

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Okuma Kaygıları ve Okuduğunu Anlama Becerileri*

Reading Anxiety and Reading Comprehension Skills of Learners of Turkish as a Foreign Language

Hatice ALTUNKAYA**

İlhan ERDEM***

Öz. Bu araştırmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin okuma kaygıları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunda 510 yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B düzeyinde öğrenci örneklem olarak alınmıştır. Çalışmada veri toplamak amacıyla yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B düzeyindeki öğrencilere yönelik "Okuma Kaygısı Ölçeği" ve "Okuduğunu Anlama Başarı Testi" geliştirilmiştir. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Testi'nden elde ettikleri puanlar ile Okuma Kaygısı Ölçeği'nin tamamı ve alt boyutlarından elde ettikleri puanlar arasındaki ilişkilerin negatif yönlü olup -,069 ile -,275 arasında değişmekte olduğu ve sadece Okuma Kaygısı Ölçeği'nin "okuduğunu anlama endişesi" boyutundan elde edilen puanlar ile okuduğunu anlama başarı testinden elde edilen puanlar arasındaki ilişkide anlamlı farklılık bulunmadığı diğer tüm ilişki katsayılarında anlamlı farklılıklar bulunduğu tespit edilmiştir. Tüm bu sonuçlar ışığında okuduğunu anlama başarı testinden elde edilen puanlarla okuma kaygısı ölçeğinden elde edilen puanlar arasında ters yönlü bir ilişki olduğu, okuma kaygısı arttıkça okuduğunu anlama testinden elde edilen başarı puanının düştüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yabancı Dil Olarak Türkçe, Okuma Kaygısı, Okuduğunu Anlama.

Abstract. The purposes of this study are to reveal the relationship between reading anxiety and comprehension skills of learners of Turkish as a foreign language. In accordance with this goal, who are learning Turkish as a foreign language at B level, were enrolled in the sample. To collect data, "Reading Anxiety Scale" and "Comprehension Achievement Test" were developed for the students learning Turkish as a foreign language at B level. According to the results obtained from the whole of the scale, it was found that the students learning Turkish as a foreign language at B level got on average 46,92 in comprehension anxiety. It was found that the relationship between the scores, the students got at Comprehension Test and the ones they got from Comprehension Anxiety Test and its all subscales, were negative with between -,069 -,275, and that there was not a significant relationship between only in the "comprehension anxiety" subscale of Reading Anxiety Scale and comprehension achievement test scores, and that there was significant difference in other correlation coefficients. In the light of all these results, it was found that there is an inverse correlation between the scores got from comprehension achievement test and the ones got from reading anxiety scale, and that the achievement score obtained from comprehension test decreased as the reading anxiety increased.

Keywords: Turkish as a Foreign Language, Reading Anxiety, Reading Comprehension.

Toplumsal Mesaj.

Bu araştırma, yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenmek isteyenler için yapılmıştır. Yabancı bir dil öğrenilirken çeşitli kaygılar ön plana çıkar. Bu kaygıları tespit etmek önemlidir. Ayrıca çalışmada, bu kaygıların anlamayı ne kadar etkilediği araştırıldı. Bunları bulmak için iki ölçek kullanıldı. araştırma sonucunda okumada yüksek kaygılı öğrencilerin okuduklarını daha az anladıkları ortaya çıkmıştır.

Public Interest Statement.

This research was conducted for those who want to learn Turkish as a foreign language. When a foreign language is learned, various concerns come to the forefront. It is important to identify these concerns. Also in the study, it was investigated how much these concerns affected the comprehension. Two scales were used to find them. As a result of the research, it became clear that the students with high anxiety were less able to understand what they were reading.

* Bu makale Doç. Dr. İlhan ERDEM danışmanlığında hazırlanan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Okuma Kaygıları ile Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki adlı yayımlanmayan doktora tezinden yararlanılarak hazırlanmıştır.

** Yrd. Doç. Dr., Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD, hatice.altunkaya@adu.edu.tr

*** Doç. Dr., İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD, ierdem@inonu.edu.tr

1. GİRİŞ

Toplumda sağlıklı bir iletişimin sağlanması, dil öğretiminin çağdaş dil öğretim yaklaşımları ışığında, dilin kurallarına uygun olarak yapılmasıyla mümkündür. Modern toplumların hayatında, milletlerin yüzyıllar içerisinde kültürleriyle, değerleriyle yoğurarak meydana getirdiği dilin, bilimin farklı disiplinlerinin de bulgularından yararlanılarak öğretilmesi gerekmektedir. Milletleri oluşturan bireylerin benimsediği uzlaşımlar bütünü olan dil, dünya üzerinde çeşitlilik arz eder. Bugün, küreselleşen dünyada artan ulaşım ve iletişim araçları insanların birbirleri ile eskiye nazaran daha fazla ticaret, turizm, eğitim, göç vb. nedenlerle bir araya gelebilmelerine ve daha fazla iletişim kurabilmelerine imkân sağlamıştır. Ancak ulaşım ve iletişim araçlarının artışı bir başka gereklilik olan yabancı dil öğrenimi ihtiyacını beraberinde getirmiştir. Dünyanın küreselleşmesiyle beraber eğitim, turizm, din, başka ülkelerle ticaret yapmak, çalışmak, farklı bir ülkede yaşamak vb. sebeplerle yabancı dil öğrenme ihtiyacı artarak devam etmektedir.

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

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

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

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

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

Kaygı, okuma sürecinin duyuşsal boyutunda okuma anlamlandırma becerisini etkileyen bir etmendir. Kaygıyı ilk olarak Freud (1936) kuruntu, gerginlik, endişe ve fizyolojik uyarılmayı içeren hoş olmayan duygusal durum olarak tanımlanmıştır (Han, 2009; Spielberger ve Reheiser, 2004). Kaygı "tehdit koşullarında meydana gelen caydırıcı duygusal ve motivasyonel bir durum" (Eysenck,

Derakshan, Santos ve Calvo, 2007), gelmesi beklenen bir tehlikeden korkma hâlidir (Turgut, 1978:158). Andrade ve Williams (2009); kaygının kişisel kaygı, durum kaygısı, iletişim kaygısı, sınıf kaygısı ve sınıf ortamında veya öncesinde gözlemlenebilecek test kaygısı, dinleme, konuşma, yazma kaygısı gibi çok fazla çeşidi bulunduğunu belirtmektedirler. Yabancı dil kaygısı çeşidini bir kaygı türü olarak ilk olarak Horwitz, Horwitz ve Cope (1986) tanımlamışlardır. Horwitz ve arkadaşları alan yazınına kazandırdıkları bu kaygı türünü ölçmek amacıyla "Yabancı Dil Sınıf Kaygısı" ölçeğini geliştirmişlerdir.

Kaygının olumsuz yönlerine rağmen organizmayı uyarıcı, koruyucu ve motive edici özellikleri de vardır. Kişinin yaralanma, acı, cezalandırılma, ayrılık, düş kırıklığı gibi durumlara karşı kendisini hazırlaması kaygının uyarıcı özelliğine; tedbir alması, olumsuzluklar yaşanırda daha kolay atlatması koruyucu özelliğine ve başarısız olma endişesi ile kendini daha çok çalışmaya sevk etmesi ise motive edici özelliğine verilebilecek örneklerdir (Akgün, Gönen ve Aydın, 2007: 284).

Kaygının organizmayı uyarıcı, koruyucu ve motive edici özelliklerinin hangi düzeyde ortaya çıktığı bir ölçme aracı aracılığı ile tespit edilmesine bağlıdır. Kennedy'ye göre (2010) belirli düzeyde kaygı sağlıklı olarak düşünülmesine rağmen aşırı kaygı sağlıksız olarak nitelenmektedir. Brown'a (2007) göre kaygı, yabancı dil öğrenmede etkili faktörler arasında büyük bir rol oynamaktadır. Gardner, Tremblay ve Masgoret (1997) dil performansı ile farklı etkili değişkenler arasındaki yabancı dil kaygısı ilişkisini araştırmışlar ve yabancı dil kaygısının dil başarısını yüksek seviyede negatif olarak etkileyen bir faktör olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yabancı dil öğrenmede ilk yapılan çalışmalar genellikle yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlerin dil kaygısı üzerine yoğunlaşmıştır (Bailey, Onwuegbuzie ve Daley, 2000; Casdado ve Dereshiwsky, 2004; Horwitz, 1986; Horwitz, 2001; Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986).

Okuma kaygısı, yabancı dil sınıflarında öğrencilerin deneyimleyebildikleri bir kaygı türüdür. Zbornik'e (2001) göre okuma kaygısı, okuma eylemine yönelik spesifik ve durumsal bir fobidir (Akt. Jalongo ve Hirsh, 2010: 434). Okumaya karşı geliştirilen bir tepki olan okuma kaygısı derste yapılan bir okuma etkinliği ya da sınav gibi okumanın zorunlu olduğu hâllerde kendini gösterdiği gibi okumanın zorunlu olmadığı durumlarda da ortaya çıkabilir (Goldston ve ark., 2007; Torgesen, 2000'den akt. Melanlıoğlu, 2014). Yabancı dil okuma kaygısı ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkiye yönelik çok az araştırma bulunmaktadır (Sellers, 2000; Zhao, 2009; Wu, 2011) . Sellers (2000), yabancı dil olarak İspanyolcada öğrencilerin okuma kaygıları ile okuduğunu anlama performansları arasındaki ilişkiyi incelemiş ve yabancı dil okuma kaygı durumunun okuduğunu anlama düzeyini etkilediğini tespit etmiştir.

Saito, Horwitz ve Garza (1999), yabancı dil okuma kaygısını, genel yabancı dil kaygısından ayrı bir kaygı olarak tanımlamışlar ve yabancı dil okuma kaygısının aşına olunmayan kod ve yazma sistemi ile aşına olunmayan kültür olmak üzere iki kaynağına işaret etmişlerdir. Saito ve diğerleri (1999) yabancı dil öğrenim sürecinde, bireylerin zorluklarla karşılaştıklarında hayal kırıklıklarına uğrayabildiklerini, okuma kaygısı olarak bilinen bir kaygıyı deneyimlediklerini belirtmişlerdir. Çalışmalarında yüksek seviyede yabancı dil kaygısına sahip olan öğrencilerde yüksek seviyede yabancı dil okuma kaygısına da sahip olma eğilimi görülmüştür. Ölçümler sonucu, korelasyon oranları 64 bulunmuş yani iki ölçek ortalama %41'ini paylaşırken %59'luk varyans paylaşılmamıştır. Bu durum yabancı dil okuma kaygısının yabancı dil kaygısından farklı olduğuna yeterli bir kanıt getirmektedir.

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

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

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma kaygılarına, (Boylu ve Çangal, 2015; Şen ve Boylu, 2015; Özdemir, 2013; Melanlıoğlu ve Demir, 2013; Sallabaş, 2012) yazma kaygılarına, (Maden, Dincel ve Maden, 2015) dinleme kaygılarına, (Yaman ve Can, 2015) genel kaygıya (Tunçel, 2014) yönelik çalışmalar bulunduğu tespit edilmiştir. Yine kaygı konusunda yurt içinde İngilizce öğrenenlerin okuma kaygılarına, (Şahin, 2011; Kuru Gönen, 2005) genel kaygıya, (Dalkılıç, 2001; Sarıgül, 2000) konuşma ve yazma kaygılarına (Aydın, 1999) ve ana dili eğitiminde ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin kaygılarına (Çeliktürk ve Yamaç, 2015; Melanlıoğlu, 2014) yönelik çalışmalar belirlenmiştir. Genellikle kaygının öğrenme üzerinde etkisi olan bir faktör olduğunu gösteren araştırma bulguları çerçevesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin okuma kaygıları ve okuduklarını anlamaları arasındaki ilişkinin araştırıldığı bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Yabancı dilde okuma kaygısı Saito, Horwitz ve Garza'nın (1999) çalışmalarıyla başlamış ve bu konu çok sayıda araştırmaya (Sellers, 2000; Wu, 2011; Lien, 2011; Jafarigohar, 2012; Shboul, Ahmat, Nordin ve Rahman, 2013; Hadidi ve Bargezar, 2015) kaynak olmuştur. Dikkatini bir noktaya odaklayamama, hatırlayamama, endişe, aşırı titizlik, başarısız olma ihtimalini düşünerek gergin olma hali gibi bilişsel; kızarma, çarpıntı, bulantı, titreme gibi fiziksel belirtilerin bir bileşkesi olan kaygı, yabancı dilde okuma sırasında öğrencinin alışık olmadığı ses, alfabe, dil bilgisi sistemi ile karşılaşması ve metinlerde rastladığı kültürel farklılıklar gibi nedenlerle ortaya çıkabilir.

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

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

1.1 Amaç

Çalışmanın amacı; yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B düzeyindeki öğrencilerin okuma kaygıları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi tespit etmektir.

1.1.1 Alt amaçlar

1. Türkçe öğrenen B düzeyindeki öğrencilerin okuduğunu anlama başarı düzeyleri nedir?
2. Türkçe öğrenen B düzeyindeki öğrencilerin okuma kaygıları ne düzeydedir?
3. Türkçe öğrenen B düzeyindeki öğrencilerin okuduğunu anlama başarı düzeyleri ile okuma kaygıları arasında bir ilişki var mıdır?

2. YÖNTEM

2.1 Araştırma Modeli

Bu araştırmada, ilişkisel tarama modeline başvurulmuştur. "İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir" (Karasar, 2008: 81).

2.1 Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini Türkiye'de Türkçe öğretimi merkezlerinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B seviyesindeki öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklem grubu, uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmada kullanılan "uygun durum örnekleme, üzerinde kolayca araştırma yapılacak kişi ve grupların seçilmesine dayalı olarak uygulanan bir örnekleme biçimidir" (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 113; Sönmez ve Alacapınar, 2011: 97-98). Buna göre örneklem grubu, Türkçe öğretim merkezleri ve dil merkezlerinden uygulama izni alınarak uygulamanın 2014-2015 eğitim öğretim yılında gerçekleştirildiği Tablo 1'de gösterilen öğrencilerden oluşmuştur.

Tablo 1. Araştırmanın Örneklemini Oluşturan Merkezler ve Öğrenci Sayıları

| Merkez Adı | n |
|------------------------------------|-----|
| Gaziantep Üniversitesi TÖMER | 112 |
| Gazi Üniversitesi TÖMER | 105 |
| İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi | 70 |
| Aydın Üniversitesi TÖMER | 56 |
| İnönü Üniversitesi TÖMER | 54 |
| Fatih Üniversitesi TÖMER | 54 |
| Sakarya Üniversitesi TÖMER | 31 |
| Yıldız Teknik Üniversitesi TÖMER | 15 |
| Sabahattin Zaim Üniversitesi TÖMER | 13 |
| Toplam | 510 |

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

Tablo 2. Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımları

| Cinsiyet | f | % |
|----------|-----|-------|
| Kadın | 227 | 44.5 |
| Erkek | 283 | 55.5 |
| Toplam | 510 | 100.0 |

Tablo 3. Öğrencilerin Ülke Dağılımları

| Ülkeler | f | % | Ülkeler | f | % |
|--------------|----|-----|--------------|-----|-----|
| Abhazya | 1 | 0,2 | Kosova | 5 | 1 |
| Afganistan | 28 | 5,4 | Liberya | 1 | 0,2 |
| Arabistan | 3 | 0,6 | Libya | 6 | 1,2 |
| Arnavutluk | 5 | 1 | Lübnan | 1 | 0,2 |
| Azerbaycan | 1 | 0,2 | Madagaskar | 2 | 0,4 |
| Bangladeş | 7 | 1,4 | Makedonya | 2 | 0,4 |
| Benin | 2 | 0,4 | Malavi | 1 | 0,2 |
| Bosna Hersek | 7 | 1,4 | Malezya | 16 | 3,1 |
| Bulgaristan | 1 | 0,2 | Mali | 2 | 0,4 |
| Cezayir | 6 | 1,2 | Mauritius | 1 | 0,2 |
| Cibuti | 3 | 0,6 | Meksika | 1 | 0,2 |
| Çad | 2 | 0,4 | Mısır | 3 | 0,6 |
| Çeçenistan | 1 | 0,2 | Moğolistan | 5 | 1 |
| Çin | 18 | 3,5 | Moldova | 3 | 0,6 |
| Ekvador | 1 | 0,2 | Moritanya | 4 | 0,8 |
| Endonezya | 12 | 2,3 | Nijerya | 2 | 0,4 |
| Etiyopya | 7 | 1,4 | Orta Afrika | 1 | 0,2 |
| Fas | 12 | 2,3 | Özbekistan | 7 | 1,4 |
| Fildişi sahi | 1 | 0,2 | Pakistan | 5 | 1 |
| Filistin | 18 | 3,5 | Ruanda | 2 | 0,4 |
| Fransa | 1 | 0,2 | Rusya | 1 | 0,2 |
| Gambiya | 8 | 1,6 | Sırbistan | 3 | 0,6 |
| Gana | 3 | 0,6 | Sierra leone | 1 | 0,2 |
| Güney afrika | 1 | 0,2 | Slovenya | 1 | 0,2 |
| Güney kore | 2 | 0,4 | Somali | 10 | 1,9 |
| Güney sudan | 1 | 0,2 | Sudan | 2 | 0,4 |
| Gürcistan | 2 | 0,4 | Suriye | 162 | 32 |
| Hindistan | 1 | 0,2 | Tacikistan | 4 | 0,8 |
| Irak | 21 | 4,1 | Tayland | 6 | 1,2 |
| İngiltere | 1 | 0,2 | Tunus | 2 | 0,4 |
| İran | 1 | 0,2 | Türkmenistan | 8 | 1,6 |
| Kamerun | 5 | 1 | Uganda | 5 | 1 |
| Kanada | 1 | 0,2 | Ukrayna | 6 | 1,2 |
| Karadağ | 2 | 0,4 | Uygur | 1 | 0,2 |
| Kazakistan | 5 | 1 | Ürdün | 5 | 1 |
| Kenya | 5 | 1 | Vanuatu | 1 | 0,2 |
| Kırgızistan | 5 | 1 | Vietnam | 2 | 0,4 |
| Kolombiya | 2 | 0,4 | Yemen | 9 | 1,7 |
| Kongo | 5 | 1 | Zambiya | 1 | 0,2 |
| | | | Zimbabve | 1 | 0,2 |
| | | | Toplam | 510 | 100 |

2.2 Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri nicel veri toplama araçları kullanılmak suretiyle elde edilmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin okuma kaygısı düzeylerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Yönelik Okuma Kaygısı Ölçeği” (YDTOKÖ) (Altunkaya ve Erdem, 2016) ile öğrencilerin okuduklarını anlama seviyelerini tespit edebilmek amacıyla araştırmacı tarafından yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B seviyesindeki

öğrenciler için geliştirilen “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen B Düzeyindeki Öğrencilere Yönelik Okuma Başarı Testi” (YDTOBT) (Altunkaya, 2016), nicel veri araçları olarak kullanılmıştır. Ölçek geliştirilirken dil öğrenimi ve kaygı alanında yapılmış çalışmalardan ve anketlerden (Saito, Garza ve Hortwitz, 1999; Hortwitz, Horwitz ve Cope, 1986; Mills, Pajares ve Herron, 2006; Zbornik ve Wallbrown, 1991) yararlanılmış, öğrencilerin maddeleri anlayabilmelerini sağlamak amacıyla Avrupa Konseyi Yabancı Diller İçin Ortak Başvuru Metni’nde belirtilen düzeylere ilişkin okuma-anlama yeterli düzeyleri de göz önünde bulundurulmuş, maddeler öğrenci seviyelerine uygun olarak hazırlanmaya gayret edilmiştir. Beşli Likert tipi hazırlanan ölçek 16 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik araştırmaları kapsamında öncelikle verilerin faktör analizine uygun olup olmadığı Kaiser-MeyerOlkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity Testi (küresellik) ile değerlendirilmiştir. Okuma Kaygısı Ölçeği’nin yapı geçerliğini belirlemek için promax döndürme ile temel bileşenler analizi kullanılarak açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. Ölçeğin alt boyutları ve toplam güvenilirlikleri için Cronbach alfa katsayısı hesaplanmıştır. Madde geçerliğine kanıt sağlamak amacıyla madde test korelasyonları belirlenmiştir. Bunun yanı sıra AFA ile ortaya koyulan teorik faktör yapısının doğruluğunun test edilebilmesi için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır.

Kaiser-Meyer Olkin (KMO) değeri .87 olarak belirlenmiştir. Kaiser (1974) KMO değerinin 0,5’ten büyük olması durumunda faktör analizinin gerçekleştirilebileceğini belirtmektedir. Barlett Sphericity Testi verilerin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediğini kontrol etmek için kullanılabilecek istatistiksel bir tekniktir. Bu test sonucunda elde edilen chi-square test istatistiğinin anlamlı çıkması verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiğinin göstergesidir. Çalışma içerisinde yapılan analiz sonucunda Barlett Testi anlamlı bulunmuştur ($\chi^2=4559.44$; $p=0.00$). Bu sonuçlar ışığında ölçeğe ait deneme formu verilerinin, faktör analizi yapmaya uygun olduğu görülmektedir. Uygulanan faktör analizi sonucunda denemelik ölçekte yer alan 39 maddeden 23’ünün (1, 2, 3, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 21, 22, 23, 24, 25, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38 ve 39) belirtilen ölçütleri taşımadığı tespit edilmiş ve ölçekten çıkarılmıştır. AFA sonucunda ölçek maddelerinin 1’den büyük 3 faktör altında toplandığı görülmüştür. Bu 3 faktörün ölçeğe ilişkin açıkladığı toplam varyans oranı ise %47’dir. Hiçbir faktöre yük vermeyen ve binişik maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Üç boyuttan oluşan ölçek, birinci boyut faktör yükleri .37 ile .86 arasında değişen 6 maddeden; ikinci boyut faktör yükleri .55 ile .73 arasında değişen 6 maddeden; üçüncü boyut faktör yükleri ise .62 ile .80 arasında değişen 4 maddeden oluşmaktadır. Tüm faktörlerin toplam varyansın %47’sini açıkladığı görülmüştür. Birinci faktör toplam varyansın %26,51’ini açıklamakta olup, “okuma becerisi korkusu” olarak isimlendirilmiştir. İkinci faktör toplam varyansın %13,10’unu açıklamakta olup, “dil bilgisi kaygısı” olarak isimlendirilmiştir. Üçüncü faktör toplam varyansın %7,05’ini açıklamakta olup, “okuduğunu anlama endişesi” olarak isimlendirilmiştir. Üç faktörden oluşan yapıya ilişkin olarak gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizlerinde model üzerinde hiçbir modifikasyon gerçekleştirilmeden önce ulaşılan uyum iyiliği indeksleri şöyledir: $\chi^2=191.7$ ($p=.000$); [$\chi^2/df=2.20$, RMSEA= .049; GFI= .95; AGFI= .93; CFI=.97; NFI= .94; SRMR= .055].

Modelin uyum iyiliği indeksleri incelendiğinde, χ^2/df değerinin 2.17 olduğu görülmektedir. Alan yazında bu değer küçük örneklem için 2.5’in altında çıktığı modellerde mükemmel uyum olduğu ifade edilmektedir (Kline, 2005). RMSEA değeri .049 olarak bulunmuştur. Brown (2006) ile Jöreskog ve Sörbom’a (1993) göre bu değer iyi uyuma işaret etmektedir. CFI ve NFI değerleri incelendiğinde, iki indeks değerinin de .95 ve bu değerden büyük olması mükemmel uyuma sahip olduğunu göstermektedir (Sümer, 2000; Thompson, 2004). SRMR değerinin ise .06 ile iyi uyuma sahip olduğunu göstermektedir (Brown, 2006; Byrne, 1994). GFI ve AGFI’nin 0.90 ve yukarı olması modelin mükemmel uyumunu; GFI için .85 ve yukarısının, AGFI için ise .80 ve yukarısının kabul edilebilir uyumu yansıttığı kabul edilmektedir (Jöreskog ve Sörbom, 1993). Bu doğrultuda AGFI ve GFI indeksi için modelin uyumunun mükemmel olduğu söylenebilir. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısına bakılmıştır. Genel olarak, güvenilirlik katsayılarının .70 veya daha yüksek olması, yeterli olarak değerlendirilmektedir (Nunnally, 1978). Ölçeğin tümüne ait Cra güvenirligi .82, birinci alt faktöre ilişkin Cra .80, ikinci alt faktöre ilişkin Cra

.73, üçüncü alt faktöre ilişkin C_{ra} .71 olarak bulunmuştur. Tüm bu bulgular ölçeğin tatmin edici düzeyde güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

“Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen B Düzeyindeki Öğrencilere Yönelik Okuma Başarı Testi”nin (YDTOBT) kapsamının belirlenmesinde Avrupa Konseyi Yabancı Diller İçin Ortak Başvuru Metni’nde yer alan okuma becerisine ilişkin kazanımlar dikkate alınmıştır. Testin geliştirilme sürecinde aşağıdaki işlem basamakları takip edilmiştir:

Okuma becerisine ilişkin ulaşılmak istenilen hedef davranışlar göz önünde bulundurularak toplam 45 soru yazılmıştır. Testin kapsam geçerliliğinin belirlenmesi için sorular belirtke tablosu ile birlikte uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşü neticesinde gerekli düzenlemeleri yapılan test; geçerlik, güvenilirlik ve madde analizi için toplam 510 öğrenciden oluşan gruba uygulanmıştır. Ölçülen özellik okuduğunu anlama becerisi olarak ele alınmış ve test sonuçları üzerinde madde ve test istatistikleri hesaplanmak suretiyle ölçme aracının geçerliği ve güvenilirliğine ilişkin kanıt toplanmaya çalışılmıştır. Bir başarı testinde maddelerin ölçülmek istenen özelliği ölçtüğüne ilişkin en önemli kanıt madde-test korelasyonlarıdır. Bu korelasyon katsayıları aynı zamanda madde geçerliğine de kanıt olarak kullanılmaktadır. Başarı ya da beceri testlerinde madde seçerken aşağıdaki kriterler uygulanır:

Eğer madde test korelasyonu;

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

Bu ölçütlere göre sadece 1. madde hariç tüm maddelerin madde-test korelasyonlarının 0.30’un üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda tüm maddelerin test ile ölçülmek istenen özelliği ölçtüğü bir diğer ifade ile geçerli olduğu söylenebilir. 1. Madde ise 0.24 düzeyinde bir korelasyona sahiptir. Bu durumda gözden geçirilerek testte kalmasına ve böylece kapsam geçerliğinin zedelenmemesine karar verilmiştir. Testin güvenilirlik katsayısı olarak KR-20 güvenilirlik katsayısı hesaplanmış ve 0.88 olarak bulunmuştur. Araştırmalarda kullanılacak ölçme araçları için güvenilirlik düzeyi alt sınırının 0,70 olması (Büyüköztürk, 2012; Özçelik, 2010), bu çalışmada bulunan 0,88 bu ölçüt değeri olan 0.70’in hayli üzerindedir. Bu durum testin güvenilir olduğu bir başka ifade ile tesadüfi hatalara karşı dayanıklı olduğuna ilişkin kanıt olarak kullanılabilir. Öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemek için Büyükikiz (2011) tarafından hazırlanan kişisel bilgi formundan (bkz. Ek-3) yararlanılarak oluşturulmuş olan kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

2.3 Verilerin Analizi

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

3. BULGULAR

3.1 Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

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

Tablo 4. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Düzeyleri

| n | Ranj | Min. Puan | Max. Puan | Ortalama | ss | Varyans | Çarpıklık | Basıklık |
|-----|------|-----------|-----------|----------|------|---------|-----------|----------|
| 510 | 37 | 8 | 45 | 33.0059 | 7.55 | 57.01 | -.69 | .09 |

Tablo 4 incelendiğinde testten elde edilen en düşük puanın 8 en yüksek puanın ise 45 olduğu ve puanların çok geniş bir ranjda dağıldığı söylenebilir. Okuduğunu anlama testine ait puan ortalamasının 33, standart sapmasının ise 7.55 olduğu gözlenmiştir. Maksimum puanın 45 olduğu dikkate alınırsa ortalamanın görece yüksek olduğu sonucuna varılabilir. Bu sonuç yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B düzeyindeki öğrencilerin, Avrupa Konseyi Yabancı Diller İçin Ortak Başvuru Metni'nde belirtilen okuma becerisi alanındaki kazanımları doğrultusunda hazırlanmış olan testte başarılı olduklarını dolayısıyla gerekli kazanımları elde etmiş olduklarını göstermektedir. Bu durum, aynı zamanda okuma becerisi öğretiminin, araştırmamanın yapıldığı merkezlerde başarılı bir şekilde gerçekleştirildiğinin bir göstergesi olarak görülebilir.

3.2 İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

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

Tablo 5. Türkçe Öğrenen B Düzeyindeki Öğrencilerin Okuma Kaygısı Düzeyleri

| Alt F. | n | Ranj | Min. Puan | Max. Puan | Ortalama | Std. Sap. | Varyans | Çarpıklık | Basıklık |
|--------|-----|------|-----------|-----------|----------|-----------|---------|-----------|----------|
| K1 | 510 | 24 | 6 | 30 | 15.07 | 5.51 | 30.40 | .418 | -.515 |
| K2 | 510 | 24 | 6 | 30 | 18.71 | 4.90 | 24.08 | -.222 | -.276 |
| K3 | 510 | 16 | 4 | 20 | 13.14 | 3.43 | 11.47 | -.323 | -.213 |
| KTop. | 510 | 59 | 16 | 75 | 46.92 | 10.52 | 110.52 | -.273 | -.138 |

Tablo 5 incelendiğinde ölçekten elde edilen "okuma becerisi korkusu" ve "dil bilgisi kaygısı" alt boyutları için en düşük puan 6, en yüksek puan 30 olarak görülmektedir. "Okuduğunu anlama endişesi" boyutunda en düşük puan 4 en yüksek puan ise 20 puandır. Ölçeğin tamamından elde edilen en düşük puan 16 iken en yüksek puan 75'tir. Okuma Kaygısı Ölçeği'nin puan ortalamalarının "okuma becerisi korkusu" boyutu için 15.07; "dil bilgisi kaygısı" boyutu için 18.71; "okuduğunu anlama endişesi" boyutu için 13.14; ölçeğin tamamı için ise 46.92 olduğu görülmektedir. Ölçeğin "okuma becerisi korkusu" olarak adlandırılan birinci boyutu için maksimum puanın 30 olduğu dikkate alınırsa ortalama puanın 15.07 olmasından hareketle öğrencilerin okuma kaygısı düzeylerinin orta seviyede olduğu sonucuna varılabilir. Ölçeğin "dil bilgisi kaygısı" olarak adlandırılan "dil bilgisi kaygısı" alt boyutunda maksimum puanın 30, ortalamasının 18.71 olarak tespit edilmesi sonucu doğrultusunda, öğrencilerin kaygı seviyelerinin görece yüksek olduğu söylenebilir. Ölçeğin "okuduğunu anlama endişesi" olarak adlandırılan üçüncü boyutu için maksimum puan 20 öğrencilerin kaygı düzeyi ortalamalarının 13.14 olduğu dikkate alınırsa öğrencilerin bu boyutta da okuma kaygısı düzeylerinin ortalamasının üzerinde yani görece yüksek olduğu sonucuna varılabilir. Ölçeğin tamamı için en düşük puanın 16 en yüksek puanın 75 olduğu ve öğrencilerin okuma kaygısı düzeylerinin 46.92 olduğu göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin okuma kaygısı düzeylerinin ortalamasının üzerinde yani görece yüksek olduğu sonucuna varılabilir.

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

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

Araştırmaya katılan öğrencilerin ölçeğin alt boyutu olan “okuma becerisi korkusu” boyutunda orta düzeyde bir okuma kaygısına 15.07 (-30,40+30,40) sahip oldukları söylenebilir. Bu durumda öğrencilerin okuma becerisi ve diğer dil becerileri arasındaki ilişki yönüyle yüksek bir okuma kaygısı durumu yaşamadıkları söylenebilir.

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

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

Dil bilgisi kaygısı alt boyutunda öğrencilerin kaygı seviyelerinin 18.71 ortalama ile (-24.08, +24.08) görece yüksek olduğu söylenebilir. Bu sonuçlar ışığında öğrencilerin dil bilgisi ile ilişkili olarak ses bilgisi, cümle bilgisi, kelime bilgisi vb. konularda kaygı duydukları söylenebilir. Young (1993) okuduğunu anlama becerisinde okuma becerisi ve anlama gibi değişkenlerde kaygı durumunu araştırmıştır. Araştırma sonucunda metin uzunluğu ve metin yapısından ziyade dil bilimsel olarak yoğun olan metinlerin kaygıya sebep olduğunu tespit etmiştir. Bu durumun sonuçları ve araştırma bulguları arasında bir anlam ilgisi kurulduğunda yoğun olarak dil bilimsel ifadeler içeren metinlerin dolayısıyla dil bilgisi yapılarının okuma kaygısına neden olduğu söylenebilir. MacIntyre’ye (1995: 245-248) göre kaygı, dinleme, öğrenme ve anlama gibi ikinci dil aktivitelerini de etkilemektedir ve kaygılı öğrenciler dille ilgili kuralları yanlış anlamaktan veya yorumlamaktan endişe duymaktadırlar. Bu bilgiler ve araştırma bulguları ışığında yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlama sırasında dille ilgili kuralları yanlış anlamaktan veya yorumlamaktan endişe duyuyor olabilecekleri söylenebilir.

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

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

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B düzeyindeki öğrencilerin okuduğunu anlama endişesi olarak isimlendirilen üçüncü boyutunda okuma kaygısı düzeylerinin ortalama 13.14 (-11.47, +11.47) puan olduğu görülmektedir. Maksimum okuma kaygısı puanınının 20 olduğu dikkate alındığında öğrencilerin okuma kaygısı düzeylerinin görece yüksek olduğu söylenebilir. Bu sonuçlar ışığında öğrencilerin okuma kaygısının yüksek olmasının nedeni, öğrencilerin okuduğunu anlama endişesi taşımaları olabilir. Araştırma sonucunda ölçeğin okuduğunu anlama endişesi alt boyutunda çıkan

sonuçlar ile Kuru Gönen tarafından gerçekleştirilen araştırma sonuçları birbirini desteklemektedir. Kuru Gönen (2009), yabancı dil olarak İngilizce öğrenen Türk öğrencilerin yabancı dil okuma kaygılarının kaynaklarını araştırmıştır. 50 öğrenci üzerinde yürütülen araştırmada Horwitz (1986) tarafından geliştirilen Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği, Saito ve diğerleri (1999) tarafından geliştirilen Yabancı Dil Okuma Kaygısı Ölçeği, katılımcıların günlükleri ve görüşmeler veri toplama araçlarını oluşturmuştur. Katılımcıların günlüklerinden ulaşılan sonuçlar arasında yabancı dil okuma kaygısının kişisel faktörler, okuma metinleri ve okuma kursundan kaynaklanan faktörlerden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Kişisel faktörlere örnek olarak motivasyon ve özgüven eksikliği, yüksek beklentiler ve anlama korkusu verilmiştir. Bu bulgular ekseninde yabancı dil okuma kaygısının kişisel faktörler başlığı altında yer alan anlama korkusunun okuma becerisi eğitiminin temel amacı olan okuduğunu anlama becerisinin kazandırılması sırasında dikkatle ele alınması gereken duyuşsal bir faktör olduğu söylenebilir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B düzeyindeki öğrencilerin toplam ölçek puanlarının minimum 16, maksimum 75; ortalama 46.92 (-110.52, +110.52) olduğu dikkate alınırsa okuma kaygısı düzeylerinin görece yüksek olduğu düşünülebilir. Yabancı dil okuma kaygısı konusunda çalışma yapan Saito ve diğerleri (1999), çalışmalarında kendilerinin geliştirmiş olduğu Yabancı Dil Okuma Kaygısı Ölçeği ile 192 Fransız, 114 Japon ve 77 Rus olmak üzere İngilizce öğrenen 383 üniversite öğrencisinden veri toplamışlardır. Araştırma sonucunda Japon öğrencilerin kaygı düzeyi (M = 56.01), Fransız öğrencilerin kaygı düzeyi (M = 53.14), Rus öğrencilerin kaygı düzeyi ise (M = 46.64) olarak tespit edilmiştir. Araştırmacılar ortaya çıkan bu durumdan hareketle okuma kaygısının kaynaklarından birinin farklı yazma sistemi olabileceğini belirtmişler ve bu düşüncelerine kanıt olarak Japon öğrencilerin kaygı düzeylerinin Fransız ve Ruslardan yüksek çıkmasını göstermişlerdir.

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

3.3 Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt amacında "Türkçe öğrenen B düzeyindeki öğrencilerin okuduğunu anlama başarı düzeyleri ile okuma kaygıları arasında bir ilişki var mıdır?" şeklinde belirlenen sorunun cevabı araştırılmıştır.

Tablo 6. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Düzeyleri ile Okuma Kaygıları Arasındaki İlişki

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

p<.01

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B düzeyindeki öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testinden elde ettikleri puanlar ile Okuma Kaygısı Ölçeği'nin tamamı ve alt boyutlarından elde ettikleri puanlar arasındaki ilişkiler negatif yönlü olup -.069 ile -.275 arasında değişmektedir ve sadece Okuma Kaygısı Ölçeği'nin "okuduğunu anlama endişesi" boyutundan elde edilen puanlar ile okuduğunu anlama başarı testinden elde edilen puanlar arasındaki ilişki anlamlı çıkmamış diğer tüm ilişki katsayıları .01 düzeyinde anlamlı çıkmıştır. Tüm bu sonuçlar ekseninde okuduğunu anlama testinden elde edilen puanlarla okuma kaygısı ölçeğinden elde edilen puanlar arasında

ters yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre okuma kaygısı arttıkça okuduğunu anlama testinden elde edilen başarının düşeceği söylenebilir.

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

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

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

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

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

Araştırma sonucunda ulaşılan yabancı dil okuma kaygısı yükseldikçe okuduğunu anlama başarı düzeyinde azalma bulgusu ışığında, yabancı dil öğrenim sürecinin ana dili öğrenimine göre daha farklı, bilinmeyen, karmaşık bir süreci içerdiği, bu süreçte ana dilden farklı harf sistemi, farklı sesler, cümle dizimi, kelime bilgisi gibi faktörleri içeren farklı dil bilgisi yapıları, okunan metne ilişkin kültürel art alan bilgi eksikliği, metnin konusu hakkında bilgi sahibi olunmaması durumlarının okuma kaygısını artırıcı sebepler olduğu söylenebilir. Bu sebepler nedeniyle okuyucu harfi tanımada, seslendirmede, kelimelerin anlamını hatırlamada, cümleyi anlamlandırmada sorunlar yaşayabilir. Kuru Gönen (2009) yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlerin okuma kaygılarının kaynaklarını araştırdığı çalışmasında şu sonuçlara ulaşmıştır:

1. Yüksek yabancı dil kaygısı taşıyan öğrenciler aynı zamanda yüksek yabancı dil okuma kaygısı taşıma eğilimindedirler ve bunun tam tersi de geçerlidir.
2. Katılımcıların günlüklerinden ulaşılan sonuçlara göre yabancı dil okuma kaygısının kişisel faktörler, okuma metinleri ve okuma kursundan kaynaklanan kaygılar olmak üzere üç ana kaynağının olduğu söylenebilir. Kişisel faktörlere örnek olarak motivasyon ve özgüven eksikliği, yüksek beklentiler, anlama korkusu; okuma metninden kaynaklanan faktörlere konular, bilinmeyen kelimeler ve kültürel içerik örnek olarak verilebilir. Okuma kursundan kaynaklanan faktörlerden bazıları ise; kurs kitabı, sınıf araç gereçleri, öğretmen ve zorunlu okumadır.
3. Öğrenci raporları, öğrencilerin okuma metinlerinden fotoğraflar ve yazı büyüklüğü ile ilgili beklentileri olduğunu göstermiştir. Ayrıca bilinmeyen kültürel içeriklerin öğrencilerde kaygıya sebep olduğu anlaşılmıştır. Çünkü hedef dildeki bu tür metinler öğrencileri yapmam (I can't) duygusuna yaklaştırmaktadır.

Araştırma sonucunda okuma kaygısı düzeyinin okuduğunu anlama başarı düzeyiyle yakından ilişkili olduğu sonucuna varıldığı söylenebilir. Kaygı seviyesinin ortalamasının üzerinde olması durumunda okuduğunu anlama başarısını negatif yönde etkileyeceği sonucuna araştırma bulguları doğrultusunda varılabilir. Grabe (2009:14-16; 1991: 78-379) okumanın anlamaya yönelik bir süreç olduğunu ifade ederek "okuma amaçları çeşitlense de okuyucu, öncelikle okuduğunu anlamak için okur" diyerek okuma ediminin anlamayı gerektirdiğine işaret etmiştir. Okuma becerisinin temel amacı olan okuduğunu anlama becerisinin geliştirilebilmesi okuma becerisi eğitiminin temel hedefidir denilebilir. Bu amaç doğrultusunda okuma becerisi eğitiminin öğrencinin okuma kaygısı gibi duyuşsal yönlerini de dikkate alınarak verilmesi başarıyı artırmada bir etmen olarak görülebilir.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B düzeyindeki öğrencilerin okuduğunu anlama başarı düzeyleri en düşük puan 8, en yüksek puanın 45 olduğu okuduğunu anlama başarı testi sonucunda belirlenmiş, puan ortalamaları 33.0059, standart sapması ise 7.55 olarak tespit edilmiştir. Maksimum puanın 45 olduğu dikkate alındığında yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B düzeyindeki öğrencilerin okuduğunu anlama başarı düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma kaygısı düzeyleri, araştırmanın nicel veri toplama aracı olan Yabancı Dil Olarak Türkçe Okuma Kaygısı Ölçeği'nin üç alt boyutu ve tamamına ilişkin ölçek puanları ayrı ayrı ele alınarak incelenmiştir. İnceleme sonucunda ölçeğin "okuma becerisi korkusu" boyutunda öğrencilerin okuma kaygısı puan ortalamaları 15.07 olarak bulunmuştur. Ölçeğin "dil bilgisi kaygısı" boyutunda öğrencilerin puan ortalamaları 18.71; "okuduğunu anlama endişesi" boyutunda ise 13.14 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tamamından elde edilen sonuçlara göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B düzeyindeki öğrencilerin okuma kaygısı puan ortalamaları 46.92 olarak tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testinden elde ettikleri puanlar ile Okuma Kaygısı Ölçeği'nin tamamı ve alt boyutlarından elde ettikleri puanlar arasındaki ilişkilerin negatif yönlü olduğu; -.069 ile -.275 arasında değiştiği ve sadece Okuma Kaygısı Ölçeği'nin "okuduğunu anlama endişesi" boyutundan elde edilen puanlar ile okuduğunu anlama başarı testinden elde edilen puanlar arasındaki ilişkinin anlamlı çıkmadığı diğer tüm ilişki katsayılarının .01 düzeyinde anlamlı çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre okuduğunu anlama başarı testinden elde edilen puanlarla okuma kaygısı ölçeğinden elde edilen puanlar arasında ters yönlü bir ilişki olduğu, okuma kaygısı arttıkça okuduğunu anlama testinden elde edilen başarı puanının düştüğü sonucuna ulaşılmıştır.

5. ÖNERİLER

- Araştırma neticesinde ortaya çıkan okuma kaygısı arttıkça okuduğunu anlama testinden elde edilen başarı puanının düştüğü sonucu doğrultusunda okuma becerisi eğitimi sürecinde öğretmenlerin öğrenciye dersi sevdirecek şekilde ılımlı, rahatlatıcı tavırlar sergileyerek öğrencilerini cesaretlendirmeleri durumunda öğrencilerin okuma kaygısının azalabileceği ve böylelikle okuma kaygısı düzeyi yüksek olmayan öğrencilerin okuduklarını anlama başarı düzeylerinin artabileceği düşünülebilir. Dörnyei (2007: 723) hatanın hoş görüldüğü, utanç veya kaygı gibi olumsuz duygulara neden olmadığı bir sınıf atmosferi yaratılması gerektiğini ifade etmektedir. Bu ifadeler doğrultusunda öğrencilerin kendilerini rekabet ortamında hissetmeyecekleri, yanlış cevap verdiklerinde olumsuz bir tutumla karşılaşmayacakları bir sınıf ortamında okuma kaygısı düzeylerinin yüksek olmayacağı düşünülebilir.
- Okuma kaygısı ölçeğinin alt boyutları olan 'Dil Bilgisi Kaygısı' ve 'Okuduğunu Anlama Endişesi' boyutlarında öğrencilerin kaygı düzeylerinin ortalamasının üzerinde olduğu sonucundan hareketle öğretmenlerin okuma becerisi dersinde drama, dramatizasyon, grup çalışmaları gibi çeşitli aktivitelerle derste öğrenciye rahat bir ortam hazırlamaları durumunda öğrencilerin kaygı düzeyinin azalabileceği düşünülebilir. Dil bilgisi kurallarını öğrenme ve okuduğunu anlama sürecinde öğrencilerin öğrenecekleri konuya zor bir durumla yüzleşecekleri düşüncesi ile yaklaşmaları yerine rahat hissetmeleri kaygılarının azalmasında bir yol olarak değerlendirilebilir. Matsuda ve Gobel (2004) ile Horwitz (2001) öğrencilerin sınıf faaliyetlerine katılmalarının kendilerini rahat hissedebilecekleri bir sınıf atmosferi yaratmak için hayati önemi olduğunu iddia etmektedirler.
- Bireyin daha önceden edindiği bilgileri, konuya olan yakınlığı, kültürü, yaşam deneyimleri, ifade ve sözcüklerin bireysel yorumları anlamayı doğrudan etkilemektedir. Bu etkenlerin bireylere göre değişmesi nedeniyle de okuma bireyselleşmektedir (Carter, Joyce ve Kravits, 2002: 136). Bu bilgiler ışığında, yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin öğrencilerin bireysel özelliklerini, psikolojik durumlarını, kaygılarını, ön bilgilerini, yaşam deneyimlerini, kültürlerini dikkate alarak okuma becerisi ortamlarını düzenlemeleri gerektiği söylenebilir.
- Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin okuma kaygılarının yanı sıra diğer dil becerilerine ilişkin kaygı durumları da incelenebilir ve okuma kaygısı ile diğer dil becerileri arasındaki kaygı durumları karşılaştırmalı olarak ele alınabilir.

Kaynakça

- Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz and Cope's construct of Foreign Language Anxiety: The Case of Students of Japanese. *Modern Language Journal*, 78(2), 155-168.
- Akgün, A., Gönen, S. ve Aydın, M. (2007). İlköğretim Fen ve Matematik Öğretmenliği Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (20), 283-299.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu S. ve Yıldırım, E. (2004). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamalı*. Sakarya: Sakarya Kitabevi.
- Altunkaya, H. (2016). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Yönelik Okuduğunu Anlama Başarı Testinin Geliştirilmesi. *Turkish Studies*, (Prof. Dr. Hayati Akyol Armağanı), 11/3, 113-138.
- Altunkaya, H. ve Erdem, İ. (2016). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Yönelik Okuma Kaygısı Ölçeğinin Geliştirilmesi. (Editör: Selahattin Dilidüzgün) *Kuram ve Uygulama Bağlamında Türkçe Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aktaş, T. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma becerisini geliştirmek üzere sözcük öğretimi ve örnek ders gereci geliştirme önerisi. *E-Dil Dergisi*, 1, 1-26.
- Alvermann, D. E. and Guthrie J. T. (1993). *Themes and Directions of the National Reading Research Center* (Perspectives in Reading Research No. 1). Athens, GA: National Reading Research Center.

- Andrade, M. and Williams, K. (2009). Foreign Language Learning Anxiety in Japanese EFL University Classes: Physical, Emotional, Expressive and Verbal Reactions. *Sophia Junior College Faculty Journal*, 29, 1-24.
- Aydın, B. (1999). *Konuşma ve Yazma Derslerinde Yabancı Dil Öğrenimindeki Kaygı Nedenleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Aydın, S. ve Zengin, B. (2008). Yabancı Dil Öğreniminde Kaygı: Bir Literatür Özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4 (1), 81-94.
- Aygüneş, M. (2007). *Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Okuma Becerisini Geliştirme Yolları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Bailey, P., Onwuegbuzie, A. J. and Daley, C. E. (2000). Correlates of Anxiety at Three Stages of the Foreign Language Learning Process. *Journal of Language and Social Psychology*, 19 (4), 474-490.
- Balcı, A. (2001). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Bamberger, R. (1990). *Okuma Alışkanlığını Geliştirme*. (çev. B. Çapar). Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Baş, T. (2006). *Anket Nasıl Hazırlanır, Uygulanır, Değerlendirilir*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Bernhardt, E. B. (1991). *Reading Development in a Second Language: Theoretical, Empirical and Classroom Perspectives*. Norwood N. J: Ablex.
- 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 Dergisi*, 4 (1), 349-368.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research*. New York: Guilford.
- Brown, D. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching* (5th ed.). United States of America: Pearson Longman.
- Büyükikiz, K. K. (2011). *Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazma Becerileri İle Öz Yeterlilik Algıları Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. B., Akgün, Ö. E., Karadeniz, S. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. (16. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Brantmeier, C. (2005). Anxiety About L2 Reading or L2 Reading Tasks? A Study with Advanced Language Learners. *The Reading Matrix*, 5 (2), 67-85.
- Byrne, B. M. (1994). *Structural Equation Modeling with EQS and EQS/Windows: Basic Concepts, Applications, and Programming*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Carter, C., Joyce B. ve Kravits, S. L. (2002). *Keys to Effective Learning*. 3rd. Ed. New Jersey: Printice Hall.
- Casado, M. A., and Dereshiwsky, M. I. (2004). Effect of Education Strategies on Anxiety in the Second Language Classroom; An Exploratory Comparative Study between U.S. and Spanish First-Semester University Students. *College Student Journal*, 38 (1), 23-35.
- Chen, M. L. (2007). *Test Anxiety, Reading Anxiety and Reading Performance Among University Y English as Second Language Learners*. Master's Thesis, Ming Chuan University.
- Çeliktürk, Z. ve Yamaç, A. (2015). İlkokul ve Ortaokul Öğrencileri için Okuma Kaygısı Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *İlköğretim Online*, 14 (1), 97-107.
- Dalkılıç, N. (2001). *Yabancı Dil Öğretiminde Kaygının Etkisi ile İlgili Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Derakshan, N. And Eysenck, M. W. (2009). Anxiety, Processing Efficiency and Cognitive Performance. *European Psychologist*, 14 (2), 168–176.
- Dörnyei, Z. (2007). Creating A Motivating Classroom Environment. Jim Cummins ve Chris Davison (Editörler), *International Handbook of English Language Teaching*. New York, USA: Springer Science+Business Media.
- Eysenck, M. W., Derakshan N., Santos R. and Calvo, M. G. (2007). Anxiety and Cognitive Performance: Attentional Control Theory. *Emotion*, 7 (2), 336-353.
- Gardner, R. C., Tremblay, P. F., and Masgoret, A. M. (1997). Towards A Full Model of Second Language Learning; An Empirical Investigation. *The Modern Language Journal*, 81 (3), 344-362.
- Grabe, W. (1991). Current Developments in Second Language Reading Research. TESOL.
- Grabe, W. and Stoller, F. L. (2002). *Teaching and Researching Reading*. Harlow: Longman.
- Grabe, W. (2009). Reading in A Second Language Moving from Theory to Practice. New York: Cambridge University Press.
- Guimba, W. D. and Alico, J. C. (2015). Reading Anxiety and Comprehension of Grade 8 Filipino Learners. *International Journal of Humanities and Social Sciences, Special Volume*, 44-59.
- Hadidi, E. and Bargezar, R. (2015). Investigating Reading Anxiety and Performance on Reading Proficiency: A Case of Iranian EFL Learners. *International Journal of Language and Applied Linguistics*, 25, 50-57.
- Han, H. R. (2009). Measuring Anxiety in Children: A Methodological Review of the Literature. *Asian Nursing Research*, 3 (2), 49-62.
- Horwitz, E. K. (1986). Preliminary Evidence for the Reliability and Validity of A Foreign Language Anxiety Scale. *TESOL Quarterly*, 20 (10), 559-562.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. and Cope, J. A. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *Modern Language Journal*, 70, 125-132.
- Horwitz, E. K. (2001). Language Anxiety And Achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-127.
- Hsu, Y.C. (2004). A Study on Junior College Students' Reading Anxiety in English As A Foreign Language. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, National Chung Cheng University, Chiayi, Taiwan.
- Jafarigohar, M. (2012). The Effect of Anxiety on Reading Comprehension Among Distance EFL Learners. *International Education Studies*, 5 (2), 159-174.
- Jalongo, M. R. and Hirsh, R. A, 2010. Understanding Reading Anxiety: New Insights From Neuroscience. *Early Childhood Education*, 37, 431-435. DOI: 10.1007/S10643-010-0381-5
- Jöreskog, K. G. and Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural Equation Modeling With The SIMPLIS Command Language*. Chicago: SSI Scientific Software International Inc.
- Kaiser, H. F. (1974). An Index of Factorial Simplicity. *Psychometrika*, 39, 31-36. Doi: 10.1007/BF02291575
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kennedy, B. (2010). *Anxiety Disorders*. Detroit, MI: Greenhavenpress.
- Kline, R. B. (2005). *Principle Sand Practice of Structural Equation Modeling (2.Baskı)*. New York: Guilford Press.
- Kuru Gönen, İ. (2005). *İngilizce'yi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Türk Öğrencilerinin Yabancı Dilde Okuma Kaygılarının Kaynakları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Kuru-Gonen, İ. (2009). *The Sources of Foreign Language Reading Anxiety of Students in A Turkish EFL Context*. 5. (WSEAS/IASME) Uluslararası Eğitim Teknolojileri (EDUTE, 09) Konferansında Sunuldu, İspanya.
- Lien, H.Y. (2011). EFL Learners' Reading Strategy Use in Relation to Reading Anxiety. *Language Education in Asia*, 2, 199-212.
- Macintyre, P. D. and Gardner, R. C. (1989). Anxiety and Second Language Learning: Toward A Theoretical Clarification. *Language Learning*, 39 (2), 251-275.
- Macintyre, P. D. And Gardner, R. C. (1994). The Subtle Effects of Language Anxiety on Cognitive Processing in the Second Language. *Language Learning*, 44, 283-305.
- Macintyre, P. D. (1995). How Does Anxiety Affect Second Language Learning? A Reply to Sparks and Ganschow. *The Modern Language Journal*, 79, 91-99.
- Maden, S., Dincel, Ö. ve Maden, A. (2015). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazma Kaygıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2 (4), 748-769.
- Matsuda, S. ve Gobel, P. (2004). Anxiety and Predictors of Performance in the Foreign Language Classroom. *System*, 32 (1), 21-36.
- MEB Çeviri Komisyonu (2009). *Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni, Öğrenme- Öğretme-Değerlendirme*.
- Melanlıoğlu, D. (2014). Okuma Kaygısı Ölçeğinin Psikometrik Özelliklerinin Belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 176, 95-105.
- Melanlıoğlu, D. ve Demir, T. (2013). Türkçe Öğrenen Yabancılar için Konuşma Kaygısı Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6 (3), 389-404.
- Mills, N., Pajares, F. and Herron, C. (2006). A Revaluation of the Role of Anxiety: Self-Efficacy, Anxiety and the Irrelation to Reading and Listening Proficiency. *Foreign Language Annals*, 39 (2), 276-295.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric Testing*. New York: Mcgraw-Hill.
- Özçelik, D. A. (2010). *Test Hazırlama Kılavuzu* (4. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özdemir, E. (2013). *Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Kaynakları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Rajab, A., Zakaria, W. Z. W., Rahman, H.A., Hosni, A. D. and Hassani, S. (2012). Reading Anxiety Among Second Language Learners. *Procedia - Social And Behavioral Sciences*, 66, 362-369.
- Saito, Y., Horwitz, E. K. and Garza, T. J. (1999). Foreign Language Reading Anxiety. *The Modern Language Journal*, 83, 202-218.
- Saito, Y. and Samimy, K. K. (1996). Foreign Language Anxiety and Language Performance: A Study of Learner Anxiety in Beginning, Intermediate, and Advanced-Level College Students of Japanese. *Foreign Language Annals*, 29, 239-251.
- Sallabaş, M. E. (2012). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Değerlendirilmesi. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7 (3), 2199-2218.
- Sarıgül, H. (2000). *Sürekli Kaygı ve Yabancı Dil Kaygısının Öğrencilerin Yabancı Dil Yeterliklerine Etkileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Shboul, M. M., Ahmad, İ. S., Nordin, M. S. and Rahman, Z. A. (2013). Foreign Language Reading Anxiety in a Jordanian EFL Context: A Qualitative Study. *English Language Teaching*, 6 (6), 38-56.
- Sellers, V. D. (2000). Anxiety and Reading Comprehension in Spanish as a Foreign Language. *Foreign Language Annals*, 33 (5), 512-520.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Spielberger, C. D. and Reheiser, E. C. (2004). Measuring Anxiety, Anger, Depression, and Curiosity as Emotional States and Personality Traits with the STAI, STAXI, and STPI. In M. L. Hilsenroth and D. L. Segal (Eds.), *Comprehensive Handbook of Psychological Assessment Hobokon, NJ: John Wiley*, (Vol. 2, 70-86).
- Sümer, N. (2000). Yapısal Eşitlik Modelleri: Temel Kavramlar ve Örnek Uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3 (6), 49-74.
- Şahin, A. (2010). *Avrupa Dil Gelişim Dosyası Bağlamında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Okuma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Malzeme Oluşturma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şahin, N. (2011). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yabancı Dildeki Okuma Kaygılarının Kaynakları ve Bu Kaygılarla Duygusal Başa Çıkma Stratejileri: Bir Durum İncelemesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şen, Ü. ve Boylu, E. (2015). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen İranlı Öğrencilerin Konuşma Kaygılarının Değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (30), 13-25.
- Tekin, H. (2003). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (15. Baskı). Ankara: Yargı Yayıncılık.
- Thompson, B. (2004). *Exploratory and Confirmatory Factor Analysis: Understanding Concepts and Applications*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Tunçel, H. (2014). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenimine Yönelik Kaygı, Kaygıların Nedenleri ve Kaygının Yabancı Dil Başarısına Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Turgut, M.F. (1978). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Nüve Matbaası.
- Turgut, M. F. Ve Baykul, Y. (2010). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme (2. Baskı)*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Ülper, H. (2011). Öğrenci Açısından Okumaya Güdüleyici Etmenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11 (2), 941-960.
- Varışoğlu, B. (2013). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Birleştirilmiş İş Birlikli Okuma ve Kompozisyon Tekniğinin Etkileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Wu, H. J. (2011). Anxiety and Reading Comprehension Performance in English as a Foreign Language. *Asian EFL Journal*, 13 (2), 273-307.
- Yaman, H. ve Can, A. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin Dinleme Kaygısı Ölçeği Geliştirme: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 7 (2), 220- 230.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Young, D. J. (1993). Processing Strategies of Foreign Language Readers: Authentic and Edited Input. *Foreign Language Annals*, 26 (4), 451-468.
- Zbornik, J. J. Ve Wallbrown, F. H. (1991). The Development and Validation of A Scale to Measure Reading Anxiety. *Reading Improvement*, 28, 2-12.
- Zhao, A. (2009). *Foreign Language Reading Anxiety: Investigating English-Speaking University Students Learning Chinese as a Foreign Language in the United States*. Doctor of Philosophy, The Florida State University, Quarterly, 25 (3), 375-406.

Extended Summary

The purposes of this study are to reveal the relationship between reading anxiety and comprehension skills of learners of Turkish as a foreign language. In accordance with this goal, the 'relational model' was used in this study. Target population of the study consists of students learning Turkish as a foreign language. As all of the target population cannot be accessed, sampling has been carried out by applying appropriate sample. In this regard, 510 students 105 from TOMER of Gazi University, 112 from TOMER of Gaziantep University, 54 from TOMER of Inonu University, 31 from TOMER of Sakarya University, 70 from Istanbul University Language Centre, 13 from TOMER of Sabahattin Zaim University, 15 from TOMER of Yıldız Technical University, 56 from TOMER of Aydin University, 54 from TOMER of Fatih University, who are learning Turkish as a foreign language at B level, were enrolled in the sample.

To collect data, "Reading Anxiety Scale" and "Comprehension Achievement Test" were developed for the students learning Turkish as a foreign language at B level. In analyzing the data obtained from this scale and achievement test, SPSS (21) software package was used. As a result of the comprehension test, the students learning Turkish as a foreign language at B level got 33 on average, and while the highest score was 45, the lowest one was 8, and the standard deviation was 7.55. Three subscales of reading anxiety levels of students on full scale and scale scores were examined separately. As a result of the investigation, "the fear of reading skills" in reading anxiety scores were found to be 15.07 on average. "grammar anxiety" was found to be 18.71 on average, and "reading comprehension anxiety" was found to be 13.14. According to the results obtained from the whole of the scale, it was found that the students learning Turkish as a foreign language at B level got on average 46.92 in comprehension anxiety.

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