

T.C.
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUR BENLİK ALGISI VE OKUMA
MOTİVASYONUNUN OKUMA KAYGISI İLE İLİŞKİLERİNİN
İNCELENMESİ
(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

Hazırlayan

Aslı KANDEMİR

Danışman

Doç. Dr. Yasemin KUŞDEMİR

Aralık-2020

Kırıkkale

T.C.
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUR BENLİK ALGISI VE OKUMA
MOTİVASYONUNUN OKUMA KAYGISI İLE İLİŞKİLERİNİN
İNCELENMESİ
(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

Hazırlayan

Aslı KANDEMİR

Danışman

Doç. Dr. Yasemin KUŞDEMİR

Aralık-2020

Kırıkkale

KABUL – ONAY SAYFASI

Doç. Dr. Yasemin KUŞDEMİR danışmanlığında Aslı KANDEMİR tarafından hazırlanan “İlkokul Öğrencilerinin Okur Benlik Algısı ve Okuma Motivasyonunun Okuma Kaygısı İle İlişkilerinin İncelenmesi” adlı bu çalışma, jüri tarafından Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

.../.../2020

(İmza)

[Unvanı, Adı ve Soyadı] (Başkan)

.....

[İmza]

[Unvanı, Adı ve Soyadı]

.....

[İmza]

[Unvanı, Adı ve Soyadı]

.....

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylım.

.../.../2020

(Unvanı, Adı ve Soyadı)

Enstitü Müdürü

KİŞİSEL KABUL SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum "İlkokul Öğrencilerinin Okur Benlik Algısı ve Okuma Motivasyonunun Okuma Kaygısı İle İlişkilerinin İncelenmesi" adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve faydalandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak faydalanılmış olduğunu beyan ederim.

25/12/2020

Aslı KANDEMİR

ÖN SÖZ

Okuma kaygısının okur benlik algısı ve okuma motivasyonu ile yordanmaya çalışıldığı bu araştırmaya birçok kişinin katkısı olmuştur. Öncelikle akademik bilgisiyle beni aydınlatan, çalışmanın planlanmasından son aşamasına kadar desteğini benden esirgemeyen, bana güç veren danışmanım Doç. Dr. Yasemin KUŞDEMİR'e en içten duygularıyla teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans sürecimde bana her türlü kolaylığı sağlayan, kendimi geliştirmeme büyük katkısı bulunan, desteğini bir an olsun esirgemeyen sevgili eşim Doç. Dr. Mehmet KANDEMİR'e çok teşekkür ederim.

Beni yetiştirip bugünlere getiren, maddi ve manevi destekleriyle bana her zaman güç veren anneme ve babama, çok değerli kardeşlerime, iyi ki varlar dediğim biricik arkadaşlarıma ve varlıklarına duacı olduğum güzel kızlarıma gönül dolusu sevgi ve teşekkürlerimi sunarım.

Kandemir, Aslı, “İlkokul Öğrencilerinin Okur Benlik Algısı Ve Okuma Motivasyonunun Okuma Kaygısı İle İlişkilerinin İncelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale, 2020.

ÖZET

Bu araştırmanın amacı; ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma kaygısının, okur benlik algısı ve okuma motivasyonu ile ilişkisinin bir model kapsamında incelenmesidir. Araştırmanın amacına ulaşmak için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmaya 220 (%47,9) erkek öğrenci, 239 (%52,1) kız öğrenci olmak üzere 459 ilkokul dördüncü sınıfı öğrencisi katılmıştır. Verilerin toplanabilmesi için “Kişisel Bilgiler Formu”, “Okuma Kaygısı Ölçeği”, “Okur Benlik Algısı Ölçeği” ve “Okuma Motivasyonu Ölçeği” kullanılmıştır. Toplanan veriler sıralanıp tasnif edildikten sonra model analiz edilmiştir. Analiz sürecinde bilgisayar destekli istatistik paket programından yararlanılmış ve bu programda yol analizi yöntemi kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda Ki-Kare/Serbestlik Derecesi (χ^2 / sd), 2.47; RMSEA değerleri .06 olduğu; Ki-Kare değerinin 5’den küçük ve RMSEA değerlerinin .08’ten küçük olduğu belirlenmiştir. Okur benlik algısı değişkenlerinden okuma yetkinlik benlik algısının okuma kaygısında doğrudan, anlamlı ve negatif yönde yordayıcı etkisinin olduğu anlaşılmıştır. Okur benlik algısı değişkenlerinden okuma tutumu benlik algısının öğrencilerin okuma kaygısında doğrudan, negatif ve anlamlı bir şekilde yordayıcı etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Okur benlik algısı değişkenlerinden okuma güç benlik algısının öğrencilerin okuma kaygısında doğrudan, negatif ve anlamlı bir şekilde yordayıcı etkisinin olduğu belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca, okuma güç benlik algısının öğrencilerin okuma kaygısını açıklayan en güçlü değişken olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Okur benlik algısı değişkenlerinden okuma yetkinlik benlik algısının okuma motivasyonunda doğrudan, anlamlı ve pozitif yönde yordayıcı etkisinin olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın sonuçları, alan yazındaki diğer araştırma sonuçları ve değişkenlerin kuramsal bilgileri ile birlikte değerlendirilerek tartışılmıştır. Elde edilen sonuçlara dayanarak, eğitimcilere ve araştırmacılara yönelik öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okuma, Okur Benlik Algısı, Okuma Motivasyonu, Okuma Kaygısı

Kandemir, Aslı, “Examining The Relationship Of Primary School Students' Reader Self-Perception And Reading Motivation With Their Reading Anxiety”, Master's Thesis, Kırıkkale, 2020.

ABSTRACT

This study aims to investigate the relationship between fourth-grade primary school students' reading anxiety and their reader self-perception and reading motivation within a model. To achieve this purpose, the correlational survey model was employed. The study was participated in the total of 459 fourth-grade primary school students, including 220 (47.9%) boys and 239 (52.1%) girls. The study data were collected using a "Personal Information Form", the "Reading Anxiety Scale", the "Reading Self-Concept Scale", and the “Motivation for Reading Questionnaire”. The model was analyzed after the collected data were sorted and classified. In the analysis process, computer aided statistics package program was used and path analysis method was used in this program. As a result of the analysis, Chi-Square / Degrees of Freedom (χ^2 / df), 2.74; RMSEA values are .06; It was determined that Chi-Square value was less than 5 and RMSEA values were less than .08. The perception of ability in reading, which is one of the variables of the reader self-perception, was found to have a direct, significant, and negative predictive effect on reading anxiety. The attitudes towards reading, which is another variable of reader self-perception, had a direct, significant, and negative predictive effect on students’ reading anxiety. The perception of difficulty with reading, a variable of reader self-perception, had a direct, significant, and negative predictive effect on students’ reading anxiety, as well. Moreover, the perception of difficulty with reading was found to be the strongest variable that explained the reading anxiety of students. The perceptions of ability in reading, one of the variables of reader self-perception, had a direct, significant, and positive predictive effect on reading motivation. The findings of the study were discussed in line with the research results in the literature and the theoretical grounds of the variables. Based on the results of the study, some recommendations for educators and researchers were developed.

Keywords: Reading, Reader Self-Perception, Reading Motivation, Reading Anxiety

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

AFA	:Açımlayıcı Faktör Analizi
AGFI	:Düzeltilmiş Uyum İyiliği İndeksi
AMOS	:Model Yapılarının Analizi
b. yetkinlik	:Okur Benlik Yetkinlik Algısı
b. tutum	:Okur Benlik Tutum Algısı
b. guc	:Okur Benlik Güçlük Algısı
CFI	:Karşılaştırmalı Uyum İndeksi
DFA	:Doğrulayıcı Faktör Analizi
GFI	:Uyum İyiliği İndeksi
IFI	:Artmalı Uyum İndeksi
MEB	:Millî Eğitim Bakanlığı
NFI	:Normlaştırılmış Uyum İndeksi
o. kaygisi	:Okuma Kaygısı
PISA	:Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
RFI	:Görelî Uyum İndeksi
RMSEA	:Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü
SPSS	:Sosyal Bilimler İçin İstatistik paket Programı
TLI	:Tucker & Lewis İndeksi
VIF	:Varyans Şişme Değeri

TABLULAR DİZİNİ

Tablo 1. Araştırma Grubunun Farklı Değişkenler Açısından Tanımlayıcı Analiz Sonuçları	38
Tablo 2. Değişkenlerle İlgili Çarpıklık ve Basıklık Analiz Sonuçları	41
Tablo 3. Değişkenlerle İlgili Betimsel Analiz Sonuçları	42
Tablo 4. Değişkenler Arasında Korelasyon Analiz Sonuçları	44
Tablo 5. Nihai Modele İlişkin Yol Analizi Sonuçları.....	47
Tablo 6.Yordayıcı Değişkenlerin Yordanan Değişkenler Üzerindeki Etki Değerleri	47



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Kavramsal Model.....	5
Şekil 2. Kavramsal Model.....	45
Şekil 3. Okuma Kaygısına İlişkin Oluşturulan Modelin Analiz Sonuçları	45
Şekil 4. Okuma Kaygısına İlişkin Oluşturulan Nihai Modelin Analiz Sonuçları	46



İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	vi
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi	7
1.4. Varsayımlar.....	8
1.5. Kapsam ve Sınırlılıklar	8
1.6. Tanımlar.....	9
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	10
2.1. Okuma	10
2.2. Kaygı	12
2.2.1. Okuma Kaygısı	15
2.3. Benlik.....	16
2.3.1. Okur Benlik Algısı	21
2.4. Motivasyon	23
2.4.1. Okuma Motivasyonu	25
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	27
3.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	27
3.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	33
YÖNTEM.....	37
4.1. Araştırmanın Modeli.....	37
4.2. Araştırma Grubu.....	37
4.3. Veri Toplama Araçları.....	38
4.3.1. Kişisel Bilgi Formu	38

4.3.2. Okuma Kaygısı Ölçeği	39
4.3.3. Okur Benlik Algısı Ölçeği	39
4.3.4. Okuma Motivasyonu Ölçeği	40
4.4. Verilerin Analize Hazırlanması	40
BULGULAR	42
TARTIŞMA VE YORUM	50
SONUÇ VE ÖNERİLER	58
KAYNAKÇA	62
EKLER	83



BÖLÜM I

GİRİŞ

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

1.1. Problem Durumu

İnsanın yaşamında önemli yeri olan bir dil becerisi olarak okuma, ön bilgilerini kullanıldığı, okur ile yazar arasındaki etkileşimi içeren bir anlam kurma sürecidir (Akyol, 2012) Benzer bir şekilde Yalçın (2006), bireyin edindiği bilgilerin %80'ni okuma yoluyla gerçekleştiğini ifade ederek okuma etkinliğinin önemine dikkat çekmiştir. Bu değerlendirmeler açısından düşünüldüğünde, bireyin eğitim yaşamında karşılaştığı ve başarmak zorunda olduğu hayatı için önemli bir yere sahip olan dersler, sınavlar, ödevler, projeler gibi akademik görevleriyle baş etmesinde okuma becerileri oldukça önemlidir.

Alanyazın incelendiğinde, okuma etkinliği bireylerin sadece akademik gelişimini değil, farklı gelişimsel alanlarını etkileyen bir etkinlikler bütünü olduğunu belirten ve bu bağlamda okumaya dikkat çeken araştırmalar bulunmaktadır (Chapman ve Tunmer, 1997; Güneş, 2011; Just ve Keller, 2009). Van Hulle, Goldsmith ve Lemery'e (2004) göre, aileler çocukları kitaplarla ne kadar erken buluşturursa çocukların kelime hazinesi, alıcı dil ve ifade edici dil becerilerinin o kadar hızlı gelişebilmektedir. Pressley (2002), öğrencinin kelime hazinesi ve kelime tanıma özelliklerinin iyi olması bilişsel kapasitenin gelişiminde ve okuma sırasında bilişsel kapasitenin açığa çıkmasında önemli olduğunu vurgulamaktadır. Benzer şekilde Cain, Oakhill ve Bryant (2004) da öğrencilerin okuma etkinlikleri ve kısa süreli bellek kapasitesi arasında anlamlı ilişki olduğunu belirtmektedirler.

Okuma, sadece düşünme, anlama, yorumlama gibi bilişsel becerilerin gelişimi için değil aynı zamanda bu becerilere zemin oluşturan nörobiyolojik gelişimler için de önemli bir araç (Just ve Keller, 2009; Meyler, Keller, Cherkassky, Lee, Hoeft, ve diğ., 2007) olarak düşünülmelidir. Okuma anında, zayıf okuyan bireylerin beyinde okumayla ilgili bölümlerin (temporo-parietal ve alt frontal kortikal vb.) görüntüleri incelendiğinde bu bölgelerde yeterli sinirsel aktivasyonun ve etkileşiminin olmadığı

(Just ve Keller, 2009) anlaşılmıştır. Benzer olarak Meyler ve arkadaşları (2007) tarafından yapılan araştırmaya göre de okuma etkinliklerinin bireyin nörobiyolojik gelişimine yardımcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okuma etkinlikleri aynı zamanda, çocukların duyuşsal alandaki gelişimi açısından kaynaklık oluşturmakta niteliğindedir. Eğitim öğretimin ilk yıllarında başarılı olan öğrencilerin, diğer öğrencilere göre daha erken bir şekilde akademik benlik algıları gelişmektedir (Chapman ve Tunmer, 1997). Pressley (1998), benzer bir açıklama ile okul yaşamının ilk yıllarından itibaren okuma etkinliklerinde başarılı olan öğrencilerin benlik saygılarının ve öz güvenlerinin gelişimine katkı sağladığını belirtmektedir.

Okuma becerisinin insanın zihinsel ve duygusal gelişimindeki rolü, onun yaşamın temel alanlarından biri olarak değerlendirilmesi gerektiği düşüncesini doğurmuştur. Böylelikle PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Sınavı) gibi sınavların temel yeterlilik alanları kapsamında okuma becerisi de yer almıştır. Mali yükümlülükleri, OECD (Organization of Economic Cooperation and Development) tarafından karşılanan PISA (The Programme for International Student Assessment) fen, matematik ve okuma becerileri alanlarında öğrencilerin becerilerini ölçmek ve değerlendirmek amacıyla yapılan bir araştırmadır. 2003 yılında PISA uygulamalarına katılan Türkiye, okuma becerileri alanında ikinci düzeyde (%62) ve bu düzeyin daha da alt düzeylerinde kalmış (MEB, 2005); 2006 yılında bu oran %63, 2009 yılında ise %56.7 (MEB, 2010); 2012 yılında PISA raporunda %52.5 (MEB, 2015); 2016 yılında %72.6 (MEB, 2016) olarak belirlenmiştir. Bu veriler incelendiğinde 2003 yılında Türkiye'deki öğrencilerin yeterlilik düzeyi %3.8 (MEB, 2005); 2006 yılında %2.10 (MEB, 2010) olduğu; 2009 yılında ise, bir öğrencinin bile 6. yeterlik düzeyine ulaşamadığı dikkati çekmektedir. 2015 yılı PISA raporuna göre bu oran %0.72'dir (MEB, 2016). PISA 2015 uygulaması, 35'i OECD üyesi olmak üzere 72 ülkedeki yaklaşık 29 milyon öğrenciyi temsilen 540 bine yakın öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin okumaya yönelik becerileri puanlarında 2006 yılı 2009 yılı ve 2012 yılında artış gözlenirken, 4, 5, 6, yeterlik düzeyindeki öğrenci sayısında ise azalma olduğu gözlenmiştir. PISA sınavının sonucusu 2018 yılında yapılmıştır, daha önceki yıllardaki sınavlara göre Türkiye'nin aldığı puanların okuma alanında ilerleme gösterdiği anlaşılmış; okuma becerilerinin dördüncü yeterlik

düzeyindeki oranı %13,5, beşinci yeterlik düzeyindeki oranı %3,1 (MEB, 2019) olarak belirlenmiştir. İlgili rapora göre, okuma yeterlilikleri alanında OECD ülkelerine göre Türkiye'nin ortalamasında ilerleme olmasına rağmen, sıralamada üst sıralarda olmadığı görülmektedir. Bu sonuçlara göre, okuma konusunda yeterliliklerin artırılmasına ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Öğrencilerin okuma becerilerinin gelişmesi hem dille ilgili yeterliklerin artmasına hem de diğer derslerde başarı kimliğinin kazanılmasında önemli rol oynamaktadır (Gallik, 2009). Bu bağlamda okuma yeterliliklerinin farklı derslerdeki akademik başarıyı önemli düzeyde etkilediğini gösteren araştırmalar da (Gallik, 2009, Tatar ve Soylu, 2006; Vista, 2016) mevcuttur. Pressley (1998) benzer bir açıklama ile okul yaşamının ilk yıllarından itibaren okuma etkinliklerinde başarılı olan ve okuma etkinliklerinde sabırlı olan öğrencilerin olumlu akademik benlik oluşturma konusunda daha başarılı olduklarını belirtmiştir. Buna göre, okumanın öğrenilmeye başlandığı ilk yıllarda çocukların kendilerini başarılı bir okur olarak algılaması önemlidir. Alan yazında kaygı, çocukların başarılı bir okur olmalarını güçleştiren faktörlerden biri olarak gösterilmektedir.

Altunkaya ve Erdem (2017), bireyin okumayı anlamlandırma becerisini, okuma sırasında yaşadığı kaygının etkilediğini ifade etmişlerdir. Okuma sırasında birey, anlamı oluşturma ve yorumlama gibi yeterlikler göstermektedir. Bu aşamada bireyin duyuşsal ve bilişsel yönü aktiftir ve okuma kaygısı ise duyuşsal boyut içerisinde (Altunkaya, 2017; Alverman ve Guthrie, 1993) yer almaktadır. Duygular, çocuğun öğrenme durumunu gerçekleştirip gerçekleştirilemeyeceği veya bir görevi yerine getirebilmesinde harcayacağı güç konusunda belirleyici bir etkiye sahiptir (Jalongo, 2007). Benzer bir yaklaşım ile Izard'a (2007) göre bilgi işlemeye başlanmasında, durmasında ya da hızlanmasında bireyin düşüncelerini güçlü bir şekilde etkilemektedir. Barghchi'ye (2006) göre, kaygının öğrenmeyi ne düzeyde etkilediği önemlidir. Çünkü kaygı düzeyi yönüyle yararlı olabileceği gibi belli bir düzeyin üzerine çıkan kaygı, öğrenmede hedeflenen düzeye ulaşmayı olumsuz etkileyebilmektedir. Bu olumsuzluklar; hayal kırıklığı, üzüntü, korku, yetersizlik hissi gibi duygusal yönlü olabileceği gibi terleme, kızarma, kalp çarpıntısı gibi hislerin birleşimiyle ortaya çıkan bir tepki hali de olabilir (Altunkaya, 2017).

Kişinin yaşadığı olaylara ilişkin etkilenme durumuyla beraber verdiği tepkileri, bir işi yapabilmek için ihtiyaç duyduğu güdülenmeleri, kişinin kendisine yönelik inançlarına bağlıdır. Kişinin nasıl hissettiği, düşündüğü, motive durumu ve tepkileri bu inançlara bağlıdır (Üredi ve Üredi, 2006). Okuma benlik algısı yüksek kişiler okuma benlik algısı düşük kişilere göre okuduğunu anlamada ve zor metinlerde mücadelede daha başarılıdır (Guhrie ve Wigfield, 2000). Özellikle öz algının öğrenme üzerinde belirleyici bir etkisi bulunmaktadır. Böylece kişinin okuma sırasında kendisini nasıl algıladığı, okumaya yönelik hedefler arasında önemli bir yere sahiptir (Henk, Marınak, ve Melnick. 2012). Okuma benlik algısı kişinin kelime tanıma becerisi üzerinde oldukça etkilidir (Howe, Thames ve Kazelskis, 1997). Benzer bir yaklaşım ile Chapman ve Tunmer'a (1997) göre, başarıyla okur benlik algısının ilişkisi dikkate alındığında, kişinin yapmayı planladığı okuma etkinliklerinde başarılı sonuçlar elde etmesinde okuma benlik algısının etkisi görülmektedir. Okuma benlik algısının oluşumunda okuma sırasında kendini yeterli hissetme, okumayı kolay ya da zor olarak algılama ve okumaya yönelik tutum önemli bir yere sahiptir.

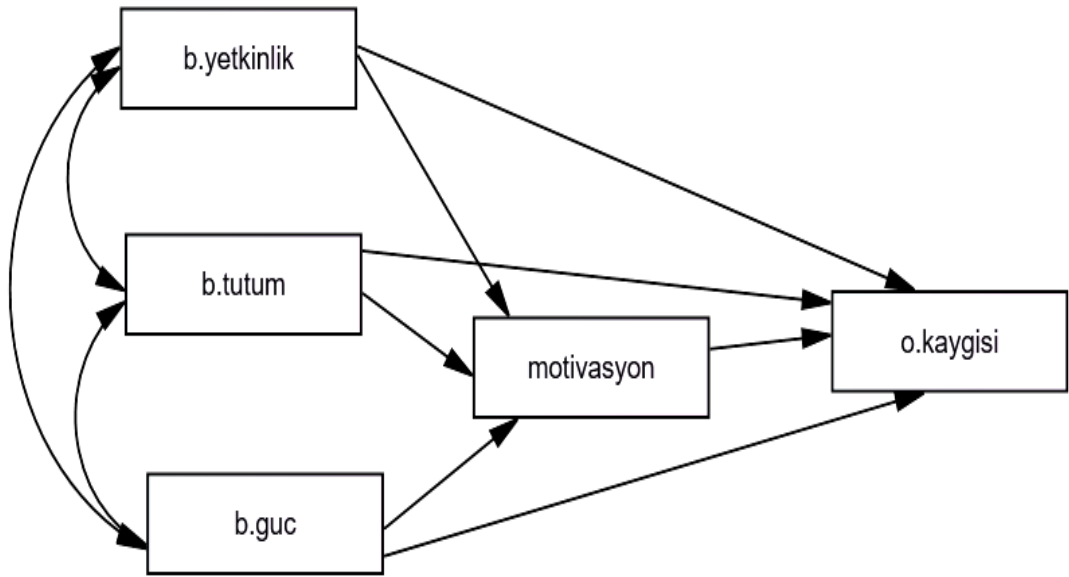
Okullarda bazı öğrenciler okuma çalışmalarına katılmak istemezken bazıları ise okumak için çok heveslidirler. Bu farklılığın temelinde yer alan motivasyon, öğrencinin davranışlarına yön verirken bu davranışın şiddetini ve kararlılığını da belirlemektedir (Akbaba, 2006). Bireye bir davranış kazandırmada motivasyonun önemini anlayan Avrupa ülkeleri bu konuya çokça önem vererek motivasyon çalışmaları için özel enstitüler oluşturmuşlardır (Sancı, 2002).

Türkiye'de öğrencilerin okur benlik algılarının, okuma motivasyonlarının ve okuma kaygılarının çalışıldığı (Baştuğ ve Çelik, 2015; Katrancı ve Kuşdemir, 2015) çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Fakat ilkokulda okuyan öğrencilerin okuma motivasyonlarını, okuma kaygılarını ve okur benlik algılarını bir arada inceleyen bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Eğitim alanına sağlayacağı katkı düşünülerek "ilkokul öğrencilerinin okur benlik algısı ve okuma motivasyonunun okuma kaygısı ile ilişkilerinin incelenmesi" araştırmaya değer bir konu olarak görülmüştür.

1.2. Araştırmanın Amacı

İnsanın gerek eğitim öğretim yaşamında gerek ise hayatının neredeyse tamamında önemli bir yere sahip olan okuma becerisinin, okumadan önce, okuma

anında ve okuduktan sonra oluşabilecek kaygıdan olumsuz etkilenebileceği; okur benlik algısı ile okuma motivasyonunun okuma kaygısı ile ilişkili olabileceği problem durumunda belirtilmiştir. Fakat okur benlik algısının ve okuma motivasyonunun birlikte okuma kaygısını yordayıcı etkisini belirleyen araştırmalara da ihtiyaç vardır. Bunun yanında okumanın öğrenildiği, okumaya ilişkin bir kimlik ve tutumun geliştiği ilkökul yıllarında öğrencilerin okuma süreçlerini etkileyebilme gücü olan okuma kaygısını ilgili değişkenlerle bir regresyon modeliyle araştırma yapılması gerekliliği açıktır. Bu ihtiyaçlar bağlamında düşünüldüğünde araştırmanın amacı, “ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okur benlik algısı ve okuma motivasyonlarının okuma kaygısını yordayıcı bir ilişkisinin olup olmadığını belirlemeye çalışmak” olarak belirlenmiştir. Bu amaç bağlamında, kaygı/okuma kaygısı, benlik/okur benlik algısı, motivasyon/okuma motivasyonu değişkenlerine ilişkin kuramsal açıklamalar ve araştırma sonuçları incelenerek aşağıdaki kavramsal model oluşturulmuştur. Model incelendiğinde, okur benlik algısının alt faktörleri olan yetkinlik algısı, tutum algısı ve güçlük algısının temel yordayıcı yani dış değişken olup, okuma motivasyonunu ve okuma kaygısını doğrudan ve anlamlı bir şekilde yordayıcı etkisi test edilmek istenmiştir. Kavramsal modelde, okuma kaygısının okuma motivasyonunu anlamlı bir şekilde yordayıcılığı belirlenmek istenmiştir.



Şekil 1. Kavramsal Model

Kavramsal modeldeki ilişkiler ve araştırmanın amaçları doğrultusunda aşağıdaki hipotezlerin doğrulanıp doğrulanmadığı araştırma sürecinde incelenmiştir.

1. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okur benlik algılarından yetkinlik boyutu okuma kaygısını doğrudan, negatif ve anlamlı bir şekilde yordamaktadır.
2. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okur benlik algılarından tutum boyutu okuma kaygısını doğrudan, negatif ve anlamlı bir şekilde yordamaktadır.
3. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okur benlik algılarından güçlük boyutu okuma kaygısını doğrudan, negatif ve anlamlı bir şekilde yordamaktadır.
4. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okur benlik algılarından yetkinlik boyutu okuma motivasyonunu doğrudan, pozitif ve anlamlı bir şekilde yordamaktadır.
5. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okur benlik algılarından tutum boyutu okuma motivasyonunu doğrudan, pozitif ve anlamlı bir şekilde yordamaktadır.
6. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okur benlik algılarından güçlük boyutu okuma motivasyonunu doğrudan, pozitif ve anlamlı bir şekilde yordamaktadır.
7. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu okuma kaygısını doğrudan, negatif ve anlamlı bir şekilde yordamaktadır.
8. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okur benlik algılarından yetkinlik boyutu okuma motivasyonu üzerinden okuma kaygısını dolaylı, negatif ve anlamlı bir şekilde yordamaktadır.
9. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okur benlik algılarından tutum boyutu okuma motivasyonu üzerinden okuma kaygısını dolaylı, negatif ve anlamlı bir şekilde yordamaktadır.
10. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okur benlik algılarından güçlük boyutu okuma motivasyonu üzerinden okuma kaygısını dolaylı, negatif ve anlamlı bir şekilde yordamaktadır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Okuma becerilerinin gelişimini, metne odaklanma (İsmail, 2015) ve metni anlama becerilerini olumsuz bir şekilde etkilediği bilinen (Jafarigohar ve Behrooznia, 2012) kaygının okuma alanındaki doğasını tam anlamıyla bilmenin okuma ve anlama becerisini daha da açıklığa kavuşturmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Nitekim kaygı kavramının, eğitim yaşamında sınav ve performans kaygısı ile araştırıldığı düşünüldüğünde, okuma kaygısı bağlamında kaygının incelenmesi, kaygı kavramının yapısını ve okuma sürecine yansımalarını anlama açısından, bu çalışmanın değerli bir araştırma olacağı düşünülmektedir. Özellikle eğitim yaşamının başlangıcı sayılan ilkokul yıllarında, okumaya karşı geliştirilen tutum ve davranışların, bireyin eğitim sürecini etkileyerek ve akademik görevlerine yansımalarının olma ihtimali yüksektir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde, öğrenme ve okuma sürecini bozucu bir etkiye sahip olan okuma kaygısının ilkokul öğrencileri üzerinde araştırılması, üst kademeler açısından önleyici ve geliştirici bir değer ifade ettiği anlamına gelmektedir.

Pressley (1998), okul yaşamının ilk yıllarından itibaren okuma etkinliklerinde başarılı ve sabırlı olan öğrencilerin kendilerini daha başarılı gördüklerini; bu öğrencilerin akademik başarılarının daha iyi olduğunu belirtmektedir. Zbornik (2001) öğrencilerin okuma yeterliliklerinin kazanılmasında kaygı gibi duyuşsal faktörlerin belirleyici olduğunu belirtmektedir ki okuma süreci doğru olarak açıklayabilmek için sürece dâhil olan duyuşsal özelliklerin bilinmesi ve anlaşılması önem kazanmaktadır. Bu bağlamda, öğrencinin okuma becerilerinin geliştirilmesi ve bu gelişim sürecini güçleştiren kaygı ve motivasyonsuzluk gibi duyuşsal süreçlerin daha iyi anlaşılması açısından araştırma sonuçlarının katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

İlgili araştırmalar incelendiğinde, okur benlik algısının okuma sürecinde değeri yadsınamayacak bir değişken olduğu anlaşılmaktadır. Yapılan bu araştırmanın sonuçları ile ilkokul düzeyinde okur benlik yapılarının okuma süreçlerini etkileyici gücünün anlaşılmasına yapıcı katkılar sunacağı düşünülmektedir.

Kaygı, benlik, motivasyon gibi insan doğasını tanımlayan ve insan davranışlarını yönlendiren kavramlar davranış bilimleri ve ruh sağlığı alanlarında araştırma konusu olarak yoğun olarak tartışılmaktadır. İnsan psikolojisinin bileşenleri olarak bu kavramların önemli bir gelişim dönemi olan ilkokul yıllarındaki rolü dikkate

değerdir. Çocukların okuma ve yazma becerilerinin gelişimi için yoğun çaba gösterdikleri bu dönemde okuma becerisinin nasıl seyir izlediği; okumanın duyuşsal özelliklerle nasıl bir etkileşim ve değişim içinde olduğunu bilmek okuma süreçlerinin anlaşılmasına yardımcı olacaktır. Aynı zamanda kaygı, benlik ve motivasyon kavramlarının eğitim-öğretim süreçlerinin en yoğun etkinliği olan okuma alanındaki önemini anlaşılmasına yardımcı olacaktır.

Okuma kaygısı literatürü incelendiğinde, okuma kaygısının ikinci dil öğrenme (Zhao, Guo ve Dynia, 2013), okuma güçlükleri, okuduğunu anlama (Bonifacci, Candria ve Contento, 2007) ve müdahale çalışmalarında (Haddadian, Alipour, Majidi ve Maleki, 2012) ilişkisel bir değişken olarak araştırıldığı görülmektedir. Okuma kaygısının alan yazında ilişkili olduğu düşünülen değişkenlerle kendisini doğrudan ve dolaylı bir şekilde etkileyen değişkenlerin belirlendiği ilişkisel araştırmalara ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Bu araştırmada, okuma kaygısının okur benlik algısı ve okuma motivasyonu ile nasıl bir nedensel ilişki içinde olduğu belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırma sonucunda okuma kaygısı, okuma motivasyonu ve okur benlik algısının okuma sürecindeki rolünün belirlenmesine ilişkin önemli bulgulara ulaşılması hedeflenmiştir. Bu bulguların sınıf öğretmenlerine, okuma uzmanlarına, özel eğitim uzmanlarına ve eğitim psikoloji alanındaki uygulayıcılara yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

1. Veri toplama sürecini etkileyecek karıştırıcı değişkenlerin kontrol altına alındığı varsayılmıştır.
2. Araştırmaya katılan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yaş ve gelişim özelliklerine uygun okuma yeterliliklerine ulaştığı varsayılmıştır.
3. Covid-19 pandemi salgını sürecinde toplanan verilerin, salgına bağlı değişkenlerden (kaygı, endişe, karamsarlık vb.) arındırılmış olduğu varsayılmıştır.

1.5. Kapsam ve Sınırlılıklar

1. Araştırma 2019-2020 öğretim yılının bahar; 2020-2021 öğretim yılının güz

döneminde Kırıkkale il merkezindeki ilkokullarda öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

2. Motivasyon çok boyutlu bir yapıda olmasına rağmen, araştırmada tek boyut olarak motivasyon değişkeni kullanılmıştır.

1.6. Tanımlar

Kaygı: Karşılaşılan bir uyarıcının etkisiyle bireyde meydana gelen fizyolojik, duyuşsal ve bilişsel değişimlerle ortaya çıkan uyarılmışlık durumudur (Taş, 2005).

Okuma Kaygısı: Okuma faaliyetlerine yönelik geliştirilen, fiziksel ve bilişsel tepkiler içeren durumsal bir kaygıdır (Zbornik, 2001).

Benlik Algısı: Bireyin kendisine ilişkin değerlendirmelerinin ve inançlarının toplamıdır (Burn, 1982).

Okur Benlik Algısı: Okumaya yönelik yeterlik algısı olarak değerlendirmekte, okumaya yönelik güçlük algısı ve okumaya yönelik olumlu olumsuz tutumdan oluşan bir yapı olarak okur benlik algısı tanımlanabilmektedir (Chapman ve Tunmer, 1997).

Okur Yetkinlik Algısı: Okuma için gerekli olan bilgi ve becerilere yönelik inançtır (Chapman ve Tunmer (1997).

Okur Tutum Algısı: Okumaya yönelik tutum algısı, bireyin daha çok duygusal açıdan kendisini okuma etkinliğine karşı yakın hissetmesidir (Chapman ve Tunmer, 1997).

Okur Güçlük Algısı: Okumaya yönelik güçlük algısı ise okuma koşullarının zor olduğu durumlarda (sınıf içinde okuma, başkalarının yanında okuma vb.) bireyin okuma etkinliklerini yürütebilmesi olarak bilinmektedir (Chapman ve Tunmer, 1997).

Motivasyon: Bireyin davranışlarını belirli bir amaç doğrultusunda harekete geçiren ve sürdüren güce motivasyon denilmektedir (Lumsden,1994).

Okuma Motivasyonu: Bireylerin okuma etkinliklerine yönelmesinde ve bu etkinliği sürdürmesinde etkili olan başlıca faktördür (Okur, 2017).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmanın değişkenleri ile ilgili kavram, kuram ve uygulama bağlamında alanyazındaki bilgi ve araştırmalara yer verilmiştir. Bu bağlamda, okuma, okuma kaygısı, motivasyon, benlik, okur benlik algısı, motivasyon ve okuma motivasyonu hakkında kuramsal bilgilere bu bölümde yer verilecektir.

2.1. Okuma

Okuma, yazılı metinleri anlamakla ilgilidir ki hem algı hem de düşünceyi içeren karmaşık bir dil becerisidir. Okumayı öğrenmek, eğitimin önemli hedeflerinden biridir. İnsanın yeni bilgiler kazanması ve edebiyat keyfi yaşamasının yanında günlük hayatın içindeki bir enstrüman olarak ortaya çıkmaktadır: Gazete okumak veya kullanım kılavuzunu anlamaya çalışmak gibi. Bu hali ile okuma hem çocuklara hem yetişkinlere farklı dünyaların kapısını açar. Demirel (1999) okumayı, psiko-motor ve bilişsel becerilerin sistematik hareketlerinin sonucunda yazılı olan ifadelerin anlamlandırılması olarak ifade etmiştir. Akyol'a (2012) göre okuma, kişinin ön bilgilerini kullandığı, hem okuyucu hem de yazar arasındaki etkileşimli ilişkiye dayanan, aynı zamanda da uygun bir yöntem ve amaç kullanarak, düzenli ortamda oluşan anlam kurma sürecidir. Okurun seslendirme yapmasıyla birlikte kavrama, yorumlama gibi birden fazla görevi de eşzamanlı gerçekleştirdiği karmaşık bir süreçtir (Miller ve Schwanenflugel, 2006). Karatay (2014a) farklı bir tanımlama yaparak okumayı; algılama, görme, kavrama, seslendirme gibi hem bilişsel hem de fiziksel duyu organlarının birlikte ve aynı anda işlemesiyle oluşan süreç olarak değerlendirmiştir. Özdemir'e (1993) göre ise okuma, ilk başta kelimelerin algılanıp kavranmasını, ardından da kavranmış bu kelimelere hem anlam yüklenmesini hem de çıkarımda bulunulmasını mümkün kılan zihinsel bir süreçtir. Benzer şekilde okumayı bilişsel bir etkinlik olarak açıklayan Kuşdemir ve Katrancı (2016) gözün yazılı bir metin üzerinde gezinerek metnin satırlarındaki harfleri tanımasının yanı sıra birden fazla bileşenden oluşan ve bir süreç şeklinde ifade etmektedir. Hem çocuklar hem de yetişkinler için okuma yeteneği yeni dünyalar açar ve fırsatlar oluşturur. Okuma etkinliği okuyucu, metin ve yazar arasında gerçekleşen; okuyan kişinin bilişsel ve duyuşsal gelişimine katkı sağlayan bir iletişim sürecidir. Bu süreçte metin aracılığıyla

yazarın aktardığı düşünceler, okurun öz bilgileri ve tecrübeleri ile yeniden şekillenir (Karatay, 2014b: 225).

Okuma ile ilgili tanımlar incelendiğinde okumanın sadece seslendirme yapmak olmadığını, bilişsel süreçlerin duyu organlarına eşlik ettiği anlaşılmaktadır. Çok yönlü bir beceri olan okumanın tanımlarından her biri okumanın farklı bir yönünü göstermektedir. Okuma sırasına sadece seslendirme yapmadığının bilincinde olup, bilişsel becerilerini kullanan ve okuduklarından fayda elde edeceğine inanan kişiler okuma becerisi gelişmiş kişilerdir (MEB, 2019). Okuma alışkanlığı küçük yaşlarda kazanılmışsa kişinin zihinsel gelişimiyle birlikte sosyal olgunlaşmasında da rol oynayabilir (Russel, 1949). İlkokul yıllarının ilk zamanlarında okuma öğrenilememişse veya belli bir düzeye kadar gelinememişse okul hayatının sonraki zamanlarında ve okumanın gerekli olduğu bilim çevresinde sorunlarla karşılaşmaktadır. Bilimsel çevredeki sorunlar, sosyal yeterlilik gibi başka çevrede de gözlenerek kişinin yaşantısını etkilemektedir. (Akyol, 2012; Güzel Özmen, 2008). Özellikle çocuklardaki okuma alışkanlığı, psiko-sosyal gelişime oldukça katkı sağlamaktadır (Russel, 1949). Çocuğun henüz okuma yazma bilmediği ve okul öncesi dönem olarak adlandırılan dönemde kitapla karşılaşan çocuk önce kitabın renkli sayfalarını çevirerek kitapla tanışır. Bu süreçte ebeveynler de kitap okuyarak çocuğun kitapla olan serüvenini devam ettirirler. Zaman ilerledikçe kitaplardaki renkli resimlerden çok kitapların konuları çocukların dikkatini çekmeye başlar. Bu noktada okul öncesindeki çocukların dinlemekten hoşlandıkları kitaplar da çocukların yaşına bağlı olarak değişim gösterirler (İnan, 2005).

Çocuk okul öncesi çağında etrafına karşı ilgi ve merakla yaklaşmaktadır. Çevresinde bulduğu bir kitaptaki yazı ile resim arasındaki ilişkiyi çözümlmek için bir yetişkine ihtiyaç duymaktadır. Okul dönemiyle beraber okumayı söken çocuk, okumayla beraber büyük bir başarının hazzını, mutluluğunu yaşar. Kitap okumak için başka bir yetişkinin yardımına ihtiyacı yoktur. Çocuk okumayı sökmekle özgürlüğünü yaşar. Bununla beraber istediği kitabı istediği zaman okuyabilmektedir (Alpay, 1987). Çocuklar belirli bir görevi yerine getirme becerisine sahip olduklarını algıladıklarında, daha yüksek seviyelerde performans gösterme eğilimindedirler ve giderek zorlaşan görevleri seçmeye motive olurlar (Dweck, 1999). Bu nedenle, çocukların okuma yeteneklerini değerlendirme biçiminin, okuma konusundaki ilgi ve

ısrar gibi motivasyonel yönlerle ilişkili olması beklenir ve bu da onların okuma başarılarıyla ilgilidir (Chapman ve Tunmer, 1997).

2.2. Kaygı

Psikoloji ve eğitimin önemli bir çalışma alanı olan kaygıyı Türk Dil Kurumu “genellikle kötü bir şey olacakmış düşüncesiyle ortaya çıkan ve sebebi bilinmeyen gerginlik duygusu”, “üzüntü, endişe duyulan düşünce” şeklinde tanımlamıştır. Kaygı konusunda önemli başlangıç çalışmaları yapan Spielberger’e (1972) göre kaygı; strese kaynaklık eden durumların yarattığı üzüntü, huzursuzluk ve gerginlik gibi olumsuz, duygusal ve somut tepkilerdir. Spielberger, Gonzalez, Taylor, Anton, Algaze ve arkadaşları (1970) kaygının bilişsel, duyuşsal, fizyolojik ve davranışsal olarak bireyleri olumsuz etkilediğini belirtmektedir. Cüceloğlu (2006) üzüntü, sıkıntı, korku, başarısızlık duygusu, acizlik, sonucu bilememe ve yargılama gibi heyecan verici duyguların birini veya bir kaçını içeren duygu durumunu kaygı olarak tanımlamıştır. Taş (2005) ise, bireyin olumsuz ve tehdit edici uyarıcılarla karşı karşıya kaldığında yaşadığı bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik değişimlerle kendini gösteren bir uyarılmışlık durumu olarak kaygıyı tanımlayarak kaygının üç bileşenine vurgu yaptığı görülmektedir. Kaygı, algılanan bir risk karşısında bireyin göstermiş olduğu bilişsel (kararsızlık, yetersizlik inancı, unutma, ne yapacağını bilememe, şüphe vb), duyuşsal (heyecan, çaresizlik vb.) ve fiziksel (ağız kuruması, kalp çarpıntısı, ellerin terlemesi vb.) anlamdaki yoğun tepkiler olarak (Zeidner ve Matthews, 2005) tanımlanabilmektedir.

Bellek, kararsızlık, hafıza ve dikkat sorunları, olumsuz düşünce yapıları, olumsuz beklentiler, benliğini yetersiz bulma, problemi anlama ve yorumlama gibi bilişsel problemler yüksek düzey kaygının bilişsel özellikleri olarak (Craig ve Dobson, 1995) ifade edilebilmektedir. ağıya bağlı olarak gelişebilecek bilişsel problemler, hafıza, konsantrasyon, anlama, problem çözme kapasitesini kullanma gibi işlevsel bilişsel özellikleri olumsuz etkileyebilmektedir (France ve Robson, 1997). Zeidner ve Matthews (2005) kaygının duyuşsal bileşeni de olduğunu ifade ederek çaresizlik, tedirgin hissetme, değersizlik, korku, ümitsizlik gibi duyuşsal süreçlerin bu süreçte yaşanabileceğini belirtmektedir. Kaygının bileşenleri konusunda önemli çalışmaları olan France ve Robson (1997) yüksek düzey kaygı sırasında sempatik sinir sisteminin hızlı bir şekilde çalıştığını ve buna bağlı olarak kalp atım hızının ve solunum sayısının

artığını, terleme, uyku yoksunluğu, ağrı ve bulantı gibi fizyolojik tepkilerin gelişebileceğini çalışmada anlatmakta; kaygının davranışsal bir boyut içerdiğini ve kaçınma davranışı şeklinde bu durumun gerçekleştiğini belirtmektedir.

Fatimah, Lukman, Khairudin, Shahrazad ve Halim (2011) yaptığı bir araştırmada öğrencilerin yüksek düzeyde kaygı yaşadığında okul yaşamına ilişkin sorumluluklarından kaçınarak erteleme davranışları yaptığını belirlemiş, Kandemir (2012) tarafından yapılan başka bir araştırmada ise, öğrencilerin kaygı yaşaması ile akademik sorumluluklarını erteleme davranışlarının arttığı raporlanmıştır. Stres ve stres belirtileriyle baş etme modelini geliştiren Folkman ve Lazarus (1984), kaygı ve stres düzeylerinin artması ile birlikte bireylerin bilişsel, duygusal, fizyolojik ve davranışsal işlevsel tepkiler geliştirebileceğini belirterek yukarıdaki açıklamalara destek sağladığı görülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde, kaygı kavramı ile korku kavramının birbiri ile karıştırıldığı ve bu kavramların birbirlerinden ayırt edilmeye yönelik açıklamaların yapıldığı görülmektedir (Beck ve Emery, 2006; Geçtan, 1998; Kurt, 2006; Spielberger ve diğ., 1970). Geçtan'a (1998) göre, kaygı ve korku daha çok duygusal bir tepki olup, yaklaşmakta olan bir tehlike karşısında gelişmesine rağmen, korku herkes tarafından kabul edilen bir tehdit karşısında oluşurken, kaygı kişinin kendisi tarafından üretilen bir tepkidir ve pek çok insan tarafından bu durum akılcı bir durum değildir. Kurt (2006) kaygı ve korku arasındaki üç önemli farklılığa vurgu yapmaktadır. Kaygının kaynağının belirgin olmaması, şiddetinin korkuya göre daha hafif düzeyde olması ve korkuya göre süresinin daha uzun olması şeklinde bu farklılığı ifade etmiştir. Peker (2011) benzer bir şekilde, korkunun gerçek ve somut bir nedenden kaynaklı olduğunu, kaygının ise kişiliğe karşı olduğu sanılan bir tehdit karşısında hissedilen daha öznel bir duygu olduğunu belirtmektedir.

Bu açıklamalar bağlamında düşünüldüğünde, kaygı ve korku kavramları iç içe geçip bazen de birbirlerinin yerine kullanılsa da, bu kavramları birbirlerinin yerine kullanmamak gerektiğini; somutluk, şiddet ve süre ölçütleri açısından bakıldığında kaygının korkudan ayrılan özellikler içerdiğini değerlendirmek mümkündür.

Bilişsel, duygusal ve fiziksel özellikler içeren kaygının, süreklilik ve durumluluk olarak iki temel boyutu bulunmaktadır (Spielberger ve diğ., 1970). Öner

ve LeCompte (1998), sürekli kaygıyı bireyin kişilik özelliklerinin kaygıya yatkın olması olarak değerlendirmektedir. Bu bireyler yaşadıklarını stres veren bir durum olarak görme eğilimindedir. Özgüven'e (1994) göre sürekli kaygı, bireylerin kaygı yaşantısına olan bağımlılığı olarak da adlandırılan bir durumdur ve daha çok bireyin kişilik özellikleri ile ilişkilidir. Köknel (1989), bireyin sürekli kaygıya eğilimli olmasının, kaygı verici yaşantılarda kaygısını artıran bir faktör olmasına neden olabileceğini belirterek bunun özelliklerini aşağıdaki gibi belirtmektedir:

1. Bu kaygının özelliği, durumluluk kaygısına oranla durağan ve süreklidir.
2. Bu tür kaygının şiddeti ve süresi kişilik yapısına göre farklılaşır.
3. Bireyin kişilik yapısının kaygıya eğilimli oluşu bu kaygı türünün düzeyinde etkilidir.
4. Bireylerin sürekli kaygı düzeylerinin birbirine göre değişiklik göstermesi, birey için tehlikeli durumun algılanmasını, değerlendirilmesini etkiler.

Özgüven (2007), bireyin karşılaştığı ve tehdit edici olarak algıladığı durumlara özgü yaşanan kaygı olarak durumluluk kaygısını tanımlamış ve bunun geçici bir durum olduğunu değerlendirmiştir. Bireyin içinde olduğu durumun tehdit ediciliği yüksek olduğunda, durumluluk kaygı düzeylerindeki artış kaçınılmaz olmaktadır. Köknel (1989), durumluluk kaygı türünün özelliklerini aşağıdaki gibi belirtmektedir:

1. Bu tip kaygı insanın içinde bulunduğu durumu "tehdit eden, birey için tehlike oluşturan" biçimde algılanması ve yorumlanması ile ilgilidir.
2. Bu durum, üzüntü veren, hoş olmayan bir duygulanım durumu oluşturur.
3. Bu durum algılanır, anlaşılır, duyumsanır.
4. Bu yaşantı sürecinde bilinç açık, haberdar, uyanıktır.

Okul yaşamına ilişkin araştırmalarda önemli yer tutan durumluluk kaygısının, sınav kaygısı, performans kaygısı, okul kaygısı, matematik kaygısı vb başlıklarla oldukça fazla çalışılan bir kaygı türü olduğu görülmektedir (Bozkurt, 2012; Donald ve Katz, 1999; Ekşi, 1998; Kurt, 2006; Zbornik ve Wallbrown, 1991). Bireyin okul yaşamıyla ilgili durumluluk kaygıları arasında değerlendirilecek önemli bir kaygı türünün de "okuma kaygısı" olduğu alanyazında görülmektedir (Goldston, Walsh, Arnold, Reboussin, Daniel, Erklani ve diğ., 2007; Katrancı ve Kuşdemir, 2015; Melanlıoğlu, 2014; Zbornik, 2001; Zbornik ve Wallbrown, 1991).

2.2.1. Okuma Kaygısı

Akademik yaşamın temellerinden olan okuma eylemine yönelik geliştirilen kaygı da durumluluk kaygı alanı içinde değerlendirilebilecek bir kaygı türüdür (Zbornik ve Wallbrown, 1991). Zbornik (2001) okuma kaygısını hem fiziksel hem de bilişsel tepkileri içine alan okuma etkinliğine yönelik oluşan durumsal bir kaygı olarak tanımlamaktadır. Goldston ve arkadaşlarına (2007) göre okuma kaygısı, okumaya karşı geliştirilen bir tepkidir ve okumanın zorunlu olduğu durumlarda belirgin bir şekilde kendini gösterir. Okuma kaygısı okumaya yönelik bireyin göstermiş olduğu olumsuz bir tepkidir ve bu tepki ise okuma sırasında bireyin göstermiş olduğu heyecan, tedirginlik ve korku hali olarak kendini göstermektedir (Kuşdemir ve Katrancı, 2016). Okuma kaygısı yaşayan bireyler, okuma sırasında terleme, ellerin titremesi, mide ve baş ağrısı, hızlı nefes alma gibi fiziksel tepkilerle birlikte gerginlik ve korku gibi tepkiler de gösterebilmektedir (Çevik, Orakcı, Aktan ve Toraman, 2019). Bireyin ön bilgileriyle okuduğu metindeki bilgileri sentezleyerek anlamı yeniden yapılandırması olarak bilinen okuma sürecinin (Güneş, 2014), okuma kaygısından etkilenen bir süreç olduğu ilgili araştırmalarda vurgulanmaktadır (Buttler, Marsh, Sheppard ve Sheppard, 1985; Gomari ve Lucas, 2013). Buttler ve arkadaşları (1985), okumada sorun yaşayan öğrencilerin, okuma kaygılarının yüksek olduğunu araştırma sonucu olarak raporlamıştır. Katrancı ve Kuşdemir'e (2015) göre ise kaygı, okuma anında ortaya çıkan duygusal bir tepki olup öğrencinin akademik yaşamını etkileme özelliği bulunmaktadır. Melanlıoğlu'na (2014) göre okuma becerisi yetersiz olan çocuklar daha fazla kaygı hissederler ve bu durumda okuma kaygısı, doğru okuma stratejileri ile yok edilebilir. Okuma kaygısı yaşayan bireyler yanlış okuma yapmaktan ve başarısız olmaktan korkmaktadırlar. Bu bireyler okuma davranışında bulunduğu titreme, terleme, hızlı nefes alıp verme, özgüven yetersizliği, utanma gibi tepkiler gösterir (Kuşdemir ve Katrancı, 2016).

Akyol (2007) okuma sürecinin okuma öncesi, sırası ve sonrası aşamalarından oluştuğunu ve okuma kaygısını değerlendirirken bu aşamaların göz önüne alınması gerektiğini belirtmiştir. Okuma amacında belirsizliğin olması, okuma materyali ile ilgili bilgi yetersizliği okuma öncesinde okuma kaygısı yaşanmasına neden olabilir. Okumada amaca uygun yöntem ve tekniklerin kullanılmaması okuma sırasında dikkat sorunu yaşanmasına neden olurken (Tobias, 1986) yeni öğrenilen bilgilerle daha

önceki bilgilerin ilişkilendirilmemesi de okuma sonrasında (Koizimu, 2002) kaygının yaşanmasına neden olmaktadır.

2.3. Benlik

Bireyin kişiliğini oluşturan davranışlar bütüü, birtakım katmanlardan oluşur (Morgan, 2011). Kişiliğin temel özelliklerini veren “Ben” ya da “Benlik” denilen katman, son yıllarda ruhbilimcilerin en çok çalıştıkları konulardan biri durumuna gelmiştir. Benlik (öz), benlik saygısı ve kişilik terimleri “Ben kimim?”, “Ben nereye aitim?” ve “Bulduğum yere ne kadar uyuyorum?” gibi temel sorulara yanıt aramaktadır (Fiske, Kitayama, Markus ve Nisbett, 1998). Bu bağlamda benlik, kişinin ben kimim sorusuna vermiş olduğu cevaplar bütünüdür (James, 1963, akt., Karabulut, 2014). Psikoloji ve eğitim çalışmalarının önemli bir değişkeni olan benlik, bireyin bir nesne olarak kendisine yüklediği duygu ve düşüncelerin bütünüdür (Rosenberg, 1986). Burn’a (1982) göre ise benlik algısı, bireyin kendisine ilişkin değerlendirmelerinin ve inançlarının toplamıdır. Kuzgun (2019) benliği, çeşitli kişilik yapılarının kişide bulunuş derecesi ile ilgili değerlendirmelerinin hepsi veya özetle bireyin kendisini algılama şekli olarak tanımlayarak James’in açıklamasına uygun bir tanımlama yapmıştır. Budak’a (2005) göre ise benlik, başkalarından ayrı olarak bireyin yalnız kendini, eşsiz bir bütünlük olarak hissetmesi ve bunun da bilincinde olmasıdır. Bu tanımlamada kişinin bilinçli yönüne vurgu yapılarak benlik kavramı açıklanmıştır. Öz yeterlik kuramının kurucusu olan Bandura (1997) ise bireyin davranışını yöneten özelliğine vurgu yaparak bireyin üstlendiği görevleri yerine getirmek için ihtiyaç duyduğu eylemi örgütleyip gerçekleştirebileceğine olan düşünce olduğunu belirtmektedir. Benzer bir şekilde, Öz (2004), kişinin davranışlarını düzenleyen, kişiyi yöneten ve aynı zamanda kişinin kendisini gözetleyip, yargılayıp, değerlendiren bir güç olarak benliği tanımlamaktadır. Oyserman’a (2011) göre benlik, hem benlikle ilgili deneyimlerimizden bir anlam çıkarmak için başvurduğumuz bir araç; hem de bu bilgiyi yapılandıran, koruyan ve devam ettiren süreçlerdir. Bu bağlamda düşünüldüğünde benlik kavramının, otobiyografik hatıraların bir deposu, geçirilen yaşantıların bir düzenleyicisi ve duygusal bir tampon ve bir güdüleme kaynağı olarak işlev gördüğü söylenebilir. Eisenberg ve Delaney (1998) göre, bireyin kendisiyle ilgili ne bildiği ve neye inandığı kişinin benlik algısına dayanmaktadır. Benlik algısı, bireyin kendisiyle ilgili duyguları, fikirleri, arzuları, ilgileri, yetenekleri ile bireyin davranış

şekillerine yönelik algı ve yorumudur. Bu yorum, mevcut fikirlerinin yanı sıra geleceğe yönelik beklentilerini de içermektedir.

Benlik kavramının tanımları göz önüne alındığı zaman benliğin kişinin kendisini algılamaya yönelik içsel bir yolculuğunun yanı sıra çevresinin kendisini algılayışının bir bütünü olduğu, davranışları yönlendirebilen bir yapı olduğu, kişinin kendisiyle ilgili farkındalık içeren özellikleri olduğunu söylemek mümkündür. Oyserman'a (2004) göre, kendini geliştirme, kendini tanıma, kendini keşfetme, kendini yeniden oluşturma, kendini ifade etme, kendi kendini idare etme, kendiyle mutlu olma, kendinden utanma gibi kavramların tümü gerekli benlik tasarıları olup benlik kavramı ve kişiliğin ne olduğu ya da nasıl işlediğini anlamamızda merkezi rol oynamaktadırlar. Benlik kavramı ve benlik saygısı, benlik değeri gerek kişisel gerekse sosyal kimliğimiz dahil olmak üzere kendimizi düşündüğümüzde aklımıza gelen kavramlardır (Neisser, 1993). Lewis'e (1990) göre, benliğe sahip olduğumuzun bilincinde olmak insan olmanın gereğidir. Bu bilincin kişiliğimizle ilgili oluşturduğumuz kendi teorimiz, kendimizle ilgili bildiklerimiz ya da bileceklerimiz, benliğin doğası ve insan olmanın ne anlama geldiğini anlamaya dönük bir bilinç olduğu söylenebilir. Higgins'e (1996) ve Oyserman'a (2007) göre benlik, hem benlikle ilgili deneyimlerimizden bir anlam çıkarmak için başvurduğumuz bir araç hem de bu bilgiyi yapılandıran, koruyan ve devam ettiren süreçlerdir. James' e (1950) göre kendinle barışık olmak, kendini olumlu değerlendirmek, kişinin kendisini değerli bir insan olarak hissetmesi, doyum ilkesinde olduğu gibi benlik kavramının temel amaçlarıdır. Benlik saygısının korunması yönünde kabul edilen görüşlere göre, bireyler kendileriyle ilgili iyi duygulara sahip olmayı tercih ederler ve olumlu benlik duygularını devam ettirmek için de kendilerini bu şekilde dışarı tanıtmayı seçmektedirler. Bu bakış açısına göre benlik, olumluluğu arayan bir bilgi işlemcisi olarak görülebilir. Benlik kavramı ayrıca bir bilişsel dayanak, sürekli var olan bir ölçme çubuğu veya kişinin kim olduğunu ve dolayısıyla da kendinden ya da başkalarından ne bekleyebileceğini anlaması için bir yol göstericidir. Swann'in (1997) kendini gerçekleştirme teorisine göre, bireyler benlik tanımlamalarını muhafaza etmeye güdülenmişlerdir ve bunu kendi benlik görüşleriyle uyum içinde olan bir sosyal gerçeklik yaratarak gerçekleştirmektedirler. Benlik kavramının zaman içinde daha etkin ve daha yetenekli olmaya yönelik doğuştan gelen ihtiyacı ve de benliği geliştirme arzusunu yansıtan etkinlik ve yeterlik konularındaki temel itici güçlerin

merkezi olarak göstermektedir. Bu dayanak noktasından yola çıkan modeller bazı destekler almışlardır. Bu modeller; bireylerin benliklerini geliştirmek için, onların benlikle ilgili kesin bilgilere ulaşmaya güdülenmekte olduğunu öne sürmektedir (Oyserman, 2011). Bireyin kişiliğinin yanında yaptığı davranışların üzerinde düşünmesi de benlik kavramının şekillenmesinde rol oynar.

Benlik yapısının gelişiminde her ne kadar kişinin kendisini algılaması önemli olsa da, kişinin çevresiyle etkileşimi de önemlidir (Rogers, 1965). Tan'a (2000) göre kişi çevresindeki diğer bireyler ve nesnelere ile kurduğu ilişkilerde başkalarının bakış açısıyla kendi benliğini görme fırsatı sağlamış olur. Bu sayede birey, sahip olduğu yeterlilik alanlarını veya yetersiz kaldığı alanları idrak eder. Böylece bireyin benlik tanımının, yani benlik algısının değişik bir şekilde oluşmasına neden olabilir. Burada düşük ya da yüksek benlik algısından söz etmek gerekmektedir (Öğülmüş, 2001). Özyürek'e (1982) göre, benlik algısının kişide oluşmasında ve gelişmesinde ailelerin bireye olan tutumu, öğretmen ve arkadaşlarının bireyle olan yaşantısı önemli bir yere sahiptir. Benlik algısı, çocuğun çevresindeki kişilerin çocuğa verdiği olumlu veya olumsuz bildirimleri ve çevrenin çocukla olan sosyal etkileşimleri ile oluşmaktadır. Buna göre benlik algısı birçok kişi veya tutumlardan da etkilenebilmektedir.

James'in benlik boyutlarının temel çerçevesinden yararlanarak Damon ve Hart (1988), maddi yönlerden benliğin sosyal ve psikolojik açılarına doğru gelişimsel bir süreç olduğunu, her yeni düzeyin bir öncekiyle bütünleştiğini ve onun biçimini değiştirdiğini öne sürmektedir. Psikolojik benlik oluşumunu sürdürdükçe, gençler kim olduklarını, kim olmak istediklerini ve dünyaya kendilerini nasıl sunmakta olduklarını fark etmeye başlayıp benliklerinin çeşitli yönleriyle bütünleşmek isterler. Kişinin kim olduğu ve nereye ait olduğu yetişkinlik dönemi boyunca merkezde yer alırken kişinin ileride olacağı yetişkin anlayışının gelişimi de ergenliğin başlıca görevi olarak görülmektedir. Benlik kavramı; benlik imgesi, ideal benlik ve benlik saygısı (benlik saygısı) gibi üç alanda gelişim gösteren ve bu alanları kapsayan bir şemsiye gibidir. Kişinin, içinde bulunduğu zaman içinde, bilişsel ve fiziksel özelliklerinin farkında olması benlik imgesi, gelecekte olmak istediği benliği ideal benliği ve ideal ile benlik imgesi arasındaki mesafenin algılanma düzeyi benlik saygısıdır (Kuzgun, 2002).

Benlik saygısı kavramı, benlik kavramıyla karıştırılan bir kavramdır. Benlik saygısına yönelik yapılan ilk çalışmaların James'e ait olduğu görülmektedir. William

James (1950), 1890 yılında yayınlanmış iki ciltlik "Principles of Psychology (Psikolojinin Prensipleri)" kitabında, benliğin yapı ve önemini inceledikten sonra benlik saygısının oluşumundaki etkenlere ilişkin genel öneriler ortaya atmakta ve insan davranışının anlaşılabilmesinde benlik saygısının önemini vurgulamaktadır. Benlik saygısı, kişinin kendini genel olarak değerli hissetmesidir (Rosenberg, 1965) Benlik saygısı kişinin kendisini yetenekli, önemli, başarılı ve değerli biri olarak algılama derecesidir (Brooks, 2004). Benlik saygısı İngilizcedeki "self-esteem" şeklinde ifade edilirken dilimizde "özsaygı" ya da "benlik saygısı" olarak ifade edilmektedir. Benlik (öz) kavramı ile yakından ilişkili olan benlik saygısı (öz saygı) kişinin kendi kişiliğine yönelik geliştirdiği olumlu tutumunu yansıtan bir kavramdır (Ulusoy, 2013). Benlik saygısı, kişinin kendisini değerlendirmesi ve kendisinden memnun olup olmaması sonucu oluşan öznel bir olgudur.

Cevher ve Buluş'a (2007) göre de, benlik saygısı, benliğin duygusal tarafını göstermektedir. Benlik saygısı, kişinin kendini tanıyıp değerlendirmesi ve kendisinde var olan güç ve yeteneklerini olduğu gibi kabul etmesi, kendisine duyduğu sevgi, saygı ve güven durumudur. Benlik saygısı, kişinin kendini değerlendirmesiyle oluşan benlik kavramını onayladıktan sonra ortaya çıkan beğeni durumudur. Derlega ve Janda (2008), benlik saygısının benliğe göre daha özel olduğunu belirtmişlerdir. Benlik saygısı kendimiz hakkında olumlu veya olumsuz ne düşündüğümüzle ilgilidir. Kişi kendisini değerli görüyorsa yüksek benlik saygısına, eğer kendisini diğer insanlardan daha az değerli görüyorsa ve kendi hakkında kuşkuları varsa, kendisinden hoşlanmıyorsa düşük benlik saygısına sahiptir. Benlik saygısı benliğin duygusal boyutudur. Bireyin kendisinin kim olduğu ile ilgili düşüncelere sahip olmasının yanı sıra bireyin kendisinin kim olduğu ile ilgili duygulara da sahip olmasını içerir. Benlik saygısı, benliğin tanımlamasına yönelik hoşnutluk düzeyidir. Kişinin değerli, önemli ve özel oluşuna dayanır (Beane ve Lipka. 1984; Hamachek, 1995).

Performansa yönelik benlik saygısı; genel ve entelektüel yetenekleri, okul performansını, öz düzenleme kapasitesini, öz güven ve öz yeterlik kapasitesini kapsamaktadır. Performansa yönelik benlik saygısı yüksek olan bireylerin genel anlamda zeki, yetenekli ve yapabilirliği yüksek olduğuna inanılır. Sosyal benlik saygısı, kişinin diğerleri tarafından algılanması ile ilişkilidir. Kişi özellikle, önemli kişiler tarafından değerli, kıymetli algılanırsa sosyal anlamda benlik saygısı yükselir.

Burnett ve Craven (1999), performansa yönelik benliğin akademik (okul yaşamı) bir benlik yapısını içerdiğini belirtmektedir. Akademik benlik boyutu kişinin duygusal yanından ziyade bilişsel değerlendirmeleriyle ilgilidir. Burada akademik benliği sadece bir derse ait beceriler olmasının yanı sıra okumaya yönelik de değerlendirebiliriz. Kişinin okumaya yönelik düşünceleri benliğe yönelik algılarından da etkilenebilmektedir (Başokçu ve Doğan, 2005). Strein (1993), akademik benlik algısının hem tanımlayıcı hem de değerlendirici yönlerini yansıttığını ve akademik benlik kavramı ile ilişkili benlik algılarının tutumdan ziyade akademik yetkinliğe odaklandığını belirtmiştir. Boersma ve Chapman (1992) akademik benlik kavramını, öğrencinin heceleme, okuma, yazma veya matematik gibi herhangi bir derste okulla ilgili görevleri başarıyla yerine getirme becerisinin öz değerlendirmesini kapsayan, nispeten istikrarlı bir tutum ve hisler dizisi olarak tanımlamışlardır.

Akademik benlik araştırmalarında, çocukların akademik benliğini geliştirdikleri yaş tartışılmaktadır (Marsh, 2002). Küçük çocuklar için bazen onların doğru bir değerlendirme yapamayacağı gibi bir algı söz konusu olabilmektedir. Çocukların akademik performansları ve olumlu benlik kavramlarına sahip olma durumları göz önüne alınarak yapılan araştırmalarda, benlik algısının anaokulu ve birinci sınıf çocukları arasında bile açıkça farklılaştığını ileri sürülmüştür (Eccles, Wigfield, Harold ve Blumfield, 1993; Marsh, Craven ve Debus, 1991). Benlik, kişide doğuştan itibaren var olan bir özellik değildir. Kişi ne zaman kendisi ve çevresi arasında fark olduğunu anlarsa ve çevresiyle ilişkiler kurmaya başlarsa benlik kendi gelişimini gerçekleştirmeye başlayacaktır (Şerif, 1956).

Akademik benlik kavramı ve akademik başarının birbirini etkileme durumunu; aralarındaki sebep-sonuç ilişkisini açıklamak gerekmektedir. March'a (2002) göre, burada yapılacak sıralamanın veya baskınlığın üzerine yapılan araştırmalar teorik ve pratik uygulamalarla belirlenmiştir. Hem beceri geliştirme hem de kendini geliştirme modelleri benlik kavramı ile başarı arasındaki ilişkileri açıklar. Beceri geliştirme modeline göre, benlik kavramı geçmiş başarının bir sonucudur ve akademik başarının bir sonucu olarak ortaya çıkar. Mesela iyi yapılan bir iş sonucu kişinin kendisini iyi hissetmesi gibi. Bu nedenle, başarı benlik kavramından daha baskındır ve akademik benlik kavramını geliştirmenin yolunun daha güçlü akademik beceriler geliştirmek olduğunu ima eder.

Buna karşılık, kendini geliştirme modeli, akademik benlik kavramına bağla olan inançlarının öğrenci başarısının bir nedeni olduğunu öne sürer. Mesela iyi yapıyoruz, çünkü kendimizi iyi hissediyoruz. Bu nedenle, benlik kavramı başarıya üstün gelir ve benlik kavramındaki değişikliklerin akademik başarıda müteakip değişikliklere yol açacağını düşündürür (Marsh, 2002). Kendini geliştirme modeli bağlamında düşünüldüğünde ise yüksek benlik, başarı için bir koşuldur. Crocker ve Park (2004), benlik algısı yüksek bireylerin psikolojik anlamda dayanıklı, sorumluluk alabildiğini rapor ederken; Tice ve Baumeister'a (1997) göre, olumsuz benliğe sahip bireylerin, akademik görevlerden (ders çalışma, ödev hazırlama vb) kaçarak, başarılması zor olan görevlerden uzaklaşarak, bir görevde başarılı olma şanslarını amaçlı olarak azaltarak kendilerini engellemiş olurlar. Bu eylemler kişinin başarılı olma şansını azaltır; ancak bu sırada başarısızlığı açıklamak için geçerli bir mazeret olarak kullanılabilir (Burger, 2006).

2.3.1. Okur Benlik Algısı

Çok boyutlu bir doğası olan benlik kavramının sosyal, fiziksel ve akademik boyutları vardır (Pişkin, 1999). Akademik benlik boyutu, bireyin öğrenme ve okul yaşantılarıyla oluşturduğu kendini algılama düzeyidir. Senemoğlu (2005) akademik benlik algısını, öğrencinin öğrenme özgeçmişine dayalı olarak herhangi bir öğrenme birimini öğrenip öğrenemeyeceğine ilişkin inançları olarak tanımlamaktadır. Doğan Başokçu ve Doğan (2005) akademik benlik kavramı, kendini değerli görme, önemli görme gibi duyuşsal süreçlerden çok, öz yeterlik gibi bilişsel değerlendirmeyle ilgilidir. Buna göre düşünüldüğünde, akademik anlamdaki bilişsel değerlendirmeler, herhangi bir derste becerilere yönelik de olabilir, okuma gibi eylemlere yönelik de olabilir.

Öğrencilerin okumaya ilişkin yaklaşımları da benlik algılarından etkilenmektedir. Yıldız ve Bulut (2016), akademik olarak kendini yeterli ve olumlu değerlendiren öğrencilerin okumaya daha istekli olabileceği ve okumada daha başarılı olabileceklerini belirtmektedir. Baştuğ ve Çelik (2015) okur benlik algısını, okurun kendi okuma başarısı ile ilgili olumlu ya da olumsuz algılamaları olarak ifade etmektedir. Katriz ve arkadaşları ise bireyin kendisini iyi ve başarılı bir okur olarak algılaması şeklinde okur benlik algısını tanımlamaktadır.

Bireyin okur benlik algısı, okuma sürecinin bireyin kendine yönelik genel yönelimini etkileyebilir. İyi bir okur olduklarına inanan çocuklar, muhtemelen zengin ve başarılı bir okuma geçmişine sahip ve metinle olan etkileşimleri olumlu ve güçlüdür. Bunun aksine, kendilerini zayıf okur olarak gören çocuklar, muhtemelen okuma başarısı konusunda pek de iyi bir deneyim yaşamamışlardır (Henk ve Melnick, 1995). Araştırmalar, zor metinlerle baş edebilmede yüksek okuma öz yeterlik algısına sahip olan bireylerin, düşük olanlara göre daha başarılı olduklarını göstermektedir (Guthrie ve Wigfield, 2000).

Conlon, Zimmer-Gembeck, Creed ve Tucker (2006), çocukların okuma yeterliliği algılarının kelime tanımlama, yazma ve okuduğunu anlama becerilerindeki farklılıkları önemli ölçüde açıkladığını göstermiştir. Ayrıca, okuma benlik algısı daha olumlu olan çocuklar, sözel yetenekleri ve kelime okumaları dikkate alındığında, okuduğunu anlama konusunda daha yüksek performans göstermişlerdir (Katzir, Kim ve Dotan, 2018).

Chapman ve Tunmer (1997), okuma benlik algısının üç ana bileşeni olduğunu belirtmektedir. Okumaya ilişkin yeterlik/yetkinlik algısı, okumaya yönelik güçlük algısı ve okumaya yönelik tutum algısı olarak bu yapıları belirtmektedir. Okumaya yönelik yetkinlik algısı, okuma için gerekli olan bilgi ve becerilere yönelik inanç olarak Chapman ve Tunmer (1997) tarafından tanımlanmıştır. Yetkinlik algısı bazı yazarlar tarafından öz yeterlilik kavramı üzerinden açıklanmaktadır (Smith, Smith, Gilmore ve Jameson, 2012). Okumaya yönelik tutum algısı, bireyin okuma etkinliğine karşı daha çok duygusal açıdan yakın hissetmesi, güçlük boyutu ise okuma koşullarının zor olduğu durumlarda (sınıf içinde okuma, başkalarının yanında okuma vb.) okuma etkinliklerinin yürütebilmesi olarak bilinmektedir (Chapman ve Tunmer, 1997).

Okuma yaşantıları erken başlayan, bu yaşantıları devam ettiren, öğrenme sürecinde karşılaşılan güçlüklerle baş edebilen öğrencilerde diğer öğrencilere göre daha kısa sürede yüksek akademik benlik algısı oluşmaktadır (Chapman ve Tunmer (1997). Pressley'de (1998) benzer bir şekilde, okul yaşamının ilk yıllarından itibaren okuma etkinliklerinde başarılı olan ve okuma etkinliklerinde sabırlı olan öğrencilerin pozitif akademik benlik oluşturma konusunda daha başarılı olduklarını ifade etmiştir.

Henk ve Melnick (1995), okumayı yararlı ve ilgi duyulan bir etkinlik olarak değerlendirek okuma üzerinde okur benlik algısının önemli bir değişken olduğunu belirtmektedir. Okuma benlik algısı yüksek olan okur, kitaplarla ilgili yaşantılara duygusal açıdan kendini yakın görür, okumayı eğlenceli bir yaşantı kabul eder ve zor olan okuma materyallerine yönelmede motivasyonu artar. Öğrencilerin çabalayarak ve odaklanarak okuma yazma metinleriyle etkileşim halinde olması, onların daha amaca yönelik, sürdürülebilir ve verimli sonuçlar elde etmesine yardımcı olacaktır (Okur, 2017). Bunlar bağlamında düşünüldüğünde, bireylerin okumaya yönelik olarak geliştirdikleri okur benlik algılarının okuma yaşantıları ve motivasyonu için önemli bir değişken olduğunu söylemek mümkündür.

2.4. Motivasyon

Motivasyon kavramının kökeni Latince olan “movere” kelimesinden türemiştir bu kelimenin anlamı “harekete geçme, harekete geçiren” anlamına gelmektedir. Motivasyon kavramının Türkçe karşılığı tam olarak bulunmamakla birlikte, bu kavramın birden çok tanımı yapılmıştır (Öncü, 2003). Bireyin bir hareketi yapmasına, eyleme geçmesine, hareket etmesine neden olan güç anlamına gelmektedir (Adair, 2005). Bireyi belirli bir hedefe doğru yönlendiren ve bu hedef doğrultusunda bireyin eylemlerini sürekli bir hale getirmesi için ortaya koyulan çabaların tümü olarak tanımlanabilir (Erdem, 2006). Bireyin isteklerini, dürtülerini, ilgilerini ve ihtiyaçlarını kapsayan anlamı geniş olan bir kavramdır (Öncü, 2003). Eğitim bilimleri ve psikoloji alanında “içten gelen itici güçle belirli bir amaç doğrultusunda ortaya çıkan davranışlar” olarak tanımlanabilir (Keser, 2006).

Keller, motivasyonu kişilerin davranışlarının önemine ve kontrolüne bağlı olarak bazı şeylerden kaçınmak veya amaçlarına ulaşmak için gösterdikleri çaba veya çalışmaların derecesi olarak değerlendirmektedir (Akt: Warren, 2000). Kenan (1996), motivasyonun kişilerin birbirlerine karşı nasıl davranıldığıyla ve bireylerin yaptıkları eylemler hakkında neler hissettikleriyle ilgili olduğunu belirtmiştir. Akbaba (2006), motivasyonun bireye enerji verip, davranış için istekli duruma gelmesinde etkili olduğundan, öğrenme-öğretme sürecinin etkililiğini ön plana çıkaran en önemli unsurlardan birisi olarak motivasyonun önemini belirtmiştir.

Fidan (1996), bireyin davranışlarını açıklamada birden çok olgudan, psikolojik süreçten bahsedileceğini, ancak davranışın, kararlılığını, şiddetini, yönünü belirleyen en

önemli içsel güç kaynağının motivasyon olduğunu belirtmektedir. Başarı, mutluluk gibi psikolojik güdülerle beraber açlık, cinsellik gibi fizyolojik tabanlı güdüler de bulunmaktadır. Bu güdüler bireyi uyarır ve bireyin harekete geçmesine neden olur. Bireyin davranışını belli bir hedefe doğru yöneltir. Bireyde bu özellikler ortaya çıktığı zaman bireyin motive olduğu, güdülenmiş olduğu söylenebilir (Cüceloğlu, 2006).

Ryan ve Deci (2000), bireylerin motivasyonunun sadece farklı miktarlarına değil, aynı zamanda farklı türlerine de sahip olduğunu belirtmişlerdir. Bunlardan İçsel motivasyon kişiye bağlı, dışsal motivasyon ise örgüte bağlı değerlendirilmektedir. Motivasyon teorilerde de fark edilebileceği üzere, kişi bir eylemi gerçekleştirirken yaptığı eylemin dışında başka bir ödülle motive edilmiyor ise içsel motivasyon söz konusu olmaktadır. Bireyin eylemi dışsal ödüller (terfi, statü veya takdir edilme vb.) tarafından yönlendiriliyor ise dışsal motivasyon söz konusu olmaktadır (Deci 1972).

İçsel ve dışsal motivasyon arasındaki ayrım, yapılan eylemin içeriği ile eylemin bağlamı arasındaki farka benzemektedir. Sorumluluk almak, başarı elde etmek gibi faktörler çoğunlukla eylemin kendisi yani eylemi yapan bireyin performansı vs. ile ilişkili motivasyon faktörleridir. Ücret, terfi vb. unsurlar ise eylemin bağlamı ile yani, eylemin çevresi ile ilgilidir. Dolayısıyla, içsel motive edici unsurlar bireyin eylemi yaparken hissettiği içsel ödüllerdir. Buna bağlı olarak, içsel motivasyonda eylem ile ödüller arasında hızlı ve doğrudan bir ilişki söz konusudur. Böyle bir durumda kişi, kendi kendini motive ediyor demektir. Dışsal motive ediciler ise, eylemin çevresi dışında bulunan dışsal ödüllerdir. Eylemi yaparken doğrudan tatmin edici faktörler söz konusu değildir. Örneğin, izinler, sağlık sigortası, emeklilik planları gibi (Newstrom ve Davis, 2002). Ryan ve Deci'a (2000) göre içsel motivasyon, bir faaliyetin bazı görünebilir sonuçlardan ziyade bireyin içsel tatminleridir. Birey içsel olarak motive edildiğinde, dış dürtüler, baskılar veya ödüller nedeniyle değil, keyif almak, hoşlanmak veya var olduğunu göstermek için harekete geçer. İçsel motivasyon, insanın geçmişten getirdiği ilgi, merak, kaygı gibi duyguların davranışındaki rolünü açıklamaktadır. Bu rol hayatın her alanında farklılık gösterebilirken benlik algısı, içsel motivasyonu etkilediğinden bireyin akademik olarak kendini nerede gördüğünü ve davranışlarını da şekillendirir (Koca, 2020).

2.4.1. Okuma Motivasyonu

Öğrencilerin başarılı olmalarının önemli unsurlarından biri olarak kabul edilen motivasyonun (Freedman, 1997) okuma motivasyonu boyutu, bireyin okuma konuları, süreçleri ve sonuç çıktılarına yönelik, bireysel hedefleri ve inançlarıdır (Guthrie ve Wigfield, 2000). Öztürk ve Aydemir'e (2013) göre okuma motivasyonu, bireylerin okumaya yönelik isteklerini belirleyen, okuma etkinliklerinin devamlılığını sağlayan ve okumaya yönelik eksiklerini görmesini amaçlayan bir kavramdır. Okuma motivasyonu, bireylerin okuma etkinliklerine yönelmesinde ve bu etkinliği sürdürmesinde etkili olan başlıca faktörlerdendir. Okumaya yönelten faktörler, okuma amaçları, okuma eğilimleri/tutumları ve okumaya ayrılan zaman okuma motivasyonu ile yakından ilişkilidir (Okur, 2017). Okuma davranışı, öğrencilerin yapıp yapmama konusunda seçimler yapabilecekleri, çaba ve emek vermeleri gereken bir etkinlik olduğundan bu etkinlik için bir itici güce yani motivasyona ihtiyaç vardır (Wigfield, Wilde, Baker, Fernandez-Fein ve Scher, 1996). Gambrell'e (2011) göre okumayı istenilen ve sevilen bir etkinlik olarak gören yani yüksek bir motivasyon düzeyine sahip öğrenciler okuma etkinliklerini başlatma, sürdürme konusunda sorunlar yaşamamaktadırlar. Bu bağlamda düşünüldüğünde, okuma motivasyonunun düzeyinin belirlenmesi, öğretmenlerin öğrencilerin okuma motivasyonun nasıl gelişebileceği ve nasıl etkili bir okur olabilecekleri hususunda bilgilendirilmeleri bakımından önemlidir (Rueda, Au ve Choi, 2004).

Okur'a (2017) göre, birçok öğretmen okuma motivasyonuna sahip öğrenciyi, okurken eğlenen kişi olarak değerlendirmektedir. Bunun doğru olma ihtimali söz konusu olsa da motivasyonun birçok çeşidi vardır ve bunlardan bazıları eğlence veya coşkuyla ilgili değildir. Motivasyonla ilgili asıl söylenmek istenen, birey için okumayla ilgili değerler, inançlar ve davranışlardır. Buna göre, bazı değer ve inançlar coşkuya ve eğlenceye yönlendirirken, diğerleri sıkı çalışmayı beraberinde getirebilir. Kuşdemir'e (2014) göre ise, motivasyondaki temel özellik devamlı bir döngü içinde ilgi, ihtiyaç ve çabanın olmasıdır. Küçük yaşlardan itibaren ve eğitim süreçleri boyunca çocukların okuma etkinliği yapmalarını, başarıyı tatmalarını ve okuma etkinliği ile meşgul olmalarını sağlayan gücün tespit edilmesi okuma motivasyonu açısından oldukça önemlidir.

Okuma motivasyonu üzerine yapılan araştırmalara göre bir etkinlikle ilgili yeterlilik inançları yüksek olan ve iyi okuduklarını düşünen kişilerin okumaya, öğrenmeye ve sosyal amaçlara daha fazla değer verdiği anlaşılmıştır. Fakat insanlar herhangi bir konuda yetkin ve etkili olduklarına inansalar bile, bunu yapmak için bir amaçları yoksa o faaliyete katılmayabilmektedirler (Wigfield ve Guthrie, 1997). Araştırmalar, içsel motivasyonun öğrencilerin okuduğunu anlamada ihtiyaç duydukları bilişsel ve duyuşsal becerileri geliştirdiğini (Yıldız ve Akyol, 2011) göstermektedir. İçsel motivasyon, okumaya katılımıla daha yakından ilişkili olsa da dışsal okuma motivasyonunun bazı yönleri (yüksek not alma arzusu, başarılı olma isteği vb. gibi) belirli okuma etkinliklerine daha fazla zaman harcanmasına yol açabilir (McGeown, Osborne, Warhurst, Norgate ve Duncan, 2016). Kitap okurken keyif alan, bunu isteyerek ve severek yapan bireyde içsel motivasyon söz konusudur. Buna bağlı olarak içsel olarak motive olan birey okuma ile ilgili karşılaştığı sorunlarla başa çıkabilir. Tüm bunlar dikkate alındığında okumaya içsel olarak motive olmuş öğrencilerin okuma alışkanlıkları gelişecektir (rn Karahan ve Demir Atalay, 2018: 132).

BÖLÜM III

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, okuma kaygısı, okur benlik algısı ve okuma kaygısına ilişkin alan yazındaki araştırmalarla ilgili kısa ve açıklayıcı bilgilere yer verilmiştir.

3.1.Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Koca (2020) Düzce il merkezinde yaptığı araştırmada 250 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisinin okur öz algısı, okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkileri incelemiştir. Oluşturulan yapısal model ile okur öz algısının okuduğunu anlama becerisini doğrudan ve okuma motivasyonu aracılığı ile de dolaylı etkileme durumu test edilmiştir. Araştırmada, okur öz algısının, okuduğunu anlama becerisi ve okuma motivasyonu üzerinde anlamlı ve pozitif yönde yordayıcı bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun dışında okur öz algısı ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkinin okuma motivasyonu aracılığıyla sağlandığı; okuma motivasyonu, okur öz algısı ile okuduğunu anlama becerisi ilişkisinde tam aracı rolünde olduğu belirlenmiştir.

Tonka (2020) tarafından Erzurum'da 358 ortaokul öğrencisinin katılımıyla yapılan araştırmada kitap okuma alışkanlığı ve okuma kaygısı arasındaki ilişki incelenmiştir. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı araştırmada ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığı ile okuma kaygısı arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiş ve öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarının artması ile okuma kaygılarının azaldığı anlaşılmıştır. Cinsiyet değişkeninin okuma alışkanlığı üzerinde anlamlı fark oluşturduğu, okuma kaygısı üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Türkben (2020) Aksaray'da 286 ortaokul sekizinci sınıf öğrencisi ile yaptığı araştırmada okuma kaygısı, okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama beceri düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu düzeylerinin yüksek, okuma kaygılarının ise düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, araştırmaya

katılan öğrencilerin okuduğunu anlama ile okuma motivasyonları arasında yüksek düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki; okuduğunu anlama ile okuma kaygısı arasında orta düzeyde, negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki; okuma kaygısı ile okuma motivasyonu arasında ise orta düzeyde, negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Dilbaz (2019) İzmir’de ortaokulun her sınıf düzeyinden toplam 547 öğrenci ile yaptığı çalışmada, araştırmaya katılan öğrencilerin okur öz algılarının genel olarak yüksek olduğu belirlenmiştir. Cinsiyetlerine göre değerlendirildiğinde, kız öğrencilerin okur öz algıları erkek öğrencilere göre anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır. Araştırmada ulaşılan sonuçlardan biri de sınıf düzeyi ve yaş ortalamasının artmasıyla beraber okur öz algı düzeyinde de artış gözlenmiştir.

Esmer (2019) Ankara’da ilkokul dördüncü sınıfa devam eden 349 öğrencinin hikâye edici, bilgilendirici ve postmodern metinleri anlamada sesli ve sessiz akıcı okuma, okur benlik algısı, okumaya adanmışlık ve metne yönelik tepki düzeyleri arasındaki doğrudan ya da dolaylı ilişkileri Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) ile test etmiştir. Araştırma sonuçlarına göre akıcı okuma ile okur benlik arasında düşük düzeyde ve anlamlı ilişki bulunmakta; yapısal regresyon modellerinde yer alan akıcı okuma, okumaya adanmışlık, okur benlik algısı ve okuyucu tepkileri birlikte okuduğunu anlama becerilerini geniş düzeyde etkilemektedir.

Akdoğan (2019) tarafından Van’da yapılan deneysel araştırmada ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu üzerinde öyküleyici metin türlerinin etkisi incelenmiştir. Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre öyküleyici metin türlerinin okuma motivasyonunun gelişiminde etkili olduğu, okuma yeterliği ve okumaya yönelik çabayı desteklediği tespit edilmiştir.

Ceyhan (2019) etkileşimli sesli okuma derslerinin ilkokul ikinci sınıf öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine, okuma motivasyonlarına ve akıcı okuma becerilerine etkisini incelemiştir. Karma yöntemin kullanıldığı araştırmada 62 öğrenci ile 11 hafta devam eden araştırma sonucunda etkileşimli sesli okuma derslerinin yapıldığı deney gruplarındaki öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve akıcı okuma düzeylerinin mevcut Türkçe Dersi Öğretim Programına bağlı olarak ders yapılan kontrol grubundaki öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kızgın'ın (2019) Hatay'da 758 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi ile yaptığı araştırmada okuduğunu anlama ve okuma motivasyonunun akademik başarıya etkisini incelemiştir. Buna göre dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama becerisinin genel akademik başarılarını pozitif yönde etkilediği belirlenmiştir. Okuma Motivasyonu yüksek öğrenciler ile okuduğunu anlama puanı yüksek öğrencilerin genel akademik başarıları daha yüksektir. Genel akademik başarı, okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde; kız öğrencilerin puanlarının erkek öğrencilerin puanlarından daha yüksek olduğu anlaşılmıştır.

Saraçlı Çelik (2019) İzmir'de 725 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi ile okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ile doğru ve akıcı sessiz okuma ilişkisinin incelendiği bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin doğru ve akıcı sözcük okuma düzeyleri ile okuduğunu anlama becerileri ve okuma motivasyonları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunduğu saptanmıştır.

Uysal Dede (2019) Sakarya'da 26 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisinin katıldığı araştırmada öğrencilerin sevdikleri karakterlerin yer aldığı metinlerin öğrencilerin okuma motivasyonlarına ve okumaya yönelik tutumlarına etkisini incelemiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre sevdikleri karakterlerin olduğu metinlerin okumaya yönelik çabayı desteklediği, okuma motivasyonu ve tutumu geliştirdiği anlaşılmıştır.

Çalışkan (2019) aile katımlı okuma etkinliklerinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisine, okuma motivasyonuna ve okumaya yönelik tutumuna etkisini incelemek için 100 ilkokul öğrencisi, 50 veli ve 27 öğretmen ile bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma sonuçlarına göre aile katımlı okuma etkinliklerinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyine, okuma motivasyonuna ve okuma tutumuna olumlu etki ettiği tespit edilmiştir.

Dursun'un (2018) Kayseri'de ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları ile Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmaya 556 öğrenci katılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre Türkçe dersine yönelik tutum ile okuma kaygısı arasında anlamlı ve negatif yönlü bir ilişki vardır. Ayrıca, anne ve babanın eğitim düzeyine göre öğrencilerin okuma kaygılarının farklılık gösterdiği diğer önemli bir sonuç olarak raporlanmıştır.

Yamaç ve Çeliktürk Sezgin'in (2018) araştırmasında okuma kaygısı, okuma akıcılığı, okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Burdur'da 128 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisinin katıldığı araştırma yordayıcı ilişkisel araştırma desenine dayalı olarak temellendirilmiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ile içsel motivasyonları arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu; bu ilişkinin içsel motivasyonun anlamayı yordamaya dönük bir etkiye dönüştüğü görülmüştür. Aynı şekilde dışsal motivasyonun okuduğunu anlama ile pozitif bir ilişkisinin olduğu ve dışsal motivasyonun okuduğunu anlamayı doğrudan ve pozitif yönlü etkilediği raporlanmıştır. Bu bulgulara ek olarak öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri okuma akıcılığı tarafından doğrudan ve pozitif yönlü yordanan bir değişken olduğu; okuma kaygısının ise okuma akıcılığından negatif yönde etkilendiği görülmüştür.

Çeliktürk Sezgin ve Akyol (2018) tarafından Burdur'da gerçekleştirilen araştırmaya 52 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi katılmıştır. Yarı deneysel desene göre gerçekleştirilen araştırmanın amacı Türkçe dersinde yapılan kavram odaklı öğretimin okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu üzerindeki etkisini incelemektir. On iki hafta boyunca devam eden araştırmanın sonucunda deney grubunda okuma motivasyonunun artış gösterdiği ve okuduğunu anlama düzeyinin geliştiği ortaya çıkmıştır.

Erdoğan, Erdoğan ve Uzuner (2018) tarafından 16 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisinin katıldığı araştırma sonucunda Türkçe derslerinde yaratıcı drama ile okuma çalışmaları yapılmıştır. 30 ders saati sonucunda, yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin okuma motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği, okumaya ilişkin tutumlarını ise etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Kaya Tosun (2018) tarafından Denizli'de yapılan araştırmada okuma çemberleri yönteminin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma motivasyonu ve sosyal beceriler üzerindeki etkisi incelenmiştir. 18 hafta süren araştırmanın sonuçlarına göre okuma çemberleri yönteminin deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama, akıcı okuma ve sosyal beceri üzerinde etkili olduğu; okuma motivasyonu üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığı belirlenmiştir.

Altunkaya (2018) Türkiye'nin Batı bölgesinde 364 ortaokul sekizinci sınıf öğrencisinin yer aldığı bir araştırmasında öğrencilerin okuma öz yeterlik algısıyla birlikte öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerini inceleyerek bu beceriler arasındaki ilişkiyi açıklamıştır. Elde edilen sonuçlara göre okuduğunu anlama düzeyinde yaşanan düşüklüğün, okuma öz yeterlilik algısının düşüklüğünden etkilendiği tespit edilmiştir. Araştırmanın dikkat çeken bir başka yönü ise kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla öz yeterlilik algılarının daha düşük olarak tespit edilmesidir.

Okur (2017) İstanbul'da 556 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisinin katıldığı araştırmada okuma motivasyonu ve okur öz algısını çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin genel okuma motivasyonu ve okur öz algı düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin hem okur öz algı düzeyleri ile içsel motivasyon düzeyleri arasında hem de okur öz algı düzeyleri ile dışsal motivasyon düzeyleri arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Baki (2017) tarafından Rize'de 341 ortaokul (5, 6, 7 ve 8. Sınıf) öğrencisinin katılımıyla yapılan araştırmada yapısal eşitlik modellemesi yoluyla okuma kaygısı ve okumaya ilişkin tutumlarının ve okuma alışkanlığına etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda, okuma alışkanlığı öğrencilerin okumaya ilişkin tutum düzeyleriyle kaygı düzeylerinin anlamlı ve doğrudan bir yordayıcı olduğu bulunmuştur. Araştırmada öğrencilerin okumaya ilişkin tutum ve kaygılarının okuma alışkanlığına ilişkin varyansın %42'sini açıkladığı araştırmacılar tarafından belirlenmiştir. Bu bulguya ek olarak okumaya ilişkin tutumun okuma kaygısını etkileyen en güçlü değişken olduğu görülmüştür.

Ürün Karahan'ın (2015) araştırmasında Kars'ta 438 beşinci ve altıncı sınıf öğrencisinin okumaya karşı tutum ve okuma motivasyon düzeyini belirlemek; anlama düzeyi, okuduğunu anlama becerisi, kişisel eğilimden kaynaklanan okuma ve okuldan kaynaklanan okuma dereceleri ile ilişkisini belirlemek amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modelinde deneysel araştırmada öğrencilerin okumaya yönelik tutum ve motivasyonlarının yüksek düzeyde olduğu; tutum ve motivasyon arasında olumlu yönde orta düzeyde; motivasyonun anlama ve kişisel eğilimden kaynaklı okuma ile daha düşük düzey; okuma motivasyonu ve okuma tutumu arasında yüksek düzeyde

ilişki olduğu; anlama ve kişisel eğilimden kaynaklı okuma ile motivasyon arasında orta düzeyde pozitif yönde ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca okuma motivasyonu sınıf, yaş ve cinsiyet değişkenleri açısından değerlendirildiğinde, motivasyonun sınıf ve cinsiyet değişkenlerine göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Çeliktürk Sezgin'in (2015) ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri ile kavram odaklı okuma öğretiminin okuma motivasyonu ve anlama üzerindeki etkisini belirlemek için Burdur'da yaptığı araştırmada öğrencilerin okuma motivasyonunda gelişme olduğu anlaşılmıştır.

Baştuğ ve Çelik'in (2015) İç Anadolu bölgesinde yer alan iki ilde 549 ortaokul öğrencisi ile yaptıkları araştırmayla öğrencilerin cinsiyet, okuma ortamı seçimi, sınıf düzeyi gibi değişkenlere ek olarak öğrencinin okuma sıklığı ile anne-baba okuma sıklığı değişkenlerini de içine alarak öğrencilerin okur öz algılarının düzeyleri incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin okur öz algı düzeylerine yönelik puanların sınıf düzeyine göre yüksek olduğu belirlenirken erkek öğrencilerin kız öğrencilere kıyasla okur öz algı düzeyleri daha düşüktür. Diğer bir sonuçla, öğrencilerin okur öz algı düzeyleri, öğrenci okuma sıklığı, öğrencinin anne-baba okuma sıklığına göre okuma sıklığı yüksek olanlar lehine anlamlı yönde farklılaşmıştır.

İnnalı (2014) İzmir'de 666 ortaokul sekizinci sınıf öğrencisiyle yaptığı ilişkisel tarama modelindeki araştırmada öğrencilerin okur öz yeterliği konusunda kendilerini iyi düzeyde gördükleri saptanmıştır. Ayrıca Öğrencilerin okur öz yeterlik inançlarıyla okumaya yönelik tutumları arasında okur öz yeterlik inançları lehine anlamlı bir fark olmasına karşın okur öz yeterlik ile okumaya yönelik tutum değişkenlerinin doğrusal bir ilişkiye sahip olduğu anlaşılmıştır.

Bozkurt (2013) tarafından Zonguldak'ta 600 beşinci sınıf öğrencisi ile araştırmada üst bilişsel okuduğunu anlama farkındalığı, okuma motivasyonu ve okuma düzeyi arasındaki ilişkisi incelenmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre okuma düzeyi ile üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı arasında orta; okuma motivasyonu arasında düşük düzeyde ilişki; okuma motivasyonu ile cinsiyet arasında anlamlı farklılık; dış motivasyonun tanınma, sosyal ve uyum boyutları arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

Yıldız'ın (2013) Ankara'da 135 beşinci sınıf öğrencisi ile yaptığı araştırmanın amacı; okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamının akademik başarıyı hangi yolla ve ne düzeyde etkilediğini belirlemektir. İlişkisel tarama modeli çerçevesinde, yapısal bir modelinin test edildiği araştırmanın sonuçları okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamının beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki değişimin %61'ini açıkladığını göstermiştir.

İleri (2011) tarafından Sakarya'da 60 beşinci sınıf öğrencisinin katıldığı deneysel bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ekrandan okumanın okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu düzeylerine etkisi incelenmiştir. Araştırmada bilgilendirici metinleri bilgisayar ekranından okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin basılı materyalden okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Metinleri bilgisayar ekranından okuyan öğrenciler ile basılı materyalden okuyan öğrencilerin okuma motivasyonu düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Bunun anlamı, metinlerin bilgisayar ekranından okunmasının okuma motivasyonu üzerinde olumlu bir etki yapmadığıdır.

Yıldız (2010) Ankara'da 481 beşinci sınıf öğrencisi ile okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama üzerine bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma sonuçları, içsel motivasyonun okuduğunu anlamaya olumlu yönde etkisinin olduğunu; içsel motivasyonun öğrencilerin okuduğunu anlamak için ihtiyaçları olan bilişsel ve duyuşsal becerileri geliştirdiğini; dışsal motivasyonun rekabet boyutunun okuduğunu anlamaya olumlu yönde etkisinin olduğunu göstermektedir.

Sancı'nın (2002) Erzurum'da 166 altıncı sınıf öğrencisi ile yaptığı araştırmada sosyal ekonomik ve kültürel durumların öğrencilerin okuma motivasyonuna etkisini incelemiştir. Düşük sosyal ekonomik ve kültür düzeyindeki öğrencilerin okumayla ilgili yönelimlerinin iç denetime bağlı olanları üst ve orta gruptaki öğrencilerden daha düşük bulunmuştur. Alt grubun dış denetime bağlı olan okumayla ilgili yönelimlerinin orta ve üst gruptaki öğrencilerden daha yüksek olduğu anlaşılmıştır.

3.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Ramirez, Gunderson, Schaeffer, Maloney, Beilock, Levine (2019) tarafından yapılan araştırmada birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin oluşturduğu 607 katılımcı ile

çalışılmıştır. Çocukların okumaya yönelik kaygısı, matematik ve okuma başarısı arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada veriler hem sonbahar hem de bahar dönemlerinde toplanarak bir okul yılı boyunca elde edilmiştir. Araştırma sonuçları, okuma kaygısı ve okuma başarısının, sonbahar okuma kaygısının ilkbaharda okuma başarısını öngördüğü ve bunun tersi olan iki yönlü bir ilişkiyi paylaştığını göstermektedir. Ayrıca, okuma kaygısı ve başarı arasındaki ilişki örüntüsü cinsiyete göre farklılık göstermekte; erkek çocuklar, okul yılı boyunca okuma kaygısının okuma başarısı üzerindeki karşılıklı zarar verici etkilerine daha duyarlı görünmektedir. Araştırmada ortaya çıkan diğer bir sonuç olarak okuma başarısının, pozitif okuma duygusundan çok okuma kaygısı ile daha güçlü bir ilişkisi olduğunu göstermesi bakımından önemlidir.

Troyer, Kim, Hale, Wantchekon ve Armstrong (2019) tarafından ABD’de 59 ilkokulda üçüncü sınıftan beşinci sınıfa kadar 4000’den fazla öğrencinin katıldığı bir araştırma yapılmıştır. Araştırmada okuma motivasyonu, okul dışı okuma miktarı ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi araştıran mevcut birkaç modelin kavramsal bir çerçevesi oluşturulmaya çalışılmıştır. Önceki araştırmalarla tutarlı olarak, çocukların önceki okuduğunu anlama yeteneği, cinsiyeti ve sosyoekonomik durumu dâhil olmak üzere çeşitli kontrol değişkenleri, okuduğunu anlamaya doğrudan katkıda bulunduğu anlaşılmıştır. Araştırma sonuçları, aynı zamanda, içsel okuma motivasyonu, okuma miktarı ve okuduğunu anlama arasındaki pozitif ilişkileri; dışsal okuma motivasyonu, okuma miktarı ve okuduğunu anlama arasındaki negatif ilişkileri de göstermiştir. Ayrıca araştırmada kullanılan yapısal eşitlik modeli analizlerinde, çocukların içsel ve dışsal okuma motivasyonu ile daha sonra okuduğunu anlama arasındaki ilişkinin kısmen veya tamamen okuma miktarına bağlı olduğuna dair bir kanıt bulunmamıştır.

Kirchner ve Mostert (2017) tarafından yapılan araştırmada Namibya'nın orta bölgesinde 402 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisinin okuma motivasyonu, okuma etkinliği ve başarısının çeşitli yönleri ile cinsiyet farklılıkları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Motivasyonun çok yönlü doğasını kabul edilmesi prensibinden harekete yapılan bu araştırmada belirli konular hakkında merak, okuma ve akademik amaçlar için okumanın önemi gibi yönlerin Namibyalı öğrencileri daha çok motive ettiği anlaşılmıştır. Motivasyon ve okuma eylemi arasında ve ayrıca okuma motivasyonu ile okuma başarısı arasında olumlu ilişkiler olduğu tespit edilmiştir.

Carroll ve Fox (2017) tarafından 8-11 yaş arası yüz yetmiş dokuz çocuğun katılımı ile gerçekleştirilen araştırmada okuma ile ilgili bilişsel faktörleri kontrol ettikten sonra, okuma becerileri yelpazesinde öz yeterlik, kelime okuma ve okuduğunu anlama arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre erkekler ve kızlar benzer seviyelerde okuma öz yeterliği göstermiş; okuma öz yeterliği ve kelime okuma arasında ilişki belirlenmiş; bunun okuma öz yeterliği ile genel okuma motivasyonu arasındaki önemli farklılıkları yansıtabileceği düşünülmüştür.

McGeown, Osborne, Warhurst, Norgate ve Duncan (2016) tarafından yapılan araştırmada 8-11 yaşındaki 791 çocuğun bazı özelliklerinin (cinsiyet, yaş, sosyoekonomik durum, okuma becerisi ve içsel ve dışsal okuma motivasyonu) farklı okuma etkinliklerine (kurgu kitapları, olgusal kitaplar, okul ders kitapları) katılımı (yani harcanan zaman) ilişkisi incelenmiştir. İçsel okuma motivasyonu, eğlence amaçlı kitap okumanın iyi bir yordayıcısı olmasına rağmen; yaş, dijital metinlerle etkileşim için daha güçlü bir belirleyici olarak ortaya çıkmıştır. Bunun yanında, motivasyonun belirli boyutları farklı okuma etkinliklerine katılımın bir belirleyicisi; iyi notlar alma motivasyonu, okul kitaplarını okumanın bir belirleyicisi olarak öne çıkmıştır.

Schaffner, Schiefele ve Ulferts (2013) tarafından 159 ilköğretim beşinci sınıf öğrencisinin katılımıyla yapılan araştırmada içsel ve dışsal okuma motivasyonunun üst düzey okuduğunu anlama (paragraf ve pasaj düzeyindeki anlama) üzerindeki etkilerinin aracı olarak okuma miktarının rolü incelenmiştir. Araştırma, içsel okuma motivasyonu ile okuma miktarı arasında pozitif bir ilişki olduğu; dışsal okuma motivasyonu için okuma miktarına olumsuz katkısı olacağı varsayımı üzerinden gerçekleştirilmiştir. Yapısal eşitlik analizleri, okuma miktarının içsel okuma motivasyonunun üst düzey anlama üzerindeki olumlu etkisine tam aracılık ettiğini, dışsal okuma motivasyonunun ise anlama üzerinde hem dolaylı hem de doğrudan olumsuz etkiler yarattığını göstermiştir. Ek analizler dışsal okuma motivasyonunun okuma miktarına ve okuduğunu anlamaya yalnızca içsel okuma motivasyonu eşzamanlı olarak yordayıcı olarak dâhil edildiğinde olumsuz katkısı olduğunu göstermiştir.

Becker, McElvany ve Kortenbruck (2010) tarafından Berlin’de 740 üçüncü, dördüncü ve altıncı sınıf öğrencisinin katılımıyla yapılan araştırmada okuma yazma gelişimi ile içsel ve dışsal motivasyonun boylamsal ilişkilerini incelenmiştir. Örtük

değişkenli yapısal eşitlik modelleri, içsel okuma motivasyonu ile sonraki okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkiye okuma miktarının aracılık ettiğini; dışsal okuma motivasyonu ile okuma okuryazarlık becerileri arasında çift yönlü bir ilişki olduğu; üçüncü sınıf okuryazarlık becerilerinin dördüncü sınıftaki dışsal okuma motivasyonunu olumsuz olarak tahmin ettiği ve bunun da altıncı sınıftaki okuryazarlık becerilerini olumsuz olarak yordadığı anlaşılmıştır.



BÖLÜM IV

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, araştırma grubunun betimsel özellikleri, kullanılan veri toplama araçları, veri analiz yöntemleri ve verilerin analiz sürecine hazırlanması ile ilgili bilgilere ve açıklamalara yer verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Modeli

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma kaygısı, okur benlik algısı ve okuma motivasyonu arasındaki ilişkinin açıklanmaya çalışıldığı bu çalışmada, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Cohen, Manion ve Morrison (2000), en az bir değişkenle birlikte farklılaşma gösteren ve bu farklılaşma düzeylerini ortaya çıkarmak için kullanılabilecek bir yöntem olduğunu belirtmektedir. Bu çalışma, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okur benlik algısı ve okuma motivasyon düzeylerinin birlikte öğrencilerin okuma kaygısı üzerindeki yordayıcı etkisinin belirlenmesine yönelik bir modelleme çalışmasıdır. Bu model çalışmasında, değişkenlerin doğrudan ve dolaylı ilişkisi ile öğrencilerin okuma kaygısını nasıl etkilediği belirlenmeye çalışılmıştır. Bundan dolayı araştırmanın modelinin ilişkisel tarama modeli olduğu belirtilebilir.

4.2. Araştırma Grubu

Araştırma grubu, Kırıkkale il merkezindeki ilkokullarda öğrenim gören 470 dördüncü sınıf öğrencisidir. 470 öğrenciden veri toplanmış, fakat eksik ve hatalı cevaplama gibi sebeplerden ötürü 11 öğrencinin cevapları, veri olarak analiz edilmemiştir. Böylelikle 459 öğrencinin cevapları üzerinden analizler yapılmıştır. Araştırma grubu ile ilgili betimleyici istatistik sonuçları öncelikli olarak belirlenmiş ve ilgili sonuçlar Tablo'1 de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırma Grubunun Farklı Değişkenler Açısından Tanımlayıcı Analiz Sonuçları

Değişkenler	Kategoriler	N	%
Cinsiyet	Erkek	220	47.9
	Kız	239	52.1
	<i>Toplam</i>	<i>459</i>	<i>100</i>
Anne öğrenim düzeyi	İlkokul	159	34.6
	Ortaokul	96	20.9
	Lise	124	27
	Üniversite	80	17.4
	<i>Toplam</i>	<i>459</i>	<i>100</i>
Baba öğrenim düzeyi	İlkokul	104	22.7
	Ortaokul	105	22.9
	Lise	113	24.6
	Üniversite	137	29.8
	<i>Toplam</i>	<i>459</i>	<i>100</i>
Sınıf mevcudu	10-15 kişi	49	10.7
	16-20 kişi	114	24.9
	21-25 kişi	208	45.4
	26 ve üzeri	87	18.9
	<i>Toplam</i>	<i>459</i>	

Tablo 1’de belirtildiği gibi araştırma grubu 220 (%47.9) erkek öğrenci, 239 (%52.1) kız öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma grubundaki öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyi ilkokul olanlar 159 (%34.6); ortaokul olanlar 96 (%20.9); lise olanlar 124 (%27); üniversite olanlar 80’dir (%17.4). Araştırma grubundaki öğrencilerin babalarının eğitim düzeyi ilkokul olanlar 104 (%22.7); ortaokul olanlar 105 (%22.9); lise olanlar 113 (%24.6); üniversite olanlar 137’dir (29.8). Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf mevcutları ile ilgili veriler incelendiğinde, 10-15 kişi arasında 49 (%10.7), 16-20 kişi arasında 114 (%24.9), 21-25 kişi arasında 208 (%10.7) ve 26 ve üzeri kişi arasında 87 (%10.7) öğrenci olduğu anlaşılmaktadır.

4.3. Veri Toplama Araçları

4.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu, araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Bu formda sınıf düzeyi, öğrenci cinsiyeti, annenin ve babanın eğitim düzeyi, sınıf mevcudu bilgisinin sorgulandığı çoktan seçmeli beş madde bulunmaktadır. Kişisel Bilgi Formu, araştırmaya katılan öğrencileri tanımlamak amacıyla kullanılmıştır.

4.3.2. Okuma Kaygısı Ölçeği

“Okuma Kaygısı Ölçeği” ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarını belirlemek amacıyla Çeliktürk ve Yamaç (2015) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla dördüncü ve beşinci sınıflardan toplam 410 öğrenciye ulaşılmış ve Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) sonrasında 29 maddeden oluşan tek faktörlü bir yapı elde edildiği raporlanmıştır. Ölçeğin güvenilirliği analizi sonucunda Cronbach Alfa katsayısı .95 olarak belirlendiği ve belirlenen bu yapının doğrulanması için, Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) çalışmasının yapıldığı belirtilmiştir. 220 dördüncü ve beşinci sınıf öğrencisi üzerinde yapılan bu analiz sonrasında, ölçeğin AFA sonrasında belirlenen yapısının doğrulandığı rapor edilmiştir. DFA sonrasında raporlanan uyum değerleri ise; $\chi^2/df=2.2$, RMSEA=.076, SRMR=.055, CFI=.97, NFI=.95 şeklinde belirtilmiştir. Dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma kaygılarının bir model kapsamında incelendiği bu çalışmada ise, okuma kaygısı ölçeğinin Cronbach’s Alpha güvenilirlik katsayısı yeniden analiz edilmiş ve analiz sonrasında ölçeğin güvenilirlik katsayısının .93 olduğu belirlenmiştir.

4.3.3. Okur Benlik Algısı Ölçeği

Chapman ve Tunmer (1997) tarafından geliştirilen “Okur Benlik Algısı Ölçeği”, Yıldız ve Bulut (2016) tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır. Özgün halinde 30 maddeden oluşan ve 5’li likert özelliği olan ölçeğin, üç alt faktör yapısı bulunmaktadır. Uyarılama süreci, iki ayrı uygulama aşaması olan çalışmada, birincide 196, ikinci uygulamada ise 232 ilkökul ve ortaokul öğrencine ulaşılarak veriler toplanmıştır. Toplanan veriler, DFA ile analiz edilmiş ve analiz sonrasında, ölçekten madde çıkarmaya gerek kalmadan ölçeğin yapısı doğrulanmıştır. DFA analizi sonrasında raporlanan uyum değerleri ise; $\chi^2/sd=1,744$, RMSEA=.062, RMR= .20, AGFI=.80, GFI=.83 olduğu ve bu değerlerin kabul edilebilir sınırlarda olduğu değerlendirilmiştir. Birinci uygulama için Cronbach’s Alpha güvenilirlik katsayısı .80, ikinci uygulama için .86, olduğu bulunmuştur. Elde edilen bulgular doğrultusunda Okur Benlik Algısı Ölçeği’nin geçerli ve güvenilir ölçümler yapabilecek nitelikte olduğu araştırmacılar tarafından raporlanmıştır. Dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma kaygılarının bir model kapsamında incelendiği bu çalışmada ise, okur benlik algısı ölçeğinin her bir boyutunun Cronbach’s Alpha güvenilirlik katsayıları yeniden analiz edilmiştir. Analiz sonrasında, okur benlik algısının tutum boyutunda güvenilirlik katsayısı .81; yetkinlik

boyutunda güvenilirlik katsayısı .84; güçlük boyutunda güvenilirlik katsayısı .76 olarak belirlenmiştir.

4.3.4. Okuma Motivasyonu Ölçeği

Wigfield ve Guthrie'nin (1997) geliştirdiği "Okuma Motivasyonu Ölçeği", Yıldız (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. İçsel motivasyon ve dışsal motivasyon olarak tanımlanan iki faktör yapısına bağlı olarak altı alt boyutu olan ve 21 maddeden oluşan ölçeğin uyarlama çalışmasında üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinden oluşan 595 ilkokul öğrencisinden veri toplanmıştır. Ölçeğin orijinal yapısını test etmek amacıyla toplanan verilere DFA yapılmış, analiz sonrasında uyum indekslerinin kabul edilebilir sınırlarda olduğu anlaşılmıştır ($2 \chi = 457.77$, $p = .000$, $df = 182$, $\chi^2 / df = 2.51$, $RMSEA = .051$, $RMR = .038$, $GFI = .93$, $AGFI = .91$, $CFI = .89$, $NFI = .83$). Dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma kaygılarının bir model kapsamında incelendiği bu çalışmada ise, okuma motivasyonu ölçeğinin Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayıları yeniden analiz edilmiş ve analiz sonrasında ölçeğin güvenilirlik katsayısının .86 olduğu görülmüştür.

4.4. Verilerin Analize Hazırlanması

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma kaygılarını, okur benlik algısı ve okuma motivasyonu ile bir model kapsamında yordanmaya çalışıldığı araştırmanın ana istatistiklerine geçilmeden önce araştırma verilerinin analiz sürecine hazırlığı yapılmıştır. Bu bağlamda, kayıp veri analizi, normallik ve doğrusallık analizleri yapılmıştır. Ayrıca, araştırma değişkenlerinin ortalama puanları arasında çoklu bağlantı sorununun ve korelasyon yeterliliğinin olup olmadığını ortaya çıkarmak için korelasyon analizi yapılmıştır. Yapılan bu işlemler şu şekilde özetlenmiştir: Araştırmanın sonucunu etkileyebilecek muhtemel aykırı ve uç değerler araştırmanın veri setinde öncelikle belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma verilerinin, yüzdelik dağılımları incelenmiş ve hatayla yüksek değer girilen veriler gerçek değerler ile değiştirilmiştir. Daha sonra, her bir öğrenciden alınan verinin Mahalanobis uzaklıkları incelenmiş, anlamlılık değerini (.01 düzeyinde) bulmak amacıyla hipotez modelde kullanılan araştırmanın bağımsız değişkeni dikkate alınarak ki-kare değerinin üzerindeki, Mahalanobis sonucunu gösteren 3 öğrenciye ait veriler, veri setinden çıkarılmıştır. Ayrıca, her bir öğrenciye ait Z değerleri belirlenmiş, belirleme

sonucunda +3 ve -3 aralığı dışında olan 13 veriye ait uç değerler araştırmanın veri setinden çıkarılmıştır. Bu analizlerden sonra, veri setinde tek boyutlu(univariate) ve çok boyutlu olarak (multivariate) aykırı değer olmadığı anlaşılmıştır. Yol analizi bir regresyon analizi olup, regresyon analizinin ön koşullarından birinin, bağımlı ve bağımsız değişkenlerin birbirleriyle doğrusal bir ilişki içinde olması gerekmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2001). Doğrusallık için araştırma değişkenlerinin kendi aralarındaki ilişkileri korelasyon analizi ile incelenmiş, analiz sonrasında doğrusallıkla ilgili .05 düzeyinde bir problem olmadığı görülmüştür. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk'e (2012) göre, ikili ve çoklu değişkenliğin olmaması regresyon analizlerinin ön koşullarından biridir. Yordayıcı değişkenler (iki değişken) arasında istatistiksel anlamda güçlü bir ilişki (.80) olması durumunda, birlikte değişkenlik, en az üç yordayıcı değişken arasında güçlü bir ilişki (.80) olması durumunda çoklu değişkenlik olabilmektedir (Büyüköztürk, 2011). Yol analizi öncesinde bu regresyon varsayımını test etmek için korelasyon analizi yapılmış ve analiz sonrasında değişkenler arasında .80 düzeyinde bir ilişki olmadığı görülmüştür. Buna göre düşünüldüğünde, değişkenler arasında ikili ve çoklu değişkenlik sorununun olmadığı söylenebilmektedir. Yapılan korelasyon analiz sonuçlarına ve sonuçlara ilişkin hazırlanan tabloya araştırmanın bulgular bölümünde yer verilmiştir. Çoklu doğrusallık sorununun olup olmadığını belirlemek için aynı zamanda, VIF (Variance Inflation Factor) ve tolerans değerleri incelenmiş, bu değerlerin 1'e yakın olduğu belirlenmiş ve buna göre, yordayıcı değişkenler arasında çoklu doğrusallık problemi bulunmadığı değerlendirilmiştir. Aynı zamanda, araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenlerinin basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiş ve sonuçları Tablo 2' de verilmiştir.

Tablo 2. Değişkenlerle İlgili Çarpıklık ve Basıklık Analiz Sonuçları

Değişkenler	Çarpıklık	Basıklık
Okuma Kaygısı (1)	.85	.26
Okuma Yetkinlik Benlik Algısı (2)	-.65	.41
Okuma Tutumu Benlik Algısı (3)	-.91	.52
Okuma Güç Benlik Algısı (4)	-.12	-.23
Okuma Motivasyonu (5)	-.42	-.46

Tablo 2 incelendiğinde, çarpıklık puanlarının -.91 ile .85 aralığında ve basıklık puanlarının -.46 ile -.52 aralığında olduğu görülmektedir. Bai ve Ng (2005), çarpıklık ve basıklık değerlerinin +3 ile -3 aralığının dışında olmasının normallikle ilgili sorun oluşturacağını belirtmektedir. Bu sonuçlara göre, okuma kaygısını açıklamak için kullanılan yol analizi veri setinin normallik sorunu oluşturmadığı söylenebilir. Verilerin analize hazırlanması sürecinde elde edilen veriler ve değerlendirmelerden sonra model analiz sürecine geçilmiştir. Araştırmanın model analizi için AMOS paket programlarından yararlanılmış ve bu programda yol analizi yöntemi kullanılmıştır. Meydan ve Şeşen (2011), en az bir değişken arasındaki ilişkilerin nedenselliğinin karşılaştırılmasında ve doğrudan veya dolaylı ilişkilerin analiz edilmesinde kullanılan bir yöntem şeklinde yol analizini açıklamaktadır. Yol analizi bağlamında yapılan işlemler ve sonuçları araştırmanın bulgular bölümünde raporlanmıştır.

BÖLÜM V

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın değişkenlerine ait betimsel analizler, değişkenler arasındaki korelasyon analizi ve test edilmiş kavramsal modele ilişkin analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Tablo 3'te okuma kaygısı, okur benlik algısı ve okuma motivasyonuna ilişkin betimsel istatistik sonuçları sunulmuştur.

Tablo 3. Değişkenlerle İlgili Betimsel Analiz Sonuçları

Değişkenler	N	En az	En çok	\bar{x}	Ss
Okuma Kaygısı	443	.97	5.00	2.04	.85
Okuma Yetkinlik Benlik Algısı	443	1.44	5.00	3.80	.66
Okuma Tutumu Benlik Algısı	443	1.67	5.00	4.05	.71
Okuma Güç Benlik Algısı	443	1.60	4.60	3.29	.59
Okuma Motivasyonu	443	1.00	4.00	2.95	.73

Tablo 3 incelendiğinde, araştırmanın bağımlı değişkeni olan öğrencilerin okuma kaygısı ortalama puanlarının 2.04 ve standart sapmasının .85 olduğu belirlenmiştir. Yapılan analiz sonrasında, araştırmanın en temel yordayıcı değişkeni olan okur benlik algısı değişkenlerinin ortalama puanlarının yüksek olduğu görülmektedir. Bu değişkenlerden okuma tutumuna yönelik benlik algısı değişkeninin ortalama puanını 4.05 olduğu belirlenmiştir. Genel olarak düşünüldüğünde, değişkenlerden okuma kaygısının dışındaki değişkenlerin ortalama puanlarının yüksek olduğu görülmektedir.

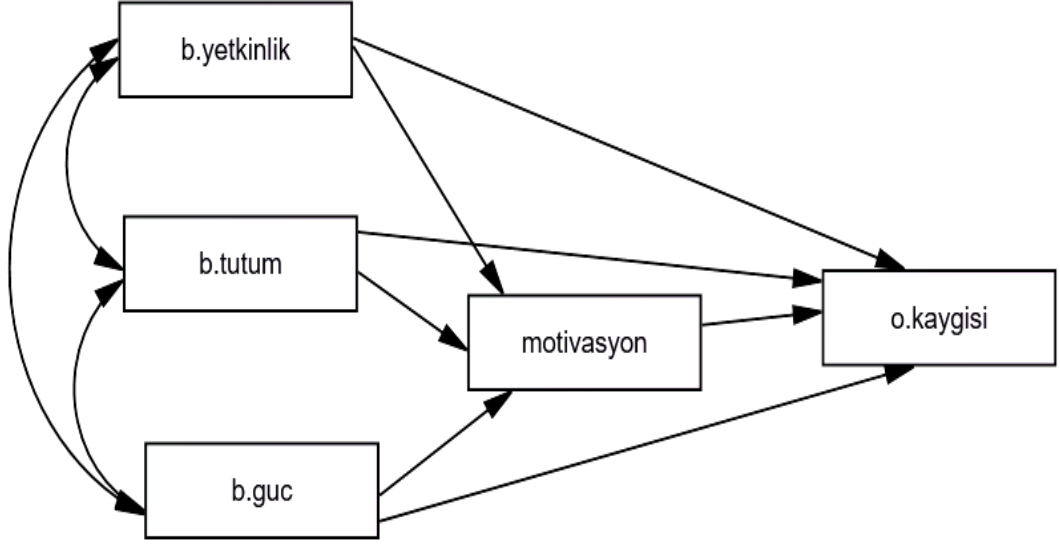
Araştırmada, araştırma grubunun okuma kaygısı, okur benlik algısı ve okuma motivasyonu ortalama puanları arasındaki korelasyon incelenmiş ve sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Değişkenler Arasında Korelasyon Analiz Sonuçları

Değişkenler	1	2	3	4	5
(1) Okuma Kaygısı	1				
(2) Okuma Yetkinlik Benlik Algısı	-.41**	1			
(3) Okuma Tutumu Benlik Algısı	-.38**	.61**	1		
(4) Okuma Güç Benlik Algısı	-.44**	.34**	.22**	1	
(5) Okuma Motivasyonu	-.32**	.48**	.52**	.24**	1

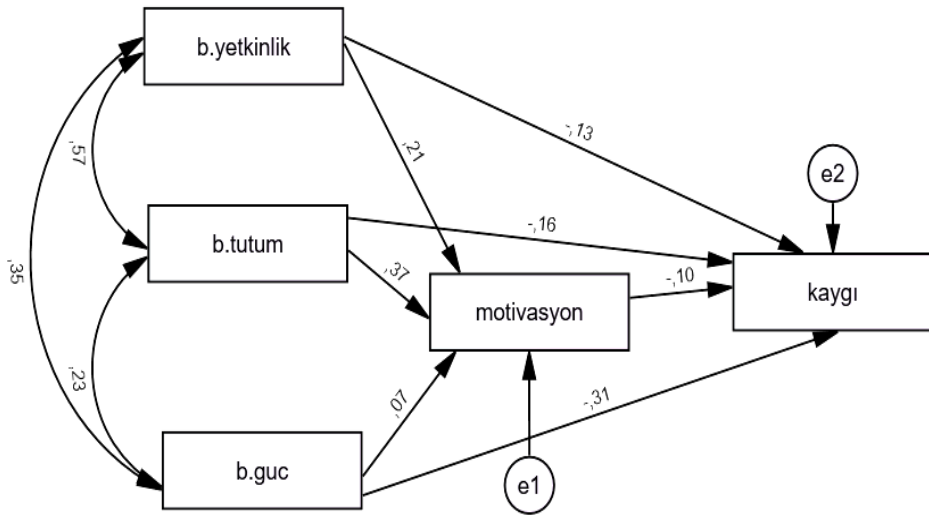
* $p < .05$, ** $p < .01$

Korelasyon analizi sonucuna göre, değişkenler arasında anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Araştırmanın bağımlı değişkeni olan okuma kaygısı değişkeni ile araştırmanın bağımsız değişkenleri arasında negatif yönlü, anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Buna göre, okuma kaygısının okuma yetkinlik benlik algısı ile $r = -.41$, okuma tutumu benlik algısı ile $r = -.38$, okuma güç benlik algısı ile $r = -.44$ ve okuma motivasyonu ile $r = -.32$ düzeyinde ilişkisinin olduğu görülmektedir. Öğrencilerin okur benlik algıları yani okuma yeterliliklerine ilişkin kendilerini olumlu değerlendirmelerinin artması ve okuma motivasyonlarının artması ile birlikte okuma kaygılarının düştüğü görülmektedir. Aynı zamanda okur benlik algısı boyutları ile okuma motivasyonu arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu araştırma sonucunda bulunmuştur. Buna göre okuma motivasyonunun okuma yetkinlik benlik algısı ile $r = .48$, okuma tutumu benlik algısı ile $r = .52$ ve okuma güç benlik algısı ile $r = .24$ düzeyinde bir ilişkisinin olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, öğrencilerin okuma kaygılarının yordayıcı ve aracı değişkenleriyle anlamlı ilişkilerinin olduğu dolayısıyla, model testi için gerekli korelasyon yeterliliğine ulaşıldığı söylenebilir. Bu analiz sonrasında kavramsal modelin test edilmesi işlemi yapılmıştır. Test edilecek kavramsal model Şekil 2’de gösteril



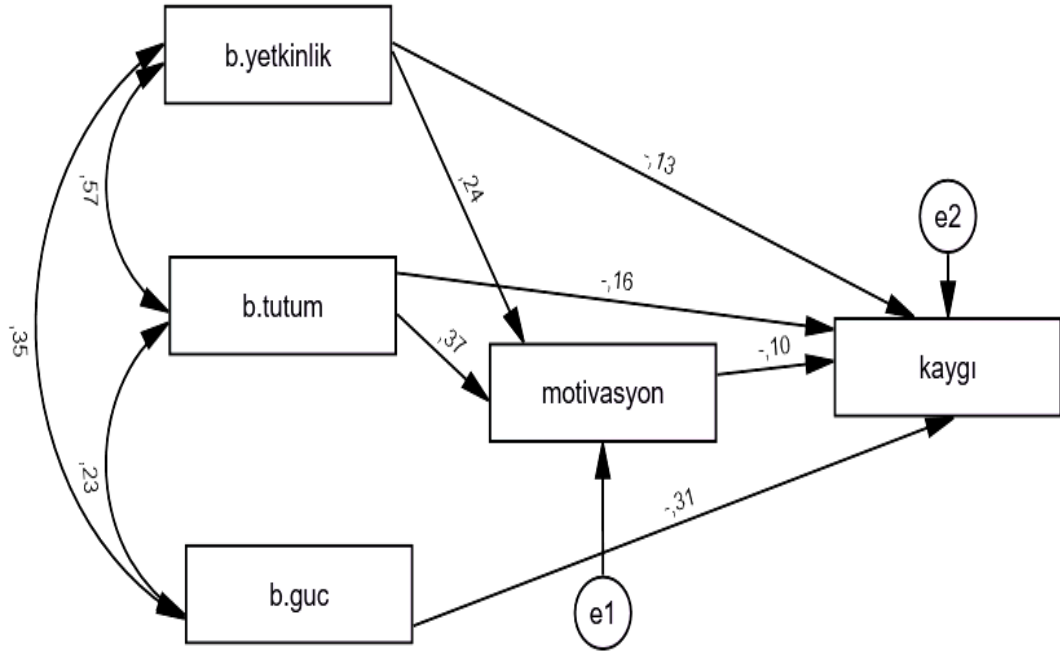
Şekil 2. Kavramsal Model

Şekil 2’deki test edilecek kavramsal model incelendiğinde, okur benlik algısı değişkenlerinin okuma kaygısı ve okuma motivasyonunu doğrudan ve okuma motivasyonu üzerinden okuma kaygısını dolaylı bir şekilde yordayabileceğine ilişkin yol analiz diyagramları görülmektedir. Aynı zamanda, okuma motivasyonunun okuma kaygısının yordanmasında aracılık yapabileceği düşünülerek yol diyagramı çizilmiştir. Daha sonra kavramsal modelin test edildiği yol analizine geçilmiş ve analiz sonuçları aşağıdaki Şekil 3’te gösterilmiştir.



Şekil 3. Okuma Kaygısına İlişkin Oluşturulan Modelin Analiz Sonuçları

Şekil 3'te sunulan ve test edilen modele ilişkin elde edilen uyum katsayıları incelendiğinde, Ki-Kare, değerinin sıfır olduğu ve bu durumun alanyazında doymuş model anlamına geldiği değerlendirilmektedir. Kovaryans matrisinde yeterli bilgilerden kaynaklı, göstergelerin tek bir çözüm ile kaldığı ve serbestlik derecesinin "0" olduğu modeller doymuş model olarak tanımlanmaktadır (Doğan, 2015). Test edilmiş modelin doymuş model özelliğinden kurtarılması için etki katsayıları incelenmiş ve düşük etki katsayısı olan ilişkilerden çıkartılması kararı alınmıştır. Okur benlik algısından güç değişkeninin motivasyon değişkenini anlamlı bir şekilde etkilemediği ($\beta=07$; $t=1.65$, $p >.05$) ve bu ilişkinin çıkartılması durumunda modelin uyum iyiliğinin düzelebileceği düşünüldüğünden, güç benlik algısı ile motivasyon değişkeni arasındaki yordayıcı ilişki modelden çıkarılmış ve analiz tekrar edilmiştir. Analiz sonrasında, elde edilen nihai sonuçlara ilişkin standardize edilmiş katsayılar Şekil 4' te verilmiştir.



Şekil 4. Okuma Kaygısına İlişkin Oluşturulan Nihai Modelin Analiz Sonuçları

Yol analizi sonrasında modele ilişkin elde edilen uyum katsayıları aşağıdaki Tablo 5' de verilmiştir.

Tablo 5. Nihai Modele İlişkin Yol Analizi Sonuçları

Uyum İndeksleri	Uyum Değerleri
Ki-Kare/Serbestlik Derecesi	2.74
RMSEA	.06
CFI	.99
IFI	.98
NFI	.99
TLI	.95
RFI	.94

Tablo 5 incelendiğinde, CFI = .99, IFI = .98, NFI = .99, TLI = .95 ve RFI = .94 olduğu görülmektedir. Ki-Kare/Serbestlik Derecesi (χ^2 / sd), 2.74; RMSEA değerleri .06 olduğu görülmektedir. Ki-Kare değerinin 5'den küçük ve RMSEA değerlerinin .08'ten küçük olduğu analiz sonucunda ortaya çıkmıştır. CFI, IFI, NFI ve TLI uyum değerlerinin .95'in üzerinde olması, aynı zamanda, Ki-Kare ve RMSEA değerinin .08'in altında olmasından dolayı test edilen hipotez modelin mükemmel olduğu anlamına gelmektedir (Şimşek, 2007). Bu yüzden iyileştirme indekslerinin incelenmesine gerek duyulmamıştır. Araştırma sonucunda, yordayıcı değişkenlerin, diğer değişkenler üzerinde doğrudan, dolaylı ya da toplam yordayıcı etki güçleri bulunmuştur. Yordayıcı değişkenlerin doğrudan, dolaylı ve toplam etkilerini gösteren analiz sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Yordayıcı Değişkenlerin Yordanan Değişkenler Üzerindeki Etki Değerleri

	Okuma Yetkinlik Benlik Algısı			Okuma Tutumu Benlik Algısı			Okuma Güç Benlik Algısı			Okuma Motivasyonu		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Okuma Motivasyonu	.24	-	.24	.37	-	.37	-	-	-	-	-	-
Okuma Kaygısı	-.13	-.03	-.16	-.16	-.04	-.20	-.31	-	-.31	-.11	-	-.11

1: Doğrudan Etkiler; 2: Dolaylı Etkiler; 3: Toplam Etkiler

Öğrencilerin okuma kaygılarının, okur benlik algısı ve okuma motivasyonları ile incelenmeye çalışıldığı yol analizi sonuçlarına bakıldığında, okur benlik algısı değişkenlerinden okuma yetkinlik benlik algısının okuma kaygısını doğrudan, anlamlı ve negatif yönde yordayıcı etkisinin olduğu ortaya çıkmıştır ($\beta = -.13$, $t = -2.491$, $p < .05$). Başka bir deyişle, öğrencilerin kendilerini okuma konusunda

yeterli değerlendirmesi, öğrencilerin okuma sırasında yaşayabilecek olduğu kaygı düzeylerini düşürmektedir.

Araştırmada, okur benlik algısı değişkenlerinden okuma tutumu benlik algısının öğrencilerin okuma kaygısını doğrudan, negatif ve anlamlı bir şekilde yordayıcı etkisinin olduğu bulunmuştur ($\beta = -.16$, $t = -2.963$, $p < .05$). Başka bir deyişle, öğrencilerin kendilerini okuma konusunda olumlu tutum içinde değerlendirmesi, öğrencilerin okuma sırasında yaşayabilecek olduğu kaygı düzeylerini düşürmektedir. Benzer bir şekilde, okur benlik algısı değişkenlerinden okuma güç benlik algısının öğrencilerin okuma kaygısını doğrudan, negatif ve anlamlı bir şekilde yordayıcı etkisinin olduğu bulunmuştur ($\beta = -.31$, $t = -6.891$, $p < .01$). Başka bir deyişle, öğrencilerin kendilerini okumaya yönelik güçlü değerlendirmesi, öğrencilerin okuma sırasında yaşayabilecek olduğu kaygı düzeylerini düşürmektedir.

Aynı zamanda, okuma güç benlik algısı, öğrencilerin okuma kaygısını açıklayan en güçlü değişken olduğu araştırmada çıkan önemli bir bulgudur. Araştırmanın önemli değişkenlerinden ve aynı zamanda aracı değişken olan okuma motivasyonu değişkeninin okuma kaygısını negatif yönlü ve anlamlı bir şekilde yordayıcı etkisinin olduğu araştırma sonucunda bulunmuştur ($\beta = -.10$, $t = -2.101$, $p > .05$). Buna göre, öğrencilerin okuma motivasyonunun yüksek olması öğrencilerin okuma kaygılarını azalttığı söylenebilmektedir.

Araştırma sonucunda, okur benlik algısı değişkenlerinden okuma yetkinlik benlik algısının okuma motivasyonunu doğrudan, anlamlı ve pozitif yönde yordayıcı etkisinin olduğu ortaya çıkmıştır ($\beta = .24$, $t = 4.718$, $p < .01$). Başka bir deyişle, öğrencilerin kendilerini okuma konusunda yeterli değerlendirmesi, öğrencilerin okuma motivasyonunu artırmaktadır. Araştırmada, okur benlik algısı değişkenlerinden okuma tutumu benlik algısının öğrencilerin okuma motivasyonunu doğrudan, pozitif ve anlamlı bir şekilde yordayıcı etkisinin olduğu bulunmuştur ($\beta = .37$, $t = 7.45$, $p < .01$). Başka bir deyişle, öğrencilerin kendilerini okuma konusunda olumlu tutum içinde değerlendirmesi, öğrencilerin okuma motivasyon düzeylerini yükseltmektedir.

Öğrencilerin okuma kaygılarını yordamaya yönelik model testinde dolaylı yordayıcı etkiye dönük, farklı bir ifadeyle aracı değişkenlerin aracılık etkisi yönelik elde edilen yol analiz sonuçlarına bakıldığında, okuma yetkinlik benlik algısının

öğrencilerin okuma kaygılarına anlamlı düzeyde dolaylı bir etki yapmadığı bulunmuştur ($\beta = -.03, p > .05$). Benzer olarak, okuma tutumu benlik algısının öğrencilerin okuma kaygılarına anlamlı düzeyde dolaylı bir etki yapmadığı ($\beta = -.04, p > .05$); okuma kaygısının okur benlik boyutlarının okuma kaygısını yordayıcı etki oluşturmasında aracılık yapıp yapmadığını anlamak için Sobel testi yapılmıştır. Sobel testi, sınırlı aracılığın veya tam aracılığın belirginleşmesinde, bağımsız değişkenin açıkladığı varyanstaki azalmanın anlamlılık gücünü açığa çıkaran analiz yöntemi olarak alanyazında bilinmektedir (Sobel, 1982). Sobel testi sonucunda, öğrencilerin okumaya ilişkin yetkinlik benlik algılarının öğrencilerin okuma kaygısını yordamasında okuma motivasyonunun aracılık rolünün anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır (*Sobel* $t=1.29, p > .05$). Sobel testi sonucunda, öğrencilerin okumaya ilişkin tutum benlik algılarının öğrencilerin okuma kaygısını yordamada okuma motivasyonunun aracılık rolünün anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır (*Sobel* $t=1.31, p > .05$). Yol analizi ve Sobel test analizi sonuçlarına göre, okur benlik algısı değişkenlerinin okuma kaygısını yordamada motivasyon değişkeninin aracılığından söz edilemeyeceği söylenebilmektedir.

BÖLÜM VI

TARTIŞMA VE YORUM

Araştırma sonucunda ortaya çıkan bulgular, alanyazındaki diğer araştırmaların sonuçlarıyla ve değişkenlerin kuramsal bilgileri ile birlikte değerlendirilerek tartışılmıştır. Araştırmanın bulgular bölümündeki akış, tartışma bölümünün akışına zemin oluşturmuştur.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma kaygılarının, okur benlik algıları ve okuma motivasyonlarıyla beraber incelenmeye çalışıldığı yol analizi uyum göstergelerine göre, kurulan modelin kabul edilebilir bir model olduğu anlaşılmaktadır. Bu modelle dış ve temel yordayıcı olan okur benlik algısı alt faktörlerinin, öğrencilerin okuma kaygısını anlamlı ve negatif yordadığı araştırmanın önemli bulgularındandır. Yani araştırmada, öğrencilerin kendilerini okuma konusunda yetkin, okuma sırasında çıkabilecek güçlüklerle başa çıkabilecek yeterlikte görmeleri ve aynı zamanda okuma eylemine kendini duygusal açıdan yakın tanımlamasının, okuma sırasında yaşayabilecekleri kaygıyı azalttığı belirlenmiştir. İlgili araştırmalar incelendiğinde, doğrudan ilkökul dördüncü sınıf öğrencileri üzerine yapılmış araştırmalar olmasa da, araştırma bulgusunu destekleyen önemli ilişkisel çalışmalar bulunmaktadır (Alkhateeb, 2014; Francis, Caruana, Hudson ve McArthur, 2019; Katzir, Kim ve Dotan, 2018). Alkhateeb (2014) 118 öğrenci üzerinde yaptığı bir araştırmada öğrencilerin okuma kaygıları ve okur benlik algıları arasında negatif yönlü bir ilişkisinin olduğunu belirlemiştir. Francis ve arkadaşları (2019) tarafından, düşük okur benlik algısı ile okuma kaygısı arasındaki ilişkilerin de incelendiği bir meta-analiz çalışması yürütülmüştür. Araştırmada, toplamda 16275 kişinin katıldığı 34 çalışma incelenmiş ve düşük benlik ile okuma kaygısı arasında güçlü ve doğrusal bir ilişki belirlenmiştir. Katzir ve arkadaşları (2018) tarafından 115 ikinci sınıf öğrencisi üzerinde okur benlik algısı ile okuma kaygısı arasındaki yordayıcı ilişkiler bir model bağlamında incelenmiş, araştırmanın sonucunda okur benlik algısının okuma kaygısını negatif anlamda güçlü bir şekilde yordadığı raporlanmıştır. Aynı araştırmada, okuma hızı ve doğru okuma performanslarının okuma kaygısını yordayıcı etkisinin belirlenmesinde okuma benlik algısının aracılık ettiği belirtilmiştir. Araştırmada okuma benlik algısının anlamlı bir aracılık etkisinin olduğu belirlenmiş. Araştırmacılar

okuma hızı ve doğru okuma becerilerinin iyi olması ile birlikte öğrencinin okuma ile ilgili kendilerini başarılı ve pozitif değerlendirebileceğini ve bununla birlikte okumaya ilişkin endişe ve kaygıların daha az yaşanabileceğini belirtmektedirler.

Genel anlamda okur benlik algısı ile okuma kaygısı arasındaki ilişkilerin incelendiği araştırmaların yanında, okur benlik algısının boyutlarının okuma kaygısını yordayıcı etkisinin incelendiği farklı eğitim kademelerinde yürütülen araştırmalara da rastlanılmıştır (Dursun ve Özenç, 2019; Hann, 2018; Hasriati, Marafat ve Lio, 2017; Mills, Pajares ve Heron, 2006; Zarei ve Roustai, 2019). Arslan'ın (2017) akademik öz yeterlik inançları ile okuma kaygıları arasındaki ilişkileri incelediği 496 öğrenci ile yapılan araştırmasında, öz yeterlik inancının yüksek olması ile okuma kaygısının azaldığı ortaya çıkmıştır. Hann (2018), tarafından yapılan bir araştırmada, 201 üniversite birinci sınıf (İngilizce hazırlık) öğrencilerinin okuma öz yeterlik algıları ile zor koşullarda okumayı başarabileceğine ilişkin değerlendirmeleri, okuma kaygısıyla güçlü ve negatif bir ilişki içinde oldukları raporlanmıştır. Katriz ve arkadaşlarının (2018) araştırmasında, öğrencilerin okuma sırasında güçlüklerle baş etme becerilerine sahip birey olarak kendilerini görmeleri ile öğrencilerin yaşayacakları okuma kaygılarını daha az hissetmeleri arasında bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Mills ve arkadaşları (2006) tarafından yürütülen başka bir araştırmada ise 95 öğrenciden alınan veriler analiz edilmiş, analiz sonucunda öğrencilerin okuma kaygıları ile okuma öz yeterlilik algıları arasında negatif yönlü ve anlamlı bulgulara ulaşılmıştır.

Bandura (1994) kaygı ve stres gibi olumsuz duyguların, bu duyguların ortaya çıkmasına sebep olan belirgin bir durumdan ziyade zorluklarla başa çıkma becerilerine yönelik inancın zayıf olması durumunda açığa çıkabileceğini belirtmektedir. Bandura'ya (1986) göre kişinin herhangi bir performans öncesinde kendisiyle ilgili yetkinlik ve yeterlik değerlendirmelerinin, kişinin performansına ilişkin kaygısını kontrol etmesinde rol oynamaktadır. Karşılaşılan zorluklarla başa çıkabilme inancı güçlü ise zor görevler ve sorumlulukları her şart altında yerine getirilebileceği düşünülür ve kaygı azalır. Okumada başarısız olacağına inanan ve bu becerisinin yeterince gelişmemiş olduğunu düşünen öğrencilerin diğerlerine nazaran okuma öncesinde ve sırasında daha çok okuma kaygısı yaşayacağı söylenebilir. Daha özel bir açıklama ile "iyi okuduğuna, zor kelimeleri okuyabileceğine, zor ve uzun metinleri okuyabileceğine, herkesten daha iyi okuyabileceğine, bir hata yaptığında neler

yapabileceğine, kendi başına ses ve kelimeleri çözebileceğine, okuduğu metni çabuk anlayabileceğine, okuma hızının iyi olduğuna, kelime hazinesinin iyi olduğuna vb.” yeterlilik ve başa çıkma becerilerinin kendisinde olduğuna inanan öğrencilerin okuma davranışı sırasında daha az kaygı yaşayabileceğini belirtmek yerinde olur. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma kaygılarının bir model bağlamında incelendiği araştırma sonuçlarına bakıldığında, okuma motivasyonunun okuma kaygılarını negatif yönde yordayıcı bir etkisi olduğu dikkat çekmiştir. Yani öğrencilerin motivasyon düzeylerinin artması ile birlikte okuma kaygılarının azaldığı değerlendirilebilir. Alanyazın incelendiğinde, araştırma bulgusunu destekleyen önemli ilişkisel çalışmalar da bulunmaktadır (Alkhateeb, 2014, Liu, 2012; Yamaç ve Çeliktürk Zengin, 2018). Alkhateeb (2014) ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı bir çalışmada, öğrencilerin motivasyon düzeyleri ile okuma kaygıları arasında negatif yönlü bir ilişki belirlemiştir. Gottfried (1986) ilk ve ortaokul öğrencilerinin akademik motivasyon düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirdiği motivasyon ölçeğinin geliştirilmesi sürecinde, üç farklı örnek grubuyla üç ayrı çalışma yaptığı çalışmada öğrencilerin okuma kaygıları ile motivasyon düzeyleri arasında negatif ve anlamlı ilişkiler raporlanmıştır. Gottfried’in (1982) yürüttüğü ilkokul ve ortaokul öğrencileri üzerinde yaptığı başka bir çalışmada da yine benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Dursun ve Özenç (2019) ise, okur benlik algısının “okuma tutumu benlik” alt boyutu yerine Türkçe dersine yönelik tutum değişkenini kullandığı bir çalışma yürütmüştür. Araştırma 556 dördüncü sınıf öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiş ve araştırma sonucunda “tutum” değişkeni ile okuma kaygısı arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Torudum ve Taylor’ın (2017) üniversite düzeyinde, yabancı dil eğitimi bölümünde 494 öğrenci üzerinde yapmış olduğu çalışmada okuma davranışına pozitif bir tutum eğilimi olan öğrencilerin okuma kaygılarının daha az olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kağıtcıbaşı (2008) tutumu, herhangi bir kişiye, nesneye yönelik geliştirilen duyuşsal, bilişsel ve davranışsal eğilim olarak açıklamıştır. Buna göre, okuma davranışına karşı öğrencinin bilişsel, duygusal ve davranışsal eğilimi okumaya yönelik tutum olarak değerlendirilebilir. Öğrencilerin okumayı yararlı, işlevsel olarak görmesi ve okumayı sevmesi öğrencilerin okumayı benliğini tehdit eden bir eylem olarak görmemesine neden olabilir. Bunun sonucunda ise okuma öncesi ve okuma sırasında öğrencilerin kaygı tepkilerinin azaldığı söylenebilir.

Motivasyon; herhangi bir davranışı ortaya çıkaran, organize eden, yürüten ve davranışın sürekliliğini sağlayan bir güç, ihtiyaç ve enerjidir (Sternberg ve Williams, 2009). Warren (2000) ise benzer şekilde motivasyonu, kişilerin davranışlarının önemine ve kontrolüne bağlı olarak bazı şeylerden kaçınmak veya amaçlarına ulaşmak için gösterdikleri çaba veya çalışmaların derecesi olarak görmektedir. Akademik çalışmaların başlatıcısı olarak bilinen motivasyonun boyutlarından olan okuma motivasyonu için Yıldız ve Aktaş (2015) öğrencilerin okumaya ayıracakları zamanı, okuma tutumlarını, okuma sırasındaki çabayı artıran ve okumaya yönelik ilgiyi artıran bir yapı olarak değerlendirmiştir. Bu bilgiler bağlamında düşünüldüğünde, okuma davranışına yönelik öğrencilerin istekli, meraklı olmaları ve okumayı bir ihtiyaç gibi görmeleri onları okuma davranışlarına yaklaştırmakta ve bu davranışlar için çaba harcamalarını sağlayabilmektedir. Buna göre düşünülürse ihtiyaç hissedilen ve çaba gösterilen okuma eylemleri, öğrencilerde kaygı verici bir yaşantı olmayabilir. Torudum ve Taylor (2017) üniversite düzeyinde, yabancı dil eğitimi bölümünde 494 öğrenci üzerinde yapmış olduğu araştırmada okuma motivasyonu ile okuma kaygısı arasında negatif ve anlamlı bir ilişkiyi raporlamıştır. Yamaç ve Zengin (2018) tarafından ilkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören 128 öğrenci ile yapılan araştırmada okuma kaygısı, okuma akıcılığı, okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu arasındaki ilişkiler araştırılmış ve araştırmanın sonucunda okuma motivasyonu boyutlarından olan iç ve dış motivasyonun okuma kaygıları ile negatif ve anlamlı ilişkisi bulunmuştur.

Araştırmada, dış ve ana yordayıcı değişken olan okur benlik algısı alt faktörlerinin, öğrencilerin okuma motivasyonu ile pozitif yönlü bir ilişkisi olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda, okur benlik algısı boyutlarından okuma yetkinlik ve okuma tutumu boyutlarının, okuma motivasyonunu yordadığı belirlenmiştir. Buna göre, öğrencilerin kendilerini okuma konusunda yetkin, okuma sırasında oluşabilecek güçlüklerle başa çıkabilecek birisi olarak görmeleri ve okuma eylemine kendilerini duygusal açıdan yakın tanımlamaları, öğrencilerin okuma motivasyonunu artıran bir durum olarak araştırmada belirlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde, araştırma bulgusunu destekleyen önemli ilişkisel çalışmalar da bulunmaktadır (Koca, 2020; Okur, 2017; Xia, Gu ve Li, 2019). Hann (2018) tarafından yapılan araştırmada, 201 üniversite birinci sınıf (İngilizce hazırlık) öğrencisinin okuma öz yeterlik algıları ve

zor koşullarda okumayı başarabileceğine ilişkin değerlendirmeleri öğrencilerin okuma motivasyonlarını anlamlı düzeyde artırdığı belirlenmiştir.

Koca (2020) tarafından ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okur öz algısı, okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkilerin yapısal modellerle incelendiği bir araştırma yürütülmüştür. Okur benlik algısının dışsal değişken olarak kullanılıp, okuma motivasyonunun aracı değişken olarak kullanıldığı bu çalışmada okur benlik algısının okuma motivasyonunu pozitif anlamda yordayıcı etkisinin olduğu görülmektedir. Koca (2019) yaptığı çalışmada, 387 lise öğrencisi ile çalışmıştır. Akademik öz yeterlik inancı ve akademik başarı arasındaki ilişkilerin açıklanmaya çalışıldığı çalışmada akademik motivasyon ve sınav kaygısının aracılık rolleri de çalışmaya dahil edilmiştir. Kişinin akademik yeterliliklerine inanmasının, motivasyonunu pozitif yönde ve anlamlı bir şekilde yordadığı belirlenmiştir. Okur (2017) tarafından yapılan çalışmada, 556 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisinin okur benlik algısını ve okuma motivasyonu çeşitli değişkenler açısından incelenmiş ve bu çalışma sonucunda okur benlik algısı ile okuma motivasyonu arasında orta düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki olduğu raporlanmıştır.

Xia ve arkadaşlarının (2019) yürüttüğü bir çalışmada ise ebeveynin cesaretlendirmesinin, okur benlik algısı ve okuma motivasyonunu nasıl yordadığı 254 ilkokul öğrencisi ile açıklanmaya çalışılmıştır. Yol analizinin kullanıldığı çalışmada, anne-babanın cesaretlendirmesinin çocukların okuma benlik kavramı aracılığıyla hem doğrudan hem de dolaylı olarak okuma motivasyonu ile yordayıcı etkisinin olduğu bulunmuştur. Aynı zamanda çalışmada, okur benlik algısının okuma motivasyonunu pozitif ve anlamlı bir şekilde yordadığı da belirlenerek rapor edilmiştir.

Bandura (1986) ve Pajares'e (2002) göre bireyin motivasyon kaynağı, bireyin özelliklerinden ziyade, bireyin kendisine ilişkin inançları ve değerlendirmeleri ile belirlenmektedir. Bireylerin amaçlarına ulaşmadaki çaba ve motivasyonlarına olan inançları ve değerlendirmelerinin yüksek olması, onların çaba ve motivasyonları için itici bir güç oluşturmaktadır. Bireylerin kendileri hakkında olumlu değerlendirmeleri, aynı zamanda bireylerde kararlı ve sürdürülebilir motivasyonlarını da artırabilecektir (Bandura, 1986). Buna göre, öğrenciler okuma sürecini kolaylaştıracak doğru okuma, hızlı okuma, kelime hazinesi birikimi, okumaya ilgi, kelime tanıma, okuduğunu

anlama gibi becerilerini güçlü ve pozitif olarak değerlendirmeleri onların okuma motivasyonlarını da artırdığı düşünülebilir.

Katrız, Lesaux ve Kim'e (2009) göre, okumayı öğrenme sürecindeki erken başarı ve bu süreçteki zorluklarla baş etme becerisinin okuma benlik kavramının olumlu gelişimine ve okuma motivasyonuna olumlu katkıları olur. Diğer bir deyişle, çocuklar iyi okuma konusunda iyi performans gösteren, okuma ile ilgili bilgi ve becerileri edinmiş bireyler olarak kendilerini algıarlarsa okuma konusunda çaba ve motivasyonları artar. Öte yandan, öğrenciler okumayı öğrenmede zorluk yaşarsa okuma benlik kavramları zayıflar ve okuma yeterlilikleri konusunda olumsuz değerlendirmede bulunurlar. Bu durumda, öğrenciler okuma ile ilgili görevlerde motivasyonlarını kaybedebilirler.

Araştırma sonucunda öğrencilerin okumaya ilişkin benlik algılarının; öğrencilerin okuma kaygısını yordamasında okuma motivasyonunun aracılık rolünün anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır. Farklı bir deyişle, okur benlik algıları yapıları okuma motivasyonu üzerinden okuma kaygılarını anlamlı bir şekilde etkilememektedir. Alan yazın incelendiğinde bu bulguyu destekleyen araştırmalara rastlanmamıştır. Elde edilen bulgu sadece okul motivasyonunun anlamlılığı üzerine bir bulgu olduğu belirtilmelidir. Okur benlik algıları, okuma motivasyonu ve okuma kaygısı arasındaki ilişkilerin birlikte incelendiği araştırmalar alanyazında sınırlı olsa da mevcuttur (Hann, 2018; Torudom, 2016; Torudom ve Taylor, 2017; Uluçaylı, 2012; Jain ve Sidhu, 2013). Fakat, bu değişkenlerin birlikte kullanıldığı alanyazındaki çalışmaların ilişki çalışmaları olduğu, yordayıcı çalışmalar olmadığını söylemek mümkündür. Torudom ve Taylor (2017) üniversite düzeyinde, yabancı dil eğitimi bölümünde 494 öğrenci üzerinde yapmış olduğu araştırmada okuma kaygısı, motivasyon ve okumaya yönelik tutum değişkenleri arasında anlamlı ilişkiler bulmuşlardır. Araştırmada, okuma kaygısı değişkeni, öğrencinin kendini okumaya yakın görmesi ve okuma motivasyonu ile negatif yönde ilişkisinin olduğu belirlenmiştir. Jain ve Sidhu'in (2013) yaptığı araştırmada öğrencilerin okumaya ilişkin benlik değerlendirmeleri ve okuma motivasyonları öğrencilerin kaygılarıyla negatif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur.

Katrız ve arkadaşları (2009), öğrencilerin okuma sürecindeki başarıları, okumaya ilişkin kelime hazinesi, okuma hızı, okuduğunu anlama becerisi gibi

birikimleri, okumaya ilişkin güçlüklerle mücadele etmeyi öğrenmesine, kişinin kendini iyi bir okur olarak tanımlamasına ve bu durumun da okuma motivasyonuna olumlu katkı sağlamasına zemin hazırladığını vurgulamışlardır. İyi bir okur olarak kendini tanımlamış olan bireylerin artan okuma motivasyonu öğrencilerin okuma kaygılarını yönetmesi açısından kontrol edici bir yapı ve işlev haline gelebilir.

Okur benlik algısı ve okuma motivasyonunun öğrencilerin okuma kaygıları ile ilişkilerine ilişkin değerlendirmeler yukarıdaki bölümlerde tartışılmıştır. Okur benlik algılarının ve okuma motivasyonunun öğrencilerin okuma kaygısını açıklamaya yönelik oluşturulan kavramsal modelde, okur benlik algısının “güçlük” boyutundan okuma motivasyonuna giden yordayıcı ilişkisi anlamlı bir ilişki olmadığından modelden çıkartılmıştır. Yol analizi öncesinde okuma motivasyonu ile okur benlik algısının güçlük boyutu arasında anlamlı bir ilişki olmasına karşın, model içinde bu ilişki anlamlı yordayıcı bir ilişkiye dönüşmemiştir. Alanyazın incelendiğinde bu durumu açıklayan herhangi bir bilgiye rastlanmamıştır. Okur benlik algılarından, öz yeterlik ve tutum boyutlarının okuma motivasyonu ile daha güçlü bir ilişkisinin olması model içinde okuma motivasyonu ile güçlük algısı arasındaki ilişkiyi etkilemiş olabilir.

Yapılan bu araştırma sürecinde bazı sınırlılıkların olduğunu söylemek mümkündür. Araştırmanın veri toplama sürecinin bir bölümü Covid-19 salgını zamanına gelmiştir. Farklı kaygı ve endişeleri içeren bu süreçte toplanan veriler her ne kadar bazı psikometrik analizlerle güvenilirlikleri test edilmiş olsa da, araştırmayı kısmen etkilemiş olabilir. Lazarus ve Folkman’a (1984) göre yoğun stres ve travmatik yaşantılar; kaygı, endişe, karamsarlık, umutsuzluk, sürekli bir tedirginlik hissetme, dikkat dağınıklığı, motivasyonsuzluk, konsantre olamama, bilişsel organizasyon, uyku yoksunluğu gibi kişisel ve akademik sorunlara neden olabilir. Buna göre, Covid-19 pandemisinin oluşturduğu stres yaşantılarına bağlı olarak meydana gelen duygusal ve bilişsel değişimler, öğrencilerin veri toplama araçlarına vermiş olduğu cevapları ve dolayısıyla öğrencilerin okur benlik algıları, okuma motivasyonu ve okuma kaygı puan ortalamalarını etkilemiş olabilir.

Araştırmanın ilgili değişkenlerine ilişkin alanyazın incelemesinde, araştırma için kurulan modele ait değişkenlerin birlikte test edildiği ulusal ve uluslararası düzeyde model analizlerine ve regresyon analizlerine rastlanmamıştır. Bu durum

araştırmanın özgünlüğü açısından oldukça değerli bir araştırma olduğunu gösterse de, araştırmanın verilerinin tartışılması kısmında belirli oranda probleme neden olduğu söylenebilir. Araştırmaya zenginlik katacak ve tartışmaya farklı perspektifler oluşturacak yeterli regresyonel modellere rastlanamaması, tartışma bölümünü sınırlandırmıştır. Araştırmanın ilgili değişkenlerine ilişkin alanyazın incelemesinde, araştırma için kurulan modele ait değişkenlerin ilişkilerinin incelendiği araştırmaların daha çok üst kademelerde olduğu görülmüştür. Bu durum, araştırmanın özgünlüğü açısından oldukça değerli bir araştırma olduğunu gösterse de, araştırmanın verilerinin tartışılmasının küçük yaş gruplarına yayılırken sınırlı kaldığı söylenebilir.



BÖLÜM VII

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma sonucunda elde edilen sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

Araştırmanın bulguları ve ilgili tartışmaları değerlendirdiğinde, İkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okur benlik algılarının, öğrencilerin okuma sırasında yaşayacakları kaygı düzeyleri üzerinde önemli etkilerinin olduğu görülmektedir. Özellikle öğrencilerin okur benlik algısı boyutlarından “güçlük” boyutu yani kişinin okuma sırasında zorluklarla baş edeceğine olan inancı, okuma sırasında oluşabilecek kaygıyı etkilediğini söylemek mümkündür.

Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin okumaya yönelik benlik algıları öğrencilerin okumaya ilişkin motivasyon süreçlerini etkileyen bir yapı olarak görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Okur benlik algısı yapılarından “yetkinlik” ve “tutum” boyutlarının okuma motivasyonu için önemli bir belirleyici olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin okuma konusunda kendilerini yeterli ve okumaya kendilerini duygusal/bilişsel/davranışsal anlamda yakın hissetmeleri, onların okumaya ilişkin çaba ve isteğini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Okur benlik algısı boyutlarından “güçlük” boyutunun okuma motivasyonu ile ilişkisinin olduğu, fakat model içinde bu ilişkinin anlamlı bir ilişkiye dönüşmediği sonucuna ulaşılmıştır. Model içinde başka anlamlı ve güçlü ilişkilerin “güçlük” değişkeninin yordayıcı gücünü etkilediği sonucu araştırmanın tartışma bölümünde değerlendirilmiştir.

Araştırmada, öğrencilerin okuma motivasyonunun, öğrencinin okuma kaygısıyla ilişkili olduğu ve bu ilişkinin yol analizi modelinde anlamlı bir yordayıcıya dönüştüğü sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda, motivasyon değişkeninin her ne kadar model içinde okuma kaygısının yordanmasına katkı sağlasa da, bu değişkenin aracılık etkisinin anlamsız olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre, araştırmanın ilgili değişkenleri düşünüldüğünde, okuma motivasyonunun aracılık etkisi yerine yordayıcı ve yordanan bir değişken özelliği olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma bulgularına göre, okur benlik algılarının okuma motivasyonu üzerinden okuma kaygısını çok fazla etkilemediği, okur benlik algısı boyutlarının doğrudan okuma kaygısını yordayan güçlü bir değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin okumaya yönelik pozitif algısının, onların okuma kaygılarını negatif yönde etkilediği görülmektedir. Buna göre, okuma çalışmalarının başladığı dönemlerde ve okuma çalışmalarında öğrencilerin okuma yeterliliklerinin (akıcılık, hız, kelime tanıma, anlama vb.) artırılması, okuma davranışının sevdirmesi öğrencilerin okuma öncesinde ve sırasında kendilerini daha rahat ve kaygısız hissetmelerine yardım edebilir.

Öğrencilerin okuma motivasyonlarının pozitif olması, onların okuma kaygılarını negatif yönde etkilediği ve kaygılarını azalttığı görülmektedir. Öğretmenler öğrencileriyle beraber sınıf toplantıları oluşturarak, öğrencilere okuma davranışının yararını, önemini anlatabilir. Öğretmenler okuma çalışmalarından önce öğrencinin merak ve ilgisini artırmaya yönelik çalışmalar yaparak, öğrencilerin okuma öncesinde ve sırasında kendilerini daha rahat ve kaygısız hissetmelerine yardım edebilirler.

Öğretmenlerin velilerle işbirliği amaçlı toplantılarında okumanın önemine yönelik farkındalık oluşturması, okuma konularında çocuklarına nasıl model olabileceği konusunda onlara açıklamalar yapması, ebeveynlerin çocuklarına rehberlik etmesine ve dolayısıyla çocukların aile içinde okur kimliğinin ve okuma motivasyonlarının gelişmesine yardımcı olabilir.

Araştırma sonucunda, okur benlik algılarının temel bir yapı olduğu görülmüştür. Bandura (1988) bireylerin kendilerine olan algılarının gelişiminde, sözel bildirimlerin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bu açıdan düşünüldüğünde, öğretmenlerin öğrencilerin okuma becerilerini, yeterliliklerini, başarılarını pozitif bir dille öğrenciye ifade etmesi öğrencinin okumaya ilişkin benlik algılarını güçlendirmesine katkı sağlayacaktır.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin kaygılarının, okur benlik algıları ile yordanmaya çalışıldığı araştırmanın veri toplama süreci Covid-19 pandemisi döneminde gerçekleşmiştir. Bu dönemin kendine özgü stres yaşantıları olabileceği düşünüldüğünde elde edilen veriler kısmen de olsa bu süreçten etkilenmiş

olabilir. Pandemi sürecinin sonrasında çalışmada kullanılan değişkenlerin ilişkiselliğinin incelendiği yeni bir araştırmanın yapılması, araştırma verilerinin güvenilirliğine daha fazla katkı sağlayabilir.

Araştırmada öğrencilerin okuma motivasyonları tek boyut olarak ele alınmış, aracılık ve yordayıcılık özelliği anlaşılmaya çalışılmıştır. Farklı bir araştırmada, okuma motivasyonunun içsel ve dışsal boyutları ayrı değişkenler olarak modele dahil edilerek modeldeki ilişkilerin nasıl değişebileceği test edilebilir. Böylelikle okur benlik yapılarının, motivasyonun hangi boyutları ile okuma kaygısını etkilediği daha iyi belirlenebilir. Aynı zamanda, böyle bir araştırmanın sonuçlarının tartışılmasına derinlik katarak farklı bir perspektif geliştirmeye yardımcı olabilir.

Araştırmada kullanılan temel yordayıcı değişken olan okur benlik algısı değişkeninin nasıl oluştuğuna ve okuma sürecine nasıl katkı sağladığına ilişkin yeterli araştırmaların olmadığı araştırma sürecinde görülmüştür. Bu eksiklik okur benlik algısı ile ilgili sonuçların tartışılması sürecini sınırlandırmıştır. Buna göre, öğrencilerin okur benlik algılarının nasıl oluştuğu ve okuma sürecine nasıl katkı sağladığına ilişkin yeni araştırmaların yapılması, önemli etki gücüne sahip bu değişkenin doğasını anlamaya katkısı olacaktır.

Araştırma sonucunda okur benlik algısı ve okuma motivasyonunun önemli önemli değişkenler olduğu belirlendiğinden, öğrencilerin okur benlik algısı ve okuma motivasyonlarının artırılmasına yönelik deneysel çalışmaların yapılarak bu değişkenlerin düzeylerini yükselten yöntem ve uygulamaların belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırma değişkenlerinin birlikte kullanıldığı, benzer model çalışmaları farklı kademelerde ve farklı araştırma deseninde yenilenmesi araştırma sonuçlarının genellenebilirliği açısından önemli bir çalışma olabilir.

Araştırma değişkenlerinin okuma süreçlerindeki nedensel ve ilişkiyel özelliklerini daha iyi anlamak için, okuduğunu anlama, okuma hızı, biliş üstü beceriler, kelime tanıma, doğru okuma, akıcılık, okumaya adanmışlık gibi okuma süreciyle doğrudan ilişkili olan değişkenlerle çalışılmasının önemli olduğu değerlendirilmektedir.

Alan yazın incelendiğinde okur benlik algısı, okuma motivasyonu ve okuma kaygısına ilişkin betimsel çalışmaların sınırlı olduğu görülmekte ve yapılan araştırmada çıkan sonuçların tartışılması sürecinde bu ihtiyaç hissedilmektedir. Buna göre düşünüldüğünde, yeni araştırmalarda bu değişkenlerin doğasını ve işlevselliğini anlamak için betimsel değişkenlerle birlikte araştırılmasının önemli olduğu söylenebilir.

Araştırmada, okur benlik algısı, okuma motivasyonu değişkenlerinin okuma kaygısını etkileyen önemli değişkenler olduğu belirlenmiştir. Bu açıdan bakıldığında, öğrencilerin duyuşsal alanlarının okuma süreçleri açısından oldukça değerli olduğu, lisans eğitimi sırasında; öğretmen yetiştirme programlarında “duyuşsal alan eğitimlerine” ilişkin derslerin ve uygulamalarının artırılmasının önemli olduğu söylenebilir.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından, öğretmenlerin duyuşsal alan eğitimlerine yönelik teorik ve uygulama içerikli hizmet içi eğitim programları planlayarak uygulanması yararlı bir çalışma olabilir. Aynı zamanda, yeni atanan sınıf öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenleri bu bağlamda hizmet içi eğitimlere yönlendirilebilir.

KAYNAKÇA

- Adair, J. (2005). *Etkili Değişim* (Çev: F. Beşenek), 2. Baskı, İstanbul: Babıali Kültür Yayıncılığı
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 343-361.
- Akdoğan, D. (2019). *Öyküleyici metinlerin 7. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonuna etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale, Türkiye.
- Akyol, H. (2007). *Türkçe ilk okuma ve yazma öğretimi*, Ankara: Pegem Akademik Yayıncılık
- Akyol, H. (2012). *Türkçe ilk okuma ve yazma öğretimi*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Alkhateeb, H. M. (2014). Reading anxiety, classroom anxiety, language motivation, reader self-perception, and Arabic achievement of Arab-American students learning Arabic as a second language. *Psychological Reports*, 115(3), 918-931.
- Alpay, M. (1987). *Okul öncesi dönemde edebiyatın işlevi*. M. R. Şirin (Ed.), Çocuk edebiyatı yıllığı-1987 içinde (s. 523-528). İstanbul: Gökyüzü.
- Arslan, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygıları ve akademik özyeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 45-58.
- Altunkaya, H. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe Öğrenenlerin dinleme ve okuma kaygıları. *Education Sciences*, 12(3), 107-121.
- Altunkaya, H. (2018). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin okur öz yeterlikleri ile okuduklarını anlama becerileri arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(1), 202-219.

- Altunkaya, H. ve Erdem, İ. (2017). Yabancı dil olarak türkçe öğrenenlerin okuma kaygıları ve okuduğunu anlama beceriler. *Sakarya University Journal of Education*, 7(1), 71201759-71201777.
- Alvermann, D.E. ve J.T. Guthrie. (1993). *The National Reading Research Center*. In A.P. Sweet and J.I. Anderson (Eds.), *Reading research into the year 2000* (p. 135). Hillsdale, N.J.: Lawrence E. Erlbaum Associates, Inc
- Bai, J. ve Ng, S. (2005). Test for Skewness, Kurtosis and Normality for Time Series Data. *Journal of Business and Economics Statistics*, 23, 49-60.
- Baki, Y. (2017). Ortaokul Öğrencilerinin okumaya ilişkin kaygı ve tutumlarının okuma alışkanlığı üzerindeki etkisi: Bir yapısal eşitlik modellemesi. *Eğitim ve Bilim*, 42(191), 371-395.
- Bandura, A.(1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Social And Clinical Psychology*, 4(3), 359-373.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of self-control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (1994).*Self-efficacy*. Edt. V. S. Ramachaudran, *Encyclopedia of Human Behavior* içinde s. 71-81. Academic Press
- Bandura, A. (1988). Self-efficacy conception of anxiety. *Anxiety Research*, 1(2), 77-98.
- Barghchi, B. (2006). *An Introspective Study of L2 Reading Anxiety*, Unpublished Master's Thesis, Mashhad: Ferdowsi University.
- Başokçu Doğan, Ö. ve Doğan, N.(2005). Akademik benlik kavramı ölçeğinin ortaöğretim kurumları öğrenci seçme ve yerleştirme sınavını yordama geçerliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 29, 53-62.
- Baştuğ, M. ve Çelik, T.(2015).Ortaokul öğrencilerinin okur öz algı düzeylerinin cinsiyet, sınıf, okuma ortamı ve sıklığı açısından incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 12(1), 903-919.

- Beane, J. A. ve Lipka, R. P.(1984). *Self-concept, self esteem and the curriculum*. New York: Teacher's College Press.
- Beck, A. T. ve Emery, G. (2006). *A cognitive perspective on anxiety disorders and phobias*. New York: Basic Books.
- Becker, M., McElvany, N. ve Kortenbruck, M. (2010). Intrinsic and extrinsic reading motivation as predictors of reading literacy: A longitudinal study. *Journal Of Educational Psychology*, 102(4), 773.
- Bonifacci, P., Candria, L. ve Contento, S. (2007). Reading and writing: What is the relationship with anxiety and depression? *Reading and Writing*, 21(6), 609-625.
- Boersma, F. J. ve Chapman, J. W. (1992). Perception of ability scale: Revised manual (Edmonton, University of Alberta).
- Bozkurt, M.(2013).*Beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ve okuma motivasyonları ile okuma düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak, Türkiye.
- Bozkurt, S. (2012). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde sınav kaygısı, matematik kaygısı, genel başarı ve matematik başarısı arasındaki ilişkilerin incelenmesi* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- Brooks, R. (2004). *Self-esteem and resilience*. Schwablearning.org.
- Budak, S. (2005). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik*. Çev. İ. D. Erguvan Sarioğlu. İstanbul: Kaknüs Yayıncılık
- Burn, R. (1982). *Self-concept development and education*. New York: Holt, Rinehart and Winston

Burnett, P. C., Craven, R. G. ve Marsh, H. W. (1999). *Enhancing students' self-concepts and related constructs: A critical longitudinal analysis capitalising on and combining promising enhancement techniques for educational settings*. Paper presented at the Australian Association for Research in Education (AARE), Australian Association for Research in Education (NZARE) Conference, Melbourne, Victoria, Australia.

Butler S., Marsh H., Sheppard M. ve Sheppard J. (1985). Seven-year longitudinal study of the early prediction of reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 77, 349-361.

Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*, Ankara: Pegem Akademik Yayıncılık

Cain, K., Oakhill, J. ve Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 31-42.

Carroll, J. M. ve Fox, A. C. (2017). Reading self-efficacy predicts word reading but not comprehension in both girls and boys. *Frontiers in Psychology*, 7, 1-9.

Chapman, J.W. ve Tunmer, W.E. (1997). Development of young children's reading self-concepts: An examination of emerging subcomponents and their relationship with reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 87, 154-167.

Ceyhan, S.(2019).*Etkileşimli sesli okumanın öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve akıcı okumalarına etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.

Cevher, F. N. ve Buluş, M. (2007). Benlik kavramı ve benlik saygısı önemi ve geliştirilmesi. *Akademik Dizayn Dergisi*, 2, 52-64.

Cohen, L., Manion, L. ve Morrison K. (2000). *Research methods in education* (5. Baskı). London: Routledge Falmer.

- Conlon, E. G., Zimmer-Gembeck, M. J., Creed, P. A. ve Tucker, M. (2006). Family history, self-perceptions, attitudes and cognitive abilities associated with early adolescent reading skills. *Journal of Research in Reading*, 29(1), 11-32.
- Craig K.D. ve Dobson, K.S. (1995). *Anxiety and depression in adults and children*, U.S.A.: Sage Publications.
- Crocker, J. ve Park, L. E. (2004). The costly pursuit of self-esteem. *Psychological Bulletin*, 130, 392– 414.
- Cüceloğlu, D. (2006). *İnsan ve davranışı (Psikolojinin Temel Kavramları)*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Çalışkan, E.F.(2019).*Aile katılımı okuma etkinliklerinin ilköğrencilerinin okuduğunu anlama becerisine, okuma motivasyonuna ve okuma tutumuna etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum, Türkiye.
- Çeliktürk Sezgin, Z. ve Akyol, H. (2018). Kavram odaklı okuma öğretiminin ilköğrencülerin dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonuna ve okuduklarını anlamaya etkisi. *İlköğretim Online*, 17(2), 546-561.
- Çeliktürk Sezgin, Z. (2015).*Kavram odaklı okuma öğretiminin okuma motivasyonu ve anlamaya etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- 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.
- Çevik, H., Orakcı, Ş., Aktan, O. ve Toraman, Ç. (2019). Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Bakımından İncelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 15(1), 1-16. doi: 10.17244/eku.398683.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş.(2012). Sosyal bilimler için çok değişkenli SPSS ve LISREL uygulamaları. Ankara: Pegem Akademik Yayıncılık.

- Damon, W. ve Hart, D. (1988). *Self-understanding in childhood and adolescence*. New York: Cambridge University Press.
- Deci, E.L. (1972). The effects of contingent and non-contingent rewards and controls on intrinsic motivation. *Organizational Behavior and Human Performance*, 8, 217- 229.
- Demirel, Ö. (1999). *Türkçe öğretimi* Ankara: Pegem Akademik Yayıncılık.
- Derlega, K. ve Janda, H. (2008). Impact of self concept mental health of individual. *Journal of Counselling*, 12(1), 23-35
- Dilbaz, G. H. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının ve okur öz-algılarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli, Türkiye.
- Doğan, İ. (2015). *Farklı veri yapısı ve örneklem büyüklüklerinde yapısal eşitlik modellerinin geçerliği ve güvenirliliğinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Doğan Başokçu, Ö. ve Doğan, N. (2005). The predictive validity of academic self concept scale to student selection and placement examination of secondary education. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 29, 53- 62.
- Donald, W. ve Katz, R. C.(1999). Reducing test anxiety and improving self-esteem in high school and college students with learning disabilities.” *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 30(3), 191-198.
- Dursun, H. ve Özenç, E. G. (2019). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları ile türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki (Kayseri İli Örneği). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (51), 144-159.
- Dursun, H. (2018). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları ile Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde, Türkiye.

- Dweck, C.S.(1999).*Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. New York, NY: Psychology Press.
- Eccles, J., Wigfield, A., Harold, R. D. ve Blumenfeld, P. (1993). Age and Gender Differences in Children's Selfand Task Perceptions during Elementary School. *Child Development*, 64, 830-847. <http://dx.doi.org/10.2307/1131221>
- Erdem, A. R.(2006). *Sınıf yönetimi*. Edt. H. Kıran (2. Baskı) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdoğan, T., Erdoğan Ö. ve Uzuner, F. G. (2018). Yaratıcı drama yönteminin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu ve tutumlarına etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 297-313.
- Eisenberg, S. ve Delaney, D. J. (1998). *Psikolojik danışma süreci*. (Çev: N. Ören ve M. Takkaç), İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları
- Esmer, B. (2019). *Okuduğunu anlama ile akıcı okuma, okur benlik algısı, okumaya adanmışlık ve okuyucu tepkisi ilişkileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Fatimah, O., Lukman, Z. M., Khairudin, R., Shahrazad, W. S. ve Halim, F. W. (2011). Procrastination's relation with fear of failure, competence expectancy and intrinsic motivation. *Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities*, 19(S), 123-127.
- Fidan, N.(1996). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Fiske, A., Kitayama, S., Markus, H.R. ve Nisbett, R.E. (1998). *The cultural matrix of social psychology*. Edt: D. Gilbert, S. Fiske, G. Lindzey, *The Handbook Of Social Psychology*, 2 (4), 915–981. San Francisco: McGraw-Hill.
- France, R. ve Robson, M.(1997). *Cognitive behavioural therapy in primary care*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Francis, D. A., Caruana, N., Hudson, J. L. ve McArthur, G. M. (2019). The association between poor reading and internalising problems: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 67, 45-60.

- Freedman, M. P. (1997). Relationship among laboratory instruction, attitude towards science, and achievement in science knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 34, 343-357.
- Gallik, S. (2009). *Histology OLM*: The online lab manual for mammalian histology. <http://histologyolm.stevegallik.org/node/476>.
- Gambrell, L.B. (2011). Seven rules of engagement: What's most important to know about motivation to read. *The Reading Teacher*, 65(3), 172-178. doi:10.1002/TRTR.01024
- Geçtan, E. (1998). *Psikanaliz ve Sonrası* (8. Basım), İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Goldston, D. B., Walsh A, Arnold E. M., Reboussin B., Daniel S. S., Erklani A., Nutter D., Hickman E., Palmes G., Snider E. ve Wood F. B. (2007) Reading problems, psychiatric disorders, and functional impairment from mid to late adolescence. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 46, 25-32.
- Gomari, H. ve Lucas, R. I. (2013). Foreign language learning motivation and anxiety among Iranian students in the philippines. *Philippine ESL Journal*, 10, 148-178.
- Gottfried, A.E. (1982). Relationships between academic intrinsic motivation and anxiety in children and young adults. *Journal of School Psychology*, 20, 205-215.
- Gottfried, A.E. (1986). *Children's Academic Intrinsic Motivation Inventory*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources Inc.
- Guthrie, J. T. ve Wigfield, A. (2000). *Engagement and motivation in reading*. Edt. M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, R. Barr. Handbook Of Reading Research, s.403-422. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Güneş, F. (2011). İlköğretimde sesli okumanın önemi ve yararları. *Milli Eğitim*, 191, 7-23.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe Öğretimi Yaklaşım ve Modeller*. Ankara: Pegem Akademik Yayıncılık.

- Güzel-Özmen, R. (2008). *Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler*. İ. H. Diken (Ed.), Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim (333-367). Ankara: Pegem Yayınevi.
- Haddadian, F., Alipour, V., Majidi, A. ve Maleki, H. (2012). The effectiveness of self-instruction technique on improvement of reading performance and reduction of anxiety in primary school students with dyslexia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 5366-5370.
- Hamachek, D. E. (1995). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *Psychology*, 15, 27-33
- Hann, F. (2018). *The effect of choice on reading anxiety, reading autonomy, reading interest, reading self-efficacy, and reading performance*. Temple University.
- Hasriati, H., L.O.S. Marafat ve Lio, A. (2017). Reading anxiety, reading self-efficacy and vocabulary as predictors of students' reading comprehension. *Journal of Language Education and Educational Technology (JLEET)*, 2(1).
- Henk, W. A., Marinak, B. A. ve Melnick, S. (2012). Measuring the reader self-perceptions of adolescents: Introducing the rsps2. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56(4), 311-320.
- Henk, W. A. ve Melnick, S. A. (1995). The reader self-perception scale (RSPS): A new tool for measuring how children feel about themselves as readers. *The Reading Teacher*, 48 (6), 470-477.
- Higgins, E. T. (1996). The "self-digest": Self-knowledge serving self-regulatory functions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 1062-1083.
- Howe, M., Thames, D. ve Kazelskis, R. (1997). *The relationship between third grade students' definitions of reading, self-perceptions as readers, and their reading performance*. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association, Memphis, TN.
- Izard, C. E. (2007). Basic emotions, natural kinds, emotion schemas, and a new paradigm. *Perspectives on psychological science*, 2(3), 260-280.

- İsmail, S. A. A.(2015). Secondary school students' reading anxiety in a second language. *English Language Teaching*, 8(11), 28.
- İleri, Z. (2011). *Ekrandan okumanın ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya, Türkiye.
- İnan, D. D. (2005). *İlköğretim I. Kademe öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- İnnalı, H.Ö.(2014). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okur öz yeterliklerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir, Türkiye.
- Jafarigohar, M. ve Behrooznia, S. (2012). The effect of anxiety on reading comprehension among distance EFL learners. *International Education Studies*, 5(2), 159-174.
- Jain, Y. ve Sidhu, G. K. (2013). Relationship between anxiety, attitude and motivation of tertiary students in learning English as a Second Language. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 90, 114-123.
- Jalongo, M. R. (2007). Beyond benchmarks and scores: Reasserting the role of motivation and interest in children's academic achievement an ACEI position paper. *Childhood Education*, 83(6), 395-407.
- James, W. (1950). *The Principles of Psychology*. New York: Dower.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2008). *Günümüzde İnsan ve İnsanlar, Sosyal Psikolojiye Giriş* İstanbul: Evrim.
- Kandemir, M. (2012). Öğrencilerin akademik erteleme davranışlarının, kaygı, başarısızlık korkusu, benlik ve başarı amaçlarıyla açıklanması. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(4), 81-88.

- Karabulut, G. (2014). *Güzel sanatlar lisesi müzik bölümü öğrencilerinin çalgıya yönelik benlik algıları ile genel benlik saygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karatay, H.(2014a). *Okuma eğitimi. Kuram ve uygulama*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademik Yayıncılık.
- Karatay, H.(2014b).Okuma eğitimi: Kuram ve uygulama, ölçme ve değerlendirme. Edt. A. Güzel – H. Karatay *Türkçe Öğretimi El Kitabı* içinde. 221-263.(2. Baskı) Ankara: Pegem Akademik Yayıncılık.
- Katrancı, M. ve Kuşdemir, Y. (2015). Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi: Sözlü anlatım dersine yönelik bir uygulama. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 415-445.
- Katzir, T., Kim, Y. S. 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.
- Kaya Tosun, D. (2018). *Okuma çemberlerinin okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma motivasyonu ve sosyal beceriler üzerindeki etkisi ve okur tepkilerinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli, Türkiye.
- Keller, T. ve Just, M. (2009). Altering Cortical Connectivity: Remediation-Induced Changes in the White Matter of Poor Readers. *Neuron*, 64, 624-631. <http://dx.doi.org/10.1016/j.neuron.2009.10.018>
- Kenan, K. (1996). *Motivasyon*. İstanbul: Remzi Yayınevi
- Keser, A. (2006). *Çalışma yaşamında motivasyon*. İstanbul: Alfa Aktüel Yayınları
- Kızılgın, A. (2019). *Okuma motivasyonu ve okuduğunu anlamının akademik başarıya etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde, Türkiye.

- Kirchner, E. ve Mostert, M. L. (2017). Aspects of the reading motivation and reading activity of Namibian primary school readers. *Cogent Education*, 4(1), 1411036.
- Koca, C. (2020). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okur öz algısı, okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce, Türkiye.
- Koca, F. (2019). Akademik öz-yeterlik ile akademik başarı arasındaki ilişkide sınav kaygısı ve akademik motivasyonun aracı rolü. *İlköğretim Online*, 18(1), 241-252. doi: 10.17051/ilkonline.2019.527207
- Koizumi, R. (2002). The effects of motivation, language anxiety, and test anxiety on English proficiency of Japanese junior high school students. *Japan Language Testing Association Journal*, 5, 91-110.
- Köknel, Ö. (1989). *Genel ve Klinik Psikiyatri* İstanbul: Nobel Tıp Kitabevi
- Kurt, İ. (2006). *Sorularla kaygı ve sınav kaygısı*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kuşdemir, Y. ve Katrancı, M.(2016). Okumada kaygı ve anlama: Ana fikri bulamıyorum öğretmenim! *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 41(183), 251-266. DOI:10.15390/EB.2016.4951.
- Kuşdemir, Y.(2014). *Doğrudan öğretim modeli'nin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kuzgun, Y. (2002). *İlköğretimde rehberlik*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kuzgun, Y. (2019). *Meslek rehberliği ve danışmanlığına giriş*. (7. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Lazarus R.S. ve Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.

- Lewis, M. (1990). *Self-knowledge and social development in early life*. Handbook of personality, 277–300.
- Liu, H. (2012). Understanding EFL undergraduate anxiety in relation to motivation, autonomy, and language proficiency. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 9(1), 123-139.
- Lumsden, L.S. (1994). *Student motivation to learn* (ERIC Digest No. 92). Eugene, OR: ERIC Clearinghouse on Educational Management. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 370 200).
- Marsh, H.W. (2002). A multidimensional physical self-concept: A construct validity approach to theory, measurement, and research. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 9, 459–493.
- Marsh, H. W., Craven, R. G. ve Debus, R. (1991). Self-concepts of young children 5 to 8 years of age: Measurement and multidimensional structure. *Journal of educational Psychology*, 83(3), 377.
- 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.
- MEB. (2005). *PISA 2003 projesi ulusal nihaî rapor*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2010). *Uluslararası öğrenci değerlendirme programı PISA 2009 ulusal ön raporu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2015). *PISA 2012 araştırması ulusal nihai rapor*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2016). *Uluslararası öğrenci değerlendirme programı PISA 2015 ulusal raporu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2019). *PISA 2018 Türkiye ön raporu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

- Melanlioğlu, D. (2014). Okuma kaygısı ölçeğinin psikometrik özelliklerinin belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 95-105.
- Meydan, H. C. ve Şeşen, H. (2011).Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Meyler, A., Keller, T.A., Cherkassky, V.L., Lee, D., Hoeft, F. ve Whitfield-Gabrieli, S. (2007). Brain activation during sentence comprehension among good and poor readers. *Cereb Cortex*, 17, 2780–2787.
- Miller, J. ve Schwanenflugel, P.J. (2006).Prosody of syntactically complex sentences in the oral reading of young children. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 839–853.
- Mills, N., Pajares, F. ve Herron, C. (2006). A revaluation of the role of anxiety: Self-efficacy, anxiety, and their relation to reading and listening proficiency. *Foreign Language Annals*, 39(2), 276-295.
- Morgan, C.T. (2011).*Psikolojiye Giriş Ders Kitabı*. Çev. Edt. S. KarakaŐ, R. Eski. Konya: Eğitim Kitabevi
- Neisser, U. (1993). *The perceived self: Ecological and interpersonal sources of self-knowledge*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Newstrom, J. W. ve Davis, K. (2002). Organizational behavior. (1. Baskı). New York: Mcgrawhill Higher Education
- Okur, B. (2017). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu ve okur öz algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- Oyserman, D.(2011). Culture as situated cognition: Cultural mindsets, cultural fluency, and meaning making. *European Review of Social Psychology*, 22, 164–214.

- Oyserman, D.(2007). *Social identity and self-regulation*. Edt. A. W. Kruglanski , E. T. Higgins içinde *Social Psychology: Handbook Of Basic Principles* (2. Baskı). New York, NY: Guilford.
- Oyserman, D. (2004). *Self-concept and identity*. library of congress cataloging in publication data. Blacwell Publishing. Ltd.
- Öğülmüş, S. (2001). *Bir kişilik özelliği olarak yılmazlık*. 1. Ulusal çocuk ve suç sempozyumu: Nedenler ve önleme çalışmaları. Ankara, 29-30 Mart.
- Öncü, T. (2003). Torrance yaratıcı düşünme testleri- şekilsel testi aracılığıyla 12-14 yaşları arasındaki çocukların yaratıcılık düzeylerinin yaş ve cinsiyete göre karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 43(1), 221-237.
- Öner, N. ve Compte, A. (1998). *Süreksiz durumluk/ Sürekli kaygı envanteri el kitabı* (2. Baskı). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.
- Öz, F. (2004). *Sağlık alanında temel kavramlar*. Ankara: İmaj Yayıncılık
- Özdemir, E. (1993). *Okuma sanatı*. Ankara: İnkılap Kitabevi.
- Özgüven, İ. E.,(1994). *Psikolojik testler*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi
- Özgüven, İ. E. (2007). *Psikolojik testler*. Ankara: PDREM Yayınları
- 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.
- Özyürek, M. (1982). *Ortopedik arızalı öğrencilerde benlik kavramı ve denetleme odağı*. Yayınlanmamış Doçentlik Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.
- Peker, N. (2011). *Sınava hazırlanan “kaygılı” çocuğunuza yardımcı olabilirsiniz*. Edt. H. Yavuzer, Ana-Baba Okulu içinde s.342-349. İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Pişkin, M.(1999). *Özsaygıyı Geliştirme Eğitimi*. Edt. Y.Kuzgun İlköğretimde Rehberlik. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Pressley, M. (1998). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching*. New York: Guilford
- Pressley, M. (2002). *Comprehension strategies instruction: A turn-of-the-century status report*. Edt. C. C. Block, M. Pressley, *Comprehension Instruction: Research-Based Best Practices* içinde s. 11-27. New York: Guilford.
- 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.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rosenberg, M. (1986). *Conceiving the self*. Florida: Krieger Publishing Company.
- Rueda, R., Au, J., ve Choi, S. (2004). *Motivation to read: Comparing teachers' perceptions of students' motivation with students' self-reported motivation – A pilot study*. Edt. Y.B. Kafai, W.A. Sandoval, N. Enyedy, A. Scott Nixon, ve F. Herrera, *Proceedings of the Sixth International Conference of the Learning Sciences: Embracing diversity in the Learning Sciences*. (s.443-448). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Russel,D. H. (1949). *Reading and child devolopment, reading in the elementary school, Forty Eighty Yearbook*. The National Society for The Study of Education, Part II., Chicago: Chicago University Press.
- Ryan, R. M. ve Deci, E. L.(2000).Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.

- Sancı, D. (2002). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin toplumsal, ekonomik ve kültürel durumlarının okuma motivasyonuna etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum, Türkiye.
- Saraçlı Çelik, S. (2019). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi ve okuma motivasyonu ile ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın, Türkiye.
- 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.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Smith, J. K., Smith, L. F., Gilmore, A. ve Jameson, M. (2012). Students' self-perception of reading ability, enjoyment of reading and reading achievement. *Learning and Individual Differences*, 22 (2), 202-206.
- Sobel, M. E. (1982). *Asymptotic confidence intervals for indirect effects in structural equation models*. Edt. S. Leinhardt Sociological Methodology içinde 290-312.
- Spielberger, C. D.(1972). *Anxiety: Current trends in theory and research*. New York: Academic Press.
- Spielberger, C. D., Gonzalez, H. P., Taylor, C. J., Anton, W. D., Algaze, B., Ross, G. R. ve Westberry, L. G. (1970). *Test Anxiety Inventory: Preliminary professional manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press
- Strein, W. (1993). Advances in research on academic self-concept: Implications for school psychology. *School Psychology Review*, 22, 273-284.
- Sternberg, R. ve Williams, W. M. (2009). *Educational psychology*. Pearson.
- Swann, W. (1997). The trouble with change: Self-verification and allegiance to the self. *Psychological Science*, 8, 177-180.

- Şerif, M. ve Şerif, C. W. (1956). *An outline of social psychology*. New York: Harpers & Brothers.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş, temel ilkeler ve lisrel uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayınları
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics* (4. Baskı). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Tan, D. (2000). *Lise öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri ile denetim odaklarının aile destek düzeyleri ve özlük nitelikleri açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya, Türkiye.
- Taş, Y. (2005). *Sınav kaygısıyla başa çıkma*. Öğrenci Gelişim ve Danışma Merkezi, <http://www.bilkent.edu.tr/~dos/ogdm/b_sinavkaygi.html>
- Tatar, E. ve Soylu, Y. (2006). Okuma-anlamadaki başarının matematik başarısına etkisinin belirlenmesi üzerine bir çalışma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 14 (2), 503-508.
- Tice, D. M. ve Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The costs and benefits of dawdling. *Psychological Science*. 8, 454-458.
- Tobias, S. (1986). *Anxiety and cognitive processing of instruction*. Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey.
- Tonka, H.(2020).*Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ile okuma kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum, Türkiye.
- Torudom ve Taylor (2017). An investigation of reading attitudes, motivation and reading anxiety of EFL undergraduate students. *Language Education and Acquisition Research Network Journal*, 10 (2), 47-70.

- Troyer, M., Kim, J. S., Hale, E., Wantchekon, K. A. ve Armstrong, C. (2019). Relations among intrinsic and extrinsic reading motivation, reading amount, and comprehension: a conceptual replication. *Reading and Writing*, 32(5), 1197-1218.
- Türkben, T. (2020). Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygıları, motivasyon düzeyleri ve anlama becerileri arasındaki ilişkiler. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 657-677.
- Ulusoy, A. (2013). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Uysal, F. ve Dede, Y. (2019). Matematik öğretmenlerinin öğretim deneyimlerine göre matematiksel inançlarının incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 8(4), 1102-1129. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.584479>.
- Üredi, I. ve Üredi, L. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine, buldukları sınıflara ve başarı düzeylerine göre fen öğretimine ilişkin öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 1-8.
- Ürün Karahan, B. ve Demir Atalay, T. (2018) Okuma eğitiminde tutum ve motivasyon. Edt. S. Alyılmaz, B. Ürün Karahan, *Okuma Eğitimi içinde* (1. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ürün Karahan, B. (2015). *5. ve 6. sınıf öğrencilerinin okumaya karşı tutum ve motivasyonlarının okuduğunu anlama becerileri ile ilişkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkiye.
- Van Hulle, C.,A., Goldsmith, H. H. ve Lemery, K. S. (2004). Genetic, environmental, and gender effects on individual differences in toddler expressive language. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47(4), 904-12.
- Vista, A. (2016). The role of PS ability and RC skill in predicting growth trajectories of mathematics achievement. *Cogent Education*, 3, 1-22. doi:10.1080/23331186x.2016.1222720.

- Yalçın, A. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri: Yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayıncılık.
- Yamaç, A. ve Sezgin, Z. Ç. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları, akıcılıkları, motivasyonları ve okuduğunu anlamaları arasındaki ilişkiler. *Eğitim ve Bilim*, 43(194), 225-243.
- Yıldız, M.(2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Doktora Tezi Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Yıldız, M.(2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamamanın beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *Electronic Turkish Studies*, 8(4),
- Yıldız, M. ve Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 793-815.
- Yıldız, M. ve Aktaş, N. (2015). Okuma motivasyonu ve okumaya adanmışlık ölçeği: Türkçeye uyarlama çalışması. *International Journal of Human Sciences*, 12(2), 1349-1365. Doi:10.14687/ijhs.v12i2.3379.
- Yıldız, M. ve Bulut, A. (2016). Okur Benlik Algısı Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması, *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 7 (22), 311-326.
- Warren, A. (2000). *OK, retry, abort? Factors affecting the motivation of online students*. March 31, Presented at the ILT's Web Based Learning Professional Development Day University of East Anglia, UK: Norwich.
- Wigfield, A., Wilde, K., Baker, L., Fernandez-Fein, S. ve Scher, D. (1996). *The nature of children's motivations for reading, and their relations to reading frequency and reading performance*(Reading Research Rep. No. 63). Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement.

- 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.
- Zarei, A. A. ve Kavyari Roustai, F. (2019). The effect of models of reading instruction on reading comprehension, reading self-efficacy, and reading anxiety. *Issues in Language Teaching*, 8(2), 303-335.
- Zhao, A., Guo, Y. ve Dynia, J. (2013). Foreign language reading anxiety: Chinese as a foreign language in the United States. *The Modern Language Journal*, 97(3), 764-778.
- Zbornik, J. (2001). *Reading anxiety manifests itself emotionally, intellectually*. Today's School Psychologist. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s10643-010-0381-5.pdf>, 05.11. 2019.
- Zbornik, J. J. ve Wallbrown, F. H. (1991). The development and validation of a scale to measure reading anxiety. *Reading Improvement*, 28, 2-12.
- Zeidner, M. ve Matthews, G. (2005). Evaluation anxiety: Current theory and research. Edt. A. J. Elliot, C. S. Dweck, *Handbook of competence and motivation*. Guilford Publications
- Xia, T, Gu, H. ve Li, W. (2019). Effect of parents' encouragement on reading motivation: The mediating effect of reading self-concept and the moderating effect of gender. *front. Psychol.* 10:60. doi: 10.3389/fpsyg.2019.0060

EKLER

EK - 1

Araştırma İzin Belgesi



T.C.
KIRIKKALE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 79140815-44-E.5658942
Konu : Anket İzin Onayı
(Aslı KANDEMİR)

18/03/2020

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21/01/2020 tarih ve 2020/2 Nolu Genelgesi.
b) Kırıkkale Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Dairesi 04/03/2020 tarih ve 1878 sayılı yazısı.

Yapılacak olan araştırma yarışma anket ve sosyal etkinliklerle ilgili izin işlemleri bir İli kapsıyorsa izin işlemlerinin ilgili İl Millî Eğitim Müdürlüğünce sonuçlandırılması ilgi (a) Genelge ile hükme bağlanmıştır.

Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Anabilim Dalı tezli yüksek lisans programı öğrencisi Aslı KANDEMİR'in, Dr. Öğretim Üyesi Yasemin KUŞDEMİR'in danışmanlığında hazırlamakta olduğu "İlkokul Öğrencilerinin Okur Benlik Algısı ve Okuma Motivasyonunun Okuma Kaygısı İle İlişkilerinin İncelenmesi" konulu tez hazırlama çalışması İlimiz Merkezde ve İlçelerde bulunan ilkokullarda anket uygulama çalışması yapılabilmesi için ilgi (b) yazı ile izin talep edilmektedir.

Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Anabilim Dalı tezli yüksek lisans programı öğrencisi Aslı KANDEMİR'in, Dr. Öğretim Üyesi Yasemin KUŞDEMİR'in koordinatörlüğünde hazırlamakta olduğu "İlkokul Öğrencilerinin Okur Benlik ve Okuma Motivasyonunun Okuma Kaygısı İle İlişkilerinin İncelenmesi" konulu tez hazırlama çalışmalarını Merkezde ve İlçelerde bulunan ilkokullarda anket uygulama çalışmasının tüm sorumluluk okul müdürlüklerine ait olması kaydıyla yapılması, çalışmanın bitiminden sonra hazırlanan anket uygulama raporunun bir suretinin Müdürlüğümüz Yüksek Öğretim ve Yurt Dışı Eğitim Şubesine gönderilmesi Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Yusuf TÜFEKÇİ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
18/03/2020
Mehmet Ercan ASLANTAŞ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Adres: Fabrikalar Mah. Ulubatlı Hasan Cad. No:39 B.Blok Kat:2 Oda
No: 214
Elektronik Ağ: kırkkale.meb.gov.tr
e-posta: kırkkalemem@meb.gov.tr

Bilgi için: Ahmet TAŞTEKİN VHK1
Tel: 0 (318) 222 01 33
Faks: 0 (318) 224 24 59

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 6151-18bf-3982-a88d-6938 kodu ile teyit edilebilir.

EK – 2

Etik Kurul Raporu

T.C.
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI
ETİK KURULU TOPLANTISI

KARAR TARİHİ : 03.06/2020
OTURUM NO : 02
TOPLANTI SAATI : 12.30

Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu, Kurul Başkanı Prof. Dr. Mustafa ÖZEN başkanlığında gündemdeki maddeleri görüşmek üzere toplanarak aşağıdaki kararları almıştır.

GÜNDEM 9- Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dr. Öğr. Üyesi Yasemin KUŞDEMİR' in danışmanı olduğu Aslı KANDEMİR tarafından yapılan proje başvurusunun görüşülmesi.

KARAR 9- Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dr. Öğr. Üyesi Yasemin KUŞDEMİR' in danışmanı olduğu Aslı KANDEMİR tarafından yapılan "İlkokul Öğrencilerinin Okur Benlik Algısı ve Okuma Motivasyonunun Okuma Kaygısı ile İlişkilerinin İncelenmesi" isimli proje incelenmiş olup, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Yönergesinde belirtilmiş olan Etik ilkelere uygun olduğuna karar verildi.

BAŞKAN
Prof. Dr. Mustafa ÖZEN

ÜYE
Prof. Dr. Ahmet KARADOĞAN

ÜYE
Prof. Dr. Oktay AKBAŞ

ÜYE
Prof. Dr. Ali TAŞ

ÜYE
Prof. Dr. Sevgi Yurt ÖNCEL

ÜYE
Doç. Dr. Şahin AHMETOĞLU

ÜYE
Prof. Dr. Hacı Bayram IŞIK

ÜYE
Prof. Dr. Mevlüt ERTEN

ÜYE
Doç. Dr. İbrahim MÜZEMAN

EK – 3

Kişisel Bilgiler Formu

Sevgili Öğrenciler,

Bu form bir araştırmada kullanılmak üzere hazırlanmıştır. Bu nedenle size sorulan soruları dikkatle yanıtlamanız önemlidir. Sorunun karşısında ya da altında bulunan seçeneklerden sizin durumunuza en uygun olanın önündeki parantez içine (X) işareti koyunuz. Kenarında boşluk verilen sorunun karşısına sizin durumunuzu belirten ifadeyi yazınız. Cevapsız soru bırakmamaya özen gösteriniz.

1) Sınıfı: 4 ()

2) Cinsiyeti: Kız () Erkek ()

3) Annenizin eğitim düzeyi nedir?

İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite ()

4) Babanızın eğitim düzeyi nedir?

İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite ()

5) Sınıfınızda toplam kaç kişi var?

10-15 kişi var ()

16-20 kişi var ()

21-25 kişi var ()

26-30 kişi var ()

EK - 4

OKUMA MOTİVASYONU ÖLÇEĞİ

Aşağıda, okuma hakkında bazı cümleler yer almaktadır. Unutmayınız, cevaplarınızı verirken sınıfta okuduklarınızı düşünmelisiniz. Doğru ya da yanlış cevap yoktur, sadece SİZİN okuma ile ilgili fikirlerinizle ilgileniyoruz. Cevabınızı vermek için, her bir satırdaki rakamlardan sadece birini yuvarlak içine alınız. Cevap satırları her bir cümlenin hemen altındadır.

1-Okuduklarımı arkadaşlarıma anlatırım.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

2-Uzun ve sürükleyici hikâyeler, romanlar hoşuma gider.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

3-Farklı ülkelerdeki insanlarla ilgili kitaplar okumak hoşuma gider.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

4-Okuduklarımızla ilgili sorulara arkadaşlarımdan daha fazla doğru cevap vermeye çalışırım.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

5-Arkadaşlarım bazen iyi bir okuyucu olduğumu söylerler.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

6-Okuma ile ilgili ödevlerimi her zaman öğretmenin tam istediği gibi yaparım.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

7-Çok fazla macera hikâyesi okurum.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

8-Okumada sınıfın en iyisi olmaktan hoşlanırım.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

9-Yeni şeyler hakkında okumak hoşuma gider.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

10-Arkadaşımdan daha iyi okumak için daha çok çalışmaya istekliyim.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

11- Aileme ne okuduğumu anlatmak hoşuma gider.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

12- Merak ettiğim konular hakkında yeni bilgiler elde etmek için okurum.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

13-Annem ve babam sık sık bana ne kadar iyi okuduğumu söylerler.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

14- Eğer öğretmen ilginç bir şeyler anlatırsa, bu konuda daha fazla okurum.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

15-Arkadaşımdan okumayla ilgili çalışmalarına yardım etmek hoşuma gider.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

16- Birisi iyi okuduğumu fark edince mutlu olurum.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

17- Okumayla ilgili ödevlerimi hep zamanında bitirmeye çalışırım.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

18- İsmimi çok okuyanlar listesinde görmek benim için önemlidir.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

19- Bazen aile bireylerime (anne, baba, kardeş vb.) kitap okurum.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

20-Gizemli hikâyeler (esrarengiz, sürprizlerle ilerleyen) hoşuma gider.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

21- Okuma ile ilgili her ödevimi bitirmek benim için çok önemlidir.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

EK - 5

OKUMA BENLİK ALGISI ÖLÇEĞİ

Aşağıda, okuma hakkında bazı cümleler yer almaktadır. Unutmayınız, cevaplarınızı verirken sınıfta okuduklarınızı düşünmelisiniz. Doğru ya da yanlış cevap yoktur, sadece SİZİN okuma ile ilgili fikirlerinizle ilgileniyoruz. Cevabınızı vermek için, her bir satırdaki rakamlardan sadece birini cevaplayınız. Cevap satırları her bir cümlenin hemen altındadır.

1.Okuduğun bir hikâyenin anlamını tek başına çıkarabilir misin?

Hayır: Hiçbir zaman	Hayır: Genellikle	Karasızım	Evet: Genellikle	Evet: Her zaman
()	()	()	()	()

2.Bir şeyler okuyunca kendini iyi hisseder misin?

Hayır: Hiçbir zaman	Hayır: Genellikle	Karasızım	Evet: Genellikle	Evet: Her zaman
()	()	()	()	()

3.Sınıftaki arkadaşlarına bir şeyler okumak senin için zor mudur?

Hayır: Hiçbir zaman	Hayır: Genellikle	Karasızım	Evet: Genellikle	Evet: Her zaman
()	()	()	()	()

4.Okuduğunda bilmediğin kelimenin anlamını çıkarabilir misin?

Hayır: Hiçbir zaman	Hayır: Genellikle	Karasızım	Evet: Genellikle	Evet: Her zaman
()	()	()	()	()

5.Sınıfta kelime oyunları oynamayı sever misin?(bulmaca, adam asmaca)

Hayır: Hiçbir zaman	Hayır: Genellikle	Karasızım	Evet: Genellikle	Evet: Her zaman
()	()	()	()	()

6.Sınıfta okuduğun kitaplar sana zor gelir mi?

Hayır: Hiçbir zaman	Hayır: Genellikle	Karasızım	Evet: Genellikle	Evet: Her zaman
()	()	()	()	()

7.Okumak senin için kolay mıdır?

Hayır: Hiçbir zaman	Hayır: Genellikle	Karasızım	Evet: Genellikle	Evet: Her zaman
()	()	()	()	()

8.Anne ve babana bir şeyler okumayı sever misin?

Hayır: Hiçbir zaman	Hayır: Genellikle	Karasızım	Evet: Genellikle	Evet: Her zaman
()	()	()	()	()

9.Kelimeleri hatırlamakta başarılı mısın?

Hayır: Hiçbir zaman	Hayır: Genellikle	Karasızım	Evet: Genellikle	Evet: Her zaman
()	()	()	()	()

10.Kitap okumak senin için eğlenceli midir?

Hayır: Hiçbir zaman	Hayır: Genellikle	Karasızım	Evet: Genellikle	Evet: Her zaman
()	()	()	()	()

11. Sınıfındaki diğer çocuklar senin okuduğundan daha zor kelimeleri okurlar mı?

Hayır: Hiçbir zaman	Hayır: Genellikle	Karasızım	Evet: Genellikle	Evet: Her zaman
()	()	()	()	()

12.Yeni gördüğün kelimeleri okumak sence kolay mıdır?

Hayır: Hiçbir zaman	Hayır: Genellikle	Karasızım	Evet: Genellikle	Evet: Her zaman
()	()	()	()	()

13.İçinde çok kelime olan hikâyeleri okumayı sever misin?

Hayır: Hiçbir zaman	Hayır: Genellikle	Karasızım	Evet: Genellikle	Evet: Her zaman
()	()	()	()	()

14.Sınıftaki arkadaşların senden daha iyi mi okur?

Hayır: Hiçbir zaman	Hayır: Genellikle	Karasızım	Evet: Genellikle	Evet: Her zaman
()	()	()	()	()

15.Okurken yanlışlarını düzeltebilir misin?

Hayır: Hiçbir zaman	Hayır: Genellikle	Karasızım	Evet: Genellikle	Evet: Her zaman
()	()	()	()	()

16.Okumak ilgini çeker mi?

Hayır: Hiçbir zaman	Hayır: Genellikle	Karasızım	Evet: Genellikle	Evet: Her zaman
()	()	()	()	()

17.Bir kelimeyi söyleyemezsen, birisinden yardım alır mısın?

Hayır: Hiçbir zaman	Hayır: Genellikle	Karasızım	Evet: Genellikle	Evet: Her zaman
()	()	()	()	()

18. Okurken çok hata yapar mısın?

Hayır: Hiçbir zaman	Hayır: Genellikle	Karasızım	Evet: Genellikle	Evet: Her zaman
()	()	()	()	()

19.Okumayı dört gözle bekler misin?

Hayır: Hiçbir zaman	Hayır: Genellikle	Karasızım	Evet: Genellikle	Evet: Her zaman
()	()	()	()	()

20.Okurken kendini yetersiz hisseder misin?

Hayır: Hiçbir zaman	Hayır: Genellikle	Karasızım	Evet: Genellikle	Evet: Her zaman
()	()	()	()	()

21.Kelimelerdeki sesleri kendi başına çözebilir misin?

Hayır: Hiçbir zaman	Hayır: Genellikle	Karasızım	Evet: Genellikle	Evet: Her zaman
()	()	()	()	()

22.Kendi kendine okumayı sever misin?

Hayır: Hiçbir zaman	Hayır: Genellikle	Karasızım	Evet: Genellikle	Evet: Her zaman
()	()	()	()	()

23.Okurken ek yardıma ihtiyaç duyar mısın?

Hayır: Hiçbir zaman	Hayır: Genellikle	Karasızım	Evet: Genellikle	Evet: Her zaman
()	()	()	()	()

24.Okuduğun şeyleri çabucak öğrenebilir misin?

Hayır: Hiçbir zaman	Hayır: Genellikle	Karasızım	Evet: Genellikle	Evet: Her zaman
()	()	()	()	()

25. Sınıfta okumak hoşuna gider mi?

Hayır: Hiçbir zaman	Hayır: Genellikle	Karasızım	Evet: Genellikle	Evet: Her zaman
()	()	()	()	()

26.Sınıfta okuduğun hikâyeleri anlamakta zorlanır mısın?

Hayır: Hiçbir zaman	Hayır: Genellikle	Karasızım	Evet: Genellikle	Evet: Her zaman
()	()	()	()	()

27.İyi okuduğunu düşünür müsün?

Hayır: Hiçbir zaman	Hayır: Genellikle	Karasızım	Evet: Genellikle	Evet: Her zaman
()	()	()	()	()

28. Okumak seni mutsuz eder mi?

Hayır: Hiçbir zaman	Hayır: Genellikle	Karasızım	Evet: Genellikle	Evet: Her zaman
()	()	()	()	()

29. Resimler olmasa bile bir hikâyedeki zor kelimeleri kendi başına anlayabilir misin?

Hayır: Hiçbir zaman	Hayır: Genellikle	Karasızım	Evet: Genellikle	Evet: Her zaman
()	()	()	()	()

30. Evde okumayı sever misin?

Hayır: Hiçbir zaman	Hayır: Genellikle	Karasızım	Evet: Genellikle	Evet: Her zaman
()	()	()	()	()

EK - 6**OKUMA KAYGISI ÖLÇEĞİ**

Tüm ifadeleri cevaplayınız. Bu değerlendirmeyi yaparken samimi ve açık olmanız çalışmanın sonuçları açısından önemlidir.

MADDELER		Her zaman	Çoğu zaman	Ara sıra	Nadiren	Hiçbir zaman
1	Sınıfta okuma yapacağım zaman panik olurum.					
2	Arkadaşlarımdan daha kötü okuyacağım düşüncesi beni gergin yapar.					
3	Okuma yaparken ses tonumu ayarlayamayacağım düşüncesi beni tedirgin eder.					
4	Okuma yaptığımız derslerde kasılırım.					
5	Bir metni okumam söylendiğinde tedirgin olurum.					
6	Bir metni okumaya başlamadan önce gergin olurum.					
7	Sınıfta sesli okuma yaparken yanlış yapmaktan korktuğum için sesim titrer.					
8	Sınıf ortamında sesli okumalarımın beğenilmeyeceğini düşünürüm.					
9	Bir metni okurken dikkatimi toplamakta güçlük çekerim.					
10	Sınırlı bir zaman diliminde süre tutarak okuma yapacağım da panik olurum.					
11	Okumak beni kaygılandırıldığından okumaya zaman ayırmam.					
12	Bir metni okurken avuçlarım terler.					
13	Öğretmen sınıfta sesli okuma yaptırırken kalbim çarpar.					
14	Sınıfta sesli okuma yaparken heyecandan dizlerim titrer.					
15	Bir metnin tamamını okumak düşüncesi beni rahatsız eder.					

16	Bir metni okumayı kendime sorun haline getiririm.					
17	Ne zaman bir metni okuyacak olsam başım/karnım ağrımaya başlar.					
18	Akıcı okuyamadığım için okumaktan kaçınırım.					
19	Sınıf ortamında okuduktan sonra iyi okuyabildim mi diye endişelenirim.					
20	Bir metni okuduktan sonra kendimi başarısız hissederim.					
21	Okuma yaparken nefesimi ayarlayamayacağım düşüncesi beni tedirgin eder.					
22	Sınıf ortamında sesli okuma yaparken heyecanlanırım.					
23	Yaptığım okumalardan kötü not alacağım düşüncesi beni rahatsız eder.					
24	Sınıf ortamında sesli okuma yapmaya çekinirim.					
25	Okuduklarımın başkaları tarafından anlaşılmama düşüncesi beni tedirgin eder.					
26	Bir metni okurken heyecandan okuduklarımı anlayamam.					
27	Okumak için ne zaman bir metni elime alsam düşünme yeteneğimi kaybederim.					
28	Bir metni tekrar okuduğumda bile gergin olurum.					
29	Daha önce okumadığım metinleri okurken endişe duyarım.					