



## İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Kaygıları, Akıcılıkları, Motivasyonları ve Okuduğunu Anlamaları Arasındaki İlişkiler \*

Ahmet Yamaç <sup>1</sup>, Zuhâl Çeliktürk Sezgin <sup>2</sup>

### Öz

Bu araştırmanın amacı okuma kaygısı, okuma akıcılığı, okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu arasındaki ilişkileri incelemektir. Çalışmanın katılımcıları ilkököl dördüncü sınıfta öğrenim gören 128 öğrenciden oluşmaktadır. Yordayıcı korelasyonel araştırma desenine dayalı olarak temellendirilen bu çalışmada içsel ve dışsal motivasyon, okuma kaygısı, okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkilerle ilgili hipotezleri test etmek için yapısal eşitlik modellemesi kullanılmıştır. 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 anlamının doğrudan bir yordayıcısı değilken, okuma akıcılığı üzerinden okuduğunu anlamayı pozitif yönde etkilediği saptanmıştır. Bir başka bulguya göre de, okuma akıcılığının okuduğunu anlama üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkiye, okuma kaygısı üzerinde negatif ve anlamlı bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Okuma kaygısının, okuduğunu anlamayı anlamlı ve negatif yönde etkilemesi araştırmanın bir başka bulgusudur.

### Anahtar Kelimeler

Okuduğunu anlama  
Okuma kaygısı  
İlkokul öğrencileri  
Okuma akıcılığı ve okuma  
motivasyonu

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 19.10.2017

Kabul Tarihi: 09.03.2018

Elektronik Yayın Tarihi: 16.04.2018

DOI: 10.15390/EB.2018.7555

### Giriş

Bugüne kadar okuma kaygısı ile ilgili yapılan araştırmalar yabancı dil öğretimi ile sınırlı iken, ilkököl ve ortaokul düzeyinde okuma öğretiminde de kaygı yaşandığı belirlenmiştir (Çeliktürk ve Yamaç, 2015; Melanlıoğlu, 2014). Kaygının başarı ve performans üzerindeki etkisi önemli bir araştırma alanı olmaya devam etmektedir. Bu nedenle okuma kaygısı yabancı dil ya da ikinci dil öğretiminde yaygın bir şekilde çalışılmıştır. Yabancı dil öğretiminde okuma kaygısı üzerine yapılan çalışmalar, okuma kaygısının okuma performansı ve öğrenme üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Ialongo, Edelson, Werthamer-Larsson, Crockett ve Kellam, 1995; Sellers, 2000; Zhao, Guo ve Dynia, 2013). Diğer taraftan ana dil öğretiminde de okuma kaygısı üzerine son zamanlarda artan bir ilgi vardır (Baki, 2017; Grills-Taquechel, Fletcher, Vaughn ve Stuebing, 2012; Katrancı ve Kuşdemir, 2016). Ancak ana dil öğretiminde okuma kaygısının okuduğunu anlama, okuma akıcılığı ve okuma

\* Bu makale "15. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği" sempozyumunda sunulan "İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Kaygısı, Okuma Motivasyonu, Okuma Akıcılığı ve Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişkilerin Yapısal Eşitlik Modeli İle İncelenmesi" başlıklı bildirisinin genişletilmiş sürümüdür.

<sup>1</sup> Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Türkiye, [yamac87@gmail.com](mailto:yamac87@gmail.com)

<sup>2</sup> Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Türkiye, [zuhalcelikturk@mehmetakif.edu.tr](mailto:zuhalcelikturk@mehmetakif.edu.tr)

motivasyonu gibi değişkenlerle arasında ilişkilere yönelik daha az araştırma vardır (Jalongo ve Hirsh, 2010; Piccolo vd., 2017). Okuma kaygısı ile okumanın diğer boyutları arasındaki yordayıcı ilişkilere yönelik alanyazında bir boşluk vardır ve okuma kaygısının okuma öğretimindeki yeri daha fazla keşfedilmelidir. Bu araştırma, ana dil öğretiminde okuma kaygısına yönelik bu boşluğu doldurmaya yöneliktir. Bu nedenle ilkököl dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları, okuduğunu anlamaları, okuma akıcılıkları ve okuma motivasyonları arasındaki ilişkilere yönelik bir model test edilmiştir.

### *Okuma Kaygısı*

Bandura (1997) kaygıyı “olası zararlı durumlar karşısında öngörülebilir bir endişe durumu” olarak tanımlamıştır (s. 137). Kaygının en önemli özelliği, kişinin belirsizlik ya da tehdit karşısında kendi öz benliğini tehdit ya da tehlike altında hissetmesidir. Kaygı, algılanan tehditin kişi tarafından kontrol edilememesi anlamına gelmektedir (Zeidner, 1998). Yüksek kaygılı insanlar hedeflerine ulaşma yolunda bir tehdit hakkında endişe yaşamaktadırlar ve hedeflerine ulaşma sürecinde kaygının olumsuz etkilerini azaltmaya çalışmaktadırlar. Böylece kaygı bilişsel performans üzerinde olumsuz etkilere sahip olmaktadır (Derakshan ve Eysenck, 2009). Kaygı ve bilişsel performans arasındaki ilişkilere yönelik çok sayıda araştırma vardır. Bu araştırmalar tutarlı bir şekilde kaygının bilişsel performansı negatif yönde etkilediğini göstermektedir (Grills-Taquichel, Fletcher, Vaughn, Denton ve Taylor, 2013; Jalongo vd., 1995; Ocak ve Yamaç, 2013; Ramirez, Gunderson, Levine ve Beilock, 2013).

Kaygının bilişsel performansı nasıl etkilediğini açıklamaya çalışan çok sayıda kuram vardır. Dikkat Denetim Kuramı ve İşleme Verimliliği Kuramı önde gelen iki kuramdır. Bu kuramlara göz atmadan önce Sarason’un (1988) Bilişsel Müdahale Kuramı’ndan bahsetmek faydalı olabilir. “Tüm insanlar kendi zihni ile meşgulken, kendisi ile ilgili düşünceleri aşırı derecede meşgul edici olduğunda, görev yönelimli düşünceleri ve durumsal gerçeklikle ilgili dikkati bozulduğunda uyumsuzluk ortaya çıkmaktadır.” (Sarason, 1988, s. 6). Özetle, bu kuram kaygının ilişkisiz düşüncelere (kendi zihni ile meşgul olma ve endişe gibi) sebep olduğunu ileri sürmektedir. Bu ilişkisiz düşünceler dikkat miktarını azaltarak bilişsel performansa zarar vermektedir (Derakshan ve Eysenck, 2009).

Eysenck ve Calvo (1992) tarafından geliştirilen İşleme Verimliliği Kuramı da kaygıyı anlamak için değerli bir çerçeve sunmaktadır. Bu kuram iki varsayıma sahiptir. İlki, endişenin performans verimliliği ve yeterliği üzerinde bir etkiye sahip olmasıdır. İkincisi, kaygının işleyen belleği etkilemesidir. İşleyen bellek şu üç öğeden oluşmaktadır: merkezi yürütücü (planlama, strateji seçimi ve dikkat denetimi), sesbilimsel lop (sözel materyalin tekrarlanması) ve görsel-uzamsal kopyalama (görsel bilginin işlenmesi). Görevle ilişkisiz düşünceler merkezi yürütücünün işleyişine zarar vermektedir. Sonuç olarak, yüksek kaygılı insanlarda merkezi yürütücü, iki görevi aynı anda yapması gereken durumlarda kötü bir performans göstermektedir (Derakshan ve Eysenck, 2009).

Dikkat Denetimi Kuramı ise İşleme Verimliliği Kuramı’na dayalı olarak geliştirilmiştir. Bu kuram önceki kuramın kapsamını genişletmiştir (Eysenck, Derakshan, Santos ve Calvo, 2007). Bu kuramın birincil varsayımı kaygının merkezi yürütücüde önemli bir role sahip olan dikkat denetimi üzerinde olumsuz etkileri yüzünden bilişsel performansa zarar vermesidir (Derakshan ve Eysenck, 2009). Sonuç olarak, yüksek kaygılı insanlar içsel (endişeli düşünceler) ya da dışsal (görevle ilişkisiz dikkat dağıtıcılarının tehditi) olan tehditle ilişkili uyarıcıya dikkat kaynaklarını harcamaktadırlar (Eysenck vd., 2007).

Bu kuramsal çerçeveler kaygının bilişsel performansı nasıl olumsuz etkilediğini açıklamaya çalışmaktadır. Bu kuramsal çerçevelere dayalı olarak matematik kaygısı, bilgisayar kaygısı, sosyal kaygı ve okuma yazma kaygısı üzerine çeşitli sorgulamalar yapılmaktadır. Kaygı ve okuma arasındaki ilişkilere yönelik çalışmalar ağırlıklı olarak yabancı dil öğretimine odaklanmaktadır. Ancak okuma ve yazma becerilerinin elde edilme süreci de kaygıdan bağımsız değildir. Öğretmenler okuma öğretiminde kaygının etkilerini akıllarında tutmalıdırlar (Tysinger, Tysinger, Diamanduros ve Earley, 2010). Yüksek kaygı seviyesi konsantrasyon, hafıza işleyişi ve bilgi işlemede bir kötüleşmeye sebep olabilir. Böylece

kaygı kaçınılmaz olarak öğrenmenin ve başarının azalmasına yol açabilir (Grills-Taquechel vd., 2012). “Kaygı ve okuma problemleri birbirini döngüsel ve birikimli olarak etkileyebilir” (Jorgenson, 2015, s. 20). İlkokul öğrencileri sınıf içerisinde okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama ile ilgili güçlükler yaşadıklarında okuma kaygıları artabilir. Örneğin, sınıf içerisinde yapılan sesli okuma etkinliklerinde yavaş okuyan ya da doğru okumada güçlük çeken çocuklar okuma kaygısı da yaşayabilirler (Çeliktürk ve Yamaç, 2015).

Son zamanlarda ana dilde okuma öğretiminde kaygı araştırmacıların dikkatini çekmektedir. Bu çalışmalar şu gerçeği yinelemektedir: Kaygı ile okuduğunu anlama, okuma akıcılığı, çözümleme, okuma hızı ve yazma becerileri gibi okuryazarlık becerileri arasında birtakım ilişkiler vardır (Baki, 2017; Grills-Taquechel vd., 2012; Jorgenson, 2015; Katrancı ve Kuşdemir, 2016; Jalongo vd., 1995; Tysinger vd., 2010). Ancak bazı sonuçlar tartışmalıdır. Tysinger ve diğerleri (2010) sosyal kaygı ve okuduğunu anlama arasında negatif bir ilişki olduğunu, ancak sosyal kaygı ve okuma akıcılığı arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermişlerdir. Jorgenson (2015) okuma ve kaygı arasındaki ilişkileri araştırdığı çalışmada bütün örneklem için okuma ve kaygı arasında bir ilişki olmadığını belirtmektedir. Ancak yüksek kaygılı ve düşük işleyen belleğe sahip öğrencilerden oluşan örnekleme kaygının; kelime tanıma ve okuduğunu anlamının bir yordayıcısı olduğunu bulmuştur. Bonifacci, Candria ve Contento (2008) ilkökul öğrencilerinin ilk okuryazarlık becerileri, kaygı ve depresyon seviyeleri arasındaki ilişkileri araştırmıştır. Elde edilen bulgular kelime tanıma ve okuma hızı ile kaygı arasında bir ilişki olmadığını, ancak depresyon ve yazma arasında bir ilişki olduğunu göstermiştir. Katrancı ve Kuşdemir (2016) dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okuma kaygısı arasındaki ilişkileri araştırdığı çalışmada okuma kaygısı ile okuduğunu anlama arasında negatif bir ilişki olduğunu göstermiştir. Grills-Taquechel ve diğerleri (2012) birinci sınıf öğrencilerinin kaygıları ile çözümleme ve akıcılık becerilerini araştırmıştır. Elde edilen bulgular akıcılığın kaygıyı yordadığını; kaygının da yalnızca kız öğrencilerin akıcılık performansını yordadığını göstermiştir. Çözümleme becerisi kaygının herhangi alt bir boyutunu yordamamıştır. Tüm bu araştırmalar kaygının ana dilde okuma yazma eğitiminde önemli bir etken olabileceğini; ancak bu ilişkilerin keşfedilmesine yönelik daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

### *Okuduğunu Anlama*

Okuma Araştırmaları Topluluğu'na (RAND Reading Study Group, 2002) göre “okuduğunu anlama, yazılı dil ile etkileşim ve yazılı dile katılım sayesinde anlamın eş zamanlı olarak çıkarılması ve yapılandırılması sürecidir” (s. 11). Anlama, sözel ya da yazılı dilden anlamı yapılandırma eylemidir. Bu eylem tam anlamıyla yapılandırmacı bir süreçtir” (Duke ve Carlisle, 2011, s. 200). Kintsch ve Rawson'a (2005) göre metni anlama karmaşık bir süreçtir. Bu süreç farklı öğelerin, farklı bilgi türlerinin ve karmaşık zihinsel temsillerin katılımını gerektirmektedir.

Bilişsel bakış açısı, okuma süreçleri ve okuduğunu anlama ile ilgili bir çerçeve sunmaktadır. Unrau ve Alvermann' a (2013) göre “bilişsel bakış açısı duyuşal girdi, dikkat dağıtımı, sembol yorumlama, strateji kullanımı, bilginin organizasyonu, bilginin kısa ve uzun süreli bellekte depolanması ve çıktılar gibi bilişsel süreçlerin okuma sürecindeki rolünü keşfetmeye çalışmaktadır” (s. 62).

Okuduğunu anlama için birçok bilişsel beceri ve süreç gerekmektedir. Bu anlama becerileri ve süreçleri yüksek ve düşük düzeyli dil becerileri olmak üzere iki temel ögeye sahiptir. Yüksek düzeyli dil becerileri çıkarım ve bütünleştirme, anlamayı izleme ve metin yapısı bilgisi gibi becerileri içermektedir. Bu becerilerin en önemli amacı okurun metnin anlamı ile ilgili tutarlı ve bütüncül bir model yapılandırmasına yardım etmektir. Düşük düzeyli okuma becerileri olan kelime tanıma ve ses bilimsel süreçler ilk okuryazarlık becerilerinde anlamlı bir role sahiptir (Kendeou, Van Den Broek, Helder ve Karlsson, 2014). Okur, bir metni akıcı bir şekilde okuduğunda basit anlama otomatik olarak gerçekleşebilir. Ancak okumanın nihai amacı bu değildir. Tam bir anlama için, daha önce ifade edilen

olay ve olguların elde edilmesi ve metnin içinde yer almayan bilgilerin yapılandırılması gerekmektedir. Eleştirel ve çıkarımsal etkinlikler çeşitli kaynaklardan bilgileri bir araya getirerek anlamada kesin bir role sahiptir (Adams, 2013).

“Okuma, kelime çözümleme, kelimenin anlamına ulaşma, anlam çıkarma ve bilgileri önceki bilgilerle ilişkilendirme gibi çeşitli aşamaların uyumlu bir şekilde çalışması olarak ifade edilebilir” (Adam Just ve Carpenter, 2013, s. 750). İşleyen bellek, engelleme (inhibition) ve dikkat tahsisi gibi yürütücü işlemler okuduğunu anlamada kilit bir role sahiptir. Bu alanların herhangi birindeki bozukluk anlamaya zarar verebilir (Kendeou vd., 2014). Metni anlama sürecinde işleyen bellek tüm bilginin işlendiği yerdir (Cain, Oakhill ve Bryant, 2004; Kintsch ve Rawson, 2005). Bir cümleyi anlamak için okur, cümle içindeki kelimeleri hatırlamalı, önceki metinden bilgileri geri getirmeli ve cümleyi çözümlemelidir. Bilgiye müdahale eden ve bilgiyi depolayan işleyen bellek bu süreçler için bir darboğazdır (Perfetti, Landi ve Oakhill, 2005). İşleyen bellek anlama ve çıkarımda net bir role sahiptir. İşleyen bellekte yetersizlik yaşayan okurlar anlama için temel olan okuma stratejilerinden de yoksundurlar. Bu yüzden işleyen bellek okurların bilişsel süreçleri yerine getirme potansiyellerini geliştirerek anlamayı artırır (Kendeou vd., 2014). Araştırmalar, işleyen belleğin anlamaya anlamlı bir şekilde katkı yaptığını göstermektedir (Cain vd., 2004; Oakhill, Cain ve Bryant, 2003; Seigneuric ve Ehrlich, 2005). Cain ve diğerleri (2004) yaptıkları çalışmada ilkökul öğrencilerinin işleyen bellek kapasiteleri ve okuduğunu anlama becerilerini araştırmışlardır. Bulgular işleyen belleğin okuduğunu anlamada anlamlı bir role sahip olduğunu göstermiştir. Oakhill ve diğerleri (2003) yaptıkları boylamsal çalışmada kelime tanıma ve anlama becerilerinin birbirleri ile ilişkili yapılar olsa bile, bu becerileri açıklayan yapıların farklı olduğunu rapor etmişlerdir. Dahası araştırma; metni bütünleştirme, hikâye yapısı bilgisi, bilişüstü izleme ve işleyen belleğin anlama becerilerini yordadığını göstermiştir.

#### ***Okuma Akıcılığı***

Okuma akıcılığı, okuma araştırmalarında bir dönem görmezden gelinen bir çalışma alanıydı. Son yıllarda okuma akıcılığı üzerine yapılan araştırmalar okuma yeterliğinin elde edilmesinde akıcılığın açık bir rolü olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda araştırmacılar tarafından okuma akıcılığını değerlendirmek ve geliştirmek için çeşitli yöntem ve teknikler geliştirilmektedir (Hudson, Lane ve Pullen, 2005). Okuma akıcılığının tanımı üzerinde henüz bir fikir birliği olmasa da son yıllarda okuma araştırmaları içinde bu beceri önemli bir yer edinmektedir (Rasinski, Reutzel, Chard ve Linan-Thompson, 2011).

Amerikan Ulusal Okuma Kurulu (The National Reading Panel) okuma araştırmaları ile ilgili raporunda okuma öğretiminde akıcılığın kritik bir rolü olduğunu ifade etmiştir (National Institute of Child Health and Human Development, 2000). Pikulski ve Chard (2005) okuduğunu anlama için akıcılığın tek başına yeterli olmayacağını ancak iyi bir anlama için akıcılığın ön koşul olduğunu vurgulamaktadırlar. Okuma akıcılığı alanında LaBerge ve Samuels’in (1974) klasik çalışması bir dönüm noktasıdır. Otomatik işleme modeline göre okuma akıcılığı yüksek düzeyli anlama için temel oluşturmaktadır. Okuma; dil, hafıza ve dikkat gibi çok boyutlu bir yapıya sahip karmaşık bir süreçtir. Bu süreç boyunca okurların kısa bir zaman için çok sayıda işi yapmaları gerekmektedir. Ancak insan sınırlı miktarda dikkat kapasitesine sahiptir.

Okurlar, başarılı bir okuma için özellikle şu iki etkinliği gerçekleştirmelidirler: kelime tanıma (çözümleme) ve anlama. Eğer okur metni otomatik bir şekilde çözümlerse bilişsel kapasitesini (işleyen bellek ve dikkat vb.) anlamı yapılandırmaya ayırır. Aksine metindeki kelimeleri çözümlemede güçlük çekerse, okur bilişsel kapasitesini anlama ve çözümleme arasında paylaştırır. Bu nedenle çözümlemede güçlük çeken öğrenciler çözümleme ile uğraşırken anlamı yapılandırmayı gerçekleştiremezler (Kim, 2015a; Logan, 1997; Rasinski, 2012).

Okuma akıcılığının tanımlanması ile ilgili tartışmalara göz atıldığında çeşitli kuruluş ve araştırmacıların farklı bakış açılarına sahip olabildiği görülmektedir. Amerikan Ulusal Okuma Kurulu'na göre (National Institute of Child Health and Human Development, 2000) "okuma akıcılığı hızlı, doğru ve uygun bir ifade ile okuma yeteneğidir" (s. 3-5). Wolf ve Katzir-Cohen (2001) akıcılığı metni hızlı ve doğru bir şekilde sözlü ifadeye dönüştürmek olarak ifade etmişlerdir (s. 239). Pikulski ve Chard'a (2005) göre okuma akıcılığı "okurun metnin anlamını yapılandırmasına izin veren etkili ve yeterli kelime tanıma becerisidir. Akıcılık doğru, hızlı ve uygun ifade ile sözlü okumadır ve okuduğunu anlamayı mümkün kılar" (s. 510). Kuhn, Schwanenflugel ve Meisinger (2010) akıcılığın doğruluk, otomatiklik ve sesli okuma prozodisinden oluştuğunu belirtmektedirler. Bu öğelerin tamamı bütüncül olarak anlamayı mümkün kılmaktadır. Rasinski ve diğerlerine (2011) göre akıcılık okurların doğru ve uygun hızda okuması ile gerçekleşir. Böylece prozodik özelliklerin yansımaları ve anlamının gerçekleşmesi mümkün olmaktadır. Bu görüşler ışığında kelime tanıma, okuma hızı ve prozodi akıcılığı anlama ve tanımlamada ön plana çıkmaktadır. Anlamı yapılandırmada bu öğelerin her biri önemli bir rol oynamaktadır. Hudson ve diğerleri (2005) öğretmenlerin okuma akıcılığının tüm öğelerine odaklanması gerektiğini belirtmektedir. Doğru okuma, okuma hızı ve prozodik okumanın bütünleştirilerek tüm çocukların okuma yeterliği geliştirilebilir. Bu çalışmada okuma akıcılığı doğru okuma, okuma hızı ve prozodi olmak üzere üçlü bir yapı olarak kabullenilmiştir.

Birçok araştırma okuma akıcılığının yüksek düzeyli anlamada önemli bir rol oynadığını göstermiştir (Denton vd., 2011; Kim, 2015a, 2015b; Kim, Park ve Wagner, 2014; Kim, Wagner ve Lopez, 2012; Klauda ve Guthrie, 2008; Schwanenflugel vd., 2006). Ayrıca okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkilerin okuma düzeyi ve sınıf düzeyine göre değiştiği bildirilmektedir (Kim, 2015b; Kim, Wagner ve Foster, 2011; Kim vd., 2012; Kuhn vd., 2010). Bazı çalışmalar da okuduğunu anlama ve okuma akıcılığının karşılıklı ilişkilere sahip olduğunu göstermiştir (Hudson, Torgesen, Lane ve Turner, 2012; Klauda ve Guthrie, 2008; Yıldız, 2013). Klauda ve Guthrie (2008) beşinci sınıf öğrencileri ile yaptıkları bir çalışmada kelime, cümle ve metin düzeyinde okuma akıcılığının okuduğunu anlamaya ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Yüksek düzeyli anlamaya sahip öğrenciler kelimeleri hızlı bir şekilde tanıyabiliyorlar, cümle ve kelime gruplarını etkili bir şekilde işleyebiliyorlar ve doğru ve uygun bir ifade ile bilgilendirici ve hikâyeye edici metinleri okuyabiliyorlardı. Okuma akıcılığı okuduğunu anlamayı artırırken, okuduğunu anlama da yukardan aşağı süreçler sayesinde okuma akıcılığını geliştirmekteydi.

### ***Okuma Motivasyonu***

Birçok araştırmacı okuma motivasyonunun çok boyutlu bir yapıya sahip olduğunu ifade etmektedir (Guthrie vd., 2007). Wigfield ve Guthrie'ye (1997) göre okuma motivasyonu öz yeterlik, içsel-dışsal motivasyon, değer, başarı hedefleri ve okumada sosyal motivasyon gibi boyutlardan oluşmaktadır. Öz yeterlik; okuma yeterliği ve zorlayıcı okuma olmak üzere iki öğeden oluşur. İçsel motivasyon ve öğrenme hedefleri, okuma merakı, okuma bağlılığı, okumanın önemi ve okuma işinden kaçınmadan oluşur. Dışsal motivasyon ve performans hedefleri, rekabet, tanınma ve not almayı içerir. Sosyal motivasyon da sosyal nedenler ve uyum olmak üzere iki alt öge içerir. Wang ve Guthrie'ye (2004) göre okumada motivasyon içsel ve dışsal motivasyon olmak üzere iki temel yapıdan oluşmaktadır. İçsel motivasyon merak, bağlanma, zor metinleri tercih etmeyi içerirken; dışsal motivasyon tanınma, not alma, sosyal, rekabet ve uyum olmak üzere beş alt öge içermektedir.

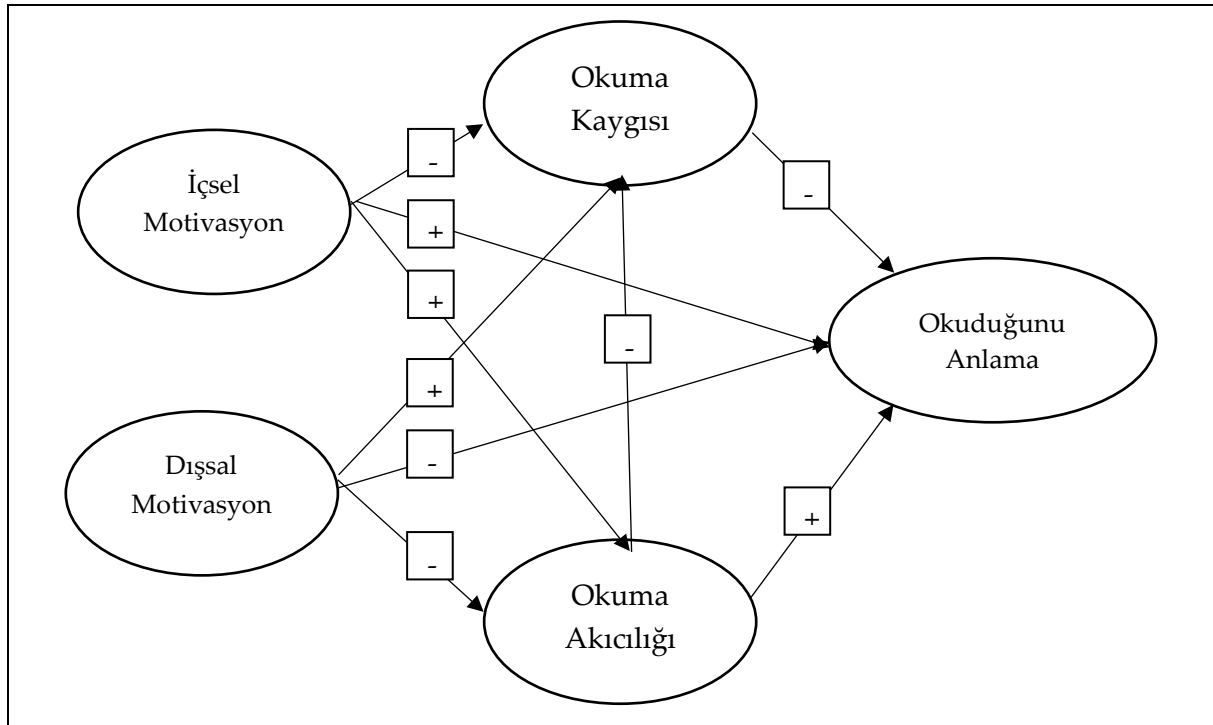
İçsel okuma motivasyonu okumaya isteklilik ve okumaktan eğlenme olarak görülür. Çünkü okuma aktivitesinin kendisi başlı başında bir ödül ve memnun edici bir eylemdir (Schaffner, Schiefele ve Ulferts, 2013; Stutz, Schaffner ve Schiefele, 2016). Öğrencilerin okumaya içsel olarak motive olmalarının sebebi onların okuma aktivitesi ile olumlu deneyimler yaşamaları, kitaplara değer vermeleri, okumaya kişisel olarak önem vermeleri ve okunan materyalin içeriğine ilgi duymalarıdır (Becker, McElvany ve Kortenbruck, 2010). Öğrenciler okuma aktivitesi hakkında bilişsel ve duyuşsal olarak memnuniyet duyduklarında okumaya daha fazla zaman ayırırlar ve kendi okuma etkinliklerini

kendileri belirlerler (Wang ve Guthrie, 2004). Diğer taraftan öğrencilerin okumaya dışsal olarak motive olmalarının sebebi not ve ödül gibi dışsal hedeflere ulaşmaya çalışmalarıdır (Schaffner vd., 2013; Stutz vd., 2016).

Okuma üzerine yapılan çok sayıda çalışma (Baker ve Wigfield, 1999; Becker vd., 2010; Guthrie vd., 2007; Retelsdorf, Köller ve Möller, 2011; Schaffner vd., 2013; Stutz vd., 2016; Taboada, Tonks, Wigfield ve Guthrie, 1997; Wang ve Guthrie, 2004; Wigfield ve Guthrie, 1997; Yıldız, 2013; Yıldız ve Akyol, 2011); okuma motivasyonunun okuduğunu anlamayı, okuma akıcılığını ve okuma sıklığını açıklayan ve destekleyen bir yapı olduğunu göstermektedir. Okul başarısında okuduğunu anlamamanın önemi düşünüldüğünde, okuma motivasyonunun okuduğunu anlama üzerindeki etkisi araştırmacıların ilgisini çeken bir alan olmuştur. Birçok araştırmacı içsel ve dışsal motivasyon ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkileri incelemiştir. Çalışmalar tutarlı bir şekilde içsel motivasyon ve okuduğunu anlama arasında pozitif bir ilişkiyi göstermektedir (Stutz vd., 2016; Taboada vd., 2009; Wang ve Guthrie, 2004). Diğer taraftan bazı çalışmalar ise dışsal motivasyon ve okuduğunu anlama arasında negatif ya da anlamsız ilişkiler göstermektedir (Stutz vd., 2016; Wang ve Guthrie, 2004). Stutz ve diğerleri (2016) ilkökul ikinci ve üçüncü sınıf öğrencileri ile yaptıkları bir çalışmada, içsel motivasyonun okuduğunu anlamamanın pozitif bir yordayıcısı olduğunu bulmuşlardır. Diğer yandan rekabet yönelimli dışsal motivasyon ise okuduğunu anlamayı negatif olarak yordamaktadır. Taboada ve diğerleri (2009) içsel motivasyon, ön bilgi etkinliği ve metne dayalı sorgulamaların ilkökul öğrencilerinin okuduğunu anlamalarını nasıl yordadığını araştırmışlardır. Elde edilen bulgular ön bilgi, sorgulama ve içsel motivasyonun okuduğunu anlamayı birbirinden bağımsız yordadığını göstermiştir. Wang ve Guthrie (2004) yaptıkları bir çalışmada okuduğunu anlama ile içsel ve dışsal motivasyon arasındaki ilişkileri incelemiştir. Sonuçlar içsel ve dışsal motivasyonun anlama üzerinde farklı etkileri olduğunu göstermiştir. İçsel motivasyon anlama üzerinde pozitif bir etkiye sahipken, dışsal motivasyon anlama üzerinde negatif bir etkiye sahiptir. 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. Okuma miktarı üzerinde okuma motivasyonunun etkileri göz önüne alındığında da içsel motivasyon hem kişisel amaçla okumaya hem de okul içi okumaya katkı yapmıştır. Dışsal motivasyon ise sadece okul içi okumaya pozitif katkı yapmıştır.

#### ***Araştırmanın Amacı***

Okuma akıcılığı ve okuma motivasyonun, okuduğunu anlama ile ilişkisine yönelik pek çok çalışma olmasına rağmen, okuma kaygısının okuduğunu anlama, okuma akıcılığı ve okuma motivasyonu arasındaki ilişkilerini aynı anda inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu değişkenlerin her birinin okuma öğretimindeki önemi göz önüne alındığında, bu çalışmanın amacı okuma kaygısı, okuma akıcılığı, okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkileri incelemektir. Bu doğrultuda Şekil 1’de görüleceği üzere, değişkenler arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkilere yönelik ileri sürülen yapısal model test edilmiştir (Şekil 1).



**Şekil 1.** Okuma Motivasyonu, Okuma Kaygısı, Okuma Akıcılığı ve Okuduğunu Anlama Arasındaki İlişkilere Yönelik İleri Sürülen Yapısal Model

Hipotez 1: İçsel motivasyon okuma kaygısını doğrudan negatif yönde yordamaktadır.

Hipotez 2: İçsel motivasyon okuduğunu anlamayı doğrudan pozitif yönde yordamaktadır.

Hipotez 3: İçsel motivasyon okuma akıcılığını doğrudan pozitif yönde yordamaktadır.

Hipotez 4: Dışsal motivasyon okuma akıcılığını doğrudan negatif yönde yordamaktadır.

Hipotez 5: Dışsal motivasyon okuduğunu anlamayı doğrudan negatif yönde yordamaktadır.

Hipotez 6: Dışsal motivasyon okuma kaygısını doğrudan pozitif yönde yordamaktadır.

Hipotez 7: Okuma akıcılığı okuma kaygısını doğrudan negatif yönde yordamaktadır.

Hipotez 8: Okuma akıcılığı okuduğunu anlamayı doğrudan pozitif yönde yordamaktadır.

Hipotez 9: Okuma kaygısı okuduğunu anlamayı doğrudan negatif yönde yordamaktadır.

Hipotez 10: İçsel motivasyon okuduğunu anlamayı okuma kaygısı üzerinden pozitif yönde yordamaktadır.

Hipotez 11: İçsel motivasyon okuduğunu anlamayı okuma akıcılığı üzerinden pozitif yönde yordamaktadır.

Hipotez 12: Dışsal motivasyon okuduğunu anlamayı okuma akıcılığı üzerinden negatif yönde yordamaktadır.

Hipotez 13: Dışsal motivasyon okuduğunu anlamayı okuma kaygısı üzerinden negatif yönde yordamaktadır.

Hipotez 14: Okuma akıcılığı okuduğunu anlamayı okuma kaygısı üzerinden pozitif yönde yordamaktadır.

#### **Araştırma Sorusu**

Okuma kaygısı, okuma akıcılığı, okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişki örüntüsü ne şekildedir?

## Yöntem

### *Araştırmanın Deseni*

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları, okuma akıcılıkları, okuma kaygıları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkileri incelemeyi amaçlayan bu çalışma yordayıcı korelasyonel araştırma desenine dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Korelasyonel araştırmalarda değişkenler üzerinde herhangi bir müdahale yapılmaksızın iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkiler keşfedilmektedir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Yordayıcı korelasyonel desende araştırmacı basit bir şekilde iki değişkeni ilişkilendirmek yerine, bazı değişkenleri yordayıcı olarak kullanarak çıktılarını tahmin etmeye çalışır. Bu nedenle araştırmacı bir ya da birden fazla bağımlı ve bağımsız değişkenler belirler (Creswell, 2012).

### *Katılımcılar*

Bu araştırmanın katılımcıları 65 kız ve 63 erkek olmak üzere toplam 128 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri ile çalışılmasının en temel nedeni dördüncü sınıfa kadar temel okuma becerilerini elde edemeyen öğrencilerin ilerleyen yıllarda akranlarıyla arasındaki okuma açığının gitgide artmasıdır (Casey Foundation, 2010, 2013, 2015). Çalışma Burdur'da gerçekleştirilmiştir. Veri toplama için Burdur il merkezindeki iki devlet okulundan altı sınıf rastgele seçilmiştir. Sınıfların mevcudu 19 ve 26 arasında değişmektedir. Her bir sınıf farklı bir sınıf öğretmeni tarafından okutulmakta ve iki sınıfın öğretmeni kadın, dört sınıfınki erkektir. Çocukların yaş aralığı 9 ve 10 arasında değişmektedir.

### *Ölçme Araçları ve Yöntemleri*

#### *Okuma Kaygısının Ölçülmesi*

Bu araştırmada öğrencilerin okuma kaygısı düzeylerini belirlemek için Çeliktürk ve Yamaç (2015) tarafından geliştirilmiş olan Okuma Kaygısı Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde yapılan açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri ölçeğin 29 maddeli tek boyutlu bir yapıya sahip olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin her bir maddeyi 1 (asla) ile 5 (her zaman) arasında değişen bir dereceleme ile işaretlemesi istenmiştir. Ölçekte yer alan maddelerden bazıları şöyledir: "Sınıfta sesli okuma yaparken heyecandan dizlerim titrer", "Bir metni okurken avuçlarım terler." ve "Bir metni okurken heyecandan okuduklarımı anlayamam." Bu araştırma için ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .94 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca ölçeğin yapı geçerliği için yapılan doğrulayıcı faktör analizi okuma kaygısının tek boyutlu yapısını doğrulamaktadır ( $\chi^2/sd=2.03$ , RMSEA=.090, SRMR=.075, CFI=.94)

#### *Okuduğunu Anlamanın Ölçülmesi*

Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek için Çeliktürk Sezgin (2015) tarafından hazırlanan Okuduğunu Anlama Testi kullanılmıştır. Test, hikâye edici ve bilgilendirici olmak üzere iki metinden oluşmaktadır. Her bir metne yönelik 10'ar tane açık uçlu soru sorulmuştur. Testin hazırlanma süreci şu aşamalardan oluşmuştur: a) Araştırmanın amacına uygun farklı kaynaklardan metin havuzunun oluşturulması. b) Sınıf düzeyi, konu ve anlam bütünlüğü, dilbilgisi, yazım kuralları ve metin türü gibi özellikleri göz önüne alarak 8 metin seçilmesi. c) Metinlerin akademisyen ve sınıf öğretmenlerinden oluşan altı kişilik uzman görüşüne sunulması ve en yüksek puana sahip iki metnin belirlenmesi. d) Her bir metin için 20 soru olmak üzere, 40 soruluk bir madde havuzunun oluşturulması. e) Soruların hazırlanmasında Barrett Taksonomisi'nden yararlanılması ve taksonominin basamaklarına göre sorularda homojen bir dağılım sağlanması. f) Üç Türkçe eğitimi alan uzmanın yazılan soruları incelemesi ve taslak testin dördüncü sınıf öğrencileri ile pilot çalışmasının yapılması. g) Alan uzmanları ve pilot çalışmaya göre her bir metin için 10 olmak üzere, 20 soruluk anlama testinin oluşturulması. h) Değerlendirme aracına son halinin verilmesi.

Öğrencilerin cevaplarını değerlendirmek için dereceli puanlama anahtarı kullanılmıştır. Her bir soru 0-5 arasında değişen bir değere göre puanlanmıştır. Bilgilendirici ve hikâye edici metinden öğrencilerin aldıkları puanlar 0-50 arasında değişmektedir. Öğrencilerin anlama testinden aldıkları toplam puanları 0-100 arasında değişmektedir. Anlama testinin güvenilirliği için araştırmacılar ayrı ayrı



puanlama yapmışlar ve puanlayıcılar arası güvenilirlik katsayıları bilgilendirici ve hikaye edici testler için sırasıyla .89 ve .83 olarak hesaplanmıştır.

#### *Okuma Akıcılığının Ölçülmesi*

Bu araştırmada okuma akıcılığı doğru okuma yüzdesi, dakikada okunan doğru kelime sayısı ve okuma prozodisi olarak temellendirilmiştir. İlk olarak öğrencilerin prozodik okuma becerilerini değerlendirmek için Zutell ve Rasinki (1991) tarafından geliştirilen Yıldız, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan Çok Boyutlu Okuma Ölçeği kullanılmıştır. Ölçekte öğrencilerin sesli okuma akıcılığını değerlendirmek için ifade ve ses düzeyi, sözcük öbekleri, pürüzsüzlük ve hız olmak üzere dört alt boyut yer almaktadır. Bir öğrencinin bu ölçekten alabileceği en düşük puan 4 iken, en yüksek puan 16'dır. Öğrencilerin okuma akıcılığında kullanılan metni seçmek için araştırmacılar tarafından Türkçe ders kitabından rastgele metinler belirlenmiştir. Öğrenciden bir dakika boyunca metni sesli bir şekilde okuması istenmiştir. Öğrencilerin sesli okumaları ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Ses kayıtları araştırmacılar tarafından ayrı ayrı puanlanmıştır. Bu araştırma için ölçeğin iç tutarlık katsayısı .79 olarak hesaplanmıştır. İfade ve ses düzeyi, sözcük öbekleri, pürüzsüzlük ve hız alt boyutlarının puanlayıcılar arası güvenilirlik katsayıları sırasıyla .82, .79, .86, ve .75 olarak hesaplanmıştır. İkinci olarak doğru okuma yüzdesi, öğrencinin bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısının, okuduğu toplam kelime sayısına bölünüp 100 ile çarpılması ile hesaplanmıştır. Örneğin öğrenci bir dakikada 120 kelimelik bir metnin 115 kelimesini doğru okuduysa doğru okuma yüzdesi  $95.6 (115/120 \times 100)$  olarak hesaplanacaktır. Üçüncü olarak okuma hızı için öğrencilerin bir dakikada okudukları doğru kelime sayısı hesaplanmıştır.

#### *Okuma Motivasyonunun Ölçülmesi*

Öğrencilerin okuma motivasyonunu ölçmek için Wigfield ve Guthrie (1997) tarafından geliştirilen Okuma Motivasyonu Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek daha sonra Wang ve Guthrie (2004) tarafından iki faktörlü (içsel ve dışsal) bir yapı olarak yeniden modellenmiştir. Ölçek Türkçeye Yıldız (2013) tarafından uyarlanmıştır. Ölçeğin uyarlanmış hali bu araştırmada kullanılmıştır. Ölçekte içsel motivasyon bağlanma ve merak olmak üzere iki alt boyutluyken, dışsal motivasyon tanınma, sosyal, rekabet ve uyum olmak üzere dört alt boyutludur. Uyarlanmış ölçek 21 maddelidir. Her bir madde şu dereceleme göre puanlanmaktadır: 1 (benden çok farklı), 2 (benden biraz farklı), 3 (bana benziyor), 4 (bana çok benziyor). Bu araştırma için ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı içsel motivasyon boyutu için .73, dışsal motivasyon boyutu için .84 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırma için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları da ölçeğin içsel-dışsal motivasyon olmak üzere iki boyutlu yapısını doğrulamaktadır ( $\chi^2 /sd=1.53$ , RMSEA=.065, SRMR= .071, CFI=.95).

#### *Veri Toplama Süreci*

Verilerin toplanması 2015-2016 akademik yılının ikinci döneminde 3 haftalık bir süreci kapsamıştır. Araştırmanın verileri Burdur il merkezindeki iki devlet okulunun dördüncü sınıf öğrencilerinden toplanmıştır. Araştırma için gerekli izinler Burdur Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınmıştır. Ayrıca okul idaresine, uygulama yapılacak sınıflardaki sınıf öğretmenlerine ve öğrencilerine araştırmanın içeriği ile ilgili bilgilendirme yapılmıştır. Araştırmaya katılımda gönüllülük esasının olmasına dikkat edilmiştir. Araştırmanın tüm verileri araştırmacılarından biri tarafından toplanmıştır. Veriler toplanmadan önce nasıl bir veri toplama süreci izleneceği araştırmacılar tarafından planlanmış ve bu doğrultuda veriler toplanmıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak; Okuma Kaygısı Ölçeği, Okuduğunu Anlama Testi, Çok Boyutlu Okuma Ölçeği ve Okuma Motivasyonu Ölçeği kullanılmıştır. Güvenilir veriler toplayabilmek için her ölçme aracının farklı ders saatinde toplanmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca belli bir sırayla ölçme araçları öğrencilere uygulanmıştır. İlk olarak, okuma motivasyonu (20 dakika), sonra başka bir derste okuduğunu anlama (40 dakika) ve son olarak da okuma kaygısı (20 dakika) ölçülmüştür. Son olarak, okuma akıcılığı ölçümleri sessiz bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler buraya tek tek alınarak gerekli ölçmeler yapılmıştır.

### İstatistiksel Analiz

Tüm sayısal veya istatistikî analizler SPSS IBM Statistic ve Lisrel 8.7 kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Okuma motivasyonu, okuma kaygısı, okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama arasındaki doğrudan ve dolaylı yordayıcı ilişkileri incelemek için yapısal eşitlik modellemesi (YEM) kullanılmıştır. YEM'in bu kadar yaygınlaşmasının önemli sebeplerinden birisi kuramları test etmede ve ölçmede uygun bir araç olmasıdır (Raykov ve Marcoulides, 2000). "Lisrel modeli ölçme modeli ve yapısal model olmak üzere iki aşamalıdır. Ölçme modeli gizil değişken ya da hipotetik yapıların gösterge değişkenler tarafından nasıl temsil edildiğini belirlemektedir. Yapısal model, bu gizil değişkenler arasındaki nedensel ilişkileri belirlemektedir" (Jöreskog ve Sörbom, 1996, s. 1). Bu araştırmada ölçme modelleri içsel ve dışsal motivasyon, okuma akıcılığı, okuduğunu anlama ve okuma motivasyonudur. İlk olarak ölçme modelinin geçerliği test edilmiştir. Daha sonra yapısal model işe koşulmuştur. Analizlerden önce dağılımın tek değişkenli ve çok değişkenli normalliği kontrol edilmiştir. Tek değişkenli normalliği değerlendirmek amacıyla her bir değişkene ait kurtosis ve skewness değerleri hesaplanmıştır. Kurtosis ve skewness değerlerinin +2 ve -2 arasında olması sebebi ile normal dağılımın kabul edilebilir olduğu görülmüştür (George ve Mallery, 2016). Mertler ve Vannatta'ye (2017) göre çok değişkenli analiz için değişkenlerin her birinin ayrı ayrı normalliğinin incelenmesinden sonra çok değişkenli normallik incelenmelidir. Çok değişkenli normalliğin incelenmesinde kullanılan en yaygın yöntemlerden biri her bir değişken arasındaki ilişkileri saçılma diyagramı ile incelemektir. Eğer değişkenler arasındaki ilişkiler normal dağılım varsayımını karşılıyorsa, ortaya çıkan saçılma diyagramları elips şeklinde olmalıdır. Bu araştırmada incelenen saçılma diyagramlarının elipse yakın olması sebebiyle, çok değişkenli normalliğin karşılandığı kabul edilmiştir.

### Bulgular

#### Betimsel ve Korelasyonel İstatistik

**Tablo 1.** Tüm Değişkenler İçin Betimsel İstatistik

Değişkenler	N	Olası Ranj	Gözlenen Ranj	M	SS
İçsel Motivasyon	128	7-35	10-28	23.14	3.78
Dışsal Motivasyon	128	14-70	23-56	45.26	7.08
Okuma Kaygısı	128	29-145	29-123	50.46	19.88
Okuduğunu Anlama	128	0-100	13-82	43.30	13.54
Doğru Okuma Yüzdesi	128	0-100	86-100	96.87	3.08
Prozodik Okuma	128	4-16	8-16	14.07	1.75
Dakikada Okunan Doğru Kelime Sayısı	128	-	47-166	100.58	20.68

Değişkenler arasındaki korelasyonel ilişkileri incelemek için Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi işe koşulmuştur. Tablo 2 değişkenler arasındaki ilişkileri göstermektedir. Her bir değişkene ilişkin betimsel istatistik de Tablo 1'de sunulmaktadır. Okuma motivasyonu ve diğer değişkenler arasındaki ilişkilere yönelik korelasyon analizi sonuçları içsel motivasyonun dışsal motivasyon, okuduğunu anlama ve dakikada okunan doğru kelime sayısı ile pozitif ve anlamlı bir ilişkiye; okuma kaygısı ile negatif ve anlamlı bir ilişkiye sahip olduğunu göstermiştir. Okuma prozodisi ve içsel motivasyon arasındaki ilişkiler anlamlı değildir. Diğer taraftan dışsal motivasyon okuma prozodisi, okuduğunu anlama ve dakikada okunan doğru kelime sayısı ile pozitif ve anlamlı bir ilişkiye sahiptir. Ayrıca okuma kaygısı okuduğunu anlama, okuma akıcılığı ve dakikada okunan doğru kelime sayısı ile negatif yönde bir ilişkiye sahiptir. Okuma akıcılığı, okuduğunu anlama ve dakikada okunan doğru kelime sayısı ile pozitif ve anlamlı bir ilişkiye sahiptir. Okuduğunu anlama ve dakikada okunan doğru kelime sayısı arasındaki ilişki anlamlı ve pozitif yönlüdür. Son olarak, doğru okuma yüzdesinin okuma motivasyonu ile arasındaki ilişkiler anlamsız olmasına rağmen, okuduğunu anlama, okuma prozodisi ve dakikada okunan kelime sayısı ile anlamlı ve pozitif yönlüdür.

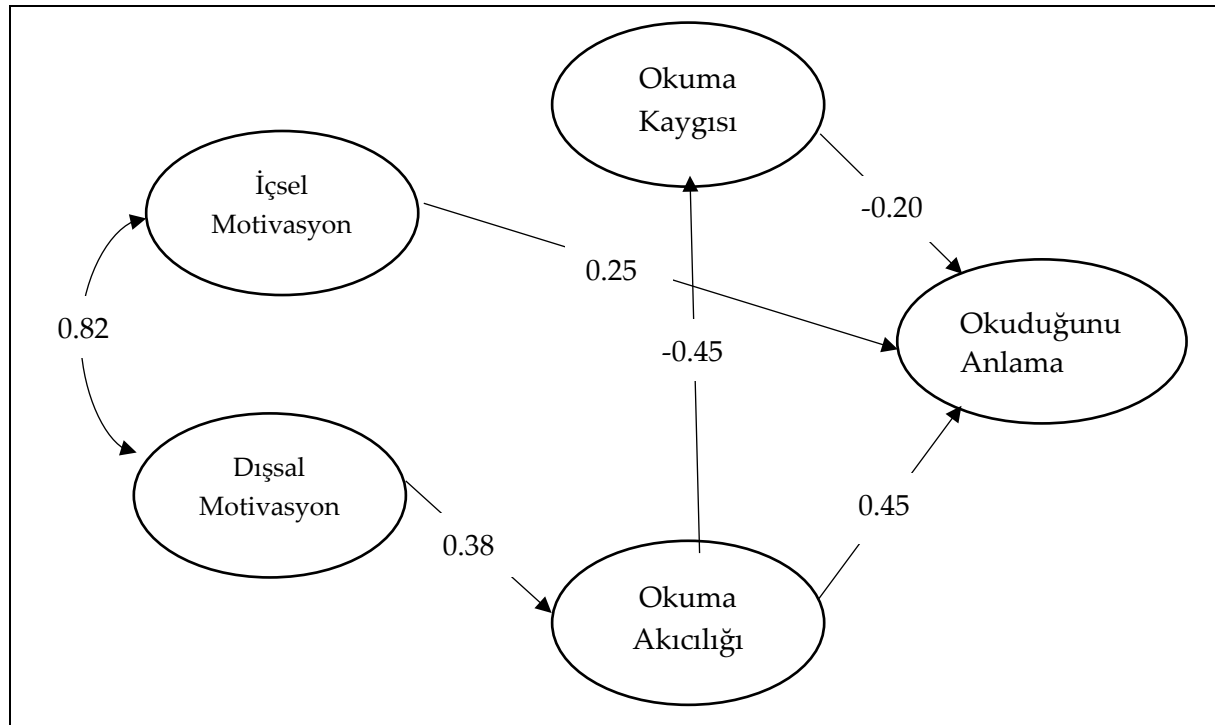
**Tablo 2.** Değişkenler Arasındaki Korelasyonel İlişkiler

Değişkenler	1	2	3	4	5	6
İçsel Motivasyon	-					
Dışsal Motivasyon	.62**	-				
Okuma Kaygısı	-.18*	-.24**	-			
Prozodik Okuma	.16	.25**	-.34**	-		
Okuduğunu Anlama	.33*	.34**	-.42**	.51**	-	
Dakikada Okunan Doğru Kelime Sayısı	.31**	.23**	-.35**	.56**	.43**	-
Doğru Okuma Yüzdesi	.07	.09	-.28**	.50**	.40**	.36**

\*  $p < .05$  \*\*  $p < .01$

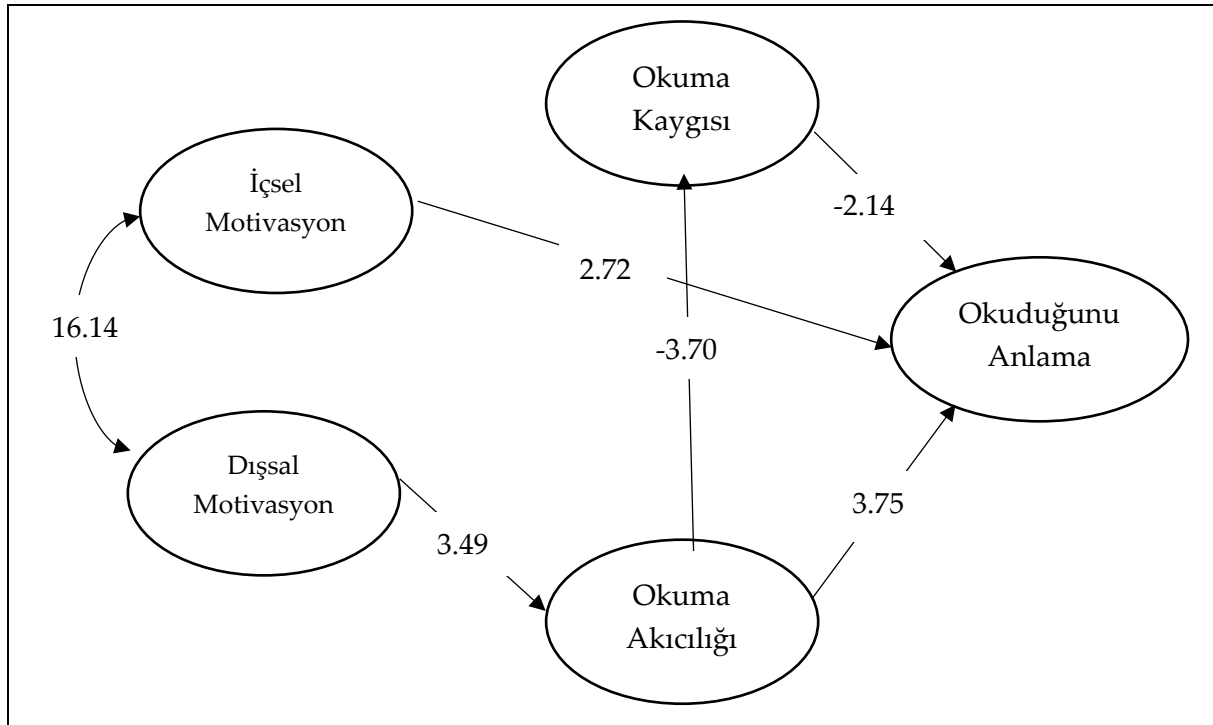
#### Yapısal Eşitlik Modellemesi

İçsel ve dışsal motivasyon, okuma kaygısı, okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama arasındaki doğrudan ve dolaylı yordayıcı ilişkileri tespit etmek için yapısal eşitlik modellemesi kullanılmıştır. İleri sürülen modelin uyumunu değerlendirmek için kullanılan göstergeler şunlardır:  $\chi^2$ /sd (Chi-square/Serbestlik derecesi), RMSEA, SRMR, ve CFI. Elde edilen sonuçlar modelin kabul edilebilir bir uyuma sahip olduğunu göstermiştir:  $\chi^2$ /sd=1.45, RMSEA=.060, SRMR=.085, CFI=.91 (Schermele-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003).



**Şekil 2.** Yapısal Eşitlik Modellemesi İçin Path Katsayıları

Şekil 2 ve 3'te de görüldüğü gibi, YEM sonuçları içsel motivasyonun okuduğunu anlamının doğrudan pozitif bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir ( $\beta=.25$ ,  $t$  değeri=2.72). Dışsal motivasyon okuma akıcılığını doğrudan pozitif yönde yordarken ( $\beta=.38$ ,  $t$  değeri=3.49), okuduğunu anlamayı dolaylı olarak okuma akıcılığı üzerinden pozitif yönde yordamaktadır. Okuma akıcılığı anlamayı hem doğrudan hem de dolaylı olarak yordamaktadır. İlk olarak okuma akıcılığı okuduğunu anlamının doğrudan bir yordayıcısıdır ( $\beta=.45$ ,  $t$  value=3.75). İkinci olarak okuma akıcılığı okuduğunu anlamayı okuma kaygısı üzerinden pozitif yönde yordamaktadır. Ayrıca okuma akıcılığı okuma kaygısının doğrudan negatif bir yordayıcısıdır ( $\beta=-.45$ ,  $t$  değeri=-3.70). Son olarak okuma kaygısı okuduğunu anlamının doğrudan negatif bir yordayıcısıdır ( $\beta=-.20$ ,  $t$  değeri=-2.14).



Şekil 3. Yapısal Eşitlik Modellemesi için T-değerleri

### Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmanın amacı ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu, okuma akıcılığı, okuma kaygısı ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemektir. Elde edilen sonuçlara göre içsel motivasyon, okuduğunu anlama üzerinde anlamlı ve pozitif bir etkiye sahiptir. Dışsal motivasyon okuma akıcılığı üzerinde anlamlı ve pozitif bir etkiye sahiptir. Diğer taraftan dışsal motivasyon okuduğunu anlama üzerinde doğrudan bir etkiye sahip değilken, okuma akıcılığı üzerinden okuduğunu anlamayı dolaylı bir şekilde etkilemektedir. Ayrıca okuma akıcılığı okuduğunu anlama üzerinde doğrudan pozitif bir etkiye sahipken, okuma kaygısı üzerinde ise doğrudan negatif bir etkiye sahiptir. Son olarak okuma kaygısı okuduğunu anlama üzerinde doğrudan anlamlı ve negatif bir etkiye sahiptir.

#### *Okuma Motivasyonu, Okuma Akıcılığı ve Okuduğunu Anlama Arasındaki İlişkiler*

İçsel motivasyon bu çalışmada merak ve bağlanma olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Elde edilen sonuçlar merak ve bağlanmanın, dördüncü sınıf Türk çocuklarının hikâye edici ve bilgilendirici metinleri anlama düzeylerini güçlendireceğini göstermektedir. Bu bulgu önceki çalışmalarla örtüşmektedir (Retelsdorf vd., 2011; Schaffner vd., 2013; Stutz vd., 2016; Taboada vd., 2009; Wang ve Guthrie, 2004; Yıldız, 2013; Yıldız ve Akyol, 2011). İçsel motivasyon öğrencilerin bilişsel süreçlerini ve strateji kullanımını artırmaktadır. İçsel motivasyonu yüksek öğrenciler okumaya kendini daha fazla adayacak ve ön bilgileri etkinleştirme ve sorgulama gibi bilişsel süreçlerde daha akıcı olacaktır. Bu durum daha iyi bir anlamaya yol açmaktadır (Taboada vd., 2009).

Bu araştırmada dışsal motivasyon şu dört alt boyuttan oluşmaktadır: tanınma, rekabet, sosyal ve uyum. Sonuçlara göre, dışsal motivasyonun okuduğunu anlamaya doğrudan bir katkısı olmamasına rağmen, dışsal motivasyon okuma akıcılığını doğrudan pozitif yönde yordamıştır. Ayrıca dışsal motivasyon okuma akıcılığını olumlu etkilediği için anlamayı da dolaylı etkilemektedir. Dışsal motivasyonun okuduğunu anlama ile ilişkilerine yönelik önceki çalışmalardan elde edilen bulgular çelişkilidir. Bazı çalışmalar dışsal motivasyonun okuduğunu anlama üzerinde negatif bir etkisi olduğunu (Becker vd., 2010; Law, 2008; Schaffner vd., 2013; Stutz vd., 2016; Wang ve Guthrie, 2004), bazı çalışmalar da dışsal motivasyonun anlama üzerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığını göstermiştir (Andreassen ve Bråten, 2010; Law, 2009). Bu araştırmanın sonuçları dışsal motivasyonun

anlamayı doğrudan etkilemediği görüşünü desteklemektedir. Ancak tanınma, rekabet, uyum ve sosyal nedenlerle okuma yapan Türk öğrencilerin okuma akıcılığı ve dolaylı olarak okuduğunu anlaması gelişmektedir. Bu bulgu Paige'nin (2011) çalışması ile uyumludur. Paige okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerle yaptığı çalışmada dışsal motivasyonun sesli okuma akıcılığı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Yıldız ve Akyol (2011) da beşinci sınıf Türk öğrencileri ile yaptıkları çalışmada dışsal motivasyonun okulla ilgili okuma saatlerini doğrudan artırdığını bulmuşlardır. Bu durum sınıf ortamlarının rekabetçi bir yapıya sahip olmasından kaynaklanabilir. Türkiye bağlamında öğrencilerin daha fazla okuma yapmalarının sebebi öğretmen ve ailelerin onları diğer öğrencilerle kıyaslamaları ve rekabetçi bir tutum sergilemeleri olabilir.

### *Okuma Akıcılığı, Okuma Kaygısı ve Okuduğunu Anlama Arasındaki İlişkiler*

Bu çalışmada okuma akıcılığı, okuma hızı, kelime tanıma ve prozodi olarak tanımlanmıştır. Elde edilen bulgular okuma akıcılığının dördüncü sınıf Türk öğrencilerin okuma kaygısını azalttığını göstermektedir. Kaygının en önemli özelliği kişinin, belirsizlik durumunda kendi öz benliğini tehdit ve tehlike altında hissetmesidir (Zeidner, 1998). Öğrenme güçlükleri kaygı gibi negatif duyuşsal davranışlara sebep olmaktadır. Öğrenciler sınıf ortamında tekrar tekrar başarısız olduklarında kaygı seviyeleri artabilmektedir (Çeliktürk ve Yamaç, 2015; Grills-Taquechel vd., 2012; Yasutake ve Bryan, 1995). Özellikle ilkokul düzeyinde başarı kaygısını azaltmaktadır. Öğrenciler bir metni doğru, uygun bir hızda ve prozodik olarak okuduklarında daha az kaygı yaşamaktadırlar. Grills-Taquechel ve diğerlerinin (2012) okuma akıcılığının kaygı göstergelerinin negatif bir yordayıcı olduğu ile ilgili çalışması bu bulguyu destekler niteliktedir.

Okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkilere bakıldığında, bulgular okuma akıcılığının okuduğunu anlamaya pozitif bir katkı yaptığını göstermektedir. Akıcılığın tüm öğeleri, anlama sürecini bütüncül olarak kolay kılmaktadır (Hudson vd., 2005; Klauda ve Guthrie, 2008; Kuhn vd., 2010). Ayrıca okuma akıcılığı, okuduğunu anlamaya okuma kaygısı üzerinden dolaylı ve pozitif bir katkı yapmaktadır. Okuma akıcılığı okuma kaygısını azalttığı zaman, okuduğunu anlama artmaktadır. Otomatik işleme modeli de okuma akıcılığının anlama için temel olduğunu bildirmektedir. Okur okuma sürecinde anlama ve kelime tanıma olmak üzere iki görev yerine getirmektedir. Okur metni otomatik ve doğru bir şekilde çözümlediğinde, okuduğunu anlamaya daha fazla bilişsel kapasite ayırmaktadır. Kelimeyi hızlı tanıyamayan okur ise bu iki görev arasında bilişsel kapasiteyi paylaşmaktadır. Bu durumda anlamaya daha az bilişsel kapasite kalmaktadır (Kim, 2015a; Pikulski ve Chard, 2005; Rasinski, 2012). Okuma akıcılığı daha fazla bilişsel kapasitenin anlamaya ayrılmasını ve böylece anlamının artmasını sağlamaktadır (Klauda ve Guthrie, 2008). Bu bulgu birçok araştırma ile de desteklenmektedir (Denton vd., 2011; Kim, 2015a, 2015b; Kim vd., 2014, 2012; Klauda ve Guthrie, 2008; Schwanenflugel vd., 2006).

Bu çalışma kaygı ve başarı arasındaki ilişkilere yönelik bilgimizi de genişletmektedir. Bulgular okuma kaygısının dördüncü sınıf Türk öğrencilerinin ana dilde okuduğunu anlama becerilerine zarar verdiğini göstermektedir. Kaygı bilişsel performans üzerinde olumsuz etkilere sahiptir. Özellikle de karmaşık ve daha fazla dikkat gerektiren görevlerde bu olumsuz etki artmaktadır (Derakshan ve Eysenck, 2009). Bir cümleyi anlamak için okur, bir cümle içindeki kelimeleri hatırlamalı, önceki metinlerden bilgiyi geri getirmeli ve cümleyi çözmelidir. Bilgiyi depolayan ve değiştiren işleyen bellek, bu süreçler için darboğazdır (Perfetti vd., 2005). Yani işleyen bellek metni anlama sürecinde bilgi işlemenin meydana geldiği yerdir (Cain vd., 2004; Kintsch ve Rawson, 2005). İşleyen bellek, engelleme ve dikkat paylaşımı başarılı bir anlamada temel bir role sahiptir (Kendeou vd., 2014). Hem İşleme Yeterliği Kuramı hem de Dikkat Denetimi Kuramı kaygının işleyen belleğin merkezi yürütücü ögesinin işleme yeterliğini engellediğini ileri sürmektedir. Özellikle Dikkat Denetimi Kuramı kaygının görevle ilgili olmayan uyarıcıya dikkati artırdığını ve üzerinde çalışılan göreve dikkati azalttığını ileri sürmektedir. Bu şekilde kaygı, işleyen belleğin temel bir işlevi olan dikkatin denetimine zarar vermektedir (Derakshan ve Eysenck, 2009). İşleyen bellekteki merkezi yürütücü engelleme, değiştirme ve güncelleme işlevlerine sahiptir (Miyake vd., 2000). Güncelleme işlevi kaygı tarafından doğrudan etkilenmez çünkü bu daha çok bellekle ilgilidir. Ancak engelleme işlevi görevle ilişkisiz uyarıcıya

dikkatin verilmesini önlemeye çalışır. Değiştirme işlevi de dikkatin, üzerinde çalışılan görevle ilgili uyarıcıya odaklanmasını sağlamak için dikkat kontrolünü kullanır. Kaygı, engelleme ve değiştirme işlevlerini negatif yönde etkilemektedir (Eysenck vd., 2007). Böylece kaygı bilişsel yeterliğin işleyişine zarar vermektedir. Okuma kaygısı yaşayan öğrenci okuduğunu anlama sürecinde dikkatini göreve vermesi gerekirken (metni ön bilgileriyle ilişkilendirme, çıkarım yapma ve stratejik okuma vb.), görevle ilişkili olmayan uyarıcıya dikkatini daha fazla, üzerinde çalıştığı göreve dikkatini daha az vermektedir. Bu nedenle anlama için kritik olan çıkarım yapma ve anlamayı izleme zarar görmektedir. Böylece kaygılı öğrencilerde okuduğunu anlama gerçekleşmemektedir.

### *Öneri ve Sınırlılıklar*

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara yönelik bazı sınırlılıklardan bahsedilmelidir. İlk olarak, çalışmanın örneklemini 128 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi ile sınırlıdır. Genelleme için daha geniş ve daha farklı örneklemlerde araştırmanın tekrarlanması gerekmektedir. İkinci olarak, bu araştırma kesitsel bir çalışmadır. Gerçek anlamda bir sebep sonuç ilişkisinden bahsedilemez. Bu nedenle bu araştırmanın boyamsal çalışmalarla tekrar edilmesi şarttır. Üçüncü olarak, okuma motivasyonu ve okuma kaygısını değerlendirmek için öz bildirimli ölçeklerden faydalanılmıştır. Gelecek araştırmalarda kaygı, bilgi işleme ve içsel ve dışsal motivasyon hakkında öğrencilerle görüşme yapılarak okuduğunu anlama sürecini bu değişkenlerin nasıl etkilediği nitel olarak derinlemesine incelenebilir. Son olarak, okuma becerilerini geliştirmeye yönelik tasarlanan uygulamalı çalışmalarda bağımlı değişken olarak okuma kaygısına yer verilebilir.

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar öğretmenler için de bazı öneriler getirmektedir. Elde edilen sonuçlar ilkokul düzeyinde kaygının okuma öğretiminin önemli bir parçası olduğuna işaret etmektedir. Öğrenciler çeşitli düzeylerde okuma kaygısı yaşamakta ve öğrencilerin yaşadığı okuma kaygısı okuduğunu anlama ve okuma akıcılığı ile yakından ilişkilidir. Bu durum sınıf öğretmenlerinin, okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirme ile ilgili hazırladıkları etkinliklerde okuma kaygısını da göz önüne almaları gerektiğini göstermektedir. Okuma kaygısı okuduğunu anlamayı doğrudan olumsuz etkilerken, okuma akıcılığı okuma kaygısını azaltmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin, öğrencilere okuma yaparken kaygıdan uzak bir öğrenme ortamı geliştirmeleri etkili olabilir. Özellikle öğrencilerin sınıf ortamında kaygı yaşamalarına neden olabilecek hızlı okuma yarışmaları gibi uygulamalardan uzak durulması önerilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin okuma akıcılığı ile ilgili problemler yaşayan öğrencileri dışsal ödüllerle, okuduğunu anlama güçlüğü çeken öğrencileri de merak uyandırıcı ve ilgi çekici okuma metinleri ile içsel olarak motive etmeleri anlamlı olabilir.

### Kaynakça

- Adam Just, M. ve Carpenter, P. A. (2013). A theory of reading: From eye fixations to comprehension. D. E. Alvermann, N. J. Unrau ve R. B. Ruddell (Ed.), *Theoretical models and processes of reading* içinde (6. bs., s. 748-782). Newark, DE: International Reading Association.
- Adams, M. J. (2013). Modeling the connections between word recognition and reading. D. E. Alvermann, N. J. Unrau ve R. B. Ruddell (Ed.), *Theoretical models and processes of reading* içinde (6. bs., s. 783-806). Newark, DE: International Reading Association.
- Andreassen, R. ve Bråten, I. (2010). Examining the prediction of reading comprehension on different multiple-choice tests. *Journal of Research in Reading*, 33(3), 263-283. doi:10.1111/j.1467-9817.2009.01413.x
- Baker, L. ve 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. doi:10.1598/RRQ.34.4.4
- Baki, Y. (2017). The effect of anxiety and attitudes of secondary school students towards reading on their reading habits: A structural equation modeling. *Education and Science*, 42(191), 371-395.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- 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. doi:10.1037/a0020084
- Bonifacci, P., Candria, L. ve Contento, S. (2008). Reading and writing: What is the relationship with anxiety and depression?. *Reading and Writing*, 21(6), 609-625. doi:10.1007/s11145-007-9078-6
- Cain, K. E., Oakhill, J. V. ve Bryant, P. E. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 31-42. doi:10.1037/0022-0663.96.1.31
- Casey Foundation. (2010). *Early warning! Why reading by the end of third grade matters*. Baltimore, MD: Casey Foundation.
- Casey Foundation. (2013). *Early warning confirmed: A research update on third-grade reading*. Baltimore, MD: Casey Foundation.
- Casey Foundation. (2015). *Kids count: State trends in child wellbeing*. Baltimore, MD: Casey Foundation.
- Creswell, J.W. (2012). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston, MA: Pearson.
- Çeliktürk Sezgin, Z. (2015). *Kavram odaklı okuma öğretiminin okuma motivasyonu ve anlamaya etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- 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. doi:10.17051/io.2015.03320
- Denton, C. A., Barth, A. E., Fletcher, J. M., Wexler, J., Vaughn, S., Cirino, P. T., ... Francis, D. J. (2011). The relations among oral and silent reading fluency and comprehension in middle school: Implications for identification and instruction of students with reading difficulties. *Scientific Studies of Reading: The Official Journal of the Society for the Scientific Study of Reading*, 15(2), 109-135. doi:10.1080/10888431003623546
- Derakshan, N. ve Eysenck, M. W. (2009). Anxiety, processing efficiency, and cognitive performance: New developments from attentional control theory. *European Psychologist*, 14(2), 168-176. doi:10.1027/1016-9040.14.2.168
- Duke, N. ve Carlisle, J. F. (2011). Comprehension development. M. L. Kamil, P. D. Pearson, P. A. Afflerbach ve E. B. Moje (Ed.), *Handbook of reading research* içinde (Cilt 4, s. 199-228). New York: Routledge.

- Eysenck, M. W. ve Calvo, M. G. (1992). Anxiety and performance: The processing efficiency theory. *Cognition & Emotion*, 6(6), 409-434.
- Eysenck, M., Derakshan, N., Santos, R. ve Calvo, M. (2007). Anxiety and cognitive performance: Attentional control theory. *Emotion*, 7(2), 336-53. doi:10.1037/1528-3542.7.2.336
- Fraenkel, J., Wallen, N. ve Hyun, H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- George, D. ve Mallery, P. (2016). *IBM SPSS Statistics 23 step by step: A simple guide and reference*. New York: Routledge.
- Grills-Taquechel, A. E., Fletcher, J. M., Vaughn, S. R. ve Stuebing, K. K. (2012). Anxiety and reading difficulties in early elementary school: evidence for unidirectional or bi-directional relations?. *Child Psychiatry and Human Development*, 43(1), 35-47. doi:10.1007/s10578-011-0246-1
- Grills-Taquechel, A. E., Fletcher, J. M., Vaughn, S. R., Denton, C. A. ve Taylor, P. (2013). Anxiety and inattention as predictors of achievement in early elementary school children. *Anxiety, Stress, and Coping*, 26(4), 391-410. doi:10.1080/10615806.2012.691969
- Guthrie, J. T., Hoa, A. L. W., Wigfield, A., Tonks, S. M., Humenick, N. M. ve Littles, E. (2007). Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years. *Contemporary Educational Psychology*, 32(3), 282-313. doi:10.1016/j.cedpsych.2006.05.004
- Hudson, R. F., Lane, H. B. ve Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how?. *The Reading Teacher*, 58(8), 702-714. doi:10.1598/RT.58.8.1
- Hudson, R. F., Torgesen, J. K., Lane, H. B. ve Turner, S. J. (2012). Relations among reading skills and sub-skills and text-level reading proficiency in developing readers. *Reading and Writing*, 25(2), 483-507. doi:10.1007/s11145-010-9283-6
- Jalongo, N., Edelson, G., Werthamer-Larsson, L., Crockett, L. ve Kellam, S. (1995). The significance of self-reported anxious symptoms in first grade children: Prediction to anxious symptoms and adaptive functioning in fifth grade. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36(3), 427-437. doi:10.1111/j.1469-7610.1995.tb01300.x
- Jalongo, M. R. ve Hirsh, R. A. (2010). Understanding reading anxiety: New insights from neuroscience. *Early Childhood Education Journal*, 37(6), 431-435.
- Jorgenson, M. L. (2015). *Understanding the relationship between anxiety and reading achievement in children: a Neuropsychological perspective* (Yayımlanmamış doktora tezi). Widener University, Chester. ProQuest Dissertations and Theses veritabanından erişildi (No. 3706264).
- Jöreskog, K. ve Sörbom, D. (1996). *LISREL 8.7: User's reference guide [Computer software manual]*. Lincolnwood, IL: Scientific Software International.
- Katrançı, M. ve Kuşdemir, Y. (2016). Anxiety and comprehension in reading: I can not find the main idea, my teacher! *Education and Science*, 41(183), 251-266. doi:10.15390/EB.2016.4951
- Kendeou, P., Van Den Broek, P., Helder, A. ve Karlsson, J. (2014). A cognitive view of reading comprehension: Implications for reading difficulties. *Learning Disabilities Research and Practice*, 29(1), 10-16. doi:10.1111/ldrp.12025
- Kim, Y. S. G. (2015a). Language and cognitive predictors of text comprehension: Evidence from multivariate analysis. *Child Development*, 86(1), 128-144. doi:10.1111/cdev.12293
- Kim, Y. S. G. (2015b). Developmental, component-based model of reading fluency: An investigation of predictors of word-reading fluency, text-reading fluency, and reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 50(4), 459-481. doi:10.1002/rrq.107
- Kim, Y. S., Park, C. H. ve Wagner, R. K. (2014). Is oral/text reading fluency a "bridge" to reading comprehension?. *Reading and Writing*, 27(1), 79-99. doi:10.1007/s11145-013-9434-7



- Kim, Y. S., Wagner, R. K. ve Foster, E. (2011). Relations among oral reading fluency, silent reading fluency, and reading comprehension: A Latent variable study of first- grade readers. *Sci Stud Read.*, 15(4), 338-362. doi:10.1080/10888438.2010.493964
- Kim, Y. S., Wagner, R. K. ve Lopez, D. (2012). Developmental relations between reading fluency and reading comprehension: A longitudinal study from Grade 1 to Grade 2. *Journal of Experimental Child Psychology*, 113(1), 93-111. doi:10.1016/j.jecp.2012.03.002
- Kintsch, W. ve Rawson, K. A. (2005). Comprehension. M. J. Snowling ve C. Hulme (Ed.), *The science of reading: A handbook* içinde (s. 209-226). Malden, MA: Blackwell.
- Klauda, S. L. ve Guthrie, J. T. (2008). Relationships of three components of reading fluency to reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 310-321. doi:10.1037/0022-0663.100.2.310
- Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J. ve Meisinger, E. B. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly*, 45(2), 230-251.
- LaBerge, D. ve Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6(2), 293-323.
- Law, Y. (2008). The relationship between extrinsic motivation, home literacy, classroom instructional practices, and reading proficiency in second-grade Chinese children. *Research in Education*, 80(1), 37-51.
- Law, Y. K. (2009). The role of attribution beliefs, motivation and strategy use in Chinese fifth-graders' reading comprehension. *Educational Research*, 51(1), 77-95. doi:10.1080/00131880802704764
- Logan, G. D. (1997). Automaticity and reading: Perspectives from the instance theory of automatization. *Reading & Writing Quarterly*, 13(2), 123-146. doi:10.1080/1057356970130203
- Melanlioğlu, D. (2014). Determining the psychometric features of reading anxiety scale. *Education & Science*, 39(176), 95-105.
- Mertler, C. A. ve Vannatta, R. A. (2017). *Advanced and multivariate statistical methods: Practical application and interpretation* (6. bs.). New York: Routledge.
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A. ve Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "frontal lobe" tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41(1), 49-100. doi:10.1006/cogp.1999.0734
- National Institute of Child Health and Human Development. (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction* (NIH Publication No. 00-4769). Washington, DC: U.S. Government Printing Office
- Oakhill, J. V., Cain, K. ve Bryant, P. E. (2003). The dissociation of word reading and text comprehension: Evidence from component skills. *Language and Cognitive Processes*, 18, 443-468. doi:10.1080/01690960344000008
- Ocak, G. ve Yamaç, A. (2013). Examination of the relationships between fifth graders' self-regulated learning strategies, motivational beliefs, attitudes, and achievement. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 380-387.
- Paige, D. D. D. (2011). Engaging struggling adolescent readers through situational interest: A model proposing the relationships among extrinsic motivation, oral reading proficiency, comprehension, and academic achievement. *Reading Psychology*, 32(5), 395-425. doi:10.1080/02702711.2010.495633
- Perfetti, C. A., Landi, N. ve Oakhill, J. (2005). The acquisition of reading comprehension skill. M. J. Snowling ve C. Hume (Ed.), *The science of reading: A handbook* içinde (s. 227-247). Oxford, England: Blackwell.
- Piccolo, L. R., Giacomoni, C. H., Julio-Costa, A., Oliveira, S., Zbornik, J., Haase, V. G. ve Salles, J. F. (2017). Reading anxiety in L1: Reviewing the concept. *Early Childhood Education Journal*, 45(4), 537-543.

- Pikulski, J. J. ve Chard, D. J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher*, 58(6), 510-519. doi:10.1598/RT.58.6.2
- Ramirez, G., Gunderson, E. A., Levine, S. C. ve Beilock, S. L. (2013). Math anxiety, working memory, and math achievement in early elementary school. *Journal of Cognition and Development*, 14(2), 187-202.
- RAND Reading Study Group. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Washington DC: Rand Education.
- Rasinski, T. V. (2012). Why reading fluency should be hot!. *Reading Teacher*, 65(8), 516-522. doi:10.1002/TRTR.01077
- Rasinski, T. V., Reutzel, D. R., Chard, D. ve Linan-Thompson, S. (2011). Reading fluency. M. Kamil, P. Pearson, E. Moje ve P. Afflerbach (Ed.), *Handbook of reading research: Volume IV* (1. bs.). New York: Routledge.
- Raykov, T. ve Marcoulides, C. A. (2000). *A first course in structural equation modeling*. New Jersey: Lawrence Erlbaum A.
- Retelsdorf, J., Köller, O. ve Möller, J. (2011). On the effects of motivation on reading performance growth in secondary school. *Learning and Instruction*, 21(4), 550-559. doi:10.1016/j.learninstruc.2010.11.001
- Sarason, I. G. (1988). Anxiety, self-preoccupation and attention. *Anxiety Research*, 1(1), 3-7. doi:10.1080/10615808808248215
- Schaffner, E., Schiefele, U. ve Ulferts, H. (2013). Reading amount as a mediator of the effects of intrinsic and extrinsic reading motivation on reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 48(4), 369-385. doi:10.1002/rrq.52
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. ve Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit Measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74. doi:10.1002/0470010940
- Schwanenflugel, P. J., Meisinger, E. B., Wisenbaker, J. M., Kuhn, M. R., Strauss, G. P. ve Morris, R. D. (2006). Becoming a fluent and automatic reader in the early elementary school years. *Reading Research Quarterly*, 41(4), 496-522. doi:10.1598/RRQ.41.4.4
- Seigneuric, A. ve Ehrlich, M. F. (2005). Contribution of working memory capacity to children's reading comprehension: A longitudinal investigation. *Reading and Writing*, 18, 617-656. doi:10.1007/s11145-005-2038-0
- Sellers, V. (2000). Anxiety and reading comprehension in Spanish as a foreign language. *Foreign Language Annals*, 33, 512-521. doi:10.1111/j.1944-9720.2000.tb01995.x
- Stutz, F., Schaffner, E. ve 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
- Taboada, A., Tonks, S. M., Wigfield, A. ve Guthrie, J. T. (2009). Effects of motivational and cognitive variables on reading comprehension. *Reading and Writing*, 22(1), 85-106. doi:10.1007/s11145-008-9133-y
- Tysinger, J. A., Tysinger, P. D., Diamanduros, T. ve Earley, A. C. (2010). The effect of anxiety on the measurement of reading fluency and comprehension. *Georgia Educational Researcher*, 8(1), 1-13. doi:10.20429/ger.2010.080102
- Unrau, N. J. ve Alvermann, D. E. (2013). Literacies and their investigation through theories and models. N. Unrau, N. J. Unrau ve R. B. Ruddell (Ed.), *Theoretical models and processes of reading* içinde (6. bs., s. 47-90). Newark, DE: International Reading Association.
- Wang, J. H. ve 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.

- 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. doi:10.1037/0022-0663.89.3.420
- Wolf, M. ve Katzir-Cohen, T. (2001). Reading fluency and its intervention. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 211-239. doi:10.1207/S1532799XSSR0503
- Yasutake, D. ve Bryan, T. (1995). The influence of affect on the achievement and behavior of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28, 329-334. doi:10.1177/002221949502800603
- Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamanın beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *Turkish Studies*, 8(4), 1461-1478.
- Yıldız, M. ve Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 793-815.
- Yıldız, M., Yıldırım, K., Ateş, S. ve Çetinkaya, Ç. (2009). An evaluation of the oral reading fluency of 4th graders with respect to prosodic characteristic. *Journal of Human Sciences*, 6(1), 353-360.
- Zeidner, M. (1998). *The state of the art*. New York: Kluwer Academic Publisher.
- Zhao, A., Guo, Y. ve Dynia, J. (2013). Foreign language reading anxiety: Chinese as a foreign language in the United States. *Modern Language Journal*, 97(3), 764-778. doi:10.1111/j.1540-4781.2013.12032.x
- Zutell, J. ve Rasinski, T. V. (1991). Training teachers to attend to their students' oral reading fluency. *Theory Into Practice*, 30(3), 211-217.