

## Development of the Reading Anxiety Scale for Elementary and Middle School Students: Validity and Reliability Study

Zuhal ÇELİKTÜRK<sup>1</sup>

Ahmet YAMAÇ<sup>2</sup>

**ABSTRACT.** The aim of the current study is to develop “The Reading Anxiety Scale” for Elementary and Middle School Students. Firstly, an initial 42 items were administered to 410 fourth and fifth graders. The results of exploratory factor analysis showed that this scale had 29 items and yielded a unitary factor. Cronbach Alpha for the scale was found to be .95. Confirmatory factor analysis was administered to 220 fourth and fifth graders to test the factor structure of the scale. The findings provide some evidence for the validity and reliability of the scale. Accordingly, it is put forward that the scale can use to determine the middle and elementary school students’ reading anxiety for research on reading anxiety.

**Keywords:** reading, anxiety, exploratory factor analysis, confirmatory factor analysis.

### SUMMARY

**Purpose and significance:** Reading is one of the primary skills to be acquired for school life, as well as in daily life. Accurate and fluent reading, reading comprehension and transferring via writing and reading are keys to academic and social life. There are various definitions regarding reading in the literature. Akyol (2011) explained that “reading is a dynamic process of meaning making in which requires active and effective communication”. Coltheart (2005) stated that reading is to transform into meaning and sound of shapes. Theories about learning focus on all three domains of learning: cognitive, affective and behavioral (Tekindal, 2009). Anxiety has an important role in affective domain. Numerous studies have addressed the relation between students’ achievement and their anxieties on various tasks. Research on reading and anxiety is another area which scholars focus on. Poor reading fluency and reading comprehension can bring about reading anxiety. There are some studies on relationships between anxiety and reading difficulties, reading rate, accurate reading and comprehension. However, research on reading and anxiety is limited. More research is needed on reading anxiety. The purpose of the current study was to construct an instrument that measures students’ reading anxiety in a Turkish elementary and middle school context.

**Methods:** This first version of the scale was administered to 410 fourth and fifth graders for exploratory factor analysis and reliability analysis. The second version of the scale was administered to 220 fourth and fifth graders for confirmatory factor analysis. The students were asked to rate each of the items on a 5-point Likert-type scale ranging from 1 (“Never”) to 5 (“Always”).

**Results:** The principal component analysis of the scale yields a unitary factor structure. The unitary factor with 29 items explained 42.02 % of variance. Cronbach Alpha for the scale was found to be .95. Confirmatory factor analysis was administered to 220 fourth and fifth graders to test the factor structure of the scale. The results of CFA demonstrated that a significant fit was obtained ( $\chi^2/df=2.25$ ; RMSEA=.076; SRMR=.055; CFI=.97; NFI=.95).

**Discussion and Conclusions:** The findings provide some evidence for the validity and reliability of the scale. Accordingly, it is put forward that the scale can be used to determine the middle and elementary school students’ reading anxiety in research on reading anxiety.

<sup>1</sup> Research Assist. Mehmet Akif Ersoy University, Faculty of Education, [zuhalcelikturk@gmail.com](mailto:zuhalcelikturk@gmail.com)

<sup>2</sup> Research Assist. Afyon Kocatepe University, Faculty of Education, [ayamac@aku.edu.tr](mailto:ayamac@aku.edu.tr)

# İlkokul ve Ortaokul Öğrencileri İçin Okuma Kaygısı Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Zuhal ÇELİKTÜRK<sup>1</sup>

Ahmet YAMAÇ<sup>2</sup>

**ÖZ.** Öğrenme sürecini etkileyen önemli duyuşsal etkenlerden biri olarak kabul edilen kaygı, okuma eğitiminde de dikkate alınması gereken önemli unsurlardan birisidir. Bu unsurun okuma eğitimi çalışmalarında dikkate alınması, etkili ve verimli öğrenme süreçleri için gerekli görünmektedir. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı, alanyazında eksikliği göze çarpan ilkököl ve ortaokul öğrencileri için “Okuma Kaygısı Ölçeği” geliştirmektir. Bu doğrultuda geliştirilen 42 maddeden oluşan taslak ölçek ilk olarak 410 dördüncü ve beşinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Uygulama sonrasında yapılan açımlayıcı faktör analizine göre 29 maddelik tek boyutlu bir ölçek elde edilmiştir. Ölçeğin güvenirliliği için Cronbach Alfa değeri .95 olarak belirlenmiştir. Daha sonra, son hali verilen ölçek doğrulayıcı faktör analizi için ilk uygulamadan farklı olarak 220 dördüncü ve beşinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Geçerlik ve güvenirliliğe ilişkin kanıtlar doğrultusunda, bu ölçeğin araştırma amaçlı çalışmalarda ilkököl ve ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarının belirlenmesinde kullanılabileceği ileri sürülebilir.

**Anahtar kelimeler:** okuma, kaygı, açımlayıcı faktör analizi, doğrulayıcı faktör analizi.

## GİRİŞ

Okuma gerek okul yaşamında, gerekse günlük yaşamda kazanılması gereken önemli bir beceridir. Doğru ve akıcı okuyan, okuduklarını anlamlandırabilen ve bunları sözlü ve yazılı olarak aktarabilen bireylerin yetiştirilmesi kişinin akademik ve sosyal yaşamı açısından oldukça önemlidir. Okuma ile ilgili alanyazında değişik tanımlamalar yapılmıştır. Akyol (2011) okumayı “yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkileşimi gerekli kılan, dinamik bir anlam kurma süreci” olarak açıklamıştır. Coltheart (2005) okumayı “yazıyı sözlü dile ya da yazıyı anlama dönüştürerek bilgi işleme” olarak ifade etmiştir. Johnson (2008) ise “okumayı anlamı oluşturmak için metni kullanma” olarak tanımlamıştır. Tanımlardan okumanın bilişsel, duyuşsal ve davranışsal yönüne vurgu yapıldığı anlaşılmaktadır.

Okuma, yazma, dinleme ve konuşma gibi dil becerileri içerisinde okuma becerisi en çok çalışma yapılan alanlardan birisidir. Alanyazında okumanın duyuşsal boyutlarından olan okuma motivasyonu, okuma öz-yeterliliği ve okuma tutumları üzerine çok sayıda araştırma olmasına rağmen (Epeçapan ve Demirel, 2011; Gambrell, 1996; McCabe ve Margolis, 2001; McKenna ve Kear, 1990; Smith, 1990; Solheim, 2011; Ülper, Yaylı ve Karakaya, 2013; Wigfield ve Guthrie, 1997) ana dili öğretiminde okuma kaygısı üzerine araştırmaların kısıtlı olduğu görülmektedir. Oysa okuma öğretiminde, okuma kaygısı dikkate alınması gereken duyuşsal öğelerden birisi olmalıdır. Bireyler hakkında karar verirken, amaca bağlı olarak kişilerin duyuşsal özelliklerinin de ölçülmesine gereksinim duyulabilir (Tekindal, 2009).

Kaygı ile ilgili ilk tanımlardan birini “kuruntu, gerginlik, endişe ve fizyolojik uyarılmayı içeren hoş olmayan duygusal durum” olarak Freud (1936) yapmıştır (Han, 2009; Spielberger ve Reheiser, 2004). Elliott ve Smith’e (2010) göre ise kaygı huzursuzluk, endişe, kuruntu ve korku gibi duygulardan oluşmaktadır. Bu yönüyle bir durum veya nesneye yönelik kaygı yaşayan kişilerin olağan psikolojik durumunun dışında olumsuz duyuşsal, bilişsel ve fizyolojik tepkiler göstermesi/yaşamaları şeklinde tanımlanabilir. Zeidner kaygıyı bilişsel (endişelenme, konuyla ilgisiz şeyleri düşünme vb.), duyuşsal (gergin olma, bedensel tepkiler vb.) ve davranışsal (yetersiz çalışma becerileri, erteleme, kaçınma vb.) olmak üzere üç boyutta ele almaktadır (Zeidner, 1998; Zeidner ve Matthews, 2005).

<sup>1</sup> Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, zuhalcelikturk@gmail.com

<sup>2</sup> Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, ayamac@aku.edu.tr

Pekrun ve diğerlerine (2011) göre kaygı araştırmalarında kaygının duyuşsal, fizyolojik ve bilişsel boyutlarının yanında motivasyonel boyutunun da yer alması gerekmektedir. Pekrun'un kontrol-değer teorisi duyguları, duyuşsal, bilişsel, motivasyonel ve fizyolojik oğelerin birincil derecede önemli olduğu birbiri ile ilişkili bir dizi psikolojik sũreçler olarak gũrmektedir (Pekrun, 2006; Pekrun ve diğerleri, 2011; Pekrun, Goetz ve Perry, 2005). Őrneęin, kaygı huzursuz ve gergin duygular (duyuşsal), endişe (bilişsel), durumdan kaçma isteği (motivasyonel) ve terleme (fizyolojik) gibi belirtilerden oluşmaktadır (Pekrun ve diğerleri, 2011).

Alanyazında kaygı ile ilgili yapılan çalışmaların sınav kaygısı, matematik kaygısı, sosyal kaygı ve bilgisayar kaygısı gibi konularda yoğunlaştığı gũrũlmektedir (Le Grace ve Stone, 1993; Marcoulides, 1989; Wigfield ve Eccles, 1989; Wigfield ve Meece, 1988; Pekrun ve diğerleri, 2004). Yapılan çalışmalar kaygının başarıyı, bilişsel performansı ve öz-dũzenlemeyi olumsuz yũnde etkilediğini ortaya koymuştur (Ocak ve Yamaç, 2013; Papay ve Spielberger, 1986; Zhao, Guo ve Dynia, 2013). Kennedy'e gũre (2010) belirli düzeyde kaygı sağlıklı olarak dũřũnũlmesine rağmen aşırı kaygı sağlıksız olarak nitelenmektedir. Kaygı bozukluğu olan kişiler çeşitli fiziksel rahatsızlıklar yaşamalarının yanı sıra, gũnlũk aktivitelerini yerine getirmekte de zorlanırlar. Bu açıdan, duygusal ve fiziksel olarak kişiyi doğrudan etkileyen kaygının oğrenme üzerinde de olumsuz yansımaları gũrũlebilir.

Okuma kaygısı son yıllarda araştırmacıların ilgisini çeken bir araştırma alanı olmuştur. Zbornik'e (2001) gũre okuma kaygısı, okuma eylemine yũnelik spesifik ve durumsal bir fobidir. Okuma eylemi gerçekteşiyorken kaygı durumunda terleme, ellerin titremesi, hızlı nefes alma, çaresizlik ve dũřũk öz-benlik gibi oğrencilerin fiziksel ve bilişsel tepkiler gũstermesi beklenebilir (Akt: Jalango ve Hirsh, 2010). Őzellikle oğrenim hayatlarının başında olan ilkokul oğrencilerinin sıklıkla akıcı okuma ve okuduğunu anlama gibi alanlarda gũçlũk yaşaması oğrencilerin okuma eylemine yũnelik kaygı yaşamasına sebep olabilmektedir. Őrneęin, okuma prozodisi, okuma hızı ya da doğru okuma gibi okuma akıcılığının alt oğelerinde gũçlũk yaşayan bir oğrencinin sınıfta sesli okuma yapmakta başarısız olması onun okuma kaygısı yaşamasına sebep olabilir.

Okuma ve kaygı üzerine yapılan araştırmaların genellikle ikinci dil edinimi üzerine yoğunlaştığı gũrũlmektedir (Capan ve Karaca, 2013; MacIntyre ve Gardner, 1989; Mills, Pajares ve Herron, 2006; Pichette, 2009; Saito, Horwitz ve Garza, 1999; Young, 1986; Zhao, Guo ve Dynia, 2013). Ana dil oğretiminde ise kaygı ile okuma gũçlũkleri, okuma hızı, doğru okuma ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkileri belirlemeye yũnelik bazı çalışmalar olduğu gũrũlmektedir (Bonifacci, Candria ve Contento, 2007; Earley, 2007; Grills-Taquechel, Fletcher, Vaughn ve Stuebing, 2012). Yapılan bazı mũdahaleli araştırmalarda ise okuma kaygısının nasıl azaltılabileceğine ilişkin çabalar gũrũlmektedir (Haddadian, Alipour, Majidi, ve Maleki, 2012; Magno, 2010). Ancak bu çalışmaların çok kısıtlı olduğu ve ana dil oğretiminde okuma kaygısı üzerine deneysel ve ilişkisel çalışmalara ihtiyaç olduğu dũřũnũlmektedir. Őzellikle Tũrk dili ve kũltũrũnde ilkokul ve ortaokul düzeyinde anadili oğretiminde okuma kaygısı üzerinde yapılan araştırmaların çok kısıtlı olduğu dũřũnũldũęũnde, okuma kaygısı ile okuma akıcılığı, okuduğunu anlama ve kelime hazinesi gibi okuma yapıları arasındaki ilişkileri ortaya koymaya yũnelik araştırmalara ihtiyaç olduğu ileri sũrũlebilir. Bu çerçevde bu araştırmanın temel amacı ilkokul ve ortaokul düzeyinde okuma kaygısını ołçmeye yũnelik bir ołçme aracının geçerlik ve gũvenirlięini incelemektir.

## YŐNTEM

### Araştırmanın Deseni ve Çalışma Grubu

İlkŐretim dũrdũncũ ve beşinci sınıf oğrencilerine yũnelik okuma kaygısı ołçeęi geliştirmeyi amaçlayan bu araştırma tarama tũrũnde nicel bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Genel tarama desenine gũre tasarlanan bu araştırmada, ilk uygulama alt, orta ve yũksek sosyo-ekonomik dũzeye sahip okullarda oğrenim gũren 410 gũnũllũ oğrenci ile gerçekteştirilmiştir. Őrencilerin 210'u (%51,2) dũrdũncũ sınıf, 200'ũ (%48,2) beşinci sınıfta oğrenim gũrmektedir. İkinci uygulamada ise ołçek, ilk Őrnekleme grubundan farklı olarak belirlenen, yine alt, orta ve ũst sosyo-ekonomik dũzeye sahip okullarda okuyan toplam 220 dũrdũncũ ve beşinci sınıf oğrencisine uygulanmıştır. Őrencilerin 104'ũ (%47,2) dũrdũncũ sınıf, 116'ũ (%52,8) beşinci sınıf oğrencisidir.

### **Veri Toplama Aracının Geliştirilme Süreci**

“Okuma Kaygısı Ölçeği” nin geliştirilme sürecinin ilk aşamasında, okuma kaygısına yönelik öğrenci görüşleri alınmıştır. Bu amaçla 48 ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencisine, okuma kaygısına yönelik hazırlanan açık uçlu sorular yöneltilmiş ve konuyla ilgili görüşleri alınmıştır. Yapılan alanyazın taramasıyla birlikte okuma kaygısına yönelik sorunlar belirlenmiş, buna göre alanyazında, okumaya yönelik kaygıların okuma öncesi, okuma sırasında ve okuma sonrasında olmak üzere üç aşamada gerçekleştiği ve bazı bilişsel (Sınıf ortamında sesli okumalarının beğenilmeyeceğini düşünürüm.), duyuşsal (Bir metni okumam söylendiğinde gergin olurum) ve davranışsal (Akıcı okuyamadığım için okumaktan kaçınırım.) boyutları içinde barındırdığı belirlenmiştir.

Hem öğrencilerin açık uçlu sorulara verdiği yanıtlar hem de alanyazındaki bilgilerden hareketle, okumada kendisini yetersiz hisseden bireylerin kaygı yaşayacağı düşünülmüş, kuramsal bilgilere de dayanarak 50 maddelik bir ölçek havuzuna ulaşılmıştır. Madde havuzundaki maddelerin, oluşturulacak asıl ölçeğe uygunluğu ve gerekli eklemelerin belirlenmesi için, biri ölçme ve değerlendirme, ikisi okuma, biri dilbilim, biri de psikolojik danışma ve rehberlik alanlarından beş uzmanın görüşleri alınmıştır. Alan uzmanlarının görüşleri “Okuma Kaygısı Uzman Görüş Formu” ile alınmıştır. Uzman görüş formu, beşli likert tipinde hazırlanmış ve her madde için tamamen uygun, uygun, kısmen uygun, uygun değil ve tamamen uygun değil seçeneklerinden oluşmuştur. Uzmanlardan, her madde için, kendilerine uygun gözüken bir seçeneği işaretlemeleri ve eklenmesini gerekli gördükleri maddeleri yazmaları istenmiştir. Bu işlem sonucunda 42 maddeden oluşan bir taslak ölçeğe ulaşılmıştır. Bu taslak ölçek, ilkokul dördüncü sınıf ve ortaokul beşinci sınıf öğrencilerine incelenilerek, anlaşılabilirlik bakımından sınanması sağlanmış ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Uygulama sürecinde öğretmenden de izin alınarak öğrencilerin müsait olduğu bir ders saatinde öğrencilerden her bir maddeyi dikkatle okumaları ve 5’den (*Her zaman*) 1’e (*Hiçbir zaman*) doğru kendilerine en uygun işaretlemeyi yapmaları istenmiştir. Ölçek uygulanmadan önce verdikleri yanıtların yalnızca bilimsel amaçla kullanılacağı ve başka amaçla kullanılmayacağı konusunda bilgilendirme yapılmıştır. Uygulama ortalama 15-20 dakika sürmüştür.

Elde edilen taslak ölçek, ilgili örnekleme uygulanmış, uygulama sonucunda ölçek yapısının belirlenmesi için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen yapının sınanması için doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Ölçme aracının güvenilirlik düzeyinin belirlenmesi için, Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısına bakılmıştır. . Son hali verilen ölçek doğrulayıcı faktör analizi için başka bir örneklem gruba daha uygulanmıştır. Böylelikle okuma kaygısı ölçeğinin geliştirilme aşamaları tamamlanmıştır.

### **BULGULAR**

Tavşancıl (2010) yapı geçerliğini, ölçme aracının bir olgu, kavram ya da boyutu ne derece ölçebildiği olarak tanımlamıştır. Bir başka tanımla yapı geçerliği, ölçülmek istenen yapının öngörülen yapı olup olmadığını test etmeye yöneliktir (Erkuş, 2011). Tanımlardan hareketle yapı geçerliğiyle ilgili; “ölçülmek istenen bir yapının, olgu ya da kavramın ne derece ölçülebildiğini açıklar” tanımı yapılabilir. Çalışmada ölçme aracının yapı geçerliğini belirleyebilmek için ilk olarak açımlayıcı faktör analizi yapılmış, daha sonra elde edilen yapıyı doğrulamak amacıyla da doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır.

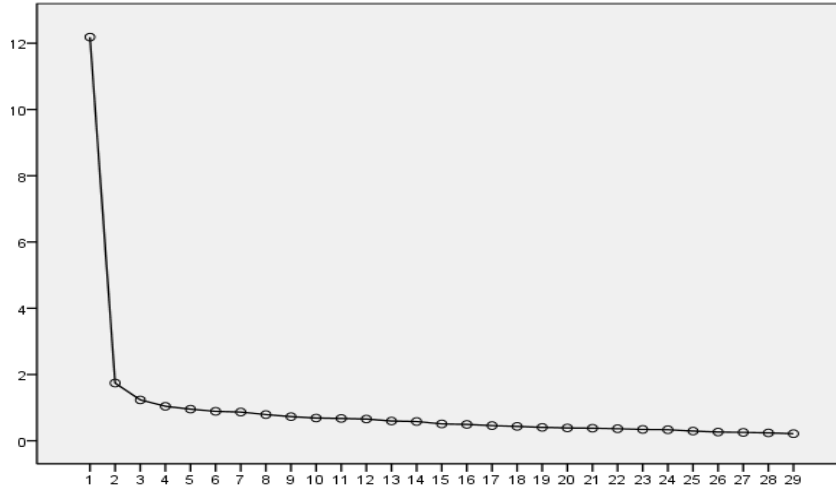
### **Ölçeğin Açımlayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular**

Maddelerin faktör yapısı gösterip göstermediğinin belirlenmesi için Kaiser Meyer Olkin (KMO) ve Bartlett’s Küresellik Testi sonuçlarına bakılmıştır. Test sonucuna göre KMO değerinin 0.94 olduğu saptanmış, Bartlett’s testinine göre anlamlı ( $p < .001$ ) olduğu bulunmuştur. Tabachnick ve Fidell’ e (2007) göre KMO değerinin 0.60’dan yüksek olması önerilmektedir. Bu değer 0.80 üstü olması faktör analizi için “iyi”, 0.90 üstü olması ise “oldukça iyi” dir. Faktör analizi sürecinde, faktörlerin ortaya çıkarılması için temel bileşenler analizi (principle component analysis) yapılmış, başka bir döndürme yöntemi kullanılmamıştır. Yapılan analiz sonucunda ölçeğin dört faktörlü bir yapı sergilediği gözlenmiştir. Bu dört faktörlü yapıda, her bir faktörün özdeğeri 1.00 değerinin üzerindedir. Bahsi geçen yapı incelendiğinde ortaya çıkan dört faktörün, toplamda varyansın %55,87’ünü açıkladığı görülmektedir.

**Tablo 1. Okuma Kaygısı Ölçeğinin Faktör Öz-değerleri ve Varyans Yüzdesi**

Faktörler	Faktör Özdeğerleri	Açıklanan Varyans (%)	Kümülatif Varyans (%)
1	12.18	42.02	42.02
2	1.74	6.01	48.02
3	1.23	4.2	52.28
4	1.04	3.5	55.87

Tablo 1’de görüldüğü gibi, açımlayıcı faktör analizi sonucunda, açıklanan toplam varyansın 42.02’sini birinci faktör oluşturmaktadır. Faktör analizinde, ilk faktör, %30 veya üzeri oranda varyansı açıklıyorsa, ölçeğin tek boyutlu bir yapı gösterdiği söylenebilir (Büyüköztürk, 2010). Bununla beraber bu faktöre ait özdeğer diğer faktörlere göre yüksektir. Bu durum, çalışmada elde edilen ölçeğin tek boyutlu bir yapı gösterdiği biçiminde yorumlanmıştır. Yine özdeğer (scree plot) grafiğine bakılacak olursa bu ölçeğin tek faktörlü yapı gösterdiğine işaret etmektedir. Gerek okumanın kuramsal yapısı, gerekse ölçeğin geliştirilme dikkate alındığında bu ölçeğin tek faktörlü bir yapıda olduğu görülmektedir.



**Şekil 1. Okuma Kaygısı Ölçeğinin Faktör Özdeğer Grafiği**

Ölçekte yer alan beş madde, faktör yük değeri .50’nin altında olduğu için ölçekten çıkarılmıştır. Ayrıca ölçekte aynı durumu ölçmek amacıyla birbirine eş maddeler hazırlanmış olup, bu eş maddelerden faktör yük değeri düşük olan sekiz madde analiz dışı bırakılmış ve sonunda ölçekte toplam 29 madde yer almıştır. Tablo 2’de ölçekteki maddelerin faktör yük değerleri ile ortak faktör varyansları yer almaktadır.

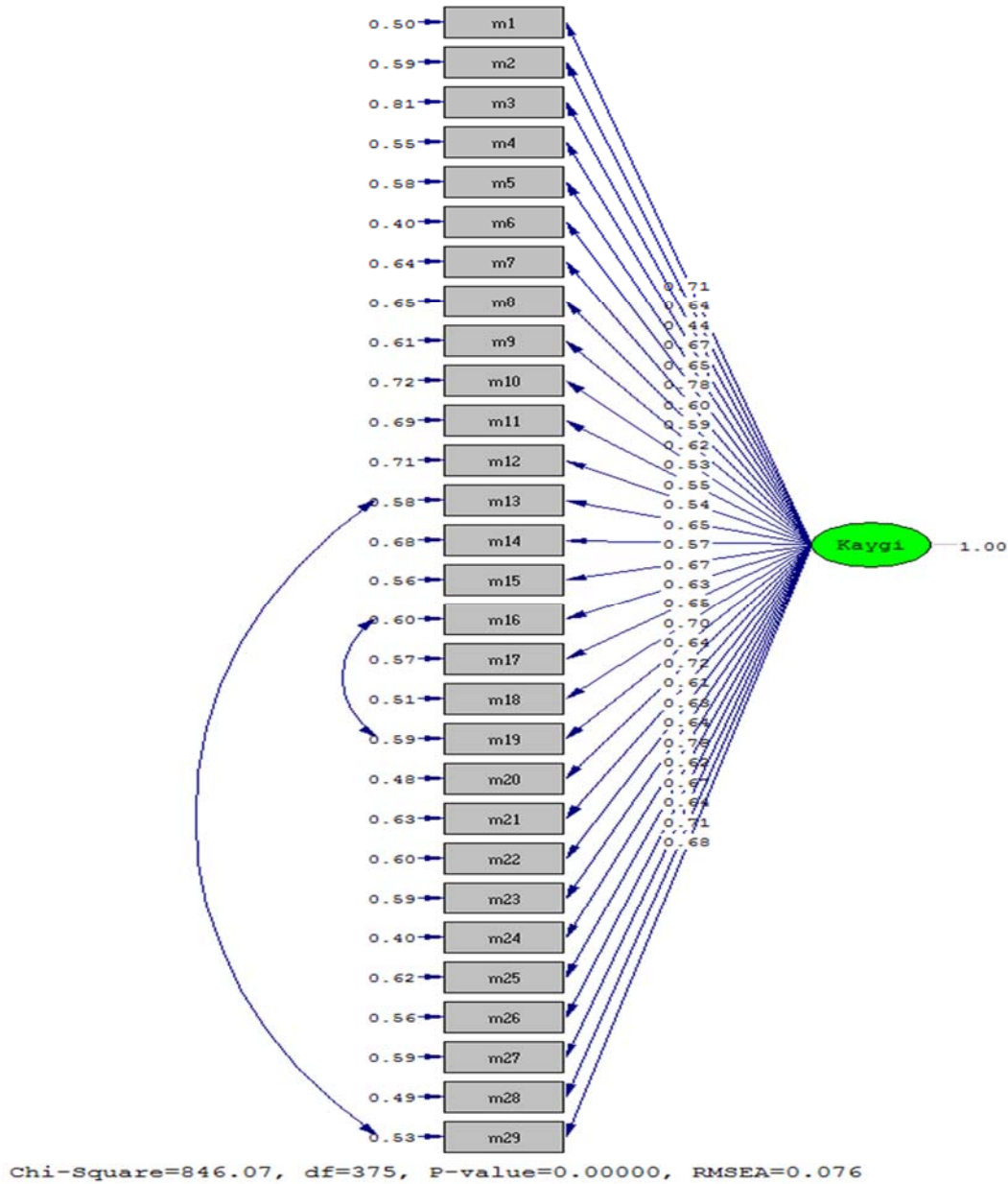
Tablo 2 incelendiğinde, maddelerin faktör yük değerlerinin .53 ile .73 arasında değiştiği ve madde faktör yük değerlerinin tek faktörde yoğunlaştığı söylenebilir. Bu durum, yapılan analizler sonucunda elde edilen 29 maddeden oluşan tek boyutlu ölçme aracının geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

**Tablo 2.** Okuma Kaygısı Ölçeği İçin Madde Faktör Yük Değerleri, Madde Toplam Korelasyonları, Ortak Faktör Varyansları ve Ortalamaları

		<b>Faktör</b>	<b><math>h^2</math></b>	<b>r</b>	$\bar{x}$
4	Sınıfta okuma yapacağım zaman panik olurum.	.55	.30	.53	1.82
5	Arkadaşımdan daha kötü okuyacağım düşüncesi beni gergin yapar.	.61	.37	.59	1.92
6	Okuma yaparken ses tonumu ayarlayamayacağım düşüncesi beni tedirgin eder.	.53	.38	.50	1.71
7	Okuma yaptığımız derslerde kasılırım.	.54	.39	.51	1.37
8	Bir metni okumam söylendiğinde tedirgin olurum.	.67	.44	.64	1.48
12	Bir metni okumaya başlamadan önce gergin olurum.	.71	.51	.68	1.49
13	Sınıfta sesli okuma yaparken yanlış yapmaktan korktuğum için sesim titrer.	.61	.37	.59	1.68
15	Sınıf ortamında sesli okumalarımın beğenilmeyeceğimi düşünürüm.	.58	.33	.55	1.72
16	Bir metni okurken dikkatimi toplamakta güçlük çekerim.	.67	.45	.64	1.54
17	Sınırlı bir zaman diliminde süre tutarak okuma yapacağım zaman panik olurum.	.68	.46	.64	1.78
18	Okumak beni kaygılandırıldığından okumaya zaman ayırmam.	.58	.34	.53	1.33
19	Bir metni okurken avuçlarım terler.	.65	.43	.62	1.57
20	Öğretmen sınıfta sesli okuma yaptırırken kalbim çarpar.	.68	.46	.66	1.74
22	Sınıfta sesli okuma yaparken heyecandan dizlerim titrer.	.71	.42	.68	1.55
23	Bir metnin tamamını okumak düşüncesi beni rahatsız eder.	.58	.38	.54	1.27
25	Bir metni okumayı kendime sorun haline getiririm.	.67	.45	.62	1.30
28	Ne zaman bir metni okuyacak olsam başım/karnım ağrıyaya başlar.	.56	.31	.51	1.33
29	Akıcı okuyamadığım için okumaktan kaçınıyorum.	.68	.46	.63	1.27
30	Sınıf ortamında okuduktan sonra iyi okuyabildim mi diye endişelenirim.	.65	.42	.62	1.91
31	Bir metni okuduktan sonra kendimi başarısız hissederim.	.61	.38	.57	1.28
32	Okuma yaparken nefesimi ayarlayamayacağım düşüncesi beni tedirgin eder.	.73	.54	.70	1.56
33	Sınıf ortamında sesli okuma yaparken heyecanlanırım.	.70	.49	.67	1.83
35	Yaptığım okumalardan kötü not alacağım düşüncesi beni rahatsız eder.	.66	.44	.64	1.76
36	Sınıf ortamında sesli okuma yapmaya çekinirim.	.72	.53	.69	1.41
37	Okuduklarımın başkaları tarafından anlaşılılmama düşüncesi beni tedirgin eder.	.64	.41	.61	1.60
38	Bir metni okurken heyecandan okuduklarımı anlayamam.	.70	.49	.66	1.47
39	Okumak için ne zaman bir metni elime alsam düşünme yeteneğimi kaybederim.	.64	.42	.60	1.30
40	Bir metni tekrar okuduğumda bile gergin olurum.	.65	.43	.61	1.29
41	Daha önce okumadığım metinleri okurken endişe duyarım.	.64	.41	.60	1.43



göstergesidir (Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003). Modelin uyum indeksleri bu değerlerle karşılaştırıldığında iyi düzeyde uyum gösterdiği görülmektedir (Tablo 3).



Şekil 3. Tek Faktörlü Okuma Kaygısı Modeli

## TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmanın amacı, ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin okuma kaygısını ölçmeyi amaçlayan bir ölçme aracı geliştirmektir. Okuma kaygısının çocukların okuma becerilerinin çok hızlı bir şekilde geliştiği ve ilerlediği bir dönem olan ilkokul yıllarından itibaren göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Jalongo ve Hirsh'e (2010) göre öğrencilere verilen okuma görevlerinin yol açtığı korku, kaygı ve fobiler okuma becerisinin gelişimi önünde önemli bir engeldir. Diğer taraftan farklı alanlarda kaygı üzerine yapılan araştırmalar da kaygının öğrencilerin performansını olumsuz yönde etkilediğine dair bulgulara işaret etmektedir. Okuma kaygısının öğrenim yıllarının ilk yıllarından



itibaren belirlenmesi ve ilişkisel ve deneysel çalışmalarla okuma kaygısı üzerine araştırmalar yapılabilmesi amacıyla alanyazında eksikliği göze çarpan böyle bir çalışmaya ihtiyaç duyulmuştur.

“Okuma Kaygısı Ölçeği” ilkökul ve 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 uygulanmış olup ilk örnekleme üzerinde açımlayıcı faktör analizi ve güvenilirlik çalışmaları yapılırken, ikinci örnekleme doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Çalışmada alanyazın taraması ile beraber, hedef kitleden seçilen öğrencilerden toplanan bilgiler, ölçek geliştirme basamaklarına uygun olarak düzenlenmiş ve buna uygun bir madde havuzu oluşturulmuştur. Elde edilen taslak ölçek uzman görüşüne sunulmuştur. Uygulamaya sokulan ölçeğin yapı geçerliğini belirleyebilmek amacıyla açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Ölçeğin güvenilirliği için Cronbach Alfa değeri hesaplanmıştır. Ölçek yapısının belirlenmesi amacıyla yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda, “Okuma Kaygısı Ölçeği”nin 29 maddeden oluşan tek faktörlü bir yapıda olduğu bulunmuştur.

Ortaya konulan yapının doğruluğunun sınanması için elde edilmiş ölçeğe bir başka örnekleme doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen sonuçlar ölçeğin tek boyutlu bir yapıya sahip olduğunu doğrulamaktadır ( $\chi^2/df=2.25$ ; RMSEA=.076; SRMR=.055; CFI=.97;NFI=.95). Elde edilen tüm bu bulgular “Okuma Kaygısı Ölçeği”nin dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin okuma kaygılarının incelenmesinde geçerli ve güvenilir ölçümler yapacağına dair kanıtlar sunmaktadır.

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda bazı öneriler getirilebilir. İlk olarak ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin okumaya ilişkin kaygıları çeşitli değişkenlere (yaş, cinsiyet ve sınıf vb.) göre incelenebilir. İkinci olarak, bu araştırmada geliştirilen okuma kaygısı ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması farklı örnekleme grupları üzerinde test edilebilir. Üçüncü olarak öğrencilerin okuma kaygıları ile akıcı okuma, kelime hazinesi ve okuduğunu anlama gibi okumanın alt öğeleri arasında boylamsal ve kesitsel araştırmalar yapılabilir. Son olarak da öğrencilerin okuma kaygısının azaltılmasına yönelik olarak müdahaleli araştırmalar tasarlanabilir.

## KAYNAKÇA

- Akyol, H. (2011). *Türkçe öğretim yöntemleri*. (4. bs). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: Guilford.
- Bonifacci, P., Candria, L., and Contento, S. (2008). Reading and writing: What is the relationship with anxiety and depression? *Reading and Writing*, 21(6), 609-625.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (12. bs). Ankara: Pegem Akademi 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.
- Coltheart, M. (2005). Comprehension instruction: Research-based best practices. (Ed: Margaret J. Snowling and Charles Hulme). *The science of reading: A handbook*. Blackwell Publishing Ltd.
- Earley, A.C.(2007). *The effect of anxiety on the oral reading fluency of school-aged children*. (Unpublished Thesis). Emporia State University.
- Elliott, C. H., and Smith, L. L. (2010). *Overcoming anxiety for dummies*. Indianapolis, Indiana: Wiley Publishing.
- Epcapan, C. ve Demirel, Ö.(2011). Okuduğunu anlama öz-yeterlik algısı ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(16), 120-128.
- Erkuş, A. (2011). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci*. (3. bs). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gambrell, L. B. (1996). Creating classroom cultures that foster reading motivation. *Reading Teacher*, 50, 14-25.
- Grills-Tauechel, A. E., Fletcher, J. M., Vaughn, S. R., and Stuebing, K. K. (2012). Anxiety and reading difficulties in early elementary school: evidence for unidirectional-or bi-directional relations?. *Child Psychiatry and Human Development*, 43(1), 35-47.
- Haddadian, F., Alipour, V., Majidi, A., and Maleki, H. (2012). The effectiveness of self-instruction technique on improvement of reading performance and reduction of anxiety in primary school students with dyslexia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 5366-5370.
- Han, H. R. (2009). Measuring anxiety in children: A methodological review of the literature. *Asian Nursing Research*, 3(2), 49-62.
- Harrington, D. (2008). *Confirmatory factor analysis*. New York, Oxford University Press.

- Jalongo, M. R., and Hirsh, R. A. (2010). Understanding reading anxiety: New insights from neuroscience. *Early Childhood Education Journal*, 37(6), 431-435.
- Johnson, A. P. (2008). *Teaching reading and writing: A guidebook for tutoring And remediating students*. Lanham: The Rowman and Littlefield Publishing Group, Inc.
- Jöreskog, K., and Sörbom, D. (1996). *LISREL 8.7: User's reference guide* [Computer software manual]. Lincolnwood, IL: Scientific Software International.
- Kennedy, B. (2010). *Anxiety disorders*. Detroit, MI:Greenhaven Press.
- La Greca, A. M., and Stone, W. L. (1993). Social anxiety scale for children-revised: Factor structure and concurrent validity. *Journal of Clinical Child Psychology*, 22(1), 17-27.
- Magno, C. (2010). The effect of scaffolding on children's reading speed, reading anxiety, and reading proficiency. *TESOL Journal*. 3, 92-98.
- Marcoulides, G. A. (1989). Measuring computer anxiety: The computer anxiety scale. *Educational and Psychological Measurement*, 49, 733-739.
- MacIntyre, P. D., and Gardner, R. C. (1989). Anxiety and second-language learning: Toward a theoretical clarification. *Language learning*, 39(2), 251-275.
- McCabe, P. P., and Margolis, H. (2001). Enhancing the self-efficacy of struggling readers. *The Clearing House*, 75(1), 45-49.
- McKenna, M. C., and Kear, D. J. (1990). Measuring attitude toward reading: A new tool for teachers. *The Reading Teacher*, 43(9), 626-639.
- Mills, N., Pajares, F.,and Herron, C. (2006). A reevaluation of the role of anxiety: Self-efficacy, anxiety, and their relation to reading and listening proficiency. *Foreign Language Annals*. 39 (2), 276-295.
- Ocak, G. ve Yamaç, A.(2013). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri, motivasyonel inançları, matematiğe yönelik tutum ve başarıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 369-387.
- Papay, J. P., and Spielberger, C. D. (1986). Assessment of anxiety and achievement in kindergarten and first-and second-grade children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 14(2), 279-286.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315-341.
- Pekrun, R., Goetz, T., and Perry, R. P. (2005). *Academic emotions questionnaire (AEQ)-User's manual*. Department of Psychology, University of Munich.
- Pekrun, R., Goetz, T., Perry, R. P., Kramer, K., Hochstadt,M., and Molfenter, S. (2004). Beyond test anxiety: Development and validation of the test emotions questionnaire (TEQ). *Anxiety, Stress, and Coping*, 17, 287-316.
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A.C., Barchfeld, P., and Perry, R.P.(2011). Measuring emotions in students' learning and performance: the achievement emotions questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology* 36, 36-48
- Pichette, F. (2009). Second Language Anxiety and distance language learning. *Foreign Language Annals*, 42 (1), 77-93.
- Raykov, T. and Marcoulides, C.A. (2000). *A First Course in Structural Equation Modeling*. New Jersey: Lawrence Erlbaum A.
- Saito, Y., Horwitz, E.K., and Garza, T. J. (1999). Foreign language reading anxiety. *Modern Language Journal*, 83 (2), 202-18.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., and Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Schumacker, R.E., ve Lomax, R.G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Smith, M. C. (1990). A longitudinal investigation of reading attitude development from childhood to adulthood. *The Journal of Educational Research*, 215-219.
- Solheim, O. J. (2011). The impact of reading self-efficacy and task value on reading comprehension scores in different item formats. *Reading Psychology*, 32(1), 1-27.
- Spielberger, C. D., and Reheiser, E. C. (2004). Measuring anxiety, anger, depression, and curiosity as emotional states and personality traits with the STAI, STAXI, and STPI. In M. L. Hilsenroth and D. L. Segal (Eds.), *Comprehensive handbook of psychological assessment* (Vol. 2, pp. 70-86). Hobokon, NJ: John Wiley
- Tabachnick, B. G., and Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. (4.bs.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tekindal, S. (2009). *Duyuşsal özelliklerin ölçülmesi için araç oluşturma*. (Geliştirilmiş 2. bs.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ülper, H., Yaylı, D. ve Karakaya, İ. (2013). Okur özyeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(1), 85-100.

- Wigfield, A., and Meece, J. L. (1988). Math anxiety in elementary and secondary school students. *Journal of Educational Psychology*, 80(2), 210.
- Wigfield, A., and Eccles, J. S. (1989). Test anxiety in elementary and secondary school students. *Educational Psychologist*, 24(2), 159-183.
- Wigfield, A., and Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth or their reading. *Journal of educational psychology*, 89(3), 420.
- Young, D. J. (1986). The relationship between anxiety and foreign language oral proficiency ratings. *Foreign Language Annals*, 19(5), 439-445.
- Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: the state of the art*. New York, NY: Plenum Press.
- Zeidner, M., and Matthews, G. (2005). *Evaluation anxiety*. In A. J. Elliot and C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of Competence and Motivation*. London: Guildford Press.
- Zhao, A., Guo, Y., and Dynia, J. (2013). Foreign language reading anxiety: Chinese as a foreign language in the United States. *The Modern Language Journal*, 97(3), 764-778.