



Ortaokul Öğrencilerinin Okumaya İlişkin Kaygı ve Tutumlarının Okuma Alışkanlığı Üzerindeki Etkisi: Bir Yapısal Eşitlik Modellemesi

Yasemin Baki ¹

Öz

Bu araştırmada, yapısal eşitlik modellemesi yoluyla ortaokul öğrencilerinin okuma kaygısı ve okumaya ilişkin tutumlarının ve okuma alışkanlığına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modeliyle gerçekleştirilen araştırmada basit seçkisiz örnekleme yoluyla oluşturulan çalışma grubu; 5, 6, 7 ve 8. sınıfta öğrenim göre 341 öğrenciden oluşmaktadır. Verilerinin toplanmasında “Okuma Kaygısı Ölçeği (Melanlıoğlu, 2014)”, “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği (Çakıroğlu ve Palancı, 2015)” ve “Ortaokul Kitap Okuma Alışkanlığı Ölçeği (Tok, Küçük ve Kırmacı, 2015)” kullanılmıştır. Veriler yapısal eşitlik modellemesiyle çözümlenmiş olup, verilerin analizlerde SPSS 23 ve AMOS 22.0 yazılımları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda hipotez modelin geçerli olduğu; okuma kaygısı ve okumaya ilişkin tutumun, okuma alışkanlığını doğrudan ve anlamlı olarak etkilediği tespit edilmiştir. Okuma kaygısı ve okumaya ilişkin tutum, okuma alışkanlığının %42’lik kısmını açıklamakla birlikte okuma alışkanlığının en baskın yordayıcısının okumaya ilişkin tutum olduğu; okuma alışkanlığının, okuma kaygısı tarafından dolaylı olarak, okumaya ilişkin tutum tarafından ise doğrudan etkilendiği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler

Okuma alışkanlığı
Okuma kaygısı
Okuma tutum
Ortaokul öğrencileri
Yapısal eşitlik modellemesi

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 28.03.2017
Kabul Tarihi: 22.06.2017
Elektronik Yayın Tarihi: 20.08.2017

DOI: 10.15390/EB.2017.7223

Giriş

Modern eğitim; bilgiyi yeniden üreten, farklı bakış açılarına sahip, entelektüel becerileri geliştirmiş, kendini gerçekleştirmiş yaratıcı bireylerin yetiştirilmesini amaçlamaktadır (Bulgurcuoğlu, 2016). Bireyin kendi gerçekliğini keşfedebilmesinin temel aracı olan bilgiyi elde etmeye, anlamaya ve iletmeye yarayan en temel eylem ise okumadır (Harvey ve Allard, 2015; Nelson ve Stage, 2007; Temizkan, 2009). Okuma; görme, algılama, seslendirme, anlama, zihinde yapılandırma gibi göz, ses ve beynin ortaklaşa gerçekleştirdiği bütünsel bir eylemdir (Palani, 2012). Yapılandırıcı yaklaşım okumayı, öğrencinin sahip olduğu ön bilgilerle yeni bilgileri eşleştirerek zihinde yeni anlamların açığa çıkarıldığı aktif ve etkileşimli bir süreç olarak değerlendirmektedir (Alderson, 2000; Güneş, 2007; Manguel, 2004). Bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlardan oluşan gelişime dayalı bir iletişim, algılama ve öğrenme sürecinden oluşan bu karmaşık eylem sonucunda bireyin zihninde anlam denilen ürünün açığa çıkarılması amaçlanır (Alvermann, 2009; Sever, 2000; Krashen, 1993). Anlam oluşturma süreci olarak da değerlendirilen okuma, algılayıcı ve üretken becerilerin birleşerek harfler aracılığıyla kodlanan mesajların algılanması ve çözümlenmesiyle anlamın oluşturulduğu etkileşimli süreçtir

¹ Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, Türkiye, ysmnbaki@gmail.com

(Greenwood ve Flanigan, 2007; Harris ve Sipay, 1990; Razi, 2008). Bu süreç okuyucunun zihinsel sözlüğünü kullanımı sonucunda mana denilen ürünün açığa çıkarılmasını sağlayan beceriler bütünüdür (Akyol, 2005). Zihinsel, akademik ve duyuşsal gelişime en çok katkı sağlayan dil becerilerinden biri olan okuma becerisi, öğrencilerin sadece akademik yaşamlarında değil gelecekteki yaşamlarında da başarılı olmalarının en kritik noktası olan bilgiye erişimin anahtarı niteliğindedir (Clark ve Andreasen, 2014; Hassen, 2016; Stadler, 1980).

Eğitim sistemimizde okuma becerisinin kazandırılmasıyla kastedilen temel hedef; okuma eyleminin sürekli ve isteklilikle yapılan bir alışkanlığa dönüştürülmesidir (Demirel, 2003; Güneş, 2007; Karatay, 2011). “Bir şeye alışık olma, yakınlık, huy” (Türk Dil Kurumu [TDK], 2005) olarak ifade edilen alışkanlık kavramı; belli bir davranışın belli sıklıktaki tekrarı olarak da değerlendirilebilir. Okumanın alışkanlık olarak adlandırılması için bu eylemin belli bir süreklilikte tekrarıyla, farklı görüş ve kaynaklarla sürdürülmesi gerekmektedir (Odabaş, Odabaş ve Polat, 2008). Bununla birlikte okuma eyleminin alışkanlığa dönüşmesi için temel bir ihtiyaç haline getirilmesi (Bircan ve Tekin, 1989) ve yaşam boyu kullanılacak bir ihtiyaç olarak algılanması gerekmektedir (Arslan, Çelik ve Çelik, 2009).

Eğitim sisteminin temel hedeflerinden biri olan okuma becerisi ve alışkanlığının kazandırılması, özel bağlamda Türkçe öğretimiyle gerçekleştirilmektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programında, okuma becerilerinin kazandırılması ve okuma eyleminin bir alışkanlığa dönüşmesinin ardından kişisel ilgiyi arttırarak öğrenciyi edilgen okuyucudan etken okuyucu düzeyine eriştirerek okumanın zevk alınan bir alışkanlığa dönüşmesi amaçlanmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2015). Hamer’a (2001) göre de okuma eylemi belli bir hedefe dönük fayda ve zevk amaçlı olmak üzere iki ana gayeye gerçekleştirilmektedir. Fayda amaçlı okumada belli bir gayeye hizmet edilmesi amaçlanırken, zevk için okumada ise okuma eyleminden haz alınması amaçlanmaktadır (aktaran Razi, 2008). Okuma alışkanlığının haz alacak bir eyleme dönüşmesi ve sürdürülmesi için öğrencinin güdülenmesi ve motive olması yani zihnin, duyuşsal işlevlerinden sorumlu bölgelerin de bu sürece katıldığı göz ardı edilmemesi gerekmektedir (Applegate ve Applegate, 2004; Calkins, 2001; Kurudayıoğlu, 2011; Özbay, Bağcı ve Uyar, 2008; Ülper, 2011). Nitekim yaş, cinsiyet gibi çeşitli değişkenlerin yanı sıra (Yıldız ve Akyol, 2011; Arslan vd., 2009; Balcı, Uyar ve Büyükkiz, 2012; Çakmak ve Yılmaz, 2009; Mete, 2012; Odabaş vd., 2008; Smith, 2009; Sünbül vd., 2010; Temizyürek, Çolakoğlu ve Coşkun, 2013; Urgan, 2008; Yıldız ve Akyol, 2011) tutum, ilgi, motivasyon, öz yeterlilik, kaygı gibi duyuşsal özelliklerin de okuma sürecini etkileyen önemli faktörler olduğu eğitimcilerin ortak görüşüdür (Çeliktürk ve Yamaç, 2015; Ercapan ve Demirel, 2011; Melanlıoğlu, 2014b; McKenna ve Kear, 1990; Schofield ve Start, 1977; Ülper, Yaylı ve Karakaya, 2013; Yıldız, 2013).

Okuma Kaygısı

Kaygı, “üzüntü, endişe duyulan düşünce ve tasa” (TDK, 2005) olarak tanımlanan duyuşsal, fizyolojik, bilişsel ve motivasyonel boyutlardan oluşan karmaşık ve duyuşsal bir durumdur (Çeliktürk ve Yamaç, 2015). Bireyde huzursuzluk ve endişe oluşturan karmaşık bir kavram olarak değerlendirilen kaygı, oluşturduğu etki düzeyi açısından farklı sonuçlar ortaya çıkarmaktadır. Yüksek düzeyde kaygı huzursuzluk ve endişeye sebep olmakla birlikte (Manav, 2011) düşük düzeyde kaygı öğrenme üzerinde olumlu etkiler oluşturarak bireyde itici bir güç haline dönüşmekte, uyarıcı ve motive edici bir etki ortaya çıkarmaktadır (Işık, 1996; Klausmeier ve Goodwin, 1971).

Okumaya karşı geliştirilen bir tepki olarak ortaya çıkması olarak adlandırılan okuma kaygısı ise fiziksel ve bilişsel düzeyde ortaya çıkarak okumaya ilişkin oluşan durumsal bir fobi ve isteksizlik olarak tanımlanmaktadır (Jalongo ve Hirsh, 2010). Bu kaygı türü, öğrencinin mantıksal düşünme, sorgulama ve değerlendirme gibi zihinsel yeteneklerinin kapasite ve işlevlerini azaltarak okuduğunu anlamayı engellemektedir (Mohammadpur ve Ghafournia, 2015; Mohd. Zin ve Rafik-Galea, 2010). Bununla birlikte bilişsel sisteme etki ederek metindeki belirgin noktaların anlaşılması ve hatırlanmasının engellenmesine (Melanlıoğlu, 2014b; Mohd. Zin ve Rafik-Galea, 2010), okumaya ilişkin motivasyonun azalmasına (Çeliktürk ve Yamaç, 2015; Downing ve Leong, 1982; Lawrence, 2007), beraberinde dikkatin dağılmasına ve okuma eyleminden uzaklaşmasına sebep olmaktadır (Çeliktürk ve Yamaç, 2015; Melanlıoğlu, 2014a; Murray ve Janelle, 2003). Öğrencilerin daha önce aşına olmadıkları

metinlerle karşılaşmaları, metinlerdeki bilinmeyen kelime sayısındaki artış veya seviyenin üstündeki metinler de okuma kaygısının oluşumunda etkili faktörler arasında sayılabilir (Jalongo ve Hirsh, 2010; Melanlıoğlu, 2014a).

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). Nitekim öğrencilerin okuma düzeyleri ve okuma kaygıları arasında negatif bir ilişki bu durumu açıklamaktadır (Mohammadpur ve Ghafournia, 2015). Öğrenim sürecinin başlangıcında yaşanan akıcı okuma, okuduğunu anlama süreçlerinin alt basamaklarından olan okuma prozodisi, okuma hızı ya da doğru okumada yaşanan sorunlar okumaya kaygısını oluşturan sebepler arasında sayılabilir (Çeliktürk ve Yamaç, 2015). Bu sebepler arasında kişisel ve kişiler arası kaygılar; okumaya karşı geliştirilen inançlar, öğrenme ortamının ve çevre bileşenlerinin oluşturduğu etkiler sayılabilir (Bell ve Perfetti, 1994; Koizumu, 2002'den aktaran Melanlıoğlu, 2014b). Bu duyuşsal değişkenin olumsuz etkisinin azaltılması için öğrencinin okuma sürecinde doğru, akıcı ve uygun yöntem kullanması, okuma stratejilerinin bilinmesi gibi yeterliliklere sahip olunması, okumaya ilişkin kaygıyı azaltıcı etkenler arasında sayılabilir (MacIntyre ve Gardner, 1991; Melanlıoğlu, 2014b). Ayrıca okuma motivasyonunun ve ilgisinin artırılmasıyla, uygun okuma strateji ve yöntemlerinin kullanılmasıyla (Melanlıoğlu, 2014b) okuma becerisinde gözlenecek olumlu değişimler, okuma kaygısının oluşturduğu olumsuz etkilerin azaltılmasına yardımcı olmaktadır. Bu olumlu değişimler çok boyutlu bir beceri olan okumaya ilişkin olumlu tutumların oluşmasına da katkı sağlamaktadır.

Okuma Tutum

“Tutulan yol, davranış” kavramlarıyla karşılanan (TDK, 2005) tutum; ilgili olay, durum, kavram ya da nesneye karşı bireyin yöneliş durumunu belirleyen duyuşsal ve zihinsel hazırbulunuşluk durumu olarak tanımlanabilir (Allport, 1967). Tutumlar; bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç bileşenin birbiri arasındaki tutarlı dengeyle açığa çıkmaktadır. Yani tutumlar; bireyin kendinin bildikleri (bilişsel öge), bakış açısı (duyuşsal öge) ve olumlu ve olumsuz olarak yansıttığı tepkisi (davranışsal öge) olmak üzere bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlar arasındaki denge sonucu oluşmaktadır (Tavşancıl, 2006; Öncül, 2000). Bu oluşum, bireyin davranışlarının açığa çıkmasını sağlayan önemli itici ve aktif güçlerden biri olmakla birlikte olumlu ya da olumsuz olarak varlığını ortaya koyabilmektedir (Tavşancıl, 2006). Tutumlar kalıtım, yaşantı, deneyim, çevresel etki yoluyla oluşmakla birlikte değiştirilebilir esnek bir yapıya sahiptir. Davranışların ve alışkanlıkların oluşması ve tekrarlanmasında kolaylaştırıcı etkiye sahip olan tutumların bilinmesi; bireyin tepkilerini tahmin etme ve şekillendirme imkanı sunar. Böylelikle oluşturduğu duyuşsal etkiyle geçmişin bir özeti ve gelecekteki davranışlarında şekillendiricileri arasında yer alır (Erkuş, 2003).

Okumaya yönelik tutum ise okuma eylemini arttıran ya da azaltan duyuşsal ve duygusal bileşenleri de kapsayan zihinsel bir hal ve duygu olarak tanımlanmaktadır (Alexander ve Filler, 1976; Smith, 1990). Okumaya karşı geliştirilen olumlu ve olumsuz bakış açıları okuma eylemine karşı bireyin oluşturduğu eğilimi ortaya koymaktadır. Tutum kavramının bileşenleri okuma eylemi açısından düşünüldüğünde, okumanın gerekli olduğuna dair inanç ve kabuller bilişsel öge; okuma eylemi sırasında hissedilen estetik zevk, duyuşsal öge; okuma eyleminin açığa çıkarak gerçekleştirilmesiyse, davranışsal öge olarak değerlendirilmektedir (Özbay ve Uyar, 2009; Mathewson, 1994; Yamashita, 2007). Karmaşık bir yapıya sahip olan okumaya ilişkin tutumun oluşmasında çeşitli faktörler etkili olmakla birlikte (Hitosugi ve Day, 2004; Alexander ve Fox, 2011), Black'e (2006) göre bu faktörler; ailesel, içsel ve okula ilişkin faktörler olarak sınıflandırılmaktadır. Okumaya etki eden faktörler, aile ve okul düzleminde düşünüldüğünde; okul dışında okumaya ayrılan zaman, okuma sıklığı, öğrenme-öğretme ortamının kültürel niteliği, öğretmenlerin ve ebeveynlerin tutumları gibi çeşitli değişkenler sayılmaktadır (Applegate ve Applegate, 2004; Akkaya ve Özdemir, 2013; Alvermann, Young, Green ve Wisenbaker, 2004; Aytas, 2005, Balci vd., 2012; Guthrie, Wigfield, Metsala ve Cox, 1999; Logan ve Johnston, 2009). Bu dış faktörlerin yanı sıra okumaya karşı duyulan motivasyon, ilgi, merak, öz yeterlilik (Black, 2006; Forget 2004; Richardson ve Morgan, 2003; Putman ve Walker, 2010); okumaya stratejileri (Forget, 2004); okumaya ilişkin olumlu ve olumsuz duygulardaki süreklilik ve değişim (Kush

ve Watkins, 1996; McKenna, Kear ve Ellsworth, 1995); öğrencinin sahip olduğu amaç, değer ve inançları da kapsayan içsel faktörler de okumaya yönelik tutumu etkilemektedir (Bokhorst-Heng ve Pereira, 2008; Ho ve Guthrie, 2013; McGeown vd., 2015; Schiefele, Schaffner, Moller ve Wigfield, 2012). Okuma becerilerini doğrudan etkileyen okumaya ilişki tutum (Conlon, Zimmer-Gembeck, Creed ve Tucker, 2006; Martinez, Arıcak ve Jewell, 2008; Morgan ve Fuchs, 2007; Tuckman, 1999) öğretim sürecinde öğrencilerin değerleri, benlik saygıları ve akademik gelişimleri hakkında da önemli ipuçları vermektedir (Kaniuka, 2010).

Tutum bu yönüyle de öğrencinin gelişimsel sürecinde önemli bir yere sahip olmakla birlikte okuma eyleminin önemli bir duyuşsal değişkeni olarak öğrencilerin akademik yaşamlarında da önemli etkilere sahiptir. Nitekim okumaya yönelik tutum ve akademik başarı (Balci, 2009; Bağcı, 2010; Martinez vd., 2008; McKenna vd., 1995) arasındaki doğrusal ilişki bu gerçekliği doğrular niteliktedir. Bu durum, okuma becerileri ve beraberinde anlama ve anlamlandırma becerileri arasındaki doğrusal ilişkiyle de örtüşmektedir (Conlon vd., 2006; Crosby, 2013; Çakıcı, 2005; Karabay ve Kuşdemir Kayıran, 2010; Kocaarslan, 2016; Kush, Watkins ve Brookhart, 2005; McKenna vd., 1995; Martinez vd., 2008; Sallabaş, 2008; Ward, 2013). Çünkü okumaya yönelik olumlu tutuma sahip öğrenciler okuma becerileri konusunda yüksek düzeyde farkındalıklara erişmişlerdir (Diamond ve Onwuegbuzie, 2001). Eğitimin duyuşsal hedeflerinden biri olan öğrencide pozitif tutumların geliştirilmesi fikrinden hareketle okumaya yönelik tutum öğrencilerin akademik yaşam başarılarının yanı sıra ileriki yaşamları için gerekli olan entelektüel becerilerinin kazanılmasının temel aracı olan okuma zevk ve alışkanlığının kazanılması ve sürdürülmesini sağlayan önemli duyuşsal bir değişken olarak değerlendirilebilir.

Değişkenler Arası Kavramsal İlişki

Okuma becerilerinin kazanılması ilkökul döneminde başlamakla birlikte (Gallik, 1999; Güneş, 2007) okumanın yerleşik bir alışkanlığa dönüşmesinde ortaokul dönemi çok önemli bir süreç olarak değerlendirilmektedir (Aytaş, 2005; Balci, 2009; Çakmak ve Yılmaz, 2009; McCoy ve Others, 1991; Yalçın, 2006). Özellikle okuma alışkanlığında 7. ve 8. sınıfta önemli düzeyde düşüş yaşanmakta (Alvermann ve Moore, 1991; Smith, Smith, Gilmore ve Jameson, 2012; McCoy ve Others, 1991; McKenna vd., 1995; Schatz ve Krashen, 2006) ve ortaokul döneminin sonuna kadar okuma alışkanlığı ciddi oranda bir gerileme göstererek neredeyse kaybolmaya yüz tutmaktadır (Campbell ve Kmiecik, 2004; McCoy ve Others, 1991). Okuma alışkanlığının geliştirilmesi sürecinde var olan sorunlar, yapılan mevcut uygulamaların yetersiz olduğunu (Yıldız ve Akyol, 2011), okumaya yeterince zaman ayrılmadığını (Kurudayıoğlu ve Çelik, 2013) ve okuma alışkanlığının istenilen düzeyde gelişmediğini doğrular niteliktedir (Collins, 1996; Karadağ, 2014; Odabaş vd., 2008; Ungan, 2008).

Bununla birlikte okuma alışkanlığını doğrudan etkileyen okuma sevgisi ve okumaya ilişkin olumlu tutum (Hayes, 2000; Schatz ve Krashen, 2006) ve bireysel isteğe bağlı okumalar da (McKenna, Conradi, Lawrence, Jang ve Meyer, 2012) yaşa bağlı olarak azalmaktadır. Okumanın zevk ve alışkanlığa dönüşmesi için okumaya ilişkin süreklilik ve isteklilik sağlanmalıdır (Karatay, 2011; Karim ve Hasan, 2007). Yapılan araştırmalar okuma eyleminin sıklığı ve okumaya ilişkin tutum arasında doğrusal bir ilişki olduğunu (McKenna vd., 1995; Logan ve Johnston, 2009) ve okuma oranının artışına bağlı olarak okumaya ilişkin olumlu tutumların da arttığı yönündedir (Guthrie ve Davis, 2003; Mori, 2004; Moje, Young, Readence ve Moore, 2000; Yamashita, 2007). Okuma sıklığı ve okunan kitap sayısı arasındaki doğrusal ilişki, okumaya ilişkin tutum ve alışkanlığın bir göstergesi olmakla birlikte tutumun alışkanlığa dönüşmedeki etkisini de göstermektedir (Akkaya ve Özdemir, 2013; Bağcı, 2010; Balci vd., 2012; Türkyılmaz, 2012). Nitekim okuma becerileri gelişmiş öğrenciler, okumaya ilişkin olumlu tutumlara sahip olmakla birlikte (McKenna vd., 1995; McKenna vd., 2012; Petscher, 2010; McGeown vd., 2015; Clark ve De Zoysa, 2011) ileriki sınıflarda okumaya karşı ilgilerindeki değişimde de etkili bir faktördür (Wilson ve Casey, 2007). Çünkü okuma eyleminin alışkanlığa ve süreç içerisinde bir zevk haline dönüşmesinde okumaya ilişkin olumlu tutum doğrudan ve önemli bir etkiye sahiptir (Karim ve Hasan, 2007; Türkyılmaz, 2012).

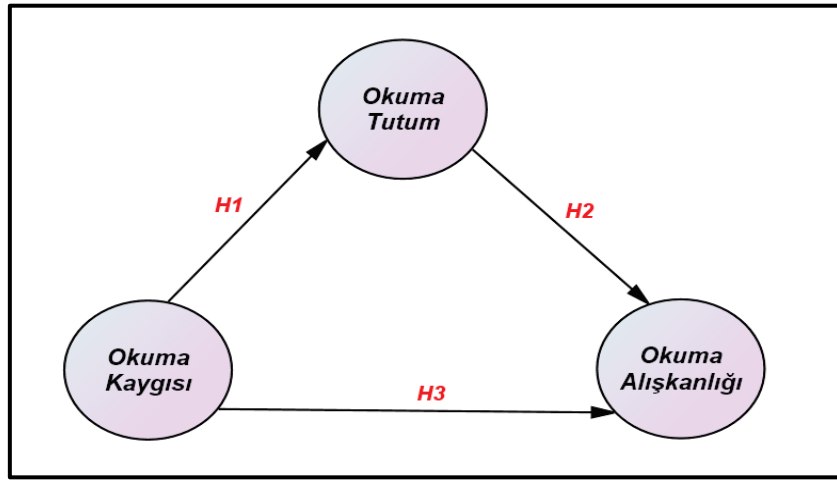
Okuma alışkanlığının güçlü ve sürdürülebilir bir zevke dönüşmesinde olumlu tutumlar önemli bir etkiye sahip olmakla birlikte asıl önemli olan bu olumlu tutumun sürdürülebilir olmasıdır (Balci,

2009; Calkins, 2001; Temizkan, 2007; Türkyılmaz, 2012; Becker, McElvany ve Kortenbruck, 2010; Shahriza Abdul Karim ve Hasan, 2007). Çünkü okumaya ilişkin olumlu tutum, okuma davranışının açığa çıkışını sağlayan ilgi ve sürekliliğin anahtarlarından biridir (Mathewson, 1994; Wilson ve Casey, 2007). Bu ilgi ve sürekliliğin sağlanmasında çevre faktörü, öğrenme-öğretme ortamı ve bileşenleri, şekillendirici bir güce sahiptir (Akkaya ve Özdemir, 2013; Balcı vd., 2012; Balcı, 2009; Baş, 2012; Çakıcı, 2005; Durualp, Durualp ve Çiçekoğlu, 2013; İşeri, 2010; Karadağ, 2014; Karim ve Hasan, 2007; Ogurlu, 2014; Özbay ve Uyar, 2009; Sallabaş, 2008; Ünal ve İşeri, 2012). Ancak yapılan araştırmalar, okumaya ilişkin tutum ilköğretim düzeyinde küçük sınıflarda daha yüksekken sınıf düzeyine bağlı olarak hızlı bir şekilde azaldığını ortaya koymaktadır (Akkılık, 2011; Alvermann ve Moore, 1991; Baş, 2012; Byro, 2000; Çeçen ve Deniz, 2015; Campbell ve Kmiecik, 2004; Hayes, 2000; McKenna vd., 2012; McKenna vd., 1995; Schatz ve Krashen, 2006). İşeri'nin (2010) 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada sınıf düzeyi arttıkça okumaya ilişkin olumlu tutumlarının düştüğü ortaya konulmuştur. Okuma alışkanlığının kazanılması ve geliştirilmesinde ortaokul düzeyinin önemi dikkate alındığında ilgili alan yazında özellikle 6. sınıftan sonra okumaya ilişkin tutumların azalması ortaokul düzeyinin ve bu düzeyde okumayı olumsuz etkileyen duyuşsal değişkenlerin incelenmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Okuma alışkanlığını etkileyen duyuşsal değişkenlerden bir diğeri de okuma kaygısıdır (Jalongo ve Hirsh, 2010). Okuma kaygısı oluşturduğu olumsuz etkiyle bilişsel süreçleri de etkileyerek dikkatin dağılmasına ve okunan malzemeye odaklanılmasına engel olarak anlama sürecini sekteye uğratarak okuma eyleminden kaçınılmasına sebep olmaktadır (Çeliktürk ve Yamaç, 2015; Mohammadpur ve Ghafournia, 2015; Mohd. Zin ve Rafik-Galea, 2010; Rafik-Galea, 2010). Okumaya ilişkin kaygı düzeyinin artışına bağlı olarak okuma eyleminden uzaklaşmakta buna bağlı olarak da okuma performansı ve okumaya yönelik tutum olumsuz yönde etkilemekte (Murray ve Janelle, 2003; Eysenck ve Payne, 2006; Rafik-Galea, 2010; Saito, Garza ve Horwitz, 1999; Sellers, 2000) ve okuma davranışından kaçınılmaktadır (Çeliktürk ve Yamaç, 2015; Melanlıoğlu, 2014a; Murray ve Janelle, 2003). Melanlıoğlu'na (2014a) göre öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırılmak isteniyorsa öncelikle okumaya ilişkin kaygısının ortadan kaldırılması gerekmektedir ki bu kaygı türü beraberinde tutum ve alışkanlıkları da etkilemektedir (Balcı, 2009). Okumaya ilişkin tutumu ve okuma alışkanlığının oluşumunu etkileyen okuma kaygısıyla ilgili araştırmalar sınırlı düzeyde olup bu araştırmalar daha çok ikinci dil öğretiminde okuma kaygısı üzerine yoğunlaşmaktadır (Brantmeier, 2005; Çeliktürk ve Yamaç, 2015; Melanlıoğlu, 2014a, 2014b; Mohammadpur ve Ghafournia, 2015; Saito vd., 1999; Sellers, 2000; Shi ve Liu, 2006; Young, 1986; Zhao, 2009).

Putman ve Walker'a (2010) göre okumaya ilişkin yapılan araştırmalarda duyuşsal becerilerden ziyade bilişsel becerilere daha çok odaklanıldığına, okumayı zevk edilen bir alışkanlığa dönüştürmek için bilişsel ve duyuşsal niteliklerin birlikte işe koşulması gerektiğine vurgu yapmaktadır. Eğitimde bilişsel yetilerin yanı sıra duyuşsal eğilimlerinde etkili olduğu, bu eğilimlerin eğitimin temel hedefleri arasında yer aldığı ve öğrencilerin gelişimleri hakkında karar verirken duyuşsal özelliklerin ölçülmesine gereksinim duyulmaktadır (Tekindal, 2009). Çok boyutlu bir edinim olan okuma alışkanlığı zihinsel süreçlerin yanı sıra duyuşsal süreçler tarafından da etkilenen karmaşık ve çok boyutlu bir süreçtir. Süreklilik ve tekrar edilebilirlik yoluyla gözlenen okuma alışkanlığı bireyin o davranışı içselleştirmiş şekli olarak değerlendirilebilir. İnsan davranışı karmaşık ve çok boyutlu bir sürecin niteliklerinin incelenmesi belli etkilerin birlikte incelenmesini de gerektirir. Bu bağlamda ilgili araştırmada bireyin davranışına etki eden gözle görünmeyen duyuşsal niteliklerden olan tutum ve kaygının alışkanlık şeklinde ortaya çıkışındaki gözlenebilir etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. İlgili alan yazındaki araştırmalar okuma alışkanlığa dönüşmesinde bilişsel becerilerin yanı sıra kaygı, tutum, motivasyon, ilgi, öz yeterlilik gibi duyuşsal değişkenlerinde doğrudan ve dolaylı olarak okuma alışkanlığını etkilediği ortaya konulmuştur (Balcı, 2009; Becker vd., 2010; Lawrence, 2007; McGeown, Osborne, Warhurst, Norgate ve Duncan, 2016). İlgili alan yazında okuma becerisine ilişkin tutum (Hitosugi ve Day, 2004; Alexander ve Fox, 2011), kaygı (Mohammadpur ve Ghafournia, 2015; Mohd. Zin ve Rafik-Galea, 2010; Rafik-Galea, 2010) ve alışkanlık (Aksaçoğlu ve Yılmaz, 2007; Balcı, 2009; Balcı vd., 2012; Gömleksiz, 2004; Tok, Küçük ve Kırmacı, 2015) ile ilgili tek tek ya da ikili araştırmalar, bu

duyuşsal niteliklerin başka değişkenler tarafından yordanmasına karşın bu duyuşsal değişkenlerin (kaygı, tutum) okuma alışkanlığını yordama düzeyi, ilişkinin yönü ve durumunu açıklamaya ilişkin her hangi bir araştırmaya erişilememiştir. Okumanın çok boyutlu zihinsel ve duyuşsal süreçlerden oluşan bir alışkanlık olması ve alan yazında bu konudaki mevcut boşluğa işaret etmektedir. Ayrıca bu alışkanlığın kazanılması ve geliştirilmesinde ortaokul düzeyinin sahip olduğu önem ve ortaokul düzeyinde bu alışkanlığın giderek azaldığına ilişkin sonuçlardan da hareketle bu azalış üzerinde duyuşsal değişkenlerin (kaygı, tutum) etkisinin bütünsel bir yaklaşımla ortaya konulmasının, okuma alışkanlığının kazandırılması ve sürdürülmesinde alan yazına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Bu amaçla ilgili alan yazın taraması sonucunda okuma kaygısı, okumaya ilişkin tutum ve okuma alışkanlığı kavramları açıklanarak bu değişkenler arasındaki kavramsal bağ ortaya konulmuştur. İlgili alan yazın taraması sonucunda ortaya konulan okuma kaygısı ve okumaya ilişkin tutumun, okuma alışkanlığı üzerindeki etkisinin incelendiği bu araştırmaya ilişkin oluşturulan model Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Araştırma Modeli

Yukarıdaki araştırma modeli çerçevesinde bu araştırmanın amacı; ortaokul öğrencilerinin okuma kaygısı, okumaya ilişkin tutum ve okuma alışkanlığı değişkenlerine ilişkin tutumları arasındaki etki düzeyi ve bu değişkenlerin birbirlerini nasıl yordadıkları ve açıklama oranlarının ne düzeyde olduğunun tespit edilmesidir. Bu amaç çerçevesinde test edilmek üzere önerilen hipotezler aşağıda sunulmuştur.

H₁: Okuma kaygısı, okumaya ilişkin tutumu olumsuz yönde anlamlı düzeyde yordamaktadır.

H₂: Okumaya yönelik tutum, okuma alışkanlığını olumlu yönde anlamlı düzeyde yordamaktadır.

H₃: Okuma kaygısı, okuma alışkanlığını olumsuz yönde anlamlı düzeyde yordamaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma kaygısı, okumaya ilişkin tutumlarının okuma alışkanlıklarına etkisinin varlığı, değişkenlerin birbirlerini nasıl yordadıkları ve açıklama oranının ne düzeyde olduğu belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırma, tarama modellerinden ilişki modelinde gerçekleştirilmiştir. Bu modelde, iki ya da daha fazla sayıdaki değişken arasındaki birlikte değişimin varlığının ve/veya derecesinin belirlenmesi amaçlanır (Karasar, 2005). İlgili alan yazınla desteklenerek kurgulanan teorik model (Şekil 1) ve modeldeki değişkenler arasındaki ilişkiler, Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) yoluyla sınanmıştır. YEM gözlenen ve gizil değişkenler arasında nedensellik ilişkilerini test edip çoklu değişkenler arasındaki ilişkileri inceleyerek teori geliştirmeye dayanan güçlü istatistiksel bir analiz yöntemidir (Byrne, 2010).

Çalışma Grubu

Okuma becerisinin alışkanlığa dönüşmesinde ortaokul döneminin çok kritik bir evre olmasına karşın (Balcı, 2009; Çakmak ve Yılmaz, 2009; Yalçın, 2006), okuma alışkanlığının ortaokul düzeyinde ciddi oranda azaldığı tespit edilmiştir (Campbell ve Kmiecik, 2004; Smith vd., 2012; Schatz ve Krashen, 2006). Bununla birlikte ilgili alan yazın taraması sonucunda okumaya ilişkin tutumun da yaş ve sınıf düzeyine bağlı olarak azaldığı belirlenmiştir (Akkılık, 2011; Baş, 2012; Çeçen ve Deniz, 2015; Hayes, 2000; İşeri, 2010; McKenna vd., 2012; Schatz ve Krashen, 2006). Ayrıca okuma kaygısının, okuma alışkanlığı üzerindeki etkisi (Çeliktürk ve Yamaç, 2015; Jalongo ve Hirsh, 2010; Mohammadpur ve Ghafournia, 2015; Mohd. Zin ve Rafik-Galea, 2010) ve ortaokul düzeyinde okuma kaygısıyla ilgili sınırlı sayıda araştırma olduğu tespit edilmiştir (Melanlıoğlu, 2014a, 2014b). Bu bağlamda öğrenim düzeyinin artışına bağlı olarak gelişmesi beklenen okuma alışkanlığının ortaokul düzeyinde düşme eğilimine geçişi eğitim sistemi açısından ciddi bir sorun olarak değerlendirilebilir. Okuma alışkanlığının geliştirilmesinde ortaokul düzeyinin önemi, bu düzeyde okuma alışkanlığı ve tutumdaki düşüş, okuma kaygısına ilişkin çalışmaların sınırlı oluşu, bu değişkenlerin okuma alışkanlığı üzerindeki etkisi ve değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesinin önemli bir katkı sağlayacağını düşündürmektedir. Bununla birlikte ortaokul düzeyinde, bu değişkenler arasındaki ilişkiyi birlikte inceleyen bir araştırma olmadığı için ortaokul düzeyinde okuma alışkanlığının geliştirilmesinde alan yazında önemli bir eksikliği gidereceği düşünülmektedir.

Mevcut sonuçlardan hareketle araştırmanın ortaokulda öğrenim gören öğrencilerle yürütülmesi amaçlanmıştır. Bu amaçtan hareketle çalışma grubu Rize ilinin Merkez ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olarak faaliyetlerini sürdüren bir ortaokulda öğrenim gören öğrencilerden seçilmiştir. Uygulamanın gerçekleştirildiği okul seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme yoluyla belirlenmiş olup, katılımcılar 2015-2016 eğitim-öğretim yılında ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıfta öğrenim gören 341 öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcıların demografik özellikleri incelendiğinde; 173'ü (%50.7) kız, 168'i (%49.3) erkek olmakla birlikte; 89'u (%26.1) 5. sınıf, 104'ü (%30.5) 6. sınıf, 95'i (%27.9) 7. sınıf, 53'ü (%15.5) de 8. sınıfta öğrenim görmektedir.

Araştırmanın gerçekleştirildiği okul, Rize İl Millî Eğitim Müdürlüğüyle yapılan görüşmeler sonucunda edinilen bilgiler doğrultusunda orta sosyo ekonomik düzeydeki okullar içerisinden seçilmiştir. Uygulama orta sosyo-ekonomik düzeyde bir ortaokulda gerçekleştirilerek; araştırma sonuçlarını etkileyecek uç örneklerin araştırma dışında tutulması ve ortalama değerlerdeki verilerin elde edilmesi amaçlanmıştır.

Verilerin Toplanması

Bu çalışmada verilerin toplanmasında Okuma Kaygısı Ölçeği, Okuma Tutum Ölçeği, Okuma Alışkanlığı Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler, 2015-2016 eğitim-öğretim yılı güz döneminde toplanmıştır. Araştırma öncesinde Rize İl Millî Eğitim Müdürlüğünden ölçeklerin uygulanacağı okul için gerekli izinler alındıktan sonra uygulamanın yapılacağı okul yöneticileriyle görüşülmüştür. İlgili okulun ders programı kapsamında tüm öğretmenlerle ayrı ayrı görüşülerek araştırma süreci, kullanılacak ölçme araçları ve bu araçların uygulanmasına ilişkin gerekli bilgiler verilmiştir. Bu sürecin ardından ölçeklerin uygulamasına ilişkin öğretmenlerle birlikte uygulama sürecine ilişkin planlama yapılmıştır. Bu planlama çerçevesinde 19.11.2015 tarihinde Okuma Alışkanlığı Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu 5, 6, 7 ve 8. sınıflara aynı ders saatinde, öğretmenleri tarafından araştırmacı denetiminde uygulanmıştır. Okuma Kaygısı Ölçeği ve Okuma Tutum Ölçeği ise 27.11.2015 tarihinde yine tüm sınıf düzeylerine aynı ders saati içerisinde öğretmenleri tarafından araştırmacı eşliğinde uygulanmıştır. Ölçeklerin uygulanması her iki aşamada da 45 dakika olmak üzere toplam 90 dakikalık bir süreçte gerçekleştirilmiştir. Tüm katılımcılar ölçeklerin doldurulmasından önce araştırmacı tarafından çalışma hakkında bilgilendirilmiş ayrıca araştırma etiği gereği isimlerinin gizli tutulacağı hususu özellikle belirtilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında elde edilen veriler Okuma Kaygısı, Okumaya İlişkin Tutum, Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği Ve Kişisel Bilgi Formu aracılığıyla toplanmıştır. Bu ölçeklerin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına ilişkin sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

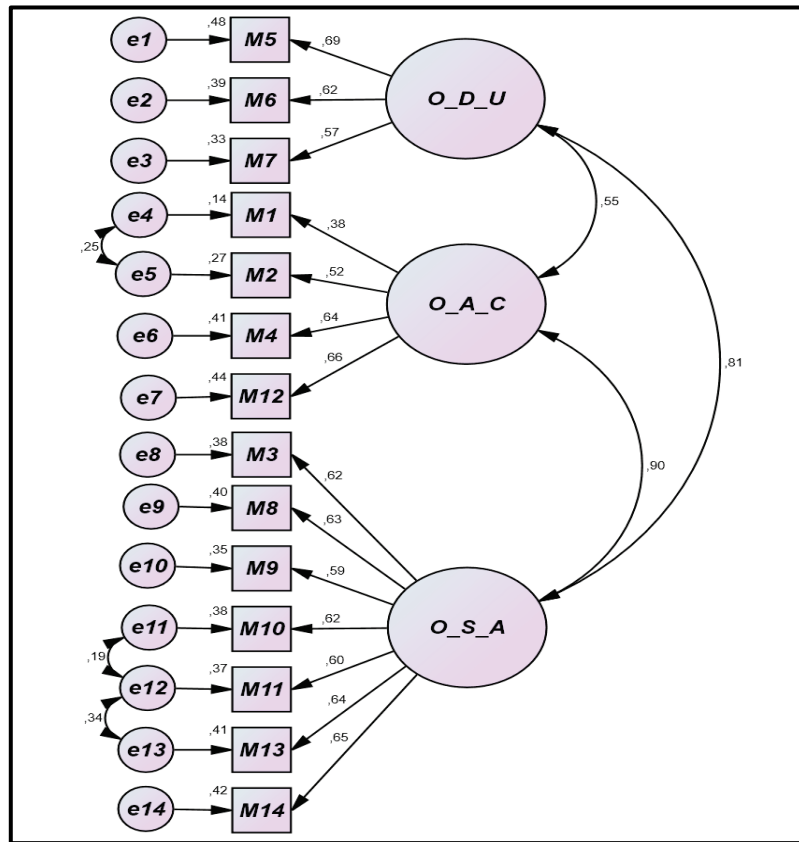
Okuma Kaygısı Ölçeği

Bu ölçme aracının kullanım amacı öğrencilerinin okuma sürecinde, okumaya karşı olumsuz tutum geliştirmesine sebep olan korku, endişe, gerginlik gibi olumsuz duyguların tespit edilmesidir (Melanlioğlu, 2014). Böylelikle öğrencilerin okuma becerisinin geliştirilmesinde dikkate alınması gereken duyuşsal öğelerden biri olan okuma kaygısının belirlenerek öğrencinin bu becerisinin geliştirmesi önündeki duyuşsal engellerin aşılması hedeflenmektedir.

Melanlioğlu (2014) tarafından ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarını belirlemeye yönelik geliştirilen bu ölçme aracı "Okuma Kaygısı Ölçeği" olarak adlandırılmıştır. Ölçek; "hiçbir zaman (1)", "çok nadiren (2)", "ara sıra (3)", "genellikle (4)" ve "her zaman (5)" olmak üzere 5'li Likert tipinde hazırlanmıştır. Ölçme aracının yapı geçerliğini belirlemek için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu ölçme aracına ilişkin yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin 14 olumlu madde ve "okuma sürecini planlama", "okumayı destekleyen unsurlar", "okuduğunu anlama ve çözümleme" olmak üzere üç faktörlü bir yapıdan oluştuğu ortaya konulmuştur. Ölçeğinin güvenilirliğini belirlemek için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı kullanılmış olup bu kat sayı ölçeğin tümü için .87; birinci faktör için .81, ikinci faktör için .83, üçüncü faktör için .61 olarak hesaplanmıştır. Araştırmacı tarafından ölçeğe ilişkin yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda yapısal modelin uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir ($\chi^2=1370.982$, $sd=91$ ($p<.01$), $RMSEA=.034$, $SRMR=.045$, $NFI=.97$, $GFI=.96$, $CFI=.99$, $NFI=.97$, $AGFI=.94$).

Okuma kaygısı ölçeğinin bu araştırma için tekrar güvenilirlik ve geçerlik çalışması yapılmış olup bu analizler aşağıda verilmiştir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi: Okuma kaygısı ölçeğinin orijinal şeklinde yer alan faktör yapılarının bu araştırma çerçevesinde doğrulanıp doğrulanmadığını tespit etmek amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonuçları Şekil 2'de verilmiştir.



Şekil 2. Okuma Kaygısı Ölçeğine İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi

Okuma Kaygısı Ölçeğine ilişkin yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerlerinin ($\chi^2/sd=3.70$ ($p<.01$), $GFI=.90$, $CFI=.87$, $NFI=.83$, $AGFI=.84$, $RMSEA=.90$ ve $SRMR=.06$) hesaplanmıştır. Okuma Kaygısı Ölçeğinin (OKÖ) geçerliliğine ilişkin doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonuçlarına göre; üç faktörden oluşan yapıyla ölçeğe ilişkin oluşturulan modelin uyum iyiliği indekslerine ait değerlerin kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir (Hu ve Bentler, 1999; Jöreskog ve Sörbom, 1993). Yapılan bu analizler neticesinde ölçeğin orijinal formundaki faktör yapılarının bu araştırma için de doğrulandığı yani bu ölçeğin yeterli düzeyde geçerliğe sahip olduğu söylenebilir.

Güvenirlilik Analizi: Okuma kaygısı ölçeğinin tümünün ve alt boyutlarının güvenirliliğini belirlemek için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Bu analiz sonucunda 14 madde ve üç faktörden oluşan ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı ölçeğin tümü için .731, “okuma sürecini planlama” boyutu için .492, “okumayı destekleyen unsurlar” boyutu için .711, “okuduğunu anlama ve çözümüleme” boyutu için .646 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar ölçme aracının yüksek düzeyde güvenirliliğe sahip olduğunu göstermektedir.

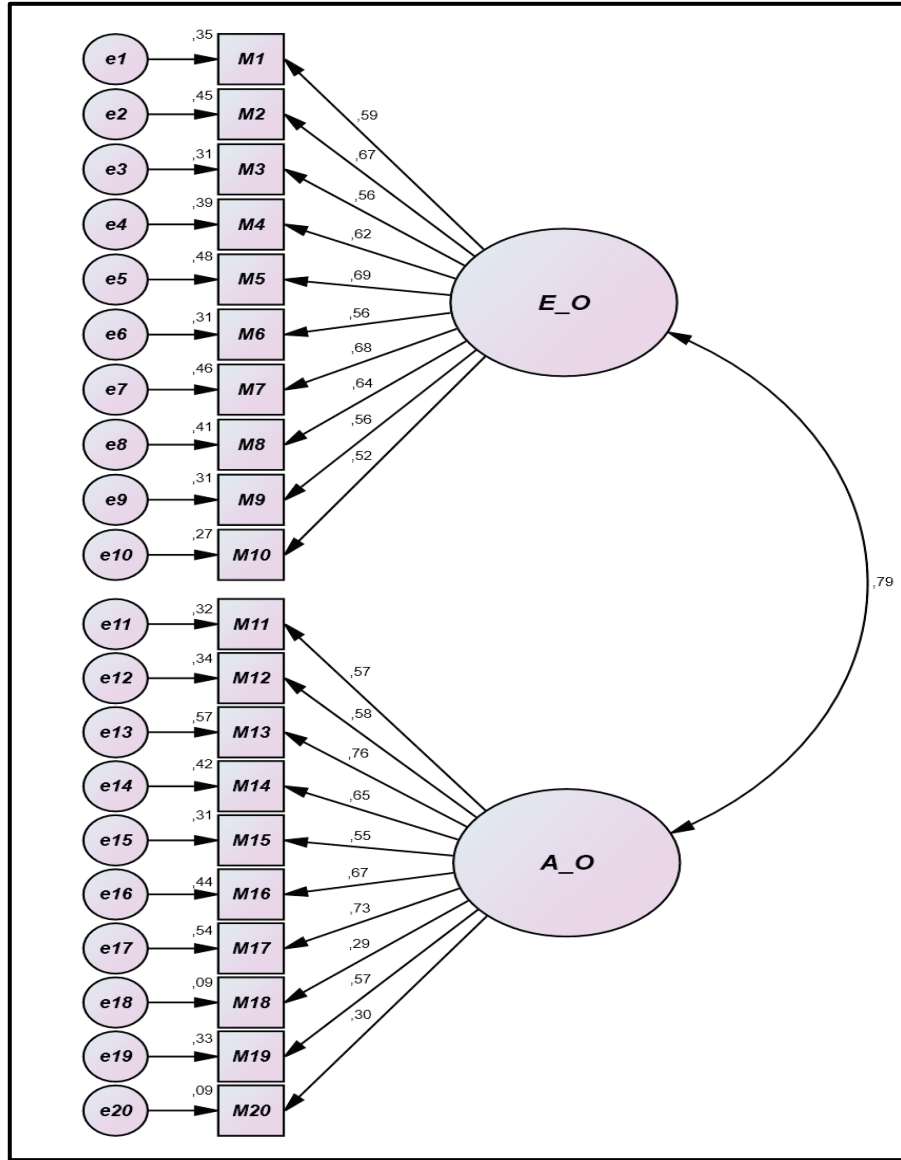
Okuma Tutum Ölçeği

Okuma alışkanlığı ile okumaya ilişkin tutum arasında pozitif bir ilişki vardır. Öğrencilerin okumaya ilgi duydukları oranda okumaya ilişkin olumlu tutumları da artmaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarının incelenmesi ve bu tutumlarının pozitif yönde artırılması okuma becerisinin kazandırılmasında önemli bir yere sahiptir. Bu ölçme aracıyla okuma başarısının artırılıp bu becerinin öğrencilere kazandırılmasındaki en önemli etkenlerden biri olan okumaya yönelik tutumlarının tespit edilmesi amaçlanmaktadır.

McKenna ve Kear (1990) tarafından geliştirilen ve Çakıroğlu ve Palancı (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan bu ölçme aracı “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” olarak adlandırılmıştır. Ortaokul öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla geliştirilen ölçek; “çok mutlu (4)”, “biraz mutlu (3)”, “biraz mutsuz (2)”, “çok mutsuz”(1) olmak üzere 4’lü Likert tipinde hazırlanmıştır. Bu ölçme aracının yapı geçerliğini belirlemek için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmış olup açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin 20 madde ve “eğlence için okuma”, “akademik okuma” olmak üzere iki faktörlü bir yapıdan oluştuğu ortaya konulmuştur. Ölçeğin güvenirliliğini belirlemek için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı kullanılmış olup bu kat sayı ölçeğin tümü için 0.84 olarak hesaplanmıştır. Araştırmacı tarafından ölçeğe ilişkin yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ise yapısal modelin uyum indekslerinin ($\chi^2/sd=2.81$ ($p<.01$), $RMSEA=.04$, $SRMR=.045$, $CFI=.94$, $AGFI=.94$) kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir.

Okuma tutum ölçeğinin bu araştırma için tekrar güvenirlilik ve geçerlik çalışması yapılmış olup bu analizler aşağıda verilmiştir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi: Okuma tutum ölçeğinin orijinal şeklinde yer alan faktör yapılarının bu araştırma çerçevesinde doğrulanıp doğrulanmadığını tespit etmek amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonuçları Şekil 3’te verilmiştir.



Şekil 3. Okumaya Tutum Ölçeğine İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi

Okuma Tutum Ölçeğine ilişkin yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerlerinin $\chi^2/df=2.154$, $GFI:900$, $CFI:911$, $RMSEA:058$ ve $SRMR:051$ şeklinde olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre Okuma Tutum Ölçeğinin (OTÖ) uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir.

Güvenirlilik Analizi: Okuma Tutum Ölçeğinin tümünün ve alt boyutlarının güvenilirliğini belirlemek için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Bu analiz sonucunda 20 madde ve iki faktörden oluşan ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı ölçeğin tümü için .89; “eğlence için okuma” boyutu için .88, “akademik okuma” boyutu için .87 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar ölçme aracının yüksek düzeyde güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

Kitap Okuma Alışkanlığı Ölçeği

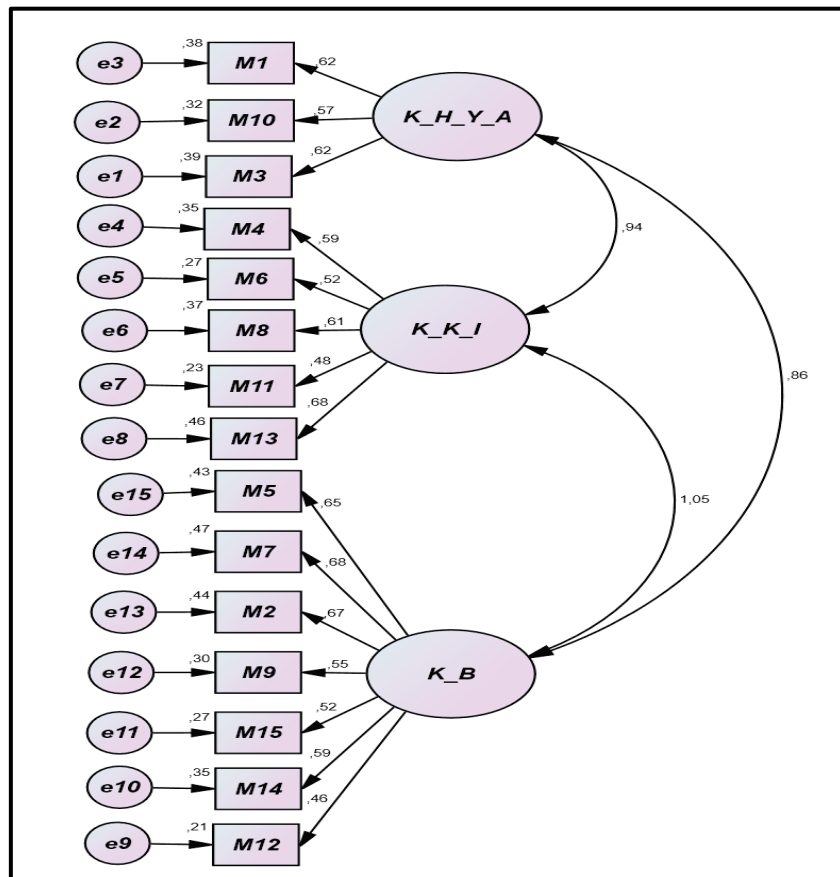
Bu ölçme aracıyla öğrencilerin, kitap okuma alışkanlığı düzeylerinin tespit edilmesinin yanı sıra okuma alışkanlıklarına ilişkin öğrencilerden beklenen davranışların ve becerilerin somut göstergelerle ortaya konulması amaçlanmıştır. Öğrencilerin diğer temel dil becerilerini nitelikli olarak gerçekleştirebilmeleri için kitap okuma alışkanlığına sahip olmaları vazgeçilmez bir zorunluluktur. Çünkü öğrencilerin kitap taşıma alışkanlıkları; kitapla kurdukları ilişki sonucu edindikleri bilgilerin

onları anlatıma yönlendirmesi gibi nitelikler, öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarının somut göstergelerindedir (Tok vd., 2015).

Tok ve diğerleri (2015) tarafından ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını belirlemeye yönelik olarak geliştirilen bu ölçme aracı, "Ortaokul Kitap Okuma Alışkanlığı Ölçeği" olarak adlandırılmıştır. Ölçek; "tamamen katılıyorum (5)", "katılıyorum (4)", "kısmen katılıyorum (3)", "katılmıyorum (2)", "kesinlikle katılmıyorum (1)" olmak üzere 5'li Likert tipinde hazırlanmıştır. Bu ölçme aracının yapı geçerliğini belirlemek için açımlayıcı faktör analizi yapılmış olup bu analiz sonucunda ölçeğin 15 olumlu madde ve "kitapların becerilere yansımaları", "kitapla kurulan ilişki" ve "kitaplardan hareketle anlatıma yönelme" olmak üzere üç faktörlü bir yapıdan oluştuğu ortaya konulmuştur. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı kullanılmış olup bu kat sayı ölçeğin tümü için .86, birinci faktör için .79, ikinci faktör için .77, üçüncü faktör için .60 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlara göre ölçeğin faktörler açısından da güvenilir olduğu söylenebilir.

Okuma tutum ölçeğinin bu araştırma için tekrar güvenilirlik ve geçerlik çalışması yapılmış olup bu analizler aşağıda verilmiştir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi: Okuma tutum ölçeğinin orijinal şeklinde yer alan faktör yapılarının bu araştırma çerçevesinde doğrulanıp doğrulanmadığını tespit etmek amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonuçları Şekil 4'te verilmiştir.



Şekil 4. Okuma Alışkanlığı Ölçeğine İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi

Okuma Alışkanlığı Ölçeğine ilişkin yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerlerinin $\chi^2/df=2.143$, $GFI:.932$, $CFI:.956$, $RMSEA:.058$ ve $SRMR:.037$ şeklinde olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre Okuma Alışkanlığı Ölçeğinin (OAÖ) uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir.

Güvenirlilik Analizi: Okuma Alışkanlığı Ölçeğinin tümünün ve alt boyutlarının güvenirliğini belirlemek için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Bu analiz sonucunda 15 madde ve üç faktörden oluşan ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı ölçeğin tümü için .92, “kitapların becerilere yansımaları” boyutu .78, “kitapla kurulan ilişki” boyutu .76, “kitaplardan hareketle anlatıma yönelme” boyutu .83 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar ölçme aracının yüksek düzeyde güvenirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS 23 ve AMOS 22.0 yazılımları kullanılmış olup betimleyici istatistikler ve demografik değişkenler için merkezi eğilim ve dağılım ölçütleri (frekans, yüzde, ortalama, basıklık ve çarpıklık) hesaplanmıştır. Araştırmada değişkenlere ilişkin betimsel istatistiklerin hesaplanmasında ve değişkenler arasındaki ilişkilerin değerlendirilmesinde için son dönemde sosyal bilimlerde giderek artan bir öneme sahip olan yapısal eşitlik modellemesi kullanılmıştır. YEM analizi öncesinde, verilerin modeli destekleyip desteklemediğine ilişkin değerlendirmeleri yapmak amacıyla bu analizde yaygın olarak kullanılan iki aşamalı yöntem kullanılmıştır (Jöreskog ve Sörbom, 1993; Meydan ve Şeşen, 2011). Öncelikle uygulanan ölçeklerin ön incelemesi yapılmış, eksik bırakılan ve güvenilir biçimde doldurulmayan her hangi bir ölçek olmadığı tespit edilmiş ve ardından ölçekler numaralandırılma yoluyla kodlanarak sınıflandırılmıştır. Birinci aşamada modelde yer alan ölçeklerin faktör yapıları, geçerliliği ve güvenirliği tespit etmek amacıyla ölçeklere ilişkin DFA’lar uygulanmıştır. Her bir ölçeğe ilişkin DFA sonuçları ilgili ölçeklere ilişkin bilgilerin açıklandığı bölümlerde verilmiş ve ölçeklerin elde edilen verilerle iyi uyum sergilediği orijinal formundaki faktör yapılarının bu araştırma için de doğrulandığı ortaya konulmuştur.

İkinci aşamada ise modeldeki yapılar arasındaki anlamlı ilişkiler değerlendirilmiştir. YEM analizine başlanılmadan önce bu analize ilişkin varsayımlar kontrol edilmiştir. Bu analiz için gerekli olan örneklem büyüklüğü, çok değişkenli normallik ve çoklu bağlantılılık varsayımları test edilmiştir. YEM için önerilen örneklem büyüklüğünün 100-150 olması yeterlidir (Kline, 2011). Çok değişkenli normallik varsayımının karşılanması için gerekli ön koşul olan tek değişkenli normallik için her değişkene ait çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri hesaplanmıştır (Kline, 2011). Çoklu değişkenli normallik varsayımının incelenmesinde Mardia’nın normalleştirilmiş çok değişkenli basıklık katsayısı hesaplanmıştır (Raykov ve Marcoulides, 2008). Çoklu bağlantılılık varsayımı için ise ikili korelasyonlar, VIF (varyans artış faktör) ve tolerans değerleriyle incelenmiştir (Field, 2009; Montgomery ve Peck, 1992). Veri setine ilişkin varsayımların sağlanmasının ardından modelin bir bütün olarak veri setiyle uyumu incelenmiştir. YEM’de parametrelerin tahminine ilişkin analizlerde maksimum olabilirlik (Maximum Likelihood) tekniği tercih edilmiştir. Analiz sonucunda modelin uyumuna ilişkin değerlendirmelerde ise χ^2/df , CFI, GFI, TLI, NFI, IFI, RMSEA ve SRMR uyum indeksleri kullanılmıştır. Analizler sonucunda uyum indekslerinin modele uyum düzeyleri ve yorumları Tablo 1’de verilmiştir (Hu ve Bentler, 1999; Klem, 2000; Kline, 2011).

Tablo 1. Yapısal Eşitlik Modelleri Uyum İndeksleri

Uyum İndeksleri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$2 < \chi^2/sd \leq 5$
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 < RMSEA \leq .08$
SRMR	$0 \leq SRMR \leq .05$	$.05 \leq SRMR \leq .10$
IFI	$0.95 \leq IFI < 1.00$	$0.90 \leq IFI < 0.95$
TLI	$0.95 \leq TLI < 1.00$	$0.90 \leq TLI < 0.95$
CFI	$0.95 \leq CFI < 1.00$	$0.90 \leq CFI < 0.95$
GFI	$0.95 \leq GFI < 1.00$	$0.90 \leq GFI < 0.95$
NFI	$0.95 \leq NFI < 1.00$	$0.90 \leq NFI < 0.95$

Bulgular

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular iki bölümde sunulmuştur. Birinci bölümde betimleyici istatistiklere ikinci bölümde ise yapısal eşitlik modelinde yer alan değişkenlere ve bu değişkenler arasındaki ilişkilere ait tahminlere, değişkenlerin açıklanma oranlarına ve model uyumuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Model Değişkenlerine İlişkin Betimleyici İstatistikler

Araştırma modelinde yer alan değişkenlere (KBY, KKİ, KHAY, OSA, ODU, OAC, EO, AO) ilişkin betimsel istatistikler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Ölçüm Maddelerine İlişkin Betimleyici İstatistikler

Faktör	Min-Max	Ortalama	SS	Çarpıklık	Basıklık
KBY	7-35	27.017	6.200	-.847	.514
KKİ	5-25	18.049	5.151	-.582	-.410
KHAY	3-15	10.357	3.171	-.452	-.426
OSA	6-30	14.963	5.979	.581	-.243
ODU	3-15	6.586	3.280	.772	-.328
OAC	4-20	12.543	3.960	-.001	-.589
EO	10-40	31.507	5.757	-.794	.615
AO	12-42	30.008	5.743	-.596	.211

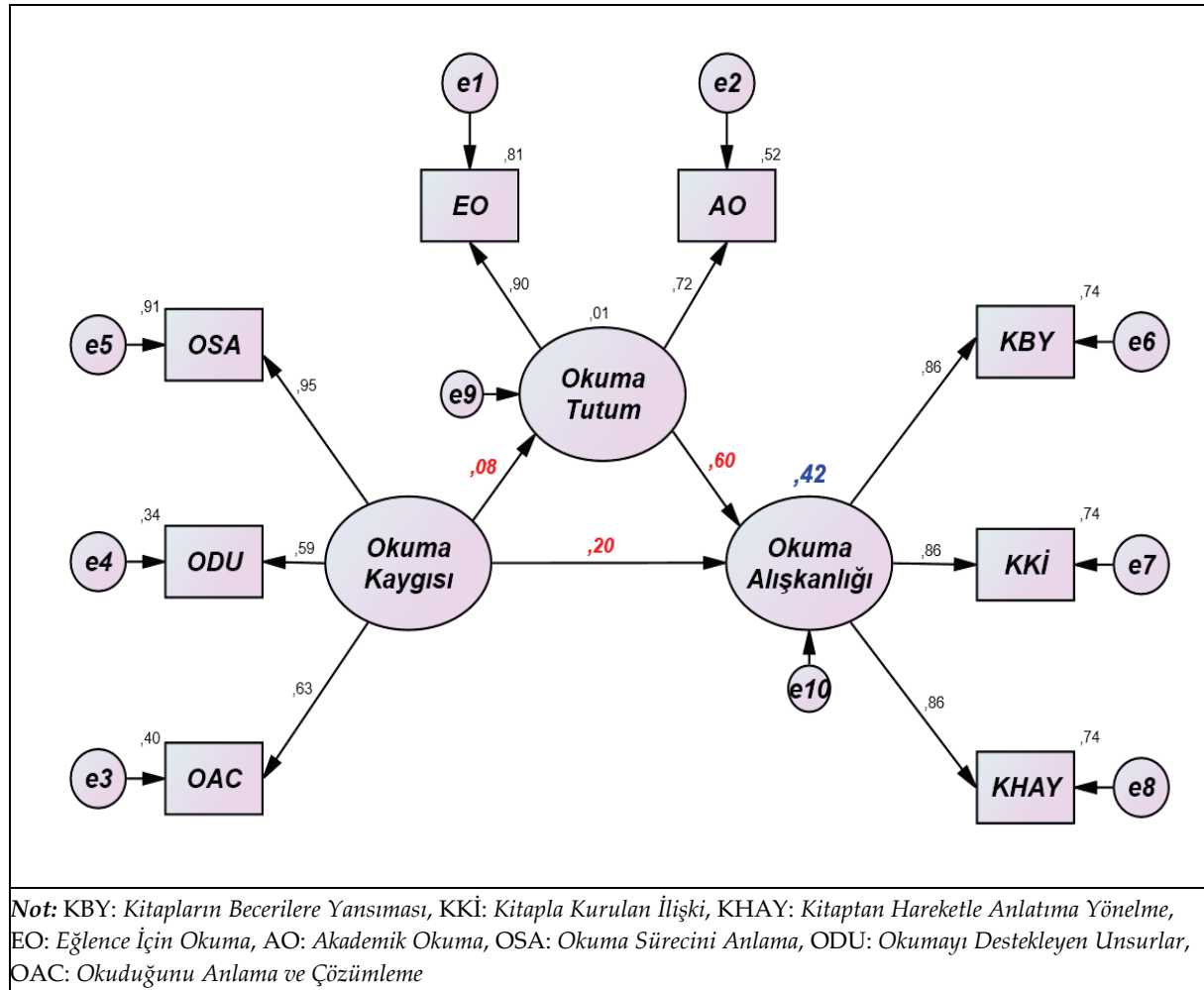
Not: **KBY:** Kitapların Becerilere Yansımaları, **KKİ:** Kitapla Kurulan İlişki, **KHAY:** Kitaptan Hareketle Anlatıma Yönelme, **EO:** Eğlence İçin Okuma, **AO:** Akademik Okuma, **OSA:** Okuma Sürecini Anlama, **ODU:** Okumayı Destekleyen Unsurlar, **OAC:** Okuduğunu Anlama ve Çözümleme.

Tablo 2’ye göre modelde yer alan tüm değişkenlerin aritmetik ortalamalarının ilgili puan aralığının orta noktasının üzerinde olup bu değerler 6.586 ile 31.507 arasında değişmektedir. Bu durum katılımcıların ölçülen özelliklere ilişkin ortalamaların olumlu olduğunu göstermektedir. Standart sapma değerleri incelendiğinde ise bu değerlerin ortalamalara yakın sayılabilecek değerler olduğu tespit edilmiştir. Verilere ilişkin tek değişkenli normalliğin varsayılabilmesi değişkenlere ait çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerinin sırasıyla |3.0|’ten ve |10.0|’dan büyük olmaması gereklidir (Kline, 2011). Buna göre değişkenlere ilişkin çarpıklık değerlerinin -.001 ile -.847; basıklık değerlerinin ise -.243 ile .615 aralığında değiştiği gözlenmiştir. Bu bulgular, verilere ilişkin tek değişkenli normalliğin sağlandığını göstermektedir.

Çoklu değişkenli normallik varsayımının sağlanıp sağlanmadığının belirlenmesinde ise Mardia’nın normalleştirilmiş çok değişkenli basıklık katsayısı hesaplanmış ve bu değer 6.074 olarak bulunmuştur. Bu dağılıma ilişkin varsayımın sağlanabilmesi için çok değişkenli normallik için kritik değer; Raykov ve Marcoulides’in (2008) önerdiği $p(p+2)$ (p : gözlenen değişken sayısı) denkleme göre hesaplanmış olup bu değer de 80 olarak bulunmuştur. Raykov ve Marcoulides’e (2008) göre çok değişkenli normallik için denklemden elde edilen bu değer basıklık katsayısından büyük olması gereklidir. Denklemden elde edilen değer (80) çok değişkenli basıklık katsayısından (6.074) büyük olması sebebiyle çok değişkenli normallik varsayımının sağlandığı görülmektedir. Modeldeki değişkenler arasındaki ilişkilerde çoklu bağlantılılık varsayımının test edilmesinde ikili korelasyonlar, VIF (varyans artış faktör) ve tolerans değerleriyle incelenmiştir. Yapılan değerlendirmeler sonucunda tolerans değeri 0,20’den büyük, VIF değeri de 10’dan küçük olarak hesaplanmış olup çoklu bağlantılılık varsayımı da sağlanmıştır (Field, 2009; Montgomery ve Peck, 1992).

Ölçme Modeline İlişkin Bulgular

Araştırmanın amacı doğrultusunda oluşturulan Yapısal Eşitlik Modeline ilişkin sonuçlar Şekil 5’te sunulmuştur.



Şekil 5. Okumaya İlişkin Kaygı ve Tutumun Okuma Alışkanlığı Üzerindeki Etkisi

Okuma kaygısı ve okumaya ilişkin tutumun okuma alışkanlığı üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik oluşturulan yapısal eşitlik modellemesi sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerlerinin $\chi^2/df=5.566$; $GFI=.93$; $CFI=.94$; $TLI=.90$; $NFI=.93$; $IFI=.94$; $RMSEA=.12$ ve $SRMR=.09$ olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre elde edilen değerlerin kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir. Yapısal modelin testi sonucunda okuma kaygısı gizil değişkeninin faktör yüklerinin .34 ile .91 arasında; okumaya ilişkin tutum gizil değişkeninin faktör yüklerinin .90 ile .01 arasında; okuma alışkanlığı gizil değişkeninin faktör yüklerinin ise .86 olduğu tespit edilmiştir. Yapısal eşitlik modeline ilişkin sonuçlar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Okumaya İlişkin Kaygı ve Tutumun Okuma Alışkanlığı Üzerindeki Etkisine İlişkin Standardize Edilmiş Regresyon Ağırlığı Sonuçları

Yol	Yol Katsayısı (β)	Standardize Tahmin (Estimate)	Standart Hata (S.E)	Kritik Oran (C.R)	Anlamlılık Değeri (p)
Okuma Kaygısı → Okuma Tutum	.08	.17	.12	1.35	.17
Okuma Kaygısı → Okuma Alışkanlığı	.20	.43	.11	3.89	***
Okuma Tutum → Okuma Alışkanlığı	.60	.61	.07	8.63	***

***p< .01 düzeyinde anlamlı

Tablo 3'e göre okumaya yönelik tutumun, okuma kaygısı tarafından pozitif yönde ve anlamsız düzeyde ($\beta=.08$, $p>.05$) etkilediği ve bu sonucun istatistiksel olarak manidar olmadığı görülmüştür ($p>.005$). Bu bağlamda "*H₁: Okuma kaygısı okumaya ilişkin tutumu olumsuz yönde anlamlı düzeyde yordamaktadır.*" hipotezi reddedilmiştir. Okuma alışkanlığının ise okuma kaygısı tarafından pozitif yönde ve anlamlı düzeyde ($\beta=.20$, $p<.01$) yordandığı ve bu sonuçların istatistiksel olarak manidar olduğu görülmüştür ($p<.01$). Buna karşın okuma kaygısının, okuma alışkanlığını yordama düzeyinin pozitif olması sebebiyle "*H₃: Okuma kaygısı okuma alışkanlığını olumsuz yönde anlamlı düzeyde yordamaktadır.*" hipotezi de reddedilmiştir. Okuma alışkanlığının ise okumaya yönelik tutum tarafından pozitif yönde ve anlamlı düzeyde ($\beta=.60$, $p<.01$) yordandığı ve bu sonuçların istatistiksel olarak manidar düzeyde olduğu görülmüştür ($p<.01$). Bu bağlamda "*H₂: Okumaya yönelik tutum okuma alışkanlığını olumlu yönde anlamlı düzeyde yordamaktadır.*" hipotezi kabul edilmiştir.

Tablo 4. Standartlaştırılmış Doğrudan, Dolaylı ve Toplam Etki Büyüklükleri

Tahmin edilen	R ²	Tahmin eden	Standartlaştırılmış Tahminler		
			Doğrudan	Dolaylı	Toplam
Okuma alışkanlığı	.42	Okuma kaygısı	.20	.50	.25
		Okuma tutum	.59	---	.59
Okuma tutum	.01	Okuma kaygısı	.08	---	.08

Tablo 4'e göre okumaya ilişkin kaygı ve tutumun okuma alışkanlığı üzerindeki etkisinin test edildiği modelde; okuma kaygısı ($d=.20$) ve okumaya ilişkin tutum ($d=.59$), okuma alışkanlığını doğrudan etkilemekte ve toplam varyansın .42'sini açıklamaktadır. Okuma kaygısının ise okuma tutum üzerindeki doğrudan etkisi anlamsız olmakla ($d=.08$) birlikte toplam varyansın sadece .01'ini açıklamaktadır. Başka bir deyişle okuma alışkanlığının %42'lik kısmının okuma kaygısı ve okumaya ilişkin tutum, tarafından açıkladığı görülmektedir. Model üzerindeki dolaylı etkilere bakıldığında; okuma kaygısı, okuma alışkanlığını, okumaya ilişkin tutum aracılığıyla dolaylı olarak etkilemektedir ($d=.50$). Sonuçlara toplam etki açısından bakıldığında ise okuma alışkanlığının en baskın yordayıcısının .59 toplam etkiyle okumaya ilişkin tutum olduğu, bunu .25 toplam etkiyle okuma kaygısının takip ettiği görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Okuma kaygısı ve okumaya ilişkin tutumun, okuma alışkanlığı üzerindeki etkisi incelendiği bu araştırmada, oluşturulan hipotezler yapısal eşitlik modellemesi yoluyla incelenmiştir. Araştırma sonucunda ilgili alan yazına dayalı olarak kurulan hipotez model test edilmiş ve modelin geçerli olduğu okuma kaygısı ve okumaya ilişkin tutumun okuma alışkanlığını doğrudan ve anlamlı olarak etkilediği tespit edilmiştir. Ayrıca okuma alışkanlığı, okuma kaygısı tarafından hem doğrudan hem dolaylı olarak, okumaya ilişkin tutum tarafından ise doğrudan etkilenmektedir. Okuma kaygısının, okuma alışkanlığı üzerindeki dolaylı etkisinin ise doğrudan etkisine göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Buna ek olarak okuma kaygısı ve okumaya ilişkin tutum okuma alışkanlığının %42'lik kısmını açıklamakla birlikte okuma alışkanlığının en baskın yordayıcısının okumaya ilişkin tutum olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; okumaya ilişkin kaygı ve tutumun, okuma alışkanlığı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu, okumaya ilişkin tutumun ise okuma alışkanlığını pozitif yönde doğrudan etkileyen en önemli değişken olduğu söylenebilir.

Bu sonuçlara göre okumaya ilişkin olumlu tutum arttıkça okuma alışkanlığının da artış gösterdiği söylenebilir. Balcı'ya (2009) göre okuma alışkanlığını etkileyen en önemli faktörlerden biri olan okumaya ilişkin olumlu tutum sonucunda birey zamanla okumayı bir alışkanlık haline getirmektedir. Alışkanlık kavramı okuma açısından düşünüldüğünde mevcut gözlenebilen okuma eyleminin yapılma sıklığı bireyin okumaya ilişkin tutumları hakkında çıkarımlar yapılabilmektedir (Erkuş, 2003). Bu bağlamda okuma alışkanlığının göstergelerinden biri de okuma eyleminin düzenli olarak yapılmasıdır (Tok vd., 2015). Okuma eyleminin sıklığı yani okuma eyleminin davranış olarak

açığa çıkmasındaki tekrar oranı, okumaya ilişkin olumlu tutuma sahip olunduğunun göstergesidir. Mori'ye (2004) göre de okumaya ilişkin olumlu tutum ve okumanın davranış olarak görülme sıklığı yani alışkanlık arasında anlamlı bir ilişki vardır. Balcı'ya (2009) ve Putman ve Walker'a (2010) göre okumanın, alışkanlık haline dönüşmesi için çocukların okumaya karşı ilgileri arttırılmalıdır. Bu alışkanlığın sürdürülebilmesi için de okumanın zevke dönüşmesi yani yaşam ve iç tecrübe boyutunda estetik olarak haz alarak okuma, heyecan duyma ve okumayı sevme boyutuna geçilmesi gereklidir (Özbay ve Uyar, 2009). Zevk için okuma ve okumaya ilişkin tutum arasında olumlu ilişki de bu düşünceyi desteklemektedir (McGeown vd., 2015). McKenna ve diğerlerine (1995) göre okuma faaliyetlerine karşı olumlu-olumsuz duyguların sürekliliği okumaya ilişkin tutumu etkilemektedir. Gömleksiz'in (2004) araştırmasında sevme davranışının okuma alışkanlığı edinme, okumanın etkisini özümseyiş ve okumaya istekli oluş açısından etkili bir faktör olduğu tespit edilmiştir. Nitekim Akkılık'ın (2011) araştırmasında okumaya ilişkin tutumu en düşük olan öğrencilerin okumayı sevmediği ve gereksiz bulduğu, benzer şekilde Aksaçlıoğlu ve Yılmaz'ın (2007) araştırmasında öğrencilerin yarıya yakının sevdikleri için okudukları tespit edilmiştir. Okumaya ilişkin olumlu tutum sergileyen öğrenciler, başarılı bir okur olma eğilimindedirler (Gibbson, 2003; McKenna vd., 1995; Marshal, 1992; Smith, 2009; Selling 1991; McKenna ve Kear, 1990; Tuckman, 1999). Wigfield ve Guthrie'ye (1997) göre ideal profesyonel okuyucular diğerlerine nazaran okumaya daha fazla zaman ayırırlar. Benzer şekilde olumlu tutumlara sahip öğrenciler daha çok okumakta (Guthrie ve Davis, 2003; Logan ve Johnston, 2009; McKenna vd., 1995) ve beraberinde okuma becerileri gelişmektedir (McKenna vd., 1995; McKenna vd., 2012; Petscher, 2010). Benzer şekilde diğer araştırmalar da okuma sıklığı ve okuduğunu anlama becerileri arasında pozitif bir ilişkiyi destekler niteliktedir (Becker vd., 2010; Leppanen, Aunola ve Nurmi, 2005; McBride-Chang, Manis, Seidenberg, Custodio ve Doi, 1993; Taylor, Frye ve Maruyama, 1990). Buna karşın okumaya ilişkin olumlu tutuma sahip olmayan öğrenciler iyi bir okur olmak için zaman ayırma eğilimindedirler (Schiefele vd., 2012). Bu bağlamda okuma alışkanlığının geliştirilmesi, bu alışkanlığın süreklilik kazanması ve bunun da ötesine geçerek estetik bir zevke dönüşmesi için okumaya ilişkin olumlu tutumların arttırılması gerekmektedir (Balcı, 2009; Yamashita, 2007). İlgili alan yazında çok boyutlu ve karmaşık bir süreci kapsayan okuma eylemini alışkanlığın ötesinde estetik bir zevke dönüştürebilmiş fonksiyonel okuyucu olabilmek için okumaya ilişkin olumlu tutuma sahip olunması ve bu tutumun sürdürülmesi gerekmektedir (Akkaya ve Özdemir, 2013; Balcı vd., 2012; Çeçen ve Deniz, 2015; Gömleksiz, 2004; İşeri, 2010; İşeri ve Ünal, 2010; Kurt, 2008; Yılmaz, 2004).

Araştırma elde edilen diğer sonuçlara göre okuma kaygısı, okumaya ilişkin tutumu pozitif yönde ancak anlamsız düzeyde; okuma alışkanlığına ise pozitif yönde ve manidar düzeyde etki etmektedir. Bununla birlikte okuma kaygısı, okuma alışkanlığına manidar düzeyde ve pozitif yönde etki etmektedir. Buna karşın alan yazındaki çalışmalarda okuma kaygısı, okuma performansını ve buna bağlı olarak da okumaya yönelik tutumu olumsuz yönde etkilemektedir (Murray ve Janelle, 2003; Eysenck ve Payne, 2006; Rafik-Galea, 2010; Saito vd., 1999; Sellers, 2000). Araştırma sonucunda okuma kaygısının, okuma alışkanlığıyla arasındaki ilişkinin pozitif yönde olduğu tespit edilmiştir ki bu beklenenin aksine bir sonuçtur. Çünkü okuma kaygısı, okumaya yönelik olumsuz duygusal tepkilere neden olan çeşitli korku, kaygı veya fobi olarak tanımlanmaktadır (Jalongo ve Hirsh, 2010). Okuma sürecinde yaşanan kaygı, bilginin işleme ve saklamadan sorumlu olan bilişsel sistemindeki belleğe müdahale ederek, anlamayı engellemekte (Carpenter, Miyake ve Just, 1995; Eynseck, 1979; Rafik-Galea, 2010) ve okuyucunun konsantrasyonu azaltarak dikkatin dağılmasına sebep olmaktadır (Downing ve Leong, 1982; Eysenck, 1985). Bu bağlamda duygular; okumayı öğrenmenin yanı sıra okuma becerisinin her aşamasını etkilemekte (Jalongo ve Hirsh, 2010) ve kaygı düzeyi arttıkça okuma davranışı azalmaktadır (Çeliktürk ve Yamaç, 2015; Melanlıoğlu, 2014a; Murray ve Janelle, 2003). Buna karşın okuma becerisinin gelişimine bağlı olarak okuma kaygısı azalmaktadır (MacIntyre ve Gardner, 1991). Okumanın, sürekli bir alışkanlığa dönüşmesi ve beraberinde okumanın zevkine varılabilmesi için okumaya ilişkin tutumun yanı sıra ilgi ve motivasyonunda zinde tutulması gerekmektedir (Balcı, 2009; Lawrence, 2007; McGeown vd., 2016). Melanlıoğlu'na (2014a) göre öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırılmak isteniyorsa öncelikle okumaya ilişkin kaygı düzeylerinin belirlenmesi gerekmektedir.

Okuma kavramı “anlama” ile özdeş olup ve zihinsel işlemlerin sonucu mananın açığa çıkarılmasıdır. Bu durum okuma sürecinde kullanılan bilişsel stratejilerin okuma ve anlama sürecine etki etmesini sağlamakta böylelikle okuma kaygısı, okumaya ilişkin tutumu ve okuma alışkanlığını da etkilemektedir (Balci, 2009). Rafik-Galea (2010) tarafından yapılan araştırmada da kaygı yaşayan öğrenciler metinlerdeki belirgin noktaları anlamakta ve hatırlamakta sorun yaşadıkları ve okuma becerilerini etkilediği ortaya konulmuştur. Benzer şekilde Mohd. Zin ve Rafik-Galea (2010) okuma kaygısının, okuma performansını olumsuz yönde etkilediği, Mohammadpur ve Ghafournia (2015) ise okuma düzeyleri ve okuma kaygıları arasında negatif bir ilişki olduğunu araştırmalarıyla ortaya koymuşlardır. Melanlıoğlu'nun (2014b) 6. sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı deneysel araştırmada okuma sürecinde kullanılan üst bilişsel stratejilerin okuma sürecine ilişkin farkındalığı sağlayarak okuma kaygısını azaltmada olumlu bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak okuma kaygısının, okuma sürecinin çeşitli aşamalarını olumsuz yönde etkileyen bir işlevle ön plana çıktığı söylenebilir. Bu sonuçlardan hareketle eğitimin temel hedeflerinden biri olan okumanın zevkli bir alışkanlığa dönüştürülmesinde duyuşsal değişkenlerden olan kaygı ve tutumun önemli bir etkiye sahip olduğu ortaya konulmuştur. Okuma alışkanlığının kazanılması ve sürdürülebilmesinde ortaokul düzeyinin öneminden hareketle bu değişkenlere ilişkin olumsuz etkilerin ortadan kaldırılması öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmalarında duyuşsal niteliklerinin önemini de ortaya koymaktadır. Özellikle okuma kaygısının okuma üzerindeki olumsuz etkisinden hareketle bu kaygının azaltılması ve okumaya ilişkin olumlu tutumların desteklenmesinin okuma alışkanlığının kazanılmasında pozitif etkiler oluşturacağı düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda bireyin yaşamsal tüm edinimlerini etkileyen okuma alışkanlığının, kaygı ve tutum tarafından doğrudan etkilendiği ortaya konulmuştur. Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlığının %42'sinin okumaya yönelik tutum ve okuma kaygısı tarafından açıklandığından hareketle %58'lik açıklanmayan kısmının olduğu görülmektedir. Bu sonuçtan hareketle modele dâhil edilecek diğer duyuşsal değişkenlerle bu sınırlılık giderilerek okuma alışkanlığını etkileyen diğer değişkenlerin etkileri araştırılabilir. Okumayı zevkli bir alışkanlığa dönüştürme ve beraberinde profesyonel okuyucuların artması için ilgili alan yazında okuma alışkanlığını etkileyen motivasyon, ilgi, öz yeterlik, algı gibi duyuşsal değişkenleri de kapsayıcı ve değişik örneklerde çalışmalar yapılabilir. Bu araştırma Rize il merkezindeki bir ortaokulla sınırlı olmakla birlikte farklı illerde ve farklı okul türlerinde benzer çalışmalar yapılarak modelin geçerliliği ve genellenebilirliği test edilebilir. Ayrıca araştırma sonucunda, okuma alışkanlığı üzerinde doğrudan ve dolaylı bir etkiye sahip olmakla birlikte dolaylı etkisi daha yüksek olan okuma kaygısının bu etkisinin sebepleri ve okuma alışkanlığı üzerindeki aracılık etkisi farklı modellerle incelenebilir. Okuma kaygısının, okuma alışkanlığı üzerindeki dolaylı etkisini ortaya koyarak okuma alışkanlığı ve okuma kaygısı arasındaki neden-sonuç ilişkisini açıklayan deneysel çalışmalar yapılabilir.

Araştırma sonucunda okuma alışkanlığının kazanılmasında özellikle okumaya ilişkin tutumun, okuma alışkanlığı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Öğrencilerin ilgi duydukları ve sevdikleri şeylere karşı olumlu tutumlar geliştirmesinden hareketle, kitap okumanın okul, aile ve sosyal yaşamda sevdirilmesine yönelik çalışmalara daha fazla ağırlık verilebilir. Bununla birlikte okuma kaygısının, okuma alışkanlığını pozitif yönde etkilemesinden hareketle okuma alışkanlığının kazandırılması ve okumaya ilişkin olumlu tutumların artırılmasında belli düzeyde kaygının gerekliliği olduğu ve öğretmenlerin bu konuya daha dikkatle yaklaşmaları önerilmektedir. Okumaya ilişkin tutumun, okuma alışkanlığı üzerindeki pozitif yöndeki doğrudan ve yüksek düzeydeki etkisi; öğretmenlerin okumaya ilişkin tutumlarını gözden geçirmelerinin gerekliliğini bir kez daha ortaya koymaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin kitaplarla olan ilişkilerini yeniden gözden geçirerek okumaya ilişkin yaklaşımlarının, öğrenciler üzerindeki etkisine ilişkin daha üst bir bilinçle okumaya ilişkin tutumları artırıcı faaliyetlere yönelmelerinin, okuma alışkanlığının kazanılması ve geliştirilmesine önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Akkaya, N. ve Özdemir, S. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi İzmir-Buca örneği. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 75-96.
- Akkılık, R. (2011). Türkiye okuma kültürü haritası. *Türk Kütüphaneciliği*, 25(2), 326-329.
- Aksaçlıoğlu, A. ve Yılmaz, B. (2007). Öğrencilerin televizyon izlemeleri ve bilgisayar kullanmalarının okuma alışkanlıkları üzerine etkisi. *Türk Kütüphaneciliği*, 21(1), 3-28.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Alderson, J. C. (2000). *Assessing reading*. New York: Cambridge University Press.
- Alexander, J. E. ve Filler, R. C. (1976). *Attitudes and reading*. Newark, DE: International Reading Association.
- Alexander, P. A. ve Fox, E. (2011). Adolescents as readers. M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje ve P. P. Afflerbach (Ed.), *Handbook of Reading Research* içinde (Cilt 4, s. 157-176). New York, NY: Routledge/Taylor & Francis.
- Allport, G. W. (1967). Attitudes. M. Fishbein (Ed.), *Readings in attitude theory and measurement* içinde (s. 1-13). New York: John Wiley&Sons, Inc.
- Alvermann, D. E. (2009). Sociocultural constructions of adolescence and young people's literacies. L. Christenbury, R. Bommer ve P. Smagorinsky (Ed.), *Handbook of adolescent literacy* içinde (s. 14-28). New York, NY: Guilford.
- Alvermann, D. E. ve Moore, D. W. (1991). Secondary school reading. R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal ve P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* içinde (Cilt 2, s. 951-983). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Alvermann, D. E., Young, J. P., Green, C. ve Wisenbaker, J. M. (2004). Adolescents 2 perceptions and negotiations of literacy practices in after-school read and talk clubs. R. B. Ruddel & N. J. Unrau (Ed.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (Cilt 2, s. 870-913). Newark, USA: International Reading Association.
- Applegate, A. J. ve Applegate, M. D. (2004). The peter effect: Reading habits and attitudes of preservice teachers. *The Reading Teacher*, 57(6), 554-563.
- Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 461-470.
- Arslan, Y., Çelik, Z. ve Çelik, E. (2009). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 113-124.
- 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.
- Balcı, A. (2009). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık ve ilgileri üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Balcı, A., Uyar, Y. ve Büyükkiz, K. K. (2012). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları, kütüphane kullanma sıklıkları ve okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Turkish Studies*, 7(4), 965-985.
- Baş, G. (2012). Reading attitudes of high school students: An analysis from different variables. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 3(2), 47-58.
- Becker, M., McElvany, N. ve Kortenbruck, M. (2010). Intrinsic and extrinsic reading motivation as predictors of reading literacy: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 773-785.
- Bell, L. C. ve Perfetti, C. A. (1994). Reading skill: Some adult comparisons. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 244-255.

- Bircan, İ. ve Tekin, M. (1989). Türkiye’de okuma alışkanlığının azalması sorunu ve çözüm yolları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22(1), 393-410.
- Black, A. M. L. (2006). *Attitudes to reading: An investigation across the primary years*. Virginia, QLD: Australian Catholic University.
- Bokhorst-Heng, W. ve Pereira, D. (2008). Non at-risk- adolescents’ attitudes towards reading in a Singapore secondary school. *Journal of Research in Reading*, 31(3), 285-301.
- Brantmeier, C. (2005). Anxiety about L2 reading or L2 reading tasks? A study with advanced language learners. *Reading*, 5(2), 67-85.
- Bulgurcuoğlu, A. N. (2016). Relationship between critical thinking levels and attitudes towards reading habits among pre-service physical education teachers. *Educational Research and Reviews*, 11(8), 708-712.
- Byro, C. C. (2000). *A study of the relationship between reading attitude and gender in the fourth grade children* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Rowan University.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications and programming*. New York: Routledge.
- Calkins, L. M. (2001). *The art of teaching reading*. New York: Longman.
- Carpenter, P. A., Miyake, A. ve Just, M. A. (1995). Language comprehension: Sentence and discourse processing. *Annual Review of Psychology*, 46(1), 91-120.
- Clark, C. ve De Zoysa, S. (2011). *Mapping the interrelationships of reading enjoyment, attitudes, behaviour and attainment*. London: National Literacy Trust.
- Clark, S. K. ve Andreasen, L. (2014). Examining sixth grade students’ reading attitudes and perceptions of teacher read aloud: Are all students on the same page? *Literacy Research and Instruction*, 53(2), 162-182.
- Conlon, E. G., Zimmer-Gembeck, M. J., Creed, P. A. ve Tucker, M. (2006). Family history, self-perceptions, attitudes and cognitive abilities associated with early adolescent reading skills. *Journal of Research in Reading*, 29(1), 11-32.
- Crosby, R. (2013). *Reading attitudes as a predictor of latino adolescents’ reading comprehension* (Yayımlanmamış doktora tezi). University of California Riverside.
- Campbell, M. B. ve Kmiecik, M. M. (2004). The greatest literacy challenges facing contemporary high school teachers: Implications for secondary teacher preparation. *Reading Horizons*, 45, 1-25.
- Collins, N. D. (1996). *Motivating low performing adolescent readers*. ERIC veritabanından erişildi (ED396265).
- Çakıcı, D. (2005). *Ön örgütleyicilerin okumaya yönelik tutum ve okuduğunu anlama üzerindeki etkileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Çakıroğlu, O. ve Palancı, M. (2015). Reading attitude scale: The reliability and validity study Okuma tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Human Sciences*, 12(1), 1143-1156.
- Çakmak, T. ve Yılmaz, B. (2009). Okul öncesi dönem çocuklarının okuma alışkanlığına hazırlık durumları üzerine bir araştırma: Hacettepe Üniversitesi Beytepe Anaokulu örneği. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(3), 489-509.
- Çeçen, M. A. ve Deniz, E. (2015). Lise öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları (Diyarbakır ili örneği). *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 193-212.
- Çeliktürk, Z. ve Yamaç, A. (2015). İlkokul ve ortaokul öğrencileri için okuma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 14(1), 97-107.
- Demirel, Ö. (2003). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Diamond, P. J. ve Onwuegbuzie, A. J. (2001). Factors associated with reading achievement and attitude among elementary. School-aged students. *Research in the Schools*, 8(1), 1-11.

- Downing, J. ve Leong, C. K. (1982). *Psychology of reading*. New York: MacMillan Publishing Corporation.
- Durualp, E., Durualp, E. ve Çiçekoğlu, P. (2013). Sekizinci sınıf öğrencilerinin kitap okumaya yönelik tutumlarının internet ve kitap okuma alışkanlıkları açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2(1), 115-132.
- Epçapan, C. ve Demirel, Ö. (2011). Okuduğunu anlama öz yeterlik algısı ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Journal of International Social Research*, 4(16), 120-128.
- Erkuş, A. (2003). *Psikometri üzerine yazılar*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Eysenck, M. W. ve Payne, S. (2006). *Effects of anxiety on performance effectiveness and processing efficiency*. Royal Holloway University of London, Egham, Surrey, UK.
- Eynseck, M. W. (1979). Anxiety, learning and memory: A reconceptualisation. *Journal of Research in Personality*, 13, 363-385.
- Eysenck, M. W. (1985). Anxiety and cognitive-task performance. *Journal of Personality and Individual Difference*, 6(5), 579-586
- Forget, K. E. (2004). *Comparative effects of content area reading instruction on rural secondary students' attitudes, metacognitive strategy awareness, and reading achievement*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Bowling Green State University, Ohio.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. California: Sage Publications.
- Gallik, J. D. (1999). Do the yread for pleasure? Recreational reading habits of college students. *Journal of Adolescent ve Adult Literacy*, 42, 480-489.
- Gibson, A. C. (2003). *Effects of the physical classroom environment on the reading attitudes of fourth graders* (Doktora tezi). College of Education, University of Houston.
- Gömlüksiz, M. N. (2004). Geleceğin öğretmenlerinin kitap okumaya ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1-21.
- Greenwood, S. C. ve Flanigan, K. (2007). Overlapping vocabulary and comprehension: Context clues complement semantic gradients. *The Reading Teacher*, 61(3), 249-254.
- Guthrie, J. T. ve Davis, M. H. (2003). Motivating struggling readers in middle school through an engagement model of classroom practice. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 59-85.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J. L. ve Cox, K. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific Studies of Reading*, 3(3), 231-256.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Harris, A. J. ve Sipay, E. R. (1990). *How to increase reading ability: A guide to developmental & remedial methods*. London: Longman.
- Harvey, C. P. ve Allard, M. (2015). *Understanding and managing diversity: Readings, cases, and exercises*. Boston, MA: Pearson.
- Hassen, R. (2016). Reading habits of secondary school teachers: A study of selected secondary schools in addis ababa and dessie. *Journal of Education and Practice*, 7(22), 59-67.
- Hayes, M. T. (2000). *The relationship between, gender, grade level, and attitude toward reading for first through fourth grade students* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). The Graduate School, Rowan University, Romany.
- Hitosugi, C. I. ve Day, R. R. (2004). Extensive reading in Japanese. *Reading in a Foreign Language*, 16(1), 20-39.
- Ho, A. N. ve Guthrie, J. T. (2013). Patterns of association among multiple motivations and aspects of achievement in reading. *Reading Psychology*, 34(2), 101-147.
- Hu, L. ve Bentler, M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Işık, E. (1996). *Nevrozlar*. Ankara: Kent Matbaası.

- İşeri, K. (2010). The investigation of the reading attitudes of second grade students. *Journal of Human Sciences*, 7(2), 468-487.
- İşeri, K. ve Ünal, E. (2010). Yazma eğilimi ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Eğitim ve Bilim*, 35(155), 104-117.
- Jalongo, M. R. ve Hirsh, R. A. (2010). Understanding reading anxiety: New insights from neuroscience. *Early Childhood Education Journal*, 37(6), 431-435.
- Jöreskog, K. G. ve Sörbom, D. (1993). *Lisrel 8: Structural equation modeling with the simplis command language*. Scientific Software International, Inc. USA.
- Kaniuka, T. S. (2010). Reading achievement, attitude toward reading, and reading self-esteem of historically low achieving students. *Journal of Instructional Psychology*, 37(10), 184-188.
- Karabay, A. ve Kuşdemir Kayıran, B. (2010). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(38), 110-117.
- Karadağ, R. (2014). Okuma ilgisi, tutumları ve alışkanlığı konusunda yapılmış çalışmaların lisansüstü tezlere dayalı analizi: YÖK ve ProQuest veri tabanları örnekleme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 1-17.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatay, H. (2011). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. Ankara: Berikan Yayınevi.
- Karim, N. S. A. ve Hasan, A. (2007). Reading habits and attitude in the digital age: Analysis of gender and academic program differences in Malaysia. *The Electronic Library*, 25(3), 285-298.
- Klausmeier, H. J. ve Goodwin, W. (1971). *Learning and human abilities: Educational psychology*. New York: Harper and Row Publishers.
- Klem, L. (2000). Structural equation modeling. L. Grimm ve P. Yarnold (Ed.), *Reading and understanding multivariate statistics* (Cilt 2). Washington, DC: American Psychological Association.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York and London: The Guilford Press.
- Kocaarslan, M. (2016). An exploratory study of the relationships between reading comprehension competence, reading attitude and the vividness of mental imagery among Turkish fourth-grade students. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 8(4), 675-686.
- Krashen, S. D. (1993). *The power of reading: Insights from the research*. Englewood Cliffs, New Jersey: Libraries Unlimited, Inc.
- Kurt, B. (2008). *Çocuk edebiyatı ürünlerinin temel dil becerisi olarak dinlemenin gelişimine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kurudayıoğlu, M. (2011). Zihinsel ve fiziksel bir süreç olarak okuma. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 15-29.
- Kurudayıoğlu, M. ve Çelik, G. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının okumaya ve okuma eğitimine ilişkin öz yeterlik algıları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4), 109-138.
- Kush, J. C. ve Watkins, M. W. (1996). Long-term stability of children's attitudes toward reading. *The Journal of Educational Research*, 89(5), 315-319.
- Kush, J. C., Watkins, M. W. ve Brookhart, S. M. (2005). The temporal-interactive influence of reading achievement and reading attitude. *Educational Research and Evaluation*, 11(1), 29-44.
- Lawrence, L. J. (2007). Cognitive and metacognitive reading strategies revisited: Implications for instruction. *The Reading Matrix*, 7(3), 55-71.
- Leppanen, U., Aunola, K. ve Nurmi, J. E. (2005). Beginning readers' reading performance and reading habits. *Journal of Research in Reading*, 28(4), 383-399.
- Logan, S. ve Johnston, R. (2009). Gender differences in reading ability and attitudes: Examining where these differences lie. *Journal of Research in Reading*, 32(2), 199-214.

- Manav, F. (2011). Kaygı kavramı. *Toplum Bilimleri Dergisi*, 5(9), 291-211.
- Manguel, A. (2004). *Okumanın tarihi*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Marshal, J. K. (1992). *The effects of reciprocal teaching with a group recognition structure on fifth grades' reading comprehension achievement and attitudes toward reading* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). North Carolina State University, Carolina.
- Mathewson, G. C. (1994). Model of attitude influence upon reading and learning to read. R. B. Ruddell, M. R. Ruddell ve H. Singer (Ed.), *Theoretical models and processes of reading* içinde (5. bs., s. 1131-1161). Newark, DE: International Reading Association.
- MacIntyre, P. D. ve Gardner, R. C. (1991). Investigating language class anxiety using the focused essay technique. *The Modern Language Journal*, 75(3), 296-304.
- Martinez, R. S., Aricak, O. T. ve Jewell, J. (2008). Influence of reading attitude on reading achievement: A test of the temporal-interaction model. *Psychology in the Schools*, 45(10), 1010-1023.
- McBride-Chang, C., Manis, F. R., Seidenberg, M. S., Custodio, R. G. ve Doi, L. M. (1993). Print exposure as a predictor of word reading and reading comprehension in disabled and nondisabled readers. *Journal of Educational Psychology*, 85(2), 230-238.
- McGeown, S. P., Johnston, R. S., Walker, J., Howatson, K., Stockburn, A. ve Dufton, P. (2015). The relationship between young children's enjoyment of learning to read, reading attitudes, confidence and attainment. *Educational Research*, 57(4), 389-402.
- McGeown, S. P., Osborne, C., Warhurst, A., Norgate, R. ve Duncan, L. G. (2016). Understanding children's reading activities: Reading motivation, skill and child characteristics as predictors. *Journal of Research in Reading*, 39(1), 109-125.
- McKenna, M. C. ve Kear, D. J. (1990). Measuring attitude toward reading: A new tool for teachers. *The Reading Teacher*, 43, 626-639.
- McKenna, M. C., Kear, D. J. ve Ellsworth, R. A. (1995). Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly*, 30(4), 934-956.
- McKenna, M. C., Conradi, K., Lawrence, C., Jang, B. G. ve Meyer, J. P. (2012). Reading attitudes of middle school students: Results of a US survey. *Reading Research Quarterly*, 47(3), 283-306.
- Mccooy, D. ve Others (1991). *Surveys of independent reading: Pinpointing the problems, seeking the solutions*. College Reading Association yıllık toplantısında sunulan bildiri, Crystal City, VA.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2015). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-8. sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları.
- Melanlıoğlu, D. (2014a). Okuma kaygısı ölçeğinin psikometrik özelliklerinin belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 95-105.
- Melanlıoğlu, D. (2014b). Üstbiliş strateji eğitiminin ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 107-119.
- Mete, G. (2012). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı üzerine bir araştırma (Malatya ili örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 43-66.
- Meydan, C. H. ve Şeşen, H. (2011). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Mohammadpur, B. ve Ghafournia, N. (2015). An elaboration on the effect of reading anxiety on reading achievement. *English Language Teaching*, 8(7), 206-215.
- Mohd. Zin, Z. ve 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.
- Moje, E. B., Young, J. P., Readence, J. E. ve Moore, D. W. (2000). Reinventing adolescent literacy for new times: Perennial and millennial issues. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 43, 400-410.

- Morgan, P. L. ve Fuchs, D. (2007). Is there a bidirectional relationship between children's reading skills and reading motivation?. *Exceptional Children*, 73(2), 165-183.
- Mori, S. (2004). Significant motivational predictors of the amount of reading by EFL learners in Japan. *RELC Journal*, 35, 63-81.
- Montgomery, D. C. ve Peck, E. A. (1992). *Introduction to linear regression analysis*. USA: A. Wiley-Interscience Publication.
- Murray, N. P. ve 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.
- Nelson, J. R. ve Stage, S. A. (2007). Fostering the development of vocabulary knowledge and reading comprehension through contextually-based multiple meaning vocabulary instruction. *Education and Treatment of Children*, 30(1), 1-22.
- Odabaş, H., Odabaş, Y. ve Polat, C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara Üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası*, 9(2), 431-465.
- Ogurlu, Ü. (2014). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin okuma ilgisi, tutumu ve eleştirel okuma becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(2), 29-41.
- Öncül, R. (2000). *Eğitim ve eğitim bilimleri sözlüğü*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Özbay, M., Bağcı, H. ve Uyar, Y. (2008). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 117-136.
- Özbay, M. ve Uyar, Y. (2009). İlköğretim ikinci kademe öğrencileri için okumaya yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *E-Journal of New World Science Academy*, 4(2), 632-651.
- Palani, K. K. (2012). Promoting reading habits and creating literate society. *Researchers World*, 3(2), 9094.
- Petscher, Y. (2010). A meta-analysis of the relationship between student attitudes towards reading and achievement in reading. *Journal of Research in Reading*, 33(4), 335-355.
- Putman, M. ve Walker, C. (2010). Motivating children to read and write: Using informal learning environments as contexts for literacy instruction. *Journal of Research in Childhood Education*, 24, 140-151.
- 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.
- Razi, S. (2008). *Okuma becerisi öğretimi ve değerlendirilmesi*. İstanbul: Kriter Yayınları.
- Raykov, T. ve Marcoulides, G. A. (2008). *An introduction to applied multivariate analysis*. Taylor & Francis Group, LLC.
- Richardson, J. S. ve Morgan, R. F. (2003). *Reading to learn in the content areas*. Belmont, CA: Thomson/Wardsworth Publishing.
- Saito, Y., Garza, T. J. ve Horwitz, E. K. (1999). Foreign language reading anxiety. *The Modern Language Journal*, 83(3), 202-218.
- 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.
- Sellers, V. D. (2000). Anxiety and reading comprehension in Spanish as a foreign language. *Foreign Language Annals*, 33(5), 512-520.
- Selling, C. B. (1991). Affecting residents' literature reading attitudes, behaviors, and knowledge through a journal club intervention. *Journal of General Medicine*, 6(4), 330-4.
- Sever, S. (2000). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Schatz, A. ve Krashen, S. (2006). Attitudes toward reading in grades 1-6. *Knowledge Quest*, 35(1), 46-48.

- Schiefele, U., Schaffner, E., Moller, J. ve Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly*, 47(4), 427-463.
- Schofield, H. L. ve Start, K. B. (1977). Attitudes toward reading and teaching of reading in a group of student teachers. *The Journal of Educational Research*, 70(50), 247-251.
- Shahriza Abdul Karim, N. ve Hasan, A. (2007). Reading habits and attitude in the digital age: Analysis of gender and academic program differences in Malaysia. *The Electronic Library*, 25(3), 285-298.
- Shi, Y. Z. ve Liu, Z. Q. (2006). Foreign language reading anxiety and its relationship to English achievement and gender. *Journal of PLA University of Foreign Languages*. http://en.cnki.com.cn/Article_en/CJFDTOTAL-JFJW200602013.htm adresinden erişildi.
- Smith, M. C. (1990). A longitudinal investigation of reading attitude development from childhood to adulthood. *The Journal of Educational Research*, 83(4), 215-219.
- Smith, N. L. (2009). *A study of middle grades students' reading interests, habits, and achievement*. A dissertation submitted to the faculty of the University of North Carolina at Chapel Hill. In partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctorate of Education in the School of Education.
- Smith, J. K., Smith, L. F., Gilmore, A. ve Jameson, M. (2012). Students' self-perception of reading ability, enjoyment of reading and reading achievement. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 202-206.
- Stadler, A. (1980). Children of guest workers in Europe: Social and cultural needs in relation to library services. *Library Trends*, 29(2), 325-334.
- Sünbül, A. M., Yılmaz, E., Demirer, V., Ceran, D., Işık, A., Çintaş, D., Çalışkan, M. ve Alan, S. (2010). İlköğretim öğrencileri kitap okuma alışkanlıkları: Konya ili araştırma raporu. Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS 7 ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Taylor, B. M., Frye, B. J. ve Maruyama, G. M. (1990). Time spent reading and reading growth. *American Educational Research Journal*, 27, 351-362.
- Tekindal, S. (2009). *Duyuşsal özelliklerin ölçülmesi için araç oluşturma*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Temizkan, M. (2009). *Metin türlerine göre okuma eğitimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Temizkan, M. (2007). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde okuma stratejilerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Temizyürek, F., Çolakoğlu, B. K. ve Coşkun, S. (2013). Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2), 114-150.
- Tok, M., Küçük, B. ve Kırmacı, Ö. (2015). Secondary school reading habit scale: Validity and reliability study. *Journal of Theory and Practice in Education*, 11(2), 694-716.
- Tuckman, B. W. (1999). *A tripartite model of motivation for achievement: Attitude/drive/ strategy*. American Psychological Association yıllık toplantısında sunulan bildiri, Boston, MA.
- Türk Dil Kurumu. (2005). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türkyılmaz, M. (2012). Bilgi iletişim teknolojilerinin okumaya yönelik tutuma etkisi. *Bilgi Dünyası*, 13(2), 477-493.
- Ungan, S. (2008). Türkiye'de kitap okuma: Okuma alışkanlığımızın kültürel altyapısı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 218-228.
- Ülper, H. (2011). Öğrenci açısından okumaya güdüleyici etmenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11, 941-960.
- Ülper, H., Yaylı, D. ve Karakaya, İ. (2013). Okur öz yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(1), 85-100.

- Ünal, E. ve İşeri, K. (2012). Analysis of the relationship between reading and writing attitudes of teacher candidates and their academic achievements through the structural equation model. *Elementary Education Online*, 11(4), 1066-1076.
- Ward, S. L. (2013). *An examination of a relationship between reading attitudes and reading achievement for a group of sixth grade students* (Yayımlanmamış doktora tezi). Mississippi State, Mississippi.
- Wigfield, A. ve Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 420-432.
- Wilson, J. D. ve Casey, L. H. (2007). Understanding the recreational reading patterns of secondary students. *Reading Improvement*, 44(1), 40-49.
- Yalçın, A. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yamashita, J. (2007). The relationship of reading attitudes between L1 and L2: An investigation of adult EFL learners in Japan. *TESOL Quarterly*, 41(1), 81-105.
- Yıldız, M. (2013). İlköğretim 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 260-271.
- Yıldız, M. ve Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 793-815.
- Yılmaz, B. (2004). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarında ebeveynlerin duyarlılığı. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 115-136.
- Young, D. J. (1986). The relationship between anxiety and foreign language oral proficiency ratings. *Foreign Language Annals*, 19(5), 439-445.
- Zhao, A. (2009). *Foreign language reading anxiety: Investigating English-speaking university students learning Chinese as a foreign language in the United States*. The Florida State University, Florida.