



BUGU

Dil ve Eğitim Dergisi

BUGU
Journal of Language and Education

5/4, 363-387

TÜRKİYE

www.bugudergisi.com

E-ISSN: 2717-8137

Araştırma Makalesi

Makale Geliş Tarihi: 07.11.2024

Makale Kabul Tarihi: 10.12.2024

Durğun, M. ve Ürün Karahan, B. (2024). Ortaokul öğrencilerinin ekrandan okumaya karşı tutumlarının ve okuma motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *BUGU Dil ve Eğitim Dergisi*, 5(4), 363-387. <http://dx.doi.org/10.46321/bugu.1167>

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN EKRANDAN OKUMAYA KARŞI TUTUMLARININ VE OKUMA MOTİVASYONLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ*

Bilim Uzm. Melek DURĞUN

Kafkas Üniversitesi melekdurgun895@gmail.com ORCID

Prof. Dr. Berna ÜRÜN KARAHAN

Kafkas Üniversitesi urunkarahan@gmail.com ORCID

Öz

Teknoloji ve dijital materyallerin insan hayatına yoğun bir şekilde dâhil olmasıyla beraber ekrandan okuma ve bu faaliyetin önemi de günden güne artmaktadır. Dijital materyallerin eğitim ortamlarında kullanımının artmasıyla birlikte ekrandan okuma, eğitim alanında da önemli bir kavram durumuna gelmiştir. Ekrandan okuma faaliyetinin doğru ve verimli gerçekleşmesi için bilişsel becerilerin yanında duyuşsal beceriler de önem kazanmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın amacı; ortaokul öğrencilerinin ekrandan okumaya karşı tutumlarının ve okuma motivasyonlarının çeşitli değişkenler (cinsiyet, yaş, okul öncesi eğitim alma durumu, sınıf düzeyi) açısından farklılıklar gösterip göstermediğini incelemektir. Çalışma nicel araştırma yöntemlerinden olan ilişkisel tarama modeli çerçevesinde yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu, 2023-2024 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Bağcılar ilçesindeki bir devlet okulunda öğrenim görmekte olan toplam 611 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, İleri Aydemir ve Öztürk (2013) tarafından geliştirilen “Metinlere Yönelik Okuma Motivasyon Ölçeği”, Susar Kırmızı (2017) tarafından geliştirilen “Ekrandan okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen veriler cinsiyet, yaş, okul öncesi eğitim alma durumu, sınıf düzeyine göre incelenmiştir. Verilerin analizinde SPSS 22.0 paket programı kullanılmış, t testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) uygulanmıştır. Araştırma sonucunda ortaokul öğrencilerinin ekrandan okumaya yönelik tutumları ve okuma motivasyonlarında cinsiyet değişkenine göre erkek öğrencilerin lehine bir farklılaşma olduğu görülürken sınıf seviyesi değişkeninde ise üst sınıf seviyelerinin lehine bir farklılaşma olduğu görülmüştür. Aynı zamanda öğrencilerin yaş düzeylerinin artmasıyla tutum ve motivasyonlarının da olumlu yönde geliştiği, bununla beraber öğrencilerin okul öncesi eğitim alma durumunun ve ekran kullanım süresinin ekrandan okuma tutumları ve okuma motivasyonları üzerinde doğrudan bir farklılaşma görülmemiştir.

Anahtar Sözcükler: Okuma, ekrandan okuma, okuma tutumu, okuma motivasyonu, teknoloji.

* Bu makale, Kafkas Üniversitesinde Prof. Dr. Berna Ürün KARAHAN danışmanlığında Melek DURĞUN tarafından hazırlanan “Ortaokul Öğrencilerinin Ekrandan Okumaya Karşı Tutumlarının ve Okuma Motivasyonlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.



INVESTIGATION OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS' ATTITUDES TOWARDS SCREEN READING AND THEIR READING MOTIVATIONS IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES

Abstract

With the intense integration of technology and digital materials into human life, reading from screens and the importance of this activity have been increasing day by day. The increase in the use of digital materials in educational settings has made reading from screens an important concept in the field of education. Considering that cognitive skills, along with affective skills, are important for effective and efficient screen reading activities, it is essential to also regard students' attitudes and motivations towards reading from screens. This research aims to examine how secondary school students' attitudes towards reading from screens and their reading motivation differ according to various variables (gender, age, preschool education status, grade level, and screen usage duration). The study was conducted within the framework of the relational screening model, which is one of the quantitative research methods. The study group consists of a total of 611 secondary school students studying at a public school in the Bağcılar district of Istanbul during the 2023-2024 academic year. For data collection, the "Reading Motivation Scale for Texts," developed by İleri Aydemir and Öztürk 11 (2013), and the "Attitude Scale Towards Reading from Screens," developed by Susar (Kırmızı) (2017), were used. The obtained data were analyzed based on gender, age, preschool education status, grade level, and screen usage duration. The SPSS 22 software was used for data analysis, applying t-tests and One-Way ANOVA. As a result of the research, it was found that there is a significant difference in secondary school students' attitudes towards reading from screens and their reading motivations based on gender, favoring male students. In terms of grade level, a difference was observed in favor of higher grade levels. However, no differences were found regarding age, preschool education status, and screen usage duration concerning attitudes toward screen reading and reading motivation.

Keywords: Reading, screen reading, reading attitude, reading motivation, technology.

Ø. Giriş

Eğitim; bireyi içinde yaşadığı toplumla uyumlu hale getirme ve bireyi sosyal, siyasal, kültürel, tarihî ve inanç yönlerinden toplumun beklentileri doğrultusunda yetiştirme süreci olarak tanımlanmaktadır. Bu sürecin en önemli alanlarından biri de dil eğitimidir. Aksan'ın (2007, s. 11) belirttiği gibi, "Dil, bir anda düşünemeyeceğimiz kadar çok yönlü, değişik açılardan bakınca başka nitelikleri beliren, kimi sınırlarını bugün de çözemediğimiz bir varlıktır." Dil, yalnızca bireyler arası iletişimi sağlamakla kalmaz, aynı zamanda bilim, sanat ve teknik gibi alanların temelini oluşturur. Bu bağlamda kişilerin etkili dil kullanma becerileri, dil eğitimi ve öğrenimi ile geliştirilir ve temel olarak dört beceriye dayanır: dinleme, konuşma, okuma ve yazma. Bu beceriler birbirini etkiler ve tamamlar niteliktedir. Bu nedenle bağımsız değil bir bütün olarak ele alınmalıdır.

Dört temel dil becerisinden biri olan okuma, alan yazında üzerinde geniş çaplı çalışmalar yapılmış bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Okuma, ses organları ve göz yoluyla işaret ve sembollerin beyin tarafından analiz edilerek anlam kazanma sürecidir (Maden, 2012). Okuma, okuyucunun metin ile etkileşiminden meydana gelen dinamik bir süreçtir. Bu süreçte okuyucu hem zihinsel hem de fiziksel aşamalardan geçer. Zihinsel süreçler, metnin anlaşılması,



anlamlandırılması ve yorumlanması gibi aşamaları içerirken, fiziksel süreçler görme, göz hareketleri ve metin üzerindeki kaymalar gibi işlemleri kapsamaktadır (Arıcı, 2008).

Hayatın her alanında etkisini gösteren teknoloji, eğitim alanında da yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Gelişen teknolojik araç-gereçler, son yıllarda eğitimde sıkça yer almaya başlamıştır. Bilgisayar, akıllı tahta, tepegöz, tablet ve akıllı telefon gibi araçlar, eğitim ortamlarına internet bağlantısı ile entegre edilmiştir. Eğitimde teknolojik araç-gereçlerin yaygın kullanımı, yeni bir kavram olan "ekrandan okuma"yı gündeme getirmiştir. Ekrandan okuma, kişinin bilgisayar, cep telefonu, tablet gibi cihazların ekranlarından gerçekleştirdiği okuma türü olarak tanımlanmaktadır (Güneş, 2016). Bu süreç, basılı materyallerde yer alan metinlerin ekranlara taşınmasını ve okuma, anlama, zihinsel yapılandırma işlevlerinin bu metinlere göre gerçekleştirilmesini içerir. Ancak, okuma ve anlama işlevleri, basılı materyallerle aynı şekilde gerçekleşmemektedir.

Ekrandan okuma, basılı materyal okumadan farklı bir yöntemdir; metinler bir bütün olarak sunulmak yerine parçalar halinde sunulur ve anlamlandırma süreci göz hareketleriyle gerçekleştirilir. Ekrandan okuma, uygulaması zor bir okuma türüdür ve okuyucuların önce basılı materyallerle okuma deneyimi kazanıp aşamalı olarak ekrandan okumaya geçmeleri gerekmektedir. Bu bağlamda, ilkökul öğrencilerine ekrandan okuma eğitiminin daha ileri aşamalarda verilmesi daha uygun olabilmektedir (Güneş, 2010). Eğitimciler, öğrencilerin yeni okuma biçimine uyum sağlamalarını destekleyecek stratejiler geliştirmeli ve öğrencilerin bireysel farklılıklarına dikkat etmelidir.

Teknolojik aletlerin sağladığı materyal çeşitliliği, sınıf ortamlarında uygulaması zor olan yöntem ve tekniklerin daha kolay bir şekilde entegrasyonunu mümkün kılmaktadır. Eğitimde artan çeşitlilik, öğrenciler üzerinde olumlu etkiler yaratarak çalışma motivasyonlarını artırabilmektedir. Dijital ortamda okuma ve takip etmenin, yeni nesillere daha cazip geldiği belirtilmektedir (Yılmaz, 2009). Rukancı ve Anameriç'e (2003) göre, ekrandan okuma öğretmen, öğrenci ve okul etkileşiminde önemli bir rol oynamaktadır. Dijital ortam sayesinde öğrenciler daha fazla kaynağa ulaşabilmekte ve bu sayede daha az zaman harcamaktadırlar. Bu nedenle, ekrandan okuma ekonomik anlamda avantaj sağlamaktadır. Öğrenciler açısından bakıldığında, öğrenciler ağır ve büyük çantalarından kurtulurlar. Öğretmenler ise daha güncel, daha hızlı ve daha zengin içeriklere kolay bir şekilde erişim sağlayabilirler. Ders esnasında ekran kullanımı, sınıfta materyal çeşitliliğini artırabilir ve öğretmenin konuyu çeşitli şekillerde işlemesini sağlayabilir.

Ekrandan okuma aynı zamanda öğrencilerin dört temel becerisinin gelişimine yardımcı olmaktadır. Okullarda yapılan çeşitli etkinlikler, öğrencilerin okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır. Ulusoy'a (2016) göre, ekrandan okuma öğrencilerin üst düzey beceriler kazanmasına yardımcı olmaktadır. Ayrıca, okuma yapılan ortamın çeşitlendirilmesi ve kaynaklara daha hızlı ulaşılması da önemli avantajlar arasında yer almaktadır. Akyol'a (2012) göre, ekrandan okuma sayesinde bireylerin günlük yaşamı da kolaylaşmaktadır. Bu yöntemle gazete, dergi ve makale gibi çeşitli materyallere dijital ortamlar aracılığıyla erişim sağlanmaktadır. Yılmaz (2009), sürekli değişen ve gelişen teknolojinin nesiller üzerindeki etkisini vurgulayarak, basılı materyallerin gerekliliğinin tartışılmaya başlandığını ifade etmektedir. Nichols (2016), ekrandan okumanın olumlu yönleri olduğunu savunarak, bu yöntemle öğrencilerin geri bildirimler alabildiğini, kendi başlarına çalışmalar yapabildiğini ve bilgiye daha hızlı ulaşabildiğini belirtmektedir. Bu faktörler, öğrenme



sürecinde öğrencilere avantaj sağlamaktadır. Boz (2018) ise öğrencilerin dijital metinleri ilgi çekici ve yararlı bulduklarını ifade etmektedir.

Özbay ve Uyar'a (2016) göre dijital okuma ile okur ve metin ilişkisi artmaktadır. Çok sayıda kaynaktan aynı anda ve hızlı bir şekilde yararlanılabilmektedir. Dijital okuma bilginin dijital araçlarla aktarılmasıdır. Dijital okumanın ayırıcı özelliği metinlerin basılı bir kaynak üzerinde verilmemesidir. Chou'a (2012) göre günümüzde gelişen popülerlik merakı ve insanların sürekli sosyal platformlarda boy gösterme telaşı da ekrandan okumaya insanları yönlendiren sebeplerden biridir. Çatak ve Tekinarslan'a (2008) göre eğitimciler eşitli bilgisayar programları sayesinde görsel ve işitsel olarak zengin materyaller geliştirme fırsatı yakalamışlardır. Bu zengin eğitim ve öğretim ortamı hem öğrencilerin konuları daha iyi anlaması ve kavramasına yardımcı olmuştur hem de öğretmenin ders anlatmasına kolaylık sağlamıştır. Teknoloji sayesinde çeşitli görseller eğitim ortamına girmiştir. Bunlara ses kasetleri, resimler, gerçek nesne ve modeller, grafikler, filmler gibi çeşitli materyaller sayılabilmektedir. Bütün bu materyaller sayesinde derslerin daha basit ve açık şekilde işlenmesi kolaylaşmıştır. Yapılan çalışmalar neticesinde ekrandan okumanın günlük hayatta önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak konuşma becerisi doğal olarak kazanılırken, bu becerinin gelişimi için okuma ve okuduğunu anlama önemli bir rol oynamaktadır. Sürekli okuma, bireylerin kelime dağarcığını ve anlama kapasitesini genişletir, bu da anlamlandırmayı daha kolay hale getirmektedir (Yalçın, 2002). Ekrandan okumanın öğrencilerin anlama ve anlamlandırma süreçlerinde yeterli olup olmadığı, araştırılması gereken temel sorulardandır. Ekran başında geçen zamanın, bireylerin algılama seviyeleri ile ekrandan okuma yöntemine ne ölçüde uygun olduğu sorgulanmalıdır. Uygun olmayan öğrencilerin yeterlilik düzeyleri, ekrandan okuma yöntemine göre geliştirilmelidir. Günümüz gençliğinin ekrandan okuma kavramını yanlış anladığı ve yanlış algıladığı düşünülmektedir. Vanderschant ve diğerleri (2010), bu durumun düzeltilmesi amacıyla ekrandan okuma için çeşitli programlar hazırlanması gerektiğini ve bu programları yönetecek öğretmenlerin yetiştirilmesi gerektiğini önermektedir. Bu bağlamda, gerekli çalışmaların yapılması önem arz etmektedir. Çalışmaların verimli olabilmesi için öncelikle öğretmenlerin ekrandan okuma konusundaki düşüncelerine başvurulmalıdır. Zira yararlılığına inanmadıkları bir konu hakkında öğretmenlere verilecek kursların, ulaşılmak istenen hedeflere katkı sağlaması beklenemez. Bu nedenle, öncelikle öğretmen görüşlerinin alınması, ardından bu doğrultuda çalışmaların yürütülmesi gerekmektedir. Günümüzde aktif olarak kullanılan ve giderek daha fazla ilgi gören ekrandan okuma, eğitim-öğretim süreçlerini doğrudan etkilemektedir. Gelişen teknoloji çağında, teknolojinin her alana girmesinin kaçınılmaz olduğu düşünüldüğünde okuma eyleminin dijital boyutta yapılması ve bu durumun sonuçlarının olumlu olumsuz yönleriyle değerlendirilmesi eğitim ortamlarının niteliksel olarak geliştirilmesi açısından önem arz etmektedir.

1.1. Ekrandan Okumanın Türkçe Eğitime Olan Katkıları

Ekrandan okuma eylemi gelişen teknolojinin sunduğu imkânlarla beraber önce eğitime daha sonra da Türkçe eğitime önemli katkılarda bulunmaktadır. Bilgiyi elde etme şekillerinin gün geçtikçe değiştiği günümüz dijital dünyasında kâğıttan metinlerin yanı sıra dijital platformlarda sunulan içerikler, öğrencilere daha geniş bir bilgi yelpazesi sunarak dil becerilerini geliştirmelerine olanak tanımaktadır. Öğrenmenin temelinde okuma faaliyetidir (Aytaş, 2005). Okuma becerisi ilk olarak ilkokul yıllarında öğrencilere kazandırılmaya çalışılır.



Bu beceri de en büyük görev ise Türkçe dersine düşmektedir. Türkçe ders programlarının ve programları uygulayacak olan öğretmenlerin bu amaç doğrultusunda öğrenme alanlarını belirlemesi gerekmektedir (Duran ve Alevli, 2014).

Birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da yeni yaklaşım ve uygulamalar kaçınılmaz olmaktadır. Teknolojinin giderek gelişmesi ve insan hayatının neredeyse merkezine yerleşmesiyle beraber eğitim alanında da teknolojinin yansımaları görülmektedir. Dijital araçların eğitim ortamına girmesiyle birlikte yazılı materyallerin yanında dijital materyallerde kullanılmaya başlamış ve bu durum beraberinde yeni faaliyet alanlarını yaratmıştır. Sınıf ortamlarında dijital materyal kullanımı artarken elektronik metinlerinde yaygınlaştığı görülmüştür (Duran ve Alevli, 2014). Eğitim sisteminin 4+4+4 modeline geçmesiyle beraber ortaokul ders programlarına seçmeli olarak “Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programı” eklenmiştir (MEB, 2012). Bu programda yer alan 5 ekrandan okuma kazanımı ile aynı zamanda ekrandan okuma becerilerinin de geliştirilmesi hedeflenmiştir. Bu doğrultuda ekrandan okuma yapan öğrencilerin amacına uygun okumalar yapabilmesi, bilişim teknolojilerini iyi kullanabilmesi ve ekrandan okuma becerilerini geliştirmesi beklenmiştir.

Ekrandan okumanın Türkçe dersine olan katkıları hususunda avantajları göz önünde bulundurulduğunda öncelikli olarak dil gelişimine katkı sağladığı söylenebilmektedir. Dersin sıkıcılıktan uzaklaşarak odaklanmayı artırması, öğrenme-öğretme sürecinin daha eğlenceli hale gelmesi, bilginin daha hızlı entegre edilmesi gibi genel avantajları ise Türkçe dersine katkısı noktasında paralellik göstermektedir.

1.2. Problem Durumu ve Alt Problemler

“Bireyler, günlük yaşam bilgilerini edinirken ve yeni gelişmelerden haberdar olurken ekrandan okumayı öncelikli olarak tercih etmektedirler. Bu süreç, bireylerin bilgi dağarcıklarını geliştirmelerine, kişisel gelişimlerini sağlamalarına ve yaşam boyu öğrenme ihtiyaçlarını karşılamalarına olanak tanımaktadır” (Güneş, 2016, s. 5). Okumanın bilgi edinmede en önemli araç olduğu göz önüne alındığında, ekrandan okumaya yönelik ilkelerin ortaokul çağındaki bireylerde okuma tutumu ve motivasyonunu artırmak amacıyla kazandırılması günümüz koşullarında bir zorunluluk haline gelmektedir. Ortaokul öğrencilerinin ekrandan okuma tutumları ile okuma motivasyonları arasındaki ilişkinin belirlenmesinin, gelecekte gerçekleştirilecek araştırmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Araştırmada “Ortaokul öğrencilerinin ekrandan okumaya karşı tutumları ve okuma motivasyonları ile arasında cinsiyet, yaş, okul öncesi eğitim alma durumları, sınıf düzeyi değişkenleri açısından nasıl bir ilişki vardır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu problem doğrultusunda, aşağıdaki alt problemlere yanıtlar aranmıştır:

- Ortaokul öğrencilerinin ekrandan okumaya karşı tutumları ve okuma motivasyonları cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- Ortaokul öğrencilerinin ekrandan okumaya karşı tutumları ve okuma motivasyonları yaş değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- Ortaokul öğrencilerinin ekrandan okumaya karşı tutumları ve okuma motivasyonları okul öncesi eğitimi alma durumu değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- Ortaokul öğrencilerinin ekrandan okumaya karşı tutumları ve okuma motivasyonları sınıf düzeyi değişkenine göre farklılık göstermekte midir?



1.3. Araştırmanın Amacı

Ekrandan okuma, fiziksel metinlerin dijital dönüşüme uğradığı son yirmi yılda önemli bir fenomen hâline gelmiştir (Gardner, 2011). Ekran ve elektronik metin teknolojisindeki ilerlemelerle birlikte bilgisayar ve internet kullanımının artması, ekrandan okuma davranışını daha da yaygınlaştırmaktadır. Ekrandan okuma sürecinde bilişsel özelliklerin yanı sıra duyuşsal özellikler de etkili olmaktadır; bu duyuşsal özelliklerden biri tutum, diğeri ise motivasyondur. Tutum, bireylerin belirli bir nesne, olay ya da durum karşısındaki duygusal ve zihinsel eğilimlerini ifade ederken, motivasyon ise bir davranışı başlatan ve sürdüren içsel ya da dışsal etkenlerdir. Ekrandan okuma sürecinde bireylerin teknolojiye olan ilgisi, kullanım kolaylığına dair algıları ve dijital materyallerle etkileşim sıklıkları tutumlarını şekillendirirken, okuma motivasyonu da bireylerin okuma istekliliği, okuma süresince odaklanma yetenekleri ve okuma hedeflerine ulaşma arzularını doğrudan etkileyebilir.

Bu bağlamda, ekrandan okuma davranışını etkileyen faktörler sadece bireyin bilişsel kapasitesi ile sınırlı kalmamakta; duyuşsal boyut da sürecin etkinliğinde önemli bir rol oynamaktadır. Özellikle ortaokul öğrencileri gibi gelişim döneminde olan bireylerde, ekrandan okuma tutumları ve motivasyonları, okuma başarısı üzerinde belirleyici olabilir. Dolayısıyla, bu iki kavram arasındaki ilişkinin incelenmesi, öğrencilerin dijital ortamda okuma becerilerinin geliştirilmesi açısından kritik bir öneme sahiptir.

Eğitim ve öğretim süreçlerinde önemli olan bu dinamikler, okuma aşamasında da büyük önem taşımaktadır. Bu araştırmanın amacı; ortaokul öğrencilerinin ekrandan okumaya karşı tutumlarının ve okuma motivasyonlarının çeşitli demografik değişkenler (cinsiyet, yaş, okul öncesi eğitim alma durumu, sınıf düzeyi) açısından farklılıklar gösterip göstermediğini incelemektir.

1.4. Araştırmanın Önemi

Teknolojik araç-gereçlerin insan hayatına girmesi ve yaygın kullanımı okuma alışkanlıklarında yeni türlerin ortaya çıkmasına yol açmıştır. Bu türlerden biri de ekrandan okumadır. Ekrandan okuma alışkanlığının yaygınlaşması, okuma alışkanlıkları hususunda çeşitli değişiklikler ve yenilikler getirmiştir. Bu durum, yeni bir okuryazarlık türü olan ekrandan okuma okuryazarlığını ortaya çıkarmıştır (Maden ve Maden, 2016). Bu değişikliklerin ve yeniliklerin öğrenciler üzerindeki etkilerini araştırmak, bu konunun önemini artıran başlıca nedenlerdendir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2005a) okumayla ilgili yapılan açıklamalar ve okuma öğrenme alanının kazanımları incelendiğinde, bilişsel ağırlıklı bir bakış açısının baskın olduğu görülmektedir. Stipek'e (1996) göre, motivasyon ve tutum doğrudan ölçülemeyen faktörler olduklarından ve bilişsel hedeflerin kazanılma düzeylerinin motivasyonla ve tutumla ilgili hedeflerin kazanılma düzeylerine göre daha kolay belirlenebilmesi nedeniyle, eğitimciler motivasyon ve tutum konusuna mesafeli yaklaşmaktadır. Ekrandan okumanın öğrencilerin motivasyonunu nasıl etkilediğine dair çalışmalar yapılmaya başlanmış olsa da motivasyon ve ekrandan okumanın birbirini nasıl etkilediği konusunda da bazı çalışmaların olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra, motivasyonun ekrandan okumayı etkileyen tek faktör olmadığı doğrultusunda da çalışmaların olduğu bilinmektedir.

Öğrencilerin ekrandan okuma ile ilgili bilgileri okulda ve Türkçe derslerinde, yaparak yaşayarak öğrenmeleri onların gelecekteki yaşantılarını olumlu şekilde etkileyecektir. Bu sayede



öğrencilerin, yaşamları boyunca ekrandan okumaya yönelik tutumları ve okuma motivasyonları olumlu yönde gelişebilir. Ekrandan okumanın daha verimli hale nasıl getirileceği, bilinçli eğitimcilerin temel sorunlarından biri olmuştur. Bu nedenle, ortaokul öğrencilerinin ekrandan okumaya karşı tutumları ve okuma motivasyonları ile arasında (cinsiyet, yaş, okul öncesi eğitim alma durumları, sınıf düzeyi) değişkenleri açısından nasıl bir ilişki olduğunu ortaya koymak, araştırmanın önemini artırmaktadır.

Sonuç olarak ekrandan okumayı etkileyen etmenler arasında tutum ve motivasyonun önemli bir rol oynadığı anlaşılmaktadır. Eğitim ve öğretim aşamasında kritik bir öneme sahip olan bu süreçler, okuma aşamasında da büyük bir önem taşımaktadır (Şahin, 2019). Öğrencilerin eğitim-öğretim sürecinde ekrandan okumaya etki eden faktörlerin okuma ve anlama düzeylerini ne ölçüde etkilediği ve bu etkinin olumlu mu yoksa olumsuz mu olduğunu belirlemek gerekmektedir. Çünkü öğrencilerin ekrandan okuma becerisini etkileyen etmenleri tespit etmek, onların eğitimlerini geliştirmek adına önemli bir adım olacaktır. Bu çalışma, eğitimde yeni yöntemler ortaya koyması, bu alanda yapılacak başka çalışmalara rehber olması ve eğitim ortamındaki ekrandan okuma faaliyetlerinin verimli ve nitelikli gerçekleştirilmesi adına uygulanabilir çalışmalar sunması açısından önem arz etmektedir.

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma ortaokul öğrencilerinin ekrandan okumaya karşı tutumlarının ve okuma motivasyonlarının çeşitli demografik değişkenler (cinsiyet, yaş, okul öncesi eğitim alma durumu, sınıf düzeyi) açısından farklılıklar gösterip göstermediğinin incelenmesine yönelik olarak nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Nicel inceleme; nicel bilgilerin toplanması ve değerlendirilmesini zorunlu kılar, ayrıca toplanan bu nicel bilgilerle tespit edilen değişkenler arasındaki bağlantılara dair sorunları çözmeye çalışır (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2010).

Genel olarak katılımcılarının fazla olduğu örneklem grupları için tercih edilen tarama modelinde asıl amaç mevcut durumu en gerçekçi perspektifle yansıtmaktır. Aynı zamanda tarama araştırmalarında amaç; çok sayıda katılımcının görüş ya da özelliklerinin belirlenmesidir (Büyüköztürk, 2008). “İlişkisel tarama modeli, geçmişte veya şu anda mevcut olan bir durum olduğu gibi tasvir edilmesini hedefleyen tarama modelinin bir parçasıdır ve karşılaştırma ve korelasyon türünde taramalar yapabilmek yeteneği sağlar” (Karasar, 2022). Buna bağlı olarak ortaokul öğrencilerinin ekrandan okumaya karşı tutumları ve okuma motivasyonları ile arasında (cinsiyet, yaş, okul öncesi eğitim alma durumları, sınıf düzeyi) değişkenleri açısından nasıl bir ilişki olduğunu ortaya koymak için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Bağcılar ilçesindeki bir devlet okulunda öğrenim görmekte olan toplam 611 ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışmaya katılım gösteren öğrenciler 5,6 ve 7. sınıflardan altı şube, 8. sınıflardan yedi şube olacak şekilde seçilmiştir. Bu öğrencilerin seçilme sebebi ortaokulda eğitim görmeleri ve ulaşılabilir olmalarıdır. Dolayısıyla, araştırmada rastgele örnekleme tekniklerinden uygun örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. "Uygun Örnekleme, zaman, para ve işgücü gibi mevcut kısıtlamalar sebebiyle örneklem birimlerinin kolay erişilebilir ve uygulanabilir olmalarını gerektirir." (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). İstanbul Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden çalışmaya başlatmadan evvel gerekli tüm izinler temin



edilmiştir. Araştırmaya katılım konusunda ise gönüllülük prensibi benimsenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri Tablo 1’de belirtilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Demografik Özellikler		Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	268	43.9
	Erkek	343	56.1
	Toplam	611	100.0
Sınıf	5. sınıf	152	24.9
	6. sınıf	149	24.4
	7. sınıf	151	24.7
	8. sınıf	159	26.0
	Toplam	611	100.0
Yaş	10 yaş	112	18.3
	11 yaş	157	25.7
	12 yaş	137	22.4
	13 yaş	205	33.6
	Toplam	611	100.0
Okul Eğitimi Durumu	1(kreşe gittim)	62	10.1
	2(ana sınıfa gittim)	340	55.6
	3(hiç birine gitmedim)	209	34.2
	Toplam	611	100.0

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, Susar (2017) tarafından geliştirilen “Ekrandan Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği (EKYÖTÖ) ile İleri Aydemir ve Öztürk (2013) tarafından geliştirilen “Metinlere Yönelik Okuma Motivasyon Ölçeği” veri toplama araçları kullanılmıştır.

2.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Bu araştırmada öğrencilerin yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, anne ve baba eğitim durumu, iletişim bilgisi gibi olguları edinmek amacıyla “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Aynı zamanda katılımcıların gönüllülük beyanı dikkate alınmıştır.

2.3.2. Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeği

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak İleri Aydemir ve Öztürk (2013) tarafından geliştirilen “Metinlere Yönelik Okuma Motivasyon Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin çalışmada kullanılabilmesi için e- posta üzerinden ölçeği geliştirenlerden gerekli izinler alınmıştır.

Bu ölçüm aracı, toplamda 22 maddeye sahiptir ve dört farklı faktörden oluşur: "algılanan okuma zorluğu", "okuma becerisi", "okumaya yönelik çaba/ takdir edilme" ve "okumanın sosyal



boyutu". Bu dört faktör, toplam varyansın %46.23'ünü temsil etmektedir. Ölçüm aracının açıklayıcı faktör analizi sonuçları Tablo 3.2'de sunulmuştur. Ölçüm aracının 22 maddesinin genel iç tutarlık katsayısı 81 olarak bulunmuştur. Alt faktörlerin iç tutarlık katsayıları ise şu şekildedir: "algılanan okuma zorluğu" alt faktörü için .81; "okuma becerisi" için .72; "okumaya yönelik çaba/takdir edilme" için .61; ve "okumanın sosyal boyutu" için .82.

Ölçekteki soruların değerlendirilmesinde: “Bana çok uygun (5)” , “bana uygun (4)” , “karasızım (3)” , “ bana uygun değil (2)” , “ bana çok uygun değil (1)” olacak biçimde toplam puanlar hesaplanmıştır.

2.3.3. Ekrandan Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak Susar Kırmızı (2017) tarafından geliştirilen “Ekrandan Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği (EKYÖTÖ)” kullanılmıştır. Ölçeğin çalışmada kullanılabilmesi için e- posta üzerinden ölçeği geliştirenlerden gerekli izinler alınmıştır.

Bu ölçek, toplam 29 madde ve (1, 2, 3, 4, 5 ve 6.) maddeler “sağlık”; (7, 8, 9, 10, 11 ve 12.) maddeler “okuma ve okuduğunu anlama”; (13, 14, 15, 16 ve 17.) maddeler “kolaylık”; (18, 19, 20, 21, 22, 23, 24 ve 25.) “sevgi”; (26, 27, 28 ve 29.) maddeler “etkileycilik” olmak üzere toplam beş faktörden oluşmaktadır. Bu ölçeğin asıl ölçmek istediği özelliği (ekrandan okuma tutum düzeyleri) ne kadar doğru ölçtüğünü belirlemek amacıyla Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. 5’li likert tipinde hazırlanan bu ölçeğin tamamına ait Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0,84 olarak bulunmuştur. Ölçeğe katılan katılımcıların alabileceği en az 29 ve en çok ise 145 puandır. Katılımcının aldığı toplam puanın yüksek olması ekrandan okumaya yönelik olumlu tutumlara sahip olduğunu gösterirken toplam puanının düşük olması da ekrandan okumaya yönelik olumsuz tutumlara sahip olduğunu gösterir.

Ölçekteki soruların değerlendirilmesinde: “Kesinlikle katılıyorum (5)”, “katılıyorum (4)”, “kısmen katılıyorum (3)”, “katılmıyorum (2)”, “kesinlikle katılmıyorum (1)” olacak biçimde toplam puanlar hesaplanmıştır.

Cronbach Alfa içsel tutarlılık testi, çalışmanın ölçek puanlarının güvenilirliğini belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Cronbach Alpha katsayısı 0 ila 1 arasında değerler alır ve aşağıdaki değerlerde güvenilirlik kabul edilmiştir.

- Ölçek, $0,01 \leq \alpha < 0,40$ aralığında ise güvenilir değildir.
- Ölçeğin güvenilirliği, $0,40 \leq \alpha < 0,60$ olduğunda düşük seviyededir.
- Eğer ölçek $0,60 \leq \alpha < 0,80$ arasındaysa, güvenilirlik kabul edilebilir düzeydedir.
- Ölçek eğer $0,80 \leq \alpha < 1,00$ aralığındaysa, yüksek derecede güvenilirdir.



3. Bulgular

3.1. Ortaokul Öğrencilerinin Ekrandan Okumaya Karşı Tutumlarının ve Okuma Motivasyonlarının Değişkenlere Göre T Testi Ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Bulguları

Tablo 2. Ekrandan Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ve Okuma Motivasyonu Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Ortalamalar

Ölçek alt boyutları	N	Min.	Max.	\bar{X}	Sd
Sağlık	611	6,00	30,00	16,19	5,26
Okuma ve okuduğunu anlama	611	6,00	30,00	18,16	4,64
Kolaylık	611	5,00	25,00	12,13	4,06
Sevgi	611	8,00	40,00	23,93	4,28
Etkileycilik	611	4,00	20,00	9,87	3,19
Okuma zorluğunun algılanması	611	6,00	30,00	18,96	4,69
Okuma yeterliği	611	10,00	49,00	22,54	6,87
Okumaya yönelik çaba/takdir edilme	611	4,00	20,00	7,73	3,13
Okumanın sosyal yönü	611	2,00	10,00	5,40	1,89

Tablo 2’de “Ekrandan Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği (EKTÖYÖ)” ile “Okuma Motivasyonu Ölçeğinden” elde edilen katılımcı sayısı, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri sunulmaktadır. Ekrandan Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinden (EKTÖYÖ) her bir katılımcının alabileceği ağırlıklı ham puan en az 29, en fazla 145 olarak belirlenmiştir. Bu değerler katılımcı öğrencilerin ekrandan okumaya yönelik olarak tutumlarının olumlu ya da olumsuz olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 2 incelendiğinde, ekrandan okumaya yönelik tutum ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin aritmetik ortalamaların sağlık alt boyutunda $\bar{X}=16.19$, okuma ve okuduğunu anlama alt boyutunda $\bar{X}=18.16$, kolaylık alt boyutunda $\bar{X}=12.13$, sevgi alt boyutunda $\bar{X}=23.93$, etkileycilik alt boyutunda ise $\bar{X}=9.87$ olduğu görülmektedir. Aritmetik ortalamalar sağlık, okuma ve okuduğunu anlama ve kolaylık alt boyutunda katılımcıların orta düzeyde olumlu tutum sahibi olduklarını ortaya koymaktadır. Diğer yandan, etkileycilik alt boyutunda katılımcılar olumsuz tutum sergiledikleri, sevgi alt boyutunda ise katılımcıların olumlu tutum sergiledikleri tespit edilmiştir.

Okuma motivasyonu ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin aritmetik ortalamaların okuma zorluğunun algılanması alt boyutunda $\bar{X}=18,96$, okuma yeterliği alt boyutunda $\bar{X}=22,54$, okumaya yönelik çaba/takdir edilme alt boyutunda $\bar{X}=7,73$ ve okumanın sosyal yönü alt boyutunda $\bar{X}=5,40$ olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Ekrandan Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ve Okuma Motivasyonu Ölçeği Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Bulguları

Ölçek Alt Boyutları	Cinsiyet	N	\bar{X}	Sd	df	t	p
Sağlık	Kadın	268	15.36	5.16	579.2	-3.44	.001
	Erkek	343	16.83	5.27			
Okuma ve okuduğunu anlama	Kadın	268	17.62	4.54	581.5	-2.56	.011
	Erkek	343	18.58	4.68			
Kolaylık	Kadın	268	12.57	3.92	586.6	2.39	.017
	Erkek	343	11.79	4.13			
Sevgi	Kadın	268	23.96	4.05	595.0	.145	.000
	Erkek	343	23.91	4.46			



Etkileyicilik	Kadın	268	9.96	3.06	590.2	.579	.885
	Erkek	343	9.81	3.28			
Okuma zorluğunun algılanması	Kadın	268	19.18	4.60	582.4	1.02	.563
	Erkek	343	18.79	4.76			
Okuma yeterliği	Kadın	268	6.88	2.60	608.9	-6.28	.306
	Erkek	343	8.39	3.35			
Okumaya yönelik çaba/takdir edilme	Kadın	268	20.64	6.16	601.2	-6.33	.000
	Erkek	343	24.03	7.04			
Okumanın sosyal yönü	Kadın	268	4.88	1.72	596.7	-6.19	.000
	Erkek	343	5.80	1.91			

Tablo 3'te, cinsiyet değişkenine göre ekrandan okumaya yönelik tutum ölçeği ve okuma motivasyonu ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin t-testi bulguları sunulmuştur. Elde edilen bulgular ekrandan okumaya yönelik tutum ölçeğinin sağlık ($t=-3.44$, $p<0.05$), okuma ve okuduğunu anlama ($t=-2.56$, $p<0.05$), kolaylık ($t=2.39$, $p<0.05$) ve sevgi ($t=.145$, $p<0.05$) alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir. Etkileyicilik alt boyutunda ise istatistiksel olarak anlamlı farklılığın oluşmadığı görülmektedir ($t=.579$, $p>0.05$).

Cinsiyet değişkenine göre okuma motivasyonu ölçeği alt boyutlarına ilişkin t-testi bulguları incelendiğinde, okuma zorluğunun algılanması ($t=1.02$, $p>0.05$) ve okuma yeterliği ($t=-6.28$, $p>0.05$) alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın oluşmadığı görülmektedir. Okumaya yönelik çaba/takdir edilme ($t=-6.33$, $p<0.05$) ve okumanın sosyal yönü ($t=-6.19$, $p<0.05$) alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

Anlamlı farklılık tespit edilen ekrandan okumaya yönelik tutum ölçeği alt boyutları incelendiğinde; sağlık alt boyutunda, cinsiyet değişkenine göre erkek öğrencilerin aritmetik ortalamalarının ($\bar{X}=16.83$) kadın öğrencilerin aritmetik ortalamalarından ($\bar{X}=15.36$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Okuma ve okuduğunu anlama alt boyutunda, cinsiyet değişkenine göre erkek öğrencilerin aritmetik ortalamalarının ($\bar{X}=18.58$) kadın öğrencilerin aritmetik ortalamalarından ($\bar{X}=17.62$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Kolaylık alt boyutunda, cinsiyet değişkenine göre kadın öğrencilerin aritmetik ortalamalarının ($\bar{X}=12.57$) erkek öğrencilerin aritmetik ortalamalarından ($\bar{X}=11.79$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Sevgi alt boyutunda, cinsiyet değişkenine göre kadın öğrencilerin aritmetik ortalamalarının ($\bar{X}=23.96$) erkek öğrencilerin aritmetik ortalamalarından ($\bar{X}=23.91$) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Anlamlı farklılık tespit edilen okuma motivasyonu ölçeği alt boyutları incelendiğinde; okumaya yönelik çaba/takdir edilme alt boyutunda, cinsiyet değişkenine göre erkek öğrencilerin aritmetik ortalamalarının ($\bar{X}=24.03$) kadın öğrencilerin aritmetik ortalamalarından ($\bar{X}=20.64$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Okumanın sosyal yönü alt boyutunda, cinsiyet değişkenine göre erkek öğrencilerin aritmetik ortalamalarının ($\bar{X}=5.80$) kadın öğrencilerin aritmetik ortalamalarından ($\bar{X}=4.88$) daha yüksek olduğu görülmektedir.



Tablo 4. Ekrandan Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ve Okuma Motivasyonu Ölçeği Alt Boyutlarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Bulguları

Ölçek Alt Boyutları	Yaş	N	\bar{X}	SS	df	F	p	Post hoc
Sağlık	10-11 yaş (1)	112	15,53	5,13	3	1,219	,302	
	11-12 yaş (2)	157	15,91	5,32				
	12-13 yaş (3)	137	16,44	4,83				
	13-14 yaş (4)	205	16,59	5,56				
Okuma ve okuduğunu anlama	10-11 yaş (1)	112	17,90	5,18	3	3,539	,015	1-3, 1-4, 2-3, 2-4
	11-12 yaş (2)	157	17,39	4,49				
	12-13 yaş (3)	137	18,10	4,38				
	13-14 yaş (4)	205	18,94	4,54				
Kolaylık	10-11 yaş (1)	112	12,49	4,04	3	3,813	,010	
	11-12 yaş (2)	157	12,81	4,08				1-4, 2-4, 3-4
	12-13 yaş (3)	137	12,10	3,61				
	13-14 yaş (4)	205	11,43	4,25				
Sevgi	10-11 yaş (1)	112	23,10	4,70	3	2,418	,065	
	11-12 yaş (2)	157	24,49	4,32				
	12-13 yaş (3)	137	24,10	3,77				
	13-14 yaş (4)	205	23,83	4,29				
Etkileycilik	10-11 yaş (1)	112	9,77	3,22	3	,685	,561	
	11-12 yaş (2)	157	10,17	3,21				
	12-13 yaş (3)	137	9,86	3,05				
	13-14 yaş (4)	205	9,71	3,25				
Okuma zorluğunun algılanması	10-11 yaş (1)	112	19,56	4,81	3	8,146	,000	
	11-12 yaş (2)	157	19,75	4,60				1-4, 2-4, 3-4
	12-13 yaş (3)	137	19,49	4,37				
	13-14 yaş (4)	205	17,67	4,64				
Okuma yeterliği	10-11 yaş (1)	112	21,02	6,16	3	9,343	,000	
	11-12 yaş (2)	157	21,54	6,28				1-4, 2-4, 3-4
	12-13 yaş (3)	137	21,96	6,72				
	13-14 yaş (4)	205	24,53	7,34				
Okumaya yönelik çaba/takdir edilme	10-11 yaş (1)	112	6,60	2,49	3	12,885	,000	
	11-12 yaş (2)	157	7,22	2,74				1-2, 1-3, 1-4, 2-4, 3-4
	12-13 yaş (3)	137	7,85	3,23				
	13-14 yaş (4)	205	8,65	3,39				
Okumanın sosyal yönü	10-11 yaş (1)	112	5,15	1,76	3	8,823	,000	
	11-12 yaş (2)	157	5,12	1,90				1-4, 2-4, 3-4
	12-13 yaş (3)	137	5,11	1,82				
	13-14 yaş (4)	205	5,94	1,88				

Tablo 4’te ekrandan okumaya yönelik tutum ölçeği ve okuma motivasyonu ölçeği alt boyutlarının yaş değişkenine göre ANOVA bulgularına yer verilmiştir. Elde edilen bulgular ekrandan okumaya yönelik tutum ölçeğinin sağlık ($F=1,219$, $p>0.05$), sevgi ($F=2,418$, $p>0.05$), ve etkileycilik ($F=,685$, $p>0.05$), alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın oluşmadığı görülmektedir. Okuma ve okuduğunu anlama ($F=3,539$, $p<0.05$) ve kolaylık ($F=3,813$, $p<0.05$) alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın oluştuğu görülmektedir.

Post-hoc analizi sonucunda ekrandan okumaya yönelik tutum ölçeğinin okuma ve okuduğunu anlama alt boyutunda 10-11 yaş (1) ile 12-13 yaş (3) ve 13-14 yaş (4) arasında, 11-12 yaş (2) ile 12-13 yaş (3) ve 13-14 yaş (4) arasında farklılığın meydana geldiği görülmektedir.



Farklılıklar incelendiğinde; 13-14 yaş grubunda yer alan katılımcıların ($\bar{X}=18,94$), 10-11 yaş grubunda yer alan katılımcılara ($\bar{X}=17,90$) göre ve 12-13 yaş katılımcıların ($\bar{X}=18,10$) da 10-11 yaş grubunda yer alan katılımcılara ($\bar{X}=17,90$) göre okuma ve okuduğunu anlama aritmetik ortalamalarının daha yüksek olduğu gözlemlenmektedir. Ayrıca 12-13 yaş grubunda yer alan katılımcıların ($\bar{X}=18,10$), 11-12 yaş grubunda yer alan katılımcılara ($\bar{X}=17,39$) ve 13-14 yaş grubunda yer alan katılımcıların ($\bar{X}=18,94$), 11-12 yaş grubunda yer alan katılımcılara ($\bar{X}=17,39$) göre okuma ve okuduğunu anlama aritmetik ortalamalarının daha yüksek olduğu gözlemlenmektedir.

Kolaylık alt boyutunda 10-11 yaş (1) ile 13-14 yaş (4), 11-12 yaş (2) ile 13-14 yaş (4) ve 12-13 yaş (3) ile 13-14 yaş (4) arasında farklılığın meydana geldiği görülmektedir. Farklılıklar incelendiğinde; 10-11 yaş grubunda yer alan katılımcıların ($\bar{X}=12,49$), 13-14 yaş grubunda yer alan katılımcılara ($\bar{X}=11,43$), 11-12 yaş grubunda yer alan katılımcıların ($\bar{X}=12,81$), 13-14 yaş grubunda yer alan katılımcılara ($\bar{X}=11,43$) ve 12-13 yaş grubunda yer alan katılımcıların ($\bar{X}=12,10$), 13-14 yaş grubunda yer alan katılımcılara ($\bar{X}=11,43$) göre kolaylık aritmetik ortalamalarının daha yüksek olduğu gözlemlenmektedir.

Okuma motivasyonu ölçeği alt boyutlarının yaş değişkenine göre ANOVA bulguları incelendiğinde; okuma zorluğunun algılanması ($F=8,146$, $p<0.05$), okuma yeterliği ($F=9,343$, $p<0.05$), okumaya yönelik çaba/takdir edilme ($F=12,885$, $p<0.05$) ve okumanın sosyal yönü ($F=8,823$, $p<0.05$) alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir.

Post-hoc analizi sonucunda okuma zorluğunun algılanması alt boyutunda 10-11 yaş (1) ile 13-14 yaş (4) arasında, 11-12 yaş (2) ile 13-14 yaş (4) arasında, 12-13 yaş (3) ile 13-14 yaş (4) arasında farklılığın meydana geldiği görülmektedir. Farklılıklar incelendiğinde; 10-11 yaş grubunda yer alan katılımcıların ($\bar{X}=19,56$) 13-14 yaş grubunda yer alan katılımcılara ($\bar{X}=17,67$), 11-12 yaş grubunda yer alan katılımcıların ($\bar{X}=19,75$) 13-14 yaş grubunda yer alan katılımcılara ($\bar{X}=17,67$) ve 12-13 yaş grubunda yer alan katılımcıların ($\bar{X}=19,49$) 13-14 yaş grubunda yer alan katılımcılara ($\bar{X}=17,67$) göre okuma zorluğunun algılanması aritmetik ortalamalarının daha yüksek olduğu gözlemlenmektedir.

Okuma yeterliği alt boyutunda 10-11 yaş (1) ile 13-14 yaş (4) arasında, 11-12 yaş (2) ile 13-14 yaş (4) arasında, 12-13 yaş (3) ile 13-14 yaş (4) arasında farklılığın meydana geldiği görülmektedir. Farklılıklar incelendiğinde; 10-11 yaş grubunda yer alan katılımcıların ($\bar{X}=21,02$) 13-14 yaş grubunda yer alan katılımcılara ($\bar{X}=24,53$), 11-12 yaş grubunda yer alan katılımcıların ($\bar{X}=21,54$) 13-14 yaş grubunda yer alan katılımcılara ($\bar{X}=24,53$) ve 12-13 yaş grubunda yer alan katılımcıların ($\bar{X}=21,96$) 13-14 yaş grubunda yer alan katılımcılara ($\bar{X}=24,53$) göre okuma zorluğunun algılanması aritmetik ortalamalarının daha yüksek olduğu gözlemlenmektedir.

Okumaya yönelik çaba/takdir edilme alt boyutunda 10-11 yaş (1) ile 11-12 yaş (2), 10-11 yaş (1) ile 12-13 yaş (3), 10-11 yaş (1) ile 13-14 yaş (4), 11-12 yaş (2) ile 13-14 yaş (4) ve 12-13 yaş (3) ile 13-14 yaş (4) arasında farklılığın meydana geldiği görülmektedir. Farklılıklar incelendiğinde; 11-12 yaş grubunda yer alan katılımcıların ($\bar{X}=7,22$) 10-11 yaş grubunda yer alan katılımcılara ($\bar{X}=6,60$), 12-13 yaş grubunda yer alan katılımcıların ($\bar{X}=7,85$) 10-11 yaş grubunda yer alan katılımcılara ($\bar{X}=6,60$), 13-14 yaş grubunda yer alan katılımcıların ($\bar{X}=8,65$) 10-11 yaş grubunda yer alan katılımcılara ($\bar{X}=6,60$), 13-14 yaş grubunda yer alan katılımcıların ($\bar{X}=8,65$) 11-12 yaş grubunda yer alan katılımcılara ($\bar{X}=7,22$) ve 13-14 yaş grubunda yer alan



katılımcıların ($\bar{X}=8,65$) 12-13 yaş grubunda yer alan katılımcılara ($\bar{X}=7,85$) göre okumaya yönelik çaba/takdir edilme aritmetik ortalamalarının daha yüksek olduğu gözlemlenmektedir.

Okumanın sosyal yönü alt boyutunda 10-11 yaş (1) ile 13-14 yaş (4), 11-12 yaş (2) ile 13-14 yaş (4) ve 12-13 yaş (3) ile 13-14 yaş (4) arasında farklılığın meydana geldiği görülmektedir. Farklılıklar incelendiğinde; 13-14 yaş grubunda yer alan katılımcıların ($\bar{X}=5,94$), 10-11 yaş grubunda yer alan ($\bar{X}=5,15$), 11-12 yaş grubunda yer alan ($\bar{X}=5,12$) ve 12-13 yaş grubunda yer alan katılımcılara ($\bar{X}=5,11$) göre okumanın sosyal yönü aritmetik ortalamalarının daha yüksek olduğu gözlemlenmektedir.

Tablo 5. Ekrandan Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ve Okuma Motivasyonu Ölçeği Alt Boyutlarının Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu Değişkenine Göre ANOVA Bulguları

Ölçek Alt Boyutları	Okul eğitim öncesi alma durumu	N	\bar{X}	SS	df	F	p
Sağlık	Kreşe gittim	62	16,83	5,91	2	,580	,560
	Ana sınıfa gittim	340	16,17	5,30			
	Hiçbirine gitmedim	209	16,01	5,01			
Okuma ve okuduğunu anlama	Kreşe gittim	62	18,43	5,13	2	1,005	,367
	Ana sınıfa gittim	340	18,34	4,57			
	Hiçbirine gitmedim	209	17,79	4,60			
Kolaylık	Kreşe gittim	62	11,91	4,69	2	,333	,717
	Ana sınıfa gittim	340	12,06	3,90			
	Hiçbirine gitmedim	209	12,31	4,13			
Sevgi	Kreşe gittim	62	22,96	4,44	2	1,762	,173
	Ana sınıfa gittim	340	24,05	4,21			
	Hiçbirine gitmedim	209	24,02	4,33			
Etkileycilik	Kreşe gittim	62	9,51	3,19	2	1,046	,352
	Ana sınıfa gittim	340	9,80	3,18			
	Hiçbirine gitmedim	209	10,11	3,19			
Okuma zorluğunun algılanması	Kreşe gittim	62	19,00	5,07	2	,416	,660
	Ana sınıfa gittim	340	19,10	4,81			
	Hiçbirine gitmedim	209	18,72	4,36			
Okuma yeterliği	Kreşe gittim	62	22,48	7,00	2	,495	,610
	Ana sınıfa gittim	340	22,32	6,91			
	Hiçbirine gitmedim	209	22,92	6,78			
Okumaya yönelik çaba/takdir edilme	Kreşe gittim	62	8,32	3,20	2	1,886	,153
	Ana sınıfa gittim	340	7,54	3,10			
	Hiçbirine gitmedim	209	7,86	3,15			
Okumanın sosyal yönü	Kreşe gittim	62	5,56	2,17	2	,260	,771
	Ana sınıfa gittim	340	5,37	1,84			
	Hiçbirine gitmedim	209	5,39	1,88			



Tablo 5’te ekrandan okumaya yönelik tutum ölçeği ve okuma motivasyonu ölçeği alt boyutlarının okul öncesi eğitim alma durumu değişkenine göre ANOVA bulgularına yer verilmiştir. Elde edilen bulgular ekrandan okumaya yönelik tutum ölçeğinin sağlık ($F=,580$, $p>0.05$), okuma ve okuduğunu anlama ($F=1,005$, $p>0.05$), kolaylık ($F=,333$, $p>0.05$), sevgi ($F=1,762$, $p>0.05$) ve etkileyicilik ($F=1,046$, $p>0.05$) alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemiştir.

Okuma motivasyonu ölçeği alt boyutlarının okul öncesi eğitim alma durumu değişkenine göre ANOVA bulguları incelendiğinde; okuma zorluğunun algılanması ($F=,416$, $p>0.05$), okuma yeterliği ($F=,495$, $p>0.05$), okumaya yönelik çaba/takdir edilme ($F=1,886$, $p>0.05$) ve okumanın sosyal yönü ($F=,260$, $p>0.05$) alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemiştir.

Tablo 6. Ekrandan Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ve Okuma Motivasyonu Ölçeği Alt Boyutlarının Eğitim Görülen Sınıf Seviyesi Değişkenine Göre ANOVA Bulguları

Ölçek Alt Boyutları	Eğitim görülen sınıf	N	\bar{X}	SS	df	F	p	Post hoc
Sağlık	5. sınıf (1)	152	15,49	4,84	3	2,387	,068	
	6. sınıf (2)	147	15,89	5,27				
	7. sınıf (3)	151	17,04	5,03				
	8. sınıf (4)	159	16,25	5,77				
Okuma ve okuduğunu anlama	5. sınıf (1)	152	17,75	4,97	3	4,572	,004	
	6. sınıf (2)	147	17,28	4,36				1-3, 2-3,
	7. sınıf (3)	151	19,11	4,38				1-4, 2-4
	8. sınıf (4)	159	18,49	4,69				
Kolaylık	5. sınıf (1)	152	12,57	3,76	3	2,691	,045	
	6. sınıf (2)	147	12,63	4,11				1-3, 1-4,
	7. sınıf (3)	151	11,67	3,94				2-3, 2-4
	8. sınıf (4)	159	11,67	4,32				
Sevgi	5. sınıf (1)	152	23,68	4,61	3	,272	,846	
	6. sınıf (2)	147	24,12	4,26				
	7. sınıf (3)	151	23,96	3,90				
	8. sınıf (4)	159	23,96	4,33				
Etkileyicilik	5. sınıf (1)	152	9,75	3,15	3	2,944	,032	
	6. sınıf (2)	147	10,38	3,18				1-2, 1-4,
	7. sınıf (3)	151	9,33	2,98				2-3, 3-4
	8. sınıf (4)	159	10,06	3,34				
Okuma zorluğunun algılanması	5. sınıf (1)	152	20,11	4,69	3	7,608	,000	
	6. sınıf (2)	147	18,97	4,71				1-2, 1-3,
	7. sınıf (3)	151	19,21	4,26				1-4, 2-3,
	8. sınıf (4)	159	17,64	4,79				2-4, 3-4
Okuma yeterliği	5. sınıf (1)	152	20,94	6,37	3	7,041	,000	
	6. sınıf (2)	147	22,04	6,39				1-2, 1-3,
	7. sınıf (3)	151	22,62	6,96				1-4, 2-4,
	8. sınıf (4)	159	24,39	7,29				3-4
Okumaya yönelik çaba/takdir edilme	5. sınıf (1)	152	6,67	2,67	3	12,244	,000	
	6. sınıf (2)	147	7,45	2,77				1-2, 1-3,
	7. sınıf (3)	151	8,04	3,39				1-4, 2-3,
	8. sınıf (4)	159	8,69	3,30				2-4
Okumanın sosyal yönü	5. sınıf (1)	152	5,11	1,89	3	5,926	,001	
	6. sınıf (2)	147	5,23	1,84				1-4, 2-4,
	7. sınıf (3)	151	5,28	1,82				3-4
	8. sınıf (4)	159	5,92	1,91				



Tablo 6'da, ekrandan okumaya yönelik tutum ölçeği ve okuma motivasyonu ölçeği alt boyutlarının eğitim görülen sınıf değişkenine göre ANOVA bulgularına yer verilmiştir. Elde edilen bulgular ekrandan okumaya yönelik tutum ölçeğinin sağlık ($F=2,387$, $p>0.05$) ve sevgi ($F=,272$, $p>0.05$) alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın oluşmadığı görülmektedir. Okuma ve okuduğunu anlama ($F=4,572$, $p<0.05$), kolaylık ($F=2,691$, $p<0.05$) ve etkileycilik ($F=2,944$, $p<0.05$) alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın oluştuğu görülmektedir.

Post-hoc analizi sonucunda okuma ve okuduğunu anlama alt boyutunda 5. sınıf (1) ile 7. sınıf (3), 6. sınıf (2) ile 7. sınıf (3), 5. sınıf (1) ile 8. sınıf (4), 6. sınıf (2) ile 8. sınıf (4) arasında farklılığın meydana geldiği görülmektedir. Farklılıklar incelendiğinde; 7. sınıf (3) öğrencilerinin ($\bar{X}=19,11$) 5. sınıf (1) öğrencilerine ($\bar{X}=17,75$), 7. sınıf (3) öğrencilerinin ($\bar{X}=19,11$), 6. sınıf (2) öğrencilerine ($\bar{X}=17,28$), 8. sınıf (4) öğrencilerinin ($\bar{X}=18,49$), 5. sınıf (1) öğrencilerine ($\bar{X}=17,75$), 8. sınıf (4) öğrencilerinin ($\bar{X}=18,49$), 6. sınıf (2) öğrencilerine ($\bar{X}=17,28$) göre okuma ve okuduğunu anlamada farklılık görülmüştür.

Kolaylık alt boyutunda 5. sınıf (1) ile 7. sınıf (3), 5. sınıf (1) ile 8. sınıf (4), 6. sınıf (2) ile 7. sınıf (3), 6. sınıf (2) ile 8. sınıf (4) arasında farklılığın meydana geldiği görülmektedir. Farklılıklar incelendiğinde; 5. sınıf (1) öğrencilerinin ($\bar{X}=12,57$) 7. sınıf (3) öğrencilerine ($\bar{X}=11,67$), 5. sınıf (1) öğrencilerinin ($\bar{X}=12,57$) 8. sınıf (4) öğrencilerine ($\bar{X}=11,67$), 6. sınıf (2) öğrencilerinin ($\bar{X}=12,63$) 7. sınıf (3) öğrencilerine ($\bar{X}=11,67$), 6. sınıf (2) öğrencilerinin ($\bar{X}=12,63$) 8. sınıf (4) öğrencilerine ($\bar{X}=11,67$) göre kolaylık aritmetik ortalamalarının daha yüksek olduğu gözlemlenmektedir.

Etkileycilik alt boyutunda 5. sınıf (1) ile 6. sınıf (2), 5. sınıf (1) ile 8. sınıf (4), 6. sınıf (2) ile 7. sınıf (3), 7. sınıf (3) ile 8. sınıf (4) arasında farklılığın meydana geldiği görülmektedir. Farklılıklar incelendiğinde; 6. sınıf (2) öğrencilerinin ($\bar{X}=10,38$) 5. sınıf (1) ($\bar{X}=9,75$), 8. sınıf (4) öğrencilerinin ($\bar{X}=10,06$) 5. sınıf (1) öğrencilerine ($\bar{X}=9,75$), 6. sınıf (2) öğrencilerinin ($\bar{X}=10,38$) 7. sınıf (3) öğrencilerine ($\bar{X}=9,33$), 8. sınıf (4) öğrencilerinin ($\bar{X}=10,06$) 7. sınıf (3) öğrencilerine ($\bar{X}=9,33$) göre etkileycilik aritmetik ortalamalarının daha yüksek olduğu gözlemlenmektedir.

Okuma motivasyonu ölçeği alt boyutlarının eğitim görülen sınıf değişkenine göre ANOVA bulguları incelendiğinde; okuma zorluğunun algılanması ($F=7,608$, $p<0.05$), okuma yeterliği ($F=7,041$, $p<0.05$), okumaya yönelik çaba/takdir edilme ($F=12,244$, $p<0.05$) ve okumanın sosyal yönü ($F=5,926$, $p<0.05$) alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın oluştuğu görülmektedir.

Post-hoc analizi sonucunda okuma zorluğunun algılanması alt boyutunda 5. sınıf (1) ile 6. sınıf (2), 5. sınıf (1) ile 7. sınıf (3), 5. sınıf (1) ile 8. sınıf (4), 6. sınıf (2) ile 7. sınıf (3), 6. sınıf (2) ile 8. sınıf (4) ve 7. sınıf (3) ile 8. sınıf (4) arasında farklılığın meydana geldiği görülmektedir. Farklılıklar incelendiğinde; 5. sınıf (1) öğrencilerinin ($\bar{X}=20,11$) 6. sınıf (2) öğrencilerine ($\bar{X}=18,97$), 5. sınıf (1) öğrencilerinin ($\bar{X}=20,11$) 7. sınıf (3) öğrencilerine ($\bar{X}=19,21$), 5. sınıf (1) öğrencilerinin ($\bar{X}=20,11$) 8. sınıf (4) öğrencilerine ($\bar{X}=17,64$), 7. sınıf (3) öğrencilerinin ($\bar{X}=19,21$) 6. sınıf (2) öğrencilerine ($\bar{X}=18,97$), 6. sınıf (2) öğrencilerinin ($\bar{X}=18,97$) 8. sınıf (4) öğrencilerine ($\bar{X}=17,64$), ve 7. sınıf (3) öğrencilerinin ($\bar{X}=19,21$) 8. sınıf (4) öğrencilerine ($\bar{X}=17,64$) göre okuma zorluğunun algılanması aritmetik ortalamalarının daha yüksek olduğu gözlemlenmektedir.



Okuma yeterliği alt boyutunda 5. sınıf (1) ile 6. sınıf (2), 5. sınıf (1) ile 7. sınıf (3), 5. sınıf (1) ile 8. sınıf (4), 6. sınıf (2) ile 8. sınıf (4), 7. sınıf (3) ile 8. sınıf (4) arasında farklılığın meydana geldiği görülmektedir. Farklılıklar incelendiğinde; 6. sınıf (2) öğrencilerinin ($\bar{X}=22,04$) 5. sınıf (1) öğrencilerine ($\bar{X}=20,94$), 7. sınıf (3) öğrencilerinin ($\bar{X}=22,62$) 5. sınıf (1) öğrencilerine ($\bar{X}=20,94$), 8. sınıf (4) öğrencilerinin ($\bar{X}=24,39$) 5. sınıf (1) öğrencilerine ($\bar{X}=20,94$), 8. sınıf (4) öğrencilerinin ($\bar{X}=24,39$) 6. sınıf (2) öğrencilerine ($\bar{X}=22,04$) ve 8. sınıf (4) ($\bar{X}=24,39$) 7. sınıf (3) öğrencilerine ($\bar{X}=22,62$) göre okuma yeterliği aritmetik ortalamalarının daha yüksek olduğu gözlemlenmektedir.

Okumaya yönelik çaba/takdir edilme alt boyutunda 5. sınıf (1) ile 6. sınıf (2), 5. sınıf (1) ile 7. sınıf (3), 5. sınıf (1) ile 8. sınıf (4), 6. sınıf (2) ile 7. sınıf (3) ve 6. sınıf (2) ile 8. sınıf (4) arasında farklılığın meydana geldiği görülmektedir. Farklılıklar incelendiğinde; 6. sınıf (2) öğrencilerinin ($\bar{X}=7,45$) 5. sınıf (1) öğrencilerine ($\bar{X}=6,67$), 7. sınıf (3) öğrencilerinin ($\bar{X}=8,04$) 5. sınıf (1) öğrencilerine ($\bar{X}=6,67$), 8. sınıf (4) öğrencilerinin ($\bar{X}=8,69$) 5. sınıf (1) öğrencilerine ($\bar{X}=6,67$), 7. sınıf (3) öğrencilerinin ($\bar{X}=8,04$) 6. sınıf (2) öğrencilerine ($\bar{X}=7,45$) ve 8. sınıf (4) öğrencilerinin ($\bar{X}=8,69$) 6. sınıf (2) öğrencilerine ($\bar{X}=7,45$) göre okumaya yönelik çaba/takdir edilme aritmetik ortalamalarının daha yüksek olduğu gözlemlenmektedir.

Okumanın sosyal yönü alt boyutunda 5. sınıf (1) ile 8. sınıf (4), 6. sınıf (2) ile 8. sınıf (4) ve 7. sınıf (3) ile 8. sınıf (4) arasında farklılığın meydana geldiği görülmektedir. Farklılıklar incelendiğinde; 8. sınıf (4) öğrencilerinin ($\bar{X}=5,92$) 5. sınıf (1) öğrencilerine ($\bar{X}=5,11$), 8. sınıf (4) öğrencilerinin ($\bar{X}=5,92$) 6. sınıf (2) öğrencilerine ($\bar{X}=5,23$) ve 8. sınıf (4) öğrencilerinin ($\bar{X}=5,92$) 7. sınıf (3) öğrencilerine ($\bar{X}=5,28$) göre okumanın sosyal yönü aritmetik ortalamalarının daha yüksek olduğu gözlemlenmektedir.

3.2. Korelasyon Analizine Ait Bulgular

Tablo 7. Ekran Okuma Materyali, Ekran Kullanım Süresi, Kullanılan Uygulama Türü Değişkenleri ile Ölçek Alt Boyutları Arasındaki İlişkinin Korelasyon Bulguları

Alt boyutlar	2	3	4	5	6	7	8
1. Ekran okuma materyali	-.055	-.085	-.001	-.078	.067	.043	.051
2. Ekran kullanım süresi		-.058	.131	.098	-.058	-.033	-.072
3. Kullanılan uygulama türü			.047	-.055	-.064	.009	-.086
4. Etkileycilik				.411	-.145	-.072	-.026
5. Sevgi					-.228	.024	-.007
6. Okuma zorluğunu algılama						.338	.426
7. Ekrandan okuduğunu anlama							.335
8. Sağlık							
9. Kolaylık							

**p<0.01, *p<0.05

Tablo 7’de ekran okuma materyali, ekran kullanım süresi, kullanılan uygulama türü değişkenleri ile ekrandan okumaya yönelik tutum ölçeği alt boyutları arasındaki ilişki incelenmiştir. Korelasyon katsayısının (r) yorumlanmasında “0,70-1,00 arasındaki değerler yüksek; 0,70-0,30 arasındaki değerler orta; 0,30-0,00 arasındaki değerler ise düşük düzeyde bir ilişki” olarak değerlendirilebilir” (Büyüköztürk, 2009).

Gerçekleştirilen korelasyon analizi bulgularına göre araştırma grubundaki katılımcıların ekran okuma materyali ile ekran kullanım süresi arasında negatif yönde düşük düzeyde ($r=-.055$), kullanılan uygulama türü arasında negatif yönde düşük düzeyde ($r=-.085$), ekrandan okumaya yönelik tutum ölçeği alt boyutlarından etkileycilik arasında negatif yönde düşük düzeyde ($r=-.001$), ekrandan okumaya yönelik tutum ölçeği alt boyutlarından sevgi arasında



negatif yönde düşük düzeyde ($r=-.078$), okuma motivasyonu ölçeği alt boyutlarından okuma zorluğunu algılama arasında pozitif yönde düşük düzeyde ($r=.067$), ekrandan okumaya yönelik tutum ölçeği alt boyutlarından ekrandan okuduğunu anlama arasında pozitif yönde düşük düzeyde ($r=.043$), ekrandan okumaya yönelik tutum ölçeği alt boyutlarından sağlık arasında pozitif yönde düşük düzeyde ($r=.051$) istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Ekran kullanım süresi ile kullanılan uygulama türü arasında negatif yönde düşük düzeyde ($r=-.058$), ekrandan okumaya yönelik tutum ölçeği alt boyutlarından etkileycilik arasında pozitif yönde düşük düzeyde ($r=.131$), ekrandan okumaya yönelik tutum ölçeği alt boyutlarından sevgi arasında pozitif yönde düşük düzeyde ($r=.098$), okuma motivasyonu ölçeği alt boyutlarından okuma zorluğunu algılama arasında negatif yönde düşük düzeyde ($r=-.058$), ekrandan okumaya yönelik tutum ölçeği alt boyutlarından ekrandan okuduğunu anlama arasında negatif yönde düşük düzeyde ($r=-.033$), ekrandan okumaya yönelik tutum ölçeği alt boyutlarından sağlık arasında negatif yönde düşük düzeyde ($r=-.072$) istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Kullanılan uygulama türü ile ekrandan okumaya yönelik tutum ölçeği alt boyutlarından etkileycilik arasında pozitif yönde düşük düzeyde ($r=.047$), ekrandan okumaya yönelik tutum ölçeği alt boyutlarından sevgi arasında negatif yönde düşük düzeyde ($r=-.055$), okuma motivasyonu ölçeği alt boyutlarından okuma zorluğunu algılama arasında negatif yönde düşük düzeyde ($r=-.064$), ekrandan okumaya yönelik tutum ölçeği alt boyutlarından ekrandan okuduğunu anlama arasında pozitif yönde düşük düzeyde ($r=.009$), ekrandan okumaya yönelik tutum ölçeği alt boyutlarından sağlık arasında negatif yönde düşük düzeyde ($r=-.086$) istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Okuma motivasyonu ölçeğinin okuma yeterliği, okumaya yönelik çaba/takdir edilme ve okumanın sosyal yönü alt boyutlarında değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı tespit edilmiştir.

4. Sonuç ve Tartışma

Son yıllarda hızla gelişen dijital teknolojiler, eğitim süreçlerinde önemli değişimlere yol açmıştır. Özellikle öğrencilerin okuma alışkanlıkları, ekrandan okuma deneyimiyle birlikte farklı bir boyut kazanmıştır. Ekrandan okuma, geleneksel basılı materyalden okuma alışkanlıklarından farklı bir zihinsel süreç gerektirirken, bu süreç öğrencilerin okuma tutumlarını ve motivasyonlarını da etkilemektedir. Alan yazında ekrandan okuma tutumları ve okuma motivasyonu üzerine yapılan çalışmalar, öğrencilerin dijital materyallere karşı geliştirdikleri tutumların, okuma başarısını doğrudan etkilediğini öne sürmektedir (Mangen, Walgermo ve Bronnick, 2013).

Ortaokul öğrencilerinin ekrandan okumaya karşı tutumlarının ve okuma motivasyonlarının çeşitli demografik değişkenler (cinsiyet, yaş, okul öncesi eğitim alma durumu, sınıf düzeyi) açısından farklılık gösterip göstermediğinin incelendiği bu çalışmada; araştırma sonuçları, cinsiyet açısından erkek öğrencilerin ekrandan okuma tutumları ve okuma motivasyonlarının daha olumlu olduğunu ortaya koyarken, bir üst sınıfa geçtikçe hem tutum hem de motivasyonun arttığını göstermiştir. Aynı zamanda öğrencilerinin yaş düzeylerinin yükselmesi lehine de anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Anlamlı farklılık olan değişkenlerin dışında kalan okul öncesi eğitim alma durumu ve ekran kullanım süresi



değişkenlerinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu durum okul öncesi eğitim alma durumu ve ekran kullanım süresinin ekrandan okuma tutumu ve okuma motivasyonuna etki etmediği şeklinde yorumlanmıştır.

Alan yazını incelendiğinde ilk etkili olan cinsiyet değişkenine göre; cinsiyetin ekrandan okuma tutumları üzerindeki etkileri üzerine yapılan bir çalışmada, Özbay ve Uyar (2016), ortaokul öğrencilerinin dijital okuma alışkanlıklarında cinsiyete dayalı farklılıklar olduğunu tespit etmişlerdir. Çalışmada, erkek öğrencilerin dijital okuma materyallerini sağlık ve okuma yeterliği açısından daha olumlu buldukları, kadın öğrencilerin ise okuma kolaylığı ve ekrandan okumaya karşı daha fazla ilgi geliştirdikleri belirtilmiştir. Aydın (2017) benzer bir çalışmada, erkek öğrencilerin ekrandan okumayı daha etkili bulduklarını, okuma performansı açısından daha az zorlandıklarını ve dijital ortamda okuma konusunda daha motive olduklarını ortaya koymuştur. Başka bir çalışmada Çakıroğlu ve Yıldız (2019) ise erkek öğrencilerin okuma sürecinde daha fazla çaba gösterme eğiliminde oldukları ve bu çabalarının takdir edilmesinin motivasyonlarını artırdığını tespit etmişlerdir. Cinsiyetin okuma motivasyonuna ve ekrandan okumaya yönelik tutumlara olan etkileri, bireylerin okuma alışkanlıkları ve tutumları üzerinde farklılıklar gösterebilmektedir. Bu farklılıklar, ekran okuma alışkanlıkları ve motivasyonel faktörlerin toplumsal cinsiyet rolleri, sosyal etkileşimler ve bireysel algılarla ilişkili olabilmektedir.

Bir diğer etki eden değişken olan sınıf düzeyine bakıldığında; bir üst sınıfa geçtikçe, bireylerin ekrandan okuma tutum ve okuma motivasyonlarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç doğrultusunda alan yazın incelendiğinde birçok çalışmanın bu sonuçları desteklediği görülmüştür. Guthrie ve Wigfield (2000) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin okuma zorluğu algılarının eğitim seviyesi arttıkça değişiklik gösterdiği bulunmuştur. Bu çalışma, özellikle üst sınıf düzeyindeki öğrencilerin okuma zorluğunu daha az algıladıklarını ve okuma konusunda kendilerini daha yetkin hissettiklerini göstermiştir. Benzer şekilde, Nathanson ve arkadaşları (2008), okuma yeterliği ile okuma zorluğu arasında güçlü bir ilişki olduğunu ve öğrencilerin yaşları ilerledikçe bu alanlarda daha fazla özgüven kazandıklarını belirtmiştir. Bu bulgular, çalışmamızda okuma zorluğunun sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuyla uyumludur. Başka bir çalışmada Özbay ve Uyar (2009), ortaöğretim öğrencilerinin okuma motivasyonu üzerine yaptıkları çalışmalarında, okuma motivasyonunun eğitim seviyesi ve okuma alışkanlıkları ile doğrudan ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Çalışmada, öğrencilerin okuma motivasyonlarının yaşları ilerledikçe değişiklik gösterdiği ve özellikle üst sınıflardaki öğrencilerin okuma becerilerinde kendilerini daha yetkin hissettikleri bulunmuştur.

Sonuçlara etki eden son değişken olan yaş değişkenine bakıldığında ise bulgular, okuma motivasyonunu geliştirmek amacıyla yapılacak müdahalelerin yaşa göre farklılaştırılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Öztürk ve arkadaşları (2020) tarafından yapılan bir çalışmada, dijital okuma deneyimlerinin özellikle yaşça büyük öğrencilerde okuma ve anlama üzerinde olumlu etkileri olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışma, özellikle yaş ilerledikçe dijital okuma konusunda daha olumlu tutumlar geliştirildiğini ve dijital metinlerden anlam çıkarma yeteneklerinin arttığını göstermektedir. Alan yazın incelendiğinde çalışmanın bu sonucunu destekleyen ya da bu sonuç ile farklılık gösteren araştırmaların olduğu görülmüştür. Öztürk ve arkadaşları (2020) tarafından yapılan bir çalışmada, dijital okuma deneyimlerinin özellikle yaşça büyük öğrencilerde okuma ve anlama üzerinde olumlu etkileri olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışma, özellikle yaş ilerledikçe dijital okuma konusunda daha olumlu tutumlar geliştirildiğini ve dijital metinlerden anlam çıkarma yeteneklerinin arttığını göstermektedir. Öte yandan,



Yıldırım ve Güngör (2018) tarafından yürütülen başka bir çalışmada, dijital okuma ve ekrandan okuma tutumları üzerinde yaşın anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmanın okul öncesi eğitim alma ve ekran kullanım süresi değişkenlerine göre öğrencilerin ekrandan okuma tutumları ve motivasyonlarında anlamlı bir farklılık görülmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, öğrencilerin okuma alışkanlıklarını ve ekrandan okumaya yönelik becerilerini şekillendiren faktörlerin daha çok kişisel deneyim, teknolojiye maruz kalma, aile ortamı, bireysel öğrenme stilleri veya motivasyon gibi unsurlardan etkilendiğini düşündürmektedir. Köksal ve Öztürk (2015) yaptıkları çalışmada, öğrencilerin ekrandan okuma alışkanlıklarını ve bu alışkanlıkların eğitim düzeyi, kullanılan materyal türü ve ekran kullanım süresi ile olan ilişkisini incelemiştir. Araştırmada, ekran okuma materyali ile ekran kullanım süresi arasında düşük düzeyde negatif bir ilişki bulunmuş, öğrencilerin daha fazla süre ekrana maruz kalmasının okuma materyali kullanımlarını azalttığı tespit edilmiştir. Bu bulgu, çalışmamızda ekran okuma materyali ile ekran kullanım süresi arasında negatif yönde düşük düzeyde ilişkinin bulunması ile uyumludur.

Alan yazınında benzer çalışmaların çok olmasının yanı sıra farklı çalışmaların da olduğu görülmüştür. Ryan ve Deci (2000), öğrencilerin okuma motivasyonlarının daha çok içsel faktörlerle ilişkili olduğunu ve dışsal faktörlerin (örneğin, çaba ve takdir edilme) okuma motivasyonu üzerindeki etkisinin sınırlı olduğunu belirtmişlerdir. Maden ve Maden (2016) 'in çalışmasıyla bazı açılardan farklılık göstermektedir. Maden'in açılışında, orta öğretimin ekran okumaya yönelik tutumlarının genel olarak yaşın giderek arttığı ve genç yaştaki kişilerin ekran okuma konusunda daha olumlu tutumlara sahip olduğu belirtilmektedir. Bu farklılık, ekran okumanın hangi yöntemlerin geliştirilmesine ve teknolojik altyapıdaki değişimlere bağlı olabilmektedir.

Kaynaklar

- Aksan, D. (2007). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: TDK Yayınları.
- Akyol, H. (2012). *Türkçe ilk okuma ve yazma öğretmeni*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. & Yıldırım, E. (2010). *Sosyal bilimlerde bilimsel araştırma yöntemleri, spss uygulamalı 7* (6. Baskı ed.).Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Alyılmaz, C. (2010). Türkçe öğretiminin sorunları. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(3), 728-749.
- Alyılmaz, S. (2017). *Türkçede nesne tekrarlı fiiller*. İstanbul: Kesit Yayınları.
- Alyılmaz, S. ve Alyılmaz, C. (2018). Ağız bilimi çalışmalarının Türkçe öğretimi açısından önemi. *Türk Dünyası*, 45, 7-38.
- Arıcı, A. F. (2008). *Okuma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydemir, Z. (2013), Metinlere yönelik okuma motivasyonu ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Elementary Education Online*, 12(1), 66-76.
- Aydın, S. (2017). Dijital okuma alışkanlıkları ve cinsiyet farklılıkları. *Eğitim ve Teknoloji Dergisi*, 15(3), 45-60.
- Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4) 461-470.



- Baştuğ, M. ve Keskin, H. K. (2012). Okuma becerilerinin okuma ortamı açısından karşılaştırılması: Ekran mı kâğıt mı? *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(3), 73-83.
- Boz, S. (2018). Öğrencilerin dijital okuma kültürü. <https://yegitek.meb.gov.tr> sitesinden 17.05.2020 tarihinde elde edilmiştir
- Büyüköztürk, Ş. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (7. Baskı), Ankara: Pegem Yayınları
- Chou, I. C. (2012). Understanding on- screen reading behaviors in academic contexts: A case study of five graduate English-as-a-second-language- students. *Computer Assisted Language Learning*, 25(5), 411-433.
- Çakıroğlu, Z., & Yıldız, M. (2019). Dijital okuma alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Dergisi*, 8(2), 220-236.
- Çatak, A.A. ve Tekinarslan, E. (2008). Powerpoint programında hazırlanan okuma materyalinin 12-13 yaşlarında kaynaştırma programına devam eden hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Fakülte Dergisi*, 8(2), 107-124.
- Duran, E. ve Alevli, O. (2014). Ekrandan okumanın sekizinci sınıf öğrencilerinde anlamaya etkisi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 2(1), 1-11.
- Duran, E. ve Ertuğrul, B. (2012). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin elektronik ders kitaplarına yönelik görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 347-365.
- Ercan, A. N. ve Ateş, M. (2005). Ekrandan okuma ile kâğıttan okumanın anlama düzeyi açısından karşılaştırılması. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(7), 395-406.
- Field, A. (2009) *Discovering Statistics Using SPSS*, (Third Edition), Sage Publications Ltd., London
- Gardener, L. (2011). A kindle in the classroom: e-reading devices and reading habits. *Language Arts Journal of Michigan*, 27(1). <http://dx.doi.org/10.9707/2168-149X.1832>
- Guthrie, J.T. ve Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson, ve R. Barr(Eds.), *Handbook of reading research* (3rd ed.,pp. 403-422). New York: Longman.
- Güneş, F. (2010). Öğrencilerde ekrandan okuma ve ekranik düşünme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 1-20.
- Güneş, F. (2016). Kâğıttan ekrana okuma alanındaki gelişmeler. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1),1-8.
- İleri, Z. (2011). *Ekrandan okumanın ilköğretim 5.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya: Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- İsmailoğlu, A. H., & Alnaçık, Ü. (2009). *Sosyal bilimler araştırma yöntemleri*. İstanbul: Beta Yayınları.



- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Köksal, M., & Öztürk, A. (2015). Ortaokul öğrencilerinin ekrandan okuma alışkanlıkları ve bu alışkanlıkları etkileyen faktörler. *Milli Eğitim Dergisi*, 187, 34-49.
- Maden, S. & Maden, A. (2016). Ortaöğretim öğrencilerinin ekrandan okumaya yönelik tutumları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(3), 1305-1319.
- Maden, S. (2012). Ekrandan okuma türleri ve Türkçe öğretmeni adaylarının ekrandan okumaya yönelik görüşleri. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(3), 1-16.
- Mangen, A., Walgermo, B. R., & Brønnick, K. (2013). Reading linear texts on paper versus computer screen: Effects on reading comprehension. *International Journal of Educational Research*, 58, 61-68
- Millî Eğitim Bakanlığı (2012). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu okuma becerileri dersi öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2005a). *İlköğretim Türkçe dersi (1-5. sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Ders Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Nathanson, S., Pruslow, J., & Levitt, R. (2008). The reading habits and literacy attitudes of inservice and prospective teachers: Results of a questionnaire survey. *Journal of Teacher Education*, 59(4), 313-321. <https://doi.org/10.1177/0022487108321685>
- Nichols, M. (2016). Reading and studying on the screen: An overview of literature towards good learning design practice. *Journal of Open, Flexible and Distance Learning*, 20(1),33-43.
- Özbay, M., & Uyar, Y. (2009). Ortaöğretim öğrencilerinin okuma motivasyonu üzerine bir araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*, 182, 207-220.
- Özbay, M., & Uyar, Y. (2016). Dijital okuma tutumları: Cinsiyet değişkenine göre bir değerlendirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(4), 233-251.
- Öztürk, A., Yılmaz, S., & Korkmaz, E. (2020). Dijital okuma deneyimlerinin okuma becerileri üzerine etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 45(4), 123-136.
- Pallant, J. (2017). *SPSS Kullanma Kılavuzu*, çev: Sibel Balcı ve Berat Ahi, 2. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Rukancı, F. ve Anameriç, H. (2003) . E- Kitap teknolojisi ve kullanımı. *Türk Kütüphaneciliği*, 17(2), 147-166.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Stipek, D. J. (1996). Motivation and instruction. In D. Berliner & R. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (85-113). *New York: Macmillan*. p. 31-50.
- Şahin, N. (2019). Ortaokul öğrencilerinin okuma tutumları ve okuma motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 914-940.
- Ulusoy, K. (2016). Sosyal bilgiler öğretiminde değer aktarımı ve e-okuma “ekrandan okuma”. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 401-418.



- Vanderschantz, N. Timpany, C., Whitehead, D. & Carss, W. (2010). A small scale study into the effect that text & background colour has on processing and self-correction rates for childrens “on-screen reading”. *International Journal of the Book*, 7(4), 75-88.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yıldırım, T., & Güngör, S. (2018). Ekrandan okuma alışkanlıkları ve yaşa bağlı tutumlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(3), 54-67.
- Yılmaz, M. (2009). *Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı üzerine bir inceleme* (Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü örneği). *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(37), 144-167.

Extended Abstract

Education is defined as the process by which individuals are prepared to adapt to society in line with the social, political, cultural, historical, and belief-based expectations of that society. One of the most crucial aspects of this process is language education, as language not only facilitates communication but also forms the foundation of fields such as science, art, and technology. As Aksan (2007: 11) states, “Language is an entity so multifaceted that its different qualities emerge when viewed from various perspectives, and there are still some mysteries we cannot solve.” Language education is based on four core skills: listening, speaking, reading, and writing, all of which are interconnected. Reading is a dynamic process arising from the reader’s interaction with the text, encompassing both mental and physical stages (Maden, 2012). With the proliferation of technology in education, the concept of "screen reading" has emerged, adapting reading, comprehension, and cognitive processes to these new environments as printed materials have been transferred to digital screens (Güneş, 2016). However, screen reading does not fully provide the same functionality as reading from printed materials.

Unlike reading from printed materials, screen reading presents texts in segments, with the comprehension process driven by eye movements. Since this type of reading is a challenging method to implement, readers are recommended to first gain reading experience with printed materials and then gradually transition to screen reading (Güneş, 2010). Digital materials facilitate the integration of complex methods and techniques within classroom settings and are more appealing to students. According to Rukancı and Anameriç (2003), screen reading plays an important role in the interaction between teachers, students, and schools, offering students a broader range of resources and economic advantages. This allows students to be free from carrying heavy backpacks and enables teachers to access up-to-date content quickly. Additionally, digital reading contributes to the development of the four core language skills (Ulusoy, 2016). Quick access to diverse resources and varied reading environments makes information more accessible. Nichols (2016) states that screen reading provides advantages such as feedback, independent study, and quick access to information for students, and that digital texts are engaging.



Screen reading makes significant contributions to education, and particularly to Turkish education, through the opportunities provided by advancing technology. Digital content offers students a broader range of information, allowing them to improve their language skills. In Turkish classes, developing reading skills is a primary goal, and the use of digital materials supports this process (Duran and Alevli, 2014). With the shift to the 4+4+4 education model, elective courses that enhance screen reading skills have been added to the curriculum (MEB, 2012). This approach makes Turkish courses more enjoyable, focused, and productive.

With the proliferation of technological tools, screen reading has emerged as a new form of literacy, leading to changes in reading habits (Maden and Maden, 2016). This has become a significant factor influencing students' motivation and attitudes. In the Turkish Language Curriculum, reading skills are seen to be based on cognitively weighted objectives, and issues of motivation and attitude should be addressed within this framework (MEB, 2005a). Learning to read on screens in school can positively develop students' reading habits. Identifying the factors that affect screen reading and optimizing this area is essential for educators. Recent advancements in digital technology have introduced changes in educational processes, placing screen reading at the center of students' reading habits.

As reading is the most important tool for acquiring knowledge, imparting principles related to screen reading to secondary school students has become essential to boost reading attitudes and motivation. This study examines the relationship between secondary school students' attitudes toward screen reading and their reading motivation, considering variables such as gender, age, preschool education, and grade level. In the sub-problems, the effects of these variables on screen reading attitude and reading motivation are investigated.

The study group comprises 611 secondary school students studying at a public school in the Bağcılar district of Istanbul during the 2023-2024 academic year. The participating students were selected from six sections in grades 5, 6, and 7, and seven sections in grade 8.

In this study, which examines whether secondary school students' screen reading attitudes and reading motivation differ based on demographic variables (gender, age, preschool education, grade level), the findings show that male students have more positive attitudes toward screen reading and higher reading motivation in terms of gender, and both attitude and motivation increase with advancing grade levels. Additionally, a significant difference was found in favor of older students. No significant difference was observed for variables like preschool education and screen usage duration, which indicates that these factors do not impact screen reading attitudes and reading motivation.

According to gender, male students find screen reading more effective and are more motivated in terms of reading performance. In a study on the effects of gender on



screen reading attitudes, Özbay and Uyar (2016) found that secondary school students' digital reading habits vary based on gender. Looking at grade level as another influencing variable, the results show that screen reading attitudes and motivation for reading increase as individuals progress to higher grades. As grade level increases, the perceived difficulty of reading decreases, and students feel more competent in their reading skills, supporting this study (Guthrie and Wigfield, 2000; Nathanson et al., 2008). When age is examined, it has been determined that older students develop more positive attitudes toward digital reading (Öztürk et al., 2020). However, some studies indicate that age does not have a significant effect on screen reading attitudes (Yıldırım and Güngör, 2018).

Regarding the last variable, age, the findings suggest that interventions aimed at improving reading motivation should be differentiated according to age. A study by Öztürk et al. (2020) found that digital reading experiences positively affect reading and comprehension, especially in older students. This study shows that older students tend to develop more positive attitudes toward digital reading, and their ability to derive meaning from digital texts increases.

The lack of a significant difference between preschool education and screen usage duration suggests that these skills are more influenced by personal experience and individual learning styles (Köksal and Öztürk, 2015). Studies in the literature emphasize that students' reading motivation is more closely related to intrinsic factors, with external factors having a limited effect (Ryan and Deci, 2000). These findings suggest that individual factors and technological advancements should be considered to make screen reading processes more effective. In the research, a low-level negative relationship was found between screen reading materials and screen usage duration, indicating that increased screen exposure reduces the use of reading materials. This finding aligns with the low-level negative relationship between screen reading material use and screen usage duration observed in this study.

