

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA TUTUMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ: KARMA YÖNTEM ARAŞTIRMASI

Prof. Dr. Fatma KIRMIZI
Pamukkale Üniversitesi
fatmakirmizi73@gail.com
ORCID: 0000-0002-0426-1908

Yük. Lis. Öğrn. İlayda İŞLEK
Pamukkale Üniversitesi
iislek21@posta.pau.edu.tr
ORCID: 0009-0006-1139-8255

Yük. Lis. Öğrn. Ceyda YILDIZBAŞ
Pamukkale Üniversitesi
cyildizbas25@posta.pau.edu.tr
ORCID: 0009-0002-0467-411X

Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi: 16.04.2026

Revize Tarihi: 19.05.2026

Kabul Tarihi: 23.06.2026

Atf Bilgisi: Kırmızı, F., İşlek, İ. ve Yıldızbaş, C. (2026). İlkokul öğrencilerinin okuma tutumlarının değerlendirilmesi: Karma yöntem araştırması. *Sınıf Öğretmenliği Araştırmaları Dergisi (SÖAD)*, 6(1), 36-55.

ÖZ

Okuma, bireyin bilgiye ulaşmasını, çevresini anlamlandırmasını ve bilişsel gelişimini destekleyen temel becerilerden biridir. İlkokul dönemi, öğrencilerin okuma becerilerini kazandıkları ve geliştirdikleri kritik bir süreçtir. Bu dönemde edinilen okuma becerileri yalnızca dil gelişimini değil, öğrencilerin akademik başarılarını da doğrudan etkilemektedir. Buna karşın okuma alışkanlıklarının ve okumaya yönelik olumlu tutumların yeterince gelişmemesi, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde çeşitli güçlükler yaşamalarına neden olabilmektedir. Bu araştırmanın amacı, ilkokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını öğrenci görüşleri ve çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Araştırmada karma yöntem kullanılmış ve eşzamanlı dönüşümsel desen tercih edilmiştir. Nicel boyutta tarama deseni, nitel boyutta ise bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Araştırma, 2025-2026 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Denizli’de öğrenim gören 3 ve 4. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Nicel veriler 378 öğrenciden, nitel veriler ise gönüllülük esasına göre belirlenen 10 öğrenciden elde edilmiştir. Veri toplama aracı olarak Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ve araştırmacılar tarafından geliştirilen açık uçlu soru formu kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin okumaya yönelik tutumları, okumaya ayrılan zaman değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte; okumaya daha fazla zaman ayıran öğrencilerin tutumlarının daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Buna karşılık sınıf düzeyi, evde kitaplık bulunması, tercih edilen kitap türü, aile desteği ve boş zaman etkinlikleri değişkenlerine göre anlamlı farklılık saptanmamıştır. Nitel bulgular, öğrencilerin bilgi edinmek amacıyla okuduklarını, okumanın dikkat sürelerini artırdığını düşündüklerini, sıkıcı buldukları kitapları okumayı bıraktıklarını ve teknoloji kullanımının okumaya engel oluşturabildiğini ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: Okuma, okuma tutumu, ilkokul, karma desen.

EVALUATION OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS' READING ATTITUDES: A MIXED-METHODS STUDY

ABSTRACT

Reading is a fundamental skill that enables individuals to access information, interpret their surroundings, and foster cognitive development. The primary school years represent a critical period during which students acquire and strengthen reading skills that significantly influence both language development and academic achievement. Nevertheless, inadequate reading habits and unfavorable attitudes toward reading may negatively affect students' learning experiences and educational outcomes. This study aimed to examine primary school students' attitudes toward reading in relation to various demographic and educational variables and to explore students' perspectives on reading. A mixed-methods approach was employed using a concurrent transformative design. In the quantitative phase, a survey design was utilized, whereas the qualitative phase was conducted through a holistic single-case study design. The study was carried out during the spring semester of the 2025–2026 academic year with third- and fourth-grade students attending primary schools in Denizli, Türkiye. Quantitative data were collected from 378 students, while qualitative data were obtained from 10 volunteer participants. Data collection instruments included the Reading Attitude Scale and a researcher-developed open-ended questionnaire. The quantitative findings indicated that students' reading attitudes differed significantly according to the amount of time allocated to reading, with students who spent more time reading demonstrating more positive attitudes. However, no significant differences were found with respect to grade level, availability of a home library, preferred book genre, family support, or leisure-time activities. Qualitative findings revealed that students primarily read to acquire knowledge, believed that

reading enhanced their attention span, tended to discontinue reading books they considered uninteresting, and perceived technology use as a factor that may hinder reading practices.

Keywords: Reading, reading attitude, primary school students, mixed-methods research.

Giriş

İnsan, çevresini tanıma, dünyayı anlamlandırma ve bilgiye ulaşma sürecinde çeşitli araçlardan yararlanmaktadır. Bu süreçte okuma, bireyin bilgiye erişimini sağlayan ve düşünsel gelişimini destekleyen temel becerilerden biri olarak öne çıkmaktadır. Okuma sayesinde birey yalnızca yazılı metinlerde yer alan bilgileri edinmekle kalmaz; aynı zamanda düşünme, yorumlama ve anlam kurma becerilerini de geliştirme fırsatı bulur. Bu yönüyle okuma, bireyin hem akademik hem de bilişsel gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır.

Birey, çevresini ve dünyayı tanıma, tanımlama ve anlamlandırma ihtiyacı duyan bir varlıktır. Okuma, bu ihtiyacın karşılanmasında önemli bir rol üstlenmekte; bireyin kendini geliştirmesine ve değişen koşullara uyum sağlamasına katkı sunmaktadır (Tokgöz ve Işık, 2020). Coşkun (2002) ise okuma becerisini, görsel algıdan bilişsel işleme ve yorumlamaya kadar birçok bileşenin eş zamanlı olarak yürüdüğü karmaşık bir zihinsel süreç olarak tanımlamıştır.

Okuma; bireyin belirli bir amaç doğrultusunda, ön bilgi ve motivasyonundan etkilenerek metni çözümlediği, anlamlandırdığı ve izlediği; bilgi edinme ya da öğrenme gibi sonuçlar üreten bilişsel bir etkinliktir (Snow, 2002). Okuma, yazılı sembolleri seslendirme süreci değil; bireyin metni bağlamı içinde yorumlayarak anlamlandırdığı doğal bir bilişsel etkinliktir. Bu yönüyle okuma, insanın doğuştan beri sürdürdüğü “anlam kurma” sürecinin yazılı dile özgü bir biçimidir (Smith, 2004). Okuma, “psikodilbilimsel bir tahmin oyunudur”; bu yaklaşımda okuyucu, dilsel ve düşünsel ipuçlarını aktif olarak kullanarak metinden anlam üretir (Goodman, 1967). Ayrıca okuma becerisi, yazma becerisinin gelişimi üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Nitekim araştırmalar, okumanın bireylerin analitik düşünme becerilerini geliştirdiğini ve yazılı anlatım becerilerinin gelişimine katkı sağladığını göstermektedir (Kositchaivat, 2025). Bu farklı kuramsal yaklaşımlar, okumanın yalnızca teknik bir çözümlenme süreci olmadığını; bilişsel, dilsel ve anlam kurmaya dayalı çok boyutlu bir yapı içerdiğini göstermektedir.

İlkokul döneminde kazanılan okuma becerileri, yalnızca akademik başarıyı değil, çocukların bilişsel gelişimini ve bilgiye erişim kapasitelerini de doğrudan etkilemektedir. Erken dönemde güçlü okuma becerileri geliştiren öğrencilerin, ilerleyen yıllarda akademik açıdan daha avantajlı konumda oldukları ve bilgi birikimlerini daha hızlı artırdıkları belirtilmektedir (Cunningham ve Stanovich, 1997). Okuduğunu anlama becerisi, yalnızca dil derslerine özgü bir yeterlik olmayıp öğrencilerin tüm akademik alanlardaki başarılarının temel belirleyicilerinden biridir. İlkokul yıllarında kazanılan okuma becerileri, öğrencilerin bilgiye erişimlerini, kavramsal öğrenmelerini ve üst düzey bilişsel süreçlerini doğrudan etkilemektedir. Nitekim araştırmalar, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin diğer derslerde de benzer akademik zorluklar yaşadıklarını ortaya koymaktadır (Duke ve Pearson, 2002; Wigfield, Guthrie ve Tonks, 2014). Okuma motivasyonunun öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde önemli bir etkisi olduğu ve motivasyon düzeyi yüksek öğrencilerin okuma etkinliklerine daha fazla katılım gösterdiği belirtilmektedir (Ahmadi, 2017). Bununla birlikte, okuma motivasyonu ile okuma başarısı arasında karşılıklı bir ilişki bulunmaktadır; okumaya yönelik motivasyonu yüksek olan öğrenciler daha fazla okuma etkinliğine katılmakta, bu durum da okuduğunu anlama becerilerinin gelişimini desteklemektedir (Wigfield, Guthrie ve Tonks, 2014). Bu bağlamda okuma, öğrencilerin yalnızca akademik başarılarını değil, aynı zamanda bilgiye erişme ve bilgiyi anlamlandırma süreçlerini de destekleyen temel bir beceri olarak görülmektedir (Khamkokkrund ve Chaipichit, 2025). Bu nedenle öğrencilerin okuma becerilerinin erken yaşlardan itibaren geliştirilmesi ve okumaya yönelik olumlu tutum kazanmalarının desteklenmesi, akademik başarılarının artırılması açısından büyük önem taşımaktadır.

Okuma becerilerinin ilkokul yıllarında yeterli düzeyde gelişmemesi, yalnızca akademik performansı değil, öğrencilerin eğitim yaşamlarının bütününe etkileyebilmektedir. Özellikle temel

okuma yeterliliğinin kazanılmadığı durumlarda, öğrencilerin bilgiye erişimleri sınırlanmakta ve öğrenme süreçlerinde giderek artan bir dezavantaj oluşmaktadır (Snow, 2002). Bu durum, sosyoekonomik farklılıklarla birleştiğinde akademik eşitsizliklerin derinleşmesine yol açabilmektedir. Nitekim çeşitli çalışmalar, ilkökul dönemindeki okuma becerilerinin ilerleyen yıllardaki akademik başarı ve okul bağlılığıyla anlamlı biçimde ilişkili olduğunu göstermektedir (Alexander, Entwisle ve Olson, 2007). Uluslararası değerlendirme raporları da okuma yeterliliğinin yalnızca okul başarısı açısından değil, yaşam boyu öğrenme ve toplumsal katılım açısından da temel bir beceri olduğunu vurgulamaktadır (Organization for Economic Cooperation and Development [OECD], 2025). Bu bağlamda, ilkökul döneminde okuma becerilerinin sistematik ve bütüncül bir yaklaşımla desteklenmesi, öğrencilerin hem akademik hem de bilişsel gelişimleri açısından kritik öneme sahiptir.

Tutum, bireyin belirli bir nesneye, duruma ya da etkinliğe yönelik geliştirdiği bilişsel, duyuşsal ve davranışsal eğilimlerin tamamını bünyesinde barındırır. Eğitim bilimleri kaynakları ise tutumu öğrenilen ve davranışa yön verici bir oluşum olarak ele almaktadır. Yurdakal ve Susar Kırmızı (2019) tutumu ele almış ve kendisini geçmiş tecrübelerle bağlı olarak örgütlenen ve bireyin davranışlarını şekillendiren çok boyutlu bir oluşum şeklinde tanımlamaktadır. Bu tanım, tutumun yalnızca bilişsel bir değerlendirme olarak kalmadığını; aynı zamanda duyuşsal ve davranışsal bileşenleri de bünyesinde barındırdığını göstermektedir. Bundan yola çıkarak eğitim süreçlerinde öğrencilerin akademik performanslarının değerlendirilmesi sırasında duyuşsal değişkenlerinin göz ardı edilmemesine dikkat edilmesi gerekmektedir. Okumaya yönelik tutum, bireyin okuma etkinliğine karşı kendisinde geliştirdiği ilgi, değer atfetme, isteklilik ve süreklilik eğilimlerini kapsamaktadır. Yurdakal ve Susar Kırmızı (2019) tarafından geliştirilen ölçek çalışmasında okumaya yönelik tutumun çeşitli boyutlarda ele alınması, bu yapının çok boyutlu niteliğini ortaya koymaktadır. Yurdakal ve Susar Kırmızı (2019) tarafından ortaya konulan bu ölçek çalışmasında okumaya yönelik tutumu başlıca “okumanın katkıları”, “okumanın anlamı”, “okuma süreci” ve “okuma etkinlikleri” konularında ele alındığı görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin okuma davranışlarının akademik fayda algısıyla birlikte sürece yükledikleri anlam ve deneyimle de ilişkili olduğunu göstermektedir.

Türkiye bağlamında öğrencilerin okuma alışkanlıklarına ilişkin genel tablo incelendiğinde Kırs ve Kinay (2023) tarafından gerçekleştirilen meta sentez çalışmasında öğrencilerin yeterli düzeyde okuma alışkanlığına sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada ebeveyn ve öğretmen etkenlerinin okuma alışkanlığı kazanılmasında belirleyici olduğu üzerine basılmıştır. Bu bulgu, okuma alışkanlığının sanıldığı aksine bireysel tercih olmaktan ziyade sosyal çevre tarafından şekillenen bir davranış olduğunu göstermektedir. Bu durumu destekler nitelikte OECD (2025) raporunda, dijital teknolojilerin aşırı ve problemleri kullanımının çocukların öğrenme becerileri, dikkat süreçleri ve genel iyi oluşları üzerinde olumsuz etkiler yaratabildiği; ayrıca bu kullanımın çocukların okuma gibi gelişimsel etkinliklere ayırdıkları zamanı azaltabildiği belirtilmektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin okuma alışkanlıklarının geliştirilmesinde yalnızca aile ve okul faktörlerinin değil, aynı zamanda dijital çevrenin de dikkate alınması gerektiği söylenebilir. Bundan mütevellit aile-okul iş birliğine dayalı faaliyetler okuma kültürünün geliştirilmesinde önemli rol oynayabilir. Okuma alışkanlığı ile bilişsel beceriler arasındaki ilişki çeşitli araştırmalarla günümüze kadar süregelmiştir. Arslan ve Polat (2025) ilkökul öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışma sonucunda okuma alışkanlığı ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki gözlemlenmiştir. Bu gözlem sonucunda düzenli okuma davranışının üst düzey düşünme becerileriyle ilişkili olduğunu göstermektedir. Benzer biçimde Salur (2024) öğretmen adayları üzerinde yürütmüş olduğu araştırmada kitap okuma alışkanlığı ile yaratıcı düşünme becerisi arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki saptamıştır. Bu sonuçlar, okumanın bilgi edinme süreci ile zihinsel esneklik ve üretkenliği destekleyen bir etkinlik olduğunu göstermektedir.

Dil gelişimi açısından değerlendirildiğinde Erkuş ve Babayigit (2023) ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile kelime dağarcıkları arasındaki ilişkiyi incelemiş ve bu incelemenin sonucunda düzenli okuma alışkanlığı olan öğrencilerin daha zengin kelime kullanımına sahip olduklarını belirtmiştir. Bu durum, okuma alışkanlığının kelime dağarcığını desteklediğini göstermektedir. Kelime dağarcığındaki artışın okuduğunu anlama ve akademik başarı üzerinde dolaylı bir etki oluşturduğu gözlemlenmektedir. Soysal (2022) ise okuma tutumu ile okuma hızı ve okuduğunu anlama arasında

pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgu, öğrencilerin okumaya karşı geliştirdikleri olumlu tutumların performans düzeylerine yansıdığını göstermektedir. Dolayısıyla okuma başarısını artırmaya yönelik faaliyetlerde teknik becerilerin yanı sıra tutumsal boyuta da odaklanılması gerekmekte olduğunu göstermektedir. Güneş ve Susar Kırmızı (2014) e-kitap okumaya yönelik tutumun ölçülebilir bir yapı olduğunu ortaya koyarak dijital okuma ortamlarının da tutumsal boyutta incelenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Özdil ve Demir (2020) tarafından geliştirilen okumaya yönelik tutum ve alışkanlık ölçeği ise bu değişkenlerin güvenilir biçimde ölçülebileceğini göstermektedir. Kuşdemir (2019) ilkökul öğrencilerinin okumaya yönelik tutum düzeylerinin okuma davranışlarını etkilediğini belirtirken, Aydoğdu (2020) okuma alışkanlığının bireysel ve toplumsal gelişim açısından taşıdığı öneme dikkat çekmektedir. Nicel boyutta geçerliği ve güvenilirliği kanıtlanmış ölçeklerle tutum düzeyleri belirlenebilirken, nitel boyutta öğrencilerin okuma deneyimleri ve algıları derinlemesine analiz edilebilir. Bu bütüncül yaklaşım, okuma davranışının hem ölçülebilir hem de deneyimsel boyutlarının birlikte ele alınmasını mümkün kılmaktadır. Gerçekleştirilen çalışmada ise ilkökul öğrencilerinin okuma sürecine ilişkin görüşleri hem nicel hem de nitel verilerle değerlendirilmiştir. Özellikle nitel veriler ilkökul öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarına ilişkin daha derin değerlendirmeler yapılmasına olanak tanımıştır.

Okumaya yönelik tutum, okuma alışkanlığının gelişiminde temel bir değişken olarak kabul edilebilir. Okuma alışkanlığı ise eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve kelime hazinesi gibi bilişsel süreçleri desteklemektedir. İlkokul yılları okuma alışkanlığının geliştirilmesi açısından oldukça önemlidir. Bu araştırmanın amacı ilkökul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının bazı değişkenler ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesidir. Bu amaca bağlı olarak şu alt problemler oluşturulmuştur.

1. İlkokul 3. ve 4. Sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumları a) Sınıf düzeyi, b) Evde kitaplık olma durumu, c) Her gün okumaya ayrılan süre, d) Öğrencinin sevdiği kitap türü, e) Okuma sürecinde aile desteği f) Öğrencinin boş zaman etkinlikleri değişkenlerine göre değişmekte midir?
2. İlkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin görüşlerine göre okuma sürecini etkileyen nedenler nelerdir?

Yöntem

Bu çalışmada nicel ve nitel araştırma yöntemleri bir arada kullanıldığı için karma araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Karma yöntem çalışmalarında her iki yöntemin güçlü yönleri birleştirilerek sayısal verilerle ortaya konulan bulgular nitel verilerle nedensel bir şekilde ele alınır (Fırat, 2022; Ivankova, ve Creswell, 2009). Her iki veri türü araştırmayı daha da güçlendirir.

Araştırma Deseni

Bu çalışmada karma yöntemlere uygun bir şekilde “eşzamanlı dönüşümsel desen” tercih edilmiştir. Bu desene uygun bir şekilde nicel ve nitel veriler aynı anda toplanmış ve her iki veri türü de eşit bir ağırlıkla ele alınmıştır. Araştırmanın nicel boyutu için “tarama deseni” tercih edilmiştir. Bu desen geniş grupların görüşlerini, tutumlarını veya özelliklerini mevcut haliyle betimlemek için anket aracılığı ile sayısal veri elde etmeye yarar (Büyüköztürk vd., 2024). Araştırılan durumun olduğu gibi tespit edilmesi önemlidir. Çalışmanın nitel boyutu için “bütüncül tek durum deseni” kullanılmıştır (Aytaçlı, 2012; Hitchcock, Nastasi ve Summerville, 2010). Bu desende tek bir analiz birimi derinlemesine bir şekilde, kendi bağlamı içinde, bütüncül bir bakış açısı ile incelenir. Eğitim araştırmalarının doğasına uygun bir desendir.

Çalışma Grubu

Bu araştırma 2025-2026 eğitim öğretim yılının bahar döneminde, Denizli Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilkökulların 3. ve 4. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Nicel çalışmada olasılık dışı örneklem türlerinden “uygun örnekleme” tercih edilmiştir. Bu örnekleme türünde

araştırma ulaşılması kolay bireylerle yapılır. Çalışmaya katılmaya gönüllü bireyler örnekleme oluştururlar (Golzar, Noor ve Tajik, 2022; Yıldız, 2017). Burada önemli olan araştırmacıların kolaylıkla ulaşabildiği birimlerin kullanılmasıdır. Bu çalışmada nicel verilerin elde edilmesi için üç ayrı kurumda 378 ilkokul öğrencisine (Kız öğrenci=182; erkek öğrenci=196) ulaşılmıştır. Nitel verilerin elde edilmesinde olasılıklı örnekleme yöntemlerinden “kolay ulaşılabilir örnekleme” tercih edilmiştir (Baltacı, 2018; Brewis, 2014; Yağar ve Dökme, 2018). Nitel verilerin elde edileceği öğrenciler, nicel verilerin elde edildiği öğrenci grubu içinden seçilmiştir. Katılımcıların belirlenmesinde gönüllülük esas alınmıştır. Bu bağlamda nitel veriler 10 gönüllü öğrenciden (kız öğrenci=5; erkek öğrenci=5) elde edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Çalışma verilerinin elde edilmesinde Kırmızı ve Çağ (2023) tarafından geliştirilmiş olan “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği (OYT)” ve araştırma kapsamında geliştirilmiş olan “açık uçlu soru formu” kullanılmıştır. Nicel veriler OYT ölçeği ile elde edilmiştir. OYT ölçeğinin faktör yapısını ortaya koymak amacıyla hem açımlayıcı faktör analizi (AFA) hem de doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği (OYT)’nin iki alt boyuttan meydana geldiği belirlenmiştir. Birinci alt boyutta 17 madde, ikinci alt boyutta ise 8 madde yer almakta olup ölçek toplamda 25 maddeden oluşmaktadır. Birinci faktörün öz değeri 10.35 olarak hesaplanırken, ikinci faktörün eigen değeri 6,44 olarak belirlenmiştir. Maddelerin toplam ölçek içerisindeki varyansı 25.77 ve % 41.40 olarak saptanmıştır. Birinci alt boyut “duygusal bağdaşım”, ikinci alt boyut ise “gereksinim” şeklinde adlandırılmıştır. “Duygusal bağdaşım” alt boyutuna ait faktör yüklerinin 0,59 ile 0,84 arasında değiştiği görülürken, “gereksinim” alt boyutundaki maddelerin faktör yük değerlerinin 0,65 ile 0,94 aralığında olduğu belirlenmiştir. Gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonucunda modele ilişkin ki-kare değerinin ($X^2 = 4,106$, $Df = 225$, $N = 245$, $P < 0,001$) düzeyinde anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca ölçeğin geneli için hesaplanan Cronbach’s Alpha katsayısı 0,93 olarak bulunmuştur (Kırmızı ve Çağ, 2023). Bu araştırma için Cronbach’s Alpha katsayısı 0,82 olarak hesaplanmıştır.

Nitel verileri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan “açık uçlu soru formu” kullanılmıştır. Öğrencilerin okuma süreçlerine yönelik düşüncelerini belirleyebilmek için 7 sorudan oluşan bir taslak hazırlanmıştır. Hazırlanan bu sorular değerlendirilmek üzere alanlarında uzman 4 öğretim elemanının görüşüne sunulmuştur. Görüş alınan öğretim elemanları sınıf eğitimi (2 uzman), ölçme ve değerlendirme (1 uzman) ve Türkçe eğitimi (1 uzman) alanlarında görev yapmaktadır. Sınıf eğitimi alanındaki uzman, formda yer alan soruları işlevsellikleri ve sınıf eğitimi alanına uygunlukları bakımından incelemiştir. Ölçme ve değerlendirme uzmanı ise soruların hedeflenen bilgileri ortaya çıkarma düzeyini değerlendirmiştir. Yapılan bu değerlendirmelerden sonra alınan geri bildirimler doğrultusunda 2 soru formdan çıkarılmıştır. Düzenlenen açık uçlu soru formu daha sonra Türkçe eğitimi alanındaki uzmanın görüşüne sunulmuştur. Bu uzman, soruları dil ve anlatım özellikleri açısından incelemiştir. Yapılan değerlendirmeler doğrultusunda gerekli düzenlemeler gerçekleştirilmiş ve form son şekline getirilmiştir. Son şekli verilen açık uçlu soru formu 5 açık uçlu soru ile öğrencilerin kişisel bilgilerini belirlemeye yönelik sorulardan oluşmaktadır. Hazırlanan formun güvenilirliğini artırmak amacıyla 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören iki ilkokul öğrencisi ile deneme uygulaması yapılmıştır. Deneme sonucunda formdaki soruların açık ve anlaşılır olduğu belirlenmiştir. Aynı öğrencilere bir hafta arayla form tekrar uygulanmıştır. Araştırmacıların ortak değerlendirmesine göre iki uygulamada da benzer yanıtların verildiği görülmüştür. Elde edilen bulgular doğrultusunda açık uçlu soru formunda yer alan soruların güvenilir olduğu ifade edilebilir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Nicel ve nitel veriler elde edilmeden önce öğrenci velilerine ve sınıf öğretmenlerine ulaşılmış, gerekli izinler alınmıştır. Nicel verilerin elde edilmesi için OYT ölçeği basılı çoğaltılmış ve araştırmacılar tarafından uygulanmıştır. Araştırmacılar ölçeği uygulamadan önce çalışma konusu, amacı ve ölçek hakkında kısaca bilgi vermiştir. Öğrenciler konuya ilişkin olarak aydınlatıldıktan sonra

basılı ölçekler dağıtılmış ve öğrencilerden bu ölçekleri doldurmaları istenmiştir. Öğrencilerin doldurduğu ölçeklerden elde edilen veriler önce excel dosyasına, sonra SPSS programına aktarılmıştır.

Nicel verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Shapiro-Wilk ve Kolmogorov-Smirnov testlerinden yararlanılmıştır. Kolmogorov-Smirnov değerleri (Statistic ,082; df 378; $p=0,000<0,005$) ve Shapiro-Wilk (Statistic ,970; df 378; $p=0,000<0,005$) değerleri incelenmiş ve verilerin normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Ayrıca “basıklık ve çarpıklık” hesaplamaları değerlerinin ,125 ile ,250 arasında olduğu belirlenmiştir. Tabachnick and Fidell'e (2007) göre çarpıklık ve basıklık katsayılarının “ $- 1,5 \leq X \leq + 1,5$ ” arasında olması verilerin normal dağılım gösterdiğini ortaya koymaktadır. OYT'den elde edilen basıklık ve çarpıklık katsayıları bu değerlere uymamaktadır. Bu nedenle de verilerin normal dağılım göstermediği kabul edilmiştir. Bu veriler ışığında nicel puanlara nonparametrik testler uygulanmıştır. Yapılan analizlerde, iki gruplu karşılaştırmalarda Mann Whitney U uygulanırken ikiden fazla grupların karşılaştırmasında Kruskal Wallis uygulanmıştır.

Nitel verilerin elde edilmesi için gönüllü 10 öğrenciye açık uçlu soru formu verilmiştir. Öğrencilere formda yer alan soruları nasıl yanıtlayacakları anlatılmış ve soruların yanıtlarını yazmaları istenmiştir. Öğrencilerden elde edilen yanıtlar bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Nitel veriler detaylı bir şekilde okunurken ve çalışmaya ilişkin kodlar çıkarılmıştır. Ortaya çıkan kodlar bir araya getirilmiş ve alt temalara ulaşılmıştır. Alt temalardan ilişki olanlar bir araya getirilmiş ve temalar elde edilmiştir. Son olarak ilişkili temalar bir araya getirilerek kategoriler oluşturulmuştur. Bu süreç çalışmayı yapan her üç araştırmacının da katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Ortak kanılar sonucunda kod, alt tema, tema ve kategorilere karar verilmiştir. Nitel verilerin analizi bu şekilde yürütülerek güvenilir bulgular elde edilmesi için özel bir çaba harcanmıştır. Alt temaların açıklanması için katılımcıların görüşlerinden örneklerle yer verilmiş ve açıklamalar yapılmıştır. Her bir katılımcıya takma ad verilmiştir. Her alıntıda kişisel bilgiler yer almıştır.

Araştırma Etiği

Araştırma sürecinin etik kurallar doğrultusunda gerçekleştirilmesi konusunda resmi belge alınması için Pamukkale Üniversitesi “Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kuruluna” gerekli başvuru yapılmıştır. İlgili etik kurul tarafından yapılan incelemeler sonucunda çalışma sürecinin etik kurallara uygunluğu kanaati oluşmuştur. Bu konudaki resmi yazı araştırmacılara ulaştırılmıştır. Etik Kurul tarafından gönderilen yazıya ilişkin bilgiler şunlardır: Etik İzin Belgesi Sayı:68282350; Etik İzin Belgesi Tarih: 05. 03. 2026

Bulgular

Çalışmanın birinci alt problemine yanıt vermek amacı ile OYT'den elde edilen puanlar değişkenlere bağlı olarak analiz edilmiştir. Öğrencilerin okumaya yönelik tutum puanlarının “Sınıf Düzeyi” değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Mann Whitney U uygulanmıştır. Ortaya çıkan bulgular Tablo 1’de sunulmaktadır.

Tablo 1.

Öğrencilerin Okumaya Yönelik tutumlarının “Sınıf Düzeyi” Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
3. Sınıf	187	192,79	36051,50	17243,50	,562
4. Sınıf	191	186,28	35579,50		

Tablo 1’de yer alan veriler incelendiğinde 3. sınıf öğrencilerinin (Sıra ort. =192,79) ve 4. Sınıf öğrencilerinin (Sıra ort. =186,28) okumaya yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir $U=423$; $p>0,05$. Sınıf düzeyi değişkeni göz önüne alındığında öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının benzer olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının “Evde Kitaplık Olma Durumu” değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için

OYT'den elde edilen puanlara Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Yapılan analizler ışığında elde edilen bulgular Tablo 2'de sunulmaktadır.

Tablo 2.

Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutumlarının “Evde Kitaplık Olma” Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Evde Kitaplık Olma Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evet kitaplık var	344	188,36	64795,50	5455,50	,518
Hayır kitaplık yok	34	201,04	6835,50		

Tablo 2'de yer alan veriler incelendiğinde evde kitaplığı olan öğrencilerin (Sıra ortalaması =188,36) ve evde kitaplığı olmayan öğrencilerin (Sıra ortalaması =201,04) okumaya yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($U=5455,50$; $p>0,05$). Evde kitaplık olma durumu değişkeni göz önüne alındığında öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının benzer olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının “her gün okumaya ayrılan süre” değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için OYT'den elde edilen puanlara Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Yapılan analizler ışığında elde edilen bulgular Tablo 3'te sunulmaktadır.

Tablo 3.

Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutumlarının “Her Gün Okumaya Ayrılan Süre” Değişkenine Göre Kruskal-Wallis Sonuçları

Her Gün Okumaya Ayrılan Süre	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
10-30 dakika arası (A)	199	163,76	2	24,85	,000*
30-45 dakika arası (B)	49	202,02			C-A C-B
45 dakika ve üzeri (C)	130	224,18			B-A

* $p<0,05$

Tablo 3'te yer alan verilere göre öğrencilerin okumaya yönelik tutumları her gün okumaya ayırdıkları süreye göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, χ^2 ($sd=2$, $n=378$; $=24,85$, $p<0,05$). Grupların her gün okumaya ayırdıkları zaman arttıkça ortalamalarında da artış olduğu belirlenmiştir. Okuma için her gün 45 dakika ve üzeri zaman ayıran öğrencilerin tutumları diğer öğrenci gruplarından anlamlı bir şekilde farklıdır. Öğrencilerin okumaya yönelik tutumları her gün okumaya ayırdıkları süre bağlamında ele alındığında en yüksek sıra ortalamasının 45 dakika ve daha fazla süre okuyan öğrencilere (Sıra ortalaması = 224,18) ait olduğu görülmektedir. İkinci sırada ise her gün 30-45 dakika arasında okuyan öğrenciler olduğu (Sıra ortalaması = 202,02) tespit edilirken üçüncü yani son sırada ise her gün 10-30 dakika okuyan öğrenciler (Sıra ortalaması = 163,76) olduğu saptanmıştır. Tablo 3'te yer alan verilere göre okumaya yönelik tutumlarda bu üç grup arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur.

Öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının “sevilen kitap türü” değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için ölçekten elde edilen puanlar Kruskal-Wallis testine tabi tutulmuştur. Yapılan analizlerden elde edilen bulgular Tablo 4'te verilmektedir.

Tablo 4.

Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutumlarının “Sevilen Kitap Türü” Değişkenine Göre Kruskal-Wallis Sonuçları

En Çok Sevilen Tür	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Hikaye	184	195,44	3	5,437	,142
Masal	18	185,14			
Bilgilendirici metinler	60	207,64			
Çizgi roman	116	171,37			

Tablo 4'te yer alan veriler incelendiğinde hikaye (Sıra ortalaması =195,44), masal (Sıra ort. =185,14), bilgilendirici metinler (Sıra ortalaması =207,64) ve çizgi roman (Sıra ortalaması =171,37)

türlerini en çok seven öğrencilerin okumaya yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($\chi^2 = 5,437$; $p > 0,05$). En çok sevilen tür değişkeni göz önüne alındığında öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının benzer olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının “aile desteği” değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için OYT’den elde edilen puanlara analiz edilmiştir. Verilere Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Yapılan analizler sonrasında ortaya çıkan bulgular Tablo 5’te sunulmaktadır.

Tablo 5.

Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutumlarının “Aile Desteği” Değişkenine Göre Kruskal-Wallis Sonuçları

Aile Desteği	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Evet	225	194,47	2	1,449	,485
Bazen	112	179,29			
Hayır	41	190,15			

Tablo 5’te yer alan veriler incelendiğinde aile desteği olan öğrencilerin (Sıra ort. =194,47), bazen aile desteği olan öğrencilerin (Sıra ortalaması =179,29) ve aile desteği olmayan öğrencilerin (Sıra ortalaması =190,15) okumaya yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($\chi^2 = 1,449$; $p > 0,05$). Aile desteği değişkeni göz önüne alındığında öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının benzer olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının “boş zaman etkinlikleri” değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiş ve verilere Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Yapılan analizler sonrasında elde edilen bulgular Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6.

Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutumlarının “Boş Zaman Etkinlikleri” Değişkenine Göre Kruskal-Wallis Sonuçları

Boş Zaman Etkinliği	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Televizyon izlerim	57	192,33	3	,161	,984
Tablet/telefon kullanırım	99	190,80			
Oyun oynarım	129	189,91			
Resim yaparım	93	185,81			

Tablo 6’da yer alan veriler incelendiğinde televizyon izleyen öğrencilerin (Sıra ort. =192,33), tablet/telefon kullanan öğrencilerin (Sıra ortalaması =190,80), oyun oynayan öğrencilerin (Sıra ortalaması =189,91) ve resim yapan öğrencilerin (Sıra ortalaması =185,81) okumaya yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($\chi^2 = ,161$; $p > 0,05$). Boş zaman etkinliği değişkeni göz önüne alındığında grupların okumaya yönelik tutumlarının benzer olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın ikinci alt problemini yanıtlamak amacı ile nitel veriler analiz edilmiştir. Elde edilen alt tema, tema ve kategoriler aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 7.

Öğrencilerin Okuma Sürecini Etkileyen Nedenlere İlişkin Görüşleri

Kategori	Tema	Alt Tema	F
Okumaya Yüklenen Anlamlar	Okuma Motivasyonu	Ebeveyn etkisi	1
		Keyif alma	11
		Mutluluk	14
		İyi hissetme	7
		Özgürlük hissi	1
		Macera	2
		Heyecan	5

Kategori	Tema	Alt Tema	F
	Okumanın Öğrenciye Katkıları	İlgi çekici içerik	2
		Görsel yetersizliği	1
		Tür tercihi	1
		Duygusal etkilenme	8
		Süreklilik	1
		Öğrenme	8
		Eğlenerek öğrenme	1
		Hayal gücü gelişimi	1
		Dikkat gelişimi	1
		Bilişsel gelişim	1
Dostluk	2		
Okuma Sürecine Etki Eden Olumsuz Etkenler	Engelleyici Etkenler	Dikkat dağıtıcı ortam	1
		Dijital araçlar	1
Okuma Sürecine Etki Eden Olumsuz Etkenler	Yaşamın akışı	Zaman yetersizliği	3
		Günlük yaşam olayları	3
		Plan değişikliği	1

Tablo 7 incelendiğinde, öğrencilerin okuma sürecini etkileyen nedenlere ilişkin görüşlerinin iki ana kategori altında toplandığı görülmektedir. Bu kategoriler; “1. Okumaya Yüklenen Anlamlar, 2. Okuma Sürecine Etki Eden Olumsuz Etkenler” şeklinde adlandırılmıştır. Her bir kategori içerisinde temalar ve alt temalar yer almaktadır. Tema altında yer alan alt temalar ve bu alt temalara ait frekanslar belirlenmiştir.

“Okumaya yüklenen anlamlar” kategorisinin altında yer alan “okuma motivasyonu” temasının içinde 12 alt tema belirlenmiştir. Bu tema kapsamında öğrencilerin kitap okumayı çoğunlukla “keyif alma”, “mutluluk”, “iyi hissetme” ve “duygusal etkilenme” gibi nedenlerle sevdikleri görülmektedir. Bunun yanı sıra bazı öğrencilerin okuma sırasında kendilerini “özgür” hissettiklerini ifade etmeleri dikkat çekmektedir. Ayrıca “macera” ve “heyecan” gibi unsurların da öğrencilerin okuma isteğini artırdığı belirlenmiştir. Bununla birlikte “ilgi çekici içerik” önemli bir motivasyon kaynağı olarak öne çıkarken, “görsel yetersizliği” gibi ifadeler öğrencilerin kitapların görsel özelliklerine önem verdiğini göstermektedir. “Çizgi romana ilgi” gibi tür tercihine yönelik ifadeler de öğrencilerin okuma motivasyonlarının içerik ve tür özelliklerine göre değişebildiğini ortaya koymaktadır.

Okuma motivasyonu teması içinde yer alan alt temalara ilişkin alıntılardan bazıları şu şekildedir:

Ebeveyn etkisi: “Çocukken annem bana hep kitap okurdu. Kitap okumak bende alışkanlık oldu. Bu yüzden kitap okumayı seviyorum (Ahmet, 4. sınıf, basılı kitap tercihi).”

Keyif alma: “Okumayı seviyorum çünkü macera yaşamayı seviyorum. Beni eğlendiriyor kimi zaman ise güldürüyor (Eda, 4. sınıf, basılı kitap tercihi).” “Bazı komik olaylardan dolayı çok seviyorum (Mehmet, 3. sınıf, dijital kitap tercihi).”

Mutluluk: “Ben kitap okurken çok mutlu hissederim ve ayrıca kitabın içine girmiş gibi olurum (Merve, 3. sınıf, basılı kitap).” “Kitap okuma mutlu olmak anlamına geliyor (Onur, 4. sınıf, basılı kitap tercihi).”

İyi hissetme: “Beni rahatlattığı, sakinleştirdiği ve mutlu ettiği için seviyorum.” (Berkay, 4. sınıf, basılı kitap tercihi).” “Kitap okumayı seviyorum çünkü beni rahatlatıyor ve mutlu ediyor (Defne, 4. sınıf, basılı kitap tercihi).”

Özgürlük hissi: “Kitap okurken kendimi huzurlu ve özgür hissediyorum (Ahmet, 4. sınıf, basılı kitap tercihi).”

Macera: “Maceralı kitapsa heyecanlanıyorum bazen korkuyorum, güliyorum. Ama hep eğleniyorum (Eda, 4. sınıf, basılı kitap tercihi).” “Benim için mutluluk, neşe, macera vb. şeyler anlamına geliyor (Merve, 3. sınıf, basılı kitap).”

Heyecan: “Kitap okurken heyecanlı, mutlu ve üzgün hissediyorum” (Berkay, 4. sınıf, basılı kitap tercihi).” “Kitap okurken mutlu, heyecanlı bazen de sıkılmış hissedirim (Yağmur, 3. sınıf, basılı kitap tercihi).”

İlgi çekici içerik: “Eğer okuduğum kitap oldukça sarıyorsa severim, sarmıyorsa sevmem (Özüm, 3. sınıf, basılı kitap tercihi).” “Çünkü içerikleri eğlenceli, öğretiyor ve okumamız geliyor (Yağmur, 3. sınıf, basılı kitap tercihi).”

Görsel yetersizliği: “Karikatürü az ise sevmem çünkü karikatür severim (Mehmet, 3. sınıf, dijital kitap tercihi).”

Tür tercihi: “En çok çizgi roman okumayı seviyorum (Selim, 3. sınıf, basılı kitap).”

Duygusal etkilenme: “Kitabın türüne göre değişir sonunu merak ediyorsam heyecanlı, korkunç bir kitapsa korku ve son olarak masalsi mutluluk (Özüm, 3. sınıf, basılı kitap tercihi).” “Bazen sıkılırım, gülerim, üzülürüm çünkü kitap sıkıcı, komik veya duygusal olabiliyor (Selim, 3. sınıf, basılı kitap).”

Süreklilik: “Kitap okumak benim hayatımın bir parçasıdır, her zaman okurum. Ya çok ya az ama muhakkak okurum (Berkay, 4. sınıf, basılı kitap tercihi).”

Katılımcılar tarafından en çok vurgulanan alt tema “mutluluk” (f=6), en az vurgulanan alt tema ise “ebeveyn etkisi, görsel yetersizliği, tür tercihi, süreklilik” (f=1) olarak belirlenmiştir. Öğrenci görüşleri incelendiğinde, ilkökul öğrencilerinin okuma motivasyonunun büyük ölçüde duygusal ve içsel etkenlere dayandığı görülmektedir. Öğrenciler kitap okumayı yalnızca akademik bir etkinlik olarak değil mutluluk, eğlence, heyecan ve rahatlama sağlayan bir deneyim olarak tanımlamaktadır. Bununla birlikte öğrencilerin okuma sürecinde kendilerini “kitabın içinde hissetme, özgür hissetme” gibi ifadeler kullanmaları okuma ve hayal dünyası arasındaki ilişkiyi göstermektedir. Diğer yandan ebeveyn etkisinin okuma üzerinde belirli ölçüde etkili olduğu da görülmektedir. Ancak öğrencilerin görüşleri dikkate alındığında okuma alışkanlığının her ne kadar aileyle başlasa da zamanla öğrencilerde içsel bir motivasyona dönüştüğünü söylemek mümkündür.

“Okumanın Öğrenciye Katkıları” temasında öğrencilerin kitap okuma yoluyla “öğrenme, hayal gücü gelişimi, dikkat gelişimi, bilişsel gelişim ve dostluk” gibi durumlara vurgu yaptıkları belirlenmiştir. Bazı öğrencilerin okuma sürecini “eğlenerek öğrenme” şeklinde tanımlamaları, okumanın hem bilişsel hem de duygusal boyutta katkı sağladığını göstermektedir.

“Okumanın Öğrenciye Katkıları” teması kapsamındaki alt temalar ilişkin öğrenci görüşlerinden yapılan alıntılardan bazıları şu şekildedir:

Öğrenme: “Kitap okumak benim için öğrenme ve eğlenme anlamına geliyor (Yağmur, 3. sınıf, basılı kitap tercihi).” “Kitap okumak benim için öğrenme ve eğlenme anlamına geliyor (Yağmur, 3. sınıf, basılı kitap tercihi).” “Kitap okumak benim için öğrenmek, bilgili olmak, okuduğumuz kitabı anlamak ve okuduğumuz kitaptan bir şeyler öğrenmek (Özüm, 3. sınıf, basılı kitap tercihi).” “Kitap okumak benim için öğrenmek, bilgili olmak, okuduğumuz kitabı anlamak ve okuduğumuz kitaptan bir şeyler öğrenmek (Özüm, 3. sınıf, basılı kitap tercihi).”

Eğlenerek öğrenme: “Ben kitap okumaya bayılırım çünkü hem eğlenceli hem de daha çok bilgi sahibi oluyoruz (Merve, 3. sınıf, basılı kitap).” “Ben kitap okumaya bayılırım çünkü hem eğlenceli hem de daha çok bilgi sahibi oluyoruz (Merve, 3. sınıf, basılı kitap tercihi).”

Hayal gücü gelişimi: *“Bilgi ediniyorum, hayal gücümü genişletiyor ve dinlendiğimden dolayı seviyorum (Onur, 4. sınıf, basılı kitap tercihi).”*

Dikkat gelişimi: *“Okumayı geliştirmek, dikkati arttırmak ve eğlenmek olabilir (Selim, 3. sınıf, basılı kitap tercihi).”*

Bilişsel gelişim: *“Okumayı geliştirmek, dikkati arttırmak ve eğlenmek olabilir (Selim, 3. sınıf, basılı kitap tercihi).”*

Dostluk: *“Kitap okurken hem eğleniyorum hem de öğreniyorum Kitap bana göre arkadaş demektir (Ahmet, 4. sınıf, basılı kitap tercihi).”*

Bu tema kapsamında yer alan öğrenci görüşleri incelendiğinde okumanın öğrenciler tarafından çok yönlü bir gelişim aracı olarak algılandığı görülmektedir. Öğrenciler kitap okumayı en çok öğrenme ile ilişkilendirmiş (f=8) ve okuma sürecini bilgi edinme, anlama ve kendini geliştirme açısından önemli bir etkinlik olarak tanımlamışlardır. Bununla birlikte “eğlenerek öğrenme” ifadesi öğrencilerin okumayı sadece akademik bir zorunluluk olarak değil, aynı zamanda keyifli bir öğrenme süreci olarak gördüklerini ortaya koymaktadır. Öğrenci görüşleri ayrıca okumanın hayal gücünü geliştirdiği, dikkati artırdığı ve genel anlamda bilişsel gelişime katkı sağladığı yönünde önemli bulgular sunmaktadır. Bazı öğrencilerin kitabı “arkadaş” olarak tanımlaması okumanın yalnızca zihinsel değil, aynı zamanda duygusal bir bağ kurma aracı olarak da görüldüğünü ortaya koymaktadır.

“Okuma Sürecine Etki Eden Olumsuz Etkenler” kategorisi kapsamında “engelleyici etkenler” ve “yaşamın akışı” temaları yer almıştır. Bu temalarda kitap okuma süreçlerini olumsuz etkileyen durumlar açıklanmıştır. “Engelleyici etkenler” teması içerisinde “dikkat dağıtıcı ortamlar (aile bireyleri, arkadaşlar vb.), dijital araçlar” alt temaları yer almaktadır. “Yaşamın akışı” teması kapsamında ise “zaman yetersizliği, günlük yaşam olayları” ve “plan değişikliği” alt temaları belirlenmiştir.

“Engelleyici etkenler” teması kapsamında belirlenen alt temalara ilişkin öğrenci görüşlerinden yapılan alıntılardan bazıları şu şekildedir:

Dikkat dağıtıcı ortamlar: *“Kardeşim bazen beni rahatsız ediyor. Bazen de arkadaşlarım da beni rahatsız ettiği için okuyamıyorum. (Ahmet, 4. sınıf, basılı kitap tercihi).”*

Dijital araçlar: *“Belki kitap okumayı sıkıcı bulanlar olabilir veya tablet, telefon bakmayı daha çok sevenler olabilir (Defne, 4. sınıf, basılı kitap tercihi).”*

En az vurgulanan alt temalar dikkat dağıtıcı ortamlar, dijital araçlar, plan değişikliğidir (f=1). Dikkat dağıtıcı ortamlar alt temasına ilişkin görüşlerde katılımcılar, özellikle kardeş ve arkadaş gibi çevresel unsurların okuma sırasında dikkatlerini dağıttığını belirtmişlerdir. Bu durum, öğrencilerin okuma sırasında odaklanma problemi yaşadığını ve uygun olmayan çevre koşullarının okuma sürecini olumsuz etkilediğini ortaya koymaktadır.

Dijital araçlar alt temasında katılımcılar, telefon ve tablet gibi araçların daha cazip olduğunu ve bu nedenle kitap okumaya yönelimin azaldığını belirtmiştir. Bu durum, boş zamanı değerlendirmek için kullanılan dijital ortamların katılımcıların okumayı ikinci planda ele almasına neden olduğunu ortaya koymaktadır.

“Yaşamın akışı” kapsamındaki alt temalara ilişkin elde edilmiş olan alıntılardan bazıları aşağıda sunulmuştur:

Zaman yetersizliği: *“O gün işim varsa yani eve geç geldiysem, vaktim kalmadıysa ve hastaysam okuyamıyorum (Eda, 4. sınıf, basılı kitap tercihi).”* *“Bazen çok işim veya ödevim oluyor. Bir yere gitmek zorunda kaldığımda çok uzun sürdüğü için kitap okumaya vaktim olmuyor (Yağmur, 3. sınıf, basılı kitap tercihi).”*

Günlük yaşam olayları: “*Özel günler(doğum günü, düğün vb.), sağlık problemleri, duygularımız okumama engel oluyor (Berkay, 4. sınıf, basılı kitap tercihi).*” “*Legolarım, televizyon, uyku, yemek okumama engel olabiliyor. (Mehmet, 3. sınıf, dijital kitap tercihi).*

Plan değişikliği: “*Bana engel olan şey gün planının değişmesidir (Merve, 3. sınıf, basılı kitap tercihi).*

Katılımcılar tarafından en çok vurgulanan alt temaların “zaman yetersizliği” ve “günlük yaşam olayları” ($f=3$) olduğu belirlenmiştir. Zaman yetersizliği alt temasında katılımcılar; ödevler, günlük işler ve çeşitli sorumlulukları nedeniyle kitap okumaya zaman bulamadıklarını belirtmiştir. Bu durum katılımcıların yoğun günlük programlarının okuma alışkanlıklarını sınırlayabildiği bulgusuna vurgu yapmaktadır.

“Günlük yaşam olayları” alt temasında ise katılımcılar; sağlık problemleri, özel günler, uyku, oyun, televizyon gibi etkenlerin okuma süreçlerini engellediğini ifade etmiştir. Bu durum öğrencilerin günlük yaşam aktivitelerinin okuma davranışı üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

“Plan değişikliği” alt temasına ilişkin görüşlerde katılımcılar, gün içindeki planlarının değişmesinin okuma etkinliklerini aksattığını belirtmiştir. Bu durum planlı bir okuma düzeninde istikrarın önemli bir etken olduğunu göstermektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde öğrenci görüşleri, okuma sürecinin yalnızca bireysel istekleriyle değil dijital uyanlar, çevresel etkenler, günlük yaşamın akışı gibi çeşitli etkenlerle biçimlendiğini ortaya koymaktadır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırma bulgularına göre öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin tutum puanlarının benzer düzeyde olması okuma tutumunun bu iki sınıf düzeyinde önemli bir değişim göstermediğini ortaya koymaktadır. Bu bulgular ilkokulun orta kademesinde yer alan öğrencilerin okuma deneyimlerinin ve okumaya yönelik algılarının benzer özellikler taşıdığını düşündürmektedir. Bu bağlamda elde edilen bulgu, sınıf düzeyinin tek başına okuma tutumunu belirleyen güçlü bir değişken olmadığını göstermektedir. Bununla birlikte, literatürde sınıf düzeyine bağlı olarak farklı sonuçlara ulaşılan çalışmalar da bulunmaktadır. Nitekim (Özdemir ve Kıroğlu, 2021) tarafından gerçekleştirilen “İlkokul Öğrencilerinin Okuma Tutumları” başlıklı çalışmada, öğrencilerin okuma tutumlarının sınıf düzeyine göre anlamlı biçimde farklılaştığı ve özellikle birinci sınıf öğrencilerinin okuma tutumlarının dördüncü sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir ($p<.05$). Bu durum, öğrencilerin sınıf düzeyi ilerledikçe okuma tutumlarında azalma olabileceğini göstermektedir. Bu farklılığın, araştırmaların örneklem grupları, yaş düzeyleri ve öğrenme ortamları gibi değişkenlerden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Araştırma bulguları öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının evde kitaplık bulunma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Evinde kitaplık bulunan ve bulunmayan öğrencilerin tutum puanlarının benzer olması, fiziksel kitap erişiminin tek başına okuma tutumu üzerinde belirleyici bir etken olmadığını göstermektedir. Bu bulgu okuma tutumunun yalnızca fiziksel olanaklarla değil bireysel ilgi, motivasyon ve çevresel etkileşimlerle şekillendiğini düşündürmektedir. Her ne kadar ev ortamındaki kitap varlığının okuma alışkanlığı üzerinde olumlu etkileri olduğu düşünülse de bu çalışmada söz konusu değişkenin anlamlı bir fark oluşturmaması dikkat çekicidir. Elde edilen bu veri okuma tutumunun yalnızca fiziksel çevreyle açıklanamayacak kadar çok boyutlu bir yapı içerdiğini düşündürmektedir. Son yıllarda dijital içeriklere erişimin yaygınlaşması ile öğrenciler okuma ile ilgili gereksinimlerini karşılamak için yalnızca evdeki basılı kitaplarla yetinmemektedir. Okuma tutumunun gelişmesi sürecinde pek çok belirleyici etkili olabilmektedir (ailelerin okuma kültürü, öğretmenlerin yönlendirmeleri, öğrencinin bireysel ilgileri, akran etkisi vb.). Okuma tutumunun gelişim sürecinde evde kitaplık olması ile birlikte pek çok değişkenin etkili olduğunu söylemek mümkündür.

Araştırmaya göre öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının her gün okumaya ayırdıkları süreye göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Okumaya daha fazla zaman ayıran öğrencilerin tutum puanlarının daha yüksek olması, okuma süresi ile okuma tutumu arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle günlük 45 dakika ve üzeri okuma yapan öğrencilerin 30 dakika ve altındakilere göre daha olumlu tutumlara sahip olması düzenli ve uzun süreli okuma alışkanlığının tutum gelişiminde önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Öğrencilerin okuma tutumlarının geliştirilmesinde yalnızca okuma etkinliklerinin niteliğinin değil aynı zamanda sürekliliğinin ve düzenli tekrarının da önemli olduğu söylenebilir. Okumaya ayrılan sürenin artması öğrencilerin okuma deneyimlerini zenginleştirerek, kitap ve çocuk arasında olumlu tutum geliştirilmesine katkı sağlamaktadır. Bu bulgu, literatürde yer alan (Yurdakul, Beyazıt, Bütün Ayhan ve Şimşek, 2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğrencilerin serbest zamanlarında kitap okuma sıklıklarına göre okuma tutumlarının anlamlı biçimde farklılaştığı belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre düzenli olarak kitap okuyan öğrencilerin okuma tutumlarının, hiç okumayan öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu ortaya konmuştur ($\chi^2=8.501$, $p<.05$). Ayrıca günlük okuma süresi arttıkça tutum puanlarının da arttığı ve özellikle daha uzun süre okuma yapan öğrencilerin daha olumlu tutum geliştirdiği ifade edilmiştir ($p<.01$). Bu doğrultuda, okuma tutumunun gelişiminde yalnızca okuma etkinliğinin varlığı değil, aynı zamanda okuma süresinin sürekliliği ve düzenli tekrarının belirleyici bir rol oynadığı söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen sonuca göre öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının en çok sevdikleri metin türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Hikâye, masal, bilgilendirici metinler ve çizgi roman türlerini tercih eden öğrencilerin tutum puanlarının benzer düzeyde olması, okuma tutumunun metin türü tercihinden bağımsız olarak şekillendiğini göstermektedir. Bu durum farklı türlerdeki okuma deneyimlerinin benzer tutumlar geliştirmeye olanak sağladığını düşündürmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin bireysel ilgi alanlarının farklılık göstermesine rağmen okuma eylemine yönelik genel yaklaşımlarının benzer kalması, okuma tutumunun daha çok okuma alışkanlığı ve deneyim süreciyle ilişkili olabileceğini ortaya koymaktadır. Nitekim okuma tutumunun bireyin okuma deneyimleri, ilgi alanları ve okuma alışkanlıklarıyla ilişkili olarak gelişebildiği belirtilmektedir (Guthrie, Wigfield and VonSecker, 2000). Bu doğrultuda öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının geliştirilmesinde belirli bir metin türüne odaklanmanın güçlü bir değişken olmadığı görülmektedir.

Araştırma bulgularına göre öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının aile desteği değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Alan yazında aile ortamı ve ebeveyn yaklaşımlarının öğrencilerin okuma motivasyonları üzerinde etkili olduğu belirtilmektedir (Baker, Scher ve Mackler, 1997). Bulgular ise aile desteği olan, bazen olan ve olmayan öğrencilerin tutum puanlarının benzer düzeyde olması, aile desteğinin tek başına okuma tutumu üzerinde belirleyici bir etken olmadığını göstermektedir. Bu doğrultuda öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının geliştirilmesinde yalnızca aile desteğine odaklanmanın yeterli olmayabileceği, öğrencilerin bireysel okuma deneyimlerinin de desteklenmesinin önemli olduğu ifade edilebilir.

Araştırma bulgularına göre öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının boş zaman etkinlikleri değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Televizyon izleyen, tablet/telefon kullanan, oyun oynayan ve resim yapan öğrencilerin tutum puanlarının benzer düzeyde olması, boş zaman etkinliği tercihlerinin tek başına okuma tutumu üzerinde belirleyici bir etken olmadığını göstermektedir. Bununla birlikte söz konusu etkinliklerin süresi, sıklığı ve içerik özellikleri gibi değişkenlerin dikkate alınmaması, elde edilen bulgunun bu şekilde ortaya çıkmasında etkili olmuş olabilir. Özellikle dijital araç kullanımının yoğunluğu veya etkinliklerin niteliği gibi faktörlerin farklı sonuçlar doğurabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Nitekim alan yazında medya ve teknoloji kullanım yoğunluğunun öğrencilerin zaman yönetimi ve akademik süreçleri üzerinde etkili olabileceği belirtilmektedir (Türel ve Dokumacı, 2021). Bu doğrultuda öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının geliştirilmesinde yalnızca boş zaman etkinliklerinin türüne odaklanmanın yeterli olmayabileceği, bunun yerine okuma etkinliklerinin cazip hâle getirilmesi ve öğrencilerin okuma ile geçirdikleri zamanın artırılmasının önemli olduğu söylenebilir.

Araştırmadaki okuma motivasyonları teması ilkökullü öğrencilerinin okuma motivasyonlarının büyük ölçüde içsel ve duyuşsal temellere dayandığını ortaya koymaktadır. Öğrencilerin okuma eylemini “mutluluk”, “keyif alma”, “iyi hissetme” ve “duygusal etkilenme” gibi ifadelerle tanımlamaları, okumanın yalnızca bilişsel bir etkinlik değil, aynı zamanda duygusal olarak anlamlandırılan bir deneyim olduğunu göstermektedir. Anlam, okuyucu ile metin arasındaki etkileşim sürecinde oluşmaktadır (Marhaeni, 1998). Öğrencilerin okuma motivasyonunda “macera”, “heyecan” ve “ilgi çekici içerik” gibi unsurların öne çıkması metnin niteliği ile bireysel ilgi alanları arasındaki güçlü ilişkiye işaret etmektedir. Bu durum okuma materyallerinin öğrencilerin gelişimsel özelliklerine ve ilgilerine uygun olarak seçilmesinin motivasyon üzerindeki kritik rolünü ortaya koymaktadır. Araştırmada ebeveyn etkisinin sınırlı düzeyde dile getirilmesi okuma alışkanlığının başlangıçta dışsal yönlendirmelerle şekillenmesine karşın zamanla içselleştirilerek bireysel bir motivasyona dönüştüğünü düşündürmektedir. Bu bulgu sürdürülebilir okuma davranışının geliştirilmesinde içsel motivasyonun dışsal etkenlere kıyasla daha belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır. Öte yandan öğrencilerin “kitabın içine girme” ve “özgür hissetme” gibi ifadeleri, okuma sürecinin hayal gücünü harekete geçiren ve bireyin metinle bütünleşmesini sağlayan bir deneyim sunduğunu göstermektedir. Bu bağlamda okuma motivasyonu yalnızca akademik başarıyla ilişkili bir değişken değil aynı zamanda bilişsel ve duygusal gelişimi destekleyen çok boyutlu bir yapı olarak değerlendirilebilir. Ayrıca öğrencilerin kitapların görsel özelliklerine ve tür tercihlerine yönelik vurguları, okuma materyallerinin biçimsel ve içeriksel özelliklerinin motivasyon üzerinde belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır. Sonuç olarak, ilkökullü öğrencilerinin okuma motivasyonunun geliştirilmesinde duyuşsal boyutun merkeze alınması gerektiği söylenebilir. Öğrencilere ilgi çekici, merak uyandıran ve duygusal bağ kurabilecekleri okuma deneyimleri sunulması, okuma motivasyonunun sürdürülebilirliği açısından kritik bir öneme sahiptir.

Bununla birlikte araştırma bulgularında ebeveyn etkisinin oldukça sınırlı düzeyde ifade edilmesi dikkat çekicidir. Alan yazında aile desteğinin okuma alışkanlığı ve motivasyonu üzerinde önemli bir belirleyici olduğu sıklıkla vurgulanmasına rağmen (Kırs ve Kinay, 2023), bu çalışmada öğrencilerin ebeveyn etkisine sınırlı düzeyde yer vermesi okuma motivasyonunun erken yaşlarda dışsal etkenlerle başlasa da zamanla içselleşerek bireysel bir yapıya dönüştüğünü düşündürmektedir. Bununla birlikte bu durum öğrencilerin ebeveyn etkisini doğrudan fark etmemeleri ya da bunu ifade etme eğilimlerinin düşük olması ile de açıklanabilir. Öte yandan dijital araçların okuma sürecine engel olarak ifade edilmesi, günümüz öğrenme ortamlarında okuma motivasyonunun yalnızca bireysel değişkenlerle değil aynı zamanda dijital unsurlarla da şekillendiğini göstermektedir. Bu durum, geleneksel okuma alışkanlıklarının dijital uyarılarla rekabet etmek zorunda kaldığını ve okuma motivasyonunun güncel durum içerisinde yeniden ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Nitekim alan yazında da öğrencilerin dijital bağımlılık düzeyleri ile okuma davranışları arasında düşük düzeyde ve negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğu, dijital bağımlılık arttıkça okuma davranışlarının azalma eğiliminde olduğu belirtilmektedir (Bakkaloğlu, 2025; Gerez ve Taşkın, 2023).

Bu doğrultuda “okumanın öğrenciye katkıları” temasına ilişkin bulgular, öğrencilerin okuma eylemini yalnızca bilgi edinme süreci olarak değil, çok yönlü bir gelişim aracı olarak algıladıklarını ortaya koymaktadır. Öğrencilerin öğrenme, hayal gücü gelişimi, dikkat artışı ve bilişsel gelişim gibi kazanımlara vurgu yapmaları, okumanın bilişsel ve duyuşsal boyutları birlikte içeren bir süreç olduğunu göstermektedir. Bu durum okuma sürecinde motivasyonel ve bilişsel unsurların birlikte işlediğini vurgulayan çalışmalarla da örtüşmektedir (Guthrie, Wigfield ve VonSecker, 2000).

Bu nedenle okuma süreci tek başına bilişsel unsurlarla ele alınmamalıdır. Öğrencilerin kitapları “arkadaş” olarak tanımlamaları ise okuma sürecinin birey ile metin arasında duygusal bir bağ kurduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, kurgu metinlerle etkileşimin empati becerileriyle ilişkili olduğunu ortaya koyan çalışmalar, okuma deneyiminin sosyal ve duyuşsal gelişimi destekleyebileceğini göstermektedir (Mar, Oatley ve Peterson, 2009). Bu sonuç da öğrencilerin kitapları neden arkadaş olarak tanımlamalarını çok net açıklamaktadır.

Diğer yandan “okuma sürecine etki eden olumsuz etkenler” kategorisi kapsamında elde edilen bulgular, zaman yetersizliği ve günlük yaşamın yoğunluğu gibi faktörler, okuma alışkanlığının

süreklilik gerektiren bir yapı olduğunu ve bu alışkanlığın planlı bir şekilde desteklenmesi gerektiğini göstermektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin okuma süreçlerinin geliştirilmesinde yalnızca motivasyonun değil, aynı zamanda düzenli okuma alışkanlıklarının kazandırılmasının da önemli olduğu söylenebilir.

Genel olarak değerlendirildiğinde elde edilen bulgular, okuma sürecinin çok boyutlu bir yapıya sahip olduğunu ve bireysel, duyuşsal ve çevresel etkenlerin etkileşimiyle şekillendiğini ortaya koymaktadır. Bu durum, öğrencilerin okuma alışkanlıklarının geliştirilmesinde bütüncül bir yaklaşımın benimsenmesi gerektiğini göstermektedir.

Araştırma sonuçları doğrultusunda ilkokul öğrencilerinde düzenli okuma alışkanlığının geliştirilmesine yönelik uygulamalara daha fazla yer verilmesi önerilmektedir. Öğretmenlerin sınıf içi okuma etkinliklerini öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun biçimde planlamaları öğrencilerin okumaya yönelik motivasyonlarını artırabilir. Ayrıca öğrencilerin yaş düzeylerine uygun, ilgi çekici ve görsel açıdan zengin kitaplarla buluşturulmasının okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Ailelerin çocuklarıyla birlikte düzenli kitap okuma etkinlikleri gerçekleştirmeleri ve çocuklara model olmaları önerilmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin dijital araç kullanım sürelerinin kontrollü biçimde düzenlenmesi ve ev ortamında düzenli okuma vakitlerinin oluşturulması yararlı olabilir.

Bu araştırma Denizli ilindeki 3. ve 4. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır. Gelecekte yapılacak araştırmalarda farklı yaş grupları, farklı sosyoekonomik düzeyler ve bölgelerdeki öğrenciler üzerinde çalışmalar yürütülmesi önerilmektedir. Ayrıca okuma tutumu ile dijital bağımlılık, akademik başarı ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi alan yazına katkı sağlayabilir.

Yazarların Katkı Oranı

Bu çalışmada birinci yazarın katkı oranı %40, ikinci yazarın katkı oranı %30 ve üçüncü yazarın katkı oranı %30'dur.

Çıkar Çatışması

Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması ya da çıkar ilişkisi bulunmamaktadır. Araştırmacılar çalışma sürecini iş birliği içerisinde yürütmüştür.

Teşekkür ve/veya Açıklama: Bu araştırma "24. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu (USOS)" isimli bilimsel toplantıda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Kaynaklar

- Ahmadi, M. (2017). The impact of motivation on reading comprehension. *International Journal of Research in English Education*, 2(1), 1–7.
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R. and Olson, L. S. (2007). Lasting consequences of the summer learning gap. *American Sociological Review*, 72(2), 167–180.
- Arslan, A. ve Polat, M. S. (2025). İlkokul öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *Millî Eğitim*, 54(245), 321–354. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1506770>
- Aydoğdu, H. (2020). Okuma alışkanlığı ve okul kütüphanelerinin bireysel gelişime etkisi üzerine bir değerlendirme. *Millî Eğitim*, 49(225), 201–226.

- Aytaçlı, B. (2012). Durum çalışmasına ayrıntılı bir bakış. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 1–9.
- Baker, L., Scher, D. And Mackler, K. (1997). Home and family influences on motivations for reading. *Educational Psychologist*, 32(2), 69–82. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3202_2
- Bakkaloğlu, S. (2025). Küçük Yaşta Büyük Etkiler: Dijital Bağımlılığın Okuma Davranışlarına Etkisi. *Ordu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (Ordu University Journal of Education Faculty)*, 165-181.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 231–274.
- Brewis, J. (2014). Arkadaşları araştırmanın etiği: Nitel yönetim ve organizasyon çalışmalarında kolaylık örnekleme üzerine. *British journal of management* , 25 (4), 849-862.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2024). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Coşkun, E. (2002). Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 11, 231–244.
- Cunningham, A. E. and Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33(6), 934–945.
- Duke, N. K. and Pearson, P. D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. In A. Farstrup ve S. J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (pp. 205–242). International Reading Association.
- Erkuş, E., ve Babayiğit, Ö. (2023). Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile kelime hazineleri arasındaki ilişki. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(3), 1786–1798. <https://doi.org/10.24315/tred.1250846>
- Fırat, M. (2022). *Karma yöntem araştırmaları: Yöntembilimde açıklığın yükselişi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Gerez, T. ve Taşkın, F. (2023). The Relationship between Technology Addiction and Attitude toward Reading: An Investigation on Pre-Service Teachers. *Behavioral Sciences*, 775. <https://doi.org/10.3390/bs13090775>
- Golzar, J., Noor, S., and Tajik, O. (2022). Convenience sampling. *International Journal of Education ve Language Studies*, 1(2), 72–77. <https://doi.org/10.22034/ijels.2022.162981>
- Goodman, K. (1967). Reading: A psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, 6(4), 126–135.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., and VonSecker, C. (2000). Effects of integrated instruction on motivation and strategy use in reading. *Journal of educational psychology*, 92(2), 331
- Güneş, F. ve Susar Kırmızı, F. (2014). E-kitap okumaya yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 196–212. <https://doi.org/10.14686/BUEFAD.201428178>
- Hitchcock, J. H., Nastasi, B. K. and Summerville, M. (2010). Single-case designs and qualitative methods: Applying a mixed methods research perspective. *Mid-Western Educational Researcher*, 23(2), 48–58.

- Ivankova, N. V. and Creswell, J. W. (2009). Mixed methods. In J. Heigham ve R. A. Croker (Eds.), *Qualitative research in applied linguistics: A practical introduction* (pp. 135–161). Palgrave Macmillan.
- Khamkokkrund, K. and Chaipichit, O. (2025). Enhancing analytical reading skills in elementary school students through self-regulation and collaborative learning. *Higher Education Studies*.
- Kırmızı, F. ve Çağ, D. (2023). Okumaya yönelik tutum ölçeği (OYT): Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 58, 2520–2540.
- Kırs, F. ve Kinay, İ. (2023). Türkiye’de öğrencilerin okuma alışkanlığı: Bir meta sentez çalışması. *İğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (33), 163–190. <https://doi.org/10.54600/igdirsosbilder.1244941>
- Kositichavut, S. (2025). Integrating process genre and task-based approaches to enhance academic reading and writing skills among Thai undergraduates. *Journal of Education and Learning*, 14(2), 446–460.
- 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>
- Mar, R. A., Oatley, K. and Peterson, J. B. (2009). Exploring the link between reading fiction and empathy: Ruling out individual differences and examining outcomes. *Communications*, 34(4), 407–428. <https://doi.org/10.1515/COMM.2009.025>
- Marhaeni, A. A. I. N. (1998). *Rosenblatt’s transactional theory and its implementation in the teaching of integrated reading*. *Jurnal Ilmu Pendidikan*, 5(4), 206–219.
- Organization for Economic Cooperation and Development (2025). *How’s Life for Children in the Digital Age?* Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/0854b900-en>
- Özdemir, Y. ve Kıröglü, K. (2021). İlkokul öğrencilerinin okuma tutumları. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 408- 424. Doi: 10.33418/ataunikkefd.829740
- Özdil, B. G. ve Demir, S. (2020). Okumaya yönelik tutum ve alışkanlık ölçeği geliştirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(30), 528–547. <https://doi.org/10.35675/befdergi.666071>
- Salur, M. (2024). Kitap okuma alışkanlığı ile yaratıcı düşünme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1403–1421. <https://doi.org/10.51460/baebd.1470905>
- Smith, F. (2004). *Understanding reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read* (6th ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward an RveD program in reading comprehension*. RAND Corporation.
- Soysal, T. (2022). The relationship of reading attitude with reading speed and reading comprehension. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 17(3), 182–198. <https://doi.org/10.29329/epasr.2022.461.9>

- Tokgöz, S. ve Işık, A. (2020). KWL (Ne biliyorum? Ne öğrenmek istiyorum? Ne öğrendim?) stratejisinin ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(1), 57–84.
- Tabachnick, B. G. and Fidell, L. S. (2007). Using multivariate statistics. Boston: Pearson.
- Türel, Y. K. ve Dokumacı, Ö. (2021). Use of media and technology, academic procrastination, and academic achievement in adolescence. *Participatory Educational Research*, 8(4), 481–497.
- Yağar, F. ve Dökme, S. (2018). Niteliksel araştırmaların planlanması: Araştırma soruları, örneklem seçimi, geçerlik ve güvenilirlik. *Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(3), 1–9.
- Yıldız, S. (2017). Sosyal bilimlerde örnekleme sorunu: Nicel ve nitel paradigmalardan örnekleme kuramına bütüncül bir bakış. *Kesit Akademi Dergisi*, 3(11), 421–442.
- Yurdakal, İ. H. ve Susar Kırmızı, F. (2019). Okumaya yönelik tutum ölçeği: Güvenirlik ve geçerlik çalışması. *İlköğretim Online*, 18(2), 714–733. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.562036>
- Wigfield, A., Guthrie, J. T. and Tonks, S. (2014). Motivated reading engagement: Theory, research, and practice. In S. Israel ve G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 52–74). Routledge.
- Yurdakul Y., Beyazıt U., Bütün Ayhan A. ve Şimşek Ş. (2020). İlkokul Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları ile Serbest Zamanlarında Kitap Okuma Alışkanlıklarının İncelenmesi. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi (ASBD)*, 217-229. DOI: <https://www.doi.org/10.46971/ausbid.710610>

Extended Abstract

Introduction

Reading is one of the most fundamental skills an individual uses to understand their environment, make sense of the world, and access information. Reading is not merely the vocalization of written symbols; it is a multi-dimensional mental activity in which the individual interprets the text, constructs meaning, and effectively utilizes their cognitive processes. Research shows that reading skills have significant effects on analytical thinking, written expression, and academic achievement. Reading skills acquired, particularly during primary school, directly affect not only students' language development but also their success in all subjects, their capacity to access information, and their higher-order thinking skills. Students who develop strong reading skills at an early age are in a more advantageous position later in their educational lives. Insufficient development of reading skills can lead to a decline in students' academic achievement, disadvantages in learning processes, and an increase in educational inequalities. Therefore, systematically supporting reading skills is of great importance. Attitude towards reading is an important affective variable encompassing an individual's interest, willingness, and tendency to engage in reading activities. Studies conducted in Turkey show that students' reading habits are not at a sufficient level, and that family, teachers, and the digital environment are decisive factors in this process. A regular reading habit... Reading positively influences critical thinking, creative thinking, vocabulary, and reading comprehension skills. Accordingly, the aim of this research is to examine the attitudes of 3rd and 4th grade primary school students towards reading, considering various variables and student opinions, and to identify the factors affecting the reading process.

Method

This research adopted a mixed-methods research approach due to the combined use of quantitative and qualitative methods, specifically a simultaneous transformational design. Quantitative and qualitative data were collected simultaneously and given equal weight. A survey design was used to describe the students' current situation in the quantitative dimension, while a holistic single-case design was used to examine their reading processes in depth in the qualitative dimension. The research was conducted with 3rd and 4th grade students attending primary schools affiliated with the Denizli Provincial Directorate of National Education during the spring semester of the 2025–2026 academic year. Quantitative data were obtained from 378 students (182 girls, 196 boys) selected using convenient sampling, and qualitative data were obtained from 10 students (5 girls, 5 boys) selected voluntarily from the same group. The Reading Attitude Scale (RAS), developed by Kırmızı and Çağ (2023), was used as the data collection tool for the quantitative dimension, while an open-ended questionnaire developed by the researchers was used for the qualitative dimension. Validity and reliability analyses of the OYT scale yielded strong results, with a Cronbach Alpha coefficient of 0.82 for this research. The open-ended questionnaire was developed based on expert opinions and its reliability was tested through pilot applications. Quantitative data were analyzed using SPSS software, and since the data did not follow a normal distribution, nonparametric tests such as Mann Whitney U and Kruskal Wallis were applied. Qualitative data were subjected to content analysis through coding, sub-theme, theme, and category creation processes. Ethical guidelines were observed throughout the research process, and the necessary official permissions were obtained from the Pamukkale University Ethics Committee.

Findings

The quantitative findings of the study examined students' attitudes towards reading in terms of various variables. The analyses revealed that students' attitudes towards reading did not differ significantly based on grade level, presence of a home library, preferred book genre, family support, and leisure activities. However, the amount of time spent reading daily had a significant impact on students' attitudes towards reading. It was found that as daily reading time increased, students developed more positive attitudes towards reading, and students who read for 45 minutes or more a day had higher attitude scores. In the qualitative dimension of the study, factors influencing students'

reading process were examined, and opinions were grouped under two main categories: the meanings attributed to reading and negative factors affecting the reading process. Students mostly explained their reading motivation with internal and emotional reasons such as happiness, enjoyment, relaxation, excitement, adventure, and emotional impact. Some students stated that parental influence played a role in acquiring reading habits. Students indicated that reading contributed most to their learning, acquiring knowledge, developing imagination, increasing attention, and cognitive development. Some students describing books as a "friend" shows that they formed an emotional bond with reading. Factors that negatively affect the reading process include lack of time, daily life responsibilities, distracting environmental factors, and digital tools. Overall, the findings indicate that students' reading behaviors are shaped not only by individual preferences but also by multifaceted factors such as environmental conditions, digital stimuli, daily routine, and intrinsic motivation.

Conclusion, Discussion and Recommendations

According to the research results, students' attitudes towards reading did not show significant differences based on class level, presence of a library at home, preferred text genre, family support, and leisure activities. However, daily reading time was identified as a significant variable influencing students' reading attitudes; students who read for longer periods were found to develop more positive attitudes towards reading. Qualitative findings reveal that students' reading motivation is largely based on intrinsic and affective factors. Students associate reading with feelings such as happiness, enjoyment, relaxation, excitement, and adventure. The attractiveness of the reading material and the student's identification with the text increase motivation. The limited level of parental influence indicates that reading habits gradually transform into individual motivation. Students stated that reading significantly contributes to learning, imagination, attention development, and cognitive development. In addition, digital tools, lack of time, and the intensity of daily life emerged as the main factors negatively affecting the reading process. Overall, the findings indicate that a holistic approach is necessary to develop reading habits, focusing on students' interests, providing regular reading opportunities, and balancing digital use.