

## Ortaokul Öğrencilerinin Sesli Okuma Kaygısı Ölçeğinin Geliştirilmesi

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Fatih Özcan<sup>1\*</sup>  
Öğrt. Bahattin Karakaya<sup>2</sup>



Geliş tarihi: 01.10.2020  
Kabul tarihi: 28.10.2020

Atf bilgisi:  
IBAD Sosyal Bilimler Dergisi  
Sayı: Özel Sayı Sayfa: 219-228  
Yıl: 2020

This article was checked by Turnitin.  
Similarity Index 19%

**Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.**

<sup>1</sup> Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi,  
Türkiye, mefo3@hotmail.com  
ORCID ID 0000-0002-0721-9422

<sup>2</sup>Muş, Tandoğan Ortaokulu, Türkiye,  
bahattinkrky@hotmail.com  
ORCID ID 0000-0002-1558-9343

\* Sorumlu yazar

### ÖZ

Dört temel dil becerilerinden okuma, hem anlama hem de aktarma becerisini barındırması açısından konuşma, yazma ve dinleme becerilerine göre daha önemlidir. Bireyin hem anlama hem de aktarma işlevini sağlıklı bir şekilde yerine getirebilmesi doğru ve anlaşılır bir sesli okuma yapılması ile mümkündür. Sesli okuma evde, sınıfta ya da bir topluluk önünde yapılması zor eylemlerden biridir. Bunun da başlıca faktörü kaygı unsurudur. Kaygının duyuşsal, bedensel ve bilişsel etki boyutları mevcuttur. Bu etkilerin tamamen kaldırılması ya da azaltılması anlama ve aktarma becerilerinin sağlıklı bir şekilde gelişmesini sağlayacaktır. Bu doğrultuda çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinin erken öğrencilik olarak adlandırılan bu dönemde sesli okumaya karşı kaygılarını tespit etmek amacıyla “ortaokul öğrencilerinin sesli okuma kaygısı” adlı bir ölçek geliştirmektir. Bu amaçla hazırlanan 57 maddelik ölçek taslağı maddeleri alanında uzman 7 kişiye gösterilerek, uzman dönütleri sonucunda madde azaltımı ve madde düzeltimi yapılarak, madde sayısı 42’ye indirilmiştir. Elde edilen 42 maddeli ölçeğin pilot uygulaması için 5. sınıftan 39, 6. sınıftan 56, 7. sınıftan 69 ve 8. sınıftan 30 ortaokul öğrencisine (n=194) uygulanmıştır. Uygulama sonrasında yapılan açımlayıcı faktör analizine göre 34 maddelik tek boyutlu bir ölçek elde edilmiştir. Ölçeğin güvenilirliği için Cronbach Alfa değeri ,95 olarak belirlenmiştir. Geçerlik ve güvenilirliğe ilişkin kanıtlar göz önünde bulundurularak, ortaokul öğrencilerinin sesli okuma kaygılarının belirlenmesinde bu çalışmanın güvenilir olduğu ve kullanılabileceği söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** sesli okuma, kaygı, sesli okuma kaygısı ölçeği, güvenilirlik, geçerlik

## Development of Secondary School Students' Acoustic Reading Anxiety Scale

Assist. Prof. Dr. Mehmet Fatih Özcan<sup>1\*</sup>  
Lec. Bahattin Karakaya<sup>2</sup>

**First received:** 01.10.2020  
**Accepted:** 28.10.2020

**Citation:**  
*IBAD Journal of Social Sciences*  
**Issue:** Special Issue **Pages:** 219-228  
**Year:** 2020

This article was checked by *Turnitin*.  
Similarity Index 19%

<sup>1</sup>Ağrı İbrahim Çeçen University, Turkey,  
mefo3@hotmail.com  
**ORCID ID 0000-0002-0721-9422**

<sup>2</sup>Muş, Tandoğan Middle school, Turkey,  
bahattinkrky@hotmail.com  
**ORCID ID 0000-0002-1558-9343**

\* Corresponding Author

### ABSTRACT

Reading, which is one of the four basic language skills, is more important than speaking, writing and listening skills in terms of having both comprehension and transmission skills. It is possible for someone to perform both the comprehension and the transmission function in a healthy way if he / she can make an accurate and understandable voice reading. Reading aloud is one of the most difficult actions to do at home, in the classroom or in front of a public. The main factor in this is anxiety. Anxiety has affective, physical and cognitive effects. Elimination or minimization of these effects will ensure healthy development of comprehension and transmission skills. In this direction, the aim of our study is to develop a scale named "middle school students' anxiety about reading aloud" in order to determine the anxiety of secondary school students against reading aloud in this period, which is called as early students. The 57-item scale draft prepared for this purpose was shown to 7 people who are experts in their field, and the number of items was reduced to 42 by reducing and correcting items as a result of expert feedback. For the pilot application of the scale with 42 items, it was applied to 27 students from 5th grade, 26 from 6th grade, 37 from 7th grade and 22 from 8th grade (n = 112). According to the exploratory factor analysis performed after the application, a one-dimensional scale with 34 items was obtained. For the reliability of the scale, the Cronbach Alpha value was determined as 95. Unlike the first application, the scale given its final form was applied to 420 5th, 6th, 7th and 8th grade students for confirmatory factor analysis. Considering the validity and reliability evidences, it can be said that this study is reliable and can be used in determining the reading anxiety of secondary school students.

**Keywords:** acoustic reading, anxiety, acoustic reading anxiety scale, validity, reliability

## GİRİŞ

Çalışmanın ana omurgasını oluşturan okuma kavramı dil becerileri açısından önemli bir konumuna sahiptir. Okuma yetisi, sosyal yaşamda, iletişimde, etkileşimde kişinin en temel hatta tek temel kimliğini oluşturan konuşmanın zemin hazırlayıcısıdır. Teknolojinin gelişmesi bilgiye ulaşma çeşitliliğini de beraberinde getirmesine rağmen okuma etkinliği en önemli bilgi edinme aracıdır. Akyol (2007) “doğru ve akıcı okuyan, okuduklarını anlamlandırabilen ve bunları sesli olarak aktarabilen bireylerin yetiştirilmesi kişinin akademik ve sosyal yaşamı açısından önemlidir” diyerek okumanın öneminden bahsetmektedir. Literatürde okuma kavramıyla ilgili yapılan tanımlara bakılacak olursa; okuma, bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla yazılı sembollerden anlam çıkarma sürecidir. Okuma işi gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketlerini ve zihnin yazılı sembolleri anlamasıyla oluşur (Güneş, 2007, s. 117). Okuma ses organları ve göz yoluyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi ve anlamlandırılması sürecidir (MEB, 2006, s. 6). Okuma, yazıya geçirilmiş bir metne bakarak bunu sessizce çözümleyip anlamak ve aynı zamanda seslere çevirmek, yazılmış bir metnin iletmek istediği şeyleri öğrenmek (TDK, 2005, s. 1494). Okuma, gözün satırlar üzerinde sıçraması sonucu kelime şekillerini görerek bunların anlamlarını kavrama ve seslendirme (Öz, 2001, s. 193). Yapılandırıcı yaklaşıma göre okuma, öğrencinin sahip olduğu ön bilgilerle yeni bilgileri eşleştirerek zihinde yeni anlamların açığa çıkarıldığı aktif ve etkileşimli bir süreç olarak değerlendirilmektedir (Alderson, 2000; Güneş, 2007; Manguel, 2004). “Okuma, ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci” dir (Akyol, 2007). Psikolojik perspektiften bakıldığında okuma, bilişsel-kültürel yönünden dolayı ilginçtir. Kültürel bir beceri olarak okuma, eğitim, ekonomi ve boş zaman etkinliği ile bağlantılı bir uygulamadır. Bilişsel bir beceri olarak ise okuma, insan bilgi ve etkileşiminin birçok yönüyle ilgilidir (Wallot, 2016). Okuma; görme, algılama, seslendirme, anlama, zihinde yapılandırma gibi göz, ses ve beyin ortaklaşa gerçekleştirdiği bütünsel bir eylemdir (Palani, 2012). Yazılı bir metnin şifrelerini çözme harf ve grafiklerden oluşan şekilleri zihnimizde çözme, anlamlandırma eylemidir (Babacan, 2010, s. 19). Okuma bir yazar tarafından görsel uyarıcı biçiminde kodlanan anlamın, okuyucunun aklında bir anlam belirtmesini gerçekleştiren etkileşimi anlatan terimdir (Kayalan, 2007, s. 8).

Okuma yapılırken okuma alanındaki çeşitli tür, yöntem ve tekniklerin seçileceği önemlidir. Okuma eylemi amaca göre (eğlence, bilgi edinme), yönetime göre (sesli, yarı sesli, sessiz okuma), materyale, metin türüne (seçmeli) sınıflandırılmaktadır. Güneş’e (2011, s. 191) göre ilköğretim düzeyinde sesli ve sessiz okuma üzerinde durulmaktadır. Sesli okumayı; gözle görüp zihinsel olarak kavrama ve seslendirme olarak tanımlayabiliriz (Dökmen, 1994, s. 27; Demirel, 1999, s. 64; Keskinliç, 2005, s. 123; Kavcar, 1995, s. 43). Literatür taraması sonucunda sessiz okumanın yapılan araştırmalarda öğrencilerin okuma ve anlama becerilerini geliştirmediği sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğrenciler sesli okumayla;

- ✓ Ses, vurgu ve tonlama becerilerini,
- ✓ Kelime tanıma becerilerini,
- ✓ Okuma, dinleme ve konuşma becerilerini,
- ✓ Dikkat ve öğrenme becerilerini geliştirirler (MEB, 2009).

Sesli okumanın sağlıklı olarak nitelenmesinde ilk kural, kelimelerin kusursuz bir şekilde sesletiminin yapılmasıdır. Sesli okuma eylemi öğrencilerin okuma niteliğini etkilemektedir. Akıcı okuma ve bilinmeyen kelimelerin okuma ile anlamlandırılması sesli okuma ile sağlanmaktadır. Sesli okuma öğrencilerin telaffuzlarından, iletişim becerilerine kadar birçok yönde olumlu değişimler sağlamaktadır (Çongur, 1995, s. 56; Özbay, 2007, s. 18; Kavcar, vd. 2005, s. 43; Çiftçi, 2000, s. 178-184).

Okuma eyleminin sesli olarak yapılmasında kaygı kavramı ortaya çıkmaktadır. Kaygı kavramı TDK (2020) çevrim içi sözlükte “sebebi bilinmeyen gerginlik duygusu” olarak tanımlanmıştır. Kaygı kavramıyla “üzüntü, sıkıntı, başarısızlık duygusu, acizlik, endişeler, heyecan, yargılanma duygusu, vesvese” gibi terimlerden de bahsedilebilir. Burkovik (2010, s. 17), Köroğlu (1997, s. 391), Ünlü (2007,

s. 92), Karataş (2011, s. 257), Özcan (2019, s. 68) kaygıyı tanımlarken “nefessiz kalma, baş dönmesi, anksiyete, yüreğe oturan ağır bir yumruk, belli belirsiz korku” ifadelerini kullanmışlardır.

Ortaokul öğrencilerinin sesli okuma kaygılarının ne olduğunu belirlemek, bu problemin çözülmesinde atılacak en önemli adımlardan biridir. Problem belirlendikten sonra çıkan sonuçlara göre çözüm önerileri getirilerek sesli okuma anında oluşabilecek kaygıların giderilmesi sağlanabilir. Bu kaygıların giderilmesi çocukların ilerideki eğitim ve meslek hayatlarında oluşturacakları davranış ve kazanımları olumlu yönde etkileyecektir. Yapılan araştırmalarda sesli okumanın öğrenme sürecinde nöronların önce sözlü dili algılayıp işlediği daha sonra da bu bilgileri kullanarak yazılı dili iyileştirdiği görülmüştür. Sesli okumanın bir dil dersi olduğu gerçeği de bu görüşü desteklemektedir.

Ölçme işlemi, bir amaç doğrultusunda yapılır. Amaç ise birey, nesne ya da olay hakkında çeşitli değerlendirmeler yapıp bir karara varmaktır. Bu kararın da doğruluk ve uygunluğu onusunda da kullanılan ölçme aracının bazı özellikler taşıması gerekmektedir. Geçerlik ve güvenilirlik adı verilen bu özellikler ölçeğin standartlaşması için gereklidir. Geçerlik, belirli bir evrene veya örnekleme uygulanan bir test ya da ölçme aracından elde edilen ölçümlerin kullanımlarının ve önerilen yorumlarının uygunluğunun ve yeterliğinin, kuram ve kanıt ile desteklenme derecesidir (Bademci, 2017). Güvenirlik ise, belirli bir evrene veya örnekleme uygulanan bir test ya da ölçme aracından elde edilen ölçümlerin tutarlılığı veya tekrarlanabilirliğidir.

#### **Araştırmanın Amacı:**

Dört temel dil becerisinden hem anlama hem de aktarma işleviyle öne çıkan okuma eyleminin araştırılması çocuğun gelişimi için elzem bir konudur. Özellikle öğrencilerde görülen sesli okuma kaygısı ile ilgili herhangi bir çalışmanın yapılmamış olması bu çalışmanın önemini ortaya koymaktadır. Her ne kadar okuma kaygısıyla ilgili çalışmalar yapılmış olsa da (Kuru Gönen, 2005; Köroğlu, 2010; Şahin, 2011; Jafarigohar ve Behrooznia, 2012; Al-Shboul, Ahmad, Nordin ve Rahman, 2013; Hadidi ve Bargezar, 2015; Yıldız ve Ceyhan, 2016; Altunkaya ve Erdem, 2017) doğrudan sesli okuma kaygısıyla alakalı çalışmalar yapılmamıştır. Bu amaçla çalışmanın amacı “ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda okuyan öğrencilerin okuma kaygılarını ve sebeplerini belirlemek”tir.

## **YÖNTEM**

### **Araştırmanın Modeli**

“Sesli Okuma Kaygısı Ölçeği”nin ortaokul öğrencileri için geliştirilmesi ve psikometrik özelliklerinin incelenmesini amaçlayan bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli geçmişte ya da o anda varolan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyen, tanımlamayı amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 1984, s. 79; Yıldırım, 1966, s. 67).

### **Evren ve Örneklem**

Bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin sesli okumalarına yönelik kaygı düzeylerinin belirlenmesi amacıyla bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örnekleme, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi ile seçilen Muş İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı iki ortaokul öğrencilerinden, evreni ise Muş İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ortaokullarda okuyan öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilere ilişkin sosyo demografik bilgilere ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 1’dedir.

**Tablo 1.** Araştırmanın örneklemine ilişkin sosyo demografik bilgilere ait frekans ve yüzdeleri.

| <b>Değişken</b>     | <b>Düzye</b> | <b>Frekans</b> | <b>Yüzde(%)</b> |
|---------------------|--------------|----------------|-----------------|
| <b>Cinsiyet</b>     | Kız          | 122            | 62,9            |
|                     | Erkek        | 72             | 37,1            |
| <b>Sınıf Düzeyi</b> | 5.sınıf      | 39             | 20,1            |
|                     | 6.sınıf      | 56             | 28,9            |
|                     | 7.sınıf      | 69             | 35,6            |
|                     | 8.sınıf      | 30             | 15,4            |
| <b>Toplam</b>       |              | 194            | 100             |

Tablo 1 incelendiğinde, örneklemin büyük çoğunluğunun kız öğrencilerden ve 7.sınıf öğrencilerinden oluştuğu görülmektedir. Sınıf düzeyine ilişkin dağılım incelendiğinde ise dengeli bir dağılımın olduğu görülmektedir.

### Ölçeğin Geliştirme Aşaması

Araştırmacılar tarafından ilgili literatür taranarak bu konuyla ilgili geliştirilmiş bir ölçek olmadığı tespit edilmiştir. Ancak madde havuzu oluşturulurken literatürdeki kaygı ölçekleri incelenmiş ve sesli okumaya yönelik kaygı konusu ile ilgili 42 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan havuzdaki bu maddeler kaygı yapısına yönelik ifadeler içermektedir. 5 Türkçe alan uzmanı ile 2 ölçme ve değerlendirme uzmanının görüşleri doğrultusunda, açık ve anlaşılır olmayan, birden fazla yargı içeren ve kaygı ifadelerini içermeyen dört madde belirlenmiş olup ölçme aracından çıkartılmıştır. Daha sonra kalan 38 maddelik ölçme aracı 35 kişilik bir sınıfa ön pilot uygulaması yapılmış ve madde analizleri yapılmıştır. Analizler incelendiğinde dört maddenin daha anlaşılır olmadığı belirlenmiş ve ölçme aracı 34 maddeye düşürülmüş olup son taslak hâli verilmiştir. Taslak form 5'li likert türünde hazırlanmış ve her zaman (5), sıklıkla (4), ara sıra (3), nadiren (2) ve hiçbir zaman (1) şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçme aracına “Sesli Okuma Kaygısı Ölçeği” (SOKÖ) adı verilmiştir.

### Veri Analizi

Araştırma kapsamında geliştirilen Sesli Okuma Kaygısı Ölçeğinin (SOKÖ) geçerlik ve güvenirliğine kanıt toplamak amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapılarak, madde-toplam puan korelasyonları ve Cronbach alfa katsayısı hesaplanmıştır. Veri analizleri SPSS (versiyon 25) paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Geliştirilen ölçme aracının yapı geçerliği için AFA kullanılacağından bu analizin varsayımlarının test edilmesi gerekmektedir. Açımlayıcı faktör analizi yapılmadan önce toplanan veri setinin faktörleşip faktörleşmediği incelenmelidir. Bunun için Kaiser-Meyer-Olkin ve Barlett küresellik testi incelenmiştir. Faktör analizi için kabul edilebilir Kaiser-Meyer-Olkin değeri 0,70 ve üstü olarak belirtilmiştir (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2012, s. 207). Mevcut araştırmada Kaiser-Meyer-Olkin değeri 0,899 ve Barlett küresellik testinin anlamlı olduğu bulunmuştur ( $\chi^2$  (sd) = 2 339,158(561), p = 0,000). İkinci varsayım örneklem büyüklüğünün ne kadar olacağına ilişkindir. Alanyazın incelendiğinde bu varsayıma ilişkin birçok farklı görüşün olduğu görülmektedir. Buna göre minimum örneklem büyüklüğünün; Gorsuch (1983) ve Kline (1979) en az 100; Tabachnick ve Fidell (2007) en az 150; Guilford (1954) en az 200; Cattell (1978) en az 250 ve Norusis (1994) en az 300 olmasını gerektiğini belirtmişlerdir. Mevcut çalışmada örneklem büyüklüğü 194 olup minimum koşulu sağlamaktadır. Veri setinde kayıp değerlerin olduğu belirlenmiş ve bu yüzden kayıp veri analiz yöntemlerinden beklenti maksimizasyonu (Expectation Maximization, EM) algoritması kullanılarak değer ataması yapılmıştır. Diğer bir varsayım çoklu bağlantı sorunun olup olmadığını belirlemek amacıyla maddeler arası ikili korelasyonlar incelenmiştir. İkili korelasyonların 0,80 ve üstü korelasyona sahip olmadığı başka bir deyişle çoklu bağlantı probleminin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Veri setinde uç değer olup olmadığını belirlemek amacıyla Cook's ve Leverage değerleri incelenmiş ve uç değerlerin olmadığı tespit edilmiştir. Tüm varsayımlar incelendikten sonra veri seti için AFA yapılması uygun görülmüştür.

### BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde geliştirilen ölçme aracına ilişkin geçerlik ve güvenirlik kanıtları için elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

#### Ölçme Aracı için Geçerlik Kanıtları

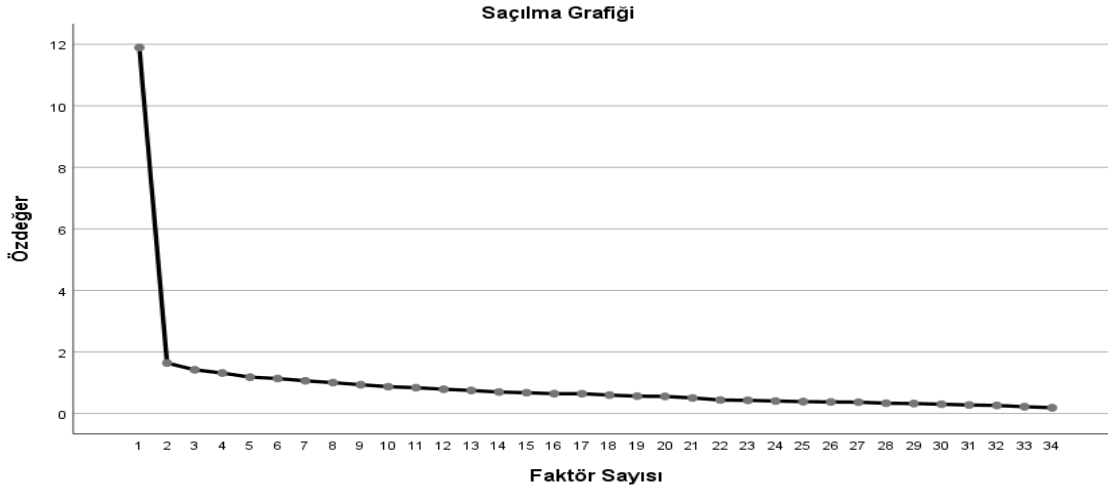
Geliştirilen ölçme aracı ile ilgili olarak kapsam ve yapı geçerliğine ilişkin kanıtlar toplanmıştır. SOKÖ ölçme aracının kapsam geçerliği için 5 alan uzmanı ve iki ölçme ve değerlendirme uzmanına ölçme aracındaki maddeler gönderilmiştir. Uzmanlara, sesli okumaya yönelik kaygı düzeyinin ölçülmesinde hazırlanan maddeler için; (1) gerekli, (2) gerekli ama düzeltilmeli ve (3) gereksiz şeklinde üçlü derecelendirmeye sahip bir ölçme aracı kullanılarak maddelerin değerlendirilmesi istenmiştir. Araştırma kapsamında, uzman görüşleri kapsam geçerliği olarak ele alınmıştır. Hazırlanan maddelerin kapsam geçerliği belirlenirken, Lawshe (1975) yaklaşımı dikkate alınmıştır. Araştırmada toplam yedi uzman (5 alan uzmanı 2 ölçme ve değerlendirme uzmanı) olduğundan bir maddenin ilgili yapı olan

kaygıyı ölçmek için minimum kapsam geçerlik oranının 0,741 olması gerektiğinden bu değer altındaki maddelerin ölçme aracından çıkartılmasına karar verilmiştir (Wilson, Pan & Schumsky, 2012). Her bir madde için hesaplanan kapsam geçerlik oranları incelenmiş ve dört maddenin 0,741 değerinden düşük olmasından dolayı ölçme aracından çıkartılmasına karar verilmiştir.

Kapsam geçerliğine ilişkin kanıtlar toplandıktan sonra yapı geçerliğine ilişkin kanıtlar için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Veri analizi kısmında belirtildiği gibi açımlayıcı faktör analizinin yansız ve tutarlı sonuçlar üretmesi için varsayımlar test edilmiş ve herhangi bir problemin olmadığı tüm varsayımların sağlandığı belirlenmiştir.

Yapılan AFA analizi sonuca göre ölçme aracındaki 34 madde sekiz faktör altında toplandığı görülmüştür. Bu sekiz faktörün açıkladığı toplam varyans %60,73 olduğu bulunmuştur. Sekiz faktörün altında toplanan maddelerin dağılımı incelendiğinde, tüm maddelerin birinci faktör altında toplandığı diğer faktörlerde ise yüksek faktör yükü veren maddenin olmadığı görülmüştür. Ayrıca Birinci faktörün öz değeri ikinci faktörün öz değerinden üç kat büyük olması ölçme aracının tek faktörlü yapıya sahip olduğuna işaret etmektedir (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2012). Yapılan AFA'ya ilişkin saçılma grafiği şekil 1'de verilmiştir.

**Şekil 1.** AFA Sonucuna İlişkin Saçılma Grafiği.



Şekil 1 incelendiğinde, birinci faktörün en yüksek ikinci faktörün yaklaşık altı katı olduğu görülmektedir. Tüm bu bulgular dikkate alındığında ölçme aracının tek boyutlu olmasına karar verilmiştir. Elde edilen tek boyuta da kaygı sesli okuma kaygısı adı verilmiştir. Birinci faktörün açıkladığı varyans %34,98 olduğu bulunmuştur.

Yapılan AFA sonucunda her bir maddeye ilişkin faktör yükleri Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2.** Madde Faktör Yükleri.

| Madde No | Faktör Yüğü | Madde No | Faktör Yüğü | Madde No | Faktör Yüğü |
|----------|-------------|----------|-------------|----------|-------------|
| M1       | 0,605       | M13      | 0,448       | M25      | 0,663       |
| M2       | 0,680       | M14      | 0,568       | M26      | 0,587       |
| M3       | 0,664       | M15      | 0,548       | M27      | 0,546       |
| M4       | 0,641       | M16      | 0,587       | M28      | 0,510       |
| M5       | 0,615       | M17      | 0,646       | M29      | 0,565       |
| M6       | 0,584       | M18      | 0,667       | M30      | 0,649       |
| M7       | 0,685       | M19      | 0,632       | M31      | 0,625       |
| M8       | 0,536       | M20      | 0,519       | M32      | 0,601       |
| M9       | 0,544       | M21      | 0,490       | M33      | 0,449       |
| M10      | 0,556       | M22      | 0,591       | M34      | 0,570       |
| M11      | 0,506       | M23      | 0,655       |          |             |

M12 0,615 M24 0,448

Tablo 2 incelendiğinde, tüm maddelere ilişkin faktör yüklerinin 0,30'dan büyük olduğu dolayısıyla tüm maddelerin ölçme aracında olmasına karar verilmiştir (Comrey & Lee, 1992).

SOKÖ ölçme aracının yapı geçerliğine kanıt sağlamak amacıyla AFA analizinden sonra madde-toplam puan korelasyonları da incelenmiş ve madde-toplam puan korelasyonlarına ilişkin değerler tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3. Madde-Toplam Puan Korelasyonları**

| Madde No | Madde-toplam puan korelasyonu | Madde No | Madde-toplam puan korelasyonu | Madde No | Madde-toplam puan korelasyonu |
|----------|-------------------------------|----------|-------------------------------|----------|-------------------------------|
| M1       | 0,570*                        | M13      | 0,612*                        | M25      | 0,628*                        |
| M2       | 0,642*                        | M14      | 0,419*                        | M26      | 0,555*                        |
| M3       | 0,625*                        | M15      | 0,538*                        | M27      | 0,513*                        |
| M4       | 0,607*                        | M16      | 0,515*                        | M28      | 0,479*                        |
| M5       | 0,576*                        | M17      | 0,550*                        | M29      | 0,533*                        |
| M6       | 0,552*                        | M18      | 0,610*                        | M30      | 0,617*                        |
| M7       | 0,651*                        | M19      | 0,633*                        | M31      | 0,585*                        |
| M8       | 0,508*                        | M20      | 0,596*                        | M32      | 0,568*                        |
| M9       | 0,511*                        | M21      | 0,488*                        | M33      | 0,421*                        |
| M10      | 0,517*                        | M22      | 0,461*                        | M34      | 0,534*                        |
| M11      | 0,473*                        | M23      | 0,561*                        |          |                               |
| M12      | 0,579*                        | M24      | 0,621*                        |          |                               |

\*p < 0,001

Tablo 3 incelendiğinde, ölçme aracında bulunan tüm maddelere ilişkin madde-toplam puan korelasyonlarının yüksek ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur. Bu sonuç ölçme aracındaki maddelerin öğrencileri kaygı düzeylerine göre ayırt edebildiğini göstermektedir.

Sonuç olarak her bir madde için elde edilen kapsam geçerlik oranları, madde-toplam puan korelasyonlarının yüksek ve ayırt edici olması ve faktör yük değerlerinin yüksek olması geliştirilen SOKÖ ölçme aracından elde edilen ölçümlerin geçerliği olacağına yönelik kanıtlar sunmaktadır.

### Ölçme Aracı için Güvenirlik Kanıtları

Bu araştırma kapsamında geliştirilmiş olan sesli okuma kaygısı ölçeğinden elde edilen ölçümlerin güvenilirliğine kanıt sağlamak amacıyla iç tutarlılık katsayılarından Cronbach alfa katsayısı kullanılmıştır. Geliştirilen ölçme aracı tek boyutlu olduğundan tek bir güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda Cronbach alfa katsayısı 0,943 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu katsayıya göre geliştirilen sesli okuma kaygısı ölçeğinden elde edilen ölçümlerin yüksek bir güvenilirliğe sahip olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Sonuç olarak bu araştırma kapsamında geliştirilmiş olan sesli okuma kaygısı ölçeğinden elde edilen ölçümlerin güvenilir ve bu ölçümlere dayalı yapılan çıkarımların geçerli olduğu söylenebilir. Başka bir deyişle geliştirilen ölçme aracı kullanılarak ortaöğretimdeki öğrencilerin sesli okumaya yönelik kaygı düzeyleri geçerli ve güvenilir bir şekilde ölçülebilir.

### TARTIŞMA VE SONUÇ

Dört temel dil becerisinden biri olan okuma, hem anlama hem de aktarma becerisini barındıran tek dil becerisidir. Bu iki beceriyi de aynı anda kazanmak ise doğru ve anlaşılır sesli okuma ile mümkündür. Kavcar vd.'e (2005, s.44) göre sesli okumada başlıca amaç, yazının doğru ve konuşma dilinin özellikleri yansıtacak şekilde seslendirilmesidir. Çiftçi'ye (2000) göre sesli okuma; öğrencinin okuma gelişimini belirleme, dinleyenlerde ilgi ve haz uyandırma, doğru telâffuz alışkanlığı geliştirme, dinleyenleri fikri faaliyete sevk etme, standart konuşma dilinin özelliklerini kazandırma, öğrencinin sosyalleşmesine yardım etme gibi pek çok işleve sahiptir. Doğru ve anlaşılır sesli okumayı etkileyen en önemli faktörlerin

başında da kaygı gelmektedir. Bir grup ya da topluluk önünde sesli okuyabilme ve okuduklarını aktarabilme yani anlama ve aktarma becerilerini etkileyen kaygının duyuşsal, bedensel ve bilişsel boyutları vardır. Akyol (2007) bu boyutlara ek olarak okuma sürecinin okuma öncesi, sırası ve sonrası olmak üzere üç aşamasının da olduğunu belirtmiştir. Ayrıca Pekrun, Goetz, Frenzel, Barchfeld, ve Perry (2011) bu üç aşamaya ek olarak motivasyonel boyutun da öneminden bahsetmişlerdir. Motivasyon boyutunu özneyerliliğin yüksek olmasıyla eşleştiren Melanlioğlu (2014, s. 107), öğrencilerin bu sayede sesli okuma kaygısıyla daha kolay baş ettiğini belirtmektedir. Sesli okuma becerisini erken öğrencilik yıllarında kazanmak hem akademik hem de sosyal anlamda önemli bir konuma sahiptir. Yapılan araştırmalarda kaygının yapılan iş üzerinde çok etkili olduğu tespit edilmiştir. Altunkaya (2015) bireyin okuma sürecinde kaygı yaşamasının önüne geçmek için onu cesaretlendirecek, güdüleyecek ve yaşadığı kaygı durumunu azaltacak tedbirlerin alınması gerekmektedir diyerek sesli okuma için kaygıyı gidermenin öneminden bahsetmiştir.

“Ortaokul Öğrencilerinin Sesli Okuma Kaygısı Ölçeği” ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarını belirlemeyi amaçlayan bir ölçektir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik özellikleri açımlayıcı faktör analizi, doğrulayıcı faktör analizi, Cronbach Alfa katsayısı ve madde toplam korelasyonları sayesinde incelenmiştir. Ölçek iki farklı örnekleme (pilot ve ana uygulama) uygulanmış olup ilk örneklem üzerinde açımlayıcı faktör analizi ve güvenilirlik çalışmaları yapılırken, ikinci örnekleme doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Çalışmada hedef kitleden toplanan bilgiler, ölçek geliştirme basamakları çerçevesinde ele alınıp, madde havuzu oluşturulmuştur. Yapı geçerliği için faktör analizinin uygulanmasından önce alan uzmanlarına incelenen ölçeğin güvenilirliği için Cronbach Alfa değeri hesaplanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin yapısı ortaya çıkmış ve “Okuma Kaygısı Ölçeği”nin 34 maddeden oluşan tek faktörlü olduğu görülmüştür. Ölçeğin doğruluğunun hesaplanması için başka bir örnekleme doğrulayıcı faktör analizi uygulanmış ve elde edilen sonuçlar doğrultusunda ölçeğin tek boyutlu yapısı doğrulanmıştır. Elde edilen tüm bu bulgular “Ortaokul Öğrencilerinin Sesli Okuma Kaygısı Ölçeği”nin ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarının incelenmesinde geçerli ve güvenilir ölçümler yapacağına dair kanıtlar sunmaktadır.

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda çeşitli öneriler getirilebilir:

Birincisi ortaokul öğrencilerinin sesli okumaya ilişkin kaygıları çeşitli değişkenlere (yaş, cinsiyet ve sınıf, sosyoekonomik durum, okul türü, yerleşim yeri) göre incelenebilir. İkinci olarak, bu araştırmada geliştirilen sesli okuma kaygısı ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması farklı örneklem grupları üzerinde test edilip verimli sonuçlar edinilebilir. Üçüncü olarak Öğrencilerin sesli okuma kaygılarına bağlı olarak gelişemeyen akıcı okuma sorunlarına erken yaşlarda müdahale edilip gerekli önlemler alınabilir. Dördüncü olarak öğrencilerin sesli sesli okuma kaygılarını bu ölçekle belirleyip bu kaygıyı azaltmaya ya da bitirmeye yönelik çeşitli önlemsel çalışmalar yapılabilir.

### **Bilgilendirme / Acknowledgement:**

**Yazarlar aşağıdaki bilgilendirmeleri yapmaktadırlar:**

- 1- Araştırmacıların katkı oranı eşittir.
- 2- Makalenin yazarları arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.
- 3- Makaledeki veriler 2019 yılında toplanmış ve yorumlanmıştır
- 4- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

### **KAYNAKÇA**

- Akyol, H. (2007). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. (6. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyol H. (2007). Görsel okuma. (Ed. A. Kırkkılıç ve H. Akyol). *İlköğretimde Türkçe öğretimi* içinde. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Alderson, J. C. (2000). *Assessing reading*. New York: Cambridge University Press.



- Al-Shboul, M. M., Ahmad, I. S., Nordin, M. S., & Rahman, Z. A. (2013). Foreign language reading anxiety in a Jordanian EFL context: A qualitative study. *English Language Teaching*, 6(6), 38-56.
- Altunkaya, H. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin okuma kaygıları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış doktora tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Altunkaya, H., & Erdem, İ. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin okuma kaygıları ve okuduğunu anlama becerileri. *Sakarya University Journal of Education*, 7(1), 59-77.
- Babacan, M. (2010). *Yazılı ve sözlü anlatım*. (4.bs). İstanbul: Akademik Kitaplar Yayıncılık.
- Bademci, V. (2017). Ölçme ve araştırma yöntem biliminde çağdaş gelişmeler ve yeni standartlar 2: Geçerlikte üçleme (kapsam, ölçüt ilişkili ve yapı geçerlikleri) öğretisinin reddi ve geçerlik kanıtının kaynakları. *JRES*, 4(1), 81-97.
- Burkovic, Y. (2010). *Kaygılanacak ne var*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Cattell, R. B. (1978). *The Scientific use of factor analysis*. New York: Plenum.
- Comrey, A. L. ve Lee, H. B. (1992). *A first course in factor analysis*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Hillsdale.
- Çeliktürk, Z. ve Yamaç, A. (2015). İlkokul ve ortaokul öğrencileri için okuma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 14(1), 97-10.
- Çiftçi, M. (2000). Sesli okuma. *Bilge*, 24, 178-184.
- Çokluk, Ö. Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çongur, H. Rıdvan (1995). Söz sanatı (VII) konuşmanın temel öğeleri. *Dil Dergisi (TÖMER)*, 36, 54-60.
- Demirel, Ö. (1999). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma becerisi, ilgisi ve alışkanlığı üzerine psiko – sosyal bir araştırma*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gorsuch, R. L. (1983). *Factor analysis*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Guilford, J. P. (1954). *Psychometric methods*. New York: McGraw-Hill.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Hadidi, E., & Bargezar, R. (2015). Investigating reading anxiety and performance on reading proficiency: A case of Iranian EFL learners. *International Journal of Language and Applied Linguistics*, 25, 50-57.
- Jafarigohar, M., & Behrooznia, S. (2012). The effect of anxiety on reading comprehension among distance. *EFL learners. International Education Studies*, 5(2), 159-174.
- Karasar, N. (1984). *Bilimsel araştırma metodu*. Ankara: Hacetepe Taş Kitapçılık.
- Karataş, Z. (2011). Okul pansiyonunda kalan ergenlerin kaygı düzeyleri ve problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(21), 208-222.
- Kavcar, C. Oğuzkan, A. F. Sever, S. (2005). *Türkçe öğretimi*. (8. Baskı). Ankara: Engin Yayınevi.
- Kayalan, M. (2007). *Etkili ve hızlı okuma sanatı*. (7. bs), İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Keskinkılıç, K. (vd.) (2005) *Türkçenin temel becerileri ve ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma – yazma öğretimi*. Ankara: Özgür İletim.
- Kline, P. (1979). *Psychometrics and psychology*. London: Acaderric Press.
- Köroğlu, E. ve Güleç, C. (1997). *Psikiyatri temel kitabı I*. Ankara: Hekimler Yayın Birliği.

- Köroğlu, H. (2010). *Turkish elt students' reading anxiety and their strategies use*. Unpublished Master's Thesis, Kafkas University, The Institute of Social Sciences, Kars.
- Kuru Gönen, İ. (2005). *The sources of foreign language reading anxiety of students in a Turkish efl context*. Unpublished Master's Thesis, Anadolu University, Institute of Educational Sciences, Eskişehir.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel psychology*, 28(4), 563-575.
- Manguel, A. (2004). *Okumanın tarihi*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- MEB, (2006). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (6, 7, 8. Sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Melanlioğlu, D. (2014). Impact of metacognitive strategies instruction on secondary school students' reading anxieties. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 107-119.
- Norusis, M. J. (1994). *SPSS advanced statistics 6.1*. Chicago, IL: SPSS Inc
- Öz, M. F. (2001). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özbay, M. (2007). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. (2. Baskı). Ankara: Öncü Basımevi.
- Özcan, M. F. (2019). *Konuşma kaygısı. Bölüm başlığı: Konuşma Eğitimi*. Erzurum: Fenomen Yayıncılık.
- Palani, K. K. (2012). Promoting reading habits and creating literate society. *Researchers World*, 3(2), 90-94.
- Pekrun, R. Goetz, T. Frenzel, A.C. Barchfeld, P. & Perry, R.P. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: the achievement emotions questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology* 36, 36-48.
- Şahin, N. (2011). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yabancı dildeki okuma kaygılarının kaynakları ve bu kaygılarla duygusal başa çıkma stratejileri: Bir durum incelemesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Türk Dil Kurumu (2005). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.
- Tabachnick, B.G. ve Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston: Allyn and Bacon.
- Ünlü, E. (2007). İlköğretim okullarındaki üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutum ve ilgilerinin belirlenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 129-148.
- Wallot, S. (2016). Understanding reading as a form of language-use: A language game hypothesis. *New Ideas in Psychology*, 42, 21-28.
- Wilson, F. R. Pan, W. ve Schumsky, D. A. (2012). Recalculation of the critical values for Lawshe's content validity ratio. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 45(3), 197-210.
- Yıldırım C. (1966). *Eğitimde araştırma metotları*. Ankara: Akyıldız Matbası.
- Yıldız, M., & Ceyhan, S. (2016). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 11(2), 1301-1316.