

**T. C.
İSTANBUL GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

Psikoloji Anabilim Dalı

Psikoloji Bilim Dalı

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUKLARINI
ANLAMA DÜZEYİ İLE OKUMA KAYGISI
ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Yüksek Lisans Tezi

Tüba YILMAZ

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Alişan Burak YAŞAR

İstanbul – 2023

TEZ TANITIM FORMU

Yazar Adı Soyadı : Tüba YILMAZ

Tezin Dili : Türkçe

Tezin Adı : Ortaokul Öğrencilerinin Okuduklarını Anlama Düzeyi ile Okuma Kaygısı Arasındaki İlişki

Enstitü : İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Anabilim Dalı : Psikoloji

Tezin Türü : Yüksek Lisans

Tezin Tarihi : 17.01.2023

Sayfa Sayısı : 88

Tez : Dr. Öğr. Üyesi Aışan Burak YAŞAR

Danışmanları

Dizin Terimleri : Ortaokul, Okuma, Okuduğunu Anlama, Kaygı, Okuma Kaygısı

Türkçe Özet : Ortaokul 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile okuma kaygıları arasında negatif yönde ve anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur.

Dağıtım Listesi : 1. İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsüne
2. YÖK Ulusal Tez Merkezine

İmzası

Tüba YILMAZ

**T. C.
İSTANBUL GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

Psikoloji Anabilim Dalı

Psikoloji Bilim Dalı

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUKLARINI
ANLAMA DÜZEYİ İLE OKUMA KAYGISI
ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Yüksek Lisans Tezi

Tüba YILMAZ

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Afişan Burak YAŞAR

İstanbul – 2023

BEYAN

Bu tezin hazırlanmasında bilimsel ahlak kurallarına uyulduğu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunulduğu, kullanılan verilerde herhangi tahrifat yapılmadığını, tezin herhangi bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitedeki başka bir tez olarak sunulmadığını beyan ederim.

Tüba YILMAZ

.../.../2023



İSTANBUL GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Tüba YILMAZ' ın Ortaokul Öğrencilerinin Okuduklarını Anlama Düzeyi ile Okuma Kaygısı Arasındaki İlişki adlı tez çalışması, jürimiz tarafından Psikoloji anabilim dalı Psikoloji bilim dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan *Prof. Dr. Ekrem Cüneyt EVREN*

Üye *Dr. Öğr. Üyesi Alişan Burak YAŞAR*
(Danışman)

Üye *Dr. Öğr. Üyesi Fatih BAL*

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

... / ... / 20..

İmzası

Prof. Dr. İzzet GÜMÜŞ

Enstitü Müdürü

ÖZET

Bu araştırma, ortaokul öğrencilerinin okuduklarını anlama düzeyi ile okuma kaygısı arasındaki ilişkiyi tespit edebilmek amacıyla yapılmıştır. Bu amaç bağlamında, araştırmanın modeli olarak tarama modeli tercih edilmiştir. Araştırmanın örneklemini 2022-2023 eğitim ve öğretim yılında MEB'e bağlı ortaokulların 5 ve 6. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrenciler oluşturur iken; örneklem grubunu ise evren için tesadüfi olarak seçilen ve araştırmaya katılmak için gönüllü olan 500 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verilerinin toplanmasında, Okuduğunu Anlama ve Çözümleme Ölçeği ile Okuma Kaygısı Ölçeği kullanılmıştır. Toplanan veriler, SPSS-25 istatistik programında analiz edilmiş olup; bu analizlerde frekans ve yüzde analizi, normallik analizleri, bağımsız gruplar t testi, tek yönlü anova analizi ve pearson korelasyon analizi kullanılmıştır.

Araştırma sonunda, ortaokul öğrencilerinin hem okuduklarını anlama düzeylerinin hem de okuma kaygılarının cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitim durumu, ekonomik düzey, kitap okumaya ayrılan günlük ortalama süre, aylık okunan kitap sayısı, kitaplık sahibi olma durumu, annenin evde kitap okuma durumu ve daha önce kütüphaneye gitme durumuna göre anlamlı fark gösterdiği sonucu elde edilmiştir. Ayrıca, ortaokul öğrencilerinin okuduklarını anlama düzeyleri ile okuma kaygıları arasında negatif yönlü anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Ortaokul, okuma, okuduğunu anlama, kaygı, okuma kaygısı

SUMMARY

This research was conducted to determine the relationship between secondary school students' level of reading comprehension and reading anxiety. In the context of this purpose, scanning model was preferred as the model of the research. While the sample of the research consists of students studying at the 5th and 6th grades of secondary schools affiliated to the Ministry of National Education in the 2022-2023 academic year; The sample group consists of 500 students who were randomly selected for the population and volunteered to participate in the research. The Reading Comprehension and Analysis Scale and the Reading Anxiety Scale were used to collect the data of the study. The collected data were analyzed in the SPSS-25 statistical program; frequency and percentage analysis, normality analysis, independent groups t test, one-way anova analysis and pearson correlation analysis were used in these analyses.

At the end of the research, it was determined that both the reading comprehension levels and reading anxiety levels of secondary school students were determined by gender, grade level, mother's education status, economic level, average daily time allocated to reading, number of books read monthly, having a library, mother's reading status at home and their previous experiences. It was concluded that there was a significant difference according to the status of going to the library. In addition, it was concluded that there is a negative significant relationship between the reading comprehension levels of secondary school students and their reading anxiety.

Keywords: Secondary school, reading, reading comprehension, anxiety, reading anxiety

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	i
SUMMARY	ii
İÇİNDEKİLER	iii
KISALTMALAR	v
TABLolar LİSTESİ.....	vi
GRAFİKLER LİSTESİ.....	viii
ÖNSÖZ.....	ix
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM GENEL BİLGİLER

1.1. Okuma Becerisi	7
1.1.1. Okuma kavramı	7
1.1.2. Okuma süreci.....	9
1.1.3. Okumaya etki eden faktörler	11
1.1.3.1. Okuyucuya bağlı faktörler.....	12
1.1.3.2. Çevresel faktörler	12
1.1.3.3. Duyuşsal faktörler	13
1.1.3.4. Yanlış alışkanlıklar.....	14
1.2. Okuma Kaygısı	14
1.1.1. Kaygı	15
1.1.2. Okuma kaygısı.....	16

İKİNCİ BÖLÜM YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli.....	18
2.2. Evren ve Örneklem.....	18
2.3. Veri Toplama Araçları.....	32
2.3.1. Kişisel bilgi formu	32
2.3.2. Okuduğunu anlama ve çözümleme ölçeği.....	32
2.3.3. Okuma kaygısı ölçeği	33
2.4. Verilerin Analizi	33

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM BULGULAR

3.1. Okuduğunu Anlama Düzeyine Ait Bulgular	35
3.2. Okuma Kaygısına Ait Bulgular	45

3.3. Okuduğunu Anlama Düzeyi ile Okuma Kaygısı Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular.....	51
--	----

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

TARTIŞMA

4.1. Okuduğunu Anlama Düzeyine Yönelik Bulguların Tartışılması	52
4.2. Okuma Kaygısına Yönelik Bulguların Tartışılması	53
4.3. Okuduğunu Anlama Düzeyi ile Okuma Kaygısı Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulguların Tartışılması.....	54
SONUÇLAR VE ÖNERİLER	55
KAYNAKÇA	60
EKLER.....	64
ÖZGEÇMİŞ.....	73

KISALTMALAR

<i>f</i>	:	Frekans
F	:	Anova Değeri
n	:	Katılımcı Sayısı
<i>p</i>	:	Anlamlılık Değeri
r	:	Korelasyon Değeri
t	:	Bağımsız Gruplar t Testi Değeri
sd	:	Serbestlik Değeri
ss	:	Standart Sapma



TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Ortaokul öğrencilerinin cinsiyet özellikleri ($f=500$)	19
Tablo 2. Ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeyi özellikleri ($f=500$).....	20
Tablo 3. Ortaokul öğrencilerinin anne eğitim düzeyi özellikleri ($f=500$)	21
Tablo 4. Ortaokul öğrencilerinin baba eğitim düzeyi özellikleri ($f=500$)	22
Tablo 5. Ortaokul öğrencilerinin ekonomik düzeyi özellikleri ($f=500$).....	23
Tablo 6. Ortaokul öğrencilerinin en çok okudukları kitap türü özellikleri ($f=500$).....	24
Tablo 7. Ortaokul öğrencilerinin günlük kitap okuma saati özellikleri ($f=500$).....	25
Tablo 8. Ortaokul öğrencilerinin aylık kitap okuma sayısı özellikleri ($f=500$).....	26
Tablo 9. Ortaokul öğrencilerinin kitaplık sahibi olma özellikleri ($f=500$)	27
Tablo 10. Ortaokul öğrencilerinin kitap alabilmek için aileden para alabilme özellikleri ($f=500$).....	28
Tablo 11. Ortaokul öğrencilerinin annenin evde kitap okuma özellikleri ($f=500$).....	29
Tablo 12. Ortaokul öğrencilerinin babanın evde kitap okuma özellikleri ($f=500$).....	30
Tablo 13. Ortaokul öğrencilerinin daha önce kütüphaneye gitme özellikleri ($f=500$)	31
Tablo 14. Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama ve çözümleme düzeylerine ilişkin cronbachs α güvenirlik katsayıları.....	32
Tablo 15. Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygısına ilişkin cronbachs α güvenirlik katsayıları	33
Tablo 16. Araştırmanın çarpıklık ve basıklık değerleri	34
Tablo 17. Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin cinsiyete göre incelenmesi	35
Tablo 18. Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin sınıf düzeyine göre incelenmesi	36
Tablo 19. Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin anne eğitim düzeyine göre incelenmesi	37
Tablo 20. Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin baba eğitim düzeyine göre incelenmesi	38
Tablo 21. Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin ekonomik düzeye göre incelenmesi	39
Tablo 22. Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin en çok okunan kitap türüne göre incelenmesi	40
Tablo 23. Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin günlük kitap okuma süresi göre incelenmesi.....	41
Tablo 24. Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin aylık okunan kitap sayısına göre incelenmesi.....	42
Tablo 25. Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin kitaplık sahibi olma durumuna göre incelenmesi.....	43
Tablo 26. Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin kitap alabilmek için aileden para alabilme durumuna göre incelenmesi	43

Tablo 27. Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin annenin evde kitap okuma durumuna göre incelenmesi.....	44
Tablo 28. Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin babanın evde kitap okuma durumuna göre incelenmesi.....	44
Tablo 29. Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin daha önce kütüphaneye gitme durumuna göre incelenmesi	45
Tablo 30. Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarının cinsiyete göre incelenmesi	45
Tablo 31. Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarının sınıf düzeyine göre incelenmesi.....	46
Tablo 32. Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarının anne eğitim düzeyine göre incelenmesi	46
Tablo 33. Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarının baba eğitim düzeyine göre incelenmesi	47
Tablo 34. Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarının ekonomik düzeye göre incelenmesi.....	47
Tablo 35. Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarının en çok okunan kitap türüne göre incelenmesi	48
Tablo 36. Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarının günlük kitap okuma süresine göre incelenmesi	48
Tablo 37. Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarının aylık okunan kitap sayısına göre incelenmesi	49
Tablo 38. Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarının kitaplık sahibi olma durumuna göre incelenmesi	49
Tablo 39. Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarının kitap alabilmek için aileden para alma durumuna göre incelenmesi.....	49
Tablo 40. Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarının annenin evde kitap okuma durumuna göre incelenmesi.....	50
Tablo 41. Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarının babanın evde kitap okuma durumuna göre incelenmesi.....	50
Tablo 42. Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarının daha önce kütüphaneye gitme durumuna göre incelenmesi.....	50
Tablo 43. Ortaokul öğrencilerinin okuduklarını anlama düzeyleri ile okuma kaygıları arasındaki ilişki.....	51

GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 1. Ortaokul öğrencilerinin cinsiyete dayalı dağılımı	19
Grafik 2. Ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeyine dayalı dağılımı	20
Grafik 3. Ortaokul öğrencilerinin anne eğitim düzeyine dayalı dağılımı	21
Grafik 4. Ortaokul öğrencilerinin baba eğitim düzeyine dayalı dağılımı	22
Grafik 5. Ortaokul öğrencilerinin ekonomik düzeyine dayalı dağılımı.....	23
Grafik 6. Ortaokul öğrencilerinin en çok okudukları kitap türüne dayalı dağılımı.....	24
Grafik 7. Ortaokul öğrencilerinin günlük kitap okuma saatine dayalı dağılımı.....	25
Grafik 8. Ortaokul öğrencilerinin aylık kitap okuma sayısına dayalı dağılımı	26
Grafik 9. Ortaokul öğrencilerinin kitaplık sahibi olmasına dayalı dağılımı	27
Grafik 10. Ortaokul öğrencilerinin kitap alabilmek için aileden para alabilmesine dayalı dağılımı	28
Grafik 11. Ortaokul öğrencilerinin annenin evde kitap okumalarına dayalı dağılımı	29
Grafik 12. Ortaokul öğrencilerinin babanın evde kitap okumalarına dayalı dağılımı	30
Grafik 13. Ortaokul öğrencilerinin daha önce kütüphaneye gitmesine dayalı dağılımı	31

ÖNSÖZ

Tez sürecimde bana destek olan sevgili annem emekli sınıf öğretmeni Zekiye YILMAZ, sevgili babam emekli fen bilgisi öğretmeni Sabreddin YILMAZ, canım oğullarım İsmail Sertuğ SÜME ve Sabreddin Tunahan SÜME'ye ve diğer aile üyelerim Emin Tuğrul YILMAZ'a, Burcu YILMAZ'a ve Duru YILMAZ'a sonsuz teşekkür ederim.

Tez sürecimde olumlu dönütleriyle beni cesaretlendiren kıymetli danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Alişan Burak YAŞAR'a, değerli hocalarım Necip ÇAPRAZ'a, değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Fatih BAL'a, bütün bölüm hocalarıma ve bölüm çalışanlarına gönülden teşekkür ederim.

Tüba YILMAZ

GİRİŞ

Bu bölümde, ortaokul öğrencilerinin okuduklarını anlama düzeyi ile okuma kaygısı arasındaki ilişkiye yönelik yapılan araştırmanın giriş bilgisi paylaşılmıştır. Bu kapsamda, araştırmanın problem durumu tanıtılıp amaçlarından söz edilmiştir. Ayrıca, araştırma önemi açıklanmış olup hipotezleri listelenmiştir. Ayrıca, araştırmaya ilişkin sınırlılıklar, sayıltılar ve temel kavramlar verilmiştir.

Problem Durumu

Okuma becerisi, okul hayatı ve gündelik hayatta edinilmesi gereken en önemli becerilerden biridir. Doğru ve akıcı okuyan, okuduklarına ilişkin anlamsal çözümleme yapabilen ve bu çözümlenmeleri konuşma dili ya da yazı diliyle başkalarına aktarabilen bireylerin yetiştirilmesi oldukça önemlidir. Alanyazın incelendiğinde, okuma eylemiyle ilgili pek çok farklı tanım yapıldığı saptanmıştır. Örneğin; Akyol (2011)'a göre okuma, yazar ve okuyucu arasında yer alan etkin ve dinamik bir anlam sürecidir. Coltheart (2005) ise okumayı, mevcut yazıyı konuşma dili veya yazı diliyle anlamlandırabilme işlemi şeklinde belirtmiştir. Johnson (2008)'a göre ise, anlamı kurabilmek adına metni kullanma işlemi, okuma eylemi şeklinde ifade etmiştir. Tanımlardan hareketle, araştırmacıların tarafından okuma eylemine ilişkin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal yönünün vurgulandığı ortaya çıkmaktadır.

Okuma kaygısı, bilhassa öğrenim yaşamının ilk evresinde bulunan ilköğretim ve ortaokul öğrencilerinde görülmektedir. Bu durumun ana sebebi, öğrencilerin okuma yazma süreci ile yeni yeni karşılaşması ve baskıcı anne-baba tutumlarıdır. Okuma kaygısı yaşayan öğrenciler, genellikle akıcı okuma ve okuduğunu doğru anlayıp doğru yorumlama gibi alanlarda güçlük yaşamaktadır. Bu durum da, öğrencilerin akademik başarısını olumsuz yönde etkilemektedir (Capan ve Karaca, 2013).

Tüm bu durumlar dikkate alındığında; yapılan bu araştırmanın ana problemi “Ortaokul öğrencilerinin okuduklarını anlama düzeyleri ile okuma kaygıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklindedir.

Amaç

Bu araştırmanın temel amacı, ortaokul öğrencilerinde okuduğunu anlama düzeyi ile okuma kaygısı arasındaki ilişkiyi inceleyebilmektir. Araştırmanın alt amaçlarında ise okuduğunu anlama düzeyi ile okuma kaygısının cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, ekonomik düzey, en çok okunan kitap türü ve bir günde kitap okumaya ayrılan ortalama süre gibi demografik değişkenlere göre incelenmesi yer almaktadır. Dolayısıyla araştırma kapsamında yanıt aranan problemler şu şekildedir:

1. Ortaokul öğrencilerinin okuduklarını anlama düzeyleri;

- a. Cinsiyet,
 - b. Sınıf düzeyi,
 - c. Anne eğitim durumu,
 - d. Baba eğitim durumu,
 - e. Ekonomik düzey,
 - f. En çok okunan kitap türü,
 - g. Bir günde kitap okumaya ayrılan süre,
 - h. Bir ayda okunan kitap sayısı,
 - i. Kitaplık sahibi olma durumu,
 - j. Kitap alabilmek için ailesinden para alabilme durumu,
 - k. Annenin evde kitap okuma durumu,
 - l. Babanın evde kitap okuma durumu,
 - m. Daha önce kütüphaneye gitme durumu
- kapsamında anlamlı fark göstermekte midir?

2. Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygısı düzeyleri;

- a. Cinsiyet,
- b. Sınıf düzeyi,
- c. Anne eğitim durumu,

- d. Baba eğitim durumu,
 - e. Ekonomik düzey,
 - f. En çok okunan kitap türü,
 - g. Bir günde kitap okumaya ayrılan süre,
 - h. Bir ayda okunan kitap sayısı,
 - i. Kitaplık sahibi olma durumu,
 - j. Kitap alabilmek için ailesinden para alabilme durumu,
 - k. Annenin evde kitap okuma durumu,
 - l. Babanın evde kitap okuma durumu,
 - m. Daha önce kütüphaneye gitme durumu
- kapsamında anlamlı bir fark göstermekte midir?

3. Ortaokul öğrencilerinin okuduklarını anlama düzeyleri ile okuma kaygısı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Önem

Bu araştırmanın konusu, ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyi ile okuma kaygısı arasındaki ilişkiyi incelemektir. Benzer nitelikli çalışmalar incelendiğinde, doğrudan bu konuda yapılan bir araştırmanın halihazırda bulunmadığı saptanmıştır. Yapılan araştırmaların içerikleri incelendiğinde, ya okuduğunu anlama düzeyinin ya da okuma kaygısının tek başına ele alındığı belirlenmiştir. Bu bağlamda yapılacak bu araştırma, literatürde yeni bir bakış açısı kazandırması bakımından önemlidir. Ayrıca, araştırmanın ileride benzer konularda yapılacak çalışmalara örnek teşkil edeceği düşünülmektedir. Ek olarak, araştırmanın ulaşacağı sonuçların ortaokul öğrencilerinin okuma becerisine karşı detaylı çıkarımlar yapmaya olanak vermesi, literatür için önemlidir.

Hipotezler

H₁: Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyi cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir.

H₂: Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyi sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir.

H₃: Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyi anne eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir.

H₄: Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyi baba eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir.

H₅: Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyi ailenin gelir düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir.

H₆: Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyi en çok okunan kitap türüne göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir.

H₇: Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyi günlük kitap okuma süresine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir.

H₈: Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyi bir ayda okunan kitap sayısına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir.

H₉: Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyi kitaplık sahibi olma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir.

H₁₀: Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyi günlük kitap alabilmek için aileden para alabilme durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir.

H₁₁: Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyi annenin evde kitap okuma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir.

H₁₂: Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyi babanın evde kitap okuma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir.

H₁₃: Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyi daha önce kütüphaneye gitme durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir.

H₁₄: Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygısı cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir.

H₁₅: Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygısı sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir.

H16: Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygısı anne eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir.

H17: Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygısı baba eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir.

H18: Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygısı ailenin gelir düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir.

H19: Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygısı en çok okunan kitap türüne göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir.

H20: Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygısı günlük kitap okuma saatine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir.

H21: Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygısı bir ayda okunan kitap sayısına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir.

H22: Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygısı kitaplık sahibi olma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir.

H23: Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygısı günlük kitap alabilmek için aileden para alabilme durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir.

H24: Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygısı annenin evde kitap okuma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir.

H25: Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygısı babanın evde kitap okuma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir.

H26: Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygısı daha önce kütüphaneye gitme durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir.

H27: Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyi ile okuma kaygısı arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. İstanbul ili Esenyurt ilçesinde yer alan bir devlet okuluyla,
2. Kişisel Bilgi Formu, Okuduğunu Anlama ve Çözümleme Ölçeği ve Okuma Kaygısı Ölçeği ile toplanan verilerle sınırlıdır.

Sayıtlar

Bu araştırmada;

1. Öğrencilerin ölçek maddelerine samimi cevaplar verdiği,
2. Örneklem grubunun evreni yeterince temsil ettiği,
3. Araştırma sonuçlarının genellenebilir nitelikte olduğu varsayılmıştır.

Tanımlar

Okuma: Gözle algılanan işaret ile simgelerin beyin tarafından yorumlanıp anlamlandırılma sürecidir (Balcı, 2013).

Anlama: Fiziksel etmenler aracılığı ile tanınan semboller, beyinde pek çok işlemler neticesinde anlaşılıp okuma eylemini gerçekleştirmektedir. Okuma sırasında aktif görme alanı içerisine giren okuma materyalleri beyindeki görüntüleme, görüntü tanıma, görüntü yorum ve okuma merkezlerinde hızlı bir biçimde işlenmesidir (Norton, 2009).

Okuma Kaygısı: Öğrencilerin pek çok durum karşısında yaşayabileceği bir kaygı türüdür. Örneğin; okuma prozodisi, okuma hızı veya yanlış okuma benzeri durumlar, öğrencilerin okuma eylemine karşı kaygı geliştirmesine sebebiyet vermektedir (Zhao, Guo ve Dynia, 2013).

BİRİNCİ BÖLÜM

GENEL BİLGİLER

Bu bölümde, ortaokul öğrencilerinin okuduklarını anlama düzeyi ile okuma kaygısı arasındaki ilişkiye yönelik yapılan araştırmanın genel bilgileri paylaşılmıştır. Bu kapsamda, okuma becerisi detaylıca ele alınmış olup okuma kaygısı hakkında bilgi verilmiştir.

1.1. Okuma Becerisi

Bu bölümde okuma becerisi hakkında bilgi verilmiştir. Bu doğrultuda; okuma kavramı tanıtılmış olup okuma süreci anlatılmıştır. Ayrıca, okumayı etkileyen faktörler değerlendirilmiş; okuma becerisinin geliştirilmesinin önemi hakkında açıklama yapılmıştır.

1.1.1. Okuma Kavramı

Okuma, yazılı metinlerin anlaşılma eylemidir. Bu eylemde, okuyucuların hem algıları hem de düşünceleri ortak zeminde buluşturulmaktadır. Okumayı öğrenmek, eğitim ve öğretim etkinliklerinin temel amaçlarından birisi olarak değerlendirilmektedir. Okuma, insanların yeni bilgiler edinmesi ve edebi keyif almasına ek olarak günlük yaşam içerisindeki bir detay şeklinde değerlendirilmektedir (Miller ve Schwanenflugel, 2006). Okuma, okuma yapılan metne veya okuma yapan kişilere göre çeşitli farklar göstermektedir. Örneğin, gazete ya da kullanım kılavuzunu okuyup anlamaya çalışmak yetişkinlere yönelik iken masallar ise çocuklara yöneliktir. Dolayısıyla, okuma etkinlikleri hem çocukların hem de yetişkinlerin yer aldığı çeşitli kapılara açılmaktadır (Karatay, 2014).

Demirel (1999)'e göre okuma, psiko-motor ve zihinsel yeteneklerin planlı hareketlerinin ardından yazılı olarak ifadelerin anlamlandırılma sürecidir. Akyol'a (2012) göre ise okuma, bireylerin ön bilgilerinden hareketle hem okuyucu hem de yazar arasında yer alan iletişime dayalı olarak yapılan etkinliklerdir. Ayrıca, bu etkinliklerde uygun bir yöntem ve hedef kullanılıp planlı ortamlarda meydana gelen anlam kurma sürecidir. Okurun seslendirme yapması ile beraber kavrama, yorumlama benzeri birden fazla sorumluluğu da eşzamanlı şekilde ele aldığı kompleks bir süreçtir (Miller ve Schwanenflugel, 2006).

Karatay (2014)'dan hareketle okumayı; algılama, görme, kavrama, seslendirme benzeri zihinsel ve fiziksel duyu organlarıyla beraber işlemesiyle meydana gelen süreçtir. Özdemir (1993) ise okumayı, öncelikle kelimelerin algılanarak kavranmasını, daha sonra da halihazırda kavranmış olan bu kelimelerle anlamlar oluşturmaya olanak veren zihinsel süreç olarak değerlendirmektedir. Benzer biçimde okumayı zihinsel bir etkinlik şeklinde açıklayan Kuşdemir ve Katrancı (2016) gözün yazılı bir metin üzerinde gezinip metnin satırlarında yer alan harfleri tanımaya ek olarak, iki ve daha fazla sayıda dinamikten meydana gelen süreç olarak belirtmektedir. Okuma becerisi, çocuklar ve yetişkinler için yeni dünyalar açıp fırsatlar oluşturmaktadır. Okuma etkinliği ile okuyucu, metin ve yazar arasında meydana gelen; okuyan bireyin zihinsel ve duyuşsal gelişimini destekleyen bir iletişim bağı meydana gelmektedir. Bu süreçte, metin aracılığı ile yazar tarafından aktarılan düşünce veya düşünce grupları, okurun öz bilgileri ve deneyimleriyle tekrardan şekillenmektedir (Karatay, 2014).

Okumayla ilişkili tanımlar ele alındığında, okuma etkinliğinin yalnızca seslendirme yapmak olmadığı, zihinsel süreçlerin duyu organlarını çalıştırdığı düşünülmektedir. Çok yönlü bir yetenek şeklinde değerlendirilen okuma becerisine yönelik yapılan tanımlardan her biri okuma yeteneğinin çeşitli yönlerine dikkat çekmektedir. Okuma esnasında yalnızca seslendirme yapmadığının farkında olup, zihinsel yeteneklerini devreye sokan ve okuduğu metinden yarar sağlayacağına inanan bireyler okuma yeteneği gelişmiş insanlardır (MEB, 2019). Okuma alışkanlığı küçük yaşlarda kazanılmış ise bireylerin bilişsel gelişimine paralel olarak sosyal daha olgun hale gelmesinde rol oynamaktadır (Russel, 1949).

İlkokul yıllarının başında okuma öğrenilememişse ya da belirli bir seviyeye değin ulaşılamamışsa okul yaşamının daha sonraki süreçlerinde ve okumanın lazım olduğu bilim çevresinde problemler doğmaktadır. Bilimsel çevredeki problemler, sosyal beceri gibi daha başka çevrelerde de gözlenip bireylerin yaşamına etki etmektedir (Akyol, 2012). Bilhassa çocuklardaki okuma alışkanlığı, psiko-sosyal gelişimi her açıdan desteklemektedir (Güzel-Özmen, 2008). Çocuğun halihazırda okuma yazma bilmediği ve okul öncesi dönem olarak isimlendirilen dönemde kitaplarla karşı karşıya gelen çocuk önce kitabın renkli sayfalarını çeviririp onunla tanışmaktadır. Bu süreçte anne ve babalar da kitap okuyup çocuğun kitap ile olan iletişimini devam ettirmektedirler. Daha sonraki süreçlerde kitaplarda yer alan renkli

resimlerden çok kitapların konuları çocuklarda dikkat çekmeye başlamaktadır. Bu bağlamda, okul öncesinde çağında yer alan çocukların da dinlemekten keyif aldıkları kitaplar da çocukların yaşı ile orantılı şekilde değişim göstermektedirler (İnan, 2005).

1.1.2. Okuma Süreci

Okuma sürecinin meydana gelebilmesi için ses ile sembollerin bilinmesi tek başına yeterli olmamaktadır. Çünkü, bir metinde yer alan harfleri, heceleri, kelimeleri, cümleleri ve paragrafları okuyabilmek kadar ilgili metinde anlatılanları anlamak da önemlidir. Bu sebeple, okuma eyleminin tam anlamıyla gerçekleşebilmesi için görme ve seslendirmeye ek olarak, kavramanın da ortaya çıkması gerekmektedir (Özbay, 2006).

İlk okuma yazma süreci, okuma eyleminin fiziksel boyutunu dikkate almaktadır. İlkokul yıllarında sık sık yapılan okuma yarışlarıyla öğrencilerin 1 dakika içinde okuduğu kelime sayısı ölçülmektedir. Bu esnada, öğrencilerin ilgili metni anlamasından daha çok okuma hızı, okuma mesafesini ayarlama düzeyi, okuma sürecinde doğru oturma biçimini kullanma durumu dikkate alınmaktadır. Daha sonraki eğitim yıllarındaysa artık okuma eyleminin bilişsel boyutu da işin içine katılmaktadır. Bu sebeple okunan metnin doğru şekilde anlaşılması önem teşkil etmektedir (Güneş, 2012).

Okuma eyleminin sağlıklı biçimde yürütülmesinin ilk basamağı gözde ve göz kaslarında problem olmamasıdır. Bu anlamda okuma eyleminin gerçekleşme işlemi, tanıma ile başlamaktadır. Bu süreçte, göz hareketleri okumanın etkin olarak yürütülmesini sağlamaktadır (Özbay, 2006). Göz kaslarının satır üzerinde sıçraması, bu doğrultuda okuma eyleminin olmazsa olmazıdır. Göz sıçramalarının ardından oluşan duraklama, o esnada yakalanabilen kelime ve cümlelerin algılanmasıyla okumaya dönüşmektedir. İyi bir okuyucu bu duraksamalar sırasında, pek çok kelimeyi hızlıca tarayıp beyne daha çok sözcük grubu göndermektedir. Bu bağlamda, iyi okuyucular daha az göz sıçraması yaparak seri bir okuma süreci gerçekleştirmektedir. Aynı şekilde zayıf okuyucularsa, daha fazla göz sıçraması yaparak daha az kelime okumaktadır (Temizkan, 2009).

Okuma sürecinin temeli şeklinde olan öğelerin okuyucu tarafından bilinmesi, okuma eyleminin geliştirilmesinde oldukça önemlidir. Okuma esnasında, ilk olarak

fiziksel ve zihinsel etmenlerin tanınıp geliştirilmesi lazımdır. İlgili araştırmalar incelendiğinde, okumanın fiziksel etmenleri; göz hareketleri, netlik açısı, okuma mesafesi, ses organları gibi kavramlar olduğu sonucu elde edilmiştir (Arıcı, 2008):

- 1. Göz Hareketleri:** Gözün okuma sırasında yaptığı sıçramlardır. Bu eylem, soldan sağa ya da yukarıdan aşağıya şeklinde yapılabilmektedir.
- 2. Netlik Açısı:** Gözün okunan metin üzerindeki yazılara baktığı açıdır. Genellikle, 13-19 arasındaki açıların daha net olduğu savunulmaktadır.
- 3. Netlik Alanı:** Okuma sırasında netlik açısı içinde kalan ve anlaşılan kısım netlik alanını oluşturmaktadır.
- 4. Okuma Mesafesi:** Göz ve yazı arasında yer alan uzaklık okuma mesafesi olarak adlandırılmaktadır. Uygun netlik alanının meydana gelebilmesi ve gözün çok yorulmaması adına lazım okuma mesafesi normal oda aydınlığında 30-40 cm civarında ayarlanmalıdır.
- 5. Ses Organları:** Sesli okumada işin içine ses organları da dâhil olduğundan sesin oluşumuna destek olan şeyler önem teşkil etmektedir. Okuma sırasında aynı zamanda seslendirme yapmak da okuma hızını yavaşlatmaktadır.

Okumanın fiziksel şekilde herhangi bir engele uğramamasından sonra zihinsel süreç başlamaktadır. Fiziksel etmenler aracılığı ile tanınan semboller, beyinde pek çok işlemler neticesinde anlaşılıp okuma eylemini gerçekeştirmektedir. Özbay (2006) ve Temizkan (2009)'a göre okuma sırasında aktif görme alanı içerisine giren okuma materyalleri beyindeki görüntüleme, görüntü tanıma, görüntü yorum ve okuma merkezlerinde hızlı bir biçimde işlenip kavrama işlemini meydana getirmektedir. Bu sayede, okuma sürecinin tamamlanması sağlanmaktadır. Dolayısıyla, okuma sürecinin okuyucuların okumakta olduğu ve okuduğu metni yansıttığı aşamalar olarak ele almak mümkündür (Norton, 2009).

Okunulan metnin anlaşıldığını yansıtabilme ancak metnin tümünde ele alınan mesajları kavramak ile mümkün olmaktadır. Bu sebeple, okuma eyleminin anlamlandırma sürecinde deneyimlerin ve birikimlerin de etkileri bulunmaktadır. Bir sözcüğu tanımak ve ilgili sözcüğuün anlamını bilmek kavramak adına tek başına yeterli değerlidir. Metnin bağlamından hareketle kelimeyi anlamlandırmak, yazarın kullanım hedefini bilmek de okuma sürecine etki etmektedir. Yani kelimeyi tanımaya ek olarak

onun metnin içerisinde nasıl bir anlamlandırıldığını görebilmek önem teşkil edebilmektedir. Bu dinamikler göz önüne alındığında, ancak doğru ve tam okuma meydana gelmektedir. Çünkü okumanın esas hedefi anlama ve kavramayı sağlamaktır. Fakat günümüzde bu anlayış, yavaş yavaş değişip yerini anlamının yeterli olmadığı bireyin anladığını öğrenmesi ve yaşantısına yansıtmasına bırakmaktadır (Arıcı, 2008).

Güneş'e (2012) göre anlamak için okumak yerine öğrenmek için okuma anlayışı benimsenmektedir. Altunbay (2016) ise bu tür okumayı araştırma hedefli okuma şeklinde isimlendirip bilgilenmek, ödev yapmak, raporlaştırmak vb. gibi kategorileri ifade etmektedir. Okuryazarlık oranının oldukça yüksek bir düzeyde ilerlemesi ve gençlerin lisans, lisansüstü eğitimlerinde etkin bir biçimde bulunması; okuma davranışının keyif almak, anlamak dışında öğrenmek için yapılmasını da mümkün kılmaktadır. Bir konuyu derinlemesine öğrenme, bir işi yapabilme, bir sorumluluğu yerine getirebilmek adına okumak, öğrenmek (araştırmak) adına okuma anlayışına örnek verilebilir.

Okuma yeteneğinin gelişen teknolojiyle yeniden anlamlandırılması bu öğrenme alanına daha farklı yaklaşmayı gerektirmiştir. Bu durum da eğitim kurumlarında verilen eğitim ve öğretimle mümkün olabilmektedir. Bu konuda yürütülen çalışmalar, okuma düşüncesini öğrencilere kazandırma bağlamında öğretmenlerle okul ortamının önemli olduğuna vurgu yapmaktadır (Arıcı, 2008). Bu durum, eğitim kurumları ve öğretmenlerin okuma eyleminini alışkanlığa dönüşmesi ve öğrencilerde bir okuma kültürünün oluşmasına sebebiyet vermektedir. Öğretmenlerden beklenenler, onların bilgileri ve tecrübeleriyle bir araya gelince okuma yeteneğine destek olunması adına basamak görevi görecektir (Altunbay, 2016).

1.1.3. Okumayı Etkileyen Faktörler

Okumaya etki eden unsurlar ele alındığında, literatürde pek çok tasnif yapıldığı dikkat çekmektedir. Bu konuda kabul gören en yaygın sınıflama ise şu şekildedir (Balcı; 2013; Okur vd., 2013):

1.1.3.1. Okuyucuya Bağlı Faktörler

Bu faktörler; görebilme, işitebilme, nörolojik olgunluk, dil gelişimi, zeka, genel hareket yeteneği ve cinsiyet şeklinde değerlendirilmektedir (Özbay, 2006). Göz okuma

eyleminin gerçekleştirilmesi adına lazım olan organdan en önemlisidir. Göz sağlığını yitirmiş kişilerin istenen seviyede okuma yeteneğini geliştirebilmesi, diğer kişilere nazaran daha zordur. Buna ek olarak işitmede herhangi bir problemin bulunması gözle görülen sembollerin işitsel karşılıklarını edinememeye sebebiyet vermektedir. Bu da okuma eyleminin meydana gelmesine engel olmaktadır (Temizkan, 2009).

Bireylerin temel düzeyde okuryazar olabilmesi ve ardından okuma yeteneğini geliştirebilmesi adına belirli bir nörolojik olgunluğu ve dil gelişimini sağlaması şarttır. Bu bakımdan okula yeni başlayan öğrenciler belirli dil yapılarını ailesiyle çevrelerinden edinerek başlamaktadırlar. Eğitim kurumlarında bilinen bu dil yapıları belirli bir plan ve programla okuma ve yazma yeteneğine dönüştürülmektedir (Okur vd., 2013). Bu durum, belirli bir zekâ seviyesini sağlayan kişilerle mümkün olmaktadır. Ek olarak okuma sırasında gözün yaptığı sıçrama hareketleri ya da sesli okuma eyleminde dil hareketleri belirli psikomotor hareketlerin de okumada etkililiğini yansıtmaktadır. Ayrıca, Güneş (2016)'e cinsiyet de okuma eylemine etki eden bir faktördür. Buna göre kız öğrencilerin dil gelişimleri erkek öğrencilere nazaran daha erken olmaktadır. Bu da okuma sürecinde cinsiyete dayalı fark oluşmasına sebep olmaktadır.

1.1.3.2. Çevresel Faktörler

Çevresel faktörler; aile, arkadaşlar, kitaplar ve öğretmenler ile okul ortamı şeklinde ifade edilmektedir (Temizkan, 2009). Balcı (2013) bu faktörlere ilaveten çevresel faktörler arasında programlar ve yönetmelikleri de göstermektedir. Toplumun ihtiyaçlarından hareketle hazırlanan öğretim programlarının iyi bir biçimde planlanması ve okuma alışkanlığının kazandırılması hedefine hizmet edecek uygulamaları barındırması da okumaya etki etmektedir. Programlarda iyi bir okuma yeteneği planı yapılması ve okuma materyallerinin bulunması ilgili yeteneğin alışkanlığa dönüşmesini sağlamaktadır. Uygun programlarla okuma alışkanlığının geliştirilebilmesiyle mümkün olmaktadır.

Okur vd. (2013) ise bu sınıflandırmalara ek olarak çevresel faktörler arasında medyaya da vurgu yapmaktadır. İnsanların günlük yaşamında önemli bir yer tutan internet, televizyon, gazete, dergi gibi medya araçları da onların okuma yeteneğine

sirayet etmektedir. Bunlara ek olarak zihinsel ve duyuşsal unsurlar da kişilerin okuma yeteneğine etki etmektedir (Yağcı, 2007).

Okuma üzerinde etkisi bulunan çevresel faktörlerden aile, önemi büyük faktörlerdendir. Çünkü çocukların okul yaşamına başlamadan daha önceleri model olarak düşündüğü bireyler anne ve babalarıdır. Bu bağlamda, ebeveynlerin kitap okuma sıklığı, eğitim düzeyleri ve finansal durumları öğrencilerin okuma yeteneğini şekillendirmektedir (Aral ve Aktaş, 1997). Ayrıca okullar, kütüphaneler ve öğretmenler de okuma etkinliklerine etki eden unsurlardandır. Okuma eyleminin bir alışkanlığa dönüşmesinde çocukların çevrelerinde kütüphane yer almasının pozitif katkısı bulunmaktadır (Yağcı, 2007).

1.1.3.3. Duyuşsal Faktörler

Okuma eylemine etki eden duyuşsal faktörler; ilgi, tutum, motivasyon ve bireyin öz benlik algısı benzeri hisleridir. Öğrencilerde okumaya ilişkin isteklilik oluşturulması, öğrencilere gerekli güdülerin verilmesi ve onların motivasyonlarının yükseltilmesi, okuma eylemini şekillendirmektedir. Kitap okuma motivasyonu; kitapları okumaya ilişkin istek, merak, ilgi, tutum ve davranışın meydana gelmesi; kitap okumanın önemli bir davranış şeklinde görülmesi ve kitap okuma alışkanlığının sürdürülmesi adına lazım olan ana unsurdur (Katrancı, 2015).

Öğrenmeye ve okumaya yönelik isteği yüksek olan öğrencilerin okuma eylemini daha sık sürdürmeleri, okuma hızlarını ve okuduğunu anlama becerilerini, okudukları metin hakkında hüküm verme benzeri bilişsel süreçleri göstermede daha iyi oldukları görülmektedir. Okumanın alışkanlığa dönüşmesi, bir ihtiyaç olarak görülmesi okumaya yönelik tutumla doğru orantılı olduğu söylenebilir. Nitekim okumaya karşı olumsuz tutum geliştiren bireylerin okuma becerilerini geliştirmek için herhangi bir istek duymayıp çaba göstermemeleri onların okuma becerilerinin geri kalmasına zemin hazırlamaktadır (Aral ve Aktaş, 1997).

1.1.3.4. Yanlış Alışkanlıklar

Öğrencilerin bilhassa okumayı öğrenmeye ilk başladıkları zamanlarda kazandıkları ve daha sonra müdahale edilmediği takdirde bırakmakta güçlük yaşadıkları bazı alışkanlıklar da okumaya etki etmektedir. Okuma esnasında satırların

parmakla takip edilmesi, metinle göz arasında bulunması gerekebilir mesafeyi ayarlayamamak, sessiz okuma yaparken dudak kıpırdatmak vb. gibi yanlışlar bu durum kapsamında değerlendirilebilir (Yağcı, 2007).

Güneş'e (2000) göre, okuma materyalini parmak ile takip edebilmek hızla giden gözleri engelleyip beyin ve göz arasında yer alan koordinasyona zarar vermektedir. Ek olarak, okunan metinlerin öğrencilerin düzeylerinin dışında yer alması da okumaya negatif olarak etki eden bir dinamiklerdir. Gerçekten de metinlerde anlamı bilinmeyen kelimelerin sayısı çoğaldıkça öğrencilerin ilgili metni anlamasının zorlaştığı ve okumaya ilişkin isteksizlik oluştuğu bilinmektedir. Bu da onların motivasyonlarını düşürüp okumaya ilişkin negatif yargılar geliştirmesine zemin hazırlamaktadır. Ayrıca, okuma ortamının da okuma eylemine etki eden unsurlar arasında olduğu söylenebilir. Okuma ortamının optimum ısıda ve aydınlıkta olması önemli bir yere sahiptir.

Gülerer ve Batur'a (2012) göre, okuma ortamı okumayı gerektiren materyallerden yoksun olduğunda okuma motivasyonu düşürmektedir. Bu durum okuma hızını ve anlamayı olumsuz etkilemektedir." Okumayı etkileyen bu unsurların kontrol edilmediği göz önüne alınırsa sağlıklı bir okuma olmayacağı ve ilgili okuma eyleminin bir alışkanlık ve kültür şekline dönüp hayat boyunca sürekliliğini koruyan bir yetenek şeklinde devam ettirilmesinin kolay olmadığını söylemek mümkündür.

1.2. Okuma Kaygısı

Bu bölümde, okuma kaygısı hakkında bilgi verilmiştir. Bu kapsamda, öncelikle kaygı kavramı tanıtılmış olup ardından okuma kaygısı hakkında açıklama yapılmıştır.

1.2.1. Kaygı

Kaygı; stres temelli olan durum ve olayların meydana getirdiği üzüntü, huzursuzluk, korku ve gerginlik benzeri negatif yönlü duygusal ve somut tepkiler olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda, kaygının bireyleri bedensel, zihinsel, duygusal, sosyal ve davranışsal olarak yıpratmış söylenebilir (Spielberger, 1972). Cüceloğlu (2006)'na göre kaygı, üzüntü, sıkıntı, korku, başarısızlık duygusu, acizlik, sonuç kaçışında belirsizlik ve yargılama gibi heyecan verici hislerden bir ya da birkaçını ihtiva eden duygu durumudur. Bozkurt (2012) ise, kaygının bireylerde negatif ve tehditkar

uyarıcılarla ilişkin yaşadığı bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik değişimlerle kendini gösteren bir uyarılmışlık durumu şeklinde olduğunu ifade etmiştir.

Fatimah vd. (2011) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerdeki kaygı düzeyinin yüksek seviyede olması, okul hayatına yönelik sorumluluklarından kaçınmaya sebebiyet verdiği belirlenmiştir. Kandemir (2012)'in araştırmasındaysa, öğrencilerin kaygı yaşamasıyla beraber akademik sorumluluklarında ertelenme yaşandığı belirlenmiştir.

Kaygı üzerine yürütölen araştırmalar incelendiğinde, kaygının korku kavramıyla karıştırıldığı tespit edilmiştir (Beck ve Emery, 2006). Geçtan'a (1998) göre, kaygı ve korku daha çok duygusal bir tepki olup, yaklaşmakta olan bir tehlike karşısında gelişimine karşı, korku herkesçe kabullenilen bir tehdit karşısında meydana gelirken, kaygı kişinin kendisi tarafından meydana getirilen bir tepkidir ve birçok birey tarafından bu durum akılcı olmamaktadır. Kurt (2006) kaygı ve korku arasındaki üç önemli farklılıklar vurgulanmıştır. Kaygının kaynağının belirgin olmaması, şiddetinin korkuya göre daha hafif düzeyde olması ve korkuya göre süresinin daha uzun olması şeklinde bu farklılığın altını çizmiştir. Peker (2011) benzer bir biçimde, korkunun gerçek ve somut bir sebep bağlamında, kaygınsa kişiliğe ilişkin olduğu sanılan bir tehdit karşısında hissedilen daha öznel bir duygu olduğunu ifade etmektedir.

Zihinsel, duyuşsal ve bedensel nitelikler ihtiva eden kaygının, süreklilik ve durumluluk olmak üzere iki temel boyutu bulunmaktadır (Spielberger vd., 1970). Öner ve LeCompte (1998), sürekli kaygıyı bireylerin kişilik niteliklerinin kaygı ile yatkınlığı şeklinde ifade etmektedir. İlgili bireyler yaşadıklarını stres veren bir olay ya da durum şeklinde değerlendirmektedir. Özgüven (2007)'e göre sürekli kaygı, bireylerin kaygıya ilişkin bağımlılığı şeklinde ele alınmaktadır. Bu durum da bireylerin kişilik özellikleriyle ilgilidir. Köknel (1989), bireylerin sürekli kaygıya yatkın olmasının, kaygı verici yaşantılarda kaygısını artıran bir etmen olmasına sebep olabileceğini ifade etmektedir.

Okul hayatına yönelik yürütölen araştırmalarda önemli yeri bulunan kaygının, sınav kaygısı, performans kaygısı, okul kaygısı, matematik kaygısı, okuma kaygısı vb. pek çok türü bulunmaktadır (Donald ve Katz, 1999; Kurt, 2006; Zbornik ve Wallbrown, 1991). Bu araştırma kapsamında da ortaokul öğrencilerinin okuma kaygısı ele alınmıştır.

1.2.2. Okuma Kaygısı

Akademik hayatın temeli olarak kabul edilen okuma eylemine ilişkin geliştirilen okuma kaygısı, bir tür durumluluk kaygı şeklindedir (Zbornik ve Wallbrown, 1991). Zbornik (2001)'e göre okuma kaygısı, bedensel ve zihinsel tepkiler kapsamında okuma etkinliklerine ilişkin meydana gelen durumsal bir kaygı türüdür. Goldston vd. (2007)'ne göre okuma kaygısı, okumaya yönelik geliştirilen bir tepki şeklinde olup okuma etkinliğinin zorunlu olduğu durumlarda kendisini göstermektedir. Okuma kaygısı, okumaya dair bireylerin gösterdiği negatif bir tepkidir. Bu tepki; heyecan, tedirginlik ve korku halleri şeklinde ortaya çıkmaktadır (Kuşdemir ve Katrancı, 2016).

Okuma kaygısı bulunan kişiler, okuma esnasında terleyip mide ve baş ağrısı yaşamaktadır. Ayrıca elleri titreyebilir veya düzensiz nefes alarak daha gergin bir hale gelebilirler (Çevik vd., 2019). Bireylerin ön bilgileri ile okuduğu metinde yer alan bilgileri sentezleyip anlamlandırma süreci okuma olarak ele alınırken (Güneş, 2014), okuma kaygısının bu süreci olumsuz olarak etkilediği savunulmaktadır (Buttler vd., 1985; Gomari ve Lucas, 2013).

Buttler vd. (1985), okuma eyleminde problem yaşayan öğrencilerde, okuma kaygısının yüksek düzeyde olduğunu belirlenmiştir. Katrancı ve Kuşdemir (2015)'e göre; kaygı, okuma esnasında meydana gelen duygusal bir tepki olarak öğrencilerin akademik hayatına ket vurmaktadır. Melanlıoğlu (2014) ise, okuma yeteneği sınırlı düzeydeki çocukların daha yoğun düzeyde kaygı hissettiklerini ortaya koymuştur. Okuma kaygısı bulunan öğrenciler, yanlış okuma yapıp başarısız duruma gelmekten çekinmektedirler (Kuşdemir ve Katrancı, 2016).

Akyol (2007) okuma sürecinin okuma öncesi, sırası ve sonrası basamaklarından meydana geldiğini ve okuma kaygısına yönelik değerlendirmeler yaparken ilgili basamakların referans alınmasının gerekli olduğunu ifade etmiştir. Okuma hedefinde belirsizliğin olması, okuma materyaliyle ilişkili bilgi yetersizliği okuma öncesinde okuma kaygısını tetikleyebilmektedir. Okuma esnasında hedefe uygun yöntem ve tekniklerin tercih edilmemesi okuma esnasında dikkat sorununa zemin hazırlarken (Tobias, 1986) yeni öğrenilen bilgiler ile eski bilgilerin ilişkilendirilmemesi de okuma sonrasında (Koizimu, 2002) kaygının oluşmasına sebebiyet vermektedir.

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, ortaokul öğrencilerinin okuduklarını anlama düzeyleri ile okuma kaygıları arasındaki ilişkiye yönelik yapılan araştırmanın metodolojik bilgisi paylaşılmıştır. Bu kapsamda, öncelikle araştırmanın modeli tanıtılmış olup ardından evren ve örnekleme açıklanmıştır. Ayrıca, araştırma kapsamında veri toplanan ölçme araçları hakkında bilgi verilmiş olup edinilen verilerin hangi analiz yöntemleri ile analiz edildiği açıklanmıştır.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin okuduklarını anlama düzeyleri ile okuma kaygıları arasındaki ilişki ele alınmıştır. Araştırma konusundan hareketle, araştırma modelinin ilişkisel tarama modeli olmasına karar verilmiştir. İlişkisel tarama modelindeki araştırmalar; büyük örneklem gruplarından toplanan veriler ile iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi açıklamaya çalışan araştırmalardır (Wellington, 2006).

İlişkisel tarama modelinde ele alınan değişkenler farklı olmakla birlikte; depresyon, kaygı, başarı, yalnızlık, beceri, motivasyon, özyeterlik, tutum vb. gibi değişkenler sık sık incelenmektedir. Bu incelemelerde, kalabalık gruplara ulaşılarak durum tespiti yapabilmek amaçlanmaktadır (Fraenkel ve Wallen, 2006).

2.2. Evren ve Örneklem

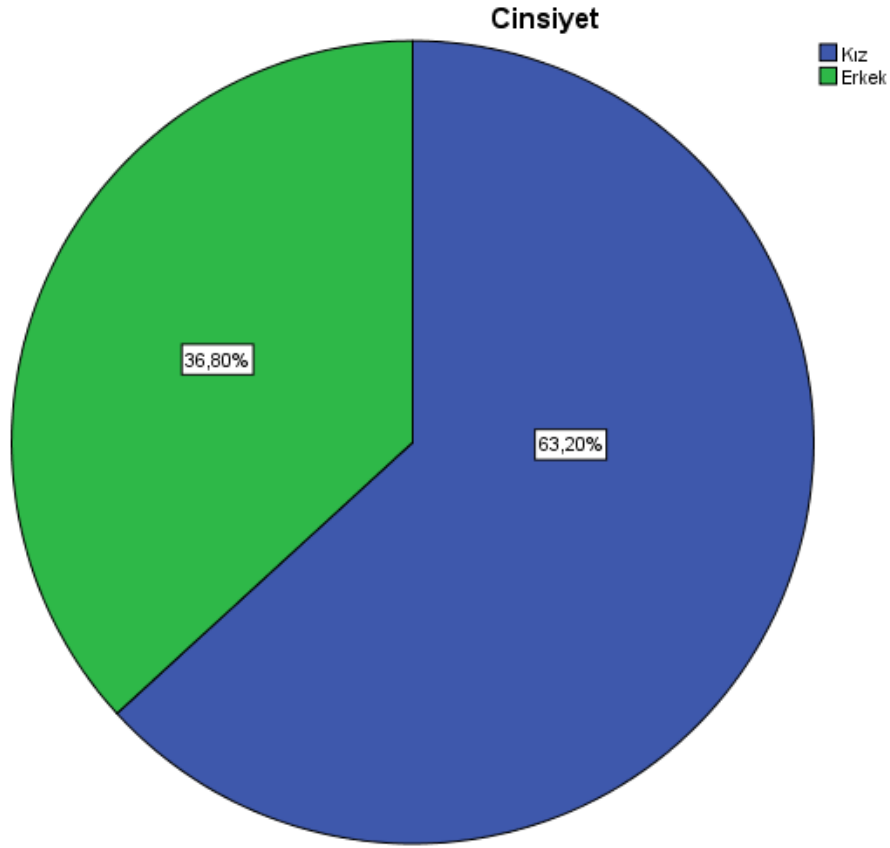
Bu araştırmanın evreni, 2022-2023 eğitim ve öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okulları ve özel okullarda öğrenim gören 5. ve 6. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise, evren içinden rastgele olarak seçilen 500 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma sürecinde 550 kişilik veriler elde edilmesine rağmen, anketleri yarıda bırakan 50 öğrencinin araştırmadan çıkarılması sonucunda 500 kişilik örneklem grubu araştırmaya dahil edilmiştir.

Örneklem grubunda yer alan öğrencilerin demografik bilgileriyle öğrenim bilgilerine yönelik toplanan verilerin frekans ve yüzde değerleri hesaplanıp aşağıda sunulmuştur.

Tablo 1. Ortaokul öğrencilerinin cinsiyet özellikleri (f=500)

Değişken	Grup	f	%	% (c)
Cinsiyet	Kız	316	63.2	63.2
	Erkek	184	36.8	100.0
	Total	500	100.0	

Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan ortaokul öğrencilerinin cinsiyet özellikleri ele alındığında; %63.2'si (316 ortaokul öğrencisi) kız ve %36.8'i (184 ortaokul öğrencisi) ise erkektir.

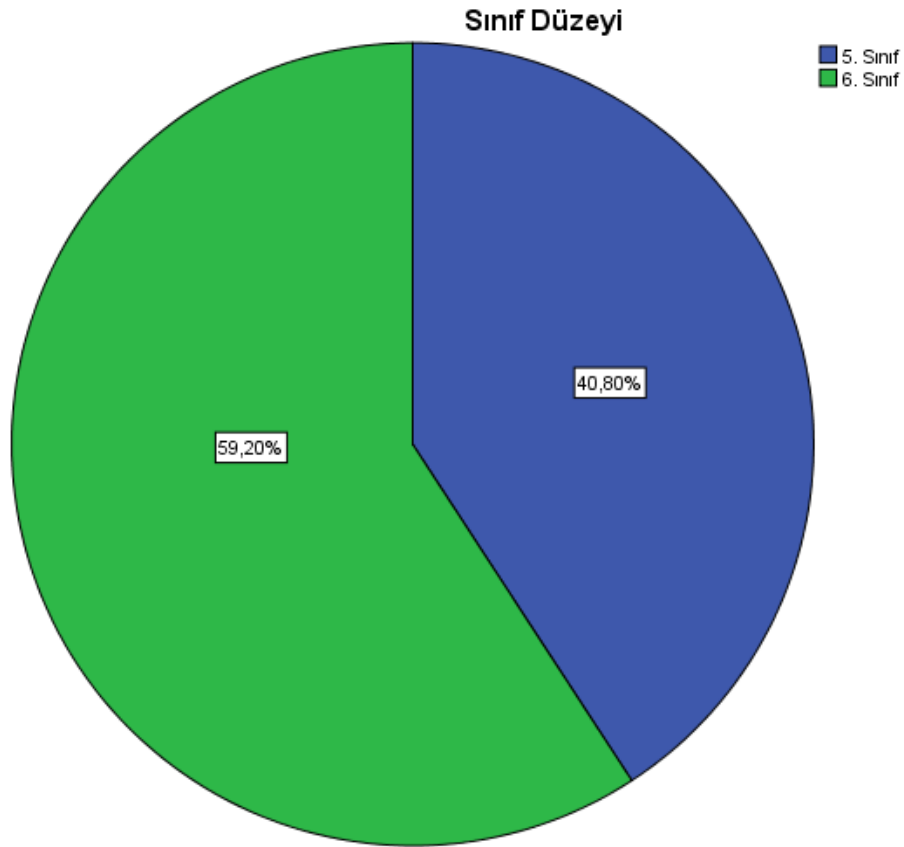


Grafik 1. Ortaokul öğrencilerinin cinsiyete dayalı dağılımı

Tablo 2. Ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeyi özellikleri (f=500)

Değişken	Grup	f	%	% (c)
Sınıf Düzeyi	5. Sınıf	204	40.8	40.8
	6. Sınıf	296	59.2	100.0
	Total	500	100.0	

Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeyi özellikleri ele alındığında; %40.8'i (204 ortaokul öğrencisi) 5. sınıf ve %59.2'si (296 ortaokul öğrencisi) ise 6. sınıf öğrencisidir.

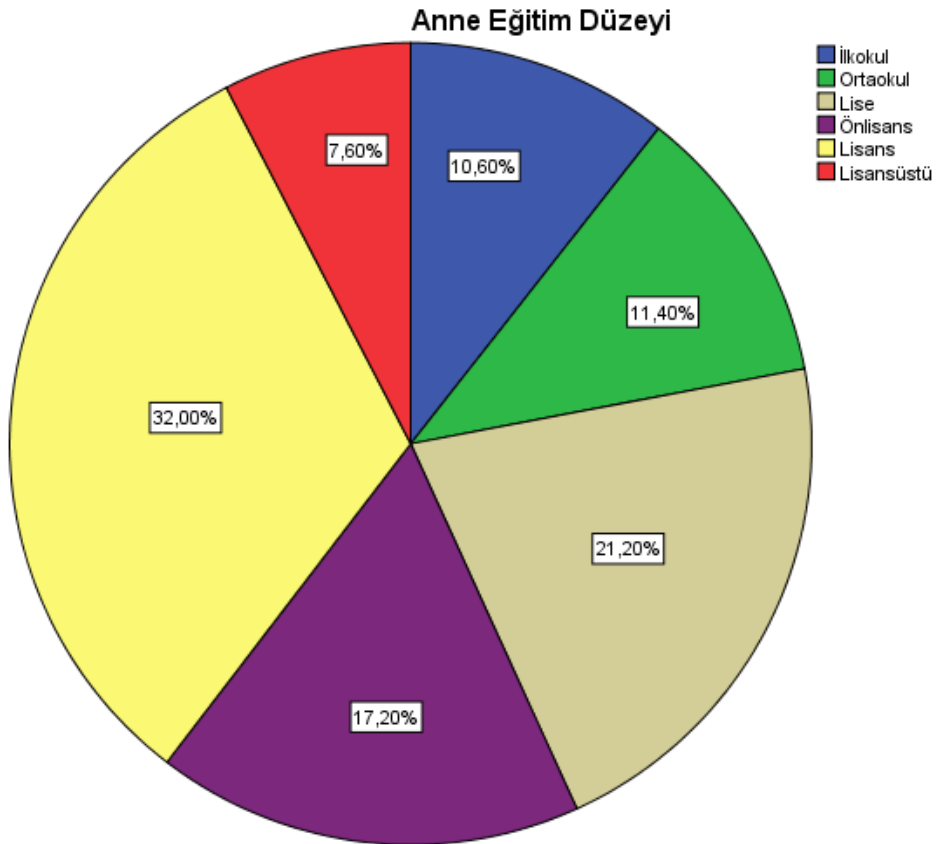


Grafik 2. Ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeyine dayalı dağılımı

Tablo 3. Ortaokul öğrencilerinin anne eğitim düzeyi özellikleri (f=500)

Değişken	Grup	f	%	% (c)
Anne Eğitim Düzeyi	İlkokul	53	10.6	10.6
	Ortaokul	57	11.4	22.0
	Lise	106	21.2	43.2
	Önlisans	86	17.2	60.4
	Lisans	160	32.0	92.4
	Lisansüstü	38	7.6	100.0
	Total		500	100.0

Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan ortaokul öğrencilerinin anne eğitim düzeyi özellikleri ele alındığında; %10.6'sı (53 ortaokul öğrencisi) ilkokul, %11.4'ü (57 ortaokul öğrencisi) ortaokul, %21.2'si (106 ortaokul öğrencisi) lise, %17.2'si (86 ortaokul öğrencisi) önlisans, %32.0'si (160 ortaokul öğrencisi) lisans ve %7.6'sı (38 ortaokul öğrencisi) ise lisansüstü programlardan mezundur.

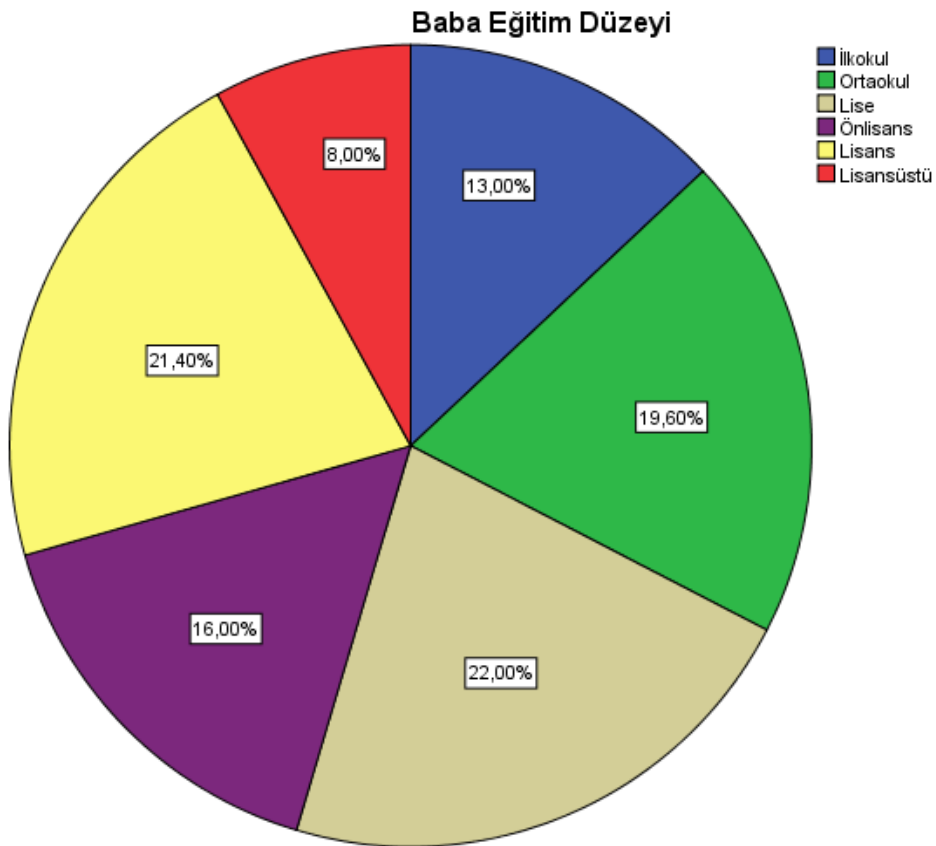


Grafik 3. Ortaokul öğrencilerinin anne eğitim düzeyine dayalı dağılımı

Tablo 4. Ortaokul öğrencilerinin baba eğitim düzeyi özellikleri (f=500)

Değişken	Grup	f	%	%(c)
Baba Eğitim Düzeyi	İlkokul	65	13.0	13.0
	Ortaokul	98	19.6	32.6
	Lise	110	22.0	54.6
	Önlisans	80	16.0	70.6
	Lisans	107	21.4	92.0
	Lisansüstü	40	8.0	100.0
	Total		500	100.0

Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan ortaokul öğrencilerinin baba eğitim düzeyi özellikleri ele alındığında; %13.0'ü (65 ortaokul öğrencisi) ilkokul, %19.6'sı (98 ortaokul öğrencisi) ortaokul, %22.0'si (110 ortaokul öğrencisi) lise, %16.0'sı (80 ortaokul öğrencisi) önlisans, %21.4'ü (107 ortaokul öğrencisi) lisans ve %8.0'i (40 ortaokul öğrencisi) ise lisansüstü programlardan mezundur.

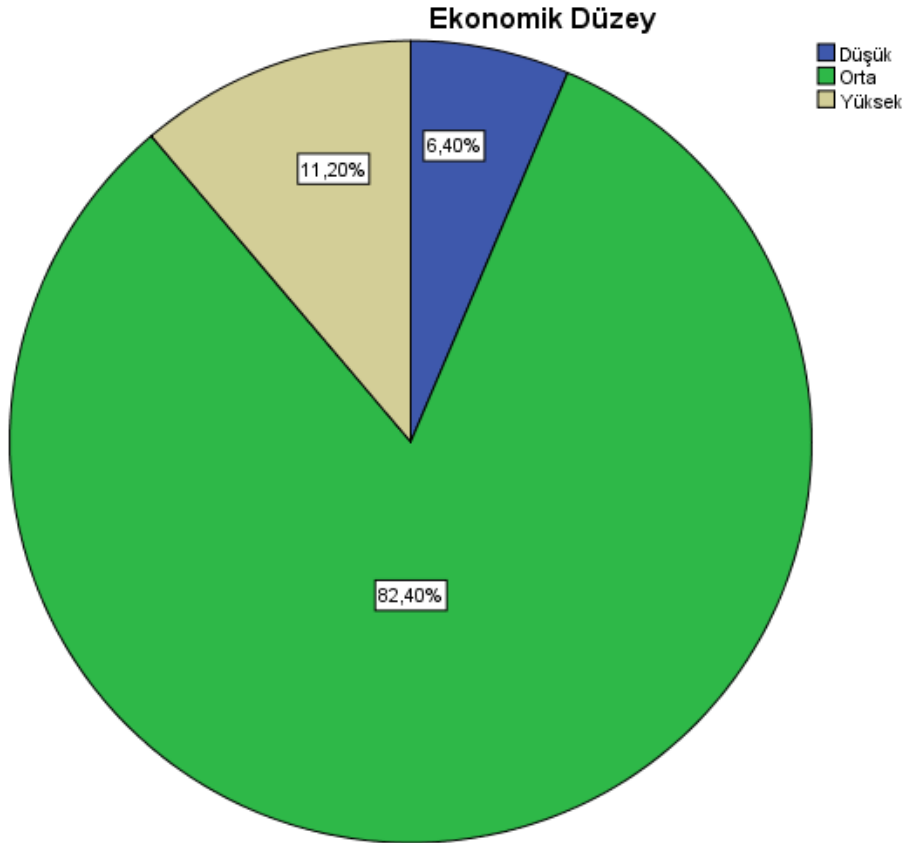


Grafik 4. Ortaokul öğrencilerinin baba eğitim düzeyine dayalı dağılımı

Tablo 5. Ortaokul öğrencilerinin ekonomik düzeyi özellikleri (f=500)

Değişken	Grup	f	%	% (c)
Ekonomik Düzey	Düşük	32	6.4	6.4
	Orta	412	82.4	88.8
	Yüksek	56	11.2	100.0
	Total	500	100.0	

Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan ortaokul öğrencilerinin ekonomik düzey özellikleri ele alındığında; %6.4'ü (32 ortaokul öğrencisi) düşük, %82.4'ü (412 ortaokul öğrencisi) orta ve %11.2'si (56 ortaokul öğrencisi) ise yüksek düzeyde ekonomik gelire sahiptir.

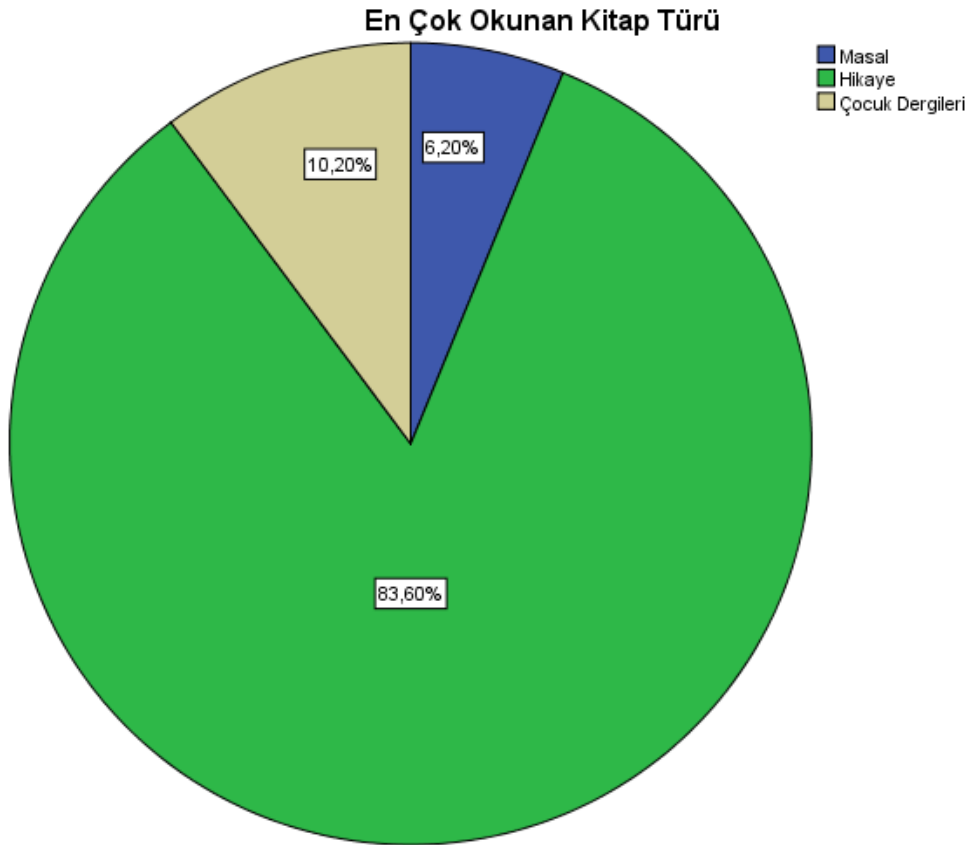


Grafik 5. Ortaokul öğrencilerinin ekonomik düzeyine dayalı dağılımı

Tablo 6. Ortaokul öğrencilerinin en çok okudukları kitap türü özellikleri (f=500)

Değişken	Grup	f	%	% (c)
En Çok Okunan Kitap Türü	Masal	31	6.2	6.2
	Hikaye	418	83.6	89.8
	Çocuk Dergileri	51	10.2	100.0
	Total	500	100.0	

Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan ortaokul öğrencilerinin en çok okudukları kitap türü özellikleri ele alındığında; %6.2'si (31 ortaokul öğrencisi) masal, %83.6'sı (418 ortaokul öğrencisi) hikaye ve %10.2'si (51 ortaokul öğrencisi) ise çocuk dergileri okumaktadır.

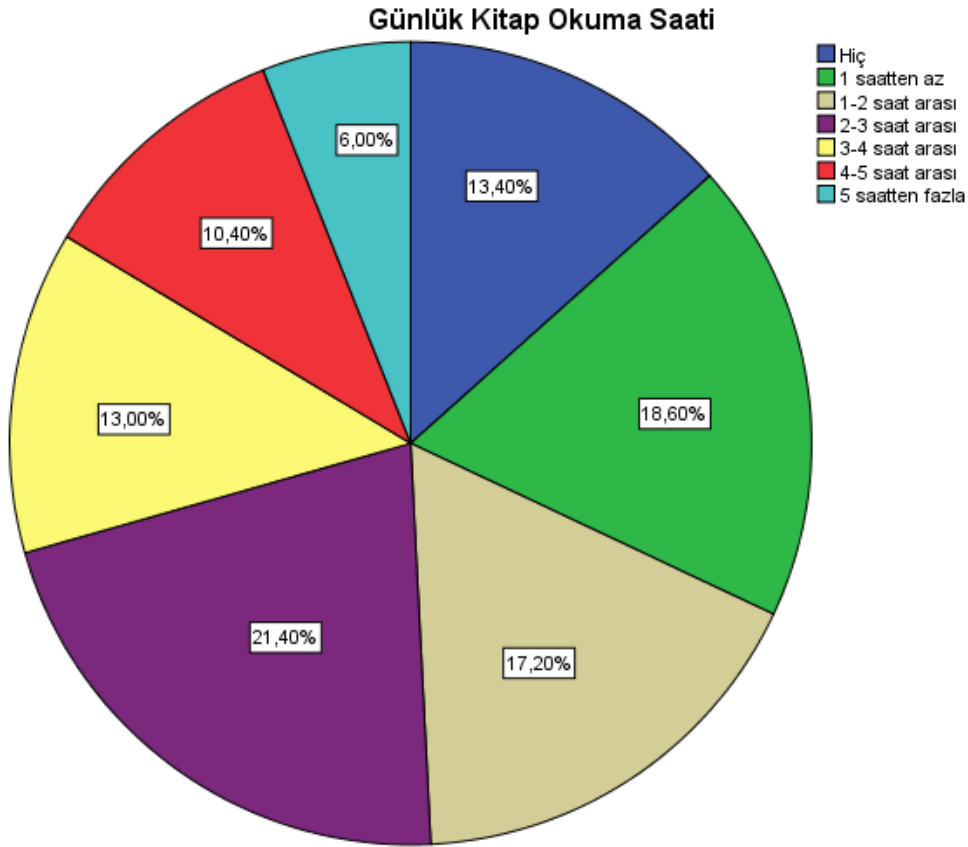


Grafik 6. Ortaokul öğrencilerinin en çok okudukları kitap türüne dayalı dağılımı

Tablo 7. Ortaokul öğrencilerinin günlük kitap okuma saati özellikleri (f=500)

Değişken	Grup	f	%	% (c)
Günlük Kitap Okuma Saati	Hiç	67	13.4	13.4
	1 saatten az	93	18.6	32.0
	1-2 saat arası	86	17.2	49.2
	2-3 saat arası	107	21.4	70.6
	3-4 saat arası	65	13.0	83.6
	4-5 saat arası	52	10.4	94.0
	5 saatten fazla	30	6.0	100.0
	Total		500	100.0

Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan ortaokul öğrencilerinin günlük kitap okuma saati özellikleri ele alındığında; %13.4'ü (67 ortaokul öğrencisi) hiç, %18.6'sı (93 ortaokul öğrencisi) 1 saatten az, %17.2'si (86 ortaokul öğrencisi) 1-2 saat arası, %21.4'ü (107 ortaokul öğrencisi) 2-3 saat arası, %13.0'ü (65 ortaokul öğrencisi) 3-4 saat arası, %10.4'ü (52 ortaokul öğrencisi) 4-5 saat arası ve %6.0'sı (30 ortaokul öğrencisi) ise 5 saatten fazla süreyle kitap okumaktadır.

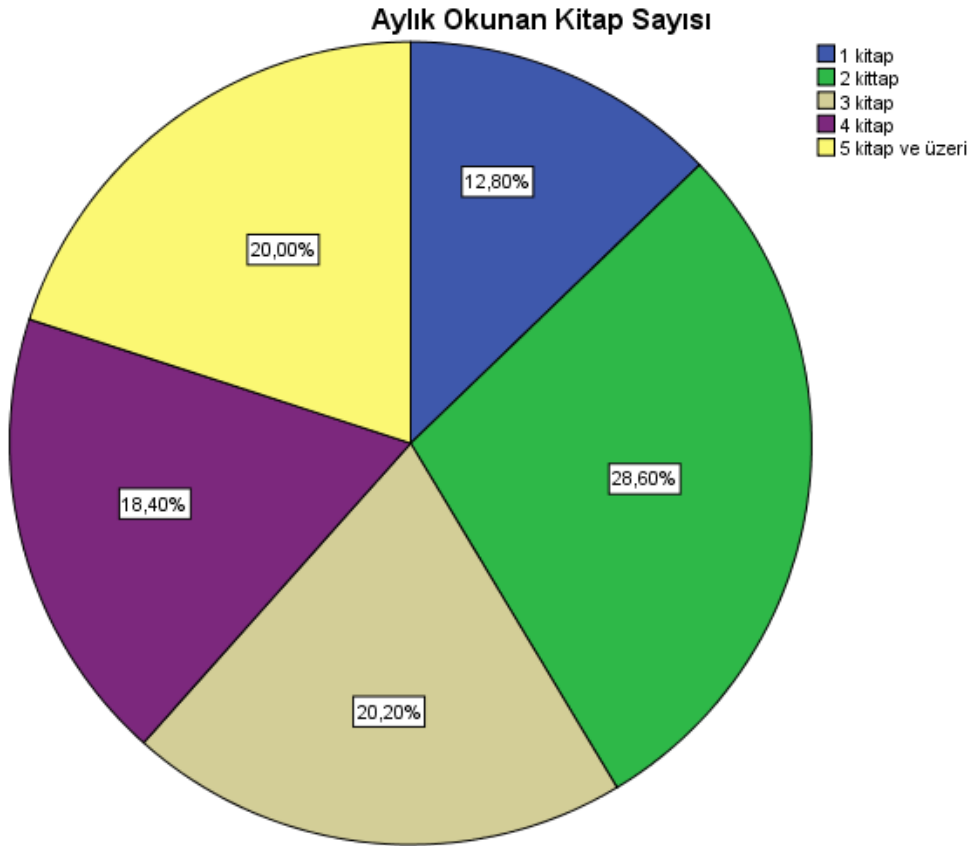


Grafik 7. Ortaokul öğrencilerinin günlük kitap okuma saatine dayalı dağılımı

Tablo 8. Ortaokul öğrencilerinin aylık kitap okuma sayısı özellikleri (f=500)

Değişken	Grup	f	%	% (c)
Aylık Kitap Okuma Sayısı	1 kitap	64	12.8	12.8
	2 kitap	143	28.6	41.4
	3 kitap	101	20.2	61.6
	4 kitap	92	18.4	80.0
	5 kitap ve üzeri	100	20.0	100.0
Total		500	100.0	

Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan ortaokul öğrencilerinin günlük kitap okuma saati özellikleri ele alındığında; %13.4'ü (67 ortaokul öğrencisi) hiç, %18.6'sı (93 ortaokul öğrencisi) 1 saatten az, %17.2'si (86 ortaokul öğrencisi) 1-2 saat arası, %21.4'ü (107 ortaokul öğrencisi) 2-3 saat arası, %13.0'ü (65 ortaokul öğrencisi) 3-4 saat arası, %10.4'ü (52 ortaokul öğrencisi) 4-5 saat arası ve %6.0'sı (30 ortaokul öğrencisi) ise 5 saatten fazla süreyle kitap okumaktadır.

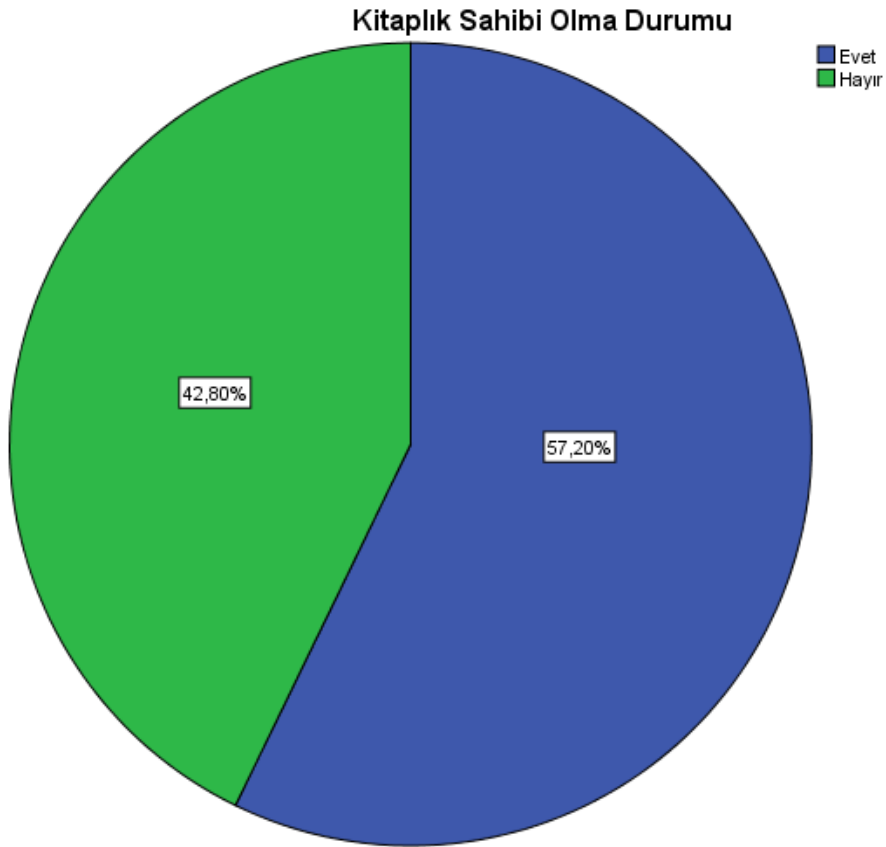


Grafik 8. Ortaokul öğrencilerinin aylık kitap okuma sayısına dayalı dağılımı

Tablo 9. Ortaokul öğrencilerinin kitaplık sahibi olma özellikleri ($f=500$)

Değişken	Grup	f	%	% (c)
Kitaplık Sahibi Olma Durumu	Evet	286	57.2	57.2
	Hayır	214	42.8	100.0
	Total	500	100.0	

Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan ortaokul öğrencilerinin kitaplık sahibi olma özellikleri ele alındığında; %57.2'si (286 ortaokul öğrencisi) kitaplık sahibi iken %42.8'i (214 ortaokul öğrencisi) ise kitaplık sahibi değildir.

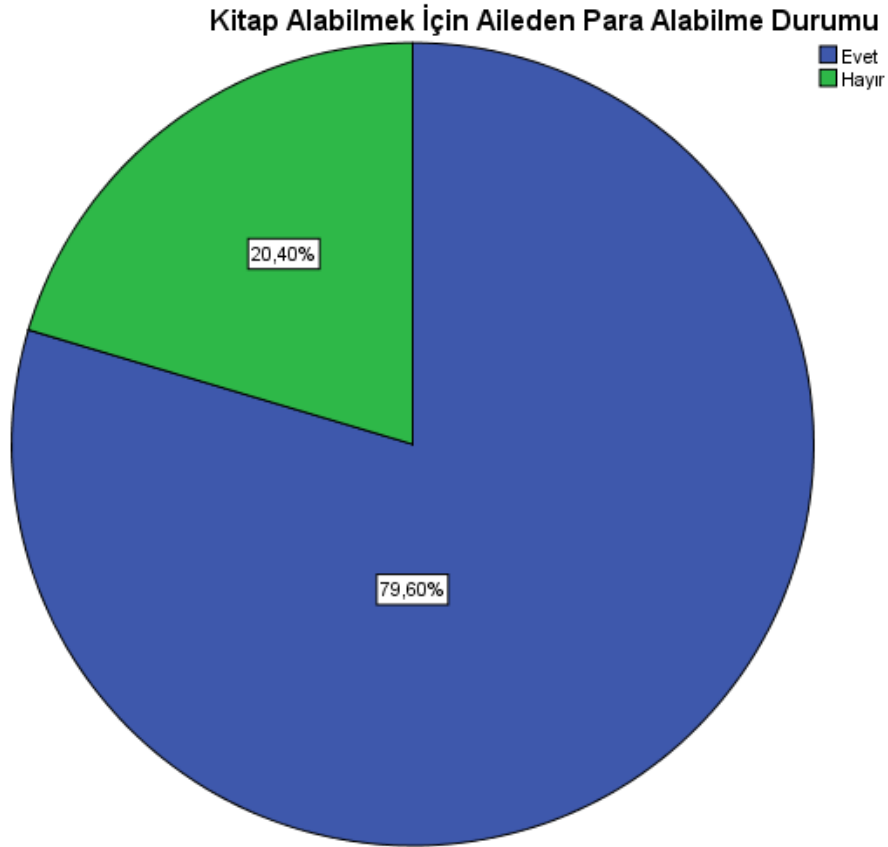


Grafik 9. Ortaokul öğrencilerinin kitaplık sahibi olma durumuna dayalı dağılımı

Tablo 10. Ortaokul öğrencilerinin kitap alabilmek için aileden para alabilme özellikleri (f=500)

Değişken	Grup	f	%	% (c)
Kitap İçin Aileden Para Alabilme Durumu	Evet	398	79.6	79.6
	Hayır	102	20.4	100.0
	Total	500	100.0	

Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan ortaokul öğrencilerinin kitap alabilmek için ailelerinden para alabilme özellikleri ele alındığında; %79.6'sı (398 ortaokul öğrencisi) ailesinden para alabilir iken %20.4'ü (102 ortaokul öğrencisi) ise para alamamaktadır.

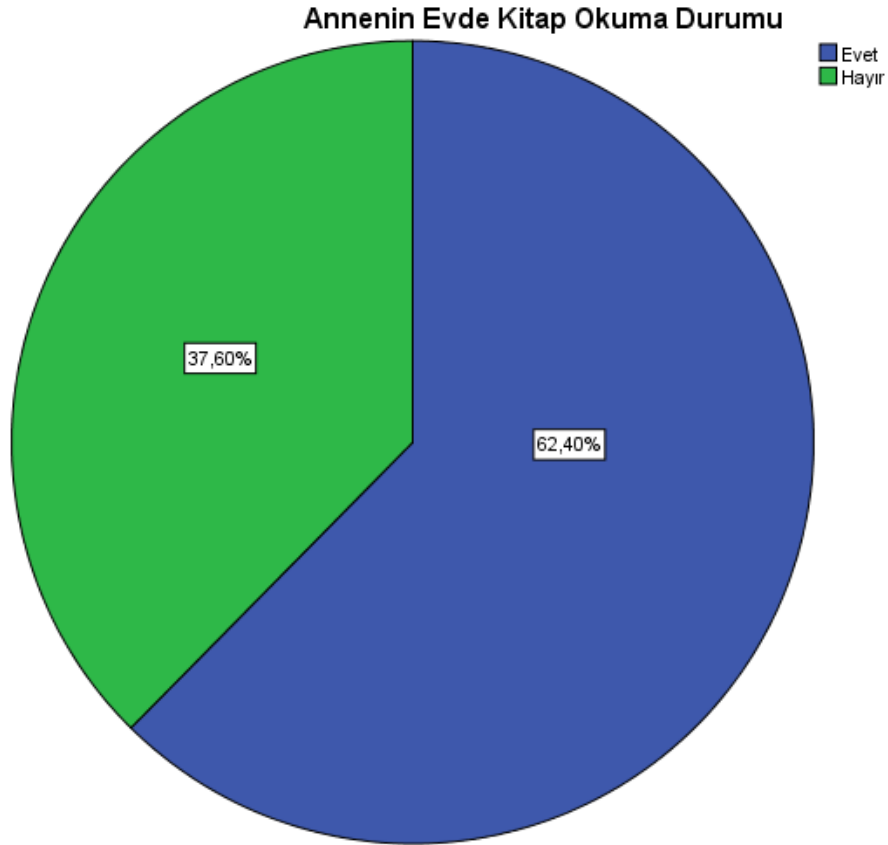


Grafik 10. Ortaokul öğrencilerinin kitap alabilmek için aileden para alabilme durumuna dayalı dağılımı

Tablo 11. Ortaokul öğrencilerinin annenin evde kitap okuma özellikleri ($f=500$)

Değişken	Grup	f	%	% (c)
Annenin Evde Kitap Okuma Durumu	Evet	312	62.4	62.4
	Hayır	188	37.6	100.0
	Total	500	100.0	

Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan ortaokul öğrencilerinin annelerinin evde kitap okuma özellikleri ele alındığında; %62.4'ü (312 ortaokul öğrencisi) evde kitap okur iken %37.6'sı (188 ortaokul öğrencisi) ise evde kitap okumamaktadır.

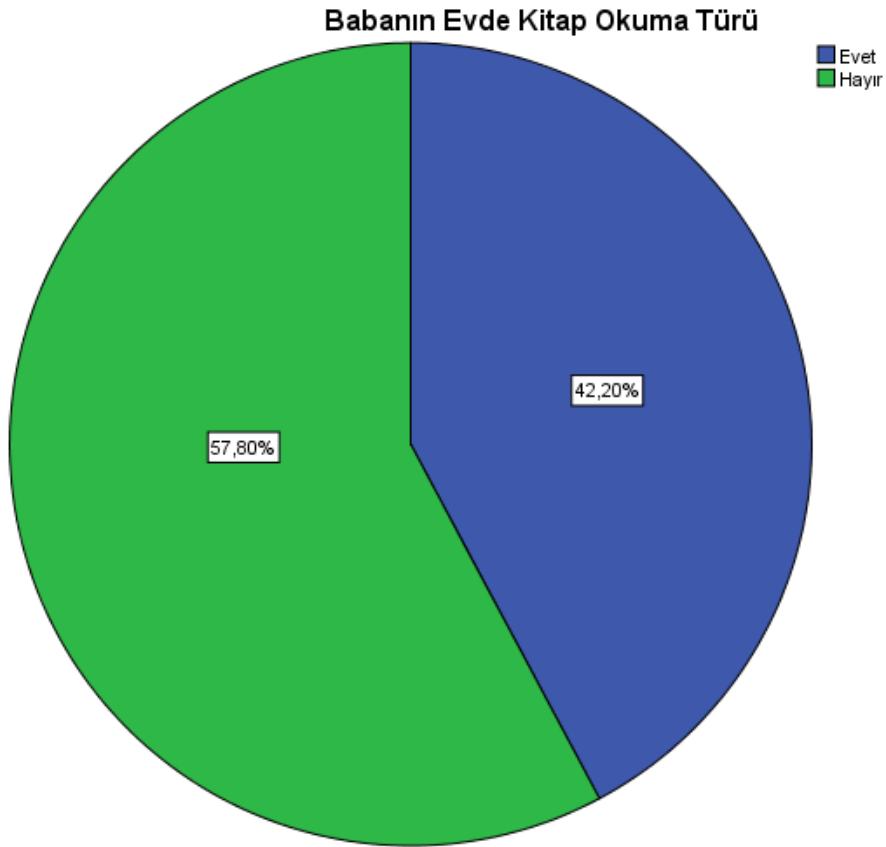


Grafik 11. Ortaokul öğrencilerinin annenin evde kitap okuma durumuna dayalı dağılımı

Tablo 12. Ortaokul öğrencilerinin babanın evde kitap okuma özellikleri ($f=500$)

Değişken	Grup	f	%	% (c)
Babanın Evde Kitap Okuma Durumu	Evet	211	42.2	42.2
	Hayır	289	57.8	100.0
	Total	500	100.0	

Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan ortaokul öğrencilerinin babalarının evde kitap okuma özellikleri ele alındığında; %42.2'si (211 ortaokul öğrencisi) evde kitap okur iken %57.8'i (289 ortaokul öğrencisi) ise evde kitap okumamaktadır.

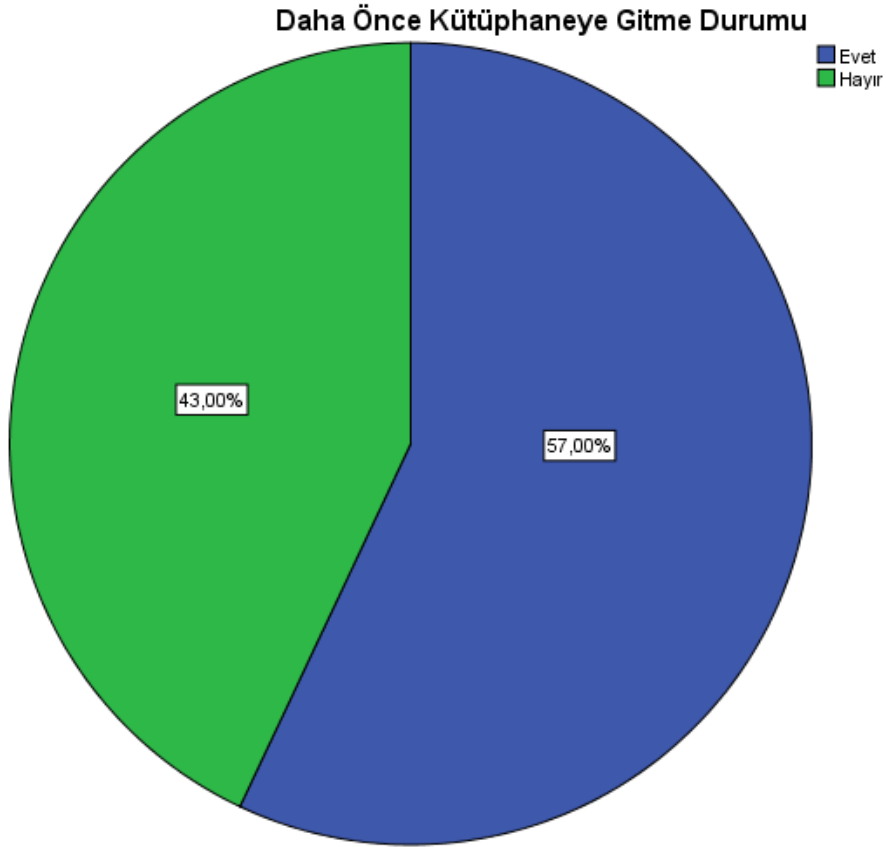


Grafik 12. Ortaokul öğrencilerinin babanın evde kitap okuma durumuna dayalı dağılımı

Tablo 13. Ortaokul öğrencilerinin daha önce kütüphaneye gitme özellikleri (f=500)

Değişken	Grup	f	%	% (c)
Daha Önce Kütüphaneye Gitme Durumu	Evet	285	57.0	57.0
	Hayır	215	43.0	100.0
	Total	500	100.0	

Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan ortaokul öğrencilerinin daha önce kütüphaneye gitme özellikleri ele alındığında; %57.0'si (285 ortaokul öğrencisi) kütüphaneye gitmiş iken %43.0'ü (215 ortaokul öğrencisi) ise kütüphaneye gitmemiştir.



Grafik 13. Ortaokul öğrencilerinin daha önce kütüphaneye gitme durumuna dayalı dağılımı

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın verileri; Kişisel Bilgi Formu, Okuduğunu Anlama ve Çözümleme Ölçeği ve Okuma Kaygısı Ölçeği kullanılarak toplanmıştır.

2.3.1. Kişisel bilgi formu

Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin cinsiyet, okul türü, sınıf düzeyi, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, ekonomik düzey, yaşanan yer, en çok okunan kitap türü ve bir günde kitap okumaya ayrılan ortalama süre gibi demografik bilgileri araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu ile toplanmıştır (Ek-4).

2.3.2. Okuduğunu anlama ve çözümleme ölçeği

Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri Hanedar (2011) tarafından geliştirilen Okuduğunu Anlama ve Çözümleme Ölçeği ile belirlenmiştir (Ek-5). Bu ölçek, anlama ve çözümleme olmak üzere 2 alt boyuttan meydana gelmektedir. 5'li likert tipteki bu ölçek, 20 sorudan oluşmaktadır. Katılımcılar ölçekteki yargıları 1-5 arasında derecelendirmektedir. Dolayısıyla ölçekten alınan puan 20 ile 100 arasında değişmektedir. Yapılan analizlerde ölçeğin Cronbach's α güvenilirlik katsayıları aşağıda verilmiştir.

Tablo 14. Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama ve çözümleme düzeylerine ilişkin cronbachs α güvenilirlik katsayıları

Ölçek	Boyut	Cronbach's α	Güvenirlik Düzeyi
Okuduğunu Anlama ve Çözümleme Ölçeği	Toplam	.89	Yüksek
	Anlama	.87	Yüksek
	Çözümleme	.76	Orta

Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama ve çözümlemeye ilişkin toplam puan ile anlama boyutuna ilişkin yapılan ölçümler yüksek; çözümleme boyutuna ilişkin yapılan ölçümler ise orta düzeyde güvenilirlerdir.

2.3.3. Okuma kaygısı ölçeği

Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygısı ise Çeliktürk ve Yamaç (2015) tarafından geliştirilen Okuma Kaygısı Ölçeği ile belirlenmiştir (Ek-6). Bu ölçek, tek boyutlu bir yapıdadır. 5'li likert tipteki bu ölçek, 29 sorudan oluşmaktadır. Katılımcılar ölçekteki yargıları 1-5 arasında derecelendirmektedir. Dolayısıyla ölçekten alınan puan 29 ile 145 arasında değişmektedir.

Tablo 15. Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygısına ilişkin cronbachs α güvenilirlik katsayıları

Ölçek	Boyut	Cronbach's α	Güvenirlik Düzeyi
Okuma Kaygısı Ölçeği	Toplam	.95	Yüksek

Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin okuma kaygısına ilişkin toplam puan ölçümleri yüksek düzeyde güvenilirlerdir.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırma sürecinde, ortaokul öğrencilerinin okuduklarını anlama düzeyleri ile okuma kaygılarına ilişkin edinilen verilerin analizinde SPSS-25 istatistik programı kullanılmıştır. Bu kapsamda, öncelikle araştırma verilerinin normallik kontrolleri yapılmıştır.

Normallik kontrolleri, çarpıklık ve basıklık değerleri ile incelenmektedir (Büyüköztür, 2010; Yalçıntaş, 2019). Bir araştırmadaki çarpıklık ve basıklık değerlerinin normal dağılım varsayımını karşılayabilmesi adına ilgili değerlerin -2.00'den büyük +2.00'den küçük olması gerekmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013; George ve Mallery, 2010).

Tablo 16. Araştırmanın çarpıklık ve basıklık değerleri

Ölçek	Boyut	Çarpıklık	Basıklık
Okuduğunu Anlama ve Çözümleme	Toplam	-.48	-1.43
	Anlama	-.66	-.87
	Çözümleme	-.54	-1.26
Okuma Kaygısı	Toplam	.63	-1.20

Ortaokul öğrencilerinin okuduklarını anlama düzeyi ile okuma kaygılarına ait çarpıklık ve basıklık değerleri -2.00'den büyük ve +2.00'den küçüktür. Dolayısıyla, normal dağılım varsayımı karşılanmıştır. Kul (2014)'a göre, normal dağılım bulunan araştırmalarda parametrik analiz yöntemleri kullanılmaktadır. Bu bağlamda, araştırmada; bağımsız gruplar t testi, anova analizi ve pearson korelasyon analizi gibi parametrik yöntemler tercih edilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde, ortaokul öğrencilerinin okuduklarını anlama düzeyleri ile okuma kaygılarına ilişkin elde edilen verilerin analiz sonuçları tablolaştırılarak paylaşılmıştır.

3.1. Okuduğunu Anlama Düzeyine Ait Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri, demografik değişkenlere göre karşılaştırılmıştır. İki gruplu değişkenlerde bağımsız gruplar t testi; üç ve daha fazla gruplu değişkenlerde ise anova analizi kullanılmıştır.

Tablo 17. Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin cinsiyete göre incelenmesi

Boyut	Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	sd	t	p
Toplam	Kız	316	85.34	14.48	498	9.71	.000
	Erkek	184	71.91	15.64			
Anlama	Kız	316	51.50	8.33	498	9.34	.000
	Erkek	184	43.96	9.33			
Çözümleme	Kız	316	33.84	6.58	498	9.34	.000
	Erkek	184	27.96	7.16			

Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri cinsiyete göre karşılaştırıldığında; toplam puan ile anlama ve çözümleme boyutlarında kızların puanı erkeklerin puanından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur [Toplam: (t=9.71; p=.000); Anlama: (t=9.34; p=.000); Çözümleme: (t=9.34; p=.000)].

Tablo 18. Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin sınıf düzeyine göre incelenmesi

Boyut	S. Düzeyi	n	\bar{x}	ss	sd	t	p
Toplam	5. Sınıf	204	77.30	16.96	498	-3.58	.000
	6. Sınıf	296	82.54	15.41			
Anlama	5. Sınıf	204	46.93	9.92	498	-3.57	.001
	6. Sınıf	296	49.96	8.89			
Çözümleme	5. Sınıf	204	30.37	7.66	498	-3.32	.001
	6. Sınıf	296	32.58	7.03			

Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri sınıf düzeyine göre karşılaştırıldığında; toplam puan ile anlama ve çözümleme boyutlarında 6. sınıf öğrencilerinin puanı 5. sınıf öğrencilerinin puanından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur [Toplam: (t=-3.58; p=.000); Anlama: (t=-3.57; p=.000); Çözümleme: (t=-3.32; p=.000)].

Tablo 19. Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin anne eğitim düzeyine göre incelenmesi

Boyut	Anne Eğitim	n	\bar{x}	ss	F	p	Fark
Toplam	İlkokul	53	61.53	7.43	70.26	.000	3,4,5,6>1,2 5,6>3,4
	Ortaokul	57	62.68	9.60			
	Lise	106	79.55	16.81			
	Önlisans	86	83.65	14.80			
	Lisans	160	89.05	11.03			
	Lisansüstü	38	91.92	6.02			
	Total	500	80.40	16.25			
Anlama	İlkokul	53	38.19	5.23	60.53	.000	3,4,5,6>1,2 5,6>3,4
	Ortaokul	57	38.95	6.15			
	Lise	106	48.27	9.89			
	Önlisans	86	50.44	8.84			
	Lisans	160	53.60	6.35			
	Lisansüstü	38	54.92	4.26			
	Total	500	48.72	9.43			
Çözümleme	İlkokul	53	23.34	3.83	66.12	.000	3,4,5,6>1,2 5,6>3,4
	Ortaokul	57	23.74	5.31			
	Lise	106	31.27	7.55			
	Önlisans	86	33.21	6.51			
	Lisans	160	35.45	5.06			
	Lisansüstü	38	37.00	2.48			
	Total	500	31.68	7.36			

Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri anne eğitim düzeyine göre karşılaştırıldığında; toplam puan ile anlama ve çözümleme boyutlarında annesi lise, önlisans, lisans ve lisansüstü mezunu olan öğrencilerin puanı annesi ilkokul ve ortaokul mezunu olan öğrencilerin puanından; annesi lisans ve lisansüstü mezunu olan öğrencilerin puanı ise annesi lise ve önlisans mezunu olan öğrencilerin puanından

anlamli düzeyde yuksek bulunmüstur [Toplam: (F=70.26; p=.000); Anlama: (F=60.53; p=.000); Çözümleme: (F=66.12; p=.000)].

Tablo 20. Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin baba eğitim düzeyine göre incelenmesi

Boyut	Baba Eğitim	n	\bar{x}	ss	F	p	Fark
Toplam	İlkokul	65	80.35	16.63	.27	.93	
	Ortaokul	98	79.83	16.19			
	Lise	110	79.95	17.12			
	Önlisans	80	82.29	16.07			
	Lisans	107	80.29	15.92			
	Lisansüstü	40	79.68	15.25			
	Total	500	80.40	16.25			
Anlama	İlkokul	65	48.75	9.49	.28	.93	
	Ortaokul	98	48.30	9.47			
	Lise	110	48.28	9.96			
	Önlisans	80	49.75	9.22			
	Lisans	107	48.76	9.39			
	Lisansüstü	40	48.80	8.67			
	Total	500	48.72	9.43			
Çözümleme	İlkokul	65	31.60	7.53	.33	.90	
	Ortaokul	98	31.53	7.38			
	Lise	110	31.66	7.72			
	Önlisans	80	32.54	7.07			
	Lisans	107	31.53	7.25			
	Lisansüstü	40	30.88	7.25			
	Total	500	31.68	7.36			

Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri baba eğitim düzeyine göre karşılaştırıldığında; toplam puan ile anlama ve çözümleme boyutlarında anlamlı fark

bulunamamıştır [Toplam: (F=.27; $p=.93$); Anlama: (F=.28; $p=.93$); Çözümleme: (F=.33; $p=.90$)].

Tablo 21. Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin ekonomik düzeye göre incelenmesi

Boyut	Ek. Düzey	n	\bar{x}	ss	F	p	Fark
Toplam	Düşük	32	60.44	5.25	47.91	.000	3>1,2 2>1
	Orta	412	80.27	16.28			
	Yüksek	56	92.75	3.57			
	Total	500	80.40	16.25			
Anlama	Düşük	32	37.13	5.11	46.84	.000	3>1,2 2>1
	Orta	412	48.67	9.40			
	Yüksek	56	55.71	2.06			
	Total	500	48.72	9.43			
Çözümleme	Düşük	32	23.31	2.98	41.20	.000	3>1,2 2>1
	Orta	412	31.60	7.43			
	Yüksek	56	37.04	2.22			
	Total	500	31.68	7.36			

Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ekonomik düzeye göre karşılaştırıldığında; toplam puan ile anlama ve çözümleme boyutlarında yüksek düzeyde ekonomik geliri olan öğrencilerin puanı düşük ve orta düzeyde geliri olan öğrencilerin puanından; orta düzeyde geliri olan öğrencilerin puanı ise düşük düzeyde geliri olan öğrencilerin puanından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur [Toplam: (F=47.91; $p=.000$); Anlama: (F=46.84; $p=.000$); Çözümleme: (F=41.20; $p=.000$)].

Tablo 22. Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin en çok okunan kitap türüne göre incelenmesi

Boyut	Kitap Türü	n	\bar{x}	ss	F	p	Fark
Toplam	Masal	31	79.68	16.49	.03	.97	
	Hikaye	418	80.44	16.20			
	Çocuk Dergileri	51	80.57	16.82			
	Total	500	80.40	16.25			
Anlama	Masal	31	48.42	9.53	.04	.96	
	Hikaye	418	48.71	9.46			
	Çocuk Dergileri	51	49.00	9.33			
	Total	500	48.72	9.43			
Çözümleme	Masal	31	31.26	7.51	.06	.94	
	Hikaye	418	31.72	7.28			
	Çocuk Dergileri	51	31.57	8.10			
	Total	500	31.68	7.36			

Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri en çok okunan kitap türüne göre karşılaştırıldığında; toplam puan ile anlama ve çözümleme boyutlarında anlamlı fark bulunamamıştır [Toplam: (F=.03; p=.97); Anlama: (F=.04; p=.96); Çözümleme: (F=.06; p=.94)].

Tablo 23. Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin günlük kitap okuma süresi göre incelenmesi

Boyut	Günlük Süre	n	\bar{x}	ss	F	p	Fark
Toplam	Hiç	67	65.28	12.68	39.37	.000	3,4,5,6,7>1,2 6,7>3
	1 saatten az	93	70.69	15.09			
	1-2 saat arası	86	79.10	16.48			
	2-3 saat arası	107	86.79	13.77			
	3-4 saat arası	65	85.66	14.43			
	4-5 saat arası	52	93.17	3.68			
	5 saatten fazla	30	91.67	3.41			
	Total	500	80.40	16.25			
Anlama	Hiç	67	40.42	7.58	35.30	.000	3,4,5,6,7>1,2 6,7>3
	1 saatten az	93	43.10	9.07			
	1-2 saat arası	86	48.09	9.37			
	2-3 saat arası	107	52.17	8.30			
	3-4 saat arası	65	51.91	8.33			
	4-5 saat arası	52	55.77	2.73			
	5 saatten fazla	30	55.13	2.01			
	Total	500	48.72	9.43			
Çözümleme	Hiç	67	24.87	6.24	36.49	.000	3,4,5,6,7>1,2 6,7>3
	1 saatten az	93	27.59	6.90			
	1-2 saat arası	86	31.01	7.68			
	2-3 saat arası	107	34.63	5.93			
	3-4 saat arası	65	33.75	6.49			
	4-5 saat arası	52	37.40	2.02			
	5 saatten fazla	30	36.53	2.26			
	Total	500	31.68	7.36			

Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri günlük kitap okuma saatine göre karşılaştırıldığında; toplam puan ile anlama ve çözümleme boyutlarında 1-2 saat, 2-3 saat, 3-4 saat, 4-5 saat ve 5 saatten fazla kitap okuyan öğrencilerin puanı hiç kitap okumayan ve 1 saatten az kitap okuyan öğrencilerin puanından; 4-5 saat ve 5 saatten fazla kitap okuyan öğrencilerin puanı ise 1-2 saat kitap okuyan öğrencilerin puanından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur [Toplam: (F=39.37; $p=.000$); Anlama: (F=35.30; $p=.000$); Çözümleme: (F=36.49; $p=.000$)].

Tablo 24. Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin aylık okunan kitap sayısına göre incelenmesi

Boyut	Aylık Sayı	n	\bar{x}	ss	F	p	Fark
Toplam	1 kitap	64	71.47	15.99	47.30	.000	3,4,5>1,2
	2 kitap	143	70.41	14.84			
	3 kitap	101	82.76	16.19			
	4 kitap	92	88.20	11.79			
	5 kitap ve üzeri	100	90.85	9.59			
	Total	500	80.40	16.25			
Anlama	1 kitap	64	43.94	9.15	42.12	.000	3,4,5>1,2
	2 kitap	143	43.06	9.02			
	3 kitap	101	50.22	9.10			
	4 kitap	92	52.83	7.27			
	5 kitap ve üzeri	100	54.60	5.71			
	Total	500	48.72	9.43			
Çözümleme	1 kitap	64	27.53	7.59	44.85	.000	3,4,5>1,2
	2 kitap	143	27.35	6.82			
	3 kitap	101	32.54	7.40			
	4 kitap	92	35.37	4.99			
	5 kitap ve üzeri	100	36.25	4.37			
	Total	500	31.68	7.36			

Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri aylık okunan kitap sayısına göre karşılaştırıldığında; toplam puan ile anlama ve çözümleme boyutlarında 3, 4, 5 ve daha fazla kitap okuyan öğrencilerin puanı 1 ve 2 kitap okuyan öğrencilerin puanından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur [Toplam: (F=47.30; p=.000); Anlama: (F=42.12; p=.000); Çözümleme: (F=44.85; p=.000)].

Tablo 25. Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin kitaplık sahibi olma durumuna göre incelenmesi

Boyut	Kitaplık	n	\bar{x}	ss	sd	t	p
Toplam	Evet	286	81.87	15.96	498	2.34	.02
	Hayır	214	78.44	16.47			
Anlama	Evet	286	49.46	9.49	498	2.03	.04
	Hayır	214	47.74	9.28			
Çözümleme	Evet	286	32.41	6.99	498	2.57	.01
	Hayır	214	30.71	7.75			

Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri kitaplık sahibi olma durumuna göre karşılaştırıldığında; toplam puan ile anlama ve çözümleme boyutlarında kitaplığı olan öğrencilerin puanı kitaplığı olmayan öğrencilerin puanından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur [Toplam: (t=2.34; p=.02); Anlama: (t=2.03; p=.04); Çözümleme: (t=2.57; p=.01)].

Tablo 26. Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin kitap alabilmek için aileden para alabilme durumuna göre incelenmesi

Boyut	Para Alma	n	\bar{x}	ss	sd	t	p
Toplam	Evet	398	80.42	16.15	498	.06	.95
	Hayır	102	80.31	16.71			
Anlama	Evet	398	48.75	9.35	498	.10	.92
	Hayır	102	48.64	9.81			
Çözümleme	Evet	398	31.68	7.36	498	.01	.99
	Hayır	102	31.68	7.41			

Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri kitap almak için aileden para alabilme durumuna göre karşılaştırıldığında; toplam puan ile anlama ve çözümleme boyutlarında anlamlı fark bulunamamıştır [Toplam: ($t=.06$; $p=.95$); Anlama: ($t=.10$; $p=.92$); Çözümleme: ($t=.01$; $p=.99$)].

Tablo 27. Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin annenin evde kitap okuma durumuna göre incelenmesi

Boyut	Anne Kitap	n	\bar{x}	ss	sd	t	p
Toplam	Evet	312	85.40	14.23	498	9.64	.000
	Hayır	188	72.11	16.04			
Anlama	Evet	312	51.26	8.70	498	8.23	.000
	Hayır	188	44.52	9.12			
Çözümleme	Evet	312	34.14	6.08	498	10.68	.000
	Hayır	188	27.59	7.50			

Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri annenin evde kitap okuma durumuna göre karşılaştırıldığında; toplam puan ile anlama ve çözümleme boyutlarında annesi kitap okuyan öğrencilerin puanı annesi kitap okumayan öğrencilerin puanından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur [Toplam: ($t=9.64$; $p=.000$); Anlama: ($t=8.23$; $p=.000$); Çözümleme: ($t=10.68$; $p=.000$)].

Tablo 28. Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin babanın evde kitap okuma durumuna göre incelenmesi

Boyut	Baba Kitap	n	\bar{x}	ss	sd	t	p
Toplam	Evet	211	80.25	16.44	498	-.18	.86
	Hayır	289	80.52	16.14			
Anlama	Evet	211	48.69	9.61	498	-.07	.95
	Hayır	289	48.75	9.32			
Çözümleme	Evet	211	31.55	7.44	498	-.32	.75
	Hayır	289	31.77	7.32			

Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri babanın evde kitap okuma durumuna göre karşılaştırıldığında; toplam puan ile anlama ve çözümleme

boyutlarında anlamlı fark bulunamamıştır [Toplam: ($t=-.18$; $p=.86$); Anlama: ($t=-.07$; $p=.95$); Çözümleme: ($t=-.32$; $p=.75$)].

Tablo 29. Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin daha önce kütüphaneye gitme durumuna göre incelenmesi

Boyut	Kütüphane	n	\bar{x}	ss	sd	t	p
Toplam	Evet	285	85.57	14.49	498	8.79	.000
	Hayır	215	73.55	15.95			
Anlama	Evet	285	51.37	8.90	498	7.62	.000
	Hayır	215	45.22	8.98			
Çözümleme	Evet	285	34.20	6.06	498	9.60	.000
	Hayır	215	28.33	7.61			

Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri daha önce kütüphaneye gitme durumuna göre karşılaştırıldığında; toplam puan ile anlama ve çözümleme boyutlarında kütüphaneye giden öğrencilerin puanı kütüphaneye gitmeyen öğrencilerin puanından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur [Toplam: ($t=8.79$; $p=.000$); Anlama: ($t=7.62$; $p=.000$); Çözümleme: ($t=9.60$; $p=.000$)].

3.2. Okuma Kaygısına Ait Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygıları, demografik değişkenlere göre karşılaştırılmıştır. İki gruplu değişkenlerde bağımsız gruplar t testi; üç ve daha fazla gruplu değişkenlerde ise anova analizi kullanılmıştır.

Tablo 30. Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarının cinsiyete göre incelenmesi

Boyut	Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	sd	t	p
Okuma Kaygısı	Kız	316	51.00	18.35	498	-10.20	.000
	Erkek	184	69.65	21.88			

Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygıları cinsiyete göre karşılaştırıldığında; erkek öğrencilerin puanı kız öğrencilerin puanından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur [$t=-10.20$; $p=.000$].

Tablo 31. Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarının sınıf düzeyine göre incelenmesi

Boyut	S. Düzeyi	n	\bar{x}	ss	sd	t	p
Okuma Kaygısı	5. Sınıf	204	61.34	21.96	498	3.00	.003
	6. Sınıf	296	55.47	21.16			

Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygıları sınıf düzeyine göre karşılaştırıldığında; 5. sınıf öğrencilerin puanı 6. sınıf öğrencilerin puanından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur [$t=3.00$; $p=.003$].

Tablo 32. Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarının anne eğitim düzeyine göre incelenmesi

Boyut	Anne Eğitim	n	\bar{x}	ss	F	p	Fark
Okuma Kaygısı	İlkokul	53	81.64	12.64	61.20	.000	1,2>3,4,5,6 3,4>5,6
	Ortaokul	57	80.93	15.62			
	Lise	106	59.10	21.79			
	Önlisans	86	52.88	19.68			
	Lisans	160	47.33	15.35			
	Lisansüstü	38	42.29	8.00			
	Total	500	57.87	21.66			

Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygıları anne eğitim düzeyine göre karşılaştırıldığında; annesi ilkokul ve ortaokul mezunu olan öğrencilerin puanı annesi lise, önlisans, lisans ve lisansüstü mezunu olan öğrencilerin puanından; annesi lise ve önlisans mezunu olan öğrencilerin puanı ise annesi lisans ve lisansüstü mezunu olan öğrencilerin puanından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur [$F=61.20$; $p=.000$].

Tablo 33. Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarının baba eğitim düzeyine göre incelenmesi

Boyut	Baba Eğitim	n	\bar{x}	ss	F	p	Fark
Okuma Kaygısı	İlkokul	65	58.18	22.42	.38	.87	
	Ortaokul	98	56.09	21.15			
	Lise	110	57.80	21.18			
	Önlisans	80	57.60	21.38			
	Lisans	107	58.17	21.72			
	Lisansüstü	40	61.60	24.09			
	Total	500	57.87	21.66			

Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygıları baba eğitim düzeyine göre karşılaştırıldığında; anlamlı fark bulunamamıştır [F=.38; p=.87].

Tablo 34. Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarının ekonomik düzeye göre incelenmesi

Boyut	Ek. Düzey	n	\bar{x}	ss	F	p	Fark
Okuma Kaygısı	Düşük	32	83.00	11.05	46.74	.000	
	Orta	412	58.27	21.63			1>2,3
	Yüksek	56	40.55	4.36			2>3
	Total	500	57.87	21.66			

Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygıları ekonomik düzeye göre karşılaştırıldığında; düşük düzeyde geliri olan öğrencilerin puanı orta ve yüksek düzeyde geliri olan öğrencilerin puanından; orta düzeyde geliri olan öğrencilerin puanı ise yüksek düzeyde geliri olan öğrencilerin puanından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur [F=46.74; p=.000].

Tablo 35. Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarının en çok okunan kitap türüne göre incelenmesi

Boyut	Kitap Türü	n	\bar{x}	ss	F	p	Fark
Okuma Kaygısı	Masal	31	59.77	23.01	.13	.87	
	Hikaye	418	57.76	21.63			
	Çocuk Dergileri	51	57.55	21.42			
	Total	500	57.87	21.66			

Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygıları en çok okunan kitap türüne göre karşılaştırıldığında; anlamlı fark bulunamamıştır [$F=.13$; $p=.87$].

Tablo 36. Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarının günlük kitap okuma süresine göre incelenmesi

Boyut	Günlük Süre	n	\bar{x}	ss	F	p	Fark
Okuma Kaygısı	Hiç	67	81.85	19.38	48.18	.000	
	1 saatten az	93	70.65	19.44			
	1-2 saat arası	86	56.81	19.95			
	2-3 saat arası	107	48.87	15.19			1,2>3,4,5,6
	3-4 saat arası	65	51.38	20.99			3,4,5>6,7
	4-5 saat arası	52	42.33	4.76			
	5 saatten fazla	30	40.77	3.57			
	Total	500	57.87	21.66			

Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygıları günlük kitap okuma süresine göre karşılaştırıldığında; hiç kitap okumayan ve 1 saatten az kitap okuyan öğrencilerin puanı 2-3, 3-4, 4-5 ve 5 saatten fazla kitap okuyan öğrencilerin puanından; 1-2, 2-3 ve 3-4 saat kitap okuyan öğrencilerin puanı ise 4-5 saat ve 5 saatten fazla kitap okuyan öğrencilerin puanından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur [$F=48.18$; $p=.000$].

Tablo 37. Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarının aylık okunan kitap sayısına göre incelenmesi

Boyut	Aylık Sayı	n	\bar{x}	ss	F	p	Fark
Okuma Kaygısı	1 kitap	64	69.14	22.23	45.36	.000	1,2>3,4,5
	2 kitap	143	70.85	20.06			
	3 kitap	101	56.13	21.71			
	4 kitap	92	46.43	14.85			
	5 kitap ve üzeri	100	44.36	12.64			
	Total	500	57.87	21.66			

Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygıları aylık kitap okuma saatine göre karşılaştırıldığında; 1 ve 2 kitap okuyan öğrencilerin puanı 3, 4, 5 ve daha fazla kitap okuyan öğrencilerin puanından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur [F=45.36; p=.000].

Tablo 38. Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarının kitaplık sahibi olma durumuna göre incelenmesi

Boyut	Kitaplık	n	\bar{x}	ss	sd	t	p
Okuma Kaygısı	Evet	286	55.58	20.21	498	-2.75	.01
	Hayır	214	60.93	23.16			

Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygıları kitaplık sahibi olma durumuna göre karşılaştırıldığında; kitaplık sahibi olmayan öğrencilerin puanı kitaplık sahibi olan öğrencilerin puanından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur [t=-2.75; p=.01].

Tablo 39. Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarının kitap alabilmek için aileden para alma durumuna göre incelenmesi

Boyut	Para Alma	n	\bar{x}	ss	sd	t	p
Okuma Kaygısı	Evet	398	57.63	21.67	498	-.49	.63
	Hayır	102	58.80	21.72			

Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygıları kitap alabilmek için aileden para alabilme durumuna göre karşılaştırıldığında; anlamlı fark bulunamamıştır [t=-.49; p=.63].

Tablo 40. Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarının annenin evde kitap okuma durumuna göre incelenmesi

Boyut	Anne Kitap	n	\bar{x}	ss	sd	t	p
Okuma Kaygısı	Evet	312	51.98	19.77	498	-8.34	.000
	Hayır	188	67.63	21.19			

Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygıları annenin evde kitap okuma durumuna göre karşılaştırıldığında; annesi evde kitap okumayan öğrencilerin puanı annesi evde kitap okuyan öğrencilerin puanından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur [$t=-8.34$; $p=.000$].

Tablo 41. Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarının babanın evde kitap okuma durumuna göre incelenmesi

Boyut	Baba Kitap	n	\bar{x}	ss	sd	t	p
Okuma Kaygısı	Evet	211	57.80	21.41	498	-.06	.95
	Hayır	289	57.91	21.88			

Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygıları babanın evde kitap okuma durumuna göre karşılaştırıldığında; anlamlı fark bulunamamıştır [$t=-.06$; $p=.95$].

Tablo 42. Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarının daha önce kütüphaneye gitme durumuna göre incelenmesi

Boyut	Kütüphane	n	\bar{x}	ss	sd	t	p
Okuma Kaygısı	Evet	285	51.66	19.79	498	-7.81	.000
	Hayır	215	66.10	21.33			

Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygıları daha önce kütüphaneye gitme durumuna göre karşılaştırıldığında; kütüphaneye gitmeyen öğrencilerin puanı kütüphaneye giden öğrencilerin puanından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur [$t=-7.81$; $p=.000$].

3.3. Okuduğunu Anlama Düzeyi ile Okuma Kaygısı Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Araştırmanın ana amacına paralel olarak, ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile okuma kaygıları arasındaki ilişki değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme, pearson korelasyon analizi ile yapılmıştır.

Tablo 43. Ortaokul öğrencilerinin okuduklarını anlama düzeyleri ile okuma kaygıları arasındaki ilişki

		Toplam	Anlama	Çözümleme
Toplam	r	1		
	p			
	n	500		
Anlama	r	.975**	1	
	p	.000		
	n	500	500	
Çözümleme	r	.958**	.870**	1
	p	.000	.000	
	n	500	500	500
Okuma Kaygısı	r	-.895**	-.861**	-.872**
	p	.000	.000	.000
	n	500	500	5000

Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile okuma kaygıları arasındaki ilişki incelendiğinde; toplam puan ile anlama ve çözümleme boyutlarında negatif yönde ve anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur [Toplam: ($r=-.895^{**}$; $p=.000$); Anlama: ($r=-.861^{**}$; $p=.000$); Çözümleme: ($r=-.872^{**}$; $p=.000$)].

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

TARTIŞMA

Bu bölümde, ortaokul öğrencilerinin okuduklarını anlama düzeyleri ile okuma kaygılarına ilişkin elde edilen sonuçların tartışması yapılmıştır. Araştırma bağlamında elde edilen her sonuç, literatürdeki çalışmalara uygun olarak irdelenmiştir.

4.1. Okuduğunu Anlama Düzeyine Yönelik Bulguların Tartışılması

Bu araştırmada, ortaokul öğrencilerinin okuduklarını anlama düzeyleri değerlendirilmiştir. İlgili değerlendirmelerde öğrencilerin okuduklarını anlama düzeyleri demografik değişkenlere ve kitap okuma alışkanlıklarına göre incelenmiştir. Buna göre 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlama düzeyleri, cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitim durumu, ekonomik düzey, kitap okumaya ayrılan günlük ortalama süre, aylık okunan kitap sayısı, kitaplık sahibi olma durumu, annenin evde kitap okuma durumu ve daha önce kütüphaneye gitme durumuna göre anlamlı fark göstermektedir. Bu bağlamda, ilgili değişkenlerin ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyi üzerinde doğrudan bir etkisinin bulunduğu söylenebilir. Fakat baba eğitim durumu, en çok okunan kitap türü, kitap alabilmek için aileden para alabilme durumu ve babanın evde kitap okuma durumuna göre anlamlı bir sonuca ulaşılamamıştır.

Okuduğu anlama düzeyi üzerine yürütülen araştırmalar incelendiğinde, yapılan pek çok çalışmanın kitaplık sahibi olma durumu, kitap alabilmek için aileden para alabilme durumu, annenin evde kitap okuma durumu, babanın evde kitap okuma durumu ve daha önce kütüphaneye gitme durumu gibi değişkenlere dayalı bir kıyaslamının yapılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda, araştırmanın bu yönde ulaştığı sonuçların literatür için öncü niteliğinde olduğunu söylemek mümkündür. Bu durum da araştırmanın önem düzeyini yükseltmesi bakımından dikkat çekmektedir.

Okuduğunu anlama konulu araştırmalar bir bütün olarak değerlendirildiğinde, pek çok araştırmanın bu çalışmaya ilişkin sonuçları doğruladığı belirlenmiştir. Örneğin; Sadioğlu ve Bilgin (2008) tarafından yürütülen araştırmada, bu çalışmaya benzer olarak cinsiyetin okuduğunu anlama üzerindeki anlamlı etkisini ortaya koymuştur. Ayrıca, baba eğitim durumuna dayalı olarak yapılan mukayeselerde,

okuduğunu anlama düzeyinde anlamlı bir sonucun elde edilememesi, bu araştırmanın Sadioğlu ve Bilgin (2008)'in çalışmasıyla örtüşen bir başka detaydır. Ayrıca, Kuşdemir-Kayıran ve Katırcı-Ağaçkiran (2018)'in araştırmasında bu çalışma ile paralel olarak anne eğitim durumuna bağlı olarak ilkokul öğrencilerinin okuduklarını anlama düzeylerinin anlamlı fark gösterdiği belirlenmiştir. Ek olarak Atalar (2019)'ın araştırmasında da 6. sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlama düzeylerinin cinsiyet bağlamında anlamlı fark gösterdiği sonucuna ulaşılması, bu araştırma kapsamında elde edilen sonuçları doğrular niteliktedir. Ayrıca, Kandemir ve Demiroğlu-Memiş (2019), Saracaloğlu vd. (2019), Sarcaloğlu ve Karasakaloğlu (2011) ve Altunkaya (2018) tarafından yürütülen çalışmalar da bu araştırmanın sonuçları ile uyum gösteren başka çalışmalardır.

4.2. Okuma Kaygısına Yönelik Bulguların Tartışılması

Bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin okuma kaygıları değerlendirilmiştir. İlgili değerlendirmelerde öğrencilerin okuma kaygıları demografik değişkenlere ve kitap okuma alışkanlıklarına göre incelenmiştir. Buna göre 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları; cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitim durumu, ekonomik düzey, kitap okumaya ayrılan günlük ortalama süre, aylık okunan kitap sayısı, kitaplık sahibi olma durumu, annenin evde kitap okuma durumu ve daha önce kütüphaneye gitme durumuna göre anlamlı fark göstermektedir. Bu bağlamda, ilgili değişkenlerin ortaokul öğrencilerinin okuma kaygısı üzerinde doğrudan bir etkisinin bulunduğu söylenebilir. Fakat baba eğitim durumu, en çok okunan kitap türü, kitap alabilmek için aileden para alabilme durumu ve babanın evde kitap okuma durumuna göre anlamlı bir sonuca ulaşılamamıştır.

Okuma kaygısı üzerine yürütülen araştırmalar incelendiğinde, bu konuda yürütülen çalışmaların sınırlı sayıda olduğu belirlenmiştir. Benzer konularda; yazma kaygısı, konuşma kaygısı ve dinleme kaygısı gibi çalışmaların sık sık yapılması okuma kaygısının yeterince üzerinde durulmadığını işaret etmektedir. Ayrıca, okuma kaygısı üzerine yürütülen araştırmaların kitaplık sahibi olma durumu, kitap alabilmek için aileden para alabilme durumu, annenin evde kitap okuma durumu, babanın evde kitap okuma durumu ve daha önce kütüphaneye gitme durumu gibi değişkenlere dayalı bir kıyaslamaların yapılmaması, literatür bakımından eksiklik olarak değerlendirilebilir. Bu

bağlanmda, araştırmanın bu yönde ulaştığı sonuçların literatür için öncü niteliğinde olduğu ve ilgili boşlukları dolduracağı öngörülebilir.

Okuma kaygısı konulu araştırmalar bir bütün olarak değerlendirildiğinde, yapısal sınırlı sayıda araştırmanın bu çalışmaya ilişkin sonuçları genel olarak doğruladığı belirlenmiştir. Örneğin; Uçgun (2016) tarafından yapılan araştırmada ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarının cinsiyet ve anne eğitim durumuna göre anlamlı fark gösterdiğinin tespit edilmesi, bu çalışmanın sonuçlarını desteklemesi bakımından önemlidir. Fakat Uçgun (2016)'un araştırmasında bu çalışmanın sonuçlarıyla ters düşen bulgular da mevcuttur. Örneğin; Uçgun (2016)'un araştırmasında ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarının baba eğitim durumuna göre anlamlı fark gösterdiğinin tespit edilmesi bu yönde değerlendirilebilir. Ayrıca, Çevik vd. (2019)'nin araştırmasında anne eğitim durumunun okuma kaygısı üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğunun tespit edilmesi, bu çalışma ile Çevik vd. (2019)'nin araştırmasını ortak bir zeminde buluşturmaktadır. İlgili sonuçların bu araştırma ile örtüşmesi, araştırma kapsamında ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarına yönelik elde edilen sonuçların literatüre uyumlu olduğunu işaret etmesi bakımından önem arz etmektedir.

4.3. Okuduğunu Anlama Düzeyi ile Okuma Kaygısı Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulguların Tartışılması

Bu araştırmanın ana amacı bağlamında, ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile okuma kaygıları arasındaki ilişki değerlendirilmiştir. İlgili incelemelerde, toplam puan ile anlama ve çözümleme boyutlarında negatif yönde ve anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur. Bu sonuç, okuduğunu anlama düzeyi ile okuma kaygısı arasında ters orantı olduğunu işaret etmektedir. Bu bağlamda, ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri yükselirken okuma kaygılarının düştüğü söylenebilir. Bu sebeple, öğrencilerinin okuma ve anlama düzeylerine yönelik iyileştirmeler yapılması gerekmektedir.

Okuduğunu anlama düzeyinin okuma kaygısı ile ilişkisini inceleyen araştırmalar değerlendirildiğinde, halihazırda literatürde hiçbir çalışmanın doğrudan bu konu özelinde yürütülmediği sonucu elde edilmiştir. Bu durumun ana sebebi, okuma kaygısı üzerine yürütülen çalışmaların sınırlı sayıda olması ve ilgili çalışmalarda sadece

okuma kaygısının değerlendirilmesi olabilir. Okuduğunu anlama düzeyi üzerine yrtlen araştırmalarda da ağırlıklı olarak zyeterlik (Altunkaya, 2018), ğrenme stratejileri (Sarcaloğlu ve Karasakaloğlu, 2011), okuma hızı (Saracaloğlu vd., 2011), stbiliş (Kandemir ve Dmeiroğlu-Memiş, 2019) ve akademik başarı (Atalar, 2019) gibi değişkenler ile korelasyonel ilişkiler incelenmiştir. Bu bağlamda, araştırmanın ortaokul ğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyi ile okuma kaygısı arasındaki ilişkiye yönelik ulaştığı her sonuç, literatürdeki boşlukları gidermektedir. Ayrıca, ilgili sonuçların ortaokul öğrencilerini daha yakından tanımaya ilişkin ipuçları içerdiği düşünülmektedir.



SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde, ortaokul öğrencilerinin okuduklarını anlama düzeyleri ile okuma kaygılarına ilişkin elde edilen sonuçlar paylaşılmıştır. Araştırma bulguları yorumlandığında, elde edilen sonuçlar şu şekilde özetlenebilir:

1. Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyinin cinsiyete göre incelenmesinde toplam puan ile anlama ve çözümlene boyutlarında kızların puanı erkeklerin puanından anlamlı düzeyde yüksek puan aldığı sonucu elde edilmiştir.
2. Okuduğunu anlama düzeyinde sınıf düzeyine ilişkin karşılaştırmalarda, toplam puan ile anlama ve çözümlene boyutlarında 6. sınıf öğrencilerinin puanı 5. sınıf öğrencilerinin puanından anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.
3. Anne eğitim düzeyine göre yapılan incelemelerde; toplam puan ile anlama ve çözümlene boyutlarında annesi lise, önlisans, lisans ve lisansüstü mezunu olan öğrencilerin puanı annesi ilkököl ve ortaokul mezunu olan öğrencilerin puanından; annesi lisans ve lisansüstü mezunu olan öğrencilerin puanı ise annesi lise ve önlisans mezunu olan öğrencilerin puanından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.
4. Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyine ilişkin toplam puan ile anlama ve çözümlene boyutlarında baba eğitim durumu bağlamında anlamlı sonuçlar elde edilememiştir.
5. Okuduğunu anlama düzeyi üzerine elde edilen bir diğer sonuç, toplam puan ile anlama ve çözümlene boyutlarında yüksek düzeyde ekonomik geliri olan öğrencilerin puanı düşük ve orta düzeyde geliri olan öğrencilerin puanından; orta düzeyde geliri olan öğrencilerin puanı ise düşük düzeyde geliri olan öğrencilerin puanından anlamlı düzeyde yüksek bulunmasıdır.
6. Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyine ilişkin toplam puan ile anlama ve çözümlene boyutlarında en çok okunan kitap türü bağlamında anlamlı sonuçlar elde edilememiştir.

7. Araştırma sonunda, toplam puan ile anlama ve çözümlene boyutlarında 1-2 saat, 2-3 saat, 3-4 saat, 4-5 saat ve 5 saatten fazla kitap okuyan öğrencilerin puanı hiç kitap okumayan ve 1 saatten az kitap okuyan öğrencilerin puanından; 4-5 saat ve 5 saatten fazla kitap okuyan öğrencilerin puanı ise 1-2 saat kitap okuyan öğrencilerin puanından anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucu edinilmiştir.
8. Okuduğunu anlama düzeyi üzerine edinilen bir başka sonuç, toplam puan ile anlama ve çözümlene boyutlarında 3, 4, 5 ve daha fazla kitap okuyan öğrencilerin puanı 1 ve 2 kitap okuyan öğrencilerin puanından anlamlı düzeyde yüksek bulunmasıdır.
9. Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri kitaplık sahibi olma durumuna göre karşılaştırıldığında; toplam puan ile anlama ve çözümlene boyutlarında kitaplığı olan öğrencilerin puanı kitaplığı olmayan öğrencilerin puanından anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir.
10. Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyine ilişkin toplam puan ile anlama ve çözümlene boyutlarında kitap alabilmek için aileden para alma durumu bağlamında anlamlı sonuçlar elde edilememiştir.
11. Annenin evde kitap okuma durumuna ele alındığında; toplam puan ile anlama ve çözümlene boyutlarında annesi kitap okuyan öğrencilerin puanı annesi kitap okumayan öğrencilerin puanından anlamlı düzeyde yüksek olduğu çıkarımı yapılmıştır.
12. Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyine ilişkin toplam puan ile anlama ve çözümlene boyutlarında babanın evde kitap okuma durumu bağlamında anlamlı sonuçlar elde edilememiştir.
13. Okuduğunu anlama düzeyi daha önce kütüphaneye gitme durumuna göre karşılaştırıldığında; toplam puan ile anlama ve çözümlene boyutlarında kütüphaneye giden öğrenciler lehine anlamlı sonuçlara varılmıştır.
14. Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygısı cinsiyet bağlamında incelendiğinde, kız öğrencilerin puanından anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

15. Okuma kaygısında sınıf düzeyi etkisi incelendiğinde, 5. sınıf öğrencilerin puanı 6. sınıf öğrencilerin puanından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.
16. Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygısı anne eğitim durumuna göre karşılaştırıldığında, annesi ilkokul ve ortaokul mezunu olan öğrencilerin puanı annesi lise, önlisans, lisans ve lisansüstü mezunu olan öğrencilerin puanından; annesi lise ve önlisans mezunu olan öğrencilerin puanı ise annesi lisans ve lisansüstü mezunu olan öğrencilerin puanından anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.
17. Okuma kaygısında baba eğitim durumu etkisi incelendiğinde, gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.
18. Araştırma kapsamında okuma kaygısı üzerine edinilen bir başka sonuç, düşük düzeyde geliri olan öğrencilerin puanı orta ve yüksek düzeyde geliri olan öğrencilerin puanından; orta düzeyde geliri olan öğrencilerin puanı ise yüksek düzeyde geliri olan öğrencilerin puanından anlamlı düzeyde yüksek bulunmasıdır.
19. Okuma kaygısında en çok okunan kitap türü etkisi incelendiğinde, gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.
20. Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygıları günlük kitap okuma süresine göre değerlendirildiğinde; hiç kitap okumayan ve 1 saatten az kitap okuyan öğrencilerin puanı 2-3, 3-4, 4-5 ve 5 saatten fazla kitap okuyan öğrencilerin puanından; 1-2, 2-3 ve 3-4 saat kitap okuyan öğrencilerin puanı ise 4-5 saat ve 5 saatten fazla kitap okuyan öğrencilerin puanından anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir.
21. Araştırma bağlamında 1 ve 2 kitap okuyan öğrencilerin okuma kaygısı 3, 4, 5 ve daha fazla kitap okuyan öğrencilerin okuma kaygısından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.
22. Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygıları kitaplık sahibi olma durumuna göre karşılaştırıldığında; kitaplık sahibi olmayan öğrencilerin puanı kitaplık sahibi olan öğrencilerin puanından anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

23. Okuma kaygısında kitap alabilmek için ailesinden para alabilme durumu etkisi incelendiğinde, gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.
24. Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygıları annenin evde kitap okuma durumuna göre karşılaştırıldığında; annesi evde kitap okumayan öğrencilerin puanı annesi evde kitap okuyan öğrencilerin puanından anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir.
25. Okuma kaygısında babanın evde kitap okuma durumu etkisi incelendiğinde, gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.
26. Araştırmada, okuma kaygısı üzerine edinilen son sonuç, kütüphaneye gitmeyen öğrencilerin puanı kütüphaneye giden öğrencilerin puanından anlamlı düzeyde yüksek bulunmasıdır.
27. Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile okuma kaygıları arasındaki ilişki incelendiğinde; toplam puan ile anlama ve çözümleme boyutlarında negatif yönde ve anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur. Bu sonuçtan hareketle, okuduğunu anlama düzeyi ile okuma kaygısı arasında ters orantı olduğu söylenebilir.

Bu araştırmanın konusu, ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyi ile okuma kaygısı arasındaki ilişkinin değerlendirilmesidir. Bu bağlamda, araştırma konusundan hareketle ileride benzer konularda çalışma yürütecek araştırmalar için birtakım öneriler sunulmuştur.

1. Bu araştırma, durum tespiti yapması bakımından tarama modelinde yürütülmüştür. İleride yapılacak araştırmalarda deneme modeli de kullanılabilir. Bu sayede, okuduğunu anlama düzeyi ve okuma kaygısı üzerinde etkisi olan bağımsız değişkenler değerlendirilebilir.
2. Bu araştırmanın evreni ortaokul 5. ve 6. sınıf öğrencileridir. Daha başka araştırmalarda daha farklı evrenler belirlenebilir.
3. Bu çalışmanın örneklem grubu 500 öğrenciden oluşmaktadır. İleriki araştırmalarda, daha fazla öğrenciden veri toplanabilir.

4. Bu araştırmanın verileri nicel olarak elde edilmiştir. Daha sonra yurütülecek araştırmalarda nitel veriler de edinilebilir.



KAYNAKÇA

- Akyol, H. (2011). *Türkçe öğretim yöntemleri*. (4. Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Altunbay, M., & Maden, S. (2016). "Türkçe eğitiminde görsel sunu ve görsel okuma aracı olarak grafik ve tabloların kullanımı." *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(4), 1971-1983.
- Altunkaya, H. (2018). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin okur özyeterlikleri ile okuduklarını anlama becerileri arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(1), 202-219.
- Aral, N. & Aktaş, Y. (1997). "Çocukların televizyon ve diğer etkinliklere harcadıkları sürenin incelenmesi" *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 99-105.
- Arıcı, F. (2008). *Okuma Eğitimi*, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Atalar, Ü. B. K. (2019). *Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ile akademik başarısı arasındaki ilişki* (Master's thesis, Amasya Üniversitesi).
- Balcı, A. (2013). *Okuma ve anlama eğitimi*. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Beck, A. T. ve Emery, G. (2006). *A cognitive perspective on anxiety disorders and phobias*. New York: Basic Books.
- Bozkurt, S. (2012). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde sınav kaygısı, matematik kaygısı, genel başarı ve matematik başarısı arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- Butler S., Marsh H., Sheppard M. & Sheppard J. (1985). Seven-year longitudinal study of the early prediction of reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 77, 349-361.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum*. (12. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Capan, S. A., and Karaca, M. (2013). A comparative study of listening anxiety and reading anxiety. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70, 1360-1373.
- Coltheart, M. (2005). Comprehension instruction: Research-based best practices. (Ed: Margaret J. Snowling and Charles Hulme). *The science of reading: A handbook*. Blackwell Publishing Ltd.
- Cüceloğlu, D. (2006). *İnsan ve davranışı (Psikolojinin Temel Kavramları)*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çeliktürk, Z. & Yamaç, A. (2015). Development of the Reading Anxiety Scale for Elementary and Middle School Students: Validity and Reliability Study. *Elementary Education Online*, 14(1), 97-107.
- Çevik, H., Orakcı, Ş., Aktan, O. ve Toraman, Ç. (2019). Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Bakımından İncelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 15(1), 1-16. doi: 10.17244/eku.398683.
- Demirel, Ö. (1999). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademik Yayıncılık.

- Donald, W. ve Katz, R. C.(1999). Reducing test anxiety and improving self-esteem in high school and college students with learning disabilities.” *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 30(3), 191-198.
- Fatimah, O., Lukman, Z. M., Khairudin, R., Shahrazad, W. S. ve Halim, F. W. (2011). Procrastination’s relation with fear of failure, competence expectancy and intrinsic motivation. *Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities*, 19(S), 123-127.
- Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York: Mc-Graw-Hill International Edition.
- Geçtan, E. (1998). *Psikanaliz ve Sonrası* (8. Basım), İstanbul: Remzi Kitabevi.
- George, D. & Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: a simple guide and reference*. Boston: Pearson.
- Goldston, D. B., Walsh A, Arnold E. M., Reboussin B., Daniel S. S., Erklani A., Nutter, D., Hickman E., Palmes G., Snider E. ve 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.
- Gomari, H. ve Lucas, R. I. (2013). Foreign language learning motivation and anxiety among Iranian students in the philippines. *Philippine ESL Journal*, 10, 148-178.
- Gülerer, S. ve Batur, Z. (2012). “Yanlış okuma tutum ve davranışları.”, *Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 79-91.
- Güneş, F. (2000). *Okuma-Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi*, 2. Baskı, Ocak Yayınları, Ankara.
- Güneş, F. (2012). “Okuma ve zihni yönetme.” *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 1-15.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe Öğretimi Yaklaşım ve Modeller*. Ankara: Pegem Akademik Yayıncılık.
- Güneş, F. (2016). “Kâğıttan ekrana okuma alanındaki gelişmeler.” *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 1-18.
- Güzel-Özmen, R. (2008). Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler. İ. H. Diken (Ed.), *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* (333-367). Ankara: Pegem Yayınevi.
- Hanedar, R. T. (2011). *8. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ve okuduğunu anlama becerileri üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- İnan, D. D. (2005). *İlköğretim I. Kademe öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul,.
- Johnson, A. P. (2008). *Teaching reading and writing: A guidebook for tutoring And remediating students*. Lanham: The Rowman and Littlefield Publishing Group, Inc.

- Kandemir, H., & Memiş, A. D. (2019). Beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ile okuduğunu anlama ve okuma tutumlarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5, 67-82.
- Kandemir, M. (2012). Öğrencilerin akademik erteleme davranışlarının, kaygı başarısızlık korkusu, benlik ve başarı amaçlarıyla açıklanması. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(4), 81-88.
- Karatay, H. (2014b). Okuma eğitimi: Kuram ve uygulama, ölçme ve değerlendirme. Edt. A. Güzel – H. Karatay Türkçe Öğretimi El Kitabı içinde. 221-263.(2. Baskı). Ankara: Pegem Akademik Yayıncılık.
- Katrancı, M. (2015). “İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarının incelenmesi”, *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(2), 49-62.
- Katrancı, M. ve Kuşdemir, Y. (2015). Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi: Sözlü anlatım dersine yönelik bir uygulama. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 415-445.
- Kayıran, B. K., & Ağaçıran, Z. K. (2018). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarının ve okuma hızlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 30-44.
- Koizumi, R. (2002). The effects of motivation, language anxiety, and test anxiety on English proficiency of Japanese junior high school students. *Japan Language Testing Association Journal*, 5, 91-110.
- Köknel, Ö. (1989). *Genel ve Klinik Psikiyatri*. İstanbul: Nobel Tıp Kitabevi.
- Kul, S. (2014). Uygun istatistiksel test seçim kılavuzu/guideline for suitable statistical test selection. *Plevra Bülteni*, 8(2), 26-29.
- Kurt, İ. (2006). *Sorularla kaygı ve sınav kaygısı*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kuşdemir, Y. ve Katrancı, M. (2016). Okumada kaygı ve anlama: Ana fikri bulamıyorum öğretmenim! *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 41(183), 251-266. DOI:10.15390/EB.2016.4951.
- MEB. (2019). *PISA 2018 Türkiye ön raporu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Melanlıoğlu, D. (2014). Okuma kaygısı ölçeğinin psikometrik özelliklerinin belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 95-105.
- Miller, J. ve Schwanenflugel, P.J. (2006). Prosody of syntactically complex sentences in the oral reading of young children. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 839–853.
- Norton, D.E. (2004). *The Effective Teaching Of Language Arts*.(sixth edition). Pearson Education.
- Öner, N. ve Compte, A. (1998). *Süreksiz durumluk/ Sürekli kaygı envanteri el kitabı* (2. Baskı). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.
- Özbay, M. (2006). *Anlama Teknikleri: I Okuma Eğitimi*. Öncü Kitap, Ankara.
- Özdemir, E. (1993). *Okuma sanatı*. Ankara: İnkılap Kitabevi.

- Özgüven, İ. E. (2007). *Psikolojik testler*. Ankara: PDREM Yayınları.
- Peker, N. (2011). Sınava hazırlanan “kaygılı” çocuğunuza yardımcı olabilirsiniz. Edt. H. Yavuzer, *Ana-Baba Okulu* içinde s.342-349. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Russel, D. H. (1949). *Reading and child devolopment, reading in the elementary school, Forty Eighty Yearbook*. The National Society for The Study of Education, Part II., Chicago: Chicago University Press.
- Sadioğlu, Ö., & Bilgin, A. (2008). İlköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile cinsiyet ve anne-baba eğitim durumu arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 7(3), 814-822.
- Saracaloğlu, S., Dedeşali, N. C., & Karasakaloğlu, N. (2011). Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Sessiz Okuma Hızları Ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 177-193.
- Sarcaloğlu, A. S., & Karasakaloğlu, N. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama düzeyleri ile çalışma ve öğrenme stratejilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161).
- Spielberger, C. D., Gonzalez, H. P., Taylor, C. J., Anton, W. D., Algaze, B., Ross, G.R. ve Westberry, L. G. (1970). *Test Anxiety Inventory: Preliminary professional manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics*. (6th Edition). Boston: Pearson.
- Temizkan, M. (2009). *Metin Türlerine Göre Okuma Eğitimi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Tobias, S. (1986). *Anxiety and cognitive processing of instruction*. Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey.
- Uçgun, D. (2016). Ortaokul öğrencilerinin okuma ve dinleme kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası türkçe edebiyat kültür eğitim (teke) dergisi*, 5(4), 1958-1970.
- Wellington, J. (2006). *Educational research: contemporary issues and practical approaches*. London: Continuum.
- Yağcı, Y. (2007). “Çocuk ve gençlerin kitaba ulaşmasındaki köprüler”, *Türk Kütüphaneciliği Dergisi*, 21 (1), 62-71.
- Yalçıntaş, M. (2019). *Fen bilimleri öğretiminde kuantum öğrenme modeli kullanmanın ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin akademik merak, kaygı, özyeterlik ve başarı düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Zbornik, J. J. ve Wallbrown, F. H. (1991). The development and validation of a scale to measure reading anxiety. *Reading Improvement*, 28, 2-12.
- Zhao, A., Guo, Y., and Dynia, J. (2013). Foreign language reading anxiety: Chinese as a foreign language in the United States. *The Modern Language Journal*, 97(3), 764-778.

EKLER

Ek-1: Etik Kurul İzni



T.C.
İSTANBUL GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ
Etik Kurul Başkanlığı

ETİK KURUL KARAR ÖRNEĞİ

TOPLANTI TARİHİ: 25.05.2022
TOPLANTI SAYISI: 2022-09

KARAR NO: 2022-09-47: Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Psikoloji Yüksek Lisans Programı 201403088 numaralı Tüba YILMAZ' ın "Ortaokul Öğrencilerinin Okuduklarını Anlama Düzeyi ile Okuma Kaygısı Arasındaki İlişki" konulu çalışması hakkında yapacağı anket sorularının, etik kurallara uygun olup olmadığını tespit etmek üzere, İGÜ Etik Kurulumuzun 04.02.2022 tarih ve 2022-03 sayılı toplantısında, İGÜ Etik Kurul Yönergesinin 12(1) maddesine göre değerlendirme yapmak üzere görevlendirilen öğretim elemanlarının raporları incelenmiş olup, ilgili çalışmada yer alan bilimsel araştırmanın etik kurallara uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

Ek-2: Araştırma İzni



T.C.
STANBUL VALİLİĞİ
Millî Eğitim Müdürlüğü

GÜNLÜDÜR

04.10.2022

Sayı : E-59090411-44-59868462
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Tüba YILMAZ)

STANBUL GELİMLİ MÜDÜRLÜĞÜ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgili : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) Valilik Makamının 03.10.2022 tarihli ve 59732385 sayılı oluru.

Valilik Makamının Anket ve Araştırma İzni konulu ilgili (b) oluru ve kullanılması uygun görülen ölçme araçlarının Müdürlüğümüze mühürlenmiş örnekleri ekte gönderilmiştir.

İlgili (a) genelgenin 28. maddesinde; "Araştırma uygulama izni alan kamu kurum ve kuruluşları, uluslararası kuruluşlar, üniversiteler, sivil toplum kuruluşları ve araştırmacılar tamamladıkları bilimsel araştırma sonuç raporlarını, izni aldıkları ilgili birime çalışmaya bitiminden itibaren 30 gün içerisinde göndereceklerdir." ifadesi yer almaktadır.

Olur gereğince inceleme yapılması ve araştırma sonuç raporunun ekte sunulan örneğe göre Müdürlüğümüze Strateji Geliştirme Bümesine gönderilmesi hususlarında gereğini arz ederim.

Ahmet BÜRLÜKKARA
Millî Eğitim Müdürü a.
Büyük Müdürü

Ek:
1- Valilik Oluru (1 Sayfa)
2- Rapor Örneği
3- Ölçekler

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.


Adres : Binbirdirek Mah. İbrahim Öktem Cad. No: 1 Sultanahmet Fatih İstanbul Belge Doğrulama : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Telefon : 0212 384 36 30 Bilgi için : Aydın BALTA
E-posta : stratejigelistirme34@meb.gov.tr Unvanı : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr İnternet Adresi : <http://istanbul.meb.gov.tr/>

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden c54f-67ce-3b94-98a2-af08 kodu ile teyit edilebilir.

58732930/2

İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü ANKET ARAŞTIRMA KOMİSYONU DEĞERLENDİRME FORMU									
ARAŞTIRMA SAHİBİNİN									
Adı Soyadı		Tüba YILMAZ							
Kurumu / Üniversitesi		İstanbul Gelişim Üniversitesi							
Araştırma Yapılacak İller		İstanbul							
Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu ve Kademesi		Özel Ortaokul, Resmi Ortaokul,.....							
Araştırmanın Konusu		Ortaokul Öğrencilerinin Okuduklarını Anlama ile Okuma Kaygusu Arasındaki İlişki							
Üniversite / Kurum Onayı		Var							
Veri Toplama Araçları		Anket							
MEB 21/01/2020 tarih ve 1563890 sayılı 2020/2 Genelge Kapsamında Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerinde Dikkat Edilecek Hususlar									
Maddeler	Uygun	Uygun Değil	Maddeler	Uygun	Uygun Değil	Maddeler	Uygun	Uygun Değil	
2020/2 Genelgenin 1. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 2. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 3. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2020/2 Genelgenin 4. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 5. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 6. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2020/2 Genelgenin 7. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 8. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 9. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2020/2 Genelgenin 10. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 11. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 12. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2020/2 Genelgenin 13. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 14. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 15. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2020/2 Genelgenin 16. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 17. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 18. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2020/2 Genelgenin 19. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 20. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 21. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2020/2 Genelgenin 22. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 23. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 24. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2020/2 Genelgenin 25. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 26. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 27. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2020/2 Genelgenin 28. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 20. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 30. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2020/2 Genelgenin 31. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 32. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 33. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2020/2 Genelgenin 34. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>							
KOMİSYON GÖRÜŞÜ									
Veri toplama araçlarının eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanması ve araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla yürütülmesinde bir sakınca bulunmaktadırlar <input type="checkbox"/> bulunmamaktadır <input checked="" type="checkbox"/>									
Komisyon Kararı <i>Uygun</i>					Oybirliğiyle Alınmıştır.				
KOMİSYON									
Açıklama:					Ünvan-Adı Soyadı-İmza				
					(26.09.2022) Üye: <i>Dr. Erhan KALELİ</i>				
					(26.09.2022) Üye: <i>Hale Genç</i>				
					(26.09.2022) Üye: <i>Bayraktar Çelikkale</i>				

Ek-3: Veli Onam Formu



VELİ ONAM FORMU

Sevgili Veliler,Sevgili Anne-Babalar;

İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Psikoloji Bölümü öğrencisi olarak yüksek lisans bitirme tezi kapsamında 'Ortaokul Öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyi ile okuma kaygısı arasındaki ilişkisi' başlıklı araştırma tezi yürütmekteyim. Tezin amacı ortaokul öğrencilerinde okuduğunu anlama düzeyi ile okuma kaygısının cinsiyet okul türü sınıf düzeyi anne baba eğitim durumu ekonomik düzey yaşanılan yer en çok okunan kitap türü ve bir günde kitap okumaya ayrılan ortalama süre gibi demografik değişkenlere göre incelenmesi yer almaktadır. Bu nedenle çocuklarınızın anketleri doldurmasına ihtiyaç duymaktayım.

Katılmasına izin verdiğiniz takdirde çocuğunuz anketleri doldurarak araştırma yürütülecektir. Çocuğunuzun cevaplayacağı soruların onun psikolojik gelişimine olumsuz etkisi olmayacağından emin olabilirsiniz. Araştırmada verilen cevaplar kesinlikle gizli tutulacak ve bu cevaplar bilimsel araştırma amacıyla kullanılacaktır.

Saygılarımla
Tüba Yılmaz

Psikoloji Yüksek Lisans Öğrencisi

Lütfen bu araştırmaya katılmak konusundaki tercihlerinizi aşağıdaki seçeneklerden size en uygun gelenin altına imzanızı atarak belirtiniz.

A)Çocuğumun'nın katılımcı olmasına

İzin Veriyorum İzin Vermiyorum

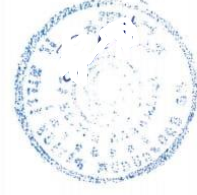
B)Çalışmanın gönüllü olduğunu biliyorum ve çocuğumun verdiği bilgilerin bilimsel amaçlı olarak kullanılmasını

Kabul ediyorum Kabul etmiyorum

Veli Adı SOYADI.....

Ek-4: Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu



Cinsiyet:

- Kız
- Erkek

Sınıf Düzeyi:

- 5. Sınıf
- 6. Sınıf

Anne Eğitim Durumu:

- Okuma-Yazma Bilmiyor
- İlkokul
- Ortaokul
- Lise
- Önlisans
- Lisans
- Lisansüstü

Baba Eğitim Durumu:

- Okuma-Yazma Bilmiyor
- İlkokul
- Ortaokul
- Lise
- Önlisans
- Lisans
- Lisansüstü

Ailenin Ekonomik Düzeyi:

- Düşük (Gelir giderden az)
- Orta (Gelir gidere eşit)
- Yüksek (Gelir giderden fazla)

Yaşadığı Yer:

- Köy-Kasaba
- İlçe
- Şehir
- Büyükşehir



Okul Türü:

- Devlet Okulu
- Özel Okul

En Çok Okuduğunuz Kitap Türü:

- Masal
- Hikaye
- Çocuk Dergileri

Günde Kaç Saat Kitap Okuyorsunuz:

- Hiç
- 1 saatten az
- 1-2 saat arası
- 2-3 saat arası
- 3-4 saat arası
- 4-5 saat arası
- 5 saatten fazla

Ayda Ortalama Kaç Kitap Okuyorsunuz:

-

	Evet	Hayır
Evinizde kitaplık var mı?	()	()
Kendinize ait kitaplığınız var mı?	()	()
Kitap almak için ailenizden para alabiliyor musunuz?	()	()
Anneniz evde kitap okur mu?	()	()
Babanız evde kitap okur mu?	()	()
Hiç kütüphaneye gittiniz mi?	()	()

Ek-5: Okuduğunu Anlama ve Çözümleme Ölçeği

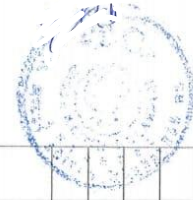


Okuduğunu Anlama ve Çözümleme Ölçeği

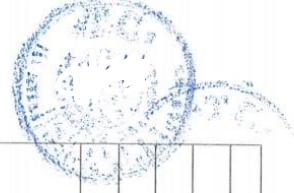
	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her Zaman
1)Okuduklarının konusunu ve ana fikrini belirlerim	1	2	3	4	5
2)Okuduklarımda yer alan mesajları/iletileri fark edebilirim	1	2	3	4	5
3)Okuduklarımı zihnimde canlandırırım.	1	2	3	4	5
4)Okuduğum metinlerde (yazılarda) yer alan resimlerden yararlanarak anlatılmak istenenleri tahmin ederim	1	2	3	4	5
5)Başlığı okuduğumda yazının ve kitabın içeriği ile ilgili tahminler yürütürüm	1	2	3	4	5
6)Kitapta yer alan sorunlara çözüm üretmeye çalışırım	1	2	3	4	5
7)Kitapta yer alan ipuçlarından hareketle karşılaştığım yeni sözcüklerin anlamlarını bulurum.	1	2	3	4	5
8)Romanlarda yer alan olaylardan ve kahramanlardan etkilenecek okuduklarımla kendi hayatım arasında ilişki kurarım.	1	2	3	4	5
9)Okuduğum kitapların özetini çıkarırım.	1	2	3	4	5
10)Okuduklarımla ilgili sorulan ne, nerede, ne zaman, nasıl, kim sorularına cevap veririm.	1	2	3	4	5
11)Kitabın iyi ve kötü yönlerini eleştiririm.	1	2	3	4	5
12)Okuduğum kitaplar olaylara, insanlara ve çevreye bakış açımı etkiler.	1	2	3	4	5
13)Okuduğum kitaplarda ve metinlerde yer alan çelişkileri/tutarsızlıkları fark ederim	1	2	3	4	5
14)Okuduklarımla daha önce okuduklarımı karşılaştırırım.	1	2	3	4	5
15)Okuduğum kitabın giriş, gelişme ve sonuç bölümünü ayırt ederim.	1	2	3	4	5
16) Okuduğum sırada önemli gördüğüm bölümlerle ilgili not alırım ve onlar üzerine tartışırım.	1	2	3	4	5
17)Okuduklarımda yer alan dil, anlatım ve bilgi yanlışlıklarını fark ederim	1	2	3	4	5
18) Okuduklarımda yer alan sebep-sonuç ilişkilerini fark ederim.	1	2	3	4	5
19) Okuduklarımda yer alan duygusal ve mantıksal öğeleri sorgularım.	1	2	3	4	5
20)Okuduğum kitabın yazarı hakkında bilgi edinirim.	1	2	3	4	5

Ek-6: Okuma Kaygısı Ölçeği

Okuma Kaygısı Ölçeği



		Hiçbir Zaman	Bazen	Ara Sıra	Çoğu Zaman	Her Zaman
1.	Sınıfta okuma yapacağım zaman panik olurum.					
2.	Arkadaşımdan daha kötü okuyacağım düşüncesi beni gergin yapar					
3.	Okuma yaparken ses tonumu ayarlayamayacağım düşüncesi beni tedirgin eder.					
4.	Okuma yaptığımız derslerde kasılırım.					
5.	Bir metni okumam söylendiğinde tedirgin olurum.					
6.	Bir metni okumaya başlamadan önce gergin olurum.					
7.	Sınıfta sesli okuma yaparken yanlış yapmaktan korktuğum için sesim titer.					
8.	Sınıf ortamında sesli okumalarımın beğenilmeyeceğimi düşünürüm.					
9.	Bir metni okurken dikkatimi toplamakta güçlük çekerim.					
10.	Sınırlı bir zaman diliminde süre tutarak okuma yapacağım zaman panik olurum.					
11.	Okumak beni kaygılandırdığından okumaya zaman ayırmam.					
12.	Bir metni okurken avuçlarım terler.					
13.	Öğretmen sınıfta sesli okuma yaptırırken kalbim çarpar.					
14.	Sınıfta sesli okuma yaparken heyecandan dizlerim titer.					
15.	Bir metnin tamamını okumak düşüncesi beni rahatsız eder.					



		Hiçbir Zaman	Bazen	Ara Sıra	Çoğu Zaman	Her Zaman
16.	Bir metni okumayı kendine sorun haline getiririm					
17.	Ne zaman bir metni okuyacak olsam başım/karnım ağrımaya başlar					
18.	Akıcı okuyamadığım için okumaktan kaçınıyorum.					
19.	Sınıf ortamında okuduktan sonra iyi okuyabildim mi diye endişelenirim.					
20.	Bir metni okuduktan sonra kendimi başarısız hissederim					
21.	Okuma yaparken nefesimi ayarlayamayacağım düşüncesi beni tedirgin eder					
22.	Sınıf ortamında sesli okuma yaparken heyecanlanırım.					
23.	Yaptığım okumalardan kötü not alacağım düşüncesi beni rahatsız eder.					
24.	Sınıf ortamında sesli okuma yapmaya çekinirim.					
25.	Okuduklarımın başkaları tarafından anlaşılma düşüncesi beni tedirgin eder					
26.	Bir metni okurken heyecandan okuduklarımı anlayamam.					
27.	Okumak için ne zaman bir metni elime alsam düşünme yeteneğimi kaybederim.					
28.	Bir metni tekrar okuduğumda bile gergin olurum.					
29.	Daha önce okumadığım metinleri okurken endişe duyarım.					

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Soyadı, adı : Yılmaz, Tüba
Uyruğu : T.C.

Eğitim

Derece	Eğitim Birimi	Mezuniyet Tarihi
Yüksek lisans	İstanbul Gelişim Üniversitesi	2022
Lisans	Trakya Üniversitesi	1996
	İstanbul Üniversitesi	2022
Lise	Bakırköy Yahya Kemal Beyatlı Lisesi	1991

İş Deneyimi

Yıl	Yer	Görev
2019	Akademi Halkalı Eğitim Kurumları	İdari Bölüm Personeli

Yabancı Dil

İngilizce

Hobiler

Kitap okumak

Akıl zeka oyunları

Kişisel ve mesleki gelişim kurslarına katılmak