T.C.

MARMARA UNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLİĞİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

BAŞLANGIÇ DÜZEYİ OKUYUCULARININ OKUMA KAYGISI VE OKUMA MOTİVASYONLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

EMİNE NİHAN ULUSOY DURMUŞ

(Yüksek Lisans Tezi)

İstanbul, 2022

T.C.

MARMARA UNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLİĞİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

BAŞLANGIÇ DÜZEYİ OKUYUCULARININ OKUMA KAYGISI VE OKUMA MOTİVASYONLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

EXAMINATION OF BEGINNING LEVEL READERS' READING ANXIETY AND READING MOTIVATIONS IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES

EMİNE NİHAN ULUSOY DURMUŞ

(Yüksek Lisans Tezi)

Danışmanlar

Prof. Dr. Midrabi Cihangir DOĞAN

Arş. Gör. Dr. Zeynep AYDEMİR

İstanbul, 2022

Tüm kullanım hakları

M. Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.

© 2022

ÖZGEÇMİŞ

Lise: Abdülkerim Bengi Anadolu Lisesi (2010-2014)

Lisans: Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü Lisans Eğitimi (2014-2018)

Yüksek Lisans: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Eğitimi (2018-2022)

İş Deneyimi: Kalem Vakfı Okulları, Sınıf Öğretmeni (2018-2020)

Literda Okulları, Sınıf Öğretmeni (2020-2021)

ETİK BEYANI

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün Tez Yazım Kılavuzuna uygun bir şekilde hazırladığım bu tez çalışmasında;

- Sunduğum dokümanları, verileri ve bilgileri etik ve akademik kurallar doğrultusunda elde ettiğimi,
- Yararlanmış olduğum eserlerin tümüne atıfta bulunarak, tümünü kaynak olarak gösterdiğimi,
- Elde ettiğim tüm sonuç ve verilerde hiçbir değişiklik yapmadığımı, araştırmamın özgün olduğunu bildirir, tersi bir durumda aleyhimde doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

03/10/2022

Emine Nihan ULUSOY DURMUŞ

ÖNSÖZ

"Şol gökleri kaldıranın, donatarak dolduranın, ol deyince olduranın, doksan dokuz adı ile…"

İlim ancak huzurun ve refahın olduğu bağımsız bir ortamda yapılabilir. Bu sebeple şanlı bir tarihle bu toprakları bize vatan yapan aziz şehitlerimize, muharip gazilerimize ve asil Türk milletine, gece gündüz demeden vatanımızın huzuru ve refahı için nöbet tutan askerlerimize ve kolluk kuvvetlerimize,

Çalışmamın her aşamasında daima yanımda olan ve yardımlarını esirgemeyen, görüş ve önerileri ile her zaman ışığım olan değerli danışmanlarım Prof. Dr. Midrabi Cihangir DOĞAN ile Dr. Zeynep AYDEMİR'e ve savunma jürimde bulunup kıymetli önerilerini benimle paylaşan hocalarım Prof. Dr. Süleyman DOĞAN ile Doç. Dr. Gönül SAKIZ' a,

Yüksek lisans eğitimimin boyunca bana her türlü kolaylığı sağlayan birlikte çalışmaktan müşerref olduğum Kalem Vakfı Okulları kurucusu ve eğitim danışmanı sayın Dr. Osman SEZGİN Beyefendi'ye, Kalem Vakfı Okulları sevgili müdiresi Tûba Akyol KOÇOĞLU Hanımefendi'ye, öğretmenler odasında ne zaman çalışmaktan bunalsam benden yardımlarını esirgemeyen, sınavlarıma çalıştığım zamanlarda sorumluluklarımı bütün yardımseverliğiyle üstlenen pek kıymetli zümre başkanım Meltem ŞIK'a, meslektaşlarım Hasan ERBAY'a, Melike ÇOLAK'a ve diğer tüm Kalem Vakfı Okulları öğretmenlerine ve öğrencilerine,

İstanbul'a her gelişimde bana evini açan, beni evimdeymişim gibi rahat ettirip ağırlayan, çalışmam için yapabileceği her türlü yardımı her işinin önüne koyarak hızla halleden, çocukluk arkadaşım, ahiretliğim Maide Nuriye ERDİŞ'e; motivasyonum düştüğünde daima beni motive eden, her takıldığımda beni elimden tutup kaldıran ve benden yardımlarını esirgemeyen pek sevgili kuzenlerim Dr. Sultan Selen KULA ve Sarper Kaya YAZGÜNOĞLU'na

Hayatım boyunca her konuda beni destekleyen, ilmi iştiyakımın temellerini atan, şahsiyetimin oluşmasında sahip olduğum bütün iyi erdemlerin aktarıcısı, çalışmam boyunca onlara ayıramadığım vakitleri anlayışla karşılayan, sebebim ailem Rabia ULUSOY ve Ali ULUSOY'a; tez çalışması süresince gece gündüz demeden her türlü sorumu cevaplayan ve belki de ailelerinden kısarak bana yardım etmek için zaman ayıran, yol göstericilerim ağabeylerim Dr. Muhammet Aykuthan ULUSOY'a ve Av. Hüseyin Alpkağan ULUSOY'a ve onların eşlerine; bana her daim cesaret veren, sabrını ve sevgisini hiçbir zaman esirgemeyen, yüksek lisans eğitimim süresince yerine getiremediğim bütün sorumluluklarımı fedakarca üstlenen, güneş tam tepedeyken dahi beni gölgesinde serinleten sevgili eşim, hayat arkadaşım Zekeriya'ya teşekkürlerimi sunuyorum.

ÖZET

Okuma hem okul yaşantısında hem de günlük yaşamda kazanılması beklenen önemli bir beceridir. Öğrenim yaşamının da temelini oluşturan okuma, karmaşık bir süreçtir. Öğrenci bu süreçte sesleri tanımalı, sesler ve harf sembolleri arasında çağrışım kurmalı, öğrendiği sesleri hatırında tutmalıdır. Bunun yanı sıra aynı zamanda harf dizilerinin ifade ettiği anlamı da kavramalıdır. Başlangıç düzeyi okuyucuları için hayati önem taşıyan okuma, ileri yaşamlarında anlama ve idrak kabiliyetlerini geliştirebilmeleri için kazanılması beklenen en önemli becerilerdendir. Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri ne kadar iyi olursa olsun, okuma sürecinde öğrenciler okumanın bilişsel ve duyuşsal süreçlerinden dolayı okumayı etkileyen değişkenlerden, okuma kaygılarından ve okuma motivasyonlarından etkilenmektedirler. Okumayı öğrenmenin sadece harfleri tanımaktan ve yorumlamaktan farklı olduğu algısı ile yola çıkılan araştırmada okumayı etkileyen sosyal, bilişsel ve duyuşsal süreçlerin önemli olduğu vurgulanmaktadır.

Belirtilen durumdan hareketle araştırmanın amacı başlangıç düzeyi okuyucularının okuma kaygısının ve okuma motivasyonunun çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Bu amaç çerçevesinde yapılan çalışmada nicel araştırma tekniklerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, başlangıç düzeyi okuyucuları okuma motivasyonu ölçeği (Öztürk ve Aydemir, 2011) ve araştırmacı tarafından hazırlanmış olan başlangıç düzeyi okuyucuları okuma kaygısı ölçeği kullanılmıştır. Veri toplama araçları ile İstanbul ilinde, birinci ve ikinci sınıfta öğrenimine devam eden 204 öğrenciye ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen nicel veriler üzerinde Shapiro-Wilk, Bağımsız Gruplar Testi, ANOVA ve Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı analizi kullanılmıştır. Ölçek geliştirme süresinde Lawshe tekniği, Kaiser-Meyer -Olkin ve Barlett's Testi, Bağımsız Gruplar T Testi, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı analizi kullanılmış olup doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarında x^2/sd (1.681), RMSEA (.060), SRMR (.068), GFI (.901) ve CFI (.905) değerleri gösterilmiştir. Bütün bu analizler neticesinde elde edilen bulgular, Başlangıç Düzeyi Okuyucuları Okuma Kaygısı Ölçeğinin hem geçerlik hem de güvenirlik açısından yeterli bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen okuma kaygısına yönelik bulgulara göre katılan grupların cinsiyetlerine ve okul öncesi eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılığa rastlanmazken sınıf düzeyi, anne-baba eğitim durumuna ile okuma kaygıları arasında anlamlı bir farklılığa ($p>.05$) rastlanmıştır. Araştırmadan elde edilen okuma motivasyonuna yönelik bulgulara göre anne eğitim durumu, baba eğitim durumu ve sınıf düzeyinin okuma motivasyonu üzerinde anlamlı

etkisi bulunurken, cinsiyet ve okul öncesi eğitim durumunun okuma motivasyonu üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır. Bunun yanı sıra araştırmanın bulguları başlangıç düzeyinde eğitim gören öğrencilerinin okuma kaygıları ile okuma motivasyonları arasında negatif yönlü .01 düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir (r=-.640**).

Araştırmanın bulgularının başlangıç düzeyinde okuma sürecinde ve ileriki seviyelerde öğrencilere kazandırılması gereken okuma motivasyonuna yönelik dikkat edilmesi gereken noktalarda değer katacağı, okuma kaygısını etkileyen öğelerde hangisine önem verilmesi gerektiği, kaygı ve motivasyon arasındaki ilişkinin sınıf düzeyi arttıkça nasıl etkilendiği yönündeki değişimi açısından literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Başlangıç düzeyi okuyucuları, ilkokuma yazma öğretimi, okuma kaygısı, okuma motivasyonu.*

ABSTRACT

Reading is an important skill acquired both in school life and in daily life. It is a complex process which also forms the basis of educational life. In this process, the student should recognize sounds, make associations between sounds and letter symbols, and keep in mind the sounds they have learned. In addition, students should also grasp the meaning of the letter strings. Reading, which is vital for beginner readers, is one of the most important skills expected to be acquired in order to improve their comprehension skills in later life. No matter how good the students' readiness levels are, in the reading process, students are affected by reading anxiety, reading motivation, and the variables affecting reading due to the cognitive and affective processes of reading. The study, which is based on the perception that learning to read is different from just recognizing and interpreting letters, emphasizes that social, cognitive and affective processes that affect reading are important.

In this context, it was aimed to examine the reading anxiety and reading motivation of beginner readers in terms of various variables. For this purpose, the relational survey model, one of the quantitative research techniques, was used in the study. Personal information form, beginner-level reader motivation scale (Öztürk & İleri, 2011) and beginner-level readers' reading anxiety scale prepared by the researcher were used as data collection tools in the research. The study reached 204 students continuing their education in the first and second grades in Istanbul with the data collection tools. Shapiro-Wilk, Independent Groups Test, ANOVA and Pearson Product Moments Correlation Coefficient analysis were used on the quantitative data obtained as a result of the study. During the scale development process, Lawshe technique, Kaiser-Meyer-Olkin and Barlett's Test, Independent Groups T-Test, Pearson Product-Moment Correlation Coefficient analysis were used, and x^2/sd (1.681), RMSEA (.060), SRMR (.068), GFI (.901) ve CFI (.905) values were shown in the confirmatory factor analysis results. These findings show that the Beginner Reading Anxiety Scale is an adequate measurement tool in terms of both validity and reliability.

The findings obtained from the study related to reading anxiety show that there is no significant difference according to the gender and pre-school education status of the participating groups, but a significant difference ($p>.05$) is found between the grade level, the education level of the parents and students' reading anxiety. According to the findings on reading motivation obtained from the research, while mother's education level, father's education level and class level have a significant effect on reading motivation, gender and pre-school education status do not have a significant effect on reading motivation. In addition, the findings of the study show that there

is a negative .01 level significant relationship between reading anxiety and reading motivation of the students studying at the beginner level (r=-.640**).

It is thought that the findings of the research will contribute to the literature in terms of the points to be considered about the reading motivation that should be gained to the students in the beginner level reading process and at the advanced levels, which of the factors affecting reading anxiety should be given importance, and how the relationship between anxiety and motivation is affected as the grade level increases.

Keywords: *Beginner level readers, first reading and writing, reading anxiety, reading motivation.*

İÇİNDEKİLER

ÖZGEÇMİŞ I
ÖNSÖZ III
ÖZET IV
ABSTRACT VI
İÇİNDEKİLER VIII
ŞEKİLLER DİZİNİ XI
TABLOLAR DİZİNİ XII
SİMGELER VE KISALTMALAR XIV
BÖLÜM 1: GİRİŞ 1
1.1. Problem Durumu 1
1.2. Araştırmanın Amacı 4
1.3. Araştırmanın Önemi 6
1.4. Varsayımlar 6
1.5. Sınırlılıklar 7
1.6. Tanımlar 7
BÖLÜM 2: KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 8
2.1. Okuma 8
2.2. Başlangıç Düzeyi Okuyucuları 11
2.2.1. Başlangıç düzeyi okuyucularının bedensel gelişim özellikleri 12
2.2.2. Başlangıç düzeyi okuyucularının bilişsel gelişim özellikleri 13
2.2.3. Başlangıç düzeyi okuyucularının dil gelişimi 13
2.2.4. Başlangıç düzeyi okuyucularının duygusal gelişim özellikleri 14
2.2.5. Başlangıç düzeyi okuyucularını sosyal gelişim özellikleri 15
2.3. İlkokuma Yazma Öğretimi Süreci 15
2.4. Başlangıç Düzeyi Okuyucularını Etkileyen Faktörler 18
2.4.1. Motivasyon 18
2.4.1.1 Okuma motivasyonu 19
2.4.1.2. İçsel motivasyon 20
2.4.1.3. Dışsal motivasyon 21

2.4.1.4. Amotivasyon 21
2.4.2 Kaygı 22
2.4.2.1. Okuma kaygısı 24
2.4.3. Anne baba tutumları 25
2.5. İlgili Araştırmalar 29
2.5.1. Yurt içi çalışmalar 29
2.5.2. Yurt dışı çalışmalar 35
BÖLÜM 3: YÖNTEM 39
3.1. Araştırma Modeli 39
3.2. Çalışma Grubu 39
3.3. Veri Toplama Araçları 40
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu 40
3.3.2. Başlangıç düzeyi okuyucuları okuma kaygısı ölçeği 40
3.3.2.2. Kapsam geçerliği 42
3.3.2.3. Yapı geçerliği 43
3.3.2.4. Doğrulayıcı faktör analizi 50
3.3.2.5. Güvenirlik analizleri 53
3.3.3. Başlangıç düzeyi okuyucuları okuma motivasyonu ölçeği 54
3.4. Verilerin Toplanması 54
3.5. Verilerin Analizi 54
BÖLÜM 4: BULGULAR 57
4.1. Başlangıç Düzeyi Okuyucularının Okuma Kaygısı Düzeylerine İlişkin Bulgular 57
4.1.1. Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma kaygılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkin bulgular 59
4.1.2. Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma kaygılarının anne eğitimi değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkin bulgular 60
4.1.3. Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma kaygılarının baba eğitimi değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkin bulgular 61
4.1.4. Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma kaygılarının okul öncesi eğitimi değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkin bulgular 63
4.1.5. Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma kaygılarının sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkin bulgular 64
4.2. Başlangıç Düzeyi Okuyucularının Okuma Motivasyonu Düzeylerine İlişkin Bulgular64

4.2.1. Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonlarının cinsiyete göre farklılaşma durumuna ilişkin bulgular 68
4.2.2. Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonlarının anne eğitimi değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkin bulgular 68
4.2.3. Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonlarının baba eğitimi değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkin bulgular 69
4.2.4. Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonlarının okul öncesi eğitimi değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkin bulgular 71
4.2.5. Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonlarının sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkin bulgular 71
4.3. Başlangıç Düzeyi Okuyucularının Okuma Kaygıları ile Okuma Motivasyonları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular 72
BÖLÜM 5: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 73
5.1 Sonuç 73
5.2 Tartışma 75
5.3. Öneriler 82
BÖLÜM 6: KAYNAKÇA 84
Ek: 1 Uzman Görüşü Formu 98
Ek-2 Kişisel Bilgi Formu 101
Ek-3 Başlangıç Düzeyi Okuyucuları Okuma Kaygısı Ölçeği 102
Ek 4- Başlangıç Düzeyi Okuma Kaygısı Ölçeği Puanlama Tablosu 104
Ek-5 Uygulama İzin Belgeleri 105

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1. Çelenk'in (2021) İlk Okuma Yazma Süreci Aşamaları

Şekil 3.1. Direkt Oblimin Döndürme

Şekil 3.2. Başlangıç Düzeyi Okuyucuları Okuma Kaygısı Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 3.1. Çalışma Grubuna İlişkin Veriler
Tablo 3.2. KGO için Minimum Değerler
Tablo 3.3. Uzman Görüşleri, Kapsam Geçerlik Oranları ve Kapsam Geçerlik İndeksi Tablosu
Tablo 3.4. Yapı Geçerliğini Belirlemek Amacıyla Ölçek Uygulanan Öğrencilere İlişkin Veriler
Tablo 3.5. KMO ve Bartlett's Testi Değerleri
Tablo 3.6. Açıklanan Toplam Varyans Miktarı
Tablo 3.7. Faktör Yükleri Tablosu
Tablo 3.8. Alt Boyutlara Göre Madde Dağılımları Tablosu
Tablo 3.9. Alt Boyutlara Göre Sıralı Madde Dağılımları Tablosu
Tablo 3.10. Madde Ayırt Ediciliğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Gruplar İçin T Testi Sonuçları
Tablo 3.11. Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi
Tablo 3.12. Başlangıç Düzeyi Okuyucuları Okuma Kaygısı Ölçeği Uyum İndeksleri
Tablo 3.13. Cronbach Alpha Güvenirlik Analizi Tablosu
Tablo 3.14. Shapiro-Wilk Normallik Analizi Tablosu
Tablo 4.1. Okuma Kaygısı Ölçeği Maddelerine İlişkin Başlangıç Düzeyi Okuyucularının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri
Tablo 4.2. Başlangıç Düzeyi Okuyucularının Okuma Kaygısına İlişkin Görüşlerinin Alt Boyut ve Genel Toplama İlişkin Betimleyici İstatistikleri
Tablo 4.3.Okuma Kaygısı Alt Boyutları Arası Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Analizi
Tablo 4.4. Başlangıç Düzeyi Okuyucularının Okuma Kaygılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu
Tablo 4.5. Başlangıç Düzeyi Okuyucularının Okuma Kaygılarının Anne Eğitimi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu
Tablo 4.6. Başlangıç Düzeyi Okuyucularının Okuma Kaygılarının Anne Eğitimi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu Post Hoc Testi
Tablo 4.7. Başlangıç Düzeyi Okuyucularının Okuma Kaygılarının Baba Eğitimi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu
Tablo 4.8. Başlangıç Düzeyi Okuyucularının Okuma Kaygılarının Baba Eğitimi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu Post Hoc Testi

Tablo 4.9. Başlangıç Düzeyi Okuyucularının Okuma Kaygılarının Okul Öncesi Eğitimi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu
Tablo 4.10. Başlangıç Düzeyi Okuyucularının Okuma Kaygılarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu
Tablo 4.11. Okuma Motivasyonu Ölçeği Maddelerine İlişkin Başlangıç Düzeyi Okuyucularının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri
Tablo 4.12. Başlangıç Düzeyi Okuyucularının Okuma Motivasyonlarına İlişkin Görüşlerinin Alt Boyut ve Genel Toplama İlişkin Betimleyici İstatistikleri
Tablo 4.13. Okuma Motivasyonu Alt Boyutları Arası Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Analizi
Tablo 4.14 Başlangıç Düzeyi Okuyucularının Okuma Motivasyonlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu
Tablo 4.15. Başlangıç Düzeyi Okuyucularının Okuma Motivasyonlarının Anne Eğitimi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu
Tablo 4.16. Başlangıç Düzeyi Okuyucularının Okuma Motivasyonlarının Anne Eğitimi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu Post Hoc Testi
Tablo 4.17. Başlangıç Düzeyi Okuyucularının Okuma Motivasyonlarının Baba Eğitimi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu
Tablo 4.18. Başlangıç Düzeyi Okuyucularının Okuma Motivasyonlarının Baba Eğitimi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu Post Hoc Testi
Tablo 4.19. Başlangıç Düzeyi Okuyucularının Okuma Motivasyonlarının Okul Öncesi Eğitimi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu
Tablo 4.20. Başlangıç Düzeyi Okuyucularının Okuma Motivasyonlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu
Tablo 4.21. Başlangıç Düzeyi Okuyucuları Okuma Kaygıları ile Okuma Motivasyonları Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Analizi

SİMGELER VE KISALTMALAR

CFI: Karşılaştırmalı Uyum İndeksi

GFI: İyi Uyum İndeksi

KMO: Kaiser-Meyer-Olkin

KGİ: Kapsam Geçerlik İndeksi

KGO: Kapsam Geçerlik Oranı

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

N: Örneklemdeki kişi sayısı

p: Anlamlılık Düzeyi

r: Korelasyon Katsayısı

RMSEA: Yaklaşık Ortalama Hataların Karekökü

sd: Serbestlik Derecesi

SRMR: Standartlaştırılmış Ortalama Hataların Karekökü

SPSS: Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı

SS: Standart Sapma

TDK: Türk Dil Kurumu

TLI: Tucker-Lewis Indeksi

WWW: World Wide Web

$\bar{x}$: Aritmetik Ortalama

x^2: ki-kare

α: Cronbach Alfa Katsayısı

BÖLÜM 1: GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, araştırmanın amacına, hipotezlerine, önemine, varsayımlarına, sınırlılıklarına ve tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Fertler ve nesiller gelip geçtiği halde eğitim işi süreklidir (Arvasi, 2015). Eğitim öğretim meselesinde milli bir taraf bulunur çünkü nesiller köklerinden beslenirler (Kaplan, 1998). Gerçekten de her millet çocuğunu kendi değerleri, ahlakı ve kültürü içinde harmanlayarak geleceğe hazırlamaya çalışır. Her millet kendini var eden değerlerin bozulmaması konusuna ehemmiyet gösterir (Arvasi, 2015).

Çocuğun ailede başlayan eğitimi okulda okuma yazma öğrenmesiyle devam eder ve ilkokul çağına tekabül eden 6-10 yaş aralığında çocuğun şahsiyet temelleri okuma öğrenmesiyle birlikte atılır. Sembolleri algılamakla başlayan ve sonrasında çeşitli zihinsel süreçlerle birlikte anlamlandırılan okuma gerek günlük hayatımızda gerekse okul hayatımızda kazanılması gereken önemli bir beceridir ve hayatımız boyunca devam ettirilmesi gerekmektedir. Okumanın ilerlemesi, sembollerin ilk tanınmasıyla başlar ve okuduklarımıza anlam ekledikçe genişler ve gelişir.

Çocuk okumayı öğrenerek hayatı anlamlandırmaya başlar. Çocuk okudukça kültürünü tanır ve öğrenir. Bu sebeple milli eğitimi temel gayesine ulaştırmak için çocuğun okuma önündeki engellerini kaldırmak ve okuryazarlık becerilerini geliştirmek gerekir. Bununla birlikte Türkçe öğretim programının özel amaçları incelendiğinde ilkokul öğrencilerinin okuma, yazma, dinleme, konuşma becerileri gelişmiş; okudukları ve dinlediklerinden hareketle kelime hazinesini zenginleştirmiş, dilin zevkine ve bilincine ulaşmış; hayal dünyaları gelişmiş, okuma yazma bilincine, sevgisine ve alışkanlığına erişmiş bireyler olarak yetişmelerinin hedeflendiği görülmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2019).

Nitekim okuma ister günlük yaşamda olsun ister de okul yaşantısında kazanılması beklenen mühim bir beceridir. Öğrenim yaşamının da temelini oluşturan okuma, karmaşık bir süreçtir. Millî Eğitim Bakanlığı'nın güncel okuma yazma öğretimi programına göre Ses Esaslı İlk Okuma Öğrenimi benimsenmiştir (MEB, 2019). Bu yönteme göre öncelikle okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ile başlayan ilk okuma yazma serüveni, sesleri hissetmekle başlar; sesleri hisseden öğrencinin seslerin sembollerini tanımasıyla devam eder. Öğrenci seslerin sembolleri olan harfleri tanıdıkça harfleri birbiriyle birleştirerek heceleri okumaya ve yazmaya, ardından

da heceleri birleştirerek kelimeleri okumaya ve yazmaya başlar. Son olarak oluşturduğu kelimelerle kompleks cümleleri okur ve yazar (Öğreten, 2008).

Öğrenci bu süreçte hem sesleri tanımalı hem sesler ve harf sembolleri arasında çağrışım kurmalı hem de öğrendiği sesleri hatırında tutmalıdır. Bunun yanı sıra aynı zamanda harf dizilerinin ifade ettiği anlamı da kavramalıdır. Okuma kavramı yazılı işaretleri belirli kurallara uyarak seslendirmek şeklinde basite indirgenecek bir beceri değildir. Güneş'in (2019) okuma tanımında da vurguladığı gibi yazılı işaretleri anlama işlemidir. Öğrenci seslendirme yaparken aynı zamanda okuduğu kelimelerin kendi içindeki anlam bütünlüklerini de zihninde yapılandırmalıdır. Dolayısıyla okuma öğrenci sürecinde bireyi bilişsel, duygusal ve sosyal etkileyen durumlar ortaya çıkmaktadır.

Türkçe Dersi Öğretim Programında, öğrencilerin hayatları boyunca kullanacak oldukları dinleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili becerileri kazanmaları ve bu becerileri kullanarak kendilerini hem kişisel hem de sosyal yönden geliştirmeleri hedeflenmiştir. Bununla birlikte dilimiz Türkçe sevgisiyle motive bir biçimde okuma ve yazmayı alışkanlık haline getirmelerini tasarlamaktadır (MEB, 2019). Söz gelimi okuma yazma öğretimi esnasında sesler öncelikle hissettirilir. Öğrencilere seslerin içinde yoğunlukla bulunduğu şarkılar dinlettirilir, tekerlemeler okunur, resimler gösterilir. Ardından öğrenilmiş olan sesle ilgili kelimeler oluşturulur, yazma çalışmaları yapılır ve sonrasında kelimelerden cümleler yapılır. Bu cümleler de öğrencilere okutulur ve yazdırılır. Son olarak cümlelerden metinler oluşturulur. Bu metinler bilhassa çocukların ilgilerini çekmek onlara dil sevgisi kazandırmak için tasarlanmıştır. Metin sadece okutulmaz, metnin okunmasının ardından anlamına ilişkin sorular yöneltilir ve okumanın bir alışkanlık haline gelmesine, okumaya motive bireyler yetişmesine yönelik çalışmalar yapılır.

Bu ifadeden hareketle öğrenci okumaya ve yazmaya hem bilişsel hem duyuşsal hem de psikomotor olarak hazır olmalıdır. Fakat öğrenciler okumaya tüm boyutları ile hazır olsalar bile her öğrencinin okumadan aldığı haz aynı değildir. Bu durum öğrencilerin farklı sosyal çevrelerde yetişmelerinden yahut bireysel farklılıklardan ileri geliyor olabilir. (Akyol, 2019). Bu farklılıklardan biri de öğrencilerin motive olmama durumu veya motivasyon düzeyi ile ilgilidir (Okur, 2017). Öğrencilerin okuma motivasyonları okul yıllarında düşerse, okuma miktarları da düşebilir ve bu da öğrencilerin okuma gelişimlerine zarar verebilir (Codling, 1998). Bu durumda motivasyon okuma sürecini olumlu ya da olumsuz etkileyebilir. Öğrencinin okuma ve yazmaya istek duyarak öğrenmesi ve bunu devam ettirmesi okuma motivasyonu kavramının incelenmesi gerekli kılmaktadır.

Okuma motivasyonu Kızgın ve Baştuğ'a (2000) göre, okumaya yönelik istek, tavır, alaka, heves ve harekete geçmek için okumanın öneminin bilinmesi ve okumanın alışkanlık haline gelmesi için ihtiyaç duyulan itici kuvvet olarak ifade edilmektedir. Guthrie, Wigfield ve Perencevich'e (2004) ise okuma motivasyonunu bir konu ya da bir işlem bağlamında bireysel hedefler ve inançlar olarak tanımlamaktadır. Bununla birlikte kaygı da okuma sürecini olumlu ya da olumsuz etkileyebilen bir faktördür. Huberty'e göre (2012), bir öğrencinin akademik performansı düştükçe belirli akademik görevlerle ilgili kaygı düzeyi artar.

Melanlıoğlu'na göre (2014), okumaya karşı geliştirilen bir tepki olarak ortaya çıkan okuma kaygısı, okuma becerisinin etkin bir şekilde alışkanlığa dönüştürülme sürecini olumsuz yönde etkileyen bir etkendir ve okuma kaygısı düzeyi attıkça öğrenci okuma etkinliklerinden kaçınır. Bireylerde okuma kaygısı zorluklarının yaygınlığı ve bu zorlukların potansiyel uzun vadeli etkileri göz önüne alındığında, araştırmacıların aralarındaki ilişkiyi daha iyi anlamaları zorunludur (Grills vd. 2014).

İnsan dünyaya tam gelişmemiş kabiliyetlerle geldiği için kendisinin ve çevresinin tecrübelerinden faydalanmak zorundadır (Doğan, 1993). Bundan süregelir ki okuma yazma öğretimine yeni başladıkları sırada öğrenciler bireysel olarak hareket edemedikleri ilk süreçlerde anne baba desteğine ihtiyaç duymaktadır. Bu durumda da anne babaların eğitim düzeyi önem arz etmektedir. Doğan'a (1993) göre çocukların içinde doğduğu aileler okuldaki başarı durumlarında doğrudan önemli bir role sahiptir. Ebeveynlerin eğitim durumunun okuma kaygısı ve okuma motivasyonu üzerinde anlamlı farklılık gösterdiğini belirten çalışmalar bulunmaktadır (Katrancı, 2015; Okur, 2017; Taşdemir ve Taşdemir, 2020; Yıldız ve Ceyhan, 2016). Sınıf seviyesi arttıkça öğrencilerin aileye olan bağımlılığı azalmaktadır. Öğrencilerin okuma anlama becerilerini geliştirdikçe ve okumayı alışkanlık haline getirdikçe okumaya karşı hissettikleri motivasyonda artmaktadır. Lubenko ve Kuzmina (2022) yaptıkları çalışmada ikinci sınıf öğrencilerinin; birinci sınıf öğrencilere göre daha motive olduklarını ortaya koymuşlardır.

İlkokul döneminin kazanılması gereken en temel beceri olan okuma, öğrencilerin gelecek öğrenme yaşantıları için oldukça önemlidir. Birinci sınıfa heyecanla başlayan ve okumayı öğrenmeye istekli olan öğrencilerin yapılan araştırmalarda isteklerinin azaldığı ve okula gelmek istemedikleri gözlemlenmiştir (Baker ve Scher, 2002; Mazzoni, Gambrell ve Korkeamaki, 1999). Yapılan araştırmalarda, küçük yaşta okumaya karşı motive edilen çocukların okumaya daha çok zaman ayırdıkları belirtilmiştir (Anderson, Wilson ve Fielding, 1988; Guthrie vd.,1999; Wigfield ve Guthrie, 1997). Araştırma bulgularının heyecan ve istekle başlayan okumayı öğrenme sürecinin ileriki dönemlerde neden düştüğünün açıklanmasına ve

motivasyonun nasıl artırabileceği yönündeki çalışmalara katkı sunacağı düşünülmektedir. Başlangıç düzeyi öğrencilerinin okuma kaygılarını ve okuma motivasyonlarını inceleyen bu çalışma, öğrencilerin kendi duygularını ve iradelerini değerlendirmeleri ve kendilerini yönetmeleri açısından da önemlidir.

Alan yazında başlangıç düzeyinde okuma kaygısı ve motivasyonunu çeşitli boyutlarla birlikte ele alan çalışma sayısı azdır. Bununla birlikte yapılan okuma motivasyonu ya da okuma kaygısı çalışmaları genellikle ortaokul öğrencilerine yöneliktir (Macdonald vd., 2021; Melanlıoğlu, 2014; Şahin, 2019; Tonka, 2020). Fakat hayatın tamamında etkili olan okuma becerisi ile ilgili önlem alınması durumunda ya da müdahale edilmesi durumunda bunun erken yaşta yapılması daha faydalı olacaktır. Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma kaygıları ile motivasyonları arasındaki ilişkiyi inceleyen bu araştırmadan elde edilen sonuçların, erken yaşta okumaya karşı motive etme ve okuma kaygısını azaltma sürecinde kişilere yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesi; "Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma kaygıları ve motivasyonları arasında bir ilişki var mıdır ve okuma kaygıları ile okuma motivasyonları çeşitli değişkenlere göre değişmekte midir?" şeklinde olmuştur.

1.2. Araştırmanın Amacı

Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma kaygısının ve motivasyonunun çeşitli değişkenler açısından incelenmesini amaçlayan araştırmanın, araştırma soruları doğrultusunda hipotezleri aşağıda verilmiştir.

H1: Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma kaygıları orta düzeydedir.

H1.1: Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma kaygıları cinsiyete göre farklılaşmamaktadır.

H1.2: Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma kaygıları annenin eğitim durumuna göre farklılaşmaktadır.

H1.3: Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma kaygıları babanın eğitim durumuna göre farklılaşmaktadır.

H1.4: Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma kaygıları okul öncesi eğitim durumlarına göre farklılaşmamaktadır.

H1.5: Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma kaygıları sınıf düzeyine göre farklılaşmaktadır.

H2: Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonları yüksektir.

H2.1: Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonları cinsiyete göre farklılaşmamaktadır.

H2.2: Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonları annenin eğitim durumuna göre farklılaşmaktadır.

H2.3: Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonları babanın eğitim durumuna göre farklılaşmaktadır.

H2.4: Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonları okul öncesi eğitim durumlarına göre farklılaşmamaktadır.

H2.5: Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonları sınıf düzeyine göre farklılaşmaktadır.

H3: Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma kaygıları arttıkça okuma motivasyonları düşmektedir.

Bu araştırmada başlangıç düzeyi okuyucularının okuma kaygısının ve okuma motivasyonunun çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada aşağıdaki araştırma sorularını cevaplandırmak hedeflenmiştir.

1. Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma kaygısı düzeyleri nedir?

1.1. Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma kaygıları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

1.2. Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma kaygıları anne eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

1.3. Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma kaygıları baba eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

1.4. Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma kaygıları okul öncesi eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

1.5. Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma kaygıları sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

2. Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonu düzeyleri nedir?

2.1. Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

2.2. Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonları anne eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

2.3. Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonları baba eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

2.4. Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonları okul öncesi eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

2.5. Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonları sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

3. Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma kaygısı ile motivasyonu arasında bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

İlkokul döneminin kazanılması gereken en temel becerisi olan okuma, öğrencilerin gelecek öğrenme yaşantıları için oldukça önemlidir. Kaygı ve motivasyon ise bu becerileri doğrudan etkileyen iki unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Literatürde okuma kaygısı ya da okuma motivasyonu ile ilgili çalışmalara rastlanmış olsa da birinci sınıf düzeyinde okuma kaygısı ve okuma motivasyonunu birlikte ele alan yeterince çalışmaya rastlanmamıştır. Bununla birlikte okuma kaygısı ve okuma motivasyonu hakkında yapılan çalışmalar genellikle ortaokul öğrencilerine yöneliktir. Fakat okuma becerisi hayatın tümünü etkilediğinden dolayı okuma kaygısına ve okuma motivasyonuna erkenden müdahale edilmelidir. Erken yaşta öğrencilerin okuma kaygılarını ve okuma motivasyonlarını inceleyen bu çalışma, öğretmenlerin ve ailelerin okuma süreçleri ile ilgili müdahaleleri, öğrencilerin kendi duygularını ve iradelerini değerlendirmeleri ve kendilerini yönetmeleri açısından önemlidir. Bu çalışma; bireylerin yaşamında önemli bir etkiye sahip olan becerilerden biri olan okuma becerisini ele alacak olmasından ötürü güncel, okuma kaygısı ve motivasyonu farklı değişkenlerle birlikte ele alacak olması açısından özgün, ilgili konunun yaygınlığını arttıracak olması açısından gerekli, okuma kaygısını azaltmaya ve okuma motivasyonunu yükseltmeye yönelik bulgu ve öneriler getirecek olması açısından işlevsel olarak görülmektedir.

1.4. Varsayımlar

Yapılan araştırma aşağıda belirtilen varsayımlar çerçevesinde yürütülmüştür.

1. Bu çalışmada belirlenen örneklemin evreni temsil ettiği varsayılmaktadır.
2. Araştırmaya katılan başlangıç düzeyi okuyucularının gelişim özelliklerine uygun okuma yeterliliklerine ulaştıkları varsayılmaktadır.

3. Öğrencilerin uygulanan ölçeklere içtenlikle, samimi ve tarafsız olarak cevapladığı varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Yapılan araştırmanın sonucunda bazı bulgular elde edilmiştir. Bu bulgular çerçevesinde de bazı genellemeler yapılmıştır. Bahsi geçen bu genellemeler aşağıda belirtilmiş olan sınırlamalar ile geçerlidir.

1. Yapılan araştırma 2021-2022 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinin Anadolu Yakasında bulunan ilçelerinde gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle İstanbul ili Anadolu Yakası ile sınırlandırılmıştır.
2. Yapılan araştırma başlangıç düzeyi okuyucuları ile sınırlandırılmıştır.
3. Yapılan araştırmada incelenen nitelikler, ölçme araçlarının ölçtüğü nitelikler ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Okuma: Okuma, kelime çözümleme, zihinsel sözlüğünden belirli bir kelime üretme veya başkaları tarafından kullanıldığında onu tanıma, anlamsal çıkarımda bulunma ve belirli bir cümledeki bilgileri önceki cümleler ve önceki bilgilerle ilişkilendirme gibi bir dizi işlemin koordineli olarak yürütülmesidir (Just ve Carpenter, 1980).

Kaygı: Kaygı, olası zararlı olaylarla ilgili önceden tahmin edilen veya öngörülen bir endişe durumudur (Bandura, 1997).

Motivasyon: Hedeflenen davranışları ve isteği harekete geçiren bir dürtüdür (Harmer, 2001; Ryan ve Devi, 2000)

Okuma Kaygısı: Okuma kaygısı, okumaya karşı hissedilen özel bir korkudur (Zbornik, 1991).

Okuma Motivasyonu: Okuma motivasyonu, bireyi okumaya yönlendiren, istek ya da itici bir güç oluşturan, bireyin okuma beceri ve alışkanlığının sürdürülebilirliğini sağlayan bir faktördür (Aydemir ve Öztürk, 2011).

Başlangıç Düzeyi Okuyucuları: Başlangıç düzeyi okuyucuları okumayı yeni öğrenen, ilkokul birinci ve ikinci sınıfı kapsayan eğitim öğretim sürecinde bulunan öğrencilerdir.

BÖLÜM 2: KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Okuma

Okumanın tarihi, matbaanın icadından hatta yazının keşfinden bile önce var olmuştur. Okuma eyleminin başlangıcını, insanların birbirleri ile iletişime geçtiği dönemlere hatta insanlığın varoluşuna kadar gittiğini belirten görüşler de vardır. Bunun sebebi olarak insanoğlunun hayatta kalması için dünyayı okuma gerekliliğini göstermektedirler (Blaha ve Bennett, 1993; Kurudayıoğlu, 2011). Yüce kitabımızın indirilen ilk ayetinin okumakla ilgili olması da okumanın önemini gözler önüne sermektedir.

Okuma insanın kendini ifade etmesine olanak sağlayan iletişim ile ilgili bir beceridir. Okuma okuyucunun semboller halinde kodlanmış mesajı anlamlandırarak çözmesidir. Yazı ve alfabe sisteminin gelişmesiyle de okumanın önemi daha da artmıştır (Blaha ve Bennett, 1993).

Anlamanın en önemli adımlarından biri olan okuma, bütün dil becerilerinin temelini oluşturmasından dolayı bu alan üzerinde çokça durulmuş ve çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Okuma alışkanlıktan ziyade, eğitimin başlaması ile genellikle örgün eğitimle kazandırılan ve bununla birlikte gün geçtikçe, çocuk büyüdükçe gelişen bir davranıştır (Aytaş, 2005). Türkçe sözlükte okuma, bir yazıyı meydana getiren ses ve işaretlere bakıp bunları bir araya getirerek anlamlandırmak veya seslendirmek olarak tanımlanmıştır (TDK, 2021). Göğüş'e göre (1978) okuma, bir metindeki harfleri, kelimeleri ve sembolleri tanıma ve anlamlandırma sürecidir. Binbaşıoğlu (1993) ise okumayı, basılı bir sayfadaki yazıdan anlamı anlamak veya bir sayfadan anlam çıkarmak olarak tanımlamıştır. Temizkan (2007) ise okumayı iki aşamalı olarak tanımlamaktadır. İlk aşamada işaretler duyu organlarına ulaşır ve duyular tarafından yakalanır. Bu psikomotor işlem olarak adlandırılmaktadır. İkinci aşamada, bu uyaranlar önceden edinilmiş yaşantı ve bilgilerle birleştirilerek anlamlandırılır. Okuma eylemi Karatay (2007) tarafından ise, görme ile başlayan, dikkat, odaklanma, algılama, hatırlama veya anlamlandırma ile pekişen, sentezleme ve analiz etme gibi karmaşık zihinsel süreçlerden geçen bir girift durum olarak tanımlanmaktadır.

Okumanın bilişsel süreçlerinden ziyade bir diğer dikkat verilen noktası ise seslendirmedir. Literatürde okuma, anlama ve kavrama olmaksızın yazılı basılı metinleri seslendirmek olarak da tanımlanmaktadır (Demirel, 1999; Keskinkılıç vd., 2005). Just ve Carpenter'a (1980) göre okuma, kelimeleri kodlama, kelimelere erişim, anlamsal roller atama ve belirli bir cümledeki bilgileri önceki cümleler ve önceki bilgilerle ilişkilendirme gibi bir dizi işlem aşamasının koordineli olarak yürütülmesidir. Bu tanımlardan hareketle okuma kavramı yazılı işaretleri

belirli kurallara uyarak seslendirmek şeklinde basite indirgenemeyecek kadar karmaşık ve üst bilişe hitap eden seslendirmeden öte anlamayı da içinde barındıran bir süreçtir.

Erken sınıflardaki okuma yeteneği, daha sonraki okulda ve hatta daha sonraki başarı için çok önemlidir. Okuma, akademik başarının diğer alanlarının temelini oluşturur (Morris vd., 1990). Erken sınıflarda iyi okuyamayan çocuklar genellikle sonraki sınıflarda da başarısız olmaya devam ederler (Cunningham ve Stanovich, 1997). Bu sebeple okumanın önemini çocuklarımıza anlatmalı ve okumayı alışkanlık haline dönüşmek noktasında onlara rehber olmalıyız.

Okumak hayatımız boyunca kullandığımız en önemli becerilerden biridir. İnsan yaşamı boyunca sürekli okuma faaliyeti içerisindedir. Okuma; yazı, bazı sembol ve işaretlerin birtakım kurallar çerçevesinde sistemli bir şekilde, yazıcının aktardığı duygu ve düşüncelerin işleyerek anlaşılmasını içeren psikomotor bir beceridir (Akyol, 2019). Okuma, insanların yaşamları boyunca bilgiye ulaşmak için kullanacakları temel bir beceridir. Okumak, dünya ve çevremiz hakkında daha bilgili sahibi olmamızı sağlar ayrıca kelime dağarcığı, telaffuz ve anlama becerilerini geliştirmek için güçlü bir araçtır.

Okuma becerilerinin kazandırılması okul hayatına başlayan çocuk için hayati bir öneme sahiptir. Türkçe Öğretim Programı'nda okuma becerisiyle ilgili birtakım kazanımların edinilmesi amaçlanmaktadır (MEB, 2019). Bunlar:

- Kurallarına uygun olarak okuma,
- Okuduklarından yola çıkarak kelime hazinesini zenginleştirerek Türkçe'nin zevki ve şuuruna ulaşma,
- Kelime hazinesini geliştirme,
- Okuma ve yazma sevgisi ve alışkanlığı kazanma,
- Okuduğunu metni anlamlandırma ve değerlendirme,
- Okuma alışkanlığı kazanma,

Okuma becerisi sadece Türkçe öğretiminde değil diğer alanlar içerisinde de önemli bir yere sahiptir. Özellikle son yıllarda karşımıza okuryazarlık kavramı çıkmakta ve öğrencilere okuryazarlık becerisi kazandırma hedeflenmektedir. Okuryazarlık kavramı kullanımının yaygınlaşması okuma becerisinin sahip olduğu değerin fark edildiğini de önemini gözler önüne sermektedir. Okuryazarlığın sadece okuma becerisinin başlangıcı olduğunu anlamak önemlidir. Buradan hareketle okuyabilmek ile okuma becerisini bir tutmak doğru bir yaklaşım değildir. Birisi okuma yazmayı öğrenmiş olsa dahi, bu temel beceriyi eğer düzenli ve devamlı kullanıp geliştirirse bir değer taşır (Coşkun, 2002).

Bunların yanı sıra okuma, çevremizdeki dünyayı öğrenmek ve anlamak için çok önemli bir araçtır. Birey okudukça kültürünü tanır ve öğrenir. Toplumun ortak hafızasına dahil olmak ve ortak geçmişlerini tanımak ancak okumayı öğrenmekle mümkün olabilir ve bireyler her okuma yaptığında bu kültür hafızası yenilenir (Arı, 2014).

Dünyadaki bilimsel ve teknolojik çalışmaların hızlı gelişimi, insanların dünyaları hakkında daha fazla anlamalarına yardımcı olan bilgide katlanarak bir artışa yol açmaktadır. Artışın yanı sıra bilginin yayılma hızı da şaşırtıcı seviyelere ulaşmıştır. Sonunda yeniliklere ayak uyduramayan toplumlar bir adım geride kalacak ve güncel kalma mücadelesi verecektir. Bu durumun bilincine varan toplumlar, modern toplumda okuma becerisinin önemini gördükçe, bu beceriyi topluma kazandırmak için eğitim sistemleri içine de alarak ekstra çaba sarf etmişlerdir (Coşkun, 2002).

İlk okuma öğretiminde amaç okumayı öğretmekle beraber bilgiyi sentezleyerek üst bilişsel düzeye çıkarıp anlamayı da sağlamaktır. Bu da okumanın, hedef değil, yeni bilgilere ulaşmak için kullanılan bir vasıta olduğunun göstergesidir. Buradan hareketle okuma yazma öğretiminin çocuğun okumayı öğrenmesinin temel bir hedef olmadığını, sürecin okuma yazma öğrenildikten sonra sona ermediğini aksine okuma yazmanın öğrenilmesiyle başladığını çıkarabiliriz. Çevremizde gördüğümüz çoğu nesneden okulda kullanılan öğrenme materyallerinin çoğuna kadar kâinat okumayı gerektirir. Okuma, bütün öğrencilik hayatının temelini oluşturmaktadır ve öğretim programlarının temel amacı okuryazar bireyler yetiştirmektir. Eğitim özellikle günümüzde büyük ölçüde okuduğunu anlama becerisine dayanmaktadır (Tekin, 1980).

Günümüzde ise okumak toplum genelinde daha önemli hale gelmekte ve son yıllarda okuryazar olma oranı hızla artmaktadır. Artık sadece küçük bir grup insan için önemli değil ve sosyal hayata uyum sağlamanın önemli şartlarından biri haline gelmiştir. Dünyayı şekillendiren ve gelişmekte olan toplumlar, okuma kültürüne sahip toplumlardır. Bu nedenle, gelişmekte olan ülkelerin okuryazar olmaları ve kaliteli literatür üretebilmeleri daha olasıdır.

Bunun yanı sıra modernleşen telefon, bilgisayar ile sosyal medya kullanımı hızla yaygınlaşmaktadır. Bunun sebebi ise insanların iletilerin daha kolay ulaşılabilir olduğu televizyon ve radyo işitsel ya da hem görsel hem işitsel gibi iletişim araçlarını seçmesidir. Özellikle sosyal değişimin hızla ve dengesizce yaşandığı toplumlarda okuma alışkanlığı yerine seyretme alışkanlığı büyük bir kitle tarafından tercih edilmektedir (Çoraklı, 1998). Ne kadar gelişen toplumlarda okuma oranı azalsa da her şeye rağmen bu durum okumanın önemini azalttığını göstermez. Aksine değişen toplumda okuma oranının azalmasından ziyade

okumanın önemini artırmıştır. Öneminin yanı sıra okuma yazma becerisinde nitelik önemlidir. Okuma yazma öğretiminin ardındaki ama., sadece çocuğa kelime seslendirme ve yazmayı öğretmek değildir. Amaç, eleştirel okuma, kavrayarak okuma ile işlek ve düzgün yazma becerilerini geliştirmelerine ve okuduklarından zevk almalarına yardımcı olmaktır (Çelenk, 1999, 2003).

Okumanın günümüzde önem kazanması kendilerini ve dünyayı keşfetmelerini sağlayan bir yer olarak okulların da önemini artırmıştır. Sadece bir eğitim kurumu olmayıp aynı zamanda sosyalleşme kurumu da olan okulda çocuklar kendini keşfetme becerisiyle kendi kendine öğrenme yeteneğini; yardımlaşma becerisiyle ise akranlarından öğrenme ve akranlarına öğretme yeteneğini de geliştirirler. Okula başladıklarında çocuklar ilk olarak okuma ve yazmayı öğrenirler. Bu okuma ve yazma becerisi her gün kitap okumaktan olayları yorumlamaya kadar okulda ve günlük çeşitli şekillerde kullanılmaktadır. Güneş'e (2005) göre ilk okuma yazma öğretimi yöntemleri üç ana başlıkta toplanmaktadır. Bunlar diksiyon ve hitabeti, seslendirmeyi esas alan yöntemler, okuduğunu anlamayı, üst bilişsel becerileri önemseyen yöntemler ve bu ikisinin karışımı olan karma yöntemlerdir. İlk yöntemde çocuk sesleri tanır, sesleri birleştirerek heceleri, heceleri birleştirerek kelimeleri, kelimeleri birleştirerek cümleleri, cümleleri birleştirerek de metinleri vurgu ve tonlaması yerinde, doğru bir telaffuzla seslendirir. İkinci yöntemde ise çocuğun seslendirdiği metinde önem arz eden husus metnin ne anlatmak istediğidir. Analiz ve sentez gibi üst bilişsel becerileri kullanarak çocuk metnin anlamına da erişir. Üçüncü yöntemde ise çocuk hem doğru bir telaffuz ve akıcılıkla seslendirme yapmalı hem de okuduğu metni zihninde anlamlandırmalıdır. Bunların dışında alanda çeşitli tasnifleri görmek de mümkündür. 1968 tarihinde yayınlanmış İlköğretim Programı'nda ilk okuma ve yazma öğretim tümden gelim yahut cümleden sese yöntemi ile fişlerle yahut cümle kartları ile öğrencilerin de anlayabileceği kısa cümleler ile başlanırken; çoklu zekâ, beyin temelli öğrenme, öğrenci merkezli ve yapılandırmacı yaklaşım, sarmal, tematik ve beceri yaklaşımı çerçevesinde geliştirilen 2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin kullanılması esas alınmıştır (MEB, 1968, 2005). Günümüzde ise ilkokuma yazma öğretimi seslerin öğretimi ile başlanarak anlamlı bir bütün oluşturacak birkaç ses öğretildikten sonra seslerden hecelere, kelimelere ve cümlelere ulaşılması şeklinde yapılanan Ses Esaslı Cümle Yöntemi ile öğretilmektedir (MEB, 2019).

2.2. Başlangıç Düzeyi Okuyucuları

Başlangıç düzeyi okuyucusu, okumaya yeni başlayan ve henüz ileri düzeyde bir okur düzeyine ulaşmamış kişidir. Genellikle erken çocukluk evrelerinde bulunurlar, ancak yetişkinlikte de

bulunabilirler. Başlangıç seviyesindeki okuyucular, yeni okumaya başlayan kişiler oldukları için metni anlamak için yardıma ihtiyaç duyabilmektedir. Başlangıç düzeyi okuyucusunun temel hedefi, bir metni okumayabilmeli, metnin anlamını algılayabilmeli, analiz edebilmeli kavramsallaştırabilmeli ve özetleyebilmelidir. Öztürk ve Aydemir (2013), başlangıç düzeyi okuyucusunu, ilköğretime yeni başlamış öğrenciler olarak da tanımlamaktadırlar. Holdaway (2007) ise benzer şekilde 6-7 yaş aralığındaki çocukları başlangıç düzeyi okuyucuları olarak ifade etmiştir.

2.2.1. Başlangıç düzeyi okuyucularının bedensel gelişim özellikleri

Bir çocuğun okula başlamadan önce sahip olması gereken en önemli özelliklerden biri uygun fiziksel gelişimdir. Çocuğun sağlıklı bir şekilde gelişmesi ve okula iyi bir başlangıç yapması açısından büyük bir önem arz etmektedir. Öğrencinin yaşının okul çağından erken ya da geç olmaması, boyunun ortalama uzunlukta olması, kilosunun akranlarıyla yakın olması şöyle ki çok zayıf ya da çok kilolu olmaması, büyük, küçük motor ve el göz koordinasyonu gibi becerilerinin yeterince gelişmiş olması eğitim esnasında zorlanmaması için önemlidir (Güler, 2012).

Erken çocukluk evresine tekabül eden başlangıç düzeyi okuyucularının büyüme ve gelişmesi yavaş iken, kas dokusu gelişimi hızlıdır. Fakat kasların işlevleri tam anlamıyla gelişmiş değildir. Bu durum ise çocuğun hareketlerini kısıtlamakta ve uzun süre bir yerde oturamamasına sebep olmaktadır. Bu durum karşısında öğrencilerin masada sabit durarak uzun süre okuma etkinlikleri yapmaları öğrenciler açısından gelişimsel olarak güçtür. Öğrencileri çeşitli öğretim teknikleri ile hareket etmelerine imkân sağlayarak, dersin aktif katılımcısı yapmak motivasyonlarını sürdürmelerine katkı sağlamaktadır (Gander ve Gardiner, 1993).

Bu dönemde çocuğun vücut organlarının farklı oranlarda büyüdüğü görülmektedir ve bu da çocuğun sakarca davranmasına neden olabilmektedir. Aynı zamanda bu dönemde uzun süre kalem tutmak, fermuar çekmek, bağcık bağlamak gibi ince motor becerileri gerektiren işleri yapmakta da zorlanabilmektedirler. Bu durumda da öğrencilere hoşgörü ile yaklaşarak sabırlı olmalı ve onların küçük kas becerilerinin zamanla gelişmesine imkân sağlamak gerekmektedir (Yazgan İnanç vd., 2007).

Bunların yanı sıra öğrencilerin bu dönemde eklemleri hala yumuşaktır. Bu sebeple okuma ve yazma etkinlikleri esnasında uzun süre oturan veya masaya eğilen çocukta ileride oturuş ve duruş bozuklukları görülebilmektedir. Bu sebeple de öğrencilerin oturuş ve duruşlarına dikkat

etmek, masada oturarak ve eğilerek yapılacak etkinleri çok uzun tutmamak büyük önem arz etmektedir.

2.2.2. Başlangıç düzeyi okuyucularının bilişsel gelişim özellikleri

Çocuklar zihinsel olarak yeterli olgunluğa eriştiklerinde okula daha kolay uyum sağlamaktadır. Çocuğun zihinsel olgunluğu yeni düşünceler geliştirmesine, okulda yeni deneyimler kazanmasına ve okula daha kolay adapte olmasına yardımcı olur (Yörükoğlu, 2010).

Bilişsel gelişim algı, öğrenme, akıl yürütme, problem çözme, durumlar arasında örgütlenme becerilerini yapabilmek olarak tanımlanmaktadır. 6-7 yaşlarındaki çocuklar dikkatlerini uzun süre aynı etkinlik üzerinde tutamamakta ve çabuk yorulmaktadırlar. Nesneleri gerçek fiziki özelliklerine göre sınıflamaya başlarlar ve somut düşünmek bu dönemde esastır. Bu sebeple okuma öğretimi sürecinde seslerle anlamlı heceler ve sözcükler yapmak okuduğunu anlama becerisini geliştirmek için büyük bir önem arz etmektedir (Yazgan İnanç vd., 2007).

Bu dönemde çocuklar olaylar ve nesneler arasında ilişki kurmaya başlarlar ve bütüncül bir görüş egemendir. Nesneleri farklı özelliklerine göre sınıflayıp belirli bir özelliğe göre sıralayabilirler. Hayal ile gerçeği ayırt etmeye başlarlar. Sözcük ve harflere, resim, masal ve öykülere karşı ilgilidirler. Farklı yazı tipleri ve renkler dikkatlerini çekmektedir (Saygılı, 2012).

2.2.3. Başlangıç düzeyi okuyucularının dil gelişimi

Öğrenmenin en önemli etkenlerinden biri olan dil gerek sözlü gerekse yazılı olarak önemlidir çünkü bu dil öğrenmenin ana yollarından biridir. Çocuğun dinleme ve konuşma becerileri güçlü olduğunda, ilişkilerde başarılı olma ve öğrenme için etkili stratejiler geliştirme ihtimali daha yüksektir. Okuryazar olmak, iyi konuşabilen çocukların ustalaşabilecekleri önemli bir gelişimsel beceridir. Yaşının gerektirdiği dil becerilerini geliştirememiş çocuklar ise okuma zorluğu ve sosyal uyumsuzluk gibi çeşitli sorunlarla karşı karşıya kalabilmekte ve bunlarla başa çıkmada zorlanmaktadır (Sevinç, 2005). Bu durumda kalan çocuklar çevresi tarafından dışlanabilmekte ve kendini yalnız hissedebilmektedir.

Bu dönemde dil gelişimi hızlıdır ve sözlük dağarcığı genişlemektedir. Konuşma becerisi gelişmiştir. Başlangıç düzeyi okuyucularından bu dönemde düşünceleri ifade edebilmeleri, kendilerini anlatabilmeleri, çevresiyle iletişim kurmada zorlanmamaları beklenmektedir. Bunların yanında sesleri ayırt etmede, sesleri çıkarmada ve kelimeleri telaffuz etmede zorluk

çekmemeleri, kelime hazinelerinin git gide genişlemesi, okuma becerilerinin gelişimde de sorun bulunmaması beklenmektedir (Yazgan İnanç vd., 2007).

Saygılı'ya göre (2012) bu dönemde elden geldikçe akranlarıyla ile oyun oynamasını sağlamak, sıklıkla insanlarla birlikte bulundurmak gerekmektedir. Bunun sebebi ise insanlarla birlikte oldukça iletişim kurma ve dili kullanma becerisini artırmasından ileri gelmektedir. Bu dönemde çocuğun dikkatini çekerek iletişim başlatmak ve odaklanma süreleri kısa olduğu için konuşmayı elden geldiğince kısa tutmak gerekmektedir. Konuşma zorluğu gördüğümüzde ise dikkatini konuşma zorlukları üzerine çekmemek gerekmektedir.

2.2.4. Başlangıç düzeyi okuyucularının duygusal gelişim özellikleri

Duygu ve düşüncelerini zorlanmadan aktarma, sosyal fobi oluşmadan güvenli ilişkiler kurma, çevresindeki kişilerle özellikle de akranlarıyla ve kendinden büyük bireylerle kolayca iletişim kurabilme ruh sağlının yerinde olduğunun göstergelerindendir. Çocuk kendine güven duygusuna sahip, duygularını kontrol edebilen ve dengeli bir gelişime sahip ise okuldaki öğrenme etkinliklerine katılmakta zorlanmaz. Bu aynı zamanda yaşamları boyunca üzerine inşa edecekleri iyi bir temel geliştirmelerine de yardımcı olacaktır. (Güler, 2012). Duygusal anlamda ilgi görmek çocukların en temel ihtiyaçlarından biridir. Ebeveynleri ve akranları ile yetişkinlerden oluşan sosyal çevreleri tarafından ilgi ve şefkatle muamele görülen çocuklar ruh sağlığı yerinde bireyler olarak yetişirler.

6-7 yaşlarında çocukların yabancılardan ve ölümden korkmaları daha olasıdır. Ayrıca ebeveynlerinin karanlık bir dönemden geçerek öleceğinden veya hayatlarından kaybolacağından da korkabilirler. Yeni bir eve taşınmak, okul değiştirmek ve bir aile üyesinin ölümü de korku ve endişe ile sonuçlanabilecek durumlardır. Ancak çocuk bunlara alıştıkça yeni evinin baştan başlamak için iyi bir yer olduğundan daha fazla emin olacaktır. Anne ve babasının yanında olduğunu görmek ve bilmek çocuğu rahatlatan etkenlerden biridir (Saygılı, 2012).

Bu dönem çocuğunun en önemli özelliği başarılı olmak istemesi ve okula karşı yüksek bir motivasyona sahip olmasıdır. En önemli duygusal ihtiyaçlarının başında sevilmek, beğenilmek ve değer verilmek gelmektedir. Bu dönemde öğrencilerden çalışmalara karşı istekli olması, öğretmenlerini benimsemesi, kendisi ile ilgili olumlu ya da olumsuz duyguları ifade edebilmesi, çekingen davranmaması ve motivasyonunun yüksek olması beklenmektedir. Baker ve Scher'e (2002) göre öğrencilerin öğrenmeye karşı en istekli ve motive oldukları dönem ilkokulun başlangıcına tekabül eden başlangıç düzeyi okuyucularının bulunduğu dönemdir.

Yapılan çalışmalarda görülmektedir ki okumaya yeni başlayan öğrenciler okumaya karşı pozitif görüşlere sahiptirler, istekli ve öğrenmeye karşı ilgilidirler (Baker ve Scher, 2002; Mazzoni, Gambrell ve Korkeamaki, 1999). Bu durum başlangıç düzeyi okuyucularının okumaya karşı güçlü bir motivasyonları olduğunu göstermektedir.

2.2.5. Başlangıç düzeyi okuyucularını sosyal gelişim özellikleri

Çocukların diğer bireylerle iletişim kurabilmeleri için sözlü anlatım, iletişim ve paylaşım gibi becerilere ihtiyaçları vardır. Ayrıca eylemlerin sorumluluğunu almaları ve ihtiyaçlarını karşılamaları gerekir. Çocuğun sosyal gelişiminin bir parçası da başkalarıyla oyun oynamayı öğrenmektir ve bu çok küçük yaşta başlar. Oyunlar, tipik olarak masa oyunları veya kart oyunları, çocuğun akranlarıyla arkadaşça ilişkiler kurmasını sağlar ve çocuğun matematik gibi diğer alanlarda öğrendiği becerileri uygulaması için fırsatlar sağlar (Güler, 2012).

Empatik düşünmeye, onların haklarına ve görüşlerine saygı duymaya çocuk bu dönemde başlamaktadır. Başkalarının duygularını paylaşıp başkaları gibi düşünme yeteneği bu dönemde gelişmektedir. Bu dönemde çocuk öz eleştiri yaptığına dair davranışlar sergileyebilir ve düzenlenmiş toplu oyunlarda aktif olarak yer alabilir. Kendini yetişkinlere ispatlamak ve kabul görmek için olgunlaşmış gibi davranmaya çalışmaktadır ve iş yaparken ebeveynlerine ya da öğretmenlerine yardım etmekte heveslidir (Saygılı, 2012).

Bu dönemde çocuk öğretmenini rol model olarak görmektedir ve öğretmenine karşı büyük bir hayranlık duyar. Öğretmenine kendini beğendirmek için elinden geleni yapar. Çocukların hemen hepsi, güler yüzlü, kendilerini koruyan öğretmen tipini tercih ederler. Bu dönemde çocukların büyük bir çoğunluğu öğretmenlerini okuldaki ebeveynleri niteliğinde görmektedir. Başlangıç düzeyi okuyucusunun ülkemizde okumaya başladığı program ilk okuma yazma öğretimi programıdır.

2.3. İlkokuma Yazma Öğretimi Süreci

Öğrencilerin eğitim süreci içerisinde yetiştirilmesinde, ilk okuma-yazma öğretiminin amacı; yalnızca okuma ve yazma gibi becerilerin kazandırılması değil, aynı zamanda üst düzey. Bu süreç analitik düşünme, anlama, sorgulama, karşılaştırma, ilişki kurma, analiz etme sentezleme ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerin de geliştirilmesini içermektedir. Bunların hepsi hayatları boyunca ihtiyaç duyacakları temel becerilerdir. İlkokuma ve yazma öğretiminde, öğrencilerin analiz etme ve analiz ettiklerini anlama becerisini kazanmaları amaçlanmaktadır. Programda öğretim yöntemi olarak ses temelli cümle yöntemi öğretim yöntemi olarak kullanılmaktadır. Öğretilecek sesle ilgili ses-bilgisel farkındalık çalışmasına ağırlık verilmiştir.

Ses bilgisel farkındalık olarak da ifade edilen fonolojik duyarlılık, öğrencinin kendisine verilen sözcüğü oluşturan ses birimlerinin farkına varması şeklinde tanımlanabilir. Okuma becerisinin çözümleme ve anlamadan oluşan bir beceri olduğu esasına dayanarak bir içeriğin çözümlenmesi ve anlaşılması üzerinde durulmuştur. Öğrencinin okuduklarını analiz etme ve anlaması hedeflenmektedir (MEB, 2019).

Ses Esaslı Cümle Yönteminin Özellikleri

- Türkçe'nin öğrenme alanlarıyla birlikte yürütülmektedir.
- Yapılandırmacı yaklaşım kullanılarak öğretilmektedir. Bu öğrenme yaklaşımının odak noktası, öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlamaktır.
- Hayatın içinden de örnekler vererek çeşitli cümleler kullanılmaktadır. Cümleler öğrencinin günlük hayatta karşısına çıkabileceği şekilde örneklendirilir.
- Zengin içerik çocuğun yaratıcılığını ve zekasını geliştirmektedir.
- Sarmal bir yapıdadır. Bilgiler kümülatif bir şekilde organize edilir ve kolaydan zora, basitten karmaşığa ilkesiyle çalışmaktadır.
- Çocuğun uzun süre odaklanma ve dikkat gibi becerilerini geliştirmektedir.
- Çocuğun cümle kurma becerisine katkı sağlamak için tüme varım yöntemiyle, sesten cümleye ilerlenir. Aynı zamanda da basitten karmaşığa ilkesiyle uyum içindedir.
- Çocuklar öğrenmenin aktif parçasıdır ve hece, kelime ve cümle oluşturma sürecine bizzat katılmaktadır.
- Çocuğun ezberlemesinin önüne geçilmesi adına çok sayıda içerik ve cümle barındırmaktadır.
- Güzel Türkçemizin fonetiği ile uyum içerisindedir.
- Çocuklar bütün sesleri öğrendikleri için kelimelerin doğru yazımı becerilerini geliştirirler.
- Yazının harflerin birleşmesiyle, konuşmanın ise seslerin birleşmesiyle oluştuğunu anlamasına katkı sağlar.
- Çocukların sözel ifadeden yazılı ifadeye geçmelerini kolaylaştırmaktadır (Türkçe Öğretim Programı, 2019).

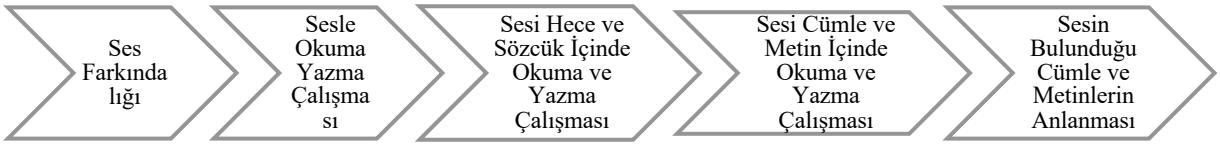
Ses temelli cümle yönteminde okuma çalışmaları ile yazma çalışmaları birlikte yürütülmektedir. Çelenk'e (2021) göre ilk okuma yazma süreci beş aşamadan oluşmaktadır. Öncelikle öğrenciye ses farkındalığı kazandırılır. Ardından sesle okuma ve yazma çalışması

sonrasında da sesi hece ve sözcük içinde okuma ve yazma çalışması yapılır. Sonrasında ses cümle ve metin içinde okutulur ve yazdırılır. Son aşama ise sesin bulunduğu cümle ve metinler anlamaktır. Sesler gruplar halinde sırayla öğrenciye tanıtılmaktadır ve ses grupları oluşturulurken seslerin anlamlı olarak birleşmelerine dikkat edilmiştir.

İlk okuma yazma öğretimi aşamalarında görüldüğü gibi ses tanıtılmadan önce sesin tanıtılmasına yönelik çalışmalara başlanır. Doğrudan tanıtılacak sese yönelik yapılan ses farkındalığı çalışmaları, sesi hece içinde okumayı ve dikte çalışması olarak ifade edilen söylenileni yazmak kolaylaşmaktadır.

İlk okuma yazma sürecinde öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmeye dikkat edilmektedir. Ağırlıklı olarak sentez yöntemi kullanılmakta ve öncelikli olarak anlamlı heceler elde edilmektedir. Bunun sebebi ise çocuğun soyut kelimeleri somutlaştırmasını sağlamak, zihninde canlanmasını kolaylaştırmak ve anlama kısmına verilen önemden ileri gelmektedir. Heceler oluşturulurken telaffuzunun basit olması, kolay okunabilmesi, dilde sık kullanılması, anlamının açık ve somut olması göz önünde bulundurulmaktadır. Kısa sürede cümlelere ulaşmak hedeflenirken, imkanlar ölçüsünde görsellere başvurulmakta ve müşahhas unsurlardan yararlanmaya ağırlık verilmektedir. Öğrenilenlerin kalıcılığını sağlamak amacıyla yeni öğrenilenleri öncekilerle ilişkilendirme, deftere yazma, çalışma kitaplarındaki etkinlikleri yapma gibi yöntemlere başvurulmaktadır (Bilir, 2005).

Sonuç olarak okuma ve yazma süreci üst düzey biliş becerilerinden ayrı düşünülemez. Anlamadan okumak sesleri birleştirip seslendirmekten başka bir şey ifade etmemektedir. Okumanın temelinde anlama ve analiz etme gibi üst düzey biliş becerileri yatmaktadır. Okuma öğretiminde kullandığımız ses temelli cümle yöntemi ile öğrenci parçadan bütüne ulaşmakta; sesten heceye, heceden sözcüğe, sözcükten cümleye, cümleden de metne ulaşmaktadır. Bu da sarmal yapıdaki öğretim programını destekleyici niteliktedir.



Şekil 2.1.

Çelenk'in (2021) İlk Okuma Yazma Süreci Aşamaları

Okullarda ilk okuma yazma süreci çocukların el kaslarının gelişimini sağlamak ve kalem tutuşlarını desteklemek amacıyla çizgi çalışmaları ile başlamaktadır. Ardından Öğretim Programı'nda (2019) belirtilen şekilde sırayla harfler fark ettirilmeye başlanır. Harflerin sırası anlamlı kelimeler ve anlamlı cümleler oluşturmaya yönelik belirlenmiştir. Bu sebeple beş grup halinde öğretilen harfler en çok kullandığımız ve kelime oluşturduğumu harflerin bulunduğu grupla başlayarak Türkçe kelimelerimiz içinde en az kullandığımız harflere doğru devam eder. Her bir harf için Çelenk'in açıkladığı ilk okuma yazma süreci aşamaları tekrarlanır. İlk okuma yazma öğretimi süreci okullarımızda genellikle 2 ay ile bir dönem aralığında sürmektedir.

2.4. Başlangıç Düzeyi Okuyucularını Etkileyen Faktörler

Literatür incelendiğinde başlangıç düzeyi okuyucularını etkileyen birçok değişken karşımıza çıkmaktadır. Bunlar motivasyonları, kaygıları, anne- baba tutumları, öz yeterlik inançları, okuma alışkanları olarak sıralanabilir.

2.4.1. Motivasyon

Motivasyon kelimesi kökeninde Fransızca "*motiver*" harekete geçirmek fiilinden *+tion* sonekiyle türetilmiştir. Güdüleme ve harekete geçiren şey sözcüğüyle ilişkilidir. Türkçe Sözlük'te motivasyon kelimesi isteklendirme, güdüleme olarak açıklamaktadır (TDK, 2019). Birçok araştırmacı motivasyon hakkında çeşitli tanımlar yapmıştır bunun sebebi ise motivasyonun karmaşık yapıda olup tek bir boyuta indirgenememesidir. Bundan dolayı tek bir motivasyon tanımı üzerinde uzlaşmak mümkün değildir. Motivasyon, insanların gösterdikleri güç ve yaptıkları seçimlerin derecesidir (Keller, 2001); öğrenme ve bilgi için insanların sürdükleri araçların yakıtları (Atkinson, 2000), istekle birlikte bir hedefe ulaşma arzusu (Ames, 1990), Bir gaye ile hedeflenen davranışları ve niyeti harekete geçiren bir itici güç (Harmer, 2001; Ryan ve Devi, 2000) olarak tanımlanmaktadır. Tanımlardan hareketle motivasyon, tüm insan eylemlerinin arkasındaki dürtüdür.

Motivasyon tanımlarında itici güç ve dürtü kavramı sıkça karşımıza çıkmaktadır. Bunun sebebi motivasyonun davranışların oluşumu ve yönünün arkasındaki itici güç olmasından ileri gelmektedir (Budak, 2003). Bununla birlikte motivasyonla beraber karşımıza çıkan tanımlardan bir diğeri ise süreklilik arz etmesidir. İleri'ye (2011) göre motivasyonun sürekliliği, hedefe yönelmek kadar ehemmiyetlidir.

Okuduğunu anlama becerisi okuma motivasyonu aracılığıyla sağlandığı görülmektedir (Koca, 2020). Bunun yanı sıra okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama becerisi, öğrencilerin akademik başarılarının öncüllerindendir. Öğrencilerin okumaya karşı hissettikleri motivasyon

ve okuduğunu anlama becerileri arttıkça, akademik başarıları da bundan etkilenerek artmaktadır (Kızgın ve Baştuğ, 2020).

2.4.1.1 *Okuma motivasyonu*

Motivasyon alanında çalışma yapılan konulardan biri de okuma motivasyonudur. Okuma motivasyonu en yalın halde okumaya karşı hissedilen motivasyon olarak tanımlanabilir. Okuma motivasyonu okuyucuları okumaya yönlendiren, okuma eyleminin devamlılığında da etkili olan bir faktördür (Uysal Dede, 2019). Guthrie ve Wigfield'e göre (2000) bireyin okuma süreci ve sonucu hakkındaki hedef ve inançları okuma motivasyonu olarak ifade edilmektedir. Okuma motivasyonu, bireylerin okumaya yönelik isteklerini belirleyen, okuma etkinliklerinin devamlılığını sağlayan ve okumaya yönelik eksilerini görmesini amaçlayan bir kavramdır (Öztürk ve Aydemir, 2013).

Wigfield ve Guthrie'e göre (1995) motivasyon alana özgü olmalıdır ve okuma motivasyonu başlı başına önemli bir çalışma alanıdır. Okumayı öğrenmede ve okuma becerilerini geliştirmede motivasyonun önemini gösteren çok sayıda çalışma bulunmaktadır (Deci ve Ryan, 1985; Dweck ve Elliot, 2005; McCombs, 1989). Bunun yanı sıra ilkokulda motive edilen bireylerin okumayı alışkanlık haline getirdikleri, okumak için daha fazla gayret gösterdikleri ve okumayı tercih ederek okumaya daha fazla zaman ayırdıkları gösterilmiştir. (Anderson, Wilson ve Fielding, 1988; Guthrie vd.,1999; Wigfield ve Guthrie, 1997). Öğrencilerin okuma motivasyonları azaldığında genelde okuma süreleri de kısalmaktadır ve okuma süresi de okuduğunu anlama ile başarı etkilemektedir (Mazzoni, Gambrell ve Korkeamaki, 1999). Okuyarak daha çok vakit geçiren ve okumaya motivasyonu yüksek öğrenciler, okumaya motivasyonuna sahip olmayan öğrencilerle karşılaştırıldığındayüksek okuma motivasyonuna sahip öğrencilerin okuma konusunda daha iyi oldukları görülmüştür (Anderson vd., 1988; Morrow, 1992). Bu sebeple okuma motivasyonunun erken yaşlarda özellikle de ilkokulda oluşması hayati bir önem arz etmektedir. İlköğretim yıllarında yapılan doğru hamleler ile öğrencilerin ilerleyen yıllarda iyi derecede okuryazar bireyler olmaları sağlanabilir (Uysal Dede, 2019).

Sonuç olarak öğrencilerin başarılı olabilmesi için öncelikle okumaya motive edilmesi gerekmektedir. Öğrencilere nasıl okuyacaklarını öğretmek veya okumayı sevdirmek yeterli değildir, onlara nasıl okumayı isteyeceklerini öğretmek de gerekir. Bundan dolayı okumayı sevdirmek önemlidir fakat bu ilgiyi amaca yönelik ve sürekli ya da sürdürülebilir hale getirmek de gerekmektedir.

2.4.1.2. *İçsel motivasyon*

İçsel motivasyon, içten gelen bir motivasyon türüdür. İçsel motivasyon, herhangi bir ödül veya diğer dış faktörler beklentisi olmadan, kendi iyiliği için bir şey yapma arzusudur. Kendi iyiliği için bir şeyler yapmak için doğal, doğuştan gelen bir dürtüdür. İçsel motivasyon, en etkili motivasyon türüdür çünkü bizi zevk aldığımız ve iyi hissettiğimiz şeyleri yapmaya motive eder. Amaç belirli bir sonuca ulaşmak değil, eylemin kendisidir. İçsel motivasyon, harici ödüller veya cezalar gerektirmez. Karar verme sürecimizi etkileyen herhangi bir dış faktör olmadan bizi bir şeyler yapmaya motive eden doğal bir dürtüdür.

İçsel motivasyon, bölünebilir getirilerden ziyade doğuştan gelen arzu ve tatmin duyguları nedeniyle bireylerin bir aktivitedeki performansı ile ilgilidir. İçsel motivasyon, eylemde bulunan kişinin kendisini tamamen sorumlu gördüğü bir zihniyeti tanımlar. Bu tür bir motivasyonu tetikleyen içsel faktörler, kişinin özerklik ve yeterlilik duygusu, kendini kabul etmesi ve kendi kaderini tayin etmesi ya da sadece sürekli öğrenmeye ihtiyaç duyması olabilir. Eğer bir kişi içsel olarak motive ise o işi için dışarıdan bir faktör olmadan harekete geçer (Gök, 2019). Kişiler içsel olarak motive oldukları için görevleri, etkinlikleri ve öğrenme etkinliklerini kendileri için tamamlarlar. Belirli bir görevle meşgul olmak için dış baskıya veya teşviklere ihtiyaç duymazlar (Wigfield, Guthrie, Tonks ve Prencevich, 2004).

Literatür incelendiğinde öğrencilerin içsel motivasyonu, okuma başarıları ve ileri zamandaki beklenen tahmini başarıları arasında anlamlı ve müspet bir ilişki olduğu görülmektedir (Baker ve Wigfield, 1999; Wang ve Guthrie, 2004). Akademik içsel motivasyon güvenilir, önemli ve geçerli bir yapıdır (Gottfried, 1985).

Bunun yanı sıra öğrencilerin öz- yeterlik ve öz-algı inançları ile içsel motivasyonları arasında da kuvvetli bir ilişki bulunmaktadır. Okur'un (2017) yaptığı çalışmada öz-algı düzeyleri ile içsel motivasyon düzeyleri arasında korelasyonel anlamlı bir ilişki bulunduğunu göstermiştir.

Öz yeterlik hipotezi olarak da bilinen öz yeterlik teorisi, insanların bir görevi yerine getirme veya bir hedefe ulaşma yeteneklerine ilişkin inançlarının, ilgili sonuçlar için faydaları olduğunu savunur. Öz yeterlik, kişinin bir görevi başarıyla yerine getirebileceğine veya bir hedefe ulaşabileceğine olan inancıdır.

Yapılan araştırmaya göre ilkokul seviyesindeki çocukların öz-yeterlik ile benlik kavramı arasında ayrım yapabildiğini ve öz yeterliğin okuma başarısını önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir. Bununla birlikte öğrencilerin motivasyonu, öz-yeterlik ile okuma başarısı arasındaki ilişkiye önemli ölçüde yordayıcılık etmiştir (Lee ve Jonson Reid, 2015). Martinez'in

(2010) yaptığı çalışmaya göre de okuma öz yeterliği, okuma kaygısı ve okuduğunu anlama performansı arasında bir ilişki olduğu gösterilmiştir. Lager'in (2017) yaptığı çalışmada ise başlangıç düzeyi okuyucularının okuma öz yeterliği olan öğrencilerin okuma başarısı değerlendirmelerinde daha yüksek puanlar aldığı görülmektedir.

2.4.1.3. *Dışsal motivasyon*

Dışsal motivasyon, bireyin kendi dışında herhangi bir şey tarafından motive edilmesi ihtiyacıdır. Bu motivasyon, sosyal kabul, övgü veya somut ödüller gibi dış faktörlerden gelebilir. Dışsal motivasyon, insanların kendi ihtiyaçları ve arzuları tarafından motive edildiği içsel motivasyon kadar etkili değildir. İçsel motivasyon, kendini keşfetme ve kişisel gelişim süreciyle de elde edilebilir. Bu tür bir motivasyon, yetişkinlere göre çocuklarda daha yaygındır çünkü çocukların, onaylanmış ve kabul edilmiş hissetmek için başkalarını memnun etmek ve övgü almak istemeleri daha olasıdır.

Dışsal motivasyon, bireyin çıkarları, kişisel gelişimi ve özerkliği ile ilgili olan içsel motivasyondan farklıdır. Dışsal motivasyon kapsamlı bir yapı olarak addedilmektedir. Sonuçlar için birinin bir etkinliğe katılması olarak görülebilir. Kişi dışsal olarak motive olduğunda, yüksek derecede beceri sergileyecek ve çeşitli deneyimlere katılacaktır (Shin ve Zhou, 2003). Wang ve Guthrie'nin (2004) yaptıkları çalışmadaki bulgular göstermektedir ki dışsal motivasyon ile okumaya pozitif bir şekilde ilişki içerisinde olmasına rağmen okuduğunu anlamadaki pozitif etkisi daha azdır.

Bazı durumlarda içsel motivasyon ve dışsal motivasyon birbirinin yerini alabilmektedir. Söz gelimi isteyerek içsel motivasyona sahip olarak yaptığı iş için sürekli ödüllendirilen çocuk bir süre sonra yaptığı eylemi sadece ödülü kazanmak için yapabilir. Bu durumda içsel motivasyonun yerine dışsal motivasyon geçmiş olur.

2.4.1.4. *Amotivasyon*

Hareket göstermeme durumu, hareketsizlik ve durgunluk olarak açıklanan amotivasyon, motive olmama durumunu ifade etmek için kullanılmaktadır. Albodakh ve Cinkara'ya (2017) göre amotive bireyler bir eylemi gerçekleştirmek için yeteri kadar beceriye sahip olmadıklarını, benimsenen stratejilerin iyi sonuçlar doğurmayacağını, tüm faaliyetler için birey için ekstra çaba sarf etmesi gerektiğini, fazla çabalamanın onları başarılı bireyler haline getirmede yeterli olmayacağını düşünmektedirler. Bu olumsuz inançlar da bireyin motive olmasının önüne ket vurmaktadır. Amotive olarak tanımlanan motive olmayan kişilerin odaklandıkları inançların bireyin motivasyonu üzerinde olumsuz etkilere sahip olduğu görülmektedir.

2.4.2 Kaygı

Kaya ve Varol'a göre (2004) kaygı insan doğasında çevresel ve psikolojik olaylara gösterilen duygusal tepki; dar anlamda ise müsebbibi ve başladığı anın bilinçli olmamasına rağmen bilinçli bir şekilde hissedilen, beraberinde kızarma, terleme, titreme, mide bulantısı fizyolojik değişimlerin de görüldüğü bir yaşantı şekli olarak tanımlanmaktadır. Kaygı sözcüğü TDK'a (2020) göre "üzüntü, endişe duyulan düşünce, gam, tasa" olarak tanımlanmaktadır. Cüceloğlu (2006) ise kaygıyı üzüntü, iç daralması, korku, başarısızlık duygusu, sonucu bilememe ve yargılama gibi heyecan verici duyguların birini veya birkaçını içeren duygu hali olarak tanımlamıştır ve bununla birlikte korkudan daha genel bir durum olmasına rağmen korkudan daha kuvvetli ve daha geniş bir zamana yayılmış olduğunu belirtmiştir. Büyüköztürk'e (1997) göre kaygı, zor koşullar altında hissedilen korku ya da huzursuzluk hissidir. Normal korkunun patolojik karşılığı olarak anlaşılabilecek olan kaygı, duygu durum bozukluklarının yanı sıra düşünce, davranış ve fizyolojik aktivite ile kendini gösterir (Kennedy, 2010). Kaygı bilişsel (kararsızlık, yetersizlik inancı, unutma, şüphe), duyuşsal (heyecan, çaresizlik) ve fiziksel (ağız kuruması, ellerin terlemesi, kalp çarpıntısı) tepkiler olarak kendini göstermektedir (Zeidner ve Matthews, 2005). Kaygı duygusunun miktarına ve anlık yaşanan kaygı düzeyine göre davranışlar sekteye uğrar, algılama ve dikkat bozuklukları ortaya çıkar (Kaya ve Varol, 2004).

Psikologlar kaygıyı tanımlarken çeşitli etkenlere göre ayrımlar yapmışlardır. Spielberger kaygıyı, durumluk kaygı ve sürekli kaygı olmak üzere iki form kullanmışlardır (Çolak, Eren ve Doğan, 2017; Spielberger, 1972). Durumluk kaygı çok yoğun ve kısa sürelidir. Sürekli kaygı ise daha az yoğunlukta olmasına rağmen süresi belirsizdir ve fizyosomatik eğilim ve stresin neden olduğu fizyolojik rahatsızlıklar sonucu oluşmaktadır (Öktem, 1981). Ellis'e göre ise kaygı üç çeşittir ve bunlar kişilik, durum ve olay kaynaklıdır. Bazı bireylerde bulunan sürekli kaygılı olma hali kişilikten ileri gelmektedir ve kişiliğin bir parçasıdır; belirli bir durumda ve belirli bir zaman içinde hissedilen kaygı ise durum kaynaklı kaygıdır; son olarak olay kaynaklı kaygı, belirli olaylar karşısında yaşanmaktadır (aktaran Aydın ve Zengin, 2008). Scovel ise kaygının kolaylaştırıcı ve engelleyici olmak üzere ikiye ayrıldığını öne sürmüştür. Kolaylaştırıcı kaygıda birey yeni öğrenme ortamına girdiğinde mücadele etmeye çalışırken engelleyici kaygıda yeni öğrenme ortamında birey uyum sağlamaya çalışmak yerine kaçınmaya çalışır (Akt. Karaçanta, 2009).

Bireylerin kaygı düzeyini etkileyen pek çok etken bulunmaktadır. Bunlar arasında yaş, cinsiyet, ebeveynlerin eğitim durumu, ailenin tutumları, sosyo-ekonomik durum, ebeveynlerin mesleği,

kardeş sayısı ve akademik başarı durumu gibi çeşitli değişkenler etkilemektedir (Alisinanoğlu ve Ulutaş, 2000; Yenilmez ve Özbey, 2006).

Kaygı, yaşamları boyunca çocukların ve gençlerin üçte birini etkileyen çocukluk ve ergenlikteki en yaygın sorunlar arasında olmasına rağmen en az tanımlanan kavramlardan biridir (Huberty, 2012). Kaygı en temel insani duygulardan biridir ve tüm insanlarda belirli bir zamanda, genellikle günlük olarak bir dereceye kadar mevcuttur (Plutchik, 1980). Kaygı, belirli bir düzeye kadar sağlıklı olarak görülmektedir fakat aşırı kaygı sağlıksız olarak nitelendirilmektedir (Kennedy, 2010). Bununla ilgili olarak Sevim (2017), kaygının bireyin üstünde tamamen olumsuz bir etkisi olduğunu açıklamanın doğru olmadığını, bireyde bulunan az miktarda kaygının bireyin harekete geçmesinde önemli bir rolde olduğunu ifade etmektedir. Kaygı kontrol altında tutulabilirse ve doğru bir şekilde kullanılabilirse kişi için yaralı olan duygulardan bir tanesidir ve motivasyon aracı olarak pozitif yönde bir işlevi vardır (Çolak, Eren ve Doğan, 2017). Fakat yüksek kaygı yaşayan bireylerde istenmeyen durumlara ortaya çıkmakta ve bireyler öz-kontrolünü ve düşünme yeteneğini kaybetmektedirler (Yenihayat, 2007).

Bireyin hayati faaliyetlerini önemli ölçüde tesiri altına alan kaygı öğrenmeyi de önemli ölçüde etkilemektedir. Bundan dolayıdır ki alan yazında kaygı konusunda birçok çalışma bulunmaktadır. Alan yazındaki kaygı çalışmaları arasında karşımıza en çok sınav kaygısı, matematik kaygısı, mesleki kaygı, sosyal kaygı, dinleme kaygısı, yazma kaygısı, okuma kaygısı çıkmaktadır (Biber 2012; Bindak, 2005; Cabı ve Yalçınalp, 2013; Deniz ve Demir, 2019; Le Grace ve Stone, 1993; Polat ve Erişti, 2018; Şahin, 2019; Üldaş, 2005; Wigfield ve Eccles, 1989). Okuma kaygısı ise son yıllarda rağbet gören bir çalışma alanı olmuştur bilhassa yabancı dilde okuma kaygısı çalışmaları çokça karşımıza çıkmaktadır (Altunkaya ve Erdem, 2015; Çeliktürk ve Yamaç, 2015; Melanlıoğlu, 2014; Saito, Garza ve Hotwitz, 2002; Zbornik ve Wallbrown, 1991).

Literatür incelendiğinde psikologlar kaygıyı öğrenmeyi olumsuz etkileyen bir duygu olarak tanımlamışlardır (Daly ve Miller, 1975; Jalongo ve Hirsh, 2010). Kılıç ve Yenen (2016), kaygıyı öğrenmeyi etkileyen duygusal faktörlerden biri olarak açıklamışlardır ve kaygının öğrenmeyi zorlaştırmasından dolayı üzerinde durulması gereken bir konu olduğunu ifade etmişlerdir.

Okuma adına yapılan araştırmalar yüz yıldan daha uzun bir süre önce başlamış ve hala bu konuda yapılan araştırmalar devam etmektedir (Binbaşıoğlu, 1993). Okumanın farklı yönleri ele alınarak birçok araştırmacı tarafından muhtelif çalışmalar yapılmıştır. Bu alanda muhtelif

çalışmalar yapılmasının sebebi ise okuma eyleminin elle tutulup gözle görülemeyen, mücerret ve komplike bir zihinsel sürece sahip olmasından ileri gelir (Kurudayıoğlu, 2011). Literatür incelendiğinde okumanın duyuşsal boyutlarından olan okuma motivasyonu, okuma öz yeterliği ve okuma tutumları üzerine birçok çalışma yapılmıştır (Aydemir ve Öztürk, 2013; Baştuğ ve Keskin, 2013; Bozkurt, 2020; Gambrell, 1996; İleri, 2011; McCabe ve Margolis, 2001). Bunun yanı sıra okuma kaygısı ile ilgili yapılan çalışmaların yeterli olmadığı görülmektedir. Halbuki okuma öğretimindeki en önemli duyuşsal ögelerden biri de okuma kaygısıdır.

2.4.2.1. *Okuma kaygısı*

Kaygı alanında en çok çalışma yapılan konulardan biri de okuma kaygısıdır. Okuma kaygısı en temelde manada okumaya karşı hissedilen kaygı olarak tanımlanabilir. Zbornik'e (2001) göre okuma kaygısı, okuma işine karşı hissedilen özel bir fobi ya da korkudur (aktaran Jalongo ve Hirsh, 2010). Okuma kaygısı, okumaya karşı bireyin gösterdiği negatif bir reaksiyon olup okuma esnasında bireyin heyecanlanması, tedirgin olması ve korkması olarak kendini göstermektedir (Kuşdemir ve Katrancı, 2016).

Melanlıoğlu'na (2014) göre eğer bir bireyin okuma kaygısı yüksek ise kişi algılarını kapatarak okuyamaz hale gelir. Daly ve Miller (1975), ilkokul çocuklarının sesli okumaya karşı kaygı duymalarının sebeplerini öğretmenleri ve arkadaşları tarafından değerlendirilme hissine kapılmalarıyla açıklamıştır. Okumakta zorlanan bir öğrenci sınıfta sesli okuma yaptığında başarısız olması aşikardır ve böyle bir durumla karşılaşan öğrenciler genellikle okumaya karşı kaygı oluşturmakta ve okuma istekleri git gide yok olmaktadır. Bunun yanı sıra öncelikle Türkçe dersine sonrasında da okula yönelik de besledikleri güzel duygular gittikçe körelmektedir (Çeliktürk ve Yamaç, 2015). Okuma kaygısını, okuma becerisinin alışkanlığa dönüştürülmesini zorlaştıran bir unsur olarak görülmektedir (Dursun, 2018; Melanlıoğlu, 2014). Bunların yanısıra Yamaç ve Sezgin'e (2018) göre okuma kaygısı okuduğunu anlamaya doğrudan etki etmektedir. Martinez'e (2010) göre de okuma kaygısı ve okuduğunu anlama performansı arasında bir negatif yönlü ilişki bulunmaktadır.

Okuma kaygısının başarıyı etkilediği çeşitli çalışmalarda görülmüştür, yüksek okuma kaygısına sahip çocuklar bir takım fizyolojik ve bilişsel tepkiler ortaya çıkabilir. Söz gelimi terleyebilir, titreyebilir ya da odaklanma ve görme sorunları yaşayabilir. Bu durumda da çocuk okuma hatalarına düşer ve kelimeleri yeterince tanıyamayabilir, yanlış telaffuz edebilir, okuyamadığı için durup geri dönebilir yahut atlayabilir. (Yılmaz, 2008). Ne yazık ki çocuklar, okuma görevinde başarısız oldukları çok fazla okuma olayı yaşadıklarında okuma eylemine karşı okuma kaygısı ve fobi geliştirmektedirler (Milosevic ve McCabe, 2015). Kimi zaman çocuklar

yanlış okumaktan ve başarısız olmaktan korkmaktadırlar bundan dolayı da okuma yapacakları zaman kaygılanmaktadır. Bu bireyler okuma davranışında bulunduğu karın ağrısı, mide bulantısı, terleme, tireme gibi fizyolojik reaksiyonlar göstermektedirler (Kuşdemir ve Katrancı, 2016). Spache ve Spache (1969) deneyimli ilkokul öğretmenlerinin, çekingenlik veya korku gibi kişilik özelliklerinin okumayı öğrenmede engel teşkil eden çocuklar gördüğünü yorumlamışlardır. İlkokul düzeyinde başarı ve okuma kaygısı arasında anlamlı negatif korelasyonlar bulunan çeşitli çalışmalar olduğu görülmektedir (Sarason, Hill ve Zimbardo, 1964; Sarason, 1966). İlkokul öğrencileri topluluk önünde akıcı okuma ve okuduğunu anlama ile ilgili güçlükler yaşadıklarında okuma kaygıları artabilir (Çeliktürk ve Yamaç, 2015). Söz gelimi sınıf içerisinde yapılan sesli okuma etkinliklerinde arkadaşlarından daha yavaş okuyan ya da okuduğunu anlayamayan çocuklar okuma kaygısı yaşayabilmektedirler. Laurita'a (1977) göre ise algısal olarak olgunlaşmamış olan çocuk okumaya zorlandığında kaygının arttığını ve hata yaptıklarında damgaladığını öne sürmüştür.

Bunun yanı sıra okuma kaygısı ile okuma alışkanlığı arasında da bir ilişki bulunduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Yapılan araştırmalar göstermektedir ki okuma alışkanlığı ve okuma kaygısı arasında negatif yönlü anlamlı bir korelasyon bulunmaktadır (Tonka, 2020). Esen Aygün (2021) yaptığı çalışmada ise okuma alışkanlığının ve okuma kaygısının okuduğunu anlama becerisi üzerinde anlamlı düzeyde yordadığını göstermiştir. Yıldız ve Ceyhan ise yaptığı çalışmada her gün kitap okuyan ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin okuma kaygılarının diğerlerinden daha düşük olduğunu bulmuştur.

Sonuç olarak az miktarda kaygının başarı üzerinde olumlu etkileri olduğu görülse de kaygının genel itibari ile başarı ve okuma üzerinde negatif bir etkisi olduğu söylenebilir.

2.4.3. Anne baba tutumları

Ebeveynlerin genel tutumları, çocuğun karakterlerinin oluşmasında ve başarısı için önem arz etmektedir. Her ebeveynin aynı olmadığını hatırlatmamız gerekiyor. Bazıları katı, bazıları hoşgörülü, bazıları yüksek beklentilere sahipken bazıları düşük beklentilere sahip. Ebeveynlerin, çocuklarının kendi değerleri, inançları ve kişilik özellikleriyle büyüyeceğini anlamaları önemlidir. Bir ebeveynin çocuklarına karşı aşırı baskıcılıktan hoşgörülülüğe kadar pek çok farklı tutum sergileyerek, onları eğitmekte ve hayata karşı hazır hale getirmeye çalışmaktadırlar.

Çocuğun karakteristik özelliklerinin oluşmasında, problem çözme becerilerinin gelişiminde ve sosyal ortamlardaki iletişiminde ebeveynlerin tutumu oldukça ehemmiyetlidir. Çocuk

ebeveynlerini ve ebeveynlerinin tepkilerini taklit ederek davranışlarını ve becerilerini geliştirir. Ana baba tutumları çok çeşitlidir ve demokratik anne baba tutumu, aşırı koruyucu anne baba tutumu, aşırı baskıcı anne baba tutumu, çocuk merkezli tutum, ilgisiz ve kayıtsız tutum, dengesiz ve kararsız tutum, güven verici ve destekleyici tutum şeklinde sıralanabilir.

Demokratik tutuma sahip olan anne babalar, onları seven ve benimseyen, çocuklarıyla iyi ilişkiler içinde olan, her şeyi açık açık konuşan ve gerektiğinde danışan anne babalardır. Bu tutum, ebeveynlerle ilgili oldukça olumlu bir tutumdur. Çocuklarına sevgi ve destek gösterirler ve isteklerinin gücüne inanırlar. Bununla birlikte, onları bozmamak veya sınırsız büyümelerine izin vermemek için onlara verilen bazı sınırlı kısıtlamalar vardır (Yavuzer, 1995).

Bu tip ailelerde sıcak ve ılıman bir ortam vardır ve çocuklara söz hakkı verilir. Ebeveynlerin belirli kuralları vardır, ancak bu kurallar baskın değildir ve çocuk bunları gönüllü olarak sunarsa bunlara uyulacaktır. Ebeveynlerin amacı çocuğu korkutmak değildir; daha ziyade, sorumluluğu öğrenmelerine yardımcı olmaktır. Gerektiğinde bir yetişkin gibi çocuk ailenin muhatabı haline gelir ve çocuğun yanlış davranışlarında çocukla tıpkı bir yetişkin gibi konuşulur. Çocuk yaptığı davranışın sorumluluğunu üstlenir ve neden yanlış olduğunun sebebini anlar (Yörükoğlu,1986).

Demokratik bir aile ortamında çocukların konuşmaları ve fikirlerini açıklamaları beklenir. Kabul edilmiş hissederler ve düşüncelerini özgürce ifade etme özgürlüğünün tadını çıkarırlar. Çocuklar ailede söz sahibidir ve onlara saygı gösterilir. Ebeveynleri kadar sevgi ve şefkat görürler ve ailenin önemli üyeleridirler.

Demokratik bir aile ortamında büyüyen çocuklar, kişiliklerinde inisiyatif sahibi olabilirler (Yavuzer vd., 2011). Kendilerine güvenmeyi, kendi kararlarını vermeyi ve kendileri için sorumluluk almayı erkenden öğrenirler. Sağlıklı ve dengeli bir kişilik geliştiren, kendi kendini yöneten, kendi kendini kontrol eden bir kişi olur. Yeni keşfedilen bağımsızlığıyla, hayatta kendi yolunu bulabilir ve başarının kendi hedeflerinize sadık kalmaktan geldiğini anlayabilir.

Demokratik tutuma sahip evlerde, çocukların küçük yaşlardan itibaren kendi kararlarını vermelerine izin verilir. Bu, çocuğun kendine nasıl bakacağını öğrenmesini ve daha bağımsız bir insan olarak gelişmesini sağlar (Bilal, 1986).

Aşırı korumacı ve aşırı sevecen bir tutum sergileyen ebeveynler, sevdikleri ve bakım sağladıkları çocuklarına bağlanırlar. Bunda, ebeveynler her şeyi gereğinden fazla kontrol eder, böylece çocuk istediğini elde edebilir. Sosyal gelişimini ve uyumunu da zedeler. Bencil bir kişilik geliştirmesine neden olur. Aşırı korumacı aileler çocukta duygusal, sosyal ve kişilik sorunlarına neden olabilir. Bu tür tutumlar, onlardan yoğun şekilde etkilenen çocuklarda

olumsuz bir karakter özelliğinin gelişmesine de yol açabilir (Yavuzer, 1990). Ek olarak, bu tür tutumlar, çocukların ilişkilerinde hissettikleri duyguları anlamalarını engelleyerek aralarında çatışmalara neden olabilir.

Aşırı korumacı bir ortamda, bir kişinin kişiliği kısıtlanabilir ve yine de doğru yönde gelişebilir. Bu, bireyin risk alamamasından, becerilerini kullanamamasından veya herhangi bir hata yapamamasından kaynaklanmaktadır. Ebeveynleri bir hata yapacaklarından endişelenir, bu yüzden bir birey olarak büyümelerine izin vermek yerine onlara korumacı ebeveynlik yaparlar. Çocukların bağımsız bir kişiliğe sahip olarak büyümeleri ve kendi yaşamlarında başarıya ulaşmaları için ebeveynlerin kendi başlarına çalışma fırsatlarına ihtiyaçları vardır. Bu özgürlük onları güçlendirir ve hayatın diğer bölümlerinde de yetişkin gelişimlerine yardımcı olur.

Aşırı baskıcı ebeveynler aşırı kontrolcü, kurallara sıkı sıkıya uyması beklenen anne baba tutumudur. Çocuğa, her davranışın her zaman bir sonucu olduğunu bildirir ve öz-değer duygularını etkiler. Çocuk ebeveynlerine saygı duymalı ve kurallara uymalıdır çünkü yapmazsa sonuçları ağır olmaktadır. Çocuk bu durumda ebeveynlere boyun eğmektedir (Yörükoğlu, 1982).

Ebeveynlerin aşırı baskısı, okula veya yeni bir sosyal duruma uyum sağlama ihtiyacı ve başkalarını memnun etme arzusu da dahil olmak üzere, çocukların utangaç ve sevilmeyen kişiler de olabilirler. Kendini sürekli eleştirildiğini hisseden, cezalandırılan, suçlanan çocukların, genellikle kolayca ağlayan ve zor duygular yaşayan çocuklar olduğu görülmektedir. Ne yazık ki, bu koşullar altında yetiştirilen çocuklar, genellikle aşağılık duyguları ve olumsuz tutumlar geliştirirler (Yavuzer vd., 2011).

Çocuk merkezli bir tutum benimseyen ebeveynler, çocuğun söylediği her şeyi yapar ve çocuğun istekleri ebeveyn için bir emirdir. Ebeveynlerimiz çocuklarına boyun eğerler ve onların egemenliğini kabul ederler.

Ebeveynleri tarafından giderek daha fazla şımartılan çocuklar, okul ve sınıf sistemlerine uyum sağlamakta zorlanabilirler. Haklı davranabilir ve kuralları kendi isteklerine kısıtlama olarak görebilirler. Bu tavırla büyüyen çocuklar, her türlü tatmini istemekten başka kendileriyle ne yapacaklarını bilemeyerek bencil hale gelebilirler. Çevreleriyle ilişki kurmakta zorlanabilirler.

İlgisiz ve kayıtsız ebeveyn tutumunda ise çocuğun ihtiyaçlarına kayıtsız, duyarsız ve disiplin kontrolü yetersizdir. Sevgi ve şefkat yetersizdir ve çocuklar genellikle bu evlerde sınırların olmadığını görürler. Çocukların davranışları sınırlandırılmaz. Çocuklar kendi hallerine

bırakılmıştır. Bu tip ailelerde çocuklar yeterince sevgi ve ilgi görmezler. Dışlanmış ve görmezden gelinmiş hissedebilirler (Kaya, 1997).

İlgisiz bir çocuk kendini boş hissedebilir ve kendini yönetemeyebilir. Bu durum boşta kalarak kendisine ve çevreye zarar verebilir. Bu tip ailelerde anne babalar, çocukla ilişkilerinde belirli ilkelere sahip değildir. Bunun yanı sıra anne babalar dengesiz ve tutarsız tavırlar sergilerler. Bazen aşırı izin verici, bazen kısıtlayıcı ve zorlayıcı olabilir ki bu da çocuğun kişilik gelişimi üzerinde olumlu olmayan etkiler bırakır (Kaya, 1997).

Tutarsız ve kararsız anne baba tutumunda ebeveynin arasındaki iletişimsizlik çeşitli sorunlara neden olmaktadır. Ebeveynlerden biri sıkı kurallar koyarsa ve diğeri onları ihlal ederse, bu durum çocukta iç çatışmaların gelişmesine neden olur. Çocuğun yanında ebeveynlerin arasında bir çatışma yaşanması çocukta iç çatışmaların gelişmesine sebep olabilir. Çocuğun kişilik gelişimindeki ahengi ve düzeni bozmamak için konulan sınırların sürdürebilmesi ve ebeveyn davranışlarının tutarlı olması gerekir.

Bir diğer tutum ise güven verici, destekleyici ve hoşgörülü anne baba tutumudur. Bu tip ailelerde çocuklar daima desteklenir ve isteklerini gerçekleştirmelerine izin verilir. Fakat bunun yanında birtakım kısıtlamalar ve kurallar da konularak çocuğa bir zarar gelmesi önlenir.

Bu şekilde sevgi dolu ve kabullenici bir çevrede büyüyen çocuklar kendilerini keşfeder ve kabiliyetlerini geliştirirler. Evlerinde bu şekilde bir esinti hâkim olan çocuklar mutlu, arkadaş canlısı ve saygılı olmak gibi güçlü yeteneklere, kişilik özelliklerine sahiptirler.

Anne baba tutumları çocuğun kişilik özelliklerini belirlemekle birlikte, sosyal kaygı, akademik başarı, özgüvenleri, okuma kaygıları ve okuma motivasyonları gibi birçok değişken üzerinde de etkilidir. Özcan'ın (1996) ilkokul öğrencileri ile yaptığı çalışmaya göre göre anne babaların koruyucu ve baskıcı bir tutum sergilemeyi bırakmaları öğrencilerin akademik başarılarını yükseltmektedir. Çınar'ın (2016) yaptığı araştırmaya göre ise ilkokul çocuklarının demokratik anne baba tutumundaki çocukların problem çözme becerisi artarken saldırganlık seviyeleri azalmaktadır; otoriter anne baba tutumundaki çocukların ise problem çözme becerileri artarken saldırganlık seviyeleri artmaktadır. Bunun yanı sıra üniversite öğrencileri ile yapılan çalışmada eğitim seviyeleri yüksek velilerin demokratik tutumlara sahip olduğu, çocuklarının da akademik başarılarının, problem çözme becerilerinin yüksek olduğu ve sosyal kaygılarının düşük olduğu görülmektedir (Kaya vd., 2012). Bu, temel olarak ebeveynlerin etkili iletişim becerilerinin yanı sıra empatik ve demokratik düşünebilmelerinden kaynaklanmaktadır.

2.5. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde konu ile ilgili literatür incelenmiş ve çalışmanın gidişatı açısından önemli görülen yurt içi ve yurt dışı çalışmalar aşağıdaki başlıklar altında toplanmıştır.

2.5.1. Yurt içi çalışmalar

Yılmaz (2022), araştırmasında çocuk kitapları seçiminin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada nicel ve nitel yöntemler birlikte kullanılarak karma desende düzenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu 25 dördüncü sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışmada araştırmacı tarafından belirlenen yarı yapılandırılmış görüşme formu ve Wigfield ve Guthrie (1997) tarafından geliştirilen ve Yıldız (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Okuma Motivasyonu Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma yedi haftada tamamlanmıştır ve çalışmada kontrol grubu yer almamıştır. Son test sonrasında gelişigüzel seçilen sekiz öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonucunda çocuk kitaplarını seçiminin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları üzerinde olumlu tesiri olduğu tespit edilmiştir.

İzci ile Kaya'nın (2021) yaptıkları çalışmada ortaokul beşinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerinin okuma kaygılarının çeşitli değişkenlerle incelenmesi amaçlanmıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama deseniyle yürütülen çalışmaya beşinci sınıfta öğrenim gören 623 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin okuma kaygıları Çeliktürk ve Yamaç (2015) tarafından geliştirilen Okuma Kaygısı Ölçeği ile ölçülmüştür. Yapılan analizler sonucunda ilkokula erken başlayan çocukların kaygı düzeylerinin diğerlerinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Okuma kaygısının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılaştığı; ortaokul beşinci sınıf erkeklerinin, ortaokul beşinci sınıf kızlarına göre daha yüksek kaygı düzeyine sahip oldukları gösterilmiştir. Okuma kaygı puanları incelendiğinde okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkeni incelendiğinde köyde yaşayan öğrencilerinin kaygılarının diğerlerine göre daha yüksek olduğu gösterilmiştir. Anne babaların eğitim seviyesi değişkeni ile okuma kaygısı arasında anlamlı bir farklılık tespit edildiği; eğitim seviyeleri yükseldikçe çocukların okuma kaygılarının düştüğü belirtilmiştir. Ayrıca anaokuluna giden öğrencilerin kaygı düzeylerinin gitmeyenlere göre daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Türkben (2020), araştırmasında ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma kaygısı ve okuma motivasyonu arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamıştır. İlişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilen araştırmanın çalışma grubu 286 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Okuduğunu Anlama Ölçeği (Uyar, 2015), Okuma Kaygısı Ölçeği (Melanlıoğlu, 2014) ve Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeği

(Aydemir ve Öztürk, 2013) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin okuduğunu anlama puanı ve okuma motivasyonları iyi, okuma kaygı puanları ise normal düzeyde bulunmuştur. Yapılan analizlere göre katılımcıların okuduğunu anlama ile okuma motivasyonları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki; okuduğunu anlama ile okuma kaygısı arasında negatif ve anlamlı bir ilişki; okuma kaygısı ile okuma motivasyonu arasında negatif anlamlı bir ilişki belirtilmiştir.

Tonka (2020), araştırmasında 358 öğrenci ortaokul öğrencisi ile çalışmış olup ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ile okuma kaygıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinde uyguladığı çalışmada veri toplama aracı olarak Ortaokul Kitap Okuma Alışkanlığı Ölçeği, Okuma Kaygısı Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Verileri normal dağılmadığı için paremetrik olmayan testlerden iki kategorili bir değişken ile sürekli bir değişken arasındaki anlamlı farklılığı belirlemek için Mann Whitney U testi ile ikiden fazla kategorili bir değişkenle sürekli bir değişken arasındaki anlamlı farklılığı Kruskal Wallis testini kullanmış, Kruskal Wallis testi sonucunda, anlamlı farklılık belirlediği durumlarda Bonferroni düzeltmesi ile anlamlılık değerlerini hesaplayarak yorumlamıştır. Sürekli değişkenler arasındaki ilişkiyi tespit etmek için ise Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısını kullanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ile okuma kaygıları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Araştırmanın sonucunda cinsiyet değişkeni, öğrencilerin okuma alışkanlıklarında anlamlı bir fark oluştururken; okuma kaygılarında anlamlı bir fark oluşturmamıştır. Okuma alışkanlıkları ile okuma kaygılarında sınıf, televizyon izleme ve kütüphaneye gitme değişkenlerinin anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Anne eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gözlemlenmezken, baba eğitim durumu değişkenine bakıldığında babası ortaöğretim mezunu olan öğrencilerin lehine anlamlı bir fark olduğu sonucu gözlemlenmiştir.

Esen Aygün'ün (2020) yaptığı çalışmada ilkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisinde, okuma kaygısı ve okuma alışkanlıklarının rolünü incelemiştir. Yordayıcı korelasyonel model ile kurgulanan çalışmada veriler Okuduğunu Anlama Testi, Okuma Kaygısı Ölçeği ve İlkokul Öğrencileri İçin Okuma Alışkanlığı Ölçeği ile toplamıştır. 403 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi ile yapılan çalışma yapısal eşitlik modellemesi ile test edilmiştir. Çalışmanın analizlerine göre göre okuma alışkanlığı okuduğunu anlama becerisini ve okuma kaygısı da okuduğunu anlama becerisini anlamlı düzeyde yordamaktadır. Bunun yanı sıra, okuduğunu anlama becerisi ile okuma kaygısı arasındaki ilişkide okuma alışkanlığı aracı rolde bulunmaktadır. Sonuç olarak

ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisinde, okuma alışkanlığı ve okuma kaygısı rol oynamaktadır.

Kandemir (2020), tarafından yapılan çalışmanın amacı ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma kaygısının, okur benlik algısı ve okuma motivasyonu ile ilişkisinin incelenmesidir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmaya 459 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi katılmıştır. Veriler Kişisel Bilgi Formu, Çeliktürk ve Yamaç (2015) tarafından geliştirilen Okuma Kaygısı Ölçeği, Yıldız ve Bulut (2016) tarafından Türkçeye uyarlanan Okur Benlik Algısı Ölçeği ve Yıldız (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Okuma Motivasyonu Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda okur benlik algısı değişkenlerinden okuma yetkinlik belik algısının, okuma tutumu benlik algısının ve okuma güç benlik algısının okuma kaygısında doğrudan, anlamlı ve negatif yordayıcı bir etkisinin olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte okuma güç benlik algısının öğrencilerin okuma kaygısını açıklayan en güçlü değişken olduğu tespit edilmiştir.

Koca'nın (2020) yaptığı araştırmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okur öz algısı, okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkileri tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda yapılan çalışmaya 250 dördüncü sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırma verileri Henk ve Melnick (1995) tarafından oluşturulan ve Yaylı ve Duru (2008) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Okur Öz Algısı Ölçeği, Gambrell (1996) tarafından geliştirilen ve Yıldız (2013) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan Okuma Motivasyonu Profil Formu, Hikâye Edici- Bilgilendirici Okuduğunu Anlama Metinlerine Ait Anlama Soruları ve Kişisel Bilgi Formu aracılığıyla toplanmıştır. Oluşturulan yapısal model ile okur öz algısının okuduğunu anlama becerisini doğrudan ve okuma motivasyonu aracılığı ile de dolaylı etkilediği belirtilmiştir.

Ceyhan'ın (2019) etkileşimli sesli okuma derslerinin öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma motivasyonları ve akıcı okuma becerisine etkisini incelemek amacıyla 2. sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen, nitel boyutunda ise öğrenci ve öğretmen görüşmelerine yer verilmiştir. Toplam 62 ikinci sınıf öğrenci katılımıyla gerçekleştirilen araştırma 11 hafta sürmüştür. Nicel veriler Okuduğunu Anlama Rubriği, Okuma Motivasyonu Profili ile toplanmış olup akıcı okuma düzeyleri Kelime Tanıma Yüzdesi, Okuma Hızı ve Okuma Prozodisi Rubriği ile belirlenmiştir. Araştırmanın nicel bulgularına göre Etkileşimli Sesli Okuma derslerinin yapıldığı deney gruplarında yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve akıcı okuma düzeylerinin kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksek olduğu

tespit edilmiştir. Nitel bulgulara göre ise öğrencilerin ve öğretmenlerin genel olarak Etkileşimli Sesli Okuma derslerini sevdikleri ve bu derslerin okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma motivasyonu açısından öğrencilere yardımcı olduğu belirlenmiştir.

Tekdemir'in (2019) ortaokul öğrencileri ile yaptığı çalışmada 5E öğretim modeline uygun olarak hazırlanan okuma etkinliklerinin okuma tutumuna, kaygısına ve okuduğunu anlama başarısına etkisi araştırılmıştır. Çalışma ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desenle gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu toplam 41 öğrenciden oluşmaktadır. Deney grubu öğrencileriyle dersler 5E öğretim modeline uygun olarak hazırlanan 6 haftalık etkinliklerle, kontrol grubunda ise mevcut öğretim programıyla sürdürülmüştür. Deney ve kontrol gruplarına uygulama öncesi ön test olarak araştırmacı tarafından geliştirilen Okuma Başarı Testi, Okuma Kaygı Ölçeği ve Çakıroğlu ve Palancı tarafından Türkçe' ye uyarlanan Okuma Tutum Ölçeği uygulanmıştır. Nicel verileri desteklemek için ise yansıtıcı günlük kullanılmıştır. Elde edilen veriler Bağımsız Gruplar T Testi ile ve yansıtıcı günlükteki görüşler ise frekans, kod ve kategoriler şeklinde analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre deney grubunun okuma kaygılarına yönelik anlamlı fark bulunurken deney ve kontrol grubunun son test verilerinde anlamlı farklılık ortaya bulunmamıştır. Yansıtıcı günlüklerde ise öğrencilerin düzenlenen etkinliklerden keyif aldıkları, eğlenceli buldukları çıkarılmıştır.

Uysal Dede'nin (2019) araştırmasında ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin sevdikleri karakterlerin yer aldığı metinlerin öğrencilerin okuma motivasyonlarına ve okumaya yönelik tutumlarına etkisinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden yarı deneysel desen kullanılmıştır ve çalışma grubu 26 öğrenciden oluşmaktadır. Deney grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son test okuma motivasyonu puanları karşılaştırıldığında ölçeğin alt faktörlerinden okuma zorluğu algısı, okuma yeterliliği, okumaya yönelik çaba ve toplam puanların anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Kontrol grubunda ise anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Sonuç olarak öğrencilerin sevdikleri karakterlerin yer adlığı metinlerin onların okuma motivasyonlarını ve okumaya yönelik tutumlarını geliştirdiği yargısına varılmıştır.

Kızgın'ın (2019) araştırmasında ise okuma motivasyonu ile okuduğunu anlamanın akademik başarıya etkisi incelenmiştir. Araştırmada tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmış olup 4. sınıfta öğrenim gören 758 öğrenci ile çalışılmıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri açık uçlu soruların bulunduğu bir adet bilgi verici metin ve bir adet hikaye edici metin kullanılarak ölçülmüştür. Öğrencilerin akademik başarıları ise karne notları ile belirlenmiştir. Öğrencilerin okuma motivasyonları Wigfield ve Guthrie (1997) tarafından geliştirilen ve Yıldız (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Okuma Motivasyonu Ölçeği ile

ölçülmüştür. Araştırma sonucunda öğrencilerin okuma motivasyonları ve okuduğunu anlama becerileri, akademik başarılarını pozitif yönde yordadığı tespit edilmiştir. Okuma motivasyonu yüksek öğrenciler ile okuduğunu anlama puanı yüksek öğrencilerin genel akademik başarıları daha yüksektir. Bunun yanı sıra akademik başarı, okuduğunu anlama ve okuma motivasyonları cinsiyet değişkeni açısından değerlendirilmiş ve kızların tüm alt boyutlarda erkeklerden daha başarılı olduğu belirlenmiştir.

Şahin'in (2019) yaptığı çalışmada ise ortaokul öğrencilerinin okuma tutumları ve okuma motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 6. 7. ve 8. sınıflarda öğrenim göre toplam 767 öğrenci katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Özbay ve Uyar (2009) tarafından geliştirilen İlköğretim İkinci Kademe İçin Okumaya Yönelik Tutum ölçeği ile İleri Aydemir ve Öztürk (2013) tarafından geliştirilen Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeği kullanılmıştır. Çalışma sonucunda ortaokul öğrencilerinin okuma tutumlarının ve okuma motivasyonlarının cinsiyet, sınıf düzeyi, aile gelir düzeyi, evde kitaplık bulunup bulunmaması, yılda okunan kitap sayısı ve evde kitap okuyan birinin olup olmaması değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Bununla birlikte ortaokul öğrencilerinin okuma tutumları ile okuma motivasyonları arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Gök'ün (2019) başlangıç düzeyi okuyucuları ile aile okuma inançlarının okuma motivasyonuna etkisini incelemek amacıyla yaptığı çalışmaya 282 ilkokul birinci sınıf öğrencisi ve onların ebeveynleri katılmıştır. Araştırma betimsel araştırma yöntemlerinden tarama modeli ile yürütülmüştür. Araştırmada ebeveynlerin okuma inançları Çetin, Bay ve Alisinanoğlu tarafından Türkçeye uyarlanan Ebeveyn Okuma İnanç Ölçeği ile başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonu ise Öztürk ve İleri (2011) tarafından geliştirilen Başlangıç Düzeyi Okuyucuları Okuma Motivasyonu Ölçeği ile ölçülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre ebeveynlerin aile okuma inançları ve öğrencilerin okuma motivasyonları düzeyi yüksektir. Bununla birlikte aile okuma inançlarının tüm alt boyutları ile ele alındığında başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonu arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucu tespit edilmiştir.

Memiş ve Kara (2018) tarafından okuduğunu anlama becerileri ve okuma kaygıları arasındaki ilişkinin tespit edilmesi amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılarak beşinci sınıf öğrencileri ile yapılan çalışmaya 70 beşinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın verileri Yıldırım (2010) tarafından geliştirilmiş Okuduğunu Anlama Testi, Çeliktürk ve Yamaç (2015) tarafından geliştirilmiş Okuma Kaygısı Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma

sonucunda katılımcıların okuduğunu anlama başarı puanlarının orta seviyede, okuma kaygısı düzeylerinin ise düşük seviyede olduğu ortaya çıkmıştır ve okuma kaygısı ile okuduğunu anlama becerisi arasında negatif yönlü bir korelasyon tespit edilmiştir. Beşinci sınıftaki öğrencilerin okuma kaygısı düzeyleri yükseldikçe okuduklarını anlamada zorlandıkları belirlenmiştir.

Yamaç ve Çeliktürk Sezgin'in (2018) yaptığı çalışmada okuma kaygısı, okuma akıcılığı, okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu arasındaki ilişkileri incelemek amaçlanmıştır. Çalışma grubu ilkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören 128 öğrenciden oluşmaktadır. Yordayıcı korelasyonel araştırma desenine dayalı olarak temellendirilen bu çalışmada yapısal eşitlik modellemesi kullanılmıştır. Çalışmada ölçme aracı olarak okuma kaygısını ölçmek için araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan Okuma Kaygısı Ölçeği, okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek için Çeliktürk Sezgin (2015) tarafından geliştirilen Okuduğunu Anlama Testi, Okuma alışkanlığının ölçülmesi için Yıldız, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Çok Boyutlu Okuma Ölçeği, okuma motivasyonunu ölçmek için Wigfield ve Guthrie (1997) tarafından geliştirilen ve Yıldız (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Okuma Motivasyonu Ölçeği kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda içsel motivasyonun okuduğunu anlama üzerinde; dışsal motivasyonunun okuma akıcılığı üzerinde anlamlı pozitif bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Bir başka bulguya göre ise okuma kaygısı okuduğunu anlamayı anlamlı ve negatif yönde etkilemektedir.

Dursun'un (2018) araştırmasında ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları ile Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden betimsel modellerden ilişkisel tarama modeli kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubu oranlı küme örnekleme yöntemi ile belirlenmiş ve 556 ilkookul dördüncü sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmada Kişisel Bilgi Formu, Çeliktürk ve Yamaç (2015) tarafından geliştirilen Okuma Kaygı Ölçeği ve Kapar Kuvanç (2008) tarafından geliştirilen Türkçe Dersi Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları ile Türkçe dersine yönelik tutumları arasında negatif yönde orta düzeyde bir korelasyon olduğu yönündedir. Okuma kaygıları ile cinsiyet, okul öncesi eğitim alma değişkenleri arasında anlamlı farklılık tespit edilmezken bir dönemde okunan kitap sayısı, anne- baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmiştir. Bu sonuçların yanı sıra ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları, okul öncesi eğitim alma ve anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık

görülmezken cinsiyet, bir dönemde okunan kitap sayısı ve baba eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılık görülmüştür.

Çankal'ın (2018) çalışmasında akıcı okuma stratejilerinin okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisini incelemiştir. Çalışma nicel ve nitel yaklaşımların birlikte kullanıldığı karma desende düzenlenmiştir. Çalışma grubu 4. Sınıfta öğrenim gören 30 deney 29 kontrol grubu olmak üzere toplam 59 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ve okuduğunu anlama testi, Wigfield ve Guthrie (1997) tarafından geliştirilen ve Yıldız (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Okuma Motivasyonu Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda akıcı okuma stratejilerinin deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ve okuma motivasyonları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrenciler akıcı okuma etkinliklerini sevmişler ve etkinlikler hakkında olumlu görüş bildirmişlerdir

Okur'un (2017) araştırmasında 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu ve okur öz algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve aralarındaki ilişkilerin belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemi uygun örnekleme yöntemiyle seçilen 556 adet 4. sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, kişisel bilgi formu, Wigfield ve Guthrie (1997) tarafından geliştirilen ve Yıldız (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Okuma Motivasyonu Ölçeği, Henk ve Melnick (1995) tarafından oluşturulan ve Yaylı ve Duru (2008) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Okur Öz Algısı Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda ilkokul 4. sınıf öğrencilerini genel motivasyon düzeyi yüksek çıkmıştır. Öğrencilerin dışsal motivasyonu cinsiyete göre anlamlı farklılaşmazken içsel motivasyonu cinsiyete göre anlamlı farklılaşmaktadır ve sonuç kızların lehinedir. Öğrencilerin içsel motivasyonları anne ve baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılaşmaktadır ve ebeveynlerin eğitim düzeyi arttıkça okuma motivasyonu da yükselmektedir. Okul öncesi eğitim alma değişkenine göre ise okuma motivasyonları okul öncesi eğitim alanların lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Son olarak okur öz algı düzeyleri ile okuma motivasyonu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

2.5.2. Yurt dışı çalışmalar

Lubenko ve Kuzmina (2022) tarafından yapılan boylamsal çalışmanın amacı okuma motivasyonunun okul başındaki okuma becerileri ile ilkokul ortasındaki okuma performansı arasındaki ilişkiye aracılık edip etmediğini amaçlamaktır. Okuma motivasyonu verileri Ryan ve Deci (2000) tarafından geliştirilen ve Guay vd. (2010) tarafından Rusçaya uyarlanan İlkokul Okuma Kaygısı Ölçeği ile ölçülmüştür. Araştırmada 979 öğrenciden alınan boylamsal veriler

kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarında içsel motivasyonun aracılık etmediğini, ancak dışsal motivasyonun, sonraki yıllarda görülen okuma performansının yükselmesine aracılık ettiği görülmektedir.

Kambara ve Lin (2021) tarafından yapılan kültürler arası çalışmada Amerikalı ve Japon öğrenciler arasındaki okuma motivasyonı farklılıkları incelenmiştir. Çalışma grubu 4. sınıfta öğrenim gören 94 Amerikalı ve 102 Japonyalı öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma verileri Wigfield ve Guthrie (1997) tarafından geliştirilen Okuma Motivasyonu Ölçeği ile toplanmıştır ve Amerikalı öğrencilerin öz yeterlik, önem, katılım, rekabet de dahil olmak üzere birçok alt boyutta Japon öğrencilerden daha yüksek okuma motivasyonuna sahip olduğu tespit edilmiştir. Mevcut araştırmaların aksine bu çalışmada iki ülkede de cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Macdonald vd (2021) çalışmasında dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerin okuma kaygısı konusundaki genel kaygıları ve bilişsel yordayıcılarını değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmada 272 dördüncü ve beşinci sınıfta öğrenim gören öğrenciden veri toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin okuma kaygıları ve genel kaygıları orta düzeyde bulunmuştur. Bununla birlikte okuma kaygısının, akıcılık ve okuduğunu anlama üzerinde yordayıcı bir etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Raminez vd.'nin (2019) araştırmasında çocukların okumaya yönelik kaygısıyla matematik ve okuma başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu birinci ve ikinci sınıfta öğrenimine devam eden 607 katılımcıdan oluşmaktadır. Araştırmanın sonucunda okuma kaygısının okuma başarısını öngördüğü tespit edilmiştir. Bununla birlikte okuma kaygısı ve başarı arasındaki ilişkide, cinsiyete göre farklılık tespit edilmiş sonuçlar kız öğrencilerin lehine bulunmuştur. Bunun yanı sıra okuma başarısının olumlu okuma duygusundan ziyade okuma kaygısı ile güçlü bir ilişki içinde bulunduğu tespit edilmiştir.

Kirchner ve Mostert'ın (2017) yaptığı araştırmada ilkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin okuma motivasyonu, okuma etkinliği ve okuma başarılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesini amaçlamıştır. Araştırma 402 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisinin katılımıyla gerçekleşmiştir. Araştırma sonucunda merak ve akademik amaçların öğrencileri daha çok motive ettiği tespit edilmiştir. Bunun yanında motivasyon ve okuma eylemi arasında; okuma motivasyonu ile okuma başarısı arasında pozitif yönde korelasyon tespit edilmiştir.

McGeown vd (2016) tarafından yapılan araştırmada ilkokul öğrencilerinin farklı okuma etkinliklerine katılımı çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu 8-11 yaş aralığında bulunan 791 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda içsel okuma motivasyonu, eğlence amaçlı kitap okumanın yordayıcı durumunda iken yaş ve dijital metinlerle etkileşim için de güçlü bir belirleyici konumundadır. Bunun yanı sıra, motivasyonun belirli boyutları farklı okuma etkinliklerine katılımın belirleyici olarak tespit edilmiştir.

Schaffner, Schiefele ve Ulferts (2013) tarafından yapılan çalışmanın amacı okuma motivasyonunun okuduğunu anlama üzerindeki etkilerini okuma miktarının rolü açısından değerlendirmektir. Araştırmaya beşinci sınıfta öğrenim gören 159 öğrenci katılmıştır ve araştırma yapısal eşitlik modellemesi kullanılarak kurgulanmıştır. Araştırma sonucunda okuma miktarının, içsel okuma motivasyonunun okuduğunu anlama üzerindeki olumlu etkisine tam aracılık ettiği; dışsal okuma motivasyonunun ise anlama üzerinde olumsuz etkiler yarattığı tespit edilmiştir.

Martinez'in (2010) yaptığı çalışmanın amacı okuma öz algısı, okuma kaygısı ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu ortaokul 7. ve 8. sınıfta öğrenim gören 77 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler Henk ve Melnick (1995) tarafından oluşturulan Okur Öz Algı Ölçeği, Zbornik ve Wallbrown (1991) tarafından oluşturulan Okuma Kaygısı Ölçeği ve Okuduğunu Anlama Testi ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda okur öz algısının, okuma kaygısı ve okuduğunu anlama performansı ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Magno (2010) tarafından ilkokul birinci sınıf öğrencileriyle yapılan çalışmada bilişsel. yapının çocukların okuma hızına, okuma kaygısına ve okuma yeterliğine etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Yarı deneysel metot ile düzenlenen araştırmaya birinci sınıfta öğrenimine devam eden 60 öğrenci katılmıştır. Araştırma verileri Mills, Pajares ve Herron (2006) tarafından geliştirilen Okuma Kaygısı Ölçeği ve Merz (1992) tarafından geliştirilen Sözlü Okuma Yeterliği Ölçeği ile toplanmıştır. Bunun yanında okuma hızı saniyede okunan kelime oranıyla ölçülmüştür. Araştırma sonucunda çocukların okuma hızında, okuma yeterliklerinde önemli bir artış, okuma kaygısında ise önemli bir düşüş tespit edilmiştir.

Scheiner ve Krayenoord (1999) yaptığı çalışmada ilkokul öğrencilerinin üst bilişsel bilgi ve motivasyon unsurlarının okuma başarısı üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu üçüncü ve dördüncü sınıfta eğitime devam eden 140 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma

sonucunda öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları üzerinde okumayla ilgili üst bilişsel bilgi ve motivasyonun yordayıcı etkilere sahip olduğu tespit edilmiştir.

Middleton'ın (1983) yaptığı çalışmada ilkokul öğrencilerinin sürekli kaygı düzeyleri, okumaya hazırbulunuşluk ve okuma başarısı arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Çalışma grubu 115 birinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Sürekli kaygı düzeyini belirlemek için Çocuklar için Sürekli Kaygı Envanteri'nin (STAIC) T Kaygı Ölçeği, Metropolitan Hazırbulunuşluk Ölçeği ve Metropolitan Başarı Ölçeği kullanılmıştır. Sonuç olarak öğrencilerden hazırbulunuşluk düzeyleri düşük olanların sürekli kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Sürekli kaygı durumunun ebeveynlerin eğitim düzeyi değişkeniyle ilişki olmadığı görülmüştür. Bunun yanı sıra hazırbulunuşlukları düşük öğrencilerin sürekli kaygıları okul yılı boyunca değişmemiştir.

BÖLÜM 3: YÖNTEM

Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma kaygıları ile okuma motivasyonları arasındaki ilişkinin belirlenmesini konu edinen bu araştırmanın yöntem bölümünde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verileri toplama süreci ve verilerin analizi hakkında bilgilere yer verilmektedir.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırmada nicel araştırma tekniklerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Nicel araştırma, pozitivist bilim anlayışına dayanan ve nicel verilerin toplandığı, analiz edildiği ve yargıya varıldığı bilimsel bir süreçtir (Sönmez ve Alacapınar, 2011). İlişkisel tarama modeli kullanılmasının sebebi iki veya daha fazla değişken arasındaki değişimi veya dereceyi belirlemeyi hedefleyen bir model olmasıdır. Tarama modelleri, geçmişte ve günümüzde var olan bir durum, araştırmaya konu olan bir olay, kişi veya nesnenin kendi koşulları içinde konumlandığı gibi tanımlanmaya çalışıldığı yaklaşımlar olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2013). Bu araştırmanın hedefi, var olan durumu değiştirmeye çalışmak ve sebep-sonuç ilişkisini incelemekten ziyade ilkokul öğrencilerinin okuma kaygıları ile motivasyonları arasındaki ilişkinin derecesini belirlemektir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmada öncelikle ölçeğin geliştirme aşamasında, İstanbul ili Ümraniye, Ataşehir ve Üsküdar ilçesinde bulunan iki ilkokulda eğitim gören başlangıç düzeyi olarak tanımlanan ilkokul birinci ve ikinci sınıf düzeyinde öğrenim gören 469 öğrenci ile pilot uygulama yapılmıştır. Araştırmanın asıl uygulama aşamasını başlangıç düzeyinde eğitim gören 204 öğrenci oluşturmaktadır.

Çalışma grubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabilir olması amacıyla olasılık dışı örnekleme türlerinden uygun örnekleme tercih edilmiştir. Uygun örnekleme üzerinde kolayca araştırma yapılacak kişi ve grupların seçilmesine dayanır ve araştırmacı bu örnekleme çeşidinde verileri kolayca toplayacağı birey ya da grupları tercih edebilir (Sönmez ve Alacapınar, 2011).

Araştırmanın çalışma grubunu, 2021-2022 eğitim öğretim yılında İstanbul'da öğrenimine devam eden 104 kız (%52) öğrenci ve 100 erkek (48%) öğrenci olmak üzere toplam 204 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubunun dağılımına ilişkin veriler Tablo 3.1'de sunulmaktadır.

Tablo 3.1.

Çalışma Grubuna İlişkin Veriler

Değişkenler		N	%
Cinsiyet	Kız	104	51
	Erkek	100	49
Sınıf Düzeyi	Birinci Sınıf	99	49
	İkinci Sınıf	105	51
Anne Eğitim Durumu	İlköğretim	102	50
	Lise	30	15
	Üniversite	68	33
	Lisansüstü	4	2
Baba Eğitim Durumu	İlköğretim	83	41
	Lise	30	15
	Üniversite	79	38
	Lisansüstü	12	6
Okul Öncesi Eğitim Durumu	Okul öncesi eğitim aldım.	157	77
	Okul öncesi eğitim almadım.	47	23

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Başlangıç Düzeyi Okuyucuları Okuma Kaygısı Ölçeği ve Başlangıç Düzeyi Okuyucuları Okuma Motivasyonu Ölçeği (İleri, 2011) kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Öğrenciler hakkında çeşitli bilgilere ulaşmak amacıyla araştırmacı tarafından Kişisel Bilgi Formu hazırlanmıştır. Bu formda öğrencilere araştırmanın çeşitli değişkenleri hakkında sorular sorulmuştur (Ek-2- Kişisel Bilgi Formu).

3.3.2. Başlangıç düzeyi okuyucuları okuma kaygısı ölçeği

Yapılan çalışmalarda başlangıç düzeyi okuyucuları üzerinde kullanılabilecek ve araştırmanın sınırlılıkları kapsamında Türkçe okuyup anlayan örnekleme uygun bir okuma kaygısı ölçeği geliştirilmesi amaçlanmıştır. Ölçeğin geliştirilme sürecinde DeVellis'in (2003) sekiz aşamadan oluşan ölçek geliştirme süreci izlenmiştir.

Başlangıçta ne ölçülmek istendiği belirlenip ölçülmek istenen değişkenin ve ilişkili değişkenlerin kuramsal yapısı detaylı olarak ortaya konulmak amacıyla literatür taraması yapılmıştır. Bu kapsamda yerli ve yabancı kaynaklar incelenerek ölçekte kullanılacak ifadeler ve dikkat edilmesi gereken hususlar belirlenmiştir. Bu noktadaki bir diğer gaye ise okuma kaygısına sebep olan faktörlerin tespit edilmesidir. Okuma kaygısı ile ilgili hazırlanmış ölçekler

incelenip literatürde başlangıç düzeyi okurları için hazırlanmış bir ölçek bulunmadığı gözlemlenmiştir. İncelenen ölçeklerden bazıları, Melanlıoğlu'nun (2014) hazırlamış olduğu Okuma Kaygısı Ölçeği, Çeliktürk ve Yamaç'ın (2015) hazırlamış oldukları İlkokul ve Ortaokul Öğrencileri için Okuma Kaygısı Ölçeği, Altunkaya ve Erdem'in (2016) hazırlamış oldukları Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Yönelik Okuma Kaygısı Ölçeği ve Zbornik'in (1991) hazırlamış olduğu Okuma Kaygısı Ölçeğidir.

Sonraki safhada hem okuma kaygısı ile ilgili hazırlanmış ölçeklerden yola çıkarak hem de literatürden yardım alarak 48 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur.

Bir sonraki aşamada ölçme aracının formatına karar verilmiştir. Ölçme aracının formatı 3'lü Likert tipi modele uygun olarak hazırlanmış olup katılımcılar "hiçbir zaman", "bazen", "her zaman" seçeneklerinden birini seçerek sorulara cevap verecek şekilde hazırlanmıştır. Başlangıç düzeyi okuyucularının daha kolay karar verebilmesi için "hiçbir zaman", "bazen", "her zaman" seçenekleri yerine bu seçenekleri temsil eden çizgi film karakterleri konulmuştur.

Ardından kapsam geçerliğinin sağlanması için Lawshe' nin (1975) geliştirdiği teknikten faydalanılmış ve uzman görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda kapsam geçerlik oranı (KGO) ve kapsam geçerlik indeksi (KGİ) hesaplanmıştır. Bunun için de uzmanların listesi oluşturulmuş, hazırlanan çalışma maddeleri hakkında uzmanların görüşleri alınmış ve maddeler hakkında uzmanların görüşleri toplanmıştır. Ardından önerilen revizeler yapılmış maddelerin kapsam geçerlik oranları ve kapsam geçerlik indeksleri hesaplanarak elde edilen bulgularla yapı geçerliği öncesi ölçeğin son hali oluşturulmuştur.

Uzman listesi oluşturulurken uzmanların alan ile ilgili olmasına dikkat edilmiştir. Uzmanların çalıştıkları bilim dallarının sınıf öğretmeni, rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmeni, eğitim programları ve öğretimi, sınıf eğitimi, psikoloji olmasına özen gösterilmiştir. Sınıf öğretmeni olarak görev yapan 2, rehberlik ve psikolojik danışman olarak görev yapan 2, eğitim programları ve öğretimi alanından 2, sınıf eğitimi alanından 2 ve psikoloji alanından 3 uzmana ulaşılmıştır. Ayrıca ölçme aracının anlaşılabilirliğini daha rahat görebilmek adına birinci sınıfa devam eden fakat okuma yazma sürecini tamamlamış bir grup öğrenciye uygulanmış ve uzman görüşüne göndermek üzere gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Uzmanlara konu ile ilgili kısa bir bilgilendirme yapıldıktan sonra maddelerin açıklık, özgünlük, sadelik ve anlaşılırlıklarını değerlendirmeleri beklenmiştir

3.3.2.2. *Kapsam geçerliği*

Başlangıç Düzeyi Okuyucuları Okuma Kaygısı ölçeğinin kapsam geçerliği uzman görüşleri sayesinde hesaplanmıştır. Uzmanlardan görüşlerini almak için hazırlanan formun girişinde kısa bir alan yazına yer verilmiştir (Ek-1 – Uzman Görüşü Formu). Sonrasında hazırlanan 20 soruluk madde havuzu "uygun", "revize edilmeli" ve "uygun değil" şeklinde derecelendirmeleri istenmiş ve revize edilmesi istenen maddeler hakkında alternatif ifadeler sunabilmeleri için de bir açıklama alanı bırakılmış. Son olarak uzman görüş formunun altına isterlerse madde önerileri yapabilecekleri bir alan verilmiştir. KGO, maddeye uygun görüş bildiren uzman sayısının, maddeye ilişkin görüş bildiren toplam uzman sayısına bölünüp 1 çıkarılmasıyla elde edilir.

$$KGO = \frac{NG}{N/2} - 1$$

NG: Maddeye uygun diyen uzman sayısı

N: Maddeye görüş bildiren toplam uzman sayısı

Elde edilen KGO'ların anlamlılığını test etmek için α=0,05 anlamlılık düzeyindeki minimum değerler tabloya dönüştürülmüştür (Veneziano ve Hooper 1997; akt. Yurdugül, 2005).

Tablo 3.2.

KGO için Minimum Değerler

Uzman Sayısı	Minimum Değer	Uzman Sayısı	Minimum Değer
5	0.99	13	0.54
6	0.99	14	0.51
7	0.99	15	0.49
8	0.78	20	0.42
9	0.75	25	0.37
10	**0.62**	30	0.33
11	0.59	35	0.31
12	0.56	40+	0.29

Bununla birlikte KGO oranı (-1) ile (+1) arasında değer almaktadır. KGO'nun -1'e yaklaştıkça maddenin hedef davranışı yeterli düzeyde ölçmediği görüşünün uzmanlar arasında hâkim olduğu söylenmektedir. Ancak +1'e yaklaştıkça maddenin hedef davranışı yeterince ölçtüğü konusunda uzmanlar arasında hâkim bir görüş vardır (Cohen ve Swerdlik, 2002). Bu kapsamda Lawshe'nin KGO ve KGİ'si kullanılmak suretiyle 10 uzman sayısı için minimum değeri <0.62 olan maddeler ölçekten çıkarılmıştır.

Tablo 3.3.

Uzman Görüşleri, Kapsam Geçerlik Oranları ve Kapsam Geçerlik İndeksi Tablosu

Madde	Uygun	Çıkartılmalı	KGO	Madde	Uygun	Çıkartılmalı	KGO
1	10.00	0.00	1.00	11	10.00	0.00	1.00
2	9.00	0.00	0.80	12	9.00	0.00	0.80
3	9.00	0.00	0.80	13	10.00	0.00	1.00
4	9.00	0.00	0.80	**14**	**7.00**	**1.00**	**0.40**
5	9.00	0.00	0.80	15	9.00	0.00	0.80
6	9.00	0.00	0.80	16	9.00	0.00	0.80
7	9.00	0.00	0.80	17	9.00	0.00	0.80
8	10.00	0.00	1.00	18	10.00	0.00	1.00
9	10.00	0.00	1.00	19	9.00	1.00	0.80
10	9.00	1.00	0.80	20	10.00	0.00	1.00

Toplam Uzman Sayısı: 10
Kapsam Geçerlik Oranı: 0.62
Kapsam Geçerlik İndeksi: 0.87

Yapılan analizler sonucunda 14 numaralı madde amaca hizmet etmediği düşüncesi ile ölçekten çıkarılmıştır. Uzmanlardan gelen görüşler arasında ölçeğe eklenmesi tavsiye edilen 1 madde ölçeğe eklenerek toplam 20 maddeden oluşan yapı geçerliği öncesi form elde edilmiştir.

3.3.2.3. *Yapı geçerliği*

20 maddelik ölçek, yapı geçerliğinin ölçülmesi amacıyla 374 kişiden oluşan 1. ve 2. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Toplanan veriler arasında yanıtlanmayan ya da çift yanıtlanan maddelerin olduğu 35 ölçek formu elenmiştir. Pilot uygulama, 200 (%59) kız, 139 (41) erkek toplam 339 öğrenciden oluşmaktadır.

Tablo 3.4.

Yapı Geçerliğini Belirlemek Amacıyla Ölçek Uygulanan Öğrencilere İlişkin Veriler

	Cinsiyet	N	%
1. Sınıf	Kız	152	45
	Erkek	100	29
2. Sınıf	Kız	48	14
	Erkek	39	12
Toplam		339	100.00

Geçerlik analizi kapsamında maddeler arası gruplaşmaları belirlemek için faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi sırasında Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett değerleri tespit edilmiştir. Temel bileşenler analizi ve direkt oblimin döndürme yapılmıştır.

Faktör yükleri, maddelerin ilgili faktörle korelasyonunu gösterir ve bu sebeple maddelerin hangi faktör altında yer aldığını belirlerken bu değer tespit edilir (Akkuş, 2019). Madde yük değeri 0.60'ın üzerinde ise maddeler yüksek düzeyde, faktör yükü 0.30 ile 0.59 arasında olan maddeler orta düzeyde olarak tanımlanmaktadır. (Büyüköztürk, 2002). Maddelerin taşıması gereken minimum faktör yük değeri ise 0.30'dur ve bu değerin altındaki faktör yükleri düşük olarak ifade edilmektedir (Karagöz ve Bardakçı, 2020).

Açıklamalar doğrultusunda yapı geçerliği analizleri yapılarak öncelikle faktör yük değerlerine bakılmış ve <0.30 değerinin altındaki maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Bu neticede sırasıyla; 2, 9, 13 numaralı maddeler ölçekten çıkarılarak ölçeğin yapı geçerliği analizleri tekrarlanmıştır. Bunun sonucunda ölçeğin nihai formu 17 maddeden oluşmaktadır.

Tablo 3.5.

KMO ve Bartlett's Testi Değerleri

Kaiser Meyer Olkin Örneklem Yeterliliği		.753
Bartlett's Test of Sphericity	Ki-kare Değeri	743.056
	S. Derecesi	136
	P	<,001

Tablo 3.5. incelendiğinde KMO için bulunan değerin .753 Bartlett's testi sonucunun ise <.001 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Kaiser'e göre (1974) KMO değeri 1'e yaklaştıkça mükemmel kabul edilirken bu değerin .50'ın altında olmaması gerekmektedir. Karagöz ve Bardakçı'ya göre (2020) KMO değerinin yüksek çıkması, örneklem büyüklüğünün faktör analizi için yeterli olduğunu göstermektedir ve p(sig) = 0.001 <0.05 olduğundan Bartlett testinin sonucu da anlamlıdır.

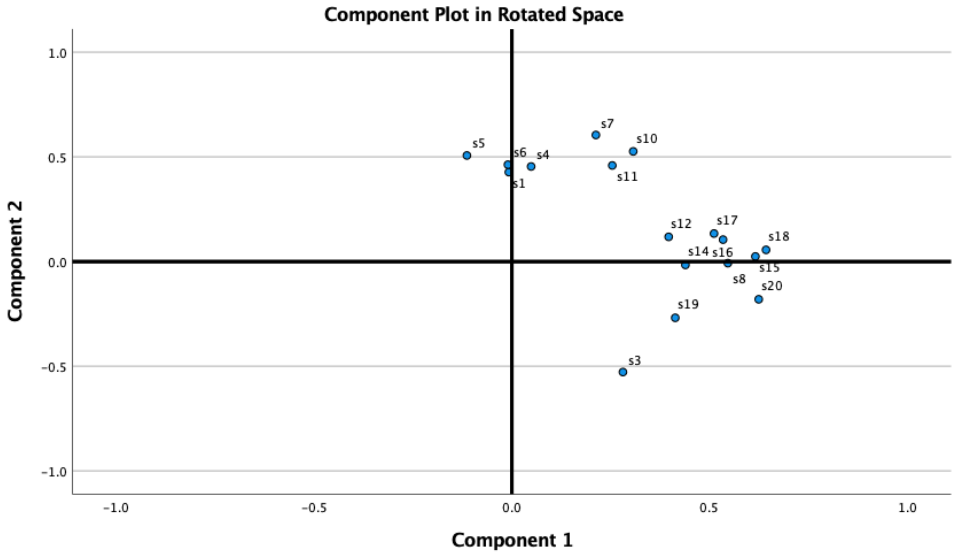
Tablo 3.6.

Açıklanan Toplam Varyans Miktarı

Faktörler	Başlangıç Öz Değeri			Toplam Faktör Yükleri			Faktör Yüklerinin Döndürülmüş Toplamları
	Toplam	Var. %	Küm. %	Toplam	Var. %	Küm. %	Toplam
1	3.086	18.1	18.1	3.086	18.1	18.1	2.911
2	1.947	11.4	29.6	1.947	11.4	29.6	2.211
3	1.357	7.9	37.5				
4	1.121	6.5	44.1				
5	1.052	6.1	50.3				
6	.979	5.7	56.1				
7	.919	5.4	61.5				
8	.855	5.0	66.5				
9	.788	4.6	71.1				
10	.755	4.4	75.6				
11	.689	4.0	79.6				
12	.661	3.8	83.5				
13	.625	3.6	87.2				
14	.597	3.5	90.7				
15	.571	3.3	94.1				
16	.506	2.9	97.1				
17	.492	2.8	100.0				

Açıklanan toplam varyans tablosu incelendiğinde ilk iki faktör dışındaki diğer faktörlerin öz-değerleri 1'den büyük olmasına rağmen adlandırılabilir şekilde bir araya gelmediği görülmüştür. Dolayısıyla bu maddelerin oluşturduğu gruplar bağımsız faktör olarak değerlendirilmiştir. Okuma kaygısına etki eden faktörler ile ilgili literatür incelendiğinde çeşitli başlıklar altında toplandığı görülmektedir. Daly ve Miller (1975), kaygıyı öğrenmeyi bozan olumsuz bir duygular olarak tanımlarken Zbornik (1991) okuma kaygısını okumaya karşı hissedilen özel bir korku olarak tanımlamıştır. Aynı zamanda okuma kaygısı yaşayan bireyler kaynağı ve başlangıcı bilinçli olmamasına rağmen bu olumsuz duygudan dolayı okuma davranışında bulunduğunda titreme, terleme, kızarma, karın ağrısı, mide bulantısı, hızlı nefes alıp verme, nefes darlığı, utanma gibi fizyolojik ya da duygusal tepkiler göstermektedirler (Kaya ve Varol, 2004; Kılınç ve Yenen, 2016). Arslan'a göre (2017) bireyin kaygıyla baş etmesini kolaylaştırmak için motivasyonel süreçlerde başarılı olması ve yeterlik algılarının yüksek olması gerekmektedir. Bu bağlamda okuma kaygısının sebeplerinden biri de öğrencinin

motive olmaması ve öz yeterlik algılarının düşük olmasıdır. Örneklerde de ifade edildiği gibi okuma kaygısı okuma motivasyonları ve öz-yeterlik inançları ile okumayla ilgili olumsuz duygulardan kaynaklanmaktadır. Bu sebeplerden dolayı faktör sayısı iki ile sınırlandırılmıştır.



Şekil 3.1.

Direkt Oblimin Döndürme

Tablo 3.6. ve Şekil 3.1.'de görüldüğü üzere yapılan faktör analizi sonucunda açıklanan toplam varyans miktarı %30 olup maddeler kendi faktörleri içerisinde gruplaşmıştır. Varyans miktarları sırasıyla birinci faktör için %18, ikinci faktör için %12 olarak belirlenmiştir.

Tablo 3.7.

Faktör Yükleri Tablosu

Maddeler	Faktör 1	Faktör 2
s18	.643	.056
s20	.625	-.180
s15	.616	.025
s8	.547	-.008
s16	.534	.105
s17	.512	.134
s14	.439	-.016
s19	.414	-.269
s12	.397	.118
s7	.213	.605
s3	.281	-.528
s10	.307	.526
s5	-.113	.507
s6	-.010	.463
s11	.254	.459
s4	.049	.454
s1	-.007	.427

Birden fazla faktörden yük alan maddeler için faktör yük değeri .30'dan büyük ve yük değerleri arasındaki fark en az .10 ise, ilgili maddenin yük değeri yüksek olan faktöre ait olduğu kabul edilmiştir. Maddelerin faktörlere dağılımı değerlendirilmiş ve ölçeğin 1'den büyük bir özdeğere sahip iki faktörlü olduğu görülmüştür. Kalan maddeler girdikleri faktör için kabul edilebilir yük değerlerine sahip olduğu (en yüksek, 643; en düşük, 397) belirlenmiştir. Faktörlere giren maddeler Tablo 3.8.'de gösterilmiştir.

Tablo 3.8.

Alt Boyutlara Göre Madde Dağılımları Tablosu

Faktör	Madde Sayısı	Madde Numarası
1	8	1, 3, 4, 5, 6, 7, 10, 11
2	9	8, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20

Tablo 3.8.'de görüldüğü üzere ilk faktör 8 maddeden (7, 3, 10, 5, 6, 11, 4, 1); ikinci faktör ise 9 maddeden (18, 20, 15, 8, 16, 17, 14, 19, 12) oluşmaktadır. Ölçeğin son hali 17 maddeden oluşmaktadır. Birinci faktör okumayla ilgili olumsuz duygulara bağlı hissedilen okuma kaygısı olarak ikinci faktör ise okuma motivasyonları ve özyeterlilik inançlarına bağlı hissedilen okuma kaygısı olarak adlandırılmıştır. Faktör analizinin ardından 17 maddelik ölçeğin madde numaraları sıralı hale getirilerek Tablo 2.9.'da sunulmuştur.

Tablo 3.9.

Alt Boyutlara Göre Sıralı Madde Dağılımları Tablosu

Faktör	Madde Sayısı	Madde Numarası
Okuma motivasyonları ve öz-yeterlik inançlarına bağlı hissedilen okuma kaygısı	8	1, 3, 4, 5, 6, 7, 10, 11
Okumayla ilgili olumsuz duygulara bağlı hissedilen okuma kaygısı	9	8, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20

Madde bazında ayırt edicilik işlemleri için bir maddeye verilen cevabın alt ve üst gruplar arasında farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız grup t testi uygulanmıştır. Alt ve üst çeyreklerindeki (%27) kişilerin aldıkları puanlar incelenerek sonuçlar Tablo 3.10'da sunulmuştur.

Tablo 3.10.

Madde Ayırt Ediciliğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Gruplar İçin T Testi Sonuçları

Madde	Alt Üst	N	$\bar{x}$	SS	sh	t	sd	*p*
s1	Alt	47	1.148	.415	.060	-3.646	92	<.001
	Üst	47	1.574	.683	.099			
s3	Alt	47	2.340	.814	.118	-2.055	92	<.001
	Üst	47	2.638	.568	.082			
s4	Alt	47	1.127	.396	.057	-4.274	92	<.001
	Üst	47	1.610	.677	.098			
s5	Alt	47	1.191	.449	.065	-2.932	92	<.001
	Üst	47	1.553	.716	.104			
s6	Alt	47	1.106	.311	.045	-4.202	92	<.001
	Üst	47	1.531	.620	.090			
s7	Alt	47	1.106	.374	.054	-5.586	92	<.001
	Üst	47	1.851	.833	.121			
s8	Alt	47	1.170	.480	.070	-10.863	92	<.001
	Üst	47	2.574	.744	.108			
s10	Alt	47	1.042	.204	.060	-8.038	92	<.001
	Üst	47	1.936	.734	.099			
s11	Alt	47	2.893	.374	.118	4.662	92	<.001
	Üst	47	2.276	.826	.082			
s12	Alt	47	1.297	.548	.057	-6.540	92	<.001
	Üst	47	2.170	.731	.098			
s14	Alt	47	1.042	.204	.065	-7.768	92	<.001
	Üst	47	2.042	.858	.104			
s15	Alt	47	1.085	.408	.045	-10.103	92	<.001
	Üst	47	2.446	.829	.090			
s16	Alt	47	1.000	.000	.054	-8.110	92	<.001
	Üst	47	1.936	.791	.121			
s17	Alt	47	1.404	.648	.054	-8.657	92	<.001
	Üst	47	2.617	.708	.121			
s18	Alt	47	1.106	.374	.054	-13.946	92	<.001
	Üst	47	2.574	.616	.121			
s19	Alt	47	1.446	.746	.054	-6.629	92	<.001
	Üst	47	2.486	.747	.121			
s20	Alt	47	1.085	.282	.054	-12.428	92	<.001
	Üst	47	2.425	.683	.121			
Motivasyon ve öz-yeterlik	Alt	47	11.957	1.267	.184	-8.567	92	<.001
	Üst	47	14.978	2.058	.300			
Olumsuz duygular	Alt	47	10.638	1.258	.183	-22.261	92	<.001
	Üst	47	21.255	3.017	.440			
Toplam	Alt	47	25.510	1.333	.194	-34.675	92	<.001
	Üst	47	42.212	3.021	.440			

Tablo 3.10.'da görüldüğü üzere ölçeğin maddeleri ve toplam puanlarının ayırt ediciliklerini belirlemek amacıyla üst %27 ve alt %27'lik grupların arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar için t testi uygulanmış olup bütün gruplar için farklılıklar istatistiki olarak anlamlı bulunmuştur (p<.001).

Faktörler arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı kullanılmaktadır (Sönmez ve Alacapınar, 2011). Bu doğrultuda değer hesaplanmış olup Tablo 3.11.'de sunulmuştur.

Tablo 3.11.

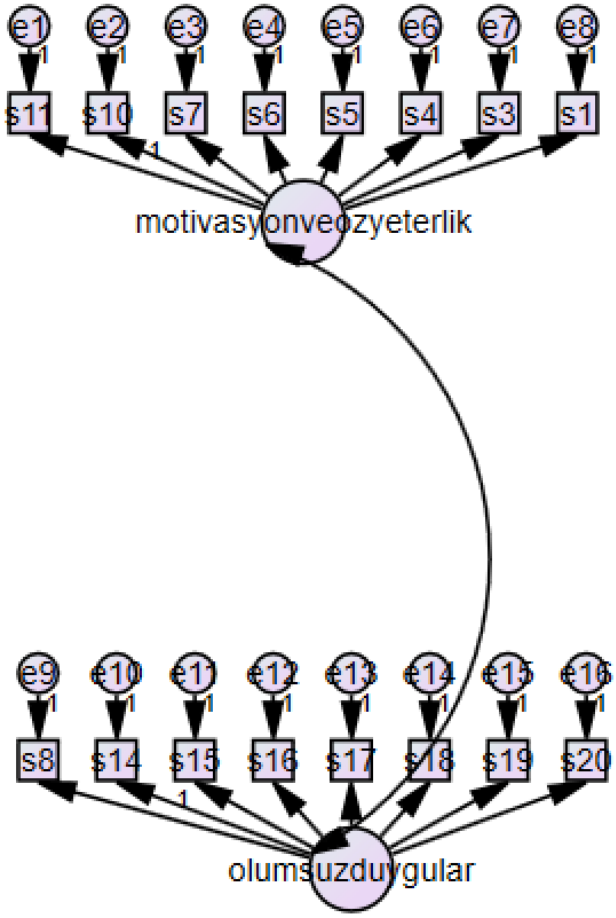
Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi

Olumsuz duygular toplam	$\bar{x}$	15.17
	Sd	3.84
Motivasyonel ve öz-yeterlik toplam	$\bar{x}$	11.74
	Sd	2.13
Motivasyonel ve öz-yeterlik toplam Olumsuz duygular toplam	r	.284**
	p	<.001
	N	339

Faktörler arasındaki ilişkileri analiz etmek için Pearson momentler çarpımı korelasyonu kullanılmış ve tüm faktörler arasında pozitif yönde anlamlı (r=284, p<.001) bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Faktörlerin anlamlı bir ilişki içinde olması, tüm faktörlerin aynı yapıda olduğunu göstermektedir.

3.3.2.4. *Doğrulayıcı faktör analizi*

Başlangıç Düzeyi Okuyucuları Okuma Kaygısı Ölçeğinin iki faktörlü yapısını doğrulayıcılığını belirlemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda farklı örneklem kullanılmış olup ilkokul 1. ve 2. Sınıfta öğrenim gören 95 öğrenciye Başlangıç Düzeyi Okuyucuları Okuma Kaygısı Ölçeği uygulanmıştır. SPSS Amos aracılığıyla yapılan analiz neticesinde x^2/sd, RMSEA, SRMR, TLI, GFI ve CFI uyum indeksleri belirlenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizinin diyagramı Şekil 2.2.' de, uyum indeksleri ise Tablo3.12.' de gösterilmiştir.



Şekil 3.2.

Başlangıç Düzeyi Okuyucuları Okuma Kaygısı Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı

Tablo 3.12.

Başlangıç Düzeyi Okuyucuları Okuma Kaygısı Ölçeği Uyum İndeksleri

Ölçek	x^2 / sd	RMSEA	SRMR	TLI	GFI	CFI
	1.681	.060	.068	.890	.901	.905

Tablo 3.12. incelendiğinde yaklaşık hataların ortalama karekök değerinin (RMSEA) 0.060; standardize edilmiş artık ortalamaların karekök değerinin (S-RMR) 0.068; iyi uyum indeksi değerinin (GFI) 0.900; karşılaştırmalı uyum indeksleri değerlerinin (TLI-CFI) 0.890 ve 0.905 olduğu görülmektedir.

Doğrulayıcı faktör analizi (DFA), bir model ile veri arasındaki uyum derecesini incelemek için kullanılan istatistiksel bir yöntemdir. DFA bulguları incelendiğinde öncelikle ki-kare (x^2) değerinin serbestlik derecesine (sd) oranı incelenmiştir. Literatür incelendiğinde ki-karenin serbestlik oranı önemli bir ölçüt olarak karşımıza çıkmaktadır fakat eşik değeri konusunda

belirli bir fikir birliğine varılamamıştır. Bazı araştırmacılara göre değerin 3 ve 3' den küçük olması beklenmektedir (Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008). Ancak bazı araştırmacılara göre ise 5' den küçük değerler de kabul edilebilir sınırlar içerisinde olarak değerlendirilebilir (Wheaton, Muthen, Alwin ve Summers, 1977). DFA sonuçlarına bakıldığında x^2/sd oranının 1.681 bulunduğunu ve iyi düzeyde bulunduğu görülmektedir.

Yaklaşık hataların ortalama karekökü kısaltması olan RMSEA, bir modelin genel popülasyona uyum derecesini gösteren bir indekstir (Brown, 2015). RMSEA değerinin 0.08'den küçük olması beklenir, ancak 0.05'ten küçük bir değer daha iyi model uyumunu gösterir (Özabacı, 2011; Şimşek, 2007). Bu çerçevede DFA ile bulunan .060 RMSEA değerinin modele uyum gösterdiği görülmektedir.

Mutlak uyum indekslerinden bir diğeri ise standartlaştırılmış ortalama karekök (SRMR) indeksidir. Brown'a (2015) göre SRMR, 0.0 ile 1.0 arasında bir değer aralığı alabilir ve 0.0, mükemmel uyumu gösterir. SRMR ne kadar küçükse, model o kadar iyidir. SRMR değeri 0'a yaklaştıkça modelin uyum iyiliği artar. Bunun yanı sıra model 0.05'ten düşük bir SRMR değeri almışsa iyi uyum, 0.05 ile 0.10 arasında bir SRMR değeri almışsa kabul edilebilir düzeyde bir uyum içerisindedir (Özabacı, 2011; Fossati vd., 2003). Bunların neticesinde .068 SRMR değerinin kabul edilebilir bir değer olduğu ve model ile mutlak uyum içerisinde olduğu söylenebilir.

TLI, modelin uyum göstergelerinden biridir. TLI değeri 0 ile 1 arasındadır var 1'e yaklaşması modelin yüksek uyum içerisinde olduğunu gösterir (Brown, 2015). TLI eşik değeri olarak literatürde bir görüş birliği sağlanamamıştır. TLI>0.80 gibi eşik değerler yanı sıra TLI>0.95 gibi yüksek eşik değerlere de rastlanmaktadır (Byrne, 2011; akt. Yaşlıoğlu, 2017; Hu ve Bentler, 1999) Bu bağlamda TLI sonucunda bulunan .890 değerinin kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu düşünülmektedir.

GFI, iyi uyum indeksi olarak adlandırılır (Yılmaz ve Çelik, 2009). Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk'e (2010) göre GFI modelin örneklemdeki kovaryans matrisini ne oranda ölçtüğünü göstermektedir. GFI değeri 0 ile 1 arasında değişir. GFI'nın 0.90'ı aşması iyi bir model göstergesi olarak kabul edilmektedir (Ayyıldız ve Cengiz, 2006; Özabacı, 2011). Analiz neticesinde bulunan .901 GFI değeri kabul edilebilir düzeydedir.

CFI, karşılaştırmalı uyum indeksi olarak adlandırılır. Ayyıldız ve Cengiz'e (2006) göre CFI mevcut modelin model uyumunu, gizli değişkenler arasındaki korelasyonu ve kovaryansı yok sayan sıfır hipotez modeliyle karşılaştırır. Modelin kovaryans matrisi, sıfır hipotez modelininkiyle karşılaştırılır. CFI 0 ile 1 arasında değişebilir (Brown, 2015; Özabacı, 2011). CFI değeri 0.97-1 arasında olduğunda iyi bir uyum bulunur ve CFI değeri 0.90-0.97 arasında olduğunda kabul edilebilir bir uyum bulunur (Özabacı, 2011). Bu kapsamda DFA neticesinde bulunan .905 değerinin kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu görülmektedir.

3.3.2.5. *Güvenirlik analizleri*

Başlangıç Düzeyi Okuyucuları Okuma Kaygısı Ölçeği'nin güvenirliğini ölçmek için Cronbach Alpha Katsayısı kullanılmıştır. Cronbach Alfa Katsayısı, ölçekte yer alan alt boyutların homojenliğini (iç tutarlılığını) açıklamak üzere bir bütün oluşturup oluşturmadıklarını araştırır. Tablo 3.13., alt boyutlar ve toplam puanlar için Cronbach's Alpha değerlerini göstermektedir.

Tablo 3.13.

Cronbach Alpha Güvenirlik Analizi Tablosu

Okumayla ilgili olumsuz duygulara bağlı hissedilen okuma kaygısı	.84
Okuma Motivasyonları ve öz-yeterlik inançlarına bağlı hissedilen okuma kaygısı	.73
Toplam Test Puanı	.90

Başlangıç Düzeyi Okuyucuları Okuma Kaygısı Ölçeği iki alt boyuttan oluşmaktadır. 8, 12, 14, 15, 16, 17,18 19, 20 numaralı maddeler birinci alt boyut olan okumayla ilgili olumsuz duygulara bağlı hissedilen okuma kaygısı alt boyutuna dahildir. 1, 3, 4, 5, 6, 7, 10, 10 numaralı maddeler ise ikinci alt boyut olan okuma motivasyonu ve öz- yeterlik inançlarına bağlı hissedilen okuma kaygısı alt boyutuna dahildir. Elde edilen Cronbach Alpha katsayılarına bakıldığında, birinci alt boyuta ait katsayı .84 iken ikinci alt boyuta ait katsayı .73'tür. Bunların yanı sıra toplam Cronbach Alpha katsayısı ise .90 olarak bulunmuştur.

Literatür incelendiğinde, Cronbach Alpha katsayısı .70'in üzerindeki ölçme araçlarının yeterli güvenirliğe sahip olduğu görülmektedir (Özdamar, 2015). Ölçme aracının yeterli düzeyde güvenirliğe sahip olduğunu söylemek mümkündür (Ek-3- Başlangıç Düzeyi Okuyucuları Okuma Kaygısı Ölçeği).

3.3.3. Başlangıç düzeyi okuyucuları okuma motivasyonu ölçeği

İleri (2011) tarafından hazırlanan Başlangıç Düzeyi Okuyucuları Okuma Motivasyonu Ölçeği, başlangıç düzeyi okuyucularının, okumaya yeni başlayan okurların okuma motivasyonlarını ölçmek amacıyla kullanılan bir ölçektir. Ölçeği cevaplandırmak için başlangıç düzeyi okuyucusu "her zaman", "bazen" ve "hiçbir zaman" seçeneklerini sembolize eden üç yüz ifadesinden birini seçmelidir. Ölçek puanı yanıt anahtarına uyan maddelerin sayısal toplamıdır. Elde edilen ham puanı 0 ile 51 arasında değişir. Bu ölçek KMO değeri .817 olan; Bartlett Sphericity testi (x^2= 891.234, p<.01) istenilen düzeyde çıkan üç faktörlü ve 17 maddeden oluşan bir ölçektir. Güvenirlik çalışmalarında toplam iç tutarlık katsayısı .81 olarak belirlenmiştir. Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonlarını ölçmek için kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak görülmüştür (İleri, 2011)

3.4. Verilerin Toplanması

Bu araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen Başlangıç Düzeyi Okuyucuları Okuma Kaygısı Ölçeği ile İleri (2011) tarafından geliştirilen Başlangıç Düzeyi Okuyucuları Okuma Motivasyonu Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin okullarda uygulanabilmesi amacıyla İl Milli Eğitim Müdürlüğünden izin alınmıştır. Ölçeğin uygulama sürecinde önemi araştırmacı tarafından öğretmenlere ve öğrencilere anlatılmış, öğrencilerin gönüllülük esasına göre doldurmaları istenmiştir. Öğrencilere öncelikle sınıf seviyesi de göz önünde bulundurularak ölçeğin ne olduğu, sınav veya değerlendirme gibi bir amaç gütmeden yapıldığı açıklanmıştır. Ardından öğrencilerden soruları dikkatlice okumaları ve içtenlikle, samimi ve dürüstçe, boş bırakmadan cevaplamaları istenmiş, ölçeklerin ve kişisel bilgi formalarının doldurulması toplam 40 dakikalık bir ders saati sürmüştür.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın amacı çerçevesinde aranan temel ve alt problemlere yönelik Başlangıç Düzeyi Okuyucuları Okuma Kaygısı Ölçeği, Başlangıç Düzeyi Okuma Motivasyonu Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu yardımı ile toplanan veriler SPSS paket programı vasıtasıyla analiz edilmiştir.

Veri analizinden önce verilerin normal dağılıp dağılmadığı incelenmiştir. Menderes ve Pala (2003), Shapiro-Wilk, Lilliefors ve Kolmogorov-Smirnov testlerinin hata oranlarını

karşılaştırmış ve çalışmasında Shapiro-Wilk testinin en güçlü test olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Bu doğrultuda toplam puana ilişkin, normallik testlerinden Shapiro Wilk uygulanmıştır.

Tablo 3.14.

Shapiro-Wilk Normallik Analizi Tablosu

Toplam Kaygı Puanı	Shapiro-Wilk	.008
	Skewness	.697
	Kurtosis	.243

Tablo incelendiğinde normallik varsayımlarının karşılanma durumu Shapiro Wilk normallik testi ile incelenmiş ($p<.05$) ve testi sonucunun .008 olduğu görülmüştür. +1 ile -1 arasındaki basıklık değeri mükemmel kabul edilir ancak bağlı olarak çoğu durumda +2 ile -2 arasındaki bir değer de kabul edilebilir (George ve Mallery, 2012). Bununla birlikte +1 ile -1 aralığının dışında kalan değerler büyük ölçüde çarpık bir dağılıma işaret eder (Hair, Black, Babin ve Anderson, 2013) Basıklık ve çarpıklık katsayıları incelendiğinde sonuçların kabul edilebilir sınırlar çerçevesinde olduğu görülmüş ve veriler normal dağılım gösterdiğinde parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Bu bağlamda araştırmanın alt problemlerine ilişkin Bağımsız Gruplar T Testi, ANOVA ve Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı testleri yapılmıştır. Araştırma kapsamında geliştirilen Başlangıç Düzeyi Okuyucuları Okuma Kaygıları Ölçeğinin geliştirilme sürecinde toplanan veriler SPSS Statistic 26 programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Bu bağlamda kullanılan analizler aşağıdaki belirtilmiştir.

1. Kapsam geçerliliğinin test edilmesi amacıyla Lawshe'nin (1975) KGO ve KGİ değerleri hesaplanmıştır.

2. Yapı geçerliğini saptamak amacıyla maddeler arası gruplaşmaları belirlemek amacıyla faktör analizi değerleri hesaplanmıştır. Faktör analizi sırasında Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testleri uygulanmıştır.

3. Ardından maddelerin aynı yapı içinde olup olmadığını görebilmek için madde toplam ve madde kalan korelasyonları için temel birleşen analizi olan Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı hesaplanmış ve son olarak direkt oblimin döndürme işlemi yapılmıştır.

4. Geliştirilen ölçeğin alt boyutları ve toplam puanların ayırt ediciliklerini belirlemek için bağımsız gruplar için t testi kullanılmıştır.

5.Geliştirilen Başlangıç Düzeyi Okuyucuları Okuma Kaygısı Ölçeği 'ne ilişkin doğrulayıcı faktör analizi yapılmış analiz sonuçlarında x^2/sd, RMSEA, SRMR, TLI, GFI ve CFI değerleri hesaplanmıştır.

6. Ölçeğin güvenirliğini ölçmek amacıyla Chronbach Alpha katsayısı hesaplanarak değeri gösterilmiştir.

7. Verilerin analizinden önce normal dağılıma uygun olup olmadığını kontrol etmek amacıyla Shapiro-Wilk testi yapılmıştır. Basıklık ve çarpıklık değerleri tek tek incelenmiş ve sonucunda verilerin normal dağıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

8. İki kategorili bir değişken ile sürekli değişken arasındaki farklılığı tespit etmek amacıyla Bağımsız Gruplar T Testi, ikiden fazla kategorili bir değişkenle sürekli bir değişken arasındaki anlamlı farklılığı tespit etmek amacıyla ANOVA testi, iki sürekli değişken arasındaki ilişkiyi belirlemek için ise Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır.

BÖLÜM 4: BULGULAR

4.1. Başlangıç Düzeyi Okuyucularının Okuma Kaygısı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma kaygılarına yönelik puan ortalamalarına ve standart sapmalarına ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 4.1.'de yer almaktadır.

Tablo 4.1.

Okuma Kaygısı Ölçeği Maddelerine İlişkin Başlangıç Düzeyi Okuyucularının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	Maddeler	$\bar{x}$	SS
Okuma Motivasyonları ve Öz-Yeterlik İnançlarına Bağlı Hissedilen Okuma Kaygısı	Okurken kendimi rahat hissederim.	1.56	.71
	Okumak beni heyecanlandırır.	2.35	.73
	Öğretmenimin sınıfta sesli okuma yaparken beni seçmesini isterim.	1.52	.76
	Bir metni okuduktan sonra kendimi başarılı hissederim.	1.69	.76
	Sınıfta sesli okuma yaparken okuduklarımı anlayabilirim.	1.58	.75
	Öğretmenimin okuma ödevi vermesinden hoşlanırım.	1.63	.78
	Okuma yaparken sıkılırım.	1.77	.80
	Bir metnin tamamını okumak istemem.	1.57	.81
Okumayla İlgili Olumsuz Duygulara Bağlı Hissedilen Okuma Kaygısı	Sınıfta sesli okuma yaparken yavaş okumaktan korkarım.	1.84	.86
	Bütün kelimelerin anlamını bilsem de okuduğum metni anlamakta zorlanırım.	1.83	.81
	Sınıfta sesli okuma yaparken terlerim.	1.72	.87
	Okuma yaparken arkadaşlarımın bana gülmesinden korkarım.	1.81	.86
	Bir metni okumam uzun sürerse karnım ağrır.	1.67	.81
	Öğretmenimin okuma yaparken bana kızmasından korkarım.	2.03	.87
	Okuma yaparken hata yapmaktan korkarım.	2.00	.88
	Sınıfta sesli okuma yaparken kalbim çok hızlı atar.	2.03	.84
	Okuma yaparken hecelediğim zaman utanırım.	1.86	.89

Tablo 4.1. incelendiğinde katılımcıların en fazla katılım gösterdikleri madde "Okumak beni heyecanlandırır. ($\bar{x}$= 2.35)" maddesi iken en az katılım gösterdikleri madde "Öğretmenimin sınıfta sesli okuma yaparken beni seçmesini isterim. ($\bar{x}$= 1.52)" maddesidir.

Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma kaygılarının alt boyutlarından biri olan "Okuma Motivasyonları ve Öz-Yeterlik İnançlarına Bağlı Hissedilen Kaygı" alt boyutunda en fazla katılım gösterdikleri madde, "Okumak Beni heyecanlandırır. ($\bar{x}$= 2.35)" maddesi iken; en az katılım gösterdikleri madde ise "Öğretmenimin sınıfta sesli okuma yaparken beni seçmesini isterim. ($\bar{x}$= 1.52)" maddesidir. "Okumayla İlgili Olumsuz Duygulara Bağlı Hissedilen Okuma Kaygısı" alt boyutunda ise en fazla katılım gösterilen maddeler, "Öğretmenimin okuma yaparken bana kızmasından korkarım. ($\bar{x}$= 2.03)" ile "Sınıfta sesli okuma yaparken kalbim çok hızlı atar. ($\bar{x}$= 2.03)" maddeleri iken; en az katılım gösterilen madde ise "Bir metni okumam uzun sürerse karnım ağrır. ($\bar{x}$= 1.67) " maddesidir.

Başlangıç düzeyi okuyucularının genel olarak ortalama düzeyde okuma kaygısı yaşamadıkları yönünde görüş belirttikleri anlaşılmaktadır.

Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma kaygılarına ilişkin görüşlerinin alt boyut ve genel toplam ortalamalarına ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 4.2.'de yer almaktadır.

Tablo 4.2.

Başlangıç Düzeyi Okuyucularının Okuma Kaygısına İlişkin Görüşlerinin Alt Boyut ve Genel Toplama İlişkin Betimleyici İstatistikleri

Boyutlar	$\bar{x}$	SS
Okumayla İlgili Olumsuz Duygulara Bağlı Hissedilen Okuma Kaygısı	2.80	.43
Okuma Motivasyonları ve Öz-Yeterlik İnançlarına Bağlı Hissedilen Okuma Kaygısı	1.71	.51
Genel Toplam	1.79	.41

Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma kaygısı ile ilgili görüşlerine ilişkin puan ortalamalarının alt boyut özelinde ve genel toplamdaki aritmetik ortalamaları incelendiğinde "Okumayla İlgili Olumsuz Duygulara Bağlı Hissedilen Okuma Kaygısı" alt boyutuna ilişkin verilen cevapların ortalamalarının 2.80 iken; "Okuma Motivasyonları ve Öz-Yeterlik İnançlarına Bağlı Hissedilen Kaygı" alt boyutuna verilen cevaplarının ortalamalarının 1.71 olduğu görülmektedir.

Alt boyutların kendi aralarındaki korelasyonu incelemek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı hesaplanmış ilgili analizler Tablo 4.3'de sunulmuştur.

Tablo 4.3.

Okuma Kaygısı Alt Boyutları Arası Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Analizi

		Okumayla İlgili Olumsuz Duygulara Bağlı Hissedilen Okuma Kaygısı	Okuma Motivasyonları ve Öz-Yeterlik İnançlarına Bağlı Hissedilen Okuma Kaygısı
Okumayla İlgili Olumsuz Duygulara Bağlı Hissedilen Okuma Kaygısı	Kor. Katsayısı		.495**
	P		.000
Okuma Motivasyonları ve Öz-Yeterlik İnançlarına Bağlı Hissedilen Okuma Kaygısı	Kor. Katsayısı	.495**	
	P	.000	

Tablo 4.3. incelendiğinde başlangıç düzeyi okuyucularının okuma kaygılarının alt boyutlarına ilişkin okumayla ilgili olumsuz duygulara bağlı hissedilen okuma kaygısı alt boyutuna verilen cevaplar ile okuma motivasyonları ve öz yeterlik inançlarına bağlı hissedilen okuma kaygısı alt boyutuna verilen cevaplar arasında pozitif yönlü .01 seviyesinde anlamlı bir ilişki olduğu (r= .495, p<.01) görülmektedir. Bu sonuç, öğrencilerin okumayla ilgili olumsuz duygulara bağlı okuma kaygısı hissettiklerinde okuma motivasyonları ve öz yeterlik inançlarına bağlı da okuma kaygısı hissettiklerine işaret etmektedir.

4.1.1. Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma kaygılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkin bulgular

Değişkenlerden en az biri sürekli olduğunda, veriler normal dağılım gösterdiğinde ve örneklemdeki birey sayısı 30'dan fazla olduğunda değişkenler arasında anlamlı farklılık olup olmadığını görebilmek adına Bağımsız Gruplar T Testi ile ölçüm yapılır (Sönmez ve Alacapınar, 2011). Bu durumda başlangıç düzeyi okuyucularının okuma kaygılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı verilen normal dağılım göstermesinden dolayı Bağımsız Gruplar T Testi ile analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 4.4.'de sunulmuştur.

Tablo 4.4.

Başlangıç Düzeyi Okuyucularının Okuma Kaygılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu

Cinsiyet	N	SS	$\bar{x}$	t	sd	*p*
Kız	104	.37	1.74	-1.88	202	.060
Erkek	100	.44	1.85			

Başlangıç düzeyi okuyucuları okuma kaygılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla Bağımsız Gruplar T Testi yapılmış ve erkeklerin kaygı düzeyinin kızlardan daha yüksek olduğu tespit edilse de grupların cinsiyet durumu değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir (t= -1.88, p> .05).

4.1.2. Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma kaygılarının anne eğitimi değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkin bulgular

Değişkenlerden en az biri sürekli olduğunda, veriler normal dağılım gösterdiğinde, örneklem sayısı en az 30 kişi olduğunda ve süreksiz değişkenler ikiden fazla olduğunda değişkenler arası anlamlı fark olup olmadığını görmek için Tek Yönlü Varyans Analizi ANOVA yapılmaktadır (Sönmez ve Alacapınar, 2011).

Tablo 4.5.

Başlangıç Düzeyi Okuyucularının Okuma Kaygılarının Anne Eğitimi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu

	Anne Eğitim Durumu	N	SS	$\bar{x}$	F	sd	*p*
Başlangıç Düzeyi Okuyucuları Okuma Kaygıları	İlköğretim	102	.30	1.88	5.15	3	.002
	Lise	30	.32	1.81			
	Üniversite	68	.30	1.64			
	Lisansüstü	4	.56	1.95			
Toplam		204	.41	1.79			

Başlangıç düzeyi okuyucuları okuma kaygılarının anne eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla ANOVA Testi yapılmış ve grupların anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür (p>.002). Puanların hangi eğitim düzeylerinde farklılaştığını tespit etmek üzere yapılan Post Hoc ANOVA testi sonuçları ise Tablo 4.6'da gösterilmektedir.

Tablo 4.6.

Başlangıç Düzeyi Okuyucularının Okuma Kaygılarının Anne Eğitimi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu Post Hoc Testi

Anne Eğitim Durumu	Eğitim Düzeyi	N	*p*	sd
İlköğretim	Lise	30	.86	3
	Üniversite	**68**	**.00**	
	Lisansüstü	4	.99	
Lise	İlköğretim	102	.86	3
	Üniversite	68	.22	
	Lisansüstü	4	.95	
Üniversite	**İlköğretim**	**102**	**.00**	3
	Lise	30	.22	
	Lisansüstü	4	.68	
Lisansüstü	İlköğretim	102	.99	3
	Lise	30	.95	
	Üniversite	68	.68	

Tablo 4.6'de yer alan bulgular incelendiğinde başlangıç düzeyi okuyucularının anne eğitim durumu değişkenine göre okuma kaygılarında anlamlı farklılık ($p<.05$) tespit edilmesinden dolayı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için varyansların eşit dağılmaması sebebiyle yapılan Games-Howell testinde ilköğretim ve üniversite grupları arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

Hesaplanması Tukey'nin testine oldukça benzer olmasına rağmen, Games-Howell testi eşit varyansları ve örneklem büyüklüklerini varsaymaz. Bu sebeple varyansların eşit dağıldığı hipotezi reddedildiğinde ve örneklem büyüklükleri eşit olmadığında Games-Howell testi kullanılmaktadır (Games, 1971).

Anlamlı farklılığın daha üst seviyedeki anne eğitim durumu lehine olduğu görülmektedir. Anne eğitim durumuna göre en düşük okuma kaygısına sahip öğrencilerin üniversite; en yüksek okuma kaygısına sahip öğrencilerin ilköğretim eğitim seviyesi olduğu tespit edilmiştir.

4.1.3. Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma kaygılarının baba eğitimi değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkin bulgular

Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma kaygılarının baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığı verilerin normal dağılım göstermesinden dolayı ANOVA Testi ile analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 4.7.'da gösterilmiştir.

Tablo 4.7.

Başlangıç Düzeyi Okuyucularının Okuma Kaygılarının Baba Eğitimi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu

	Baba Eğitim Durumu	N	SS	x̄	F	sd	*p*
Başlangıç Düzeyi Okuyucuları Okuma Kaygıları	İlköğretim	83	.44	1.82	5.86	3	.001
	Lise	30	.44	1.98			
	Üniversite	79	.31	1.66			
	Lisansüstü	12	.52	1.96			
Toplam		204	.41	1.79			

Başlangıç düzeyi okuyucuları okuma kaygılarının baba eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla ANOVA Testi yapılmış ve grupların baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. (p> .001). Puanların hangi eğitim düzeylerinde farklılaştığını tespit etmek üzere yapılan Post Hoc ANOVA testi sonuçları ise Tablo 4.8'de gösterilmektedir.

Tablo 4.8.

Başlangıç Düzeyi Okuyucularının Okuma Kaygılarının Baba Eğitimi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu Post Hoc Testi

Baba Eğitim Durumu	Eğitim Düzeyi	N	*p*	sd
İlköğretim	Lise	30	.34	3
	Üniversite	**79**	**.03**	
	Lisansüstü	12	.82	
Lise	İlköğretim	83	.34	3
	Üniversite	**79**	**.00**	
	Lisansüstü	12	.99	
Üniversite	İlköğretim	**83**	**.03**	3
	Lise	**30**	**.00**	
	Lisansüstü	12	.27	
Lisansüstü	İlköğretim	83	.82	3
	Lise	30	.99	
	Üniversite	79	.27	

Tablo 4.8'de yer alan bulgular incelendiğinde başlangıç düzeyi okuyucularının baba eğitim durumu değişkenine göre okuma kaygılarında anlamlı farklılık (p<.05) tespit edilmesinden dolayı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için varyansların eşit dağılmaması sebebiyle yapılan Games-Howell testinde ilköğretim ve üniversite ile lise ve üniversite grupları arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

Hesaplanması Tukey'nin testine oldukça benzer olmasına rağmen, Games-Howell testi eşit varyansları ve örneklem büyüklüklerini varsaymaz. Bu sebeple varyansların eşit dağıldığı hipotezi reddedildiğinde ve örneklem büyüklükleri eşit olmadığında Games-Howell testi kullanılmaktadır (Games, 1971).

Anlamlı farklılığın daha üst seviyedeki baba eğitim durumu lehine olduğu görülmektedir. Baba eğitim durumuna göre ilköğretim ve üniversite arasında düşük okuma kaygısına sahip öğrencilerin üniversite; yüksek okuma kaygısına sahip öğrencilerin ilköğretim eğitim seviyesi olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte baba eğitim durumuna göre lise ve üniversite arasında düşük okuma kaygısına sahip öğrencilerin üniversite; yüksek okuma kaygısına sahip öğrencilerin lise eğitim seviyesi olduğu tespit edilmiştir.

4.1.4. Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma kaygılarının okul öncesi eğitimi değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkin bulgular

Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma kaygılarının okul öncesi eğitimi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı verilen normal dağılım göstermesinden dolayı Bağımsız Gruplar T Testi ile analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 4.9.'da sunulmuştur.

Tablo 4.9.

Başlangıç Düzeyi Okuyucularının Okuma Kaygılarının Okul Öncesi Eğitimi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu

Okul Öncesi Eğitim Durumu	N	SS	$\bar{x}$	t	sd	*p*
Okul öncesi eğitim aldım.	157	.39	1.77	1.23	202	.22
Okul öncesi eğitim almadım.	47	.46	1.86			

Başlangıç düzeyi okuyucuları okuma kaygılarının okul öncesi eğitimi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla Bağımsız Gruplar T testi ve grupların okul öncesi eğitim değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir (p> .05). Tablo incelendiğinde okul öncesi eğitim almamış çocuklarının ortalamalarının daha yüksek olduğu belirtilse de (t=-1.23) yeteri kadar okul öncesi eğitim almamış çocuğa ulaşılamadığı görülmektedir. Bunun sebebi ise okul öncesi eğitime verilen değerin artması ve okul öncesi eğitim bazında ülkemizdeki fırsat eşitliği ilkesinin giderek daha yaygın hale getirilmesidir.

4.1.5. Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma kaygılarının sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkin bulgular

Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma kaygılarının sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı verilen normal dağılım göstermesinden dolayı Bağımsız Gruplar T Testi ile analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 4.10.'da sunulmuştur.

Tablo 4.10.

Başlangıç Düzeyi Okuyucularının Okuma Kaygılarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu

Sınıf Düzeyi	N	SS	$\bar{x}$	t	sd	*p*
Birinci Sınıf	99	.44	1.90	3.51	202	.001
İkinci Sınıf	105	.35	1.70			

Başlangıç düzeyi okuyucuları okuma kaygılarının sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla Bağımsız Gruplar T testi yapılmıştır ve grupların sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir (p> .001). Veriler incelendiğinde birinci sınıfların okuma kaygı düzeyi ile ikinci sınıfların okuma kaygısı düzeyi arasında anlamlı bir fark olduğu ve birinci sınıfların ikinci sınıflara göre daha yüksek düzeyde okuma kaygısına sahip olduğu görülmektedir.

4.2. Başlangıç Düzeyi Okuyucularının Okuma Motivasyonu Düzeylerine İlişkin Bulgular

Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonlarına yönelik puan ortalamalarına ve standart sapmalarına ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 4.11.'de yer almaktadır.

Tablo 4.11.

Okuma Motivasyonu Ölçeği Maddelerine İlişkin Başlangıç Düzeyi Okuyucularının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Alt Boyutlar	Maddeler	$\bar{x}$	SS
Okumada mücadele	Verilen kitabı diğer öğrencilerden önce bitirmekten hoşlanırım.	2.22	.81
	Okurken yardıma ihtiyaç duyarım.	2.06	.86
	Kendi başıma okuduğumda bilmediğim kelimelerin anlamını tahmin edebilirim.	2.02	.78
	Okurken öğrendiğim kelimeleri hatırlayabilirim.	2.37	.75
	Okuyacağım kitapları kendim seçerim.	2.35	.76
Okuma Yeterliği	Okursam daha başarılı olacağımı düşünürüm.	2.57	.67
	İyi bir okuyucu olduğumu düşünürüm.	2.40	.69
	Okuyarak yeni şeyler öğrenmeyi severim.	2.49	.72
	Serbest zamanlarımı değerlendirmek için kitap okumanın iyi bir yol olduğunu düşünürüm.	2.28	.79
	Kitap hediye edilmesinden hoşlanırım.	2.50	.71
	Kitapların eğlenceli olduğunu düşünürüm.	2.39	.78
Okumada Bireysel İstek	Evde televizyon izleme kadar kitap okumaya da vakit ayırırım.	2.22	.78
	Arkadaşlarımla yeteri kadar oynadıktan sonra kalan vaktimde kitap okurum.	2.29	.82
	Okuduğum kitaplardan evde kütüphane kurmak isterim.	2.48	.79
	Kitap okumaktan zevk alırım.	2.33	.76
	Kütüphaneden aldığım kitabı okumaktan hoşlanırım.	2.34	.81
	Çevremdekilerin (aile, arkadaş, öğretmen) okumamdan dolayı beni beğenmesi hoşuma gider.	2.48	.75

Tablo 4.11. incelendiğinde Başlangıç düzeyi okuyucuları Okuma Motivasyonu Ölçeği'nin üç alt boyuttan oluştuğu gösterilmektedir. Başlangıç düzeyi okuyucularının en fazla katılım gösterdikleri madde, "Okursam başarılı olacağımı düşünürüm ($\bar{x}$= 2.57)" maddesidir. Bunun yanı sıra en az katılım gösterdikleri madde ise "Kendi başıma okuduğumda bilmediğim kelimelerin anlamını tahmin edebilirim. ($\bar{x}$= 2.02)" maddesidir.

Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonları alt boyutlarından biri olan "Okuma Yeterliği" alt boyutunda en fazla katılım gösterdikleri madde, "Okursam daha başarılı olacağımı düşünürüm. ($\bar{x}$= 2.57)" maddesi iken; en az katılım gösterdikleri madde ise "Serbest zamanlarımı değerlendirmek için kitap okumanın iyi bir yol olduğunu düşünürüm. ($\bar{x}$= 2.28)" maddesidir. "Okumada Mücadele" alt boyutunda en fazla katılım gösterilen madde, "Okurken öğrendiğim kelimeleri hatırlayabilirim. ($\bar{x}$= 2.37)" maddesi iken; en az katılım gösterilen madde ise "Kendi başıma okuduğumda bilmediğim kelimelerin anlamını tahmin edebilirim. ($\bar{x}$= 2.02)" maddesidir. "Okumada Bireysel İstek" alt boyutunda ise en fazla katılım gösterilen maddeler, "Okuduğum kitaplardan evde kütüphane kurmak isterim. ($\bar{x}$= 2.48)" ve "Çevremdekilerin (aile, arkadaş, öğretmen) okumamdan dolayı beni beğenmesi hoşuma gider. ($\bar{x}$= 2.48)" maddeleri iken; en az katılım gösterilen madde ise "Evde televizyon izleme kadar kitap okumaya da vakit ayırırım. ($\bar{x}$= 2.22)" maddesidir.

Başlangıç düzeyi okuyucularının genel olarak ortalama düzeyde okuma kaygısı yaşamadıkları yönünde görüş belirttikleri anlaşılmaktadır.

Başlangıç düzeyi okuyucularının genel olarak yüksek düzeyde okuma motivasyonlarına sahip oldukları yönünde görüş belirttikleri anlaşılmaktadır.

Tablo 4.12.

Başlangıç Düzeyi Okuyucularının Okuma Motivasyonlarına İlişkin Görüşlerinin Alt Boyut ve Genel Toplama İlişkin Betimleyici İstatistikleri

Boyutlar	$\bar{x}$	SS
Okumada Bireysel İstek	2.31	.55
Okuma Yeterliği	2.44	.52
Okumada Mücadele	2.20	.46
Genel Toplam	2.32	.46

Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonu ile ilgili görüşlerine ilişkin puan ortalamalarının alt boyut özelinde ve genel toplamdaki aritmetik ortalamaları incelendiğinde "Okumada Bireysel İstek" alt boyutuna verilen cevaplarının ortalamalarının 2.3; "Okuma

Yeterliği" alt boyutuna ilişkin verilen cevapların ortalamalarının 2.44; "Okumada Mücadele" alt boyutuna ilişkin verilen cevapların ortalamalarının 2.20 olduğu görülmektedir.

Tablo 4.13.

Okuma Motivasyonu Alt Boyutları Arası Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Analizi

		Okuma Yeterliği	Okumada Mücadele	Okumada Bireysel İstek
Okuma Yeterliği	Korelasyon Katsayısı		-.374**	.807**
	P		.000	.000
Okumada Mücadele	Korelasyon Katsayısı	-.374**		-.345**
	P	.000		.000
Okumada Bireysel İstek	Korelasyon Katsayısı	.807**	-.345**	
	P	.000	.000	

Tablo 4.13. incelendiğinde başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonlarının alt boyutlarına ilişkin okuma yeterliği alt boyutuna verilen cevaplar ile okumada mücadele alt boyutuna verilen cevaplar arasında negatif yönlü .01 düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=-.374$, $p<.01$). Bu sonuç okuma yeterliği değerleri arttıkça okumada mücadele değerlerinin düştüğünü göstermektedir.

Bununla birlikte başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonlarının okuma yeterliği alt boyutuna verilen cevaplar ile okumada bireysel istek alt boyutuna verilen cevaplar arasında pozitif yönlü anlamlı .01 düzeyinde bir ilişki olduğu ($r= .807$, $p<.01$) görülmektedir. Bu sonuç okuma yeterliği değerleri arttıkça okumada bireysel istek değerleri de artmaktadır.

Son olarak başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonlarının okumada mücadele alt boyutuna verilen cevaplar ile okumada bireysel istek alt boyutuna verilen cevaplar arasında negatif yönlü .01 düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu ($r= -345$, $p<.01$) görülmektedir. Bu sonuç okumada mücadele değerleri arttıkça okumada bireysel istek değerlerinin düştüğünü göstermektedir.

4.2.1. Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonlarının cinsiyete göre farklılaşma durumuna ilişkin bulgular

Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı verilen normal dağılım göstermesinden dolayı Bağımsız Gruplar T Testi ile analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 4.14.'de sunulmuştur.

Tablo 4.14.

Başlangıç Düzeyi Okuyucularının Okuma Motivasyonlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu

Cinsiyet	N	SS	$\bar{x}$	t	sd	*p*
Kız	104	.47	2.36	1.20	202	.61
Erkek	100	.45	2.28			

Başlangıç düzeyi okuyucuları okuma motivasyonlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla Bağımsız Gruplar T Testi yapılmış ve grupların cinsiyet eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir (t= 1.20 ve p> .05).

4.2.2. Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonlarının anne eğitimi değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkin bulgular

Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonlarının anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığı verilerin normal dağılım göstermesinden dolayı ANOVA Testi ile analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 4.15.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.15.

Başlangıç Düzeyi Okuyucularının Okuma Motivasyonlarının Anne Eğitimi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu

	Anne Eğitim Durumu	N	SS	x̄	F	sd	*p*
Başlangıç Düzeyi Okuyucuları Okuma Motivasyonları	İlköğretim	102	.52	2.21	5.87	3	.001
	Lise	30	.41	2.36			
	Üniversite	68	.31	2.49			
	Lisansüstü	4	.47	2.07			
Toplam		204	.46	2.32			

Başlangıç düzeyi okuyucuları okuma motivasyonlarının anne eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla ANOVA Testi yapılmış ve grupların anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir (p> .001). Puanların hangi eğitim düzeylerinde farklılaştığını tespit etmek üzere yapılan Post Hoc ANOVA testi sonuçları ise Tablo 4.16.'da gösterilmektedir.

Tablo 4.16.

Başlangıç Düzeyi Okuyucularının Okuma Motivasyonlarının Anne Eğitimi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu Post Hoc Testi

Anne Eğitim Durumu	Eğitim Düzeyi	N	*p*	sd
İlköğretim	Lise	30	.34	3
	Üniversite	**68**	**.00**	
	Lisansüstü	4	.93	
Lise	İlköğretim	102	.34	3
	Üniversite	68	.44	
	Lisansüstü	4	.66	
Üniversite	İlköğretim	**102**	**.00**	3
	Lise	30	.44	
	Lisansüstü	4	.42	
Lisansüstü	İlköğretim	102	.93	3
	Lise	30	.66	
	Üniversite	68	.42	

Tablo 4.16.'da yer alan bulgular incelendiğinde başlangıç düzeyi okuyucularının anne eğitim durumu değişkenine göre okuma motivasyonlarında anlamlı farklılık ($p<.05$) tespit edilmesinden dolayı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için varyansların eşit dağılmaması sebebiyle yapılan Games-Howell testinde ilköğretim ve üniversite grupları arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

Hesaplanması Tukey'nin testine oldukça benzer olmasına rağmen, Games-Howell testi eşit varyansları ve örneklem büyüklüklerini varsaymaz. Bu sebeple varyansların eşit dağıldığı hipotezi reddedildiğinde ve örneklem büyüklükleri eşit olmadığında Games-Howell testi kullanılmaktadır (Games, 1971).

Anlamlı farklılığın daha üst seviyedeki anne eğitim durumu lehine olduğu görülmektedir. Anne eğitim durumuna üniversite mezunu annelerin çocukları daha yüksek okuma motivasyonuna sahipken ilköğretim mezunu annelerin çocukları daha düşük okuma motivasyonuna sahiptir.

4.2.3. Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonlarının baba eğitimi değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkin bulgular

Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonlarının baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığı verilerin normal dağılım göstermesinden dolayı ANOVA Testi ile analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 4.17.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.17.

Başlangıç Düzeyi Okuyucularının Okuma Motivasyonlarının Baba Eğitimi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu

	Baba Eğitim Durumu	N	SS	x̄	F	sd	*p*
Başlangıç Düzeyi Okuyucuları Okuma Motivasyonları	İlköğretim	83	.46	2.31	7.00	3	.000
	Lise	30	.54	2.05			
	Üniversite	79	.36	2.47			
	Lisansüstü	12	.48	2.16			
Toplam		204	.46	2.32			

Başlangıç düzeyi okuyucuları okuma motivasyonlarının baba eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla ANOVA Testi yapılmış ve grupların baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir (p> .000). Puanların hangi eğitim düzeylerinde farklılaştığını tespit etmek üzere yapılan Post Hoc ANOVA testi sonuçları ise Tablo 4.18.'de gösterilmektedir.

Tablo 4.18.

Başlangıç Düzeyi Okuyucularının Okuma Motivasyonlarının Baba Eğitimi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu Post Hoc Testi

Baba Eğitim Durumu	Eğitim Düzeyi	N	*p*	sd
İlköğretim	Lise	30	10	3
	Üniversite	79	.09	
	Lisansüstü	12	.76	
Lise	İlköğretim	83	.10	3
	Üniversite	**79**	**.00**	
	Lisansüstü	12	.91	
Üniversite	İlköğretim	83	.09	3
	Lise	**30**	**.00**	
	Lisansüstü	12	.21	
Lisansüstü	İlköğretim	83	.76	3
	Lise	30	.91	
	Üniversite	79	.21	

Tablo 4.18.'de yer alan bulgular incelendiğinde başlangıç düzeyi okuyucularının baba eğitim durumu değişkenine göre okuma motivasyonlarında anlamlı farklılık (p<.05) tespit edilmesinden dolayı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için varyansların eşit dağılmaması sebebiyle yapılan Games-Howell testinde lise ve üniversite grupları arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Anlamlı farklılığın daha üst seviyedeki baba eğitim durumu lehine olduğu görülmektedir. Baba eğitim durumuna üniversite mezunu babaların

çocukları daha yüksek okuma motivasyonuna sahipken lise mezunu babaların çocukları daha düşük okuma motivasyonuna sahiptir.

4.2.4. Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonlarının okul öncesi eğitimi değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkin bulgular

Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonlarının okul öncesi eğitimi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı verilen normal dağılım göstermesinden dolayı Bağımsız Gruplar T Testi ile analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 4.19.'da sunulmuştur.

Tablo 4.19.

Başlangıç Düzeyi Okuyucularının Okuma Motivasyonlarının Okul Öncesi Eğitimi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu

Okul Öncesi Eğitim Durumu	N	SS	$\bar{x}$	t	sd	*p*
Okul öncesi eğitim aldım.	157	2.32	2.46	04	202	35
Okul öncesi eğitim almadım.	47	2.32	2.48			

Başlangıç düzeyi okuyucuları okuma motivasyonlarının okul öncesi eğitimi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla ANOVA Testi yapılmış ve grupların okul öncesi eğitim değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir (p> .05).

4.2.5. Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonlarının sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkin bulgular

Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonlarının sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı verilen normal dağılım göstermesinden dolayı Bağımsız Gruplar T Testi ile analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 4.20.'de sunulmuştur.

Tablo 4.20.

Başlangıç Düzeyi Okuyucularının Okuma Motivasyonlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu

Sınıf Düzeyi	N	SS	$\bar{x}$	t	sd	*p*
Birinci Sınıf	99	.53	2.23	-2.64	175	.009
İkinci Sınıf	105	.37	2.41			

Başlangıç düzeyi okuyucuları okuma motivasyonlarının sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla Bağımsız Gruplar T testi yapılmış ve grupların sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir (p> .009). Veriler incelendiğinde birinci sınıf öğrencileri ile ikinci sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu ve ikinci sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarının birinci sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.3. Başlangıç Düzeyi Okuyucularının Okuma Kaygıları ile Okuma Motivasyonları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma kaygıları ile okuma motivasyonları arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısına ilişkin veriler Tablo 4.21.'de sunulmuştur.

Tablo 4.21.

Başlangıç Düzeyi Okuyucuları Okuma Kaygıları ile Okuma Motivasyonları Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Analizi

		Okuma Kaygısı	Okuma Motivasyonu
Okuma Kaygısı	Korelasyon Katsayısı		-.640**
	P		.000
Okuma Motivasyonu	Korelasyon Katsayısı	-.640**	
	P	.000	

Tablo 4.21. incelendiğinde başlangıç düzeyi okuyucularının okuma kaygıları ile okuma motivasyonları arasında negatif yönlü anlamlı .01 seviyesinde bir ilişki olduğu ($r= -647$, $p<.01$) görülmektedir. Bu sonuç, öğrencilerin okuma kaygılarının artması ile okuma motivasyonlarının azaldığına ve okuma motivasyonlarının artması ile okuma kaygılarının azaldığına işaret etmektedir.

BÖLÜM 5: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde yapılan araştırmanın bulguları doğrultusunda yapılan analizlerden ulaşılan birtakım sonuçlara varılmış, sonrasında bu sonuçlardan yola çıkarak alan yazından da faydalanılarak tartışma bölümü yazılmış ve son olarak da araştırma sonuçlarından hareketler gelecekteki araştırmacılara ve uygulayıcılara önerilerde bulunulmuştur.

5.1 Sonuç

Araştırmanın başlangıç düzeyi okuyucularının okuma kaygıları ile ilgili ilk amacı başlangıç düzeyi okuyucularının okuma kaygılarının ne düzeyde olduğunu ve okuma kaygılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmektir. Bu amaçla ilgili analizlerin sonuçlarına göre başlangıç düzeyi okuyucularının okuma kaygıları orta düzeydedir ve okuma kaygısı düzeyi cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılaşmamaktadır.

Araştırmanın başlangıç düzeyi okuyucularının okuma kaygıları ile ilgili ikinci amacı başlangıç düzeyi okuyucularının okuma kaygılarının anne eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmektir. Bu amaçla ilgili analizlerin sonuçlarına göre başlangıç düzeyi okuyucularının okuma kaygısı düzeyi anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılaşmaktadır ve bu fark yüksek eğitim seviyesinin lehinedir. Anne eğitim durumu yükseldikçe çocukta görülen okuma kaygısı azalmaktadır.

Araştırmanın başlangıç düzeyi okuyucularının okuma kaygıları ile ilgili üçüncü amacı başlangıç düzeyi okuyucularının okuma kaygılarının baba eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmektir. Bu amaçla ilgili analizlerin sonuçlarına göre başlangıç düzeyi okuyucularının okuma kaygısı düzeyi baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılaşmaktadır ve bu fark yüksek eğitim seviyesinin lehinedir. Baba eğitim durumu yükseldikçe çocukta görülen okuma kaygısı azalmaktadır.

Araştırmanın başlangıç düzeyi okuyucularının okuma kaygıları ile ilgili dördüncü amacı başlangıç düzeyi okuyucularının okuma kaygılarının okul öncesi alma durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmektir. Bu amaçla ilgili analizlerin sonuçlarına göre başlangıç düzeyi okuyucularının okuma kaygısı düzeyi okul öncesi eğitim alma durumu değişkenine göre anlamlı farklılaşmamaktadır.

Araştırmanın başlangıç düzeyi okuyucularının okuma kaygıları ile ilgili beşinci amacı başlangıç düzeyi okuyucularının okuma kaygılarının sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmektir. Bu amaçla ilgili analizlerin sonuçlarına göre başlangıç düzeyi okuyucularının okuma kaygısı düzeyi sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılaşmaktadır.

Birinci sınıfların ikinci sınıflara göre daha yüksek düzeyde okuma kaygısına sahip olduğu görülmektedir.

Araştırmanın başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonları ile ilgili ilk amacı başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonlarının düzeyinin ve okuma motivasyonlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmektir. Bu amaçla ilgili analizlerin sonuçlarına göre başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonu yüksek düzeydedir ve cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılaşmamaktadır.

Araştırmanın başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonları ile ilgili ikinci amacı başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonlarının anne eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmektir. Bu amaçla ilgili analizlerin sonuçlarına göre başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonu düzeyi anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılaşmaktadır ve bu fark yüksek eğitim seviyesinin lehinedir. Anne eğitim durumu yükseldikçe çocukta görülen okuma motivasyonu artmaktadır.

Araştırmanın başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonları ile ilgili üçüncü amacı başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonlarının baba eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmektir. Bu amaçla ilgili analizlerin sonuçlarına göre başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonu düzeyi baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılaşmaktadır ve bu fark yüksek eğitim seviyesinin lehinedir. Baba eğitim durumu yükseldikçe çocukta görülen okuma motivasyonu artmaktadır.

Araştırmanın başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonları ile ilgili dördüncü amacı başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonlarının okul öncesi alma durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmektir. Bu amaçla ilgili analizlerin sonuçlarına göre başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonu düzeyi okul öncesi eğitim alma durumu değişkenine göre anlamlı farklılaşmamaktadır.

Araştırmanın başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonları ile ilgili beşinci amacı başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonlarının sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmektir. Bu amaçla ilgili analizlerin sonuçlarına göre başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonları düzeyi sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılaşmaktadır. İkinci sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarının birinci sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmanın üçüncü amacı başlangıç düzeyi okuyucularının okuma kaygıları ve okuma motivasyonlarının arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının tespit edilmesidir. Bu amaçla

ilgili analizlerin sonuçlarına göre başlangıç düzeyi okuyucularının okuma kaygıları ve okuma motivasyonları arasında negatif yönde anlamlı bir korelasyonel ilişki bulunmaktadır. Bu durumda öğrencilerin kaygıları arttıkça motivasyonları azalmakta ya da motivasyonları yükseldikçe kaygıları azalmaktadır.

5.2 Tartışma

Araştırmanın ilk problemine ilişkin başlangıç düzeyi okuyucularının genel olarak ortalama düzeyde okuma kaygısı yaşadıkları yönünde görülmektedir. Yıldız ve Ceyhan'ın (2016) ilkokul düzeyinde yaptığı çalışmada da benzer sonuçlar elde edilmiş, öğrencilerin okuma kaygısı puanları ortalama düzeyde bulunmuştur.

Araştırmanın ilk probleminin alt amacına bakıldığında, yapılan analizler sonucunda başlangıç düzeyi okuyucularının okuma kaygılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir. Alan yazın incelendiğinde cinsiyet değişkeninin anlamlı farklılıklar oluşturduğunu ortaya koyan farklı çalışmalara da rastlanmaktadır. Arslan'ın (2017) yaptığı çalışmada ortaokul öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre okuma kaygı puanlarının anlamlı olarak farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Taşdemir ve Taşdemir'in (2020) yaptıkları çalışmada öğrencilerin okuma kaygılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılaşmadığı saptanmıştır. Pedro (2018) yaptığı çalışmada okuma kaygısının cinsiyet rolüyle ilgili olarak anlamlı farklılık olmadığını ortaya koymuştur. Gençer ve Demirgüneş'in (2019) ortaokul düzeyinde yaptıkları çalışmada da okuma kaygısı ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Dursun (2018) yaptığı çalışmada cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmadığını tespit etmiştir. Bu çalışmalar araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Diğer yandan, . İzci ve Kaya'nın (2021) ortaokul düzeyinde yaptığı çalışmada cinsiyet değişkeninde okuma kaygılarının anlamlı farklılaştığı; erkek öğrencilerin okuma kaygı düzeyinin, kız öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaştığı görülmektedir. Yıldız ve Ceyhan'ın (2016) çalışma sonucunda ise cinsiyet değişkeninin öğrencilerin okuma kaygısını etkilemediği gösterilmiştir. Jafarigohar'ın (2012) yabancı dil okuma kaygısı üzerine yaptığı çalışmada cinsiyet açısından yabancı dil okuma kaygılarının anlamlı farklılaştığını; kızların, erkeklerden daha fazla okuma kaygısına sahip olduklarını göstermektedir. Dotan, Kim ve Katzir'in (2018) ortaokul düzeyinde yaptıkları çalışmada da kızların erkeklere göre daha çok okuma kaygısına sahip olduğu gösterilmektedir. Tonka'nın (2020) ortaokul öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada ise öğrencilerin okuma kaygılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılaşmadığı görülmektedir. Bu bulguların araştırmanın bulgularından farklılık

göstermesinin nedeni farklı yaş grupları ile çalışılması olabilir. Bununla birlikte küçük yaş gruplarının cinsiyet kavramı daha net ayrım sağlamıyor olabilir.

Araştırmanın ilk probleminin ikinci alt problemi olan anne eğitim durumu değişkeni açısından bakıldığında yapılan analizler sonucunda başlangıç düzeyi okuyucularının okuma kaygılarının anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir. Analizler incelendiğinde yüksek eğitim düzeyinin lehine bir farklılık görülmektedir. Çocukların okuma kaygıları anne eğitim durumu yükseldikçe azalmaktadır. Dursun (2018) yaptığı çalışmada anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark bulunduğunu tespit etmiştir ve sonuçlar yüksek eğitim düzeyinin lehinedir. Kuşdemir ve Katrancı'nın (2016) çalışma sonuçlarına göre annenin eğitim durumunun okuma kaygısını etkilediği tespit edilmiştir. Bulgular araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir. Arslan'ın (2017) yaptığı çalışmada ortaokul öğrencilerinin anne eğitim durumu değişkenine göre okuma kaygılarında anlamlı farklılık olmadığını göstermiştir. Tonka'nın (2020) ortaokul öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada ise öğrencilerin okuma kaygılarının anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılaşmadığı görülmektedir. Taşdemir ve Taşdemir'in (2020) yaptıkları çalışmada ise öğrencilerin okuma kaygılarının anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılaşmadığı gösterilmektedir. Yıldız ve Ceyhan'ın (2016) çalışma sonucunda ise anne eğitim durumunun öğrencilerin okuma kaygısını etkilemediği belirlenmiştir. Middleton'un (1983) yaptığı çalışmada sürekli kaygı durumunun ebeveyn eğitim düzeyi değişkeniyle ilişkili olmadığı sonucu belirtilmiştir. İlköğretim düzeyindeki öğrenciler ile anne eğitim düzeyinin bağlantılı olma durumu düşünülebilir. Diğer çalışmalardaki çalışma gruplarının yaşlarının farklı olmasından kaynaklı farklı sonuçlar elde edilmesine sebep olmuş olabilir. Küçük yaş grubundaki öğrencilerin anne ile bağlarının kuvvetli olduğu görülmektedir. Yaş düzeyi arttıkça öğrencilerin okuma kaygılarının anne eğitim düzeyi ile ilişkili olmadığı görülmektedir. Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma kaygılarının hem anne hem babanın eğitim düzeyi ile ilişkili olması, küçük yaş grubundaki çocukların okuma başarılarında aile okuryazarlığının etkili olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın ilk probleminin üçüncü alt problemi olan baba eğitim durumu değişkeni açısından bakıldığında yapılan analizler sonucunda başlangıç düzeyi okuyucularının okuma kaygılarının baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir. Analizler incelendiğinde yüksek eğitim düzeyinin lehine bir farklılık görülmektedir. Alan yazın incelendiğinde baba eğitim durumu değişkeninin anlamlı farklılıklar oluşturduğunu ortaya koyan çalışmalara daha sık rastlanmaktadır. Tonka'nın (2020) ortaokul öğrencileri üzerinde

yaptığı çalışmada ise öğrencilerin okuma kaygılarının baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılaştığı görülmektedir. Baba eğitim durumu ortaokul ve lise mezunu olanların daha az okuma kaygısı çektikleri şeklinde yorumlamıştır. Arslan'ın (2017) yaptığı çalışmada ortaokul öğrencilerinin baba eğitim durumu değişkenine göre okuma kaygılarında ilkokul ve üniversite grupları arasında ilkokul lehine anlamlı farklılık olduğunu göstermiştir. Taşdemir ve Taşdemir'in (2020) yaptıkları çalışmada ise öğrencilerin okuma kaygılarının baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılaşmadığı gösterilmektedir. Çalışma sonucunda ilkokul-ortaokul ve lise mezunu babaların öğrencilerinin üniversite mezunu babaların öğrencilerine göre daha az okuma kaygısına sahip oldukları bulunmuştur. Yıldız ve Ceyhan'ın (2016) çalışma sonucunda ise baba eğitim durumunun öğrencilerin okuma kaygısını etkilemediği belirlenmiştir. Şengönül'ün (2019) yaptığı çalışmada ailelerin çocukların eğitimiyle, öğretmenleriyle ve okuluyla ilgilendiklerinde çocukların akademik performansının ve başarısının arttığını göstermektedir. Doğumdan itibaren ailesiyle güvenli bir ilişki halinde ve ebeveynleri ilgili ailelerin çocuklarının akademik olarak daha başarılı ve kendilerine daha güvenli çocuklar olmasından hareketle baba eğitim seviyesinin önemi burada gözler önüne serilmektedir. Baba eğitim seviyesinin artması ile okuma kaygısının azalması, ailenin bilhassa babanın gelişim seviyesinin olumlu etkisinden kaynaklı olduğu söylenebilir.

Araştırmanın ilk probleminin dördüncü alt problemi olan okul öncesi eğitim durumu değişkeni açısından bakıldığında, yapılan analizler sonucunda başlangıç düzeyi okuyucularının okuma kaygılarının okul öncesi eğitim durumu değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görüşmektedir. Ancak çalışma grubunda yeteri kadar büyük olmadığı ve okul öncesi eğitim alma durumunun giderek yaygınlaştığı göz önünde bulundurulmalıdır. Alan yazın incelendiğinde, bu çeşitli çalışmalar olduğu görülmektedir. Yıldız ve Ceyhan'ın (2016) çalışma sonucunda da okul öncesi eğitim alanların okuma kaygılarının diğerlerinden düşük olduğu belirlenmiştir. Dursun (2018) yaptığı çalışmada okuma kaygılarının okul öncesi eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmadığını tespit etmiştir. Middleton (1983) yaptığı çalışmada hazırbulunuşluk seviyesi düşük öğrencilerin sürekli kaygılarının okul yılları boyunca değişmediğini tespit etmiştir. Okul öncesi eğitimin özellikle büyük şehirlerdeki yaygınlığı göz önünde bulundurulursa çalışmanın farklı bir bölgede yapılması halinde farklı bir sonuç elde edilebileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte okul öncesi eğitimin git gide daha da yaygınlaşmasından dolayı çalışma grubundaki okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin yeterli sayıya ulaşamaması da çalışmanın sonuçlarını etkilemiş olabilir.

Araştırmanın ilk probleminin beşinci alt problemi olan sınıf düzeyi değişkeni açısından bakıldığında yapılan analizler sonucunda başlangıç düzeyi okuyucularının okuma kaygılarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir. Analizler incelendiğinde birinci sınıf öğrencilerinin ikinci sınıf öğrencilerine göre daha fazla okuma kaygısı düzeyine sahip oldukları görülmektedir. Alan yazın incelendiğinde çeşitli sonuçlar ortaya koyan çalışmalara rastlanmaktadır. Arslan'ın (2017) ortaokul öğrencileriyle yaptığı çalışmada okuma kaygılarının sınıf düzeyine göre anlamlı farklılaştığı ve en yüksek okuma kaygısına sahip grubun 8. sınıf öğrencileri olduğu gösterilmektedir. Okumayı bilmeyen ya da yeni öğrenmiş birinci sınıf öğrencilerinin daha hızlı ve anlayarak okuyabilen ikinci sınıf öğrencilerine göre daha fazla okuma kaygısına sahip olmalarının sebebinin öğrencilerin başarabildikçe ve geliştikçe kaygılarının azalmasıyla ilgili olduğu düşünülebilir.

Araştırmanın ikinci problemine ilişkin başlangıç düzeyi okuyucularının genel olarak yüksek düzeyde okuma motivasyonu yaşamadıkları yönünde görüş belirttikleri anlaşılmaktadır. Okur'un (2017) ve Kızgın'ın (2019) yaptığı çalışmalara göre ilkokul öğrencilerinin ortalama okuma motivasyonu puanları yüksektir. Bu da bulduğumuz sonuçla paralellik göstermektedir.

Araştırmanın ikinci probleminin birinci alt problemi olan cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında, yapılan analizler sonucunda başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir. Alan yazın incelendiğinde cinsiyet değişkeninin anlamlı farklılıklar oluşturduğunu ortaya koyan çalışmalara daha sık rastlanmaktadır. Wigfield ve Guthrie'nin (1997) çocukların okumaya yönelik motivasyonlarını inceledikleri araştırmalarında okumaya motivasyonlarının anlamlı farklılaştığını ve sonucun kızların lehine olduğunu tespit etmişlerdir. Stutz, Schaffner ve Schiefele'ın (2017) ilkokul öğrencilerinin okuma motivasyonları hakkında yaptıkları çalışmada ise kızların öğrencilerin erkek öğrencilerden daha motive olduklarını tespit etmişlerdir. Espinoza ve Strasser'in (2020) yaptıkları araştırmada da her boyutta okuma motivasyonlarının kız öğrencilerin lehine olduğu gösterilmektedir. Okur'un (2017) yaptığı çalışmaya göre sışsal motivasyon cinseyete göre anlamlı farklılaşmazken içsel motivasyon cinsiyete göre anlamlı farklılaşmaktadır ve sonuç kzıların lehinedir. Bu çalışmalara benzer olarak Şahin'ın (2019) ve Yılmaz ve Çalışkan'ın (2017) ortaokul öğrencileri ile yaptıkları çalışmalarda da kız öğrencilerinin okuma motivasyonlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Sancı (2002) tarafından ortaokul öğrencileri ile yapılan çalışmada ise bazı motivasyon boyutlarında kızların lehine sonuç bulunmuşken bazı

motivasyon boyutlarında ise cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Kızgın (2019) yaptığı araştırmada kızların okumaya karşı erkeklerden daha motive ve daha başarılı olduğunu tespit etmiştir. Kambara ve Lin'in (2021) kültürler arası yaptığı çalışmada ilkokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının cinsiyet değişkeni ile anlamlı bir ilişki içinde olmadığını belirtmişlerdir. Belirtildiği üzere gibi öğrenci cinsiyetlerinin okuma motivasyonlarını nasıl etkilediğine ilişkin çeşitli sonuçlar elde edilmiştir. Uygulanan ölçeklerde cinsiyet kavramına yönelik sorular bulunmaması ve küçük yaş grupları ile çalışılması elde edilen sonuçlar üzerinde etkili olabilir.

Araştırmanın ikinci probleminin ikinci alt problemi olan anne eğitim durumu değişkeni açısından bakıldığında yapılan analizler sonucunda başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonlarının anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir. Okur'un (2017) yaptığı çalışmaya göre okuma motivasyonu tüm boyutlarda anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılaşmaktadır ve genel itibari ile annesi lise, üniversite/yüksek okul mezunu olan öğrencilerin lehinedir. Katrancı'nın (2015) yaptığı çalışmada da öğrencilerin okuma motivasyonları anne eğitim durumu değişkeni ile anlamlı farklılaşmaktadır. Üniversite ve lise seviyesindeki bir okuldan mezun olan öğrencilerin okuma motivasyonunun diğerlerinin lehine olduğu gösterilmiştir. Eğitim seviyesi yüksek annelerin bilinç ve farkındalık düzeylerinin yüksek olması sebebiyle okuma ile ilgili kaynaklara ulaşmaları ve almaları daha kolaydır. Bu durumda Harmer (2001), Ryan ve Devi (2000) yaptıkları motivasyon kavramının tanımında yer alan itici güç, dürtü vb. faktörlerin etkisini attırdığı için okuma motivasyonunun artışını etkilemiş olabilir. Kızgın ve Baştuğ'un (2020) yaptığı çalışmada öğrencilerin okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama becerileri arttıkça, akademik başarılarının da arttığını belirtmesi okuma motivasyonunun önemini destekler niteliktedir.

Araştırmanın ikinci probleminin üçüncü alt problemi olan baba eğitim durumu değişkeni açısından bakıldığında yapılan analizler sonucunda başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonlarının baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir ($p>.000$). Alan yazın incelendiğinde baba eğitim durumu değişkeninin anlamlı farklılıklar oluşturduğunu ortaya koyan farklı çalışmalara da rastlanmaktadır. Katrancı'nın (2015) yaptığı çalışmada da öğrencilerin okuma motivasyonları anne eğitim durumu değişkeni ile anlamlı farklılaşmaktadır. Üniversite ve lise seviyesindeki bir okuldan mezun olan öğrencilerin okuma motivasyonunun diğerlerinin lehine olduğu gösterilmiştir. Okur'un (2017) yaptığı çalışmaya göre okuma motivasyonu tüm boyutlarda baba eğitim düzeyi değişkenine

göre anlamlı farklılaşmaktadır ve genel itibari ile babası lise, üniversite/yüksek okul mezunu olan öğrencilerin lehinedir. Ülper (2011) tarafından yapılan araştırmada ilkokul öğrencilerinin büyük bir çoğunluğu aileden kaynaklı faktörlerin onları okumaya motive edeceğini belirtmişlerdir. Hem anne hem babanın eğitim düzeyi, ailenin okuryazarlığa yönelik bilinç ve farkındalık düzeyini etkiler. Özdemir ve Aydemir (2013) yaptığı çalışmada başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonlarının ailenin okuma süresinden etkilendiği görülmektedir. Okuma motivasyonuna etki eden iki temel boyut vardır. Bunlar içsel ve dışsal motivasyondur. Küçük yaş gruplarında dışsal motivasyon önemlidir. Özellikle okuma ve yazma öğretimi sürecinde bir yıl boyunca süregelen çocuğun motivasyonunun yüksek tutulması gereken bir dönemden oluşmaktadır. İlerleyen yaşlarda dışsal motivasyondan içsel motivasyona dönüşüm başlar. İçsel motivasyonda artık birey kendi kendine kitap okuma alışkanlığını kazanmış bir birey haline gelebilir. Aile, öğretmen, sosyal çevre başlangıç düzeyi okuyucularından öncelikli olarak dışsal motivasyonu artırmakta etkilidir. Ailenin çocuğuna okuma ile ilgili somut ödüller vermesi, güzel söylemlerde bulunması ailenin okuryazarlık seviyesi ile ilişkili olması ile alakalı olabilir. Bu nedenle anne ve babanın eğitim seviyesi yükseldikçe okumaya verdiği önem ve değerle ilişkili olarak başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonları yüksek çıkmış olabilir.

Araştırmanın ikinci probleminin dördüncü alt problemi olan okul öncesi eğitim durumu değişkeni açısından bakıldığında, yapılan analizler sonucunda başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonlarının okul öncesi eğitim durumu değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görüşmektedir. Ancak çalışma grubunda yeteri kadar büyük olmadığı ve okul öncesi eğitim alma durumunun giderek yaygınlaştığı göz önünde bulundurulmalıdır. Alan yazın incelendiğinde, okul öncesi eğitim durumu değişkeninin anlamlı farklılıklar oluşturduğunu ortaya koyan farklı çalışmalara da rastlanmaktadır. Arslan (2009) tarafından 2. sınıf öğrencilerinin okuma ve dinleme performansının okul öncesi eğitim almayan öğrencilerden daha yüksek olduğu gösterilmektedir. Okur'un (2017) ilkokul öğrencileri ile yaptığı çalışmaya göre okuma motivasyonu okul öncesi eğitim alma değişkenine göre okul öncesi eğitim alanların lehine anlamlı farklılaşmaktadır.

Araştırmanın ikinci probleminin beşinci alt problemi olan sınıf düzeyi değişkeni açısından bakıldığında yapılan analizler sonucunda başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonlarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir. Analizler incelendiğinde ikinci sınıf öğrencilerin birinci sınıf öğrencilerden daha fazla okuma motivasyonuna sahip oldukları görülmektedir. Alan yazın incelendiğinde çeşitli sonuçlar

ortaya koyan çalışmalara rastlanmaktadır. Özbay ve Uyar'ın (2009) yaptıkları çalışmada okuma motivasyonunun sınıf düzeyine göre anlamlı farklılaştığı tespit edilmiştir. Aynı zamanda Lubenko ve Kuzmina (2022) yaptıkları çalışmada dışsal motivasyonunun sınıf seviyesi arttıkça okuma performansı üzerinde etkili olduğunu tespit etmişlerdir. Çalışma sonucunda birinci sınıfa göre daha başarılı bir şekilde okuyan ikinci sınıf öğrencilerinin okuma ve anlamalarını geliştirdikçe daha motive bireyler haline geldikleri düşünülmektedir. İkinci sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarının yüksek çıkması okuma alışkanlığının kazandırılması noktasında önemli bir bulgudur. Okumayı öğrenen öğrencilerin sık sık kitap okuma ve anlama etkinlikleriyle geçirdikleri ikinci sınıf düzeyinde öğretmenin bu konuda teşviki, dışsal motivasyon öğelerinden faydalanması önemlidir. Nitekim ders kitaplarında çocukların okuma teşvik edildiği okuma alışkanlığı konusunun vurgulandığı sosyal anlamda övgüler içeren "Kırçıl bir pazar günü çok sevdiği bir kitabı okuyarak başladı. Kitabı okumaya güneş doğduğunda başlamıştı. Hava karardığında henüz kitabı bitirememişti. Kitabın en heyecanlı yerinde elektrikler kesildi. Bir masa lambası ile okumaya devam eden Kırçıl' ın gözleri yoruldu. Elektrik gelmeyince uyudu ve sabah gün doğunca kaldığı yerden devam etti… " (Olgun, 2009) ve "Çok severiz biz okulu. Kitabımız bilgi dolu. Okur yazar her Türk oğlu. Yükselmenin budur yolu." (Yücel, 2000) gibi ifadeler mevcuttur. Bu faktörler ikinci sınıf düzeyinde okuma motivasyonunun yüksek çıkmasını etkilemiş olabilir.

Araştırmanın üçüncü problemi olan başlangıç düzeyi okuyucularının okuma kaygıları ile okuma motivasyonları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yapılan bu araştırma bulgularından hareketle, başlangıç düzeyi öğrencilerinin okuma kaygıları ile motivasyonları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuç, öğrencilerin okuma kaygılarının artması ile okuma motivasyonlarının azaldığını göstermektedir. Alan yazın incelendiğinde, bu araştırmanın bulgularını destekleyen çalışmalar olduğu görülmektedir. Yıldız ve Ceyhan (2016) çalışmalarında dil becerisinin öğrenilen bir beceri olduğunu söylemiş, dil becerisi ile ilgili kaygıları tanımlamanın, seviyesini tespit etmenin ve etki eden değişkenleri fark etmenin önemine dikkat çekmiştir. Yamaç ve Sezgin'in (2018) ilkokul düzeyinde yapmış oldukları çalışmada, bu araştırma sonuçlarını destekleyen ve okuma kaygısının okumayı olumsuz etkilediğini; okuma motivasyonunun ise okuduğunu anlama üzerinde olumlu etkileri olduğunu gösteren veriler sunmuşlardır. Bunun yanı sıra Türkben (2020) ortaokul düzeyinde okuma kaygıları, motivasyon düzeyleri ve okuduğunu anlama becerileri üzerinde yaptığı çalışmada benzer sonuçlar elde etmiştir. Kandemir'in (2020) çalışmasında ise öğrencinin okuma motivasyonunun, öğrencinin okuma kaygısıyla ilişkili olduğu ve bu ilişkinin yol analizi

modelinde anlamlı bir yordayıcıya dönüştüğü sonucu görülmektedir. Torudom ve Taylor'ın (2017) üniversite düzeyinde yaptıkları bir araştırmaya göre, okuma motivasyonu ile okuma kaygısı arasında negatif ve anlamlı bir ilişki vardır. Kaygının yüksek olması halinde öğrenmeyi olumsuz etkilemesinden de hareketle tanımlanırken korku, fobi gibi olumsuz duygularla nitelendirilmiş ve sonucunda bedenin vermiş olduğu fiziksel tepkiler olduğu görüşü üzerinde durulmaktadır. Motivasyon ise bireyi harekete geçiren itici kuvvet olarak tanımlanırken okumaya karşı hissedilen motivasyon kişiyi okumaya iten içten ya da dıştan bir dürtüdür ve olumlu sonuçları da beraberinde getirir. Bu tanımlamalardan hareketle çalışmaların birbiriyle benzer sonuçlar ortaya çıkarmasının sebebinin olumsuz bir duygu olan kaygının artmasının olumlu bir duygu olan motivasyonu azaltmasının doğal bir süreç olduğu söylenebilir.

Çalışmada ele alınan okuma motivasyonu ve kaygısı arasındaki ilişki değişkenlerle alınmıştır. Bulgularda birbirini destekleyen sonuçlar ortaya çıkmıştır. Anne ve baba eğitim seviyesi yükseldikçe başlangıç düzeyi okuyucularının okuma kaygıları azalmış ve okuma motivasyonları artış göstermiştir. Sınıf düzeyi arttıkça okuma kaygısı azalmış ve okuma motivasyonları artmıştır. Birinci sınıf düzeyinde okuma motivasyonu ve kaygısı arasındaki bu ilişkinin ortaya konmasının ilerideki araştırmacılara ve uygulayıcılara farklı bir bakış açısı kazandıracağı düşünülmektedir.

Bu araştırma sadece İstanbul ilinde yapılmış ve olasılık dışı örnekleme türlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Katılımcıların sayısının sınırlı olmadır ve tek bir ilde uygulanmıştır. Benzer araştırmaların artırılarak bulguların evreni temsil yeteneğinin artırmak amacıyla çeşitli illerde de ölçeklerin uygulanması daha iyi olacaktır. Araştırmanın çeşitli sınırlılıkları olsa da elde edilen bulguların başlangıç düzeyinde okuma kaygısı ve okuma motivasyonu alanında yapılacak araştırmalara ışık tutma; öğretmenler ile ebeveynlere bilgi ve farkındalık oluşturma açısından faydalı olabileceği düşünülmektedir.

5.3. Öneriler

Araştırma kapsamında başlangıç düzeyi okuyucularının okuma kaygıları ile okuma motivasyonları arasındaki ilişki incelenmiştir. Ulaşılan sonuçlar neticesinde araştırmanın sonuçlarından hareketle daha sonra yapılacak çalışmaları için birtakım önerilerde bulunulmuştur.

1. Çalışmanın başlangıç düzeyi okuyucuları ve cinsiyet, anne baba eğitim durumu, okul öncesi eğitim alma durumu vb. sınırlılıkları bulunduğundan farklı tür okul ve farklı düzeylerdeki sınıf öğrencileri ile veya farklı değişkenler de eklenerek; nitel ve nicel

araştırma yöntemlerinin kullanılacağı karşılaştırılmalı daha geniş ölçekli, farklı desenlenmiş çalışmalar yapılmalı ve sonuçların sahaya yansıması sağlanmalıdır.

2. Okuma motivasyonu ve okuma kaygısına ait alt boyutlarda detaylı çalışmalara yer verilebilir.
3. Okuma motivasyonu müdahale programları geliştirilerek ileriki çalışmalarda uygulamalı olarak kullanılabilir.
4. Başlangıç düzeyi okuyucularının kaygılarını ölçmek amacıyla bu ölçeği uygulayarak elde edilecek bulgular, kaygıların ne tür değişkenlere bağlı olduğunu belirlemek amacıyla kullanılabilir. Bu ölçeğin kullanılması ile elde edilen verilere bağlı olarak öğrencilerin okuma kaygılarını azaltmaya yönelik çalışmalar yapılabilir.
5. Öğrencilerin sınıf ortamında kendilerini daha rahat hissetmelerine yardımcı olmak için arkadaşça bir atmosfer ve yargısız bir ortam gereklidir. Öğrencilerin sınıf ortamında rahatça okuma yapabilmeleri için kaygıyı azaltmaya ve özgüveni artırmaya yönelik konuşma etkinlikleri ve rehberlik çalışmaları yapılmalıdır.
6. Öğrencilerin okuma kültürünün gelişmesi ve öğrencileri okumaya motive etme adına öğrenciler kütüphanelere yönlendirilmeli ve ailelerin de çocukları okumaya motive etmeleri için ailelere yönelik bilgilendirici çalışmalar yapılmalıdır.
7. Çocuğun evde kendine ait istediği kitaplardan oluşan bir kitaplığı olmalıdır. Bunun yanında tüm öğrencilerin istediği zaman ulaşabileceği sınıf ve okul kütüphaneleri bulundurulmalı, sınıfta da okuma motivasyonu adına okuma saatleri yapılmalı çocuklar okumaya teşvik edilmelidir.
8. Çocukların okuma motivasyonu kazanması için anne ve babaların daha bilgili ve sorumluluk sahibi olması, günlük televizyon izleme sürelerini kontrol etmesi ve kısıtlaması gerekmektedir.
9. Ailelerin süreli yayınları takip etmesi çocuklarını farklı türlerde kitap okumaya yönlendirerek kendilerini keşfetmeleri ve okumaya yönelik iç motivasyonlarını yükseltmeleri sağlanmalıdır.

BÖLÜM 6: KAYNAKÇA

Adam Just, M. ve Carpenter, P. A. (1980). A theory of reading: From eye fixations to comprehension. *Psychological Review*, *87*(4), 329-354.

Akkuş, A. (2019). *Psikolojide Ölçme ve Ölçek Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Akyol, H. (2019). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Albodakh, M. K. K. ve Cinkara, Emrah. (2017) The relationship between learner motivation and vocabulary size: The case of Iraqi EFL classrooms. *Arab world english journal*, *8* (2), 279-292. https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol8no2.20

Alisinanoğlu, F. ve Ulutaş, İ. (2000). Çocuklarda kaygı ve bunu etkileyen etmenler. *Milli Eğitim Dergisi*, *145*, 15-19.

Altunkaya, H. ve Erdem, İ. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere yönelik okuma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Ames, C. A. (1990). Motivation: What teachers need to know. *Teachers College Record*, *91*(3), 409-421.

Anderson, R. C., Wilson, P. T., ve Fielding, L. G. (1988). Growth in reading and how children spend their time outside of school. *Reading research quarterly 23*(3), 285-303.

Arı, G. (2014). *Türkçe ders kitaplarındaki fiziksel ve biçimsel görünüm*. Ankara: Pegem Akademi.

Arslan, A. (2009). Okul öncesi eğitimi almış ve almamış ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin anlama eğitimindeki farklılıklar. *Ekev Akademisi Dergisi, 40*, 1-11.

Arslan, A. (2017) Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygıları ve akademik özyeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *4*(3), 30-44.

Arvasi, S. A. (2015). *Eğitim Sosyolojisi.* İstanbul: Bilge Oğuz Yayınları.

Atkinson, E.S. (2000). An ınvestigation into the relationship between teacher motivation and pupil motivation. *Educational Psychology, 20*(1), 45-57. https://doi.org/10.1080/014434100110371

Aydın, S. ve Zengin, B. (2008), Yabancı dil öğretiminde kaygı. Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(*1), 81-94.

Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 3*(4), 461-470.

Ayyıldız, H., Cengiz, E. (2006). Üretim ve pazarlama bölüm çalışanları arası davranışsal değişkenlerin firma performansı üzerine etkisine ilişkin yapısal bir model önerisi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11*, 63-84.

Baker, L. ve Scher, D. (2002). Beginning readers' motivation for reading in relation to parental beliefs and home reading experiences. *Reading psychology, 23,* 239–269. https://doi.org/10.1080/713775283

Baker, T. ve Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, *34*, 2- 29. http://dx.doi.org/10.1598/RRQ.34.4.4

Bandura, A. (1997). Self-Efficacy: *The exercise of control.* New York: Freeman.

Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., ve Pastorelli, C. (1996). Multi-faceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, *67*, 1206–1222.

Baştuğ, M., Keskin, H. K. (2013). Ergenlik dönemi okuma tututumu ölçeğinin Türkçe'ye uyarlaması. *Turkish Studies*, *8*(4), 295-311.

Biber, M. (2012). *Duyuşsal Özelliklerin Probleme Dayalı Öğrenme Sürecinde Öğrencilerin Matematiksel Kazanımlarına Etkisi* (Yayımlanmış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Bilal, G. (1986). Demokratik ve Otoriter Olarak Algılanan Ana-Baba Tutumlarının Çocukların Uyum Düzeylerine Etkisi, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, *2*(62), 53-61.

Bilir, A. (2005). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin özellikleri ve ilk okuma yazma öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *35*(1), 87-100. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000103

Binbaşıoğlu, C. (1993), Okumanın mekanizması ve okuma aracının bazı nitelikleri. *Çağdaş Eğitim*, *28*(193), 15-20.

Bindak, R. (2005). İlköğretim öğrencileri için matematik kaygı ölçeği. *Fırat Üniversitesi Fen ve Mühendislik Bilimleri Dergisi*, *17*(2), 442-448.

Bozkurt, B., (2020) *Okuma Stratejileri Öğretiminin Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalıklarına, Okuma Başarılarına ve Okuma Öz Yeterliklerine Etkisi* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi) Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research.* New York: The Guilford Press.

Budak, S. (2003). *Psikoloji Sözlüğü.* İstanbul: Bilim ve Sanat Yayınevi.

Büyüköztürk, Ş. (1997). Araştırmaya yönelik kaygı ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 3*(4), 453-464.

Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yöntemi, 8*(4), 470-483.

Cabı, E. ve Yalçınalp, S. (2013). Öğretmen adaylarına yönelik mesleki kaygı ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *44*, 85-96.

Ceyhan, S. (2019), *Etkileşimli Sesli Okumanın Öğrencilerin Okuduğunu Anlama, Okuma Motivasyonu ve Akıcı Okumalarına Etkisi* (Yayımlanmış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Cohen, R. J. ve Swerdlik E. M. (2002). *Psychological testing and assesment.* New York: McGraw-Hill Book Co.

Coşkun, E. (2002), Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları, 1*(11), 231- 244.

Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33(6), 934–945. https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.6.934

Cüceloglu, D. (2006). *İnsan ve davranışı (psikolojinin temel kavramları)*. İstanbul: Remzi Kitapevi.

Çankal, A. O. (2018) *Akıcı okuma stratejilerinin 4. sınıf türkçe derslerinde okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisi* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi), Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Rize.

Çelenk, S. (1999*). İlkokuma yazma öğretimi.* Ankara: Artım Yayınları.

Çelenk, S. (2003). *İlkokuma yazma programı ve öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Çelenk, S. (2021). *İlkokuma yazma programı ve öğretimi.* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Çeliktürk, Z., ve Yamaç, A. (2015). İlkokul ve ortaokul öğrencileri için okuma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 14(1), 97-107. doi: 10.17051/io.2015.03320

Çınar, S. (2016), *İlkokul 3. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Anne Baba Tutumlarına İlişkin Algılarının Problem Çözme Becerisi ve Saldırganlık Düzeyleri Üzerindeki Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu G. ve Büyüköztürk Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Çolak T. S., Eren G. ve Doğan U. (2017). İlkokul öğrencilerinin sürekli kaygı yetkinlik ve üzüntü yönetimine ilişkin araştırma. *İlköğretim Online*, *16*(1), 151-160. https://doi.org/10.17051/io.2017.85444

Çoraklı, S. (1998). *Kitap okuma şuuru, okuma üzerine düşünceler.* İstanbul: Marifet Yay.

Daly, J. A. ve Miller, M. D. (1975). The empirical development of an ınstrument to measure writing apprehension. *Research in the Teaching of English*, *9*(3), 242-249.

Deci, E.L. ve Ryan, R.M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination ın human behavior. New york: plenum press. *Definitions and New Directions. Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 54-67.

Deci, E.L. ve Ryan, R.M. (1985). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 54-67.

Demirel, Özcan (1999), *Türkçe Öğretimi.* Ankara: Pegam Akademi Yayıncılık.

Deniz, H. ve Demir, S. (2019). *Yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi: Güvenirlik ve geçerlik çalışması. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, *8*(2), 1034-1051.

Deniz, M. E., Yorgancı, Z., ve Özyeşil, Z. (2009). Öğrenme güçlüğü görülen çocukların sürekli kaygı ve depresyon düzeylerinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *İlköğretim Online, 8*(3), 694 – 708.

DeVellis, R. F. (2017). *Scale development*, California: Sage Publications.

Doğan, M. (1993). Gecekondu ailelerinin eğitim problemleri: Ümraniye Mustafa Kemal Paşa Mahallesi örneği. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 3*(3), 24-30.

Dursun, H. (2018). *İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Kaygıları ile Türkçe Dersine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki* (Yüksek lisans tezi). Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

Dweck, C.S. ve Elliott, E.S. (2005). *Competence and motivation: Handbook of competence and motivation.* New York: Guilford Press.

Esen Aygün, H. (2021), İlkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ile okuma kaygısı arasındaki ilişkide okuma alışkanlığının aracı rolü. *Milli Eğitim Dergisi, 50*(231), 91-109. doi:10.37669/milliegitim.746081

Espinoza, A. M. Ve Strasser, K. (2020), Is reading a feminine domain? the role of gender ıdentity and stereotypes in reading motivation in Chile. *Social Psychology of Education: An International Journal*, *23*(4), 861-890. https://doi.org/10.1007/s11218-020-09571-1

Fossati, A., Maffei, C., Acquarini, E. ve Di Ceglie, A. (2003). Multigroup confirmatory component and factor analyses of the ıtalian version of the aggression questionnaire. *European Journal of Psychological Assessment*, *19*(1), 54–65. https://doi.org/10.1027/1015-5759.19.1.54

Gambrell, L. B. (1996). Creating classroom cultures that foster reading motivation. *Reading Teacher*, *50*, 14-25.

Games, P.A. (1971). Multiple comparisons of means. *American Educational Research Journal*, *8,* 531-564.

Gander, M. J. ve Gardiner, H. W. (1993). *Çocuk ve ergen gelişimi.* Ankara: İmge Kitabevi Yayıncılık.

Gençer, Y. ve Demirgüneş, S. (2018), An analysis of secondary school students' anxiety levels according to parameters of gender, grade level, socioeconomic level and reading frequency. *International Education Studies*, *12*(9), 91-96. https://doi.org/10.5539/ies.v12n9p91

George, D., ve Mallery, M. (2010). Spss for windows step by step: a simple guide and reference, Boston: Pearson.

Gottfried, A. E. (1985). Academic ıntrinsic motivation in elementary and junior high school students. *Journal of Educational Psychology, 77*, 631-645.

Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda türkçe ve yazın eğitimi.* Ankara: Gül Yayınevi.

Gök, S. (2019). *Başlangıç Düzeyi Okuyucularının Okuma Motivasyonu Üzerinde Aile Okuma İnançlarının Etkisi.* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Guthrie, J. T., Wigfield, A., Humenick, N.M., Perencevich, K.C., Taboada, A. ve Barbosa, P. (2006). Influences of stimulating tasks on reading motivation and comprehension. *Journal of Educational Research, 99*, 232–245. https://doi.org/10.3200/JOER.99.4.232-246

Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J. L., ve Cox, K. E. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific Studies of Reading*, *3*, 231-256. http://dx.doi.org/10.1207/s1532799xssr0303_3

Güler, T. (2012). *Okul öncesi eğitimden ilköğretime geçiş: Erken çocukluk eğitimi.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Güneş, F. (2005). Niçin ses temelli cümle yöntemi. Eğitimde Yansımalar *VIII: Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu* içinde (s. 136-146) Kayseri.

Güneş, F. (2019). Okuryazarlık yaklaşımları. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, 4*(3), 224-246. https://doi.org/10.29250/sead.634908

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. ve Anderson, R. E. (2013). *Multivariate Data Analysis.* London*:* Pearson Education Limited.

Harmer, J. (2001). *The practice of english language teaching*. Essex: Longman Press.

Holdaway, J. (2007). *Learning to Read: Phonological Awareness and the Development of Reading? A Study of At-Risk Beginner Readers with Culturally and Linguistically Diverse Backgrounds in an English-Speaking School* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi) University of Oslo, Norveç.

Hooper D, Coughlan J, Mullen MR. (2008). Structural equation modelling: guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods, 6*(1), 53-60.

Huberty, T. (2012). *Anxiety and depression in children and adolescents: assessment, intervention, and prevention.* New York: Springer.

Aydemir, Z. ve Öztürk E. (2013) Başlangıç Düzeyi Okuyucuları Okuma Motivasyonu Öğrenci ve Öğretmen Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 21*(3), 1105-1116.

İleri Aydemir, Z. (2011). *Ekrandan Okumanın İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Okuma Motivasyonu Düzeylerine Etkisi* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi) Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

İzci, E. Ve Kaya E. (2021), Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin okuma kaygılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi,* 20(78), 1008-1025. https://doi.org/10.17755/esosder.833862

Jafarihohar, M. (2012), The effect of anxiety on reading comprehension among distance efl learners. *International Education Studies*, *5*(2), 159- 174. doi:10.5539/ies.v5n2p159

Jalongo, M. R., and Hirsh, R. A. (2010). Understanding reading anxiety: New insights from neuroscience. *Early Childhood Education Journal, 37*(6), 431-435. doi:10.1007/s10643-010-0381-5

Kambara, H. ve Lin, Y. C. (2021). Differences in reading motivation between american and japanese students. *Journal of Literacy Research, 53*(3), 361-381. https://doi.org/10.1177/1086296X211030455

Kandemir, A. (2020), *İlkokul Öğrencilerinin Okur Benlik Algısı ve Okuma Motivasyonunun Okuma Kaygısı ile İlişkilerinin İncelenmesi*, (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi) Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.

Kanonire, T., Lubenko, J. ve Kuzmina, Y. (2022) The effect of intrinsic and extrinsiz reading motivation on reading performance in elementary school. *Journal of Research in Childhood Education, 36*(1), 1-13. https://doi.org/10.1080/02568543.2020.1822961

Kaplan, M. (1998). *Büyük türkiye rüyası,* İstanbul: Dergâh Yayınları.

Kara, M. ve Memiş, M. R. (2018). Okuduğunu anlama becerisi ile okuma kaygısı arasındaki ilişki ve bunları etkileyen bazı faktörler. *II. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi* içinde, Endonezya.

Karaçanta, H. (2009). Öğretmen adayları için kamu personeli seçme sınavı kaygı ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması, *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, *25*, 50-57.

Karagöz, Y. ve Bardakçı, S. (2020*). Bilimsel araştırmalarda kullanılan ölçme araçları ve ölçek geliştirme*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi,* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karatay, H. (2007). *İlköğretim Türkçe Öğretmen Adaylarının Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Alan Araştırması* (Yayımlanmış Doktora Tezi) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Katrancı, M. (2015). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Ana Dil Eğitimi Dergisi, 3*(2), 49-62. https://doi.org/10.16916/aded.41165

Katzir, T., Kim, Y. G. ve Dotan, S. (2018) Reading self-concept and reading anxiety in second grade children: the roles of word reading. *Emergent Literacy Skills, Working Memory and Gender, Frontiers in Psychology*, *9*(1180), 1-13. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01180

Kaya, A., Bozaslan, H. ve Genç, G. (2012). Üniversite öğrencilerinin anne- baba tutumlarının problem çözme becerilerine, sosyal kaygı düzeylerine ve akademik başarılarına etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, *1*(18), 208- 225.

Kaya, M. (1997), Ailede anne-baba tutumlarının çocuğun kişilik ve benlik gelişimindeki rolü, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 9*(9), 193- 204.

Kaya, M. ve Varol, K. (2004). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin durumluk-sürekli kaygı düzeyleri ve kaygı nedenleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 17*, 31–42.

Keller, J.M. ve Song, S.H. (2001). Effectiveness Of Motivationally Adaptive Computer-Assisted Instruction On The Dynamic Aspects Of Motivation. ETRveD*, 49(*2), 5–22.

Kelly T. Macdonald, Paul T. Cirino, Jeremy Miciak & Amie E. Grills (2021) The Role of Reading Anxiety among Struggling Readers in Fourth and Fifth Grade, Reading & Writing Quarterly*, 37*(4), 382-394. https://doi.org/10.1080/10573569.2021.1874580

Kennedy, B. (2010). *Anxiety disorders.* USA: Greenhaven Press.

Keskinkılıç, K. (2005), *İlkokuma yazma öğretimi,* Ankara: Nobel Yayın.

Kılınç, H. H. ve Yenen, E. T. (2016). Investigation of students' reading anxiety with regards to some variables. *International Journal of Higher Education, 5* (1), 111-118. https://doi.org/10.5430/ijhe.v5n1p111

Kızgın, A. (2019), *Okuma Motivasyonu ve Okuduğunu Anlamanın Akademik Başarıya Etkisi* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Ömer Halis Demir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

Kızgın, A. ve Baştuğ, M. (2020), Okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama becerisinin akademik başarıyı yordama düzeyi. *Dil Eğitimi ve Araştırma Dergisi*, *6*(2), 601-612. https://doi.org/10.31464/jlere.767022

Kirchner, E. ve Mostert, M. L. (2017). Aspects of the reading motivation and reading activity of Namibian primary school readers. *Cogent Education, 4*(1), 1-21. https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1411036

Koca, C. (2020), *İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okur Öz Algısı, Okuma Motivasyonu ve Okuduğunu Anlama Becerisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Düzce Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Düzce.

Kurudayıoğlu, M. (2011). Zihinsel ve fiziksel bir süreç olarak okuma. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *31*(1), 15-29.

Kuşdemir, Y. ve Katrancı, M. (2016). Okumada kaygı ve anlama: Ana fikri bulamıyorum öğretmenim! *Eğitim ve Bilim Dergisi,* 41(183), 251-266.

La Greca, A. M., and Stone, W. L. (1993). Social anxiety scale for children-revised: Factor structure and concurrent validity. *Journal of Clinical Child Psychology*, *22*(1), 17-27. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2201_2

Lager, J. H. (2017). the relationship of readin efficacy and reading achievement in second grade students. *Reading and Writing Journal, 6*(1), 1-9.

Laurita, R.E. (1976) Anxiety behaviors: Cause or effect of faulty reading? *Reading Improvement*, *13*(2), 118-127.

Lawshe, C. H. (1975). A quantitive approach to content validity. *Personnel Psychology*, *28*, 563-575.

Lee, Y. ve Jonson Reid, M. (2015) The role of self-efficacy in reading achievement of young children in urban schools, *Child and Adolescent Social Work Journal*, *33*(1), 79-89. doi:10.1007/s10560-015-0404-6

Leung, L. K. T. (2015). *Reading comprehension in Chinese adults: Its relationships with reading strategies, motivation, anxiety and activities among Chinese adults* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). City University of Hong Kong, Hongkong.

Magno, C. (2010) The effect of scaffolding on children's reading speead, reading anxiety and reading proficiency. *Tesol Journal*, *3*(1), 92-98.

Martinez, K. E. (2010). *The Relationship among Reading Self-Efficacy, Reading Anxiety, and Reading Comprehension Performance,* (Yayımlanmış Doktora Tezi) St. Thomas University, US.

Mazzoni, S. A., Gambrell, L. B. ve Korkeamaki, R. (1999). A cross-cultural perspective of early literacy motivation. *Journal of Reading Psychology, 20*, 237-253. https://doi.org/10.1080/027027199278411

McCabe, P. P., and Margolis, H. (2001). Enhancing the self-efficacy of struggling readers. *The Clearing House, 75*(1), 45-49.

McCombs, B. L. (1989). *A phenomenological view. ın self-regulated learning and academic achievement* New York: Springer.

McGeown, S. P., Osborne, C., Warhurst, A., Norgate, R. ve Duncan, L. G. (2016). Understanding children's reading activities: Reading motivation, skill and child characteristics as predictors. *Journal of Research in Reading, 39*(1), 109-125. Doi:10.1111/1467-9817.12060

MEB. (1968). *İlkokul programı.* İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

MEB. (2005). *İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu.* Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

MEB. (2019). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-8. Sınıflar).* Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Melanlıoğlu, D. (2014). Okuma kaygısı ölçeğinin psikometrik özelliklerinin belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim, 39* (176), 95-105. http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.3538

Melanlıoğlu, D. (2014). Üstbiliş strateji eğitiminin ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarına etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi, 39*(176), 107-119. http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.3540

Mendes, M. and Pala A.,2003. Type I error rate and power of three normality tests. *Pakistan Journal of Information Technology, 2*(2), 135-139. Doi: 10.3923/itj.2003.135.139

Milosevic, I. & McCabe, R. (2015). *Phobias: The psychology of irrational fear.* Santa Barbara, CA: Greenwood.

Morris, D., Shaw, B., & Perney, J. (1990). Helping low readers in grades 2 and 3: an after-school volunteer tutoring program. *The Elementary School Journal*, *91*(2), 132–150.

Morrow, L. M. (1992). The ımpact of a literature-based program on literacy achievement, use of literature, and attitudes of children from minority backgrounds. *Reading Research Quarterly, 21*, 330-346.

Ogelman, G, H., & Sarıkaya, H. E. (2013). Okul öncesi eğitimi almış çocukların akran ilişkileri değişkenlerinin 5 ve 6 yaşta incelenmesi: İki yıllık boylamsal çalışma. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, 10*(3), 455-476. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5524

Okur, B. (2017). *İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonu ve Okur Öz Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Olgun, Z. (2009). Elektrikler kesildi! Nasıl kitap okuyacak? *Meraklı Minik Dergisi, 23*.

Öğreten, Ş. (2008). *Yeni İlköğretim Eğitim Programı Kapsamındaki Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Okuma Yazma Öğretiminin Birinci Sınıf Öğretmenlerince Değerlendirilmesi.* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Öktem, Ö., (1981) *Anksiyetenin Öğrenme ve Hafızaya Etkisi* (Yayımlanmış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Tıp Fakültesi, İstanbul.

Özbay, M. ve Uyar, Y. (2009). İlköğretim ikinci kademe öğrencileri için okumaya yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *e-Journal of New World Sciences Academy*, *4*(2), 632-651.

Özcan, H. (1996). *İlkokul Öğrencilerinin Özgüvenleri, Akademik Başarıları ve Anne- Baba Tutumları Arasındaki İlişkiler* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi) Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Özdemir, E. (1998). *Eleştirel okuma.* Ankara: Bilgi Yayınevi.

Öztürk, E. ve Aydemir, Z. (2013). Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonlarının, günlük kitap okuma süreleri ve ailenin okuma durumuna göre değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 3*(21),1105-1116.

Pedro, M. B. (2018), *The Relationship between Reading Anxiety, Math Anxiety, and State Anxiety in Silent versus Oral Reading in 5th and 6th Grade* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi) University of Haifa, İsrail.

Polat, M. ve Erişti, B. (2018). Yabancı dilde dinleme kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi. *Turkish Studies Educational Sciences*, *13*(11), 1113-1138. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13438

Ramirez, G., Fries, L., Gunderson, E., Schaeffer, M. W., Maloney, E. A., Beilock, S. L. ve 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. Doi: 10.1080/15248372.2018.1526175

Sancı, D. (2002). *İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Toplumsal, Ekonomik Ve Kültürel Durumlarının Okuma Motivasyonlarına Etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Sarason, I.G. (1972). *Experimental approaches to test anxiety: Attention and the uses of information*. New York: Academic Press.

Sarason, S.B., Hill, K. ve Zimbardo, P.G. (1964) A longitudinal study of the relation of test anxiety to performance on intelligence and achievement tests. *Child Development Monographs*, *29*, 1-51.

Saygılı, S. (2012). *Çocuk psikolojisi*, İstanbul: Nesil Basım Yayın.

Schaffner, E., Schiefele, U. ve Ulferts, H. (2013). Reading amount as a mediator of the effects of intrinsic and extrinsic reading motivation on reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, *48*(4), 369-385. https://doi.org/10.1002/rrq.52

Sevim, J. (2017). *Stresinizi sevin*. Remzi Kitabevi, İstanbul.

Sevinç, M. (2005). *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar*. İstanbul: Morpa Yayıncılık.

Shin, S. J. ve Zhou, J. (2003). Transformational leadership, conservation, and creativity: evidence from Korea. *Academy of Management Journal, 46* (6), 703-714. https://doi.org/10.2307/30040662

Sönmez, V. ve Alacapınar F. G. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri,* Ankara: Anı Yayıncılık.

Spache, G.D., ve Spache, E.B. (1969) *Reading in the elementary school.* Boston: A1lyn & Bacon.

Spielberger, C. D. (1972). *Theory and Research on Anxiety. Anxiety and Behavior,* New York: Academic Press Inc.

Stutz, F. Schaffner, E. Ve Schiefele, U. (2017). Measurement invariance and validity of a brief questionnaire on reading motivation in elementary students. *Journal of Research in Reading, 40*(4), 439-461. https://doi.org/10.1111/1467-9817.12085

Şahin, A. (2019). Durumluk sınav kaygısı ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Trakya Eğitim Dergisi, 9*(1), 78-90. https://doi.org/10.24315/tred.450423

Şahin, N. (2019). Ortaokul öğrencilerinin okuma tutumları ve okuma motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitim Dergisi, 7*(4), 914-940. Doi:10.16916/aded.585809

Şengönül, T. (2019). Anne-baba ilgisinin çocukların okul başarısı üzerindeki etkisi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 17*(4), 268-292. Doi: 10.18026/cbayarsos.549463

Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş, temel ilkeler ve lisrel uygulamaları,* Ankara: Ekinoks Eğitim ve Danışmanlık Hizmetleri.

Tanju, E. H. (2010), Çocuklarda kitap okuma alışkanlığına genel bir bakış, *Aile ve Toplum Eğitim Kültür ve Araştırma Dergisi*, 6(22), 30-39.

Taşdemir, İ. ve Taşdemir, H. (2020). Ortaokul öğrencilerinin okuma becerilerine karşı oluşturduğu psikometrik kaygıların incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi, 2*(1), 58-82.

Tekdemir, N. (2019). *5E Öğretim Modelinin Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Tutumuna, Kaygısına ve Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.

Tekin, H. (1980). *Okuduğunu anlama gücü ile yazılı anlatım becerisini geliştirme yönünden okullarımızdaki Türkçe öğretimi.* Ankara: Mars Matbaası.

Temizkan, M. (2007). *İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Derslerinde Okuma Stratejilerinin Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi.* (Yayımlanmış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tonka, H. (2020). *Ortaokul Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıkları ile Okuma Kaygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi,* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi) Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Torudom ve Taylor (2017). An investigation of reading attitudes, motivaiton and reading anxiety of EFL undergraduate students. *Language Education and Acquisition Research Network Journal*, *10* (2), 47-70.

Türk Dil Kurumu (2019). Türkçe Sözlük. (www.sozluk.gov.tr, Erişim tarihi: 2 Aralık 2020)

Türk Dil Kurumu (2021). (https://sozluk.gov.tr/. Erişim tarihi: 31 Ocak 2021)

Türkben, T. (2020). Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygıları, motivasyon düzeyleri ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiler. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, *6*(2), 657-677.

Uysal Dede, Z. (2019). *İlkokul Öğrencilerinin Sevdikleri Karakterlerin Yer Aldığı Metinlerin Okuma Motivasyonuna ve Okumaya Yönelik Tutuma Etkisi*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi) Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya

Üldaş, İ. (2005). *Öğretmen ve öğretmen adaylarına yönelik Matematik Kaygı Ölçeğinin geliştirilmesi ve matematik kaygısına ilişkin bir değerlendirme* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi) Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Ülper, H. (2011). Öğrenci açısından okumaya güdüleyici etmenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *11*(2), 941-960.

Van Kraayenoord, CE. ve WE. Schneider (1999). Reading achievement, metacognition, reading self-concept and interest: a study of german students in grades 3 and 4. *European Journal of Psychology of Education, 14*, 305- 324.

Wang, J. H. ve Guthire, T. J. (2004). Modeling the effect of ıntrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between u.s. and chinese students. *Reading Research Quarterly*, *39*(2), 162-186. http://dx.doi.org/10.1598/RRQ.39.2.2

Weiss, E.M., Maciolek, L.C.,Reio, T.G. (2001) The prevalence of anxiety and prosocial Behaviors in Child- Centered and Basic Skills Classrooms. *Overhead project,* Johns Hopkins University.

Wheaton, B., Muthen, B., Alwin, D. F., & Summers, G. F. (1977). Assessing reliability and stability in panel models. *Sociological Methodology, 8*, 84-136. https://doi.org/10.2307/270754

Wigfield, A. ve Guthrie, J.T. (1995). *Dimensions of children's motivations for reading: An ınitial study.* Athens, GA: National Reading Research Center.

Wigfield, A. ve Guthrie J.T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology, 89*, 420-432. https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.420

Wigfield, A., ve Eccles, J. S. (1989). Test anxiety in elementary and secondary school students. *Educational Psychologist*, *24*(2), 159-183. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2402_3

Wigfield, A., Guthire, J. T., Tonks, S. & Prencevich, K. C. (2004). Children'smotivation for reading domain specificity and instructional influences. *The Journal of Educational Research*, *97*, 299-309. https://doi.org/10.3200/JOER.97.6.299-310

Yamaç, A. ve Çeliktürk Sezgin, Z. (2018), İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları, akıcılıkları, motivasyonları ve okuduğunu anlamaları arasındaki ilişkiler. *Eğitim ve Bilim Dergisi, 43*(194), 225,243. http://dx.doi.org/10.15390/EB.2018.7555

Yapıcı, M. (2004). İlköğretim birinci sınıfa başlayan öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri. *Journal of Human Sciences, 1*(1), 1-8.

Yaşlıoğlu, M. M. (2017). Sosyal Bilimlerde Faktör Analizi ve Geçerlilik: Keşfedici ve Doğrulayıcı Faktör Analizlerinin Kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi, 46*, 74-85.

Yavuzer, H. (1990) *Yaygın ana-baba tutumları*, İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer, H. (1995) *Ana-baba ve çocuk*, İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer, H., Köknel, Ö., Kulaksızoğlu, A., Ayhan, H., Dodurgalı, A. ve Ekşi, H. (2011) *Çocuk ve Ergen Eğitiminde Anne Baba Tutumları.* İstanbul: Timaş Yayınları.

Yazgan İnanç, B., Bilgin, M. ve Kılıç Atıcı, M. (2007) *Gelişim psikolojisi*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Yenihayat, S. (2007). *İlköğretim Öğrencilerinin Matematik Kaygısı İle Öğretmen Tutumları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi.* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Yenilmez, K., & Özbey, N. (2006). Özel okul ve devlet okulu öğrencilerinin matematik kaygı düzeyleri üzerine bir araştırma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(2), 431-448.

Yıldız, M., & Ceyhan, S. (2016). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies, 11*(2), 1301-1316. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9370

Yılmaz, C. ve Çalışkan, M. (2017) Yatılı Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Motivasyonlarının İncelenmesi. *Internetional Periodical fort he Languages Literature and History of Turskish or Turkic, 12*(33), 573- 588. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12541

Yılmaz, M. (2008). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *5*(9), 131- 139.

Yılmaz, M. (2022), *Çocuk Kitapları Seçiminin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonu Üzerine Etkisi* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yılmaz, V. ve Çelik H. E. (2009). *LISREL ile Yapısal Eşitlik Modellemesi-I*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Yoshiko Saito,Thomas J. Garza,Elaine K. Horwitz (2002). Foreign language reading anxiety, *The Modern Language Journal*, *83*(2), 202-218. https://doi.org/10.1111/0026-7902.00016

Yörükoğlu, A. (1982) *Çocuk ruh sağlığı*, Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Yörükoğlu, A. (1986) *Gençlik çağı*, Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Yörükoğlu, A. (2010). *Çocuk ruh sağlığı, çocuğun kişilik gelişimi eğitimi ve ruhsal sorunları.* İstanbul: Özgür Yayınları.

Yurdugül, H. (2005). Ölçek Geliştirme Çalışmalarında Kapsam Geçerliği İçin Kapsam Geçerlik İndekslerinin Kullanılması. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi* içinde. Denizli: Pamukkale Üniversitesi.

Yücel, H. Â. (2000). Okul türküsü. *Sizin İçin*. Ankara: Kültür Bakanlığı.

Zbornik, John J; Wallbrown, (1991) The development and validation of a scale to measure reading anxiety, *Reading Improvement, 28*(1), 2-13.

Zeidner, M. ve Matthews, G. (2005). *Evaluation anxiety: Handbook of competence and motivation.* New York: Guilford Press.

BÖLÜM 7: EKLER

Ek: 1 Uzman Görüşü Formu

Sayın Uzman,

Aşağıda Prof. Dr. Cihangir Doğan ve Arş. Gör. Dr. Zeynep Aydemir danışmanlığında geliştirilmesi planlanan ilkokul öğrencilerine yönelik "Başlangıç Düzeyi Okuyucuları Okuma Kaygısı Ölçeği" için hazırlanmış çeşitli ifadeler verilmiştir. Geliştirilmesi planlanan ölçeğin amacı, başlangıç düzeyi okuyucularının okuma kaygılarını belirlemektir.

Çalışmanın bu safhasına kadar öncelikle literatür ayrıntılı bir şekilde tarandı. Ardından okuma kaygısı ile ilgili hazırlanmış ölçekler incelendi ve literatürde başlangıç düzeyi okurları için hazırlanmış bir ölçek bulunmadığı gözlemlendi. Bu ihtiyaçtan dolayı hem ortaokul ve diğer sınıf seviyelerine yönelik okuma kaygısı ile ilgili hazırlanmış ölçeklerden yola çıkarak hem de literatürden yardım alarak madde havuzu oluşturuldu. Madde havuzu oluşturulurken en uygun ifadeyi belirleyebilmek amacıyla okuma kaygısı ile ilgili 19 kök soru hazırlandı ve sorular çeşitli ifade ediliş şekilleri denenerek çoğaltıldı. Aşağıya okuma kaygısı ile ilgili kısa bir literatür bilgisi eklenmiştir.

"Öğrenmeyi etkileyen duyusal faktörlerden biri de kaygıdır ve kaygının öğrenmeyi zorlaştıran bir etkisi bulunmaktadır. İlkokul çocuklarının sesli okumaya karşı kaygı duyduklarını çünkü arkadaşları ve öğretmenleri tarafından değerlendirme hissine kapıldıkları belirtilmektir. Okuma kaygısı bireyin sebebi bilinmeyen bir olaydan dolayı okumaya karşı göstermiş olduğu huzursuzluk haline denmektedir. Bununla birlikte okuma kaygısı, okumaya yönelik bireyin göstermiş olduğu olumsuz bir tepkidir ve kaygılanan bireylerde korku, tedirginlik ve heyecan gibi duygularla kendini göstermektedir. Okuma kaygısı yüksek olan bireylerin algılarını kapattığı ve okuyamaz hale gelebileceği belirtilmektedir. Bununla birlikte kaygıyı yaşayan çocukların, dikkatlerini okuma üzerine yoğunlaştırıp sadece seslendirme yaptıkları ve anlamada zorluk yaşayıp performans düşüşü yaşadıkları ifade edilmektedir. Bunun bir sonucu olarak da öğrencilerin başarısızlık duygusuna kapıldıkları belirtilmiştir."

Size sunduğum bu form, ölçek geliştirme sürecinin bir parçası olarak uzman görüşlerinizi almak amacıyla hazırlanmıştır. Sizden ricamız, ifadelerin uygunluk derecesine göre her bir ifadenin altında yer alan üçlü derecelendirme tablosunda uygun yeri işaretlemenizdir. Revize edilmesini uygun gördüğünüz ifadelerde istediğiniz değişikliğe dair önerilerinizi açıklama sütunundaki ilgili maddenin karşısına belirtebilirsiniz.

Katkılarınız için çok teşekkür eder, saygılarımızı sunarız.

Emine Nihan Ulusoy Durmuş

Yüksek Lisans Öğrencisi

Maddeler	Uygun	Revize Edilmeli	Uygun Değil	Açıklama
1. Okurken kendimi rahat hissederim.				
2. Okumak beni endişelendirmez.				
3. Öğretmenim okumamla ilgili değerlendirme yaparken korkarım.				
4. Sesli okumayı sevmiyorum.				
5. Öğretmenimin sınıfta sesli okumama göre not vermesinden korkarım.				

6. Okurken kendimi rahat hissetmem.				
7. Okumak beni endişelendirir.				
8. Metin okurken uzun süre geçerse endişelenirim.				
9. Metin okurken kısa sürede bitirmeye çalışırım.				
10. Sınıfta okuma yapacağım zaman rahat olurum.				
11. Sınıfta okuma yapacağım zaman heyecanlanmam.				
12. Arkadaşlarımdan daha kötü okuyacağım düşüncesi beni korkutur.				
13. Genellikle arkadaşlarımın benden daha iyi okuduğunu düşünürüm.				
14. Sınıfta sesli okuma yaparken yanlış yapmaktan korkarım.				
15. Sınıfta sesli okuma yaparken yanlış okurum.				
16. Sınıfta sesli okuma yaparken "ya yanlış okursam" diye endişelenirim.				
17. Okuma yaparken dikkatim dağılır.				
18. Okuma yaparken dikkatimi metin üzerinde tutamam.				
19. Okuma yaparken dikkatsizimdir.				
20. Okuma yaparken sıkılırım.				
21. Öğretmenim sınıfta sesli okuma yaptırırken hep beni seçmesini isterim.				
22. Öğretmenim sınıfta sesli okuma yaptırırken beni seçmesinden korkarım.				
23. Öğretmenim sınıfta sesli okuma yaparken sıra bana gelmesin diye dua ederim.				
24. Öğretmenim sınıfta sesli okuma yaptırırken sıra bana gelmeden dersin bitmesini isterim.				
25. Sınıfta sesli okuma yaparken çok heyecanlanırım.				
26. Sınıfta sesli okuma yaparken hiç heyecanlanmam.				
27. Sınıfta sesli okuma sesim titrer.				
28. Sınıfta sesli okuma yaparken dizlerim titrer.				
29. Sınıfta sesli okuma yaparken ellerim terler.				
30. Bir metnin hepsini okumak beni endişelendirir.				
31. Bir metnin tamamını okumak istemem.				
32. Okuma sırası bana geldiğinde hemen zil çalmasını isterim.				

33. Okuma sırası bana geldiğinde öğretmenimin hemen bir başka arkadaşıma söz hakkı vermesini isterim.				
34. Sınıf ortamında okuduktan sonra iyi okuyabildim mi diye merak ederim.				
35. Sınıfta okuma yaptığım zaman öğretmenimin beni taktir etmesini isterim.				
36. Sınıfta okuma yaptıktan sonra öğretmenimin yüzüne bakıp beğenip beğenmediğini kontrol ederim.				
37. Sınıf ortamında okuma yaptığımda iyi okuduğumu öğretmenimden duymak isterim.				
38. Bir metni okuduktan sonra kendimi başarılı hissederim.				
39. Bir metni okuduktan sonra kendimi çok kötü hissederim.				
40. Bir metni okuduktan sonra kendimi mutlu hissederim.				
41. Bir metni okumak için sıranın bana gelmesini isterim.				
42. Sınıf ortamında sesli okuma yaparken sıranın bana gelmesinden korkarım.				
43. Sınıfta sesli okuma yaparken sıranın bana gelmesini istemem.				
44. Sınıf ortamında sesli okuma yapmaya çekinirim.				
45. Sınıfta sesli okumaktan korkarım.				
46. Sınıfta sesli okurken yanlış yapmak beni korkutur.				
47. Bir metni okurken heyecandan okuduklarımı anlayamam.				
48. Sesli okuduğum zaman cümleleri tam kavrayamam.				
49. Sınıfta sesli okuma yaptığımda heyecandan okuduklarımı anlayamam.				
50. Okuduklarımı anlayabilirim.				
51. Okuduklarımı kolayca anlayabilirim.				
52. Bütün kelimelerin anlamlarını bilsem de okuduğum metni anlamakta zorlanırım.				
53. Tek başıma okumayı sevmiyorum.				
54. Okurken yardım aldığım zaman kendimi daha rahat hissederim.				
55. Okurken her zaman annemin ya da öğretmenimin destek olmasını isterim.				

Madde Önerilerim:

Ek-2 Kişisel Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Cinsiyetiniz
   a. Kız
   b. Erkek

2. Okul öncesi eğitim durumunuz
   a. Okul öncesi eğitim aldım
   b. Okul öncesi eğitim almadım

3. Annenizin eğitim durumu
   a. İlkokul
   b. Ortaokul
   c. Lise
   d. Üniversite
   e. Yüksek Lisans
   f. Doktora

4. Babanızın eğitim durumu
   a. İlkokul
   b. Ortaokul
   c. Lise
   d. Üniversite
   e. Yüksek Lisans
   f. Doktora

5. Devam edilen sınıf düzeyi
   a. 1. Sınıf
   b. 2. Sınıf

Ek-3 Başlangıç Düzeyi Okuyucuları Okuma Kaygısı Ölçeği

BAŞLANGIÇ DÜZEYİ OKUYUCULARI OKUMA KAYGISI ÖLÇEĞİ

Kıymetli öğrenciler; Aşağıdaki soruları **dikkatlice** okuduktan sonra size en doğru gelen ifadeyi işaretlemenizi rica ederim. Lütfen hiçbir soruyu **boş bırakmayınız**. Bu bir sınav **değildir** ve verdiğiniz cevaplar doğrultusunda size karşı bir değerlendirme **yapılmayacaktır**. Lütfen içinizden geldiği gibi cevaplayınız ve kâğıda isminizi **yazmayınız**.

1. Okurken kendimi …

a. Rahat hissederim.	b. Bazen rahat hissederim.	c. Rahat hissetmem.

2. Okumak beni …

a. Heyecanlandırır.	b. Bazen heyecanlandırır.	c. Heyecanlandırmaz.

3. Öğretmenimin sınıfta sesli okuma yaptırırken beni …

a. Seçmesini isterim.	b. Bazen seçmesini isterim.	c. Seçmesini istemem.

4. Bir metni okuduktan sonra kendimi …

a. Başarılı hissederim.	b. Bazen başarılı hissederim.	c. Başarılı hissetmem.

5. Sınıfta sesli okuma yaparken okuduklarımı ...

a. Anlayabilirim.	b. Bazen anlayabilirim.	c. Anlayamam.

6. Öğretmenimin okuma ödevi vermesinden ...

a. Hoşlanırım.	b. Bazen hoşlanırım.	c. Hoşlanmam.

7. Sınıfta sesli okuma yaparken ....

a. Yavaş okumaktan korkarım.	b. Bazen yavaş okumaktan korkarım.	c. Yavaş okumaktan korkmam.

8. Okuma yaparken ...

a. Sıkılırım.	b. Bazen sıkılırım.	c. Sıkılmam.

9. Bir metnin ...

a. Tamamını okumak isterim.	b. Bazen tamamını okumak isterim.	c. Tamamını okumak istemem.

10. Bütün kelimelerin anlamını bilsem de okuduğum metni ...

a. Anlamakta zorlanırım.	b. Bazen anlamakta zorlanırım.	c. Anlamakta zorlanmam.

11. Sınıfta sesli okuma yaparken ...

a. Terlerim.	b. Bazen terlerim.	c. Terlemem.

12. Okuma yaparken arkadaşlarımın bana ...

a. Gülmesinden korkarım.	b. Bazen gülmesinden korkarım.	c. Gülmesinden korkmam.

13. Bir metni okumam uzun sürerse ...

a. Karnım ağrır.	b. Bazen karnım ağrır.	c. Karnım ağrımaz.

14. Öğretmenimin okuma yaparken bana ...

a. Kızmasından korkarım.	b. Bazen kızmasından korkarım.	c. Kızmasından korkmam.

15. Okuma yaparken …

a. Hata yapmaktan korkarım.	b. Bazen hata yapmaktan korkarım.	c. Hata yapmaktan korkmam.

16. Sınıfta sesli okuma yaparken …

a. Kalbim çok hızlı atar.	b. Bazen kalbim çok hızlı atar.	c. Kalbim hızlı atmaz.

17. Okuma yaparken …

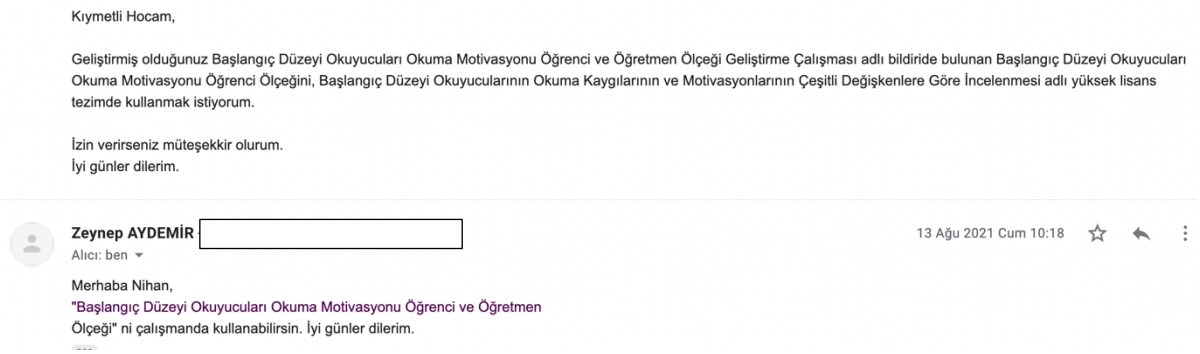
a. Hecelediğim zaman utanırım	b. Bazen hecelediğim zaman utanırım.	c. Hecelediğim zaman utanmam.

Ek 4- Başlangıç Düzeyi Okuma Kaygısı Ölçeği Puanlama Tablosu

Ölçekte yer alan maddeler 1-3 arası puanlanmaktadır. Ölçek maddelerinin bulunduğu alt boyutlar maddelerin sonunda Okuma motivasyonları ve öz-yeterlik inançlarına bağlı hissedilen okuma kaygısı (MÖ) ve Okumayla ilgili olumsuz duygulara bağlı hissedilen okuma kaygısı (OD) olarak belirtilmiştir. Ölçekten alına bilecek en yüksek puan 51, en düşük puan ise 17'dir. Ölçekte ters kodlanan maddeler bulunmaktadır. Ölçekten alınan puan arttıkça kaygı düzeyi artmaktadır.

Maddeler ve Alt Boyutları	1. Seçenek	2. Seçenek	3. Seçenek
1 (MÖ)	1	2	3
1 (MÖ)	3	2	1
1 (MÖ)	1	2	3
1 (MÖ)	1	2	3
1 (MÖ)	1	2	3
1 (MÖ)	1	2	3
2 (OD)	3	2	1
1 (MÖ)	3	2	1
1 (MÖ)	1	2	3
2 (OD)	3	2	1
2 (OD)	3	2	1
2 (OD)	3	2	1
2 (OD)	3	2	1
2 (OD)	3	2	1
2 (OD)	3	2	1
2 (OD)	3	2	1
2 (OD)	3	2	1
Toplam	39	34	30

Ek-5 Uygulama İzin Belgeleri



Kıymetli Hocam,

Geliştirmiş olduğunuz Başlangıç Düzeyi Okuyucuları Okuma Motivasyonu Öğrenci ve Öğretmen Ölçeği Geliştirme Çalışması adlı bildiride bulunan Başlangıç Düzeyi Okuyucuları Okuma Motivasyonu Öğrenci Ölçeğini, Başlangıç Düzeyi Okuyucularının Okuma Kaygılarının ve Motivasyonlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi adlı yüksek lisans tezimde kullanmak istiyorum.

İzin verirseniz müteşekkir olurum.
İyi günler dilerim.

Zeynep AYDEMİR [redacted] 13 Ağu 2021 Cum 10:18

Alıcı: ben

Merhaba Nihan,
"Başlangıç Düzeyi Okuyucuları Okuma Motivasyonu Öğrenci ve Öğretmen Ölçeği" ni çalışmanda kullanabilirsin. İyi günler dilerim.

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-59090411-20-31226705 08/09/2021
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Emine Nihan ULUSOY)

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) Marmara Üniversitesinin 26.08.2021 tarihli ve 92336 sayılı yazısı.
c) Müdürlüğümüz Araştırma ve Anket Komisyonunun 06.09.2021 tarihli tutanağı.

Araştırma Konusu	: İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Kaygılarının ve Okuma Motivasyonlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi
Araştırma Türü	: Anket
Araştırma Yeri	: İstanbul
Araştırma Kişiler	: Özel/Resmi İlkokullarda Öğrenim Gören Öğrencilere
Araştırmanın Süresi	: 2021 - 2022 Eğitim ve Öğretim Yılı

Yukarıda bilgileri verilen araştırmanın; 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa aykırı olarak kişisel veri istenmemesi, öğrenci velilerinden açık rıza onayı alınması, yüz yüze eğitime geçmiş olan kurumlarımızda, Covid-19 tedbirlerinin araştırmacı ve ilgili kurum idarelerince alınması, bilimsel amaç dışında kullanılmaması, bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılmaması ve araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, ilgi (a) genelge esasları dâhilinde uygulanması kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
08/09/2021
Dr. Hasan Hüseyin CAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1- İlgi (b) Yazı ve Ekleri (5 Sayfa)
2- İlgi (c) Tutanak (1 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Binbirdirek Mah. İmran Öktem Cad. No: 1 Sultanahmet Fatih İstanbul
Telefon : 0212 384 36 30
E-posta : stratejigelistirme34@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr
Belge Doğrulama : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi İçin : Aydın BALTA
Unvanı : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
İnternet Adresi : http://istanbul.meb.gov.tr/
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden ecdb-dd9c-3bcc-8727-7d46 kodu ile teyit edilebilir.

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

GÜNLÜDÜR

Sayı : E-59090411-44-31412398 09.09.2021
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Emine Nihan ULUSOY)

MARMARA ÜNİVERSİTESİNE REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.02.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) Valilik Makamının 08.09.2021 tarihli ve 31226705 sayılı oluru.

Valilik Makamının Anket ve Araştırma İzni konulu ilgi (b) oluru ve kullanılması uygun görülen ölçme araçlarının Müdürlüğümüzce mühürlenen örnekleri ekte gönderilmiştir.

İlgi (a) genelgenin 28. maddesinde; "Araştırma uygulama izni alan kamu kurum ve kuruluşları, uluslararası kuruluşlar, üniversiteler, sivil toplum kuruluşları ve araştırmacılar tamamladıkları bilimsel araştırma ile ilgili sonuç raporlarını, izni aldıkları ilgili birime çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde göndereceklerdir." ifadesi yer almaktadır.

Olur gereğince işlem yapılması ve araştırma sonuç raporunun ekte sunulan örneğe göre Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesine gönderilmesi hususlarında gereğini arz ederim.

Abdurrahman ENSARİ
İl Millî Eğitim Müdürü a.
Şube Müdürü

Ek:
1- Valilik Oluru (1 Sayfa)
2- Rapor Örneği
3- Ölçekler

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Binbirdirek Mah. İmran Öktem Cad. No: 1 Sultanahmet Fatih İstanbul
Telefon : 0212 384 36 30
E-posta : stratejigelistirme34@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr
Belge Doğrulama : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi İçin : Aydın BALTA
Unvanı : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
İnternet Adresi : http://istanbul.meb.gov. tr/
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 48a4-2fa3-3d8c-bb6d-51bd kodu ile teyit edilebilir.