

İlkokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerileri: Okuma Tutumu Doğrultusunda Bir Değerlendirme

Yusuf KIZILTAŞ¹

Öz: İlkokul öğrencileri okuduğunu anlama konusunda birtakım sorunlar yaşamaktadırlar. Bu sorunların altında çeşitli nedenler bulunmaktadır. İlkokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları, okuduklarını anlamaları üzerinde etkili olan faktörlerden biridir. İlişkisel tarama modeliyle gerçekleştirilen bu çalışmada ilkökul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri incelenirken okuma tutumu ile ilişkisi sorgulanmıştır. 2020-2021 öğretim yılında Van ilinde bulunan ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinden (147 kız, 126 erkek) basit tesadüfi örneklem yolu ile toplanan araştırma verilerinin analizinde tek yönlü MANOVA, Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilerin okula yönelik tutumlarını ölçmek için 'Okuma Tutumu Ölçeği'; okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek için de 'Okuduğunu Anlama Testi' kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; kız öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ve okuma tutumları daha yüksek çıkmıştır. Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin, okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre okuma tutum düzeyleri daha yüksek çıkmıştır. Okuma tutumu ve okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı bir ilişki çıkmamıştır.

Anahtar Sözcükler: İlkokul Öğrencileri, Okuduğunu Anlama, Okuma Tutumu

Reading Comprehension Skills of Primary School Students: An Evaluation Based on Reading Attitude

Abstract: Primary school students have some problems at understanding what they read. There are various reasons behind these problems. One of the things influencing elementary school students' reading comprehension is their attitude toward reading. This study was carried out with the relational scanning model. In this study, while examining the reading comprehension skills of primary school students, its relationship with reading attitude was questioned. One-way MANOVA and Pearson correlation analysis were used to analyze the research data collected by simple random sampling from primary school fourth-grade students (147 female and 126 male) in Van during the 2020-2021 academic year. In the research, the 'Reading Attitude Scale' was used to measure students' attitudes towards reading, and the 'Reading Comprehension Test' was used to determine the reading comprehension levels. As a result of the research, the reading comprehension levels and reading attitudes of female students were higher. In comparison to pupils who didn't get pre-school instruction, those who got pre-school education had better levels of attitudes toward reading. However, there was no significant relationship between reading attitude and reading comprehension scores.

Keywords: Primary School Students, Reading Comprehension, Reading Attitude

Geliş Tarihi: 29.06.2022

Kabul Tarihi: 05.12.2022

Makale Türü: Araştırma Makalesi

¹ Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü Van, Türkiye, e-posta: yusufkiziltas@yyu.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9434-4629>

Atf için/ To cite:

Kızıltas, Y. (2023). İlkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri: Okuma tutumu doğrultusunda bir değerlendirme. *Yaşadıkça Eğitim*, 37(2), 388-404. <https://doi.org/10.33308/26674874.2023372486>

Okuma; bilgi edinmek, kelime dağarcığını geliştirmek, yazılı metinlerden anlam çıkarmak gibi birtakım amaçları olan, metni yazan ve okuyan arasında dinamik bir iletişimi içeren, bilinçli bir öğrenme, anlam kurma sürecidir (Akyol, 2019; Dwie Agustiani, 2017). Bireylerin bu süreçte metinle etkileşime girmelerini sağlamak önemlidir. Bireylerin önbilgileri kanalıyla metinden anlam çıkarmalarına olanak tanımak da gereklidir. Bu hususlar bağlamında denilebilir ki okuma, pek çok zihinsel faaliyeti içeren karmaşık, önemli bir beceridir (Pardo, 2004; Torres & Ávila Constain, 2009). Yapılan tanımlar ve açıklamalar incelendiğinde okumanın basit bir kavram olmadığı anlaşılmaktadır. Böylesine karmaşık bir yapıya sahip olması, okumayı kapsamlı bir şekilde irdeleme ihtiyacını doğurmaktadır.

Okumayı irdelemek, okumada önemli olan hususlarla yüzleşmeye olanak tanır. Bu hususta özellikle de kelime tanıma ve kelime ayırt etmeye değinmek gerekir. Kelime tanıma ve kelime ayırt etme, özellikle de akıcı okuma için önemli ön koşullardır (Baştuğ ve diğerleri, 2019). Seyler (2004) de okumayı, bir kelime ve kelimeler kümesinden anlam çıkarma süreci olarak açıklarken kelimelerin arz ettiği önemi vurgulamaktadır. Yani okuma kavramı irdelenirken kelimelerin ve haliyle akıcı okumanın göz ardı edilemeyecek kadar önemli faktörler olduğunu belirtmek gerekir. Grabe (1991) de okumanın; okuyucu ve metinler arasındaki ilişkiyle başlayıp akıcı okumayla sonuçlanan bir beceri olduğuna dikkat çekmektedir. Bir anlamda okumada, akıcı okumanın önemine dikkat çekmektedir. Dolayısıyla kelimeleri tanıma ve anlama; okumada, akıcı okumada ve nihayetinde okuduğunu anlamada oldukça önemli rol (Rombot ve diğerleri, 2020; Somadayo, 2011) oynamaktadır. Bu faktörler doğrultusunda akıcı okuma temelli okuma becerisi daha üst bir düzeye erişir. Şüphesiz bu da okuduğunu anlama becerisi olarak değerlendirilebilir.

Okuduğunu Anlama

Okuduğunu anlama, okumanın nihai amacı olarak değerlendirilmektedir (Hans & Hans, 2015). En basit anlamıyla öğrencilerin okuduklarından hareketle bir çıkarsamada (Snow, 2002) bulunmasıdır. Daha açık söylemek gerekirse; okuduğunu anlama becerisi, okuyucunun metni anlayıp, kavrayıp oradan istenen anlamı çıkarması (Grabe & Stoller, 2002; Lestari, 2016) olarak açıklanabilir. Yani üst düzey bir beceri olarak yorumlanabilir. Bu açıklamalar ve önem, okuduğunu anlama sürecinin hangi değişkenlerden etkilendiğini sorgulama ihtiyacını da ortaya çıkarmaktadır. Dwie Agustiani'ye (2017) göre okuduğunu anlama becerisi içsel ve dışsal olmak üzere iki önemli faktörden etkilenmektedir. İçsel faktörler; öğrencilerin ön bilgilerini, bilişsel yeteneklerini, stratejileri ve kişilik özelliklerini içermektedir. Dışsal faktörler de öğrencinin dışında gelişen ve ondan bağımsız ortaya çıkan faktörlerdir. Bu faktörler; metin, içerik ve yazar değişkenleri çerçevesinde ele alınmaktadır. Şüphesiz okuduğunu anlamayı etkileyen faktörler kadar okuduğunu anlama becerisini geliştirecek stratejiler de önemlidir. Öyle ki stratejiler de okuduğunu anlama becerisini etkileyebilir.

Okuduğunu anlama sürecinin başarılı olması için birtakım stratejilerin kullanımı önem arz etmektedir. Bu stratejileri, okuma sürecinin başında, ortasında ve sonunda kullanmak mümkündür. Okuma stratejileri; göz gezdirmek, okuma için bir amaç oluşturmak, ön bilgileri harekete geçirerek aktif hale getirmek, sorular sormak, çıkarımda bulunmak, tahmin yapmak, özetlemek, görselleştirmek, anlayıp anlamadığını kontrol etmek vb. şeklinde açıklanabilir (Akyol, 2019; Gilakjani & Sabouri, 2016; Prasetyo, 2019). Şüphesiz okuduğunu anlama becerisini geliştirmede başka stratejiler, yöntemler, materyaller de bulunmaktadır. Paragrafları öğrencilerin düzeylerine göre kısaltmak ya da okuma esnasında paragraf paragraf okumak, kavram ve hikâye haritaları, hikâyeleri oluş sırasına göre yazmak/anlatmak, tahminlerde bulunmak, anlık dönütler vermek, küçük tartışma ortamları yaratmak, öğretmenin verdiği yönergelerle göre okumak gibi stratejiler bu kapsamda kullanılabilir. Benzer şekilde, ayrılıp birleşme (Jigsaw), karşılıklı öğretim, dinle-oku-tartış, KWL, SQ4R, POSSE, TELLS gibi stratejiler de okuduğunu anlama becerisini geliştirebilir (Almutairi, 2018; Baştuğ ve diğerleri, 2019; Hans & Hans, 2015).

Okuduğunu anlama becerisini geliştirmek kadar bu becerinin düzeyini ortaya çıkarmak da önemlidir. Okuduğunu anlama düzeyini belirlemek, ölçme ve değerlendirme ihtiyacını doğurur. Okuduğunu anlamayı değerlendirmek için de farklı teknikler vardır. Testler, açık uçlu ya da kısa cevaplı sorular, evet/hayır-doğru/yanlış soruları, boşluk doldurma testleri, sesli düşünme gibi teknikler de okuduğunu anlamayı değerlendirmede önem taşımaktadır (Akyol, 2019; Almutairi, 2018; Prasetyo, 2019). Ancak Hans ve Hans'a

(2015) göre bunların yerine öğrencilere anlamayı öğretmemiz daha öncelikli olmalıdır. Bunun için de metinle ilgili öğrencilerin tahminde bulunma, özetleme, ön bilgilerini harekete geçirme gibi birtakım stratejileri kullanmalarını gerektiren sorular sorulabilir.

Okuma Tutumu

Okuduğunu anlama becerisi kadar bu beceriyi etkileyen kavramlar da önemlidir. Okuma tutumu bunlardan birisidir. Okumadan kaçınmamızı ya da okuyacaklarımıza yakınlık göstermemizi sağlayan olumlu/olumsuz hislerdir (Alexander & Filler, 1976; Smith, 2001). Okuma tutumu, okumada duyusallığın önemine dikkat çeken ve okuduğunu anlamayı etkileyen kavramlardan biridir (Dwie Agustiani, 2017; Pamuji, 2015). Okuma tutumunun; okumayı, okuduğunu anlamayı dolaylı değil de doğrudan etkilediğini söylemek daha doğru olabilir (Kush ve diğerleri, 2005; Lestari, 2016). Okuduğunu anlamada bu kadar belirleyici bir role sahip olan okuma tutumunun derinliklerinin de irdelenmesi gerekir. Okuma tutumunun ihtiva ettiği derinliği anlamının yanında bu beceri üzerinde belirleyici olan değişkenleri de açıklığa kavuşturmak gerekir. Böylece okuma tutumunu daha iyi anlamak mümkün hale gelebilir. Okuma materyalleri, öğrencileri okuma sürecine teşvik etmek, okumaya yönelik verilecek eğitimler, okumaya yönelik sınavlar, ebeveynler, sınıf düzeyi gibi faktörler okuma tutumunu etkileyen dışsal faktörlerdir. Öte yandan cinsiyet, öğrencilerin benlik algısı, bilişsel özellikleri, kişilik gibi durumlar da okuma tutumunu etkileyen içsel faktörlerdir (Murtiningsih, 2020; Shelley, 2012). Anlaşıldığı üzere okuma tutumunu etkileyen içsel ve dışsal faktörler bulunmaktadır. Öte yandan Bronfenbrenner'in Ekolojik Modeli (1979) bu faktörleri belirli düzeyde anlamamız için bir çerçeve sunmaktadır. Bu model okuma tutumu ile doğrudan ilişkili değildir. Ancak modelde açıklananlar okuma tutumuna adapte edildiğinde bazı faktörlerin okuma tutumu üzerinde etkili olduğu daha iyi anlaşılmaktadır. Birbirleriyle etkileşim içerisinde olan dört farklı sistemi kapsayan Bronfenbrenner modelinin ilki mikrosistemdir. Bu sisteme göre; çocuklar ve ebeveynler okuma çalışmalarını, deneyimlerini paylaşmalıdır. Mezostem ise çocukların okulda, evde ve arkadaş ortamındaki okuma çabalarını, etkinliklerini içermektedir. Egzosistemde ise ebeveynlerin mesleklerinin çocuklarının okuma başarıları becerileri üzerindeki etkisini içermektedir. Son olarak makrosistem ise çeşitli okuryazarlık deneyimlerini içermektedir. Bu açıdan; ailenin ve öğretmenlerin rolünün, çocukların okuma ve okuma tutumunda da ciddi bir katkıya sahip olduğu (Shelley, 2012) söylenebilir.

Okuma tutumunu desteklemek adına aileler ve öğretmenler bazı faaliyetler yapabilirler. Zengin okuma materyali sunmak, birlikte okumalar yapmak, okunan kitaplar üzerinde konuşmak, kütüphane ziyaretleri yapmak önemlidir. Ayrıca, öğrencilerin okumaya değer vermelerini sağlamak, okuma etkinliklerine katılımlarını sağlamak, okumaya yönelik tutumlarını şekillendirmek bu kapsamda önemli faaliyetlerdir (Baştuğ ve diğerleri, 2019). Okuma tutumunun gelişiminde cinsiyet, yaş, okuma/yazma becerisi, önceki bilgiler ve deneyimler, okuma ilgisi, evde/okulda ilgi çekici okuma materyallerinin varlığı, öğretmenin okuma ilgisi/sevgisi gibi durumların da (Merisuo-Storm, 2006) belirleyici olduğunu belirtmek gerekir. Aynı şekilde öğretmenin öğrencilere iyi model olarak öğrencilerin kendisinin seçtiği okumalar (Self-Selected Reading: SRR), farklı yaş gruplarını aynı okuma ortamlarında buluşturmak (Cross-Age Tutoring), öğrencilerin birbirleri ile etkileşime girmelerini sağlamaya yönelik okuma çevreleri oluşturmak (Literature Circles), fikir çemberleri kurmak (Idea Circle) gibi (Mckenna & Stahl, 2009) uygulamaların okuma tutumunu geliştirmede önemli rol oynadıkları söylenebilir.

Okuma tutumu, okuduğunu anlama üzerinde olumlu manada belirgin bir role sahiptir (Dwie Agustiani, 2017). Dolayısıyla okuma tutumunun geliştirilmesi noktasında yapılacak etkinlikler ve sarf edilecek çabalar da önemlidir. Bu çabaların özellikle de ilkökul döneminden itibaren gerçekleştirilmesi, çocuklarda okumayı sevdirmeye ve bu sevgiyi alışkanlığa dönüştürmeye hatta akademik başarının artışına (Baştuğ, 2014) katkı sağlayabilir. Okuma tutumu ve okuduğunu anlama becerisi arasındaki bağı özellikle ilkökul öğrencileri kapsamında ele alan çalışmalar bu açıdan değerlidir. Ulusal anlamda bu kapsamda yapılan sınırlı sayıda araştırmalara (Baştuğ, 2014; Karahan & Taşdan, 2016; Sallabaş, 2008) rastlanmaktadır. Bu çalışmaların da ortaokul öğrencileri üzerinde gerçekleştirildiği söylenebilir. Buna karşın ilkökul öğrencileri üzerinde yapılan sadece bir araştırmaya rastlanmıştır (Boz & Ulusoy, 2019). Bu çalışmada okuma tutumu, okuduğunu anlama becerisi ve rutin olmayan problem çözme becerileri arasındaki ilişkilere bakılmıştır.

Uluslararası anlamda yapılan araştırmaların çoğunluğu da ortaokul, ortaöğretim ve lisans öğrencileri (Pamuji, 2015; Rachmajanti & Musthofiyah, 2017; Subadrino, 2019; Tunde-Awe, 2014; Dwie Agustiani, 2017) üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ancak Türkiye’de 2012-2013 eğitim-öğretim yılından itibaren ilkokulun dört yılla sınırlı olması, geçmiş yıllarda ilkokul beşinci sınıflar üzerinde yapılmış çalışmaların da güncellenmesi ihtiyacını doğurmuştur. Çünkü günümüz Türkiye’inde beşinci sınıflar artık ortaokul öğrencileri sayılmaktadır. Beşinci sınıfların kaldırılması, ilkokul öğrencileri üzerinde yapılan bu çalışmayı daha anlamlı ve özgün kılmaktadır. Daha da açık söylemek gerekirse, ilkokul düzeyinde okuduğunu anlama ve okuma tutumu arasındaki ilişkiyi doğrudan inceleyen araştırmaların eksikliği hissedilmektedir. Bu araştırma, bu eksikliği kapatmak adına değerlidir. Çalışma, ele aldığı bu ilişki ile bir boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır. Bu amaçlar kapsamında ortaya çıkan araştırma problemleri şunlardır:

1. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma tutumları ve okuduğunu anlamaları ne düzeydedir?
2. İlkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ve okuma tutumları cinsiyete, okul öncesi eğitim alma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
3. İlkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ile okuma tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada okuduğunu anlama ile okuma tutumu arasındaki ilişkinin düzeyi sorgulandığından bu model tercih edilmiştir. İlişkisel tarama modelinde iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını belirlemek amaçlanır. Ayrıca, değişkenlerin beraber değişip değişmediği, bir değişme varsa bu değişimin nasıl olduğu belirlenmeye çalışılır (Karasar, 2013; Büyüköztürk ve diğerleri, 2012). Okuduğunu anlama, okuma tutum düzeylerinin, cinsiyet, okul öncesi eğitim gibi faktörlere göre değişip değişmediğini ortaya çıkarmak ilişkisel tarama modelinin gerekliliğini bu yönüyle de ortaya koymaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 273 dördüncü sınıf öğrencisi (147 kız, 126 erkek) oluşturmaktadır. Bu öğrenciler Van iline bağlı ilkokullardan seçilmişlerdir. Araştırma örnekleme tesadüfi örneklem yolu ile seçilmiştir. Basit tesadüfi örneklemede, her bir örnekleme birimine eşit seçilme ihtimali verilir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012). Başka bir ifade ile söylemek gerekirse örneklemin belirlenmesinde herhangi bir ölçüt dikkate alınmamıştır. Okulların içerisinde tam gün eğitim yapan ilkokullar olduğu gibi ikili eğitim yapan okullar da yer almaktadır. Aynı şekilde bağımsız ilkokullar olduğu gibi ortaokullar ile aynı binada eğitim gören öğrencilerin yer aldığı okullar da çalışma grubu içerisinde yer almaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak, ‘Kişisel Bilgi Formu’, ‘Okuduğunu Anlama Testi’ ile ‘Okuma Tutumu Ölçeği’ kullanılmıştır. Bu ölçme araçları aşağıda kısaca açıklanmıştır:

Kişisel Bilgi Formu: Bu formda öğrencilerin ölçekleri ve testleri nasıl yanıtlayacaklarına dair yönergelerden sonra cinsiyetlerini, okul öncesi eğitim alma durumlarını belirlemeye yönelik iki soru sorulmuştur.

Okuduğunu Anlama Testi: Okuduğunu anlama düzeyini belirlemek için hikâye edici bir metin kullanılmıştır. Metin; Karasu ve diğerleri (2013) tarafından hazırlanmıştır. Metnin geçerliliği, güvenilirliği söz konusu yazarlar tarafından test edilmiştir. Dolayısıyla geçerliği ve güvenilirliği sağlanmış bir okuma metni uygulanmıştır. Metnin, dördüncü sınıf düzeyine uygun olduğu yazarlar tarafından belirtilmiştir. ‘İpek Ormanda’ isimli metne göre okuduğunu anlamayı değerlendirme soruları geliştirilmiştir. Sorular araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Garfield Görselli Okuma Tutumu Ölçeği: Okuma Tutumu Ölçeği McKenna ve Kear (1990) tarafından 1-6.sınıf öğrencilerine yönelik geliştirilmiştir. Ölçek, Kocaarslan (2016) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. İki alt boyuta sahip ölçeğin 20 maddesi bulunmaktadır. Boyutlar; eğlence için okuma ve akademik okuma olarak isimlendirilmiştir.

Verilerin Toplanması

İlkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek için 'İpek Ormanda' isimli metin kullanılmıştır. Metne yönelik 15 soru geliştirilmiştir. Bu sorulardan 7 tanesi derinlemesine, 8 tanesi de basit anlamayı ölçen sorulardır. Tüm sorular, uygulama öncesi üç uzmana gönderilmiştir. Uzmanlar, sınıf eğitimi alanında doktor ve Türkçe eğitimi alanında bir Doçent olarak belirlenmiştir. Uzman görüşleri sonucunda bazı sorular çıkarılmıştır. Böylece 2 tane derinlemesine, 3 tane de basit anlamayı ölçen 5 sorunun uygulanmasına karar verilmiştir. Araştırmacı tarafından daha sonra cevap anahtarı oluşturulmuştur. Oluşturulan cevap anahtarı konusunda da aynı uzmanların görüşlerinden faydalanılarak cevap anahtarına son şekli verilmiştir. Okuduğunu anlamayı değerlendirme testi daha sonra araştırmacı tarafından 20 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Pilot uygulama sürecinde okuduğunu anlama testi ile ilgili herhangi bir sorun yaşanmamıştır. Daha sonra asıl uygulama geçilmiştir. Uygulama, tüm öğrencilere aynı anda yapılmıştır. Öğrencilere, metni okuması ve metnin arka sayfasında yer alan soruları cevaplamaları için 30 dakika verilmiştir. Metindeki sorular, 'Yanlış Analizi Envanteri' kullanılarak değerlendirilmiştir. Yanlış analizi envanteri, açık uçlu soruların puanlanmasına katkı sağlamasında sağladığı kolaylıklardan dolayı birçok araştırmada kullanılmaktadır. Açık uçlu soruları puanlama konusunda da belirli standartları ve formülleri bulunmaktadır. Yanlış analizi envanteri, Akyol (2019) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Yanlış analizi envanterinde değerlendirme yapılırken; basit anlamaya dayalı sorularda tam olarak cevaplara 2, yarı cevaplara 1 ve yanlış cevaplara 0 puan verilmektedir. Derinlemesine anlamaya dayalı soruların değerlendirilmesinde tam cevaplanan sorulara 3, tam cevaba yakın cevap verenlere 2 puan verilir. Ayrıca, yarı cevap verenler 1 ve yanlış cevap veren öğrenciler de 0 puan alırlar. Yanlış analizi envanterinin uygulanma kurallarına göre bu durumda; basit ve derinlemesine anlamaya dayalı sorulardan alınması gereken en yüksek puanlar 6+6 yani 12'dir. Yani bir öğrencinin yanlış analizi envanteri uygulayarak 'İpek Ormanda' isimli metne bağlı oluşturulan sorulardan alabileceği en yüksek puan 12 olacaktır. Yanlış analizi envanterine göre öğrencilerin testten aldıkları toplam puanların 12'ye bölünmesi ile çıkan değer 100 ile çarpılması okuduğunu anlama yüzdesini vermektedir. Metne bağlı sorular araştırmacı tarafından puanlanmıştır. Güvenirliği sağlamak için aynı zamanda, soruların oluşturulması sürecinde görüşlerine başvurulmuş sınıf eğitimi uzmanı tarafından da puanlanmıştır. Uzmanın oluşturduğu cevap anahtarına göre yaptığı puanlama sonuçlarında bir farklılık ve uyumsuzluk olmadığı görülmüştür.

Okuma tutumu ölçeğinin uygulanması için öğrencilere yaklaşık 20 dakikalık zaman verilmiştir. Öğrencilere ölçeği uygulama sürecinde hem sözlü hem de yazılı yönergeler verilmiştir. Okuma esnasında yaşadıkları hislere ve ruh hallerine karşılık gelen uygun görseli yuvarlak içine almaları gerektiği ifade edilmiştir. Sınıf içinde uygulama konusunda oldukça kullanışlı olan bu ölçekte öğrencilerin seçmeleri gereken hisler; 'çok mutlu', 'biraz mutlu', 'biraz üzgün' ve 'çok üzgün' Garfield resimleri ile temsil edilmektedir. Puanlama ise 4 puandan 1 puana doğru derecelendirilmektedir. Okuduğunu anlama testi ve okuma tutumu ölçeği aynı öğrenciler üzerinde farklı zamanlarda uygulanmıştır. Okuma Tutumu Ölçeğine yönelik belirlenen alfa katsayısı 0,81 olarak ortaya çıkmıştır. Okuma tutumu ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin elde edilen alfa değerleri; eğlence için okuma alt boyutunda 0.76, akademik okuma alt boyutu için de 0.61 bulunmuştur. Cronbach Alfa katsayısı $0,00 \leq \alpha \leq 0,40$ arasında ise ölçek güvenilir değildir. Katsayı $0,40 \leq \alpha \leq 0,60$ aralığında ise ölçek düşük güvenilirliktedir. $0,60 \leq \alpha \leq 0,80$ aralığında bir katsayı çıkarsa ölçek oldukça güvenilirirdir. Öte yandan katsayı $0,80 \leq \alpha \leq 1,00$ aralığında ise ölçek yüksek derecede güvenilirirdir (Özdamar, 2004). Bu durumda okuma tutumu ölçeği katsayına bakıldığında ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğu söylenebilir.

Verilerin Analizi

Araştırma sonucunda toplanan veriler SPSS 22.0 istatistik programı ile çözümlenmiştir. Çok değişkenli varyans analizlerinden Tek Yönlü MANOVA kullanılmıştır. Analizlerde; okuduğunu anlama ve okuma

tutum puanlarının ortalamaları bağımlı, cinsiyet, okul öncesi eğitim alma durumu ise bağımsız değişkenler olarak ele alınmıştır. MANOVA'nın kullanılması çok değişkenli normalliğin sağlanması önemlidir. Mahalanobis uzaklığı kullanılarak bu koşulun sağlanıp sağlanmadığı doğrulanabilmektedir. Ayrıca bağımlı değişkene ilişkin puanların varyansların homojenliği ve kovaryans matrislerinin homojen olma koşulunun da sağlanması gereklidir. Bağımlı değişkenler arasında doğrusal bir ilişkinin varlığı da önemlidir (Büyüköztürk, 2012). Mahalanobis uzaklık değerlerinin incelenmesi neticesinde çok yönlü bir uç değer veri setinden çıkarılmıştır. Uç değerlerin çıkarılmasında dikkate alınan ölçüt $p < .001$ değerini aşmasıdır (Çokluk ve diğerleri, 2016). Çok değişkenli normalliğin sağlanmasından sonra veri analizleri 273 öğrenci ile yapılmıştır. Ayrıca bağımlı değişkenler arasında doğrusal bir ilişki bulunmaktadır. MANOVA'nın uygulanabilmesi için varyans-kovaryans matrislerinin homojenliğinin de sağlandığını belirtmek gerekir. Kovaryans matrislerinin eşitliği Box's M istatistiği, varyansların homojenliği ise Levene's Testi ile incelenerek belirlenmektedir (Tablo 1).

Tablo 1. Levene's ve Box's M Test Sonuçları

Değişkenler		Levene's Test				Box's M Testi				
		F	Sd1	Sd2	p	Box's M	F	Sd1	Sd2	p
Cinsiyet	OA	2.136	1	271	.145	1.523	.504	3	551	.680
	OT	.50	1	271	.823					
Okul öncesi eğitim	OA	2.650	1	271	.105	2.179	.723	3	911	.540
	OT	.103	1	271	.748					

* $p > .05$, OA= Okuduğunu Anlama, OT=Okuma Tutumu

Yapılan analizlerden çıkan sonuca göre; cinsiyet ve okul öncesi eğitim alma değişkenlerinde varyansların homojenliği ve kovaryans matrislerinin eşitliği koşulunun sağlandığı görülmüştür ($p > .05$). Ayrıca okuma tutumu ile okuduğunu anlama becerisi arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek adına da korelasyon analizi yapılmıştır. Pearson korelasyon katsayısının bu anlamda belirlenmesi gerekmektedir. Ancak bu katsayının belirlenmesi için de serpilme grafiği ile doğrusal bir ilişki olup olmadığına bakılır. Çünkü pearson korelasyon katsayısı yalnızca doğrusal bir ilişki var ise hesaplanır (Kalaycı, 2018). Analize tabi tutulan değişkenler arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon katsayısının hangi aralıkta olduğu önemlidir. Bu değer, 1.00 ile 0.70 değerleri arasında ise yüksek; 0.70 ile 0.30 değerleri arasında ise orta; 0.30 ile 0 arasında olması durumunda ise düşük düzeyde bir ilişki vardır (Büyüköztürk, 2002). Yapılan analizler sonucunda bu değer .063 çıktıği görülmüştür ($p > .05$).

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Bulgular

Bu bölümde okuduğunu anlama testinden ve okuma tutumu ölçeğinden toplanan verilere ait betimletici istatistikler yer almaktadır. Aynı şekilde verilere uygulanan testlere ait sonuçlar da detaylı bir şekilde sunulmuştur.

İlkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okul tutumu puanlarının hangi düzeyde olduklarını ortaya koyan betimleyici istatistikler Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Testi ve Okuma Tutumu Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

Bağımlı Değişkenler	Bağımsız Değişkenler	Cevaplar	N	$\bar{x}$	Ss
Okuduğunu Anlama	Cinsiyet	Kız	147	10.68	1.76
		Erkek	126	10.23	1.85
Okuma Tutumu		Kız	147	70.57	7.35
		Erkek	126	67.95	7.55
Okuduğunu Anlama	Okul öncesi eğitim	Evet	180	10.54	1.73
		Hayır	93	10.34	1.97
Okuma Tutumu		Evet	180	70.20	7.49

Kız öğrencilerin *okuduğunu anlama* testinden aldıkları puan ortalamaları erkek öğrencilerin aldıkları puanlardan daha yüksektir ($\bar{x}=10.68$). Benzer şekilde *okuma tutumu ölçeğinden* aldıkları puanların ortalamaları erkek öğrencilerin puanlarından daha yüksektir ($\bar{x}=70.57$). Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin *okuduğunu anlama* testinden ($\bar{x}=10.54$) ve *okuma tutumu ölçeğinden* aldıkları puanların ortalamaları, aynı testlere tabi tutulan okul öncesi eğitim almamış öğrencilerin puanlarından daha yüksek çıkmıştır ($\bar{x}=70.20$).

Cinsiyet Değişkenine Göre Okuduğunu Anlama ve Okuma Tutumu Puanları

İlkokul öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre okuduğunu anlama ve okuma tutumu puanları arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Bu farklılıklara ilişkin bilgiler Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Cinsiyet Değişkenine Göre Okuduğunu Anlama ve Okuma Tutumu Puanlarında Kullanılan MANOVA Sonuçları

Etki	λ	F	Hipotez sd	Hata sd	p	η^2
Intercept	.009	15615	2.000	270.000	.000*	.991
Cinsiyet	.958	5.982	2.000	270.000	.003*	.042

Bulgular, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin cinsiyet değişkeninin, gruplardan en az birisi üzerinde anlamlı bir farklılık gösterdiğine işaret etmektedir (Wilk's Lamda $\lambda = .958$, F (2.270) = 5.982, $p < .05$). Bu farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek tek yönlü ANOVA uygulanmıştır. Bu sonuçlara göre, okuduğunu anlama testi [$F = 4.063$, $p < .05$] ve okuma tutumu ölçeğine [$F = 8.428$, $p < .05$] ait puanlar arasında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Başka bir ifade ile söylemek gerekirse; kız öğrencilerin okuduğunu anlama testinden aldıkları puanlar erkek öğrencilerin okuduğunu anlama testinden aldıkları puanlardan daha yüksek çıkmıştır. Aynı şekilde kız öğrencilerin okuma tutumu ölçeğinden aldıkları puanlar erkek öğrencilerin okuma tutumu ölçeğinden aldıkları puanlardan daha yüksektir.

Cinsiyet değişkeninin de etki büyüklüğünü saptamak için eta kare (η^2) değerine bakılmıştır. Cohen' (1988) göre 'd' değeri. 02'de ise küçük; 0.5'te ise orta; .08'de olduğunda ise büyük düzeyde etki büyüklüğü vardır. Araştırmada cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmakla birlikte, cinsiyetin etkisine ilişkin kısmi eta kare değeri $\eta^2 = .042$ olarak bulunmuştur. Bu değere göre, cinsiyetin, pratikteki etkisi ortanın altındadır. Buna göre bağımsız değişken (cinsiyet), bağımlı değişkenin %0.42'sini açıklamaktadır.

Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Okuduğunu Anlama ve Okuma Tutumu Puanları

İlkokul öğrencilerinin okul öncesi eğitim durumuna göre okuduğunu anlama ve okuma tutumu puanları arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Bu farklılıklara ilişkin bilgiler Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Okul Öncesi Eğitim Değişkenine Göre Okuduğunu Anlama ve Okuma Tutumu Puanlarında Kullanılan MANOVA Sonuçları

Etki	λ	F	Hipotez sd	Hata sd	p	η^2
Intercept	.010	13757	2.000	270.000	.000*	.991
Okul Öncesi Eğitim	.974	3.577	2.000	270.000	.026*	.026

Bulgular, okul öncesi eğitim alma değişkeninin, gruplardan en az birisi üzerinde anlamlı bir farklılık gösterdiğine işaret etmektedir (Wilk's Lamda $\lambda = .974$, F (2.270) = 3.577, $p < .05$). Bu farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tek yönlü ANOVA uygulanmıştır. Sonuçlara göre okuma tutumu ölçeğine [$F = 6.663$, $p < .05$] ait puanlar arasında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Bu bulguya göre öncesi eğitim alan öğrencilerin okuma tutumu düzeyleri daha yüksektir. Öte yandan ilkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama testi puanları arasında da anlamlı bir farklılık görülmüştür [$F = .745$, $p < .05$]. Araştırmada okul öncesi eğitim değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmakla birlikte, okul öncesi eğitimin etkisine ilişkin kısmi eta kare değeri $\eta^2 = .026$ olarak bulunmuştur. Bu değere göre, okul öncesi eğitim alma/almama durumunun, pratikteki etkisi ortanın altındadır. Buna göre bağımsız değişken (okul öncesi eğitim), bağımlı değişkenin %0.26'sını açıklamaktadır.

Okuduğunu Anlama ve Okuma Tutumu Puanları Arasındaki İlişki

İlkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama, okumaya yönelik tutumları arasında bir ilişki olup

olmadığını ortaya çıkarmak için pearson korelasyon analizi kullanılmıştır (Tablo 5).

Tablo 5. Okuduğunu Anlama, Okuma Tutumu ile Okuma Tutumu Alt Boyutlarına Arasındaki İlişkilere Ait Korelasyon Matrisi

Değişkenler	Okuduğunu Anlama	Okuma Tutumu	Eğlence İçin Okuma	Akademik Okuma
Okuduğunu Anlama	1	.063	.086	.030
Okuma Tutumu	.063	1	.907	.911
Eğlence İçin Okuma	.086	.907	1	.653
Akademik Okuma	.030	.911	.653	1

Tablo 5 incelendiğinde korelasyon analizi sonucunda, okuduğunu anlama testi ile okuma tutumu puanları arasında düşük düzeyde bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır ($r=.063$). Ancak bu ilişki istatistiksel açıdan anlamlı değildir ($p>.05$). Yani okuma tutumu ile okuduğunu anlama becerisi birbirlerini etkilememektedir.

Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde, araştırma sonucunda ortaya çıkan bulguların alanyazındaki araştırmalarla karşılaştırması yapılmıştır. Bu karşılaştırmayla tartışmayla farklı bir boyuta taşınmıştır. Araştırma sonuçları ayrı paragraflar halinde sunulmuştur.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ve okuma tutumları üzerinde cinsiyetin, okul öncesi eğitimin anlamlı farklılıklar yarattığı sonucu ortaya çıkmıştır. Cinsiyet ve okul öncesi eğitim değişkenlerine göre okuduğunu anlama, okuma tutumu puanlarında anlamlı farklılıklar bulunmakla birlikte, cinsiyetin ve okul öncesi eğitimin etkisine ilişkin kısmi eta kare değerlerinin pratikteki etkileri ortanın altında çıkmıştır. Ayrıca araştırma sonucunda, okuduğunu anlama ve okuma tutumu arasında da anlamlı bir ilişki ortaya çıkmamıştır. Bu araştırma kapsamında ortaya çıkan tüm sonuçların alanyazındaki araştırmalar ile karşılaştırılması ve tartışılması önem arz etmektedir.

Araştırma sonucuna göre cinsiyetin, okuduğunu anlama, okuma tutumu üzerinde düşük büyüklükte bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Her ne kadar ortaya çıkan etki düzeyi düşük büyüklükte ise de okuduğunu anlama becerisi puanlarının toplamı ile cinsiyet arasında ortaya çıkan anlamlı farklılık tartışmaya değer bir boyut arz etmektedir. Öyle ki eta değeri daha ziyade araştırmadan elde edilen sonuçların pratik öneminin ve yararının değerlendirilmesine olanak tanımaktadır (Tomczak & Tomczak, 2014). İstatistiksel olarak ortaya çıkan anlamlı farklılığa göre; kız öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri erkek öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinden daha iyi düzeydedir. Bu sonuç alanyazındaki çeşitli araştırma sonuçları ile örtüşmektedir (Hwang & Duke, 2020; Lazarus, 2020; Logan & Johnston, 2009; Reilly ve diğerleri, 2018; Sallabaş, 2008; Wu ve diğerleri, 2019). Kayıran ve Karabay (2012) tarafından ilkökul beşinci sınıf öğrencileri üzerinde yapılan araştırmadan çıkan sonuca göre de kız ve erkek öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri arasında bir farklılık görülmemiştir. Benzer şekilde Elui (2015) de okuma ve okuduğunu anlama üzerinde cinsiyetin belirleyici bir rolünün olmadığını, yaptığı araştırma sonuçlarına dayanarak dile getirmektedir. Öte yandan kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okuduğunu anlama becerisinde neden daha başarılı olduğu, tartışılması gereken noktalardan biridir. Clark ve Burke (2012) bu çerçevede, kızların okuduğunu anlama becerilerinde daha başarılı olmasını çeşitli nedenlere bağlamaktadırlar. Buna göre kızların okumaya daha çok zamanlarının olması ve ilgilerinin yüksek olmasının bu manada belirleyici olduğunu dile getirmektedir. Sidekli ve Buluç (2006) ise bu durumu daha çok kızların derslere çalışma noktasında erkeklerle karşılaştırıldığında sorumluluk alma konusunda daha hassas olduklarına bağlamaktadır. Aynı şekilde araştırmada, kızların ev içinde kalma sıklığının ve süresinin fazla olmasından ötürü okumaya daha çok zaman doğduğuna dikkat çekmektedir. Öte yandan bu araştırmadan çıkan sonucun aksine farklı sonuçların ortaya çıktığı başka araştırmaların da bulunduğunu söylemek gerekir.

Araştırma sonucuna göre cinsiyetin, okuma tutumu üzerinde düşük büyüklükte bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Etki düzeyi düşük büyüklükte olsa da okuma tutumu puanlarının toplamı ile cinsiyet arasında ortaya çıkan anlamlı farklılık tartışmaya değer bir boyut arz etmektedir. Cinsiyetin, ilkökul öğrencilerinin okuma tutumları üzerindeki etkisi bu paragrafta tartışılmıştır. Öyle ki cinsiyet okuma tutumu üzerinde etkisi olan en önemli faktörlerden biri olarak kabul görmektedir (Bayraktar & Fırat, 2020; Van Schooten & de Glopper, 2002). Araştırmadan çıkan sonuca göre kız öğrencilerin okuma tutumlarının düzeyleri erkek

öğrencilerin okuma tutumlarından daha iyi düzeydedir. Bu sonuç alanyazındaki çeşitli araştırma sonuçları ile tutarlılık göstermektedir (Bayraktar & Fırat, 2020; Erdoğan & Demir, 2016; Kuşdemir, 2019; McKenna ve diğerleri, 1995; Sallabaş, 2008; Yıldız & Kaman, 2016). Hagan (2012) da yapılan birçok çalışmada kızların okuma tutumlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde çıktığını belirtmektedir. Bu çalışmadan çıkan sonucun aksine erkek ve kız öğrencilerin okuma tutumları arasında anlamlı farklılığın çıkmadığı araştırmalar da bulunmaktadır (Taşkın & Aygün, 2017; Yurdakal, 2019). Kız öğrencilerin okuma tutumlarının düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha iyi olmasının çeşitli gerekçeleri bulunmaktadır. Bayraktar ve Fırat'ın (2020) çalışmasından çıkan bulgulara dayanarak; kızlar arasında kitap alışverişinin, dergi okumalarının ve kitapları birbirlerine hediye etme oranının daha yüksek olması bunun nedenlerinden bazıları olarak sıralanabilir. Ancak Yurdakal (2019) kızların okuma tutumlarının neden erkeklerin okuma tutumlarından daha yüksek olduğu ile ilgili bilimsel bir açıklamanın olmadığını belirtmektedir. Kuşdemir (2019) de okumaya yönelik yapılan çalışmalarda genellikle cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılıkların çıktığını ve bunun da ayrı bir araştırma konusu olduğunu belirtmektedir. Okuma tutumuna ilişkin kızların erkeklerden daha olumlu bir tutuma sahip olmasının sebeplerinin sosyal psikoloji çerçevesinde etraflıca ve disiplinler arası bir yaklaşımla irdelenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Logan ve Johnston (2009) da kızların erkeklere göre okuma tutumu düzeyleri açısından daha iyi düzeyde olduğunu ifade ederken bu farkın yarattığı sonuçlara vurgu yapmaktadır. Bu durumun uzun vadede kızlarda okuma sıklığının daha yoğun olması ve okuma yeteneğinin gelişmesi ile sonuçlandığına dikkat çekmektedir. Öyle ki PISA gibi uluslararası sınav sonuçları ile bu durum önemli oranda tutarlılık göstermektedir (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2016). Öte yandan Gessa'ya (2018) göre tekrarlı okuma faaliyetleri ile okumaya yönelik olumlu duygular geliştirilebilir. Ancak bu konuda sürekli okuma faaliyeti de olumsuz tutumlara yol açabilir.

Araştırma sonucunda okul öncesi eğitim alma durumunun, okuduğunu anlama, okumaya tutumu üzerinde düşük büyüklükte bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Her ne kadar ortaya çıkan etki düzeyi düşük büyüklükte ise de okuduğu anlama becerisi puanlarının toplamı ile okul öncesi eğitim alma durumu arasında ortaya çıkan anlamlı farklılık tartışmaya değerdir. Bulgular sonucunda ortaya çıkan anlamlı farklılığa göre; okul öncesi eğitim alan ilkökul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri okul öncesi eğitim almamış öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinden daha iyi düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç alanyazındaki çeşitli araştırma sonuçları ile örtüşmektedir (Cimem, 2017; Kaldan, 2007; Kayıran, 2016; Kızıltaş & Yıldız, 2020; Tatal, 2013). Okul öncesi eğitim sürecinden geçmiş öğrencilerin okuma becerisi de dâhil olmak üzere dilin tüm becerilerinde, daha iyi performans gösterdikleri Ouko'nun (2015) çalışmasında da ortaya çıkmıştır. Başka bir ifade ile okula erken yaşta başlamak, okul öncesi eğitim almak, okuma yeteneği ve doğal olarak okuduğunu anlama becerisi üzerinde olumlu bir etki yaratmaktadır (Mwoma, 2017). İslam ve Park'a (2016) göre okul öncesi eğitim aynı zamanda öğrencilerin okuma yeteneklerini artırarak okumadan zevk almalarını da sağlamaktadır. Özellikle burada öğretmenler tarafından yapılan sesli okumaların hem kelime hazinesini hem de dinleme becerisini geliştirerek okuduğunu anlama becerisine bir temel oluşturduğuna dikkat çekmektedirler. Kendeou ve diğerleri, (2015) tarafında yapılan araştırma bulgularına göre okul öncesi eğitim sürecinden geçmenin daha sonraki süreçlerde ve uzun vadede okuduğunu anlama becerisi üzerinde ciddi katkısı bulunmaktadır.

Araştırma sonucunda okul öncesi eğitim alma durumunun, okumaya tutumu üzerinde düşük büyüklükte bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Her ne kadar ortaya çıkan etki düzeyi düşük büyüklükte ise de okuma tutumu puanlarının toplamı ile okul öncesi eğitim düzeyi arasında ortaya çıkan anlamlı farklılık tartışmaya değerdir. Okul öncesi eğitim alma değişkeninin, ilkökul öğrencilerinin okuma tutumları üzerindeki etkisi bu paragraf altında tartışılmıştır. Bu çerçevede okul öncesi eğitim alan ilkökul öğrencilerinin okuma tutumlarının okul öncesi eğitim almamış öğrencilerin okuma tutum düzeylerinden daha iyi olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç alanyazındaki çeşitli araştırma sonuçları ile örtüşmektedir (Cunningham, 2008; Worrel ve diğerleri, 2017). Okul öncesi eğitim kurumlarında zengin bir okuma ortamının ve çeşitliliğinin varlığı, öğrencilerin okuma tutumları üzerinde önemli bir role sahiptir. Başka bir ifade ile okul öncesi eğitim sürecinden geçmiş olmanın okuma tutumu üzerinde belirleyici olduğu söylenebilir (Altun, 2013; Cunningham, 2008; Dede, 2019; Hume ve diğerleri, 2015; Mazzoni ve diğerleri, 1999). Ayrıca okul öncesi eğitimin okumayla ilgili çevresinin ve bu çevrenin sunduğu zengin okuma etkinliklerinin, çocukların okuma

tutumlarını teşvik etmede etkili olduğu dile getirilmiştir. Okul öncesi eğitimin okuma tutumu konusunda ne kadar önemli olduğu görülmektedir. Öte yandan Clay (1993) de okul öncesi eğitimin sağladığı bu öneme dikkat çekerek bu sürecin ev okuryazarlığı ve ebeveyn-çocuk etkileşimi ile desteklendiği durumlarda okuryazarlık becerisinin de uzun vadede ciddi manada geliştiğini vurgulamaktadır.

Araştırma sonucuna göre ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ile okuma tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bu sonuç belirli oranda alanyazındaki bazı araştırma sonuçları ile örtüşmektedir (Dwie Agustiani, 2017; Lukhele, 2013). Öte yandan Lukhele (2013), okuma tutumunun varlığının her zaman otomatik olarak okuma performansını ve okuduğunu anlama düzeylerini artırmayacağını belirtmektedir. Sallabaş (2008) da okuduğunu anlama ile okuma tutumu arasında düşük düzeyde bir ilişki olduğuna dikkat çekmektedir. Bu çalışmada sonucundan anlaşıldığı üzere okuma tutumunun okuduğunu anlama performansını artırmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Ancak bu sonuç alanyazındaki birçok araştırma sonucu ile örtüşmemektedir. Kovacioğlu (2006) yaptığı araştırma sonucunda ortaya çıkan bulgulara dayanarak çocukların okumaya karşı olumlu ve olumsuz tutum geliştirmenin okuduğunu anlama sürecini ciddi manada etkilediğini dile getirmektedir. Benzer sonuçlar farklı araştırma sonuçlarında da görülmektedir (Baştuğ, 2014; Ghaith & Bouzeineddine, 2003; Sudarmi, 2009; Surip, 2016; Thresia, 2012). Öte yandan okuma tutumunun okuduğunu anlama üzerinde belirleyici olmadığı konusunun altında yatan nedenler tartışılmalıdır. Tisa ve diğerleri (2021) yaptıkları çalışmada olumsuz bir okuma tutumunun, her zaman okuduğunu anlama ve başarısı üzerinde olumsuz bir sonuç yaratamayacağını ifade etmektedirler. Yani okuma tutumunun olmazsa olmaz olmadığını ifade etmiştir. Okuma tutumu ve okuduğunu anlama arasında bir ilişki bulamayan Pramita ve Anam'a (2019) göre burada daha ziyade okuma yeterliliğini geliştirmek önemlidir. Okuma yeterliliğinin düşük olmasının bu süreçte daha belirleyici olduğunu belirtmektedir. Özellikle de kırsal veya imkânları kısıtlı bölgelerdeki okullarda eğitimlerine devam öğrencilerin okuma materyallerine erişim olanaklarının sınırlı olmasının altını çizmektedir. Okuma tutumunun, okuduğunu anlama üzerindeki etkililiğini artırmak için okuma materyallerinin temin edilmesi gerektiğini söylemektedir. Okullarda, okuma materyallerinin eksikliğinin okuma karşı bir tutum oluşturacağına ve sonuçta okuma başarısının da artacağına dikkat çekmektedir.

Araştırmadan çıkan sonuçlara dayanarak birtakım önerilerin sunulması ihtiyacı doğmuştur. Öneriler hem yeni araştırmalara hem de araştırmacılara katkı sağlamak bakımından önem arz etmektedir. Aynı şekilde kurumlara, yöneticilere de sunulacak öneriler, birtakım sorunların çözümüne katkı sağlayabilir. Bu anlamda araştırma sonuçlarına dayanarak şu öneriler sunulabilir:

- Okul öncesi eğitimin okuma becerisi etkisi ve önemi dikkate alındığında bu eğitim kademesine katılımın artırılması ve devamlılığın sağlanması oldukça önemlidir.
- Erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre genellikle okuduğunu anlama düzeylerinin neden daha düşük olduğu ile ilgili alanyazında belirli çalışmalara rastlanmamıştır. Bu sorunu irdeleyen çalışmalar üretilebilir.
- Okul öncesi eğitim ve cinsiyetin okuma tutumu, okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisinin yanında farklı değişkenler eklenerek araştırma daha da çeşitlendirilebilir. Bu manada sosyoekonomik düzey, ebeveynlerin eğitim düzeyleri gibi bağımsız değişkenler eklenerek bunların okuma motivasyonu, akıcı okuma, okuma alışkanlığı arasındaki/üzerindeki ilişkilerini ele alan çalışmalar araştırmacılar tarafından yürütülebilir.

Yazarın Beyanı

Araştırmacıların katkı oranı beyanı: Araştırma tek yazar tarafından yürütülmüştür.

Etik Kurul Kararı: Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etiği Kurulundan 12/07/2021 tarihli 2021/09-02 sayılı Etik Kurulu Onayı alınmıştır.

Çatışma beyanı: Araştırma ile ilgili herhangi bir çıkar çatışması söz konusu değildir.

Destek ve teşekkür: Bu araştırmanın yürütülmesi sürecinde herhangi bir destek alınmamıştır.

Kaynaklar

- Akyol, H. (2019). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Alexander, J. E., & Filler, R. C. (1976). *Attitude and reading*. International Reading Association.
- Almutairi, N. (2018). *Effective reading strategies for increasing the reading comprehension level of third-grade students with learning disabilities* [Unpublished doctorate thesis]. Western Michigan University.
- Altun, D. (2013). *An investigation of the relationship between preschoolers' reading attitudes and home literacy environment* [Unpublished master thesis]. Middle East Technical University.
- Baştuğ, M. (2014). The structural relationship of reading attitude, reading comprehension and academic achievement. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 4(4), 931-946.
- Baştuğ, M., Hiğde, A., Çam, E., Örs, E., & Efe, P. (2019). *Okuduğunu anlamayı becerilerini geliştirme: Stratejiler, teknikler, uygulamalar*. Pegem Akademi.
- Bayraktar, H., & Fırat, B. A. (2020). Primary school students' attitudes towards reading. *Higher Education Studies*, 10(4), 77-93. <https://doi.org/10.5539/hes.v10n4p77>
- Boz, İ., & Ulusoy, M. (2019). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma tutumu ile okuduğunu anlama düzeyi ve rutin olmayan problem çözüme başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 13-24. <https://doi.org/10.15659/ankad.v4i1.72>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, Massachusetts, ABD: Harvard University Press
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Cimem, Ö. (2017). *Okula başlama yaşına göre ilkököl ikinci sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine dair bir araştırma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Clark, C., & Burke, D. (2012). *Boys' reading commission. A review of existing research to underpin the commission*. National Literacy Trust.
- Clay, M. M. (1993). *Becoming literate: The construction of inner control*. Heinemann.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları* (4. Baskı). Pegem Akademi.
- Cunningham, D. D. (2008). Literacy environment quality in preschool and children's attitudes toward reading and writing. *Literacy Teaching and Learning*, 12, 19-36.
- Dede, K. U. (2019). *İlkokul öğrencilerinin sevdikleri karakterlerin yer aldığı metinlerin okuma motivasyonuna ve okuma tutumuna etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Dwie Agustiani, I. W. (2017). The correlation between student's reading attitude and their reading comprehension achievement. *English Community Journal*, 1(2), 75-85. <http://dx.doi.org/10.32502/ecj.v1i2.764>
- Elui, P. (2015). *Effect of extensive reading approach on pupils' attitude and achievement* [Unpublished doctorate thesis]. University of Nigeria.
- Erdoğan, D. G., & Demir, Y. E. (2016). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 85-96.

- Gessa, F. (2018). *The effect of students' attitude in English reading toward their comprehension at the third semester of English education department students of Alauddin state Islamic university* [Unpublished licence thesis]. UIN Alauddin Makassar.
- Ghaith, G. M., & Bouzeineddine, A. R. (2003). Relationship between reading attitudes, achievements, and learners' perceptions of their jigsaw ii cooperative learning experience. *Reading Psychology*, 24, 105-121. <https://doi.org/10.1080/02702710308234>
- Gilakjani, A. P., & Sabouri, N. B. (2016). How can students improve their reading comprehension skill? *Journal of Studies in Education*, 6(2), 229-240. <http://dx.doi.org/10.5296/jse.v6i2.9201>
- Grabe, W. (1991). Current developments in second language reading research. *TESOL Quarterly*, 25, 375-406. <https://doi.org/10.2307/3586977>
- Grabe, W., & Stoller, F. (2002). *Teaching and researching reading*. Pearson Education Limited.
- Hagan, E. (2012). Studying reading attitudes in relation to the instructional approach. *Northwest Missouri State University*. 61(683), 1-20.
- Hans, A., & Hans, E. (2015). Different comprehension strategies to improve student's reading comprehension. *International Journal of English Language Teaching*, 3(6), 61-69.
- Hume, L. E., Lonigan, C. J., & McQueen, J. D. (2015). Children's literacy interest and its relation to parents' literacy-promoting practices. *Journal of Research in Reading*. 38, 172-193. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2012.01548.x>
- Hwang, H., & Duke, N. K. (2020). Content counts and motivation matters: Reading comprehension in third-grade students who are English learners. *AERA Open*, 6(1), 1-17. <https://doi.org/10.1177/2332858419899075>
- Islam, C., & Park, M. H. (2016). Strategies to enhance kindergarten children's reading comprehension. *International Journal of Language and Linguistics*, 3(2), 39-43.
- Kalaycı, Ş. (2018). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Dinamik Akademi.
- Kaldan, E. S. (2007). *İlköğretim 3. sınıf öğrencilerin Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerilerini etkileyen ekonomik ve demografik faktörler* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Karahan, B. Ü., & Taşdan, M. (2018). 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin okumaya karşı tutum ve motivasyonlarının okuduğunu anlama becerileri ile ilişkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(2), 949-969.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayıncılık.
- Karasu, H. P., Girgin, Ü. & Uzuner, Y. (2013). *Formel olmayan okuma envanteri*. Nobel Yayıncılık
- Kayıran, B. K., & Karabay, A. (2012). A study on reading comprehension skills of primary school 5th grade students-learning basic reading and writing skills through phonics-based sentence method or decoding method. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(4), 2854-2860.
- Kayıran, Z. (2016). *İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarının ve okuma hızlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Kendeou, P., Lynch, J., van den Broek, P., Espin, C., White, M., & Kremer, K. (2005). Developing successful readers: Building early comprehension. *Early Childhood Education Journal*, 33(2), 91-98. <https://doi.org/10.1007/s10643-005-0030-6>
- Kızıltaş, Y., & Yıldız, M. (2020). The study of reading fluency and reading comprehension skills of primary school students whose mother tongue is different. *Waikato Journal of Education*, 25(1), 43-55. <https://doi.org/10.15663/wje.v25i0.720>

- Kocaarslan, M. (2016). An exploratory study of the relationships between reading comprehension competence, reading attitude and the vividness of mental imagery among Turkish fourth-grade students. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 8(4), 675-686.
- Kovacıoğlu, N. Ş. (2016). *İlköğretim ikinci sınıflarda aile çevresi ve çocuğun okumaya karşı tutumu ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkiler* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Kuşdemir, Y. (2019). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 75-86. <https://doi.org/10.29299/kefad.2018.20.01.003>
- Kush, J. C., Marley, W. W., & Brookhart, S. M. (2005). The temporal-interactive influence of reading on achievement and reading attitude. *Educational Research and Evaluation*, 11(1), 29-44. <https://doi.org/10.1080/13803610500110141>
- Lazarus, K. U. (2020). *Socio-demographic factors affecting reading comprehension achievement among secondary school students with learning disabilities in Ibadan, Nigeria*. University of Ibadan. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1245839.pdf>.
- Lestari, D. (2016). *The student's reading attitude towards the use of content-based instruction in psikologi belajar dan pembelajaran class in elesp of Sanata Dharma University* [Unpublished master thesis]. Sanata Dharma University.
- 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>
- Lukhele, B. B. (2013). Exploring relationships between Reading attitudes, reading ability and academic performance amongst primary teacher trainees in Swaziland. *Reading & Writing*, 4(1), 1-8. <https://doi.org/10.4102.rw.v4i1.28>.
- Mazzoni, S. A., Gambrell, L., & Korkeamaki, R. L. (1999). A cross-cultural perspective of early literacy motivation. *Reading Psychology*, 20, 237-253. <https://doi.org/10.1080/027027199278411>
- McKenna, M. C., & Kear, D. J. (1990). Measuring attitude toward reading: A new tool for teachers. *The Reading Teacher*, 43(8), 626-639. <https://doi.org/10.1598/RT.43.8.3>
- McKenna, M. C., & Kear, D. J., & Ellsworth, R. A. (1995). Children's attitudes toward reading: a national survey. *Reading Research Quarterly*, 30, 934-956. <https://doi.org/10.2307/748205>
- McKenna, M., & Stahl, A. (2009). *Assessment for reading instruction*. Guilford Press.
- Merisuo-Storm, T. (2006). Girls and boys like to read and write different texts. *Journal of Educational Research*, 50, 111-125. <https://doi.org/10.1080/00313830600576039>
- Murtiningsih, S. R. (2020). L1 and L2 reading attitudes and their contribution toward reading habit. *Indonesian EFL Journal (IEFLJ)*. <https://doi.org/10.25134/ieflj.v6i1.2635>, 6(1), 27-34
- Mwoma, T. (2018). Children's reading ability in early primary schooling: Challenges for a Kenyan rural community. *Issues in Educational Research*, 27(2), 347-364.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2016). *Low-performing students: Why they fall behind and how to help them succeed*. OECD Publishing.
- Ouko, H. O. (2015). *Determinants of standard one pupils' achievement in literacy and numeracy in Gucha District, Kisii County Kenya* [Unpublished doctorate thesis]. Kenyatta University.
- Özdamar K. (2004). *Paket Programlar ile istatistiksel veri analizi*. Kaan Kitabevi.
- Pamuji, A. (2015). The correlation among attitude, reading comprehension, and writing achievement of English education study program students of Sriwijaya University. *Jurnal Adminika*, 1(1), 17-28. <https://doi.org/10.24127/pj.v4i1.275>

- Pardo, L. S. (2004). What every teacher needs to know about comprehension. *The Reading Teacher*, 58(3), 272-280. <https://doi.org/10.1598/RT.58.3.5>
- Pramita, D., & Anam, S. (2019). Indonesian senior high school students reading attitude: In relation to comprehension and school setting. *RETAIN*, 7(2) 1-9.
- Prasetyo, A. (2019). *Improving reading comprehension ability by using guide reading and summarizing procedure (GRASP) strategy among the eighth graders of smpn 1 Batanghari in the academic year 2019/2020*. State Institute for Islamic Studies of Metro.
- Rachmajanti, S., & Musthofiyah, U. (2017). The relationship between reading self-efficacy, reading attitude and EFL reading comprehension based on gender difference. *Journal of English Language, Literature, and Teaching*, 1(1). 20-26. <https://doi.org/10.17977/UM046V1I1P20-26>
- Reilly, D., Neumann, D. L., & Andrews, G. (2018). Gender differences in reading and writing achievement: Evidence from the national assessment of educational progress (NAEP). *American Psychologist*, 74(4), 445-458. <https://doi.org/10.1037/amp0000356>
- Rombot, O., Boeriswati, E., & Suparman, M. A. (2020). Improving reading comprehension skills of international elementary school students through blended learning. *Al Ibtida: Jurnal Pendidikan Guru MI*, 7(1), 56-68. <http://dx.doi.org/10.24235/al.ibtida.snj.v7i1.6045>
- Sallabaş, E. M. (2008). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 141-155.
- Seyler, D. U. (2004). *The reading context: Developing college reading skills* (3rd edition). Pearson education Inc.
- Shelley, C. (2012). *A study of the relationship between student attitudes toward reading and achievement in reading in fifth-grade students* [Unpublished licence thesis]. Coastal Carolina University.
- Sidekli, S., & Buluç, B. (2006, Nisan 14). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırılması adı [Bildiri]. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi, Ankara.
- Smith, M. C. (2001). A longitudinal investigation of reading attitude development from childhood to adulthood. *The Journal of Educational Research*, 83(4), 215-219. <https://doi.org/10.1080/00220671.1990.10885958>
- Snow, C. E. (2002). *Reading for understanding: toward an R&D program in reading comprehension*. RAND Corporation.
- Somadayo, S. (2011). *Strategi dan teknik pembelajaran Bahasa*. Depdikbud.
- Subadrino, M. R. (2019). *The correlation between reading attitude and reading comprehension of the ninth-grade students of public junior high school with a accreditation in Palembang* [Unpublished master thesis]. Sriwijaya University.
- Sudarmi. (2009). *The relationship between junior high school students' reading attitude and their reading comprehension achievement based on the type of school gender* [Unpublished master thesis]. Sriwijaya University.
- Surip, R. (2016). The relationship among self-concept, reading attitude and reading comprehension achievement of single parented students of public junior high schools in district of Ilir Barat I Palembang. *Journal of English Literacy Education*, 3(1), 12-26. <https://doi.org/10.36706/jele.v3i1.2973>
- Taşkın, Ç. Ş., & Aygün, H. E. (2017). İlkokul öğrencilerinin okuma tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(3), 1120-1136. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.330246>
- Thresia, F. (2012). The correlation among reading attitude, reading comprehension achievement and gender differences of the second-year students of SMP Negeri 17 Palembang. *Journal of English Education Ummetro*, 1(1), 24-35. <http://dx.doi.org/10.24127/pj.v1i1.1104>
- Tisa, F., Sofendi, S., & Eryansyah, E. (2021). Reading and its relationships among attitude, motivation, and

- comprehension achievement in upper secondary school students. *JEES (Journal of English Educators Society)*, 6(1), 42-51. <https://doi.org/10.21070/jees.v6i1.751>
- Tomczak, M., & Tomczak, E. (2014). The need to report effect size estimates revisited. An overview of some recommended measures of effect size. *TRENDS in Sport Sciences*, 19(25), 1-21.
- Torres, N. G., & Ávila Constain, J. J. (2009). Improving reading comprehension skills through reading strategies used by a group of foreign language learners. *HOW*, 16(1), 55-70.
- Tunde-Awe, B. M. (2014). Relationship between reading attitudes and reading comprehension performance of secondary school students in Kwara State, Nigeria. *Review of Arts and Humanities*, 3(2), 203-215.
- Tutal, Ö. (2013). *İlkokuma yazma öğrenmede okula başlama yaşının okuma-yazma başarısına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dicle Üniversitesi.
- Van Schooten, E., & de Glopper, K. (2002). The relation between attitude toward reading adolescent literature and literary reading behavior. *Poetics*, 30, 169-194. [https://doi.org/10.1016/S0304-422X\(02\)00010-4](https://doi.org/10.1016/S0304-422X(02)00010-4)
- Worrell, F., Roth, A. D., & Gabelko, H. N. (2007). Elementary reading attitude survey (ERAS) scores in academically talented students. *Journal Roeper Review*, 29, 119-124 <https://doi.org/10.1080/02783190709554395>
- Wu, L., Valcke, M., & Keer, H. V. (2019). Factors associated with reading comprehension of secondary school students. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 19(4), 34-47. <https://doi.org/10.12738/estp.2019.4.003>
- Yıldız, M., & Kaman, Ş. (2016). İlköğretim (2-6. Sınıf) öğrencilerinin okuma ve yazma tutumlarının incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 20(2), 508-522.
- Yurdakal, I. (2019). Investigation of the 4th grade primary school students' attitudes towards reading in the scope of different variables. *World Journal of Education*, 9(3), 46-52. <https://doi.org/10.5430/wje.v9n3p46>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Reading is a conscious learning and meaning-making process. Reading includes a dynamic communication between the writer and the reader, which includes some purposes such as gaining information, developing vocabulary, and making sense of written texts (Akyol, 2018; Dwie Agustiani, 2017). It is a complex and essential skill that includes many mental activities by enabling individuals to interact with the text in this process and make sense of the text through previous information (Pardo, 2004; Torres & Ávila Constain, 2009). Reading comprehension (Hans & Hans, 2015), which is considered the ultimate purpose of reading, make an inference (Snow, 2002) based on what students read. To put it more clearly, reading comprehension skill is the reader's understanding and comprehension of the text and inferring the desired meaning from it (Grabe & Stoller, 2002; Lestari, 2016). This definition also reveals the need to question which variables affect the reading comprehension process. According to Dwie Agustiani (2017), reading comprehension skill is affected by two critical factors: internal and external. Internal factors include students' prior knowledge, cognitive abilities, strategies, and personality traits. On the other hand, external factors develop outside of students and emerge independently. For instance, the text is located around the content and author variables. The effect of affective factors is also crucial in reading and comprehension. If affective factors are missing, reading and also comprehension are negatively affected. For this reason, the importance of reading, its contribution, and its purpose should be felt and explained to children. In other words, it is necessary to ensure that students enjoy and like reading. This initiative means creating an interest and a positive attitude towards reading (Baştuğ et al., 2019). Reading attitude draws attention to the importance of affectivity in reading and affects reading comprehension (Dwie Agustiani, 2017; Pamuji, 2015). In this respect, the feelings enable us to avoid what we read or show closeness to what we will read (Alexander & Filler, 1976; Smith, 2001). Reading comprehension is an important skill. Another critical issue is the dynamic relationship between reading attitude and reading comprehension. In other words, reading attitude has a significant role in reading comprehension (Dwie Agustiani, 2017). Therefore, the activities and efforts to improve the reading attitude are also important. The realization of these efforts, especially from preschool and primary school, may make children love reading, transforming this love into a habit and increasing academic success (Baştuğ, 2014). There are studies in this context in the literature outside of Turkey. Some of these studies were conducted on primary school students (Boz & Ulusoy, 2019). Most other studies were conducted on primary, secondary and undergraduate students (Pamuji, 2015; Rachmajanti & Musthofiyah, 2017; Subadrino, 2019; Tunde-Awe, 2014; Dwie Agustiani, 2017). However, it should be noted that the studies conducted in Turkey in this sense, especially in the context of primary school students, are minimal. On the other hand, Baştuğ (2014) researched fifth-grade primary school students. However, primary school is limited to four years in Turkey. The fifth grade is abolished; hence this makes the present study more meaningful and original. In that respect, this research aims to fill a gap by addressing the relationship between reading attitude and reading comprehension in primary school students, the final of the primary school level. Likewise, it was questioned how much primary school students' reading attitude and reading comprehension status had improved at the end of their four-year education. The lack of a study in this sense in the literature and the limited number of studies addressing this relationship at the primary school level make this research meaningful. The research problems that arise within the scope of these purposes are as follows:

1. What is the level of fourth-grade students' reading attitudes and reading comprehension?
2. Do primary school students' reading attitude and reading comprehension scores differ significantly according to preschool education status and gender?
3. Is there a relationship between primary school students' reading comprehension skills and reading attitudes?

Method

The relational survey model, which is among the quantitative research methods, was used in this study. Since the relationship between reading comprehension and reading attitude was questioned in the research, this model was preferred. This model is preferred to detect the existence of a relationship between two or more groups-cases by analyzing the relationships and connections between variables (Büyüköztürk et al., 2012; Karasar, 2013). The research study group consists of 273 fourth grade students (147 female and 126 male). These students were selected from primary schools in the province of Van. The research sample was selected by random sampling. In simple random sampling, each sampling unit is given an equal probability of being selected (Büyüköztürk et al., 2012). The text called 'İpek Ormanda/ipek in the forest' was used to determine the reading comprehension levels of primary school students. A narrative text was applied to evaluate the reading comprehension levels of primary school fourth-grade students. Text: Karasu, Girgin, and Uzuner (2013) prepared the text, and its validity and reliability were tested. According to the text named 'İpek in the Forest,' questions for evaluating reading comprehension were developed. McKenna and Kear (1990) developed the Reading Attitude Scale for 1st-6th grade students. The scale was adapted into Turkish by Kocaarslan (2016). The scale with two sub-dimensions has a place item: dimensions; recreational reading and academic reading.

Results and Discussion

The effects of gender and preschool education on reading attitude and reading comprehension skills were discussed according to the findings. Discussing the effect of gender on the reading comprehension skills of fourth-grade primary school students is one of the first topics of this section. According to the results, the reading comprehension skills of the female students are at a better level than the male students' reading comprehension skills. This result aligns with various research results in the literature (Hwang & Duke, 2020; Lazarus, 2020; Logan & Johnston, 2009; Reilly et al., 2018; Sallabaş, 2008; Wu et al., 2019). So it can be said that gender is accepted as one of the most critical factors affecting reading attitude (Bayraktar & Fırat, 2020; Van Schooten, de Glopper & Stoel, 2002). According to the research results, the reading attitudes of female students are better than the reading attitudes of male students. This result is consistent with various research results in the literature (Bayraktar & Fırat, 2020; Erdoğan & Demir, 2016; Kuşdemir, 2019; McKenna et al., 1995; Sallabaş, 2008; Yıldız & Kaman, 2016). Discussing the effect of the preschool education variable on primary school fourth-grade students' reading comprehension skills is the third question of this research. The reading comprehension skills of the primary school students who received preschool education and those who did not receive preschool education were similar. Although the conclusion that preschool education does not contribute to reading comprehension has emerged in this research, this situation does not coincide with various research results in the literature (Cimem, 2017; Kaldan, 2007; Kayıran, 2016; Kızıldaş & Yıldız, 2020; Tatal, 2013). The effect of the preschool education variable on primary school students' reading attitudes is discussed, and the reading attitudes of the primary school students who received preschool education were better than those who did not. This result coincides with various research results in the literature (Cunningham, 2008; Worrel et al., 2017). No significant relationship was found between primary school fourth-grade students' reading comprehension skills and reading attitudes. This result is in line with some research results in the literature. In the context of the research results, some suggestions has given in the present study. Suggestions are essential in terms of contributing to both new research and researchers. In the same way, suggestions to be presented to institutions and managers may contribute to some problems. In this context, the following suggestions can be made based on the results of the research:

It is known that the preschool education attendance rates are low in the regions where the research sample was selected. Considering the effect and importance of preschool education on reading skills, this education should be made compulsory.