

Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerine Karşı Oluşturduğu Psikometrik Kaygıların İncelenmesi

İbrahim Taşdemir ^a



Hatice Taşdemir ^b



^a *Türkçe Öğrt., Yıldızkent Şehit Şeref Ortaokulu, Türkoğlu, K.Maraş/KSÜ Sosyal Bilimler Enst., Eğt.Yönt. Programı, Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi, Kahramanmaraş, Türkiye*

^b *İngilizce Öğrt., Ökkaş Gümüşer Ortaokulu, Onikişubat, Kahramanmaraş, Türkiye*

Özet

Bu çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinin okuma becerileri üzerindeki psikometrik kaygılarının belirlenen demografik değişkenlere göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde değişip değişmediğini ortaya çıkarmaktır. Araştırmanın evrenini 2019-2020 eğitim-öğretim yılı Kahramanmaraş ili Türkoğlu ilçesindeki 17 ortaokulda eğitim-öğretim gören 5, 6, 7, ve 8. sınıflardaki 287 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma nicel araştırma desenlerinden betimsel tarama modelinde yürütülmüştür. Araştırmanın verileri "Kişisel Bilgi Formu" ve "Okuma Kaygısı Ölçeğinin Psikometrik Özelliklerinin Belirlenmesi" adlı ölçek kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde SPSS 21 paket programı kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda ortaokul öğrencilerinin okuma becerilerine karşı oluşturduğu kaygının düzeyi orta düzeyde olarak tespit edilmiştir. Araştırmada yer alan değişkenlerden "anne ve baba eğitim durumları" değişkeninde anlamlı farklılık elde edilmiştir. Bu anlamlı farklılık eğitim seviyesi yükseldikçe okuma becerilerine karşı oluşturulan kaygının düştüğü sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet ve eğitim kademesi değişkenlerinde ise anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okuma kaygısı, okuma becerisi, Türkçe eğitimi, psikometrik özellikler.

Type/Tür:

Research/Araştırma

Received/Geliş Tarihi:

17 Kasım 2020

Accepted/Kabul Tarihi:

27 Aralık 2020

Page numbers/Sayfa no:

58-82

Citation Information /Atf bilgisi:

Taşdemir, İ. & Taşdemir, H. (2020). Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerine Karşı Oluşturduğu Psikometrik Kaygıların İncelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 2(1), 58-82.

Sorumlu yazar: İbrahim Taşdemir **e-posta:** ibrahimtasdemir8@gmail.com

Secondary School Students' Reading Skills Examination of Psychometric Anxieties

Abstract

The aim of this study is to reveal whether the psychometric anxieties of middle school students on reading skills change in a statistically significant way according to the determined demographic variables. The universe of the study consists of 287 students in the 5th, 6th, 7th and 8th grades studying at 17 secondary schools in Türkoğlu district of Kahramanmaraş province in the 2019-2020 academic year. The research was conducted by employing descriptive survey model, which is one of the quantitative research designs. The data of the study were collected using the scale "Personal Information Form" and "Determination of Psychometric Properties of Reading Anxiety Scale". SPSS 21 package program was used in the statistical analysis of the data obtained. At the end of the analysis, the level of anxiety created by middle school students towards reading skills was found to be at a moderate degree. Drawn on this A significant difference was obtained in the variable of "parents' education status". Drawn on this significant difference, it has been concluded that as the education level increases, the anxiety towards reading skills decreases. In addition, it was determined that there was no significant difference in gender and education level variables.

Key Words: Reading anxiety, reading skills, Turkish education, psychometric features.

Giriş

Ortaokul, öğrencilerin kendilerini anlamaya çalıştığı ve soyut kavramları anlamlandırmaya başladığı, gelişimin en üst seviyede olduğu bir dönem olarak görülebilmektedir. Bu yüzden okuma becerisi oluşturma aşamasında gerçekleştirilecek okuma kaygısı oluşturma ve üstesinden gelebilme adına kritik eşik olarak görülebilecek önemli bir evre olarak ifade edilmektedir. Okuma kaygısı, öğrencilerin okumayı beceri haline dönüştürebilme ve alışkanlık oluşturma bağlamında, karşılarına çıkan önemli engellerden bir tanesi olduğu ifade edilmektedir (Melanlioğlu, 2014a:107-119).

Okuma, öğrencilerin kendini anlama ve anlatabilme adına temel dil gereksinimlerinin odak noktası olarak görülmekte olup okumayı hayat boyu öğrenebileceği diğer tüm yetenekleri etkileyecek kadar merkezde yer aldığı düşünülmektedir (Dündar & Akyol, 2014: 363). Başka bir yorumda ise okuma; bireyin akademik hayatında ve sonraki yaşamında başarılı olması ve gelişmesi adına bir yazının sözcüklerini anlama, gramer kurallarına uygun okuma, kavrama ve analiz etme süreci olarak yorumlanmıştır (Turkben, 2019: 28; Kavcar, Oğuzkan, & Sever, 2005: 41). Birçok tanımı yapılan okumanın odak noktasının anlama olarak ifade edildiği anlaşılmaktadır (Ülper, 2010). Anlamanın da gerçekleşmesi için yazarın vermek istediği mesajın okuyucunun kendisiyle ilişkilendirmesi

bağlamında fiziksel, bilişsel ve duyuşsal sürecin sağlıklı işlemesi gerekmektedir(Bos & Vaughn, 2002; Mercer & Mercer, 2005; Takala, 2006; Colarusso & O'Rourke, 2007; Jitendra & Gajria, 2011; Littlefield, 2011; Balcı, 2013; Akyol, 2014; Güneş, 2014).

Okuma becerileri ile ilgili alanyazında birçok tanımlar yer almaktadır. Bunların dikkat çekici olanlarından bir tanesi; yazarla okuyucu arasındaki iletişim kanallarının etkili bir yöntemle gerçekleştirilerek bireyin bilişsel merkezinde anlamlandırmanın sağlanması gerektiği ifadelerinin yer aldığı tanımıdır. Okuma becerileri hem akademik anlamda hem de günlük yaşamda öğrencilerin ve yetişkinlerin gelişiminin başarılı olması ve etkili bir yaşam sürmesi adına özen gösterilmesi gereken hassas bir kazanımdır (Akyol, 2014; Cunningham & Stanovich, 1998; Holloway, 1999; Smith, Mikulecky, Kibby&Dreher, 2000).

Okuma becerilerinin gerçekleşmesi sürecinde, öğrencilerin karşılaştığı sorunlardan bazıları; “geri dönmeler, atlayıp geçmeler ve özellikle telaffuz sorunlarından kaynaklı kelimelerin harflerini yutup günlük hayatta kullandığı yöresel ağıza uygun kelimelere uydurmaya çalışmaları” karşımıza çıkan çarpıcı sorunlardan bazılarıdır (Akyol, 2007). İfade edilen bu engeller okumaya karşı bir set oluşturabilmekte, bu da öğrencilerin korkulu rüyası olan kaygıyı tetikleyip yüksek düzeylere çıkmasına neden olmaktadır (Eysenck&Payne, 2006; Murray&Janelle, 2003). Dikkatle üzerinde durulması gereken kaygının literatürde şu şekilde tanımları yer almaktadır: “gerginlik, endişe, sinirlilik gibi duygularla otonom sinir sisteminin uyarılması (Horwitz H.K., Horwitz M.B.& Cope, 1986)”; tehdit koşullarında meydana gelen caydırıcı duygusal ve motivasyonel bir durum (Eysencek, Derakshon, Santos&Calvo, 2007); olası zararlı olaylar karşısında ortaya çıkan endişe hâli (Bandura, 1997) gibi...

Kaygının, okumaya karşılık oluşturulan bilişsel ve fiziksel süreçle meydana gelen bir fobi olarak da görüldüğü, araştırmacılarca elde edilen başka bir olumsuz noktadır (Zbornik, 2001, akt. Jalango & Hirsh, 2010). Bu açıklamalardan çıkarılan ortak kanı ise kaygı kişilerin iç dünyasını olumsuz etkileyen bir sürecin tepkimesi olarak gelişmesidir. Kişinin aslında günlük yaşamında sergilediği doğal bir tepki olarak kabul edilen kaygının, bilişsel ve fiziksel davranışlar olarak ayrı bir şekilde yansımaları da görülmektedir. Bilişsel tepkiye örnek olarak “endişe”; fiziksel tepkiye örnek olarak da endişe ve kaygının birleşiminden kişinin hareketlerinde ortaya çıkan kontrol zayıflığı gösterilebilir (Zeidner, 1998). Okumaya yönelik geliştirilen kaygılar aynı zamanda öğrenmeyi de etkilemektedir (Williams, Vickers&Rodrigues, 2002). Okuma kaygısının ortaya çıkardığı etki sebebiyle “yapılandırıcı ve zayıflatıcı” kavramlarından oluşan başlıklarda incelenmesi gerekliliği araştırmacılarca ifade edilmiştir.

Yapılandırıcı kaygının öğrenciler üzerindeki etkisi; okuduğu konu üzerinde farkındalığını arttıracakları düşünülüyor olduğundan yararlı bir etki olarak düşünülmektedir. Zayıflatıcı kaygı ise öğrencinin konuyu kavrama adına etkinliğini azaltarak performansının düşmesine ve okuma becerisi oluşturma çabasından uzaklaşmasına neden olacağı için olumsuz olarak öngörülmektedir (Scarcella & Oxford, 1992).

Kaygı genellikle kendini, okumanın etkin olduğu derslerde gösterdiği gibi okumanın etkin olmadığı diğer derslerde de gösterebilmektedir (Goldston, Walsh, Arnold, Reboussin, Daniel, Erklani, Nutter, Hickman, Palmes, Snider & Wood, 2007; Torgesen, 2000). Okuma kaygısının ortaya çıkmasında, okuma parçalarının (masal, hikâye, deneme, makale gibi) özelliklerine bağlı olarak öğrencinin kendi iç dünyasında oluşturduğu "beni değerlendirecekler" endişesi önemli bir rol oynamaktadır (Bell & Perfetti, 1994). Okuma kaygısını anlamlandırmak için araştırmacıların en çok dikkat çektiği nokta süreç kısmıdır. Bundan dolayı süreç, kaygının saptanması adına izlenilmesi gereken önemli bir detaydır. Okuma kaygısı, becerinin oluşma sürecinin engellenmesinde bireysel farklılıkların da etkisi bulunmaktadır (Sellers, 2000; Zin & Rafik-Galea, 2010).

Araştırmacıların bazıları okuma kaygısının değerlendirmesinde şu üç aşamanın yol gösterici olduğunu savunmaktadır (Akyol, 2007). Bunlar: "okuma öncesi, okumanın gerçekleştiği an ve sonrası" olarak sıralanmıştır. Okuma gerçekleşmeden önce bireyde meydana gelecek kaygının ortaya çıkmasında "amacın belli olmaması, dikkat dağınıklığı veya okunması gereken parça hakkında bilginin yoksunluğu gibi konular..." karşımıza büyük etkenler olarak çıkabilmektedir. Bunlar istenilen düzeyde okumanın gerçekleşmemesine neden olmaktadır (Akyol, 2007; Tobias, 1986). Okumanın akıcı ve kaygıdan uzak gerçekleşebilmesi adına öğrenilen yeni bilgiler ile eski bilgiler arasında bağlantı kurulmalıdır. Böylelikle kaygı düzeyinin düşürülmesi sağlanmış olur (Koizumi, 2002). Ortaokul öğrencilerinin okuma becerileri kazanması için kaygılarının önüne geçilmesi gereklidir. Geç kalındığında ise okuma becerisi oluşmasında kaygının etkisinde kalma ihtimali yüksek olabilecektir (Melanlıoğlu, 2014a:107-119).

Türkçe öğretim programında da açıkça ifade edildiği gibi: "Okuma becerisiyle öğrencilerin günlük hayatlarında karşılaştıkları yazılı metinleri doğru, akıcı bir biçimde ve uygun yöntemleri kullanarak okuyabilmeleri, okuduklarını değerlendirip eleştirel bakış açısıyla yorumlayabilmeleri ve okumayı bir alışkanlık hâline getirmeleri amaçlanmıştır (MEB, 2006, s. 7)." Alışkanlığın oluşması için kaygının belirlenmesi gerekliliği açıkça vurgulanmıştır. Bu yüzden okuma becerilerinin alışkanlık haline gelmesi noktasında kaygının varsa araştırılıp çıkartılıp önüne geçilmesi için önemle

dikkat edilmesi gereken bir konudur. Kaygı, öğrencilerin genellikle daha önce karşılaşmadığı, telaffuz edemediği kelimelerin yer aldığı parçalarda üst seviyede kendini göstermektedir. Bu açıdan düşünüldüğünde öğrencinin bilmediği kelimeleri öğrenmesi, kelime dağarcığının zenginleştirilmesi ve kendine güvenmesi sağlanmalıdır. Böylelikle kaygının minimize edilmesi sağlanmış olur (Eysenck & Payne, 2006; Melanlığolu, 2014a:107-119). MacIntyre & Gardner'a (1991) göre kaygının ortaya çıkmasına neden olan etkenler ortaya çıkarılarak önlemler alınmaya başlanmasıyla okuma becerilerinin artacağı noktasını özellikle vurgulamışlardır. Sonuç olarak kaygı belirlenip, öğrencilerde meydana gelebilecek tetikleyen unsurlar ortadan kaldırılmaya çalışılmalıdır. Böylelikle okuma becerisi oluşması için öğrenciler güdülenmiş olup çocuklarda aktif bir okuma becerisi sağlanabilir.

Araştırmanın Amacı

Kaygının okuma becerilerinin oluşmasında önemli etkenlerden biri olduğu yukarıda yer alan ifadelerden de açıkça anlaşılmıştır. Bu yüzden araştırılıp, önlemlerin alınması gereken hassas bir konudur. Yapılan araştırmalarda da görüldüğü üzere yurt içi ve yurtdışında okuma kaygısı, tutumu ve motivasyon becerileri gibi birçok konuda araştırmanın yer aldığı tespit edilmiştir. Kaygının araştırılıp incelenmesi ve tetikleyen öğelerin bulunması gerekliliği mevcut araştırmanın çıkış noktası olmuştur.

Mevcut araştırma için seçilmiş olan evren içerisinde yer alan bölgede ve araştırmada belirlenen değişkenler açısından alanyazına bakıldığında benzer özellikte daha önce yapılmış herhangi bir çalışmanın olmadığı saptanmıştır. Bu yönüyle araştırmanın özgün olduğu ve alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Çalışmanın amacı: öğrencilerin öz güvenlerinin gelişmesi noktasında okuma becerilerinin daha sağlıklı ilerleyebilmesi için, araştırmacı tarafından belirlenen demografik değişkenlerin kaygıyı hangi düzeyde etkilediği ya da etkilemediğini ortaya çıkarmaktır. Belirlenen hedefler doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

- Ortaokul öğrencilerinin okuma becerilerine karşı oluşturduğu psikometrik kaygı düzeyi nedir?
- Ortaokul öğrencilerinin okuma becerilerine karşı oluşturduğu psikometrik kaygı cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Ortaokul öğrencilerinin okuma becerilerine karşı oluşturduğu psikometrik kaygı sınıf kademesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Ortaokul öğrencilerinin okuma becerilerine karşı oluşturduğu psikometrik

kaygı anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Ortaokul öğrencilerinin okuma becerilerine karşı oluşturduğu psikometrik kaygı baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Bu bölümde farklı okullarda eğitim-öğretim gören öğrencilerin okuma kaygılarının psikometrik özelliklerinin belirlendiği ve incelendiği çalışmanın yöntemi, evreni ve örneklemini, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve toplanan verilerin analiz süreci ilgili bilgiler yer almaktadır.

Araştırma Modeli

Nicel araştırmalar, birden fazla gerçekler üzerinde çıkarımlar yapıldığı gibi tek gerçek üzerinde çalışılan pozitivist kökene sahip bir araştırma tarzıdır (Sim & Wright 2000). Diğer bir deyişle nicel araştırma yöntemlerinde araştırılan durum hayali değil gerçekte var olan bir durumdur ve sonuçları ya vardır ya da yoktur. Bu durumda nicel olarak veriler toplanıp analiz edilir (Claydon, 2015). Bu araştırma, öğrencilerin okuma kaygılarını belirlemek adına çeşitli değişkenlere göre incelendiği nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modelinde yapılan bir çalışmadır. Bu tarama yönteminin tercih edilmesindeki sebep ise örneklem grubundan elde edilen verilerin evrende yer alan durumlar hakkında genellemeler yapılabilmesinin bilimsel anlamda doğru çıkarımlar elde edilebilmesidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2014:85).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2019-2020 eğitim-öğretim yılında, Kahramanmaraş ili Türkoğlu ilçesinde bulunan devlet okulunda eğitim-öğretim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise bu evrenden seçkisiz olarak belirlenen 287 öğrenci oluşturmuştur. Seçkisiz örneklem yönteminde evreni oluşturan bütün bireylerin örnekleme seçilme ihtimali vardır ve eşittir. Yani tüm bireyler seçilme olasılığına sahiptir ve bir bireyin seçilmesi diğerinin seçilmesini engellemez. Temsil edici bir örneklem oluşturmanın en geçerli ve güvenilir yöntemi seçkisiz örneklemdir. Çünkü hiçbir teknik temsil edici bir örneklem oluşturmayı garanti etmez (Büyüköztürk vd., 2014: 85).

Bu örnekleme de yer alan öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin frekans (f) ve yüzde (%) dağılımları aşağıda yer alan Tablo 1.'de verilmiştir.

Tablo 1. Demografik Değişkenleri İstatistikî Verileri

Değişken	Gruplar	f	%
Cinsiyet	Kız	158	44.9
	Erkek	129	55.1
Sınıf	5.sınıf	38	13.2
	6.sınıf	40	13.9
	7.sınıf	88	30.7
	8.sınıf	121	42.2
Anne Eğitim Durumu	Okuryazar değil	6	2.1
	İlkokul/Ortaokul	215	74.9
	Lise	57	19.9
	Üniversite	9	3.1
Baba Eğitim Durumu	Okuryazar değil	9	3.1
	İlkokul/Ortaokul	137	47.7
	Lise	113	39.4
	Üniversite	28	9.8

Tablo 1.'de görüldüğü gibi araştırma örnekleme dâhil edilen katılımcıların %55.1'ini (n=129) erkekler, %55.1'ini (n=158) kızlar oluşturmaktadır. Katılımcıların %13.2'si (n=38) 5. Sınıf öğrencileri, %13.9'unu (n=40) 6. Sınıf öğrencileri, %30.7'sini (n=88) 7. Sınıf öğrencileri, %42.2'si (n=121) 8. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Katılımcıların anne eğitim durumu ise %2.1'i (n=6) okur yazar değil, %74.9'u (n=215) İlkokul/Ortaokul (ilköğretim) mezunu, %19.9'u (n=57) lise mezunu, %3.1'i (n=9) üniversite mezunundan oluşmaktadır. Katılımcıların baba eğitim durumu ise %3.1'i (n=9) okur yazar değil, %47.7'si (n=137) İlkokul/Ortaokul (ilköğretim) mezunu, %39.4'ü (n=113) lise mezunu, %9.8'i (n=28) üniversite mezunundan oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu" ve "Ortaokul Öğrencileri İçin Okuma Kaygısı Ölçeği (Melanlıoğlu, 2014a:107-119)" kullanılmıştır. Kişisel bilgi formunda ortaokullarda eğitim-öğretim gören 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin cinsiyetini, yaşını, anne-baba eğitim durumunu belirlemeye yönelik sorulara yer verilmiştir.

Mevcut araştırmada veriler Web Tabanlı Google veri toplama aracı ile toplanmıştır. Online olarak toplanan veriler kolay ulaşılabilirlik, ekonomiklik ve istekli olanların katılımındaki avantajlarından ötürü araştırmacılarca son zamanlarda ülkemizde ve dünyada süregelen pandemi sürecinin de etkili olmasından ötürü etkin

olarak kullanılan bir yöntemdir (Çeliköz & Erişen, 2017). Kâğıt üzerinde elde edilen verilerin bilgisayar ortamına aktarılması esnasında yaşanılacak aksaklıkların minimize etmesinden dolayı bu toplama yöntemi daha güvenilir bir yol olarak görülmektedir (Özüsağlam, Atalay, & Toprak, 2009). Kişisel bilgi formunda yer alan bilgiler katılımcılara internet ortamında doldurmaları istenmiştir.

Araştırmada verilerin analizinde SPSS 21 istatistik paket programı kullanılmıştır. Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarına ilişkin tutum düzeylerini belirlemek adına frekans, aritmetik ortalama ve standart sapmaları değerleri hesaplanmıştır.

Ortaokullarda eğitim-öğretim gören 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma kaygısını belirlemek amacıyla Melanlıoğlu (2014a:107-119) tarafından geliştirilen ve 14 maddeden oluşan “Ortaokul Öğrencileri İçin Okuma Kaygısı Ölçeği (OÖOK)” kullanılmıştır. Geliştiren tarafından yapılan faktör analizi sonucunda ölçek maddelerin “okuma sürecini planlama” (7 madde), “okumayı destekleyen unsurlar” (3 madde) ve “okuduğunu anlama ve çözümleme” (4 madde) olmak üzere 3 alt boyutta toplandığı belirlenmiştir.

Melanlıoğlu (2014a:107-119), tarafından yapılan istatistiksel analizler sonucunda ölçeğin Cronbach Alfa değeri birinci faktör için 0.81; ikinci faktör için 0.83; üçüncü faktör için 0.61; ölçeğin tümü için 0.87 olarak hesaplanmıştır. Mevcut araştırmada hesaplanan istatistiksel verilere göre Cronbach Alfa güvenilirlik katsayı değerleri birinci faktör için $\alpha=0.82$; ikinci faktör için $\alpha=0.81$; üçüncü faktör için $\alpha=0.67$; ölçeğin tümü için $\alpha=0.88$ olarak hesaplanmıştır. Melanlıoğlu (2014a:107-119), OÖOK ölçeği için uyguladığı doğrulayıcı faktör analizi sonucunda uyum indeksleri sonuçları sırasıyla şöyle belirlemiştir: $X^2/sd=1.36$, CFI=0.99, RMSEA=0.034, SRMR=0.045. Bu değerler ölçeğin alanyazında mükemmel uyum değerleri düzeyinde olduğunu göstermektedir.

Mevcut çalışmada değerler ise: $X^2/sd=1.33$, CFI=0.97, RMSEA=0.037, SRMR=0.04 olarak hesaplanmıştır. Melanlıoğlu (2014)’nin, çalışmasında da ifade edildiği gibi bu değerler ölçeğin alanyazında mükemmel uyum değerleri düzeyinde olarak ifade edilmektedir. Ölçek maddelerine yönelik katılma düzeylerini belirleyen bilgiler de Tablo 2.’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların İfadelere Katılma Düzeylerini Belirleyen Puan Sınırları

Puan	Seçenekler	Aralık
1	Hiçbir Zaman	1.00 - 1.80
2	Çok Nadiren	1.81 - 2.60
3	Ara Sıra	2.61 - 3.40
4	Genellikle	3.41 - 4.20
5	Her Zaman	4.21 - 5.00

Mevcut araştırmanın normal dağılıp dağılmadığını belirleme adına çarpıklık (Skewness) değeri incelenmiştir. Analizlerde kullanılan her ölçek kendine özgü şartlara sahip olduğundan istatistiki verilere göre parametrik bir testle analiz yapılabilmesi için verilerin normal dağılıma sahip olması gerekmektedir. Eğer dağılım normal dağılım göstermemişse içerisinde katı varsayımlar olmayan “parametrik olmayan” testler uygulanır (Karagöz, 2010). Mevcut çalışmadaki değişkenlerin normalliği istatistiksel veya grafiksel yöntemlerle değerlendirilir. Bu amaçla yapılan test sonucunda elde edilen çarpıklık (Skewness) değerleri Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Dağılımın Normalliği Testi

Ölçekler	Faktörler	Çarpıklık (Skewness)	Kurtosis (Basıklık)
	Okuma Sürecini Planlama	.51	.11
Ortaokul Öğrencilerin	Okumayı Destekleyen Unsurlar	.98	.15
Okuma Kaygısı Ölçeği	Okuduğunu Anlama ve Çözümleme	.07	.07
	Genel	.38	.06

Tablo 3. incelendiğinde ölçeğin genelinin ve tüm alt boyutlarının -1 ile +1 arasında olduğu görülmektedir. Çarpıklık değeri hesaplandığı zaman ölçeklerin normal dağılıma sahip olduğu ifade edilebilir (Schumacker & Lomax, 2004). Ölçeğin genel boyutu veya alt boyutları için bu değer -1 ile +1 arasında olduğundan öğrencilerin okuma kaygılarının normal dağıldığı söylenebilir (Büyüköztürk vd. 2014:85).

Ölçeğin geneline ve tüm alt boyutlarına hangi testlerin uygulanabileceğine karar verebilmek amacıyla (parametrik veya parametrik olmayan testlerin kullanılacağını belirlemek adına) Levene’s homojenlik testi uygulanmış, bu testlerin sonucuna göre Bağımsız Gruplar t-testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Mann Whitney - U testi, Kruskal Wallis-H testi ve Post Hoc (LSD) testlerinden araştırma sorusundaki değişkenlere göre uygun olanlar kullanılmıştır. Anlamlı farklılıkların derecesini belirlemek amacıyla eta-kare (η^2) hesaplaması yapılmıştır. [Eta-Kare (η^2) hesaplaması bağımlı değişkendeki toplam varyansın ne kadarının bağımsız değişken

tarafından açıkladığı hakkında bilgi verir.] Eta-Kare puanları .0.00 ile 1.00 arasında değişir..01, .06 ve .14 değerlerindeki eta-kare değerleri sırasıyla küçük, orta ve büyük etki düzeyi olarak dikkate alınmıştır (Büyüköztürk vd., 2014:85).

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde araştırmada yer alan alt problemler için belirlenen sorulara cevap aranmış olup ve kişisel bilgi formunda yer alan değişkenlerden elde edilen bulgular dikkate alınarak anlamlı farklılık olup olmadığı istatistiksel olarak aşağıda sırasıyla tablolar halinde yer verilmiştir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Katılımcıların OÖOK hakkındaki görüşlerinin ortalamalarının (her bir madde ayrı ayrı ve ölçeğin geneli için) istatistiki değerleri ilgili düzeyler de Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Ölçeğin Tüm Maddelerinin Düzeyleri

Sıra	Maddeler	\bar{x}	ss
1.	Okuma sonrasında aklımda metinle ilgili bir şey kalmazsa kendimi rahat hissetmem.	3.42	1.17
2.	Metinde geçen kelimelerin anlamını bilmeme rağmen metni anlayamadığımda kaygılanırım.	2.89	1.27
3.	Metnin anahtar kelimelerini belirleyemediğimde endişelenirim.	2.75	1.32
4.	Okuduğum metnin türünü belirleyemezsem kaygılanırım.	2.68	1.30
5.	Metinle ilgili resim, karikatür vb. bir görsel bulunmadığında metni anlayamam diye endişelenirim.	2.11	1.38
6.	Okuma metnindeki harfler küçükse (punto) metni anlamakta zorlanırım.	2.21	1.39
7.	Yazı karakteri farklılaştığında (eğik harfler ya da dik harfler) okuduğumu anlamakta zorluk çekerim.	1.80	1.28
8.	Okurken neler yapacağımı belirlemezsem tedirgin olurum.	2.27	1.33
9.	Metni ne kadar sürede okuyacağımı tahmin edemezsem endişelenirim.	1.90	1.18
10.	Okurken metni anlamadığımda kimden yardım isteyeceğime karar veremezsem kaygılanırım.	1.94	1.27
11.	Okurken nelere ihtiyacım olacağını tahmin edemezsem endişelenirim.	2.17	1.38
12.	Okuduğum metnin ana fikrini belirleyemediğimde kendimi rahat hissetmem.	2.69	1.39
13.	Metni nasıl okuyacağıma karar veremediğimde endişelenirim.	2.24	1.33
14.	Metinden çıkarım yapamadığımda kaygılanırım.	2.57	1.45
Genel		2.40	.76

Araştırmanın birinci alt problemi; öğrencilerin OÖOK ölçeği hakkındaki görüşlerinin düzeylerinin belirlenmesidir. Katılımcıların OÖOK hakkında görüşlerinin: aritmetik ortalaması $\bar{X}=2.40$ ve standart sapması: $ss=.76$, olarak hesaplanmıştır. Bu veriye göre OÖOK hakkındaki öğrenci görüşleri “orta düzeyde katılıyorum” ifadesine istatistiksel olarak karşılık geldiği analiz edilmiştir (Tablo 4).

Tablo 4.’de yer alan bulgular incelendiğinde öğrencilerin algılarına göre OÖOK ölçeğinde araştırmaya katılanların en çok “Okuma sonrasında aklımda metinle ilgili bir şey kalmazsa kendimi rahat hissetmem.” maddesine ($\bar{X}=3.42$), en az ise “Yazı karakteri farklılaştığında (eğik harfler ya da dik harfler) okuduğumu anlamakta zorluk çekerim.” maddesine ($\bar{X}=1.80$) katıldıkları görülmektedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi; OÖOK ölçeği hakkında öğrenci görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını bulmaktır. Öncelikle öğrencilerin okuma becerileri kaygı algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla uygun analiz tekniğine karar verilmesi gerekmektedir. Araştırmamızın yöntem kısmında yapmış olduğumuz ölçeğin çarpıklık değeri -1 ile +1 arasında olduğundan ölçeğin verilerinin normal dağıldığı görülmüştür. Ancak ölçeğin cinsiyet değişkenine göre homojen dağılıp dağılmadığına göre parametrik testlerden hangisinin uygulanmasına karar verebilmek için Levene’s Testi yapılmış olup sonuçlar aşağıda Tablo 5.’te yer almaktadır.

Tablo 5. Cinsiyet Değişkenine Göre Levene’s Testi Sonuçları

Ölçek	Faktörler	Levene’s Test	
		F	p
Ortaokul Öğrencilerin Okuma Kaygısı Ölçeği	Okuma Sürecini Planlama	7.18	.00*
	Okumayı Destekleyen Unsurlar	2.43	.12
	Okuduğunu Anlama ve Çözümleme	.00	.96
	Genel	6.59	.01*

Tablo 5’te yer alan istatistiksel verilere göre “ölçeğin geneli ve okuma sürecini planlama” alt boyutunda anlamlı farklılık elde edilmiş olup, gruplar arası homojen dağılmadığı görülmüştür ($p<.05$). Bundan dolayı parametrik olmayan testlerden Mann Whitney-U testi uygulanmasına karar verilmiştir. Alt boyutlardan “okumayı destekleyen unsurlar ile okuduğunu anlama ve çözümleme alt boyutlarında anlamlılık elde edilmemiş olup gruplar arası homojen dağıldığı görülmüştür ($p>.05$). Bu sonuçla ölçeğin bu alt boyutlarına parametrik testlerden olan bağımsız

gruplar t-testi uygulanmasına karar verilmiştir. Aşağıda yer alan Tablo 6. ve Tablo 7'de istatistiki veriler çıkartılmış olup sonuçlar aşağıda açıklanmıştır.

Tablo 6. Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney - U Testi Sonuçları

Boyutlar	Kategori	N	S.O	S.T	U	p
Okuma Sürecini Planlama	Erkek	129	145.13	18721.00	10045.00	.92
	Kız	158	143.58	22685.00		
Genel	Erkek	129	144.52	18643.00	10124.00	.83
	Kız	158	143.58	22685.00		

Tablo 6.incelendiğinde “ölçeğin geneli ve okuma sürecini planlama” alt boyutunda anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir ($p > .05$).

Tablo 7. Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar için t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Kategori	N	\bar{X}	ss	t	p
Okumayı Destekleyen Unsurlar	Erkek	129	2.01	.08	-.44	.12
	Kız	158	2.06	.08	-.44	
Okuduğunu Anlama ve Çözümleme	Erkek	129	.88	.07	.17	.96
	Kız	158	.88	.07	.18	

Tablo 7.incelendiğinde ölçeğin “okumayı destekleyen unsurlar ile okuduğunu anlama ve çözümleme” alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($p > .05$).

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi; OÖOK ölçeğinin katılımcıların okuduğu sınıf kademesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını bulmaktır. Araştırılan değişkene göre ölçeğin homojen dağılıp dağılmadığını görme adına ve uygun analiz tekniğine karar verilmesi için Levene's Testi yapılmış olup sonuçlar Tablo 8.'de yer almaktadır.

Tablo 8. Sınıf Kademesi Değişkenine Göre Levene's Testi Sonuçları

Ölçek	Faktörler	Levene's Test	
		F	p
Ortaokul Öğrencilerin Okuma Kaygısı Ölçeği	Okuma Sürecini Planlama	.38	.76
	Okumayı Destekleyen Unsurlar	1.02	.38
	Okuduğunu Anlama ve Çözümleme	1.82	.14
	Genel	.23	.87

Tablo 8'de yer alan istatistiki verilere göre ölçeğin geneli ve tüm alt boyutlarında gruplar arası homojen dağıldığı görülmüş olup değişken kategori

sayısının 2'den fazla olmasından dolayı parametrik testlerden ANOVA yapılmasına karar verilmiştir ($p>.05$). Sonuçlar ve değerlendirmeler aşağıdaki Tablo 9 çıkarılmıştır.

Tablo 9. Sınıf Kademesi Değişkenine Göre Oneway ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Kategori	N	\bar{X}	ss	F	p	Fark (LSD)	Eta-Kare (η^2)
Okuma Sürecini Planlama	5. Sınıf	38	2.41	.82	.86	.46		
	6. Sınıf	40	2.16	.94				
	7. Sınıf	88	2.32	.84				
	8.Sınıf	121	2.20	.92				
Okumayı Destekleyen Unsurlar	5. Sınıf	38	2.39	.97	7.99	.00*	5. Sınıf > 6.Sınıf	.06
	6. Sınıf	40	1.89	.86			5.Sınıf > 8.Sınıf	
	7. Sınıf	88	2.32	1.10			7. Sınıf > 6.Sınıf	
	8.Sınıf	121	1.76	.91			7.Sınıf > 8.Sınıf	
Okuduğunu Anlama ve Çözümleme	5. Sınıf	38	3.00	.88	.91	.43		
	6. Sınıf	40	2.72	1.00				
	7. Sınıf	88	2.90	.78				
	8.Sınıf	121	2.97	.90				
Genel	5. Sınıf	38	2.26	.70	1.90	.12		
	6. Sınıf	40	2.26	.77				
	7. Sınıf	88	2.49	.74				
	8.Sınıf	121	2.32	.77				

Tablo 9'daki veriler incelendiğinde ölçeğin sadece "okumayı destekleyen unsurlar" alt boyutunda anlamlı farklılık elde edilmiş olup etki büyüklüğü verilerine göre 5.sınıfların 6 ve 8.sınıflara nazaran; 7. Sınıfların da 6 ve 8 sınıflara nazaran kaygılarının etki büyüklüğünün "orta düzeyde" olduğu tespit edilmiştir ($\eta^2=06$). Ölçeğin geneli ve diğer alt boyutlarında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($p>.05$).

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi; OÖOK ölçeğinin anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını bulmaktır. Verilerin toplandığı değişkene göre homojen dağılıp dağılmadığını bulmak ve uygun analiz tekniğine karar verilmesi adına Levene's Testi yapılmış olup sonuçlar aşağıdaki tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10. Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Levene's Testi Sonuçları

Ölçek	Faktörler	Levene's Test	
		F	p
Ortaokul Öğrencilerin Okuma Kaygısı Ölçeği	Okuma Sürecini Planlama	.76	.51
	Okumayı Destekleyen Unsurlar	4.86	.00*
	Okuduğunu Anlama ve Çözümleme	2.01	.11
	Genel	.79	.49

Tablo 10'daki veriler incelendiğinde yalnızca “okumayı destekleyen unsurlar” alt boyutunda grupların homojen dağılmadığı görülmüş olup ($p<.05$) parametrik olmayan testlerin uygulanmasına karar verilmiştir. Ölçeğin geneli ve diğer alt boyutlarda gruplar arası homojen dağıldığı görülmektedir ($p>.05$). Bundan dolayı parametrik test uygulanmasına karar verilmiştir. İstatistiksel veriler aşağıdaki Tablo 11 ve 12'de çıkarılmış ve incelenmiştir.

Tablo 11. Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Oneway ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Kategori	N	\bar{X}	ss	F	p	Fark (LSD)	Eta-Kare (η^2)
Okuma Sürecini Planlama	Okur Yazar değil	6	2.95	.54	1.90	.12	Okuryazardeğil>Lise	.02
	İlkokul-Ortaokul (İlköğretim)	21	2.27	.88				
	Lise	57	2.10	.90				
	Üniversite	9	2.38	1.01				
Okuduğunu Anlama ve Çözümleme	Okur Yazar değil	6	3.25	.52	2.03	.11	Üniversite>İlkokul-Ortaokul	.02
	İlkokul-Ortaokul (İlköğretim)	21	2.87	.86				
	Lise	57	2.94	.93				
	Üniversite	9	3.55	1.10				
Genel	Okur Yazar değil	6	3.02	.67	1.75	.15	Okuryazardeğil>İlkokul-Ortaokul	.01
	İlkokul-Ortaokul (İlköğretim)	21	2.40	.05				
	Lise	57	2.31	.10				
	Üniversite	9	2.58	.25				

Tablo 11'deki veriler incelendiğinde “okuma sürecini planlama” alt boyutunda okur yazar olamayan annelerin öğrencileri, lise mezunu annelerin öğrencilerine oranla; “okuduğunu anlama ve çözümleme” alt boyutunda ise üniversite mezunu annelerin öğrencileri ilkokul-ortaokul (ilköğretim) mezunu annelerin öğrencilerine oranla; ölçeğin genelinde ise okur yazar olmayan annelerin öğrencileri, ilköğretim ve lise mezunu annelerin öğrencilerine oranla etki büyüklüğü küçük düzeyde olarak ($\eta^2=.02$) daha fazla okuma kaygısı gösterdiği tespit edilmiştir.

Tablo 12. Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Boyutlar	Kategori	N	S.O.	df	X^2	p
Okumayı Destekleyen Unsurlar	Okur Yazar değil	6	185.50	3	4.73	.19
	İlkokul-Ortaokul (İlköğretim)	215	147.89			
	Lise	57	128.37			
	Üniversite	9	122.33			

Tablo 12'deki veriler incelendiğinde “okumayı destekleyen unsurlar” alt boyutunda anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır ($p>.05$).

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi; OÖOK ölçeğinin baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını bulmaktır. Verilerin elde edildiği değişkene göre homojen dağılıp dağılmadığını tespit etmek ve uygun analiz tekniğine karar verilmesi için Levene's Testi yapılmış olup sonuçlar aşağıdaki Tablo 13'de yer almaktadır.

Tablo 13. Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Levene's Testi Sonuçları

Ölçek	Faktörler	Levene's Test	
		F	p
Ortaokul Öğrencilerin Okuma Kaygısı Ölçeği	Okuma Sürecini Planlama	3.35	.01*
	Okumayı Destekleyen Unsurlar	6.48	.00*
	Okuduğunu Anlama ve Çözümleme	1.54	.20
	Genel	2.03	.11

Tablo 13'deki veriler incelendiğinde ölçeğin "okuma sürecini planlama ve okumayı destekleyen unsurlar" alt boyutlarında gruplar arası homojen dağılım göstermediği tespit edilmiş olup ($p < .05$) parametrik olmayan testlerin uygulanmasına karar verilmiştir. Ölçeğin geneli ve "okuduğunu anlama ve çözümleme" alt boyutunda elde edilen istatistikî verilere göre gruplar arası homojen dağıldığı görülmüş olup ($p > .05$) parametrik testler kullanılmasına karar verilmiştir. Aşağıda yer alan Tablo 14 ve 15'te veriler çıkartılıp incelenmiştir.

Tablo 14. Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Oneway ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Kategori	N	\bar{X}	ss	F	p
Okuduğunu Anlama ve Çözümleme	Okur Yazar değil	9	3.00	.64	1.51	.21
	İlkokul-Ortaokul (İlköğretim)	137	2.81	.83		
	Lise	113	3.04	.92		
	Üniversite	28	2.90	.99		
Genel	Okur Yazar değil	9	2.65	.38	1.93	.12
	İlkokul-Ortaokul (İlköğretim)	137	2.35	.76		
	Lise	113	2.50	.79		
	Üniversite	28	2.19	.66		

Tablo 14'teki veriler incelendiğinde ölçeğin geneli ve "okuduğunu anlama ve çözümleme" alt boyutunda istatistikî olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($p > .05$).

Tablo 15. Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Boyutlar	Kategori	N	S.O.	df	X ²	p	η ²	Post Hoc
Okumayı Destekleyen Unsurlar	Okur Yazar değil	9	187.78					İlkokul-Ortaokul> Üniversite
	İlkokul-Ortaokul (İlköğretim)	137	142.37	3	8.93	.03*	.03	Lise>Üniversite
	Lise	113	151.38					
	Üniversite	28	108.09					
Okuma Sürecini Planlama	Okur Yazar değil	9	185.00					
	İlkokul-Ortaokul (İlköğretim)	137	139.96	3	4.47	.21		
	Lise	113	150.11					
	Üniversite	28	125.91					

Tablo 15'teki veriler incelendiğinde okumayı destekleyen unsurlar alt boyutunda anlamlı farklılık elde edilmiştir ($p>.05$). Etki büyüklüğü verilerine göre küçük düzeyde etkilendiği görülmektedir ($\eta^2=.03$). Buna göre ilkokul-ortaokul mezunu babaların öğrencileri, üniversite mezunu babaların öğrencilerine göre; lise mezunu babaların öğrencileri, üniversite mezunu babaların öğrencilerine göre okuma kaygılarının daha fazla olduğu görülmektedir. Okuma sürecini planlama alt boyutunda ise herhangi bir anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde, farklı okullarda eğitim-öğretim gören ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarının psikometrik özelliklerinin ne düzeyde olduğu, "cinsiyet, eğitim-öğretim gördüğü sınıf kademesi, anne ve baba eğitim durumları değişkenleri açısından farklılık gösterip göstermediği ile ilgili alanyazın araştırması neticesinde tartışılıp yorumlanmış ve tüm çalışma sonuçlarıyla ilgili önerilere yer verilmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Öğrencilerin okuma kaygılarının psikometrik özellikleri ve alt problemlerinin sonuçları (elde edilen verilere göre) sıralı bir şekilde aşağıda ayrı başlıklar halinde sonuçları tartışılmıştır.

Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Öğrencilerin okuma kaygılarının psikometrik özelliklerinin düzeyleri "orta düzeyde katılıyorum" düzeyinde olduğu istatistiksel olarak tespit edilmiştir.

OÖOK ölçeğinde araştırmaya katılanların en çok “Okuma sonrasında aklımda metinle ilgili bir şey kalmazsa kendimi rahat hissetmem.” maddesine; en az ise “Yazı karakteri farklılaştığında (eğik harfler ya da dik harfler) okuduğumu anlamakta zorluk çekerim.” maddesine katıldıkları tespit edilmiştir.

Öğrencilerin en çok kaygı duyduğu maddeden yola çıkarak, metin okunduktan sonra geriye anlam olarak zihinlerinde bir şey kalmayacağı endişesiyle kaygılandığı söylenebilir. Bu maddeyle öğrencilerin parçayı okuduktan sonra öğretmenleri veya ebeveynleri tarafından “Ne anladın?” sorusuyla karşılaşacağı düşünülecek olunursa, okumaya başlamadan endişeleri başlayabilir. Özellikle parçadan çıkaracakları anlamları kendi cümlelerinden ziyade parçada yer alan cümleleri ezberlemeye çalışıp söyleme zorunluluğu gibi gereksiz oluşan fikirler kaygılarını daha da tırmandırabilir. Bunun önüne geçebilme adına öğrencilere parçayı ezberlememesini ve anlamaya çalışmasını öğretmek özellikle kendi fikirlerini kendi cümleleriyle anlatma noktasında teşvik etmek kaygının azalmasını sağlayabileceği varsayılabilir. Ayrıca kendi cümlelerin daha değerli olduğu hissettirildiğinde kaygılarının en aza indirilebileceği düşünülebilir.

En az kaygı duyduğu madde olarak da okunan metinlerdeki görsel özellikler olduğu saptanmıştır. Metinlerin eğik veya dik yazılması öğrenciler için kaygı oluşturma adına önemli bir etken olmadığı söylenebilir. Bu maddenin öğrenciler tarafından kaygı oluşturma adına en az hissedilmesinin nedeni olarak araştırma yapılan örneklem içerisindeki öğrencilerin eğitim hayatında bitişik eğik yazıyla eğitim aldıklarının etkisinin olduğu varsayılmaktadır. Altunkaya & Erdem (2016), Baki (2017) ve Melanlıoğlu (2014a) yapmış olduğu araştırma sonuçları da mevcut çalışmayla aynı doğrultuda olup aştırmayı destekler niteliktedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Öğrencilerin okuma kaygılarının psikometrik özellikleri cinsiyet değişkenine göre herhangi bir anlamlı farklılık elde edilmediği saptanmıştır. Bu da kız ve erkek öğrenciler arasında okuma becerileri oluşturma kapsamında okuma kaygısının erkek ve kız öğrenciler için aynı düzeyde olduğunu göstermektedir. Çevik, Orakcı, Aktan & Toraman, (2019) tarafından hazırlanan araştırmada da mevcut araştırmayı destekler sonuç elde edilmiş olup cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir. Mevcut araştırmayı destekler nitelikte başka çalışmalar da (Yıldız & Ceyhan, 2016) bulunduğu gibi farklı sonuçlar elde edilmiş çalışmalar da yer almaktadır (Alisinanoğlu & Ulutaş, 2003; Park & French, 2013; Uçgun, 2016; Toros & Tataroğlu, 2002). Mevcut araştırmadan farklı sonuçlar elde edilmiş çalışmalarda çıkan

ortak kanı kızların toplumsal yaşamda kendilerine atfedilen kırılmalı yapılarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Erkekler ise bu rollerini toplumsal tepkilerden ötürü baskılamak zorunda kaldıklarından anlamlı farklılığın kızlar lehine oluşmasına neden olduğu araştırmacılarca varsayılmaktadır (Farooqi, Ghani & Spielberger, 2012).

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Öğrencilerin okuma kaygılarının psikometrik özelliklerinin sınıf kademesi değişkenine göre ölçeğin geneli, okuma sürecini planlama ve okuduğunu anlama ve çözümüleme" boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Ancak "okumayı destekleyen unsurlar" alt boyutunda ise anlamlı farklılık elde edilmiştir. Buna göre 5. sınıf öğrencilerinin 6 ve 8. sınıf öğrencilerine orana daha fazla olduğu tespit edilmiştir. 5 sınıflarda kaygının yüksek olması okumayı daha akıcı olmaması ve becerilerinin gelişmemesinden kaynaklandığı ve üst sınıflarda eğitim gören öğrencilere nazaran telaffuzda sıkıntı yaşayıp ve anlamını bilmediği kelimelerin çok olmasından kaynaklandığı varsayılmaktadır. Alanyazı araştırmasında bu değişken türü ile bir çalışma sonucu elde edilemediğinden mevcut araştırmayı kıyaslayacak bir çalışma saptanmamıştır.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Öğrencilerin okuma kaygılarının psikometrik özelliklerinin anne eğitim durumu değişkenine göre ölçeğin genelinde anlamlı farklı olduğu tespit edilmiştir. Buna göre öğrencilerin annelerinin eğitim durumu okur-yazar olmayan annelerin öğrencileri, ilköğretim ve lise mezunu annelerin öğrencilerine oranla daha fazla kaygıya sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu da gösteriyor ki öğrencilerin annelerinin eğitim seviyesinin yüksek olması kaygının azalmasında faydalı olabileceği düşüncesini ortaya çıkarmaktadır. Okuduğunu anlama ve çözümüleme alt boyutunda ise anneleri üniversite mezunu olan öğrencilerin, anneleri ilköğretim mezunu olan öğrencilere oranla yüksek kaygıya sahip olduğu tespit edilmiştir. Bunun nedeni olarak okuduğunu anlama ve çözümüleme boyutunda üniversite mezunu anneler okuduklarında daha fazla anlam çıkardıkları ve detaylı düşünme becerisi istedikleri düşününce öğrenciler kendi iç dünyasında onlara yetişebilme adına kaygılarının yükseleceği varsayılabilir. Eğitim seviyesinin yüksek olmasının anlama ve çözümüleme boyutunda öğrencileri tedirgin edip endişe duymasından dolayı kaygıları daha yüksek çıkabilmektedir. Çevik, Orakcı, Aktan & Toraman, (2019) tarafından hazırlanan çalışmada da aynı boyutta aynı sonuçlar elde edilmiştir. Çalışmanın bu sonucuyla mevcut araştırmayı destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Okuma sürecini planlama boyutunda da anneleri okuryazar olmayan

öğrencilerin kaygısı, lise mezunu olan annelerin öğrencilerine nazaran daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Bu da gösteriyor ki okuryazar olmadığından, okumanın planlama süreci ile ilgili neler yapılacağı bilmemesinden kaynaklı kaygı artabilmektedir. Bilmediği konu hakkında planlamanın ne kadar zor olduğunu gözler önüne sermektedir. Kaygının ortadan kalkması adına okuma yazma bilmenin önemini bu sonuçla ortaya çıkarmaktadır.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Öğrencilerin okuma kaygılarının psikometrik özelliklerinin baba eğitim durumu değişkenine göre okumayı destekleyen unsurlar alt boyutunda anlamlı farklılık elde edilmiş olup ölçeğin geneli ve diğer alt boyutlarında anlamlı bir sonuç tespit edilmemiştir. Buna göre okumayı destekleyen unsurlar da ilköğretim ve lise mezunu öğrencilerin babaları, üniversite mezunu öğrencilerin babalarına nazaran okuma kaygısı oluşturmasının yüksek olduğu görülmektedir. Bu da anneye nazaran babaların eğitim durumlarının yüksek olması okuma kaygısını azalttığını göstermektedir. Bu sonucun bu şekilde oluşmasında kadınların erkeklere nazaran genetik olarak daha endişeli ve tedirgin kişiliklere sahip olmasından kaynaklanacağı ve özellikle kadınların mükemmeliyetçi olma yapılarından kaynaklandığı varsayılabilmektedir. Ölçeğin geneli ve diğer alt boyutlarında ise herhangi bir farklılık elde edilmemiştir. Çevik, Orakcı, Aktan & Toraman, (2019) tarafından hazırlanan "okuduğunu anlama ve çözümleme" alt boyutunda anlamlı farklılık elde edilmiş olup babaların eğitim seviyesinin yüksek olmasının kaygıyı düşürdüğü sonucuna ulaşılmış olup mevcut araştırmadan bu noktada ayrılmaktadır.

Alanyazın incelemesi sonucunda anne-baba eğitim düzeyine ilişkin genel çerçevede incelenecek olunursa araştırmaların sonuçlarında eğitim düzeyi arttıkça kaygıların azaldığı tespit edilmiştir (Alisinanoğlu & Ulutaş; 2003; Durkan & Özen, 2018; Katrancı & Kuşdemir; 2015; Özen & Durkan, 2016; Yenilmez & Özbey; 2006). Bu sonuçların neticesinde öğrencilerin gelişiminde en başta sorumluluk sahibi olan anne babaların eğitim seviyesi öğrencilerin kaygılarının azalmasında, doğru okuma becerileri oluşumunda ve akademik anlamda onların doğru yönlendirmesinde önemli olduğu gözler önüne serilmektedir.

Öneriler

Araştırma bulgularına yönelik mevcut çalışmada ortaya çıkarılan öneriler aşağıda sıralanmıştır:

- Öğrencilerin okuma kaygılarını önlemeye yönelik başta anne baba olmak üzere okulda temel eğitim veren öğretmenler ile ortaokul derslerindeki tüm branş

öğretmenlerinin öğrencilerin kendilerine güven duymaları için ortak bir çalışma yapması gerekmektedir.

- Okuma becerilerinin oluşması adına öğrencilerin kendi gelişim düzeylerine uygun okuma metinleri seçilerek parçayı anlama ve çözümleme adına oluşacak kaygıyı ortadan kaldırabileceği öğretmenlere ifade edilmelidir.

- Okuma becerileri oluşması adına öğrencilerin hızlı okuma yapmasından ziyade araştırmada yer alan sonuçta ne anlayacağım şeklinde oluşan kaygının giderilmesi adına gelişim düzeyine uygun kendi hayatıyla ilişkilendirebileceği metinler ve kitaplar seçilmelidir.

- Okuma kaygısı öğrencilerin anne baba eğitimiyle yakından ilgili olduğu mevcut araştırmada ortaya çıkmaktadır. Bu açıdan okuma yazma bilmeyen velilerin veya eğitim seviyesi yüksek velilerin öğrencilerinin oluşturduğu kaygı hakkında seminerler düzenlenerek kaygıyı en aza indirmek adına ortak çalışmalar düzenlenmelidir.

Kaynakça

- Akyol H. (2007). *Okuma.İlköğretimde Türkçe Öğretimi*, Ahmet Kırkılıç & Hayati Akyol (Ed.). Ankara: Pegem A Yayıncılık, 15-48.
- Akyol, H. (2014). *Türkçe öğretim yöntemleri*.(7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Alisinanoğlu, F., & Ulutaş, İ. (2003).Çocukların Kaygı Düzeyleri İle Annelerinin Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.*Eğitim ve Bilim*, 28 (128), 65-71.
- Al-Jawi, F. D. (2010). Teaching the receptive skills. Retrieved June 17/2017from http://uqu.edu.sa/files2/tiny_mce/plugins/filemanager/files/4281126/lectureof_Methodology_2/receptive_skills.pdf
- Altunkaya, H., & Erdem, İ. (2016).*Yabancı dil olarak Türçe öğrenenlere yönelik okuma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi*.S.Dilidüzgün (Ed.), Kuram ve uygulama bağlamında Türkçe öğretimi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Baki, Y. (2017). Ortaokul öğrencilerinin okumaya ilişkin kaygı ve tutumlarının okuma alışkanlığı üzerindeki etkisi: bir yapısal eşitlik modellemesi. *Eğitim ve Bilim*, 42 (191), 371-395
- Balcı, A. (2013). *Okuma ve anlama*.Ankara: Pegem Akademi.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Bell, L. C. & Perfetti, C. A. (1994).Reading skill: Some adult comparisons.*Journal of Educational Psychology*, 86(2), 244-255.
- Bos, C. S., & Vaughn, S. (2002). *Strategies for teaching students with learning and behavior problems* (5th ed.). Allyn and Bacon.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014).*Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (18. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Claydon, LS (2015). Nicel araştırmada titizlik. *Hemşirelik Standardı* (2014+), 29 (47), 43.
- Colarusso, R., & O'Rourke, C. (2007).*Special education for all teachers* (4th ed.). Iowa: Kendall/Hunt Pub. Com.
- Cunningham, A. E., & Stanovich K. E. (1998).Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later.*Developmental Psychology*, 33 (6), 934-945.

- Çeliköz, M., & Erişen, Y. (2017). EPÖ Alanında Görev Yapan Eğitim Bilimcilerin Yapılandırmacılıkla İlgili Görüşleri: Bir Karma Yöntem Araştırması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, Cilt. 6, Sayı: 2, ss. 286-304.
- Çeliktürk, Z., & Yamaç, A. (2015). İlkokul ve ortaokul öğrencileri için okuma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 14 (1), 97-107.
- Çevik, H., Orakcı, Ş., Aktan, O., & Toraman, Ç. (2019).Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Bakımından İncelenmesi. *Journal of Theory & Practice in Education (JTPE)*, 15(1).
- Durkan, E. & Özen, F. (2018). İlkokul dördüncü sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde öğrencilerinde üstbilişsel okuma stratejileri kullanmalarını sağlayan uygulamalarının değerlendirilmesi: Giresun ili örneği. *Turkish Studies*, 13 (4), 519-550
- Dündar, H., & Akyol, H. (2014).Okuma ve anlama problemlerinin tespiti ve giderilmesine ilişkin örnek olay çalışması.*Eğitim ve Bilim*, 39(171), 361-377.
- Eysenck, M. W., Derakshan N., Santos R., & Calvo M. G. (2007). Anxiety and cognitive performance: attentional control theory. *Emotion*, 7(2), 336-353.
- Eysenck, M. W., & Payne, S. (2006). *Effects of anxiety on performance effectiveness and processing efficiency*.Unpublished manuscript..Royal Holloway University of London, Egham, Surrey, UK.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold Publishers.
- Goldston, D. B., Walsh A, Arnold E. M., Reboussin B., Daniel S. S., Erklani A., Nutter D., Hickman E., Palmes G., Snider E., & Wood F. B. (2007) Reading problems, psychiatric disorders, and functional impairment from mid- to late adolescence. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 46, 25-32.
- Güneş, F. (2014).*Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*.Ankara: Pegem Akademi.
- Holloway, J. H. (1999). Improving the reading skills of adolescents. *Educational Leadership*, 57 (2), 80-82.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70, 125-132.
- Jalongo, M. R., & Hirsh, R. A. (2010). Understanding reading anxiety: New insights

- from neuroscience. *Early Childhood Education Journal*, 37 (6), 431-435.
- Jitendra, A. K., & Gajria, M. (2011). Reading comprehension instruction for students with learning disabilities. *Focus on Exceptional Children*, 43(8), 1-16.
- Katrancı, M., & Kuşdemir, Y. (2015). Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi: sözlü anlatım dersine yönelik bir uygulama. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (2015), 415-445.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., & Sever, S. (2005). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Koizumi, R. (2002). The effect of motivation, language anxiety, and test anxiety on English proficiency of Japanese junior high school students. *Japan Language Testing Association Journal*, 5, 91-110.
- Littlefield, A. R. (2011). The relations among summarizing instruction, support for student choice, reading engagement and expository text comprehension (Doctoral dissertation, The Catholic University of America). Retrieved from <http://search.proquest.com/>
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991). Investigating language class anxiety using the focused essay technique. *The Modern Language Journal*, 75(3), 296- 304.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Melanlıoğlu, D. (2014a). Üstbiliş strateji eğitiminin ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 39 (176), p. 107-119
- Mercer, C. D., & Mercer, A. R. (2005). *Teaching students with learning problems* (7th ed.). United States of America: Pearson.
- Murray, N. P., & Janelle, C. M. (2003). Anxiety and performance: A visual search examination of the processing efficiency theory. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 25, 171-187.
- Özen, F., & Durkan, E. (2016). Üstbilişsel okuma stratejileri kullandırma ölçeğinin geliştirilmesi, bir geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Turkish Studies*, 11(14), 565-586
- Özusağlam, E.; Atalay, A., & Toprak, S. (2009). WEB Tabanlı Anket Hazırlama Sistemi. XI. Akademik Bilişim Konferansı, (11-13 Şubat), Harran Üniversitesi, Şanlıurfa.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation*

modeling.psychology press.

- Sellers, V. D. (2000).Anxiety and reading comprehension in Spanish as a foreign language.*Foreign Language Annals*, 33(5), 512-521. doi:10.1111/j.1944-9720.2000.tb01995.
- Scarcella, R., & Oxford, R. (1992).*The tapestry of language learning: the individual in the communicative classroom*. Boston: Heinle & Heinle.
- Sim, J., & Wright, C. (2000). *Research in health care: concepts, designs and methods*. Nelson Thornes.
- Smith, M. C., Mikulecky, L., Kibby, M.W., Dreher, M.J., & Dole, J.A. (2000). What will be the demands of literacy in the workplace in the next millennium? *Reading Research Quarterly*, 35(3), 378-383.
- Park, G., & French, B. (2013). Gender differences in the foreign language classroom anxiety scale. *System*, 41 (2), 462-471
- Takala, M. (2006).The effects of reciprocal teaching on reading comprehension in mainstream and special education.*Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(5), 559-576.
- Tobias, S. (1986). Anxiety and Cognitive Processing of Instruction. R. Schwarzer (Ed.). *Self-related cognition in anxiety and motivation*. New Jersey: Hillsdale.
- Torgesen, J. K. (2000). Individual responses in response to early interventions in reading: the lingering problem of treatment resisters. *Learning Disabilities Research & Practice*, 15, 55-64
- Toros, F., & Tataroğlu, C. (2002). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu: sosyodemografik özellikler, anksiyete ve depresyon düzeyleri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 9(1), 23-31.
- Turkben, T. (2019). The effect of self-regulation based strategic reading education on comprehension, motivation, and self-regulation skills. *International Journal of Progressive Education*, 15(4), 27-46. doi: 10.29329/ijpe.2019.203.3
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*.Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Williams, A. M., Vickers, J., & Rodrigues, S. (2002). The effects of anxiety on visual search, movement kinematics and performance in table tennis: A test of Eysenck and Calvo's processing efficiency theory. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 24, 438-455.

- Yenilmez, K., & Özbey, N. (2006).*Özel okul ve devlet okulu öğrencilerinin matematik kaygı düzeyleri üzerine bir araştırma*. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19 (2), 431-448.
- Yıldız, M., & Ceyhan, S. (2016).İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 11 (2), 1301-1316.
- Zeidner, M. (1998). Test anxiety: the state of the art. New York: Plenum Press.
- Zin, M. Z., & Rafik-Galea, S. (2010). Anxiety and academic reading performance among Malay ESL learners.*Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 14(2), 41-58.