



**İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
OKUMA TUTUMLARI, OKUMA KAYGILARI
VE OKUMA MOTİVASYONLARININ
İNCELENMESİ (AFYONKARAHİSAR ÖRNEKLEMİ)**

Tufan COŞKUN
Yüksek Lisans Tezi
Danışman: Doç. Dr. Hacer ULU BİLİM
Ağustos, 2024
Afyonkarahisar

T.C.
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA
TUTUMLARI, OKUMA KAYGILARI VE OKUMA
MOTİVASYONLARININ İNCELENMESİ
(AFYONKARAHİSAR ÖRNEKLEMİ)

HAZIRLAYAN

Tufan COŞKUN

DANIŞMAN

Doç. Dr. Hacer ULU BİLİM

AFYONKARAHİSAR 2024

ETİK VE BİLİMSEL İLKELER SORUMLULUK BEYANI

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Tutumları, Okuma Kaygıları ve Okuma Motivasyonlarının İncelenmesi (Afyonkarahisar Örnekleme)” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilen eserlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

29/07/2024

İmza

Tufan COŞKUN



T.C.
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

ENSTİTÜ ONAYI

Öğrencinin	Adı- Soyadı	Tufan COŞKUN
	Numarası	210682108
	Anabilim Dalı	Temel Eğitim
	Programı	Sınıf Eğitimi
	Program Düzeyi	☒ Yüksek Lisans ☐ Doktora ☐ Sanatta Yeterlik
Tezin Başlığı		İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Tutumları, Okuma Kaygıları ve Okuma Motivasyonlarının İncelenmesi (Afyonkarahisar Örnekleme)
Tez Savunma Sınav Tarihi		29.07.2024
Tez Savunma Sınav Saati		13.30

Yukarıda bilgileri verilen öğrenciye ait tez, Afyon Kocatepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca jüri üyeleri tarafından değerlendirilerek ☒oy birliği – ☐oy çokluğu ile kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Hacı İbrahim DELİCE
MÜDÜR

Bu tez, Enstitü Müdürlüğünce kontrol edilerek, elektronik imza kullanılarak onaylanmıştır.

ÖZET

İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA TUTUMLARI, OKUMA KAYGILARI VE OKUMA MOTİVASYONLARININ İNCELENMESİ (AFYONKARAHİSAR ÖRNEKLEMİ)

Tufan COŞKUN

AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

Ağustos, 2024

Danışman: Doç. Dr. Hacer ULU BİLİM

Bu araştırmanın amacı dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma tutumları, okuma kaygıları ve okuma motivasyonlarını incelemektir. Nicel araştırma yöntemi kullanılarak yapılandırılan bu çalışmanın araştırma deseni ilişkisel tarama modelidir. Araştırmanın çalışma grubu kolay ulaşılabilir örnekleme tekniği kullanılarak seçilmiştir. Çalışma grubu 2022-2023 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Afyonkarahisar il merkezindeki devlet ilkokullarında dördüncü sınıfta öğrenim gören 239 erkek ve 219 kız öğrenci olmak üzere toplam 458 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak Kocaarslan (2016) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği", Çeliktürk ve Yamaç (2015) tarafından geliştirilen "Okuma Kaygı Ölçeği" ve Yıldız (2010) tarafından uyarlanan "Okuma Motivasyonu Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın veri analizinde t-Testi, ANOVA, Scheffe ve Games-Howell testleri kullanılmıştır. Araştırmada dördüncü sınıf öğrencilerinin; olumlu bir okuma tutumuna sahip oldukları, okuma tutumlarının anne-baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği fakat cinsiyete ve kitap okuma sıklığına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Okuma kaygılarının düşük olduğu, okuma kaygılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği fakat anne-baba eğitim durumu ve kitap okuma sıklığı değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Okuma motivasyonlarının yüksek olduğu, cinsiyet ve kitap okuma sıklıklarına göre anlamlı bir farklılık olduğu ancak anne-baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okuma kaygısı, okuma motivasyonu, okuma tutumu, 4. Sınıf

ABSTRACT

INVESTIGATION OF READING ATTITUDES, READING ANXIETY AND READING MOTIVATION OF PRIMARY SCHOOL 4TH GRADE STUDENTS (AFYONKARAHİSAR SAMPLE)

Tufan COŞKUN

**AFYON KOCATEPE UNIVERSITY
INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCES
DEPARTMENT OF BASIC EDUCATION**

August, 2024

Advisor: Doç. Dr. Hacer ULU BİLİM

The purpose of this research is to examine the reading attitudes, reading concerns and reading motivations of fourth grade students. The research design of this study, which was structured using the quantitative research method, was carried out in the relational scanning model. The study group of the research was selected using easily accessible sampling technique. The study group consists of a total of 458 students, 239 boys and 219 girls, studying in the fourth grade of public primary schools in Afyonkarahisar city center in the spring semester of the 2022-2023 academic year. In the study, the "Attitude Towards Reading Scale" adapted to Turkish by Kocaarslan (2016), the "Reading Anxiety Scale" developed by Çeliktürk and Yamaç (2015) and the "Reading Motivation Scale" adapted by Yıldız (2010) were used as data collection tools. T-Test, ANOVA, Scheffe and Games-Howell tests were used in the data analysis of the research. In our research, fourth grade students; It was determined that they had a positive reading attitude, and their reading attitudes did not show a significant difference according to the education level of their parents, but they showed a significant difference according to gender and book reading frequency. It was determined that reading anxiety was low, reading anxiety did not differ significantly according to the gender variable, but it differed significantly according to the variables of parents' education level and book reading frequency. It was determined that their reading motivation was high, there was a significant difference according to gender and book reading frequency, but there was no significant difference according to the education level of the parents.

Keywords: Reading anxiety, reading motivation, reading attitude, 4th grade

ÖN SÖZ

Bu yüksek lisans tez çalışma raporumda, okuma tutumu, okuma kaygısı ve okuma motivasyonları üzerinde durarak elde ettiğim bilgileri dikkatinize sunmaktayım.

Bu çalışmanın hazırlanmasında büyük emeği olan, beni her konuda destekleyen ve yönlendiren saygıdeğer danışmanım Doç. Dr. Hacer ULU BİLİM' e teşekkürü bir borç bilirim.

Tez savunmamda yol göstericiliğiyle yoluma ışık tutan değerli Dr. Öğr. Üyesi Emine Birgül ZELZELE ve Dr. Öğr. Üyesi Hakan BAYIRLI hocalarıma sonsuz şükranlarımı sunmayı borç bilirim. Tezimin uygulama aşamasında bana yardımcı olan, sınıflarını açan sevgili hocalarıma teşekkür ederim.

Hayatta aldığım kararlarda her zaman yanımda olan beni maddi ve manevi her alanda destekleyen, beni bu alanda yüreklendiren, bildiklerini öğreten en büyük destekçim sevgili eşim Hülya COŞKUN' a ve bana inanan aileme şükranlarımı sunuyorum.

Tufan COŞKUN
2024, Afyonkarahisar

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ETİK VE BİLİMSEL İLKELER SORUMLULUK BEYANI.....	ii
ENSTİTÜ ONAYI	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
ÖN SÖZ	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar DİZİNİ.....	ix
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	xi
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE ALANYAZIN TARAMASI

1. OKUMA	7
1.1. SESLİ OKUMA	10
1.2. SESSİZ OKUMA	11
1.3. İÇİNDEN SESLİ OKUMA	11
2. OKUMAYI ETKİLEYEN DUYGUSAL FAKTÖRLER	12
2.1. TUTUM	12
2.2. OKUMA TUTUMU	13
2.3. KAYGI	13
2.4. OKUMA KAYGISI.....	15
2.5. MOTİVASYON	16
2.6. OKUMA MOTİVASYONU	17
3. OKUMA TUTUMU, OKUMA KAYGISI VE MOTİVASYONUN ÖNEMİ	18
4. YAPILAN ÇALIŞMALAR.....	20
4.1. OKUMA TUTUMUYLA İLGİLİ YERLİ ÇALIŞMALAR	20
4.2. OKUMA TUTUMUYLA İLGİLİ YABANCI ÇALIŞMALAR.....	22
4.3. OKUMA KAYGISIYLA İLGİLİ YERLİ ÇALIŞMALAR.....	23
4.4. OKUMA KAYGISIYLA İLGİLİ YABANCI ÇALIŞMALAR	25
4.5. OKUMA MOTİVASYONUyla İLGİLİ YERLİ ÇALIŞMALAR.....	26
4.6. OKUMA MOTİVASYONUyla İLGİLİ YABANCI ÇALIŞMALAR	28

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	30
2. ÇALIŞMA GRUBU	30
3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	31
3.1. OKUMA TUTUM ÖLÇEĞİ	31
3.2. OKUMA KAYGISI ÖLÇEĞİ	32
3.3. OKUMA MOTİVASYON ÖLÇEĞİ.....	32
4. VERİLERİN ANALİZİ	33

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

1. DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA TUTUMLARI NE DÜZEYDEDİR?	35
2. DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA TUTUMLARINDA CİNSİYETLERİNE GÖRE ANLAMLI BİR FARKLILIK VAR MIDIR?	35
3. DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ANNE-BABALARININ EĞİTİM DURUMUNA GÖRE OKUMA TUTUMLARINDA ANLAMLI BİR FARKLILIK VAR MIDIR?	36
4. DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN KİTAP OKUMA SIKLIĞINA GÖRE OKUMA TUTUMLARINDA ANLAMLI BİR FARKLILIK VAR MIDIR?	37
5. DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA KAYGILARI NE DÜZEYDEDİR?	38
6. DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA KAYGILARINDA CİNSİYETLERİNE GÖRE ANLAMLI BİR FARKLILIK VAR MIDIR?	39
7. DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ANNE-BABALARININ EĞİTİM DURUMUNA GÖRE OKUMA KAYGILARINDA ANLAMLI BİR FARKLILIK VAR MIDIR?	39
8. DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN KİTAP OKUMA SIKLIĞINA GÖRE OKUMA KAYGILARINDA ANLAMLI BİR FARKLILIK VAR MIDIR?	42
9. DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA MOTİVASYONLARI NE DÜZEYDEDİR?	43
10. DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA MOTİVASYONLARINDA CİNSİYETLERİNE GÖRE ANLAMLI BİR FARKLILIK VAR MIDIR?	43
11. DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ANNE-BABALARININ EĞİTİM DURUMUNA GÖRE OKUMA MOTİVASYONLARINDA ANLAMLI BİR FARKLILIK VAR MIDIR?	44
12. DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN KİTAP OKUMA SIKLIĞINA GÖRE OKUMA MOTİVASYONLARINDA ANLAMLI BİR FARKLILIK VAR MIDIR?.....	45
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	47
KAYNAKÇA.....	54
EKLER DİZİNİ	64

TABLÖLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 1. Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı.....	31
Tablo 2. Ölçeklerin Normallik Ölçüm Sonuçları.....	34
Tablo 3. Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Tutum Düzeyleri.....	35
Tablo 4. Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Okuma Tutum Düzeylerine İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları	36
Tablo 5. Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Anne Eğitim Durumuna Göre Okuma Tutum Düzeylerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları	36
Tablo 6. Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Okuma Tutum Düzeylerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları	37
Tablo 7. Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Sıklığına Göre Okuma Tutum Düzeylerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları	37
Tablo 8. Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Sıklığına Göre Okuma Tutum Düzeylerine İlişkin Games-Howell Testi Sonuçları.....	38
Tablo 9. Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Kaygı Düzeyleri.....	38
Tablo 10. Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Okuma Kaygı Düzeylerine İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları	39
Tablo 11. Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Anne Eğitim Durumuna Göre Okuma Kaygı Düzeylerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.....	40
Tablo 12. Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Anne Eğitim Durumuna Göre Okuma Kaygı Düzeylerine İlişkin Games-Howell Testi Sonuçları.....	40
Tablo 13. Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Okuma Kaygı Düzeylerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.....	41
Tablo 14. Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Okuma Kaygı Düzeylerine İlişkin Games-Howell Testi Sonuçları.....	41
Tablo 15. Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Sıklığına Göre Okuma Kaygı Düzeylerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.....	42
Tablo 16. Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Sıklığına Göre Okuma Kaygı Düzeylerine İlişkin Games-Howell Testi Sonuçları.....	42
Tablo 17. Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyon Düzeyleri	43
Tablo 18. Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Okuma Motivasyon Düzeylerine İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları.....	43
Tablo 19. Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Anne Eğitim Durumuna Göre Okuma Motivasyonu Düzeylerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları	44
Tablo 20. Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Okuma Motivasyonu Düzeylerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları	44
Tablo 21. Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Sıklığına Göre Okuma Motivasyon Düzeylerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları	45
Tablo 22. Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Sıklığına Göre Okuma Motivasyon Düzeylerine İlişkin Scheffe Testi Sonuçları.....	45

ŞEKİLLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 1. Yazar ve Okur Arasındaki İletişim	8
Şekil 2. Okuma Tutum Ölçeği Saçılım ve Box Plots Grafikleri	33
Şekil 3. Okuma Kaygı Ölçeği Saçılım ve Box Plots Grafikleri	33
Şekil 4. Okuma Motivasyon Ölçeği Saçılım ve Box Plots Grafikleri	33



SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

%: Yüzde
&: ve
Akt.: Aktaran
f: Frekans
MEB: Milli Eğitim Bakanlığı
n: Denek Sayısı
p: Anlamlılık Düzeyi
s: Sayfa
sd: Standart Sapma
SPSS: Statistical Package for the Social Sciences
ss: Standart Hata
t: t değeri
TDK: Türk Dil Kurumu
vb.: ve benzeri
vd.: ve diğerleri
 $\bar{x}$: Aritmetik Ortalama

GİRİŞ

Bireyler, hayatları boyunca öğrenme ve bilgi seviyelerini artırma çabası içerisindeyler. Bu çabaların gerçekteşmesinde okuma, bireylerin en önemli araçlarından biridir. Günlük hayatın her alanında sürekli olarak yazılı materyaller ve bilgilerle karşılaşmaktadır. Okuma etkinliğı, temel bir bilgi edinme yöntemi olarak, bireylere yaşamları boyunca sürecek bir öğrenme süreci sunar. Eğitim hayatının neredeyse tamamında bilgi, okuma yoluyla kazanılmakta ve bu süreçler doğrultusunda öğretim programları düzenlenmektedir (Balcı, 2013).

Okuma, insan hayatını her açıdan derinlemesine etkileyen temel bir beceridir. Günümüzde, hızla dijitalleştiğimiz bir çağda, bireylerin hayatlarını sürdürebilmeleri ve ilerlemeleri yakından izleyebilmeleri için okuma, yaşam boyu öğrenmenin vazgeçilmez bir gerekliliğı haline gelmiştir. Bireyin öğrenmeyi sürdürebilmesi ve yaşamının farklı alanlarında başarılı olabilmesi insanların hayatlarındaki sürekli değişimlere ayak uydurabilmeleri ve yeniliklere açık olabilmeleri, okuma ile yakından ilişkilidir. İnsanlar değişen dünyaya ayak uydurabilmek, mesleki ve günlük yaşamdaki gelişmeleri takip edebilmek, bilgi edinebilmek ve bu bilgiyi paylaşabilmek adına okumaya ihtiyaç duyarlar. Bireylerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek ve onların olgun, saygılı, duyarlı ve modern bireyler olarak tanımlanabilmesini sağlamak için okuma becerisi ve alışkanlığı büyük önem taşımaktadır (İşeri, 1998).

Okuma, yalnızca sembollerin anlamlandırılması ile sınırlı bir eylem olmayıp çok daha fazlasını ifade etmektedir. Bilgilerin zaman içinde depolanması, birikmesi ve aktarılmasıyla birlikte günümüzde okuma, geçmişini anlamak ve kültürel değerleri aktarmak ve geleceğe yön vererek bilgi ve becerilerle bireyleri donatmak amacı taşımaktadır (Şahin, 2011).

Okumanın olumlu özellikleri genellikle vurgulanmasına rağmen, bu alanda eksikliklerin bulunduğu gözlemlenmektedir. Bu eksiklik, çeşitli nedenlere dayanmaktadır. Toplumların genel okuma alışkanlıkları, bu eksikliğin önemli belirleyicilerinden biri olarak öne çıkmaktadır (Özdemir ve Kiroğlu, 2021). Bu nedenle 2024 yılı Türkiye yüzyılı maarif modeli öğretim programları ortak metni temel becerilerden biri olarak okuma becerisine vurgu yapmaktadır.

Öğrencilerin bilişsel, duygusal ve psikomotor düzeyde okumaya ve yazmaya hazır olmaları gerekmektedir. Ancak öğrenciler her bakımdan okumaya hazır olsalar bile her

öğrencinin okurken hissettiği duygu aynı değildir. Farklı duygular öğrencilerin farklı sosyal ortamlarda yetişmesinden kaynaklanabileceği gibi bireysel farklılıklardan da kaynaklanabilir (Akyol, 2019). Temizkan'a (2008) göre öğrenciler arasındaki farklılıkların temel nedenleri öğrencilerin okuma motivasyonu ve okumaya yönelik tutumlarıdır ve bu faktörler okuma eylemi için çok önemlidir. Genç yaşlardan başlayarak, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek ve onlara düzenli okuma alışkanlığı kazandırmak için çeşitli etkinlikler düzenlenmektedir. Bu etkinliklerin, okumanın bilişsel, duyuşsal ve sosyal boyutlarını içeren bütünsel bir yaklaşım benimsemesi, öğrencilerin bu alanlardaki yetkinliklerini artırma konusunda yardımcı olacaktır (Özdemir ve Kiroğlu, 2021). Öztürk ve Uzunkol (2015) ise öğrencilerin okuma becerilerini ve alışkanlıklarını istenilen düzeyde geliştirebilmek için öğrencilerin okuma motivasyonlarını ve tutumlarını doğru bir şekilde belirlemenin gerekliliğine vurgu yapmaktadır. Okumaya karşı tutum, motivasyon ve kaygı düzeyi okuma becerisi ve okuma eylemi için önemli faktörlerdendir. Bu faktörler, bireyin okumaya olan ilgisini, istekliliğini ve okuma alışkanlığını etkilemektedir.

İlkokul düzeyindeki çocukların genellikle okumaya karşı olumsuz bir tutum sergiledikleri gözlemlenmektedir. Bu durum, çocuğun yaşadığı ev ortamı, aile yapısı ve çevresi gibi birçok faktörün okumaya yönelik tutumu üzerinde belirgin bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır (Başaran ve Ateş 2007). Öğrenciler, okuma eyleminin kendi gelişimleri üzerinde olumlu etkileri olduğuna inanmaları durumunda karşılaştıkları okuma metinlerine yönelik olumlu duygular geliştireceklerdir (Ülper, 2019). Öğrencilerin okuma tutumlarının gelişiminde, etkili bir okuma becerisinin kazanılması ve okumanın bir keyif ve alışkanlığa dönüşmesiyle ilişkilendirilen faydaların fark edilmesi kritik bir rol oynar. Olumlu bir okuma tutumu geliştiremeyen öğrencilerin, okuma eylemini yaşam boyu süren bir öğrenme aracı olarak görmeleri pek muhtemel değildir (Can vd., 2016). Bu nedenle okuma tutumu kapsamlı bir şekilde ele alınmalı ve farklı yaşam alanları, deneyimler ve etkileşimler aracılığıyla desteklenmelidir (Sallabaş, 2008).

Okuma kaygısı, öğrenen bireylerin okuma eylemiyle ilgili özel ve belirli bir korku durumunu ifade eder. Okuma kaygısı, okumaya yönelik olumlu süreci olumsuz yönde etkileyebilir (Gomari & Lucas 2013). Okuma kaygısı yaşayan bireyler, metinleri anlama becerilerini geliştirmekte zorlanabilir ve bu durum, genel okuma alışkanlıklarını olumsuz etkileyerek, okul başarısı ve sosyal hayat üzerinde olumsuz bir etki yaratacaktır.

Çocukların öğrenme sürecinde kendilerini güvende ve rahat hissetmeleri önemlidir. (Türkben, 2020). Kaygının, bireyin öğrenme sürecinde tamamen olumsuz bir duygu olarak değil, aynı zamanda olumlu bir etki yaratma potansiyeli vardır. Sevim (2017) tarafından belirtildiği gibi, kaygı; sınav kaygısı yaşayan bir bireyi sınav için çalışmaya, sağlıklı yaşama kaygısı yaşayan bir kişiyi olumsuz alışkanlıklardan kaçınmaya, gelecek kaygısı olan birini maddi birikim yapmaya ve okuma ve yazma becerilerini yeni edinen birini öğrenmeye yönlendirebilir. Bireyler arasındaki okuma kaygısını anlamak ve bu kaygıyı azaltmak ve gerekli seviyeye getirmeye yönelik stratejiler geliştirmek, sağlıklı bir okuma ortamı oluşturmak açısından önemlidir.

Motivasyon, okuma yeteneğinin ilerletilmesi ve düzenli bir okuma alışkanlığının oluşturulmasında hayati bir etkidir. (Tompkins, 2006). İçsel motivasyon, dışsal motivasyona göre çok daha etkilidir çünkü bireyin kendi içsel nedenleri ve hedefleri doğrultusunda hareket etmesini sağlar. Çocukların okuma faaliyetine olan ilgi ve isteğini arttırmak, güncel durumları takip ederek ve öğrencilerin kişisel ilgi alanlarına odaklanarak gerçekleştirilebilir. Bu sayede, öğrencilerin okuma motivasyonu güçlenir ve okumadan elde edilecek faydaların gerçekleşmesi için gerekli temel atılmış olur (Karahan, 2016). Yıldız'a (2013) göre okuma çocuklar için bir tercih meselesi haline gelmiştir ve bu faaliyeti gerçekleştirmek ya da gerçekleştirmemek arasında bir seçenek vardır. Bu noktada, çocukların okuma faaliyetine yönlendirilmesi ve bu süreçte motive edilmesi gerekmektedir. Okumaya motive edilmiş bireylerde okuma motivasyonu metinlere karşı ilgi duymalarını, anlama becerilerini geliştirmelerini ve sürekli bir okuma alışkanlığı oluşturmalarını teşvik eder.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı olağan gelişim gösteren ve dördüncü sınıfa devam eden öğrencilerin okuma tutumlarını, okuma kaygılarını ve okuma motivasyonlarını incelemektir.

Araştırmanın Problemleri

1. Dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma tutumları ne düzeydedir?
2. Dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma tutumlarında cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Dördüncü sınıf öğrencilerinin anne-babalarının eğitim durumuna göre okuma tutumlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?

4. Dördüncü sınıf öğrencilerinin kitap okuma sıklığına göre okuma tutumlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?

5. Dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları ne düzeydedir?

6. Dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma kaygılarında cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

7. Dördüncü sınıf öğrencilerinin anne-babalarının eğitim durumuna göre okuma kaygılarında anlamlı bir farklılık var mıdır?

8. Dördüncü sınıf öğrencilerinin kitap okuma sıklığına göre okuma kaygılarında anlamlı bir farklılık var mıdır?

9. Dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları ne düzeydedir?

10. Dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarında cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

11. Dördüncü sınıf öğrencilerinin anne-babalarının eğitim durumuna göre okuma motivasyonlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?

12. Dördüncü sınıf öğrencilerinin kitap okuma sıklığına göre okuma motivasyonlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Böylece öğrencilere, öğretmenlere, araştırmacılara ve öğrenci velilerine ışık tutacak bilgiler elde edileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Önemi

İlkokul döneminde kazanılan okuma becerisi, öğrencilerin gelecekteki öğrenme deneyimleri için son derece kritiktir. Tutum, kaygı ve motivasyon bu becerileri doğrudan etkileyen önemli faktörlerdir. Okuma motivasyonu, kaygısı ve tutumu üzerine yapılan araştırmalar çoğunlukla ortaokul seviyesine odaklanmaktadır. Ancak, okuma becerisinin yaşam boyu önemli olduğu göz önüne alındığında, okuma tutumu, okuma kaygısı ve okuma motivasyonu ile ilgili erken dönem müdahaleler önemlidir. Bu çalışma, erken yaşta öğrencilerin okuma tutumları, kaygıları ve motivasyonlarını inceleyerek, öğretmenlerin ve ailelerin okuma süreçlerine etkili bir şekilde müdahale etmelerine ve öğrencilerin duygusal durumlarını ve öz-disiplin becerilerini değerlendirmelerine rehberlik etmek açısından yardımcı olabilir.

2022 yılında çalışmaları tamamlanan PISA sonuçlarına göre okuma becerileri alanında, 81 ülkenin ortalama puanı 435 ve 37 OECD ülkesinin ortalama puanı 476 iken, Türkiye'nin ortalama puanı 456'dır. Bu da Türkiye'nin OECD ülkeleri arasında 30. tüm ülkeler arasında ise 36. sırada yer aldığını göstermektedir (MEB, 2022). Bu doğrultuda, öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini kazandığı ve geliştirdiği ilkökul döneminde, okuma tutumu, okuma motivasyonu ve okuma kaygısı düzeylerini etkileyen faktörlerin belirlenmesi önemlidir.

Duygusal faktörlerin okuma becerisinin gelişiminde önemli bir etkisi olmasına rağmen bu faktörlerin okul ortamında genellikle ihmal edildiği gözlemlenmektedir (Chang, 2010). Özellikle okuma sürecindeki duygusal deneyimlerin, bireyin okuma becerisinin gelişimine etki ettiği alan yazında sıkça dile getirilmiştir. Ancak, bu etkilerin genellikle göz ardı edildiği ve okullarda bu konuya yeterli ölçüde önem verilmediği belirtilmektedir. Bu nedenle, öğrencilerin okuma tutumu, okuma motivasyonu ve okuma kaygılarına odaklanan araştırmalar ve değerlendirmeler, bu duygusal faktörlerin anlaşılması ve etkili bir şekilde yönetilmesi açısından kritik öneme sahiptir. Bu tür araştırmalardan elde edilecek bulgular, öğrencilerin olumlu okuma tutumları geliştirmelerine, okuma motivasyonlarını artırmalarına ve okuma kaygılarını yönetmelerine nasıl yardımcı olabileceğimize dair bilgi sağlayacaktır. Bu sayede, öğrencilerin okuma başarıları ve dolayısıyla diğer derslerdeki başarılarının artacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu araştırma, 2022-2023 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar merkez ilkokullarında öğrenim gören, araştırmanın yapıldığı güz döneminde 4. sınıfa devam eden 458 öğrenciden elde edilen verilerle sınırlandırılacaktır.

2. Bu araştırmada, veri toplama aracı olarak sadece ölçekler kullanılacaktır, nitel bir veri olmayacaktır.

Tanımlar

Okuma: Okuma, çok boyutlu dil ve bilişsel süreçler içeren bir etkinlik olup, bireylerin erken yaşlarda öğrenmeleri gereken bir beceridir. Bu süreç yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili bir bağ kurmayı gerektiren, dinamik bir anlam oluşturma sürecidir (Akyol ve Kodan, 2016).

Tutum: Bireyin kendisine, çevresindeki bir nesneye veya toplumsal bir duruma yönelik bilgi, deneyim, duygu ve motivasyonlarına dayalı olarak oluşturduğu zihinsel, duygusal ve davranışsal bir tepki ve eğilimdir (İnceoğlu, 2010).

Okuma Tutumu: Öğrencinin okuma konusunda yaklaşma veya kaçınma eğilimlerine neden olan duygular sistemidir (Alexander & Filler 1976).

Motivasyon: Bireyin davranışlarını belirli bir hedef doğrultusunda başlatan ve devam ettiren güç olarak tanımlanır (Lumsden,1994).

Okuma Motivasyonu: Bir bireyin okuma faaliyetine katılma isteğini ve bu faaliyeti sürdürme arzusunu ifade eder (Guthrie & Wigfield 2000).

Kaygı: Herhangi bir tehlikenin korkusuyla insanda beliren endişe veya mantıksız korku halidir (Manav, 2011).

Okuma Kaygısı: Okuma etkinliklerine karşı fiziksel ve bilişsel tepki oluşan durumsal bir kaygıdır (Zbornik, 2001).

BİRİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE ALANYAZIN TARAMASI

Bu bölümde araştırmanın kuramsal çerçevesi açıklanmış ve araştırmaya ilişkin yapılan çalışmalar değerlendirilmiştir. Araştırmanın kurumsal çerçevesi araştırmanın amacı bağlamında ele alınmış, kurumsal çerçeve “okuma ve okuma çeşitleri” ve “okumayı etkileyen duygusal inançlar” alan yazını temelinde kurulmuştur. Ayrıca alan yazın incelemesi yapılarak yurt dışında ve Türkiye’de yürütülen araştırmalar özetlenmiştir.

1. OKUMA

Bilgi ve becerilerin hızla değiştiği bilgi çağında, hızla değişen dünyaya uyum sağlayabilecek yeteneklerin geliştirilmesi eğitim sisteminin öncelikli amaçlarından biridir. Bu hedefe yönelik Türkçe Dersi Öğretim Programının özel amacı, öğrencilerin hayatları boyunca kullanacakları dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili dil becerilerini edinmelerini sağlamaktır (MEB, 2019). Bu becerilerden okuma, geçmişten geleceğe insan gelişiminin en önemli unsurlarından biri olmuştur. Bilgiye ulaşmanın birçok yöntemi bulunmasına rağmen, bu yöntemlerin çoğu temelde bilgi edinmenin yolu olan okumaya dayanmaktadır (Sünbül vd., 2010).

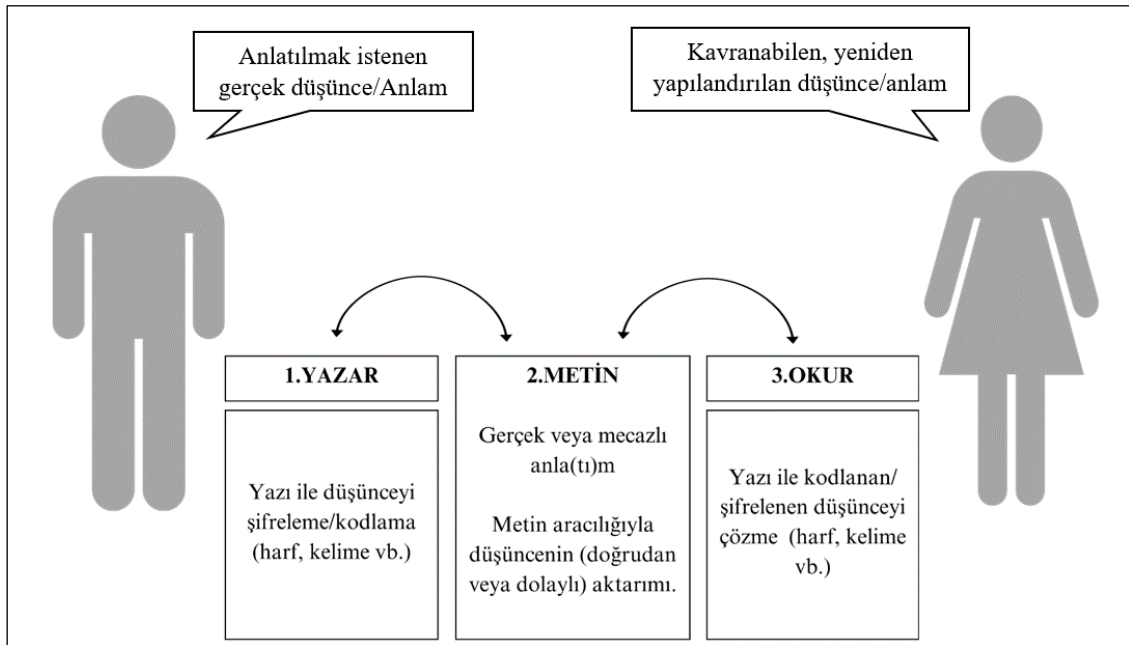
Okumanın birçok farklı tanımı yapılmıştır. Okuma başlangıçta pasif bir dil becerisi olarak tanımlansa da daha sonra aktif bir dil becerisi olarak kabul edilmiş ve son olarak da etkileşimli bir dil becerisi olarak adlandırılmıştır. Harris & Sipay’a (1990) göre okuma, yazılı kelimeler ile okuyucunun dil yeterliliği arasındaki etkileşim yoluyla ortaya çıkan, çözümleme ve anlama becerilerini içeren yazılı sembollerin anlamlı bir şekilde yorumlanması olarak tanımlanmaktadır. Öz (2011) okuma eylemini gözümüzün satır üzerinde gezinmesi sonucu kelime işaretlerini görerek, anlamlandırma ve seslendirme olarak tanımlar. Goodman (1997) yazarın önceden tanımladığı işaret ve sembolere çözümleme ilkesine göre anlam veren bir dilsel ilerleme süreci olarak tanımlamaktadır. Akyol (2006) benzer şekilde okumayı önceden edinilmiş bilgilerin kullanıldığı, okuyucu ile yazar arasında verimli bir iletişime dayalı, belirlenmiş bir hedefe yönelik ve düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam oluşturma süreci olarak tanımlamaktadır. MEB (2009) ise okumayı gözlerimizle ve ses organlarımızla yazılı sembol ve işaretlerin beynimiz ile yorumlanması ve anlamlandırılması süreci olarak tanımlamaktadır. Razon’a (1982) göre okuma, yazılı veya basılı işaretlerin belirli kurallara göre seslendirilmesidir. Bu

seslendirme yani okuma: yazılı metinde saklı olan duygu ve düşüncelerin peşinden gitmektir.

Rupley & Blair (1986) okumayı gerçekleştirebilmek için iki temel koşulun olduğunu ifade eder: (1) yazılı sembolleri deşifre etmek ve (2) deşifre edilmiş sembolleri anlamlandırmak. Yazılı sembolleri tanımak ve çağırmak okumanın ön koşulu olsa da okumanın bütünü oluşturmaz. Okuma işlemi, yalnızca yazılı semboller okuyucunun düşüncesine anlam verdiğinde gerçekleşir (Yıldırım vd., 2000). Bazen okuyucular okudukları metinden dolayı kafası karışır ve bu karışıklığı gidermek için çabalar. Bu çabanın sonucunda da okuyucunun önceden edindiği bilgilerine ve deneyimlerine dayanan özgün yorumlar ve anlamlar doğmaktadır (Epçaçan, 2009). Bu nedenle okuma süreci, okuyan kişi ve okunan metinlerin etkileşimini gerektirdiğinden herhangi bir metni okurken bir okuyucunun metni anlaması için eski bilgileriyle ve deneyimleriyle ilişkilendirip yorumlaması gerekir (Razı, 2007).

Okuma eylemi, metin ile okuyan birey arasında kurulan bir iletişim sürecidir. Okuyucu, metinde anlatılanları, konuyla ilgili zihnindeki önceki bilgileri ile o konu hakkında zihnindeki mevcut şemayı birleştirerek metni zihninde yeniden yapılandırarak anlar. Bu süreç aşağıda bulunan şekildeki gibi görselleştirilebilir (Karatay, 2018).

Şekil 1. Yazar ve Okur Arasındaki İletişim



Kaynak: Karatay, 2018

Resimde görüldüğü gibi okuma, duyu organlarının harf, kelime, grafik ve resim gibi görsel nesneleri algılaması, ön bilgilere dayanarak tanımlaması ve yorumlamasına

dayanan, eş zamanlı duyuşsal ve zihinsel etkinlikleri gerektiren karmaşık bir süreçtir (Karatay, 2009). Buna benzer bir tanımda ise okuma, sözcüklerin duyu organları tarafından algılanması, yorumlanması, anlaşılmasına dayalı bir etkinlik ve iletişimi algılamayı, öğrenmeyi, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutları içeren bir süreçtir (Sever, 2004).

Okuma, kişisel yaşamı etkileyen temel becerilerden biridir ve çevreye uyum sağlama sürecinde son derece kritik bir rol oynamaktadır (Akyol ve Ketenoglu Kayabaşı, 2018). Okuma, bireyin verimli bir yaşam sürmesi için anahtardır, çünkü bireyin düşünme sürecini destekler ve eleştirel düşünmesine yardımcı olur, bunlar kavramsallaştırma ve problem çözmeyi destekler (Chotitham & Wongwanich, 2014). Katrancı'ya (2015) göre okumak, farklı kitapları farklı amaçlarla okuma ve anlama, analitik sentez becerilerini geliştirme, olayları farklı açılardan görme, içinde yaşadığı toplumun ekonomik ve sosyal süreçlerine katılma fırsatı sağlar. Okuma, basit bir okul faaliyeti değildir. Okuma, bireyin toplumun kültürel hafızasıyla etkileşime girmesini sağlayan dinamik bir süreçtir. Bir gereklilik olan okuma, kişisel ve iş hayatına başarılı bir şekilde katılmak için de gereklidir (Kuşdemir, 2019). Okurken bekleneni elde etmek için okuyucunun öncelikle amaca uygun, iyi bir metinle karşılaşması gerekir. Okumanın yaşamı zenginleştiren, zihinsel, sosyal ve duyuşsal gelişime katkı sağlayan bir araç olabilmesi için okuma sürecinin etkili olması gerekir.

Öğrenmenin temelini oluşturan okumanın belirli amaç için yapılması gerekir. Her okuma eylemi bir amaca hizmet eder. Adını koysak da koymasak da hepimizin okumasına yön veren bir amacımız vardır (Özdemir, 2000). Grabe & Stoller (2011) ise;

Bilgi edinmek amacıyla okuma,

Öğrenmek amacıyla okuma,

Eleştirmek veya değerlendirme yapmak amacıyla okuma,

Genel olarak anlama için okuma olarak amaçlara ayırmıştır.

Okuma amacına bakılmaksızın keyif alma, çeşitli duyuşsal hazlar yaşama, bilgilenme gibi çok farklı hedeflere göre gerçekleştirilir. Okumanın hedefleri aşağıdakiler gibi ifade edilmektedir:

1. Öğrencilerde içeriği doğru ve hızlı anlama, doğal ve anlamlı okuma alışkanlığı kazandırma, sesli ve sessiz okuma düzeyini geliştirmek,

2. Çeşitli konularda okuma ilgisini geliştirerek, öğrencilerin kelime dağarcığını zenginleştirerek ve okuma zevkini artırmak,
3. Öğrencilerde okuma sevgisi ve farklı konuları öğrenme isteği geliştirmek,
4. Öğrencileri sanat eserinin güzelliği konusunda bilinçlendirerek estetik değere odaklanabilmelerini sağlamak,
5. Öğrencilerin duygularına etkili bir şekilde yönlendirmek,
6. Öğrencilere bilimsel ve analitik çalışmalar için gerekli olan disiplinlerde bilgi sağlamak,
7. Öğrencilerin iyi eserleri boş zamanlarında okumaya istekli olmasını sağlamak,
8. Çocuklarda kitap sevgisi ve kitap alma isteği geliştirmek,
9. Türkçeyi sevdirmek (MEB 1995’den akt. Aytaş, 2005).

Bu amaçları gerçekleştirmek için yapılan okumalar;

- 1.Sesli okuma,
- 2.Sessiz okuma,
- 3.İçinden sesli okuma olmak üzere 3 farklı şekilde yapılmaktadır (Yılmaz ve Ertem, 2020)

1.1. SESLİ OKUMA

elik’e (2006) göre sesli okuma, gözle görünen, zihinsel olarak anlaşılan kelime veya kelime gruplarının konuşma organlarıyla telaffuz edilmesidir. Buna ek olarak sesli okuma, duyu organları aracılığıyla alınan simgelerin zihinde yorumlanmasından sonra konuşma organları yardımıyla ifade edilmesidir. Sesli okumada amaç, metni resmi konuşulan dilin özelliklerini yansıtacak şekilde akıcı bir şekilde okumaktır (Yılmaz, 2014).

Okumanın edinimi sırasında ise çocuklar sessiz okumaya geçmeden önce sesli okumaya başlarlar (Hiebert & Reutzel, 2010). Sesli okuma diğer okumalara göre daha duysal ve daha görseldir. Bu sayede diğer okumalara göre daha faydalıdır. Bu yüzden sesli okumaya gerekli önem ve ağırlık verilmelidir (Aytaş, 2005). Güneş (2011)’e göre sesli okuma ile öğrenciler seslendirme, aksan ve tonlama, kelimeleri tanıma, kelimeleri anlama, okuma, dinleme, konsantrasyon ve çalışma becerilerini geliştirirler.

Sesli okuma etkinlikleri, öğretmenlerin öğrencilerin okuma hızlarını belirlemelerine ve ilerlemelerini izlemelerine, ayrıca öğrencilerin konuşma becerilerini ve grup önünde öğrencilerin kendilerini ifade etme kabiliyetlerini ilerletmelerine imkân vermektedir (Karatay, 2018). Sesli okuma, dinleyenlerin zihinsel yeteneklerini geliştirir ve öğrencilerin doğru konuşma becerilerini arttırır. Ayrıca, sesli ve etkileyici okuma, dinleyicilerin ilgisini çeker ve okuma keyfi sağlar (Yıldız, 2013). Son olarak sesli okuma çeşitli sosyal ortamlarda önemli bir iletişimsel işlev oynamaktadır (Greenewald, 1980).

1.2. SESSİZ OKUMA

Sessiz okuma, en yaygın okuma şeklidir. Sesli okumaya göre, sessiz okuma herhangi bir mekânda ve zamanda uygulanabilen bir okuma yöntemidir (Aytaş, 2005). Bu okuma türü seslendirme yapılmadan yalnızca göz ve zihin ile yapıldığından bu süreçte beyin ve göz aktiftir. Sessiz okuma göz okumasıdır. Gözler konuşulan kelimelerden daha fazla kelime görür (Çelik, 2006). Karp (1943)'a göre sessiz okuyucu, materyali sözlü olarak okumadan önce inceleme fırsatına sahip olduğu ölçüde, az ya da çok tamamen sessiz okuma modeline girecektir. Okuyucunun daha önceden bir hazırlık dönemi olmasa ve ilk bakışta sözlü olarak okusa bile, okuduğu sözcükleri tanıma, uygulama, görselleştirme ve anlamadaki temel zihinsel süreç, sessiz okuma durumunda kullanılanla aynıdır.

Okumaya yeni başlayanlar benmerkezci aşamada içsel düşünceler geliştirmek için kendi kendilerine konuştukları gibi, sessizce okumayı öğrenirken genellikle mırıldanarak okurlar (Cunningham, 1978). Yetkin okuyucular için ise birincil okuma modu sessiz moddur ve yetkin okuyucular genellikle sessiz modda sözlü moda göre daha hızlı okurlar (Rayner, 1998). Yeni başlayan ve okuma güçlüğü olan okuyucular, sesli okuma sırasında daha iyi anlama gösterirken, daha yüksek sınıflardaki (3. ve 4.) okuyucular, okuma modları arasında anlama açısından bir farklılık göstermezken, yetenekli (yetişkin) okuyucular, sessiz okuma sırasında daha iyi anlama sergiler (Kim vd., 2019)

1.3. İÇİNDEN SESLİ OKUMA

Dışarıdan okuma sesi duyulmaz ama dil, dudaklar ve gırtlak yüksek sesle okunuyormuş gibi hareket eder. İçten sesli okuma yapılırken bazen dudakların dışarıdan hareket ettiği gözlemlenebilir (Dökmen, 1990).

2. OKUMAYI ETKİLEYEN DUYGUSAL FAKTÖRLER

Okumayı öğrenmek, ilkokul yıllarında ilkokul öğrencileri tarafından üstlenilen merkezi bir görevdir. Öğrencilerin okuma yeterliliğini geliştirmek ve okuma problemlerini önlemek için önemli olan faktörleri ve yaklaşımları araştıran çok sayıda alan yazına rağmen, nispeten daha az sayıda çalışma, okumayı etkileyen altta yatan duygusal inançları araştırmıştır. Olumlu bir tutum, yüksek motivasyon ve düşük kaygı seviyesine sahip bireylerin okumaya olumlu bir yaklaşım sergilemeleri, ancak tam tersi durumda okumaktan kaçınmaları beklenir (Göksel, 2022).

2.1. TUTUM

Tutum, bireyin çevresiyle olan ilişkisiyle gelişen; bir nesne hakkındaki düşünce, duygu ve davranışları ortaya koyan; bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranışları etkileyen görece kalıcı iz bırakma eğilimi olarak tanımlanabilir (Başaran ve Ateş, 2009). Düşünceleri, objeleri ve grupları kabul ya da reddetme eğilimimizi ve bunlara karşı duygularımızı tanımlar (Gay vd., 2012). Breckler & Wiggins'in (1989) benzer bir tanımı, tutumlar davranış üzerinde doğrudan veya dinamik etkileri olan, deneyimle gelişmiş zihinsel ve sinirsel temsillerdir şeklindedir. Tutumlar öğrenilir. Kişisel deneyimler, aile, akranlar, yazılı ve görsel medya, eğitim, sosyal roller, öğrenmeye yönelik tutumları önemli derecede etkileyebilir. Yeni deneyimler ve yeni öğrenmeler tutumları değiştirir. Tutumlarımız, genellikle çevremizdeki insanlarla etkileşimlerimiz sonucunda oluşur. Bu tutumlar, tek bir deneyimden aniden değişebileceği gibi, bir dizi deneyim sonucunda da dereceli olarak değişebilir (Arslan, 2006).

Baker (1992) tutumun insan davranışının doğrultusunu ve istikrarını açıklama amacıyla kullanılan varsayımsal bir yapı olduğunu söyler. Tutumların üç boyutu olduğu ifade edilebilir (Gagne, 1985). Buna göre bilişsel bileşen, tutum nesnesine yönelik inançlardan meydana gelir; duygusal bileşen, inançlarla ilgili duygusal duygulardan meydana gelir ve davranışsal bileşen, belirli bir şekilde tepki verme isteğidir (Baştuğ 2015). Eğitim amaçları doğrultusunda tutumlar kullanılmak istenirse, güçlü tutumlar sayesinde davranış değişikliği sağlanabilir. Tutumlar, doğuştan gelen değil, sonradan öğrenilen özelliklerdir. Öğrenme tutumlarında kişisel deneyimler, aile, arkadaşlar, yazılı ve görsel medya, alınan eğitim düzeyi ve sosyal roller etkili olabilmektedir. Yeni deneyimler ve öğrenmeler sayesinde tutumlar değişebilmektedir (Kağıtçıbaşı, 2010).

2.2. OKUMA TUTUMU

Okumanın düzenli bir alışkanlık haline gelmesi için olumlu bir okuma tutumu benimsemek önemlidir. Alexander ve Filler (1976) okuma tutumunu, öğrencinin okuma etkinliğine yönelmesine veya ondan kaçınmasına sebep olan duygusal bir yapı olarak tanımlamaktadır. Okuma tutumunun öğeleri incelendiğinde, okumaktan zevk alma “duygusal” öğeyi, okumayı çekici veya gerekli bulma “bilişsel” öğeyi, uygun koşullarda okuma yapmak ya da yapmamak ise “davranışsal” öğeyi oluşturmaktadır (Özbay, 2011).

Okuma tutumu, bir bireyin okumaya yönelik beslediği olumlu veya olumsuz yaklaşımın seviyesidir. (Wozniak, 2010). Okuma tutumları, bireylerin okumaya ilişkin kişisel yargılarını da içerir. Bir kişinin okumaya yönelik tutumu bu yargılardan olumlu ya da olumsuz etkilenebilir (McKenna, 1994).

Smith (1988) okumaya yönelik tutumu; duysal ve duygusal olanların eşlik ettiği, okuma olasılığını artıran veya azaltan bir ruh hali olarak tanımlamaktadır. Olumlu okuma tutumu; okuma öncesi okuma materyali seçimini, okuma sırasında okuma içeriğinin faydasını ve eğitim amacına göre okuma sonrası beklenen davranış değişikliğini etkiler. Okuma tutumu hem duyuşsal bir girdi özelliği hem de eğitimsel amaçlara ulaşma ve programlama eğitimi için bir öğrenme ürünü olarak görülebilir (Akkaya ve Özdemir 2013).

Okuma alışkanlığını yerleştirmek ve olumlu bir okuma tutumu kazandırmak için bireylerin gelişim dönemlerine özgü özelliklerin dikkate alınması gereklidir (Akkaya ve Özdemir, 2013). Araştırmalar, öğrenme sürecinin en önemli boyutu olan okuma ve anlama becerilerinin gelişiminin öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarıyla doğrudan ilişkili olduğunu göstermiştir (Balcı vb., 2012). Öğrencilerin okumaya yönelik tutumları, akademik başarıları ve genel öğrenme seviyeleri üzerinde etkilidir (Worrell vd., 2006). Okuma tutumu gelişmiş olan kişiler daha iyi okuyucudur, buna karşın okuma becerisi gelişmemiş kişiler daha düşük okuma tutumuna sahiptir (Johnson, 1981).

2.3. KAYGI

Kaygı kelimesi eski Yunancadaki anxietas kelimesinden türemiştir. TDK (2023) üzücü ya da kötü bir şey olacağı korkusundan kaynaklanan huzursuzluk hissi olarak açıklamaktadır. Spielberg’er’e (1972) göre kaygı; strese neden olan durumların neden olduğu üzüntü, huzursuzluk, gerginlik gibi olumsuz, duygusal ve spesifik bir tepki olarak tanımlanmaktadır. Cüceloğlu (2006) üzüntü, sıkıntı, başarısızlık korkusu, çaresizlik,

sonucunu bilememe, yargılama gibi heyecan verici duyguların bir veya daha fazlasını içeren duygusal durum olarak tanımlamaktadır.

Elliott ve Smith (2010) kaygıyı huzursuzluk, endişe, sanrı, korku gibi duyguların birleşimi olarak tanımlanmaktadır. Bu duygulara eşlik eden farklı duygusal özellikler bireylerde farklı şekillerde ortaya çıkar. Göğüs sıkışması, çarpıntı, terleme, baş ağrısı, midenin boş olması, hemen tuvalete gitme ihtiyacı gibi durumlar olarak örneklendirilebilir (Türkçapar, 2004). Kaygı, geleceğe dair endişe ve gerilim hissidir. Bilinmeyen veya anlaşılmayan bir tehlikenin beklentisi, kişide huzursuzluk ve gerginlik yaratır. Kaygı, benlik bütünlüğünün tehdit altında olduğu durumlarda ortaya çıkar (Kaya ve Varol, 2004).

Genellikle geçici ve kalıcı olarak iki farklı şekilde oluşan kaygı, “tehdit edici durumlarla karşılaşıldığında ortaya çıkan hem caydırıcı hem de motive edici bir duygu” şeklinde tanımlanmaktadır (Meissel & Salthouse, 2016). Geçici kaygı, giderilemeyen bir ihtiyacın ortaya çıkmasıyla belirginleşir ve bu ihtiyaç giderildiğinde kendiliğinden azalır. Öte yandan sürekli kaygı, tehlikeli bir ihtiyacın uzun süreyle giderilememesi durumunda ortaya çıkar (İşeri ve Ünal, 2012).

Kaygı, öğrenme sürecini iki şekilde, olumlu ve olumsuz olarak etkileyebilmektedir (Scarcella & Oxford, 1992). Cüceloğlu (2006) kaygı düzeyleri ile öğrenme arasındaki ilişkiyi üç düzeyde incelemiştir. Kişinin kaygı düzeyi düşükse öğrenmenin verimli olmayacağını aynı şekilde kişinin kaygı düzeyi çok yüksekse de öğrenmenin verimli olmayacağını belirtmiştir. Ancak öğrenmenin orta düzeyde kaygı altında en etkili olduğunu belirtmiştir.

Kaygı düzeyi arttıkça davranışlar beklendiği gibi gerçekleşmez ve algılama, yorumlama ve dikkat sorunları ortaya çıkar. Kaygı ile yaşayan bir kişi, kaygıyı tetikleyen durumlardan kaçmak için başka seçeneklerin mevcut olduğunu fark etmeyebilir. Bu durum bireyde psikolojik sıkıntıya neden olur (Kaya ve Varol, 2004). Kaygı düzeyi artar ve yüksek kaygı yaşanırsa istenmeyen durum ortaya çıkar ve birey öz kontrol ve düşünme yeteneğini kaybeder (Yenihayat, 2007; Yetgin, 2017)

Kaygının en çok benzediği ya da karıştırıldığı kavram korku kavramıdır. Gerçek bir tehlike olduğunda hissedilen duyguya korku, tehlikenin ne olduğuna dair hiçbir bilgi olmadığında hissedilen duyguya ise kaygı denir (Tosun vd., 2018). Korku ve kaygı arasında üç ana fark vardır. İlk fark, kaynaklarıdır; korkunun kaynağı genellikle bellidir

ancak kaygının kaynağı belirsiz olabilir. İkinci fark, şiddet dereceleridir; korku genellikle kaygıdan daha yoğun bir deneyimdir. Üçüncü fark ise süreklilikleridir; korku genellikle kısa süreli bir duyguyken, kaygı daha uzun süre devam edebilir. Kaygının başlamasına katkıda bulunan faktörler vardır ve bu şekilde korkudan ayırt edilebilir. Birincisi tanıdık ortamın ortadan kaybolması, ikincisi oluşacak olumsuz sonuçlar, üçüncüsü kişinin inandığı kavramlara aykırı davranışının yarattığı çelişki ve son faktör ise gelecekte ne olacağına dair belirsizliktir (Cüceloğlu, 1996)

2.4. OKUMA KAYGISI

Öğrencilerin okuma sürecinde karşılaştıkları sorunlardan biri de okuma kaygısıdır. Okuma kaygısı, kişinin okumaya karşı olumsuz tepkilerini ifade eder ve genellikle okuma isteksizliği, terleme, düzensiz nefes alışverişi, heyecan, korku, başarısızlık korkusu, çaresizlik, utanç, endişe gibi duygularla kendini gösterir (Yıldız ve Ceyhan 2016). Okuma kaygısı, okuma eylemiyle ilgili spesifik, durumsal bir fobidir (Zbornik, 2001). Kaygı, etkisi bakımından yapılandırıcı ve zayıflatıcı olmak üzere iki kategoride değerlendirilebilir. Yapıcı kaygı farkındalık yaratır, öğrenme sürecinde motivasyon sağlar ve nispeten düşük düzeylerde mevcuttur. Zayıflatıcı kaygı ise öğrenme sürecine aktif katılımı azaltır, bireyi kaçınmaya iter ve nispeten yüksek düzeydedir (Scovel, 1978).

Okuma kaygısı, okuma sırasında okuyucuda oluşan rahatsızlık, heyecan ve korku duygularıyla kendini gösteren, kişinin okumaya karşı gösterdiği olumsuz tepkidir. Okuyucular yanlış okumaktan ve başarısız olmaktan korkarlar. Okuyucu kaygıyla okurken terleme, titreme, normalden hızlı nefes alma, çaresizlik duyguları, güven eksikliği, utanç, korku gibi fiziksel veya bilişsel reaksiyonlar yaşayabilir (Kuşdemir ve Katrancı, 2016). İlkokul öğrencileri sınıfta yüksek sesle okurken kaygılarında bir artış yaşanır çünkü öğretmenleri ve arkadaşları tarafından yargılandıklarını hissederler (Daly & Miller, 1975). Özellikle okula ilk başlayan ilkökul öğrencileri akıcı okuma ve yazdığını anlama gibi alanlarda sıklıkla zorluk yaşamakta, bu da öğrencileri okuma eylemi konusunda kaygılandırabilmektedir (Çeliktürk ve Yamaç 2015).

Okuma kaygısı, öğrencileri okuma becerilerinin her aşamasında etkilemektedir ve kaygı düzeyi arttıkça öğrenciler okuma etkinliklerinden kaçınacaktır. Kaygı düzeyinin artması, okuma eyleminden kopmaya ve okuma performansının düşmesine neden olur (Murray & Janelle, 2003). Bu durum ortaya çıktığında öğrencinin okuma kaygı seviyesini

belirlemek ve bu alanda becerisini geliştirmek için artık çok geç olabilir (Melanlıoğlu, 2014). Okuma kaygısı, genellikle bir kısır döngünün parçasını oluşturur. Tekrarlanan başarısızlık deneyimleri, bireyde kaygı oluşturur. Bu kaygı, okuma etkinliklerinden kaçınma eğilimini kuvvetlendirir, kaçınma davranışları ise pratik eksikliğine yol açarak başarısızlık deneyimlerini şiddetlendirir. Bu durum da kısır döngüye sebep olur (Bradley & Thalgott, 1987). Okulda veya günlük hayatımızdaki öğrenmelerimizin çoğu okuma yoluyla gerçekleşir. Bilgiyi özümsemede önemli bir beceri olan okuma sırasında ortaya çıkabilecek kaygı, bireyin öğrenmesini etkileyecek ve bu durum hem akademik performansla hem de sosyal hayata yansıyacaktır. Bu nedenle okuma kaygısı çok önemlidir (Dursun ve Özenç, 2019).

2.5. MOTİVASYON

Kişilik oluşumu sürecinde tutum ve davranışları başlatan, ortaya çıkaran, sürdüren ve yönlendiren bilinçli veya bilinçsiz faktörlere psikolojide motive denir. Latince'de hareket etmek anlamına gelen “movere” kelimesi, motive kelimesinin kökenidir. Motivenin etkisi altında gerçekleşen süreçlere de motivasyon denir (Köknel, 2005). Motivasyon kelimesinin tanımı Türk Dil Kurumu Güncel Türkçesi Sözlüğünde “tetikleyici ve motive edici” olarak görölmektedir (TDK, 2023).

Örücü ve Kanbur (2008) motivasyonu, insanı harekete geçiren, eylemlerinin, düşüncelerinin, umutlarının, inançlarının, kısacası arzularının yönünü belirleyen; ihtiyaçları ve korkuları olarak tanımlarken, Hannula (2006) ise duygusal kontrol sistemini oluşturan davranışı yönlendirmek için bilişsel, duygusal ve davranışsal biçimlerde ortaya çıkabilen bir potansiyel” olarak tanımlanmaktadır. Guthrie & Wigfield’e (1997) göre ise motivasyon, kişinin inançları, değerleri, ihtiyaçları ve hedefleridir.

Motivasyonun genel bir tanımı, bir amaç uğrunda hareket etme ve bu amaç doğrultusunda yapılan davranışın dürtüsü veya eğilimidir. Motivasyon, insan davranışının nedenleri ve sonuçları arasındaki bağlantıyı güçlendirme kapasitesine sahiptir. Davranışı belirli bir hedefe doğru yönlendirmenin, belirli bir aktiviteyi gerçekleştirmenin veya bir hedefe ulaşmak için çaba ve enerjiyi artırmanın nedenlerini ifade eder (Liu & Lin, 2010). Motivasyon, motive olma eylemi ile açıklanmaktadır. Örneğin, bir kişi işini yapmak için gereken gücü veya ilhamı hissetmiyorsa motive olmayacaktır. Öte yandan, eğer birisi şevkle veya aktif olarak çalışırsa motive olacaktır.

Bireyler farklı motivasyon düzeylerine sahip oldukları gibi farklı motivasyon türlerine de sahiptirler (Gömleksiz ve Serhatlıoğlu, 2013).

Araştırmacılar motivasyonu içsel ve dışsal motivasyon şeklinde sınıflandırmışlardır. Deci & Ryan (1985) içsel motivasyonu, kişinin dışsal ödüller olmaksızın yeteneklerini ilgileri doğrultusunda kullanarak zorlukların üstesinden gelme yönündeki doğal eğilimi olarak tanımlanırken, Luther vd. (2019) dışsal motivasyonu, dış ödüller (para veya sosyal kabul gibi) kazanma veya cezadan kaçınma motivasyonu olarak tanımlamıştır. İçsel motivasyon öğrencinin düşüncelerini, yetenek inançlarını ve öğrenme durumlarındaki duygularını içerirken, dışsal motivasyon genellikle yalnızca dışsal ödül mevcut olduğu sürece işe yarar, ancak uygun dışsal motivasyon da faydalı olabilir ve öğrencilerin öğrenme durumlarına katılımını destekleyebilir (Lerikkanen, 2018). Motivasyon, öğrencilerin istek, ilgi, merak ve ihtiyaçlarını harekete geçirerek kalıcı sonuçlar elde etmelerini sağlayan ve eğitimde dikkate alınması gereken temel bir etkidir (Dellal ve Günak, 2009).

2.6. OKUMA MOTİVASYONU

Eğitim sürecinde ve yaşamın her aşamasında bir harekete geçirici mekanizma gerektiği gibi, okuma eyleminde de böyle bir mekanizmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Motivasyon, bireyleri harekete geçirmede ve bir davranışı gerçekleştirmeye istekli hale getirmede etkili olduğundan öğretme-öğrenme sürecinin etkililiğini ön plana çıkarmakta da motivasyon kavramı devreye giriyor. Motivasyon; öğrenci davranışlarının yönünü ve yoğunluğunu, istenilen hedefe istikrarlı bir şekilde ulaşma hızını belirleyen temel ve önemli güç faktörlerinden biridir (Karakullukçu ve Çelik, 2021).

Okuma motivasyonu; kitap okumanın değerli bir eylem olarak algılanmasına ve okuma alışkanlığının devam etmesine katkıda bulunan, bireyin kitap okumaya yönelik istek, merak, ilgi, tutum ve davranışlarının oluşmasını sağlayan önemli bir güçtür (Katrancı, 2015). Okuma motivasyonu bireyin okumaya başlayıp okumaya devam etmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Bozgün, 2022). Yıldız ve Aktaş'a (2015) göre okuma motivasyonu, bireylerin okumaya ayırdıkları zamanı, okuma eğilimlerini ve okuma sürecinde harcadıkları çabayı etkileyen temel bir yapıdır. Okuma motivasyonu, bireyleri okumaya yönlendiren içsel ve dışsal süreçleri ifade etmektedir (Wang & Guthrie, 2004).

Kitap okuma, öğrencileri yapıp yapmama konusunda bir tercih yapmaya yönelten ve çaba gerektiren bir yetenektir. Bu çaba, motivasyonun gerekliliğini göstermektedir. Motivasyon, çok yönlü bir olgudur ve her öğrenci aynı yöntemle motive edilemez. (Graves vd., 2011). Okuma motivasyonu, merak, öz güven ve bağlılığı barındırır. Zihnimiz öncelikli olarak ilgi alanlarımıza odaklanır. Kitap okuma motivasyonu, bir kitabı beğenmek, bir yazar hakkında heyecan duymak veya yeni bir bilgiyle tatmin olmaktır (Guthrie, 2011).

Bireyin okumaya yönelik belirlediği hedefler ve sahip olduğu inançlar, okuma motivasyonunu şekillendiren önemli faktörler olarak değerlendirilmektedir. Bu motivasyon, bireyin gerçekleştirdiği eylemlerden ve etkileşimlerden etkilenecek gelişmektedir. Okuma motivasyonu, okuma davranışı ve okuma performansı gibi çok çeşitli eğitimsel sonuçların güçlü bir yordayıcısı olarak görülmektedir (Park, 2011). İyi okuyucular, okuduklarını rahatça anlayabilenlerdir ve bu durum onların okumaya olan motivasyonunu artırır. Yüksek okuma motivasyonuna sahip bireyler, okuma etkinliğini sürdürme konusunda kararlıdırlar (Wang & Guthrie, 2004).

3. OKUMA TUTUMU, OKUMA KAYGISI VE MOTİVASYONUN ÖNEMİ

Erken yaşlardan itibaren çocuklar kitaplarla tanıştırılarak, okuma alışkanlığı kazandırılmalıdır. Bu sayede çocuğun okuma becerileri zaman içinde gelişecektir. Ancak bu süreçte, çocuğun okuma motivasyonunun yüksek olması ve olumlu bir okuma tutumu kazanması ve düşük bir kaygı düzeyi önemlidir.

Okuma becerisini geliştirmede tutumun önemi yadsınamaz. Okuma tutumu okuma becerilerindeki başarı için önemli bir göstergedir (Balcı, 2013). Baştuğ (2014) ise okumaya karşı olumlu bir tutum gösteren öğrencilerin derslerinde de daha başarılı olduğunu söylemiştir. Çocukların okuma becerisini ve okuma alışkanlığını kazanması okumaya karşı olumlu tutum geliştirmesiyle olasıdır (Yurdakul vd., 2020). Okumaya olumlu bir yaklaşım benimseyen öğrenciler, genellikle daha etkili bir öğrenme süreci geçirir ve akademik başarılarını artırır (Çakıroğlu ve Palancı, 2015). Martinez vd. (2008) ilköğretim öğrencilerinin okumaya yönelik olumlu tutumlarının, okuma başarılarına anlamlı bir katkı sağladığını belirtmektedir. Wilson & Casey (2007) tarafından ifade edildiğine göre, pozitif bir okuma tutumu, okuyucuların gelecekte de okuma ilgilerini sürdürmelerine katkı sağlayacaktır. Baki'nin (2018) belirttiği üzere, okumaya olumlu bir tutum geliştiren bir öğrenci, sadece Türkçe dersine olan sevgisini ve motivasyonunu

artırmakla kalmayacak, aynı zamanda akademik başarısını da yükseltecektir. Okuma tutumunun olumlu veya olumsuz olması, okuma hızını ve metni anlama düzeyini etkileyebilmektedir (Yıldız, 2013). Bonds & Bonds (1992) okuma tutumu olan bireylerin okuma faaliyetini sadece zaman geçirmek amacıyla değil, aksine bilgiye ulaşmak için stratejik bir biçimde gerçekleştirdiklerini ve okumanın bilgiye erişimde bir araç olarak görüldüğü durumlarda, okunanları anlamak için daha fazla çaba harcadığını öne sürmüştür.

Okuma motivasyonu, çocukların yaşamları boyunca sürekli okuma alışkanlığı geliştirmeleri için önemlidir (Wang & Guthrie, 2004). Bireyin okuma ve anlama yetenekleri, okumaya karşı duyduğu motivasyonla ilişkili olan kazanımlardan etkilenir. (Karahan ve Taşdan, 2016). Okuma motivasyonu, bireylerin okumaya ayırdıkları zamanı, okuma eğilimlerini ve okuma sürecinde sergiledikleri çabayı belirleyen, okumaya karşı ilgi ve merakı artıran temel bir unsurdur (Yıldız ve Aktaş, 2015). İlkokul çocukları üzerine yapılan araştırmalara göre yüksek okuma motivasyonuna sahip olan çocukların, motivasyonu düşük olan akranlarına kıyasla okumaya daha fazla zaman harcamaktadırlar (Morrow, 1992). Motivasyon ile öğrenci akademik başarısı ve öğrenci performansı arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır ve bu durum birçok araştırmada gözlemlenmiştir (Elagöz, 2022). Bir metni iyi anlayabilmek için, yüksek seviyede okuma motivasyonuna sahip olmak önemlidir (Guthrie & Wigfield, 1999). Motivasyonla beraber okuma devamlı bir alışkanlık haline gelir ve bireyin kitap ve okuma konusundaki ilgisi doğrudan okuma alışkanlıklarını etkiler (Mete, 2012).

Yüksek düzeyde kaygının öğrenme üzerinde olumsuz etkisi vardır (Zbornik & Wallbrown 1991). Okuma kaygısı, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirme ve alışkanlık haline getirme sürecinde karşılaştıkları önemli engellerden biridir (Melanlıoğlu, 2014). Okuma kaygısının yüksek olduğu öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı düşmektedir (Altunkaya, 2017). Okuma ve yazma gibi dil becerileri, öğrenilen yetenekler olduğundan, bu becerilere ilişkin kaygıları tanımlamak, seviyelerini belirlemek ve etkileyen faktörleri belirlemek, eğitim alanında büyük önem taşımaktadır (Yıldız ve Ceyhan, 2016). Kuşdemir ve Katrancı (2016) yaptığı araştırmada, okuma kaygısı ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkinin zayıf, negatif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin okuma ve öğrenme süreçlerinde, kendilerini rahat, güvende ve kaygısız hissetmeleri önemlidir. Bu nedenle,

eğitimde başarının artırılabilmesi için bu konuya önem verilmelidir (Kılıç ve Yenen, 2016).

4. YAPILAN ÇALIŞMALAR

4.1. OKUMA TUTUMUYLA İLGİLİ YERLİ ÇALIŞMALAR

Özdemir ve Şerbetçi (2018) Bartın il merkezinde bulunan 415 öğrenci ile yaptığı çalışmada öğrencilerin çoğunluğunun (%79) güçlü bir okuma tutumuna sahip olduğunu belirlemiş ve cinsiyet bazında kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre okumaya yönelik tutumlarında anlamlı farklılık gösterdiğini gözlemlemiştir. Ayrıca, anne ve babaları üniversite mezunu olan çocukların okumaya yönelik tutum puanlarının en yüksek olduğu tespit edilmiş olup, babanın eğitim düzeyinin öğrencilerin okuma tutumları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu belirlenmiştir. Son olarak, öğrencilerin bir yılda ders kitabı dışında okudukları kitap sayısı ile okumaya yönelik tutumları arasında orta düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki saptanmıştır.

Deveci Taşçı ve Tahiroğlu (2022) İç Anadolu Bölgesinde öğrenim görmekte olan toplam yüz otuz altı (136) 3.ve 4. sınıf öğrencisi ve bu öğrencilerin velileri ile yaptığı araştırma sonuçlarına göre, ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin Garfield Tutum Ölçeği genelinde verdiği cevaplar, kitap okumaya yönelik tutumlarının düşük olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmanın bulguları, katılan öğrencilerin hem eğlence amaçlı okuma hem de akademik okuma alt boyutlarında yeterince pozitif bir tutuma sahip olmadıklarını göstermektedir. Araştırmada, öğrencilerin okuma tutumları ailelerinin öğrenim durumlarına göre değerlendirildiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Aynı zamanda ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin okuma tutumları ile aile içinde kitap okuma saatinin olup olmaması arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

Gür Erdoğan ve Demir (2016) yaptıkları çalışmada uygun örnekleme yöntemiyle seçilen 106 kız öğrenci ve 99 erkek öğrenciden elde edilen toplam 205 dördüncü sınıf öğrencisi verilerini kullanmışlardır. Yapılan çalışmada öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının genel olarak orta düzeyde olduğu ve olumlu olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet faktörü göz önüne alındığında, kız öğrencilerin okumaya karşı tutumlarının, erkek öğrencilere kıyasla daha olumlu olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte bu çalışmada anne-baba eğitim seviyesi ve aile gelir düzeyi faktörlerinin öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını etkilemede belirleyici bir rol

oynamadığı görülmüştür. Ancak, evde kitaplıkları olan öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının, evde kitaplıkları olmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca, her zaman kitap okuduğunu ifade eden öğrencilerin, sık sık ve hiçbir zaman ifadelerini tercih edenlere göre kitap okumaya yönelik tutum ortalamalarının daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

Yurdakul vd. (2020) tarama modeline dayalı betimleyici bir çalışma olarak yaptıkları çalışmalarının örneklemini araştırmaya katılmaya gönüllü olan ve tipik gelişim gösteren 208 çocuk oluşturmaktadır. Yapılan araştırmada, çocukların okuma tutumunun cinsiyete, kitap okuma sıklığına, serbest zaman aktivitelerine, okuldaki kütüphane veya sınıf kitaplığına, ebeveynlerin kitap okuma alışkanlığına, ebeveynlerin çocuklarına kitap alma sıklığına, çocukların ebeveynleri ile birlikte kütüphaneye gitme sıklığına, okudukları kitap hakkında ebeveynleri veya öğretmenleri ile sohbet etme sıklığına ve çocukların kitap okuma motivasyonlarına göre anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Buna göre kız çocuklarının, okul dışı zamanlarda her gün veya haftada birkaç gün kitap okuma alışkanlığı olan, serbest zamanlarını kitap okuyarak değerlendiren, okullarında kütüphane veya sınıf kitaplığı bulunan, kütüphaneden kitap alan, ebeveynleri kitap okuyan, ebeveynleri tarafından kitap alınan, ebeveynleri ile birlikte kütüphaneye giden ve kitap okuma motivasyonu eğlenmek ve öğrenmek amacıyla olan çocukların okuma tutumlarının yüksek olduğu belirlenmiştir.

Özdemir ve Kiroğlu (2021) birinci sınıf 143, ikinci sınıf 154, üçüncü sınıf 160, dördüncü sınıf 196 olmak üzere toplam 653 öğrenciyle yaptıkları çalışma sonucunda araştırma bulguları, ilkokul öğrencilerinin genel olarak olumlu bir okuma tutumuna sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Kız öğrencilerin, birinci sınıf öğrencilerinin ve daha çok kitap okuyan öğrencilerin, diğer gruplara kıyasla daha yüksek bir okuma tutumuna sahip olduğu belirlenmiştir. Çalışmanın önemli bulgularından bir diğeri de öğrencilerin okuma tutumlarının anne-baba eğitim düzeyine göre farklılık göstermemesidir. Bu durum, ebeveynlerin eğitim düzeylerinin, okumaya ne kadar önem verdikleri, okumaya ayırdıkları zaman ve evlerinde bulunan kitap sayısı ile daha yakından ilişkili olduğunu göstermektedir.

Kızıldaş (2018) 4. sınıfta öğrenim gören 340 (kız 184, erkek 156) öğrenci ile araştırma yapmıştır. Araştırma sonucu, ilkokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarında cinsiyet ve sosyoekonomik düzeyin belirleyici faktörler olduğunu ortaya koymaktadır. Kız öğrencilerin okumaya yönelik tutumları, erkek öğrencilere kıyasla daha

olumlu bulunmuştur. Aynı şekilde, üst sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin okumaya yönelik tutumları, alt ve orta düzeydeki öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur.

4.2. OKUMA TUTUMUYLA İLGİLİ YABANCI ÇALIŞMALAR

McKenna vd. (1995) ABD'deki 1. sınıftan 6. sınıfa kadar olan 18.185 ilkököl öğrencisinin okuma tutumlarını inceleyerek, cinsiyet, sınıf düzeyi, ırk ve okuma yeteneği gibi faktörlerin etkilerini değerlendirmişlerdir. Araştırmanın sonuçları şu şekildedir: İlkokulun başlangıcındaki ortalama okuma tutumları, ilkökölün sonlarına doğru azalma eğilimi. Araştırmanın bulguları, tüm sınıflardaki kız öğrencilerin hem eğlence hem de akademik amaçlı okuma tutumlarının daha olumlu olduğunu göstermektedir. Ayrıca olumsuz tutuma sahip öğrencilerin okuma tutumları, daha hızlı bir şekilde kötüleşmektedir sonucuna varmışlardır.

Logan & Johnston (2009) yaşları 10 ile 11 arasında değişen 232 öğrenci ile (117 erkek, 115 kız) yaptıkları çalışmada, kız öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının anlamlı ölçüde daha olumlu olduğu sonucuna varmışlardır. Ancak bu farkın nispeten küçük bir fark olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca kız öğrencilerde görülmeyen ancak erkek öğrencilerde görülen öğrencilerin okuduğunu anlamaları ne kadar iyiye, okumaya karşı tutumları da o kadar olumlu olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Worrel vd. (2006) Batı ABD'de düzenlenen üniversite temelli yaz programına katılan 575 öğrenciden (277 kız, 298 erkek) oluşan bir katılımcı grubu incelendi. Bu öğrencilerin yaşları 5 ile 12 arasında değişiyordu. Yapılan analizler sonucunda, kız öğrencilerin okuma tutumlarına ilişkin puanların istatistiksel olarak anlamlı derecede daha yüksek olduğu belirlendi.

McGeown vd. (2015) yaptıkları araştırmanın örneklemini, yaşları 6 ile 9 arası olan 203 çocuk oluşturmaktadır. Bu katılımcı grubun içinde 103'ü erkek çocuktan oluşmaktadır. Çocuklar, İngiltere genelinde yer alan farklı sosyo-ekonomik düzeylere sahip mahallelerde bulunan 11 ilkökolden seçilmiştir. Araştırma incelenen çocukların genel olarak okumaya karşı olumlu tutumlara sahip olduklarını göstermektedir. Ayrıca, daha önce yapılan araştırmalarla uyumlu olarak, yaşla birlikte okuma tutumlarında bir düşüş olduğunu ortaya koymaktadır. Okumaya yönelik tutumların incelenmesi sonucunda, cinsiyet farklılıkları da gözlemlenmiştir ve bu farklılıkların kızlar lehine olduğu belirtilmiştir. Ancak, vurgulanan nokta, bu cinsiyet farklılıklarının nispeten küçüktür.

Martínez vd. (2008) 76 dördüncü sınıf öğrencisine, “ERAS” anketini uygulamıştır. Araştırmasında, erkeklerle kızlar arasındaki okumaya yönelik tutumlarda belirgin bir fark olduğunu ve bu farkın kızlar lehine olduğu sonucuna ulaşmıştır.

4.3. OKUMA KAYGISIYLA İLGİLİ YERLİ ÇALIŞMALAR

Ektirici vd. (2023) yaptıkları çalışmada ilkokul seviyesinde eğitim gören toplam 270 öğrenciyi, “Demografik Bilgi Formu” ve “Okuma Kaygı Ölçeği” kullanılarak incelenmişlerdir. Bu araştırma, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma kaygılarını çeşitli değişkenler açısından değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Cinsiyet değişkenine göre yapılan analizlerde, ilkokul 4. sınıf öğrencileri arasında okuma kaygısında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Anne eğitim durumuna yönelik analizlerde, öğrencilerin okuma kaygısı düzeylerinin benzer olduğu ortaya çıkmıştır. Baba eğitim durumu analizlerinde ise, öğrencilerin okuma kaygısı düzeylerinin baba eğitim durumuna göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Gelir düzeyine yönelik analizlerde gruplar arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır. Kardeş sayısı analizlerinde ise, öğrencilerin okuma kaygısı düzeylerinin kardeş sayısına göre farklılaştığı belirlenmiştir. Hiç kardeşi olmayan öğrencilerin, iki ya da daha fazla kardeşi olan öğrencilere göre daha düşük okuma kaygısı skorlarına sahip olduğu tespit edilmiştir.

Yıldız ve Ceyhan’ın (2016) gerçekleştirdikleri bu araştırma, 4. sınıf öğrencileri arasından rastgele seçilen ve gönüllü olmak isteyen toplam 317 öğrenciyi içermektedir. Araştırma, öğrencilerin okuma kaygısı düzeylerini cinsiyet, kitap okuma alışkanlıkları, okul öncesi eğitim durumu, anne-baba eğitim düzeyleri gibi faktörlere göre değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Araştırma bulgularına göre, cinsiyet bazında yapılan analizlerde kız ve erkek öğrenciler arasında okuma kaygısı düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Günlük kitap okuma alışkanlıklarına dayalı analizlerde, her gün kitap okuyan öğrencilerin okumaya yönelik kaygı düzeylerinin bazen kitap okuyan veya hiç okumayanlardan daha düşük olduğu gözlemlenmiştir. Okul öncesi eğitim alıp almama durumuna göre yapılan analizlerde ise, okul öncesi eğitim alan öğrencilerin okumaya yönelik kaygı düzeylerinin almayanlara göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin okumaya yönelik kaygı düzeyleri, anne ve baba eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Çevik vd. (2019) yaptıkları araştırmanın grubunu Ankara ili Keçiören ilçesindeki ortaokullarda öğrenim gören ve gönüllülük ilkesiyle araştırmaya katılan 368 öğrenci

oluşturmuştur. Araştırma, öğrencilerin cinsiyet, anne-baba eğitim durumu, aile gelir düzeyi, anne-baba kitap okuma durumu ve en son kitap okuma zamanına göre okuma kaygısı düzeylerini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Cinsiyete göre yapılan analizlerde, okuma kaygısı ölçeğinin genelinde anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Anne ve baba eğitim durumuna göre yapılan analizlerde, okuma kaygısı ölçeğinin genelinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Aile gelir düzeyine göre yapılan analizlerde, okuma kaygısı ölçeği genelinde anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Anne-baba kitap okuma durumuna göre yapılan analizlerde, öğrencilerin okuma kaygısı ölçeği genelinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Son olarak, en son kitap okuma zamanına göre yapılan analizlerde öğrencilerin okuma kaygısı ölçeği genelinde anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Dursun ve Özenç (2019) 2017-2018 eğitim-öğretim yılında dördüncü sınıfta bulunan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 556 öğrenci ile çalışma yapmışlardır. Yapılan araştırmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma kaygısı puanlarına göre, araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğunun ara sıra okuma kaygısı yaşadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları ile Türkçe dersine yönelik tutumları arasında anlamlı ve orta düzeyde negatif bir ilişki saptanmıştır.

Uçgun (2016) ortaokula devam eden 2673 öğrenci ile araştırma yapmıştır. Bu öğrenciler 1347 kız, 1326 erkek öğrencidir. Gruptaki öğrencilerin %25'i 5. Sınıfta, %28'i 6. sınıfta, %25'i 7. sınıfta ve %22'si 8. sınıfta öğrenim görmektedir. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin okuma kaygısı ölçeğindeki puanlar cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Ayrıca, araştırma, öğrencilerin okuma kaygısı ölçeğine ilişkin puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu, bu farklılığın anne eğitim düzeyi değişkenine bağlı olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde, baba eğitim düzeyi değişkenine göre öğrencilerin okuma kaygısı puanlarında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Buna karşın öğrencilerin bir ayda okudukları kitap sayısı değişkenine göre okuma kaygısı ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Kuşdemir ve Katrancı (2016) Kırıkkale il merkezindeki 44 resmi ilkokul arasından dokuz ilkokulun dördüncü sınıflarında öğrenim gören ve araştırmaya katılmayı isteyen 211 öğrenci üzerinde gerçekleştirdiği bu araştırmada, katılımcı öğrencilerin okuma kaygı düzeylerinin genel olarak düşük olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet değişkeni ile yapılan karşılaştırmada, erkek öğrencilerin okuma kaygılarının kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Kütüphaneye üye olma durumu ile okuma kaygısı arasındaki ilişki incelendiğinde, kütüphaneye üye olan öğrencilerin okuma kaygı

düzeylerinin, üye olmayanlara göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma kaygıları anne öğrenim durumuna göre incelendiğinde, bu değişkenin okuma kaygısı üzerinde anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Aynı şekilde, katılımcı öğrencilerin okuma kaygılarının baba öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı gözlemlenmiştir.

İzci ve Kaya (2021) 17 ortaokulda öğrenim gören 623 beşinci sınıf öğrencisinin okuma kaygılarını farklı değişkenler açısından incelemişlerdir. Yapılan analizler neticesinde, ilkokula erken yaşta, 60-65 aylık dönemde başlayan çocukların kaygı düzeylerinin, 66-71 ay ve 72 ay ve üzerinde ilkokula başlayan öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkeni üzerinde yapılan incelemelerde, erkek öğrencilerin kaygı düzeyinin kız öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Okulun bulunduğu yerleşim birimi açısından yapılan analizlerde ise, köyde yaşayan öğrencilerin kaygı düzeylerinin diğer iki gruptan daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Ebeveynlerin eğitim seviyesi arttıkça, çocuklardaki kaygı düzeyinin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca okul öncesi eğitim alan öğrencilerin, eğitim almayanlara kıyasla daha düşük kaygı düzeylerine sahip olduğu bulgusuna varılmıştır.

4.4. OKUMA KAYGISIYLA İLGİLİ YABANCI ÇALIŞMALAR

Ramirez vd. (2018) bu çalışmalarında 607 (n = 270 birinci sınıf öğrencisi ve n = 337 ikinci sınıf öğrencisi; n = 330 kız ve n = 277 erkek) çocuktan oluşan boylamsal bir çalışma yürütmüştür. Bu çalışmada çocukların ilk dönemde (ikinci döneme göre) ve birinci sınıfta (ikinci sınıfa göre) önemli ölçüde daha yüksek okuma kaygısının olduğunu ortaya koydular. Cinsiyet farklılığına göre okuma kaygısında herhangi bir farklılık bulmadıklarını ifade etmişlerdir.

Guimba & Alico (2016) Filipinler’de rastgele seçilen 78 8. sınıf öğrencisinin okuma kaygı düzeyini ölçmek için yaptıkları çalışmada kaygı düzeylerinin yüksek olduğunu sonucuna varmışlardır. Aynı zamanda okuma kaygısının okuduğunu anlama performansıyla ilişkili olduğunu; bunun da okuma kaygısı arttıkça okuyucunun okuduğunu anlama performansını azalttığı anlamına geldiğini belirtmişlerdir.

Piccolo vd. (2017) kaygı kavramı üzerine yaptığı çalışmada kaygı gibi bir faktörlerin okuma sonuçlarıyla ilişkili önemli bir unsur olduğunu belirtmiş ve ikinci dil öğrenimi ile ilgili araştırmaların yapıldığını ancak ana dil okuma kaygısı ile ilgili çalışmalar yetersiz olduğunu sonucun varmıştır.

4.5. OKUMA MOTİVASYONU İLE İLGİLİ YERLİ ÇALIŞMALAR

Bozgün ve Akın Kösterelioğlu (2021) tabakalı örnekleme yöntemi ile seçilen 582 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisinin okuma motivasyonunu ile ilgili çalışma yapmışlardır. Bu çalışmada, dördüncü sınıf öğrencilerinin dışsal okuma motivasyonları, içsel okuma motivasyonlarından daha düşük olarak tespit edilmiştir. Ayrıca, ilköğretim seviyesindeki öğrencilerin okuma motivasyonlarında cinsiyet temelli farklılıklar olduğu gözlemlenmiş ve bu farklılıkların kız öğrenciler lehine olduğu belirlenmiştir. İlkokul düzeyindeki öğrencilerin içsel ve dışsal okuma motivasyonlarının, okul öncesi eğitim anlayışına göre herhangi bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Her gün çok ya da biraz kitap okuyan öğrencilerin, hiç okumayan öğrencilere kıyasla daha yüksek okuma motivasyonlarına sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, ebeveynlerin eğitim düzeyine göre sadece öğrencilerin içsel okuma motivasyonlarında anlamlı farklılıklar görülmüştür.

Katrancı (2015) yaptığı çalışmanın örneklemini oluşturan 791 öğrenci, Kırıkkale il merkezindeki 32 resmi ilköğretim okulunun 4. sınıfında öğrenim görmektedir. Bu öğrencilerin 422'si kız ve 369'u erkektir. Araştırma sonuçlarına göre, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin genel olarak ortalama düzeyde bir okuma motivasyonuna sahip oldukları belirlenmiştir. Çalışma, kız öğrencilerin okuma motivasyonlarının erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, ebeveynlerin eğitim düzeyinin, öğrencilerin okuma motivasyonu üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın bir diğer bulgusu ise öğrencilerin kendi kütüphanelerine sahip olmalarının, okuma motivasyonlarını olumlu yönde etkilediğidir.

Bıyık vd. (2017) ilkokul 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonunu cinsiyet, sınıf ve sosyoekonomik durum açısından incelemek için aynı ilde öğrenim gören toplamda 769 öğrenciyle çalışmışlardır. Verileri sonucunda öğrencilerin okuma motivasyonu, sınıf, cinsiyet ve sosyoekonomik duruma bağlı olarak değiştiği sonucuna varmışlardır. 2. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu, 4. sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Üst sosyoekonomik duruma sahip öğrencilerin okuma motivasyonu, orta ve düşük sosyoekonomik duruma sahip öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Kahraman ve Mutluer (2023) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, ilkokul 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin çeşitli değişkenler ile okuma ve yazma motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla, 5 farklı köy ilkokulundan toplamda 209

öğrenciyle çalışılmıştır. Sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, özellikle kız öğrencilerin okuma motivasyon düzeylerinin, erkek öğrencilere göre belirgin bir şekilde daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Bununla birlikte, okul öncesi eğitim almış olan öğrencilerin, almamış olanlara kıyasla; 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin 2. sınıf öğrencilerine göre okuma motivasyonlarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Ancak, okuma motivasyonları açısından öğrencilerin anne ve baba eğitim seviyelerine göre herhangi bir anlamlı farklılık tespit edilememiştir.

Yıldız'ın (2013) yaptığı çalışmanın örneklemini, Ankara'daki devlet ilköğretim okullarında eğitim alan 3. Sınıfta 139 öğrenci, 4. sınıfta 170 öğrenci ve 5. sınıfta 211 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubu içerisinde 269'u kız ve 251'i erkek olmak üzere toplamda 520 öğrenci yer almaktadır. Araştırma kapsamında elde edilen bulgular, cinsiyet bazında yapılan genel değerlendirme sonucunda, katılımcı öğrenciler arasında okumaya yönelik içsel motivasyon açısından kızlar ve erkekler arasında belirgin bir farklılık olmadığını ortaya koymaktadır. Ancak, dışsal motivasyon açısından durum farklılık göstermektedir; dışsal motivasyon, kızların okumaya yönelmelerinde erkeklerden daha etkili bir rol oynamaktadır. Aynı şekilde, sınıf düzeyinin içsel motivasyona olan etkileri değerlendirildiğinde, ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik içsel motivasyonlarının, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinden anlamlı şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Diğer taraftan, sınıf düzeyinin dışsal motivasyona olan etkileri incelendiğinde ise, 5. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik dışsal motivasyonlarının, 3 ve 4. sınıf öğrencilerine kıyasla anlamlı şekilde düşük olduğu tespit edilmiştir. Sonuçlar ayrıca sınıf düzeyi bakımından genel bir değerlendirme yapıldığında, sınıf düzeyi arttıkça hem içsel hem de dışsal motivasyonun azaldığını göstermektedir

Kurnaz ve Yıldız (2015) yaptıkları araştırmalarında Malatya şehir merkezinde bulunan Cengiz Topel Lisesi'nin 5, 6, 7 ve 8. sınıflarında öğrenim gören 145 öğrenci ile çalışma yapılmıştır. Bu araştırma, ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının genel olarak olumlu bir seviyede olduğunu göstermektedir. Yapılan incelemede, kız öğrencilerin okuma motivasyonlarının erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Sekizinci sınıflar hariç tutulduğunda, sınıf düzeyinin artmasıyla birlikte okuma motivasyonunun anlamlı bir şekilde azaldığı gözlemlenmiştir. Öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarılarındaki artış ve son bir yılda okunan kitap sayısındaki yükselme, okuma motivasyonunu anlamlı bir şekilde artırdığı belirlenmiştir. Ayrıca, bu çalışmada ebeveynlerin evde roman, hikaye vb. kitapları okumasının, çocukların okuma

motivasyonlarına olumlu bir katkı sağladığı görülmüştür. Bilgisayar başında geçirilen sürenin fazlalığının okuma motivasyonunu olumsuz etkilediği gözlenirken, internet kullanım amacı, evde kitaplık bulundurma, sahip olunan kitap sayısı ve okul öncesi eğitim alma durumunun okuma motivasyonunu anlamlı bir derecede etkilemediği sonucuna varılmıştır.

Şahin (2019) Türkçe öğretmeni adayları ile yaptığı araştırmasında tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma 2018-2019 eğitim-öğretim yılı güz döneminde öğrenim gören toplam 219 öğrenciyi kapsamaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, Türkçe öğretmeni adaylarının okuma motivasyonlarında cinsiyet faktörüne bağlı anlamlı farklılık yoktur. Aynı şekilde, evde kütüphane veya kitaplık bulunma faktörünün de Türkçe öğretmeni adaylarının okuma motivasyonları üzerinde etkili bir faktör olmadığı görülmüştür. Öte yandan, yılda okunan kitap sayısı faktörüne göre anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir. Alt sınıflardaki öğrencilerin daha yüksek okuma motivasyonuna sahip olduğu gözlemlenmiştir. Düşük gelir seviyesinin, Türkçe öğretmeni adaylarında okuma motivasyonunu etkileyen bir faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.6. OKUMA MOTİVASYONU İLGİLİ YABANCI ÇALIŞMALAR

Nevo vd. (2019) 3 farklı okuldan toplamda 59 erkek ve 60 kız öğrencinin katılımıyla yaptığı araştırmanın 60 anaokulu öğrencisinin 30'u erkek ve 30'u kız iken, 59 birinci sınıf öğrencisinin 29'u erkek ve 30'u kızdır. Yapılan analizler sonucu cinsiyete göre okuma motivasyonu toplam puanları arasında anlamlı olmayan farklılıklar tespit edildi. Genel okuma motivasyonunun 1. sınıf öğrencileri arasında anaokulu öğrencilerine göre daha yüksek olduğunu gösterdi. Ayrıca, anaokulu öğrencileri için okul yılı boyunca okuma motivasyonunun arttığı, ancak 1. sınıf öğrencileri için bu artışın gözlemlenmediği belirlendi.

Marinak & Gambrell' in (2010) yaptıkları araştırmanın katılımcılarını 288 üçüncü sınıf öğrencileri oluştuyordu. Bu katılımcı grubun içinde 145 kız ve 143 erkek öğrenci bulunmaktaydı. Araştırmanın sonucunda kızların erkeklere göre okumaya daha fazla motive oldukları ortaya çıkmıştır. Ayrıca bu çalışmada erkeklerde düşük okuma başarısı ile azalan motivasyon arasındaki ilişki belgelenmiştir.

McGeown (2011) Yaşları 8-11 arasında değişen 182 ilkokul çocuğu (98 erkek) öğrenci ile yaptığı çalışmada dışsal motivasyon açısından cinsiyet farklılığı belirlenmezken, kızların içsel motivasyonu belirgin şekilde daha yüksek bulunmuştur.

Wigfield & Guthrie (1997) 4. ve 5. sınıfa giden 105 öğrenci ile yaptığı çalışmada erkeklerin ve kızların okuma motivasyonları arasında farklılıklar gözlemlendi ve kızlar genellikle okuma için daha olumlu bir motivasyon sergiledikleri belirlendi fakat bu farkın bahar eğitim döneminde azaldığı sonucuna varıldı. Buna ek olarak İçsel motivasyon puanlarında en üst sıralarda yer alan öğrenciler, en düşük puanlı gruba kıyasla günde neredeyse üç kat daha fazla dakika okuma yaptıklarını ancak, dışsal motivasyonu yüksek ve düşük olan gruplar, okuma miktarı anlamında farklılık göstermemektedir.

Çalışmalar, öğrencilerin okuma tutumlarının genellikle olumlu olduğunu, cinsiyet, sosyoekonomik düzey, aile eğitimi ve evde kitap bulundurmanın bu tutumları etkilediğini göstermektedir. Kız öğrencilerin okuma tutumlarının daha olumlu olduğu ve evde kitap okuma alışkanlığının bu tutumları olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Okuma kaygısı, genellikle öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini olumsuz etkileyen bir faktör olarak tanımlanmış ve cinsiyet, yaş ve aile eğitimi gibi faktörlerin kaygı düzeyini etkileyebileceği görülmektedir. Motivasyonla ilgili çalışmalar, okuma alışkanlıklarının motivasyon üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu ve yüksek motivasyonun öğrencilerin okuma becerilerini geliştirdiğini göstermektedir. Kız öğrencilerin genellikle daha yüksek motivasyona sahip olduğu görülmüştür.

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, yöntem kısmında yapılan çalışmanın metodolojisini açıklamak amaçlanmıştır. Araştırmanın modeli, evren ve örneklem seçimi, bağımlı ve bağımsız değişkenler, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi gibi önemli konular ele alınmıştır. Araştırmanın modeli, örneklemi ve ölçekleri açıklanmıştır. Verilerin toplanması sürecinde uygulanan yöntemler, güvenilirlik ve geçerlilik açısından ele alınmış. Son olarak kullanılan istatistiksel yöntemler ve analiz araçları detaylı bir şekilde açıklanmış, elde edilen bulguların nasıl yorumlanması gerektiği üzerinde durulmuştur.

1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Nicel araştırma yöntemi kullanılarak yapılandırılan bu çalışmanın araştırma deseni ilişkisel tarama modelidir. Tarama araştırması; araştırmacıların evrene yönelik tutumlarını, bir örneklem grubunun veya evrenin tamamının taranarak görüşlerini, davranışlarını veya özelliklerini açıklamak amacıyla bilgi toplayan nicel araştırma desendir. Araştırmacılar, araştırma sorularını veya hipotezlerini test etmek ve soruların cevaplarına yönelik yönleri belirlemek için bu veriler üzerinde istatistiksel analizler gerçekleştirir (Creswell, 2017). Değişkenler arasındaki ilişkileri tespit etmek için ilişkisel tarama yapılabilmektedir (Sönmez ve Alacapınar, 2019). İlişkisel tarama modelleri, birden fazla değişken arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkinin doğasını anlamak için kullanılan araştırma modelleridir (Karasar, 2009). İlişkisel tarama araştırması, bir örneklem grubunun incelenen özellikleri arasındaki ilişkileri herhangi bir müdahale olmaksızın incelemeyi amaçlayan nicel bir araştırma desendir (Büyüköztürk vd., 2013). İlişkisel tarama modelinde değişkenler tahmin edici ve keşfedici olabilir (Mertens, 1998). Araştırmada araştırma süreci ve veri analizi ilişkisel tarama modeline göre gerçekleştirilmiştir.

2. ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmanın örneklemi 2022-2023 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Afyonkarahisar il merkezindeki devlet ilkokullarında dördüncü sınıfta öğrenim gören toplam 458 öğrenciden oluşmaktadır. Bu grup içerisinde 239 erkek ve 219 kız öğrenci bulunmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde, kolay ulaşılabilir örneklem tekniği tercih edilmiştir. Bu teknik, araştırmacının zaman ve kaynaklarını en etkin şekilde kullanarak araştırmaya pratiklik katmak amacıyla ulaşabileceği en erişilebilir öğeleri

kullanarak veri toplanmasını içerir (Patton, 2020). Kolay ulaşılabilir durum örneklemesinde araştırmacı yakın ve erişilebilir bir durumu seçer. Bu yöntem araştırmaya hız ve kolaylık katar. Bu yöntemin maliyeti diğer yöntemlere göre daha ekonomiktir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu yöntem, araştırmacının Afyonkarahisar il merkezindeki dördüncü sınıflardaki ilkokul öğrencilerine kolayca ulaşabilmesini sağlamıştır. Katılımcı öğrencilerin demografik özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

		N	N %
Cinsiyet	Erkek	239	52.2%
	Kız	219	47.8%
Kitap Okuma Sıklığı	2 Ayda 1 veya Daha Az	50	10.9%
	Ayda 1 Kitap	102	22.3%
	Ayda 2 Kitap veya Daha Fazla	306	66.8%
Anne Eğitim Durumu	İlkokul	34	7.4%
	Ortaokul	58	12.7%
	Lise	150	32.8%
	Ön Lisans	38	8.3%
	Lisans	165	36.0%
	Yüksek Lisans	12	2.6%
	Doktora	1	0.2%
Baba Eğitim Durumu	İlkokul	24	5.2%
	Ortaokul	41	9.0%
	Lise	140	30.6%
	Ön Lisans	51	11.1%
	Lisans	183	40.0%
	Yüksek Lisans	17	3.7%
	Doktora	2	0.4%

3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Veriler “Okuma Tutum Ölçeği, Okuma Kaygı Ölçeği ve Okuma Motivasyonu Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Bu ölçekler;

3.1. OKUMA TUTUM ÖLÇEĞİ

Kocaarslan (2016) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ve McKenna & Kear (1990) tarafından geliştirilen okumaya yönelik tutum ölçeği, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma tutumlarını ölçmek amacıyla kullanılmıştır. Eğlenme amaçlı okuma

(1-10. maddeler) ve akademik okuma (11-20. maddeler) olmak üzere toplam 20 maddeden oluşan iki alt boyuttan meydana gelmektedir.

Yapılan bu araştırmada eğlenme amaçlı okuma boyutu için .86, akademik okuma boyutu için .83 ve ölçeğin tamamı için .90 Cronbach Alfa değeri hesaplanmıştır. Dörtlü likert tipi olarak düzenlenen ölçekte her bir maddenin altında "çok mutlu", "biraz mutlu", "biraz üzgün" ve "çok üzgün" durumları, bir kedi görseli eşliğinde sunulmakta ve 4 puandan 1 puana doğru derecelendirilmektedir.

3.2. OKUMA KAYGISI ÖLÇEĞİ

Araştırmada Çeliktürk ve Yamaç (2015) tarafından geliştirilen, ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarını değerlendirmeye yönelik okuma kaygı ölçeği kullanılmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 29, en yüksek puan ise 145'tir. Ölçekten alınan puanlar kaygı düzeylerini yansıtmaktadır; puanlar yükseldikçe kaygı düzeyi de artmaktadır. Puanlar, 29-52,2 arası çok düşük kaygı, 52,3-75,5 arası düşük kaygı, 75,6-98,8 arası orta kaygı, 98,9-122,1 arası yüksek kaygı ve 122,2-145 arası çok yüksek kaygı olarak sınıflandırılmıştır (İzci ve Kaya, 2021).

Bu araştırmada ölçeğin güvenirliği .96 olarak tespit edilmiştir. Ölçek, beşli likert tipi olup, ifadeler olumsuzdan olumluya doğru sıralanmış ve "her zaman=5, genellikle=4, ara sıra=3, nadiren=2, hiçbir zaman=1" şeklinde puanlanmıştır.

3.3. OKUMA MOTİVASYON ÖLÇEĞİ

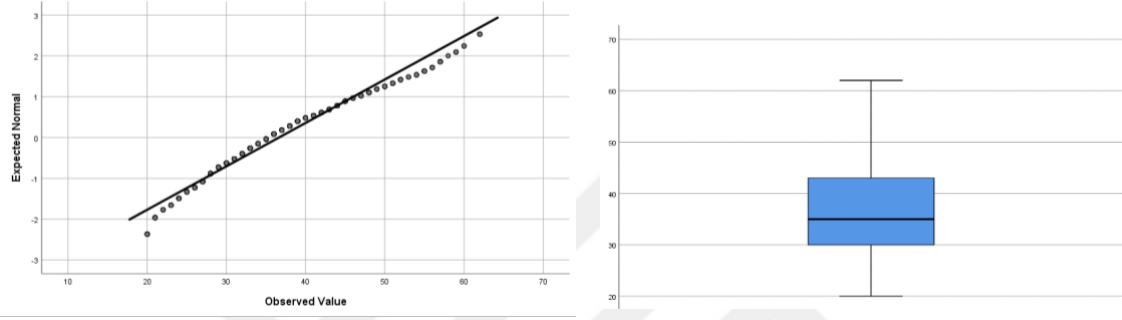
Öğrencilerin okuma motivasyonunu ölçmek amacıyla, Wigfield & Guthrie (1997) tarafından geliştirilen ve daha sonra Wang & Guthrie (2004) tarafından içsel ve dışsal motivasyon olmak üzere iki faktörlü bir yapı şeklinde yeniden modellenen okuma motivasyonu ölçeğinin Yıldız (2010) tarafından uyarlanmış hali araştırmada kullanılmıştır. Uyarlanmış ölçek toplamda 21 maddeden oluşmakta ve her madde şu şekilde derecelendirilmektedir: 1 (benden çok farklı), 2 (benden biraz farklı), 3 (bana benziyor), 4 (bana çok benziyor).

Yapılan bu araştırmada ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı içsel motivasyon boyutu için .76, dışsal motivasyon boyutu için .87 ve ölçeğin tamamı için .90 olarak hesaplanmıştır.

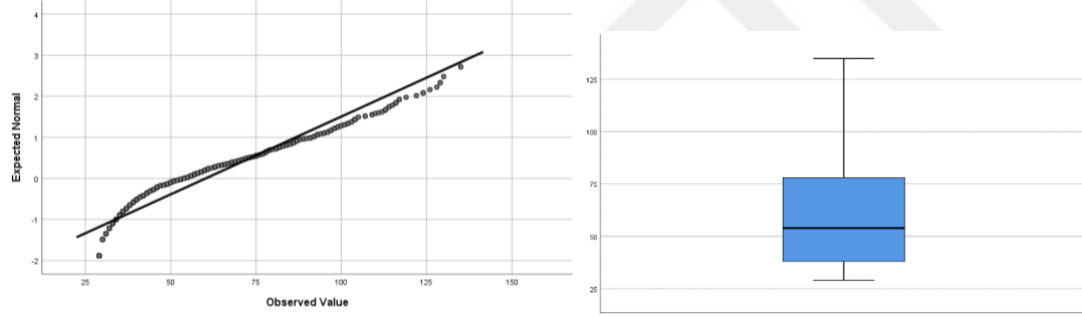
4. VERİLERİN ANALİZİ

Öğrencilerin bu ölçeklere verdikleri cevaplar SPSS 26.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Veri toplama araçlarının uygulanmasıyla ulaşılan verilerin analizi için SPSS kullanılarak Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, T-Testi, ANOVA, Scheffe ve Games-Howell testleri yapılmıştır. Verilerin normal dağılım olup olmadığını değerlendirmek için değişkenlerin basıklık- çarpıklık katsayıları, box plots ve saçılım grafikleri incelenmiştir.

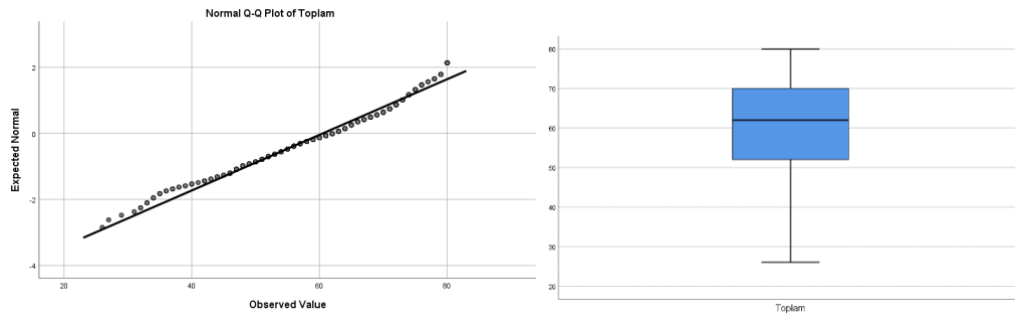
Şekil 2. Okuma Tutum Ölçeği Saçılım ve Box Plots Grafikleri



Şekil 3. Okuma Kaygı Ölçeği Saçılım ve Box Plots Grafikleri



Şekil 4. Okuma Motivasyon Ölçeği Saçılım ve Box Plots Grafikleri



Tablo 2. Ölçeklerin Normallik Ölçüm Sonuçları

Ölçekler	Basıklık	Çarpıklık
Okuma Tutum Ölçeği	1.25	-1.04
Okuma Kaygı Ölçeği	-.13	.82
Okuma Motivasyon Ölçeği	-.09	-.57

George & Mallery'e (2010) göre, verilerin normal dağılım göstermesi için çarpıklık ve basıklık değerlerinin +2 ile -2 arasında olması yeterlidir. Ancak, Tabachnick & Fidell (2013) bu değerlerin +1,5 ile -1,5 arasında olması gerektiğini belirtmektedir. Tablo 2'deki veriler incelendiğinde, çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1,5 ile -1,5 arasında olduğu gözlemlenmiştir. Bu bulgu, araştırmanın verilerinin her iki kaynağa göre de normal dağıldığını doğrulamaktadır. Bu nedenle, verilerin analizinde parametrik testler kullanılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, dördüncü sınıfa devam eden olağan gelişim gösteren öğrencilerin okuma tutumları, okuma motivasyonları ve okuma kaygıları cinsiyet, kitap okuma sıklığı, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi değişkenleri açısından incelemek için yapılan çalışmanın bulgularına yönelik istatistiksel analizlere, bulgulara ve yapılan yorumlara yer verilmiştir.

1. DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA TUTUMLARI NE DÜZEYDEDİR?

Dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma tutumlarına ilişkin düzeyleri incelenmiştir. Okuma tutumları ile ilgili veriler “Garfield Görselli 1-6. sınıflar İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” den elde edilmiştir. Bu ölçek “Çok Mutlu Olurum” dan “Çok Üzgün Hissederim” e doğru derecelenen 4’lü likert tipi bir ölçektir. Elde edilen verilere Tablo 3’de yer verilmiştir.

Tablo 3. Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Tutum Düzeyleri

Boyut	n	$\bar{x}$	ss
Eğlence Amaçlı Okuma Tutumu	458	31.44	6.11
Akademik Okuma Tutumu	458	30.68	5.96
Toplam Okuma Tutumu	458	62.12	11.2

Tablo 3 incelendiğinde, İlk 10 madde “eğlence amaçlı okuma” alt boyutu düzeyi ($\bar{x}$ =31.44) “çok mutlu olurum” düzeyine yakın olduğu, son 10 madde olan “akademik okuma” alt boyutu düzeyi ($\bar{x}$ =30.68) “çok mutlu olurum” düzeyine yakın olduğu ve ölçeğin tamamında ($\bar{x}$ =62.12) “çok mutlu olurum” düzeyine yakın olduğu görülmüştür. Okuma tutum ölçeği, elde edilebilecek en düşük puanın 20, en yüksek puanın ise 80 olduğu bir ölçektir. Öğrencilerin okuma tutum ölçek puanları öğrencilerin olumlu bir düzeyde okuma tutumuna sahip oldukları anlamına gelmektedir.

2. DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA TUTUMLARINDA CİNSİYETLERİNE GÖRE ANLAMLİ BİR FARKLILIK VAR MIDIR?

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumları cinsiyet değişkenine göre incelenmiştir. Verilerimiz normal dağılım gösterdiği için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 4’te sunulmaktadır.

Tablo 4. Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Okuma Tutum Düzeylerine İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Erkek	239	60.56	11.41	456	3.14	.002
Kız	219	63.83	10.79			

Tablo 4’te görüldüğü gibi çalışma grubundaki öğrencilerin okuma tutumları cinsiyete göre istatistiksel açıdan anlamlı biçimde farklılaşmaktadır ($p=0.002<0.05$). Buna göre, kızların okuma tutumları ($\bar{x} = 63.83$) erkeklere ($\bar{x} = 60.56$) göre daha olumludur.

3. DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ANNE-BABALARININ EĞİTİM DURUMUNA GÖRE OKUMA TUTUMLARINDA ANLAMLİ BİR FARKLILIK VAR MIDIR?

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma tutumları, anne ve babalarının öğrenim durumuna göre karşılaştırabilmek için verilerin normal dağılmasından dolayı ANOVA testi yapılmıştır. Yapılan ANOVA testinin sonuçlarına Tablo 5 ve Tablo 6’da yer verilmiştir.

Tablo 5. Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Anne Eğitim Durumuna Göre Okuma Tutum Düzeylerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Anne Eğitim Durumu	n	$\bar{x}$	ss		KT	sd	KO	F	p
İlkokul ve Ortaokul	92	64.50	9.37	Gruplar Arası	688.20	2	344.10	2.74	.65
Lise ve Ön Lisans	188	61.20	11.82	Grup İçi	56949.19	455	125.16		
Lisans ve Üzeri	178	61.87	11.34	Toplam	57637.40	457			
Total	458	62.12	11.23						

Dördüncü sınıfa devam eden öğrencilerin okuma tutum puanlarının, anne eğitim durumuna bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için ANOVA testi yapılmıştır. Elde edilen ANOVA testi sonuçlarına göre, ilkokul öğrencilerinin okuma tutumlarında anne eğitim durumuna göre anlamlı bir ilişki bulunmadığı görülmüştür ($p=0.65> 0.05$).

Tablo 6. Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Okuma Tutum Düzeylerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Baba Eğitim Durumu	n	$\bar{x}$	ss		KT	sd	KO	F	p
İlkokul ve Ortaokul	65	61.60	13.03	Gruplar Arası	36.92	2	18.462	.146	.86
Lise ve Ön Lisans	191	62.01	11.22	Grup İçi	57600.47	455	126.594		
Lisans ve Üzeri	202	62.41	10.64	Toplam	57637.40	457			
Total	458	62.12	11.23						

Tablo 4’de dördüncü sınıfa devam eden öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının babalarının öğrenim durumuna göre değişip değişmediğine dair bulgular verilmiştir. Öğrencilerin okumaya yönelik tutum düzeyleri baba öğrenim durumlarına göre istatistiki yönden anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p=0,86>0,05$).

4. DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN KİTAP OKUMA SIKLIĞINA GÖRE OKUMA TUTUMLARINDA ANLAMLİ BİR FARKLILIK VAR MIDIR?

Dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma tutumlarının kitap okuma sıklığı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla veriler normal dağıldığı için ANOVA testi yapılmıştır ve Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Sıklığına Göre Okuma Tutum Düzeylerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Kitap Okuma Sıklığı	n	$\bar{x}$	ss		KT	sd	KO	F	p
2 Ayda 1 Kitap veya Daha Az	50	52.02	12.79	Gruplar Arası	7539.64	2	3769.82	34.23	.00
Ayda 1 Kitap	102	59.72	10.64	Grup İçi	50097.75	455	110.10		
Ayda 2 Kitap veya Daha Fazla	306	64.58	10.02	Toplam	57637.40	457			
Total	458	62.12	11.23						

Dördüncü sınıf öğrencilerin okuma tutum puanlarının kitap okuma sıklığına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için ANOVA testi yapılmıştır. Öğrencilerin okumaya yönelik tutum düzeyleri kitap okuma sıklığına göre istatistiki yönden anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p=0.00<0.05$). Ölçümler sonucunda grubun homojen dağılmadığı tespit edilmiş bunun üzerine hangi gruplar arasında anlamlı farklar olduğunu belirlemek için Games-Howell testi yapılmıştır. Testin sonuçlarına Tablo 8’da yer verilmiştir.

Tablo 8. Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Sıklığına Göre Okuma Tutum Düzeylerine İlişkin Games-Howell Testi Sonuçları

Kitap Okuma Sıklığı	Kitap Okuma Sıklığı	Ortalamalar Farkı	Standart Hata	p	95% Confidence Interval	
2 Ayda 1 Kitap veya Daha Az	Ayda 1 Kitap	-7.70*	2.09	.00*	-12.70	-2.70
	Ayda 2 Kitap veya Daha Fazla	-12.56*	1.89	.00*	-17.12	-7.99
Ayda 1 Kitap	2 Ayda 1 Kitap veya Daha Az	7.70*	2.09	.00*	2.70	12.70
	Ayda 2 Kitap veya Daha Fazla	-4.85*	1.19	.00*	-7.69	-2.01
Ayda 2 Kitap veya Daha Fazla	2 Ayda 1 Kitap veya Daha Az	12.56*	1.89	.00*	7.99	17.12
	Ayda 1 Kitap	4.85*	1.19	.00*	2.01	7.69

*p<.05

Tablo 8 incelendiğinde “2 ayda 1 kitap veya daha az” ($\bar{x}$ =52.02) okuyan öğrenciler ile “ayda 1 kitap” ($\bar{x}$ =59.72) okuyan öğrencilerin okuma tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p=0.00<0.05$). Aynı teste göre “2 ayda 1 kitap veya daha az” ($\bar{x}$ =52.02) kitap okuyan öğrenciler ile “ayda 2 kitap veya daha fazla” ($\bar{x}$ =64.58) okuyan öğrencilerin okuma tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p=0.00 < 0.05$). Ayrıca “ayda 1 kitap” ($\bar{x}$ =59.72) okuyan öğrenciler ile “ayda 2 kitap veya daha fazla” ($\bar{x}$ =64.58) okuyan öğrencilerin okuma tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p=0.00<0.05$). Buna göre kitap okuma sıklıkları arttıkça dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma tutumları daha olumlu olmaktadır.

5. DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA KAYGILARI NE DÜZEYDEDİR?

Dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma kaygı düzeylerini belirlemek için ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarını değerlendirmeye yönelik okuma kaygı ölçeği ile elde edilen veriler kullanılmaktadır. Bu ölçekten alınacak puanlar, 29-52,2 arası çok düşük kaygı, 52,3-75,5 arası düşük kaygı, 75,6-98,8 arası orta kaygı, 98,9-122,1 arası yüksek kaygı ve 122,2-145 arası çok yüksek kaygı olarak değerlendirilmektedir. Elde edilen verilere Tablo 9’da yer verilmiştir.

Tablo 9. Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Kaygı Düzeyleri

	n	$\bar{x}$	ss
Okuma Kaygısı	458	61.00	27.39

Tablo 9 incelendiğinde dördüncü sınıf öğrencilerinin kaygı düzeyi toplam puan ortalamaları ($\bar{x}$ =61.00) ölçeğimizin (52.3-75.5) düşük kaygı düzeyi arasında bulunduğundan dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma kaygılarının düşük olduğu söylenebilir.

6. DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA KAYGILARINDA CİNSİYETLERİNE GÖRE ANLAMLİ BİR FARKLILIK VAR MIDIR?

Dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma kaygılarının cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için dördüncü sınıf öğrencilerinin kaygı ölçeğine vermiş oldukları cevaplar veriler normal dağıldığı için bağımsız örneklem T-testi ile analiz edilmiştir. İlgili analizden elde edilen sonuçlar Tablo 10’da gösterilmiştir

Tablo 10. Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Okuma Kaygı Düzeylerine İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Erkek	239	62.44	28.12	456	1.18	.23
Kız	219	59.42	26.54			

Tablo 10 incelendiğinde; dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma kaygısı düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem T-testi sonucunda erkeklerin kaygı düzeyinin kızlardan daha yüksek olduğu tespit edilse de grupların farklılığının cinsiyet durumu değişkenine göre anlamlı olmadığı görülmüştür ($p=0.23>0.05$). Buna göre cinsiyetin, dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma kaygısı düzeylerini etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir.

7. DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ANNE-BABALARININ EĞİTİM DURUMUNA GÖRE OKUMA KAYGILARINDA ANLAMLİ BİR FARKLILIK VAR MIDIR?

Dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma kaygılarının anne eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla veriler normal dağılım gösterdiğinden ANOVA Testi yapılmıştır ve Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Anne Eğitim Durumuna Göre Okuma Kaygı Düzeylerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Anne Eğitim Durumu	n	$\bar{x}$	ss		KT	sd	KO	F	p
İlkokul ve Ortaokul	92	73.00	30.58	Gruplar Arası	18365.67	2	9182.83	12.87	.00
Lise ve Ön Lisans	188	60.13	26.37	Grup İçi	324567.32	455	713.33		
Lisans ve Üzeri	178	55.71	24.86	Toplam	342933.00	457			
Total	458	61.00	27.39						

Tablo 11 incelendiğinde dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma kaygılarında anne eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık ($p=0.00<0.05$) olduğu belirlenmiştir. Annesi “ilkokul ve ortaokul” öğrenim seviyesindeki öğrencilerin aritmetik ortalamasının ($\bar{x}=73.00$), annesi “lise ve ön lisans” öğrenim seviyesindeki öğrencilerin ($\bar{x}=60.13$), annesi “lisans ve üzeri” öğrenim seviyesindeki öğrencilerin ($\bar{x}=55.71$) olduğu görülmektedir. Buna göre; anne eğitim seviyesi düştükçe okuma kaygısı ortalamaları artmaktadır. Anlamlı farklılık gösteren grupların hangileri olduğunu belirleyebilmek için gruplar homojen dağılmadığından Games-Howell testi uygulanmıştır.

Tablo 12. Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Anne Eğitim Durumuna Göre Okuma Kaygı Düzeylerine İlişkin Games-Howell Testi Sonuçları

Anne Eğitim Durumu	Baba Eğitim Durumu	Ortalamalar Farkı	Standart Hata	p	95% Confidence Interval	
İlkokul ve Ortaokul	Lise ve Ön Lisans	12.87*	3,72	.00*	4.07	21.68
	Lisans ve Üzeri	17.28*	3,69	.00*	8.55	26.02
Lise ve Ön Lisans	İlkokul ve Ortaokul	-12.87*	3,72	.00*	-21.68	-4.07
	Lisans ve Üzeri	4.41	2,67	.22	-1.89	10.72
Lisans ve Üzeri	İlkokul ve Ortaokul	-17.28*	3,69	.00*	-26.02	-8.55
	Lise ve Ön Lisans	-4.41	2,67	.22	-10.72	1.89

* $p<.05$

Tabloya bakıldığında annesi “lise ve ön lisans” öğrenim durumunda olan öğrencilerin kaygı düzeyleri, annesi “ilkokul ve ortaokul” öğrenim durumunda olan öğrencilere göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($p=0.00<0.05$). Ayrıca annesi “lisans ve üzeri” öğrenim durumunda öğrencilerin okuma kaygısı düzeylerinin de annesi “ilkokul ve ortaokul” öğrenim durumunda olan öğrencilere göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur ($p=0.00<0.05$). Annesi “lisans ve üzeri” öğrenim durumunda öğrencilerin okuma kaygı düzeyleri ile annesi “lise ve ön lisans” öğrenim durumunda olan

öğrencilerin okuma kaygı düzeylerinde anlamlı bir şekilde farklılaşma olmadığı bulunmuştur ($p=0.22>0.05$).

Tablo 13. Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Okuma Kaygı Düzeylerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Baba Eğitim Durumu	n	$\bar{x}$	ss		KT	sd	KO	F	p
İlkokul ve Ortaokul	65	73.71	30.42	Gruplar Arası	18722.17	2	9361.08	13.13	.00
Lise ve Ön Lisans	191	63.07	27.73	Grup İçi	324210.82	455	712.55		
Lisans ve Üzeri	202	54.95	24.31	Toplam	342933.00	457			
Total	458	61.00	27.39						

Baba eğitim durumuna göre dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları incelendiğinde eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık ($p=0.00<0.05$) olduğu belirlenmiştir. Babası “ilkokul ve ortaokul” öğrenim seviyesindeki öğrencilerin aritmetik ortalamasının ($\bar{x}=73.71$), babası “lise ve ön lisans” öğrenim seviyesindeki öğrencilerin ($\bar{x}=63.07$), babası “lisans ve üzeri” öğrenim seviyesindeki öğrencilerin ($\bar{x}=54.95$) olduğu görülmektedir. Buna göre; baba eğitim seviyesi düştükçe okuma kaygısı ortalamaları artmaktadır. Anlamlı farklılık gösteren grupların hangileri olduğunu belirleyebilmek için gruplar homojen dağılmadığından Games-Howell testi uygulanmıştır.

Tablo 14. Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Okuma Kaygı Düzeylerine İlişkin Games-Howell Testi Sonuçları

Baba Eğitim Durumu	Baba Eğitim Durumu	Ortalamalar Farkı	Standart Hata	p	95% Confidence Interval	
İlkokul ve Ortaokul	Lise ve Ön Lisans	10.63*	4.27	.03*	.47	20.80
	Lisans ve Üzeri	18.76*	4.14	.00*	8.89	28.63
Lise ve Ön Lisans	İlkokul ve Ortaokul	-10.63*	4.27	.03*	-20.80	-.47
	Lisans ve Üzeri	8.12*	2.63	.00	1.92	14.33
Lisans ve Üzeri	İlkokul ve Ortaokul	-18.76*	4.14	.00*	-28.63	-8.89
	Lise ve Ön Lisans	-8.12*	2.63	.00	-14.33	-1.92

* $p<.05$

Tablo 14 incelendiğinde baba eğitim durumu “ilkokul ve ortaokul”, “lise ve ön lisans” ve “lisans ve üzeri” olan öğrencilerin her birinin okuma kaygı düzeylerinin birbirleri ile anlamlı farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu farklılaşma baba eğitim durumu arttıkça okuma kaygısı azalmaktadır şeklinde yorumlanabilir.

8. DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN KİTAP OKUMA SIKLIĞINA GÖRE OKUMA KAYGILARINDA ANLAMLI BİR FARKLILIK VAR MIDIR?

Dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma kaygılarının kitap okuma sıklığı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı verilen normal dağılım göstermesinden dolayı ANOVA Testi ile analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 15’de sunulmuştur.

Tablo 15. Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Sıklığına Göre Okuma Kaygı Düzeylerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Kitap Okuma Sıklığı	n	$\bar{x}$	ss		KT	sd	KO	F	p
2 Ayda 1 Kitap veya Daha Az	50	74.48	28.39	Gruplar Arası	23530.28	2	11765.14	16.76	.00
Ayda 1 Kitap	102	69.25	30.03	Grup İçi	319402.71	455	701.98		
Ayda 2 Kitap veya Daha Fazla	306	56.05	24.87	Toplam	342933.00	457			
Total	458	61.00	27.39						

Tablo 15 incelendiğinde dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma kaygı puanları kitap okuma sıklığına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p=0.00<0.05$). Kitap okuma sıklığı arttıkça kaygı ölçeği ortalama puanlarının azaldığı görülmektedir. Ölçümler sonucunda grubumuz homojen dağılmadığı ve hangi gruplar arasında anlamlı farklar olduğunu belirlemek için Games-Howell testi yapılmıştır.

Tablo 16. Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Sıklığına Göre Okuma Kaygı Düzeylerine İlişkin Games-Howell Testi Sonuçları

Kitap Okuma Sıklığı	Kitap Okuma Sıklığı	Ortalamalar Farkı	Standart Hata	p	95% Confidence Interval	
2 Ayda 1 Kitap veya Daha Az	Ayda 1 Kitap	5.23	2.09	.54	-6.65	17.12
	Ayda 2 Kitap veya Daha Fazla	18.43*	1.89	.00*	8.20	28.66
Ayda 1 Kitap	2 Ayda 1 Kitap veya Daha Az	-5.23	2.09	.54	-17.12	6.65
	Ayda 2 Kitap veya Daha Fazla	13.19*	1.19	.00*	5.40	21.00
Ayda 2 Kitap veya Daha Fazla	2 Ayda 1 Kitap veya Daha Az	-18.43*	1.89	.00*	-28.66	-8.20
	Ayda 1 Kitap	-13.19*	1.19	.00*	-21.00	-5.40
* $p<.05$						

Games-Howell testi sonucunda “2 ayda 1 kitap veya daha az” ($\bar{x}=74.48$) okuyan öğrenciler ile “ayda 2 kitap veya daha fazla” ($\bar{x}=56,05$) okuyan öğrencilerin okuma tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p=0.00<0.05$). Aynı teste göre “ayda 1 kitap” ($\bar{x}=69.25$) okuyan öğrenciler ile “ayda 2 kitap veya daha fazla” ($\bar{x}=56.05$) okuyan

öğrencilerin okuma tutumları arasında da anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p=0.00<0.05$). Fakat “ayda 1 kitap” ($\bar{x}=69.25$) okuyan öğrenciler ile “2 ayda 1 kitap veya daha az” ($\bar{x}=74.48$) okuyan öğrencilerin okuma tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p=0.54>0.05$).

9. DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA MOTİVASYONLARI NE DÜZEYDEDİR?

Dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyon düzeylerini belirlemek için okuma motivasyonu ölçeğinden 1 (benden çok farklı), 2 (benden biraz farklı), 3 (bana benziyor), 4 (bana çok benziyor) şeklinde elde edilen puanların ortalamaları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyon Düzeyleri

Boyut	n	$\bar{x}$	ss
İçsel Motivasyon	458	3.07	.66
Dışsal Motivasyon	458	3.00	.64
Toplam	458	3.01	.61

Tablo 17’ye göre okuma motivasyonu ölçeğinden alınabilecek en yüksek puan 4 iken, dördüncü sınıf öğrencilerinin içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve toplam motivasyon boyutlarındaki puan ortalamalarının yüksek olması, bu öğrencilerin okuma motivasyonlarının genel olarak yüksek olduğunu söylenebilir.

10. DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA MOTİVASYONLARINDA CİNSİYETLERİNE GÖRE ANLAMLİ BİR FARKLILIK VAR MIDIR?

Cinsiyet değişkeni için okuma motivasyonları arasındaki farklılığı belirlemek üzere veriler normal dağıldığı için bağımsız örneklem T-testi anlamlılık değerine bakılmış ve sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Okuma Motivasyon Düzeylerine İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Erkek	239	2.91	.61	456	-3.75	.00
Kız	219	3.12	.59			

Kız ve erkek öğrencilerin okuma motivasyonları puanları bakımından karşılaştırma sonuçları için Tablo 18 incelendiğinde okuma motivasyonu ortalama puanlarına göre kızlar lehine anlamlı farklılık ($p=0.00<0.05$) olduğu görülmektedir.

11. DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ANNE-BABALARININ EĞİTİM DURUMUNA GÖRE OKUMA MOTİVASYONLARINDA ANLAMLI BİR FARKLILIK VAR MIDIR?

Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma motivasyonlarının okuma anne-baba eğitim durumuna göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere veriler normal dağıldığı için öncelikle ANOVA testi sonuçları Tablo 19 ve Tablo 20’de gösterilmiştir.

Tablo 19. Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Anne Eğitim Durumuna Göre Okuma Motivasyonu Düzeylerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Anne Eğitim Durumu	n	$\bar{x}$	ss		KT	sd	KO	F	p
İlkokul ve Ortaokul	92	2.98	.57	Gruplar Arası	.19	2	.09	.25	.77
Lise ve Ön Lisans	188	3.00	.60	Grup İçi	170.46	455	.37		
Lisans ve Üzeri	178	3.03	.63	Toplam	170.66	457			
Total	458	3.01	.61						

Tablo 19 incelendiğinde, en yüksek okuma motivasyonu olan öğrencilerin anne eğitim düzeyi “lisans ve üzeri” ($\bar{x}$ =3.03) olan öğrenciler olduğu, ardından “lise ve ön lisans” ($\bar{x}$ =3.00) cevabını veren öğrenciler olduğu ve en düşük okuma motivasyonu ise anne eğitim düzeyi “ilkokul ve ortaokul” ($\bar{x}$ =2.98) olan öğrencilerin olduğu görülmektedir. Fakat bu okuma motivasyonu ortalamalarının anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir (p =0.77>0.05)

Tablo 20. Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Okuma Motivasyonu Düzeylerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Baba Eğitim Durumu	n	$\bar{x}$	ss		KT	sd	KO	F	p
İlkokul ve Ortaokul	65	2.85	.57	Gruplar Arası	1.88	2	.94	2.53	.08
Lise ve Ön Lisans	191	3.03	.60	Grup İçi	168.77	455	.37		
Lisans ve Üzeri	202	3.04	.62	Toplam	170.66	457			
Total	458	3.01	.61						

Tablo 20 incelendiğinde, en yüksek okuma motivasyonu olan öğrencilerin baba eğitim düzeyi “lisans ve üzeri” ($\bar{x}$ =3.04) olan öğrenciler olduğu, ardından “lise ve ön lisans” ($\bar{x}$ =3.03) cevabını veren öğrenciler olduğu ve en düşük okuma motivasyonu ise baba eğitim düzeyi “ilkokul ve ortaokul” ($\bar{x}$ =2.85) olan öğrencilerin olduğu görülmektedir. Fakat baba eğitim durumuna göre dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma

motivasyonları incelendiğinde baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık ($p=0.80>0.05$) olmadığı belirlenmiştir.

12. DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN KİTAP OKUMA SIKLIĞINA GÖRE OKUMA MOTİVASYONLARINDA ANLAMLİ BİR FARKLILIK VAR MIDIR?

Dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarının kitap okuma sıklığı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı verilen normal dağılım göstermesinden dolayı ANOVA Testi ile analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21. Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Sıklığına Göre Okuma Motivasyon Düzeylerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Kitap Okuma Sıklığı	n	$\bar{x}$	ss		KT	sd	KO	F	p
2 Ayda 1 Kitap veya Daha Az	50	2.54	.59	Gruplar Arası	24.04	2	12.02	37.30	.00
Ayda 1 Kitap	102	2.77	.58	Grup İçi	146.61	455	.32		
Ayda 2 Kitap veya Daha Fazla	306	3.16	.55	Toplam	170.66	457			
Total	458	3.01	.61						

Tablo 21 incelendiğinde dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyon puan ortalamaları kitap okuma sıklığına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p=0.00<0.05$). Kitap okuma sıklığı arttıkça okuma kaygı ölçeği ortalama puanlarının arttığı görülmektedir. En yüksek okuma motivasyonuna sahip olan okuma sıklığının “ayda 2 kitap veya daha fazla” olduğu görülmektedir. Kitap okuma sıklığı gruplarındaki farklılaşma hangi gruplar arasında belirleyebilmek için grup dağılımı homojen olduğu için Scheffe testi uygulanmıştır. Öğrencilerin okuma motivasyonlarının okuma sıklığı düzeyine göre farklılaşma durumu Tablo 22’de görülmektedir.

Tablo 22. Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Sıklığına Göre Okuma Motivasyon Düzeylerine İlişkin Scheffe Testi Sonuçları

Kitap Okuma Sıklığı	Kitap Okuma Sıklığı	Ortalamalar Farkı	Standart Hata	p	95% Confidence Interval	
2 Ayda 1 Kitap veya Daha Az	Ayda 1 Kitap	-.23	.09	.05	-.47	.00
	Ayda 2 Kitap veya Daha Fazla	-.62*	.08	.00*	-.83	-.41
Ayda 1 Kitap	2 Ayda 1 Kitap veya Daha Az	.23	.09	.05	-.00	.47
	Ayda 2 Kitap veya Daha Fazla	-.38*	.06	.00*	-.54	-.23
Ayda 2 Kitap veya Daha Fazla	2 Ayda 1 Kitap veya Daha Az	.62*	.08	.00*	.41	.83
	Ayda 1 Kitap	.38*	.06	.00*	.23	.54

Tablo 22’de anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonucuna göre kitap okuma sıklığı “2 ayda 1 kitap veya daha az” ve “ayda 1 kitap” olan grupların dışındaki grupların tamamı arasında anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir.



TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma bulgularına dayalı tartışma ve yorum sunulmuştur. Bulguların anlamı ve önemi analiz edilerek, ilgili alan yazınla bağlantı kurulmuş ve araştırmanın genel katkısı değerlendirilmiştir. Ayrıca, bulgular ışığında gelecekteki araştırma ve uygulamaya yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmadan elde edilen bulgular dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma tutumlarının olumlu bir düzeyde olduğunu göstermektedir. Aynı şekilde öğrencilerin hem akademik okuma hem eğlence için okuma alt faktörlerinde de olumlu bir tutuma sahip oldukları tespit edilmiştir. Gür Erdoğan ve Demir'in (2016) dördüncü sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada tutumlarının orta ve olumlu olması sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Özdemir ve Şerbetçi (2018) ilkokul 4. sınıfa devam eden öğrencilerin büyük çoğunluğunun güçlü bir okuma tutumuna sahip olduğunu tespit etmiştir. Özdemir ve Kiroğlu (2021) araştırmalarında, ilkokul öğrencilerinin ortalamanın üzerinde ve dolayısıyla olumlu bir okuma tutumuna sahip olduklarını belirlemiştir. McGeown vd. (2015) ve McKenna vd. (1995) yaptıkları araştırmalarda genel olarak okuma tutumlarının yüksek olduğu sonuçlarına varmışlardır. Kuşdemir (2019) dördüncü sınıf öğrencilerinin hem eğlence için okuma hem de akademik okuma alt faktörlerinde olumlu tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Bu durum, öğrencilerin okuma faaliyetlerine hem zevk odaklı bir yaklaşım benimsemeleri hem de akademik başarıya yönelik bir tutum sergilemeleri açısından önemli bir bulgudur. Şahin Taşkın ve Esen Aygün (2017) ise yaptıkları araştırmada yapılan araştırmanın bulgularından farklı olarak 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin eğlence için okuma ve akademik okuma konusunda kendilerini çok mutlu hissetmedikleri ve okumadan keyif almadıkları sonucuna ulaşmıştır. Okuma tutum seviyelerini artırmak için öğrencilerin, okumanın ve okuma alışkanlığının ne kadar önemli olduğunu anlamış olmaları gerekmektedir (Bağcı, 2010).

Cinsiyet açısından değerlendirildiğinde kız öğrencilerin okumaya karşı tutumlarında erkek öğrencilere kıyasla anlamlı bir farklılık gözlemlenmektedir. Bu elde edilen bulgu, önceki araştırmaların sonuçlarıyla uyum göstermektedir. Akkaya ve Özdemir (2013), Black & Young (2005), Başaran ve Ateş (2009), Logan & Johnston (2009), Balcı vd. (2012) ve Kuşdemir (2019) yaptıkları araştırmalarında kız öğrencilerin okuma tutumlarının erkek öğrencilere kıyasla belirgin şekilde farklı olduğunu

belirtmişlerdir. Erkek öğrencilerin gelişme çağında, daha çok hareketli etkinliklere ilgi göstermeleri ve kapalı mekanlar yerine dışarıda vakit geçirmeye eğilimli olmaları, bu bulguların temelini oluşturduğu düşünülebilir (Can vd., 2016). Buna karşın Cloer & Pearman (1992) ile Şahin Taşkın ve Esen Aygün (2017) araştırmalarında ilköğretim seviyesindeki öğrencilerin okuma tutumları üzerinde cinsiyete bağlı herhangi bir farklılık bulamamıştır. Arslan (2013) tarafından yapılan araştırma, cinsiyet açısından incelenen okuma becerileriyle ilgili genellikle kadınların lehine sonuçlar elde etmiştir. Bu araştırmaya göre kadınların okuduğunu anlama becerisi genellikle daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca, kadınların okumaya yönelik tutumları daha olumlu olduğu ve daha düzenli okuma alışkanlığına sahip oldukları gözlemlenmiştir.

Yapılan araştırma sonuçları, anne ve baba eğitim seviyelerine göre ilkokul öğrencilerinin tutumlarının değişmediği şeklinde bir bulgu vermektedir. Bu sonuç, daha önce yapılan çalışmalarda ilgili sonuçları da desteklemektedir. Kuşdemir (2019), Deveci Taşçı ve Tahiroğlu (2022), Gür Erdoğan ve Demir (2016), Balcı (2009), Özdemir ve Kiroğlu (2021), Can vd. (2016), Şahin Taşkın ve Esen Aygün (2017) ebeveyn eğitim seviyeleri ile okumaya karşı tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını ortaya koymuşlardır. Baş (2012)'ın çalışmasında farklı olarak öğrencilerin tutumlarının anne-baba eğitim seviyesinden etkilendiğini ve eğitim seviyesinin artmasıyla birlikte okumaya karşı tutumlarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Özdemir ve Şerbetçi (2018) anne ve babaları üniversite mezunu olan çocukların okumaya yönelik tutum puanlarının en yüksek olduğunu tespit etmiş olup, babanın eğitim düzeyinin okuma tutumu üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu belirlemiştir. Can vd. (2016) çalışmasında, anneleri ortaokul, lise veya üniversite mezunu olan öğrencilere kıyasla, anneleri ilkokul mezunu olan öğrencilerin okuma tutumlarını daha olumlu bulmuştur. Çeçen ve Deniz (2015)'in çalışmasında bunun sebebinin okuyamayan annelerin çeşitli nedenlerden dolayı okuma arzularını ve beklentilerini çocuklarına aktarmak isteyen anne tutumu olduğu düşünülmektedir. Ebeveynlerin eğitim seviyelerine bakılmaksızın, kitap okuma alışkanlıklarının çocuklarına rol model olmada yetersiz kalmaktadır (Şahin Taşkın ve Esen Aygün, 2017). Okuma tutumunun gelişimi, beklenenin aksine sadece anne ve baba eğitim düzeyinin artışına bağlı olmayabilir. Asıl önemli olan, ebeveynlerin okumaya yönelik tutumlarıdır; çünkü bu tutumlar, çocukların kendi okuma alışkanlıklarını şekillendirmede etkili olabilir. Bu nedenle, okuma tutumunun artmasında ebeveynlerin

kendi okuma alışkanlıkları ve tutumları daha belirleyici olabilir (Özdemir ve Kiroğlu, 2021).

Araştırmada kitap okuma sıklığı ile okumaya yönelik tutum arasında anlamlı bir ilişki görülmektedir. Kitap okuma sıklığı arttıkça okuma tutum puanları da artmaktadır. Araştırmadan elde edilen bu sonuç, konuyla ilgili diğer akademik çalışmalarla uyum içindedir. Yurdakul vd. (2020) tarafından yapılan araştırmada çocukların okuldan farklı kitap okuma alışkanlığı ile okuma tutumları arasındaki ilişki incelediğinde, düzenli kitap okuyan öğrencilerin hiç okumayan öğrencilere göre okuma tutumlarının daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Özdemir ve Şerbetçi (2018) araştırmasında öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarıyla okunan kitap sayıları arasında orta ve pozitif ilişkinin varlığı görülmüştür. Gür Erdoğan ve Demir (2016) ise yaptığı çalışmada düzenli kitap okuduğunu söyleyen öğrencilerin okumaya tutumlarının yüksek olduğunu belirtmiştir. Bu bulgu, çift yönlüdür, yani olumlu okuma tutumuna sahip öğrencilerin daha fazla kitap okuma eğiliminde olduğu gibi, daha fazla kitap okuyan öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının yüksek olduğu şeklinde de yorumlanabilir (Özdemir ve Şerbetçi, 2018).

Araştırmadan elde edilen bulgulara bakıldığında okuma kaygılarının düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Kuşdemir ve Katrancı (2016) dördüncü sınıfa devam eden öğrencilerle yaptığı araştırmasında öğrencilerin okuma kaygılarının düşük düzeyde olduğunu belirlemiştir. Ancak, alan yazında öğrencilerin okuma kaygısıyla ilgili farklı bulgulara ulaşan çalışmalar da mevcuttur. Dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma kaygılarını inceleyen Yıldız ve Ceyhan (2016), bu düzeyin orta seviyeye yakın olduğunu, fakat orta seviyenin altında olduğunu belirtmiştir. Dursun ve Özenç (2019) dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma kaygılarının orta düzey olduğunu belirlemiştir. Çevik vd. (2019) çalışmasında öğrencilerin orta düzey okuma kaygılarının olduğu ve bunun öğrencilerin okuma alışkanlıklarının yeterli olmaması ve okumaya yönelik farkındalıklarının düşük olmasından kaynaklanmış olabileceği yorumunu yapmıştır.

Okuma kaygı düzeyleri cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde erkek öğrencilerin kaygı düzeyinin kız öğrencilerin kaygı düzeylerine göre nispeten daha yüksek olduğu ancak aralarındaki farklılığın anlamlı bir farklılık oluşturmadığı saptanmıştır. Yapılan alan taramasında da birçok araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Yıldız ve Ceyhan (2016) 4. sınıf öğrencileri ile yaptığı araştırmada kız ve erkek öğrenciler arasında okuma kaygı seviyelerinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Kuşdemir ve Katrancı'nın (2016) araştırması, katılımcıların okuma kaygılarının cinsiyete

göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediğini ancak erkek öğrencilerin okuma kaygılarının kız öğrencilere göre daha yüksek olduğunu göstermiştir. Ersin Ektirici vd. (2023) benzer şekilde cinsiyet değişkenine göre okuma kaygılarında anlamlı bir farklılık saptamamışlardır. Ramirez vd. (2018) ilkokul seviyelerinde çalışmalarında araştırma bulgularına benzer şekilde cinsiyet ile okuma kaygısının farklılaşmadığını ifade etmişlerdir. Şahin (2019) ve Çevik vd. (2019) ortaokul öğrencileriyle yapılan çalışmalarda da araştırma sonuçlarına paralel sonuçlar elde etmişlerdir. Bulduğumuz sonuçlarda farklı olarak İzci ve Kaya (2021) ve Uçgun (2016) cinsiyetin okuma kaygısı puanları üzerinde belirgin bir etkisi olduğunu ifade etmişlerdir.

Yapılan bu çalışmanın analizleri, dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma kaygısının anne-baba eğitim seviyesine bağlı olarak anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Yapılan bu çalışmanın sonuçları incelendiğinde anne-baba eğitim seviyesi ile okuma kaygı düzeyi negatif yönlü ilişki içinde olduğu söylenebilir. Araştırma sonuçlarına benzer şekilde alan yazında anne-baba eğitim düzeyiyle ilgili yapılan çalışmalarda, eğitim düzeyinin artmasıyla birlikte kaygı seviyelerinin azaldığı görülmüştür (Uçgun, 2016; Katrancı ve Kuşdemir, 2015; İzci ve Kaya 2021). Araştırmanın bulgularından farklı olarak ebeveyn eğitim durumuna göre okumaya yönelik kaygı düzeylerinde anlamlı bir fark bulunamayan araştırmalar vardır (Çevik vd., 2018; Ektirici, 2023). Taşdemir ve Taşdemir (2020) anne eğitim durumuna göre farklılaştığını fakat baba eğitim durumuna göre farklılaşmadığı sonucu ulaşırken Arslan (2017) anne eğitim düzeyinin kaygı düzeylerini etkilemediği ancak baba eğitim düzeyinin kaygı düzeylerini farklılaştırdığı sonucuna ulaşmıştır.

İlkokul dördüncü sınıfa devam eden öğrencilerin okuma kaygıları kitap okuma sıklığına göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Bu farklılık kitap okuma sıklığı arttıkça kaygı ortalamaları azalmaktadır şeklinde yorumlanabilir. Yıldız ve Ceyhan (2016), kitap okumayan ya da ara sıra kitap okuyanların, her gün kitap okuyanlara göre okumaya yönelik kaygılarının daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Benzer bir sonuca Şahin'in (2019) ortaokul öğrencilerinin yılda okudukları kitap sayısının, okuma kaygıları üzerinde belirgin bir etkiye sahip olduğunu ortaya koyduğu çalışmasında da rastlanmaktadır. Bu sonuçlara bakılarak Kitap okuma sıklığındaki artış, okuma kaygısını azaltıcı bir etki yaratabildiği söylenebilir. Fakat araştırma sonuçlarından farklı olarak Uçgun (2016) öğrencilerin okuma kaygısı ölçeğine yönelik puanlarıyla ayda okunan kitap sayıları arasında anlamlı bir ilişki gözlemlenmediği sonucuna ulaşmıştır. Aynı şekilde Çevik vd.

(2019) araştırmalarında son kitap okuma zamanlarının okuma kaygılarını etkilemediğini söylemiştir.

Dördüncü sınıf öğrencilerin okuma motivasyon düzeyleri çalışma sonuçlarına göre içsel, dışsal ve toplam motivasyon boyutlarında yüksek olduğu söylenebilir. Batmaz ve Erdoğan (2016) ilkokul 4. sınıfa devam eden öğrencilerin okuma motivasyonlarını belirledikleri çalışmalarında okuma motivasyonlarının yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Yine benzer sonuç olarak Katrancı (2015) dördüncü sınıflar ile yaptığı çalışmasında dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarının orta seviyede olduğunu belirtmiştir. Ortaokul seviyesindeki çalışmaları ile Ürün Karahan ve Taşdan (2016) ortaöğretime devam eden öğrencilerin yüksek derecede okuma motivasyonuna sahip olduklarını tespit etmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre, dördüncü sınıf öğrencilerin okuma motivasyonları cinsiyet değişkenine bağlı olarak değerlendirildiğinde, ölçeğin tamamında kızlar lehine anlamlı bir şekilde farklılaşma gözlemlenmektedir. Alan yazında birçok yerli ve yabancı araştırma bu sonucu desteklemektedir. Araştırmada elde edilen sonuçlar Yıldız'ın (2013) ilkokul öğrencilerinin okuma motivasyonu cinsiyet açısından incelendiğinde kız öğrencilerin erkeklere göre yüksek puanlara ve olumlu okuma motivasyonuna sahip oldukları sonucuyla benzerlik göstermektedir. Aynı şekilde Bozgün ve Akın Kösterelioğlu (2022), Aslan vd. (2022), Karaman ve Mutluemir (2023) ve Katrancı (2015) ilkokul öğrencilerinin okuma motivasyonunda cinsiyetin etkisini incelemiş ve kızların, erkeklere kıyasla daha yüksek motivasyona sahip olduğunu saptamışlardır. Nurmi & Aunola (2005) araştırmasında erkeklerin okuma motivasyonlarının kızlara kıyasla daha düşük olduğunu, Marinak & Gambrell (2010) araştırmaları ile kızların erkeklere göre okumaya daha fazla motive olduklarını ortaya çıkarmışlardır. Wigfield & Guthrie (1997) okuma motivasyonunu artırmada cinsiyet faktörünün dikkate alınması gerektiğine dair önemli bir vurgu yapmaktadırlar ve kadınların, erkeklere kıyasla daha olumlu bir okuma motivasyonu sergilediğini belirtmişlerdir.

Öğrencilerin okuma motivasyonları ebeveyn eğitim durumu değerkenine göre incelendiğinde anlamlı derecede farklılık görülmemektedir. Ancak ebeveyn eğitim seviyesi arttıkça okuma motivasyon ortalama puanlarının arttđı gözlemlenmiştir. Bozgün ve Akın Kösterelioğlu (2022), ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin motivasyonlarında ebeveyn eğitim düzeyine göre herhangi bir farklılık olmadđını tespit etmişlerdir. Karaman ve Mutluemir (2023) ilkokul 2, 3 ve 4. sınıf öğrencileriyle yapılan araştırmada,

öğrencilerin ebeveyn eğitim seviyelerinin okuma motivasyonları üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı belirtilmektedirler. Araştırma sonuçlarından farklı olarak Katrancı (2015) anne-baba eğitim seviyesinin öğrencilerin kitap okuma motivasyonunu etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre kitap okuma sıklığı okuma kaygısı ile negatif yönlü bir ilişkiye sahiptir ve bu ilişki ile kitap okuma sıklığı arttıkça okuma kaygısının azaldığı söylenebilir. Bu araştırmaya benzer şekilde Öztürk ve Aydemir (2012) günlük kitap okuma sürelerinin okuma motivasyonunu arttırdığını bu artışın anlamlı olduğunu, Bozgün ve Akın Kösterelioğlu (2022) ise hiç kitap okumayan öğrencilere kıyasla günlük olarak okuyan öğrencilerin daha yüksek bir okuma motivasyonuna sahip olduğunu belirlemişlerdir.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, araştırmacılara ve diğer ilgili kişilere yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur.

Bu çalışma, belirli değişkenlere odaklanmıştır; fakat gelecekte, çeşitli yaş gruplarına özgü değişkenlerin okuma tutumu, kaygı ve motivasyon ile ilişkisini inceleyen daha kapsamlı çalışmalar gerçekleştirilebilir.

Okuma tutumu, okuma kaygısı ve okuma motivasyonun birbirleri ile olan ilişkileri farklı yaş grupları ve daha büyük örneklem grubu ile araştırılabilir.

Öğrencilerin okuma tutumlarını, okuma kaygılarını ve okuma motivasyonlarını anlamak amacıyla nitel araştırmalara başvurulabilir. Aynı zamanda, okuma tutumlarını, okuma kaygılarını ve okuma motivasyonlarını etkileyen unsurları belirlemek için deneysel çalışmalar da gerçekleştirilebilir.

Erkek öğrencilerin okuma tutum ve motivasyonlarının daha düşük olmasını etkileyen faktörleri daha iyi anlayabilmek amacıyla, sadece erkek öğrencilerle odaklanan araştırmaların yapılması önerilebilir. Ayrıca kız öğrencilerinin okumaya olan ilgisini anlamak amacıyla, gözlem ve görüşme tekniklerinin entegre edildiği araştırmalar planlanabilir. Bu tür çalışmalar, cinsiyet temelli okuma tutum ve motivasyonlardaki farklılıkları anlamak için önemli olabilir.

Çocukların, içeriği bilinen ve nitelikli kitaplarla karşılaştırılması ve yapılan okuma aktivitelerinden alınan geri bildirimlerin dikkate alınması, okuma tutumlarını şekillendirmede önemli bir rol oynar.

Çocuğun okuma kaygısı üzerinde anne ve babanın eğitim seviyelerinin etkisi göz önüne alındığında, zorunlu eğitime destek olunmalı, teşvik edilmeli ve toplumu bu konuda bilinçlendirmek için çaba harcanmalıdır.

Okuma tutumu, kaygısı ve motivasyonu üzerinde kitap okuma sıklığının etkisi düşünüldüğünde ebeveynlerden öğretmenlere kadar, bu süreçte sorumluluk taşıyan her bireyin, öğrencilerde kitap okuma alışkanlığını geliştirmek için gerekli önlemleri alması önemlidir. Öğrencilere daha fazla kitap okuma fırsatı sunacak etkinlikler ve düzenlemeler planlanmalıdır.

Velilerin okuma alışkanlıkları, çocukların okuma tutumlarını, kaygılarını ve motivasyonlarını belirleyen önemli bir faktördür. Bu bağlamda, velilerin bilinçlendirilmesi ve yönlendirilmesi büyük önem taşımaktadır.

KAYNAKÇA

- Akandere, M., Özyalvaç, N. ve Duman, S. (2010). Ortaöğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutumları İle Akademik Başarı Motivasyonlarının İncelenmesi (Konya Anadolu Lisesi örneği). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 1-10.
- Akkaya, N. ve Özdemir, S. (2013). Ortaöğretim Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi (İzmir-Buca Örneği). *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 2(1), 75-96.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. (2019). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H. ve Ketenoğlu Kayabaşı, Z. E. (2018). Okuma Güçlüğü Yaşayan Bir Öğrencinin Okuma Becerilerinin Geliştirilmesi: Bir Eylem Araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 43(193), 143-158. <https://doi.org/10.15390/EB.2018.7240>
- Akyol, H. ve Kodan, H. (2016). Okuma Güçlüğü'nün Giderilmesine Yönelik Bir Uygulama: Akıcı Okuma Stratejilerinin Kullanımı. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education*, 35(2).
- Alexander, J. E. & Filler, R. C. (1976). *Attitudes and reading. Reading Aids Series*. Newark, Delavare. International Reading Association.
- Altunkaya, H. (2017). İlkokul Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Kaygıları İle Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki. *International Journal of Language Academy*, 5(3), 106-121.
- Aratay, H. (2009). Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 58-79. <https://doi.org/10.11616/AbantSbe.242>
- Arslan, A. (2006). Bilgisayar Destekli Eğitim Yapmaya İlişkin Tutum Ölçeği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 24-33.
- Arslan, A. (2013). Okuma Becerisi İle İlgili Makalelerde Cinsiyet Değişkeni. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2(2), 251-265. <https://doi.org/10.7884/teke.153>
- Arslan, A. (2017) Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Kaygıları ve Akademik Özyeterlik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 30-44.
- Aslan, O., Yılar, R. ve Kahraman, H. (2022). Bilim ve Sanat Merkezlerinde Eğitim Gören Özel Yetenekli Öğrencilerin Okuma Motivasyonlarının İncelenmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 12(1), 434 – 447.
- Aytaş, G. (2005). Okuma Eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 461-470.
- Bağcı, H. (2010). İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi. *Education Sciences*, 5(4), 2018-2033.
- Bahadır, H. İ. (2023). Okuma Motivasyonu İle İlgili Araştırmalara Yönelik Bir İçerik Analizi. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 11, 931-952.
- Baker, L. (2003). The Role Of Parents in Motivating Struggling Readers. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 19(1), 87–106. <https://doi.org/10.1080/10573560308207>
- Baker, T. & Wigfield, A. (1999). Dimensions Of Children's Motivation For Reading and Their Relations to Reading Activity And Reading Achievement. *Reading Research Quarterly*, 34, 2-29.

- Baki, Y. (2017). Ortaokul Öğrencilerinin Okumaya İlişkin Kaygı ve Tutumlarının Okuma Alışkanlığı Üzerindeki Etkisi: Bir Yapısal Eşitlik Modellemesi. *Eğitim ve Bilim*, 42(191).
- Baki, Y. (2018). 6., 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Tutumlarının Türkçe Dersine İlişkin Tutum Üzerindeki Etkisinde Cinsiyetin Rolü: Bir Yapısal Eşitlik Modellemesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(1), 238-259.
- Balcı, A. (2009). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 265-300.
- Balcı, A. (2009). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri. *E-Journal of New World Sciences Academy. Education Sciences*, 4 (4), 1308 – 1330.
- Balcı, A. (2013). *Okuma ve Anlama Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Balcı, A., Uyar, Y. ve Büyükkız, K. (2012). İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları, Kütüphane Kullanma Sıklıkları ve Okumaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Turkish Studies*, 7(4 a), 965 - 985.
- Baş, G. (2012). Reading Attitudes of High School Students: An Analysis From Different Variables. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 3 (2), 47-58.
- Başaran, M. ve Ateş, S. (2009). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okumaya İlişkin Tutumlarının İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 73-92.
- Baştuğ, M. (2014). The Structural Relationship of Reading Attitude, Reading Comprehension and Academic Achievement. *International J. Soc. Sci. & Education*, 4(4), 931-946.
- Baştuğ, M. (2015). İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazma Eğilimi, Tutumu ve Yazma Tutukluğunun Yazma Başarısı Üzerine Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40(180).
- Bıyık, M. A., Erdoğan, T., ve Yıldız, M. (2017). The Examining Reading Motivation of Primary Students in the Terms of Some Variables. *International Journal of Progressive Education*, 13(3), 31-49.
- Black, A. & Young, J. (2005). Attitudes to Reading: An Investigation across the Primary Years. Conference Proceedings, Pleasure, Passion Provocation AATE/ALEA National Conference. Gold Coast, Young, J. (Ed.)
- Bonds, C. W., Bonds, G. L. & Peach, W. (1992). Metacognition: Developing Independence in Learning. *The Clearing House*, 66(1), 56-59.
- Bozgün, K. (2022). Farklı Branşlardaki Öğretmen Adaylarının Okuma Motivasyonlarının İncelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (41), 108-131. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.1111844>
- Bozgün, K., ve Akın Kösterelioğlu, M. (2022). İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Güdülenmelerinin İncelenmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 55(2), 447-484.
- Bradley, J. M. & Thalgott, M. R. (1987). Reducing Reading Anxiety. *Academic Therapy*, 22(4), 349-358. <https://doi.org/10.1177/105345128702200402>
- Breckler, S. J., & Wiggins, E. C. (1989). Affective Versus Evaluation in the Structure of Attitudes. *Journal of Experimental Social Psychology*, 25, 253-271.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A., Deniz, E., ve Çeçen, M. A. (2016). Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Tutumları. *Electronic Turkish Studies*, 11(3), 645-660.

- Ceyhan, S. ve Yıldız, M. (2020). *Örnek Kitap Okuma Planlarıyla İlkokulda Etkileşimli Sesli Okuma*. Ankara: Pegem Akademi.
- Chang, S. H. (2010). Reading Attitude of Struggling Elementary Students. *Indiana Reading Journal*, 43, 11-18.
- Chotitham, S., & Wongwanich, S. (2014). The Reading Attitude Measurement for Enhancing Elementary School Students' Achievement. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 116, 3213-3217. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.737>
- Cloer, C.T. & Pearman, B. (1993). The Relationship of Gender to Attitudes About Academic And Recreational Reading. In B. Hayes & K. Camperell (Eds.), *Reading: Strategies, Practices, And Research For The 21st Century* (pp. 117-128). Logan UT: American Reading Forum.
- Creswell, J. W. (2017). Eğitim Araştırmaları Nicel ve Nitel Araştırmanın Planlanması, Yürütülmesi ve Değerlendirilmesi (Çev: H. Ekşi). İstanbul: EDAM Yayınları
- Cunningham, P. M. (1978). "Mumble Reading" for Beginning Readers. *The Reading Teacher*, 31(4), 409–411.
- Cüceloğlu D. (2006). *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çakıroğlu, O. ve Palancı, M. (2015). Okuma Tutum Ölçeği: Geçerlik Ve Güvenirlilik Çalışması. *International Journal of Human Sciences*, 12(1), 1143-1156.
- Çeçen, M. A. ve Deniz, E. (2015). Lise Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları (Diyarbakır İli Örneği). *Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 193-212.
- Çelik, C. E. (2006). Sesli ve Sessiz Okuma İle İçten Okumanın Karşılaştırılması, *D. Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (7), 18-30
- Çeliktürk, Z. ve Yamaç, A. (2015). İlkokul ve Ortaokul Öğrencileri İçin Okuma Kaygısı Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *Elementary Education Online*, 14(1), 97–107.
- Çevik, H., Orakcı, Ş., Aktan, O., ve Toraman, Ç. (2019). Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Bakımından İncelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 15(1), 1-16. <https://doi.org/10.17244/eku.398683>
- Daly, J. A. & Miller, M. D. (1975). The Empirical Development of an Instrument to Measure Writing Apprehension. *Research in the Teaching of English*, 9(3), 242-249.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Selfdetermination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.
- Dellal, N. A. ve Günak B. G. (2009). Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi'nde İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Öğrenen Öğrencilerin Öğrenme Motivasyonları. *Dil Dergisi*, 143, 20-41.
- Deveci Taşçı, B. ve Tahiroğlu, M. (2022) Ana-Babaların İlkokul Öğrencilerinin Okuma Tutumları Üzerine Etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi* 13(2): 826- 841. <https://doi.org/10.51460/baebd.1122402>
- Dökmen, Ü. (1990). Lise Ve Üniversite Öğrencilerinin Okuma Becerileri, İlgileri, Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıkları. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 23(2), 394-418.
- Dursun, H. ve Özenç, E. G. (2019). İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Kaygıları İle Türkçe Dersine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki (Kayseri İli Örneği). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (51), 144-159.
- Ektirici, G. E., Kılıççılar, A. ve Kalaycı, E. (2023). Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Kaygısı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *International Anatolia Academic Online Journal Social Sciences Journal*, 9(1), 13-21.

- Elagöz, Z. (2022). Eğitim Yöneticileri ve Öğretmenlerin Taşınalı Eğitim Kapsamındaki Öğrencilerin Eğitim Öğretim Motivasyonlarını Artırıcı Çalışmalarının Öğrenci Başarısına Etkisinin İncelenmesi. *Academic Social Resources Journal*, 7(39), 766-776.
- Elliott, C. H., and Smith, L. L. (2010). *Overcoming Anxiety for Dummies*. Indianapolis, Indiana: Wiley Publishing.
- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu Anlama Stratejilerine Genel Bir Bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2,6. 207-223
- Gagne, R. M. (1985). *The Contitions of Learning*, New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Gay, L.R., Mills, G.E.,& Airasian, P.W. (2012). *Educational Research: Compe-Tencies for Analysis And Applications(10th Ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*, 17.0 Update (10a Ed.) Boston: Pearson.
- Giles, H. (1993). Colin Baker, Attitudes and language. (Multilingual Matters, 83.) Clevedon, England: Multilingual Matters, 1992. Pp. x + 173. *Language in Society*, 22(4), 559–564. <https://doi.org/10.1017/s0047404500017486>
- Gomari, H. & Lucas, R. I. (2013). Foreign Language Learning Motivation And Anxiety Among Iranian Students in the Philippines. *Philippine ESL Journal*, 10, 148-178.
- Goodman, K.S. (1997). The Reading Process. In: Edwards, V., Corson, D. (eds) *Encyclopedia of Language and Education* (pp. 1-7). Dordrecht: vol 2. Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-011-4540-4_1
- Göksel, A. (2022). Okumayı Etkileyen Psikolojik Faktörler. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi* (8), 946-962. <https://doi.org/10.51531/korkutataturkiyat.1149354>
- Gömleksiz, M. N. ve Serhatlıoğlu, B. (2014). Öğretmen Adaylarının Akademik Motivasyon Düzeylerine İlişkin Görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 173(173), 99-128. <https://doi.org/10.20296/tsad.36644>
- Grabe, W.P., & Stoller, F.L. (2011). *Teaching and Researching: Reading (2nd ed.)*. New York, NY: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315833743>
- Graves, M. F., Juel, C., Graves, B. B. & Dewitz, P. (2011). *Teaching reading in the 21st century*. Boston: Pearson Education.
- Greenewald, M.J. (1980). Developing Communicative Competence in Oral Reading. *The French Review*, 54(1), 121-12.
- Guimba, W. D. & Alico, J. C. (2016). Reading Anxiety and Comprehension of Grade 8 Filipino Learners. *International Journal of Humanities and Social Sciences*, 8(3), 44–59.
- Guthrie, J. T. & Wigfield, A. (1997). Reading Engagement: A Rationale for Theory and Teaching. In J. T. Guthrie & A. Wigfield. (Eds.), *Reading engagement: Motivating readers through integrated instruction* (pp. 1-12). Newark, DE: International Reading Association.
- Guthrie, J. T. & Wigfield, A. (1999). How Motivation Fits into a Science of Reading. *Scientific Studies of Reading*, 3(3), 199-205.
- Guthrie, J. T. & Wigfield, A. (2000). Engagement and Motivation in Reading. In M. L. Kamil, P. B Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 403–422). New York: Routledge.
- Güneş, F. (2011). İlköğretimde Sesli Okumanın Önemi ve Yararları. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(191), 7-23.
- Gür Erdoğan, D. ve Demir, Y. E. (2016). İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (32), 85-96.

- Hannula, M.S. (2006). Motivation in Mathematics: Goals Reflected in Emotions. *Educational Studies in Mathematics*, 63: 165–178. <https://doi.org/10.1007/s10649-005-9019-8>
- Harris, A.S., & Sipay, E.R. (1990). *How to Increase Reading Ability* (9th edn). New York: Longman.
- Hiebert, E. H., & Reutzel, D. R. (2010). *Revisiting Silent Reading: New Directions for Teachers And Researchers*. Newark, DE: International Reading Association.
- İnceoğlu, M. (2010). *Tutum, Algı ve İletişim*. İstanbul: Beykent Üniversitesi Yayınevi.
- İşeri, K. (1998). Okuma Ediminin Eğitsel İşlevi. *TÖMER Dil Dergisi*, (70), 5-18.
- İşeri, K. ve Ünal, E. (2012). Türkçe Öğretmen Adaylarının Yazma Kaygı Durumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 67-76.
- İzci, E. ve Kaya, E. (2021). Ortaokul Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Kaygılarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(78), 1008- 1025.
- Johnson, S. D. (1981). Naturally Acquired Learned Helplessness: The Relationship of School Failure to Achievement Behavior, Attributions, And Self-Concept. *Journal of Educational Psychology*, 73(2), 174.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2010). *Günümüzde İnsan ve İnsanlar*. (12. basım). İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Karadağ, R. (2014). Okuma İlgisi, Okuma Tutumları ve Alışkanlığı Konusunda Yapılmış Çalışmaların Lisansüstü Tezlere Dayalı Analizi: Yök ve Proquest Veri Tabanları Örnekleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 1-17.
- Karakullukcu, N. ve Çelik, Y. (2021). İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonlarını Etkileyen Faktörlere İlişkin Görüşleri. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 406-421. <https://doi.org/10.21666/muefd.725816>
- Karaman, H. ve Mutluer, S. E. (2023). İlkokul Öğrencilerinin Okuma ve Yazma Motivasyonlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (12), 1075-1091. <https://doi.org/10.51531/korkutataturkiyat.1330663>
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Karatay, H. (2018). *Okuma Eğitimi Kuram ve Uygulama* (3. Baskı). Ankara: Pegem Yayınevi
- Karp, M. (1943). Silent Before Oral Reading. *The Elementary School Journal*, 44(2), 102-104.
- Katranç, M. (2015). İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Motivasyonlarının İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(2), 49-62. <https://doi.org/10.16916/aded.41165>
- Kızıldaş, Y. (2018). İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 13(27).
- Kilinc, 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.
- Kim, Y. S. G., Petscher, Y. & Vorstius, C. (2019). Unpacking Eye Movements During Oral and Silent Reading and Their Relations to Reading Proficiency in Beginning Readers. *Contemporary Educational Psychology*, 58, 102-120.
- Kocaarslan, M. (2016). “Garfield” Görselli 1-6. Sınıflar İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Türkçe Uyarlama Çalışması. *İlköğretim Online*, 15(4). <https://doi.org/10.17051/io.2016.25140>

- Köknel, Ö. (2005). *Kaygıdan Mutluluğa Kişilik* (17. Baskı). İstanbul: Altın Kitaplar.
- Kurnaz, H. ve Yıldız, N. (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Motivasyonlarının Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar (TSA) Dergisi*, 19(3), 53-70.
- Kuşdemir, Y. (2019) İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi, *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 75-86.
- Kuşdemir, Y. ve Katrancı, M. (2016). *Okumada Kaygı ve Anlama: Ana Fikri Bulamıyorum Öğretmenim!*. *Eğitim ve Bilim*, 41(183), 251-266.
- Lerkkanen, M. K. (2018). The Influence of Instruction on Reading Motivation in Finland. In P. O. Garcia, P. B. Lind (Eds.), *Reading Achievement And Motivation in Boys and Girls: Field Studies and Methodological Approaches* (pp. 65–78). Springer.
- Liu, E. Z. F. & Lin, C. H. (2010). The Survey Study Of Mathematics Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MMSLQ) for Grade 10–12 Taiwanese Students. *The Turkish Online Educational Sciences: Theory and Practice*, 9(2), 221–233.
- Logan, S. & Johnston, R. (2009) Gender Differences in Reading Ability and Attitudes: Examining Where These Differences Lie. *Journal of Research in Reading*, 32, 199-214. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9817.2008.01389.x>
- Lumsden, L. S. (1994). Student Motivation. *Research Roundup*, 10(3).
- Luther, L., Fischer, M.W., Firmin, R.L. & Salyers, M.P. (2019). Clarifying the Overlap Between Motivation and Negative Symptom Measures in Schizophrenia Research: A Meta-Analysis. *Schizophrenia Research*, 206, 27–36. <https://doi.org/10.1016/j.schres.2018.10.010>
- Manav, F. (2011) Kaygı Kavramı. *Toplum Bilimleri Dergisi*, 5(9), 201-211
- Marinak, B. & Gambrell, L. (2010). Reading Motivation: Exploring the Elementary Gender Gap. *Literacy Research and Instruction*, 49(2), 129-141. [doi:10.1080/19388070902803795](https://doi.org/10.1080/19388070902803795)
- Martínez, R., Arıcak, O. & Jewell, J. (2008). Influence of Reading Attitude on Reading Achievement: A Test of the Temporal-Interaction Model. *Psychology in the Schools*, 45, 1010–1023. <https://doi.org/10.1002/pits.20257>
- McGeown, S. P., Johnston, R. S., Walker, J., Howatson, K., Stockburn, A. & Dufton, P. (2015). The Relationship Between Young Children's Enjoyment of Learning to Read, Reading Attitudes, Confidence and Attainment. *Educational Research*, 57(4), 389–402. <https://doi.org/10.1080/00131881.2015.1091234>.
- McGeown, S., Goodwin, H., Henderson, N. & Wright, P. (2012). Gender Differences in Reading Motivation: Does Sex or Gender Identity Provide a Better Account? *Journal of Research in Reading*, 35, 328–336.
- McKenna, M. C. (1994). Toward a Model of Reading Attitude Acquisition. In E. H. Cramer & M. Castle (Eds.), *Fostering the Life-Long Love of Reading: The Affective Domain in Reading Education* (pp. 18-40). Newark: International Reading Association
- McKenna, M. C., Kear, D. J. & 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>
- MEB. (2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8. Sınıflar). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2022). 2022 PISA OECD Ülke Özetleri. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Meissel, E. E. & Salthouse, T. A. (2016). Relations of Naturally Occurring Variations in State Anxiety And Cognitive Functioning. *Personality and Individual Differences*, 98, 85– 90.
- Melanlıoğlu, D. (2014). Okuma Kaygısı Ölçeğinin Psikometrik Özelliklerinin Belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176).

- Mertens, D. M. (1998). *Research Methods in Education & Psychology: Integrating Diversity With Qualitative & Quantitative Approaches*. Landon: Sage Pub.
- Mete, G. (2012). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı Üzerine Bir Araştırma (Malatya İli Örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 43-66.
- Mevlüt, K. ve Varol, K. (2004). İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Durumluk-Sürekli Kaygı Düzeyleri ve Kaygı Nedenleri (Samsun Örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17(17): 31-63
- Morrow, L. M. (1992). The Impact of a Literature-Based Program on Literacy Achievement, Use of Literature and Attitudes of Children From Minority Backgrounds. *Reading Research Quarterly*, 27, 250-275.
- Murray, N.P. & Janelle, C.M. (2003). Anxiety and Performance: A Visual Search Examination of The Processing Efficiency Theory. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 25 : 17-187.
- Nevo, E., Vaknin-Nusbaum, V. & Gambrell, L. (2019) Reading Motivation in Kindergartners and 1st-Graders, *Journal of Research in Childhood Education*, 33:4, 610-622. <https://doi.org/10.1080/02568543.2019.1647316>
- Nurmi, J.-E. & Aunola, K. (2005). Task-Motivation During the First School Year: A Person-Oriented Approach to Longitudinal Data. *Learning and Instruction*, 15, 103-122. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.04.009>
- Örücü, E. ve Kanbur, A. (2008). Örgütsel-Yönetimsel Motivasyon Faktörlerinin Çalışanların Performans ve Verimliliğine Etkilerini İncelemeye Yönelik Ampirik Bir Çalışma: Hizmet ve Endüstri İşletmesi Örneği. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 15(1), 85-97.
- Öz, F. (2011). *Uygulamalı Türkçe Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Özdemir, S. ve Şerbetçi, H. N. (2018). İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları (Bartın Örneği). *İlköğretim Online*, 17(4), 2110- 2123. <https://www.doi.org/10.17051/ilkonline.2019.506973>
- Özdemir, Y. ve Kiroğlu, K. (2021). İlkokul Öğrencilerinin Okuma Tutumları. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (43), 408-424. <https://doi.org/10.33418/ataunikkefd.829740>
- Öztürk, E. ve Uzunkol, E. (2015). İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalıkları ve Okuma Motivasyonlarının Değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 10(7), 803 - 814.
- Park, Y. (2011). How Motivational Constructs Interact to Predict Elementary Students' Reading Performance: Examples From Attitudes and Self-Concept in Reading. *Learning and Individual Differences*, 21(4), 347-358. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.02.009>
- Patton, M. Q. (2020). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. (Çev: M. Bütün ve S.B. Demir). Ankara: Pegem Akademi.
- Piccolo, L.R., Giacomoni, C.H., Julio-Costa, A., Oliveira, S., Zbornik, J. Haase, V. G. et al. Reading Anxiety in L1: Reviewing the Concept. *Early Childhood Educ J*, 537-543 (2017). <https://doi.org/10.1007/s10643-016-0822-x>
- Ramirez G., Fries L., Gunderson E., Schaeffer M. W., Maloney E. A., Beilock S. L., & Levine S. C. (2018). Reading Anxiety: An Early Affective Impediment to Children's Success In Reading. *Journal of Cognition and Development*, 20(1), 15-34. <https://doi.org/10.1080/15248372.2018.1526175>
- Rayner, K. (1998). Eye Movements in Reading and Information Processing: 20 Years of Research. *Psychological Bulletin*, 124(3), 372-422. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.124.3.372>
- Razon, N. (1982). Okuma Güçlükleri. *Eğitim ve Bilim*, 39, 11-8.

- Rupley, W. H. & Blair, T. R. (1986) Primary Teachers' Assignment and Supervision of Students' Reading Seatwork. *Reading Psychology*, 7:4, 279-288.
- Sallabas, M. E. (2008). İlköğretim 8 Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları ve Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 141-155.
- Scarcella, R., & Oxford, R. (1992). *The Tapestry of Language Learning: The Individual in the Communicative Classroom*. Boston: Heinle & Heinle.
- Scovel, T. (1978), The Effect of Affect on Foreign Language Learning: A Review of the Anxiety Research. *Language Learning*, 28: 129-142. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1978.tb00309.x>
- Sever, S. (2015). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme* (6. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık
- Sevim, J. (2017). *Stresinizi Sevin* (1. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Smith, F. (1988). *Understanding Reading: A Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read* (4. Edition). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2019). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Spielberger, C. D. (Ed.). (1972). *Anxiety: Current Trends in Theory and Research* (Vol. 1). NY: Academic Press.
- Sünbül, A. M., Yılmaz, E., Demirer, V., Ceran, D., Işık, A., Çintaş, D., Çalışkan, M. ve Alan, S. (2010). *İlköğretim Öğrencileri Kitap Okuma Alışkanlıkları: Konya İli Araştırma Raporu*. Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Şahin Taşkın, Ç. ve Esen Aygün, H. (2017). İlkokul Öğrencilerinin Okuma Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(3), 1120-1136. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.330246>
- Şahin, N. (2019). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Motivasyonlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 13(19), 393-423. <https://doi.org/10.26466/opus.588759>
- Şahin, Y. (2011). *Okuma Eğitimi* (1. baskı). Konya: Eğitim Akademi.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2018). *Using Multivariate Statistics* (7th Edn). CA: California State University.
- Taşdemir, İ. ve Taşdemir, H. (2020). Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerine Karşı Oluşturduğu Psikometrik Kaygıların İncelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 2(1), 58-82.
- Temizkan, M. (2008). Bilişsel Okuma Stratejilerinin Türkçe Derslerinde Bilgiye Dayalı Metinleri Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 129-148.
- Tompkins, G. E. (2006). *Literacy for the 21st Century a Balanced*. (Fourth Edition). New Jersey: Pearson
- Tosun, Ü., Güdek, K., ve Zorlu, A. (2018). İlkokul Öğrencilerinin Sosyal Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi. *International Journal of Entrepreneurship and Management Inquiries*, 2(2), 55-63.
- Türkben, T. (2020). Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Kaygıları, Motivasyon Düzeyleri ve Anlama Becerileri Arasındaki İlişkiler. *Journal of Language Education and Research*, 6(2), 657-677. <https://doi.org/10.31464/jlere.770661>
- Türkçapar, H. (2004). Ansiyete Bozukluğu ve Depresyonun Tanısal İlişkileri. *Klinik Psikiyatri*, 4, 12-16.
- Uçgun, D. (2016). Ortaokul Öğrencilerinin Okuma ve Dinleme Kaygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5 (4), 1958-1970.

- Ülper, H. (2019). *Okuma ve Anlamlandırma Becerilerinin Kazandırılması*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ürün Karahan B, Tasdan M (2016). 5. ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Karşı Tutum ve Motivasyonlarının Okuduğunu Anlama Becerileri İle İlişkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 5(2), 949 - 969.
- Ürün Karahan, B. (2016). 5 ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Motivasyonlarının Akademik Motivasyonlarıyla İlişkisi (Kars İli Örneği). *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2).
- Wang, J. H. & Guthrie, T. J. (2004). Modeling the Effect of İntrinsic Motivation, Extrinsic Motivation, Amount of Reading, and Past Reading Achievement on Text Comprehension Between U.S. and Chinese Students. *Reading Research Quarterly*, 39, 2, 162-186.
- Wigfield, A. & Guthrie, J. (1997). Relations to Children's Motivation for Reading to the Amount and Breadth of Their Reading. *Journal of Educational Psychology*, 89, 420-432.
- Wilson, J. D. & Casey, L. H. (2007). Understanding The Recreational Reading Patterns of Secondary Students. *Reading Improvement*, 44(1), 40-49.
- Wilson, J. D. & Casey, L. H. (2007). Understanding The Recreational Reading Patterns of Secondary Students. *Reading Improvement*, 44(1), 40-49
- Worrell, F.C., Roth, D.A., & Gabelko, N.H. (2007). Elementary Reading Attitude Survey (ERAS) Scores in Academically Talented Students. *Roeper Review*, 29(2), 119-124 <http://dx.doi.org/10.1080/02783190709554395>
- Worrell, F. C., Roth, D. A. & Gabelko, N. H. (2006). Elementary Reading Attitude Survey (ERAS) Scores in Academically Talented Students. *Roeper Review*, 29(2). 119-124.
- Wozniak, C. L. (2010). *Reading and the Boy Crisis: The Effect of Teacher Book Talks, Interactive Read-Alouds, and Students' Unrestricted Choice of Books for Independent Reading on Fifth-Grade Boys' Reading Attitude, Reading Self-Efficacy, and Amount of Reading and Fifth-Grade Teachers' Reading Beliefs and Practices*. (Doctoral Dissertation). University of San Francisco, San Francisco, USA.
- Yenihayat, S. (2007). *İlköğretim Öğrencilerinin Matematik Kaygısı İle Öğretmen Tutumları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yeşilyaprak, B. (2013). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yetgin, O. (2017). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Matematik Kaygısı ve Öğrenmeye İlişkin Tutumlarının İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adıyaman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adıyaman.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldırım, A., Doğanay, A., Türkoğlu A. (2000). *Okulda Başarı İçin Ders Çalışma ve Öğrenme Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, C. (Ed.). (2013). *Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Motivasyonu ve Okuma Alışkanlıkları Arasındaki İlişki*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yıldız, M. (2013). İlköğretim 3, 4 ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonlarının İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 260-271.
- Yıldız, M. ve Aktaş, N. (2015). Okuma Motivasyonu Ve Okumaya Adanmışlık Ölçeği: Türkçeye Uyarlama Çalışması. *International Journal of Human Sciences*, 12(2), 1349-1365.

- Yıldız, M. ve Ceyhan, S. (2016). *İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Yazma Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(2), 1301-1316.
- Yıldız, M. ve Ceyhan, S. (2016). İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Ve Yazma Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(2), 1301-1316.
- Yıldız, M. ve Nurhan, A. (2015). Okuma Motivasyonu ve Okumaya Adanmışlık Ölçeği Türkçeye Uyarlama Çalışması. *International Journal of Human Science*, vol.12, no.2, 1349-1365.
- Yıldız, M., Yıldırım, K., Ateş, S. ve Çetinkaya, Ç. (2013). Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeğinin Türkçe Uyarlaması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(44), 348-359.
- Yılmaz, M. (2014). *Yeni Gelişmeler Işığında Türkçe Öğretimi, Okuma Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Yılmaz, M. ve Ertem, İ.S. (2020). İlkokul Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Journal Of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 6(34):2210-2219.
- Yoon, J.C. (2002). Three Decades of Sustained Silent Reading: A Meta-Analytic Review of the Effects of SSR on Attitude Toward Reading. *Reading Improvement*, 39, 186—195. <http://dx.doi.org/10.1080/02783190709554395>
- Yurdakul, Y., Beyazıt, U., Bütün Ayhan, A. ve Şimşek, Ş. (2020). İlkokul Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları İle Serbest Zamanlarında Kitap Okuma Alışkanlıklarının İncelenmesi. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 9(2), 217-229. <https://doi.org/10.46971/ausbid.710610>
- Zbornik, J. (2001). *Test Anxiety: Conceptualization and Remediation Strategies*. New York: American Psychiatric Association.
- Zbornik, J. & Wallbrown, F. H. (1991) The Development and Validation of a Scale to Measure Reading Anxiety, *Reading Improvement*, 28(1), 2-13.

EKLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Ek 1: Araştırma İzni	65
Ek 2: Etik Kurul Onay Formu	66
Ek 3: Araştırma Kullanılan Okuma Kaygısı Ölçeği	67
Ek 4: Araştırma Kullanılan Okuma Motivasyonu Ölçeği	69
Ek 5: Araştırma Kullanılan Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği	72
Ek 6: Araştırma Kullanılan Ölçeklerin İzinleri	75



Ek 1: Araştırma İzni



T.C.
AFYONKARAHİSAR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-49809702-605.01-73544983
Konu : Tufan COŞKUN'un Araştırma İzni

31/03/2023

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 sayılı Genelgesi.
b) Afyon Kocatepe Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 29/03/2023 tarihli ve E-70813604-100-174141 sayılı yazısı.

Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Tufan COŞKUN'un "İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin Okuma Tutumları, Okuma Kaygıları ve Okuma Motivasyonlarının İncelenmesi" konulu tez çalışmasında kullanılmak üzere 2022-2023 eğitim-öğretim dönemi içinde Müdürlüğümüze bağlı ilgi (b) yazı ekinde ismi belirtilen okullarda görevli öğretmenlere ve öğrenim gören öğrencilere ilgi (a) genelgenin hükümleri doğrultusunda anket çalışması yapması, çalışmaları tamamladıktan sonra sonuçlarının birer örneğini İl Milli Eğitim Müdürlüğüne teslim etmesi şartıyla, araştırma yapımları Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Mevlüt ÇINAR
İl Milli Eğitim Müdür V.

OLUR

Uğur KOLSUZ
Vali V.

Ek:
- İlgi Yazı ve Ekleri (32 Sayfa).

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek 2: Etik Kurul Onay Formu

Evrak Tarih ve Sayısı: 25.02.2023-166166

T.C.	
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ	
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLERİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU KARARLARI	
TOPLANTI SAYISI:02	KARAR TARİHİ: 24.02.2023

KARAR 2023/58

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi öğretim elemanı Doç. Dr. Hacer ULU BİLİM tarafından yürütülen (Diğer Araştırmacılar: Tufan COŞKUN), "İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Tutumları, Okuma Kaygıları ve Okuma Motivasyonlarının İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezi kapsamında kullanılacak veri toplama araçlarının, etik açıdan sakıncalı olmadığına, katılanların oy birliği ile karar verildi.

ASLI GİBİDİR

e-imzalıdır

Prof. Dr. İsa SAĞBAŞ

Sosyal ve Beşeri Bilimleri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurul Başkanı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Evrak Doğrulaması <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5381&eD=BSRKC4RK5E&eS=166166> adresinden yapılabilir.

Ek 3: Araştırma Kullanılan Okuma Kaygısı Ölçeği

Kişisel Bilgiler								
1	Cinsiyetiniz	Erkek ()	Kız ()					
2	Kitap Okuma Sıklığı	2 Ayda 1 Kitap veya Daha Az ()	Ayda 1 Kitap ()	Ayda 2 Kitap veya Daha Fazla ()				
3	Anne Eğitim Durumu	İlkokul ()	Ortaokul ()	Lise ()	Ön Lisans ()	Lisans ()	Yük. Lisans ()	Doktora ()
4	Baba Eğitim Durumu	İlkokul ()	Ortaokul ()	Lise ()	Ön Lisans ()	Lisans ()	Yük. Lisans ()	Doktora ()

OKUMA KAYGISI ÖLÇEĞİ

MADDELER		Her zaman	Çoğu zaman	Ara sıra	Nadiren	Hiçbir zaman
1	Sınıfta okuma yapacağım zaman panik olurum.					
2	Arkadaşılarımdan daha kötü okuyacağım düşüncesi beni gergin yapar.					
3	Okuma yaparken ses tonumu ayarlayamayacağım düşüncesi beni tedirgin eder.					
4	Okuma yaptığımız derslerde kasılırım.					
5	Bir metni okumam söylendiğinde tedirgin olurum.					
6	Bir metni okumaya başlamadan önce gergin olurum.					
7	Sınıfta sesli okuma yaparken yanlış yapmaktan korktuğum için sesim titrer.					
8	Sınıf ortamında sesli okumalarımın beğenilmeyeceğini düşünürüm.					
9	Bir metni okurken dikkatimi toplamakta güçlük çekerim.					

10	Sınırlı bir zaman diliminde süre tutarak okuma yapacağım da panik olurum.					
11	Okumak beni kaygılandığından okumaya zaman ayırmam.					
12	Bir metni okurken avuçlarım terler.					
13	Öğretmen sınıfta sesli okuma yaptırırken kalbim çarpar.					
14	Sınıfta sesli okuma yaparken heyecandan dizlerim titrer.					
15	Bir metnin tamamını okumak düşüncesi beni rahatsız eder.					
16	Bir metni okumayı kendime sorun haline getiririm.					
17	Ne zaman bir metni okuyacak olsam başım/karnım ağrımaya başlar.					
18	Akıcı okuyamadığım için okumaktan kaçınırım.					
19	Sınıf ortamında okuduktan sonra iyi okuyabildim mi diye endişelenirim.					
20	Bir metni okuduktan sonra kendimi başarısız hissedirim.					
21	Okuma yaparken nefesimi ayarlayamayacağım düşüncesi beni tedirgin eder.					
22	Sınıf ortamında sesli okuma yaparken heyecanlanırım.					
23	Yaptığım okumalardan kötü not alacağım düşüncesi beni rahatsız eder.					
24	Sınıf ortamında sesli okuma yapmaya çekinirim.					
25	Okuduklarımın başkaları tarafından anlaşılmama düşüncesi beni tedirgin eder.					
26	Bir metni okurken heyecandan okuduklarımı anlayamam.					
27	Okumak için ne zaman bir metni elime alsam düşünme yeteneğimi kaybederim.					
28	Bir metni tekrar okuduğumda bile gergin olurum.					
29	Daha önce okumadığım metinleri okurken endişe duyarım.					

Ek 4: Araştırma Kullanılan Okuma Motivasyonu Ölçeği

Okuma Motivasyonu Ölçeği

Kişisel Bilgiler							
1	Cinsiyetiniz	Erkek ()	Kız ()				
2	Kitap Okuma Sıklığı	2 Ayda 1 Kitap veya Daha Az ()	Ayda 1 Kitap ()	Ayda 2 Kitap veya Daha Fazla ()			
3	Anne Eğitim Durumu	İlkokul ()	Ortaokul ()	Lise ()	Ön Lisans ()	Lisans ()	Yük. Lisans ()
4	Baba Eğitim Durumu	İlkokul ()	Ortaokul ()	Lise ()	Ön Lisans ()	Lisans ()	Yük. Lisans ()

Sevgili öğrenciler,

Aşağıdaki cümleler bazı öğrencilerin okuma hakkındaki duygularını anlatmaktadır. Her bir cümleyi dinleyerek, bahsedilen kişinin size benzeyip benzemediğine karar veriniz. Bu okunarlarda, doğru ya da yanlış cevap yoktur. Sadece okuma hakkındaki duygularınızı öğrenmek istiyoruz.

Cümlelerin çoğunu, sınıfta okuduklarınızı düşünerek cevaplamalısınız.

Okuma hakkındaki sorulara başlamadan önce birkaç farklı soru deneyelim:

Dondurma severim.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

Eğer cümle sizden çok farklıysa, 1'i yuvarlak içine alınız.

Eğer cümle sizden biraz farklıysa, 2'yi yuvarlak içine alınız.

Eğer cümle size biraz benziyorsa, 3'ü yuvarlak içine alınız.

Eğer cümle size çok benziyorsa, 4'ü yuvarlak içine alınız.

İspanak severim.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

Evet, şimdi okuma hakkındaki cümlelere başlamaya hazırız. Unutmayınız, cevaplarınızı verirken sınıfta okuduklarınızı düşünmelisiniz. Doğru ya da yanlış cevap yoktur, sadece SİZİN okuma ile ilgili fikirlerinizle ilgileniyoruz. Cevabınızı vermek için, her bir satırda sadece BİR sayıyı yuvarlak içine alınız. Cevap satırları her bir cümle için hemen altındadır.

Sayfa'yı çevirip başlayalım. Ben okurken, her bir cümleyi lütfen benimle takip edin ve daha sonra cevabınızı yuvarlak içine alın.

1) Okuduklarımı arkadaşlarıma anlatırım.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

2) Uzun ve sürükleyici hikâyeler, romanlar hoşuma gider.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

3) Farklı ülkelerdeki insanlarla ilgili kitaplar okumak hoşuma gider.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

4) Okuduklarımızla ilgili sorulara arkadaşlarımdan daha fazla doğru cevap vermeye çalışırım.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

5) Arkadaşlarım bazen iyi bir okuyucu olduğumu söylerler.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

6) Okuma ile ilgili ödevlerimi her zaman öğretmenin tam istediği gibi yaparım.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

7) Çok fazla macera hikâyesi okurum.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

8) Okumada sınıfın en iyisi olmaktan hoşlanırım.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

9) Yeni şeyler hakkında okumak hoşuma gider.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

10) Arkadaşlarımdan daha iyi okumak için daha çok çalışmaya istekliyim.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

11) Aileme ne okuduğumu anlatmak hoşuma gider.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

12) Merak ettiğim konular hakkında yeni bilgiler elde etmek için okurum.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

13) Annem ve babam sık sık bana ne kadar iyi okuduğumu söylerler.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

14) Eğer öğretmen ilginç bir şeyler anlattırsa, bu konuda daha fazla okurum.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

15) Arkadaşlarımın okumayla ilgili çalışmalarına yardım etmek hoşuma gider

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

16) Birisi iyi okuduğumu fark edince mutlu olurum.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

17) Okumayla ilgili ödevlerimi hep zamanında bitirmeye çalışırım.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

18) İsmimi çok okuyanlar listesinde görmek benim için önemlidir.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

19) Bazen aile bireylerime (anne, baba, kardeş vb.) kitap okurum.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

20) Gizemli hikâyeler (esrarengiz, sürprizlerle ilerleyen) hoşuma gider.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

21) Okuma ile ilgili her ödevimi bitirmek benim için çok önemlidir.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

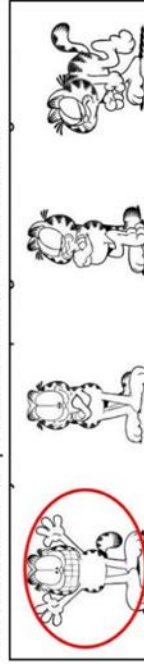
Ek 5: Araştırma Kullanılan Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği

OKUMAYA YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

Kişisel Bilgiler		Erkek	Kız
1 Cinsiyetiniz		()	()
2 Kitap Okuma Sıklığı	2 Ayda 1 Kitap veya Daha Az ()	Ayda 1 Kitap ()	Ayda 2 Kitap veya Daha Fazla ()
3 Anne Eğitim Durumu	İlkokul ()	Ortaokul ()	Lise ()
		Ön Lisans ()	Lisans ()
			Yük. Lisans ()
			Doktora ()
4 Baba Eğitim Durumu	İlkokul ()	Ortaokul ()	Lise ()
		Ön Lisans ()	Lisans ()
			Yük. Lisans ()
			Doktora ()

Sevgili çocuklar kitap okurken hissedebileceğiniz bazı duygular verilmiştir. Sizin için en uygun olan resmi aşağıdaki örnekte olduğu gibi **daire** içine alınız.

Yolculuk sırasında kitap okurken kendini nasıl hissedersin?



Çok Mutlu Olurum Hafif Gülümserim Biraz Üzgün Olurum Çok Üzgün Hissederim

Eğer yolculuk sırasında kitap okurken kendini çok mutlu hissediyorsan yukarıdaki gibi çok mutlu olan kedi resmini daire içine al. Eğer yolculuk sırasında kitap okumak seni çok üzgün hissettiriyorsa bu kez de çok üzgün olan kedi resmini daire içine al.

1. Yağmurlu bir hafta sonunda kitap okurken kendini nasıl hissedersin?



2. Okulda boş zamanlarında kitap okurken kendini nasıl hissedersin?



3. Evde eğlenmek için kitap okurken kendini nasıl hissedersin?



4. Sana bir kitap hediye edildiğinde kendini nasıl hissedersin?



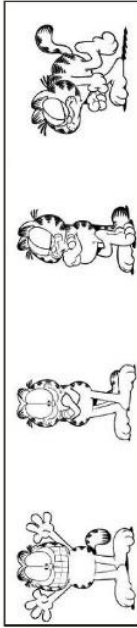
5. Okul dışında boş zamanlarını kitap okuyarak geçirdiğinde kendini nasıl hissedersin?



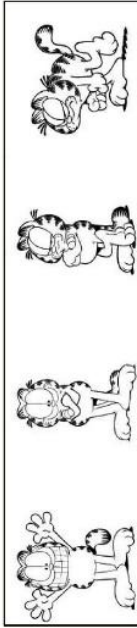
6. Yeni bir kitaba başlarken kendini nasıl hissedersin?



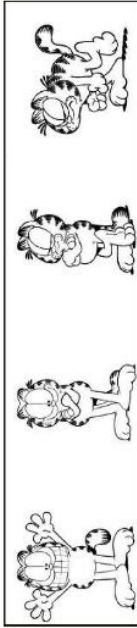
7. Yaz tatilinde kitap okurken kendini nasıl hissedersin?



8. Oyun oynamak yerine kitap okuduğunda kendini nasıl hissedersin?



9. Bir kitapçıya giderken kendini nasıl hissedersin?



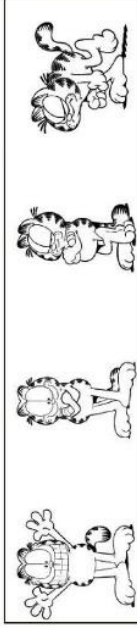
10. Farklı türlerde kitap (hikaye, masal, şiir vb.) okurken kendini nasıl hissedersin?



11. Öğretmenin sana okuduğun kitapla ilgili soru sorduğunda kendini nasıl hissedersin?



12. Alıştırma kitabı ve çalışma kağıtlarını okurken kendini nasıl hissedersin?



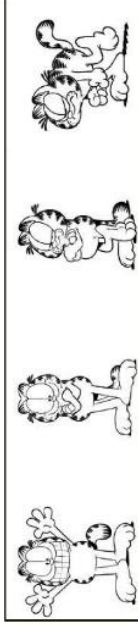
13. Okulda ders sırasında kitap okurken kendini nasıl hissedersin?



14. Ders kitaplarını okurken kendini nasıl hissedersin?



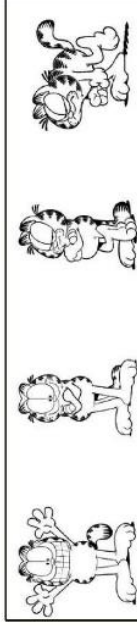
15. Bir kitaptan bilgi öğrenirken kendini nasıl hissedersin?



16. Sınıfta okuma yaparken kendini nasıl hissedersin?



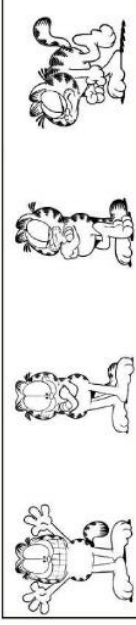
17. Türkçe derslerinde hikaye okurken kendini nasıl hissedersin?



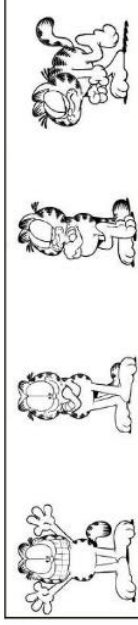
18. Sınıfta sesli okuma yaparken kendini nasıl hissedersin?



19. Sözlük kullanırken kendini nasıl hissedersin?



20. Okuduğun bir metinle ilgili soruları cevaplarırken kendini nasıl hissedersin?



Ek 6: Araştırma Kullanılan leklerin İzinleri

