



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 11/4 2022 s. 1743-1765, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

OKUMAYA YÖNELİK TUTUM, DİJİTAL OKURYAZARLIK VE OKUL BAĞLILIĞI ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ

Enes Kaan ŞAHİN*

Hakan SARIÇAM**

Geliş Tarihi: Eylül, 2022

Kabul Tarihi: Aralık, 2022

Öz

Bu çalışmanın temel amacı ergenlerde okumaya yönelik tutum, dijital okuryazarlık ve okul bağlılığı arasında herhangi bir ilişki bulunup bulunmadığını incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim-öğretim yılında, Sivas ili Merkez ilçesinde bulunan kolay ulaşılabilir örnekleme ile seçilmiş 303 ortaokul ve lise öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada; Kişisel Bilgi Formu, Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği, Dijital Okuryazarlık Ölçeği ve Okul Bağlılığı Ölçeği veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Verilerin analizinde Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi ile basit doğrusal regresyon analizi, bağımsız örneklemler t Testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve LSD Post-Hoc tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırma bulgularına göre okuma tutumu ve dijital okuryazarlık, okuma tutumu ve okul bağlılığı, dijital okuryazarlık ve okul bağlılığı arasında pozitif yönlü düşük düzeyde bir ilişki vardır. Kitap okumaya yönelik tutum ve dijital okuryazarlık puanları, okul bağlılığının %10'nunu açıklamaktadır.

Anahtar Sözcükler: Okuma tutumu, dijital okuryazarlık, okul bağlılığı.

THE EXAMINATION OF THE RELATIONSHIPS BETWEEN ATTITUDES TOWARDS READING, DIGITAL LITERACY AND SCHOOL ENGAGEMENT

Abstract

The main aim of this study is to examine whether there are relationships between attitudes towards reading, digital literacy, and school engagement in adolescents. The study group for the research consists of 303 middle and high school students selected by easily accessible sampling in Sivas province in the 2021-2022 academic year. In the research, The Personal Information Form, The Reading Attitude and Habits Scale, The Digital Literacy Scale, and The School Engagement Scale were used as data collection tools. The Pearson product-moment correlation analysis and simple linear regression analysis, independent samples t-test, one-way analysis of variance (ANOVA), and LSD Post-Hoc technique were used in the analysis of the

* Uzman Öğretmen; MEB, eneskaan2017@hotmail.com

** Doç. Dr.; Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, hakansaricam@gmail.com

Araştırmanın Etik Kurulu İzni: Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu, 30.05.2022 tarih ve E-60263016-050.06.04-168802/05 sayılı karar.

data. According to the research findings, there are some correlations between reading attitude and digital literacy, reading attitude and school engagement, and digital literacy and school engagement. Attitudes towards reading and digital literacy together explain 10% of school engagement.

Keywords: Reading attitude, digital literacy, school engagement.

Giriş

Bireyin dört temel dil becerisinden biri olan okuma becerisi, harf ve sözcüklerin seslendirmesinin yanında metindeki bilgilerin yapılandırılmasını da içeren karmaşık bir süreçtir (Sidekli ve Yangın, 2005, s. 394). Bu karmaşık sürecin ilki okumanın fiziksel yönünü oluştururken ikincisi okumanın zihinsel yönünü oluşturmaktadır. Okuma becerisinde başarının sağlanması hem fiziksel hem de zihinsel süreçlerin birbiriyle uyumlu olabilmesine bağlıdır (Kurudayıoğlu, 2011, s. 16).

Okuma eylemi üzerine alanyazında birçok tanımlama bulunmaktadır. Okuma becerisini görme, anlama ve zihinde yapılandırma süreci olarak tanımlayan Güneş'e (2021) göre okumak, metnin anlamını keşfetmektir. Okumayı anlam kurma süreci olarak değerlendiren Akyol'a (2020) göre bireyin deneyimleri ve bilgi birikimi okuma sürecinde etkili olmaktadır. Er'e (2018) göre ise okuma bireyi zenginleştiren anlamaya dayalı bir beceridir. Bir başka tanıma göre okuma becerisi bireyin bilişsel birikimini ileriye taşıdığı gibi kişilik gelişimini sağlamada etkili olan düşünsel bir süreçtir (Epçaçan, 2009, s. 211).

2005-2006 eğitim ve öğretim yılıyla birlikte hazırlanan öğretim programları, yapılandırmacı yaklaşım perspektifinde hazırlanmıştır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre okuma, bireyin zihnindeki bilgileri genişletmesini sağlayarak dil ve zihinsel beceriler arasında etkileşim sağlayıcı bir yapıya sahiptir (Güneş, 2021, s. 127). Okuma becerisi, duyu organlarıyla alınan bilgilerin insan zihni tarafından anlamlandırılmasıdır. Okuma becerisini geliştirmek için bir dizi etkinliklerden yararlanarak bireyin araştırma, sorgulama, yorum yapma gibi bir dizi zihinsel işlemi de beraberinde kullanabilmesi gerekmektedir (MEB, 2006, s. 6).

Türkçe dersinin temel amacı, bireyin anlama ve anlatma becerilerini destekleyerek üst düzey düşünme becerisinin kazanılmasını sağlamaktır (Şahin, 2021, s. 46). Bireyde kazanılan ilk temel dil becerisi dinlemedir. Daha sonra konuşma, ardından okuma ve son olarak yazma becerisi kazanılır. Anlatma becerileri olan konuşma ve yazma becerisinin etkili kullanımı, anlama becerileri olan dinleme ve okumanın gelişimine bağlıdır (Demir, 2010, s. 202).

Okuma eğitiminde başarının sağlanmasının şartlarından biri de bireyde okuma isteği uyandırmaktır. Öğretmenler, öğrencilerin kitap okumasını sağlamadan önce öğrencilerin duyuşsal hazırbulunuşluk düzeylerini okumaya uygun hale getirmesi gerekmektedir (Aytaş, 2005, s. 4). Bireyin duyuşsal hazırbulunuşluk düzeyi, onun sahip olduğu tutumları ifade etmektedir.

Tutum, TDK sözlüğünde: "Bir sorunu ele alış biçimi, bir kimsenin bir sorun karşısında aldığı durum, tutulan yol, davranış." olarak tanımlanmıştır (TDK, 2010). Bireyin duyuşsal, davranış ve düşünce eğilimi olarak tanımlanan tutum; eğitim ve öğretim sürecinin başında öğrencilerin duyuşsal niteliklerini göstermektedir.

Son yıllarda okuma becerisine yönelik PİSA gibi uluslararası düzeyde gerçekleştirilen çalışmalar, ülkemizde okuma becerisine verilen önemin artmasını sağlamıştır. Türkçe dersinin

yanında “Okuma Becerileri Dersi” adıyla bir seçmeli derse, ortaokul 5 ve 6. sınıflarda yer verilmektedir. Programın oluşturulma amacı şöyle ifade edilmiştir (MEB, 2018, s. 7-8):

1. Akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek,
2. Dilsel, zihinsel ve sosyal gelişimlerini desteklemek,
3. Tahmin etme, sıralama, sorgulama, eleştirme ve değerlendirme becerilerini geliştirmek,
4. Okuduklarından hareketle, söz varlığını zenginleştirerek duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerini sağlamak,
5. Okuma sevgisi ve alışkanlığı kazanmalarını sağlamak,
6. Basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi kullanma, sorgulama ve üretme becerilerini geliştirmek,
7. Çoklu medya ortamlarında aktarılanları sorgulamalarını sağlamak,
8. Millî, manevi ve evrensel değerlere önem vermelerini sağlamak,
9. Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla millî ve evrensel değerleri tanımalarını sağlamaktır.

Programda yer alan amaçlar, okuma eğitimde benimsenmesi gereken anlayışlara ışık tutmaktadır. Bu amaçlardan “Okuma sevgisi ve alışkanlığı kazanma”, okuma tutumuyla doğrudan ilişkilidir. Aynı zamanda programda “Çoklu medya kaynaklarına” da vurgu yapılmaktadır. Çoklu medya kaynağı, bireyin dijital ortamlarda karşılaştığı ve içinde grafik, tablo, resim, şekil vb. gibi birçok unsuru da barındıran dijital metin yapısıdır. Günümüzde bireyler basılı metinler yerine dijital metinleri okumaya daha isteklidir (Weisberg, 2011).

Teknolojik gelişmelere paralel olarak çoklu medya kaynaklarının varlığı artış göstermiştir. Çoklu medya kaynaklarında yer alan bilgilerin okunması, dijital okuryazarlık kavramının ortaya çıkmasına neden olmuştur. Günlük hayatın bir parçası haline gelen dijital teknolojiler, eğitim alanında da sıklıkla tercih edilmektedir. Dijital teknolojilerden verimli şekilde yararlanabilmek için bireyin dijital okuryazarlık becerisine sahip olması önem arz etmektedir (Pala ve Başbüyük, 2020, s. 898-899).

Dijital okuryazarlık, içinde bulunduğumuz bilgi çağıının sonucudur. İnsanın teknolojik gelişmeleri takip edebilme ihtiyacı, dijital okuryazarlığın yaygınlaşmasını sağlamıştır. Dijital okuryazarlık, bireyin bilgisayar ve telefon gibi kitle iletişim araçlarını kullanarak bilgiye ulaşım kullanması, gerektiğinde bilgi paylaşımında bulunarak yeni bilgiler üretmesidir (Onursoy, 2018; Aksoy vd., 2021).

Basılı materyaller aracılığıyla bilgiye ulaşmanın geleneksel kaldığı çağımızda, bilgi kaynaklarına ulaşım biçimleri farklılaşmış ve Türkiye dâhil birçok ülke bu dönüşeme uygun çalışmalar gerçekleştirmeye, internetin nasıl kullanılması gerektiğine ilişkin eğitim içerikleri oluşturmaya başlamıştır (Karabacak ve Sezgin, 2019, s. 19). Ülkemizde MEB bünyesinde hazırlanan öğretim programlarının tamamında, dijital yetkinliğe yer verilerek teknoloji kullanımının bilinçli ve güvenilir bir şekilde gerçekleştirilmesi hedeflenmektedir.

Bilgiye erişimin kolaylaşması, güvenilirliğin zayıflamasına sebep olmuştur. Dijital okuryazarlık kavramı, elektronik metinlere ulaşmada dikkat, beceri, yetişkin ve öğretmen

desteği gibi süreçleri de içinde barındırmaktadır (Yontar, 2019, s. 816). Dijital okuryazarlığa sahip olan bireylerin, güvenilir bilgiye ulaşma yollarını bilmesi ve kaynaklarda yer alan bilgilerin geçerliliği üzerinde düşünebilmesi gereklidir. Bu açıdan dijital yetkinliğe ulaşmanın ön şartının dijital okuryazarlık olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin veri güvenliği hakkında donanımlı olması, teknolojinin yanlış veya eksik kullanımı sonucu karşılaşılabilecek yanlış bilgilerden doğacak zararların azalmasını sağlayacaktır. Günümüzde temel bilgi kaynağı internettir. İnternet kullanımı hakkında eğitim programlarına dersler eklenmeli ve öğrencilerin dijital okuryazarlık hakkında bilgi düzeyi arttırılmalıdır (Göldağ, 2021, s. 63-64). Bilgi kaynaklarına erişimin “nasıl” olması gerektiği hakkında bilgi sahibi olan bireyler, interneti hem etkili hem de güvenli şekilde kullanacaktır. İnternetin etkili ve güvenli kullanımıysa dijital okuryazarlık becerisiyle yakından ilişkilidir. Birey, internette elde ettiği bilgilerin çoğunu okuma yoluyla kazanmaktadır. Dijital okuryazarlık becerisi, bireyin dijital teknolojileri kullanarak güvenilir bir şekilde bilgiyi elde etmesi olarak ifade edilmektedir (Pala ve Başbüyük, 2020, s. 900). Kısacası her insanın hayatın herhangi bir alanında başvurduğu bir beceri olan dijital okuryazarlığın gelişiminin sağlanması, 21.yüzyıl becerilerine uyum açısından önemlidir.

Araştırmanın üçüncü değişkeni, okul bağlılığıdır. Okul bağlılığı kavramının ortaya çıkmasında okulların çağın gereksinimlerine uygun bireyler yetiştirme ihtiyacı etkili olmuştur. Eğitim ve öğretimin daha etkili hale gelebilmesi için öğrencilerin okula bağlılıklarının sağlanması önemsenmektedir. En kısa tanımıyla okula bağlılık, bireyin okulla ilgili olumlu duygulara sahip olmasıdır (Arastaman, 2019; Gün vd., 2019).

Fredricks vd. (2004) tarafından okul bağlılığı kavramı; davranışsal, duyuşsal ve bilişsel olmak üzere üç ayrı boyutta değerlendirilmiştir. Bunlardan davranışsal bağlılık, okulda gerçekleştirilen etkinliklere öğrencinin aktif katılımını içermekte olup bireyin sosyalleşmesine yöneliktir. Duyuşsal bağlılık, bireyin okula karşı duyduğu istekliliği ifade etmektedir. Duyuşsal bağlılıkta; sevinç, endişe, üzüntü gibi duygusal tepkiler yer alır. Bilişsel bağlılık kavramıysa öğrencilerin derslerde işlenen konuları öğrenebilmek için gösterdiği çabayla ilişkilidir. Bir konu hakkında yeterli bilgiye sahip olan bireylerin bilişsel bağlılık geliştirdiği söylenebilir.

Okulda verilen eğitimle bireylere istendik davranışlar kazandırmak amaçlanmaktadır. Belirlenen eğitsel amaçların öğrencilere kazandırılıp kazandırılmayacağını etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Bu faktörlerden biri de okul bağlılığıdır. Okul bağlılığının okul yaşamı etkili olmaktadır. Okul ortamında öğretmen ve akranlarla kurulacak olumlu ilişkiler, okul bağlılığı duygusuna öğrencilerin erişmesini sağlayacaktır. Okula ilişkin bağlılık duygusu hisseden bireyler; istenmeyen davranışlardan kaçınacak, okul kurallarına uygun davranış biçimleri belirleyerek sorumluluklarını yerine getirecektir (Kalaycı ve Özdemir, 2013; Gün vd., 2019).

Birey, okulda öğretmenleri ve arkadaşlarıyla etkileşime girmekte, bilgi ve beceri kazanmakta ve birçok etkinlikte karşılaşarak yeni yaşantılar elde etmektedir. Bireyin bu yaşantıları, günlük hayatta benimseyeceği tutum ve davranışlar üzerinde etkili olmaktadır (Karababa, Oral, Dilmaç, 2017, s. 269). Başka bir ifadeyle bireyin okula bağlılık göstermesi, onun günlük hayatına da etki etmektedir.

Ergenlik döneminin sağlıklı geçmesinde, okula bağlılık etkili olan faktörlerden biridir. Bireyin okula karşı geliştirdiği bağlılık; okuldan uzaklaşarak uyuşturucu madde veya alkol

kullanımına, suç işleme potansiyeline ket vurmaktadır. Okula bağlılığı güçlü olan bireylerin zararlı alışkanlıklardan uzak durmaları açısından önemli olduğu görülmektedir. Bundan dolayı eğitim sürecinde okul bağlılığının önemi gün geçtikçe artmaktadır. Okullar hem bilişsel hem de duyuşsal gelişime katkı sağladığı unutulmamalıdır. Öğrencilerin okula değer vermeleri, okula bağlılık düzeylerini arttıracak ve bu durum bireyin uyum sağlama sürecini kolaylaştırıp akademik başarı düzeyini arttıracaktır (Önen, 2014; Bilgin ve Taş, 2018; Dönmez ve Taylı, 2018; Kaya ve Boyraz, 2020).

Okula dair aidiyet duygusu geliştiren bireyler, pozitif anlamda bilişsel, sosyal ve duyuşsal davranışlar kazanacaktır. Bu davranış biçimlerinin geliştirilmesi, okulun bilişsel, sosyal ve duyuşsal amaçlarının öğrenciye kazandırılmasında etkili olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın önemi

Okul bağlılığı, bireyin okula ilişkin tutum ve düşüncelerini kapsamaktadır. Alanyazın incelendiğinde okul bağlılığını etkileyen cinsiyet, yaş, sınıf düzeyini vb. gibi faktörlere ilişkin birçok çalışmanın yapıldığı görülmektedir (Can, 2008; Bellici, 2015; Aksu, 2019 vb.). Okul bağlılığı kavramıyla okul kültürü, okul tükenmişliği, yaşam kalitesi algısı, sosyal destek, okul iklimi, akademik öz yeterlilik vb. gibi çeşitli kavramların ilişkisini inceleyen çalışmalar da alanyazında yer almaktadır (Kalaycı ve Özdemir, 2013; İhtiyaroğlu, 2014; Argon ve İsmetoğlu, 2016; Karababa, Oral ve Dilmaç, 2016; Kaya, 2017; Bilgin ve Taş, 2018; Akyol, 2022 vb.). Okul bağlılığı yüksek olan bireyler, okula daha kolay adapte oldukları gibi aynı zamanda okulda gerçekleştirilen etkinliklere katılımda da istekli olmaktadır. Okulda kendini mutlu hisseden öğrencilerin, akademik başarıya ulaşmaları daha kolay olmaktadır (Argon ve İsmetoğlu, 2016; Ceylan, 2020).

Okuma becerisi, doğuştan edinilmeyen formal eğitimle kazanılan bir beceridir. Dijital okuryazarlığın gelişiminde de okulda verilen eğitim önemli bir güce sahiptir. Okullarda verilen eğitim, akademik başarıyı sağlama amacı gütmektedir. Okul bağlılığı ve akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki vardır (Wonglorsaichon vd., 2014). Kaya ve Boyraz (2020) tarafından gerçekleştirilen meta analiz çalışmasında, okul bağlılığı ve akademik başarı arasında yapılan araştırmalar değerlendirilmiş ve okul bağlılığı ile akademik başarının zayıf ama pozitif düzeyde bir ilişkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

Okul bağlılığına ilişkin yukarıda sözü edilen değişkenler, okulun içinde oluşan veya gelişim gösteren okula ilişkin faktörleri içermektedir. Başka bir deyişle okul bağlılığı kavramı, birçok değişkenden etkilenen çok boyutlu bir yapıya sahiptir. Okul bağlılığının oluşmasında, okuma becerisine yönelik benimsenen tutumların ve dijital okuryazarlığa ilişkin görüşlerin etkili olup olmadığı veya bu üç değişkenin birbiriyle ilişkisini ortaya koymaya yönelik alanyazında herhangi bir araştırmanın olmadığı görülmektedir. Bu araştırmanın, okuma tutumu ve dijital okuryazarlık becerisinin yanında okula bağlılık değişkenini de içermesinden dolayı alanyazına yeni bir katkı getireceği ve bu yüzden önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın amacı

Bu çalışmanın temel amacı ortaokul ve lise öğrencilerinde okuma tutumu, dijital okuryazarlık ve okul bağlılığı arasında ilişki olup olmadığını incelemektir. Araştırmanın diğer amacı ise ortaokul ve lise öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ve alışkanlıkları, dijital

okuryazarlık ve okul bağlılığı puanlarını cinsiyet, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi ve aile gelir durumuna göre karşılaştırmaktır.

Yöntem

Araştırmanın modeli

Okuma tutumu, dijital okuryazarlık ve okul bağlılığı arasındaki ilişkileri belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada, nicel araştırma yaklaşımından yararlanılmıştır. Araştırmada nicel araştırma yaklaşımının, deneysel olmayan desenleri içinde yer alan ilişkisel desen kullanılmıştır. İlişkisel desenler, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi belirlemeye dayanmaktadır. Bu tür araştırmalarda, değişkenlere araştırmacı tarafından müdahale edilmez (Büyüköztürk vd., 2011).

Çalışma grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında, Sivas ili Merkez ilçesinde bulunan kolay ulaşılabılır örnekleme ile seçilmiş 303 ortaokul ve lise öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcıların 164'ü kız öğrenci (%54.1), 139'u erkek öğrencidir (%45.9). Öğrencilerin yaşları 10-17 arasında değişmekte olup yaş ortalaması 13.98'dir (Ss=2.47).

Veri toplama araçları

Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği (OKYAÖ): Özdiş ve Demir (2020) tarafından hazırlanan OKYAÖ, 19 madde ve olumlu tutum alışkanlığı ve olumsuz tutum alışkanlığı olmak üzere 2 ayrı boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin puanlaması 5'li Likert (5=Her zaman, 1=Hiç) şeklindedir. Ölçeğin DFA sonucu uyum iyiliği değerleri ($\chi^2=401.62$, $sd=266$, $RMSEA=.061$, $NFI=.94$, $NNFI=.96$, $GFI=.91$, $AGFI=.89$, $CFI=.96$) şeklinde bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı $\alpha=.89$, Spearman Brown katsayısı .89, Guttman Split-Half katsayısı .82 olarak belirlenmiştir. Test-tekrar test güvenilirlik korelasyon katsayısı .86 olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı $\alpha=.86$ olarak hesaplanmıştır.

Dijital Okuryazarlık Ölçeği (DOÖ): Pala ve Başbüyük (2020) tarafından hazırlanan DOÖ, 21 madde ve 4 alt boyuttan (bilgi-işlem, iletişim, güvenlik ve problem çözme) oluşmaktadır. Ölçek 5'li Likert (5=Her zaman, 1=Hiçbir zaman) ölçeği şeklindedir. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı $\alpha=.88$ 'dir. Test-tekrar test güvenilirlik korelasyon katsayısı .72 olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı $\alpha=.91$ olarak hesaplanmıştır.

Okul Bağlılığı Ölçeği (OBÖ): Akın vd. (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan OBÖ, 19 maddeden ve davranışsal bağlılık, duygusal bağlılık ve bilişsel bağlılık olmak üzere 3 ayrı boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin her bir soru maddesi, "Hiçbir zaman" ifadesinden "Her zaman" ifadesine kadar devam eden 5'li Likert ölçeği şeklindedir. Ölçeğin DFA sonucu uyum iyiliği değerleri, ($\chi^2=289,67$, $sd=142$, $RMSEA=.058$, $NFI=.94$, $NNFI=.96$, $CFI=.97$, $IFI=.97$, $RFI=.93$, $GFI=.91$, $AGFI=.88$, ve $SRMR=.056$) şeklinde çıkmıştır. Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ölçeğin bütünü için $\alpha=.87$, davranışsal bağlılığa için $\alpha=.62$, duygusal bağlılığa için $\alpha=.82$, bilişsel bağlılığa için $\alpha=.81$ olarak belirlenmiştir. Test-tekrar test güvenilirlik korelasyon katsayısı .78'dir. Bu çalışmada ölçeğin bütününe ait Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı $\alpha=.90$ olarak hesaplanmıştır.

Verilerin analizi

Araştırma sürecinde kullanılan veri toplama araçları, 2021-2022 eğitim öğretim döneminde ortaokul ve lise öğrencilerine 2022 yılının Nisan ve Mayıs aylarında uygulanmıştır. Araştırmada kullanılan ölçekler, ilgili kurum ve kişilerden gerekli izinler alınarak, üzerinde hiçbir değişiklik yapılmadan kullanılmıştır. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu izni (E-60263016-050.06.04-168802 sayılı yazı 05 nolu karar) sonrası Kişisel Bilgi Formu, Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği, Dijital Okuryazarlık Ölçeği, Okul Bağlılığı Ölçeği ve aile onam formları bir araya getirilerek basılı şekilde çoğaltılmıştır. Araştırmacı çalıştığı okul ve tanıdıkları aracılığıyla öğrenci velilerine bu basılı formları ulaştırmıştır. Yine tanıdıklar aracılığıyla gönüllü katılım sağlayanların formları sonraki günlerde araştırmacı tarafından toplanmıştır. Veri toplama süreci sonunda elde edilen veriler SPSS ortamına aktarılmış ve normallik sınaması yapılmıştır. Normal dağılım gösteren verilere, okumaya yönelik tutum ve alışkanlık, dijital okuryazarlık ve okul bağlılığı arasındaki ilişkileri ve düzeyine tespit etmek için Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi ile basit doğrusal regresyon analizi; cinsiyete göre karşılaştırma yapmak için bağımsız örneklem t Testi, anne eğitim, baba eğitim ve gelir durumuna göre karşılaştırma yapmak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve LSD Post-Hoc tekniği kullanılmıştır. Önem düzeyi olarak $p < .05$ kriter alınmıştır. Verilerin analizinde SPSS 22 paket programından yararlanılmıştır.

Etik Kurul Onay Bilgileri

Araştırmaya ait etik kurul onay belgesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından 30.05.2022 tarihinde 5 sayılı karar ile verilmiştir.

Bulgular

Verilerin normalliği genel ortalama toplam puan üzerinden çarpıklık ve basıklık değerlerinden bakılmıştır. Okumaya yönelik tutum ve alışkanlık için $-.085$, $-.107$, dijital okuryazarlık için $+.348$, $-.339$ ve okul bağlılığı için $+.397$, $-.101$ olarak hesaplanmıştır. Çarpıklık ve basıklık değerleri -1 , $+1$ arasında olduğundan parametrik analizler kullanılmıştır.

1-Cinsiyet değişkenine ilişkin elde edilen bulgular

Ortaokul ve lise öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ve alışkanlık, dijital okuryazarlık ve okul bağlılığı toplam puan ortalamalarını cinsiyete göre karşılaştırmak için bağımsız örneklem t testi kullanılmış olup sonuçlar Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1: Okumaya yönelik tutum ve alışkanlık, dijital okuryazarlık ve okul bağlılığı puanlarının cinsiyete ilişkin t testi sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	p
Okumaya yönelik tutum ve alışkanlık	Erkek	139	56.94	10.75	2.63*	.01
	Kadın	164	61.12	16.74		
Dijital okuryazarlık	Erkek	139	48.04	16.38	1.25	.21
	Kadın	164	50.48	17.54		
Okul bağlılığı	Erkek	139	61.08	14.07	4.38**	.00
	Kadın	164	68.47	15.25		

* $p < .05$, ** $p < .01$

Tablo 1’de görüldüğü üzere kitap okumaya yönelik olumlu tutum puanları cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma göstermektedir. Kız öğrencilerin okumaya yönelik olumlu tutum toplam puan ortalamaları (\bar{X} =61.12), erkeklerden (\bar{X} =56.94) daha yüksektir ($t=2.63$, $p<.05$).

Benzer şekilde okul bağlılığı puanları cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma göstermektedir. Kız öğrencilerin okul bağlılığı toplam puan ortalamaları (\bar{X} =68.47), erkeklerden (\bar{X} =61.08) daha yüksektir ($t=4.38$, $p<.01$).

Öte taraftan dijital okuryazarlık puanları cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma göstermemektedir. Fakat kız öğrencilerin dijital okuryazarlık puanları erkeklere nazaran biraz daha yüksektir.

2-Anne eğitim düzeyine ilişkin elde edilen bulgular

Ortaokul ve lise öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ve alışkanlık, dijital okuryazarlık ve okul bağlılığı toplam puan ortalamalarını anne eğitim düzeyine göre karşılaştırmak için tek yönlü ANOVA kullanılmış olup sonuçlar Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2: Okumaya yönelik tutum ve alışkanlık, dijital okuryazarlık ve okul bağlılığı puanlarının anne eğitim düzeyine ilişkin ANOVA sonuçları

Değişken		Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Eta kare
Okumaya yönelik tutum ve alışkanlık	Gruplar arası	2,889.24	5	577.85	2.86	.02*	.05
	Grup içi	60,049.48	297	202.19			
	Toplam	62,938.72	302				
Dijital okuryazarlık	Gruplar arası	9,036.70	5	1,807.34	6.83	.00**	.10
	Grup içi	78,587.36	297	264.60			
	Toplam	87,624.07	302				
Okul bağlılığı	Gruplar arası	2,272.04	5	454.41	2.01	.08	-
	Grup içi	67,022.06	297	225.66			
	Toplam	69,294.10	302				

* $p<.05$, ** $p<.01$

Tablo 2 incelendiğinde okumaya yönelik olumlu tutum toplam puan ortalamaları anne eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ($F_{(5-302)}=2.86$, $p<.05$). Bu farklılığın etki büyüklüğü $\eta^2=.05$ olup orta-düşük düzeydedir. Benzer şekilde dijital okuryazarlık toplam puan ortalamaları anne eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ($F_{(5-302)}=6.83$, $p<.01$). Bu farklılığın etki büyüklüğü $\eta^2=.10$ olup büyük düzeydedir. Öte yandan okul bağlılığı toplam puan ortalamaları anne eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır ($F_{(5-302)}=2.01$, $p>.05$).

Okumaya yönelik tutum ve alışkanlık ile dijital okuryazarlık puanlarının anne eğitim düzeyine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını tespit etmek için LSD post Hoc testi yapılmış olup sonuçlar Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3: Okumaya yönelik tutum ve alışkanlık ile dijital okuryazarlık puanlarının anne eğitim düzeyine ilişkin LSD post Hoc testi sonuçları

Değişken	Anne eğitim	N	Ort	Ss	Farklılık
Okumaya yönelik tutum ve alışkanlık	1-Okuryazar değil	43	63.12	13.66	1 > 3* ve 4**
	2-İlkokul	111	61.52	13.73	
	3-Ortaokul	84	57.73	15.13	
	4-Lise	48	54.56	14.48	

	5-Üniversite	14	55.29	13.90	
	6-Yüksek lisans/Doktora	3	51.00	6.93	
	Toplam	303	59.20	14.44	
	1-Okuryazar değil	43	56.14	16.51	
	2-İlkokul	111	51.68	17.06	
	3-Ortaokul	84	49.54	16.32	
Dijital okuryazarlık	4-Lise	48	37.88	14.04	1 > 3 * ve 4 **
	5-Üniversite	14	47.43	15.64	2 > 4 **
	6-Yüksek lisans/Doktora	3	54.33	17.01	
	Toplam	303	49.36	17.03	

*p<.05, **p<.01

Tablo 3 incelendiğinde annesi okuryazar olmayanların kitap okumaya yönelik olumlu tutum toplam puan ortalamaları en yüksektir. Fakat istatistiksel olarak farklılaşmanın özellikle annesi okuryazar olmayanların kitap okumaya yönelik olumlu tutum toplam puan ortalamaları annesi ortaokul ve lise mezunlarından daha yüksek olması göze çarpmaktadır.

3-Baba eğitim düzeyine ilişkin elde edilen bulgular

Ortaokul ve lise öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ve alışkanlık, dijital okuryazarlık ve okul bağlılığı toplam puan ortalamalarını baba eğitim düzeyine göre karşılaştırmak için tek yönlü ANOVA kullanılmış olup sonuçlar Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4: Okumaya yönelik tutum ve alışkanlık, dijital okuryazarlık ve okul bağlılığı puanlarının baba eğitim düzeyine ilişkin ANOVA sonuçları

Değişken		Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Eta kare
Okumaya yönelik tutum ve alışkanlık	Gruplar arası	5,976.29	5	1,195.26	6.23**	.00	.09
	Grup içi	56,962.43	297	191.79			
	Toplam	62,938.72	302				
Dijital okuryazarlık	Gruplar arası	8,721.81	5	1,744.36	6.57**	.00	.10
	Grup içi	78,902.26	297	265.66			
	Toplam	87,624.07	302				
Okul bağlılığı	Gruplar arası	1,658.63	5	331.73	1.46	.20	-
	Grup içi	67,635.47	297	227.73			
	Toplam	69,294.10	302				

**p<.01

Tablo 4 incelendiğinde okumaya yönelik olumlu tutum toplam puan ortalamaları baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ($F_{(5-302)}=6.23$, $p<.01$). Bu farklılığın etki büyüklüğü $\eta^2=.09$ olup büyük düzeydedir. Benzer şekilde dijital okuryazarlık toplam puan ortalamaları baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ($F_{(5-302)}=6.57$, $p<.01$). Bu farklılığın etki büyüklüğü $\eta^2=.10$ olup büyük düzeydedir. Öte yandan okul bağlılığı toplam puan ortalamaları baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır ($F_{(5-302)}=1.46$, $p>.05$).

Okumaya yönelik tutum ve alışkanlık ile dijital okuryazarlık puanlarının baba eğitim düzeyine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını tespit etmek için LSD post Hoc testi yapılmış olup sonuçlar Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5: Okumaya yönelik tutum ve alışkanlık ile dijital okuryazarlık puanlarının baba eğitim düzeyine ilişkin LSD post Hoc testi sonuçları

Değişken	Anne eğitim	N	Ort	Ss	Farklılık
Okumaya yönelik tutum ve alışkanlık	1-Okuryazar değil	5	69.00	19.47	
	2-İlkokul	81	62.74	12.42	
	3-Ortaokul	104	61.67	14.24	1 > 4*, 5** ve 6*
	4-Lise	82	55.50	14.96	2 > 4**, 5**
	5-Üniversite	25	49.44	12.40	3 > 4**, 5**
	6-Yüksek lisans/Doktora	6	51.67	8.80	
	Toplam	303	59.20	14.44	
Dijital okuryazarlık	1-Okuryazar değil	5	64.20	17.75	
	2-İlkokul	81	50.77	17.21	
	3-Ortaokul	104	54.26	16.94	1 > 4**, 5*
	4-Lise	82	41.72	13.56	2 > 4**
	5-Üniversite	25	46.72	17.07	3 > 4**, 5*
	6-Yüksek lisans/Doktora	6	48.67	22.37	
	Toplam	303	49.36	17.03	

*p<.05, **p<.01

Tablo 5 incelendiğinde babası okuryazar olmayanların kitap okumaya yönelik olumlu tutum toplam puan ortalamaları en yüksektir. Fakat istatistiksel olarak farklılaşmanın özellikle babası okuryazar olmayanların kitap okumaya yönelik olumlu tutum toplam puan ortalamaları babası lise, üniversite ve lisansüstü mezunlarından daha yüksek olması göze çarpmaktadır.

Benzer şekilde babası okuryazar olmayanların dijital okuryazarlık puanları en yüksektir. Fakat istatistiksel olarak farklılaşmanın özellikle babası okuryazar olmayanların dijital okuryazarlık toplam puan ortalamaları babası lise ve üniversite mezunlarından daha yüksek olması göze çarpmaktadır. Aynı şekilde babası ilkokul mezunu olanların dijital okuryazarlık toplam puan ortalamaları babası lise mezunlarından daha yüksektir.

4-Gelir düzeyine ilişkin elde edilen bulgular

Ortaokul ve lise öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ve alışkanlık, dijital okuryazarlık ve okul bağlılığı toplam puan ortalamalarını aile gelir düzeyine göre karşılaştırmak için tek yönlü ANOVA kullanılmış olup sonuçlar Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6: Okumaya yönelik tutum ve alışkanlık, dijital okuryazarlık ve okul bağlılığı puanlarının aile gelir düzeyine ilişkin ANOVA sonuçları

Değişken		Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Eta kare
Okumaya yönelik tutum ve alışkanlık	Gruplar arası	3,172.41	5	634.48	3.15	.01	.05
	Grup içi	59,766.31	297	201.23			
	Toplam	62,938.72	302				
Dijital okuryazarlık	Gruplar arası	3,762.28	5	752.46	2.66	.02	.04
	Grup içi	83,861.79	297	282.36			
	Toplam	87,624.07	302				
Okul bağlılığı	Gruplar arası	1,415.53	5	283.11	1.24	.29	-
	Grup içi	67,878.57	297	228.55			
	Toplam	69,294.10	302				

**p<.01

Tablo 6'da görüldüğü üzere okumaya yönelik olumlu tutum toplam puan ortalamaları aile gelir düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ($F_{(5-302)}=3.15$, $p<.05$). Bu farklılığın etki büyüklüğü $\eta^2=.05$ olup orta-düşük düzeydedir. Benzer şekilde dijital

okuryazarlık toplam puan ortalamaları aile gelir düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ($F_{(5-302)}=2.66$, $p<.05$). Bu farklılığın etki büyüklüğü $\eta^2=.04$ olup düşük düzeydedir. Öte yandan okul bağlılığı toplam puan ortalamaları aile gelir düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır ($F_{(5-302)}=1.24$, $p>.05$).

Okumaya yönelik tutum ve alışkanlık ile dijital okuryazarlık puanlarının aile gelir düzeyine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını tespit etmek için LSD post Hoc testi yapılmış olup sonuçlar Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7: Okumaya yönelik tutum ve alışkanlık ile dijital okuryazarlık puanlarının aile gelir düzeyine ilişkin LSD post Hoc testi sonuçları

Değişken	Anne eğitim	N	Ort	Ss	Farklılık
Okumaya yönelik tutum ve alışkanlık	1-0-4.250 TL	119	62.65	15.23	1 > 2** ve 3**
	2-4.250 TL-7.000 TL	77	55.70	13.81	
	3-7.001 TL-10.000 TL	44	55.34	13.90	
	4-10.001 TL-15.000 TL	38	59.74	12.69	
	5-15.000 TL üstü	16	61.38	14.76	
	6-Diğer	9	56.33	6.63	
	Toplam	303	59.20	14.44	
Dijital okuryazarlık	1-0-4.250 TL	119	50.31	16.65	5 > 1*, 2**, 3**, 4*
	2-4.250 TL-7.000 TL	77	47.14	15.81	
	3-7.001 TL-10.000 TL	44	45.07	15.24	
	4-10.001 TL-15.000 TL	38	51.21	20.84	
	5-15.000 TL üstü	16	61.38	15.32	
	6-Diğer	9	47.67	17.90	
	Toplam	303	49.36	17.03	

* $p<.05$, ** $p<.01$

Tablo 7 incelendiğinde aile gelir durumu 0-4.250 TL arasında olanların kitap okumaya yönelik olumlu tutum toplam puan ortalamaları en yüksektir. Fakat istatistiksel olarak farklılaşmanın özellikle aile gelir durumu 0-4.250 TL arasında olanların kitap okumaya yönelik olumlu tutum toplam puan ortalamaları aile gelir durumu 4.250 TL-7.000 TL ve 7.001 TL-10.000 TL olanlardan daha yüksek olması göze çarpmaktadır.

Öte taraftan aile gelir durumu 15.000 TL üstü olan çocukların dijital okuryazarlık puanları en yüksektir. Bu farklılıklar istatistiksel olarak tüm alt gelir gruplarına göre anlamlıdır.

5-Korelasyon bulgular

Ortaokul ve lise öğrencilerinde okumaya yönelik tutum ve alışkanlık, dijital okuryazarlık ve okul bağlılığı arasında ilişki olup olmadığını tespit etmek için Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8: Değişkenler arasındaki ilişkilere yönelik Pearson korelasyon analizi sonuçları

Değişken	1. OYTA	2.DO	3.OB
1. Okumaya yönelik tutum ve alışkanlık (OYTA)	-	.21**	.30**
2. Dijital okuryazarlık (DO)		-	.17**
3. Okul bağlılığı (OB)			-
\bar{X}	59.20	49.36	65.08
Ss	14.44	17.03	15.15

** $p<.01$

Tablo 8’de görüldüğü üzere ortaokul ve lise öğrencilerinde okumaya yönelik olumlu tutum ve alışkanlık ($\bar{x}=59.20$, $Ss=14.44$) ile dijital okuryazarlık ($\bar{x}=49.36$, $Ss=17.03$) arasında düşük düzeyde pozitif ilişki vardır ($r=.21$, $p<.01$). Bir başka ifadeyle okumaya yönelik olumlu tutum ve alışkanlıklar arttıkça dijital okuryazarlık artmaktadır.

Benzer şekilde ortaokul ve lise öğrencilerinde okumaya yönelik olumlu tutum ve alışkanlıklar ile okul bağlılığı ($\bar{x}=65.08$, $Ss=15.15$) arasında düşük düzeyde pozitif ilişki vardır ($r=.30$, $p<.01$). Bir başka ifadeyle okumaya yönelik olumlu tutum ve alışkanlıklar arttıkça okul bağlılığı artmaktadır ya da tam tersi söylenebilir. Yani Okul bağlılığı arttıkça okumaya yönelik olumlu tutum ve alışkanlıklar da artmaktadır.

Buna ek olarak ortaokul ve lise öğrencilerinde dijital okuryazarlık ile okul bağlılığı arasında düşük düzeyde pozitif ilişki vardır ($r=.17$, $p<.01$). Bir başka ifadeyle dijital okuryazarlar okullarına daha bağlıdır ya da tam tersi söylenebilir.

İlişkiler tek başına değişkenler arasındaki etkileşimi açıklamada yeterli olmadığından okul bağlılığı bağımlı değişken yapılarak okumaya yönelik olumlu tutum ve alışkanlık ile dijital okuryazarlığın yordama gücünü hesaplamak için basit doğrusal regresyon analizi yapılmış ve bulgular Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9: Regresyon bulguları

Model	Standart olmayan katsayılar		Standartlaştırılmış katsayılar		p
	B	S _{Hata}	Beta	t	
1 (Sabit)	42.69	3.90		10.94	.00
Okumaya yönelik olumlu tutum ve alışkanlık	.29	.06	.28	5.00**	.00
Dijital okuryazarlık	.10	.05	.11	2.05*	.04

* $p<.05$, ** $p<.01$

Tablo 9’da görüldüğü üzere okumaya yönelik olumlu tutum ve alışkanlık ile dijital okuryazarlık ikisi birlikte analize dâhil edildiğinde okul bağlılığına ait toplam varyansın %10’unu açıklamaktadır ($R^2=.10$, $F_{(2-302)}=17.48$, $p<.01$). Ayrıca her iki değişkenin istatistiksel olarak anlamlı yordayıcılar olduğu görülmektedir.

Tartışma ve sonuç

Araştırmanın ilk bulgusuna göre kitap okuma yönelik olumlu tutum puanlarının kız öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bu sonucun Sallabaş (2008), Başaran ve Ateş (2009), İşeri (2010), Yılmaz ve Benli (2010), Balcı vd. (2012), Akkaya ve Özdemir (2013), Duman ve Gökmen (2018) yaptıkları araştırmalarla da tutarlı olduğu görülmektedir. Okuma eğitiminin gelişiminde cinsiyet faktörü de etkili olmaktadır. Kız öğrenciler, erkek öğrencilere göre daha başarılı bir okuyucudur (Özbay, 2010, s. 41). İlgili alanyazın çerçevesinde cinsiyete göre kız öğrencilerin daha olumlu tutumlara sahip olduğu söylenebilir.

Araştırmada dijital okuryazarlık puanlarının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma göstermediği fakat kız öğrencilerin dijital okuryazarlık puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yıldız ve Keskin (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, dijital okuma tutumu ve cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Kul (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, kız öğrencilerin dijital okuryazarlık puanlarının daha yüksek

olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde Kozan ve Bulut Özek (2018), Pala ve Başbüyük (2020) ile Aksoy vd. (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda kız öğrencilerin dijital okuryazarlık puanlarının daha yüksek olduğu ancak anlamlı bir farklılığın olmadığı, Arslan (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada kadın öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olduğu ancak anlamlı bir farklılığın olmadığı, Bulut ve Susar Kırmızı (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ekrandan okumaya yönelik tutum puanları ve cinsiyet değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olmadığı ancak kız öğrencilerin ortalama puanlarının, erkek öğrencilerin ortalama puanlarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bu sonucun sebebi olarak içinde bulunduğumuz çağın bilgi çağı olması, dijital okuryazarlığın gelişiminde cinsiyet yerine daha çok sosyo-ekonomik koşulların ön plana çıkması olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada okul bağlılığı puanlarının kız öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde benzer şekilde Çelikkaleli vd. (2005), Bellici (2015), Kartal (2017), Arastaman ve Yüner (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda da kız öğrencilerin okul bağlılığı puanları daha yüksek olduğu görülmektedir. Sıcak ve Başören (2015)'e göre kız öğrencilerin, akademik motivasyonları, erkek öğrencilere göre daha yüksektir. Kız öğrencilerin akademik başarıya yönelik motivasyonlarının daha yüksek olması sebebiyle okula bağlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Araştırmanın ikinci bulgusuna göre kitap okumaya yönelik olumlu tutum puanları, anne eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma göstermektedir. Annesi okuryazar olmayanların kitap okumaya yönelik olumlu tutum puanlarının en yüksek olduğu belirlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde okuma tutumları ve anne eğitim düzeyi arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik yapılan araştırmalarda birbirinden farklı sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Akkaya ve Özdemir (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmada anne eğitim durumu ve okuma tutumu arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Çeçen ve Deniz (2015) tarafından yapılan araştırmada annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin okuma tutum düzeylerinin; ilkökul, lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerin okuma tutum düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bu sonucun alanyazına yeni bir katkı getireceği söylenebilir.

Araştırmada dijital okuryazarlık puanlarının, annenin eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma gösterdiği belirlenmiştir. Annesi okuryazar olmayanların dijital okuryazarlık puanları en yüksektir. Alanyazın incelendiğinde okuma tutumları ve anne eğitim düzeyi arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik yapılan araştırmalarda birbirinden farklı sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Bulut ve Susar Kırmızı (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırmada anne eğitim durumu ve ekrandan okuma arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Pala ve Başbüyük (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmadaysa anne eğitim düzeyi ve dijital okuryazarlık arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu, anne eğitim düzeyi yükseldikçe dijital okuryazarlık becerisi puanlarının da arttığı belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bu sonucun alanyazına yeni bir katkı getireceği söylenebilir.

Araştırmada okul bağlılığı puanlarının, anne eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma göstermediği belirlenmiştir. Bu sonuç Alparslan (2016) ve Erdoğan (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonucuyla benzerlik; Arastaman (2009), Erdoğan ve Yüzbaş (2018), Tüzel İşeri ve Yavuz Tabak (2019) ile Yaşar (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonuçlarıyla farklılık göstermektedir.

Araştırmanın üçüncü bulgusuna göre kitap okumaya yönelik olumlu tutum puanları, babanın eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma göstermektedir. Babası okuryazar olmayanların kitap okumaya yönelik olumlu tutum puanları en yüksektir. Alanyazın incelendiğinde okuma tutumları ve baba eğitim düzeyi arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik yapılan araştırmalarda birbirinden farklı sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Akkaya ve Özdemir (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmada baba eğitim durumu ve okuma tutumu arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Çeçen ve Deniz (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmadaysa babası ortaokul mezunu olan öğrenciler lehine okuma tutumlarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Annesi okuryazar olmayan bireylerde olduğu gibi benzer şekilde babası okuryazar olmayan bireylerin kitap okumaya yönelik olumlu tutum puanlarının yüksek olduğu görülmektedir. Anne veya babası okuryazar olmayan bireylerin, bu dezavantajlı durumu tersine çevirebilme adına okumaya yönelik daha yüksek olumlu tutuma sahip oldukları düşünülmektedir.

Dijital okuryazarlık puanları babanın eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma göstermektedir. Babası okuryazar olmayanların dijital okuryazarlık puanları en yüksektir. Alanyazın incelendiğinde dijital okuryazarlık ve baba eğitim düzeyi arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik yapılan araştırmalarda birbirinden farklı sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Yıldız ve Keskin (2016) ile Bulut ve Susar Kırmızı (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda baba eğitim durumu ve ekrandan okuma arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Pala ve Başıbüyük (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmadaysa baba eğitim düzeyi ve dijital okuryazarlık arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu, baba eğitim düzeyi yükseldikçe dijital okuryazarlık becerisi puanlarının da arttığı belirlenmiştir.

Annesi okuryazar olmayan bireylerde olduğu gibi benzer şekilde babası okuryazar olmayan bireylerin dijital okuryazarlık puanlarının yüksek olduğu görülmektedir. Anne-baba ve çocuk arasında bir kuşak farkı vardır. Bu kuşak farkı ve çevresel etmenlerden kaynaklı olarak annesi veya babası okuryazar olmayan bireylerin, daha yüksek dijital okuryazarlık puanları elde ettiği düşünülmektedir.

Araştırmada okul bağlılığı puanlarının, baba eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma göstermediği belirlenmiştir. Bu sonuç Arastaman (2009), Alparslan (2016), Yaşar (2019), Erdoğan (2019), Tüzel İşeri ve Yavuz Tabak (2019), tarafından gerçekleştirilen araştırma sonuçlarıyla benzerlik; Erdoğan ve Yüzbaş (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonucuyla farklılık göstermektedir.

Araştırmanın dördüncü bulgusuna göre kitap okumaya yönelik olumlu tutum puanları ve gelir durumları arasında anlamlı farklılaşmanın olduğu; kişisel bilgi formunda yer alan en düşük gelir düzeyi olan 4250 TL ve altı olan öğrencilerin, kitap okuma yönelik olumlu tutum puanlarının en yüksek olduğu belirlenmiştir. Akkaya ve Özdemir (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da gelir düzeyi arttıkça okumaya yönelik tutumların azaldığı belirlenmiştir. Benzer şekilde Çeçen ve Deniz (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ailelerin gelir durumu arttıkça öğrencilerin okuma tutumlarının azaldığı ancak bu farklılığın anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Gelir düzeyi yüksek olan bireylerin farklı aktivitelere katılımı daha yüksek olmaktadır. Bundan dolayı okumaya ayrılan zamanın azaldığı ve bu durumun okuma tutumunu olumsuz yönde etkilediği söylenebilir.

Araştırmada dijital okuryazarlık puanları ve gelir durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Ailesinin geliri 10-15.000 TL arasında olanların dijital okuryazarlık puanları en yüksektir. Bu sonuçla paralel şekilde Öztürk (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, aile gelir düzeyi arttıkça dijital okuryazarlık puanlarının da yükseldiği belirlenmiştir. Dijital okuryazarlık, teknoloji temelli olarak gelişim göstermektedir. Gelir düzeyine bağlı olarak teknolojiye erişimin azalmasının, dijital okuryazarlık düzeyini de olumsuz etkilediği söylenebilir. Pala ve Başbüyük (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmada evinde bilgisayar ve tablet bulunan öğrencilerin, dijital okuryazarlık puanlarının daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Araştırmada okul bağlılığı puanları ve gelir durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Altuntaş ve Sezer (2017), Alparslan (2016) ile Erdoğan (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda, okul bağlılığı ve aile gelir düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Alanyazında farklı sonuçların elde edildiği araştırmaların da olduğu görülmektedir. Arastaman (2009) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, gelir düzeyi düşük ve orta olan öğrencilerin okula bağlılık puanları istatistiksel açıdan anlamlı olarak gelir düzeyi yüksek olan öğrencilerin okula bağlılık puanlarından yüksek çıkmıştır. Erdoğan ve Yüzbaş (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da gelir düzeyi düşük olan öğrencilerin istatistiksel açıdan anlamlı olarak okula bağlılık puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın bir diğer bulgusuna göre kitap okumaya yönelik olumlu tutum puanları ve dijital okuryazarlık arasında pozitif yönlü düşük düzeyde bir ilişki vardır. Kitap okumaya yönelik olumlu tutum arttıkça dijital okuryazarlık artmaktadır. Alieto vd. (2020) tarafından yapılan araştırmada benzer bir sonuca ulaşılmış, metne dayalı okumaya yönelik olumlu tutuma sahip olan öğretmen adaylarının, dijital okumaya karşı da olumlu tutuma sahip oldukları belirlenmiştir. Yaman ve Dağdaş (2013) tarafından gerçekleştirilen bir başka araştırmada da ekran okumanın, okumaya yönelik tutumları olumlu düzeyde arttırdığı görülmüştür. Elliot, Livengood ve McGlamery (2012)'nin gerçekleştirdiği araştırmada ıpad aracılığıyla kitap okuma yapan bireylerin, okuma tutumlarını arttırdığı bulgusuna ulaşılmıştır. Hem dijital okuryazarlığın hem de basılı materyalleri okumanın öncelikli amacı bireyin anlamasını sağlamak olup sadece anlamının gerçekleştiği kaynak farklı niteliğe sahiptir. Başarılı okuyucuların, okuma tutumlarının yüksek olduğu ve dijital okuryazarlığın da bu durumdan pozitif yönde etkilendiği söylenebilir.

Araştırmada kitap okumaya yönelik olumlu tutum puanları ve okul bağlılığı arasında pozitif yönlü düşük düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Kitap okumaya yönelik olumlu tutum arttıkça okul bağlılığı artmaktadır. Alanyazında akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin, okula bağlılık puanlarının da yüksek olduğunu gösteren birçok araştırma bulunmaktadır. Kaya ve Boyraz (2020) tarafından 55 çalışmanın incelendiği meta analiz çalışmasında akademik başarı ve okul bağlılığı arasında zayıf düzeyde pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Bireyin okul hayatının şekillenmesinde okuma becerisinin gelişiminin önemli bir yeri vardır. Okuma becerisi, bireyin hayat boyu öğrenmesini desteklemektedir (Akyol, 2020). Gerçekleştirilen bir başka araştırmada, öğretmenler tarafından öğrencilerin okula bağlılık düzeylerini arttırmak için eğlenceli etkinliklerden yararlanılması gerektiği ve bu sayede okumaya öğrenmeye yönelik öğrenci isteğinin artacağı belirtilmektedir (Çelenk, 2002). Okuma becerisi doğuştan getirilmeyen daha sonra okulda verilen eğitim aracılığıyla kazandırılan bir

beceridir ve akademik başarının gelişmesinde önemli yere sahiptir. Sallabaş (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırmada okuma tutumu ve akademik başarı arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu, Yaman ve Süğümlü (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmada okuma alışkanlığı ve akademik başarı arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu, Kızgın ve Baştuğ (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmada okuma motivasyonunun akademik başarıyı istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordadığı tespit edilmiştir. İlgili alanyazın incelendiğinde akademik başarı ve okul bağlılığı ile akademik başarı ve okuma tutumu arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde ilişkinin tespit edildiği araştırmaların olduğu görülmektedir. Araştırmadan elde edilen bu sonuç ve ilgili alanyazın çerçevesinde okuma tutumu ve okul bağlılığının birbirini etkilediği ve birbirinden etkilendiği söylenebilir.

Araştırmada dijital okuryazarlık puanları ve okul bağlılığı arasında pozitif yönlü düşük düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Dijital okuryazarlık arttıkça okul bağlılığı artmaktadır. Alanyazın incelendiğinde daha önce dijital okuryazarlık ve okul bağlılığı arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik herhangi bir çalışma tespit edilememiştir. Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde yer alan öğretim programları, “temel yetkinlikler” üzerine kurulmuştur. Her sınıf düzeyinde öğrencilerde geliştirilmesi beklenen 8 ana yetkinlik alanı bulunmaktadır. Bu yetkinliklerden ikisi bireyin dijital okuryazarlık becerisini destekleyici niteliktedir. Bunlar programlarda “dijital yetkinlik” ve “bilim/teknolojide temel yetkinlikler” olarak ifade edilmiştir. Okula bağlılık düzeyi yüksek olan bireylerin, bu temel yetkinlik alanlarında kendini geliştirmiş veya geliştirmekte olan bireyler olduğu ve bu durumun dijital okuryazarlık düzeylerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusuna göre kitap okuma yönelik tutum ve dijital okuryazarlık birlikte okul bağlılığının %10'unu açıklamaktadır. Okul bağlılığının gelişiminde etkili olan birçok faktör söz konusudur. Bu araştırmada okumaya yönelik tutum, dijital okuryazarlık ve okul bağlılığı arasındaki ilişkiler açıklığa kavuşturulmuştur.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında aşağıdaki öneriler getirebilir:

1. Okuma tutumu ve dijital okuryazarlık arasındaki ilişkileri inceleyen nicel ve nitel araştırmalar gerçekleştirilmelidir. Alanyazında okuma tutumu ve dijital okuryazarlık arasındaki ilişkiyi belirleme amacına dayanan araştırma sayısı oldukça azdır. Temel dil becerilerinden biri olan okuma becerisi, bir toplumun uygar yapıya bürünmesinde ve bireyin kendini yenileyebilmesinde önemli yere sahiptir (Demirel, 1999, s. 51). Günümüzde kâğıttan kitap okuma yerine ekran okumanın yaygınlaştığı ve özellikle gençlerin daha çok ekran okumayı tercih ettiği görülmektedir (Güneş, 2021, s. 358). Bundan dolayı okuma tutumu ve dijital okuryazarlık arasındaki ilişkiler farklı araştırmalarda da ortaya konup bireylerin dijital okuryazarlık becerilerini geliştirici önlemler alınmalıdır.

2. Okul bağlılığını arttırmak için öğrencilerin okumaya yönelik olumlu tutumlar kazanmaları sağlanmalıdır. Bu araştırmada, okul bağlılığı ve olumlu okuma tutumları arasında pozitif yönlü ilişki tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuçtan hareketle öğretmenlere, öğrencilerin okul bağlılığını arttırmada okuma tutumlarını dikkate almaları önerilmektedir.

3. Dijital okuryazarlık ve okul bağlılığı arasındaki ilişkileri inceleyen nicel ve nitel araştırmalar gerçekleştirilmelidir. Alanyazında dijital okuryazarlık ve okul bağlılığı arasındaki

ilişkiyi belirleme amacına dayanan bir araştırma bulunmamaktadır. Okullarda verilen eğitim aracılığıyla öğrencilerin dijital yetkinliğe kavuşmaları ve bilim/teknolojiden yararlanmaları sağlanmaya çalışılmaktadır. Okulda verilen bu eğitim, dijital okuryazarlığın gelişimiyle paralel nitelik göstermektedir.

4. Araştırmada anne babası okuryazar olmayan bireylerin okuma tutumlarının diğer gruplara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Okuma eğitiminde ve okuma becerisinin geliştirilmesinde ailenin sosyal ve ekonomik durumu etkili olmaktadır (Özbay, 2010, s. 44) Araştırmadan elde edilen bu sonucun sebeplerini belirlemeye dayalı nitel araştırmaların gerçekleştirilmesi önerilmektedir.

Kaynaklar

- Akın, A., Sarıçam, H., Demirci, İ., Usta, F., Yalnız, A. ve Yıldız, B. (2013). *Okul Bağlılığı Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması ve Psikometrik Özellikleri*. İstanbul, 2013, Dünya Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresinde sunulmuş bildiri, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Akkaya, N. ve Özdemir, S. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi (İzmir-Buca örneği). *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 2(1), 75-96.
- Aksoy, N. C., Karabay, E. ve Aksoy, E. (2021). Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk İletişim*, 14(2), 859-894.
- Akyol, E. M. (2022). *Lise öğrencilerinin akademik bağlamda akış düzeylerinin akademik öz yeterlik, öz düzenleme ve okul bağlılığı ile ilişkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Akyol, H. (2020) *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Alieto, E., Abequibel, B., Ricohermoso, C., & Alieto, E. O. (2020). An Investigation on Digital and Print Reading Attitudes: Samples from Filipino Preservice Teachers from a Nonmetropolitan-based University. *Asian EFL Journal*, 27(43), 278-311.
- Alparslan, N. (2016). *Anne babası boşanmış ergenlerin benlik saygısı ve okula bağlılık düzeylerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Altuntaş, S. ve Sezer, Ö. (2017). Ortaokul öğrencilerinin okula bağlanmalarının incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 83-97.
- Arastaman, G. (2009). Lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık (school engagement) durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(26), 102-112.
- Argon, T. ve İsmetoğlu, M. (2016). Öğrencilerin lise yaşam kalitesi algıları ile okula bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 238-249.
- Arslan, S. (2019). *İlkokullarda ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya: Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Baba, J., & Affendi, F. R. (2020). Reading Habit and Students' Attitudes towards Reading: A Study of Students in the Faculty of Education UiTM Puncak Alam. *Asian Journal of University Education*, 16(1), 109-122.

- Balcı, A., Uyar, Y. ve Büyükikiz, K. K. (2012). İlköğretim 6. Sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları, kütüphane kullanma sıklıkları ve okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 7(4), 965-985.
- Başaran, M. ve Ateş, S. (2009). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 29(1), 73-92.
- Bilgin, O. ve Taş, İ. (2018). Ergenlerde okula bağlılığın yordayıcıları olarak okul iklimi ve sosyal medya bağımlılığı. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, (26), 15-33.
- Blanco, N., & Rodríguez-Martínez, C. (2015). Attitude and commitment to school of successful secondary school students/Actitud y compromiso hacia la escuela en estudiantes de secundaria considerados de éxito escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 38(3), 542-568.
- Bulut, S. ve Susar Kırmızı, F. (2021). İlkokul öğrencilerinin ekrandan okumaya yönelik tutumları. *Temel Eğitim*, (11), 17-29.
- Büyükoztürk Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ceylan, H. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin okula bağlılıklarında önemli bir faktör: Okul kültürü*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çeçen, M. ve Deniz, E. (2015). Lise öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları (Diyarbakır ili örneği). *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(30), 193-212.
- Çelenk, S. (2002). İlkokuma-yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 1(2), 40-47.
- Demir, T. (2010). Türkçe öğretiminde anlama ve zihinde yeniden yapılandırma. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 201-223.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. Ankara: MEB Yayınları.
- Dönmez, Ş. (2016). *Ortaokul öğrencilerinde okul iklimi, okula bağlılık ve okul yaşam kalitesi algısının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla: Sıtkı Kocaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dönmez, Ş. ve Taylı, A. (2018). Ortaokul öğrencilerinde okul iklimi, okula bağlılık ve okul yaşam kalitesi algısının incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 1-17.
- Duman, B. ve Gökmen, T. (2018). Öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 13-22.
- Elliott, C., Livengood, K., & McGlamery, M. (2012, March). I pads and Struggling Readers. In Society for Information Technology & Teacher Education International Conference (pp. 4079-4083). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Journal of International Social Research*, 1(6), 207-223.
- Er, O. (2018). Okuma kültürü. S. Alyılmaz ve B. Ürün Karahan (Editör), *Okuma eğitimi* (s. 55-73) içinde, Ankara: Anı.
- Erdoğan, A. B. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin okula bağlanmalarının okul tükenmişliği ve algılanan anne-baba ve öğretmen akademik katılımı bağlamında incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Erdođdu, M. ve Yüzbaşı, D. (2018). Lise öğrencilerinin okula bağlılık ile genel öz-yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişki. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(32), 205-227.
- Feyza, G., Turabik, T., Arastaman, G. ve Akbaşlı, S. (2019). Üniversite öğrencilerinin okul bağlılığı ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 507-520.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, 74(1), 59-109.
- Göldağ, B. (2021). Üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri ile dijital veri güvenliği farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(3), 82-100.
- Gül, B. ve Demir, S. (2020). Okuma tutum ve alışkanlık ölçeği geliştirilmesi: güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(30), 528-547.
- Güneş, F. (2021). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- İhtiyaroğlu, N. (2014). *Okul ikliminin öğretmen etkililiği ve öğrenci okul bağlılığı ile ilişkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- İhtiyaroğlu, N. ve Demir, E. (2015). Farklı denetim odağına sahip öğrencilerin okul bağlılık düzeylerinin incelenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(03), 282-296.
- İkiz, F. E. ve Sağlam, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin şiddet eğilimleri ile okula bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(3), 1235-1246.
- İşeri, K. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma tutumlarının incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 468-487.
- Kalaycı, H. ve Özdemir, M. (2013). Lise öğrencilerinin okul yaşamının niteliğine ilişkin algılarının okul bağlılıkları üzerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 293-315.
- Kale, M. ve Demir, S. (2021). İlkokullarda yetiştirme programı (İYEP) uygulamalarının öğrencilerin okula bağlılık düzeylerine katkısının incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 50(232), 161-175.
- Karababa, A., Oral, T. ve Dilmaç, B. (2018). Ortaokul öğrencilerinde okula bağlılığın yordanmasında algılanan sosyal destek ve değerin rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 269-279.
- Karabacak, Z. İ. ve Sezgin, A. A. (2019). Türkiye’de dijital dönüşüm ve dijital okuryazarlık. *Türk İdare Dergisi*, 1(488), 319-343.
- Karabay, A. ve Kayıran Kuşdemir B. (2010). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki. *Ç.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(238), 110-117.
- Karahan, B. Ü. (2018). Okumaya yönelik tutum ölçeği: Ölçek geliştirme çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 67-73.
- Kaya, M. ve Boyraz, C. (2020). Akademik başarı ve okul bağlılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi: bir meta analiz çalışması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 148-165.

- Kaya, S. (2017). *Lise öğrencilerinin 21.yüzyıl becerilerinin öğrenci tükenmişliği ve okul bağlılığı ile ilişkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kızgın, A. ve Baştuğ, M. (2020). Okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama becerisinin akademik başarıyı yordama düzeyi. *Journal of Language Education and Research*, 6(2), 601-612.
- Kozan, M. ve Özek Bulut, M. (2019). Böte bölümü öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ve siber zorbalığa ilişkin duyarlılıklarının incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29(1), 107-120.
- Köse, A. ve Yılmaz, Y. (2011). Öğretmen adaylarının okuma tutumlarının farklı değişkenlere göre değerlendirilmesi. *1. Uluslararası Türkçe Eğitimi Öğrenci Kongresi Bildirileri*. Gazi Üniversitesi, 29-30 Eylül 2011, Ankara, s. 186-195.
- Kul, S. (2020). Dijital okuryazarlık ve diğer değişkenlerle internet bağımlılığı ilişkisinin incelenmesi. *Uluslararası Yönetim Bilişim Sistemleri ve Bilgisayar Bilimleri Dergisi*, 4(1), 28-41.
- Kurudayıoğlu, M. (2011). Zihinsel ve Fiziksel Bir Süreç Olarak Okuma. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 31(1), 15-29.
- Kuşdemir, Y. (2019). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 75-86.
- Li, Y. ve Lerner, R. M. (2013). Interrelations of behavioral, emotional, and cognitive school engagement in high school students. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(1), 20-32.
- Maden, S. (2016). Ortaöğretim öğrencilerinin ekran okumaya yönelik tutumları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 5(3), 1305-1319.
- Mcneely, C. A., Nonnemaker, J., M., & Blum, R. W. (2002). Promoting School Connectedness: Evidence From the National Longitudinal Study of Adolescent Health. *Journal of School Health*, 72(4), 138-146.
- MEB (2006). *Türkçe Dersi Öğretim Programı(6-8.sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları
- MEB (2019). *Okuma Beceriler Dersi Öğretim Programı (5-6.sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı(1-8.sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları.
- Morgan, P. L., & Fuchs, D. (2007). Is there a bidirectional relationship between children's reading skills and reading motivation?. *Exceptional Children*, 73(2), 165-183.
- Odabaş, H., Odabaş, Z. Y. ve Sevmez, H. (2018). Üniversite öğrencilerinde dijital/e-kitap okuma kültürü: Selçuk Üniversitesi örneği. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 58(1), 139-171.
- Onursoy, S. (2018). Üniversite gençliğinin dijital okuryazarlık düzeyleri: Anadolu üniversitesi öğrencileri üzerine bir araştırma. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 6(2), 989-1013.
- Önen, E. (2014). Öğrencinin okula bağlılığı ölçeği: Türk ortaokul ve lise öğrencileri için uyarlama çalışması. *Turkish Psychological Counseling & Guidance Journal*, 5(42), 221-234.
- Özbay, M. (2010). *Anlama teknikleri-1 okuma eğitimi*. Ankara: Öncü kitap.
- Öztürk, E. ve Işılınur, C. A. N. (2013). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin elektronik kitap okumaya ilişkin görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 171(171), 137-153.

- Öztürk, Y. (2020). *Dijital okuryazarlık hakkında lise öğrencilerinin kendilerine ve anne-babalarına yönelik görüşleri Kırıkkale ili örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Pala, S.M. ve Başbüyük, A. (2020). 10-12 yaş grubu öğrencileri için dijital okuryazarlık ölçeği geliştirme çalışması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(33), 542-565.
- Pala, Ş. M. ve Başbüyük, A. (2020). Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(3), 897-921.
- Petscher, Y. (2010). A meta-analysis of the relationship between student attitudes towards reading and achievement in reading. *Journal of research in reading*, 33(4), 335-355.
- Pratolo, B. W., & Solikhati, H. A. (2021). Investigating Teachers' Attitude toward Digital Literacy in EFL Classroom. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 15(1), 97-103.
- Sallabaş, M. E. (2008). İlköğretim 8.sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 141-155.
- Sıcak, A. ve Başören, M. (2015). Ortaöğretim öğrencilerinin akademik motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Bartın örneği). *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 4(2), 548-560.
- Sidekli, S. ve Yangın, S. (2005). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 393-413.
- Şahin, K., E. (2021). *Sezdirme yöntemi ve düz anlatım yöntemi ile yapılan dil bilgisi öğretiminin öğrenci başarısına ve erişimine etkisinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tüzel İşeri, E., ve Yavuz Tabak, B. (2019). Ortaokul öğrencilerinin okula bağlılıklarının okulun özellikleri ve öğrencilerin kişisel değişkenleri açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(4), 1217-1231.
- Weisberg, M. (2011). Student attitudes and behaviors towards digital textbooks. *Publishing research quarterly*, 27(2), 188-196.
- Wonglorsaichon, B., Wongwanich, S., & Wiratchai, N. (2014). The influence of students school engagement on learning achievement: A structural equation modeling analysis. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 1748-1755.
- Yaman, H. ve Dağtaş, A. (2013). Ekrandan okumanın okumaya yönelik tutuma etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4), 314-333.
- Yaman, H. ve Süğümlü, Ü. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin ders dışı kitap okuma alışkanlıkları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(1), 291-306.
- Yaşar, D. E. (2021). *Ortaokul öğrencilerinin okula bağlanma düzeyleri ile akran ilişkileri ve okul motivasyonu arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldız, N. ve Keskin, H. (2016). Ergenlik dönemindeki öğrencilerin dijital ve matbu okumaya karşı tutumlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 344-361.
- Yılmaz, M. ve Benli, N. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 281-291.

- Yontar, A. (2019). Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 815-824.
- Yurdakal, İ. H. ve Susar Kırmızı, F. (2021). Öğretmen adayları için dijital okumaya yönelik tutum ölçeği (DOTÖ): geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Buca Faculty of Education Journal*, (51), 137-159.

Extended Abstract

Thanks to the reading skill, it is possible to provide for the individual's language and mental development. The ability to read has a great place in seeing the proficiency of Turkish, improving its vocabulary, using cognitive skills, learning the cultural information of the society it belongs to, socializing, and keeping up with contemporary life. (Demirel, 1999). When individuals reading a text encounter information in the text, they think about the information within the framework of their prior knowledge and engage their evaluation processes. The sentence structures in the texts are effective in showing the proficiency of Turkish and improving the vocabulary. Individuals' positive or negative emotional states toward reading skills are reflected in their attitude toward reading. The positive aspects of these emotional states are effective in making reading a habit. Individuals who are intrinsically motivated to read acquire the habit of reading more easily. The family, environment, and school life of individuals are effective in the formation of their attitudes towards reading. Individuals who want to read will gain more experience both in education and social life (Kuşdemir, 2018; Karahan, 2018).

Today, the information sources used by individuals change very rapidly. The Internet, which is used for many purposes other than learning, is the most important resource used in every moment of daily life (Karabacak & Sezgin, 2019). Using the Internet varies depending on the individual's digital literacy skills. It is also possible to define the use of this resource as screen reading (Güneş, 2021).

The student's feelings and attitudes towards school are expressed as school engagement (Arastman, 2019). School engagement has behavioral, emotional and cognitive sub-components. (Fredricks et al., 2004). Educators and teachers frequently state that their teaching goals are to increase or strengthen student engagement.

The main aim of this study is to examine whether there are relationships between attitudes towards reading, digital literacy, and school engagement in adolescents. Another aim of the research is to compare attitudes towards reading, digital literacy, and school engagement according to gender, mother's education level, father's education level, and family income level in adolescents.

The study group for the research consists of 303 middle and high school students selected by easily accessible sampling in Sivas province in the 2021-2022 academic year. In the research, The Personal Information Form, The Reading Attitude and Habits Scale, The Digital Literacy Scale, and The School Engagement Scale were used as data collection tools. Since the data are normally distributed, the Pearson product-moment correlation analysis and simple linear regression analysis, independent samples t-test, one-way analysis of variance (ANOVA), and LSD Post-Hoc technique were used in the analysis of the data. 95% criterion was taken as the confidence interval.

According to the findings, positive attitude scores towards reading, digital literacy scores, and school engagement scores differ in favor of female students. Positive attitude scores towards reading and school engagement scores differ statistically significantly according to gender. The digital literacy scores of female students are higher than those of male students. However, this difference is not statistically significant.

According to another finding, positive attitude scores towards reading and digital literacy scores differ in favor of those whose mothers are illiterate. This difference is statistically significant. On the other hand, school engagement does not differ statistically significantly according to the education level of the mother.

Similarly, positive attitude scores towards reading books and digital literacy scores differ in favor of those whose fathers are illiterate. This difference is statistically significant. On the other hand, school engagement does not differ statistically significantly according to the education level of the mother.

In comparison, findings by family income show that positive attitude scores towards reading books show a statistically significant difference according to income status. Students whose family income is below 4.250 TL have the highest positive attitude scores towards reading. Digital literacy scores show a statistically significant difference according to income status. Students whose family income is between 10.000 and 15.000 TL have the highest digital literacy scores. School engagement scores did not show a statistically significant difference according to income status.

It has been determined that there is a low level of positive relationship between positive attitudes towards reading books and digital literacy. In other words, the increase in positive attitudes towards reading books leads to an increase in digital literacy. Similarly, it was determined that there was a low level of positive relationship between a positive attitude towards reading and school engagement. If the positive attitude towards reading books increases, then school engagement increases, or vice versa. In addition, a low positive correlation was found between digital literacy and school engagement. School engagement can result from digital literacy, or vice versa.

In regression analysis, attitude towards reading and digital literacy together explain 10% of school engagement. It is also seen that both variables are statistically significant predictors for school engagement.

As a result, the relationships between the variables of reading attitude, digital literacy, and school engagement were revealed, and each variable was discussed comparatively in terms of various demographic variables. In the literature, various suggestions have been presented to the researchers for the studies to be carried out on these variables.