

ORTAOKUL BEŞİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA KAYGILARININ FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

ANALYSIS OF 5TH GRADE MIDDLE SCHOOL STUDENTS' READING ANXIETY IN
TERMS OF DIFFERENT VARIABLES

Eyüp İZCİ¹ – Emine KAYA²

Öz

Bu araştırma ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin okuma kaygılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma tarama modellerinden ilişkisel tarama deseniyle yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini Adıyaman il merkezi, ilçeleri ve köylerinde 17 farklı okulda öğrenim gören 623 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilerin okuma kaygılarını ölçmek amacıyla Çeliktürk ve Yamaç (2015) tarafından geliştirilen “Okuma Kaygısı Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizi için SPSS paket programı kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda ilkokula erken yaşta 60-65 aylık başlayan çocukların kaygı düzeylerinin 66-71 ay ve 72 ay ve üzeri yaşlarda ilkokula başlayan öğrencilerden yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet değişkeni açısından kaygı düzeyleri incelendiğinde; erkeklerin kaygı düzeyinin kızlardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okulun bulunduğu yerleşim birimi açısından kaygı puanları incelendiğinde köyde yaşayan öğrencilerin kaygı düzeylerinin diğer iki gruptan yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Anne ve babanın eğitim seviyesi yükseldikçe çocuklarda kaygı düzeyinin düştüğü görülmüştür. Ayrıca okul öncesi eğitim alan öğrencilerin kaygı düzeylerinin almayanlara göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bulgulardan hareketle sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

Anahtar kelimeler: Okuma kaygısı, Okula başlama yaşı, Ortaokul.

Abstract

This study aims to investigate 5th grade middle school students' reading anxiety by taking different variables into consideration. Correlational survey model which is one of the models of quantitative research method is used for the research. The sample of the research consists of 623 5th graders studying at 17 different schools located in urban and suburban districts of Adıyaman. In order to evaluate students' reading anxieties, “Reading Anxiety Scale” developed by Çeliktürk and Yamaç (2015) is used. For analyzing the data, SPSS software is used. As the results of the analyses, it is found that students who start the school very early at the age of 60-65 months have higher level of anxiety compared to the students who start the school at the age of 66-71 months or more. When the anxiety level is analyzed according to gender variable, it is seen that males have higher anxiety level than females. As for the locations of the schools, it is found that students who live villages have higher anxiety level compared to students who live in towns and city center. Another result shows that students whose parents are well educated have less anxiety level. As for the influence of pre-school, it is found that students who attended to pre-school have less anxiety level than the students who did not. Suggestions are given by commenting on these results.

Keywords: Reading anxiety, schooling age, secondary school.

¹ Doç. Dr., İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, eyup.izci@inonu.edu.tr, Orcid: 0000-0002-6975-0454

² Öğretmen, MEB, Adıyaman Kahta Yahya Kemal İlkokulu, eminekaya375@hotmail.com, Orcid: 0000-0001-7876-8608

Giriş

İnsanı diğer canlılardan ayıran en belirgin özelliği akıl, aklın yaptığı en soylu eylem ise okumaktır (Çoraklı, 2007: 16). Öncelikle evde, sokakta, alışverişte kısacası tüm günlük hayatta ihtiyaç duyduğumuz okuma eylemi aynı zamanda bilgiye ulaşmamızdaki en etkili yoldur.

Okuma; basılı mesajların duyu organlarımızla idrak edilerek, bunları anlamlandırma, yorumlama gayesiyle duyu organları ve zihnin işbirliği yaparak gerçekleştirdiği bir eylemdir (Özen, 2001: 25). Yine başka bir tanıma göre okuma “basılı, yazılı, kabartma ve oyma türündeki simgelerden anlam çıkarma süreci” olarak tanımlanmıştır (Bircan ve Tekin, 1989). Odabaş ve Polat (2008) ise okumayı; dil kurallarına uygun olarak hazırlanmış iletileri duyu organları yoluyla algılayıp kavrama, anlamlandırma, yorumlama, düşünce yürütme ve yargıya varma evrelerinden oluşan süreç olarak tanımlamıştır.

Okuma bireyin kendi kişisel gelişimi ve yaşadığı topluma faydalı olabilmesi için gereklidir. 29 harfin farklı kombinasyonlarının bir araya gelerek bireyin zihninde oluşturacağı duygu ve düşünceler paha biçilemeyecek kadar değerlidir. Staiger (1979: 19) okuma nedenlerinin toplumdaki topluma değişiklik gösterdiğini hatta aynı toplumda bile farklı zamanlarda farklı sebeplerle okuma yapıldığını belirterek; insanların okuma nedenlerini şöyle sıralamıştır:

1. Adet ya da alışkanlık olarak
2. Görev duygusuyla
3. Zaman geçirmek için
4. Güncel olayları bilmek için
5. Günlük yaşamın pratik gereksinimlerini karşılamak için
6. Profesyonel ya da mesleki ilgilerini sürdürmek için
7. Toplumsal ve bireysel gereksinimlerini karşılamak için
8. Entelektüel gereksinimlerini karşılamak için
9. Dinsel gereksinimlerini karşılamak için
10. Diğer ilgi alanlarıyla ilgili bilgi edinmek için

Bilgi her ne kadar söz ve görüntü ile elde edilebilse de; kültürün, bilim ve her türlü bilginin gelecek kuşaklara aktarımı basılı materyaller ilk sırayı almaktadır. İnsanlar yüzyıllardır düşüncelerini, keşfettiklerini, duygularını ifade etme gereği duymuşlardır. Eski çağlarda resim yazılarıyla başlayan süreç aşamalı olarak tüm kültürel gruplar tarafından daha kolay okunup anlaşılması için standardize edilmeye çalışılmıştır. Daha sonraları kâğıdın ve baskı makinelerinin icadıyla okuma materyalleri yayılmıştır.

“Bir ülkenin ekonomik, sosyal, siyasal ve kültürel alanda gelişimi okuryazar sayısıyla doğru orantılıdır. Toplumda suç, okuldan ayrılma, işinde başarılı olamama gibi olumsuz faktörler ülkenin her türlü ana yapı taşlarını yerinden oynatmaktadır” (Yılmaz, 1993: 26).

Okuma sesli ve sessiz okuma olarak ikiye ayrılmaktadır. Sessiz okuma; beyin ve göz ikilisinin seslendirme olmadan yaptığı, bireyin hayatı boyunca en sık kullandığı okuma yöntemidir. Seslendirme olmadığı için sesli okumaya göre daha hızlıdır. Sessiz okuma; ses organları için içine girmeden beyin ve göz koordinasyonu ile bireyin daha az enerji ve zaman harcaması yönüyle sıklıkla tercih edilmektedir. İlkokul birinci sınıfta eğitim-öğretim yılının ikinci yarısından itibaren sessiz okuma yapmaya başlanması tavsiye edilmektedir. Çocukların sessiz okumadaki dikkat süreleri göz önüne alındığında ilkokulda daha kısıtlı sürelerde yapılması gerekirken, sınıf kademesi arttıkça daha fazla zaman ayrılması gerekmektedir (Çelik, 2006). Sesli okuma ise; görme organının gördüğü sözcükleri beynin kavraması ve bunu takiben sözcüklerin konuşma organları yoluyla seslendirilmesidir. Sesli okumada sessiz

okumaya göre daha fazla fizyolojik faktör için içine girmektedir (Çiftçi, 2000). Sesli okuma eğer doğru yapılırsa bireyin öz güvenini geliştirir, dil sürçmelerini önler, topluluk önünde konuşma yetisini güçlendirir, doğru ve güzel telaffuz alışkanlığı kazandırır, standart konuşma dilinin öğrenilmesine katkı sağlar. Görüldüğü üzere sesli okuma; okuma eğitimi kadar konuşma eğitimine de katkı sağlamaktadır (Çiftçi, 2000).

Günümüz eğitim programlarının temelinde yatan öğrenmeyi öğrenme, düşünmeyi öğretme felsefesinin gerçekleşmesi için okullara ve öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Okumayı sevme ya da sevmemenin bireyin kendisinden başlayarak yaşadığı toplum üzerindeki zincirleme etkisi göz önünde bulundurulduğunda, okulun ve öğretmenin bu noktadaki değeri daha dikkat çekmektedir. Okumayı seven ve kendisini sevdiren bir öğretmen, okumayı sevdirmeye yönelik hazırlanmış bir ders programı, zengin bir sınıf kitaplığı üçlününün öğrencide okuma alışkanlığı konusunda yeni ufuklar açacağı muhakkaktır (Maraşlı, 2013: 185-192).

Öğretmen öğrenci ilişkisinde iletişim doğrudan araçsız yapılmaktadır. Çocuk minyatür bir yetişkin değildir. Çocukta oluşturulan korku kültürü onu derinden etkilemektedir. “Toplumumuzda var olan tüm ilişkilerin korku üzerinde dayandırılması çocuklardaki en büyük kaygı kaynağıdır” (Güler, 2017: 123-125). Kaygı düzeyi yüksek seviyede olan çocukların zamanla akademik başarılarının düşmesi kaçınılmazdır. Bireyin hayatındaki en temel becerilerden biri olan okuma konusunda kaygı düzeyinin yüksek olması, bireyi tüm hayatı boyunca okumaktan uzaklaştırmaktadır. Okuma alışkanlığının edinilmesinin önündeki en büyük engellerden birinin de okuma kaygısı olduğu düşünülmektedir. Temeli henüz ilkokulun ilk yıllarına dayanan okuma kaygısı, bireyin okuma alışkanlıklarında, okumaya karşı tutumunda olumsuz etkilere neden olduğu görülmektedir (Dursun ve Özenç, 2019; Yıldız ve Ceyhan, 2016).

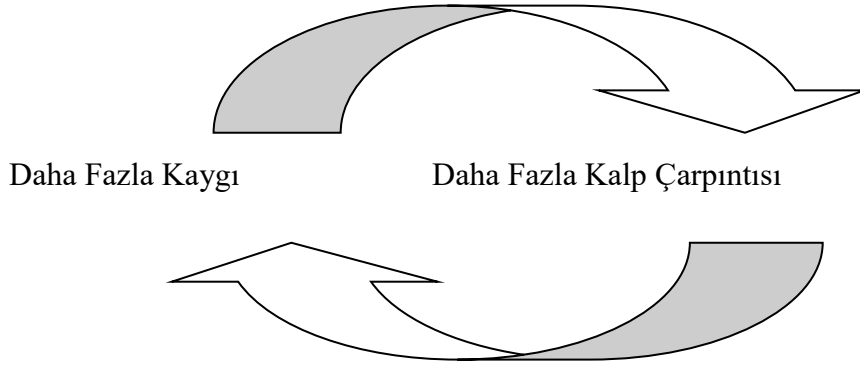
Kaygı bozukluğu bireyde; sorunun ne olduğunu bilmeksizin korku hâline dönüşebilen, konsantrasyon, zihin, muhakeme gibi bilişsel süreçlere negatif yönde etki eden (Sheean, 1999: 5), gerçekçi olmayan bir inanış ya da düşünce kalıbının ürünüdür (Özer, 2002: 32; Köknel, 1990: 150; Yavuzer, 2014: 98). Toplumda görülme sıklığı yaklaşık %7- %8 oranında yüksek seviyede olup, her yıl yeni vakalara %2- %4 arası eklenmektedir (Köknel, 1990: 145). Ayrıca kaygının kadınlarda görülme oranı erkeklerden yaklaşık 2 kat fazladır (Nagendra, Nagarathna ve Gürelman, 2015: 44). Günümüzde okula ve işe gidememe nedenleri arasında yüksek bir orana sahip kaygı bozuklukları (Blair, 2008: 64); karmaşa, korku, kötümserlik, kararsızlık ve umutsuzluk içeriğini taşırlar (Köknel, 2013: 24).

Kaygı sözcüğü eski Yunancadan *anxietas* kelimesinden gelmekle birlikte zaman içerisinde farklı kişiler tarafından değişik şekillerde tanımlanmıştır (Köknel, 2013: 17). Cicero (M.Ö. 106- 43) kaygıyı “sürekli bir endişe eğilimi” olarak, Horney(1885-1952), kaygı ve korkuyu eş anlamlı olarak tanımlamıştır. Erich Fromm (1900-1980) kaygıyı kültürle bağdaştırarak, Jean Paul Sartre(1905-1980) kaygıyı insanın temelinde bulunan bir parça olarak kabul etmiş, Sigmund Freud(1856-1939) ise içgüdü ve dürtülerin bastırılmasından dolayı kaygının ortaya çıktığını ileri sürmüştür (Akt; Köknel, 2013: 17-18).

Anaokulunda annesinin kendisini unutacağını düşünerek uyku saatinde uyumayan bir çocukla, sevmediği derste mide bulantısı veya sık sık tualete çıkma isteği duyan bir çocuğun yaşadıkları kaygı ürünüdür (Yavuzer, 2014: 98). Kaygının bir bozukluk olarak tanımlanabilmesi için en az 6 ay süreyle devam etmiş olması gerekmektedir (Nagendra, Nagarathna ve Gürelman, 2015: 44-45;9, 1996: 5). Sosyal kaygının başlangıç yaşı çocukluk yıllarıdır. 1-3 yaş arası özerkliğini ilan eden çocuğun yaptığı hatalı davranışlar sonucu sürekli cezalandırılması onlarda kızgınlık ve eziklik duygusu yaşatmaktadır. Toplumumuzda sosyal kaygının bir hastalık değil de kişilik özelliğiymiş gibi nitelendirilmiş olması tedaviyi zorlaştırmaktadır

(Burkovik, 2013: 33-36; Köknel, 2013: 202). Sosyal kaygısı olan çocuklar genellikle sessiz, çekingen, ürkek ve utangaç bir duruş sergilemektedir. Aileler çocukta bu kaygıyı arttırıcı ya da azaltıcı yönde etki etmektedir. Baskıcı, çocuğunun konuşmasına dahi izin vermeyen, sözlü ve fiziksel şiddet gösteren aileler çocuğun kişiliğine olumsuz tohumlar ekerek kendi çocuğunun sosyal kaygısının temelini atmış olmaktadır (Burkovik, 2013: 39-42).

Nörokimya alanında yapılan çalışmalar sonucunda; bebeklik döneminde bebeğe ve ihtiyaçlarına gösterilen ilginin, kişinin bütün hayatını etkilediğini göstermektedir (Blair, 2008: 67). Kaygı bozukluklarının temeli genellikle çocukluk yıllarında atılır (Nagendra, Nagarathna ve Gürelman, 2015: 45). Erken çocukluk döneminde ilgi ve beslenme ihtiyaçları tam olarak karşılanmamış ve ilgiden uzak ihmalkâr ebeveynlerle büyüyen çocukların bu yaşantıları onları ileriki zamanlarda normal olaylara anormal derecede yüksek tepki vermelerine neden olmaktadır. Yine bir incinme ve yaralanma olarak yaşanan travmalar da ileride ciddi kaygı bozukluklarına neden olabilmektedir (Blair, 2008: 67-68). Bazen de kişi oldukça zararsız gündelik durumlarda aşırı tepkili yanıtı kaygı düzeyinin yükselmesine neden olur. Örneğin; hafif derecede kalp çarpıntısı olup bunu hemen kalp krizi belirtisi olarak yorumlayan bir kişinin kaygı düzeyi daha da artmaktadır, kaygı düzeyi arttıkça da kalp çarpıntısı daha da artmaktadır (Sheean, 1999: 7).



Şekil1. Kaygı döngüsü (Sheean, 1999: 7)

Kaygı bazen tamamen kişinin kendi kişilik yapısından kaynaklanan nedenlerle de oluşabilmekte; bazen de içinde bulunulan iç ve dış ortamdaki kaynaklanan durumlardan dolayı meydana gelmektedir. Kişinin bulunduğu durum veya ortamı tehlike yaratıcı bir şekilde yorumlaması durumluk kaygının temelinde yatar. Bireyin kendinde var olan sürekli kaygı düzeyinin değişkeni durumluk kaygı düzeyidir (Köknel, 1990: 147-148).

Davranışların, performansların değerleriyle kendi kişilik değerlerini özdeşleştiren, kişilik değerini elde etme amacı taşıyan bireylerde kaygı daha sık görülmektedir (Özer, 2002: 25). Yine bireyin olayları felaketleştirmesi, ya hep ya hiç düşünce yapısına sahip olması, gerçek dışı standartlarla kendini yorması, her olayın karanlık tarafına bakması, artıları göz ardı etmesi, kendini kınaması, durumları kişiselleştirmesi, kendini suçlama ve eleştirmesi gibi kişisel özelliklerin bireyde kaygı düzeyini arttıran etkenler olduğu belirtilmektedir (Kennerley, 2017: 48-62). Tüm bunlara ek olarak; genetik eğilimler, yetiştirilme tarzı, bireyin kendi iç çatışmaları, fiziksel etkenler ve sosyal belirleyiciler, olumsuz iç konuşma da kaygı düzeyini etkileyen belirleyicilerdir (Sheean, 1999: 13-19).

Kaygının belirtileri kişiden kişiye farklılıklar göstermektedir. Yapılan araştırmalara göre kaygı duyan insanlarda sempatik sinir sistemi geriliminin arttığı, adrenalin ve noradrenalin düzeyinin yükseldiği saptanmıştır (Köknel, 2013: 32). Kaygının yarattığı fiziksel

ve ruhsal durumlar şöyle özetlenebilmektedir. Tedirgin, huzursuz ve gergin olmak, kolay yorulmak, konsantrasyon bozukluğu, donup kalmak (aklı sanki durmuş gibi hissetmek), alınganlık göstermek, uyumada güçlük çekmek, kalp çarpıntısı, terleme, kaslarda gerginlik, uyuşma hissi, entelekt (bellek zayıflığı), depresif mizaç, diş gıcırdatma, titrek konuşma, kulak çınlaması, sıcak ve soğuk basmalar, ürperme, iç çekme (Blair, 2008: 63; Köknel, 2013: 299-300; Köknel, 1990: 145-151; Nagendra, Nagarathna ve Gürelman, 2015: 45-46). Ayrıca ağızda kuruluk, göğüs darlığı, dışkı ve idrar isteğinde artma, baş ağrıları, baş dönmesi, nefes alma güçlüğü, kalp bölgesinde sıkışma, sancı, kalp vuruş sayısında artış, hava açlığı, kızarma, solma, ağız kuruluğu, bulantı, kusma, elde ve ayakta karıncalanma, iştahsızlık, sindirim bozuklukları ve mideye kramplar girmesi de bunlara eklenebilir (Kennerley, 2017: 27-28). Kaygı ayrıca iyi odaklanamama, daha az yaratıcı düşünme, bellek sorunları, endişelenme, sorun çözme yetisinde zayıflama, asabiyet, moral çöküntüsü gibi durumlara da yol açmaktadır (Kennerley, 2017: 27-28).

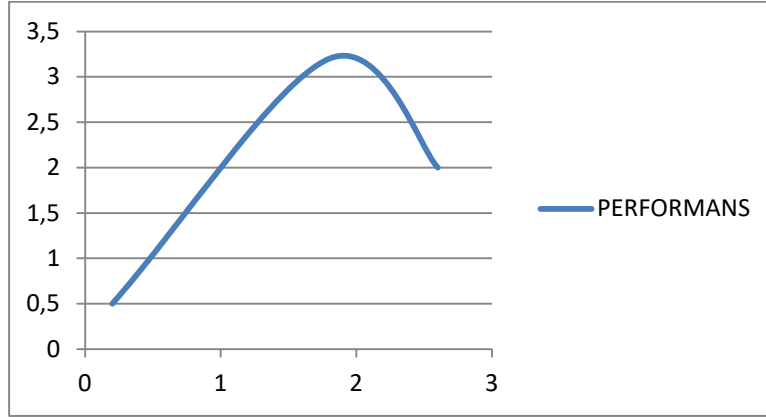
Kaygının yarattığı gerek fiziksel, gerek ruhsal değişikliklerin temelinde gerçekçi ve akılcı olmayan inanış ve düşünce alışkanlıkları yatmaktadır. Başkalarının gözünde çevremde başarılı olabilmem için başarılı işler yapmak zorundayım, yaptığım her iş beni daha sevilen ve saygın biri yaparken her başarısızlığım benim saygınlığımdan azaltmaktadır düşüncesi bulunmaktadır (Özer, 2002: 84). Kişinin en büyük cezayı ya da ödülü çevreden alacağını düşünmesi bu belirtileri göstermesine neden olmaktadır. Olması gereken ise çevre için değil, onunla birlikte yaşamaktır (Özer, 2002: 103).

Okul çağı çocuklarında 72 aydan önce ilkököl birinci sınıfa başlamaları kaygı bozuklukları, okul başarısızlığı, özgüvensizlik ve davranış problemlerine neden olmaktadır. Çünkü 5 yaş çocuğu zihinsel, fiziksel ve sosyal gelişim seviyesi olarak ilkököl başlamaya hazır olmamaktadır. Tüm bunların yanı sıra erken yaşta okula başlayan çocuğun kendinden yaşça büyük yaş grubu çocuklarla aynı sınıfta bulunması da bu durumu tetiklemektedir (Köknel, 2013: 136-137).

Kaygı bozukluklarıyla başa çıkmada farklı yöntemler bulunmaktadır. Bunlardan ilki kaygı kayıt günlüğüdür. Kaygılandığımız anın tüm ince ayrıntılarını yazacağımız bu günlük farkındalık adına önemli bir adım niteliği taşımaktadır (Blair, 2008: 69-71; Kennerley, 2017: 151-157). İkinci adım doktora gitmek olmalıdır. Öncelikle kaygıyı tetikleyen fiziksel bir sıkıntının (tiroit ya da hormon dengesizliklerinin) bilinmesi bireye bu konuda daha sağlam adımlar atmasını sağlayacaktır. Eğer fiziksel bir sorun yoksa doktorla kaygıyla baş etmede yardımcı olacak bir program (ilaç, gevşeme egzersizleri vb.) faydalı olmaktadır (Blair, 2008: 71-72). Gevşeme egzersizi olarak ritmik nefes çalışmaları, vücudun her bir bölümünü ayrı ayrı çalıştıracak dereceli gevşeme, hayal kurma, yeterli dinlenme, normal vücut egzersizleri yer almaktadır (Blair, 2008: 72-82; Burkovik, 2013: 103-105; Köknel, 1990: 276-283; Kennerley, 2017: 166-192; Köknel, 2013: 308-316; Özer, 2002: 117-130). Kaygıyı azaltmanın en etkili yollarından biri de beynimizi bizi kaygılandırmayacak düşüncelerle meşgul etmektir. Günlük hayatı içerisinde sürekli meşgul olan insanların kaygıyı daha az hissetmesinin temel nedeni budur. Nötr düşünce engelleyicileri, kişisel düşünce engelleyiciler ve eşya gerektiren düşünce engelleyiciler kaygıyı indirgemede önem taşımaktadır (Blair, 2008: 83-86).

Tehlikeli durumlarda korku, endişe ve kaygının gerekli oluşu apaçık ortada olmakla birlikte beden ve zihnin böyle durumlarda verdiği tepkilerde dozunda olması kaygıyla normal ve yararlıdır. Bir noktaya kadar kaygı zihnimizi ve bedenimizi strese daha iyi göğüs gerebilecek hâle getirirken; uzun süreli ve yüksek düzeyde kaygı oluştuğu zaman işin seyri değişmektedir (Kennerley, 2017: 30-33). Yerkes ve Dodson isimli iki araştırmacının önce fareler sonra insanlar üzerinde 1908 yılında yaptıkları araştırmalar sonucunda uzun süreli ve

yüksek düzeyde kaygının bireyin performansını düşürdüğünü göstermektedir (Kennerley, 2017: 32-33).



Şekil 2. Stres- performans eğrisi (Kennerley, 2017: 33; Sheean, 1999: 4)

Kişinin kaygı ve korkularını değerlendirmesi de kaygıyla başa çıkmada önem taşımaktadır. Bu öz değerlendirme sonucunda kişinin kendi kaygılarını arttıran durumlarla yüzleşmesi büyük bir adımdır. Kademeli alıştırmalarla bu durumun üstesinden gelmek oldukça faydalı olmaktadır. Örneğin; topluluk önünde konuşma fobisi olan birinin sırasıyla; önce dinleyici grubundaki kişi sayısını yavaş yavaş arttırarak, sonra konuşma yapacağı ortamı alışık olduğu ortamdaki yeni ortamlara doğru kademeli olarak değiştirerek, daha sonra ise sunumun sorumluluğunu önce birkaç kişiyle paylaşıp sonra yavaş yavaş kendisi tek almak suretiyle yapmak gibi yapacağı adımlar bu konuda etkili olmaktadır (Kennerley, 2017: 232-264). Bireyin olumsuz düşüncelerini olumlu düşüncelerle değiştirmeye çalışması, alışkanlık hâline gelmiş olumsuz düşüncelerini tekrar ele alması, zihinsel prova, olumlu görselleştirme, olumlu insanlarla arkadaşlık kurma, şimdiki zamanda yaşama, kendini ve diğer insanları affetme, gülme, masaj yaptırmaya kaygı ile baş etmede olumlu sonuçlar sağlamaktadır (Sheean, 1999: 47-105).

Bireyin okuma kaygısını arttırıcı ya da azaltıcı değişkenlerin ayrıntılı olarak gözden geçirilmesi, insan hayatında en temel becerilerden olan okuma becerisini olumlu ve olumsuz olarak etkileyen faktörlerin daha iyi ele alınmasını sağlayacaktır. Yapılan literatür incelemesi sonucunda ülkemizde okuma kaygısı ile ilgili yapılan çalışmaların genellikle yabancı dil öğreniminde okuma kaygısı üzerinde yoğunlaştığı göze çarpmaktadır (Altunkaya, 2017; Atagül ve Cevher, 2018; Hamamcı ve Hamamcı, 2015; Tuncer ve Temur, 2017). Okuma kaygısı ile ilgili çalışmalar incelendiğinde kaygı üzerinde etkili olduğu düşünülen değişkenlerden bazıları ile ilgili yapılan araştırmalara rastlanılamamıştır. Bu araştırmada; beşinci sınıf öğrencilerinin okuma kaygılarının cinsiyet, anne-baba eğitim durumu, okulun bulunduğu yerleşim birimi, ilkokula başlama yaşı ve okul öncesi eğitim alıp almama değişkenlerine göre incelenmesi amaçlanmaktadır. Özellikle ilkokula başlama yaşının öğrencinin okuma kaygısı üzerindeki etkisinin incelenmesi bu araştırmanın odağında bulunmaktadır. İlkokula 60-65 aylık başlayan bir çocukla, 66-71 ay ve 72 ay ve üzeri başlayan çocukların kaygı düzeyleri arasındaki farklılığın belirlenmesi önem taşımaktadır. Ayrıca öğrencinin öğrenim gördüğü okulun köy, ilçe merkezi veya il merkezinde olmasının okuma kaygısı üzerindeki etkisinin incelenmesi de bu araştırmanın temelinde yatmaktadır. Bu araştırmada beşinci sınıf öğrencilerinin ilkokula başlama yaşı, öğrencinin yaşadığı yer gibi farklı değişkenlerle okuma kaygısını incelemenin faydalı olacağı düşünülerek bu araştırma gerçekleştirilmiştir.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi yer almaktadır.

Araştırmanın modeli

Bu araştırma tarama modellerinden ilişkisel tarama deseniyle yürütülmüştür. Tarama araştırmaları bir grubun araştırma amacıyla ilgili özelliklerini tespit etmek için verilerin toplanmasını amaçlayan araştırmalardır. Tarama araştırmaları problemin belirlenmesi, evrenin belirlenmesi, verilerin nasıl toplanacağına belirlenmesi, örneklemin belirlenmesi, veri toplama aracının hazırlanması, verilerin toplanması, verilerin analizi ve araştırmanın raporlaştırılması aşamalarından oluşmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, ve Demirel, 2018: 184-191). Genel tarama modelleri kalabalık bir evrenden; evren hakkında genel bir yargıya varabilmek için evren arasından seçilecek bir örneklem üzerindeki tarama düzenlemeleridir. İlişkisel tarama modellerinde mevcut durumun standartlara uygun olup olmadığını saptamaktan çok durumlar arası ayrımın, farklılığın belirlenmesi esastır. İlişkisel tarama modellerinde iki veya daha fazla değişken arasındaki değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemek amaçlanmaktadır (Karasar, 1991: 79-82).

Evren ve örneklem

Bu araştırmanın evreni Adıyaman il merkezi, ilçe ve köylerinde 2018-2019 eğitim öğretim yılında ortaokul beşinci sınıfta öğrenim görmekte olan 11889 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada evrenden örneklem alma yoluna gidilirken basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Basit seçkisiz örnekleme yönteminde evrendeki tüm bireylerin örnekleme seçilme şansı eşit ve birbirinden bağımsızdır. Basit seçkisiz örnekleme yöntemi diğer örnekleme yöntemlerine göre nispeten daha güçlüdür (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, ve Demirel, 2018: 88). Örneklemin en zor karar verilen aşamalarından biri de örneklem büyüklüğünün belirlenmesidir. Örneklem büyüklüğü konusunda kesin yargılara varılmasa da burada amaçlanan evrenin temsil yeterliliğini zedelemeyecek şekilde en küçük sayıyı tespit etmeye çalışmaktır. Araştırma, Adıyaman il merkezi, ilçe ve köylerinde 2018-2019 eğitim öğretim yılında ortaokul beşinci sınıfta öğrenim görmekte olan 623 beşinci sınıf öğrencisi üzerinde yapılmıştır.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Özellikleri

Değişkenler	Grup	N	%
Cinsiyet	Kadın	346	55,5
	Erkek	277	45,5
	Toplam	623	100
Okulun Bulunduğu Yerleşim Birimi	Köy	284	45,6
	İlçe Merkezi	173	27,8
	İl Merkezi	166	26,6
	Toplam	623	100
Annenin Eğitim Durumu	Hiçbir Eğitim Kurumundan Mezun Değil	93	14,9
	İlkokul	250	40,1
	Ortaokul	111	17,8
	Lise	80	12,8
	Üniversite	89	14,3
Toplam	623	100	
Babanın Eğitim Durumu	Hiçbir Eğitim Kurumundan Mezun Değil	29	4,7
	İlkokul	189	30,3
	Ortaokul	102	16,4
	Lise	114	18,3
	Üniversite	189	30,3
Toplam	623	100	
Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu	Evet	451	72,4

	Hayır	172	27,6
	Toplam	623	100
Okula Başlama Yaşı	60-65 Aylık	36	5,8
	65-71 Aylık	191	30,7
	72 Ay Ve Üzeri	396	63,6
	Toplam	623	100

Tablo 1' e göre araştırmaya katılanların 346'sı kadın (%55,5), 277'si (% 45,5) erkektir. Araştırmaya katılan öğrencilerin 284'ü (% 45,6) köy, 173'ü (% 27,8) ilçe merkezi, 166' sını (% 26,6) köyde ikamet etmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin 93' ü (% 14,9) hiçbir eğitim kurumundan mezun değil, 250' si (% 40,1) ilkököl mezunu, 111'i (% 17,8) ortaokul mezunu, 80' i (% 12,8) lise mezunu, 89' u (% 14,3) ise üniversite mezunudur. Araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının 29' u (% 4,7) hiçbir eğitim kurumundan mezun değil, 189' u (% 30,3) ilkököl mezunu, 102'si (% 16,4) ortaokul mezunu, 114' ü (% 18,3) lise mezunu, 189' u (% 30,3) ise üniversite mezunudur. Yine araştırmaya katılan öğrencilerin ilkökula başlama yaşları 30 Eylül 2014 tarihi itibarıyla hesaplandığında 36 kişinin (% 5,8) 60-65 ay aralığındayken okula başladığı, 191 kişinin (% 30,7) 65-71 ay aralığındayken okula başladığı, 396 kişinin (% 63,6) ise 72 ay ve üzeri aylarda ilkököl birine başladığı görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, Çeliktürk ve Yamaç (2015) tarafından ilkököl ve ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarını ölçmek amacıyla hazırlanan ölçek veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirliği; açımlayıcı faktör analizi, doğrulayıcı faktör analizi, Cronbach Alfa katsayısı ve madde toplam korelasyonları değerleriyle incelenmiştir. Ölçeğin güvenirliği için Cronbach Alfa değeri .95 olarak belirlenmiştir. Ölçek geliştirilirken öncelikle ilk örneklem üzerinde açımlayıcı faktör analizi ve güvenirlik çalışmaları yapılmış daha sonra farklı bir örneklem üzerinde doğrulayıcı faktör analizi yapılarak ölçeğe son hali verilmiştir. Ölçek 29 madde ve tek boyuttan oluşmaktadır. Çalışmada alan yazın taramasıyla birlikte, hedef kitleden seçilen öğrencilerden toplanan bilgiler, ölçek geliştirme basamaklarına uygun olarak düzenlenerek madde havuzu oluşturulmuştur. Elde edilen taslak ölçek uzman görüşüne sunulmuştur. Ölçeğin yapı geçerliğini tespit etmek amacıyla açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Ölçek yapısının belirlenmesi amacıyla yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda, "Okuma Kaygısı Ölçeği"nin 29 maddeden oluşan tek faktörlü bir yapıda olduğu belirlenmiştir. Ortaya konulan yapının doğruluğunun sınanması için elde edilmiş ölçeğe farklı bir örnekleme doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen sonuçlar ölçeğin tek boyutlu bir yapıya sahip olduğunu doğrulamıştır. Elde edilen bu bulgular, ölçeğin dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin okuma kaygılarının incelenmesinde geçerli ve güvenilir ölçümler elde edeceğine dair kanıt sunmaktadır.

Okuma kaygısı ölçeği beşli likert tipinde olup ölçeğin yapısı itibarıyla, ölçekteki ifadeler olumsuzdan olumluya doğru sıralanmıştır. Ölçekte; "Her zaman=5, Genellikle=4, Ara sıra=3, Nadiren=2, Hiçbir zaman=1" olarak puanlandırılmıştır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 145, en düşük puan 29 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin yapısı itibarıyla kaygı düzeyi en düşük birey 29 puan alabilecek iken, kaygı düzeyi en yüksek birey 145 alacaktır. Kaygı düzeyi yükseldikçe ölçekten alınan puan da artmaktadır. Ölçekten alınan puanlar ise şu şekilde gruplandırılmıştır:

- 29-52,2 arası çok düşük kaygı düzeyi,
- 52,3-75,5 arası düşük kaygı düzeyi,,
- 75,6-98,8 arası orta kaygı düzeyi,
- 98,9- 122,1 arası yüksek kaygı düzeyi,
- 122,2- 145 aralığı ise çok yüksek kaygı olarak değerlendirilmiştir.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması süreci öncesinde gerekli resmi izin işlemleri yapılmıştır. Uygulama yapılacak okulların yöneticilerine, öğretmenlerine ve öğrencilerine araştırma içeriğiyle ilgili bilgi verilerek, gönüllülük esaslı gözetilerek araştırma uygulaması için randevu alınmıştır. Araştırma; araştırmacının kendisi tarafından veri toplama araçları uygulanarak sürdürülmüştür. Her uygulama yaklaşık 2 ders saati (80 dakika) sürmüştür. Adıyaman geneli 17 okul ziyaret edilmiş ve 623 öğrenciye okuma kaygısı ölçeği uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Okuma kaygısı ölçeği uygulanarak elde edilen verilerin analizi için SPSS paket programı kullanılmıştır. SPSS ile yapılan tüm analizlerde anlamlılık düzeyi $p > .05$ olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin okuma kaygılarının bağımsız değişkenler açısından puanların farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için öncelikle normallik varsayımları test edilmiştir. Bu amaçla kaygı değişkenine ait puan dağılımlarının her bir bağımsız değişkenin alt gruplarında normal dağılıp dağılmadığı çarpıklık ve basıklık katsayısının hesaplanmasıyla belirlenmiştir. Bu hesaplama sonucunda; toplam kaygı puanlarına ait çarpıklık ve basıklık katsayılarının okula başlama yaşı, cinsiyet, okulun bulunduğu yer, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, okul öncesi eğitim almış olma durumu değişkenlerinin bazı alt gruplarında ± 1 sınırını aştığı görülmektedir. Dolayısıyla kaygı puanlarının iki alt değişkenli cinsiyet ve okul öncesi eğitim alıp almama değişkenlerinin hesaplanmasında, değişkenler açısından fark analizlerinde non-parametrik testlerden Mann Whitney-U kullanılırken; okula başlama yaşı, okulun bulunduğu yer, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu değişkenleri açısından fark analizlerinde non-parametrik testlerden Kruskal Wallis testi kullanılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde ortaokul beşinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin okuma kaygı düzeylerinin incelenmesi amacıyla oluşturulan problem ve alt problemlere göre elde edilen bulgular sırasıyla verilmiştir.

Tablo 2. Beşinci sınıf öğrencilerinin okuma kaygılarının ilkökula başlama yaşı değişkenine göre analiz sonuçları

İlkokula Başlama Yaşı	N	Sıra Ortalaması	x^2	p
60-65 Ay Arası	36	391,04	7,896	,019
66-71 Ay Arası	191	314,76		
72 Ay Ve Üzeri	396	303,48		
Toplam	623			

Tablo 2' de beşinci sınıf öğrencilerinin okuma kaygılarının ilkökula başlama yaşı değişkenine göre analizi bulunmaktadır. Beşinci sınıf öğrencilerinin kaygı düzeylerinin ilkökula başlama yaşına göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis testi sonucuna göre ilkökula başlama yaşı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Kruskal-Wallis testi sonucu bulunan $p = 0.019$ değeri $p < .05$ farklılığın anlamlı olduğunu göstermektedir. Hangi gruplar arası farklılık olduğunu belirlemek için yapılan Mann-Whitney U sonuçları da aşağıda verilmiştir.

1 ve 2. grubun karşılaştırılması sonucunda Mann-Whitney U değeri $p = ,022$;1 ve 3. grubun karşılaştırılması sonucunda Mann-Whitney U değeri $p = ,005$; 1 ve 3. grubun karşılaştırılması sonucunda Mann-Whitney U değeri $p = ,480$ bulunmuştur.

Mann-Whitney U sonuçlarına göre 60-65 aylık öğrencilerle 66-71 aylık öğrencilerin (1 ve 3. grup) kaygı düzeyleri anlamlı fark bulunmuştur ($p < .05$). Yine 60-65 aylık öğrencilerle

72 ay ve üzeri okuyan öğrenciler arasında anlamlı fark bulunmaktadır ($p < .05$). Ortalamalar incelendiğinde 60-65 aylık öğrencilerin toplam kaygı puanlarının 66-71 ay ve 72 ay ve üzeri okula başlayan öğrencilerden daha fazla olduğu görülmüştür. 66-71 ayları arasında ilkokula başlayan ve 72 ay ve üzeri aylarda ilkokula başlayan öğrenciler arasında (2 ve 3. grup) anlamlı fark bulunmamıştır ($p > .05$).

Tablo 3. Beşinci sınıf öğrencilerinin okuma kaygılarının cinsiyet değişkenine göre analiz sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Erkek	277	349,24	96738,50	37606,500	,000
Kız	346	282,19	97637,50		
Toplam	623				

Tablo 3' de beşinci sınıf öğrencilerinin okuma kaygılarının cinsiyet değişkenine göre analizi bulunmaktadır. Mann-Whitney U testi sonucunda beşinci sınıf öğrencilerinin okuma kaygılarının cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür ve $U=37606,500$; $p < .05$ sıra ortalamalarına bakıldığında erkeklerin toplan kaygı puanlarının kızlardan daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4. Beşinci sınıf öğrencilerinin okuma kaygılarının okulun bulunduğu yer değişkenine göre analiz sonuçları

Okulun Bulunduğu Yer	N	Sıra Ortalaması	χ^2	p
Köy	284	358,59	43,548	,000
İlçe Merkezi	173	300,82		
İl Merkezi	166	243,94		
Toplam	623			

Tablo 4' te beşinci sınıf öğrencilerinin okuma kaygılarının okulun bulunduğu yer değişkenine göre analizi bulunmaktadır. Buna göre Beşinci sınıf öğrencilerinin kaygı düzeylerinin okulun bulunduğu yerleşim yerine göre anlamlı düzeyde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda; okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Mann-Whitney U testi sonucu bulunan $p= 0.000$ değerinin $p < .05$ olması farklılığın anlamlı olduğunu göstermektedir. Hangi gruplar arası farklılık olduğunu belirlemek için yapılan Mann-Whitney U sonuçları da aşağıda verilmiştir.

1 ve 2. grubun karşılaştırılması sonucunda Mann-Whitney U değeri $p=,001$; 1 ve 3 grubun karşılaştırılması sonucunda Mann-Whitney U değeri $p= ,000$; 2 ve 3. grubun karşılaştırılması sonucunda Mann-Whitney U değeri $p= ,002$ bulunmuştur. Ortalamalara bakıldığında da köyde yaşayan öğrencilerin toplam kaygı düzeylerinin ilçe merkezi ve il merkezinde yaşayanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablolar incelendiğinde köyde yaşayan ilçe merkezinde yaşayan (1 ve 2. grup) kaygı düzeylerinde anlamlı fark bulunmuştur ($p < .05$). Yine köyde yaşayan öğrencilerle il merkezinde yaşayan öğrenciler arasında (1 ve 3. grup) arasında anlamlı fark bulunmaktadır ($p < .05$). İlçe merkezinde yaşayan öğrencilerle il merkezinde yaşayan öğrenciler arasında (2 ve 3. grup) arasında anlamlı fark bulunmaktadır ($p < .05$).

Tablo 5. Beşinci sınıf öğrencilerinin okuma kaygılarının annenin eğitim durumu değişkenine göre analizi

Anne Eğitim Durumu	N	Sıra Ortalaması	χ^2	P
Hiçbir Eğitim Kurumundan Mezun Değil	93	350,95		
İlkokul	250	334,64		
İlköğretim	111	320,91	28,601	,000
Lise	80	263,19		
Üniversite	89	240,46		
Toplam	623			

Tablo 5'te beşinci sınıf öğrencilerinin okuma kaygılarının annenin eğitim durumu değişkenine göre analizi bulunmaktadır. Buna göre; beşinci sınıf öğrencilerinin kaygı düzeylerinin okulun bulunduğu yerleşim yerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmış farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda; okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Mann-Whitney U testi sonucu bulunan $p= 0.000$ değerinin $p< .05$ olması farklılığın anlamlı olduğunu göstermektedir. Sıra ortalamalarına bakıldığında da anne eğitim seviyesi yükseldikçe öğrencilerdeki toplam kaygı puanlarının gittikçe azaldığı görülmektedir. Beşinci sınıf öğrencilerinin kaygı düzeylerinin annenin eğitim durumu değişkenine göre hangi gruplarda farklılaşmış farklılaşmadığının test edildiği Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre; 1-4, 1-5, 2-4, 2-5, 3-4, 3-5 grupları arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Diğer gruplar arası anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Tablo 6. Beşinci sınıf öğrencilerinin okuma kaygılarının babanın eğitim düzeyi değişkenine göre Kruskal Wallis testi sonuçları

Babanın Eğitim Durumu	N	Sıra Ortalaması	χ^2	P
Hiçbir Eğitim Kurumundan Mezun Değil	29	392,34		
İlkokul	189	354,54		
İlköğretim	102	342,90	48,096	,000
Lise	114	309,47		
Üniversite	189	241,98		
Toplam	623			

Tablo 6' da beşinci sınıf öğrencilerinin okuma kaygılarının babanın eğitim durumu değişkenine göre analizi bulunmaktadır. Buna göre, beşinci sınıf öğrencilerinin kaygı düzeylerinin baba eğitim düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmış farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis testi sonucuna göre babanın eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Mann-Whitney U testi sonucu bulunan ,000 değeri $p< .05$ farklılığın anlamlı olduğunu göstermektedir. Sıra ortalamalarına bakıldığında da babanın eğitim seviyesi yükseldikçe öğrencilerdeki toplam kaygı puanlarının gittikçe azaldığı görülmektedir. Beşinci sınıf öğrencilerinin kaygı düzeylerinin babanın eğitim durumu değişkenine göre hangi gruplarda farklılaşmış farklılaşmadığının test edildiği Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre; 1-4, 1-5, 2-4, 2-5, 3-5, 4-5 grupları arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Diğer gruplar arası anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Tablo 7. Beşinci sınıf öğrencilerinin okuma kaygılarının okul öncesi eğitim alma durumu değişkenine göre analiz sonuçları

Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evet	451	293,60	132415,00	30489,000	,000
Hayır	172	360,24	61961,00		
Toplam	623				

Tablo 7' de beşinci sınıf öğrencilerinin okuma kaygılarının okul öncesi eğitim alma durumu değişkenine göre analizi bulunmaktadır. Buna göre, Mann-Whitney U testi sonucunda beşinci sınıf öğrencilerinin okuma kaygılarının okul öncesi eğitim alma durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür, $U=30489,000,500$; $p<.05$ Öğrencilerin ortalama kaygı puanlarına bakıldığında okul öncesi eğitim almayanların kaygı puanlarının okul öncesi eğitim alan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde beşinci sınıf öğrencilerinin okuma kaygılarına ilişkin puanların okula başlama yaşı, cinsiyet, okulun bulunduğu yerleşim birimi, anne ve babanın eğitim durumu, okul öncesi eğitim alma durumu değişkenlerine göre elde edilen bulgulardan hareketle ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlardan yola çıkılarak geliştirilen öneriler yer almaktadır.

Beşinci sınıf öğrencilerinin kaygı düzeylerinin ilkokula başlama yaşına göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis testi sonucuna göre ilkokula başlama yaşı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Yani öğrencilerin okula başlama yaşları kaygı düzeylerini etkilemektedir. Özellikle 60-65 aylık okula başlayan öğrencilerin, 66-71 aylık ve 72 ve üzeri aylarda okula başlayan öğrencilere göre kaygı düzeyinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. 2012-2013 eğitim öğretim yılında uygulamaya konulan 4+4+4 sistemiyle okula başlama yaşı daha erkene çekilerek 60 ay ve üzeri öğrencilerin ilkokul birinci sınıfa başlamalarının önü açılmıştır. Araştırmamız bu uygulama hakkında olumsuz bir gerçeği gözler önüne sermektedir. Her ne kadar araştırma beşinci sınıflar üzerine uygulansa da, okula başlama yaşı küçük olan öğrencilerin beş yıl sonrasında bile kendilerini belli ettikleri söylenilebilir. 66-71 aylık ile 72 ay ve üzeri okula başlayan öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmaması da; 66 ay ve üzeri yaşların okula başlama yaşı için daha ideal olduğu şeklinde yorumlanabilmektedir.

Araştırmamızda beşinci sınıf öğrencilerinin okuma kaygılarının cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak erkekler lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Erkeklerin okuma kaygısı ölçeğinden aldığı puan ortalaması kızlarınkinden daha yüksek çıkmıştır. Bu sonuç; cinsiyetin okuma kaygısı üzerinde belirleyici bir etkisi olduğu şeklinde açıklanabilmektedir. Uçgun' un (2016) ortaokul öğrencilerinin okuma ve dinleme kaygıları arasındaki ilişkiyi incelemek ve öğrencilerin okuma dinleme kaygılarının farklı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada öğrencilerin okuma kaygısına ilişkin puanlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmektedir ($p<.05$). Sert (2010) tarafından ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlama düzeylerini belirlemek ve bazı değişkenlerin öğrencilerin okuduklarını anlama düzeyleri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yaptığı araştırma bulgularına göre öğrencilerin okuduğunu anlama ve kaygı seviyelerinin cinsiyet değişkenine ait anlamlı farklılığın bulunduğu belirlenmiştir. Uçgun' un (2016) ve Sert' in (2010) cinsiyetin kaygı üzerinde etkili olduğuna dair bulunduğu sonuçlar araştırmamızla örtüşmektedir. Altunkaya (2017) tarafından yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme ve okuma kaygı düzeylerini tespit etmek ve öğrencilerin okuma ve dinleme kaygılarını farklı değişkenlere göre incelemek amacıyla yaptığı çalışmada, okuma kaygısının cinsiyet değişkenine ait analizlerinde anlamlı fark bulunamamıştır ($p>0.05$). Arslan (2017) tarafından ortaokul öğrencilerinin okuma kaygıları ve akademik öz yeterliklerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi ve okuma kaygıları ile akademik öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin tespit edilmesi amacıyla yaptığı çalışmada, okuma kaygısını etkileyen değişkenlerden cinsiyet değişkeni analiz edildiğinde cinsiyet

değişkenine ait okuma kaygı puanlarının anlamlı olarak farklılık göstermediği ($p > .05$) tespit edilmiştir. Kuşdemir ve Katrancı' nın (2016) okumada kaygı ve anlama adlı çalışmalarında ise okuma kaygılarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ($p > .05$). Altunkaya (2017), Arslan (2017) ve Kuşdemir ve Katrancı' nın (2016) buldukları sonuçlarla bu araştırmanın sonucu örtüşmemektedir. Görüldüğü üzere öğrencilerin cinsiyetlerinin okuma kaygılarını nasıl etkilediğine ilişkin farklı sonuçlar bulunmaktadır. Araştırmamızın yapıldığı yaş grubu olan 9-11 yaş aralığındaki bireylerin Erikson' un psiko-sosyal kuramına göre başarıya karşı aşağılık duygusu döneminde olduğu düşünüldüğünde ve bu dönemin bireyin başarısını diğer arkadaşlarıyla kıyaslaması olduğu hesaba katıldığında; cinsiyet ayrımı yapılmaksızın ilkökul çağındaki her bireye okumaya karşı başarı hissini yaşatılması okuma kaygısını azaltıcı etkenler arasında gösterilebilir.

Beşinci sınıf öğrencilerinin kaygı düzeylerinin okulun bulunduğu yerleşim yerine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda; okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Gruplar arası farklılığa bakıldığında en büyük farklılığın köyde yaşayanlarla, ilçe merkezi ve il merkezinde yaşayanlar arasında olduğu görülmüştür. Kaygı puanları ortalamalarına baktığımızda en yüksek kaygı puanının köydeki öğrencilerde olduğu görülmektedir. İlçe merkezi ve il merkezinde yaşayan öğrencilerin kaygı puanları karşılaştırıldığında il merkezinde yaşayanların kaygı düzeylerinin daha az olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Köylerde kütüphaneye ve kitaba erişimin daha zor olması, köydeki anne babaların eğitim seviyelerinin nispeten ilçe merkezi ve il merkezine göre daha düşük olması bu durumun nedenleri arasında gösterilebilir.

Beşinci sınıf öğrencilerinin kaygı düzeylerinin annenin eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda; annenin eğitim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Annenin eğitim seviyesi yükseldikçe okuma kaygısının azaldığı görülmüştür. Ayrıca gruplar arası farklılığa bakıldığında farklılıkların; genellikle annesi düşük eğitim seviyesine (hiçbir eğitim kurumundan mezun değil, ilkökul) sahip öğrencilerle, annesi daha yüksek düzeyde (lise ve üniversite) eğitim seviyesine sahip olan öğrenciler arasında olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durum, eğitilmiş annelerin temel dil becerileri konusunda çocuklarına iyi örnek oldukları ve bunun da öğrencilerdeki kaygıyı azalttığı şeklinde yorumlanabilmektedir. Dil becerileri konusunda çocukların eşsiz rol modeli olan ebeveynlerin; okuyarak, dinleyerek, doğru konuşarak ve yazarak, çocuklarının bu beceriler konusunda daha az kaygı duymalarında etkili oldukları söylenebilmektedir. Kuşdemir ve Katrancı (2016) tarafından yapılan okumada kaygı ve anlama adlı çalışmada öğrencilerin okuma kaygıları annenin öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p < .05$). Uçgun (2016) tarafından ortaokul öğrencilerinin okuma ve dinleme kaygıları arasındaki ilişkiyi incelemek ve öğrencilerin okuma dinleme kaygılarının farklı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada öğrencilerin okuma kaygısı ölçeğine ait puanları arasında, annenin eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmektedir ($p < .05$). Kuşdemir ve Katrancı (2016) ve Uçgun' un (2016) bulduğu sonuçlar araştırmamızla örtüşmektedir. Arslan (2017) tarafından ortaokul öğrencilerinin okuma kaygıları ve akademik öz yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi adlı çalışmada okuma kaygısını etkileyen değişkenlerden anne eğitim durumu değişkenine göre okuma kaygılarında anlamlı farklılık ($p > .05$) olmadığı belirlenmiştir. Yıldız ve Ceyhan' ın (2016) ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma ve yazmaya yönelik kaygı düzeylerini çeşitli değişkenlere göre incelemek ve okuma kaygısı ile yazma kaygısı arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yaptığı çalışmalarında ise okuma kaygılarına ait puanların anne

eğitim düzeyine göre anlamlı fark göstermediği görülmektedir ($p=0.2>0.05$). Arslan (2017) ve Yıldız ve Ceyhan' ın (2016) sonucuyla bu araştırmanın sonucu örtüşmemektedir.

Beşinci sınıf öğrencilerinin kaygı düzeylerinin babanın eğitim düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis testi sonucuna göre babanın eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Babanın eğitim seviyesi yükseldikçe okuma kaygısının azaldığı görülmüştür. Ayrıca gruplar arası farklılığa bakıldığında farklılıkların; genellikle babası düşük eğitim seviyesine (hiçbir eğitim kurumundan mezun değil, ilkokul) sahip öğrencilerle, babası daha yüksek düzeyde eğitim seviyesine sahip (lise ve üniversite) olan öğrenciler arasında olduğu ortaya çıkmıştır. Özellikle eğitim seviyesi yükseldikçe ebeveynlerin çocuklarına derslerinde daha çok yardımcı olabilmesi, okula karşı olumlu tutum geliştirmesine bilinçli bir şekilde destek olabilmesi, okul ve eğitime bakış konusunda farkındalık sahibi olması ve bunu çocuğuna yansıtması, çocuklarının duygularını küçümsemeden onların kaygılarını anlamaya çalışmalarıyla bağdaştırılabilir. Arslan (2017) tarafından ortaokul öğrencilerinin okuma kaygıları ve akademik öz yeterliklerinin cinsiyet, sınıf, anne ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre incelenmesi ve okuma kaygıları ile akademik öz yeterlikleri arasındaki korelasyonun belirlenmesi amacıyla yaptığı çalışmasında; okuma kaygısını etkileyen değişkenlerden baba eğitim durumu değişkenine göre okuma kaygılarında anlamlı farklılık olduğu $p<.05$ olduğu görülmektedir. Uçgun (2016) tarafından yapılan ortaokul öğrencilerinin okuma ve dinleme kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi adlı çalışmada öğrencilerin okuma kaygısı ölçeğine ilişkin puanları arasında, baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmektedir ($p<.05$). Arslan' ın (2017) ve Uçgun' un (2016) bulduğu sonuçlar araştırmamızla örtüşmektedir.

Beşinci sınıf öğrencilerinin okuma kaygılarının okul öncesi eğitim alma durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Okul öncesi eğitim alanların almayanlara göre daha düşük kaygı düzeyine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okuma kaygısı ile ilgili yapılan çalışmalarda okul öncesi eğitim alma değişkenine daha az rastlanmıştır. Yıldız ve Ceyhan (2016) tarafından yapılan ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi adlı çalışmada dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma kaygılarının, okul öncesi eğitim alma durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ve bu farkın okul öncesi eğitim alanların lehine olduğu görülmektedir ($p=0.00 < 0.05$). Ogelman ve Sarıkaya (2013) tarafından okul öncesi eğitime devam eden çocukların akran ilişkileri değişkenlerinin 5 ve 6 yaşta anlamlı düzeyde değişiklik gösterip göstermediğinin incelenmesi amacıyla yaptıkları çalışmalarında; okul öncesi eğitimi almış çocukların korkulu-kaygılı olma davranış düzeylerinin 5 ve 6 yaşta değişiklik gösterdiği ortaya çıkmıştır. 5 yaştaki çocukların korkulu-kaygılı olma davranış düzeyleri 6 yaştaki çocukların korkulu-kaygılı olma davranış düzeylerine göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Araştırmaya göre; okul öncesi eğitimi, çocukların kaygı düzeyini azaltmakta ve toplumsallaşma davranışının anahtarı olan birçok yeni davranışı çocuğa edindirmektedir. Yıldız ve Ceyhan (2016) ve Ogelman ve Sarıkaya'nın (2013) bulduğu sonuçlar araştırmamızla örtüşmektedir. Dursun (2018) tarafından ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma kaygılarının Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yaptığı çalışmasına göre öğrencilerin okuma kaygıları ile okul öncesi eğitim alıp almama durumları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır, $p>0.05$. Dursun' un (2018) bulduğu sonuç ile araştırmamız örtüşmemektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında, araştırma sonuçlarına ve araştırmacılara yönelik öneriler aşağıda verilmiştir.

1. Okuma kaygısının temelini ilkököl yıllarında atıldığı düşünöldüğünde, öğretmenlerin sınıflarında okuma kaygısı yaşayan öğrencileri tespit edip rehber öğretmen-veli-öğrenci üçlüsünde kaygıya neden olan faktörlerin temeline inmeye çalışmalarının faydalı olacağı düşünölmektedir.

2- Okuma kaygısının okul öncesi eğitim alan öğrencilerde daha az var olduğu sonucundan hareketle ilkököl başlamada okul öncesi eğitim zorunlu hale getirilmesinin faydalı olduğu düşünölmektedir.

3- Her ne kadar Milli Eğitim Bakanlığı 60 ay ve üzeri çocukların ilkököl 1. sınıfa başlamasını uygun görse de; ya okula başlama yaşı ileri atılmalı ya da veliler bilinçlendirilerek çocukların erken yaşlarda okula başlaması engellenmesi sağlanmalıdır.

4- Anne ve babanın eğitim seviyesinin çocuktaki okuma kaygısı üzerindeki etkisi nedeniyle en azından daha sonraki nesiller için zorunlu eğitime destek verilmeli, teşvik edilmeli, toplumu bu konuda bilinçlendirici çalışmalar yapılmalıdır.

5- İlçe ve il halk kütüphaneleri konusunda öğrenciler bilgilendirilmeli, öğrencilerin kütüphanelere daha sık gitmelerini teşvik edici çalışmalar yapılmalı, öğrencilerin kitaplarla daha fazla etkileşim içinde olması sağlanmaya çalışılmalıdır.

6- Okullar tarafından aile katılımlı okuma çalışmaları düzenlenmeli, evde okuma saatleri yapılması gibi uygulamalar teşvik edilmelidir.

7- Okullarda anne ve babanın eğitimi üzerine seminerler düzenlenip bu seminerlerde anne-baba eğitiminin önemi, ailelerin çocuklarına dersleri konusunda nasıl yardımcı olabilecekleri ve onlara okuma alışkanlığını nasıl kazandırabilecekleri ile ilgili bilgiler verilebilir.

8- Okullarda görev yapan her kademedeki öğretmen okuma kaygısı konusunda hizmet içi eğitime alınabilir.

9- Öğrencilerin okuma kaygıları farklı okul türleri, farklı eğitim seviyeleri, farklı örneklem grupları ve farklı demografik değişkenlerle incelenebilir.

10- Öğrencilerde okuma kaygısının oluşumunda öğretmen, arkadaş ve ailelerin etkileri araştırılabilir.

KAYNAKÇA

Altunkaya, H. (2017). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Dinleme ve Okuma Kaygıları*. Education Sciences, 12 (2), 107-121.

Arslan, A. (2017). *Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Kaygıları ve Akademik Özyeterlik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi, 4 (3), 30-44.

Atagöl, Y., Cevher, Ö.Y. (2018). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Okuma Kaygısı Bir Engel Mi?*. Turkish Studies Dergisi, 13 (11), 229-245.

Bircan, İ. ve Tekin, M. (1989). *Türkiye’de Okuma Alışkanlığının Azalması Sorunu ve Çözüm Yolları*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 22 (1), 393-410.

Blair, L. (2008). *Huzur (Uyku Bozukluğu, Olumsuz Düşünce, Kaygı ve Stresle Baş Etme Yolları)*. (Çev. Ceren Aral). Ankara: Akılçelen Kitaplar.

Burkovic, Y. (2013). *Sosyal Fobi*. İstanbul: Timaş Yayınları.

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çelik, C.E. (2006). *Sesli ve Sessiz Okuma ile İçten Okumanın Karşılaştırılması*. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 7, 18-30.
- Çeliktürk, Z. ve Yamaç, A. (2015). *İlkokul ve Ortaokul Öğrencileri İçin Okuma Kaygısı Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması*. İlköğretim Online, 14 (1), 97-107.
- Çiftçi, M. (2000). *Sesli Okuma*. Bilge Dergisi, 24, 178-184.
- Çoraklı, S. (2007). *Kitap Okumanın 77 Yolu*. İstanbul: Bilge Oğuz Basım Yayım Dağıtım.
- Dursun, H. (2018). *İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Kaygıları ile Türkçe Dersine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde: Ömer Halis Demir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dursun, H., Özenç, E. (2019). *İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Kaygıları İle Türkçe Dersine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki (Kayseri İli Örneği)*. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 51, 144-159.
- Güler, A. (2017). *Akademik Süreçte Töre İle Yaşamak*. Ankara: 7 Punto Tasarım.
- Hamamcı, Z., Hamamcı, E. (2015). *Yabancı Dil Öğreniminde Kaygı Üzerine Bir Alan Yazın Taraması*. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 4 (4), 374-383.
- Karasar, N. (1991). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: 3A Eğitim Danışmanlık.
- Kennerley, H. (2017). *Kaygı (Anksiyete)*. (Çev. Nur Yener). İstanbul: Kuraldışı Yayıncılık.
- Köknel, Ö. (1990). *Korkular, Takıntılar, Saplantılar*. İstanbul: Altın Kitaplar Basımevi.
- Köknel, Ö. (2013). *Kaygıdan Korkuya*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kuşdemir, Y., Katrancı, M. (2016). *Okumada Kaygı ve Anlama: Ana Fikri Bulamıyorum Öğretmenim!*. Eğitim ve Bilim Dergisi, 41 (183), 251-266.
- Maraşlı, A. (2013). *Okumayı Sevdirme Projesi*. İstanbul: Timaş Yayıncılık.
- Nagendra, H.R., Nagarathna, R. ve Gürelman, A. (2015). *Kaygı, Depresyon ve Yoga*. İstanbul: Purnam Yayınları.
- Odabaş, H., Odabaş, Z. ve Polat, C. (2008). *Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı: Ankara Üniversitesi Örneği*. Bilgi Dünyası Dergisi, 9(2), 431-465.
- Ogelman, H.G., Sarıkaya, H.E. (2013). *Okul Öncesi Eğitimi Almış Çocukların Akran İlişkileri Değişkenlerinin 5 ve 6 Yaşta İncelenmesi*. Turkish Studies Dergisi, 8 (8), 1859-1871.
- Özen, F. (2001). *Türkiye’de Okuma Alışkanlığı*. Ankara: Başbakanlık Basımevi.
- Özer, K. (2002). *Kaygı*. İstanbul: Sistem Matbaacılık.
- Sheean, E. (1999). *Kaygı Bozuklukları*. (Çev. Murat Sağlam). İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Staiger, R.C. (1979). *Roads To Reading*. France.
- Tuncer, M., Temur, M. (2017). *Yabancı Dil Hazırlık Eğitimi Alan Öğrencilerin Yabancı Dile Yönelik Kaygı ve Başarıları Arasındaki İlişkiler*. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 32, 905-912.

- Uçgun, D. (2016). *Ortaokul Öğrencilerinin Okuma ve Dinleme Kaygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 5 (4), 1958-1970.
- Yavuzer, H. (2014). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldız, M., Ceyhan, S. (2016). *İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Turkish Studies, 11 (2), 1031-1316.
- Yılmaz, B. (1993). *Okuma Alışkanlığında Halk Kütüphanelerinin Rolü*. Ankara: Şafak Matbaacılık.

Extended Abstract

The most important characteristics of human beings separating them from other creatures is mind and the noblest activity conducted by mind is reading (Çoraklı, 2007: 16). We need reading in all areas of our daily life and it also serves as the most effective way of accessing information. When we take the fact that liking or disliking reading has a chain effect on both individuals and societies into consideration, schools' and teachers' influences on students' reading habits gain more importance. Interaction between teachers and students doesn't need a medium. A child is not a miniature of an adult. Fear factor that may be created on children may have devastating effects on them. The fact that all the relationships in our society are based on fear factor is the biggest source of anxiety on children. (Güler, 2017: 123-125). It is inevitable for children who have high level of anxiety to fail in their academic activities. Reading is one of the most fundamental skills of an individual and having a high level of reading anxiety causes an individual avoid from reading throughout his or her life. It is believed that reading anxiety is one of the biggest obstacles that hinders acquiring reading habits. Foundations of reading anxiety are formed during early stages of schooling and it creates negative effects on an individual's reading habits as well as attitudes towards reading activities.

A detailed analysis of variables that increase or decrease an individual's reading anxiety will help provide better understanding of factors having either negative or positive influences on reading as one of the most fundamental skills that an individual has. When we examine the literature, it is seen that most of the studies focusing on anxiety are only limited with foreign language reading anxiety. There are almost no studies focusing on some variables that may have influences on reading anxiety. In this research, it is aimed to study 5th graders' reading anxiety levels by taking some variables such as gender, parents' educational backgrounds, school district, schooling age and participants' pre-schooling experience into consideration. Especially effects of schooling age on reading anxiety is the main focus of this research. It is important to find out whether there is a significant difference between students who start school when they are 66-71 months and students who start school when they are 72 months or above. Another important purpose of this study is to find out whether school districts play an important role on reading anxiety or not. This research is conducted with the belief that studying 5th graders' reading anxiety levels by taking above mentioned variables into consideration will contribute a lot to literature.

Quantitative research method is preferred in this research and correlational survey design which is one of the general survey models is used. Purpose of survey researches is to collect data in order to determine a group's characteristics that match with a specific research's aims. General survey models are used in order to reach a general view by analyzing the data gained by a sample group chosen among the whole population. In a correlational survey design, detecting discrepancies and differences between cases and situations is more important than determining compliance of current situation with standards.

Population of this research consists of 11889 5th graders studying at different schools from urban and suburban districts of Adıyaman in 2018-2019 academic year. While deciding the sample of the research, simple random sampling approach is used. The research is conducted with 623 5th graders selected from above mentioned population. Reading anxiety scale developed by Çeliktürk and Yamaç (2015) was used as data collection tool after their permission is received. 17 schools are visited and reading anxiety scale is filled by 623 students.

According to the analysis of test results in order to find out whether there is a significant difference between 5 graders' anxiety levels by taking independent variables into consideration, it is found out that there are significant differences between students in terms of schooling age, gender, school districts, parents' educational background and pre-schooling experience.

According to the research results, it is found out that students' schooling age influences their anxiety levels. It is revealed that students who started school when they were 60-65 months have higher level of anxiety than students who started school when they were 66-71 months or above. With 4+4+4 system which was started to be implemented in 2012-2013 academic year, schooling age was backdated leading up 60 months and older children start school as 1st graders. Our research points up an unfavorable fact about this implementation. Although the research is conducted with 5th graders, negative influences of early schooling can be observed on these students. The fact that there is a significant difference between students who started school when they were 66-71 months and students who started schooling when they were 72 months shows that 66 months or above is ideal for children to start schooling.

When we examine reading anxiety in terms of gender variable, it is found that male students' average points gained from the scale is higher than female students' average points. This result shows that gender plays an important role on reading anxiety.

It is also found that there is a significant difference between students' reading anxiety levels in terms of school districts. When we examine students' anxiety point average, it can be seen that students studying in villages have higher points. Lack of libraries and access to reading materials and the fact that parents living in suburban districts may have lower level of education compared to the parents living in urban districts can be shown as the causes of this significant difference.

It is also revealed that the more parents are educated the less students experience reading anxiety. It can be commented that educated parents can be good models for their children in terms of basic language skills leading these students have less anxiety. It can be said that parents who are the most important models for children may create a positive impact on decreasing their anxiety level by reading, listening speaking and writing correctly. As parents' education level increases, they become more supportive and helpful for their children. This situation helps students develop positive attitudes towards schooling. The fact that educated parents have awareness about schooling and education can be associated with their understanding of children without underestimating their feelings and thoughts.

When reading anxiety levels are examined by taking participants' pre-schooling experience into consideration, it is found out that students with pre-schooling experience have lower anxiety level than students without pre-schooling experience.