



Okuma Kaygısı Ölçeğinin Psikometrik Özelliklerinin Belirlenmesi

Deniz Melanlıoğlu¹

Öz

Okumaya karşı geliştirilen bir tepki olan okuma kaygısı, okuma becerisinin alışkanlığa dönüştürülme sürecini zorlaştıran unsurlardan biridir. Bu nedenle öğrencinin okuma kaygısına sahip olup olmadığının bilinmesi, sahipse kaygı düzeyinin belirlenmesi gerekir. Bu çalışmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirmektir. Araştırmanın verileri beş ortaokulda öğrenim gören 616 öğrenciden elde edilmiştir. Ölçme aracının geliştirilmesinde literatür tarama, madde havuzu oluşturma, içerik geçerliği (uzman görüşüne başvurma), pilot uygulama aşamaları izlenmiş, ardından gerekli güvenilirlik hesapları gerçekleştirilmiştir. Araçtan elde edilen puanlar doğrultusunda taslak ölçeğin yapı geçerliğini test etmek için açılımlı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi sonucunda bu ölçeğin “okuma sürecini planlama (0, 682-0, 544)”, “okumayı destekleyen unsurlar (0,821-0,774)”, “okuduğunu anlama ve çözümlenme (0,763-0,471)” şeklinde üç faktörlü bir yapı gösterdiği, Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısının 0,87 olduğu tespit edilmiştir. Gerçekleştirilen aşamalar sonrasında ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarını belirlemeye yönelik psikometrik özellikleri incelenmiş 14 maddelik bir ölçek ortaya konmuştur.

Anahtar Kelimeler

Türkçe eğitimi
Okuma becerisi
Okuma kaygısı
Okuma Kaygısı Ölçeği

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 14.06.2014
Kabul Tarihi: 07.11.2014
Elektronik Yayın Tarihi: 16.12.2014

DOI: 10.15390/EB.2014.3538

Giriş

Okumada zorlanan öğrenciler, okumaya odaklanma problemi yaşadıkları gibi okuma sırasında ters çevirmeler, atlayıp geçmeler (bırakma ve ekleme yapma) ve tekrarlar gibi okuma yanlışları yapmaktadırlar (Akyol, 2007). Sıralanan bu problemler, öğrencinin okumaya karşı olumsuz tutum geliştirmesine ve yüksek düzeyde okuma kaygısı taşımasına neden olmaktadır (Murray ve Janelle, 2003; Eysenck ve Payne, 2006). Endişe duyulan düşünce şeklinde açıklanabilecek kaygı kavramı araştırmacılar tarafından gerginlik, endişe, sinirlilik gibi duygularla otonom sinir sisteminin uyarılması (Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986), tehdit koşullarında meydana gelen caydırıcı duygusal ve motivasyonel bir durum (Eysenck, Derakshon, Santos ve Calvo, 2007), olası zararlı olaylar karşısında ortaya çıkan endişe hâli (Bandura, 1997) şekillerinde tanımlanmaktadır. İfade edilen tanımlardan hareketle kaygının bireyi rahatsız eden bir süreci içerdiği ve bir soruna tepki olarak ortaya çıktığı söylenebilir. İnsanın temel duygu ve heyecanlarından biri olan kaygının yansıtılma biçimi endişe (bilişsel tepkiler) ya da duygusal (fiziksel tepkiler) olarak ortaya çıkmaktadır (Zeidner, 1998). Kaygı öğrenmeye olumlu ya da olumsuz etkide bulunabilir (Williams, Vickers ve Rodrigues,

¹ Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, Türkiye, denizmelanlıoglu@hotmail.com

2002). Bu bağlamda kaygı yarattığı etkiye göre yapılandırıcı ve zayıflatıcı olmak üzere iki başlık altında değerlendirilebilir. *Yapılandırıcı kaygı*, öğrencinin dikkatini konu üzerine yoğunlaştırmasını sağlayarak öğrenme sürecinin farkında olmasına yardım eder. *Zayıflatıcı kaygı* ise sürece katılımı azaltma ve okuma etkinliğinden uzaklaşma şeklinde öğrenci performansını etkiler (Scarcella ve Oxford, 1992). Okumaya karşı geliştirilen bir tepki olan *okuma kaygısı* derste yapılan bir okuma etkinliği ya da sınav gibi okumanın zorunlu olduğu hâllerde kendini gösterdiği gibi okumama şeklinde okumanın zorunlu olmadığı durumlarda da ortaya çıkabilir (Goldston ve ark., 2007; Torgesen, 2000). Öğrencinin okuma süreci sonucunda değerlendirileceğini düşünmesi, okunacak materyalin özellikleri (masal, hikâye, deneme, makale gibi) okuma kaygısının nedenleri olarak düşünülmektedir (Bell ve Perfetti, 1994). Okuma becerisini, olumsuz yönde etkileyecek kaygı nedenleri, bireysel farklılıklar dikkate alındığında çeşitlendirilebilir.

Okuma kaygısının nasıl açıklanması gerektiği konusunda araştırmacılar okuma sürecinin temel alınması gerektiğini savunmaktadırlar (Sellers, 2000; Zin ve Rafik-Galea, 2010). Akyol (2007), okuma sürecini; okuma öncesi, sırası ve sonrası olmak üzere üç aşamada ele almaktadır. Tobias (1986), okuma kaygısının değerlendirilmesi sırasında bu üç aşamanın yol gösterici olduğunu belirtmektedir. Okuma öncesinde kaygı yaratacak etmenler, okuma amacını belirleyememe, uygun strateji seçememe, dikkat dağınıklığı ve okunacak materyalle ilgili bilgi eksikliğidir. Bu etmenler, okuma sürecinin sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesini önler. Okuma sonrasında ise yeni öğrenilen bilgiler ile önceki deneyimler arasında bir ilişki kurulamazsa kaygı düzeyinin artacağından söz edilebilir (Koizimu, 2002). Okuma kaygısı, öğrenciyi okuma becerisinin her aşamasında etkiler ve kaygı düzeyi arttıkça öğrenci okuma etkinliklerinden kaçınır. Bu durum bir kez gerçekleştiğinde öğrencinin okuma kaygısını belirlemek ve okuma becerisini geliştirmek için geç kalınmış olabilir. Dolayısıyla ortaokul yıllarının bu bakımdan oldukça önemli olduğu söylenebilir. Ortaokulda okuma becerisine ilişkin öğrencilere kazandırılacaklar Türkçe öğretim programında *“Okuma becerisiyle öğrencilerin günlük hayatlarında karşılaştıkları yazılı metinleri doğru, akıcı bir biçimde ve uygun yöntemleri kullanarak okuyabilmeleri, okuduklarını değerlendirip eleştirel bakış açısıyla yorumlayabilmeleri ve okumayı bir alışkanlık hâline getirmeleri amaçlanmıştır.”* şeklinde belirtilmektedir (MEB, 2006, s. 7).

Programda belirtilen bu ifadeler, okuma becerisinde öğrencinin gerçekleştireceği aşamayı göstermesi bakımından önemlidir. Bu aşamaların gerçekleştirilmesi için okuma kaygısına sahip öğrencilerin taşıdıkları kaygıyı yok etmeye yönelik çalışmalar yapılması gerekir. Okuma kaygısı genellikle öğrenciler zor veya daha önce karşılaşmadıkları bir okuma durumuyla karşılaştıklarında ortaya çıkmakta ve okur metinde geçen bilmediği kelime sayısı fazlaştığında veya yanlış çıkarımlarda bulunduğu daha da artmaktadır. Eysenck ve Payne (2006), kaygı düzeyindeki artışın, öğrencide beceriye karşı olumsuz bir tutum oluşmasına ve öğrencinin kendine olan öz güvenini kaybetmesine neden olduğunu ifade etmektedir. MacIntyre ve Gardner’a (1991) göre öğrenci okuma becerisinde gelişme kaydettikçe kaygının olumsuz etkileri yok olmaya ve öğrencinin olumlu deneyimleri artmaya başlar. Bu durumun yapılan araştırmalarda da vurgulandığı görülmektedir (Eysenck, 1992; Eysenck ve Payne, 2006; Gomari ve Lucas, 2013).

Amaç

Alanyazında Türk öğrencilerin okuma becerisine ilişkin kaygı düzeylerini belirlemeye yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Araştırmada okuma kaygısının nedenleriyle ilgili alanyazında yer alan bulgu ve görüşler doğrultusunda programda ifade edilen amaç ve kazanımlara uygun olarak ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarını ortaya koyabilecek bir ölçek geliştirmek ve bu ölçeğin psikometrik özelliklerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Geliştirilen bu ölçeğin ortaokul öğrencilerinin okumaya ilişkin kaygı düzeylerini belirlemede yararlı olacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Bu bölümde çalışma grubu, ölçek maddelerinin hazırlanması, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları hakkında bilgi verilmiştir.

Çalışma Grubu

Taslak ölçeğin pilot ve asıl uygulamaları seçkisiz örneklem yöntemiyle seçilen okullarda 2013-2014 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Bir okulda ilk pilot uygulamaya 22, ikinci pilot uygulamaya 8 öğrenci katılmıştır. Asıl uygulamanın çalışma grubu ise Ankara ili Yenimahalle ilçesindeki 5 farklı okulda 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda öğrenim gören 639 öğrencidir. Comrey ve Lee (1992) faktör analizinde yeterli örneklem büyüklüğü için 50'nin çok zayıf, 100'ün zayıf, 200'ün orta, 300'ün iyi, 500'ün çok iyi ve 1000'in mükemmel olduğunu belirtmektedir (Akt. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010, s. 206). Çalışma grubundaki öğrenci sayısının ne olması gerektiği konusunda bu bilgidan faydalanılarak faktör analizi için 'iyi' olarak nitelenen sayıya ulaşılması sağlanmıştır. Uygulamadan sonra toplanan veriler incelenmiş; eksik ya da fazla işaretleme gibi problemlerin tespit edildiği 23 ölçek değerlendirme dışında tutulmuştur. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyet ve öğrenime devam ettikleri sınıf seviyelerine göre sayısal dağılımı Tablo 1'de gösterilmiştir:

Tablo 1. Çalışma Grubunun Cinsiyete ve Sınıf Seviyesine Göre Dağılımı

Sınıf düzeyi	Cinsiyet	f	%
5	Kız	78	12,7
	Erkek	78	12,7
	Toplam	156	25,4
6	Kız	78	12,6
	Erkek	73	11,9
	Toplam	151	24,5
7	Kız	82	13,3
	Erkek	72	11,6
	Toplam	154	24,9
8	Kız	98	15,9
	Erkek	57	9,3
	Toplam	155	25,2
Genel Toplam		616	100,0

Tablo 1'de görüldüğü gibi çalışma grubunun 5, 6, 7 ve 8. sınıflardan oluşmasının, araştırmada ölçeğin benzer gruplar için temsil gücünün yüksek ve yaş bakımından varyansının geniş olmasına katkı sağlayacağı söylenebilir.

Ölçeğin Geliştirilme Sürecinde İzlenen İşlem Basamakları

Madde Havuzunun Oluşturulması

Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarını belirlemek amacıyla hazırlanan ölçeğin geliştirilmesi sürecindeki ilk aşama, konuyla ilgili kaynakların (Pani, 2004; Goldston ve ark., 2007; Zin ve Rafik Galea, 2010; Sevim, 2012) taranmasıdır. Ayrıca Tezbaşaran'ın (2008, s.18) tutum maddelerinin yazımıyla ilgili izlenmesini önerdiği yöntem, bu çalışmada kaygı ifadelerinin belirlenmesinde kullanılmıştır. Buna göre kaygı özelliklerinin belirlenmesinde konuyla ilgili olarak cevaplayıcı kitleyi temsil eden olabildiğince heterojen küçük bir örneklemden bilgi toplamak için bu örneklemdeki katılımcılardan okuma kaygısıyla ilgili yaşantılarından (duygu, düşünce ve davranışlarından) söz eden bir kompozisyon yazmaları istenir ve yazılan kompozisyonlarda belirtilmiş olan kaygı öğeleri sistematik bir biçimde ifade edilerek kaygı ifadelerinin yazılmasında ipucu verebilir. Bu doğrultuda ortaokulda 5, 6, 7 ve 8. sınıfta öğrenim gören 94 öğrenciden madde havuzunun oluşumuna katkı sağlamak için okuma konulu kompozisyon yazmaları istenmiş ve yazdırılan kompozisyonlardan hareketle okuma kaygısını ortaya çıkarabilecek 32 ifadeden meydana gelen bir madde havuzu

oluşturulmuştur. Oluşturulan maddelerin uygulamadaki yansımalarını değerlendirmek amacıyla da Türkçe öğretim programındaki okuma amaç ve kazanımları dikkate alınmıştır. Bu taslak form, Türkçe yazım kurallarına uygunluk açısından kontrol edilerek uzman görüşüne sunulmuştur.

Uzman Görüşününün Alınması (İçerik Güvenirliği)

Bu aşamada hazırlanan taslak formun kapsam (içerik) geçerliği üzerinde durulmuştur. Büyüköztürk'e (2007) göre bir ölçme aracının, bireylerin davranışlarını tahmin etmedeki başarısı, geçerli ve güvenilir olmasıyla yakından ilişkilidir. Bir ölçü aracının, ölçtüğünü öne sürdüğü değişkeni ne derece doğru ölçtüğü "geçerlik" kavramıyla açıklanır. Kapsam (içerik), ölçüt ve yapı geçerliliği olmak üzere üç tür geçerlikten bahsedilmektedir (Tyler, 1971). Çalışmada ölçeğin kapsam (içerik) geçerliliğine bakılmıştır. Hazırlanan 32 maddelik taslak form, araştırmacı dışında beşi Türkçe Eğitimi, biri Ölçme Değerlendirme alanında çalışan altı uzman tarafından incelenmiştir. Uzmanlar, bu süreçte maddeleri, yanlış anlamalara sebep olabilecek ifadelerin bulunup bulunmadığı, kaygı dışındaki diğer psikolojik faktörleri yansıtmaması, okumaya yönelik kaygı maddeleri olması gibi çeşitli açılardan değerlendirmiştir. Uzmanların görüş ve önerileri doğrultusunda 6 madde elenmiş, 3 madde de düzeltilmiş ve toplam 26 madde taslak forma alınmıştır. Böylece hazırlanan ölçme aracının kapsam (içerik) geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Ön Deneme Uygulaması

Türkçe ve ölçme değerlendirme alanında çalışan uzmanların görüş ve önerileri doğrultusunda düzenlenen ön deneme formundaki maddelerin öğrenciler tarafından anlaşılabilir olup olmadığının görülmesi için 23 ortaokul öğrencisiyle ön uygulama yapılmıştır. Bu uygulamalar, araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiş ve uygulamalar sırasında öğrencilerden gelen dönütler değerlendirmeye alınmıştır. Öğrencilerin ölçülmek istenen özellik dışında farklı yargılara ulaşmaları nedeniyle 4 madde taslak ölçekten çıkarılmıştır. 22 maddelik ölçeğin madde düzeltme çalışmaları ve ölçekte bulunan maddelerinin hepsinin hedef kitledeki öğrenciler tarafından doğru bir şekilde anlaşılıp anlaşılmadığını görmek için farklı bir ortaokulda her sınıf düzeyinden ikişer öğrencinin seçkisiz olarak seçildiği toplam 8 öğrenciyle ikinci bir ön uygulama gerçekleştirilmiştir. Taslak formadaki maddeler her bir öğrenciye sesli olarak okutulmuş; öğrencilere okudukları maddeden sonra o maddeyle ilgili ne anladıklarını ölçmeye yönelik sorular sorulmuştur. Uygulama sonucunda sekiz öğrenci, maddeleri anladıklarını belirtip aynı yönde açıklamalar yapmıştır. Sadece 1 maddeyi altı öğrencinin de farklı yorumladığı görülmüş ve bu madde ölçekten çıkarılmış; toplam 21 maddelik ölçek böylece deneme uygulaması için hazır hâle getirilmiştir. Araştırmacı tarafından 21 okuma kaygısı maddesine yönelik "Hiçbir zaman", "Çok nadiren", "Ara sıra", "Genellikle" ve "Her zaman" şeklinde 5'li Likert tipi bir ölçme formu hazırlanmıştır. Böylece ölçeği cevaplayan öğrencilere, her bir maddeyi beş kategoride cevaplayabilecekleri bir form sunulmuştur.

Verilerin Analizi

"Ortaokul Öğrencileri için Okuma Kaygısı Ölçeği"nin geçerlik çalışmaları çerçevesinde kapsam ve yapı geçerliği incelenmiştir. Kapsam geçerliğinin hesaplanması için uzman görüşüne başvurulmuştur. Yapı geçerliği için ölçeğin faktör yapısını ve alt boyutlarını belirlemek amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Bu analizler için veri seti iki eşit parçaya bölünmüş; AFA için 308; DFA için 308 öğrenciden elde edilen veriler kullanılmıştır. Analizlerde faktör yük değerleri için kabul noktası 0.30 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin güvenilirliğinin belirlenmesinde Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı incelenmiştir. Ayrıca madde ayırt ediciliğinin saptanması için % 27'lik alt-üst gruplardaki katılımcıların ortalamaları bağımsız örneklem için t testi ile karşılaştırılmıştır. AFA'dan elde edilen madde-faktör yapısı DFA ile test edilmiştir. AFA, güvenilirlik katsayısı ve t testi hesaplamaları SPSS 22.0 programı; DFA ise Lisrel 8.8 programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

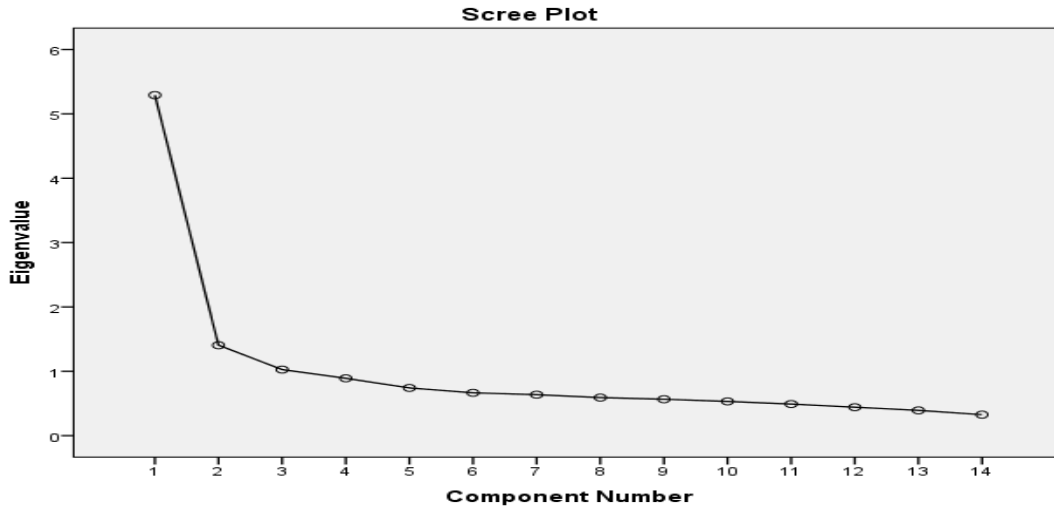
Bulgular ve Yorum

616 öğrenciden toplanan veriler ikiye ayrılmış; bu verilerden 308'i açımlayıcı, diğer 308'i ise doğrulayıcı faktör analizinde kullanılmıştır. Ölçeğin güvenilirliği için madde toplam puan korelasyonu incelenmiştir. Büyüköztürk (2007), korelasyonun test maddelerinden alınan puanlarla testin toplam puanı arasındaki ilişkiyi açıkladığını ve madde toplam korelasyonu 0.30 ve üzeri olan maddelerin ayırt edicilik oranının yüksek olduğunu ifade etmektedir. Ölçekteki 21 maddeden madde toplam korelasyonuna göre madde seçilmiş, toplam puanla 0.30'un altında ilişki gösteren 7 madde faktör analizine alınmamıştır. Ölçekte kalan 14 madde olumlu ifadeler içerdiği için ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçekten alınan en az puan 14, en yüksek 70'tir. Alınan yüksek puan, okumaya yönelik yüksek kaygıyı ifade etmektedir. Asıl uygulamada kullanılması öngörülen aracın 14 maddesi arasındaki olası en uygun yapıyı ortaya çıkarmak amacıyla faktör analizinden yararlanılmıştır. Faktör analizinin ortaya koyduğu yapı içinde yer alan maddelerin, madde analizleri yapılmıştır.

Açımlayıcı Faktör Analizi

Ortaokul Öğrencileri İçin Okuma Kaygısı Ölçeği'nden ulaşılan verilerin açımlayıcı faktör analizine uygunluğunu değerlendirmek amacıyla Kaiser-Meyer- Olkin (KMO) ve Bartlett testi yapılmıştır. Örneklemin faktörleştirme için uygun olduğunu test eden KMO testi ölçüm değerinin 0,913, Bartlett Sphericity testinin ($X^2 = 1370,982$, $sd=91$, $p=.000$) anlamlı olduğu tespit edilmiştir. KMO değerinin 0,90 üzerinde olması veri setinin faktör analizi yapmak için uygun düzeyde olduğu şeklinde yorumlanmaktadır (Kalaycı, 2006). Veri setinin faktör analizine uygun olduğuna yönelik bu kanıtlar toplandıktan sonra var olanın ortaya çıkarılması gözetilmiş ve Temel Bileşenler Analizi yöntemi kullanılarak faktör analizi yapılmıştır (Tabachnick ve Fidell,1996).

İlk aşamada 14 madde üzerinde faktör analizi uygulanmıştır. Madde faktör analizinde 0,40 yük değeri temel alınmış; söz konusu maddenin birinci faktörde aldığı yük değeri ile diğer faktörlerden aldığı yük değerinin farkının 0,10 ve daha yüksek olmasına (Büyüköztürk, 2005) dikkat edilmiştir. Ölçek maddeleri içerisinde hiçbir faktörde yer almayan ya da birden çok faktörde birbirinden ayırt edilemeyecek kadar yakın yükler gösteren maddelerin bulunmadığı görülmüştür. Kalan 14 madde 3 faktör altında toplanmış, faktörlere ilişkin bilgiler aşağıdaki grafikte sunulmuştur:



Şekil 1. Yamaç-Birikinti Grafiği (Scree Plot)

Yukarıdaki yamaç birikinti grafiğindeki kırılma noktaları incelendiğinde ölçekte özdeğeri bir ve birden fazla olan üç faktör olduğu görülmektedir. Hutcheson ve Sofroniou (1999), özdeğeri 1 veya 1'den büyük olan faktörlerin önemli faktör olarak nitelendirilmesi gerektiğini söylemektedir. Bu nedenle maddeler arasındaki ilişkileri az sayıda ve en etkin şekilde ortaya koyabilecek faktör sayısını belirlemek için özdeğer kriterlerinden faydalanılmalıdır (Büyüköztürk, 2007). Çalışmada ölçekteki faktörlere ilişkin özdeğer verilerine bakılmıştır.

Tablo 2. Faktörlere Yönelik Özdeğer ve Varyans Oranları

Faktör	Dönüştürülmüş Kareli Ağırlıklar Toplamı		
	Özdeğer	Açıklanan Varyans %	Toplam %
1	5,291	21,361	21,361
2	1,405	18,887	40,248
3	1,027	14,918	55,166

Tablo 2'ye bakıldığında yedi maddenin bulunduğu birinci faktör toplam varyansın % 21,361'ini açıklamakta ve özdeğeri 5,291 olarak görülmektedir. Üç maddeden oluşan ikinci faktör toplam varyansın % 18,887'sini açıklamakta ve özdeğeri 1,405 şeklindedir. Dört maddeden meydana gelen üçüncü faktör toplam varyansın % 14,918'ini açıklamakta ve özdeğeri 1,027 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin toplamda % 55,166'sını açıklaması, yeterli bir oran olarak düşünülmektedir. Çünkü kabul edilebilir varyans oranının %40 ile %60 arasında olması gerekir (Tavşancıl, 2002). Bu durumu vurgulayan Büyüköztürk (2007), açıklanan varyansın yüksekliğinin, ilgili kavram ya da yapının ne denli iyi ölçüldüğünün göstergesi olduğunu ifade etmektedir. Aşağıda maddelerin faktörlere dağılımları, faktör yükleriyle birlikte yer almaktadır:

Tablo 3. Ortaokul Öğrencileri için Okuma Kaygısı Ölçeğinin Açıklayıcı Faktör Analizi Bilgileri

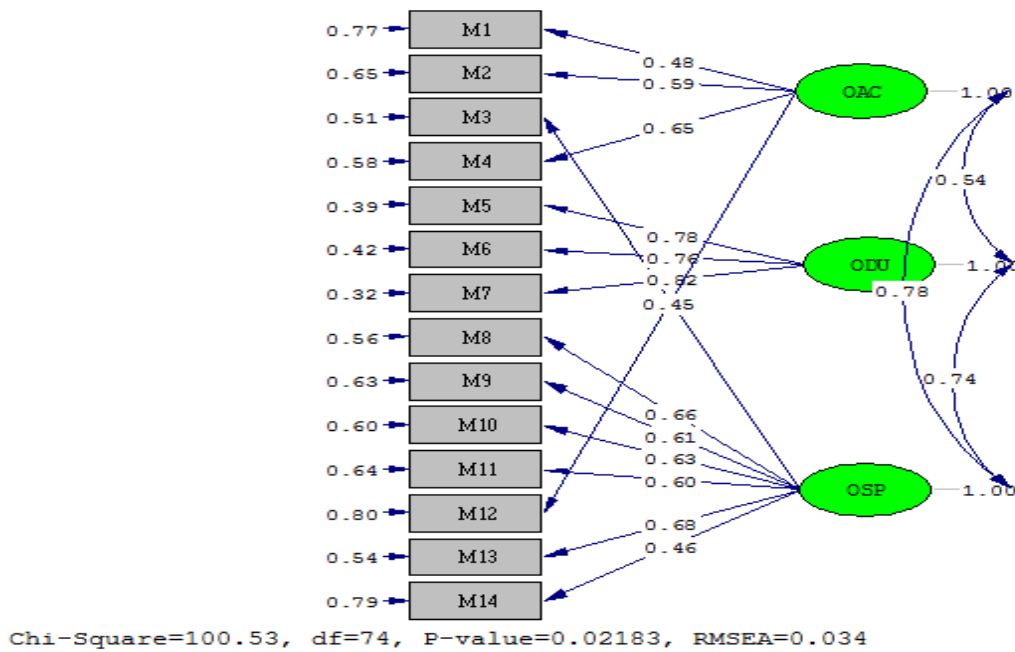
Madde No	1.Faktör	2.Faktör	3.Faktör
M14	,682		
M8	,667		
M11	,626		
M10	,600		
M9	,599		
M13	,562		
M3	,544		
M7		,821	
M6		,801	
M5		,774	
M1			,763
M2			,710
M4			,581
M12			,471

Tablo 3'te görüldüğü gibi ölçekte yer alan maddelerin faktör yükleri ,471 ile ,821 arasında değişmektedir. Örneklem büyüklüğü dikkate alındığında ölçekteki maddelerin faktör yük değerlerinin 0.45 ya da daha yüksek olması madde seçimi için iyi bir ölçüttür (Büyüköztürk; 2007). Birinci faktörde yer alan maddelerin yük değerleri ,682 ilâ ,544 arasında değişmektedir. Bu faktörde yer alan maddeler incelendiğinde öğrencinin okuma sürecinde neler yapması gerektiğini içeren ifadelerden oluştuğu anlaşılmış ve faktör, "okuma sürecini planlama" olarak adlandırılmıştır. Üç maddeden oluşan ikinci faktörde bulunan maddelerin yük değeri ,821 ilâ ,774 aralığındadır. Okuma metnini destekleyen görseller ile okuma metnindeki yazı stili ve büyüklüğüyle ilgili maddelerin nitelenmesinde "okumayı destekleyen unsurlar" ifadesi kullanılmıştır. Dört maddenin yer aldığı üçüncü faktöre ait maddelerin yük değeri ,763 ilâ ,471 arasındadır. Faktördeki maddelere bakıldığında okuma materyalini anlama ve çözümlenmeye ilişkin ifadelerin yer aldığı görülmüş ve faktör "okuduğunu anlama ve çözümlenme" şeklinde açıklanmıştır.

Üç faktörlü ölçeğin yapısı incelendiğinde birinci faktördeki yedi maddenin "okuma sürecini planlama"yı, ikinci faktördeki üç maddenin "okumayı destekleyen unsurlar"ı, üçüncü faktördeki dört maddenin "okuduğunu anlama ve çözümlenme"yi içerdiği görülmüştür. Faktörlerin adlandırılmasında alan uzmanlarının görüşlerine de başvurulmuştur.

Doğrulayıcı Faktör Analizi

Ölçeğin üç faktörden oluşan yapıya sahip olduğunu doğrulamak amacıyla nitel veri analiz programı kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi ile daha önceden edinilen bilgilerden hareketle oluşturulan bir modelin eldeki veriler tarafından doğrulanıp doğrulanmadığı sınırdır. Doğrulayıcı faktör analizinde örtük değişkenler teorik bir yapıyı temsil ederken gözlenen ölçümler ise bu yapının göstergeleri olarak tasarlanır (Seçer, 2013). Buradan hareketle Şekil 2’de görüldüğü üzere doğrulayıcı faktör analizi, üç örtük değişkenin (açımlayıcı faktör analizinde belirlenen üç faktörün) 14 özelliği doğru bir şekilde gözlediğine dair bir eşitlik üzerine kurulmuştur. Üç örtük değişken, daha önce açımlayıcı faktör analizinde belirlenen okuma sürecini planlama, okumayı destekleyen unsurlar, okuduğunu anlama ve çözümüleme şeklinde adlandırılan alt boyutlardır.



Şekil 2. Ortaokul Öğrencileri için Okuma Kaygısı Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Bilgileri

Doğrulayıcı faktör analizinde yapının uygunluğu için model uygunluk ölçütlerinden RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation), SRMR (Standardized Root Mean Square Residual), GFI (Goodness of Fit Index), AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index), CFI (Comparative Fit Index), NFI (Normed Fit Index) değerleri dikkate alınmıştır. Elde edilen sonuçlara göre modelin uygun olması durumunda 0,05’in altında olması gereken RMSEA değerinin 0.034 ve SRMR değerinin, 0,045 olduğu belirlenmiştir. Ayrıca modelin uygunluğu durumunda 0,90’nın üzerinde olması gereken GFI değerinin 0,96; AGFI değerinin 0,94, CFI değerinin 0,99; NFI değerinin 0,97 olduğu görülmüştür (Seçer, 2013). Elde edilen bu veriler, modelin veri tarafından doğrulandığını göstermektedir.

Ölçeğin Güvenirliğinin İncelenmesi

Ölçeğin ölçmek istediği özelliği (bu ölçek için okuma kaygısı) ne derece doğru ölçtüğünü başka bir ifadeyle ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Büyüköztürk ve ark. (2008: 110) göre bu katsayı maddelere ait puanların toplam test puanlarıyla tutarlılığının bir ölçüsüdür. Bu katsayı; 0,60 ile 0,80 arasında olduğunda ölçek “oldukça güvenilir”, 0,80 ile 1,00 arasında olduğunda ise “yüksek derecede güvenilir”dir (Akgül ve Çevik, 2003). Cronbach Alfa değeri birinci faktör için 0,814; ikinci faktör için 0,831; üçüncü faktör için 0,612; ölçeğin tümü için 0,870 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenilirlik analizi için toplam ölçek puanına göre belirlenen alt ve üst %27’lik gruplar da karşılaştırılmıştır. Grupların ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla çalışma grubundan alınan %27’lik alt

(n=166) ve üst (n=166) grupların puanları bağımsız gruplar için t-testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda maddelerin ortalama puanlarının 1.25–4.13 arasında; %27'lik alt ve üst grupların madde puanları arasındaki farklara ilişkin t değerlerinin ise 10.53 – 24.83 arasında olduğu ve bu farkların tüm maddeler için anlamlı olduğu ($p < 0.01$) belirlenmiştir. Elde edilen değerler, maddelerin yeterli düzeyde ayırt edici olduğunu göstermiştir.

Tartışma ve Sonuç

Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarını ölçme amacıyla ilgili alanyazın, öğrenci kompozisyonları ve uzman görüşleri doğrultusunda geliştirilen “Ortaokul Öğrencileri İçin Okuma Kaygısı Ölçeği”nin güvenilirliği “okuma sürecini planlama”, “okumayı destekleyen unsurlar” ve “okuduğunu anlama ve çözümleme” alt boyutları için Cronbach Alpha katsayısı ile sınanmıştır. Araştırma sonucunda tüm ölçek için Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0,870 olarak hesaplanmıştır. Bu oran ölçeğin ortaokul düzeyindeki öğrenciler için kullanımının uygunluğunu ortaya koymak için yeterlidir. Ölçeğin üç alt boyutu için de iç tutarlılık katsayıları, 0,61 ile 0,81 arasında olduğundan ölçek oldukça güvenilir demektir. Bu bulgular doğrulayıcı faktör analiziyle de desteklenmiştir. Tüm model data uyum indeksleri kriter değer olarak alınan 0.85’in üzerindedir ve modele ilişkin RMSA değerinin 0,034; $p < 0,01$ olduğu tespit edilmiştir.

Okuma kaygısına ilişkin çalışmaların genellikle ikinci dil öğretimine yönelik olduğu (Gardner, 1985; Dörnyei, 1998; Abu-Rabia, 2004; Lien, 2011; Gomari ve Lucas, 2013) ana dili ediniminde ise kaygının motivasyonla ilişkilendirildiği çalışmaların (Marinak ve Gambrell, 2008; Mihandoost, Elias, Nor ve Mahmud, 2011; Dündar ve Akyol, 2014) bulunduğu görülmektedir. Okulla birlikte edinilmeye ve geliştirilmeye başlanan okuma, daha sonraki yıllarda da bireyin kişisel öğrenmesine rehberlik etmesi, bakımından diğer becerilerden ayrılır (Grabe ve Stoller, 2002). Öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırılmak isteniyorsa öncelikle beceriye ilişkin bir kaygı duyup duymadıkları varsa kaygılarının düzeyinin belirlenmesi ve bunu gidermeye yönelik yapılacak etkinliklerin planlanması gerekir. Okumada zorlanan öğrencilerin kaygı düzeylerinin yüksek olmasının yanı sıra akademik başarılarının da düşük olduğu tespit edilmiştir (Buttler, Marsh, Sheppard ve Sheppard, 1985). Bu durum, sadece okumanın akademik başarı üzerindeki etkisi olarak düşünülmemelidir (Pani, 2004). Öğrencinin okumada geliştirdiği kaygıya erken dönemde müdahale edilmezse bu kaygı, öğrencinin yaşamını olumsuz yönde etkileyecek bir güce dönüşmektedir (Grills-Taquechel, Fletcher, Vaughn ve Stuebing, 2012; Torgesen, Wagner ve Rashotte, 1994). Bu olumsuzluğun önüne geçmede okuma kaygısı ölçeğinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Araştırmada okuma kaygısı, ortaokul öğrencileri düzeyinde ele alınmış ve hedef kitlesi ortaokul öğrencileri olan bir okuma kaygısı ölçeği geliştirilmiştir. İfade edilen kademeye yönelik kaygı çalışmalarının, dinleme (Melanlıoğlu, 2013), konuşma (Demir ve Melanlıoğlu, 2014; Arslan, 2012; Sevim, 2012) ve yazma (Yaman, 2010; Zorbaz, 2010; Özbay ve Zorbaz, 2011; Tiryaki, 2012) becerilerinde yoğunlaştığı anlaşılmaktadır. Ortaokul öğrencileri için okuma kaygısı ölçeği bu çalışma ile literatüre kazandırılmıştır. Bu ölçeği ortaokul öğrencilerine uygulamakla elde edilecek bulgular, okuma kaygısı ile okuma becerisi arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak, öğrencilerin okuma becerilerine yönelik olan kaygılarının ne tür değişkenlere bağlı olduğunu belirlemek için kullanılabilir. Bu ölçeğin kullanılması ile elde edilen verilere bağlı olarak öğrencilerin okuma kaygılarını azaltmaya yönelik çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Abu-Rabia, S. (2004). Teachers' role, learners' gender differences, and FL anxiety among seventh grade students studying English as a FL. *Educational Psychology*, 24(5), 711-721.
- Akgül, A. ve Çevik, O. (2003). *İstatistiksel analiz teknikleri spss'te işletme yönetimi uygulamaları*. Ankara: Emek Ofset.
- Akyol H. (2007). Okuma. *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*, Ahmet Kırkkılıç ve Hayati Akyol (Ed.). Ankara: Pegem A Yayıncılık, 15-48.
- Arslan, A. (2012). Üniversite öğrencilerinin "topluluk karşısında konuşma" ile ilgili çeşitli görüşleri (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi örneği), *Turkish Studies*, 7(3), 221-231.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Bell, L. C. ve Perfetti, C. A. (1994). Reading skill: Some adult comparisons. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 244-255.
- Butler S., Marsh H., Sheppard M. ve Sheppard J. (1985). Seven-year longitudinal study of the early prediction of reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 77, 349-361.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 133-148.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. B., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Çokluk, O., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik spss ve lirselle uygulamaları*. Ankara: PegemA.
- Demir, T. ve Melanlıoğlu, D. (2014). Ortaokul öğrencileri için konuşma kaygısı ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47(1), 103-124. doi:10.1501/Egifak_0000001319.
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31, 177-135.
- Dündar, H. ve Akyol, H. (2014). Okuma ve anlama problemlerinin tespiti ve giderilmesine ilişkin örnek olay çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 361-377.
- Eysenck, M. W. (1992). *Anxiety: The cognitive perspective*. England: Erlbaum.
- Eysenck, M. W. ve Payne, S. (2006). *Effects of anxiety on performance effectiveness and processing efficiency*. Unpublished manuscript.. Royal Holloway University of London, Egham, Surrey, UK.
- Eysenck, M. W., Derakshan N., Santos R. ve Calvo M. G. (2007). Anxiety and cognitive performance: attentional control theory. *Emotion*, 7(2), 336-353.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold Publishers.
- Goldston, D. B., Walsh A, Arnold E. M., Reboussin B., Daniel S. S., Erklani A., Nutter D., Hickman E., Palmes G., Snider E. 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.
- Grabe, W. ve Stoller, F. L. (2002). *Teaching and researching reading*. England: Pearson Education.

- Grills-Taquechel A. E., Fletcher J. M., Vaughn S. R. ve Stuebing K. K. (2012). Anxiety and reading difficulties in early elementary school: evidence for unidirectional- or bi-directional relations?. *Child Psychiatry & Human Development*, 43, 35-47. doi:10.1007/s10578-011-0246-1.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. ve Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70, 125-132.
- Hutcheson, G. D. ve Sofroniou, N. (1999). *The multivariate social scientist: introductory statistics using generalized linear models*. London: Sage Publications.
- Kalaycı, Ş. (2006). *Faktör analizi. spss uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Şeref Kalaycı (Ed.). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Koizumi, R. (2002). The effect of motivation, language anxiety, and test anxiety on English proficiency of Japanese junior high school students. *Japan Language Testing Association Journal*, 5, 91-110.
- Lien, H. Y. (2011). EFL Learners' reading strategy use in relation to reading anxiety. *Language Education in Asia*, 2(2), 199-212.
- MacIntyre, P. D. ve Gardner, R. C. (1991). Investigating language class anxiety using the focused essay technique. *The Modern Language Journal*, 75(3), 296- 304.
- Marinak, B. A. ve Gambrell, L. B. (2008). Intrinsic motivation and rewards: what sustains young children's engagement with text?. *Literacy Research and Instruction*, 47, 9-26.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Melanlıoğlu, D. (2013). Ortaokul öğrencileri için dinleme kaygısı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 11, 851-876.
- Mihandoost, Z., Elias, H., Nor, S. ve Mahmud, R. (2011). The effectiveness of the intervention program on reading fluence and reading motivation of students with dyslexia. *Asian Social Science*, 7,(3), 187-199.
- Murray, N. P. ve Janelle, C. M. (2003). Anxiety and performance: A visual search examination of the processing efficiency theory. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 25, 171-187.
- Özbay, M. ve Zorbaz, K. Z. (2011). daly-miller'ın yazma kaygısı ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 33-48.
- Pani, S. (2004). Reading strategy instruction through mental modeling. *ELT Journal*, 58(4), 355-362.
- Scarcella, R. ve Oxford, R. (1992). *The tapestry of language learning: the individual in the communicative classroom*. Boston: Heinle & Heinle.
- Seçer, İ. (2013). *Spss ve İsrail ile pratik veri analizi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sellers, V. D. (2000). Anxiety and reading comprehension in Spanish as a foreign language. *Foreign Language Annals*, 33(5), 512-521. doi:10.1111/j.1944-9720.2000.tb01995.
- Sevim, O. (2012). Öğretmen adaylarına yönelik konuşma kaygısı ölçeği: bir geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Studies*, 7(2), 927-937.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (1996). *Using multivariate statistics*. New York: Harpercollins College Publishers.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Tezbaşaran, A. (2008). *Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu*. (Üçüncü). Mersin.

- Tiryaki, E. N. (2012). Üniversite öğrencilerinin yazma kaygısının çeşitli değişkenler açısından belirlenmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 14-21.
- Tobias, S. (1986). Anxiety and Cognitive Processing of Instruction. R. Schwarzer (Ed.). *Self-related cognition in anxiety and motivation*. New Jersey: Hillsdale.
- Torgesen, J. K. (2000). Individual responses in response to early interventions in reading: the lingering problem of treatment resisters. *Learning Disabilities Research & Practice*, 15, 55-64
- Torgesen, J., Wagner, R. ve Rashotte, C. (1994). Longitudinal studies of phonological processing and reading. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 276-286.
- Tyler, L. E. (1971). *Test and measurement*, Second Edition Prentice- Hall.
- Williams, A. M., Vickers, J. ve Rodrigues, S. (2002). The effects of anxiety on visual search, movement kinematics and performance in table tennis: A test of Eysenck and Calvo's processing efficiency theory. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 24, 438-455.
- Yaman, H. (2010). Türk öğrencilerinin yazma kaygısı: ölçek geliştirme ve çeşitli değişkenler açısından yordama çalışması. *IOJES*, 2(1), 267-289.
- Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: the state of the art*. New York: Plenum Press.
- Zin, M. Z. ve Rafik-Galea, S. (2010). Anxiety and academic reading performance among Malay ESL learners. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 14(2), 41-58.
- Zorbaz, K. Z. (2010). *İlköğretim okulu öğrencilerinin yazma kaygı ve tutukluğunun yazılı anlatım becerileriyle ilişkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.