



ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA VE DİNLEME KAYGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Duygu UÇGUN*

Geliş Tarihi: Eylül, 2016

Kabul Tarihi: Kasım, 2016

Öz

Bu çalışmanın amacı ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma ve dinleme kaygıları arasındaki ilişkiyi incelemek ve öğrencilerin okuma dinleme kaygılarının cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi ve son bir ay içinde okunan kitap sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektir. Araştırma, tarama (survey) modelinde yapılandırılmıştır. Öğrencilerin okuma kaygılarına ilişkin verilerin toplanmasında Melanlıoğlu (2014) tarafından geliştirilen “Okuma Kaygısı Ölçeği”, dinleme kaygısını belirlemeye yönelik verilen toplanmasında ise yine Melanlıoğlu (2013) tarafından ortaokul öğrencileri için geliştirilen “Dinleme Kaygısı Ölçeği” kullanılmıştır. Alt problemlere ilişkin bulgular, bağımsız t testi (independent sample t test), tek yönlü varyans analizi (ANOVA) Scheffe testi ile analiz edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre ortaokul öğrencilerinin okuma ve dinleme kaygıları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Öğrencilerin okuma ve dinleme kaygılarının cinsiyet ve anne-baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği ancak son bir ayda okunan kitap sayısına göre anlamlı farklılık göstermediği, araştırmada elde edilen diğer bulgulardır.

Anahtar Sözcükler: Okuma, dinleme, kaygı, ana dili.

A RESEARCH ON READING AND LISTENING ANXIETIES OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS

Abstract

The aim of this study is to examine the relation between reading and listening anxieties of 5th, 6th, 7th and 8th grade secondary school students and to determine whether students' listening anxiety differs according to sex difference, educational level of parents and the number of books read in the recent month. The study has been configured on survey model. For collecting data about students' reading anxiety 'The Reading Anxiety Scale' which was developed by Melanlıoğlu (2014) and about their listening anxiety 'The Listening Anxiety Scale' by Melanlıoğlu (2013) have been used. Findings related to sub problems have been analysed through independent sample t test, ANOVA and Scheffe test. According to findings obtained from the study there is a medium level, significant and positive relation between reading and listening anxieties of secondary school students. The other findings are that the students' reading and listening anxieties significantly differ according to parents' educational level but not according to the number of the books read in the recent month.

Keywords: Reading, listening, anxiety, mother tongue.

* Doç. Dr.; Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD, duyguucgun@yahoo.com.

Giriş

Dil becerilerinin temel işlevi anlama ve anlatmadır. Konuşma ve yazma dilin anlatma işlevini, okuma ve dinleme ise anlama işlevini oluşturmaktadır. Little ve Hart (2016), okumayı genellikle bir metnin hızlı ve doğru bir şekilde seslendirmesi olarak tanımlamaktadır. Oysaki okuma, aynı zamanda anlamlandırmayı da kapsayan bir süreçtir. Bu bakımdan eksik olan bu tanımın; “okuma, ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci” (Akyol, 2005) şeklinde tamamlanması gerekir. Ali ve Saiden’e (2015) göre okuma, hem okuldaki bütün öğrenmeler hem de üretken hayat becerileri için son derece önemlidir. Bilgi toplumunda anahtar bir beceri olan okuma (Scolar, 2016), erken öğrenme döneminde kazanılması gereken aktif bir süreçtir. Wallot (2016), okumaya psikolojik açıdan yaklaşır. 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).

Bireyin dış dünyayı algılamasını sağlayan bir diğer beceri ise dinlemedir. Bireyin işittiği sesleri anlamlandırması olarak tanımlanan dinleme, iletişim sürecinin temel öğelerindedir. Güneş’e (2007) göre dinleme sadece iletişim kurmak için değil aynı zamanda öğrenmek, anlamak ve bilişsel becerileri geliştirmek için de gereklidir.

Bireyler, yeni karşılaştıkları durumlara bazı duygusal tepkiler gösterirler. Jalongo’ya (2007) göre duygular, çocuğun bir öğrenme durumunu gerçekleştirip gerçekleştirilememesinde ya da bir görevi yerine getirmede ne kadar güç harcayacağı konusunda belirleyicidir. Ayrıca duygular, bilgi işlemlenin başlayabilmesinde, durmasında ya da hızlanmasında düşünceleri güçlü bir şekilde etkiler (Izard, 2007). Bu kapsamda değerlendirildiğinde “kaygı, tehdit edici durumlar karşısında ortaya çıkan duygusal bir caydırıcı ve güdüleyici bir duygu” olarak tanımlanabilir (Eysenck, Drakshan, Santos ve Calvo, 2007’den akt. Meissel ve Salthouse, 2016: 85).

Jalongo ve Hirsh’e (2010) göre kaygı, bireyin öz-saygısını tehdit eden bir his olduğundan öğrenmeye zarar veren olumsuz bir duygudur. Ancak düşük düzeyde kaygı, bireylerin öğrenme performanslarını olumlu etkileyebilmektedir. İnsanların fonksiyonel uyumları için gerekli ve doğal bir tepki olarak kabul edilen kaygı ortalama düzeyde olduğunda insanların sorumluluklarını yerine getirmelerinde ve zor işlerin üstesinden gelmelerinde onlar için yararlıdır (Kahan, 2008; Donnelly, 2009). Kaygının ölçsüz ve kontrol edilemez şekilde yüksek düzeyde olması ise zihinsel ve fiziksel sağlık sorunlarına yol açabileceği gibi bireyin kişisel ve

sosyal yaşamını, mesleki ve eğitimsel performansını olumsuz etkilemekte (Zaharakar, 2008), günlük yaşamı karmaşık ve rahatsız edici bir hâle getirmektedir (Crişan and Copaci, 2014). Ayrıca kaygının yoğun olması, çocuğun kendi becerilerini önemsememesine neden olmaktadır (Jalongo and Hirsh, 2010).

Temel dil becerilerinin kazanılması ve geliştirilmesinde tutum, empati, güdülenme gibi duygusal tepkilerin yanı sıra kaygı da önemli bir yer tutmaktadır. Alan yazında farklı sınıflar düzeylerinde öğrenim gören öğrencilerin Türkçe konuşma ve yazma kaygılarının incelendiği birçok çalışma (Sevim, 2012; Kinay ve Özkan, 2014; Sevim ve Gedik, 2014; Kavruk ve Deniz, 2015; Katrancı ve Kuşdemir, 2015) bulunmaktadır. Ancak kaygının temel dil becerileri üzerindeki etkisini incelemeye yönelik çalışmaların yabancı dil öğreniminde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma ve yazma kaygılarının incelendiği çalışmaların da (Sallabaş, 2012; Sevim, 2014; Şen ve Boylu, 2015; Tunçel, 2015; İşcan, 2015) oldukça fazla olduğu söylenebilir.

Kaygının Türkçe anlama becerileri üzerindeki etkisini inceleyen araştırmaların ise sınırlı sayıda olduğu görülmektedir (Melanlıoğlu, 2013; Melanlıoğlu, 2014; Çeliktürk ve Yamaç, 2015; Yıldız ve Ceyhan, 2016). Anılan araştırmaların bazıları ölçek geliştirme boyutundadır ve bu çalışmalarda anlama becerilerine ilişkin kaygı düzeyi karşılaştırmalı olarak incelenmemiştir. Bu nedenle ortaokul öğrencilerinin Türkçe okuma ve dinleme kaygılarının farklı değişkenlere göre incelendiği bu araştırma hem mevcut durumu karşılaştırmalı olarak ortaya koyması hem de konuyla ilgili yapılacak sonraki araştırmalara ışık tutacak olması bakımından önemlidir.

Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda okuyan öğrencilerin okuma ve dinleme kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada aşağıdaki sorulara da yanıt aranmıştır:

1. Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma ve dinleme kaygısı cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?
2. Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma ve dinleme kaygısı anne eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?
3. Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma ve dinleme kaygısı baba eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?
4. Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma ve dinleme kaygısı son bir ayda okudukları kitap sayısına göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışma olarak tasarlanmış ve gerçekleştirilmiştir. Karasar'a (2005: 81) göre ilişkisel tarama modelinde; iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında var olan değişim ve/veya bu değişimin derecesini belirlemek amaçlanır. İlgili birimlerden ölçek uygulama izni alındıktan sonra okullar tek tek gezilerek ortaokul öğrencilerine ölçek formları dağıtılmış ve araştırmada kullanılan iki ölçeğin uygulanmasına ilişkin bilgi verilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2014-2015 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Niğde ili Bor ilçe merkezindeki ortaokullarda öğrenim gören 2673 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubunun cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre dağılımları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Çalışma grubundaki öğrencilerin cinsiyet ve sınıf düzeyi dağılımları

		Sınıf				Toplam
		5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf	
Cinsiyet	Kız	330	365	348	304	1347
	Erkek	340	372	329	285	1326
Toplam		670	737	677	589	2673

Çalışma grubunu oluşturan toplam 2673 öğrencinin 1347'si kız, 1326'sı erkektir. Bu öğrencilerin %25'i 5. sınıf, %28'i 6. sınıf, %25'i 7. sınıf ve %22'si 8. sınıfta öğrenim görmektedir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada öğrencilerin okuma kaygısını belirlemeye yönelik verilerin toplanmasında Melanlıoğlu (2014) tarafından geliştirilen "Okuma Kaygısı Ölçeği" kullanılmıştır. Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarını ölçmek amacıyla geliştirilen bu ölçekte toplam 14 madde bulunmaktadır. "Okuma sürecini planlama (0, 682-0, 544)", "okumayı destekleyen unsurlar (0,821-0,774)", "okuduğunu anlama ve çözümleme (0,763-0,471)" şeklinde üç faktörlü bir yapı gösteren ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısının 0,87'dir (Melanlıoğlu, 2014: 95). Okuma Kaygısı Ölçeği'nde yer alan 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.

Öğrencilerin dinleme kaygısını belirlemeye yönelik verilerin toplanmasında Melanlıoğlu (2013) tarafından ortaokul öğrencileri için geliştirilen "Dinleme Kaygısı Ölçeği" kullanılmıştır. 37 maddeden oluşan ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ,927'dir. Ölçek, "dinlemeyi değerlendirme", "dinleme sürecini izleme", "dinlemede bireysel farklılıklar",

“dinleme sonrasına odaklanma” ve “dinleme engelleri” şeklinde adlandırılan beş alt boyuttan oluşmaktadır ve ölçeğin beş alt boyutu için de iç tutarlılık katsayıları, ,68 ilâ ,81 arasındadır (Melanlıoğlu, 2013: 867). Ölçekten alınan en az puan 37, en yüksek 185’tir. Alınan yüksek puan, dinleme kaygısının yoğunluğunu ifade etmektedir.

Okuma Kaygısı Ölçeğinin Yapı Geçerliliği ve Güvenilirlik Çalışması

Okuma Kaygısı Ölçeği’ne yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda 3 faktör elde edilmiştir. İlk faktör ölçeğe ilişkin toplam varyansın %24,98’ini, ikinci faktör %17,39’unu, üçüncü faktör ise %15,14’ünü açıklamaktadır. Ölçeğin faktör boyutlarının toplamı ise ölçeğin %57,51’ini açıklamaktadır. Büyüköztürk (2002: 119), tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın %30 ve daha fazla olmasının yeterli görülebileceğini ifade etmektedir. Yapılan faktör analizi sonucunda elde edilen veriler ölçeğin geçerliğinin yüksek düzeyde olduğuna işaret etmektedir. Ölçeğin güvenilirliğini tespit etmek amacıyla Cronbach Alfa güvenilirlik istatistiği yapılmıştır. Yapılan istatistiklere göre ölçeğin tamamında Cronbach Alfa değeri .85 olarak bulunmuştur. Tezbaşaran (1997: 47), likert tipi bir ölçekte yeterli sayılabilecek bir güvenilirlik katsayısının olabildiğince 1’e yakın olması gerektiğini ifade etmektedir. Bu sonuçlara göre ölçeğin güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilmektedir.

Dinleme Kaygısı Yapı Geçerliliği ve Güvenilirlik Çalışması

Dinleme Kaygısı Ölçeği’ne yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda 5 faktör elde edilmiştir. İlk faktör ölçeğe ilişkin toplam varyansın %17,08’ini, ikinci faktör %7,95’ini, üçüncü faktör %7,75’ini, dördüncü faktör %6,86’sını, beşinci faktör ise %4,65’ini açıklamaktadır. Ölçeğin faktör boyutlarının toplamı ise ölçeğin %44,29’unu açıklamaktadır. Ölçekte birden fazla faktörde yer alan 6, 34, 36 ve 37. maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Büyüköztürk (2002: 119), tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın %30 ve daha fazla olmasının yeterli görülebileceğini ifade etmektedir. Yapılan faktör analizi sonucunda elde edilen veriler ölçeğin geçerli olduğuna işaret etmektedir. Ölçeğin güvenilirliğini tespit etmek amacıyla Cronbach Alfa güvenilirlik istatistiği yapılmıştır. Yapılan istatistiklere göre ölçeğin tamamında Cronbach Alfa değeri .92 olarak bulunmuştur. Likert tipi bir ölçekte yeterli sayılabilecek bir güvenilirlik katsayısının olabildiğince 1’e yakın olması gerektiği için (Tezbaşaran, 1997: 47) bu sonuçlara göre ölçeğin güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilmektedir.

Verilerin Analizi

Toplanan verilerin çözümlenmesine geçilmeden önce ölçeklere birer sıra numarası verilmiştir. Değerlendirmeler toplam 2673 ölçek üzerinden yapılmıştır. Çözümlemeler sonucunda problem cümlesi için elde edilen bulgular, basit kısmî korelasyon yöntemi (Pearson

Correlation) ile analiz edilmiş, 1.00-1.79 Asla Katılmıyorum, 1.80-2.59 Katılmıyorum, 2.60-3.39 Kararsızım, 3.40-4.19 Katılıyorum, 4.20-5.00 Tamamen Katılıyorum aralıkları temel alınarak yorumlanmıştır.

Bu çalışmada alt problemlere ilişkin bulgular, bağımsız t testi (independent sample t test), tek yönlü varyans analizi (ANOVA) Scheffe testi ile çözümlenmiştir.

Bulgular

Problem cümlesine (Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda okuyan öğrencilerin okuma ve dinleme kaygıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?) ilişkin bulgular, Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Ortaokul öğrencilerinin okuma ve dinleme kaygısı arasındaki ilişkiyi gösteren basit kısmi korelasyon tablosu

		Dinleme kaygısı ort.
Okuma kaygısı ort.	R	,552**
	p	,000
	N	2673

Korelasyon katsayısının 1.00 olması, mükemmel pozitif bir ilişkiyi gösterir ve bu sayının mutlak değer olarak 0.70–0.30 arasında olması orta düzeyde bir ilişki olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, 2010: 32). Tablo 2’ye göre ortaokul öğrencilerinin okuma ve dinleme kaygıları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır.

Araştırmanın birinci sorusuna (Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma ve dinleme kaygısı cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?) ilişkin bulgular, tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3: Ortaokul öğrencilerinin okuma ve dinleme kaygısının cinsiyetlerine göre farklılığını gösteren bağımsız t-testi sonuçları

	Cinsiyet	n	\bar{x}	s	sd	t	p
Okuma kaygısı	Kız	1347	2,62	,78	2671	3,314	,000*
	Erkek	1326	2,52	,80			
Dinleme kaygısı	Kız	1347	2,49	,66	2671	2,796	,000*
	Erkek	1326	2,42	,64			

Tablo 3’e göre öğrencilerin okuma kaygısına ilişkin puanları arasında, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmektedir ($t_{(2671)}=3,314$; $p<.05$). Ortalamalara ilişkin puanlar incelendiğinde farkın kız öğrenciler lehine olduğu anlaşılmaktadır.

Yine tablo 3’e göre öğrencilerin dinleme kaygısına ilişkin puanları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($t_{(2671)}=2,796$; $P<.05$). Ortalamalara ilişkin puanlar incelendiğinde buradaki farkın da kız öğrenciler lehine olduğu görülmektedir.

Araştırmanın ikinci sorusuna (Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma ve dinleme kaygısı anne eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?) ilişkin bulgular, Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4: Ortaokul öğrencilerinin okuma ve dinleme kaygısı ölçek puan ortalamalarının anne eğitim durumlarına göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Farkın Kaynağı (Scheffe)
Okuma kaygısı	Gruplararası	19,381	3	6,460	10,410	,000	İlkokul-Üniversite Ortaokul-Üniversite Lise-Üniversite
	Grup içi	1656,343	2669	,621			
	Toplam	1675,724	2672				
Dinleme kaygısı	Gruplararası	12,809	3	4,270	10,176	,000	İlkokul-Üniversite Ortaokul-Üniversite İlkokul-Lise
	Grup içi	1119,888	2669	,420			
	Toplam	1132,697	2672				

Tablo 4' te görüldüğü gibi araştırma sonucunda, öğrencilerin okuma kaygısı ölçeğine ilişkin puanları arasında, anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmektedir ($F_{(3-2669)}=10,410$; $p<.05$). Farkın kaynağını incelemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonucunda ilkokul, ortaokul ve lise mezunu annelerin olduğu öğrenciler ile üniversite mezunu annelerin olduğu öğrenciler arasında, üniversite mezunu anneye sahip öğrenciler aleyhine fark olduğu görülmektedir.

Yine tablo 4'e göre öğrencilerin dinleme kaygısı ölçeğine ilişkin puanları arasında, anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmektedir ($F_{(3-2669)}=10,176$; $P<.05$). Farkın kaynağını incelemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonucunda ilkokul ve ortaokul mezunu annelerin olduğu öğrenciler ile üniversite mezunu annelerin olduğu öğrenciler arasında üniversite mezunu anneye sahip öğrenciler aleyhine fark olduğu, ilkokul mezunu annelerin olduğu öğrenciler ile lise mezunu annelerin olduğu öğrenciler arasında lise mezunu anneye sahip öğrenciler aleyhine fark olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmanın üçüncü sorusuna (Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma ve dinleme kaygısı baba eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?) ilişkin bulgular, tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5: Ortaokul öğrencilerinin okuma ve dinleme kaygısı ölçek puan ortalamalarının baba eğitim durumlarına göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Farkın Kaynağı (Scheffe)
Okuma kaygısı	Gruplararası	15,055	3	5,018	8,065	,000	İlkokul-Üniversite Ortaokul-Üniversite Lise-Üniversite
	Grup içi	1660,670	2669	,622			
	Toplam	1675,724	2672				
Dinleme kaygısı	Gruplararası	15,152	3	5,051	12,062	,000	İlkokul-Üniversite Ortaokul-Üniversite Lise-Üniversite İlkokul-Lise
	Grup içi	1117,545	2669	,419			
	Toplam	1132,697	2672				

Tablo 5'e göre öğrencilerin okuma kaygısı ölçeğine ilişkin puanları arasında, baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmektedir ($F_{(3-2669)}=10,410$; $P<.05$). Farkın kaynağını incelemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonucunda ilkokul, ortaokul ve lise mezunu babaların olduğu öğrenciler ile üniversite mezunu babaların olduğu öğrenciler arasında, üniversite mezunu babaya sahip öğrenciler aleyhine fark bulunmaktadır.

Tablo 5, dinleme kaygısı bakımından incelendiğinde de öğrencilerin dinleme kaygısı ölçeğine ilişkin puanları arasında, baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmektedir ($F_{(3-2669)}=12,062$; $P<.05$). Farkın kaynağını incelemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonucunda ilkokul, ortaokul ve lise mezunu babaların olduğu öğrenciler ile üniversite mezunu babaların olduğu öğrenciler arasındaki farkın üniversite mezunu babaya sahip öğrenciler aleyhine olduğu anlaşılmaktadır. İlkokul mezunu babaların olduğu öğrenciler ile lise mezunu babaların olduğu öğrenciler arasındaki farkın ise lise mezunu babaya sahip öğrenciler aleyhine olduğu görülmektedir.

Araştırmanın dördüncü sorusuna (Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma ve dinleme kaygısı son bir ayda okudukları kitap sayısına göre farklılık göstermekte midir?) ilişkin bulgular, tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6: Ortaokul öğrencilerinin okuma ve dinleme kaygısı ölçek puan ortalamalarının öğrencilerin son bir ayda okuduğu kitap sayısına göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Okuma kaygısı	Gruplararası	1,441	4	,360	,574	,681
	Grup içi	1674,283	2668	,628		
	Toplam	1675,724	2672			
Dinleme kaygısı	Gruplararası	1,574	4	,393	,928	,447
	Grup içi	1131,123	2668	,424		
	Toplam	1132,697	2672			

Tablo 6’ya göre öğrencilerin okuma kaygısı ölçeğine ilişkin puanları arasında, bir ayda okuduğu kitap sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($F_{(4-2668)}=0,574$; $P>.05$).

Yine tablo 6’ da görüldüğü gibi araştırma sonucunda, öğrencilerin dinleme kaygısı ölçeğine ilişkin puanları arasında, bir ayda okuduğu kitap sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($F_{(4-2668)}=0,928$; $P>.05$).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin okuma ve dinleme kaygıları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenen bu çalışmada okuma ve dinleme kaygıları ile cinsiyet, anne ve babanın eğitim düzeyi arasında anlamlı bir fark olduğu, son bir ay içinde okunan kitap sayısı ile dinleme ve okuma kaygısı arasında anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre ortaokul öğrencilerinin okuma ve dinleme kaygıları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu durum, “ortaokul öğrencilerinin okuma kaygıları artarken dinleme kaygıları da artmaktadır” şeklinde yorumlanabilir. İki farklı kaygı arasındaki bu ilişki, her iki becerinin de anlama becerisi

olmasıyla açıklanabilir. Çapan ve Karaca (2013) da yabancı dilde okuma ve dinleme kaygısı arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında benzer bir bulguya ulaşmış ve öğrencilerin konuşanların ya da yazarların cümlelerindeki bazı noktaları kaçırmaları olasılığında korkuyor olabileceklerini ifade etmişlerdir.

Okuma ve dinleme kaygısının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının da incelendiği araştırmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde okuma ve dinleme kaygısına sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Birçok çalışmada (Plotnik, 2009; Alisinanoğlu ve Ulutaş, 2000; Toros ve Tataroğlu, 2002) kızların genel ve durumluk kaygı düzeyi erkeklere göre daha yüksek bulunmuştur. Farooqi, Ghani ve Spielberger (2012), bunun erkeklere göre kızlara daha fazla yüklenen farklı sosyal rollere ve kadınların yüksek duygusal kırılganlıklarının erkekler tarafından baskılanmasına bağlı olabileceğini belirtmektedir. Park ve French (2013) de çalışmalarında kız öğrencilerin kaygı düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu bulgulanmıştır. Eldeki araştırmada kız öğrencilerin okuma ve dinleme kaygı düzeylerinin erkek öğrencilere göre yüksek bulunmasının nedeni, bu kaygı türünün kolaylaştırıcı kaygı olması ile de açıklanabilir. Kolaylaştırıcı kaygı, öğrencilerin bir görevi başarmaları için sahip olmaları gereken gücü artırarak performanslarını geliştirmektedir (Park ve French, 2013: 468). Nitekim ortaokul farklı sınıf düzeylerinden seçilen çalışma gruplarıyla yapılan birçok araştırmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okuduğunu anlama konusunda daha başarılı oldukları (Sallabaş, 2008; Topuzkanamış ve Maltepe, 2010), okumaya ilişkin daha yüksek seviyede olumlu tutum geliştirdikleri (Başaran ve Ateş, 2009; Balcı, Uyar ve Büyükkiz, 2012), kız öğrencilerin kitap okuma motivasyonlarının erkeklere göre daha yüksek olduğu (Kurnaz ve Yıldız, 2015) bulgulanmıştır.

Araştırmada öğrencilerin okuma kaygıları ile anne ve babalarının eğitim düzeyi arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. İlkokul, ortaokul ve lise mezunu anne ve babaların olduğu öğrenciler ile üniversite mezunu anne ve babaların olduğu öğrenciler arasında olduğu tespit edilen bu fark, üniversite mezunu anne ve babaya sahip öğrencilerin aleyhinedir. Öğrencilerin dinleme kaygıları ile anne ve babalarının eğitim düzeyi arasında da anlamlı bir fark olduğu bulgulanmıştır. Buna göre ilkokul ve ortaokul mezunu annelerin olduğu öğrenciler ile üniversite mezunu annelerin olduğu öğrenciler arasında üniversite mezunu anneye sahip öğrenciler aleyhine, ilkokul mezunu annelerin olduğu öğrenciler ile lise mezunu annelerin olduğu öğrenciler arasında ise lise mezunu anneye sahip öğrenciler aleyhine fark bulunmaktadır. Baba eğitim düzeyine ilişkin olarak da; ilkokul, ortaokul ve lise mezunu babaların olduğu öğrenciler ile üniversite mezunu babaların olduğu öğrenciler arasında üniversite mezunu babaya sahip öğrenciler aleyhine fark olduğu, ilkokul mezunu babaların olduğu öğrenciler ile lise

mezunu babaların olduğu öğrenciler arasındaki ise lise mezunu babaya sahip öğrenciler aleyhine fark olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, eğitilmiş anne babanın temel dil becerileri konusunda çocuklarına iyi örnek oldukları, bunun da öğrencilerdeki kaygıyı azalttığı şeklinde yorumlanabilir. Dil becerilerinin kazanılması ve geliştirilmesinde etkileşim önemlidir. Anne babalar ise bu süreçte en çok etkileşimde bulunan kişilerdir. Okuyarak, dinleyerek, doğru konuşarak ve yazarak çocuklarına rol model olan ebeveynlerin, onların bu beceriler konusunda daha az kaygı duymalarında etkili oldukları söylenebilir. Eğitim düzeyinin anne babaların temel dil becerilerini doğru kullanmalarında etkili olduğu düşünülmektedir. Bu bulgu, Katrancı ve Kuşdemir'in (2016) araştırmalarında ulaştıkları bulguyla benzerlik göstermektedir. Anılan çalışmada, öğrencilerin okuma kaygılarının, anne ve baba öğrenim durumu ilkokuldan üniversiteye doğru ilerledikçe, azaldığı belirlenmiştir. Magno'ya (2010) göre öğrenciler, okuma kaygılarını azaltmak ve okuma hızlarını artırmak için öğretmenlerinin ya da aileden bir yetişkinin denetiminden yararlanmaktadır. Anılan araştırmada özellikle okuma konusunda model olan ve geri bildirim sağlayan yetişkinin okumadaki kaygının azaltılması için gerekli desteği sağladığı ifade edilmektedir. Yenilmez ve Özbey (2006) de araştırmalarında anne ve babasının eğitim düzeyi arttıkça çocuktaki kaygının azaldığını saptamışlar, bu sonucu eğitilmiş anne babaların, çocuklarına ders konusunda daha çok yardım edebilmesine, daha çok bilgi birikimine sahip olmalarına ve çocuklarında okula karşı olumlu bir bakış açısı geliştirme konusunda daha bilinçli olmalarına bağlamışlardır. Alisinanoğlu ve Ulutaş'a (2003) göre öğrenim düzeyi yüksek olan ebeveynler, çocuklarının duygularını küçümsemekten anlamaya çalışmakta, kaygılı olanlarında onlara destek olmakta, kendi kaygılarını daha az yansıtmakta ve bilinçli ebeveynler olarak onları karşılayacakları yeni durumlara hazırlayabilmektedirler.

Eldeki araştırmada ortaokul öğrencilerinin okuma ve dinleme kaygıları ile son bir ay içinde okudukları kitap sayısı arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Dinleme kaygısı ile okuma sıklığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunmamış olması, kitap okumanın doğrudan dinlemeyi destekleyen bir etkinlik olmamasıyla açıklanabilir. Ancak okuma kaygısı ile okunan kitap sayısı arasında anlamlı bir farklılığın bulunmamış olması dikkat çekicidir. Çünkü bireyin okuma kaygısından uzaklaşmasının yolu, düzenli ve kontrollü okumak ve kendi kendisine başarabileceği yaşantılar geçirerek özgüven oluşturmaktır (Yıldız ve Ceyhan, 2016). Bu da okuma sıklığının artırılmasını gerektirir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgular ışığında aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Erkek öğrencilerin okuma ve dinleme etkinliklerine daha fazla katılmaları sağlanmalı bu konuda ailelerle de iş birliği içinde hareket edilmelidir.

2. Anne ve babalara yönelik eğitim seminerleri düzenlenmeli bu seminerlerin içeriği, okuma ve dinlemeyi geliştirmeye yönelik etkinlik örneklerin de yer alacağı şekilde düzenlenmelidir.
3. Öğrencilerin okuma ve dinleme kaygılarını azaltmaya yardımcı olacak eğitim ortamları hazırlanmalıdır.

Kaynaklar

- AKYOL, H. (2005). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi* (4. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- ALİ, M. M. and SAIDEN, M. N. (2015). The Use of Graded Reading Materials for Children with Reading Difficulties. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, 2631- 2633.
- ALİSİNANOĞLU, F. ve ULUTAŞ, İ. (2000). Çocukların Denetim Odağı İle Annelerinin Denetim Odağı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitim Dergisi*, 3(1), 23-31.
- ALİSİNANOĞLU, F. ve ULUTAŞ, İ. (2003). Çocukların Kaygı Düzeyleri ile Annelerinin Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 28 (128), 65-71.
- BALCI, A., UYAR, Y. ve BÜYÜKİKİZ, K. K. (2012). İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları, Kütüphane Kullanma Sıklıkları ve Okumaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7 (4), 965-985.
- BAŞARAN, M. ve ATEŞ, S. (2009). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okumaya İlişkin Tutumlarının İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (1), 73-92.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2002). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- CAPAN, S.A. and KARACA, M. (2013). A comparative study of listening anxiety and reading anxiety. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 70, 1360 -1373.
- CRİŞAN, C. and COPACI, I. (2014). The Relationship between Primary School Childrens' Test Anxiety and Academic Performance. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 180, 1584- 1589.
- ÇELİKTÜRK, Z. ve YAMAÇ, A. (2015). İlkokul ve Ortaokul Öğrencileri İçin Okuma Kaygısı Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *İlköğretim Online*, 14 (1). 97-107.
- DONNELLY, R. (2009). Embedding interaction within a bend of learner centric pedagogy and technology. *World Journal on Educational Technology*. 1(1), 6-9.
- FAROOQI, Y. N., GHANI, R. and SPIELBERGER, C. D. (2012). Gender Differences in Test Anxiety and Academic Performance of Medical Students. *International Journal of Psychology and Behavioral Sciences*. 2(2), 38-43.
- GÜNEŞ, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları.
- İŞCAN, A. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Kaygısı Üzerine Bir İnceleme (Ürdün Üniversitesi Örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 14, 135-152.
- IZARD, C. E. (2007). Basic Emotions, Natural Kinds, Emotion Schemas, and A New Paradigm. *Perspectives on Psychological Science*, 2, 206–280.

- JALONGO, M. R. (2007). Beyond Benchmarks and Scores: A Reassertion of The Role of Motivation and Interest in Academic Achievement. *Childhood Education (An Association for Childhood Education International Position Paper)*. Available: <http://www.acei.org/motivPosPaper.pdf>.
- JALONGO, M. R. and HIRSH, R. A. (2010). Understanding Reading Anxiety: New Insights from Neuroscience. *Early Childhood Educ J*, 37, 431-435.
- KAHAN, L. M. (2008). The Correlation of Test Anxiety and Academic Performance of Community College Students. *Pro Quest LLC jurnal*. Capella University. United State, Publication Number: 3329832.
- KARASAR, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar-İlkeler Teknikler*. (15.Baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.
- KATRANCI, M. ve KUŞDEMİR, Y. (2015). Öğretmen Adaylarının Konuşma Kaygılarının İncelenmesi: Sözlü Anlatım Dersine Yönelik Bir Uygulama. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 415-445.
- KAVRUK, H. ve DENİZ, E. (2015) Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma Kaygıları (Samsun İli Örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 15, 63-89.
- KINAY, İ. ve ÖZKAN, E. (Spring 2014). Öğretmen Adayları İçin Konuşma Kaygısı Ölçeği (Öakkö) Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(5), 1747-1760.
- KURNAZ, H. ve YILDIZ, N. (Aralık 2015). Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Motivasyonlarının Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi. *TSA Dergisi*, 19 (3), 53-70.
- KUŞDEMİR, Y. ve KATRANCI, M. (2016). Okumada Kaygı ve Anlama: Ana Fikri Bulamıyorum Öğretmenim!. *Eğitim ve Bilim*, 41(183), 251-266.
- LITTLE, C. W. and HART, S. A. (2016). Examining the genetic and environmental associations among spelling, reading fluency, reading comprehension and a high stakes reading test in a combined sample of third and fourth grade students. *Learning and Individual Differences*, 45, 25-32.
- MAGNO, C. (2010). The effect of scaffolding on children's reading speed, reading anxiety, and reading proficiency. *TESOL Journal*. 3, 92-98.
- MEISSEL, E. E. and SALTHOUSE, T. A. (2016). Relations of naturally occurring variations in state anxiety and cognitive functioning. *Personality and Individual Differences*, 98, 85-90.
- MELANLIOĞLU, D. (Ocak 2013). Ortaokul Öğrencileri İçin Dinleme Kaygısı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 851-876.
- MELANLIOĞLU, D. (2014). Okuma Kaygısı Ölçeğinin Psikometrik Özelliklerinin Belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 95-105.
- PARK, G. and FRENCH, B. (2013). Gender differences in the Foreign Language Classroom Anxiety Scale. *System*, 41, 462-471.
- PLOTNİK, R. (2009). *Psikolojiye Giriş*. Kaknüs Yayınları.
- SALLABAŞ, M. E. (Güz 2008). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları ve Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 141-155.

- SALLABAŞ, M. E. (Summer 2012). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Değerlendirilmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(3), 2199-2218.
- SCOLLAR, C. (2016). Utility of reading — Predictor of reading achievement?. *Learning and Individual Differences*, 45(2016), 151-158.
- SEVİM, O. (Spring 2012). Öğretmen Adaylarına Yönelik Konuşma Kaygısı Ölçeği: Bir Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7 (2), 927-937.
- SEVİM, O. (2014). Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Konuşma Kaygılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 18(60), 389-402.
- SEVİM, O. ve GEDİK, M. (2014). Ortaöğretim Öğrencilerinin Konuşma Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi [TAED]* 52, 379-393.
- ŞEN, Ü. ve BOYLU, E. (2015). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen İranlı Öğrencilerin Konuşma Kaygılarının Değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 13-25.
- TEZBAŞARAN, A. (1997). *Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu* (2. baskı). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayını.
- TOPUZKANAMIŞ, E. ve MALTEPE, S. (2010). Öğretmen Adaylarının Okuduğunu Anlama ve Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, XXVII, 654-677.
- TOROS, F. ve TATAROĞLU, C. (2002). Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu: Sosyodemografik Özellikler, Anksiyete ve Depresyon Düzeyleri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 9(1), 23-31.
- TUNÇEL, H. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Konuşma Kaygısının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 107-136.
- WALLOT, S. (August 2016). Understanding reading as a form of language-use: A language game hypothesis. *New Ideas in Psychology*, 42, 21-28.
- YENİLMEZ, K. ve ÖZBEY, N. (2006). Özel okul ve devlet okulu öğrencilerinin matematik kaygı düzeyleri üzerine bir araştırma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 431-448.
- YILDIZ, M. ve CEYHAN, S. (2016). İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Yazma Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(2), 1301-1316.
- ZAHRAKAR, K. (2008). *Stress Consultant* (1st ed). Tehran: Bal University Publication.