



**T.C.
HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI**

**TÜRKİYE'DE ÖĞRENİM GÖREN SURİYELİ
ÖĞRENCİLERİN DİL VE OKUMA KAYGILARI
İLE OKUMA GÜÇLÜKLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Hazırlayan
Miray Koçer GÜNEŞ**

**Tez Danışmanları
Dr. Öğr. Üyesi Bilal YILDIRIM
Doç. Dr. Osman ÖZOKÇU**

Hatay-2024



**T.C.
HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI**

**TÜRKİYE'DE ÖĞRENİM GÖREN SURİYELİ
ÖĞRENCİLERİN DİL VE OKUMA KAYGILARI
İLE OKUMA GÜÇLÜKLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Hazırlayan
Miray Koçer GÜNEŞ**

**Tez Danışmanları
Dr. Öğr. Üyesi Bilal YILDIRIM
Doç. Dr. Osman ÖZOKÇU**

Hatay-2024

ONAY

Miray Koçer GÜNEŞ tarafından hazırlanan “*Türkiye’de Öğrenim Gören Suriyeli Öğrencilerin Dil ve Okuma Kaygıları İle Okuma Güçlükleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*” adlı bu çalışma jüri tarafından lisansüstü öğretim yönetmeliğinin ilgili maddelerine göre değerlendirilip oybirliği/oyçokluğu ile **TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALINDA YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

03/12/2024

Jüri Üyeleri	İmza
Prof. Dr. Ahmet AKKAYA (Başkan)	
Doç. Dr. Eyüp BOZKURT (Üye)	
Doç. Dr. Osman ÖZOKÇU (İkinci Danışman)	
Dr. Öğr. Üyesi Bilal YILDIRIM (Danışman)	
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa KÖROĞLU (Üye)	

Miray Koçer GÜNEŞ tarafından hazırlanan “*Türkiye’de Öğrenim Gören Suriyeli Öğrencilerin Dil ve Okuma Kaygıları İle Okuma Güçlükleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*” adlı tez çalışmasının yukarıda imzaları bulunan jüri üyelerince kabul edildiğini **onaylarım**.

Doç. Dr. Sinan ERDOĞAN
Enstitü Müdürü

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Bu belge ile bu tezde yer alan bilgilerin tamamının akademik kurallara ve etik ilkelerine uygun olarak toplanıp sunulduğunu beyan ederim. Söz konusu kural ve ilkelerin gereği olarak tezde yararlandığım eserlerin tamamına uygun bir şekilde atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi ayrıca beyan ederim. (03/12/2024)

Miray Koçer GÜNEŞ

ÖNSÖZ

Çalışmamın ortaya konmasında tez sürecinin başından sonuna kadar desteklerini esirgemeyen, yol boyu bilgisi ve deneyimleri ile bana her zaman kılavuzluk yapan, kıymetli hocam ve sayın tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Bilal YILDIRIM'a şükranlarımı arz ederim. Hatay'ın olağanüstü koşullardan geçtiği sırada ikinci danışmanım olmayı kabul ederek sürece dahil olduğu andan itibaren çalışmanın titizlikle yürütülmesini sağlamak adına hiçbir fedakarlıktan kaçınmayan ve kritik zamanlarda yaptığı yönlendirmelerle bu tezin nihayete ermesini mümkün kılan değerli hocam Doç. Dr. Osman ÖZOKÇU'nun hakkını ödemem mümkün değildir.

Kıymetli eleştirileriyle tezimin olgunlaşmasına önemli katkılar sunan jüri üyeleri Prof. Dr. Ahmet AKKAYA, Doç. Dr. Eyüp BOZKURT, Dr. Öğr. Üyesi Mustafa KÖROĞLU ve Doç. Dr. Mustafa Said KIYMAZ'a içten teşekkürlerimi iletmeğ isterim. Ayrıca destek ve katkılarından dolayı özellikle anket çalışmalarında yardımını esirgemeyen okul yönetimi ve sınıf öğretmenlerine teşekkür ederim. Son olarak bu zorlu süreçte bana her zaman inanan ve beni her zaman destekleyen biricik aileme minnettarım. Şirin yaramazlığı ve gülümsemesi ile oğlum Gökay Umut'un varlığı beni her zaman motive etmiştir.

Miray Koçer GÜNEŞ

TÜRKİYE'DE ÖĞRENİM GÖREN SURIYELİ ÖĞRENCİLERİN DİL VE OKUMA KAYGILARI İLE OKUMA GÜÇLÜKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Miray Koçer GÜNEŞ

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, 2024

Danışmanlar: Dr. Öğr. Üyesi Bilal YILDIRIM

Doç. Dr. Osman ÖZOKÇU

ÖZET

Bu çalışmada ilkokula devam eden Türkiye’de öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin dil ve okuma kaygıları ile okuma güçlükleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. İnsan, doğası gereği çevresiyle iletişim kurma ihtiyacı hisseder ve birey çevreyle iletişimini sağlarken okuma becerisinden sıklıkla yararlanır. Genellikle erken çocukluk döneminde öğrenilmeye başlanan okuma, bireylerin yaşamlarının her alanında kullandıkları becerilerden biridir. Örgün eğitimin ilk döneminde öğrenilen okuma becerisi görme, anlamlandırma ve seslendirme gibi çeşitli duyu organlarının işlevleriyle gerçekleştirilen karmaşık bir süreçtir. Birey, okul hayatı boyunca okuma becerisini geliştirmek için çaba sarf eder. Okuma becerisinin gelişmesinde en önemli etken, bireyin okumayı sık sık yapması ve okuma eyleminden zevk almasıdır.

Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu Hatay ili Kumlu ve Reyhanlı ilçelerindeki ilkokullarda okuyan 395 ilkokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada, ilkokula devam eden Türkiye’de öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin dil ve okuma kaygıları ile okuma güçlükleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla “Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği (YDSKÖ)” ve “Yabancı Dil Okuma Kaygı Ölçeği (YDOKÖ)”, okuduğunu anlamayı ölçmek için okuma başarısı testi ve demografik bilgileri belirlemek için kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre; iletişim kaygısı ile cinsiyet arasında; YDSK toplam puanı, sınav kaygısı ve negatif değerlendirme korkusu ile sınıf düzeyi arasında; iletişim kaygısı ile yaş arasında; cinsiyet ve sınıf düzeyi ile YDOK arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p<0,05$). Benzer şekilde katılımcıların okuma başarı puanları ile YDSK toplam puanı, İletişim Kaygısı ve Sınav Kaygısı arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. YDSK ve YDOK arasında orta düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

ANAHTAR KELİMLER

Kaygı, yabancı dil sınıf kaygısı, yabancı dil okuma kaygısı, okuma glğ



AN INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN LANGUAGE AND READING ANXIETIES AND READING DIFFICULTIES OF SYRIAN STUDENTS STUDYING IN TURKEY

Miray Koer GÜNEŞ

Department of Primary Education, Master Thesis, 2024

Thesis Advisors: Assistant Professor Bilal YILDIRIM

Assistant Professor Dr. Osman ÖZOKÇU

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the relationship between language and reading anxiety and reading difficulties among Syrian students attending primary schools in Turkey. Humans, by their nature, feel the need to communicate with their surroundings, and individuals frequently utilize reading skills in their communication. Reading, typically learned in early childhood, is one of the skills individuals use in all areas of their lives. Acquired during the early years of formal education, reading is a complex process involving various sensory functions such as visual perception, comprehension, and vocalization. Throughout their school life, individuals strive to enhance their reading skills. The most critical factor in developing reading skills is the individual's frequent engagement in reading and deriving enjoyment from the act of reading.

The study employed a relational survey model. The sample group consisted of 395 primary school students attending schools in the Kumlu and Reyhanlı districts of Hatay province. To determine the relationship between language and reading anxiety and reading difficulties among Syrian students attending primary schools in Turkey, the "Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS)" and "Foreign Language Reading Anxiety Scale (FLRAS)" were used. Additionally, a reading achievement test was employed to measure reading comprehension, and a personal information form was utilized to gather demographic data.

According to the study results, significant differences were identified between communication anxiety and gender; total FLCAS scores, test anxiety, and fear of negative evaluation and grade level; communication anxiety and age; as well as between gender and grade level and FLRAS scores ($p < 0.05$). Similarly, a significant

relationship was found between participants' reading achievement scores and total FLCAS scores, communication anxiety, and test anxiety. A moderately positive and significant relationship was also detected between FLCAS and FLRAS.

KEYWORDS

Anxiety, foreign language classroom anxiety, foreign language reading anxiety, reading difficulty



İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET.....	I
ABSTRACT	III
İÇİNDEKİLER	V
ŞEKİLLER DİZİNİ	VII
TABLolar DİZİNİ	VIII
EKLER.....	IX
KISALTMALAR LİSTESİ.....	X

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Cümlesi	3
1.2. Araştırmanın Önemi	3
1.3. Araştırmanın Amacı	3
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	4
1.5. Varsayımlar	4

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Okuma	5
2.2. Okumayı Etkileyen Faktörler	8
2.3. Akıcı Okuma	9
2.4. Okuma Güçlüğü	16
2.5. Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Özellikleri	20
2.6. Okuma Güçlüğü Giderici Yöntemler.....	22
2.6.1. Tekrarlı Okuma	22
2.6.2. Eşli Okuma	23
2.6.3. Koro Okuma	23
2.6.4. Kavram Haritası	24
2.6.5. Özetleme.....	24
2.6.6. Metni Önceden İnceleme	24
2.7. Kaygı.....	26

2.7.1. Yabancı Dil Kaygısı (YDK).....	26
2.7.2. Yabancı Dil Kaygısının Nedenleri	26
2.7.3. Yabancı Dil Kaygısının Etkileri	27
2.8. İlgili Araştırmalar	28

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

MATERYAL VE YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli	37
3.2. Evren ve Örneklem	38
3.3. Veri Toplama Araçları.....	38
3.3.1. Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği (YDSKÖ)	38
3.3.2. Yabancı Dil Okuma Kaygısı Ölçeği (YDOKÖ)	40
3.3.3. Okuduğunu Anlama Testi	41
3.4. Veri Toplama Süreci	41
3.5. Veri Analizi	41

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	44
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	48
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	51
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	52

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç	55
5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç	57
5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç	63
5.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	63
5.5. Öneriler	65
KAYNAKÇA	67
EKLER.....	84

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa No

Şekil 1. Akıcı okumanın bileşenleri 11

Şekil 2. Otomatiklik teorisine göre dikkat kaynaklarının kullanımı 13



TABLÖLAR DİZİNİ

Sayfa No

Tablo 1. Temel Bileşen Analizinin Bulgularına Göre Faktör Bileşenleri	39
Tablo 2. Cinsiyet ve Yabancı Dil Sınıf Kaygısı (YDSKÖ) Arası t Testi Sonuçları .	45
Tablo 3. Sınıf Düzeyi ve Yabancı Dil Sınıf Kaygısı (YDSKÖ) Arası t Testi Sonuçları	46
Tablo 4. Yaş ve Yabancı Dil Sınıf Kaygısı (YDSKÖ) Arası ANOVA Analizi Sonuçları	47
Tablo 5. Cinsiyet ve Yabancı Dil Okuma Kaygısı (YDOKÖ) Arası t Testi Sonuçları	49
Tablo 6. Sınıf Düzeyi ve Yabancı Dil Okuma Kaygısı (YDOKÖ) Arası t Testi Sonuçları	49
Tablo 7. Yaş ve Yabancı Dil Okuma Kaygısı (YDOKÖ) Arası Pearsons Korelasyonu Analizi Sonuçları	50
Tablo 8. Katılımcıların Okuma Başarısı (Türkçe Okuma Puanları) ile Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Arası İlişki	51
Tablo 9. Katılımcıların Okuma Başarısı (Türkçe Okuma Puanları) ile Yabancı Dil Okuma Kaygısı Arası İlişki	52
Tablo 10. YDSKÖ ve YDOKÖ'ün Açıklayıcı İstatistikleri:	53
Tablo 11. Yabancı Dil Sınıf Kaygısı ve Yabancı Dil Okuma Kaygısı Arası İlişkin Pearsons Korelasyonu Sonuçları.....	54

EKLER

	Sayfa No
Ek-1: Yabancı Dil Sınıf Kaygı Ölçeği (YDSKÖ)	84
Ek-2: Yabancı Dilde Okuma Kaygısı Ölçeği (YDOKÖ).....	86
Ek-3: Okuma Başarısı Testi	88
Ek-4: Araştırma İzin Belgesi	90
Ek-5: Etik Kurul İzin Belgesi	91
Ek-6: Ölçek Kullanım İzinleri	92



KISALTMALAR LİSTESİ

YDOKÖ : Yabancı Dil Okuma Kaygı Ölçeği

YDSKÖ : Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği

YDK : Yabancı Dil Kaygısı



BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Son yıllarda Türkiye'de eğitim alan yabancı öğrenci sayısının artması, çeşitli sebeplerden kaynaklanmaktadır ve bu artış eğiliminin gelecekte de devam edeceği öngörülmektedir. Küreselleşme süreciyle birlikte farklı niteliklere ve becerilere sahip bireylere olan talep artmakta, ülkelerin ekonomik ve siyasi politikaları ile sosyal ve kültürel gelişmelerin yanı sıra, çeşitli ülkelerde yaşanan çatışmalar ve iç karışıklıklar sonucu ortaya çıkan kitlesel göçler de bu durumu etkilemektedir (Kocabıyık, Donat Bacioğlu ve Acar Güvendir, 2019: 561).

Türkiye'de son yıllarda yabancı uyruklu öğrenci sayısında önemli bir artış yaşanmasının nedenleri, eğitim politikalarıyla şekillendirilen değişim programlarının yanı sıra, Türkiye'deki siyasi gelişmelerle de ilişkilidir. Ortadoğu'da yaşanan olayların etkileri, son yıllarda ülkemizde özellikle Suriyeli vatandaşlar olmak üzere bu bölgeden gelen öğrencilerin sayısının artmasına yol açmıştır (Sungur, Şahin, Can, vd., , 2016: 103).

Göçler sonucunda yeni bir kültürde yaşamaya başlayan insanlar, iletişimsel, akademik, sosyal, kültürel ve ekonomik bir dizi zorlukla karşılaşabilir ve uyum sağlama konusunda güçlükler yaşayabilirler. Bu tür sorunlarla başa çıkma sürecinde eğitimin önemi büyüktür; çünkü eğitim, yabancı uyruklu bireylerin yeni toplumlara uyum sağlamalarında kilit bir rol oynar. Bu konuda yapılan çalışmaların da belirttiği gibi (Karaca, 2021: 465; Çimşir ve Baysal, 2020: 30; Kaya, Çenesiz ve Aynas, 2019: 523), eğitim yoluyla bu tür sorunların üstesinden gelmek ve yabancı uyruklu bireylerin topluma daha iyi entegre olmalarını sağlamak mümkündür.

Son yıllarda yaşanan yoğun göçün etkisiyle ortaya çıkan çeşitli sorunlar arasında, yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimiyle ilgili olanlar öne çıkmaktadır (Türkyılmaz, Arı ve Yaylacı, 2023: 102). Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim sorunlarının temelinde genellikle dil, sosyokültürel, duyuşsal, psikolojik ve ekonomik faktörler bulunmaktadır (Sarier, 2020: 83; Sariahmetoğlu, ve Kamer, 2021: 613). Birçok araştırmacı, dil sorunlarının bu zorlukların başında geldiğini

belirtmektedir (Gültekin, 2015: 9; Güngör, 2015: 23; Akay ve Uzun, 2018: 36; Sağlam ve İlksen Kanbur, 2017: 311; Zayimoğlu Öztürk, 2018: 53; Türkyılmaz Arı ve Yaylacı, 2023: 102). Dil ile ilgili yaşanan sorunlar, yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal yaşama ve akademik başarılarına uyum sağlama sürecini zorlaştırarak geciktirmekte ve önemli uyum zorluklarına neden olmaktadır. Özellikle dil engeli, yabancı uyruklu öğrencilerin dersleri anlamalarını, öğretmenleriyle etkili iletişim kurmalarını ve sınıf içi etkileşimde bulunmalarını engelleyebilmektedir. Bu durum, öğrencilerin kendilerini dışlanmış hissetmelerine ve okul ortamına uyum sağlamakta zorlanmalarına yol açabilmektedir (Polatcan, 2019: 153; Gökyer, 2017: 100). Dil engeliyle birlikte, yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal ve kültürel farklılıklarından kaynaklanan sosyokültürel uyum sorunları, duyuşsal ve psikolojik faktörler de yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim sürecinde karşılaştıkları zorlukları artırabilir (Benli Özdemir, 2018: 1217; Saklan ve Karakütük, 2022: 65).

Dil engeli ve sosyokültürel uyum sorunlarının eğitime etkileri, bireyin bilgiye erişim becerilerini de doğrudan etkileyen okuma sürecinin önemini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, okuma becerisi, yalnızca bireyin akademik başarısı için değil, aynı zamanda sosyal yaşamda etkin bir şekilde var olabilmesi için de kritik bir rol oynamaktadır. Buna göre okuma okuyucunun yalnızca sözcükleri okuması değil; aynı zamanda okuduklarının anlamlarına ulaşması ve eş zamanlı olarak birbirine bağlı birçok görevi yerine getirdiği karmaşık bir süreçtir (Miller ve Schwanenflugel, 2006). Bireyin okuma ve okuduklarından anlam çıkarabilme becerisi kazanması, insanın kendi yaşamını anlamlı hale getirmesi açısından yapabileceği en değerli katkılardan biridir. Bugünün toplumunda okuma, yaşamın devam etmesi ve yaşama ayak uydurabilmek için kazanılması gereken bir beceri olarak kabul edilmektedir (Avcıoğlu ve Akçamete, 1993; Etlan, 2021). Bu ifadeden anlaşılacağı üzere, okuma becerisi yaşamsal faaliyetleri başarılı bir şekilde gerçekleştirmede önemli bir yere sahiptir. Bireyler hayatları boyunca iletişim kurarken ya da yeni öğrenmeler gerçekleştirirken okuma becerisini sıklıkla kullanırlar. Bireyin kendi ana dilinde okuma yapması ve okuduğunu anlaması daha kolay olacaktır. Türkiye’de öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin gündelik hayatlarında ve okulda kendi uyruklarından insanlarla iletişim kurarken ana dilleri olan Arapçayı kullanmaları okuma becerisini geliştirmenin önündeki en büyük engeldir. Okuma alışkanlığı olmayan ve okuduğunu anlamayan öğrencilerin derslerinde başarılı olmaları, söz varlığını geliştirmeleri ve yeni deneyimler kazanmaları beklenemez (Ünal, 2006: 62). Günümüzde

Türkiye’de öğrenim gören Suriyeli öğrenci oranının fazla olduğu sınıflarda genellikle iletişim kurmada kendi ana dillerini daha çok kullanan öğrencilerin, okuma ve okuduğunu anlamada ana dili Türkçe olan öğrencilerin gerisinde kaldıkları gözlemlenmektedir.

1.1. Problem Cümlesi

Bu çalışmada ilkokula devam eden Türkiye’de öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin okuma güçlüklerinin odağında yer alan sınıf kaygısı ve yabancı dil okuma kaygıları kapsamında okuma güçlüklerinin belirlenmesi gerekmektedir.

1.2. Araştırmanın Önemi

Suriyeli öğrenciler sosyokültürel olarak farklı bir yapıdan Türkiye’ye gelmişlerdir. Ana dil farklılıkları, kültürel farklılıklar ve ekonomik imkânsızlıklar gibi nedenler bu öğrencilerin eğitim sisteminden yeterince yararlanmalarını ve istenilen başarıya ulaşmalarını engelleme riski taşımaktadır. Eğitim sisteminde ortaya çıkan risklerin başında okuma güçlüğü gelmektedir; çünkü okuma güçlüğü yaşayan bir öğrencinin diğer akademik alanlarda başarılı olması beklenemez. Okuma güçlüğünde önemli unsurlardan ikisi: sınıf kaygısı ve okuma kaygısıdır. Bu iki değişken birçok araştırmacıya göre (Çeliktürk ve Yamaç, 2015; Yamaç ve Sezgin, 2018; Türkben, 2020; Özcan ve Karakaya, 2020; Aygün, 2021; Ektirici, Kılıççalar ve Kalaycı, 2023; Altunkaya, 2024.) okuma güçlüğüne neden olan bireysel kaygılardır. Bu açıdan, Türkiye’de öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin eğitim sisteminde karşılaşacakları sorunların temelinde yatabilecek okuma güçlüklerinin tespiti, bu güçlüğü olası nedenlerinden sınıf ve okuma kaygılarının etkisinin ele alınması ve okuma problemlerinin giderilmesi açısından önem arz etmektedir.

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Türkiyede öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin bakış açıları doğrultusunda yabancı dille eğitim gören öğrencilerin okuma kaygılarının kaynaklarını belirlemektir. Ancak bu kaynakları belirleyebilmek için; yabancı dil okuma kaygısının Türkçe ve Arapça öğretimi bağlamında genel yabancı dil kaygısından ayırt edilebilir bir faktör olup olmadığının belirlenmesi gerekmektedir. Bu amaç doğrultusunda, bu çalışmada dört alt amaç belirlenmiştir.

1. Yabancı Dil Sınıf Kaygısı ile katılımcıların demografik özellikleri arasında bir fark var mıdır?

2. Yabancı Dil Okuma Kaygısı ile katılımcıların demografik özellikleri arasında bir fark var mıdır?

3. Okuma başarısı (Türkçe okuma puanları) ile katılımcıların Yabancı Dil Sınıf Kaygısı ve Yabancı Dil Okuma Kaygısı arasında bir ilişki var mıdır?

4. Yabancı Dil Sınıf Kaygısı ile Yabancı Dil Okuma Kaygısı arasında bir ilişki var mıdır?

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

1. 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Hatay ili Reyhanlı ve Kumlu ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarındaki farklı kademelerde ilkokula devam eden Türkiye’de öğrenim gören Suriyeli öğrencilerle sınırlıdır.

2. Elde edilen veriler; Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği (YDSKÖ) ve Yabancı Dil Okuma Kaygı Ölçeği (YDOKÖ) sorularının kapsamıyla sınırlıdır.

3. Yaşları göz önüne alınarak çalışmaya katılan öğrencilerin anlama düzeyleri ile sınırlıdır.

4. Ölçekler İngilizceden Türkçeye çevrilmiş olup, Türkçeden de Suriyeli öğrencilerin anlayabilmesi için Arapçaya çevrilmiştir. Bu bağlamda, çeviriden kaynaklanabilecek anlam kaymaları bir diğer sınırlılık olarak değerlendirilmektedir.

1.5. Varsayımlar

Öğrencilerin Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği (YDSKÖ) ve Yabancı Dil Okuma Kaygı Ölçeği (YDOKÖ) anketlerinde yer alan ifadeleri anladığı ve bu ifadelerle ilgili davranışlara gerçek düşünceleriyle yanıt verdiği varsayılmıştır.

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Okuma

Okuma, okuyucuların yazılı metindeki kelimeleri çözümleyerek ses bilgisel, morfolojik ve ortografik bilgi ve becerilerini etkin bir şekilde kullanmalarıyla başlayan bir süreçtir. Bu çözümleme aşamasının ardından, okuyucular kelimeleri mevcut sözcük dağarcıkları, geçmiş bilgi birikimleri ve deneyimleri ile bağdaştırarak anlamlandırır. Son aşamada ise, anlam kazandırılan kelimelerden oluşan cümleler söz dizimsel olarak incelenir ve metnin aktarmak istediği mesaja ulaşılır (Güldenoğlu, Kargin, ve Miller, 2015).

Akyol (2007) okumayı “okuyucu ve yazar arasında uygun koşullarda gerçekleşen fikir alışverişi” olarak tanımlamaktadır. Burada vurgulanan okuma sürecinde bilgiler arasında ilişki kurmanın ne kadar önemli olduğudur. Bilgiler arasında ilişki kurma sürecinde etkili olan bazı özellikler vardır. Bunlar bilişsel ve duyuşsal özelliklerdir. Bu özellikler bireylerin okuma sürecinde etkili olan niteliklerindendir.

Öz (2011) ise okumayı sözcükler üzerinde gözün yaptığı sıçramalar sonucunda anlam çıkarma süreci olarak tanımlamaktadır. Okuma becerisinin gerçekleştirilmesinde görme duyusunun hareketlerinin önemli olduğunu öne sürmektedir.

Demirel (1999), okumayı "bilişsel davranışlarla psiko-motor becerilerin ortak çalışmasıyla, yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliği" olarak tanımlarken, Öztürk (2008), okuma sürecini, basılı kelimeleri duyularımız aracılığıyla algılayıp ardından bu kelimeleri anlamlandırma, kavrama ve yorumlama üzerine şekillenen zihinsel bir faaliyet olarak tanımlamaktadır. Bu tanım, okumanın yalnızca bir algılama süreci olmadığını, aynı zamanda derin bir anlama ve yorumlama çabasını içerdiğini vurgulamaktadır. Okuma, sadece gözlerin metne kaydığı, sözcüklerin anlamlandırıldığı bir süreç değildir. Aynı zamanda yazının yapı taşları olan sözcüklerin, cümlelerin, noktalama işaretlerinin ve diğer öğelerin bir araya gelerek

anlamın oluşturulduğu karmaşık bir zihinsel etkinliktir. Bu bağlamda, okuma bir bütün olarak değerlendirildiğinde, sadece metni gözlerle takip etmekle kalmaz, aynı zamanda metindeki bağlantıları kurar, önceki bilgiyle ilişkilendirir ve anlam çıkarırız. Okuma, yazılı sembollerden anlamı çıkarma eylemi olduğu kadar, bilişsel becerilerin ve psiko-motor işlevlerin etkileşimiyle gerçekleşen karmaşık bir süreçtir (Razon, 1982; Kurudayıoğlu ve Dölek, 2018).

Okuma sürecinde dikkat, görsel ve işitsel ayırım da önemli bir rol oynamaktadır (Akyol, 2011). Görsel ve işitsel ayırım yeteneği, okumanın verimliliğini ve anlama düzeyini doğrudan etkileyebilir. Okuma, sadece gözlerle metni takip etmek değil, aynı zamanda görsel bilgileri işleyerek anlam çıkarma sürecidir. Gözlerle alınan görüntüler, zihinsel işlevlerden geçerek anlam kazanır. Bu nedenle, okuma sadece basit bir görsel algılama süreci değil, aynı zamanda okuyucunun etkin bir şekilde katılımını gerektiren karmaşık bir beceridir. Dikkat eksikliği veya görsel işitsel ayırım problemleri, okumanın etkinliğini ve anlama düzeyini olumsuz yönde etkileyebilir. Dolayısıyla, okuma sürecinde dikkat ve görsel işitsel ayırım becerilerinin geliştirilmesi, okuma becerisinin artırılması açısından önemlidir (Yurdakul, 2014).

Okuma, dilsel ve bilişsel becerilerin gelişimine önemli katkılarda bulunan temel bir yetenektir (Sylva ve Hurry, 1996). İyi bir okuma becerisine sahip olan bireyler, öğrenim hayatları boyunca başarı elde etme eğilimindedirler. Ancak okumanın faydaları sadece akademik başarı ile sınırlı değildir; okuma, iş ve mesleki yaşamda ilerleme, boş zamanları değerlendirme ve sosyal etkileşimde bulunma gibi birçok alanda da önemli bir role sahiptir. Okumanın sadece öğretim hayatında değil, aynı zamanda bireyin tüm yaşamı boyunca gerekli olan bir beceri olduğu açıktır. Tanımda da belirtildiği gibi, okuma yeteneği sadece sınıflarda kullanılan bir araç değil, aynı zamanda mesleki gelişim, sosyal etkileşim ve kişisel gelişim açısından da önemlidir. Dolayısıyla, okuma becerisinin geliştirilmesi, bireyin hayatının her alanında başarı ve memnuniyet için kritik bir faktördür (Şenol, 1999).

Okuma, bir yazıdaki sembolleri (ya da imleri) tanıma, seslendirme ve anlamlandırma etkinliği olarak tanımlanmaktadır (Cemaloğlu, 2001; Keskinılıç, 2002). Ancak, okuma süreci basit bir işlem değildir; aksine, birçok farklı değişkenin eş zamanlı olarak çalışmasıyla gerçekleşir.

Okuma, yazıların anlamlandırılarak yorumlanması sürecidir. Bu tanıma göre, okuma sadece yazıları gözlerle takip etmekle sınırlı kalmaz; aynı zamanda okunan

metinlerin anlamının kavranması ve yorumlanması sürecini de içerir. Yani, okuma sadece gözle yapılan bir eylem değil, aynı zamanda zihinsel bir etkinliktir. Okuma sürecinde, okunan metnin içeriği anlaşılır, kelimelerin ve cümlelerin anlamları çözümlenir ve metnin genel anlamı kavranır. Bu nedenle, okuma becerisi, bir metni sadece okumakla kalmaz, aynı zamanda o metni anlamlandırma ve yorumlama yeteneğini de içerir (Harris ve Sipay, 1990).

Sever'e (1997) göre, "okuma etkinliği, duygu ve düşüncelerin kavranması, çözümlenmesi ve değerlendirilmesi gibi fizyolojik, zihinsel ve ruhsal yönleri olan karmaşık bir süreçtir". Bu tanıma göre, okuma sadece sözcükleri gözle takip etmek değil; aynı zamanda okunanların anlamlarını kavrama ve eş zamanlı olarak birçok farklı görevi yerine getirme sürecidir (Miller ve Schwanenflugel, 2006). Her iki tanım da, okuma becerisinin ne kadar karmaşık olduğunu vurgular. Bu karmaşıklık, okuyucunun metni sadece kelime düzeyinde değil, aynı zamanda derinlemesine anlama ve değerlendirme süreçlerini içeren bir faaliyet olarak ele almasını gerektirir. Ancak, bu karmaşıklık bazı zorlukları da beraberinde getirir. Özellikle okuma becerisinde sorun yaşayan bireylerin hangi süreçlerde sorun yaşadığını belirlemek ve bu sorunları çözmek, hem aileler hem de öğretmenler için önemli bir zorluk oluşturabilir. Bu nedenle, okuma güçlükleriyle başa çıkmak için bireysel ve etkili müdahale stratejileri geliştirme gerekliliği ortaya çıkar.

Okuma ile ilgili diğer tanımlara bakıldığında, Akyol'a (2011) göre okuma, "okuyucunun metni anlamaya çalıştığı, anladıklarını ve ön bilgilerini birleştirerek yeni anlamlar ortaya koymaya çalıştığı, uygun bir ortamda gerçekleşen, okuyucuyla yazar arasındaki bir görüş alışverişidir". Bu tanıma göre, okuma sadece metni gözle takip etmekle kalmaz, aynı zamanda okunanları anlamaya çalışma ve önceki bilgilerle ilişkilendirme sürecini içerir. Güneş'e (2013) göre ise, okuma süreci yazılı metinlerin zihinsel kavramlara dönüştürüldüğü, anlamlandırıldığı ve beyinde yapılandırıldığı en önemli öğrenme alanıdır. Bu tanıma göre, okuma sadece dışsal bir etkinlik değil, aynı zamanda içsel bir süreçtir ve okuyucunun düşünce dünyasını zenginleştiren bir etkinliktir. Her iki tanım da, okumanın sadece kelime düzeyinde algılanamayacak kadar karmaşık bir süreç olduğunu vurgular. Okuma, sadece metni gözle takip etmekle kalmaz; aynı zamanda metnin derin anlamını kavrama, düşünsel süreçlere dönüştürme ve yeni bilgilerle ilişkilendirme sürecidir.

Akyol'a (2013) göre, okuma yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerektiren dinamik bir anlam kurma sürecidir. Bu tanıma göre, okuma

sadece metni anlamaya çalışmakla kalmaz, aynı zamanda okuyucunun metinle etkileşim halinde olarak yeni anlamlar üretmesine olanak sağlar. Tanımlardan da anlaşılacağı üzere, okuma sadece eğitim hayatında değil, bireyin tüm yaşamı boyunca gereksinim duyduğu vazgeçilmez becerilerden biridir. Okuma, öğrenme becerisinin gelişiminde önemli bir rol oynar ve bireyin hayat boyu öğrenme sürecinde temel bir araç olarak işlev görür. Balcı'ya (2013) göre, okumanın hayat boyu bir öğrenme kaynağı olarak kullanılması, bir alışkanlık halini almasını sağlar. Bu nedenle, okuma alışkanlığının kazandırılması ve geliştirilmesi, bireyin kişisel gelişimi ve bilgi birikiminin artırılması açısından son derece önemlidir.

Kırkkılıç ve Akyol'a (2009) göre, okuma süreci okuyucu ile yazar arasında uygun bir iletişim ortamında gerçekleşen bir görüş alışverişidir. Okuma süreci, genellikle sekiz aşamadan oluşur. Bu aşamalar şunlardır: hazırlık ve taklit aşaması, başlangıç aşaması, gelişim aşaması, ilerleme aşaması, ilişkilendirme aşaması, akıcı okuma aşaması, ustalık aşaması ve bağımsız okuma aşaması.

2.2. Okumayı Etkileyen Faktörler

Okuma becerisinde birçok duyu organı aktif olarak rol almaktadır. Akyol'a (2015) göre, öğrencilerin okuma becerisi kazanmaya hazır hale gelme sürecinde yaş, cinsiyet, sağlık durumu, genel zekâ ve dikkat gibi çeşitli faktörler etkilidir. Bu faktörlerden özellikle takvim yaşı, ülkelere göre farklılık gösteren bir değişkendir. Ülkelerin gelişmişlik seviyelerine bağlı olarak çocukların okula başlama yaşları da farklılık arz etmektedir.

Susar Kırmızı (2011), okuma sürecini etkileyen faktörler arasında zekâ, dikkat, okuma motivasyonu, ilgi, hazırbulunuşluk ve ön bilgilerin önemli bir rol oynadığını belirtir. Bu süreci etkileyen duyuşsal faktörlerden biri olan kaygı, öğrencilerin okuma performansını doğrudan etkileyebilir. Türk Dil Kurumu (TDK, 2023) kaygıyı “endişe duyulan düşünce” olarak tanımlamaktadır ve bu endişeye yol açabilecek birçok sebep bulunmaktadır.

Melanlıoğlu (2014), okuma sürecinde yaşanan kaygının hafıza ile bağlantılı olarak ortaya çıktığını belirtmektedir. Kişilerin sözcük tanımlamada yaşadıkları güçlükler ve okuma stratejilerini kullanmada yetersiz kalmaları, kaygı düzeyini artıran önemli etkenlerdir. Yılmaz (2019) ise, bu tür zorlukların bireylerin okuma becerilerini olumsuz etkilediğini ve zayıf okuma yeteneğine sahip bireylerde bu

özelliklerin daha belirgin olduğunu ifade etmiştir. Artan kaygı düzeyine bağlı olarak bireylerde davranış değişiklikleri gözlemlenebilmektedir.

2.3. Akıcı Okuma

Akıcı okuma, metni doğru bir biçimde, noktalama işaretlerine dikkat ederek ve dinleyicilerin kolayca takip edebileceği uygun bir hızda okumayı ifade eder. Akyol (2015), akıcı okumayı noktalama işaretlerine özen gösterilen, doğru vurgu ve tonlamaların kullanıldığı, tekrar, duraksama veya heceleme gibi okuma hatalarından uzak, doğal bir sohbet havasında yapılan okuma olarak tanımlar.

Akıcı okuma, okuma sürecinde önemli bir faktör olarak kabul edilir ve okuma becerisinin temel bir bileşenidir (Kuschel, 2022; Rasinski, 2012). Ulusal Okuma Paneli (NRP, 2000) kapsamında yapılan kapsamlı çalışma, okumanın beş temel bileşeninden birinin akıcı okuma olduğunu ortaya koymuştur. Akıcı okumanın, okuduğunu anlama becerisiyle yakından ilişkili olması, bu becerinin ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Araştırmalar, akıcılığın anlama becerisini güçlü bir şekilde etkilediğini göstermektedir (Öncü, 2023). Yani, akıcı okuma becerisi geliştikçe, okuyucular metinleri daha kolay anlar ve daha iyi yorumlarlar. Bu nedenle, akıcı okuma becerisinin geliştirilmesi, okuma anlama becerilerini artırmak için önemli bir adımdır.

Başka bir deyişle, okuma öğreniminin ilk yıllarında akıcı okuma becerileri gelişmeyen bir öğrenci, ilerleyen yıllarda okuduğunu anlama konusunda zorluklar yaşama eğilimindedir. Bu durumun temel nedeni, akıcı okuma becerisine sahip olmayan öğrencilerin metindeki kelimeleri ve aralarındaki anlamsal ilişkileri çözme konusunda zorluk yaşamalarıdır (Acosta-Tello, 2019). Bu nedenle, akıcı okuma becerisinin geliştirilmesi, okuduğunu anlama becerilerinin güçlenmesi için hayati önem taşır.

Bir diğer ifadeyle, okuma öğrenme sürecinin ilk yıllarında akıcı okuma becerileri gelişmeyen bir öğrenci, ilerleyen yıllarda okuduğunu anlama konusunda güçlükler yaşama eğilimindedir. Akıcı okuma becerisinin zayıf olması, öğrencilerin metinleri yeterince anlamalarını engelleyebilir. Bu durumun temel nedeni, akıcı okuma becerisine sahip olmayan öğrencilerin metindeki kelimeleri ve cümleleri doğru şekilde bir araya getirme ve anlamlarını çıkarma konusunda zorluk yaşamalarıdır (Kaya, 2016). Özetle, akıcı okuma becerisinin eksikliği, okuduğunu anlama becerisini olumsuz yönde etkileyebilir. Bu nedenle, okuma öğrenme

sürecinde akıcı okuma becerisinin geliştirilmesi, öğrencilerin metinleri daha iyi anlamalarını ve etkili bir şekilde yorumlamalarını sağlamak için kritik bir öneme sahiptir.

Akademik açıdan beklenen düzeye ulaşamayan öğrenciler, okul hayatlarındaki ödevleri ve sorumlulukları yerine getirmede zorluklar yaşarlar. Bu durum, öğrencilerin hem arkadaşlarıyla hem de öğretmenleriyle olan ilişkilerinde sorunlara yol açabilir. Okuma becerilerindeki zayıflık, özellikle akıcı okuma becerisinde yaşanan kriz, öğrencilerin davranışlarında da olumsuz değişikliklere yol açabilir. Bu durum, öğrencilerin sınıf içinde dikkat dağınıklığı, motivasyon kaybı, hatta davranış krizleri yaşamasına neden olabilir. Dolayısıyla, okuma becerilerinin geliştirilmesi ve öğrencilere akıcı okuma becerisinin kazandırılması, onların sadece akademik başarılarını artırmakla kalmaz, aynı zamanda onların sosyal ve duygusal gelişimlerine de olumlu katkı sağlar (Susar Kırmızı, Özcan ve Şencan, 2016; Arabacı, 2022). Bu durumun bir sonucu olarak, okul yaşantısına uyum sağlamakta zorluk çeken öğrenciler, mezun olduklarında toplumsal yaşama karışırken çeşitli zorluklarla karşılaşabilirler. Tüm bu zorluklar göz önünde alındığında, akıcı okuma becerisinin önemi daha da belirgin hale gelir. Akıcı okuma becerisi sadece okuma süreci açısından değil, aynı zamanda öğrencilerin akademik ve sosyal hayatları açısından da son derece önemlidir. Akıcı okuma becerisine sahip olan öğrenciler, okul yaşantısında daha başarılı olma eğilimindedirler. Daha iyi okuma becerilerine sahip oldukları için dersleri daha iyi anlarlar ve ödevlerini daha etkili bir şekilde yerine getirebilirler. Ayrıca, akıcı okuma becerisi, öğrencilerin sosyal ilişkilerini ve iletişim yeteneklerini de geliştirir. Dolayısıyla, akıcı okuma becerisinin kazandırılması, öğrencilerin akademik başarılarını artırmanın yanı sıra, toplumsal yaşama uyum sağlamalarına da yardımcı olur (Fırat ve Ergül, 2020).

Akıcı okuma terimi, alan yazınında pek çok farklı tanımla karşımıza çıkmaktadır. Bu çeşitlilik, zaman içinde akıcı okumanın farklı yönlerinin keşfedilmesiyle ortaya çıkmıştır. Güncel çalışmalardaki tanımlar incelendiğinde, akıcı okumanın temel bir özelliği olarak, okurun metindeki kelimeleri doğru, uygun hız ve prozodi ile okuma yeteneği olarak tanımlanabileceği görülmektedir (Kocaarslan, 2019). Ancak, bu tanımın basitliği, akıcı okumanın gerçekte ne kadar karmaşık bir beceri olduğunu gizleyebilir. Akıcı okuma, doğası gereği içinde birçok bileşeni barındırdığından oldukça karmaşık bir yapıya sahiptir (Akyol ve Kodan, 2016).

Akıcı okuma becerisi, sadece metinleri hızlı bir şekilde okumakla ilgili değildir. Aynı zamanda, metindeki kelimelerin anlamlarını doğru bir şekilde çıkarma, cümleleri akıcı bir şekilde okuma, metindeki bağlantıları kurma, anlam bütünlüğünü sağlama ve metin üzerinde düşünme gibi birçok farklı beceriyi içerir. Dolayısıyla, akıcı okuma becerisinin tam anlamıyla geliştirilmesi ve anlaşılması, basit bir tanımla yetinmekten çok daha fazlasını gerektirir (Ateş ve Yıldız, 2011).

Şekil 1.

Akıcı okumanın bileşenleri (Öncü, 2023)



Yukarıdaki şekilden de anlaşılacağı üzere, akıcı okuma becerisi doğruluk, hız ve prozodi bileşenlerinden meydana gelir. Ancak, bu şekil bileşenlerin sadece kelime tanıma becerisiyle ya da tek başına okuma hızıyla açıklanamayacağını göstermektedir (Kuschel, 2022). Akıcı okuma, metindeki kelimeleri hızlı bir şekilde tanımakla kalmaz, aynı zamanda doğru bir şekilde anlamlandırma, uygun bir hızda ve vurguyla okuma, cümleleri akıcı bir şekilde okuma, metindeki bağlantıları kurma ve anlam bütünlüğünü sağlama gibi birçok farklı beceriyi içerir. Dolayısıyla, akıcı okuma becerisi, sadece hızlı okumakla değil, aynı zamanda doğru, anlamlı ve akıcı bir okuma süreciyle de ilgilidir (Öncü, 2023).

Akıcı okumayı oluşturan üç bileşene yakından bakılacak olursak, doğruluk, okurun metindeki kelimeleri hatasız bir şekilde okuyabilmesini ifade eder. Bu, okurun metindeki her kelimeyi doğru bir şekilde tanıyıp okuyabilmesi, yanlış okuma veya atlamaların olmaması anlamına gelir. Dolayısıyla, doğruluk, akıcı okuma sürecinde temel bir bileşendir ve okurun metni doğru bir şekilde anlaması için gereklidir (Özata ve Haznedar, 2018). Akıcı okumanın temelini oluşturan bu bileşen, okurun sahip olduğu fonolojik farkındalık becerisi, ses bilgisi ve kelime hazinesi ile yakından ilişkilidir. Doğruluk, okurun metindeki kelimeleri hatasız bir şekilde okuyabilmesini gerektirir. Bu beceri, okurun kelime bilgisi, seslerin doğru bir şekilde

tanınması ve ses-sembol ilişkisinin sağlanmasıyla gelişir. Dolayısıyla, doğruluk, akıcı okuma becerisinin gelişmesinde fonolojik farkındalık, ses bilgisi ve kelime hazinesi gibi temel okuma becerileriyle yakından ilişkilidir. Bu temel becerilerin güçlenmesi, okurun metindeki kelimeleri daha doğru bir şekilde tanınmasına ve okumasına yardımcı olur. Bu da akıcı okuma becerisinin gelişimine önemli ölçüde katkı sağlar. (Özata, Babür ve Haznedar, 2016). Okurun fonolojik farkındalık, ses bilgisi ve kelime hazinesi gibi temel becerilerinde ortaya çıkabilecek eksiklikler, onun kelimeleri doğru bir şekilde tanınmasını engelleyebilir. Bu eksiklikler, okuma sürecini yavaş, zahmetli ve verimsiz hale getirebilir. Örneğin, okurun fonolojik farkındalık becerisinde eksiklik varsa, okur sesleri doğru bir şekilde ayırt etmekte zorlanabilir ve kelimeleri yanlış telaffuz edebilir. Benzer şekilde, yetersiz bir kelime hazinesi, okurun metindeki kelimeleri tanınmasını ve anlamlandırmasını zorlaştırabilir. Bu durum, okurun metni anlamlandırma sürecini yavaşlatır ve okuma verimliliğini azaltır (Kargın, Güldenoğlu ve Sümer, 2019).

Akıcı okumanın başarılı bir şekilde sürdürülebilmesi için, kelimelerin doğru bir şekilde okunmasının yanı sıra hızlı ve bilişsel açıdan fazla çaba harcamadan tanımlanması gerekmektedir (Özata ve Haznedar, 2018). Bu durum, akıcı okumanın bir diğer önemli bileşeni olan okuma hızını ortaya çıkarmaktadır. Okuma hızı, akıcı okuma sürecinin vazgeçilmez bir parçasıdır. Okur, metnin anlamını kavramak için yazılı sembolleri sözlü dile çevirirken zihinsel açıdan fazla bir çaba sarf etmeden, neredeyse otomatik bir şekilde okuma hızını artırır. Burada, akıcı okumanın daha iyi anlaşılabilmesi açısından otomatiklik terimine ayrı bir parantez açmak önemlidir. Otomatiklik, okurun kelimeleri tanıma sürecinin otomatikleşmesi anlamına gelir. Yani, okur, kelimeleri tanımak için bilinçli bir çaba harcamak zorunda kalmaz; bu işlem, zamanla otomatik hale gelir ve doğal bir akıcılık kazanır. Bu da okuma hızını artırır ve anlama sürecini kolaylaştırır. Dolayısıyla, akıcı okuma sürecinde okuma hızı ve otomatiklik birbirini tamamlayan önemli bileşenlerdir (Örge, Babür, Borkan ve Haznedar, 2021).

Okuma biliminde otomatiklik teorisini geliştirmiş olan Laberge ve Samuels (1974), otomatikliği okurun metni meydana getiren kelimeleri daha az dikkatle başarılı bir şekilde tanımlayabilmesi olarak ifade etmiştir. Bu teoriye göre, insanların dikkat kaynaklarının kullanım süresi oldukça sınırlıdır. Otomatiklik teorisine göre, okuma sürecindeki başarının temeli, okurun kelimeleri tanıma sürecini dikkatini çok fazla dağıtmadan otomatikleştirmesine dayanır. Başka bir deyişle, okur, metindeki

kelimeleri tanıma sürecini dikkatini bilinçli bir şekilde yönlendirerek değil, otomatik olarak gerçekleştirir. İnsanların dikkat kaynaklarının sınırlı olması nedeniyle, okur metindeki her kelimeyi tanıma sürecine aynı düzeyde dikkat harcayamaz. Bu nedenle, okurun metni akıcı bir şekilde okuyabilmesi, dikkatini daha fazla odaklayarak okumanın başlangıç aşamasında kelimeleri tanıma sürecini otomatik hale getirmesine bağlıdır. Başka bir deyişle, akıcı okumanın temeli, okurun kelimeleri tanıma sürecini otomatikleştirmesidir. Bu otomatikleşme sayesinde, okur, metni daha hızlı ve daha az çaba harcayarak okuyabilir. Dolayısıyla, akıcı okuma becerisi, kelimeleri tanıma sürecini otomatik hale getirme yeteneğine dayanır.

Şekil 2.

Otomatiklik teorisine göre dikkat kaynaklarının kullanımı (Öncü, 2023)



Okuma akıcılığı zayıf olan okurlar, karşılaştıkları kelimelerin kodunu çözmeye odaklanmak için zihinsel dikkat kaynaklarının büyük bir bölümünü bu işleme ayırırlar. Bu durum, kelimelerin anlamına odaklanmalarını engeller ve metnin anlamını kavramalarını zorlaştırır. Öte yandan, okuma akıcılığı yüksek olan okurlar, kelimelerin kodunu çözmeye otomatiklik kazandıkları için zihinsel dikkat kaynaklarının büyük bir bölümünü kelimelerin anlamına odaklamayı başarırlar. Bu sayede, okudukları metni daha rahat bir şekilde anlayabilirler. Bu durum, okuma akıcılığı düzeyi ile okurun metni anlama yeteneği arasında doğrudan bir ilişki olduğunu gösterir. Akıcı okuyanlar, metni anlamaya odaklanırken, akıcı olmayanlar ise kelimelerin kodunu çözmek için daha fazla çaba harcarlar, bu da metnin anlaşılmasını zorlaştırır. Dolayısıyla, okuma akıcılığı yüksek olan okurlar, metni daha kolay ve hızlı bir şekilde kavrayabilirken, akıcı olmayanlar metni anlama sürecinde daha fazla zorlanırlar (Öncü, 2023). Bu durum, akıcı okumanın, kelimelerin doğru bir şekilde tanınması ve bu kelimelerin anlamının hızlı bir şekilde kavranması olmak üzere iki temel aşamadan oluştuğunu göstermektedir. Akıcı okumada, kelimelerin doğru bir şekilde tanınması kadar, bu kelimelerin anlamının hızlı bir şekilde kavranması da önemlidir. Otomatiklik teorisi, akıcı okumada

kelimelerin doğru bir şekilde tanınmasının yanı sıra, kelime tanıma hızının da ne kadar önemli olduğunu vurgular. Ayrıca, okuma hızı, bir öğrencinin akıcılık düzeyini belirlemede en yaygın kullanılan yöntemlerden biridir. Öğreticiler, öğrencilerin sesli okuma sırasında dakikada okudukları kelime sayısını ölçerek okuma becerilerini değerlendirirler. Bu ölçüm, öğrencilerin okuma hızı ve akıcılık düzeyi hakkında değerli bilgiler sağlar ve okuma becerilerinin gelişimini izlemek için önemli bir araçtır. Dolayısıyla, okuma hızı, öğrencilerin akıcılık düzeylerini belirlemede kritik bir rol oynar ve okuma becerilerinin gelişimini değerlendirmede önemli bir kriterdir. (Uzunkol, 2013).

Bütün bu durumlar göz önüne alındığında, okuma hızıyla akıcı okuma arasında doğrudan bir eşitlik kurulmamalıdır. Ayrıca, okuma hızı ile okuduğunu anlama arasında lineer bir ilişki olduğu varsayımı da doğru değildir. Okuma alan yazınındaki çalışmalar, daha hızlı okumanın metnin daha iyi anlaşılmasıyla doğrudan ilişkili olmadığını göstermektedir (Baştuğ, 2021). Akıcı okuma, kelime tanıma süreci ile anlam oluşturma arasında bir köprü görevi görür. Bu bağlamda, akıcı okuma sadece kelimelerin tanınmasıyla değil, aynı zamanda bu kelimelerin anlamının kavranmasıyla da ilgilidir. Akıcı okuyanlar, kelimeleri hızlı bir şekilde tanıyıp anlamlandırarak metni daha iyi anlarlar. Dolayısıyla, akıcı okuma, okuma hızıyla anlama arasında karmaşık bir ilişkiyi ifade eder. (Öncü, 2023).

Otomatiklik teorisi, akıcı okuma sürecinde kelimelerin doğru bir şekilde tanınmasının yanı sıra bu tanıma işleminin ne kadar hızlı gerçekleştiğinin de önemli olduğunu vurgular (LaBerge ve Samuels, 1974'den aktaran: Uzunkol, 2013). Kelimelerin hızlı bir şekilde tanınması, okuma sürecinin akıcı ve verimli bir şekilde ilerlemesini sağlar. Bu bağlamda, okuma hızı, bir öğrencinin akıcılık düzeyini değerlendirmede en yaygın kullanılan ölçüttür. Öğreticiler, öğrencilerin sesli okuma sırasında dakikada okudukları kelime sayısını ölçerek okuma becerilerini değerlendirirler. Bu ölçüm, öğrencilerin okuma hızı ve akıcılık düzeyi hakkında değerli bilgiler sağlar ve okuma becerilerinin gelişimini izlemek için önemli bir araçtır. Dolayısıyla, okuma hızı, öğrencilerin akıcılık düzeylerini belirlemede kritik bir rol oynar ve okuma becerilerinin gelişimini değerlendirmede önemli bir ölçüttür. Bu nedenle, okuma hızı üzerinde yapılan değerlendirmeler, öğrencilerin okuma becerilerini anlamak ve geliştirmek için önemli bir araç olarak kullanılır (Öncü, 2023). Ancak, okuma hızı ile akıcı okuma arasında doğrudan bir eşitlik kurulamayacağı gibi, okuma hızı ile okuduğunu anlama arasında lineer bir ilişki

olduğu düşünülmemelidir. Okuma alan yazınındaki çalışmalar da daha hızlı okumanın metnin daha iyi anlaşılmasıyla doğrudan ilişkili olmadığını göstermektedir. Yani, okuma hızı arttıkça anlama yeteneğinin de arttığı şeklinde bir genelleme yapmak doğru değildir. Akıcı okuma, kelimeleri hızlı bir şekilde tanıyıp anlamlandırarak metni daha iyi anlama becerisiyle ilgilidir. Dolayısıyla, okuma hızıyla anlama arasındaki ilişki karmaşıktır ve sadece hızlı okumanın daha iyi anlama ile sonuçlanacağı şeklinde bir varsayım geçerli değildir (Baştuğ, 2021).

Akıcı okumanın bir diğer önemli bileşeni prozodidir. Pek çok akıcı okuma çalışmasında göz ardı edilen prozodi, okurun metindeki noktalama ve imla kurallarını dikkate alarak okuma sürecinde vurgulara, tonlamalara ve anlam birimlerine odaklanmasını sağlar. Prozodi, okuma becerisinin tamamlayıcı bir unsuru olarak, okurun metni daha iyi anlamasına ve daha etkili bir şekilde iletişim kurmasına yardımcı olur. Bu nedenle, akıcı okuma becerisinin geliştirilmesinde prozodinin önemi büyüktür (Kaya, 2016). Prozodi, okuyucunun metindeki noktalama işaretlerini ve imla kurallarını dikkate alarak okuma sürecinde vurgulara, tonlamalara ve anlam birimlerine odaklanmasını sağlayan önemli bir bileşendir (Paige, Smith, Rasinski, Rupley, Magpuri-Lavell, ve Nichols, 2019). “Prozodi kavramı daha çok konuşma becerisi ile ilgili bir terim olarak bilinmektedir ancak sesli okuma sırasında konuşma organları devrede olduğu için okuma ile de yakından ilgisi vardır (Mert Duran, 2021). Zayıf prozodiye sahip okurlar metinleri vurgu ve tonlamadan uzak, monoton bir ses tonuyla okurken, prozodik okurlar doğru yerlerde duraksayarak ve vurgulara dikkat ederek metni daha canlı bir şekilde seslendirirler. Okurun metni prozodik bir şekilde okuması, metnin anlamını doğru bir şekilde kavramasıyla yakından ilişkilidir. Bu nedenle, prozodinin okuduğunu anlama becerisiyle karşılıklı ilişkisi, onu akıcı okumanın önemli bir bileşeni haline getirir (Öncü, 2023). Prozodi, okuma sürecinde metnin anlamını daha iyi kavramak için gereklidir ve bu nedenle akıcı okuma becerisinin geliştirilmesinde önemli bir rol oynar.

Akıcı okuma, okumanın asıl amacı olan anlama sürecine ulaşmak için kritik öneme sahip bir beceridir. Bu beceri, doğruluk, hız ve prozodi gibi bileşenlerden oluşur. Bu bileşenlerden herhangi birinde meydana gelebilecek eksiklikler, okumanın akıcı bir şekilde gerçekleştirilmesini engelleyebileceği gibi, metnin anlaşılması açısından da sorunlar doğurabilir. Bu nedenle, akıcı okuma becerisinin her yönüyle geliştirilmesi, okuma sürecinin etkili bir şekilde tamamlanması için önemlidir (Emir, 2019).

2.4. Okuma Güçlüğü

Aynı kademe düzeyinde olmalarına rağmen bazı öğrenciler, kendi düzeylerindeki diğer öğrencilerle aynı düzeyde okuma becerilerini kazanamamaktadır. Bu öğrenciler okumada problemler yaşamaktadır. Kavram olarak okuma güçlüğü, sesi doğru tanıma ve çözümleme, okunanı anlama, akıcı okuma yapabilme; ve kelimeleri tam ve doğru telaffuz edebilme gibi ihtiyaç duyulan okuma becerilerinden herhangi birinin kazanılamamış olması sebebiyle insanın okuma esnasında yaşadığı zorluklardır.

Okuma güçlüğü, bir bireyin okuma ve yazma becerilerindeki yetersizlik, başarısızlık, bozukluk veya eksiklik olarak tanımlanır (Sidekli, 2014). Özellikle ilkokul çağındaki çocuklar, okuma yazma sürecinde birçok zorlukla karşılaşabilirler. Bu zorlukların en belirgin olanı, okuma ve yazma becerilerindeki eksikliklerdir. Okuma güçlüğü, bireyin yaşam koşullarının düzgün olmasına ve normal zekâ seviyesine sahip olmasına rağmen ortaya çıkabilir. Okuma güçlüğü yaşayan bireyler, okuma ve yazma becerilerindeki eksiklikler nedeniyle akranlarıyla kıyaslandığında daha fazla zorluk yaşarlar. Bu durum, özellikle okul başarısını ve öz güveni olumsuz yönde etkileyebilir. Okuma güçlüğü, birçok farklı nedenle ilişkilendirilebilir. Genetik faktörler, nörolojik gelişimdeki farklılıklar, çevresel etkiler ve öğrenme sürecinde yaşanan zorluklar, okuma güçlüğü'nün ortaya çıkmasında rol oynayabilir. Bu nedenle, okuma güçlüğü olan bireylerin tanınması ve desteklenmesi, onların okuma ve yazma becerilerini geliştirmek için önemlidir (Yılmaz, 2019).

Okuma güçlüğüyle baş etmenin ilk adımı, bireyin bu sorunu tanınması ve kabul etmesidir. Bu süreçte, ailenin ve eğitimcilerin desteği, sorunun çözümü açısından son derece önemlidir. Okuma güçlüğü yaşayan bireyin, ailesi ve eğitimcileriyle birlikte problemle başa çıkma stratejileri geliştirmesi ve uygulaması gerekmektedir. Ancak, okuma güçlüğüne çözüm yollarını bilmeyen ya da yeterli yönlendirme alamayan bireyler için bu durum oldukça karmaşık hale gelebilir. Bu nedenle, uzman rehberliğinde uygun destek ve yönlendirmelerle okuma güçlüğüyle baş etme süreci daha etkili ve başarılı olabilir (Sidekli ve Yangın, 2005).

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin belirlenmesi ve desteklenmesi amacıyla ülkemizde genellikle sınıf öğretmenleri tarafından Rehberlik ve Araştırma Merkezlerine (RAM) yönlendirilirler. RAM'larda yapılan testlerle öğrencilerin zihinsel engel durumu değerlendirilir ve gerektiğinde özel eğitim programlarına dâhil

edilirler. Bununla birlikte zekâ seviyeleri normal olan ancak okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler genellikle özel eğitim programlarına alınmamaktadır (Yılmaz, 2019). Bu öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek, okuduğunu anlama seviyelerini artırmak ve daha akıcı bir şekilde okumalarını sağlamak amacıyla akıcı okuma stratejilerinden yararlanılır. Akıcı okuma becerilerini geliştirmek için bireysel öğretim yöntemleri tercih edilir. Bu yöntemler, öğrencinin okuma hızını artırmak, anlama düzeyini yükseltmek ve okumadaki hataları düzeltmek için çeşitli etkinlikleri içerir. Bu etkinlikler, öğrencinin okuma güçlüğüyle başa çıkmasına yardımcı olmanın yanı sıra, ailesini de bu durum karşısında nasıl bir tutum sergilemesi gerektiği konusunda bilgilendirir. Böylelikle, öğrencinin okuma becerilerindeki gelişimini desteklemek ve ailenin bu süreçteki rolünü güçlendirmek amaçlanır (Kaman, 2012).

Okul yıllarının başlarında okuma güçlüğü teşhisi konan çocukların ilerleyen yıllarda akademik başarılarının daha yüksek olduğu yapılan araştırmalarla ortaya konmuştur (Torgesen, 2002). Bu nedenle, okuma becerisini geliştiremeyen her çocuğun ilkokul döneminde belirlenip gerekli önlemlerin alınması büyük önem taşır. Zira bu süreçte gerekli önlemler alınmazsa ilerleyen yıllarda daha ciddi sorunlarla karşılaşılabilir. Okuma güçlüğü yaşayan çocuklar genellikle harfleri doğru seslere dönüştürmede zorlanır ve bu durum okuma hatalarına neden olur (Susar Kırmızı, 2011). Ancak, birebir öğretim yöntemleri kullanılarak bu hataların düzeltilmesi mümkündür (Yüksel, 2010). Bu yaklaşım, çocuğun okuma becerilerini geliştirmek ve ilerleyen yıllarda akademik başarısını artırmak için etkili bir stratejidir.

Okuma güçlüğü yaşayan bireylerin ruhsal durumlarının genellikle ihmal edildiği görülmektedir. Ancak, bu bireylerin ruhsal ihtiyaçlarının dikkate alınması, okuma becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir rol oynayabilir. Özellikle, bu bireylerin ruhsal durumlarının göz önüne alınmasıyla okuma becerilerinde gözle görülür bir gelişim sağlanabileceği öngörülmektedir. Okuma güçlüğü yaşayan bireylerin sadece akademik yetersizlikleri değil, ruhsal gereksinimleri de vardır. Bu gereksinimlerin göz ardı edilmesi, okuma güçlüğü yaşayan bireylerin motivasyonunu olumsuz etkileyebilir ve okuma becerilerinin gelişimini engelleyebilir. Bu nedenle, eğitimcilerin ve araştırmacıların, okuma güçlüğü yaşayan bireylerin ruhsal durumlarına daha fazla önem vermeleri gerekmektedir (Obalar, 2009). Aile içinde sevgi ve destek gören, aile bireylerinin düşüncelerine değer verilen ve arkadaş çevresinde kabul gören bireylerin akademik başarılarının yanı sıra okuma becerilerinin de geliştiği bilinmektedir. Aile desteği ve sevgisi, bireyin okuma

yeteneğinin yanı sıra motivasyonunu da olumlu yönde etkiler. Aile içindeki iletişim ve destek, bireyin okuma alışkanlığını artırır ve okuma becerilerinin gelişimine katkıda bulunur. Aynı şekilde, arkadaş ortamında kabul görmek ve sevmek de bireyin okuma becerilerinin gelişimini destekler. Bu nedenle, aile içinde sevgi ve destek gören, ayrıca arkadaş çevresinde kabul gören bireylerin okuma becerilerinin daha gelişmiş olduğu görülmektedir (Sidekli, 2014).

Okuma faaliyeti boyunca fiziksel, bilişsel, duygusal, dilsel ve çevresel pek çok faktör, başarılı okumanın önüne geçebilir (Akyol ve Temur, 2007). Bu faktörlerin çoğunu yönetecek ilk kişi çocuğun öğretmenidir. Çocuğun birebir eğitim sürecinde, öğretmen; çocuğun, sınıf ortamının ve çocuğun çevresindeki aile bireylerinin eğitime nasıl olumlu katkı sağlayabileceğini belirlemelidir. Aynı zamanda öğretmen, çocuğun aile bireylerini bireysel eğitim etkinlikleri hakkında bilgilendirmeli ve aileye bu süreçte neler yapabileceklerine dair rehberlik sağlamalıdır. Bu sayede, çocuğun okuma becerilerinin gelişimi için güçlü bir destek ağı oluşturulmuş olur (Sirem, 2020).

Okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler, metni anlamak yerine metni sadece seslendirme üzerine odaklanabilirler. Bu durumda, öğrenciler çevrelerinden "beceriksiz", "tembel", "yeteneksiz" gibi etiketlerle karşı karşıya kalabilirler. Ayrıca, sınıf içinde öğretmenleri tarafından istenmeyen öğrenciler olarak görülebilirler ve sınıf etkinliklerine katılmaları akranları tarafından da istenmeyebilir. Bu gibi olumsuz algılar, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin öz güvenlerini zedeleyebilir ve motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyebilir. Bu nedenle, öğretmenlerin ve çevrenin bu öğrencilere destek olması ve anlayış göstermesi son derece önemlidir (Sirem ve Baş, 2020).

Okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler genellikle dikkat eksikliği problemiyle karşılaşır. Bu öğrenciler, yön ve zaman kavramlarını kavramakta zorlanabilir, satır sırasını takip etmekte güçlük çekebilir ve defterlerini düzenli tutmakta zorluk yaşayabilirler. Ayrıca noktalama işaretleri ve imla kurallarını doğru bir şekilde kullanmakta da zorlanabilirler. Yönergeleri anlama ve uygulamada da zorluk çekebilirler. Bu gibi durumlar, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz yönde etkileyebilir ve öz güvenlerini zedeleyebilir. Bu nedenle, bu öğrencilere uygun destek ve rehberlik sağlanması önemlidir (Yüksel, 2010).

Okuma güçlüğü yaşayan çocuklar dikte yazma ve bakarak yazma gibi becerilerde zorluklar yaşayabilirler. Derslerdeki başarıları istenilen seviyede

olmayabilir. Sayılar, sesler, harfler ve semboller arasındaki ilişkiyi kurmakta zorlanabilirler. Okuma konusunda diğer yaşlıtlarına göre daha geç gelişim gösterebilirler ve okumayı yavaş ve hatalı bir şekilde gerçekleştirebilirler. Okuma sırasında benzer heceleri veya harfleri karıştırabilir, yerlerini değiştirebilirler. Ayrıca, sık sık atlama, ters çevirme, ekleme, birleştirme ve uydurma gibi hatalar yapabilirler. Bu zorluklar, öğrencinin okul performansını ve öz güvenini olumsuz yönde etkileyebilir. Bu nedenle, bu öğrencilere erken tanı ve uygun destek sağlanması önemlidir (Urul, 2023).

Okuma güçlüğü yaşıyan bir öğrencinin bu sorunla baş etmesinde, doğru bir öğrenme ortamı ve destek programları oldukça önemlidir. Bu programlar, öğrenciyi aktif bir şekilde katılıma teşvik eden ve onun seviyesine uygun materyallerle desteklenmiş öğrenme ortamları sağlamayı hedefler. Okuma güçlüğü yaşıyan öğrenciler için hazırlanan materyaller, konuları daha anlaşılır ve basit bir şekilde sunarak öğrencinin anlama ve öğrenme sürecini kolaylaştırır. Ancak, sadece eğitim ortamı değil, sosyal çevre de okul uyumunu etkileyen önemli bir faktördür (Dökmen, 1994). Okuma güçlüğü yaşıyan öğrenciler, genellikle sosyal çevredeki uyum sorunlarıyla da karşı karşıya kalırlar. Bu uyum sorunları sadece öğrenciden kaynaklanmaz, aynı zamanda çocuğun bulunduğu çevredeki tutumlar da bu süreci etkiler. Özellikle beklenmedik bir kesimden gelen olumsuz tutumlar, çocuğun olumsuz bir şekilde etkilenmesine yol açabilir. Bu nedenle, okuma güçlüğü yaşıyan öğrencilere sağlanacak desteklerin ve eğitim programlarının yanı sıra, sosyal çevredeki olumlu tutumların da sağlanması önemlidir. Bu, çocuğun okul ve sosyal yaşamındaki uyumunu kolaylaştırarak öz güvenini artırabilir.

Okuma güçlüğü, çocuk ve yakın çevresindekileri endişeye ve belirsizliğe iten, karamsarlık yaratan bir sorun olabilir. Bu durumun üstesinden gelmek için sınıf öğretmenleri ve okul rehber öğretmenleri iş birliği yapabilir. Ayrıca, aile ile ayrı toplantılar düzenleyerek öğrencinin akademik başarısının yanı sıra sosyal gelişimi hakkında da konuşulabilir. Okuma güçlüğünün üstesinden gelmede etkili bir yol, akıcı okumayı geliştirme stratejilerinden yararlanmaktır. Bu stratejiler arasında yer alan eşli okuma yöntemi, okuma güçlüğünü gidermede oldukça etkili bir yöntem olarak öne çıkmaktadır. Bu yöntem, öğrencinin okuma becerilerini geliştirmek için öğretmen ya da bir yetişkinle birlikte okuma yapmayı içerir. Bu sayede öğrenci, kendi başına okuma yaparken yaşadığı güçlükleri aşarak okuma becerilerini geliştirebilir ve daha güvenli bir okuyucu haline gelebilir. Bu stratejilerin

uygulanmasıyla, öğrencinin okuma güçlüğüne olan bakış açısı olumlu yönde değişir ve okuma sürecindeki başarısı artar (Aytan, 2015).

2.5. Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Özellikleri

Okumanın amacına ulaşabilmesi için, bireyin uygun bir akıcılıkta okuyabilmesi gerekmektedir. Okuma güçlüğü, dilin oluşmasını sağlayan en küçük yapı birimi olan fonemleri algılama ve anlamada güçlük yaşama ve okurken hece/harf ekleyip çıkarma, sık sık geri dönüşler yapma, okuma hızına uygun okuyamama, uzun kelimeleri okuyamama, satır atlamaları yapma ve eksik okuma gibi okumada güçlük yaşanması durumu olarak ifade edilmiştir. Okuma güçlüğü, %80 görülme sıklığıyla diğer Özel Öğrenme Güçlüğü türlerine göre daha çok görülmektedir (Çoban, 2024). Okuma güçlüğü olan birçok kişinin ortak özellikleri vardır.

Akyol'a (2015: 48-49) göre, zayıf okuyucuların belirgin özellikleri şunlardır:

- Zayıf okuyucular, sahip oldukları ön bilgileri okudukları metne aktarmakta güçlük çekerler.
- Metni okuduklarında anlam çıkaramazlar ve bu durumda metni tekrar okuma veya öğretmene başvurma gibi yardımcı stratejileri kullanamazlar. Metinde anlam kazanıp kazanmadıklarını kontrol etmekte zorlanırlar.
- Okumanın faydalı olduğuna inanmazlar, işlerini tamamlamakta zorluk çekerler ve genellikle düzensiz davranışlar sergilerler.
- Sınavlarda başarı oranları düşüktür.
- Tahmin yetenekleri oldukça sınırlıdır.
- Okudukları metni anlamlandıramazlar, sadece kelimeleri seslendirirler.
- Okumaktan çabuk sıkılırlar ve dikkatlerini toplamakta zorlanırlar.
- Metindeki tutarsızlıkları fark etmede güçlük çekerler.

Okuma becerisini geliştiremeyen çocuklar, akademik başarılarının yanı sıra sosyal ve duygusal açıdan da olumsuz etkilenme riski taşırlar. Özellikle ilkokul çağlarında okuma becerisini tam olarak kazanamayan öğrenciler, ilerleyen akademik hayatlarında ve sosyal ilişkilerinde zorluklarla karşılaşabilirler. Araştırmalar, okuma becerisinin sadece akademik başarılarla değil, aynı zamanda sosyal, duygusal, siyasal ve kişisel değerlerle de bağlantılı olduğunu göstermektedir (Demir Atalay, 2018).

Okuma becerisi kazanamayan çocuklar, okul ve okul dışı yaşantılarında çeşitli olumsuzluklarla karşılaşabilirler. Bu durum, çocukların öz güvenlerini zedeleyebilir ve sosyal ilişkilerinde sıkıntı yaşamalarına neden olabilir. Ayrıca, ilerleyen dönemlerde mesleki ve kişisel hedeflerine ulaşmalarını da olumsuz yönde etkileyebilir (Akyol, 2015).

Okuldaki başarısızlığın temelinde, özellikle okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin karşılaştığı zorluklar yatmaktadır (Gholami, Shirazi, Nikookar ve Rahimi, 2016). İyi bir okuma performansı, öğrencinin kelimeleri tanınması ve doğru bir şekilde anlamlandırmasıyla mümkündür. Ancak bazı öğrenciler, okuma sırasında kelimeleri tanıyamadıkları için anlamda karmaşa yaşayabilirler. Bu durum, okumaya karşı isteksizlikle sonuçlanabilir. Okuma eylemini tam olarak gerçekleştiremeyen öğrenciler, zamanla kendilerini okumadan soyutlamaya çalışabilirler. Hatalı okumanın nedenleri belirlenmeli ve öğrencilere bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak destek sağlayacak müdahale programları geliştirilmelidir. Bu süreçte öğrenciler, uygun materyallerle desteklenmeli ve öğretmenler ile ailelerin katılımıyla yürütülen okuma programlarına dâhil edilmelidir (Akyol, Çakıroğlu ve Kuruyer, 2014).

Tolson ve Krnac (2015) tarafından yapılan araştırmaya göre, okuma güçlüğü, iyi eğitilmiş bir öğretmen tarafından erken teşhis edilerek uygun stratejilerle önlenir. Bu nedenle, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere özel yöntemler ve stratejiler geliştirilmelidir. Bu sayede, öğrencilerin okuma hataları en aza indirilerek, okuma becerileri geliştirilebilir. Okuma güçlüğü yaşayan çocuklar için, onların anlayabileceği düzeyde çalışmalar yapmak son derece önemlidir. Bu çalışmalar, çocukların öz güven kazanmalarını ve kendilerini kabul görmelerini sağlayarak, öğrenme sürecine olumlu katkıda bulunacaktır. Bu bağlamda, öğretmenlerin öğrencilerinin bireysel ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak özel eğitim programları geliştirmeleri gerekmektedir.

Yurdakal'a (2017: 429-430) göre, okuma güçlüğü yaşayan bireylerde gözlenebilen bazı temel belirtiler bulunmaktadır. Bu belirtiler şunlardır:

- İleri derecede bozuk ve anlamsız okuma,
- Sınıf seviyesinin veya akranlarının altında okuma becerisi gösterme,
- Matematikte özellikle dört işlem becerisinde düşük başarı gösterme,

- Yapılan işe veya etkinliğe dikkatini verememe ve konsantrasyon sorunları yaşama,
- Öğretmenin verdiği komutları veya talimatları anlamlandıramama,
- Derse etkin bir şekilde katılamama nedeniyle çabuk sıkılma ve huzursuz olma,
- Bireysel olarak ilgi gösterilmediği durumlarda ödev yapmama,
- Belirli harfleri ve rakamları tersten yazma (b-d, 6-9 gibi),
- İnce motor becerilerinde kontrol sorunları yaşama (örneğin, ayakkabı bağcığını bağlayamama), vb.

Bu belirtiler, okuma güçlüğü yaşayan bireylerin tanınması ve uygun destek ile yönlendirmenin sağlanması açısından önem taşımaktadır. Bu nedenle, bu belirtilerin erken fark edilerek gerekli önlemlerin alınması, bireylerin okuma ve öğrenme süreçlerinin daha etkin bir şekilde desteklenmesini sağlayacaktır.

2.6. Okuma Güçlüğü Giderici Yöntemler

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma sorunlarını ve akıcı okuma becerilerini geliştirilmeye yönelik çalışmalar öğretmenler, öğrenciler ve bu alanda çalışma yapan kişiler için önemlidir (Baştuğ ve Demirtaş-Şenel, 2020, 63). Bu amaçla geliştirilen yöntemlerden bazıları şunlardır; tekrarlı okuma, eşli okuma, yankılı okuma, koro okuma, kavram haritası, özetleme ve metni önceden inceleme.

2.6.1. Tekrarlı Okuma

Rashotte ve Torgesen (1985) tarafından yapılan araştırmaya göre, tekrarlı okuma öğrencilerin doğru okuma, akıcılık ve anlama becerileri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu nedenle, okuma hatalarının azaltılması ve okuma akıcılığının artırılması için öğrencilerin aynı metni tekrar tekrar okuması en etkili akıcı okuma stratejisi olarak önerilmektedir. Bu strateji, öğrencilerin metni daha iyi anlamalarını sağlamanın yanı sıra okuma becerilerini de geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (akt. Pürsün, 2021).

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmek ve öz güvenlerini artırmak için tekrarlı okuma stratejisi sıklıkla kullanılmalıdır. Metnin tekrar tekrar okunması, öğrencilerin öğrendikleri çeşitli beceri ve teknikleri otomatikleştirmelerine ve mükemmelleştirmelerine yardımcı olur. Tekrarlı okuma tekniği uygulanırken, öğrencinin seviyesine uygun metinler veya kitaplar tercih

edilmelidir. Öğrenci, metni birinci ve ikinci seferde akıcı bir şekilde okuyabiliyorsa, daha zor bir metin seçilmelidir. Ancak, öğrenci en az dört kez okumasına rağmen hâlâ akıcı okuyamıyorsa, daha düşük bir zorluk seviyesine sahip metinlere geçilmelidir. Bu yaklaşım, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirirken motivasyonlarını da artırır ve akıcı okuma becerilerini güçlendirir (Akyol ve Kodan, 2016).

2.6.2. Eşli Okuma

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek için, aynı okuma düzeyine sahip olan veya olmayan bir öğrenciden yardım almak etkili bir yöntemdir. Sınıfta en kolay ulaşılabilir kaynakların diğer öğrenciler olduğu düşünüldüğünde, bu yöntem, okuma güçlüğü yaşayan bir öğrenciye bir akranının yardım etmesi esasına dayanır. İyi okuyan bir öğrencinin metni doğru bir şekilde okuyarak model olması ve okuma güçlüğü yaşayan öğrencinin bu metni birlikte okuması gerekmektedir. Eşli okuma yöntemi, öğrencinin sadece pasif bir dinleyici olmaktan çok daha fazlasını içerir. Hayden (1998), bu yöntemin etkililiğinin, öğrencinin kelime tanıma, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için akranıyla etkileşim halinde olmasından kaynaklandığını öne sürmektedir. Bu bağlamda, okuma güçlüğü yaşayan öğrenci, okurken durakladığında eşi devreye girmeli ve olumlu geri bildirimlerle okumaya devam etmesi için teşvik etmelidir. Bu etkileşimli süreç, öğrencinin okuma becerilerini artırırken aynı zamanda özgüvenini de geliştirir (Pürsün, 2021).

2.6.3. Koro Okuma

Okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler için koro okuma, anlamlı okumanın gerçekleşmesine olanak sağlayarak önemli bir pratik imkânı sunar. Koro okuma, birlikte, grup olarak, karşılıklı ve nakaratlı metinleri okuma olmak üzere dört farklı biçimde uygulanabilir. Bu yöntem, öğretmenin okuma hızını belirlemesine yardımcı olur ve uygun telaffuz modelini oluşturur. Koro okuma, öğrencilere kod çözmeyi öğretir, etkili ve akıcı sesli okuma becerilerini geliştirir, yeni kelimelerin telaffuzunu öğrenmelerini sağlar ve ritmi, ölçüyü, kalıpları, tekerlemeleri ve karakterleri anlamalarına yardımcı olur. Ancak, etkili ve akıcı bir sesli okuma becerisi kazanmak pratik gerektirir ve sınıf ortamında okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler için kaygı yaratabilir. Bu nedenle, koro okuma, öğrencilerin grup halinde okuma yaparak ihtiyaç duydukları pratiği utanmadan ve endişe duymadan gerçekleştirebilmelerine

olanak tanır. Bu yöntem, öğrencilerin birbirlerinden destek alarak okuma becerilerini geliştirmelerine ve özgüvenlerini artırmalarına yardımcı olur (Karatay, 2011).

2.6.4. Kavram Haritası

Kavram haritaları, belirli bir kavramla ilişkilendirilen terimler arasındaki ilişkilerin görsel temsilleridir. Bu yöntem, öğrencilerin bireysel fikirlerini paylaşımlarını teşvik etmek amacıyla grup tartışmaları kullanılarak geliştirilir. Kavram haritaları, ilgili kelimeler arasında bağlantı kurma sürecini içerir. Bu süreç, sınırlı kelime hazinesine veya kavram anlayışına sahip olan öğrenciler için bağlantı kurma ve anlamayı derinleştirme konusunda oldukça yararlıdır. Kavram haritası tekniği uygulanırken, öğrenciler düşünmeye teşvik edilir ve hedeflenen anlam alanı unsurları belirlenerek kavram haritası oluşturulur (Karadağ, 2019). Bu süreçte, kavramın tanımı, kavramla ilişkilendirilen terimler, kavrama benzer unsurlar ve kavrama ilişkin örnekler belirtilir. Bu yöntem, öğrencilerin kavramları derinlemesine anlamalarına ve ilişkilendirilmiş terimler arasındaki ilişkileri görsel olarak görmelerine olanak tanır (Akyol, 2019).

2.6.5. Özetleme

Özetleme öğrencilerin okudukları metinlerden ana fikirleri çıkararak tecrübe kazandıkları ve ana fikir bulma becerisi geliştirdikten sonra özet ifadeler oluşturmak için ana fikirleri birleştirmeyi öğrendikleri hiyerarşik bir beceridir. Bu beceriyi geliştirmek için öğrencilerin öncelikle metindeki küçük bir bölümün özetini veya verdiği mesajı belirlemeleri gerekir. Ardından, metnin daha geniş bir bölümünü (bir sayfa, bir bölüm gibi) sadece en önemli bilgileri içerecek şekilde nasıl özetleyeceklerini öğrenmeleri önemlidir. Öğrenciler, özetleme becerisi kazandıkça, metindeki önemli bilgileri ayırt etmeyi, anahtar kelimeleri kullanmayı, kendi ifadelerini kullanmayı ve sadece ana fikri sunmayı öğrenirler. Özetleme, özellikle okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler için önemlidir çünkü bu beceri, metindeki bilgiyi toplamalarını ve ne olduğuna dair daha küçük bir açıklama yapmalarını sağlar. Bu sayede, öğrenciler okudukları metnin temel noktalarını anlayabilir ve metin içindeki önemli bilgileri daha iyi kavrayabilirler (Akyol, 2019; Pürsün, 2021).

2.6.6. Metni Önceden İnceleme

Metni önceden inceleme, öğrencilerin ön bilgilerini metinle bütünleştirebilecekleri bir yapı sağlayarak okuduğunu anlamaya motive eden bir

tekniktir. Bu teknik, öğrencilerin metni daha etkili bir şekilde anlamalarına ve içselleştirmelerine yardımcı olur. Metni inceleme sürecinde, öğrenciler metne dair ön izleme yaparlar. Bu ön izleme, metnin resimlerine bakarak ve metin hakkında konuşarak gerçekleştirilebilir. Bu şekilde, öğrenciler metin için şemalar geliştirir ve metni daha iyi anlamalarını sağlayacak dil yapıları ve kavramlar hakkında öğretmene ipuçları sunarlar. Bu ön izleme süreci, öğrencilerin metne dair bir bağlam oluşturmaya ve metni daha etkili bir şekilde anlamalarına yardımcı olur. Ayrıca, öğrencilerin okuma motivasyonunu artırır ve okuma sürecine daha aktif bir şekilde katılmalarını sağlar. Bu da öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmelerine ve daha başarılı okuyucular olmalarına yardımcı olur (Hamzadayı ve Batmaz, 2022).

Metni önceden inceleme, genellikle aşağıdaki bileşenleri içerir (Pürsün, 2021):

- 1) Metnin başlığını ve yazarını tanıtmak: Öğrencilere, metnin başlığını ve yazarını tanıtarak okuma sürecine giriş yapılır.
- 2) Metni öğrencilerin bildiği bir şeyle ilişkilendirmek: Metinle ilgili bir bağlam oluşturmak için öğrencilerin daha önceki bilgi ve deneyimlerine dayanarak ilişkilendirme yapılır.
- 3) Daha önce okudum veya duydum gibi cümleler kurarak metni okumaya özendirmek: Öğrencilerin ilgisini çekmek ve motivasyonlarını artırmak için metinle ilgili önceki deneyimlerini paylaşmaları teşvik edilir.
- 4) Metnin neyle ilgili olabileceğine dair ortak merak uyandırmak: Öğrencilerin metnin içeriği hakkında merak duymalarını sağlamak için metnin konusuyla ilgili sorular sorulur.
- 5) Metinde ne olacağı hakkında tahminlerde bulunmayı sağlamak: Öğrencilerin metinle ilgili tahminler yapmaları teşvik edilir ve bu tahminler sınıfta paylaşılır.
- 6) Metne göz gezdirip neler olup bittiğini konuşmak ve tahmin yapmak: Öğrenciler, metne bir göz atar ve metnin içeriği hakkında neler olabileceği konusunda tartışırlar ve tahminlerde bulunurlar.

Bu bileşenler, öğrencilerin metni önceden inceleyerek okuma sürecine hazırlanmalarını ve metni daha iyi anlamalarını sağlar. Ayrıca, öğrencilerin okuma motivasyonunu artırır ve metinle etkileşimlerini güçlendirir. Bu da okuma becerilerinin gelişmesine ve daha başarılı okuyucular olmalarına katkı sağlar.

2.7. Kaygı

Kaygı, belirli duygusal, fiziksel, bilişsel ve davranışsal belirtilerle karakterize edilen zihinsel ve fiziksel bir durum olarak tanımlanabilir. Kaygı organizmayı harekete geçiren ve bir kaygı uyaranına karşı savunma veya kaçınma sağlayan uyumsal bir tepkidir. Bu uyarın, önceki bir dış veya iç öncül olabilir. Biyolojik, psikolojik veya sosyal birçok faktörden etkilendiği için kaygının kesin nedenlerini belirtmek oldukça zordur (Türkçapar, 1999).

2.7.1. Yabancı Dil Kaygısı (YDK)

Kaygı, yabancı bir dil öğrenmekle ilgili olduğunda, öğrenenlerin yabancı dil edinimine yönelik olumsuz duygusal tepkileri “ikinci/yabancı dil kaygısı” olarak adlandırılır. YDK genellikle yabancı dil öğrenimiyle ilgili kendilik algıları, inançları, duyguları ve davranışlarının karmaşık ve çok boyutlu bir olgusu olarak görülür (Baykal Özalp, 2022).

YDK, yabancı dil öğreniminde önemli bir duyuşsal rol oynar. Horwitz'e (1986) göre YDK, öğrencilerin yabancı dil öğrenimine yönelik olumsuz duygusal tepkileriyle ilgilidir. Bu nedenle YDK, öğrencinin yabancı dil öğrenimindeki başarı düzeyini etkileyen önemli bir faktördür (Türkçapar, 1999).

YDK genellikle olumsuz hisler veya duygularla ilişkilendirilir. YDK, “ikinci bir dili öğrenirken veya kullanırken ortaya çıkan endişe ve olumsuz duygusal tepki” olarak tanımlanabilir (Türkçapar, 1999).

2.7.2. Yabancı Dil Kaygısının Nedenleri

Yabancı dil öğrenme kaygısına neden olan birçok unsur vardır. Sert hata düzeltme, kendini ifade etme endişeleri, öğrenenler arasındaki rekabet, öğretmen ve öğrenci arasındaki uyumsuzluk dâhil olmak üzere birçok örnek verilebilir. Gerçekten de dil öğrenimi, kısmen, hata düzeltmenin hem öğrenmenin vazgeçilmez bir parçası hem de önemli bir kaygı kaynağı olması nedeniyle özellikle kaygı uyandırmaya eğilimli bir süreçtir (Yaman ve Tulumcu, 2016).

Başlangıç olarak, öğretmenlerin öğrencilerin hatalarını hemen düzeltmesi, öğrencilerin dili kullanma veya üretme konusunda kaygı duymalarına neden olabilir. YDK, dilbilimsel (yetkinlik temelli) bir yapıdan daha çok psikolojik (kimlik temelli) bir yapı olarak kabul edilir ve büyük çoğunlukla öğrencinin "benlik" algısından kaynaklanır. Bazı öğrenciler sınıf arkadaşlarının önünde konuşmaktan endişe

duyarlar. Topluluk önünde konuşma, öğrencilerin öğrenmesi gereken önemli bir beceridir. Ancak, bu durum öğrencilerin duyguları hakkında konuşma konusunda endişe hissetmelerine neden olabilir. Öğrencilerin kendilerini ifade etmeleri, bir yabancı dili kusurlu bir şekilde yönetmeleri nedeniyle sınırlıdır. Kendini kendi imajına göre sunamama, dil ve benlik yakından bağlı olduğundan, öğrenciyi olumsuz öz değerlendirme döngüsüne sokabilir (Yıldırım, 2007).

Ek olarak, bazı genç öğrenciler kendilerini mükemmeliyetçi olarak tanımlamaktadır. Bu nedenle akademik hedeflerine ulaşma ihtiyacı onları hedeflerine ulaşma konusunda motive eder. Bununla birlikte, mükemmeliyetçilik duygusu, öğrencilerin omuzlarında çok fazla yük olduğu için başarılı olma konusunda endişeli hissetmelerine neden olur. Bu da dil üretme konusunda kendilerini endişeli hissetmelerine neden olabilir (Sertçetin, 2006).

Ayrıca, yabancı dil sınıfı kaygısı, öğrencilerin kötü öğrenme deneyimleri yaşamaları durumunda ortaya çıkar. Buna iyi bir örnek, bazı yabancı öğrencilerin Türkçe öğreniminde herhangi bir ilerleme kaydedememeleri ve aynı seviyeyi birçok kez tekrarlamak zorunda kalmalarıdır. Yabancı dil kaygısı (YDK), öğrenciler ve öğretmen arasında iyi bir ilişki olmadığında da ortaya çıkabilir. Örneğin, öğretmen iyi bir ilişki kuramazsa, öğrenciler muhtemelen öğretmenlerine güvenmeyecek ve bu durum öğrenme hızlarını olumsuz etkileyecektir. Öğretmen ve öğrenciler iyi bir ilişki kurabilirlerse, kendilerine güvenirlere ve başarılı bir şekilde iletişim kurmak için dili kullanırlar. Bu nedenle öğretmenin kişilerarası becerileri öğrenme ortamında önemli rol bir oynayacaktır (Çelik ve Kaban, 2022).

2.7.3. Yabancı Dil Kaygısının Etkileri

Yabancı dil kaygısı, terleme, çarpıntı, titreme, endişe, kaygı, korku, tehdit, zor konsantrasyon, unutkanlık, donma, boşluğa düşme ve kaçınma davranışları gibi kaygı türleri ile aynı klinik tabloya ve semptomlara sahiptir. Kısaca yabancı dil kaygısının etkilerini özetlersek (Baykal Özalp, 2022; Yaman ve Tulumcu, 2016; Yıldırım, 2007):

- Dil öğrenimi, kodlama, depolama ve geri alma süreçlerini etkiler.
- Öğrenimde verimi düşürür.
- Öğrenmenin herhangi bir aşamasında ortaya çıkabilir
- Girdi aşamasında, öğrenciler kaygılarını azaltmak için hasta numarası yapabilir, son sıralara saklanabilir veya dersleri kaçırabilirler.

- İşleme aşamasında, bazıları pes etme, erteleme veya ders çalışmaktan kaçınma eğilimine girebilir, bu da çıktı aşamasında donma veya hafıza kaybı ile sonuçlanabilir.
- Öğrenciler genellikle verilen yabancı dil fenomenini bildiklerini ve anladıklarını iddia ederler, ancak aynı anda birçok yabancı dil konusunun hatırlanması gerektiğinde, sınav veya sözlü alıştırma söz konusu olduğunda bunu "unutma" eğilimindedirler.
- Sinirlilik nedeniyle morfoloji, sözdizimi veya yazımda kalıcı hatalar yapmak oldukça yaygındır.
- Yabancı dil öğrenenler arasında mevcut olan kaygı, onların bir yabancı dilde edinimlerini ve daha fazla performans göstermelerini olumsuz etkilemektedir.
- Öğrenciler bireyseldir ve bu nedenle belirtiler, tezahürleri veya şiddetleri bakımından farklılık gösterebilir. Başka bir deyişle, bazı öğrenciler öğrendiklerini tamamen unutabilir ve hiçbir şekilde (sözlü veya yazılı) performans gösteremezken bazıları algılanamaz bir şekilde performans gösterebilmek için sadece küçük bir ipucuna, yardıma veya motivasyona ihtiyaç duyarlar.

2.8. İlgili Araştırmalar

Haskin ve arkadaşları (2003), ABD’de iki okulda yedinci sınıf İspanyolca öğrenen öğrencilerin kaygı seviyelerini incelemiştir. Horwitz ve arkadaşlarının (2010) FLCAS ölçeğini kullanan araştırmacılar, A Okulu’nda kaygının ana kaynaklarının sözlü alıştırmalar ve öğretmen düzeltmeleri (%53), B Okulu’nda ise öğretmen düzeltmeleri (%60) ve sözlü iletişim (%40) olduğunu tespit etmiştir. Araştırmacılar, yabancı dil öğrenme kaygısını azaltıcı etkinlikler uygulamış; bunlar arasında yabancı dil çalışma yöntemleri hakkında bilgi verme, grup sunumları, okuma etkinlikleri, kelime anlama için hareket-ifade koordinasyonu ve tehdit içermeyen bir sınıf ortamı sağlama yer almıştır.

Genç (2009), yabancı dil öğrenme kaygısına yönelik bir çalışma tasarlayarak, yüksek kaygı gruplarında farkındalık yaratmayı ve bu kaygıyı azaltıcı önlemler uygulamayı hedeflemiştir. İnönü Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu’nda 2008–2009 akademik yılında öğrenim gören 168 öğrenci ile yapılan çalışmada, Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği (FLCAS) kullanılmıştır. Sonuçlar, cinsiyet ve yaşa bağlı olarak kaygı düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığını,

ancak zorunlu hazırlık sınıflarındaki öğrencilerin kaygı puanlarının seçmeli hazırlık sınıflarındaki öğrencilerden daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Melanlıoğlu'nun (2014) “Üstbilişsel Strateji Eğitiminin Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Kaygısı Üzerindeki Etkisi” başlıklı çalışmada, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel bir tasarım kullanılmış ve 39 grup üzerinde araştırma yapılmıştır. Katılımcılar, Ankara'nın Çankaya ilçesindeki Halide Edip Ortaokulu'nda öğrenim gören altıncı sınıf öğrencileridir. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen “Ortaokul Öğrencileri İçin Okuma Kaygısı Ölçeği” ile toplanmıştır. Sonuçlar, deney grubunda son test lehine anlamlı bir fark ortaya koymuş ve uygulanan etkinliklerin öğrencilerin okuma kaygısını etkili bir şekilde azalttığını göstermiştir.

Öz'ün (2014) Türkiye'deki İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen öğrencilerde Büyük Beşli kişilik özellikleri ile İletişim Kurma İsteği (İKİ) (willingness to communicate-WTC) arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışması, Ankara'daki bir devlet üniversitesinde 168 lisans öğrencisi (58 erkek, 110 kadın) ile gerçekleştirilmiştir. Veriler, Uluslararası Kişilik Ögesi Havuzu ve İKİ Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Analizlerde, öğrencilerin %20'sinin yüksek, %66'sının orta, %14'ünün düşük İKİ'ye sahip olduğu bulunmuştur. Tanımadıklarla iletişimde %44'ü yüksek, %49,5'i orta, %6,5'i düşük İKİ sergilerken; tanıdıklarla iletişimde %8'i yüksek, %77'si orta, %15'i düşük İKİ bildirmiştir. Arkadaşlarla iletişimde ise %8,5 yüksek, %62,5 orta, %29 düşük İKİ gözlenmiştir. Kişilik özellikleri ile İKİ arasında dışadönüklük ile güçlü, deneyime açıklık ile orta düzeyde, uzlaşmacılık ile hafif düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur. Sorumluluk ve nörotizm ile ilişki bulunamamıştır. Regresyon analizine göre dışadönüklük, deneyime açıklık ve uzlaşmacılık, İKİ'nin %32,1'ini açıklayan belirleyiciler olmuştur.

Altunkaya'nın (2015) “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Okuma Kaygısı ile Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki” başlıklı çalışmada, Türkiye'de B düzeyinde Türkçe öğrenen ve amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilen öğrenciler katılımcı olarak yer almıştır. Veriler, “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Okuma Kaygısı Ölçeği”, “B Düzeyi İçin Okuduğunu Anlama Başarı Testi” ve “Kişisel Bilgi Formu” aracılığıyla toplanmıştır. Çalışma, okuduğunu anlama testi puanları ile okuma kaygısı ölçeği arasında ters bir ilişki olduğunu; okuma kaygısı arttıkça okuduğunu anlama başarı puanlarının düştüğünü ortaya koymuştur.

Boylu ve angal (2015), ğrencilerin sınıf dışında konuşma fırsatlarının eksikliği nedeniyle konuşma kaygılarının artabileceğini ve sınıf ortamını konuşma becerilerini geliştirmek için tek alan olarak gördüklerini belirtmiştir.

Öz, Demirezen ve Pourfeiz (2015), Türk EFL öğrencilerinin İKİ seviyelerini belirlemek amacıyla betimleyici nicel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmaya, bir devlet üniversitesinde İngilizce öğretmenliği programına gönüllü olarak katılan 134 öğrenci (34 erkek, 100 kadın) dahil edilmiştir. Veriler, öğrencilerin İKİ, algılanan iletişim yeterliliği, iletişim kaygısı, entegratiflik, öğrenme durumlarına yönelik tutumlar, motivasyon, araçsal yönelim ve ideal L2 öz benliklerini ölçen sekiz farklı ölçek aracılığıyla toplanmıştır. Sonuçlar, katılımcıların %21,6'sının yüksek, %17'sinin düşük, geri kalanının ise orta düzeyde İKİ bildirdiğini göstermiştir. Cinsiyetin İKİ üzerinde bir rolü olup olmadığı analiz edilmiş ve anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak iletişim kaygısı açısından, kadınların erkeklere kıyasla daha fazla kaygı yaşadığı tespit edilmiştir. Yapısal eşitlik modellemesi (SEM) kullanılarak iletişimsel ve duyuşsal değişkenler arasındaki ilişki incelenmiş ve algılanan iletişim yeterliliğinden İKİ'ye pozitif bir doğrudan yol, iletişim kaygısından ise negatif bir doğrudan yol bulunmuştur.

Kuşdemir ve Katrancı'nın (2016) "Okuma Kaygısı ve Anlama: Öğretmenim Ana Fikri Bulamıyorum!" başlıklı çalışması, dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, ana fikir bulma becerileri ve okuma kaygısı arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. İlişkisel tarama modeli kullanılan çalışmaya, Kırıkkale il merkezindeki 44 devlet ilkokulundan 211 öğrenci katılmıştır. Sonuçlar, erkek öğrencilerin okuma kaygısının kızlardan daha yüksek olduğunu, kütüphane üyeliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarının daha yüksek olduğunu ve öğrencilerin çoğunun anlatı ve bilgilendirici metinlerde ana fikri belirlemede zorlandığını göstermiştir. Birçok öğrenci ana fikri ya hiç yazmamış ya da yanlış/eksik yanıtlar vermiştir.

Baki'nin (2017) "Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Kaygısı ve Okumaya Yönelik Tutumlarının Okuma Alışkanlıklarına Etkisi" başlıklı çalışması, okuma kaygısı ve tutumlarının okuma alışkanlıkları üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı çalışmada, okuma kaygısı ve tutumlarının okuma alışkanlıklarını anlamlı bir şekilde etkilediği ve varyansın %42'sini açıkladığı tespit edilmiştir. Ancak, okuma alışkanlıklarının en güçlü belirleyicisinin okumaya yönelik tutumlar olduğu bulunmuştur.

Khany ve Nejad (2017), dışadönüklük, deneyime açıklık, L2 iletişim kurma istekliliği (İKİ) ve isteksizlik arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla nicel bir araştırma tasarımı kullanmıştır. İran’da İngiliz Dili ve Edebiyatı okuyan üniversite öğrencilerinden oluşan 217 katılımcı (110 erkek, 100 kadın) bir anket doldurmuştur. Korelasyon testleri, dışadönüklük, deneyime açıklık ve L2 İKİ arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermiştir. SEM analizleri, kişilik özelliklerinden İKİ’ye anlamlı yollar olduğunu ortaya koymuş; bu da daha dışadönük ve açık öğrencilerin L2’de konuşmaya daha istekli olduğunu göstermiştir.

Atagül ve Cevher (2018), Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere yönelik bir Okuduğunu Anlama Başarı Testi uygulamış ve kaygı ile okuma becerileri arasındaki ilişkinin anlaşılmasının, okuma becerisi eğitiminde daha etkili yöntemlerin geliştirilmesine katkı sağlayabileceğini vurgulamıştır.

Khajavy, MacIntyre ve Barabadi (2018), sınıf ortamı ve kaygı ile keyif gibi duyguların WTC üzerindeki etkisini iki katmanlı çok düzeyli analiz yöntemiyle incelemiştir. 1. düzey bireysel, 2. düzey sınıf düzeyinde analiz yapılarak, İngilizceyi zorunlu ders olarak alan 1.528 lise öğrencisinden veri toplanmıştır. Öğrencilerin %22,4’ü başlangıç, %48,8’i düşük-orta, %17,7’si orta, %4,1’i üst-orta, %3,2’si ileri seviyededir. Analizler, WTC ile keyif arasında iki düzeyde de anlamlı bir ilişki olduğunu, kaygının ise sadece bireysel düzeyde etkili olduğunu göstermiştir.

Piechurska-Kuciel (2018) tarafından yapılan bir çalışma, Beş Büyük Kişilik Özelliği’nden biri olan açıklığın, Polonya’daki ortaöğretim öğrencilerinin L2 İKİ’si ile ilişkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya yaş ortalaması 18.5 olan, orta düzeyde İngilizce bilen 534 öğrenci (222 erkek, 312 kadın) katılmıştır. Veriler, Goldberg’ün (1992) IPIP ölçeği, MacIntyre ve arkadaşlarının (2017) sınıf içi ve sınıf dışı İKİ ölçeği ve Horwitz ve arkadaşlarının (1986) FLCAS ölçeği ile toplanmıştır. Sonuçlar, İKİ ile FLCAS arasında orta düzeyde negatif bir korelasyon olduğunu göstermiştir. Ayrıca, WTC ile açıklık arasında pozitif ve orta düzeyde bir korelasyon bulunmuştur. Çoklu regresyon analizleri, L2 kaygısı ve algılanan yeterliliğin WTC’nin önemli öngörücüleri olduğunu ve nihai notlarla birlikte varyansın %18’ini açıkladığını ortaya koymuştur (nihai notlar varyansın %6’sını açıklamıştır). Son olarak, açıklık analize eklenmiş ve bu değişkenler birlikte varyansın %45’ini açıklamıştır.

Başöz ve Erten (2019), öğrencilerin iletişim kurma isteklilik durumunu (İKİ) etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla nitel bir araştırma gerçekleştirmiştir.

Araştırmaya, bir Türk devlet üniversitesinden 32 lisans öğrencisi (15 erkek, 17 kadın) katılmıştır ve veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Verilerin analizi için nitel içerik analizi kullanılmıştır. Sonuçlar, öğrencilerin İKİ'lerini etkileyen bir dizi faktör olduğunu göstermiştir. Ortaya çıkan kategoriler; L2 sınıf ortamı, duyuşsal faktörler, konu, kişisel özellikler, dilsel faktörler, algılanan iletişim yeterliliği ve geçmiş iletişim deneyimi olarak sıralanmıştır. Çalışma için önemli bulgulardan üçü, L2 kaygısı ($F = 8$), utangaçlık ($F = 3$) ve içedönüklük ($F = 2$) olmuştur. Kaygı, bazı öğrencilerin sınıf içi konuşma isteğini etkilerken, diğerleri kaygı hissetmediğini ifade etmiştir. Kişilik faktörleri açısından, içedönüklük ve utangaçlık, bazı katılımcıların sınıf içinde ve dışında konuşma isteksizliğine neden olmuştur. Bazı katılımcılar, bu isteksizliğin yalnızca L2'ye özgü olmadığını, genel bir kişilik özelliği olduğunu belirtmiştir.

Çevik, Orakçı, Aktan ve Toraman (2019), “Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Kaygısının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” başlıklı çalışmalarında, Ankara'nın Keçiören ilçesindeki 368 ortaokul öğrencisinin okuma kaygısı ile Türkçe derslerindeki başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilen katılımcılar üzerinde yapılan çalışmada, öğrencilerin orta düzeyde okuma kaygısı yaşadığı, bu durumun cinsiyet, aile gelir düzeyi veya son kitap okuma zamanına göre anlamlı bir fark göstermediği tespit edilmiştir. Ayrıca, okuma kaygısı ile Türkçe dersi başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Dursun ve Özenç'in (2019) “Kayseri Örneği: Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Kaygısı ve Türkçe Dersine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki” başlıklı çalışmada, 556 dördüncü sınıf öğrencisi katılımcı olmuştur. Veriler, “Okuma Kaygısı Ölçeği”, “Türkçe Dersi Tutum Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” ile toplanmıştır. Sonuçlar, öğrencilerin orta düzeyde okuma kaygısına ve nötr bir Türkçe dersi tutumuna sahip olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, okuma kaygısı ile Türkçe dersine yönelik tutumlar arasında negatif ve orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

Lee ve Hsieh (2019), Tayvanlı İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen (EFL) öğrencilerinin iletişim kurmaya istekli olma (İKİ) durumu ile bazı duyuşsal değişkenler arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Bu duyuşsal değişkenler, öğrencilerin öz güveni, motivasyonları, kaygı düzeyleri ve kararlılık (grit) seviyeleriyle ilgilidir. Araştırmaya, farklı disiplinlerden gelen 261 lisans öğrencisi (84 erkek, 177 kadın) katılmıştır. Katılımcıların tamamı çalışmanın yapıldığı sırada B1 seviyesindeydi. Veriler, bir anket aracılığıyla toplanmış ve sonuçlar, İKİ'nin (sınıf içi, sınıf dışı ve

dijital bağlamlarda) duyuşsal değişkenlerle (öz güven, motivasyon ve kararlılık ile pozitif; kaygı ile negatif) anlamlı bir korelasyona sahip olduğunu göstermiştir.

Lin (2019), Tayvanlı üniversite öğrencilerinin İKİ'sini etkileyen kişilik değişkenlerini, uluslararası duruşu, motivasyonu ve iletişim özgüvenini araştırmıştır. 701 (381 erkek, 320 kadın) lisans öğrencisinin katıldığı bu nicel araştırmada, tüm değişkenler arasında nörotizm hariç anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Çalışma ayrıca İKİ piramit modelini test etmiş ve SEM analizine göre piramidin alt seviyelerinden üst seviyelerine doğru anlamlı yollar bulunmuştur.

Fatima ve arkadaşları (2020), Pakistan'da nicel bir çalışma yaparak, açıklığa (openness to experience) ve dışadönüklüğe ilişkin iki kişilik değişkeni, öz güven ve sınıf ortamının, İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen (EFL) lisans öğrencilerinin İKİ üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmaya, Pakistan'daki bir üniversitede çeşitli İngilizce Eğitim Dili (EMI) bölümlerinde öğrenim gören 234 öğrenci (126 erkek, 108 kadın) katılmıştır. Veriler, İKİ, açıklığa, dışadönüklüğe, algılanan iletişim yeterliliğine, iletişim kaygısına ve İngilizce sınıf ortamına ilişkin ölçekler aracılığıyla toplanmıştır. SPSS kullanılarak analiz edilen bulgular, açıklığa ve dışadönüklüğe ilişkin değişkenlerin İKİ ile orta düzeyde pozitif bir korelasyon gösterdiğini, buna karşın L2 konuşma kaygısı ile İKİ arasında orta düzeyde negatif bir korelasyon bulunduğunu ortaya koymuştur. Regresyon analizleri, konuşma kaygısının İKİ'nin önemli bir belirleyicisi olduğunu ve varyansın %33'ünü açıkladığını göstermiştir. Açıklığa ve dışadönüklüğe ilişkin değişkenlerin ise İKİ'ye katkıda bulunduğu ve varyansın %16'sını açıkladığı belirlenmiştir. Bu bulgular, kaygının İKİ'nin daha doğru bir göstergesi olduğunu öne sürmektedir.

Freiermuth ve Ito'nun (2020) çalışmasında, Japonya'da ikinci dil olarak İngilizce öğrenen bireylerin iletişim kurmaya istekli olma (İKİ) kişilik özelliklerinin ve geçmiş deneyimlerin rolü araştırılmıştır. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Katılımcılar, bir devlet kadın üniversitesinde uluslararası iletişim okuyan 69 kadın öğrenci arasından, TOEIC sınav sonuçlarına dayalı yeterlilik düzeyleri ve İKİ düzeyleri dikkate alınarak seçilen 8 Japon öğrenci olmuştur. Çalışma öncesi yapılan İKİ anketleri sayesinde öğrenciler, yüksek veya düşük İKİ ve yüksek veya düşük L2 yeterliliği açısından dört gruba ayrılmıştır. Her gruptan iki katılımcı görüşme için seçilmiştir. Görüşmeler, kişilik değişkeni bağlamında çarpıcı sonuçlar ortaya koymuştur. Düşük İKİ grubundaki iki katılımcı, aileleri olmadan yurt dışında yaşamak istemediklerini, içedönük özellikler

sergilediklerini ve duygusal kararsızlıktan kaynaklanabilecek iletişimsel özgüven eksikliği yaşadıklarını ifade etmiştir. Buna karşın, yüksek İKİ grubundaki katılımcılar, L2 konuşma fırsatlarına daha az kaygı duyduklarını ve dışadönük kişilik özellikleri sergilediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca, yüksek İKİ üzerinde etkili olan bir diğer kişilik değişkeni, bir katılımcı için uzlaşmacılık olmuştur. Son olarak, bazı katılımcılar için yüksek İKİ'yi öngören belirleyici bir kişilik özelliği olarak sorumluluk duygusu tespit edilmiştir.

Zhou ve arkadaşları (2020), Çinli öğrencilerin İKİ durumları ile okuma, yazma, dinleme ve konuşma dahil olmak üzere L2 yeterlikleri arasındaki ilişkide kaygının rolünü araştırmıştır. Çalışma, Belçika'da lisans ve lisansüstü seviyelerde eğitim gören 129 Çinli öğrenci (49 erkek, 80 kadın) ile gerçekleştirilmiştir. Veriler, IELTS puanlarını, yabancı dil kaygısını (FLA) ve İKİ'yi ölçen çevrimiçi bir anketle toplanmıştır. Analizler, katılımcıların sınıf dışı bağlamlarda %80 oranında yüksek İKİ ve %51 oranında düşük FLA bildirdiğini ortaya koymuştur. Zhou ve arkadaşlarına (2020) göre, bu teşvik edici bulgular, yabancı bir ülkede yaşayan katılımcıların L2'lerini daha sık kullanmalarını gerektirmesinden kaynaklanmaktadır. İKİ'nin genel L2 yeterliği ile dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileriyle anlamlı bir ilişki içinde olduğu tespit edilmiştir. Regresyon analizleri, kaygının İKİ ile L2 yeterliği arasındaki ilişkiyi nasıl etkilediğini belirlemiştir. Bulgulara göre, yüksek kaygı düzeylerine sahip öğrenciler, daha yüksek yeterlik seviyelerine rağmen iletişimi başlatmaya daha az istekli olmuştur.

Lee ve Hsieh'in (2019) araştırmasından yola çıkan Mulyono ve Saskia (2021), Endonezyalı öğrencilerin İKİ durumunu etkileyebilecek duyuşsal değişkenleri belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya, üç farklı eğitim seviyesinden (81 ortaokul, 96 lise ve 259 üniversite öğrencisi) toplam 436 öğrenci (113 erkek, 323 kadın) katılmıştır. Lee ve Hsieh'in (2019) geliştirdiği anket kullanılarak veriler toplanmıştır. Sonuçlar, öğrencilerin sınıf içi, sınıf dışı ve dijital bağlamlarda yüksek İKİ seviyelerine sahip olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte, konuşma kaygısı ve İKİ arasında hafif düzeyde bir negatif korelasyon bulunmuştur. Regresyon analizleri, öz güven, motivasyon ve konuşma kaygısının sınıf içi, sınıf dışı ve dijital bağlamlarda İKİ için anlamlı öngörücüler olduğunu ortaya koymuştur.

Dikmen (2021) tarafından yakın zamanda yapılan bir meta-analiz çalışması, yabancı dil kaygısı (YDK) ile dil performansı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmada on elektronik veri tabanı taranmış ve dahil edilme/dışlanma kriterlerine

göre uygun çalışmalar seçilmiştir. Toplamda 69 çalışma analiz edilmiştir. Araştırmaların çoğunlukla sırasıyla Çin, İran, Türkiye, Endonezya, Malezya, Suudi Arabistan ve Yemen’de gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. Analizler, YDK ile başarı arasındaki ilişkinin negatif yönde olduğunu ve bunun literatürdeki diğer çalışmalar (Al-Saraj, 2014; Batumlu ve Erden, 2007; Oruç, 2020) tarafından da desteklendiğini ortaya koymuştur. YDK ile dil başarısı arasındaki korelasyonun -0.61 olduğu ve bu ilişkinin orta düzeyde bir etki olarak değerlendirildiği bulunmuştur. Ayrıca, YDK’nın dil başarısındaki toplam farkın %37’sini açıkladığı belirtilmiştir. Araştırma, YDK’nın yabancı dil öğrenen bireylerin dil başarısı üzerinde önemli bir etkisi olduğunu doğrulamıştır. Moderatör değişkenlere ilişkin olarak, kültür, kaygı türü ve yayın yılı değişkenlerinin YDK ile başarı arasındaki ilişki üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu belirlenmiştir. Çalışmaların yapıldığı ülkenin bu iki değişken arasındaki ilişkide anlamlı bir moderatör etkisi olduğu tespit edilmiştir. Araştırmacı, kültürün yabancı dil kaygısı düzeyleri üzerinde güçlü bir değişken olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca, kaygı türünün de YDK ile başarı arasındaki ilişkide önemli bir moderatör olduğu bulunmuştur. Etki düzeyine göre sıralandığında, dinleme kaygısı, sınav kaygısı, konuşma kaygısı, okuma kaygısı ve yazma kaygısı EFL başarısını en çok etkileyen faktörler arasında yer almıştır. Yayın yılı da YDK ile başarı arasındaki negatif ilişkinin bir öngörücüsü olarak değerlendirilmiştir. Araştırmacı, YDK ile başarı arasındaki negatif ilişkinin, daha güncel çalışmaların artmasıyla birlikte güçlendiğini belirtmiştir.

Demirdaş ve Bozdoğan (2013), yabancı dil kaygısını (YDK) inceleyen bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmada, 17-27 yaş aralığındaki 331 hazırlık sınıfı öğrencisinin YDK düzeyleri ile dil öğrenme performansları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Çalışma üç temel araştırma sorusuna odaklanmıştır: (1) Öğrencilerin YDK düzeyleri nedir? (2) YDK düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki nedir? (3) Cinsiyet, YDK düzeylerinde anlamlı bir rol oynar mı? Katılımcıların YDK düzeylerini ölçmek için Horwitz (1986) tarafından geliştirilen YDSKÖ kullanılmış, dil performanslarını ölçmek için ise başarı testi puanları değerlendirilmiştir. SPSS yazılımı ile analiz edilen veriler, katılımcıların düşük düzeyde YDK gösterdiğini (ortalama puan: 93.5; aralık: 37-145) ortaya koymuştur. Cinsiyet faktörüne ilişkin bağımsız t-test analizi, kadın öğrencilerin erkeklere kıyasla daha yüksek kaygı yaşadığını göstermiştir. YDK düzeyleri ile dil performansı arasındaki ilişki negatif ve

anlamalı bir korelasyon olarak bulunmuştur. Yani araştırmaya göre YDK düzeyi arttıkça başarı puanı düşmektedir.

Tuncer ve Doğan (2015), YDK ve başarı arasındaki ilişkiyi ve bu iki değişkenin cinsiyet, yurtdışı deneyimi, gelir durumu ve üçüncü bir dile sahip olma gibi değişkenler üzerindeki etkilerini inceleyen bir çalışma yürütmüştür. Çalışmaya, Fırat Üniversitesi'ndeki zorunlu İngilizce hazırlık okuluna devam eden 683 öğrenci (215 kadın, 468 erkek) katılmıştır. Veriler, demografik bilgi anketi, Gürsu (2011) tarafından uyarlanan YDSKÖ ve başarı puanlarıyla toplanmıştır. Analizler, FLA düzeylerinin ve başarı puanlarının cinsiyet faktörüne bağlı olarak anlamalı düzeyde farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Kadınlar, erkeklere kıyasla daha yüksek kaygı düzeylerine sahiptir. Gelir durumu YDK üzerinde anlamalı bir etkiye sahipken, yurtdışı deneyimi ve üçüncü bir dil bilme, kaygı düzeylerini etkilememiştir. YDK ile başarı arasında ise anlamalı bir negatif korelasyon bulunmuştur.

Buna karşılık, Elaldı (2016) tarafından yapılan bir çalışmada, erkek öğrencilerin kadınlara göre daha yüksek YDK düzeylerine sahip olduğu belirlenmiştir. Araştırma, 98 İngiliz Dili ve Edebiyatı öğrencisinin hazırlık sınıfında ve dördüncü sınıfta YDK düzeylerini karşılaştırmıştır. Katılımcıların her iki dönemde de orta düzeyde kaygı yaşadığı tespit edilmiştir. Hazırlık sınıfında ortalama kaygı puanı 102.22 iken, dördüncü sınıfta bu puan 105.59 olarak bulunmuştur. Bu bulgu, dil gelişimine rağmen YDK'nın zamanla azalmadığını, aksine hafifçe arttığını göstermektedir. Cinsiyet faktörüne ilişkin olarak, erkeklerin her iki akademik yılda da kadınlara kıyasla daha yüksek kaygı düzeyleri sergilediği bulunmuştur.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

MATERYAL VE YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni ve örnekleme, veri toplama araçları, veri toplama araçlarının dağıtılması, toplanması ve verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada ilkokula devam Türkiye’de öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin dil ve okuma kaygıları ile okuma güçlükleri arasındaki ilişkinin amaçlanmıştır. Araştırma betimsel araştırma yöntemi ve ilişkisel tarama modeline dayalı olarak yürütülmüştür. Betimsel çalışmalar, bir durumu aydınlatmak, değerlendirmeler yapmak ve olaylar arasında olası ilişkileri ortaya çıkarmak, incelenen durumu açıklamak ve tanımlamak için yapılır (Çepni, 2007). Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelinde, iki veya daha fazla değişken arasındaki değişim ve bu değişimin derecesinin belirlenmesi amaçlanmaktadır (Ertugay, 2019). Bu model, genellikle büyük bir evren veya popülasyon içinde genel bir sonuca ulaşmak amacıyla uygulanır. Genel tarama modelinde, evrenin tümü veya belirli bir örneklem üzerinde araştırma yapılır ve elde edilen bulgularla genellemeler yapılır (Karasar, 2011). Bu çalışmada, yabancı dilde okuma kaygısına neden olan faktörleri belirlemek için nicel analiz yöntemlerinden anket yöntemi kullanılmıştır. Verileri toplamak amacıyla nicel araçlar tercih edilmiştir.

Nicel verilerin toplanması için, ilkokula devam eden Türkiye’de öğrenim gören Suriyeli öğrencilere Horwitz (1986) tarafından geliştirilen ve Türkçe’ye Aydın (1999) tarafından uyarlanan Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği (YDSKÖ) ve Saito ve arkadaşları (1999) tarafından geliştirilen Türkçeye ise Kuru Gönen (2005) tarafından uyarlanan Yabancı Dil Okuma Kaygı Ölçeği (YDOKÖ) uygulanmıştır.

Araştırmanın evrenini Hatay ili Kumlu ve Reyhanlı ilçesindeki ilkokullarda okuyan Suriyeli öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklem bu öğrenciler arasından

seçilecek olup amaç tüm evrene ulaşmaktır. Yani araştırma Hatay ili Kumlu ve Reyhanlı ilçelerindeki ilkokullarda bulunan 3. ve 4. sınıf Suriyeli ğrencileri kapsamaktadır.

Elde edilen veriler SPSS 21.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, geçerlilik ve güvenirlik analizleri, faktör analizi, korelasyon testleri ve hipotez testleri kullanılmıştır.

3.2. Evren ve rneklem

Bu araştırmanın evrenini 2023-2024 eēitim-ēretim yılı şubat ayında Hatay ili Reyhanlı ve Kumlu ilçesi Milli Eēitim Bakanlığı'na baēlı devlet okullarında okuyan 3. ve 4. sınıf Suriyeli ğrenciler oluşturmaktadır. Reyhanlı ve Kumlu ilçelerinde 2024 itibarı ile Milli Eēitim Mdrlēğnden edinilen verilere göre toplam 3982 Suriyeli ğrenci vardır. Online olarak %5 hata payı ve %95 güven aralıēıyla yapılan örneklem hesaplama ile evreni temsil eden ğrenci sayısının 351 olduēu belirlenmiştir. Bu kapsamda örneklem sayısının üzerine çıkılması hedeflenerek Hatay ili Reyhanlı ilçesinde Mehmet Akif Ersoy İlkokulu, Yıldız Filiz alım İlkokulu ve Eşref Mursaloēlu İlkokulunda ve Kumlu ilçesinde ise Atatürk İlkokulu ve Nilüfer Hamit Karadeniz İlkokulunda eēitim gören Suriyeli 3. ve 4. sınıf düzeyinde eēitim gören 395 Suriyeli öğrenciye ulaşılmıştır. Buna göre örneklemin evreni temsil ettiēi sonucuna ulaşılmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak Horwitz (1986) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye Aydın (1999) tarafından uyarlanan Yabancı Dil Sınıf Kaygısı lēēi (YDSK) ve Saito ve arkadaşları (1999) tarafından geliştirilen Türkçeye ise Kuru Gönen (2005) tarafından uyarlanan Yabancı Dil Okuma Kaygı lēēi (YDOK) ve son olarak Yurdaku'unl (2014) alışmasından faydalanılarak oluşturulan Okuduēunu Anlama Testi kullanılmıştır.

3.3.1. Yabancı Dil Sınıf Kaygısı lēēi (YDSK)

Yabancı Dil Sınıf Kaygısı lēēi (YDSK), yabancı dil ērenenlerin sınıf içindeki kaygı düzeyini ölçmek amacıyla Horwitz ve arkadaşları (1986) tarafından geliştirilmiş ve Türkçe'ye Aydın (1999) tarafından uyarlanmıştır. Horwitz (1991), YDSK'ı neden tasarladıklarını şu şekilde açıklar: "*Mevcut kaygı ölçümleri, bireyin*

dil öğrenme özel uyarıcısına verdiği tepkiyi test etmez. Yabancı Dil Sınıfı Kaygısı Ölçeği (YDSKÖ), araştırmacılara bu amaçla standart bir araç sağlamak üzere geliştirilmiştir".

Çalışmamızda kullanılan YDSKÖ'de 5'li likert tipinde hazırlanmış 32 madde yer almaktadır. Bu maddeler çoğunlukla hedef dil öğrenimi sırasında hissedilen kaygı ve yabancı dil öğrenmeye karşı daha genel endişeli tutumları kapsayan sorular içermektedir. Öğrencilerin maddelere ne kadar güçlü veya zayıf şekilde katıldığı veya katılmadığı ölçmek için 1 ile 5 arasında derecelendirilmiştir. Derecelendirilen cevaplar (1) Hiçbir zaman, (2) Nadiren, (3) Bazen, (4) Sıklıkla ve (5) Her zaman şeklinde sıralanmıştır. Türkçe versiyonunda YDSKÖ'nün tüm maddeleri için "Her zaman" yanıtı yüksek kaygıyı göstermektedir. YDSKÖ'nün Türkçe versiyonunun güvenilirliği ve geçerliliği Aydın (1999), tarafından incelenmiş ve bu ölçeğin güvenilir ve geçerli olduğu bulunmuştur (Ek 1).

YDSKÖ'nün üç alt boyutu vardır. Bunlar:

İletişim Kaygısı (Madde 1, 4, 9, 14, 15, 18, 24, 27, 29, 30, 32),

Sınav Kaygısı (Madde 3, 5, 6, 8, 10, 11, 12, 16, 17, 20, 21, 22, 25, 26, 28)

Negatif Değerlendirme Korkusu (Madde 2, 7, 13, 19, 23, 31)

YDSKÖ'nün alt boyutlarının faktör analizi sonucu elde edilen varyans değerleri aşağıda verilmiştir.

Tablo 1.

Temel Bileşen Analizinin Bulgularına Göre Faktör Bileşenleri

Faktör	Varyans (%)	Açıklanan toplam varyans(%)
1. Faktör	29,3	29,3
2. Faktör	18,711	48,011
3. Faktör	13,17	61,182

Tablo 1'de gösterildiği gibi, YDSKÖ'nün temel bileşen analizi, toplam varyansın %61,182'sini açıklayan üç bileşenli bir çözüm üretmiştir. Kline'a göre (1994'den aktaran Ceyhan ve Namlu 2000), toplam varyansın %40'ını ve üzerini açıklayan faktör yüklemeleri, bir ölçeğin yapı geçerliliği için kabul edilebilir bir düzeydedir. Bu nedenle, temel bileşen analizi bulguları, YDSKÖ'nün Türkçe versiyonunun bir yapı geçerliliğine sahip olduğunu göstermektedir.

Aydın (1999), tarafından katılımcıların tüm sınıflarının yabancı dil sınıfları olması nedeniyle çalışmaya katılan öğrencilerin, YDSKÖ'nün 27. maddesi olan "Dil derslerimde diğer derslerime kıyasla daha gergin ve sinirli hissediyorum" maddesinin

Türkçe versiyonunda çıkarıldığını belirtmiştir. Bu durum bu çalışma için de geçerlidir.

YDSKÖ'nün Türkçe versiyonunda, negatif ifadelerin anlaşılmasını engelleyebileceği düşüncesiyle Aydın (1999) tarafından negatif maddeler pozitif hale getirilmiştir. Daha sonra, Aydın (1999) bunun nedeninin katılımcıların anketi doldurması ve analiz için, YDSKÖ'taki tüm maddelerin ifadelerinin pratik nedenlerle değiştirildiğini aktarmıştır. Marra ve Marra (2000), da öğrencilerin pozitif ifadeleri güçlü bir şekilde kabul ettiğini ve aynı ifade negatif olarak sorulduğunda yine güçlü bir şekilde kabul ettiğini belirtmiştir.

YDSKÖ'nün güvenirliği için Cronbach alfa kullanıldı. Aydın (1999) çalışmasında alfa değerini, 0,83 bulurken Horowitz (1986) alfa değerini 0,93 olarak belirlemiştir. Çalışmamızda ise Cronbach alfa değeri 0,688 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, bir ölçeğin güvenirliği için kabul edilebilir bir değerdir (Özdamar, 2004). Sonuç olarak, YDSKÖ'nün Türkçe versiyonunun, 32 maddeyle güvenilirlik ve geçerliliğe sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

3.3.2. Yabancı Dil Okuma Kaygısı Ölçeği (YDOKÖ)

Diğer ölçek olan Yabancı Dil Okuma Kaygısı Ölçeği YDOKÖ, Saito ve arkadaşları (1999) tarafından geliştirilmiş ve özellikle bir yabancı dilde okurken yaşanabilecek okuma kaygısına odaklanan Likert tipi bir ölçektir. Saito ve arkadaşları (1999), YDOKÖ'nün öğrencilerin okuma ile ilgili çeşitli yönlerdeki kaygılarını, hedef dilde okuma zorluklarına yönelik algılarını ve okuma becerisi olarak okumanın göreceli zorluğunu değerlendirdiklerini belirtmiştir. Çalışmamızda Kuru Gönen (2005) tarafından uyarlanan ölçek formu kullanılmıştır.

YDOKÖ, her biri 5'li likert tipi olarak hazırlanmış 18 madde içermektedir. Bu ölçekteki cevaplar, (1) Hiçbir zaman, (2) Nadiren, (3) Bazen, (4) Sıklıkla ve (5) Her zaman şeklinde sıralanmıştır. YDSKÖ'a benzer şekilde, Türkçe versiyonunda YDOKÖ'nün tüm maddeleri için "Her zaman" yanıtı yüksek kaygıyı ifade etmektedir. Dört madde (madde 12, 13, 14 ve 17) kaygısız yönde ifade edilmişken, on altı madde ise kaygılı yönde ifade edilmiştir. Bu nedenle, dört madde ters puanlanmıştır. YDOKÖ'nün toplam puanının teorik aralığı 18 ila 90 arasında değişmektedir. Analiz değerlendirmeleri ortalama puan üzerinden hesaplanmıştır. Bu ölçeklerin Türkçeleştirilmiş halleri Ek 2'de verilmiştir.

YDOKÖ'nün güvenilirliği için Cronbach alfa kullanılmıştır. Saito ve arkadaşları (1999) tarafından yapılan çalışmada bu değer 0,89 olarak bulunurken çalışmamızda Cronbach alfa değeri 0,792 olarak hesaplanmış ve KMO Bartlett değeri ise ,000 ($p<0,05$) olarak bulunmuştur. Bu değer, bir ölçeğin güvenilirliği için kabul edilebilir bir değerdir (Özdamar, 2004). Sonuç olarak, YDOKÖ'nün Türkçe versiyonunun 18 maddeyle güvenilirlik ve geçerliliğe sahip olduğu belirlenmiştir. YDOKÖ, öğrencilerin hedef dillerindeki okuma zorluklarına ilişkin algılarını ve okumanın diğer dil becerileriyle karşılaştırıldığında göreceli zorluğunu değerlendirmek için kullanılmıştır. Bu da çalışmaya katılanların genel olarak orta düzeyde yabancı dil okuma kaygısı taşıdıklarını göstermektedir.

3.3.3. Okuduğunu Anlama Testi

Okuduğunu anlama testi Yurdakul'un (2014) çalışmasından alınmıştır. Türkçe metinler verilerek bu metinlere dayalı soruların sorulduğu ve öğrencilerin okuduklarını anlamalarına yönelik bir testtir. Test dört hikaye ve bu hikayelere dayalı olarak cevaplanması beklenen 19 sorudan meydana gelmektedir. Sorular Yurdakul'un (2014) çalışmasından alınmıştır. Her soru için doğru cevaplara 5 puan verilirken yanlış cevaplara 0 puan verilmiştir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan "95" en düşük puan ise "0"dır. Araştırmamızda bu testin amacı yabancı dil sınıf kaygısı ve yabancı dil okuma kaygısı ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırma 2023-2024 eğitim öğretim yılı Şubat ayında Reyhanlı ve Kumlu ilçelerinde bulunan 5 ilkokulda yapılmıştır. Süreç öğretmen gözetiminde haftanın pazartesi, salı, çarşamba, perşembe günlerinde yapılmıştır. Veri toplama süreci 2 hafta sürmüştür. Araştırma öncesinde gerekli etik kurul izni, ilgili üniversiteden alınırken uygulama izni de araştırmanın yapıldığı ilin milli eğitim müdürlüğünden alınmıştır. Veriler araştırmacı tarafından yüz yüze görüşme tekniği ile toplanmıştır.

3.5. Veri Analizi

1. Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği (YDSKÖ) ve Yabancı Dil Okuma Kaygısı Ölçeği (YDOKÖ) faktör yapısını incelemek için keşfedici faktör analizi

yapılmıştır. Keşfedici faktör analizi, birçok istatistiksel yazılım paketinde yer almakta ve farklı araştırmalarda yaygın bir şekilde kullanılmaktadır (Albayrak, 2006). Keşfedici faktör analizi, gözlemlenebilen ve ölçülebilen çok sayıda özelliğin ardındaki gerçek nedenleri, yani doğrudan gözlemlenemeyen veya ölçülemeyen gizli boyutları ortaya çıkarmaya yardımcı olur (Yaşlıoğlu, 2017).

2. Öğeler arasındaki iç tutarlılığı bulmak için Cronbach alfa testi uygulanmıştır. Cronbach alfa katsayısı istatistik temelleri tutarlı ve tüm soruları dikkate alarak hesaplandığından, genel güvenilirlik yapısını diğer katsayılara göre en iyi yansıtan katsayıdır Alfa katsayısı ölçekte yer alan k sorunun varyansları toplamının genel varyansa oranlaması ile bulunan bir ağırlık standart değişim ortalamasıdır. Sorular arasında negatif korelasyon varsa Alfa katsayısı da negatif çıkar. Bu durum güvenilirlik modelin bozulmasına neden olur (Terzi, 2019).

3. Dil kaygısı ile genel kaygı arasındaki ilişkiyi incelemek için korelasyon analizi yapılmıştır. Bir değişkenin iki ya da daha çok değişken ile olan ilişkisi çoklu korelasyon; bu değişkenlerden birinin sabitlenerek diğer değişkenler ile olan ilişkisi ise kısmi korelasyon teknikleriyle hesaplanır (Pallant, 2024). Çalışmamızda pearsons korelasyon analizi kullanılmıştır.

4. Katılımcıların demografik özellikleri ve Yabancı Dil Sınıf Kaygısı ile Yabancı Dil Okuma Kaygısı arası ilişkilerin incelenmesi için hipotez testlerine karar vermek için çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. İlgili literatürde, değişkenlerin basıklık çarpıklık değerlerine ilişkin sonuçların +1.5 ile -1.5 (Tabachnick ve Fidell, 2013), +2.0 ile -2.0 (George, ve Mallery, 2010) arasında olması normal dağılım olarak kabul edilmektedir. Verilerin çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1.5 ile -1.5 olduğu belirlenmiş ve normal dağılım gösterdikleri bulunmuştur. Bu yüzden katılımcıların demografik özellikleri ve Yabancı Dil Sınıf Kaygısı ile Yabancı Dil Okuma Kaygısı arası ilişkilerin incelenmesi için normal dağılım hipotez testlerine (ANOVA Testi ve Bağımsız Örneklem T Testi) başvurulmuştur. Bu yöntem, normal dağılım gösteren bir popülasyonun parametrelerine dayalı hipotezleri test etmek için, popülasyondan çekilen büyüklüğü n olan bir veya birden fazla örneklemin ortalama(lar), oran(lar) ve varyans(lar)ını kullanarak uygulanır. t-testi istatistiği, test modeline göre hesaplanan serbestlik derecelerine (df) bağlı olarak farklı t-dağılımları gösterir. Tek örneklem t-test modellerinde: $df=n-1$, bağımsız iki örneklem t-test modellerinde: $df=n_1+n_2-2$, ve eşleştirilmiş örneklem t-test modellerinde: $df=n-1$ olarak hesaplanır. Eğer grup sayısı

ikiden fazla ise veya değişkenin değişkenliğini etkileyen iki ya da daha fazla faktör mevcutsa, Z ve bağımsız örneklem t-testleri işlevselliğini yitirir. Bu tür durumlarda, bağımsız örneklem t-testinin genelleştirilmiş bir uygulaması olan ANOVA kullanılır. Ayrıca, ANOVA, değişkenlerin değişkenliğini etkileyen temel faktörleri anlamak için faydalı bir yöntemdir (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2014).



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu çalışmanın amacı, öğrencilerin bakış açıları doğrultusunda yabancı dil okuma kaygısının kaynaklarını belirlemektir. Bununla birlikte kaynakları tespit edebilmek için; öncelikle, yabancı dil okuma kaygısının Türkçe ve Arapça öğretimi bağlamında genel yabancı dil kaygısından ayırt edilebilir bir faktör olup olmadığının belirlenmesi gerekmektedir. Bu amaç doğrultusunda, çalışmada dört araştırma sorusu geliştirilmiştir:

1. Yabancı Dil Sınıf Kaygısı ile katılımcıların demografik özellikleri arasında bir fark var mıdır?
2. Yabancı Dil Okuma Kaygısı ile katılımcıların demografik özellikleri arasında bir fark var mıdır?
3. Okuma Başarısı (Türkçe okuma puanları) ile katılımcıların Yabancı Dil Sınıf Kaygısı ve Yabancı Dil Okuma Kaygısı arasında bir ilişki var mıdır?
4. Yabancı Dil Sınıf Kaygısı ile Yabancı Dil Okuma Kaygısı arasında bir ilişki var mıdır?

Bu araştırma sorularını yanıtlamak için, çalışmanın verileri dört aşamada sunulmuştur. İlk iki aşamada, birinci ve ikinci araştırma sorusunu yanıtlamak için katılımcıların demografik özellikleri ile YDSKÖ ve YDOKÖ ölçekleri arası anlamlı bir fark olup olmadığı analiz edilmiştir. Üçüncü aşamada okuma başarısının katılımcıların Yabancı Dil Sınıf Kaygısı ve Yabancı Dil Okuma Kaygısı arasında ilişki incelenmiştir. Son olarak ise yabancı dil okuma kaygısının genel yabancı dil kaygısından ayırt edilebilir olup olmadığını belirlemek için Pearson madde-moment korelasyonu kullanılmıştır.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölüm araştırma kapsamında oluşturulan birinci alt probleme dair bulguları içermektedir. Katılımcı öğrencilerin demografik özellikleri (Cinsiyet, Yaş

ve Sınıf) çerçevesinde öğrencilerin yabancı dil sınıf kaygıları (YDSKÖ) aşağıda verilmiştir.

Bu kapsamda ilk olarak cinsiyet ile yabancı dil sınıf kaygısı arasındaki farklılık t testi ile incelenmiştir (veriler normal dağılmaktadır).

Tablo 2.

Cinsiyet ve Yabancı Dil Sınıf Kaygısı (YDSKÖ) Arası t Testi Sonuçları

			F	T	Df	P
YDSKÖ Toplam	Erkek	Ort	2,8	2,469	1,904	392,999
		N	182			
		Ss	,39			
	Kadın	Ort	2,7			
		N	213			
		Ss	,46			
İletişim Kaygısı	Erkek	Ort	2,7	1,932	2,326	391,277
		N	182			
		Ss	,52			
	Kadın	Ort	2,6			
		N	213			
		Ss	,57			
Sınav Kaygısı	Erkek	Ort	2,8	,284	,966	390,367
		N	182			
		Ss	,49			
	Kadın	Ort	2,7			
		N	213			
		Ss	,53			
Negatif Değerlendirme Korkusu	Erkek	Ort	2,9	1,388	1,403	391,960
		N	182			
		Ss	,59			
	Kadın	Ort	2,8			
		N	213			
		Ss	,66			

*p<0.05

Tablo 2'de, Suriyeli öğrencilerin cinsiyetleri ile Yabancı Dil Sınıf Kaygısı (YDSKÖ) arasındaki farklılığı incelenmiştir. İncelenen değişkenler arasında YDSKÖ toplam puanı, iletişim kaygısı, sınav kaygısı ve negatif değerlendirme korkusu bulunmaktadır. Buna göre:

Erkeklerin ve kadınların YDSKÖ toplam puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p = 0.580$). Ortalama puanlar sırasıyla 2.8 ve 2.7, standart sapmalar ise 0.39 ve 0.46 olarak hesaplanmıştır. Bu durum erkek ve kadın öğrencilerin genel Yabancı Dil Sınıf Kaygısı (YDSKÖ) düzeyi açısından benzer seviyelerde olduklarını göstermektedir.

İletişim kaygısı alt ölçeğinde, erkek ve kadın öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p = 0.021$). Erkeklerin ortalama iletişim kaygısı puanı 2.7 iken,

kadınların ortalama puanı ise 2.6'dır. Bu sonuç, iletişim kaygısının cinsiyete bağlı olarak değişebileceğini göstermektedir.

Sınav kaygısı alt ölçeğinde, erkek ve kadın öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p = 0.335$). Ortalama sınav kaygısı puanları sırasıyla erkekler için 2.8 ve kadınlar için 2.7 olarak hesaplanmıştır.

Negatif değerlendirme korkusu alt ölçeklerinde; ise erkek ve kadın öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p = 0.161$). Ortalama negatif değerlendirme korkusu puanları sırasıyla erkekler için 2.9 ve kadınlar için 2.8 olarak hesaplanmıştır.

Sonuç olarak, cinsiyet ile Yabancı Dil Sınıf Kaygısı (YDSKÖ) alt ölçekleri arasında farklılıklar bulunmaktadır. İletişim kaygısı alt ölçeğinde cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık gözlenirken, genel YDSKÖ toplam puanı ile sınav kaygısı ve negatif değerlendirme korkusu alt ölçeklerinde cinsiyetler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 3.

Sınıf Düzeyi ve Yabancı Dil Sınıf Kaygısı (YDSKÖ) Arası t Testi Sonuçları

			F	P	
YDSKÖ Toplam	3. sınıf	Ort	2,8	8,053	0,00*5
		N	215		
		Ss	,47		
	4. sınıf	Ort	2,7		
		N	180		
		Ss	,44		
İletişim Kaygısı	3. sınıf	Ort	2,7	3,330	0,069
		N	215		
		Ss	,53		
	4. sınıf	Ort	2,6		
		N	180		
		Ss	,56		
Sınav Kaygısı	3. sınıf	Ort	2,8	6,783	0,010*
		N	215		
		Ss	,48		
	4. sınıf	Ort	2,7		
		N	180		
		Ss	,54		
Negatif Değerlendirme Korkusu	3. sınıf	Ort	2,9	4,491	0,035*
		N	215		
		Ss	,59135		
	4. sınıf	Ort	2,8		
		N	180		
		Ss	,66		

* $p < 0.05$

Tablo 3'de, Suriyeli öğrencilerin sınıf düzeyi ile Yabancı Dil Sınıf Kaygısı (YDSKÖ) alt ölçekleri arasındaki fark t testi ile incelenmiştir. İncelenen alt ölçekler

arasında YDSKÖ toplam puanı, iletişim kaygısı, sınav kaygısı ve negatif değerlendirme korkusu bulunmaktadır. Buna göre:

YDSKÖ toplam puanı açısından, sınıf düzeyi ile YDSKÖ arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p = 0.005$). 3. sınıf öğrencilerinin ortalama YDSKÖ toplam puanı 2.8 iken, 4. sınıf öğrencilerinin ortalama puanı ise 2.7'dir. Bu sonuç, farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerin genel Yabancı Dil Sınıf Kaygısı (YDSKÖ) düzeylerinin farklılık gösterebileceğini ortaya koymaktadır.

İletişim kaygısı alt ölçeğinde, sınıf düzeyi ile YDSKÖ arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p = 0.069$). 3. sınıf öğrencilerinin ortalama iletişim kaygısı puanı 2.7 iken, 4. sınıf öğrencilerinin ortalama puanı ise 2.6 olarak hesaplanmıştır.

Sınav kaygısı alt ölçeğinde, sınıf düzeyi ile YDSKÖ arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p = 0.010$). 3. sınıf öğrencilerinin ortalama sınav kaygısı puanı 2.8 iken, 4. sınıf öğrencilerinin ortalama puanı ise 2.7 olarak belirlenmiştir.

Negatif değerlendirme korkusu alt ölçeğinde, sınıf düzeyi ile YDSKÖ arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p = 0.035$). 3.sınıf öğrencilerinin ortalama negatif değerlendirme korkusu puanı 2.9 iken, 4. sınıf öğrencilerinin ortalama puanı ise 2.8 olarak hesaplanmıştır.

Sonuç olarak, sınıf düzeyi ile Yabancı Dil Sınıf Kaygısı (YDSKÖ) alt ölçekleri arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Özellikle YDSKÖ toplam puanı, sınav kaygısı ve negatif değerlendirme korkusu alt ölçeklerinde sınıf düzeyine bağlı olarak farklılık gözlemlenmiştir. Bu bulgular, öğrencilerin sınıf düzeylerine göre farklı kaygı düzeylerine sahip olabileceğini göstermektedir.

Tablo 4.

Yaş ve Yabancı Dil Sınıf Kaygısı (YDSKÖ) Arası ANOVA Analizi Sonuçları

		Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	P
YDSKÖ Toplam	Gruplar arası	1,391	5	,278	1,493	,191
	Gruplar içi	72,460	389	,186		
	Toplam	73,851	394			
İletişim Kaygısı	Gruplar arası	3,553	5	,711	2,427	,035*
	Gruplar içi	113,896	389	,293		
	Toplam	117,449	394			
Sınav Kaygısı	Gruplar arası	1,774	5	,355	1,371	,234
	Gruplar içi	100,622	389	,259		
	Toplam	102,396	394			
Negatif Değerlendirme Korkusu	Gruplar arası	2,321	5	,464	1,181	,318
	Gruplar içi	152,912	389	,393		
	Toplam	155,233	394			

* $p < 0.05$

Tablo 4'te, Suriyeli öğrencilerin yaşları ile Yabancı Dil Sınıf Kaygısı (YDSKÖ) alt ölçekleri arasındaki fark ANOVA analizi ile incelenmiştir. İncelenen alt ölçekler arasında YDSKÖ toplam puanı, iletişim kaygısı, sınav kaygısı ve negatif değerlendirme korkusu bulunmaktadır. Buna göre:

YDSKÖ toplam puanı açısından yaş ile Yabancı Dil Sınıf Kaygısı arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p = 0.191$). Gruplar arası kareler toplamı 1.391, gruplar içi kareler toplamı ise 72.460 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç, yaşın genel Yabancı Dil Sınıf Kaygısı (YDSKÖ) düzeyi üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını göstermektedir.

İletişim kaygısı alt ölçeğinde yaş ile Yabancı Dil Sınıf Kaygısı arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p = 0.035$). Gruplar arası kareler toplamı 3.553, gruplar içi kareler toplamı ise 113.896 olarak hesaplanmıştır.

Sınav kaygısı alt ölçeğinde yaş ile Yabancı Dil Sınıf Kaygısı arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p = 0.234$). Gruplar arası kareler toplamı 1.774, gruplar içi kareler toplamı ise 100.622 olarak hesaplanmıştır.

Negatif değerlendirme korkusu alt ölçeğinde yaş ile Yabancı Dil Sınıf Kaygısı arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p = 0.318$). Gruplar arası kareler toplamı 2.321, gruplar içi kareler toplamı ise 152.912 olarak hesaplanmıştır.

Sonuç olarak, yaş ile Yabancı Dil Sınıf Kaygısı (YDSKÖ) alt ölçekleri arasında yalnızca iletişim kaygısı alt ölçeğinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Diğer alt ölçeklerde yaşın Yabancı Dil Sınıf Kaygısı düzeyi üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu görülmemiştir. Bu bulgular, yaşın Yabancı Dil Sınıf Kaygısı üzerinde farklı düzeylerde etkili olabileceğini göstermektedir.

Burada belirtmek gerekir ki, normal şartlar altında sınıf düzeyi ile yaş arası incelenen ilişkilerin benzer sonuçlar vermesi beklenir. Ancak incelenen örneklem grubunda sınıf düzeyinde sadece 3. ve 4. sınıflar varken yaş değişkeni için 6 farklı yaş grubu olduğunu görüyoruz. Analizler arası farklılığın temel nedeni işte bu iki değişkenin farklı kademelerde olmasıdır. Aynı durum ikinci alt problem için de geçerlidir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölüm araştırma kapsamında oluşturulan ikinci alt probleme dair bulguları içermektedir. Katılımcı öğrencilerin demografik özellikleri (cinsiyet, yaş, sınıf) ve öğrencilerin yabancı dil okuma kaygısı (YDOKÖ) aşağıda verilmiştir.

Bu kapsamda ilk olarak cinsiyet ile yabancı dil okuma kaygısı arası fark t testi ile incelenmiştir (veriler normal dağılmaktadır).

Tablo 5.

Cinsiyet ve Yabancı Dil Okuma Kaygısı (YDOKÖ) Arası t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Ort	Std.spm (SS)	F	t	Df	P
Erkek	182	48,66	8,68	765	2,093	387,806	0,037
Kadın	213	46,79	9,06				

*p<0.05

Tablo 5'e göre, Suriyeli öğrencilerin cinsiyetleri ile Yabancı Dil Okuma Kaygısı (YDOKÖ) arasında yapılan t-testi sonuçları incelendiğinde, erkeklerin ortalama YDOKÖ puanının kadınlardan biraz daha yüksek olduğu görülmektedir. Erkeklerin YDOKÖ puan ortalaması 48,66 iken, kadınların YDOKÖ puan ortalaması 46,79'dur. Bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır, çünkü t değeri 2,093 ve p değeri 0,037'dir. Yani cinsiyet ile katılımcıların yabancı dil okuma kaygıları arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($p < 0,05$). Buna göre erkek katılımcıların kadın katılımcılardan daha fazla yabancı dil okuma kaygısı taşıdığı söylenebilir. Bu bulgular, öğrencilerin cinsiyetlerine göre farklı okuma kaygı düzeylerine sahip olabileceğini göstermektedir.

Tablo 6.

Sınıf Düzeyi ve Yabancı Dil Okuma Kaygısı (YDOKÖ) Arası t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Ort.	Std.spm (SS)	F	t	Df	P
3. Sınıf	215	48,9349	8,03819	5,702	3,148	348,118	0,002
4. Sınıf	180	46,1278	9,68615				

*p<0.05

Tablo 6, 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin yabancı dil okuma kaygısı (YDOKÖ) puanlarını karşılaştırmaktadır. 3. sınıf öğrencilerinin ortalama kaygı puanı (48,93), 4. sınıf öğrencilerinin ortalama puanından (46,13) anlamlı derecede yüksektir ($p = 0,002$). Standart sapma değerleri 3. sınıfta 8,04, 4. sınıfta ise 9,69 olarak hesaplanmıştır. Bu durum, 4. sınıftaki puan dağılımının daha geniş olduğunu göstermektedir. T testi sonuçları ($t = 3,148$; $df = 348,118$), sınıf düzeyi ile okuma kaygısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymaktadır. Sınıf düzeyi arttıkça yabancı dil okuma kaygısının azaldığı söylenebilir.

Tablo 7.*Yaş ve Yabancı Dil Okuma Kaygısı (YDOKÖ) Arası Pearsons Korelasyonu Analizi Sonuçları*

		Yaş	YDSKÖ	İletişim Kaygısı	Sınav Kaygısı	Negatif Deg.kork.	YDOKÖ
Yaş	R	1	-,079	-,024	-,094	-,055	-,059
	Sig. (2-tailed)		,117	,637	,061	,274	,244
	N	395	395	395	395	395	395
YDSKÖ	R	-,079	1	,776**	,860**	,692**	,566**
	Sig. (2-tailed)	,117		,000	,000	,000	,000
	N	395	395	395	395	395	395
İletişim kaygısı	R	-,024	,776**	1	,464**	,395**	,516**
	Sig. (2-tailed)	,637	,000		,000	,000	,000
	N	395	395	395	395	395	395
Sınav kaygısı	R	-,094	,860**	,464**	1	,396**	,432**
	Sig. (2-tailed)	,061	,000	,000		,000	,000
	N	395	395	395	395	395	395
Negatif deg.kork.	R	-,055	,692**	,395**	,396**	1	,392**
	Sig. (2-tailed)	,274	,000	,000	,000		,000
	N	395	395	395	395	395	395
YDOKÖ	R	-,059	,566**	,516**	,432**	,392**	1
	Sig. (2-tailed)	,244	,000	,000	,000	,000	
	N	395	395	395	395	395	395

** Korelasyon 0.01 seviyesinde anlamlıdır. (2 yönlü)

Tablo 7, yaş ve yabancı dil okuma kaygısı (YDOKÖ) ile diğer kaygı türleri arasındaki ilişkileri incelemektedir. Analiz sonuçlarına göre, yaş değişkeni ile yabancı dil kaygısı türleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($p > 0.05$). Bu durum, yaşın yabancı dil kaygısı üzerinde belirgin bir etkisi olmadığını göstermektedir. Bununla birlikte, YDSKÖ (genel yabancı dil kaygısı), iletişim kaygısı, sınav kaygısı, negatif değerlendirme korkusu ve YDOKÖ (okuma kaygısı) arasında güçlü ve anlamlı pozitif ilişkiler tespit edilmiştir. Özellikle YDSKÖ'nin, diğer kaygı türleriyle yüksek düzeyde korelasyon göstermesi ($r = 0.566$ ile $r = 0.860$ arasında, $p < 0.01$), yabancı dilde genel kaygının diğer tüm kaygı türlerini etkileyen temel bir faktör olduğunu düşündürmektedir.

Ayrıca, iletişim kaygısı, sınav kaygısı ve negatif değerlendirme korkusu gibi alt boyutlar arasında orta düzeyde pozitif ilişkiler bulunmaktadır. Örneğin, iletişim kaygısının sınav kaygısı ($r = 0.464$, $p < 0.01$) ve negatif değerlendirme korkusu ($r = 0.395$, $p < 0.01$) ile anlamlı şekilde ilişkili olduğu görülmektedir. Benzer şekilde, sınav kaygısı ile negatif değerlendirme korkusu ($r = 0.396$, $p < 0.01$) ve YDOKÖ ($r =$

0.432, $p < 0.01$) arasında anlamlı ilişkiler mevcuttur. Negatif değerlendirme korkusunun YDOKÖ ile pozitif yönde bir ilişki göstermesi ($r = 0.392$, $p < 0.01$), değerlendirilme korkusunun okuma kaygısına da katkıda bulunabileceğini ortaya koymaktadır. Bu bulgular, yabancı dil öğrenim sürecindeki kaygı türlerinin birbiriyle bağlantılı olduğunu ve bu kaygıların bütüncül bir şekilde ele alınması gerektiğini vurgulamaktadır.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölüm araştırma kapsamında oluşturulan üçüncü alt probleme dair bulguları içermektedir. Katılımcı öğrencilerin Okuma Başarısı (Türkçe okuma puanları) ile katılımcıların Yabancı Dil Sınıf Kaygısı ve Yabancı Dil Okuma Kaygısı arasındaki ilişki aşağıda verilmiştir.

Tablo 8.

Katılımcıların Okuma Başarısı (Türkçe Okuma Puanları) ile Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Arası İlişki

		Kareler				
		Kareler Toplamı	df	Ortalaması	F	P
YDSKÖ Toplam	Gruplar arası	6,578	15	,439	2,470	,002
	Gruplar içi	67,273	379	,178		
	Toplam	73,851	394			
İletişim Kaygısı	Gruplar arası	9,170	15	,611	2,140	,008
	Gruplar içi	108,279	379	,286		
	Toplam	117,449	394			
Sınav Kaygısı	Gruplar arası	8,890	15	,593	2,402	,002
	Gruplar içi	93,506	379	,247		
	Toplam	102,396	394			
Negatif Değerlendirme Korkusu	Gruplar arası	5,974	15	,398	1,011	,442
	Gruplar içi	149,259	379	,394		
	Toplam	155,233	394			

* $p < 0.05$

Tablo 8'de, katılımcıların okuma başarısı ile Yabancı Dil Sınıf Kaygısı arasındaki ilişki incelenmiştir. Yapılan ANOVA analizi sonuçlarına göre, yabancı dil sınıf kaygısı ile okuma başarısı arasında belirgin ilişkiler ortaya çıkmıştır.

Yabancı Dil Sınıf Kaygısı (YDSKÖ) ile okuma puanları arasındaki ilişkide, gruplar arası kareler toplamı 6,578 ve gruplar arası serbestlik derecesi (df) 15 olarak belirlenmiştir. Gruplar arası kareler ortalaması 0,439, gruplar içi kareler toplamı ise 67,273 ve gruplar içi serbestlik derecesi 379'dur. Elde edilen F değeri 2,470 ve p değeri 0,002 ($p < 0,05$) olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar, yabancı dil sınıf kaygısının okuma başarısı üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu göstermektedir.

İletişim Kaygısı ve Sınav Kaygısı türlerinde de benzer bir durum gözlemlenmiştir. İletişim Kaygısı ile Türkçe okuma puanları arasındaki ilişkide, elde edilen F değeri 2,140 ve p değeri 0,008 ($p < 0,05$) olarak bulunmuştur. Sınav Kaygısı ile Türkçe okuma puanları arasındaki ilişkide ise F değeri 2,402 ve p değeri 0,002 ($p < 0,05$) olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar, iletişim kaygısı ve sınav kaygısının okuma başarısı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Ancak, Negatif Değerlendirme Korkusu ile okuma puanları arasındaki ilişkide elde edilen F değeri 1,011 ve p değeri 0,442 ($p > 0,05$) olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar, negatif değerlendirme korkusunun okuma başarısı üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını göstermektedir.

Tablo 9.

Katılımcıların Okuma Başarısı (Türkçe Okuma Puanları) ile Yabancı Dil Okuma Kaygısı Arası İlişki

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	5227,690	15	348,513	5,048	,000
Gruplar içi	26165,484	379	69,038		
Toplam	31393,175	394			

* $p < 0,05$

Tablo 9'da, katılımcıların okuma başarısı ile Yabancı Dil Okuma Kaygısı arasındaki ilişki incelenmiştir. Yapılan ANOVA analizi sonuçlarına göre, yabancı dil okuma kaygısı ile okuma başarısı arasında belirgin ilişkiler ortaya çıkmıştır.

Yabancı Dil Okuma Kaygısı (YDOKÖ) ile okuma puanları arasındaki ilişkide, gruplar arası kareler toplamı 5227,69 ve gruplar arası serbestlik derecesi (df) 15 olarak belirlenmiştir. Gruplar arası kareler ortalaması 348,513, gruplar içi kareler toplamı ise 26165,484 , grup içi serbestlik derecesi 379, grup içi kareler ortalaması 69,038'dur. Elde edilen F değeri 5,048 ve p değeri 0,000 ($p < 0,05$) olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar, yabancı dil okuma kaygısının okuma başarısı üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu göstermektedir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Yabancı dil okuma kaygısının kaynaklarını belirleyebilmek için; öncelikle, yabancı dil okuma kaygısının genel yabancı dil kaygısının bir parçası mı yoksa ayırt edilebilir bir fenomen mi olduğu netleştirilmelidir. Bu amaçla, genel yabancı dil kaygısını ve yabancı dil okuma kaygısını ölçmek için kullanılan iki ölçek olan YDSKÖ ve YDOKÖ, tüm katılımcılara uygulanmış ve analiz Pearson ürün-moment korelasyonu kullanılarak yapılmıştır.

Yani, YDSKÖ üzerindeki 2.75'lik bir ortalama, katılımcıların her biri 32 maddenin hemen hepsine ortalama düzeyde (2.75) katıldıklarını veya katılmadıklarını gösteren ifadelerle ne anlaşma ne de anlaşmama durumu olduğunu ortaya koymaktadır; bununla birlikte YDOKÖ üzerindeki ortalama cevap yaklaşık olarak 2.79'dur. Bu bulgu, katılımcıların genel yabancı dil kaygısından daha az okuma kaygısı rapor ettiğini gösterebilir. İki ölçeğin standart sapmaları dikkate alındığında, YDOKÖ için 0.46 ve YDSKÖ için 0.433 olan standart sapmalar, katılımcıların YDSKÖ'taki sorulara verdiği yanıtların YDOKÖ'taki sorulara verilen yanıtlardan daha benzer olduğunu göstermektedir.

Tablo 10.
YDSKÖ ve YDOKÖ'nün Açıklayıcı İstatistikleri:

	N	Ortalama	Std.Spm (SS)
YDSKÖ	395	2,7487	,43294
YDOKÖ	395	2,7863	,46033

Yabancı dil okuma kaygısının genel yabancı dil kaygısından ayırt edilebilir bir fenomen olup olmadığını belirlemek için YDSKÖ ve YDOKÖ arasındaki ilişki, bir Pearson ürün-moment korelasyon katsayısı kullanılarak hesaplandı ($r = .566$, $n = 395$, $p < .01$). Bu bulgu, iki ölçek arasında pozitif bir korelasyon olduğunu göstermektedir. MacIntyre'a (1999), göre iki değişken arasındaki pozitif bir ilişki, bir değişkenin miktarının artmasıyla diğer değişkenin de arttığını ifade eder; yani, değişkenlerin ilişkisi aynı yönde hareket eder. Bu nedenle, bu çalışmada, yabancı dil sınıf kaygısı düzeyi daha yüksek olan öğrencilerin aynı zamanda yabancı dil okuma kaygı düzeylerinin de daha yüksek olduğu ve bunun tersinin de geçerli olduğu gözlemlenmiştir.

Tablo 11.

Yabancı Dil Sınıf Kaygısı ve Yabancı Dil Okuma Kaygısı Arası İlişkin Pearsons Korelasyonu Sonuçları

		YDOKÖ
YDSKÖ Toplam	R	,566**
	P	,000
	N	395
İletişim Kaygısı	R	,516**
	P	,000
	N	395
Sınav Kaygısı	R	,432**
	P	,000
	N	395
Negatif Değerlendirme Korkusu	R	,392**
	P	,000
	N	395

** Korelasyon 0.01 seviyesinde anlamlıdır. (2 yönlü)

Bu ilişki anlamlı olmasına rağmen, iki ölçüt arasında önemli bir ayrım olduğunu da göstermektedir. Analiz sonucu elde edilen 56'lık bir korelasyon katsayısı, iki ölçütün varyansının yaklaşık olarak %44'ünün paylaşıldığı anlamına gelmektedir ($r = .566$, $r^2 = .566 \cdot .566 = 0.32$). Dolayısıyla, yaklaşık varyansın %56'sı iki ölçüt arasında paylaşılmamaktadır; bu da iki yapı arasındaki ayrımı destekleyen bir bulgudur. Sonuç olarak, bu bulgu, yabancı dil okuma kaygısının genel yabancı dil sınıf kaygısıyla ilişkili ancak ondan farklı bir fenomen olarak varlığını destekleyen en azından ön çalışmaya dair bir kanıt sunmaktadır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Kaygı, yabancı dil eğitimini ve başarısını engelleyen önemli bir unsurdur. Von Worde'nin (2003) belirttiği gibi, kaygı bilişsel işlevi zayıflattığında, kaygılı öğrenciler daha az öğrenebilir ve öğrendiklerini yeterince ortaya koyamayabilir. Ayrıca, kaygı; özsaygı, özgüven ve risk alma yeteneği eksikliği gibi sorunlara da yol açarak, öğrencilerin yabancı dil öğrenmelerini engellemektedir. Bu nedenle, etkili bir dil öğrenme ortamı oluşturmak ve içsel motivasyonu yüksek öğrencilerle çalışmak istiyorsak, öğrencilerin hissettiği kaygı seviyesini düşürmek büyük önem taşımaktadır.

Bu çalışma öğrencilerin bakış açıları doğrultusunda yabancı dil (YL) okuma kaygısının kaynaklarını belirlemek için yapılmıştır.

Araştırma kapsamında aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Yabancı Dil Sınıf Kaygısı ile katılımcıların demografik özellikleri arasında bir fark var mıdır?

2. Yabancı Dil Okuma Kaygısı ile katılımcıların demografik özellikleri arasında bir fark var mıdır?

3. Okuma Başarısı (Türkçe okuma puanları) ile katılımcıların Yabancı Dil Sınıf Kaygısı ve Yabancı Dil Okuma Kaygısı arasında bir ilişki var mıdır?

4. Yabancı Dil Sınıf Kaygısı ile Yabancı Dil Okuma Kaygısı arasında bir ilişki var mıdır?

Bu araştırma sorularına ilişkin sonuçlar ve tartışma aşağıda verilmiştir.

5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

Bu kısım araştırma kapsamında oluşturulan birinci alt probleme dair tartışma ve sonuçları içermektedir. Elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

Araştırmada, cinsiyet ile Yabancı Dil Sınıf Kaygısı (YDSKÖ) toplam puanları arasında sınav kaygısı ve negatif değerlendirme korkusu açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak, iletişim kaygısı alt ölçeğinde, erkek ve kadın

öğrenciler arasında anlamlı bir fark saptanmıştır. Bu bulgular, öğrencilerin genel dil sınıfı kaygısı düzeyleri ile sınav kaygısı ve negatif değerlendirme korkusu arasında cinsiyet açısından belirgin bir fark olmadığını göstermektedir. Ancak, iletişim kaygısı alt ölçeğindeki fark, erkek ve kadın öğrencilerin dil becerilerini kullanırken iletişim kurma konusundaki endişelerinde farklılık olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar, dil öğrenme sürecinde cinsiyetin farklı kaygı türleri üzerindeki etkisini anlamak için önem taşımaktadır. İletişim kaygısındaki bu farklılığın nedenleri üzerine daha fazla araştırma yapılması, dil öğretiminde cinsiyet faktörünün daha iyi anlaşılmasına ve dil kaygısını azaltmaya yönelik daha etkili stratejiler geliştirilmesine yardımcı olabilir. Literatür incelendiğinde Güngör (2016) çalışmasında cinsiyet ile yabancı dil öğrenme kaygısı arasında anlamlı bir fark tespit etmiştir. Benzer şekilde Genç (2016), Gerencheal (2016), Oruç ve Demirci (2020) ve Kındıgılı (2022) gibi araştırmacılar da benzer şekilde yabancı dil sınıf kaygısı ve alt boyutları ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark olduğunu belirtmişlerdir.

Sınıf düzeyi ile Yabancı Dil Sınıf Kaygısı (YDSKÖ) arasındaki fark incelendiğinde, YDSKÖ toplam puanı ile sınav kaygısı ve negatif değerlendirme korkusu açısından sınıf düzeyi ile YDSKÖ arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, öğrencilerin sınıf düzeyleri ve YDSKÖ arasında farklı düzeylerde sınav kaygısı ve negatif değerlendirme korkusu yaşadığını göstermektedir. Özellikle, YDSKÖ toplam puanı ile sınav kaygısı ve negatif değerlendirme korkusu arasındaki fark incelendiğinde, daha düşük sınıf düzeyindeki öğrencilerin genellikle daha yüksek düzeyde sınav kaygısı ve negatif değerlendirme korkusu yaşadığı görülmüştür. Bununla birlikte, iletişim kaygısı alt ölçeğinde, sınıf düzeyi ile YDSKÖ arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Bu bulgular, dil öğrenme sürecinde öğrencilerin sınıf düzeylerinin ve YDSKÖ'nün özellikle sınav kaygısı ve negatif değerlendirme korkusu açısından, yaşadıkları kaygı düzeylerini etkileyebileceğini göstermektedir. Ancak, iletişim kaygısı açısından sınıf düzeyi ve YDSKÖ arasında belirgin bir fark bulunmamıştır; bu durum, iletişim kaygısının sınıf düzeyi ve YDSKÖ arası anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.

Yaş ile Yabancı Dil Sınıf Kaygısı (YDSKÖ) arasındaki fark incelendiğinde, YDSKÖ toplam puanı açısından yaş ile Yabancı Dil Sınıf Kaygısı toplam puanı, sınav kaygısı ve negatif değerlendirme korkusu arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak, iletişim kaygısı alt ölçeğinde yaş ile Yabancı Dil Sınıf Kaygısı arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Bu bulgular, öğrencilerin yaşları

ile Yabancı Dil Sınıf Kaygısı'nın farklı alt boyutları arasında değişen ilişkiler olduğunu göstermektedir. Özellikle, iletişim kaygısı alt ölçeğinde yaş ile Yabancı Dil Sınıf Kaygısı arasındaki anlamlı fark, öğrencilerin dil sınıfında iletişim kurma kaygısının yaşla ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar, dil öğrenme sürecinde öğrencilerin yaşlarının, özellikle iletişim kaygısı açısından, Yabancı Dil Sınıf Kaygısı'nı nasıl etkileyebileceğini anlamamıza yardımcı olmaktadır. Bu bağlamda, dil öğretiminde yaş faktörünün dikkate alınması ve iletişim kaygısını azaltmaya yönelik stratejilerin geliştirilmesi önemlidir.

Son olarak yaş ve sınıf değişkeni arası bir uyum beklenirken çalışmamızda farklı sonuçlar elde edilmiştir. Bunun nedeni incelenen örneklem grubunda sınıf düzeyinde sadece 3. ve 4. sınıflar varken yaş değişkeni için 6 farklı yaş grubu olmasıdır. Analizler arası farklılığın temel nedeni işte bu iki değişkenin farklı kademelerde olmasıdır. Aynı durum ikinci alt problem için de geçerlidir.

5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

Bu bölüm araştırma kapsamında oluşturulan ikinci alt probleme dair tartışma ve sonuçları içermektedir. Elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

Araştırmamızda cinsiyet ile Yabancı Dil Okuma Kaygısı (YDOKÖ) arasındaki t-testi sonuçları incelendiğinde, erkeklerin ortalama YDOKÖ puanının kadınlardan biraz daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet ile katılımcıların yabancı dil sınıfındaki okuma kaygıları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu sonuç, cinsiyetin öğrencilerin yabancı dil okuma kaygısı düzeylerini etkileyebileceğini göstermektedir. Yani daha yüksek okuma kaygısına sahip olan erkek öğrencilerin, sınıf ortamında yabancı dil okuma aktivitelerine karşı daha fazla endişe duyduğu sonucuna varılmıştır. Bu noktada, dil öğretiminde cinsiyet faktörünün ve öğrencilerin dil becerilerine yönelik kaygılarının dikkate alınması önemlidir. Bu bulgular, dil öğretiminde cinsiyet duyarlılığının ve öğrenci kaygılarını azaltmaya yönelik stratejilerin geliştirilmesi gerekliliği vurgulamaktadır.

Sınıf düzeyi ile Yabancı Dil Okuma Kaygısı (YDOKÖ) arasındaki t-testi analizi sonuçlarına göre, farklı sınıf düzeylerinde öğrenim gören öğrenciler arasında YDOKÖ puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Buna göre, sınıf düzeyinin öğrencilerin yabancı dil okuma kaygısı üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, öğrencilerin sınıf düzeylerinin yabancı dil okuma

kaygılarını etkileyebileceğini göstermektedir. Farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerin, yabancı dil okuma aktivitelerine karşı duyduğu kaygı düzeylerinin farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Bu sonuçlar, dil öğretiminde öğrencilerin sınıf düzeylerinin ve bunlara bağlı olarak yabancı dil okuma kaygılarının dikkate alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu sayede dil öğretiminde sınıf düzeyine özgü yaklaşımlar benimsenerek öğrencilerin dil kaygılarının azaltılması amaçlanabilir.

Yaş ile Yabancı Dil Okuma Kaygısı (YDOKÖ) arasındaki pearsons korelasyon analizi sonuçlarına göre, yaş değişkeni ile yabancı dil kaygısı türleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. ($p > 0.05$). Bu durum, yaşın yabancı dil kaygısı üzerinde belirgin bir etkisi olmadığını göstermektedir. Yani, katılımcıların farklı yaş gruplarından olmalarına rağmen yabancı dil okuma kaygısı düzeylerinin benzer olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, yaşın, öğrencilerin yabancı dil okuma kaygısını etkilemediğini ve yabancı dil okuma kaygısının yaşa bağlı olarak değişmediğini öne sürmektedir. Bu sonuçlar, dil öğretiminde yaş faktörünün, özellikle yabancı dil okuma kaygısı açısından, dikkate alınmasının gerekliliğini sorgulamaktadır. Dil öğretiminde yaşın etkilerini anlamak, stratejilerin ve materyallerin geliştirilmesinde önemli bir rol oynayabilir.

Günümüzde, bireylerin mesleki ve kişisel gelişimleri için yabancı dil konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik bir ilgi artışı gözlenmektedir. Özellikle küreselleşen dünyada, yabancı dil konuşma becerileri iş dünyasında ve günlük yaşamda önemli bir gereklilik haline gelmiştir. Ancak, birçok öğrenci için yabancı dil konuşma becerilerini geliştirme süreci, yüksek düzeyde dil kaygısıyla baş edilmesi gereken bir deneyim haline gelebilir. Dil kaygısı, öğrencilerin yabancı dil konuşma becerilerini sergileme konusundaki endişelerini artırabilir ve bu da öğrenme sürecini olumsuz yönde etkileyebilir. Araştırmalar, yüksek düzeyde dil kaygısının öğrencilerin konuşma becerilerini kullanmaktan kaçınmalarına ve iletişim kurmalarını engelleyen bir faktör olduğunu göstermektedir (Horwitz, 2001).

Eğitim literatüründe, konuşma becerilerinin kişisel ve profesyonel başarı için temel bir öneme sahip olduğu vurgulanmaktadır (Daly, 1991). İyi bir konuşma becerisine sahip olmak, bireylerin etkili iletişim kurmalarını, işbirliği yapmalarını ve fikirlerini etkili bir şekilde ifade etmelerini sağlar. Dolayısıyla, dil öğrenme ortamlarında dil kaygısını azaltmanın ve öğrencilerin konuşma becerilerini güçlendirmenin yollarını araştırmak, eğitimcilerin ve dil öğretmenlerinin öncelikli hedeflerinden biri haline gelmiştir. Bu bağlamda, dil öğretiminde kullanılabilecek

etkili yöntemlerin ve stratejilerin geliştirilmesi, öğrencilerin dil kaygısını azaltmalarına ve konuşma becerilerini daha kendinden emin bir şekilde kullanmalarına yardımcı olabilir.

Bununla birlikte, yabancı dil öğrenenler, hedef dili konuşmayı öğrenirken sıkça stres, gerginlik veya endişe duygularını ifade etmektedirler. Bu duygular, öğrencilerin dil öğrenme sürecinde karşılaştıkları önemli bir zihinsel engel olarak algılanmaktadır. Dil kaygısı, öğrencilerin dil becerilerini sergileme konusundaki güvenlerini azaltabilir ve öğrenme sürecini olumsuz etkileyebilir. Özellikle hedef dilde konuşma becerisi gerektiren durumlarda, dil kaygısı öğrencilerin iletişim kurmalarını engelleyebilir ve öğrenme potansiyellerini sınırlayabilir. Bu nedenle, dil öğretiminde dil kaygısını azaltmanın yollarını bulmak ve öğrencilerin dil becerilerini geliştirirken daha rahat ve güvenli hissetmelerini sağlamak önemlidir. Böylece, öğrencilerin dil öğrenme sürecinde daha etkili ve başarılı olmaları desteklenebilir.

Campbell ve Ortiz (1991) tarafından yapılan bir araştırma, üniversite öğrencileri arasındaki dil kaygısının önemli bir sorun olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmacılar, dil öğrenenlerin neredeyse yarısının zayıflatıcı düzeyde konuşma kaygısı yaşadığını tahmin etmişlerdir. Bu durum, öğrencilerin hedef dillerini kullanırken kendilerini güvensiz hissetmelerine ve iletişim kurmaktan kaçınmalarına neden olabilir. Özellikle, dil hakimiyetinin düşük olduğu bir dilde konuşmak, öğrencilerin öğretmenleri ve sınıf arkadaşları tarafından eleştirilme veya yargılanma korkusu yaşamalarına yol açabilir (Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986). Bu tür bir endişe, öğrencilerin dil becerilerini sergileme konusundaki güvenlerini azaltabilir ve dil öğrenme sürecini olumsuz etkileyebilir. Bu nedenle, dil öğretiminde dil kaygısını azaltma stratejileri geliştirmek ve öğrencilerin daha rahat ve güvende hissetmelerini sağlamak son derece önemlidir. Böylece, öğrencilerin dil öğrenme sürecinde daha etkili ve başarılı olmaları desteklenebilir.

Araştırmalar, dil kaygısının okullarda ve üniversitelerde yaygın bir sorun olduğunu ortaya koymaktadır (Young, 1991; MacIntyre ve Gardner, 1994; Haskin vd., 2003; Çelik ve Kaban, 2022). Horwitz Smith ve Racine'ne (1986) göre, dil öğrenmenin endişe verici olmasının nedeni, bireyin kendini nasıl algıladığını ve dünyayı nasıl gördüğünü tehlikeye atmasıdır; bu da öğrenci için zorlayıcı bir süreç olabilir. Ancak, öğrenciyi endişelendiren tek şey sözlü iletişim becerileri değildir. Bir sınavda başarısız olma korkusu, öğretmenin anlatılanları anlamama ya da

öğrenilecek gramer kurallarıyla ilgili endişelenme gibi durumlar da bu kaygıyı artırabilir (Akt. Horwitz, 2001).

Daly (1991) tarafından yapılan bir araştırmada, yabancı dil öğrenme ortamlarında öğrencilerin zorunlu konuşma etkinlikleri karşısında aşırı derecede kaygılandıkları belirlenmiştir. Yabancı dil kaygısı kavramını ele alan Horwitz, Horwitz ve Cope (1986), bu kaygıyı "sınıfta dil öğrenimiyle ilgili dil öğrenme sürecinin benzersizliğinden kaynaklanan farklı ve karmaşık bir dizi öz algılar, inançlar, duygular ve davranışlar" olarak tanımlamışlardır. Yabancı dil kaygısı, öğrencilerin dil öğrenme sürecinde karşılaştıkları duygusal, bilişsel ve davranışsal zorlukların bir sonucu olarak ortaya çıkar. Bu kaygı, özellikle dilin pratik kullanımıyla ilgili etkinliklerde kendini gösterir. Örneğin, öğrencilerin sınıfta konuşma yapması, bir dilde yazılı ya da sözlü iletişim kurması gibi durumlar yabancı dil kaygısını artırabilir. Bu durum, dil öğrenme sürecinin karmaşıklığını ve öğrencilerin bu süreçte yaşadıkları duygusal zorlukları vurgular. Bu bağlamda, dil öğretiminde sadece dil bilgisi ve kelime bilgisinin öğretilmesinin ötesinde, öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarının da dikkate alınması önemlidir (Akt. Çelik ve Kaban, 2022).

Ayrıca, yabancı dil kaygısıyla ilişkilendirilen iletişim kaygısı (McCroskey, 1970), olumsuz değerlendirme korkusu (Watson ve Friend, 1969) ve sınav kaygısı (Sarason, 1978) gibi üç temel kaygı belirlenmiştir. Dil öğretmenleri ve akademisyenler, bu konunun doğasını anlamak ve öğrencilerin dil öğrenme sürecindeki deneyimlerini daha iyi anlamak için yabancı dil kaygısını ölçmek amacıyla Yabancı Dil Sınıfı Kaygı Ölçeği (YDSKÖ) adlı bir ölçek geliştirmişlerdir. Bu ölçek, öğrencilerin dil öğrenme sürecindeki duygusal durumlarını ve kaygılarını belirlemek için tasarlanmıştır. YDSKÖ, öğrencilerin sınıfta, dil öğrenme etkinliklerinde ve sınavlarda yaşadıkları kaygıları ölçmek için kullanılan bir araçtır. Dil öğretmenlerine, öğrencilerin kaygı düzeylerini belirleme ve dil öğrenme sürecinde daha etkili bir şekilde destek sağlama konusunda rehberlik etmek için önemli bir araçtır. Bu ölçek sayesinde, dil öğretmenleri öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarını daha iyi anlayabilir ve dil öğrenme ortamlarını daha destekleyici hale getirebilirler.

Spetz (2018), öğrencilerin dil kaygısı düzeylerini ölçmek için Horwitz (1986) tarafından geliştirilen ölçeği kullanarak üç farklı derste Fransızca öğrenen öğrencilerin dil kaygısı düzeylerini ve kaygılarının doğasını araştırmıştır. Araştırma,

üniversite düzeyinde Fransızca öğrenen öğrencilerin dil kaygısı düzeylerini belirlemeyi ve bu kaygıların hangi alanlarla ilişkili olduğunu anlamayı amaçlamıştır. Sonuçlar, Fransızca öğrenen üniversite öğrencilerinin önemli bir kısmının orta düzeyde dil kaygısı yaşadığını göstermektedir. En yüksek kaygı düzeylerinin, özellikle başlangıç seviyesindeki derslerde iletişim kaygısıyla ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, öğrencilerin dil öğrenme sürecinde özellikle iletişim becerileri gerektiren durumlarda daha fazla kaygı yaşadıklarını göstermektedir. Ayrıca, araştırmanın bir diğer önemli bulgusu, öğrencilerin dil becerileri arttıkça dil kaygısının azalmadığıdır. Yani, öğrencilerin dil becerileri geliştikçe kaygı seviyelerinin düşmediği, bu nedenle dil kaygısının sadece dil becerileriyle ilgili olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu bulgu, dil kaygısının çok yönlü bir fenomen olduğunu ve dil öğrenme sürecinde birden çok faktörün etkili olduğunu göstermektedir (Akt. Çelik ve Kaban, 2022).

MacIntyre ve Gardner (1994) tarafından yapılan bir çalışmada dil kaygısı olan öğrencilerin daha az ve daha az özgür bir şekilde konuştukları, hatta daha fazla çalıştıklarında bile kaygılarını telafi etmek için elde ettikleri sonuçlardan çok az faydalandıkları bulunmuştur. Bu bulgu, dil kaygısının öğrencilerin dil becerilerini geliştirmesini engelleyebileceğini göstermektedir. Dil kaygısı olan öğrenciler, dil becerilerini geliştirmek için gereken pratik fırsatları kayırabilirler çünkü kaygıları, konuşma fırsatlarını reddetmelerine veya sınırlamalarına neden olabilir. Dahası, çalışma ve çaba sarf etmelerine rağmen, kaygılı öğrencilerin bile elde ettikleri sonuçlardan tam olarak faydalanamamaları, dil kaygısının öğrenme sürecini nasıl etkileyebileceğini gösterir. Bu durum, dil kaygısının dil öğrenme sürecinde ciddi bir engel olabileceğini ve dil öğretiminde dikkate alınması gereken önemli bir faktör olduğunu vurgular.

Young (1992), ilk kez İspanyolca öğrenen 135 üniversite öğrencisi ve 109 lise öğrencisinin katıldığı bir çalışma yürütmüştür. Bu çalışmada, katılımcıların üç bölümden oluşan bir anketi yanıtladığı görülmüştür:

1. Genel dil kaygısı
2. Sınıf uygulamalarına ilişkin kaygı düzeyi
3. Öğretmenin dil kaygısını azaltan özellikleri ve uygulamaları ile ilgili

Sonuçlar, en fazla kaygıya neden olan etkinliklerin beşinden dördünün konuşma etkinlikleri olduğunu göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin dil öğrenme sürecinde en fazla kaygı yaşadıkları durumun, sınıf ortamında konuşma etkinlikleri

olduğunu ortaya koymaktadır. Daha da önemlisi, tüm sınıfın önünde konuşma, küçük gruplar halinde konuşmaktan daha fazla kaygıya neden olmaktadır. Bu bulgu, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek için yapılan konuşma etkinliklerinin, özellikle tüm sınıfın önünde yapılan konuşmaların, dil kaygısını azaltmak için dikkatlice planlanması gerektiğini vurgular.

Haskin ve arkadaşları (2003), Amerika Birleşik Devletleri'ndeki iki okulda yedinci sınıf İspanyolca öğrencilerinin dil kaygısını inceledi. Çalışmada, araştırmacılar YDSKÖ anketi (Horwitz, Tallon ve Luo, 2010) kullanarak öğrencilerin kaygı düzeylerini değerlendirdiler. A Okulu'ndan elde edilen sonuçlara göre, öğrencileri en çok kaygılandıran unsurun sözlü alıştırma ve öğretmenin yaptığı düzeltmeler (%53) olduğu belirlendi. B Okulu'nda ise en fazla kaygıya öğretmenin düzeltmelerinin (%60) neden olduğu görüldü, sözlü iletişim ise %40 olarak belirlenmiştir. Araştırmacılar, dil kaygısını azaltmaya yönelik olarak daha önceki çalışmalarda etkili olduğu düşünülen bir dizi etkinlik uyguladılar. Bu etkinlikler şunlardır:

- Yabancı bir dilin nasıl çalışılacağı konusunda bilgi sağlamak,
- İkili veya gruplar halinde sunumlar ve etkinlikler düzenlemek,
- Grup okuma aktiviteleri düzenlemek,
- Öğrencilerin belirli bir kelimeyi anlamasını sağlamak için hareket ve ifade arasındaki koordinasyonu güçlendirmek,
- Sınıfta tehdit içermeyen bir ortam yaratmak.

Bu etkinliklerin uygulanmasıyla, öğrencilerin dil kaygısının azaldığı ve dil öğrenme süreçlerinde daha olumlu bir deneyim yaşadıkları gözlemlenmiştir.

Melanlıoğlu ve Demir (2013), yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için konuşma kaygısını ölçmek amacıyla bir ölçek geliştirmişlerdir. Bu ölçek, Woodrow (2006) tarafından geliştirilen İkinci Dil Konuşma Kaygısı Ölçeği'ni temel alarak yapılandırılmıştır. Gazi Üniversitesi TÖMER'de 75 öğrenci ile gerçekleştirilen bir çalışma sonucunda, cinsiyet, ülke ve yaşa göre konuşma kaygısı arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Araştırmada, öğrencilerin hazırlıksız veya hazırlıklı konuşmalar, sınav benzeri konuşma temelli etkinlikler veya dış faktörler olmadığında konuşmaya zorlanmadıkları durumlarda konuşma kaygısı yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen C1 düzeyindeki öğrencilerle yapılan bir başka çalışmada, özellikle 'ı, i, o, ö, u, ü' gibi sesler içeren bazı kelimelerin,

eklerin ve gramer kurallarının neden olduğu zorluklar nedeniyle öğrencilerin konuşmada güçlük çektikleri belirlenmiştir (Büyükkız ve Hasırcı, 2013).

Boylu ve Çangal (2015), yaptıkları çalışmada öğrencilerin sınıf dışında konuşma fırsatı bulamamasının ve sınıf ortamını konuşma becerilerini geliştirebilecekleri tek yer olarak görmelerinin, konuşma kaygısını artırabileceğini belirtmişlerdir. Bu durumda, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek için ihtiyaç duydukları pratik fırsatların sınırlı olması, sınıf içindeki konuşma etkinliklerinin daha stresli hale gelmesine neden olabilir. Bu nedenle, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek için farklı ortamlarda pratik yapabilmeleri ve sınıf dışında da dil kullanma fırsatları bulabilmeleri önemlidir. Bu şekilde, öğrencilerin dil kaygısını azaltmak ve daha rahat bir şekilde iletişim kurmalarını sağlamak mümkün olabilir.

5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

Bu bölüm araştırma kapsamında oluşturulan üçüncü alt probleme dair tartışma ve sonuçları içermektedir. Elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

Araştırmamızda, Türkçe okuma puanları ile Yabancı Dil Sınıf Kaygısı (YDSKÖ) ölçek toplamı, İletişim Kaygısı ve Sınav Kaygısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ancak, Negatif Değerlendirme Korkusu ile Türkçe okuma başarısı arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Bu bulgular, öğrencilerin Türkçe okuma başarıları ile dil sınıfı kaygısı düzeyleri arasında belirgin bir ilişki olduğunu göstermektedir. Özellikle, iletişim kaygısı ve sınav kaygısı düzeylerinin yüksek olması, Türkçe okuma başarısının düşük olma eğiliminde olduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, negatif değerlendirme korkusu ile Türkçe okuma başarısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bu sonuçlar, dil öğrenme sürecindeki kaygının, öğrencilerin dil becerilerini etkileyebileceğini ve dil başarısını olumsuz yönde etkileyebileceğini göstermektedir. Öğrencilerin dil sınıfı kaygılarını azaltmaya yönelik stratejiler geliştirilirken, özellikle iletişim ve sınav kaygısına odaklanmanın önemli olduğu vurgulanmaktadır.

5.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

Yabancı Dil Sınıfı Kaygısı Ölçeği toplam puanı ile Yabancı Dil Okuma Kaygısı arasındaki ilişki incelendiğinde;

Yapılan analizler sonucunda, Yabancı Dil Sınıfı Kaygısı Ölçeği toplam puanı ile Yabancı Dil Okuma Kaygısı arasında orta düzeyde pozitif yönlü ve istatistiksel

olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yani, öğrencilerin yabancı dil sınıfındaki kaygı düzeyleri ile yabancı dil okuma kaygısı arasında belirgin bir ilişki tespit edilmiştir. Bu bulgu, öğrencilerin yabancı dil sınıfındaki genel kaygı düzeylerinin, özellikle yabancı dil okuma konusunda duydukları kaygı ile ilişkili olduğunu göstermektedir.

İletişim Kaygısı ile Yabancı Dil Okuma Kaygısı arasında da orta düzeyde pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu bulgu, öğrencilerin yabancı dilde iletişim kurma kaygısı ile yabancı dil okuma kaygısı arasında belirgin bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar, dil öğrenme sürecinde iletişim kaygısının, özellikle yabancı dil okuma becerileri üzerinde etkili olduğunu ve öğrencilerin dil öğrenme sürecinde karşılaştıkları çeşitli kaygı türlerinin birbiriyle ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Sınav Kaygısı ile Yabancı Dil Okuma Kaygısı arasında orta düzeyde pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgu, öğrencilerin yabancı dil sınavlarına yönelik kaygı düzeyleri ile yabancı dil okuma kaygısı arasında belirgin bir ilişki olduğunu göstermektedir. Yani, öğrencilerin yabancı dil sınavlarına karşı duydukları kaygı arttıkça, yabancı dil okuma kaygısının da arttığı sonucuna varılmaktadır. Bu durum, dil öğrenme sürecinde sınav kaygısının, özellikle yabancı dil okuma becerileri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Negatif Değerlendirme Korkusu ile Yabancı Dil Okuma Kaygısı arasında orta düzeyde pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu bulgu, öğrencilerin yabancı dilde negatif olarak değerlendirilme korkusu ile yabancı dil okuma kaygısı arasında belirgin bir ilişki olduğunu göstermektedir. Yani, öğrencilerin yabancı dilde negatif bir şekilde değerlendirilme korkusu arttıkça, yabancı dil okuma kaygısının da arttığı görülmektedir. Bu sonuçlar, dil öğrenme sürecinde negatif değerlendirme korkusunun, özellikle yabancı dil okuma becerileri üzerinde etkili olduğunu ve öğrencilerin dil öğrenme sürecinde karşılaştıkları çeşitli kaygı türlerinin birbiriyle ilişkili olduğunu göstermektedir.

Bu sonuçlar, Yabancı Dil Sınıf Kaygısı'nın ve alt boyutlarının (İletişim Kaygısı, Sınav Kaygısı, Negatif Değerlendirme Korkusu) Yabancı Dil Okuma Kaygısı ile güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu göstermektedir. Tüm korelasyonlar istatistiksel olarak çok anlamlıdır, bu da bu ilişkilerin tesadüfi olmadığını ve gerçekten önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

5.5. Öneriler

Yabancı dil okuma kaygısını azaltmaya yönelik olarak aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Öğrencilere düzenli geri bildirim sağlanarak, onların okuma becerilerini geliştirdiklerini ve başarılı olduklarını görmeleri sağlanmalıdır. Bu, özgüvenlerini artırarak okuma kaygısını azaltabilir.
- Öğrencilere etkili okuma stratejileri öğretilmeli ve uygulamaları teşvik edilmelidir. Metinler arasında ilişki kurma, ana fikri belirleme ve önemli detayları tanımlama gibi stratejiler, okuma becerilerini güçlendirecek ve kaygıyı azaltabilir.
- Dil laboratuvarları ve okuma kulüpleri aracılığıyla öğrencilerin düzenli olarak yabancı dil metinleriyle etkileşime girmesi sağlanmalıdır. Bu, okuma pratiği yapmalarına ve kendilerini rahat hissetmelerine olanak tanıyabilir.
- Sınıf ortamında rahat ve destekleyici bir atmosfer oluşturulmalıdır. Öğrencilerin kendilerini güvende hissetmeleri ve yanlış yapmaktan korkmamaları için ortam yaratılmalıdır.
- Öğretmenlerin, öğrencilere olumlu bir model olması gerekmektedir. Öğretmenlerin rahat hissetmesi ve hataların normal olduğunu göstermesi dil kaygısını azaltabilir.
- Öğrencilere sınav kaygısını azaltmalarına yardımcı olacak stratejiler öğretilmelidir. Derin nefes alma, gevşeme egzersizleri ve pozitif düşünme gibi teknikler, yabancı dil kaygısını azaltmada yardımcı olabilir.
- Öğrencilere düzenli olarak okuma pratiği yapma fırsatları sunulmalıdır. Farklı türde metinleri okuma, okuduğunu anlama ve tartışma gibi etkinlikler öğrencilerin kendilerini geliştirmelerini sağlayabilir.
- Öğrencilerin yabancı dil okuma becerilerini geliştirecek dil destekli aktiviteler planlanması yabancı dil kaygısını azaltabilir. Öykü yazma,

tartışma gruplarına katılma ve sunum yapma gibi etkinlikler, öğrencilerin okuma becerilerini güçlendirebilir.

- Öğrencilerin ilgi alanlarına uygun metinler kullanarak motivasyonlarını artırmak, yabancı dil kaygısında olumlu etki yaratabilir. İlgi duydukları konuları içeren metinlerle çalışmak, öğrencilerin okuma konusundaki kaygılarını azaltabilir.
- Daha sonra yapılacak çalışmalarda örneklemin ve yaş gruplarının genişletilmesi daha geniş ve genellenebilir sonuçlar elde edilmesini sağlayabilir.
- Daha sonraki çalışmalarda kaygı ve okumaya dair farklı ölçeklerin de dahil edilmesi okuma ve sınıf kaygılarının daha iyi anlaşılmasını sağlayabilir.
- Daha sonraki çalışmalarda öğretmenlerin de çalışmaya dahil edilmesi, öğrencilere dair gözlem ve tecrübelerine başvurulması, okuma ve sınıf kaygısının daha iyi anlaşılmasını sağlayabilir.

KAYNAKÇA

- Acosta-Tello, E. (2019). Fluency Strategies For Beginning Readers. *Contemporary Issues in Education Research (CIER)*, 12(4), 87–90.
- Akay, C., ve Uzun, N. B. (2018). Yabancı Dil Olarak Türkçe'nin Öğrenme Sürecinde Dil Becerileri Açısından Duyulan Kaygı. *Turkish Studies*, 13(19), 1-120.
- Akyol, H. (2007). Okuma. (Ed. Ahmet Kırkkılıç ve Hayati Akyol). *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* (1. Bs.) içinde (s. 15-48). Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2011). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi* (10. Baskı). Pegem Akademi, Ankara.
- Akyol, H. (2013). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri* (6. Baskı). PegemA yayıncılık, Ankara.
- Akyol, H. (2015). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2019). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi
- Akyol, H. ve Temur, T. (2007). Kelime Hazinesinin Geliştirilmesi. (Ed.'ler. A.Kırkkılıç, A.ve H. Akyol) *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*, (ss. 195-232) Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H., Çakıroğlu, A. ve Kuruyer, H. G. (2014). Okumada güçlük çeken öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir araştırma: Okuma zenginleştirme programı. *Uluslararası Elektronik İlköğretim Dergisi*, 6 (2), 199-212.
- Akyol, H., ve Kodan, H. (2016). Okuma Güçlüğü'nün Giderilmesine Yönelik Bir Uygulama: Akıcı Okuma Stratejilerinin Kullanımı. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education*, 35(2).
- Albayrak, A. S. (2006). *Uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Al-Saraj, T. M. (2014). Foreign language anxiety in female Arabs learning English: case studies. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 8(3), 257-278, <https://doi.org/10.1080/17501229.2013.837911>

- Altunkaya, H. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin okuma kaygıları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Altunkaya, H. (2024). İlkokul Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Kaygıları İle Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki. *International Journal of Language Academy*, 5(16), 106-121.
- Arabacı, G. (2022). Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerde akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 23(2), 365-388
- Atagül, Y., ve Cevher, Ö. Y. (2018). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Okuma Kaygısı Bir Engel Mi?. *Electronic Turkish Studies*, 13(11).
- Ateş, S., ve Yıldız, M. (2011). Okumayı farklı yöntemlerle öğrenen ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma akıcılıklarının karşılaştırılması. *Türk Eğitim Dergisi*, 9(1), 101-124.
- Avcıoğlu, H., ve Akçamete, G. (1993). IOWA sessiz okuma testi düzeyi formunun uyarlama, geçerlik-güvenirlik çalışması. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(02), 56-67.
- Aydın, B. (2001). *A Study of Sources of Foreign Language Classroom Anxiety in Speaking and Writing Classes*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, No: 1265.
- Aygün, H. E. (2021). İlkokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerisi İle Okuma Kaygısı Arasındaki İlişkide Okuma Alışkanlığının Aracı Rolü. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(231), 91-109.
- Aytan, N. (2015). Eşli okuma ve uygulama süreci. *International Journal of Social Science Studies*, 32, 527-536.
- Baki, Y. (2017). Ortaokul öğrencilerinin okumaya ilişkin kaygı ve tutumlarının okuma alışkanlığı üzerindeki etkisi: bir yapısal eşitlik modellemesi. *Eğitim ve Bilim*, 42(191), 371-395.
- Balcı, A. (2013). *Okuma ve anlama eğitimi*. PegemA yayıncılık, Ankara

- Baş, G. (2014). Lise Öğrencilerinde Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı: Nitel Bir Araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(36), 101-119.
- Başöz, T., ve Erten, İ. H. (2019). A qualitative inquiry into the factors influencing EFL learners' in-class willingness to communicate in English. *NovitasROYAL (Research on Youth and Language)*, 13(1), 1–18.
- Baştuğ, M. ve Demirtaş-Şenel, G. (2020). *Her ses/harf için özel uygulamalı ilk okuma ve yazma el kitabı (6. b.)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Baştuğ, M. (2021). *Akıcı okumayı geliştirme: Kavramlar, uygulamalar, değerlendirmeler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Batumlu, Z. D., ve Erden, M. (2007). The relationship between foreign language anxiety and English achievement of Yıldız Technical University, school of foreign languages preparatory students. *Journal of Theory and Practice in Education* 3(1), 24–38. doi:10.1177/13670069070110040301
- Baykal Özalp, Y., (2022). *Exploring the effects of strategy instruction on learners' foreign language reading anxiety*, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Edirne.
- Benli Özdemir, E. (2018). Geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerle birlikte eğitim alan Türk öğrencilerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Tarih Okulu Dergisi*, 11(34), 1199-1219.
- Boylu, E., ve Çangal, Ö. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Bosna-Hersekli Öğrencilerin Konuşma Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (Teke) Dergisi*, 4(1), 349-368.
- Büyükkiz, K. K., Hasırcı, S. (2013). Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Konuşma Becerisine Yönelik Görüşleri. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 12, 4, 897-912.
- Campbell, C. M., ve Ortiz, J. A. (1991). Helping students overcome foreign language anxiety: A foreign language anxiety workshop. İçinde E. K. Horwitz ve D. J. Young (Eds.), *Language anxiety: From theory and research to*

- classroom implications* (pp.153-168). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Cemaloğlu, N. (2001). *İlkokuma yazma öğretimi*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Ceyhan, E., ve Gürcan-Namlu, A. (2000). Bilgisayar Kaygısı Ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 77-93.
- Çelik, N. Ve Kaban, B. (2022). Yabancı Dil Öğretiminde Kaygı Üzerine Yapılan Çalışmaların İncelenmesi. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 7(2), 151-181.
- Çeliktürk, Z., ve Yamaç, A. (2015). İlkokul ve ortaokul öğrencileri için okuma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 14(1).
- Çepni, S. (2007). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (Gözden geçirilmiş baskı). Celepler Matbaacılık, Trabzon.
- Çevik, H., Orakcı, Ş., Aktan, O. ve Toraman, Ç. (2019). Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarının çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. *Journal of Theory ve Practice in Education (JTPE)*, 15(1), 1-16.
- Çimşir, S., ve Baysal, Z. N. (2020). Yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin öğretmenleri ve ders başarıları ile ilgili yaşadıkları sorunların ve çözüm yollarının kendi bakış açılarından incelenmesi. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 28-45.
- Çoban, G., (2024). *Okuma Güçlüğü Olan İlkokul Öğrencilerinin Okuma Tutumu, Okuma Motivasyonu ve Okuma Becerisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Trabzon.
- Daly, J. A. (1991). Understanding communication apprehension: An introduction for language educators. In E. K. Horwitz ve D. J. Young (Eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* (pp. 3-13). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Demir Atalay, T. (2018). Okuma becerisinin temel kavramları. S. Alyılmaz, B. Ürün Karahan (Ed.). *Okuma eğitimi içinde* (1-36). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Demirdaş, Ö., ve Bozdoğan, D. (2013). Foreign language anxiety and performance of language learners in preparatory classes. *Turkish Journal of*, 2(3), 4-13.
- Demirel, Ö. (1999), *Türkçe öğretimi*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Dikmen, M. (2021). EFL Learners' Foreign Language Learning Anxiety and Language Performance: A Meta-Analysis Study. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 8(3), 206-222.
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma becerisi ilgisi ve alışkanlığı üzerine psiko-sosyal bir araştırma*. Ankara: MEB Yayınevi.
- Draycott, S. G., ve Kline, P. (1994). Further investigation into the nature of the BIP: A factor analysis of the BIP with primary abilities. *Personality and individual Differences*, 17(2), 201-209.
- Dursun, H., ve Özenç, E. G. (2019). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları ile Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki (Kayseri İli Örneği). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (51), 144-159.
- Ektirici, G. E., Kılıççalar, A., ve Kalaycı, E. (2023). Neden Okurken Kaygı Duyuyorum: İlkokul Öğrencilerinde Okuma Kaygısı. *International Anatolia Academic Online Journal Social Sciences Journal*, 9(1), 13-21.
- Elaldı, Ş. (2016). Foreign language anxiety of students studying English language and literature: A sample from Turkey. *Educational Research and Reviews*, 11(6), 219-228.
- Emir, B., (2019). *Okuduğunu anlama ile akıcı okuma, okur benlik algısı, okumaya adanmışlık ve okuyucu tepkisi ilişkileri*, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara.
- Ertugay, F. (2019). Sosyal bilimlerde nitel araştırma/esnek desen araştırması: Alana ilişkin zorluklar, sorunlar ve imkânlar. *Nitel Sosyal Bilimler*, 1(1), 48-68.
- Etlan, E. (2021). *Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin pragmatik dil becerisi ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış

yüksek lisans tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Fatima, I., Ismail, S. A. M. M., Pathan, Z. H., ve Memon, U. (2020). The Power of Openness to Experience, Extraversion, L2 Self-confidence, Classroom Environment in Predicting L2 Willingness to Communicate. *International Journal of Instruction*, 13(3), 909–924.

Fırat, T., ve Ergül, C. (2020). 3D strateji öğretiminin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bilişsel ve üstbilişsel stratejileri kazanmalarına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(3), 1390- 1406.

Freiermuth, M. R., ve Ito, M. F. (2020). Seeking the source: The effect of personality and previous experiences on university students' L2 willingness to communicate. *Learning and Motivation*, 71, 1-13.

Genç, G. (2016). Can ambiguity tolerance, success in reading, and gender predict the foreign language reading anxiety? *Journal of Language and Linguistic Studies*, 12(2), 135-151.

Genç, G. (2009). İnönü Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Öğrencilerinin Yabancı Dil Kaygıları. *Education Sciences*, 4(3), 1080-1088.

George, D., ve Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 update* (10a ed.) Boston: Pearson.

Gerencheal, B. (2016). Gender differences in foreign language anxiety at an Ethiopian university: Mizantepi university third year English major students in focus. *African Journal of Education and Practice*, 1(1), 1-16.

Gholami, M., Shirazi, T. S., Nikookar, N. ve Rahimi, A. (2016). Comparison of effectiveness of phonetic intervention, holistic intervention and mixed intervention on the rate and accuracy of reading skills of children with reading difficulty in grade 2. *IIOAB Journal*, (7), 270-276

Gökyer, N. (2017). Yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin psikolojik uyumu. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi* 7(1), 98-108.

- Güldenoğlu, B., Kargin, T., ve Miller, P. (2015). Okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin cümle anlama becerilerinin incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 30(76), 82-96.
- Gültekin, M. (2015). Yabancı uyruklu öğretmen adaylarının Türkiye'deki eğitimlerine yönelik görüşleri: Anadolu Üniversitesi örneği. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(4), 7-20.
- Güneş, f. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. PegemA yayıncılık, Ankara.
- Güngör, F. (2015). *Yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin eğitim-öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri*, Anadolu Üniversitesi, Yüksek lisans Tezi, Eskişehir.
- Güngör, Z. (2016). Fransızca yabancı dil öğreniminde kaygı nedenleri ve cinsiyet faktörü. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 46(1), 291–301.
- Hamzadayı, E. ve Batmaz, Ö. (2022). Okuduğunu anlamayı etkileyen etmenlere yönelik bir inceleme. *Ege Eğitim Dergisi*, 23(2), 190- 209.
- Haskin, J., Smith, H., ve Racine, M. (2003). *Decreasing anxiety and frustration in the Spanish language classroom*. Université de Saint Xavier
- Hayden, R. (1998). Training parents as reading facilitators. R.L. Allington (Ed.), *Teaching struggling readers: Articles from the reading teacher* içinde (ss. 296–9). Newark, DE: International Reading Association.
- Horwitz, E. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual review of applied linguistics*, 21, 112-126.
- Horwitz, E. K. (1991). Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale. In E. K. Horwitz ve D. J. Young (Eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*. (pp. 37-39). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. and Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70, 125-132.

- Horwitz, E. K., Tallon, M., ve Luo, H. (2010). Foreign language anxiety. *Anxiety in schools: The causes, consequences, and solutions for academic anxieties*, 2, 96-115.
- Horwitz, E.K, Horwitz, M.B. ve Cope, J.A. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70, 125-132.
- Kaman, Ş. (2012). *Akıcı Okuma Stratejilerini Kullanmanın İlköğretim Üçüncü Sınıf Öğrencilerinde Okuma Becerisini Geliştirmeye Etkisi*. Ahi Evren Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Kırşehir.
- Karaca, A. (2021). Yabancı uyruklu üniversite öğrencilerine yönelik tutum ölçeği'nin geliştirilmesi. *TEBD*, 19(1), 465- 486.
- Karadağ, Ö. (2019). *Kelime öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Karasar, N. (2011). *Araştırmalarda Rapor Hazırlama*. Ankara: Nobel Yay.
- Karatay, H. (2011). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. Ankara: Berikan Yayınevi.
- Kargın, T., Güldenoğlu, B. ve Sümer, H. M. (2019). *Morfolojik farkındalık becerilerinin okuma sürecindeki rolünün gelişimsel bakış açısıyla incelenmesi: İşiten ve işitme engelli okuyuculardan bulgular*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 20(2), 339-367.
- Kaya, D. (2016). Akıcı okuma gelişiminin değerlendirilmesine yönelik boylamsal bir çalışma. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 4(2), 14-25.
- Kaya, Z., Çenesiz, G. Z. ve Aynas, S. (2019). Yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal destek algıları ile psikolojik iyi oluş ve yaşam doyumlarının incelenmesi: Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi örneği. *Electronic Journal of Social Sciences*, 18(70), 518-537.
- Keskinkılıç, K. (2002). *İlkokuma Yazma Öğretimi*, Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Khajavy, G. H., MacIntyre, P. D. ve Barabadi, E. (2017). Role of the emotions and classroom environment in willingness to communicate. *Studies in Second Language Acquisition*, 40(3), 605–624.

- Khany, R. ve Nejad, A. M. (2017). L2 willingness to communicate, openness to experience, extraversion, and L2 unwillingness to communicate: The Iranian EFL context. *RELC Journal*, 48(2), 241-255.
- Kındıgılı, A. L. (2022). Ortaöğretim Öğrencilerinde Yabancı Dil Konuşma Kaygısı ile Cinsiyet, Okul Türü, Yabancı Dil Eğitim Geçmişi İlişkisinin İncelenmesi. *Spor, Eğitim ve Çocuk*. 2 (2), 24-35.
- Kocaarslan, M. (2019). İyi ve zayıf okuyucular için okuduğunu anlama: Kuramsal ve ampirik açıdan bir bakış. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(2), 396-393.
- Kocabıyık, O.O., Donat Bacıoğlu, S. ve Acar Güvendir, M. (2019).Yükseköğretimde öğrenim gören uluslararası öğrencilerin sorunları. *Journal of Human Sciences*, 16(2), 561-581.
- Kuru Gönen, S.İ., (2005). *The Sources Of Foreign Language Reading Anxiety Of Students In A Turkish EFL Context*, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir.
- Kurudayıoğlu, M. ve Dölek, O. (2018). Noktalama İşaretlerinin Öğretime İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 372-385.
- Kuschel, S. G. (2022). *Examining the cognitive correlates and predictors of growth in reading fluency and comprehension for struggling readers receiving NILD educational therapy®*. Regent University.
- Kuşdemir, Y. ve Katrancı, M. (2016). Okumada kaygı ve anlama: ana fikri bulamıyorum öğretmenim!. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 41(183), 251-266.
- LaBerge, D. ve Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6(2), 293–323.
- Lee, J. S. ve Hsieh, J. C. (2019). Affective variables and willingness to communicate of EFL learners in in-class, out-of-class, and digital contexts. *System*, 82, 63-73.
- Lin, Y. T. (2019). Taiwanese EFL Learners' Willingness to Communicate in English in the Classroom: Impacts of Personality, Affect, Motivation, and

- Communication Confidence. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 28(2), 101–113.
- MacIntyre, P. D. (2017). An overview of language anxiety research and trends in its development. İçinde: C. Gkonou, M. Daubney, ve J.-M. Dewaele (Eds.), *New insights into language anxiety: Theory, research and educational implications* (pp. 11– 30). Bristol, UK: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783097722>
- MacIntyre, P. ve Gardner, R. (1994). The Subtle Effects of Language Anxiety on Cognitive Processing in the Second Language. *Language Learning*, 44(2), 283-305
- Mandell, N. (1984). Children's negotiation of meaning. *Symbolic Interaction*, 7(2), 191-211.
- Marra, K. E. S. ve Marra, W. T. (2000). Investigating the Effects of Preventing Activities on Writing Performance and Anxiety of At-Risk Students. *Reading Psychology*, 21, 99-114.
- Mccroskey, J. C. (1970). Measures of communication-bound anxiety. *Speech Monographs*, 37, 269-277.
- Melanlioğlu, D. (2014). Üstbiliş strateji eğitiminin ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 107-119.
- Melanlioğlu, D., Demir, T. (2013).Türkçe Öğrenen Yabancılar İçin Konuşma Kaygısı Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(3), 289-404.
- Mert Duran, C.N., (2021). *Dijital Öykü Destekli Prozodi Eğitiminin Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Prozodik Unsurları Algılama Ve Yansıtma Becerilerine Etkisi*, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Erzurum.
- Miller, J. ve Schwanenflugel, P.J. (2006). Prosody of syntactically complex sentences in the oral reading of young children. *Journal Of Educational Psychology*, 98(4), 839–853.

- Mulyono, H. ve Saskia, R. (2021). Affective variables contributing to Indonesian EFL students' willingness to communicate within face-to-face and digital environments. *Cogent Education*, 8(1).
- National Reading Panel (NRP) (US), National Institute of Child Health, & Human Development (US). (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*. National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.
- Obalar, S. (2009). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma becerileri ile sosyal duygusal uyum ve zekâ düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Doktora tezi., Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Oğuzkan, F. (1987). *Okuma ve dinleme öğretimi, Türkçe öğretimi*. (Ed. Bekir Özer). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 36-48.
- Oruç, E. (2020). *İngilizce hazırlık programında yabancı dil kaygısının İngilizce başarısına etkisinde öğrenci katılımının rolü*. Yayımlanmamış doktora tezi, Eskişehir Osmangazi University Institute of Education Sciences, Eskişehir.
- Oruç, E. ve Demirci, C. (2020). Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği'nin Faktör Yapısının İncelenmesi. *Language Teaching and Educational Research*, 3(1), 76-93.
- Öncü, B., (2023). *Okuma Güçlüğü'nün Giderilmesinde Akıcı Okumayı Geliştirme Müdahale Programının (Agep) Etkililiği*, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Doktora Tezi, İstanbul.
- Örge, S.K., Babür, N., Borkan, B., Haznedar, B. (2021). İlkokul İkinci Sınıfta Zayıf ve İyi Okuyucuların Okuma Akıcılığını Yordayan Dilbilimsel ve Bilişsel Beceriler. *Bogazici University Journal of Education*, 38(2), 27-56.
- Öz, F. (2011). *Uygulamalı Türkçe Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Öz, H. (2014). Big Five Personality Traits and Willingness to Communicate Among Foreign Language Learners in Turkey. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 42(9), 1473–1482.
- Öz, H., Demirezen, M. ve Pourfeiz, J. (2015). Willingness to communicate of EFL learners in Turkish context. *Learning and Individual Differences*, 37, 269– 275.
- Özata, H. ve Haznedar, B. (2018). İlköğretim ikinci sınıfta akıcı sözcük okuma ve okuduğunu anlamayı etkileyen faktörler. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 35(2), 1-33.
- Özata, H., Babür, N. ve Haznedar, B. (2016). Phonological awareness in reading acquisition: Evidence from reading skills of Turkish-English successive bilingual children. B. Haznedar ve F. N. Ketrez (Haz.), *Acquisition of Turkish in childhood*, (ss. 243-270). John Benjamins.
- Özcan, M. F, ve Karakaya, B. (2020). Ortaokul öğrencilerinin sesli okuma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 219-228.
- Özdamar, K. (2004) *Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi*. Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.
- Paige, D. D., Smith, G. S., Rasinski, T. V., Rupley, W. H., Magpuri-Lavell, T. ve Nichols, W. D. (2019). A path analytic model linking foundational skills to Grade 3 state reading achievement. *The Journal of Educational Research*, 112(1), 110–120.
- Pallant, J., (2024). *SPSS Kullanma Kılavuzu : SPSS ile Adım Adım Veri Analizi*, 5. Baskı, Anı Yayıncılık, İstanbul.
- Piechurska-Kuciel, E. (2018). Openness to experience as a predictor of L2 WTC. *System*, 72, 190-200.
- Polatcan, F. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının yabancı öğrenci sorunlarına ilgilerinin değerlendirilmesi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(18), 151- 160
- Pürsün, T., (2021). *Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerle Çalışan Öğretmenler İçin Geliştirilen Eğitim Programının Öğretmen Yeterliğine Etkisinin*

- Rashotte, C. A. ve Torgesen, J. K. (1985). Repeated reading and reading fluency in learning-disabled children. *Reading Research Quarterly*, 20, 180–188.
- Rasinski, T. V. (2012). Why reading fluency should be hot! *The Reading Teacher*, 65(8), 516–522.
- Razon, N. (1982). Okuma güçlükleri, *Eğitim ve Bilim*, 40: 1-24.
- Sağlam, H. İ., ve İlksen Kanbur, N. (2017). Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 310-323.
- Saito, Y., Garza, T. and Horwitz, E.K. (1999). Foreign language reading anxiety. *The Modern Language Journal*. 83, 202-218.
- Saklan, E. ve Karakütük, K. (2022). Türkiye’deki Suriyeli eğitim çağı çocuklarının eğitim süreçleri üzerine bir çözümleme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 8(1), 51-76.
- Sarason, I. G. (1978). The test anxiety scale: Concept and research. İçinde: C. D. Spielberger ve I. G. Sarason (Eds.), *Stress and anxiety* (Vol. 5, pp. 193-216). Washington, D.C.: Hemisphere.
- Sariahmetoğlu, H. ve Kamer, S. T. (2021). Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimi ve uyumu: sorunlar ve çözüm önerileri. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 612-634.
- Sarier, Y. (2020). Türkiye’de mülteci öğrencilerin eğitimi üzerine bir meta-sentez çalışması: sorunlar ve çözüm önerileri. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3(1), 80-111.
- Sertçetin, A. (2006). *Classroom foreign language anxiety among Turkish primary school students*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Sever, S. (1997), *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Sidekli, S. (2014). Okuma ve Öğretimi. M. Elkatmış (editör). *Türkçe ilkokuma ve yazma öğretimi*. Maya Akademi: Ankara.

- Sidekli, S., ve Yangın, S. (2005). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 393-413.
- Sirem Ö. ve Baş Ö. (2020), *Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Sınıftaki Davranışlarının İncelenmesi Üzerine Nitel Bir Araştırma Araştırma Makalesi*, Talim Ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Öğretim Programları Dairesi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi , Ankara.
- Sirem, Ö. (2020). *Okuma Destek Programının İlkokul Öğrencilerinin Okuma Güçlüğü Sağaltımına Etkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Spetz, H. (2018). *L'anxiété langagière et la production orale: Une étude sur les étudiants suédois de français langue étrangère à l'université, Swedish University Students of French as a Foreign Language*, Stockholm Universitat, Sweeden.
- Sungur M. A., Şahin, M., Can, G., Şahin, M. F., Duman, K., Pektaş, B., Doğan, S., Alkan, A. Ö., ve Onuk, H. (2016). Düzce üniversitesinde yükseköğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin yaşam doyumları ve sosyal uyumlarını etkileyen faktörler. *Düzce Üni. Sağlık Bilimleri Enst. Dergisi*, 6(2), 101-109.
- Susar Kırmızı, F. (2011), Yaratıcı yazma ürünlerinin bazı ölçütler açısından değerlendirilmesine ilişkin nitel bir çalışma. *Dil Dergisi*, 151, 22-35
- Susar Kırmızı, F., Özcan, E. ve Şencan, D. (2016). Türkçenin Az Konuşulduğu Bölgelerde İlk Okuma Yazma Sürecinde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(1), 412-445.
- Sylva, K. ve Hurry, J. (1996). Early intervention in children with reading difficulties: an evaluation of reading recovery and a phonological training. *Literacy, Teaching And Learning*, 2(2), 49-68.
- Şenol, M. (1999). *Okuma-yazma öğretiminin tasviri bibliyografyası*, Afyon Kocatepe Üniversitesi. Yüksek Lisans Tezi, Afyon.

- Tabachnick, B.G., Fidell, L.S.(2013).*Using Multivariate Statistics* (sixthed.)Pearson, Boston.
- TDK (2023), *kaygı*, Türk Dil Kurumu Online Sözlüğü, Erişim: 23.11.2023, <https://sozluk.gov.tr/>
- Terzi, Y. (2019). *Anket, Güvenilirlik –Geçerlilik Analizi*, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi İstatistik Bölümü, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Erişim: 14.10.2024, <https://avys.omu.edu.tr/storage/app/public/yukselt/62069/GA%20CRONBACH%20ALFA.pdf>
- Tolson, R. ve Krnac, V. (2015). Legislative issues for the early identification of dyslexia. *Perspectives on Language and Literacy*, 41(4), 19-24.
- Torgesen, Y. K. (2002). Okuma zorluklarının önlenmesi. *Journal of School Psychology*, 40(1): 7-26.
- Tuncer, M. ve Doğan, Y. (2015). Hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil ders kaygıları ve akademik özyeterlikleri arasındaki ilişki. *Journal of Language and Literature Education*, 14, 153-167.
- Türkben, T. (2020). Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygıları, motivasyon düzeyleri ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiler. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 657-677.
- Türkçapar, M. H. (1999). Sosyal fobinin psikolojik kuramı. *Klinik Psikiyatri*, 2(4), 247-253.
- Türkyılmaz, M.B., Arı, B. ve Yaylacı, H. (2023) Yabancı Uyruklu Öğrencilere Yönelik Yayınlanmış Olan Makalelerin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(51), 100-126.
- Urul, Ü. (2023). *Eşli Okuma Yönteminin Okuma Güçlüğü Gidermedeki Etkisi*, Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Bartın
- Uzunkol, E. (2013). Akıcı okuma sürecinde karşılaşılan sorunların tespiti ve giderilmesine yönelik bir durum çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 70-83.

- Ünal, K., Taşkaya, S. M. ve Ersoy, G. (2018). Suriyeli göçmenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 134-149.
- Ünal, Ş. (2006). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Von Worde, R. (2003). Students' Perspectives on Foreign Language Anxiety. *Inquiry*, 8(1), n1.
- Watson, D. ve Friend, R. (1969). Measurement of social-evaluative anxiety. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33, 448-457.
- Woodrow, L. (2006). Anxiety and speaking English as a second language. *RELC journal*, 37(3), 308-328.
- Yamaç, A., ve Sezgin, Z. Ç. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları, akıcılıkları, motivasyonları ve okuduğunu anlamaları arasındaki ilişkiler. *Eğitim ve Bilim*, 43(194).
- Yaman, H. ve Tulumcu, F. M. (2016). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin Dinleme Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği Geliştirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 11(3).
- Yaşlıoğlu, M. M. (2017). Sosyal Bilimlerde Faktör Analizi ve Geçerlilik: Keşfedici ve Doğrulayıcı Faktör Analizlerinin Kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46, 74-85.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2014). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*, 4. Baskı Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yıldırım, S. (2007). Yabancı Dil Kaygısı: Dinleme ve Konuşma, *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (3), 178-206.
- Yılmaz, M. (2019). *Okuma güçlüğü ve tedavisi*, Gece Akademi, İstanbul.
- Young, D. J. (1992). Language anxiety from the foreign language specialist's perspective: Interviews with Krashen, Omaggio Hadley, Terrell, and Rardin. *Foreign Language Annals*, 25, 157-172.

- Young, D.J. (1991). Creating a Low-Anxiety Classroom Environment: What Does Language Anxiety Research Suggest?. *The Modern Language Journal*, (4), 426.
- Yurdakal, İ. H. (2017). Disleksi (Okuma güçlüğü). F. Susar Kırmızı, E. Ünal (Ed.). *İlk okuma yazma öğretimi içinde* (421-461). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yurdakul, İ.H. (2014). *İlkokullarda Okuma Güçlüğünde Yaşanan Sorunlar İle Eğitim Uygulamalarına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri*, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Denizli.
- Yüksel, A. (2010) Okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3 (1), s. 124-134.
- Zayimoğlu Öztürk, F. (2018). Mülteci öğrencilere sunulan eğitim-öğretim hizmetinin sosyal bilgiler öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 8(1), 52-79.
- Zhou, L., Xi, Y., ve Lochtmann, K. (2020). The relationship between second language competence and willingness to communicate: the moderating effect of foreign language anxiety. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1– 15.

EKLER

Ek-1: Yabancı Dil Sınıf Kaygı Ölçeği (YDSKÖ)

Aşağıdaki 1'den 32'e kadar olan ifadeler, bir yabancı dil öğrenmek konusunda ne hissettiğinizi ifade eder. Her bir ifade için lütfen belirtiniz. Hiçbir zaman, Nadiren, Bazen, Sıklıkla ve Her zaman. Her ifadenin satırında uygun rakamı işaretleyiniz. Lütfen her ifadeye ilk tepkinizi verin ve her ifade için bir cevap işaretleyin.

Cinsiyet:

Yaş:

Sıra	İfadeler	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Her zaman
1	Türkçe derslerinde konuşurken kendimden emin olamıyorum.					
2	Türkçe derslerinde hata yapmaktan korkuyorum.					
3	Türkçe derslerinde sıranın bana geldiğini bildiğim zaman heyecandan ölüyorum.					
4	Türkçe derslerinde öğretmenin ne söylediğini anlamamak beni korkutuyor.					
5	Haftada daha fazla Türkçe ders saatimin olmasını isterim.					
6	Türkçe dersi sırasında kendimi dersle hiç ilgisi olmayan başka şeyleri düşünürken buluyorum.					
7	Diğer öğrencilerin Türkçe derslerinde benden daha iyi olduklarını düşünüyorum.					
8	Türkçe derslerinin sınavlarında kendimi endişeli hissediyorum.					
9	Türkçe derslerinde hazırlıksız konuşmak zorunda kaldığımda paniğe kapılıyorum.					
10	Türkçe derslerinde başarısız olmak beni endişelendiriyor.					
11	Yabancı dil dersleri konusunda bazıların niye endişe duyduklarını anlayabiliyorum.					
12	Türkçe derslerinde bazen öyle heyecanlanıyorum ki, bildiğim şeyleri bile unutuyorum.					
13	Türkçe derslerinde sorulan sorulara gönüllü olarak cevap vermekten sıkılıyorum.					
14	Türkçeyi, ana dili Türkçe olan insanlarla konuşmak beni heyecanlandırıyor.					
15	Öğretmenin hangi hataları düzelttiğini anlamamak beni endişelendiriyor.					

16	Türkçe derslerinde, önceden çok iyi hazırlanmış olsam bile derste heyecanlanıyorum.					
17	Türkçe derslerine girmek istemiyorum.					
18	Türkçe derslerinde konuştuğum zaman kendime güveniyorum.					
19	Türkçe öğretmenim yaptığım her hatayı düzeltmeye çalışıyor.					
20	Türkçe dersinde bana sıra geldiği zaman kalbimin hızlı hızlı attığını hissediyorum.					
21	Türkçe sınavlarına ne kadar çok çalışırsam kafam o kadar çok karışıyor.					
22	Kendimi Türkçe derslerine çok iyi hazırlanıp gitmek zorunda hissediyorum.					
23	Her zaman diğer öğrencilerin benden daha iyi Türkçe konuştuğunu düşünüyorum.					
24	Diğer öğrencilerin önünde Türkçe konuşurken kendimi çok tedirgin hissediyorum.					
25	Türkçe dersleri o kadar hızlı akıp gidiyor ki sınıfa ayak uyduramamaktan korkuyorum.					
26	Türkçe derslerinde konuştuğum zaman hem sıkılıyorum hem de kafam karışıyor.					
27	Türkçe derslerine girerken kendimi çok rahatsız ve güvensiz hissediyorum.					
28	Türkçe öğretmenimin söylediği her kelimeyi anlayamadığım zaman paniğe kapılıyorum.					
29	Türkçe konuşabilmek için öğrenmek sorunda kaldığım kuralların sayısının çok fazla olması beni kaygılandırıyor.					
30	Türkçe konuştuğum zaman diğer öğrencilerin bana güleceğinden endişe duyuyorum.					
31	Türkçeyi, ana dili Türkçe olan insanların yanında kullanırken rahatsız oluyorum.					
32	Türkçe öğretmenim cevabını önceden hazırlamadığım sorular sorduğunda heyecanlanıyorum.					

Ek-2: Yabancı Dilde Okuma Kaygısı Ölçeği (YDOKÖ)

Sevgili Öğrenciler,

Bu anket sizin Türkçe okuma ile ilgili görüşlerinizi öğrenmek için hazırlanmıştır. Türkçe okuma ile ilgili yaşadığınız durumları düşünerek aşağıdaki ifadelerin her birinin size uygunluk derecesini belirleyiniz. Anketi yanıtlarken her bir ifadeyi dikkatle okuyarak yaşadığınız sıklık derecesine göre “Hiçbir Zaman”, “Nadiren”, “Bazen”, “Sıklıkla” veya “Her Zaman” seçeneklerinden birini seçerek o sütunda (X) işareti koyunuz. Tüm ifadeleri okuyup eksik işaretleme yapmamaya özen gösteriniz. Zaman ayırdığınız için teşekkürler.

Sıra	İfadeler	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Her zaman
1	Türkçe okuduğum bir parçayı anlayıp anlamadığımı düşünmek beni endişelendiriyor.					
2	Türkçe bir şey okurken parçadaki kelimeleri biliyorum ama yine de yazarın ne dediğini anlamıyorum.					
3	Türkçe bir şey okurken kafam öyle karışıyor ki ben ne okuyordum diye düşünüyorum.					
4	Önümde koca bir sayfa Türkçe yazı görmek beni ürkütüyor.					
5	Bilmediğim bir konuda Türkçe yazı görmek beni endişelendiriyor.					
6	Türkçe okurken bilmediğim gramer yapıları ile karşılaşınca endişeleniyorum.					
7	Türkçe okurken her bir kelimeyi anlayamadığım zaman kafam karışıyor hem de sinirleniyorum.					
8	Türkçe okurken telaffuz edemediğim kelimelerle karşılaşmak beni endişelendiriyor.					
9	Türkçe bir şey okurken bakıyorum kelime kelime Türkçe’ye çevirmeye başlamışım.					
10	Türkçe’deki harfleri ve sembolleri anlamaya çalışırken ne okuduğumu unutuyorum.					

11	Türkçe okumak için öğrenmek zorunda olduğum bir sürü yeni sembol beni endişelendiriyor.					
12	Ben Türkçe okumayı seviyorum.					
13	Türkçe okurken kendime güveniyorum.					
14	Bir kere alıştıktan sonra Türkçe okumak o kadar da zor değil.					
15	Türkçe öğrenmenin en zor yanı okumayı öğrenmek.					
16	Kendi kendime okurken sorun yok ama sesli Türkçe okumak zorunda olmak çok rahatsız edici bir durum.					
17	Türkçe okuma seviyemden memnunum.					
18	Türkçe okuyabilmek için Türk tarihi ve kültüründen haberdar olmak gerekiyor.					

Ek-3: Okuma Başarısı Testi

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Açıklama: *Sevgili öğrenciler; okuduğunu anlama becerisini ölçmeyi amaçlayan bu test 19 sorudan oluşmaktadır. Yanıtlarınızı “sorunun üzerine” işaretleyiniz. Her soruya yanıt vermeye çalışınız. Testi yanıtlama süreniz 45 dakikadır. Başarılar dilerim.*

- a) Cinsiyet: Kız () Erkek ()
b) Yaş: (Lütfen yazınız)

AVCILAR*

Tecrübeli avcı, av sezonu açılınca acemi avcılardan üçünü yanına alıp ormana gitmiş. Onlara avcılığın sırlarını, inceliklerini anlatacaktı. Küçük bir deliğin yanına gelmişler. Tecrübeli avcı: – Böyle yerlerde tavşanlar bulunur. Tüfeğin namlusunun ucuyla bu delikleri karıştırın. Sonra içeriden çıkan tavşanı benim gibi avlayın. Daha sonra küçük bir inin önüne gelmişler. Tecrübeli avcı: – Bu küçük inlerde tilkiler yaşar. Bu durumda içeriye taş atın. Tilki dışarıya çıkacaktır. Sonra onu böyle avlarsınız. Az sonra büyükçe bir mağaranın önüne gelirler. Tecrübeli avcı: – Burada ayı gibi büyük hayvanlar barınır. Bu hayvanlar tehlikelidir. Onları tahrik etmemek gerekir. Bu durumda, mağaranın önüne yatın ve içeriden hayvanın çıkmasını bekleyin. Bunun üzerine dört arkadaş mağaranın önünde pusuya yatarlar. Ertesi gün gazetelerde garip bir haber manşete çıkar: “Dört avcıyı tren ezdi!” Meğer tecrübeli avcı ve arkadaşları ayı ini diye bir tren tünelinin önüne yatmışlar.

- Öyküde kaç avcı ormana avlanmaya gidiyor?
A) 1 B) 2 C) 3 D) 4
- Bu hikayenin ana fikri nedir?
A) Yanlış hedefler insanları zor durumlara sokar.
B) Avlanmak için ormana gitmek tehlikelidir.
C) Bedel ödenmeden hiçbir başarı elde edilemez.
D) Uzmanlaşmadan bir işe girişilmemelidir.
- Avcıya göre inlerin büyüklükleri neye göre değişmektedir?
A) Hayvanların yaşam koşullarına
B) Hayvanların ayak sayılarına
C) Hayvanların büyüklüklerine
D) Avcıların yaşlarına
- “Avcılığın incelikleri” ile ne anlatılmak istenmektedir?
A) Avcıların kibar olması gerektiği
B) Avcıların hızlı hareket etmeleri için zayıf olmaları gerektiği
C) Avcıların bilmesi gereken tüyolar ve avcılığın püf noktaları
D) Avcı olmak için sahip olunması gereken araç-gereçler

TREN KAÇTI*

Üç arkadaş tren istasyonuna gitmişler. İçlerinden biri gişeye yaklaşıp bilet almış ve trenin kalkmasına ne kadar zaman olduğunu sormuş. – Bir saat on beş dakika... Arkadaşlarına dönmüş: – Daha çok var, hadi gidip şu karşıki kafede çay içelim... Oradan buradan derken lâf lâfı açmış... Birden tren düdüğüyle kendilerine gelmişler. Koşarak dışarı fırlamışlar ama, nafile... Tren kaçmış... Sormuşlar: – Sonraki tren ne zaman? – Bir buçuk saat sonra... Yine dönmüşler kafeye. Yine çay, yine lâf ve derken yine düdük sesi... Koşmuşlar ama bu defa da treni kaçırmışlar. Bir saat sonra bir tren daha varmış. Dönmüşler kafeye... Ama bu kez uyanık duruyorlar. Trenin sesini duyar duymaz kalkmışlar ve koşmaya başlamışlar. İçlerinden ikisi; biri bir vagona, diğeri başka vagona zar zor yetişmiş... Üçüncü ise geride kalmış ve yetişememiş... Bir süre dövdükten sonra başlamış katıla katıla gülmeye. Durumu gören istasyon memuru dayanamayıp sormuş: – Hem treni kaçırdın hem gülüyorsun! – Nasıl gülmeyeyim!... Onlar beni uğurlamaya gelmişti...

- Çocuklar trene neden binememişler?
A) Bilet fiyatları pahalı olduğundan
B) Trende yer olmadığından
C) Zamanında yetişemediklerinden
D) Elbiseleri kirli olduğundan
- Bu hikayeye en uygun başlık hangisidir?
A) El elden üstündür
B) Üzüm üzüme baka baka kararır
C) Kızını dövmeyen dizini döver
D) Kraldan çok kralcı olmak
- “Ama bu kez uyanık duruyorlar” sözü ile ne anlatılmak istenmiştir?
A) Uykularını iyi aldıkları
B) Hırsızlara karşı duyarlı oldukları
C) Ayakta durdukları
D) Temkinli ve teyakkuzda oldukları
- Hikayede toplam kaç karakter vardır?
A) 2 B) 3 C) 4 D) 5
- “Yine çay, yine lâf ve derken yine düdük sesi” cümlesindeki düdük sesi neye işaret etmektedir?
A) Kafenin kapanışına
B) Trenin hareket edişine
C) Biletlerin tükenmesine
D) Tren garının kapanışına
- Hikayede anlatılan kahramanların temel özelliği nedir?
A) Başarılı olmaları C) Sorumluluk sahibi olmamaları
B) Dakik olmaları D) Kurallara uymaları

AYAKKABI PAZARLAMACISI*

Ayakkabı üretip pazarlayan bir şirket, yıllar önce, pazar araştırması yapmaları için Afrika'ya iki elemanını göndermiş. Birinci eleman, pazar araştırmasını yaptıktan sonra kendisini gönderen patrona bir rapor sunmuş ve demiş ki: – Afrika'da bizim için hiçbir fırsat yok. Çünkü orada hiç kimse ayakkabı giymiyor. Aynı yere birkaç ay sonra giden ikinci eleman da Pazar araştırmasını yapmış, dönüşte patronuna bir rapor sunmuş ve demiş ki: – Afrika'da bizim için olağanüstü fırsatlar var. Çünkü orada hiç kimse ayakkabı giymiyor.

11. Şirket Afrika'ya neden eleman göndermiş?

- A) Şirkete ait bir ofis açmaları için.
- B) Pazar araştırması yapmak için.
- C) Satış yapmak için.
- D) Yakınlarını görmek için.

12. Parçanın ana fikri nedir?

- A) İşi uzmanına vermek gerekir.
- B) Herkesin düşüncesine saygılı olmak gerekir
- C) İyi bir pazarlamacı olmak için iyi bir eğitim almak gereklidir.
- D) Hayata bakış açımız, davranışlarımızı etkiler.

13. Parçada hangi sorunun cevabı yoktur?

- A) Kaç elemanın Afrika'ya gittiği?
- B) Elemanların Pazar araştırması için hangi kıtaya gittikleri?
- C) Şirketin hangi alanda üretim yaptığı?
- D) Patronun kaç yaşında olduğu?

14. "Pazar araştırması" ile anlatılmak istenen nedir?

- A) Pazar günleri yapılan araştırmalar.
- B) Bir ayakkabı markası
- C) Satış yapılacak yer ile ilgili yapılan araştırma.
- D) Afrika'da yapılan araştırmalar.

ÇATLAK KOVA*

Hindistan'da bir sucu, boynuna astığı uzun bir sopanın uçlarına taktığı iki büyük kovayla su taşımış. Kovalardan biri çatlakmış. Sağlam olan kova her seferinde ırmaktan patronun evine ulaşan uzun yolu dolu olarak tamamlarken, çatlak kova içine konan suyun sadece yarısını eve ulaştırabilirmiş. Bu durum iki yıl boyunca her gün böyle devam etmiş. Sucu her seferinde patronunun evine sadece 1,5 kova su götürebilirmiş. Sağlam kova başarısından gurur duyarken, zavallı çatlak kova görevinin sadece yarısını yerine getiriyor olmaktan dolayı utanç duyuyormuş. İki yılın sonunda bir gün çatlak kova ırmağın kıyısında sucuya seslenmiş. -Kendimden utaniyorum ve senden özür dilemek istiyorum. -Neden?... diye

sormuş sucu. -"Niye utanç duyuyorsun?..." Kova cevap vermiş: -Çünkü iki yıldır çatlağımdan su sızdığı için taşıma görevimin sadece yarısını yerine getirebiliyorum. Benim kusurumdan dolayı sen bu kadar çalışmana rağmen, emeklerinin tam karşılığını alamıyorsun. Sucu şöyle demiş. -Patronun evine dönerken yolun kenarındaki çiçekleri fark etmeni istiyorum." Gerçekten de tepeyi tırmanırken çatlak kova patikanın bir yanındaki yabancı çiçekleri ısıtan güneşi görmüş. Fakat yolun sonunda yine suyunun yarısını kaybettiği için kendini kötü hissetmiş ve yine sucudan özür dilemiş. Sucu kovaya sormuş. - Yolun sadece senin tarafında çiçekler olduğunu ve diğer kovanın tarafında hiç çiçek olmadığını farkettiler mi?... Bunun sebebi benim senin kusurunu bilmem ve ondan yararlanmamdır. Yolun senin tarafına çiçek tohumları ektiler ve her gün biz ırmaktan dönerken sen onları suladın. İki yıldır ben bu güzel çiçekleri toplayıp onlarla patronumun sofrasını süsleyebildim. Sen böyle olmasaydın, o evinde bu güzellikleri yaşayamayacaktı. Hepimizin kendimize özgü kusurları vardır. Hepimiz aslında çatlak kovalarız. Kusurlarınızdan korkmayın. Onları sahiplenin. Kusurlarınızda gerçek gücünüzü bulduğunuz bilerseniz eğer, siz de güzelliklere sebep olabilirsiniz. Unutmayın yalnız ölü balıklar akıntı doğrultusunda yüzer...

15. Kova neden suyun yarısını eve ulaştırabiliyormuş?

- A) Kovanın yarısı doluğu için.
- B) Parçada bu sorunun cevabı yok.
- C) Sucu döktüğü için.
- D) Kova çatlak olduğu için

16. Sucu kovanın hangi kusurundan faydalanmıştır?

- A) Küçük olmasından
- B) Hafif olmasından
- C) Çatlak olmasından
- D) Hiçbiri

17. Parçanın ana fikri nedir?

- A) Herkes kendi yeteneği ölçüsünde çalışmalı.
- B) Çok çalışırsak başarılı oluruz
- C) Kusurlarımıza iyi yönünden bakarsak faydalı olabiliriz.
- D) Her koyun kendi bacağından asılır.

18. Neden yolun bir tarafında yabancı çiçekler bulunmaktadır?

- A) Yabancı ot tohumları ekildiği için.
- B) Toprağın sulanmaması sebebiyle.
- C) Çatlak kovanın az su taşıması sebebiyle.
- D) Patron yabancı otları sevdiği için.

19. Sucu her seferinde eve kaç kova su getirebiliyormuş?

- A) Bir
- B) Bir buçuk
- C) İki
- D) İki buçuk



T.C.
HATAY VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-32889839-605.01-95561174

31.01.2024

Konu : Miray Koçer GÜNEŞ'in
Araştırma İzin Onayı

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Rektörlüğünün (Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı) 04.01.2024 tarihli ve E-19125448-605-339770 sayılı yazısı.

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nün; Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Sınıf Eğitimi tezli yüksek lisans programı öğrencisi Miray Koçer GÜNEŞ'in "Suriyeli Göçmen Öğrencilerin Dil ve Okuma Kaygıları ile Okuma Güçlükleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışması uygulama izin talebi İlgi'de kayıtlı yazıyla istenmektedir.

Söz konusu çalışmanın "Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21.01.2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 (2020/2) sayılı Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine" uygun olduğundan, ilgilinin araştırmanın Müdürlüğümüzün izni ile denetimi ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre, **elde edilen verilerin kamuoyu ile paylaşılmadan önce Müdürlüğümüzün ilgili birimine iletilmesi ve "yayınlanmasında sakınca yoktur" yazısını alması, onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan veri toplama araçlarının kullanılması koşuluyla**, Ek'te bulunan Araştırma Uygulama İzinleri Komisyon Tutanağı gereğince; İlimize bağlı resmi tüm ilkokullarda öğrenim gören öğrencilere yönelik çalışma yapılması ve Ek'te yer alan görüşme/anket formlarının uygulanmasını, olurlarınıza arz ederim.

Mustafa ÖZTÜRK
İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

OLUR

Dr. Harun TÜYSÜZ
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Hatay İl Millî Eğitim Müdürlüğü Ürgen Paşa Mahallesi Şehit İsmail
Yıldırım Sokak No:2 31030 Antakya/HATAY
Telefon No : 0 (326) 227 68 68
E-Posta: stratejigelistirme31@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: Günay AKAR (1131)
Unvan : Şef
İnternet Adresi: hataymem@meb.gov.tr Faks:3262276969

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 9f6d-ebf2-3aee-a6ab-f7e6 kodu ile teyit edilebilir.





**HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL
ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARARLARI**

TOPLANTI TARİHİ	TOPLANTI SAYISI	KARAR NO	SAYFA NO
06.02.2024	02	03	1/4

Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu 06.02.2024 tarihinde Başkan Prof. Dr. Seval YAVUZ başkanlığında toplanarak aşağıdaki kararları almıştır.

KARAR-3: Dr. Öğr. Üyesi Bilal YILDIRIM koordinatörlüğünde Miray Koçer GÜNEŞ tarafından gerçekleştirilecek “Suriyeli Göçmen Öğrencilerin Dil ve Okuma Kaygıları ile Okuma Güçlükleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı tez için hazırlanan materyaller Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi kapsamında değerlendirilmiş olup Hatay İl Milli Eğitim Müdürlüğünden izin alınması suretiyle uygulanmasının uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

İMZA Prof. Dr. Seval YAVUZ Başkan		
İZİNLİ Prof. Dr. Celal Teyyar UĞURLU Bşk.Yrd.	İMZA Prof. Dr. Melis MİNİSKER ÜYE	KATILMADI Prof. Dr. Bilginer ONAN ÜYE
İMZA Prof. Dr. Cengiz AYTUN ÜYE	İMZA Prof. Dr. Ömer ALANKA ÜYE	İMZA Prof. Dr. Mehmet TEMİZKAN ÜYE

Ek-6: Ölçek Kullanım İzinleri

Re: ölçek kullanım izni



İBRAHİM HALİL YURDAĞAL <[redacted]>
Kime: Siz

26.01.2023 Per 10:20

(ÖLÇEK NO 6)6- okuduğunu ...
30 KB

Miray merhaba, söz konusu ölçme aracı bilimsel çalışmalarında kullanabilirsin. Ölçme aracı ektedir. Ölçme aracının sonunda kullanıma ilişkin açıklamalar var. Başarılar.

Doc. Dr. İbrahim Halil YURDAĞAL
Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi ABD
Dahili: 0258 296 1143

Assoc. Prof. İbrahim Halil YURDAĞAL
Pamukkale University Education Faculty
Dep. of Primary School Teaching
Ext. Num: +90258 296 1143

25.01.2023 12:05, Miray Koçer Güneş yazmış:

Merhaba Hocam Ben Miray Koçer Güneş, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde yüksek lisans yapıyorum. Tez çalışmamda sizin doktora tez çalışmanızda geliştirmiş olduğunuz Okuduğunu Anlama Başarı Testi (OABT) ni kullanabilir miyim? Bu konuda izninizi talep ediyorum. İyi çalışmalar dilerim. Saygılarımla..

Yanıtla İlet

Windows'u Etkinle
Windows'u etkinleştirmek

Ynt: Ölçek kullanım izni



Belgin Aydın <[redacted]>
Kime: Siz

18.01.2023 Çar 15:36

Yanıt şununla başla: Teşekkür ederim. Çok teşekkür ederim! Mükemmel! Çok teşekkür ederim!

Tabi ki kullanabilirsin Miray

Kolay gelsin

Belgin

Gönderen: Miray Koçer Güneş <[redacted]>
Gönderildi: 17 Ocak 2023 Salı 16:07:05
Kime: Belgin Aydın
Konu: Ölçek kullanım izni

Merhaba Hocam Ben Miray Koçer Güneş, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde yüksek lisans yapıyorum. Tez çalışmamda Horwitz (1986) tarafından geliştirilen ve sizin Türkçe diline çevirisini yaptığınız "Foreign language classroom anxiety scale" adlı ölçeği kullanabilir miyim. Bu konuda izninizi talep ediyorum. İyi çalışmalar dilerim. Saygılarımla..

Re: Ölçek kullanım izni



Safiye İpek KURU GÖNEN <[redacted]>
Kime: Siz

18.01.2023 Çar 10:34

Sevgili Miray,
Tabii ki referans vererek ölçeği kullanabilirsin. Başarılar ve iyi çalışmalar diliyorum.
Sevgiler

Doç. Dr. S. İpek Kuru Gonen
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi
İngiliz Dili ve Eğitimi Anabilim Dalı

Assoc. Prof. Dr. S. İpek Kuru Gonen
Anadolu University
Faculty of Education Foreign Languages Teaching
Department of ELT

From: Miray Koçer Güneş <[redacted]>
Sent: Tuesday, January 17, 2023 3:26:07 PM
To: Safiye İpek KURU GÖNEN
Subject: Ölçek kullanım izni

Merhaba İpek Hocam, Ben Miray Koçer Güneş, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde yüksek lisans yapıyorum. Tez çalışmamda Saito vd. (1999) tarafından geliştirilen ve sizin Türkçe diline çevirisini yaptığınız "Foreign language reading anxiety scale" adlı ölçeği kullanabilir miyim? Bu konuda izninizi talep ediyorum. İyi çalışmalar dilerim. Saygılarımla..

Windows'u Etkinle