



**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN KİTAP OKUMA  
ALİŞKANLIKLARI İLE OKUMA KAYGILARI  
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**Hilal TONKA**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim  
Dalı**

**2020**

(Her hakkı saklıdır.)

T.C.  
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI  
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN KİTAP OKUMA ALIŞKANLIKLARI İLE  
OKUMA KAYGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

(The Examination of the Relationship between the Secondary School Student's Habit of  
Reading and Their Reading Anxiety)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hilal TONKA

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Sıddık BAKIR

Erzurum  
Mart, 2020

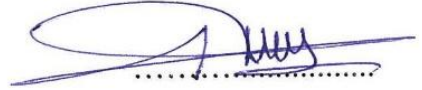
## KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Hilal TONKA tarafından hazırlanan “Ortaokul Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıkları İle Okuma Kaygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı çalışması 09/ 03/ 2020 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalında Yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı: Prof. Dr. Osman MERT  
*Atatürk Üniversitesi*

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Sıddık BAKIR  
*Atatürk Üniversitesi*

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Nurşat BİÇER  
*Kilis 7 Aralık Üniversitesi*



Bu tezin Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

17 Mart 2020



Prof. Dr. Mustafa SÖZBİLİR

Enstitü Müdürü

## ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Ortaokul Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıkları İle Okuma Kaygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

03/03/2020

  
Hilal TONKA

☐ Tezle ilgili patent başvurusu yapılması / patent alma sürecinin devam etmesi sebebiyle Enstitü Yönetim Kurulunun ....../.../.... tarih ve ..... sayılı kararı ile teze erişim 2 (iki) yıl süreyle engellenmiştir.

☐ Enstitü Yönetim Kurulunun ....../.../.... tarih ve ..... sayılı kararı ile teze erişim 6 (altı) ay süreyle engellenmiştir.

## TEŞEKKÜR

Çalışmamın her aşamasında desteğini ve yardımını esirgemeyen, görüş ve önerileri ile her zaman yanımda olan değerli danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Sıddık BAKIR'a, araştırmam boyunca desteğini üzerimden eksik etmeyen kıymetli hocam Prof. Dr. Osman MERT'e, değerli görüşleri ile tezime katkıda bulunan Doç. Dr. Adnan TAŞGIN'a, Öğretim Görevlisi Bahattin ŞİMŞEK'e ve çalışmam süresince ortaya çıkan sorunlarda görüşlerine başvurduğum arkadaşım Meryem GÜLER'e teşekkürü borç bilirim.

Ayrıca araştırmada kullanılan anketlerin uygulanmasında emeği geçen İl Millî Eğitim Müdürlüğüne ve özellikle çalışmaya katkı sağlayan öğrencilere teşekkür ederim.

Hilal TONKA

## ÖZ

### YÜKSEK LİSANS TEZİ

### ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN KİTAP OKUMA ALIŞKANLIKLARI İLE OKUMA KAYGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Hilal TONKA

Mart 2020, 104 sayfa

**Amaç:** Bu çalışmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ile okuma kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

**Yöntem:** Bu araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Erzurum ili Palandöken ilçesinde ilköğretim okullarında öğrenimine devam etmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklemi ise Palandöken ilçesinde uygun örnekleme yöntemine göre belirlenmiş olan bir ortaokulun öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmaya, 358 öğrenci katılmıştır. Araştırmada, veri toplama aracı olarak; “Ortaokul Kitap Okuma Alışkanlığı Ölçeği” ve “Okuma Kaygısı Ölçeği” kullanılmıştır. Veriler normal dağılmadığı için parametrik olmayan testler kullanılmıştır. İki kategorili bir değişken ile sürekli bir değişken arasındaki farklılığı tespit etmek için Mann Whitney U testi, ikiden fazla kategorili bir değişkenle sürekli bir değişken arasındaki anlamlı farklılığı tespit etmek için Kruskal Wallis testi, iki sürekli değişken arasındaki ilişkiyi belirlemek için Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Kruskal Wallis testi sonucunda, anlamlı farklılık tespit edilen durumlarda Bonferroni düzeltmesi ile yeni anlamlılık değeri hesaplanarak yorumlanmıştır.

**Bulgular:** Cinsiyet değişkeni, öğrencilerin okuma alışkanlıklarında anlamlı bir fark oluştururken; okuma kaygılarında anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır. Diğer alt problemler açısından değerlendirildiğinde, öğrencilerin okuma alışkanlıkları ile okuma kaygılarında sınıf, televizyon izleme ve kütüphaneye gitme değişkenlerinin anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmektedir. Anne eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gözlenmezken; baba eğitim durumu değişkenine bakıldığında babası ortaöğretim mezunu olan öğrencilerin lehine anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Sonuç:** Araştırma sonuçlarına göre, ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ile okuma kaygıları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiş ve öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarının artması ile okuma kaygılarının azaldığı görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** okuma becerisi, okuma kaygısı, okuma alışkanlığı.

## **ABSTRACT**

### **MASTER'S THESIS**

#### **THE EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN THE SECONDARY SCHOOL STUDENT'S HABIT OF READING AND THEIR READING ANXIETY**

**Hilal TONKA**

**March 2020, 104 pages**

**Objective:** The aim of this study is to investigate the relationship between secondary school students' reading habits and reading anxiety.

**Method:** In this research the relational survey model is used. The population of the research consists of the students who continue their education at secondary schools in Palandöken district of Erzurum in the academic year of 2019-2020. The sampling is composed of students of a secondary school in Palandöken district, which has been determined according to the appropriate sampling method. The study involved 358 students. As a data collection tool in the research; The Secondary School Reading Habit Scale and the Reading Anxiety Scale were used to identify the difference between a two-category variable and a continuous variable. Non-parametric test was used because the data wasn't normal distributed. Kruskal Wallis test was used to determine the significant difference between a variable and a continuous variable, and Spearman Order Differences Correlation Coefficient was used to determine the relationship between two continuous variables. In cases where a significant difference was found as a result of the Kruskal Wallis Test, the new significance value was calculated by Bonferroni correction and interpreted.

**Results:** While gender variable makes a significant difference in students' reading habits; The gender factor doesn't make a significant difference in reading anxiety. When it is evaluated in terms of other sub-problems, it is seen that students' reading habits and reading anxieties differ significantly in their class, watching television and going to the library. While there is no significant difference in terms of educational status of the mother, it is concluded that there is a significant difference in favour of the students whose father is a secondary school graduate.

**Conclusion:** According to the results of the research, it was determined that there was a negative relationship between middle school students' reading habits and reading anxiety and it was observed that reading anxiety decreased by the increase of students' reading habits.

**Keywords:** reading skill, reading anxiety, reading habit.

## İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	i
ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....	ii
TEŞEKKÜR .....	iii
ÖZ.....	iv
ABSTRACT .....	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar DİZİNİ.....	ix
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
Giriş .....	1
Araştırmanın Amacı .....	2
Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi .....	3
Araştırmanın Sınırlılıkları .....	3
Varsayımlar .....	4
Terim ve Tanımlar.....	4
İKİNCİ BÖLÜM .....	5
Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar .....	5
Temel Dil Becerileri.....	5
Dinleme. ....	6
Konuşma. ....	7
Yazma. ....	8
Okuma.....	9
Okumanın Gerekliliği.....	11
Okuma Türleri.....	12
Sesli okuma. ....	12
Sessiz okuma.....	13
Amaçsız okuma.....	13
Göz atarak okuma. ....	13
Özetleyerek okuma.....	13
Not alarak okuma. ....	14
İşaretleyerek okuma. ....	14
Tahmin ederek okuma.....	14
Soru sorarak okuma.....	15
Söz korusu.....	15



Ezberleme.....	15
Metinlerle ilişkilendirme.....	15
Tartışarak okuma.....	15
Eleştirel okuma.....	16
Görsel okuma. ....	16
Okuma tiyatrosu. ....	16
Okumanın Önemi .....	17
Okumanın Hayatımızdaki Yeri .....	18
Okuma Alışkanlığı .....	19
Okuma alışkanlığını etkileyen faktörler.....	22
Okuma Kaygısı .....	27
İlgili Araştırmalar.....	31
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	39
Yöntem .....	39
Araştırma Yöntemi.....	39
Araştırmanın Evreni ve Örneklemi .....	39
Veri Toplama Araçları .....	41
Süreç.....	42
Verilerin Analizi.....	42
Araştırmacının Rolü .....	42
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM .....	44
Bulgular .....	44
Ortaokul Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıklarına Ait Bulgular.....	44
Ortaokul Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıkları İle Okuma Kaygılarının Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumuna Ait Bulgular.....	47
Ortaokul Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıkları İle Okuma Kaygılarının Yaşa Göre Farklılaşma Durumuna Ait Bulgular.....	47
Ortaokul Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıkları İle Okuma Kaygılarının Sınıfa Göre Farklılaşma Durumuna Ait Bulgular.....	48
Ortaokul Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıkları ile Okuma Kaygılarının Anne Eğitim Durumuna Göre Farklılaşmasına Ait Bulgular .....	49
Ortaokul Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıkları ile Okuma Kaygılarının Baba Eğitim Durumuna Göre Farklılaşmasına Ait Bulgular .....	49
Ortaokul Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıkları ile Okuma Kaygılarının Kütüphaneye Gitme Durumuna Ait Bulgular .....	50

Ortaokul Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıkları ile Okuma Kaygılarının Televizyon İzleme Sıklığına Göre Farklılaşma Durumuna Ait Bulgular .....	51
Ortaokul Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıkları ile Okuma Kaygıları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular.....	52
BEŞİNCİ BÖLÜM .....	54
Tartışma ve Sonuç .....	54
Öneriler.....	58
KAYNAKÇA .....	59
EKLER .....	68
EK-1. Kullanılan Ölçeklere İlişkin İzinler .....	68
EK-2. Okuma Alışkanlığı ve Okuma Kaygısı Ölçeği.....	70
EK-3. Uygulama İzin Belgeleri.....	72
EK-4. Verilerin Normallığının Test Edilmesine İlişkin Tablo ve Grafikler .....	75
ÖZ GEÇMİŞ.....	93

## TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. <i>Okuyucu Tipi ve Okuma Yeterlikleri</i> .....	21
Tablo 2. <i>Örneklemin Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılımı</i> .....	40
Tablo 3. <i>Kitap Okuma Alışkanlığı Ölçeği Maddelerine İlişkin Ortaokul Öğrencilerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri</i> .....	44
Tablo 4. <i>Ortaokul Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Görüşlerinin Alt Boyut ve Genel Toplama İlişkin Betimsel İstatistikler</i> .....	45
Tablo 5. <i>Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Kaygısı Ölçeği Maddelerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri</i> .....	45
Tablo 6. <i>Ortaokul Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıkları ile Okuma Kaygılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu</i> .....	47
Tablo 7. <i>Ortaokul Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıkları ile Okuma Kaygılarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu</i> .....	47
Tablo 8. <i>Ortaokul Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıkları ile Okuma Kaygılarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu</i> .....	48
Tablo 9. <i>Ortaokul Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıkları ile Okuma Kaygılarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu</i> .....	49
Tablo 10. <i>Ortaokul Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıkları ile Okuma Kaygılarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu</i> .....	50
Tablo 11. <i>Ortaokul Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıkları ile Okuma Kaygılarının Kütüphaneye Gitme Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu</i> .....	51
Tablo 12. <i>Ortaokul Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıkları ile Okuma Kaygılarının Televizyon İzleme Sıklığı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu</i> .....	52
Tablo 13. <i>Ortaokul Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıkları ile Okuma Kaygıları Arasındaki İlişki</i> .....	53

## BİRİNCİ BÖLÜM

### Giriş

Başlangıçta, sembollerin tanındığı bir algılama ile başlayan okuma, insanların hayat boyu devam ettirmeleri gereken önemli bir ihtiyaçtır. Sürecin ilerleyen aşamasında zihinde yer alan semboller değerlendirilip anlamlandırılır. Anlama basamağı, sadece tanımlamadan ibaret olmayıp değerlendirme ve yorumlama aşamalarını da içerir (Bamberger, 1990). Bu zihinsel süreç düzenli tekrarlarla alışkanlık hâlini alır ve bu süreçte sembolleri görmenin ötesine geçilerek bir anlamlandırma süreci başlar.

Okuma sürecinde önemli olan, harflerin algılanması değil harflerin anlamlandırılmasıdır. Harris ve Sipay (1990)'a göre okuma, şekillerin zihinde yorumlanmasıdır. Diğer bir ifadeyle okuma “anlama”dır (Akt., Balcı, 2009a).

Dil becerilerinden biri olan okuma, diğer beceri alanlarının da geliştirilmesine katkı sağladığından önem verilmesi gereken etkili bir beceridir. Okuma, dil becerileri içerisinde önemli bir bilgi edinme aracıdır. Göz ile algılanan işaretlerin beyin tarafından yorumlanarak anlamlandırılmasıdır. Okuma faaliyeti bireylerde; sorgulama, eleştirme, araştırma, değerlendirme ve yorumlama becerilerinin gelişmesine katkı sağlar (MEB, 2006). Yaşam boyu sürecek bir öğrenme kaynağı olan okuma (Tekin, 1980), tekrarlanarak alışkanlığa dönüşür. Zihinsel faaliyetlerin gelişimine destek olan bu becerinin (Balcı, 2009a) kişilerin sosyal ve kültürel gelişimini de sağladığı düşünülürse bireyler okuma alışkanlığını yaşamları boyunca devam ettirmeli ve bu beceriyi erken yaşlarda kazanmalıdırlar.

Erken yaşlarda temelleri atılan okuma alışkanlığı, temel okuryazarlıktan sonra gelir. Birey, okuma alışkanlığını zevk alacağı bir uğraşı hâline getirip eleştirel bir bakış açısı kazandığı takdirde bu faaliyeti devam ettirecektir. Başka bir ifadeyle temel okuma becerisini takip eden okuma alışkanlığı süreci, bireyin okumayı içselleştirmesi ve okumaya motive olmasıyla bu eylemin alışkanlık hâline getirilmesidir (Gürçan, 1996).

Erken yaşlarda kazandırılması gereken okuma alışkanlığı, eğitim-öğretim hayatında sistematik ve programlı bir hâl kazanır. Okumayı alışkanlık hâline getiren bireylerin okuduğunu anlama, yorumlama, değerlendirme becerileri ve dili kullanma yetenekleri gelişecektir. Okuma; düşünce sistemini destekleyen, hızlandıran bir eylemdir. Ayrıca çağdaş yaşamın bir gerekliliği olan kitap okuma ile bireyler özgür ve eleştirel düşünce yapısına sahip

olurlar. Kazanmış oldukları güzel konuşma yetenekleriyle de kendilerini daha doğru ve etkili bir şekilde ifade edebilirler.

Okuma alışkanlığının zevkli bir uğraşı hâline getirilerek devam ettirilmesi öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinin, yaratıcı zekâlarının gelişmesinde önemlidir (Tanju, 2010). Okuma alışkanlığı, kendisi ile beraber birçok beceri alanını da geliştirdiği için bu alışkanlığın erken yaşlarda kazanılması, kazandırılması oldukça önemlidir. Okuma alışkanlığı kazanan bireylerin bilgi birikimleri artar, dili kullanma becerileri gelişir ve onlar bu sayede düşünce sistemlerini daha etkili kullanabilirler.

Öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanabilmesi için neden okumadıklarına dair durum tespitleri yapılmalı, öğrencileri okuma becerisinden uzaklaştıran bireysel faktörler belirlenmeli, belirlenen bu çerçevelerde kaygı durumları kontrol altına alınmalıdır.

Toplumlar; kalkınabilmek, uluslararası alanda rekabet edebilmek, maddi ve manevi tüm birikimleri sonraki nesillere taşıyabilmek için kendini sürekli yenileyen, değerlerine sahip çıkan, güncel gelişmeleri takip eden bireylere ihtiyaç duyar (Küçüköğlu, Taşgın & Saadnie, 2014, s. 396). Bu nedenle günümüz koşullarında bireyler sürekli olarak öğrenmek zorundadır. Okuma, okuduğunu anlamlandırma, yorumlama, eleştirel düşünme, kendini güzel ve etkili bir şekilde ifade edebilme, Türkçeyi kurallarına uygun kullanabilme vb. tüm bu beceriler kitap okuyarak geliştirilebilecek becerilerdendir. Kitap okuma alışkanlığının sistemli bir şekilde kazandırılmaya çalışıldığı kurumlarda, öğrencilerin okumaktan neden kaçtığı, okumayı neden sevmeyeceği tespit edilerek, kaygı oluşturacak etkenlerin belirlenmesi durumunda öğrencilere kitap okuma alışkanlığı daha kolay kazandırılabilir.

Öğrenciler, okuma alışkanlıkları sayesinde dil sevgisini kazanabilecek, kültür hazinesi olan dili gelecek nesillere güvenle taşıyabileceklerdir. Öğrencilerin anlama, anlatma, dinleme, konuşma, yazma gibi hayatımızın her alanında var olan becerileri kazanmaları ve doğru kullanmaları yine okuma alışkanlıkları ile doğru orantılıdır.

### **Araştırmanın Amacı**

Öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı edinmesi, eğitim öğretim faaliyetleri açısından önemli bir gereksinimdir. Bu gereksinimden hareketle öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları ile okuma alışkanlıklarına engel olan kaygı durumlarının tespit edilmesi ve aralarındaki ilişkinin farklı değişkenler açısından ortaya konulması hedeflenmiştir.

“Öğrencilerin okuma alışkanlıkları ile okuma kaygıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” problem cümlesinden hareketle şu alt problemler belirlenmiştir:

1. Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ile okuma kaygıları cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
2. Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ile okuma kaygıları sınıf değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ile okuma kaygıları anne eğitim durumu değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ile okuma kaygıları baba eğitim durumu değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
5. Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ile okuma kaygıları kütüphaneye gitme durumu değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
6. Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ile okuma kaygıları televizyon izleme sıklığı değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

### **Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi**

İnsanın bakış açısını değiştiren, dünyaya farklı bakmasını sağlayan okuma, insanın karakterini şekillendirmeye yardımcı olan, diğer insanlarla bağını güçlendirmeye yarayan bir beceridir. Hayata anlam katan, değiştiren, geliştiren, farklı seçenekler sunan okuma, insan hayatına yön veren bir uğraştır. Okuma alışkanlığı, ülkelerin gelişme düzeylerine göre farklılıklar gösteren kültürel ve toplumsal bir beceri alanıdır. Okuma alışkanlığı kazanma hususunda yapılan araştırmalar, okuma alışkanlığının toplum için ne denli önemli olduğunu göstermekte ve çözümü tam olarak bulunamamış bir problem olduğunu ortaya oymaktadır (Mete, 2012). Bu çalışmada, söz konusu sebeplerden yola çıkılarak kitap okuma alışkanlığına dikkat çekilmek istenmiştir. Bundan dolayı da öğrencilerin okuma alışkanlıkları kaygı boyutuyla beraber incelenmiştir.

Alanyazında okuma alışkanlığı konusunu kaygı boyutuyla ele alan yeterince çalışmaya rastlanmadığı için ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile okuma kaygıları arasındaki ilişkiyi inceleyen bu araştırmadan elde edilen sonuçların, okuma alışkanlığı kazandırma sürecinde kişilere yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Araştırma, bu konu hakkında çalışmayı düşünen araştırmacılar için de yeni bir kaynak niteliğinde olacaktır.

### **Araştırmanın Sınırlılıkları**

- 1- Bu çalışma, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında, Erzurum iline bağlı Palandöken ilçesinde bulunan bir ortaokulun 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinden elde edilen veriler ile sınırlıdır.
- 2- Bu çalışma, kullanılan iki veri toplama aracı ile sınırlıdır.

- 3- Bu çalışma; cinsiyet, yaş, sınıf, anne ve baba eğitim durumu, kütüphaneye gitme durumu ve televizyon izleme sıklığı değişkenleri ile sınırlıdır.

### **Varsayımlar**

Bu çalışmada belirlenen örneklemin evreni temsil eder nitelikte olduğu ve öğrencilerin kullanılan ölçme araçlarına içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır.

### **Terim ve Tanımlar**

*Okuma:* Okuma, dil kurallarına uyularak oluşturulmuş yazılı iletileri duyu organları yoluyla algılayıp kavrama, anlamlandırma, yorumlama, düşünce yürütme ve yargıya varma evrelerinden oluşan bütün bir süreçtir (Odabaş, Odabaş & Polat, 2008, s. 437).

*Alışkanlık:* Bir şeye alışmış olma durumu, alışkanlık, alışmışlık (TDK, 2011, s. 95).

*Okuma Alışkanlığı:* Bireyin ilgisi, merakı, ihtiyaçları doğrultusunda öğrenmek, eğlenmek ya da dinlenmek amacıyla düzenli olarak zamanının bir bölümünü okumaya ayırmasıdır (Yıldız, 2010, s. 15).

*Kaygı:* Üzüntü, endişe duyulan düşünce, tasa (TDK, 2011, s. 1363).

*Okuma kaygısı:* Bireyin sebebi bilinmeyen bir olaydan dolayı okumaya karşı göstermiş olduğu huzursuzluk hâline okuma kaygısı denmektedir (Dursun, 2018, s. 7).

## İKİNCİ BÖLÜM

### Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

#### Temel Dil Becerileri

Tabiatın bir parçası olan insanı diğer varlıklardan ayıran en önemli özellikler; düşünme becerisine, dile ve bunlarla elde ettiği birikime sahip olmasıdır (Mert, Alyılmaz, Bay & Akbaba, 2009). Bireyin sosyal bir canlı olmasına neden olan temel özelliklerden biri, dil becerileridir. Dil sayesinde birey çevreyle etkileşime girer ve dil, bireyin dış dünyayla bütünleşmesine katkıda bulunur (Er, Biçer & Bozkırlı, 2012, s. 52). Dil, sistematik ve aynı zamanda karmaşık bir yapıya sahiptir. Bu yapı içerisinde her dil kendine özgü kuralları ile karşımıza çıkmaktadır (Biçer, Çoban & Bakır, 2014, s. 126).

Bireyin dil edinimi ve eğitimi belirli bir zaman diliminde gelişir. Dil edinimi, okul öncesinde çocuğun ailesi ve yakın çevresiyle etkileşimi sonucunda başlar (Alyılmaz, 2010, s. 729). İnsanın düşünce evreni, kavramlar ve kavramlar arasında kurduğu ilişkiler; kendisini ve etrafındaki olayları anlamlandırmaya uğraşırken şekillenir. Hayatı boyunca dil aracılığıyla öğrenme, öğrendiklerini hayata geçirme, yorumlama gibi birtakım düşünme ve dile getirme etkinliklerinde bulunan insan, kavramların bir dil bütünlüğü içinde edindiği değerlerle beraber sosyalleşir. Dil becerileri sayesinde kişiler iletişim kurar ve dil bir iletişim vasıtasıdır. İletişim ise “bilgiyi aktaran ile alıcı arasındaki anlaşmayı sağlayan bir süreçtir” (Semizoğlu, 2013, s. 9). Bu süreç yaşanırken insan, çevresinden aldığı sözel ve görsel uyarıları birçok zihinsel faaliyet sonrasında anlar, bu uyarıları zamanı ve yeri geldikçe çevresine aktarır. İnsan bu bilgileri anlamlandırıp yorumlarken veya çevresine aktarırken dinleme, konuşma, okuma, yazma becerilerinden faydalanır.

İnsanın çevresindeki uyarıcıları algılayıp işlediği anlama becerileri, okuma ve dinleme; çevresiyle paylaşmak için kullandığı beceriler ise konuşma ve yazmadır. Bu dil becerileri konuşma, okuma ve yazma süreçlerinin çıkış noktası olduğundan Türkçe eğitiminin temelini oluşturmaktadır (Temizyürek, Erdem & Temizkan, 2016). Bu dil becerileri sayesinde bireyler birbirleri ile iletişim hâlinde olur, birbirlerini dinler, dinlediklerini yorumlar ve bunları birbirlerine aktarırlar. Bu becerilerin çıkış noktası olan dili tanımlayacak olursak dil; insanlar arasında iletişimi, anlaşmayı sağlayan araçtır (Karatay, 2011). Bireyin annesinden öğrendiği, soyca bağlı bulunduğu, sosyal çevresinde en güçlü bağı oluşturan dile ise ana dili



diyebiliriz. Kısaca, ana dili kişinin annesinden, çevresinden edindiği dildir (Oruç, 2016, s. 313).

Ana dili öğretimi için belirlenen kazanımlar, kişilere anlama ve anlatma becerilerinin kazandırılmasına bağlıdır. Bu beceriler de dinleme, konuşma, okuma, yazma etkinliklerine dayanır (Sever, 2011). Bu açıdan baktığımızda, ilköğretimde verilen dil eğitiminin amaçları şunlardır:

1. Okuma ve dinleme becerilerine dayanarak bilgi edinme, öğrenme aşamasında öğrencilerin iyi kavrayıcılar olmalarını sağlamak.

2. Yazma ve konuşma becerilerine bağlı olarak fikirlerini iyi ifade edebilen, bilgiyi verme ve aktarma aşamasında dili doğru kullanabilen bireyler yetiştirmek (Karatay, 2011). Kişinin ana diliyle doğru, açık ve etkili bir iletişim sürdürmesi bu dört becerinin (dinleme, konuşma, yazma, okuma) bütünlük içinde gelişmesine bağlıdır. Bunun sebebi ise bir dil becerisinin gelişiminin ötekilerin de gelişimine katkı sağlamasıdır (Yıldız & Okur, 2010). Bu becerilerin bir bütünlük ve denge içinde gelişmesi dil yeterliğini belirleyen en önemli faktördür (Sever, 2011, s. 9). Gelişen bu dil becerileri, bireyin gelişimine de katkı sağlayacak; sosyal bir varlık olan insan, duygu ve düşüncelerini aktarmada veya başkalarının duygu ve düşüncelerini, fikirlerini anlayıp yorumlamada yeterlik kazanacaktır.

### **Dinleme.**

Dinleme becerisi, bireyin ilk edindiği beceri ve dilin en çok kullanılan beceri alanıdır. Dinleme becerisi, öğrenme yönteminin temelini oluşturan beceridir. İletişime geçmenin ve öğrenmenin temel unsurlarından biri olup verilen iletiyi doğru bir biçimde anlama, yorumlama ve değerlendirme becerisi olan dinleme, (MEB, 2006, s. 5) günümüz hayatının getirmekte olduğu yoğunluktan ötürü bireyler tarafından üzerinde durulan bir beceri olmaktadır. Aktaş & Gündüz, 2011, s. 87). Bireyler, yoğun bilgi akışının olması, sürekli kendini geliştirme ve yeni şeyler öğrenme ihtiyacını karşılamak için dinleme becerisine yönelmektedir. Fakat yine de dinleme becerisi ile diğer dil becerileri kadar ilgilenilmemiş, geri plana atılmıştır. Dinleme becerisi doğuştan getirilen bir beceri olmasına rağmen diğer üç beceri (okuma, konuşma, yazma) kadar önemslenmemektedir (İskender, 2013, s. 7).

Dinleme becerisi, sadece iletişimi geliştirmek için kullanılan bir beceri değildir. Dinleme eğitimi, kişiye birçok yeterlik kazandırabilecek, bireyi daha donanımlı hâle getirebilecek bir beceridir. Dinleme eğitimi ile kişi; düşünme, anlama, eleştirme, yorumlama sınıflandırma gibi düşünme sistemimizi geliştiren becerileri de kazanır (Güneş, 2007).

Dinleme becerisinin bireyin sosyal gelişimiyle beraber zihinsel gelişimi için de son derece önemli bir beceri olduğu görülmektedir.

Dinleme sürecinin aşamaları şöyle açıklanabilir: İlk adım olarak öğrenme; bireyin başkalarıyla ilgisini kesip konuşmacıya dikkatini vermesi, dinleyenin sonrasında bilgileri anlamlandırması, son olarak da dinleyicinin kendi bakış açısıyla dinlediklerini sorgulaması ve üzerine düşünmesidir (Akyol, 2010). Dinlemeyi olumsuz etkileyecek unsurlarla ilgisini kesen birey, konuşmacıyı daha iyi anlayacak ve söylediklerini daha doğru bir şekilde yorumlayabilecektir. Söylenilenlerin anlamlandırılıp yorumlanması, işlenmesi ve bilgi hâline dönüştürülmesi için dinleme sürecinin başından itibaren dikkatli bir biçimde yapılması gerekir. Böylece, dinleme faaliyetinin kusursuz bir biçimde gerçekleşmesi sağlanır.

### **Konuşma.**

Konuşma, kişinin sosyal yaşamında iletişim kurmasını, bilgi ve deneyimlerini iletmesini, hayali izlenimlerini ve fikirlerini ifade etmesini sağlayan en etkili araçtır (MEB, 2006, s. 6). Diğer dil becerisi alanları içerisinde konuşma becerisi önemli bir yere sahiptir. Çünkü bireylerin kendini temel ifade etme aracı sözlü anlatımdır. Dil bilimciler sözlü dili her türlü iletişimin temeli saymaktadır. Dil bilimciler, var olan her toplumun yazı diline sahip olmasa bile sistemli bir konuşma diline sahip olduğunu ifade etmektedir. Bunun sebebi ise yazı dili oluşmadan evvel onu ortaya çıkarabilecek bir konuşma diline gereksinim olmasıdır (Başaran & Erdem, 2009, s. 744). Çünkü insanların temel ihtiyacı birbirlerini anlamak ve anlaşmaktır. Bu sayede toplumdan beklentilerini dile getirebilmekte ve toplumun beklentilerini karşılayabilmektedirler. Bireyin çevresiyle iletişim hâlinde olması, iş birliği yapmaları, ortak karar almaları ve karşılaştıkları problemleri çözmeleri açısından konuşma becerisi önemli bir beceridir.

Yaşamın her safhasında doğru, güzel, etkileyici konuşan ve konuşulanları doğru anlayıp yorumlayan kişilerin yetiştirilmesi, konuşma öğrenme alanının okuma, yazma ve dinleme öğrenme alanlarıyla pekiştirilmesiyle mümkündür (MEB, 2006). Dil becerilerinin birbirini destekleyecek şekilde gelişmesi her bir becerinin ayrı ayrı mükemmel bir şekilde gelişmesini sağlayacaktır. Okuma ve yazma alanlarıyla da desteklenen konuşma becerisi gelişen bir birey, eğitim ve sosyal hayatında daha başarılı ilişkiler kurarak kendini daha iyi geliştirmiş akademik ve sosyal anlamda başarılı bir birey olacaktır.

Konuşma, insanın günlük hayatında başarı veya başarısızlığını etkileyen temel unsurlardan biridir. Konuşma ile kişi kendini ifade edebilir, isteklerini dile getirebilir, bilgi birikimini, kültürel birikimini diğer bireylere aktarabilir. Konuşmayı önemli kılan bir diğer

unsur da konuşmanın günümüzde demokratik yaşamı belirlemede önemli bir faktör olması ve demokrasi toplumlarında vazgeçilmeyecek en önemli bireysel hak ve ödev olmasıdır (Temizyürek, Erdem & Temizkan, 2016). Kişi, temel haklarından olan konuşma özgürlüğünü kullanırken başka insanlarla da iletişim hâlinde olduğunu unutmayarak toplumun yazılı, yazısız kurallarıyla çelişmemek için dikkatli olmalıdır. Anlaşılabilirlik açısından bakıldığında da konuşmanın etkili bir şekilde gerçekleşebilmesi için bu beceri alanının geliştirilmesi noktasında çaba gösterilmesi gerektiği görülmektedir.

Demokratik toplumlarda hem bir hak hem de sorumluluk olan konuşmayı okullarda geliştirmek için öğrencilere hikâye anlatımı, drama, tiyatro, pandomim etkinlikleri yaptırılabilir. Bu çalışmalar sayesinde çocukların kendilerine olan güveni artar. Duygu ve düşüncelerini karşı tarafa iletirken sözcükleri daha doğru kullanır, yaratıcı düşünmeye başlarlar (Akyol, 2010). Öğrencilerin kullanmış oldukları ifadeler daha etkileyici ve doğru olursa günlük hayatlarında kolay bir şekilde iletişim kurmaları sağlanmış olur. Konuşma becerisi okulla beraber geliştirilen kişilerin; topluma uyumlu, bireysel olarak da kendine güvenen, sorunlarını etkili bir şekilde hâleden bireyler olacakları düşünülmekte ve hedeflenmektedir.

Konuşma becerisi, kendini rahat ifade edebilme alışkanlığı kazandırır. Kendini daha rahat ifade eden kişilerin iletişimi daha güçlü olur ve okul ortamında daha rahat iletişim kurarlar. Ayrıca konuşma becerisi okuma-yazmanın temelidir. Bu yüzden çocukların konuşma becerisini geliştirmek için ilköğretimin ilk yıllarından itibaren bu beceriye gereken önem verilmelidir (Semizoğlu, 2013, s. 12). Konuşma eğitimini okulda etkili bir şekilde alan öğrencilerin, kişinin günlük hayatında önemli bir yeri olan yazma becerilerinin de gelişeceği düşünülmürse okullarda konuşma etkinliklerinin artırılması gerektiği görülmektedir.

### **Yazma.**

Yazma, kişinin kendisini doğru ve hedefine uygun bir şekilde dile getirmesinde ve iletişime geçmesinde en etkili araçlardan biridir (MEB, 2006, s. 7). Öncelikle sözlü anlatımla, konuşma becerisi ile kendini ifade etmeye başlayan toplumlar, sistemli bir yazı dili oluştururlar. Bu yazı dili, bireylerin ait oldukları toplumda seslere anlamlar yükleyerek ortak şekiller oluşturmalarından meydana gelir.

Yazı, doğal dilin anlamlı ses imgelerini yazılı olarak simgelemeyi amaçlayan işaretler olarak düşünülebilir. Bu çerçevede, yazma işlemi, sessel imgeleri yazılı şekillere dönüştürmek olarak yorumlanabilir (Ülper, 2014).

Yazma; duygu, düşünce, deneyim ve izlenimlerin tasarlanarak beraberlik içinde temellendirilerek dile getirilmesidir (İpşiroğlu, 2007). Görüldüğü gibi yazma, zihinsel aşamalarla gerçekleşen bir süreçtir. Bu sürecin işleyişinde kişinin toplumsal hafızasının ve bununla ilişkili olan bireysel algısının etkili olduğu görülmektedir.

Dil gelişimde yazma da diğer beceriler gibi oldukça önemli bir yere sahiptir. Dil gelişiminde duygu, düşünce, fikir ve isteklerin yalnızca söylenmesi yeterli olmamakta, bu süreçte yazı da çok önemli yer tutmaktadır (Özbay, 2006, s. 121).

Yazma becerisini kazanmış olmak kişisel, toplumsal yönden ve iş yaşamı açısından oldukça önemlidir (Özbay, 2009b). Bu açıdan duygu ve düşüncelerini, yaşadıklarını, yazılı olarak anlatabilen bireyleri yetiştirmede yazma becerisi önemli bir yere sahiptir.

Yazma becerisinin önemi konusunda değinilebilecek bir diğer konu ise diğer dil becerileri ile arasındaki ilişkidir. Okuma ve yazma becerileri birbiriyle ilişkili iki alan olarak kullanım, içerik, metin bilgisi ve işlemsel bilgi olmak üzere dört ana başlık açısından benzerlik taşımaktadır (Fitzgerald & Shanahan, 2000). Bu benzerliklerin hedef gösterdiği becerileri edinmek hem okurken hem de yazarken kişiye katkı sağlayacaktır (Arı, 2014). Kişiler; fikirlerini geliştirme, bilgilerini düzenleme, dili doğru kullanma, öğrenme, düşünme, anlama, iletişim kurma ve duygularını iletme becerilerini okul yıllarından itibaren geliştirmek için yazma becerisini kullanmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için programda belirtilen etkinliklere sıkça yer verilmelidir (Semizoğlu, 2013, s. 12). Yazma etkinlikleri düşünsel becerilerle de ilişkili olduğundan okuma, dinleme ve konuşma alanlarıyla ilgili etkinliklerden destek alınarak pekiştirilmelidir.

### **Okuma.**

Türkçe Sözlük'te okumak kavramı, “Bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları çözümlemek veya seslendirmek.” şeklinde tanımlanmıştır (TDK, 2011). Okuma ise “Okumak işi, kıraat.” anlamına gelmektedir. Okuma ile ilgili alanyazında şu tanımlamalara yer verilmiştir:

Güneş (2007)'e göre okuma: Görme, algılama, seslendirme, anlamlandırma, yorumlama gibi göz, ses ve beyin farklı işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreç iken; Demirel (2007), okumayı zihinsel hareketlerle psikomotor davranışların birlikte hareket etmesiyle yazılı işaretlerden anlam çıkarma faaliyeti, gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketlerini ve zihnin yazılı sembollerini anlaması şeklinde tanımlamıştır. Aytaş (2005), duyu organlarının farklı faaliyetinden ve zihnin, anlamı kavrama çabasıyla ortaya çıkan karmaşık bir süreç olarak okumayı tanımlamıştır. Öz (2001) ise “Gözün satırlar üzerinde

sıçraması sonucu kelime şekillerini görerek, bunların anlamlarını kavrama ve seslendirme” olarak yorumlamıştır. Akyol (2005), okumayı basılı ve sözel kaynaklar aracılığıyla, okuyucu ve çevresel öğelerin bir araya gelmesi sonucu oluşan anlamlandırma süreci olarak tanımlarken; Ünalın (2001), bir yazıyı sözcükleri, tümceleri, noktalama ve diğer unsurlarla görme, algılama ve anlamlandırma eylemi olarak tanımlamıştır. Katrancı (2019)’ya göre ise okuma, bireyin anlama kabiliyetini geliştiren kişiye kendisini ifade etme yeteneği sağlayan önemli bir değişkendir.

Okuma, görme ve işitme organlarının işlevlerinden ve aklın anlamlandırma, yorumlama gayesinden oluşan karmaşık bir faaliyettir. Metnin şekillerini, kelimelerini, işaretlerini tanımak ve anlamlarını kavramaktır. Kelime ve sözcük öbeklerini gözün fark etmesi, bunları zihnin algılaması okumanın deneyimlere dayandırılarak anlamlandırılmasıdır (Tazebay, 1993). Sert (2010)’e göre okuma, birey zihnini oluşturan, farklılaştıran ve geliştiren bir süreçtir. Yazarla okur arasında bir iletişim süreci olarak karşımıza çıkan okuma etkinliği; algılama, öğrenme, bilme ve duyma süreçlerinden meydana gelir (Tuncer, 2008, s. 22). Okuma, basılı bir metnin şifresini çözümüleme, şekilsel olarak kodlanmış bir mesajın kodunu çözme, anlamlandırma olarak (Akbayır, 2003, s. 92) tanımlanmıştır. Tunmer (2008), sembollerden anlam çıkarma süreci ve birçok dilsel ve bilişsel beceriyi gerektiren bir faaliyet olarak tanımlamıştır.

Okuma becerisinin kişiyi çok yönlü geliştiren bir beceri olduğu yapılan tanımlamalarda görülmektedir. Birey, yaptığı okuma faaliyetleriyle kendini geliştirmekte, kendisine fayda sağlayacak bilgileri seçerek gelişimine katkı sağlamaktadır.

Okuma; görme, algılama, seslendirme, anlama, zihinde yapılandırma gibi göz, ses ve beynin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreçtir. Bu sürece harfler, çizgiler ve sembollerin algılanmasıyla başlanmaktadır. Okumanın fiziksel aşamaların yanında anlamsal, zihinsel basamaklarının da olduğu görülür. Okuma sürecini kişinin yakın ve uzak çevresi şekillendirir. Algılama basamağından sonra sözcük ve tümceler anlamlandırılmakta, ilgi gösterilen ve önemli bulunan bilgiler seçilmektedir. Seçilen bilgiler, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, çözümleme yapma, problem çözme ve değerlendirme gibi süreçlerden geçip yeni bilgiler var olan bilgilerle birleştirilmekte ve metinde verilen görsellerden de faydalanılarak yeniden yorumlanmaktadır. Yorumlamada öğrencinin ilgisi, güdülenmesi, okuma hedefi, dil bilgisi ve okuma tecrübeleri de etkili olmaktadır (MEB, 2009).

Okuma, bireyin yaşamı boyunca edinebileceği faydalı uğraşlardan biridir. Bu uğraşı ile birey, kendi gelişimine katkı sağlarken farklı kültürleri, geçmiş uygarlıkları tanıma fırsatı

bulmakta, onların tecrübelerinden faydalanarak kendi hayatını düzenleme fırsatı yaratmaktadır. Okuma, bireyin kaliteli zaman geçirmesinin yanında bilişsel anlamda gelişmesine katkı sağlayan bir eylemdir. Duygu ve düşüncelerini zenginleştirerek kendisini geliştiren birey, güçlü bir yorumlama becerisine sahip olmaktadır. Okuma ayrıca zihinsel faaliyetleri de güçlendirmektedir. Birey, bilgi birikimi arttıkça okuduklarını daha iyi anlamakta, daha doğru bir şekilde yorumlamaktadır. Bu sayede birey, olaylara ve çevreye nesnel bir bakış açısı geliştirip durumları çok yönlü değerlendirebilmektedir. Bununla birlikte kişi okuma yaparak zihnini rahatlatmakta, yaşamını daha anlamlı kılmaktadır. Okuma öte yandan mesleki olarak da ilerleme sağlamakta, kişiyi bu açıdan da geliştirmektedir (Aktaş & Gündüz, 2011, s. 41). Bu nedenlerden dolayı okuma, toplumsal hayatın gerekliliklerinden biri durumundadır.

### **Okumanın Gerekliliği**

İçinde bulunduğumuz dönemin bilgi çağı olması nedeniyle öğrenme, birey yaşamının her anına yayılmış durumdadır. Bilgiye ulaşmanın ve öğrenmeyi gerçekleştirmenin en önemli yollarından biri de okumadır (Şahin, 2019, s. 395). Okuma etkinliği sürekli bilgi akışı olan günümüzde bireyi birçok yönden değiştiren ve geliştiren bir etkinliktir. Okuma bilgi ve kural ezberleme değil beceri işidir. Okuma eylemi sadece okul sıralarında öğrenilen bir hareket olarak düşünülemez. Okuma, bireyin kendini geliştirmesi açısından oldukça önemlidir (Sert, 2010, s. 20).

Okuma insanı birçok yönden geliştirmekte, bireyler bu etkinliği amaçları doğrultusunda gerçekleştirmektedir. Gündüz ve Şimşek (2011)'e göre bireyin kitap okumak için birçok amacı olabilir ve kitap okumak bu amaçlarımızı gerçekleştirmemize katkı sağlar. Bu amaçlar; bakış açımızı genişletmek, iletişim becerilerimizi artırabilmek, davranışlarımızı doğru yönlendirmek, durumlar karşısında peşin hükümlü olmamak, olaylara ve insanlara sevgiyle bakabilmek, kavramlara tarafsız olarak yaklaşabilmek, beğeni düzeyimizi artırabilmek, düşünme yeteneğimizi etkin kılabilme, yaratıcı düşünmeyi başarabilmek, hayal gücümüzü sürdürebilmek, özgün ve özgür düşünceler üretebilmek, olayları, durumları daha sağlıklı değerlendirebilmek, konuşma ve yazma becerisini geliştirebilmek, metinler, olaylar, kavramlar arasında karşılaştırma ve değerlendirme yapabilmek, özgüvenli olmak, öğrenme merakımızı kaybetmemek, sözü dinlenen bireyler olabilmek, durumlar ile ilgili doğru değerlendirmeler yaparak isabetli kararlar alabilmek, kelime hazinemizi genişletmek, zekâyı geliştirip etkili kullanmak, sınav başarısını artırmak, fikirlerimizde, düşüncelerimizde özgür olmak şeklinde sıralanabilir.

Bu amaçlar doğrultusunda okuma eyleminin, bireyin dünyasını her açıdan zenginleştirip değiştirdiğini, geliştirdiğini, olumlu yönde etkilediğini söyleyebiliriz.

Dilin diğer becerileri düşünüldüğünde de okuma becerisinin yazma ve konuşma becerisine katkısı olduğu bilinmektedir. Okuma alışkanlığı kazanmış bireyler, sorunlarını çözmede ve iletişimde daha başarılı olmaktadır. Düzenli bir biçimde okuma etkinliği yapan kişilerin konuşmalarının standart dilde olduğu görülmektedir.

Yazma becerilerinin gelişmesinde konuşma ve dinleme becerileri kadar okuma becerisinin de önemi büyüktür. Okumayı alışkanlık hâline getiren kişilerin kendilerini ifade etmesinin kolaylaşması ve muhatabına göre hangi üslubu kullanacağını bilmesi, gerek resmî durumlarda gerekse günlük yazışmalarda bireylerin hayatlarını kolaylaştırmaktadır. Kişiler arası ve kişilerle kurumlar arası yazışmaların önemi düşünüldüğünde bireylerin, okuma becerisi eğitimi ile beraber desteklenmiş bir yazma eğitiminden geçmesi gerekmektedir.

Dilin en önemli becerilerinden olan okumanın bireylerin gelişimine, yaşamına etkileri düşünüldüğünde okulların; kişinin yakın çevresiyle beraber, bu becerinin geliştirilmesinde ve okuma alışkanlığının kazanılmasında en önemli rollerden birini üstlendiği görülmektedir.

## **Okuma Türleri**

Günlük yaşamda karşı karşıya kalınan birçok okuma malzemesinin bir kısmının dikkatlice okunup detaylarının ortaya çıkarılması gerekirken bir kısmının da belli bölümlerinin ele alınması ya da temel iletilerinin belirlenmesi yeterli olmaktadır. Okumada hedefe göre hareket etmek, okumadan elde edilecek verimi belirleyen en önemli etkenlerdendir. Ayrıca gereksinimler, zaman, yer ve olanaklar da okuma sürecini yönlendirmede ve uygun teknik belirlemede önemlidir (Özonat, 2018, s. 12). Okuma becerisinde birçok teknik vardır. Bu okuma teknikleri bireyin ilgi ve ihtiyaçlarına göre değişir. Birey, anlamasını kolaylaştıracak, daha iyi anlamasına sebep olacak tekniklerden herhangi birini seçebilir. Var olan okuma tekniklerinin etkinliklerine okul yıllarında bolca yer verilir. Bu teknikler şu şekildedir:

### **Sesli okuma.**

Sesli okuma, göz ile fark edilip anlamlandırılan sözcüklerin ve sözcük gruplarının konuşma organları ile dile getirilmesidir. Etkili bir okuma için anlamın kavranması, sesin tonlama ve vurgu açısından doğru ayarlanması gerekmektedir. Bu okumada, metnin doğru ve etkili bir şekilde kullanılan dilin özelliklerini yansıtacak biçimde seslendirilmesi hedeflenir (Ünalın, 2001, ss. 86-87). Başarılı bir sesli okuma için;

- Metnin tümce yapısına,
- Söyleyiş şekline,
- İmlâ kurallarına,
- Birbirinden farklı olan seslerin söylenişine dikkat etmeye,
- Art arda gelen sözcüklerin seslerini birbirine karıştırmadan açık ve net söylemeye,
- Noktalama işaretlerine dikkat ederek, hızı ayarlayarak okumaya,
- Ses tonunu metindeki duygu ve düşünceleri yansıtacak şekilde ayarlamaya dikkat edilmelidir (Demirel, 2002).

### **Sessiz okuma.**

Sessiz okuma, dudakları hareket ettirmeden, ses çıkarmadan ve başı hareket ettirmeden gözle takip edilerek yapılan okuma türüdür (Demirel & Şahinel, 2006). Okuma süreci göz hareketleri ve zihnin birlikte hareket etmesiyle meydana gelir. Sessiz okuma sesli okumaya göre daha verimli bir okuma türüdür. Çünkü sessiz okuma sırasında dikkat birtakım ayrıntılara takılmaz yani dikkati dağıtacak unsurlar (ses, dudak, dil, ses telleri gibi) ön planda olmadığı için ve zihin sadece okunana yoğunlaştığı için anlama açısından daha etkili bir okuma gerçekleşir.

### **Amaçsız okuma.**

Amaçsız okuma, ne için okuduğunu ne elde edeceğini fark etmeden yapılan okumadır (Sevinçgül, 1989, s. 16). En etkisiz okuma yöntemidir. Birey, birçok bilgi kaynağının var olduğu günümüze ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik okuma stratejisini belirlemelidir. Bireyin okumasının bir gayesi olmalıdır.

### **Göz atarak okuma.**

Göz atarak okuma, konuyu detaylandırmadan, konunun genel olarak kavranmasını sağlar. Göz atarak okumada metinle ilgili fikir edinebilmek için önce metnin başlığına bakılır (Sakaryalı, 2011). Göz atarak okuma yönteminde insan ilgileri ve dikkati önemlidir. Öğrencilere bu yöntem öğretilirken onlara verilen bir kitabı kısa süre içinde incelemeleri istenir. Daha sonra kitaplar toplanarak kitap hakkında özele girmeyen genel sorular sorulabilir. Birey ihtiyacı doğrultusunda edinmesi gereken bilgileri hızlıca edinir.

### **Özetleyerek okuma.**

Özetleyerek okuma, okunan metni genel olarak kavrayıp, yazarın aktarmak istediği mesajları gözden kaçırmadan ve gereksiz detaylardan uzaklaşarak yeniden yazmaktır (Karaoğulları, 2016). Özetleyerek okuma yöntemi, okunan bir kitabın ya da metnin bölümler



hâlinde özetlenmesi amacıyla kullanılabilir. Yani verilen bütünün daha iyi algılanması için parça parça öğrenilmesinde kullanılabilir. Okuma devam ederken belirli bölümlerde öğrenci durdurularak o kısma kadar olan bölümün özeti istenir. Bu işlem içinde belirli bir süre öngörülür. Okuma parçası tamamen bittikten sonra istenirse yine yapılan tüm özetlemeler hakkında genel tek paragraflık söylemler öğrenciden istenebilir.

#### **Not alarak okuma.**

Öğrencilerden, okuma yaparken okuma hedeflerine göre, metinden beklentilerini, anlamadıkları bölümleri not almaları istenir. Bu yöntem öğrencilere okuma sürecinde anladıklarını hatırlama, tekrar gözden geçirme, anlayamadıklarını farklı kaynaklardan öğrenme, sorma alışkanlığı edinme gibi faydalar sağlar. Ayrıca öğrencilerin okuma ve öğrenme etkinliklerine not alarak etkin katılımları sağlanır (Karatay, 2011).

#### **İşaretleyerek okuma.**

İşaretleyerek okuma, okuma esnasında okuduğunu anlamaya destek olacak ifadelerin belirlenerek konunun önemli noktalarına dikkat çekmeyi hedefler (Samancı, 2009). Bu okumada amaç, okunan parçadaki konuyu özümseyip anlamalarına yardımcı olacak bazı kilit sözcükler ve önemli noktaların bulunmasıdır. İşaretleyerek okuma yöntemi kullanılırken, not alma yönteminden farklı olarak öğrencilerin, kendilerince önemli gördükleri yerleri başka kâğıtlara yazması değil bu noktaların metin üzerinde belirtmesi, daha sonra ise belirlenen bu yerleri öğrencilerin kendilerine ait cümleler ile ifade etmeleri istenir. Metinde belirlenen ve işaretlenen bu bölümlerin, öğrenciler tarafından kendilerine has bir biçimde ifade edilmesiyle anlamlı bir metin oluşturulur. Böylece metnin ana hatları ortaya çıkarılmış olur.

#### **Tahmin ederek okuma.**

Tahmin ederek okuma, metne karşı merak uyandırmak, metinle ilgili önceden düşünmeyi sağlamak ve metnin gidişatını kestirebilmek gibi konularda önemli olan bir türdür (Karaoğulları, 2016). Bu yöntem uygulanırken, metnin başlığı ve görsel unsurlarından hareketle içerik hakkında tahminlerde bulunma, metinde gelişen olaylarla öğrencilerin tahminlerinin karşılaştırılması, metinle ilgili sorulara tahmini cevaplar verilmesi ve metin okundukça soruların cevaplarının bulunması gibi çeşitli yöntemler kullanılır. Tahmin ederek okuma yönteminde, hem ön bilgiler hem de okuma esnasında edinilen bilgiler kullanılır (Akyol, 2006, s. 36).

### **Soru sorarak okuma.**

Soru sorarak okuma, bireyin okuma esnasında metinde yer alan fikirlerin tutarlı olup olmaması, yazılma sebepleri ve verilen örneklerin uygunluğu açısından kendi kendine sorular sorarak okumasıdır (Güneş, 2007). Bu yöntem, öğrencilerin derse karşı olan ilgisini artırabilir ve hep birlikte düşünerek çözüm bulma becerilerini geliştirebilir (Kaçar, 2015).

### **Söz korusu.**

Söz korusu, bireylerin okuma ve beraber çalışabilme becerilerinin geliştirilmesini hedefleyen ve okullarda uygulanabilen bir okuma türüdür (Yıldız & Okur 2010). Söz korusu önceden beri Türkçe derslerinde okuma çalışmalarında kullanılmaktadır. Yeni programda öğrencilerin beraber okuma ve çalışma alışkanlıklarını ilerletmek için uygulanması hedeflenmektedir. Söz korosunda okuma yaptırılacak metin bölümlere ayrılır bölümler her öğrenci grubuna ayrı okutulduktan sonra metnin tamamı bütün öğrencilere okutulur. Koro hâlinde okuma, okuması iyi olan ve okuması zayıf olan öğrencileri bir araya getirdiği için, okuması zayıf olan öğrencileri geliştirir (Akyol, 2006).

### **Ezberleme.**

Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre belirlenen şiirlerin, kısa yazıların ve güzel sözlerin öğrenciler tarafından belirli bir süre içerisinde ezberlendiği türdür. Ezberlenen bu etkinlikler sınıf içi veya sınıf dışı uygulamalar ile sunulmaktadır (Akt., Tekdemir, 2019). Ezberleme yöntemi ile öğrencilerin hafızası güçlendirilir. Öğrencilerin, kültürel ve edebi değere sahip yazılardaki tümce yapılarını ve söz varlığını fark ederek Türkçeyi doğru, güzel ve etkili bir şekilde kullanmaları amaçlanmaktadır (MEB, 2006).

### **Metinlerle ilişkilendirme.**

Metinlerle ilişkilendirme yönteminde öğrencilerin, okudukları metinlerle diğer metinler arasında ilişki kurması sağlanır ve öğrencilerin düşünme becerileri geliştirilir (Temizkan, 2009). Bu yöntemde metinleri öğrencilere okuttuktan sonra, daha önceki okunan metinlerle ne gibi benzerliklerinin ya da farklılıklarının olduğu sorulur. Karşılaştırılan metinler arasında mekân, zaman, kahraman, konu, fikir, olay gibi unsurlar bakımından ne gibi ilişkilerin olduğunu bulmaları istenir (Kaçar, 2015).

### **Tartışarak okuma.**

Tartışarak okuma, öğrencileri konu üzerinde düşünmeye yönlendirmek, açığa kavuşmayan noktaları aydınlatmak ve elde edilen bilgileri pekiştirmek amacıyla kullanılır (Demirel & Şahinel, 2006). Programda, öğrencilerin kendi fikirlerini ifade edebilmeleri,

arkadaşlarının düşüncelerini dinlemeleri ve bu düşünceler üzerinde fikir alışverişinde bulunarak farklı bakış açıları edinmeleri hedeflenmektedir (MEB, 2006).

### **Eleştirel okuma.**

Eleştirel okumada, öğrencilere, okudukları ile ilgili soru sorma alışkanlığı kazandırmak, konu üstüne düşünmelerini sağlamak; konuyu olumlu ve olumsuz yönleriyle ele almak ve kendi doğrularını buldurmak hedeflenir (MEB, 2006). Okuyucu, okuduğunun ne olduğunun farkına vardıktan sonra onu yorumlayarak, üzerinde düşünerek değerlendirmelidir. Yorumlayabildiği metni her türlü eleştirebilmelidir. Bu eleştiriyi yapabilmek için de bireyin okuduklarının doğruluğunu ve geçerliliğini test etmesi gerekir. Bu işi yaparken de başka kaynakları tarayabilmesi başkalarının bu konu hakkında ne dediğini ortaya koyabilmesi gerekmektedir. Birey bu özelliklere sahip ise eleştirel düşünme yeteneğine sahiptir diyebiliriz ama okuyucu her okuduğunu araştırmadan, yargılamadan, akıl süzgecinden geçirmeden kabul ediyorsa eleştirel yeteneği gelişmemiştir ve bu yöntemle okuma gerçekleştiremez demektir (Kaçar, 2015, s. 19).

### **Görsel okuma.**

Görsel okuma, yazılı metinler dışında sembol, şekil, grafik, tablo gibi görselleri okuma, anlama ve yorumlamadır (Sakaryalı, 2011). Görsel okuma öğretiminin gerekliliğine dair araştırmacılar tarafından birçok konu dile getirilmektedir. Basılı kitap ya da e-kitap vb. ortamlarda birçok bilgi verici görsel unsura yer verilmektedir. Görsel metinler, bilgileri basılı ya da sözlü metinlerden daha net ve anlaşılır biçimde okuyucuya sunmaktadır. Ayrıca görsel metinler yolu ile öğrenilenler daha kalıcı olmakta ve daha geç unutulmaktadır. Görsel metinlerin anlamayı kolaylaştırdığı, anlamaya katkı sağladığı söylenmektedir. Bunların yanında görsel metni okuma-anlama becerisi, yaşam boyu kullanılabilen bir beceridir (Akyol, 2006).

### **Okuma tiyatrosu.**

Okuma tiyatrosu, metnin okuma yapıldıktan sonra diyaloglar şeklinde tiyatro metni hâline dönüştürülmesidir. İçerik değiştirilmeden var olan cümleler diyalog şekline dönüştürülür ve her öğrenciye okuması gereken bir bölüm verilir. Aynı zamanda okuma yaparken metnin kavranması sağlanmalıdır. Öğrenciler, metnin tamamından hareketle okudukları bölümde vermeleri gereken duyguyu, açıklayabilmelidir (MEB, 2006).

## Okumanın Önemi

İnsan, yaşamı süresince devamlı okuma faaliyeti içerisinde. Okuma, kelimelerin, duyu organları yoluyla algılanıp anlamlandırılmasına, kavranmasına ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir süreçtir (Sever, 2011). Okumak, insanın hayatı boyunca bilgiye ulaşmakta kullanacağı en etkili ve kolay öğrenme yoludur. Gelişmiş ülkelerde yaşayan insanlar yaşamı süresince sahip olduğu bilgilerin büyük bir bölümünü okuma yoluyla elde etmektedir ve okuma alışkanlığının getirmiş olduğu tüm zenginliklerden yararlanmaktadır. Daha az gelişme gösteren toplumların hayatları boyunca karşılaştıkları sorunların birçoğunun temelinde ise eğitim seviyelerinin yetersizliği yatmaktadır. Bu toplumları oluşturan kişiler, okuyarak, bilgi edinerek geçirebilecekleri zamanları genellikle daha yararsız faaliyetlerle geçirmektedirler. Oysa okuma alışkanlığı, bireylerin kendisi için kazanması gereken zorunlu bir ihtiyaçtır (Kaçar, 2015, s. 12).

Okuma becerilerinin kazandırılması birinci sınıftan itibaren Türkçe öğretiminde önemli bir yere sahiptir. Türkçe Öğretim Programı'nda, okuma becerisine ilişkin kazandırılması amaçlanan kazanımlar şu şekilde verilmiştir:

- Okuma kurallarını uygulama
- Okuduğu metni anlamlandırma ve değerlendirme
- Kelime hazinesini geliştirme
- Okuma alışkanlığı kazanma

Bu kazanımlara bağlı olarak okuma becerisinin diğer alanlar içerisinde %30 gibi bir yeri vardır. Bu oran okuma becerisinin önemine vurgu yapmaktadır. Okumayı öğrenen birey toplumun ortak hafızasına kitaplar vasıtasıyla dâhil olur, ortak geçmişi tanır ve her okuma yaptığında bu kültür hafızası yenilenir (Arı, 2014).

Okuma, bilgi edinmenin yollarından biri, hayatın devamını sağlamak ve toplumda kendine yer edinebilmek, kültürü tanımlamak ve taşıyabilmek için bir araçtır. Okumanın bireye başarı sağlamaktan öte değişik alanlarda da olanaklar sağladığı bir gerçektir. İnsan, toplumsal bir varlıktır. Bir toplumun içinde doğar, büyür ve ölür. Bu süreçte sadece ailesi ve yakın çevresi ile değil birçok kişiyle farklı ortamlarda diyaloga girecektir. Okuma becerisini doğru kazanan birey kendini rahatlıkla ifade ederken aynı zamanda çevresinde ve toplumda sevilen, sayılan, haklarını bilen ve çevresini kendi bakış açısıyla yorumlayabilen bir yetişkin olacaktır (Karahana, 2015, s. 23).

Bir ulusun ilerleme seviyesi, halkın okuma oranı, bilgiye ulaşma ve bilgiyi kullanma durumlarına göre belirlenir. Bu açıdan okuma, ulusların gelişmişlik problemini çözmede hız kazandırıcı bir unsur olarak karşımıza çıkar (Balcı, 2009a). Kişinin entelektüel ilerlemesinin

yapı taşı olan okuma, teknolojinin damgasını vurduğu günümüzde toplumsal bir güç niteliği kazanmıştır. Demokratik yapının yaşatılması için okuma ile değişimin farkına varabilen, doğru tercih yapan bireylerin yetişmesi önemlidir (Devrimci, 1993). Okuma davranışını kazanmış ve bunu düzenli hâle getirmiş bir birey farklı bakış açılarına sahip olmakla kalmayıp bu düşüncelerin analizini ve sentezini yaparak hem kendisini hem de içinde bulunduğu toplumu geliştirmeye katkı sağlamış olur.

Okumayı yaşamının vazgeçilmezleri arasına koymayı başarabilen birey, yaşadığı olayların ve yaşamında var olan ilerlemelerin gerçek sebeplerini kendini eleştirerek, sorgulayarak öğrenebilir. Bunu başaran birey her şeyden önce öz güvene sahip olur. Bireyin öz güven kazanması aynı zamanda düşünce dünyasının gelişmesi, bakış açısının değişmesi ve olayları sorgulama yeteneği kazanması anlamına gelir. Ayrıca sözcük hazinesinin zenginleşmesi de düzenli okumanın kişiye katacağı en önemli unsurlardan biridir. Sözcük hazinesi gelişen birey hangi ortamda ne söyleyeceğini çok iyi bilir. Bu yetenek de insana toplumda farklı bir saygınlık kazandırır ve bu da insanlar arasındaki sosyal bağları kuvvetlendirir (Kaçar, 2015).

### **Okumanın Hayatımızdaki Yeri**

Okuma etkinliği; görme ve seslendirme yönüyle fizyolojik, kavrama yönüyle de zihinsel bir süreçten oluşan karmaşık bir etkinliktir (Özbay, 2006). Okuma, gelişmeyi kendine ilke edinmiş tüm eğitim sistemlerinin zaman ve emek harcadığı bir beceridir. Yetiştirilmek istenen insan tipinde olması istenilen birçok özelliğin kazandırılmasında okuma etkilidir. Okuma becerisi; eleştirel, özgür ve özgün düşünmenin, farklı bakış açıları geliştirmenin, kişinin kendisini ve evreni anlayıp yorumlayabilmesinin en etkili yoludur (Adalı, 2010). Okuma, insana eksiklerini tamamlama fırsatı veren, gözlem ve deneyimlere dayanarak kendi eksiklerini gösteren bir etkinliktir (Özdemir, 2018). Okumanın önemi gelişmiş ülkelere baktığımız zaman ortaya çıkmaktadır. Gelişen toplum, okumanın önemini fark eden ve bunu alışkanlık hâline getiren bireylerden oluşur (Yılmaz, 1998). Gelişmiş ülkelere baktığımızda bireylerin okuma alışkanlığı kazanmış olduğu görülmektedir (Demir, 2019). Altıntaş (2015)'a göre, kişisel ve toplumsal gelişimin kaynağı okumaktır. Okuma sürecinin başarılı bir şekilde devam edip tamamlanması, okumayı bir hayat tarzı hâline getiren bireyin geleceğe güvenle bakmasını sağlamaktadır (Demir, 2019).

Okuma, insanın kendisini tanımasını, geliştirmesini, ilerletebilmesini sağlar. Kişi, okurken iç dünyasının derinliklerine doğru yola çıkar. Kendini geliştirir, dünyaya açılır (Dilbaz, 2019, s. 9). Okuma, bireye yaşadığı hayatı ve diğer insanları tanıtan, bireyin ruh dünyasını zenginleştiren, kendisine toplumsal bir kimlik edinmesinde rol oynayan bir

beceridir ve öğrenildiği andan itibaren insan yaşamının sonuna kadar gereklidir (Şahin, Işcan & Mercan, 2009). Okuma becerisi, bireylerin ders başarısını da olumlu yönden etkileyen bir beceridir.

Okuma öğrenme sürecinin en önemli en etkili alanlarından biridir. Okuma becerisi ve okuma alışkanlığı açısından yeterli olmayan öğrenciler hem Türkçe derslerinde hem de diğer derslerde problemlerle karşılaşabilmektedirler. Bu açılarından ele alındığında okuma becerisi kazanmak, okuma alışkanlığı edinmek; öğrencilerin ders kitaplarını okuyup anlamasına, kaynak kitaplardan yararlanabilmesine sorgulama ve değerlendirme yeteneği kazanmasına kelime hazinesinin zenginleşmesine, yazılı ve sözlü anlatım gücünün gelişmesine, dil bilgisi kurallarını kavramasına, imlâ ve noktalama kurallarını uygulamasına, ders başarısına destek olmaktadır.

Özetle söylenecek olursa, okuma; bireyin kişilik gelişiminde, ders başarılarının artmasında, ekonominin, demokratik yapının kurulmasında, ilerletilmesinde, toplum düzenini var edecek donanımlı bireylerin yetişmesinde, kültür aktarımı gibi birçok konuda gelişim sağlar. Okuma becerisi bireylerin ders başarısını da olumlu yönden etkileyen bir beceridir. Okuma, yaratıcı olmayı ve yaşama farklı açılardan görmeyi basitleştiren bir beceridir. Ülkedeki okuma bilinci, kitaba verilen değer ve okuyan birey oranı yükseldikçe toplumda fikirlerini belirten, üreten beyinler yetişecek ve ilerleme hızı da bu ölçüde artacaktır. (Temizkan, 2007, s. 21).

### **Okuma Alışkanlığı**

Dil eğitimi, dört temel dil becerisinin gelişimi üzerine kurgulanmıştır. Dil eğitimi boyunca temel dil becerilerinin geliştirilmesinin yanı sıra bu beceri alanlarından biri olan okumanın alışkanlığa dönüşmesi de oldukça önemlidir (Marshall, 1994, s. 27). Çünkü okuma, yaşantımızı güzelleştiren, insanların bilişsel ve kültürel zenginlik kazanmasında etkisi olan ve devamlı olarak ilerletilmesi gereken bir beceri alanıdır (Özbay, 2009a, ss. 56-57). Okumada belirlenen amaca ulaşmak için düzenli, planlı, programlı ve devamlı bir biçimde kitaplarla zaman geçirilmeli ve okuma alışkanlık hâline getirilmelidir (Deniz, 2015 s. 47). Eğer okuma becerisi alışkanlık hâline gelmezse zamanla kaybolup gider (Özdemir, 2018, s. 17). Dil eğitimi ve bireysel gelişim açısından gerekli olan okuma alışkanlığının kazandırılması için sadece okullarda değil toplumun her kesiminde, her alanda çalışmalar yapılmalıdır.

Bireylere kazandırılacak olan okuma becerisi temel eğitimi aşarak keyifli bir alışkanlık hâlini almalıdır (Balcı, 2009a). Okuma etkinliğinden keyif alan bireyler bu davranışı sürekli tekrarlayacak ve ömür boyu devam ettireceklerdir. Bir davranışın alışkanlık hâline

gelebilmesi için sürekli tekrar edilmesi ve bu davranıştan vazgeçilmemesi gerekir. Alışkanlık kavramı ile ilgili yapılmış olan tanımlamalar şu şekildedir: “Okuma alışkanlığı kişinin bir ihtiyaç ve eğlenme aracı olarak algılaması sonucu okuma hareketini hayatı boyunca devamlı ve düzenli bir şekilde ve sorgulayıcı bir nitelikte ilerletmesidir.” (Temizkan, 2009, s. 51). Orhan (2017)’a göre okuma, bireylerin yaşamları boyunca kendini gösteren, doğumla değil de doğumdan sonraki çevreden öğrenilerek elde edilen tutumlardır. Alışkanlık ise içsel ve dışsal faktörlerle davranışların tekrarlanması ve hep aynı şekilde oluşması sonucu ortaya çıkan şartlı davranıştır (Şanlıbaba & Gümüş, 2014). Bakırcıoğlu (2012), kişinin keyif alarak yaptığı davranışların sürekli hâle getirilmesi olarak alışkanlık kavramını tanımlamıştır. Okuryazarlıktan sonra gelen okuma alışkanlığı, kişinin ömür boyu sürdürmesi gereken bir hareket anlamına gelir (Künyeli, 1993, s. 21).

Okuma alışkanlığı, bireyin bir ihtiyaç ve eğlence kaynağı olarak görmesi sonucu okuma hareketini hayatı boyunca devamlı ve düzenli şekilde eleştirel, sorgulayıcı bir bakış açısıyla gerçekleştirmesidir (Yılmaz, 1993). Okumanın istekli ve sürekli bir biçimde devam ettirilmesidir. Okuma yaşamın belirli bir evresinde başlayıp biten bir faaliyet olarak değil ömür boyu vazgeçilmez bir alışkanlık olarak devam ettirilmelidir (Gündüz & Şimşek, 2011).

Çağdaş hayat ve medeniyet, büyük oranda okuma ve anlamaya dayanmaktadır. Günlük hayatta en basit faaliyetlerden en karmaşık toplumsal, ekonomik, bilimsel ve siyasal faaliyetlere kadar her safhada okumanın yer aldığını görmekteyiz. İnsan yaşamında bu kadar büyük yeri ve etkisi olan okumanın ve okuma alışkanlığı ediniminin önemli olduğu görülmektedir (Sidekli, 2010).

Okuma alışkanlığı ediniminin önemli bir sebebi de artan bilgi ve insanların ihtiyaç duyduğu bilgiyi birçok zihinsel süreçten geçirerek elde etmeye çalışmasıdır. Bilgi, insanlığın var oluşundan beri, ulusların yeme, içme, barınma gibi gerekli ihtiyaçlarından olmuştur. Zamanla bilgi konusunda büyük bir artış yaşanmıştır. Böylelikle büyük bir güç ögesi olan bilgi bireylerin gelişmesini sağlamış, tabiata hâkim olmasını sağlayarak kişilerin sürekli bilgi ihtiyacı duymasına ve bilgiyi arayıp bulmasına neden olmuştur (Yılmaz, Köse & Korkut, 2009).

Bireysel ve toplumsal gelişimin önemli bir parçası olan okumanın alışkanlık hâline getirilmesi kişilerin ve toplumların kültürel, siyasal, bilimsel ve daha pek çok alanda istikrarlı bir şekilde gelişimini sürdürmesini sağlayacaktır. Eskinin bilgilerinin yeni bilgilerle harmanlanıp zihinsel süreçlerden geçerek şimdiye ve geleceğe katkı sağlayacak ürünler olarak ortaya çıkmasında, kişiler arası, kişilerle devletler arası hatta evrensel düzeyde ilişkilerin geliştirilmesi açısından okuma alışkanlığı kazandırılması çok önemlidir.

Bilgiyi arayıp bulma ihtiyacı insanları daha çok okumaya yönlendirmiştir. Bireylerin bilgiyi elde etmesi, bu bilgileri zihinsel süreçlerden geçirerek çözümleme yapabilmesi, bilgilerin doğruluğunu eleştirel bir bakış açısıyla sorgulayabilmesi için okuma alışkanlığını kazanması gerekmektedir. Kişilerin okuma alışkanlıkları ile ilgili birçok değerlendirme yapılmış ve okuma oranları ile okuyucu tipleri ortaya koyulmuştur.

Gündüz ve Şimşek (2011), bir yaklaşıma göre kitap okuma oranlarını ve okuyucu tiplerini şu şekilde belirtmiştir:

Tablo 1. *Okuyucu Tipi ve Okuma Yeterlikleri*

Okunan kitap sayısı	Okuma sıklığı	Okuyucu tipi
Yılda 20'den fazla kitap okuyan kişi	ayda 2 kitap	Çok okuyan okuyucu
Yılda en fazla 20 kitap okuyan kişi	ayda 1,5 kitap	Orta düzeyde okuyucu
Yılda en fazla beş kitap okuyan kişi	2,5 ayda 1 kitap	Az okuyan okuyucu

Ülkemiz “okuma alışkanlığı” konusunda, istenilen seviyede olmadığı için okuma alışkanlığını artırmak için çeşitli tespitler yapılmakta ve çözüm yolları denenmekte ise de bu sorunun çözümü şüphesiz okuma becerisinin kazanıldığı ilk ve ortaokul evresinde öğretmen ve ailenin konuya özen göstermesi, ayrıca toplumsal olarak okumaya yönelik farkındalık oluşturma ile tam olarak çözülebilecektir (Maden & Maden, 2018). Bireylere, okuma yapmak için birçok sebebin olabileceği, okuma ile birçok olumlu davranışın geliştirilebileceği hususunda yönlendirmeler yapılmalıdır. Yaşamda daha başarılı olabilmek için, yapılan hataları sürekli tekrar etmeden daha bilinçli bireyler olabilmek için okumanın önemini keşfetmek gereklidir. Bilinçli kişiler geçmişini iyi şekilde sorgulayıp neyin doğru neyin yanlış olduğunu bilirse çalışmalarını da o yönde devam ettirebilir. Geçmiş tecrübeler yaşanarak öğrenilmeyeceği için bunları öğrenmenin tek yolu okumaktır (Kaçar, 2015, s. 17).

Okuma alışkanlığı edinmek için kişilerin birçok amacı olabilir. Bu amaçları şu şekilde sıralamak mümkündür:

- Hızlı, doğru ve anlamlı okumak,
- Okuduklarını anlama becerisi kazanmak,
- Boş zamanları kitap okuyarak değerlendirmek,
- Okumayı zevkli bir uğraşı hâline getirmek,
- Okuma zevkine, düzeyine uygun kitap seçmek,
- Kelime hazinesini okuma alışkanlığı vasıtasıyla zenginleştirmek,
- Okumanın bilgi edinme yollarından olduğunu kavramak,



- Güzel ve doğru bir Türkçe ile yazılan metinleri okuyarak anlatımı zenginleştirmek (Çelik, 2006).

Bahsi geçen amaçlardan hangisi/hangileri edinmek isteniyorsa “niçin okumalıyız” sorusuna o şekilde yanıt bulunarak okuma alışkanlığı edinilmelidir.

### **Okuma alışkanlığını etkileyen faktörler.**

Yazıya aktarılmış işaretleri yorumlayarak bilgi edinme şeklinde ifade edilecek okuma, insan hayatı için vazgeçilmez bir dil becerisidir. Bireyin bilgi edinmek için başvurduğu bir beceri alanı olan okuma, insan yaşamı için vazgeçilmezdir. Okuma, bireylerin aralarında daha önceden belirlemiş oldukları işaretlerin anlamlandırılıp değerlendirilmesi işlemidir (Yalçın, 2002, s. 47).

Okuma alışkanlığı ise bireylerin okumayı öğrendikten sonra bu hareketi eğlenerek, isteyerek yapmaları gereken bir beceridir (Şahin, 2009, s. 216). Okuma becerisi temel alışkanlık ile beraber kazanılan ve alışkanlık hâline getirilmesi gereken bir beceridir. Günümüzde bilginin edinilmesi, bulunduğumuz çağa adını verecek düzeyde önemli olduğundan, bu becerinin neden alışkanlık hâlini alması gerektiği daha iyi anlaşılmaktadır. İhtiyaçlarımız doğrultusunda edindiğimiz alışkanlıklar, bireyin yaşamını nasıl sürdüreceğini; yaşam standartlarının hangi düzeyde olabileceğini belirleyecek öğelerdendir. İşte bu doğrultuda okuma alışkanlığı insan yaşamına yön veren, değiştiren, geliştiren en önemli alışkanlıklardandır. Bilgiye sahip olmanın en etkili yollarından olan okuma alışkanlığı: bireyin okuma hareketini bir ihtiyaç olarak görmesi, hayat boyu devamlı ve düzenli bir şekilde gerçekleştirmesidir (Yılmaz, 1993, s. 30). Okumanın devam eden bir etkinlik olmasında birçok faktör etkilidir. Bunlar: çocuğun ailesi, içinde bulunduğu çevre, okulu ve öğretmenidir (Gürkan, 1996).

Kişinin eğitiminin başladığı ilk ortam olan aile okuma alışkanlığının da başladığı ve temellerinin atıldığı yerdir. Aile ortamında kazanılan okumaya yönelik sevgi, okul ortamında geliştirilmekte ve sürekliliği sağlanmaktadır. Bununla birlikte, ailenin okumaya karşı bakış açısı, doğru örnek olabilmesi ve okuma materyallerine (kitap, kitaplık edinme, okuma saati vb.) ulaşımı kolaylaştırması gibi faktörlere bağlı olarak okuma alışkanlığının temelleri atılmaktadır. Okul döneminde ise ana dili eğitimi kapsamında okuma becerisinin kurallarının öğretilmesi ile birlikte alışkanlığın oluşumu da planlı şekilde sağlanmış olur. Okuma öğretimi sürecinde geliştirilmesi ve eksikliklerinin tamamlanması amaçlanan okuma alışkanlığı üzerinde ailenin okul öncesi evredeki desteği ile birlikte, cinsiyet, ekonomik özellikler ve kültürel farklılıklar da etkili olabilmektedir (Maden & Maden, 2018, s. 2).

Ülkemizde okuma faaliyetiyle ilgili ailede, toplumda, okulda konuya alakalı programlı bir yönlendirme etkinliği bulunmamaktadır. Hâlbuki okuma alışkanlığının kazanılmasında yönlendirme faaliyetleri ve anne ve babanın rolü çok önemlidir.

Ebeveynler çocuğun okuma alışkanlığını edinmesi ve bu faaliyeti eğlenceli bir davranışa dönüştürmesi hatta yaşam şekli hâline getirmesinde öncü ve yönlendirici olmalıdır. Ebeveynler kitap okuyarak bu konuda örnek olmalı, kitap okumanın değerini fark ettirmelidir. Anne ve babanın, çocuğa yönelik bir kitaplık hazırlaması, çocuklara kitap alması ve kitaplarla iç içe yaşayabileceği bir ortam sunması bu sorumluluklar arasındadır. Yapılan araştırmalara göre, ebeveynlerin sadece dörtte biri çocuklarının gelişimi için onları kitap okumaya yönlendirmekte ve desteklemektedir (Gönen, Öncü & Işıtan, 2004). Anne ve babanın, çevrenin, okulun okumaya yönelik bakış açısı dışında, okuma sürecini etkileyen fiziksel ve ruhsal engeller vardır. Gündüz ve Şimşek (2011), okumanın önündeki engelleri şu şekilde sıralamıştır:

***Fiziksel engeller.***

- Göz kaslarının zayıflığı
- Okuma ortamındaki yanlış ışık
- Oturma biçimi
- Kitabın fiziksel özellikleri
- Okuma ortamının elverişsizliği
- Evdeki hareketlilik

***Ruhsal engeller.***

- Dikkat eksikliği
- Okumaya kendini verememek
- Pasif okuma
- Bilgi eksikliği
- Söz servetinin azlığı
- Hayal kurduracak ortam
- Bir şeyler yemek ya da içmek
- Duygusal sorunlar
- İrade zayıflığı
- Gerginlik/stres
- Kişilik
- Uyku

➤ Aşırı yemek

Gürcan (1996)'a göre okumayı etkileyen etmenler şöyledir:

***Kişisel etkenler.***

Kişinin daha fazla söz sahibi olmayı istemesi, kendini geliştirmeyi hedef edinmesi, okumaya karşı olan ilgisi, sevgisi, korkusu veya edinmiş olduğu okuma alışkanlığı bireyin okumasını etkileyen kişisel faktörler arasındadır.

***Çevresel etkenler.***

Okuma alışkanlığı kazanılmasında öncelikle aile sonrasında okul ve arkadaş ortamı gelmektedir. Okuma alışkanlığını etkileyen çevresel etmenler şu şekilde açıklanabilir:

***Ailenin etkisi.***

Bireyin okuma alışkanlığı edinebilmesi için aile içerisinde bir rol modele ihtiyaç vardır. Bireylerin ailesinde okumayı seven, okuma alışkanlığı edinmiş kişiler yoksa bu bireylerin okuma alışkanlığı edinmesi de zorlaşmaktadır. Anne ve babanın çocuğu okumaya yönlendirmesi, bu konuda ona rol model olması çocuğu okumaya teşvik edecek davranışlar arasındadır.

Anne ve baba çocukları kitap okumaya yönlendirmek için bazı davranışlar göstermelidirler.

- 1) Anne ve babalar, çocuklara yüksek sesle kitap okumalı, hikâyeler anlatmalıdırlar.
- 2) Çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına göre okuma kitapları alınmalı, ihtiyaca göre kitaplık oluşturulmalıdır.
- 3) Çocuklara verilen harçlığın bir kısmının kitaplar için harcanması konusunda yönlendirmeler yapılmalıdır.
- 4) Ebeveynlerin çocuklarla aynı kitabı okuması, kitabı birlikte yorumlayıp kitap üzerine fikir alışverişinde bulunmaları çocukları kitap okumaya yönlendirebilir.
- 5) Ailede kitap okuma saatleri yapılmalıdır.
- 6) Kitap okumanın bireyin hayatını güzelleştirdiğini açıklamalı, okuduklarını kullanabilecekleri, uygulayabilecekleri ortamlar oluşturmalıdırlar (Gürcan, 1996).

***Kitap seçimi ve evdeki kitaplık.***

Evde bir kitaplığın olması ve bu kitaplıkta çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarına göre kitapların bulunması çocuğun okuma alışkanlığı edinmesini kolaylaştıracaktır. Bireyin okuma alışkanlığı edinimini zekâsı, fizyolojik ve ruhsal durumu, çevresi, bireysel tecrübesi

etkilemektedir. Bu sebeple okuma etkinliklerinde öğrencilerin sosyal, ekonomik, kültürel, zihinsel ve duygusal durumlarına dikkat edilmelidir. Bu doğrultuda çocuklara kitap okuma alışkanlığı kazandıracak, estetik açıdan güçlü, dil sevgisi kazandırabilen, Türkçeyi doğru kullanmalarını sağlayacak kitapları okuyabilmeleri önemlidir. Bireye doğru yönlendirmelerle uygun kitaplar tavsiye edildiği zaman okuma alışkanlığı kazanmaları sağlanabilir. Çocuğa kitap okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırmak için şu özellikleri taşıyan kitaplar okutulmalıdır (Gündüz & Şimşek, 2011, s. 71):

- Çocuğa davranışları ve kişilik özellikleriyle benzerlik kurabileceği kahramanların anlatıldığı edebî metinler okutulmalıdır.
- Masallar, masalımsı öyküler çocuğun dikkatini çekebilecek türler arasındadır.
- Görsel, dil ve anlatım yönünden zengin kitaplar tercih edilmelidir.
- Okumaya zaman ayırma, kitapla ilgili değerlendirmeler yapma konusunda zaman ayrılmalıdır.
- Çocuklarda dil sevgisinin oluşabilmesi için Türkçenin güzel kullanıldığı metinler çocuklara okutulmalıdır.
- Çocuk, kendi kitaplığını kurma konusunda teşvik edilip desteklenmelidir.
- Çocuğun kütüphaneye gitmesi sağlanmalıdır.
- Çocuğun televizyon seyretmesi veya bilgisayar, tablet, telefon kullanması çocuk açısından programlanmalıdır.
- Çocuğun sözlük, ansiklopedi gibi türleri kullanması sağlanmalıdır.
- Eve dergi, gazete gibi türleri getirerek çocuğun bunlarla tanışması sağlanmalıdır.
- Çocuk, okulda bol bol okuma etkinliği yaparak doğru, güzel ve akıcı okumanın keyfine varmalıdır.

### ***Okul-öğretmen.***

Eğitim-öğretim sistemli, planlı, programlı bir hâlde okulda başlar. Okuma eğitiminin sistemli bir hâl kazandığı ilk yer de okuldur. Sınıf kitaplığının veya okul kütüphanesinin zenginliği öğrencilerin okuma alışkanlığı üzerinde büyük etki uyandırmaktadır. Kütüphanesi zengin bir okul öğretmenlerin yönlendirmeleri ile çocuğa kitap okuma sevgisi kazandırabilir. Öğretmen çeşitli etkinlikler (özet isteme, kitap anlattırma, kitap üzerinde tartışma...) ile öğrencileri yönlendirerek okuma alışkanlığı kazandırabilir.

Aileden sonra çocuğun okuma alışkanlığı şekillendiren en önemli örnek öğretmendir. Öğretmen; bilgisiyle, kültürüyle doğru yönlendirmeler yaparak öğrenciye kitapları sevdirebilir ve okuma alışkanlığı kazanmasını destekler.

### ***Arkadaş grubunun etkisi.***

Bireyin çevre ile olan iletişimde arkadaş grubunun etkisi büyüktür. Arkadaş grubunun etkisi küçük yaşlarda daha da etkili olmaktadır. Okuma alışkanlığı kazanma esnasında çocuk, arkadaş çevresinden etkilenmektedir. Çocuk, arkadaşlarının okuduğu kitapları okumak isteyecek aksi takdirde onlardan geri kalma duygusu yaşayacak ve böylece bir rekabet ortamı olacak ve çocuk kendini sürekli okumak zorunda hissedecektir. Bu his zamanla sürekli okumaya ve alışkanlığa dönüşebilecek kitap okuyan, okuduğu kitabı değerlendiren bir grup içerisinde çocuk da kitap okuyarak kendisine yer edinebilecektir.

Okuma aşama aşama gerçekleşen bir beceri türüdür. Bu beceriyi etkileyen çeşitli faktörler söz konusudur. Görme, anlama ve zihinde yapılandırmayı da kapsayan okumanın fizyolojik, psikolojik ve çevresel yönleri bulunmaktadır. Sidekli (2010), bu yönleri şu şekilde açıklamıştır:

### ***Okumanın fizyolojik yönü.***

Öğrencinin yaşı ve olgunluğu onun fizyolojik özellikleridir. Bu fizyolojik özellikler okumayı etkilemektedir. Gözün hareketleri ve duraklamaları metnin zorluğuna, cümlelerin yapısına, öğrencinin yaşına, birikimine ve okuma hedefine yönelik değişiklik gösterir.

Okuma alışkanlığını kazanan bireylerde göz sıçramalar ve duraklamalar yapar. Bu duraklamada okuma sırasında oluşan imgeler, beyindeki görme merkezine ulaştırılır. Burada imgeler anlamlı bir biçime getirilerek anlaşılır bir okuma etkinliği gerçekleşir. Okuma eyleminde ses yolu da önemlidir. Bunun yanında vurguları ve tonlamayı doğru ve yerinde yapmak ya da eksik yapmak kulağa dayanır. İç salgı bezlerinin görevini yerine getirememesi durumunda, zihinde bulanıklık, gerilik; konuşmada, görmede yetersizlik meydana gelir. Bunlara bağlı olarak okuma güçlükleri oluşur.

### ***Okumanın psikolojik yönü.***

Öğrencinin etkili bir okumaya sahip olmasında onun psikolojik durumu da etkilidir. Bir metni okuyan öğrenci metni kendi kişisel özellikleri ve deneyimleri ile yorumlamakta kendinden bir şeyler aramaktadır. Her ne kadar fizyolojik gelişme okumada etkili ise de bunu yanında duygusal gelişime ulaşma düzeyi de okumada etkilidir. Bu nedenle okuma faaliyeti, iletişim, algılama, öğrenme gibi birçok psikolojik sürecin katkısıyla ortaya çıkar (Dökmen, 1994).

Okumayı etkileyen ruhsal faktörler arasında, öğretmenin sınıf içi tutum ve tavırları çok etkilidir. Çok sert bir eğitim anlayışı olan öğretmen, okuma sürecinin olumsuz etkilenmesine

sebebe olacaktır. Öğrenci, sürekli yanlış yaparım tedirginliği ile girişken değil içe kapanık olacak, hata yapma korkusuyla derse katılmayacak; okuma sırasında korku ve heyecan sebebiyle okuma hataları yapacaktır (Yalçın, 2002).

Öğretmenin öğrenci psikolojilerinin bu durumdan etkileneceğini düşünerek sınıf içerisindeki yönetimini yapılandırıcı yaklaşıma göre yeniden düzenlemesi gerekmektedir. Yapılandırıcı yaklaşım doğrultusunda yapılacak olan eğitim-öğretimde öğrenci merkezde yer alacak, öğretilen olmaktan çıkıp öğrenen durumunda olacaktır. Bu durum öğrencinin araştırma, problem çözme ve eleştirme özelliklerini güçlendirecek öğrencide kendine güvenin gelişmesine katkı sağlayacaktır.

### ***Okumanın çevresel yönü.***

Öğrenci, toplumsal bir varlıktır. Toplumsal bir varlık olan öğrenci yaşadığı çevrenin kültürel özelliklerinden, toplumdan ve ailesinden etkilenmektedir. Bu durum da okuma faaliyetinin gelişiminde rol oynamaktadır.

Okuma, kişiye yönelik olmaktan çok topluma yönelik bir ilgidir (Acat, 1996). Bireyler topluma ayak uydurabilmek için okuma faaliyetinde bulunurlar. Toplumda düşüncelerini kabul ettirebilmek için, fikirlerine değer verilen bireyler olmak için okumaya özen gösterirler. Toplumun modernleşmesi ile okuma faaliyeti arasında olumlu yönde bir ilişki vardır. Toplumun modernleşme seviyesi günümüzde nüfusun okuma oranına bağlı olarak değerlendirilmektedir.

Bilgi ve teknoloji çağı olan günümüzün görevlerini yerine getirebilecek, yeni bilgiler ışığında gelişmeleri takip edebilecek öğrenciler yetiştirme hususunda ailelere de büyük sorumluluklar düşmektedir. Aileler, çocuklara okuma araçları bulmalı ve onların bu araçlardan faydalanmasını sağlamalıdır. Çocukları okumaya yönlendirmeli ve onlara sürekli ve devamlı olarak farklı hikâyeler, fabllar, masallar, romanlar vb. okumalıdır. Okunan bu metinler üzerinde tartışılmalı, sorgulanmalı ve yorumlanmalıdır.

### **Okuma Kaygısı**

Kaygı, yaşamımızda yer edinen ve herkesin yaşayabileceği sıradan bir duygu hâlidir. Bu duygu hâli bireylerin üzerinde olumlu ve olumsuz tesir göstererek bireylerin hayatlarını etkileyebilir. Bu özelliğinden dolayı kaygı birçok çalışmaya da araştırma konusu olarak dâhil edilmiştir. Kişiliği etkilediği düşüncesiyle davranışları ve ruh bilim öğretilerini inceleyen tüm öğretiler kaygı konusuna değinmişlerdir. Yabancı kaynaklara bakıldığında kaygı kavramını “anxiety” kelimesinin karşıladığı görülmektedir (Harmankaya, 2016). Kaygının alanyazında birçok tanımı bulunmaktadır. Ülkemizde yapılan araştırmalara göre kaygı; bireyin kişiliğini

oluşturan, davranışlarını değiştiren temel güçler arasındadır (Yalçınkaya, 2011, s. 30). “Kaygı, bireyin olumsuz koşullar altında hissettiği korku ve huzursuzluk durumudur.” (Büyüköztürk, 1997, s. 453). Budak (2000)’a göre kaygı, toplumda ve bireyin kendisinde yer edinen veya etraftaki değişimlerle ya da kişilikteki farkında olmadan bastırılan duyguların ortaya çıkmasıyla aktifleşen henüz farkına varılmamış bir faktöre yönelik tepkidir. Genel anlamda kaygı, “kişinin kendisinde var olan toplumsal ve ruhsal durumlara yönelik ortaya çıkan duygusal tepki; dar manada ise, çıkış noktası ve nasıl başladığı bilinçli olarak fark edilmemesine rağmen bilinçli bir biçimde hissedilen ve bununla beraber terleme, sararma gibi fiziksel tepkilerin de görüldüğü bir yaşantı biçimi” olarak tanımlanabilir (Kaya & Varol, 2004, s. 32). Yapılan tanımlardan yola çıkarak kişi, yaşanan olumsuz olaylar ve durumlar karşısında baskı hissedebilir ve bu baskının getirmiş olduğu değişimler yaşam sürecini olumsuz etkileyebilecek kaygılara sebep olabilir (Bayraktar, Tozoğlu & Acar, 2014). Kaygı seviyesinin yükselmesi ruhsal bir rahatsızlık olan kaygı bozukluğunu da beraberinde getirebilir (Polatcan, Alyılmaz & Er, 2019, s. 386). Kaygı hâlinin fazlalığı oranında davranışlar da istenildiği gibi gitmez, algılama, anlamlandırma ve dikkat ile ilgili problemler meydana gelir. Kaygı duygusuyla yaşayan birey, davranışlarını kaygıya sebep olan durumlardan kurtulabilmek amacıyla belirlediğinden çevresinde var olan diğer seçeneklerin farkına varamaz. Sonuç olarak bireyin ruhsal olarak çektiği sıkıntılar ile sonlanır (Kaya & Varol, 2004, s. 36).

Okuma kaygısı, okuma alışkanlığını edinme ve geliştirme konusunda kişinin yaşadığı sıkıntılardandır (Dursun, 2018). Bu okuma kaygısı, okuma eylemine tepki olarak ortaya çıkabilir ve okuma hareketinin alışkanlığa dönüşmesini zorlaştırır (Melanlıoğlu, 2014). Çocuğun sınıftaki uygulamaları yapamama tedirginliği, ödev yaparken hata yapma düşüncesi, sınavlar gibi unsurlar çocuğun kaygı seviyesinde artışa sebep olmakta ve bu durum çocuğun öğrenmesini olumsuz etkilemektedir (Yılmaz, 2008). Çocuğun olumsuz etkilenmesine sebep olacak durumlar belirlenmeli, bu olumsuz durumları önleyecek çeşitli yollar denenmelidir. Denenecek yolların başında öğrencilerin kendilerine güvenmeleri ve istekli hâle getirilmeleri gelir. Alınacak diğer tedbirler ile okuma kaygısının düzeyi belirlenerek üstesinden gelinmeli ve okuma alışkanlığı kazandırılmalıdır (Tekdemir, 2019).

Bireyin çevresini tanıdığı fiziksel, ruhsal, toplumsal, duygusal gelişime ilk adım attığı, ilişkileri anlamlandırmaya çalıştığı, olaylara karşı farklı bakış açıları edindiği ve değerlendirme yoluna gittiği yıllar çocukluk yıllarıdır. Bu zaman diliminde bireyin içinde bulunduğu ortam ve şartlar kaygının düzeyini de belirlemeye başlar. Kaygı, toplumsal çevrenin tavrına göre artma veya azalma gösterir. Kaygı, kişinin ruhsal ve toplumsal

sebeplerden dolayı yaşadığı bir gerginlik hâlidir. Birey kendini rahatsız hissettiren bu kaygı durumlarında uyarılmışlık hisseder (Işık, 1996). Kaygının sebep olduğu bu duygusal, ruhsal uyarılmışlık hâlini 4S ilkesiyle Bildik (2007) şu şekilde ifade etmektedir:

*S- Stresin oluşması:* Herhangi bir zamanda maruz kaldığımız olay veya durumdur.

*S- Stresli sebep olan durumun yorumlanması:* Bir olay ya da tedirgin edecek durum karşısındaki tavır ve beklentileridir.

*S- Strese karşı geliştirilen tepkiler:* Değerlendirme şekline göre “saldır ya da kaç” şeklinde oluşan davranış veya düşünce şeklidir.

*S- Sonuç:* Oluşturulan karşı tepkilerin, tavırların sonucunda meydana gelen durumdur (Akt., Yalçinkaya, 2011).

Türkçe Sözlük’e göre kaygı, üzüntü, endişe duyulan düşünce, tasa (TDK, 2011), Demirel (2003)’e göre, strese sebep olan tepkilerin bireyde meydana getirdiği ruhsal ve gözlenebilen endişe, gerginlik, tedirginlik gibi reaksiyonlardır.

Kaygı kişinin davranışlarına yansıyan, kişide bedensel, ruhsal, davranışsal değişikliğe neden olan bir duygu durumudur. Bildik (2007) kaygı durumlarını şu şekilde sıralamıştır:

***Bedensel belirtiler.***

- Soluk alıp vermenin hızlanması
- Kalp atışlarının hızlanması
- Boğazda, ağızda kuruluk hissi
- Sıcak basması
- Vücutta gerginlik hissi
- Bağırsak ve mide sorunları (hazımsızlık, ishal, kabızlık)
- Sebepsiz yere yorgun hissetme
- Gerilmeye bağlı baş ağrısı
- Uykuya dayalı bozukluklar

***Duygusal belirtiler.***

- Sinirli olma
- Üzülmek
- Gerilmek
- Öz güven eksikliği
- İlgide azalma



- Utanma
- Suçluluk duygusu hissetme
- Ruh hâlinin değişiklik göstermesi

#### ***Zihinsel belirtiler.***

- Dikkati toplamada zorluk yaşama
- Karar vermede sıkıntı yaşama
- Unutkanlık probleminin artması
- Kendini yetersiz görme, eleştirme
- Düşüncelerin yanlış anlaşılması
- Daha sert tutumlara sahip olma

#### ***Davranışsal belirtiler.***

- Duygu yoğunluğu
- Yeme bozukluğu
- Kaygıya sebep olacak durumlardan kaçma
- Bir şey yapmada isteksizlik
- Bağımlılık (alkol, madde)

Cüceloğlu (1996) da kaygı durumunu yoğun yaşayan bireylerde birçok fiziksel ve ruhsal belirtiler olabileceğini ifade etmiş ve şu şekilde açıklamıştır:

*Aşırı gerginlik hâli:* Birey sürekli gergindir ve yüzü asıktır. Birey rahatlama göstermez ve kaslarda titreme gibi durumlar gözlenir.

*Sinir sisteminin fazlasıyla aktif olması:* Kalp çarpıntısı, ellerin soğuk olması, ter boşalması, mide bulantısı, ishal, karın ağrısı, bu belirtilerden birkaçıdır.

*Tedirgin bir hâlde bekleme:* Hep kötü şeyleri düşünüp, üzülme.

*Dikkati yoğunlaştırmada problem:* Dikkat toplamada güçlük, uyku bozuklukları görülür.

Kaygının; iletişim, dinleme, konuşma, test kaygısı, yazma, okuma gibi çeşitleri bulunmaktadır (Williams & Andreade, 2008). Bireyin yaşadığı kaygı seviyesi kişinin hareketlerine yansımaktadır. Burada önemli olan kaygının ne düzeyde kişiyi etkilediğidir. Yani kaygı, seviyesine göre, kişinin davranışsal ve ruhsal tavırlarına olumlu ya da olumsuz etki yapabilir (Sheehan, 1999). Öğrencinin sınıf içi faaliyetleri yerine getirememe korkusu, ödevlerini yaparken eksik ya da yanlış yapma korkusu, sınavlar gibi faktörler öğrencinin

kaygı düzeyini arttırmakta ve bu durum çok artarsa öğrenme seviyesi olumsuz etkilenmektedir.

Selçuk (2004)'a göre aşırı seviyede bir kaygı, öğrenmeyi olumsuz etkilediği gibi çok düşük düzeydeki kaygı da öğrenmeyi zorlaştırmaktadır. Orta seviyelerde olan kaygı ise, öğrenmeyi olumlu şekilde etkilemektedir. Okuma faaliyeti de artan kaygı duygusundan olumsuz etkilenir. Okuma kaygısı; okuma alışkanlığını ve başarıyı etkileyen bir faktördür. Bu duruma sebep olan faktörler ise sözcükleri yeterince tanıyamayan bir kişinin okumasında kötü ve yanlış söyleyişi, duraklama, geri dönme, tekrarlama, sözcüğü başka bir sözcük olarak okuma, atlama gibi okuma hatalarıdır (Öz, 2001). Kaygı durumunun kontrol edilebilmesi için öğrenciler, kendilerine olan güvenlerini ve başarıma ihtiyaçlarını karşılayan etkinlikler ile desteklenmelidir (Tekdemir, 2019).

### **İlgili Araştırmalar**

Akyol (2011)'a göre okuma, yazılı ve yazısız kaynakların okuyucuya ve çevreye bağlı olarak anlamlandırılmasıdır. Okuma; insanoğlunda var olan öğrenme, iletişim, bilme, anlama, fark etme basamaklarından oluşan bir süreçtir (Tuncer, 2008). Okuma süreci, görme organının hareketleriyle zihinde anlamlandırılan şekillerin seslendirilmesiyle başlar (Demirel & Şahinel, 2006). Seslendirilen bu şekiller sürekli tekrarlar hâlinde davranış şekline dönüşür ve alışkanlık hâlini alır.

Okuma etkinliği, yaşantıyı etkileyen yazma; konuşma, dinleme, iletişim, kendini ifade edebilme becerilerinin geliştirilmesi adına kazanılması ve alışkanlık hâline getirilmesi gereken bir beceridir. Alışkanlık, bir şeye alışmış olma durumu, alışkanlık, alışmışlık (TDK, 2011, s. 95) olarak tanımlanmaktadır. Okuma alışkanlığı, okumayı ihtiyaç olarak gören bireyin, bu gereksinime bağlı olarak okuma eylemini bir hedefe bağlayıp gerçekleştirmesi, isteyerek ve düzenli bir şekilde yaşam boyunca sürdürmesi şeklinde tanımlanabilir (Mete, 2012, s. 45). Okumanın bir gereksinim olarak görülmesi için sık sık tekrar yapılması gerekir. Okuma, sadece okul sıralarında kullanılan bir beceri değildir. Okuma hareketi, hayatın belirli bir evresinde başlayan ve ömür boyu devam eden etkileyici bir süreçtir. Bu süreç kişinin kendisini bulması, kendisini ifade edebilmesi, benliğini oluşturabilmesi ve sosyalleşmesi açısından çok önemlidir. Yemek yeme, soluk alma gibi insanın bütün hayatına etki eden bir uğraştır (Algül, 2019). Bu uğraşı bireylerin duygu dünyasını zenginleştiren, onlara etkili düşünme becerisi kazandıran, hayata daha farklı bakmalarını sağlayan bir etkinliktir.

Günümüzde kişinin temel gereksinimlerinden olan okumanın erken yaşlarda başlayıp devam edebilmesi okuma alışkanlığını kazanmasıyla ilgilidir. Bu alışkanlık kişinin içinde

bulunduğu çevreden ve şartlardan birebir etkilenmektedir (Katrancı, 2019). Öğrenciler ilgilerinden ve meraklarından dolayı (içsel) olabileceği gibi; okul, aile, arkadaş çevresi vb. (dışsal) etkisiyle de okumaya yönelebilirler (Yıldız & Akyol, 2011). Okuma öğretimi sürecinde geliştirilmesi ve eksikliklerinin giderilmesi hedeflenen okuma alışkanlığı üzerinde ailenin, okul öncesi evredeki desteğin bununla birlikte, cinsiyet, ekonomik özellikler, kitaplara ulaşma durumu, yaş ve kültürel farklılıklar da etkili olabilmektedir. Bu değişkenlerin okuma alışkanlığını etkilediği birçok araştırmaya konu olmuştur. Bekâr (2005), örneklemini Kastamonu iline bağlı 5. sınıf öğrencileri arasından seçtiği araştırmasında, öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmasında ailenin rolünü incelemiştir. Araştırmada öğrenci görüşlerini tespit etmek için araştırmacı tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Yapılan bu araştırmada, bireylerin okuma alışkanlığının sosyoekonomik düzeylere göre farklılaştığı belirlenmiştir. Yapılan benzer çalışmalarda da (Güngör, 2009; Keleş, 2006; Köseoğlu, 2011; Şahin, 2012; Topçu, 2005) bireylerin gelir seviyesi yükseldikçe okuma alışkanlığı edinme becerisinde olumlu yönde geliştiği izlenmiştir. Balcı (2009b), 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığına yönelik tutumları incelediği çalışmasında, sosyoekonomik çevre olarak orta sosyoekonomik çevrede bulunan öğrencilerin tutum düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Algül (2019), araştırmasında İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde seçilen 5 ve 7. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı, yaş, anne babanın eğitim düzeyi ve okuma sıklıklarına yönelik veri toplanmıştır. Sonuç olarak, üst ve orta sosyoekonomik düzeyde yer alan okulların lehine yüksek anlamlı farklılık elde etmiştir.

Kitap okuma alışkanlığını etkileyen bir diğer değişken de cinsiyet faktörüdür. Camp (2007), öğrencilerin okuma alışkanlıklarını tespit etmek amacıyla yaptığı çalışmada; 1, 4, 6, 8 ve 11. sınıflardan örneklem belirlemiştir. Elde ettiği sonuçlara göre, kız öğrencilerin okuma alışkanlık düzeyi erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bir diğer araştırmada, Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ve kitap okumaya ilişkin görüş ve tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışan Gömleksiz (2005), kitap okuma alışkanlığının ve kitap okuma motivasyonunun kız öğrencilerde daha fazla olduğunu tespit etmiştir. Bu konu ile ilgili yapılmış olan benzer çalışmalarda; kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha çok kitap okuduğu, kitap okumayı alışkanlık hâline getirdiği gözlenmiştir (Dilbaz, 2019; Köseoğlu, 2011).

Bireyin eğitiminin başladığı ilk ortam olan aile okuma alışkanlığının da başladığı ve temellerinin atıldığı yerdir. Aile ortamında kazanılan okumaya yönelik sevgi, okul ortamında geliştirilmekte ve devamlılığı sağlanmaktadır. Bununla birlikte, ailenin okumaya karşı tutumu, doğru model olabilmesi ve okuma araç gerecine (kitap, kitaplık edinme, okuma saati

vb.) ulaşımı kolaylaştırması gibi etkenlere bağlı olarak okuma alışkanlığının temelleri atılmaktadır (Maden & Maden, 2018, s. 2). Kitap okuma alışkanlığı ediniminde en önemli değişkenler arasında anne ve baba tutumu, anne ve babanın okumaya bakış açısı ve eğitim düzeyi gelmektedir. Algül (2019), okuma alışkanlığı ve anne babanın eğitim düzeyi gibi değişkenlere yer vermiş olduğu araştırmasında, anne ve babanın eğitim durumuna göre eğitim düzeyleri yüksek olanlara göre olumlu anlamda farklılık bulmuştur. Bu değişkenlerin, bireyin okuma alışkanlığı kazanmasında oldukça etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Patterson (2017), anne ve babanın okuma alışkanlıklarının, çocukların okuma alışkanlıklarını nasıl etkileyeceğini incelemiştir. Öğrencilerin ve velilerin okuma kampına katıldıkları etkinlik ile ebeveynlerinin ve çocuklarının okuma alışkanlıklarında benzerlik olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ekici (2014) ise anne ve babanın okumaya karşı olumsuz tutumunun okuma alışkanlığını da olumsuz etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Çağın sorumluluklarını yerine getirebilen, yeni bilgiler üretebilen bireylerin yetişmesinde temel eğitim ilk basamağı oluşturur. Temel eğitimin okuma alışkanlığı kazanmada önemi çok büyüktür. Bu açıdan bakıldığında, temel eğitimi destekleyen ve çocukların okuma alışkanlığı edinimini etkileyen bir diğer faktörün öğretmen tutumu olduğu görülür. Öğretmenlere okuma alışkanlığı ediniminde öğrenciler üzerindeki etkisinden dolayı büyük bir sorumluluk düşmektedir. Ballı (2019), eğitim fakültesi öğrencilerinin Türkçe kullanım duyarlılıkları ve kitap okuma alışkanlıklarını keşfetmeyi ve bunlar arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi amaçladığı araştırmasında, öğretmen adaylarının hem Türkçe kullanım duyarlılıkları hem de kitap okuma alışkanlıkları açısından orta seviyede olduklarını, öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıkları ile Türkçe kullanım duyarlılıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı düşük düzeyde pozitif bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Okuma alışkanlığı edinmiş ve okumaya yönelik olumlu bakış açısı geliştirmiş olan öğretmen, öğrencilerine de kitap okuma alışkanlığını aşılayabilecek öğrencilerine rol model olabilecektir (Tunç, 2018). Öğretmenlerin öğrencilere yaklaşım tarzı, okuma faaliyetine bakış açısı ve öğretmenin veli ile iş birliği içinde olarak hareket etmesi öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanabilmesi açısından oldukça önemlidir (Algül, 2019).

Bireylerin kitaplara, kitaplığa ve kütüphanelere ulaşma durumu araştırmalarda okuma alışkanlığını etkileyen unsurlar arasında gösterilmiştir. Kütüphaneler öğretim programını ve eğitim yaşamını desteklemede büyük önem taşıyan faktörler arasındadır. Şahin (2012)'in, ilköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını belirlemek amacıyla yaptığı araştırmadan elde edilen verilere göre; ilköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin boş zamanlarında en çok kitap okumaktan zevk aldıkları, birçoğunun evlerinde kendilerine ait bir kitaplığının bulunduğu ortaya konulmuştur. Kütüphaneler, var oldukları dönemden beri, okurların kitap okuma gereksinimlerinin karşılanması ve okuma kültürü kazanmalarında etkili

olan birimlerdir (Bostancı, 2019). Birey kütüphanelere, kitaplara ne kadar yakın olursa ne kadar kitaplarla iç içe bir yaşam tarzı benimserse kitap okuma alışkanlığını o kadar çabuk edinir.

Topçu (2005)'nin “İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları (Kayseri Örneği)” isimli araştırmasında öğrencilerin “cinsiyet, sosyoekonomik düzey, okudukları sınıf ve anne-baba eğitim düzeyine” göre okuma alışkanlıklarında ve kütüphane kullanımlarında bir farklılık olup olmadığını ortaya koymuştur. Yapılan analiz sonucunda, öğrencilerin okuma alışkanlıkları ve kütüphane kullanımları ile cinsiyet, sosyoekonomik düzey, okudukları sınıf ve anne ve baba eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılıkların olduğu belirlenmiştir. Yapılan araştırmalarda, evinde çeşitli kitaplar olan; kitaplığı bulunan veya kütüphaneyi ziyaret eden öğrencilerin okuma alışkanlığı edinme oranının daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Aksoy, 2014).

Bireylerin gelişimi açısından okul öncesi eğitim önemlidir. Okul öncesi eğitim bireyin her açıdan okul hayatına hazırlanmasını sağlar ve birçok davranışın temelleri okul öncesi eğitimde atılır. İnan (2005), ilköğretim birinci kademedeki bulunan öğrencilerin çeşitli değişkenler açısından okuma alışkanlıklarını belirlemeyi amaçlayan çalışmada okul öncesi eğitim ile okuma alışkanlığı arasında anlamlı fark olduğunu gözlemlemiştir. Bu açıdan bakıldığında okul öncesi eğitim alan çocukların okuma alışkanlığı ediniminde daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Ekici (2014)'nin çalışması da bu konuda önem arz etmektedir. Çalışmasını Ankara'daki anaokullarının okuma alışkanlığına hazırlık açısından ne derece yeterli olduğunu incelemek amacıyla yapmıştır. Öğretmenlerin okuma alışkanlığına hazırlık uygulamalarının okul öncesi dönemde gerçekleştirilmesi konusundaki tutumları ve farkındalıkları, çocukların bu dönemde okumaya yönelik olumlu tutumlara sahip olmasını sağlayan olumlu bir örnektir.

Günümüzde çağın getirdiği yenilikleri ve değişimleri takip edebilen, okuma alışkanlığına sahip, araştıran sorgulayan bireyler yetiştirmek amaçlanırken diğer taraftan teknolojinin gelişmesiyle beraber okumaya ayrılan zamanın azaldığı görülmektedir. Ülkemizde teknolojinin gelişmesiyle internet kullanımı, bilgisayar kullanımı yaygınlaşmakta çocuklar teknolojik aletlere fazlasıyla zaman ayırmaktadır. Gelişen teknolojinin boş zamanları değerlendirme olanağı sunması ile okuma bu süreçten olumsuz etkilenmektedir (Altıntop, 2019). Birey, televizyon izlemeyi ve bilgisayarda vakit geçirmeyi kitap okumaya tercih etmektedir. Aksoy (2014), çalışmada veli görüşlerinden yola çıkarak çocukların kitap okuma alışkanlığı edinmemesini televizyon ve bilgisayar kullanımının fazla olmasına bağlamıştır. Aksaçoğlu ve Yılmaz (2007)'in çalışmaları da bunu desteklemektedir;

televizyonun okuma alışkanlığına olumsuz etkisini, televizyonun kişilere görsel içerikli okuma gerektirmeyen yeni hayat tarzı yaratması ile açıklamış ve öğrencilerin boş zamanlarında kitap okumayı televizyon izledikten ve bilgisayarda zaman geçirdikten sonra tercih ettikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Okuma, öğrencilerin kişisel, akademik ve sosyal gelişimini etkileyen önemli bir değişken olarak bilinmektedir. Okuma alışkanlığı, bireylerin akademik başarısını yükselten bir etkinliktir (Dedebali, 2008). Günümüzde insanın ihtiyacı olan bilgilere ulaşma yolunda hızlı ve anlayarak okuması bir gerekliliktir. Bu da ancak doğru okuma yöntemleri ve okuma alışkanlığı ile elde edilebilir. Doğru okuma yöntemleri ve okuma alışkanlığı kazanan bireylerin ders başarısı da yüksek olacaktır. Güngör (2009), yaptığı araştırmada Diyarbakır ili ile Silvan ilçesi ve Silvan ilçesine bağlı köylerde random (rastgele) belirlenen ilköğretim okullarındaki 5. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarının Türkçe dersindeki başarılarına etkisini incelemiş, öğrencilerin akademik başarı düzeylerine göre kitap okuma alışkanlıklarının değişebildiği sonucuna ulaşmıştır. Bireyin Türkçe dersiyle beraber başka derslerdeki akademik başarılarının düşük olması da okuma alışkanlığının düşük olmasıyla yakından ilgilidir (Yıldız, 2013). Öğrencilerin okuduğunu anlaması ve anlamlandırabilmesi açısından okuma alışkanlığı kazanması gereklidir. Çünkü ana dilinde okuduğunu anlamayan bir öğrencinin akademik başarısı da düşük olacaktır (Algül, 2019). Okuma alışkanlığı edinen birey, okuduğu metinleri daha iyi anlayacaktır (Hanedar, 2011; Temizkan, 2007).

İnsanlar, sürekli olarak bilgi edinme ve edindikleri bilgileri artırma çabası içindedirler. Bu sürekli artış zorunluluğu, bilgi birikiminde kitap okuma alışkanlığının yerini ve önemini kendiliğinden ortaya çıkarmaktadır. Okuma alışkanlığı kişilerin hem anlama hem de anlatma kabiliyetlerini artırmaktadır. Kişilerin hem Türkçe dersinde hem de diğer derslerde akademik anlamda başarı sağlayabilmesi için önemli bir nitelik taşıyan okuma alışkanlığı bireyin içerisinde bulunduğu duygu hâinden etkilenmektedir. Bu etkilenme bazen olumlu bazen olumsuz yönde olabilmektedir (Dursun, 2018). Bireylerin duygu durumunu olumlu veya olumsuz etkileyebilen bu duygu durumu kaygıdır. Kişiye zarar verebilecek durumlar karşısında tahmin edilebilen endişe durumu olarak tanımlanan (Bandura, 1997, s. 137) kaygının en belirgin özelliği kişinin, tehdit karşısında kendisini savunması ve baskı altında hissetmesidir. Kişinin fark ettiği tehdit durumunu kontrol edip yönlendirememesi anlamına gelen kaygının (Zeidner, 1998) öğrenci başarısı üzerinde etkili olan önemli bir faktör olması öğrencilerde okuma yaparken kaygı oluşturacak durumların, etmenlerin belirlenmesini gerekli kılmıştır.

Okuma kaygısı, okuduğunu anlamaya doğrudan olumsuz etki ederken, okuma akıcılığının da okuma kaygısını azalttığı görülmüştür (Yamaç & Sezgin, 2018). Bu nedenle dil becerilerinden olan okumanın öğrenilen bir beceri olduğu göz önünde bulundurulduğunda bu beceriye yönelik kaygıları tanımlamak, seviyelerini belirlemek ve etki eden değişkenleri tespit etmek eğitim dünyası açısından büyük önem taşımaktadır (Yıldız & Ceyhan, 2016).

Okuma becerileri gibi kaygının da birçok değişkenden etkilendiği araştırmalar ile ortaya konmuştur. Yenilmez ve Özbey (2006), kaygıyı etkileyen faktörler arasında sosyoekonomik düzey, anne-baba mesleği, yaşanılan yer, çevre, öğrencinin başarı durumu, cinsiyet, yaş, öğrencinin kişiliği ve duygusal durumu, ailelerin eğitim düzeyi, kardeş sayısı gibi faktörlerin yer aldığını ifade etmiştir (Akt., Bezgin, 2019, s. 30).

Yıldırım (2015) araştırmasında, öğrencilerin genel konuşma kaygısı ile anne-baba eğitim düzeyi, meslekleri, gelir düzeyleri, kardeş sayısı, geçirilen önemli bir hastalık, kendine ait odasının bulunması değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koymuştur. Yılmaz (2019), yapmış olduğu çalışmada ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının sınıf düzeyi, anne-baba eğitim durumu ve kitap okuma sıklığına göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini belirlemiştir. Aynı zamanda ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının nedenlerine ilişkin elde edilen verilere göre öğrencilerin kaygılarının çoğunlukla; başkaları tarafından değerlendirilme endişesinden, konu belirlemede zorlandıklarından, öz güven eksikliği yaşamalarından kaynaklandığı belirlenmiştir.

Dursun (2018)'un çalışmasından elde ettiği bulgulardan hareketle, “Okuma kaygıları cinsiyet ile okul öncesi eğitim alma değişkenine göre anlamlı farklılık göstermezken bir dönemde okunan kitap sayısı, anne-baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.” sonucuna ulaşmıştır. Araştırmadan elde edilen diğer bulgular ise ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları okul öncesi eğitim alma ve anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermezken, cinsiyet, bir dönemde okunan kitap sayısı ve baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığıdır. Bu değişkenler kaygının da okuma etkinliği gibi içsel ve dışsal nedenlerden meydana geldiğini ortaya koymaktadır. Keleş (2006), Ankara'daki ilköğretim okullarından rastgele seçilen il, ilçe ve köy okullarının ilköğretim ve 5. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarını incelemiştir. Araştırma elde edilen sonuçlara göre erkek öğrencilere oranla kız öğrenciler daha fazla kitap okumaktadır.

Melanlıoğlu (2014), bireyin problemi varsa okuma kaygısı yaşayabileceğinden, okuması yetersiz çocukların daha çok kaygı yaşayabileceğinden ve bireyin kaygısının doğru okuma stratejileri ile yok edilebileceğinden bahsetmiştir. Çiftçi ve Temizyürek (2008)'e göre,

erken yaşlarda bireyler üzerinde bireysel faktörler nedeniyle veya ortamdan kaynaklanan etkilerden dolayı kaygı durumunun görülmesi olası bir sonuçtur. Okuma becerisinin alışkanlığa dönüştürülmesi sürecini zorlaştıran unsurlardan biri de okumaya yönelik bir tepki olan okuma kaygısıdır. Bireyi okumaktan uzaklaştıran kaygı unsurları belirlendiğinde bireylerin okumaya yönlendirilmesi daha kolay olacaktır (Melanlıoğlu, 2014).

Yapılan araştırmalarda, bireyin tüm yaşamını etkileyen kaygının, öğrenmeyi de önemli ölçüde etkilediği görülmüştür (Özan & Yüksel, 2003). Öğrencinin sınıf içi etkinlikleri ve ödevlerini eksik ya da yanlış yapma korkusu, sınavlar vb. unsurlar öğrencinin kaygı düzeyini artırmakta ve bu durum çok artarsa öğrenme düzeyini olumsuz etkilemektedir. Bu durum okuma kaygısı için de gözlenmektedir. Akıcı okuyamayacağını, sözcükleri doğru telaffuz edemeyeceğini, başkaları tarafından eleştirileceğini düşünmesi bireyin kaygı düzeyini artırmaktadır. Bu nedenle kaygıyı azaltacak tedbirler almak ve öğrencinin kaygıdan uzaklaşarak okuma alışkanlığı geliştirebilmesi için bu tedbirlere başvurmak gerekir. Bu tedbirlerin başında da bireylerin özgüvenlerinin artırılması ve öğrenmeye isteklendirilmeleri gelmektedir (Güven, 2007). Bu kaygıların ortadan kaldırılması için okuma kaygısının ölçülmesiyle beraber okumanın ilerletilerek kaygıların aşılmasının sağlanması gerekmektedir (Tekdemir, 2019).

Okuma becerisi, bireyin farklı kaynaklara ulaşması sayesinde yeni bilgi, olay, durum ve tecrübelerle karşılaşmasını sağlar. Bu nedenle bu beceri; öğrenme, araştırma, yorumlama, tartışma, eleştirel düşünmeyi sağlayan bir süreci de içine alır. Bireye kazandırdığı günlük yaşamlarında karşı karşıya kaldıkları metinleri doğru, akıcı bir şekilde ve uygun teknikleri kullanarak okuyabilmeleri, okuduklarını sentezleyip eleştirel olarak yorumlama özelliği edinmeleri ve düzenli bir şekilde okuma etkinliği yapma davranışı kazanmaları oldukça önemlidir (MEB, 2006, s. 6). Kitap okuma alışkanlığının, birçok davranış gibi erken yaşlarda kazanılması gereken bir davranış olduğu belirlenmiştir. (Deniz, 2017, s. 21). Sert, (2010)'in çalışmasında kitap okuma alışkanlığı kazanan bireylerin sorgulayıcı, araştırmacı bir bakış açısı edineceği ve anlama becerilerinin güçleneceği tespit edilmiştir. Okuma alışkanlığı kazanmış bireyin kelime hazinesinin gelişeceği; okul başarısının, bilgisinin ve görgüsünün artacağı ifade edilmektedir (Deniz, 2017). Hem okuma alışkanlığı hem de kaygı duygusu birçok faktörden etkilenmekte ve bireylerde olumsuz duyguların gelişmesine neden olmaktadır. Olumsuz duygu durumlarının gelişmesine neden olan bu kaygı durumları belirlenmeli ve çözüm üretilmelidir.

Yapılan alanyazın taramasında; okuma, okuma becerisi, okuma motivasyonu, okuma alışkanlığı ve okuma kaygısı ile ilgili farklı farklı çalışmaların yapıldığı, okuma becerisine



etki eden tutumların incelendiği görölmüştür. Bu araştırmada, insan hayatında önemli rol alan okuma alışkanlığı, okumayı engelleyecek durumlarla bağlantı kurularak değerlendirilmiştir. Bu nedenle okuma alışkanlığı ile okuma kaygısı arasındaki ilişki tek başlık altında toplanmış, okuma alışkanlığının bireye kazandıracakı yeterlikler ve okumaktan uzaklaştıran sebepler tespit edilmiş, gerçekçi sonuçlar elde etmek için öğrenci görüşlerine başvurulmuştur.



## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### Yöntem

#### Araştırma Yöntemi

Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ile okuma kaygıları arasındaki ilişkinin belirlenmesini konu edinen bu araştırmanın yöntem bölümünde araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, veri toplama aracı, süreç ve uygulama hakkında bilgilere yer verilmektedir.

Bu araştırma, nicel araştırma yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Nicel araştırma; ölçmeyi, verileri istatistiksel yöntemlerle işlemeyi ve ölçmenin sonuçlarını tanımlamayı içerir (Geray, 2004). Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ile okuma kaygıları arasındaki ilişkinin belirlenmesini konu edinen ve bunların ilişkilerini betimlemeyi hedefleyen bu araştırmada, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İki veya daha fazla değişken arasındaki değişimi veya dereceyi belirlemeyi hedefleyen modele, ilişkisel tarama modeli denir. Tarama modelleri; geçmişte ve günümüzde var olan bir durum; araştırmaya konu edinen olay, kişi veya nesnenin, kendi şartları içinde yer aldığı hâliyle tanımlanmaya çalışıldığı yaklaşımlar olarak ifade edilmiştir. Bununla beraber bu modellerde, araştırma ve unsurlarının herhangi bir şekilde değiştirilme çabası söz konusu değildir (Karasar, 2013).

Araştırma için bu yöntemin belirlenmesinin sebebi, ilişkisel tarama yönteminin ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ile okuma kaygıları arasındaki ilişkiyi sınavabilmek açısından uygun olmasıdır. Bu araştırmanın hedefi, var olan durumu değiştirmeye çalışmak ve sebep-sonuç ilişkisini incelemek değil, ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ile okuma kaygıları arasındaki ilişkinin derecesini belirlemektir.

#### Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Araştırmanın evrenini, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Erzurum ili Palandöken ilçesinde yer alan ortaokullarda öğrenimine devam etmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklemini ise Palandöken ilçesinde uygun örnekleme yöntemine göre belirlenmiş olan bir ortaokulun öğrencileri oluşturmaktadır.

Araştırmaya dâhil edilecek öğrenciler, her sınıf düzeyinden ve her iki cinsiyetten de oluşmaktadır. Araştırmada sonuçların geçerli olacağı evrenin sınırlandırılmış bir parçası olan evren birimi (Büyüköztürk, vd., 2017) kullanılacaktır. Örneklem seçiminde, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden olan uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde,

araştırmacı tarafından kendisine yakın olan ve araştırmacının erişmesinin rahat olduğu durumlar seçildiğinden bu yöntemle araştırmaya hız ve pratiklik kazandırılmış olur (Yıldırım & Şimşek, 2016). Örneklem seçimi yapılırken öncelikle Erzurum ilinde yer alan ilçeler arasından, ulaşım kolaylığı nedeniyle, Palandöken ilçesi seçilmiştir. Seçilen ilçede yer alan ortaokullar arasından, uygulama kolaylığı sağlaması nedeniyle bir okul belirlenmiştir. Seçilen okulda her sınıf düzeyi örneklem olarak alınmıştır.

Örneklemde yer alan öğrencilerin demografik özelliklere göre dağılımı Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. *Örneklem Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılımı*

Değişken		n	%
Cinsiyet	Kız	181	50.6
	Erkek	177	49.4
Yaş	10	33	9.2
	11	103	28.8
	12	101	28.2
	13	89	24.9
	14	32	8.9
Sınıf	5. sınıf	90	25.1
	6. sınıf	94	26.3
	7. sınıf	71	19.8
	8. sınıf	103	28.8
Anne Eğitim Durumu	Okuryazar değil	132	36.9
	İlkokul	164	45.8
	Ortaokul	44	12.3
	Lise	15	4.2
	Üniversite	3	.8
Baba Eğitim Durumu	Okuryazar değil	28	7.8
	İlkokul	157	43.9
	Ortaokul	101	28.2
	Lise	54	15.1
	Üniversite	18	5.0
Kütüphaneye Gitme Durumu	Evet	137	38.3
	Hayır	221	61.7
Televizyon İzleme Sıklığı	Her gün 1 saat	166	46.4
	Her gün 2 saat	99	27.7
	Her gün 2 saatten fazla	93	26.0

Tablo 2 incelendiğinde, 358 öğrencinin 181’i (%50.6) kız, 177’si (%49.4) erkektir. Yaş değişkeni bakımından 33 öğrenci (%9.2) 10, 103 öğrenci (%28.8) 11, 101 öğrenci (%28.2) 12, 89 öğrenci (%24.9) 13 ve 32 öğrenci (%8.9) 14 yaşındadır. Sınıf değişkeni bakımından ise öğrencilerin dağılımı incelendiğinde 90 öğrenci (%25.1) 5. sınıfta, 94 öğrenci (%26.3) 6. sınıfta, 71 öğrenci (%19.8) 7. sınıfta ve 103 öğrenci (%28.8) ise 8. sınıfta öğrenim görmektedir. Anne eğitim durumu değişkeni bakımından ele alındığında 132 (%36.9) öğrencinin annesinin okuryazar olmadığı, 164 (%45.8) öğrencinin anne eğitim durumunun

ilkokul; 44 (%12.3) öğrencinin anne eğitim durumunun ortaokul; 15 (%4.27) öğrencinin anne eğitim durumunun lise; 3 (%0.8) öğrencinin anne eğitim durumunun üniversite olduğu; baba eğitim durumu değişkeni bakımından ise 28 (%7.8) öğrencinin babasının okuryazar olmadığı, 157 (%43.9) öğrencinin baba eğitim durumunun ilkökul; 101 (%28.2) öğrencinin baba eğitim durumunun ortaokul; 54 (%15.1) öğrencinin baba eğitim durumunun lise; 18 (%5.0) öğrencinin baba eğitim durumunun üniversite olduğu anlaşılmaktadır. Kütüphaneye gitme durumu değişkeni açısından ise 137 öğrenci (%38.3) kütüphaneye gittiğini belirtirken, 221 öğrenci (%61.7) ise kütüphaneye hiç gitmediğini belirtmiştir. Televizyon izleme sıklığı bakımından ise 166 öğrencinin (%46.4) her gün 1 saat televizyon izlediği, 99 öğrencinin (%27.7) her gün 2 saat televizyon izlediği ve 93 öğrencinin ise (%26) her gün 2 saatten fazla televizyon izlediği anlaşılmaktadır.

### **Veri Toplama Araçları**

Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile okuma kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlayan bu araştırmada kullanılan ölçeklerden ilki, Tok, Küçük ve Kırmacı (2015) tarafından geliştirilen “Ortaokul Kitap Okuma Alışkanlığı Ölçeği”dir. Ölçeğin Cronbach’s Alpha güvenirlik katsayısı .86 olarak hesaplanmıştır. Ortaokul Kitap Okuma Alışkanlığı Ölçeği’nde 5’li likert tipi derecelendirilmiş 15 ifade yer almaktadır. Öğrenciler her bir madde ile ilgili görüşlerini “kesinlikle katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), kısmen katılıyorum (3), katılıyorum (4), tamamen katılıyorum (5)” ifadelerinden birini tercih ederek belirlemiştir. Uygulanan bir diğer ölçek ise Çeliktürk ve Yamaç (2015) tarafından geliştirilmiş olan “Okuma Kaygısı Ölçeği”dir. Ölçeğin Cronbach’s Alpha iç tutarlılık katsayısı .95 olarak bulunmuştur. Ölçekte öğrencilerin okuma kaygılarını belirlemeye yönelik 5’li likert tipi derecelendirilmiş 29 ifade yer almaktadır. Öğrenciler, her bir ifadeye ilişkin görüşlerini “hiçbir zaman (1), nadiren (2), ara sıra (3), çoğu zaman (4), her zaman (5)” seçeneklerinden birini işaretleyerek belirlemişlerdir. Ölçeklere araştırmacı tarafından Kişisel Bilgi Formu eklenmiş, öğrencilere ait çeşitli bilgiler de bu şekilde toplanmıştır. Ölçeklerin geçerlik ve güvenirlik analizleri, ölçekleri geliştiren araştırmacılar tarafından yapılmıştır. Ölçeklerin kullanım izinleri araştırmacılardan alınmış ve izin onayları EK1’de yer almaktadır. Bu araştırma için de ölçeklerin güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Bu araştırma için kitap okuma alışkanlığı ölçeğinin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .89 iken, okuma kaygısı ölçeğinin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ise .95’dir. Elde edilen bu katsayılar ölçekler aracılığı ile toplanan verilerin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Bunun yanı sıra öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları ve okuma kaygılarının cinsiyet, yaş, sınıf, anne ve baba eğitim durumu, kütüphaneye gitme durumu ve televizyon

izleme sıklığı değişkenleri bakımından incelendiği bu araştırmada, değişkenlere ilişkin bilgiler araştırmacı tarafından oluşturulan Kişisel Bilgi Formu ile toplanmıştır.

### **Süreç**

Bu araştırmada, Çeliktürk ve Yamaç (2015) tarafından geliştirilen, geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış olan “Ortaokul Öğrencileri için Okuma Kaygısı Ölçeği” ile Tok, Küçük ve Kırmacı (2015) tarafından geliştirilen ve geçerlik güvenirlik çalışması yapılmış olan “Ortaokul Kitap Okuma Alışkanlığı Ölçeği” kullanılmıştır. Uzman görüşleri dikkate alınarak ölçeğe kişisel bilgi formu eklenmiştir. Ölçeğin okullarda uygulanabilmesi amacıyla İl Millî Eğitim Müdürlüğünden izin alınmıştır. Ölçeğin uygulama sürecinde önemi araştırmacı tarafından anlatılmış, öğrencilerin gönüllülük esasına göre doldurmaları istenmiştir. Okulda anketler ve kişisel bilgi formlarının doldurulması, gerekli açıklamaların yapılması ile toplam 40 dakikalık bir ders saatinde uygulama bitirilmiştir. Uygulanan ölçekler EK 2’de, uygulama izin belgesi ise EK 3’te gösterilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Veri analizinden önce verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığı kontrol edilmiştir. Verilerin her bir değişkenden elde edilen aritmetik ortalama ve medyan değerleri gözden geçirilmiş ve her bir değişkene ilişkin normallik testleri (Kolmogorov Smirnov/ Shapiro Wilk) incelenmiştir. Basıklık ve çarpıklık katsayıları tek tek incelenmiştir. Daha sonra her bir değişkene ilişkin Q-Q plot ve kutu grafikleri (box plot) incelenmiştir. Analizler ve grafik incelemeleri sonucunda verilerin normal dağılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Normallik analizlerine ilişkin tablo ve grafikler Ek 4’te yer almaktadır. Ayrıca bazı değişkenlerdeki birey sayısının 30’un altında olmasından dolayı da verilerde parametrik olmayan testlerin kullanılması gerektiği belirlenmiştir.

İki kategorili bir değişken ile sürekli bir değişken arasındaki farklılığı tespit etmek için Mann Whitney U Testi, ikiden fazla kategorili bir değişkenle sürekli bir değişken arasındaki anlamlı farklılığı tespit etmek için Kruskal Wallis testi, iki sürekli değişken arasındaki ilişkiyi belirlemek için ise Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Kruskal Wallis Testi sonucunda anlamlı farklılık tespit edilen durumlarda Bonferroni düzeltmesi ile yeni anlamlılık değeri hesaplanmış ve yorumlar bu yeni değere göre yapılmıştır.

### **Araştırmacının Rolü**

Araştırmacı; verileri, bilgileri toplayıp alanı ile ilgili konularda vakit harcayan ve alana hâkim olan kişilerle iletişim hâlinde olan kişidir. Alanda çalışmayı düşünen ve katılımcı olan

araştırmacının, kendi rolünün net bir şekilde belirlenmesi ve kendi hipotez ve ön yargılarını belirlemesi araştırmacıdan beklenen davranışlardandır (Yıldırım & şimşek, 2016).

Araştırma devam ettiği sürece araştırmacı, ölçekleri çoğaltıp okula ulaştırmıştır. Araştırmacı, araştırmanın her aşamasında yer almıştır. Ölçeklerin uygulama sürecinde öğrencilere gerekli açıklamalar araştırmacı tarafından yapılmıştır. Ölçekler, öğretmenler ve araştırmacı gözetiminde uygulanmış ve elde edilen bilgiler değerlendirilip yorumlanmıştır.



## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### Bulgular

#### Ortaokul Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıklarına Ait Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarına yönelik puan ortalamalarına ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. *Kitap Okuma Alışkanlığı Ölçeği Maddelerine İlişkin Ortaokul Öğrencilerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

Boyutlar	Maddeler	$\bar{X}$	ss
Kitapların Becerilere Yansımaları	“Akıcı bir şekilde okuyabilirim.”	3.65	1.25
	“Kitap okuduğum için genel kültür düzeyim yüksektir.”	3.35	1.24
	“Kitap okuduğum için hayal dünyam ve yaratıcılığım gelişmiştir.”	3.70	1.31
	“Kelime hazinemi geliştirmeye çalışırım.”	3.58	1.34
	“Yazarken veya konuşurken seçtiğim sözcüklere dikkat ederim.”	3.76	1.33
	“Yazarken cümlelerimin yapısı ve içeriğini düzgün kurarım.”	3.50	1.33
	“Rahatça kompozisyon yazabilirim.”	3.27	1.29
Kitapla Kurulan İlişki	“Bana hediye olarak kitap alınmasından hoşlanırım.”	3.87	1.38
	“Kendi kütüphanemi oluşturmak için gayret ederim.”	3.37	1.37
	“Yanımda kitap taşıyım.”	3.49	1.42
	“Boş derslerde kitap okurum.”	3.55	1.28
	“Kitap okumak için özel vakit ayırıyorum.”	3.48	1.29
Kitaplardan Hareketle Anlatıma Yönelme	“Hikâye, şiir, deneme vb. türlerde yazı denemeleri yaparım.”	2.99	1.29
	“Okuduğum kitapların özetlerini çıkarırım.”	3.40	1.32
	“Konuşmalarımnda kitaplardan bolca alıntı yaparım.”	3.11	1.33

Tablo 3 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığının alt boyutlarından biri olan “Kitapların Becerilere Yansımaları” alt boyutunda en fazla katılım gösterdikleri madde, “Yazarken veya konuşurken seçtiğim sözcüklere dikkat ederim. ( $\bar{X}$  = 3.76)” maddesi iken; en düşük katılımı gösterdikleri madde ise “Rahatça kompozisyon yazabilirim. ( $\bar{X}$  = 3.27)” maddesidir. “Kitapla Kurulan İlişki” alt boyutunda ise en fazla katılım gösterilen madde, “Bana hediye olarak kitap alınmasından hoşlanırım. ( $\bar{X}$  = 3.87)” maddesi iken; en az katılım gösterilen madde ise “Kendi kütüphanemi oluşturmak için gayret

ederim. ( $\bar{X} = 3.37$ )” maddesidir. “Kitaplardan Hareketle Anlatıma Yönelme” alt boyutunda ise en fazla katılım gösterilen madde, “Okuduğum kitapların özetlerini çıkarırım. ( $\bar{X} = 3.40$ )” maddesi iken; en az katılım gösterilen madde ise “Hikâye, şiir, deneme vb. türlerde yazı denemeleri yaparım. ( $\bar{X} = 2.99$ )” maddesidir. Ortaokul öğrencilerinin genel olarak kitap okuma alışkanlığına ilişkin ölçeğin maddelerine olumlu yönde görüş belirttikleri anlaşılmaktadır.

Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığına ilişkin görüşlerinin alt boyut ve genel toplam ortalamalarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4. Ortaokul Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Görüşlerinin Alt Boyut ve Genel Toplama İlişkin Betimsel İstatistikler

Boyutlar	$\bar{X}$	ss	Yorum
Kitapların Becerilere Yansıması	3.55	.91	Katılıyorum
Kitapla Kurulan İlişki	3.55	.96	Katılıyorum
Kitaplardan Hareketle Anlatıma Yönelme	3.17	.94	Kısmen Katılıyorum
Genel Toplam	3.47	.83	Katılıyorum

Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığı ile ilgili görüşlerine ilişkin puan ortalamalarının alt boyut bazında ve genel toplamdaki aritmetik ortalamaları incelendiğinde, “Kitapların Becerilere Yansıması” ve “Kitapla Kurulan İlişki” alt boyutlarında ve genel toplamda “Katılıyorum” şeklinde olduğu, “Kitaplardan Hareketle Anlatıma Yönelme” alt boyutunda ise “Kısmen Katılıyorum” şeklinde olduğu görülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygısı ölçeğine yönelik puan ortalamalarına ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5. Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Kaygısı Ölçeği Maddelerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

MADDELER	$\bar{X}$	ss	Aritmetik Ortalama=1.99 ss=.85
1 “Sınıfta okuma yapacağım zaman panik olurum.”	2.08	1.42	
2 “Arkadaşımdan daha kötü okuyacağım düşüncesi beni gergin yapar.”	2.25	1.39	
3 “Okuma yaparken ses tonumu ayarlayamayacağım düşüncesi beni tedirgin eder.”	2.08	1.35	
4 “Okuma yaptığımız derslerde kasılırım.”	1.90	1.28	
5 “Bir metni okumam söylendiğinde tedirgin olurum.”	1.96	1.31	
6 “Bir metni okumaya başlamadan önce gergin olurum.”	2.02	1.22	



Tablo 5. (devam)

7	“Sınıfta sesli okuma yaparken yanlış yapmaktan korktuğum için sesim titrer.”	2.14	1.38
8	“Sınıf ortamında sesli okumalarımın beğenilmeyeceğini düşünürüm.”	2.16	1.31
9	“Bir metni okurken dikkatimi toplamakta güçlük çekerim.”	1.90	1.24
10	“Sınırlı bir zaman diliminde süre tutarak okuma yapacağım da panik olurum.”	2.15	1.39
11	“Okumak beni kaygılandığından okumaya zaman ayırmam.”	1.86	1.26
12	“Bir metni okurken avuçlarım terler.”	2.14	1.41
13	“Öğretmen sınıfta sesli okuma yaptırırken kalbim çarpar.”	2.08	1.42
14	“Sınıfta sesli okuma yaparken heyecandan dizlerim titrer.”	1.99	1.33
15	“Bir metnin tamamını okumak düşüncesi beni rahatsız eder.”	1.70	1.21
16	“Bir metni okumayı kendime sorun hâline getiririm.”	1.67	1.15
17	“Ne zaman bir metni okuyacak olsam başım/karnım ağrımaya başlar.”	1.63	1.17
18	“Akıcı okuyamadığım için okumaktan kaçınırım.”	1.63	1.17
19	“Sınıf ortamında okuduktan sonra iyi okuyabildim mi diye endişelenirim.”	2.31	1.41
20	“Bir metni okuduktan sonra kendimi başarısız hissederim.”	1.91	1.31
21	“Okuma yaparken nefesimi ayarlayamayacağım düşüncesi beni tedirgin eder.”	1.95	1.24
22	“Sınıf ortamında sesli okuma yaparken heyecanlanırım.”	2.44	1.48
23	“Yaptığım okumalardan kötü not alacağım düşüncesi beni rahatsız eder.”	2.40	1.44
24	“Sınıf ortamında sesli okuma yapmaya çekinirim.”	1.79	1.26
25	“Okuduklarımın başkaları tarafından anlaşılmama düşüncesi beni tedirgin eder.”	2.18	1.37
26	“Bir metni okurken heyecandan okuduklarımı anlayamam.”	2.06	1.31
27	“Okumak için ne zaman bir metni elime alsam düşünme yeteneğimi kaybederim.”	1.71	1.22
28	“Bir metni tekrar okuduğumda bile gergin olurum.”	1.74	1.24
	“Daha önce okumadığım metinleri okurken endişe duyarım.”		
9		.87	.31

Tablo 5 incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin okuma kaygısı ölçeği maddelerinden en fazla katılım gösterdikleri madde “Sınıf ortamında sesli okuma yaparken heyecanlanırım (  $\bar{X}$  =2.44). ” maddesiye; en düşük katılımı gösterdikleri maddeler ise “Ne zaman bir metni

okuyacak olsam başım/karnım ağrımaya başlar ( $\bar{X} = 1.63$ ).” ve “Akıcı okuyamadığım için okumaktan kaçınıyorum ( $\bar{X} = 1.63$ ).” maddeleridir.

### Ortaokul Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıkları İle Okuma Kaygılarının Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumuna Ait Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ile okuma kaygılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı, verilerin normal dağılım göstermemesinden dolayı Mann Whitney U Testi ile analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Ortaokul Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıkları ile Okuma Kaygılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu

	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	Z	P
Kitap Okuma Alışkanlığı	Kız	181	195.67	35415.50	13092.50	-2.990	.003
	Erkek	177	162.97	28845.50			
Okuma Kaygısı	Kız	181	172.74	31266.00	14795.00	-1.250	.211
	Erkek	177	186.41	32995.00			

Tablo 6 incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ile okuma kaygısının cinsiyet değişkenine göre kitap okuma alışkanlığında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülürken [ $U=13092.5$ ,  $z=-2.990$ ,  $p<.05$ ]; okuma kaygılarında anlamlı farklılaşmanın olmadığı görülmektedir [ $U=14795$ ,  $z=-1.250$ ,  $p>.05$ ]. Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarının kız öğrencilerin sıra ortalamaları (195.67) ile erkek öğrencilerin sıra ortalamaları (162.97) incelendiğinde, kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu anlaşılmaktadır.

### Ortaokul Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıkları İle Okuma Kaygılarının Yaşa Göre Farklılaşma Durumuna Ait Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ile okuma kaygılarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı, verilerin normal dağılım göstermemesinden dolayı Kruskal Wallis Testi ile analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Ortaokul Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıkları ile Okuma Kaygılarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu

	Yaş	N	Sıra Ort.	sd	$\chi^2$	p
Kitap Okuma Alışkanlığı	10	33	180.73	4	2.077	.722
	11	103	182.76			
	12	101	171.11			
	13	89	189.40			
	14	32	166.69			

Tablo 7. (devam)

	10	33	165.39			
Okuma Kaygısı	11	103	181.34	4	1.602	.808
	12	101	187.92			
Tablo 7 (devam)						
	13	89	175.75			
	14	32	171.98			

Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ile okuma kaygılarının yaş değişkenine göre anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için Kruskal Wallis Testi yapılmış ve grupların sıra ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır [ $\chi^2$  Kitap Okuma Alışkanlığı (4) =2.077,  $p>.05$ ;  $\chi^2$  Okuma Kaygısı (4) =1.602,  $p>.05$ ].

#### Ortaokul Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıkları İle Okuma Kaygılarının Sınıfa Göre Farklılaşma Durumuna Ait Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ile okuma kaygılarının sınıf değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı, verilerin normal dağılım göstermemesinden dolayı Kruskal Wallis Testi ile analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Ortaokul Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıkları ile Okuma Kaygılarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu

	Sınıf	N	Sıra Ort.	sd	$\chi^2$	P
Kitap Okuma Alışkanlığı	5. sınıf	90	171.44	3	5.859	.119
	6. sınıf	94	175.34			
	7. sınıf	71	165.90			
	8. sınıf	103	199.72			
Okuma Kaygısı	5. sınıf	90	189.09	3	4.118	.249
	6. sınıf	94	184.65			
	7. sınıf	71	185.55			
	8. sınıf	103	162.24			

Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ile okuma kaygılarının sınıf değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için Kruskal Wallis Testi yapılmış ve grupların sıra ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı gözlenmiştir [  $\chi^2$  Kitap Okuma Alışkanlığı (3) =5.859,  $p>.05$ ;  $\chi^2$  Okuma Kaygısı (3) =4.118,  $p>.05$ ].

### Ortaokul Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıkları ile Okuma Kaygılarının Anne Eğitim Durumuna Göre Farklılaşmasına Ait Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ile okuma kaygılarının anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığı verilerin normal dağılım göstermemesinden dolayı Kruskal Wallis Testi ile analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Ortaokul Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıkları ile Okuma Kaygılarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu

	Anne Eğitim Durumu	N	Sıra Ort.	sd	$\chi^2$	p
Kitap Okuma Alışkanlığı	Okuryazar değil	132	160.97	5	7.937	.094
	İlkokul	164	191.57			
	Ortaokul	44	187.75			
	Lise	15	196.90			
	Üniversite	3	127.17			
Okuma Kaygısı	Okuryazar değil	132	196.13	4	9.270	.055
	İlkokul	164	166.34			
	Ortaokul	44	171.59			
	Lise	15	179.83			
	Üniversite	3	282.00			

Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ile okuma kaygılarının anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için Kruskal Wallis Testi yapılmış ve grupların sıra ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı gözlenmiştir [  $\chi^2$  Kitap Okuma Alışkanlığı (4) =7.937,  $p>.05$ ;  $\chi^2$  Okuma Kaygısı (4) =9.270,  $p>.05$ ].

### Ortaokul Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıkları ile Okuma Kaygılarının Baba Eğitim Durumuna Göre Farklılaşmasına Ait Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ile okuma kaygılarının baba eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı verilerin normal dağılım göstermemesinden dolayı Kruskal Wallis Testi ile analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Ortaokul Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıkları ile Okuma Kaygılarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu

	Baba Eğitim Durumu	N	Sıra Ort.	sd	$\chi^2$	p	Anlamlı Fark
Kitap Okuma Alışkanlığı	1. Okuryazar değil	28	145.73	4	5.777	.216	
	2. İlkokul	157	175.11				
	3. Ortaokul	101	191.42				
	4. Lise	54	192.27				
	5. Üniversite	18	165.11				
Okuma Kaygısı	1. Okuryazar değil	28	233.84	4	11.698	.020	1>3
	2. İlkokul	157	185.69				1>4

Tablo 10 (devam)

	3. Ortaokul	101	163.60				
	4. Lise	54	167.27				
	5. Üniversite	18	166.92				

Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ile okuma kaygılarının baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için Kruskal Wallis Testi yapılmış ve grupların sıra ortalamaları arasında kitap okuma alışkanlığı açısından anlamlı farklılık olmadığı gözlenirken [ $\chi^2$  Kitap Okuma Alışkanlığı (4) =5.777,  $p>.05$ ] okuma kaygılarında anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir [ $\chi^2$  Okuma Kaygısı (4) =11.698,  $p<.05$ ]. Ortaokul öğrencilerin okuma kaygılarının baba eğitim durumu değişkenine ilişkin anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında hangi grup lehine farklılık olduğu Mann Whitney U Testi ile analiz edilmiştir. Yeni anlamlılık değeri Bonferroni düzeltmesi ile 0.005 olarak hesaplanmıştır. Bu durumda, baba eğitim durumu okuryazar olmayan öğrenciler ile baba eğitim durumu ortaokul mezunu olanlar arasında baba eğitim durumu okuryazar olmayanlar lehine; baba eğitim durumu okuryazar olmayan öğrenciler ile baba eğitim durumu lise mezunu olanlar arasında baba eğitim durumu okuryazar olmayanlar lehine anlamlı farklılık olduğu anlaşılmaktadır. Okuma kaygısı puan ortalamalarının artması olumsuz olarak yorumlandığı için bu durum, baba eğitim durumu ortaokul ve lise mezunu olanların daha az okuma kaygısı çektikleri şeklinde yorumlanabilir.

#### Ortaokul Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıkları ile Okuma Kaygılarının Kütüphaneye Gitme Durumuna Ait Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ile okuma kaygılarının kütüphaneye gitme durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı verilerin normal dağılım

göstermemesinden dolayı Mann Whitney U Testi ile analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. *Ortaokul Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıkları ile Okuma Kaygılarının Kütüphaneye Gitme Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu*

Kütüphaneye Gitme Durumu		N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	Z	P
Kitap Okuma Alışkanlığı	Evet	137	205.92	28211.5	11518.5	-3.805	.000
	Hayır	221	163.12	36049.5			
Okuma Kaygısı	Evet	137	159.34	21829.5	12376.5	-2.904	.004
	Hayır	221	192.00	42431.5			

Tablo 11 incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ile okuma kaygısının kütüphaneye gitme durumu değişkenine göre kitap okuma alışkanlığında ve okuma kaygısında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir [ $U_{\text{Kitap Okuma Alışkanlığı}}=11518.5$ ,  $z=-3.805$ ,  $p<.05$ ;  $U_{\text{Okuma Kaygısı}}=12376.5$ ,  $z=-2.904$ ,  $p<.05$ ]. Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarının kütüphaneye gitme durumu değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkin sıra ortalamaları incelendiğinde, kütüphaneye giden öğrencilerin sıra ortalamaları (205.92) ile kütüphaneye gitmeyen öğrencilerin sıra ortalamaları (163.12) arasında kütüphaneye giden öğrencilerin lehine, okuma kaygısının kütüphaneye gitme durumu değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkin sıra ortalamaları incelendiğinde ise kütüphaneye giden öğrencilerin sıra ortalamaları (159.34) ile kütüphaneye gitmeyen öğrencilerin sıra ortalamaları (192.00) arasında kütüphaneye giden öğrencilerin lehine anlamlı farklılığın olduğu anlaşılmaktadır.

#### **Ortaokul Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıkları ile Okuma Kaygılarının Televizyon İzleme Sıklığına Göre Farklılaşma Durumuna Ait Bulgular**

Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ile okuma kaygılarının televizyon izleme sıklığı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı verilerin normal dağılım göstermemesinden dolayı Kruskal Wallis Testi ile analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. Ortaokul Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıkları ile Okuma Kaygılarının Televizyon İzleme Sıklığı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu

	Televizyon İzleme Sıklığı	N	Sıra Ort.	sd	$\chi^2$	p	Anlamlı Fark
Kitap Okuma Alışkanlığı	1. Her gün 1 saat	166	193.17				1>3
	2. Her gün 2 saat	99	198.23	2	23.223	.000	2>3
	3. Her gün 2 saatten fazla	93	135.16				
Okuma Kaygısı	1. Her gün 1 saat	166	160.53				1>2
	2. Her gün 2 saat	99	189.55	2	11.177	.004	
	3. Her gün 2 saatten fazla	93	202.66				

Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ile okuma kaygılarının televizyon izleme sıklığı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için Kruskal Wallis Testi yapılmış ve grupların sıra ortalamaları arasında kitap okuma alışkanlığında ve okuma kaygısında anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir [ $\chi^2$  Kitap Okuma Alışkanlığı (2) =23.223, p<.05;  $\chi^2$  Okuma Kaygısı (2) =11.177, p<.05]. Ortaokul öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları ve okuma kaygılarının televizyon izleme sıklığı değişkenine ilişkin anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında hangi grup lehine farklılık olduğu Mann Whitney U Testi ile analiz edilmiştir. Yeni anlamlılık değeri Bonferroni düzeltmesi ile 0.016 olarak hesaplanmıştır. Bu durumda, ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarının her gün 1 saat televizyon izleyenler ile her gün 2 saatten fazla televizyon izleyen öğrenciler arasında her gün 1 saat televizyon izleyen öğrencilerin lehine; her gün 2 saat televizyon izleyenler ile her gün 2 saatten fazla televizyon izleyen öğrenciler arasında her gün 2 saat televizyon izleyen öğrencilerin lehine anlamlı farklılaştığı şeklinde tespit edilmiştir. Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarında ise her gün 1 saat televizyon izleyenler ile her gün 2 saat televizyon izleyen öğrenciler arasında her gün 1 saat televizyon izleyen öğrencilerin lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

### Ortaokul Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıkları ile Okuma Kaygıları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ile okuma kaygıları arasındaki ilişkiyi tespit etmek için yapılan Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısına ilişkin veriler Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13. Ortaokul Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıkları ile Okuma Kaygıları Arasındaki İlişki

		Kitap Okuma Alışkanlığı	Okuma Okuma Kaygısı
Kitap Okuma Alışkanlığı	Korelasyon		-.306**
	p		.000
Okuma Kaygısı	Korelasyon	-.306**	
	p	.000	

Tablo 13 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ile okuma kaygıları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu [ $r=-.306$ ,  $n=358$ ,  $p<.01$ ] anlaşılmaktadır. Bu sonuç, öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarının artması ile okuma kaygılarının azaldığına işaret etmektedir.

Baba eğitim durumu okuryazar olmayan öğrenciler ile baba eğitim durumu ortaokul mezunu olanlar arasında, baba eğitim durumu okuryazar olmayanlar lehine; baba eğitim durumu okuryazar olmayan öğrenciler ile baba eğitim durumu lise mezunu olanlar arasında, baba eğitim durumu okuryazar olmayanlar lehine anlamlı farklılık olduğu anlaşılmaktadır.

Okuma kaygılarının baba eğitim durumu değişkenine ilişkin anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında hangi grup lehine farklılık olduğu Mann Whitney U Testi ile analiz edilmiştir. Yeni anlamlılık değeri Bonferroni düzeltmesi ile 0.005 olarak hesaplanmıştır. Bu durumda, baba eğitim durumu okuryazar olmayan öğrenciler ile baba eğitim durumu ortaokul mezunu olanlar arasında baba eğitim durumu okuryazar olmayanlar lehine; baba eğitim durumu okuryazar olmayan öğrenciler ile baba eğitim durumu lise mezunu olanlar arasında baba eğitim durumu okuryazar olmayanlar lehine anlamlı farklılık olduğu anlaşılmaktadır. Okuma kaygısı puan ortalamalarının artması, olumsuz olarak yorumlandığı için bu durum baba eğitim durumu ortaokul ve lise mezunu olanların daha az okuma kaygısı çektikleri şeklinde yorumlanabilir.



## BEŞİNCİ BÖLÜM

### Tartışma ve Sonuç

Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile okuma kaygıları arasında ilişkinin belirlenmesi amacıyla yapılan bu araştırma bulgularından hareketle, ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ile okuma kaygıları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuç, öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarının artması ile okuma kaygılarının azaldığına işaret etmektedir. Alanyazın incelendiğinde, bu araştırmanın bulgularını destekleyen çalışmalar olduğu görülmektedir.

Yamaç ve Sezgin (2018)'in yapmış oldukları çalışmanın, bu araştırma sonuçlarını desteklediği ve okuma kaygısının okumayı olumsuz etkilediği tespit edilmiştir. Yıldız ve Ceyhan (2016) ise çalışmalarında, dil becerilerinden biri olan okuma becerisinin öğrenilen bir beceri olduğunu ifade etmiş ve bu beceriye yönelik kaygıları tanımlamanın, seviyelerini belirlemenin ve etki eden değişkenleri tespit etmenin önemine dikkat çekmiştir. Baki (2017), okuma kaygısı ve okumaya ilişkin tutumun, okuma alışkanlığını doğrudan ve anlamlı olarak etkilediğini belirlemiş; okuma alışkanlığının, okuma kaygısından dolaylı olarak, okumaya ilişkin tutumdan ise doğrudan etkilendiğini belirlemiştir.

Araştırmanın birinci alt problemi olan cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında, yapılan analizler sonucunda, ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ile okuma kaygısının cinsiyet değişkenine göre kitap okuma alışkanlığında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu okuma kaygılarında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde, cinsiyet değişkeninin anlamlı farklılıklar oluşturduğunu ortaya koyan farklı çalışmalara da rastlanmaktadır. Topçu (2005), “İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları (Kayseri Örneği)” başlıklı araştırmasında, yapmış olduğu analizler sonucunda cinsiyet faktörünün okuma alışkanlığı üzerinde anlamlı farklılık oluşturduğunu belirtmiştir. Keleş'in (2006) araştırmasında da kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Güngör (2009), araştırmasında kız öğrencilerin daha çok kitap okuduğunu belirtmiştir. Benzer sonuçlar elde eden Davarcı (2013), kız öğrencilerin kitap okuma alışkanlığının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. İlkokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarını bazı değişkenler açısından ele alan Ataş (2015), okumaya verilen değer açısından kız öğrencilerin oranının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Alanyazın incelendiğinde, farklı sonuçlar elde eden çalışmaların olduğu da görülmektedir. Soysal (2014), öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini farklı

değişkenler açısından incelediği çalışmasında, cinsiyet faktörünün okuma anlama düzeyinde anlamlı bir farklılığa sebep olmadığını tespit etmiştir. Çetinkaya (2004) da yapmış olduğu “Afyon Merkezindeki İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı” adlı çalışmasında son bir yılda okunan kitap sayısında cinsiyetin önemli oranda etkili olduğunu vurgulamıştır.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan, öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ile okuma kaygılarının sınıf değişkenine göre değişip değişmediğine ilişkin sonuçlara bakıldığında; yapılan analizler sonucunda sınıf değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Karahan (2015), yapmış olduğu çalışmasında 5 ve 6. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının, sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiğini belirlemiştir. Ataş (2015)’ın yapmış olduğu araştırma sonuçlarına göre, okumaya verilen değer, sınıf değişkeninden etkilenmektedir. 2 ve 3. sınıf düzeyindeki öğrencilerin okumaya verdikleri değer 4. sınıf düzeyindeki öğrencilere oranla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu çalışmada, okuyucu benlik algıları da 4. sınıf öğrencilerine oranla 2 ve 3. sınıf öğrencileri lehine daha yüksektir.

Dilbaz (2019), öğrencilerin sınıf değişkeni açısından okur öz algı seviyelerini karşılaştırmış ve seviye olarak en düşük grubun 8. sınıf düzeyindeki öğrenciler olduğu, 5 ve 6. sınıf düzeyindeki öğrencilerin ise yüksek okur öz algı seviyesine sahip olduğu sonucunu ortaya koymuştur.

Çalışmanın üçüncü alt probleminde ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ile okuma kaygılarının anne eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı test edilmiş ve grupların sıra ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Araştırmanın dördüncü alt probleminde ise ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ile okuma kaygılarının baba eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı test edilmiş, baba eğitim durumu okuryazar olmayan öğrenciler ile baba eğitim durumu ortaokul mezunu olanlar arasında baba eğitim durumu okuryazar olmayanlar lehine; baba eğitim durumu okuryazar olmayan öğrenciler ile baba eğitim durumu lise mezunu olanlar arasında baba eğitim durumu okuryazar olmayanlar lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Okuma kaygısı puan ortalamalarının artması olumsuz olarak yorumlandığı için baba eğitim durumu ortaokul ve lise mezunu olanların daha az okuma kaygısı çektikleri şeklinde yorumlanmıştır. Güngör (2009), çalışmasında “İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin, anne ve babalarının eğitim durumlarına göre kitap okuma alışkanlığı arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aramış ve öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı üzerinde, anne eğitim düzeyinin etkileme oranının babaya göre daha yüksek

olduğunu belirlemiştir. Davarcı (2013), çalışmasında, anne baba eğitim düzeyleri arttıkça öğrencilerin boş zamanlarında kitap okumayı tercih etme oranında azalma olduğunu belirtmiştir. Soysal (2014) ise araştırmasında, baba eğitim durumunun okuma anlama düzeyinde anlamlı bir farklılığa sebep olmadığını tespit etmiştir. Yine aynı çalışmada anne eğitim düzeyinin anlamlı farklılığa sebep olduğu belirlenmiştir. Duran (2018) yapmış olduğu çalışmada, öğrencilerin okuma alışkanlığında, anne-baba eğitim düzeyi yüksek olanların lehine anlamlı farklılık tespit etmiştir. Gül (2019) de benzer şekilde, çalışmasında anne baba eğitim düzeyinin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna yer vermiştir. Karademir (2018), annenin eğitim düzeyinin öğrencilerin kitap okuma alışkanlığını etkileme oranının babaya göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Dilbaz (2019), anne eğitim düzeyinin artmasının öğrencilerin okuma tutumlarında da artışa neden olduğunu çalışmasında belirtmiştir. Araştırmanın dikkat çekici yönü ise ikinci en yüksek grubun anne eğitim düzeyi okuryazar olmayan grubun olmasıdır. Yine Dilbaz (2019), araştırmasında okur öz algısının anne eğitim düzeyi açısından anlamlı farklılık oluşturduğuna; fakat baba eğitim düzeyi açısından herhangi bir farklılık oluşturmadığına değinmiştir. Topçu (2005), ebeveynlerin ekonomik geliri ve eğitim seviyeleri arttıkça ders kitabından farklı kitapları da öğrencilere aldığını belirtmiştir.

Beşinci alt problem olan ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığının kütüphaneye gitme durumu değişkeni açısından farklılaşma durumuna ilişkin sıra ortalamaları incelendiğinde, araştırmadan elde edilen bulgulardan hareketle kütüphaneye giden öğrencilerin sıra ortalamaları ile kütüphaneye gitmeyen öğrencilerin sıra ortalamaları arasında kütüphaneye giden öğrenciler lehine anlamlı farklılaştığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde, okuma kaygısının kütüphaneye gitme durumu değişkeni açısından farklılaşma durumuna ilişkin sıra ortalamaları incelendiğinde, kütüphaneye giden öğrencilerin sıra ortalamaları ile kütüphaneye gitmeyen öğrencilerin sıra ortalamaları arasında kütüphaneye giden öğrencilerin lehine anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir. Darıcan (2014), öğrencilerin okuma alışkanlığına yönelik olumlu bakış açısı geliştirmelerinde, kitabeve ve fuar gibi yerlere gidilmesinin etkili olduğunu belirtmiştir.

Okuma alışkanlığı ve kaygısı ile televizyon izleme sıklığı arasında bir ilişki olup olmadığına ilişkin araştırmanın altıncı alt problemi olan bu değişkene yönelik bulgulardan hareketle ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarının her gün 1 saat televizyon izleyenler ile her gün 2 saatten fazla televizyon izleyen öğrenciler arasında her gün 1 saat televizyon izleyen öğrencilerin lehine; her gün 2 saat televizyon izleyenler ile her gün 2 saatten fazla televizyon izleyen öğrenciler arasında her gün 2 saat televizyon izleyen

öğrencilerin lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarının her gün 1 saat televizyon izleyenler ile her gün 2 saat televizyon izleyen öğrenciler arasında her gün 1 saat televizyon izleyen öğrencilerin lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yurtbakan (2017), çalışması sonucunda öğrencilerin okuma yapmasında televizyonun engel olduğunu tespit etmiştir. Deniz (2017) yapmış olduğu çalışmada, teknolojik gelişmelerin olumlu etkilerinin yanı sıra ciddi düzeyde olumsuz etkilerinin de olduğuna değinmiştir. Gül (2019)'ün araştırma sonuçları da bu sonucu destekler nitelikte olup; öğrencilerin okuma tutum alışkanlıkları ile üst bilişsel farkındalıklarının günlük televizyon izleme süresiyle yakın ilişkili olduğunu belirtmiştir.



## Öneriler

1. Bu çalışmanın çeşitli sınırlılıkları vardır. Bu çalışma, bir ortaokulda öğrenim görmekte olan öğretmen adayları ve cinsiyet, sınıf, anne baba eğitim durumu vb. çeşitli değişkenler ile sınırlıdır. Farklı tür okul veya farklı düzeylerdeki sınıf öğrencileri ile veya farklı özellikteki diğer katılımcılar ile başka değişkenler de eklenerek; nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin kullanılacağı, karşılaştırmalı daha geniş ölçekli, farklı desenlenmiş çalışmalar yapılmalı ve sonuçların sahaya yansımaları sağlanmalıdır.
2. Okuma alışkanlığını artırmaya, okuma alışkanlığını ortadan kaldırmaya veya azaltmaya yönelik yararlı olabileceği düşünülen materyal, araç gereç eksiklikleri giderilmeli, etkinlik tür ve saatleri artırılmalı, imkânlar genişletilmelidir.
3. Öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanması için anne ve baba daha fazla sorumluluk almalı, öğrencileri kitap okumaya yönlendirmeli, günlük televizyon izleme süresi anne ve baba kontrolünde olmalı mümkünse kısaltılmalıdır.
4. Anne ve babaların okumanın önemini kavrayabilmesi için okullarda okumanın önemini kavratacak bilgilendirme çalışmaları yapılmalı, anne babaların çocukları ile okuma saati yaparak okudukları kitapları değerlendirmeli ve okudukları kitaplar ile ilgili fikir alışverişinde bulunmaları sağlanmalıdır.
5. Çocuğa sık sık okuma alıştırmaları yaptırılmalı, bunun sonucunda kaygıdan uzak okuma alışkanlığı kazanması sağlanmalıdır. Çocuğun evde kendine ait istediği kitaplardan oluşan bir kitaplığı olmalıdır.
6. Öğrenciler okuma kültürünün gelişmesi adına kütüphanelere yönlendirilmeli, birçok kitap türünü tanımaları sağlanmalıdır. Aileler süreli yayınlar takip etmeli çocuğun küçük yaşlardan itibaren farklı türde okuma malzemesi ile tanışması sağlanmalıdır.
7. Öğrencilerin ekonomik durumları göz önünde bulundurulmalı, tüm öğrencilerin istediği zaman ulaşabileceği sınıf ve okul kütüphaneleri farklı kitap türleriyle zenginleştirilmelidir.
8. Öğrencilerin sınıf ortamında okuma yaparken kaygı yaşamamaları için samimi bir sınıf ortamı oluşturulmalıdır. Öğrencilerin sınıf ortamında rahatça okuma yapabilmesi için kaygıyı azaltmaya ve öz güveni artırmaya yönelik konuşma etkinlikleri yaptırılmalıdır.

## KAYNAKÇA

- Acat, M. B. (1996). *Okuma güçlükleri ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişki düzeyi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 052875).
- Adalı, O. (2010). *Etkileşimli ve eleştirel okuma teknikleri*. İstanbul: Toroslu Kitaplığı.
- Akbayır, S. (2003). *Cümle ve metin bilgisi*. Ankara: Deniz Kültür Yayınları.
- Aksaçlıoğlu, A. G., & Yılmaz, B. (2007). Öğrencilerin televizyon izlemeleri ve bilgisayar kullanmalarının okuma alışkanlıkları üzerine etkisi. *Türk Kütüphaneciliği*, 21(1), 3-28.
- Aksoy, E. (2014). *İlköğretim öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin veli öğretmen ve öğrenci görüşleri* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 357724 ).
- Aktaş, Ş., & Gündüz, O. (2011). *Yazılı ve sözlü anlatım* (15. baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. (2010). *Yeni programa uygun Türkçe öğretimi yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Algül, Ö. (2019). *Çıkarım yapma becerisinin okuma alışkanlığı, cinsiyet, sınıf düzeyi ve sosyo-ekonomik değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 590920).
- Altıntaş, A. (2015). *Okumanın gücü*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Altıntop, P. (2019). *İlkokul birinci sınıf öğrencilerine okuma alışkanlığı kazandırmak için bir eylem araştırması* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 584750).
- Alıymaz, C. (2010). Türkçe öğretiminin sorunları. *Turkish Studies*, 5(10), 728-749.
- Arı, G. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki fiziksel ve biçimsel görünüm. H. Ülper (Ed.) *Türkçe ders kitabı çözümlemeleri içinde* (3. baskı, ss. 39-55). Ankara: Pegem Akademi.
- Ataş, M. (2015). *İlkokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının bazı değişkenler bakımından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 396070).
- Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 461-470.
- Bakırcıoğlu, R. (2012). *Ansiklopedik eğitim ve psikoloji sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Baki, Y. (2017). Ortaokul öğrencilerinin okumaya ilişkin kaygı ve tutumlarının okuma alışkanlığı üzerindeki etkisi: bir yapısal eşitlik modellemesi. *Eğitim ve Bilim*, 42(191), 371-395.
- Balcı, A. (2009a). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık ve ilgileri üzerine bir araştırma* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 228411).
- Balcı, A. (2009b). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 265-300.

- Ballı, A. (2019). *Öğretmen adaylarının Türkçe kullanımına karşı duyarlılıkları ile kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 580283).
- Bamberger, R. (1990). *Okuma alışkanlığını geliştirme* (Çapar, B., çev.). Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları. (Çalışmanın orijinali 1975 yılında yayımlanmıştır.)
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Başaran, M., & Erdem, İ. (2009). Öğretmen adaylarının güzel konuşma becerisi ile ilgili görüşleri üzerine bir araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(3), 743-754.
- Bayraktar, G., Tozoğlu, E., & Acar, K. (2014). Öğretmen adaylarının kaygı düzeyleri üzerinde spor ve farklı değişkenlerin etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 305-316.
- Bekâr, Ü. (2005). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanmalarında ailenin rolü* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 159399).
- Bezgin, E. (2019). *Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik kaygılarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 537169).
- Biçer, N., Çoban, İ., & Bakır, S. (2014). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin karşılaştığı sorunlar: Atatürk Üniversitesi örneği. *Journal of International Social Research*, 7(29), 125-135.
- Bildik, T. (2007). *Sınav kaygısı*. İzmir: İlyas Yayınevi.
- Bostancı, K. (2019). *Ortaöğretim okul kütüphanelerinde kaynak seçimi ve okuma alışkanlığı ilişkisi: Prof. Dr. Mümtaz Turhan Sosyal Bilimler Lisesi örneği* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 593358).
- Budak, S. (2000). *Psikoloji Sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat.
- Büyüköztürk, Ş. (1997). Araştırmaya yönelik kaygı ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(4), 453-464.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri. Örneklem yöntemleri içinde* (23. baskı s. 82). Ankara: Pegem Akademi.
- Camp, D. (2007). Who's reading and why: reading habits of 1st grade through graduate students Missouri State University. *Reading Horizons Journal*, 47(3), 251-268.
- Cüceloğlu, D. (1996). *İnsan ve davranış* (6. baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çelik, E. (2006). Sesli ve sessiz okuma ile içten okumanın karşılaştırılması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (7), 18-30.
- Çeliktürk, Z., & Yamaç, A. (2015). İlkokul ve ortaokul öğrencileri için okuma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 14(1), 97-07
- Çetinkaya, S. Ç. (2004). *Afyon merkezindeki ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kocatepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Afyon.
- Çiftçi, Ö., & Temizyürek, F. (2008). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 109-129.

- Darıcan, A. M. (2014). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 359943).
- Davarcı, N. (2013). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığı ile bilgisayar-internet kullanımı arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 369338).
- Dedebali, N. C. (2008). *Hızlı okuma tekniğinin sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ve okuduğunu anlama düzeyine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 227589).
- Demir, E. (2019). *Okuma çemberi yönteminin öğrencilerin okuma tutumlarına ve eleştirel okuma becerilerine etkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 571309).
- Demirel, Ö. (2002). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2003). *Eğitim sözlüğü* (2. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2007). *Yabancı dil öğretimi* (3. baskı) Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö., & Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Deniz, A. (2017). *Ortaokul öğrencilerin okuma alışkanlığının geliştirilmesi üzerine Türkçe öğretmenlerinin görüşleri* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 486355).
- Deniz, E. (2015). Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 3(2), 46-64.
- Devrimci, H. (1993). *İlkokul beşinci sınıf çocuklarında okuma alışkanlığının incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi). Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Sağlığı ve Eğitimi Programı. Hacettepe Üniversitesi
- Dilbaz, G. H. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının ve okur öz-algılarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 563046).
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma becerisi, ilgisi ve alışkanlığı üzerine psikososyal bir araştırma*. İstanbul: Milli Eğitim.
- Duran, T. (2018). *İlkokul öğrencilerinin yazma eğilimlerinin ve okuma alışkanlıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 543928).
- Dursun, H. (2018). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları ile Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 502488).
- Ekici, S. (2014). *Ankara'daki anaokullarının okuma alışkanlığına hazırlık yeterlilikleri açısından değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 368963).
- Er, O., Biçer, N., & Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılar Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alanyazın ışığında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(2), 51-69.
- Fitzgerald, J., & Shanahan, T. (2000). Reading and writing relations and their development. *Educational Psychologist*, 1(35), 39-50.



- Geray, H. (2004). *Toplumsal araştırmalarda nicel ve nitel yöntemlere giriş* (3. baskı ). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Gömleksiz, M. N. (2005). Geleceğin ğretmenlerinin kitap okuma alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1-21.
- Gönen, M., nc, E. ., & Işıtan, S. (2004). İlköğretim 5, 6 ve 7. sınıf ğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 164, 7-35.
- Gl, B. (2019). *Ortaokul ğrencilerinin okuma tutum ve alışkanlıkları ilest bilişsel farkındalıkları arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 548744).
- Gündüz, O., & şimşek, T. (2011). *Anlama teknikleri 1 uygulamalı okuma eğitimi el kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe ğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara : Nobel Yayın Dağıtım.
- Güngör, E. (2009). *İlköğretim 5. sınıf ğrencilerinin kitap okuma alışkanlığı ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 241470).
- Gürcan, H. İ. (1996). *Okuma alışkanlığı ile kitap yayımcılığının kültürel iletişim ve teknolojisine bağlı sorunlar karşısında Türkiye koşulları temelinde bir model nerisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 118331).
- Güven, M. (2007). Öğretim ilke ve yöntemleri. B. Duman (Ed.), *ğrenme öğretme süreci* içinde (s, 154-261). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Hanedar, R. T. (2011). *8. sınıf ğrencilerinin kitap okuma alışkanlığı ve okuduğunu anlama becerilerizerine bir araştırma* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 286477).
- Harmankaya, M. . (2016). *st biliş stratejileri eğitiminin ortaokul ğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine, dinlemeye yönelik tutumlarına ve dinleme kaygılarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 448625).
- Harris, A. J., & Sipay, E. R. (1990). *How to increase reading ability: A guide to developmental and remedial methods* (9th ed.). London: Longman.
- Işık, E. (1996). *Nevrozlar*. Ankara: Kent Matbaası.
- İnan, D. D. (2005). *İlköğretim I. kademe ğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No.188717).
- İpşiroğlu, Z. (2007). Türkçe ğretiminde yaratıcılık Almanya'daki yeni öğretmenler: göçmen kkenlinc kuşak. *Dil Dergisi*, (135), 21-27.
- İskender, H. (2013). *Türkçe ğretmenlerinin okuma ilgileri ve öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik etkinliklerizerine bir araştırma (Trabzon ili rneği) incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 344499).Kaçar, K. (2015). *Hızlı okuma eğitiminin ortaokul 7. sınıf ğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine ve okumaya ilişkin ttumlarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No.396657).

- Karademir, M. (2018). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarının düzeyi nedir?* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No.550568 ).
- Karahan, B. Ü. (2015). *5. ve 6. sınıf öğrencilerinin okumaya karşı tutum ve motivasyonlarının okuduğunu anlama becerileri ile ilişkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 389161).
- Karaoğulları, N. (2016). *Okuma türlerinin anlamlandırma süreci bağlamında karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 439280).
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi* (25. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatay, H. (2011). *Okuma eğitimi: Kuram ve uygulama*. Ankara: Berikan Yayınevi.
- Katracı, F. (2019). *Ortaokul 5. sınıf öğrencilerine uygulanan okuma etkinliklerinin öğrencilerin okuma alışkanlıklarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 558943).
- Kaya, M., & Varol, K. (2004). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin durumluk-sürekli kaygı düzeyleri ve kaygı nedenleri (Samsun örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17, 31-63.
- Keleş, Ö. (2006). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinde okuma alışkanlığının incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 187641).
- Köseoğlu, E. (2011). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 289699).
- Küçüköğlu, A., Taşgın, A., & Saadnie, A. (2014). İranlı ve Türk öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşleri üzerine karşılaştırmalı bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 51, 395-416.
- Künyeli, H. D. (1993). *İlkokul 5. sınıf çocuklarında okuma alışkanlığının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 31510).
- Maden, S., & Maden, A. (2018). Türkçe öğretmenlerinin okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik alternatif uygulamaları. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (10), 1-17.
- Marshall, J. (1994). *Ana dili ve yazın öğretimi* (3. baskı). (C. Külebi, çev.) Ankara: Çağdaş Yayınları.
- Melanlıoğlu, D. (2014). Okuma kaygısı ölçeğinin psikometrik özelliklerinin belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 95-105.
- Mert, O., Alyılmaz, S., Bay, E., & Akbaba, S. (2009). Orhun yazıtlarındaki toplumsal değerlerin öğretmen adayları tarafından algılanma düzeyi üzerine bir inceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(9), 279-287.
- Mete, G. (2012). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı üzerine bir araştırma (Malatya ili örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 43-66.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8.) sınıflar öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2009). *İlköğretim Türkçe dersi (1-5. sınıflar) öğretim programı*. Ankara.

- Odabaş, H., Odabaş, Y., & Polat, C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara Üniversitesi örneği. *Bilim Dünyası*, 9(2), 431-461.
- Orhan, R. (2017). Alışkanlık. *Kırıkkale Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 301-316.
- Oruç, Ş. (2016). Türkçede ana dil ve ana dili. *Litteraturca-Journal of Turkish Language and Literature*, 2(1), 311-322.
- Öz, F. (2001). *İlk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özan, M. B., & Yüksel, Y. (2003). Öğrencilerin sınav kaygılarının öğrenmeleri üzerindeki etkileri. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, (3), 64-70.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2009a). *Anlama teknikleri I: Okuma eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2009b). *Türkçe özel öğretim yöntemleri*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özdemir, E. (2018). *Eleştirel okuma*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Özonat, Z. (2018). *Çoklu ortama dayalı eleştirel okuma eğitiminin 6. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerisine etkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 537713).
- Patterson, D. (2017). *Exploring the trends between the reading attitudes and habits of children and their parents at a community reading camp* (Yüksek Lisans Tezi). University of Florida.
- Polatcan, F., Alyılmaz, S., & Er, O. (2019). İkinci dil olarak Türkçe öğrenme kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 383-401.
- Sakaryalı, S. F. (2011). *İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf Türkçe ders kitaplarında okuma türlerinin uygulamaları* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 301987).
- Samancı, E. (2009). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe programındaki okuma alanı kazanımlarının öğretmen görüşleriyle değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 227765).
- Selçuk, Z. (2004). *Gelişim ve öğrenme* (10. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Semizoğlu, R. (2013). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve görsel okuma düzeyi ile problem kurma becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 349057).
- Sert, A. (2010). *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 264331).
- Sever, S. (2011). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme* (5. baskı). Anı Yayıncılık.
- Sevinçgül, Ö. (1989). *Güzel konuşma ve yazma sanatı*. İstanbul: Zafer Yayınları.
- Sheehan, E. (1999). *Kaygı bozuklukları: kaygı, fobiler ve panik ataklar*. (M. Sağlam, çev.) İstanbul: Alfa Basım Yayın Dağıtım.
- Sidekli, S. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerilerini geliştirme (eylem araştırması)* (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 279615).

- Soysal, P. İ. (2014). *Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlamaya etki eden faktörler* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 396070).
- Şahin, A. (2009). İlköğretim 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarının sosyo-ekonomik düzeylerine göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 215-232.
- Şahin, A. (2012). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarının sosyo-ekonomik düzeylere göre incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 367-388.
- Şahin, A., İşcan, A., & Mercan, S. (2009). İlköğretim öğrencilerinin okul kütüphaneleri ve sınıf kitaplıklarını kullanma durumları (Erzurum ili örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 183-196.
- Şahin, N. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 13(19), 393-423.
- Şanlıbaba, P., & Gümüş, E. (2014). Okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma: Ankara Üniversitesi Kalecik Meslek Yüksekokulu. *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırmalar Dergisi*, 2(3), 44-50.
- Tanju, E. H. (2010). Çocuklarda kitap okuma alışkanlığına genel bir bakış. *Aile ve Toplum*, 11(6), 30-39.
- Tazebay, A. (1993). *İlk okuma yazma öğretimi*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Tekdemir, N. (2019). *5E öğretim modelinin ortaokul öğrencilerinin okuma tutumuna kaygısına ve okuduğunu anlama becerisine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 578124).
- Tekin, H. (1980). *Okuduğunu anlama gücü ile yazılı anlatım becerisini geliştirme yönünden okullarımızdaki Türkçe öğretimi*. Ankara: Mars Matbaası.
- Temizkan, M. (2007). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde okuma stratejilerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 211829).
- Temizkan, M. (2009). *Metin türlerine göre okuma eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Temizyürek, F., Erdem, İ., & Temizkan, M. (2016). *Konuşma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tok, M., Küçük, B., & Kırmacı, Ö. (2015). Ortaokul öğrencileri için okuma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(2), 694-16.
- Topçu, Y. E. (2005). *İlköğretim 6,7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları (Kayseri örneği)* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 159277).
- Tuncer, H. (2008). *Anlama teknikleri (Okuma- Yazma)*. İzmir: Orkun Kitabevi.
- Tunç, T. C. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin okumaya karşı tutumları ve okuma alışkanlıkları* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 526667).
- Tunmer, W. (2008). Recent developments in reading intervention research: Introduction to special issue. *Reading and Writing*. (21), 299-316.
- Türk Dil Kurumu (2011). *Türkçe sözlük* (11. baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

- Ülper, H. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki etkinlikler. H. Ülper (Ed.) *Türkçe ders kitabı çözümlemeleri içinde* (3. baskı, ss. 55-81). Ankara: Pegem Akademi.
- Ünalın, Ş. (2001). *Türkçe öğretimi*. Ankara : Nobel Yayın Dağıtım.
- Williams, K., ve Andreade, M. (2008). Foreign language learning anxiety in Japanese EFL University classes: causes, coping and locus of control. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 5(2), 181-191.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yalçınkaya, N. (2011). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları ile sınav kaygısı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 209061).
- Yamaç, A., & Sezgin, Z. Ç. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları, akıcılıkları, motivasyonları ve okuduğunu anlamaları arasındaki ilişkiler. *Eğitim ve Bilim*, 43(194), 225-243.
- Yenilmez, K., & Özbey, N. (2006). Özel okul ve devlet okulu öğrencilerinin matematik kaygı düzeyleri üzerine bir araştırma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 431-448.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, G. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygısı* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 442944).
- Yıldız, C., & Okur, A. (2010). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. C. Yıldız (Ed.) Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamamanın beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *Turkish Studies*, 8(4), 1461-1478.
- Yıldız, M., & 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., & Ceyhan, S. (2016). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 11(2), 1301-1316.
- Yılmaz, B. (1993). *Okuma alışkanlığında halk kütüphanelerinin rolü*. Ankara: Kültür Bakanlığı Kütüphaneler Genel Müdürlüğü.
- Yılmaz, B. (1998). Okuma alışkanlığı sorunu, bir enstitü örneği ve Türkiye için öneriler. *Türk Kütüphaneciliği*, 12(3), 244-251.
- Yılmaz, B., Köse, E., & Korkut, Ş. (2009). Hacettepe Üniversitesi ve Bilkent Üniversitesi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(1), 22-51.
- Yılmaz, M. (2008). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 131-139.
- Yılmaz, N. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygısı düzeyleri ve nedenlerinin belirlenmesi (Elazığ Örneği)* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 552028).

- Yurtbakan, E. (2017). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının belirlenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No.472015 ).
- Zeidner, M. (1998). *The state of the art*. New York: Kluwer Academic Publisher.



## EKLER

### EK-1. Kullanılan Ölçeklere İlişkin İzinler

The screenshot shows a Zimbra web interface. The top navigation bar includes links for Posta, Kişiler, Takvim, Görevler, Evrak Çantası, Tercihler, and ATABulut. A search bar is present on the right. The main content area displays an email thread. The email is titled 'Re: Ölçek kullanma izni' and is from 'kirmaciomer' to 'Siddik Bakır'. The email content is as follows:

Merhabalar hocam,  
Öncelikle e-postanız için çok teşekkür ederiz.  
Ölçeği kullanabilirsiniz. Geliştirilen ölçek 15 maddelik makalemizde bulabilirsiniz.

The interface also shows a list of filters on the left, including 'Temel Filtreler' and 'Gelişmiş Filtreler'. The email is dated 8 Temmuz 2019 17:45.

Şunun için 3 sonuç bulundu: "çeliktürk" X

Ara

Kaydet

Yeni Mesaj

Yanıtla

Tümüne Yanıt Ver

İlet

Arşivle

Sil

İstenmeyen Posta



İşlemler

Daha Fazla Oku

Görüntüle

## Temel Filtreler

eki var

işaretlendi

okunmamış

## Gelişmiş Filtreler

Alındığı kişi ...

Gönderildiği kişi ...

Gönderildiği tarih ...

Ekler ...

Boyut ...

Tarih tarafından düzenlendi

3 mesaj

Siddik Bakır

20.5.2019

Fwd: Okuma kaygısı ölçeği izni - Dr. Öğr. Üyesi Siddik BAK

Siddik Bakır

20.5.2019

Re: Okuma kaygısı ölçeği izni - Teşekkürle hocam, eksik olmayın

zuhalcelikturk

19.5.2019

Re: Okuma kaygısı ölçeği izni - Merhaba Sayın Hocam, teş



## Re: Okuma kaygısı ölçeği izni

19 Mayıs 2019 22:50

Kimden: zuhalcelikturk

Kime: Siddik Bakır

OKUMA KAYGISI Ö...ANXIETY SCALE).pdf (203,5 KB) İndir | Evrak çantası | Kaldır | ATABulut

Merhaba Sayın Hocam, teşekkür ederim.

Çalışmanızda geliştirmiş olduğumuz Okuma Kaygısı Ölçeği'ni kullanabilirsiniz.

Ekte ölçeği gönderiyorum.

İyi çalışmalar dilerim

Dr. Zuhal ÇELİKTÜRK SEZGİN



## EK-2. Okuma Alışkanlığı ve Okuma Kaygısı Ölçeği

### Kişisel Bilgi Formu

**1- Okulunuzun adı?**

**2- Yaşınızı belirtiniz.**

a) 9 b) 10 c) 11 ç) 12 d) 13 e) 14

**3- Kaçınıcı sınıftasınız?**

a) 5 b) 6 c) 7 d) 8

**4- Cinsiyetinizi belirtiniz.**

a) Kız b) Erkek

**5- Annenizin eğitim durumu nedir?**

- a) Okuryazar değil  
b) İlkokul mezunu  
c) Ortaokul mezunu  
d) Lise mezunu  
e) Üniversite mezunu

**6- Babanızın eğitim durumu nedir?**

- a) Okuryazar değil  
b) İlkokul mezunu  
c) Ortaokul mezunu  
d) Lise mezunu  
e) Üniversite mezunu

**7- Kütüphaneye gider misiniz?**

- a) Evet  
b) Hayır

**8- Ne sıklıkla televizyon izlersiniz?**

- ( ) Her gün bir saat  
( ) Her gün iki saat  
( ) Her gün iki saatten fazla

ORTAOKUL OKUMA ALIŞKANLIĞI ÖLÇEĞİ		Kesinlikle	Katılmıyorum	Kısmen katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
Maddeler						
1	Hikâye, şiir, deneme vb. türlerde yazı denemeleri yaparım.					
2	Akıcı bir şekilde okuyabilirim.					
3	Okuduğum kitapların özetlerini çıkarırım.					
4	Bana hediye olarak kitap alınmasından hoşlanırım.					
5	Kitap okuduğum için genel kültür düzeyim yüksektir.					
6	Kendi kütüphanemi oluşturmak için gayret ederim.					
7	Kitap okuduğum için hayal dünyam ve yaratıcılığım gelişmiştir.					
8	Yanımda kitap taşırım.					
9	Kelime hazinemi geliştirmeye çalışırım.					
10	Konuşmalarında kitaplardan bolca alıntı yaparım.					
11	Boş derslerde kitap okurum.					
12	Yazarkenveyakonuşurken seçtiğim sözcükler edikatederim.					
13	Kitap okumak için özel vakit ayırırım.					
14	Yazarken cümlelerimin yapısı ve içeriğinin düzgün kurarım					
15	Rahatça kompozisyon yazabilirim.					

OKUMA KAYGISI ÖLÇEĞİ		Her zaman	Çoğu zaman	Ara sıra	Nadiren	Hiçbir zaman
Maddeler						
1	Sınıfta okuma yapacağım zaman panik olurum.					
2	Arkadaşımdan daha kötü okuyacağım düşüncesi beni gergin yapar.					
3	Okuma yaparken ses tonumu ayarlayamayacağım düşüncesi beni tedirgin eder.					
4	Okuma yaptığımız derslerde kasılırım.					
5	Bir metni okumam söylendiğinde tedirgin olurum.					
6	Bir metni okumaya başlamadan önce gergin olurum.					
7	Sınıfta sesli okuma yaparken yanlış yapmaktan korktuğum için sesim titrer.					
8	Sınıf ortamında sesli okumalarımın beğenilmeyeceğini düşünürüm.					
9	Bir metni okurken dikkatimi toplamakta güçlük çekerim.					
10	Sınırlı bir zaman diliminde süre tutarak okuma yapacağım da panik olurum.					
11	Okumak beni kaygılandığından okumaya zaman ayırmam.					
12	Bir metni okurken avuçlarım terler.					
13	Öğretmen sınıfta sesli okuma yaptırırken kalbim çarpar.					
14	Sınıfta sesli okuma yaparken heyecandan dizlerim titrer.					
15	Bir metnin tamamını okumak düşüncesi beni rahatsız eder.					
16	Bir metni okumayı kendime sorun hâline getiririm.					
17	Ne zaman bir metni okuyacak olsam başım/karnım ağrımaya başlar.					
18	Akıcı okuyamadığım için okumaktan kaçınırım.					
19	Sınıf ortamında okuduktan sonra iyi okuyabildim mi diye endişelenirim.					
20	Bir metni okuduktan sonra kendimi başarısız hissederim.					
21	Okuma yaparken nefesimi ayarlayamayacağım düşüncesi beni tedirgin eder.					
22	Sınıf ortamında sesli okuma yaparken heyecanlanırım.					
23	Yaptığım okumalardan kötü not alacağım düşüncesi beni rahatsız eder.					
24	Sınıf ortamında sesli okuma yapmaya çekinirim.					
25	Okuduklarımın başkaları tarafından anlaşılılmama düşüncesi beni tedirgin eder.					
26	Bir metni okurken heyecandan okuduklarımı anlayamam.					
27	Okumak için ne zaman bir metni elime alsam düşünme yeteneğimi kaybederim.					
28	Bir metni tekrar okuduğumda bile gergin olurum.					
29	Daha önce okumadığım metinleri okurken endişe duyarım.					

### EK-3. Uygulama İzin Belgeleri



T.C.  
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 88179374-300-E.2000014886  
Konu : Uygulama İzni (Hilal TONKA)

16.01.2020

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 23.12.2019 tarihli 56785782-302.08.01-E.1900370002 sayılı belge

Enstitünüz öğrencilerinden Hilal TONKA tarafından yapılan tez çalışmasının uygulaması ile ilgili olarak Erzurum Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan 09.01.2020 tarih ve 36648235-605.01-E.593491 sayılı cevabi yazı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof.Dr. Medine GÜLLÜCE  
Rektör Yardımcısı

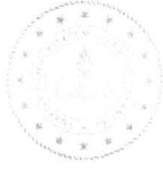
Ek : 9.1.2020 tarihli 36648235-605.01-E.593491 sayılı belge

Atatürk Üniversitesi Merkez Yerleşkesi 25240 Erzurum  
Tel: +90 442 2311601  
Elektronik Ağ: <http://www.atauni.edu.tr/#!birim=ogrenci-isleri-daire-baskanligi>  
Kep Adresi: [atauni@hs01.kep.tr](mailto:atauni@hs01.kep.tr)

Bilgi: Cevahir KARTA  
Faks: +90 442 2361026  
E-Posta: [odaire@atauni.edu.tr](mailto:odaire@atauni.edu.tr)



Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.  
<https://ubys.atauni.edu.tr/ERMS/Record/Confirmation/Confirmation?code=22880080680>



T.C.  
ERZURUM VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 36648235-605.01-E.340979  
Konu : Araştırma ve Uygulama İzni

07/01/2020

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: a) Necmettin Erbakan Üniversitesi Rektörlüğünün 23/12/2019 tarihli ve E.23823 sayılı yazısı.  
b) Atatürk Üniversitesi Rektörlüğünün 24/12/2019 tarihli ve 1900370852 sayılı yazısı.

İlgi yazılar gereği; 1) Necmettin Erbakan Üniversitesi Araştırmacılarından; Eğitim Bilimleri Enstitüsü Zihin Engelliler Eğitimi tezli yüksek lisans programı öğrencisi Yunus Emre GÜNAY'ın Erzurum Özel Eğitim Uygulama Merkezinde; *"Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Günlük Yaşam Becerilerinin Öğretiminde Etkinlik Çözelgeleri İle Öğretimin Etkililiği"* başlıklı tez çalışması.

2) Atatürk Üniversitesi araştırmacılarından Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Hilal TONKA'nın Dr. Öğr Üyesi Sıddık BAKIR'ın danışmanlığında; Palandöken İlçesi, Abdurrahmangazi Ortaokulunda; *"Ortaokul Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıkları İle Okuma Kaygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi"* adlı çalışmaları için izin talebinde bulunmuşlardır.

İlgi yazılar ve ekleri, Bakanlığımızın 12/09/2017 tarihli ve 13610717 (2017/25) sayılı genelgesi çerçevesinde Komisyonumuzca incelenmiş olup, *"Araştırmaların, Eğitim Öğretim Faaliyetlerini Aksatmayacak Şekilde"*, komisyon kararlarında belirtilen veri toplama araçlarının kullanılarak, uygulama yapılması, yapılan çalışmalarının sonuçlarının birer örneğinin Müdürlüğümüz, Strateji Geliştirme Şube Müdürlüğü (AR-GE Birimi)'ne gönderilmesi ve çalışmaların bir eğitim öğretimi yılını kapsayacak şekilde yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde; Olurlarınıza arz ederim.

Salih KAYGUSUZ  
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
07/01/2020

Yıldız BÜYÜKER  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Ek: İlgî Yazılar (2 adet dosya )

Binası Kat:4 Yakutiye ERZURUM  
Elektronik Ağ: <http://erzurum.meb.gov.tr>  
e-posta: [arge25@meb.gov.tr](mailto:arge25@meb.gov.tr)

Ayrıntılı bilgi için: AR-GE Birimi  
Tel: (0 442) 234 4800-179  
Faks: (0 442) 235 1032

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden f68e-a568-3756-bafb-8598 kodu ile teyit edilebilir.

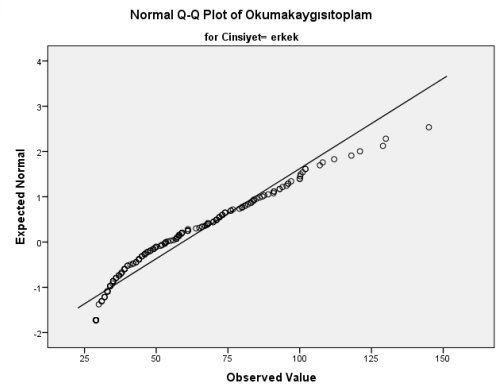
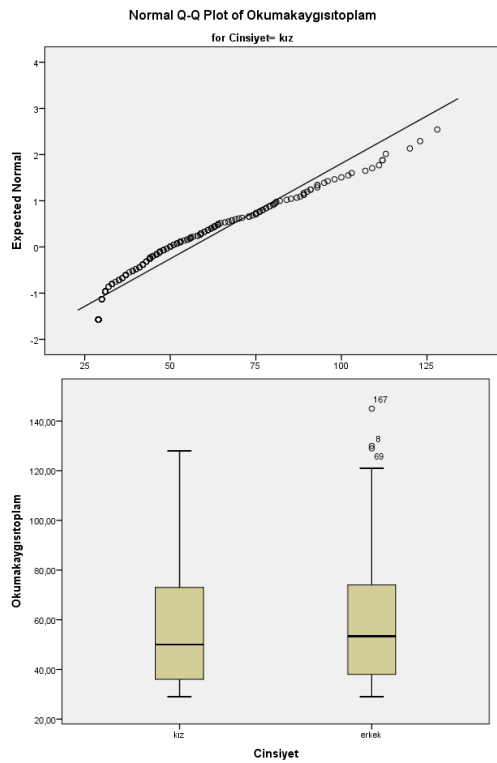
FORM:2	
<b>T.C.</b> <b>MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI</b> <b>Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü</b>	
<b>ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU</b>	
<b>ARAŞTIRMA SAHİBİNİN</b>	
Adı Soyadı	Hilal TONKA
Kurumu / Üniversitesi	Atatürk Üniversitesi
Araştırma yapılacak iller	Erzurum
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi.	Palandöken İlçesi, Abdurrahmangazi Ortaokulu
Araştırmanın konusu	Ortaokul Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıkları İle Okuma Kaygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
Üniversite / Kurum onayı	Kurum Onayı İle
Araştırma / Proje /ödev / Tez önerisi	Uygulama İzni
Veri toplama araçları	Okuma alışkanlığı ölçeği, okuma kaygısı ölçeği
Görüş İstenilecek Birim / Birimler.	
Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu 2017/25 nolu genelge doğrultusunda yapılan incelemede araştırmanın kabulüne karar verildi.	
Komisyon Kararı	Oybirliği ile Kabulüne
Muhalif Üyenin Adı ve Soyadı	
<b>KOMİSYON</b>	
02.01.2020 Komisyon Başkanı Ömer Faruk PALA Şube Müdürü	Üye Tunç AĞAVER
	Üye Mesut ARAS

#### EK-4. Verilerin Normalliğinin Test Edilmesine İlişkin Tablo ve Grafikler

Descriptives				
Cinsiyet			Statistic	Std. Error
Okuma kaygısı toplam	kız	Mean	56.1909	1.80252
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	52.6342
			Upper Bound	59.7477
		5% Trimmed Mean	54.4381	
		Median	50.0000	
		Variance	588.082	
		Std. Deviation	24.25040	
		Minimum	29.00	
		Maximum	128.00	
		Range	99.00	
		Interquartile Range	37.50	
		Skewness	.855	.181
		Kurtosis	-.062	.359
	erkek	Mean	59.2628	1.88767
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	55.5374
			Upper Bound	62.9882
		5% Trimmed Mean	57.6031	
		Median	53.3655	
		Variance	630.703	
		Std. Deviation	25.11380	
		Minimum	29.00	
		Maximum	145.00	
		Range	116.00	
		Interquartile Range	37.00	
		Skewness	.833	.183
		Kurtosis	.152	.363

Tests of Normality							
Cinsiyet		Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Okumakaygısıtoplamları	kız	.131	181	.000	.909	181	.000
	erkek	.114	177	.000	.924	177	.000

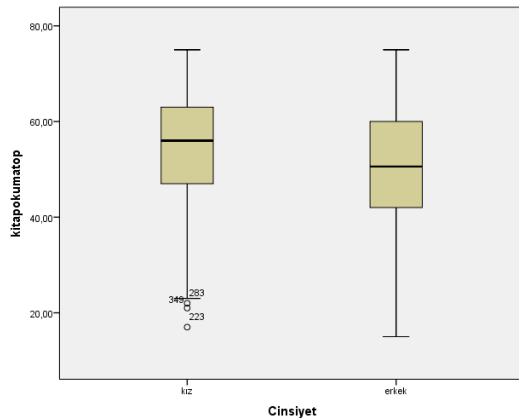
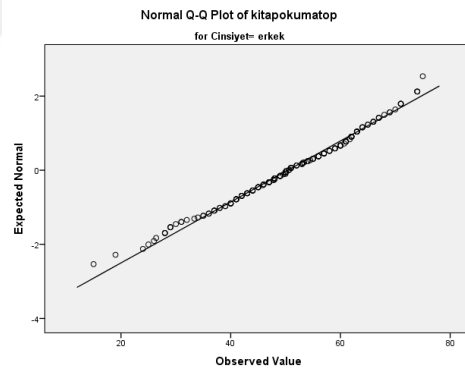
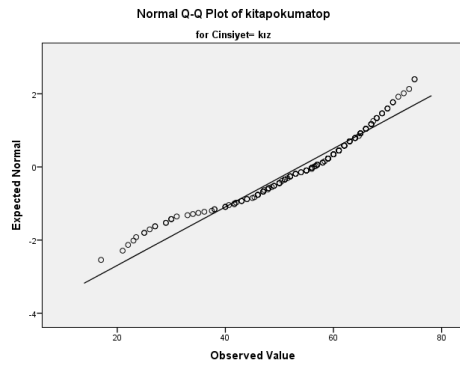
a. Lilliefors Significance Correction



Descriptives				
Cinsiyet		Statistic		Std. Error
Kitap okuma toplam	kız	Mean	53.7170	.93104
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	51.8798	
		Upper Bound	55.5541	
	5% Trimmed Mean		54.3672	
	Median		56.0000	
	Variance		156.896	
	Std. Deviation		12.52581	
	Minimum		17.00	
	Maximum		75.00	
	Range		58.00	
	Interquartile Range		16.00	
	Skewness		-.811	.181
	Kurtosis		.195	.359
	erkek	Mean	50.4165	.91362
Kitap okuma toplam	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	48.6135	
		Upper Bound	52.2196	
Kitap okuma toplam	5% Trimmed Mean		50.6467	
	Median		50.5831	
	Variance		147.741	
	Std. Deviation		12.15488	
	Minimum		15.00	
	Maximum		75.00	
	Range		60.00	
	Interquartile Range		18.00	
	Skewness		-.298	.183
	Kurtosis		-.263	.363

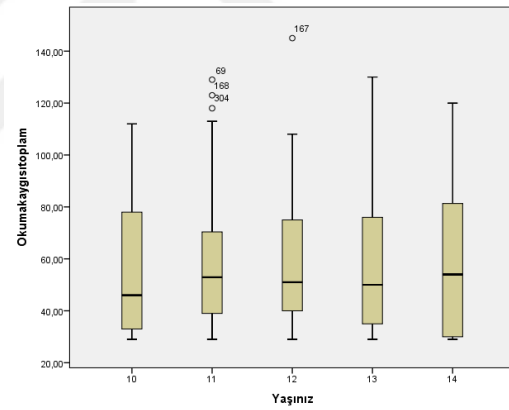
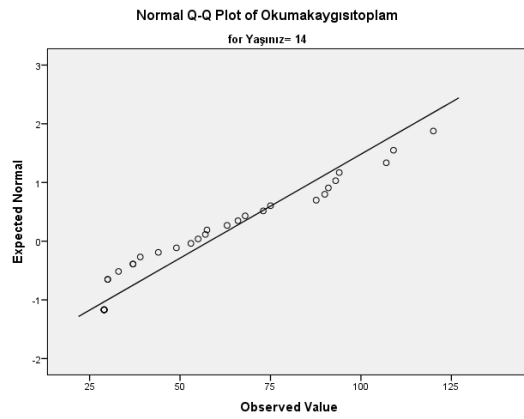
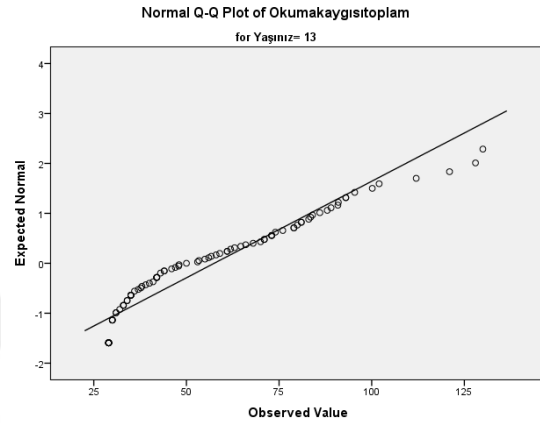
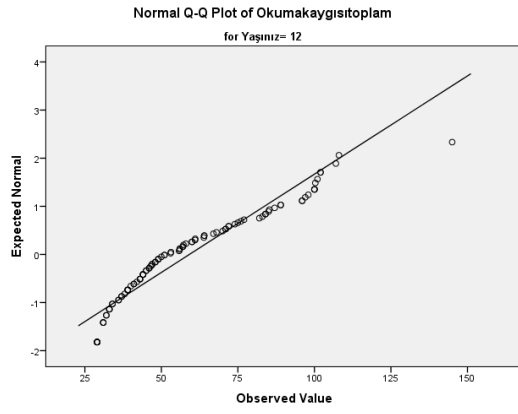
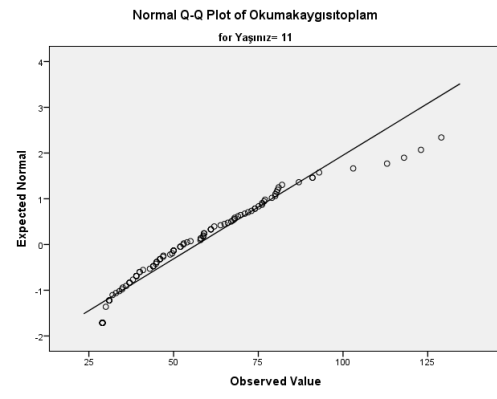
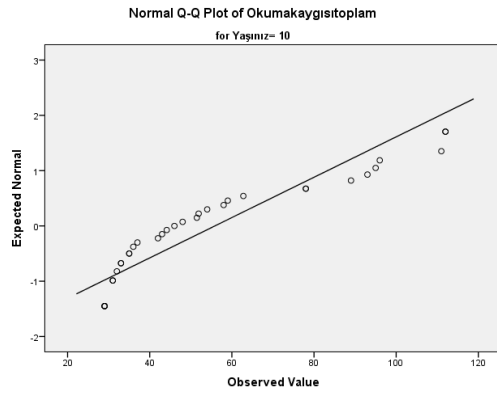
Tests of Normality							
Cinsiyet		Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Kitap okuma toplam	kız	.100	181	.000	.945	181	.000
	erkek	.050	177	.200*	.988	177	.145

\*. This is a lower bound of the true significance.  
a. Lilliefors Significance Correction

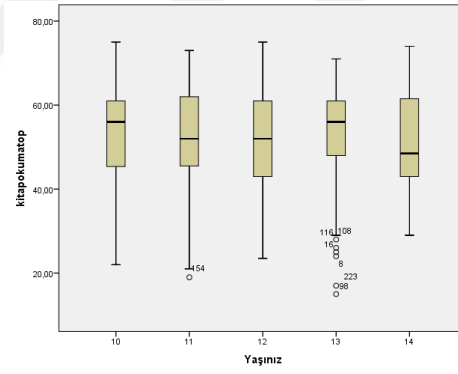
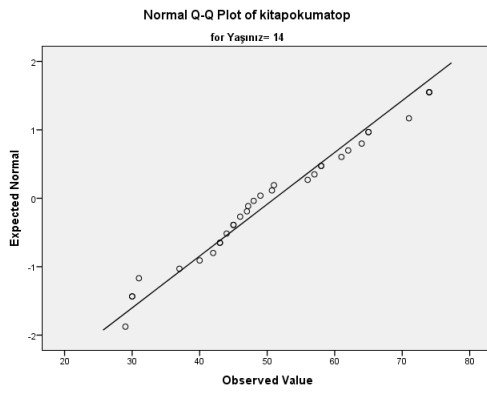
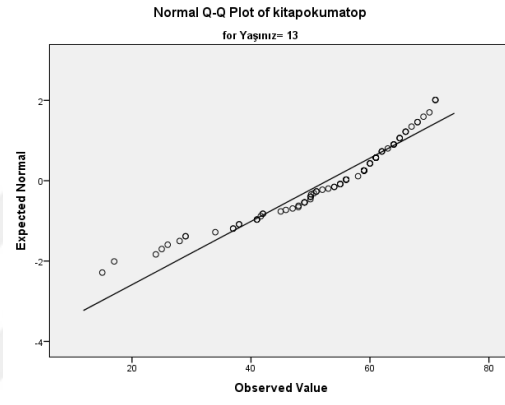
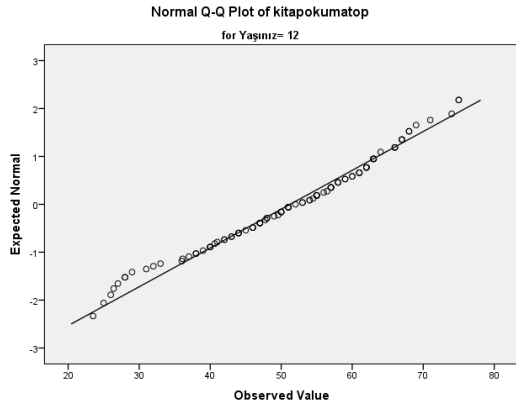
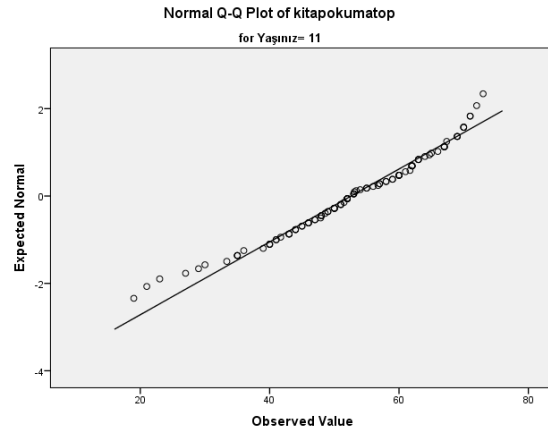
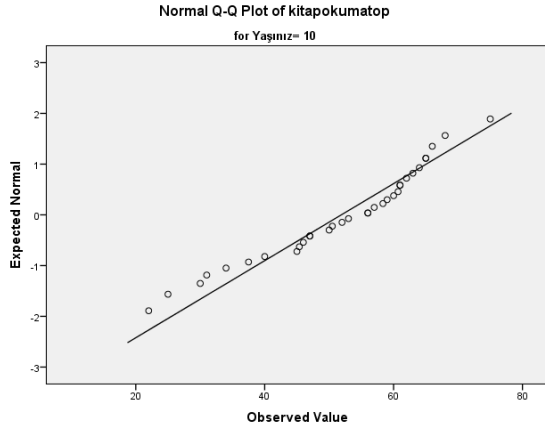


		Descriptives				
Yaşınız				Statistic	Std. Error	
Okuma kaygısı toplam	10	Mean		55.8576	4.77291	
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	46.1355		
			Upper Bound	65.5797		
		5% Trimmed Mean		54.2306		
		Median		46.0000		
		Variance		751.762		
		Std. Deviation		27.41828		
		Minimum		29.00		
		Maximum		112.00		
		Range		83.00		
		Interquartile Range		45.00		
		Skewness		.919	.409	
		Kurtosis		-.493	.798	
	11	Mean		56.9195	2.17539	
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	52.6046		
			Upper Bound	61.2343		
		5% Trimmed Mean		55.1610		
		Median		52.9042		
		Variance		487.429		
		Std. Deviation		22.07780		
		Minimum		29.00		
		Maximum		129.00		
		Range		100.00		
		Interquartile Range		32.00		
		Skewness		.977	.238	
		Kurtosis		.990	.472	
	12	Mean		59.1573	2.43631	
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	54.3237		
			Upper Bound	63.9908		
		5% Trimmed Mean		57.8590		
		Median		51.0000		
		Variance		599.495		
		Std. Deviation		24.48458		
		Minimum		29.00		
		Maximum		145.00		
		Range		116.00		
		Interquartile Range		36.00		
		Skewness		.868	.240	
		Kurtosis		.227	.476	
	13	Mean		57.5069	2.74198	
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	52.0578		
			Upper Bound	62.9560		
		5% Trimmed Mean		55.5826		
		Median		50.0000		
		Variance		669.142		
		Std. Deviation		25.86778		
		Minimum		29.00		
		Maximum		130.00		
		Range		101.00		
		Interquartile Range		42.50		
		Skewness		.815	.255	
		Kurtosis		-.068	.506	
	14	Mean		58.1586	4.98946	
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	47.9825		
			Upper Bound	68.3346		
		5% Trimmed Mean		56.5720		
		Median		54.0000		
		Variance		796.631		
		Std. Deviation		28.22464		
		Minimum		29.00		
		Maximum		120.00		
		Range		91.00		
		Interquartile Range		54.47		
		Skewness		.630	.414	
		Kurtosis		-.814	.809	
Tests of Normality						
Yaşınız		Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk	
		Statistic	df	Sig.	Statistic	Sig.
Okuma kaygısı toplam	10	.164	33	.025	.844	.33
	11	.103	103	.009	.926	103
	12	.136	101	.000	.913	101
	13	.149	89	.000	.903	89
	14	.158	32	.042	.886	32
a. Lilliefors Significance Correction						

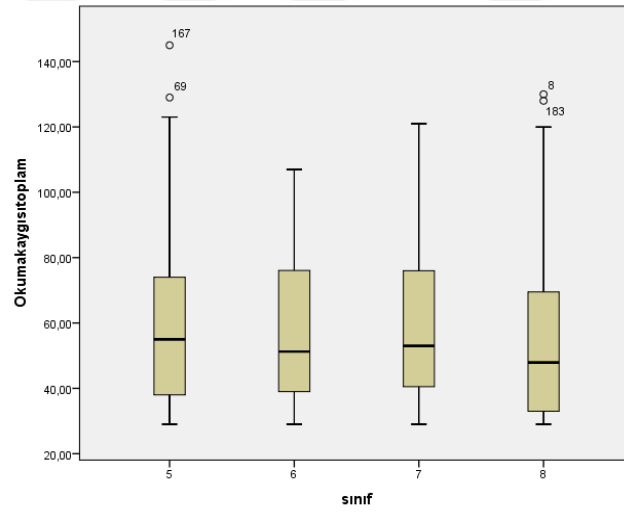
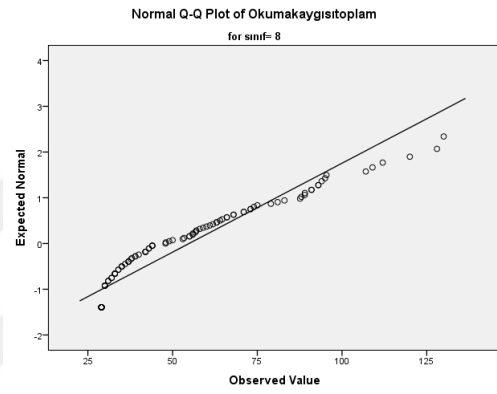
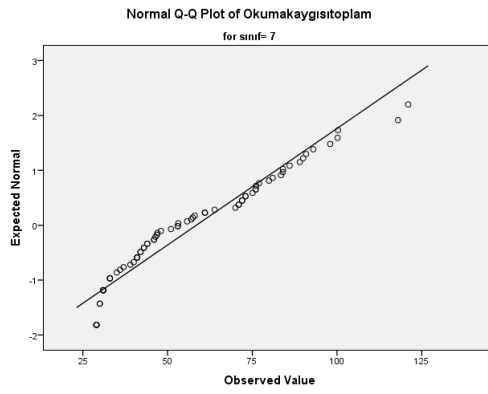
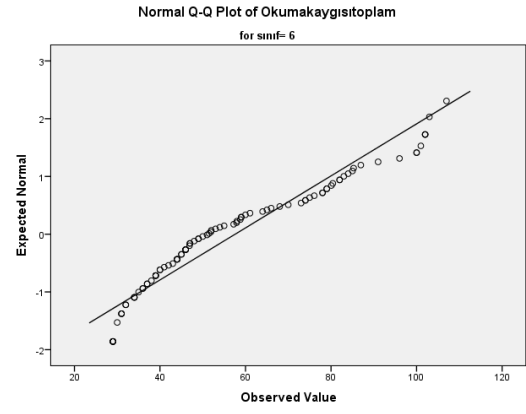
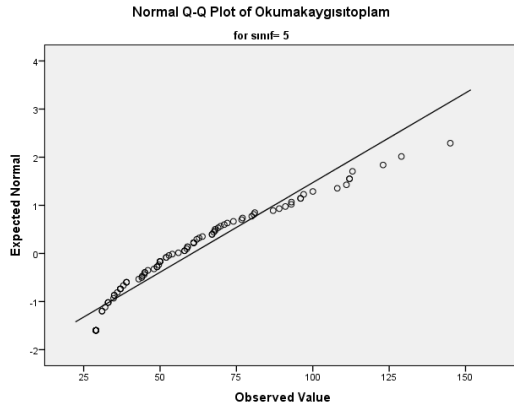




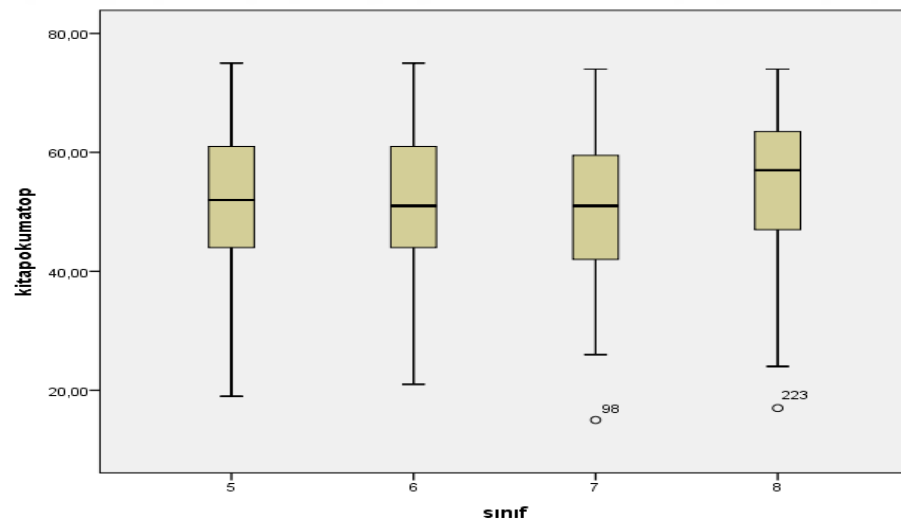
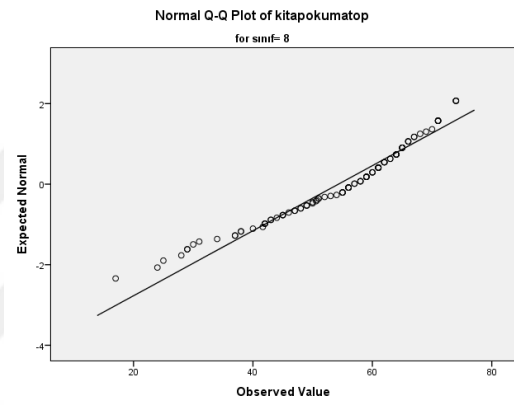
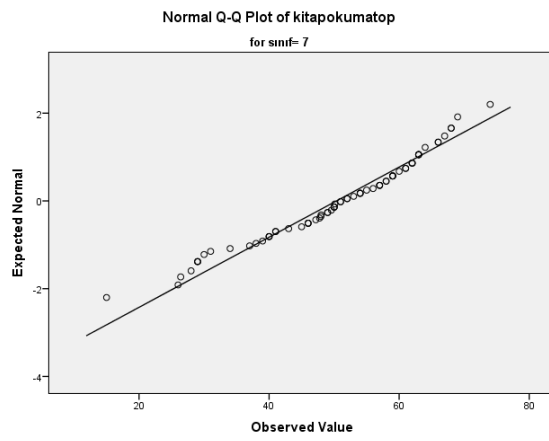
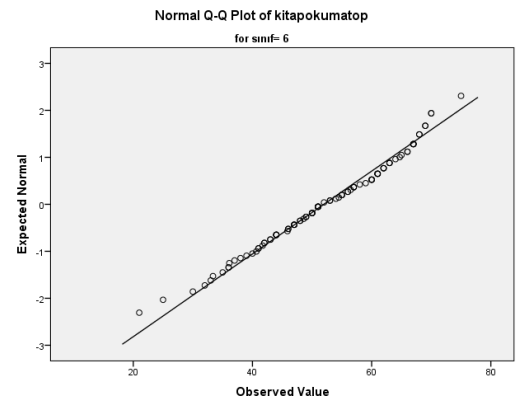
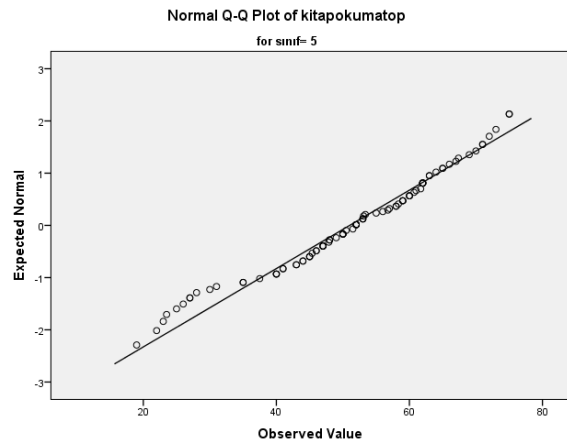
		Descriptives				
Yaşınız				Statistic	Std. Error	
Kitap okuma toplam	10	Mean		51.8916	2.29254	
		95% Confidence Interval for Mean		Lower Bound	47.2218	
				Upper Bound	56.5613	
		5% Trimmed Mean		52.3560		
		Median		56.0000		
		Variance		173.439		
		Std. Deviation		13.16961		
		Minimum		22.00		
		Maximum		75.00		
		Range		53.00		
		Interquartile Range		16.31		
		Skewness		-.664	.409	
		Kurtosis		-.244	.798	
		11	Mean		52.5928	1.18169
	95% Confidence Interval for Mean		Lower Bound	50.2489		
			Upper Bound	54.9366		
	5% Trimmed Mean		53.1397			
	Median		52.0000			
	Variance		143.827			
	Std. Deviation		11.99280			
	Minimum		19.00			
	Maximum		73.00			
	Range		54.00			
	Interquartile Range		17.00			
	Skewness		-.533	.238		
	Kurtosis		.037	.472		
	12		Mean		51.2472	1.22767
		95% Confidence Interval for Mean		Lower Bound	48.8116	
				Upper Bound	53.6829	
		5% Trimmed Mean		51.4771		
		Median		52.0000		
		Variance		152.224		
		Std. Deviation		12.33792		
		Minimum		23.50		
		Maximum		75.00		
		Range		51.50		
		Interquartile Range		18.00		
		Skewness		-.346	.240	
		Kurtosis		-.489	.476	
		13	Mean		52.8559	1.34590
95% Confidence Interval for Mean			Lower Bound	50.1812		
			Upper Bound	55.5306		
5% Trimmed Mean			53.6508			
Median			56.0000			
Variance			161.219			
Std. Deviation			12.69722			
Minimum			15.00			
Maximum			71.00			
Range			56.00			
Interquartile Range			14.01			
Skewness			-.993	.255		
Kurtosis			.609	.506		
14	Mean		51.1525	2.33507		
	95% Confidence Interval for Mean		Lower Bound	46.3901		
			Upper Bound	55.9149		
	5% Trimmed Mean		51.0930			
	Median		48.5000			
	Variance		174.482			
	Std. Deviation		13.20918			
	Minimum		29.00			
	Maximum		74.00			
	Range		45.00			
	Interquartile Range		18.75			
	Skewness		.135	.414		
	Kurtosis		-.758	.809		
	Tests of Normality					
Yaşını	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
z	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
10	.138	33	.115	.947	33	.108
11	.071	103	.200*	.970	103	.020
12	.066	101	.200*	.976	101	.067
13	.135	89	.000	.923	89	.000
14	.098	32	.200*	.957	32	.223
*. This is a lower bound of the true significance.						
a. Lilliefors Significance Correction						



		Descriptives					
sınıf				Statistic	Std. Error		
Okuma kaygısı toplam	5	Mean		60.4921	2.82840		
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	54.8722			
			Upper Bound	66.1121			
		5% Trimmed Mean		58.6149			
		Median		55.0000			
		Variance		719.984			
		Std. Deviation		26.83252			
		Minimum		29.00			
		Maximum		145.00			
		Range		116.00			
		Interquartile Range		36.92			
		Skewness		.951	.254		
		Kurtosis		.391	.503		
	6	Mean		57.5857	2.28956		
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	53.0391			
			Upper Bound	62.1323			
		5% Trimmed Mean		56.6354			
		Median		51.2355			
		Variance		492.758			
		Std. Deviation		22.19816			
		Minimum		29.00			
		Maximum		107.00			
		Range		78.00			
		Interquartile Range		37.56			
		Skewness		.629	.249		
		Kurtosis		-.729	.493		
	7	Mean		58.4856	2.79369		
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	52.9137			
			Upper Bound	64.0574			
		5% Trimmed Mean		57.2009			
		Median		53.0000			
		Variance		554.135			
Std. Deviation		23.54007					
Minimum		29.00					
Maximum		121.00					
Range		92.00					
Interquartile Range		36.00					
Skewness		.623	.285				
Kurtosis		-.428	.563				
8	Mean		54.8569	2.53341			
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	49.8319				
		Upper Bound	59.8819				
	5% Trimmed Mean		52.7061				
	Median		47.9003				
	Variance		661.070				
	Std. Deviation		25.71128				
	Minimum		29.00				
	Maximum		130.00				
	Range		101.00				
	Interquartile Range		38.00				
	Skewness		.996	.238			
	Kurtosis		.249	.472			
Tests of Normality							
sınıf		Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Okuma kaygısı toplam	5	.120	90	.003	.915	90	.000
	6	.131	94	.000	.919	94	.000
	7	.138	71	.002	.930	71	.001
	8	.159	103	.000	.878	103	.000
a. Lilliefors Significance Correction							



		Descriptives					
snıf				Statistic	Std. Error		
Kitap okuma toplam	5	Mean		51.0180	1.40444		
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	48.2274			
			Upper Bound	53.8086			
		5% Trimmed Mean		51.3718			
		Median		52.0000			
		Variance		177.522			
		Std. Deviation		13.32372			
		Minimum		19.00			
		Maximum		75.00			
		Range		56.00			
		Interquartile Range		17.18			
		Skewness		-.468	.254		
	Kurtosis		-.253	.503			
	6	Mean		51.9783	1.17089		
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	49.6532			
			Upper Bound	54.3035			
		5% Trimmed Mean		52.2762			
		Median		51.0000			
		Variance		128.872			
		Std. Deviation		11.35217			
		Minimum		21.00			
		Maximum		75.00			
		Range		54.00			
		Interquartile Range		17.00			
		Skewness		-.300	.249		
	Kurtosis		-.411	.493			
	7	Mean		50.3521	1.48589		
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	47.3886			
			Upper Bound	53.3156			
		5% Trimmed Mean		50.7636			
Median		51.0000					
Variance		156.759					
Std. Deviation		12.52035					
Minimum		15.00					
Maximum		74.00					
Range		59.00					
Interquartile Range		19.00					
Skewness		-.583	.285				
Kurtosis		-.147	.563				
8	Mean		54.3100	1.21989			
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	51.8903				
		Upper Bound	56.7296				
	5% Trimmed Mean		54.9291				
	Median		57.0000				
	Variance		153.277				
	Std. Deviation		12.38050				
	Minimum		17.00				
	Maximum		74.00				
	Range		57.00				
	Interquartile Range		17.00				
	Skewness		-.780	.238			
Kurtosis		.193	.472				
Tests of Normality							
snıf		Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>		Shapiro-Wilk			
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Kitap	5	.070	90	.200 <sup>a</sup>	.968	90	.027
okuma	6	.079	94	.182	.983	94	.263
toplaml	7	.083	71	.200 <sup>a</sup>	.964	71	.041
	8	.124	103	.000	.949	103	.001
*. This is a lower bound of the true significance.							
a. Lilliefors Significance Correction							



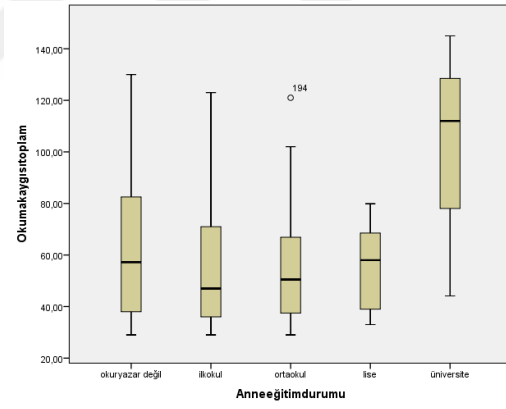
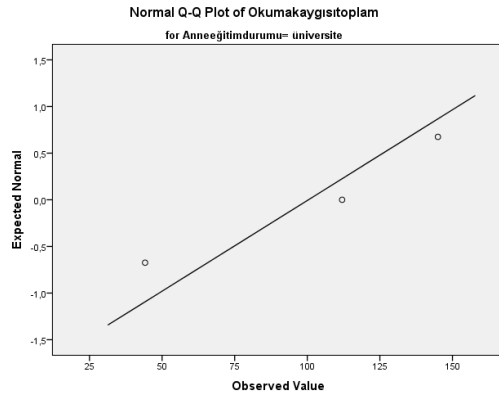
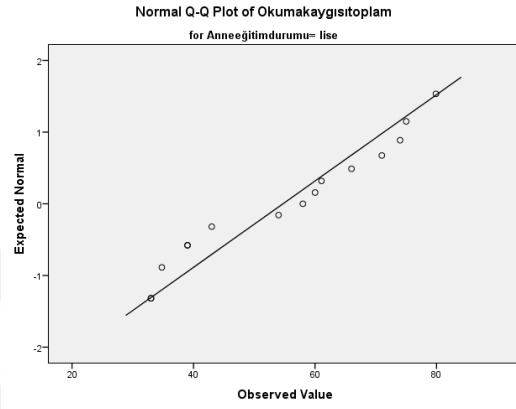
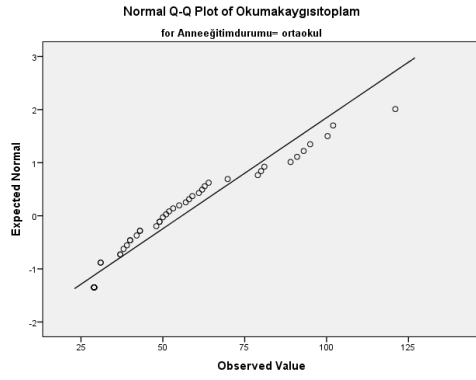
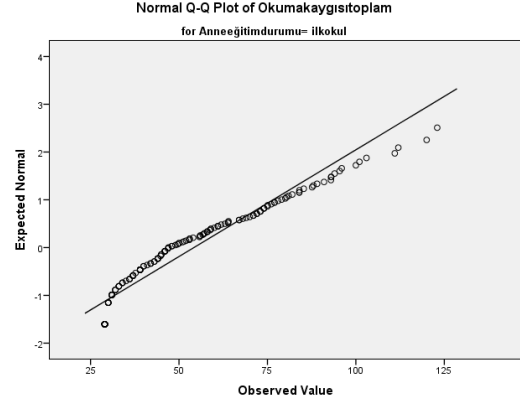
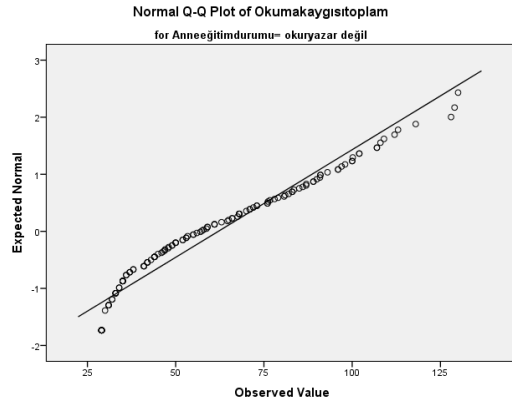
		Descriptives			
Anne eğitim durumu				Statistic	Std. Error
Okuma kaygısı toplam	okuryazar değil	Mean		62.0751	2.30701
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	57.5113	
			Upper Bound	66.6389	
		5% Trimmed Mean		60.6661	
		Median		57.2211	
		Variance		702.544	
		Std. Deviation		26.50554	
		Minimum		29.00	
		Maximum		130.00	
		Range		101.00	
		Interquartile Range		44.75	
		Skewness		.602	.211
		Kurtosis		-.572	.419
	ilkokul	Mean		54.1973	1.74749
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	50.7467	
			Upper Bound	57.6479	
		5% Trimmed Mean		52.6116	
		Median		47.0000	
		Variance		500.809	
		Std. Deviation		22.37877	
		Minimum		29.00	
		Maximum		123.00	
		Range		94.00	
		Interquartile Range		35.00	
		Skewness		.866	.190
		Kurtosis		.033	.377
	ortaokul	Mean		55.8164	3.60544
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	48.5453	
			Upper Bound	63.0875	
		5% Trimmed Mean		54.2692	
		Median		50.5000	
		Variance		571.966	
		Std. Deviation		23.91581	
		Minimum		29.00	
		Maximum		121.00	
		Range		92.00	
		Interquartile Range		31.09	
		Skewness		.884	.357
		Kurtosis		.020	.702
	lise	Mean		54.7166	4.28794
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	45.5198	
			Upper Bound	63.9133	
		5% Trimmed Mean		54.5239	
		Median		58.0000	
		Variance		275.797	
Std. Deviation		16.60714			
Minimum		33.00			
Maximum		79.90			
Range		46.90			
Interquartile Range		32.00			
Skewness		-.002	.580		
Kurtosis		-1.541	1.121		
üniversite	Mean		100.3793	29.69043	
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	-27.3682		
		Upper Bound	228.1269		
	5% Trimmed Mean		.		
	Median		112.0000		
	Variance		2644.564		
	Std. Deviation		51.42533		
	Minimum		44.14		
	Maximum		145.00		
	Range		100.86		
	Interquartile Range		.		
	Skewness		-.965	1.225	
	Kurtosis		.	.	

		Tests of Normality					
Anne eğitim durumu		Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Okuma kaygısı toplam	okuryazar değil	.107	132	.001	.932	132	.000
	ilkokul	.132	164	.000	.910	164	.000
	ortaokul	.131	44	.056	.905	44	.002
	lise	.161	15	.200 <sup>*</sup>	.912	15	.145
	üniversite	.256	3	.	.962	3	.624

\*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction



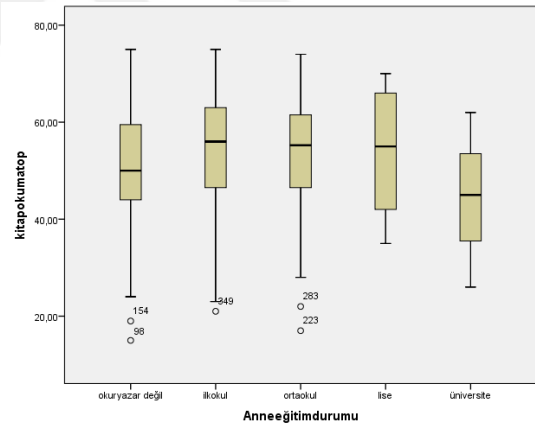
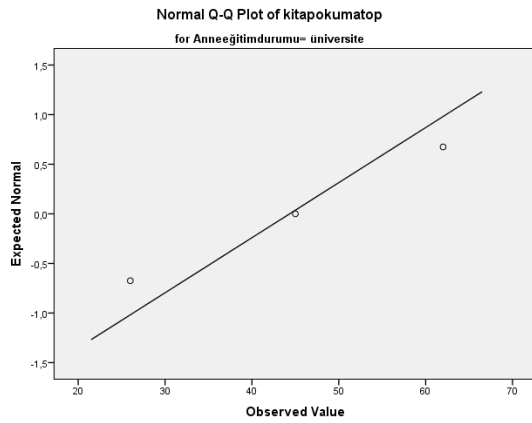
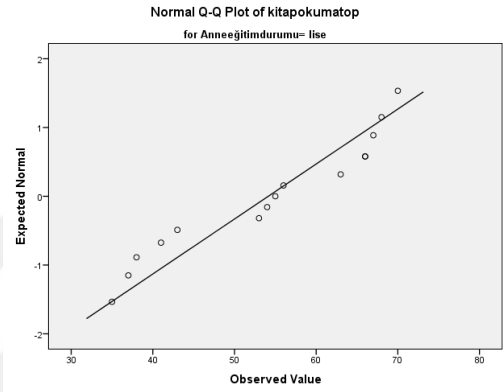
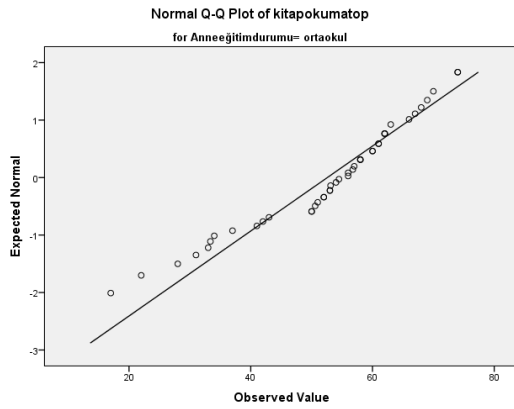
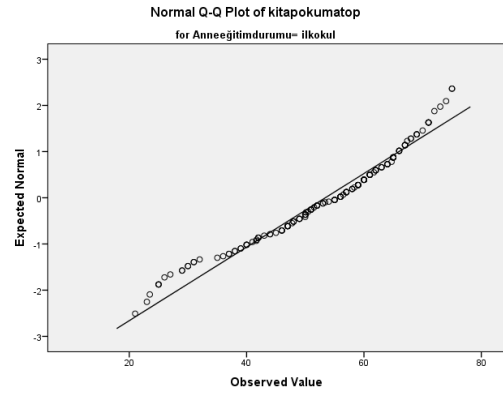
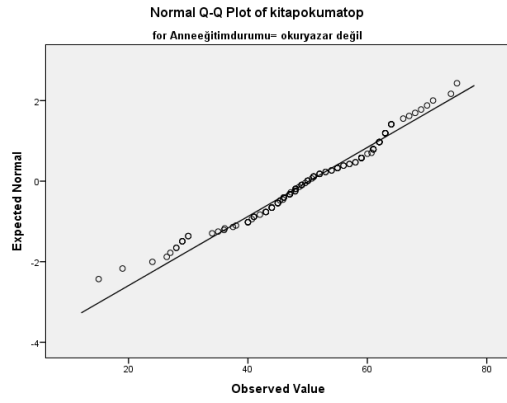


Descriptives				
Anne eğitim durumu		Statistic		Std. Error
okuryazar değil	Mean		50.2235	1.01475
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	48.2161	
		Upper Bound	52.2309	
	5% Trimmed Mean		50.5564	
	Median		50.0000	
	Variance		135.924	
	Std. Deviation		11.65864	
	Minimum		15.00	
	Maximum		75.00	
	Range		60.00	
	Interquartile Range		15.75	
	Skewness		-.473	.211
	Kurtosis		.117	.419
ilkokul	Mean		53.4066	.98064
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	51.4702	
		Upper Bound	55.3430	
	5% Trimmed Mean		53.9376	
	Median		56.0000	
	Variance		157.711	
	Std. Deviation		12.55832	
	Minimum		21.00	
	Maximum		75.00	
	Range		54.00	
	Interquartile Range		16.75	
	Skewness		-.605	.190
	Kurtosis		-.228	.377
ortaokul	Mean		52.5753	2.03919
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	48.4629	
		Upper Bound	56.6877	
	5% Trimmed Mean		53.1998	
	Median		55.2416	
	Variance		182.964	
	Std. Deviation		13.52643	
	Minimum		17.00	
	Maximum		74.00	
	Range		57.00	
	Interquartile Range		17.00	
	Skewness		-.808	.357
	Kurtosis		.238	.702
lise	Mean		54.1333	3.23061
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	47.2044	
		Upper Bound	61.0623	
	5% Trimmed Mean		54.3148	
	Median		55.0000	
	Variance		156.552	
	Std. Deviation		12.51209	
	Minimum		35.00	
	Maximum		70.00	
	Range		35.00	
	Interquartile Range		25.00	
	Skewness		-.296	.580
	Kurtosis		-1.497	1.121
üniversite	Mean		44.3333	10.39765
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	-.4041	
		Upper Bound	89.0708	
	5% Trimmed Mean		.	
	Median		45.0000	
	Variance		324.333	
	Std. Deviation		18.00926	
	Minimum		26.00	
	Maximum		62.00	
	Range		36.00	
	Interquartile Range		.	
	Skewness		-.166	1.225
	Kurtosis		.	.

Tests of Normality							
Anne eğitim durumu		Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Kitap okuma toplam	okuryazar değil	.085	132	.021	.975	132	.017
	ilkokul	.088	164	.004	.960	164	.000
	ortaokul	.175	44	.002	.938	44	.020
	lise	.162	15	.200 <sup>*</sup>	.895	15	.079
	üniversite	.181	3	.	.999	3	.939

\*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

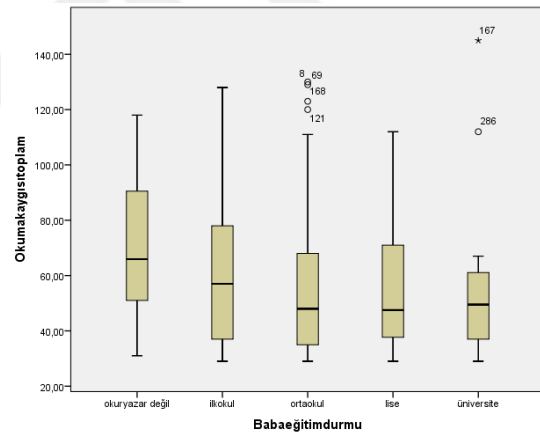
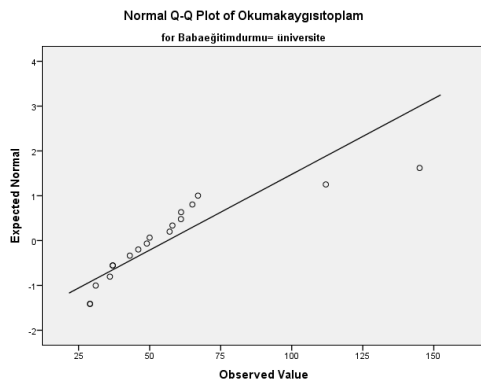
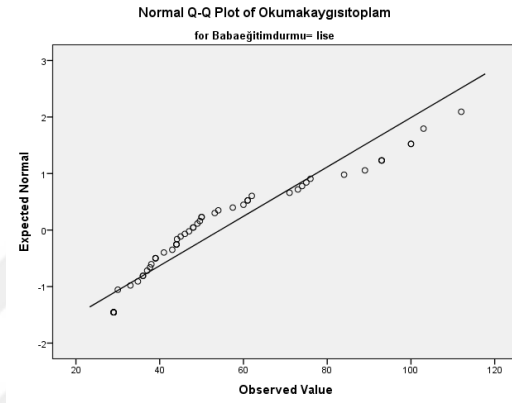
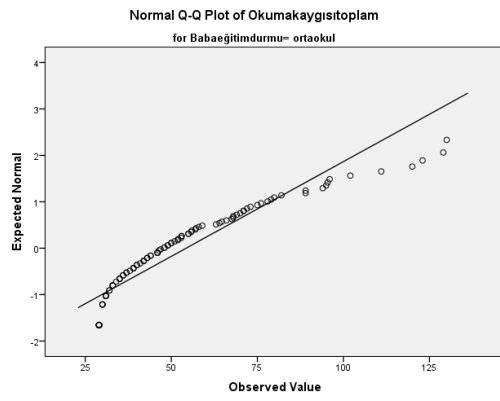
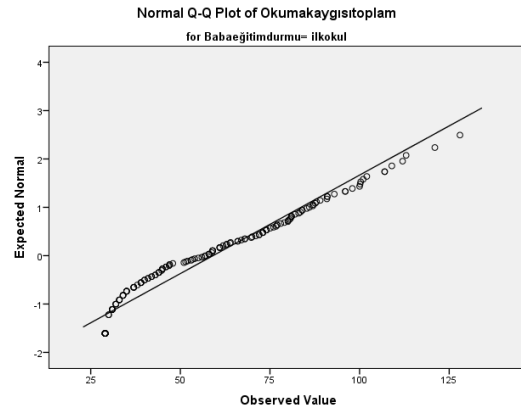
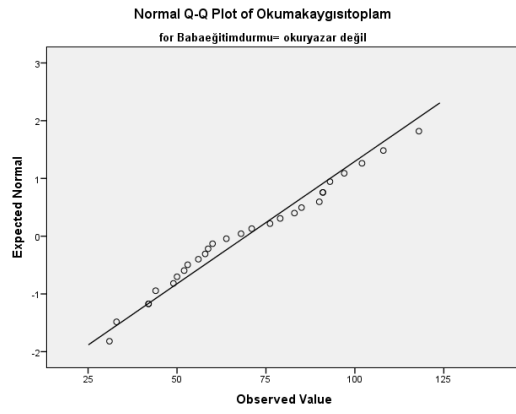


Descriptives					
Baba eğitim durumu			Statistic	Std. Error	
Okuma kaygısı toplam	okuryazar değil	Mean	69.4520	4.45670	
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	60.3076	
			Upper Bound	78.5963	
		5% Trimmed Mean	69.0180		
		Median	65.9318		
		Variance	556.140		
		Std. Deviation	23.58262		
		Minimum	31.00		
		Maximum	118.00		
		Range	87.00		
		Interquartile Range	40.25		
		Skewness	.247	.441	
		Kurtosis	-.890	.858	
		Mean	59.0943	1.95981	
Okuma kaygısı toplam	ilkokul	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	55.2231	
			Upper Bound	62.9655	
		5% Trimmed Mean	57.7952		
		Median	57.0000		
		Variance	603.016		
		Std. Deviation	24.55638		
		Minimum	29.00		
		Maximum	128.00		
		Range	99.00		
		Interquartile Range	41.50		
		Skewness	.535	.194	
		Kurtosis	-.649	.385	
		Mean	54.3043	2.43756	
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	49.4682	
			Upper Bound	59.1403	
Okuma kaygısı toplam	ortaokul	5% Trimmed Mean	51.9272		
		Median	48.0000		
		Variance	600.113		
		Std. Deviation	24.49721		
		Minimum	29.00		
		Maximum	130.00		
		Range	101.00		
		Interquartile Range	33.01		
		Skewness	1.267	.240	
		Kurtosis	1.218	.476	
		Mean	54.4409	3.11587	
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	48.1912	
			Upper Bound	60.6905	
		5% Trimmed Mean	53.0145		
Okuma kaygısı toplam	lise	Median	47.5000		
		Variance	524.267		
		Std. Deviation	22.89688		
		Minimum	29.00		
		Maximum	112.00		
		Range	83.00		
		Interquartile Range	33.98		
		Skewness	.939	.325	
		Kurtosis	-.169	.639	
		Mean	56.2825	6.97160	
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	41.5737	
			Upper Bound	70.9913	
		5% Trimmed Mean	52.8694		
		Median	49.5000		
Okuma kaygısı toplam	üniversite	Variance	874.859		
		Std. Deviation	29.57801		
		Minimum	29.00		
		Maximum	145.00		
		Range	116.00		
		Interquartile Range	25.30		
		Skewness	2.020	.536	
		Kurtosis	4.450	1.038	

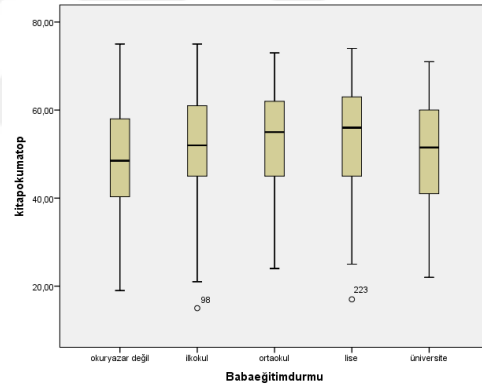
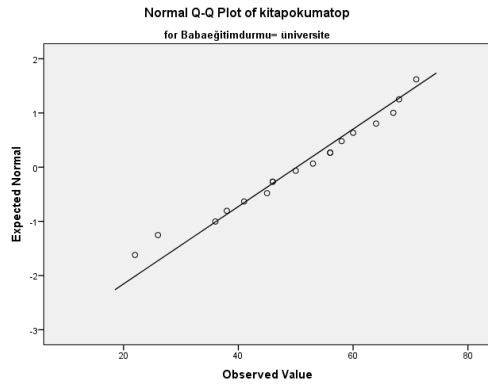
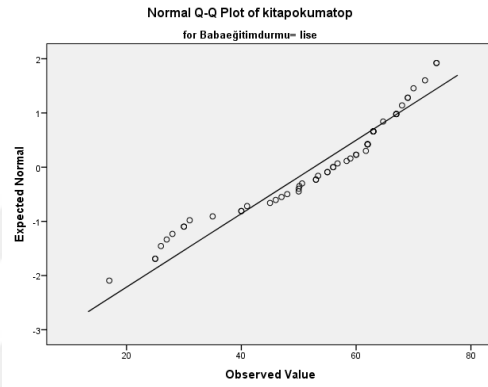
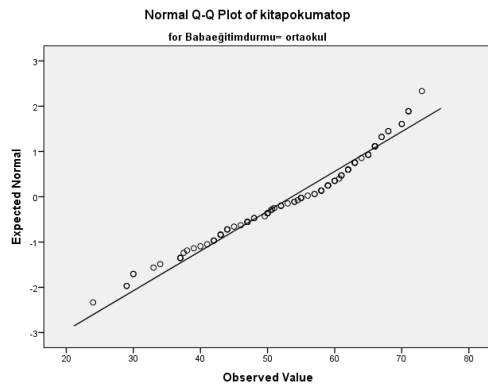
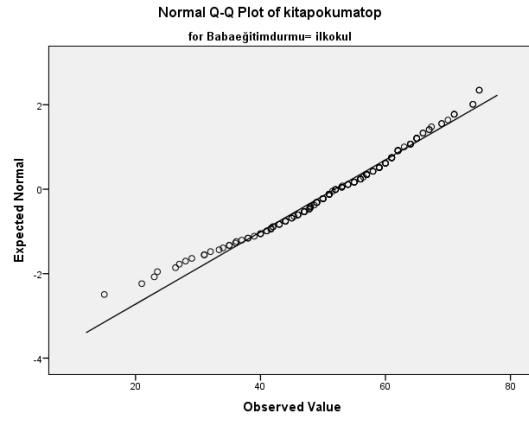
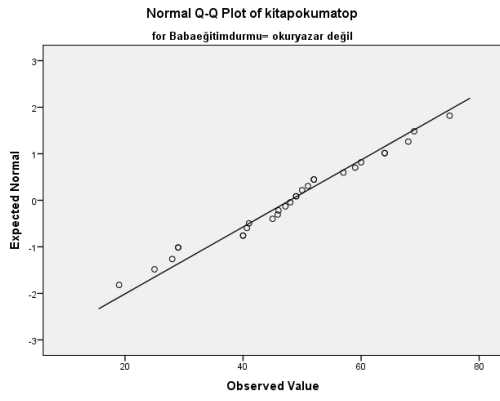
Tests of Normality							
Babaeğitimdurmu		Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Okuma kaygısı toplam	okuryazar değil	.120	28	.200 <sup>*</sup>	.967	28	.507
	ilkokul	.122	157	.000	.932	157	.000
	ortaokul	.151	101	.000	.869	101	.000
	lise	.188	54	.000	.883	54	.000
	üniversite	.247	18	.005	.774	18	.001

\*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction



Descriptives							
Baba eğitim durumu			Statistic	Std. Error			
Kitap okuma toplam	okuryazar değil	Mean	47.9536	2.62672			
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	42.5640			
			Upper Bound	53.3432			
		5% Trimmed Mean	48.0595				
		Median	48.5000				
		Variance	193.191				
		Std. Deviation	13.89930				
		Minimum	19.00				
		Maximum	75.00				
		Range	56.00				
		Interquartile Range	18.34				
		Skewness	-.153	.441			
		Kurtosis	-.292	.858			
	ilkokul	Mean	51.8520	.93395			
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	50.0072			
			Upper Bound	53.6968			
		5% Trimmed Mean	52.2414				
		Median	52.0000				
		Variance	136.944				
		Std. Deviation	11.70230				
		Minimum	15.00				
		Maximum	75.00				
		Range	60.00				
		Interquartile Range	16.00				
		Skewness	-.520	.194			
		Kurtosis	.231	.385			
	ortaokul	Mean	53.6284	1.13264			
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	51.3813			
			Upper Bound	55.8755			
		5% Trimmed Mean	54.0519				
		Median	55.0000				
		Variance	129.571				
		Std. Deviation	11.38291				
		Minimum	24.00				
		Maximum	73.00				
		Range	49.00				
		Interquartile Range	18.00				
		Skewness	-.504	.240			
		Kurtosis	-.517	.476			
	lise	Mean	52.6587	2.00789			
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	48.6314			
			Upper Bound	56.6860			
		5% Trimmed Mean	53.2031				
		Median	56.0000				
		Variance	217.708				
Std. Deviation		14.75493					
Minimum		17.00					
Maximum		74.00					
Range		57.00					
Interquartile Range		19.00					
Skewness		-.722	.325				
Kurtosis		-.453	.639				
üniversite	Mean	50.1667	3.30008				
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	43.2041				
		Upper Bound	57.1292				
	5% Trimmed Mean	50.5741					
	Median	51.5000					
	Variance	196.029					
	Std. Deviation	14.00105					
	Minimum	22.00					
	Maximum	71.00					
	Range	49.00					
	Interquartile Range	20.75					
	Skewness	-.438	.536				
	Kurtosis	-.421	1.038				
Tests of Normality							
Baba eğitim durumu	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk			
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.	
Kitap okuma toplam	okuryazar değil	.105	28	.200*	.976	28	.757
	ilkokul	.059	157	.200*	.980	157	.022
	ortaokul	.115	101	.002	.962	101	.005
	lise	.120	54	.049	.924	54	.002
	üniversite	.106	18	.200*	.966	18	.721
*. This is a lower bound of the true significance.							
a. Lilliefors Significance Correction							



## ÖZ GEÇMİŞ

13.05.1992 tarihinde Erzurum'un Pasinler ilçesinde doğdu. 2011 yılında Atatürk Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği bölümünde başladığı lisans öğrenimini 2014 yılında bitirdi. 2017 yılında Atatürk Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bilim Dalında yüksek lisans öğrenimine başladı. 2015 yılında Erzurum ili Köprüköy ilçesine bağlı Güzelhisar Ortaokulunda göreve başlayan araştırmacı şu an Abdurrahmangazi Ortaokulunda Türkçe öğretmeni olarak görevine devam etmektedir.

