



KORKUT ATA TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi
The Journal of International Turkish Language & Literature Research

Sayı/Issue 12 (Eylül/September 2023), s. 1146-1169.

Geliş Tarihi-Received: 12.08.2023

Kabul Tarihi-Accepted: 08.09.2023

Araştırma Makalesi-Research Article

ISSN: 2687-5675

DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1342218

Okuma Kaygısı ve Hatalarının Okuduğunu Anlama Başarımını Üzerindeki Yordayıcı Rolü: Bir Yapısal Eşitlik Modellemesi

The Predictive Role of Reading Anxiety and Mistakes on Reading Comprehension Performance: A Structural Equation Modeling

Ozan İPEK*
Onur DÖLEK**

Öz

Bu araştırmanın amacı, okuma kaygısı ve hatalarının okuduğunu anlama başarımı üzerindeki yordayıcı ve açıklayıcı etkilerini ortaya koymak ve okuma kaygısı ile okuduğunu anlama başarımı arasındaki olası ilişkide okuma hatalarının aracı rolünü incelemektir. Araştırmada, yordayıcı korelasyonel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya Türkiye'nin Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde bulunan bir il merkezindeki devlet okulunun ve Marmara Bölgesi'nde bulunan bir il merkezindeki özel okulun 5. sınıfında öğrenim gören 207 kişi katılmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında "Okuma Kaygısı Ölçeği", "Okuma Hatalarını Belirleme Formu" ve "Okuduğunu Anlama Testi"nden yararlanılmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde değişkenlerin gizil olması ve değişkenlerdeki hatanın belirlenmesine olanak sağlaması nedeniyle yapısal eşitlik modellemesi kullanılmıştır. Araştırmada okuma kaygısı, okuma hataları ve okuduğunu anlama başarımı arasında anlamlı ilişkiler olduğu; okuma kaygısının okuma hatalarını pozitif yönde, okuduğunu anlama başarımını ise olumsuz yönde anlamlı düzeyde yordadığı bulgularına ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen diğer bir bulgu ise okuma hatalarının okuduğunu anlama başarımını olumsuz yönde anlamlı düzeyde yordadığı ve okuma kaygısı ile okuduğunu anlama başarımı arasındaki ilişkide kısmi aracı rol oynadığı yönündedir. Bu bulgular, test edilen kuramsal modele ilişkin oluşturulan hipotezlerin tamamının doğrulandığını göstermektedir. Bu bağlamda okuma kaygısının öğrencileri okuma hataları yapmaya ittiği, daha yüksek okuma kaygısına sahip ve daha çok okuma hatası yapan öğrencilerin okuduğunu anlama başarımlarının daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okuma kaygısı, okuma hataları, okuduğunu anlama başarımı, yapısal eşitlik modellemesi.

Abstract

The aim of this study is to elucidate the explanatory roles of reading anxiety in relation to reading comprehension performance, while also uncovering the mediating role of reading

* Dr. Öğr. Üyesi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Bursa/Türkiye, e-posta: ozanipek@uludag.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2035-1049.

** Dr., MEB, Gaziantep / Türkiye, e-posta: onur.dolek@hotmail.com, ORCID: 000-0002-8816-2754.

mistakes. The study employs an explanatory correlational research method. It involves a total of 207 fifth-grade students from both a public school in a city center located in the Southeastern Anatolia Region of Turkey and a private school in a city center located in the Marmara Region of Turkey. Data collection utilized the "Reading Anxiety Scale," "Reading Mistakes Identification Form," and "Reading Comprehension Test." Structural equation modeling was employed to analyze the data, given that the variables involved were latent, and the presence of error in the variables could be determined. The study revealed significant relationships between reading anxiety, reading mistakes, and reading comprehension achievement. Specifically, it was observed that reading anxiety positively predicted reading mistakes and significantly negatively predicted reading comprehension performance. Another key finding from the study indicates that reading mistakes have a significant and negative predictive effect on reading comprehension performance, thus playing a partial mediating role in the relationship between reading anxiety and reading comprehension performance. These results confirm all the hypotheses outlined in the tested theoretical model. Consequently, it can be concluded that reading anxiety contributes to an increase in reading mistakes, and students experiencing higher levels of reading anxiety and committing more reading errors tend to exhibit lower reading comprehension performance.

Keywords: Reading anxiety, reading mistakes, reading comprehension performance, structural equation modeling.

Giriş

Okuma gelişimi; dil, biliş ve duygulanım arasındaki etkileşimi içeren karmaşık ve devingen bir süreçtir (Katzir vd., 2018). Bu karmaşık ve devingen süreçte yetkin bir okur; metindeki önemli bilgileri belirleyebilir, sorunu anlayabilir, bu soruna yönelik ortaya konan çözümü/çözümleri fark edebilir (Williams, 2003) ya da olay örgüsünü kavrayabilir. Zayıf okur ise bu becerilerden yoksundur. Zayıf okurlar için çözüm stratejileri belirlemek önemlidir çünkü okuduğunu anlama, daha sonraki akademik ve mesleki başarılar ile güçlü bir biçimde bağlantılıdır (Akyol, 2012). Okuduğunu anlama becerisi, dil eğitimiyle doğrudan ilişkili olmakla birlikte, bireyin yaşamını ve başarısını etkileyen en önemli becerilerden biridir. Dolayısıyla bu becerinin doğasını ve ilişkili olduğu değişkenleri ortaya koymak önem taşımaktadır. Bu nedenle araştırmada okuma kaygısı ve hatalarının okuduğunu anlama sürecindeki rollerine odaklanılmış ve değişkenler arasındaki ilişkilerden yola çıkarak araştırmacılara ve uygulayıcılara çeşitli öneriler sunulmuştur.

Kuramsal Bakış Açısı

Bu bölümde öncelikle araştırma değişkenlerinin kuramsal temelleri üzerinde durulmuştur. Daha sonra değişkenlerin birbirleriyle olan kuramsal ilişkileri incelenmiş ve okuma kaygısının okuduğunu anlama başarısını ile olası ilişkisinde okuma hatalarının aracı rolünün kuramsal dayanakları tartışılmıştır.

Okuma Kaygısı

Kaygı; tedirginlik, endişe, gerginlik, şüphe ve hayal kırıklığı gibi duygularla ilişkilidir ve öğrenme sürecinin duyuşsal belirleyicilerinden biridir (Brown, 2006). Korku ve belirsizliğin neden olduğu temel bir duygu olan kaygı (Cabansag, 2013); fizyolojik, davranışsal ve psikolojik tepkiler biçiminde kendini gösterebilir (Gordon ve Teachman, 2008). Hızlı kalp atışı, kas gerginliği, mide bulantısı, ağız kuruluğu, terleme vd. kaygının fizyolojik boyutunu; harekete geçme, kendini ifade etme, sorunlarla başa çıkma, erteleme vd. davranışsal boyutunu; huzursuzluk, tedirginlik, endişe, korku vd. ise psikolojik boyutunu oluşturur (Bourne, 2010).

Alanyazında kaygının öğrenme üzerinde yapılandırıcı ve zayıflatıcı etkilerinin olduğu yönünde görüşler vardır. Yapılandırıcı kaygı, öğrenme sürecinde farkındalık

oluşturur, güdülenmeyi sağlar ve görece daha düşük düzeydedir. Zayıflatıcı kaygı ise öğrenme sürecine etkin katılımı azaltır, bireyi kaçınmaya süreler ve görece daha yüksek düzeydedir (Scovel, 1991). Öte yandan Cattell ve Scheier (1958), durumluk ve sürekli olmak üzere kaygıyı iki faktörde incelemişlerdir. Bu faktörler daha sonra Spielberger ve arkadaşlarının (1971) kaygı modelinin temelini oluşturmuştur. Durumluk kaygı, bazı tehlikeli veya istenmeyen durumlar karşısında ortaya çıkan geçici kaygı; sürekli kaygı ise kendinden şüphe etme, utanma, zayıflık ve stres biçiminde kendini gösteren, içten kaynaklı ve görece daha kalıcı kaygıyı ifade eder (Spielberger, 1966).

Okuma kaygısı, okuma etkinliklerine katılım sürecinde veya öncesinde hoş olmayan fiziksel tepkilerin ya da duyguların deneyimlenmesine yol açan özel bir kaygı türüdür (Wallbrown, Singleton ve Levine, 1982). Heyecan, tedirginlik ve korku biçiminde kendini gösterebilen bu kaygı türü (Kuşdemir ve Katrancı, 2016), bireyin yetkin bir okur olma konusunda kendini zayıf hissetmesine ve okumayla baş edememesine neden olur (Tsai ve Lee, 2018). Nitekim Melanlıoğlu (2014b), yüksek okuma kaygısına sahip bireylerin algılarını kapattığını ve okuyamaz duruma geldiklerini belirtir. Özellikle sesli okuma sürecinde, öğretmenler ve akranlar tarafından yapılacak değerlendirme ile doğru okuma baskısının birleşmesi okuma kaygısını artırır (Jalongo ve Hirsh, 2010). Böyle bir durumda okuma güçlüğü olmayan öğrencilerde bile kan basıncı artışı ve nabız hızlanması ortaya çıkabilir (Lynch 2000).

Metne ilişkin art alan bilgisinden yoksun olmak, yeterli sözcük bilgisine sahip olmamak, okunanların başkaları tarafından anlaşılamayacağını, ses tonunun ayarlanamayacağını, okumaya dayalı sınavlardan düşük not alınacağını, öğretmen ve akranlar tarafından olumsuz bir biçimde eleştirileceğini düşünmek öğrencilerde okuma kaygısına neden olan etmenler arasında gösterilebilir (Çeliktürk ve Yamaç 2015; Jalongo ve Hirsh, 2010; Melanlıoğlu, 2014a). Ader ve Erkin (2010), okuma kaygısını istenen düzeyde tutmak için öğrencilere anlama stratejileri ve öz düzenleme becerilerinin öğretilmesi gerektiğini belirtir. Nitekim Melanlıoğlu (2014a), üstbilişsel strateji eğitiminin okuma kaygısını azaltmada işe yaradığını saptamıştır. Blair (2008), kaygı kayıt günlüğü tutmanın ve zihni başka şeylerle meşgul etmenin kaygıyla başa çıkmada önemli yaklaşımlar olabileceğini ileri sürer. Amsterlaw vd. (2009), öğrencilerdeki olumlu değerlendirme duygularını geliştirmenin olumsuz duygusal deneyimleri veya beklentileri en aza indireceğini vurgular. Zbornik (2001) ise okuma kaygısını azaltabilmek için öğrencilerin ilgi alanlarına göre metin seçilmesi, okumanın yararlarının vurgulanması, eşli okuma yapılması, eğlenceli okuma etkinliklerinin tasarlanması gerektiğini önerir.

Okuma Hataları

Okuma hataları; sesli okuma sürecinde okunan metinden sapma veya metnin bir bölümünün anlaşılmasındaki kayma (Goodman, 1965), sesli okumada gözlemlenen tepkilerin beklenen yanıtla eşleşmediği noktalar (Goodman, 1996) ve sesli okuma sırasında beklenmeyen tepkiler (Davenport, 2002) gibi çeşitli biçimlerde tanımlanmaktadır. Okuma hataları; bir parçanın okunması sırasında heceleri veya sözcükleri değiştirme, atlama, ekleme, tekrar etme veya yanlış telaffuz etme gibi hataları içerir (Eustic, 2018). Tablo 1’de alanyazındaki okuma hatalarına ilişkin sınıflandırmalara yer verilmiştir.

Tablo 1. Okuma Hatası Sınıflandırmaları

Kaynak	Okuma hataları
Arnold (1982)	tepki vermeme, değiştirme, atlama, ters çevirme, kendi kendini düzeltme, duraklama ve tekrarlama
Argly (1989)	düzeltilme, duraklama, ekleme, atlama, tekrarlama, ters çevirme,

Clay (2000)	değiştirme ve öğretmenin yardım etmesi yanlış tepki, denemeler, kendini düzeltme, ekleme, engelleme, yardım isteme, tekrar deneme, tekrarlama
Campbell (1993)	değiştirme, ekleme, atlama, kendini düzeltme, tekrarlama, duraklama ve gereksiz ses çıkarma
Davenport (2002)	değiştirme, atlama, kısmi hatalar, ekleme, geriye dönmeler, duraklamalar, tekrarlanan hatalar ve karmaşık hatalar
Laing (2002)	anlamsal, işlev, fonolojik olarak benzer gerçek sözcük (korunmuş anlam), fonolojik olarak benzer gerçek sözcük (çıkarılmış anlam), anlamsız sözcük, morfolojik, morfolojik/türevsel, ekleme (korunmuş anlam), ekleme (çıkarılmış anlam), atlama (korunmuş anlam), atlama (kaldırılan anlam), fonolojik olarak benzer olmayan gerçek sözcük, gerçek sözcük hataları, grafo-fonemik olarak benzer gerçek sözcük hataları, grafo-fonemik olarak benzer hatalar, grafo-fonemik olarak farklı hatalar
Goodman vd. (2005)	değiştirme, atlama, ekleme, tekrarlama, karmaşık hata, tekrarlanan hatalar, birden fazla hata ve diğer ek hatalar
Akyol (2006)	atlayıp geçme, tekrarlama, ekleme, parmakla takip etme, yanlış okuma, kendi kendini düzeltme, noktalama işaretlerine dikkat etmeme, ters çevirme, kafa hareketleri ve öğretmen tarafından sözcük verilmesi
Salvia vd. (2010)	öğretmen yardımı, duraklama, sözcüğün büyük bir bölümünün yanlış telaffuzu, sözcüğün kısmi bir bölümünün yanlış telaffuzu, atlama, ekleme, değiştirme, tekrarlama, ters çevirme

Psiko-dilbilimsel okuma kuramı, okumayı okurların anlam oluşturdukları dil süreci olarak konumlandırır (Smith, 1971). Bu bakış açısına göre okuma; okurların sözdizimsel, anlamsal ve görsel-sessiz olmak üzere üç tür dilsel ipucuna (cue) tepki verdiği bir süreçtir. Tracey ve Morrow'a (2006) göre sözdizimsel ipuçları, okurun sonraki sözcüklerin ne olduğunu öngörmesini sağlayan sözdiziminin dilbilgisel yapılarıyla; anlamsal ipuçları ise okura sonraki söylenecekleri kestirme olanağı veren sözcüklerin ve tümcelerinin anlamıyla ilişkilidir. Görsel-sessiz ipuçları okura, metinde sonraki söylenecekleri kestirim olanağı veren harflerin ve sözcüklerin görsel yapılarından ve bunlara karşılık gelen seslerden elde edilenlerdir (s. 75). Okuma hataları da bu temelde açıklanmaktadır. Okuma hatalarına psiko-dilbilimsel açıdan yaklaşan ve öncül araştırmalar yapan Goodman okumayı, okurların dilsel ipuçlarına tepki verdikleri bir süreç olarak yorumladığı için okuma hatalarını tanımlarken *yanlış* (error) terimi yerine *hata* (miscue) terimini kullanır (Tatlonghari, 1984). Metinde olandan farklı bir sesli okuma gerçekleştirildiğinde, okurun metindeki bazı dilsel ipuçlarını kaçırdığı düşünülmektedir (Goodman vd., 1987). Okuma hataları dikkatsizliği temsil eden rastgele hatalar değildir (Martens, 1998), okurun metni anlamlandırma girişimleridir. Bu nedenle okuma hatalarını -yani kaçırılan dilsel ipuçlarını- belirlemek, bireylerin okuma süreci hakkında bilgi edinmenin bir yolu olarak görülmektedir.

Okuma araştırmacıları, sesli okuma hatalarının sessiz okuma yeterliğinin göstergesi olduğunu varsayar (O'Brien, 1988). Bu nedenle okuma hatalarının belirlenmesinde sesli okumaya sıklıkla başvurulur (Çifci, 2001). Sesli okuma hataları, büyük ölçüde sessiz okumada karşılaşılan sorunları yansıttığı için sesli okuma hatalarını çözmek okuma sorunlarının anlaşılmasına yardımcı olur (Shen vd., 2020). Sesli okuma, sessiz okuma sırasında gözlemlenemeyen okuma davranışları ile ilgili bilgi edinme olanağı sunar (Harris ve Sipay, 1990) ve metni işleme ve anlama konusundaki yetkinliği incelemek için yeni bir bakış açısı ortaya koyar (Goodman ve Goodman, 1994). Bu nedenle sesli okuma hatalarının okuma becerisinin gelişimini gözlemlenmede zengin bir veri kaynağı olduğu söylenebilir (Harris ve Hodges, 1995). Öte yandan sesli okuma,

yalnızca sorunların anlaşılmasına değil, okurların güçlü yönlerinin belirlenmesine de olanak sağlar (Argyle, 1989).

Değişkenler Arası Kavramsal İlişki

Yüksek kaygı; öğrenme sürecinde dikkat dağınıklığı, odaklanamama, soyut düşünememe, zihinsel esneklikten uzaklaşma, eylemden (görevden) kaçınma, yanlışlar yapma ve güdülenememe gibi bazı olumsuz durumlara yol açar (Baymur, 1994; Yeniçeri vd., 2007; Zinbarg, 1998). Eysenck vd. (2007), kaygının işleyen bellek kapasitesini azalttığını vurgular. Okuma kaygısı da okuma sürecinde benzer olumsuz durumları ortaya çıkarabilir. Kuşdemir ve Katrancı (2016), kaygıyı da kapsayan duyuşsal niteliklerin okumaktan kaçınmak, isteksizlik, okumayı ertelemek, yersiz heyecanlanmak ve okumaktan çabuk sıkılmak gibi birey için yapıcı olmayan duyuş durumları olarak ortaya çıkarabileceğini ileri sürer. Jalongo ve Hirsh (2010), okuma kaygısının ortaya çıkardığı fiziksel ve bilişsel tepkilerin öğrencilerin kod çözme ve anlama gibi bilişsel görevleri yerine getirmesini olumsuz etkilediğini belirtir.

Alanyazında kaygının bilişsel işleme sürecine zarar verdiği varsayımına dayalı olarak gerçekleştirilen çalışmalar (Oh, 1990; Saito vd., 1999; Sellers, 2000) olduğu görülür. Bu çalışmalara dayanarak Zin ve Rafik-Galea (2010), kaygının metinlerde yer alan ilişkileri veya bilgileri işlemekle sorumlu olan bilişsel sistemi etkileyerek anlamayı önlediğini belirtir. Alanyazındaki çalışmaların bulguları da bu görüşleri destekler niteliktedir. Macdonald vd. (2021), Wallbrown ve Blaha (1981) ve Kuşdemir ve Katrancı (2016), okuma kaygısı ile okuduğunu anlama arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca ikinci dilde yapılan araştırmalar da okuma kaygısı ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi kanıtlamaktadır (Chow vd., 2021; Sellers, 2000; Zhao vd., 2013; Zin ve Rafik-Galea, 2010). Öte yandan Merryman (1974), sınırlı sürede yerine getirilmesi koşuluyla verilen daha karmaşık okuma görevlerinin öğrencilerde var olan kaygıyı artırdığını belirtir. Milosevic ve McCabe (2015), okuma görevindeki başarısızlıkların öğrencilerde okuma kaygısına yol açtığını vurgular. Yani zayıf okur olma yüksek kaygıya, yüksek kaygı da bireyi yetkin bir okur olmaktan uzaklaştırmaya neden olur. Böylece kaygı ile okuma arasındaki ilişkinin döngüsel bir devinim içerisinde varlığını sürdürdüğü söylenebilir.

Okuma, yazılı/basılı metinlerde yer alan üzerinde anlaşma sağlanmış ortak sembollerin tanınması ve daha çok fiziksel bir çaba ile seslendirilmesidir. Okuduğunu anlama ise, yazılı/basılı bir metinden elde edilen çeşitli bilgilerin veya metinde geçen olayların zihinsel bir çaba ile birleştirilmesi, ayrıştırılması, çözümlenmesi, ulamlaştırılması veya ilişkilendirilmesi sürecidir. Sadece fiziksel açıdan doğru okuma yapmak, metni anlamak için yeterli değildir ancak okuduğunu anlamanın ön koşullarından biridir. Bu nedenle okuma hatalarının okuduğunu anlama sürecine yansması kaçınılmazdır. Her ne kadar metnin nasıl okunduğu ile nasıl anlaşıldığı arasındaki ilişki karmaşık olsa da (Kucer, 2016) sesli okuma hatalarının fazla olması, okuduğunu anlama sürecini olumsuz etkileyebilmektedir. Bu tür hatalar, metnin anlaşılmasını engellemekte ve okuma güçlüğüne neden olmaktadır (Yılmaz, 2009). Doğru okumadaki yetersizlik, okuduğunu anlama üzerinde olumsuz bir etkiye sahiptir (Ateş ve Yıldız, 2011). Sözcüklerin doğru okunmaması, metindeki anlama ulaşamamasına ve metnin yanlış yorumlanmasına yol açabilir (Hudson vd., 2005). Okuma hataları ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi ortaya koyan araştırmalar bu görüşleri desteklemektedir (Abbott et al., 2012; Acat, 1996; Baştuğ ve Keskin, 2012; Dennis vd., 2016; Paris ve Carpenter, 2003; Shen vd., 2020; Tazebay, 1995; Yılmaz, 2000). Ayrıca NAEP'in 2005 yılında yayımladığı araştırma raporunda daha az okuma hatası yapan katılımcıların daha yüksek anlama puanlarına sahip oldukları belirtilmiştir. Bununla birlikte, raporda

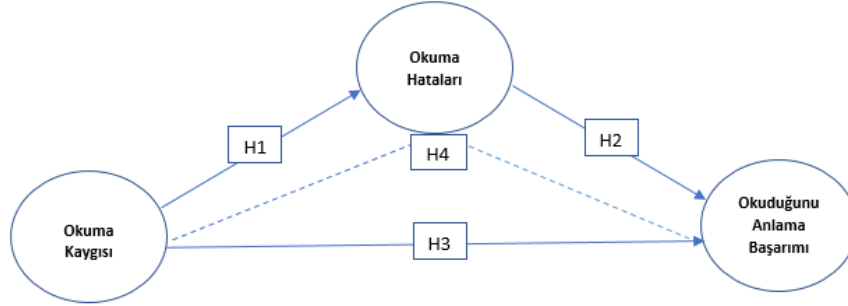
sesli okuma hataları ile anlama arasında olumsuz yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır (Daane vd., 2005). Dolayısıyla okuma hatalarının azaltılıp okuma doğruluğunun geliştirilmesinin okuduğunu anlama süreci açısından önemli olabileceği söylenebilir.

Kaygı, bireyin yeni veya zor görevleri yerine getirmek için gerekli olan bilgi işleme kapasitesini azaltarak performansı engelleyici bir rol üstlenebilir (Eysnck ve Derakshan, 2011). Aynı zamanda kaygı, okuma sürecinde belleğin işleyiş sistemini etkileyebilir (Markham ve Darke, 1991). Kaygılı düşünceler ve kaygının fizyolojik belirtileri, bireyin dikkatini dağıtabilir (Grills vd., 2013). Dolayısıyla kaygının odaklanma becerisini olumsuz etkileyerek hata yapmayı kolaylaştırabileceği söylenebilir. Bu belirlenimler, okuma kaygısı ile okuma hataları arasındaki ilişki için de geçerlidir. Çünkü okuma kaygısı arttıkça okuma hatalarının da artması beklenir (Atasoy ve Temizkan, 2018). Nitekim alanyazında doğru okuma sorunlarının kaygıyı oluşturan etmenlerden biri olduğuna (Çeliktürk ve Yamaç, 2015), okuma kaygısının sözcük tanıma becerilerine olumsuz etki ettiğinden okuma hatalarına yol açtığına (Athey, 1985) ve okuma kaygısının akıcılığı bozduğuna (Gunning, 2010) ilişkin görüş ve bulgulara rastlanmaktadır. Bunun yanı sıra öğrencilerin sesli okuma sırasında yaşadıkları korkuların odaklanma sorunlarına yol açtığı ve bu nedenle hata yapmalarına neden olduğu vurgulanmaktadır (Ahmad vd., 2013; Roseman ve Smith, 2001). Merryman (1974) ve Rai vd. (2015), yüksek okuma kaygısının normalden daha yavaş okumaya, yani heceleme hatasına neden olduğunu belirtirler. Atasoy ve Temizkan (2018), okuma kaygısı ile tekrarlama hatası arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğuna dikkat çeker. Ayrıca Ramirez vd. (2019), okuma kaygısının okuma doğruluğunu yordadığını ileri sürer. Okuma kaygısı ve hataları arasındaki ilişkiye yönelik daha fazla bilgiye gereksinim olduğu söylenebilir ancak alanyazındaki bu görüş ve bulgular, okuma kaygısı ve hataları arasında karşılıklı bir ilişki olduğuna işaret etmektedir.

Kuramsal Model

Kaygı, öğrenme sürecinde farklılıklara yol açabilir ve hata yapmayı kolaylaştırabilir (Eysnck ve Derakshan, 2011). Bu bağlamda kaygı ve hata değişkenlerinin okuma anlama sürecine nasıl etki ettiği merak edilmektedir. Bu konuda Yamaç ve Çeliktürk Sezgin (2018), okuma kaygısı ile okumanın diğer boyutları arasındaki yordayıcı ilişkilere yönelik alanyazında bir boşluk olduğundan söz eder. Nitekim okuduğunu anlama, karmaşık ve çok boyutlu bir beceridir ancak alanyazındaki çalışmalar (Altunkaya, 2018; Çevik vd., 2019; Guthrie vd., 2007; Klauda ve Guthrie, 2008; Kuşdemir ve Katırcı Ağaçkiran., 2018; Kuşdemir ve Katırcı, 2016; Türkben, 2020; Wigfield vd., 2016) okuduğunu anlama sürecini etkilediği düşünülen bilişsel ve duyuşsal faktörleri ayrı ayrı inceleme eğilimindedir. Ayrıca alanyazında okuma kaygısı, okuma hataları ve okuduğunu anlama değişkenleri arasında -ilgili diğer araştırma bulgularının aksine- anlamlı ilişkiler olmadığını bulgulayan araştırmalar olduğu görülmektedir (Altwerger vd., 2007; Bonifacci vd., 2008; Jannah, 2021; Jorgenson, 2015; Paris vd., 2005). Dolayısıyla hem duyuşsal ve bilişsel faktörlerin aynı anda okuduğunu anlama becerisini nasıl etkilediği hem de okuma başarımı ve yordayıcıları arasındaki ilişkilerin ne yönde olduğu konusunda hâlâ yeterince bilgi sahibi olunmadığı söylenebilir. Bu belirlemeler, konuyla ilgili yeni bir araştırma yürütülmesine gereksinim olduğunu göstermektedir. Bu nedenle hem duyuşsal (okuma kaygısı) ve bilişsel (okuma hataları) faktörlerin okuduğunu anlamaya etkilerini tek bir çalışmada araştırarak hem de okuduğunu anlama ve yordayıcıları arasındaki ilişkileri ortaya koyarak alanyazındaki bu boşluğu doldurmak amaçlanmıştır. Bu çalışma, okuma kaygısının daha çok hangi tür okuma hatalarına neden olduğunu, okuduğunu anlama başarımına daha çok hangi hata türlerinin etki ettiğini ve kaygı ile okuduğunu anlama arasındaki olası ilişkide okuma hatalarının aracı rol üstlenip

üstlenmediğini ortaya koyması bakımından önem taşımaktadır. Bu nedenle beşinci sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları, okuma hataları ve okuduğunu anlama başarımları arasındaki dolaylı ve doğrudan ilişkilere yönelik bir model test edilmiştir. Araştırmada test edilen kuramsal model Şekil 1’de sunulmuştur. Oluşturulan kuramsal modelin dışsal değişkeni okuma kaygısı, içsel değişkenleri ise okuma hataları ile okuduğunu anlama becerisidir.



Şekil 1. Kuramsal (Hipotez) Model

Test edilen modele ilişkin araştırma hipotezleri aşağıda verilmiştir:

H1: Okuma kaygısı, okuma hatalarını olumlu yönde anlamlı düzeyde yordamaktadır.

H2: Okuma hataları, okuduğunu anlama başarımını olumsuz yönde anlamlı düzeyde yordamaktadır.

H3: Okuma kaygısı, okuduğunu anlama başarımını olumsuz yönde anlamlı düzeyde yordamaktadır.

H4: Okuma kaygısı ve okuduğunu anlama başarımı ilişkisinde okuma hataları kısmi aracı rol üstlenmektedir.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırma, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki olası etki varlığını, yordayıcılık ve açıklayıcılık oranlarını belirlemek amacıyla yordayıcı korelasyonel araştırma türünde tasarlanmıştır. Büyüköztürk ve diğerlerine göre korelasyonel araştırma, iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin değişkenlere herhangi bir biçimde müdahale edilmeden incelendiği araştırmalardır. Yordayıcı korelasyonel araştırma ise değişkenlerin birinden yola çıkarak diğerinin yordanmaya çalışıldığı araştırma türüdür (Büyüköztürk vd., 2016). İlgili kuramsal çerçeve doğrultusunda ortaya konan modeldeki (Şekil 1) olası ilişkiler, Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) ile incelenmiştir. YEM, değişkenler arasındaki yordayıcı ilişkiler ile faktör analizindeki örtük yapıları bir arada inceleyen, aracılık ve değişkenlerin doğrudan/dolaylı etkilerini incelemeye olanak tanıyan, ölçüm hatalarını ortaya çıkaran ve yeni modellerin geliştirilmesi sürecinde işe koşulan istatistiksel bir analiz yöntemidir (Byrne, 2010; Çokluk vd., 2016).

Katılımcılar

Bu araştırmaya Türkiye'nin Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde bulunan bir il merkezindeki devlet okulunun ve Marmara Bölgesi'nde bulunan bir il merkezindeki özel okulun 5. sınıfında öğrenim gören 99'u kız (%47,8) ve 108'i erkek (%52,2) olmak üzere toplam 207 kişi katılmıştır. Katılımcılar, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden

uygun örnekleme ile belirlenmiştir. Uygun örnekleme yöntemi, evrenden uygun ve ulaşılabilir bireyleri seçmeyi kapsar (Fraenkel vd., 2012). Bu çalışmada uygun örneklemenin tercih edilme nedeni, araştırma sürecine hız ve pratiklik kazandırmaktır. Bununla birlikte katılımcı sayısı bakımından birtakım sınırlılıklar mevcut olsa da katılımcıların belirlendiği okulların farklı coğrafi bölgelerden ve türlerden seçilmesindeki amaç, sosyoekonomik ve sosyokültürel açıdan öğrenci çeşitliliğini artırmaktır. Katılımcılar arasında ana dili Türkçe olmayan yabancı uyruklu öğrenci bulunmamaktadır.

İlkokul dönemini bitiren bir bireyin okumanın temellerini anlamış olması gerekir (Doğan, 2007). Piaget'in bilişsel gelişim yaklaşımına göre 5. sınıf öğrencileri, somut işlemler döneminden soyut işlemler dönemine geçiş süreci içerisinde yer alır. Bu geçiş süreci okuma anlama becerisi konusunda beklentileri artırır ve bu süreçte öğrencilerden görece düşünceleri, karşılaştırma yapmaları, mantıksal çıkarımda bulunmaları beklenir (Bacanlı, 2005; Senemoğlu, 2011). Öte yandan Chall ve Jacobs (1983), alt düzey becerileri edinme ve konunun içeriğini öğrenmek için okuma gibi beklentilerin 4. ve 5. sınıfı, okuma için kritik bir gelişim aşaması durumuna getirdiğini belirtir. Bu nedenlerden dolayı araştırmanın 5. sınıf öğrencileri ile yürütülmesine karar verilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Okuduğunu Anlama Testi (OAT)

Okuduğunu Anlama Testi (OAT), Yıldız (2010) tarafından 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. OAT, öyküleyici ve bilgilendirici olmak üzere iki farklı metin ve bu metinlere ilişkin iki alt testten oluşmaktadır. Taslak olarak hazırlanan test, 36 sorudan oluşmaktadır ve 129 öğrenciye uygulanmıştır. Taslak testin güçlük ve ayırt edicilik indeksleri hesaplanmış ve bu analizler sonucunda 8 madde testten çıkarılmıştır. Geriye kalan maddelerin ayırt edicilik düzeyi 0.31 ile 0.52 arasında değişmektedir. 14'er sorudan oluşan iki alt testin toplam test ile olan ilişkileri ($r=.85$ ve $r=.83$) yüksek düzeyde ve olumlu yöndedir. Bu bağlamda OAT'ın oldukça kullanılabilir ve güçlü bir yapıya sahip olduğu söylenebilir. Bu başarı testinin tercih edilmesinde hem istatistiksel özellikleri hem de temel aldığı okuma kazanımlarının günümüzdekilerle büyük ölçüde örtüşmesi belirleyici olmuştur.

Okuma Kaygısı Ölçeği (OKÖ)

Okuma Kaygısı Ölçeği (OKÖ), Çeliktürk ve Yamaç (2015) tarafından ilkököl ve ortaokul öğrencilerinin okuma kaygı düzeylerini saptamak amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek geliştirme sürecine dördüncü ve beşinci sınıfta öğrenim gören toplam 410 öğrenci katılmıştır. Ölçeğin KMO değeri 0.94 olarak hesaplanmıştır. Bu değerin Bartlett's testine göre anlamlı ($p<.001$) olduğu söylenebilir. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerleri .53 ile .73 arasında değişmekte ve madde faktör yük değerleri tek faktörde yoğunlaşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik değeri 0.95 olarak belirlenmiştir. OKÖ, 29 maddeden oluşan tek faktörlü bir yapıya sahiptir. Ölçek, Hiçbir zaman (1)'den Her zaman (5)'a doğru değişen beşli Likert tipinde hazırlanmıştır.

OKÖ'nün bu araştırma için geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları tekrar yapılmıştır. Gerçekleştirilen analiz sonucunda KMO değerinin 0.937 olduğu ve Bartlett's testinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır ($p<.001$). Tek faktörlü yapıda ölçekte yer alan maddelerin faktör yüklerinin 0.498 ile 0.698 arasında değiştiği ve iç tutarlılık düzeyinin ise 0.942 olduğu saptanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinde ilk aşamada RMSEA=0.072, SRMR=0.066 ve $\chi^2/df=2.068$ değerleri kabul edilebilir düzeyde iken, CFI=0.839 değerinin kabul edilebilir düzeyin altında olduğu saptanmıştır. Gerçekleştirilen

modifikasyonlar sonucunda elde edilen son modelde ise tüm kriterlerin kabul edilebilir düzeye ulaştığı gözlenmiştir (RMSEA=0.056, SRMR=0.058, CFI=0.905, $\chi^2/df=1.651$).

Okuma Hatalarını Belirleme Formu (OHBF)

Okuma Hatalarını Belirleme Formu (OHBF), katılımcıların okuma hatalarını belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. OHBF, hatalı okuma davranışlarına ilişkin gözlemleri, tekrarlanma sıklığına dayalı olarak belirleme olanağı sunmaktadır. Formun geliştirilme sürecinde öncelikle okuma hatalarına ilişkin sınıflandırmalardan (Arnold, 1982; Argly, 1989; Clay, 2000; Campbell, 1993; Davenport, 2002; Laing, 2002; Goodman vd., 2005; Akyol, 2006; Salvia vd., 2010) ve benzer kodlama listelerinden/veri toplama araçlarından (Ekwall ve Shanker, 1988; Harris ve Sipay, 1990; Akyol, 2006; Seçkin, 2012; Başar vd., 2014; Atasoy ve Temizkan, 2018) yararlanılmıştır. Daha sonra hata türlerinin yer aldığı taslak form hazırlanmıştır. Bu taslak form, kapsam geçerliğini sağlamak için uzman görüşlerine sunulmuş ve uzmanlardan gelen öneri ve düzeltilere göre biçimlendirilmiştir. Buna göre OHBF’de alanyazında sıklıkla değinilen 10 hata türüne yer verilmiştir. Bu hata türleri, Tablo 2’de sunulmuş ve açıklanmıştır.

Tablo 2. OHBF’deki Hata Türleri

Hata Türü	Açıklama
Atlama	Okuma sırasında bazı sözcüklerin, hecelerin, seslerin ya da söz öbeklerinin seslendirilmemesidir (Yılmaz, 2006).
Ekleme	Okuma sırasında, metinde olmayan sesin, hecenin ya da sözcüklerin seslendirilmesidir (Harris ve Sipay, 1990).
Tekrar	Sözcük veya tümcenin birden fazla okunması anlamına gelir (Özcan, 2019).
Ters Çevirme	Harflerin, hecelerin ya da sözcüklerin yer değiştirmesi veya tersine çevrilerek okunmasıdır (Harris ve Sipay, 1990).
Yanlış Telaffuz Etme	Telaffuz hataları; hecelerin veya sözcüklerin yanlış sesletimiyle ilgili (Yılmaz, 2006) fonetik hatalardır (Salvia vd., 2010).
Sesleri Değiştirme (Yanlış Okuma)	Sözcüklerin doğru biçimde seslendirilmemesidir (Akyol, 2003, s. 170). Diğer bir deyişle, sesin başka bir ses ile karıştırılmasıdır.
Heceleme	Sözcükleri hecelerine ayırarak okumaktır (Atasoy ve Temizkan, 2018).
Duraklama	Sözcüklerin okunmasından önce 2 veya daha fazla saniye tereddüt edilmesidir (Salvia vd., 2010).
Yerine Farklı Sözcük Okuma	Metindeki sözcüklerin farklı anlama gelen sözcüklerle değiştirilmesidir (Salvia vd., 2010).
Noktalama İşaretlerine Dikkat Etmeme	Noktalama işaretlerinin işlevlerini tam olarak bilmemekten kaynaklı durak ve vurgu hatalarıdır. Noktalama işaretlerini yok saymak veya yanlış yorumlamak anlamayı olumsuz etkileyebilir (Harris ve Sipay, 1990).

Veri Toplama Süreci ve Analizi

Alanyazın taraması sonucunda araştırmanın amacına uygun olabileceği düşünülen ölçme araçları belirlenmiş ve ölçme araçlarının kullanımına yönelik gerekli izinler alınmıştır. Veri toplama süreci, katılımcıların okuduğunu anlama başarımlarını belirlemek amacıyla OAT’ın uygulanması ile başlamıştır. Bu test için öğrencilere 40 dakika süre verilmiştir. Ardından katılımcılar, çalışma grubunda bulunan diğer katılımcıların yer almadığı küçük bir topluluk önünde 84 sözcüklü öyküleyici ve 88 sözcüklü bilgilendirici olmak üzere toplam 172 sözcükten oluşan iki farklı metni sesli bir

biçimde okumuş ve bu okumalar araştırmacılar tarafından video kaydına alınmıştır. Veri toplama süreci, öğrencilerin okuma kaygılarını saptamak amacıyla OKÖ'nün uygulanması ile tamamlanmıştır. OKÖ'nün uygulanmasından önce ölçekteki maddeler örnekler üzerinden öğrencilere açıklanmıştır. OKÖ'nün doldurulması aşamasında katılımcılardan topluluk önünde yaptıkları sesli okuma sırasındaki duygularını ve tepkilerini göz önünde bulundurmaları istenmiştir. Sesli okumalara ilişkin video kayıtları makalenin yazarları tarafından izlenmiş ve OHBF aracılığıyla katılımcıların okuma hataları belirlenmiştir.

Verilerin çözümlenmesinde SPSS 22 ve AMOS 22 yazılımlarından yararlanılmıştır. Tanılayıcı istatistikler ve demografik değişkenler için merkezi eğilim ve dağılım ölçütleri (sıklık, yüzdelik oran, ortalama, standart sapma) hesaplanmıştır. Araştırmada değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesinde YEM kullanılmıştır. YEM analizi öncesinde, verilerin modele uyum gösterip göstermediğine yönelik belirlemeleri yapabilmek için amacıyla bu analizde sık işe koşulan iki aşamalı yonteme başvurulmuştur (Meydan ve Şeşen, 2011). Birinci aşamada OKÖ için faktör yapısını, geçerliliği ve güvenilirliği belirlemek amacıyla ölçeğe ilişkin AFA ve DFA uygulanmıştır. AFA ve DFA sonuçları; ölçeğe ilişkin bilgilerin açıklandığı bölümde verilmiş ve OKÖ'nün ulaşılan verilerle iyi uyum gösterdiği, asıl formundaki faktör yapısının bu araştırma için de doğrulandığı saptanmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin iç tutarlılık düzeyinin belirlenmesinde Cronbach alfa katsayısı kullanılmıştır. İkinci aşamada ise modelin yapıları arasındaki anlamlı ilişkiler değerlendirilmiştir. YEM analizine başlanmadan önce bu analize yönelik varsayımlar denetlenmiştir. Bu bağlamda örneklem büyüklüğü, çok değişkenli normallik testi ve çoklu bağlantılılık varsayımları sınanmıştır. Çok değişkenli normallik varsayımının değerlendirilmesinde Mardia'nın normalleştirilmiş çok değişkenli basıklık katsayısı hesaplanmıştır (Raykov ve Marcoulides, 2008). Çoklu bağlantılılık varsayımı için ikili korelasyonlar, VIF (varyans artış faktör) değerleriyle incelenmiştir (Field, 2009). Veri setine yönelik önermelerin kabul edilmesinden sonra bütüncül olarak modelin veri setiyle uyumuna bakılmıştır. YEM'e yönelik parametrelerin kestirime yönelik analizlerde maksimum olabilirlik tekniği yeğlenmiştir. Aracılık etkisinin anlamlı olup olmadığını istatistik olarak belirleyebilmek için Bootstrapping (20000) gerçekleştirilmiştir. Modelin uyumuna yönelik değerlendirmelerde χ^2/df , CFI, RMSEA ve SRMR uyum indeksleri kullanılmıştır.

Normlaştırılmış Ki-kare değerinin 3'ten küçük olması kabul edilebilir, 2'den küçük olması iyi uyumu; RMSEA değerinin 0.10'dan küçük olması kabul edilebilir, 0.05'den küçük olması mükemmel uyumu göstermektedir. SRMR değerinin de 0.10'dan küçük ve CFI değerinin 0.90'dan büyük olması model-veri uyumunun kabul edilebilir düzeyde olduğuna işaret etmektedir (Byrne, 2010; Kline, 2015). Kline (2015), YEM için asgari olarak " χ^2/df , RMSEA, CFI ve SRMR" indekslerinin rapor edilmesi gerektiğini önermektedir (Tablo 3).

Tablo 3. Kuramsal Model Uyum İndeksleri

Uyum Ölçüleri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Model Sonuçları	Uyum
RMSEA	$0 < RMSEA < 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.10$	0.081	Kabul edilebilir
CFI	$0.95 \leq CFI \leq 1$	$0.90 \leq CFI \leq 0.95$	0.910	Kabul edilebilir
SRMR	$0 < SRMR < 0.05$	$0.05 \leq SRMR \leq 0.10$	0.077	Kabul edilebilir
χ^2/df	$0 \leq \chi^2/df \leq 2$	$2 \leq \chi^2/df \leq 3$	2.338	Kabul edilebilir

Mardia'nın normalleştirilmiş çok değişkenli basıklık katsayısına göre hesaplanan çoklu değişkenli normallik değerinin 65.47 olduğu belirlenmiştir. Çok değişkenli normallığe yönelik kritik değer; Raykov ve Marcoulides'in (2008) önerdiği $p(p+2)$ (p : değişken sayısı) denkleminde göre hesaplanmış ve bu değer 195 olarak saptanmıştır. Denklemden elde edilen değer (195) çok değişkenli basıklık katsayısından (65.47) büyük olması, çok değişkenli normallik varsayımının sağlandığını gösterir (Raykov ve Marcoulides, 2008).

Bulgular

Okuma kaygısı, okuma hataları ve okuduğunu anlama başarımı arasındaki ilişkiler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Değişkenlere Ait Betimleyici İstatistikler ve Korelasyon Analiz Sonuçları

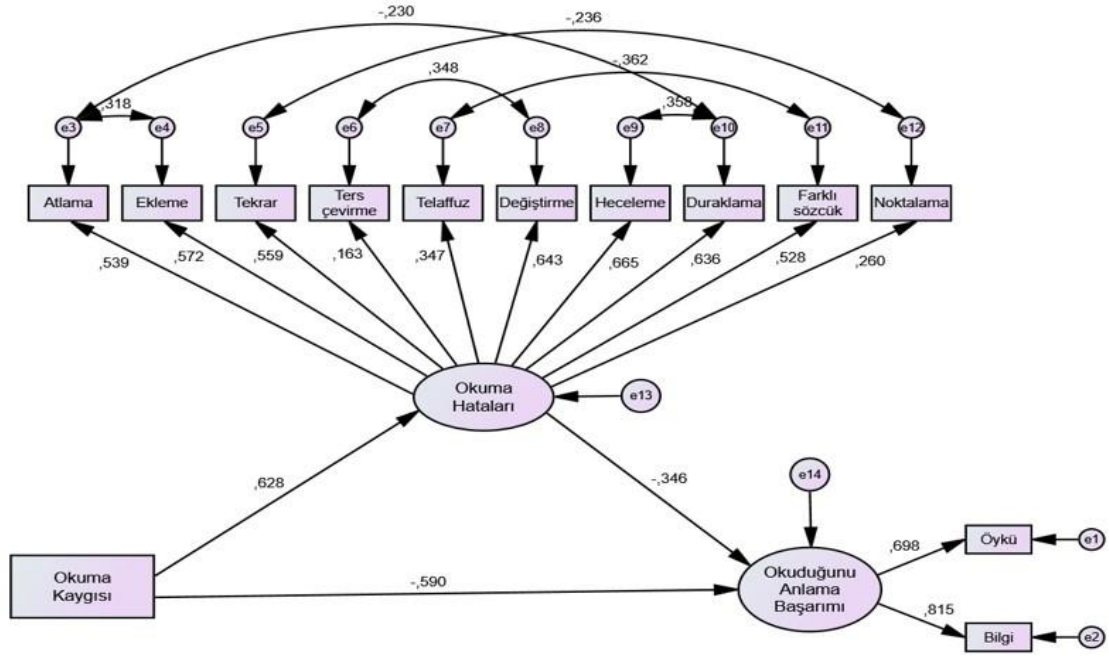
	Ort	ss	OK	OHAT	OHEK	OHTK	OHTÇ	OHTE	OHDE	OHHE	OHDU	OHFS	OHNO	OHT
OK	77.46	23.16	-											
OHAT	4.46	3.31	0.361**	-										
OHEK	4.13	3.45	0.349**	0.529**	-									
OHTK	9.15	7.14	0.350**	0.166*	0.287**	-								
OHTÇ	0.13	0.47	0.060	0.239**	0.110	0.036	-							
OHTE	0.03	0.19	0.156*	-0.021	0.067	0.311**	-0.041	-						
OHDE	1.52	1.77	0.344**	0.393**	0.413**	0.379**	0.368**	0.139*	-					
OHHE	3.81	5.34	0.454**	0.315**	0.313**	0.421**	0.068	0.313**	0.439**	-				
OHDU	2.87	3.47	0.460**	0.175*	0.331**	0.457**	-0.031	0.421**	0.342**	0.633**	-			
OHFS	2.03	2.66	0.305**	0.527**	0.508**	0.213**	0.268**	-0.105	0.441**	0.253**	0.143*	-		
OHNO	2.37	2.29	0.239**	0.170*	0.106	-0.044	0.085	0.160*	0.128	0.135	0.105	0.085	-	
OHT	30.50	19.10	0.573**	0.587*	0.653**	0.719**	0.194*	0.316**	0.649**	0.760**	0.688**	0.555**	0.237**	-
OAB	74.57	22.96	-0.693**	-0.354**	-0.321**	-0.282**	-0.078	-0.160*	-0.380**	-0.463**	-0.435**	-0.303**	-0.295**	-0.549**

* $p < 0,05$

** $p < 0,01$

(Not: OK: Okuma Kaygısı, OHAT: Okuma Hataları Atlama, OHEK: Okuma Hataları Ekleme, OHTK: Okuma Hataları Tekrarlama, OHTÇ: Okuma Hataları Ters Çevirme, OHTE: Okuma Hataları Telaffuz, OHDE: Okuma Hataları Değiştirme, OHHE: Okuma Hataları Heceleme, OHDU: Okuma Hataları Duraklama, OHFS: Okuma Hataları Farklı Sözcük, OHNO: Okuma Hataları Noktalama, OHT: Okuma Hataları Toplam, OAB: Okuduğunu Anlama Başarımı)

Tablo 4'teki Pearson korelasyon analizi sonuçlarına göre okuma kaygısı ile okuma hataları arasında olumlu yönde ($r = .573$, $p < .001$), okuduğunu anlama başarımı ile okuma kaygısı ($r = -.693$, $p < .001$) arasında olumsuz yönde ve okuduğunu anlama başarımı ile okuma hataları ($r = -.549$, $p < .001$) arasında olumsuz yönde anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır. Okuma kaygısının okuma hata türlerinden en çok "heceleme" ve "duraklama" ile anlamlı ilişkisi olduğu belirlenmiştir ($r = .454$; $.460$, $p < .001$). Okuma hatalarından "heceleme" ve "duraklama" ise okuduğunu anlama başarımı ile anlamlı en çok ilişkiye sahip türlerdir ($r = -.463$; $-.435$, $p < .001$). Okuma kaygısı ve okuma hatalarının okuduğunu anlama başarımı üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla YEM analizi yapılmıştır. Analiz edilen model Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2. Okuduğunu Anlama Başarımının Yordanmasına İlişkin Yapısal Eşitlik Modeli

Oluşturulan kuramsal modelin Tablo 3'teki uyum indekslerine göre gerekli uyum ölçütlerini sağladığı görülmüştür. Modelin uyum iyiliği indeksleri incelendiğinde $\chi^2/df = 2.338$, RMSEA = 0.081, SRMR = 0.077, CFI = 0.910 değerlerinin kabul edilebilir uyum gösterdiği saptanmıştır (Kline, 2015). Başka bir deyişle oluşturulan kuramsal modelin elde edilen verilerle uyumlu olduğu ifade edilebilir. Yapısal eşitlik modeline yönelik sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Yapısal Modele Ait Regresyon Ağırlıkları

	Yol	Kestirim	Standart	Kritik	p
	Katsayısı		Hata	Oran	
	(β)				
OK → OH	0.628	0.048	0.008	6.421	<0.001***
OK → OAB	-0.590	-0.208	0.031	-6.697	<0.001***
OH → OAB	-0.346	-1.589	0.451	-3.521	<0.001***

(Not: OAB: Okuduğunu Anlama Başarımı, OK: Okuma Kaygısı, OH: Okuma Hataları)

Tablo 5 incelendiğinde OH'nin OK tarafından ($\beta=.628$, $p<0.001$) olumlu yönde; OAB'nin ise OK ve OH tarafından ($\beta=-.590$, $p<0.001$; $\beta=-.346$, $p<0.001$) olumsuz yönde istatistiksel olarak anlamlı biçimde yordandığı saptanmıştır. Bu bağlamda Hipotez 1, 2 ve 3 kabul edilmiştir. OK ve OH'nin OAB üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkilerine ilişkin bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Standartlaştırılmış Etki Büyüklükleri

Tahmin Edilen	Tahmin Eden	R^2_{adj}	Standartlaştırılmış Tahminler					
			Doğrudan		Dolaylı		Toplam	
			Beta	p	Beta	p	Beta	p
OAB	OK	0.510	-0.590	<0.001**	-0.218	<0.001**	-0.808	<0.001**

	OH		-0.346	<0.001**	-	-	-0.346	<0.001**
OH	OK	0.325	0.628	<0.001**	-	-	0.628	<0.001**

Tablo 6'ya göre OAB üzerindeki OK'nin dolaylı ve doğrudan etkisi ve OH üzerindeki OK'nin doğrudan etkisi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < 0.001$). OAB'in %51'lik kısmının OK ve OH tarafından açıklandığı görülmektedir. Toplam etki açısından OAB'nin en baskın yordayıcısının -0.808 ile OK olduğu, bunu -0.346 etkiyle OH'nin takip ettiği söylenebilir. Aracılık etkisinin anlamlılığını istatistiksel olarak test etmek amacıyla Bootstrapping (20000) analizine başvurulmuştur. Bu analizin sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Okuma Hatalarının Modeldeki Aracılık Etkisine İlişkin Bulgular

Etkiler	Nokta Tahmini	%95 Güven Aralığı		p
		Düşük	Yüksek	
Toplam etki	-0.808	-0.882	-0.727	<0.001***
Doğrudan etki	-0.590	-0.718	-0.436	<0.001***
Dolaylı etki	-0.218	-0.350	-0.128	<0.001***

OK ile OAB arasındaki ilişkide OH'nin aracı etkisi olduğu söylenebilir. Dolaylı etkiye ilişkin "p" değerinin anlamlı olması buna işaret etmektedir. OK'nin OAB üzerine olan doğrudan etkisi de anlamlı olduğu için bu aracılık "kısmi" roledir. OK'nin OAB üzerindeki toplamda -0.808 düzeyindeki etkisinin -0.590 'ı doğrudan, -0.218 'i ise dolaylı yani OH üzerinden aktarılmaktadır. Bu bağlamda Hipotez 4 kabul edilmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada okuduğunu anlama başarımını açıklayan değişkenlerin saptanmasına yönelik kuramsal bir model geliştirilmiştir. Test edilen modelde okuma kaygısı bağımsız, okuma hataları hem bağımsız hem aracı ve okuduğunu anlama başarımını bağımlı değişken olarak tanımlanmıştır. Daha sonra bu modelde yer alan değişkenlerin yordayıcılıkları, açıklayıcılık oranları ve etki düzeyleri YEM ile incelenmiştir. Araştırmada okuma kaygısı, okuma hataları ve okuduğunu anlama başarımını arasında anlamlı ilişkiler olduğu; okuma kaygısının okuma hatalarını olumlu yönde, okuduğunu anlama başarımını ise olumsuz yönde anlamlı bir biçimde yordadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen diğer bir bulgu, okuma hatalarının okuduğunu anlama başarımını olumsuz yönde anlamlı bir biçimde yordadığı ve okuma kaygısı ile okuduğunu anlama başarımını arasındaki ilişkide kısmi aracı rol oynadığı yönündedir. Bu bulgular, okuduğunu anlama başarımının açıklanmasına yönelik kurulan modele yönelik oluşturulan hipotezlerin doğrulandığını göstermektedir. Bu sonuçlar, ilgili alanyazın çerçevesinde tartışılmıştır.

Kaygı; düşünme biçimini, algılama düzeyini ve bilişsel yapıyı etkileyerek bireyin çarpıtmalar oluşturmaya ve gerçek dışı değerlendirmeler yapmasına neden olabilir (İstanbul Psikiyatri Enstitüsü, 2022). Bealing'e göre Sussex Üniversitesinden bazı nörobilimciler; istenmedik zamanlarda hatalar yapmaya neden olan bir beyin ağı sistemi belirlediler. Buna bağlı olarak yapılan deneyler, bireylerin gözlemlendiklerinin veya değerlendirileceklerinin farkına vardıklarında kaygı düzeylerinin yükseldiğini ortaya koymuştur. Örneğin piyanistler performans sergilerken tek başına oldukları zamanla karşılaştırıldığında bir dinleyici kitlesi önünde tuşlara bilinçsiz biçimde daha fazla baskı uygular. Sürücü adayları da yanlarında biri varken direksiyonu daha sıkı kavrar (Bealing, 2022). Psikoloji ve nöroloji alanında yapılan bu çalışmalardan hareketle benzer bir sürecin

sesli okuma sırasında da işleyebileceği öngörülebilir. Yüksek okuma kaygısı, öğrencinin bilişsel yapısını etkileyerek sesleri veya sözcükleri algılama biçimini farklılaştırabilir. Başkaları tarafından gözlemlendiğinin veya dinlendiğinin farkında olan öğrenci; sesli okuma sırasında bilinçsiz bir biçimde duraksama, vurgulama, metinde yer almayan heceler/sözcükler ekleme ve sözcükleri değiştirme gibi hatalar yapmaya yönelebilir. Nitekim Jalongo ve Hirsh (2010) kaygının öğrencide okuma korkusuna neden olduğunu ve bu durumun okuma hatalarını tetiklediğini belirtir. Bunun yanı sıra Ramirez vd. (2019), okuma kaygısının okuma doğruluğunu yordadığını ileri sürer. Bu görüşleri destekler nitelikte Rai vd. (2015), yüksek okuma kaygısının heceleme hatasına; Atasoy ve Temizkan (2018) ise tekrarlama hatasına neden olduğunu bulgulamışlardır. Grills-Taquechel vd. (2012) ve Earley (2007), okuma kaygısı ile okuma hatalarından yoksun olma anlamına gelen okuma akıcılığı arasında olumsuz yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu saptamışlardır.

Öte yandan araştırmada, okuma kaygısının okuma hatalarından -sırasıyla- "heceleme" ve "duraklama" ile en yüksek düzeyde ilişkiye sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Kaygının odaklanamama, zihinsel esneklikten uzaklaşma ve bilişsel işleyişi yavaşlatmaya neden olması (Eysenck vd., 2007; Yeniçeri vd., 2007; Zinbarg, 1998) bu ilişkiyi daha anlaşılır kılmaktadır. Çünkü bu hatalar, okuma sırasında yaşanan yavaşlamalar ile ilgilidir. Kaygının hatalara neden olduğuna yönelik öne sürülen bu görüşler ve elde edilen bulgular, okuma kaygısı ile okuduğunu anlama başarımı arasındaki ilişkide okuma hatalarının aracı rol üstlenmesine de yardım etmektedir. Nitekim araştırmamızın "Okuma kaygısı ve okuduğunu anlama başarımı ilişkisinde okuma hataları kısmi aracı rol üstlenmektedir." hipotezi doğrulanmıştır. Bu durum okuma kaygısının okuduğunu anlama başarımı üzerinde dolaylı ve doğrudan etkilerinin olduğunu göstermektedir. Yani araştırma modeline okuma hatalarının eklenmesi, okuma kaygısının okuduğunu anlama başarımı üzerindeki etkisini ve dolayısıyla modeli daha da güçlendirmiştir.

Okuma güçlüğünün ve buna bağlı olarak ortaya çıkan okuma hatalarının okuduğunu anlama üzerinde önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir. Okuma yeteneğinin bozulması, okuduğunu anlama başarımını önemli ölçüde düşürür (Reutzel ve Cooter, 2011). Paris ve Carpenter (2003), doğru bir biçimde yapılan sesli okumanın anlamayı kolaylaştırdığını, tam tersi bir durumun ise anlamayı güçleştirdiğini belirtir. Alanyazına bakıldığında bu görüşleri destekler nitelikte olan araştırma bulgularına rastlanmaktadır. Goodman (1996), okuma hataları ile okuduğunu anlama arasında orta düzeyde; Acat (1996) ise yüksek düzeyde olumsuz yönde ve anlamlı ilişki olduğunu saptamıştır. Abbott vd. (2012) ve Dennis vd. (2016), okuma hata oranlarının metni anlama başarımlarını önemli ölçüde yordadığını belirlemişlerdir. Baştuğ ve Keskin (2012), doğru okumanın hem basit hem de çıkarımsal anlamayla olumlu yönde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğunu bulgulamışlardır. Shen vd. (2020), sözdizimsel hatalar dışında noktalama, anlambilimsel ve sözcük bilgisi temelli okuma hatalarının okuduğunu anlama ile olumsuz yönde anlamlı ilişkiye sahip olduğunu belirlemişlerdir. Benzer bir biçimde Daane vd. (2005), okuma hatası az olan öğrencilerin diğerlerine göre daha yüksek anlama düzeyine sahip olduklarını savlamıştır. Bu bulguların aksine Altwerger vd. (2007), O'Brian (1998) ve Paris vd. (2005), yüksek düzeyde doğru okuma yapmanın okuduğunu anlama için gerekli olmadığını ileri sürmüşlerdir. Ayrıca Kucer (2016), tüm hatalı okumaların eşit olmadığını ve bazı hataların anlamı bozmayacağını belirtmiştir. Her ne kadar okuma hataları ile okuduğunu anlama başarımı arasındaki ilişkiyi anlamlı bulmayan çalışmaların sayısı daha az olsa da bu çalışmalar, hata ve anlama arasındaki ilişkinin karmaşıklığını ortaya koyması bakımından önemlidir.

Okuma hata türleri ile okuduğunu anlama başarımı arasındaki ilişkiler ayrı ayrı incelendiğinde ters çevirme dışındaki diğer hataların okuduğunu anlama ile çeşitli düzeylerde olumsuz yönde anlamlı ilişkilere sahip olduğu görülmektedir. Telaffuz hatalarının kaynağı; sözcüklerin hecelerine dikkat etmeme, sözcüğün ilk harflerine bakarak tahmini olarak okuma ve ağız farklılığı gibi çeşitli etmenlere dayandırılabilir (Harris ve Sipay, 1990). Acat (1996), telaffuz hatalarının okuduğunu anlama ile orta düzeyde olumsuz yönlü ilişkiye sahip olduğunu bulgulamıştır. Tekrar hatalarının en önemli nedeni sözcük tanıma konusunda yetkin olamamaktır (Çaycı ve Demir, 2006). Yılmaz (2000) tekrarlama ile okuduğunu anlama arasında ters yönlü bir ilişki belirlemiştir. Noktalama işaretlerine uymamaktan kaynaklanan hataların temelinde bu işaretlerin okuma sürecindeki işlevlerinin yeteri kadar bilinmemesi yatmaktadır. Tazebay (1996) noktalama işaretlerine dikkat etmeden okumanın okuduğunu anlamayı olumsuz etkilediğini saptamıştır. Değiştirme (yanlış okuma) hataları, öğrencinin sözcüğü doğru seslendirememesinden ve seslerin veya hecelerın yerini değiştirmesinden kaynaklanır (Duran ve Sezgin, 2012). Englert ve Semmel (1981) ve Yılmaz (2000), yanlış okuma ile okuduğunu anlama arasında anlamlı bir ilişki olduğundan söz eder. Bebee (1980), bütün değiştirme yanlışlarının eşit derecede okuduğunu anlamayı etkilemediğini, yalnızca metindeki anlamı bozan ve kabul edilemez yanlışların katılımcıları anlamadan uzaklaştırdığını belirlemiştir. D'Angelo ve Mahlios (1983), değiştirme hatalarının okuduğunu anlamayla ilişkisini yetkin ve zayıf okurların okuma davranışları üzerinden incelemiş ve bu tür hataların düşük düzeyde sözdizimsel ve anlamsal bozulmaya yol açtığını ortaya koymuşlardır. Ekleme hataları, metinde yer almayan ses, hece veya sözcüklerin seslendirilmesi ile ilgilidir. D'Angelo ve Mahlios (1983), bu yanlışların sözdizimsel ve anlamsal bozulmaya etki ettiği sonucuna varmıştır. Acat (1996) ve Yılmaz (2000), ekleme hataları ile okuduğunu anlama arasında olumsuz yönlü anlamlı bir ilişkili olduğunu bulgulamışlardır. Atlama hataları, daha çok dikkatsizliğin etkisiyle metinde yer alan ses, hece, sözcük, tümce veya satırların seslendirilmemesinden kaynaklanır. Acat (1996) ve Yılmaz (2000) atlama hatalarının okuduğunu anlama başarımı ile anlamlı bir ilişkisi olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ancak Paulson'un (2002) atlanan öğelerin atlama eyleminden önce görsel olarak kapsamlı bir biçimde incelendiği için anlamayı etkilemeyeceği yönündeki bulgusu, bu araştırmadan elde edilen bulgular ile örtüşmemektedir. Yerine farklı sözcük okuma, metindeki sözcüklerin farklı anlama gelen sözcüklerle değiştirilmesidir (Salvia vd., 2010). Farklı sözcük okuma hataları, anlamda değişiklik oluşturduğu için okuduğunu anlamayı doğrudan etkileyebilir.

Öte yandan araştırmada, okuduğunu anlama başarımının okuma hatalarından - sırasıyla- "heceleme" ve "duraklama" ile en yüksek düzeyde ilişkiye sahip olduğu saptanmıştır. Heceleme ve duraklamanın okuduğunu anlama başarımındaki düşüşü en çok açıklayan hata türleri olduğu söylenebilir. Bu hatalar, okuma sırasındaki bilişsel işleyişin yavaşlaması ile ilgilidir. Yavaşlamalar da bireyi metinden uzaklaştırarak anlamsal kopmalara neden olabilir. Nitekim Tazebay (1996), heceleyerek okumanın okuduğunu anlama puanlarını anlamlı bir biçimde düşürdüğünü bulgulamıştır. Akyol'a (2012) göre akıcılıktan uzak okumalar anlamayı güçleştirir. Heceleme, okuru asıl amaç olan anlamadan uzaklaştırır. Birey ne kadar hecelerse anladıkları o kadar azalır (Tosunoğlu vd., 2008, s. 11). Benzer bulgular duraklama hataları için de söz konusudur. Duraklama, sözcüğün tanınmasında yaşanan sorunlardan kaynaklanır ve ilk okuma sürecinde sıklıkla gözlemlenebilir (Breznitz, 2006). İlerleyen dönemlerde de duraklama hatalarının sürmesi, okurun metni anlamlandırma sürecini olumsuz etkiler (Gunning, 2000). Nitekim Acat (1996), duraklama ile okuduğunu anlama arasında anlamlı bir ilişki belirlemiştir.

Okuma kaygısı, öğrencilerin sesli okuma öncesinde veya sırasında göstermiş oldukları olumsuz fiziksel ve duyuşsal tepkileri içeren bir kaygı türüdür. Sert (2010), bu kaygı düzeyinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde farklılıklara yol açtığını; Owens vd. (2012) da yüksek düzeydeki kaygının çalışma belleğini dolayısıyla okuduğunu anlama sürecini olumsuz etkilediğini belirtir. Ayrıca Zbornik (1988), okuma kaygısının motivasyonu azaltmaya, okuma görevlerinden kaçınmaya ve okuma sürecinde daha yavaş ilerlemeye neden olduğunu vurgular. Nitekim Merryman (1974) ve Tysinger vd. (2010), yüksek okuma kaygısına sahip öğrencilerin diğerlerine göre okuduğunu anlamada daha başarısız olduklarını öne sürmüşlerdir. Martinez (2019), okuma kaygısı ile okuduğunu anlama arasında düşük düzeyde; Türkben (2020) ise orta düzeyde, olumsuz yönlü ve anlamlı bir ilişki saptamışlardır. Benzer bir biçimde Macdonald vd. (2021) okuma kaygısının okuduğunu anlamadaki değişimi anlamlı oranda açıkladığını bulgulamıştır. Yamaç ve Çeliktürk Sezgin (2018) ve Esen Aygün (2021) okuma kaygısının okuduğunu anlama başarımını anlamlı düzeyde yordadığını belirtmiştir. Ayrıca diğer temel dil becerileri üzerinde yapılan çalışmalar da kaygı ile başarımlar arasında olumsuz yönlü bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Demirel, 2019; Gölpinar, Hamzadayı ve Bayat, 2018; Rasuan ve Wati, 2021; Sutarsyah, 2017; Yekeler ve Ulusoy, 2021).

Sınırlılıklar ve Çıkarımlar

Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları bağlamında ilk olarak okuma hatalarının on alt türe ayrılması gösterilebilir. Bu durum on alt okuma hata türü dışında kalan diğer okuma hatalarının belirlenmesini engelleyebilir. Ancak alanyazın taraması sonucunda karşılaşılan ve yaygın olduğu düşünülen okuma hata türlerine formda yer verilmesinin uygun olabileceği düşünülmüştür. İkinci bir sınırlılık, çalışmanın sadece 5. sınıf öğrencileri ile yürütülmesi ve verilerin iki farklı coğrafi bölgenin il merkezlerinde bulunan iki okuldan toplanmasıdır. Okuma kaygı ve hatalarının okuduğunu anlama başarımı üzerindeki etkisine yönelik daha sağlıklı çıkarımlar yapılabilmesi ve araştırmadan elde edilen bulguların daha genellenebilir olabilmesi için benzer bir çalışmanın farklı kademelerde, çeşitli bölgelerden ve okullardan daha fazla katılımcıyla tekrarlanması yerinde olacaktır. Ayrıca okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesine yönelik yapılacak gelecek çalışmalarda, tutum ve özyeterlik gibi diğer duyuşsal niteliklerin okuma hataları üzerinden okuduğunu anlama başarımına etkisi incelenebilir. Böylelikle duyuşsal alanın okuduğunu anlama üzerindeki rolüne ilişkin daha kapsamlı bir yargıya varılabilir.

Çıkarımlar

Araştırma sonuçları, alanyazına katkı sağlayacağı öngörülen bazı çıkarımlar ortaya koymaktadır. Buna göre araştırma bulguları, okuma kaygısının okuma hatalarına neden olduğunu, okuma kaygısının ve okuma hatalarının okuduğunu anlama başarımını olumsuz etkilediğini ve okuma hatalarının okuma kaygısı ile okuduğunu anlama başarımı arasındaki ilişkide aracı rol üstlendiğini göstermektedir. Bu bağlamda öğretmenler, düzenli aralıklarla öğrencilerin okuma kaygı düzeylerini belirlemelidir. Yüksek okuma kaygısına sahip öğrencilere kuramsal bölümde söz edilen ve kaygıyı düzenlemede etkili olabileceği düşünülen stratejileri uygulayarak okuma kaygısının denetim altında tutulmasını sağlamalıdır. Ayrıca bu kaygının öğrencilerde ne tür okuma hatalarına neden olduğunu saptamalı, bu hataları en aza indirecek önlemler almalı ve etkinlikler tasarlamalıdır. Böylelikle kaygı ve hataların okuduğunu anlama başarımı üzerindeki olumsuz etkilerinin önüne geçilmiş olur.

Kaynakça

- Abbott, M., Wills, H., Miller, A., & Kaufman J. (2012). The Relationship of Error Rate and Comprehension in Second and Third Grade Oral Reading Fluency. *Reading Psychology, 33*(1-2), 104-132.
- Acat, B. (1996). *Okuma Güçlükleri ile Okuduğunu Anlama Becerisi Arasındaki İlişki Düzeyi* Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Ader, E., & Erktin, E. (2010). Coping as Self-Regulation of Anxiety: A Model for Math Achievement In High-Stakes Tests. *Cognition, Brain, Behavior: An Interdisciplinary Journal, 14*(4), 311-332.
- Ahmad, I. S., Al-Shboul, M. M., Nordin, M. S., Rahman, Z. A., Burhan, M., & Madarsha, K. B. (2013). The Potential Sources of Foreign Language Reading Anxiety in a Jordanian EFL Context: A Theoretical Framework. *English Language Teaching, 6*(11), 89-110.
- Akyol, H. (2006). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. (2003). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Akyol, H. (2012). *Türkçe İlk Okuma ve Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Altunkaya, H. (2018). Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Okur Özyeterlilikleri ile Okuduklarını Anlama Becerileri Arasındaki İlişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 6*(1), 202-219.
- Altwerger, B., Jordan, N., & Shelton, N. (2007). *Rereading Fluency: Process, Practice, and Policy*. London: Heinemann.
- Amsterlaw, J., Lagattuta, K., & Meltzoff, A. (2009). Young Children's Reasoning About The Effects of Emotional and Physiological States On Academic Performance. *Child Development, 80*(1), 115-133.
- Argyle, S. (1989). Miscue Analysis for Classroom Use. *Reading Horizons, 93*-102.
- Arnold, H. (1982). *Listening to Children Reading*. United Kingdom Reading Association.
- Atasoy, A., & Temizkan, M. (2018). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Suriyeli Öğrencilerin Okuma Kaygıları ile Okuma Hataları Arasındaki İlişki. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 47*(2), 738-764.
- Ateş, S., & Yıldız, M. (2011). Okumayı Farklı Yöntemlerle Öğrenen İlköğretim Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Sesli Okuma Akıcılıklarının Karşılaştırılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 9*(1) 101-124.
- Athey, I. (1985). Reading Research in The Affective Domain. In H. Singer & R. B. Ruddell (Eds.) *Theoretical Models and Processes of Reading* (3rd edition) (pp. 527-557). Newark, DE: International Reading Assoc., Inc.
- Bacanlı, H. (2005). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Başar, M., Batur, Z. & Karasu, M. (2014). Süreye Bağlı Sesli Okumanın Okuduğunu Anlamaya Etkisi. *Milli Eğitim Dergisi, 203*, 5-22.
- Baştuğ, M., & Keskin, H. K. (2012). Akıcı Okuma Becerileri ile Anlama Düzeyleri (Basit ve Çıkarımsal) Arasındaki İlişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 13*(3), 227-244
- Baymur, F. (1994). *Genel Psikoloji*. İstanbul: İnkılâp Kitapevi.

- Bealing, J. (2022, Şubat, 27). Why Your Brain Makes You Slip Up When Anxious? <https://www.sussex.ac.uk/broadcast/read/33837>
- Beebe, M. J. (1976). Case Studies of Grade-Level Effects on Children's Miscues and Reading Comprehension. *Canadian Journal of Education*, 1(2), 51-62.
- Blair, L. (2008). *Huzur (Uyku bozukluğu, olumsuz düşünce, kaygı ve stresle baş etme yolları)*. (Çev. Ceren Aral). Ankara: Akılçelen Kitaplar.
- Bonifacci, P., Candria, L., & Contento, S. (2008). Reading and Writing: What Is The Relationship with Anxiety and Depression? *Reading and Writing*, 21(6), 609-625.
- Bourne, E. J. (2010). *The Anxiety and Phobia Workbook* (5. Ed.). Oakland: New Harbinger Publications.
- Breznitz, Z. (2006). *Fluency in Reading: Synchronization of Processes*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Brown, H. D. (2006). *Principles of Language Learning and Teaching* (5. Ed.). New York: Pearson Education.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., E., Karadeniz, Ş., & Demirel F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural Equation Modeling with AMOS: Basic Concepts, Applications and Programming*. New York: Routledge.
- Cabansag, J. N. (2013). English Language Anxiety and Reading Comprehension Performance of College Students in a State University. *Journal of Arts, Science & Commerce*, 4(4), 20-31.
- Campbell, R. (1993). *Miscue Analysis in The Classroom*. United Kingdom Reading Association.
- Cattell, R. B., & Scheier, I. H. (1958). The Nature Of Anxiety: A Review of Thirteen Multivariate Analyses Comprising Variables. *Psychological Reports*, 4, 351-388.
- Chall, J. S., & Jacobs, V. A. (1983). Writing and Reading in The Elementary Grades: Developmental Trends Among Low SES Children. *Language Arts*, 60(5), 617-626.
- Chow, B. W. Y., Mo, J., & Dong, Y. (2021). Roles of Reading Anxiety and Working Memory in Reading Comprehension İn English As A Second Language. *Learning and Individual Differences*, 92, 102092.
- Clay, M. M. (2000). *Running Records: For Classroom Teachers*: Heinemann.
- Creswell, J. W. (2016). *Araştırma Deseni: Nitel, Nicel ve Karma Yöntem ve Yaklaşımları*. S. B. Demir (Çev. Ed.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çaycı, B. & Demir, M. K. (2006). Okuma ve Anlama Sorunu Olan Öğrenciler Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 437-458.
- Çeliktürk, Z., & Yamaç, A. (2015). İlkokul ve Ortaokul Öğrencileri İçin Okuma Kaygısı Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *İlköğretim Online*, 14(1), 97-107.
- Çevik, H., Orakcı, Ş., Aktan, O., & Toraman, Ç. (2019). Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Bakımından İncelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 15(1), 1-16.
- Çifçi, M. (2001). Sesli Okuma. *Bilge Dergisi*, 24, 178-183.

- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Daane, M. C., Campbell, J. R., Grigg, W. S., Goodman, M. J., & Oranje, A. (2005). *Fourth-Grade Students Reading Aloud: Naep 2002 Special Study of Oral Reading*. Washington, DC: U.S. Department of Education. Institute of Education Sciences, National Center for Education Statistics.
- D'Angelo, K., & Mahlios, M. (1983). Insertion and Omission Miscues of Good and Poor Readers. *The Reading Teacher*, 36(8), 778-782.
- Davenport, R. (2002). *Miscues, Not Mistakes: Reading Assessment in the Classroom*. NH:Heinamann.
- Demirel, A. (2019). Öğretmen Adaylarının Yazma Kaygıları ile Yaratıcı Yazma Başarıları Arasındaki İlişki Üzerine Bir İnceleme. *International Journal of Language Academy*, 7(4), 210-220.
- Dennis, M. S., Bryant, B. R., & Beth, M. (2016). Oral Reading Miscues and Their Relation To Silent Reading Comprehension in Children with and without Learning Disabilities. *International Journal for Research in Learning Disabilities*, 3(1), 47-60.
- Doğan, Y. (2007). İlköğretim Çağındaki 10-14 Yaş Grubu Öğrencilerinin Gelişim Özellikleri. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(13), 155-187.
- Duran, E., & Sezgin, B. (2012). Yankılayıcı Okuma Yönteminin Akıcı Okumaya Etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), s. 145-164.
- Earley, A. C. (2007). *The Effect of Anxiety on the Oral Reading Fluency of School-Aged Children*. (Unpublished Thesis). Emporia State University.
- Ekwall, E. E., & Shanker, J. L. (1988). *Diagnosis and Remediation of The Disabled Reader* (3th ed.). MA: Allyn and Bacon.
- Englert, C. S., & Semmel, M. I. (1981). The Relationship of Oral Reading Substitution Miscues to Comprehension. *The Reading Teacher*, 35(3), 273-280.
- Esen Aygün, H. (2021). İlkokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerisi ile Okuma Kaygısı Arasındaki İlişkide Okuma Alışkanlığının Aracı Rolü. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(231), 91-109.
- Eustic, J. M. (2018). *Exploring Repeated Oral Reading Vs. Silent Sustained Reading to Improve Fluency and Comprehension of Struggling Readers in Third Grade* (Unpublished master thesis). William Paterson University, New Jersey.
- Eysenck, M. W., & Derakshan, N. (2011). New Perspectives in Attentional Control Theory. *Personality and Individual Differences*, 50(7), 955-960.
- Eysenck, M. W., Derakshan, N., Santos, R. & Calvo, M. G. (2007). Anxiety and Cognitive Performance: Attentional Control Theory. *Emotion* 7, 336-353.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS*. California: Sage Publications.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to Design and Evaluate Research in Education*. McGraw Hall.
- Goodman, K. S. (1996). *On Reading: A Common-Sense Look at the Nature of Language and The Science of Reading*. NH: Heinemann

- Goodman, K. S. (1965). A Linguistic Study of Cues and Miscues in Reading. *Elementary English*, 4(2), 639-643.
- Goodman, Y. M., & Goodman, K. S. (1994). To Err is Human: Learning About Language Processes by Analyzing Miscues. In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 104-123). International Reading Association.
- Goodman, Y. M., Watson, D. J., & Burke C. L. (1987). *Reading Miscue Inventory – Alternative Procedures*. New York, NY: Richard C. Owens Publishers, Inc.
- Goodman, Y. M., Watson, D., & Burke, C. (2005). *Reading Miscue Inventory: From Evaluation to Instruction*. Katonah NY: Richard C Owen.
- Gordon, T. L. ve Teachman, B. A. (2008). Ethnic Group Differences in Affective, Behavioral, and Cognitive Markers of Anxiety. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 39(4), 424-446.
- Gölpınar, Ş., Hamzadayı, E. & Bayat, N. (2018). Konuşma Kaygı Düzeyi ile Konuşma Başarımı Arasındaki İlişki. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 75-85.
- Grills-Taquechel, A. E., Fletcher, J. M., Vaughn, S. R., & Stuebing, K. K. (2012). Anxiety and Reading Difficulties in Early Elementary School: Evidence for Unidirectional-Or Bi-Directional Relations? *Child Psychiatry and Human Development*, 43(1), 35-47.
- Grills-Taquechel, A. E., Fletcher, J. M., Vaughn, S. R., Denton, C. A., & Taylor, P. (2013). Anxiety and Inattention as Predictors of Achievement in Early Elementary School Children. *Anxiety, Stress, and Coping*, 26(4), 391-410.
- Gunning, T. (2010). *Assessing and Correcting Reading and Writing Difficulties* (4th ed.). New York, NY: Pearson.
- Guthrie, J. T., Hoa, A. L. W., Wigfield, A., Tonks, S. M., Humenick, N. M., & Littles, E. (2007). Reading Motivation and Reading Comprehension Growth in The Later Elementary Years. *Contemporary Educational Psychology*, 32(3), 282-313.
- Harris, T.L., & Hodges, R.E. (Eds.). (1995). *The Literacy Dictionary: The Vocabulary of Writing*. Newark, DE: International Reading Association.
- Harris, A. J. & Sipay, E. R. (1990). *How to Increase Reading Ability A Guide To Developmental Remedial Methods*. New York: Longman
- Hudson, R. F., Lane, H. B., & Pullen, P. C. (2005). Reading Fluency Assessment and Instruction: What, Why, And How? *The Reading Teacher*, 58(8), 702-714.
- İstanbul Psikiyatri Enstitüsü (2022, Şubat, 27). *Kaygı Bozuklukları*. <https://www.ipe.com.tr/tr/icerik/34/kaygi-bozukluklari>
- Jalongo, M. R. & Hirsh, R. A. (2010). Understanding Reading Anxiety: New Insights From Neuroscience. *Early Childhood Education Journal*, 37(6), 431-435.
- Jannah, R. (2021). *The Correlation Among Reading Habit, Reading Anxiety and Reading Comprehension of The Eighth Grade Students at MTS Al-Khalifah Sarolangun*. (Unpublished doctoral dissertation). The State Islamic University of Sulthan Thaha Saifuddin In Jambi.
- Jorgenson, M. L. (2015). *Understanding The Relationship Between Anxiety and Reading Achievement in Children: A Neuropsychological Perspective* (Unpublished doctoral dissertation). Widener University, Chester.

- Katzir, T., Kim, Y. S. G., & 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.
- Klauda, S. L. & Guthrie, J. T. (2008). Relationships of Three Components of Reading Fluency to Reading Comprehension. *Journal of Educational psychology*, 100(2), 310-321.
- Kline, R. B. (2015). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. Guilford publications.
- Kucer, S. B (2016) Accuracy, Miscues, and The Comprehension of Complex Literary and Scientific Texts. *Reading Psychology*, 37(7), 1076-1095.
- Kuşdemir Kayıran, B., & Katırcı Ağaçkiran, Z. (2018). İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarılarının ve Okuma Hızlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 30-44.
- Kuşdemir, Y., & Katırcı, M. (2016). Okumada Kaygı ve Anlama: Ana Fikri Bulamıyorum Öğretmenim! *Eğitim ve Bilim*, 41(183), 251-266.
- Laing, S. P. (2002). Miscue Analysis in School-Age Children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11, 407-416. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2002/044\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2002/044))
- Lynch, J. J. (2000). *A Cry Unheard: New Insights Into The Medical Consequences of Loneliness*. Baltimore, MD: Bancroft Press.
- Macdonald, K. T., Cirino, P. T., Miciak, J., & Grills, A. E. (2021). The Role of Reading Anxiety Among Struggling Readers in Fourth And Fifth Grade. *Reading and Writing Quarterly*, 37(4), 382-394.
- Markham, R. ve Darke, S. (1991). The Effects of Anxiety on Verbal and Spatial Task Performance. *Australian Journal of Psychology*, 43, 107-111.
- Martens, P. (1998). Inquiry About Learning and Learners: Using Retrospective Miscue Analysis to Inquire. *The Reading Teacher*, 52(2), 176-180.
- Martinez, K. E. (2019). *The Relationship Among Reading Self-Efficacy, Reading Anxiety, and Reading Comprehension Performance* (Doctoral dissertation). St. Thomas University, New Brunswick.
- Melanlioğlu, D. (2014a). Üstbiliş Strateji Eğitiminin Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Kaygılarına Etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39(176), 107-119.
- Melanlioğlu, D. (2014b). Okuma Kaygısı Ölçeğinin Psikometrik Özelliklerinin Belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 95-105.
- Merryman, E. P. (1974). The Effects of Manifest Anxiety on The Reading Achievement of Fifth Grade Students. *The Journal of Experimental Education*, 42(3), 36-41.
- Meydan, C. H. & Şeşen, H. (2011). *Yapısal Eşitlik Modellemesi AMOS Uygulamaları*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Milosevic, I., & McCabe, R. (2015). *Phobias: The Psychology of Irrational Fear*. Santa Barbara, CA: Greenwood.
- O'Brien, D. G. (1988). The Relation Between Oral Reading Miscue Patterns and Comprehension A Test of The Relative Explanatory. *Journal of Psycholinguistic Research*, 17, 379-401.

- Oh, J. (1990). *On the Relationship Between Anxiety and Reading in English As A Foreign Language Among Korean University Students in Korea* (Unpublished doctoral dissertation). University of Texas, Austin.
- Owens, M., Stevenson, J., Hadwin, J., & Norgate, R. (2012). Anxiety and Depression in Academic Performance: An Exploration of The Mediating Factors of Worry and Working Memory. *School Psychology International*, 33(4), 433-449.
- Özcan, Z. E. (2019). *İlkokul Öğrencilerinin Bilgilendirici Metin Türündeki Okuma Hatalarının Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Niğde: Niğde Ömer Halis Demir Üniv.
- Paris, S. G. & Carpenter, R. D. (2003). Center for The Improvement of Early Reading Achievement: FAQs about IRIs. *The Reading Teacher*, 56(6), 578-580.
- Paris, S., Carpenter, R., Paris, A., & Hamilton, E. (2005). Spurious and Genuine Correlates of Children's Reading Comprehension. In S. Parish & S. Stahl (Eds.), *Children's Reading Comprehension and Assessment* (pp. 131-160). NJ: Erlbaum.
- Paulson, E. J. (2000). Are Oral Reading Word Omissions and Substitutions Caused by Careless Eye Movement? *Reading Psychology*, 23(1), 45-67.
- Rai, M. K., Loschky, L. C., & Harris, R. J. (2015). The effects of Stress on Reading: A Comparison of First-Language Versus Intermediate Second-Language Reading Comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 107(2), 348-363.
- Ramirez, G., Fries, L., Gunderson, E., Schaeffer, M. W., Maloney, E. A., Beilock, S. L., & Levine, S. C. (2019). Reading Anxiety: An Early Affective Impediment To Children's Success in Reading. *Journal of Cognition and Development*, 20(1), 15-34.
- Rasuan, Z. & Wati, L. (2021). Students' Writing Anxiety and Its Correlation With Their Writing Performance. *English Education Journal*, 1(1), 20-29.
- Raykov, T. & Marcoulides, G. A. (2008). *An Introduction to Applied Multivariate Analysis*. Taylor & Francis Group, LLC.
- Reutzel, D., & Cooter, R. (2011). *Strategies for Reading Comprehension And Instruction: Helping Every Child Succeed* (4th ed.). New York, NY: Pearson.
- Roseman, I., & Smith, C. I. E. (2001). *Appraisal Processes in Emotion: Theory, Methods, Research*. New York, NY: Oxford University Press.
- Saito, Y., Garza T. J., & Horwitz, E. K. (1999). Foreign Language Reading Anxiety. *The Modern Language Journal*, 83(3), 202-218.
- Salvia, J., Ysseldyke, J. E., & Bolt, S. (2010). *Assessment in Special and Inclusive Education*. Cengage Learning.
- Scovel, T. (1991). The Effect of Affect on Foreign Language Learning: A Review of The Anxiety Research. In E. K. Horwitz and D. J. Young (Eds.) *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey.
- Seçkin, Ş. (2012). *Okuma Güçlüğü Olan ve Olmayan İlköğretim Öğrencilerinin Okuma Akıcılıkları*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Sellers, V. D. (2000). Anxiety and Reading Comprehension in Spanish as A Foreign Language. *Foreign Language Annals*, 33(5), 128-143.
- Senemoğlu, N. (2011). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.

- Sert, A. (2010). *İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Shen, H. H., Zhou, Y., & Gao, G. (2020). Oral Reading Miscues and Reading Comprehension By Chinese L2 Learners. *Reading in a Foreign Language*, 32(2), 143-168.
- Smith, F. (1971). *Understanding Reading: A Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read*. Holt, Rinehart & Winston.
- Spielberger, C. D. (1966). Theory and Research on Anxiety. In C. D. Spielberger (Ed.) *Anxiety and Behavior* (pp. 3-20). New York: Academic Press.
- Spielberger, C. D., Gonzalez-Reigosa, F., Martinez-Urrutia, A., Natalicio, L., & Natalicio, D. S. (1971). Development of The Spanish Edition of The State-Trait Anxiety Inventory. *Revista Interamericana de Psicología*, 5(3-4), 145-158.
- Sutarsyah, C. (2017). An analysis of Student's Speaking Anxiety And Its Effect on Speaking Performance. *IJELTAL*, 1(2), 143-152.
- Tatlonghari, M. (1984). Miscue Analysis in An ESL Context. *RELC Journal*, 15, 75-84.
- Tazebay, A. (1995). *İlkokul Üçüncü ve Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi*. Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Tosunoğlu, M, Tosunoğlu, N, & Arslan, F. (2008). 2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'na Göre Yapılan İlk Okuma ve Yazma Öğretiminin Okuma Becerisi Açısından Değerlendirilmesi. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2,117-133.
- Tracey, D., & Morrow, L. M. (2006). *Lenses on Reading: An Introduction to Theories and Models*. Guilford Press.
- Tsai, Y. R., & Lee, C. Y. (2018). An Exploration into Factors Associated with Reading Anxiety Among Taiwanese EFL Learners. *TEFLIN Journal*, 29(1), 129-148.
- Türkben, T. (2020). Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Kaygıları, Motivasyon Düzeyleri ve Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişkiler. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 657-677.
- Tysinger, J. A., Tysinger, P. D., Diamanduros, T. & Earley A. C. (2010). The Affect of Anxiety on The Measurement of Reading Fluency and Comprehension. *Georgia Educational Researcher*, 8(1), 1-13.
- Wallbrown, F. H., & Blaha, O. (1981). Behavioral Correlates for Eight Dimensions of Reading Attitude. *Measurement and Evaluation in Guidance*, 14, 158-167.
- Wallbrown, F. H., Singleton, B. A., & Levine, M. A. (1982). Further Evidence Concerning The Dimensionality of Reading Attitudes. *Perceptual and Motor Skills*, 54, 1267-1280.
- Wigfield, A., Gladstone, J. R., & Turci, L. (2016). Beyond Cognition: Reading Motivation and Reading Comprehension. *Child Development Perspectives*, 10(3), 190-195.
- Williams, J. P. (2003). Teaching Text Structure to Improve Reading Comprehension. In H. L. Swanson, K. R. Harris, & S. Graham (Eds.), *Handbook of Learning Disabilities* (pp. 293-305). The Guilford Press.
- Yamaç, A., & Çeliktürk Sezgin, Z. (2018). İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Kaygıları, Akıcılıkları, Motivasyonları ve Okuduğunu Anlamaları Arasındaki İlişkiler. *Eğitim ve Bilim*, 43(194), 225-243.

- Yekeler, A. D., & Ulusoy, M. (2020). Dinlediğini Anlama ve Dinlemeye Etki Eden Faktörler Arasındaki İlişkiler. *Eğitim ve Bilim*, 46(205), 1-17.
- Yeniçeri, N., Mevsim, V., Özçakar, N., Özan, S., Dilek, G., & Başak, O. (2007). Tıp Eğitimi Son Sınıf Öğrencilerinin Gelecek Meslek Yaşamları ile İlgili Yaşadıkları Anksiyete ile Sürekli Anksiyetelerinin Karşılaştırılması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 21(1), 19-24.
- Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Motivasyonu ve Okuma Alışkanlıkları Arasındaki İlişki*. Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Yılmaz, M. (2000). *İlköğretim Okullarındaki 4. Sınıf Öğrencilerinin Sesli Okuma Hatalarının Anlama Başarısına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Yılmaz, M. (2009). Sesli Okuma Hatalarının Sesli Okuma Yöntemiyle Düzeltilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 182, 19-41.
- Zbornik, J. (1988). *Empirical and Theoretical Extension of A Reading Anxiety Paradigm*. Kent, OH: Kent State University.
- Zbornik, J. (2001). *Reading Anxiety Manifests Itself Emotionally, Intellectually*. Lakewood Ohio: LRP Pub.
- Zhao, A., Guo, Y., & Dynia, J. (2013). Foreign Language Reading Anxiety: Chinese as A Foreign Language in The United States. *The Modern Language Journal*, 97(3), 764-778.
- Zin, M. Z., & Rafik-Galea, S. (2010). Anxiety and Academic Reading Performance Among Malay ESL Learners. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 14(2), 41-58.
- Zinbarg, R. E. (1998). Concordance and Synchrony in Measures Of Anxiety and Panic Reconsidered: A Hierarchical Model of Anxiety And Panic. *Behavior Therapy*, 29(2), 301-323.