



The Relation between Primary School Fourth Grade Students' Attitudes towards Reading and Reading Comprehension Levels

Göksu ÇİÇEKLİ KOÇ* Gizem ENGİN** Tuğçe YARDIM***

ARTICLE INFO

Received 08.02.2022
Revised form 18.03.2022
Accepted 26. 04.2022
Doi: 10.31464/jlere.1070053

Keywords:

reading
attitudes towards reading
reading comprehension level

ABSTRACT

This study aims to determine the relation between primary school fourth grade students' attitudes towards reading and reading comprehension levels and make a comparative analysis of these variables in terms of number of books read in a month, reading frequency, and regular reading habits. Population of the study is primary school fourth grade students studying in public schools. "Reading Attitude Scale" developed by Yurdakal and Kırmızı (2019) and "Reading Comprehension Achievement Test" developed by Ergen and Batmaz (2019) are used as data collection tools of the study. The scales were applied to 300 students in spring semester of 2019-2020 educational year. The results of the study revealed that students' attitudes towards reading were at a positive level; however, their reading comprehension achievements were at medium level. There was a weak positive correlation between attitude towards reading and reading comprehension achievement level. It was also found that as number of books students read, time allocated for reading, and regular reading habits increased, their achievement levels increased as well.

Acknowledgments

Statement of Publication Ethics

The ethical approval for the study was obtained from the Izmir governorship with the document dated 26/01/2020, numbered 12018877-604.01.02-E.1831805 and Ege University Social and Humanities Scientific Research and Publication Ethics Board numbered 85553214-050.06.04 and dated December 25, 2019.

Authors' Contribution Rate

Each author contributed equally to the manuscript.

Conflict of Interest

None

* Assistant Professor, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7165-7312>, Ege University Turkish Language Education Department, goksu.cicekli.koc@ege.edu.tr

** Associate Professor, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2532-8136>, Ege University Primary Education Department, gizem.engin@ege.edu.tr

*** PhD student, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3339-9639>, Çanakkale Onsekiz Mart Primary Education Doctorate Program, yardim.tugce@gmail.com

Introduction

Turkish courses consist of listening, speaking, reading, and writing which are four basic learning areas. Of these four basic language skills, listening and speaking are learned before starting school whereas reading and writing are learned after starting school within a specified program. This study examines reading which is one of these basic language skills.

Akyol (2005, 1) defines reading as “process of constructing meaning” and many other researchers viewed reading as a process: “process of perceiving and comprehending” (Oğuzkan, 1987: 37); “process of interpreting” (Gürses, 1996: 101); “process of communicating, perceiving, learning, and progressing” (Sever, 2004: 13); “process of perceiving” (Balçı, 2013: 4). Based on these definitions, it must be kept in mind that reading is essentially a process. Knowledge of letters and symbols is not enough to carry out reading process. It is also necessary to cognitively structure these letters and symbols based on prior knowledge in order to successfully carry out this process.

Reading is one of the most frequently used methods during the process of learning and acquiring knowledge (Sever, 2004: 15). Reading activities in school is not sufficient for individuals to improve themselves and keep up with modern age in which information is constantly renewed. Additionally, it is necessary for individuals to acknowledge reading as a need and turn it into a habit that continues out of the school. To successfully make reading a habit, students need to have a positive attitude towards reading. Students should prefer reading not only when it is an obligation but also when they are traveling or on holiday. Expectations from students about reading are as follows: obtaining information about authors of the books they read, recommending the books they read to their friends and other individuals around them, sharing the information they acquired from the books they read, exchanging books, going to libraries, being able to choose books suitable to their levels, etc. Also, students are expected to be aware of positive effects of books such as improving vocabulary, expressing themselves, improving creativity, developing empathy, having different perspectives to solve problems more efficiently (Yurdakal ve Kırmızı, 2019). Having awareness of these effects increase students' attitudes towards reading.

As students' attitudes towards reading increase, their willingness to read and the time they devote to reading will also increase, and their reading comprehension skills will improve depending on this situation. For a student, just reading quickly and accurately is not enough. At the same time, he must be able to understand and interpret what he reads correctly. According to the results of the Progress in International Reading Literacy Study -PIRLS 2001, Turkey ranked 28th among 35 participating countries (Öğretmen, 2006). This degree shows that the students in our country are not at the desired level in their reading comprehension skills. Similarly, Turkey ranked 40th among 77 countries in the field of reading skills in Programme for International Student Assessment-PISA 2018 (MEB, 2019). This result shows that there is still a need to work in the field of reading skills in our country.

Reading, which is a common basic element of all lessons, can only become a regular habit when it is perceived as a need by students. Improving their reading skills also improves their personal development. It can be expected that students with a positive attitude towards reading have higher achievement than students with a negative attitude. There are various ways to assess reading comprehension and one of them is achievement tests. It can also be expected that students with a positive attitude towards reading have higher achievement test scores than students with a negative attitude towards reading.

This study aims to determine the relation between primary school fourth grade students' reading comprehension achievements and attitudes towards reading and compare them in accordance with a variety of variables. For this reason, it is believed to be important to shed light on the topic for further future studies.

The main research question in the study is “What is the relationship between primary school fourth grade students' attitudes towards reading and reading comprehension achievement levels?”

Sub-questions of the study are as follows:

1- What is reading comprehension achievement level of primary school fourth grade students?

2- What is primary school fourth grade students' level of attitudes towards reading?

3- Is there a significant relationship between primary school fourth grade students' attitudes towards reading and achievements in reading?

4- Do primary school fourth grade students' attitudes towards reading differ in accordance with number of books they read in a month?

5- Do primary school fourth grade students' attitudes towards sub-groups of reading differ in accordance with number of books they read monthly? Sub-groups examined in the study are benefits of reading, meaning of reading, reading activities, and reading process.

6- Do primary school fourth grade students reading achievement levels differ in accordance with number of books they read in a month?

7- Do primary school fourth grade students' attitudes towards reading differ in accordance with regular reading habit?

8- Do primary school fourth grade students reading achievement levels differ in accordance with regular reading habit?

9- Do primary school fourth grade students' attitudes towards reading differ in accordance with time allocated to reading?

10- Do primary school fourth grade students' attitudes towards reading differ in accordance with sub-groups (benefits of reading, meaning of reading, reading activities, and reading process) of reading?

11- Do primary school fourth grade students reading achievement levels differ in accordance with time allocated to reading?

Methodology

In this descriptive study, relational screening model is used to determine the relation between students' attitudes towards reading and reading achievement levels.

Research design and publication ethics

The ethical approval for the study was obtained from the Izmir governorship with the document dated 26/01/2020, numbered 12018877-604.01.02-E.1831805 and Ege University Social and Humanities Scientific Research and Publication Ethics Board numbered 85553214-050.06.04 and dated December 25, 2019.

Context

The population of the study is primary school fourth grade students studying in İzmir Bornova district in 2019-2020 educational year. As it is expected that the attitude towards reading will develop until they reach the fourth grade, which is the last step of primary school, fourth grade students were preferred. Cemiloğlu (2001) supports our view by stating that reading and writing skills are acquired at a basic level in the first three grades of primary school, and that these skills are developed in the following years.

Participants

Random selection method was used to select schools among primary schools in Bornova district. The data of the study was collected from volunteer students from selected.

Data collection and analysis

Following data collection tools are used in the study:

1- "Reading Attitude Scale": This scale developed by Yurdakul and Kırmızı (2019) consists of 4 dimensions and 28 items. KMO value of the scale is 0,817, Cronbach Alpha value is 0,853.

2- "Reading Comprehension Achievement Test": This test developed by Ergen and Batmaz (2019) consists of 25 multiple choice questions. KR-20 value of the test is 0,82. A story (two mice) and a narrative informative text (Bread), taken from primary school fourth grade Turkish course book approved by National Ministry of Education Board of Education, is used in the test. Achievement test includes questions prepared in accordance with objectives of Turkish Courses Curriculum.

The answers given by students to "Reading Attitude Scale" and "Reading Comprehension Achievement Test" were converted into quantitative data by using following procedure:

“Reading Attitude Scale”: Each item in the scale was given a certain value and marked as Agree (3), Partly Agree (2), and Disagree (1). “Reading Comprehension Achievement Test”: The scale consists of 25 items and each item was valued as 4 points which makes 100 points in total. Students’ achievement levels were specified in accordance with National Ministry of Education’s scoring scale in which points from 85-100 are marked ‘very good’, 70-84 are marked ‘good’, 55-69 are marked ‘medium’, 45-54 are marked ‘passing grade’, and 0-44 are marked ‘fail’.

SPSS statistical program was used in the analysis of the collected data and also appropriate analysis with descriptive analysis were used.

Procedure

At the outset of data collection process, headmasters and fourth grade teachers of the schools chosen for application were visited and informed about the process. Permission forms for students’ participation in the study were taken from parents. Volunteer students who were permitted to participate in the study by their parents were informed that they do not need to feel any pressure and choose any option suitable to themselves. At first, “Reading Comprehension Achievement Test” was taken by students and secondly, they were asked to fill in “Reading Attitude Scale”. It was made sure that at least one researcher was present in classrooms during the application process.

Findings

Before starting analysis of the data, normality assumption for the collected data was tested. Skewness and Kurtosis values for all data were found between -2 and +2. Parametric analyses were selected after determining that all normality assumptions were met. Cronbach’s Alpha coefficient of the scale for this study was calculated as 85.

Table 1. Primary school fourth grade students’ achievement levels for reading comprehension

N	Min	Max	X	sd
300	12	100	64.69	21.67

As seen in Table 1, the average point for students’ reading comprehension is 64.69. The lowest point taken from achievement test is 12, and the highest point is 100.

Table 2. Primary school fourth grade students’ attitude levels for reading

N	Min	Max	X	sd
300	32	80	67.52	8.70

As seen in Table 2, the average point for students' attitudes towards reading is 67.52. The lowest score taken from reading attitudes scale is 32 and the highest score is 80.

Table 3. Relation between primary school fourth grade students' attitude levels for reading and reading achievement levels.

N	r	p
300	.20	.00

As seen in Table 3, there is a weak relation between students' reading achievement levels and their attitude towards reading ($r=.20$; $p=.00<.05$).

Table 4. ANOVA test results for primary school fourth grade students' attitudes towards reading as per number of books they read in a month.

Groups	Sum of Squares	sd	Mean Squares	F	P	Between Groups Variance
Intergroups	3132.98	3	1044.32	15.83	.00	2>1
Intragroups	19519.79	296	65.94			3>1
Total	22652.78	299				4>1

Table 4 shows that students' attitudes towards reading differentiates significantly in accordance with number of books they read ($F=15.83$, $P=.00$). The Turkey test, carried out to specify the reason for this difference, revealed that students who don't read any books have significantly more negative attitudes towards reading than students who read 1 book, 2-5 books, and 6-10 books.

Table 5. ANOVA test results for primary school fourth grade students' attitudes towards benefits of reading sub-group in accordance with number of books they read in a month.

Groups	Sum of Squares	sd	Mean Squares	F	P	Between Groups Variance
Intergroups	336.29	3	112.09	8.94	.00	2>1
Intragroups	3710.70	296	12.536			3>1
Total	4046.99	299				4>1

Table 5 shows that students' attitudes towards benefits of reading subgroup differentiates significantly in accordance with number of books they read in a month ($F=8.94$, $P=.00$). The Turkey test results, carried out to specify reasons for this difference, revealed that attitudes of students who read 1 book have significantly more negative attitudes towards

reading than students who read 2-5 books and students who read 2 books have significantly more negative attitudes towards reading than students who read 6-10 books.

Table 6. ANOVA test results for primary school fourth grade students' attitudes towards meaning of reading sub-group in accordance with number of books they read in a month.

Groups	Sum of Squares	sd	Mean Squares	F	P	Between Groups Variance
Intergroups	75.36	3	25.12	7.55	.00	2>1
Intragroups	984.67	296	3.32			3>1
Total	1060.03	299				4>1 4>3

Table 6 shows that students' attitudes towards meaning of reading subgroup differentiates significantly in accordance with number of books they read in a month ($F=7.55$, $P=.00$). The Turkey test results, carried out to specify reasons for this difference, revealed that attitudes of students who don't read any books have significantly more negative attitudes towards reading than students who read 1 book, 2-5 books, and 6-10 books. Also, students who read 2-5 books have significantly more negative attitudes towards reading than students who read 6-10 books.

Table 7. ANOVA test results for primary school fourth grade students' attitudes towards reading activities sub-group in accordance with number of books they read in a month.

Groups	Sum of Squares	sd	Mean Squares	F	P	Between Groups Variance
Intergroups	316.86	3	105.62	12.49	.00	3>1
Intragroups	2502.50	296	8.45			4>1
Total	2819.37	299				4>2

Table 7 shows that students' attitudes towards reading activities subgroup differentiates significantly in accordance with number of books they read in a month ($F=12.49$, $P=.00$). The Turkey test results, carried out to specify reasons for this difference, revealed that attitudes of students who don't read any books have significantly more negative attitudes towards reading than students who read 1 book, 2-5 books, and 6-10 books. Also, students who read 1 book have significantly more negative attitudes towards reading than students who read 6-10 books.

Table 8. ANOVA test results for primary school fourth grade students' attitudes towards reading process sub-group in accordance with number of books they read in a month.

Groups	Sum of Squares	sd	Mean Squares	F	P	Between Groups Variance
Intergroups	148.56	3	49.52	10.74	.00	2>1
Intragroups	1364.26	296	4.60			3>1
Total	1512.83	299				4>1 4>2 4>3

Table 8 shows that students' attitudes towards process of reading subgroup differentiates significantly in accordance with number of books they read in a month ($F=10.74$, $P=.00$). The Turkey test results, carried out to specify reasons for this difference revealed that students who don't read any books have significantly more negative attitudes towards reading than students who read 1 book, 2-5 books, and 6-10 books. Also, students who read 1 book and 2-5 books have significantly more negative attitudes towards reading than students who read 6-10 books.

Table 9. ANOVA test results for primary school fourth grade students' reading achievements in accordance with number of books they read in a month.

Groups	Sum of Squares	sd	Mean Squares	F	P	Between Groups Variance
Intergroups	3594.47	3	1198.15	2.60	.05	3>1
Intragroups	136133.31	296	459.91			4>1
Total	139727.78	299				

Table 9 shows that students' reading achievement test results differentiate significantly in accordance with number of books they read in a month. The Turkey test, carried out to specify the reason for this difference, revealed that students who don't read any books have significantly lower levels of reading achievement than students who read 1 book, 2-5 books, and 6-10 books.

Table 10. T-test results for primary school fourth grade students' attitudes towards reading in accordance with regular reading habits.

Groups	N	X	sd	t	p
Yes	218	69.50	7.74	6.90	0.73
No	82	62.26	8.96		

Table 10 shows that students' attitudes towards reading do not differentiate significantly in accordance with their regular reading habits ($t=6.90$; $p>.05$).

Table 11. T-test results for primary school fourth grade students' reading achievement levels in accordance with regular reading habits.

Groups	N	X	sd	t	p
Yes	218	64.84	21.46	.19	.46
No	82	64.29	22.14		

Table 11 shows that students' reading achievement levels do not differentiate significantly in accordance with their regular reading habits ($t=.19$; $p>.05$).

Table 12. ANOVA test results for primary school fourth grade students' attitudes towards reading in accordance with time spent for reading.

Groups	Sum of Squares	sd	Mean Squares	F	P	Between Groups Variance
Intergroups	2523,53	4	630.88	9.24	.00	3>1
Intragroups	20129,248	295	68.23			4>1
Total	22652,787	299				5>1 3>2 4>2 5>2

Table 12 shows that students' attitudes towards reading differentiate significantly in accordance with time allocated to reading ($F=9.24$, $P=.00$). The Turkey test, carried out to specify the reason for this difference, revealed that students who don't spent any time and who spend 1-15 minutes for reading have significantly more negative attitudes towards reading than students who spend more than 15 minutes for reading.

Table 13. ANOVA test results for primary school fourth grade students' attitudes towards benefits of reading subgroup in accordance with time spent for reading.

Groups	Sum of Squares	sd	Mean Squares	F	P	Between Groups Variance
Intergroups	273.49	4	68.37	5.34	.00	2>1
Intragroups	3773.50	295	12.79			3>1
Total	4046.99	299				4>1 5>1 3>2 4>2 5>2

Table 13 shows that students' attitudes towards benefits of reading subgroup differentiate significantly in accordance with time allocated to reading ($F=5.34$, $P=.00$). The Turkey test, carried out to specify the reason for this difference, revealed that students who don't spent any time for reading have significantly more negative attitudes for benefits of

reading than students who spend 1-15 minutes for reading. Also, students who spend 1-15 minutes for reading have significantly more negative attitudes for benefits of reading than students who spend more than 15 minutes for reading.

Table 14. ANOVA test results for primary school fourth grade students' attitudes towards meaning of reading subgroup in accordance with time spent for reading.

Groups	Sum of Squares	sd	Mean Squares	F	P	Between Groups Variance
Intergroups	64.72	4	16.18	4.79	.00	4>2
Intragroups	995.31	295	3.37			5>2
Total	1060.03	299				

Table 14 shows that students' attitudes towards meaning of reading subgroup differentiate significantly in accordance with time allocated to reading ($F=4.79$, $P=.00$). The Turkey test, carried out to specify the reason for this difference, revealed that students who spend 1-15 minutes for reading have significantly more negative attitudes for meaning of reading than students who spend more than 30 minutes for reading.

Table 15. ANOVA test results for primary school fourth grade students' attitudes towards meaning of reading subgroup in accordance with time spent for reading.

Groups	Sum of Squares	sd	Mean Squares	F	P	Between Groups Variance
Intergroups	243.35	4	60.83	6.96	.00	3>1
Intragroups	2576.01	295	8.73			4>1
Total	2819.37	299				5>1 5>2

Table 15 shows that students' attitudes towards meaning of reading subgroup differentiate significantly in accordance with time allocated to reading ($F=6.96$, $P=.00$). The Turkey test, carried out to specify the reason for this difference, revealed that students who don't spend any time for reading have significantly more negative attitudes towards reading activities than students who spend 1-15 minutes for reading. Also, students who spend 1-15 minutes for reading have significantly more negative attitudes towards reading activities than students who spend more than 60 minutes for reading.

Table 16. ANOVA test results for primary school fourth grade students' attitudes towards reading process subgroup in accordance with time spent for reading.

Groups	Sum of Squares	sd	Mean Squares	F	P	Between Groups Variance
Intergroups	123.97	4	30.99	6.58	.00	3>1
Intragroups	1388.85	295	4.70			4>1

Total	1512.83	299	5>1
			4>2
			5>2

Table 16 shows that students' attitudes towards reading process subgroup differentiate significantly in accordance with time allocated to reading ($F=6.58$, $P=.00$). The Turkey test, carried out to specify the reason for this difference, revealed that students who don't spend any time for reading have significantly more negative attitudes towards reading process than students who spend 1-15 minutes for reading. Also, students who spend 1-15 minutes for reading have significantly more negative attitudes towards reading process than students who spend more than 30 minutes for reading.

Table 17. ANOVA test results for primary school fourth grade students' reading achievement levels in accordance with time spent for reading.

Groups	Sum of Squares	sd	Mean Squares	F	P	Between Groups Variance
Intergroups	12304.40	4	3076.10	7.12	.00	4>1
Intragroups	127423.38	295	431.94			3>2
Total	139727.78	299				4>2

Table 17 shows that students' reading achievement levels differentiate significantly in accordance with time allocated to reading ($F=7.12$, $P=.00$). The Turkey test, carried out to specify the reason for this difference, revealed that students who don't spend any time for reading have significantly lower reading achievement levels than students who spend more than 30 minutes for reading. Also, students who spend 1-15 minutes for reading have lower reading achievement levels than students who spend more than 15 minutes for reading.

Discussion and Conclusion

Results of tests and scales revealed that students' reading achievement levels are "medium" ($X=64.69$); however, their attitudes towards reading are "high" ($X=67.52$), and there is a weak positive relation ($r=.20$) between their attitudes towards reading and achievement levels. Students' total reading attitude scores for subcategories of reading; benefits of reading, meaning of reading, reading activities, and reading process, differentiate positively in favor of students who read more books. Students' reading achievement levels differentiate positively in favor of students who read more books and allocate more time for reading; however, there isn't a statistically significant difference in favor of regular reading habits. Additionally, findings revealed that there is a significant difference in favor of total scores of fourth grade students who read more books in attitudes towards reading and all subgroups of reading (benefits of reading, meaning of reading, reading activities, reading process) analyzed throughout the study.

The findings of other studies in related literature also express that students' reading achievements are at "medium" ($X=64.69$) level. This result corresponds to findings of

Ergen and Batmaz (2019), Kıran (2019), Sert (2010), Türkben and Gündeğer (2021), and Ünal (2006). However, Altunkaya and Sülükçü (2018) found students' reading achievements at low level. Examining PISA (2018) scores shows that Turkey is at 40th place among 77 countries and at 31st place among OECD countries. Mean score of Turkish students from this test is 466. Considering minimum limits for competency levels for PISA 2018 reading skills, it can be seen that Turkish students are at second level in this field. The levels for this test are specified as 1c, 1b, 1a, 2, 3, 4, 5, 6. Although, Turkish students' reading achievement level is higher than some other countries, it is obviously not at sufficient or desired level and there are possible practices that can be beneficial to develop higher reading skills. There are various studies in related literature testing efficiency of methods, approaches, techniques and trainings which can improve reading skills. Some studies expressing beneficial practices and methods are Aşuluk (2020): intelligence games, Özaslan (2006): word games, Tok (2008): cooperative learning method, Koç (2007): active learning, Belet and Yaşar (2007): learning strategies, Kaya Tosun (2018): learning circle technique, Kanmaz (2012), Sidekli and Çetin (2017), Ergen and Batmaz (2019): reading comprehension strategies. It is believed to be necessary to further analyze studies carried out on this topic qualitatively and quantitatively.

Another finding of the study revealed that there is a positive but statistically weak relation between students' attitudes towards reading and their reading achievement levels ($r=.20$). This result corresponds to results of Karabay and Kuşdemir Kayıran (2010) and Sallabaş (2008). On the other hand, Şeflek Kovacıoğlu (2006) found a medium level relation between reading achievement levels and attitudes towards reading. Karabay and Kuşdemir Kayıran (2010)'s study revealed that students with a positive attitude towards reading have higher levels of achievement. In all studies mentioned above, there is a relation between attitudes towards reading and achievement levels despite being weak. This weak relation is understandable as achievement involves many other variables. For instance, concentration, motivation, and environment can have different effects on individuals' reading comprehension levels.

Additionally, the results of the study revealed that increasing time allocated for reading and having regular reading habits increased reading achievement levels. Similarly, studies of Durualp, Çiçekoğlu and Durualp (2013) found that increase in number books read also increases positive attitude towards reading. Kutlu, Yıldırım, Bilican, Kumandaş (2011) expressed that increase in access to books increases reading comprehension levels. Sert (2010)'s study revealed that an increase in regular reading habits also increases reading comprehension level. For this reason, it is recommended introduce students to books at an early age, encourage them to have regular reading habits, make their access to books easier, have certain time allocated to reading, and be a role model to them.

References

- Akkaya, N., & Özdemir, S. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi (İzmir-Buca örneği) [An investigation of high school students' attitudes toward reading (İzmir-Buca sample)]. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 2(1), (pp. 75-96).

- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi* [Teaching of reading and writing in Turkish]. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Altunkaya, H., & Sülükçü, Y. (2018). 7. sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki [The correlation between reading strategy metacognitive awareness levels and reading comprehension skills of 7th grade students]. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(4), (pp. 2502-2517).
- Aşuluk, Y. (2020). *Zekâ oyunlarının ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisine etkisi* [The effect of mind games on the reading comprehension skill of primary education third grade students in Turkish course]. Unpublished master's thesis, Hacettepe University, Ankara.
- Balcı, A. (2009). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları [Elementary 8th grade students' attitudes towards reading habits]. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), (pp. 265-300).
- Balcı, A. (2013). *Okuma ve anlama eğitimi* [Reading and comprehension education]. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Belet, Ş., & Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi [Effectiveness of learning strategies over reading comprehension, writing skills and learners' attitudes towards Turkish course]. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), (pp. 69-86).
- Cemiloğlu, M. (2001). *Türkçe öğretimi* [Teaching Turkish]. İstanbul: İstanbul Alfa.
- Durualp, E., Çiçekoğlu, P., & Durualp, E. (2013). Sekizinci sınıf öğrencilerinin kitap okumaya yönelik tutumlarının internet ve kitap okuma alışkanlıkları açısından incelenmesi [Examination of the attitude of reading students in the 8th grades in terms of use internet and reading habits]. *International Journal of Turkish Literature Culture Education*, 2(1), (pp. 115-132).
- Ergen, Y., & Batmaz, O. (2019). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri ile okuduğunu anlama başarıları arasındaki ilişki [The relationship between level of using reading comprehension strategies and reading comprehension achievement of primary school fourth grade students]. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49, (pp. 130-147).
- Gür Erdoğan, D. & Demir, Y. E. (2016). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi [An examination of primary (4th grade) students' attitudes towards reading regarding various variables]. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, (pp. 85-96).
- Gürses, R. (1996). Okuma anlama [Reading comprehension]. *Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Bülteni*, 28(4), (pp. 98-103).
- Kanmaz, A. (2012). *Okuduğunu anlama stratejisi kullanımının, okuduğunu anlama becerisi, bilişsel farkındalık, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisi* [The effects of using reading comprehension strategy on reading comprehension, cognitive awareness, attitudes towards reading and retention]. Unpublished doctoral thesis, Adnan Menderes University, Aydın.
- Karabay, A., & Kuşdemir Kayıran, B. (2010). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki [Relationship between primary school fifth grade students reading comprehension skills and attitudes towards reading]. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(38), (pp. 110-117).
- Kaya Tosun, D. (2018). Okuma çemberlerinin okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma motivasyonu ve sosyal beceriler üzerindeki etkisi ve okur tepkilerinin belirlenmesi [The effects of literature circles on reading fluency, reading comprehension and reader responses]. Unpublished doctoral thesis, Pamukkale University, Denizli.

- Kıran, M. S. (2019). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme beceri düzeyleri ile okuduğunu anlama başarı durumları arasındaki ilişki [The relationship between the level of critical thinking skills and the level of reading comprehension success of 4th grade students in elementary school]. Unpublished master's thesis, İnönü University, Malatya.
- Koç, C. (2007). *Aktif öğrenmenin okuduğunu anlama, eleştirel düşünme ve sınıf içi etkileşim üzerindeki etkileri* [The effects of active learning on reading comprehension, critical thinking and classroom interaction]. Unpublished doctoral thesis, Dokuz Eylül University, İzmir.
- Kutlu, Ö., Yıldırım, Ö. , Bilican, S., & Kumandaş, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamada başarılı olup-olmama durumlarının kestirilmesinde etkili olan değişkenlerin incelenmesi [Examining variables in predicting achievement and failure of primary school fifth grade students' reading comprehension]. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 2(1), (pp. 132-139).
- MEB. (2019). PISA 2018 Türkiye ön raporu [PISA 2018 Turkey Preliminary Report]. Ankara: National Ministry of Education.
http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/03105347_PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf
- Öğretmen, T. (2006). *Uluslararası okuma becerilerinde gelişim projesi (PIRLS) 2001 testinin psikometrik özelliklerinin incelenmesi: Türkiye-Amerika Birleşik Devletleri örneği* [The investigation of psychometric properties of the test of progress in international reading literacy (PIRLS) 2001: The model of Turkey-United States of America]. Unpublished doctoral thesis, Hacettepe University, Ankara.
- Özaslan, A, (2006). *Kelime oyunları ile kelime dağarcığının geliştirilmesinin okuduğunu anlamaya etkisi* [The effect of improving vocabulary with word games on reading comprehension]. Unpublished master's thesis, Selçuk University, Konya.
- Sallabaş, M. E. (2008). İlköğretim 8 sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki [Relationship between 8th grade secondary school students' reading attitudes and reading comprehension skills]. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), (pp. 141-155).
- Şeflek Kovacıoğlu, N. (2006). *İlköğretim ikinci sınıflarında aile çevresi ve çocuğun okumaya karşı tutumu ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkiler* [The relationship between primary school second grade students family environment, attitudes towards reading and reading comprehension levels]. Unpublished master's thesis, Yıldız Teknik University, İstanbul.
- Sert, A. (2010). *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* [Investigation of sixth grade elementary students reading comprehension skills the evaluation of some variables]. Unpublished master's thesis, Selçuk University, Konya.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme* [Turkish Education and complete learning]. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yurdakal, İ. H., & Kırmızı, F. S. (2019). Okumaya yönelik tutum ölçeği güvenilirlik ve geçerlik çalışması [Reading attitude scale: Validity and reliability study]. *Elementary Education Online*, 18(2), (pp. 714-733).
- Sidekli, S. & Çetin, E. (2017). Okuduğunu anlama stratejilerinin okuduğunu anlamaya etkisi: bir meta-analiz çalışması [The effect of reading comprehension strategies on reading comprehension: A meta-analysis study]. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), (pp. 285-303).
- Ünal, E. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile okuduğunu anlama ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki*. [The relationship between primary school

- students' critical reading skills and their reading comprehension and attitudes towards reading]. 8(2), (pp. 285-303).
- Tok, Ş. (2008). İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemlerinden ikili denetim tekniğinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi [Effects of cooperative learning method of pairs check technique on reading comprehension]. *İlköğretim Online*, 7(3), (pp. 748-757).
- Türkben, T., & Gündeğer, C. (2021). Beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki [The relation between reading comprehension, reading motivation, and attitudes of fifth grade students towards Turkish course]. *Journal of Mother Tongue Education*, 9(3), (pp. 871-888).
- Ünal, E. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile okuduğunu anlama ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki* [The relation between primary school students critical reading skills and ability of reading understanding and their attitudes towards reading]. Unpublished master's thesis, Osmangazi University, Eskişehir.

Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi

Araştırma Makalesi

İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları ile Okuduğunu Anlama Başarıları Arasındaki İlişki

Göksu ÇİÇEKLI KOÇ* Gizem ENGİN** Tuğçe YARDIM***

MAKALE BİLGİSİ

Geliş 08.02.2022
Kabul 26.04.2022
Doi:10.31464/jlere.1070053

Anahtar kelimeler:

*okuma
okumaya yönelik tutum
okuduğunu anlama başarı düzeyi*

ÖZET

Bu araştırmada ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ile okuduğunu anlama başarıları arasındaki ilişkiyi belirlemek ve bu değişkenleri bir ayda okunan kitap sayısı, kitap okuma sıklığı ve düzenli kitap okuma durumu değişkenleri açısından karşılaştırmalı olarak incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu devlet okullarında öğrenim gören ilkökul dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada Yurdakal ve Kırmızı (2019) tarafından geliştirilen “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” ile Ergen ve Batmaz (2019) tarafından geliştirilen “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” kullanılmıştır. Ölçekler 2019-2020 bahar yarıyılında 300 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olduğu, okuduğunu anlama başarılarının ise orta düzeyde olduğu bulunmuştur. Okumaya yönelik tutum ile okuduğunu anlama başarı düzeyinde pozitif yönde zayıf bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin okudukları kitap sayısı, kitap okuma süreleri ve düzenli kitap okuma durumu arttıkça okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama başarılarının da arttığı görülmüştür.

Teşekkür

Yayın Etiği Beyanı

Çalışma için etik onay İzmir Valiliğinden 26/01/2020 tarih ve 12018877-604.01.02-E.1831805 sayılı belge ve Ege Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan 25.12.2019 tarih ve 85553214-050.06.04 sayılı belge ile alınmıştır.

Yazarların Katkı Oranı

Çıkar Çatışması

Her yazar makaleye eşit katkıda bulunmuştur.

* Dr. Öğretim Üyesi, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7165-7312>, Ege Üniversitesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, goksu.cicekli.koc@ege.edu.tr

** Doç. Dr., ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2532-8136>, Ege Üniversitesi Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, gizem.engin@ege.edu.tr

*** Doktora Öğrencisi, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3339-9639>, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sınıf Eğitimi Doktora Programı, yardim.tugce@gmail.com

Giriş

Türkçe dersi dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört temel öğrenme alanından oluşmaktadır. Dört temel dil becerisinden dinleme ve konuşma okul çağından önce edinilirken, okuma ve yazma genellikle okul başladıktan sonra ve belirli bir program dâhilinde öğrenilmektedir. Bu araştırmada temel dil becerilerinden okuma ele alınacaktır.

Akyol (2005, 1) tarafından “anlam kurma süreci” olarak nitelendirilen okuma, pek çok araştırmacı tarafından da süreç olarak değerlendirilmiştir: “algılama ve kavrama süreci” (Oğuzkan, 1987: 37); “yorumlama süreci” (Gürses, 1996: 101); “iletişim, algılama, öğrenme ve gelişim süreci” (Sever, 2004: 13); “algılama süreci” (Balcı, 2013: 4). Tanımlardan da yola çıkarak okumanın öncelikle bir süreç olduğu unutulmamalıdır. Okuma sürecinin gerçekleşebilmesi için yalnızca harflerin ya da sembollerin tanınması yeterli değildir. Ayrıca bunların ön bilgilere dayanılarak zihinde yapılandırılması ve anlamlandırılması gerekmektedir.

Okuma, öğrenme ve bilgi edinme sürecinde en sık başvurulan yöntemlerden biridir (Sever, 2004: 15). Bireyin kendini geliştirebilmesi ve bilginin sürekli yenilendiği çağa ayak uydurabilmesi için yalnızca okulda yapılan okuma çalışmaları yeterli olmayacaktır. Ayrıca öğrencilerin okumayı ihtiyaç olarak algılayıp bunu okul dışında da gerçekleştirmeyi alışkanlık haline getirmeleri gerekir. Okumanın alışkanlık haline gelmesi noktasında öncelikle öğrencinin okumaya yönelik tutumunun yüksek olması beklenir. Öğrenci yalnızca zorunlu olduğu zamanlarda değil yolculukta ya da tatilde de okumayı tercih etmelidir. Okuma ile ilgili öğrencilerden beklenenler şu şekilde sıralanabilir: okuduğu kitapların yazarları hakkında bilgi edinme, kitapları arkadaşlarına ya da yakın çevresindeki bireylere önerme, kitaptan edindiği bilgileri paylaşma, kitap alışverişinde bulunma, kütüphaneye gitme, seviyesine uygun kitap seçebilme vb. Aynı zamanda öğrencinin okumanın kelime dağarcığının gelişmesine, kendini daha rahat ifade edebilmesine, yaratıcılığı geliştirmesine, empati kurma süreçlerine, farklı bakış açıları kazanarak sorunlara çözüm önerileri geliştirebilmesine katkı sağladığının farkında olması beklenir (Yurdakal ve Kırmızı, 2019). Öğrenci bu farkındalığı kazandığı zaman okumaya yönelik tutumu da daha yüksek düzeye çıkacaktır.

Öğrencilerin okumaya yönelik tutumları arttıkça okuma istekleri ve okumaya ayırdıkları süre de artacak, bu duruma bağlı olarak okuduğunu anlama becerileri de gelişecektir. Bir öğrenci için yalnızca hızlı ve doğru okumak yeterli değildir. Aynı zamanda okuduğunu doğru anlaması ve yorumlayabilmesi gereklidir. Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi-PIRLS 2001 sonuçlarına göre Türkiye 35 katılımcı ülke arasında 28. sırayı almıştır (Öğretmen, 2006). Alınan bu derece ülkemizdeki öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde istenen düzeyde olmadıklarını gösterir niteliktedir. Benzer şekilde Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı-PISA 2018 okuma becerisi alanında Türkiye 77 ülke arasında 40. sırada yer almıştır (MEB, 2019). Bu sonuç da ülkemizde hâlâ okuma becerisi alanında çalışılması gerektiğini göstermektedir.

Tüm derslerin temel bileşeni olan okuma, öğrenciler tarafından ihtiyaç olarak algılandığında alışkanlık haline getirilebilir. Öğrenciler okuma becerilerini geliştirdiklerinde kişisel gelişimlerine de katkı sağlayacaklardır. Okumaya yönelik tutumu yüksek düzeyde olan öğrencilerin başarı testinden alacakları puanın da tutumu düşük olan

öğrencilere nazaran daha yüksek olması beklenir. Okuduğunu anlama becerisini değerlendirmenin pek çok yolu vardır. Bunlardan biri de başarı testidir. Okumaya yönelik tutumu yüksek düzeyde olan öğrencilerin başarı testinden alacakları puanın da tutumu düşük olan öğrencilere nazaran daha yüksek olması beklenir.

Bu araştırmada, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ile okuduğunu anlama başarıları arasındaki ilişki belirleneceği ve çeşitli değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak inceleneceği için bundan sonra yapılacak araştırmalara yol göstermesi bakımından önem arz etmektedir.

Problem Durumu

Araştırmanın problem cümlesi “İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ile okuduğunu anlama başarıları arasındaki ilişki nasıldır?” şeklindedir.

Araştırmanın alt problemleri şöyledir:

1. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı düzeyi nedir?
2. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutum düzeyi nedir?
3. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ile okuduğunu anlama başarı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları aylık okudukları kitap sayısına göre değişmekte midir?
5. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumanın katkıları, okumanın anlamı, okuma etkinlikleri ve okuma süreci alt boyutlarına ilişkin tutumları aylık okudukları kitap sayısına göre değişmekte midir?
6. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarıları aylık okudukları kitap sayısına göre değişmekte midir?
7. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları düzenli kitap okuma durumuna göre değişmekte midir?
8. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarıları düzenli kitap okuma durumuna göre değişmekte midir?
9. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları kitap okuma süresine göre değişmekte midir?
10. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumanın katkıları, okumanın anlamı, okuma etkinlikleri ve okuma süreci alt boyutlarına ilişkin tutumları kitap okuma süresine göre değişmekte midir?
11. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarıları kitap okuma süresine göre değişmekte midir?

Yöntem

Betimsel bir çalışma olan bu araştırmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ile okuduğunu anlama başarı düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlandığı için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırma deseni ve yayın etiği

Çalışma için etik onay İzmir Valiliğinden 26/01/2020 tarih ve 12018877-604.01.02-E.1831805 sayılı belge ve Ege Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan 25.12.2019 tarih ve 85553214-050.06.04 sayılı belge ile alınmıştır.

Evren

Araştırmanın evrenini 2019-2020 eğitim-öğretim yılında İzmir ili Bornova ilçesinde öğrenim görmekte olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Okumaya yönelik tutumun ilkokulun son basamağı olan dördüncü sınıfa gelinceye kadar gelişmiş olacağı beklendiği için dördüncü sınıf öğrencileri tercih edilmiştir. Cemiloğlu (2001) ilkokulun ilk üç sınıfında okuma ve yazma becerilerinin temel düzeyde kazanıldığını, sonraki yıllarda ise bu becerilerin geliştirildiğini ifade ederek görüşümüzü desteklemektedir.

Katılımcılar

Araştırmada veri toplanacak okullar seçilirken Bornova ilçesindeki ilkokullar arasından random atama yapılmıştır. Belirlenen ilkokullardan katılıma gönüllü dördüncü sınıf öğrencilerinden veriler toplanmıştır.

Verilerin toplanması ve analizi

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları şunlardır:

1. “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği”: Yurdakal ve Kırmızı (2019) tarafından geliştirilen ölçek 4 boyut ve 28 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin KMO değeri 0.817, Cronbach Alpha değeri 0.853’tür.

2. “Okuduğunu Anlama Başarı Testi”: Ergen ve Batmaz (2019) tarafından geliştirilmiştir. 25 adet çoktan seçmeli sorudan oluşmaktadır. KR-20 değeri 0,82’dir. Testte, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu tarafından Türkçe ders kitabı (ilkokul dördüncü sınıf) olarak kabul edilmiş bir kitaptan alınan bir adet hikâye edici metin (İki Fare) ve bir adet bilgi verici metin (Ekme) kullanılmıştır. Başarı testinde ise İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan kazanımlar doğrultusunda hazırlanan sorular kullanılmıştır.

Öğrencilerin “Okuduğunu Anlama Başarı Testi”ne verdikleri cevaplar ve “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği”nde işaretledikleri seçenekler aşağıdaki şekilde sayısal verilere dönüştürülmüştür:

“Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği”: Ölçekteki her bir madde Katılıyorum (3), Kısmen Katılıyorum (2) ve Katılmıyorum (1) değerleri ile ifade edilmiştir.

“Okuduğunu Anlama Başarı Testi”: 25 adet çoktan seçmeli sorudan oluşmaktadır. Başarı testinde soruların her birine dörder puan verilmiş böylece ölçek 100 toplam puan üzerinden değerlendirilmiştir.

Araştırmada öğrencilerin başarı testi sonucunda belirlenen okuduğunu anlama başarı düzeyleri MEB tarafından belirlenen puanlama derecesine göre yapılmıştır. Bu puanlama derecesi şu şekildedir: 85 - 100 aralığı “Pekiyi”, 70 – 84 aralığı “İyi”, 55 – 69 aralığı “Orta”, 45 – 54 aralığı “Geçer” ve 0 - 44 aralığı “Başarısız”.

Araştırmadaki verilerin analizinde SPSS istatistik programı kullanılmış ve betimsel istatistiklerle birlikte uygun analizlerden yararlanılmıştır.

Verilerin Toplanması

Veri toplama sürecinde öncelikle uygulama yapılacak okulların müdürleri ve o okullarda görev yapan dördüncü sınıf öğretmenleri ile görüşülmüş ve öğretmenler uygulama hakkında bilgilendirilmiştir. Öğrenci velilerinden öğrencilerin araştırmaya katılmalarını izin verdiklerini gösteren onam formları toplanmıştır. Araştırmaya katılmasına izin verilen ve gönüllülük gösteren öğrencilere önce “Okuduğunu Anlama Başarı Testi”ni cevaplamaları, ardından “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği”nde içtenlikle ve baskı altında hissetmeden kendilerine uygun olan seçeneği işaretlemeleri istenmiştir. Uygulama sürecinde araştırmacılarından en az biri uygulama alanında bulunmuştur.

Bulgular

Veri analizine başlamadan önce verilerin normallik varsayımlarını karşılama durumları test edilmiştir. Tüm veriler için Skewness ve Kurtosis değerlerinin -2 ve +2 aralığında olduğu görülmüştür. Diğer normallik varsayımlarının da karşılandığı görüldükten sonra parametrik analizler tercih edilmiştir. Ölçeğin bu çalışma için güvenilirlik katsayısı Cronbach’s Alpha değeri .85 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 1. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı düzeyi

N	Min	Max	X	sd
300	12	100	64.69	21.67

Tablo 1’de görüldüğü üzere öğrencilerin okuduğunu anlama başarı ortalamaları 64.69’dur. Başarı testinden alınan en düşük puan 12, en yüksek puan ise 100’dür.

Tablo 2. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutum düzeyi

N	Min	Max	X	sd
300	32	80	67.52	8.70

Tablo 2’de görüldüğü üzere öğrencilerin okumaya yönelik tutum ortalamaları 67.52’dir. Tutum ölçeğinden alınan en düşük puan 32, en yüksek puan ise 80’dir.

Tablo 3. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ile okuduğunu anlama başarı düzeyleri arasındaki ilişki

N	r	p
300	.20	.00

Tablo 3’te görüldüğü üzere okumaya yönelik tutumları ile okuduğunu anlama başarı düzeyleri arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde zayıf bir ilişki bulunmuştur ($r=.20$; $p=.00<.05$).

Tablo 4. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının aylık okudukları kitap sayısına göre ANOVA testi

Gruplar	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	P	Gruplar arası farklılık
Gruplar arası	3132.98	3	1044.32	15.83	.00	2>1
Gruplar içi	19519.79	296	65.94			3>1
Toplam	22652.78	299				4>1

Tablo 4’te öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının aylık okudukları kitap sayısına göre anlamlı farklılaştığı görülmüştür ($F=15.83$, $P=.00$). Bu farklılaşmanın kaynağını görmek için yapılan Tukey testi sonucuna göre kitap okumayan öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarının 1 kitap okuyan, 2-5 arası kitap okuyan ve 6-10 arası kitap okuyan öğrencilere göre anlamlı derecede düşük olduğu bulunmuştur.

Tablo 5. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumanın katkıları alt boyutuna ilişkin tutumlarının aylık okudukları kitap sayısına göre ANOVA testi

Gruplar	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	P	Gruplar arası farklılık
Gruplar arası	336.29	3	112.09	8.94	.00	2>1

Gruplar içi	3710.70	296	12.536	3>1
Toplam	4046.99	299		4>1

Tablo 5'te öğrencilerin okumanın katkıları alt boyutuna ilişkin tutumlarının aylık okudukları kitap sayısına göre anlamlı farklılaştığı görülmüştür ($F=8.94$, $P=.00$). Bu farklılaşmanın kaynağını görmek için yapılan Tukey testi sonucuna göre kitap okumayan öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarının 1 kitap okuyan, 2-5 arası kitap okuyan ve 6-10 arası kitap okuyan öğrencilere göre anlamlı derecede düşük olduğu bulunmuştur.

Tablo 6. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumanın anlamı alt boyutuna ilişkin tutumlarının aylık okudukları kitap sayısına göre ANOVA testi

Gruplar	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	P	Gruplar arası farklılık
Gruplar arası	75.36	3	25.12	7.55	.00	2>1
Gruplar içi	984.67	296	3.32			3>1
Toplam	1060.03	299				4>1 4>3

Tablo 6'da öğrencilerin okumanın anlamı alt boyutuna ilişkin tutumlarının aylık okudukları kitap sayısına göre anlamlı farklılaştığı görülmüştür ($F=7.55$, $P=.00$). Bu farklılaşmanın kaynağını görmek için yapılan Tukey testi sonucuna göre kitap okumayan öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarının 1 kitap okuyan, 2-5 arası kitap okuyan ve 6-10 arası kitap okuyan öğrencilere göre ve 2-5 arası kitap okuyan öğrencilerin tutumlarının 6-10 arası kitap okuyan öğrencilere göre anlamlı derecede düşük olduğu bulunmuştur.

Tablo 7. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma etkinlikleri alt boyutuna ilişkin tutumlarının aylık okudukları kitap sayısına göre ANOVA testi

Gruplar	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	P	Gruplar arası farklılık
Gruplar arası	316.86	3	105.62	12.49	.00	3>1
Gruplar içi	2502.50	296	8.45			4>1
Toplam	2819.37	299				4>2

Tablo 7'de öğrencilerin okuma etkinlikleri alt boyutuna ilişkin tutumlarının aylık okudukları kitap sayısına göre anlamlı farklılaştığı görülmüştür ($F=12.49$, $P=.00$). Bu farklılaşmanın kaynağını görmek için yapılan Tukey testi sonucuna göre kitap okumayan öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarının 2-5 arası kitap okuyan ve 6-10 arası kitap okuyan öğrencilere göre ve 1 kitap okuyan öğrencilerin tutumlarının 6-10 arası kitap okuyan öğrencilere göre anlamlı derecede düşük olduğu bulunmuştur.

Tablo 8. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma süreci alt boyutuna ilişkin tutumlarının aylık okudukları kitap sayısına göre ANOVA testi

Gruplar	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	P	Gruplar arası farklılık
Gruplar arası	148.56	3	49.52	10.74	.00	2>1
Gruplar içi	1364.26	296	4.60			3>1
Toplam	1512.83	299				4>1 4>2 4>3

Tablo 8’de öğrencilerin okuma süreci alt boyutuna ilişkin tutumlarının aylık okudukları kitap sayısına göre anlamlı farklılaştığı görülmüştür (F=10.74, P=.00). Bu farklılaşmanın kaynağını görmek için yapılan Tukey testi sonucuna göre kitap okumayan öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarının 1 kitap okuyan, 2-5 arası kitap okuyan ve 6-10 arası kitap okuyan öğrencilere göre ve 1 kitap okuyan ve 2-5 arası kitap okuyan öğrencilerin tutumlarının 6-10 arası kitap okuyan öğrencilere göre anlamlı derecede düşük olduğu bulunmuştur.

Tablo 9. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarının aylık okudukları kitap sayısına göre ANOVA testi

Gruplar	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	P	Gruplar arası farklılık
Gruplar arası	3594.47	3	1198.15	2.60	.05	3>1
Gruplar içi	136133.31	296	459.91			4>1
Toplam	139727.78	299				

Tablo 9’da öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarının aylık okudukları kitap sayısına göre anlamlı farklılaştığı görülmüştür (F=2.60, P=.05). Bu farklılaşmanın kaynağını görmek için yapılan Tukey testi sonucuna göre kitap okumayan öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarının kitap okumayan, 2-5 arası kitap okuyan ve 6-10 arası kitap okuyan öğrencilere göre anlamlı derecede düşük olduğu bulunmuştur.

Tablo 10. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının düzenli kitap okuma durumuna göre t-testi sonuçları

Gruplar	N	X	sd	t	p
Evet	218	69.50	7.74	6.90	0.73
Hayır	82	62.26	8.96		

Tablo 10’da öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının düzenli kitap okuma durumuna göre anlamlı farklılaşmadığı görülmüştür (t=6.90; p>.05).

Tablo 11. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarının düzenli kitap okuma durumuna göre t-testi sonuçları

Gruplar	N	X	sd	t	p
Evet	218	64.84	21.46	.19	.46
Hayır	82	64.29	22.14		

Tablo 11’de öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarının düzenli kitap okuma durumuna göre anlamlı farklılaşmadığı görülmüştür ($t=.19$; $p>.05$).

Tablo 12. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının kitap okuma süresine göre ANOVA testi

Gruplar	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	P	Gruplar arası farklılık
Gruplar arası	2523,53	4	630.88	9.24	.00	3>1
Gruplar içi	20129,248	295	68.23			4>1
Toplam	22652,787	299				5>1 3>2 4>2 5>2

Tablo 12’de öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının kitap okuma süresine göre anlamlı farklılaştığı görülmüştür ($F=9.24$, $P=.00$). Bu farklılaşmanın kaynağını görmek için yapılan Tukey testi sonucuna göre kitap okumayan ve 1-15 dk kitap okuyan öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarının 15 dakikadan fazla kitap okuyan öğrencilere göre anlamlı derecede düşük olduğu bulunmuştur.

Tablo 13. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumanın katkıları alt boyutuna ilişkin tutumlarının kitap okuma süresine göre ANOVA testi

Gruplar	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	P	Gruplar arası farklılık
Gruplar arası	273.49	4	68.37	5.34	.00	2>1
Gruplar içi	3773.50	295	12.79			3>1
Toplam	4046.99	299				4>1 5>1 3>2 4>2 5>2

Tablo 13’te öğrencilerin okumanın katkıları alt boyutuna ilişkin tutumlarının kitap okuma süresine göre anlamlı farklılaştığı görülmüştür ($F=5.34$, $P=.00$). Bu farklılaşmanın kaynağını görmek için yapılan Tukey testi sonucuna göre kitap okumayan öğrencilerin okumanın katkıları alt boyutuna ilişkin tutumlarının diğer tüm öğrencilere göre; 1-15

15 dakika kitap okuyan öğrencilerin tutumlarının ise 15 dakikadan fazla kitap okuyan diğer öğrencilere göre anlamlı derecede düşük olduğu bulunmuştur.

Tablo 14. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumanın anlamı alt boyutuna ilişkin tutumlarının kitap okuma süresine göre ANOVA testi

Gruplar	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	P	Gruplar arası farklılık
Gruplar arası	64.72	4	16.18	4.79	.00	4>2
Gruplar içi	995.31	295	3.37			5>2
Toplam	1060.03	299				

Tablo 14’te öğrencilerin okumanın anlamı alt boyutuna ilişkin tutumlarının kitap okuma süresine göre anlamlı farklılaştığı görülmüştür (F=4.79, P=.00). Bu farklılaşmanın kaynağını görmek için yapılan Tukey testi sonucuna göre 1-15 dakika kitap okuyan öğrencilerin okumanın anlamı alt boyutuna ilişkin tutumlarının 30 dakikadan fazla kitap okuyan öğrencilere göre anlamlı derecede düşük olduğu bulunmuştur.

Tablo 15. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma etkinlikleri alt boyutuna ilişkin tutumlarının kitap okuma süresine göre ANOVA testi

Gruplar	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	P	Gruplar arası farklılık
Gruplar arası	243.35	4	60.83	6.96	.00	3>1
Gruplar içi	2576.01	295	8.73			4>1
Toplam	2819.37	299				5>1 5>2

Tablo 15’te öğrencilerin okuma etkinlikleri alt boyutuna ilişkin tutumlarının kitap okuma süresine göre anlamlı farklılaştığı görülmüştür (F=6.96, P=.00). Bu farklılaşmanın kaynağını görmek için yapılan Tukey testi sonucuna göre kitap okumayan öğrencilerin okuma etkinlikleri alt boyutuna ilişkin tutumlarının kitap okumayan öğrencilerin 15 dakikadan fazla kitap okuyan diğer öğrencilere göre ve 1-15 dakika kitap okuyan öğrencilerin tutumlarının ise 60 dakikadan fazla kitap okuyan diğer öğrencilere göre anlamlı derecede düşük olduğu bulunmuştur.

Tablo 16. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma süreci alt boyutuna ilişkin tutumlarının aylık kitap okuma süresine göre ANOVA testi

Gruplar	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	P	Gruplar arası farklılık
Gruplar arası	123.97	4	30.99	6.58	.00	3>1
Gruplar içi	1388.85	295	4.70			4>1
Toplam	1512.83	299				5>1 4>2

Tablo 16’da öğrencilerin okuma süreci alt boyutuna ilişkin tutumlarının kitap okuma süresine göre anlamlı farklılaştığı görülmüştür ($F=6.58$, $P=.00$). Bu farklılaşmanın kaynağını görmek için yapılan Tukey testi sonucuna göre kitap okumayan öğrencilerin okuma etkinlikleri alt boyutuna ilişkin tutumlarının kitap okumayan öğrencilerin 15 dakikadan fazla kitap okuyan diğer öğrencilere göre ve 1-15 dakika kitap okuyan öğrencilerin tutumlarının ise 30 dakikadan fazla kitap okuyan diğer öğrencilere göre anlamlı derecede düşük olduğu bulunmuştur.

Tablo 17. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarının kitap okuma süresine göre ANOVA testi

Gruplar	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	P	Gruplar arası farklılık
Gruplar arası	12304.40	4	3076.10	7.12	.00	4>1
Gruplar içi	127423.38	295	431.94			3>2
Toplam	139727.78	299				4>2

Tablo 17’de öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarının kitap okuma süresine göre anlamlı farklılaştığı görülmüştür ($F=7.12$, $P=.00$). Bu farklılaşmanın kaynağını görmek için yapılan Tukey testi sonucuna göre kitap okumayan öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarının 30 dakikadan fazla kitap okuyan diğer öğrencilere göre ve 1-15 dakika kitap okuyan öğrencilerin tutumlarının ise 15 dakikadan fazla kitap okuyan diğer öğrencilere göre anlamlı derecede düşük olduğu bulunmuştur.

Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonucunda öğrencilerin okuduğunu anlama başarı düzeylerinin “orta” ($X=64.69$) olduğu, okumaya yönelik tutum düzeylerinin ise “yüksek” ($X=67.52$) olduğu görülmüştür. Öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ile okuduğunu anlama başarı düzeyleri arasında zayıf ve pozitif yönlü ($r=.20$) anlamlı bir ilişki vardır. Öğrencilerin okumaya yönelik toplam tutum puanları ve okumanın katkıları, okumanın anlamı, okuma etkinlikleri ve okuma süreci alt boyutlarına ilişkin tutumları aylık okudukları kitap sayısına göre daha fazla kitap okuyan öğrenciler lehine anlamlı farklılaşmaktadır. Öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları aylık okudukları kitap sayısına ve kitap okuma süresine göre daha fazla kitap okuyan öğrenciler lehine anlamlı farklılık gösterirken, düzenli kitap okuma durumuna göre ise anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğrencilerin okumaya yönelik tutumları düzenli kitap okuma durumuna göre farklılaşmamaktadır. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik toplam tutum puanları ve okumanın katkıları, okumanın anlamı, okuma etkinlikleri ve okuma süreci alt boyutlarına ilişkin tutumları kitap okuma süresine göre daha fazla kitap okuyan öğrenciler lehine farklılaştığı görülmüştür.

Bu çalışmada olduğu gibi alan yazındaki bazı çalışmalarda da öğrencilerin okuduğunu anlama başarı düzeylerinin “orta” ($X=64.69$) olduğu bulunmuştur. Bu sonuç Ergen ve Batmaz (2019), Kıran (2019), Sert (2010); Türkben ve Gündeğer (2021) ve Ünal’ın (2006) araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Altunkaya ve Sülükçü (2018) ise okuduğunu anlama başarı düzeyini düşük olarak bulmuştur. PISA 2018 okuma becerisi alanı performanslarına bakıldığında Türkiye’nin 77 ülke arasında 40. sırada ve OECD ülkeleri arasında ise 31. sırada olduğu görülmektedir. Öğrencilerin bu sınavdan aldıkları ortalama puan 466’dır. PISA 2018’de okuma becerileri yeterlik düzeyleri alt puan limitleri göz önünde bulundurulduğunda Türkiye’deki öğrencilerin bu alandaki ortalama puanlarının 2. düzeyde kaldığı anlaşılmaktadır. Düzeylerin 1c, 1b, 1a, 2, 3, 4, 5, 6 olmak üzere belirlendiği düşünüldüğünde 2. düzeyin yeterli olmadığı görülmektedir ancak Türkiye’nin okuma becerileri alanındaki ortalama puanı katılımcı ülkelerin ortalama puanından daha yüksektir. Orta düzeyde okuduğunu anlama becerileri sergilemeleri yeterli olmayıp öğrencilerin daha üst düzey beceriler sergilemeleri için bazı çalışma ve uygulamaların yapılması faydalı olacaktır. Alan yazında bu becerilerin geliştirilmesi adına farklı yöntem, yaklaşım, teknik ve eğitimlerin etkililiğini deneyen çalışmalar olduğu görülmektedir. Örneğin Aşuluk (2020) zekâ oyunlarının, Özasan (2006) kelime oyunlarının, Tok (2008) iş birlikli öğrenme yönteminin, Koç (2007) aktif öğrenmenin, Belet ve Yaşar (2007) öğrenme stratejilerinin, Kaya Tosun (2018) okuma çemberi tekniğinin, Kanmaz (2012), Sidekli ve Çetin (2017) ve Ergen ve Batmaz (2019) ise okuduğunu anlama stratejilerinin okuduğunu anlama üzerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu konuda yapılan çalışmaların nicelik ve nitelik olarak artırılmasının gerekli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada öğrencilerin okumaya yönelik tutum düzeylerinin yüksek ($X=67.52$) olduğu görülmüştür. Bu araştırmanın sonucunu destekleyen çalışmalar olduğu gibi (Akkaya ve Özdemir, 2013; Balcı, 2009; Gür Erdoğan ve Demir, 2016; Sallabaş, 2008), farklı sonuçlara ulaşan çalışmalar da (Ünal, 2006) vardır. Öğrencilerin okumaya yönelik olumlu eğilim sergilemeleri gerek hayat başarıları gerekse akademik başarıları adına önemlidir. Okuma alışkanlığının kazandırılması, okuma sevgisinin aşılması için diğer eğitim paydaşları birlikte hareket etmelidir.

Araştırmada öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ile okuduğunu anlama başarı düzeyleri arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde zayıf bir ilişki bulunmuştur ($r=.20$). Bu sonuç Karabay ve Kuşdemir Kayıran (2010) ve Sallabaş’ın (2008) araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Şeflek Kovacıoğlu (2006) ise öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ve okumaya yönelik tutumları arasında orta düzeyde ilişki bulmuştur. Karabay ve Kuşdemir Kayıran’ın (2010) çalışmasında okumaya yönelik tutum düzeyi yüksek olanların daha başarılı okuyucular oldukları ve başarılı okuyucuların okumaya yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sözü edilen çalışmalarda okumaya yönelik tutum ile okuduğunu anlama başarı düzeyi arasında zayıf da olsa bir ilişki olduğu görülmektedir. Başarı tek bir değişkene bağlanamayacağı için bu düşük ilişkinin anlaşılabilir olduğu düşünülmektedir. Örneğin bir bireyin okuduğunu anlaması üzerinde konsantrasyon, motivasyon, ortam koşulları vb. değişkenler de etki edebilmektedir.

Araştırmada okunan kitap sayısı, kitap okumaya ayrılan süre arttıkça ve düzenlilik kazandıkça okumaya yönelik tutumun ve okuduğunu anlama başarısının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Durualp, Çiçekoğlu ve Durualp (2013) okunan kitap sayısı arttıkça okumaya yönelik tutumun arttığını, Kutlu, Yıldırım, Bilican ve Kumandaş (2011) öğrencilerin kitaba erişimi arttıkça okuduğunu anlama başarısının arttığını, Sert (2010) kitap okuma alışkanlığı arttıkça okuduğunu anlama başarısının arttığını ifade etmişlerdir. Bu nedenle öğrencilerin erken yaşlardan itibaren kitapla tanıştırılması, kitap okuma alışkanlığının kazandırılması, kitaba erişimin kolaylaştırılması, belirli zaman aralıklarında okuma saatlerinin düzenlenmesi ve öğrencilere rol model olunması önerilmektedir.

Kaynakça

- Akkaya, N., & Özdemir, S. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi (İzmir-Buca örneği) [An investigation of high school students' attitudes toward reading (İzmir-Buca sample)]. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 2(1), (pp. 75-96).
- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi* [Teaching of reading and writing in Turkish]. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Altunkaya, H., & Sülükçü, Y. (2018). 7. sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki [The correlation between reading strategy metacognitive awareness levels and reading comprehension skills of 7th grade students]. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(4), (pp. 2502-2517).
- Aşuluk, Y. (2020). *Zekâ oyunlarının ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisine etkisi* [The effect of mind games on the reading comprehension skill of primary education third grade students in Turkish course]. Unpublished master's thesis, Hacettepe University, Ankara.
- Balcı, A. (2009). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları [Elementary 8th grade students' attitudes towards reading habits]. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), (pp. 265-300).
- Balcı, A. (2013). *Okuma ve anlama eğitimi* [Reading and comprehension education]. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Belet, Ş., & Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi [Effectiveness of learning strategies over reading comprehension, writing skills and learners' attitudes towards Turkish course]. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), (pp. 69-86).
- Cemiloğlu, M. (2001). *Türkçe öğretimi* [Teaching Turkish]. İstanbul: İstanbul Alfa.
- Durualp, E., Çiçekoğlu, P., & Durualp, E. (2013). Sekizinci sınıf öğrencilerinin kitap okumaya yönelik tutumlarının internet ve kitap okuma alışkanlıkları açısından incelenmesi [Examination of the attitude of reading students in the 8th grades in terms of use internet and reading habits]. *International Journal of Turkish Literature Culture Education*, 2(1), (pp. 115-132).
- Ergen, Y., & Batmaz, O. (2019). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri ile okuduğunu anlama başarıları arasındaki ilişki [The relationship between level of using reading comprehension strategies and reading comprehension achievement of primary school fourth grade students]. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49, (pp. 130-147).

- Gür Erdoğan, D. & Demir, Y. E. (2016). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi [An examination of primary (4th grade) students' attitudes towards reading regarding various variables]. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, (pp. 85-96).
- Gürses, R. (1996). Okuma anlama [Reading comprehension]. *Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Bülteni*, 28(4), (pp. 98-103).
- Kanmaz, A. (2012). *Okuduğunu anlama stratejisi kullanımının, okuduğunu anlama becerisi, bilişsel farkındalık, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisi* [The effects of using reading comprehension strategy on reading comprehension, cognitive awareness, attitudes towards reading and retention]. Unpublished doctoral thesis, Adnan Menderes University, Aydın.
- Karabay, A., & Kuşdemir Kayıran, B. (2010). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki [Relationship between primary school fifth grade students reading comprehension skills and attitudes towards reading]. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(38), (pp. 110-117).
- Kaya Tosun, D. (2018). Okuma çemberlerinin okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma motivasyonu ve sosyal beceriler üzerindeki etkisi ve okur tepkilerinin belirlenmesi [The effects of literature circles on reading fluency, reading comprehension and reader responses]. Unpublished doctoral thesis, Pamukkale University, Denizli.
- Kıran, M. S. (2019). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme beceri düzeyleri ile okuduğunu anlama başarı durumları arasındaki ilişki [The relationship between the level of critical thinking skills and the level of reading comprehension success of 4th grade students in elementary school]. Unpublished master's thesis, İnönü University, Malatya.
- Koç, C. (2007). *Aktif öğrenmenin okuduğunu anlama, eleştirel düşünme ve sınıf içi etkileşim üzerindeki etkileri* [The effects of active learning on reading comprehension, critical thinking and classroom interaction]. Unpublished doctoral thesis, Dokuz Eylül University, İzmir.
- Kutlu, Ö., Yıldırım, Ö. , Bilican, S., & Kumandaş, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamada başarılı olup-olmama durumlarının kestirilmesinde etkili olan değişkenlerin incelenmesi [Examining variables in predicting achievement and failure of primary school fifth grade students' reading comprehension]. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 2(1), (pp. 132-139).
- MEB. (2019). PISA 2018 Türkiye ön raporu [PISA 2018 Turkey Preliminary Report]. Ankara: National Ministry of Education.
http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/03105347_PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf
- Öğretmen, T. (2006). *Uluslararası okuma becerilerinde gelişim projesi (PIRLS) 2001 testinin psikometrik özelliklerinin incelenmesi: Türkiye-Amerika Birleşik Devletleri örneği* [The investigation of psychometric properties of the test of progress in international reading literacy (PIRLS) 2001: The model of Turkey-United States of America]. Unpublished doctoral thesis, Hacettepe University, Ankara.
- Özaslan, A. (2006). *Kelime oyunları ile kelime dağarcığının geliştirilmesinin okuduğunu anlamaya etkisi* [The effect of improving vocabulary with word games on reading comprehension]. Unpublished master's thesis, Selçuk University, Konya.
- Sallabaş, M. E. (2008). İlköğretim 8 sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki [Relationship between 8th grade secondary school students' reading attitudes and reading comprehension skills]. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), (pp. 141-155).
- Şeflek Kovacıoğlu, N. (2006). *İlköğretim ikinci sınıflarında aile çevresi ve çocuğun okumaya karşı tutumu ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkiler* [The relationship between

- primary school second grade students family environment, attitudes towards reading and reading comprehension levels]. Unpublished master's thesis, Yıldız Teknik University, İstanbul.
- Sert, A. (2010). *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* [Investigation of sixth grade elementary students reading comprehension skills the evaluation of some variables]. Unpublished master's thesis, Selçuk University, Konya.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme* [Turkish Education and complete learning]. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yurdakal, İ. H., & Kırmızı, F. S. (2019). Okumaya yönelik tutum ölçeği güvenilirlik ve geçerlik çalışması [Reading attitude scale: Validity and reliability study]. *Elementary Education Online*, 18(2), (pp. 714-733).
- Sidekli, S. & Çetin, E. (2017). Okuduğunu anlama stratejilerinin okuduğunu anlamaya etkisi: bir meta-analiz çalışması [The effect of reading comprehension strategies on reading comprehension: A meta-analysis study]. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), (pp. 285-303).
- Ünal, E. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile okuduğunu anlama ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki*. [The relationship between primary school students' critical reading skills and their reading comprehension and attitudes towards reading]. 8(2), (pp. 285-303).
- Tok, Ş. (2008). İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemlerinden ikili denetim tekniğinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi [Effects of cooperative learning method of pairs check technique on reading comprehension]. *İlköğretim Online*, 7(3), (pp. 748-757).
- Türkben, T., & Gündeğer, C. (2021). Beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki [The relation between reading comprehension, reading motivation, and attitudes of fifth grade students towards Turkish course]. *Journal of Mother Tongue Education*, 9(3), (pp. 871-888).
- Ünal, E. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile okuduğunu anlama ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki* [The relation between primary school students critical reading skills and ability of reading understanding and their attitudes towards reading]. Unpublished master's thesis, Osmangazi University, Eskişehir.