



**THE AMBIGUITY TOLERANCE OF TURKISH LANGUAGE PREPARATION CLASS AND
IMPACT OF METACOGNITIVE AWARENESS LEVEL ON READING COMPREHENSION
SUCCESS**

**TÜRKÇE HAZIRLIK SINIFI ÖĞRENCİLERİNİN BELİRSİZLİK HOŞGÖRÜLERİ VE ÜST
BİLİŞSEL FARKINDALIK DÜZEYLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA BAŞARISINA ETKİSİ¹**

Kadir YOGURTÇU²

ABSTRACT

The ambiguity tolerance in interpersonal communication is something occurred in individual's psychological structure (Budner, 1962). Moreover this concept is considered as a factor focused on classroom practices of foreign language teaching (Ely, 1995). Tolerance shown by individuals against other classmates during communication in the classroom group works is related to his ambiguity tolerance level and may affect the success of a foreign language. Reading is an activity pointing to the developmental process of the individual and enhancing the life quality. The individual who is on the reading process at the same time is an actor of a versatile and complex mental process combining hearing, interaction, perception, experience, thinking, learning, associations, influence and configuration. The desired objective in reading action is reading comprehension. On the other hand, reading comprehension requires the individual's conscious and cognitive effort. In this regard, individuals should go to establish bridge of interest between what was read and what was known before (Kent, 2002). Reading comprehension is one of the most fundamental cognitive activities involved in the individual's creativity and productivity. At the result of this cognitive effort, individuals, who has opportunity to restructure his mental development, therewithal has been considered to come to a position when he has learnt to learn and to convert information into production (Block, 2004). Both reading comprehension studies and metacognitive researches benefit from Flavell and Wellmake metacognition taxonomy theory. Bar, Kamil, Monsenthal's theoretical underpinnings (1984), that based on mentioned taxonomy, were also useful in determination of the main mass reading strategies. This paper aims to study the ambiguity tolerance level and impact of metacognitive awareness on reading comprehension success of Turkish Language Preparation class students, who study in a multicultural environment of Kyrgyz-Turkish Manas University. For this purpose, for 578 preparation class students (sampling) were applied scales with questionnaire form with demographic data and Second Language Tolerance of Ambiguity Scale (SLTAS) by Ely (1995) and Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory (MARSİ) by Mokhtari and Reichard (2002). Obtained data was analyzed using multivariate statistical techniques.

Key Words: Ambiguity tolerance, metacognitive awareness, reading comprehension success.

¹ Bu makale 24-26 Nisan 2015 tarihleri arasında Yunus Emre Enstitüsü, Sakarya Üniversitesi ve Belçika Türk Dernekleri Birliği tarafından Belçika Ghent'te düzenlenmiş olan 1. Uluslar Arası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kongresi'nde sunulan bildirinin gözden geçirilmiş ve genişletilmiş halidir.

² Dr. Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, YDYO, Dil Öğretim Bölümü, e-posta: kadiryogurtcu@hotmail.com

ÖZET

Belirsizlik hoşgörüsü kişilerarası iletişimde bireyin psikolojik alt yapısına göndermede bulunan bir kavramdır (Budner,1962). Bu kavram ayrıca yabancı dil öğretiminde, sınıf içi uygulamalarda öğrenen odaklı bir faktör olarak değerlendirilmektedir (Ely, 1995). Bireyin sınıf içi grup çalışmalarında iletişim içinde olduğu diğer bireye karşı gösterdiği hoşgörü, onun belirsizlik hoşgörüsü düzeyiyle ilintilidir ve bu özellik yabancı dil başarısını etkileyebilmektedir. Okuma, bireyin gelişimsel sürecine işaret eden ve yaşam kalitesini arttıran bir etkinliktir. Okuma etkinliği içinde olan bir birey aynı zamanda duyuş, etkileşim, algılama, deneyim, düşünme, öğrenme, çağrışım, etkileme ve yapılandırma gibi karmaşık ve çok yönlü zihinsel bir sürecin de aktörü konumundadır. Okuma eyleminde varılmak istenen hedef okuduğunu anlamadır. Diğer yandan okuduğunu anlama, bireyin bilinçli ve bilişsel bir çaba göstermesini gerektirmektedir. Bu bakımdan birey önceki bilgileriyle okudukları arasında okuma amaçlarına yönelik bir ilgi kurma yoluna gitmelidir (Kent,2002). Okuduğunu anlama, bireyin yaratıcılığında ve üretkenliğinde rol oynayan en temel bilişsel etkinliklerdendir. Bu bilişsel çaba sonucunda zihinsel gelişimini yeniden yapılandırma imkânı bulan birey (Block,2004), aynı zamanda öğrenmeyi öğrenmiş, bilgiyi üretime dönüştürecek konuma gelmiş sayılmaktadır. Okumayla ilgili çalışmalarda da üst bilişsel araştırmalarda Flavell ve Wellman'ın üst biliş taksonomisinden yararlanılmaktadır. Anakütlenin okuma stratejilerinin belirlenmesinde de söz konusu taksonomiye temel alan Barr, Kamil, Monsenthal'ın (1984) kuramsal açıklamalarından yararlanılmıştır. Çalışmada, çok kültürlü bir ortamda eğitim gören Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, Türkçe hazırlık sınıfı öğrencilerinin belirsizlik hoşgörü düzeylerinin ve üst bilişsel farkındalıklarının okuduğunu anlama başarısına etkisi araştırılmıştır. Bu amaçla 578 hazırlık sınıfı öğrencisine demografik soruları da içeren ve Ely (1995) tarafından geliştirilen İkinci Yabancı Dil Belirsizlik Hoşgörüsü Ölçeği (SLTAS) ve Mokhtari ve Reichard tarafından geliştirilen (2002) Okuma Stratejileri Üst Bilişsel Farkındalık Envanteri (MARSI) uygulanmış, elde edilen veriler çok değişkenli istatistiksel teknikler yardımıyla çözümlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Belirsizlik hoşgörüsü, üst bilişsel farkındalık, okuduğunu anlama başarısı.

1. GİRİŞ

Son dönemlerde yaygınlaşan öğrenci merkezli eğitim anlayışı yabancı dil öğretim alanında da hızla etkisini göstermiş özellikle öğrenme psikolojisi bağlamında birçok kavramlaştırma gündeme gelmiştir. İkinci dil edinimi ve öğrenimi özelinde öğrenenlerin psikolojik altyapısı kişilik özellikleri (*personality*) ve bireysel değişkenler (*individual differences-IDs*) adı altında sınıflandırılmıştır. Araştırmalarda bu değişkenler genellikle özyeterlik inancı (*self-efficacy*), dil başarısı (*language abilitys /aptitudes*), öğrenme ortamının olumlu etkisi (*various social*), güdülenme (*willingness*) ve dil yetkinlikleri (*perceived competence*), dil kaygısı gibi temel kavramlaştırmalarla ilişkilendirilmektedir (Dörnyei,2005).

Diğer yandan ilgili literatürde bu değişkenlerin dil öğrenimi sürecini değerlendirmede oldukça önemli olduğunun da altı sıklıkla çizilmektedir. Yabancı dil öğrenimi ve edinimi psikolojisi olarak adlandırılan bu alanın kuramsal ve uygulamaya dönük çalışmaları incelendiğinde genel olarak eğitmenlere, eğitim planlayıcılarına ve eğitim kurumlarına çok değerli verilerle donatıldığı görülmektedir. Bu bağlamda yabancı dil olarak Türkçenin öğreniminde de hedef kitlenin benzer özelliklerinin araştırılmaya değer olduğu düşüncesi sağduyuya uygun düşecektir. Özellikle eğitim-öğretimde verimliliğin artırılması anlamında

konunun ele alınması, hedef kitleye dönük beklentilerin arttırılması çalışmaları için de bir anlam ifade edeceği açıktır.

Bu çalışmada da yabancı dil öğrenme psikolojisi bağlamında öne çıkan anlam belirsizliğine karşı hoşgörü/hosgörüsüzlük ve okuduğunu anlama üst bilişsel farkındalık olgularının akademik başarıya etkisi Türkçenin yabancı dil olarak öğrenimi çerçevesinde araştırılmıştır. Seçilen örneklem üzerinde yapılan araştırmadan elde edilen veriler çok değişkenli istatistik yöntemleri ile çözümlenmiştir. Araştırmada Türkçenin öğreniminde hoşgörü kapasitesinin dil kaygısıyla ilgili olduğu ve başarıyı etkilediği ortaya konmuştur. Diğer yandan okuduğunu anlama üst bilişsel farkındalık kapasitesinin de öğrenme sürecinde öne çıktığı ve hedef kitle için kayda değer bir değişken olduğu görülmüştür.

1.2. Yabancı Dil Öğrenimi ve Bildirişimsel Etkinlikler

Dell Hymes, John Gumperz ve William Labov gibi araştırmacıların toplum dilbilim alanına kazandırdığı iletişimsel yeti kavramından yola çıkan uygulamalı dilbilim araştırmacıları bireyin dilsel-toplumsal etkileşimlerini ne şekilde gerçekleştirdiğini, söylemleri, söz edimlerini hangi süreçlerden geçerek gerçekleştirdiğini açıklama yoluna gitmişlerdir. Bu süreçte John Austin, John Searle gibi mantıkçı düşünürlerin konuşma eylemi (*speech-act*) yaklaşımı da değerlendirilmiş yabancı dil edinimi/öğrenimi etkinliklerinde edimbilimsel (*pragmatic*) boyutun gerekliliğine güçlü bir vurgu yapılmıştır (Richards and Rodgers, 2001:153, Savignon, 2002:2). Böylelikle alanla ilgili çalışmalarda öğrenme psikolojisi bağlamında davranışçı yaklaşıma tepki olarak bilişsel öğrenmeyi getiren eylem odaklı dil öğretimi yaklaşımı gündeme gelmiştir. Canale ve Swain; Halliday tarafından sınanmış olan dilin işlevleri yaklaşımını, metin ve söylem ekseninde değerlendirmiştir. Böylelikle, aşağıdaki dört farklı bileşenden oluşan dilsel yeti kavramından bahsetmek mümkün olabilmıştır (Savignon, 2002:1, Richards and Rodgers, 2001:160, Milanovic, 2002:6):

1. Dil bilimsel yeti, (*Dilin sözdizimsel yapılarını, seslerini çözümlenebilme yetisi*);
2. Toplum dilbilimsel yeti, (*dilin toplumsallık özelliği ile bütünleşen, sosyo-kültürel kuralları ve yargıları anlayabilme, ayırt edebilme yetisi*);
3. Söylemsel yeti (*sayısız durumlarda üretilen sosyal mesajlarla uygun şekilde etkileşime girebilmeyi içeren söylemin veya metnin bütünlüğüne göre anlamı yorumlayabilme yetisi*);
4. Stratejik yeti (*kişiler arası ifade farklılıklarını, ani gelişen olaylar karşısında sergilenen kişiye özgü, değişken tepkiler gibi sözlü-sözsüz iletişim stratejileri ile ilgili yeti*).

Tüm bu kuramsal gelişmeler uygulamalı dilbilim alanında faaliyet gösteren araştırmacılar üzerindeki etkisini göstermiş, araştırmacılar arasında iletişimsel sürecin etkililiğinin 'iletişimsel yetilerle' doğrudan ilgili olduğu varsayımı kabul görmüş, dolayısıyla artık kendi içinde tutarlı toplum dilbilimi ve edimbilimi de kapsayan bir 'iletişimsel yaklaşım' modelinden söz edilmesi gerektiği vurgulanmıştır (Canale And Swain, 1980:29-31). Buna göre yabancı dil öğrenen bir bireyin dil becerilerinden ve yeterliklerinden bahsedildiğinde, sözcelerin yorumlanması, konuşanların söz eylemlerini nasıl kullanıp anladıkları, tümce

yapılarının konuşan ve dinleyen arasındaki ilişkiden nasıl etkilendiği gibi bildirişimsel etkinlikler de değerlendirilme kapsamına girmiştir.

Öte yandan, yabancı dil öğretiminde temel amaç, bireyin öğrenmiş olduğu dili belli bağlamlarda etkili bir iletişim aracı olarak kullanabilmek olmalıdır. Bunun sağlanmasında dil bilgisi yanında o dilin kültürel unsurlarının da edindirilmesi çağcıl yaklaşımlar için vazgeçilmez değerdedir. Nitekim Avrupa Konseyi'nin önderlik ettiği araştırmalarda da yetkin bir dil öğretimi programı yapılandırmasında edimbilimsel altyapıya yer verilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Yine konseyin öneriler çerçevesi çalışmalarında, yabancı dili öğrenecek adayın öncelikle hedef dilin kültüründe bildirişimsel etkinliklerde bulunacak sosyal bir aktör ve bir birey olması gerektiğine işaret edilmektedir (AOÖÇ, 2013:142). Bu doğrultuda, dili öğrenen adaydan, belli bağlamlarda, değişen şartlara uygun stratejiler geliştirebilmesi beklenmektedir. Yine aynı çerçevede söz konusu etkinliklerin sınıf içi uygulamalarda ve sosyal ortamlarda karşılık bulabilmesinde öğrenci odaklı psikolojik alt yapıya göndermede bulunan belirsizlik hoşgörüsü/hoşgörüsüzlüğü ve okuma stratejisi gibi özellikler ön plana çıkmaktadır. Bu anlamda özellikle iletişimsel becerilerin sergilenmesinde etkili olan bu özelliklerin akademik başarının geliştirilmesindeki yerini Türkçenin yabancı dil olarak öğrenimi bağlamında irdelemek ilgili alan çalışmalarına ışık tutmak adına yerinde bir yaklaşım olacaktır.

1.4. Yabancı Dil Öğreniminde Belirsizlik Hoşgörüsü ve Okuduğunu Anlama Üst Bilişsel Farkındalık

Belirsizlik hoşgörüsü kavramı yabancı dil öğrenen bireyin bir başka bireyle girdiği bildirişimsel etkinliklerde gösterdiği tepkiye göndermede bulunur (Ely, 1989; Ehrman ve Oxford, 1989). Birey özellikle sınıf içi etkinliklerde sergilediği dil performansına dair kendi değerlendirmesini yapar ve anlam belirsizliği yaşadığı durumlarda kaygılanır (Ehrman ve Oxford, 1990). Dil öğrenimindeki performans, üretim ve algı anlamında iki yönlü olarak değerlendirilir. Öğrenci merkezli üretim sürecinde (*output*) öğrenci kendi ürettiği bir yazılı anlatımı ya da dil bileşenlerine yönelik bildirişimsel etkinliklerin kalitesini (*communicativ competence*) değerlendirebilmektedir. Diğer yandan aynı öğrenci, sınıf arkadaşlarından, ders materyallerinden ya da eğitimciden gelen verileri algılama sürecinde (*input*) de bazı anlam belirsizlikleri yaşayabilmektedir. Bu belirsizliklerin öğrenen birey üzerinde ne ölçüde etki yarattığı ve bu etkinin öğrenme kalitesi üzerinde nasıl bir sonuca neden olduğu konusu yabancı dil öğrenme psikolojisi alanının çalışmalarında ön plana çıkmaktadır. Yabancı dil öğrenim sürecinde yaşanan kaygının etkileri üzerine yapılan araştırmalarda (Gardner, Moorcroft ve Macintyre,1987; Cheng, Horwitz &Schallert,1999) yabancı dil öğrenimi kaygısının diğer kaygı türlerinden farklı olduğu ve öğrencilerde olumsuz değerlendirilme korkusunun geliştiği, bu durumun da bireyin öğrenim sürecini olumsuz yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Okuma anlama etkinlikleri de, yabancı dil öğrenme sürecinde etkili olan bir diğer psikolojik faktör olarak değerlendirilmektedir. Genel anlamda okuduğunu anlama, bireyin yaratıcılığında ve üretkenliğinde rol oynayan en temel bilişsel etkinliklerdendir. Bu bilişsel çaba sonucunda zihinsel gelişimini yeniden yapılandırma imkânı bulan birey, aynı zamanda öğrenmeyi öğrenmiş, bilgiyi üretime dönüştürecek konuma gelmiş sayılmaktadır. Vygotsky'e göre (1986) tüm öğrenmelerde olduğu gibi okuduğunu anlamada da sosyal etkileşimlerin, bireyler arası öğrenmelerin büyük katkısı vardır. Yine Vygotsky'e göre, okuduğunu anlamada, öğrencilerin düşük okuma becerisinden üst okuma becerisi düzeyine ulaşmalarında sosyal etkileşimlere gereksinim vardır. Çünkü öğrenciler sosyal etkileşimler yoluyla akranlarından veya öğretmenlerinden öğrenirler. Grup etkileşimi sayesinde öğrencilerin okuduklarına ilişkin analiz - sentez yapma, değerlendirme gibi daha üst düzey düşünme becerilerini sadece bilgiye dayalı kavrama becerisinden daha çok kullandıklarına inanılmaktadır (Boyan, 2002: 14). Alanda yapılan araştırmalarda (Anderson, 2002; Cohen, 2003; Santana 2003) üst bilişsel farkındalığın öğrenci başarısına etkisi olduğu öne sürülmektedir. Oxford (1990), söz konusu stratejilerin öğrenme sürecinde gösterilen bilişsellik ve farkındalık tepkileri ile ilgili olduğunu belirtirken, O'Malley ve Chamot (1990), öğrencinin bu süreçte görevler, düzenleme, öz denetleme ve öz değerlendirme eylemlerine de odaklandığını vurgulamaktadır.

Okuma stratejilerinin bilinçli olarak kullanılması olgusu üst bilişsel stratejilerle ilgilidir. Bu stratejiler birey kendisiyle ilgili bir takım düzenlemelere başvurur. Birey okuma öncesi, sırası ve sonrasında bilinçli olarak bazı stratejiler kullanır ve kendi okuma sürecine dair bir farkındalık yaratır. Bu süreçte "Öğrencinin okuma sürecini takip etmesi (*monitoring*), okuma amacıyla ilgili anlamayı gerçekleştirebilme düzeyi açısından kendini değerlendirmesi (*self-evaluation*) ve bu doğrultuda okuma sürecini düzenlemesi (*regulation*), onun üst bilişsel farkındalığının bir göstergesidir" (Çöğmen ve Saracoğlu,2010:92).

Konuyla ilgili araştırmalarda bilişsel farkındalık becerilerinin çeşitli derslerde; okuduğunu anlama ve yazmayı geliştirdiği (Weir, 1998), başarıyı artırdığı (Taraban, Rynearson ve Kerr,2000), kalıcılığı artırdığı (Gümüş, 1997), işbirliği ile uygulandığında sosyal becerileri ve iletişimi artırdığı (Mavarech, 1999), küçük yaşlarda başlayıp soyut düşünme dönemine geçişle daha iyi öğrenildiği (Flavell, Green, Flavell ve Lin, 1999) ve her yaşta öğrenilebileceği (Takahashi ve Overton,1996), motivasyon (Demir-Gülşen, 2000)- dikkat (Joseph, 2003)- tutum (Flavell, 2001) gibi kendini kontrol becerilerini geliştirdiği, bilgiyi elde etme yolunu geliştirme ve kullanmayı sağladığı (Ciardiello, 1998), bireyin düşünme ve öğrenmesini izlemesi ve geliştirmesini sağladığı (Kuhn, 2000) ve problem çözme becerilerini geliştirdiği (Fortunato ve Hecht, 1991) yönünde bulgular elde edilmiştir (Akt.Gelen,2004:4).

Bu verilerden ilgili kavramlaştırmaların yabancı dil öğrenimi psikolojisi merkezli araştırmalara katkı sağladığı düşünülebilir. Benzer şekilde başarı faktörünü belirleyen bir değişken olarak belirsizlik hoşgörüsü düzeyi ve okuduğunu anlama üst bilişsel farkındalık kapasitesinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerde de araştırılmasının Türkçe ile ilgili yapılan araştırmalara ışık tutacağı ön görülebilir. Bu amaçla, bu çalışmada da Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi (KTMÜ), Yabancı Diller Yüksek Okulu (YDYO) Türkçe hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil başarıları, adı geçen faktörlere odaklanılarak araştırılmıştır.

2. YÖNTEM

2.1. Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Belirsizlik Hoşgörülerini ve Okuduğunu Anlama Üst Bilişsel Farkındalık Düzeyleri

Belirsizlik hoşgörüsü ve okuduğunu anlama üst bilişsel farkındalık düzeyleri yabancı dil öğrenimi sürecinde önemli faktörler olarak değerlendirilmekte ve alan araştırmalarında yerini almaktadır. Iliustre (2011), tarafından Filipinli kolej öğrencilerinin üst bilişsel farkındalık düzeylerinin okuduğunu anlama başarısına etkisi çoklu doğrusal regresyon analizi yardımıyla araştırılmıştır. Araştırmada öğrencilerde problem çözme stratejisinin ve genel okuma stratejisinin ön plana çıktığı ve bu bileşenlerle okuma becerisi arasında pozitif yönlü korelasyon ($r=0,71$, $p<0,05$; $r=0,65$, $p<0,05$) olduğu belirlenmiştir (s.36). Kanmaz (2012), öğrencilerde okuduğunu anlama stratejisi kullanımının okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisini deneysel araştırma modeli (ön test-son test kontrol gruplu) yardımıyla araştırmıştır. Ateş (2013:266), üniversite öğrencilerinin okuma stratejileri üst bilişsel farkındalık düzeylerini İnönü Üniversitesi örneğinde eğitim tercihleri ve cinsiyet değişkenleri bağlamında ilişki tarama modeli aracılığıyla incelemiştir. Erten ve Topkaya (2009), İngilizce hazırlık öğrenimi gören bir grup Türk üniversiteli öğrencinin belirsizlik hoşgörüsü düzeyini cinsiyet değişkenini de dikkate alarak araştırmıştır. Araştırmada öğrencilerin okuma becerilerindeki yeterliliklerdeki anlamlı farklılıklar varyans analizi (ANOVA) yöntemiyle belirlenmiştir. Ayrıca, söz konusu beceriler, dil düzeyleri de dikkate alınarak belirsizlik hoşgörüsü düzeyleri ile ilişkilendirilmiştir. Buna göre, dil yeterliği ile belirsizlik hoşgörüsü arasında negatif yönlü ($n=170$, $r= -2,46$, $p<0,01$) bir korelasyon tespit edilmiştir. Keshavarz ve Assar (2009), yabancı dil öğrenenlerde okuduğunu anlama üst bilişsel farkındalığı ile anlam belirsizliğine karşı hoşgörü düzeylerinin akademik başarıya etkisini tek yönlü varyans analizi /ANOVA (*Post-Hoc Comparisons ANOVA*) yardımıyla araştırmışlardır. Araştırmada yabancı dil öğrencilerinin okuma stratejilerinin ve belirsizlik hoşgörülerinin başarı bağımsız değişkeni için istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulgulanmıştır.

Bu çalışmada da öncelikle Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde okuduğunu anlama başarısını etkileyen bir faktör olarak öğrencilerin belirsizlik hoşgörülerinin ve üst bilişsel farkındalık düzeylerinin belirlenmesine çalışılmıştır. Araştırmanın verileri; Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksek Okulu Türkçe hazırlık sınıfı öğrencilerine uygulanan anketler yardımıyla toplanmıştır. Anketlerde, alan çalışmalarında sıklıkla kullanılan ölçeklere yer verilmiştir. Öğrencilerin hoşgörü düzeylerine yönelik veriler; Ely (1995) tarafından geliştirilen İkinci Yabancı Dil Belirsizlik Hoşgörüsü Ölçeği (SLTAS), okuma stratejilerine yönelik veriler ise Mokhtari ve Reichard tarafından geliştirilen (2002) Okuma Stratejileri Üst Bilişsel Farkındalık Envanteri (MARSI) aracılığıyla elde edilmiştir. Bu süreçte aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğrencilerin yabancı dil belirsizlik hoşgörüsü durumu ne düzeydedir?
2. Öğrencilerin okuma stratejileri üst bilişsel farkındalık durumu ne düzeydedir?
3. Öğrencilerin yabancı dil belirsizlik hoşgörüsü düzeyleri ile akademik başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma düzeyleri ile akademik başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırmadan elde edilen verilerin genel değerlendirmeleri, değişkenler arası ilişkiler betimleyici istatistikler yardımıyla ortaya konmuştur. Diğer yandan öğrencilerin araştırma anketinde verilen yargılara katılma ya da katılmama yönünde belirttikleri görüşlerdeki anlamlı farklılıkların araştırılmasında bağımsız iki örnek t testi (*Independent Samples Test*) ve tek örneklem “t” testleri kullanılmıştır. Bununla birlikte başarı bağımlı değişkeninin hoşgörü ve okuma stratejisi bağımsız değişkenlerine göre farklılıkların araştırılmasında da tek yönlü varyans analizinden /ANOVA(*Post-Hoc Comparisons ANOVA*) yararlanılmıştır.

2.2. Anakütle ve Örneklem

1995 yılında Kırgızistan ve Türkiye arasında yapılan bir anlaşmayla özel statülü devlet üniversitesi olarak kurulan Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi'nde; İ.İ.B.F, Mühendislik, Ziraat, Veterinerlik, Fen, Edebiyat, İletişim, İlahiyat ve Güzel Sanatlar olmak üzere 9 fakülte ve dört yıllık Turizm ve Otel İşletmeciliği, Yabancı Diller, Beden Eğitimi ve Spor, Konservatuar ve iki yıllık bir Meslek Yüksekokulu olmak üzere toplam 5 yüksekokulla ve lisansüstü eğitim veren Sosyal Bilimler ve Fen Bilimleri Enstitüleri'yle yaklaşık 4651 öğrenciye eğitim öğretim hizmeti verilmektedir. İçinde bulunduğumuz 2014-2015 eğitim ve öğretim yılında Türkçe hazırlık sınıfına kayıtlı olarak toplam 1021 öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrenciler araştırmanın anakütlesini oluşturmaktadır. Kırgız öğrencilerle birlikte toplam 17 farklı ülkeden gelen toplam 216 yabancı uyruklu öğrenci, hazırlık sınıflarında Türkçe öğrenmektedir. Buradaki anakütle sınırlı anakütle olup, eldeki bireysel imkânlar çerçevesinde basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle 578 öğrenciye ulaşılarak yüz yüze görüşmek suretiyle anket uygulanmıştır. Anakütlenin %56,6'sını oluşturan örnek hacminin hem anakütleyi temsil yeteneği bakımından hem de yapılan istatistiksel testlerin güvenilirliği bakımından yeterli olduğu düşünülmektedir.

2.3. Araştırmada Kullanılan Anketin Geçerliliği ve Güvenilirliği

Çalışmada, çok kültürlü bir ortamda eğitim gören KTMÜ, YDYO Türkçe hazırlık sınıfı öğrencilerinin belirsizlik hoşgörü düzeylerinin ve üst bilişsel farkındalıklarının okuduğunu anlama başarısına etkisi araştırılmıştır. Bu amaçla 578 hazırlık sınıfı öğrencisine demografik soruları da içeren ve Ely (1995) tarafından geliştirilen İkinci Yabancı Dil Belirsizlik Hoşgörüsü Ölçeği (SLTAS) ve Mokhtari ve Reichard tarafından geliştirilen (2002) Okuma Stratejileri Üst Bilişsel Farkındalık Envanteri'ni (MARSİ) temel alan anketler uygulanmış, elde edilen veriler çok değişkenli istatistiksel teknikler yardımıyla çözümlenmiştir. Öğrenciler, SLTAS ölçeğine verdikleri cevaplardan en az 12 puan, en çok 48 puan alabilmişlerdir.

Okuma Stratejileri Üst Bilişsel Farkındalık Envanteri'nin Türkçe versiyonunun geçerlik ve güvenilirliği Öztürk (2012) tarafından hesaplanmış ve Cronbach Alfa katsayısı: 0,96 olarak tespit edilmiştir. Araştırmada sorulan sorulara (10 demografik, 30 ölçek sorusu) verilen cevapların güvenilirliğiyle ilgili olarak da, anketin içsel tutarlılığını ölçebilmek amacıyla yine Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmış ve söz konusu katsayı 0,826 olarak bulunmuştur. Katsayı bu haliyle oldukça yüksek derecede güvenilir bir ölçeğin kullanıldığını ve anketin içsel tutarlılığının sağlandığını ifade etmektedir. Güvenilirlik analizinde anket sonuçlarının toplanabilirlik varsayımının sağlanıp sağlanmadığı Tukey eklenebilirlik testiyle ve anket sorularına verilen cevapların homojen gruplar oluşturup oluşturmadığı iki yönlü varyans analiziyle, ölçeğe verilen cevaplar sıralama skorları olarak verildiğinde de birey ve soru farklılıklarının tutarlılık analizi Friedman Ki-Kare testi (*Friedman Chi-square test*) ile araştırılmaktadır (Kalaycı, 2010:404). Bu araştırmada da, anket verileri için her iki test (*Hotelling T²*) hesaplanmış ve 0,001'den küçük önem seviyelerinde ($f_{hesap}=1932,98$, $p=0,000$ ve $T_{hesap}=1938,16$, $p=0,000$) sıfır hipotez reddedilerek, toplanabilirlik varsayımının sağlandığı ve sorulara verilen cevapların birbirine göre farklı olduğu bu yolla da hesaplanan güvenilirlik katsayısının istatistiksel olarak da geçerli ve güvenilir olduğu anlaşılmıştır. Bununla birlikte İkinci Yabancı Dil Belirsizlik Hoşgörüsü Ölçeği'ne verilen cevaplar sıralama skorları olarak verildiğinden birey ve soru farklılıklarının tutarlılık analizi Friedman Ki-Kare testi ile yapılmış, $p=0,000$ anlamlılık düzeyinde ölçeğin ($f_{hesap}=769,874$) güvenilir ve geçerli olduğu anlaşılmıştır.

3. BULGULAR VE YORUMLAR

3.1. Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Genel Özellikleri

Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik görünüşleri aşağıdaki gibi olmuştur. Genel olarak yaş aralığı 17-20 (%95,7) olan öğrencilerin cinsiyet dağılımı kadın %66,8, erkek %33,2'dir. Uyruk dağılımı, Kırgız % 92,9; diğer ülke vatandaşı %5,5; bölüm dağılımları, sözel (%45) sayısal-eşit ağırlıklı % 41,5 ve yeteneğe dayalı % 11,2'dir. Ankette öğrencilere, kitap okuma alışkanlıklarına dair sorular sorulmuştur. Buna göre dağılım şöyle olmuştur: (aylık): 1 kitap % 26,6; 2 kitap %46; 3 ve daha fazla kitap %22,3; hiç okumayan %4,3. Anketin demografik veriler bölümünde yer alan bu sorular dışında ayrıca öğrencilere yeterince kitap okuyup okumadıklarına dair sorular da sorulmuştur. Buna göre sonuçlar şu şekilde çıkmıştır: Yeterli kitap okuduğunu belirten öğrenci oranı % 54,3; okumadığını ifade eden ise %44,3. Okuma ortamının yeterliliğine dair sorulan sorulara öğrencilerin verdiği cevaplar % 78,2 oranında 'evet'; %20,1 oranında ise 'hayır' şeklindedir. "Kütüphaneden ne sıklıkla yararlanıyorsunuz?" sorusuna verilen cevaplar ise %20,2 'sıklıkla', %48,3 'ara sıra' ve %28 'çok az' olarak tespit edilmiştir. Bu verilerden öğrencilerin okuma alışkanlığına sahip oldukları ve bu alışkanlıklarını devam ettirebilecekleri bir öğrenme ortamının bulunduğu anlaşılmaktadır. Yine ankette öğrencilerden okuma anlama sınavlarından ve ara sınavlardan aldıkları puanları belirtmeleri istenmiştir. Buna göre okuma becerisine yönelik puanlarını

eksiksiz olarak ankete yazan 573 öğrenciden (%99,1) 372'sinin (%64,4) başarılı, 201'inin (%34,8) başarısız olduğu görülmüştür. Bununla birlikte öğrencilerin genel sınavlardan aldıkları puanların ortalamalarına göre başarı oranları; %80,3 'başarılı', %19,2 'başarısız' olarak tespit edilmiştir.

3.2. Öğrencilerin Anlam Belirsizliğine Karşı Hoşgörü Düzeyleri

Araştırmaya katılan öğrencilerin anlam belirsizliğine karşı hoşgörü düzeyleri araştırmada odaklanılan sorular çerçevesinde belirlenmeye çalışılmıştır. Farklı bağlamlarda sorulara cevap aranmıştır. Verilerin toplanmasında Ely (1995) tarafından geliştirilen ve alanda sık kullanılan İkinci Yabancı Dil Anlam Belirsizliğine Karşı Hoşgörü Ölçeği'nden (SLTAS) yararlanılmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 12; en yüksek puan ise 48'dir. Ölçekte hesaplama bütün ifadeler için (toplam 12 olumsuz görüş bildiren ifade) öğrenciler tarafından işaretlenen puanların ("Tamamen Katılıyorum" = 4 puan, "Katılıyorum" = 3 puan, "Kararsızım" = 0 puan, "Katılmıyorum" = 2 puan ve "Hiç Katılmıyorum" = 1 puan olacak şekilde hesaplanmasıyla belirlenmektedir (Ely,1995). Daha sonra veriler; 12'den 48'e uzanan sayısal aralıkta "Anlam belirsizliğine karşı daha hoşgörülü/12 puan" ve "Anlam belirsizliğine karşı daha az hoşgörülü/48 puan" şeklinde yorumlanmak suretiyle değerlendirilmektedir.

Bununla birlikte araştırmada kullanılan ölçek 5'li likert özellikte yapılandırılmış, böylelikle ölçeğin skor özelliğine likert tipli ölçüm aracı özelliği de kazandırılmıştır. Bu uygulamaya ölçeğin kullanıldığı benzer araştırmalarda da rastlanmıştır (Erten ve Topkaya, 2009:35). Ölçeğin likert tipli haliyle elde edilen görüş ve tutumlar hipotez testlerinde yaygın olarak kullanılan ANOVA analizi yapılmasına imkân tanımaktadır. Dolayısıyla araştırmada kullanılan ölçek demografik özellikler eklenerek "Yabancı Dil Öğrenenlerde Anlam Belirsizliğine Karşı Hoşgörü Düzeyi Anketi" (SLTAS) elde edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin skor dağılımları betimleyici istatistikler ve histogram grafiği ile incelenmiştir. Buna göre en düşük puan 8, en yüksek puan ise 46 olarak tespit edilmiştir. Genel ortalama ise 25,55 olarak bulunmuştur. Buradan genel hoşgörü düzeyinin orta değerde olduğu anlaşılmaktadır. Histogram grafiği dağılımında dikkati çeken unsur, öğrencilerin skor değerlerinin en düşük 14 puan ile en yüksek 40 puan arasında belirginleşmeleridir. Bu değerler öğrenci skorlarının 14 ilâ 40 puan arasında yoğunlaştığını göstermektedir. Ancak bu veriler skor değerlerinin dağılımı hakkında detaylı bir bilgi vermemektedir. Dolayısıyla skor dağılımlarının belli düzeyler ölçüt alınarak daha hassas bir dağılımının elde edilmesi ön görülmüş, bu amaçla kategorik skor değerleri oluşturulmuştur (Tablo 1). Buna göre 9-18 (yüksek hoşgörü-düşük kaygı), 19-28 (orta hoşgörü-orta kaygı), 29-38 (düşük hoşgörü-yüksek kaygı) ve 39-48 (çok düşük hoşgörü-çok yüksek kaygı), şeklinde dört farklı kategori oluşturulmuştur. Skor aralığına göre dağılım incelendiğinde öğrencilerin %58,7 oranında 19-28 puan aralığında (orta düzey hoşgörü-orta kaygı), %29,6 oranında ise 29-38 puan aralığında (düşük düzey hoşgörü-yüksek kaygı) yer aldığı görülmüştür.

Tablo 1. Öğrencilerin Anlam Belirsizliğine Karşı Hoşgörü Düzeyleri

Hoşgörü Düzeyi		Frekans	Yüzdeler	Geçerli Yüzde	Kümülatif Ort.
Geçerli	Çok Düşük	7	1,2	1,2	1,2
	Düşük	171	29,6	29,8	31,1
	Orta	339	58,7	59,2	90,2
	Yüksek	56	9,7	9,8	100,0
	Toplam	573	99,1	100,0	
Kayıp Veri		5	0,9		
Genel Toplam		578	100,0		

Araştırmaya katılan öğrencilerin ayrıntılı skor dağılımları cinsiyet değişkenine göre çapraz tablo analizi (*Crosstabulation*) yardımıyla yeniden incelenmiş kız öğrencilerin %57,6'sının ve erkek öğrencilerin %62,4'ünün 19-28 puan aralığında (orta düzey); erkek öğrencilerin %23,8'inin ve kız öğrencilerin %32,8'nin 29-38 (düşük düzey) puan aralığında olduğu görülmüştür (Tablo: 2). Ölçekten alınan skor (puan) yükseldikçe anlam belirsizliğine karşı hoşgörü düşmekte dolayısıyla öğrencide bir "kaygı durumu" gözlemlenmektedir. Buna göre kız ve erkek öğrencilerin skor ortalamalarının orta düzeyde hoşgörü / orta kaygı olduğu ve skor oranlarını itibariyle erkek öğrencilerin ağırlıklı olduğu söylenebilir. Bununla beraber yine 29-38 (düşük düzey hoşgörü- yüksek kaygı) puan aralığında kız öğrencilerin oranı %32,8 olduğundan hoşgörü düzeyleri erkek öğrencilere göre (%23,8) ağırlıklı olarak görece daha yüksek çıkmıştır. Bu da kız öğrencilerin hoşgörüsünün daha düşük olduğu ve daha fazla kaygı yaşadıkları anlamına gelmektedir. Bu düzey farklılığı akademik başarı dağılımlarına da farklı yansımaktadır. Betimleyici istatistiklere göre başarı bazında kız öğrencilerin oranı %89,6 iken erkek öğrencilerin %62,8; okuma başarısında ise kız öğrencilerin %71,8 iken erkek öğrencilerin %51,1'dir. Bu oranlara genel olarak bakıldığında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre anlam belirsizliğine karşı daha az hoşgörülü oldukları, bildirişimsel etkileşimlerdeki sorunlar karşısında erkek öğrencilere göre daha fazla kaygı yaşadıkları ancak erkeklere göre daha iyi bir akademik başarı sergiledikleri anlaşılmaktadır.

Tablo:2. Cinsiyet Değişkenine Göre Anlam Belirsizliğine Karşı Hoşgörü Düzeyleri

Hoşgörü Düzeyi / Kaygı Düzeyi		Cinsiyet		Toplam	
		Kadın	Erkek		
Tolerans Düzeyleri	Çok Yüksek Kaygı	Değer	5	2	7
		39-48	%1,3	%1,1	%1,2
	Yüksek Kaygı	Değer	126	45	171
		29-38	%32,8	%23,8	%29,8
	Orta Kaygı	Değer	221	118	339
		19-28	%57,6	%62,4	%59,2
Düşük Kaygı	Değer	32	24	56	
	9-18	%8,3	%12,7	%9,8	
Toplam		Değer	384	189	573
			%100,0	%100,0	%100,0

3.3. Okuma Anlama Sınavı Başarı Kriterine Göre Öğrencilerin Belirsizlik Hoşgörüsü Görüşleri

Üniversitede uygulanan hazırlık programı eğitim öğretim yönetmeliğine göre, not ortalaması 70'ten az olan öğrenciler başarısız sayılmaktadır. Okuma anlama becerisinde ise en düşük puan 17, en yüksek puan 25'tir. Ankete katılan öğrencilerin genel başarı not ortalaması 78,47'dir. Bu genel anlamda iyi bir ortalama olarak değerlendirilebilir. Ancak okuma anlama not ortalaması 17,75'tir ve bu değer en düşük seviye olan 17 puana göre çok yüksek değildir. Okuma anlama sınavlarından alınan puanlara göre başarılı ve başarısız olarak yorumlanan öğrencilerin anlam belirsizliğine karşı hoşgörü düzeyleriyle ilgili görüşleri arasındaki farkları belirleyebilmek için ortalaması 17'nin altında olan öğrenciler "0", ortalaması 17 ve üzerinde olan öğrenciler "1" olarak kodlanarak iki sonuçlu kategorik başarı değişkeni oluşturulmuştur. Anlam belirsizliğine karşı hoşgörü gösterme bağımsız değişkeninin okuma anlama başarısı bağımlı değişkeni ile ilgisi parametrik hipotez testlerinden bağımsız iki örnek t testi (*Independent Samples Test*) ile araştırılmıştır. Bağımsız iki örnek t testi iki farklı örneklem grubunun ortalamalarını karşılaştırmada kullanılmaktadır (Kalaycı,2010:74). Araştırmada da öğrencilerin belirsizlik hoşgörüsü özelliklerinin okuma başarıları ile nasıl bir ilgisi olduğu kategorik başarı ölçütü temel alınarak bağımsız iki örnek t testi ile araştırılmıştır. Öğrenci görüşlerinin alınmasında 5'li likert özellikli SLTAS kullanılmıştır. Ölçekteki veriler bütün ifadelerin "Tamamen Katılıyorum" = 5, "Katılıyorum" = 4, "Kararsızım" = 3, "Katılmıyorum" = 2 ve "Hiç Katılmıyorum" = 1 olacak şekilde işaretlenmesiyle toplanmıştır. Oluşturulan 5'li likert ölçekte 3 puan, en ortada yer alan "kararsız" seçeneği olarak tanımlanmıştır. Buna göre "3" ün üstünde olan ortalamalar görüşlere katılmayı, altında olanlar ise katılmamayı ifade etmektedir. Elde edilen sonuçlar tablo 3'te görülmektedir.

Tablo: 3. Okuma Anlama Başarı Kriterine Göre Anlam Belirsizliği Hoşgörüsü Ortalamaları

Maddeler	Okuma Başarı	N	Ort.	Std. Sapma	Anlam
m1	Başarılı	369	2,84	1,189	0,866
	Başarısız	200	2,86	1,175	0,865
m2	Başarısız	372	2,74	1,407	0,235
	Başarısız	200	2,88	1,313	0,225
m3	Başarılı	370	3,60	1,230	0,025
	Başarısız	198	3,36	1,170	0,023
m4	Başarılı	372	2,88	1,223	0,309
	Başarısız	199	2,99	1,185	0,304
m5	Başarılı	370	3,30	1,205	0,058
	Başarısız	198	3,10	1,209	0,059
m6	Başarılı	372	2,88	1,179	0,335
	Başarısız	200	2,99	1,205	0,338
m7	Başarılı	372	2,81	1,197	0,197
	Başarısız	201	2,95	1,213	0,199
m8	Başarılı	371	3,57	1,262	0,000
	Başarısız	198	3,17	1,317	0,000
m9	Başarılı	372	2,04	1,119	0,018
	Başarısız	200	2,28	1,143	0,019
m10	Başarılı	372	3,85	1,051	0,156
	Başarısız	200	3,72	1,018	0,152
m11	Başarılı	371	2,91	1,272	0,555
	Başarısız	199	2,84	1,168	0,545
m12	Başarılı	369	2,89	1,187	0,377
	Başarısız	197	2,98	1,120	0,866

Ankete katılan öğrencilerin başarı kriterine göre anlam belirsizliğine karşı hoşgörü düzeyleri bağımsız iki örnek t testi (varyans analizi) ile incelenmiş ve 1.,11. ve 12. maddelere verilen cevapların tesadüfi olduğu, istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür. Bununla birlikte kalan tüm ifadelerde % 33,8'den küçük anlam düzeylerinde başarılı öğrencilerin ortalamaları ile başarısız öğrencilerin ortalamaları arasında farklılıklar tespit edilmiştir. En düşük ortalama, başarılı öğrencilerin "Öğretmenin benim bilmediğim bir Türkçe kelimeyi kullanması benim canımı sıkıyor." (madde 9) ifadesine katılmama yönündeki görüşlerinden elde edilmiştir. Yine ölçekte yer alan "Öğretmenin her dediğini anlayamamam beni rahatsız ediyor." (madde 2), (2,74); "Bazen tamamen bir Türkçe gramer konusunu anlayamamam sinir edici." (madde 4), (2,88); "Tamamen anlaşılması vakit alan Türkçe bir parça okumaktan hoşlanmıyorum."(madde 6), (2,88); "Türkçe grameri çalışmama rağmen bazı konuların konuşma ve yazıda kullanılmasının zor olması canımı sıkıyor." (madde 7), (2,81) ve

“Öğretmenin benim bilmediğim bir Türkçe kelimeyi kullanması benim canımı sıkıyor.” (*madde 9*), (2,04) ifadelerine en düşük katılım ortalamaları başarılı öğrencilerden gelmiştir. Bununla birlikte “Türkçe kompozisyon yazarken düşüncelerimi tam ifade edememeyi hiç sevmiyorum.” (*madde 3*), “Türkçe telâffuzumun pek doğru olmaması hissini sevmiyorum.” (*madde 5*), “Türkçe bir şey yazarken istediğim şeyi anlatamamayı sevmiyorum.” (*madde 8*) ve “Türkçe konuşurken düşüncelerimi net bir şekilde anlatamazsam rahatsız oluyorum.” (*madde 10*) ifadelerine düşük ortalama farklarıyla cevaplar vermişlerdir. Aynı zamanda bu maddeler için her iki gruptan öğrencilerin “3” ten büyük, “4”ten küçük ortalamalarla katılım yönlü görüş bildirdikleri de görülmektedir. Maddelerin alt boyutlarında yer alan beceri düzlemlerinde her iki öğrenci grubu da kaygı yaşamaktadır. Özellikle madde 10’daki konuşma becerisine dönük yaşanan kaygı en yüksek düzeydedir. Başarısız öğrenciler en düşük ortalama ile “Öğretmenin benim bilmediğim bir Türkçe kelimeyi kullanması benim canımı sıkıyor.” (*madde 9*), (2,28) ifadesine katılmama yönünde görüş bildirmişlerdir. Bunu sırasıyla “Öğretmenin her dediğini anlayamamam beni rahatsız ediyor.” (*madde 2*), (2,88), “Bazen tamamen bir Türkçe gramer konusunu anlayamamam sinir edici.” (*madde 4*), (2,99); “Türkçe grameri çalışmama rağmen bazı konuların konuşma ve yazıda kullanılmasının zor olması canımı sıkıyor.” (*madde 7*), (2,95) ve “Tamamen anlaşılması vakit alan Türkçe bir parça okumaktan hoşlanmıyorum.” (*madde 6*), (2,99) ifadeleri izlemektedir. Başarısız öğrenciler kalan ifadelere “3” ten büyük ortalamalarla katılım yönlü görüş bildirmişlerdir.

Bu ölçekten alınan düşük ortalamaların, dil öğrenimi bakımından daha istendik, daha az sorunlu bir öğrenme psikolojisini yansıttığı düşünülmektedir. Nitekim araştırmada da başarılı öğrenciler, başarısız öğrencilere göre daha düşük ortalamalar sergilemişlerdir. Bu sonuçtan hareketle başarılı öğrencilerin söz dağarcığı kapasitesi, dinleme anlama becerisi, dil bileşenleri, okuma anlama becerisi, dil bileşenlerinin yazılı ifadelerde kullanılması gibi etkinlikleri gerçekleştirmede zorlanmadıkları düşünülebilir. Yine verilere göre başarılı öğrencilerin düşüncelerini yazılı ve sözlü olarak düzenleme ve ifade etme gibi bazı beceri düzlemlerinde başarısız öğrencilere göre daha çok anlam belirsizliği yaşadığı ve bundan dolayı da bir kaygı sürecine girdiği düşünülmektedir. Bu verilerden başarılı öğrencilerin genel anlamda yazma ve konuşma etkinliklerindeki kaygı düzeylerinin başarısız olanlara kıyasla daha yüksek olduğu (ya da başarısız öğrencilerin, başarılı öğrencilere kıyasla daha düşük düzeyde kaygı yaşadığı) sonucunun çıkarılması da mümkündür. Başarısız öğrenciler ise kelime dağarcığına hâkimiyet, dinleme anlama becerisinde yetkinlik, dil bileşenlerinin doğru kullanılması, okuma anlama becerisine yönelik etkinliklerde etkililik gibi kendilerinde bazı yetersizlikler olduğu düşüncesindedirler. Dolayısıyla sözü edilen beceri düzlemlerini ilgilendiren etkinliklerde kaygı yaşamaktadırlar. Başarısızlığın ve endişe hâlinin zaman içinde kalıcı eğilim göstermesi durumunda da öğrencilerde özgüven yetersizliği, sınıf içi yabancı dil kaygısı gibi olumsuz etmenler görülebilecektir.

Tüm bu verilerden yola çıkılarak dil becerilerinde sergilenen performansta kaygısal nitelikli unsurların akademik başarı üzerinde etkili olduğu hipotezi kabul edilebilir. Diğer yandan araştırmada özellikle skor oranı düşük olup önemli düzeyde bir kaygı yaşamayan (*anlam belirsizliğine karşı daha hoşgörülü*) öğrenci grubunun (anlam belirsizliği yaşamadığından ya da daha az yaşadığından) hedef dildeki temel beceri düzlemlerinde herhangi bir zorlanmayla

karşı karşıya olmadığı anlamı çıkarılacaktır. Zira ölçek maddelerinin hazırlanmasında sınıf içi etkinlikler sırasında yaşanan olumsuzluklar/başarısızlıklar karşısında meydana gelebilecek negatif duygu yoğunluğuna odaklanılmıştır. Bu noktada tamamen olumsuz ifadelerden oluşan ölçeğin psikometrik özelliği ön plana çıkmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerden skor oranı düşük olan grubun yabancı dil öğrenme psikolojisi bağlamında ele alınabilecek yapısal özelliklerinin ayrıca belirlenmesi durumunda başarı değişkeninin alacağı durum gözlemlenebilir. Öte yandan hoşgörü skor oranı yüksek olan öğrencilerin başarı beklentileri yüksek olan öğrencilerden (özyeterlik inancı, dil başarısı, öğrenme ortamının olumlu etkisi, güdülenme, dil yetkinlikleri gibi faktörler bağlamında) oluştuğu varsayılırsa yaşanan kaygı, dil öğrenimindeki akademik başarıyı olumlu yönde etkileyen bir faktör olarak değerlendirilebilir. Dolayısıyla SLTAS ölçeğinden elde edilen anlam belirsizliğine karşı hoşgörü puanlarının dil öğrenim sürecinde öğrenci aleyhine ya da lehine kolaylaştırıcı ya da engelleyici bir etki yaratmış olması beklenmelidir. Buna göre araştırmadan elde edilen verilerde anlam belirsizliğine karşı daha müsamahalı (en düşük puana sahip) öğrenci grubunun genel akademik başarısının yüksek olması olgusu kolaylaştırıcı kaygı ile açıklanabilir.

3.4. Öğrencilerin Okuma Stratejileri Üst Bilişsel Farkındalık Düzeyleri

Okuma stratejileri üst bilişsel farkındalık düzeylerinin belirlenmesi amacıyla öğrencilerin okuma eylemi sırasında kullandıkları stratejileri (okuma stratejilerini destekleme, problem çözme stratejisi ve genel okuma stratejileri) toplam 30 maddelik ölçek (MARSİ) yardımıyla belirtmeleri istenmiştir. Söz konusu maddeler uyarınca verilen cevaplar 1 “ Ben bunu asla ya da neredeyse hiç yapmam”; 2 “ Ben bunu nadiren yaparım”; 3 “ Ben bunu ara sıra yaparım”; 4 “Ben bunu genellikle yaparım”; 5 “Ben bunu daima ya da neredeyse her zaman yaparım” olacak şekilde 1 ve 5 arasında verilen puanlarla alınmıştır. Oluşturulan 5’li likert ölçekte 3 puan en ortada yer alan “kararsız” seçeneği olarak tanımlanmıştır. Öğrencilerin sorulara verdikleri cevapların ortalamaları hesaplanmış ve kararsız seçeneğine, yani ‘3 ortalama’ya göre farklılıkları tek örneklem “t” testiyle araştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar tablo 4’te görülmektedir.

Tablo:4. Okuma Stratejileri Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği Ortalamalarının Kararsız Seçeneğine Göre Dağılımları

Maddeler	Gözlem S.	Ortalama	Std. Sapma	Anlamlılık
m1	568	4,00	1,008	0,000
m2	566	3,24	1,167	0,000
m3	572	3,56	1,089	0,000
m4	577	3,69	1,282	0,000
m5	573	3,05	1,454	0,438
m6	572	3,35	1,114	0,000

m7	564	3,25	1,041	0,000
m8	567	4,30	0,880	0,000
m9	575	3,07	1,198	0,164
m10	566	3,35	1,157	0,000
m11	572	3,98	1,089	0,000
m12	574	3,59	1,257	0,000
m13	567	3,35	1,068	0,000
m14	569	3,30	1,239	0,000
m15	574	3,94	1,124	0,000
m16	576	4,39	0,824	0,000
m17	575	2,72	1,243	0,000
m18	575	3,30	1,056	0,000
m19	567	3,16	1,108	0,001
m20	570	3,53	1,054	0,000
m21	573	3,63	1,148	0,000
m22	571	2,75	1,250	0,000
m23	568	3,48	0,994	0,000
m24	567	3,47	0,965	0,000
m25	565	3,42	1,008	0,000
m26	574	4,09	0,949	0,000
m27	573	3,98	1,036	0,000
m28	572	3,42	1,076	0,000
m29	575	3,82	1,095	0,000
m30	576	3,93	0,982	0,000

Tablo 4 incelendiğinde anlamlılık düzeyi (sig.) 0,438'den küçük önem seviyelerinde en yüksek ortalama değerinin 4,39 ile "Metin zor geldiğinde okuduğum şeye dikkatimi daha çok veririm" (*madde 16*) ifadesinin olduğu görülmektedir. Hemen ardından 4,30 ortalama ile "Okuduğumu anladığımdan emin olmak için yavaş ama dikkatli okurum" (*madde 8*) ifadesinin öne çıktığı tespit edilmiştir. Bu verilerden öğrencilerin okuma sırasında bu iki özelliğe çok dikkat ettikleri anlaşılmaktadır. Bununla birlikte öğrenciler iki madde (*madde 17 ve 22*) dışında kalan tüm ifadelerle görece 3'ten büyük ortalamalarla katılım yönlü görüş bildirmişlerdir. Problem çözme stratejisine yönelik "Metin zor geldiğinde okuduğumu anlamak için yüksek sesle okurum" (*madde 5*) ise kararsız düzeyde bir görüşü yansıtmaktadır. Yine 2,72 ortalama ile genel okuma stratejilerinden "Metni anlamam kolaylaşsın diye tablo, resim ve şekillerden faydalanırım." (*madde 17*) ve 2,75 ortalama ile "Ana bilgiyi belirlemek için kalın font ve yatık harf gibi yazımsal yardımlar kullanırım." (*madde 22*); ifadelerine en düşük ortalamalarla katılmama yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu verilerden de öğrencilerin metinleri okurken zorlandıklarında yüksek sesle tekrar okuma yapmadıkları ayrıca metin üzerinde anlaşılması zor olan hususları görselleştirmeye dönük tablo, resim ve şekiller oluşturma, fontları farklı karakter yazılarıyla belirginleştirme gibi destekleyici stratejileri uygulamadıkları anlaşılmaktadır. Bu stratejilerin uygulanmamasının temel nedeni daha önce bu konularda herhangi bir eğitim alınmamış olmasıdır. Diğer taraftan

araştırmaya katılan öğrencilerin okuma stratejilerini görece destekliyor olmaları da ülkenin genel eğitim sistemindeki uygulamalarla ilişkilendirilebilir. Kitap okuma alışkanlığının yaygın olduğu ülkede öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri orta öğretim sonunda istendik düzeyde gelişmektedir.

3.5. Öğrencilerin Hoşgörü Düzeylerinin ve Okuma Stratejilerinin Başarıya Etkisi

Hipotez testlerinde birden fazla grubun bağımsız değişken üzerindeki etkisi tek yönlü varyans (ANOVA) analizi ile yapılmaktadır. Gruplar arasında anlamlı farklılıkların tespit edilmesi halinde grup ortalamaları arasındaki farkın nereden kaynaklandığının anlaşılması için Post-Hoc testlerine ihtiyaç vardır (Gravetter ve Wallnau,2007:418-419;Kalaycı,2010:133-135). Bu çalışmada da; başarıyı etkileyen bir faktör olarak hoşgörü düzeyi ve okuma stratejilerini kullanma değişkenlerine odaklanılmış ve aşağıdaki hipotezler oluşturulmuştur:

H₁: Anlam belirsizliğine karşı hoşgörü skoru yüksek olan (daha az kaygı yaşayan) öğrencilerin akademik başarıları da yüksektir;

H₂: Okuma stratejileri skoru yüksek olan öğrencilerin akademik başarıları da yüksektir.

Bu hipotezlerin test edilmesi amacıyla da hoşgörü toplam skoru ve akademik başarı ile okuma stratejisi toplam skoru ve akademik başarı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir. Gruplar arası ortalamaların farklı olup olmadığı betimleyici istatistiklere bakılarak tespit edilmiştir. Varyansların anlamlı homojenlik gösterip göstermediği ANOVA ve çoklu karşılaştırma analizleriyle (*Multiple Comparisons*) test edilmiştir.

3.5.1. Anlam Belirsizliğine Karşı Hoşgörü Değişkeninin Okuma Başarısı Bağlı Değişkeni ile Karşılaştırılması

Araştırma verilerinin homojenlik gösterip göstermediği 'p' değerine (sig.) bakılarak söylenmektedir. Eğer bu değer 0,05'ten büyükse varyansların homojen olduğu kabul edilir (Kalaycı,2010:138). Araştırmada anlamlılık düzeyi (*Levene Statistic*) 0,05'ten büyük (0,791) bulunmuştur. Varyans analizinin temel varsayımı sağlandığı için verilerin homojen olduğu kabul edilmiştir. Hoşgörü skoru ve okuma başarısının arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi amacıyla p=0,98 ANOVA anlamlılık düzeyinde okuma anlama bağımlı değişkeninin çoklu karşılaştırma verileri incelenmiş ve gruplar arasındaki farklılığın detayları tespit edilmiştir. Tukey HSD testi verilerine göre anlam belirsizliğine karşı hoşgörü düzeyi yüksek olan öğrencilerin, düşük (p=0,059; standart sapma=0,801) ve çok düşük (p=0,260; std. sapma=1,036) olan öğrencilere göre daha başarılı olduğu tespit edilmiştir (Tablo 5).

Tablo:5. Hoşgörü Skoru ve Okuma Başarısı “Multiple Comparisons” Sonuçları

Multiple Comparisons							
Bağımlı Değişken: Okuma Başarısı							
	(I) tolerans	(J) tolerans	Farklar Ortalaması (I-J)	Std. Hata	Sig.	%95 Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Tukey HSD	Yüksek	Orta	1,889	0,806	0,090	-0,19	3,97
		Düşük	2,013	0,801	0,059	-0,05	4,08
		Çok düşük	1,896	1,036	0,260	-0,77	4,57
	Orta	Yüksek	-1,889	0,806	0,090	-3,97	0,19
		Düşük	0,124	0,294	0,975	-0,63	0,88
		Çok düşük	0,007	0,720	1,000	-1,85	1,86
	Düşük	Yüksek	-2,013	0,801	0,059	-4,08	0,05
		Orta	-0,124	0,294	0,975	-0,88	0,63
		Çok düşük	-0,116	0,714	0,998	-1,96	1,72
	Çok düşük	Yüksek	-1,896	1,036	0,260	-4,57	0,77
		Orta	-0,007	0,720	1,000	-1,86	1,85
		Düşük	0,116	0,714	0,998	-1,72	1,96

3.5.2. Anlam Belirsizliğine Karşı Hoşgörü Değişkeninin Genel Başarı Bağımlı Değişkeni ile Karşılaştırılması

Genel başarı için anlamlılık düzeyi (*Levene Statistic*) 0,05'ten büyük (0,885) bulunmuştur. Varyans analizinin temel varsayımı sağlandığı için verilerin homojen olduğu kabul edilmiştir. ANOVA anlamlılık seviyesi $p=0,267$ 'dir. Gruplar arasındaki farklılığın detayları Post-Hoc, Scheffe analiziyle incelenmiştir (Tablo 6). %29,9'dan küçük anlamlılık düzeyinde hoşgörü düzeyi yüksek olan öğrencilerin, hoşgörü düzeyi düşük (std. sapma=2,571) ve orta (std. sapma=2,555) düzeyde olan öğrencilere göre daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Bu verilere göre H_1 : “Anlam belirsizliğine karşı hoşgörü skoru yüksek olan (daha az kaygı yaşayan) öğrencilerin akademik başarısı da yüksektir” hipotezi kabul edilmiştir.

Tablo: 6. Hoşgörü Skoru ve Akademik Başarı "Multiple Comparisons" Sonuçları

Multiple Comparisons							
Bağımlı Değişken: Genel Başarı							
	(I) tolerans	(J) tolerans	Farklar Ortalaması I (I-J)	Std. Hata	Sig.	%95 Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Scheffe	Yüksek	Orta	4,967	2,571	0,293	-2,24	12,18
		Düşük	4,904	2,555	0,299	-2,26	12,07
		Çokdüşük	3,990	3,306	0,692	-5,28	13,26
	Orta	Yüksek	-4,967	2,571	0,293	-12,18	2,24
		Düşük	-0,062	0,935	1,000	-2,69	2,56
		Çok düşük	-0,976	2,297	0,981	-7,42	5,47
	Düşük	Yüksek	-4,904	2,555	0,299	-12,07	2,26
		Orta	0,062	0,935	1,000	-2,56	2,69
		Çok düşük	-0,914	2,279	0,984	-7,31	5,48
	Çok düşük	Yüksek	-3,990	3,306	0,692	-13,26	5,28
		Orta	0,976	2,297	0,981	-5,47	7,42
		Düşük	0,914	2,279	0,984	-5,48	7,31

3.5.3. Üst Bilişsel Farkındalık Düzeyi Bağımsız Değişkeninin Okuma Başarısı ve Genel Başarı Bağımlı Değişkenleri ile Karşılaştırılması

Araştırmada anlamlılık düzeyi $p=0,054$ olarak bulunmuştur. ANOVA anlamlılık seviyesi $p=0,219$ 'dur. $N=548$ olacak şekilde toplanan verilerde gruplar arası farklılığın olduğu ancak homojenlik şartı sağlanmadığından H_0 hipotezi reddedilerek söz konusu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Diğer yandan öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeyi bağımsız değişkeni, genel başarı bağımlı değişkeni ile de karşılaştırılmış, anlamlılık düzeyi $p=0,003$ olarak bulunmuştur. ANOVA anlamlılık seviyesi $p=0,41$ 'dir. $N=465$ olacak şekilde toplanan verilerde gruplar arası farklılığın olduğu ancak homojenlik şartı sağlanmadığından H_0 hipotezi reddedilerek söz konusu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Bu verilere göre H_2 : "Okuma stratejileri toplam skoru yüksek olan öğrencilerin akademik başarıları yüksektir" hipotezi reddedilmiştir.

4. SONUÇ

İkinci yabancı dil öğrenimi görenlerde dil becerilerine yönelik (anlama ve anlatma) etkinliklerde yaşanan anlam belirsizlikleri yabancı dil öğrenimi psikolojisi alanının araştırma konusudur. Alanda yapılan çalışmalar genellikle dil performansındaki kaliteye odaklanmıştır. Performansın yüksek düzeyde olması beklentisi hem eğitimciler hem de öğrenen bireyler

adına oldukça önemli bir olgudur. Özellikle akademik eğitim kurumlarında görevli eğitimcilerin, rehberlik uzmanlarının ve kurum yöneticilerinin bu faktör üzerinde önemle durdukları bilinmektedir. Bu bağlamda üniversite hazırlık sınıflarında Türkçe öğrenen öğrencilerin kurum içinde ve ya kurum dışında sergiledikleri dil performanslarının kalitesinin irdelenmesi konusunun önem arz ettiği düşünülebilir. Zira söz konusu kalitenin alt bileşenlerinden birisi olarak kabul edilen öğrenci merkezli üretim (*output*) sürecinde bir takım hoşnutsuzluklar yaşanabilmektedir. Öğrenci kendi ürettiği bir yazılı anlatımı ya da dil bileşenlerine yönelik bildirişimsel etkinliklerin (*communicativ competence*) kalitesini değerlendirebilmektedir. Bu sırada algılama (*input*) sürecinde ya da üretim aşamasında bazı anlam belirsizlikleri yaşayabilmektedir. Bu belirsizliklerin öğrenen birey üzerinde ne ölçüde etki yarattığı ve bu etkinin öğrenme kalitesi üzerinde nasıl bir sonuca neden olduğu konusu da ilgili alan çalışmalarında ön plana çıkmaktadır. Bu bağlamda adı geçen değişkenlere odaklanılmış olan bu araştırmada da öne çıkan bulgular şu şekilde değerlendirilebilir:

Kolaylaştırıcı Kaygı ve Akademik Başarı

Araştırmada elde edilen bulgular, kız öğrencilerin kolaylaştırıcı kaygının etkisiyle okuma anlama becerisinde daha başarılı sonuçlar elde ettiklerini göstermektedir. Yabancı dil öğrenim sürecinde yaşanan kaygının etkileri üzerine yapılan araştırmalarda (Gardner, Moorcroft ve Macintyre,1987; Cheng, Horwitz&Schallert,1999) yabancı dil öğrenimi kaygısının diğer kaygı türlerinden farklı olduğu ve öğrencilerde olumsuz değerlendirilme korkusunun geliştiği, bu durumun da bireyin öğrenim sürecini olumsuz yönde etkileyebileceği sonucuna varılmıştır. Bu verilerden kaygıya neden olan unsurların yabancı dil öğrenme psikolojisi bağlamında öne çıkan kavramlaştırmalarla açıklanabileceği anlaşılmaktadır. Söz gelimi davranışçı / bilişsel öğrenme psikolojisi kuramlarına odaklanan çalışmalarda sözlü anlatım, karşılıklı konuşma, dinleme anlama, yazılı anlatım becerilerindeki etkileşimlerde yaşanan kaygı ve akademik başarı arasındaki ilişkilerin analizlerinde yüksek oranda negatif korelasyonlar tespit edilmiştir (Aida, 1994; MacIntyre 1999; MacIntyre&Gardner, 1991; 1994a; 1994b; Aydın, 1999; vonWörde, 2003; Salim, 2004; Chen ve Chang, 2009). Yabancı dil öğreniminde kaygı üzerine yapılan diğer araştırmalarda da (MacIntyre&Gardner, 1994; Horwitz, 2001, Elkhafafi, 2005; Pappamihiel, 2002; Woodrow, 2006; Sparks&Ganschow, 2007; Chen ve Chang, 2009) kaygı düzeyinin artmasıyla akademik başarının düştüğü yönünde bulgular elde edilmiştir. Woodrow'un Avustralya'da yaptığı iki boyutlu araştırmada İngilizce konuşma kaygısının sınıf içi iletişim (*classroom communication*) ve sınıf dışı iletişim (*communication outside of class*) süreçlerinde üniversite öğrencilerinin yaşadığı kaygı düzeyleri ve sergiledikleri konuşma performansları istatistiksel olarak karşılaştırılmıştır. Bu çalışmada da sınıf içi konuşma performansı ile sınıf dışındaki konuşma performansı arasında negatif korelasyon olduğu (Pearson korelasyon analizi sonuçlarına göre sınıf içi kaygı ile konuşma becerisi performansı arasında $p = <.01$ düzeyinde $r = -.23$; sınıf dışı kaygı ile konuşma becerisi performansı arasında $p = <.01$ düzeyinde $r = -.24$) bulgulanmıştır.

Kaygı kavramının kuramsal açılımına bakıldığında iki temel kaygı türüyle karşılaşılmaktadır. Nitekim alanda yapılan çalışmaların çoğunda kaygının oluşumunda bireyin yapısal özellikleriyle ilgili "sürekli kaygı" (*traitanxiety*) ve sosyal ve fiziksel ortamlarda yüz yüze

geldiği yaşantılarla ilgili olarak da “durumluk kaygı” (*stateanxiety*) olmak üzere iki farklı kaygı türünden söz edilmektedir (Cattell&Scheier, 1960; Spielberger, 1966; Scovel, 1978; Dörnyei, 2005: 198). Bu kaygı türleri bireyin psikik etkileşimlerini engelleyici bir etki göstermektedir. Bununla birlikte (kaygı-motivasyon-akademik başarı çerçevesinde) yabancı dil öğreniminde kaygı olgusu üzerine alanda yapılan bazı çalışmalarda ise kaygının istendik davranışları tetikleyebileceğinden de bahsedilmekte ve kolaylaştırıcı kaygı (*beneficial / facilitating anxiety*) kavramı öne çıkarılmaktadır. Engelleyici kaygının (*inhibitory / debilitating anxiety*) karşıt kavramı olarak literatürde yer bulan kolaylaştırıcı kaygının dil öğrenen bireyin söz edimlerini ve iletişimsel becerilerini kolaylaştırma yönünde bir etki yarattığı, dolayısıyla motivasyonu arttırdığı görüşü bazı bilimsel çalışmalarla desteklenmektedir (Allwright ve Bailey,1991; Gregersen ve Horwitz, 2002; MacIntyre, 2002).

Bu kuramsal tartışmalar ışığında araştırmadan elde edilen veriler yeniden gözden geçirildiğinde öğrencilerdeki kaygının iki yönlü etkisi olabileceğini öngörmek yerinde olacaktır. Öğrencinin psikik altyapısına göre (sürekli kaygı taşıma potansiyeli olan ya da olmayan bağlamında) bu olgunun etkileri olumlu kaygı ya da olumsuz kaygı yönünde seyredebileceğinden bahsedilebilir. Nitekim alanda yapılan araştırmalarda her iki kaygı türünün akademik başarıyı etkilediği ortaya konmuştur. Buna göre olumsuz kaygının akademik başarıyı engelleyebileceği, olumlu kaygının da tersi bir etki yaratabileceği düşünülmelidir. Bu bağlamda, araştırmada skor oranı düşük (*anlam belirsizliğine karşı daha hoşgörülü*) öğrenci grubunun dil öğrenim sürecindeki beceri bileşenlerinde (dil bileşenleri, dinleme, okuma, yazma ve konuşma) çok fazla anlam belirsizliği yaşamadığı ve kaygı sürecine girmediği ya da sorunları önemsemediği öne sürülebilir. Anlam belirsizliği sorununun yaşanmaması ya da sorunun üzerinde durulmamasının sebebi olarak yabancı dil/ikinci dil öğrenimi psikolojisinde kavramsal karşılığı bulan (özyeterlik inancı (*self-efficacy*), dil başarısı (*languageabilitys /aptitudes*), öğrenme ortamının olumlu etkisi (*varioussocial*), güdülenme (*willingness*) ve dil yetkinlikleri (*perceived competence*) (Dörnyei,2005) gibi faktörler akla gelebilir. Buna göre adı geçen faktörleri olumlu düzeyde taşıyan öğrenci gruplarının (kolaylaştırıcı kaygı etkisiyle) taşımayanlara ya da görece daha az düzeyde taşıyanlara göre akademik anlamda daha başarılı olmaları beklenmelidir. Nitekim alanla ilgili araştırma sonuçları bu hipotezi destekler niteliktedir.

Cinsiyet-Hoşgörü ve Akademik Başarı

Yine ilgili literatürde kaygı ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi etkileyen bir başka faktör olarak cinsiyet bağımsız değişkeninin ön plana çıktığı görüldüğünden araştırmada da cinsiyet değişkeninin akademik başarıya etkisi hoşgörü bağlamında irdelenmiştir. Sonuç olarak cinsiyet değişkeninin, anlam belirsizliği hoşgörüsü ve akademik başarı arasında da yüksek oranda anlamlı etkisi olmadığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte korelasyon hesaplamalarının nedensellik bakımından bir etkisi olmadığından hoşgörü düzeyi ile akademik başarı arasında varsayılan doğru orantısal ilişkinin nedenlerinin farklı değişkenler bağlamında yeniden araştırılması sağduyuya uygun olacaktır. Bu bağlamda cinsiyet, yaş,

uyruk gibi demografik değişkenler çerçevesinde yapılacak olan orijinal araştırmaların önem arz edeceği düşünülebilir.

Araştırmada anlam belirsizliğine karşı hoşgörü faktörünün yanı sıra okuma stratejilerinin akademik başarıya etkisi olgusuna da odaklanılmıştır. Bu amaçla okuma stratejileri üst bilişsel farkındalık ölçeği (MARSİ) yardımıyla Türkçe hazırlık sınıfı öğrencilerinin okuma stratejilerine dair görüş ve tutumları sınıanmış, sonuçta söz konusu hedef kitlenin görece etkili bir okuma etkinliği gösterdiği tespit edilmiştir. Ancak hedef kitleye üst bilişsel farkındalık yaratacak düzeyde okuma stratejileri eğitimi verilmediği için bu sonucun tesadüfi olduğu düşünülmektedir. Ölçekten elde edilen katılım yönlü ortalamaların çok yüksek değerde olmaması bu görüşü destekler niteliktedir. Ayrıca öğrencilerin okuma anlama sınavı genel ortalaması da düşük seviyededir. Bu sonucun okuma stratejilerinin kullanımındaki yetkinlikle ilgili olduğu düşünülürse öğrencilerin okuduğunu anlama üst bilişsel farkındalık düzeylerinin daha da arttırılabileceği ön görülebilir. Bunun için araştırma yapılan hedef kitle için başarı düzeyini daha da arttırmak adına danışman eğitimcilerin ve sorumlu yöneticilerin bir farkındalık eğitimi süreci başlatmaları ve sonuçlarını karşılaştırmalı olarak (test grubu deney grubu çalışmaları bağlamında) araştırmalar yapmaları önerilebilir.

KAYNAKÇA

Allwright, D., & Bailey, K.M.(1991). *Focus on the Language Classroom. An Introduction to Classroom Research for Language Teachers*. Cambridge: CUP. 144-175.

Anderson, N. (2002). The role of metacognition in second language teaching and learning. Eric Digest.

Boudreaux, M.K. (2007). *Analysis of Metacognitive Reading Strategies and The Academic Performance of Middle School Students*. Ph.D Thesis, Texas Sourthen University.

Boyan, L. S. (2002). *An Analysis of the Reading Strategies Employed By Fourth Grade Students While Thinking Aloud in a Group Context*, Unpublished Doctoral Dissertation, New York: Fordham University.

Cheng, Y.S., Horwitz, E.K., &Schallert, D.L.(1999). Language anxiety: Differentiating writing and speaking components. *Language Learning*, 49(3), 417-446.

Cohen, A. D. (2003). The learner/s side of foreign language learning: Where do styles, strategies, and tasks meet? *IRAL* 41, pp. 279-291.

Çoğmen ve Saracaloğlu (2010). Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlama Çalışmaları, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı 28 (Temmuz), ss. 91-99.

Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner. Individual Differences in Second Language Acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, Mahwah, New Jersey London.

Ehrman, M., and Oxford, R. (1989). Effects of sex differences, careerchoice, and psychological type on adult language learning strategies, *Modern Language Journal* 73, pp. 1-13.

Ehrman, M. E., and Oxford, R. (1990). Adult language learning styles and strategies in an intensive training setting, *Modern Language Journal*, 74(3), pp. 311-327.

Ely, C. M. (1989).Tolerance of ambiguity and use of second language strategies, *Foreign Language Annals* 22, pp. 437-445.

Ely, C. M. (1995). *Tolerance of ambiguity and the teaching of ESL*, in J.M. Reid (Ed.) *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom*, New York:Heinle and Heinle, pp. 87-95.

Gelen, İ (2004). Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Türkçe Dersine İlişkin Tutum, Okuduğunu Anlama ve Kalıcılığa Etkisi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi*.

Gregersen, T.&Horwitz, E.K. (2002). Language learning and perfectionism: Anxious and non-anxious language learner's reactions to their own oral performance. *Modern Language Journal*, 86(4), 562-570.

Gardner, R.C., Moorcroft, R., and MacIntyre, P.D. (1987). The role of anxiety in second language performance of language dropouts (Research Bulletin No. 657) London: University of Western Ontario.

Gravetter, F.J.,&Wallnau, L.B. (2007).*Statistics for the Behavioral Sciences*. 7th edition.USA: Thomson&Wadsworth.

Kalaycı Ş. (2010). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistiksel Teknikleri*, Asil Yayın Dağıtım, Ankara.

Kuhn, D. (2000). Metacognitive development. *Current Directions in Psychological Science*, 9, 178-181.

MacIntyre, P.D. (2002). *Motivation, anxiety and emotion in second language acquisition*. In P. Robinson (Ed.), *Individual differences in second language acquisition*.45-68. Amsterdam: John Benjamins.

Mokhtari, K. and Reichard, C. A. (2002).Assessing Students' Metacognitive Awareness of Rreading Strategies, *Journal of Educational Psychology*, 94, 249-259.

O'Malley, J. M., and Chamot, A. U. (1990). Learning Strategies in Second Language Acquisition, Cambridge: Cambridge University Press. do styles, strategies, and tasks meet? IRAL 41, pp. 279-291.

Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher, Should Know*, New York: Newbury House/Hrper and Row.

Öztürk, E. (2012). Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri'nin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Elementary Education Online*, 11(2), ss.292-305.

Pallant, J.(2007). *SPSS survival manual a step by step guide to data analysis using SPSS for Windows*. Third edition. New York: Open University Press.

Santana, J. C. (2003). *Moving Towards Metacognition*, Unpublished, master's thesis, Universidad Panamericana, Guadalajara.

Vygotsky, L. (1986). *Thought and Language*, Cambridge MA: MIT Press.