

Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Kaygısı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

**Gonca ERSİN EKTİRİCİ¹, Adnan KILIÇÇALAR¹, Erhan KALAYCI¹

¹Öğretmen, MEB, Kastamonu Şehit Erkan Kendirci İlkokulu, goncaersinektirici@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5138-7108

¹Öğretmen, MEB, Kastamonu Şehit Erkan Kendirci İlkokulu, kiliccalaradnan@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7265-0190

¹Öğretmen, MEB, Kastamonu Şehit Erkan Kendirci İlkokulu, erhankalayci@gmail.com, ORCID: 0000-0002-4887-9830

**Sorumlu Yazar / Corresponding: e-mail: goncaersinektirici@gmail.com, ORCID:0000-0002-5138-7108

Geliş Tarihi/Received

30.12.2023

Kabul Tarihi/Accepted

25.01.2023

e-Yayım/e-Printed

30.01.2023

ÖZET

Bu araştırmanın amacı ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin okuma kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden tarama araştırması ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını, Kastamonu İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ilkokullardan uygun örnekleme yöntemi ile seçilen üç farklı ilkokuldan toplam 270 4. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak demografik bilgi formu ile Çeliktürk ve Yamaç (2015) tarafından geçerlik-güvenirlilik çalışması yapılan Okuma Kaygı Ölçeği (OKÖ) kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde; betimsel istatistikleri ortaya koymaya yönelik olarak yüzde ve frekans analizi, cinsiyet değişkenine yönelik olarak ilişkisiz örneklem t-testi, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, aile gelir düzeyi ve kardeş sayısı değişkenlerine yönelik olarak tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Gerçekleştirilen analiz sonuçlarına göre cinsiyet, anne eğitim durum, baba eğitim durumu, aile gelir düzeyi değişkenlerinde anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ($p < ,05$). Kardeş sayısı değişkenine yönelik olarak gerçekleştirilen analiz sonucunda kardeşi olmayan öğrencilerin okuma kaygı düzeylerinin kardeş sayısı iki ve üzeri olan öğrencilere göre daha düşük olduğu saptanmıştır ($p > ,05$).

Anahtar Kelimeler: Okuma, Okuma Kaygısı, İlkokul Öğrencilerinde Kaygı

Investigation of Fourth-Grade Students' Reading Anxiety Levels in Terms of Different Variables

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the reading anxiety levels of primary school 4th-grade students in terms of various variables. The research was carried out with the survey method, one of the quantitative research methods. The participants of the research consist of 270 4th grade students from three different primary schools selected by convenient sampling method from primary schools affiliated to Kastamonu Provincial Directorate of National Education. In the research, demographic information form and Reading Anxiety Scale (OSS), the validity and reliability study of which was conducted by Çeliktürk and Yamaç (2015), were used as data collection tools. In the analysis of the data obtained from the research; percentage and frequency analysis was used to reveal descriptive statistics, independent samples t-test for gender variable, and one-way ANOVA was used for the mother's education level, father's education level, family income level, and the number of siblings. According to the results of the analysis, no significant difference was found in the variables of gender, mother's education level, father's education level, and family income level ($p < ,05$). As a result of the analysis carried out for the number of siblings variable, it was determined that the reading anxiety levels of the students who did not have siblings were lower than those of the students who had two or more siblings ($p > ,05$).

Keywords: Reading, Reading Anxiety, Reading Anxiety in Primary School Students

GİRİŞ

Eğitim, toplumun en kapsamlı ve çeşitli etkinlik alanlarından biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Özyılmaz, 2013). Her birey özünde sürekli bir öğrenme ihtiyacı ve yeni öğrendiği çeşitli bilgileri geliştirme süreci içerisinde. Bu sürecin başarısı ve istenen davranış değişikliğinin sağlanması, çağın gereklerini yansıtan içeriği zenginleştirilmiş bir eğitim programının uygulanması ve devam eden süreçte bu programın geliştirilmesiyle mümkün kılınabilir (Gömleksiz vd., 2011). Eğitim, en temel ifadeyle toplumun kültürel değerlerinin aktarılması sürecinin bir tamamlayıcısıdır. İnsan, edindiği davranışları ve bilgiyi aktarabilmesi bakımından tüm diğer canlılardan ayrılır (Demirel, 2012).

Günümüzde farklı bilgi edinme kanalları var olsa da ilk sırada yer alan bilgi edinme kanalı okumadır (Güneş, 2011). İnsan, bilginin büyük bir kısmını okuma yoluyla edinir (Temizyürek vd., 2013). Türkiye’de ve gelişmiş birçok ülkede son yıllarda uygulanan yapılandırmacı yaklaşım sayesinde öğrencilerin okuma becerilerine, dil gelişimi ve zihinsel becerilerin artırılmasına en fazla katkıyı sağlama sebebiyle büyük önem verilmiştir (Güneş, 2011). Öğrencinin zihinsel gelişimine katkıda bulunan en önemli öğrenme alanlarından biri okumadır. Okuma esnasında çeşitli girdiler zihin süzgecinden geçerek anlamlandırılmakta ve yapılandırılmaktadır. Bu sebeple dil öğretim sürecinde okuma becerisine daha fazla önem verilmektedir (MEB, 2005). Millî Eğitim Bakanlığı, değişen ve gelişen dünyanın gerekliliklerini önemseyerek 21. yüzyılın ihtiyaç duyduğu yeni öğretim programlarını düzenlemiş ve bu programlarda yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının benimsendiği belirtilmiştir (Arslan, 2009). Buna göre, MEB Türkçe Dersi Öğretim Kitabı (2019)’nda okuma ile ilgili olarak öğrencilerin; okuduğundan yola çıkarak kelime haznesini ve dil becerilerini zenginleştirilmesi, fikir üretme ve hayal etme yetilerini geliştirmelerini sağlama, okuma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının desteklenmesi amaçlanmıştır (MEB, 2019: 8).

Literatürde okuma kavramıyla ilgili farklı tanımlar yer almaktadır. Kuşdemir ve Katrancı (2016)’ya göre okuma, yazılı metinde göz gezdirerek harflerden meydana gelen satırların tanınmasından daha fazlasını gerektiren farklı bileşenlerden meydana gelen zihinsel bir faaliyettir. Keleş (2006) okumayı; şekillerin bir süzgeçten geçerek anlamlı hale getirilmesi ve seslendirilmesinden ziyade, okuyan kişi ile yazan kişi arasında oluşan bir bağ ve insanlığa ait olan değerlerin korunması ve bu değerlerin iletilmesiyle ilgili zaruri ve hayati bir süreç olarak tanımlamıştır. Aytaş (2003)’a göre okuma, öğrenmenin temel araçlarından biri ve kişinin anlama kabiliyetini güçlendirerek bilgi seviyesinin artmasını sağlayan bir faktördür. Akyol ve Yıldız (2011)’in tanımlarına göre okuma; kişisel, akademik ve sosyal açıdan öğrencileri olumlu yönde etkileyen mühim bir değişkendir. Coşkun (2002: 41-51) tarafından yapılan tanıma göre okuma; farklı zihinsel süreçlerin aynı anda meydana geldiği; kişinin kendini, çevresini ve dünyayı analiz etmek için bilgi edinmesinde, kültürlenmesinde ve eleştirel düşünce sistemine ulaşmasında yer alan mühim bir eğitim aracı ve dil becerisidir. Altunkaya (2017) ise okumayı; seslerin yazıdaki ifade şekli olan semboller yani harfler aracılığıyla meydana gelmiş olan kelimelerin ve kelimelerin birleşimiyle meydana gelen cümlelerin zihinsel aşamalardan geçirilerek çözümlenmesi, anlam kazanması ve yorumlanması şeklinde tanımlamış ve bu sürecin içinde bilişsel ve duyuşsal unsurların yer aldığını ifade etmiştir. Buna göre, okuma kaygısı, bu sürecin duyuşsal boyutunda yer almaktadır. Farklı tanımlar olsa da bu tanımların kesişim kümesini oluşturan öğeler, kitap okumanın zihin gelişiminde ciddi anlamda katkı sağlayan ve belli bir sisteme sahip zihinsel bir süreç olduğudur (Karademir ve Gürsoy, 2018). Sistematik ve karmaşık bir eylem olan okuma, bilişsel ve duyuşsal boyutlardan meydana gelmektedir. Okuma kaygısı, okuma sürecinin duyuşsal boyutu ile ilgili bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bireylerin yaşamında önemli bir etkisi olan kaygı (Tatlı ve Bengisoy, 2019), insanın başlıca duygularından biridir. Tehlike arz eden durumlarda ortaya çıkan kaygı, dozunda yaşandığı takdirde bireyin performansını olumlu yönde etkileyebilir (Özyürek ve Demiray, 2010). Fakat, kaygı duygusunun artmasıyla davranışlar sekteye uğrar, idrak etme ve dikkat bozuklukları meydana gelir (Kaya ve Varol, 2004: 35). Aşırı kaygının başarıyı olumsuz etkilediği bilinmektedir (İşeri ve Ünal, 2012). Okuma kaygısı ise okumaya karşı geliştirilen özel ve durumsal olduğu bilinen bir fobi türüdür (Zbornik, 2001’den akt. Jalongo ve Hirsh, 2010: 434). Akyol (2017), okuma kaygısını duygusal ve

fiziksel hislerin birleşimiyle meydana gelen okumaya karşı bir tepki hali olarak tanımlamıştır. Okuma konusunda sorun yaşayan çocukları tanımlamak için ‘zayıf okuyucular’ gibi etiketlemeler yapılmaktadır. Bu etiketlerin hepsi okuyucunun önünde bir engel olan kaygıya sebep olur (Jalongo ve Hirsh, 2010). Okuma kaygısının artması, öğrenciyi olumsuz yönde etkileyerek öğrencinin okuma etkinliklerine katılmak istememesine sebep olur (Melanlıoğlu, 2014). Öğrencinin okuma etkinliğine katılımına ket vuran ve öğrenciyi okuma etkinliğinden uzaklaştıran okuma kaygısı, zayıflatıcı kaygı türlerinden biridir (Yıldız ve Ceyhan, 2016).

Okuma, eğitim sürecinde oldukça önemli bir yere sahiptir. Çeşitli nedenlerle yaşanan okuma kaygısı, öğrencilerin okuma süreçlerini olumsuz etkileyebilmektedir. Bu araştırmanın amacı, 4. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin okuma kaygılarının farklı değişkenler açısından incelenmesidir.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırma, bir nicel araştırma yöntemi olan tarama yöntemi ile desenlenmiştir. Bu yöntem, geçmişte yaşanmış olan ya da günümüzde yaşanmaya devam eden bir durumu betimlemek için kullanılmaktadır (Karasar, 2012). Bu çalışmada, ilkökul 4. Sınıf öğrencilerinin okuma kaygısı düzeyleri, tarama yöntemi yardımıyla betimlenmiştir.

Araştırma Grubu

Araştırmanın katılımcılarını, uygun örnekleme yöntemi ile belirlenen Kastamonu İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı üç farklı ilkökulda öğrenimlerini sürdüren toplam 270 öğrenci oluşturmaktadır. Uygun örnekleme; zaman, para ve işgücü kaybını önlemek için kullanılan bir tesadüfi olmayan örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2012).

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın verileri, “Demografik Bilgi Formu” ve “Okuma Kaygı Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır.

Demografik Bilgi Formu

Demografik bilgi formu cinsiyet, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, aile gelir düzeyi ve kardeş sayısı adlı değişkenleri içermektedir.

Okuma Kaygısı Ölçeği

Araştırmada, ilkökul 4. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin okuma kaygısı seviyelerini belirlemek amacıyla Çeliktürk ve Yamaç (2015) tarafından geliştirilen Okuma Kaygı Ölçeği (OKÖ) kullanılmıştır. Bu ölçek 5’li likert tipinde olup toplam 29 maddeden oluşmaktadır. Katılımcıların, bu ölçekten alabilecekleri en düşük puan 29, en yüksek puan ise 145’tir. Ölçekten alınan yüksek puanlar, okuma kaygısı düzeyinin yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Ölçeğin geliştirilme çalışmasında Cronbach Alpha iç-tutarlılık katsayısı ,95 olarak hesaplanırken, gerçekleştirilen çalışmada bu katsayı ,91 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, 2022 yılının Kasım ve Aralık aylarında katılımcılardan yüz yüze toplanmıştır. Araştırmacılar, gerekli izinlerin alınmasını takip eden süreçte farklı okullardaki veri toplanacak olan sınıflara giderek çalışma hakkında bilgiler vermişlerdir. Veri toplama sürecinde sınıflarda bulunan araştırmacılar, öğrencilerden gelen soruları yanıtlayarak ölçeklerin verimli bir biçimde doldurulmasına katkıda bulunmuşlardır.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında ilkökul 4. sınıf öğrencilerinden toplanan veriler öncelikle Excel programına aktarılmıştır. Excel programına verilerin aktarımı sırasında hatalı ya da eksik doldurulan ölçekler kontrol edilmiş ve toplam 23 ölçek çeşitli nedenlerle araştırmaya dahil edilmemiştir. Excel programına aktarım süreci tamamlandıktan sonra araştırmanın analizlerinde kullanılacak olan toplam

270 ölçek verisi SPSS 20.0 programına aktarılmıştır. Bu programa aktarılan veriler üzerinde tanımlayıcı istatistiklerin gerçekleştirilmesinden sonra normal dağılım analizleri yapılmıştır. Normal dağılım analizlerinde okuma kaygısı toplam skorları demografik bilgiler formunda yer alan bağımsız değişkenler açısından incelenmiştir. Normal dağılım analizlerinde verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri kontrol edilmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin “-1.5” ile “+1.5” arasında olduğu tespit edilmiş ve parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Cinsiyet değişkeni için ilişkisiz örneklem t-testi kullanılırken; anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, aile gelir düzeyi ve kardeş sayısı değişkenleri için tek yönlü ANOVA analizleri kullanılmıştır. Verilerin güvenilirliğine yönelik olarak ise Cronbach Alpha iç-tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Gerçekleştirilen analizlerin tümünde anlamlılık düzeyi $p < ,05$ olarak belirlenmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde, veri analizi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 1. Tanımlayıcı İstatistikler

Değişken Adı	Alt Grup	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	143	53
	Erkek	127	47
Anne Eğitim Durumu	İlkokul	45	16,7
	Ortaokul	59	21,9
	Lise	67	24,8
	Lisans ve Lisansüstü	99	36,7
Baba Eğitim Durumu	İlkokul	29	10,7
	Ortaokul	55	20,4
	Lise	69	25,6
Aile Gelir Düzeyi	Lisans ve Lisansüstü	117	43,3
	0-5500 TL	69	25,6
	5501-8000 TL	93	34,4
Kardeş Sayısı	8001 TL ve üstü	108	40
	Kardeşi yok	39	14,4
	1 kardeş	145	53,7
	İki kardeş ve üstü	86	31,9
	Toplam	270	100

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların 143'ünün (%53) erkek ve 127'sinin (%47) kadın olduğu görülmektedir. Anne eğitim durumuna yönelik olarak gerçekleştirilen analiz sonucunda ilkokul grubunda 45 (%16,7), ortaokul grubunda 59 (%21,9), lise grubunda 67 (%24,8), lisans ve lisansüstü grubunda ise 99 (%36,7) katılımcının olduğu görülmektedir. Baba eğitim durumuna ilişkin analiz sonucunda ise ilkokul grubunda 29 (%10,7), ortaokul grubunda 55 (%20,7), lise grubunda 69 (%25,6), lisans ve lisansüstü grubunda ise 117 (%43,3) katılımcının olduğu tespit edilmiştir. Aile gelir düzeyine yönelik olarak gerçekleştirilen analiz sonucunda aile gelir düzeyi 0-5500 TL olan 69 (%25,6) katılımcı, 5501-8000 TL olan 93 (%34,4) katılımcı, 8001 TL ve üstü olan 108 (%40) katılımcı olduğu görülmektedir. Katılımcıların kardeş sayısı incelendiğinde ise 39 (%14,4) katılımcının kardeşinin olmadığı, 145 (%53,7) katılımcının bir kardeşinin olduğu ve toplam 86 (%31,9) katılımcının ise iki ya da daha fazla kardeşinin olduğu belirlenmiştir.

Tablo 2. Cinsiyete Yönelik İlişkisiz Örneklem t-Testi Sonuçları

Değişken	Gruplar	N	Ort.	S	sd	t	p
Cinsiyet	Kadın	143	59,26	22,947	268	,807	,420
	Erkek	127	57,06	21,756			

Anlamlılık düzeyi $p < ,05$ olarak belirlenmiştir.

Tablo 2 incelendiğinde, kadın ve erkek öğrencilerin okuma kaygısı düzeylerine yönelik olarak gerçekleştirilen ilişkisiz örneklem t-testi sonucunda gruplar arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ($t=,807$, $p>,05$).

Tablo 3. Anne-Baba Eğitim Durumu, Aile Gelir Düzeyi ve Kardeş Sayısı Değişkenlerine Yönelik Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Anne	Gruplar arası	2575,705	3	858,568			
Eğitim	Grup içi	132164,962	266	496,861	1,728	,162	Yoktur
Düzeyi	Toplam	134740,667	269				
Baba	Gruplar arası	1408,825	3	469,608			
Eğitim	Grup içi	133331,842	266	501,248	,937	,423	Yoktur
Düzeyi	Toplam	134740,667	269				
Aile	Gruplar arası	1754,234	2	877,117			
Gelir	Grup içi	132986,432	267	498,077	1,761	,174	Yoktur
Düzeyi	Toplam	134740,667	269				
Kardeş	Gruplar arası	4160,217	3	2080,108			Kardeşi
Sayısı	Grup içi	130580,450	266	489,065	4,253	0,15	Yok - iki kardeş ve üstü
	Toplam	134740,667	269				

Anlamlılık düzeyi $p<,05$ olarak belirlenmiştir.

Tablo 3 incelendiğinde anne eğitim düzeyine, baba eğitim düzeyine ve aile gelir düzeyine göre grupların okuma düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($F=1,728$, $p>,05$; $F=,937$, $p>,05$; $F=,174$, $p>,05$). Kardeş sayısına yönelik olarak gerçekleştirilen analiz sonucunda ise gruplar arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiş ($F=4,253$, $p<,05$) ve post-hoc testlerinden Tukey kullanılarak hangi gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu kontrol edilmiştir. Gerçekleştirilen Tukey testi sonuçlarına göre kardeşi olmayan katılımcı grubunun okuma kaygı düzeylerinin iki veya daha fazla kardeşi olan katılımcılara göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir ($p<,05$).

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmanın amacı, ilkokul 4. sınıfta okuyan öğrencilerin okuma kaygılarının farklı değişkenler bakımından incelenmesidir. Araştırmanın amacı doğrultusunda öğrencilerin okuma kaygıları; cinsiyet, anne-baba eğitim durumları, gelir düzeyleri ve kardeş sayısı değişkenlerine göre incelenmiştir.

Cinsiyet değişkenine göre yapılan analizler sonucunda ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma kaygılarında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Yıldız ve Ceyhan (2016) tarafından benzer bir örneklem üzerinde gerçekleştirilen çalışmada, öğrencilerin cinsiyetlerine göre okuma kaygılarının farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ortaokul öğrencilerinden oluşan örneklem üzerinde gerçekleştirilen bazı araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin okuma kaygısı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Arslan, 2017; Kılınç ve Yenen, 2016; Çevik vd., 2019, Tonka, 2020; Ateş ve Bahşi, 2019; Şahin, 2019). Altunkaya (2017)'nin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen kişilerin dinleme ve okuma kaygılarını araştırmak için yaptığı çalışma bulgularına göre öğrenenlerin okuma kaygılarının ve cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Gerçekleştirilen araştırma, bu araştırmaların bulgularıyla paralellik göstermektedir. Bağcı ve Baz (2019) tarafından Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler örneklemleri ile gerçekleştirilen araştırma sonucunda erkek öğrenciler ile kız öğrencilerin okuma kaygısı karşılaştırılmış ve erkeklerin kızlara oranla daha yüksek kaygı düzeyine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katrancı ve Kuşdemir (2016) tarafından ilkokul 4. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilen çalışmada erkek öğrencilerin okuma kaygı düzeylerinin kız öğrencilerin kaygı düzeyinden daha yüksek seviyede olduğu saptanmıştır. Jafarigohar ve Behrooznia (2012) tarafından yabancı dil öğrenen öğrenciler örneklemleri ile

gerçekleştirilen bir araştırmada kız öğrencilerin kaygı düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu ifade edilmiştir. Araştırmanın bulguları, bu araştırmaların bulguları ile zıtlık göstermektedir. Kadın ve erkek öğrencilerin kaygı düzeylerinin benzer olması, sınıflarda karma eğitim çerçevesinde kız ve erkek öğrenci sayıları gözlemlenerek sınıfların oluşturulması durumuyla açıklanabilir.

Anne eğitim durumuna yönelik olarak gerçekleştirilen analizler sonucunda, öğrencilerin okuma kaygısı düzeylerinin benzer olduğu tespit edilmiştir. Arslan (2017) tarafından ortaokul öğrencileri örnekleminde gerçekleştirilen bir araştırmada, öğrencilerin okuma kaygıları anne eğitim durumuna göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Yıldız ve Ceyhan (2016)'ın yapmış olduğu araştırmada da öğrencilerin okuma kaygılarının, anne eğitim durumuna göre farklılık göstermediği saptanmıştır. Araştırmanın bulguları, bu araştırmalardan elde edilen bulgular ile paralellik göstermektedir. Kuşdemir ve Katrancı (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırma bulgularına göre ise öğrencilerin okuma kaygılarının ve annenin eğitim durumuna göre farklılaştığı belirlenmiştir. Araştırma bulguları, bu araştırmadan elde edilen sonuçlar ile zıtlık göstermektedir.

Araştırmada yer alan bir diğer değişken ise baba eğitim durumudur. Gerçekleştirilen analizler sonucunda öğrencilerin okuma kaygısı düzeylerinin baba eğitim durumuna göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alisinanoğlu ve Ulutaş (2003) ile Çevik vd. (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda da öğrencilerin okuma kaygılarının, baba eğitim durumuna göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, bu araştırmaların sonuçları ile paralellik göstermektedir. Arslan (2017) tarafından ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirilen araştırma sonucunda ise baba eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin okuma kaygısı düzeylerinde de artış olduğu tespit edilmiştir. Tonka (2020) tarafından yapılan araştırmaya göre ise baba eğitim durumundaki artış ve okuma kaygısı arasında ters yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular bu araştırmaların sonuçları ile zıtlıktadır. Anne ve baba eğitim durumlarına göre öğrencilerin kaygı düzeylerinin benzer olması durumu; eğitim durumu fark etmeksizin ebeveynlerin çocuklarıyla vakit geçirmesi, çocuklarını okumaya teşvik etmeleri, çocuklarının öğrenme süreçlerini desteklemeleri ve öğrenme süreçlerinde yapıcı bir tutum sergilemelerile açıklanabilir.

Gelir düzeyine yönelik olarak gerçekleştirilen analizler sonucunda gruplar arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır. Alisinanoğlu ve Ulutaş (2003) tarafından gerçekleştirilen araştırmada gelir düzeyine göre grupların okuma kaygı skorlarının benzer olduğu gözlemlenmiştir. Çevik vd. (2019) tarafından ortaokul öğrencileri örnekleminde gerçekleştirilen araştırma sonucunda da okuma kaygısı düzeylerinin gelir düzeyine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, bu araştırmaların sonuçları ile paralellik göstermektedir. Şahin (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonucunda ise öğrencilerin okuma kaygısı düzeylerinde aile gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, bu araştırma bulguları ile zıtlık göstermektedir. Okuma kaygısı düzeylerinin, aile gelir düzeyine göre farklılık göstermemesi durumu, katılımcı grubunun öğrenimini sürdürdüğü üç farklı okulda da öğrenciler için kütüphaneler bulunması ve öğrencilerin bu kütüphanelerden herhangi bir ücret vermeden kitap ödünç alınabilme imkanlarıyla açıklanabilir. Okul kütüphanelerindeki okuma kitaplarına sağlanan ücretsiz erişim fırsatı, ailelerin gelir düzeylerinin yaratabileceği fırsat eşitsizliklerini ortadan kaldırdığı düşünülmektedir.

Kardeş sayısına yönelik olarak gerçekleştirilen analizler sonucunda öğrencilerin okuma kaygısı düzeylerinin kardeş sayısına göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Hiç kardeşi olmayan öğrencilerden oluşan grubun skorlarının iki ya da daha fazla kardeşi olan öğrencilerden oluşan grubun skorlarına göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Alisinanoğlu ve Ulutaş (2003) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonuçları, kardeş sayısı değişkenine göre okuma kaygısı düzeylerinin farklılaşmadığını ortaya koymaktadır. Araştırma sonuçları, bu araştırmadan elde edilen bulgular ile zıtlıktadır. Yang vd. (1995)'nin ailenin tek çocuğu ya da kardeş sahibi olan bireylerinin; korku, depresyon ve kaygı düzeylerini incelediği çalışmada kardeş sahibi olmayan öğrencilerin kaygı düzeylerinin kardeş sahibi olan öğrencilere kıyasla daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular mevcut araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Kardeş sayısına göre okuma kaygı düzeylerinin farklılaşması durumu; aile içi iletişimin, çocuk sayısı ve yeni bir bireyin aileye dahil olmasının ebeveynlere yüklediği yeni sorumluluklardan dolayı azalması ile açıklanabilir. Ebeveynlerin

sorumluluklarının artmasının, okuma ve yazma gibi akademik becerilerin desteklenmesi hususunda öğrenciler için olumsuz bir etki yarattığı düşünülmektedir.

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinden oluşan örneklem ile gerçekleştirilen bu çalışmada cinsiyet, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi ve aile gelir düzeyi değişkenlerine yönelik olarak gerçekleştirilen analizler sonucunda okuma kaygısı düzeylerinin farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin okuma kaygısı düzeylerinin, sahip oldukları kardeş sayısına göre farklılaştığı tespit edilmiştir.

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak şu önerilerde bulunulabilir:

- İlkokullarda öğrenim gören, kardeş sayısı iki ve üzeri olan öğrenciler tespit edilerek okuma kaygısı düzeylerinin azaltılmasına yönelik uygulamalar yapılabilir.
- Çalışma; ortaokul, lise örneklemleri ilave edilerek genişletilebilir. İlkokul, ortaokul ve lise öğrencilerinin okuma kaygı düzeyleri arasındaki fark ortaya konabilir.
- Çalışma; kitap okuma sıklığı, sosyal medyada geçirilen süre ya da bir spor branşı ile ilgilenme durumu gibi farklı değişkenler kullanılarak genişletilebilir.

KAYNAKÇA

- Alisinanoğlu, F., & Ulutaş, İ. (2003). Çocukların kaygı düzeyleri ile annelerinin kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 28(128): 65-71.
- Altunkaya, H. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme ve okuma kaygıları. *Education Sciences*, 12(3): 107-121.
- Altunkaya, H. ve Erdem, İ. (2017). Reading anxiety and reading comprehension skills of learners of Turkish as a foreign language. *Sakarya University Journal of Education*, 7(1): 59-77.
- Arslan, A. (2009). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ve Türkçe öğretimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1): 143-154.
- Arslan, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygıları ve akademik özyeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(3): 30-44.
- Ateş, A. ve Bahşi, N. (2019). The Effects of The Vocabulary of The Secondary School 8th Years Students Learning Turkish as a Foreign Language on The Reading And Listening Anxiety, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 20(1): 273-287. <https://doi.org/10.17679/inuefd.443335>
- Aygün, H. E. (2021). İlkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ile okuma kaygısı arasındaki ilişkide okuma alışkanlığının aracı rolü. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(231): 91-109.
- Aytaş, G. (2003). Okuma gelişiminde çocuk edebiyatının rolü. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13: 155-161.
- Bağcı, H. ve Dilek, B. A. Z. (2019). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin okuma kaygıları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1): 195-210.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Coşkun, E. (2002). Lise hızlı okuma teknikleri öğretim programı ve uygulamalarının değerlendirilmesi, *Eğitim Araştırmaları*, Yıl: 3 (9): 41-51.
- Çevik, H., Orakçı, Ş., Aktan, O., Toraman, Ç. (2019). Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarının çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. *Journal of Theory and Practice in Education*, 15(1): 1-16.
- Demirel, Ö. ve Kaya, Z. (2006). *Eğitim bilimine giriş*. İstanbul: Pegem Yayıncılık.
- Gömleksiz, M., Sinan, A., Demir, S. (2011). İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi öğretim programı'ndaki "okuma" öğrenme alanına ilişkin kazanımların gerçekleşme düzeyine yönelik öğretmen görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1): 169 - 196.
- Güneş, F. (2011). İlköğretimde sesli okumanın önemi ve yararları. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(191): 7-23.
- İşeri, K. ve Ünal, E. (2012). Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygı durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2): 67-76.
- Jafarigohar, M. ve Behrooznia, S. (2012). The effect of anxiety on reading comprehension among distance efl learners. *International Education Studies*, 5(2): 159-174.
- Jalongo, M. R. ve Hirsh, R. A. (2010). Understanding reading anxiety: New insights from neuroscience. *Early Childhood Education Journal*, 37(6): 431-435.

- Karademir, M. ve Gürsoy, B. (2018). İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarının incelenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2): 247-282.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Katranacı, M. ve Kuşdemir, Y. (2016). Okumada kaygı ve anlama: ana fikri bulamıyorum öğretmenim!. *Eğitim ve Bilim*, 41(183): 215-266.
- Keleş, Ö. (2006). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinde kitap okuma alışkanlığının incelenmesi. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yang, B. ve Ollendick, T. H., Dong, Q., Xia, Y., & Lin, L. (1995). Only children and children with siblings in the People's Republic of China: Levels of fear, anxiety, and depression. *Child development*, 66(5): 1301-1311.
- Kilinc, H. H. ve Yenen, E. T. (2016). Investigation of students' reading anxiety with regards to some variables. *International Journal of Higher Education*, 5(1): 111-118.
- MEB (2005). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu 1- 5.Sınıflar*. Ankara.
- MEB (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara.
- Melanlıoğlu, D. (2014). Okuma kaygısı ölçeğinin psikometrik özelliklerinin belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 176: 95-105.
- Mevlüt, K. ve Varol, K. (2004). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin durumluk-sürekli kaygı düzeyleri ve kaygı nedenleri (Samsun örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17(17): 31-63.
- Özyılmaz, Ö. (2013). *Türk milli eğitim sisteminin sorunları ve çözüm arayışları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özyürek, A. ve Demiray, K. (2010). Yurttan ve ailesi yanında kalan ortaöğretim öğrencilerinin kaygı düzeylerinin karşılaştırılması. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 11(2): 247-256.
- Şahin, N. (2019). Çeşitli değişkenler açısından ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarının incelenmesi. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 14(5): 2675-2691.
- Tatlı, M. O. ve Bengisoy, A. (2019). Yatılı yurttan ve ailesinin yanında kalan ortaöğretim 12. Sınıf öğrencilerinin durumluk ve süreklilik kaygı düzeylerinin karşılaştırılması. *Folklor/Edebiyat*, 25(97): 658-675.
- Temizyürek, F., Çolakoğlu, B. K. ve Coşkun, S. (2013). Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2): 114-150.
- Tonka, H. ve Bakır, S. (2020). The examination of the relationship between the secondary school students' habit of reading and their reading anxiety. *Journal of Educational Issues*, 6(1): 293-313.
- Yıldız, M. ve Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3): 793-815.