüğü dilimize Batıdan "anksiyete" kavramının çevirisiyle girmiştir. Kaygı kelimesinin kökenini incelediğimizde Yunancaya dayanmakta olduğunu ve merak, endişe gibi anlamlar taşıdığını görmekteyiz. "Anx" kökünden gelen

anksiyete ‘‘nefesi kesilmek, boğulmak ‘‘ anlamlarına gelmektedir. Kaygı kavramını ilk ortaya atan kişi Freud’dur. ‘‘Kuruntu, gerginlik, endişe ve fizyolojik uyarılmayı içeren hoş olmayan duygusal durum’’ olarak ilk tanımını Freud (1936) yapmıştır (Han, 2009; Spielberger ve Reheiser,2004). Yapılan bu tanım psikoloji dünyasında birçok psikoloğun ilgisini çekmiş ve bu alanda çalışmalar yoğunlaşmıştır. Birçok bilim insanı kaygı konusunda çalışmalar yapmıştır. Hortwiz ve Cope kaygıyı psikolojik açıdan ‘‘öznel gerginlik, zorlanma ve endişeyle karakterize, otonom sinir sisteminin uyarılmasına yol açan hoş olmayan bir duygusal durum’’ (Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986, s. 125) olarak ifade eder. Baş (2014) kaygıyı, sıkıntı, huzursuzluk, kontrol kaybı gibi olumsuz bir durumlarda yaşanacağına dair duyulan ve hoş olmayan duygu durumu olarak tanımlamıştır. Kaygı, sebebi bilinmeyen bir tehlike, şanssızlık, korkunun oluşturduğu tedirginlik, akıldışı endişe, bunaltı olarak tanımlanabilmektedir (Bakırcıoğlu, 2012, s. 502).

Genel anlamına bakıldığında ise kaygı; sezilen bir tehlikeye karşı hazırlanma esnasında güçsüzlük duygusunun yaşandığı, duygusal durum olarak tanımlanabilmektedir. (Aydın ve Zengin, 2008)

Bu tanımlardan hareket edilirse kaygının genel olarak orak kullanılan bazı durumlardan oluştuğunu ulaşılmaktadır. Genel olarak kaygı ne zaman oluşacağı ve nedeni tam bilinmediği için bireyde endişelere yol açan duygudur.

Kaygı bireyde normal seviyede olduğu sürece var olması gereken duygu durumudur. İnsanın temel duygularından olan kaygı, birçok bireyde görülmekte ve bireyin hayatını oldukça etkilemektedir (Özdal ve Aral, 2005). Kaygı bireyde normal seviyede bulunuyorsa bireyi hayattaki tehdit ve olumsuzluklardan korur. Normal düzeyde bir kaygı öğrencilerde başarıyı da tetikler. Burada önemli olan insanda doğuştan var olan kaygının düzeyini belirleyebilmemizdir. Normal düzeyde kaygı insan hayatını olumlu şekilde etkilerken kaygı düzeyinin dozu artıkça bireyin hayatında olumsuzluklara yol açmaktadır.

Kaygının fiziksel boyutları da vardır. Kaygılanan bireyde terleme, nefes alıp vermede sorunlar, mide bulantısı, vücut bölümlerinde ağrı, vücut soğuması, mide ağrıları ve sindirim sisteminde bozukluk, gerginlik hissi gibi fiziksel belirtiler görünür. Kaygının bu boyutu bireyin fiziksel olarak zarar görmesine neden olur. Bu durumda bireylerin hayatında büyük olumsuzluklara yol açmasını sağlar.

Geçmişten günümüze kaygı kavramı birçok farklı kavramla karıştırılmaktadır. Kaygı ve korku kavramı çok benzetildiği için karıştırılmaktadır. Kaygı ile korkunun 3 temel farkı

bulunmaktadır. Birincisi kaynaktır. Korkunun kaynağını bilmekteyiz ancak kaygının kaynağına dair net bir bilgi yoktur. İkinci sırada ise şiddeti vardır. Korku kaygıya göre şiddetlidir. En sonuncusu ise süredir. Kaygı uzun süre devam ederken korku daha kısa sürelidir. Korku ve kaygının farkı bu şekilde yapılabilmektedir. Ortaya çıkan kaygının etkili bazı öğeleri bulunmaktadır. İlk olarak, bireyin alışlagelmiş ortamının yok olması, ikinci olarak da olumsuz duruların ortaya çıkaracağı sonuçlardır. Üçüncüye baktığımızda ise bireyin inandığı bir düşünceye ters olarak yaptığı davranışın çıkardığı çelişkidir. Sonuncu ise, bireyin gelecek hayatında onu nelerin beklediğini bilememesidir (Cüceloğlu, 1991, s. 277- 278).

Bu konuda başka bir çalışma olarak Özdemir (2013), kaygıyı üç farklı türe göre sınıflandırmıştır. Birincisi etkileme durumuna göre, ikincisi kaygı süresine göre ve sonuncusu da kaygının kaynağına göredir. Her maddeye alt başlıklar da eklemiştir.

- Etkilenme durumunu, kolaylaştırıcı ve engelleyici kaygı olarak,
- Süresine göre durumluk ve sürekli kaygı olarak,
- Kaynağına göre kaygıyı kişilik kaynaklı, olay kaynaklı ve durum kaynaklı olarak sınıflandırmaktadır.

Bununla birlikte çalışmada iletişim kaygısı ve olumsuz değerlendirilmeden oluşan korku gibi farklı kaygı türlerinden de bahsetmektedir.

Kaygının oluşmasında birçok etken vardır. Bu etkenlerin değişimi kaygıyı da çeşitlendirmektedir. Spielberger (1983) göre kaygı, sürekli kaygı ve durumluk kaygı olmak üzere iki biçimde incelemektedir.

Sürekli kaygı, durağandı. Sürekli kaygıda şiddet ve süre bireyden bireye göre değişkenlik göstermektedir. Sürekli kaygının seviyesini bireyin kişiliğinin kaygıya olan yatkınlığıdır. Bireylerin sürekli, kaygı seviyelerindeki fark; tehdit eden, tehlikeli durumun algılanma biçimi, durumun anlaşılmasını, yorumlanmasını, bir kelime ile değerlendirilmesini değiştirmektedir. Sürekli kaygı seviyesinde bu değişikliklerin olması durumluk kaygı düzeyini de değiştirmektedir. (Spielberger, 1966; Akt. Köknel, 1989, s. 70).

Durumluk kaygısı ise tehlikeli durumlarda ortaya çıkarttığı kaygı olarak ifade edilebilir. Bireyin içerisinde bulunduğu durumu tehdit eden, durumu tehlikeli olarak yorumlamasından ve algılamasından kaynaklanan kaygı çeşidi durumluk kaygı olarak ifade edilmektedir. Bir anda hissedilen korku ve gerilim duygularıyla ilişilebilmektedir. Stresin seviyesinin fazla olması durumluk kaygıyı artırmakta ve stres ortadan uzaklaştığında kaygıyı düşmektedir (Kartopu, 2012, s. 150-151). Durumluk kaygı, geçici süreli duygusal bir durum

olarak tanımlanır; kişinin kedisine ait korku ve gerilimle karakterize olduğu bir durumdur. Ancak sürekli kaygı, kişinin var olan kaygı düzeyinin devamlılığı ve yoğunluğunun artması ile karakterizedir; böylece durumluk kaygının süreklilik kazanmasıyla ortaya çıkabilir. (Yıldız, Yeniçeri ve Öngel, 2019, s. 20)

2.3.1. Yabancı Dil Kaygısı

Yapılan çalışmalar (Horwitz, Horwitz, & Cope, 1986; MacIntyre & Gardner, 1989), yabancı dil kaygısının genel kaygı türlerinden ayrı, ikinci dil performansı ile yakından ilişkili özgül bir kaygı türü olduğunu göstermiştir. Horwitz ve diğerleri (1986, s. 128), yabancı dil kaygısı kavramını ilk kez ele almış ve çalışmaları sonucunda, yabancı dil kaygısı ile genel kaygı türleri arasında bir benzerlik bulunmadığını ortaya çıkarmıştır. Yabancı dil kaygısı, dil öğrenme sürecinde dil öğrenimi ile ilgili bireyin dile karşı oluşturduğu inanç, duygu ve davranışlarla yakından bağlantılı olduğundan genel kaygı çeşitlerinden ayrılmaktadır. Uzun bir süre yabancı dil kaygısı ayrı bir kaygı türü olarak görülmemiştir. Literatürde bu kavramın yer bulduktan sonra birçok çalışması da yapılmıştır. İnsanların toplum önünde konuşma, eleştiri alma, hazırlıksız konuşma, alay edilme gibi etmenlere maruz kalması tedirginlik oluşturabilir. Yabancı bir dil öğrenirken bu konular kaygıya sebep olabilir. Aynı zamanda sınıf ortamı, öğretmen tutumu, bireysel farklılıklar, eğitimin niteliği gibi konular da bu süreçte kaygıya yol açabilir. Dört temel dil becerisi, yabancı dil öğrenirken temeli oluşturur. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri kaygıyı da artırabilir. Dil öğrenmenin temelinde olan dört temel dil becerisinden dinleme ve konuşma becerileri kaygı oluşumuna etken sebep olabilir. Deneyimlenen kaygı, bazı durumlarda bilgilerin geri çağrılmasında sorunlara yol açabilirken, bazen de birey, bildiği sorulara bile cevap veremediği anlar yaşayabilir. Bununla birlikte kaygı seviyesindeki artış, olumsuzluğu gidermek için fazladan çalışmaya ya da öğrenilmiş çaresizlik geliştirip kaçınma davranışına neden olabilmektedir (Horwitz et al., 1986, akt., MacIntyre & Gardner, 1991b).

Yabancı dil kaygısı, bir bireyin herhangi bir dile karşı birbirinden farklı sebepler sonucunda ortaya çıkabilir. Yabancı dil kaygısı, kaygı türlerinden biri olan süresiz kaygı türüdür. Kaygı, bir olumsuzluğa ya da sorunlara karşı tepki olarak ortaya çıkan durumdur. Herhangi bir istenilmeyen durum ya da sonuç ile karşılaşıldığında ya da durum istediğimiz yönde ilerlemediğinde kaygılanma ortaya çıkabilir. Bunun dışında bireylerin farklı kişilik özellikleri yabancı dil öğrenim aşamasında kaygının artmasına neden olabilmektedir. Mesela

mükemmeliyetçiliğe sahip kişiler, dil öğrenme aşamasında herhangi bir başarısızlıkla karşı karşıya geldiklerinde anında umutsuzluğa düşerler. Bu da bireyin kendine yönelik eleştirel yaklaşımları öğrenmeyi olumsuz etkileyebilmektedir (Ergür, 2004, s. 49).

Yabancı dil öğrenme aşamasındaki asıl amaç, dil öğrenen bireylerin farklı davranışlar elde etmesi değildir. Amaç dil öğrenmede kişinin öğrendiği dil ile, özellikle hedef dilin anadil olarak konuşulduğu ülkede, her açıdan kendisini farklı bir ortamda bulmasıdır. Bu farklı ortamda kişiler çok karmaşık deneyimler elde eder ve bu süreç dil öğrenenlerin algılarını, inançlarını, duygularını buna bağlı olarak da davranışlarını bağlandırması gerekmektedir. (Horwitz & Cope, 1986, s. 125-132).

2.4. İlgili Araştırmalar

Alan yazında yabancı dil kaygısı veya dinleme-okuma becerisi ile ilişkili kaygı üzerine yapılan çalışmalara aşağıda yer verilmektedir. Anadili Türkçe olmayan yabancı uyruklu öğrencilerin dinleme-okuma becerileri kaygıları üzerine yapılan çalışmalar az sayıda olmakla birlikte, dinleme ve okuma becerileri genellikle ayrı ayrı ele alınmıştır. İlkokul öğrencilerine ait çalışmalara ise rastlanmamaktadır. Ancak yabancı uyruklu öğrencilerin dinleme-okuma becerileri üzerindeki kaygılarını araştıran bazı çalışmalar şunlardır:

Chan ve Wu (2004) 601 beşinci sınıf ortaokul öğrencisinin yabancı dil kaygı düzeylerini araştırmıştır. Yaptıkları çalışmalarda, yabancı dil kaygısı ve İngilizce başarıları arasında negatif bir korelasyon olduğunu ve olumsuz yorum yapılma korkusunun yabancı dil kaygısına sebep olduğunu tespit etmişlerdir.

Hemmamili (2010) tarafından yapılan araştırmada, 150 lise öğrencisinin yer aldığı çalışmada, lise öğrencilerinde yüksek kaygının İngilizce başarısının düşük olmasının bir sebebi olduğu tespit edilmiştir.

Khodadai ve Khajavy (2013) yaptıkları araştırmada yabancı dil kaygısı ile motivasyonu arasındaki ilişkiyi aynı zamanda bu ilişkinin yabancı dil başarıları üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırmalarına 264 kişi katılmıştır. Araştırma sonunda elde edilen veriler yapısal eşitlik modeli ile analiz edilmiştir. Motivasyon ve yabancı dil kaygısı arasında negatif yönde anlamlı ilişkili olduğu ve motivasyonun artmasıyla yabancı dil kaygısının azaldığı tespit edilmiştir. Ayrıca, yabancı dil kaygısı ve başarı arasında negatif bir ilişki olduğu ve motivasyonun yabancı dil başarıları üzerinde olumlu etkisinin olduğu belirlenmiştir.

Serraj ve Noordin (2013) yaptıkları çalışmada İran'da İngilizce öğrenen 18-39 yaş aralığındaki 210 İranlı öğrenci ile çalışmışlardır. Bu çalışmada yabancı dil dinleme kaygısının etkilerine bakılmıştır. Katılımcıların Yabancı Dil Kaygısı ve Yabancı Dil Dinleme Kaygısı arasındaki ilişkinin birbirleriyle uyumlu olduğu sonucuna varılmaktadır. Ayrıca sonuç, yabancı dil dinleme kaygısının, İranlı öğrencilerin dinleme anlama becerisi üzerindeki etkisinin önemli ölçüde daha sorunlu olduğunu göstermektedir.

Zhao, Guo ve Dynia (2013) yaptıkları çalışmada ABD'de bulunan 114 öğrencinin Çinceyi yabancı dil olarak öğrenmesi üzerine yabancı dil okuma kaygı düzeyleri incelenmiştir. Çince öğrenenlerin genel yabancı dil kaygısına benzer bir yabancı dil okuma kaygısı düzeyi yaşadıklarını göstermiştir. Yabancı dil okuma kaygısı, ders düzeyi ve Çin deneyimiyle ilişkili bulunmuş ancak cinsiyetle anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Tunçel (2014) yabancı dil olarak Türkçe dili öğrenme kaygısı ile bu kaygısının dil öğrenmeye ilişkin başarısının incelemiştir. Araştırmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerde bulunan Türkçeye yönelik kaygıların neler olduğunu çıkartmak ve buna sebep olan kaygıların dört temel dil becerileri üzerindeki etkileri görmeyi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçları, belirli seviyede olan kaygının yabancı dil öğrenirken dil başarısını arttırdığını ve yabancı uyruklu öğrencilerin birden çok yabancı dile hakimiyetinin Türkçe dersine yönelik güdülenmelerini artırdığını göstermiştir.

Altunkaya (2017), yaptığı çalışmada yabancı dil öğrenen bireylerin okuma ve dinleme becerileri ile ilişkili kaygı seviyelerinin ortalama olduğunu belirlenmiştir. Aynı zamanda araştırmada cinsiyet, yaş, Türkçe öğrenme süresi ve bireylerin dinleme-okuma kaygı düzeyleri anlamlı bir ilişki olmadığı saptanmıştır.

Halat (2015) yaptığı araştırmada yabancı dil öğrenen bireylerin dinleme kaygıları ve yaş, cinsiyet, eğitim seviyeleri, öğrendikleri yabancı dil sayısı durumları arasında anlamlı bir fark olmadığını belirlemiştir. Yaptığı bu araştırmada, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin dinleme becerisi sırasında oluşan kaygı düzeyleri ve bu kaygının sebeplerini ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Dinlemeye yönelik kaygı, bireylerin cinsiyet ve yaşlarına ilişkin incelenmiş, sonuç itibarıyla anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Atagül ve Cevher (2018), yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin okuma kaygılarının başarılarına olan etkisini incelemiştir. Bulgular, öğrencilerin başarı testlerinden elde ettikleri puanlar ile okuma kaygıları arasındaki ilişkiyi çözümlemiş ve öğrencilerin

yaşadıkları kaygı ile okuma becerileri arasındaki ilişkiyi gözlemlemiştir. Sonuç olarak, daha etkili okuma becerisi eğitiminin gerçekleştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Altunkaya (2019) yaptığı araştırmada okuma kaygısı ve okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkiyi farklı değişkenler açısından incelemiştir. Yapılan araştırmaya dahil olan bireylerin okuma kaygısı seviyelerinde cinsiyet, Türkiye'de bulunmadan daha önce Türkçe ile ilgili eğitim alma gibi değişkenler açısından anlamlı farklılık olmadığı tespit etmektedir.

Hu, X., Zhang, X. ve McGeown, S. (2024) yaptıkları çalışmalarında Çin'de İngilizce öğrenen 9-11 yaş aralığındaki 631 ilkokul öğrencisinin yabancı dil kaygısını incelemişlerdir. Öğrencilerin yabancı dil kaygısı ile okul başarılarının ters orantıda olduğunu tespit etmektedirler.



BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma ilkokul ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe dinleme ve okuma kaygılarının farklı değişkenler açısından incelenmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada kullanılacak ölçekler ilkokul düzeyine uygun olmadığı için uyarlama çalışması yapılmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde nicel bir araştırmadır.

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu yabancı uyruklu ilkokul ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır.

Araştırmanın çalışma grubu 2022-2024 eğitim-öğretim yılında Antalya İl Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı 4 özel ve 3 devlet okulunda 2,3. ve 4. Sınıflarda öğrenim gören 219 yabancı uyruklu öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcılara ait sınıf düzeyi, cinsiyet, alfabe değişkenlerine ilişkin betimsel istatistik sonuçları Tablo 3.1' de gösterilmiştir.

Tablo 3.1. Öğrencilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Betimsel İstatistikler

<i>Değişkenler</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
<i>Cinsiyet</i>		
<i>Kız</i>	99	45,2
<i>Erkek</i>	120	54,8
<i>Alfabe</i>		
<i>Latin</i>	30	13,7
<i>Kiril</i>	141	64,4
<i>Arap</i>	48	21,9
<i>Sınıf</i>		
<i>2.sınıf</i>	40	18,3
<i>3.sınıf</i>	80	36,5
<i>4.sınıf</i>	99	45,2

Tablo 3.1 incelendiğinde çalışma grubunda yer alan ilkokul yabancı uyruklu öğrencilerin demografik değişkene göre incelendiğinde, cinsiyete göre 99'un (%45,2) kız olduğu, 120'nin (%50,2) erkek olduğu; 2.sınıfların 40 kişi (%18,3), 3.sınıfların 80 kişi (%36,5), 4.sınıfların 99 kişi (%45,2) olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan kız ve erkek öğrencilerin sayılarının yakın olduğu, 3 ve 4.sınıf öğrencilerinin sayıca yakın olduğu ve 2. Sınıflardan daha fazla olduğu görülmektedir.

Alfabe farklılığı açısından incelendiğinde yabancı uyruklu öğrencilerin; Latin alfabesi 30 öğrenci (%13,7), Kiril Alfabesi 141 öğrenci (%64,4), Arap Alfabesi 48 öğrenci (%21,9) olduğu görülmektedir. Bu verilere göre Kiril alfabesine sahip yabancı uyruklu öğrencilerin daha fazla olduğu söylenebilir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma için alan yazı taranıp uygun ölçeklere ulaşılmaya çalışılmıştır ancak ilkokul düzeyinde ölçek rastlanılmamıştır. Uygun bulunan iki ölçek için önce izin alınıp daha sonra uyarlanma çalışmalarına başlanmıştır. Araştırmada kullanılan Yabancı Dil Dinleme Kaygısı Ölçeği (İlkokul Formu), Yabancı Dilde Türkçe Dinleme Kaygısı Ölçeği Polat ve Erişti (2018) ölçeğinden uyarlanmıştır. Araştırmada kullanılan diğer ölçek olan Yabancı Dil Türkçe Okuma Kaygısı Ölçeği (İlkokul Formu), Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Yönelik Okuma Kaygısı Ölçeği Altunkaya (2015) ölçeğinden uyarlanmıştır.

3.3.1. Orijinal Ölçekler

Bu çalışmada ilkokul öğrencileri için herhangi bir ölçme aracı bulunmadığı için uyarlama çalışmalarına gidilmiştir

Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı Ölçeği Polat ve Erişti (2018) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Açıklayıcı Faktör Analizi çalışması için üniversitedeki bir Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce hazırlık sınıflarından toplam 407 öğrenciden alınmış veriler ile analiz yapılmıştır. Yapılan analizin sonunda, tüm varyansın %53,20'ini oluşturan 3 faktöre sahip yapıya ulaşılmıştır. Ölçekte yer alan 18 maddenin iç tutarlılık katsayısı .90 olarak hesaplanmıştır. Bu maddelerin faktör yükleri, 0.50-.084 arasında değişmektedir. Doğrulayıcı Faktör Analizi ise yine hazırlık sınıfında farklı kur ve seviyelere ait AFA çalışmasına dahil olmayan 215 kişiden alınan verilerle gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma sonucuna göre bütün değerler iyi bir düzeyde uyum göstermiştir. Ölçekteki 3 faktörlü yapı tüm varyansın

%53,87'sini açıklamıştır. Çalışılan ölçeğin iç tutarlılık katsayısı 0,90 olarak hesaplanmıştır. Tüm bu yapılan çalışmalar sonucu değerlendirildiğinde geliştirilen ölçeğin yabancı dil dinleme kaygısı için geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu sonucuna varılmıştır.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Yönelik Okuma Kaygısı Ölçeği Altunkaya (2015) tarafından doktora tezinde geliştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Türkçe öğrenen B seviye düzeyinde 510 kişi oluşturmuştur. Bu öğrencilerden 227 kadın öğrenci ile 283 erkek öğrenciden 81 farklı ülkeden öğrenci değerlendirilmiştir. Araştırmadaki öğrencilerden 321 lisans, 126 master, 34 doktora, 29 öğrenci ise iş imkanları sebebiyle Türkçe öğrenmektedir. Araştırmanın AFA ve DFA sonuçlarına bakıldığında 3 faktör ve 16 maddeden oluşan ölçek elde edilmiştir. Oluşan ölçeğin tamamına ait Cronbach Alpha değeri 0.82 çıkmıştır. Bu bulgular ışığında ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilmektedir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma uygulamaları için öncelikle Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı olan Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik (AYSE) üzerinden izinler alınmıştır. İzinler alındıktan sonra Antalya İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ilkokul ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin yer aldığı dört özel ve üç devlet okuldan veriler toplanmıştır. Okullar belirlenirken veri sayısına ulaşabilmek adına en çok yabancı uyruklu öğrencinin bulunduğu okullar tespit edilip bu okullar tercih edilmiştir.

Araştırmada, İlkokul Öğrencileri için Yabancı Dil Dinleme Kaygısı Ölçeği, İlkokul Öğrencileri için Yabancı Dil Okuma Kaygısı Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi 132 öğrenci ve Doğrulayıcı faktör analizi ise 3 devlet ve 4 özel okulda öğrenim gören 219 öğrenci üzerinden gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanılacağı okullarla ilgili bilgi alınmış ders programına dikkat edilerek uygulama yapılmıştır. Veri toplama sürecine başlamadan önce öğrencilere bilgi verilmiş, çalışmanın gönüllülük esasına dayalı olarak yapıldığı belirtilmiş, öğrencilerin kişisel bilgilerinin belli olmaması adına isimlerinin yazılmaması gerektiği açıklanmıştır. Veri toplama süreci ortalama bir ders saati (40 dakika) sürmüştür.

3.5. Ölçek Uyarlama Süreci

Bu bölümde, İlkokul Öğrencileri için Yabancı Dil Dinleme Kaygısı Ölçeği ve İlkokul Öğrencileri için Yabancı Dil Okuma Kaygısı Ölçeği olmak üzere iki ölçeğin uyarlama sürecini açıklanmaktadır. Seçer (2015, s. 67) göre ölçek uyarlama işlemi aşamasında takip edilmesi gereken bazı yollar vardır. Bu aşamalar şunlardır:

- Ölçeğe duyulan ihtiyacın saptanması ve bu saptama doğrultuda alan yazında taranma yapılması.
- Ölçeği geliştiren araştırmacıdan ölçeği kullanmak üzere izin alınması.
- Ölçeğin çeviri çalışmaları için alan ve dil uzmanlarından oluşan bir ekibin kurulması ve ekibin ölçek üzerine tartışması
- Ölçek çeviri işleminin gerçekleştirilmesi.
- Hedef dile çevirisi yapılan ölçeğin tekrar kaynak dile çevrilip daha sonra iki ölçek arasındaki farklılığın belirlenmesi ve gerekli düzeltmelerin yapılması.
- Ardından çevirisi yapılan ölçeğin yapı geçerliliğini sınamak için Açıklayıcı ve Doğrulayıcı Faktör analizlerinin uygulanması.
- Ölçeğin güvenirlik katsayılarının hesaplanması.

Yukarıda sıralanan işlemlere ait detaylı bilgilere aşağıdaki bölümlerde yer verilmiştir.

3.5.1. Alan Yazın Taraması

Günümüzde birçok insan ekonomik, sosyal, kültürel, savaş, yaşam şartları gibi nedenler sebebiyle başka ülkelere göç etmektedir. Bu göçten etkilenen ülkelerden biri de Türkiye'dir. Günümüzde ülkemizde birçok yabancı uyruklu kişi bulunmaktadır. Bu kişilerin çocukları eğitim-öğretim hayatlarına Türkiye'de başlamış ya da devam ettirmişlerdir. Eğitim çağında olan çocukların eğitim sistemimize dahil olması ile birlikte "yabancı uyruklu öğrenci" kavramı ortaya çıkmıştır. Ana dili Türkçe olmayan öğrenciler birçok sorun ile karşı karşıya gelmektedir. Tanrıku (2017), anadili Türkçe olamayan yabancı öğrencilerin eğitim-öğretim süreçlerinde karşılaştıkları sorunları şöyle sıralamıştır: okullara kayıt olma sorunu, ülkeler arası yaş-sınıf denkliğindeki farklılık, marjinalleşme durumu, özel gereksinimli yabancı uyruklu öğrencilerin rehabilitasyon süreci ve materyal sıkıntıları. Araştırmada, ana sorunun Türkçe öğretimi ve dil eğitimi olduğu vurgulanmıştır. Bağcı ve Dilek (2018) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin okuma kaygılarının orta düzeyde olduğunu

tespit etmiştir. Kılınç (2018) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dinleme kaygısı yaşadıkları tespit edilmiştir.

Düzen ve Dinçer (2021) ana dili Türkçe olan ve yabancı uyruklu okul öncesi dönem çocukları ile çalışma yapmış ve ana dili Türkçe olan çocuklar lehine anlamlı farklar bulmuştur.

Tüm alan yazın taranıp bu alanla ilgili çalışmalar ve ölçeklere ulaşılmaya çalışılmıştır. Bulunan ölçeklerden hiçbirinin ilkökul seviyesinde olmadığı görülmüş ve uyarlama çalışması yapılması gerektiğine karar verilmiştir.

3.5.2. Uyarlama İşlemi İçin İzin İsteği

Çalışmaya başlamadan önce uyarlanacak iki ölçek bulunup karar verilmiştir. Yabancı Dil Dinleme Kaygısı Ölçeği için Mustafa Polat'a ve Yabancı Dil Okuma Kaygısı Ölçeği için Hatice Altunkaya 'ya araştırma hakkında bilgi verilip mail yolu ile ayrı ayrı izin istenmiştir. Verilen izinler doğrultusunda çalışmalar başlanmıştır. İlkokul öğrencileri ile çalışma yapılacağından Millî Eğitim Bakanlığından da izin alınıp çalışmalar başlatılmıştır. Gerekli izin belgeleri Ek-1 'de yer almaktadır.

3.5.3. Uyarlama Çalışması

Ölçeklerin uyarlama çalışması yapılırken bir uzman görüşü ile maddeler incelenip hedef kitlenin dilene uymayan kelimeler düzenlenmiştir. Bu düzenleme ile ölçekler 10 yabancı uyruklu ilkökul öğrencisi ile denenmiş ve anlaşılmayan maddeler üzerinde düzenleme yapılmıştır. Ortaya çıkan form 132 yabancı uyruklu ilkökul öğrencisine uygulanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi 132 öğrenci ve Doğrulayıcı faktör analizi ise toplam 219 öğrenci üzerinden gerçekleştirilmiştir. Bu işlem sayesinde geçerli ve güvenilir olduğu saptanmaktadır.

3.5.4. Ölçek İçin Uygulanan Geçerlilik Analizleri

3.5.4.1. Yapı Geçerliliği

Uyarlaması yapılan ölçeklerin yapı geçerliliğini sınamak için ölçeklerin açımlayıcı faktör analizi (AFA) ardından doğrulayıcı faktör analizi (DFA) işlemleri araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi 132 öğrenci ve Doğrulayıcı faktör analizi ise toplam 219 öğrenci üzerinden gerçekleştirilmiştir. Aşağıda AFA ve DFA işlemlerine ait detaylı bilgilere yer verilmiştir.

3.5.4.1.1. Açımlayıcı Faktör Analizi

Açımlayıcı faktör analizine başlanmadan veri setini analizlere uygun olup olmadığı araştırılmıştır. Bu kapsamda normallik, kayıp değer, uç değer, KMO ve Barlett küresellik testleri uygulanmıştır. Testlerin ardından veri setinin analizlere uygunluğu test edip ölçeğin yapı geçerliliği ve faktör yapısını incelemek için SPSS programıyla AFA uygulanmıştır. Ölçekteki alt boyutların faktör yapısını görebilmek için faktörleşme yöntemi olarak temel bileşenler analizi, döndürme yöntemi olarak da eğik döndürme yöntemlerinden Varimax tercih edilmiştir.

3.5.4.1.1.1. Açımlayıcı Faktör Analizine Yönelik Bulgular

YDDKÖ ve YDOKÖ ölçeklerinin yapı geçerliliğini test etmek ve ölçeklerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek için önce Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi ve değişkenler arasındaki ilişkinin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek amacıyla Barlett Küresellik (Sphericity) testi uygulanmıştır. Yapılan testler ile ilgili ilişkin Tablo 3. 2' de verilmiştir.

Tablo 3.2. KMO ve Barlett Küresellik Testi

Ölçekler	Kaiser Meyer Olkin (KMO) Değeri	Barlett Testi	df	sig
YDDKÖ	.902	442,740	45	.000
YDOKÖ	.780	167,420	15	.000

YDDKÖ, KMO analiz sonucuna göre yapılan incelemede KMO değerinin .902 olduğu görülmektedir. Barlett testi sonucunda ise karşılaşılan değer ise $\chi^2= 442,740$, $sd=45$, $p= ,000$ olarak görülmektedir. Yabancı Dil Okuma Kaygısı Ölçeğinin KMO analizlerinin sonucu incelendiğinde KMO değerinin .780 olduğu görülmektedir. Bartlett testi değerinin ise $\chi^2= 167,420$, $sd=15$, $p= ,000$ olarak belirlendiği görülmektedir.

KMO değeri 0,60 değerinden yüksek ve Barlett değerinin anlamlı düzeyde olması gerekmektedir. Kaiser (1974) 0.5 oranının kabul edilebilen kesim noktası olduğunu söylemiş, KMO değerini 0.5-0.7 arası orta aralık, 0,7-0.8 arası iyi aralık, 0.8-0.9 arası çok iyi aralık ve 0.9 üzerinin mükemmel olduğunu aktarmıştır. (Çolakoğlu ve Büyükekşi, 2014). Bu bir ölçeğin KMO değerinin 0.90'ın üstünde değer olması mükemmel olduğu söylenmektedir

(Çokluk, vd., 2012). Bu da ölçeğin üzerinde faktör analizi yapılabilmesi için şartların uygun olduğunu gösterir.

3.5.4.1.1.1. YDDKÖ ve YDOKÖ Açımlayıcı Faktör Analizi

AFA sonuçlarının değerlendirilmesi aşamasında öncelikle ölçeğin ortak varyans sonuçları elde edilmiştir ve tabloda sunulmuştur. Ölçeklerin ortak varyans sonuçları Tablo 3.3'te verilmiştir.

Tablo 3.3. YDDKÖ Ortak Varyans Tablosu

	Özdeğerleri	Karekök Değerleri
YDDKÖ1	1,000	,333
YDDKÖ 2	1,000	,571
YDDKÖ 3	1,000	,359
YDDKÖ 4	1,000	,524
YDDKÖ 5	1,000	,441
YDDKÖ 6	1,000	,473
YDDKÖ 7	1,000	,390
YDDKÖ 8	1,000	,486
YDDKÖ 9	1,000	,524
YDDKÖ 10	1,000	,556

Tablo 3.4. YDOKÖ Ortak Varyans Tablosu

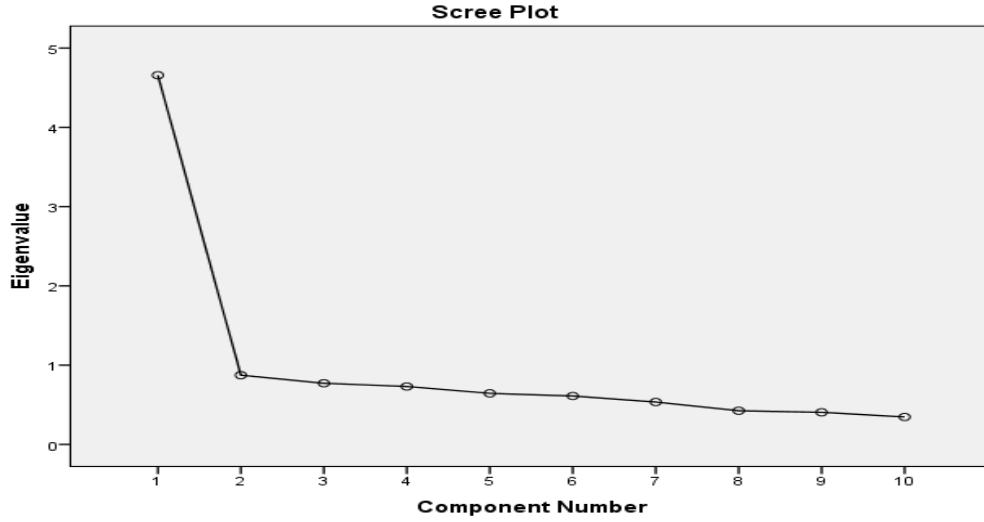
	Özdeğerleri	Karekök Değerleri
YDOKÖ 1	1,000	,449
YDOKÖ 2	1,000	,325
YDOKÖ 3	1,000	,375
YDOKÖ 4	1,000	,498
YDOKÖ 5	1,000	,578
YDOKÖ 6	1,000	,499

Ortak Varyans tablolarında her bir maddenin ortak bir faktördeki varyansı ile birlikte açıklama oranları verilmektedir. Maddelerin faktörlerce açıklanan ortak varyansın 0.10'dan küçük olmaması gerektirdiğinin önemi vurgulanmaktadır (Çokluk vd, 2012). Tablo-3 ve Tablo-4 incelendiğinde 0,10'un altında madde olmadığı görülmektedir. Bu durum orijinal ölçekte 0.32'nin altında kalan maddeler çıkarıldıktan sonra maddelerle ilgili bir sorun ya da sıkıntı olmadığı şeklinde yorumlanabilmektedir.

Tablo 3.5. YDDKÖ Açıklanan Toplam Varyans Tablosu

<i>Bileşenler</i>	<i>Başlangıç Özdeğerleri</i>			<i>Belirlenen sayıda Faktöre İlişkin değerler</i>		
	<i>Özdeğer</i>	<i>Açıklanan varyans yüzdesi</i>	<i>Toplam Açıklanan Varyans Yüzdesi</i>	<i>Özdeğer</i>	<i>Açıklanan varyans yüzdesi</i>	<i>Toplam Açıklanan Varyans Yüzdesi</i>
1	4,657	46,572	46,572	4,657	46,572	46,572
2	,873	8,733	55,305			
3	,772	7,716	63,021			
4	,731	7,311	70,332			
5	,644	6,443	76,775			
6	,611	6,109	82,884			
7	,535	5,351	88,235			
8	,425	4,249	92,484			
9	,405	4,050	96,534			
10	,347	3,466	100,000			

Tablo 3.5 incelendiğinde YDDKÖ AFA için bir boyutun önerildiği görülmektedir. Başlangıç özdeğerleri bölümünde maddelerin varyansa katkı yüzdelere bakıldığında 1. boyutun 46,572 oranında katkı sağladığı görülmektedir. Boyut sayısına hemen karar vermemek adına önce yamaç birikinti grafiğine bakılması gerekmektedir (Çokluk vd, 2012). YDDKÖ ölçeğinin yamaç birikinti grafiği Şekil-1'de görülmektedir.



Şekil 3.1. YDDKÖ Yamaç Birikinti Grafiği

Şekil 3.1’de YDDKÖ ait olan Yamaç Birikinti Grafiğinde Y eksenindeki bileşenler X eksenince iniş eğiliminde varyansa yaptıkları katkı noktalarla gösterilmekte ve iki nokta arasındaki her bir aralık bir faktörü ifade etmektedir (Çokluk vd, 2012). Şekil-3.1’de görülen yamaç birikinti grafiğine göre de ölçeğin bir boyutlu olduğu görülmektedir.

Tablo 3.6. YDDKÖ Döndürülmüş Bileşenler Matrisi Tablosu

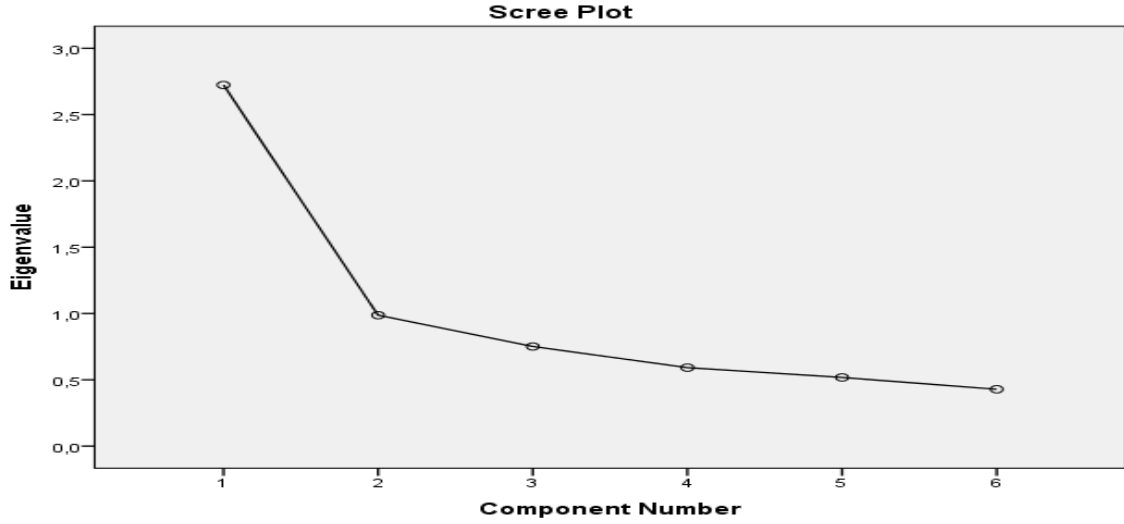
		Bileşenler
		1
YDDKÖ 2	Türkçe konuşma içeriğini doğru anlayamayacağım korkusuna kapılırim.	,756
YDDKÖ 10	Konuşmacının ses tonu, tonlama ve telaffuz biçimi gibi faktörler beni endişelendirir.	,746
YDDKÖ 4	Dinlediklerimi anlamlandırmaya çalışırken, konuşmanın akışını kaçıracağım korkusu yaşarım.	,724
YDDKÖ 9	Dinlediklerimi anlayamadığımda, konuşma akışını durduramamak gerginlik yaşamama yol açar.	,724
YDDKÖ 8	Konuşmacının konuşma hızına müdahale edememek tedirginliğimi artırır.	,697
YDDKÖ 6	Bilmediğim sözcük, kalıp ve cümle yapılarının bulunduğu içerikleri dinlerken gerginliğim artar	,688
YDDKÖ 5	Dinlediklerimi anlamak zorunda olduğumu bilmek endişe vericidir.	,664
YDDKÖ 7	Bilgi sahibi olmadığım konularla ilgili içerikleri dinlerken, çaresizlik duygusuna kapılırim.	,625
YDDKÖ 3	Türkçe konuşulanları anlayamadığımda, sınavlarda başarısız olacağım düşüncesi beni tedirgin eder.	,599
YDDKÖ 1	Türkçe dinleme etkinliği sonrasında yapılan değerlendirme çalışması yapılacağını bilmek gerginliğimi artırır.	,577

Açımlayıcı faktör analizine ilişkin sonuçlar incelendiğinde bir boyuttan ve 10 maddeden oluşan YDDKÖ ölçeği son halini almış bulunmaktadır. Faktör döndürme işleminden sonra, ölçeğin 1.alt boyutunun 10 maddeden oluştuğu sonucuna varılmıştır. Tablo-5'te görüldüğü üzere 1. Boyuttaki maddelerin faktör yükleri 0.577- 0.756 aralığında değiştiği görülmektedir. Ardından güvenirlik analizlerine geçmede önce, maddelerin içerikleri dikkat edilerek ölçeğe isim verilmeye çalışılmıştır. Ölçeğe “Yabancı Dil Dinleme Kaygısı Ölçeği (İlkokul Formu)” adı verilmiştir.

Tablo 3.7. YDOKÖ Açıklanan Toplam Varyans Tablosu

Başlangıç Özdeğerleri				Belirlenen sayıda Faktöre İlişkin değerler			
Bileşenler	Özdeğer	Açıklanan varyans yüzdesi	Toplamalı Açıklanan Varyans Yüzdesi	Özdeğer	Açıklanan varyans yüzdesi	Toplamalı Açıklanan Varyans Yüzdesi	
1	2,723	45,388	45,388	2,723	45,388	45,388	
2	,987	16,541	61,840				
3	,751	12,524	74,364				
4	,592	9,863	84,226				
5	,518	8,633	92,859				
6	,428	7,141	100,000				

Tablo-9 incelendiği zaman AFA için bir faktörün önerildiği görülmektedir. Başlangıç özdeğerleri bölümünde maddelerin varyansa yaptığı katkı yüzdelere bakıldığında 1. faktörün 45,388 oranında katkıda bulunduğu görülmektedir. Fakat faktörlerin tümünün toplam varyansa katkı oranının giderek eksildiği görülmektedir. Bu sebebe dayalı faktör sayısına hemen netleştirmeden yamaç birikinti grafiğine bakılması gerekmektedir. YDOKÖ ölçeğinin yamaç birikinti grafiği Şekil-3,2’de görülmektedir.



Şekil 3.2. YDOKÖ Yamaç Birikinti Grafiği

Şekil 3.2’de YDOKÖ ait olan Yamaç Birikinti Grafiğinde Y eksenindeki bileşenler X eksenince iniş eğiliminde varyansa yaptıkları katkı noktalarla gösterilmekte ve iki nokta arasındaki her bir aralık bir boyutu ifade etmektedir (Çokluk vd, 2012). Şekil-3.2’de görülen yamaç birikinti grafiğine göre de ölçeğin bir boyutlu olduğu görülmektedir.

Tablo 3.8. YDOKÖ Döndürülmüş Bileşenler Matrisi Tablosu

		Bileşenler
		1
YDOKÖ 5	<i>Türkçe okurken deyimleri anlamamak beni endişelendiriyor.</i>	,760
YDOKÖ 6	<i>Türkçe okuduğumu anlayamazsam kendimi gergin hissederim..</i>	,706
YDOKÖ 4	<i>Türkçe okurken her bir kelimeyi anlayamadığım zaman hem kafam karışıyor hem de kendimi gergin hissediyorum..</i>	,705
YDOKÖ 1	<i>Türkçe okurken seslendiremediğim kelimelerle karşılaşmak beni endişelendiriyor.</i>	,670
YDOKÖ 3	<i>Türkçe cümlelerde özne, nesne, yüklem cümle sırası sırası okumamı zorlaştırıyor.</i>	,612
YDOKÖ 2	<i>Türkçe okurken bilmediğim dil bilgisi yapıları bilmediğim kurallar ile karşılaşınca endişeleniyorum.</i>	,570

Analiz sonucuna bakıldığında 1 boyut ve 6 maddeden oluşan YDOKÖ ölçeği en son halini almaktadır. Faktör döndürme işlemi sonrasında, ölçeğin 1. alt boyutunun 6 maddeden oluştuğu saptanmaktadır. Tablo 3.8’de fark edildiği gibi 1.boyutta yer alan maddelerin faktör yükleri 0.760- 0.570 aralığında değiştiği görülmektedir. Ölçeğin güvenirlik analizine geçilmeden önce, maddelerin içerikleri dikkat edilerek boyut isimlendirilmeye çalışılmıştır. Ölçeğe “Yabancı Dil Okuma Kaygısı Ölçeği (İlkokul Formu)” adı verilmiştir.

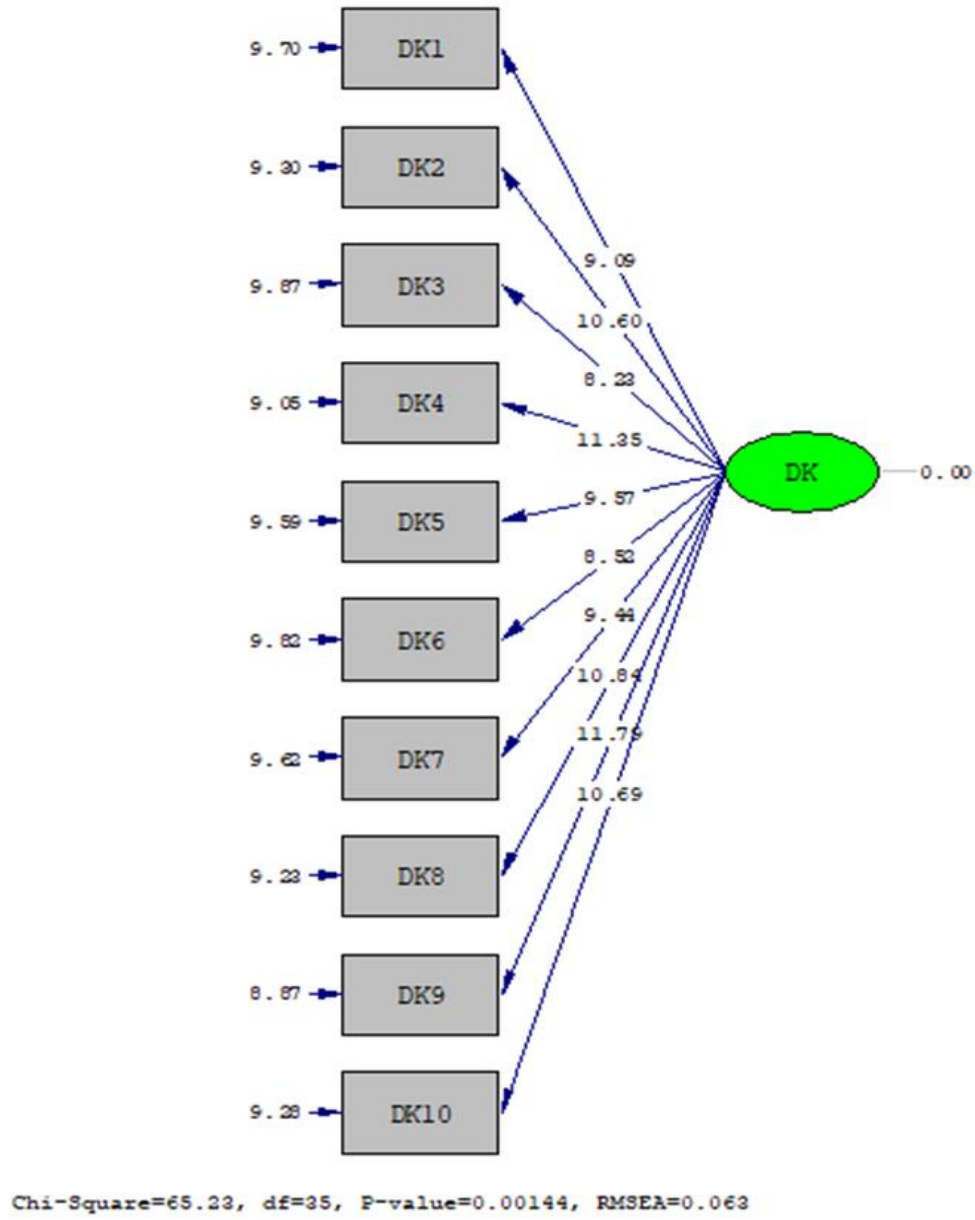
3.5.4.1.2. Doğrulayıcı faktör analizi

Doğrulayıcı Faktör Analizinde (DFA) maksimum olabilirlik tekniğine yer verilirken, birden çok uyum değerleri raporlanmıştır. Bu nedenle, araştırmada alınan iki ölçek için uyum değeri Tablo-13'e göre yorumlanarak raporlanmıştır.

Tablo 3.9. YDDKÖ Önerilen Modellerin Uyum Değerleri ve Uyum Düzeyleri

Uyum İndeksi		DK
RMSEA	0.063	Kabul edilebilir uyum
χ^2 / sd	1,86	Mükemmel uyum
NFI	0,96	Mükemmel uyum
NNFI	0,97	Mükemmel uyum
CFI	0,98	Mükemmel uyum
IFI	0,98	Mükemmel uyum
RFI	0,95	Mükemmel uyum
SRMR	0,042	Mükemmel uyum
GFI	0,94	Mükemmel uyum
AGFI	0,91	Mükemmel uyum

DFA sonucunda çıkan uyum değerleri Tablo 3.9’de verilmiştir. Bu değerler ele alındığında RMSEA uyum iyilik değeri dışında tüm değerlerin kabul edilebilirlik düzeyinin Kline (2005)’e göre mükemmel uyum gösterdiği söylenebilmektedir. Bu sebeple modelin faktörleri verilerce doğrulanmaktadır. Ölçeğin faktöriyel ile faktör ve madde ilişkisine dair t değerleri Şekil- 3.3’ de sunulmuştur.



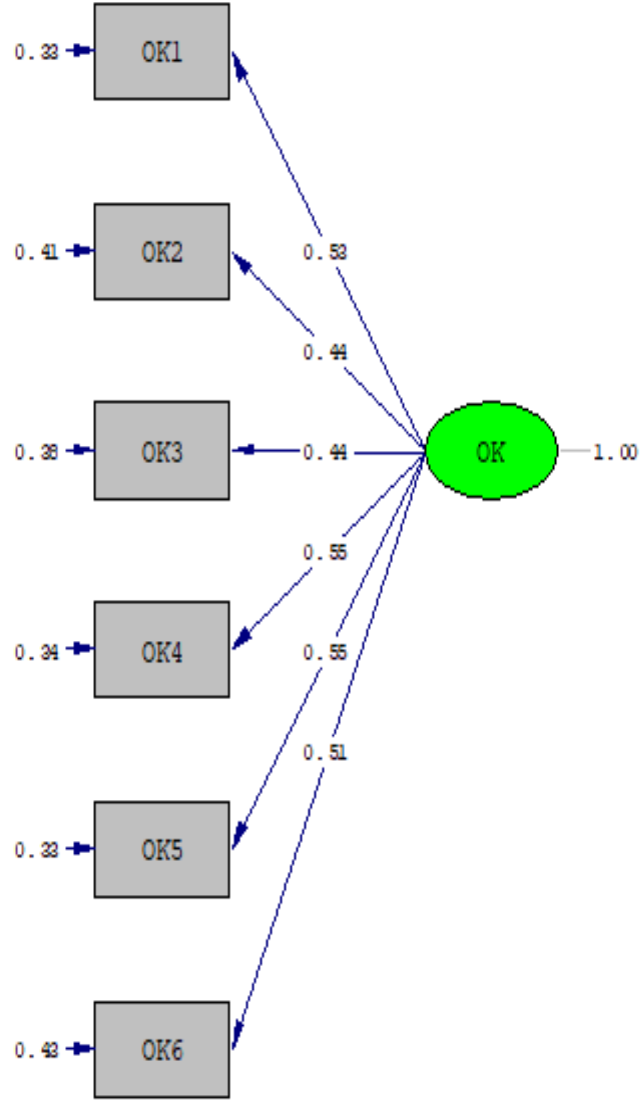
Şekil 3.3. YDDKÖ Doğrulayıcı Faktör Analizi Yol Diyagramı (t Değerleri)

Şekil 3.3' e göre ölçeğin t değerleri yukarıda belirtilen Tablo 3.9'da yer almaktadır.

Tablo 3.10. YDOKÖ Önerilen Modellerin Uyum Değerleri ve Uyum Düzeyleri

Uyum İndeksi		OK
RMSEA	0,071	Kabul edilebilir uyum
χ^2 / sd	2,1	Mükemmel uyum
NFI	0,97	Mükemmel uyum
NNFI	0,97	Mükemmel uyum
CFI	0,98	Mükemmel uyum
IFI	0,98	Mükemmel uyum
RFI	0,94	Mükemmel uyum
SRMR	0,038	Mükemmel uyum
GFI	0,97	Mükemmel uyum
AGFI	0,93	Mükemmel uyum

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda çıkan uyum değerleri Tablo- 3.10’da verilmiştir. Bu değerler ele alındığında RMSEA uyum iyilik değeri dışında diğer değerlerin kabul edilebilirlik düzeyi Kline (2005)’e göre mükemmel uyum düzeyinde olduğu söylenebilmektedir. Bu sebeple varılan bu modelin faktörleri verilerce doğrulanmaktadır. Ölçeğin faktöriyel ile faktör ve madde ilişkisine dair t değerleri Şekil- 3.4’ de sunulmuştur



Chi-Square=18.93, df=9, P-value=0.02578, RMSEA=0.071

Şekil 3.4. YDOKÖ Doğrulamalı Faktör Analizi Yol Diyagramı (t Değerleri)

3.5.5. Güvenirlilik

Bu kısımda ölçeklerin güvenilirliğini tespit etme amacıyla ölçeklerde bulunan tüm boyutlara ve her boyutta ortaya çıkmakta olan alt faktörlere Cronbach alfa iç tutarlılık testi uygulanmıştır.

Tablo 3.11. İç Tutarlılık Katsayıları

	Cronbach's Alpha	N
YDDKÖ	,867	10
YDOKÖ	,803	6

Tablo 3.11 incelendiğinde YDDKÖ ölçeğinin madde varyansına dayalı olarak hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ,867 ve YDOKÖ ölçeğine ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ise ,803 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar ölçeğin güvenilir bir ölçüm aracı olduğunu göstermektedir.

3.6. Verilerin Analizi

Veri toplama sürecinde katılımcılarla birebir çalışma yapılmış ve veriler kontrol edilerek toplanılmıştır. Veri toplama sürecinde toplam 219 öğrenciye ulaşılmıştır. Toplam 219 veri kontrol edilip analiz sürecine alınmıştır. Veri analizi doğrulayıcı faktör analizinin yapıldığı veri seti üzerinden gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizinde SPSS 25.0 programı kullanılmıştır. Ölçüm sonuçlarına ilk aşamada çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir.

3.6.1. Normallik testi

Verilerin normal dağılıp dağılmadığını test etmek amacıyla çarpıklık ve basıklık katsayıları için +2 ve -2 aralığı kesme noktası olarak kabul edilmiştir (George&Mallery,2010). Normal dağılım analizlerinde çarpıklık- basıklık değerlerinin önemli olduğu ifade edilmektedir (Kalaycı, 2016).

Tablo 3.12. Normallik Tablosu

	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
YDDKÖ	-0,164	+0,164	-0,798	+0,327
Kız	-0,228	+0,243	-0,658	+0,481
Erkek	-0,113	+0,221	-0,877	+0,438
2.sınıf	+0,231	+0,374	-0,874	+0,481
3.sınıf	-0,403	+0,269	-0,943	+0,532
4.sınıf	-0,195	+0,243	-0,874	+0,481
Latin	-0,497	+0,427	-0,698	+0,833
Kiril	-0,236	+0,204	-0,917	+0,406
Arap	+0,095	+0,343	-0,631	+0,674
YDOKÖ	-0,141	+0,164	-0,889	+0,327
Kız	-0,194	+0,164	-1,981	+0,327
Erkek	-0,016	+0,221	-1,031	+0,438
2.sınıf	-0,080	+0,374	-0,976	+0,733
3.sınıf	-0,296	+0,269	-0,721	+0,532
4.sınıf	-0,023	+0,243	-0,898	+0,481
Latin	-0,396	+0,427	-1,020	+0,833
Kiril	-0,177	+0,204	-0,733	+0,406
Arap	+0,078	+0,343	-1,031	+0,674

Tablo 3.12 incelendiğinde verilerin çarpıklık ve basıklık katsayıları için +2 ve -2 aralığında dağıldığı görülmektedir. Verilerin bu aralıkta dağılması, normal dağıldığını saptanmaktadır (George & Mallery, 2010).

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Türkiye’de öğrenim gören yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin, Türkçe dinleme ilişkin kaygı düzeyleri; cinsiyete, sınıf düzeyine ve alfabe farklılığına göre değişmekte midir?” sorusuna ilişkin bulgular aşağıda Tablo- 4.1.’de verilmiştir.

A.1-Türkiye’de öğrenim gören yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin Türkçe dinleme kaygı düzeylerinin cinsiyet faktörüne ilişkin bulguları Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1. YDDK Bağımsız Örneklem İ için T Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Std.Sapma	T	sd	p
YDDKÖ	Kız	99	19,5253	5,30757	,954	217	,341
	Erkek	120	18,8333	5,27297			

Tablo 4.1 incelendiğinde YDDKÖ ölçeği puan ortalamalarına göre kız öğrencilerin (19,52), erkek öğrencilerin (18,83) olduğu görülmektedir. Tabloya bakıldığında YDDKÖ anlamlılık değeri $p > 0,05$ olduğu için dinleme kaygısının cinsiyet açısından istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı ancak kız öğrencilerin ortalamalarının ($\bar{X} = 19,52$) erkek öğrencilerin dinleme kaygısı ortalamalarından ($\bar{X} = 18,83$) daha yüksek olduğu görülmektedir.

A.2-Türkiye’de öğrenim gören yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin Türkçe dinleme kaygı düzeylerinin sınıf faktörüne ilişkin bulguları Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2. YDDKÖ Betimsel İstatistikler Sonuçları

	<i>N</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Std.Sapma</i>	<i>Minimum</i>	<i>Maksimum</i>
<i>YDDKÖ</i>	<i>2.sınıf</i>	40	19.50	5,68	10,00
	<i>3.sınıf</i>	80	19,16	5,00	10,00
	<i>4.sınıf</i>	99	18,98	5,50	10,00
	<i>Total</i>	219	19,14	5,34	10,00

Tablo 4.2 incelendiğinde YDDKÖ ölçeğine katılan 219 yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinden 2.sınıfların 40, 3.sınıfların 80, 4.sınıfların 99 kişi olduğu görülmektedir. Ortalamalar incelendiğinde 2.sınıfların ($\bar{X}=19,50$) en yüksek, 4.sınıfların ($\bar{X}=18,98$) en düşük ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Sınıf düzeylerinin minimum 10,00 ve maksimum 30,00 puan oldukları da görülmektedir.

Tablo 4.3. YDDKÖ Varyansların Homojenliği Testi

Levene				
	Testi	df1	df2	Sig.
YDDKÖ	0,539	2	216	0,584

Tablo 4.3 incelendiğinde $p>0,05$ olduğu görülmektedir. Bu da varsayanların homojen dağıldığını göstermektedir. Varyanslar homojen dağıldığı için ANOVA analizleri yapılmıştır. Tablo 4.4’de ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.4. YDDKÖ ANOVA Sonuçları

		Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p.
YDDKÖ	Gruplar arası	7,44	2	3,72	0,12	0,879
	Grup içi	6215,877	216	28,777		
	Total	6223,32	218			

Tablo 4.4 YDDKÖ ANOVA sonuçları incelendiğinde $p>0,05$ olduğu görülmektedir. Bu durum da dinleme kaygısı ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir.

A.3-Türkiye’de öğrenim gören yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin Türkçe dinleme kaygı düzeylerinin alfabe farklılığı faktörüne ilişkin bulguları Tablo 4.5’de verilmiştir

Tablo 4.5. YDDKÖ Betimsel Analiz Sonuçları

		<i>N</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Std.Sapma</i>	<i>Minimum.</i>	<i>Maksimum</i>
YDDKÖ	<i>Latin</i>	30	20,80	6,29	10,00	30,00
	<i>Kiril</i>	141	18,63	5,15	10,00	28,00
	<i>Arap</i>	48	19,60	5,10	11,00	30,00
	<i>Total</i>	219	19,14	5,34	10,00	30,00

Tablo 4.5 incelendiğinde YDDKÖ ölçeğine katılan 219 yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinde Latin alfabesi kullanan 30 öğrenci, Arap alfabesi kullanan 48 öğrenci ve Kiril alfabesi kullanan 141 öğrenci olduğu saptanmaktadır. Ortalamalar incelendiğinde Latin alfabesi kullanan öğrencilerin ($\bar{X}=20,80$) en yüksek, Kiril alfabesi kullanan öğrencilerin ($\bar{X}=18,98$) en düşük ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Sınıf düzeylerinin minimum 10,00 ve maksimum 30,00 puan oldukları da görülmektedir.

Tablo 4.6. YDDKÖ Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları

	<i>Levene Testi</i>	<i>df1</i>	<i>df2</i>	<i>Sig.</i>
YDDKÖ	0,711	2	216	0,492

Tablo 4.6 incelendiğinde $p>0,05$ olduğu görülmektedir. Bu da varsayanların homojen dağıldığını göstermektedir. Varyanslar homojen dağıldığı için ANOVA analizleri yapılmıştır. Tablo 4.7’de ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.7. YDDKÖ ANOVA Sonuçları

		<i>Kareler toplamı</i>	<i>Sd</i>	<i>Kareler ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p.</i>
	<i>Gruplar arası</i>	128,492	2	64,246	2,27	0,105
YDDKÖ	<i>Grup içi</i>	6094,832	216	28,217		
	<i>Total</i>	6223,324	218			

Tablo 4.7 YDDKÖ ANOVA sonuçları incelendiğinde $p>0,05$ olduğu görünmektedir. Bu durum da yabancı dil dinleme kaygısının alfabe farklılığı faktörüne göre değişmediği olarak yorumlanmaktadır.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Türkiye’de öğrenim gören yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin, Türkçe okumaya ilişkin kaygı düzeyleri; cinsiyete, sınıf düzeyine ve alfabe farklılığına göre değişmekte midir?” sorusuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

B-1 Türkiye’de öğrenim gören yabancı uyruklu ilkököl öğrencilerinin Türkçe okuma kaygı düzeylerinin cinsiyet faktörüne ilişkin bulgulara Tablo 4.8’de yer verilmiştir.

Tablo 4.8. YDOKÖ Cinsiyet Faktörüne Göre T Testi Sonuçları

	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	<i>$\bar{X}$</i>	<i>Std.Sapma</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
<i>YDOKÖ</i>	<i>Kız</i>	99	12,28	3,188	2,48	217	,014
	<i>Erkek</i>	120	11,15	3,44			

Tablo 4.8’e incelendiğinde YDOKÖ ölçeğine 99 erkek 120 kız öğrenci katıldığı görülmektedir. Tablodaki ortalamalar incelendiğinde kız öğrencilerin 12,28, erkek öğrencilerin 11,15 olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara bakarak aşağıda T testi sonuçları incelenmektedir.

YDOKÖ T testi sonuçları incelendiğinde $p < 0,05$ olduğu için anlamlı fark olduğuna ulaşılmaktadır. Kız ve erkek öğrenci grupları arasında okuma kaygısı açısından anlamlı bir fark görülmektedir. Kız öğrencilerle erkek öğrencilerin arasında 0,452 lik bir fark olduğu görülmektedir. Aynı zamanda %95 güven aralığında 0,233 ile 2,009 puan aralığında bir fark olduğu görülmektedir. Kız öğrencilerin okuma kaygısının erkek öğrencilerin kaygılarından yüksek olduğu görülmektedir.

B.2- Türkiye’de öğrenim gören yabancı uyruklu ilkököl öğrencilerinin Türkçe okuma kaygı düzeylerinin sınıf düzeyi faktörüne ilişkin bulgulara Tablo 4.9’de yer verilmiştir.

Tablo 4.9. YDOKÖ Betimsel Analiz Sonuçları

	<i>N</i>	<i>Mean</i>	<i>Std.Deviation</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>
<i>YDOKÖ</i>	<i>2.sınıf</i>	40	11,27	3,41	6,00
	<i>3.sınıf</i>	80	12,25	3,19	6,00
	<i>4.sınıf</i>	99	11,35	3,46	6,00
	<i>Total</i>	219	11,66	3,37	6,00

Tablo 4.9 incelendiğinde YDDKÖ ölçeğine katılan 219 yabancı uyruklu ilkököl öğrenciden 2.sınıfların 40, 3.sınıfların 80, 4.sınıfların 99 kişi olduğu sonucuna varılmaktadır. Puanların minimum 6, maksimum 18 olduğu görülmektedir. Ortalamalar açısından

incelendiğinde 2.sınıfların ($\bar{X}=11,27$), 4.sınıfların ($\bar{X}=11,35$) ve 3.sınıfların ($\bar{X}=12,25$) olduğu ve buna bağlı sınıf düzeylerinin birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Tablo 4.10. YDOKÖ Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları

	<i>Levene Statistic</i>	<i>df1</i>	<i>df2</i>	<i>Sig.</i>
<i>YDOKÖ</i>	0,517	2	216	0,597

Tablo 4.10 incelendiğinde $p>0,05$ olduğu görülmektedir. Bu da varsayanların homojen dağıldığını göstermektedir. Varyanslar homojen dağıldığı için ANOVA analizleri yapılmıştır. Tablo 4.11’de Anova sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.11. YDOKÖ ANOVA Sonuçları

		Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
YDOKÖ	Gruplar Arası	43,06	2	21,53	1,91	0,150
	Grup İçi	2433,60	216	11,26		
	Total	2476,66	218			

Tablo 4.11 YDOKÖ ANOVA sonuçları incelendiğinde $p>0,05$ olduğu görünmektedir. Bu durum da yabancı dil dinleme kaygısının sınıf düzeyi farklılığına göre değişmediği göstermektedir.

B.3- Türkiye’de öğrenim gören yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin Türkçe okuma kaygı düzeylerinin alfabe farklılığı faktörüne ilişkin bulgulara Tablo 4.12’de yer verilmiştir.

Tablo 4.12. YDOKÖ Betimsel Analiz Sonuçları

	<i>N</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Std. Sapma</i>	<i>Minimum</i>	<i>Maksimum</i>	
<i>YDOKÖ</i>	<i>Latin</i>	30	12,23	3,81	6,00	18,00
	<i>Kiril</i>	141	11,68	3,27	6,00	18,00
	<i>Arap</i>	48	11,25	3,38	6,00	18,00
	<i>Total</i>	219	11,66	3,37	6,00	18,00

Tablo 4.12 incelendiğinde YDOKÖ ölçeğine katılan 219 yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinde Latin alfabesi kullanan 30 öğrenci, Arap alfabesi kullanan 48 öğrenci ve Kiril alfabesi kullanan 141 öğrenci olduğu saptanmıştır. Puanların minimum 6, maksimum 18

olduğu görülmektedir. Ortalamalar açısından incelendiğinde Arap alfabesinin ($\bar{X}=11,25$), Kiril alfabesinin ($\bar{X}=11,68$) ve Latin alfabesinin ($\bar{X}=12,23$) olduğu ve buna bağlı olarak alfabelerin birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Tablo 4.13. YDOKÖ Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları

	<i>Levene</i>			
	<i>Statistic</i>	<i>df1</i>	<i>df2</i>	<i>Sig.</i>
YDOKÖ	0,730	2	216	0,483

Tablo 4.13 incelendiğinde $p>0,05$ olduğu görülmektedir. Bu da varsayanların homojen dağıldığını göstermektedir. Varyanslar homojen dağıldığı için ANOVA analizleri yapılmıştır. Tablo 4.14’de A sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.14. YDOKÖ ANOVA Sonuçları

		Kareler		Kareler		
		Toplamı	df	Ortalaması	F	p
YDOKÖ	Gruplar Arası	18,030	2	9,015	0,792	0,454
	Grup İçi	2458,636	216	11,383		
	Total	2476,667	218			

Tablo 4.14 YDOKÖ ANOVA sonuçları incelendiğinde $p>0,05$ olduğu görünmektedir. Bu da okuma kaygısı ile alfabe faktörü arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada ilkokul iki, üç ve dördüncü sınıfta öğrenim gören yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerin Türkçe okuma ve dinleme kaygı düzeyleri cinsiyete, sınıf düzeyine, anadilinde kullanılan alfabe farklılıklarına göre incelenmiştir. Antalya ilinde üç devlet ve dört özel ilkokulda öğrenim gören 219 ilkokul iki, üç ve dördüncü sınıf öğrencinin katıldığı araştırmada ilk olarak yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerin dinleme ve okuma kaygısı düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir.

5.1.1. Yabancı Uyruklu İlkokul Öğrencilerinin Türkçe Dinleme Kaygısına Yönelik Sonuç ve Tartışma

Elde edilen bulgulara göre, yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin Türkçe dinleme kaygısının cinsiyet faktörüne değişkenliğini belirlemek amacıyla kullanılan ‘‘Yabancı Dil Dinleme Kaygısı Ölçeği (İlkokul Formu)’’ sonuçlarında erkek ve kız öğrenciler arasında anlamlı bir fark görülmemektedir. Alan yazın incelendiğinde Halat (2015), yaptığı araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme becerisine yönelik kaygılarını cinsiyetleriyle karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılığa rastlamamaktadır. Aynı sonuca Gökçe (2016) yaptığı çalışmasında, ana dili Türkçe olan lise öğrencilerinin İngilizce dinleme kaygısı ve cinsiyet faktörü arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın bulguları, dinleme kaygısı düzeyleri arasında cinsiyet açısından anlamlı bir fark bulunmadığını göstermiştir. Yabancı literatüre baktığımızda Dewaele ve MacIntyre'nin (2014) çalışması, farklı kültürlerden gelen öğrencilerin yabancı dil öğreniminde yaşadıkları kaygı düzeylerini ve cinsiyetle ilişkisini incelemiştir. Çalışmanın bulguları, dinleme kaygısı düzeylerinde cinsiyet açısından anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymuştur. Araştırmalarda farklı bir sonuca ulaşan Kılıç (2019) yaptığı araştırmasında ana dili Türkçe olan ortaokul öğrencilerinin İngilizce dinleme kaygısı ve cinsiyet arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma sonuçları, kız öğrencilerin dinleme kaygısının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin dil öğrenme sürecinde yaşadığı kaygının, cinsiyete göre farklılık gösterdiği ve bu farklılığın sosyo-kültürel faktörlerden kaynaklandığı belirtilmiştir. Kılıç (2020), Suriyeli üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmada kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha kaygılı olduğu

ortaya çıkarmıştır. Sonuç olarak alan yazın incelendiğinde ilkokul düzeyinde çalışmaya rastlanmasa da dinleme kaygısı ve cinsiyet arasındaki ilişkilere farklı sonuçlardan yaklaşılmaktadır. Bu farkın yaş, sosyo-kültürel fark, öğretmen faktörü ya da aile faktörü olabileceği düşünülebilir.

Elde edilen bulgulara göre, yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin Türkçe dinleme kaygısının sınıf faktörüne değişkenliğini belirlemek amacıyla kullanılan ‘Yabancı Dil Dinleme Kaygısı Ölçeği (İlkokul Formu)’ başlıklı çalışma sonuçlarında 2,3 ve 4.sınıf öğrenciler arasında anlamlı bir fark görünmemektedir. Özgür (2021) yaptığı araştırmada benzer sonuçlara rastlamıştır. Orta okulda 5, 6, 7 ve 8.sınıfta öğrenim gören toplam 400 öğrenci ile yaptığı çalışmada sınıf düzeyleri ve kaygı arasında anlamlı bir farka rastlamamıştır. Daloğlu ve Karadağ'ın çalışması, Türk ortaokul öğrencilerinin yabancı dil dinleme kaygısı düzeylerini ve sınıf seviyeleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonuçları, daha düşük sınıf seviyelerindeki öğrencilerin genellikle daha yüksek dinleme kaygısı yaşadığını göstermiştir.

Elde edilen bulgulara göre, yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin Türkçe dinleme kaygısının alfabe faktörüne değişkenliğini belirlemek amacıyla kullanılan ‘Yabancı Dil Dinleme Kaygısı Ölçeği (İlkokul Formu)’ başlıklı çalışma sonuçlarında Latin, Kiril ve Arap alfabesi kullanan öğrenciler arasında anlamlı bir fark görünmemektedir. Alan yazıya baktığımız zaman farklı sonuçlara ulaşan araştırmalara rastlanmaktadır. Yüksel (2014) Latin alfabesi dışındaki alfabeleri kullanan dilleri öğrenen Türk öğrencilerin dinleme kaygısını incelememiştir. Araştırma, Latin alfabesiyle yazılmayan dillerin öğreniminde öğrencilerin daha yüksek seviyede dinleme kaygısı yaşadığını ortaya koymuştur.

5.1.2. Yabancı Uyruklu İlkokul Öğrencilerinin Türkçe Okuma Kaygısına Yönelik Sonuç ve Tartışma

Elde edilen bulgulara göre, yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin Türkçe dinleme kaygısının cinsiyet faktörüne değişkenliğini belirlemek amacıyla kullanılan ‘Yabancı Dil Okuma Kaygısı Ölçeği (İlkokul Formu)’ sonuçlarında erkek ve kız öğrenciler arasında anlamlı bir fark görülmektedir. Kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha kaygılı olduğu sonucuna varılmıştır. Alan yazıya bakıldığı zaman ilkokul düzeyinde bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Yıldız ve Ceyhan (2016) yaptıkları araştırmada araştırmamızdan farklı olarak ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerin okuma kaygısı düzeyleri bakımından kız ve erkek öğrencilerinin arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit etmiştir. Uçgun (2016) yaptığı

araştırmada ortaokul öğrencilerinin dinleme ve okuma kaygılarında cinsiyet değişkenine göre kızların erkeklerden daha kaygılı olduğunu tespit etmektedir.

Elde edilen bulgulara göre, yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin Türkçe dinleme kaygısının sınıf faktörüne değişkenliğini belirlemek amacıyla kullanılan “Yabancı Dil Okuma Kaygısı Ölçeği (İlkokul Formu)” sonuçlarında 2,3 ve 4.sınıf öğrenciler arasında anlamlı bir fark görünmemektedir. Arslan (2017) yaptığı çalışmada ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeyi değişkenine göre okuma kaygılarında anlamlı farklılık olduğunu tespit etmiştir. En yüksek düzeyde kaygıya sekizinci sınıf öğrencilerinin sahip olduklarını tespit etmiştir. Kılınç ve Yenen (2016) yaptıkları araştırmada sınıf düzeyi değişkeninin öğrencilerin okuma kaygıları üzerinde anlamlı farklılık oluşturduğu, öğrencilerin okuma kaygılarının sınıf seviyesi yükseldikçe artmakta olduğu sonucuna varmıştır.

Elde edilen bulgulara göre, yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin Türkçe dinleme kaygısının alfabe faktörüne değişkenliğini belirlemek amacıyla kullanılan ‘Yabancı Dil Okuma Kaygısı Ölçeği (İlkokul Formu)’ sonuçlarında Latin, Kiril ve Arap alfabesi kullanan öğrenciler arasında anlamlı bir fark görünmemektedir. Özdemir v.d (2016) Makedonya’da eğitim-öğretim sürecinde öğrencilerin yazı dilinin Kiril alfabesi olması sebebiyle sorunlar yaşandığını belirtmişlerdir. Araştırmalarının bulguları ile diğer araştırma bulguları arasında en dikkat çeken sorunlardan biri de alfabe farklılığı olduğu görülmektedir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerin Türkçe dinleme ve okuma kaygılarını azaltmak amacıyla sınıf içi ve sınıf dışı gibi öğrenme ortamlarında düzenlemeler yapılabilir.
- Okul dışında akademik destek alan yabancı uyruklu öğrenciler kaygı anlamında da desteklenebilir.
- Sınıf ve rehber öğretmenler yabancı uyruklu öğrencilerle kaygı çalışmaları yürütebilir.
- Öğretmen, veli ve öğrencinin iletişimi artırılarak yapılacak çalışmalarla yabancı uyruklu öğrencinin kaygı düzeyi azaltılabilir.
- Yabancı uyruklu öğrenci için okul içi ve dışında ana dili Türkçe olan bir öğrenciyle okuma ve dinleme çalışmaları yaptırılabilir.

- Sınıf öğretmeni yabancı uyruklu öğrenci için dinleme ve okuma stratejileri uygulayarak bu becerileri geliştirebilir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin konuşma, yazma kaygı düzeyleri birlikte incelenebilir.
- Uyarlanan ölçekler Türkiye’de daha kapsamlı, farklı uyruklardaki öğrencilere uygulanabilir.
- Yabancı uyruklu öğrencinin, Türkiye’de bulunma süreleri, ailede Türkçe konuşma alışkanlıkları gibi faktörler ele alınabilir.
- Yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin okuma ve dinleme kaygı düzeyleri özyeterlilik, performans, tutum gibi değişkenlerle incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Aksan, D. (1975). Anadili. *Türk Dili Dergisi*, (Haziran).
- Aksan, D. (1990). *Her yönüyle dil, ana çizgileriyle dilbilim 1*. TDK Basımevi.
- Aksan, D. (1994). Anadili. *Tömer Dil Dergisi*, 16, 63–71.
- Aksan, D. (1998). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim I*. Türk Dil Kurumu.
- Akyol, H. (2007). Okuma. İlköğretimde Türkçe Öğretimi içinde. Kırkkılıç, A. ve Akyol, H. (Ed.), *Pegem A Yayıncılık*.
- Akyol, H. (2009). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Pegem A Yayıncılık.
- Alderson, J. C. (2000). *Assessing reading*. Cambridge University Press.
- Altunkaya, H. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme ve okuma kaygıları. *Education Sciences*, 12(3), 107-121.
- Anşın, S. (2006). Çocuklarda yabancı dil öğretimi. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (6), 9-20. Diyarbakır.
- Arıcı, A. F., & Taşkın, Y. (2019). Relationship between reading skills and other language skills. *International Journal of Field Education*, 5(2), 185-194.
- Arslan, A. (2012). Üniversite öğrencilerinin "topluluk karşısında konuşma" ile ilgili çeşitli görüşleri (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi örneği). *Turkish Studies*, 7(3), 221-231.
- Arslan, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygıları ve akademik özyeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *E-Kafkas Journal of Educational Research*, 4(3), 45-58.
- Aydın, S., & Zengin, B. (2008). Yabancı dil öğreniminde kaygı: Bir literatür özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(1), 81-94. doi: 10.17263/jlls.330209
- Aytan, N., & Tunçel, H. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe yazma kaygısı ölçeği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 50-62.
- Bağcı, H., & Dilek, B. A. Z. (2019). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin okuma kaygıları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 195-210.
- Baker, C. (2000). *A parents' and teachers' guide to bilingualism*. Multilingual Matters.
- Bakırcıoğlu, R. (2012). *Ansiklopedik eğitim ve psikoloji sözlüğü*. Anı Yayıncılık.
- Barın, E. (2004). Yabancılarla Türkçe öğretiminde ilkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 1, 19-30.

- Barın, E. (2009). Yabancılar Türkçe öğretimi amacıyla yazılan Ecnebilere mahsus elifbâ kitabı üzerine. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 121-136.
- Bayraktar Özgür, N. (2021). Ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygısının farklı değişkenler bakış açısı ve kaygının nedenlerinin belirlenmesi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 35(2), 123-140.
- Kılıç, B. S. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin dinleme becerisine yönelik kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Turkish Studies - Language and Literature*.
- Bingöl, A. M., Celik, B., Yildiz, N., & Tuğrul, M. C. (2014). Listening comprehension difficulties encountered by students in second language learning class. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 4(4), 1-6.
- Bircan, İ. (2003, Mayıs). *Açılış konuşmaları, Türk eğitim sisteminde yabancı dil eğitimi*. Özyurt Matbaacılık.
- Boylu, E., & 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.
- Budak, S. (2000). *Psikoloji sözlüğü* (1. basım). Bilim ve Sanat Yayınları.
- Bueno, A., Madrid, D., & McLaren, N. (Eds.). (2006). *TEFL in Secondary Education*. Editorial Universidad de Granada.
- Castles, S., & Miller, M. J. (2008). *Göçler çağı* (B. U. Bal & İ. Akbulut, Çev.). İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- Cüceloğlu, D. (1991). *İnsan ve davranış* (2. basım). Remzi Kitabevi A.Ş.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi Yayınları.
- Daloğlu, A., & Karadağ, E. (2013). Ortaokul öğrencilerinin İngilizce dinleme kaygı düzeylerinin belirlenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 190-202.
- Delen, A., & Ercoşkun, M. H. (2019). Yabancı uyruklu öğrencilerin bulunduğu ilkokullarda istenmeyen öğrenci davranışlarının nitel açıdan incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(223), 299-322.
- Demircan, Ö. (1990). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. Ekin Eğitim-Yayıncılık ve Dağıtım.

- Demirel, Ö. (2002). *Türkçe öğretimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2003). İngilizce dersinde öğrencilerin dil kaygısı seviyeleri ve kaygının nedenleri üzerine bir araştırma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(24), 43-48.
- Derjaj, A. (2005). Arnavut öğrencilerin Türkçe öğreniminde karşılaştıkları biçimsel düzlemdeki sorunlar. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dewaele, J.-M., & MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 237-274.
- Doğramacı-Diken, Ö. (2011). *İletişim ve alternatif iletişim sistemleri*. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları.
- Düzen, N., & Dinçer, F. Ç. (2017). Ana dili Türkçe olan ve olmayan okul öncesi dönem çocuklarının Türkçe erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(32), 573-600.
- Eberhard, D. M., Simons, G. F., & Fennig, C. D. (Eds.). (2023). *Ethnologue: Languages of the World*, Twenty-sixth edition. Dallas, Texas: SIL International. Online version: <http://www.ethnologue.com>.
- Emirel, Ö. (2003). *Türkçe öğretimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Erdem, İ. (2009). Yabancılar Türkçe öğretimiyle ilgili bir kaynakça denemesi. *Turkish Studies*, 4(3), 888-937.
- Ergenç, İ. (1983). Yabancı dil öğretimi ve olumsuz aktarım. *Türk Dili-Aylık Dil ve Yazın Dergisi-Dil Öğretimi Özel Sayısı*, 47(379-384), 195-206.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows step by step: a simple guide and reference, 17.0 update (10a ed.)*. Pearson.
- Gilakjani, A. P., & Ahmadi, S. M. (2011). The effect of text familiarity on Iranian EFL learners' listening comprehension. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(4), 783-789.
- Gleason, J. B. (2009). "Language and socialization". F. S. Kessel (Ed.), *The Development of Language and Language Researchers* (s. 269-280). Psychology Press.
- Grabe, W., & Stoller, L. F. (2002). *Teaching and researching reading*. Pearson Education.
- Güneş, F. (2016a). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Pegem A Yayıncılık.

- Güngör, F., & Şenel, A. (2018). Yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin eğitim öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Araştırma Makalesi*, 8(2), 124-173.
- Hamidi, N. B. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin ana dili farklı olan öğrencilere Türkçe öğretimi ile ilgili görüşlerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı).
- Han, H. R. (2009). Measuring anxiety in children: A methodological review of the literature. *Asian Nursing Research*, 3(2), 49-62.
- Henrici, G., & Riemer, C. (2007). Zweitsprachenerwerbsforschung. In K. R. Bausch, H. Christ, & H. J. Krumm (Eds.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (pp. XX-XX). Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- Hu, X., Zhang, X., & McGeown, S. (2024). Yabancı dil kaygısı ve başarısı: Çin'de İngilizce öğrenen ilkokul öğrencileri üzerine bir çalışma. *Dil Öğretimi Araştırması*, 28(4), 1594-1615. <https://doi.org/10.1177/13621688211032332>
- Karakaya, İ., & Ülper, H. (2011). Yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi ve yazma kaygısının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 691-707.
- Karakuş, G. (2010). *Öğretmenlerin yabancı dil eğitiminin gerekliliği ile ilgili görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Kartopu, S. (2012). Lise öğrenci ve öğretmenlerinin durumluk ve sürekli kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Kahramanmaraş örneği). *İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17(2), 147-170.
- Kaya, İ., & Aydın, H. (2014). *Çoğulculuk çok kültürlü ve çok dilli eğitim*. Anı Yayıncılık.
- Keşaplı, G., & Çiftçi, M. (2017). Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygıları. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 54(1), 463-484.
- Kılıç, M. (2019). Ortaokul öğrencilerinin İngilizce dinleme kaygısı ve cinsiyet faktörü arasındaki ilişki. *Dil Öğretimi Araştırmaları Dergisi*, 14(1), 78-92.
- Kılınç, H. H., & Yenen, E. T. (2016). Investigation of students' reading anxiety with regards to some variables. *International Journal of Higher Education*, 5(1), 111-118.

- Kilinç, N., & Şengül, M. (2018). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dinleme kaygılarının incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi).
- Klein, W. (1984). *Zweitspracherwerb - Eine Einführung*. Athenäum Verlag.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd ed.). Guilford Press.
- Konrot, A. (2011). İletişim, dil ve konuşma bozuklukları. In S. Topbaş (Ed.), *Dil ve kavram gelişimi* (ss. 227-248). Kök Yayıncılık.
- Korkmaz, Z. (2003). *Gramer terimleri sözlüğü*. TDK Yayınları.
- Köknel, Ö. (1989). *Genel ve klinik psikiyatri*. Nobel.
- Köksal, A. (2000). *Yabancı dille öğretim. Öğretmen Dünyası Yayınları*.
- Kramsch, C., & Widdowson, H. (1998). *Language and culture*. Oxford University Press. David Johnson–English Department, Kennesaw State University, Culture Adult ESL.
- Kuhl, P. K. (2004). Early language acquisition: Cracking the speech code. *Nature Reviews Neuroscience*, 5, 831-843.
- MacIntyre, P. (1999). Language anxiety: A review of the research for language teachers. In D. J. Young (Ed.), *Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low-anxiety classroom* (pp. 24–45). McGraw-Hill.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991). Language anxiety: Its relation to other anxieties and processing in native and second languages. *Language Learning*, 41, 513-54.
- Maden, S., & İşcan, A. (2011). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi amaç ve sorunlar (Hindistan örneği). *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(5), 25.
- Melanlıoğlu, D. (2008). Kültür aktarımı açısından Türkçe öğretim programları. *Eğitim ve Bilim*, 33(150).
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2019a). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8. sınıflar)*.
- Özbay, M. (2005). *Bir dil becerisi olarak dinleme eğitimi* (1. baskı). Akçağ Yayınları.
- Özdal, F., & Varal, N. (2005). Baba yoksunu olan ve anne-babası ile yaşayan çocukların kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 255-267.

- Özdemir, A. (2002). *Bilişsel gelişim kuramları ışığında Türkçenin ana dil olarak öğretiminde yeni yaklaşımlar*. (Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Özdemir, E. (1993). *Okuma sanatı*. İnkılâp Kitabevi.
- Özdemir, E. (2013). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının kaynakları*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özdemir, S., Ruşid, F., Çevik, A. İ., Yerlikaya, E., & Ali, M. (2016). Makedonya’da Türkçe öğretimi, karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerileri. In H. Develi, Ş. Ateş, Ş. Çobanoğlu, M. Balcı, İ. Gültekin, N. Temur, R. Ademi, M. Kurt, İ. Erdem, H. Karatay, D. Melanlıoğlu, O. Mert, S. Pilav, & M. Ülker (Eds.), *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yöntem ve uygulamalar* (ss. 211-258). Kültür Sanat Basımevi.
- Özen, A. (1978). *A guide for methodology and practice teaching* (2nd ed.). Gazi Institute.
- Öztürk, O., & Diğerleri. (1981). *Ruh sağlığı ve hastalıkları* (Türkiye Sinir ve Ruh Sağlığı Derneği Yayını No.7), s. 40-42.
- Petzel, T. P., & Wenzel, M. U. (1993). *Development and initial evaluation of a measure of writing anxiety*. Educational Resources Information Center. (ERIC Document Reproduction Service No. ED373 072).
- Pınarcık, Ö. (2005). *Okul öncesi eğitim kurumlarında anadil öğretiminde kullanılan yöntemlerin incelenmesi* (Konya örneği). (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Polat, M., & Erişti, B. (2018). Yabancı dilde dinleme kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi. *Educational Sciences*, 13(11), 1113-1138.
<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13438>
- Razon, N. (1982). Okuma güçlükleri. *Eğitim ve Bilim*, 39, 11-8.
- Saito, Y., Garza, T. J., & Horwitz, E. K. (1999). Yabancı dilde okuma kaygısı. *Modern Dil Dergisi*, 83(2), 202-218.
- Sarı, M. (2002). İki dilli çocukların çözümleme yöntemiyle okuma yazma öğrenirken karşılaştıkları güçlükler. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*.
- Sarıtaş, E., Şahin, Ü., & Çatalaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (25/1), 208-229.

- Seçer, İ. (2015). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci*. Anı Yayıncılık.
- Serraj, S. ve Noordin, N. B. (2013). İranlı EFL  ğrencilerinin yabancı dil kaygısı, yabancı dil dinleme kaygısı ve dinleme anlama becerileri arasındaki ilişki. *İngilizce Dil  ğretimi*, 6(5), 1-12.
- Sever, S. (2002). Öğretim dili olarak Türkçenin sorunları ve öğretme-öğrenme sürecindeki etkili yaklaşımlar. *Türkçenin d n , bugünü, yarını içinde*, Uluslararası Bilgi şöleni, Bildiriler.
- Sever, S. (2015). *Türkçe  ğretimi ve tam  ğrenme*. Anı Yayıncılık.
- Sever, S., Kaya, Z., & Aslan, C. (2011). *Etkinliklerle Türkçe  ğretimi*. Tudem Yayınları.
- Sevim, O. (2014). Yabancı uyruklu  ğrencilerin Türkçe konuşma kaygılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, (60), 389-402.
- Spolsky, B. (2004). *Language policy*. Cambridge University Press.
- Susar Kırmızı, F., &  nal, E. (2016). *İlk okuma yazma  ğretimi*. Anı Yayıncılık.
- Tanrıkulu, F. (2017). Türkiye’de yaşayan Suriyeli  ocukların eğitim sorunu ve çözüm  nerileri. *Liberal Düşünce Dergisi*, 22(86), 127-144.
- Tuzcu Eken, D. (2012, Temmuz). Yabancı dil olarak Türkçe  ğretiminde temel düzey dinleme-anlama becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler. In M. Aksan & A. Uçar (Eds.), *5. Uluslararası Türkçenin Eğitimi- ğretimi Kurultayı Bildirileri* (pp. 129-137). Mersin.
- Türk Dil Kurumu. (2019). *Türkçe sözlük* (11. bs.). Türk Dil Kurumu.
- Uçak, S., & G k  , E. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe  ğrenen öğrencilerin konuşma becerisini geliştirme stratejileri (Erbil  rneėi). *Journal of Turkish Language and Literature*, 1(2), 221-228.
- Vardar, B. (1980). *Dilbilim ve dilbilgisi terimleri sözlüğü*. TDK.
- Yadav, M. D. (2014). Role of mother tongue in second language learning. *International Journal of Research (IJR)*, 1(11), 572-582.
- Yaman, H. (2010). Türk  ğrencilerin yazma kaygısı. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(1), 267-289.
- Yıldız, E., Yeniçeri, E. N., & Öngel, K. (2019). Durumluk-sürekli kaygı  l eėinin (STAI-TX) rastgele seçilmiş bireylerde uygulanması ve sonuçları. *Smyrna Tıp Dergisi*, (1), 19-24.
- Yıldız, M., & Ceyhan, S. (2016). İlkokul 4. sınıf  ğrencilerinin okuma ve yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Turkish Studies*.

- Yılmaz Güngör, Z. (2016). Fransızca yabancı dil öğreniminde kaygı: Nedenleri ve cinsiyet faktörü. *The Journal of Academic Social Science Studies*.
- Yiğit, M. (2017). *Kültürel etkileşim bağlamında yabancı dil olarak Türkçe eğitimi Arnavutluk'ta kültürel etkileşim desenleriyle*. Hiperlink.
- Young, D. J. (1992). Language anxiety from the foreign language specialist's perspective: Interactive with Krashen, Omaggio Hadley, Terrell, and Rubin. *Foreign Language Annals*, 25, 157-172.
- Zhao, A., Guo, Y., & Dynia, J. (2013). Yabancı dilde okuma kaygısı: Amerika Birleşik Devletleri'nde yabancı dil olarak Çince. *Modern Dil Dergisi*, 97(3), 764-778.



EKLER

EK 1: Kişisel Bilgi Formu

Sevgili Öğrenciler, bu form kişisel bilgilerinizi içeren ifadelerle başlayıp sonrasında üç sayfadan oluşan ölçeklerle devam etmektedir. Lütfen her maddeyi dikkatli okuyunuz ve uygun olan seçeneği (X) ile işaretleyiniz. Cevaplarınız ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

1.Cinsiyetiniz ?

Kız () Erkek ()

2.Kaçıncı sınıfta okuyorsunuz?

3 () 4 ()

4.Ana diliniz nedir?

.....

	YABANCI DİL DİNLEME KAYGISI ÖLÇEĞİ (İLKOKUL FORMU)	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum
1	Türkçe dinleme etkinliği sonrasında yapılan değerlendirme çalışması yapılacağını bilmek gerginliğimi artırır.			
2	Türkçe konuşma içeriğini doğru anlayamayacağım korkusuna kapılırım.			
3	Türkçe konuşulanları anlayamadığımda, sınavlarda başarısız olacağım düşüncesi beni tedirgin eder.			
4	Dinlediklerimi anlamlandırmaya çalışırken, konuşmanın akışını kaçıracacağım korkusu yaşarım.			
5	Dinlediklerimi anlamak zorunda olduğumu bilmek endişe vericidir.			
6	Bilmediğim sözcük, kalıp ve cümle yapılarının bulunduğu içerikleri dinlerken gerginliğim artar.			
7	Bilgi sahibi olmadığım konularla ilgili içerikleri dinlerken, çaresizlik duygusuna kapılırım.			
8	Konuşmacının konuşma hızına müdahale edememek tedirginliğimi artırır.			
9	Dinlediklerimi anlayamadığımda, konuşma akışını durduramamak gerginlik yaşamama yol açar.			
10	Konuşmacının ses tonu, tonlama ve telaffuz biçimi gibi faktörler beni endişelendirir.			

	YABANCI DİL OKUMA KAYGISI (İLKOKUL FORMU)	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum
1	Türkçe okurken seslendiremediğim kelimelerle karşılaşmak beni endişelendiriyor.			
2	Türkçe okurken bilmediğim dil bilgisi yapıları bilmediğim kurallar ile karşılaşınca endişeleniyorum.			
3	Türkçe cümlelerde özne, nesne, yüklem cümle sırası sırası okumamı zorlaştırıyor.			
4	Türkçe okurken her bir kelimeyi anlayamadığım zaman hem kafam karışıyor hem de kendimi gergin hissediyorum.			
5	Türkçe okurken deyimleri anlamamak beni endişelendiriyor.			
6	Türkçe okuduğumu anlayamazsam kendimi gergin hissederim.			

EK 2: Ölçek İzinleri

Ölçek izn talebi

Gelen Kutusu x

5 Mar 2022 15:01

☆

Gizem Özel

Mustafa Hocam merhaba ben Akdeniz Üniversitesi Yüksek Lisans öğrencisi Gizem Özel.Yapmak istediğimi bir çalışma için Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı ölç...

Mustafa POLAT

Alıcı: ben

5 Mar 2022 15:06

☆

↩

⋮

Sayın Gizem Özel,

Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı ölçeğini araştırmanızda kullanabilirsiniz. Size ölçek maddeleri ve ölçeğin geliştirilme süreci ile ilgili tüm detayları içeren makaleyi, ölçek uygulama formunu ve ölçeğin kullanıldığı doktora tezimi gönderiyorum. Araştırma sonuçlarını benimle de paylaşmanızı rica ediyorum.

Puanlama yaparken 5 Kesinlikle Katılıyorum, 4 Katılıyorum, 3 Kısmen Katılıyorum, 2 Katılmıyorum, 1 Kesinlikle Katılmıyorum şeklinde puanlama yapmalısınız.

Hangi maddelerin hangi faktörler altında toplandığı ve diğer detaylar ise makalede yer almaktadır.

Başarılar dilerim.

...

Hatice GÜNEŞ

11:22

↩

⋮

alıcı: ben

✓

Gizem hocam ölçeği kullanabilirsiniz. Başarılar diliyorum. Selamlar, sevgiler.

EK 3: Araştırma İzin Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 02.11.2022-494120



T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : E-36380087-302.08.01-494120
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı/Gizem
ÖZEL

02.11.2022

DAĞITIM YERLERİNE

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı Doç. Dr. Ayşe Nur KUTLUCA CANBULAT danışmanlığındaki 2021540121009 numaralı öğrencisi Gizem ÖZEL'in, "Yabancı Uyruklu İlkokul Öğrencilerinin Türkçe Dinleme-Konuşma-Okuma-Yazma Kaygı Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi" isimli tez çalışması kapsamında Antalya ili Muratpaşa ilçesinde bulunan ilkokullarda öğrenim gören öğrencilere uygulama yapma isteğinin uygun görüldüğüne ilişkin Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün yazısı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Doç. Dr. Güçlü ŞEKERCİOĞLU
Müdür

Dağıtım:
Temel Eğitim Anabilim Dalı Başkanlığına
Sayın Doç. Dr. Ayşe Nur KUTLUCA
CANBULAT

Doğrulama Kodu :BS5FDF9SSZ Pin Kodu :17303
Akdeniz Üniversitesi Enstitüler Binası A Blok 3. Kat ANTALYA
Telefon No:0 242 227 00 85 Faks No:0 242 226 19 30
e-Posta:ebe@akdeniz.edu.tr Elektronik Ağ:http://ebe.akdeniz.edu.tr
Kep Adresi:akdenizuniversitesi@hs01.kep.tr

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Takip Adresi : <https://turkiye.gov.tr/ebd?cK=5543&cD=BS5FDF9SSZ&cS=494120>

Bilgi için: Canı YAVUZ

Unvan: Büro Personeli



Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



T.C.
ANTALYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-98057890-20-61879517
Konu : Gizem ÖZEL
Araştırma Uygulama İzni

25.10.2022

İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 21/01/2020 tarih ve 1563890 sayılı Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi.

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Gizem ÖZEL'in, Doç. Dr. Ayşe Nur KUTLUCA CANBULAT danışmanlığında yürüttüğü "Yabancı Uyruklu İlkokul Öğrencilerinin Türkçe Dinleme-Konuşma-Okuma-Yazma Kaygı Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi" isimli araştırmasını, İlimiz Muratpaşa ilçesinde bulunan ilkokullarda öğrenim gören öğrencilere yönelik uygulama isteği ile ilgili Akdeniz Üniversitesinin 21/10/2022 tarih ve 482752 sayılı yazısı Müdürlüğümüz Ar-Ge Birimi Değerlendirme ve İnceleme Komisyonunca incelenmiş olup;

Adı geçenin ilgi Genelge kapsamında 2022-2023 Eğitim Öğretim Yılı içerisinde olmak üzere, İlimiz Muratpaşa ilçesinde bulunan ilkokullarda öğrenim gören öğrencilere yönelik araştırmasını, Okul Müdürlüklerinin sorumluluğunda Eğitim Öğretim faaliyetlerini aksatmaksızın yapması,

Söz konusu araştırmanın bitimine müteakip; sonuç raporunun bir örneğinin CD ortamında Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosuna gönderilmesi kaydıyla uygulanması, Komisyonca uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, Valilik Makamının 25/08/2020 tarih ve 24911 sayılı yetki devrine göre olurlarınıza arz ederim.

Fatma Zeynep ŞERAN
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

OLUR
Emre ÇALIŞKAN
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Soğuksu Mah. Hamidiye Cad. No 59 07030 Muratpaşa / Antalya
Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Telefon No : 0 (242) 238 60 00
E-Posta : basariizleme07@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr
Bilgi için: Galip SUSAM
Unvan : Teknisyen
Faks 2422386001
Internet Adresi : ilbap07.meb.gov.tr
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden d789-7d25-3c87-b34f-6332 kodu ile teyit edilebilir.



ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Gizem ÖZEL

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Akdeniz Üniversitesi, Sınıf Öğretmenliği, 2020

Yüksek Lisans Öğrenimi : Akdeniz Üniversitesi, Sınıf Eğitimi, 2024

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

Bilimsel Faaliyetleri : International Education Congress 2022

- İlkokul Öğrencilerinin Yazma Performanslarına İlişkin Yüklemeleri Ayşenur Kutluca Canbulat, Gizem Özel, Rukiye Çelik
- İlkokul Öğrencilerinin Yazma Tutukluklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi Ayşenur Kutluca Canbulat, Rukiye Çelik, Gizem Özel

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim sadece Akdeniz Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin 1 yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

Gizem ÖZEL

İNTİHAL RAPORU

YABANCI UYRUKLU İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKÇE DİNLEME VE OKUMA KAYGI DÜZEYLERİNİN FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

ORJİNALLİK RAPORU

% 18	% 14	% 11	% 8
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	oaji.net İnternet Kaynağı	% 2
2	dergipark.org.tr İnternet Kaynağı	% 1
3	openaccess.ogu.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	% 1
4	Submitted to (school name not available) Öğrenci Ödevi	% 1
5	docplayer.biz.tr İnternet Kaynağı	% 1
6	Submitted to The Scientific & Technological Research Council of Turkey (TUBITAK) Öğrenci Ödevi	% 1
7	educongress.org İnternet Kaynağı	% 1
8	Gungor, Fisun. "Yabancı Uyruklu İlkokul öğrencilerinin Eğitim - öğretiminde Yasanan	% 1