



6., 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Kaygılarının Türkçe Dersine İlişkin Tutumları Üzerindeki Etkisinde Sınıf Düzeyinin ve Cinsiyetin Rolü

The Role of Grade and Gender on the Effect of Reading Anxieties of 6th, 7th and 8th Grade Students regarding their Attitudes towards Turkish Course

Yasemin BAKI*

• Geliş Tarihi: 08.09.2017 • Kabul Tarihi: 30.03.2018 • Yayın Tarihi: 31.01.2019

Kaynakça Bilgisi: Baki, Y (2019). 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma kaygılarının Türkçe dersine ilişkin tutumları üzerindeki etkisinde sınıf düzeyinin ve cinsiyetin rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 218-241. doi: 10.16986/HUJE.2018038524

Citation Information: Baki, Y (2019). The Role of grade and gender on the effect of reading anxieties of 6th, 7th and 8th grade students regarding their attitudes towards Turkish course. *Hacettepe University Journal of Education*, 34(1), 218-241. doi: 10.16986/HUJE.2018038524

ÖZ: Bu çalışmada, yapısal eşitlik modellemesi yoluyla ortaokul 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma kaygılarının, Türkçe dersine ilişkin tutumları üzerindeki etkisinde sınıf ve cinsiyet değişkenlerinin rolünün incelenmesi amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modeliyle gerçekleştirilen çalışmada, basit seçkisiz örnekleme yoluyla oluşturulan çalışma grubu; 6, 7 ve 8. sınıfta öğrenim gören 409 öğrenciden oluşmaktadır. Verilerinin toplanmasında Melanlıoğlu (2014) tarafından geliştirilen “Okuma Kaygısı Ölçeği” ile Ünal ve Köse (2014) tarafından geliştirilen “Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Veriler yapısal eşitlik modellemesiyle çözümlenmiş olup, verilerin analizinde SPSS 23 ve AMOS 22.0 yazılımları kullanılmıştır. Çalışmada betimleyici istatistikler ve demografik değişkenler için merkezi eğilim ve dağılım ölçütleri (frekans, yüzde, ortalama, basıklık ve çarpıklık) hesaplanmıştır. Katılımcıların okuma kaygılarının, Türkçe dersine ilişkin tutum üzerindeki etkisinde sınıf ve cinsiyetin rolünün incelenmesine dair oluşturulan modellere ilişkin parametrelerin tahmininde maksimum olabilirlik (Maximum Likelihood) yöntemi tercih edilmiştir. Analizler sonucunda uyum iyiliği değerlerinin incelenmesinde χ^2/df , CFI, GFI, TLI, NFI, IFI, RMSEA ve SRMR uyum indeksleri kullanılmıştır. Çalışma sonucunda hipotez modellerin geçerli olduğu; okuma kaygısının, Türkçe dersine ilişkin tutumun %5’ini açıkladığı tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra okuma kaygısının, Türkçe dersine ilişkin tutumun 6, 7, ve 8. sınıfta sırasıyla %5, %4, %3’ünü açıklarken erkek öğrencilere ilişkin oluşturulan modelde %9, kız öğrencilere ilişkin oluşturulan modelde %5’ini açıkladığı belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Okuma kaygısı, Türkçe dersi tutum, 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri, yapısal eşitlik modellemesi, cinsiyet, sınıf düzeyi

ABSTRACT: In this research, it is aimed to analyze the role of grade and gender variables on the effects of reading anxieties of 6th, 7th and 8th grade students on their attitudes towards Turkish course through structural equation modeling. In the research carried out by the relational screening model, the study group formed by simple random sampling consisted of 409 6th, 7th and 8th grade students. “Reading Anxiety Scale” developed by Melanlıoğlu (2014) and “Attitude Scale Towards Turkish Course” developed by Ünal and Köse (2014) were used in the collection of the data. Data were analyzed by structural equation modeling and SPSS 23 and AMOS 22.0 software were used in the analysis of data. In the study, central tendency and distribution measures (frequency, percentage, mean, kurtosis and skewness) were calculated for descriptive statistics and demographic variables. The Maximum Likelihood method has been preferred in predicting the parameters related to the models formed to examine the role of grade and gender on the effect of participants’ reading anxieties regarding the attitudes towards Turkish course. As a result of

* Dr. Öğr. Üyesi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Rize-TÜRKİYE. e-posta: yasemin.baki@erdogan.edu.tr, ysmnbaki@gmail.com (ORCID: 0000-0003-4064-3724)

the analysis, the goodness of fit indices of χ^2/df , CFI, GFI, TLI, NFI, IFI, RMSEA and SRMR were used in examining the goodness of fit values. As a result of the research, it has been found that hypothesis models were valid and reading anxiety explained 5% of the attitudes towards Turkish course. Besides, it has also been determined that reading anxiety explained the 5%, 4%, 3% of attitudes towards Turkish course in 6th, 7th and 8th grades respectively, while it explained 9% of it in the model formed for male students and 5% in the model created for female students.

Keywords: Reading anxiety, attitude towards Turkish course, 6th, 7th and 8th grade students, structural equation modeling, gender, grade level

1. GİRİŞ

Öğrenme-öğretme sürecinde amaçlanan, program hedefleriyle tutarlı ve müfredatta belirlenen kazanımlara erişimdir (Demirel, 2001). Derse ilişkin kazanımlara erişimin anahtarı kabul edilen akademik başarı ile duyuşsal değişkenler arasındaki güçlü ilişki mevcuttur (Bloom, 1995; Ekici, Kaya, ve Mutlu, 2014; Papanastasiou, 2002). Bu değişkenlerden biri olan derse karşı geliştirilen tutum, merkezi duyuşsal değişkenlerden biri olarak öğrenmeyi arttırmada önemli bir işleve sahiptir (Brown, 2001; Francis ve Greer, 1999; Fidan ve Eren, 2017; Karasakal ve Saracaloğlu, 2009; Kaya, Arslantaş ve Şimşek, 2009; She ve Fisher, 2002). Öğrenmeyi etkileyen bilişsel ve duyuşsal değişkenler Türkçe dersi açısından düşünüldüğünde bilişsel giriş davranışları; okuduğunu anlama, anladığını yazılı ve sözlü ifade etme ve dili etkin kullanmaktır. Duyuşsal giriş davranışları ise öğrencinin öğrenme materyaline karşı akademik benlik kavramı, ilgisi ve tutumudur (Kaya ve diğerleri, 2009). Tutum kavramı duyuşsal, bilişsel ve davranışsal nitelikleri içeren çok boyutlu bir değişken olmakla birlikte (İnceoğlu, 2004), dersle ilgili duyuşsal değişkenlerin en önemli göstergelerinden biri olup, dilsel gelişimin sağlanmasında eğitimcilere rehberlik eden kilit bir değişkendir (Brown, 2001; Kazazoğlu, 2013). Dil öğretiminde tutum, dil başarısı ve akademik başarı arasında doğrusal bir ilişki mevcuttur (Chambers, 1999; Çavuş ve Yaşar, 2010; Çörek, 2006; Kaya ve diğerleri, 2009; Karahan, 2007; Yenilmez ve Duman, 2008). Öğrencinin sahip olduğu tutumun, dil öğrenmeye ilişkin tutuma etkisi (Elis, 1989), anadil becerileri ve temel becerilerinin öğretilmesinin amaçlandığı Türkçe dersine ilişkin tutumun önemini arttırmaktadır. Türkçe dersine ilişkin olumlu tutum, bu derse ilişkin motivasyonu da pozitif yönde etkilemektedir (Erdem ve Gözüküçük, 2013). Bununla birlikte öğrenme-öğretme ortamında araçlarının büyük çoğunluğu dile dayalı olmakla birlikte (Demirel, 2002), bu derste kazandırılan ana dil becerileri ve temel beceriler diğer derslerde de aktif olarak kullanılmaktadır (Ünal ve Köse, 2014). Ayrıca Türkçe dersinin en fazla ders saatine sahip olması, eğitim sisteminin merkezinde yer alan bu derste ana dil becerilerini kazanan bir öğrencinin diğer derslerde daha başarılarının artışı sağlamakla birlikte öğrenme-öğretme sürecine de olumlu katkılar sunmaktadır (Kaya ve diğerleri, 2009). Ancak yapılan araştırmalar Türkçe dersinde hedeflenen kazanımlara tam olarak erişilmediğini ve öğrencilerin temel dil becerilerini yeterince kazanmadıklarını ortaya koymaktadır (Deniz ve Tuna, 2006; Demir ve Yapıcı, 2007; Kaya ve diğerleri, 2009).

Nitelikli bir anadili eğitiminde, dil bilinci ve sevgisinin oluşturulması amaçlanmaktadır. Anadili eğitimi ile Türkçe dersi öğretim programında kazandırılması amaçlanan temel dil becerileri; sözlü iletişim, okuma ve yazma becerileri olmak üzere üç ana başlık altında toplanmaktadır (MEB, 2015). Bu temel dil becerilerinden biri olan okuma; bilişsel, duyuşsal ve devinişsel bileşenlerden oluşan, görsel-işitsel ve söze dayalı olarak gerçekleştirilen simgesel ve karmaşık bir anlamlandırma işlemidir (Alvermann, 2009; Kimmel ve Segel, 1983). Temel dil becerisi olmasının yanı sıra bilgi çağında bireyin yaşamsal temel becerilerinden biri olan okuma becerilerinin kazandırılması ve geliştirilmesi ilkökul ve ortaokul düzeyinde Türkçe dersi kapsamında vazgeçilmez bir zorunluktur (Carter, Bishop ve Kravits, 2002). Okuma becerisinin gelişmişliği ve öğrenme-öğretme sürecinde akademik başarının da anahtarı olup bu değişkenler arasında pozitif bir ilişki vardır (Akyol, 2005). Beraberinde okunulan kitap sayısının artışı, anlama becerilerinin gelişimi ve Türkçe dersindeki akademik başarıyı da arttırmaktadır (Güngör, 2009). Ayrıca Türkçe dersi başarısı ve genel akademik başarı ortalaması ile okuduğunu anlama arasında pozitif yönlü yüksek bir ilişki, Türkçe dersine yönelik tutum ile

okuduğunu anlama arasında da pozitif yönlü bir ilişki mevcuttur (Ateş, 2008). Okuma becerileri, okuduğunu anlama becerileri ve okumaya yönelik tutumun gelişimi, bilişsel ve duyuşsal becerilerin beraberinde Türkçe dersine ilişkin tutumun gelişimine olumlu yönde etki etmektedir (Demirel ve Epçaçan, 2012; Gelen, 2003; Mercan, 2017). Türkçe dersine ilişkin olumlu tutum, öğrenmenin artması ve beraberinde akademik başarının artmasını da sağlamaktadır (Bölükbaş, 2010; Çalışkan, 2004; Yetim, 2006). İlgili alanyazındaki okuma becerisiyle Türkçe dersine ilişkin tutum arasındaki ilişkiden hareketle dil öğretiminde derse karşı geliştirilen tutumun önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Dil öğretiminde tutum, motivasyon ve öz yeterlilik gibi duyuşsal değişkenlerin yanı sıra bu sürece etki eden değişkenlerden biri de kaygıdır (Andres, 2002; Aydın, Gönen ve Yüzer, 2009; Miyanaga, 2002; Vasa ve Pine, 2004). Kaygı; kişilik, durum ve olay kaynaklı olmak üzere üç farklı boyuttan oluşmakla birlikte; yüksek düzeyde oluşu (olumsuz kaygı) huzursuzluk ve endişe oluşturarak o davranıştan kaçınmayı; düşük ve orta düzeyde oluşu (olumlu kaygı) ise öğrenme performansının artırılmasında motive edici bir işlev üstlenebilir (Alpert ve Haber, 1960; Eysenck ve Calvo, 1992; Işık, 1996; Klausmeier ve Goodwin, 1971; Scovel, 1991; Vasa ve Pine, 2004). Kaygının düşük ve orta düzeyde oluşunun akademik başarı üzerinde olumlu, yüksek düzeyde oluşu da olumsuz yönde etkisine ilişkin sonuçlar (Akgün, Gönen ve Aydın, 2006; Yenilmez ve Özbey, 2006) bu görüşleri desteklemektedir. Benzer şekilde Zeybek ve Kurbanoğlu (2012) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim öğrencilerinin genel kaygı düzeyi, akademik başarılarını ve Türkçe dersine ilişkin tutumlarını manidar düzeyde yordamaktadır. Dil öğretiminde önemli bir role sahip olan kaygı (Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986), okuma becerisi açısından okumaya karşı geliştirilen bir tepki olarak değerlendirilmekle birlikte okuma becerilerinin gelişimini azaltmakta ve metne odaklanılmasını engellemektedir (İsmail, 2015). Böylece dikkatin dağılmasına sebep olmakta ve okuduğunu anlama becerilerini zayıflatmaktadır (Jafarigohar ve Behrooznia, 2012; Mohammadpur ve Ghafournia, 2015; Mohd. Zin ve Rafik-Galea, 2010). Alan yazındaki araştırmalar okuma kaygısının artışının, okuma becerilerini zayıflatarak okuma eyleminden uzaklaşmasına sebep olduğunu destekler niteliktedir (Ghonsooly, 2010; Ghonsooly ve Elahi, 2011; Mohammadpur ve Ghafournia, 2015; Murray ve Janelle, 2003; İsmail, 2015; Lien, 2011; Wu, 2011; Sami Ali, 2001). Okuma eğitiminde duyguların önemli işlevler üstlenmesinden hareketle (Jalongo ve Hirsh, 2010) okuma kaygısı olumlu bir işleve döndürülerek okuma becerilerinin gelişimine katkı sağlanabilir (Jafarigohar ve Behrooznia, 2012; Marashi ve Rahmati, 2017; Melanlıoğlu, 2014). Araştırmalarda daha çok bilişsel ve devinişsel boyuta odaklanılmakta ve duyuşsal beceriler daha çok göz ardı edilmektedir (Gömlüksiz, 2003; Zembylas, 2005). Nitekim yapılan araştırmalar okuma becerisiyle ilgili çeşitli sorunlar olduğunu destekler niteliktedir (Akkılık, 2011; Baş, 2012; Çeçen ve Deniz, 2015; İşeri, 2010). Ayrıca okuma becerisi PISA sonuçlarına ilişkin yapılan değerlendirmeler (Özmuşul ve Kaya, 2014) ve PISA'nın okuma ölççeğinde Türk öğrencilerin büyük oranda 2. düzey ve altında olmasının (Bozkurt, 2014) Türkçe dersinde okuma becerisi açısından amaçlanan kazanımlara erişimin tam olarak gerçekleşmediğini göstermektedir.

İlgili alanyazında Türkçe dersine ilişkin tutum ile öğrenme stratejilerinin (Belet ve Yaşar, 2007), yansıtıcı öğretimin (Bölükbaş, 2004), çoklu zekâ kuramı destekli kubaşık öğrenme yönteminin (Kayıran ve İflazoğlu, 2007), bilişsel farkındalık stratejilerinin (Gelen, 2003), yaratıcı yazma tekniklerinin (Kuvaç, 2008), çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretimin (Akin, 2015), Webquest (Web Macerası) öğrenme yönteminin (Akçay ve Şahin, 2012), ilköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin (Maden ve Durukan, 2010), dramayla öykü oluşturma yönteminin (Kara, 2011, bilişsel farkındalık stratejilerinin (Gelen, 2003), animasyon destekli 5E modelinin (Özcan, 2015); elektronik ders kitabı kullanımının (Dadandı, 2016), aktif öğrenmenin (Maden, 2013), işbirlikli öğrenmenin (Çörek, 2006; Kılıç, 2004), öğrenme stratejilerinin (Kaya, 2006; Belet, 2005) ilişkilerini inceleyen çeşitli çalışmalara erişilmiştir. Bununla birlikte Türkçe dersine ilişkin tutumu çeşitli değişkenler (cinsiyet, anne

H₅: Erkek öğrencilerin okuma kaygısı, Türkçe dersine ilişkin tutumu manidar düzeyde yordamaktadır.

H₆: Kız öğrencilerin okuma kaygısı, Türkçe dersine ilişkin tutumu manidar düzeyde yordamaktadır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma kaygılarının, Türkçe dersine ilişkin tutum üzerindeki etkisi ve açıklama oranının yanı sıra bu etkide sınıf ve cinsiyetin rolünün belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırma, tarama modellerinden ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Bu modelde iki ya da daha fazla sayıdaki değişken arasındaki birlikte değişimin varlığının ve/veya derecesinin belirlenmesi amaçlanır (Karasar, 2011).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Rize ilinde üç ortaokulda 6., 7. ve 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Bu okulların belirlenmesi için Rize İl Millî Eğitim Müdürlüğüyle yapılan görüşmeler sonucunda; seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme yoluyla, sosyo-ekonomik düzey açısından alt-orta ve üst düzeyde üç ortaokul belirlenmiştir. Okul seviyelerinin bu şekilde belirlenmesiyle araştırma sonuçlarını etkileyecek uç örneklerin araştırma dışında tutulması ve ortalama değerlerdeki verilerin elde edilmesi hedeflenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu bu üç ortaokulda 6, 7 ve 8. sınıfta öğrenim gören 409 öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcıların demografik özellikleri incelendiğinde; 227'si (%55.5) kız, 182'si (%44.5) erkek olmakla birlikte 126'sı (%30.8) 6. sınıf, 124'ü (%30.3) 7. sınıf, 159'u (%38.9) 8. sınıfta öğrenim görmektedir.

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, 18.05.2016 tarihinde toplanmıştır. Araştırma öncesinde Rize İl Millî Eğitim Müdürlüğünden ölçeklerin uygulanacağı okullar için gerekli izinler alındıktan sonra uygulamanın yapılacağı okul yöneticileriyle görüşülmüştür. Ardından belirlenen üç ortaokulun ders programları incelenmiştir. Ölçeklerin uygulamalarının yapılacağı güne ilişkin ders programında yer alan öğretmenlerle görüşülmüştür. Öğretmenlere araştırmanın amacı, kullanılacak ölçekler ve bunların uygulamasına ilişkin gerekli bilgiler verilmiştir. Uygulama öncesinde öğrencilere araştırmayla ilgili gerekli bilgiler verilmiştir. Ölçekler, her üç okulda da aynı gün ve ders saatinde yapılmış olup her sınıf düzeyinde de aynı ders saatinde uygulanmıştır. Ölçeklerin uygulaması 40 dakikalık sürede gerçekleştirilmiş olup katılımcılara herhangi bir ücret ödenmemiştir.

2.4. Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri, Okuma Kaygısı Ölçeği ve Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Bu ölçeklerin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına ilişkin sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

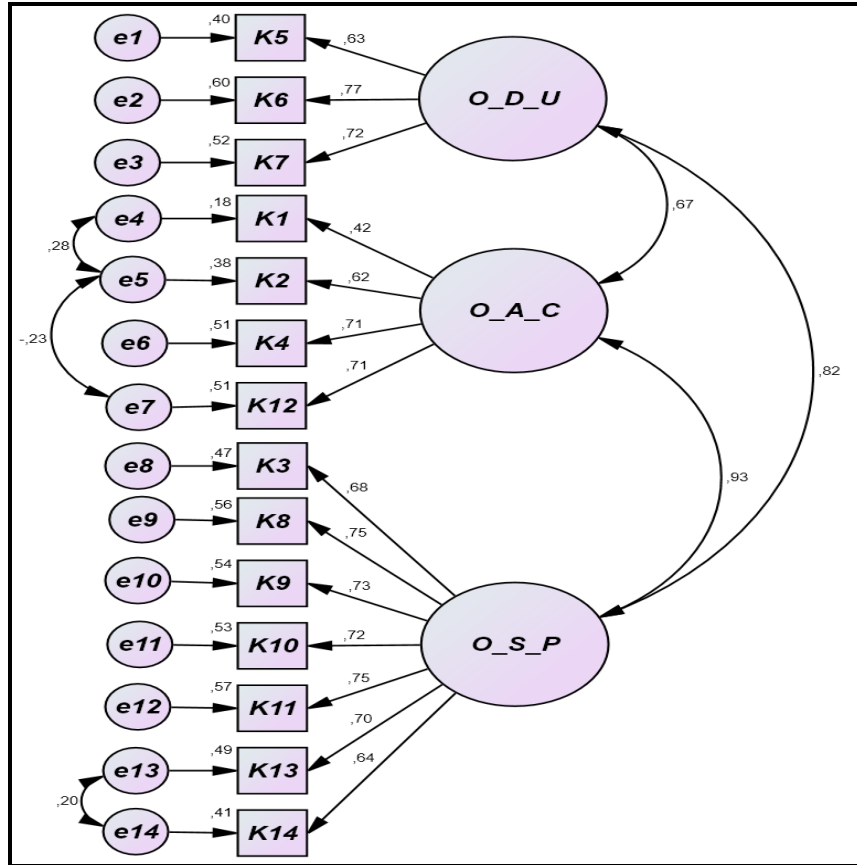
2.4.1. Okuma Kaygısı Ölçeği

Melanlıoğlu (2014) tarafından ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarını belirlemeye yönelik geliştirilen bu ölçme aracı "Okuma Kaygısı Ölçeği" olarak adlandırılmıştır. Bu ölçme aracının yapı geçerliğini belirlemek için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu ölçme aracına ilişkin yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin 14 madde ve "okuma sürecini planlama", "okumayı destekleyen unsurlar", "okuduğunu anlama ve çözümleme" olmak üzere üç faktörlü bir yapıdan oluştuğu ortaya konulmuştur. Ölçeğinin güvenilirliğini belirlemek için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı kullanılmış olup bu kat sayı ölçeğin tümü

için .87; birinci faktör için .81, ikinci faktör için .83, üçüncü faktör için .61 olarak hesaplanmıştır. Araştırmacı tarafından ölçeğe ilişkin yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda yapısal modelin uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir ($\chi^2=1370.98$, $sd=91$ ($p<.01$), $RMSEA=.03$, $SRMR=.04$, $GFI=.96$, $CFI=.99$, $NFI=.97$, $AGFI=.94$).

Bu araştırma için Okuma Kaygısı Ölçeğinin güvenirlik ve geçerlik çalışması yapılmış olup bu analizler aşağıda verilmiştir.

2.4.1.1. Doğrulayıcı faktör analizi: Okuma Kaygısı Ölçeğinin orijinal şeklinde yer alan faktör yapılarının, bu araştırma çerçevesinde doğrulanıp doğrulanmadığını tespit etmek amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonuçları Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2: Okuma kaygısı ölçeğine ilişkin doğrulayıcı faktör analizi

Okuma Kaygısı Ölçeğine ilişkin yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerleri ($\chi^2/sd=4.83$ ($p<.01$), $GFI=.89$, $CFI=.90$, $IFI=.91$, $RMSEA=.92$ ve $SRMR=.05$) hesaplanmıştır. Okuma Kaygısı Ölçeğinin (OKÖ) geçerliğine ilişkin doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonuçlarına göre ölçeğin üç faktörden oluşan yapıyla oluşturulan modelin uyum iyiliği indekslerinin değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir (Hu ve Bentler, 1999; Jöreskog ve Sörbom, 1993; Kline, 2011; Sümer, 2000). Yapılan bu analizler neticesinde ölçeğin orijinal formundaki faktör yapılarının bu araştırma için de doğrulandığı ve yeterli düzeyde geçerliğe sahip olduğu söylenebilir.

2.4.1.2. Güvenirlik analizi: Okuma Kaygısı Ölçeğinin tümünün ve alt boyutlarının güvenirliğini belirlemek için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Bu analiz sonucunda, 14 madde ve üç faktörden oluşan ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı ölçeğin tümü için .84, “okuma sürecini planlama” boyutu için .69, “okumayı destekleyen unsurlar” boyutu için

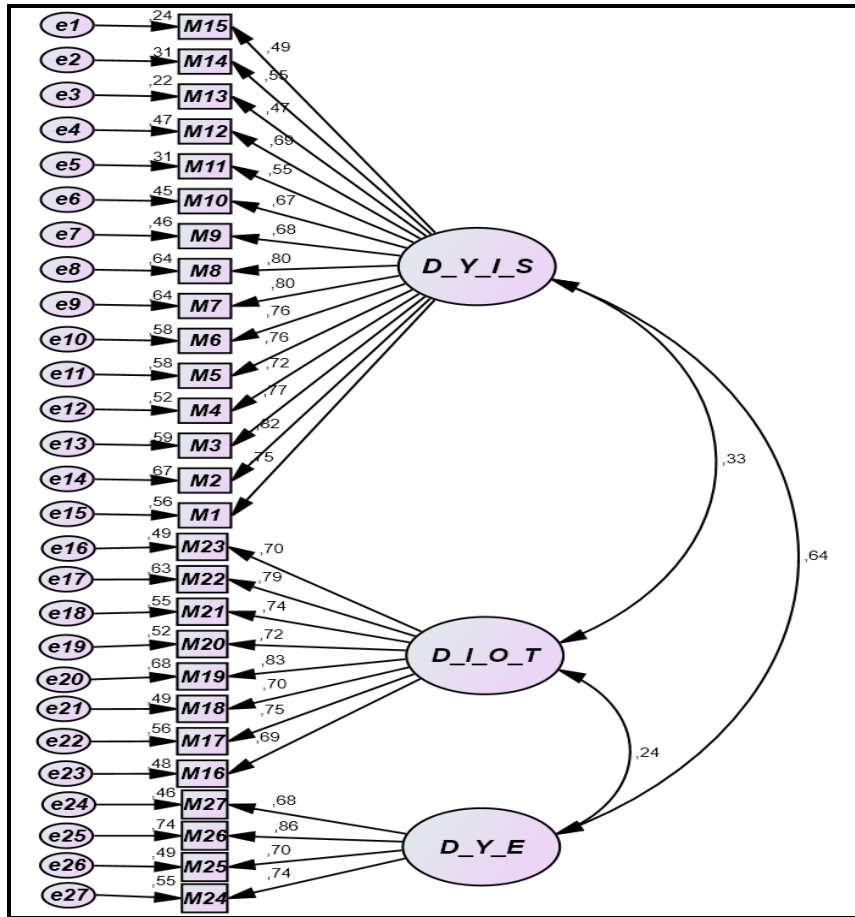
.85, “okuduğunu anlama ve çözümleme” boyutu için .81 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar ölçme aracının yüksek düzeyde güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

2.4.2. Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

Ünal ve Köse (2014) tarafından ortaokul 6., 7. ve 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarını belirlemeye yönelik olarak geliştirilen bu ölçme aracı “Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” olarak adlandırılmıştır. Bu ölçme aracının yapı geçerliğini belirlemek için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu ölçme aracına ilişkin yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin 27 madde ve “derse yönelik ilgi ve sevgi”, “derse ilişkin olumsuz tutum” ve “derse yönelik etkinlikler” olmak üzere üç faktörlü bir yapıdan oluştuğu ortaya konulmuştur. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı kullanılmış olup bu kat sayı, ölçeğin tümü için .91, birinci faktör için .92, ikinci faktör için .84 ve üçüncü faktör için .73 olarak hesaplanmıştır. Araştırmacı tarafından ölçeğe ilişkin yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda yapısal modelin uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir ($\chi^2/sd=1.90(p<.01)$, $RMSEA=.066$, $SRMR=.072$, $GFI=.85$, $CFI=.86$, $NFI=.85$).

Bu araştırma için Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin güvenilirlik ve geçerlik çalışması yapılmış olup bu analizler aşağıda verilmiştir.

2.4.2.1. Doğrulayıcı faktör analizi: Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin, orijinal şeklinde yer alan faktör yapılarının bu araştırma çerçevesinde doğrulanıp doğrulanmadığını tespit etmek amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonuçları Şekil 3’te verilmiştir.



Şekil 3. Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğine ilişkin doğrulayıcı faktör analizi

Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeğine ilişkin yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda uyum iyiliği değerleri ($\chi^2/sd=2.86$ ($p<.01$), $GFI=.86$, $CFI=.90$, $IFI=.90$, $RMSEA=.68$ ve $SRMR=.05$) hesaplanmıştır. Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin geçerliğine ilişkin doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonucuna göre üç faktörden oluşan ölçeğe ilişkin oluşturulan modelin uyum iyiliği indeks değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir. Yapılan bu analizler neticesinde ölçeğin orijinal formundaki faktör yapılarının bu araştırma için de doğrulandığı ve ölçeğin yeterli düzeyde geçerliğe sahip olduğu söylenebilir.

2.4.2.2. Güvenirlilik analizi: Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin tümünün ve alt boyutlarının güvenirliliğini belirlemek için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Bu analiz sonucunda 27 madde ve üç faktörden oluşan ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı ölçeğin tümü için .78, “*derse yönelik ilgi ve sevgi*” boyutu için .62, “*derse ilişkin olumsuz tutum*” boyutu için .81 ve “*derse yönelik etkinlikler*” boyutu için .80 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar ölçme aracının güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

2.5. Verilerin Analizi

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

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

Tablo 1: Yapısal eşitlik modelleri uyum indeksleri

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

3.BULGULAR

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

3.1. Model Değişkenlerine İlişkin Betimleyici İstatistikler

Araştırma modelinde yer alan değişkenlere (OSP, ODU, OAC, DYIS, DIOT, DYE) ilişkin betimsel istatistikler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: Ölçüm maddelerine ilişkin betimleyici istatistikler

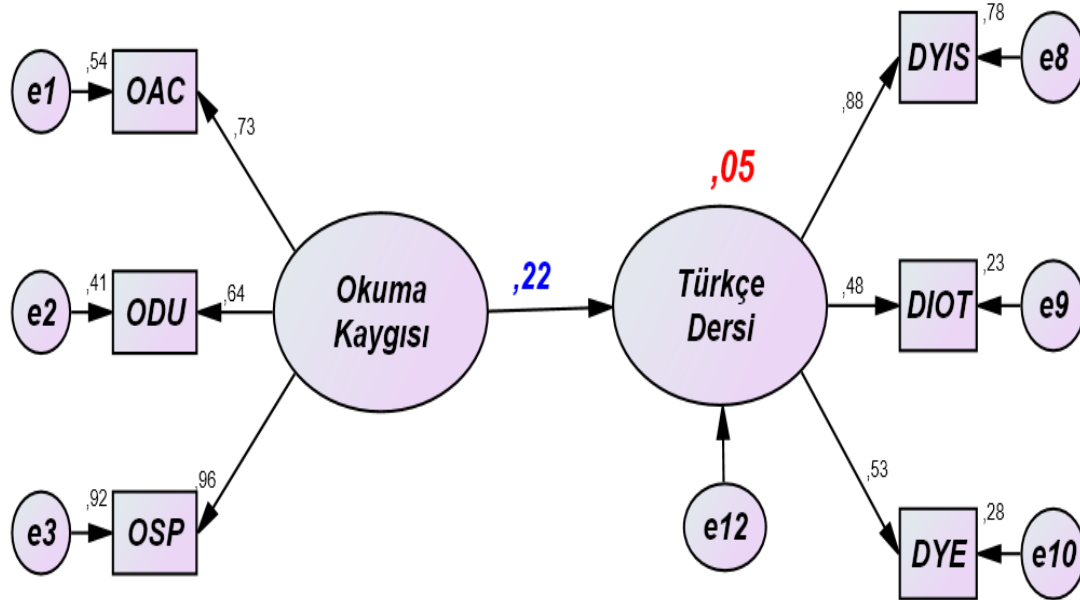
		Faktörler					
		OSP	ODU	OAC	DYIS	DIOT	DYE
Tüm gruplar	M	16.08	6.18	11.19	47.07	30.74	13.99
	SS	7.22	3.10	4.08	13.58	7.81	4.51
	SK	.61	.87	.12	-.35	-.69	-.53
	K	-.26	.01	-.64	-.11	-.01	-.48
6. Sınıf	M	16.85	6.55	11.52	47.01	30.41	14.64
	SS	7.46	3.31	4.10	11.74	6.95	3.95
	SK	.41	.65	-.03	-.31	-.25	-.51
	K	-.60	-.61	-.51	-.24	-.88	-.08
7. Sınıf	M	15.32	5.94	11.10	47.73	31.27	14.59
	SS	6.85	3.11	4.14	13.56	7.80	4.23
	SK	.93	1.08	.26	-.32	-.84	-.67
	K	.49	.59	-.71	-.01	.20	-.07
8. Sınıf	M	16.06	6.09	10.85	46.60	30.59	13.01
	SS	7.28	2.90	4.01	14.95	8.47	4.96
	SK	.56	.90	.13	-.37	-.80	-.31
	K	-.31	.33	-.62	-.30	.13	-.97
Erkek	M	16.90	6.62	11.12	44.74	29.69	12.95
	SS	7.47	3.34	4.09	14.39	8.05	4.45
	SK	.57	-.19	.26	-.16	-.58	-.31
	K	-.30	-.80	-.52	-.34	-.24	-.54
Kız	M	15.43	5.84	11.15	48.93	31.59	14.83
	SS	6.95	2.84	4.02	12.62	7.53	4.38
	SK	.62	.87	.01	-.47	-.78	-.76
	K	-.28	-.04	-.73	.23	.25	-.14

Tablo 2’ye göre araştırma modelinde yer alan tüm değişkenlere (OSP, ODU, OAC, DYIS, DIOT, DYE) ilişkin aritmetik ortalamalar ilgili puan aralığının orta noktasının üzerinde olup bu değerler 5.94 ile 48.93 arasında değişmektedir. Bu durum katılımcıların ölçülen özelliklere ilişkin ortalamalarının olumlu olduğunu göstermektedir. Standart sapma değerleri incelendiğinde ise bu değerlerin ortalamalara yakın sayılabilecek değerler olduğu söylenebilir. Verilere ilişkin tek değişkenli normalliğin varsayılabilmesi değişkenlere ait çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerinin sırasıyla $|3.0|$ ’ten ve $|10.0|$ ’dan büyük olmaması gereklidir (Kline, 2011). Buna göre değişkenlere ilişkin çarpıklık değerlerinin .01 ile 1.08; basıklık

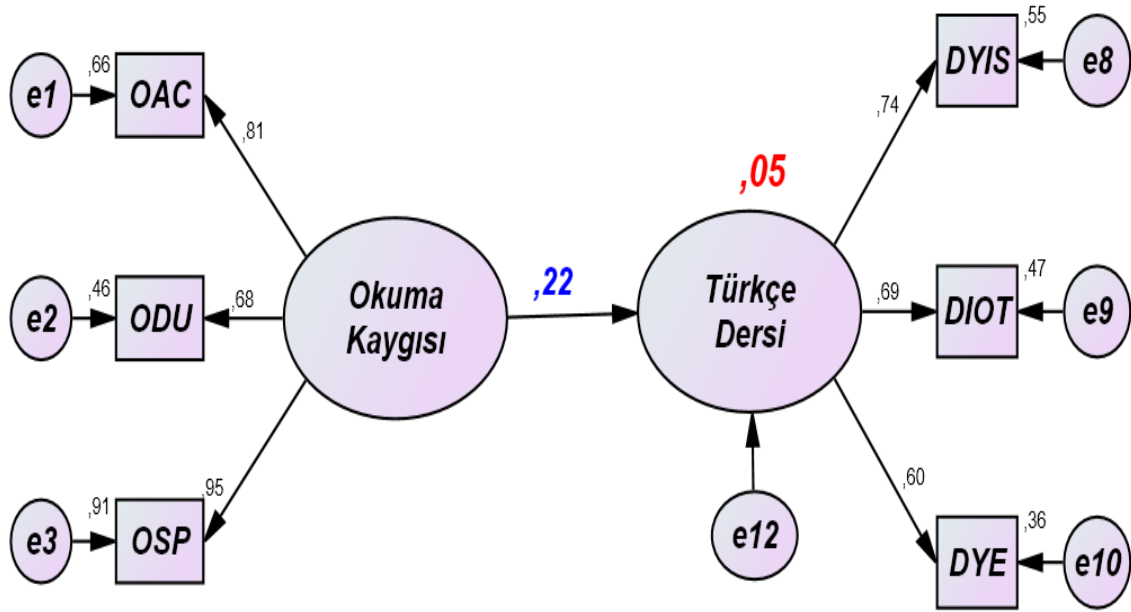
değerlerinin ise .01 ile .97 aralığında değiştiği gözlenmiştir. Bu bulgular, verilere ilişkin tek değişkenli normalliğin sağlandığını göstermektedir. Çoklu değişkenli normallik varsayımının değerlendirilmesinde ise Mardia'nın normleştirilmiş çok değişkenli basıklık katsayısı hesaplanmış ve araştırmada yer alan tüm gruplar için (tüm örneklem, 6. sınıf, 7. sınıf, 8. sınıf, kız, erkek) bu değer sırasıyla 5.71, 1.03, 5.84, 8.17, 4.99, 7.32 olarak bulunmuştur. Bu dağılıma ilişkin varsayımın sağlanabilmesi için çok değişkenli normallik için kritik değer; Raykov ve Marcoulides (2008)'in önerdiği $p(p+2)$ (p : gözlenen değişken sayısı) denkleme göre hesaplanmış olup bu değer de 48 olarak bulunmuştur. Raykov ve Marcoulides (2008)'e göre çok değişkenli normallik için denklemden elde edilen bu değer basıklık katsayısından büyük olması gereklidir. Denklemden elde edilen değer (48) çok değişkenli basıklık katsayılarından (5.71, 1.03, 5.84, 8.17, 4.99, 7.32) büyük olması sebebiyle çok değişkenli normallik varsayımının sağlandığı görülmektedir. Bu sonuçlara göre çok değişkenli varsayımının da sağlandığı görülmektedir.

3.2. Ölçme Modeline İlişkin Bulgular

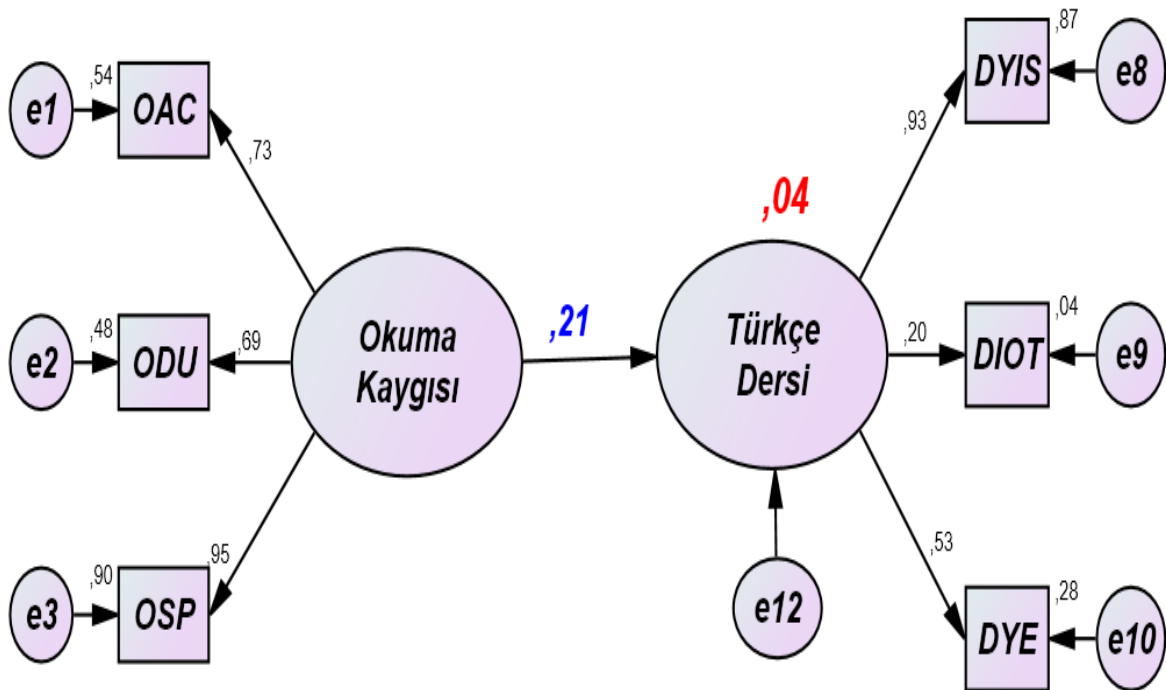
Araştırmanın amacı doğrultusunda 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma kaygılarının, Türkçe dersine tutumlarını yordama düzeyine ilişkin modellerin (tüm örneklem, sınıf ve cinsiyet) testine dair sonuçlar Şekil 4'te (a, b, c, d, e, f) sunulmuştur.



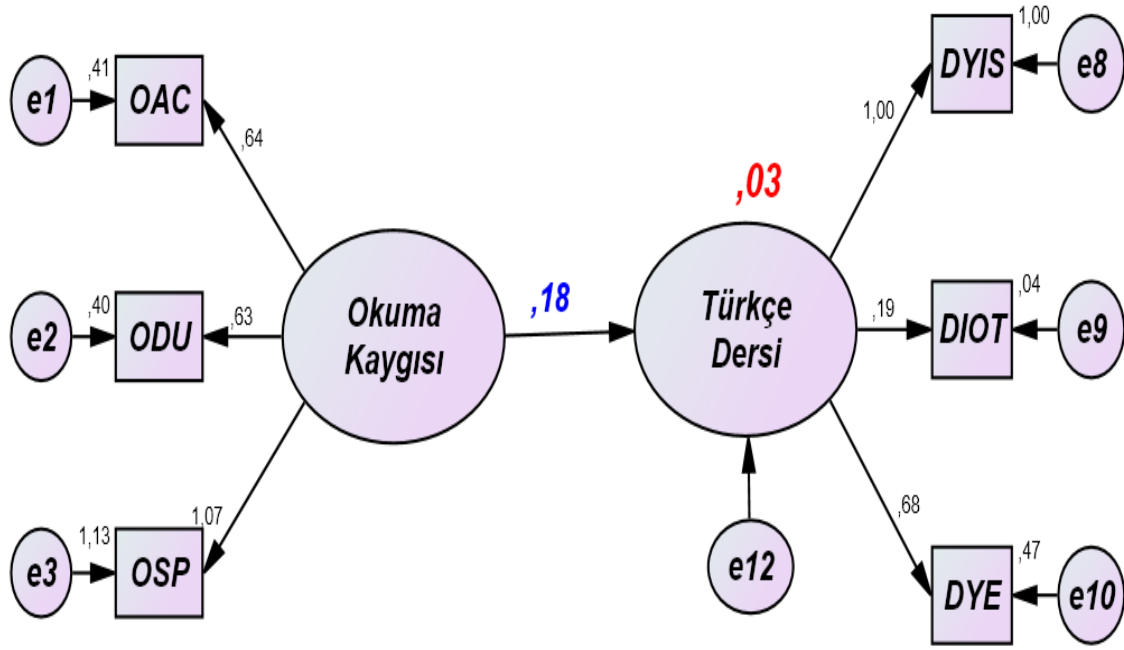
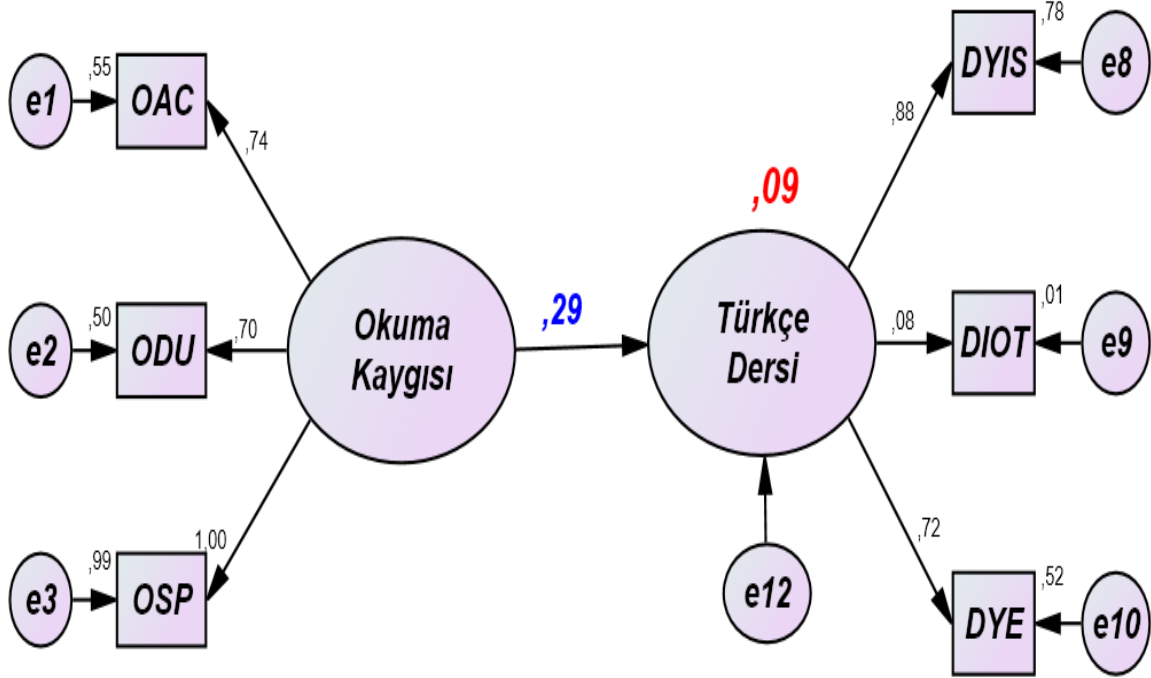
Şekil 2_a. Tüm örneklem

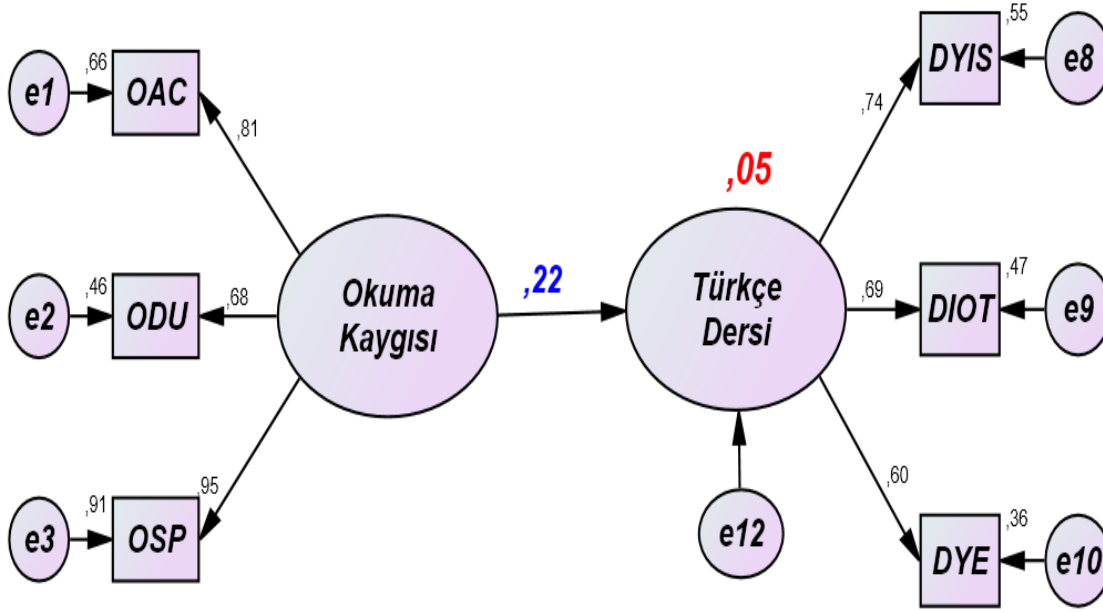


Şekil 2_b, 6. sınıf



Şekil 2_c, 7. sınıf

Şekil 2_a. 8. SınıfŞekil 2_b. Erkek öğrenciler



Şekil 2. Kız öğrenciler

Okuma kaygısının, Türkçe dersine ilişkin tutum üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik oluşturulan yapısal eşitlik modellemesi sonucunda; uyum iyiliği indekslerinin, tüm örnekleme ilişkin kurulan modelde ($\chi^2/df=2.06$; $GFI=.97$; $CFI=.98$; $TLI=.96$; $NFI=.96$; $IFI=.98$; $RMSEA=.69$; $SRMR=.05$), 6. sınıflara ilişkin kurulan modelde ($\chi^2/df=4.19$; $GFI=.92$; $CFI=.91$; $TLI=.83$; $NFI=.89$; $IFI=.91$; $RMSEA=.16$; $SRMR=.09$), 7. sınıflara ilişkin modelde ($\chi^2/df=1.25$; $GFI=.97$; $CFI=.99$; $TLI=.98$; $NFI=.95$; $IFI=.99$; $RMSEA=.04$; $SRMR=.05$), 8. sınıflara ilişkin modelde ($\chi^2/df=2.56$; $GFI=.96$; $CFI=.96$; $TLI=.93$; $NFI=.94$; $IFI=.96$; $RMSEA=.09$; $SRMR=.07$), erkek öğrencilere ilişkin modelde ($\chi^2/df=2.69$; $GFI=.96$; $CFI=.96$; $TLI=.93$; $NFI=.95$; $IFI=.97$; $RMSEA=.09$; $SRMR=.06$) ve kız öğrencilere ilişkin modelde ($\chi^2/df=2.06$; $GFI=.97$; $CFI=.98$; $TLI=.96$; $NFI=.96$; $IFI=.98$; $RMSEA=.07$; $SRMR=.06$) kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir. Yapısal modelin testi sonucunda okuma kaygısı gizil değişkeninin faktör yüklerinin tüm örnekleme ilişkin model için .64 ile .96, 6. sınıflara ilişkin modelde .68 ile .95; 7. sınıflara ilişkin modelde .69 ile .95; 8. sınıflara ilişkin modelde .63 ile 1.07; erkek öğrencilere ilişkin modelde .70 ile 1.00; kız öğrencilere ilişkin modelde ise .68 ile .95 arasında değiştiği gözlenmiştir. Türkçe dersi tutum gizil değişkenine ait faktör yükleri ise tüm örnekleme ilişkin modelde .48 ile .88; 6. sınıflara ilişkin modelde .60 ile .74; 7. sınıflara ilişkin modelde .20 ile .93; 8. sınıflara ilişkin modelde .19 ile 1.00; erkek öğrencilere ilişkin modelde .08 ile .88 ve kız öğrenciler için kurulan modelde .60 ile .74 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Yapısal eşitlik modellerine ilişkin sonuçlar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3: Okumaya kaygısının, Türkçe dersi tutum üzerindeki etkisine ilişkin standardize edilmiş regresyon ağırlığı sonuçları

		Yol	Yol Katsayısı (β)	Standardize Tahmin (Estimate)	Standart Hata (S.E)	Kritik Oran (C.R)	Anlamlılık Değeri (p)	
Tüm Örneklem	Okuma Kaygısı	→ Türkçe Dersi Tutum	.22	.97	.23	4.23	.000***	
	6. sınıf	Okuma Kaygısı	→ Türkçe Dersi Tutum	.22	.58	.28	2.03	.04*
	7. sınıf	Okuma Kaygısı	→ Türkçe Dersi Tutum	.21	.87	.41	2.09	.03*
Sınıf	8. sınıf	Okuma Kaygısı	→ Türkçe Dersi Tutum	.18	1.07	.43	2.48	.01**
	Cinsiyet	Erkek	Okuma Kaygısı	→ Türkçe Dersi Tutum	.29	1.22	.35	3.47
	Kız	Okuma Kaygısı	→ Türkçe Dersi Tutum	.22	.82	.28	2.86	.000***

Tablo 3'e göre modeller çerçevesinde değerlendirilen tüm hipotezler veri tarafından desteklenmiştir. Tüm örnekleme ilişkin modelde Türkçe dersine yönelik tutumun, okuma kaygısı tarafından pozitif yönde ve manidar düzeyde yordandığı görülmüş ($\beta=.22$, $p<.01$) ve H_1 hipotezi kabul edilmiştir. 6. sınıflara ilişkin kurulan modelde Türkçe dersine yönelik tutumun, okuma kaygısı tarafından pozitif yönde ve manidar düzeyde yordandığı görülmüş ($\beta=.22$, $p<.05$) ve H_2 hipotezi kabul edilmiştir. 7. sınıflara ilişkin modelde Türkçe dersine yönelik tutumun, okuma kaygısı tarafından pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordandığı görülmüş ($\beta=.21$, $p<.05$) ve H_3 hipotezi kabul edilmiştir. 8. sınıflara ilişkin modelde Türkçe dersine yönelik tutumun, okuma kaygısı tarafından pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordandığı görülmüş ($\beta=.18$, $p<.01$) ve H_4 hipotezi kabul edilmiştir. Erkek öğrencilere ilişkin kurulan modelde Türkçe dersine yönelik tutumun, okuma kaygısı tarafından pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordandığı görülmüş ($\beta=.29$, $p<.01$) ve H_5 hipotezi kabul edilmiştir. Kız öğrencilere ilişkin kurulan modelde Türkçe dersine yönelik tutumun, okuma kaygısı tarafından pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordandığı görülmüş ($\beta=.22$, $p<.01$) ve H_6 hipotezi kabul edilmiştir.

Tablo 4: Standartlaştırılmış doğrudan, dolaylı ve toplam etki büyüklükleri

	Tahmin edilen	R^2	Tahmin eden	Standartlaştırılmış Tahminler		
				Doğrudan	Dolaylı	Toplam
Tüm Örneklem	Türkçe Dersi Tutum	.05	Okuma Kaygısı	.22	---	.22
Sınıf	6. sınıf	.05	Okuma Kaygısı	.22	---	.22
	7. sınıf	.04	Okuma Kaygısı	.21	---	.21

	8. sınıf	Türkçe Dersi Tutum	.03	Okuma Kaygısı	.19	---	.19
Cinsiyet	Erkek	Türkçe Dersi Tutum	.09	Okuma Kaygısı	.29	---	.29
	Kız	Türkçe Dersi Tutum	.05	Okuma Kaygısı	.23	---	.23

Tablo 4'e göre okuma kaygısının, Türkçe dersine yönelik tutum üzerindeki etkisi; tüm örnekleme ilişkin modelde doğrudan ve toplam ($d_{doğrudan}=.22$, $d_{toplam}=.22$), 6. sınıflara ilişkin kurulan modelde doğrudan ve toplam ($d_{doğrudan}=.22$, $d_{toplam}=.22$), 7. sınıflara ilişkin kurulan modelde doğrudan ve toplam ($d_{doğrudan}=.21$, $d_{toplam}=.21$), 8. sınıflara ilişkin kurulan modelde doğrudan ve toplam ($d_{doğrudan}=.19$, $d_{toplam}=.19$), erkek öğrencilere ilişkin kurulan modelde doğrudan ve toplam ($d_{doğrudan}=.29$, $d_{toplam}=.29$) ve kız öğrencilere ilişkin modelde doğrudan ve toplam ($d_{doğrudan}=.23$, $d_{toplam}=.23$) etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Bununla tüm modellerde okuma kaygısının, Türkçe dersine yönelik tutum üzerindeki dolaylı bir etkiye sahip olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca Türkçe dersine yönelik toplam varyansın tüm örnekleme ilişkin modelde %5, 6. sınıf düzeyindeki modelde %5, 7. sınıf düzeyindeki modelde %4, 8. sınıf düzeyindeki modelde %3, erkek öğrencilere ilişkin modelde %9 ve kız öğrencilere ilişkin modelde %5'lik kısmı okuma kaygısı tarafından açıklanmaktadır.

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Okuma kaygısının, Türkçe dersine ilişkin tutum üzerinde, sınıf düzeyinin (6, 7, 8) ve cinsiyetin rolünün etkisinin incelendiği bu araştırmada oluşturulan hipotezler yapısal eşitlik modellemesi yoluyla incelenmiştir. Araştırma sonucunda ilgili alan yazına dayalı olarak kurulan hipotez modeller test edilmiş ve tüm modellerin geçerli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada oluşturulan hipotezlerin ise tümü kabul edilmiştir. Tüm örnekleme ilişkin oluşturulan modelde okuma kaygısı, Türkçe dersine ilişkin tutumu doğrudan ve anlamlı olarak etkileyip dolaylı bir etkiye sahip değildir. Bununla birlikte okuma kaygısı, Türkçe dersine ilişkin tutumun %5'lik kısmını açıklamaktadır. Sınıf düzeyine ilişkin oluşturulan modeller açısından sonuçlar değerlendirildiğinde okuma kaygısının, Türkçe dersine ilişkin tutumun 6. sınıf düzeyinde %5, 7. sınıf düzeyinde %4 ve 8. sınıf düzeyinde %3'lük kısmını açıkladığı tespit edilmiştir. Bu bulgulardan hareketle okuma kaygısının, Türkçe dersine ilişkin tutumu açıklama oranının, sınıf düzeyine bağlı olarak azaldığı görülmektedir. Araştırmada dikkat çeken önemli bir sonuç, okuma kaygısının Türkçe dersine ilişkin tutuma olumlu bir etki oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir söylemle, araştırmada olumsuz bir duygunun, tutum üzerinde negatif yönde değil pozitif yönde bir etki oluşturduğu görülmüştür. İlgili alan yazındaki araştırmalarda ise okuma kaygısı, okumaya karşı bir tepki olarak değerlendirilmekte (Çeliktürk ve Yamaç, 2015; Jalongo ve Hirsh, 2010; Lynch 2000; Mohammadpur ve Ghafournia, 2015; Murray ve Janelle, 2003) ve kaygı okumayı azaltıcı bir etki oluşturmakla birlikte ilgili sonuçlar bu araştırmada elde edilen sonuçlarla örtüşmemektedir (Bell ve Perfetti, 1994; Gomari ve Lucas, 2013; Jafarigohar ve Behrooznia, 2012; Melanlıoğlu, 2014b; Mohammadpur ve Ghafournia, 2015; Mohd. Zin ve Rafik-Galea, 2010; Murray ve Janelle, 2003). Kaygının pozitif etkisine ilişkin bu sonuçlar; düşük düzeydeki kaygının, öğrenme üzerindeki olumlu ve motive edici etkisi (Alpert ve Haber, 1960; Eysenck ve Calvo, 1992; Klausmeier ve Goodwin, 1971) olarak değerlendirilebilir. Benzer şekilde Lien'in (2011) araştırmasında okuma kaygısı yüksek öğrencilerin, kaygı düzeyi düşük öğrencilerden daha çok okuma stratejisi kullanarak metni anlamak için daha fazla çaba sarf ettikleri tespit edilmiştir. İlgili alan yazında okuma kaygısının negatif etkisine karşın bu araştırmada, okuma kaygısının derse ilişkin tutuma olumlu etki ettiği

ancak kaygının teşvik edici bu rolü sınıf seviyesine göre azaldığı söylenebilir. Bu sonuç alan yazında Türkçe dersine ilişkin olumlu tutum sınıf düzeyine bağlı olarak azalmasına ilişkin sonuçlarla örtüşmektedir (Çetinkaya, 2011; Sibel ve Tuna, 2006).

Okuma kaygısının, Türkçe dersine ilişkin tutum üzerindeki toplam, doğrudan ve dolaylı etkileri değerlendirildiğinde ise tüm modellerde toplam ile doğrudan etkinin aynı olduğu ve dolaylı bir etkinin olmadığı görülmüştür. Buradan hareketle okuma kaygısının, Türkçe dersine ilişkin tutumu etkileyen önemli bir faktör olduğu ancak Türkçe dersine ilişkin tutumu etkileyen başka değişkenlerin de olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte tüm örnekleme ilişkin model ile 6. sınıf düzeyinde oluşturulan model en fazla doğrudan ve toplam etkiye sahip olmakla birlikte bu etki, sınıf düzeyine bağlı olarak azalmakta ve 8. sınıf seviyesinde en alt seviyeye düşmektedir. Bu sonuçlardan hareketle okuma kaygısının, Türkçe dersine ilişkin tutum üzerindeki pozitif etkisinin sınıf düzeyine bağlı olarak azaldığı söylenebilir. Alan yazında okuma kaygısının, Türkçe dersine ilişkin tutum üzerindeki etkisini inceleyen herhangi bir araştırmaya erişilmemekle birlikte Zeybek ve Kurbanoglu (2012) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim öğrencilerinin genel kaygı düzeyi, Türkçe dersine ilişkin tutumlarını ve akademik başarılarını manidar düzeyde yordadığı tespit edilmiştir. Bu araştırmada okuma kaygısının oluşturduğu olumlu etkiye ilişkin sonuç, alan yazında okuma kaygısının okuduğunu anlama becerileri üzerinde olumsuz etkisine dair sonuçlarla örtüşmemektedir (Carpenter, Miyake ve Just, 1995; Eynseck, 1979; Ghonsooly, 2010; Ghonsooly ve Elahi, 2011; Ghonsooly ve Loghmani, 2012; Jafarigohar ve Behrooznia, 2012; Rafik-Galea, 2010, Sami Ali, 2001; Sellers, 2000; Wu, 2011). Ismail'in (2015) ortaokul öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada ise okuma kaygısının daha çok dil yeterlilikleri özellikle kelime ve gramer kurallarının bilinmeyişinden kaynaklandığı, beraberinde kaygının oluşturduğu olumsuz etkinin öğrencilerin metinden ve okumadan uzaklaşmalarına sebep olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde alan yazındaki pek çok çalışmada okuma kaygısının artışı okumadan uzaklaşılmasına, okuma performansı ve okumaya yönelik tutumun azalmasına olumsuz etki etmektedir (Çeliktürk ve Yamaç, 2015; Downing ve Leong, 1982; Eysenck ve Payne, 2006; Mohammadpur ve Ghafournia, 2015; Melanlıoğlu, 2014a; Murray ve Janelle, 2003; Rafik-Galea, 2010; Saito, Garza ve Horwitz, 1999; Sellers, 2000). Okuma kaygısının bu negatif etkisinin azaltılmasında üst bilişsel strateji kullanımının etkili bir faktör olduğu söylenebilir (Melanlıoğlu, 2014). Nitekim bilişsel farkındalık stratejilerinin (Gelen, 2003) ve okuduğunu anlama stratejilerinin (Demirel ve Epçaçan, 2012) kullanımı Türkçe dersine ilişkin tutumu olumlu yönde arttırmakta, olumlu tutumlar da dil becerilerinin gelişimine etki etmektedir (Ellis, 1994). Okuma kaygısı ve Türkçe dersi tutum arasındaki bu ilişkiye dolaylı olarak okuma becerileri üzerinde bakıldığında, okuduğunu anlama ile Türkçe dersine yönelik tutum ve akademik başarı arasında pozitif yönlü bir ilişki mevcuttur (Ateş, 2008). Ayrıca okuma becerileri, tutum ve alışkanlığı ile Türkçe dersi akademik başarısı (Bölükbaş, 2010; Güngör, 2009; Mercan, 2017; Şahin, 2011; Yetim, 2006); Türkçe dersi akademik başarısı ile genel akademik başarı arasındaki pozitif ilişkiden hareketle (Güvendir, 2014; Ateş, 2008) derse karşı geliştirilen tutumun, öğrenme ve akademik başarı üzerinde etkili bir faktör olduğu söylenebilir (Çavuş ve Yaşar, 2010; Çörek, 2006; Francis ve Greer, 1999; Genç ve Kaya, 2010; Karasakaloğlu ve Saracaloğlu, 2009; Yenilmez ve Duman, 2008; Yetim, 2006; Çalışkan, 2004; Saracaloğlu, 2000; She ve Fisher, 2002). Ortaokul düzeyinde haftalık en fazla ders saatine sahip olması, ana dil olması ve bu derste hedeflenen kazanımların ve erişilmek istenen becerilerin diğer derslerle de ilişkili olup Türkçe dersine ilişkin tutum diğer derslerdeki tutumu da etkilemektedir (Nas, 2003; Ünal ve Köse, 2014). Türkçe dersine ilişkin tutum, eğitim sürecindeki motivasyon üzerinde pozitif etkisi de bu dersin ve bu derse karşı geliştirilen tutumun eğitim sürecindeki işlevini ortaya koymaktadır (Erdem ve Gözüküçük, 2013; Fidan ve Eren, 2017). Türkçe dersine ilişki olumlu tutumun artırılması ve okuma becerisine etki eden duyuşsal bir değişken olan okuma kaygısının bilinçli bir şekilde yönetilmesi bir gerekliliktir. Tutum kavramının duyuşsal, bilişsel ve davranışsal nitelikleri içeren çok boyutlu bir değişken olmasının yanı sıra (Ellis, 1995; İnceoğlu, 2004), araştırmadaki modellerde okuma kaygısının

Türkçe dersine ilişkin tutumu açıklama oranından hareketle tutumu etkileyen başka değişkenlerin olduğu söylenebilir.

Cinsiyete kapsamında oluşturulan modellerde, kız ve erkek öğrencilere ilişkin her iki modelde de okuma kaygısı, Türkçe dersine ilişkin tutumu doğrudan ve anlamlı olarak etkilemekle birlikte dolaylı bir etkiye sahip değildir. Ayrıca kız öğrencilere ilişkin oluşturulan modelde okuma kaygısı, Türkçe dersine ilişkin tutumun %5'ini, erkek öğrencilere ilişkin oluşturulan modelde ise %9'unu açıklamaktadır. Bu bulgulara göre okuma kaygısının, Türkçe dersine ilişkin tutum üzerindeki pozitif etkisi erkek öğrencilerde, kız öğrencilere göre daha fazladır. Cinsiyet açısından toplam, doğrudan ve dolaylı etkiler incelendiğinde ise her iki modelde de dolaylı bir etki olmayıp, toplam ve doğrudan etkilerin birbirine eşit olduğu görülmüştür. Ayrıca kız öğrencilere ilişkin modeldeki etki, erkek öğrencilerden daha düşüktür. Bu sonuçlara göre dile ilişkin tutumların cinsiyet değişkeni açısından değiştiği ve bu değişiklikte okuma kaygısının orta düzeyde bir etki oluşturduğu söylenebilir. Jafarigohar ve Behrooznia'nın (2012) araştırmasında ise kız öğrencilerin okuma kaygıları erkek öğrencilere göre daha yüksektir. Bu sonuçlara karşın ilgili alan yazında da öğrencilerin dilsel becerileri ve dile karşı tutumlarının, cinsiyet değişkeni açısından örneklem farklılığına göre değiştiği (Kazazoğlu, 2013), bu etkinin Türkçe dersi ve dile ilişkin tutumlarının yanı sıra Türkçe dersindeki akademik başarılarının da kız öğrenciler lehine olduğu görülmektedir (Anlar, 2011; Ateş, 2008; Başaran ve Ateş, 2009; Bölükbaş, 2010; Çetinkaya, 2011; Akkılık, 2011; Baş, 2012; Çeçen ve Deniz, 2015; Deniz ve Tuna 2006; Gelbal, 2008; Güngör, 2009; Hayes, 2000; İşeri, 2010; Kazazoğlu, 2013; Kutlu ve diğerleri, 2011; Öztürk, 2010; Karahan, 2007; Karasakaloğlu ve Saracaloğlu, 2009; Selçuk, 1997; Kaya, Arslantaş ve Şimşek, 2009; Sibel ve Tuna, 2006; Zeybek ve Kurbanoğlu, 2012). Bu durumdan hareketle öğrenen özerkliğinde okuma kaygısının, Türkçe dersine ilişkin tutum üzerinde cinsiyetin belirleyici bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Araştırmadaki tüm modellerde kaygı gibi olumsuz bir duygunun, derse karşı tutumu olumlu etkileyen yardımcı bir işlev üstlendiği görülmüştür. Duyguların okumayı öğrenme ve okuma becerileri ve okul performansı üzerindeki etkisinden hareketle (Jalongo ve Hirsh, 2010) bu süreçte yardımcı bir işlev üstlenen kaygının teşvik edici ve motive edici bir rol üstlendiği söylenebilir (Alpert ve Haber, 1960; Jafarigohar ve Behrooznia, 2012; Scovel, 1991). Bununla birlikte belli bir düzeyde okuma kaygısı, motive edici bir faktör olarak kabul edilmekle birlikte bu düzeyin ayarlanmasında öğretmenlerin eğitilmiş olması ve süreci iyi yönetmeleri gerekmektedir (Alpert ve Haber, 1960; Eysenck ve Calvo, 1992; Jafarigohar ve Behrooznia, 2012). Böylece okuma kaygısının motive edici rolü iyi değerlendirilerek öğrencilerin gerek akademik başarıları gerekse yaşamsal varoluşun en önemli aracı olan bilgilendirme sürecinin ana katalizörü olan okuma becerilerinin gelişimi adına önemli katkılar sağlanabilir. Bu sonuçlardan hareketle şu önerilerde bulunabilir.

1. Okuma kaygısının, Türkçe dersi üzerinde nasıl bir pozitif etki oluşturduğu ve bu etkinin sebepleri nitel ve eylem araştırmalarıyla derinlemesine araştırılarak ortaya konulabilir.
2. Okuma kaygısının oluşturduğu bu pozitif etkinin sınıf seviyesine bağlı olarak azalışının sebepleri incelenebilir.
3. Tüm modeller içerisinde erkek öğrencilere ilişkin oluşturulan modelin hem etki hem de açıklama oranı olarak en fazla olmasından hareketle kız ve erkek öğrenciler arasındaki bu değişimin sebepleri farklı örneklem seviyelerinde incelenebilir.
4. Okuma kaygısının, Türkçe dersine ilişkin tutum üzerindeki etkisine ilişkin tüm sonuçlar, Türkçe dersine ilişkin tutumu etkileyen başka değişkenler olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlardan hareketle modele eklenecek başka değişkenlerle model yeniden sınanabilir.
5. Öğretmenlerin okuma kaygısının pozitif yöndeki etkisinin bilinçli olarak kullanımına ilişkin sınıf içerisinde kullanacak okuma yöntem ve teknikleri açısından değerlendirmeler yapılabilir.

6. Araştırma 6, 7 ve 8. sınıf düzeyiyle sınırlı olup çeşitli öğretim kademelerini (ilköğretim, orta öğretim, üniversite ortaokul) kapsayacak araştırmalarla modelin geçerliliği ve bulguların genellenebilirliği sınanabilir.

5. KAYNAKLAR

- Akçay, A. ve Şahin, A. (2012). Webquest (Web Macerası) öğrenme yönteminin Türkçe dersindeki akademik başarı ve tutuma etkisi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 33-45.
- Akgün, A., Gönen, S. ve Aydın, M. (2007). İlköğretim fen ve matematik öğretmenliği öğrencilerinin kaygı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(20), 283-299.
- Akkılık, R. (2011). Türkiye okuma kültürü haritası. *Türk Kütüphaneciliği*, 25(2), 326-329.
- Akın, E. (2015). *Çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretimin 6. sınıf öğrencilerinin anlama becerilerine ve Türkçe dersi tutumlarına etkisi: Muş ili örneği*. Yayınlanmamış doktora tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Akyol, H. (2005). Türkçe ilkokuma yazma öğretimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Alpert, R., & Haber, R. N. (1960). Anxiety in academic achievement situations. *Journal of Abnormal Social Psychology*, 61(2), 207-215.
- Alvermann, D. E. (2009). Sociocultural constructions of adolescence and young people's literacies. L. Christenbury, R. Bomer ve P. Smagorinsky (Ed.), *Handbook of adolescent literacy* in (s. 14-28). New York, NY: Guilford.
- Anlar, A. (2011). *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler ile Türkçe dersine yönelik tutumları ve bu derslerdeki başarıları arasındaki ilişki*. Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kilis.
- Ateş, M. (2008). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile Türkçe dersine karşı tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış doktora tezi, Konya Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Aydın, B., Gönen, S. I. K., ve Yüzer, V. T. (2009). Learners' perceptions toward online learning: an application for a synchronous e-class. *i-Manager's Journal of Educational Technology*, 6(2), 30-39.
- Baş, G. (2012). Reading attitudes of high school students: an analysis from different variables. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 3(2), 47-58.
- Başaran, M. ve Ateş, S. (2009). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(29), 73-92.
- Belet, S. D. (2005). *Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerilerinin Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Belet, Ş. D. ve Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 69-86.
- Bloom, B. S. (1995). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*. (Çeviren: D. A. Özçelik) İstanbul: M. E. B. Yayınları.
- Bozkurt, B. Ü. (2014). PISA 2000'den PISA 2009'a Güney Kore'de okuma becerisinin gelişimi. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 140-154.
- Bölükbaş, F. (2004). *Yansıtıcı öğretimin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutum ve başarıları üzerindeki etkililiği*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Bölükbaş, F. (2010). İlköğretim öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının başarı-cinsiyet-ailenin eğitim düzeyi bağlamında değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 5(3), 905-918.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*, Second Edition, San Francisco Public University.
- Brantmeier, C. (2005). Anxiety about L2 reading or L2 reading tasks? A study with advanced language learners. *Reading*, 5(2), 67-85.
- Campbell, M. B., & Kmiecik, M. M. (2004). The greatest literacy challenges facing contemporary high school teachers: Implications for secondary teacher preparation. *Reading Horizons*, 45, 1-25.
- Chambers, G. N. (1999). *Motivating language learners*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Carter, C., Bishop, J., & Kravits, S. L. (2002). *Keys to effective learning*. 3rd.Ed. New Jersey: Printice Hall
- Çapan, S. A. ve Pektas, R. (2013). An empirical analysis of the relationship between foreign language reading anxiety and reading strategy training. *English Language Teaching*, 6(12), 181-188.
- Çavuş, Ş. ve Yaşar, F. Ö. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının “Türk dili I ses ve yapı bilgisi” dersine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 187-208.
- Çalışkan, M. (2004). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin tutum ve akademik benlik tasarımının başarıya etkisi*. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Çeliktürk, Z. ve Yamaç, A. (2015). İlkokul ve ortaokul öğrencileri için okuma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 14(1), 97-107.
- Çetinkaya, E. R. (2011). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları: Samsun ili örneği*. Samsun Sempozyumu.
- Çörek (2006). *İsbirlikli öğrenmenin Türkçe dersine ilişkin başarı ve derse yönelik tutum üzerinde etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Dadandı, P. U. (2016). *Türkçe öğretiminde elektronik ders kitabı kullanmanın başarı, öz yeterlik inançları ve tutuma etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dağtaş, A. (2013). *Ekrandan okumanın okumaya ve Türkçe dersine yönelik tutuma etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Danielson, Kathy E., & Jan La Bonty (1994). *Integrating reading and writing through children's literature*. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Demir, C. ve Yapıcı, M. (2007). Ana dili olarak Türkçenin öğretimi ve sorunları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 177-192.
- Demirel, Ö. (2001). Eğitim sözlüğü. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (1996). *Türkçe programı ve öğretimi*. Ankara: Usem Yayınları.
- Demirel, Ö. (2002). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö., & Epçaçan, C. (2012). Okuduğunu anlama stratejilerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerine etkisi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 2(1), 71-106.
- Deniz, S. ve Tuna, S. (2006). İlköğretim öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları: Köyceğiz örnekleme. *Millî Eğitim Dergisi*. 170, 339-350.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Erdem, A. R. ve Gözüküçük, M. (2013). İlköğretim 3. 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik motivasyonu ve tutumları arasındaki ilişki. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(2), 13-24.
- Eysenck, M. W., & Calvo, M. G. (1992). Anxiety and performance: The processing efficiency theory. *Cognition and Emotion*, 6, 409-434.
- Fidan, M. ve Eren, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutum görünümleri ile eğitime ilişkin motivasyonları arasındaki ilişkiler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 480-493.
- Ellis, R. (1995). *The study of second language acquisition*. Oxford University Press. NY.
- Erdem, A. R. ve Gözüküçük, M. (2016). İlköğretim 3. 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik motivasyonu ve tutumları arasındaki ilişki. *Pegem Journal of Education & Instruction*, 3(2), 13-24.
- Francis, L. J., & Greer, J. E. (1999). Attitude toward science among secondary pupils in northern ireland: relationship with sex, age and religion. *Research in Science & Technological Education*, (17), 65-75.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Newbury House: Rowley, Massachusetts.
- Gelbal, S. (2008). Sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik özelliklerinin Türkçe başarıları üzerinde etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, (33)150, 1-13.
- Gelen, İ. (2003). *Bilişsel farkındalık stratejilerinin Türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Genç, G. ve Kaya, A. (2010). *Sınıf öğretmeni adaylarının yabancı dil dersine yönelik tutumları ile yabancı dil akademik başarıları arasındaki ilişki*. 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu. Elazığ. s. 1019-1022.

- Ghonsooly, B. (2010). Learners self-efficacy in reading and its relation to foreign language reading anxiety and reading achievement. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 53, 45-67.
- Ghonsooly, B. M., Elahi (2011). Learners' self-efficacy in reading and its relation to foreign language reading anxiety and reading achievement. *Journal of English Language Teaching and Learning Year*, 53, 45-67.
- Ghonsooly, B., & Loghmani, Z. (2012). The relationship between efl learners' reading anxiety levels and their metacognitive reading strategy use. *International Journal of Linguistics*, 4(3), 191-210.
- Gomari, H. ve Lucas, R. I. (2013). Foreign language learning motivation and anxiety among Iranian students in the philippines. *Philippine ESL Journal*, 10, 148-178.
- Gömlüksiz, M.(1993). *Kubaşık öğrenme yöntemiyle geleneksel yöntemin demokratik tutum ve erişime etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Güngör, E. (2009). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığı ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Gümüş, O. ve Buluç, B. (2007). İşbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının Türkçe dersinde akademik başarıya etkisi ve öğrencilerin derse ilgisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 49(49), 7-30.
- Güvendir, M. A. (2014). Öğrenci başarılarının belirlenmesi sınavında öğrenci ve okul özelliklerinin Türkçe başarıları ile ilişkisi. *Eğitim ve Bilim*, 39(172), 163-180.
- Gygax, P., Tapiero, I., & Carruzzo, E. (2007). Emotion inferences during reading comprehension: What evidence can the self-pace reading paradigm provide?. *Discourse processes*, 44(1), 33-50.
- Hamurcu, G. C. (2016). *İlköğretim 7. sınıf Türkçe dersinde otantik öğrenmenin öğrencilerin problem çözme ve okuduğunu anlama becerileri ile derse ilişkin tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Hu, L., & Bentler, M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Huang, Q. (2012). Study on correlation of foreign language anxiety and English reading anxiety. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(7), 1520-1525.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. A. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- İnceoğlu, E. (2004). *The effect of organizational culture on organizational communication*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ismail, S. A. A. (2015). Secondary school students' reading anxiety in a second language. *English Language Teaching*, 8(11), 28.
- İşeri, K. (2010). The investigation of the reading attitudes of second grade students. *Journal of Human Sciences*, 7(2), 468-487.
- Jalongo, M. R., & Hirsh, R. A. (2010). Understanding reading anxiety: New insights from neuroscience. *Early Childhood Education Journal*, 37(6), 431-435.
- Jafarigohar, M., & Behrooznia, S. (2012). The effect of anxiety on reading comprehension among distance EFL learners. *International Education Studies*, 5(2), 159-174.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the simplis command language*. Scientific Software International, Inc. USA.
- Kaya, T. (2011). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi proje görevi başarı puanları ile akademik başarı ve derse yönelik tutum arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Kaya, A. İ., Arslantaş, H. İ. ve Şimşek, N. (2009). İlköğretim öğrencilerinin Türkçe dersine karşı tutumlarının değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 30(30), 376-387.
- Kayran, B. K. ve İflazoğlu, A. (2007). Çoklu zekâ kuramı destekli Kubaşık öğrenme yönteminin Türkçe dersine ilişkin tutuma ve okuduğunu anlama başarısına etkisi. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (29), 129-141.

- Kayıran, B. K. (2007). *Çoklu zekâ kuramı destekli Kubaşık öğrenme yönteminin Türkçe dersine ilişkin tutuma ve okuduğunu anlama başarısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kara, Ö. T. (2011). Dramayla öykü oluşturma yönteminin Türkçe dersi ikinci kademe öğrencilerinin tutumlarına etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 239-253.
- Karahan, F. (2007). Language attitudes of Turkish students towards the english language and its use in Turkish context. *Journal of Arts and Sciences*, 7, 73-87.
- Karasakaloğlu, N. ve Saracaloğlu, A. S. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe dersine yönelik tutumları, akademik benlik tasarımları ile başarıları arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 343-362.
- Kaya, F. (2006). *İlköğretim dördüncü sınıf Türkçe dersinde bazı öğrenme stratejilerinin tutum ve okuduğunu anlamaya etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Kaya, A. İ., Arslantaş, H. İ. ve Şimşek, N. (2009). İlköğretim öğrencilerinin Türkçe dersine karşı tutumlarının değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Güz, 376-387.
- Kazazoğlu, S. (2013). Türkçe ve İngilizce derslerine yönelik tutumun akademik başarıya etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 294-307.
- Kılıç, A. G. (2004). *İşbirlikli öğrenme, okuduğunu anlama, strateji kullanımı ve tutum*. Yayınlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Klem, L. (2000). Structural equation modeling. L. Grimm ve P. Yarnold (Ed.), *Reading and understanding multivariate statistics* (Vol. II). Washington, DC: American Psychological Association.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling (Third Edition)*. New York and London: The Guilford Press.
- Kutlu, Ö., Yıldırım, Ö., & Bilican, S. (2011). *Theoretical and applied researches on Turkish language teaching*. Uzun, L. and Bozkurt, Ü. (Ed.), Chapter: The factors that predict reading and listening comprehension skills of elementary level 5th grade Turkish students. Essen: Copyright Verlag DIE BLAUE EULE.
- Kuvanç, E. B. K. (2008). *Yaratıcı yazma tekniklerinin öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarına ve Türkçe dersindeki başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Lien, H. (2011). EFL Learners' reading strategy use in relation to reading anxiety. *Language Education in Asia*, 2(2), 199-212.
- Loghmani, Z., & Ghonsooly, B. (2012) The interrelationship between efl learners' levels of reading anxiety and their levels of cognitive test anxiety: an analysis of efl learners' speed of processing an ielts reading test. *International Journal of Linguistics*. 4(3), 191-210.
- Lynch, J. J. (2000). *A cry unheard: New insights into the medical consequences of loneliness*. Baltimore, MD: Bancroft Press.
- Maden, A. (2013). *Aktif öğrenme tekniklerinin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin yazım ve noktalama kuralları başarısı ve derse karşı tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Maden, S. ve Durukan, A. G. E. (2010). İstasyon tekniğinin yaratıcı yazma becerisi kazandırmaya ve derse karşı tutuma etkisi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 28(28), 299-312.
- Marashi, H., & Rahmati, P. (2017). The effect of teaching reading strategies on efl learners' reading anxiety. *International Journal of Research in English Education*, 2(2), 43-52.
- McKenna, M. C., Conradi, K., Lawrence, C., Jang, B. G., & Meyer, J. P. (2012). Reading attitudes of middle school students: Results of a US survey. *Reading Research Quarterly*, 47(3), 283-306.
- Melanhoğlu, D. (2014a). Okuma kaygısı ölçeğinin psikometrik özelliklerinin belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 95-105.
- Melanhoğlu, D. (2014b). Üstbiliş strateji eğitiminin ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 107-119.

- Mercan, M. (2017). *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ile Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Meydan, C. H. ve Şeşen, H. (2011). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Miyanaga, C. (2002). The effects of anxiety on learners' reading performance and the use of reading strategies. [Çevrim-içi: <http://hdl.handle.net/10466/1002>], Erişim tarihi: 05. 04. 2017.
- Mohammadpur, B., & Ghafournia, N. (2015). An elaboration on the effect of reading anxiety on reading achievement. *English Language Teaching*, 8(7), 206-215.
- Nas, R. (2003). *Türkçe öğretimi*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Okur, A. ve Özsoy, Y. (2013). Üstün zekâlı öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının incelenmesi: Bartın BİLSEM örneği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 254-26.
- Özcan, M. F. (2015). *7. sınıf Türkçe dersi "bildirme ve dilek kipleri" konusunun öğretiminde animasyon destekli 5E modelinin başarı, kalıcılık ve tutuma etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Öztürk, P. (2010). *İlköğretim II. Kademe Türkçe dersi performans görevi başarı puanları ile akademik başarı ve derse yönelik tutum arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Ozmusul, M., & Kaya, A. (2014). Türkiye'nin PISA 2009 ve 2012 sonuçlarına ilişkin karşılaştırmalı bir analiz. *Journal Of European Education*, 4(1), 23-40.
- Papanastasiou, C. (2002). School, teaching and family influences on student attitudes toward science: based on timms data for cyprus. *Studies In Evaluation*, 28, 71-86.
- Raykov, T., & Marcoulides, G. A. (2008). *An introduction to applied multivariate analysis*. Taylor & Francis Group, LLC.
- Saito, Y., Garza, T. J., & Horwitz, E. K. (1999). Foreign language reading anxiety. *The Modern Language Journal*, 83(3), 202-218.
- Sami Ali, M. F. A. (2001). The effect of using the jigsaw reading technique on the EFL pre-service teachers' reading anxiety and comprehension. *Journal of Education College*, 2, 1-21.
- Saracaloğlu, A. S. (2000). Öğretmen adaylarının yabancı dile yönelik tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 25(115), 65-72.
- Schatz, A., & Krashen, S. (2006). Attitudes toward reading in grades 1-6. *Knowledge Quest*, 35(1), 46-48.
- Selçuk, E. (1997). *İngilizce dersine tutum ile bu derste akademik başarı arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Sellers, V. D. (2000). Anxiety and reading comprehension in Spanish as a foreign language. *Foreign Language Annals*, 33(5), 512-520.
- Sever, S. (1997). *Türkçe Öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Scovel, T. (1991). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. In E. K. Horwitz & D. J. Young (Eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* (pp. 15-23). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- She, H. C., & Fisher, D. (2002). Teacher communication behavior and its association with students cognitive and attitudinal outcomes in science in taiwan. *Journal of Research in Science Teaching*, 39(1), 63-78.
- Shi, Y. Z., & Liu, Z. Q. (2006). Foreign language reading anxiety and its relationship to English achievement and gender. *Journal of PLA University of Foreign Languages*. [Çevrim-içi: http://en.cnki.com.cn/Article_en/CJFDTOTAL-JFJW200602013.htm], Erişim tarihi: 05. 04. 2017.
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press,
- Şahin, A. (2011). İlköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin Türkçe başarı durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15 (1), 311-326.
- Şahinli, A. (2008). *Hikâye okumanın okuduğunu anlamaya ve Türkçe dersine yönelik tutuma etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(5), 49-74.
- Uçgun, D. (2013). Türkçe öğretmenlerinin öğrencileri motive etme düzeyleri ile ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 449-460.
- Ünal, F. T. ve Köse, M. (2014). Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi: bir geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 233-249.
- Ünlü, S. (2014). *Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları ve öz yeterlikleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Westberry, J. S. (1996). *The effects of parent involvement on the reading attitude and comprehension scores of sixth grade students*. Unpublished doctoral dissertation, The University of Miami
- Wu, H. J. (2011). Anxiety and reading comprehension performance in English as a foreign language. *Asian EFL Journal*, 13(2), 273-307.
- Yalçınkaya, N. (2011). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları ile sınav kaygısı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Yaman, H. (2014). Ortaokul öğrencilerinin genel kaygı düzeyleri, yazma kaygıları ve Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(3), 1111-1122.
- Yenilmez, K. ve Duman, A. (2008). İlköğretimde matematik başarısını etkileyen faktörlere ilişkin öğrenci görüşleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 251-268.
- Yenilmez, K. ve Özbey, N. (2006). Özel okul ve devlet okulu öğrencilerinin matematik kaygı düzeyleri üzerine bir araştırma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XIX (2), 431-448.
- Yetim, H. (2006). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe ve matematik derslerine yönelik tutumları ile bu derslerdeki başarıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Young, D. J. (1986). The relationship between anxiety and foreign language oral proficiency ratings. *Foreign Language Annals*, 19(5), 439-445.
- Zbornik, J. (2001). Reading anxiety manifests itself emotionally, intellectually. Today's School Psychologist. Available: [Çevrim-içi: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s10643-010-0381-5.pdf>], Erişim tarihi: 05.04.2017.
- Zeybek, F. ve Kurbanoglu, N. İ. (2012). İlköğretim öğrencilerinin temel derslere yönelik kaygı ve tutumlarının cinsiyet ve akademik başarıları değişkenlerine göre incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education Faculty*, 23(1-7), 52-73.
- Zhao, A. (2009). *Foreign language reading anxiety: Investigating English-speaking university students learning Chinese as a foreign language in the United States*. The Florida State University, Florida.

Extended Abstract

In this research, it is aimed to investigate the role of grade and gender variables in the effects of reading anxieties of 6th, 7th and 8th grade students on the attitudes towards Turkish course through structural equation modeling. In the research carried out by the relational screening model, the study group which was formed by simple random sampling consisted of 409 6th, 7th and 8th grade students. "Reading Anxiety Scale" developed by Melanlıoğlu (2014a) and "Attitude Scale Towards Turkish Course" developed by Ünal and Köse (2014) were used in the collection of the data. Data were analyzed by structural equation modeling and SPSS 23 and AMOS 22.0 software were used in the analysis of data. In the study, central tendency and distribution measures (frequency, percentage, mean, kurtosis and skewness) were calculated for descriptive statistics and demographic variables. The Maximum Likelihood method has been preferred in predicting the parameters related to the models generated to analyze the role of grade and gender in the effect of the participants' reading anxieties on the attitudes towards Turkish course. As a result of the analysis, the goodness of fit indices of χ^2/df , CFI, GFI, TLI, NFI, IFI, RMSEA and SRMR were used in examining the goodness of fit values.

In this study, in which the effect of grade level (6th, 7th, 8th) and the role of gender on the effect of reading anxiety on the attitudes towards Turkish course, the hypotheses developed were examined through structural equation modeling. As a result of the research, hypothesized models based on the literature were tested and all models were found to be valid. Hypotheses generated in the research were all rejected. Reading anxiety in the model formed for the whole sample does not affect the attitude towards Turkish course directly and significantly and does not have an indirect effect. However, reading anxiety explains 5% of the attitudes towards Turkish course. When the results were evaluated in terms of the models related to the grade level, it was determined that reading anxiety explained 5% of the attitude on the level of 6th grade, 4% of it on the level of 7th grade and 3% on the level of 8th grade. According to these findings, the explanation rate of attitudes towards Turkish course of reading anxiety decreases based on the grade level. An important result of the research is that reading anxiety has a positive and meaningful impact on Turkish course and that reading anxiety generates a positive effect. In other words, the research has shown that a negative feeling create a positive effect on a positive attitude rather than a negative effect. In literature, reading anxiety has been regarded as a reaction towards reading (Çeliktürk and Yamaç, 2015; Jalongo and Hirsh, 2010; Lynch 2000; Mohammadpur and Ghafournia, 2015; Murray and Janelle, 2003) and although it is known that reading anxiety has an effect on reducing reading amount, the relevant results do not coincide with the results obtained in this study (Bell and Perfetti, 1994; Gomari and Lucas, 2013; Jafarigohar and Behrooznia, 2012; Melanlıoğlu, 2014b; Mohammadpur and Ghafournia, 2015; Mohd. Zin and Rafik-Galea, 2010; Murray and Janelle, 2003). These results can be considered as the positive and motivating effect of low level anxiety on learning (Klausmeier and Goodwin, 1971). In both models formed regarding male and female students, reading anxiety neither directly and significantly affects the attitude towards Turkish course nor has an indirect effect. In addition, reading anxiety in the model related to female students explains 5% of the attitude towards Turkish course and 9% of it in the model related to male students. According to these findings, the positive effect of reading anxiety on the attitude towards Turkish course is more in male students than in female students. When the total, direct and indirect effects on gender are analyzed, it is seen that there is no indirect effect in both models and the total and direct effects are equal to each other. In addition, the effect in the model related to female students is lower than in the model regarding male students. According to these results, it can be said that the attitudes towards language have changed in terms of gender variable and the reading anxiety has been an important effect on this change. Although there is not any studies that examined the effect of reading anxiety on the attitude of Turkish course in the literature, Zeybek and Kurbanoğlu (2012) stated in their study that general anxiety level of primary school students predicted their attitudes towards Turkish course and their academic achievements at a meaningful level. In addition, it is seen in the literature that the effect of reading anxiety on comprehension skills (Carpenter, Miyake and Just, 1995; Eynseck, 1979; Jafarigohar and Behrooznia, 2012; Rafik-Galea, 2010) causes to decrease reading performances and reading attitudes (Downing and Leong, 1982; Eysenck and Payne, 2006; Mohammadpur and Ghafournia, 2015; Murray and Janelle, 2003; Rafik-Galea, 2010; Saito, Garza and Horwitz, 1999; Sellers, 2000) and to be avoided from reading action depending upon the increase in anxiety level (Çeliktürk and Yamaç, 2015; Melanlıoğlu, 2014a; Murray and Janelle, 2003). In this study, it has been concluded that this effect of reading anxiety has positively influenced reading skills and the attitudes towards the course, as well. As a result of the research, the incentive role of anxiety decreased according to the grade level, which is consistent with the literature results related to the decrease in the positive attitudes towards Turkish course based on grade level (Çetinkaya, 2011; Sibel and Tuna, 2006).

In all the models in the study, it was seen that a negative feeling such as anxiety had a positive effect and a contributive function. Based on the effects of emotions on learning to read and reading skills as well as the positive effects on school performances (Jalongo and Hirsh, 2010), it can be said that supporting anxiety is encouraging and motivating (Alpert and Haber, 1960; Jafarigohar and Behrooznia, 2012; Scovel, 1991). However, a certain level of reading anxiety can be considered as a motivating factor, but in setting this level, teachers must be educated and need to manage the process well. Thus, by evaluating the motivating role of reading anxiety, it is possible to provide significant contributions in favour of the development of reading skills, the main catalyst of the learning process, which is the most important means of both vital existence and academic achievements of students.