

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİ İLE OKUMA KAYGISI ARASINDAKİ İLİŞKİDE OKUMA ALIŞKANLIĞININ ARACI ROLÜ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Hanife ESEN AYGÜN¹

¹ Dr. Öğr. Üy., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Çanakkale, hanifeesen@comu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9363-7083.

Geliş Tarihi: 31.05.2020 Kabul Tarihi: 09.01.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.746081

Öz: Bu araştırmada, okuma becerisinin bilişsel gelişim üzerindeki etkilerinden hareketle, ilkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisinde, okuma kaygısı ve okuma alışkanlıklarının rolünü incelemek amaçlanmıştır. Veriler, 2018–2019 eğitim-öğretim yılında Çanakkale il merkezinde öğrenim gören ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinden toplanmıştır. Araştırmaya 403 öğrenci katılmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında, Okuduğunu Anlama Testi, Okuma Kaygısı Ölçeği ve İlkokul Öğrencileri için Okuma Alışkanlığı Ölçeği kullanılmıştır. Modelin uyumu yapısal eşitlik modellemesi ile test edilmiştir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak, okuma alışkanlığının okuduğunu anlama becerisini ve okuma kaygısının okuduğunu anlama becerisini anlamlı düzeyde yordadığı anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, okuduğunu anlama becerisi ile okuma kaygısı arasındaki ilişkide okuma alışkanlığının aracı rolünün olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuca bağlı olarak, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisinde okuma alışkanlığı ve okuma kaygısının rol oynadığı anlaşılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: okuduğunu anlama, okuma kaygısı, okuma alışkanlığı, yapısal eşitlik modellemesi

THE MEDIATING ROLE OF READING HABITS IN THE RELATIONSHIP BETWEEN PRIMARY SCHOOL STUDENTS' READING COMPREHENSION SKILL AND READING ANXIETY

Abstract:

In this study, it was aimed to examine the role of reading anxiety and reading habits in elementary school students' reading comprehension skills, based on the effects of reading skill on cognitive development. 403 students attending the fourth grade of primary school participated in the study. The data were collected in the 2018-2019 academic year in Canakkale. In the collection of research data, Reading Comprehension Test, Reading Anxiety Scale and Reading Habit Scale for Primary School Students were used. The fit of the model was tested by structural equation modeling. Based on the results obtained from this study, it is understood that reading habits significantly predict reading comprehension skill and reading anxiety and, in this relationship, reading habit has a mediating role. Based on this result, it is understood that reading habit and reading anxiety play a role in reading comprehension skills of fourth grade elementary school students.

Keywords: reading comprehension, reading anxiety, reading habit, structural equation modeling

Giriş

Okuma basılı olan kelimeleri kavrama ve yorumlamayı ifade eden zihinsel anlam oluşturma sürecidir (Akyol, 2011; Özdemir, 1990). Bireyin iletişimde önemli role sahip olan okuma, yaşam boyu öğrenmenin gerçekleşmesinde önemli bir araçtır (Yıldız ve Ceyhan, 2016). Çünkü bireyler, bilginin önemli bir bölümünü okuyarak elde etmektedir (Temizyürek, Çolakoğlu ve Coşkun, 2013). Okuma becerisi, bireylerin yaşantısında önemli bir beceri alanı olarak görülmektedir. Okuma becerisine atfedilen bu önem, okumanın bireyin hem akademik becerileri hem de günlük hayatı için gerekli olması ile ilgilidir (Arslan, 2017). Okuma-yazma becerisi gelişmiş bireyler anadili öğretimi dışındaki derslerde de daha başarılı olmaktadır (Belet ve Yaşar, 2007). Buna ek olarak, konuşma becerisinin gelişimine katkı sağlaması bakımından okuma bireylerin sosyal ilişkilerinde de kendini göstermektedir (Özcan ve Karakaya, 2020). Bu bilgilerden hareketle, nitelikli okuma becerisinin kazanımının bireyin tüm yaşantısında pozitif rolü olduğu anlaşılmaktadır. Ancak, çocukların zaman zaman okuma ve anlamaya yönelik

sorunlar yaşadığı bilinmektedir (Dündar ve Akyol, 2014). Okumaya ilişkin sorunları olan çocuklar “zayıf okuyucular”, “isteksiz okuyucular”, “okuma yazma bilmeyenler”, “sınıf seviyesinin altında okuyan çocuklar”, “okuma hatası riski olan öğrenciler”, “zorlu okuyucular” ve “okuma güçlüğü çeken çocuklar” gibi isimlerle tanımlanmıştır (Jalongo ve Hirsh, 2010). Araştırmalar bu tür çocukların okuma sırasında kan basıncı ve nabzında artış gözlendiğini ortaya koymuştur (Lynch, 2000). Okuyucuların, okuma sırasında yaşamış olduğu bu durum okuma kaygısı olarak tanımlanmaktadır. Kaygı bireyin endişe hâlini ifade etmekle birlikte dil becerisinin tüm alanlarında görülebilmektedir (Andrade ve Williams, 2009; Elliott ve Smith, 2010). Okumaya ilişkin kaygı durumu ise dile yönelik dört beceri alanı içinde en sık rastlanılanıdır (Altunkaya, 2017). Araştırmacılar okuma kaygısını çeşitli şekillerde tanımlamışlardır. Örneğin; Zeidner (1998) okuma kaygısını bireyin okuması gereken şeye endişe nedeniyle odaklanamamasını ifade eden bilişsel süreç olarak tanımlarken; Zbornik (2001) okuma kaygısını okuma eylemine yönelik fobi, Melanlıoğlu (2014) ise okuma eylemine yönelik geliştirilen bir tepki olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlamalardan hareketle okuma kaygısının, okumaya yönelik faaliyetler sırasında gösterilen duygusal tepki olduğu anlaşılmaktadır. Okuma etkinliği sırasında bireyin okumaya ilişkin kaygısı okuma eyleminin duyuşsal yönünü ifade etmektedir (Alverman ve Guthrie, 1993). Okuma kaygısı sınav gibi bireyin okuma etkinliğini zorunlu olarak gerçekleştirmesi gereken durumlarda yaşanmaktadır (İşeri ve Ünal, 2012). Bu durum, öğrencilerin okuma performansı üzerinde rol oynamaktadır. Öğrencinin okuma performansına yönelik yaşadığı bu kaygıya bağlı olarak okuduğunu anlamasının zorlaştığı bilinmektedir. Okuma kaygısının önlenmesinde ve azaltılmasında çeşitli tekniklere başvurulmaktadır. Örneğin; öğrencilerin okumaya ilişkin kaygıları yakınsak gelişim alanını desteklemek üzere iskele kurma (Magno, 2010), rahatlama ve duyarsızlaştırma teknikleri ile birleştirilen başarıya yönelik okuma öğretimi (Bradley ve Thalgott, 1987) ve sistematik duyarsızlaştırma (Coyle, 1968) gibi yöntemlerle azaltılabilmektedir. Araştırmalar okuma sırasında kaygılanan bireylerin okuduğunu anlama becerisinin bu durumdan etkilendiğine dikkati çekmektedir (Altunkaya ve Erdem, 2017; İşeri ve Ünal, 2012; Wu, 2011; Zbornik, 2001). Bir diğer ifade ile okuma faaliyeti öncesinde ya da okuma faaliyeti sırasında kaygılanan öğrencilerin kaygı seviyesine bağlı olarak okuduğunu anlama düzeyi değişmektedir. Öğrencilerin okumaya yönelik geliştirmiş olduğu bu duygusal tepki okumaya bağlı akademik performansa yansımaktadır. Okuma, beraberinde anlamlandırma sürecini de getiren bilişsel bir işlemdir (Çelik ve Kızılaslan Tunçer, 2020). Bu nedenle okuyucunun, okuduğu metni anlaması beklenmektedir (Çiftçi ve Temizyürek, 2008). Bununla birlikte, okumanın bilişsel yönü dikkate alındığında öğrencilerin akademik performansında belirleyici bir role sahip olduğu söylenebilir. Çünkü okuduğunu anlama becerisi gelişmemiş bir öğrencinin doğrudan okuma becerisinin ölçülmediği derslerde de başarılı olması beklenemez (Belet ve Yaşar, 2007; McGeown, Duncan, Griffiths, ve Stothard, 2015; Sallabaş, 2008). Bu nedenle, bireylerin küçük yaşlardan itibaren hem sosyal ilişkilerini güçlendirerek yaşam becerisi geliştirmek hem de

bilişsel performansını arttırarak akademik başarı sağlamak amacıyla okumayı günlük yaşantısının bir parçası hâline getirmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Her ne kadar okuma ve okuduğunu anlama becerisi diğer dersler için ön koşul olarak görülse de okumanın bir alışkanlık olduğu ve bu alışkanlığı sürdürebilen bireylerin okumaya bağlı hem duyuşsal hem de bilişsel faaliyetlerde daha başarılı olacağı düşünülmektedir. Çünkü okuma öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimlerine katkı sağlayan bir alışkanlıktır (Karatay, Külah ve Kaya, 2020). Bununla birlikte, iletişime yönelik becerileri desteklemesi bakımından sosyal gelişime de katkı sağladığı bilinmektedir. Okumanın, bu çok yönlü olumlu katkılarından hareketle bireyin gündelik yaşantısının rutin bir parçası olması gerektiği düşünülmektedir. Bu durum, okuma alışkanlığının küçük yaşlardan itibaren kazandırılması ile mümkündür.

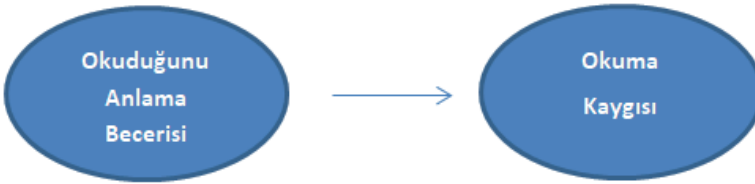
Çocuklara okuma alışkanlığının kazandırılması bakımından temel eğitim kademesinin kritik öneme sahiptir (Yılmaz, 1992). Buna bağlı olarak, erken çocukluk yıllarından itibaren ders dışı ve ilkokuldan itibaren ders dışı ve derse yönelik kitap okuma alışkanlığının kazandırılması gerektiği düşünülmektedir. Ancak, araştırmalar ülkemizde çocukların ders dışı kitap okuma alışkanlık düzeyinin çok yüksek olmadığını ortaya koymaktadır (Yaman ve Süğümlü, 2010). Ders çalışmaya yönelik kitap okuma davranışı ise dışsal motivasyonun etkisi altında gerçekleşmektedir (Yıldız ve Akyol, 2011). Bu durum öğrencilerin genellikle ders çalışmaya yönelik olarak okuma yaptıkları şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca, ilkokul öğrencilerinin hem akademik amaçlı ve hem de eğlence amaçlı okumalar sırasında kendilerini çok mutlu hissetmedikleri bilinmektedir (Şahin Taşkın ve Esen Aygün, 2017). Buna bağlı olarak öğrencilerin okumaya dayalı eğlence amaçlı ve akademik amaçlı faaliyetlerden keyif almadığı söylenebilir. Öğrencilerin okumadan keyif alması okuma alışkanlığının kazanılmasına bağlı olarak artmaktadır (Bircan ve Tekin, 1989).

Okuma alışkanlığı, okumayı ihtiyaç hâline getirme ve insanın kendisini ve çevresini anlayabilmesine yardım eden bir araçtır (Bircan ve Tekin, 1989). Okuma alışkanlığının, bireylerin düşünme becerilerini geliştirmesi bakımından hem bireysel hem de toplumsal anlamda fayda sağladığı bilinmektedir (Palani, 2012). Aile, çevre, öğretmen, kütüphane gibi okuma alışkanlığına etki eden pek çok unsur bulunmaktadır (Akyol, 2008). Araştırmalar okuma alışkanlığının okuduğunu anlama başarısı üzerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır (McGeown, Duncan, Griffiths ve Stothard, 2015; Owusu Acheaw, 2014; Ramirez, Fries, Gunderson, Schaeffer, Maloney, Beilock ve Levine, 2019). Okuma davranışını sürekli hâle getiren bireylerin okumaya bağlı hem duyuşsal hem de bilişsel faaliyetlerde daha başarılı olduğu bilinmektedir. Bir diğer ifade ile okumayı alışkanlık hâline getiren bireyler hem okumaktan keyif alır (Bircan ve Tekin, 1989) hem de okuma performansına bağlı bilişsel çalışmalarında daha başarılı olur (McGeown, Duncan, Griffiths ve Stothard, 2015; OwusuAcheaw, 2014; Ramirez, Fries, Gunderson, Schaeffer, Maloney, Beilock ve Levine, 2019). Okumaya ilişkin duyuşsal tutum okuma kaygısı olarak adlandırılırken bilişsel yönü ise okuduğunu anlama bece-

risi olarak adlandırılmaktadır. Okuma becerisine ilişkin sorunlar öğrencileri okuma konusunda daha isteksiz hâle getirmektedir. Bu durumun okuma kaygısı ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Çalışmalar okuma kaygısı yüksek olan bireylerin genellikle okuma alışkanlıklarının daha az olduğunu göstermektedir (Tonka ve Bakır, 2020). Bu durum, okumaya ilişkin sınırlı deneyimin okuma konusunda olumsuz duygusal tepkiye yol açtığı şeklinde yorumlanabilir. Okumaya yönelik olumsuz duyguların önlenmesi ve azaltılmasında erken çocukluk döneminden itibaren zengin okuma yaşantılarının sunulması gerekmektedir. Ayrıca, araştırmalar öğrencilerin okuma alışkanlığı ile merkezi sınavlarda elde ettikleri başarı arasında ilişki olduğunu göstermektedir (Aksoy, 2017; Tüzer, 2016). Buna ek olarak, ülkemizdeki öğrencilerin PISA gibi uluslararası sınavlarda okuma becerilerine ilişkin yeterliklerinin, sınavlara katıldığı günden bu yana iyileşmekle birlikte, performanslarının çok yüksek olmadığı görülmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2019). Bu bilgilerden hareketle, öğrencilerin okuduğunu anlama başarısını arttırmada çeşitli önlemlerin alınmasının önemli olduğu anlaşılmaktadır. Buna bağlı olarak, okuduğunu anlama başarısı ile ilişkili değişkenlerin ve okuduğunu anlama başarısında olumsuz rol oynayan faktörlerin belirlenmesinin okuma becerilerine yönelik önlemlerde rehberlik edeceği düşünülmektedir. Ülkemizde, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine yönelik pek çok çalışma yapılmıştır (Belet ve Yaşar, 2007; Bozkurt ve Memiş, 2013; Çiftçi ve Temizyürek, 2008; Güngör, 2005; Özyılmaz ve Alcı, 2011; Yıldız ve Akyol, 2011). Bununla birlikte uluslararası alanyazında da okuduğunu anlama becerisine önem verildiği ve bu konuda pek çok çalışmanın yapıldığı görülmektedir (Coiro, 2011; Cutting ve Scarborough, 2006; Kendeou, Van den Broek, White ve Lynch, 2009; Kendeou, Van Den Broek, Helder ve Karlsson, 2014; Sesma vd, 2009; Silva, ve Cain, 2015; Spörer, Brunstein ve Kieschke, 2009). Bu çalışmaların, okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesine yönelik çeşitli sonuçlar sunması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Okuma bireyin ufkunu geliştiren zihinsel bir etkinliktir. Bu nedenle, okuma performansını arttırmada okuma eylemini konu alan araştırmalara sürekli olarak ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Bu araştırmada okumanın birey için öneminden hareketle, okuma ile ilgili hem ulusal hem de uluslararası alanyazından farklı olarak okuduğunu anlama, okuma alışkanlığı ve okuma kaygısı arasındaki ilişki ilk kez birlikte ele alınmıştır.

Alanyazın incelendiğinde okuma kaygısı ile okuduğunu anlama başarısı (Altunkaya, 2017; Katrancı ve Kuşdemir, 2016; Ramirez, Fries, Gunderson, Schaeffer, Maloney, Beilock ve Levine, 2019; Türkben, 2020; Yamaç ve Sezgin, 2018) ve okuma alışkanlıkları ile okuduğunu anlama başarısı (Hanedar, 2011; McGeown, Duncan, Griffiths ve Stothard, 2015; Owusu Acheaw, 2014; Yıldız ve Akyol, 2011; Yılmaz, 2012) üzerine çeşitli çalışmalar yapıldığı anlaşılmaktadır. Ancak, okuduğunu anlama becerisini okuma kaygısı ve okuma alışkanlıkları ile ilişkisi bakımından ele alan bir çalışma olmadığı anlaşılmaktadır. Bu araştırmada incelenen değişkenleri ele alan çalışmalar incelendiğinde okuma alışkanlığının okuduğunu anlama becerisinde olumlu; okuma kaygısının ise olumsuz role sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda bu araştır-

mada okuduğunu anlama becerisi ile okuma alışkanlığı arasındaki ilişki ve bu ilişkide okuma kaygısının rolü incelenmiştir. İlkokul, öğrencilerin okuma-yazma faaliyetlerini öğrendiği ve geliştirdiği bir dönemdir. Araştırmalar, çocukluk döneminde okumaya ilişkin sorunların ileri dönemlerde giderilmesinin zorluğuna dikkati çekmektedir (Silva ve Cain, 2015). Bu nedenle, okuma başarısında rol oynayan olumlu ve olumsuz faktörlerin belirlenmesi; olumlu faktörlerin desteklenerek okuma performansının güçlendirilmesi ve olumsuz faktörler için önlemler alınmasının okuryazarlık becerilerinin güçlendirilmesi için önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bilgiler ışığında, bu araştırmada okuduğunu anlayabilme becerisinin olumlu role sahip okuma alışkanlığı ve okuduğunu anlamayı zorlaştıran okuma kaygısı arasındaki ilişkiye odaklanılmıştır. Alanyazının ortaya koyduğu bulgular ışığında, değişkenlerin birbiri ile ilişkisinden hareketle bu araştırmada bir model ortaya konmuştur. Bu doğrultuda, okuduğunu anlama ve okumaya yönelik kaygı ile okuduğunu anlama becerisi ve okuma kaygısı arasındaki ilişkide okuma alışkanlığının aracı rolü incelenmiştir. Okuduğunu anlama becerisi, okuma alışkanlığı ve okuma kaygısı arasındaki ilişki ilk kez bu araştırma ile araştırılacak ve model olarak incelenecektir. Araştırmanın, okumaya engel teşkil eden durumların belirlenerek okuma başarısının artırılmasına yönelik gelecek çalışmalara ışık tutması beklenmektedir. Bu doğrultuda, bu araştırmada ilkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ve okuma kaygısı arasındaki ilişki ve bu ilişkide okuma alışkanlığının aracı rolünü incelemek amaçlanmıştır. Bu amaca bağlı olarak, öne sürülen model Şekil 1 ve Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 1. Araştırma Modeli 1



Şekil 2. Araştırma Modeli 2

Şekil 1’de görüldüğü üzere Araştırma Modeli 1’de okuduğunu anlama ve okumaya yönelik kaygı arasındaki ilişki incelenmiştir. Şekil 2’de yer alan Araştırma Modeli 2’de okuduğunu anlama becerisi ve okuma kaygısı arasındaki ilişkide okuma alışkanlığının aracı rolü incelenmiştir.

Yöntem

İlkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisinin okuma kaygısı ve okuma alışkanlığı ile ilişkisinin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesini amaçlayan bu çalışma yordayıcı korelasyonel modelde tasarlanmıştır. Yordayıcı korelasyonel modelde tasarlanan araştırmalarda bir değişkenin bilinen özelliklerinden yola çıkarak diğer değişkenlerin bilinmeyen özellikleri açıklanmaya çalışılır (Fraenkel ve Wallen, 2006). Elde edilen bu bilgilere bağlı olarak bu araştırmada öncelikle okuma kaygısı, okuma alışkanlıkları ve okuduğunu anlama arasındaki ilişki incelenerek daha sonra da bu ilişkiden yola çıkarak öngörülen modelin doğrulanıp doğrulanmadığını incelemek amacıyla yapısal eşitlik modellemesinden yararlanılmıştır (Field, 2009; Tabachnick ve Fidell, 2001). Yapısal eşitlik modeli gizil yapıları yani değişkenler arasındaki öngörülen ilişkileri araştırır (Jöreskog ve Sörbom, 1993). Yapısal eşitlik modeli ölçme modelleri tarafından doğrulanan yapılar arasındaki ilişkiler ile ilgilenir (Şimşek, 2007). Yapısal eşitlik modeli çoğunlukla doğrulama amacı taşıyan testlerden oluşur (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Buna bağlı olarak araştırmacılar “öngörülen model geçerli midir?” sorusunu test ederler (Kline, 2005). Alanyazından elde edilen bilgilere dayalı olarak bu araştırmada okuduğunu anlama becerisi, okuma kaygısı ve okuma alışkanlığı arasındaki ilişkinin model olarak doğrulanıp doğrulanmadığı test edilmiştir.

Çalışma Grubu

Veriler Çanakkale il merkezinde yer alan ilkokullarda öğrenim gören öğrencilerden basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Ayrıca korelasyon katsayısı örnekleme büyüklüğü ile ilgili olduğu için çalışmaya çok sayıda öğrencinin dahil edilmesi planlanmıştır. Bu hususta araştırmaya 426 öğrenci katılmış ancak ölçme araçlarını eksik dolduran 23 öğrenciden toplanan veriler analize dâhil edilmemiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet ve yaşlarına yönelik bilgiler aşağıdaki gibidir:

Tablo 1. Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımı

		Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Kız	200	49.6
	Erkek	203	50.3
Toplam		403	100.0

Tablo 1’de görüldüğü üzere araştırmaya 200 kız ve 203 erkek öğrenci katılmıştır.

Tablo 2. Katılımcıların Yaşa Göre Dağılımı

		Frekans	Yüzde
Yaş	9	63	15.6
	10	299	74.2
	11	41	10.2
Toplam		403	100.0

Tablo 2 incelediğinde araştırmaya 9 yaşında olan 63 öğrenci, 10 yaşında 299 öğrenci ve 11 yaşında olan 41 öğrencinin katıldığı anlaşılmaktadır.

Verilerin Toplanması

Veriler, 2018–2019 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında Çanakkale il merkezinde yer alan ilkokullarda öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencilerden toplanmıştır. Araştırmada, Okuduğunu Anlama Testi, Okuma Kaygısı Ölçeği (Çeliktürk ve Yamaç, 2015) ve İlkokul Öğrencileri için Okuma Alışkanlığı Ölçeği (Esen Aygün, 2019) kullanılmıştır. Veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına ilişkin bilgiler aşağıdaki gibidir:

Okuma kaygısı ölçeği: Öğrencilerin, okuma kaygı düzeyini belirlemek için bu araştırmada Okuma Kaygısı Ölçeği (Çeliktürk ve Yamaç, 2015) kullanılmıştır. Ölçme aracı 29 madde ve tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin KMO değerinin .94 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca, Bartlett küresellik testine göre anlamlı ($p < .001$) olduğu saptan-

mıştır. Ölçme aracının yapı geçerliğini sağlamada uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre uyum indeksleri χ^2/df : 2.25, RMSEA: .076, SRMR: .055, CFI: .97 ve NFI: .95 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin iç tutarlılığını belirlemek amacıyla uygulanan Cronbach Alfa katsayısı .95 olarak hesaplanmıştır. Ölçme aracı beşli Likert tipindedir. Katılımcıların ifadeleri 1 ile 5 arasında kodlanmıştır. 5 kodu “Her zaman” 1 kodu ise “Hiçbir zaman” şeklinde ifade edilmiştir. Ölçme aracı tek boyutlu bir yapıya sahiptir.

Okuduğunu anlama testi: İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testi kullanılmıştır. Başarı testinin geçerliğinin sağlanması için kapsam ve yapı geçerliği yaklaşımlarından yararlanılmıştır. Bu testin amacı ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama beceri düzeylerini belirlemektedir. Başarı testinin kapsamının belirlenmesinde Türkçe dersi öğretim programı okuma öğrenme alanı okuduğunu anlama becerisi kazanımlarının tümü testin kapsamına dâhil edilmiştir. Ancak bu kazanımlarda yalnızca 19 kazanım çoktan seçmeli test hazırlamaya uygundur. Bu nedenle bu testin kapsamı Türkçe dersi öğretim programı okuma öğrenme alanı okuduğunu anlama becerisine ait 19 kazanımdan oluşmaktadır. Bu kazanımlara göre öncelikle çoktan seçmeli 29 maddelik bir soru havuzu oluşturulmuştur. Kapsam geçerliliğinin sağlanmasının ardından yapı geçerliği test edilmiştir. Bu doğrultuda, okuduğunu anlama başarı testinin geçerliğini test etmek amacıyla yapılan madde analizinde her bir maddenin madde güçlük indeksi, madde ayırt ediciliği, nokta çift serili korelasyon katsayısı, standart sapması, t değeri ve anlamlılık düzeyi hesaplanmıştır. 29 maddeden 8’i düşük ayırt ediciliğe sahip olduğu ve madde güçlükleri de uygun olmadığı için testten çıkarılmasına karar verilmiştir. Başarı testinin iç tutarlılığının hesaplanmasında, Kuder Richardson yaklaşımı kullanılmıştır. Bu araştırmada, 21 madde için KR-20 iç tutarlılık katsayısı 0.880 olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin ölçme aracına vermiş oldukları yanıtlar doğru ve yanlış olmak üzere iki kategorili olarak puanlanmıştır. Buna bağlı olarak, doğru yanıtlar 1 yanlış ve boş bırakılan yanıtlar ise 0 ile kodlanmıştır.

İlkokul öğrencileri için okuma alışkanlığı ölçeği: Esen Aygün (2019) tarafından geliştirilen Okuma Alışkanlığı Ölçeği 21 madde ve dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçme aracına ilişkin KMO testi sonucu .887 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca Barlett küresellik testi sonucunun .000 düzeyinde anlamlı olduğu anlaşılmaktadır. Ölçeğin uyum indeksi değerleri $\chi^2 = 359.87$, $df = 183$, RMSEA = .054, NFI = .91, NNFI = .95, CFI = .96, GFI = .91 ve AGFI = .88, IFI = .96 olarak hesaplanmıştır. Ölçme aracının güvenilirliğini sağlamak amacıyla yapılan testte Cronbach Alpha katsayısı ölçeğin tümü için .84, Bireysel tutum için .75, Okuma deneyimi için .76, Ailenin tutumu için .73 ve Okuma türü için .70 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca, Pearson korelasyon katsayısı $r = .831$ olarak hesaplanmıştır. Ölçme aracı beşli Likert tipindedir. Cevaplar 1 ile 5 arasında değer olarak olumsuzdan olumluya doğru kodlanmaktadır.

Verilerin Analizi

Bu araştırmanın verileri Çanakkale il merkezinde yer alan ilkokullarda öğrenim gören öğrencilerden 2018–2019 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında toplanmıştır. Araştırma verilerinin analizinde SPSS ve LISREL programları kullanılmıştır. Veriler öncelikle SPSS programına aktarılmıştır. Veri setine ilişkin betimsel istatistikler SPSS aracılığıyla hesaplanırken yapısal eşitlik modellemesine ait hipotezlerin doğrulanmasında LISREL kullanılmıştır. Bu çalışmada maksimum olabilirlik tahmin yöntemi benimsenmiştir. Buna bağlı olarak, öncelikle maksimum olabilirlik tahmin yönteminin temel varsayımları olan örneklem büyüklüğü ve normallik varsayımları karşılanmıştır (Alkış, 2016; Yılmaz ve Çelik, 2009). Maksimum olabilirlik tahmin yöntemi küçük örneklerde yanlı sonuçlar sunabilmektedir (Alkış, 2016). Bu nedenle, bu varsayımın karşılanması için alanyazın dikkate alınarak örneklem büyüklüğüne karar verilmiştir. Yapısal eşitlik modellemesini konu alan çalışmalarda genellikle 300 ve üzeri büyüklükteki örneklem ile çalışıldığı görülmektedir (Muthen ve Muthen, 2002). Bu bilgilerden hareketle, bu araştırma kapsamında 426 öğrenciye ulaşılmış ancak veri setini eksik ya da hatalı dolduran öğrenciler veri setine dahil edilmeyerek 403 kişilik örneklem analize dahil edilmiştir. Bu araştırma kapsamında sağlanan bir diğer temel varsayım normalliktir. Veri setinin çarpıklık ve basıklık katsayılarını gösteren bulgular Tablo 3'teki gibidir.

Tablo 3. Ölçme Araçlarına İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

	N	Çarpıklık		Basıklık	
		İstatistik	Std. Hata	İstatistik	Std. Hata
Okuma Alışkanlığı Ölçeği	403	.107	.122	.377	.243
Okuduğunu Anlama Testi	403	.167	.122	.346	.243
Okuma Kaygısı Ölçeği	403	.159	.122	.362	.243

Tablo 3'te her bir ölçme aracı için hesaplanan çarpıklık ve basıklık katsayıları ile standart hata değerleri yer almaktadır. Yapılan analizler sonucunda, veri setinin normallik varsayımını karşıladığı anlaşılmaktadır. Modelin temel varsayımlarının karşılanmasından sonra, geliştirilen model için nedensel ilişkilerin tanımlandığı yol analizinin çizimi, yol analizi yardımıyla yapısal ve ölçüm modelinin ayrıştırılması, önerilen modele ilişkin tahminlerde bulunma ve modelin uygunluğunu değerlendirerek sonuçları yorumlama aşamaları izlenmiştir (Yılmaz ve Çelik, 2009).

Bulgular

Bu araştırma tasarımında ortaya konan modelde yer alan değişkenler için hesaplanan betimsel istatistikler Tablo 3'teki gibidir:

Tablo 4. Betimsel İstatistikler

Ölçek	Minimum- Maksimum	Ortalama	Ss.	Çarpıklık	Basıklık
Okuduğunu Anlama Testi	0-21	12.84	4.75	.107	.377
Okuma Kaygısı Ölçeği	1-5	2.86	.77	.167	.346
Okuma Alışkanlığı Ölçeği	1-5	3.46	.78	.159	.362

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan ilkökul öğrencilerinin değişkenlere vermiş oldukları yanıtların ilgili ölçeğin orta noktasına denk geldiği anlaşılmaktadır. Bir diğer ifade ile okuduğunu anlama testinden alınabilecek en yüksek puan 21 iken araştırmaya katılan öğrencilerin bu teste vermiş oldukları yanıtların aritmetik ortalaması 12.84 olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin okuma kaygısı ve okuma alışkanlığından alabilecekleri en yüksek puan 5 iken araştırmaya katılan öğrencilerin bu ölçeklere vermiş oldukları yanıtların aritmetik ortalaması sırası ile 2.86 ve 3.46 olarak hesaplanmıştır. Ölçme araçlarından elde edilen ortalama puanlar hakkındaki bu veriler ilkökul öğrencilerinin ölçülen özellik hakkındaki görüşlerinin olumlu olduğuna işaret etmektedir. Betimsel istatistiklerin hesaplanmasının ardından araştırmada kullanılan ölçme araçlarına verilen yanıtların birbiri ile ilişkisi araştırılmıştır. Veri setinin normal dağılıma sahip olması sebebiyle Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koyan değerler Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Okuduğunu Anlama, Okuma Alışkanlığı ve Okuma Kaygısı Arasındaki İlişki

		Okuduğunu Anlama	Okuma Alışkanlığı	Okuma Kaygısı
Okuduğunu Anlama	Pearson Correlation	1	.727**	.804**
	Sig. (2-tailed)		.000	.000
	N	403	403	403
Okuma Alışkanlığı	Pearson Correlation	.727**	1	.710**
	Sig. (2-tailed)	.000		.000
	N	403	403	403
Okuma Kaygısı	Pearson Correlation	.804**	.710**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	
	N	403	403	403

Tablo 5 incelendiğinde öğretmen adaylarının okuduğunu anlama becerisi ile okuma alışkanlıkları arasında pozitif ve yüksek düzeyde, $r = .727$; okuduğunu anlama becerisi ile okuma kaygısı arasında pozitif ve yüksek düzeyde, $r = .804$; okuma kaygısı ile okuma alışkanlığı arasında pozitif ve yüksek düzeyde, $r = .710$ anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesinin ardından öngörülen modeller analiz edilmiştir. Buna bağlı olarak, okuma kaygısının okuduğunu anlama becerisini anlamlı düzeyde yordadığı anlaşılmaktadır ($\beta = 0.71$, $p < 0.05$). İncelenen Model 1'e ilişkin uyum indeksleri Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Model 1'e İlişkin Uyum İndeksleri

χ^2	sd	χ^2/sd	RMSEA	GFI	AGFI	NFI	NNFI	CFI	SRMR
3812.51	1174	3.2474	0.088	0.91	0.90	0.93	0.92	0.94	0.98

Tablo 6 incelediğinde Model 1'de ortaya konan okuduğunu anlama becerisi ve okuma kaygısı arasındaki ilişkiye ait uyum indeks değerleri görülmektedir. Buna göre Ki karenin serbestlik derecesine oranı (χ^2/sd) 3.2474 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca, RMSEA 0.088, GFI 0.91, AGFI 0.90, NFI 0.93, NNFI 0.92 ve CFI 0.94 ve SRMR 0.98 olarak hesaplanmıştır. Bu bilgilerden hareketle modelin iyi uyum gösterdiği anlaşılmaktadır.

Tablo 7. Okuduğunu Anlama Becerisinin Yordayıcısı Olarak Okuma Kaygısının Yol Analizi Katsayıları

Yordanan	Yordayan	B	Standart Hata	t	β	p
Okuduğunu Anlama Becerisi	Okuma Kaygısı	.50	.53	34.92	.71	.000

Tablo 7 incelendiğinde okuma kaygısının okuduğunu anlama becerisini anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ($\beta = 0.24$, $t = 34.92$). Ayrıca, okuma kaygısının okuduğunu anlama becerisinin varyansının % 25'ini açıkladığı anlaşılmaktadır ($R^2 = .25$, $p = .000$). Buna göre, okuma alışkanlığının okuduğunu anlama becerisini ($\beta = 0.16$, $p < 0.05$) ve okuma kaygısını ($\beta = 0.41$, $p < 0.05$) anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Ayrıca, okuduğunu anlama becerisi ile okuma kaygısı arasındaki ilişkide okuma alışkanlığının aracı rolünün olduğu görülmektedir ($\beta = 0.24$, $p < 0.05$). Model 1'e eklenen aracılık ilişkisinin Model 2'de sınanması sonucunda okuduğunu anlama becerisi ile okuma kaygısı arasındaki ilişkinin azaldığı anlaşılmakla birlikte anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Model 2'de incelenen modele ait uyum indeksleri Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Kuramsal Modele Ait Uyum İndeksi Değerleri

χ^2	sd	χ^2/sd	RMSEA	GFI	AGFI	NFI	NNFI	CFI	SRMR
9347.36	2411	3.8769	0.074	0.90	0.87	0.90	0.91	0.92	0.97

Tablo 8 incelediğinde Model 2'nin iyi uyum gösterdiği anlaşılmaktadır. Ki karenin serbestlik derecesine oranı (χ^2/sd) 3.8769 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca, RMSEA 0.074, GFI 0.90, AGFI 0.87, NFI 0.90, NNFI 0.91 ve CFI 0.92 ve SRMR 0.97 olarak hesaplanmıştır. Model 1 ve Model 2'ye ait yukarıdaki bulgular incelediğinde ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma kaygısının okuduğunu anlama becerisi .71 düzeyinde yordadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 9. Okuduğunu Anlama Becerisi ve Okuma Kaygısı İlişkisinde Okuma Alışkanlığının Aracı Rolüne İlişkin Yol Analizi Katsayıları

Yordanan	Yordayan	B	Standart Hata	t	β	p
Okuduğunu Anlama Becerisi	Okuma Kaygısı	.50	.53	34.92	.71	.000
Okuma Kaygısı	Okuma Alışkanlığı	.31	.47	6.53	.41	.000
Okuduğunu Anlama Becerisi	Okuma Alışkanlığı	.22	.29	4.67	.16	.000

Tablo 9 incelendiğinde okuma alışkanlığının okuma kaygısını ($\beta = 0.41$, $p < 0.05$) düzeyinde yordadığı görülmektedir. Ayrıca, okuma alışkanlığı okuma kaygısında toplam varyansın % 9'unun açıklamaktadır ($R^2 = .09$, $p = .000$). Okuma alışkanlığı ise okuduğunu anlama becerisini anlamlı düzeyde yordamaktadır ($\beta = .16$, $p < 0.05$). Okuma alışkanlığı okuduğunu anlama becerisinde toplam varyansın % 5'ini açıklamaktadır ($R^2 = .05$, $p = .000$). Bu bilgilerden hareketle, ilkökul öğrencilerinin, okuduğunu anlama becerisi ile okuma kaygısı arasındaki ilişkiye okuma alışkanlığının aracı rolü eklendiğinde okuma kaygısının okuduğunu anlama düzeyini yordama gücü .71'den .34'e düşmekle birlikte anlamlı farklılığın devam ettiği anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda, okuma alışkanlığının okuduğunu anlama becerisi ve okuma kaygısı arasındaki ilişkide kısmi aracılık rolünün olduğu anlaşılmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

İlkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ile okuma kaygısı arasındaki ilişkide okuma alışkanlığının aracı rolünün incelendiği bu çalışmada ortaya konulan model yapısal eşitlik modeli ile incelenmiştir. Yapılan analizler sonu-

cunda modelin uyum indeksleri tarafından doğrulandığı anlaşılmaktadır. Araştırma sonucunda, okuma kaygısının okuduğunu anlama becerisini anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Bu bulgulardan hareketle, okumaya ilişkin kaygı düzeyinin öğrencinin okuduğunu anlama beceri düzeyinde rol oynadığı söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde, öğrencilerin okuma faaliyeti sırasında çeşitli düzeylerde kaygılandıkları görülmektedir (Çevik, Orakçı, Aktan ve Toraman, 2019; Dursun ve Özenç, 2018; Katrancı ve Kuşdemir, 2016). Kaygının öğrenmede rol oynadığı düşünülmektedir. Okuma faaliyeti sırasında gösterilen duyuşsal tepki olan okuma kaygısının okuduğunu anlama becerisindeki rolünü ortaya koyan pek çok çalışma mevcuttur (Altunkaya ve Erdem, 2017; İşeri ve Ünal, 2012; Wu, 2011; Zbornik, 2001). Alanyazın incelendiğinde, araştırma sonuçları okuma kaygısı ile okuduğunu anlama becerisinin arasında ters yönlü bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Altunkaya ve Erdem, 2017; Katrancı ve Kuşdemir, 2016; Türkben, 2020; Yamaç ve Çeliktürk Sezgin, 2018). Çünkü yüksek düzeydeki kaygı beyin anlama mekanizması üzerinde olumsuz etki yaratarak okuma sürecini olumsuz etkilemektedir (Carpenter, Miyake ve Just, 1995). Buna bağlı olarak, okuma kaygısı arttıkça okuma performansı bu durumdan olumsuz etkilenmektedir (Murray ve Janelle, 2003). Kaygının okuma becerisi üzerindeki bu etkisi zayıflatıcı kaygı olarak tanımlanmaktadır. Zayıflatıcı kaygı türlerinden olan okuma kaygısı, öğrencinin okuma etkinliğine katılımını azaltma ve okuma etkinliğinden uzaklaştırma gibi özelliklere sahiptir (Yıldız ve Ceyhan, 2016). Araştırma kapsamında incelenen bir diğer değişken okuma alışkanlığı ile okuma kaygısı arasındaki ilişkidir. Bu araştırma kapsamında elde edilen bulgular, okuma alışkanlığının okuma kaygı düzeyini anlamlı bir biçimde yordadığına işaret etmektedir. Alanyazın incelendiğinde, düzenli kitap okuyan öğrencilerin okuma kaygısının düşük olduğu görülmektedir (Yıldız ve Ceyhan, 2016). Ayrıca, okuma kaygısının okuma alışkanlığını hem doğrudan hem de dolaylı olarak etkilediği bilinmektedir (Baki, 2017). Bu bilgilerden hareketle, okuma kaygısı ve okuma alışkanlığı arasında ilişki olduğu anlaşılmaktadır. Bu çalışmada ayrıca, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişki incelenmiştir. Elde edilen bulgular, okuma alışkanlığının okuduğunu anlama becerisini anlamlı düzeyde yordadığını göstermektedir. Alanyazın incelendiğinde, bu hipotezin bazı çalışmalar tarafından desteklenmekle birlikte bazı çalışmaların bulguları ile de örtüşmediği görülmektedir. Leppänen, Aunola ve Nurmi'nin (2005) ilkokul öğrencilerinin okuma performansı ve okuma alışkanlığı arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada okuma alışkanlığının okuma becerisini yordadığı görülmektedir. Benzer şekilde, Owusu Acheaw ve Larson (2014) da okuma alışkanlığının okuma performansında etkili olduğunu ileri sürmüştür. Bu bulguların aksine, Yıldız ve Akyol'un (2011) çalışmasında okuma alışkanlığının okuduğunu anlama başarısına doğrudan etki etmediği görülmektedir. Bu araştırmanın sonuçlarını hem destekleyen hem de desteklemeyen çalışmaların bulguları dikkate alındığında bu durumun, öğrencilerin kullanmış oldukları okuma stratejileri ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Akyol (2014) başarılı okuru her gün okuyan ve okuma stratejilerini kullanan kişi ola-

rak tanımlamıştır. Bu bilgilerden hareketle, okuma alışkanlığı gelişmiş bireylerin okuma stratejilerini kullanmaya daha aşına oldukları ve buna bağlı olarak okuduğunu anlama becerisinin daha fazla geliştiği söylenebilir. Buna göre, okuduğunu anlama becerisi ve okuma kaygısı arasındaki ilişkide aracı rolü bulunduğu anlaşılmaktadır. Buna bağlı olarak, öğrencilerin okuduğunu anlama başarısını arttırmaya yönelik faaliyetlerin okuma becerisinin ilk kez kazanıldığı ve geliştirildiği yıllar olan ilkököl basamağında daha fazla dikkate alınması gerektiği düşünülmektedir. Okuduğunu anlama becerisinin erken yaşlarda kazanımının çocuğun akademik gelişimi üzerindeki etkileri bilinmektedir. Ayrıca, 2018 PISA sınavı sonuçları dikkate alındığında ülkemizdeki öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi ile ilgili hususlar dikkate alındığında anadilini okuma ve anlamaya yönelik becerilerde öğrencilerin geliştirilmeye ihtiyaç duydukları anlaşılmaktadır (OECD, 2019). Buna bağlı olarak ilkököl öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisini geliştirmede, okuma alışkanlıklarını arttırmak ve okuma kaygısının azaltmaya yönelik önlemler alınması etkili olacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda, öğrencilerin okuma kaygılarını azaltmak, okuma alışkanlığı geliştirmek ve okuduğunu anlama becerisi desteklemek için etkililiği kanıtlanmış yöntemlere başvurmanın temel eğitim basamağındaki öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştireceği anlaşılmaktadır. Buna dayalı olarak, okuduğunu anlama becerisini geliştirmede alternatif yöntemlere başvurmanın, okumaya dayalı faaliyetleri daha eğlenceli hâle getireceği ve öğrencileri daha iyi okurlara dönüştüreceği düşünülmektedir.

Teşekkür

Bu araştırma Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından desteklenmiştir. Proje No: 2787

Kaynakça

- AKSOY, T. (2017). Okuma alışkanlığının temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sınavına etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 571-588.
- AKYOL, H. (2008). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık
- AKYOL, H. (2011). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. (4. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- AKYOL, H. (2014). Okuma. Ahmet Kırkkılıç & Hayati Akyol (Yay. Haz.) İlköğretimde Türkçe Öğretimi içinde (s. 15–48). Ankara: Pegem Akademi.
- ALTUNKAYA, H. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme ve okuma kaygıları. *Education Sciences*, 12(3), 107–121.
- ALTUNKAYA, H., & Erdem, İ. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin okuma kaygıları ve okuduğunu anlama becerileri. *Sakarya University Journal of Education*, 7(1), 59–77.
- ALVERMAN, D. E., & Guthrie J. T. (1993). *Themes and Directions of The National Reading Research Center* (Perspectives in Reading Research No. 1). Athens, GA: National Reading Research Center.

İlkokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerisi İle Okuma Kaygısı Arasındaki İlişkide...

- ANDRADE, M., & Williams, K. (2009). Foreign language learning anxiety in japanese EFL university classes: physical, emotional, expressive and verbal reactions. *Sophia Junior College Faculty Journal*, 29, 1–24.
- ARSLAN, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygıları ve akademik öz yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 45-58.
- BAKİ, Y. (2017). Ortaokul öğrencilerinin okumaya ilişkin kaygı ve tutumlarının okuma alışkanlığı üzerindeki etkisi: bir yapısal eşitlik modellemesi. *Eğitim ve Bilim*, 42(191), 371–395.
- BELET, Ş. D., & Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. *Journal of Theory & Practice in Education*, 3(1), 69-86.
- BİRCAN, İ. & Tekin M. (1989). Türkiye’de okuma alışkanlığının azalması sorunu ve çözüm yolları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(1), 393- 410.
- BOZKURT, M., & Memiş, A. (2013). Beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ve okuma motivasyonları ile okuma düzeyleri arasındaki ilişki. *Journal of Kırsehir Education Faculty*, 14(3), 147-160.
- BRADLEY, J. M., & Thalgot, M. R. (1987). Reducing reading anxiety. *Academic Therapy*, 22(4), 349–358.
- CARPENTER, P. A., Miyake, A. & Just, M. A. (1995). Language comprehension: sentence and discourse processing. *Annual Review of Psychology*, 46, 91–120.
- COIRO, J. (2011). Predicting reading comprehension on the internet: contributions of offline reading skills, online reading skills, and prior knowledge. *Journal of literacy research*, 43(4), 352-392.
- COYLE, P. J. (1968). The systematic desensitization of reading anxiety, a case study. *Psychology in the Schools*, 5(2), 140–141.
- CUTTING, L. E., & Scarborough, H. S. (2006). Prediction of reading comprehension: Relative contributions of word recognition, language proficiency, and other cognitive skills can depend on how comprehension is measured. *Scientific Studies of Reading*, 10(3), 277-299.
- ÇELİK, E., & Kızılaslan Tunçer, B. (2020). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin anne-babalarının okuma tutumları ile Türkçe dersi akademik başarısı arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1094-1114.
- ÇELİKTÜRK, Z., & Yamaç, A. (2015). Development of the reading anxiety scale for elementary and middle school students: Validity and reliability study. *Elementary Education Online*, 14(1), 97–107.
- ÇEVİK, H., Orakcı, Ş., Aktan, O., & Toraman, Ç. (2019). Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarının çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. *Journal of Theory & Practice in Education*, 15(1), 1-16.
- ÇİFTÇİ, Ö., & Temizyürek, F. (2008). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 109-129.

- ÇOKLUK, Ö., Şekercioglu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları* (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- DURUN, H., & Özenç, E. G. (2018). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları ile türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki (Kayseri İli Örneği). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (51), 144-159.
- DÜNDAR, H., & Akyol, H. (2014). Okuma ve anlama problemlerinin tespiti ve giderilmesine ilişkin örnek olay çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 361-377.
- ELLIOTT, C. H., & Smith, L. L. (2010). *Overcoming Anxiety For Dummies*. Indianapolis, Indiana: Wiley Publishing.
- ESEN AYGÜN, H. (2019). İlkokul öğrencileri için okuma alışkanlığı ölçeğinin psikometrik özelliklerinin belirlenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 683-707.
- FIELD, A. (2009). *Discovering Statistic Using Spss* (3th Ed.). SAGE.
- FRAENKEL, G. A. & Wallen, N. E. (2006). *How to Design and Evaluates Research in Education* (6th edition). New York: McGraw-Hill International Education.
- GÜNGÖR, A. (2005). Altıncı yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 101-108.
- HANEDAR, R. T. (2011). *8. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığı ve okuduğunu anlama becerileri üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- İŞERİ, K., & Ünal, E. (2012). Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygı durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 67-76.
- JALONGO, M. R., & Hirsh, R. A. (2010). Understanding reading anxiety: New insights from neuroscience. *Early Childhood Education Journal*, 37(6), 431-435.
- KARATAY, H., Külah, E., & Kaya, S. (2020). Okuma alışkanlığını geliştirme yöntem, teknik ve modelleri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 8(1), 89-107.
- KATRANCI, M., & Kuşdemir, Y. (2016). Okumada kaygı ve anlama: ana fikri bulamıyorum öğretmenim!. *Eğitim ve Bilim*, 41(183).
- KENDEOU, P., Van den Broek, P., White, M. J., & Lynch, J. S. (2009). Predicting reading comprehension in early elementary school: The independent contributions of oral language and decoding skills. *Journal of educational psychology*, 101(4), 765.
- KENDEOU, P., Van Den Broek, P., Helder, A., & Karlsson, J. (2014). A cognitive view of reading comprehension: Implications for reading difficulties. *Learning disabilities research & practice*, 29(1), 10-16.
- KLINE, R. B. (2005). *Principles and Practices of Structural Equation Modeling* (second edition). New York: Guilford Publication.
- LEPPÄNEN, U., Aunola, K., & Nurmi, J. E. (2005). Beginning readers' reading performance and reading habits. *Journal of Research in Reading*, 28(4), 383-399.

İlkokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerisi İle Okuma Kaygısı Arasındaki İlişkide...

- LYNCH, J. J. (2000). *A Cry Unheard: New Insights into the Medical Consequences of Loneliness*. Baltimore, MD: Bancroft Press.
- MAGNO, C. (2010). The effect of scaffolding on children's reading speed, reading anxiety, and reading proficiency. *TESOL Journal*, 3, 92-98.
- MCGEOWN, S. P., Duncan, L. G., Griffiths, Y. M., & Stothard, S. E. (2015). Exploring the relationship between adolescent's reading skills, reading motivation and reading habits. *Reading and Writing*, 28(4), 545-569.
- MELANLIOĞLU, D. (2014) Okuma kaygısı ölçeğinin psikometrik özelliklerinin belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 95-105.
- MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI (2019). PISA 2018 Türkiye Ön Raporu. http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/03105347_PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf adresinden erişildi.
- MURRAY, N. P., & Janelle, C. M. (2003). Anxiety and performance: A visual search examination of the processing efficiency theory. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 25, 171-187.
- OECD (2019). PISA 2018 Insight and Interpretations. <https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf> adresinden erişildi.
- OWUSU ACHEAW, M., & Larson, A. (2014). Reading habits among students and its effect on academic performance: A study of students of Koforidua Polytechnic. University of Education Winneba, Ghana.
- ÖZCAN, M. F., & Karakaya, B. (2020). Ortaokul öğrencilerinin sesli okuma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi, Özel Sayı*, 219-228.
- ÖZYILMAZ, G., & Alcı, B. (2011). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerine okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminin okuduğunu anlama başarısı üzerine etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4(1), 71-94.
- PALANI, K. K. (2012). Promoting reading habits and creating literate society. *Researchers World*, 3(2), 90-94.
- RAMIREZ, G., Fries, L., Gunderson, E., Schaeffer, M. W., Maloney, E. A., Beilock, S. L., & Levine, S. C. (2019). Reading Anxiety: An Early Affective Impediment to Children's Success in Reading. *Journal of Cognition and Development*, 20 (1), 15-34.
- SALLABAŞ, M. E. (2008). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(16), 141-155.
- SESMA, H. W., Mahone, E. M., Levine, T., Eason, S. H., & Cutting, L. E. (2009). The contribution of executive skills to reading comprehension. *Child Neuropsychology*, 15(3), 232-246.
- SILVA, M., & Cain, K. (2015). The relations between lower and higher level comprehension skills and their role in prediction of early reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 107(2), 321.

- SPÖRER, N., Brunstein, J. C., & Kieschke, U. L. F. (2009). Improving students' reading comprehension skills: Effects of strategy instruction and reciprocal teaching. *Learning and instruction, 19*(3), 272-286.
- ŞAHİN TAŞKIN, Ç., & Esen Aygün, H. (2017). İlkokul öğrencilerinin okuma tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Elementary Education Online, 16*(3).
- ŞİMŞEK, Ö. F. (2007). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş: Temel İlkeler ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Ekinoks eğitim.
- TEMİZYÜREK, F., Çolakoğlu, B. K., & Coşkun, S. (2013). Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 11*(2), 114-150.
- TONKA, H., & Bakır, S. (2020). The examination of the relationship between the secondary school students' habit of reading and their reading anxiety. *Journal of Educational Issues, 6*(1), 293-313.
- TÜRKBEN, T. Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygıları, motivasyon düzeyleri ve anlama becerileri arasındaki ilişkiler. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 6*(2), 657-677.
- TÜZER, A. (2016). *Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile sayısal ders başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- WU, H. (2011). Anxiety and reading comprehension performance in english as a foreign language. *The Asian EFL Journal Quarterly, 13*(2), 273-306.
- YAMAÇ, A., & Sezgin, Z. Ç. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları, akıcılıkları, motivasyonları ve okuduğunu anlamaları arasındaki ilişkiler. *Eğitim ve Bilim, 43*(194), 225-243.
- YAMAN, H., & Süğümlü, Ü. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin ders dışı kitap okuma alışkanlıkları. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 18*(1), 291-306.
- YILDIZ, M., & Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31*(3), 793-815.
- YILDIZ, M., & Ceyhan, S. (2016). The investigation of 4th grade primary school students' reading and writing anxieties in terms of various variables. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 12*(2), 1301-1316.
- YILMAZ, B. (1992). Okuma alışkanlığında öğretmenlerin rolü. *Eğitim, 1*(2), 5-12.
- YILMAZ, V. & Çelik, H. E. (2009). *LISREL ile Yapısal Eşitlik Modellemesi-I*. Ankara: Pegem Akademi.
- ZBORNIK, J. (2001). *Reading Anxiety Manifests Itself Emotionally, Intellectually*. Lakewood, OH: LRP Publications.
- ZEIDNER, M. (1998). *Test Anxiety: The State of The Art*. New York: Plenum Press.