



Araştırma Makalesi / Research Article

Relationships Between Middle School Students' Reading Anxiety, Motivation Levels and Comprehension Skills

Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Kaygıları, Motivasyon Düzeyleri ve Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişkiler

Tuncay TÜRK BEN*

Geliş / Received: 17.07.2020

Kabul / Accepted: 10.09.2020

ABSTRACT: The aim of this study is to examine the relationship between middle school eighth grade students' reading anxiety, motivation levels and reading comprehension skills. In the study conducted with the relational screening model, the study group consists of 286 students studying in the city center of Aksaray. "Reading Comprehension Scale" (Uyar, 2015), "Reading Anxiety Scale" (Melanlioğlu, 2014b) and "Reading Motivation Scale for Texts" (İleri Aydemir & Öztürk, 2013) were used as data collection tools in the study. SPSS package program was used to analyze the data. According to the findings, students' reading comprehension, reading motivation and reading anxiety scores show normal distribution. As a result of the study, it was found that middle school eighth grade students' reading comprehension and reading motivation were high, and their reading anxiety was low. According to another finding, there is a high level, positive and significant relationship between reading comprehension and reading motivation of eighth grade students participating in the study; a moderate, negative and significant relationship between reading comprehension and reading anxiety; It was determined that there is a moderate, negative and significant relationship between reading anxiety and reading motivation.

Keywords: Turkish education, reading comprehension, reading motivation, reading anxiety.

ÖZ: Bu araştırmanın amacı, ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları, motivasyon düzeyleri ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi incelemektir. İlişkisel tarama modeliyle gerçekleştirilen çalışmada çalışma grubu, Aksaray il merkezinde öğrenim gören 286 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Okuduğunu Anlama Ölçeği" (Uyar, 2015), "Okuma Kaygısı Ölçeği" (Melanlioğlu, 2014b) ve "Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeği" (İleri Aydemir & Öztürk, 2013) kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS paket programından yararlanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma kaygısı puanları normal dağılım göstermektedir. Araştırmanın sonucunda, ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okuma motivasyonlarının yüksek, okuma kaygılarının ise düşük düzeyde olduğu bulunmuştur. Elde edilen bir başka bulguya göre, araştırmaya katılan sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ile okuma motivasyonları arasında yüksek düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki; okuduğunu anlama ile okuma kaygısı arasında orta düzeyde, negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki; okuma kaygısı ile okuma motivasyonu arasında ise orta düzeyde, negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Anahtar sözcükler: Türkçe eğitimi, okuduğunu anlama, okuma motivasyonu, okuma kaygısı.

* Doç. Dr., ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0167-4173>, Aksaray Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, tuncayturkben57@gmail.com

Giriş

Okuma, bireyin sahip olması gereken temel dil becerilerinden bir tanesidir. Okuma, aynı zamanda bireyin yaşamı boyunca kazanacağı diğer tüm becerileri etkileyecek olan ve eğitim sürecinin merkezinde yer alan bir öğrenme alanıdır (Dündar & Akyol, 2014: 363). Bireyin akademik yaşamı ve daha sonraki hayatında başarılı olması, iyi gelişmiş bir okuma becerisine sahip olmasıyla mümkün olacaktır (Turkben, 2019: 28). Okuma, bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle birlikte görme, algılama ve kavrama süreci (Kavcar, Oğuzkan, & Sever, 2005: 41); yazılı dilin anlamlı bir şekilde yorumlanması (Harris & Sipay, 1990); yazar ve okur arasında aktif ve etkili bir iletişimi gerekli kılan dinamik bir anlam kurma süreci (Akyol, 2014: 33) şeklinde tanımlanmaktadır. Okumanın zihinsel süreçlerine vurgu yapan bir başka tanımlamada, okuma, algısal süreçler, bilişsel beceriler ve üstbilişsel bilgi arasındaki ilişkileri içeren karmaşık bir davranış olarak tanımlanmaktadır (Myers & Paris, 1978: 680). Okuma edimine ilişkin tanımlamalara bakıldığında okumanın fiziksel, ruhsal ve bilişsel süreçleri içeren karmaşık bir yapıya sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Okumanın odak noktası anlamadır (Ülper, 2010). Karmaşık bilişsel süreçler ve stratejilerin kullanımını gerektiren okuduğunu anlama becerisi, okuyucunun ön bilgileri ve deneyimleri ile yazarın verdiği bilginin ilişkilendirilerek anlamın yapılandırıldığı etkin bir süreçtir (Bos & Vaughn, 2002; Mercer & Mercer, 2005; Takala, 2006; Colarusso & O'Rourke, 2007; Jitendra & Gajria, 2011; Littlefield, 2011; Balcı, 2013; Akyol, 2014; Güneş, 2014). Anlam oluşturma süreci olarak değerlendirilen okuma, algılayıcı ve üretken becerilerin birleşerek harfler aracılığıyla kodlanan mesajların algılanması ve çözümlenmesiyle anlamın oluşturulduğu etkileşimli bir süreçtir (Baki, 2017; Türkben, 2017). Bu süreçte, okur, kendi bilgilerini de göz önünde bulundurarak metni değerlendirme, yazarla söyleşme, eleştirel düşünme ve metinden yeni bilgiler elde etme açısından bilinçli hareket eder (Türkben ve Temizyürek, 2018).

Okuduğunu anlama sürecinde fiziksel, bilişsel etmenler kadar duyuşsal etmenler de etkilidir. Okuma, çaba gerektirmesinin yanı sıra okuyucunun ilgi ve isteğine bağlı olarak gerçekleşen bir beceridir. Motivasyon bu süreç içerisinde öne çıkmaktadır. Yıldız ve Aktaş'a (2015: 1350) göre okuma motivasyonu, bireylerin okumaya ayıracakları zamanı, okuma eğilimlerini, okuma sürecinde gösterecekleri çabayı etkileyen; okumaya yönelik ilgi ve merakı oluşturan temel bir yapıdır. Wigfield, Cambria ve Ho'ya (2012) göre motivasyon özellikle bilişsel davranışların sürdürülmesinde önemli bir işleve sahiptir. Dolayısıyla motivasyon, okuma için çok büyük bir önem sahiptir (Wigfield, Guthrie, Tonks, & Prenevich, 2004). Wang ve Guthrie'ye (2004) göre okuma motivasyonu, bireyleri okumaya yönelten içsel ve dışsal süreçlerden oluşmaktadır. Okuma dış motivasyonu, okuma faaliyetine katılımın dış etkenler ve ödüllere bağlı olmasını ifade eder (Ryan ve Deci, 2000). Okuma iç motivasyonu; okumayı zevk, merak ve kişisel hedefler gibi içsel amaçlarla sürdürme şeklinde ifade edilmektedir (Schiefele, Schaffner, Möller, & Wigfield, 2012; Conradi, Jang, & McKenna, 2014). Okuma iç motivasyonu yüksek okuyucular okuma sürecinde aktiftirler, anlama başarıları da yüksektir (Guthrie, Wigfield, Metsala, & Cox, 1999). Taboada, Tonks, Wigfield ve Guthrie (2009), Wang ve Guthrie (2004), Stutz, Schaffner ve Schiefele (2016) de yapmış olduğu çalışmalarda içsel motivasyon ile okuduğunu anlama arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Yıldız'a (2010) göre bu durum okuma motivasyonunun okuma sürecinde kullanılan okuma stratejileri ve bilişsel amaçlar arasındaki koordinasyonu sağlamadaki temel görevinden kaynaklanmaktadır. Okuduğunu anlama ile okuma motivasyonu arasında pozitif bir ilişki olduğu yine farklı araştırmacılar tarafından da ortaya konmuştur (Gottfried, 1990; Tummer & Chapman, 2002). Morgan ve Fuchs (2007) okuma başarısı ile okuma motivasyonu arasında karşılıklı bir ilişkinin varlığından bahsetmektedir. Birinde yaşanan değişim diğerini de etkilemektedir. Baker ve Wigfield (1999) okuma motivasyonunun bütün

boyutları ile okuma sıklığı arasında yüksek düzeyli ve pozitif bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Yıldız (2010) tarafından 5.sınıf öğrencilerinde test edilen yapısal modelde okuma motivasyonunun okuma alışkanlıkları ve okuduğunu anlamayı etkileyen temel bir değişken olduğu belirlenmiştir. Araştırmacıya göre, aktif ve başarılı bir okur olmanın yolu okumadaki bilişsel ve dilsel süreçlerle motivasyon süreçlerinin uyumundan geçmektedir.

Okuduğunu anlama üzerinde etkili olan duyuşsal etmenlerden bir diğeri ise kaygıdır. Okumaya karşı geliştirilen bir tepki olan okuma kaygısı, derste yapılan bir okuma etkinliği ya da sınav gibi okumanın zorunlu olduğu hâllerde kendini gösterdiği gibi okumama şeklinde okumanın zorunlu olmadığı durumlarda da ortaya çıkabilir (Melanloğlu, 2014b: 96). Okuma kaygısı, okuma eylemine yönelik spesifik ve durumsal bir fobidir. Bireyin okumaya ilişkin olumsuz bir tepkisi olan okuma kaygısı, okuyucunun okuma anında tedirginlik, heyecan ve korku hissetmesi olarak kendini göstermektedir. Okuyucu, yanlış okumaktan ve başarısız olmaktan korkar. Kaygılı bir okuma anında okuyucuda terleme, titreme, normalden daha hızlı nefes alıp verme, çaresizlik hissi, kendine güvenmeme, utanma, ürkme gibi fiziksel veya bilişsel tepkiler ortaya çıkabilir. Okuma kaygısı yüksek olan bireyler algılarını kapatır ve okuyamaz hâle gelirler (Melanloğlu, 2014a). Okunan metnin yoğunluğu ve uzunluğu da çocukların okumaya karşı bazı olumsuz – kaygı, korku gibi – duygular geliştirmesine sebep olmaktadır (Kuşdemir & Katrancı, 2016: 252-253). Öğrenme için çocukların kendilerini güvende ve kaygısız hissetmeye ihtiyaçları vardır. Yüksek kaygının öğrenmeyi olumsuz etkilediğine ilişkin alan yazında çalışmalar bulunmaktadır (Williams, Vickers, & Rodrigues, 2002; Murray & Janelle, 2003; Eysenck & Payne, 2006; Zhao, 2009; Altunkaya, 2017). Buna karşın okuma becerisinin gelişiminde yaşanan ilerlemenin okuma kaygısını azalttığına yönelik araştırmalarda bulunmaktadır (Eysenck, 1992; Eysenck & Payne, 2006; Gomari & Lucas, 2013).

Okuduğunu anlama, geçmişten günümüze alanla ilgili araştırmacıların temel odak noktaları arasında yer almıştır. Ülkemizde yapılan çalışmalar incelendiğinde okuduğunu anlama ile ilgili çeşitli amaç, kapsam ve metodoloji ile yürütülmüş pek çok çalışmaya erişmek mümkündür. Birçok araştırmacı, öğrencilerin okuduğunu anlama başarı düzeylerinin belirlenmesi (Gündemir, 2002; Çiftçi & Temizyürek, 2008; Topuzkanamış, 2009; Bayat & Çelenk, 2015), okuma motivasyonlarının incelenmesi (Sancı, 2002; Yıldız, 2013; Ataş, 2015; Katrancı, 2015; Kurnaz & Yıldız, 2015; Ürün Karahan, 2015; Yılmaz, 2016; Okur, 2017; Şahin, 2019) okumaya yönelik kaygının incelenmesi (Melanloğlu, 2014b; Altunkaya, 2017a; Arslan, 2017; Baki, 2019; Çevik, Orakcı, Aktan, & Toraman, 2019), okuma tutumlarının belirlenmesi (Başaran & Ateş, 2009; Durualp, Çiçekoğlu & Durualp, 2013; Çeçen & Deniz, 2015; Baki, 2018), okuduğunu anlama düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Köseoğlu, 2011; Sert, 2010) okuma tutumlarının incelenmesi (Yalınkılıç, 2007; Özbay & Uyar, 2008; Bağcı, 2010; İşeri, 2010; Balcı, Uyar, & Büyükkiz, 2012; Akkaya & Özdemir, 2013; Çeçen & Deniz, 2015), okuma alışkanlıklarının belirlenmesi (Dökmen, 1994; Gönen, Öncü, & Işıtan, 2004; Odabaş, Odabaş, & Polat, 2008; Balcı, 2009; Sünbül Yılmaz, Demirer, Ceran, Işık, Çintaş, Çalışkan, & Alan, 2010; Mete, 2012; Temizyürek, Çolakoğlu, & Coşkun, 2013), okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye dönük yaklaşım, model, yöntem ve tekniklerin etkililiği (Şen, 2003; Belet, 2005; Çakıroğlu, 2007; Pilten, 2007; Temizkan, 2007; Susar Kırmızı, 2008; Tok, 2008; Bozpolat, 2012; Kanmaz, 2012; Sulak, 2014; Kodan, 2015; Uyar, 2015; Papatğa, 2016; Özdemir, 2017; Sidekli & Çetin, 2017; Türkben, 2017; Çeliktürk Sezgin & Akyol, 2018; Çöklü Özkan, 2018; Kuşdemir Kayıran & Katırcı Ağaçkiran, 2018; Türkben, 2019) üzerine araştırmalar gerçekleştirmişlerdir. Ayrıca ilişkisel tarama modeli çerçevesinde; okumaya ilişkin kaygı ile okuma alışkanlığı (Baki, 2017), okuma tutumu ile okuma alışkanlığı (Baki, 2017), okuma tutumu ile okuma motivasyonu (Şahin, 2019), okuma kaygısı ile okuduğunu anlama (Altunkaya, 2017) özyeterlilik algısı ile okuduğunu anlama

(Altunkaya, 2018; Ülper & Şirin, 2019), okuma tutumu ile okuduğunu anlama (Karabay & Kuşdemir Kayıran, 2008; Sallabaş, 2008; Ürün Karahan & Taşdan, 2016; Bayraktar, 2017), üstbilişsel farkındalık düzeyi ile okuduğunu anlama (Bozkurt & Memiş, 2013; Altunkaya & Sülükçü, 2018), okuduğunu anlama ile akademik başarı (Ateş, 2008; Yıldız, 2013a; Kızgın, 2019) arasındaki ilişkilerin varlığı da incelenmiştir.

Okuma motivasyonu ve kaygısının okuduğunu anlama üzerinde etkili olduğu yapılan araştırmalarla ortaya konmuştur. Ülkemizde okuma motivasyonu ile okuduğunu anlama, okuma kaygısı ile okuduğunu anlama ve okuma kaygısı ile okuma motivasyonu arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların çok sınırlı olduğu görülmektedir. Bozkurt ve Memiş (2013) beşinci sınıf düzeyinde yapmış olduğu çalışmada okuma düzeyleri ile üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı arasında orta, okuma motivasyonu alt boyutları arasında düşük düzeyde ilişki olduğunu belirlemiştir. Yıldız ve Akyol (2011) da beşinci sınıf Türk öğrencileri ile yaptıkları çalışmada içsel motivasyonun okuduğunu anlamaya pozitif olarak katkı yaptığını; dışsal motivasyonun ise rekabet alt boyutu hariç negatif etki yaptığını bulmuşlardır. Yamaç ve Çeliktürk Sezgin (2018) dördüncü sınıf düzeyinde test ettiği yapısal modelde okuma kaygısı, okuma akıcılığı, okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu arasındaki ilişkileri incelemiştir. Elde edilen bulgulara göre içsel motivasyonun okuduğunu anlama üzerinde anlamlı ve pozitif bir etkiye, dışsal motivasyonun okuma akıcılığı üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Diğer taraftan dışsal motivasyon okuduğunu anlamamanın doğrudan bir yordayıcısı değilken, okuma akıcılığı üzerinden okuduğunu anlamayı pozitif yönde etkilediği saptanmıştır. Okuma kaygısının, okuduğunu anlamayı anlamlı ve negatif yönde etkilemesi ise araştırmanın bir başka bulgusudur. Kızgın'ın (2019) 4.sınıf düzeyinde yapmış olduğu araştırmada da okuma motivasyonunun akademik başarıyı pozitif etkilediği tespit edilmiştir. Koca (2020) tarafından 4.sınıf düzeyinde yapılan çalışmada da okuma motivasyonunun okuduğunu anlama becerisini doğrudan yordadığı görülmüştür. Batmaz ve Erdoğan'ın (2019) yapmış olduğu araştırmada da ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerin okuma motivasyonları ile okuduğunu anlama becerileri arasında çok yüksek düzeyde bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Altunkaya (2017) tarafından ilkökul beşinci sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları ile okuduklarını anlama becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik yapılan araştırmada, öğrencilerin okuma kaygısı düzeyinin yüksekliğinin okuduğunu anlama başarı düzeyini azalttığı sonucuna varılmıştır. Kuşdemir ve Katrancı (2016) da ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve ana fikir bulma becerileri ile okuma kaygıları arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında, okuma kaygısı ile okuduğunu anlama becerisi arasında zayıf düzeyde, negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Yapılan çalışmalara bakıldığında okuma anlama becerilerinin ölçülmesi, okuma tutumu, okuma kaygısı ve okuma motivasyonu düzeylerini belirlemeye yönelik çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Ancak okuduğunu anlama ile ilişkili duyuşsal etmenler ile ilgili çalışmaların çok kısıtlı olduğu ve ana dili öğretiminde okuma kaygısı ve okuma motivasyonunu ile okuduğunu anlama üzerine deneysel ve ilişkiisel çalışmalara ihtiyaç olduğu görülmektedir. Okumaya yönelik kaygı, okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkinin bir arada incelendiği az sayıda çalışma dikkat çekmektedir. Yapılan çalışmaların ise çoğunluğu ilkökul düzeyinde gerçekleştirilmiştir. İkinci kademe, okuduğunu anlama üzerinde etkili olan kaygı ve motivasyonun ilişkiisel olarak bir arada incelendiği çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışmada, sekizinci sınıf düzeyinde okumaya yönelik kaygı, okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama arasındaki ilişki bir arada incelenerek alana katkı sağlanmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, okuduğunu anlama, okuma kaygısı ve okuma motivasyonu arasındaki ilişkileri incelemektir. Belirtilen amaç doğrultusunda çalışmanın alt problemleri şu şekildedir:

1. Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma kaygı düzeyleri nedir?
2. Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları ile okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları ile okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma motivasyon düzeyleri ile okuma kaygıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları, motivasyon düzeyleri ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla yapılmıştır. Buna göre araştırmanın modeli, ilişkisel tarama modelidir. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. İlişkisel araştırmalarda, iki ya da daha çok değişkenin birlikte değişim derecesi incelenmektedir (Karasar, 2013).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Aksaray’da kamuya ait 11 farklı ortaokulda sekizinci sınıf düzeyinde öğrenim gören 286 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubunda 152 kız, 134 erkek öğrenci bulunmaktadır. Katılımcılar, basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Alan yazın incelendiğinde, konu ile ilgili ilişkisel çalışmaların daha çok ilkökul düzeyinde yapıldığı görülmektedir. İkinci kademede okuma ile ilişkili duyuşsal faktörlerin etki düzeyinin zaman içerisinde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla çalışma grubu, sekizinci sınıf öğrencilerinden oluşturulmuştur. Elde edilen bulgular, daha önce farklı seviyelerde yapılan çalışmaların bulgularıyla birlikte değerlendirilecektir.

Verilerin Toplanması

Bu çalışmada, Okuduğunu Anlama Ölçeği (OAÖ), Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeği (MYOMÖ ve Okuma Kaygısı Ölçeği (OKÖ) veri toplama araçları olarak kullanılmıştır.

Uyar (2015) tarafından geliştirilen “Okuduğunu Anlama Ölçeği”, iki bilgilendirici ve iki öyküleyici olmak üzere toplam dört testten oluşmaktadır. Test geliştirme çalışmalarının ilk basamağında sınıf düzeyi için ayrı ayrı iki bilgilendirici ve iki öyküleyici olmak üzere dörder metin seçilmiştir. Bir sonraki aşamada, seçilen bu metinler 10 Türkçe eğitimi alan uzmanına sunulmuş, uzmanlardan metinleri türün özellikleri ve çalışmanın amacına uygunluğu açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Değerlendirmede metinlerin

uygunluk derecesine göre “Uygun / Kısmen Uygun / Uygun Değil” seçeneklerinden birinin işaretlenmesi istenmiş, 3’ten 1’e doğru bir puanlama yapılmıştır. Metin seçimi tamamlandıktan sonra soru yazma aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada daha önce hazırlanan belirtke tablosu esas alınarak her bir metin için onar adet çoktan seçmeli soru hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular dördü Türkçe eğitimi, ikisi ölçme değerlendirme alan uzmanı olmak üzere altı uzman tarafından kontrol edilmiş, uzmanların önerileri doğrultusunda bazı sorularda düzeltmeler yapılmıştır. Denemelik testlere son hâli verildikten sonra ön uygulama aşamasına geçilmiştir. Ön uygulama sonrasında soruların madde analizi yapılmış ve her metin için 5 soru kalacak şekilde madde katsayıları düşük olan sorular elenmiştir. Katsayılar hesaplanırken, daha önceki test geliştirme sürecinde olduğu gibi her maddenin madde güçlük indeksi, madde varyansı, madde standart sapması, madde ayırt edicilik indeksi ve madde güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Madde ayırt edicilik indeksinde nokta-çift serili korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Testlere seçilen maddeler belirlendikten sonra her bir testin güvenilirlik katsayısı yani KR 20 tekniği ile testlerin iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Bir testin güvenilir olduğunu söyleyebilmek için hesaplanan KR 20 değerinin .70 ve üzerinde olması gerekmektedir (Kan, 2007). Bilgilendirici metinlere ait test sorularının KR 20 değerleri sırasıyla .76 ve .72; öyküleyici metinlere ait test sorularının ise KR değerleri .77 ve .70 şeklindedir. Bu doğrultuda, testlerin güvenilir olduğu ifade edilebilir.

“Metinlere Yönelik Okuma Motivasyon Ölçeği”, İleri (Aydemir) ve Öztürk (2013) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, “Okuma Zorluğunun Algılanması”, “Okuma Yeterliği”, “Okumaya Yönelik Çaba/Takdir Edilme” ve “Okumanın Sosyal Yönü” olmak üzere toplam dört faktör ve 22 maddeden oluşmaktadır. Bu dört faktör toplam varyansın %46.23’ünü açıklamaktadır. Ölçeğin tamamına ilişkin cronbach α iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı .81 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin değerlendirilmesinde “Bana çok uygun” 5; “Bana uygun” 4; “Kararsızım” 3; “Bana uygun değil” 2; “Bana çok uygun değil” 1 puan olacak şekilde ve olumsuz soru kökündeki maddeler için de bu derecelemenin tersi uygulanarak toplam puanlar hesaplanıp kullanılmıştır. Bu çalışma kapsamında ölçeğin cronbach α iç tutarlılık katsayısı 0,74 olarak hesaplanmıştır. Mevcut araştırmada ise cronbach α iç tutarlılık katsayısı 0,72 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin uygun güvenilirliğe sahip olduğu tespit edilmiştir.

Melanlıoğlu (2014b) tarafından ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarını belirleme amacıyla geliştirilen “Okuma Kaygısı Ölçeği”, mevcut araştırmada öğrencilerin okuma kaygısını belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Ölçme aracının geliştirilmesinde literatür tarama, madde havuzu oluşturma, içerik geçerliği (uzman görüşüne başvurma), pilot uygulama aşamaları izlenmiş, ardından gerekli güvenilirlik hesapları gerçekleştirilmiştir. Araçtan elde edilen puanlar doğrultusunda taslak ölçeğin yapı geçerliğini test etmek için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi sonucunda bu ölçeğin “okuma sürecini planlama (0, 682-0, 544)”, “okumayı destekleyen unsurlar (0,821-0,774)”, “okuduğunu anlama ve çözümlenme (0,763-0,471)” şeklinde üç faktörlü bir yapı gösterdiği, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının 0,87 olduğu tespit edilmiştir. Gerçekleştirilen aşamalar sonrasında ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarını belirlemeye yönelik psikometrik özellikleri incelenmiş 14 maddelik bir ölçek ortaya konmuştur. Mevcut araştırmada ölçeğin tümü için güvenilirlik düzeyi 0,85 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenilir olduğu görülmektedir.

İşlem

Verinin toplanması aşamasında, yukarıda geçerlik ve güvenilirliklerine ilişkin bilgiler sunulan üç ölçek, ölçek sahibi araştırmacılardan, MEB’den ve Etik Kurul’dan

(Kurum Adı: Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu, Tarih: 22.06.2020, No: 2020/01-91) gerekli izinler alınarak 2019-2020 güz döneminde il merkezindeki okullardan toplanmıştır. Uygulamalar, iki ders saati içerisinde, öğrencilerin öğretmenleri yardımıyla araştırmacı tarafından yapılmıştır. Veriler toplanmadan önce, öğrencilere araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiş, öğrenci ve anne babalara gönüllülük esasına dayalı olarak bilgilendirilmiş gönüllü olur/onam formu imzalatılmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Verilerin çözümlemesinde birinci araştırma problemi için betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Bu aşamada üç ölçekten alınan toplam puanlar grup dağılımları açısından incelenmiştir. Buna bağlı olarak grubun aritmetik ortalaması, ortancası tepe değeri, standart sapması, varyansı, çarpıklık ve basıklık katsayısı, ranjı, minimum ve maksimum değerleri ve aritmetik ortalamaya ait standart sapma hesaplanmıştır. Araştırma probleminin ikinci, üçüncü ve dördüncü soruları için ilgili değişkenler arasında Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeklerden alınan toplam puanlar incelendiğinde normallik ve süreklilik durumları sağlanmaktadır. Korelasyon katsayısı iki değişken arasındaki ilişkiye kanıt bulmak amacıyla yapılmaktadır.

Bulgular

Bu bölümde araştırma problemlerine sırasıyla yanıtlar verilmiştir.

1. Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma kaygı düzeyleri nedir?

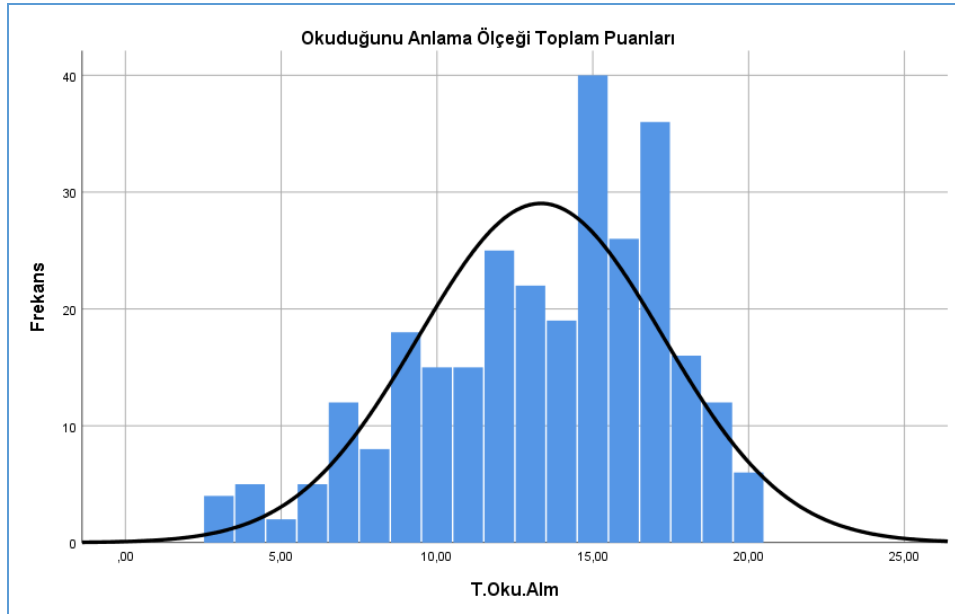
Araştırma problemine yanıt bulmak için okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma kaygısı ölçeklerinden alınan puanlar üzerinden betimsel istatistik sonuçları incelenmiştir. Bu sonuçlara ilişkin ayrıntılı istatistikler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Okuduğunu Anlama, Okuma Motivasyonu ve Okuma Kaygısı Ölçek Toplam Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları

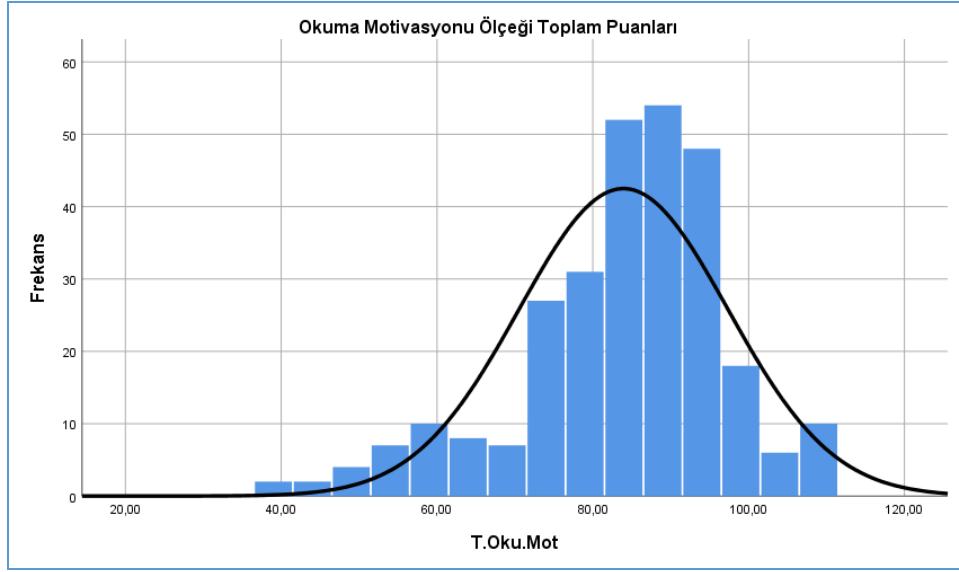
	Okuduğunu Anlama	Okuma Motivasyonu	Okuma Kaygısı
Katılımcı Sayısı	286	286	286
Kayıp Veri	0	0	0
Ortalama	13.33	83.94	37.99
Ortanca	14	86	38
Tepe Değer	15	90	38
Standart Sapma	3.93	13.42	8.90
Varyans	15.44	180.16	79.17
Çarpıklık	-0.59	-0.83	0.41
Basıklık	-0.30	0.94	-0.19
Ranj	17	71	40
Minimum	3	39	21
Maksimum	20	110	61
Standart Hata	0.23	0.79	0.53

Tablo 1 incelendiğinde, bireylerin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma kaygısı ölçeklerinden aldıkları toplam puanlar üzerinden betimsel istatistik sonuçları görülmektedir. Buna göre ortalama, ortanca ve tepe değer birlikte incelendiğinde üç ölçek için de alınan puanlara göre grupların normal dağıldığı görülmektedir. Çünkü, grupların çarpıklık ve basıklık katsayıları -1 ile +1 aralığında değişmektedir. Grupların dağılım durumlarıyla ilgili olarak aşağıda üç ayrı grafik verilmiştir.

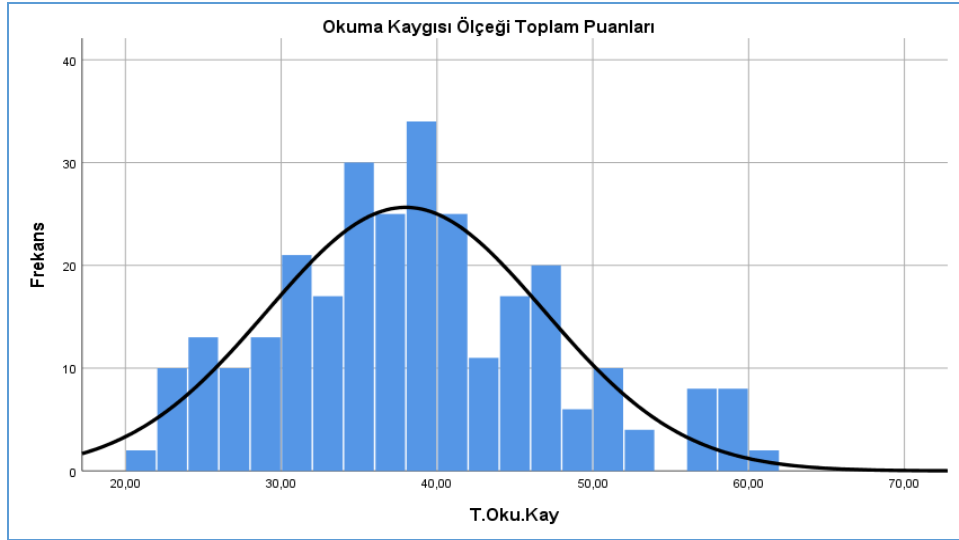
Grupların normal dağıldığı istatistiksel sınır değerlere bakılarak söylendiği gibi grafikler görsel olarak incelendiğinde; birinci dağılımın ve ikinci dağılımın sola çarpık yani ölçek puanları bakımından yüksek değerlere sahip olduğu; üçüncü dağılımın ise sağa çarpık yani ölçek puanı bakımından düşük değerlere sahip olduğu söylenebilir. Buna göre grup hakkında okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu bakımından yüksek, okuma kaygısı bakımından düşük puanlara sahip olduğu net bir şekilde söylenebilir.



Grafik 1. Öğrencilere Ait Okuduğunu Anlama Puanlarının Dağılımı



Grafik 2. Öğrencilere Ait Okuma Motivasyonu Puanlarının Dağılımı



Grafik 3. Öğrencilere Ait Okuma Kaygısı Puanlarının Dağılımı

2. Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu puanları ile okuduğunu anlama puanları arasında bir ilişki var mıdır?

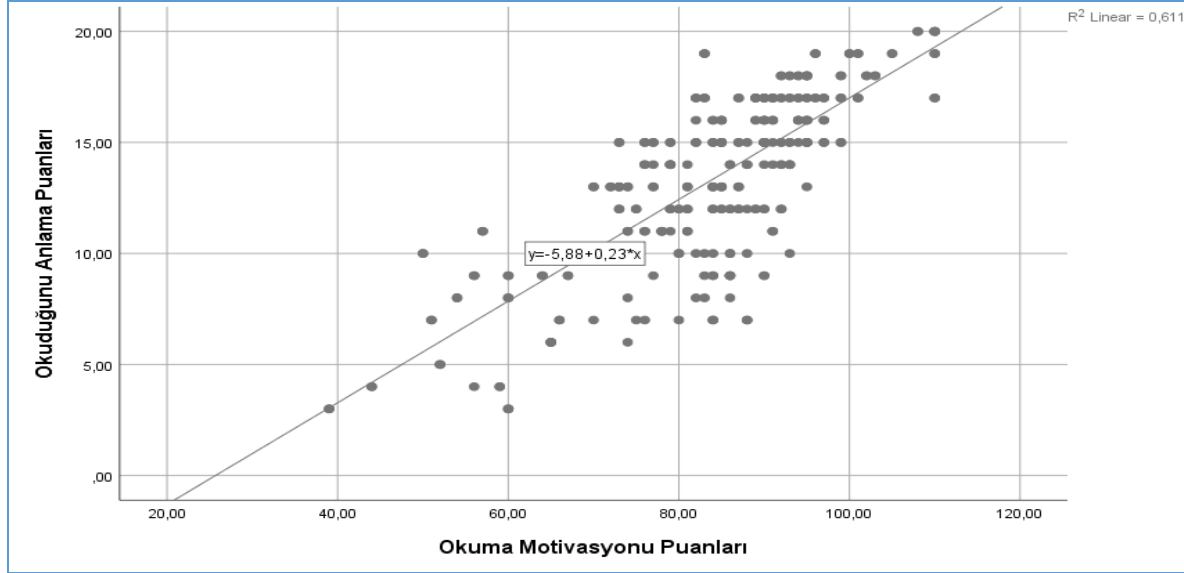
Okuma motivasyonu puanları ile okuduğunu anlama puanları arasında ilişki olup olmadığının belirlenmesi için iki ölçek puanları arasında Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Hesaplanan korelasyon katsayısına ilişkin bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Okuduğunu Anlama Puanları İle Okuma Motivasyonu Arasındaki Korelasyon Katsayısı

	Okuduğunu Anlama	Okuma Motivasyonu
Okuduğunu Anlama	-	0.782*
Okuma Motivasyonu	0.782*	-

*0.01 düzeyinde anlamlılık

Tablo 2 incelendiğinde okuduğunu anlama puanları ile okuma motivasyonu puanları arasında yüksek düzeyli ve pozitif bir ilişki bulunmaktadır ($r=0.782$; $p<0.01$). Buna göre okuma motivasyonu arttıkça bireylerin okuduğunu anlama puanları da anlamlı şekilde artış göstermektedir. Bu iki değişken arasındaki ilişki aşağıdaki saçılım grafiğinde de görülmektedir.



Grafik 4. Okuduğunu Anlama ile Okuma Motivasyonu Arasındaki İlişki

3. Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma kaygısı puanları ile okuduğunu anlama puanları arasında bir ilişki var mıdır?

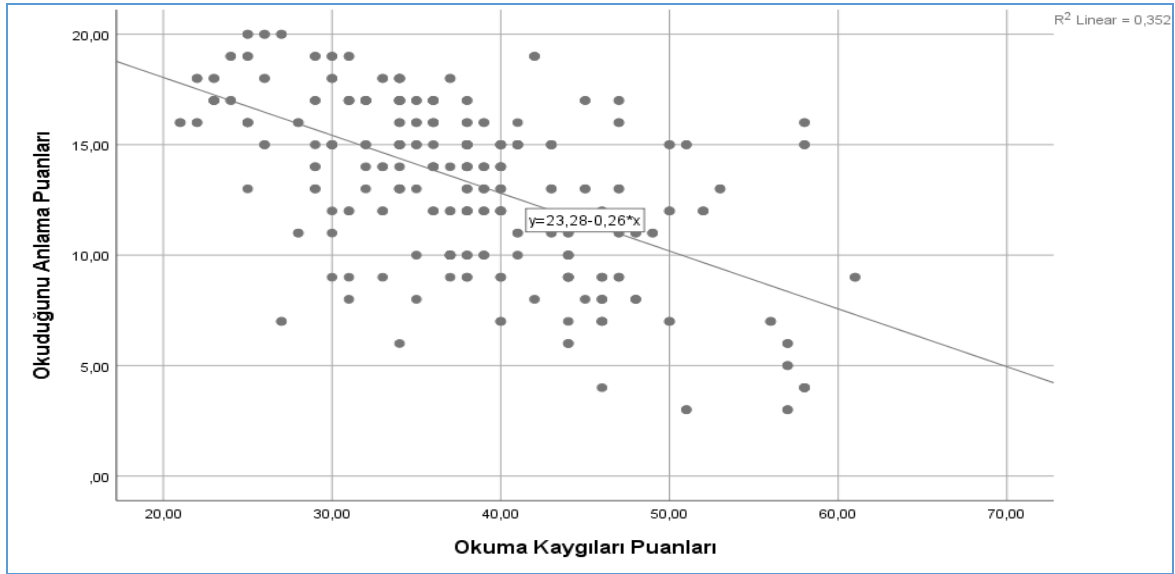
Okuma kaygı puanları ile okuduğunu anlama puanları arasındaki ilişkinin olup olmadığının belirlenmesi için iki ölçek puanları arasında Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Hesaplanan korelasyon katsayısına ilişkin bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Okuduğunu Anlama Puanları İle Okuma Kaygısı Puanları Arasındaki Korelasyon Katsayısı

	Okuduğunu Anlama	Okuma Kaygıları
Okuduğunu Anlama	-	-0.593*
Okuma Kaygıları	-0.593*	-

*0.01 düzeyinde anlamlılık

Tablo 3 incelendiğinde okuduğunu anlama puanları ile okuma kaygısı puanları arasında orta düzeyli ve negatif bir ilişki bulunmaktadır ($r=-0.593$; $p<0.01$). Buna göre okuma kaygı puanları arttıkça bireylerin okuduğunu anlama puanları da anlamlı bir şekilde azalma göstermektedir. Bu iki değişken arasındaki ilişki aşağıdaki saçılım grafiğinde de görülmektedir.



Grafik 5. Okuduğunu Anlama ile Okuma Kaygısı Puanları Arasındaki İlişki

4. Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu puanları ile okuma kaygısı puanları arasında bir ilişki var mıdır?

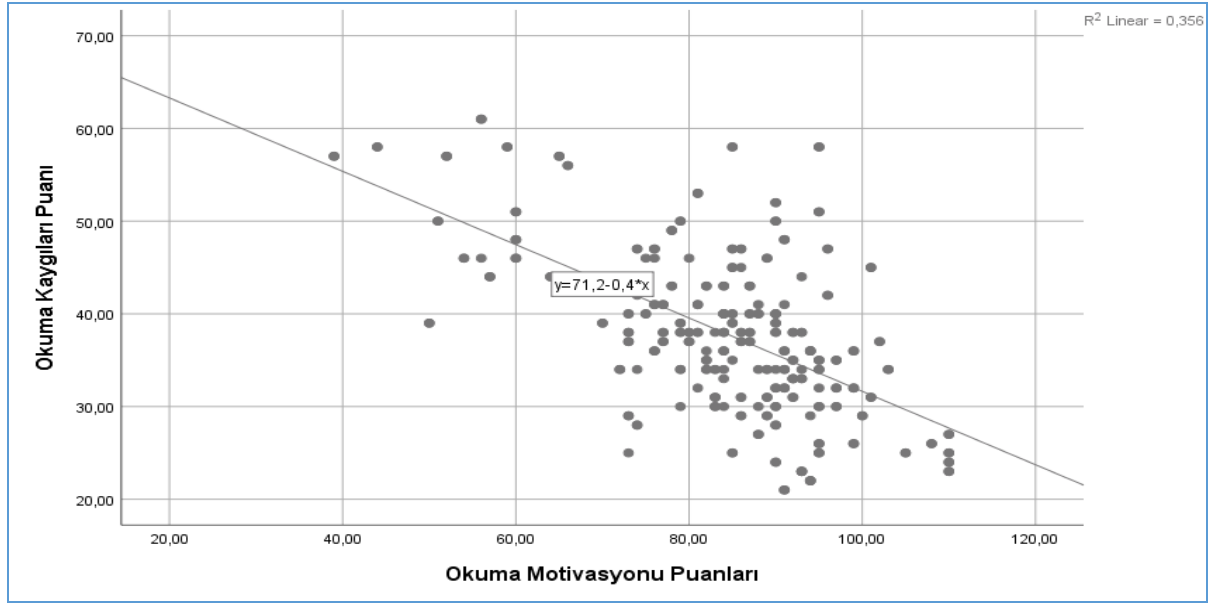
Okuma kaygısı puanları ile okuma motivasyonu puanları arasındaki ilişkinin olup olmadığının belirlenmesi için iki ölçek puanları arasında Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Hesaplanan korelasyon katsayısına ilişkin bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Okuma Kaygısı Puanları ile Okuma Motivasyonu Puanları Arasındaki Korelasyon Katsayısı

	Okuduğunu Kaygıları	Okuma Motivasyonu
Okuduğunu Kaygıları	-	-0.597*
Okuma Motivasyonu	-0.597*	-

*0.01 düzeyinde anlamlılık

Tablo 4 incelendiğinde, okuma kaygısı puanları ile okuma motivasyonu puanları arasında orta düzeyli ve negatif bir ilişki bulunmaktadır ($r=-0.597$; $p<0.01$). Buna göre okuma kaygı puanları arttıkça bireylerin okuma motivasyonu puanları da manidar şekilde azalma göstermektedir. Bu iki değişken arasındaki ilişki aşağıdaki saçılım grafiğinde de görülmektedir.



Grafik 6. Okuma Motivasyonu ile Okuma Kaygısı Arasındaki İlişki.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma, ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma kaygısı ve okuma motivasyonu düzeylerini tespit etmek; aralarındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Günümüzde, bireylerden kendilerine aktarılan bilgileri aynen kabul etmeleri yerine, bilgiyi yorumlayarak anlamlandırmaları ve yeni bilgiler üretmeleri beklenmektedir. Bu nedenle, bireylerden bilgiyi ezberleme yerine, bilgiyi anlama, düşünme, araştırma, sorgulama, yorumlama, yeni bilgiler üretme ve bu becerilerini hayat boyu sürdürmeleri beklenmektedir (Güneş, 2007: 297). Okuma, bireyin hem akademik hayatında hem de günlük yaşamında oldukça önemli bir beceridir. İyi bir okuyucudan da beklenen yüksek düzeyde okuduğunu anlama becerisi sergileyebilme ve okuduğu metinden çıkarımlar yapabilme becerisine sahip olmasıdır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara bakıldığında, öğrencilerin okuduğunu anlama ve okuma motivasyonlarının iyi, okuma kaygısı seviyelerinin ise düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Elde edilen bu sonuçlar, son yıllarda eğitim öğretim programlarının yapılandırıcı yaklaşım doğrultusunda yapılandırılmasından kaynaklandığı ifade edilebilir. Ancak elde edilen bu sonuçlar, çalışmanın örneklemi ile sınırlı olduğu için genelleme yapmak mümkün değildir. Genelleme için daha geniş ve daha farklı örneklerde araştırmanın tekrarlanması gerekir.

Araştırmaya katılan ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları ile okuduğunu anlama puanları arasındaki ilişki de incelenmiştir. Katılımcıların okuduğunu anlama puanları ile okuma motivasyonu puanları arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r = 0,782$; $p < 0,01$). Başka bir ifade ile okuma motivasyonu arttıkça bireylerin okuduğunu anlama puanları da anlamlı bir artış göstermektedir. Alan yazında okuma üzerine yapılan birçok çalışmada da okuma motivasyonunun okuduğunu anlama üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkiye sahip olduğu görülmektedir (Wang & Guthrie, 2004; Taboada vd. 2009; Yıldız, 2010, 2013a; Yıldız ve Akyol, 2011; Stutz vd. 2016; Batmaz ve Erdoğan, 2019). Türkiye’de ilköğretim öğrencilerinin okuma motivasyonlarının incelenmesi ve okuma motivasyonunun okuma becerilerine etkilerine yönelik çalışmalar henüz yeterli düzeyde değildir. Yıldız (2010) tarafından ilköğretim 5.sınıf öğrencilerinde test edilen yapısal modelde okuma motivasyonunun okuma alışkanlıklarını ve okuduğunu anlamayı etkileyen temel bir değişken olduğu belirlenmiştir. Yıldız (2013a) tarafından

gerçekleştirilen bir başka araştırmada da okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamının beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki değişimin % 61'ini açıkladığını göstermektedir. Yamaç ve Çeliktürk Sezgin (2018) okuma kaygısı, okuma akıcılığı, okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu arasındaki ilişkileri belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarında, içsel motivasyonun okuduğunu anlama üzerinde anlamlı ve pozitif bir etkiye, dışsal motivasyonun okuma akıcılığı üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkiye sahip olduğunu belirlemişlerdir. Yapılmış bir başka araştırmada sınıf düzeyi ilerledikçe öğrencilerin okuma motivasyonlarının azaldığı tespit edilmiştir (Yıldız, 2013b). Alan yazında yapılmış olan çalışmalar ve mevcut çalışmanın bulguları büyük ölçüde birbirini desteklemektedir. Okuma motivasyonun, okuduğunu anlamada temel bir rol oynadığı ve bu konuda yapılacak çalışmaların alana önemli katkılar sağlayacağı ifade edilebilir.

Araştırmaya katılan sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma kaygısı puanları ile okuduğunu anlama puanları arasındaki ilişki de incelenmiştir. Elde edilen bulguya göre, okuduğunu anlama puanları ile okuma kaygısı puanları arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Başka bir ifade ile okuma kaygısı puanları arttıkça bireylerin okuduğunu anlama puanları da anlamlı bir şekilde azalma göstermektedir. Altunkaya ve Erdem (2017) de yapmış oldukları araştırmalarında okuma kaygısı ile okuduğunu anlama becerisi arasında negatif bir ilişki bulmuşlardır. Kuşdemir ve Katrancı (2016) ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve ana fikir bulma becerileri ile okuma kaygıları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında, okuma kaygısı ile okuduğunu anlama becerisi arasında zayıf düzeyde, negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Bu durum kaygının, okuduğunu anlamayı olumsuz yönde etkilediği fikrini desteklemektedir. Yamaç ve Çeliktürk Sezgin (2018) tarafından yapılan çalışmada da okuma kaygısının okuduğunu anlamayı anlamlı ve negatif yönde etkilediği belirlenmiştir. Ancak kaygının, bireyin öğrenmesi üzerinde tamamen olumsuz bir duygu olarak ifade edilmesi doğru değildir. Bireyde bir miktar kaygının olması onun harekete geçmesinde önemli bir role sahiptir (Dursun & Özenç, 2019). Bu araştırma bulgularını desteklemeyen, okuma kaygısı ve okuma performansı arasında bir ilişki tespit edemeyen araştırmalar da bulunmaktadır (Brantmeier, 2005; Chen, 2007; Rajab vd. 2012). Baki (2017) ise yapmış olduğu araştırmada, okuma kaygısı ve okumaya ilişkin tutumun, okuma alışkanlığını doğrudan ve anlamlı olarak etkilediğini tespit etmiştir. Elde edilen sonuçlara göre okuma kaygısı, okumaya ilişkin tutumu pozitif yönde ancak anlamsız düzeyde; okuma alışkanlığına ise pozitif yönde ve anlamlı olarak etki etmektedir. Aksi sonuçlar bulursa da okuma kaygısı, okuma sürecinin her aşamasında etkili olmakla birlikte, kaygı düzeyinin artışı okuma eyleminden uzaklaşmaya ve beraberinde okuma performansının düşmesine sebep olmaktadır (Murray ve Janelle, 2003). Melanlıoğlu'na (2014a) göre okuma kaygısının okuduğunu anlama başarısını etkilememesi için öncelikle öğrencilerin yaşadığı okuma kaygısı ve bu kaygının sebepleri değerlendirilmelidir. Okuma kaygısına yol açabilecek unsurlar okuma öncesi, sırası ve sonrası şeklinde gruplanmalı, kaygıyı gidermeye yönelik etkinlikler de bu üç aşamaya göre planlanmalıdır. Alan yazındaki çalışmalar ve mevcut çalışmadan elde edilen bulguların ekseninde, okuduğunu anlama başarısında okuma kaygısının önemli duyuşsal etmenler arasında yer aldığı söylenebilir.

Araştırma kapsamında öğrencilerin okuma motivasyon puanları ile okuma kaygısı puanları arasındaki ilişki de incelenmiştir. Elde edilen bulgular, okuma kaygısı puanları ile okuma motivasyonu puanları arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin okuma kaygı puanları arttıkça okuma motivasyon puanları da anlamlı bir şekilde azalma göstermektedir. Öğrencilerin okuduklarını hatırlayamamaları okuma kaygısı taşımalarına neden olmaktadır. Bu durum, motivasyon eksikliğinin bir sonucudur (Armstrong ve Rentz, 2002'den akt. Melanlıoğlu, 2014a: 116). Fransson

(1984'ten akt. Yıldız, 2010) tarafından yapılan bir araştırmada da içsel motivasyonu yüksek olan öğrencilerin kaygı düzeylerinin düşük olduğu, bu durumun okuduğunu anlama başarısına olumlu katkı yaptığı belirlenmiştir. Arslan'a (2017) göre bireyin motivasyonel süreçlerde başarılı olması, kendine yönelik güven duygusunun gelişmesi ve yeterlik algılarının yüksek olması da kaygı durumuyla baş etmeyi kolaylaştırmaktadır.

Hayat boyu öğrenme sürecinin merkezinde yer alan okuma becerisi, pek çok değişkene göre şekillenmektedir. Mevcut çalışma ve alan yazında yapılmış çalışmalar da göstermektedir ki kaygı ve motivasyon bu değişkenler arasında ön sıralarda yer almaktadır. Elde edilen bulgular ışığında aşağıdaki önerilere yer verilebilir:

1. Yapılacak bir başka çalışmada; okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma kaygısı farklı değişkenler (cinsiyet, gelir düzeyi, anne baba öğrenim düzeyi, kitap okuma vb.) açısından incelenebilir.
2. Araştırmada, okuma kaygısı ve motivasyonun okumayla ilişkisi incelenmiştir. Farklı araştırmalarda farklı duyuşsal değişkenlerin okuma ile ilişkisi incelenebilir. Örneğin; okuma eğilimi ve okuma kaygısı arasındaki ilişki, okuma tutumu ve okuma akademik başarısı arasındaki ilişki gibi.
3. Yapılan çalışma daha geniş bir kitle ile geliştirilebilir. Bu araştırma, ortaokul 8. sınıf seviyesinde öğrenim görmekte olan öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir. Aynı çalışma, farklı sınıf seviyelerinde öğrenim gören öğrencilerle birlikte gerçekleştirilebilir ve sonuçlar bu araştırmadan elde edilen sonuçlarla karşılaştırılabilir.
4. Öğrencileri okumaya motive etmede ve okuma kaygısının giderilmesinde öğrenme ortamlarında kullanılacak farklı strateji, yöntem ve tekniklerin yararlı olacağı düşünülmektedir. Araştırmacılar, deneysel çalışmalar gerçekleştirerek, farklı strateji, yöntem ve tekniklerin etkililiğini test edebilirler.
5. Öğretim programları hazırlanırken bilişsel beceriler kadar duyuşsal becerilerin kazandırılmasına da ağırlık verilmelidir. Bunun için nasıl bir yol izlenmesi gerektiği programda belirtilmelidir.
6. Okullarda öğrencilerin okuma motivasyonları, okuma kaygıları vb. duyuşsal becerilerin düzenli aralıklarla belirlenmesine ve izlenmesine yönelik çalışmalar yapılmalıdır.
7. Öğrenme ortamı öğrencilerin kendilerini güvende, rahat hissedebilecekleri ve ifade edecekleri şekilde düzenlenmelidir.
8. Anne babalar ve öğretmenler, farklı okuma etkinlikleriyle öğrencilerin kitap okuma isteğini ve okuma motivasyonunu artırmaya yönelik çalışmalar gerçekleştirebilirler (Küçük gruplar hâlinde aynı kitabı okuma, okuma deneyimlerinin paylaşılması, dramatizasyon çalışmalarının yapılması vb). Bu süreçte öğretmenlerle aileler iş birliği içinde olmalıdırlar. Okulda ve evde zengin bir okuma yaşantısı oluşturulmalıdır.
9. Öğrencilere ve öğrenci ebeveynlerine, okuma motivasyonunu geliştirmeye, okuma kaygısını azaltmaya yönelik eğitsel çalışmalar düzenlenebilir.

Kaynakça

- Akkaya, N., & Özdemir, S. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi İzmir-Buca örneği. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 75-96.
- Akyol, H. (2014). *Türkçe öğretim yöntemleri*. (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Altunkaya, H. (2017). İlkokul beşinci sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *International Journal of Language Academy*, 5(3), 106-121.
- Altunkaya, H. (2017). Açık öğretim ortaokulu öğrencisi hükümlü ve tutukluların okuma kaygıları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2, 513-534.

- Altunkaya, H., & Erdem, İ. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin okuma kaygıları ve okuduğunu anlama becerileri. *Sakarya University Journal of Education*, 7(1), 59-77.
- Altunkaya, H., & Sülükçü, Y. (2018). 7. sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2502-2517.
- Altunkaya, H. (2018). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin okur özyeterlikleri ile okuduklarını anlama becerileri arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(1), 202-219.
- Armstrong, S., & Rentz, T. (2002). *Improving listening skills and motivation*. Master of arts action research Project. Saint Xavier University and SkyLight Professional Field-Based Master's Program.
- Arslan, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygıları ve akademik özyeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 4 (3), 30-44.
- Ataş, M. (2015). *İlkokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının bazı değişkenler bakımından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Ateş, M. (2008). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile Türkçe dersine karşı tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Bağcı, H. (2010). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *II. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu (9-11 Aralık 2009) Bildirileri*. Lefkoşa: Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi.
- Baker, L., & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34(4), 452-477.
- Baki, Y. (2017). Ortaokul öğrencilerinin okumaya ilişkin kaygı ve tutumlarının okuma alışkanlığı üzerindeki etkisi: Bir yapısal eşitlik modellemesi. *Eğitim ve Bilim*, 42(191), 371-395.
- Baki, Y. (2018). 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma tutumlarının Türkçe dersine ilişkin tutum üzerindeki etkisinde cinsiyetin rolü: Bir yapısal eşitlik modellemesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(1), 238-259.
- Baki, Y. (2019). 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma kaygılarının Türkçe dersine ilişkin tutumları üzerindeki etkisinde sınıf düzeyinin ve cinsiyetin rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 218-241. doi: 10.16986/HUJE.2018038524
- Balcı, A. (2009). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık ve ilgileri üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri, Ankara.
- Balcı, A., Uyar, Y., & Büyükikiz, K.K (2012). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları, kütüphane kullanma sıklıkları ve okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Turkish Studies*. 7(4), 965-985.
- Balcı, A. (2013). *Okuma ve anlama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Başaran, M., & Ateş, S. (2009). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 73-92.
- Batmaz, O., & Erdoğan, Ö. (2019). The relationship between reading motivations and reading comprehension skills of 4th grade primary school students and teachers' views on this subject. *Electronic Journal of Social Sciences*, 18(71), 1429-1449.
- Bayat, S., & Çelenk, S. (2015). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma becerileri başarı düzeylerinin belirlenmesi. *İlköğretim Online*, 14(1), 13-28.
- Bayraktar, İ. (2017). Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin okuma tutumları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(4), 582-594.

- Belet, Ş. D. (2005). *Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Brantmeier, C. (2005). Anxiety about L2 reading or L2 reading tasks? A study with advanced language learners. *The Reading Matrix*, 5 (2), 67-85.
- Bos, C. S., & Vaughn, S. (2002). *Strategies for teaching students with learning and behavior problems* (5th ed.). Allyn and Bacon.
- Bozkurt, M., & Memiş, A. (2013). Beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ve okuma motivasyonları ile okuma düzeyleri arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(3), 147-160.
- Bozpolat, E. (2012). *Türkçe dersinde birleştirilmiş işbirlikli okuma ve kompozisyon tekniği ile kullanılan hikâye haritası yönteminin öğrencilerde okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Chen, M. L. (2007). *Test anxiety, reading anxiety and reading performance among university english as second language learners*. Master's Thesis, Ming Chuan University.
- Colarusso, R., & O'Rourke, C. (2007). *Special education for all teachers (4th ed.)*. Iowa: Kendall/Hunt Pub. Com.
- Conradi, K., Jang, B. G., & McKenna, M. C. (2014). Motivation terminology in reading research: A conceptual review. *Educational Psychol Review*, 26(1), 127-164.
- Çakıroğlu, A. (2007). *Üstbilişsel strateji kullanımının okuduğunu anlama düzeyi düşük öğrencilerde erişimi artırımına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çeçen, M. A., & Deniz, E. (2015). Lise öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları (Diyarbakır ili örneği). *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 193-212.
- Çeliktürk Sezgin, Z., & Akyol, H. (2018). Kavram odaklı okuma öğretiminin ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonuna ve okuduklarını anlamaya etkisi. *İlköğretim Online*, 17(2), 546-561.
- Çevik, H., Orakcı, Ş., Aktan, O., & Toraman, Ç. (2019). Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarının çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 15(1), 1-16. doi: 10.17244/eku.398683
- Çiftçi, Ö., & Temizyürek, F. (2008). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 109-129.
- Çöklü Özkan, E. (2018). Okuduğunu anlamada yaratıcı dramının etkisi ve önemi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 343-368.
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma becerisi, ilgisi ve alışkanlığı üzerine psikososyal bir araştırma*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Durualp, E., Çiçekoğlu, P., & Durualp, E. (2013). 6-8. sınıftaki öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarının internet ve kitap okuma alışkanlıkları açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(1), 115-132.
- Dursun, H., & Özenç, E. G. (2019). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları ile Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki (Kayseri İli Örneği). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 144-159.
- Dündar, H., & Akyol, H. (2014). Okuma ve anlama problemlerinin tespiti ve giderilmesine ilişkin örnek olay çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 361-377.
- Eysenck, M. W. (1992). *Anxiety: The cognitive perspective*. England: Erlbaum.

- Eysenck, M. W., & Payne, S. (2006). *Effects of anxiety on performance effectiveness and processing efficiency*. Unpublished manuscript.. Royal Holloway University of London, Egham, Surrey, UK.
- Fransson, A. (1984). Cramming or understanding? Effect of intrinsic extrinsic otivation on approach to learning and test performance. Alderson & A. H. Urquhart (Eds), *Reading in a foreign language* (pp.86–115). London: Longman.
- Gomari, H., & Lucas, R. I. (2013). Foreign language learning motivation and anxiety among iranian students in the philippines. *Philippine ESL Journal*, 10, 148-178.
- Gottfried, A. E. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 525-53.
- Gönen, M., Öncü, E., & Işıtan, S. (2004). İlköğretim 5. 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 164, 7-35.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J. L. & Cox, K. E. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific Studies of Reading*, 3, 231-256.
- Gündemir, Y. (2002). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimlerinin ölçülmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Harris, A. J., & Sipay, E. R. (1990). *How to increase reading ability: A guide to developmental & remedial methods*. New York: Longman.
- İleri Aydemir, Z., & Öztürk, E. (2013). Metinlere yönelik okuma motivasyonu ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 12(1), 66-76.
- İşeri, K. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma tutumlarının incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 468-487.
- Jitendra, A. K., & Gajria, M. (2011). Reading comprehension instruction for students with learning disabilities. *Focus on Exceptional Children*, 43(8), 1-16.
- Kan, A. (2007). *Homework and projects*. In H. Atılgan (Ed.) Assessment and evaluation in education (pp. 269-292). Ankara: Anı Publishing.
- Kanmaz, A. (2012). *Okuduğunu anlama stratejisi kullanımının, okuduğunu anlama becerisi, bilişsel farkındalık, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Karabay, A., & Kayıran, B. K. (2008). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(38), 110-117.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Katranacı, M. (2015). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(2), 49-62.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., & Sever, S. (2005). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kızılgın, A. (2019). *Okuma motivasyonu ve okuduğunu anlamının akademik başarıya etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ömer Halisdemir Üniversitesi, Niğde.
- Koca, C. (2020). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okur öz algısı, okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi, Düzce.
- Kodan, H. (2015). *Koro, tekrarlı ve yardımcı okuma yöntemlerinin zayıf okuyucuların okuma ve anlama becerileri üzerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Köseoğlu, E. (2011). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Kurnaz, H., & Yıldız, N. (2015). Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar (TSA) Dergisi*, 19(3), 53-70.
- Kuşdemir, Y., & Katrancı, M. (2016). Okumada kaygı ve anlama: Ana fikri bulamıyorum öğretmenim! *Eğitim ve Bilim*, 41(183), 251-266.
- Kuşdemir Kayıran, B., & Katırcı Ağaçkırın, Z. (2018). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarının ve okuma hızlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 30-44.
- Littlefield, A. R. (2011). The relations among summarizing instruction, support for student choice, reading engagement and expository text comprehension (Doctoral dissertation, The Catholic University of America). Retrieved from <http://search.proquest.com/>
- Melanlıoğlu, D. (2014a). Üstbiliş strateji eğitiminin ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 107-119.
- Melanlıoğlu, D. (2014b). Okuma kaygısı ölçeğinin psikometrik özelliklerinin belirlenmesi, *Eğitim ve Bilim*, 39 (176), 95-105.
- Mercer, C. D., & Mercer, A. R. (2005). *Teaching students with learning problems* (7th ed.). United States of America: Pearson.
- Mete, G. (2012). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı üzerine bir araştırma (Malatya ili örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 43-66.
- Morgan, P. L., & Fuchs, D. (2007). Is there a bidirectional relationship between children's reading skills and reading motivation? *Exceptional Children*, 73(2), 165-183.
- Murray, N. P., & Janelle, C. M. (2003). Anxiety and performance: A visual search examination of the processing efficiency theory. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 25, 171-187.
- Myers, M., & Paris, S. G. (1978). Children's metacognitive knowledge about reading. *Journal of Educational Psychology*, 70(5), 680-690. <http://doi.org/10.1037/0022-0663.70.5.680>
- Odabaş, H., Odabaş, Y., & Polat, C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara Üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası*, 9(2), 431-465.
- Okur, B. (2017). *İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu ve okur öz algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Özbay, M., & Uyar, Y. (2009). İlköğretim ikinci kademe öğrencileri için okumaya yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *E-Journal of New World Science Academy*, 4(2), 632-651.
- Özdemir, Y. (2017). "Okumadan önce, okuma esnasında, okumadan sonra düşün" stratejisinin okuduğunu anlama becerisine etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Papatğa, E. (2016). *Okuduğunu anlama becerilerinin Scratch programı aracılığıyla geliştirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Pilten, G. (2007). *Ana fikir bulma stratejisi öğretiminin ana fikir bulma ve okuduğunu anlamaya etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Rajab, A. , Zakaria, W. Z. W. , Rahman, H.A., Hosni, A. D., & Hassani, S. (2012). Reading anxiety among second language learners. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 66, 362 – 369.

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- Sancı, D. (2002). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin toplumsal, ekonomik ve kültürel durumlarının okuma motivasyonlarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Sallabaş, M. E. (2008). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 141-155.
- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., & Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly*, 47(4), 427-463.
- Sert, A. (2010). *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Sidekli, S., & Çetin, E. (2017). Okuduğunu anlama stratejilerinin okuduğunu anlamaya etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 285-303.
- Stutz, F., Schaffner, E., & Schiefele, U. (2016). Relations among reading motivation, reading amount, and reading comprehension in the early elementary grades. *Learning and Individual Differences*, 45, 101-113. doi:10.1016/j.lindif.2015.11.022
- Sulak, S. E. (2014). *Süreçsel modellerle bilgilendirici metin öğretiminin okuduğunu anlama becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Susar Kırmızı, F. (2008). Türkçe öğretiminde yaratıcı drama yönteminin tutum ve okuduğunu anlama stratejileri üzerindeki etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 95-109.
- Sünbül, A. M., Yılmaz, E., Demirer, V., Ceran, D., Işık, A., Çintaş, D., Çalışkan, M., & Alan, S. (2010). *İlköğretim öğrencileri kitap okuma alışkanlıkları: Konya ili araştırma raporu*. Konya: Selçuk.
- Şahin, N. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 13(19), 393-423. DOI: 10.26466/opus.588759.
- Şahin, N. (2019). Ortaokul öğrencilerinin okuma tutumları ve okuma motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 914-940.
- Şen, H. Şenay (2003). *Biliş ötesi stratejilerin ilköğretim okulu altıncı sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Taboada, A., Tonks, S. M., Wigfield, A. & Guthrie, J. T. (2009). Effects of motivational and cognitive variables on reading comprehension. *Reading and Writing*, 22(1), 85-106. doi:10.1007/s11145-0089133-y
- Takala, M. (2006). The effects of reciprocal teaching on reading comprehension in mainstream and special education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(5), 559-576.
- Temizkan, M. (2007). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde okuma stratejilerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Temizyürek, F., Çolakoğlu, B. K., & Coşkun, S. (2013). Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2), 114-150.
- Tok, Ş. (2008). İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemlerinden ikili denetim tekniğinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi. *İlköğretim Online*, 7(3), 748-757.
- Topuzkanamış, E. (2009). *Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.

- Tunmer, W. E., & Chapman, J. W. (2002). The relation of beginning readers' reported word identification strategies to reading achievement, reading-related skills, and academic self-perceptions. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 15(34), 341-358.
- Turkben, T. (2019). The effect of self-regulation based strategic reading education on comprehension, motivation, and self-regulation skills. *International Journal of Progressive Education*, 15(4), 27-46. doi: 10.29329/ijpe.2019.203.3
- Türkben, T. (2017). *Etkileşimsel okuma modelini temel alan Türkçe öğretiminin öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal öğrenme becerileri üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Türkben, T., & Temizyürek, F. (2018). Etkileşimsel okuma modelini temel alan Türkçe öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerine etkisi. *Turkish Studies*, 13(4), 1237-1268.
- Uyar, Y. (2015). *Öz düzenlemeye dayalı okuma becerisinin geliştirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Ülper, H., & Şirin, A. N. (2019). Okuma anlama düzeyleriyle özyeterlik algısı arasındaki ilişki bağlamında ortaokul öğrencilerinin görünüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 1-14. doi:10.9779/pauefd.487556
- Ürün Karahan, B. (2015). Öğretmen adaylarının okumaya yönelik motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Kafkas Üniversitesi Örneği). *Turkish Studies*, 10(11), 1569-1586.
- Ürün Karahan, B., & Taşdan, M. (2016). 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin okumaya karşı tutum ve motivasyonlarının okuduğunu anlama becerileri ile ilişkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(2), 949-969.
- Wigfield, A., Guthrie, J. T., Tonks, S., & Prencevich, K. C. (2004). Children's motivation for reading domain specificity and instructional influences. *The Journal of Educational Research*, 97, 299-309.
- Wigfield, A., Cambria, J., & Ho, A. N. (2012). Motivation for reading information texts. In J. T. Guthrie, A. Wigfield, & S. L. Klauda (Eds.), *Adolescents' engagement in academic literacy* (pp. 52-102). Web: http://www.cori.umd.edu/researchpublications/2012_adolescents_engagement_ebook.pdf adresinden 01 Haziran 2020'de alınmıştır.
- Wang, J. H., & Guthrie, J. T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39(2), 162-186.
- Williams, A. M., Vickers, J., & Rodrigues, S. (2002). The effects of anxiety on visual search, movement kinematics and performance in table tennis: A test of Eysenck and Calvo's processing efficiency theory. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 24, 438-455.
- Yalınkılıç, K. (2007). Türkçe öğretmen adaylarının okumaya ilişkin tutum ve görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1 (1), 225-241.
- Yamaç, A., & Çeliktürk Sezgin, Z. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları, akıcılıkları, motivasyonları ve okuduğunu anlamaları arasındaki ilişkiler, *Eğitim ve Bilim*, 43(194), 225-243.
- Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yıldız, M., & Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 793-815.

- Yıldız, M. (2013a). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamamanın beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *Turkish Studies*, 8(4), 1461-1478.
- Yıldız, M. (2013b). İlköğretim 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 260-271.
- Yıldız, M., & Aktaş, N. (2015). Okuma motivasyonu ve okumaya adanmışlık ölçeği: Türkçeye uyarlama çalışması. *International Journal of Human Sciences*, 12(2), 1349-1365. doi:10.14687/ijhs.v12i2.3379
- Yılmaz, C. (2016). *Yatılı bölge ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Zhao, A. (2009). *Foreign language reading anxiety: Investigating English-speaking university students learning Chinese as a foreign language in the United States*. Doctor of Philosophy, The Florida State University. Quarterly, 25/3, 375-406.