



**KORKUT ATA TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI DERGİSİ**  
*Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*  
*The Journal of International Turkish Language & Literature Research*

Sayı/Issue 8 (Ağustos/August 2022), s. 946-962.  
Geliş Tarihi-Received: 27.07.2022  
Kabul Tarihi-Accepted: 12.08.2022  
Araştırma Makalesi-Research Article  
ISSN: 2687-5675  
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1149354

## Okumayı Etkileyen Psikolojik Faktörler

### *Psychological Factors Affecting Reading*

Ayşegül GÖKSEL\*

#### Öz

Türkçe derslerinin amacı temel dil becerileri gelişmiş, dinlediklerini, okuduklarını doğru ve tam anlayabilen, duygu ve düşüncelerini etkili bir biçimde sözlü veya yazılı olarak aktarabilen bireyler yetiştirmektir. Okuma, en sık kullanılan dil becerilerinden biridir. Yıllarca okumanın davranışsal boyutu üzerinde odaklanılmıştır. Oysa tutum, kaygı, ilgi, motivasyon, öz yeterlik gibi duyuşsal etmenlerin de okuma üzerinde mühim tesiri bulunmaktadır. Dolayısıyla başarılı bir okuma yaşantısının oluşturulması ve nitelikli okurların yetiştirilmesi sürecinde okumayı etkileyen psikolojik faktörlerin de dikkate alınması gerekmektedir.

Bu çalışmanın amacı, okuma psikolojisi konusunu tutum, ilgi, motivasyon, kaygı, öz yeterlik kavramlarından yararlanarak açıklamaktır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum deseni ile yapılandırılan çalışmada ilk olarak araştırma sorusuna uygun biçimde konunun bütün boyutlarının incelendiği bir literatür taraması yapılarak okuma ve psikoloji kavramları ile ilgili temel başlıklar belirlenmiştir. Ardından okuma ve psikoloji ilişkisi bağlamında okumayı etkileyen duyuşsal özelliklerden tutum, öz yeterlik, kaygı, ilgi ve motivasyon kavramları açıklanarak okuma ile ilişkileri gözler önüne serilmiştir. Tutum, öz yeterlik, kaygı, ilgi, motivasyon gibi unsurların dikkate alınması hem okuduğunu anlamaya yardımcı olur hem de akademik başarının artmasına katkı sağlar. Bu bağlamda okumayı etkileyen psikolojik faktörlerle ilgili kısıtlı çalışmaların olduğu belirlenmiş, bu konuyu ele alan araştırmaların artırılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Okuma, tutum, öz yeterlik, kaygı, ilgi ve motivasyon.

#### Abstract

The aim of Turkish lessons is to train individuals who have developed basic language skills, can understand what they listen and read correctly and fully, and who can effectively convey their feelings and thoughts verbally or in writing. Reading is one of the most commonly used language skills. For years, the focus has been on the behavioral dimension of reading. However, affective factors such as attitude, anxiety, interest, motivation and self-efficacy also have a significant effect on reading. Therefore, in the process of creating a successful reading experience and raising qualified readers, it is necessary to consider the psychological factors affecting reading.

The aim of this study is to explain the subject of reading psychology by using the concepts of attitude, interest, motivation, anxiety, and self-efficacy. In the study, which was structured with the "Systematic Compilation Method", a literature review was conducted in which all dimensions of the subject were examined in accordance with the research question, and the

\* Doktora Öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, İstanbul/Türkiye, e-posta: aysegul.goksel@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-0635-956X.

basic titles related to the concepts of reading and psychology were determined. Then, in the context of the relationship between reading and psychology, the concepts of attitude, self-efficacy, anxiety, interest and motivation, which are affective features that affect reading, are explained and their relations with reading are revealed. Considering the factors such as attitude, self-efficacy, anxiety, interest, motivation both helps to understand what is read and contributes to increase academic success. In this context, it has been determined that there are limited studies on the psychological factors affecting reading, and it has been concluded that more studies should be conducted on this subject.

**Keywords:** Psychology of reading, attitude, self-efficacy, anxiety, interest and motivation.

## Giriş

Bilgi edinmenin en etkili ve en yaygın yolu olan okuma, içerisinde pek çok karmaşık süreci barındıran ve hayatın hemen her anında bireyin karşısına çıkan çok katmanlı bir dil becerisidir. Okuma, kişi için boş zaman değerlendirme faaliyeti olmanın çok ötesinde yemek, uyumak gibi bir gereksinimdir ve günlük yaşamda sokakta, evde, okulda, hastanede, müzede, otobüs durağında, markette, işte vb. mecrada sıkça kullanılır (Çiftçi, 2007). Akademik öğrenmelerin yanı sıra farklı dünyaların keşfedilmesi, evrensel ve toplumsal değerlerin aktarılması, söz varlığının zenginleştirilmesi, duygu ve düşüncelerin geliştirilmesi, estetik zevk ve sanat duyarlılığı kazanılması gibi hususlara da katkı sağlar.

Okuduğunu anlama, salt bir zihinsel veya sesli tekrarın ötesinde çeşitli okuma yöntem, teknik ve stratejileri ile üst düzey düşünme becerilerinin kullanıldığı bir alımlama sürecine işaret eden bir kavramdır. Wixson ve arkadaşlarına göre (1987) göre okuduğunu anlama; okuyucunun içerikle ilgili geçmiş bilgileri, metinde sunulan yeni malumatlar ve metnin arka planı arasında güçlü bir iş birliği kurulması marifetiyle ortaya çıkan bir anlam oluşturma işlemidir.

Okuma etkinliğinin gerçekleştirilebilmesi için duyu organlarıyla biliş arasında aktif bağlantıların kurulması (Tazebay, 1997), yani okunanın algılanmasının ötesinde anlamlandırılması, yorumlanması, değerlendirilmesi, zihinde yapılandırılması gerekir. Bu sayede bilgi toplumunun ihtiyaç duyduğu nitelikli insan profilinin yetiştirilmesinde hayati bir işlev yerine getirilir. Aksi durumda anlamamanın meydana gelmediği bir okuma faaliyeti eksik veya yanlış anlamaya (Özbay, 2007) sebebiyet verebilir ve bireyin öğrenme, iletişim kurma becerisine ket vurabilir.

Psikoloji, "insan davranışının altında yatan temel faktörleri bulmaya ve anlamaya çalışan bilimsel çabaya verilen isim" (Cüceloğlu, 2015, s. 22), davranışın ve zihinsel süreçlerin bilimi (Myers ve Dewall, 2017), insanlar ve hayvanların duygu, zihin ve davranış biçimlerini ele alan bilimsel bir disiplin (Emre, 2004) olarak tanımlanabilmektedir. Davranış ile gülmek, konuşmak gibi dışarıdan gözlemlenebilen hareketlere, zihinsel süreç ile anlama, sebep-sonuç ilişkisini kurma, problem çözme gibi düşünsel etkinliklere; duyuşsal faktörlerle de davranışlardan çıkarılan tutum, motivasyon, ilgi gibi ruhsal süreçlere işaret edilmektedir.

Duyuşsal alan, öğrenme sürecinde bilişsel alandan ne ayrı ne de ondan daha az önemlidir (Jalongo ve Hirsh, 2010). Beyinde yer alan limbik sistem; kaygı, ilgi, motivasyon benzeri duyguları harekete geçirir (Hinton vd., 2008). Limbik sistemde (duygusal beyin) bulunan beyin bölgeleri (hipokampus, forniks, amigdala, septum vb.) çeşitli zihinsel bağlantılarla birbirine bağlanır. Özellikle "amigdala ve hipokampus duyuşsal özelliklerin oluşmasında önemli bir görev üstlenir." (Yazıcı, 2020, s. 5). "Amigdala, yüksek düzeyli duygusal ve motivasyonel etkinlikler açısından kritik değer taşır." (Bahar, 2020, s. 18) ve hipotalamusu uyararak "Savaş!" veya "Kaç!" tepkisini başlatır. Hipokampus ise duygusal hafızayı tetikler.

Psikolojik faktörler bireyin okuma davranışına yaklaşımını etkiler. Okuma da psikolojik iyi oluş hâlini beraberinde getirir (Kalyoncu ve Ovak, 2006). Olumlu tutum sahibi, öz yeterlik inancı ve motivasyonu yüksek, kaygı düzeyi düşük kişilerin okumaya dair pozitif bir yaklaşım sergilemesi, tam tersi bir durumda da okumadan kaçınması/uzaklaşması beklenir.

Okuma alanındaki çalışmaların çoğu dilsel ve davranışsal unsurlara odaklanmıştır. Okumayı etkileyen psikolojik faktörlere ilişkin yapılan çalışmalar sınırlıdır (Katzir, Kim ve Dotan, 2018). Oysa Okuma faaliyeti sırasında okur, psikolojik faktörlerden çokça etkilenir. Bireyin psikolojik durumu, metne karşı ilgili olup olmaması, sahip olduğu motivasyon düzeyi vb. okuma davranışına yansır. Bu bakımdan okumayı etkileyen psikolojik faktörlerin belirlenip ayrıntılı olarak incelenmesi gerekmektedir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmada okumayı etkileyen psikolojik faktörlerden tutum, öz yeterlik, kaygı, ilgi ve motivasyon kavramlarının açıklanması amaçlanmıştır. Bu amaca uygun olarak araştırmanın problem cümlesi “Okumayı etkileyen psikolojik faktörler nelerdir?” olarak belirlenmiştir.

Öncelikle literatür taraması yapılarak okumayı etkileyen psikolojik faktörlerin neler olduğu ve bunların okumayı etkileme yönü ve biçimi ile ilgili konular ve başlıklar belirlenmiştir. Daha sonra yerli ve yabancı kaynaklardan yararlanılarak ilgili başlıklar açıklanmaya çalışılmıştır.

### **Araştırmanın Yöntemi**

Okuma ve okuma becerisine etki eden psikolojik faktörlere dair temel kavramların belirlenen bir çerçeve dâhilinde açıklandığı bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseninden faydalanılmıştır. “Nitel yöntemler derin ve ayrıntılı konularda çalışmaya imkân verir.” (Patton, 2018, s. 14). “Durum çalışması araştırmanın hem ürünü hem de nesnesi olabilecek nitel araştırma içerisindeki bir desen türüdür.” (Creswell, 2016, s. 97). Araştırmada öncelikle oluşturulan araştırma sorusuna koşut olarak yerli ve yabancı literatür (tez, makale, kitap vb.) taranmış ve bunların içerikleri incelenmiştir. Buradan elde edilen bilgilerden hareketle okumayı etkileyen psikolojik faktörler açıklanmıştır. Tutum, öz yeterlik, kaygı, ilgi ve motivasyon olarak belirlenen duyuşsal faktörlerin okuma becerisine etkileri yapılan araştırma sonuçlarıyla karşılaştırılarak değerlendirilmiştir.

### **Okuma**

İnsan yaratılışı gereği merak eder. Kendisi, çevresi, uzaklar vb. ile ilgili bilgi edinmek ister. Bireyin bu öğrenme ihtiyacını karşılayan en önemli vasitalardan biri okumadır. “Okuma, gözle algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından yorumlanarak anlamlandırılması” (Balci, 2016, s. 2), okuyucunun ön bilgilerini kullanarak yazılı metinlerle etkileşime girdiği bir anlam oluşturma süreci (Anderson vd., 1985; Kintsch, 1998; Duke, 2003) olarak tanımlanmaktadır.

Okuma, doğuştan getirilemeyen sonradan eğitimle kazanılan bir beceridir. Okumanın amacı, okuduğunu eksiksiz ve doğru olarak anlamlandırabilmektir. Yaşam boyu süren bir eylem olan okumanın temeli ailede atılır, okulda sistemli olarak yapılandırılmaya çalışılır. Ailelerin ve öğretmenlerin okumaya dair sergiledikleri olumlu tutum ve davranışlar çocuğun okumayı sevmesini, okumaya yönelik ilgi ve istek oluşturmalarını kolaylaştırmakta veya tam tersi zorlaştırmaktadır.



Okuma tutumu; bireyin okuma sürecine olumlu yaklaşmasına ya da ondan kaçınmasına neden olan psikolojik bir olgu (Alexander ve Filler, 1976; Guthrie ve Wigfiel, 1997), çocukların bir kitaptan zevk alma ve kitabı takdir etme konusundaki görüşleri olarak tanımlanmaktadır (The Progress in International Reading Literacy Study, 2006). Çocukların okumaya yönelik tutumları sabit olmayıp, özellikle okuma amacı ve ortamıyla ilgili olarak bağlama göre büyük ölçüde değişiklik göstermektedir (McKenna vd., 2012).

Tutum ile okuma arasında pozitif bir korelasyon vardır. Yapılan çalışmalar okuma tutumu ile akademik başarı arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir (Baş ve Şahin, 2012; Aydoğdu, 2012; Anıl Yeşilbaş, 2019; Hanbay, 2021). Okumaya yönelik olumlu tutuma sahip kişinin olumsuz tutuma sahip bireye göre daha iyi bir okuyucu olma ihtimali yüksektir ve okumaya dair olumsuz tutum geliştiren öğrencilerin okuma verimliliği düşüktür (Açıkgöz ve Güngör, 2006; Çam, 2006; Çakıcı, 2007; Sallabaş, 2008). Okuduğunu anlama stratejilerini kullanabilen öğrencilerin de okuma tutumları daha olumludur (Aydoğan, 2008). Kızlar erkeklere göre okumaya karşı daha olumlu bir tutuma sahiptir (Sani ve Zain, 2011; Balcı, Uyar ve Büyükikiz, 2012; Gür Erdoğan ve Demir, 2016; Özdemir ve Şerbetçi, 2018; Kuşdemir, 2018; Dilbaz, 2019). Öğrencilerin anne eğitim seviyesi (Baş, 2012; Çeçen ve Deniz, 2015) okuma tutumuna tesir etmekte ve talebelerin sınıf düzeyi yükseldikçe okumaya dair tutum puanlarının düştüğü görülmektedir (Rains, 1993; İşeri, 2010; Ürün Karahan ve Taşdan, 2016; Dilbaz, 2019).

Çocuğun anne babası, ev ortamı, öğretmeni, arkadaşları, sosyokültürel çevresi gibi pek çok unsurun okuma tutumu üzerinde etkisi bulunmaktadır (McKenna vd., 1995; Wigfield vd., 1997; Başaran ve Ateş, 2009; Oostdam, Blok and Boendermaker, 2015). Çünkü çocuğun kitap ve okuma ile ilgili ilk izlenimleri bu atmosferde şekillenir. Ailedeki bireylerin okurken mutlu ve huzurlu olması, okuduğu kitaptaki düşünceleri yanındaki ile paylaşması, ebeveynin gazetede yazının konusu ile ilgili olarak eşi ve çocuğu ile konuşması, sesli okunan bir fıkraya hep birlikte gülünmesi, aileyle paylaşılan olumlu ve eğlenceli anlar, evde kitaplık bulunması gibi hususlar çocuğun hayatında iz bırakacak ve çocuk ileriki yaşantısında okumaya dair olumlu tutum kazanmasına yardımcı olabilecek hususlardandır.

Ergenlik dönemi ile birlikte ailenin tutum üzerindeki etkisi azalır ve bunun yerine çevrenin etkisi artar (Balcı, 2009). O dönemde çocuğun yakın çevresi okul merkezli olmak üzere öğretmen ve arkadaş gruplarından oluşur. Bu nedenle okul ortamında okumanın ne denli değerli bir gereksinim olduğu öğrenciye duyumsatılmalıdır. Öğretmen, okumanın bireyin yaşamındaki önemini yalnızca kuru kuruya anlatmamalı, aynı zamanda kendisi de buna inanmalı ve bu inanç, tavır ve davranışlarına yansımalıdır. Okuduğu kitapları ve içeriklerini öğrencileriyle paylaşmalı, derslerde okumayla ilgili eğlenceli uygulamalara yer vermeli, yazarlar, kütüphaneler, kitap fuarları, sosyal mecralardaki okuma etkinlikleri, okuma yarışmaları, farklı okuma biçimleri, teknikleri ve stratejileri ile ilgili öğrencilerini bilgilendirmelidir. Aynı zamanda öğrenci-öğrenci etkileşimini artıracak fırsatlarla sınıfta okumaya yönelik olumlu tutum sahibi olunması amaçlanmalıdır.

Bireylerin okumaya yönelik tutumlarının belirlenmesinde tutum ölçeği, gözlem listeleri ve görüşme formu gibi alternatif ölçme araçlarından yararlanılabilir. Bu sayede olumlu tutumların geliştirilmesi ve olumsuz tutumların iyileştirilmesi için gerekli önlemler alınabilir.

## 2. Öz yeterlik

Öz yeterlik; bireyin, belirlenen hedeflere ulaşmak için gerekli olan eylem ve amaçları düzenleme, organize etme ve gerçekleştirmedeki kendi beceri ve yeterliklerine ilişkin kişisel kanısı ve inançları olarak tanımlanmıştır (Bandura, 1997; Leithwood, 2007).



Öz yeterlik inancı kişinin bireysel ve mesleki karar verme süreçlerini yönlendiren bir güç ihtiva eder ve gerektiğinde sezgisel olarak açığa çıkar (Pajares, 2002).

Öz yeterlik kaynakları; temel yaşantılar, dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve fiziksel veya psikolojik durumdur (Bandura, 1977). Temel yaşantılar ferdin geçmişte yapıp ettikleriyle elde edilen hedeflerine ulaşma seviyesi ve yaşadığı problemlerin üstesinden gelme başarısıdır. Dolaylı yaşantılar, bireyin başkalarını gözlemleyerek onların başardıkları şeyleri kendisinin de başarabileceğine olan inancıdır. Ancak burada takip edilen modelin gözlemciyle benzer özelliklere sahip olması önemlidir. Aksi takdirde kişinin öz yeterlik inancı artmak yerine azalabilir. Sözel iknada; destekleme, cesaretlendirme, geri bildirim gibi pek çok sözlü teşvikle kişinin başarılı olabileceğine ilişkin inancının yükseltilmesi amaçlanır. Sözel iknanın gerçek dışı bir pohpohlama sürecine dönüşmemesi gerekir. Böyle bir durum, kişinin daha fazla zarar görmesine sebebiyet verebilir. Fiziksel ve psikolojik durum; kişinin stres düzeyi, kötümser veya iyimser oluşu, yaşadığı depresyon gibi psikolojik sorunları, yorgunluk veya uykusuzluk gibi çeşitli hususları ihtiva etmektedir (Bandura, 1977; Zimmerman, 2002; Ağaoğlu, 2012).

Öz yeterlik inancı güçlü kişiler kuvvetli ve zayıf yönlerinin bilincinde olarak kendi yeteneklerini değerlendirir, sınırlarını bilir ve bir zorlukla karşılaştıklarında vazgeçmek yerine mevcut zorluğun üstesinden gelmek için gayret gösterebilir. Pajares (2000), bir öğrencinin öz yeterliliğinin onun akademik performansını etkilediğini belirtir. Ancak bireyin gerçek potansiyeli ile öz yeterlik inancının aynı seviyede olduğunu söylemek mümkün değildir. Çok başarılı bir öğrencinin öz yeterlik inancı düşük, başarısız bir öğrencininki de yüksek olabilmektedir. Bu noktada kişinin öz yeterlik algı düzeyinin gerçeklik düzleminde geliştirilmesine ihtimam gösterilmelidir.

Okuma öz yeterliği, kişinin belirli bir okuma görevini tamamlayabileceğine ne kadar inandığına ilişkin değerlendirme (Ferrara, 2005), öğrencilerin okuma becerilerine dair sahip oldukları inançları (Boakye, 2015) biçiminde tanımlanmaktadır. Okuma öz yeterliğinin içeriğinde yer alan unsurlar şunlardır:



**Şekil 2.** Okuma Öz Yeterliğinin Unsurları, (Guthrie vd., 2006'dan aktaran Ülper ve Şirin, 2020, s. 3)

Yüksek öz yeterliğe sahip öğrenciler okuduğunu anlama/anlamlandırma ve okuma kaygısıyla başa çıkmada daha başarılıdır. Öz yeterliğin öğrenme üzerinde önemli bir etkisi olmasına rağmen öz yeterlik algısının okuma becerisine tesiri ile ilgili yeterli çalışmanın bulunduğu söylemek mümkün değildir. Bunun nedeni, araştırmacıların ve öğretmenlerin anlama stratejilerinin kullanımı gibi okumanın açık, bilişsel yönleriyle daha fazla ilgilenmeleri olabilir. Ancak öğrenme büyük ölçüde okumaya bağlı olduğundan, öz-yeterlik ile okuma yeterliliği arasındaki ilişkinin göz ardı edilmemesi gerekir.

Waleff (2010) Amerika'da 4. ve 6. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmasında öğrencilerin okuma öz yeterlik inançları ile okuma başarıları arasında pozitif bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Mizumoto (2012) yüksek öz yeterliğe sahip öğrencilerin okuma stratejilerini aktif olarak kullandığını, öz yeterlik inancı zayıf kişilere nazaran üst bilişsel düşünmeye daha fazla başvurduğunu saptamıştır. Boakye (2015), Güney Afrika'da

üniversite 1. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmasında öğrencilerin okuma öz yeterliği ile okuma yeterliliği arasında güçlü bir ilişki olduğu tespit etmiştir.

Smith vd., (2012) Yeni Zelanda’da 4. ve 8. sınıf öğrencileriyle yürüttüğü araştırmada kızların her iki sınıfta da okuma öz yeterlik ve okuma başarılarının erkeklerden daha iyi olduğunu ortaya koymuştur. Mucherah ve Yoder (2008), 6. ve 8. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada kızların okuma başarısının ve okuma özyeterlik inancının tüm sınıf düzeylerinde erkeklerden daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Su ve Wang (2012) ise kızların İngilizce okuma öz-yeterlik inancının erkeklerden daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Carroll ve Fox (2017), hem erkek hem de kız öğrencilerin öz-yeterlik ve okuduğunu anlama başarısı açısından hemen hemen aynı derecede başarı sergilediğini belirlemiştir. Guthrie ve Coddington (2009), erkek öğrencilerin okuma öz-yeterliliğinin kızlardan daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Lee ve Jonson-Reid (2016), 1. sınıf öğrencilerinin 2. ve 3. sınıf öğrencilerine göre daha fazla okuma başarısı gösterdiğini, Smith vd. (2012) 4. sınıf öğrencilerinin 8. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek bir okuma özyeterliliğine sahip olduğunu saptamıştır.

Yukarıda yer verilen örnek çalışmalarda görüldüğü üzere öz yeterlik ile okuma başarısı arasında pek çok unsur bakımından sıkı bir ilişki bulunmaktadır. Dolayısıyla “okumaya yönelik öz yeterlik inançları yüksek olan bireylerin içsel motivasyonları da yüksek” (Ürün Karahan ve Demir Atalay, 2018, s. 133) olacağından bu durumun dikkate alınması, okuma başta olmak üzere temel dil becerilerinin gelişimi ile Türkçe dersi ve diğer branş derslerinde de başarıya katkı sağlayacaktır. Öz yeterliğe dair öğrenciye yeterli bilgi verildiği takdirde öğrencilerin okuma becerilerinin terakkisinde ve okuduğunu anlama yetkinliklerinde ciddi bir iyileşme olacağı aşikârdır. Müfredatta ve okullarda öz yeterliği geliştirmeye dair bilgi ve uygulamalara yer verilmesinin öğrencilerin okuma davranışını ve okuduğunu anlama başarısını olumlu etkileyeceği düşünülmektedir.

### 3. Kaygı

Bireyin zarar görebileceği olaylara ilişkin hissettiği endişe hâli (Bandura, 1977), olarak tanımlanan kaygı, Elliott ve Smith’e (2010) göre; huzursuzluk, endişe, korku ve kuruntu gibi duygulardan oluşmakta ve geçici veya kalıcı olarak sınıflandırılabilir (İşeri ve Ünal, 2012). Aynı zamanda kaygı, yapılandırıcı (olumlu) ve zorlaştırıcı (olumsuz) olmak üzere öğrenmeyi iki biçimde etkileyebilmektedir (Scarcella ve Oxford, 1992).

Okuma kaygısı; okuma eylemine ilişkin özel ve durumsal bir fobi (Zbornik, 2001), “okumaya ilişkin bireyin gösterdiği olumsuz reaksiyon” (Kuşdemir ve Katrancı, 2016, s. 252), “bireyin okuma sürecinde duygusal olarak üzüntü, korku, hayal kırıklığı, yetersizlik hissi gibi biçimlerde; fiziksel olarak terleme, kalp çarpıntısı, kızarma vb. şekillerde görülebilen bir tepki durumu” (Altunkaya, 2017, s. 110) olarak tanımlanmaktadır.

Öğrencilerin okuma kaygısı ile okuduğunu anlama becerisi arasında ters orantı bulunmaktadır (Altunkaya ve Erdem, 2017). Yüksek düzeyde okuma kaygısına sahip öğrenciler, okuma faaliyeti sırasında terleme, ellerin titremesi, hızlı nefes alıp verme, yüzün kızarması, dilin dolaşması, çaresizlik ve düşük öz saygı gibi fiziksel, duygusal ve bilişsel tepkiler verebilmektedir (Jalango ve Hirsh, 2010). En yaygın kaygı türlerinden biri, yüksek sesle okumada ortaya çıkar (Lawrence vd., 2015). Örneğin okuma güçlüğü çeken bir çocuktan bir metni seslendirmesi istendiğinde bu stresli görev, çocuğun amigdaliasını harekete geçirir. Kontrol edilemeyecek kadar yoğun biçimde yaşanan bu alarm hissi çocuğun okuma ile olumsuz duygular arasında bir ilişki kurmasına neden olabilir.

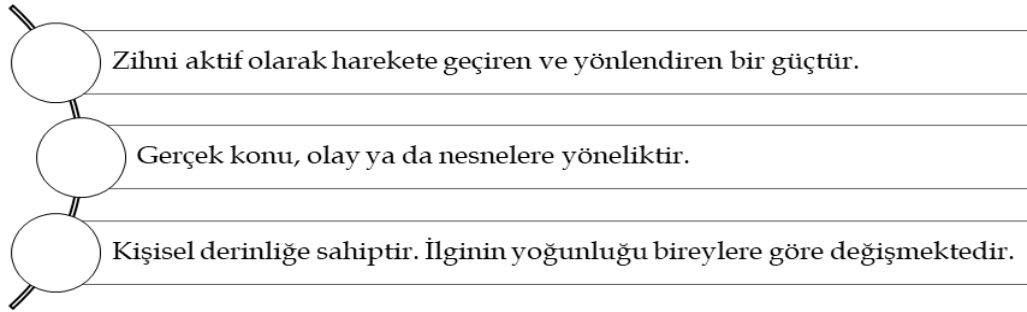
Kaygının okuma davranışında üstlendiği rol, onun şiddetiyle ilgili olarak değişebilmektedir. Düşük kaygı düzeyi dikkati ve odaklanmayı artıracığı için okuma

becerisinin gelişmesine yardımcı olabilirken yüksek kaygı seviyesi anksiyetik ataklara sebebiyet verebileceğinden okumayı ve okuduğunu anlamayı zorlaştırabilir. Böyle durumlarda okumaya karşı direnç, yardımsız okumayı reddetme, okumaktan kaçınma gibi davranışlar görülebilmektedir. Kaygı bozuklukları sadece çocuklukta en sık görülenler arasında değil, aynı zamanda en erken ortaya çıkanlar arasında (Jalongo ve Hirsh, 2010) olduğundan küçük yaşlardan itibaren okuma kaygısının giderilmesine yönelik önlemlerin alınması gerekir.

Çocuklar ilgilerine ve seviyelerine uygun kitaplarla buluşturulmalıdır. Okuma sırasında çabuk pes ederlerse, onların ilgi alanları ve soruları belirlenerek, okuma çabaları teşvik edilmeli ve çocuklarda okumaya karşı merak uyandırmaya çalışılmalıdır. Çocuklar okumayı reddederse, onlara yöneltilen okuma görevleri yapılandırılmalı ve zevk ile okumayı ilişkilendiren etkinlikler planlanmalıdır. Çeşitli okuma konuları seçilerek çocuklara saygı duydukları ve sevdikleri biriyle/birleriyle bunları tartışmak için fırsatlar sunulmalıdır. Eğer çocuklar okuma görevlerini bağımsız olarak yapamayacaklarından korkarlarsa, kolaydan zora doğru kademeli bir işleyişle akranları veya öğretmenleri ile iş birliği yaparak okuma görevlerinin üstesinden gelmelerine yardımcı olunmalıdır. Ayrıca çocuklarda okuma kaygısına neden olabilecek durumların ortadan kaldırılması sürecinde özellikle onların özgüvenlerinin geliştirilmesi üzerinde durulmalıdır (Zbornik, 2001).

#### 4. İlgi

İlgi, 20. yüzyılın başlarından itibaren pek çok eğitimci ve psikoloğun üzerinde önemle durduğu bir konudur. İlgi kavramını ilk ele alan araştırmacılardan biri John Dewey'dir. Dewey, "Interest and Effort in Education (1913)", adlı eserinde ilgiyi "harekete geçirici bir güç" şeklinde tanımlamıştır. Dewey'e (1913) göre ilginin özellikleri şunlardır:



**Şekil 3.** İlginin Özellikleri, (Arsenault, 2015'ten aktaran Güneş, 2017, s. 121)

Şekil 3'te görüldüğü üzere ilgi ve bilişsel süreçler arasında dinamik bir ilişki söz konusudur. İlgi, hayalî olgulara veya nesnelere yönelik değildir, odağı gerçeklik üzerinde konumlanmıştır. Aynı zamanda kolektif bir yapı sergilemez, kişiye dönüktür ve bu biriciklik herkes için birbirinden farklı yoğunluk seviyelerini işaret eder.

Okuma ilgisi; "okumaya ilgi duyma, okumadan hoşlanma, okumaya öncelik tanıma, daha fazla zaman ayırma" gibi ifadelerle (Güneş, 2017, s. 121) ve bireyi okumaya sevk eden çekici faktörlerle (medya, akran etkisi vb.) açıklanmıştır (Ross, 2008). Bireyin zihnini harekete geçirerek okumaya yönlendiren gizil bir güç olan okuma ilgisi, dikkat süresini artırır ve hatırlamayı kolaylaştırır. Bu güç, herkeste aynı seviyede değildir ve kişiden kişiye değişir. Yaş, cinsiyet, geçmiş yaşantılar vb. yüzünden bireylerin ilgisini çeken, onları okumaya sevk eden konular birbirinden farklı olabilir. Örneğin kadınlar daha duygu yüklü kitaplardan hoşlanırken erkekler hareketin yoğun olduğu kitaplara yönelebilir. Kızlar kurgusal kitaplardan, erkek çocuklarsa mizahtan, aksiyon yükü fazla



olan hikâyelerden, bilgilendirici metinlerden ve bilimkurgu kitaplarından hoşlanırken, bir ortak nokta olarak Harry Potter kitapları, normalde okumayı sevmeyenler tarafından bile tercih edilmektedir (Lynne, 2005).

Okuma ilgisinin gelişimi ilk olarak okumayla ilgilenme ve okumaya yönelme ile başlamaktadır. Daha sonra okumayı sevme, okumaktan hoşlanma, okumaya daha fazla zaman ayırma ve çeşitli kitapları okuma olarak ilerlemektedir. Ardından okunan konuların bazılarını seçme, ilginç gelen kitap ve metinleri okuma, bunları karşılaştırmayla devam etmektedir. Son aşama “ilgili konulara odaklanma, yenilerini araştırma, sürekli okuma, öğrenilenleri kullanma, uygulamaya aktarma” ile nihayete ermektedir (Güneş, 2017, s. 121).

Bireylerin bireysel tercihlerinin yanı sıra aile, öğretmenler ve arkadaşlar gibi sosyal etmenler de okumayı teşvik etmede ve hangi materyallerin okunacağını etkilemede önemli rol üstlenir. Bu noktada çocuğa “seçme özgürlüğünün” sağlanması gerekir. Worthy ve McKool (1996), öğrencilerin okuma materyalleri hakkında seçim yapmalarına izin vermenin, okumaya daha fazla katılma olasılıklarını artırdığını tespit etmiştir. Okuma ilgisinin itici gücüyle aktifleşen birey, okuduğunu anlama, bilgiyi zihinde yapılandırma, sorgulama, okuduklarından yola çıkarak bunları uygulama, yeni yaşantılar kazanarak kendini geliştirme gibi çeşitli zihinsel, bireysel, sosyal vb. becerileri edinerek yaşam boyu öğrenme sürecini harekete geçirir.

Bireylerin okuma ilgileri doğrudan gözlemlenemez. Onun yerine fertlerin anketlere verdiği cevaplardan, kütüphanelerden ödünç alınan kitaplardan, çok satanlar listesinden, dolaşım istatistiklerinden kısaca insanların yaptıklarından ve söylediklerinden çıkarsanabilir. Buradan elde edilen veriler neyin okunduğuyla ilgilidir ve nasıl okunduğuyla alakalı herhangi bir bilgi içermez.

Kişisel ilgilerinin, seçimlerinin, zevklerinin dikkate alındığı bir okuma eğitimiyle yetiştirilen çocuklar daha başarılı olacaktır. Çünkü insanlar ilginç buldukları konuları içeren metinleri okumayı tercih eder. Bu bakımdan öğrencileri hoşlanmadıkları konuları okumak için zorlamanın onları okuma ve kitaptan uzaklaştırabileceği unutulmamalıdır. Yapılması gereken çocukların beğeni evrenlerinin belirlenerek okuma ilgilerini güçlendirecek eserlerle buluşturulmasıdır.

## 5. Motivasyon

Fransızca kökenli olan ve “harekete geçirme” anlamına gelen motivasyon kavramı bünyesinde güdülemeyi de barındırır. Motivasyon; bir faaliyete başlamada ve devam ettirmede istekli olma durumu (Başaran ve Orhun, 2013) olarak tanımlanmaktadır. Motivasyon; “istekleri, arzuları, gereksinimleri, dürtüleri ve ilgileri kapsayan genel bir kavramdır” (Sancı, 2002, s. 18). Motivasyon, kişiye çevreyle uyumlu, açık uçlu ve problem çözücü bir şekilde ilişki kurması için gereken itici gücü ve yönü verir (Reeve, 2015). “Motivasyonla ilgili başarı elde edebilmek için bireyin o anki ilgi ve ihtiyaçları dikkate alınmalı, kişi yapılacak işle ilgili teşvik edilmelidir” (Ürün Karahan ve Demir Atalay, 2018, s. 131). Aynı zamanda ilgili motivasyonun sürekliliğinin sağlanmasına da gayret gösterilmelidir (İleri, 2011).

Okuma motivasyonu, okumanın konuları, süreçleri ve sonuçları ile ilgili bireyin kişisel hedeflerini, değerlerini ve inançlarını ifade eder (Guthrie ve Wigfield, 2000). Bir öğrenci belirli bir konuya kişisel ilgi duyduğu için okumaya motive olabilir. Alternatif olarak, öğrencinin okumaya yönelik motivasyonu, okulda yüksek not alma veya başkaları tarafından tanınma arzusu gibi dış teşviklerden kaynaklanabilir (Wang vd., 2020).

Bireylerin okumaya yönelmesinde ve okumayı sürdürmesinde motivasyonun etkisi büyüktür. Guthrie ve Wigfield (1997), motivasyon seviyesi yüksek olan öğrencilerin, düşük

motivasyon düzeyine sahip öğrencilere göre üç kat daha sık okuduklarını bildirmiştir. Okuma motivasyonu, içerisinde içsel ve dışsal güdüleri barındırır. İçsel olarak ilgilerini, meraklarını; dışsal olarak iyi okuyucu olarak tanınma ve arkadaşlarını geçme isteğini, aile ve öğretmenin beklentisini karşılamayı içerir. İçsel motivasyon, dışsal motivasyondan daha önemlidir. Çin’de yapılan bir araştırmada dışsal motivasyondan ziyade içsel okuma motivasyonunun okuma başarısı üzerinde doğrudan olumlu bir etkiye sahip olduğu ve okuma miktarı ile pozitif ilişkisi bulunduğu tespit edilmiştir (Wang vd., 2020). Çünkü içsel olarak motive olan biri farklı konularda okur ve bu süreçte dünyayı keşfetme isteği hisseder (Hindi ve Harackiewicz, 2000). Yapılan araştırmalar; içsel okuma motivasyonunun metni anlama, kelime tanıma ve dünya bilgisi gibi okuma başarısının çeşitli yönlerini olumlu etkilediğini gösterirken, dışsal okuma motivasyonunun okuma başarısı üzerinde belirgin olumlu bir tesirin bulunmadığını hatta olumsuz etkisinin olabileceğini ortaya koymaktadır (Unrau ve Schlackman, 2006; Becker vd., 2010; Schiefele vd., 2012).

Okuma motivasyonu ile başarı arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır (Kızgın ve Baştuğ, 2020). Okuma becerisinin geliştirilmesi ve sürekliliğinin sağlanabilmesi için bireylere okumayı sevdirmek çok önemlidir. Yapılan çalışmalarda okuma motivasyonu yüksek olan çocukların, olmayan çocuklara kıyasla okuma konusunda daha iyi olduğu belirlenmiştir (Anderson vd., 1988; Morrow, 1992). Benzer şekilde okuma motivasyonunun akıcı okumayı, okuduğunu anlamayı ve akademik başarıyı anlamlı derecede etkilediği de tespit edilmiştir (Yıldız, 2013).

Okumanın sürdürülmesinde aktif rol oynayan ve dinamik bir süreç ihtiva eden motivasyon; aile, öğretmen, müfredat ve eğitim materyali gibi çeşitli unsurlardan etkilenir. Okuyan bir ailede büyüyen çocuğun öğretmeni de bir rol model olarak onu okumaya teşvik etmeli ve sınıfta bireysel ve grupça okuma faaliyetleri gerçekleştirilmesine rehberlik etmelidir. Müfredat öğrenciye kendi seçtiği kitabı okuyabilme fırsatı verecek şekilde düzenlenmeli ve okutulmak üzere seçilen kitaplar yaşamdan kopuk, öğrencide ilgi ve merak uyandırmayan, tekdüze bir ders aracı olmamalıdır (Devrimci, 1993, s. 14). “Öğrencilerin okumaya karşı üst düzey motivasyona sahip olmaları ve bu becerileri yaşam boyu sürdürebilmeleri için onlara güncel materyaller sunulmalı ve gelişen teknoloji takip edilmelidir.” (İler, 2011, s. 22).

Yapılan pek çok çalışma öğrencilerin okumaya yönelik sınırlı motivasyona ve katılım seviyesine sahip olduğunu göstermektedir (OECD, 2017). 50 ülkede gerçekleştirilen PIRLS (2016) sonuçlarına göre öğrencilerin %40’ı okuma derslerine yalnızca "biraz" veya "daha az" katıldıklarını bildirmiştir. Benzer biçimde PISA sonuçlarında da (2019) Çinli öğrenciler okuma başarısında birinci sırada yer almalarına rağmen, okuma motivasyonu konusunda çeşitli problemler yaşamakta ve ergenlerin yaklaşık %50’sinin haftada 3 saatten az okuduğu ve %25’inin boş zamanlarında okumaya alışık olmadığı görülmektedir (Li, 2014).

Okuma motivasyonuna sahip bir birey, okumaktan zevk alır, daha sık okuması veya okurken farklı stratejiler kullanması daha olasıdır ve bu sayede okuma başarısı olumlu yönde etkilenir. Birinin ona okumasını telkin etmesine gerek yoktur, kendisi severek ve isteyerek okur ve bu süreçte karşılaştığı pek çok zorlukla baş edebilir.

## Sonuç

Okumanın tutum, öz yeterlik, kaygı, ilgi, motivasyon gibi psikolojik faktörlerle yakın bir ilişkisi bulunmaktadır. Okumaya yönelik olumlu tutuma, yüksek öz yeterlik inancına ve motivasyonuna sahip olma, okuma kaygılarının azalması, okuma ilgisinin artması gibi bireyi okuma davranışına yönelten, okuduğunu anlama sürecinde karşılaşılabileceği güçlüklerle mücadele cesaretini artıran, okuma görevlerini başarıyla

tamamlamasına yardımcı olan ve kişinin okumaya yaklaşımını olumlu yönde etkileyen bu faktörlerin okuma eğitiminde dikkate alınması gerekir.

Okuma kültürü edinme sürecinde doğumdan itibaren ilk 14 sene oldukça önemlidir. Bu bakımdan çocukluktan itibaren psikolojik faktörleri dikkate alan bir okuma eğitimine ihtiyaç duyulmaktadır. Çocuğun ailede sıcak bir okuma yaşantısıyla karşılaşması onda okumaya dair olumlu duyuşsal bakışın oluşmasının ilk adımları olacaktır. Ailenin kitaba ve okumaya verdiği değeri gösteren kitap hakkında konuşma, evde kütüphanenin bulunması, okumayı seven ebeveynler, çocukla kitabevine gidip birlikte kitap seçme gibi etkinliklerle çocuk ile okuma arasında sıcak bir ilişkinin oluşması için çaba harcanmalıdır. Daha sonra okulda okuma becerisinin geliştirilmesi sürecinde çocuğun kişisel özellikleri göz önünde bulundurularak ona sunulacak okuma materyalinin ilgi çekici şekilde düzenlenmesi, çocuğun seçme hakkının dikkate alınması, onu cesaretlendirici söylemlere başvurulması, öğretmenin rol model olarak okuma ile ilişkisi, okul kültüründe okumaya verilen kıymet ve bu beceriyi geliştirici çalışmalar (Kitap fuarlarına gezi, okuma, kitap okuma yarışmaları, yazarlarla buluşma, zengin içerikli kütüphanelerin oluşturulması) ile çocuğun buluşturulması elzemdir. Bununla birlikte öğrencilerde farkındalık oluşturularak onların öz yeterlik inançlarını geliştirici ve kaygı düzeylerini azaltmaya yönelik çeşitli çalışmalar da yapılmalıdır. Çünkü okuma eğitiminin amaca ulaşabilmesi için kişinin okumayı sevmesi ve okumadan uzaklaşmaması icap eder. Sosyal ortamlarda (toplu taşımada, TV, radyo, sosyal medya hesapları vb. ortamlarda okumayı özendirici içeriklerin paylaşımı) da okumanın teşvik edilmesi gerekir.

Okuma becerisinin gelişimini kolaylaştıran psikolojik faktörler öğrenciler ve öğretmenlerin yanı sıra araştırmacılar ve program geliştiriciler için de oldukça önemlidir. Her alanda donanımlı bireyler yetiştirebilmenin yolunun öncelikle okuma becerisinin geliştirilmesinden geçtiği hesaba katıldığında bireyi okumaya güdülecek psikolojik faktörlerle ilgili bilgileri çoğaltmak için -hâlihazırda- okuma psikolojisiyle ilgili kısıtlı olan çalışmaların artırılması ve zenginleştirilmesi gerekmektedir.

### Kaynakça

- Açıkgöz, K. Ü. ve Güngör, A. (2006). İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Kullanımı ve Okumaya Yönelik Tutum Üzerindeki Etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 48(48), 481-502.
- Ağaoğlu, C. (2012). *Cinsiyetleri Farklı Üniversite İkinci Sınıf Öğrencilerinin İyilik Hâli Boyutlarına Göre Öz Yeterlik ve Sürekli Öfkelerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Mersin: Mersin Üniversitesi.
- Alexander, J. E. and Filler, R. C. (1976). Attitudes and Reading. Reading Aids Series. *International Reading Association*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED126491.pdf>, [Erişim Tarihi: 04.05.2022].
- Alderson, J. C. (1984). Reading In A Foreign Language: A Reading Problem or A Language Problem? In J. C. Alderson, & A. H. Urquhart (Eds.), *Reading in a Foreign Language* (pp. 1-27). Longman.
- Allport, G. W. (1967). Attitudes, M. Fishbein (ed.) *Readings in Attitude Theory and Measurement*. New York: John Wiley & Sons Inc.
- Altunkaya, H. (2017). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Dinleme ve Okuma Kaygıları. *Education Sciences*, 12(3), 107-121.

- Altunkaya, H., ve Erdem, İ. (2017). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Okuma Kaygıları ve Okuduğunu Anlama Becerileri. *Sakarya University Journal of Education*, 7(1), 59-77.
- Anderson, R. C., Wilson, P. T., and Fielding, L. G. (1988). Growth in Reading and How Children Spend Their Time Outside of School. *Reading Research Quarterly*, 285-303.
- Anderson, R. C., Hiebert, E. H., Scott, J. A., and Wilkinson, I. A. G. (1985). *Becoming a nation of readers*. National Institute of Education.
- Anıl Yeşilbağ, Z. (2019). *Okuduğunu Anlama Başarısızlığı Olan Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Arsenault, M.È. (2015). *Comment Susciter L'intérêt Du Lecteur: Analyse De Contenu De 38 Guides Rédactionnels*. Doctorate Thesis, Canada: Université Laval.
- Aydoğan, R. (2008). *Okumaya Karşı Olumlu ve Olumsuz Tutuma Sahip 6. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Kullandığı Okuduğunu Anlama Stratejileri ile Yaratıcılık Düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Aydoğdu, Ö. (2012). İlköğretim Öğrencilerinin Okuma Tutumları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin Yapısal Eşitlik Modeli ile İncelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 2(1), 62-74.
- Bağcı, H. (2007). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatıma ve Yazılı Anlatım Derslerine Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi. *TÜBAR -XXI*, 29-61.
- Bahar, M. A. (2020). *Okuma Edimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Balcı, A. (2009). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 265-300.
- Balcı, A. 2016. *Okuma ve Anlama Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Balcı, A., Uyar, Y. ve Büyükikiz, K. K. (2012). İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları, Kütüphane Kullanma Sıklıkları ve Okumaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Turkish Studies*, 7(4), 965-985.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought And Action: A Social Cognitive Theory*. New Jersey: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Self-Control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward A Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 64, 359-372.
- Baş, G. (2012). Reading Attitude of High School Students: An Analysis From Different Variables. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 3(2), 47-58.
- Baş, G. ve Şahin, C. (2012). İlköğretim Öğrencilerinin Okuma Tutumları, Yazma Eğilimleri ile Türkçe Dersindeki Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. *Turkish Studies*, 7(3), 555-572.
- Başaran. M. ve Ateş, S. (2009). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okumaya İlişkin Tutumlarının İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 73-92.



- Başaran, M. ve Orhun, B. D. (2013). Öğretmen Adaylarının Mesleğe İlişkin Motivasyonlarını Etkileyen Faktörler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 129-151.
- Bayrakçı, R. (2004). *İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Dersinde Uygulanan Okuduğunu Anlama ve Problem Çözüm Stratejilerinin Öğrenci Başarılarına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Bayram, S. (2001). *Türkiye’de Kitap Okuma Alışkanlığı*. İstanbul: İstanbul Ticaret Odası Yayınları.
- Becker, M., McElvany, N. and Kortenbruck, M. (2010). Intrinsic and Extrinsic Reading Motivation as Predictors of Reading Literacy: A Longitudinal Study. *J. Educ. Psychol.* 102, 773–785.
- Boakye, N. (2015). The Relationship Between Self-Efficacy and Reading Proficiency of First-Year Students: An Exploratory Study. *Reading & Writing*, 6(1), 1-9.
- Carroll, J. M., & Fox, A. C. (2017). Reading Self-Efficacy Predicts Word Reading But Notcomprehension in Both Girls And Boys. *Frontiers in Psychology*, 7(25), 1-9.
- Cüceloğlu, D. (2015). *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çakıcı, D. (2007). Ön Örgütleyicilerin Okumaya Yönelik Tutum Üzerindeki Etkileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(14), 65-82.
- Çam, B. (2006). *İlköğretim Öğrencilerinin Görsel Okuma Düzeyleri ile Okuduğunu Anlama. Eleştirel Okuma ve Türkçe Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi.
- Çeçen, M. A. ve Deniz, E. (2015). Lise Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları (Diyarbakır İli Örneği). *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 193-212.
- Çiftçi, Ö. (2007). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Öğretim Programında Belirtilen Okuduğunu Anlamayla İlgili Kazanımlara Ulaşma Düzeyinin Belirlenmesi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Devrimci, H. (1993). *İlkokul 5. Sınıf Çocuklarında Okuma Alışkanlığının İncelenmesi*. Bilim Uzmanlığı Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Dewey, J. (1913). *Interest and Effort in Education*. Boston: Mifflin and Company.
- Dilbaz, G. H. (2019). *Ortaokul Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumlarının ve Okur Öz-Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- Duke, N. (2003). Comprehension Instruction for Informational Text. *Presentation At the Annual Meeting of The Michigan Reading Association*, Grand Rapids, MI.
- Elliott, C. H. and Smith, L. L. (2010). *Overcoming Anxiety For Dummies*. Indianapolis. New York: Wiley Publishing.
- Emre, İ. (2004). *Edebiyat ve Psikoloji*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ferrara, S. L. (2005). Promote Reader Self-Efficacy. *Intervention in School and Clinic*, 41(1), 36-38.
- Fidan, N. (1996). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*. İstanbul: Alkım Yayınevi.



- Guthrie, J. T., and Coddington, C. S. (2009). Reading Motivation. (eds. Kathryn R. Wentzel & Allan Wigfield). *Handbook of Motivation At School* (pp. 503-525). New York: Routledge.
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (1997). *Reading Engagement: Motivating Readers Through integrated Instruction*. Newark, DE: International Reading Association
- Guthrie, J. T., and Wigfield, A. (2000). Engagement and Motivation in Reading. (ed. Michael L. Kamil, Peter B. Mosenthal, P. David Pearson, & Rebecca Barr). *Reading Research Handbook* (pp. 403-424). New York: Routledge.
- Güneş, F. (2017). Okuma İlgisi ve Gücü. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3 (3), 119-128.
- Gür Erdoğan, D. ve Demir, Y. E. (2016). İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0 (32), 85-96.
- İnceoğlu, M. (2011). *Tutum Algı İletişim*. 6. bs. Siyasal Kitabevi.
- Hanbay, O. (2021). Sekizinci Sınıf Öğrencilerinde Okumaya Yönelik Tutum Düzeyinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 7(48), 1733-1736.
- Hindi, S., & Harackiewicz, M. (2000). Motivating the Academically Unmotivated: A Critical issue For the 21st Century. *Review of Educational Research*, 70, 151-79.
- Hinton, C., Miyamoto, K., and Della-Chiesa, B. (2008). Brain Research, Learning and Emotions: Implications for Education Research, Policy and Practice. *European Journal of Education*, 43(1), 87-103.
- İşeri, K., ve Ünal, E. (2012). Türkçe Öğretmen Adaylarının Yazma Kaygı Durumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 67-76.
- Jalongo, M. R., and Hirsh, R. A. (2010). Understanding Reading Anxiety: New insights From Neuroscience. *Early Childhood Education Journal*, 37 (6), 431-435.
- Kalyoncu, H. ve Ovak, F. (2006). "İkra!" *Okuma Psikolojisi*. İstanbul: Nesil Yayınları.
- Katzir, T., Kim, Y. G. and Dotan, S. (2018). Reading Self-Concept and Reading Anxiety in Second Grade Children: The Roles of Word Reading, Emergent Literacy Skills, Working Memory and Gender. *Frontiers in Psychology*, 9, 1-13.
- Kızgın, A. ve Baştuğ, M. (2020). Okuma Motivasyonu ve Okuduğunu Anlama Becerisinin Akademik Başarıyı Yordama Düzeyi. *Journal of Language Education and Research*, 6 (2), 601-612.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A Paradigm For Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kuşdemir, Y. (2018). İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi, *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 20 (1), 75-86.
- Kusdemir, Y., ve Katrancı, M. (2016). Anxiety and Comprehension in Reading: I Can Not Find the Main idea, My Teacher! *Eğitim ve Bilim*, 41(183), 251-266.
- Lawrence, D. - vd. (2015). *The mental health of children and adolescents: report on the second Australian Child and Adolescent Survey of Mental Health and Wellbeing*. Canberra: Department of Health

- Lee, Y. S., and Jonson-Reid, M. (2016). The Role of Self-Efficacy in Reading Achievement of young Children in Urban Schools. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 33(1), 79-89.
- Leithwood, K. (2007). The Emotional Side of School Improvement: A Leadership Perspective. (ed. Tony Townsend). *The International Handbook on School Effectiveness and Improvement* (pp. 615-634). Dordrecht: Springer. [http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4020-5747-2\\_34](http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4020-5747-2_34), [Erişim Tarihi: 12.05.2022].
- Li, L. Y. (2014). Survey on The Recreational Reading of Secondary School Students (in Chinese). *Information on Publication*, 15, 14-15.
- Lynne, M. (2005). The boy problem. In Reading Matters: What the Research Reveals about Reading, Catherine Sheldrick, R., Lynne (E.F.) McKechnie; Paulette M. Rothbauer, (Eds.) *Libraries, and Community*, (pp. 87-97).UK: Libraries Unlimited.
- McKenna, M. C., Conradi, K., Lawrence, C., Jang, B. G., and Meyer, J. P. (2012). Reading Attitudes of Middle School Students: Results of A U.S. Survey. *Reading Research Quarterly*, 47, 283-306.
- McKenna, M. C., D. J. Kear. and R. A. Ellsworth. (1995). Children's Attitudes Toward Read-Ing: A National Survey. *Reading Research Quarterly*, 30, 934-956.
- Mizumoto, A. (2012). Exploring The Effects of Self-Efficacy on Vocabulary Learning Strategies. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 3(4), 423-437.
- Morrow, L. M. (1992). The Impact of Literature-Based Program on Literacy Achievement, Use of Literature, And Attitudes of Children From Minority Backgrounds. *Reading Research Quarterly*, 251-275.
- Mucherah, W. and Yoder, A. (2008). Motivation for Reading and Middle School Students' Performance on Standardized Testing in Reading. *Reading Psychology*, 29(3), 214-235.
- Myers, D. G., and Dewall, C. N. (2017). *Psikoloji*. Ankara: Palme Yayıncılık.
- Organization for Economic Co-operation and Development; OECD (2019). *PISA 2018 Results (Volume 1): What Students Know and can do*. Paris: OECD Publishing.
- Organization for Economic Co-operation and Development. (2017), *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*, PISA. Paris: OECD Publishing.
- Oostdam, R., Blok, H., and Boendermaker, C. (2015). Effects of individualised and Small-Group Guided Oral Reading Interventions on Reading Skills and Reading Attitude of Poor Readers İn Grades 2-4. *Research Papers in Education*, 30(4), 427-450.
- Özbay, M. (2007). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özdemir, S. ve Şerbetçi, H. N. (2018). İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları (Bartın Örnekleme). *İlköğretim Online*, 17(4), 2110-2123.
- Pajares, F. (2000). 'Self-Efficacy Beliefs and Current Directions in Self-Efficacy Research', <http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/effchapter.html>, [Erişim Tarihi: 19.05.2022].
- Pajares, F. (2002). *Overview of Social Cognitive Theory and of Self Efficacy*. <http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/eff.html>, [Erişim Tarihi: 17.05.2022].
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Phillips, S. L. (2003). *Contributing Factors to Music Attitude in Sixth-, Seventh-, and Eighth-Grade Students*. Doctoral Thesis. Iowa: Iowa Üniversitesi.
- Progress in International Reading Literacy Study International Report*. 2006. [Online] [http://timssandpirls.bc.edu/pirls2006/intl\\_rpt.html](http://timssandpirls.bc.edu/pirls2006/intl_rpt.html) (Erişim Tarihi: 28.04.2020).
- Rains, N. N. (1993). *A Study of Attitudes Toward Reading of Western Kansas Students in Grades One Through Six in a Selected School*. Unpublished Doctoral Dissertation. Kansas: Fort Hayes State University.
- Reeve, J. (2015). *Understanding Motivation and Emotion* (6th ed.). Hoboken, NJ: Wiley.
- Ross, C. S. (2006). Reading Interests. In *Encyclopedia of Library and Information Sciences*, (eds. Marcia J. Bates, Mary Niles Maack). Boca Raton: CRC Press.
- Sallabaş, M. E. (2008). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları ve Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 141-155.
- Sancı, D. (2002). *İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Toplumsal, Ekonomik ve Kültürel Durumlarının Okuma Motivasyonlarına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- Sani, A. M., & Zain, Z. (2011). Relating Adolescents' Second Language Reading Attitudes, Self-Efficacy For Reading, and Reading Ability in a Non-Supportive ESL Setting. *The Reading Matrix*, 11(3), 243-254.
- Scarcella, R. C., & Oxford, R. L. (1992). *The Tapestry Of Language Learning: The Individual In The Communicative Classroom*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., and Wigfield, A. (2012). Dimensions of Reading Motivation and Their Relation to Reading Behavior and Competence. *Reading Research Quarterly*, 47, 427-463.
- Smith, J. K., Smith, L. F., Gilmore, A. and Jameson, M. (2012). Students' Self-Perception of Reading Ability, Enjoyment of Reading and Reading Achievement. *Learning and Individual Differences*, 22, 202-206.
- Su, M. H. M., and Wang, J. J. (2012). A study of English Self-Efficacy and English Reading Proficiency of Taiwanese Junior High School Students. *International Journal of Asian Social Science*, 2(7), 984-998.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. İstanbul: Nobel Yayınevi.
- Tazebay, A. (1997). *İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi*. Ankara: MEB Yayınları.
- Turgut, M. F. (2012). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Unrau, N., and Schlackman, J. (2006). Motivation and its Relationship With Reading Achievement In An Urban Middle School. *The Journal Educational Research*, 100(2), 81-101.
- Ülgen, G. (1997). *Eğitim Psikolojisi*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Ülper, H., ve Şirin, A. N. (2020). Okuma Anlama Düzeyleriyle Özyeterlik Algısı Arasındaki İlişki Bağlamında Ortaokul Öğrencilerinin Görünümleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 1-14.
- Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45 (45), 109-127.

- Ürün Karahan, B. ve Taşdan, M. (2016). 5. ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Karşı Tutum ve Motivasyonlarının Okuduğunu Anlama Becerileri ile İlişkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(2), 949-969.
- Ürün Karahan, B. ve Demir Atalay, T. (2018). Okuma Eğitiminde Tutum ve Motivasyon. *Okuma Eğitimi içinde* (ss.119-143). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Waleff, M. L. (2010). *The Relationship Between Mastery Orientation Goals, Student Selfefficacy For Reading Achievement in Intermediate Level Learners in A Rural District*. Doktoral Thesis. Minnesota: Walden University.
- Wang, X., Jia, L. and Jin, Y. (2020). Reading Amount and Reading Strategy As Mediators Of The Effects of Intrinsic and Extrinsic Reading Motivation on Reading Achievement. *Educational Psychology*, 1-16.
- Wigfield. A. J. S. Eccles. K. S. Yoon. R. D. Harold. A. Arbreton. C. Freedman-Doan. and Blumenfeld. P. C. (1997). Change in Children's Competence Beliefs and Subjective Taskvalues Across The Elementary School Years: A 3-Year Study. *Journal of Educational Psychology*, 89. 451-469.
- Wixson, K., Peters, C, Weber, E. and Roeber, E. (1987). New Directions in Statewide Reading Assessment. *The Reading Teacher*, 40, 749-754.
- Worthy, J. and Mckool, S. S. (1996). Students Who Say They Hate To Read: The Importance of Opportunity, Choice, and Access. (eds. Donald. J. Leu, Charles K. Kinzer & K. A. Hinchman) *Literacies For the 21st Century: Research And Practice* (pp. 245-256). Chicago: National Reading Conference.
- Yazıcı, A. (2020). Duygusal Zekâ ve Duygusal Zekâ Modelleri. (ed. İlkay Ulutaş, Esra Ömeroğlu. *Erken Çocukluk Eğitiminde Duygusal Zekâ içinde* (ss. 1-17). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yıldız, M. (2013). Okuma Motivasyonu, Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlamanın Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarındaki Rolü. *Turkish Studies*, 8(4), 1461-1478.
- Zbornik, J. (2001). Reading Anxiety Manifests Itself Emotionally, Intellectually. *Today's School Psychologist*. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s10643-010-0381-5.pdf>, [09.05.2022].
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming Self Regulated Learner. *Theory into Practice*, 41 (2), 64-70.