

**İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
OKUMAYA İLİŞKİN DUYUŞSAL ÖZELLİKLERİ
VE OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ**

EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN
AFFECTIVE FACTORS RELATED TO READING
AND READING COMPREHENSION SKILLS OF
4TH GRADE PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Tuba POLAT, Bilge KUŞDEMİR KAYIRAN

55

İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMAYA İLİŞKİN DUYUŞSAL ÖZELLİKLERİ VE OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ ¹

EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN AFFECTIVE FACTORS RELATED TO READING AND READING COMPREHENSION SKILLS OF 4TH GRADE PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Tuba POLAT ², Bilge KUŞDEMİR KAYIRAN ³

Anahtar Kelimeler:

Okuma,
Okumaya İlişkin Öz
Yeterlik Algısı,
Okuma Tutumu,
Okuma Kaygısı,
Okuduğunu Anlama
Becerisi

Keywords:

Reading,
Perception of Self-
Efficacy Regarding
Reading,
Reading Attitude
Reading Anxiety
Reading
Comprehension Skills

¹ Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tazinden üretilmiş olup, EDUCongress2024 kongresinde bildiri olarak sunulmuştur.

² Sınıf Öğretmeni, MEB, tubapolat293@gmail.com, 0009-0007-8755-2551

³ Doç.Dr., Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi, kbilge01@gmail.com, 0000-0001-6664-2688

Alıntılanmak için/Cite as: Polat T. ve Kuşdemir Kayıran B. (2026) İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya İlişkin Duyuşsal Özellikleri ve Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, s. 1-20

ÖZ

Bu araştırmanın amacı; ilkököl 4. sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin duyuşsal özellikleri ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Ayrıca araştırmada, bu değişkenlerin bazı sosyo-demografik özelliklere göre farklılık gösterip göstermediği de incelenmiştir. İlişkiel tarama modelinde betimsel desenlenen çalışmaya 300 öğrenci katılmıştır. Araştırmada veriler, “Okuma Kaygı Ölçeği”, “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği”, “Okuduğunu Anlamaya İlişkin Öz Yeterlik Algısı Ölçeği” ve “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada öğrencilerin okuma anlamaya yönelik öz yeterlik, tutum ve kaygı puanlarının; öğrencilerin kitaplık sahibi olmalarına, anne ve baba eğitim durumuna, okudukları kitap sayısına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Okuduğunu anlama başarı puanlarının; öğrencilerin kitaplık sahibi olmalarına, okudukları kitap sayısına ve baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca ilgili değişkenler arasındaki ilişkiler incelendiğinde; öğrencilerin okuduğunu anlamaya ilişkin öz yeterlik algı puanları ile okuma tutum puanları arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde; okuduğunu anlama başarı puanları arasında pozitif yönlü, orta düzeyde; okumaya ilişkin kaygı puanları arasında negatif yönlü, orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

ABSTRACT

In this study, the aim was to examine the relationships between affective characteristics related to reading and reading comprehension skills of fourth-grade elementary students. Additionally, it was investigated whether these variables differed according to certain socio-demographic characteristics. Designed as a descriptive study in the relational survey model, the research involved 300 students. Data were collected using the “Reading Anxiety Scale,” “Attitude Towards Reading Scale,” “Reading Comprehension Self-Efficacy Scale,” and “Reading Comprehension Achievement Test”. As a result of the research, students' self-efficacy, attitude and anxiety scores towards reading comprehension differed significantly according to factors such as having a library, parents' education level, and the number of books they read. Reading comprehension achievement scores showed a significant difference based on whether students had a library at home,, the number of books they read and their father's education level. In addition, when the relationships between the related variables were examined, it was determined that a strong positive correlation between students' reading self-efficacy and reading attitude scores; a moderate positive correlation between reading self-efficacy and comprehension achievement scores; and a moderate negative correlation between reading self-efficacy and reading anxiety scores.

GİRİŞ

Okuma, eğitim sürecinin en kritik bileşenlerinden biridir ve tüm derslerin içeriğini kavramak için zorunlu bir beceridir. Teknolojinin hızla ilerlemesine ve eğitim yöntemlerinin değişimine rağmen, okuma becerisi hâlâ okul eğitiminin temel direğidir. Öğrencilerin bilgi edinme ve anlama süreçlerindeki başarıları ile bilimsel düşünme yeteneklerini geliştirmesi büyük ölçüde etkin okuma becerilerine bağlıdır. İyi gelişmiş okuma becerilerine sahip olmayan öğrenciler, ders materyallerini anlamada ve akademik başarı göstermede zorlanabilirler. Bu nedenle, okullarda okuma becerilerinin geliştirilmesine büyük önem verilmeli ve öğrencilerin hem okuma anlayışlarının hem de eleştirel düşünme yeteneklerinin geliştirilmesi hedeflenmelidir (Akyol, 2011).

Öğrencinin okuma yeteneğinin gelişimi, yetenek, öz yeterlik, tutum, kaygı gibi bir dizi kişisel özellik ve çevresel faktörden etkilenmektedir. Bu faktörler içerisinde öz yeterlik önemli bir yere sahiptir. Öz yeterlik, kişinin bir başarıya ulaşmasında yapacağı işlere göre kendisi hakkındaki kararlarıdır (Linnenbrink ve Pintrich, 2003). Kişinin bir etkinlikteki çabasını, seçiciliğini ve başarısını öz yeterlik inancının etkileyeceğini belirten Schunk (2003) çalışmalarında, okuma öz yeterliği yüksek olan öğrencilerin daha uzun süre okuma stratejilerini kullanmaya devam ettiklerini ve zorluklar karşısında daha az pes ettiklerini belirlemiştir. Araştırmalar, güçlü bir öz yeterlik algısına sahip öğrencilerin okuduğunu anlamada daha başarılı olduğunu göstermektedir (Guthrie vd., 2012; Bandura, 1997). Okumaya yönelik yüksek öz yeterlik algısı, öğrencilerin okuma süreçlerinde daha etkili stratejiler kullanmalarını sağlar ve okuma sürecine olan ilgilerini artırır (Çakıroğlu ve Baki, 2010). Öz yeterliği yüksek olan öğrencilerin, okuma faaliyetlerine daha fazla katıldıkları ve okuma süreçlerinden daha fazla keyif aldıkları, daha başarılı oldukları ayrıca bu öğrencilerin okuma kaygılarının da daha düşük olduğu tespit edilmiştir (İlter, 2017; Solheim, 2011; Baker ve Scher, 2002).

Okumaya ilişkin duyuşsal boyutlardan biri de okumaya yönelik kaygıdır. Bireyde oluşan belirsizlik ve tehdit sonucu kişinin kendi benliğini tehlike altında hissetmesi kaygının en önemli özelliklerinden birisidir. Okuma kaygısı

genellikle ilkokul yıllarında başlar ve zamanla artarak öğrencinin genel okuma becerilerini olumsuz etkileyebilir (Grills-Taquechel vd., 2013). Tonka ve Bakır'a göre (2020) okuduğunu anlama becerisi, okumaya ilişkin bilişsel yön iken; okuma kaygısı duyuşsal bir durumdur. Bireyin okumaya ilişkin kaygı düzeyinin artması, kişiyi okuma eyleminden uzaklaştıran önemli duyuşsal özelliklerdendir. Kaygı okuma ve okuduğunu anlama becerisini olumsuz etkileyen bir faktördür. Yüksek okuma kaygısı, öğrencilerin okuma sürecinde hata yapmaktan korkmalarına, dolayısıyla anlam kurmada zorluk çekmelerine yol açmaktadır. Yüksek kaygılı insanlar hedeflerine ulaşma yolunda bir tehdit hakkında endişe yaşarlar, böylece kaygı bilişsel performans üzerinde olumsuz etkilere sahip olur (Derakshan ve Eysenck, 2009). Kaygı düzeyi yüksek öğrenci okuma çalışmalarından etkilenir ve okumaktan kaçınır (Melanlioğlu, 2014). Altunkaya ve Erdem (2017), okuma sırasında yaşanan kaygının kişinin okumayı anlamlandırmasını etkilediğini belirtmiştir.

Okumaya ilişkin duyuşsal özelliklerden bir diğeri olan okumaya yönelik tutum, bireyin okumaya yönelik gösterdiği olumlu ya da olumsuz davranış ve yaklaşımdır (Kuşdemir, 2019). Okuma tutumları da okuma performansını etkileyen kritik bir faktördür. Olumlu bir okuma tutumuna sahip öğrencinin, okuduğu metinlere daha çok ilgi duyduğu ve anlamayı daha derinlemesine gerçekleştirdiği gözlemlenmiştir (Guthrie ve Wigfield, 2000). Öğrencilerin okuma esnasında nasıl bir okuma gerçekleştirdiği, okumaya olan tutumları ile ilgilidir (Balcı vd., 2012). Okumaya yönelik tutum, psikolojik ve sosyolojik boyutta ele alınabilecek ve okumayı da etkileyebilecek bir etmendir (Başaran ve Ateş, 2009). Okumaya yönelik tutum, bir kişinin okumaya ilgi duymasına ve okuma etkinliklerine yaklaşmasına ya da kaçınmasına yol açabilen doğal bir duyuş sistemidir.

Okuma sonucunda ulaşılmak istenen ve ulaşılmaması beklenen durum okunan metni anlama durumudur. Dolayısıyla okumanın ulaşması gereken nokta, okuduğunu anlama ve doğru yorumlamadır (Akyol, 2011). Anlama, okuyucuların ön bilgileri ve önceki deneyimleri, metindeki bilgiler ve okuyucunun metinle ilgili duruşu aracılığıyla metinle etkileşime girerek anlam oluşturdukları bir süreçtir. Okuduğunu anlama, yalnızca kelimeleri doğru bir şekilde

seslendirme değil, aynı zamanda metnin anlamını çıkarma, ana fikri belirleme ve metinle ilgili soruları cevaplayabilme becerilerini de içermektedir (Güneş, 2013). Okuduğunu anlama becerilerinin gelişimi, özellikle ilkököl yıllarında kritik bir öneme sahiptir. Bu süreçte öğrencilerin kelime hazinesi, dil bilgisi ve okuma motivasyonu gibi faktörler önemli rol oynamaktadır (Akyol, 2011).

Yapılan alanyazın taramasında; okuduğunu anlama becerisi üzerine yapılan ve bu beceriyi farklı değişkenler bağlamında inceleyen çok sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Bu çalışmalardan; Kaman ve Bulut (2025) öğrencilerinin özetleme özyeterlik algıları ile okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkiyi, Bayraktar ve Özçakır-Sümen (2024) öğrencilerin okuduğunu anlama öz yeterlik algıları ve üst bilişsel farkındalıkları ile problem çözme becerilerinin ilişkilerini, Bayram (2023) öğrencilerin okuma stratejileri üst bilişsel farkındalıkları, okuduğunu anlama öz yeterlikleri ve okuma motivasyonları arasındaki ilişkiyi, Boz ve Ulusoy (2020) öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi ve okuma tutumu arasındaki ilişkiyi, Esen-Aygün (2021), Türkbën (2020) ve Altunkaya (2017) öğrencilerin okuma kaygıları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi, Ülper ve Şirin (2020), Altunkaya (2018) ve Ürün-Karahan (2017), özyeterlik algısı ve okuma anlama arasındaki ilişkiyi, Batmaz ve Erdoğan (2019) öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile okuma motivasyonları arasındaki ilişkiyi, Bayraktar (2017), Karabay ve Kuşdemir-Kayıran (2010) öğrencilerin okuma tutumları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi; Yamaç ve Çeliktürk-Sezgin (2018) okuma kaygısı, okuma akıcılığı, okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu arasındaki ilişkileri, Eyüp ve Uzuner-Yurt (2016) de okuma tutumları ile okuduğunu anlama öz yeterliği arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Bunlara ek olarak, Şahan ve Doğan-Kahtalı (2024) öğrencilerinin okuma tutumlarının, okul başarıları ile akademik öz yeterlikleri arasındaki ilişkideki yordama gücü ve aracılık rolünü, Hanbay (2024), Gültekin ve Şahin (2024), Kuşdemir (2019), Özdemir ve Şerbetçi (2018) öğrencilerin okumaya yönelik tutum düzeylerini; Kızgın ve Baştuğ (2020) okuduğunu anlama becerisinin ve okuma motivasyonunun akademik başarıyı yordama düzeyini, Kuşdemir-Kayıran ve Katırcı-Ağaçkiran (2018)

öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini ve okuma hızlarını, İnnalı ve Aydın (2014) öğrencilerin okur öz yeterliklerini incelemişlerdir. Ceran vd. (2015) öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin yaşa ve cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını, Cain vd. (2004) öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerini; Ektirici vd. (2023) ile Yıldız ve Ceyhan (2016) öğrencilerin okuma kaygı düzeylerini; Koç ve Arslan (2017) öğrencilerinin okuma kaygıları ve akademik özyeterliklerini araştırmışlardır.

İlgili alanyazın incelendiğinde, okumaya ilişkin duyuşsal özelliklerin, okuduğunu anlamının üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Okuduğunu anlamayı etkileyen duyuşsal faktörlerin bilinmesinin; hem bu beceriyi geliştirme hem de ortaya çıkabilecek sorunlara çözüm bulunabilmesi adına faydalı olacağı düşünülmektedir. Okuma bireyin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal özellikleri üzerinde doğrudan etkisi olan karmaşık bir beceridir. Okuma sürecini etkileyen kaygı, tutum ve öz yeterlik gibi duyuşsal değişkenlerin öğrencilerin okuma performanslarına ve okuduğunu anlamalarına katkı sağladığı literatürde belirtilmektedir. Ancak yapılan alanyazın taraması sonucunda, ilkököl öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma tutumları, okuma kaygı ve öz yeterliklerinin bir arada ele alındığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda, okuma sürecini iyileştirmek ve bireylerin okuma etkinliklerinde daha başarılı olmalarını sağlamak için eğitim-öğretim sürecinde bu duyuşsal özelliklere yönelik çalışmaların yapılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda bu araştırmanın amacı; ilkököl dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin duyuşsal özellikleri (okumaya ilişkin öz yeterlik algısı, okumaya yönelik tutum, okuma kaygısı) ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. Ayrıca bu değişkenlerin bazı sosyo-demografik özelliklere göre farklılaşma durumu da araştırılmıştır. Bu araştırmanın alt amaçları;

Öğrencilerin okumaya yönelik öz yeterlik, okumaya yönelik tutum, okuma kaygıları ve okuduğunu anlama becerileri;

- Cinsiyete,
- Bir dönemde okuduğu kitap sayısına,
- Kendine ait bir kitaplığı olup olmamasına,

d. Anne-babalarının öğrenim düzeyine göre farklılık göstermekte midir?

2. Öğrencilerin okumaya yönelik öz yeterlik, okumaya yönelik tutum, okuma kaygıları ve okuduğunu anlama becerileri arasında ilişki bulunmakta mıdır? şeklinde ifade edilebilir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırmada, okumaya yönelik öz yeterlik, okumaya yönelik tutum, okuma kaygısı ve okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkilerin incelenmesi sebebiyle ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelinde değişkenler ölçülerek, aralarında ilişki olup olmadığının belirlenir (Christensen vd., 2020, s. 45). Cohen ve diğerleri (2000) bu modelin en az bir değişkenle farklılaşma gösteren ve bu farklılaşma düzeylerini ortaya koymak için kullanılacak bir yöntem olduğunu belirtmektedir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini, Türkiye'nin güneydoğusunda yer alan bir ilin, 2023-2024 Eğitim Öğretim yılı güz döneminde öğrenim gören ilkökul dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklemine ise, il merkezi ve merkez ilçelerinde yer alan beş okulda öğrenim gören, rastgele seçilen 186 kız 114 erkek olmak üzere toplam 300 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem grubu ile ilgili betimleyici istatistik sonuçları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Örneklemi Oluşturan Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Değişkenler	Kategoriler	N	%
Cinsiyet	Erkek	114	38
	Kız	186	62
Bir dönemde okuduğu kitap sayısı	Hiç okumadım	23	7.7
	1-3	105	35
	4-7	93	31
Kendine ait kitaplığı olma durumu	8 ve üstü	79	26.3
	Evet	133	44.3
	Hayır	166	55.3
Anne öğrenim düzeyi	Okuryazar değil	43	14.3
	İlkokul	108	36
	Ortaokul	95	31.7
	Lise	44	14.6
Baba öğrenim düzeyi	Üniversite	10	3.3
	Okuryazar değil	16	5.3
	İlkokul	90	30
	Ortaokul	102	34
Toplam	Lise	74	24.6
	Üniversite	18	6
		300	100

Tablo 1'de belirtildiği gibi, araştırmanın örneklemini 114 (%38) erkek öğrenci, 186 (%62) kız öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin bir dönemde okuduğu kitap sayıları incelendiğinde, hiç okumayanların sayısı 23 (%7.7); 1-3 arası okuyanların 105 (%35); 4-7 arasında okuyanların 93 (%31); 8 ve üstü okuyanların 79'dur (%26.3). Araştırmaya katılan öğrencilerden 133'ünün (%44.3) kendilerine ait kitaplığı varken, 166'sının (%55.3) kitaplığı yoktur. Öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyine bakıldığında, annesi okuryazar olmayanların sayısı 43 (%14.3); ilkökul mezunu olanların 108 (%36); ortaokul mezunu olanların 95 (%31.7); lise mezunu olanların 44 (%14.6); üniversite mezunu olanların 10'dur (%3.3). Öğrencilerin babalarının eğitim düzeyleri incelendiğinde, okuryazar olmayanların sayısı 16 (%5.3); ilkökul mezunu olanların 90 (%30); ortaokul mezunu olanların 102 (%34); lise mezunu olanların 74 (%24.6); üniversite mezunu olanların ise 18 (%6) olduğu anlaşılmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama sürecinde, okuma kaygı ölçeği, okumaya yönelik tutum ölçeği okuduğunu anlamaya ilişkin öz yeterlik algısı ölçeği ve okuduğunu anlama başarı testi kullanılmıştır.

Okuma Kaygı Ölçeği

Öğrencilerin okuma kaygı düzeylerine ilişkin veriler, Çeliktürk ve Yamaç (2015) tarafından geliştirilen “Okuma Kaygı Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarını ölçmek amacıyla geliştirilen ölçeğin Cronbach Alfa değeri .95 olarak belirlenmiştir. 29 madde ve tek boyuttan oluşan ölçekte “1-hiçbir zaman”, “5-her zaman” aralığında beşli Likert derecelendirme yapılmıştır. Ölçeğin, bu araştırmanın örneklem grubundan alınan verilerle hesaplanan Cronbach Alfa değeri .98’dir.

Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği

Öğrencilerin okumaya yönelik tutum düzeylerine ilişkin veriler, Susar Kırmızı (2006) tarafından geliştirilen “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Altı boyut ve 32 maddeden oluşan beşli Likert türünde derecelendirilen ölçeğin Cronbach’s Alpha güvenirlik katsayısı .83 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin, bu araştırmanın örneklem grubundan alınan verilerle hesaplanan Cronbach Alfa değeri .95 olarak belirlenmiştir.

Okuduğunu Anlamaya İlişkin Öz Yeterlik Algısı Ölçeği

Öğrencilerin okuduğunu anlamaya ilişkin öz yeterlik algılarını belirlemek için, Kula ve Budak (2020) tarafından geliştirilen “Okuduğunu Anlamaya İlişkin Öz Yeterlik Algısı Ölçeği” kullanılmıştır. Tek boyutlu, 29 maddeden oluşan üçlü Likert türünde derecelendirilen ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .92 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin, bu araştırmanın örneklem grubundan alınan verilerle hesaplanan Cronbach Alfa değeri .98 olarak belirlenmiştir.

Okuduğunu Anlama Başarı Testi

Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine ilişkin

veriler, Karabay ve Kuşdemir Kayıran (2010) tarafından geliştirilen “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” kullanılarak ölçülmüştür. Başarı testi, 25 soru ve farklı türlerdeki (şiir, öyküleyici, bilgilendirici ve betimleyici) yedi metinden oluşmaktadır. Testin ortalama güçlüğü .65 ve KR 20 güvenirlik katsayısı .80’dir. Ölçeğin, bu araştırmanın örneklem grubundan alınan verilerle hesaplanan KR 20 güvenirlik katsayısı .88 olarak belirlenmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma sürecinde öncelikle çalışmada kullanılacak ölçekleri geliştiren araştırmacılardan e-posta yoluyla izin alınmıştır. Daha sonra verilerin toplanabilmesi için Gaziantep Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulundan ve Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğünden izin alınmıştır. Daha sonra rastgele belirlenen 300 4. sınıf öğrencisine gönüllülük esasına bağlı kalınarak ölçekler uygulanmıştır. Uygulama, iki ölçek bir ders saatinde, diğer iki ölçek farklı bir ders saatinde olmak üzere toplam iki derste gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde SPSS 27 programı kullanılmıştır. Araştırmanın analiz sürecine geçilmeden önce elde edilen verilerin normal dağılıma uygunluğunu kontrol etmek için hesaplanan çarpıklık ve basıklık değerleri sonuçlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Değişkenlere İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Sonuçları

Ölçek	N	Çarpıklık	Basıklık
Öz Yeterlilik	300	-,158	,126
Tutum	300	-,435	-,516
Kaygı	300	,837	-,453
Okuduğunu Anlama	300	-,084	-1,156

Tablo 2’de görüldüğü gibi, ölçeklerin basıklık ve çarpıklık değerleri, -1.5 - +1.5 sınırını aşmamaktadır, bu durum verilerin normal dağılım gösterdiği şeklinde yorumlanmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2001). Daha sonra araştırmanın alt amaçlarına yönelik analizler, bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü varyans analizi ve korelasyon analizi kullanılarak yapılmıştır. Sonuçların anlamlılık düzeyi için $p < .05$ olarak kabul edilmiştir.

ARAŞTIRMA BULGULARI

Okumaya İlişkin Öz Yeterlik Algısı, Okumaya Yönelik Tutum, Okuma Kaygısı, Okuduğunu Anlama ve Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğrencilerinin öz yeterlik algı, tutum, kaygı ve okuduğunu anlama puanlarının cinsiyete göre farklılık gösterip

göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 3'te yer almaktadır.

Okunan Kitap Sayısı Değişkenine İlişkin Bulgular

Bir dönem boyunca okunan kitap sayısı değişkenine göre, öğrencilerin okumaya ilişkin öz yeterlik, okumaya yönelik tutum, okuma kaygısı ve okuduğunu anlama puanlarına ilişkin betimsel sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 3. Öz Yeterlik, Tutum, Kaygı ve Okuduğunu Anlama Puanlarının Cinsiyete Göre Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Ölçek	Grup	N	Ort.	SS	t	Sd	p
Öz Yeterlik	Kız	186	67,40	14,76	1,578	298	,116
	Erkek	114	64,18	18,45			
Tutum	Kız	186	115,74	25,65	1,482	298	,140
	Erkek	114	110,64	30,78			
Kaygı	Kız	186	61,59	32,24	-,933	298	,352
	Erkek	114	65,25	34,25			
Okuduğunu anlama	Kız	186	15,18	6,17	1,669	298	,096
	Erkek	114	13,96	5,99			

Tablo 3'te öğrencilerin öz yeterlik ($p=,116>0,05$), tutum ($p=,140>0,05$), kaygı ($p=,352>0,05$) ve okuduğunu anlama puanlarının ($p=,096>0,05$) cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmektedir.

Tablo 4. Okunan Kitap Sayısı Değişkenine İlişkin Betimsel Sonuçlar

Ölçek	Grup	N	Ort.	SS
Öz Yeterlik	Hiç okumadım	23	50,65	15,94
	1-3	105	59,83	15,81
	4-7	93	67,81	13,19
	8 ve üstü	79	77,23	12,52
	Toplam	300	66,18	16,30
Tutum	Hiç okumadım	23	86,04	31,83
	1-3	105	103,19	27,20
	4-7	93	115,56	22,58
	8 ve üstü	79	133,92	17,04
	Toplam	300	113,8	27,77
Kaygı	Hiç okumadım	23	79,35	36,98
	1-3	105	73,16	34,28
	4-7	93	59,73	29,12
	8 ve üstü	79	48,52	27,95
	Toplam	300	62,98	33,01
Okuduğunu Anlama	Hiç okumadım	23	13,22	6,23
	1-3	105	12,38	5,69
	4-7	93	15,95	5,60
	8 ve üstü	79	16,81	6,19
	Toplam	300	14,72	6,12

Tablo 5. Okunan Kitap Sayısı Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek	Var. K	K.T.	sd	K.O.	F	p	Scheffe-f
Öz Yeterlik	GA	19669,73	3	6556,58	32,422	,000*	4-7>Hiç okumayanlar;
	GI	59858,55	296	202,225			4-7, 8 ve üstü>1-3;
	Toplam	79528,28	299				8 ve üstü>Hiç okumayanlar;
Tutum	GA	61819,78	3	20606,59	36,13	,000*	8 ve üstü>4-7
	GI	168821,6	296	570,343			4-7>Hiç okumayanlar; 4-7, 8 ve üstü>1-3;
	Toplam	230641,4	299				8 ve üstü>Hiç okumayanlar;
Kaygı	GA	34549,45	3	11516,48	11,699	,000*	8 ve üstü >4-7
	GI	291373,5	296	984,37			Hiç okumayanlar>8 ve üstü;
	Toplam	325922,9	299				1-3> 4-7,8 ve üstü
Okuduğunu Anlama	GA	1111,359	3	370,453	10,847	,000*	
	GI	10109,56	296	34,154			4-7,8 ve üstü>1-3
	Toplam	11220,92	299				

*p<0.05

Tablo 4 incelendiğinde, öz yeterlik algı, tutum ve okuduğunu anlama puan ortalamalarının okunan kitap sayısı arttıkça yükseldiği; kaygı puan ortalamaları azaldığı görülmektedir. Ortalamalar arasındaki bu farklılaşmanın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5'te okumaya ilişkin öz yeterlik algı, okumaya yönelik tutum, okuma kaygı ve okuduğunu anlama puanlarının okunan kitap sayısına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ($p=,000<0,05$). Farklılaşma okuduğu kitap sayısı fazla olanların lehinedir.

Kitaplık Sahibi Olma Değişkenine İlişkin Bulgular

Kitaplık sahibi olma değişkenine göre, öğrencilerin okumaya yönelik öz yeterlik, okumaya yönelik tutum, okuma kaygısı ve okuduğunu anlama becerileri puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6 incelendiğinde, kitaplık sahibi olma değişkenine göre okumaya ilişkin öz yeterlik algı, okumaya yönelik tutum, okuma kaygı ve okuduğunu anlama puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı ($p=,000<0,05$) görülmektedir. Gözlenen bu farklar, kitaplık sahibi olanların lehinedir.

Tablo 6. Kitaplık Sahibi Olma Değişkenine İlişkin t-Test Tablosu

Ölçek	Grup	N	Ort.	S	t	Sd	p
Öz Yeterlik	Evet	133	73,71	14,22	7,911	297	,000*
	Hayır	166	60,04	15,31			
Tutum	Evet	133	126,47	21,86	7,957	297	,000*
	Hayır	166	103,57	27,91			
Kaygı	Evet	133	49,14	24,45	-7,162	297	,000*
	Hayır	166	73,61	34,53			
Okuduğunu anlama	Evet	133	16,74	5,85	5,247	297	,000*
	Hayır	166	13,17	5,83			

Anne Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular

Anne eğitim durumu değişkenine göre, öğrencilerin okumaya ilişkin öz yeterlik, okumaya yönelik tutum, okuma kaygısı ve okuduğunu anlama puanlarına ilişkin betimsel bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7 incelendiğinde, anne eğitim düzeyi arttıkça

okumaya ilişkin öz yeterlik algı, okumaya yönelik tutum ve okuduğunu anlama puan ortalamalarının yükseldiği; kaygı puan ortalamalarının ise düştüğü görülmektedir. Puan ortalamalarındaki bu farklılaşmanın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 7. Anne Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Betimsel Bulgular

Ölçek	Grup	N	Ort.	SS
Öz Yeterlik	Okuryazar değil	43	52,91	15,09
	İlkokul	108	65,15	14,79
	Ortaokul	95	67,68	16,15
	Lise	44	75,05	13,16
	Üniversite	10	81,1	10,4
	Toplam	300	66,18	16,30
Tutum	Okuryazar değil	43	90,91	25,55
	İlkokul	108	111,06	28,08
	Ortaokul	95	117,92	24,07
	Lise	44	128,55	22,42
	Üniversite	10	137,9	16,35
	Toplam	300	113,8	27,77
Kaygı	Okuryazar değil	43	81,72	37,32
	İlkokul	108	66,57	32,65
	Ortaokul	95	57,15	30,93
	Lise	44	52,66	26,21
	Üniversite	10	44,5	25,65
	Toplam	300	62,98	33,01
Okuduğunu Anlama	Okuryazar değil	43	13,47	5,43
	İlkokul	108	14,29	5,89
	Ortaokul	95	15,15	6,28
	Lise	44	15,27	6,39
	Üniversite	10	18,2	7,84
	Toplam	300	14,72	6,12

Tablo 8. Anne Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek	Var. K	K.T.	sd	K.O.	F	p	Scheffe-f
Öz Yeterlik	GA	13589,69	4	3397,422	15,2	,000*	İlkokul, ortaokul, lise ve üniversite>okuryazar değil; lise, üniversite>ilkokul
	GI	65938,59	295	223,521			
	Toplam	79528,28	299				
Tutum	GA	40328,09	4	10082,02	15,628	,000*	İlkokul, ortaokul, lise ve üniversite>okuryazar değil; lise, üniversite>ilkokul; üniversite>ortaokul
	GI	190313,3	295	645,13			
	Toplam	230641,4	299				
Kaygı	GA	27831,54	4	6957,884	6,886	,000*	Okuryazar değil>ortaokul, lise ve üniversite
	GI	298091,4	295	1010,479			
	Toplam	325922,9	299				
Okuduğunu Anlama	GA	239,853	4	59,963	1,611	,171	
	GI	10981,06	295	37,224			
	Toplam	11220,92	299				

*p<0.05

Tablo 8 incelendiğinde, anne eğitim durumu değişkenine göre okumaya ilişkin öz yeterlik algı puanlarının, okumaya yönelik tutum puanlarının ve okuma kaygı puanlarının anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir (p=,000<0,05). Görülen bu farklar istatistiksel olarak anlamlı olup, anne eğitim düzeyi daha yüksek olan öğrencilerin lehinedir. Anne eğitim durumu değişkenine göre, anne eğitim düzeyi daha yüksek olan öğrencilerin

okuduğunu anlama puanlarının daha yüksek olduğu ancak gözlenen bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir (p=,171>0,05).

Baba Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular

Baba eğitim durumu değişkenine göre, öğrencilerinin okumaya ilişkin öz yeterlik, okumaya yönelik tutum, okuma kaygısı ve okuduğunu anlama puanlarına ilişkin betimsel bulgular Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Baba Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Betimsel Bulgular

Ölçek	Grup	N	Ort.	SS
Öz Yeterlik	Okuryazar değil	16	50,94	15,25
	İlkokul	90	61,28	14,61
	Ortaokul	102	66,3	14,78
	Lise	74	72,35	17,13
	Üniversite	18	78,17	11,42
	Toplam	300	66,18	16,30
Tutum	Okuryazar değil	16	92	35,41
	İlkokul	90	107,21	27,90
	Ortaokul	102	113,23	23,43
	Lise	74	123,32	27,02
	Üniversite	18	130,28	24,94
	Toplam	300	113,8	27,77
Kaygı	Okuryazar değil	16	82	39,64
	İlkokul	90	73,42	34,12
	Ortaokul	102	60,99	33,1
	Lise	74	53,23	26,14
	Üniversite	18	45,28	23,44
	Toplam	300	62,98	33,01
Okuduğunu Anlama	Okuryazar değil	16	12	5,65
	İlkokul	90	13,39	5,74
	Ortaokul	102	14,93	6,15
	Lise	74	15,65	5,95
	Üniversite	18	18,72	6,64
	Toplam	300	14,72	6,12

Tablo 9'a göre, baba eğitim düzeyi arttıkça okumaya ilişkin öz yeterlik algısı, okumaya yönelik tutum ve okuduğunu anlama puan ortalamalarının yükseldiği; kaygı puan ortalamalarının ise düştüğü görülmektedir. Puan ortalamalarındaki bu farklılaşmanın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Baba Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek	Var. K	K.T.	sd	K.O.	F	p	Scheffe-f
Öz Yeterlik	GA	11286	4	2821,6	12,197	,000*	Ortaokul, lise, üniversite>Okuryazar değil; Lise, üniversite>ilkokul; üniversite>ortaokul
	GI	68242	295	231,33			
	Toplam	79528	299				
Tutum	GA	23145	4	5786,2	8,226	,000*	Ortaokul, lise ve üniversite>okuryazar değil; Lise, üniversite>ilkokul
	GI	207497	295	703,38			
	Toplam	230641	299				
Kaygı	GA	28681	4	7170,3	7,116	,000*	Okuryazar değil, ilkokul>üniversite; ilkokul>lise
	GI	297242	295	1007,6			
	Toplam	325923	299				
Okuduğunu Anlama	GA	634,53	4	158,63	4,42	,002*	Üniversite>okuryazar değil; Ortaokul >ilkokul
	GI	10586	295	35,886			
	Toplam	11221	299				

Tablo 10 incelendiğinde, baba eğitim durumu değişkenine göre okumaya ilişkin öz yeterlik algı puanları, okumaya yönelik tutum puanların, okuma kaygı puanları ve okuduğunu anlama puanlarının farklılaştığı görülmektedir ($p=,000<0,05$). Görülen bu farklar istatistiksel olarak anlamlı olup, baba eğitim düzeyi daha yüksek olan öğrencilerin lehinedir.

Okumaya Yönelik Öz Yeterlik, Okumaya Yönelik Tutum, Okuma Kaygısı, Okuduğunu Anlama Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Öğrencilerinin okumaya ilişkin öz yeterlik algıları, okumaya yönelik tutumları, okuma kaygıları ve okuduğunu anlama becerileri arasında ilişki olup olmadığını belirlemeye yönelik yapılan analiz sonuçları Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. Korelasyon Analizi Sonuçları

	Öz Yeterlik	Tutum	Kaygı	Okuduğunu anlama
Öz Yeterlik	1			
Tutum	,742** ,000	1		
Kaygı	-,534** ,000	-,453** ,000	1	
Okuduğunu anlama	,412** ,000	,295** ,000	-,584** ,000	1

Tablo 11’de görüldüğü gibi, okumaya ilişkin öz yeterlik puanı ile okuma tutumu puanı arasında pozitif ve yüksek düzeyde anlamlı ($r=,742$; $p=,000$); okuma kaygı puanı ile okumaya ilişkin öz yeterlik puanı arasında negatif ve orta düzeyde anlamlı ($r=-,534$; $p=,000$); okuduğunu anlama puanı ile okumaya ilişkin öz yeterlik puanı arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır ($r=,412$; $p=,000$). Okuma tutumu puanı ile okuma kaygı puanı arasında negatif ve orta düzeyde anlamlı ($r=-,453$; $p=,000$); okuduğunu anlama puanı ile okuma tutumu puanı arasında pozitif ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır ($r=,295$; $p=,000$). Okuma kaygı puanı ile okuduğunu anlama puanı arasında negatif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır ($r=-,584$; $p=,000$).

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Cinsiyet Değişkenine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Yapılan analizler sonucunda, öğrencilerin okumaya ilişkin öz yeterlik algı, tutum, okuma kaygı ve okuduğunu anlama puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Benzer olarak, Karakoç Öztürk (2015) öğrencilerin okur öz yeterliklerinin; Arslan, (2017) da akademik öz yeterliklerinin cinsiyete göre farklılaşmadığını tespit etmiştir. Ancak Altunkaya (2018), Baştuğ ve Çelik (2015), Uçgun (2014), İnnalı ve Aydın, (2014) öğrencilerin okur öz yeterliğinin cinsiyete göre farklılık gösterdiğini belirtmiştir. Araştırma sonuçları ile paralel bir biçimde

Gültekin ve Şahin (2024) ile Şahin Taşkın ve Esen Aygün (2017) de okumaya ilişkin tutum puanlarının cinsiyete göre farklılaşmadığını tespit ederken; Hanbay (2024), Karadağ (2022), Yurdakul ve diğerleri (2020), Güzel (2020), Dilbaz (2019), Kösem (2019), Kurum (2019), Kuşdemir (2019), Şimşek (2019), Özdemir ve Şerbetçi (2018), Baki (2017), Bayraktar (2017), Erdoğan ve Demir (2016) tutum puanlarında farklılaşma belirlemişlerdir.

Araştırma sonuçları okuma kaygısına yönelik, Ektirici ve diğerleri (2023), Tonka ve Bakır (2020), Şahin (2019), Çevik ve diğerleri (2019), Altunkaya (2017), Arslan (2017), Kuşdemir ve Katrancı (2016), Kılınç ve Yenen (2016) ile Yıldız ve Ceyhan (2016) tarafından yapılan çalışma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Benzer bir biçimde Kuşdemir ve Katrancı (2016), Baştuğ ve Keskin (2012) de okuduğunu anlamamanın cinsiyete göre anlamlı farklılaşmadığını belirtirken; Kaman ve Bulut (2025), Ceran vd. (2015), Bayraktar (2017), Altunkaya (2018) ve Kılıç (2019), Kuşdemir Kayıran ve Katırcı Ağaçkiran (2018), Kızıgın ve Baştuğ (2020) kız öğrencilerin lehine anlamlı farklılık olduğunu tespit etmiştir.

Cinsiyet değişkenlerine dayalı farklılıkları raporlayan birçok çalışma, kızlar veya erkekler lehine olan bulguların nedenini açıklayamamakta ya da sadece okuma becerisini ele alan benzer çalışmalara atıfta bulunmaktadır (Kuşdemir ve Katrancı, 2016). Bu durumda cinsiyete ilişkin elde edilen bu farklı sonuçlar değerlendirildiğinde, cinsiyetin okuduğunu anlama ve okumaya ilişkin diğer duyuşsal özellikler (öz yeterlik, kaygı ve tutum) üzerinde belirleyici bir değişken olmadığı söylenebilir.

Bir Dönemde Okunan Kitap Sayısı ve Kitaplık Sahibi Olma Değişkenine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonucunda, okumaya yönelik öz yeterlik ve tutum puanlarının, okuduğu kitap sayısı fazla olan ve kitaplık sahibi olan öğrencilerin lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Şahin (2019b) de okumaya ilişkin öz yeterlik puanının okunan kitap sayısına ve kitaplık sahibi olma durumuna göre farklılık gösterdiğini belirlemiştir. Erol (2024) öğrencilerin öz yeterlik puanlarının evde kitap buldurmasına göre farklılaştığını tespit etmiştir. Karakoç Öztürk (2015) ve Uçgun (2014) da son bir ayda okunan kitap sayısına göre, daha fazla kitap

okuyanların lehine öz yeterlik puanları arasında bir farklılık olduğunu belirtmiştir. Evans vd. (2010) ve Erdoğan ve Demir (2016) de, öğrencinin okumaya yönelik tutumunun evde kitaplık bulunanların lehine farklılaştığını tespit etmiştir. Sık kitap okuyan öğrencilerin, okumaya karşı daha olumlu bir tutum geliştirdikleri, bu olumlu tutumun da onları daha fazla kitap okumaya teşvik ettiği bir döngü oluşturduğu belirtilmektedir (Guthrie ve Wigfield, 2000; McKenna vd., 1995). Kitaplarla dolu bir ortamda büyüyen çocuklar, okuma konusunda daha fazla güven geliştirme eğilimindedir. Kitaplara kolay erişim, öğrencilerin okuma deneyimlerini artırarak, okumada daha başarılı olduklarına dair algılarını güçlendirmekte ve okuma öz yeterliklerini olumlu yönde etkilemektedir (Sénéchal ve LeFevre, 2002; Evans vd., 2010).

Araştırmada ayrıca, okuduğu kitap sayısı fazla olan ve kitaplık sahibi olan öğrencilerin okuma kaygı puanlarının daha düşük olduğu belirlenmiştir. Benzer bir biçimde Altunkaya (2017) da okuma kaygısının okunan kitap sayısına göre farklılaştığını tespit etmiştir. Düzenli olarak kitap okuma fırsatına sahip olan çocuklar, okuma sürecine daha az kaygı ile yaklaşmakta ve okuma sırasında daha rahat hissetmektedirler (Baker ve Scher, 2002).

Konuyu ilişkin araştırma bulgularından biri de okuduğunu anlama puanlarının bir dönemde okunan kitap sayısı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermesidir. Bu durum bir dönem boyunca okuduğu kitap sayısı fazla olan öğrencilerin lehinedir. Sık kitap okuyan öğrenciler, metinlerle daha fazla etkileşime geçtiklerinden, okuma hızlarını artırmakta ve metin içindeki anlam ilişkilerini daha kolay kavrayabilmektedir (Mol ve Bus, 2011). Öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile okudukları kitap sayısı arasında güçlü bir ilişki olduğu bulunmuştur. Elley (1992) öğrencilerin okuduğu kitap sayısındaki artış ile okuduğunu anlama becerilerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığını tespit etmiştir. Okuma tekrarı yapmak, öğrencilerin kelime bilgisi, dil yapısı ve anlama becerileri geliştirmektedir.

Araştırma sonucunda, öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarının aynı zamanda kitaplık sahibi olanların lehine de anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Çelik ve Karasakaloğlu (2021) da öğrencilerin doğru

ve akıcı sözcük okuma düzeylerinin, evde kitaplık bulundurma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını belirlemiştir. Araştırmalara göre, evde kitaplığın olması, çocukların okuma sıklığı ile doğrudan ilişkili olup, okuma pratiği arttıkça okuduğunu anlama performansının da iyileştiği görülmektedir. Evde kitaplık bulunan öğrenciler, okuma materyallerine erişimleri arttığı için, okuma sürecine daha fazla dâhil olur ve bu da anlamlandırma süreçlerini geliştirmelerine yardımcı olur (Elley, 1992). Okuduğunu anlama becerisi ile evde kitaplık bulundurma güçlü bir ilişkisi bulunmaktadır. Evde bir kitaplığın bulunması, çocukların kitaplara daha kolay erişimini sağlar ve onları daha fazla okuma etkinliğine teşvik eder. Bu durum, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmelerine ve okuduğunu anlama kapasitelerini artırmalarına katkı sağlar (Evans vd., 2010). Kitap sahibi olmanın kitaplara olan ilgiyi de beraberinde getireceği düşünüldüğünde, bu durumun okuma sıklığını arttırması dolayısıyla hem okuduğunu anlamının gelişmesini hem de okumaya yönelik öz yeterlikte ve tutumda olumlu bir artışı, kaygıda ise azalmayı beraberinde getirmesi beklenebilir.

Anne-Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada, okumaya ilişkin öz yeterlik ve tutum puanlarının, anne ve babanın eğitim düzeyi daha yüksek olan öğrencilerin lehine anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer bir biçimde Arslan (2017) ile Koç ve Arslan (2017) da anne eğitim durumuna göre akademik öz yeterlik puanlarının anlamlı bir değişiklik gösterdiğini Aküzüm ve Bars (2022), Dilbaz (2019), Gelen (2018), Şahin Taşkın ve Esen Aygün (2017), Mercan (2017), Kuşdemir ve Katrancı (2016), öğrencilerin okumaya ilişkin tutum puanlarının anne ve/veya babanın eğitim seviyesine göre, eğitim seviyesi yüksek olanların lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığını belirtirken; Altunkaya (2018) öğrencilerin öz yeterlik puanlarının; Gültekin ve Şahin (2024), Karadağ (2022), Kösem (2019), Kuşdemir (2019), Baki (2017), Şahin Taşkın ve Esen Aygün (2017), Erdoğan ve Demir (2016) de tutum puanlarının anne ve baba eğitim durumuna göre farklılaşmadığını tespit etmiştir. Eğitimli ebeveynler,

okuma materyallerine erişim sağlama, çocukları okuma etkinliklerine yönlendirme ve okuma alışkanlığı kazandırma gibi çeşitli yollarla çocuklarının hem okumaya yönelik öz yeterliklerini hem de okuma tutumlarını desteklemektedir (Sénéchal ve LeFevre, 2002).

Araştırmada ayrıca, okuma kaygı puanlarının da anne ve baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır. Tonka ve Bakır (2020), Kuşdemir ve Katrancı (2016) ile Arslan (2017) tarafından yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Ancak Altunkaya (2017), Çevik vd. (2019), Ektirici vd. (2023) ile Yıldız ve Ceyhan (2016) kaygı puanlarının farklılaşmadığını tespit etmiştir.

Araştırmada, okuduğunu anlama puanlarının anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı; ancak anne eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin puan ortalamalarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar, Altunkaya (2018) ve Kılıç (2019) tarafından yapılan araştırmaların sonuçları ile paralellik göstermektedir. Bu araştırmada, okuduğunu anlama puanlarının baba eğitim durumu değişkenine göre, eğitim düzeyi yüksek olanların lehine anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Benzer bir biçimde Altunkaya (2018), Kuşdemir Kayıran ve Katırcı Ağaçkiran (2018) ve Kuşdemir ve Katrancı (2016) öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarının anne/babanın eğitim seviyesine göre farklılaştığını tespit etmiştir. Ancak, Kılıç (2019) öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarının baba eğitim düzeyine göre farklılaşmadığını belirtmiştir. Araştırmaların birçoğunun sonucuna göre, ebeveyn eğitim düzeyi yükseldikçe, öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerileri artış göstermektedir. Ebeveynlerin eğitimli olması, çocuklarına daha fazla materyal sunma, okuma alışkanlığına teşvik etme ve okuma sürecine aktif olarak katılma imkânı tanır (Davis-Kean, 2005). Eğitimli ebeveynler, çocuklarının eğitimine yönelik daha fazla ilgi göstermekte ve onlara evde daha zengin bir öğrenme ortamı sunabilmektedir. Bu durum, çocukların okuma becerilerinin gelişmesine ve okuduğunu anlama düzeylerinin artmasına katkı sağlayan önemli bir faktör olarak değerlendirilebilir.

Okuma Becerisine İlişkin Değişkenler Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonucunda; okumaya ilişkin öz yeterlik algı puanı ile okumaya yönelik tutum puanı ve okuduğunu anlama puanı arasında pozitif yönlü yüksek; okuduğunu anlama puanı ve tutum puanı arasında pozitif yönlü düşük ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde, Armut ve Türkyılmaz (2017); Eyüp ve Uzuner-Yurt (2016), Karakoç-Öztürk (2015); İnnalı ve Aydın (2014) da araştırmalarında öğrencilerin okuma tutumları ile okuduğunu anlama öz yeterlikleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulmuşlardır. Aynı zamanda, öz yeterlik algısı ve okuduğunu anlama arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı (Ülper ve Şirin, 2020; Kılıç, 2019; Altunkaya, 2018; İnnalı ve Aydın 2014; Solheim, 2011); okuma tutumları ile okuduğunu anlama becerileri arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu (Bayraktar, 2017; Karabay ve Kuşdemir-Kayıran, 2010) belirlenmiştir.

Linnenbrink ve Pintrich (2003) sınıf ortamında öz yeterlik inançlarının öğrenci katılımı ve okuma becerileri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırmada, okuma öz yeterlik algısının, öğrencilerin derse aktif katılımı ve okuma başarısıyla güçlü bir şekilde ilişkili olduğu bulunmuştur. McKenna vd. (1995) tarafından yapılan bir çalışmada, okuma tutumu ile okuduğunu anlama becerisi arasında pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Öğrencilerin okumaya dair pozitif bir duyuşsal yaklaşımı, okuma etkinliklerinde daha istekli olmalarına ve metinlere daha fazla odaklanmalarına olanak tanır, bu da okuduğunu anlamadaki başarıyı destekler (Guthrie ve Wigfield, 2000).

Araştırmada ayrıca okumaya ilişkin öz yeterlik algı puanı, okumaya yönelik tutum puanı ve okuduğunu anlama puanı ile okuma kaygı puanları arasında negatif yönlü orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan çalışmalarda da (Yamaç ve Çeliktürk-Sezgin, 2018; Altunkaya, 2017, Kuşdemir ve Katrancı, 2016), okuma kaygısı ile okuduğunu anlama arasında negatif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkarılmıştır. Benzer bir biçimde, okuma kaygısı ile akademik öz yeterlik inançları arasında negatif yönlü orta düzeyde bir ilişki olduğu Arslan (2017) tarafından da rapor edilmiştir.

Öğrencilerin okuma konusundaki isteksizlikleri, okuma becerilerine ilişkin sorunlardan meydana gelmektedir. Bu duruma sebep olanın okuma kaygısı olduğu düşünülmekte ve bu bağlamda okuma kaygısı fazla bireylerin okuduğunu anlamada sorun yaşadıkları buna bağlı olarak da okuma alışkanlığı geliştiremedikleri görülmektedir. Okuma kaygısı, özellikle yeterlilik hissi ile ilişkilidir; bu nedenle, okuma deneyimlerinin artması, öğrencilerin okuma konusunda kendilerine olan güvenlerini artırarak kaygıyı düşürmektedir (Guthrie ve Wigfield, 2000). Okumaya karşı tutumu yüksek olan öğrenciler, okumaya daha istekli olacağından, okuduklarını daha iyi anlayabilmekte ve bu durumda öğrencilerin okuma kaygıları daha düşük olabilmektedir. Yıldız ve Akyol'a (2011) göre, okuma öz yeterlik algısının yüksek olduğu öğrenciler okuma süreçlerinde daha başarılı ve okuma kaygıları daha düşüktür.

Öz yeterlik algısı, öğrencilerin okuma etkinliklerine daha fazla katılmalarını sağlar ve okuma becerilerini geliştirir. Okuma öz yeterlik algısı yüksek olan öğrenciler okuma sırasında daha az kaygı yaşar ve okumaya karşı daha olumlu bir tutum geliştirirler (İlter, 2017). Schunk (2003), yüksek öz yeterlik algısına sahip öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarının daha yüksek olduğu ve kaygı seviyelerinin daha düşük olduğu belirtmiştir. Pekrun ve Linnenbrink-Garcia (2012) akademik duyguların (kaygı, öz yeterlik, tutum, motivasyon) öğrencilerin öğrenme süreçlerine ve okuduğunu anlama becerilerine etkisini ele almıştır. Çalışmada, duyuşsal özelliklerin okuduğunu anlama başarıları ile güçlü bir ilişki içinde olduğu gösterilmiştir. Özellikle yüksek kaygı düzeyine sahip öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarının düşük olduğu bulunmuştur. Yüksek kaygı düzeyine sahip öğrenciler, okuma sırasında daha az kendine güven duyar ve anlamayı zorlaştıran dikkat sorunları yaşayabilir (Bandura, 1997).

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Bir dönem boyunca okuduğu kitap sayısı fazla olan ve kitaplık sahibi olan öğrencilerin okumaya yönelik tutum, öz yeterlik ve okuduğunu anlama düzeyleri yüksek iken kaygı düzeyleri düşüktür. Bu bağlamda

her öğrencinin bir kitaplık sahibi olabilmesi için kitap toplama kampanyaları yapılması, kitap fuaralarına ziyaretler düzenlenmesi gibi destekleyici çalışmalar ve kitap okuma saati belirlenmesi gibi öğrencileri düzenli kitap okumaya teşvik edici uygulamalar yapılabilir.

- Okumaya ilişkin duyuşsal özellikler ve okuduğunu anlama becerisi üzerinde ebeveynlerin eğitim düzeyi yüksek öğrencilerin lehine farklılaşma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aileler için okuma etkinliklerine katılımı artıracak bilgilendirme toplantıları ve ebeveyn-okul işbirliği çalışmaları düzenlenebilir. Eğitim seviyesi düşük ebeveynler için, okuma konusunda rehberlik edecek materyaller sağlanabilir.
- İleriki çalışmalarda, okumaya ilişkin duyuşsal özelliklere ve okuduğunu anlama becerilerine yönelik farklı öğretim kademeleri (örneğin; ortaokul, lise) ve farklı sınıf düzeylerinde deneysel araştırmalar yapılabilir.
- Yapılacak daha sonraki çalışmalarda, öğrencilerin okumayı neden sevdikleri veya sevmedikleri, kaygı ve öz yeterlik düzeyleri konusunda daha derinlemesine bilgi toplamak için nitel çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Aküzüm, L. ve Bars, M. (2022). Ortaokul öğrencilerinin okuma kültürlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 27, 97-122. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1104146>.
- Akyol, H. (2011). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Altunkaya, H. (2017). Relation between the reading anxiety and reading ability of understanding in fifth grade students. *International Journal of Language Academy*, 5(3), 106-121. <http://dx.doi.org/10.18033/ijla.3594>
- Altunkaya, H. (2018). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin okur öz yeterlikleri ile okuduklarını anlama becerileri arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(1), 202-219. <https://doi.org/10.16916/aded.368192>
- 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. <https://doi.org/10.19126/suje.307045>
- Armut, M. ve Türkyılmaz, M. (2018). Ortaokul öğrencilerinin okuma becerileri üzerine bir inceleme. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 217-236. <https://doi.org/10.17556/erziefd.330587>
- Arslan, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygıları ve akademik öz yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 4(3), 45-58. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.338051>
- Baker, L. ve Scher, D. (2002). Beginning readers' motivation for reading in relation to parental beliefs and home reading experiences. *Reading Psychology*, 23(4), 239-269. <https://doi.org/10.1080/713775283>
- Baki, Y. (2017). The effect of anxiety and attitudes of secondary school students towards reading on their reading habits: A structural equation modeling. *Eğitim ve Bilim*, 42(191), 371-395. <https://doi.org/10.15390/EB.2017.7223>
- Balcı, A., Uyar, Y. ve Büyükkiz, K. K. (2012). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları, kütüphane kullanma sıklıkları ve okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(4), 965-985.
- Bandura, A. (1997). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. A. Bandura (Ed.). *Self-efficacy in changing societies* (s. 1-45). Cambridge University Press.
- Başaran, M. ve Ateş, S. (2009). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 73-92.
- Baştuğ, M. ve Çelik, T. (2015). Ortaokul öğrencilerinin okur öz algı düzeylerinin cinsiyet, sınıf, okuma ortamı ve sıklığı açısından incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 12(1), 903-919. <https://doi.org/10.14687/ijhs.v12i1.3120>.
- Baştuğ, M. ve Keskin, H. G. (2012). Akıcı okuma becerileri ile anlama düzeyleri (basit ve çıkarımsal) arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(3), 227-244.
- Bayraktar, İ. (2017). Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin okuma tutumları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5 (4), 582-594. <https://doi.org/10.18298/ijlet.2445>
- Bayraktar, T. ve Özçakır Sümen, Ö. (2024). Dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama öz yeterlilik algıları, üst bilişsel farkındalıkları ve problem çözme başarıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 69, 132-152. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.1351197>
- Bayram, S. (2023). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üst bilişsel farkındalığı, okuduğunu anlama öz yeterliliği ve okuma motivasyonu arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep.
- Batmaz, O. ve Erdoğan, Ö. (2019). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki ve bu konuya yönelik öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(71), 1429-1449. <https://doi.org/10.17755/esosder.529255>
- Boz, İ. ve Ulusoy, M. (2020). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma tutumu ile okuduğunu anlama düzeyi ve rutin olmayan problem çözme başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 13-24.
- Cain, K.; Oakhill, J. ve Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 31-42. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.1.31>
- Ceran, E., Yıldız, M. O. ve Özdemir, İ. (2015). İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin cinsiyet ve yaşa göre incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 5(3), 151-166. <https://doi.org/10.19126/suje.70062>

- Christensen, L. B., Johnson, L. B. ve Turner, L. A. (2020). *Araştırma yöntemleri: Desen ve analiz*. (A. Aypay, Çev Ed.). Anı Yayıncılık.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison K. (2000). *Research methods in education* (5. Baskı). Routledge Falmer.
- Çakıroğlu, E. ve Baki, A. (2010). İlköğretim öğrencilerinde okuma becerileri ve öz yeterlik algısı ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(4), 2271-2292. <https://doi.org/10.9779/pauefd.487556>
- Çelik, S. S. ve Karasakaloğlu, N. (2021). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi ve okuma motivasyonu ile ilişkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 467-484. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.814589>
- Çeliktürk, Z. ve Yamaç, A. (2015). İlkokul ve ortaokul öğrencileri için okuma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 14(1), 97-107. <https://doi.org/10.17051/io.2015.03320>
- Çevik, H., Orakcı, Ş., Aktan, O. ve Toraman, Ç. (2019). Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarının çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 15(1), 1-16. <https://doi.org/10.17244/eku.398683>
- Davis-Kean, P. E. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: The indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of Family Psychology*, 19(2), 294-304. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.19.2.294>
- Derakshan, N. ve Eysenck, M. W. (2009). Anxiety, processing efficiency, and cognitive performance: New developments from attentional control theory. *European Psychologist*, 14(2), 168-176. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.14.2.168>
- Dilbaz, G. H. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının ve okur öz-algılarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Ektirici, G. E., Kılıççalar, A. ve Kalaycı, E. (2023). Neden okurken kaygı duyuyorum: İlkokul öğrencilerinde okuma kaygısı. *International Anatolia Academic Online Journal Social Sciences Journal*, 9(1), 13-21.
- Elley, W. B. (1992). *How in the world do students read? IEA study of reading literacy*. The International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Erdoğan, D. G. ve Demir, Y. E. (2016). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (32), 85-96.
- Erol, E. (2024). *Üstbiliş okuma stratejileri ile okuma motivasyonu ve öz yeterlik arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Esen Aygün, H. (2021). İlkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ile okuma kaygısı arasındaki ilişkide okuma alışkanlığının aracı rolü. *Milli Eğitim*, 50 (231), 91-109. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.746081>
- Evans, M. D.; Kelley, J.; Sikora, J. ve Treiman, D. J. (2010). Family scholarly culture and educational success: Books and schooling in 27 nations. *Research in Social Stratification and Mobility*, 28(2), 171-197. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2010.01.002>
- Eyüp, B. ve Uzuner Yurt, S. (2016). Ortaokul öğrencilerinin okuma tutumları ve okuduğunu anlama öz yeterlikleri arasındaki ilişki. *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 67, 201-216.
- Gelen, S. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve süreli yayın takip etme alışkanlıkları arasındaki ilişki üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Grills-Taquechel, A. E., Fletcher, J. M., Vaughn, S. R., Denton, C. A. ve Taylor, P. (2013). Anxiety and inattention as predictors of achievement in early elementary school children. *Anxiety, Stress, and Coping*, 26(4), 391-410. <https://doi.org/10.1080/10615806.2012.691969>
- Guthrie, J.T. ve Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. M.L. Kâmil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson ve R. Barr (Ed.), *Handbook of Reading Research*, (s.403-424). Lawrence Erlbaum Associates.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A. ve You, W. (2012). Instructional contexts for engagement and achievement in reading. In C. A. Perfetti (Ed.), *Handbook of reading research* (s. 601–621). Routledge.
- Gültekin, G. ve Şahin, A. (2024). Bilim ve sanat merkezlerine devam eden ilkökullü öğrencilerinin okuma tutumları. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 119-139.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Pegem Akademi.
- Güzel, Ü. (2020). Öğrencilerin okuma motivasyonları ile okuma tutum ve alışkanlıkları arasındaki ilişki. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.

- Hanbay, O. (2024). Sekizinci sınıf öğrencilerinde okumaya yönelik tutum düzeyinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Social Mentality and Researcher Thinkers Journal (Smart Journal)*, 7(48), 1733-1736. <http://dx.doi.org/10.31576/smrj.979>
- İlter, İ. (2017). Okuma becerisi ve okuma öz yeterlik algısının öğrencilerin okuma başarıları üzerindeki etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 714-730. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.306193>
- İnnalı, H., Ö ve Aydın, İ. S. (2014). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okur öz yeterliklerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9 (9), 651-682.
- Kaman, Ş. ve Bulut, A. (2025). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin özetleme öz yeterlik algıları ile okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 73, 323-344. <https://doi.org/10.21764/mauefd.1470354>
- Karabay, A. ve Kuşdemir Kayıran, B. (2010). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 38(3), 110-117.
- Karadağ, N. (2022). Ortaokul öğrencilerinin okuma tutum ve alışkanlıklarıyla Türkçe matematik ve fen bilimleri dersi akademik başarıları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Karakoç Öztürk, B. (2015). Ortaokul öğrencilerinin okur öz yeterlikleri üzerine bir araştırma Adana ili örneği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(21), 908-936. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.23976>.
- Kılıç, E. (2019). Okuduğunu anlama öz yeterlilik algısının ve üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığının okuduğunu anlamaya etkisi. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Kılınç, H. H. ve Yenen, E. T. (2016). Investigation of students' reading anxiety with regards to some variables. *International Journal of Higher Education*, 5(1), 111-118. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v5n1p111>
- Kızgım, 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. <https://doi.org/10.31464/jlere.767022>
- Koç, C. ve Arslan, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin akademik öz yeterlik algıları ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 745-778. <http://dx.doi.org/10.23891/efdyu.2017.29>
- Köse, V. C. (2019). Öğretmen adaylarının kitap okuma tutumları ile eleştirel okuma öz yeterlik algıları arasındaki ilişki: *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.
- Kula, S. S. ve Budak, Y. (2020). Self-efficacy perceptions scale for reading comprehension of 4th grade students in primary school: Validity and reliability study. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 9 (1), 106-120. <http://dx.doi.org/10.14686/buefad.536885>
- Kurum, M. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin okuma ilgileri ile 4. sınıf öğrencilerinin kitap okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Ağrı.
- Kuşdemir Kayıran, B. ve Katırcı Ağaçoğlu, Z. (2018). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarının ve okuma hızlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 30-44.
- Kuşdemir, Y. (2019). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 75-86. <https://doi.org/10.29299/kefad.2018.20.01.003>
- Kuşdemir, Y. ve Katırcı, M. (2016). Anxiety and comprehension in reading: I can not find the main idea, myteacher!. *Eğitim ve Bilim*, 41(183), 251-266. <https://doi.org/10.15390/EB.2016.4951>
- Linnenbrink A. E. ve Pintrich R. P. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom, *Reading and Writing Quarterly*, 19, 119-137. <http://dx.doi.org/10.1080/10573560308223>
- McKenna, M.C., Kear, D.J. ve Ellsworth, R.A. (1995). Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly*, 30 (4), 934-956. <https://doi.org/10.2307/748205>
- Melanlioğlu, D. (2014). Okuma kaygısı ölçeğinin psikometrik özelliklerinin belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 95-105. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.3538>
- Mercan, M. (2017). *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ile türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Mol, S. E. ve Bus, A. G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood.

Psychological Bulletin, 137(2), 267-296.

- Özdemir, S. ve Şerbetçi, H. N. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları (Bartın Örnekleme). *İlköğretim Online*, 17(4), 2110-2123. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.506973>
- Pekrun, R. ve Linnenbrink-Garcia, L. (2012). Academic emotions and student engagement. *Handbook of Research on Student Engagement*, 47(2), 259-282.
- Schunk D. H. (2003). Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal setting and self evaluation, *Reading and Writing Quarterly*, 19(2), 159-172. <https://doi.org/10.1080/10573560308219>
- Sénéchal, M. ve LeFevre, J. A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445-460. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00417>
- Solheim, O.J. (2011) The impact of reading self-efficacy and task value on reading comprehension scores in different item formats. *Reading Psychology*, 32 (1), 1-27. <https://doi.org/10.1080/02702710903256601>
- Susar Kırmızı, F. (2006). İlköğretim 4. sınıf Türkçe öğretiminde çoklu zekâ kuramına dayalı işbirlikli öğrenme yönteminin erişimi, tutumlar, öğrenme stratejileri ve çoklu zekâ alanları üzerindeki etkileri, *Yayımlanmamış doktora tezi*, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Şahan, B. ve Doğan Kahtalı, B. (2024). The mediation role of reading attitude and parents' school involvement in correlation between academic self-efficacy and academic success. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 14(2), 749-777. <https://doi.org/10.23863/kalem.2024.303>
- Şahin, N. (2019). Çeşitli değişkenler açısından ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarının incelenmesi. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 14(5), 2675-2691. <https://doi.org/10.29228/TurkishStudies.32720>
- Şahin, N. (2019b). Türkçe öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algıları ile okuma motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 16, 214-233. <https://doi.org/10.29000/rumelide.618195>
- Şahin Taşkın, Ç. Ş. ve Esen Aygün, H. (2017). İlkokul öğrencilerinin okuma tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(3), 1120-1136. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.330246>
- Şimşek, N. D. (2019). Ortaokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies Educational Sciences*, 14(3), 881-898. <https://doi.org/10.29228/TurkishStudies.22797>
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L.S. (2013). *Using multivariate statistics* (6. Baskı). Pearson.
- Tonka, H. ve Bakır, S. (2020). The examination of the relationship between the secondary school students' habit of reading and their reading anxiety. *Journal of Educational Issues*, 6(1), 293-313. <https://doi.org/10.5296/jei.v6i1.16986>
- Türkben, T. (2020). Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygıları, motivasyon düzeyleri ve anlama becerileri arasındaki ilişkiler. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 657-677. <https://doi.org/10.31464/jlere.770661>
- Uçgun, D. (2014). 8. sınıf öğrencilerinin okur öz yeterliklerinin incelenmesi: Niğde ili örneği. *International Journal of Language Academy*, 2 (2), 38-47.
- Ülper, H., ve Şirin, A. N. (2020). Okuma anlama düzeyleriyle öz yeterlik algısı arasındaki ilişki bağlamında ortaokul öğrencilerinin görünüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 1-14. <https://doi.org/10.9779/pauefd.487556>
- Ürün Karahan, B. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının okur öz yeterlik algılarının okuduğunu anlama düzeyleri ile ilişkisi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 5(2), 65-74.
- Yamaç A. ve Çeliktürk-Sezgin, Z. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları, akıcılıkları, motivasyonları ve okuduğunu anlamaları arasındaki ilişkiler. *Eğitim ve Bilim*, 43(194), 225-243. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2018.7555>
- Yıldız, M. ve Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 793-815.
- Yıldız, M. ve Ceyhan, S. (2016). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(2), 1301-1316. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9370>
- Yurdakul, Y., Beyazıt, U., Bütün-Ayhan, A. ve Şimşek, Ş. (2020). İlkokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ile serbest zamanlarında kitap okuma alışkanlıklarının incelenmesi. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 9(2), 217-229. <https://www.doi.org/10.46971/ausbid.710610>

Yazar Katkı Oranı

Yazarlar araştırmaya eşit oranda katkı sağlamıştır. Araştırmacılar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.