



The Relationship between Reading Anxiety and the Reading Errors of Syrian Students Learning Turkish as a Foreign Language*

Arzu ATASOY^{a*}, Mehmet TEMİZKAN^b

^aGaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Gaziantep/Türkiye

^bHatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Hatay/Türkiye



Article Info

DOI: 10.14812/cuefd.414621

Article history:

Received 16.04.2018

Revised 14.09.2018

Accepted 08.10.2018

Keywords:

Reading,
Reading Anxiety,
Reading Errors,
Turkish as a Foreign Language

Abstract

The purpose of this study is to investigate the relationship between reading anxiety and the reading errors of Syrian students learning Turkish as a foreign language. The study employed the survey model. The study was carried out with 59 Syrian students at TOMER Department of Mustafa Kemal University who were learning Turkish as a foreign language. The instruments used in this endeavor were the Foreign Language Reading Anxiety Scale developed by Saito, Horwitz and Garza, the reading errors form developed by the researchers, as well as camera recordings and reading texts. According to the results obtained from the research, 16.9% of the students (N=10) had low levels of reading anxiety, while 59.3% (N=35) had medium levels and 23.7% (N=14) suffered high levels of such anxiety. The students who had low, medium and high levels of reading anxiety respectively accounted for 14.8% (N=1129), 61.2% (N=4657), and 23.8% (N= 1812) of all reading errors committed. The average number of errors per student at the low level of reading anxiety level was 112.3, while those with medium levels of anxiety made 132.6 mistakes, and the ones with high levels of anxiety made 129. Another finding of the study is that the most common errors committed by the students of all reading anxiety levels were related to pronunciation, repetition and spelling. On the other hand, pauses, following with a finger, and the distance between the text and the eye, were the least common types of errors.

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Suriyeli Öğrencilerin Okuma Kaygıları İle Okuma Hataları Arasındaki İlişki

Makale Bilgisi

DOI: 10.14812/cuefd.414621

Makale Geçmişi:

Geliş 16.04.2018

Düzeltilme 14.09.2018

Kabul 08.10.2018

Anahtar Kelimeler:

Okuma,
Okuma Kaygısı,
Okuma Hataları,
Yabancı Dil Olarak Türkçe

Öz

Tarama modelinde gerçekleştirilen bu araştırmanın amacı, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Suriyeli öğrencilerin okuma kaygıları ile okuma hataları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırmanın örneklemini, Mustafa Kemal Üniversitesi TÖMER biriminde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen 59 Suriyeli öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında Saito, Horwitz ve Garza (1999) tarafından geliştirilen yabancı dilde okuma kaygısı ölçeği (Foreign Language Reading Anxiety Scale), araştırmacılar tarafından geliştirilen okuma hataları formu, görüntü kayıtları ve okuma metinleri kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre çalışma grubunda yer alan öğrencilerin % 16,9 'u (N=10) düşük, % 59,3'ü (N=35) orta, % 23,7'si (N=14) yüksek düzey okuma kaygısına sahiptir. Düşük, orta ve yüksek düzey okuma kaygısına sahip öğrencilerin yaptıkları hataların toplam hata içindeki oranları sırasıyla % 14,8 (N=1129), % 61,2 (N=4657) ve % 23,8 (N=1812) şeklindedir. Düşük düzey okuma kaygısına sahip öğrenciler ortalama 112,3 hata; orta düzey okuma kaygısına sahip öğrenciler ortalama

* We thank Hatay Mustafa Kemal University Scientific Research Projects Governing Unit due to the support it provided to the research.

* Author: arzuatasoy2014@outlook.com

132,6 hata ve yüksek düzey okuma kaygısına sahip öğrenciler ortalama 129 hata yapmışlardır. Araştırmanın bir diğer sonucu da her üç düzeyde okuma kaygısı yaşayan öğrencilerin en fazla telaffuz, tekrar, heceleyerek okuma; en az ise duraklama, parmakla takip ve metin-göz mesafesini ayarlayamama maddelerinde hata yapmış olmalarıdır.

Introduction

There is virtually universal agreement nowadays on the impact of physical, social, mental and psychological variables on learning. Learning can occur only through the interaction of all of these variables. A sole focus on physical or mental variables in educational environments will lead to failures and shortcomings in terms of grasping the gist of the learning experience. Factors such as motivation, attitudes, perception, and self-confidence rank high in the list of psychological variables that have an effect on learning. One such psychological concept which affects learning is anxiety. According to Cüceloğlu (2004), anxiety can involve one or more emotions such as sadness, distress, fear, failure, helplessness, uncertainty, and a feeling of being judged. According to Atkinson, Atkinson and Hilgard (1995: 581), anxiety refers to unpleasant emotions and sensations such as worries, anxieties, and fears. Alternatively, according to Sapir and Aronson (1990: 503), anxiety is related to worry, uncertainty, fear, bad feelings, or the fear of death or losing control. One would therefore not be far from the truth to say that anxiety refers to the feelings of fear, worry and stress one experiences in the face of a situation that needs to be dealt with.

The literature offers different views as to how anxiety should be categorized. Alpert and Haber (1960) discussed two forms of anxiety: facilitating and debilitating anxiety. According to Scovel (1978: 139), facilitating anxiety motivates the student to cope with new learning topics, and guides her towards convergence. Debilitating anxiety, on the other hand, leads the student to retreat in the face of the new learning topic, and thus creates avoiding strategies. Cattell and Scheier (1958: 374), for their part, observed two types of anxiety, albeit different ones: trait anxiety and state anxiety. They believed that trait anxiety is the one that lasts, and can be considered to be a character attribute. State anxiety, on the other hand, varies over time and the situation one is in, and is not a lasting form of anxiety. The statement “Smith is anxious” can be interpreted in two ways: either “Smith is anxious at the moment” or “Smith is an anxious person”. In this context, according to Cattell and Scheier’s categorization, if Smith is anxious at the moment, he would be marked by high levels of state anxiety; whereas if he is an anxious person, his trait anxiety would be prominent (Spielberger, 1966: 12). On the other hand, MacIntyre and Gardner (1989) define yet another type of anxiety: situation-specific anxiety. This is a form of state anxiety restricted to a certain context. Taking a test, public speaking, class participation, talking with a foreigner in a foreign language, and solving a problem related to physics, are but a few of the examples of occasions in which situation-specific anxiety may arise (Huang, 2012: 1520). In this context, it is possible to argue that foreign language anxiety is one form of situation-specific anxiety. Listening, speaking, reading and writing, which are the skill sets one needs for foreign language proficiency with reference to foreign language anxiety, all have their own unique characteristics. The literature is in agreement on the categorization of foreign language anxiety as a form of situation-specific anxiety (Horwitz, Horwitz and Cope, 1986; MacIntyre and Gardner, 1991).

Foreign language anxiety as a form of situation-specific anxiety refers to the affective problems experienced in the process of learning a foreign language. In this context, Krashen’s views on the relationship between the process of learning a foreign language, and the affective factors involved, are noteworthy. He argues that a strong relationship exists between affective factors and the development of foreign language skills (1982). Variables such as anxiety, motivation, or self-confidence, comprise the individual’s affective filter, which, in turn, plays a role in determining the volume of linguistic input that one can produce in one’s mind (Krashen, 1982:31). Krashen summarizes his views on this issue with the affective filter hypothesis. This is one of the 5 hypotheses he developed in regard to foreign language proficiency building. For him, negative emotions, which are deemed to be mental blocks, prevent the effective engraving of linguistic input. The effective filter functions as a block in the process of foreign

language acquisition, and exhibits changes with reference to the emotional state of the foreign language student. For instance, the filter gets blocked in cases of lacking confidence, while it becomes cleared when there is a lack of anxiety (Huang, 2012: 1522). The logical conclusion is that anxiety is a crucial factor in foreign language proficiency development.

According to Horwitz, Horwitz and Cope (1986), foreign language anxiety can be studied under 3 categories: fear of communication, exams, and negative perception among others. However, foreign language anxiety cannot be seen as being a simple (straightforward) transposition of these fears into foreign language learning process. It is rather a separate domain of language learning process, comprising the self-perception of the individual as an amalgam of her beliefs, emotions, and behavior. Noting that students with foreign language anxiety, and students with any anxiety, may exhibit similar patterns of behavior, Horwitz, Horwitz and Cope (1986) proceed to list the characteristics of students with foreign language anxiety. In their view, these students exhibit the behavior of anxiety, worry, major fear, difficulty in focusing, forgetfulness, sweating, palpitation, avoiding class, and delaying homework. Furthermore, anxious foreign language students complain about the difficulty of the sound and structures of the target language. They also note their awareness about certain rules of grammar, while simultaneously stating that they forget such rules during the tests or oral exams in which multiple rules of grammar are to be used simultaneously or in conjunction.

The basic domains of skills covered by foreign language education: namely listening, reading, speaking and writing, have their own unique characteristics and associated secondary skills. Thus, the peculiar characteristics of reading in a foreign language give rise to a debate on the concept of foreign language reading anxiety. Foreign language reading anxiety, in contrast to the general concept of foreign language anxiety, was first presented in a study by Saito, Horwitz and Garza (1999) as a special form of anxiety one could experience when reading a foreign language text. Reading is a skill with physical, mental, and psychological aspects. Sight and vocalization comprise the physical aspect of reading, whereas its mental aspect, put simply, is composed of interpretation. In this sense, the reading skill occurs in stages. The first few stages involve physical processes, while the latter ones are more mental. The reading processes in one's mother tongue, and that of a foreign language, are similar in terms of their multi-staged nature. However, reading in a foreign language can take longer in the latter stages in particular, that is, in terms of making sense of the text. This is because, in the case of reading in a foreign language, the students need to cope with the alphabet, sentence structures, syntax, vocabulary, and the complex semantic relationships of the target language (Saito, Horwitz and Garza, 1999; Kuru Gönen, 2009; Ahmad, Al-Shboul, Nordin, Rahman, Burhan and Madarsha, 2013; Rajab, Zakaria, Rahman, Hosni and Hassani, 2012: 363). Therefore, it is possible, if not outright likely, for anxiety to be an element of reading in a foreign language (Zhao, 2009).

The literature notes that foreign language reading anxiety may be related to the individual (Zhang, 2000; Kuru Gönen, 2009; Şahin, 2011; Huang, 2012; Ahmad et al., 2013; Al-Shboul, Ahmad, Nordin and Rahman; 2013), the text (Saito, Horwitz and Garza, 1999; Zhang, 2000; Kuru Gönen, 2009; Şahin, 2011; Ahmad et al., 2013), the teacher (Zhang, 2000; Şahin, 2011; Huang, 2012), or the class/course (Kuru Gönen, 2009; Şahin, 2011; Huang, 2012). These studies generally refer to causes associated with the individual for the sources of anxiety. These could be students' fear of making a mistake, or their views about themselves; causes associated with the text, such as the difficulties imposed by a foreign alphabet, foreign words, topics, and syntax; causes associated with the teacher, such as her attitudes and practices; and causes associated with the classroom.

According to Saito, Horwitz, and Garza (1999), there are two factors which may lead to foreign language reading anxiety. The first of these is related to the foreign nature of the alphabet and the writing system, while the other one is about the peculiarities of the culture, which may be unknown to the student. Saito, Horwitz and Garz note that anxiety would, more often than not, exhibit itself in the first stage, i.e. the physical aspect of reading. This is because an insufficient command of the alphabet will lead to the rise of immediate problem the individual may have in terms of an inability to decipher a

certain code in the overall text, followed by a sudden onset of anxiety. On the other hand, as the meaning is imbued in the deeper structure of the text, the reader will start becoming more anxious upon noticing that she cannot make sense of the words she had been deciphering. According to Rajab et al. (2012), reading anxiety can be deemed a variable position between deciphering the code of the text, and ascribing meaning to it. This view is supportive of Saito, Horwitz, and Garza's (1999) argument that reading anxiety could occur during the deciphering phase of reading.

Similar to the reading anxiety, reading errors can also be defined as a difficulty experienced in the earlier stages of reading, such as word recognition and deciphering required for reading in general. Taking into account this parallelism between reading anxiety and the errors made during reading, students would be expected to commit fewer errors as their reading skills develop, and to experience more normal levels of anxiety. Studies carried out with different groups of students also observed an inverse correlation between reading skills and reading errors (Çaycı and Demir, 2006; Yılmaz, 2006; Ustabulut, 2014; Seçkin Yılmaz and Baydık, 2017), and between the ability to comprehend the text and reading anxiety (Sellers, 2000; Zhao, 2009; Huang, 2012; Jafarigohar and Behrooznia, 2012; Zhao, Dynia and Guo, 2013; Altunkaya, 2015). In other words, the more developed the reading skills of students are, the fewer the errors and the less reading anxiety they suffer.

There are many studies in the literature about foreign language learning anxiety (Horwitz, Horwitz, and Cope, 1986; Sellers, 2000; Horwitz, 2001; Açık, 2012; Tunçel, 2014a) and foreign language reading anxiety (Saito, Horwitz, and Garza, 1999; Zhang, 2000; Kuru Gönen, 2005; Zhao, 2009; Ipek, 2009; Jalongo and Hirsh, 2010; Şahin, 2011; Liu, 2011; Huang, 2012; Tsai and Li, 2012; Aydın and Kuru Gönen, 2012; Ahmad et al. 2013; Çapan and Pektaş, 2013; Zhao, Dynia and Guo, 2013; Al-Shboul et al. 2013; Subaşı, 2014; Joo and Damron, 2015). However, the abovementioned studies, which investigated foreign language anxiety and the foreign language reading anxiety experienced in the process of teaching foreign languages, do not consider learners of Turkish. Studies based on a sample of students learning Turkish as a foreign language, on the other hand, often focus on the anxiety encountered during learning a foreign language (Yoğurtçu and Yoğurtçu, 2013; Göçer, 2014; Tunçel, 2014; Kayalar, 2015; İşcan, 2016; Yalçın and Sarıgül, 2017), anxiety about speaking a foreign language (Sallabaş, 2012; Özdemir, 2013; Sevim, 2014; Tunçel, 2015; Şen and Boylu, 2015; Boylu and Çangal, 2015; Karçiç and Çetin, 2015), anxiety about writing in a foreign language (Maden, Dincel and Maden, 2015; Polatcan, 2016), anxiety about reading in a foreign language (Altunkaya, 2015) and the errors made in reading a foreign language (Tüm, 2014; Demirci, 2015; Savaş, 2015; Yılmaz and Şeref, 2015). A review of the literature has not uncovered any study on the correlation between foreign language reading anxiety and foreign language reading errors among students who are learning Turkish as a foreign language. In this context, it was felt that the present study is a necessary complement to the existing literature.

Methodology

Research Model

This study is developed around a descriptive survey model. The survey model refers to the methodology embraced in studies based on larger samples compared to other studies where the characteristics of the participants are investigated in terms of the participants' views or interests, skills, talents, attitudes etc. The survey revolves around the goal of defining the nature and characteristics of the objects, societies, organizations, and events. The present study employed a survey as a member of the wider family of survey models. A survey refers to a model where the degree of relationship between two or more variables is assessed through statistical tests. The survey model aims to determine the existence or level of co-variance among the variables. The present study entails two variables: the anxieties of the Syrian students in the study towards reading in a foreign language, and the errors they make while reading. The study aims to establish the existence and the level of co-variance among the anxieties in regards to errors committed while reading in the foreign language, in line with the survey method.

The Study Population and Sample

The study population consists of Syrian students learning Turkish as a foreign language. Since it is not possible to access the whole population, a sample is the natural method of carrying out the study. The sample is composed of 59 students learning Turkish at Mustafa Kemal University, Turkish Teaching Application and Research Center, at a B1 level of proficiency. The study sample is established on the basis of purposive sampling, which allows more meaningful insights to be gained from a smaller number of cases, thus enabling more in-depth research. Homogenous sampling is the exact form employed of the purposive sampling method. Homogenous sampling refers to the selection of a sample from a homogenous sub-group, or case, included in the wider population, and concerning the research problem. In this context, Syrian national students learning Turkish as a foreign language at proficiency level B1 were chosen as the research participants. The primary reason for doing so is related to the fact that A1 and A2 (beginner) proficiency levels are characterized by a larger portion of time spent on the teaching of preliminary reading, while the B1 (intermediate) level also includes independent reading activities as well. The following table presents the gender and age statistics pertaining to the study participants.

Table 1.
Demographic Details of the Study Participants

Gender	Male	Female
	27	32
Age	15-18 Age	19-24 Age
	33	26

As noted in the table, 27 of the study participants are male, and 32 are female. A glance at the age diversity of the participants reveals that 33 are in the age group 15-18, while 26 are in 19-24 age group.

Data Collection Tools

The tools employed by the present study for the collection of data are the reading text, the reading errors evaluation form, and the reading anxiety scale. The details of the data collection tools are presented below.

Reading text

The text chosen to assess the reading errors committed by the students was the piece entitled “Ünlü Olmak Çok Kolay (It’s Easy to be Famous)” included in the B1 proficiency level of Gazi TÖMER Turkish Language Teaching Set for Foreigners. The reason for choosing a text from a B1-level text book was the fact that the students who took part in the study were also enrolled in the B1 level of the course. This ensured a match between the text and the proficiency levels of the students. Moreover, the students who took part in the study had used the Istanbul Turkish Language Course and Practice Books for Foreigners at A1, A2, and B1 levels. In other words, the probability of the student having already come across the text used was much reduced by choosing a text from outside the students’ text book. The description of the text is provided in the following table.

Table 2.
Sentence, Word and Syllable Details of the Reading Text Used in the Study

Sentence	Word	Syllable	Sentence	Word	Syllable	Sentence	Word	Syllable
1. sentence	8	16	10. sentence	14	33	19. sentence	3	11
2. sentence	4	14	11. sentence	8	18	20. sentence	14	43
3. sentence	9	35	12. sentence	7	17	21. sentence	5	20
4. sentence	4	12	13. sentence	10	35	22. sentence	10	30
5. sentence	13	19	14. sentence	6	24	23. sentence	3	9

6. sentence	23	56	15. sentence	14	43	24. sentence	9	21
7. sentence	5	12	16. sentence	11	28	25. sentence	6	15
8. sentence	4	13	17. sentence	3	11	26. sentence	4	12
9. sentence	11	22	18. sentence	10	17			

According to the table above, the text contains a total of 26 sentences. The number of words and syllables in each of these sentences are noted opposite to each sentence. In terms of the number of sentences, the text is typical of a B1-level text. Furthermore, 9 of the sentences contained 5 or fewer words, while 9 were composed of 6-10 words, and 7 contained 11-15 words. Only one sentence contained 23 words. The distribution of the sentences in terms of the number of words in each sentence is also rather homogenous. In other words, longer sentences or shorter ones are not concentrated in specific parts of the text. Instead, the text is composed of a string of sentences of various lengths. This arrangement prevents undue difficulty on part of the student, and makes it less likely for them to get bored. The syllable counts of individual words also exhibit a similar picture. The sentences in the text, in terms of syllable count, vary between the 9-50 range. In other words, the text contains words with lower, medium, and higher numbers of syllables. Furthermore, words with similar syllable counts are not encountered together, but are instead distributed across the text. When viewed from the perspective of students learning Turkish as a foreign language, this arrangement makes it harder for them to lose heart while reading the text. The overall sentence, word and syllable counts of the text, as well as the mean sentence and mean word length, are presented in the table below.

Table 3.
Sentence and Word Length Values for the Reading Text

Sentence	Word	Syllable	Sentence Length	Word Length
26	218	590	8,3	2,7

According to the data in the table, the text contains a total of 26 sentences, 218 words, and 590 syllables. In other words, the average sentence is composed of 8.3 syllables, whereas the average word contains 2.7 syllables.

Video recordings

During the reading exercise, the students were recorded using a camera. In order to identify the reading errors, the video recordings were watched again and again. Upon noticing a reading error, the video was paused, and the errors were registered on the evaluation form. The recordings for the students who are able to read quite fast, or of those whose reading cannot be followed accurately through the recording, were also watched repeatedly in order to obtain an accurate result.

Reading errors evaluation form

Another data collection tool used for the study was the reading errors evaluation form. This form covers a number of common error types identified in the literature (Çaycı and Demir, 2006; Gökçe Sarıpinar and Erden, 2010; Baydık, Ergül, and Bahap Kudret, 2012; Çeliktürk Sezgin, and Akyol, 2015): skipping, insertion, repetition, pronunciation, misreading, spelling individual syllables, pauses, following with the finger and text-eye distance. The form used for the evaluation is shown below.

Table 4.
Reading Errors Evaluation Form

Error Types
Skipping
Insertion
Repetition
Pronunciation

Misreading
 Spelling individual syllables
 Pause
 Following with the finger
 Text-eye distance

The guideline for the assignment of specific error types to specific instances of errors committed by the students is as follows: Skipping, in case the student skips a sound, syllable, word or sentence in the text; insertion, in case the student inserts an extra sound, syllable or word into the text; repetition, in case the student had read out a given syllable or word recurrently; pronunciation, in case the student failed to correctly pronounce the sounds in line with the requirements of Turkish; misreading, in case the student had read out a word that is semantically or formally different from the content of the text; spelling individual syllables, in case the student divided the words into syllables while reading them; following with the finger, in case the student used her finger to track her position while reading; failure to set the correct text-eye distance, in case she leaves much less or much more than a distance of 20-30 cm while reading the text; and pauses, in case of waiting for periods longer than 3 seconds during the reading exercise.

Foreign language reading anxiety scale

The Foreign Language Reading Anxiety Scale developed by Saito, Horwitz, and Garza (1999) was used for determining the anxiety levels suffered by the students while reading. The scale is composed of 18 items, and is arranged as a 5-point Likert scale containing the options “never, rarely, sometimes, often, and always”. In order to ensure the reliability of the scale with languages other than its original setting, an expert with advanced level of proficiency in Turkish, English and Arabic was consulted. The expert first translated the Turkish-language scale into English, and then from English to Arabic. The efforts culminated in the verification of the scale’s ability to cover the same contents in all three languages, thus ensuring that the items in the scale did not lead to any misunderstanding. The scale was subsequently given to a group of students in Arabic and Turkish languages, which enabled them to fill out the scale over a shared copy. The data obtained were subjected to reliability analysis to ensure the reliability of the scale. Using Cronbach’s Alpha, the reliability of the scale was found to be 0.70. The scale is thus clearly shown to be reliable.

Data Collection and Analysis

The data collection process began with the application of the “Reading Anxiety Scale”. The students were subsequently taken individually to a hall, and were there asked to read the text “Ünlü Olmak Çok Kolay”, while their reading was recorded with video cameras. No intervention was applied during the reading process, and if the student paused, he/she was allowed to resume in their own time. The text was read out from the original page provided in the book, and no photocopies were used. The reason for this was to make sure that this was the first time that the student who had entered the room had encountered the text. In the process of analyzing data, the first step was to identify low, medium and high levels of reading anxiety levels on part of the students, followed by an assessment of frequency and to calculate percentile figures for these levels. During the second stage, the camera recordings were reviewed jointly by the researchers until a consensus was reached. One of the researchers then continued to evaluate the reading errors committed by the students. The researcher who analyzed the camera recordings consulted the other researcher in case of doubt, and thus ensured that an agreement and consensus existed with respect to the analyses. The third and final stage involved comparison of the errors committed by students with low, medium and high level of reading anxiety while reading out loud.

Findings

This section discusses the findings reached with respect to the relationship between the reading anxiety levels of Syrian students who are learning Turkish as a foreign language, and the errors they make while reading.

Findings related to the Reading Anxiety Levels of Syrian Students Learning Turkish as a Foreign Language

The findings regarding the reading anxiety levels of Syrian students learning Turkish as a foreign language are presented in the following table.

Table 5.

Reading Anxiety Levels of Syrian Students Learning Turkish as a Foreign Language

Reading Anxiety Level	f	%
Low	10	16,9
Medium	35	59,3
High	14	23,7
Toplam	59	100

Table 5 simply categorizes the Syrian students learning Turkish as a foreign language into three groups: “low level, medium level, and high level of anxiety”. It was seen that 16.9% of the students who took part in the study had low levels of reading anxiety, while 59.3% had medium levels, and 23.7% had high levels of reading anxiety.

Findings regarding the Distribution of the Reading Errors Committed by Syrian Students of Various Anxiety Levels who are Learning Turkish as a Foreign Language, amongst all of the Reading Errors Committed

Findings regarding the distribution of the reading errors committed by Syrian students of various anxiety levels who are learning Turkish as a foreign language, among all reading errors committed, are presented in the table below.

Table 6.

The Distribution of the Reading Errors Committed by Syrian Students of Various Anxiety Levels who are Learning Turkish as a Foreign Language, among all Reading Errors Committed

	Low		Medium		High		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Skipping	40	0,5	225	2,9	76	1,0	341	4,4
Insertion	22	0,2	58	0,7	26	0,3	106	1,2
Repetition	261	3,4	1398	18,3	584	7,6	2243	29,3
Pronunciation	547	7,1	1917	25,2	782	10,2	3246	42,5
Misreading	58	0,7	363	4,7	103	1,3	524	6,7
Spelling individual syllables	177	2,3	638	8,3	222	2,9	1037	13,5
Pause	16	0,2	35	0,4	8	0,1	59	0,7
Following with the finger	7	0,09	20	0,2	8	0,1	35	1,2
Text-eye distance	1	0,01	3	0,03	3	0,03	7	0,07
Total	1129	15	4657	61	1812	24	7598	100

According to Table 6, the students with medium or high levels of anxiety made 341 (4.4%) skipping errors, 106 (1.2%) insertion errors, 2243 (29.3%) repetition errors, and 3246 (42.5%) pronunciation errors. There were also 524 (6.7%) misreading errors, 1037 (13.5%) instances of spelling individual

syllables, 59 (0.7%) instances of pausing, 35 (1.2%) instances of following with the finger, and 7 (0.07%) instances of failure to maintain the proper text-eye distance.

Another finding, presented in Table 6, is that the errors committed by the students with low levels of anxiety constituted 15% of all errors committed, while those of the students with medium levels of anxiety amounted to 61%, and those of the highly anxious ones accounted for 24%.

The skipping errors committed by the students with low levels of anxiety consisted of 0.5% of all errors committed, whereas insertion errors accounted for 0.2% of all errors. The repetition errors by these students accounted for 3.4% of all errors; their pronunciation errors accounted for 7.1%; misreading errors for 0.7%; instances of spelling individual syllables for 2.3%; pausing errors for 0.2%; instances of following with the finger for 0.09%; and failure to maintain the proper text-eye distance for 0.01%.

The skipping errors committed by students with medium levels of anxiety accounted for 2.9% of all errors committed, whereas insertion errors accounted for 0.7% of all errors. The repetition errors made by these students accounted 18.3% of all errors; pronunciation errors accounted for 25.2%; misreading errors for 4.7%; instances of spelling individual syllables for 8.3%; pausing errors for 0.4%; instances of following with the finger for 0.2%; and a failure to maintain the proper text-eye distance for 0.03%.

The skipping errors committed by the students with high levels of anxiety represented 1.0% of all errors committed, whereas insertion errors accounted for 0.3% of all errors. The repetition errors made by these students accounted 7.6% of all errors; pronunciation errors accounted for 10.2%; misreading errors for 1.3%; instances of spelling individual syllables for 2.9%; pausing errors for 0.1%; instances of following with the finger for 0.1%; and a failure to maintain the proper text-eye distance accounted for 0.03%.

The Findings related to the Distribution of the Reading Errors Committed by Syrian Students Learning Turkish as a Foreign Language, with reference to their Levels of Reading Anxiety

The distribution of the reading errors committed by Syrian students learning Turkish as a foreign language, with reference to their levels of reading anxiety, are presented in the following table.

Table 7.

The Distribution of the Reading Errors Committed by Syrian Students Learning Turkish as a Foreign Language, with reference to their Levels of Reading Anxiety

	Low		Medium		High	
	f	%	f	%	f	%
Skipping	40	3,5	225	4,8	76	4,2
Insertion	22	1,9	58	1,2	26	1,4
Repetition	261	23,1	1398	30,0	584	32,2
Pronunciation	547	48,4	1917	41,1	782	43,1
Misreading	58	5,1	363	7,8	103	5,6
Spelling individual syllables	177	15,6	638	13,6	222	12,2
Pause	16	1,4	35	0,75	8	0,4
Following with the finger	7	0,6	20	0,42	8	0,4
Text-eye distance	1	0,08	3	0,06	3	0,1
Total	1129	100	4657	100	1812	100

Table 7 presents the findings regarding the overall reading errors committed by, and the reading anxiety levels of Syrian students who are learning Turkish as a foreign language. In this context, 3.5% of the students with low levels of reading anxiety made skipping errors, while 1.9% committed insertion, 23.1% made repetition errors, 48.4% committed pronunciation errors, 5.1% misread, 15.6% spelled individual syllables while reading, 1.4% paused while reading, 0.6% followed the text with their finger while reading, and 0.08% had difficulty in maintaining the proper text-eye distance.

On the other hand, 4.8% of the students with medium levels of reading anxiety committed skipping errors, while 1.2% committed insertion, 30.01% made repetition errors, 41.1% committed pronunciation errors, 7.8% misread, 13.6% spelled individual syllables while reading, 0.75% paused while reading, 0.42% followed the text with their finger while reading, and 0.06% had difficulty in maintaining the proper text-eye distance.

Finally, 4.2% of the students with high levels of reading anxiety committed skipping errors, while 1.4% committed insertion errors, 32.2% made repetition mistakes, 43.1% committed pronunciation errors, 5.6% misread, 12.2% spelled individual syllables while reading, 0.4% paused while reading, 0.4% followed the text with their finger while reading, and 0.1% had difficulty in maintaining the proper text-eye distance.

Findings regarding the Reading Anxiety Levels and the Average Reading Error Rates amongst Syrian Students Learning Turkish as a Foreign Language

The findings regarding the reading anxiety levels and average reading error rates among Syrian students learning Turkish as a foreign language are presented in the following table.

Table 8.
Reading Anxiety Levels and Average Reading Error Rates among Syrian Students Learning Turkish as a Foreign Language

	Low		Medium		High	
	f	x	f	x	f	x
Skipping	40	4	225	6,4	76	5,4
Insertion	22	2,2	58	1,6	26	1,8
Repetition	261	26,1	1398	39,9	584	41,7
Pronunciation	547	54,1	1917	54,7	782	55,8
Misreading	58	5,8	363	10,3	103	7,3
Spelling individual syllables	177	17,7	638	18,2	222	15,8
Pause	16	1,6	35	1	8	0,5
Following with the finger	7	0,7	20	0,5	8	0,5
Text-eye distance	1	0,1	3	0,08	3	0,2
Total	1129	112,3	4657	132,68	1812	129

Table 8 presents the average levels of reading errors committed by the students, with reference to their reading anxiety levels. In this context, students with low levels of reading anxiety committed an average of 4 skipping errors, 2.2 insertion errors, 26.1 repetition errors, 54.1 pronunciation errors, 5.8 instances of misreading, 17.7 instances of spelling individual syllables, 1.6 pausing errors, 0.7 instances of following the text with the finger, and 0.1 instances of failure to maintain proper text-eye distance.

On the other hand, students with medium levels of reading anxiety committed an average of 6.4 skipping errors, 1.6 insertion errors, 39.9 repetition errors, 54.7 pronunciation errors, 10.3 instances of misreading, 18.2 instances of spelling individual syllables, 1 pausing error, 0.5 instances of following the text with the finger, and 0.08 instances of failure to maintain proper text-eye distance.

Finally, students with high levels of reading anxiety committed an average of 5,4 skipping errors, 1.8 insertion errors, 41.7 repetition errors, 55.8 pronunciation errors, 7.3 instances of misreading, 15.8 instances of spelling individual syllables, 0.5 pausing errors, 0.5 instances of following the text with the finger, and 0.2 instances of failure to maintain proper text-eye distance.

Discussion and Recommendations

The results reached through the study shed light on certain issues which need further deliberation in the literature. The reading anxiety levels of the students who are learning Turkish as a foreign language is but one of these issues. 16.9% of the students who took part in the study had low levels of reading anxiety, while 59.3% had medium levels of reading anxiety, and 23.7% had high levels of reading anxiety. Only a fraction of the students were found to have only low levels of reading anxiety. In contrast, an overwhelming majority of the students experience medium levels of reading anxiety. Parallel to the findings noted here, in a study with 670 students learning English as a foreign language, İpek (2009) found that, in general, 18.3% of the students suffered from high levels of anxiety when reading in a foreign language, while 64.6% had medium levels of anxiety, and 17.9% had low levels of anxiety. Tunçel (2014), in a study with 108 students learning Turkish as a foreign language, on the other hand, found 42.5% of the students having medium levels of foreign language anxieties. Altun (2015) more or less concurs and notes that, over a scale of 75, which measures foreign language reading anxieties of students, the average level of anxiety was 46.92: well above average.

Kayalar (2015) found a significant relationship between the alphabet and foreign language learning anxiety; while Saito, Horwitz, and Garza (1999) found another between the alphabet and anxiety for reading in a foreign language. Kayalar (2015) found that students whose mother tongue was based on the Arabic/Persian script, suffered higher levels of foreign language learning anxiety, compared to those of the students whose mother tongue was based on Latin, Cyrillic/Georgian, and Chinese/Kanji scripts. Taking this fact into account, one can underline the need for further research investigating the impact of different scripts on foreign language anxieties, and the anxiety of reading or writing in a foreign language on the part of students learning Turkish as a foreign language.

Yet another noteworthy observation of the study was the order of the errors committed by the students. Regardless of their anxiety levels, students with low, medium and high levels of anxiety all committed the errors in the same frequency ranking. In other words, the most common errors committed by students in all three groups were, respectively, pronunciation, repetition, spelling individual syllables, misreading, skipping, insertion, pausing, following the text with the finger, and failure to maintain proper text-eye distance. This finding may have something to do with the shared level of proficiency, (B), of all the students included in the sample. Moreover, the three most frequently committed types of errors on part of the students were related to pronunciation, repetition, and the spelling of individual syllables. The distinctive vocal characteristics of Turkish and Arabic can, in particular, go a long way in terms of accounting for pronunciation errors. The use of vowels o and u in Arabic, in lieu of ö and ü, lie at the root of many pronunciation errors. In a study to determine the errors bilingual Turkish children at proficiency levels A, B, and C commit, Ustabulut (2014) found that the most common errors at proficiency level A were pronunciation, insertion and skipping, whereas at proficiency level B insertion, skipping and pronunciation were most frequent. Finally, at proficiency level C insertion and skipping were most common. These findings suggest the need for efforts to improve the children's pronunciation.

The pronunciation error rate among students with low levels of reading anxiety was 48.4%, while the comparable rates among students with medium and high levels of reading anxiety were 41.1% and 43.1% respectively. In other words, the students who experienced the lowest rate of reading anxiety committed the highest rate of pronunciation errors, while students with a medium rate of reading anxiety had the lowest rate of pronunciation errors. The clear reason that would explain the higher frequency of pronunciation errors among students with lower levels of reading anxiety lies in the efforts

of these students to read faster in a bid to avoid reading errors such as repetition and pausing. Such coping strategies lead to the incorrect pronunciation of certain words. The fact that the students who commit the lowest rate of repetition errors are the ones in the low reading anxiety group supports this finding. It is therefore necessary to place a marked emphasis on the sounds the students have most trouble with, and to support these efforts with relevant exercises.

At the other end of the spectrum, another similar ranking is observable with the least frequent forms of errors as well. In this vein, the least frequently committed forms of errors by the students at the low, medium and high anxiety levels were pausing, following the text with the finger, and the failure to maintain proper text-eye distance. Among these, pausing is a form of error one would expect to see more frequently. The students, however, had lower rates of pausing as they actively tried to read out the text faster. However, the efforts to read faster in order to avoid pausing, led, in turn, to higher frequencies of errors such as pronunciation, repetition, and misreading.

The correlation between anxiety and academic performance have been the subject matter of numerous studies. For instance, according to a number of studies (Sellers, 2000; Zhao, 2009; Huang, 2012; Jafarigohar and Behrooznia, 2012; Zhao, Dynia, and Guo, 2013; Altunkaya, 2015) which aim to determine the relationship between the reading anxieties and the reading comprehension skills of students, the higher the anxiety levels, the lower the reading comprehension skills of the students. Conversely, the lower students' anxiety levels are, the better they perform in reading comprehension. Given the fact that avoiding reading errors is one of the prerequisites of reading comprehension, the higher the reading anxiety levels, the more frequent are the reading errors. Therefore, with reference to anxiety levels, the error rates are expected to rise in parallel to any increase in anxiety levels. This expectation is realized in the case of repetition, and the failure to maintain proper text-eye distance: The rate of repetition errors among students who have low levels of reading anxiety is 23.1%, rising to 30.01% among students with medium levels of reading anxiety, and 32.2% among students with high levels of reading anxiety. These rates meet expectations, albeit with an admittedly lower difference between the repetition error rates of students with medium and high levels of reading anxiety. A similar case also occurs with the failure to maintain proper text-eye distance: Students who suffer from low levels of reading anxiety fail in terms of maintaining proper text-eye distance at a rate of 0.08%, while those with medium anxiety levels fail at a rate of 0.06%, and students with high anxiety levels fail 0.1% of the time. In the light of these figures, no obvious difference can be observed between various reading anxiety levels.

The present study, which aimed to determine the relationship between reading anxiety levels and the reading errors committed by the Syrian students learning Turkish as a foreign language, was carried out with Syrian students learning Turkish at the proficiency level B1 at Mustafa Kemal University, Turkish Teaching Application and Research Center. There is a need for further studies to investigate the relationship between foreign language reading anxiety levels and the reading error rates of students educated in the TÖMER units of various universities in various provinces, at various foreign language proficiency levels. Future studies could investigate any differences between foreign language reading anxiety levels and error rates among students of various language proficiency levels, with a view to understanding the differences. On the other hand, subsequent studies on the reading anxiety levels and error rates among the members of different ethnic groups who are learning Turkish as a foreign language could provide valuable input for future comparison with the results of this study.

Türkçe Sürümü

Giriş

Günümüzde fiziksel, sosyal, zihinsel ve psikolojik değişkenlerin öğrenme üzerinde etkili olduğu hemen herkes tarafından bilinmektedir. Öğrenme tüm bu değişkenlerin birbiriyle etkileşimi sonucunda gerçekleşebilmektedir. Eğitim öğretim ortamlarında sadece fiziksel ya da zihinsel değişkenlere odaklanmak, öğrenme sürecinin yeterince anlaşılamamasına ve eksik kalmasına neden olacaktır. Öğrenmenin psikolojik değişkenleri arasında sayabileceğimiz motivasyon, tutum, algı, özgüven gibi faktörlerin öğrenmeyi ciddi derecede etkilediği kabul edilmektedir. Öğrenmeyi etkileyen psikolojik kavramlardan birisi de kaygıdır. Cüceloğlu'na (2004) göre kaygı üzüntü, sıkıntı, korku, başarısızlık duygusu, acizlik, sonucu bilememe ve yargılanma gibi heyecanların birini ya da çoğunu içerebilir. Atkinson, Atkinson ve Hilgard'a göre (1995: 581) kaygı ile hepimizin zaman zaman çeşitli derecelerde yaşadığı endişe, kaygı, korku gibi nahoş duygu ve heyecanlar kastedilmektedir. Sapir ve Aronson'a göre ise (1990: 503) kaygı endişe, belirsizlik, korku, kötü his, ölüm ya da kontrolü kaybetme korkusu olarak nitelendirilir. Dolayısıyla kaygının, genel olarak kişinin baş etmesi gereken bir durumla karşılaştığında yaşadığı korku, endişe, stres hâli olduğunu söyleyebiliriz.

Literatürde kaygı farklı şekillerde sınıflandırılmıştır. Alpert ve Haber (1960) kaygıyı kolaylaştırıcı ve engelleyici kaygı olarak iki şekilde ele almışlardır. Scovel'e (1978: 139) göre kolaylaştırıcı kaygı, öğrencinin yeni öğrenme konularıyla başa çıkabilmesi için onu motive eder ve yaklaşma davranışına yönlendirir; engelleyici kaygı ise tersine öğrenciyi yeni öğrenme konusu karşısında kaçmaya yönlendirir ve kaçınma davranışına güdüler. Cattell ve Scheier (1958: 374) ise sürekli ve durum kaygısı olmak üzere 2 farklı kaygı tanımlamışlardır. Buna göre sürekli kaygı, bir kişilik özelliğidir ve kalıcıdır. Durum kaygısı ise zamana ve duruma göre değişen, kalıcı olmayan kaygıdır. "Smith kaygılı" dediğimizde bu ifadeyi, ya "Smith şu an kaygılıdır" ya da "Smith kaygılı bir insandır" şeklinde yorumlarız. Bu durumda, Cattell ve Scheier'in kaygı sınıflamasına göre Smith şu an kaygılı ise durum kaygı düzeyi, kaygılı bir insansa sürekli kaygı düzeyi yüksek çıkacaktır (Spielberger, 1966: 12). Bunlarla birlikte MacIntyre ve Gardner'in (1989) tanımladığı kaygı türü de duruma özgü kaygıdır. Duruma özgü kaygı, belli bir bağlamla sınırlandırılmış durum kaygısı olarak düşünülebilir. Sınav, topluluk karşısında konuşma, derse katılım, bir yabancıyla yabancı dilde konuşma, bir fizik problemi çözme duruma özgü kaygıya verilebilecek örneklerdir (Huang, 2012: 1520). Bu bağlamda düşündüğümüzde duruma özgü kaygılardan birinin de yabancı dil kaygısı olduğunu söyleyebiliriz. Çünkü yabancı dil kaygısının beceri alanları olan dinleme, konuşma, okuma ve yazmanın kendine özgü özellikleri bulunmaktadır. Araştırmacılar da (Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986; MacIntyre ve Gardner, 1991) yabancı dil kaygısının duruma özgü kaygı olduğunu ifade etmişlerdir.

Duruma özgü kaygı olan yabancı dil kaygısı kavramı, yabancı dil öğrenme sürecinde yaşanan duyuşsal zorlukları ifade eder. Bu konuda, yabancı dil öğrenme süreci ile duyuşsal faktörler arasındaki ilişkiyi açıklayan Krashen'in görüşleri dikkat çekmektedir. Ona göre (1982) duygusal etmenlerle yabancı dil edinimi arasında sıkı bir ilişki vardır. Kaygı, motivasyon, özgüven gibi değişkenler kişinin duygusal süzgecini oluşturur ve bu duygusal süzgeç, dilsel girdilerin zihne az ya da çok girmesinde etkilidir (Krashen, 1982: 31). Krashen bu görüşlerini yabancı dil edinimiyle ilgili ortaya koyduğu 5 hipotezden biri olan duygusal süzgeç hipoteziyle (Affective Filter hypotheses) açıklamaktadır. Krashen'e göre zihinsel bloklar olarak kabul edilen olumsuz duygular, dilsel girdilerin etkili bir şekilde işlenmesini engeller. Duygusal süzgeç, dil ediniminde bir blokaj gibi görev üstlenir ve yabancı dil öğrenen kişilerin duygusal durumuna göre değişir. Örneğin güven eksikliğinde süzgeç tıkanır, kaygının olmamasında ise süzgeç açılır (Huang, 2012: 1522). Bu durum kaygının yabancı dil ediniminde kritik bir faktör olduğunu göstermektedir.

Horwitz, Horwitz ve Cope'e göre (1986) yabancı dil kaygısı her ne kadar iletişim, sınav ve olumsuz değerlendirilme korkusu olarak 3 başlık altında sınıflandırılabilir de yabancı dil kaygısı bu korkuların basitçe (öylece) yabancı dil öğrenimine transfer edilmesi değil, kişinin kendisine yönelik algısının, inançlarının, duygularının, davranışlarının birleşiminden oluşan, dil öğrenme sürecinin ayrı bir alanıdır. Onlar (1986) yabancı dil kaygısı olan öğrencilerle, herhangi özel bir kaygısı olan öğrencilerin temelde benzer davranışlar gösterebileceğinden bahsederek yabancı dil kaygısı olan öğrencilerin özelliklerini sıralarlar. Onlara göre bu öğrenciler kaygı, endişe, büyük bir korku duyma, odaklanmada zorlanma, unutkan olma, terleme, kalp çarpıntısı, sınıftan kaçma, ödevleri erteleme davranışlarını gösterirler. Bunlarla birlikte kaygılı olan yabancı dil öğrencileri hedef dilin ses ve yapı ayrımının zorluğundan şikâyet ederler. Yine bu öğrenciler belli gramer kurallarını bildiklerini fakat pek çok gramer kuralının eş zamanlı ve eş güdümlü olarak kullanıldığı test ya da sözlü sınavlar esnasında bu kuralları unuttuklarını belirtmişlerdir.

Yabancı dil öğretiminin temel becerileri alanları olan dinleme, okuma, konuşma ve yazmanın her birinin kendine has özellikleri, alt becerileri bulunmaktadır. Yabancı dilde okumanın da kendine ait özelliklerinin bulunması yabancı dilde okuma kaygısı kavramını gündeme getirmiştir. Yabancı dilde okuma kaygısı ilk olarak Saito, Horwitz ve Garza'nın (1999) çalışmasında, yabancı dilde yazılmış bir metni okurken tecrübe edilebilecek, yabancı dil kaygısından daha özel bir kaygı türü şeklinde ele alınmıştır. Okuma, fiziksel, zihinsel ve psikolojik boyutları olan bir beceridir. Okumanın fiziksel boyutunu görme, seslendirme; zihinsel boyutunu ise en genel ifade ile anlamlandırma süreci oluşturur. Okuma becerisi bu yönüyle aşamalı bir özellik gösterir. Bu aşamanın ilkinin fiziksel, ikincisini zihinsel süreçler oluşturur. Ana ve yabancı dildeki okuma süreçleri okumanın bu aşamalılığı açısından benzerlik gösterir fakat yabancı dilde gerçekleştirilen okuma sürecinde tam olarak anlamayı gerçekleştirmek daha uzun zaman alabilir. Çünkü yabancı dilde okumada öğrenciler hedef dilin alfabesi, cümle yapıları, söz dizimi, söz varlığı ve karmaşık anlamsal ilişkileri ile baş etmek durumundadırlar (Saito, Horwitz ve Garza, 1999; Kuru Gönen, 2009; Ahmad, Al-Shboul, Nordin, Rahman, Burhan ve Madarsha, 2013; Rajab, Zakaria, Rahman, Hosni ve Hassani, 2012: 363). Bu gibi nedenlerle, yabancı dilde yapılan okumalarda kaygının olması muhtemeldir (Zhao, 2009).

Yapılan araştırmalarda yabancı dilde okuma kaygısının kişi (Zhang, 2000; Kuru Gönen, 2009; Şahin, 2011; Huang, 2012; Ahmad vd, 2013; Al-Shboul, Ahmad, Nordin ve Rahman; 2013), metin (Saito, Horwitz ve Garza, 1999; Zhang, 2000; Kuru Gönen, 2009; Şahin, 2011; Ahmad vd, 2013), öğretmen (Zhang, 2000; Şahin, 2011; Huang, 2012), sınıf/ders (Kuru Gönen, 2009; Şahin, 2011; Huang, 2012) kaynaklı olabileceği belirtilmiştir. Bu araştırmalarda genel olarak öğrencilerin hata yapma korkuları, kendilerine yönelik inançları gibi kişisel kaynaklı nedenler; bilinmeyen alfabe, kelime, konu, sözdizim gibi metin kaynaklı nedenler; öğretmenin tutumu, uygulamaları gibi öğretmen kaynaklı nedenler ve sınıf ortamından kaynaklı nedenlerin kaygıya yol açabileceği ifade edilmiştir.

Saito, Horwitz ve Garza'ya göre (1999) ise yabancı dilde okuma kaygısı oluşturabilecek iki unsur vardır. Bunlardan ilki bilinmeyen alfabe ve yazı sistemi diğeri ise bilinmeyen kültürel unsurlardır. Onlar kaygının, daha çok okumanın ilk aşaması olan fiziksel süreçte yaşanabileceğinden bahsetmişlerdir. Çünkü alfabenin bilinmemesi durumunda, kişi okuma esnasında yazıyı çözmeye çalışırken çözemediği bir kodla karşılaştığında bu zorluğu hemen deneyimleyecek ve o an kaygılanacaktır. Fakat metnin anlamını çözümlemede anlam metnin derin yapısında yer aldığı için okuyucu, çözümlediği kelimelerle metnin anlamını oluşturamadığını fark ettiği zaman kaygılanmaya başlayacaktır. Rajab vd (2012) göre de okuma kaygısı, metnin kodunun çözülmesi ile anlamının oluşturulması arasında yer alan bir değişken olarak düşünülebilir. Bu durum, Saito, Horwitz ve Garza'nın (1999) okuma kaygısının okumanın kod çözme sürecinde yaşanabileceği görüşünü desteklemektedir.

Okuma kaygısına benzer şekilde okuma hataları da, genel olarak okumanın gerektirdiği kelime tanıma, kod çözme, gibi okumanın ilk aşamasında yaşanan zorlanma olarak tanımlanabilir. Okuma kaygısı ve okuma hatası arasındaki bu paralellik göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin okuma becerileri geliştikçe hem yaptıkları hata sayılarının azalması hem de kaygı düzeylerinin normal seviyede olması beklenir. Farklı öğrenci grupları üzerinde yapılan araştırma sonuçları da okuma becerisi ile okuma

hatası (Çaycı ve Demir, 2006; Yılmaz, 2006; Ustabulut, 2014; Seçkin Yılmaz ve Baydık, 2017) ve okuduğunu anlama becerisi ile okuma kaygısı (Sellers, 2000; Zhao, 2009; Huang, 2012; Jafarigohar ve Behrooznia, 2012; Zhao, Dynia ve Guo, 2013; Altunkaya, 2015) arasında ters yönde bir ilişki olduğunu göstermektedir. Yani öğrencilerin okuma becerileri arttıkça yaptıkları hata sayıları ve okuma kaygıları düşmektedir.

Literatürde yabancı dilde öğrenme kaygısı (Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986; Sellers, 2000; Horwitz, 2001; Açık, 2012; Tunçel, 2014a) ve yabancı dilde okuma kaygısı (Saito, Horwitz ve Garza, 1999; Zhang, 2000; Kuru Gönen, 2005; Zhao, 2009; Ipek, 2009; Jalongo ve Hirsh, 2010; Şahin, 2011; Liu, 2011; Huang, 2012; Tsai ve Li, 2012; Aydın ve Kuru Gönen, 2012; Ahmad, vd. 2013; Çapan ve Pektaş, 2013; Zhao, Dynia ve Guo, 2013; Al-Shboul, vd. 2013; Subaşı, 2014; Joo ve Damron, 2015) ile ilgili pek çok çalışma vardır. Bu çalışmalarda, Türkçe dışındaki dillerin öğretilmesinde karşılaşılan yabancı dil kaygısı ve yabancı dilde okuma kaygısı araştırılmıştır. Örneklemi Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler olan araştırmalarda ise özetle yabancı dilde öğrenme kaygısı (Yoğurtçu ve Yoğurtçu, 2013; Göçer, 2014; Tunçel, 2014; Kayalar, 2015; Işcan, 2016; Yalçın ve Sarıgül, 2017), yabancı dilde konuşma kaygısı (Sallabaş, 2012; Özdemir, 2013; Sevim, 2014; Tunçel, 2015; Şen ve Boylu, 2015; Boylu ve Çangal, 2015; Karçık ve Çetin, 2015), yabancı dilde yazma kaygısı (Maden, Dincel ve Maden, 2015; Polatcan, 2016), yabancı dilde okuma kaygısı (Altunkaya, 2015) ve yabancı dilde okuma hataları (Tüm, 2014; Demirci, 2015; Savaş, 2015; Yılmaz ve Şeref, 2015) gibi konulara odaklanılmıştır. Yapılan literatür taraması sonucunda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yabancı dilde okuma kaygıları ile yabancı dilde okuma hataları arasındaki ilişkiye dair bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu durum, bu çalışmanın yapılmasını gerekli kılmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma betimleyici bir niteliğe sahip olan tarama modeline uygun olarak şekillendirilmiştir. Bir konuya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği genellikle diğer araştırmalara göre daha büyük örneklem üzerinde yapılan araştırmalara tarama araştırmaları denir. Tarama araştırmalarının amacı, nesnelerin, toplumların, kurumların, olayların doğasını ve özelliklerini tanımlamaktır. Bu çalışmada tarama modeli türlerinden ilişkisel tarama kullanılmıştır. İlişkisel tarama, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişki düzeyinin istatistiksel testler kullanılarak ölçülmeye çalışıldığı bir tarama modelidir. İlişkisel tarama modeli değişkenler arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu çalışmada Suriyeli öğrencilerin yabancı dilde okuma kaygıları ile okuma hataları olmak üzere iki değişken bulunmaktadır. Çalışmada ilişkisel taramaya uygun olarak yabancı dilde okuma kaygısı ile okuma hataları düzeyinin birlikte değişim varlığı ve derecesi tespit edilmeye çalışılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Suriye uyruklu öğrencilerdir. Evrenin tümüne ulaşmak mümkün olmadığından örneklem alma yoluna gidilmiştir. Araştırmanın örneklemini ise Mustafa Kemal Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi bünyesinde B1 düzeyinde Türkçe öğrenmekte olan 59 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini seçkisiz olmayan örneklem belirleme türlerinden derinlemesine araştırma yapabilmek amacıyla çalışmanın amacı bağlamında bilgi açısından zengin durumların seçilmesine olanak veren amaçlı örnekleme uygun olarak belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden de benzeşik örnekleme başvurulmuştur. Benzeşik örnekleme örneklemin, araştırmanın problemiyle ilgili olarak evrende yer alan benzeşik bir alt grubundan ya da durumundan oluşturulmasıdır. Bu amaçla Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Suriye uyruklu öğrenciler arasından B1 düzeyindeki öğrenciler katılımcı olarak belirlenmiştir. Bunun en temel sebebi A1 ve A2 (başlangıç) düzeyinin genellikle ilk okumanın öğretimine daha fazla zaman ayrılması; B1 (orta) düzeyde ise bağımsız okuma çalışmalarının ağırlıkta olmasıdır. Araştırmanın katılımcılarına ilişkin cinsiyet ve yaş bilgileri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1.*Araştırmanın Katılımcılarına İlişkin Demografik Bilgiler*

Cinsiyet	Erkek	Kadın
	27	32
Yaş	15-18 yaş arası	19-24 yaş arası
	33	26

Tabloya göre araştırmaya katılan öğrencilerin 27'si erkek; 32'si kadındır. Katılımcıların yaş aralıklarına bakıldığında 33'ünün 15-18; 26'sının da 19-24 yaş aralığında oldukları görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada verilerin toplanması için okuma metni, okuma hataları değerlendirme formu ve okuma kaygısı ölçeği kullanılmıştır. Veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Okuma metni

Öğrencilerin okuma hatalarının tespit edilebilmesi için, Gazi TÖMER Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Setinin B1 düzeyinde yer alan “Ünlü Olmak Çok Kolay” isimli okuma metni seçilmiştir. Okuma metninin B1 düzeyindeki bir ders kitabından seçilmesinin gerekçesi araştırmaya katılan öğrencilerin de B1 düzeyinde Türkçe öğrenmekte olmalarıdır. Bu şekilde metin ile öğrencilerin düzeyleri arasında uyum sağlanmıştır. Ayrıca araştırmaya katılan öğrenciler A1, A2, ve B1 düzeylerinde İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders ve Çalışma Kitaplarını kullanmışlardır. Yani öğrencinin kendi ders kitabında olmayan bir metin seçilerek daha önce bu metinle karşılaşma olasılığı azaltılmaya çalışılmıştır. Metinle ilgili tanımlayıcı bilgiler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 2.*Araştırmada Kullanılan Okuma Metnine İlişkin Cümle, Kelime ve Hece Değerleri*

Cümle	Kelime	Hece	Cümle	Kelime	Hece	Cümle	Kelime	Hece
1. Cümle	8	16	10. Cümle	14	33	19. Cümle	3	11
2. Cümle	4	14	11. Cümle	8	18	20. Cümle	14	43
3. Cümle	9	35	12. Cümle	7	17	21. Cümle	5	20
4. Cümle	4	12	13. Cümle	10	35	22. Cümle	10	30
5. Cümle	13	19	14. Cümle	6	24	23. Cümle	3	9
6. Cümle	23	56	15. Cümle	14	43	24. Cümle	9	21
7. Cümle	5	12	16. Cümle	11	28	25. Cümle	6	15
8. Cümle	4	13	17. Cümle	3	11	26. Cümle	4	12
9. Cümle	11	22	18. Cümle	10	17			

Tabloya göre okuma metni toplam 26 cümleden oluşmaktadır. Bu cümlelerin içerdiği kelime ve hece sayıları her bir cümle için karşılaştırılarak verilmiştir. Okuma metni cümle bakımından B1 düzeyi metinler arasında ortalama bir rakam ifade etmektedir. Ayrıca cümlelerin 9'u 5 ve daha az sayıda kelimeden; 9'u 6-10 arası kelimeden; 7'si ise 11-15 arası kelimeden oluşmaktadır. Cümlelerin sadece 1'i 23 kelimeden oluşmaktadır. Bu farklı sayıda kelimeden oluşan cümlelerin metin içindeki dağılımı da farklıdır. Yani diğerlerine göre daha uzun cümleler metnin herhangi bir kısmında toplanmamış; metin, birbirine göre farklı uzunluktaki cümlelerin arka arkaya gelmesiyle oluşmuştur. Bu durum öğrencinin okumadan sıkılmasının ve gereksiz yere zorluk yaşamasının önüne geçmektedir. Metnin kelimeleriyle ilgili bu durum kelimelerdeki hece sayıları için de geçerlidir. Cümlelerdeki hece sayıları 9-50 arasında değişmektedir. Yani metinde az, orta, çok sayıda hece içeren kelimeler bulunmaktadır ve bunlar arka arkaya gelmemekte, metnin değişik kısımlarında yer almaktadır. Bu durum özellikle Türkçeyi yabancı dil olarak

öğrenenler açısından düşünüldüğünde öğrencilerin metni okurken yılmalarının önüne geçmektedir. Metnin toplam cümle, kelime, hece sayıları ile ortalama cümle uzunluğu ve ortalama kelime uzunluğu aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3.
Okuma Metnine İlişkin Cümle ve Kelime Uzunluğu Değerleri

Cümle	Kelime	Hece	Cümle Uzunluğu	Kelime Uzunluğu
26	218	590	8,3	2,7

Tabloya göre metinde toplam 26 cümle, 218 kelime ve 590 cümle bulunmaktadır. Ortalama cümle uzunluğu 8,3; ortalama kelime uzunluğu ise 2,7'dir.

Kamera kayıtları

Öğrenciler okuma esnasında kamera kaydına alınmışlardır. Okuma hatalarını belirlemek için görüntü kayıtları tekrar tekrar izlenmiş, herhangi bir okuma hatası ile karşılaşıldığında görüntü kaydı durdurularak hatalar, okuma hataları değerlendirme formuna işlenmiştir. Çok hızlı okuyan ya da bazı noktalarda okumaları takip edilemeyen öğrencilerin görüntü kayıtları birden çok kez izlenerek sonuca varılmıştır.

Okuma hataları değerlendirme formu

Araştırmada kullanılan diğer veri toplama aracı, okuma hataları değerlendirme formudur. Bu form ilgili literatür taranarak (Çaycı ve Demir, 2006; Gökçe Sarıpınar ve Erden, 2010; Baydık, Ergül ve Bahap Kudret, 2012; Çeliktürk Sezgin ve Akyol, 2015) belirlenen atlama, ekleme, tekrar, telaffuz, yanlış okuma, heceleme, duraklama, parmakla takip etme, metin-göz mesafesi ve duraklama başlıklarından oluşmaktadır. Değerlendirme amacıyla kullanılan form aşağıdaki gibidir.

Tablo 4.
Okuma Hataları Değerlendirme Formu

Öğrenci Numarası
Hata Türleri
Atlama Hatası
Ekleme Hatası
Tekrar Hatası
Telaffuz Hatası
Yanlış Okuma
Heceleme
Duraklama
Parmakla Takip
Metin-Göz Mesafesi

Öğrenci metinde var olan bir ses, hece, kelime veya cümleyi okumadan geçti ise bu hata türü atlama; metne var olmayan ses, hece veya kelime ekledi ise bu hata türü ekleme; heceyi veya kelimeyi birden fazla kez söyledi ise bu hata türü tekrarlama; sesleri Türkçenin telaffuzuna uygun olarak seslendirmede ise bu hata türü telaffuz hatası; var olan kelimededen anlamsal ya da şekilsel olarak tamamen farklı bir kelime okudu ise bu hata türü yanlış okuma; kelimeleri hece hece bölerek okudu ise bu hata türü heceleme; okuma esnasında 3 saniyeden daha fazla süre bekledi ise bu hata türü duraklama; okuduğu metindeki satırları parmağıyla izledi ise bu hata türü parmakla takip ve metinle arasında yaklaşık 20-30 cm'den çok daha az ya da çok daha fazla bir boşluk bıraktı ise bu hata türü metin göz mesafesini ayarlayamama olarak kabul edilmiştir.

Yabancı Dilde Okuma Kaygısı Ölçeği

Öğrencilerin okuma kaygılarının belirlenmesinde ise Saito, Horwitz ve Garza (1999) tarafından geliştirilen yabancı dilde okuma kaygısı ölçeği (Foreign Language Reading Anxiety Scale) kullanılmıştır. Ölçek 18 maddeden oluşmaktadır ve “Hiçbir zaman, nadiren, bazen, sıklıkla ve her zaman” olmak üzere 5’li likert tipinde düzenlenmiştir. Ölçeğin diller arasındaki tutarlılığını sağlamak amacıyla Türkçe, İngilizce ve Arapça dillerini ileri düzeyde kullanabilen bir uzmana başvurulmuştur. Bu uzman Türkçe olan ölçeği önce İngilizceye daha sonra İngilizceden Arapçaya tercüme etmiştir. Ölçeğin üç dilde de aynı içeriği karşıladığı doğrulanmış ve bu şekilde ölçekteki maddelerin herhangi bir yanlış anlamaya neden olmaması sağlanmıştır. Bu işlemin ardından ölçek bir grup öğrenciye Arapça ve Türkçe olmak üzere verilerek ortak bir nüsha üzerinde işaretleme yapmaları sağlanmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini sağlamak amacıyla alınan veriler üzerinde güvenirlik analizi yapılmıştır. Ölçeğin güvenirliği Cronbach Alpha katsayısı ile sınanmış ve bu katsayı ,70 olarak tespit edilmiştir. Bu oran ölçeğin güvenilir olduğunun göstergesidir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanması sürecine “Okuma Kaygısı Ölçeği”nin uygulanmasıyla başlanmıştır. Bu aşamadan sonra öğrenciler tek tek boş bir salona alınarak onlardan “Ünlü Olmak Çok Kolay” başlıklı metni okumaları istenmiş ve okumalar kamera kaydına alınmıştır. Bu okumalar sırasında öğrencilere hiç müdahale edilmemiş, durakladıkları noktalarda tekrar devam etmeleri beklenmiştir. Metin kitaptaki orijinal sayfadan okutulmuş, fotokopi kullanılmamış, böylece salona giren öğrencinin metinle ilk defa karşılaşması amaçlanmıştır. Verilerin analizi sürecinde ise ilk olarak öğrencilerin okuma kaygı düzeyleri düşük, orta, yüksek olarak belirlenmiş daha sonra bu düzeylere ilişkin frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. İkinci aşamada ise öncelikle kamera kayıtları araştırmacılar tarafından uzlaşmaya varana dek birlikte incelenmiş; araştırmacılar arasında mutabakat sağlandıktan sonra tek araştırmacı öğrencilerin okuma hatalarını çözümlemeye devam etmiştir. Kamera kayıtlarını çözümleyen araştırmacı tereddüt ettiği noktalarda diğer araştırmacıdan yardım almış ve böylece çözümlemeler üzerinde fikir birliği sağlanmıştır. Üçüncü ve son aşamada ise düşük, orta ve yüksek düzey okuma kaygısına sahip öğrencilerin yaptıkları sesli okuma hataları karşılaştırılarak bir sonuca varılmıştır.

Sonuçlar

Bu bölümde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Suriyeli öğrencilerin okuma kaygı düzeyleri ile okuma sırasında yaptıkları hatalar arasındaki ilişkiye dair sonuçlar yer almaktadır.

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Suriyeli Öğrencilerin Okuma Kaygısı Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Suriyeli öğrencilerin okuma kaygısı düzeylerine ilişkin sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 5.

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Suriyeli Öğrencilerin Okuma Kaygısı Düzeyleri

Okuma Kaygısı Düzeyi	f	%
Düşük Düzey	10	16,9
Orta Düzey	35	59,3
Yüksek Düzey	14	23,7
Toplam	59	100

Tablo 5’te Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Suriyeli öğrencilerin kaygı düzeyleri “düşük düzey, orta düzey ve yüksek düzey” olmak üzere üç grupta incelenmektedir. Buna göre araştırmaya katılan

öğrencilerin % 16,9'u düşük düzey okuma kaygısına, % 59,3'ü orta düzey okuma kaygısına ve % 23,7'si de yüksek düzey okuma kaygısına sahiptir.

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Farklı Kaygı Düzeyindeki Suriyeli Öğrencilerin Yaptıkları Okuma Hatalarının Toplam Okuma Hataları İçindeki Dağılımlarına İlişkin Sonuçlar

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Farklı Kaygı Düzeyindeki Suriyeli Öğrencilerin Yaptıkları Okuma Hatalarının Toplam Okuma Hataları İçindeki Dağılımı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 6.

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Farklı Kaygı Düzeyindeki Suriyeli Öğrencilerin Yaptıkları Okuma Hatalarının Toplam Okuma Hataları İçindeki Dağılımı

	Düşük		Orta		Yüksek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Atlama	40	0,5	225	2,9	76	1,0	341	4,4
Ekleme	22	0,2	58	0,7	26	0,3	106	1,2
Tekrar	261	3,4	1398	18,3	584	7,6	2243	29,3
Telaffuz	547	7,1	1917	25,2	782	10,2	3246	42,5
Yanlış okuma	58	0,7	363	4,7	103	1,3	524	6,7
Heceleme	177	2,3	638	8,3	222	2,9	1037	13,5
Duraklama	16	0,2	35	0,4	8	0,1	59	0,7
Parmakla Takip	7	0,09	20	0,2	8	0,1	35	1,2
Metin Göz Mesafesini Ayarlayamama	1	0,01	3	0,03	3	0,03	7	0,07
Toplam	1129	15	4657	61	1812	24	7598	100

Tabloya 6'ya göre düşük, orta ve yüksek kaygı düzeyinde bulunan öğrencilerin yaptıkları toplam atlama hatası sayısı 341 (% 4,4), toplam ekleme hatası sayısı 106 (% 1,2), toplam tekrar hatası sayısı 2243 (% 29,3), toplam telaffuz hatası sayısı 3246 (% 42,5), toplam yanlış okuma hatası sayısı 524 (% 6,7), toplam heceleme hatası sayısı 1037 (% 13,5), toplam duraklama hatası sayısı 59 (% 0,7), toplam parmakla takip hatası sayısı 35 (% 1,2) ve metin göz mesafesini ayarlayamama hatası sayısı 7 (% 0,07) şeklindedir.

Tabloda 6'da görünen bir diğer sonuç da düşük düzey kaygıya sahip olan öğrencilerin yaptıkları hataların toplam hata içindeki oranı % 15, orta düzey kaygıya sahip olan öğrencilerin % 61 ve yüksek düzey kaygıya sahip olan öğrencilerin % 24'tür.

Düşük düzeyde kaygıya sahip olan öğrencilerin yaptıkları atlama hatalarının toplam hata içindeki oranı % 0,5, ekleme hatasının % 0,2, tekrar hatasının % 3,4, telaffuz hatasının % 7,1, yanlış okuma hatasının % 0,7, heceleme hatasının % 2,3, duraklama hatasının % 0,2, parmakla takip hatasının % 0,09 ve metin göz mesafesini ayarlayamama hatasının % 0,01'dir.

Orta düzeyde kaygıya sahip olan öğrencilerin yaptıkları atlama hatalarının toplam hata içindeki oranı % 2,9, ekleme hatasının % 0,7, tekrar hatasının % 18,3, telaffuz hatasının % 25,2 yanlış okuma hatasının % 4,7, heceleme hatasının % 8,3, duraklama hatasının % 0,4, parmakla takip hatasının % 0,2 ve metin göz mesafesini ayarlayamama hatasının % 0,03'tür.

Yüksek düzeyde kaygıya sahip olan öğrencilerin yaptıkları atlama hatalarının toplam hata içindeki oranı % 1,0, ekleme hatasının % 0,3, tekrar hatasının % 7,6, telaffuz hatasının % 10,2 yanlış okuma hatasının % 1,3, heceleme hatasının % 2,9, duraklama hatasının % 0,1, parmakla takip hatasının % 0,1 ve metin göz mesafesini ayarlayamama hatasının % 0,03'tür.

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Suriyeli Öğrencilerin Yaptıkları Okuma Hatalarının Okuma Kaygı Düzeylerine Göre Dağılımlarına İlişkin Sonuçlar

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Suriyeli Öğrencilerin Yaptıkları Okuma Hatalarının Okuma Kaygı Düzeylerine Göre Dağılımı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 7.

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Suriyeli Öğrencilerin Yaptıkları Okuma Hatalarının Okuma Kaygı Düzeylerine Göre Dağılımı

	Düşük		Orta		Yüksek	
	f	%	f	%	f	%
Atlama	40	3,5	225	4,8	76	4,2
Ekleme	22	1,9	58	1,2	26	1,4
Tekrar	261	23,1	1398	30,0	584	32,2
Telafluz	547	48,4	1917	41,1	782	43,1
Yanlış okuma	58	5,1	363	7,8	103	5,6
Heceleme	177	15,6	638	13,6	222	12,2
Duraklama	16	1,4	35	0,75	8	0,4
Parmakla Takip	7	0,6	20	0,42	8	0,4
Metin Göz Mesafesini	1	0,08	3	0,06	3	0,1
Ayarlayamama						
Toplam	1129	100	4657	100	1812	100

Tablo 7’de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Suriyeli öğrencilerin okuma kaygı düzeyleri ile toplam okuma hatalarına ilişkin sonuçlar yer almaktadır. Buna göre düşük düzeyde okuma kaygısı yaşayan öğrencilerden atlama hatası yapanların oranı % 3,5; ekleme hatası yapanların oranı % 1,9; tekrar hatası yapanların oranı % 23,1; telafluz hatası yapanların oranı % 48,4; yanlış okuma yapanların oranı % 5,1; heceleyerek okuyanların oranı % 15,6; duraklama yapanların oranı % 1,4; metni parmakla takip edenlerin oranı % 0,6 ve metin- göz mesafesini ayarlayamayanların oranı % 0,08 olarak tespit edilmiştir.

Orta düzeyde okuma kaygısı yaşayan öğrencilerden atlama hatası yapanların oranı % 4,8; ekleme hatası yapanların oranı % 1,2; tekrar hatası yapanların oranı % 30,01; telafluz hatası yapanların oranı % 41,1; yanlış okuma yapanların oranı % 7,8; heceleyerek okuyanların oranı % 13,6; duraklama yapanların oranı % 0,75; metni parmakla takip edenlerin oranı % 0,42 ve metin- göz mesafesini ayarlayamayanların oranı % 0,06 olarak tespit edilmiştir.

Yüksek düzeyde okuma kaygısı yaşayan öğrencilerden atlama hatası yapanların oranı % 4,2; ekleme hatası yapanların oranı % 1,4; tekrar hatası yapanların oranı % 32,2; telafluz hatası yapanların oranı % 43,1; yanlış okuma yapanların oranı % 5,6; heceleyerek okuyanların oranı % 12,2; duraklama yapanların oranı % 0,4; metni parmakla takip edenlerin oranı % 0,4 ve metin- göz mesafesini ayarlayamayanların oranı % 0,1 olarak tespit edilmiştir.

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Suriyeli Öğrencilerin Okuma Kaygı Düzeyleri ile Okuma Hataları Ortalamalarına İlişkin Sonuçlar

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Suriyeli öğrencilerin okuma kaygı düzeyleri ile okuma hataları ortalamalarına ilişkin sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 8.

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Suriyeli Öğrencilerin Okuma Kaygı Düzeyleri ile Okuma Hataları Ortalamaları

	Düşük		Orta		Yüksek	
	f	x	f	x	f	x
Atlama	40	4	225	6,4	76	5,4
Ekleme	22	2,2	58	1,6	26	1,8
Tekrar	261	26,1	1398	39,9	584	41,7
Telaffuz	547	54,1	1917	54,7	782	55,8
Yanlış okuma	58	5,8	363	10,3	103	7,3
Heceleme	177	17,7	638	18,2	222	15,8
Duraklama	16	1,6	35	1	8	0,5
Parmakla Takip	7	0,7	20	0,5	8	0,5
Metin Göz Mesafesini	1	0,1	3	0,08	3	0,2
Ayarlayamama						
Toplam	1129	112,3	4657	132,68	1812	129

Tablo 8’de okuma kaygısı düzeylerine göre öğrencilerin yaptıkları okuma hatalarının ortalama değerleri bulunmaktadır. Buna göre düşük düzeyde okuma kaygısı yaşayan öğrenciler ortalama 4 atlama; 2,2 ekleme; 26,1 tekrar; 54,1 telaffuz; 5,8 yanlış okuma; 17,7 heceleyerek okuma; 1,6 duraklama; 0,7 metni parmakla takip etme; 0,1 metin- göz mesafesini ayarlayamama hatası yapmışlardır.

Orta düzeyde okuma kaygısı yaşayan öğrenciler ortalama 6,4 atlama; 1,6 ekleme; 39,9 tekrar; 54,7 telaffuz; 10,3 yanlış okuma; 18,2 heceleyerek okuma; 1 duraklama; 0,5 metni parmakla takip etme; 0,08 metin- göz mesafesini ayarlayamama hatası yapmışlardır.

Yüksek düzeyde okuma kaygısı yaşayan öğrenciler ortalama 5,4 atlama; 1,8 ekleme; 41,7 tekrar; 55,8 telaffuz; 7,3 yanlış okuma; 15,8 heceleyerek okuma; 0,5 duraklama; 0,5 metni parmakla takip etme; 0,2 metin- göz mesafesini ayarlayamama hatası yapmışlardır.

Tartışma ve Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar ilgili literatür açısından tartışılması gereken bazı noktalara ışık tutmaktadır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin okuma kaygı düzeyleri bunlardan biridir. Araştırmaya katılan öğrencilerin % 16,9’u düşük düzey okuma kaygısına, % 59,3’ü orta düzey okuma kaygısına ve % 23,7’si de yüksek düzey okuma kaygısına sahiptir. Okuma kaygısı oranının en az olduğu düzey, düşük düzey olarak tespit edilmiştir. Buna karşın okuma kaygısını orta düzeyde hisseden öğrencilerin oranı diğer iki düzeyden oldukça fazladır. Araştırmamızın sonuçlarına benzer şekilde İpek (2009) İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen 670 öğrenci üzerinde gerçekleştirdiği araştırmada öğrencilerin genel olarak % 18,3’ünün yüksek, % 64,6’sının orta ve % 17,9’unun düşük düzeyde yabancı dilde okuma kaygısına sahip olduğunu; Tunçel (2014) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen 108 öğrenci üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasında öğrencilerden % 42,5’inin orta düzey yabancı dil kaygısına sahip olduğunu tespit etmiştir. Altun da (2015) en yüksek puanın 75 olduğu yabancı dilde okuma kaygısı ölçeğini kullanarak öğrencilerin yabancı dilde okuma kaygısı düzeyini 46,92 bulmuş ve kaygılarının ortalamanın üzerinde olduğunu ifade etmiştir.

Kayalar (2015) yabancı dilde öğrenme kaygısı ile alfabe; Saito, Horwitz ve Garza (1999) yabancı dilde okuma kaygısı ile alfabe arasında anlamlı bir ilişki bulmuşlardır. Kayalar (2015) anadildeki alfabeleri Arap/Fars olan öğrencilerin yabancı dilde öğrenme kaygılarının, anadildeki alfabeleri Latin, Kiril/Gürcü, Çin/Kanji olanlara göre daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Bu husus göz önünde bulundurulduğunda alfabe farklılığının Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yabancı dil kaygıları ve yabancı dilde okuma, yazma kaygıları üzerindeki etkisini inceleyen araştırmalar yapılmasına ihtiyaç vardır.

Araştırmadan elde edilen dikkat çekici bir diğer sonuç düşük, orta ve yüksek kaygı düzeyine sahip öğrencilerin en çoktan en aza doğru yaptıkları hataların aynı sırada olmasıdır. Yani her 3 grupta yer alan öğrenciler sırasıyla en çok telaffuz, tekrar, heceleme, yanlış okuma, atlama, ekleme, duraklama, parmakla takip ve metin göz mesafesini ayarlayamama türlerinde hata yapmışlardır. Bu durumun sebebi, örnekleme yer alan öğrencilerin aynı dil öğrenme seviyesinde (B) olmaları olabilir. Bununla birlikte burada üzerinde durmamız gereken bir diğer sonuç da öğrencilerin en çok yaptıkları ilk 3 hata türünün sırasıyla telaffuz, tekrar ve heceleme olmasıdır. Özellikle telaffuz hatalarının arkasında Türkçe ve Arapça'nın ses özellikleri bulunmaktadır. Arapça'da noktalı ünlüler olan ö ve ü yerine o ve u ünlülerinin kullanılması birçok telaffuz hatasının nedenini oluşturmaktadır. Ustabulut da (2014) A, B ve C düzeylerinde bulunan ikidilli Türk çocukların yaptıkları sesli okuma hatalarını belirlemeye çalıştığı araştırmasında sırasıyla A düzeyinde en sık yapılan hataların telaffuz, ekleme ve atlama; B düzeyinde ekleme, atlama ve telaffuz; C düzeyinde ise ekleme ve atlama olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuçlar, öğrencilerin telaffuzlarının geliştirilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Düşük düzey okuma kaygısı yaşayan öğrencilerin telaffuz hatası yapma oranı % 48,4; orta düzey okuma kaygısı yaşayanların telaffuz hatası yapma oranı % 41,1 ve yüksek düzey okuma kaygısı yaşayanların telaffuz hatası yapma oranı % 43,1 olmuştur. Yani en fazla telaffuz hatasını düşük düzey okuma kaygısı yaşayan öğrenciler, en az telaffuz hatasını orta düzey okuma kaygısı yaşayan öğrenciler yapmışlardır. Özellikle düşük okuma kaygısı yaşayan öğrencilerin telaffuz hatasına daha fazla düşmelerinin nedeni, bu öğrencilerin tekrar ve duraklama gibi okuma hatalarına düşmemek amacıyla hızlı okumaya çalışmalarıdır. Bu durum bazı kelimelerin söyleyişinin yanlış bir şekilde telaffuzuna neden olmaktadır. Tekrar hatasını en az yapan öğrencilerin düşük düzey okuma kaygısı yaşayanlar olması bu düşüncüyü desteklemektedir. Bu noktada yapılması gereken, öğrencilerin en sık hata yaptıkları seslerden hareketle bu seslerin çıkarılması üzerinde daha çok durulması ve bu yönde egzersizlerin yaptırılmasıdır.

Bununla birlikte en az hata yapılan türlerde de okuma kaygısı düzeyleri açısından bir benzerlik vardır. Buna göre düşük, orta ve yüksek kaygı düzeyinde bulunan öğrenciler en az hatayı duraklama, parmakla takip ve metin-göz mesafesini ayarlayamama maddelerinde yapmışlardır. Bu maddelerden duraklamanın daha yüksek bir oranda yapılması aslında beklenen bir durumdur. Öğrenciler hızlı okumaya çalıştıkları için duraklama hatasını daha az yapmışlardır. Ancak duraklama yapmamak amacıyla hızlı okuma davranışı beraberinde telaffuz, tekrar ve yanlış okuma gibi maddelerde okuma hatası oranlarının yükselmesine neden olmuştur.

Kaygı ile akademik performans arasındaki ilişki pek çok çalışmada araştırılmıştır. Örneğin öğrencilerin okuma kaygıları ile okuduklarını anlama becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik yapılmış olan araştırmalara göre (Sellers, 2000; Zhao, 2009; Huang, 2012; Jafarigohar ve Behrooznia, 2012; Zhao, Dynia ve Guo, 2013; Altunkaya, 2015) öğrencilerin kaygı düzeyleri arttıkça okuduklarını anlama performansları düşmekte, kaygı düzeyleri düştükçe okuduklarını anlama performansları yükselmektedir. Okuduğunu anlamanın ön şartlarından birinin okuma hatası yapmamak olduğunu düşünürsek okuma kaygısı arttıkça okuma hatalarının artması beklenir. Dolayısıyla kaygı düzeyine göre beklenen durum, kaygı düzeyi arttıkça yapılan hata oranının da buna benzer şekilde artmasıdır. Bu beklenti kendini tekrar hatası ile metin-göz mesafesini ayarlayamama maddelerinde doğrulamaktadır. Buna göre düşük düzey okuma kaygısı yaşayan öğrencilerin yaptıkları tekrar hatası oranı % 23,1; orta düzey okuma kaygısı yaşayanların tekrar hatası oranı % 30,01 ve yüksek düzey okuma kaygısı yaşayanların tekrar hatası oranı % 32,2 olmuştur. Bu oranlar beklenen durumu karşılamakla birlikte özellikle orta ve yüksek düzey okuma kaygısı yaşayan öğrencilerin tekrar hatası oranları arasında çok az bir fark olduğu gözden uzak tutulmamalıdır. Benzer bir durum metin göz mesafesini ayarlayamama maddesi için de geçerlidir. Buna göre düşük düzey okuma kaygısı yaşayan öğrencilerin metin- göz mesafesini ayarlayamama oranı % 0,08; orta düzey okuma kaygısı yaşayanların metin- göz mesafesini ayarlayamama oranı % 0,06 ve yüksek düzey okuma kaygısı yaşayanların metin- göz mesafesini ayarlayamama oranı % 0,1 olmuştur. Bu maddeye ilişkin oranlar da okuma kaygı düzeyleri arasında belirgin bir fark oluşturmamaktadır.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Suriyeli öğrencilerin okuma kaygıları ile okuma hataları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan bu çalışma Mustafa Kemal Üniversitesi Türkçe Öğretimi

Uygulama ve Araştırma Merkezi bünyesinde B1 düzeyinde Türkçe öğrenmekte olan Suriyeli öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir. Farklı şehirlerdeki üniversitelerin TÖMER birimlerinde ve farklı dil öğrenme seviyelerinde bulunan öğrencilerin yabancı dilde okuma kaygıları ile okuma hataları arasındaki ilişkiyi açıklayacak araştırmalara ihtiyaç vardır. Yapılacak çalışmalar, özellikle dil öğrenme seviyelerine göre öğrencilerin yabancı dilde okuma kaygıları ve hataları arasında farklılık olup olmadığı noktasında değerlendirilerek aradaki farklılıklar çözümlenmeye çalışılabilir. Bununla birlikte Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen farklı etnik kökündeki grupların okuma kaygıları ve hataları üzerine yapılacak araştırmalarla, bu çalışmanın sonuçları karşılaştırılarak farklı sonuçlara ulaşılabilir.

References

- Açık, Y. (2012). *Farklı Liselerde Öğrenim Gören Öğrencilerin Dil Öğrenme Stratejileri ile Yabancı Dil Kaygıları Arasındaki İlişki (İstanbul İli Tuzla İlçesi Örneği)*. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Ahmad, İsmail Sheikh, Al Shboul, Murad M., Nordin, Mohamad Sahari, Rahman, Zainurin Abdul, Burhan, Mohd ve Madarsha, Kamal Basha (2013). The Potential Sources of Foreign Language Reading Anxiety in a Jordanian EFL Context: A Theoretical Framework. *English Language Teaching*. 6/11. 89-110.
- Al-Shboul, Murad M., Ahmad, Ismail Sheikh, Nordin, Mohamad Sahari ve Rahman, Zainurin Abdul (2013). Foreign Language Reading Anxiety in a Jordanian EFL Context: A Qualitative Study. *English Language Teaching*. 6/6. 38-56.
- Alpert, R. ve Haber, R. N. (1960). Anxiety In Academic Achievement Situations, *Journal Of Abnormal And Social Psychology*, 61 (2), 207-215.
- Altunkaya, H. (2015). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Okuma Kaygıları ile Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki*. Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı. Malatya.
- Atkinson, Rital R., Atkinson, Richard ve Hilgard, Ernest L. *Psikolojiye Giriş*. Çev. Kemal Atakay, Mustafa Atakay ve Aysun Yavuz. İstanbul: Sosyal Yayınları. 1995.
- Aydın, B. ve Kuru Gönen, İ. (2012). Listening to Students: Modification of a Reading Program Based on the Sources of Foreign Language Reading Anxiety. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*. 3/1. 20-35.
- Aydın, S. ve Zengin, B. (2008). Yabancı Dil Öğreniminde Kaygı: Bir Literatür Özeti, *Journal Of Language And Linguistic Studies*, 4 (1), 81-94.
- Baydık, B., Ergül, C. ve Bahap Kudret, Z. (2012). Reading Fluency Problems of Students with Reading Difficulties and Their Teachers' Instructional Practices Towards These Problems. *Elementary Education Online*. S. 11/3. s. 778-789.
- Boylu, E. ve Çangal, Ö. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Bosna-Hersekli Öğrencilerin Konuşma Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Eğitim Kültür Dergisi*. S. 4/1. s. 349-368.
- Cattell, B. R. ve Scheier, I. H. (1958). *The Nature Of Anxiety: A Review Of Thirteen Multivariate Analyses Comprising 814 Variables*, Southern Universities Press, 351-388.
- Cüceloğlu, D. (2004). *İnsan ve Davranışı*, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çapan, S. A. ve Pektaş, R. (2013). An Empirical Analysis of the Relationship Between Foreign Language reading Anxiety and Reading Strategy Training. *English Language Teaching*. 6/12. 181-188.
- Çaycı, B. ve Demir, M. K. (2006). Okuma ve Anlama Sorunu Olan Öğrenciler Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. S. 4/4. s. 437-456.
- Çeliktürk Sezgin, Z. ve Akyol, Hayati (2015). Okuma Güçlüğü Olan Dördüncü Sınıf Öğrencisinin Okuma Becerilerinin Geliştirilmesi. *Turkish Journal of Education*. S. 4/2. s. 4-16.
- Demirci, M. (2015). B1 Seviyesinde Türkçe Öğrenen Suriyeli Öğrencilerin Sesli Okuma Becerisiyle İlgili Tespitler. *Turkish Studies*. S. 10/7. s. 333-358.
- Göçer, A. (2014). The Assesment of the Anxiety of High School Students Who Are Learning Turkish As a Foreign Language in Turkey in Terms of Certain Variables. *International Journal of Language Academy*. S. 2/3. s. 1-11.
- Gökçe Sarıpınar, E. ve Erden, Gülsen (2010). Okuma Güçlüğünde Akademik Beceri ve Duyusal-Motor İşlevleri Değerlendirme Testlerinin Kullanılabilirliği. *Türk Psikoloji Dergisi*. S. 25/65. s. 56-66.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. ve 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.
- Huang, Q. (2012). Study On Correlation Of Foreign Language Anxiety And English Reading Anxiety, *Theory And Practice In Language Studies*, 2 (7), 1520-1525.
- Ipek, H. (2009). Foreign Language Reading Anxiety: Proficiency and Gender. *The International Journal of Learning*. 16/8. 293-299.
- İşcan, A. (2016). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yabancı Dil Kaygısının Türkçe Öğrenenler Üzerindeki Etkisi (Ürdün Üniversitesi Örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*. S. 17. s. 106-120.
- Jafarigohar, M. ve Behrooznia, S. (2012). The Effect Of Anxiety On Reading Comprehension Among Distance EFL Learners, *International Education Studies*, 5 (2), 159-174.
- Jalongo, M. R. ve Hirsh, R. A. (2010). Understanding Reading Anxiety: New Insights from Neuroscience. *Early Childhood Educ.* 37. 431-435.
- Joo, K. Y. ve Julie, D. (2015). Foreign Language Reading Anxiety: Korean as a Foreign Language in the United States. *Journal of the National Council of Less Commonly Taught Languages* 17. 23-55.
- Karçiş, A. ve Çetin, M. (2015). Yabancı Dil Türkçe Öğreniminde Konuşma Becerisinin Gelişimini Engelleyen Kaygılar Üzerine (Bosna Hersek Örneğinde). *Turkish Studies*. S. 10/11. s. 971-986.
- Kayalar, F. (2015). Study into the Sources of Turkish Learning Anxiety of Foreign Students in Turkish Universities. *International Journal of Languages' Education and Teaching*. S. 3/3. s. 203-213.
- Krashen, D. S. (1982). *Principles And Practice In Second Language Acquisition*, Pergamon Press.
- Kuru Gönen, 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.
- Kuru Gönen, 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,
- Liu, Y. H. (2011). *Syntactic Differences And Foreign Language Reading Anxiety: An Investigation of Taiwanese University Students*. Doctor of Philosophy Thesis. Ohio State University.
- MacIntyre, P. D. ve Gardner, R. C (1989). Anxiety And Second-Language Learning: Toward A Theoretical Clarification, *Language Learning*, 39 (2), 251-275.
- MacIntyre, P. D. ve Gardner, R. C (1991). Investigating Language Class Anxiety Using the Focused Essay Technique. *The Modern Language Journal*. 75/3. 296-304.
- Maden, S., Dincel, Ö. ve Maden, A. (2015). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazma Kaygıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*. S. 4/2. s. 748-769.
- Mills, N., Pajares, F. ve Herron, C. (2006). A reevaluation of the role of anxiety: self-efficacy, anxiety and the irrelation to reading and listening proficiency. *Foreign Language Annals*, 39/2, 276-295.
- Özdemir, E. (2013). *Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Kaynakları*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Türkçe Eğitimi Ana bilim Dalı. Ankara.
- Polatcan, F. (2016). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazma Kaygıları. *Route Educational and Social Science Journal*. S. 3/3. s. 1-13.
- Rajab, A. , Zakaria, W. Z. W. , Rahman, H.A., Hosni, A. D. ve Hassani, S. (2012). Reading anxiety among second language learners. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 66, 362 – 369.
- Saito, Y., Horwitz, E. K. ve Garza, T. J. (1999). Foreign language Reading Anxiety, *The Modern Language Journal*, 83, 202-218.
- Sallabaş, M. E. (2012). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Değerlendirilmesi. *Turkish Studies*. S. 7/3. s. 2199-2218.

- Sapir, S. ve Aronson, A. E. (1990). The Relationship Between Psychopathology and Speech and Language Disorders in Neurologic Patients. *Journal of Speech and Hearing Disorders*. S.55. s. 503-509.
- Savaş, S. (2015). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Okuma ve Telaffuz Zorlukları. *International Journal of Languages' Education and Teaching*. s. 2379-2386.
- Scovel, T. (1978). The Effect Of Affect On Foreign Language Learning: A Review Of The Anxiety Research, *Language Learning*, 28 (1), 129-142.
- Seçkin Yılmaz, Ş. ve Baydık, Berrin (2017). Okuma Performansı Düşük Olan ve Olmayan İlkokul Öğrencilerinin Okuma Akıcılıkları. *İlköğretim Online*. S. 16/4. s. 1652-1671.
- Sellers, V. D. (2000). Anxiety and reading comprehension in Spanish as a foreign language. *Foreign Language Annals*, 33 (5), 512-520.
- Sevim, O. (2014). Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Konuşma Kaygılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*. S. 18/60. s. 389-402.
- Spielberger, C. D. (1966). *Anxiety And Behavior*, Academic Press, New York And London.
- Subaşı, G. (2014). Foreign Language Reading Anxiety: Does It Really Exist? *Educational Research and Reviews*. 9/24. 1360-1371.
- Şahin, N. (2011). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yabancı Dildeki Okuma Kaygılarının Kaynakları ve Bu Kaygılarla Duygusal Başa Çıkma Stratejileri: Bir durum incelemesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şen, Ü. Ve Boylu, E. (2015). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Eğitim Kültür Dergisi*. S. 6/2. s. 1122-1132.
- Tsai, Y. C. ve Li, Y. C. (2012). Test Anxiety and Foreign Language Reading Anxiety in a Reading Proficiency Test. *Journal of Social Sciences*. 8/1. 95-103.
- Tunçel, H. (2014a). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenimine yönelik kaygı, kaygıların nedenleri ve kaygının yabancı dil başarısına etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Tunçel, H. (2014b). A General Outlook to the Studies on the Anxiety of Foreign Language Teaching. *Route Educational and Social Science Journal*. 1/2. 126-151.
- Tunçel, H. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Konuşma Kaygısının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*. S. 2. s. 107-135.
- Tüm, G. (2014). Çok Uluslu Sınıflarda Yabancı Dil Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sesletim Sorunları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. S. 29/2. s. 255-266.
- Ustabulut, M. Y. (2014). *İki Dilli Türk Çocuklarına Türkiye Türkçesi Öğretiminde Sesli Okuma Hataları ve Bu Hataların Düzeltilmesi İçin Yapılabilecek Yöntem ve Teknikler (Romanya Örneği)*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Yalçın, S. B. ve Sarıgül, E. (2017). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Yabancı Uyruklu Öğrencilerde Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı. *International Journal of Human Sciences*. S. 14/3. s. 2495-2509.
- Yılmaz, İ. ve Şeref, İ. (2015). Arap Öğrencilerin Türkçe Okuma Sesletim Becerilerinin Geliştirilmesinde Şiirden Yararlanma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Eğitim Kültür Dergisi*. S. 4/3. s. 1213-1228.
- Yılmaz, M. (2006). *İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Sesli Okuma Hatalarını Düzeltmede ve Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirmede Tekrarlı Okuma Yönteminin Etkisi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Doktora Tezi. Ankara.
- Yoğurtçu, K. ve Yoğurtçu, G. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğreniminde Kaygının Akademik Başarıya Etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. S. 11. s. 1115-1158.
- Zhang, L. J. (2000). Uncovering Chinese EFL Students' Reading Anxiety in a Study Abroad Context. *Asia Pacific Journal of Language in Education*. 3/2. 31-56.

- Zhao, A. (2009). *Foreign Language Reading Anxiety: Investigating English Speaking University Students Learning Chinese As A Foreign Language in the United States*. Doctor of Philosoph. Florida State University.
- Zhao, A., Dynia, J. ve Guo, Y. (2013). Foreign Language Reading Anxiety: Chinese As A Foreign Language In The United States , *The Modern Language Journal*, 13, 764-778.