



An examination of secondary school students' levels of reader self-perception in terms of gender, grade, reading environment and frequency

Ortaokul öğrencilerinin okur öz algı düzeylerinin cinsiyet, sınıf, okuma ortamı ve sıklığı açısından incelenmesi

Muhammet Baştuğ¹
Tuğba Çelik²

Abstract

This study aims to investigate secondary schools students' reader self-perception and its relationship with the variables gender, grade level, student's and family's reading frequency and their preferences of reading environment. In the 2013-2014 academic year, a total of 549 students including the fifth, sixth seventh and eighth grade students were randomly selected from five schools in two different cities, located in the Central Anatolia region in this study. The scores of female students' levels of reader self-perception were higher than male students. Regarding the grade level, it was found that there is statistically significant difference among grades in their levels of reader self-perception. With regards to reader self-perception level of the students in this research, the frequency of reading, and frequency of family reading differed statistically significantly. In addition, students who prefer online reading have higher scores of reader self-perception levels than those who prefer in print reading.

Özet

Bu çalışmada cinsiyet, okuma ortamı seçimi, sınıf düzeyi, öğrenci okuma sıklığı ile anne ve baba okuma sıklığı değişkenlerine göre öğrencilerdeki okur öz algı düzeylerini incelemek amaçlanmıştır. 2013-2014 eğitim yılında, 2 farklı ildeki 5 okuldan kolayda örnekleme yoluyla seçilen beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflara devam eden toplam 549 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre kız öğrencilerin okur öz algı düzeylerine ilişkin puanları, erkek öğrencilere göre daha yüksek çıkmıştır. Sınıf düzeyine göre öğrencilerin okur öz algı düzeylerine ilişkin puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşmuştur. Araştırmada öğrencilerin okur öz algı düzeyleri, öğrenci okuma sıklığı, öğrencinin anne ve baba okuma sıklığına göre okuma sıklığı yüksek olanlar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır. Ayrıca internet ortamından okuma yapmayı tercih eden öğrencilerin okur öz algı düzeylerine ilişkin puanları, basılı materyalden okuma yapmayı tercih eden öğrencilere göre anlamlı bir şekilde internet ortamından okuma yapanlar lehine farklılaşmıştır.

¹ Yrd. Doç. Dr., Niğde Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, mbastug@nigde.edu.tr

² Yrd. Doç. Dr., Niğde Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, tugba.celik@nigde.edu.tr

Keywords: Reader self-perception, frequency of reading and reading environment.

Anahtar Kelimeler: Okur öz algısı, okuma sıklığı, okuma ortamı.

[\(Extended English abstract is at the end of this document\)](#)

1. Giriş

Bireyin hem okuldaki hem okul dışındaki yaşamı açısından kritik görülmesi nedeniyle ilkokulun ilk yıllarından itibaren sıklıkla okuma becerisinin daha iyi nasıl kazandırılacağı üzerinde durulur. Hatta okulun ilk yılları daha çok öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeye yöneliktir. Bu durumun temel nedeni, okumanın akademik başarının en önemli göstergelerinden olmasıdır (Baştuğ, 2014; Taraban, Rynearson, Kerr, 2000). Çünkü eğitim içerikleri ve süreçleri yoğun olarak okuma üzerine kurulmuştur. Özbay'a (2011) göre bütün derslerin okumayı gerektirmesinden dolayı, okuma başarısı düşük olan bir öğrencinin derslerinde başarılı olması imkânsızdır.

Okuma, alan yazında (NAEP, 2008; Rayner ve Reichle, 2010) karmaşık bir beceri olarak tanımlanmaktadır. Okuma becerisinin karmaşıklığı onun çok boyutluluğundan ve pek çok ögeyi içinde barındırmasından kaynaklanmaktadır. Okumanın boyutları temel olarak algısal/duyuşsal, psikolinguistik ve bilişsel yetenekler olarak ayrılmaktadır (Adams, 1990). Okumadaki bu çok boyutluluk, okuma becerisinin geliştirilme sürecine farklı bakış açıları getirmeyi gerekli kılmaktadır. Öğretmenler ve okuma araştırmacıları, özellikle okul içi akademik etkinlikler açısından gerekliliğini düşünerek, okumanın daha çok akıcı okuma ve okuduğunu anlama gibi bilişsel yönüne odaklanmaktadır. Buna karşın Ülper, Yaylı ve Karakaya (2013) okumanın sadece bilişsel değil, aynı zamanda duyuşsal ve sosyal bir süreç olduğuna ve okuma becerisinin geliştirilmesi açısından bu duyuşsal ve sosyal boyutların geliştirilmesinin önemine dikkat çekmektedir. Keskin ve Atmaca (2014) da günümüzde öğrenme alanındaki yeniliklere paralel olarak öz düzenleme ve öz yeterlik gibi doğrudan gözlenemeyen ancak okuma performansı üzerinde etkili olan algısal ve duyuşsal değişkenlerin de önem kazandığını ifade etmektedir. Özellikle Bandura'nın öz-yeterlik teorisi, okumadaki algısal değişkenlerin araştırılmasındaki temel dayanaklardandır. Bandura'ya (1986: 391) göre özyeterlik kavramı "bireyin, belli bir performansı sergilemek için gerekli etkinlikleri organize edip başarılı bir biçimde yapabilme kapasitesine ilişkin kendi hakkındaki yargısı ve bireyin herhangi bir görevi yerine getirme yeteneği hakkındaki bireysel bir algısıdır". Araştırmalar, özyeterlik kavramının başarının önemli bir yordayıcısı olduğunu ispatlamıştır (Arslan, 2012). Öz yeterliğin başarı üzerindeki rolünden dolayı, okuma araştırmalarında öz yeterlik kavramı farklı yönleriyle sorgulana gelmiştir. İnnalı ve Aydın (2014) çalışmasında 8. Sınıf öğrencilerinin okur öz yeterlik düzeylerini okuma tutumu, cinsiyet ve anne babanın eğitim düzeyine göre incelemişlerdir. Diğer taraftan okuyucuların özyeterlik düzeylerini

incelemeye yönelik ulusal düzeyde ölçme araçları geliştirilmiştir (Erciyan ve Demirel, 2011; Karabay, 2013). Okumaya yönelik özyeterlik kavramı, okur öz algı kavramı olarak da ifade edilmekte ve bu kavramla incelenmektedir. Okur öz algısı, öğrencilerin okur olarak kendilerini nasıl gördükleri, okumak üzerine neler düşündükleri ile okumayı nasıl öğrendiklerine odaklanmaktadır (Henk ve Melnick, 1995). Öz algı, okuyucunun kendi okuma başarısı hakkındaki olumlu ya da olumsuz geliştirdiği algılarıdır.

Okur öz algısı çalışmaları ilk olarak Henk ve Melnick (1995) tarafından 4-6. Sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Bandura'nın (1977, 1982) öz yeterlik kavramına dayalı olarak geliştirilen bu çalışmada dört boyutlu (*ilerleme, gözlemsel karşılaştırma, toplumsal dönüt, fizyolojik durumlar*) okur öz algısı ölçeği (RSPS) geliştirilmiştir. Okur öz algısı ölçeğinden (RSPS) sonra farklı araştırmacılar tarafından okur öz algısı ile okumanın farklı boyutları ele alınmıştır. Henk, Marinak ve Melnick (2012) okur öz algısı ile okuma tutumu, motivasyonu ve alışkanlığı arasındaki ilişkiye dikkat çeker. Bailey (2009) ve Phillips (2002) okuduğunu anlama becerisiyle okur öz algısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Kwon ve Linderholm (2014) güncel çalışmasında okur öz algısının üst bilişsel anlamayı yordama gücünü araştırmıştır. Bunların dışında, Hogsten ve Peregoy (1999) okur öz algısı ile sınıf düzeyi arasındaki ilişkiyi araştırmış; Conlon, Zimmer- Gembeck, Creed ve Tucke (2006) ve Adunyaguttigun (1997) gibi araştırmacılar çalışmalarında okur öz algısının aile ile ilişkisini betimlemişlerdir.

Literatürde (Bailey, 2009; Kwon ve Linderholm, 2014; Phillips, 2002) okur özalgı okuma başarısıyla ilişkilendirilmesine rağmen okuyucuların okumaya dönük algılarının nelerle ilişkili olabileceği yeterince açık değildir. Özellikle bilgi ve teknoloji çağı olarak tanımlanan günümüzde okuma ortamları farklılaşmıştır. Eskiden okuma ortamı olarak okuyucular daha çok basılı kaynakları (kitap, dergi, gazete vb.) kullanırken; günümüzde dijital ortamlardan okuma yapmaya başlamıştır. Bireyler pek çok bilgiyi internete dayalı ortamlardan okumakta ve onları buralarda paylaşmaktadır. Bu durum, okumaya ilişkin yeni eğilimleri anlamak ve bu yönde politikalar geliştirmek için, öğrencilerin okur özalgılarının okuma ortamları açısından karşılaştırılmasını gerekli kılmaktadır.

Okuma miktarı ve sıklığı değişkenleri de okuma araştırmalarında sorgulanmaktadır. Bu değişkenler okuma başarısı, tutumu ve motivasyonu açısından karşılaştırılır. Ancak öğrencilerin okur öz algı düzeylerinin öğrencinin ve ailenin okuma sıklığı açısından karşılaştırılması eksiktir. Diğer taraftan çocuğun ve ailenin okuma sıklığının öğrencinin okur algı düzeyinde farklılık yaratıp yaratmadığına ilişkin güncel araştırmaların yapılmasının da okumaya ilişkin algısal özellikleri anlamaya yardım edeceği düşünülmektedir. Bunların yanında okumada en sık araştırılan değişkenlerden biri de cinsiyettir. Bu çalışmalarda cinsiyet değişkeni, genel olarak okuma ve

anlama başarısı, strateji kullanma durumu, okuma alışkanlığı, tutumu ve motivasyonunda sıklıkla incelenmektedir (Arslan, 2013). Ancak yapılan bu çalışmalarda, özellikle öğrencilerin okur öz algı düzeylerinin karşılaştırılmasına rastlanmamıştır. Araştırmanın bu sonucunun, okumada cinsiyet değişkeninin daha derin anlaşılmasına katkıda bulunması beklenmektedir.

Yukarıda sözü edilen alanlara katkı sağlaması düşünülen bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin okur öz algı düzeylerini; “cinsiyet”, “sınıf düzeyi”, “öğrenci ve aile okuma sıklıkları” ve “okuma ortamları seçimi” değişkenlerine göre incelemek amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğrencilerin okur öz algı düzeyleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. Öğrencilerin okur öz algı düzeyleri okuma ortamı seçimine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Öğrencilerin okur öz algı düzeyleri sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Öğrencilerin okur öz algı düzeyleri öğrenci okuma sıklığına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Öğrencilerin okur öz algı düzeyleri anne okuma sıklığına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
6. Öğrencilerin okur öz algı düzeyleri baba okuma sıklığına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

2. Yöntem

2.1. Araştırma modeli

Bu araştırma, var olan bir durumu betimlemeyi amaçlamaktadır. Bundan dolayı araştırma, tarama modellerinden betimsel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Çünkü tarama modelleri; geçmişte veya halen varılan bir durumu, var olduğu şekli ile betimlemeyi amaçlayan bir yaklaşımdır (Karasar, 2005: 77). Araştırmada bir müdahale ya da eylem söz konusu değildir. Araştırmanın amacı gereği, araştırma modeli olarak betimsel tarama benimsenmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Ortaokul öğrencilerinin okur özalgı düzeylerini bazı değişkenler açısından incelemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmaya 2013-2014 eğitim yılında, İç Anadolu bölgesinde yer alan 2 farklı ildeki 5 okuldan seçilen ve beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflara devam eden toplam 549 öğrenci katılmıştır. Katılımcıların belirlenmesinde daha kolay ve kısa sürede veri toplamak için kolayda örnekleme yöntemi benimsenmiştir. Ortaokul, düzeyi okuma davranışları açısından kritiktir. Çünkü bu dönemde, öğrencilerin akıcı okuma gibi temel okuma becerilerini kazanmış olmaları ve onların okumayı öğrenmekten öte; öğrenme amaçlı okuma yapmaları beklenir (Vacca ve diğerleri, 2006). Ancak okumaya ilişkin tutum gibi duyuşsal davranışlarda da düşmelerin olduğu beklenmedik bir şekilde görülmektedir. Bu durumda ortaokul öğrencilerinin okur özalgı

düzeylelerini incelemek, daha sonraki eğitim kademelerinde okuma davranışlarına ilişkin kestirimlerde bulunmaya katkı sağlar.

2.3. Veri toplama araçları

Bu araştırmada iki farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlardan birincisi Okur Öz Algısı Ölçeği-2'dir. İkincisi ise araştırmanın bağımsız değişkenleriyle ilgili araştırmacılar tarafından geliştirilen bilgi formudur.

Okur Öz Algısı Ölçeği-2: Henk ve diğerlerinin (2012) geliştirdiği Okur Öz Algısı Ölçeği-2, Keskin ve Atmaca (2014) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Türkçeye uyarlama çalışması sonucu ölçeğin 41 maddeden oluştuğu ve bu maddelerin dört faktör altında toplandığı görülmüştür. Ölçeğin uyarlamasını yapan Keskin ve Atmaca (2014), ölçekteki 22. Maddenin genel bir madde olduğunu ve puanlamaya dahil edilmemesini önermektedir. Bundan dolayı 22. Madde bu araştırmada puanlamaya dahil edilmemiştir. Türkçeye uyarlama çalışmasında ölçeğin tamamına ait Cronbach's Alpha değeri $\alpha=.921$; İlerleme (Progress=PR) boyutuna ait Cronbach's Alpha değeri $\alpha=.938$; Fizyolojik durumlar (Physiological States=PS) boyutuna ait Cronbach's Alpha değeri $\alpha=.866$; Sosyal geri dönüt (Social Feedback=SF) boyutuna ait Cronbach's Alpha değeri $\alpha=.853$; ve Gözlemsel karşılaştırma (Observational Comparison=OC) boyutuna ait Cronbach's Alpha değeri $\alpha=.800$ olarak hesaplanmıştır.

Bu çalışma için yapılan Cronbach's Alpha hesaplamalarına göre ise ölçeğin tamamına ait Cronbach's Alpha değeri $\alpha=.942$; İlerleme (Progress=PR) boyutuna ait Cronbach's Alpha değeri $\alpha=.887$; Gözlemsel karşılaştırma (Observational Comparison=OC) boyutuna ait Cronbach's Alpha değeri $\alpha=.794$; Sosyal geri dönüt (Social Feedback=SF) boyutuna ait Cronbach's Alpha değeri $\alpha=.831$ ve Fizyolojik durumlar (Physiological States=PS) boyutuna ait Cronbach's Alpha değeri $\alpha=.891$ olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tamamına ve alt boyutlarına ait güvenilirlik katsayısı sonuçlarının .794 ile .942 arasında değiştiği görülmektedir. Bu sonuçlara göre ölçek yüksek güvenilirlik düzeyine sahiptir ve ölçek toplum taramalarında ve bilimsel yargıların oluşturulmasında güvenle kullanılabilir (Özdamar, 2011).

2.4. Veri toplama süreci

Ortaokul öğrencilerinin okur özalgı düzeylerini bazı değişkenler açısından incelemek amacı kapsamında hazırlanan veri toplama araçları, 2013-2014 eğitim yılında ortaokul öğrencilerine uygulanmıştır. Öncelikle araştırma için geliştirilen ölçeklerin amacı, içeriği ve uygulama süreci hakkında öğretmenlere bilgi verilmiştir. Öğretmenler, öğrencilere ölçekler hakkında bilgi verdikten

sonra, öğrenciler ölçekte yer alan maddeleri yanıtlamıştır. Katılımcılarda, gönüllülüğe dikkat edilmiş ve yanıtlamak istemeyen öğrenciler çalışma grubu dışında tutulmuştur. Araştırmada eksik doldurulan ölçekler analize alınmamıştır.

2.5. Verilerin analizi

Araştırmadan elde verilerin analiz edilmesinde öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Kolmogrov-Smirnov testi ve homojenlik için levene testi yapılmıştır. Araştırmada değişkenlere ait verilerin normallik sonuçları Tablo 1’de; homojenlik sonuçları ise Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmada yer alan değişkenlerin normallik dağılımına ilişkin Kolmogorov Smirnov testi sonuçları

Değişken	Gruplar	İstatistik	N	Kolmogrov-Smirnov
Cinsiyet	Kız	,060	290	,013*
	Erkek	,055	259	,053
Okuma Ortamı	İnternet Ortamı	,057	163	,200
	Basılı Materyal Ortamı	,060	386	,002*
Sınıf Düzeyi	5.Sınıf	,087	86	,119
	6.Sınıf	,060	116	,200
	7. Sınıf	,055	164	,200
	8.Sınıf	,096	183	,000*
Öğrencinin Okuma Sıklığı	Her zaman okurum	,129	92	,001*
	Zaman Zaman okurum	,069	320	,001*
	Çok az zaman okurum	,046	111	,200
	Hiçbir zaman	,154	26	,116
Anne Okuma Sıklığı	Her zaman okurum	,096	74	,088
	Zaman Zaman okurum	,065	238	,015*
	Çok az zaman okurum	,054	82	,200
Baba Okuma Sıklığı	Hiçbir zaman	,098	154	,001*
	Her zaman okurum	,096	66	,200
	Zaman Zaman okurum	,068	225	,015*
	Çok az zaman okurum	,075	93	,200
	Hiçbir zaman	,066	165	,077

*p<.05.

Tablo 2. Varyansların homojenliğine ait sonuçlar

Değişkenler	Levene İstatistiği	Anlamlılık (p)
Sınıf düzeyi	2,531	,056
Öğrenci Okuma Sıklığı	,372	,773
Anne Okuma Sıklığı	1,680	,170
Baba Okuma Sıklığı	2,007	,112

Yukarıda verilen Tablo 1’deki sonuçlar verilerin normal dağılıma sahip olmadığını; Tablo 2’deki sonuçlar ise verilerin homojen olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar verilerin analiz

edilmesinde parametrik testlerin kullanılmayacağını göstermektedir. Bundan dolayı araştırmanın analizlerinde parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U testi ve Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Ayrıca betimsel istatistiklerden aritmetik ortalama kullanılmıştır.

3. Bulgular

Tablo 3. Öğrencilerin Okur Öz Algısı Ölçeği-2 Puanları ile Ölçekten Alınabilecek Maksimum Puanların Karşılaştırılması

Ölçek	Ölçekten alınan puan	Ölçekten Alınan Puan Yüzde	Ölçekten Alınabilecek Maksimum Puan*
İlerleme (PR)	63,555	85%	75
Gözlemsel Karşılaştırma(OC)	25,555	73%	35
Sosyal geri dönüt(SF)	25,6718	57%	45
Fizyolojik durum(PS)	32,6372	73%	45
Okur Öz Algısı Ölçeği-2 (Ölçeğin Tamamına ait)	158,748(40 Madde)	79%	200

*Ölçekten alınabilecek maksimum puanlara ait değerler Henk ve diğerleri (2012:Akt. Keskin ve Atmaca, 2014:309) tarafından belirlenmiştir.

Tablo 3'te okur özalgısına ait alt boyutlar ve ölçeğin tamamından alınan puanlara ait yüzde ve değerlere yer verilmiştir. Buna göre ölçeğin tamamına ait puan 158,748 (79%); ilerleme boyutuna ait puan 63,555(85%); gözlemsel karşılaştırma boyutuna ait puan 25,555(73%); sosyal geri dönüt boyutuna ait puan 25,6718(57%) ve fizyolojik durum boyutuna ait puan 32,6372 (73%) olarak bulunmuştur.

Tablo 4. Öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre okur özalgı puanlarına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları

Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kız	290	313,08	90793,50	26511,500	.000
Erkek	259	232,36	60181,50		

Tablo 4'te araştırmaya katılan öğrencilerin okur öz algı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin sonuçlara yer verilmiştir. Buna göre öğrencilerin okur özalgı düzeylerine ilişkin puanları arasında, cinsiyet değişkenine göre kızlar lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir (U=26511,500, p<.000). Sıra ortalamalarına göre kızların dikkate alındığında kızların okur özalgı puanları (90793,50), erkeklere göre (60181,50) daha yüksektir.

Tablo 5. Öğrencilerin okumada ortam seçimi değişkenine göre okur özalgı puanlarına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları

Okumada Ortam Seçimi	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
İnternet Ortamı	290	276,65	25451,50	8266,500	.000
Basılı Materyal Ortamı	259	186,33	59626,50		

Tablo 5'te araştırmaya katılan öğrencilerin okur öz algı düzeylerinin okumada ortam seçimi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin sonuçlara yer verilmiştir. Buna göre öğrencilerin okur özalgı düzeylerine ilişkin puanları arasında, okumada ortam seçimi değişkenine göre okumayı internet ortamından yapan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir ($U_{(547)}=8266,500$; $p<.05$). Ortalamalara göre okumayı internet ortamından yapan öğrencilerin okur özalgı düzeylerine ilişkin puanları (276,65), basılı materyalden yapan öğrencilerin puanlarına (186,33) göre daha yüksek çıkmıştır. Buna göre internet ortamlarından okuma, basılı materyallerden okumaya göre okurların öz algı düzeylerini farklılaştırmaktadır.

Tablo 6. Öğrencilerin sınıf düzeyi değişkenine göre okur özalgı puanlarına ilişkin Kruskal-Wallis testi sonuçları

Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Serbestlik Derecesi	χ^2	p
5	86	293,13	3	8,057	,045
6	116	294,52			
7	164	247,15			
8	183	279,06			

Tablo 6'da öğrencilerin okur özalgı puan ortalamalarının sınıf düzeyi değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Buna göre öğrencilerin okur özalgı puan ortalamaları sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($\chi^2_{(3)}= 2,196$; $p<.05$). Buna göre beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinin okur özalgı puanlarına ilişkin sıra ortalamalarının diğer sınıflara göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 7. Öğrencilerin öğrenci okuma sıklığı değişkenine göre okur özalgı puanlarına ilişkin Kruskal-Wallis testi sonuçları

Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Serbestlik Derecesi	χ^2	p
Her zaman okurum	92	395,71	3	128,712	.000
Zaman Zaman	320	288,35			

okurum		
Çok az zaman	111	176,79
okurum		
Hiçbir zaman	26	102,92

Tablo 7’de öğrencilerin okur özalgı puan ortalamalarının okuma sıklığına göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Buna göre öğrencilerin okur özalgı puan ortalamaları okuma sıklığına göre anlamlı farklılık göstermektedir ($\chi^2_{(3)} = 128,712$; $p < .05$). Buna göre okuma sıklığı yüksek olan öğrencilerin okur özalgı düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 8. Öğrencilerin sınıf düzeyi değişkenine göre okur özalgı puanlarına ilişkin Kruskal-Wallis testi sonuçları

Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Serbestlik Derecesi	χ^2	p
Her zaman okurum	75	331,25			
Zaman Zaman okurum	238	291,92			
Çok az zaman okurum	82	258,80	3	26,100	.000
Hiçbir zaman	154	228,67			

Tablo 8’de öğrencilerin okur özalgı puan ortalamalarının anne okuma sıklığına göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Buna göre öğrencilerin okur özalgı puan ortalamaları ana okuma sıklığına göre anlamlı farklılık göstermektedir ($\chi^2_{(3)} = 26,100$; $p < .05$). Buna göre anne okuma sıklığı yüksek olan öğrencilerin okur özalgı düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 9. Öğrencilerin sınıf düzeyi değişkenine göre okur özalgı puanlarına ilişkin Kruskal-Wallis testi sonuçları

Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Serbestlik Derecesi	χ^2	p
Her zaman okurum	66	301,55			
Zaman Zaman okurum	225	294,88			
Çok az zaman okurum	93	277,53	3	15,458	.001
Hiçbir zaman	165	235,85			

Tablo 9’da öğrencilerin okur özalgı puan ortalamalarının baba okuma sıklığına göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Buna göre öğrencilerin okur özalgı puan ortalamaları baba okuma sıklığına göre anlamlı farklılık göstermektedir ($\chi^2_{(3)} = 15,458$; $p < .05$). Buna göre baba okuma sıklığı yüksek olan öğrencilerin okur özalgı düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

4. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada katılımcı öğrencilerin okur öz algı düzeyleri, cinsiyet, okuma ortamı seçimi sınıf düzeyi, öğrenci okuma sıklığı, anne okuma sıklığı ve baba okuma sıklığı değişkenlerine göre öğrencilerdeki okur öz algı düzeyleri incelenmiştir. Öğrencilerin okumaya ilişkin öz algı düzeylerine ait sonuçlar Henk ve diğerleri (2012: Akt. Keskin ve Atmaca, 2014:309) tarafından geliştirilen puanlama tablosuna göre yorumlanmıştır. Buna göre öğrencilerin aldığı puanlar, ölçeğin ilerleme boyutunda orta üzeri; gözlemsel karşılaştırma boyutunda orta; sosyal geri dönüt boyutunda ve fizyolojik durum boyutunda düşük düzeydedir. Bu sonuçlar öğrencilerin okur öz algı düzeylerinin çok iyi durumda olmadığını göstermektedir. Araştırmanın bu sonucu literatürden farklıdır. İnnalı ve Aydın (2014) 8. Sınıf öğrencilerinin öz yeterliklerinin iyi düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum araştırmanın örnekleminin özelliklerinden kaynaklanabilir. Öğrencilerin okumaya yönelik öz algılarının yükseltilmesi, okuma ve anlama başarısı açısından gereklidir. Çünkü uluslararası literatür, okur özalgı düzeyinin okuma becerisi açısından rolünden söz etmektedir. Bailey (2009) ve Phillips (2002) okuduğunu anlama becerisiyle okur öz algısı arasındaki pozitif yönlü bir ilişkinin olduğunu ortaya koymuştur. Diğer taraftan Kwon & Linderholm, (2014) çalışmasında öğrencilerin okumaya ilişkin öz algılarının, onların üst bilişsel anlama düzeylerinin yordayıcısı olduğunu bulmuştur.

Araştırmanın cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin okur özalgı düzeylerine ilişkin puanları, erkek öğrencilere göre daha yüksek çıkmıştır. Buna göre katılımcılardan kızların okur özalgı düzeyleri erkeklere göre daha yüksektir. Bu durum, bazı farklı sonuçlar olsa da literatür tarafından desteklenmektedir. Türkiye’de yapılan genel anlamda okuma araştırmalarındaki, cinsiyet değişkeninin analizini yapan Arslan, Akif (2013) çalışmaların %69,2’sinde kızların; %3,8’inde erkeklerin daha başarılı olduğunu belirtirken; çalışmaların %26,9’unda okuma başarısı yönünden cinsiyete göre anlamlı farklılığın bulunmadığını ortaya koymuştur. Araştırmaların çoğunda kızların okuma öz yeterlik algıları, erkeklere göre daha yüksek bulunmuştur (Baker ve Wigfield, 1999; İnnalı ve Aydın, 2014; Meece, Glienke ve Burg 2006; Smith, Smith, Gilmore ve Jamesen, 2012). Kızların okumaya yönelik öz yeterlik algılarının yüksek olması, onların okumaya karşı tutumlarının (Karakoç, 2005), motivasyonlarının daha yüksek olmasına (Wigfield ve Guthrie, 1997) ve onların okuma alışkanlıklarına dayalı olarak daha fazla okumalar yapmasına (Gönen ve Çelebi ve Işıtan, 2004; Keleş, 2006) dayandırılabilir. Çünkü okuma motivasyonu yüksek olan okuyucuların, okuma alışkanlıkları ve okumaya ayırdıkları zaman da fazla olacaktır.

Sınıf düzeyine göre öğrencilerin okur özalgı düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmamaktadır. 5 ve 6. Sınıf öğrencilerinin öz algı düzeyleri 7 ve 8. Sınıf öğrencilerine göre daha yüksektir. Bu konuda Hogsten ve Peregoy (1999) tarafından yapılan çalışma, sınıf düzeyi arttıkça okur öz algısının negatif yönde değiştiği görüşünü destekler niteliktedir; ikinci sınıf öğrencileri bütün ölçeklerde altıncı sınıf öğrencilerinden daha pozitif tutum sergilemişlerdir. Bu sonuçlar sınıf düzeyinin artmasıyla birlikte, öğrencilerin okumaya ayırdıkları sürenin azalmasına bağlanabilir. Çünkü öğrencilerin yaşları ilerledikçe ve sınıf düzeyi arttıkça onların okuma miktarları da azalmaktadır. Can, Türkyılmaz ve Karadeniz (2010) çalışmasında 8. Sınıf öğrencilerinin 11 ve 12. Sınıf öğrencilerine göre daha sık kitap okuduklarını bulmuştur. Bununla birlikte öğrencilerin okur öz algılarının sınıf düzeyi arttıkça düşmesinde, okullarda okumaya olan odağın, daha üst sınıflarda düşmesi etkili olabilir. Çünkü öğrencilerin akademik yaşamlarının ilk yıllarında okullarda okuma becerilerinin gelişimi üzerine sıklıkla durulmasına rağmen, ortaokul ve lise dönemlerinde yeterince dikkate alınmaz (Roeschl-Heils, Scheider ve Krayenood, 2003). Bu durum, öğretmenlerin ortaokul ve devam eden okul yıllarında öğrencilerin okuma çalışmalarına daha fazla ilgi göstermesini zorunlu kılmaktadır.

Okuma sıklığı yüksek olan öğrencilerin okur özalgı düzeyleri daha yüksektir. Bu sonuç, doğrudan okuma sıklığına göre okur öz algısını inceleyen araştırmalar olmasa da okuma miktarı ile motivasyon arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalarla desteklenmektedir. Bu araştırmalarda okuma motivasyonunun okuma miktarının yordayıcısı olduğu bulunmuştur (Guthrie, Wigfield, Metsala ve Cox, 1999; Lau, 2009; Wigfield & Guthrie, 1997). Araştırma sonuçları, motive olan öğrencilerin daha fazla okuma yaptığını doğrulamaktadır. Özellikle Wigfield ve Guthrie'nin (1997) yaptığı çalışmada kullanılan motivasyon ölçeğinin okuma özyeterliliği boyutu ile okuma miktarı arasında pozitif yönlü orta düzey bir ilişki bulunmuştur. Okuma miktarı ile birlikte öğrencilerin okumaya ilişkin öz yeterlikleri de artmaktadır. Bandura (1977) ve Shunk (1991) öz yeterliliğin başarının güçlü bir yordayıcısı olduğunu ileri sürmüşlerdir. Araştırma sonuçları literatürdeki sonuçları desteklemektedir.

Araştırmada anne ve baba okuma sıklığı yüksek olan öğrencilerin okur özalgı düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlar daha önceki çalışmalarla da desteklenmektedir. Çünkü okuyucuların ev ve aile ortamlarındaki okuryazarlık durumları, onların okumaya ilişkin tutumlarını, motivasyonlarını ve algılarını etkilemektedir. Henk ve Melnick'e göre (1995) okumada mutlaka bireysel farklılıklar vardır ancak öğrencinin içinde bulunduğu sınıfı ve aile ortamı onun okuma alışkanlıklarını ve okumaya dönük tutumlarını belirlemektedir. Araştırmacı bundan yola çıkarak okumanın yalnızca bireysel değil toplumsal etkilenmelerle de biçimlendiğine vurgu yapmaktadır. Adunyaguttigun (1997) çalışmasında gönüllülük programı çerçevesinde çocuklarıyla

birlikte okuma etkinliklerine katılan ailelerin çocuklarının okuma başarısının, kendilerine duydukları özgüvenin arttığı görülmektedir. Hatta Conlon, Zimmer- Gembeck, Creed, Tucke (2006) çalışmasında aile tarihi, okur öz algısı, okuma tutumları ve okumaya dönük bilişsel yeterlikler arasında ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Buna göre örneğin anne ya da baba çocukken okuma güçlüğü çekmişse onların çocukları da okuma güçlüğü çekmektedir. Aynı şekilde Keskin ve Baştuğ (2014) çalışmalarında öğrencilerin ana ve babalarının okuma sıklıklarının onların okuma ortamlarına katılımlarını etkilediğini ve okuma ortamlarına katılan öğrencilerin de tutumlarının yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır. Buna göre süreçte öğrenci aileyi bir okuma modeli olarak görmekte ve ondan etkilenmektedir. Okuyucular açısından öğretmenler, aileler ve sosyal ortamlar okuma kültürünün gelişimi açısından önemli görülmektedir (Lukhele, 2009). Baştuğ ve Keskin'e (2013:299) göre aileler okuma kültürünün gelişiminde ve okumaya karşı pozitif tutumlar geliştirmede rol modeller olduklarının farkında olmalıdırlar. Literatür tarafından da desteklenen araştırmanın bu sonuçları, okuma çalışmaları yapılırken öğrencilerinin okuma miktarlarının arttırılmasının ve aile ortamındaki okuryazarlık etkinliklerinin göz ardı edilmemesi gerektiğini doğrulamaktadır.

Araştırmanın sonuncu bulgusuna göre internet ortamından okuma yapmayı tercih eden öğrencilerin okur özalgı düzeylerine ilişkin puanları, basılı materyalden okuma yapmayı tercih eden öğrencilere göre daha yüksek çıkmıştır. Bu durum artık okuyucuların çevrimiçi okuyucu ya da dijital okuyucu; okuma ortamlarının ise çevrimiçi ya da dijital ortamlar şekline doğru evrildiğine bir işarettir. TÜİK (2014) istatistiklerine göre Türkiye'de bilgisayar ve internet kullanım oranları 16-74 yaş grubundaki bireylerde sırasıyla %53,5 ve %53,8 olmuştur. Bu oran 2013 yılında %49,9 ve %48,9 olarak bulunmuştu. Bu veriler, bireylerin internet ve bilgisayar ortamlarında artık daha fazla zaman geçirdiği; bu süreler içinde de okumalarını daha çok dijital biçimde gerçekleştirdikleri şeklinde yorumlanabilir. Aynı zamanda araştırmanın bir diğer bulgusu olan okuma sıklığı yüksek olan öğrencilerin okumaya yönelik okur öz algılarının da yüksek olması sonucuyla da örtüşmektedir. Bundan sonra okuma çalışmalarının ve öğretimsel etkinliklerin çevrimiçi okumaları da göz önünde bulundurarak yapılması, öğrencilerin okuma becerisinin gelişimi açısından dikkate alınması gerekmektedir. Araştırmanın bu sonucu aslında okur öz algısının da basılı ve dijital olarak ayrı ayrı ölçülmesi gerektiğini de göstermektedir. Nasıl ki okuma tutumu (McKenna ve diğerleri, 2012) basılı ve dijital olarak ayrılıyorsa, öğrencilerin okur öz algı düzeylerinin de basılı ve dijital olarak ayrı ayrı incelenmesi gerekmektedir.

5. Sınırlılıklar

Bu araştırmada bazı sınırlılıklar vardır. Bu sınırlılıklar, araştırmanın sadece ortaokul düzeyinde yapılması, bir bölgedeki iki farklı ilin 5 okulunda yapılmış olması, betimsel tarama modelinde olmasıdır. Bir başka sınırlılık ise araştırmanın okumanın bilişsel ve öz algı dışında diğer duyuşsal yönlerini kapsamamasıdır.

Öneriler

Bundan sonraki çalışmalar, Türkiye'nin 7 farklı bölgesini temsil edecek bir örneklem grubunda yapılabilir. Diğer taraftan öğrencilerin okur özalgı düzeylerinin okuma başarısı üzerindeki nedensel ilişkiyi inceleyen çalışmalar yapılabilir. Öğrencilerin okur özalgılarının gelişimleri deneysel desenlerle araştırılabilir.

Okuma öğretimi açısından ise öğretmenler, öğrencilerin okumada özellikle okur özalgısı gibi duyuşsal faktörlerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapmalıdır. Ayrıca öğrencilerin okur özalgı düzeylerini yükseltmek için onların ve ailelerinin daha fazla okuma yapacağı ortamlar sağlanmalıdır. Bunun dışında okuma ortamları farklılaştığı için öğrencilerin okur özalgı düzeyleri dijital ve basılı materyaller olarak ayrı ayrı ölçülmelidir.

Kaynakça

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Adunyarittigun, D. (1997). Effects of the parent volunteer program upon students' self-perception as a reader. u.s. department of education office of educational research and improvement educational resources information center (ERIC). (ERIC Document Reproduction Service No. ED 404617). <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED404617.pdf>. 12.08.204 tarihinde erişilmiştir.
- Arslan, A. (2012). İlköğretim öğrencilerinin öz yeterlik inancı kaynaklarının öğrenme ve performansla ilgili öz yeterlik inancını yordama gücü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 1907-1920.
- Arslan, Akif. (2013). Okuma becerisi ile ilgili makalelerde cinsiyet değişkeni. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(2), 251-265
- Bailey, J. M. (2009). *Reading poetry for improved adolescent oral fluency, comprehension, and self-perception*. Unpublished Master Thesis. Wichita State University.
- Baker, L., & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34, 452-477.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Bandura, A. (1986) *Social Foundations Of Thought And Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- Baştuğ, M. (2014). The structural relationship of reading attitude, reading comprehension and

- academic achievement. *International J. Soc. Sci. & Education*, 6(4), 931-946.
- Bastuğ, M. ve Keskin, H. K. (2013). Ergenlik dönemi okuma tutumu ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması. *Turkish Studies*, 8(4), 295-311.
- Can, R., Türkyılmaz, M. ve Karadeniz, A. (2010). Ergenlik dönemi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları. *Abi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 1-21.
- Conlon, E. G., Zimmer-Gembeck, M. J. Creed, P. A. & Tucke. M. (2006). Family history, self-perceptions, attitudes and cognitive abilities are associated with early adolescent reading Skills. *Journal of Research on Reading*, 29(1), 11-32.
- Epçapan, C. ve Demirel, Ö. (2011). Okuduğunu anlama öz yeterlik algısı ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4 (16), 120-128.
- Gönen, M., Çelebi, Ö. E. ve Işıtan, S. (2004). İlköğretim 5., 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 164, 60-173.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J. L., & Cox, K. E. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific Studies of Reading*, 3(3), 231- 257.
- Henk, W. A. & Melnick, S. A. (1995). The reader self-perception scale (RSPS): A new tool for measuring how children feel about themselves as readers. *The Reading Teacher*, 48 (6), 470-477.
- Henk, W. A., Marinak, B. A., & Melnick, S. (2012). Measuring the reader self-perceptions of adolescents: introducing the RSPS2. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56(4), 311-320.
- Hogsten, J. & Peregoy, P. (1999). An Investigation of reading attitudes and self-perceptions of students reading on and below grade level. U.S. department of education office of educational research and improvement educational resources information center (ERIC). <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED448432.pdf> 15.07.2014 tarihinde erişilmiştir.
- İnnalı, H. Ö. ve Aydın, S. İ. (2014). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okur öz yeterliklerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Turkish Studies*, 9(9), 651-682.
- Karabay A. (2013). Eleştirel okuma öz yeterlik algı ölçeğinin geliştirilmesi. *Turkish Studies*, 8, 1107-1122.
- Karakoç. M. (2005). *Lise birinci sınıf öğrencilerin okuma ilgi ve alışkanlıkları üzerine bir inceleme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. 15. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Keleş, Ö. (2006). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinde kitap okuma alışkanlığının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Keskin, H. K., ve Atmaca, T. (2014). The adaptation of reader self-perception scale-2 into turkish (RSPS-2). *Elementary Education Online*, 13(1), 306-318.
- Keskin, H. & Baştuğ, M. (2014). A study of the correlations among reading frequency, participation in reading environments and reading attitude. *International J. Soc. Sci. & Education*, 4(3), 560-568.
- Kwon, H., & Linderholm, T. (2014). Effects of self-perception of reading skill on absolute accuracy of metacomprehension judgements. *Current Psychology*, 33(1), 73-88.
- Lau, K. (2009). Reading motivation, perceptions of reading instruction and reading amount: a comparison of junior and senior secondary students in hong kong. *Journal of Research in*

Reading, 32(4), 366–382.

- Lukhele, B. S. B. (2009). *Exploring relationships between reading attitudes, reading ability and academic performance among teacher trainees in swaziland*. University Of South Africa. http://uir.unisa.ac.za/bitstream/handle/10500/3435/dissertation_lukhele_bs.pdf?sequence=1 11.02.2013 tarihinde erişilmiştir.
- McKenna, M. C., Conradi, K., Lawrence, C., Jang, B. G., & Meyer, J. P. (2012). Reading attitudes of middle school students: Results of a u.S. Survey. *Reading Research Quarterly*, 47(3), 283-306.
- Meece, J. L., Glienke, B. B., & Burg, S. (2006). Gender and motivation. *Journal of School Psychology*, 44, 351-373.
- National Assessment Governing Board. (2008). Reading framework for the 2009 national assessment of educational progress NAEP. Washington, DC: NAGB.
- Özbay, M. (2011). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özdamar, K. (2011). *Paket Programlar Ile Istatistiksel Veri Analizi 1* (Vol. 1). Eskişehir: Kaan Kitabevi
- Phillips, J. (2002). *A study of the relationships among grade fours' reader self-perceptions, reading ability, parental self-efficacy, parental role construction, child development beliefs, and gender*. Unpublished Master Thesis, Memorial University of Newfoundland.
- Rayner, K., & Reichle, E. D. (2010). Models of the reading process. *Wiley Interdiscip. Rev. Cogn. Sci.* 1, 787–799. doi: 10.1002/wcs.68.
- Roeschl-Heils, A; Schneider W.; Kraayenoord, C.E. (2003). Reading, metacognition and motivation: A follow-up study of German students in Grades 7 and 8. European. *Journal of Psychology of Education*, 18(1), 75-86.
- Schunk, D. H. (2003). Self efficacy for reading and writing: influence of modeling, goal setting, and evaluation. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*. 19(2), 159-172.
- Smith, J. K., Smith, L.F., Gilmore, A., & Jameson, M. (2012). Students' self-perception of reading ability, enjoyment of reading achievement. *Learning and individual differences*, 22, 202-206.
- Taraban, R., Rynearson, K., & Kerr, M. (2000). College students' academic performance and self-reports of comprehension strategy use. *Journal of Reading Psychology*, 21, 283-308.
- TUİK (2014). *Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması*, 2014. <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=16198>. Erişim tarihi: 24/10/2014.
- Ülper, H., Yaylı, D. ve Karakaya, İ. (2013). Okur Özyeterlik Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Abi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 85-100.
- Vacca, J. A. L., Vacca, R. T., Gove, M. K., Burkey, L. C., Lenhart, L. A., & Mckeeon, C. A. (2006). *Reading and learning to read*. Boston: Allyn and Bacon.
- Wigfield, A. & Guthrie, J.T. (1997). Relations of Children's Motivation For Reading to The Amount and Breadth of Their Reading. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 420- 432.

Extended English Abstract

Reader self-perception focuses on how students see themselves as the reader, how they learn to read and what they think about reading (Henke, Melnick, 1995). It is a positive or negative perception of their reading achievement.

One of the early studies of reader self-perception was conducted by Henk and Melnick (1995) with fourth and sixth grade students. In this research, reader self-perception scale (RSPS) which consists of four dimensions, i.e., progress, observational comparison, social feedback, physiological conditions, was developed. In this study, Henk and Melnick (1995) associated the reader self-perception with Bandura's concept of self- efficacy (1977, 1982). Henke, Marina, & Melnick (2012) drew attention to the relationship among reader self-perception, reading motivation, reading attitudes and reading habits. Bailey (2009) and Phillips (2002) examined the relationship between reader self-perception and reading comprehension skills.

Kwon & Linderholm's current study (2014) found that the reader self-perception increases the strength of meta-cognitive understanding. Apart from that, regarding the reader self-perception, few studies focused on the variables, i.e., level of grade (Hogs & Peregoy, 1999) and family (Conlon, Zimmer-Gembeck, Creed, Tucker & 2006) and (Adunyaguttigin, 1997).

In addition to the studies about the reader self-perception, it is known that the investigation of the level of reader self-perception are seen important to gain in-depth insight into the concept of reader self-perception with respect to student's reading and frequency of family reading and reading activities in the internet and printed media. From this point of view, this study aims to investigate secondary schools students' reader self-perception and its relationship with the variables gender, grade level, family's reading frequency and their preferences of reading environment.

Method: In this study, levels of secondary schools students' reader self-perception were examined according to the variables gender, grade level, family's reading frequency and their preferences of reading environment. For this reason, one of the research model, descriptive survey was carried out.

Participants: In the 2013-2014 academic year, in this study which was conducted to examine secondary school students' levels of reader self-perception in terms of some variables, a total of 549 students including the fifth, sixth seventh and eighth grade students were randomly selected from five schools in two different cities, located in the Central Anatolia region.

Data collection: In this study, two different data collection tools were used. The first one of them is Readers Self Perception Scale-2. The second one is the information form which was developed by the researchers concerning the variables of this study.

Reader Self Perception Scale-2: Reader Self-Perception Scale -2 which was developed by Henke et. al (2012) , was adapted into Turkish by Keskin and Atmaca (2014). In all the adaptation process of the scale, Cronbach's Alpha value of the scale was found as $\alpha=.921$. For this study, it was found that all the values of Cronbach's Alpha of the scale were calculated and found as $\alpha=.942$. It is seen that the results of reliability coefficient of the subscales ranged from .794 to .891.

Data Analysis: Independent t-test and one-way analysis of variance which are parametric statistical tests were used in the study. Also, it contains arithmetic mean and standard deviation which are the descriptive statistics techniques.

Results: In this study, levels of students' reader self-perception were examined according to such variables, gender, choice of reading media (online materials or paper), grade level, student's reading frequency, parents' reading frequency. According to gender variable of the

study, scores of female students' levels of reader self-perception were higher than males students. Accordingly, female students' levels of readers self-perception were higher than male participants.

Regarding the grade level, it was found that there is statistically significant difference. 5 and 6 Grade students' levels of reader self-perception were higher than students in 7 and Grade 8. In this regard, in a study conducted by Hogs and Peregoy (1999) as the class level increases, reader self-perception changed in the negative direction.

Students with high reading frequency had higher levels of reader self-perception. These results are supported with the study conducted by Wigfield & Guthrie (1997). Accordingly, the motivation scale used in the study found a moderate positive correlation between the mount of reading and reading motivation.

In this study, the students with high frequency of parents reading were found to have higher levels of reader self-perception. These results are supported by the previous studies. According to Henk and Melnick (1995) and Adunyaguttig (1997), the family plays pivotal role in students' development of reading skills.

According to another finding of the study, students who prefer internet reading had higher scores of reader self-perception levels than those who prefer to read printed materials. This result also shows that reader self-perception should be measured separately based on digital and printed materials. If reading attitude (McKenna et al, 2012) can be examined in two separate divisions, printed and digital, then the level of students' reader self-perception should be investigated separately.