İki Dilli Öğrencilerin Okuma Kaygılarının İncelenmesi*

Dr. Öğr. Üyesi Yusuf Kızıldaş

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9434-4629>

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Van – TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 16.08.2019

Kabul: 21.03.2020

On-line Yayın: 25.03.2020

Anahtar Kelimeler

Okuma

Okuma Kaygısı

İki Dillilik

Araştırma Makalesi

* Bu çalışma, 26-28 Ekim 2018 tarihinde Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi tarafından düzenlenen "Uluslararası Necatibey Eğitim ve Sosyal Bilimler Araştırmaları Kongresi"nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.30233>

Öz

Türkiye’de ana dili eğitim dilinden farklı olan iki dilli öğrenciler bulunmaktadır. Bu öğrenciler gündelik hayatlarında ana dillerini özgürce kullanabilmektedirler. Buna karşın eğitim sürecinde ana dilde (Türkçe) eğitim ile tanıştıklarında çoğu zaman zorlanmaktadırlar. Yaşanan zorlukların sonucunda bir takım sorunların ortaya çıktığını belirtmek gerekir. İki dilli öğrencilerde görülen sorunların okuma etrafında yoğunlaştığını söyleyebiliriz. Böyle bir durumda iki dilli öğrencilerde kaygı da kaçınılmaz hale gelmektedir. Bu çalışmanın amacı; ana dili eğitim dilinden farklı iki dilli ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma kaygılarının; cinsiyet, sınıf seviyesi ve sosyoekonomik düzey değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir. Araştırmaya Van ilinden ölçüt örnekleme yolu ile seçilen okullardan iki dilli 325 (kız 146, erkek 179) öğrenci katılmıştır. Araştırmada iki dilli ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarını belirlemek için Çeliktürk ve Yamaç (2015) tarafından geliştirilen ‘Okuma Kaygısı Ölçeği’ kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin Okuma Kaygıları Ölçeği’nin bütününe ilişkin olarak hesaplanan Cronbach’s alpha katsayısı 0.95 olarak bulunmuştur. Çalışma sonunda elde edilen bulgular, kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin okumaya yönelik kaygı düzeylerinin benzer düzeyde olduğunu göstermiştir. 5. sınıf öğrencilerinin de yine okumaya yönelik kaygı düzeylerinin daha düşük düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Yani sınıf seviyesi yükseldikçe iki dilli öğrencilerde okuma kaygı düzeyi de yükselmektedir. Ayrıca sosyoekonomik düzey kötü oldukça öğrencilerin okumaya yönelik kaygılarının da yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Atıf Bilgisi / Reference Information

Kızıldaş, Y. (2020). İki Dilli Öğrencilerin Okuma Kaygılarının İncelenmesi. *Jass Studies- The Journal of Academic Social Science Studies*, Year: 13, Number: 79, Spring, p. 55-66.

Investigation of Reading Anxiety of Bilingual Students

Asst. Prof. Dr. Yusuf Kızıltaş

Van Yuzuncu Yil University, Faculty of Education, Department of Classroom Education, Van- TURKEY

Article History

Submitted: 16.08.2019

Accepted: 21.03.2020

Published Online: 25.03.2020

Key Words

Reading

Reading Anxiety

Bilingualism

Research Article

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.30233>

Abstract

In Turkey, there are bilingual students who are mother tongue is different from the language of education. These students can use their mother tongue freely in their daily lives. On the other hand, when they meet the official language (Turkish) education in the education process, they often have difficulties. It should be noted that some problems have arisen as a result of the difficulties experienced. We can say that the problems seen in bilingual students are concentrated around reading. In such a situation, anxiety becomes inevitable for bilingual students. The aim of this study; mother tongue education is different from the language of bilingual secondary school 5., 6., 7. and 8. class students read their concerns; gender, grade level, and according to the socio-economic level variable is to examine whether differentiating differentiation. The criteria from the province of Van, the survey sampling via 315 selected schools bilingual (146, male 179) student. In the study, 'Reading Anxiety Scale' developed by Çeliktürk and Yamaç (2015) was used to determine the reading anxiety of bilingual secondary school students. According to the results of the study, the Cronbach's Alpha coefficient calculated for the whole Reading Anxiety Scale was found to be 0.95. Findings obtained at the end of the study showed that female and male students' reading anxiety levels were similar. It was also concluded that 5th grade students had lower levels of anxiety for reading. In other words, as the grade level increases, the level of reading anxiety increases in bilingual students. In addition, as the socio-economic level was poor, students' anxiety about reading was high.

GİRİŞ

Okuma, bilinenin aksine basit bir süreç değildir. Her şeyden öte okumanın çok önemli bir beceri olduğunu unutmamak gerekir. Okumayı bu kadar önemli kılan şüphesiz ki bir beceriden fazlasıdır. Okumanın, Akyol'un (2005) da ifadesi ile ön bilgilerin kullanılmasına dayalı bir anlam kurma süreci olması, dinamik bir iletişimi özünde taşıması ve düzenli bir ortamda gerçekleştirilmesinin gerekliliği, okumanın ne kadar önem taşıdığını göstermektedir. O bakımdan okumayı, okunan metinden anlam çıkarma, çıkarılan anlamlarla kendi düşüncelerini sentezleme kısacası metinle doğrudan bir iletişim içinde bulunma faaliyeti olarak da değerlendirmek gerekir (Rajab, Zakaria, Rahman, Hosni ve Hassani, 2012). Bu özelliklerden dolayı da; konuşma, dinleme, yazma gibi tüm dil becerileri içerisinde en çok okuma becerisi çalışma yapılan alanlardan birisi haline gelmektedir (Çeliktürk, Yamaç, 2015).

Okuma, diğer dil becerileri ile karşılaştırıldığında daha az stresli bir etkinlik olarak değerlendirilebilir. Söz gelimi öğrencinin gerçek performansını herkese açık bir şekilde göstermesini gerektiren konuşma aktivitesinden farklıdır. Çünkü okuma daha çok bireysel bir eylem olarak kabul edilmektedir. Ancak bu eylemin sınıf ortamında gerçekleştirilmesi durumunda öğrencilerde bazen; hatalarının ve beceri eksiklerinin ortaya çıkma ihtimalinden ötürü bir endişe, aşağılanma hissi ortaya çıkabilir (Rajab, Zakaria, Rahman, Hosni ve Hassani, 2012). İşte bu his kaygı olarak değerlendirilebilir.

İngilizcede 'anxiety' olarak bilinen kaygı kelimesi köken olarak, dar ya da kısa nefes alma anlamlarına gelen Latince 'angustiae' kelimesinden gelmektedir. Bireyin yeni bir şeyler öğrenirken ya da yeni bir durum ile karşılaşırken endişe içinde olduğu kompleks bir durumdur (Donkaewbua, 2016:61). Hilgard, Atkinson, and Atkinson'a (1971, Akt. Donkaewbua) göre kaygı; bir endişe durumu, bir objeye yönelik belirsiz bir korku olarak tanımlanmaktadır. Kaygı, duygusal (temel duygular, hisler), algısal (bedensel ve psikomotor duyular) ve bilişsel öğeler tarafından şekillenen bir durum, tepki olarak da ifade edilebilir. Kaygı, tüm bu durumların yanında davranışsal ve fizyolojik özellikleri de kapsamaktadır (Wiedemann, 2015:805). Spielmann and Raddnofsky'e (2001) göre ise; kaygı yararlı ya da kolaylaştırıcı kaygı, zararlı ya da zorlaştırıcı kaygı ve nötr kaygı olmak üzere üç şekilde sınıflandırılabilir. Kolaylaştırıcı kaygı, adından da anlaşıldığı üzere öğrenme sürecine olumlu manada katkı sağlar. Zorlaştırıcı kaygı ise olumsuz bir durum yaratarak bireyi endişe durumuna sürükler. Nötr kaygı da öğrenme ya da okuma sürecinde bir etkiye sahip olmayan kaygı olarak açıklanabilir. Yapılan açıklamalara bakıldığında kaygının çeşitli ve farklı boyutlara sahip karmaşık bir durum olarak kendini belirli durumlarda gösterdiği anlaşılmaktadır.

Okuma sürecinde de önemli role sahip olan kaygı, son yıllarda en çok araştırılan konuların başında gelmektedir. Okuma sürecinde kaygının rolüne bakıldığında; bireyin genel manada okumaya yönelik fobisi, okuma kaygısı olarak değerlendirilir (Kılınç ve Yenen, 2016:111). Nitekim Melanlıoğlu (2014) da bu konuya dikkat çekerek okuma kaygısının, öğrencinin okuma becerisinin her aşamasını etkilediğini ve kaygı düzeyi arttıkça öğrencinin okuma etkinliklerinden kaçındığını ifade etmektedir. Sellers'a (2010) göre öğrenci yüksek düzeyde okuma kaygısına sahip olursa bu durum öğrencinin okuduğunu anlamasını etkileyeceği gibi metnin içeriğine dair daha az düzeyde bilgilerin hatırlanmasına da neden olmaktadır. O bakımdan okuma sürecinde kaygının önemli bir etki yarattığı söylenebilir. Daha açık bir ifade ile kaygı düzeyinin yüksek olması da doğal olarak zayıf bir okuma performansına ve okumadan alınacak verimin olumsuz düzeyde kalmasına yol açmaktadır (Brantmeier, 2005; Mohammadpur ve Ghafourni, 2015:207).

Okuma kaygısı, okuma döngüsünü ve sürecini engellemeye yönelik önemli bir faktör olarak göze çarpmaktadır. Okuma kaygısı alanında yapılan çalışmalara bakıldığında zaman, okuma kaygısının bu engelleyici etkisinin özellikle de yabancı ya da ikinci dili öğrenen iki dilli öğrencilerde daha açık görüldüğünü bunun da olumsuz bir etki yarattığını belirtmek gerekir (Rajab, Zakaria, Rahman, Hosni

ve Hassani, 2012; Stawiarska, 2013). Aynı şekilde MacIntyre and Gardner (1994) ile Sellers (1998, Akt. Zarei, 2014) de kaygıya dair benzer açıklamaların yanında, kaygının özellikle yeni veya ikinci bir dil öğrenme sürecinde kendisini gösterdiğine dikkat çekmektedirler. Bu da oldukça önemli bir durumdur. Bu açıklamalar çerçevesinde dilsel manada dezavantajlı durumda olan, ana dili eğitim dilinden farklı iki dilli öğrencilerde okuma kaygısı düzeyinin yüksek olduğunu bu durumun da okuma, okuduğunu anlama süreçlerini olumsuz etkilediğini söylemek gerekir.

Öğrenci yeni veya ana dilinin dışında bir dilde okurken genellikle kaygılıdır (Millis, Pajares and Herron, 2006). Ahmed Ismail'e (2015) göre bu kaygı ile beraber öğrencilerin ikinci dilde daha iyi ve etkili okumalar konusunda içinde bulundukları durum ister istemez okumadan alınacak verim üzerinde olumsuz bir etki yaratmaktadır. Nihayetinde bu durum da okuduklarını anlamayı ve kullanmayı geciktirmekte hatta engellemektedir. Bu kapsam içerisinde yer alan öğrencilerden genelde öndeki veya yanındaki sınıf arkadaşlarının okumalarını takip etmeleri istenir. Sonuç olarak da öğrenci okuduğunu anlamaya değil de okuma performansına odaklanmaktadır. Şayet öğretmen tarafından bu süreçte bir soru sorulursa öğrenciler o kaygıdan dolayı okudukları yeri ya yanlış gösterirler ya da unuturlar (Ahmad, Al-Shboul, Nordin, Abdul Rahman, Burhan ve Madarsha, 2013:91). O halde ana dili eğitim dilinden farklı olan iki dilli bir öğrencinin de bu olumsuzluktan etkilenmesi mümkündür. Öyle ki tam da hakim olamadığı yeni bir dil ile okuma ve öğrenme sürecine girmektedir. Sonuç olarak bu dezavantajlı durum ana dili eğitim dilinden farklı ya da iki dilli öğrencilerde okuma kaygısının oluşmasına neden olmaktadır.

İki dillilik ile okuma kaygısı arasında önemli bir ilişki olduğu söylenebilir. Bu kapsamda iki dilliliğin de ne olduğunun sorgulanması dikkate değerdir. Gottardo ve Grant'a (2008:1) göre iki dillilik oldukça karmaşık bir tanım içermektedir. Fakat bir karmaşıklık arz eden iki dilliliğin ne olduğundan evvel iki dilli olmanın birçok faktörden etkilendiğini vurgulamak gerekir. Burada öğrencinin ikinci dili öğrenirken bulunduğu yaş düzeyi, ilk dile maruz kalma durumu ya da sıklığı, ikinci dilin hangi koşullar altında öğrendiği gibi durumlar oldukça önemlidir. Alanyazında iki dilliliğin sahip olduğu bu kompleks yapıya dair kesin bir tanımın bulunmadığını belirtmek gerekir. Bu çerçevede Blanc ve Hamers'e (2010, s.6) göre iki dillilik en yalın şekilde; iki dili de eşit düzeyde ve etkili bir şekilde konuşabilme yeteneği olarak tanımlanabilir. Ayrıca ana dilinin yanında ikinci dilde yazan, konuşan ve okuyan herkesin iki dilli olduğunu belirtmektedirler. İki dilli olan bireylerde en önemli faktör okuma konusudur. Çünkü iki dilli öğrencilerin en çok zorlandıkları konuların başında okuma gelmektedir. Bu durumun arka planında çeşitli faktörlerin (öğrencinin yeterince motive edinmemiş olması, kaygı düzeyi, belirsizlik, dil yeteneği ve dili öğrenme yatkınlığı, kültürel arka planı) olduğunu bu faktörlerin de okuma sürecini olumsuz etkilediğini belirtmek gerekir (Nazarinasab, Nemati ve Mortahan, 2014).

Salem (2006, Akt. Gorjian ve Sayyadian, 2017)'e göre birinci dile ait beceriler ikinci dil sürecine doğru ve etkili bir şekilde aktarılırsa bu ikinci dilde okumaya ciddi manada katkı sağlayabilir. Bu transferin olumsuz olması okuma sürecinde olumsuz bir etki yaratır ki bu da okumada bir kaygı durumunun oluşması için yeterli bir gerekçedir. Öyle ki iki dilli öğrenciler okuma sürecinde tek dilli öğrencilere göre daha avantajlıdır. Ama ifade edildiği gibi eğer ki bu avantajlar doğru kullanılmazsa olumsuz sonuçların ortaya çıkmasının kaçınılmaz olacağı vurgulanabilir (Gorjian ve Sayyadian, 2017; Humphreys ve Mutmaz 2001). Berens, Kovelman ve Petitto'ya (2013:36) göre alandaki çalışmalara ve yazılan raporlara bakıldığı zaman yine de iki dilli öğrencilerde okumanın tek dilli öğrencilere göre daha kötü olduğu görülmektedir.

Okuma kaygısı iki dilli öğrenciler üzerinde etkili bir faktör olduğu anlaşılmaktadır. Alanyazında yapılan araştırmalara bakıldığında bu manada önemli çalışmaların olduğunu belirtmek gerekir. Bu doğrultuda Kress (2015) İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen ve ana dili Arapça olan yüksekökol öğrencilerinin okuma kaygılarının araştırmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin okuma

kaygısını, okuma ve okuduğunu anlama yolunda önemli bir engel olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Mohammadpur ve Ghafournia (2015) İran'da yabancı dil olarak İngilizceyi öğrenen öğrencilerin bu süreçteki duyuşsal hislerini ve okuma kaygılarını incelemiştir. Öğrencilerin; okuma esnasında kendilerini ne kadar stres ve baskı altında hissederlerse, okuduğunu anlama performanslarının da o kadar olumsuz olabileceğine dikkat çekmektedir. Ahmed Ismail (2015) ikinci dil olarak İngilizceyi ve ana dili Arapça olan ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarını incelemiştir. Öğrencilerdeki okuma kaygısının altında yatan nedenlerin dil yeterliliğine, dilbilgisi kurallarına ve özellikle de kelime bilgisine dayalı olduğunu belirtmektedir. gerekir (Barghchi ve Ghonsooly, 2011; Marashi ve Rahmati, 2017). Subaşı (2014) da Türkiye'de İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen İngilizce bölümündeki üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmasına dayanarak okuma kaygısının üstesinden gelmek için öğretmen tarafından çeşitli okuma geliştirme stratejilerinin uygulanması, öğretmenlerin tutumlarında daha dikkatli olması gerektiğini belirtmektedir. Özellikle de öğretmenlerin tutumlarının kaygı düzeyinin atlatılmasında ya da azaltılmasında önemli rol aldığı vurgulanmaktadır.

Türkiye'de ana dili eğitim dilinden farklı öğrencilerin okuma konusunda yaşadıkları sorunları ele alan çalışmaların yetersiz olduğu söylenebilir. Özellikle de iki dilli öğrencilerin okuma kaygılarını ele alan araştırmalar nerdeyse yoktur. Bu çalışmada ana dili eğitim dilinden farklı iki dilli öğrencilerin okuma kaygıları üzerinde durulmuş ve bu durumun çeşitli değişkenler ile ilişkisi ele alınmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ana dili eğitim dilinden farklı iki dilli (Türkçe ve Kürtçe) ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarını incelemektir.

1. İki dilli ortaokul öğrencilerinin okuma kaygıları puanları ne düzeydedir?
2. İki dilli ortaokul öğrencilerinin okuma kaygıları cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
3. İki dilli ortaokul öğrencilerinin okuma kaygıları sınıf seviyesine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
4. İki dilli ortaokul öğrencilerinin okuma kaygıları sosyoekonomik düzeye göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelin kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını belirlemeyi amaçlayan tarama yaklaşımına denir. İlişkisel tarama modelinde, değişkenlerin birlikte değişip değişmediği; değişme varsa bunun nasıl olduğu saptanmaya çalışılır (Karasar, 2011).

Çalışma Gurubu

Araştırmanın çalışma grubunu Van Merkez Tuşba İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ortaokullarda okuyan iki dilli (Türkçe ve Kürtçe) 5, 6, 7 ve 8. sınıflarında öğrenim gören 325 (kız 146, erkek 179) öğrenci oluşturmuştur. Çalışma grubu ölçüt örnekleme yolu ile seçilmiştir. Buradaki ölçüt iki dilli (Türkçe-Kürtçe) öğrencilerin bu okullarda okuyor olmasıdır. Bu okullar belirlenirken araştırmacın araştırmaları, tecrübeleri, Van İl Milli Eğitim Müdürlüğündeki yetkililerin görüş ve değerlendirmeleri referans alınmıştır. Araştırmada uygulanacak Okuma Kaygısı Ölçeği için Tuşba İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır. Çalışma grubunun sınıf düzeyine ve cinsiyete göre dağılımları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Cinsiyet ve Sınıf Düzeyi Durumlarına Göre Dağılımı

Cinsiyet	Sınıf Düzeyi				Toplam
	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf	
Kadın	38	38	39	31	146
Erkek	40	41	42	56	179
Toplam	78	79	81	87	325

Tablo 1'e bakıldığında çalışma grubu içerisinde 8. sınıflarda okuyan iki dilli öğrenci sayısının en yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca Tablo 1'de yer alan değerlere bakıldığında araştırmada yer alan erkek öğrencilerin sayısının kız öğrencilerin sayısından fazla olduğu da dikkat çekmektedir.

Veri toplama araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak, 'Öğrenci Bilgi Formu', 'Okuma Kaygısı Ölçeği' kullanılmıştır. İki dilli ortaokul öğrencilerinin kişisel bilgilerinin sorulduğu formda cinsiyet, sınıf düzeyi ve sosyoekonomik düzey gibi değişkenler yer almaktadır.

Araştırmaya ilişkin verileri elde etmek için Çeliktürk ve Yamaç (2015) tarafından ilkököl ve ortaokul öğrencilerinin okumaya yönelik kaygılarını ölçmek amacıyla geliştirilen Okuma Kaygısı Ölçeği kullanılmıştır. Okuma Kaygısı Ölçeği (OKÖ), beş dereceli likert tipinde olup 29 maddeden oluşmaktadır. Bu ölçek ile ilgili olarak araştırmacıdan gerekli izinler alınmıştır.

Bu araştırma çerçevesinde yapılan analizler sonucunda Okuma Kaygısı Ölçeğine ilişkin olarak hesaplanan Cronbach alpha katsayısı 0.95 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri SPSS 22.00 paket programı ile çözümlenmiştir. Araştırma kapsamında iki grubun ortalamalarını karşılaştırarak aralarında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için T-Testi, ikiden fazla grubun karşılaştırılması için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Gruplar arası farkın hangi gruptan kaynaklı olduğunu tespit etmek için Post-Hoc testlerinden Dunnett's T3 testi kullanılmıştır. Okuma kaygısı bağımlı, diğer değişkenler (cinsiyet, sınıf seviyesi, sosyoekonomik düzey) ise bağımsız değişken olarak ele alınmıştır.

Bulgular

İki dilli ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma kaygılarının belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırmada elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Araştırmanın birinci alt problemi çerçevesinde; iki dilli öğrencilerin okuma kaygı puanlarına ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. İki dilli ortaokul öğrencilerinin okuma kaygısı puanlarının aritmetik ortalamaları

Ölçek	n	Min.	Maks.	$\bar{x}$	S _x
Okuma Kaygısı	325	36.0	145.0	118.8	25.22

Tablo 2'den de anlaşıldığı gibi iki dilli ortaokul öğrencilerinin okuma kaygı puanlarının ($\bar{x}$ =118.8) ortalamasının yüksek oldukça görülmektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemi çerçevesinde; iki dilli öğrencilerin cinsiyetlerine göre okuma kaygı puanlarının aritmetik ortalama, standart sapma ve bağımsız T-Testi'ne ilişkin değerler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. İki dilli ortaokul öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre okuma kaygısı puanlarının T – Testi sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S _x	Sd	t	p
Okuma Kaygısı	Kız	146	57.60	27.15	323	1.568	.118*
	Erkek	179	53.20	23.42			

* p<.01

Tablo 3'e bakıldığında cinsiyetin, iki dilli öğrencilerin okuma kaygılarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir ($t_{(323)} = 1.568$; $p > .01$). Bu bulgu; iki dilli kız öğrencilerin okuma kaygıları ile ($\bar{x} = 57.60$), erkek öğrencilerin okuma kaygılarının ($\bar{x} = 53.20$) benzer düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi çerçevesinde; iki dilli ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre okuma kaygılarının aritmetik ortalamaları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. İki dilli ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeyine göre okuma kaygısı puanlarının aritmetik ortalamaları

Ölçek	Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	S _x
Okuma Kaygısı	5	78	46.98	21.16
	6	79	55.72	24.68
	7	81	61.58	29.01
	8	87	56.06	23.66

61

İki dilli ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeyine göre okuma kaygısı puanlarının ortalamalarına bakıldığında, genel olarak sınıf seviyesi arttıkça kaygı düzeyinin de arttığı görülmektedir. Ancak bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacı ile Tablo 4'te görüldüğü üzere, okuma kaygısı ölçeğinden alınan puanlara Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. İki dilli ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre okuma kaygısı puanlarını gösteren ANOVA testi sonuçlarına ilişkin değerler Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. İki dilli ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeyine göre okuma kaygısı puanlarına ilişkin ANOVA sonuçları

Ölçek	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Okuma Kaygısı	Gruplar arası	8645.674	3	2881.825	4.685	.003*	5.-7.
	Grup içi	197470.175	321	615.172			
	Toplam	206115.649	324				

* p<.05

Tablo 5'te görüldüğü üzere iki dilli öğrencilerin okuma kaygılarında sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($F = 3.231$; $p < .05$). Bu farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Dunnett's T3 testi uygulanmıştır. Öğrencilerin okuma kaygısı ölçeği puanlarında anlamlı bulunan farkın iki dilli 5. ve 7. sınıf öğrencilerinden kaynaklandığı görülmektedir. 5. sınıf öğrencilerinin ($\bar{x} = 46.98$), 7. sınıf ($\bar{x} = 61.58$) öğrencilerine göre daha düşük

düzeyde okula okuma kaygısına sahip oldukları söylenebilir. Başka bir deyişle sınıf seviyesi arttıkça okuma kaygısının da arttığı söylenebilir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi çerçevesinde; iki dilli ortaokul öğrencilerinin sosyoekonomik düzeylerine göre okuma kaygılarının aritmetik ortalamaları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. İki dilli ortaokul öğrencilerinin sosyoekonomik düzeyine göre okuma kaygısı puanlarının aritmetik ortalamaları

Ölçek	Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	S _x
Okuma Kaygısı	Alt	26	65.50	25.56
	Orta	207	57.24	27.04
	Üst	92	47.61	18.22

İki dilli ortaokul öğrencilerinin sosyoekonomik düzeye göre okuma kaygısı puanlarının ortalamalarına bakıldığında, genel olarak sosyoekonomik seviye düştükçe okuma kaygısının da arttığı görülmektedir. Ancak bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacı ile Tablo 6'da görüldüğü üzere, okuma kaygısı ölçeğinden alınan puanlara tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. İki dilli ortaokul öğrencilerinin sosyoekonomik düzeylerine göre okuma kaygısı puanlarını gösteren ANOVA testi sonuçlarına ilişkin değerler Tablo 7'de verilmiştir

Tablo 7. İki dilli ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeyine göre okuma kaygısı puanlarına ilişkin ANOVA sonuçları

Ölçek	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Okuma Kaygısı	Gruplar arası	8907.542	3	4453.771	7.272	.001*	A-Ü
	Grup içi	197208.107	322	612.448			O-Ü
	Toplam	206115.649	324				

* p<.05 A= Alt, O=Orta, Ü=Üst

Tablo 7'de görüldüğü üzere öğrencilerin okuma kaygılarında sosyoekonomik düzey değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (F= 7.272 ;p<.05). Bu farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Dunnett's T3 testi uygulanmıştır. Öğrencilerin okuma kaygısı ölçeği puanlarında anlamlı bulunan farkın alt ve üst sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilerinden kaynaklandığı görülmektedir. Buna göre alt sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilerinin okuma kaygılarının ($\bar{x}$ = 65.50), üst sosyoekonomik düzeye sahip ($\bar{x}$ = 47.61) öğrencilerin okuma kaygılarından daha yüksek olduğu söylenebilir. Benzer şekilde bir diğer farkın orta ve üst sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilerinden kaynaklandığı görülmektedir. Buna göre orta sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilerinin okuma kaygılarının ($\bar{x}$ = 57.24), üst sosyoekonomik düzeye sahip ($\bar{x}$ = 47.61) öğrencilerin okuma kaygılarından daha yüksek olduğu söylenebilir. Başka bir ifade ile iki dilli ortaokul öğrencilerinin sosyoekonomik seviyeleri yükseldikçe okuma kaygılarının da azaldığı ifade edilebilir.

SONUÇLAR VE TARTIŞMA

Ana dili eğitim dilinden farklı kız öğrencilerin okuma kaygıları ile erkek öğrencilerin okuma kaygıları benzer düzeyde çıkmıştır. Bu sonuç literatür ile desteklenmektedir. Wu (2011) de ikinci dili öğrenen EFL öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmasından çıkan sonuca göre kız ve erkek öğrencilerin okuma kaygıları arasında bir farklılık olmadığını belirtmektedir. Benzer şekilde Matsuda ve Gobel (2004) de iki dilli kız ve erkek öğrencilerin okuma kaygılarının aynı düzeyde oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Dewaele (2002) de yaptığı araştırmasında benzer sonuca ulaşmıştır. Tek dilli öğrencilerin okuma kaygısı üzerinde yapılan araştırmalarda da cinsiyet değişkeninin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir (Arslan, 2017; Kılınç ve Yenen, 2016; Yıldız ve Ceyhan, 2016). Buna karşın Zhang (2000) da ESL öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmasında iki dilli erkek ve kız öğrencilerin okuma kaygıları arasında kızların lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna varmıştır. Benzer şekilde MacIntyre, Baker, Clément ve Donovan (2002) da yaptıkları araştırmaya göre iki dilli erkek öğrencilerin kaygı düzeylerinin daha yüksek oldukları sonucuna varmışlardır. Elkhafaifi (2005) de yaptığı araştırmasında iki dilli kız öğrencilerin yeni bir dil öğrenme sürecinde erkeklere göre daha çok motive oldukları ama kaygı düzeylerinin de daha yüksek olduğuna dikkat çekmektedir. Benzer sonuçlara yapılan başka araştırmalarda rastlamak mümkündür (Lien, 2011; Ghonsooly ve Loghmani, 2012; Park ve French, 2013; Salari, Mainzade, 2015). Buna karşın Hayati ve Ghassemi (2008) de yaptıkları araştırmalarında iki dilli kız öğrencilerinin okuma kaygı düzeylerinin daha düşük olduğu sonucuna varmışlardır. Lien'e (2011) göre genel olarak İki dilli öğrencilerde okuma kaygısının okuma performansı üzerinde olumsuz bir etki yarattığına dikkat çekmektedir. Doğru okuma stratejilerinin kullanılmasının bu süreci olumlu etkileyebileceğini de belirtmektedir. Buna karşın yine de kadınların kaygı düzeylerinin daha yüksek düzeyde kaldığını açıklamaktadır.

Ortaokul alt sınıf seviyesinde yer alan iki dilli öğrencilerin okuma kaygıları daha düşük çıkmıştır. Başka bir ifade ile sınıf seviyesi ilerledikçe ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarının arttığı söylenebilir. Okuma kaygı düzeyinin üst sınıf seviyesinde yer alan öğrencilerde daha yüksek olma durumu tek dilli öğrenciler üzerinde yapılan çalışmalardan çıkan sonuçlarda da görülmektedir. Arslan (2017) da tek dilli öğrenciler üzerinde yaptığı araştırmasında okuma bağlamında en düşük kaygıya yedinci sınıf öğrencilerinin, en yüksek kaygıya ise sekizinci sınıf öğrencilerinin sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Kılınç ve Yenen (2016) de yine tek dilli öğrenciler üzerinde yaptıkları araştırmasında sınıf seviyesi yükseldikçe öğrencilerin okuma kaygılarının yükseldiği sonucuna varmışlardır. Yapılan bazı araştırmalarda da bu sonuç ile uyumlu sonuçların ortaya çıktığını belirtmek gerekir (Ateş, 2016; Köroğlu, 2010).

Araştırma sonucuna göre iki dilli ortaokul öğrencilerinin sosyoekonomik düzeyleri ile okuma kaygıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre öğrencilerin sosyoekonomik düzeyi düştükçe okuma kaygıları da artmıştır. Daha açık bir ifade ile iki dilli öğrencilerin sosyoekonomik düzeyleri iyi olduğu zaman söz konusu öğrencilerde okumaya yönelik kaygı düzeyinin çok düşük seviyelerde kaldığı görülmektedir. Buna karşın iki dilli öğrencilerin okuma kaygıları ile sosyoekonomik düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaların da olmadığını vurgulamak gerekir. Buna karşın Çevik, Orakcı, Aktan ve Toraman'ın (2019) tek dilli öğrencilerin okuma kaygıları üzerinde yaptıkları araştırmadan çıkan sonuca göre sosyoekonomik düzeyin okuma kaygısı üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları, Gelecek Araştırmacılar ve Araştırmalar İçin Öneriler

AnÇalışma gurubu ortaokul kademesi ile sınırlı tutulmuştur. Ayrıca ilkököl kademesi de araştırmaya dahil edilebilir. Araştırma da iki dilli öğrencilerin okuma kaygıları incelenmiştir. Bunun yanında tek dilli öğrencilerin de okuma kaygıları incelenerek iki dilli öğrencilerin okuma kaygıları ile

karşılaştırma yapılabilir. İki dilli öğrencilerin okuma kaygılarının azaltılmasını sağlamaya yönelik çözümlerin geliştirilmesi de önem arz etmektedir. Araştırmada cinsiyetin, sosyoekonomik seviyenin ve sınıf düzeyinin okuma kaygısı üzerinde etkisi araştırılmıştır. Araştırma okuma kaygısı ile sınırlandırılmadan okuma kaygısının, okuma tutumu veya okuduğunu anlama üzerindeki etkisinin de incelenmesi boyutuna taşınabilir. Ana dili eğitim dilinden farklı iki dilli öğrencilerin Türkiye’de yaşadıkları bölgelere yönelik farklı eğitim programlarının uygulanması gerekmektedir. Bu bölgelerde eğitim gören öğrencilerin kullandıkları ders kitapları ile daha iyi dilsel şartlara sahip bölgelerdeki öğrencilerin kullandıkları ders kitapları aynıdır. Öyle ki okulda Türkçe eğitim gören ve konuşan iki dilli öğrenciler okulda dışında çoğu zaman ana dillerini (Kürtçe) konuşmak zorunda kalmaktadırlar. Bu durum da dilsel manada bir dezavantaj ve karmaşıklık yaratmaktadır. O bakımdan ders kitaplarının bu sorunu dikkate alarak esnek hale getirilmesi büyük önem taşımaktadır.

KAYNAKÇA

- Ahmad, I. S., Al-Shboul, M. A., Nordin, M. S., Abdul Rahman, Z., Burhan, M., & Madarsha, K. B. (2013). The potential sources of foreign language reading anxiety in a Jordanian EFL context: A theoretical framework. *English Language Teaching*, 6(11), 89-110.
- Ahmed Ismail, S. (2015). Secondary school students’ reading anxiety in a second language. *English Language Teaching*, 8(11), 28-41.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Arslan, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygıları ve akademik özyeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 30-44.
- Ateş, M. (2016). Ortaokul öğrencilerinin prozodik okuma becerileri ile okuma kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Languages’ Education and Teaching*, 4(3), 207-216.
- Barghchi, B., & Ghonsooly, B. (2011). An introspective study of L2 reading anxiety. *The Journal of Teaching Language Skills (JTLS)*, 3(1), 65-98.
- Berens, M. S., Kovelman, I., & Petitto, L.-A. (2013). Should bilingual children learn reading in two languages at the same time or in sequence? *Bilingual Research Journal*, 36, 35-60.
- Blanc, J. F., & Hamers, H. A. (2000). *Bilinguality and bilingualism*. New York: Cambridge University Press (Second Edition).
- Brantmeier, C. (2005). Anxiety about L2 reading or L2 reading tasks? A study with advanced language learners. *The Reading Matrix*, 5(2), 67-85.
- Çelitürk, Z., & Yamaç, A. (2015). İlkokul ve ortaokul öğrencileri için okuma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 14(1), 97-107.
- Çevik, H., Orakcı, Ş., Aktan, O., & Toraman, Ç. (2019). Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarının çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama: Journal of Theory and Practice in Education*, 15(1), 1-16.
- Dewaele, J. M. (2002). Psychological and socio demographic correlates of communicative anxiety in L2 and L3 production. *International Journal of Bilingualism*, 6(1), 23-38.
- Donkaewbua, S. (2016). Developing an anxiety in vocabulary learning through listening scale. *International Journal of Language and Linguistics*, 3(6), 60-71.
- Elkhafaifi, H. (2005). Listening comprehension and anxiety in the Arabic language. *The Modern Language Journal*, 89, 206-219.
- Ghonsooly, Z., & Loghmani, B. (2012). The interrelationship between EFL learners’ levels of reading anxiety and their Levels of cognitive test anxiety: An analysis of EFL learners’ speed of processing an IELTS reading test. *International Journal of Linguistics*, 4(3), 191-210.

- Gorjian, B., & Sayyadian, M. (2017). A comparative study on bilinguals and monolingual learner reading comprehension. *Journal of Applied Linguistics and Language Learning*, 3(1), 9-16.
- Gottardo, A., & Grant, A. (2008). *Defining bilingualism*. 10 30, 2018 tarihinde Canadian Language and Literacy Research Network: <http://www.literacyencyclopedia.ca/pdfs/topic.php?topId=236> adresinden alındı
- Hayati, A. M., & Ghassemi, E. (2008). The effect of anxiety on reading comprehension across genders: A case of Iranian EFL learners. *The Iranian EFL Journal Quarterly*, 2, 101-123.
- Humphreys, S., & Mutmaz, G. W. (2001). The effects of bilingualism on learning to read English: Evidence from the contrast between Urdu-English bilingual and English monolingual children. *Journal of Research in Reading*, 24(2), 113-134.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kılınç, H. H., & Yenen, E. (2016). Investigation of students' reading anxiety with regards to some variables. *International Journal of Higher Education*, 5(1), 111-118.
- Köroğlu, H. (2010). *Turkish elt students' reading anxiety and their strategies use (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)*. Kars: Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kress, M. T. (2015). *Reading anxiety among Arabic speaking students (A Master's project submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of science in education)*. Fredonia, New York: State University of New York at Fredonia.
- Lien, H. (2011). EFL learners' reading strategy use in relation to reading anxiety. *Language Education in Asia*, 2(2), 199-212.
- MacIntyre, P. D., Baker, S. C., Clément, R., & Donovan, L. A. (2002). Sex and age effects on willingness to communicate, anxiety, perceived competence, and L2 motivation among junior high school French immersion students. *Language Learning*, 52(3), 537-564.
- MacIntyre, P., & Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language learning. *Language learning: A journal of research in language studies*, 283-305.
- Marashi, H., & Rahmati, P. (2017). The effect of teaching reading strategies on EFL learners' reading anxiety. *International Journal of Research in English Education*, 2(2), 43-52.
- Matsuda, S., & Gobel, P. (2004). Anxiety and predictors of performance in the foreign language classroom. *System*, 32, 21-36.
- Melanlioğlu, D. (2014). Okuma kaygısı ölçeğinin psikometrik özelliklerinin belirlenmesi. *Türk Eğitim Derneği*, 39((17695-105)), 95-105.
- Millis, N., Pajares, F., & Herron, C. (2006). A reevaluation of the role of anxiety: Self-efficacy, anxiety, and their relation to reading and listening proficiency. *Foreign Language Annals*, 39(2), 276-295.
- Mohammadpur, B., & Ghafournia, N. (2015). An elaboration on the effect of reading anxiety on reading achievement. *English Language Teaching*, 8(7), 206-215.
- Nazarinasab, F., Nemati, A., & Mortahan, M. M. (2014). The impact of foreign language reading anxiety and text feature awareness on university students' reading comprehension ESP texts. *International Journal of Language and Linguistics*, 2(6-1), 1-7.
- Park, G., & French, B. (2013). Gender differences in the foreign language classroom anxiety scale. *System*, 41, 462-471.
- Rajab, A., Zakaria, W. Z., Rahman, H. A., Hosni, A., & Hassani, S. (2012). Reading anxiety among asecond language learners. *Social and Behavioral Sciences*, 66, 362-369.
- Salari, Z. M., & Moinsade, S. N. (2015). The impact of test anxiety on reading comprehension test performance in relation to gender among Iranian EFL learners. *Linguistics and Literature Studies* 3, 3(5), 203-212.

- Sellers, V. (2000). Anxiety and reading comprehension in Spanish as a foreign language. *Foreign Language Annals*, 33(5), 512-521.
- Spielmann, G., & Raddnofsky, M. L. (2001). Learning language under tension: New directions from a qualitative study. *The Modern Language Journal*, 85, 259-278.
- Stawiarska, M. M. (2013). Foreign language reading anxiety among advanced students of English-A pilot study. *Acta Neophilologica*, XV(1), 89-102.
- Subaşı, G. (2014). Foreign language reading anxiety: Does it really exist? *Educational Research and Reviews*, 9(24), 1360-1371.
- Wiedemann, K. (2015). Anxiety and anxiety disorders. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 2(1), 804-810.
- Wu, H.-J. (2011). Anxiety and reading comprehension performance in English as a foreign Language. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 13(2), 273-307.
- Yıldız, M., & Ceyhan, S. (2016). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(2), 1301-1316.
- Zarei, A. (2014). The effect of reading anxiety and motivation on EFL learners' choice of reading strategies. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 1(1), 12-28.
- Zhang, L. (2000). Uncovering ESL students' reading anxiety. *Asia Pacific Journal in Education*, 3(2), 31-56.