



**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN SESLİ OKUMA KAYGI DÜZEYLERİNİN  
BELİRLENMESİ VE BU KAYGININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER  
AÇISINDAN İNCELENMESİ**

**Bahattin KARAKAYA**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı**

**Doç. Dr. Mehmet Fatih ÖZCAN**

**Ağrı-2022**

**T.C.**  
**AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ**  
**LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**  
**TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**  
**TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**Bahattin KARAKAYA**

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN SESLİ OKUMA KAYGI**  
**DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ VE BU KAYGININ ÇEŞİTLİ**  
**DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**TEZ YÖNETİCİSİ**  
**Doç. Dr. Mehmet Fatih ÖZCAN**

**AĞRI-2022**



**T.C.**  
**AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ**  
**LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**



**TEZ KABUL ve ONAY TUTANAĞI**  
**LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE**

Doç. Dr. M. Fatih ÖZCAN danışmanlığında, Bahattin KARAKAYA tarafından hazırlanan bu çalışma .../.../2022 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı'nda yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

|             |                             |       |
|-------------|-----------------------------|-------|
| Başkan :    | Dr. Öğr. Üyesi Bora BAYRAM  | İmza: |
| Jüri Üyesi: | Doç. Dr. Mehmet Fatih ÖZCAN | İmza: |
| Jüri Üyesi: | Doç. Dr. Ahmet AKÇAY        | İmza: |

Yukarıdaki imzalar adı geçen öğretim üyelerine ait olup;

Enstitü Yönetim Kurulunun .../.../2022 tarih ve ...../..... nolu kararı ile onaylanmıştır.

.../.../.....

Prof. Dr. İbrahim HAN

Enstitü Müdürü

**TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI**  
**LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğine göre hazırlamış olduğum “Ortaokul Öğrencilerinin Sesli Okuma Kaygılarının Belirlenmesi ve Bu Kaygının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kağıt ve elektronik kopyalarının Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım. Lisansüstü Eğitim-Öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

Δ Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

23/09/2022

Bahattin KARAKAYA

## İÇİNDEKİLER

|                         |      |
|-------------------------|------|
| ÖZET.....               | VI   |
| SUMMARY .....           | VII  |
| ÖNSÖZ .....             | VIII |
| TABLolar DİZİNİ .....   | IX   |
| ŞEKİLLER DİZİNİ.....    | X    |
| KISALTMALAR DİZİNİ..... | XI   |

### BİRİNCİ BÖLÜM

|                                     |          |
|-------------------------------------|----------|
| <b>1.GİRİŞ .....</b>                | <b>1</b> |
| 1.1. Problem Durumu .....           | 1        |
| 1.2. Araştırmanın Amacı .....       | 3        |
| 1.3. Araştırma Soruları .....       | 3        |
| 1.4. Araştırmanın Önemi .....       | 4        |
| 1.5. Araştırmada Varsayımlar .....  | 5        |
| 1.6. Araştırmada Sınırlılıklar..... | 5        |
| 1.7. Tanımlar .....                 | 5        |

### İKİNCİ BÖLÜM

|                                                      |          |
|------------------------------------------------------|----------|
| <b>2. KURAMSAL BİLGİLER.....</b>                     | <b>7</b> |
| 2.1. Okuma Nedir? .....                              | 7        |
| 2.2. Okumanın Amaçları .....                         | 7        |
| 2.3. Okuma Önce, Sırası ve Sonrası Stratejiler ..... | 9        |
| 2.4. Okuma İlkeleri .....                            | 10       |
| 2.5. Okuma Türleri .....                             | 13       |
| 2.5.1. Sessiz okuma.....                             | 13       |
| 2.5.2. Göz atarak okuma .....                        | 14       |
| 2.5.3. Özetleyerek okuma .....                       | 14       |
| 2.5.4. Not alarak okuma .....                        | 14       |
| 2.5.5. İşaretleyerek okuma .....                     | 15       |
| 2.5.6. Tahmin ederek okuma .....                     | 15       |
| 2.5.7. Soru sorarak okuma .....                      | 15       |
| 2.5.8. Söz korusu.....                               | 15       |
| 2.5.9. Okuma tiyatrosu.....                          | 16       |
| 2.5.10. Metinlerle ilişkilendirme.....               | 16       |
| 2.5.11. Ezberleme .....                              | 16       |
| 2.5.12. Tartışarak okuma .....                       | 16       |
| 2.5.13. Eleştirel okuma .....                        | 17       |
| 2.5.14. Sesli okuma.....                             | 17       |
| 2.6. Kaygı ve Sesli Okuma Kaygısı .....              | 28       |

### **ÜÇÜNCÜ BÖLÜM**

|                                             |           |
|---------------------------------------------|-----------|
| <b>3. İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR.....</b> | <b>30</b> |
|---------------------------------------------|-----------|

### **DÖRDÜNCÜ BÖLÜM**

|                                                                     |           |
|---------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>4. YÖNTEM.....</b>                                               | <b>34</b> |
| 4.1 Araştırmanın Modeli .....                                       | 34        |
| 4.2. Evren Ve Örneklem.....                                         | 34        |
| 4.3. Veri Toplama Aracı.....                                        | 35        |
| 4.4. Veri Toplama Aracının Geçerlik Ve Güvenirlilik Çalışması ..... | 37        |
| 4.5. Veri Analizi .....                                             | 41        |

### **BEŞİNCİ BÖLÜM**

|                                      |           |
|--------------------------------------|-----------|
| <b>5. BULGULAR VE YORUMLAR .....</b> | <b>42</b> |
|--------------------------------------|-----------|

### **ALTINCI BÖLÜM**

|                                             |           |
|---------------------------------------------|-----------|
| <b>6. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER .....</b> | <b>47</b> |
| 6.1. Sonuçlar .....                         | 47        |
| 6.2. Tartışma.....                          | 49        |
| 6.3. Öneriler .....                         | 50        |
| <b>KAYNAKLAR .....</b>                      | <b>52</b> |
| <b>EKLER.....</b>                           | <b>57</b> |
| <b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>                        | <b>61</b> |

**ÖZET**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN SESLİ OKUMA KAYGI DÜZEYLERİNİN  
BELİRLENMESİ VE BU KAYGININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER  
AÇISINDAN İNCELENMESİ**

**Bahattin KARAKAYA**

**Tez Danışmanı: Doç. Dr. Mehmet Fatih ÖZCAN**

**2022, Sayfa: xiii+63**

**Jüri:**

**Dr. Öğr. Üyesi Bora BAYRAM**

**Doç. Dr. Ahmet AKÇAY**

**Doç. Dr. Mehmet Fatih ÖZCAN**

Dört temel dil becerilerinden okuma hem anlama hem de aktarma becerisini barındırması açısından konuşma, yazma ve dinleme becerilerine göre daha fazla önem arz eder. Bireyin hem anlama hem de aktarma işlevini sağlıklı bir şekilde yerine getirebilmesi doğru ve anlaşılır bir sesli okuma yapabilmesi ile mümkündür. Sesli okuma evde, sınıfta ya da bir topluluk önünde yapılması zor eylemlerden biridir. Bunun da başlıca faktörü ise kaygı unsurudur. Kaygının duyuşsal, bedensel ve bilişsel etki boyutları mevcuttur. Bu etkilerin tamamen kaldırılması ya da azaltılması anlama ve aktarma becerilerinin sağlıklı bir şekilde gelişmesini sağlayacaktır. Bu doğrultuda bu çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinin erken öğrencilik olarak adlandırılan bu dönemde sesli okumaya karşı kaygı düzeylerini tespit etmek ve bu kaygıyı çeşitli değişkenlere göre incelemektir. Bu bağlamda mevcut çalışma nicel araştırma yaklaşımlarından betimsel araştırma modeline dayalı olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi ile seçilen Muş İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı dört ortaokul öğrencilerinden, evreni ise Muş İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ortaokullarda okuyan 408 öğrenciden oluşmaktadır. Bu kaygının belirlenmesinde ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesinde kendim geliştirilmiş olduğum 34 maddelik “Sesli Okuma Kaygısı Ölçeği” uygulanmıştır. Ölçümler sonucunda ortaokul öğrencilerinin sesli okumaya karşı kaygılarının çok yüksek olmadığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, okul türü değişkenlerinde anlamlı farklılıklar bulunmazken yaş değişkeninde ise küçük yaşlardaki öğrencilerin büyüklere nazaran daha fazla kaygı yaşadıkları sonucu bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Okuma, Sesli Okuma, Sesli Okuma Kaygısı, Sesli Okuma Kaygısı Değişkenleri

## **SUMMARY**

### **MASTER THESIS**

#### **DETERMINING SECONDARY SCHOOL STUDENTS' CONCERNS ON READING Aloud AND INVESTIGATION OF THIS ANXIETY IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES**

**Bahattin KARAKAYA**

**Advisor: Ass. Prof. Mehmet Fatih ÖZCAN**

**2022, Page: xiii+63**

**Jury:**

**Asst. Prof. Bora BAYRAM**

**Assoc. Prof. Dr. Ahmet AKÇAY**

**Assoc. Prof. Dr. Mehmet Fatih ÖZCAN**

Reading, one of the four basic language skills, is more important than speaking, writing and listening skills in terms of having both comprehension and transfer skills. It is possible for the individual to perform both the comprehension and transfer functions in a healthy way, with a correct and understandable reading aloud. Reading aloud is one of the difficult activities to do at home, in the classroom, or in front of a community. The main factor in this is anxiety. Anxiety has affective, physical and cognitive dimensions. Removing or reducing these effects completely will ensure a healthy development of comprehension and transfer skills. In this direction, the aim of this study is to determine the anxiety of secondary school students against reading aloud in this period, which is called early learning, and to examine this anxiety according to various variables. In this context, the current study was designed based on the descriptive research model, which is one of the quantitative research approaches. The sample of the study consists of four secondary school students affiliated to Muş provincial directorate of national education, selected by convenient sampling method from non-random sampling methods, and the population consists of 408 students studying in secondary schools affiliated to Muş provincial directorate of national education. To determine this anxiety and to analyze it in terms of various variables, the 34-item "Aloud Reading Anxiety Scale", which I developed myself, was applied. As a result of the measurements, it was revealed that the secondary school students' anxiety towards reading aloud was not very high. In addition, while there were no significant differences in gender, socio-economic level and class variables, it was found that younger students experienced more anxiety than older students in the age variable.

**Keywords:** Reading, reading aloud, reading aloud anxiety, reading aloud anxiety variables.



## ÖNSÖZ

Ortaokul öğrencilerinin sesli okuma kaygılarının belirlenip ve bu kaygının çeşitli değişkenlere göre incelendiği bu araştırmada birçok kişinin katkısı olmuştur. Öncelikle akademik bilgisiyle beni aydınlatan, çalışmanın planlanmasından son aşamasına kadar desteğini benden esirgemeyen, bana yol gösteren danışmanım Doç. Dr. Mehmet Fatih ÖZCAN'a en içten duygularıyla teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans sürecimde bana her türlü kolaylığı sağlayan, desteğini hep yanımda hissettiğim, verdiğim kararlarda daima destekçim olan ve duygusal zekâm sevgili eşim Zehra KARAKAYA'ya en kalbi duygularıyla teşekkür ederim.

Beni yetiştirip bugünlere getiren, maddi ve manevi destekleriyle bana her zaman güç veren annem Talia KARAKAYA ve babam Eşref KARAKAYA'ya, çok değerli kardeşlerime, varlıklarıyla güç bulduğum dünya tatlısı kızım Eylül ve oğlum Miran'a gönül dolusu sevgi ve teşekkürlerimi sunarım.

## TABLÖLAR DİZİNİ

|                                                                                                                                                                                       |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Tablo 4.1.</b> Araştırmanın örneklemeine ilişkin sosyo demografik bilgilere ait frekans ve yüzdeleri.....                                                                          | 35 |
| <b>Tablo 4.2.</b> Sesli Okuma Kaygısı Ölçeği için kestirilen değerler ve uyum indekslerinin eşik değerleri.....                                                                       | 38 |
| <b>Tablo 5.1.</b> Uygulanan ölçekten elde edilen toplam puana ilişkin betimleyici istatistikler.....                                                                                  | 42 |
| <b>Tablo 5.2.</b> Ortaokul öğrencilerine ilişkin betimsel istatistikler ile çarpıklık ve basıklık katsayıları.....                                                                    | 43 |
| <b>Tablo 5.3.</b> Ortaokul öğrencilerinin sesli okumaya yönelik kaygı düzeylerinin cinsiyete göre karşılaştırılmasına ilişkin t-testi sonuçları.....                                  | 44 |
| <b>Tablo 5.4.</b> Ortaokul öğrencilerinin sesli okumaya yönelik kaygı düzeylerinin okul türüne göre karşılaştırılmasına ilişkin t-testi sonuçları.....                                | 44 |
| <b>Tablo 5.5</b> Ortaokul öğrencilerinin sesli okumaya yönelik kaygı düzeylerinin sınıf düzeyine göre karşılaştırılmasına ilişkin tek yönlü varyans analizinin sonuçları.....         | 45 |
| <b>Tablo 5.6.</b> Ortaokul öğrencilerinin sesli okumaya yönelik kaygı düzeylerinin sosyo ekonomik düzeye göre karşılaştırılmasına ilişkin tek yönlü varyans analizinin sonuçları..... | 46 |

## ŞEKİLLER DİZİNİ

|                                                                                                                           |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Şekil 3.1. “SOKÖ” ölçme aracının faktör yapısına ilişkin tanımlanan ölçme modeli<br>(standartlaştırılmış değerler). ..... | 40 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

## KISALTMALAR DİZİNİ

|       |                                                              |
|-------|--------------------------------------------------------------|
| SOKÖ  | : Sesli Okuma Kaygısı Ölçeği                                 |
| SA    | : Seçenek aralığını,                                         |
| YS    | : En yüksek seçeneği                                         |
| DS    | : En düşük seçeneği                                          |
| SS    | : Seçenek sayısı                                             |
| (DFA) | : Doğrulayıcı faktör analizi                                 |
| RMK   | : Relative multivariate kurtosis (çok değişkenli başlık)     |
| RMSEA | : Yaklaşık hataların ortalama karekökü                       |
| NNFI  | : Normlaştırılmamış uyum indeksi                             |
| NFI   | : Normlaştırılmış uyum indeksi                               |
| CFI   | : Karşılaştırmalı uyum indeksi                               |
| SRMR  | : Standartlaştırılmış hataların ortalama karekökü indeksleri |
| SED   | : Sosyo Ekonomik Durum                                       |
| Akt.  | : Aktaran                                                    |
| Çev.  | : Çeviren                                                    |
| Ed.   | : Editör                                                     |
| MEB   | : Milli Eğitim Bakanlığı                                     |
| f     | : Frekans                                                    |
| sd    | : Serbestlik değeri                                          |
| ss    | : Standart sapma                                             |
| t     | : t testi değeri                                             |
| %     | : Yüzde                                                      |

## BİRİNCİ BÖLÜM

### 1.GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı, hipotezleri, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımlarına yer verilmiştir.

#### 1.1. Problem Durumu

Bilme ve öğrenme, insan ve insanlık için her zaman ön planda tutulan bir eylem olmuştur. Merak eden, araştıran ve bu merakını giderme çabası içerisinde olan insanlık bunun büyük bir kısmını okuyarak yapmıştır. Bu okuma bir kitap, bir metin ya da herhangi yazınsal bir metni okumakla olabileceği gibi karşılaştığımız olayları, olguları bir yorumlama, bir değerlendirme şeklinde de olmuştur. Yalçın (2006), bireyin edindiği bilgilerin %80'ni okuma yoluyla gerçekleştiğini ifade ederek okuma etkinliğinin bilme ve öğrenmede ne kadar önemli bir eylem olduğunun altını çizmiştir. İnsanoğlunun anlama çabası kadar anladıklarını aktarma çabası da olmuştur Bildiklerini, öğrendiklerini başkalarına aktarma ihtiyacı hissetmiştir. Bunu da yazarak, konuşarak veya okuyarak yapmıştır.

Anlama ve aktarma becerisi bu nazarlar çerçevesinde önemli bir yapıya sahiptir. Hem anlamayı hem de aktarmayı aynı anda içerisinde bulundurması açısından sesli okuma kavramı kilit bir misyon taşımaktadır. Dil becerileri içerisinde önemli bir konumda olan okuma, sesli yapılıncı hem anlamayı hem de aktarmayı sağlayan tek dil becerisidir. Sesli okuma esnasında hem okuyanın anlam kurduğu hem de anlatılanın aktarıldığı dil becerisi olması sebebiyle önemli bir konumdadır. Sesli okuma yapılırken kelimeler iyi tanınmalı ve iyi telaffuz edilmelidir. Yapılan doğru okuma hem okuyana hem de okunana anlam kolaylığı sağlar (Çelik, 2006).

Okuma ve sesli okuma kavramlarını birçok kişi farklı açıdan tanımlamıştır. Bu tanımlamalar farklı olmaktan ziyade daha çok birbirini tamamlayıcı ve birbirine katkı sağlayıcı olmuştur. Okumak bir yerlere bakarak sesler çıkarmak bu seslerden anlam çıkarmak veya anlamlarını aktarmak olarak değerlendirilir (Nar, 2012).

Nar'a (2012) göre okumak, anlamak, kavramak, bilgi edinmek ve sorun çözmektir. Döğüşgen (2013), okumanın öğrenmede en temel yol olduğunu vurgular.

Okuma günümüz dünyasında hala bilgiye erişimin kilit noktası konumundadır. Öğrendiğimiz bilgilerin kaynağını oluşturan okuma kavramı sadece bir metni ya da bir kitabı okumak olarak değil de çevredeki olayları okumak, anlamlandırmak olarak da önemlidir. Sözcüklerin duyu organları yoluyla algılanıp anlamlandırılması, kavranması ve yorumlanmasına bazen de sesli olarak dile gelmesiyle oluşan zihinsel bir etkinlik, okuma işlemi gözün ve ses organların iyi bir şekilde uyum içinde çalışmasına bağlıdır (Özcan ve Karakaya, 2020).

Özüdoğru (2016), okumayı dilin harf ses dilbilgisi ve anlam seviyelerinin kendisine sunduğu ipuçlarını kullanarak anlamla ilgili çıkarımlarda bulunma ve bu çıkarımlarını kafasında daha önceden mevcut olan geçmiş tecrübe ve bilgilerden oluşan anlamlar ile karşılaştırarak mesajı keşfetme olarak değerlendirir.

“Okuma, ses organları ve göz yoluyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi ve anlamlandırılması sürecidir.” (MEB, 2006).

“Okuma, bir yazının harflerini, sözcüklerini, imlerini tanımak ve bunların anlamlarını kavramaktır. Bu eylem görme, seslendirme yönlerinden fizyolojik, kavrama yönünden ruhsal bir süreçtir.” (Göğüş, 1978).

“Okuma, bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir. Okuma işi gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketlerini ve zihnin yazılı sembolleri anlaması ile oluşur.” (Demirel,2007).

Bu tanımlardan da anlaşılacağı üzere okumayı basit, sıradan bir eylem olarak değerlendiremeyiz. Okuma belli bir çabanın ürünü ve meşakkat isteyen, çok yönlü bir eylemdir.

“Sesli okuma öğrencilerin dil ve zihinsel becerilerini geliştirir. Öğrencilerin dikkat geliştirme, okumaya yoğunlaşma, dinleme, anlama, aktarma ve ifade etme gibi becerilerini geliştirmeye katkı sağlamaktadır. Sesli okumayla öğrenci okuma sürecini izler, kontrol altına alır, değerlendirir ve yönlendirir” (MEB, 2009).

Okuma çeşitlerinden olan sesli okuma ise hem fazla kazanım sağlayan hem de yapılması zor bir eylemdir. Dolayısıyla, öğrenciler sesli okumayla (MEB, 2009);

1. Ses, vurgu ve tonlama becerilerini,

2. Kelime tanıma ve anlama becerilerini,
3. Okuma, dinleme ve konuşma becerilerini,
4. Dikkat ve öğrenme becerilerini geliştirirler.

Okumaya karşı geliştirilen bir tepki olan sesli okuma kaygısı, okuma becerisinin alışkanlığa dönüştürülmesi sürecini zorlaştıran anlama ve anlatmayı olumsuz etkileyen unsurlardan başında gelir (Melanlıoğlu, 2014).

Öğrencinin sınıf içi etkinlikleri yerine getirememe korkusu, kendini yeterli bulamama düşüncesi, hata yapma endişesi, okuma yaparken eksik ya da yanlış yapma korkusu gibi etkenler öğrencinin kaygı düzeyini arttırmakta ve bu durum çok yoğunlaşırsa öğrenme düzeyi olumsuz etkilenmektedir. Bu nedenle kaygıyı azaltacak yollar geliştirmek ve bu yollara başvurmak gerekir. Öğrencilerin kendilerine güvenmelerinin sağlanması ve öğrenmeye güdülenmeleri bunların başında gelmektedir (Güven, 2007). Bu kaygıların giderilmesi için okuma kaygısının ölçülmesi ve okumanın geliştirilerek kaygıların üstesinden gelinmesi gerekmektedir.

Yapılan çalışmalar, araştırmalar göz önüne alındığında sesli okumanın birçok dil becerisini doğrudan ya da dolaylı yollardan etkilediği belirlenmiştir. Doğru ve verimli bir sesli okumanın önündeki en büyük engel ise kaygı unsurudur. Bu kaygının belirlenip buna sebep olan etmenlerin ortaya çıkarılması ise kaygının ortadan kaldırılmasının ya da en aza indirilmesini sağlayacaktır. Bu anlamda sesli okuma sırasında duyulan kaygı düzeyinin belirlenmesi, bu kaygıya neden olan etmenlerin ortaya çıkarılması ve bunlara çözüm üretilmesine katkı sunacak bir çalışmanın varlığına ihtiyaç duyulmuştur.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinin sesli okuma kaygı düzeylerini belirlemek ve bu kaygıyı çeşitli değişkenler açısından incelemektir.

## **1.3. Araştırma Soruları**

Bu amaç doğrultusunda şu alt problemlere cevap aranmaya çalışılacaktır:

1. Ortaokul öğrencilerinin sesli okumaya yönelik kaygıları ne düzeydedir?

2. Ortaokul öğrencilerinin sesli okumaya yönelik kaygı düzeyleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Ortaokul öğrencilerinin sesli okumaya yönelik kaygı düzeyleri okul statüsüne göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Ortaokul öğrencilerinin sesli okumaya yönelik kaygı düzeyleri sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Ortaokul öğrencilerinin sesli okumaya yönelik kaygı düzeyleri sosyo-ekonomik düzeye göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

#### **1.4. Araştırmanın Önemi**

Okuma, dil becerileri açısından günlük hayatta kullanımda üçüncü sırada yer alır. “Okuma, gözüm satırlar üzerinde sıçraması sonucu kelime şekillerini görerek, bunların anlamlarını kavrama ve seslendirmedir.” (Öz, 2001) şeklinde tanımlanır. Okumanın tanımlarını ve kullanım alanlarını düşününce tanımların sınırlı, kullanım alanlarının ise biraz daha geniş olduğunu söylemek mümkündür. Okuma eylemi her ne kadar gözle görülen harf ve sesleri anlamlandırmak olarak değerlendirilse de geniş anlamda bakılınca okumanın daha da büyük bir görme yorumlama ve değerlendirme eylemi olduğunu görülecektir. Aslında görülen hatta görülmeyen birçok nesneyi, olguyu, olayı okuyup bunlardan anlam çıkarırız. Okuma, ağır zihinsel bir çaba gerektiren çok karmaşık ve belirli bir çabaya dayanan etkinliktir (Akyol, 2003). Hayatımızın her saniyesi düşünmekle geçtiğini sayarsak ve bu düşüncelerin de kaynağının bir şeyleri okuyup yorumlamak ve değerlendirmek olarak düşünürsek okumanın daha da geniş bir anlam ve yelpazesi içinde değerlendirilmesi kanaatine varacağız. Eğitim-öğretim kavramını bile “okuma” kavramıyla açıkladığımızı düşündüğümüzde okuma eyleminin kapsadığı alanı, hayatımızdaki yerini daha iyi kavramış oluruz.

Araştırmamız için alanyazın taraması yapılırken öğrencilere sesli okumanın ve okutmanın faydalarına, sesli okumanın diğer kavramlara olan ilişkisine, sesli okumanın anlamaya etkisine ve sesli okumanın konuşmaya, kendisini sözlü ifade etme becerisine katkısına yönelik araştırmalara rastlanmıştır. Fakat öğrencilerin sesli okumaya karşı kaygı düzeylerinin belirlenmesine ve bu kaygının çeşitli değişkenler açısından incelenmesine yönelik herhangi bir çalışmanın olmadığı görülmüştür. Sesli



okuma, hayatın birçok alanına ve dört temel dil becerisine doğrudan veya dolaylı etki etmektedir. Sesli okumaya yönelik sorunların tespit edilmesi ve bu sorunların giderilmesi açısından önemli bilimsel bir boşluk gözlenmiştir. Bu çalışmayla bu boşluk kısmen de olsa doldurulmaya çalışılmıştır.

### 1.5. Araştırmada Varsayımlar

1. Yapılan çalışmada öğrencilerin Ortaokul Öğrencilerin Sesli Okuma Kaygısı Ölçeği'ne içtenlikle cevap verdikleri varsayılmaktadır.
2. Veri toplama araçları bütün öğrencilere aynı koşullar altında uygulanmıştır.
3. Öğrencilerin uygulamalara gönüllülük esasına göre katıldıkları varsayılmıştır.
4. Öğrenci veri toplama araçlarında kendilerine yöneltilen sorulara gerçek düşüncelerini yansıtacak biçimde yanıt vermiştir.

### 1.6. Araştırmada Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 2021-2022 eğitim öğretim yılında Doğu Anadolu'da yer alan bir şehrin merkez ilçesinde öğrenim gören 408 ortaokul öğrencisi ile sınırlıdır.
2. 2021-2022 eğitim-öğretim yılı ikinci dönem ile sınırlıdır.
3. Araştırmada elde edilen veriler araştırmacının uygulamalarıyla sınırlıdır.
4. Araştırmanın nicel sonuçları Ortaokul Öğrencileri İçin Sesli Okuma Kaygısı Ölçeğiyle elde edilen verilerle sınırlıdır.
5. Araştırma sadece ortaokul öğrencileriyle sınırlıdır.

### 1.7. Tanımlar

**Okuma:** Görme, algılama, seslendirme, anlama, beyinde yapılandırma gibi göz, ses ve beynin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreçtir (Güneş, 2007). Görüp algılama, algıladığını anlama, anladığını seslendirme ya da yazma, zihinde yapılandırma gibi göz, ses organları ve zihnin çeşitli hareketlerinden oluşur. Göz resmeder, zihin algılayıp anlamlandırır, ses organları da canlandırır. Bu uzuvlar üçlü

bir ortaklaşa hareketi vücuda getirirler. Ama hepsi zihinsel işlemlerden geçerler. Algılama işlemi dikkat yoğunlaştırır (Çelik, 2006).

**Sesli Okuma:** Gözle algılanıp zihinle kavranan sözcük ya da söz kümelerinin konuşma organlarının yardımı ile seslendirilmesidir (Calp, 2007). Aynı zamanda sesli okuma, yazıyı görme, kelimeleri seslendirme ve anlamı kavramadır.” (Göçer, 2007).

**Kaygı:** Sezilen bir tehlikeye hazırlanma sırasında algılanan güçsüzlük duygusunun yaşandığı duygusal bir durumdur (Aydın ve Zengin, 2008). Kaygı, kişinin herhangi bir uyararla karşılaştığında bedensel, zihinsel ve duygusal etkilenmelerle ortaya çıkan genel uyarılmışlık hal, yaşantımızın doğal bir parçası ve aynı zamanda kişinin yaşamını belli bir düzende sürdürebilmesi için gerekli ve önemli bir duygu halidir (Eker,2016).

## İKİNCİ BÖLÜM

### 2. KURAMSAL BİLGİLER

Bu bölümde, araştırma konusu ile ilgili kuram çerçevesine ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir

Merak olgusu insan ve insanlık için her zaman ön planda tutulan ve giderilmeye çalışılan bir eylem olagelmıştır. İnsanoğlu bu merakını gidermek için de okumaya başvurmuştur. Bu okuma sade bir metin, bir yazı okuma şeklinde değil de bir olayı veya bir olguyu yorumlama bir değerlendirme şeklinde de olmuştur (Yalçın, 2006). Bireyin edindiği bilgilerin %80’ni okuma yoluyla gerçekleşmektedir. Dolayısıyla okuma etkinliği, bilme ve öğrenmede oldukça etkilidir (Özcan ve Karakaya, 2020).

#### 2.1. Okuma Nedir?

Okuma, akademik anlamda okuyucunun ön bilgilerinden yola çıkarak yazılı bir materyalin seslendirilmesi, anlamlandırması, yorumlanması, analiz edilmesi, değerlendirilmesi ve nihayetinde zihninde yeni bir bilginin oluşumudur. Okuma genel manada ise duyumlarımızın yorumlanması işlemidir (Tekdemir, 2017).

“Okuma, bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir. Okuma işi gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketlerini ve zihnin yazılı sembolleri anlaması ile oluşur.” (Demirel, 2007). Bu yönüyle okumayı basit, sıradan bir eylem olarak değerlendiremeyiz. Belli bir çabanın ürünü ve meşakkat isteyen bir eylemdir (Dursun, 2018).

#### 2.2. Okumanın Amaçları

Nitelikli okuma motivasyon gerektiren bir etkinliktir. İyi bir okuyucu olmak için okuma sürecinin her aşamasında kişinin dikkatini canlı tutması gerekmektedir. Okuma sürecinin okuma öncesi, sırası ve sonrası aşamalarından oluştuğunu ve okuma kaygısını değerlendirirken bu aşamaların göz önüne alınması gerektiğini belirtmiştir. Okuma amacında belirsizliğin olması, okuma materyali ile ilgili bilgi yetersizliği okuma öncesinde okuma kaygısı yaşanmasına neden olabilir (Akyol, 2007). Okuma esnasında amaca uygun yöntem ve tekniklerin kullanılmaması okuma sırasında dikkat sorunu yaşanmasına neden olurken yeni öğrenilen bilgilerle daha önceki bilgilerin

ilişkilendirilmemesi de okuma sonrasında kaygının yaşanmasına neden olmaktadır (Akyol,2006).

Çelik (2006)'e göre, okuma eyleminin bazı amaçları bulunmaktadır. Bu amaçlar, şu şekilde sıralanabilir:

1. Hızlı, doğru, sürekli ve anlamlı okuma, okuduklarını doğru ve çabuk anlama yeteneğini elde etmek,
2. Boş zamanlarını düzeylerine uygun kitaplar okuyarak değerlendirmeyi öğrenmek; kitap sevgisini kazanarak okumayı zevkli bir alışkanlık haline getirmek,
3. Okuma zevklerine ve düzeylerine uyan ilgi çekici kitapları seçebilme yeteneğini kazanmak,
4. Sözcükleri tanıyarak, sözcük dağarcıklarını, okuma alışkanlığı kanalıyla geliştirip, zenginleştirmek,
5. Kitap okumanın, bilgi kazanma yollarından biri olduğunu kavramak,
6. Güzel ve doğru bir Türkçe ile yazılmış metinler okuyarak anlatım güçlerini geliştirmek.

Metni okumadan önce belli bir amacın olması okumadan daha çok verim alınmasını sağlamaktadır. Bunun için okumadan önce metni bilgi edinmek, eğlenceli vakit geçirmek, sınava hazırlanmak vb. gibi nedenleri belirlemek, metnin türünü belirlemek, zamanımızı göz önünde bulundurmak gerekmektedir. Bu sayede okunacak metnin zorluk derecesine göre bir ya da birkaç okuma yöntemi seçilebilmektedir (Tonka, 2020).

Okumanın temel amaçları şu şekilde sıralanabilir (Karakuş, 2002):

- Sesli ve sessiz okumayı öğretmek, iyileştirmek, genişletmek,
- Bilgi ve dil beceri kazandırmak,
- Kelime servetini arttırmak,
- Okuma seviyesini yükseltmek,
- Metinler yoluyla öğrencilere istedik tavır ve davranışlar kazandırmak,

- Metinler yoluyla öğrencilerin tavır ve davranışlarında olumlu değişiklikler sağlamak ve geliştirmek,
- Estetik zevk kazandırmak,
- Metinler aracılığıyla öğrencinin iyi insan modeline hayranlığını sağlamak,
- Öğrenciyi iyiye, güzele, doğruya yönlendirmek,
- Özel kütüphane kurma isteği uyandırmak,
- Hızlı, doğru, sürekli ve anlamlı okuma, okuduklarını doğru ve çabuk anlama yeteneğini elde etmek,
- Boş zamanlarını düzeylerine uygun kitaplar okuyarak değerlendirmeyi öğrenmek,
- Kitap sevgisini kazanarak okumayı zevkli bir alışkanlık haline getirmek,
- Okuma zevklerine ve düzeylerine uyan ilgi çekici kitapları seçebilme yeteneğini kazanmak,
- Sözcükleri tanıyarak, sözcük dağarcıklarını, okuma alışkanlığı kanalıyla geliştirip, zenginleştirmek,
- Kitap okumanın, bilgi kazanma yollarından biri olduğunu kavramak,
- Güzel ve doğru bir Türkçe ile yazılmış metinler okuyarak anlatım güçlerini geliştirmek.

### 2.3. Okuma Önce, Sırası ve Sonrası Stratejiler

Okuma becerisine hâkim bir okuyucu ilk olarak metnin niteliğine, türüne, zorluk derecesine, metin ile ilgili ön bilgilerine ve metni okuyacağı ortama dayanarak okuma amacını ve okuma sürecinin şeklini belirler. Bu süreçte iyi okuyucular bazı yol yöntemleri kendine uygun hale getirmek için çalışır, çeşitli stratejiler geliştirirler. Okuyucu stratejiler sayesinde okuduğu metni anlayıp anlamadığını kontrol ederek okuma sürecinin kontrolü sağlanmaktadır (Karakuş, 2002).

Çelik (2006)'in ifadesinden hareketle, okuma öncesi stratejiler şu şekilde verilebilir:

- Göz gezdirme,

- Okuma için amaç oluşturma / hedef belirleme,
- Ön bilgileri okuma ortamına getirme,
- Görsel öğeler ve başlıklardan hareketle, metnin konusuna ilişkin tahminler için beyin fırtınası yapma,

Akyol (2006)'un ifadesinden hareketle, okuma sırasında yapılabilecek stratejiler şu şekilde verilebilir:

- Akıcı bir şekilde okuma,
- Anlamayı kontrol etme,
- Yardımcı stratejileri kullanma,
- İrdeleme,
- Not alma,
- Okunanları canlandırma.

Akyol (2006)'un ifadesinden hareketle, okuma sonrasında yapılabilecek stratejiler şu şekilde verilebilir:

- Özetlemeler yapma,
- Sentezler yapma,
- Çözümleme ve değerlendirmeler yapma,
- Ana düşünce ve yardımcı düşünceleri belirleme,
- Kavram haritaları, tablo ve grafikleri oluşturma,
- Sorular sorma, yanıtlama ve oluşturma,
- Yansıtıcı düşünmeyi sağlama.

## 2.4. Okuma İlkeleri

Akyol (2003)'a göre, okumanın 5 temel ilkesi bulunmaktadır. Bu ilkeler şu şekildedir:

**1. Okuma anlam kurma sürecidir:** Ön bilgiler metnin çözülmesinde en temel etkenlerden biridir. Hiçbir metin kendini ifade edici değildir. Okuyucu ön

bilgilerinden hareketle metni çözmeye çalışır. Okunanlardan anlam çıkarılması büyük ölçüde ön bilgilere bağlıdır.

**2. Okuma akıcı olmalıdır:** Akıcı okuma; noktalama işaretlerine, vurgu ve tonlamaya dikkat edilerek metnin seslendirildiği, geri dönüş, kelime tekrarları, heceleme ve gereksiz duruşlar gibi okuma kusurlarının bulunmadığı, anlam ünitelerine dikkat ederek, konuşuyormuş gibi yapılan okumaya denir.

**3. Okuma stratejik olmalıdır:** Bir metin okunacağı sırada stratejik okuma becerisine sahip kişiler ilk olarak metnin güçlük seviyesini göz önünde bulundurarak, konu ile bilgilerini okuma ortamına getirerek, uygun okuma amacı ve yöntemi belirleyerek okumaya başlarlar. Stratejik okuma, okuma eylemini okuyuculara sevdirecektir. Çünkü bu beceriyi kazanan okuyucular, zaman ve enerjiden tasarruf edeceği gibi kendini yormayacak ve okuma üstünde etkili birçok hususu göz önünde bulundurarak okuma yaptığı için anlama düzeyi daha iyi olacaktır.

**4. Çocuk okumaya güdülenmelidir:** Okumayı öğrenme ve geliştirmede anahtar kelimelerden birisi güdülenmedir. Okuma konusunda sıkıntı yaşayanlar genelde dikkatsiz, düzensiz ve isteksizlerdir. Bunlar sözlük kullanma yetişkin veya akrandan yardım alma gibi yolları yeterince kullanamadığı için kendilerini kötü hissedebilir. Bu öğrencilerin öğretmen tarafından fark edilerek yardım eli uzatılması ve kendilerine güvenmelerinin sağlanması gerekmektedir. Başarılı öğrenciler ise ilgi ve ihtiyaçları ve bireysel farklılıkları doğrultusunda farklı etkinliklere yönlendirilmelidir.

**5. Okuma hayat boyu devam etmelidir:** Okuma hayat boyu gelişen ve devam eden bir beceridir. Bunun için günümüzün belli bir kısmını okumaya ayırmalıyız. Okumada önemli olan az da olsa okuyarak bu eylemi düzenli olarak gerçekleştirmektir.

Okuma anlam ile ilgili kazanımlar 2018 Türkçe Öğretim Programında şu şekilde verilmiştir (MEB, 2018):

- Metin türlerini ayırt eder.
- Okuduklarını özetler.
- Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.

- Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.
- Metindeki hikâye unsurlarını belirler.
- Metni yorumlar.
- Metinle ilgili sorular sorar.
- Metinle ilgili sorulara cevap verir.
- Metnin konusunu belirler.
- Görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.
- Görsellerle ilgili soruları cevaplar.
- Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar.
- Okuduğu metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler.
- Medya metinlerini değerlendirir.
- Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir.
- Metinler arasında karşılaştırma yapar.
- Bilgi kaynaklarını etkili şekilde kullanır.
- Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.
- Metindeki gerçek ve kurgusal unsurları ayırt eder.
- Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.
- Metindeki söz sanatlarını tespit eder.
- Okuduğu metindeki gerçek, mecaz ve terim anlamlı sözcükleri ayırt eder.
- Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgilere ilişkin soruları cevaplar.
- Şiirin şekil özelliklerini açıklar.
- Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.
- Metindeki yardımcı fikirleri belirler.
- Metinlerin yazılı hâli ile medya sunumlarını karşılaştırır.



- Metindeki anlatım biçimlerini belirler.
- Metinde kullanılan düşüncüyü geliştirme yollarını belirler.
- Metindeki iş ve işlem basamaklarını kavrar.
- Medya metinlerini analiz eder.

Okumanın temel amacı, okunan metnin anlamını doğru ve hızlı bir şekilde kavramak, bilgi sahibi olmak, zevk almak, eksikliklerini tamamlamak ve yeni çıkarımlar kazanmaktır (Özcan ve Karakaya, 2020).

## **2.5. Okuma Türleri**

Okuma çeşitleri sessiz okuma, sesli okuma, göz atarak okuma, özetleyerek okuma, not alarak okuma, işaretleyerek okuma, tahmin ederek okuma, soru sorarak okuma, söz korusu, okuma tiyatrosu, ezberleme, metinlerle ilişkilendirme, tartışarak okuma, eleştirel okuma gibi başlıklar altında değerlendirilir (Bulut ve Kuşdemir, 2017).

### **2.5.1. Sessiz okuma**

Öğrencilerin akıcı ve hızlı okumalarına yönelik, göz hareketleriyle beyinde meydana gelen okuma biçimidir. Sessiz okuma gözün yazılar üzerinde sıçramalar yaparak aldığı görsellerin zihinde anlamlandırılmasıdır. Sessiz okuma, sesli okumaya göre zaman ve enerji bakımından daha ekonomiktir. Bu sebeple sesli okumaya oranla daha çok tercih edilen bir okuma türüdür (Gündüz & Şimşek, 2013).

Okulda sessiz okuma çalışmaları yapılırken öğretmen öğrencilerin şu hususlara dikkat etmesini sağlamalıdır (Arıcı, 2012):

- Dudaklar kıpırdamamalıdır.
- Yazı elle veya başka bir şeyle takip edilmemelidir.
- Okuma esnasında baş ve gövde hareketleri yapılmamalıdır.
- Okurken sessiz olunmalı ve gürültü yapılmamalıdır.
- Serbest okuma etkinliklerini sessiz yapmaları öğütlenmelidir.

### **2.5.2. Göz atarak okuma**

Konunun ayrıntılarına girilmeden, ana hatlarıyla kavranmasını sağlayan, gözden geçirme, sayfaları kuş bakışı görme, bir başka ifadeyle sayfa üzerinde hızlı göz gezdirme tekniğidir (Gündüz & Şimşek, 2013).

Göz atarak okumada yöntemi metnin tam okunmasından önce uygulanabilecek bir yöntemdir. Amaç konunun ayrıntılara girilmeden, ana hatlarıyla kavranmasını sağlamaktır. Bu okumada ilk olarak metnin içeriğini tahmin etmek ve anlamak için ilk olarak başlığa bakılır; metnin uzunluğu ve biçimi incelenerek şekil bakımından değerlendirilir. Metnin konusunu anlamak için gözler metin üstünde hızlıca gezdirilir. Böylece ana fikir ayrıntılara girilmeden ortaya koyulmaktadır (MEB, 2006).

### **2.5.3. Özetleyerek okuma**

Konunun ana hatlarıyla kavranmasını sağlayan, okuduğumuz malzemeyi ne kadar anladığımızı ölçmeye bir okur olarak kendimizi test etmeye olanak veren, yazarın düşüncelerini kendi sözcüklerimizle ifade etmenin zorluğunu keşfettiren okuma tekniğidir (Gündüz & Şimşek, 2013).

Özetleyerek okuma, metnin analizini yapma sürecidir. Bu okuma ile öğrenciler olay, yer, şahıs, zaman gibi unsurları daha kolay kavramaktadır. Amaç konunun ana hatlarının kavranmasıdır (Gül, 2013).

### **2.5.4. Not alarak okuma**

Okuma sürecinde öğrencileri etkin kılan, okumalarda edinilen bilgileri korumaya ve saklamaya yarayan, hayatımızın her aşamasında başvuru bir okuma tekniğidir. Metni dikkatli okumayı ve anlamayı gerektirir. Kısacası metnin özetini yapmaktır (Gündüz & Şimşek, 2013).

Okuma sırasında metni okuma amaçlarına göre, metinden beklentilerini, kavradıklarını veya kavrayamadıkları bölümleri kendi cümleleriyle metin kenarındaki boşluklara ya da defterlerine not almaları istenir. Bu sayede öğrenciler okuma sürecinde kavradıklarını hatırlama, tekrar gözden geçirme, kavrayamadıklarını farklı kaynaklardan öğrenme, sorma alışkanlığını edinmelerini sağlamak için faydalıdır. Ayrıca öğrencilerin okuma ve öğrenme etkinliklerine not alarak etkin katılımları sağlanır (Karatay, 2011).

### **2.5.5. İşaretleyerek okuma**

Bu teknikte, konuyu anlamaya yardımcı olacak anahtar sözcükler ve kavramlar tespit edilir, metnin önemli görülen yerleri belirlenir ve altları çizilir (Gündüz & Şimşek, 2013).İşaretleyerek okumanın amacı metinde önemli görülen yerlerin ve metni anlamaya katkı sağlayacak anahtar kelime ve kavramların belirlenmesidir. Altı çizilen veya çeşitli işaret ve sembollerle belirlenen bölümlerden öğrenciler kendi cümleleriyle anlamlı bir metin oluştururlar. Böylece, metni ana hatlarıyla kavranmış olurlar (MEB, 2006).

### **2.5.6. Tahmin ederek okuma**

Okuma sürecinde okuyanı etkin kılmak için metinde geçen duygu, düşünce ve olaylarla ilgili merak uyandırmayı amaçlar (Gündüz & Şimşek, 2013).

“Tahmin ederek okuma; metne merak duyma, metne ilişkin önceden düşünme, metnin akışını arka alan bilgisiyle kestirebilme gibi konularda önem taşıyan bir türdür. Tahmin ederek okuma etkinliklerinde dikkat edilmesi gereken şey, metnin öğrenci seviyesine ve ilgisine uygunluğudur.” (Karaoğulları, 2016).

### **2.5.7. Soru sorarak okuma**

Okuma öncesinde ve sürecinde öğrencilere soru hazırlatarak metin üzerinde düşünmelerini ve metni anlamalarını sağlamayı hedefleyen okuma tekniğidir (Gündüz & Şimşek, 2013).

Soru sorarak okumada amaç okuma öncesinde ve sırasında öğrencilerin sorular hazırlamasını sağlayarak metin üzerinde düşünmeleri ve metni kavramalarıdır. Öğrenciler metni sesli veya sessiz okurken akıllarında oluşan soruları yazarlar ve gruplar oluşturarak bu soruları cevaplarlar. Metin okunmadan önce metnin başlığı ve görsel unsurlarıyla ilgili soruları tahtaya yazarlar ve sorular cevaplandırıldıkça üstleri çizilir (MEB, 2006).

### **2.5.8. Söz korusu**

Öğrencilerin okuma ve birlikte iş yapabilme becerisini geliştiren, öğrencilere bir grubun üyesi olduğu bilincini kazandıran ve grup üyeleriyle uyumlu çalışabilme becerini kazandıran tekniktir (Gündüz & Şimşek, 2013).

Söz korosunda amaç öğrencilerin okuma ve birlikte çalışabilme becerilerinin geliştirilmesidir. Sınıfı gruplara ayırarak metnin çeşitli bölümlerin farklı gruplar tarafından seslendirilmesi sağlanır. Bu teknik ile öğrencilerin okuma hızını arttırmak, öğrencilerin doğru ve akıcı okumalarını geliştirmek, metin türlerine uygun okuma becerisi geliştirmek gibi hedeflere ulaşmak amaçlanmaktadır (Dursun, 2018).

#### **2.5.9. Okuma tiyatrosu**

Öğrencilerin metnin yapısını, dilini ve metinde yer alan şahıs ve varlık kadrosunun özelliklerini anlamalarını sağlar. Kahramanların duygu hallerini ses yoluyla canlandırma becerisi kazandırır. Anlatım cümlelerini diyaloglara dönüştürülmesini sağlar (Gündüz & Şimşek, 2013).

Okuma tiyatrosunda amaç öğrencilerin metnin yapısını, dilini ve metinde yer alan şahıs ve varlık kadrosunun özelliklerini anlamalarını sağlamaktır (MEB, 2006). Öğrenciler metinde yer alan kahramanların yerine geçerek bu kahramanları canlandırmaya çalışır. Öğrenciler kahraman ile kendilerini özleştirerek ses tonunu ve davranışlarını buna göre ayarlarlar. Burada amaç öğrencilerin hafızalarını güçlendirmek, cümle yapılarını ve söz varlığını kavrayarak Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmalarını sağlamaktır (MEB, 2006).

#### **2.5.10. Metinlerle ilişkilendirme**

Öğrencilerin, okudukları metinlerle diğer metinler arasında ilişki kurmasını sağlayarak diğer metinlerle anlam ve ilişki kurulur (MEB, 2018).

#### **2.5.11. Ezberleme**

Öğrencilerin hafızalarını güçlendirmeye yarayan, kültürel ve edebi değerlere sahip metinlerdeki cümle yapılarını ve söz varlığını kavramayı, Türkçeyi doğru ve güzel etkili kullanmayı sağlayan okuma türüdür. Konuşma ve yazılara derinlik kazandırır (Gündüz & Şimşek, 2013).

#### **2.5.12. Tartışarak okuma**

Tartışarak okuma, aynı metnin birçok kişi tarafından okunması ve okunulan metin hakkında karşılıklı bilgi, duygu ve düşüncelerin paylaşılması anlamına gelir. Bu okuma türünde amaç, aynı metni okuyan kişilerin metinle ilgili duygu ve düşüncelerini

paylaşarak bir metni değişik açılardan yorumlamak; metne ilgili farklı bakış açıları kazanmaktır (Tonka, 2020).

Öğrencilerin metinde işlenen konuyla ilgili bilgi, duygu ve düşüncelerini başkalarıyla paylaşmalarını ve onların bilgi ve görüşlerinden yararlanarak farklı bakış açıları kazanmalarını sağlayan okuma türüdür (Gündüz & Şimşek, 2013)

#### **2.5.13. Eleştirel okuma**

Eleştirel okumada amaç öğrencilere okudukları hakkında soru sorma alışkanlığı kazandırarak konu üstünde düşünmelerini sağlamak; konuyu olumlu ve olumsuz yönleriyle ele alarak kendi doğrularını bulmalarını sağlamaktır. Eleştirel okuma sürecinde öğrenciler, katılıp katılmadıkları yerleri belirleyip zihinlerinde oluşan sorulara cevap aramaktadırlar. Ön bilgilerinden hareketle okuduklarını anlamlandırmaktadırlar (MEB, 2006).

Bu okumalar içinde araştırma konumuz olan sesli okuma eylemi hem anlama hem dinleme hem konuşma hem de aktarma becerilerini aynı anda ölçmesi ve bu kazanımları sağlaması açısından diğer okuma yöntemlerinden ayrı bir önem taşımaktadır (Dursun, 2018).

#### **2.5.14. Sesli okuma**

Sesli okuma çalışmalarında okunan metindeki kelimelerin telâffuzunun öğretilmesi ve kelimelerin farklı bağlamda kazandıkları anlamların kavratılması üzerinde durulur. Sesli okuma, öğrencilerin okuma seviyelerini belirlemeyi ve düzgün konuşma yeteneklerini geliştirmeyi sağlamaktadır (MEB, 2006).

Okuma eğitimi sesli okuma çalışmaları ile başlamalıdır. Çünkü öğrencilerin okumadaki gelişimlerinin adım adım öğretmen tarafından denetlenmesi gerekir. Başlangıçta öğretmen, okumada sağlanan gelişme düzeyini yakından takip etmek zorundadır. Bu da ancak sesli okuma çalışmalarıyla tespit edilebilir (Yalçın, 2018).

Sesli okuma, gözle algılanıp zihinde kavranan kelime ya da kelime gruplarının konuşma organlarıyla seslendirilmesidir. Bu tür okumanın tam ve başarılı olabilmesi için yazıdaki anlamın kavranmasına, sesin ton ve vurgu bakımından ayarlanmasına ihtiyaç vardır (Kavcar, Oğuzkan, & Hasırcı, 2016).

Öğrencinin okuma gelişiminin belirlenmesi, okunanların dinleyenlerde haz ve ilgi uyandırılması, doğru telaffuz alışkanlığının kazanılması, dinleyenleri düşünmeye sevk etme, standart konuşma dilinin kazanılması, öğrencilerin sosyalleşmesine yardımcı olması ve sessiz okumaya temel oluşturması gibi hedeflere hizmet etmektedir (Çifçi, 2000).

Sesli okuma gözlerin algılaması, zihnin görselliği anlamlandırması etkinlikleridir. Sesli okuma öğrencilerin okumayı öğrenmesine, okuma düzeylerinin öğretmen tarafından tanınmasına, dinleme alışkanlığı kazanılmasına yardım eder. Bu nedenle sesli okuma öğretimde duyuşal ve görsel olduğundan dolayı önemli bir yer tutmaktadır. Sesli okuma çocukların düşünce, duygu ve isteklerine uygun bir biçimde olmalıdır (Çelik, 2006).

Dil becerilerinden en önemlisi konumunda olan okuma sesli yapılırken hem anlamayı hem de aktarmayı sağlayan tek dil becerisidir. Sesli okuma esnasında hem okuyanın anlam kurduğu hem de anlatılanın aktarıldığı dil becerisi olması sebebiyle önemli bir işlevi olduğunu söyleyebiliriz. Sesli okuma yapılırken kelimeler iyi tanınmalı ve iyi telaffuz edilmelidir. Yapılan doğru okuma hem okuyana hem de okunana anlam kolaylığı sağlar (Tonka, 2020).

Sesli okuma, yazıları görme, algılama ve dinleyiciye aktarma işlevlerini yerine getirir. Sesli okuma sırasında öğrencilerin dört temel dil becerileri olan dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerileri aynı anda gelişir. Sesli okuma sırasında birçok organ aynı anda ve uyum içinde çalışmak zorundadır. Sesli okuma hem göze hem de kulağa hitap eder. Okuma esnasında enerji harcamak, ses tonunu dinleyiciye göre ayarlamak, okuma esnasında noktalama işaretlerine dikkat etmek, okumada vurgu ve tonlamaya dikkat etmek okuyucuyu daha stresli duruma getirecektir. Bu nedenle sesli okuma diğer okuma türlerinden çok daha önemli bir yere sahiptir (Altunkaya, 2015).

Eğitim sisteminin temel amaçlarından biri de okuyabilen ve okuduklarını aktarabilen, okuduklarının anlamını ortaya koyabilen bireyler yetiştirmektir (MEB,2006). Bu anlamda Türkçe Öğretim Programı'nda da okuma ve sesli okuma kazanımlarına geniş yer verilmiştir.

2019 Türkçe Öğretim Programı'nda okuma becerisi ile ilgili 5.sınıf için 34, 6.sınıf için 35, 7.sınıf için 38 ve 8.sınıf için 35 kazanıma yer verilmiştir. Okuma

becerisi kazanımları üç amaç etrafında toplandığını görülmektedir. Bunlar; akıcı okuma, söz varlığı, anlama şeklindedir (MEB, 2019).

Öğrencilerin bu kazanımlara ne ölçüde ulaşabilecekleri derste kullanılacak uygun yöntem ve tekniklere bağlı olarak ortaya çıkar. Sesli okuma, metni usulüne uygun seslendirebilme yoluyla metnin anlam değerini ortaya koymak için önemli bir görevi üstlenmektedir.

2019 Türkçe Öğretimi Programı okuma becerisi kazanımlarında sesli okuma becerisini kapsayan kazanımlar şunlardır:

- Akıcı okur.
- Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.
- Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur.
- Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.
- Okuma stratejilerini kullanır.

Birinci ve ikinci kazanımlarla öğrencilerin seviyelerine uygun, edebî değeri olan şiirleri ve kısa yazıları türünün özelliğine göre okumaları ve ezberlemeleri sağlanır. Dördüncü kazanımla sesli, sessiz, tahmin ederek, grup halinde, soru sorarak, söz korusu, ezberleyerek, hızlı okuma, okuma tiyatrosu, göz atarak, özetleyerek, not alarak, işaretleyerek, tartışarak ve eleştirerek okuma gibi yöntem ve teknikleri kullanmaları sağlanıp bu becerileri edinmelerine olanak sağlar (Dursun, 2018).

Demirel (2000)'e göre, ise sesli okuma yaparken uygun hızda, metnin cümle yapısına dikkat ederek, metni ve sözcükleri kendi ses özelliklerine uygun biçimde anlaşılır telaffuz etmeye, yazım kurallarına, seslerin boğumlanma noktalarına, sesi metindeki ana düşünce ya da olayların özelliklerine göre ayarlayarak metnin anlamını dinleyenlere sezdirmeye dikkat edilmelidir.

Sever (2000), ise sesli okuma yaparken hareketlerde ölçülü ve hoş giden bir canlılık bulunmasına, konuşma hızı ve sesiyle okumaya, her sesin oluşumu için sesin çıkış noktalarına dikkat ederek sesleri doğru boğumlamaya, sözcükleri doğru ve anlaşılır biçimde okuyup nefesi cümleye göre ayarlamaya, anlamın netleşmesini sağlayacak nitelikteki söz öbeklerini doğru vurgulamaya, ses tonunu metnin anlamına

ve duygusuna göre ayarlamaya, metnin tür özelliklerine göre tonlama yapmaya, sese hoş giden bir renk (kalınlık, incelik) vermeye, noktalama işaretlerine uygun duraklamalar yapmaya, dinleyenlerin rahatça duyabileceği sesi ayarlamaya, dinleyici karşısında olma sıkıntısına düşmemeye, bazen dinleyicilerle göz teması kurmaya, dakikada en az 70-80 sözcük okumaya dikkat edilmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Sesli okumada amaç, öğrencilerin okunan metinde geçen kelimeleri doğru telaffuz ederek, kelimeleri taşıdığı anlamlarına uygun olarak kullanmaktır. Öğrencilerin okuma seviyesini belirlemede yardımcı olduğu gibi konuşma yeteneklerinin de gelişmesini sağlar (Özbay, 2007).

Çiftçi (2000)'ye göre, sesli okumanın temel ilkeleri şu şekilde ele alınabilmektedir:

- Öğrencinin okuma gelişiminin belirlenmesi,
- Doğru ve güzel telaffuz alışkanlığının kazandırılması,
- Standart konuşma dilinin edinimi,
- Dinleyenlere bilgi vb. aktarma,
- Okumanın asıl amacı olan anlamamanın gerçekleşmesi,
- Sessiz okumaya temel oluşturma,
- Öğrencinin sosyalleşmesine yardım etme, gibi hedeflere hizmet eder.

Sever (2004)'e göre, sesli okuma temel amaçları şu şekilde ele alınabilmektedir:

- Okuma esnasında yapılan davranışlar.
- Okunan metni doğru bir biçimde anlamlandırmak.
- Dik, düzgün ve rahat oturmak ya da durmak.
- Okurken, ışığın yeterli ve sol arkadan gelmesine dikkat etmek.
- Okuma gerecini gözden uygun uzaklıkta tutmak.
- Ayakta okurken kitabı sol elle tutup, sayfaları sağ elle çevirmek.
- Parmak ya da kalem ile satır izlememek, başı ve gövdeyi sallamamak.



- Ön yüzünün okunması biten kitap yaprağını, okumanın hızını aksatmayacak ve anlamlandırmayı bozmayacak biçimde çevirmek.
- Okuma ile ilgili hareketleri yerine getirme.
- Okurken hareketlerde ölçülü olma.
- Konuşma hızıyla okuma.
- Konuşma sesiyle okuma.
- Yazıdaki harfleri karşılayan sesleri tam çıkarma.
- Ses yolu ve ses organlarını gereğince kullanma.
- Sözcükleri doğru ve anlaşılır biçimde okuma.
- Soluğu cümleye göre ayarlama.
- Anlamanın belirginleşmesine yardımcı olacak nitelikteki sözcük, tamlama ve cümle gibi anlam öbeklerini doğru vurgulama.
- Ses tonunu metnin anlamına ve duygusuna göre ayarlama.
- Metnin tür özelliklerine uygun tonlama yapma.
- Sese hoş giden bir renk verme.
- Noktalama işaretlerine uygun duraklamalar yapma.
- Sesin yüksekliğini, dinleyicilerin rahatça duyabileceği biçimde ayarlama.
- Okumanın doğal akışını bozacak biçimde duraklamama.
- Metindeki tamlamaları-ikilemeleri bölmeden okuma.
- Dinleyici karşısında olma sıkıntısına düşmeme.
- Zaman zaman dinleyicilere bakarak dinleyicilerin ilgisini canlı tutma.
- Dakikada en az sesli olarak 70-80 sözcük okumak.

Ünalan, sesli okumanın başarılı olmasında yazıdaki anlamın tam ve doğru kavranması, sesin vurgu ve tonlama bakımından iyi ayarlanmasının etkili olduğunu belirtir (Ünalan, 2006).

Öz, sesli okumanın dinleyenlerin duyabileceği ve zevk alabileceği yükseklikte bir sesle yapılması gerektiğini belirtirken, öğrencilerin okumaya olan ilgilerinin de sesli okuma ile arttığını vurgular (Öz, 2006).

Sesli okuma yaparken bazı kurallar gözetmek hem doğru aktarımı hem de doğru anlamayı sağlayacaktır. Bunun için de dikkat edeceğimiz noktalar olmalıdır (Tonka, 2020).

### **Sesli okumada dikkat edilecek özellikler**

Sesli okuma yaparken bazı hususları gözetmek, bazı noktalara dikkat etmek hem okuyan hem de dinleyenler için kolaylık sağlayacak, anlatımın ve anlatılanların anlaşılması daha etkin kılınacaktır.

Sesli okumada dikkat edilecek özellikler şunlardır (Çelik, 2006):

- Okuma – yazma düzeneği kavratıldıktan sonra, yaptırılan sesli okumalarda öğrencinin gereksiz el, kol, baş ve vücut hareketleri yapmamasına dikkat edilir.
- Yöre ağız özelliklerine sesli okumada kesinlikle yer verilmemelidir. Öğretmen sınıfında okul diliyle ağız birliği yaratmalıdır. Altı yaşındaki bir çocuğun iki dil özelliği vardır. Bunlar; ana – baba ve yakın aile bireylerinden duyup, taklit ederek öğrendiği ana dili ile çevrenin kendisine sunduğu çevre dilidir. Çocuk bu dil özellikleriyle okula gelir. Öğretmen bu iki dil özelliklerini çıkış noktası olarak alır. Sınıftaki bütün ağız özelliklerini İstanbul ağzında birleştirmeye ve Okul dili yaratmaya çalışır. Bunun için Türkçenin en güzel örneğini, Türkçenin estetik yönünü benimsetmelidir. Sözcükleri en düzgün biçimde canlandırıp kullanmalı ve kullandırmalıdır. Unutulmamalıdır ki taklit edilen birinci unsur öğretmendir. Bunun için öğretmen diksiyonuna dikkat etmelidir.
- Öğretmen, tümce ve sözcük vurgusuna, vurguların ve tonlamaların yerli yerinde yapılmasına dikkat etmeli Türkçeyi bilinçli bir biçimde kullanmalıdır.
- Metnin ya da şiirin içindeki duygu ve düşünceleri yaşanır biçimde öğrencilere sevdirek kavratmalıdır.

- Bir dizenin, bir metnin okunması esnasında gereksiz yere tekrarlar yaptırılmamalıdır.
- Birinci sınıfın, okuma –yazma düzeneği kavratıldıktan sonra, yani eğitim ve öğretimin ikinci yarıyılının ortalarından itibaren ve ikinci sınıfın ilk aylarında, öğretmenin örnek okuması esnasında metindeki virgül ve noktanın bulundukları yerlerdeki duraklamaları öğrencilere konuşur gibi okuyarak ve dikkatlerini çekerek öğretilmelidir. Bu bakımından sesli okunanı, öğrencilerin takip etmeleri yararlı olabilir. Yalnız bu takip ettirme sürekli olmamalıdır. Bu takip ettirme esnasında öğrenciler de koro halinde yüksek sesle okumalıdır.
- Sınıf içinde sesli okunanı, öğrencilerin sessiz okumayla takip etmeleri gibi bir yanlışlığa düşülmemeli, okunanı arkalarına yaslanarak dinlemeleri sağlanmalıdır. 3.4.5.6.7.8. sınıflarda öğretmenin yapacağı örnek okumayı öğrencilerin dikkatle dinleyerek anlamaları ve güzel, düzgün okumanın tadına varmaları sağlanmalıdır.
- Öğrenci eline aldığı bir metni, şiiri veya herhangi bir yazıyı (öykü, roman, gazete, dergi v.b.) kusursuz okuyamaz. İçeriğini anlayıp sezmesi için, özellikle yazınsal yazıları yüksek sesle okutmadan önce öğrenciyi okumaya hazırlamak gerekir. Bunun için önce sessiz okuma yaptırılmalıdır.
- Öğretmen sınıfın bütün öğrencilerine aynı derste sesli okuma yaptırıp, tüm 40 dakikayı sesli okumaya ayırmamalıdır. Çünkü Türkçe dersi beceriler bütünüdür.
- Sesli okuma yaptırılırken, okuyan öğrenciyi, diğer öğrencilerin arkalarına yaslanıp, okunanı dinlemeleri sağlanmalıdır. Öğretmen dinlemenin Türkçe öğretimi içinde bir beceri olduğunu bildiği için, öğrencilerin dinleyerek anlamalarını sağlamalıdır. Dinlemenin bir görgü kuralı olduğunu unutmamalıdır.
- Sesli okunan yazılar öğrencileri etkiler, onlara okuma zevki kazandırır. Okumaktan zevk almalarını sağlar.

- Sesli okumada okunan tümce – sözcük gereksiz tekrarlarla okunmamalıdır. Bu tür alışkanlıklar öğrencileri ezbere yöneltir. Tüm yaşamlarında okumak değil, okumamak için çaba harcamaya yönelirler. Bu nedenle öğretmen, ses temelli tümce yöntemi ile okuma – yazmayı tam ve kusursuz olarak kavratmalıdır.

Okuma yapılırken birçok önemli kural göz önüne alınarak yapılmalıdır. Bu kurallar daha sağlıklı bir okumanın anahtar kavramlarıdır. Oturma şekline okuma yapılacak alanın özelliklerine, görüş mesafesine, nefes, ses tonu, vurguya, telaffuza, noktalama, yazım kurallarına vb. kadar birçok durum göz önünde bulundurulması gerekmektedir (Tonka, 2020).

### **Sesli okuma kuralları**

Metni okurken okuma amacımıza göre zamanımızı ve okuma şeklimizi ayarlamalıyız. Metin seslendirme çalışmalarında sözcüklerin tane tane ve doğru olarak telaffuz edilmesi şarttır. Buna sözcüklerin hakkını vermek denilebilir. Acele etmeden her sözcüğün dinleyici tarafından anlaşılmasını sağlayacak biçimde ancak sözcükler arasında uzun boşlukları bırakmadan okumak gerekir (Bulut ve Karacabey, 2017).

Sesli okumanın temel kuralları şu şekilde listelenebilir (Gündüz & Şimşek, 2013):

- Sözcükler doğru telaffuz edilmelidir
- Okuma zevkli bir etkinlik olarak görülmelidir
- Konuşur gibi okumaya özen gösterilmelidir
- Hızlı okumaktan çok noktalama işaretlerine dikkat ederek uygun yerlerde duraklamalar yapılmalıdır
- Ses tonu metindeki bir duygu ve düşünceleri bağlı olarak ayarlanmalıdır
- Okunan metin dikkatle dinlenmelidir
- Okuma süreci kesintiye uğratır olmamalıdır
- Düzeltmeleri ve açıklamalar okumanın sonuna bırakılmalıdır
- Aynı parça sebepsiz yere tekrar oku tutulmamalıdır.

Sesli okumanın 5 temel kuralı bulunmakta olup bu kurallar aşağıda anlatılmıştır. Bu kurallar şu şekildedir:

**1. Telaffuz:** Kelimelerin doğru seslendirilmesidir. Doğru seslendirilmeyen bir kelimenin anlaşılması güçleşmektedir. Çeşitli yöresel dil kullanımlarının kelimeleri telaffuz etmede olumsuz bir etkisi olabilir. Çeşitli çalışmalarla doğru telaffuzlar sağlanabilir (Dursun, 2018).

**2. Vurgu:** Metinde, cümlede hatta kelimelerde önemli olarak anlatılmak, kavratılmak ve önemi ön plana çıkarmak için cümlelerin, kelimelerin, hecelerin farklı ya da yüksek seslendirilmesidir. Bu şekilde önem arz eden yerler ön plana çıkarılama çalışılır (Tonka, 2020).

**3. Tonlama:** Metindeki diyaloglara göre seslerin ayarlanması durumudur. Bu şekilde diyaloglara aha etkileycilik katılır (Dursun, 2018).

**4. Duraklama:** Metnin bazı yerlerinde durularak gerek okuyan için nefes ayarlanması yaptığı gerekse dinleyenin dikkatinin toparlanması için verilen zaman aralığıdır (Aksoy, 2003).

**5. Ses Tonu:** Sesli okuma yaparken ses tonu en önemli kavramların başında gelmektedir. İyi bir ses tonu dinleyiciler nazarında çok önemli bir özelliktir. Çeşitli çalışmalarla ses tonu ayarlanabilir ve daha etkili bir hale getirilebilir (Bulut ve Kuşdemir, 2017). Çoğu öğrenci sesli okuma yaparken belli başlı bazı hatalar yapmaktadır. Bu hatalar da okumayı güçleştirmekte ve anlaşılmaz hale getirebilmektedir. Bu hataların ne olduğunu bilmek ve sebeplerini ortaya koyabilmek okuma eyleminin daha sıkıntısız yapılabilmesine olanak sağlayacaktır (Dursun, 2018).

### **Sesli okuma hataları**

Okuma güçlüğü sıkıntısı çeken kişiler sesli okuma sırasında çeşitli hatalar yaparlar. Bireylerin yaptıkları bu hatalar sesli okuma hataları olarak isimlendirilir. Sesli okuma hataları araştırmacılar tarafından bir takım gruplara ayrılmıştır. Literatürde yer alan sesli okuma hatalarını 7 başlık altında toplamak mümkündür (Altunkaya, 2015).

### ***Atlama***

Okuma esnasında, seslerin, hecelerin, kelimelerin ve bazen de kelime gurupların seslendirilmeden okuma eylemine devam edilmesine atlama hatası denir. Atlama hatası daha çok bilinçsizce yapılıyorken bazen de bilinçli atlamalar da yapılabilmektedir. Öğrencinin okuyamadığı veya tanıyamadığı ses ve kelimeleri kasıtlı olarak atlaması bilinçli atlama hatasıdır. Öğrenci farkında olmadan, dikkatsizlik nedeni ile ses ve kelimeleri atlıyor ise bilinçsiz atlama hatası yapıyor demektir. Bilinçsiz atlama hatalarında en çok görülen hatalardan bir de satır atlamadır. Öğrenci dikkatsizlik nedeniyle geçmesi gereken bir alt sıra yerine, daha alt bir sıradan okumaya devam edebilmektedir. Bu durumlarda öğrenciye kalemle satır takibi yaptırılarak doğru sıralarda okumaya alışması sağlanmalıdır. Zaman içerisinde kelime takibi azalttırılarak sonlandırılmalıdır (Yılmaz, 2006).

Atlama hatası harf, hece ve kelime atlama olarak gerçekleşebilmektedir. Harf ve hecelerin atlanması genellikle kelimelerin ortalarında veya sonlarında bulunan harf ve hecelere yönelik olarak gerçekleşmektedir. Bu hataların çoğunlukla hızlı okumaya çalışma ve dikkatsizlikten kaynaklandığı görülmektedir (Özcan ve Karakaya, 2020).

### ***Ekleme***

Bir yazıyı okurken yazıya, yazının orijinalinde olmayan heceler veya kelimeler eklenebilir. Bazen yapılan eklemeler okumayı çok fazla olumsuz etkilemezken bazen de bu eklemeler okumayı ciddi anlamda sekteye uğratabilmektedir. Çok sayıda yapılan ve cümlelerin de anlamını bozan eklemeler sorun teşkil etmektedir (Akyol, 2003).

### ***Tekrar***

Kimi zaman bir cümlelerin kimi zaman ise bir sözcüğün başına dönülerek tekrardan okumasına tekrar hatası denir. Genelde tekrar hatası çocuğun yetersiz kelime tanıma becerisi yüzünden meydana gelmektedir. Sözcüğü tanımayan birey onu seslendirmek için sürekli başa dönerek anlamaya ve seslendirmeye çalışır. Çocuk çok fazla tekrar yapıyorsa çeşitli metinlerle bu sorun giderilmeye çalışılmalıdır. Tekrarlar cümle bazlı düşünüldüğünde, eğer çocuk cümlelerin içindeki bir kelimeyi tanımıyorsa bu kelimeyi tanımlayabilmek için ondan önce gelen kelimeleri sıkça tekrar edebilir. Bu sayede kendisine zaman yaratıp yeni karşılaştığı kelimeyi tanımaya çalışır. Aynı durum kelimenin kendi içinde de meydana gelebilir (Yılmaz, 2006).

### ***Ters çevirme***

Çocuklar arasında özellikle birinci sınıfta en çok görülen hatalardan birisidir. Bu yanlışlıklar okuma ve yazma becerisi kazanıldıktan sonra kısa zamanda giderilebilir. Sorun oldukları dönem okuma yazmanın kazanılmaya çalışıldığı dönemdir. Harflerin tamamında değil, birkaçında sorun yaşanır. Çocuk 7 yaşından sonra ters çevirmelere devam ediyorsa soruna ciddiyetle yaklaşmak gerekir. Ters çevirmeleri önleyici en önemli çalışmalar yön çalışmalarıdır. Yukarıdan aşağı hareketle ilgili problemler kısa zamanda çözülürken soldan sağa hareketle ilgili problemler daha uzun sürmektedir (Akyol, 2003).

### ***Telaffuz hataları***

Telaffuz hataları, okuma yeteneğindeki zayıflık, kelime tanımada yetersizlik, kelimelerin ilk seslerine ve söz gelişinde fazla güven, hecelere ve seslere yönelik dikkatsizlik gibi sebeplerden kaynaklanmaktadır. Telaffuz hatası yapan öğrencilerde hata yapılan kelimenin tekrar okutulması, fonetik kuralların öğretilmesi gerekmektedir. Öğrencilere seslerin birleştirilmesine yönelik çalışmaların yanı sıra vurgu ve tonlamaya yönelik çalışmaların yaptırılması da faydalı görülmektedir (Yılmaz, 2006).

### ***Yanlış okuma***

Öğrencinin kelimeyi doğru olarak seslendirememesidir. Örneğin; “Komşumuzun oğlu iyi bir dağcıydı” cümlesindeki “dağcıydı” kelimesini “bağcıydı” diye okumak bu kapsamda değerlendirilebilir (Akyol, 2003).

### ***Duraklama***

Öğrencinin bir kelimeyi okuması gereken sürede okuyamaması veya okumamasıdır. Belli bir hızda devam eden okumalarda bazen bir kelimenin anlaşılması ya da telaffuz sıkıntısı yüzünden istenen sürede okunamamasıdır. Okuma güçlüğü olan bireylerde bazı ortak özellikler vardır. Bu özellikleri yüzünden okuma sıkıntısı yaşarlar (Bulut ve Kuşdemir, 2017).

#### **Okuma Güçlüğü Bulunan Bireylerin Özellikleri**

Okuma güçlüğü olan okuyucuların sahip oldukları özellikler şöyle sıralanabilir (Akyol, 2003):

- Konuyla ilgili ön bilgilerini okuma sırasında kullanamazlar.
- Anlamadıkları zaman öğretmene veya bir yetişkine sorma, sözlüğe bakma gibi stratejiler kullanamazlar. Anlayıp anlamadıklarını kontrol edemezler.
- Zevk için ya da bilgi için yapılan okumaları ayırt edemezler.
- Okudukları metinlerdeki tutarsızlıkları kontrol edemezler.
- Okumanın yararına inanmazlar.
- Düzensizdirler, yaptıkları işleri tamamlayamazlar, çabuk usanırlar, heyecanlanırlar ve kendilerini yarımsız hissederler.
- Sınavlarda başarısızdırlar.
- Kelimeleri anlamadan seslendirirler.
- Tahmin yetenekleri zayıftır.
- Ses-şekil, geçmiş tecrübe, semantik, sentaks vb. gibi ipuçlarını kullanamazlar.

Sesli okuma yaparken ortaya çıkan ve istenen düzeyde olunca faydalı olabilen kaygı kavramı karşımıza çıkar. Fazla olunca da öğrenmeyi anlamayı önemli ölçüde olumsuz anlamda etkilen bir durumdur (Dursun, 2018).

## **2.6. Kaygı ve Sesli Okuma Kaygısı**

Kaygı, kişinin herhangi bir durumla karşılaştığında bedensel, zihinsel ve duygusal etkilenmelerle ortaya çıkan uyarılmışlık hali, yaşantımızın doğal bir parçası ve aynı zamanda kişinin yaşamını belli bir düzende sürdürebilmesi için gerekli ve önemli bir duygu halidir (Eker, 2016).

İnsanın tüm yaşamsal faaliyetlerini etkileyen kaygı öğrenmeyi de önemli ölçüde etkilemektedir. Kaygı ile öğrenme arasında sıkı bir ilişki vardır. Bu ilişkinin niteliği tam olarak bilinmemekle birlikte belirli düzeyde olması öğrenme için gerekli olduğu kabul edilmektedir (Boydak Özcan & Yüksel, 2003).

Kaygının hayatımızda olması kaçınılmaz ve gerekli bir durumdur. Kaygısız bir hayat düşünmek mümkün değildir. Ama bunun düzeyi önemlidir. Belli bir düzeye kadar olan kaygı faydalıyken çok olması ise beraberinde olumsuzlukları da getirir.



Yaşıyor olmanın kendisi başlı başına bir enerji ve kaygı potansiyeli gerektirir. Bu açıdan ortalama bir kaygı düzeyi, hayatı algılamada, günlük hayatı devam ettirmede, bir amaç için motive olmada, karar alma ve alınan kararlar doğrultusunda harekete geçmede önemli bir konumdadır. Dolayısıyla kişinin performansını arttırma ya da azaltma gibi önemli bir işleve sahiptir. Kaygının belli bir düzlemde tutulması fayda sağlayacaktır. Kaygı düzeyi çok arttığında kişi, enerjisini verimli bir biçimde kullanamaz. Dikkatini ve gücünü yapacağı işe yönlendirmekte zorlanır. Potansiyelini tümüyle kullanamayınca da istenen performansa erişmesi zorlaşır (Eker, 2016).

Öğrenciler sesli okuyarak dinleme, konuşma, okuma, yazma gibi dil becerilerini aynı anda geliştirmektedir. Sesli okuma aynı zamanda bir iletişim aracıdır. Anlama ve aktarmayı sağlar (Özcan ve Karakaya).

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### 3. İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Yaptığımız araştırma ve incelemeler sonucunda okuma, okuma kaygısı ve okumanın diğer kavramlarla ilişkisi bakımından çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bu başlık altında bu çalışmalarla ilgili ilgili akademik çalışmalar hakkında genel bilgilere yer verilmiştir.

Yılmaz (2006), çalışmasında ilköğretim 3.sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarını düzeltmede ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma yönteminin etkisi incelenmiştir. Araştırma, Ankara’da İhsan Aras İlköğretim Okulu ve Şinasi İlköğretim Okulundan araştırmanın amacına uygun olarak seçilen 4 öğrenciyle yürütülmüştür. Seçilen öğrenciler zekâ, işitsel ve görsel yönden herhangi bir problemi olmamasına rağmen okuma güçlüğü bulunan öğrencilerdir. Bu çalışmasında sesli ve ya sessiz okumadaki başarısızlık, öğrencinin diğer derslerdeki başarısını olumsuz yönde etkileyeceğini ve bu yüzden öğretmenlerin ilköğretimin ilk yıllarında gerek Türkçe derslerinde gerekse diğer derslerde bu okumalarda daha duyarlı olmaları gerektiğinin sonucuna varılmıştır.

Akar (2009), çalışmasında sesli ve sessiz okumanın anlamaya etkisi incelenmiş olup, çalışmanın temel amacını, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamada sesli ve sessiz okumadan hangisinin etkili olduğunun ortaya konması olarak belirtmiştir. Bu amaçla, çalışmada kontrollü ön ve son test modeli kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak anket ve başarı testi formlarından faydalanılmıştır. Veriler, Afyonkarahisar ilinde bulunan Atatürk İlköğretim ve Oruçoğlu İlköğretim okullarında 8. sınıfta okuyan 33 öğrenciden elde edilmiştir. Verilerin analizinde frekanslar, t-testi ve çapraz tablolama kullanılmıştır. Sonuç olarak, sessiz okumanın anlama üzerinde etkisinin sesli okumaya göre daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin sessiz okuma becerilerini geliştirecek egzersizlere daha fazla yer verilmeli, öğretmenlerin yanı sıra ailelerce de bu becerilerin öğrenciye kazandırılmasına çalışılmalıdır.

Özkan (2015), çalışmasında yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde ara düzeyde diksiyon eğitiminin sesli okuma üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlamıştır. Aynı zamanda yabancıların Türkçe öğrenirken sergiledikleri sesli okuma hataları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın evrenini Aksaray

Üniversitesi'nde 2013-2014 öğretim yılında öğrenim gören yabancı uyruklu öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklem ise Aksaray Üniversitesi'nde Türkçe yeterlilik sınavını geçemeyen ve Türkçe destek dersleri alan yirmi iki öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmada yapılan nitel ve nicel değerlendirmeler sonucunda diksiyon eğitiminin sesli okuma üzerinde olumlu yönde etkisinin olduğu sonucuna varılmıştır.

Çelebi'nin (2017) araştırmasının amacı, görsel geribildirim etkinlikleriyle gerçekleştirilen bürün öğretiminin yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin sesli okuma becerilerine etkisini belirlemektir. Karma yöntemin kullanıldığı araştırmanın nicel boyutunu deneysel desenlerden “tek grup ön test son test modeli”, nitel boyutunu ise çalışma grubuyla yapılan görüşmelerden elde edilen veriler oluşturmaktadır. Uygun örnekleme yöntemiyle oluşturulan araştırma grubunu, bir devlet üniversitesine bağlı Türkçe Öğretim Merkezinde (TÖMER) öğrenimini tamamlamış ve çalışmanın yapıldığı dönemde lisans eğitimi devam eden 22 Gürcü ve 8 Yemenli olmak üzere toplam 30 yabancı uyruklu öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada katılımcıların tamamının görsel geri bildirim etkinlikleriyle gerçekleştirilen bürün öğretimi sonrasında sesli okuma becerilerinde gelişme meydana geldiği ifade edilmiştir.

Saat (2019) çalışmasında Öz Değerlendirmeye Dayalı Sesli Okuma Yöntemi'nin normal sınıflarda öğrenime devam eden ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ile okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılında Nevşehir ili Derinkuyu ilçesi Suvermez İlkokulu'nda öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmada öz değerlendirmeye dayalı sesli okuma çalışmaları sonucu uygulama yapılan grubun öğrencileri doğru okuma puanlarını anlamlı şekilde arttırdığı ifade edilmiştir.

Ceylan (2019), çalışmasında etkileşimli sesli okuma (ESO) derslerinin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine, okuma motivasyonlarına ve akıcı okuma becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırmada nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır ve açımlayıcı sıralı desen ile modellenmiştir. Araştırma 2017-2018 eğitim öğretim yılında Ankara iline bağlı Çankaya ilçesinde bir devlet okulunda yapılmıştır. Birinci deney grubunda 22, ikinci deney grubunda 20 ve kontrol grubunda 20 öğrenci olmak üzere toplam 62 tane 2. sınıf öğrencisinin

katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda etkileşimli sesli okumanın stratejisine göre planlanan uygulamanın öğrencilerinin okuduklarını anlama düzeylerini olumlu yönde etkilediği yani arttırdığı, öğrencilerinin okuma motivasyonu ve bu motivasyona ait alt boyut düzeylerini daha olumlu yönde etkilediği yani arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz (2020) bu çalışmasıyla sınıf öğretmenlerinin sesli okumayla ilgili yürüttükleri çalışmaları ve sesli okumaya ilişkin görüşlerinin ortaya konulmasını hedeflemiştir. Çalışma, Ankara'nın ilçelerinden belirlenmiş okullardaki öğrencileri ve bu okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerin katılımıyla yürütülmüştür. Veri toplama aracında anlaşılabilirliği, seviyeye uygunluğu ve geçerliği test edilmiş anket sorularına yer verilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlere “Sesli okuma yapmanın öğrencilerin gelişimine katkısı hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerden, 92'si “Kendine güveni geliştirdiğini”, 84'ü “Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiğini”, 79'u “Vurgu ve tonlamalara dikkat etmeyi öğrendiğini”, 54'ü “Dinleme becerisi geliştirdiğini”, 53'ü “Okuma becerisi geliştirdiğini”, 52'si “Okuma hızı artırdığını”, 50'si “Anlama becerisini geliştirdiğini”, 46'sı da “Topluluk önünde konuşma becerisi kazandırdığını” belirtmiştir. Cevapları yorumladığımızda öğrencilerin sesli okuma etkinliklerinden kişisel gelişim anlamında büyük ölçüde faydalandıkları görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin sesli okuma etkinliklerine büyük ölçüde ilgi gösterdikleri ve sesli okumanın kendilerinin gelişimi, eğitimi, hayata hazırlamadaki önemini büyük ölçüde kavradığı görülmektedir.

Sezer (2021), çalışmasında farklı sesli okuma yöntemlerinin (geleneksel, etkileşimli ve animasyonlu hikâye okuma) ilkökul 3. Sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama düzeyleri üzerine etkisini incelemiştir. Bu doğrultuda Düzce ili Merkez ilçesine bağlı bir ilkökulda 3. sınıfta öğrenim gören, üç farklı şubeden seçilen ve toplamda 45 öğrenciye altı tane resimli çocuk kitabı, belirlenen okuma yöntemlerine uygun şekilde okunmuştur. Bir sınıfa geleneksel okuma yapılırken diğer sınıfa aynı kitapla etkileşimli okuma yapılmış ve diğer bir sınıfa ise animasyon destekli bir şekilde uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Çalışmada yapılan analizlerden elde edilen bulgulara göre kullanılan sesli okuma yöntemleriyle öğrencilerin dinlediğini anlama başarıları arasında doğrudan bir ilişki olduğunu söylemek oldukça zordur, denmiştir.

Al-Dawaghrehm (2022), Bu çalışmasında, yüksek sesle okuma (RA) sınıf uygulamasının İngilizce öğrenen öğrenciler arasında okuma yeterliliğini geliştirme üzerindeki etkisini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Örneklem 30 kız, 30 erkek olmak üzere 60 kişiden oluşmuştur. Öğrenciler Ürdün'deki Al-Taiba İlköğretim okulunun 10. sınıf öğrencileridir. Öğrenciler sesli okuma sınıf uygulaması kullanılarak ders işlenen deney grubu ve geleneksel öğretim yöntemi kullanılarak ders işlenen kontrol grubu olarak ikiye ayrılır. Araştırmada yüksek sesle okuma sınıf uygulamasının 10. sınıf öğrencilerinin okuma yeterliliğini geliştirmedeki etkinliğini ölçmek için hem ön hem de son test kullanılmıştır. Her testte okuduğunu anlama, dilbilgisi ve kelime bilgisini ölçen 15 soru 3 bölüm halinde yer almaktadır. Öğrencilerden dört seçenek arasından doğru cevabı seçmeleri istenir. Öğrencilerin hem ön hem de son test puanlarını hesaplamak için t-testi ve One Way ANOVA testi kullanılmıştır. Bulgular, her iki testte de istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya koymaktadır; öğrenciler son testte ön teste göre daha iyi performans göstermişlerdir. Ayrıca, çalışma, Sesli Okumanın 10. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, dil bilgisi yeterliliği ve kelime başarıları üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Çalışma, öğretmenlere geleneksel öğretim yöntemleri yerine sınıfta yüksek sesle okuma sınıf uygulamalarını yapmaları tavsiye etmektedir.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### 4. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve veri analizine ilişkin bilgilere yer verilmektedir.

#### 4.1 Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, ortaokul öğrencilerinin sesli okuma kaygılarının belirlenmesi ve bu kaygının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu bağlamda mevcut çalışma nicel araştırma yaklaşımlarından betimsel araştırma modeline dayalı olarak tasarlanmıştır. Betimsel araştırmalar, var olan durumu olduğu gibi belirlemeye çalışan araştırmalardır (Karakaya, 2014:59). Bu araştırma türü genellikle büyük örneklem (n > 300) üzerinden yürütülmekte ve daha çok bir olgu veya olaya ilişkin bireylerin görüş ve algılarını ölçmeye yönelik yapılmaktadır. Betimsel araştırma modelinde, katılımcıların görüş ve algılarının temel kaynağının ne olduğundan ziyade, bu görüş ve algılarının veri grubunda nasıl bir dağılım sergilediği daha önemlidir (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2011:393).

#### 4.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın örneklemini, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi ile seçilen Muş İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı dört ortaokul öğrencilerinden, evreni ise Muş İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ortaokullarda okuyan öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmaya dört okuldan gönüllük esasına dayalı katılan 419 öğrenciden altı kişi ölçeğin büyük bir kısmını doldurmadıkları ve beş kişinin ise uç değerde olduğu belirlendiğinden toplam 11 kişi araştırma kapsamı dışında tutularak 408 öğrenci üzerinden veri analizleri yapılmıştır. Bu çalışmada örneklemin Muş ilinden seçilme nedeni araştırmacının örnekleme ulaşılabilirliği olmuştur. Çalışmada farklı statü ve ekonomik düzeydeki okulların seçilme sebebi olarak, tüm evreni temsil edebilecek bir örneklem seçilme düşüncesinden yola çıkılmıştır. Araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilere ilişkin sosyo demografik bilgilere ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 4.1’de verilmiştir.

**Tablo 4.1.** Araştırmanın Örneklemine İlişkin Sosyo-Demografik Bilgilere Ait Frekans ve Yüzdeleri

| Değişken                    | Düzyey  | Frekans | Yüzde(%) |
|-----------------------------|---------|---------|----------|
| <b>Cinsiyet</b>             | Kız     | 255     | 62,5     |
|                             | Erkek   | 153     | 37,5     |
| <b>Sınıf Düzeyi</b>         | 5.sınıf | 126     | 30,9     |
|                             | 6.sınıf | 106     | 26,0     |
|                             | 7.sınıf | 115     | 28,1     |
|                             | 8.sınıf | 61      | 15,0     |
| <b>Okul Türü</b>            | Merkez  | 192     | 47,1     |
|                             | Taşra   | 216     | 52,9     |
| <b>Sosyo ekonomik statü</b> | Düşük   | 165     | 40,4     |
|                             | Orta    | 58      | 14,2     |
|                             | Yüksek  | 185     | 45,4     |
| <b>Toplam</b>               |         | 408     | 100      |

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğunun kız olduğu görülmektedir. Sınıf düzeyine göre dağılımları incelendiğinde ise 8.sınıf dışında diğer sınıfların birbirine yakın bir yüzdeliğe sahip olduğu 8.sınıfların ise biraz daha az olduğu görülmektedir. Okul türüne ilişkin dağılımları incelendiğinde ise merkez ve taşradaki öğrenci yüzdelerinin birbirine yakın olduğu görülmektedir. Öğrencilerin sosyo ekonomik düzeylerine bakıldığında düşük ve yüksek düzeyde olanların birbirine yakın oldukları orta düzeydeki öğrencilerin ise daha az oldukları belirlenmiştir.

#### 4.3. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan “Sesli Okuma Kaygısı Ölçeği” (SOKÖ) veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Ölçme aracı araştırmacının kendi çalışması olduğundan herhangi bir izin almaya gerek duyulmamıştır. Ayrıca araştırmanın amacına uygun olacak şekilde araştırmacı tarafından tasarlanan “Kişisel

Bilgi Formu”(ölçek üzerinden) kullanılarak araştırma için demografik bilgiler toplanmıştır. Araştırma kapsamında kullanılan ölçme aracı 34 madde ve tek faktörlü bir yapıya sahiptir. Maddelerden 3’ü olumsuz 31 tanesi ise olumlu ifade olarak hazırlanmıştır. Ölçme aracı 5’li likert ve kendini değerlendirme türündendir. Ölçekten alınabilecek puan aralığı 34 ile 170 arasında değişmektedir. Ölçme aracından alınacak olan toplam puanın yüksek olması öğrencilerin sesli okumaya yönelik kaygılarının yüksek düzeyde olduğunu, toplam puanın düşük olması ise öğrencilerin sesli okumaya yönelik kaygılarının düşük düzeyde olduğunu göstermektedir.

SOKÖ ölçme aracının psikometrik özelliklerine bakıldığında, yapı geçerliği için 194 ortaokul öğrencisinden elde edilen veriler üzerinde hesaplanan KMO uygunluk katsayısının 0,899, Barlett küresellik testinin ise istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur ( $\chi^2$  (sd) = 2 339,158(561),  $p = 0,000$ ). Yapı geçerliği için yapılan AFA analiz sonuçlarına göre ölçme aracındaki maddelerin faktör yük değerlerinin 0,448 ile 0,685 aralığında değiştiği bulunmuş olup tüm maddelerin kabul edilebilir faktör yük değerlerine sahip olduğu bulunmuştur. Ölçme aracının tek faktörden oluştuğu ve toplam varyansın % 34,98’ini açıkladığı tespit edilmiştir. Ölçme aracının kapsam geçerliği için yedi uzmandan görüş alınmış ve kapsam geçerlik oranları hesaplanmıştır. Ölçme aracından elde edilen ölçümlerin güvenilirliğine kanıt toplamak amacıyla iç tutarlılık katsayılarından Cronbach alfa katsayısına bakılmış ve bu değer 0,943 olduğu bulunmuştur. Ayrıca ölçme aracında bulunan maddelerin ayırt ediciliği için düzeltilmiş madde-toplam puan korelasyonları incelenmiş ve tüm maddelerin istatistiksel olarak anlamlı olduğu başka bir değişle yeterli ayırt ediciliğe sahip olduğu bulunmuştur (Karakaya ve Özcan, 2020).

Veri toplama aracı olarak kullanılan SOKÖ ölçme aracının katılımcılar tarafından algılama düzeyleri belirlenirken aşağıdaki formül kullanılarak kesme puanları belirlenmiştir (Uzunboylu ve Sarıgöz, 2015).

$$SA = \frac{YS-DS}{SS} \quad (1)$$

Burada; SA seçenek aralığını, YS en yüksek seçeneği, DS en düşük seçeneği ve SS ise seçenek sayısını göstermektedir. Mevcut araştırmada ölçme aracı beşli likert türünde olduğundan seçenek aralığı yukarıdaki formül kullanıldığında 0,80 olarak bulunmuş ve kesme puanları şu şekilde belirlenmiştir;



- 1,00 ile 1,80 arası çok düşük
- 1,81 ile 2,60 arası düşük
- 2,61 ile 3,40 arası orta
- 3,41 ile 4,20 arası düşük
- 4,21 ile 5,00 arası çok yüksek şeklinde algı düzeylerinin standardı belirlenmiştir.

#### **4.4. Veri Toplama Aracının Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması**

Ölçeği geliştirenler tarafından ölçeğin güvenirlik ve geçerlik çalışmaları yapılmalı, ölçeği uygulayanlar da uygulayacakları ölçeğin güvenirlik ve geçerlik çalışmasının yapılıp yapılmadığını sorgulamalıdır. Bu bağlamda mevcut çalışmada kullanılan ölçme aracının geliştirildiği grup ile uygulandığı katılımcı grubun farklı özelliklere sahip olmasından dolayı yeniden geçerlik ve güvenirlik için kanıtların toplanmasının gerekli olduğu görülmüştür.

Ölçme aracından elde edilen ölçümlerin geçerliğine kanıt toplamak amacıyla doğrulayıcı faktör analizine (DFA) başvurulmuştur. DFA analizi için ölçme aracının orijinalinde tanımlanmış olan ölçme modeli esas alınmıştır. DFA yapılmadan önce test edilmesi gereken bazı varsayımlar bulunmaktadır. Bu varsayımlar test edilmeden analizlerin yapılması yanlı ve tutarsız sonuçların elde edilmesine neden olmaktadır. Bu durumda da ölçme aracından elde edilen ölçümlerin geçerlik ve güvenirlikleri tehlikeye düşmektedir. Test edilmesi gereken bu varsayımlar; kayıp veri miktarı ve örüntüsü, uç değer analizi, çok değişkenli normallik, çoklu bağlantı sorunu, örneklem büyüklüğü ve değişkenler arası doğrusal ilişkilerin olup olmama durumu şeklinde verilmektedir.

İlk olarak kayıp veri miktarı ve örüntüsü için kayıp veri analizi yapılmış ve tüm değişkenlerin %5'in altında kayıp veriye sahip oldukları ve seçkisiz olarak dağılım gösterdikleri belirlenmiş olup kayıp veriler için beklenti maksimizasyonu (Expectation Maximization, EM) algoritması kullanılarak yeniden değer ataması yapılmıştır. Veri setinde uç değere sahip bireylerin olup olmadığını belirlemek için her bir katılımcının ölçme aracından aldığı toplam puan hesaplanmış ve standart Z puanına çevrilerek +3 ile -3 aralığı dışında olduğu belirlenen beş öğrenci araştırma kapsamının dışında tutulmuştur. Veri setinin çok değişkenli normallik varsayımı için çok değişkenli

çarpıklık ( $Z_\chi$ ) ve basıklık ( $Z_b$ ) değerleri ile çok değişkenli çarpıklık ve basıklık için  $\chi^2$  değeri ve relative multivariate kurtosis (RMK) değeri hesaplanmıştır. Yapılan analizler neticesinde verinin çok değişkenli dağılım göstermediği belirlenmiştir (ilgili veri seti için;  $Z_\chi = 48,60$  ( $p = 0.000$ ),  $Z_b = 25,69$  ( $p = 0.000$ ),  $\chi^2 = 3\,021,98$  ( $p = 0.000$ ) ve  $RMK = 1.261$ ). Mevcut araştırmada çok değişkenli normallik dağılımı sağlanmadığından parametre kestirim yöntemi olarak güçlü en çok olabilirlik (robust maximum likelihood, MLR) tercih edilmiştir. Parametre kestiriminde MLR yöntemi kullanıldığında, uyum değerlerinin raporlanması sürecinde  $\chi^2$  değerinin yerine Satorra-Bentler  $\chi^2$  (S-B  $\chi^2$ ) değeri raporlanmalıdır (Brown, 2015, s.76).

Çoklu bağlantı sorunu için ölçme aracındaki maddelerin ikili korelasyonları incelenmiş ve 0,80 değerinden büyük korelasyonun olmadığı başka bir değişle çoklu bağlantı sorunun olmadığı tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında kullanılan veri toplama aracı olan SOKÖ tek boyutlu ve faktörlü basit ölçme modeline sahip olduğundan ve kompleks olmayan modeller için örneklem büyüklüğünün 200 olması yeterli olduğundan bu varsayımın da sorunsuz olduğu kabul edilmiştir (Brown, 2015, s.380; Bentler & Chou, 1987). Son olarak veri setinin doğrusallığı için ZPRED-ZRESID grafiği çizilmiş ve veri setinin doğrusal ilişkiye sahip olduğu bulunmuştur. Bu çalışmada DFA aracılığıyla kurulan modelin uyumu için “ki-kare/serbestlik derecesi”, “yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA)”, “normlaştırılmamış uyum indeksi (NNFI)”, “normlaştırılmış uyum indeksi (NFI)”, “karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI)” ve “standartlaştırılmış hataların ortalama karekökü (SRMR)” indeksleri dikkate alınmıştır.

Ölçme aracının yapı geçerliğine kanıt sağlamak amacıyla yapılan DFA analizi sonucunda elde edilen uyum değerleri uyum indekslerinin eşik değerleri Tablo 4.2’de verilmiştir.

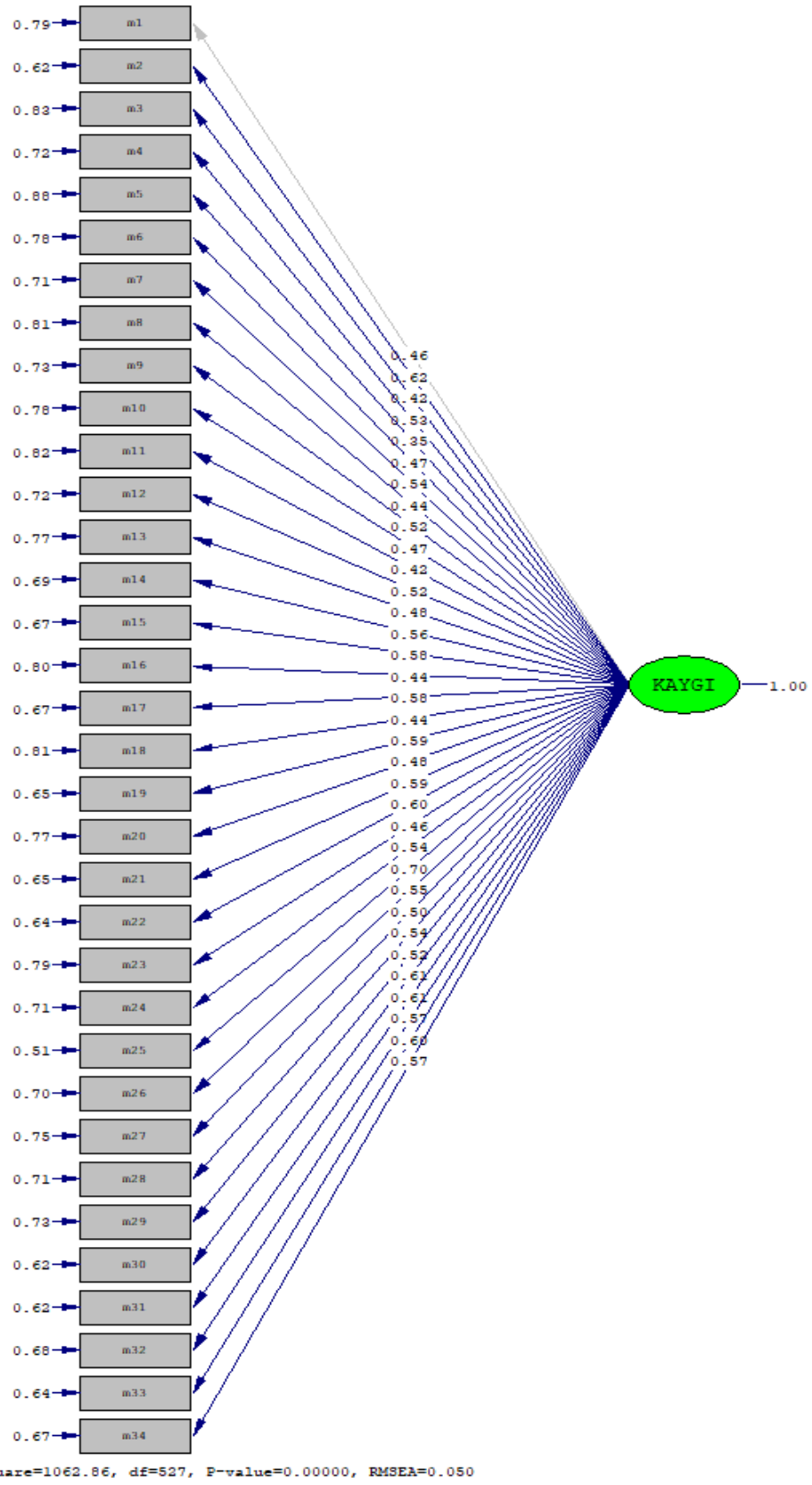
**Tablo 4.2.** Sesli Okuma Kaygısı Ölçeği İçin Kestirilen Değerler ve Uyum İndekslerinin Eşik Değerleri

| Uyum İndeksleri  | İyi Uyum               | Kabul Edilebilir Uyum     | Kestirimler |
|------------------|------------------------|---------------------------|-------------|
| S-B $\chi^2$ /sd | $0 \leq \chi^2/sd < 2$ | $2 \leq \chi^2/sd \leq 5$ | 2.017       |

|              |                                   |                                    |                     |
|--------------|-----------------------------------|------------------------------------|---------------------|
| RMSEA(%90GA) | $0 \leq \text{RMSEA} < 0.05$      | $0.05 \leq \text{RMSEA} \leq 0.10$ | 0.050 (0.046-0.054) |
| NNFI         | $0.95 \leq \text{NNFI} \leq 1.00$ | $0.90 \leq \text{NNFI} < 0.95$     | 0.970               |
| NFI          | $0.95 \leq \text{NFI} \leq 1.00$  | $0.90 \leq \text{NFI} < 0.95$      | 0.940               |
| CFI          | $0.95 \leq \text{CFI} \leq 1.00$  | $0.90 \leq \text{CFI} < 0.95$      | 0.970               |
| SRMR         | $0 \leq \text{SRMR} < 0.05$       | $0.05 \leq \text{SRMR} \leq 0.10$  | 0.055               |

Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford press

Tablo 4. 2’de elde edilen uyum değerleri incelendiğinde, uyum indekslerinin kabul edilebilir oldukları görülmektedir. Bu sonuç, ölçme aracının orijinalinde tanımlanan tek faktörlü yapının doğrulandığına işaret etmektedir. Uyum değerleri verilen modele ait şekilsel gösterim Şekil 4.1’de verilmiştir.



Şekil 4.1. “SOKÖ” Ölçme Aracının Faktör Yapısına İlişkin Tanımlanan Ölçme Modeli (Standartlaştırılmış Değerler).

Şekil 4.1 incelendiğinde, SOKÖ ölçme aracındaki maddelerin faktör yükleri ( $\lambda=0,35-0,70$  aralığında) ve hata varyans değerlerinin ( $\epsilon=0,51-0,88$  aralığında) kabul edilebilir değerlere sahip olduğu görülmektedir. Maddelerin faktör yüklerinin 0,30 ve üstü olması gizil yapının (kaygı) ölçülmesinde uygun madde olduklarına ve hata varyanslarının 0,90 değerinden düşük olması ise gizil yapının ölçülmesinde kabul edilebilir bir hata miktarına işaret etmektedir (Kline, 2011, s.6). Tüm bu bulgular dikkate alındığında, SOKÖ ölçme aracının yapı geçerliğinin doğrulandığı veya sağlandığı ifade edilebilir.

SOKÖ ölçme aracının yapı geçerliği için kanıtlar toplandıktan sonra, ölçümlerin güvenilirlik düzeylerine kanıt sağlamak amacıyla, iç tutarlılık katsayılarından Cronbach  $\alpha$  katsayısı kullanılmış olup ilgili veri için 0,929 olarak bulunmuştur.

Sonuç olarak ilgili araştırmada kullanılan “Sesli Okuma Kaygısı Ölçeği”nden elde edilen ölçümlerin güvenilir ve bu ölçümlere dayalı yapılan çıkarımların geçerli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

#### **4.5. Veri Analizi**

Araştırma kapsamındaki verinin analizinde; betimsel istatistik ölçüleri (frekans ve yüzde), doğrulayıcı faktör analizi (DFA), Cronbach  $\alpha$ , tek yönlü varyans analizi ve bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır.

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### 5. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırma kapsamında ulaşılan bulgular ve bulgulara dayalı yorumlara yer verilmiştir.

“Ortaokul öğrencilerinin sesli okuma kaygıları ne düzeydedir?” olan birinci araştırma sorusunu cevaplamak amacıyla ölçme aracına ilişkin betimsel istatistikler hesaplanarak Tablo 5.1’de verilmiştir.

**Tablo 5.1.** Uygulanan Ölçekten Elde Edilen Toplam Puanla İlişkin Betimleyici İstatistikler

| Birey sayısı<br>(N) | Min.  | Max.   | Ort             | Std.<br>Hata | Std. Sapma | Varyans |
|---------------------|-------|--------|-----------------|--------------|------------|---------|
| 408                 | 30,00 | 142,00 | 72,70<br>(2,14) | 1,23         | 24,90      | 620,01  |

Tablo 5.1’de betimlendiği gibi öğrencilerin ölçekten elde ettikleri minimum puan 30, maksimum puan 142 aralığındadır. Ayrıca ölçeğin ortalaması 72,20 ve standart sapması 24,90 olarak bulunmuştur. Ortalama puanın madde sayısına bölünerek elde edildiği 2,14 kesme puanına göre ortaokul öğrencilerinin sesli okumaya yönelik kaygılarının düşük düzeyde olduğu bulunmuştur. Buna göre ortaokul öğrencileri sesli okuma yaparken düşük bir kaygı düzeyine sahip oldukları bulunmuştur.

Araştırmada kullanılan SOKÖ ölçme aracından elde edilen kaygı puanlarının alt gruplarda normal dağılıma sahip olup olmadığını belirlemek amacıyla her bir alt grup için toplam puanın çarpıklık ve basıklık değerleri ile betimsel istatistikleri incelenmiş ve sonuçları Tablo 5.2’de verilmiştir.

**Tablo 5.2.** Ortaokul Öğrencilerine İlişkin Betimsel İstatistikler İle Çarpıklık Ve Basıklık Katsayıları

| Değişken             | Alt Grup | n   | Ortalama | Std. Sapma | Çarpıklık | Basıklık |
|----------------------|----------|-----|----------|------------|-----------|----------|
| Cinsiyet             | Kadın    | 255 | 73,96    | 24,44      | 0,517     | -0,276   |
|                      | Erkek    | 153 | 70,61    | 25,59      | 0,674     | -0,383   |
| Okul Türü            | Merkez   | 192 | 73,91    | 24,18      | 0,739     | -0,132   |
|                      | Taşra    | 216 | 71,63    | 25,53      | 0,455     | -0,538   |
| Sosyo Ekonomik Statü | Düşük    | 165 | 74,06    | 24,04      | 0,329     | -0,630   |
|                      | Orta     | 58  | 70,06    | 19,46      | 1,115     | 0,571    |
|                      | Yüksek   | 185 | 72,32    | 27,11      | 0,631     | -0,368   |
| Sınıf Düzeyi         | 5.sınıf  | 126 | 78,66    | 24,86      | 0,447     | -0,470   |
|                      | 6.sınıf  | 106 | 68,30    | 26,45      | 0,641     | -0,139   |
|                      | 7.sınıf  | 115 | 70,91    | 24,18      | 0,638     | -0,406   |
|                      | 8.sınıf  | 61  | 71,43    | 21,61      | 0,860     | -0,148   |

Tablo 5.2. incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin kaygı puanlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık değerlerinin  $\pm 2,00$  aralığında olduğu görülmektedir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin +2 ile -2 aralığında olması değişkenlerin normal dağılıma yakın bir dağılıma sahip olduğunu göstermektedir (George & Mallery, s.21, 2010; Shiel & Cartwright, s.28, 2015). Çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1 ile -1 arasında olması oldukça iyi bir duruma karşılık gelmekte iken, +2 ile -2 aralığı da kabul edilen bir duruma karşılık gelmektedir. Buna göre tüm alt gruplar bazında kaygı puanlarının normal dağılıma yakın bir dağılıma sahip oldukları belirlenmiş ve analizlerde parametrik yöntemler kullanılmıştır.

Araştırma kapsamındaki birinci soru incelendikten sonra “Ortaokul öğrencilerinin sesli okumaya yönelik kaygı düzeyleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” olan ikinci araştırma sorusunun yanıtlamak amacıyla bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. Yapılan analize ilişkin sonuçlar Tablo 5.3’te verilmiştir.

**Tablo 5.3.** Ortaokul Öğrencilerinin Sesli Okumaya Yönelik Kaygı Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t-Testi Sonuçları

| Değişken | Cinsiyet | N   | $\bar{X}$ | Sd  | t    | p     |
|----------|----------|-----|-----------|-----|------|-------|
| Kaygı    | Kadın    | 255 | 73,96     | 408 | 1,31 | 0,189 |
|          | Erkek    | 153 | 70,61     |     |      |       |

Not: \*  $p < 0,05$

Tablo 5.3. incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin sesli okumaya yönelik kaygı düzeylerinin cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamsız olduğu bulunmuştur ( $t_{406} = 1,31$ ;  $p = 0,189 > 0,05$ ). Buna göre kadın ve erkek öğrencilerin sesli okumaya yönelik kaygı düzeylerinin birbirine benzer olduğu sonucu çıkmaktadır.

Ortaokul öğrencilerinin sesli okumaya yönelik kaygı düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşma durumları incelendikten sonra, okul statüsünün ortaokul öğrencilerinin sesli okumaya yönelik kaygı düzeyleri üzerinde anlamlı bir farka sahip olup olmadığı bağımsız örneklem t-testi ile incelenmiştir. Başka bir deyişle “Ortaokul öğrencilerinin sesli okumaya yönelik kaygı düzeyleri okul statüsüne göre anlamlı farklılık göstermekte midir? Sorusunun yanıtı aranmıştır. Yapılan analize ilişkin sonuçlar Tablo 5.4’te verilmiştir.

**Tablo 5.4.** Ortaokul Öğrencilerinin Sesli Okumaya Yönelik Kaygı Düzeylerinin Okul Türüne Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t-Testi Sonuçları

| Değişken | Okul Türü | N   | $\bar{X}$ | Sd  | t    | p     |
|----------|-----------|-----|-----------|-----|------|-------|
| Kaygı    | Merkez    | 192 | 73,91     | 408 | 0,93 | 0,355 |
|          | Taşra     | 216 | 71,63     |     |      |       |

Not: \*  $p < 0,05$

Tablo 5.4. incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin sesli okumaya yönelik kaygı düzeylerinin okul türüne göre istatistiksel olarak anlamsız olduğu bulunmuştur ( $t_{406} = 0,93$ ;  $p = 0,355 > 0,05$ ). Buna göre merkez ve taşrada eğitim gören öğrencilerin sesli okumaya yönelik kaygı düzeylerinin birbirine benzer olduğu sonucu çıkmaktadır.

Ortaokul öğrencilerinin sesli okumaya yönelik kaygı düzeylerinin okul türüne göre farklılaşma durumları incelendikten sonra, sınıf düzeyinin ortaokul öğrencilerinin



sesli okumaya yönelik kaygı düzeyleri üzerinde anlamlı bir farka sahip olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir. Başka bir değişle “Ortaokul öğrencilerinin sesli okumaya yönelik kaygı düzeyleri sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” Sorusunun yanıtı aranmıştır. Yapılan analize ilişkin sonuçlar Tablo 5.5’te verilmiştir.

**Tablo 5.5.** Ortaokul Öğrencilerinin Sesli Okumaya Yönelik Kaygı Düzeylerinin Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizinin Sonuçları

| Değişken | Sınıf Düzeyi | N   | $\bar{X}$ | Sd    | F    | p      | Fark (Tukey) |
|----------|--------------|-----|-----------|-------|------|--------|--------------|
| Kaygı    | 5.sınıf      | 126 | 78,66     | 3-404 | 3,84 | 0,010* | 1 > 2        |
|          | 6.sınıf      | 106 | 68,29     |       |      |        |              |
|          | 7.sınıf      | 115 | 70,91     |       |      |        |              |
|          | 8.sınıf      | 61  | 71,43     |       |      |        |              |

Not: \*  $p < 0,05$ ; 1 = 5.sınıf, 2 = 6.sınıf, 3 = 7.sınıf, 4 = 8.sınıf

Tablo 5.5. incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre sesli okumaya yönelik kaygı düzeyleri arasında istatistiksel olarak bir farklılığın olduğu görülmektedir ( $F_{(3-404)} = 3,84$ ;  $p = 0,010 < 0,05$ ). Başka bir değişle öğrencilerin okudukları sınıf düzeyleri sesli okumaya yönelik kaygı düzeyleri üzerinde etkili bulunmuştur. Farklılığın hangi gruptan geldiğini belirlemek amacıyla çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey HSD testi kullanılmış ve 5.sınıf öğrencilerinin 6.sınıf öğrencilerine göre sesli okumaya yönelik kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur ( $p < 0,05$ ). 5.sınıf öğrencilerinin ortalama kaygı puanlarına bakıldığında diğer sınıf düzeylerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin sesli okumaya yönelik kaygı düzeylerinin sınıf düzeyine göre farklılaşma durumları incelendikten sonra, sosyo ekonomik düzeyin ortaokul öğrencilerinin sesli okumaya yönelik kaygı düzeyleri üzerinde anlamlı bir farka sahip olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir. Başka bir değişle “Ortaokul öğrencilerinin sesli okumaya yönelik kaygı düzeyleri sosyo ekonomik düzeye göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” Sorusunun yanıtı aranmıştır. Yapılan analize ilişkin sonuçlar Tablo 5.6’da verilmiştir.

**Tablo 5.6.** Ortaokul Öğrencilerinin Sesli Okumaya Yönelik Kaygı Düzeylerinin Sosyo Ekonomik Düzeye Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizinin Sonuçları

| Değişken | SED    | N   | $\bar{X}$ | Sd    | F    | p     | Fark (Tukey) |
|----------|--------|-----|-----------|-------|------|-------|--------------|
| Kaygı    | Düşük  | 165 | 74,06     | 2-405 | 0,59 | 0,554 | Fark yok     |
|          | Orta   | 58  | 70,06     |       |      |       |              |
|          | Yüksek | 185 | 72,32     |       |      |       |              |

Not: \*  $p < 0,05$

Tablo 5.6. incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin sosyo ekonomik düzeylerine göre sesli okumaya yönelik kaygı düzeyleri arasında istatistiksel olarak bir farklılığın olmadığı görülmektedir ( $F_{(2-405)} = 0,59$ ;  $p = 0,554 > 0,05$ ). Buna göre öğrencinin sosyo ekonomik düzeyi ne olursa olsun sesli okumaya yönelik kaygısı üzerinde herhangi bir farklılığa neden olmamaktadır.

## ALTINCI BÖLÜM

### 6. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırma, ortaokul öğrencilerinin sesli okuma kaygılarının belirlenmesi ve bu kaygı türünün çeşitli değişkenler bağlamında değerlendirilmesi amacıyla yürütülmüştür. Bu bölümde de araştırma kapsamında elde edilen sonuçlar ifade edilip alanyazına uygun olarak tartışılmıştır. Ayrıca, araştırma kapsamında birtakım öneriler verilmiştir.

#### 6.1. Sonuçlar

Araştırmanın ana amacı kapsamında; “Ortaokul öğrencilerinin sesli okuma kaygıları ne düzeydedir?” olan birinci araştırma sorusunu cevaplamak amacıyla ölçme aracına ilişkin betimsel istatistikler hesaplanarak tablo 5.1’de verilmiştir. Ortalama puanın madde sayısına bölünerek elde edildiği 2,14 kesme puanına göre ortaokul öğrencilerinin sesli okumaya yönelik kaygılarının düşük düzeyde olduğu bulunmuştur. Başka bir deyişle ortaokul öğrencilerinin sesli okuma yaparken düşük bir kaygı düzeyine sahip oldukları bulunmuştur.

Araştırmanın alt amaçları kapsamında, birinci soru incelendikten sonra “Ortaokul öğrencilerinin sesli okumaya yönelik kaygı düzeyleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” olan ikinci araştırma sorusunun yanıtlamak amacıyla bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. Yapılan analize ilişkin sonuçlar Tablo 5.3’te verilmiştir. Tablo 5.3 incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin sesli okumaya yönelik kaygı düzeylerinin cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamsız olduğu bulunmuştur ( $t_{406} = 1,31$ ;  $p = 0,189 > 0,05$ ). Buna göre kadın ve erkek öğrencilerin sesli okumaya yönelik kaygı düzeylerinin birbirine benzer olduğu sonucu çıkmaktadır.

Ortaokul öğrencilerinin sesli okumaya yönelik kaygı düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşma durumları incelendikten sonra, okul türünün ortaokul öğrencilerinin sesli okumaya yönelik kaygı düzeyleri üzerinde anlamlı bir farka sahip olup olmadığı bağımsız örneklem t-testi ile incelenmiştir. Yani “Ortaokul öğrencilerinin sesli okumaya yönelik kaygı düzeyleri okul türüne göre anlamlı farklılık göstermekte midir? Sorusunun yanıtı aranmıştır. Yapılan analize ilişkin sonuçlar Tablo 5.4’te verilmiştir. Tablo 5.4. incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin sesli okumaya yönelik kaygı düzeylerinin okul türüne göre istatistiksel olarak anlamsız olduğu bulunmuştur

( $t_{406} = 0,93$ ;  $p = 0,355 > 0,05$ ). Buna göre merkez ve taşrada eğitim gören öğrencilerin sesli okumaya yönelik kaygı düzeylerinin birbirine benzer olduğu sonucu çıkmaktadır.

Ortaokul öğrencilerinin sesli okumaya yönelik kaygı düzeylerinin okul türüne göre farklılaşma durumları incelendikten sonra, sınıf düzeyinin ortaokul öğrencilerinin sesli okumaya yönelik kaygı düzeyleri üzerinde anlamlı bir farka sahip olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir. Başka bir deyişle “Ortaokul öğrencilerinin sesli okumaya yönelik kaygı düzeyleri sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” Sorusunun yanıtı aranmıştır. Yapılan analize ilişkin sonuçlar Tablo 5.5’te verilmiştir. Tablo 5.5. incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre sesli okumaya yönelik kaygı düzeyleri arasında istatistiksel olarak bir farklılığın olduğu görülmektedir ( $F_{(3-404)} = 3,84$ ;  $p=0,010 < 0,05$ ) Öğrencilerin okudukları sınıf düzeyleri sesli okumaya yönelik kaygı düzeyleri üzerinde etkili bulunmuştur. Farklılığın hangi gruptan geldiğini belirlemek amacıyla çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey HSD testi kullanılmış ve 5.sınıf öğrencilerinin 6.sınıf öğrencilerine göre sesli okumaya yönelik kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur ( $p < 0,05$ ). 5.sınıf öğrencilerinin ortalama kaygı puanlarına bakıldığında diğer sınıf düzeylerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin sesli okumaya yönelik kaygı düzeylerinin sınıf düzeyine göre farklılaşma durumları incelendikten sonra, sosyo ekonomik düzeyin ortaokul öğrencilerinin sesli okumaya yönelik kaygı düzeyleri üzerinde anlamlı bir farka sahip olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir. Yani “Ortaokul öğrencilerinin sesli okumaya yönelik kaygı düzeyleri sosyo ekonomik düzeye göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” Sorusunun yanıtı aranmıştır. Yapılan analize ilişkin sonuçlar Tablo 5.6’da verilmiştir. Tablo 5.6. incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin sosyo ekonomik düzeylerine göre sesli okumaya yönelik kaygı düzeyleri arasında istatistiksel olarak bir farklılığın olmadığı görülmektedir ( $F_{(2-405)} = 0,59$ ;  $p=0,554 > 0,05$ ). Buna göre öğrencinin sosyo ekonomik düzeyi ne olursa olsun sesli okumaya yönelik kaygısı üzerinde herhangi bir farklılığa neden olmamaktadır.

## 6.2. Tartışma

Bu araştırmada, ortaokul öğrencilerinin sesli okuma kaygı düzeylerinin belirlenmesi ve bu kaygının çeşitli değişkenler kapsamında incelenmesi konu edinilmiştir. Alanyazında yer alan benzer nitelikli çalışmalar değerlendirildiğinde, bu konuda yürütülen araştırmaların sınırlı ve yetersiz sayıda olduğu sonucuna varılmıştır. Bu bakımdan araştırma konusu özelinde, alanyazında yetersiz olduğunu söylemek mümkündür. Dolayısıyla, araştırma kapsamında elde edilen sonuçların alanyazında daha zengin hale getirdiği savunulabilir.

Araştırma kapsamında elde edilen ilk sonuç, ortaokul öğrencilerinin sesli okuma kaygılarının düşük düzeyde bulunmasıdır. Sesli okuma kaygısı üzerine yürütülen araştırmalar değerlendirildiğinde, ilgili çalışmaların sesli okuma kaygısına ilişkin doğrudan bir ölçüm yapmak yerine kaygıyı çeşitli demografik değişkenler kapsamında kıyasladıkları belirlenmiştir (Bulut ve Kuşdemir, 2017; Özcan ve Karakaya, 2020). Bu durumdan hareketle, ortaokul öğrencilerinin sesli okuma kaygılarının düşük düzeyde bulunması, alanyazında yer alan boşlukları doldurmaktadır.

Ortaokul öğrencilerinin sesli okuma kaygıları cinsiyet kapsamında değerlendirildiğinde, anlamlı bir sonuç bulunamamıştır. Bu sonuç, hem kız hem de erkek ortaokul öğrencilerinin sesli okuma kaygılarının benzer olduğunu işaret etmektedir. Benzer konularda yapılan birçok araştırma, bu sonuçları desteklemektedir. Örneğin; Altunkaya (2015)'nin araştırmasında Türkçe öğrenen yabancıların sesli okuma kaygısı değerlendirilmiş ve bu araştırma ile paralel olarak cinsiyete dayalı fark elde edilememiştir. Ayrıca, Dursun (2018)'un 4. sınıf öğrencileriyle yürüttüğü araştırmada da sesli okuma kaygısında cinsiyet özelinde anlamlı farklar edinilememiştir. Bu bakımdan hem Altunkaya (2015) hem de Dursun (2018)'un araştırmaları bu çalışmayı desteklemektedir.

Araştırma sonunda elde edilen bir başka sonuç ise, ortaokul öğrencilerinin sesli okuma kaygılarının okul türüne göre anlamlı bir fark oluşturmamasıdır. Buna göre merkez ve taşra okullarında öğrenim gören öğrencilerin sesli okuma kaygıları birbirlerine denktir. İlgili alanyazın incelendiğinde, sesli okuma kaygısı ya da okuma kaygısı gibi değişkenlerin daha önceki çalışmalarda okul statüsü kapsamında

incelenmediği belirlenmiştir. Bu durum, araştırma kapsamında varılan bu sonucun önem düzeyini yükseltmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin sesli okuma kaygılarının sınıf düzeyi özelinde incelenmesinde, anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan hareketle, 5. sınıf öğrencilerinin 6. sınıf öğrencilerine göre sesli okuma kaygıları anlamlı düzeyde daha yüksektir. Bu durumun sebebi, 5. sınıf öğrencilerinin ortaokulun ilk yılında hem öğretmenlerine hem de sınıf arkadaşlarına yeterince alışamamış olması olabilir. Olası bir yanlış okuma ya da kekeleme durumunda rezil olacağına dair geliştirilen olumsuz düşünceler, bu öğrencilerin sesli okuma kaygısını yükseltmiş olabilir. Nitekim alanyazında çalışmalar da elde ettikleri sonuçlar ile bu düşünceleri doğrulamaktadır. Örneğin; Tonka (2020) da yürüttüğü çalışmada, bu çalışmaya paralel olarak sınıf düzeyinin sesli okuma kaygısında anlamlı farklar oluşturduğunu ortaya koymuştur. Tonka (2020)'nın çalışmasından hareketle, araştırma sonuçlarının alanyazın ile uyumlu olduğu söylenebilir.

Araştırma bağlamında elde edilen son sonuç ise, ortaokul öğrencilerinin sesli okuma kaygılarının sosyo ekonomik düzeye göre anlamlı bir fark oluşturmamasıdır. Buna göre ailesi düşük, orta ve yüksek düzeyde gelire sahip öğrencilerin sesli okuma kaygıları birbirlerine denktir. İlgili alanyazın incelendiğinde, sesli okuma kaygısı ya da okuma kaygısı gibi değişkenlerin daha önceki çalışmalarda sosyo ekonomik düzey kapsamında incelenmediği belirlenmiştir. Bu durum, araştırma kapsamında varılan bu sonucu daha önemli kılmaktadır.

### **6.3. Öneriler**

Ortaokul öğrencilerinin sesli okuma kaygı düzeylerinin belirlenip bu kaygının çeşitli değişkenler açısından incelendiği bu çalışmaya ilişkin öneriler şu şekildedir:

1. Bu araştırmanın örneklemini ortaokul öğrencileridir. Farklı çalışmalarda ilkokul, lise veya üniversite düzeyinde de veri toplanabilir.

2. Bu araştırmanın verileri anket tekniği ile toplanmış nicel verilerdir. Sonraki çalışmalarda görüşme, gözlem vb. gibi tekniklerle nitel veriler de toplanabilir.

3. Bu araştırmada belli değişkenler çerçevesinde araştırmalar yapılmıştır. Başka araştırmalarda farklı değişkenler üzerinden sonuçlar araştırılabilir.

4. Özellikle yaş değişkeninde daha düşük yaşlardaki öğrencilerde kaygının daha fazla olduğu sonucuna varılmıştır. Erken öğrencilik olarak adlandırılan bu dönemde bu kaygıyı önlemsel çalışmalar yapılabilir.

5. Yapılan değerlendirmeler sonucu sesli okuma kaygısının düşük de olsa öğrencilerde olduğu sonucuna varılmıştır. Sesli okuma aynı zamanda kendini ifade etmede ya da bir topluluk önünde konuşmada ön zemin oluşturmaktadır. Bir grup önünde konuşma yapmak ise en büyük sorunlardan biridir. Erken dönemde tespit edilen bu kaygının ortaya çıkarılıp buna çözüm üretilmesi önemli bir eksikliği giderecektir.

6. Sesli okuma kaygısını daha da azaltmak için küçük yaşlardan başlanarak gerek sınıf içi etkinliklerde gerek ailede sesli okumaların yapılp bu alandaki kaygıyı azaltıcı çalışmalar yapılabilir.

7. Aileler, evlerde okuma saatleri düzenleyip bu saatler içerisinde sesli okumlar yaptırmalı. Bu sayede öğrenciler hem doğru okuyacak hem de sesli okuma kaygılarını giderecektir.

## KAYNAKLAR

- Akar, M. 2009. *Sesli ve Sessiz Okumanın Anlamaya Etkisi Üzerine Bir Araştırma*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Akyol, H. 2007. *Türkçe İlk Okuma ve Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademik Yayıncılık.
- Akyol, H. 2006. *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kök Yayınları.
- Akyol, Y. 2013. *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Al-Dawaghreh, S.H.A. 2022, *Sesli Okumanın Öğrencilerin İngilizce Öğretiminde Okuma Yeterliliğini Artırmaya Etkisi*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Altunkaya, H. 2015. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin okuma kaygıları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Arıcı, A. F. 2012. *Okuma Eğitim*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Bentler, P. M. & Chou, C. P. 1987. Practical issues in structural modeling. *Sociological Methods & Research*, 16(1), 78-117. <https://doi.org/10.1177/0049124187016001004>
- Boydak Özcan, M. & Yüksel, Y. 2003. *Öğrencilerin Sınav Kaygılarının Öğrenmeleri Üzerine Etkileri. Doğu Anadolu Araştırmaları*, 3.
- Brown, T. A. 2015. *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: Guilford Press.
- Bulut, P. & Kuşdemir, Y. 2017. İlkokul Öğrencilerinde Görülen Sesli Okuma Hatalarının Öğretmen Gözlemleri Işığında Değerlendirilmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 5(1), 1-14.
- Calp, M. 2007. *Özel Öğretim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.



- Ceylan, S. 2019. *Etkileşimli Sesli Okumanın Öğrencilerin Okuduğunu Anlama, Okuma Motivasyonu ve Akıcı Okumalarına Etkisi*. (Yayımlanmış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çelebi, S. 2017, *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Görsel Geri Bildirim Etkinlikleriyle Gerçekleştirilen Bütün Öğretiminin Sesli Okuma Becerisine Etkisi*.(Yayımlanmış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Çelik, E. 2006. Sesli ve sessiz okuma ile içten okumanın karşılaştırılması. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 18-30.
- Çifçi, M. (2000. Sesli Okuma. *Bilge Dergisi*, 24, 178-183.
- Demirel, Ö. 2000. *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. 2007. *Yabancı Dil Öğretimi(3.Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Döğüşgen, M. M. 2013. *Çağdaş Metotlarla Hızlı Okuma ve Anlama Sanatı*. İstanbul: Bşşak Yayınları.
- Dursun, H. 2018. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları ile Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Eker, O. 2016, *Ortaokul Öğrencilerinin Yaşadığı Sınav Kaygısının Nedenleri ve Anne-Baba Tutumlarının Sınav Kaygısına Etkisi: Merzifon Örneği*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Fraenkel, J. R. Wallen, N. E., & Hyun, H. H. 2011. *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- George, D. & Mallery, M. 2010. *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. Boston: Pearson.
- Göçer, A. 2007. Bir Öğrenme Alanı Olarak Anlama Eğitimi ve Türkçe Öğretimindeki Yeri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 17-39.
- Göğüş, B. 1978. *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Kadıoğlu Matbaası.
- Gül, M. 2013. *Ortaokul 6-7-8. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Amaç ve Strtejileri*.(Yükseklisan Tezi). Erciyes Üniversitesi. Kayseri: Eğitim Bilimleri .

- Gündüz, O. & Şimşek, T. 2013. *Uygulamalı Okuma Eğitimi*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Güneş, F. 2007. *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güven, M. 2007. *Öğrenme Öğretme Süreci, Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık .
- Karakaya, İ. 2014. Bilimsel araştırma yöntemleri. Tanrıöğen, A. (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (53-84. ss.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karakuş, İ. 2002. *Türkçe Türk Dili ve Edebiyat Öğretimi*. Ankara: Anıtepe.
- Karaoğulları, N. 2016. *Okuma Türlerinin Anlamlandırma Süreci Bağlamında Karşılaştırılması*(Yüksek Lisans), Mersin Üniversitesi. Mersin: Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karatay, H. 2011. *Okuma Eğitimi Kuram ve Uygulama*. Ankara: Berikan Yayınevi.
- Kavcar, C. Oğuzkan, F. & Hasırcı, S. (2016). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kline, R. B. 2011. *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford press
- MEB. 2009. *İlköğretim Türkçe Dersi (1-5.Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: MEB.
- MEB. 2006. *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: MEB.
- MEB. 2006. *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB. 2018. *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: MEB.
- MEB. 2019. *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: MEB.
- Melanlıoğlu, D. 2014. *Okuma Kaygısı Ölçeğinin Psikometrik Özelliklerinin Belirlenmesi*. *Eğitim Bilim*, 39,95-105.
- Nar, C. 2012. *Okuma Aşkı*. İstanbul: Yüzakı Yayıncılık.
- Öz, M. F. 2001. *Uygulamalı Türkçe Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Öz, M. F. 2006. *Uygulamalı Türkçe Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Özbay, M. 2007. *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*. Ankara : Öncü Kitap.
- Özcan, M. F., & Karakaya, B. 2020. Ortaokul Öğrencilerinin Sesli Okuma Kaygısı Ölçeğinin Geliştirilmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 219-228.
- Özkan, N. 2015. *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde ara düzeyde (b1-b2) diksiyon eğitiminin sesli okuma üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özüdoğru, Y. D. 2016. *Eleştirel Söylemden Eleştirel Okumaya*. Ankara: Anı Yayıncılık 1 Baskı.
- Saat, F. 2019. *İlkokulda Öz Değerlendirmeye Dayalı Sesli Okuma Yönteminin Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlamaya Etkisi*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi).Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Sever, S. 2000. *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Shiel, G. & Cartwright. F. 2015. *Analyzing data from a national assessment of educational achievement*. Washington DC: World Bank Group
- Sezer, B.B. 2021, *Farklı Sesli Okuma Yöntemlerinin İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Düzeylerine Etkisi*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Tonka, H. 2020. *Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ile okuma kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi).Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Uzunboylu, H. & Sarıgöz, O. 2015. The evaluation of anthropological attitudes towards social professional and lifelong learning in terms of some variables. *The Anthropologist*, 21(3), 439-449.-
- Ünalın, Ş. 2006. *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yalçın, A. 2018. *Son Bilimsel Gelişmeler Işığında Türkçenin Öğretimi Yöntemleri*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yalçın, A. 2006. *Türkçe Öğretim Yöntemleri: Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Yılmaz, C. 2020. *Sınıf Öğretmenlerinin Sesli Okumaya Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi).Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yılmaz, M. 2006. *İlköğretim 3. sınıf Öğrencilerinin Sesli Okuma Hatalarını Düzeltmede ve Okuduğunu Anlama Becerilerin Geliştirmede Tekrarlı Okuma Yönteminin Etkisi*. (Yayımlanmış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.



## **EKLER**

### **Araştırma soruları**

1. Ortaokul öğrencilerinin sesli okuma yönelik kaygıları ne düzeydedir?
2. Ortaokul öğrencilerinin sesli okumaya yönelik kaygı düzeyleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Ortaokul öğrencilerinin sesli okumaya yönelik kaygı düzeyleri okul türüne göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Ortaokul öğrencilerinin sesli okumaya yönelik kaygı düzeyleri sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Ortaokul öğrencilerinin sesli okumaya yönelik kaygı düzeyleri sosyo ekonomik düzeye göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

## SESLİ OKUMA KAYGISI ÖLÇEĞİ

Adınız, Soyadınız (isteğe bağlı) :

Tarih:...../...../.....

Okulunuz :

Cinsiyetiniz

Sınıfınız :

Ailenizin ekonomik durumu (kötü,orta,iyi):

**AÇIKLAMA:** Bu anket sizin SESLİ OKURKEN NEDEN KAYGI DUYDUĞUNUZ'u belirlemek için yapılmıştır. Sesli okuma esnasında kaygılarınız ve derecelerini bilmek için hazırlanan anketin içindeki soruları samimi olarak cevaplandırınız. Aşağıdaki durumları sesli okuma esnasında hangi sıklıkta yaşarsınız? Lütfen her soruyu dikkatli okuyunuz. Kararı verdikten sonra yalnızca bir durumu işaretleyiniz.

| MADDELER                                                                             | Her Zaman | Sıklıkla | Ara Sıra | Nadiren | Hiçbir Zaman |
|--------------------------------------------------------------------------------------|-----------|----------|----------|---------|--------------|
| 1- Sesli okurken yanlış okurum düşüncesi beni endişelendirir.                        |           |          |          |         |              |
| 2- Sesli okurken yanlış okursam arkadaşlarımdan benimle dalga geçeceğini düşünürüm.  |           |          |          |         |              |
| 3- Sesli okurken yanlış okursam arkadaşlarımdan tarafından dışlanacağımdan korkarım. |           |          |          |         |              |
| 4- Sesli okurken kekelemekten endişe duyarım.                                        |           |          |          |         |              |
| 5- Sesli okurken terlerim.                                                           |           |          |          |         |              |
| 6- Sesli okumaya başlamadan önce yüzüm kızarır.                                      |           |          |          |         |              |

|     |                                                                                    |  |  |  |  |  |
|-----|------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|--|
| 7-  | Sesli okuma esnasında ellerim titrer.                                              |  |  |  |  |  |
| 8-  | Sesli okurken noktalama işaretlerine uygun okuyamam diye düşünürüm.                |  |  |  |  |  |
| 9-  | Sesli okurken vurgu ve tonlamayı düzgün yapamamaktan korkarım.                     |  |  |  |  |  |
| 10- | Sesli okurken heyecandan satır atlarım düşüncesi beni endişelendirir.              |  |  |  |  |  |
| 11- | Sesli okuma esnasında okuduklarımı anlamam.                                        |  |  |  |  |  |
| 12- | Sesli okurken sesimin kötü çıkmasından korkarım.                                   |  |  |  |  |  |
| 13- | Sesli okurken heyecanımın herkes tarafından fark edilmesinden korkarım.            |  |  |  |  |  |
| 14- | Sınıf ortamında sesli okuma yapmak beni kaygılandırır.                             |  |  |  |  |  |
| 15- | Sesli okurken kelime atlarım diye endişelenirim.                                   |  |  |  |  |  |
| 16- | Bir metni sesli okuduktan sonra sesli okuma konusunda kendimi yeterli hissetmem.   |  |  |  |  |  |
| 17- | Okuyacağım bir metin daha önce okumadığım bir metinse heyecanlanırım.              |  |  |  |  |  |
| 18- | Sesli okurken ağzım kurur.                                                         |  |  |  |  |  |
| 19- | Bir metni doğru okuyamazsam öğretmenimin beni daha az seveceğinden endişe duyarım. |  |  |  |  |  |
| 20- | Sesli okurken durakladığım yerleri unuturum diye endişelenirim.                    |  |  |  |  |  |
| 21- | Sesli okurken tüm gözlerin üzerimde olması beni gergin yapar.                      |  |  |  |  |  |
| 22- | Sesli okurken iyi okuyamazsam arkadaşlarımla arasında tembel görünmekten korkarım. |  |  |  |  |  |
| 23- | Sesli okurken beni ateş basar.                                                     |  |  |  |  |  |
| 24- | Sesli okurken ses tonumu ayarlayamam.                                              |  |  |  |  |  |
| 25- | Sesli okurken arkadaşlarımdan daha kötü okurum düşüncesi beni tedirgin eder.       |  |  |  |  |  |
| 26- | Sesli okuma esnasında dikkatimin dağılmasından korkarım.                           |  |  |  |  |  |
| 27- | Sesli okurken kimsenin beni dinlemeyeceğini düşünürüm.                             |  |  |  |  |  |
| 28- | Sesli okurken düzgün okuyamazsam kendime olan güvenimi kaybederim.                 |  |  |  |  |  |
| 29- | Sesli okurken arkadaşlarımdan daha iyi okuma endişesi taşırım.                     |  |  |  |  |  |
| 30- | Sesli okurken arkadaşlarımla okuduklarımdan bir şey anlamazlar diye kaygılanırım.  |  |  |  |  |  |

|                                                                                    |  |  |  |  |  |
|------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|--|
| 31- Sesli okurken yanlış okursam arkadaşlarımla bana geleceğinden endişe duyarım.  |  |  |  |  |  |
| 32- Sesli okurken hızlı okuyamam düşüncesi beni endişelendirir.                    |  |  |  |  |  |
| 33- Sesli okurken elim, ayağım birbirine dolanır.                                  |  |  |  |  |  |
| 34- Düzgün okuyamazsam öğretmenim bana bir daha okuma yaptırmaz diye kaygılanırım. |  |  |  |  |  |





## ÖZGEÇMİŞ

|                                       |                                                                                                                      |
|---------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Kişisel Bilgiler</b>               |                                                                                                                      |
| Adı Soyadı                            | Bahattin KARAKAYA                                                                                                    |
| Doğum Yeri ve Tarihi                  |                                                                                                                      |
| <b>Eğitim Durumu</b>                  |                                                                                                                      |
| Lisans Öğrenimi                       |                                                                                                                      |
| Yüksek Lisans Öğrenimi                | Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi<br>Türkçe Ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı<br>Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı |
| Bildiği Yabancı Diller                |                                                                                                                      |
| Bilimsel Faaliyetler                  |                                                                                                                      |
| <b>İş Deneyimi</b>                    |                                                                                                                      |
| Stajlar                               |                                                                                                                      |
| Projeler                              |                                                                                                                      |
| Çalıştığı Kurumlar                    |                                                                                                                      |
| <b>İletişim</b>                       |                                                                                                                      |
| E-posta Adresi                        |                                                                                                                      |
| <b>Yüksek Lisans Mezuniyet Tarihi</b> |                                                                                                                      |
|                                       |                                                                                                                      |

