

İlkokul Çocuklarının Basılı Kitap, E-okuyucu ve İnternette Okumaya Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması

Mustafa Kocaarslan *

Burçin Çetin Elşikma **

MAKALE BİLGİSİ

Geliş: 02.08.2025
Düzeltilme: 05.09.2025
Kabul: 05.09.2025
Doi: 10.31464/jlere.1733280

Anahtar Sözcükler:

tutum
dijital okuma
basılı okuma
ilkokul öğrencileri

ÖZET

Giderek daha yaygınlaşan dijital cihazlardan okumanın geleneksel basılı materyallerin yerini aldığı günümüzde, ilkokul çocuklarının basılı ve dijital okumaya yönelik tutumlarının tespit edilmesi ve okuma öğretiminin öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi önem taşımaktadır. Bu araştırmanın temel amacı ilkokul öğrencilerinin basılı kitap, e-okuyucu ve internette okumaya yönelik tutumlarını incelemektir. Ayrıca sınıf düzeyi, cinsiyet ve internette geçirilen sürenin basılı kitap, e-okuyuculardan ve internette okumaya yönelik tutum üzerinde farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Çalışma grubunu 138 ilkokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda öğrencilerin basılı okumaya yönelik tutumları hem e-okuyucu hem de internette okumaya yönelik tutumlarına göre anlamlı olarak yüksek bulunmuştur. Ancak e-okuyuculardan ve internette okumaya yönelik tutumlar da pozitifdir. Cinsiyet basılı kitap, e-okuyucu ve internette okumaya yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmamıştır. Bununla birlikte sınıf düzeyi ilerledikçe öğrencilerin e-okuyuculardan ve internette okumaya yönelik tutumları olumsuzlaşmış, ancak basılı okumaya yönelik tutumları değişmemiştir. Son olarak internette daha fazla zaman geçiren öğrencilerin basılı okumaya yönelik tutumları daha düşüktür.

Bilgilendirme

Yayın Etiği Bilgilendirme

Bu çalışmada bilimsel yayın etiğine uygun olarak yapılmıştır. Bartın Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu tarafından 15.06.2023 tarihli 2023-SBB-0369 protokol numarası ile izin alınmıştır. Yazarlar eşit oranda çalışmaya katkıda bulunmuşlardır.

Yazarların Katkı Oranı

Çıkar Çatışması Gönderim

Bu çalışmada bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.
Kocaarslan, M. ve Elşikma, B. Ç. (2025). İlkokul çocuklarının basılı kitap, e-okuyucu ve internette okumaya yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 11 (2), 664-692.*

* Doç. Dr., ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3918-6589>, Bartın Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, mkocaarslan@bartin.edu.tr

** Yüksek Lisans Öğrencisi, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4157-3334>, Bartın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, burcincetiinn@gmail.com

Giriş

Son yıllarda bilgisayar, tablet, e-okuyucu ve akıllı telefon gibi elektronik cihazların hem okuma amaçlı hem de eğlenme amaçlı kullanımı yaygınlaşmış (Delgado vd., 2018; Hyman vd., 2014; Stiegler-Balfour vd., 2023) ve neredeyse dünyanın her yerindeki çocuklar ve yetişkinler için ulaşılabilir olmuştur (Mullis vd., 2017). Okuma uzun yıllar boyunca kâğıt temelli ya da basılı materyallerle gerçekleşse de bugün geline nokta, dijital cihazlardan yapılan okuma daha yaygın ve tercih edilebilir hâle gelmiştir (Barron, 2011; Picton, 2014; Shenoy ve Aithal, 2016). Bu durum hem elektronik ders kitaplarının kademeli olarak basılı olanların yerini almasına (Halamish ve Elbaz, 2020) hem de uluslararası okuma becerilerini değerlendiren sınavların giderek dijital formatta gerçekleşmesine yol açmıştır (Mullis vd., 2017; OECD, 2016).

Dijital cihazlardan okumanın artan çekiciliği göz önüne alındığında, araştırmacıların kâğıttan ve elektronik kaynaklardan okumayı karşılaştıran çalışmalara yönelmesi şaşırtıcı değildir (örn., Delgado ve Salmerón, 2022; Hou vd., 2017; Stiegler-Balfour vd., 2023). Nitekim alanyazın incelendiğinde, okuma araştırmalarında ortam etkisini (media or medium effect) inceleyen hatırı sayılır miktarda araştırma olduğu ve bu alanın kayda değer bir geleneğe sahip olduğu dikkat çekmektedir (Halamish ve Elbaz, 2020; Jeong ve Gweon, 2021; Mangen vd., 2013; Støle vd., 2020).

Okuma becerisinin çeşitli dilsel ve bilişsel becerileri gerektiren karmaşık bir süreç olması (Kintsch, 1998; Spencer vd., 2020), ortamın okuma üzerindeki etkisini inceleyen araştırmaların tutarlı sonuçlar üretmesini zorlaştırmakta ve okuma deneyiminin çok yönlü incelenmesini gerekli kılmaktadır. Dolayısıyla, araştırmacılar; okuma hızı (Bresó-Grancha vd., 2020; Kretzschmar vd., 2013; Köpper vd., 2016), okuduğunu anlama (Golan vd., 2018; Margolin vd., 2013; Mangen vd., 2013; Støle vd., 2020), hatırlama, dikkat (Mangen ve Kuiken, 2014), göz hareketleri (Delgado ve Salmerón, 2022; Jeong ve Gweon, 2021; Köpper vd., 2016; Miranda vd., 2018; Zambambieri ve Carniglia, 2012), okuma süresi (Daniel ve Woody, 2013; Liu, 2005) ve üstbilişsel farkındalık (Ackerman ve Goldsmith, 2011; Halamish ve Elbaz, 2020) gibi çok çeşitli etkenleri inceleyerek, basılı ve ekrandan okuma arasındaki performans farkını anlamaya çalışmışlardır. Aynı zamanda çocukların ve yetişkinlerin kâğıt mı yoksa basılı bir okumayı mı tercih ettiği sorusu uzun süredir konuyla ilgilenen araştırmacıların (Foasberg, 2014; Golan vd., 2018; Kretzschmar vd., 2013; Loh ve Sun, 2019; Mizrahi vd., 2018) yoğun şekilde dikkatini çekmiştir.

Bu çalışmada ilköğretim öğrencilerinin; basılı kitap, e-okuyucu ve internetten okumaya yönelik tutumlarını kesitsel olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca sınıf düzeyi, cinsiyet ve internette geçirilen süre değişkenleri açısından tutumların farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Basılı okumaya ilişkin çeşitli kademedeki öğrencilerin tutumlarını inceleyen ve hız kesmeden sayıları artan pek çok çalışmaya (örn., Askov ve Fischbach, 1973; Nonte vd., 2018; Nootens vd., 2019; Ulvinen vd., 2024) rağmen, özellikle okuma öğretimi için hassas bir yaş diliminde olan ilköğretim çocuklarının basılı basılı kitap, e-okuyucu ve internetten okumaya yönelik tutumlarının henüz incelenmemesi, bu çalışmanın temel motivasyonunu oluşturmaktadır.

Okuma Tutumu

Alanyazında okuma tutumu çeşitli yazarlar tarafından tanımlanmıştır. Alexander ve Filler (1976) okumaya özgü tutumların en eski tanımını sunarak, bu kavramı “öğrencilerin bir okuma durumuna yaklaşmasına ya da kaçınmasına neden olan okumayla ilgili bir hisler sistemi” olarak açıklamıştır (s. 1). Smith (1990) ise benzer şekilde okuma tutumunu “okumayı az ya da çok olası kılan duygu ve hislerin eşlik ettiği bir zihin durumu” (s.215) olarak tanımlamış ve McKenna ve diğerleri (2012) ise okuma tutumunu, “okumanın yönleriyle ilgili olarak tutarlı bir şekilde olumlu ya da olumsuz tepki vermeye yönelik edinilmiş yatkınlıklar” olarak kavramsallaştırmıştır (McKenna vd., 2012, s.285).

Okuma tutumunun öğrencilerin okuma başarısıyla (Askov ve Fischbach, 1973; Chiu ve Chow, 2015; Ghaith ve Bouzeineddine, 2003; McGeown vd., 2015), okuma miktarı (Ley vd., 1994; Nonte vd., 2018) ve okuma sıklığıyla (Coles ve Hall, 2002; Logan ve Johnston, 2009) yakından ilişkili olduğuna dair çok güçlü araştırmalar bulunmaktadır. Konuyla ilgili ilk çalışmalardan birini gerçekleştiren Askov ve Fischbach (1973), Amerika’da birinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinde okumaya yönelik tutum ile başarı, cinsiyet ve sınıf düzeyi arasındaki ilişkileri araştırmıştır. Araştırma sonucunda tutum kelime okuma ile değil paragrafı anlama ile anlamlı olarak ilişkili bulunmuştur. McGeown ve diğerlerinin (2015) İngiltere’de yaklaşık 7 yaşındaki öğrencilerle yaptığı araştırmada, okumaya yönelik tutum ve okuma özgüveni okuma başarısındaki varyansı anlamlı olarak açıklamıştır. Petcher (2010) öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ile okuma başarısı arasındaki ilişkiyi bir meta-analiz çalışmasıyla kapsamlı olarak incelemiştir. Sonuçlar, okuma tutumları ve başarı arasındaki ilişkinin ortalama gücünün orta düzeyde olduğunu ve ilkökul öğrencilerinde ortaokul öğrencilerine göre daha güçlü olduğunu göstermiştir. Nonte ve diğerleri (2018) yaptıkları geniş ölçekli araştırmada, bir dizi çok gruplu analize dayanarak öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ile öğrenci, ev ve bağlamla ilgili faktörler arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. 2011 PIRLS verilerinin kullanıldığı bu araştırmada, öğrencilerin okuma tutumlarını geliştirmede okul dışındaki okuma miktarının önemli bir faktör olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca Logan ve Johnston (2009), okumaya karşı daha olumlu tutumları olan on yaşındaki çocukların tipik olarak daha sık okuduğunu ortaya koymuştur.

Çocukların okuma yönelik tutumları, okuma sıklıkları ve başarıları arasında ilişkilerin karşılıklı olduğu ve bu sürecin verimli bir döngüye yol açtığı ifade edilmektedir. Nitekim olumlu bir tutum daha sık okumayı teşvik etmekte, daha sık okuma daha iyi okuma becerilerine katkıda bulunmakta ve daha iyi okuma becerileri okumaya ilişkin daha olumlu değerlendirmelere yol açmaktadır (Kush vd., 2005; McKenna vd., 1995; Martínez vd., 2008). Stanovich okuma gelişimi teorisinde, çocukların okumaya ilgi duymaları halinde daha sık okuyacakları ve dolayısıyla okumayı tercih etmeyen çocuklara kıyasla okuma becerilerini geliştirmek için daha fazla fırsata sahip olacaklarını belirtmektedir. Bu bağlamda, erken okuma başarısı sonraki başarı oranlarının daha hızlı olmasına yol açan birikimsel bir avantaj sunmaktadır. Diğer taraftan düşük okuma becerileri ve tutumu, çocukların okumaktan kaçınmasına, daha az pratik yapma fırsatı bulmasına ve beceri seviyesi ve tutumunda daha fazla düşüş yaşamasına neden olan olumsuz bir döngüyü tetikleyebilmektedir (Stanovich, 1986). Bu bağlamda özellikle erken yaşlarda çocukların

okumaya karşı olumlu tutum geliştirmesi, ilgilerinin artırılması ve eğer varsa olumsuz tutumlarının değiştirilmesi için çaba gösterilmesi gelecekteki okuma başarısı açısından önem arz etmektedir.

Okumaya yönelik tutumlardaki gelişimsel farklılıkları incelemek araştırmacıların dikkatini çeken diğer önemli konulardan biridir. Çocukların okuma tutumları okula başlamadan önce gelişmeye başlamaktadır (Sperling ve Head, 2002). Van der Sande ve diğerleri (2023), başlangıç seviyesindeki okuyucular için iki okuma tutumu ölçeğinin güvenilirliğini ve yakınsak geçerliliğini karşılaştırmıştır. Araştırmada birinci sınıf öğrencileri tutumu ölçen Resim Değerlendirme Görevi'nde anaokulu öğrencilerinden anlamlı derecede daha yüksek puanlar alırken, Okuma Tutumu Ölçeği'nde yaş etkisi bulunmamıştır. Başka bir çalışmada Nevo ve diğerleri (2019), anaokulu ve 1. sınıftaki 119 İbranice konuşan çocuğun okul yılının başında ve sonunda okumaya yönelik erken motivasyonlarıyla ilişkin gelişimsel yönleri incelemiştir. Okuma tutumları, okumanın duygusal veya hislerle ilgili bir yönüne odaklandığından, kavramsal olarak okuma motivasyonunun önemli bir parçası olarak görülmektedir (Wigfield ve Guthrie, 1997). Okuma motivasyonu okul yılı boyunca anaokulu öğrencileri için artarken, 1. sınıf öğrencileri için artmamıştır. Araştırmacılar çocukların okuma motivasyonunun anaokulu eğitim yılı boyunca gelişip değiştiği ve 1. sınıfta pekiştiği görülmüştür. Bu bulgular anaokulu öğrencilerin resmi okuma öğretimi öncesinde okumaya ilişkin bazı duygulara sahip olduğunu göstermekte ve başlangıçtaki olumlu duyguların sürdürülmesinin önemini vurgulamaktadır.

Hem kesitsel hem de boylamsal araştırmalar ortalama olarak çocukların okumaya yönelik tutumlarının sınıf düzeyi arttıkça olumsuzlaştığını göstermektedir (Kolic-Vehovec vd., 2014; Kush ve Watkins, 1996; McKenna vd., 1995; McKenna vd., 2012; Nootens e al., 2019). McKenna ve arkadaşları (1995) ABD'de 18.185 1-6 sınıf öğrencisi ile yaptıkları araştırmada, sınıflar arasında okumaya yönelik tutumlarda genel olarak aşağıya doğru bir ivme olduğunu ortaya koymuştur. Okula başlayan öğrenciler genel olarak olumlu tutumlara sahipken, ilkokulun sonunda bu tutumlar yerini ilgisizliğe ve hatta özellikle akademik okuma konusunda olumsuzluğa bırakmıştır. McKenna ve arkadaşları (2012), yine ABD'de 6-8. sınıflarla yaptıkları araştırmada, okumaya yönelik giderek artan olumsuz tutumlar gözlemlemiş, akademik okumaya yönelik tutumların sınıflar arasında daha istikrarlı, ancak boş zaman okumasına yönelik tutumlardan daha olumsuz olduğunu tespit etmişlerdir. Nootens ve diğerleri (2019), yaptıkları kesitsel araştırmada Quebec'te (Kanada) 5 ila 8. sınıflarda Fransızca konuşan öğrencilerin bu geçiş dönemindeki tutumlarını incelemişlerdir. Araştırma sonucunda genel olarak okumaya yönelik tutumların katılımcılar arasında sabit kaldığını, ancak ilkokul-ortaokul geçişi sırasında öğrencilerin tutumlarında önemli bir fark olduğu ve bu okul döneminde daha olumsuz hale geldiğini görülmüştür. Eğitim kademeleri arasında öğrencilerin düşük okuma tutumlarına sahip olduğu gözlenmiştir.

Okuma tutumunun süreçteki gelişimini incelemek amacıyla farklı yaş gruplarıyla gerçekleştirilen boylamsal araştırmalarda da sonuçlar genel olarak endişe vericidir. Kush ve Watkins (1996), 1. sınıf çocukların okumaya yönelik tutumlarının uzun vadeli kararlılığını incelemiştir. Öğrenciler hem birinci sınıfta hem de 4. Sınıfta izlenmiştir.

Başlangıçta, öğrencilerin eğlenme ve akademik okuma tutumları, standardizasyon örneklemeyle karşılaştırıldığında nispeten olumlu bulunmuştur. Ancak 3 yılın ardından, okuma tutumları hem eğlenme amaçlı hem de akademik puanlar için önemli ölçüde düşmüştür. Ley ve diğerleri (1994) 164 öğrenciye üç kez (6, 7 ve 8. sınıflarda) uygulayarak okuma tutumlarının duyuşsal yönlerini incelemişlerdir. Araştırmada 6. sınıftan 8. sınıfa kadar öğrencilerin tutumlarında da kademeli bir bozulma olduğu tespit edilmiştir. Kolici-Vehovec ve arkadaşları (2014), 10-14 yaş arası öğrencilerde okuma tutumlarındaki değişiklikleri izlemiştir. Toplam 175 Hırvat ilköğretim çocuğu 4, 6 ve 8. sınıflarda olmak üzere üç kez ölçülmüştür. Araştırmada okumaya yönelik olumlu tutumların 10 ila 14 yaş arasında, yani ergenliğin başlangıcında önemli ölçüde azaldığı ortaya çıkmıştır. Eğlenme amaçlı okumaya (serbest okumaya) yönelik olumlu tutumlar 4. ve 8. sınıflar arasında istikrarlı bir şekilde kötüleşirken, akademik okumaya yönelik olumlu tutumlar 6. ve 8. sınıflar arasında keskin bir düşüş göstermiştir.

Okumaya yönelik tutumlarda cinsiyet farklılığına ilişkin araştırmalar büyük oranda tutarlı kanıtlar sunmaktadır. Yapılan pek çok araştırmada kızların erkeklere göre hem okuma becerilerinde hem de okuma yönelik tutumda daha iyi olduğu belgelenmiştir (Gunobgunob-Mirasol, 2020; Kush ve Watkins, 1996; McKenna vd., 1995; McKenna vd., 2012; Nootens vd., 2019; Nonte vd., 2018; Quinn ve Wagner, 2015; OECD, 2016). Sınıf düzeyi veya sosyo-ekonomik durumdan bağımsız olarak, kızların okumaya karşı erkeklerden daha yüksek tutumla okula başladığını göstermektedir (Barnett ve Irwin, 1994; Wallbrown vd., 1981). Cinsiyet farklılıklarıyla ilgili olarak, okuma becerisindeki farklılıklar kontrol edildikten sonra bile, kızların erkeklerden daha olumlu okuma tutumları olduğu bildirmiştir (Logan ve Johnston, 2009; McGeown vd., 2015). Ancak okumaya yönelik tutumlardaki düşüşler hem erkek hem de kız çocukları için geçerlidir (Kush ve Watkins 1996; McKenna vd., 1995; McKenna vd., 2012).

Basılı ve Dijital Okumaya Yönelik Tutumlar

Teknolojideki hızlı gelişmeler, ekrandan okumaya imkân tanıyan e-okuyucular, bilgisayarlar ve tabletler gibi bir dizi elektronik araçları okuyucuyla buluşturmuştur (Shenoy ve Aithal, 2016). Geleneksel olarak okuma ağırlıklı olarak kâğıt üzerinde yapılırken, ekran üzerinden okuma hem eğitim hem de eğlence amaçlı okuma için giderek yaygınlaşmaktadır (Hyman vd., 2014; Picton, 2014). Ancak bireylerin basılı ve elektronik okumaya yönelik tercihlerinin ve tutumlarının değerlendirilmesinde farklılıklar olduğu bildirilmiştir (Coiro, 2012). Elektronik cihazların yaygın kullanımına rağmen, çoğu yetişkin özellikle öğrenme amacıyla metinleri ekrandan ziyade kâğıttan okumayı tercih etmektedir (Jeong ve Gweon, 2021; Kretzschmar vd., 2013; Mizrachi vd., 2018). Örneğin Mizrachi ve diğerlerinin (2018) dünya çâğında geniş sayıda üniversite öğrencisiyle yaptığı araştırmada, katılımcıların büyük çoğunluğu (%78) akademik ders materyallerini basılı olarak okumayı bildirmişlerdir. Onlar basılı formatlarda sunulan bilgilere daha iyi odaklandıklarını ve akılda tuttuklarını ve daha uzun metinler için basılı formatları daha sık tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

Kullanıcılar basılı okumayı dijital okumaya tercih etmelerinde genellikle daha iyi odaklanma ve akılda tutma (Mizrachi vd., 2018), okunan materyalin içeriğinin derinlemesine incelenmesi ve yoğunlaşma (Foasberg, 2014; Jeong ve Gweon, 2021), el

yazısı ile not tutma (Conradi vd., 2013), gerçek deneyim sağlama (Kretzschmar vd., 2013) ve daha düşük düzeyde algılanan yorgunluk (Hou vd., 2017; Jeong, 2012; Jeong ve Gweon, 2021) gibi etkenleri bildirmişlerdir.

Ebeveynlerin ve çocuk bakıcılarının tercihi de çoğunlukla basılı okuma lehinedir. Örneğin Strouse ve Ganea (2017), 1-4 yaş arası çocukların bakıcıları ile yaptıkları araştırmada, çocuklarının geleneksel kitapları elektronik kitaplardan daha fazla okumakla kalmayıp, bu kitaplardan daha fazla keyif aldıklarını ve onlara daha fazla ilgi gösterdiklerini bildirmişlerdir. Bakıcılar ayrıca basılı kitapları okurken elektronik kitaplara kıyasla daha fazla yetişkin-çocuk etkileşimine katıldıklarını bildirmişlerdir. Okuma tercihi konusunda Sung ve Chiu (2022), Hong Kong'daki ilkokul ve ortaokulda çocukları olan 11 ebeveyn ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapmıştır. Çoğu ebeveynin ve okulun, okullar tarafından zorunlu tutulmadıkça hâlâ basılı kitapları tercih ettiğini ifade etmiştir.

Dijital okumanın tercih edilme gerekçelerine bakıldığında; dijital cihazların yaygınlaşması ve daha ulaşılabilir olması (Barron, 2011; Picton, 2014; Shenoy ve Aithal, 2016), okuyuculara kolaylık ve rahatlık sağlaması (Brandle vd., 2019; Clinton-Lisell vd., 2022; Eijansantos vd., 2020), maliyeti düşürmesi (Brandle vd., 2019; Clinton-Lisell vd., 2022; Hancock vd., 2016) ve bireyselleştirmeyi artırması (Delgado vd., 2018) gibi açık avantajları olduğu ön plana çıkmaktadır. Baron (2015) ekranlardan okumanın yalnızca kolay ve hafif okumalar için diğer bir ifadeyle yüzeysel bilgi işleme gerektiren okumalarda daha çok tercih edildiğini ileri sürmektedir. Araştırmalar özellikle basılı okumaya ilgi duymayan öğrencilerin dijital metinleri okumaktan zevk aldıklarını ve ekrandan okumayla daha ilgili olduklarını göstermiştir (McKenna, vd., 2012; O'Brien vd., 2007). Farklı yaş gruplarıyla gerçekleştirilen çalışmalarda basılı okuma tercihi daha baskın olsa da çocukların ekrandan okumayı tercih ettiklerini gösteren çalışmalar da (Golan vd., 2018; Huang vd., 2012) bulunmaktadır. Örneğin Golan ve diğerleri (2018), beşinci sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdikleri çalışmada çocukların ekranlardan okumayı tercih ettiğini, ancak onların kâğıttan okuduklarında okuduğunu anlama testinde daha iyi performans gösterdiğini bulmuştur.

Ekran ve Basılı Okuma Performansının Karşılaştırılması

Bireylerin okuma ve anlama performansları üzerinde metni görüntülemek için kullanılan ortamın (kâğıt veya ekran) bir rol oynayıp oynamadığı sorusu araştırmacıların, en fazla dikkatini çeken konulardan biri olmuştur (Halamish ve Elbaz, 2020). Dolayısıyla günümüzde medya veya ortam etkisi çalışmaları, okuma araştırmaları içerisinde hatırı sayılır bir yere konumlanmıştır (Bresó-Grancha vd., 2020; Halamish ve Elbaz, 2020; Jeong ve Gweon, 2021; Kretzschmar vd., 2013; Köpper vd., 2016; Mangen vd., 2013; Støle vd., 2020).

Alanyazında kâğıttan okuma ile ekrandan okumanın okuma çıktıları üzerindeki etkisini inceleyen araştırmalar tam olarak fikir birliğini yansıtmamaktadır. Bazı çalışmalarda öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarının kâğıt üzerinde ekrandan daha iyi olduğu gözlemlenmiştir (Golan vd., 2018; Eyre vd., 2017; Halamish ve Elbaz, 2020; Støle vd., 2020), diğer çalışmalar ise ortamın herhangi bir etkisi olmadığını ortaya koymuştur (Bresó-Grancha vd., 2020; Jeong ve Gweon, 2021; Porion vd., 2016; Margolin vd., 2013; Kingston, 2009). Ayrıca bazı çalışmalarda ekrandan okumanın kâğıttan

okumaya göre daha iyi okuduğunu anlama performansı ile sonuçlandığı bulunmuştur (Aydemir vd., 2013; McCrea-Andrews, 2014).

Görünürde bir çelişki olsa da çocuklarla yapılan araştırmalarda “kâğıt üstünlüğünden” söz etmek daha olası görünmektedir. Kerr ve Symons (2006), 10 yaşındaki çocuklar ile yaptığı ortam etkisi çalışmasında kâğıttan okumanın bilgisayardan okumaya göre daha etkili olduğunu bulmuştur. Eyre ve diğerleri (2017), Yeni Zelanda’da okuduğunu anlama değerlendirmesinin dördüncü ve onuncu sınıflara yönelik çevrimiçi versiyonunun dikkatli bir şekilde hazırlanmasına rağmen, testin kâğıt versiyonu için sonuçların daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Golan ve arkadaşları (2018), beşinci ve altıncı sınıf öğrencileriyle araştırmada, her ne kadar öğrenciler ekrandan okumayı tercih etseler de kâğıttan okurken daha üstün performans elde etmişlerdir. Ayrıca ekrandan okumaya göre kendi anlamalarına yönelik özgüvenleri daha yüksek bulunmuştur. Halamish ve Elbaz (2019) beşinci sınıflarla yaptığı araştırmada benzer sonuçlara ulaşmış ve öğrenciler kâğıt üzerinden yaptıkları okumada daha üstün performans sergilemişlerdir. Fakat araştırmada her iki okuma türünde de öğrenciler, okuduğunu anlama sürecine yönelik üstbilişsel farkındalığa sahip olmamışlardır. Støle ve diğerleri (2020) Norveç’te geniş örneklem kullanarak 10 yaşındaki çocuklarla yaptıkları araştırmada, kâğıt ve dijital olarak uygulanan okuduğunu anlama testinde, öğrencilerin dijital testte daha düşük anlama puanı elde ettiklerini bulmuştur.

Kuramsal Çerçeve

Üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin; basılı kitap, e-okuyucu ve internetten okumaya yönelik tutumlarını incelemeye odaklanan ve bazı ilgili faktörler açısından bu tutumları açıklamaya çalışan bu araştırma iki önemli teorik çerçeveden beslenmektedir. Bunlardan birincisi Ajzen ve Fishbein (2005) tarafından ileri sürülen *tutum teorisi* (attitude theory) ve diğeri ise çeşitli araştırmacıların katkılarıyla geliştirilmeye devam eden *Yeni Okuryazarlıklar teorisi* (New Literacies theory). Her iki teori de öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını aydınlatmada okuma ortamına (basılı veya dijital) ve çeşitli bağlamsal faktörlere dikkat çektiklerinden önem taşımaktadır.

Ajzen ve Fishbein’in (2005) teorisine göre tutumlar bireyin bir davranışı ya da eylemi gerçekleştirme niyetini ya da arzusunu etkilemektedir. Daha geniş bağlamsal faktörler bu ilişkiye aracılık etmektedir. Bireysel (örn., duygu, deneyim), sosyal (örn., yaş, cinsiyet, gelir) ve bilgi (örn., teknoloji) faktörler bu süreci sosyokültürel faktörler şemsiyesi altında arka planda etkilemektedir. Ayrıca bu teorisyenler ortamın kişinin bir davranışa yönelik tutumunu ve davranışı gerçekleştirme niyetini etkilediğini ileri sürmektedir. Okuma bağlamında ele alındığında, ortamın basılı ve dijital olmasının tutumu etkilediği (McKenna vd., 2012) düşünülmektedir. Günümüzde internetin, çevrimiçi ortamların ve bilişim teknolojilerinin okuma tutumunun şekillenmesindeki rolü kabul edilmektedir (Coiro, 2012; Putman, 2014). Nitekim bu teoriyi temele alan bazı güncel çalışmalar ortaokul öğrencilerinin okuma tutumu profillerinin oluşmasında hem okuma amacının hem de okuma modunun dijital veya basılı olmasının önemli bir etken olduğunu ortaya çıkarmışlardır (Jangve Henretty, 2019; Jang vd., 2021)

Diğer bir kavramsal çerçeve olan *Yeni Okuryazarlıklar teorisi* internetin ve bilişim teknolojilerinin geleneksel okuryazarlık kavramını derinden etkilemesiyle ortaya çıkmış ve

pek çok yazarın ortak katkısıyla geliştirilmeye devam etmektedir (Coiro vd., 2008; Lankshear ve Knobel, 2011; Leu vd., 2004; Leu vd., 2013). Son 20 yılda, yeni okuryazarlıklar önemli ölçüde araştırma odağı haline gelmiş ve birçok araştırmacı ve yazar, değişen bilgi ve iletişim teknolojileriyle başa çıkmak için okuryazarlığının yeniden kavramsallaştırılmasını vurgulamıştır (Sang, 2017). Yeni okuryazarlıklar terimi genellikle dijital teknolojilerin ve ortamların nasıl kullanıldığını ve bu teknolojilerin bireylerin yaşamlarını ve bir bütün olarak toplumu nasıl değiştirdiğini açıklamak için kullanılmaktadır (Kinzer ve Leu, 2016). Yeni okuryazarlıklardaki “yeni” ifadesi, hem okuryazarlıkla etkileşime girdiğimiz teknik bilgi içeren yollardaki (örn., hiper metin kullanımı, yeni yazılım programları ve uygulamalarını anlama) hem de okuryazarlık uygulamalarına yönelik etik değerlerdeki (örn., katılım ve iş birliğine değer verme) değişikliklere atıfta bulunmaktadır (Lankshear ve Knobel, 2011; West, 2019).

Yeni okuryazarlıklarını savunan teorisyenler metin odaklı ve statik olan geleneksel okuryazarlık kavramlarının, doğrusal olmayan ve etkileşimli metinlerin yanı sıra internette okuma, yazma ve iletişimde çok modlu temsilleri anlamaya çalıştığımız için günümüzde artık tamamen geçerli olmadığını ileri sürmektedir (Coiro vd., 2008; Leu vd., 2004). Leu ve diğerleri (2004) yeni okuryazarlıkları "dünyamızda sürekli olarak ortaya çıkan ve kişisel ve profesyonel yaşamlarımızın tüm alanlarını etkileyen, hızla değişen bilgi ve iletişim teknolojilerini ve bağlamlarını başarılı bir şekilde kullanmak ve bunlara uyum sağlamak için gerekli beceriler, stratejiler ve eğilimler" (s. 1572) olarak tanımlayarak yeni okuryazarlıkların bilişsel, duyuşsal ve sosyal yönlerini dengeli bir şekilde vurgulamıştır. Bu tanımda belirtilen eğilimler ifadesi bireylerin yeni okuryazarlıkları kullanmalarını gerektiren her türlü okuma-yazma faaliyetini içine almakta ve bu sürece ilişkin geliştirilen tutumları vurgulamaktadır. Dolayısıyla günümüzde geleneksel metinleri (örn., kitap, dergi, gazete, broşür) okumaya yönelik tutumun ötesinde bireylerin ayrıca tablet, akıllı telefon ve e-okuyucular gibi dijital araçlardan okumaya (örn., e-postalar, çevrimiçi makale, bloglardaki gönderiler ve mobil mesajlar) yönelik olumlu bir tutum geliştirmeleri sosyal, akademik ve iş yaşamına uyum sağlamak için bir zorunluluk haline gelmiştir. Nitekim ortamın nasıl anlaşıldığına bakılmaksızın, basılı ve dijital okumaya yönelik tutumlar, her biri sırasıyla genel okuma tutumlarının şekillenmesine katkıda bulunan farklı yapılar olarak kabul edilmektedir (McKenna vd., 2012). Örneğin Putro ve Lee'nin (2017) yaptığı araştırmada genel okuma tutumunun; basılı ortamlarda okuma, çevrimiçi okuma, sosyal medya okuması, akademik okuma ve eğlence amaçlı okumayı temsil eden beş alt faktörden meydana geldiği belirlenmiştir. Buradan hareketle yeni okuryazarlıkların okuyucuların okumaya yönelik tutumlarını şekillendirmede önemli bir etken olduğu söylenebilir.

Araştırmanın Önemi

Giderek daha yaygın hale gelen dijital cihazlardan (bilgisayar, akıllı telefon ve tablet) okumanın geleneksel basılı materyallerin yerini aldığı günümüzde (Clinton, 2019; Hyman vd., 2014), ilkökul çocuklarının basılı kitap, e-okuyucu ve internetten okumaya yönelik tutumlarının tespit edilmesi ve okuma öğretiminin öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi kritik bir önem taşımaktadır. Duyguların okuma başarısı üzerindeki katkısını kanıtlayan dikkate değer pek çok çalışma (örn., Anmarkrud ve Bråten,

2009; Katzir vd., 2009; Marinak ve Gambrell, 2010; McGeown, vd., 2012; Wigfield ve Guthrie, 1997; Wigfield vd.,2016) bu görüşü desteklemektedir.

Okumaya yönelik tutumun erken dönemden itibaren oluşmaya başladığı bilinmektedir (McGeown vd., 2015; Nevo vd., 2019; Sperling veHead, 2002; van der Sande vd., 2023). İlkokuldan itibaren okuma becerileriyle birlikte olumlu okuma tutumunun geliştirilmesi ve sürdürülmesinin (Kirby vd., 2011) okuma başarısı (Petscher, 2010) ve gelecekteki yaşam boyu öğrenme ve iyi bir okuyucu olma (Cullinan, 1987; Stanovich, 1986) açısından üstlendiği rol yadsınamaz bir gerçektir. Nitekim gelişimsel olarak okuma tutumlarını inceleyen pek çok çalışma, çocukların başlangıçta nispeten olumlu olan tutumlarını giderek kötüleştiğini göstermekte ve tehlike çanlarının çalmaya başladığı konusunda bizleri uyarmaktadır (Kolicì-Vehovec vd.,2014; Kush ve Watkins, 1996; McKenna vd., 1995, 2012; Nootens e al., 2019).

Ortamın okuma çıktıları üzerindeki etkisini inceleyen yukarıda sözü edilen çok sayıda araştırmanın aksine, ilginç olarak öğrencilerin kâğıttan ve ekrandan okumaya yönelik tutumlarını karşılıklı olarak inceleyen çalışmalar neredeyse yok denecek kadar azdır. Şu ana kadar ulaşılabilen tek çalışma Eijansantos ve diğerleri (2020) tarafından lise öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Daha önce sözü edildiği gibi basılı okumaya yönelik çok sayıda araştırmaya (örn., Askov ve Fischbach, 1973; Nonte vd., 2018; Nootens vd., 2019; Ulvinen vd., 2024) rağmen, özellikle okuma öğretimi için kritik bir periyotta olan ilkokul çocuklarının basılı ve dijital okumaya ilişkin tutumlarının henüz yeterince incelenmemiştir.

Özellikle dijital okumanın, e-okuyucu ve internetten okuma şeklinde ayrı ayrı ele alınması, bu araştırmanın en özgün yönünü oluşturmaktadır. Nitekim son zamanlarda yapılan bir dizi çalışma e-okuyucular kullanılarak tabletlerden okumanın bilgisayarlardan okumaya kıyasla kâğıttan okumaya daha benzer olabileceğini göstermektedir (örn., JeongveGweon, 2021; LatiniveBraten, 2022; Salmerón vd., 2021). Tabletler yoluyla okuyucuların, e-metinlerle etkileşime girdiğinde genellikle eksik olan çok duyulu bir okuma deneyimlediği (örneğin, kitabın ağırlığı, sayfaların hissi, sayfa çevirme sesi ve kağıdın kokusu) vurgulanmaktadır (Spence, 2020). Dolayısıyla okumaya yönelik tutum açısından basılı materyallerle birlikte, çocukların e-okuyucu ve internetten okumaya yönelik tutumlarının karşılaştırılması kilit bir önem arz etmektedir. Son olarak geniş çaplı araştırmalar (Mullis vd.,2017; Türk İstatistik Kurumu (TÜİK), 2021) çocukların ekran başında daha fazla kalabilmek için daha az kitap okuduğunu ve internette giderek daha fazla zaman geçirdiğini bildirmektedir. Bu doğrultuda internette geçirilen sürenin okumaya yönelik tutumu nasıl etkilediğine ilişkin daha fazla kanıtı ihtiyaç duyulmaktadır.

Araştırmanın Amaçları ve Araştırma Soruları

Bu araştırmada, okumayı öğrenme aşamasından öğrenmek için okuma aşamasına geçen (Chall, 1983) ilkokul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin; basılı kitap, e-okuyucu ve internetten okumaya yönelik tutumlarını kesitsel olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

S(1): Araştırmaya katılan ilkokul öğrencilerinin basılı kitap, e-okuyucu ve internetten okumaya yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

S(2): Araştırmaya katılan ilkokul öğrencilerinin basılı kitap, e-okuyucu ve internetten okumaya yönelik tutumları cinsiyete göre bir farklılık göstermekte midir?

S(3): Araştırmaya katılan ilkokul öğrencilerinin basılı kitap, e-okuyucu ve internetten okumaya yönelik tutumları sınıf düzeyine göre bir farklılık göstermekte midir?

S(4): Araştırmaya katılan ilkokul öğrencilerinin basılı kitap, e-okuyucu ve internetten okumaya yönelik tutumları internette geçirilen süreye göre bir farklılık göstermekte midir

Yöntem

Araştırma Modeli

İlkokul öğrencilerinin dijital ve baskıya dayalı okuma tutumlarının ortaya konulduğu bu araştırmada nicel araştırma desenlerinden biri olan tarama modeli (survey) kullanılmıştır. Tarama modeli, belirlenen grubun belirli niteliklerini ortaya koymak için verilerin toplanmasını amaçlamaktadır (Büyüköztürk vd., 2021). Tarama araştırmalarının en temel amacı araştırmaya katılan bireylerin niteliklerini ortaya koymaktır. Bu tarz araştırmalarda araştırmaya katılan bireylerin değişkenler açısından kendi aralarında dağılımın nasıl olduğunu ortaya çıkarmaktır (Fraenkel vd., 2012).

Yayın Etiği

Araştırma gerçekleştirilmeden önce Bartın Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu tarafından 15.06.2023 tarihli 2023-SBB-0369 protokol numarası ile izin alınmıştır. Veri toplama araçları okul yöneticileri tarafından sağlanan uygun bir sınıfta bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Veri toplama sürecinde araştırmanın yazarları görev almıştır. Ölçek basılı olarak uygulanmış ve ortalama 15-20 dakika arasında sürmüştür. Kişisel bilgi formu sınıf öğretmenlerinin desteği alınarak velilerle iş birliği halinde elde edilmiştir. Katılım koşulları hakkında bilgi verildikten sonra bilgilendirilmiş veli onayı elde edilmiştir. Veliler ve öğretmenler tarafından katılımcıların mevcut veya önceki herhangi bir bilişsel bozukluk veya dil zorluğu olmadığını teyit etmiştir. Çocuklar her veri toplama seansının başlangıcından önce sözlü onay vermişlerdir.

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubu Türkiye'nin Karadeniz Bölgesi'nde yer alan üç farklı ilkokuldaki 138 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin 64'ü (%46.3) 3.sınıf ve 74'ü (%53.7) ise 4.sınıfta yer almaktadır. Cinsiyet açısından katılımcıların 70'i (50.7) kız, 68'i (%49.3) ise erkektir. Öğrenciler sosyo-ekonomik düzey (orta sınıf ailelerden) ve etnik köken açısından benzer özelliklere sahiptir. Tüm çocukların ana dili Türkçedir. Çocukların tamamının evinde düzenli internet bağlantısı ve bilgisayar (tablet bilgisayar, laptop veya masaüstü) bulunmaktadır. Ebeveynlerden elde edilen bilgilere göre öğrencilerin 76'sı (%55) günlük 0-2 saat, 51'i (%36.4) 2-3 saat arasında ve 12'si (%8.6) ise 4 saat ve

üzerinde internette zaman geçirmektedir. Son olarak öğrencilerin tamamı e-okuyuculardan kitap okuma deneyimine sahiptirler.

Veri Toplama ve Verilerin Çözümlemesi

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacılar tarafından oluşturulan bu form, ebeveynler ve öğretmenler tarafından doldurulmuştur. Bu formda katılımcıların cinsiyet, sınıf düzeyi, evde internet erişimi, e-okuyuculardan kitap okuma deneyimi, günlük internette geçirilen süre ve kişisel bilgisayara sahip olma durumuna (tablet bilgisayar, laptop veya masaüstü) ilişkin bilgileri içeren maddeler yer almaktadır.

Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği

Araştırmada Allen (2013) tarafından geliştirilmiş olan okumaya yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin Türkçe uyarlaması Cığerci ve diğerleri (2022) tarafından gerçekleştirilmiştir. Uyarlanan ölçek 3 boyut (basılı, e-okuyucu ve internet) ve 15 maddeden oluşmaktadır. Basılı okuma, basılmış ve sayfalarını çevirdiğiniz herhangi bir kitaptan okumayı, e-okuyucular, kitap indirip elinizde tutarak okuyabileceğiniz her şeyi, (örn., Kindle, Nook, iPad, tablet, iPhone, diğer akıllı telefonlar vb.) ve internet, gerçek bir bilgisayarda (masaüstü veya dizüstü) yaptığınız herhangi bir internet okumasını temsil etmektedir. Orijinal ölçekte uygulandığı gibi maddelerin yanıtları 4'lü likert tipinde (1 = çok kötü, 2 = kötü, 3 = iyi, 4 = çok iyi) ve her bir seçeneğe özgü karakter bulunmaktadır. Ölçekte 1a-5a arası basılı okumaya yönelik tutumu, 1b-5b arası e-okuyuculara yönelik tutumu ve 1c-5c arası maddeler ise internetten okumaya yönelik tutumu ölçmektedir.

Ölçeğin Cronbach alpha katsayısı genel için .80, faktörler açısından (basılı, e-okuyucu ve internet) ise sırasıyla .60, .70 ve .74 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin uyum değerleri şu şekildedir: $\chi^2/sd = 2,72$, RMSEA = .079, CFI = .92, CFI = .92, RMR = .045, SRMR = .064, GFI = .90. Ölçekte ters puanlanacak herhangi bir madde bulunmamaktadır. Ölçekten her bir boyutta en düşük puan 5, en yüksek ise 20 puan alınabilmektedir. Genel okumaya yönelik tutum ise üç boyuttan alınan puanların toplamıyla hesaplanmaktadır. Bu doğrultuda ölçek puanları değerlendirilirken, bireylerin puanları yükseldikçe ilgili boyutta okuma tutumlarının da yükseleceği ya da puanları düştükçe ilgili boyutta okuma tutumlarının da düşeceği yönünde yorumlanmaktadır.

Verilerin Çözümlemesi

İstatistiksel analizler SPSS yazılı kullanılarak gerçekleştirilmiştir (Version 25; IBM Corp, 2017). İstatistiksel analizlerden önce verilerin normalliği kontrol edilmiştir. Çizelge 1 incelendiğinde araştırmadaki tüm değişkenlerin çarpıklık ve basıklık değerleri açısından normal dağılım varsayımlarını karşıladığı görülmektedir (Kline, 2011). 1-3. araştırma soruları için betimsel istatistikler, tekrarlı ölçümler için ANOVA (a repeated-measures ANOVA) ve çok değişkenli varyans analizi (one-way MANOVA) kullanılmıştır. 4. Araştırma sorusu için MANOVA varsayımları karşılanmadığından tek yönlü ANOVA

(one-way ANOVA) hesaplanmıştır. Tekrarlı ölçümler için ANOVA ve MANOVA analizlerinden önce bir dizi varsayım test edilmiş ve bulgulara sunulmuştur (Tabachnick ve Fidell, 2007; Pallant, 2011). Etki büyüklüğü Eta-square (η^2) ile hesaplanmıştır. Eta kare (η^2) değeri küçük .01, orta .06 ve geniş .14 etki büyüklüğü (Cohen, 1988) biçiminde yorumlanmıştır. İstatistiksel anlamlılık (α) 0.05 düzeyinde hesaplanmıştır.

Çizelge 1. Değişkenlerin Normallik Değerleri

Okumaya yönelik tutum ölçeği	<i>X</i>	SS	Çarp.	Bask.	N
Basılı Kitap	18.29	.15	-.98	.13	140
E-okuyucu	14.61	.24	-.75	.73	140
İnternet	14.72	.23	-.45	-.28	140
Toplam Puan	47.56	.47	-.38	.03	140

Bulgular

Basılı kitap, e-okuyucu ve internetten okumaya yönelik tutumların karşılaştırılması

Araştırmaya katılan ilkokul öğrencilerinin basılı kitap, e-okuyucu ve internetten okumaya yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla tekrarlı ölçümler için ANOVA gerçekleştirilmiştir. Çizelge 2’de katılımcıların basılı kitap, e-okuyucu ve internetten okumaya yönelik tutumlarına ilişkin betimsel istatistikler verilmiştir.

Çizelge 2. Farklı Okuma Tutumu Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Tutum	<i>X</i>	SS	Min.	Max.	Ranj
Basılı Kitap	18.29	.15	13.0	20.0	7.0
E-okuyucu	14.61	.24	6.0	20.0	14.0
İnternet	14.72	.23	7.0	20.0	13.0

Varyans eşitliği varsayımının karşılandığından emin olmak için Mauchly küresellik testi hesaplanmış ve Tablo 3’te sunulmuştur. Çizelge 3’te Mauchly testi küresellik varsayımının ihlal edildiği görülmektedir ($X^2_{(2)} = 75.205, p < .01$). Bu nedenle, Tablo 3’ün sağ tarafındaki "epsilon" değerleri (Greenhouse-Geisser/Huynh-Feldt) F-testinin serbestlik derecelerine uygun bir ayarlama hesaplamak için kullanılmıştır. Çizelge 4’te, revize edilmiş tekrarlı ölçümler ANOVA sonuçları sunulmuştur.

Çizelge 3. Farklı Okuma Tutumu Puanlarına İlişkin Mauchly Küresellik Testi Sonuçları

Katılımcılar içindeki etki	Mauchly’s W	Approx. Chi-Square	sd	<i>p</i>	Epsilon değerleri		
					Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt	Lower-bound
Tutum	.580	75.205	2	.000	.704	.709	.500

Çizelge 4. Tekrarlı Ölçümler İçin ANOVA Sonuçları

Kaynak		Type III Karelerin Toplamı	sd	Karelerin Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>	Eta kare (η^2)
Tutum	Sphericity Assumed	1227.262	2	613.631	127.744	.000	.479
Puanları	Greenhouse–Geisser	1227.262	1.408	871.440	127.744	.000	.479
	Huynh–Feldt	1227.262	1.418	865.226	127.744	.000	.479
	Lower-bound	1227.262	1.000	1227.262	127.744	.000	.479

Çizelge 4'teki tekrarlı ölçümler için ANOVA sonuçları öğrencilerin basılı kitap, e-okuyucu ve internetten okumaya yönelik tutumları arasında büyük etki büyüklüğü ile anlamlı bir farklılığın olduğunu göstermektedir ($F(2, 278)=127.744, p<.01, \eta^2=.479$). Ancak anlamlı farkın hangi tutum boyutunda olduğunu belirlemek için Bonferroni testi kullanılarak daha ileri bir post-hoc analiz yapılmış ve aşağıdaki Çizelge 5'te özetlenmiştir.

Çizelge 5. Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutum Puanlarındaki Anlamlı Farklılığın Bonferroni Testi İle Karşılaştırması

(I) Tutum	(J) Tutum	Ortalama Farkı (I-J)	Standart Hata	<i>p</i>
1	2	3.679*	.305	.000
	3	3.571*	.297	.000
2	1	-3.679*	.305	.000
	3	-.107	.156	1.00
3	1	-3.571*	.297	.000
	2	.107	.156	1.000

Not. * Ortalamalar arasındaki fark .05 düzeyinde anlamlıdır.

Çizelge 5'te sunulan Bonferroni düzeltmesiyle yapılan post-hoc ikili karşılaştırmalar sonucunda, araştırmaya katılan öğrencilerin basılı okumaya yönelik tutumlarının hem e-okuyucu hem de internetten okumaya yönelik tutumlarına göre anlamlı olarak yüksek olduğu bulunmuştur ($p<.05$). Ancak e-okuyucu ve internette okumaya yönelik tutumlar arasında anlamlı bir farklılaşma gözlenmemiştir.

Basılı Kitap, E-okuyucu ve İnternette Okumaya Yönelik Tutumların Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Araştırmaya katılan kız ve erkek öğrencilerin basılı kitap, e-okuyucu ve internetten okumaya yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü MANOVA gerçekleştirilmiştir. Analizden önce normallik ve uç değerler, doğrusallık ve varyans-kovaryans matrislerinin eşitliği gibi başlıca varsayımları sırasıyla kontrol edilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2007; Pallant, 2011). Normallik varsayımı için, değişkenlerin çarpıklık ve basıklık değerleri -2 ile + 2 arasında olup normallik kanıtı sağlanmıştır. Çok değişkenli normallik varsayımı için, Mahalanobis uzaklık değeri 9.064 olarak hesaplanmıştır. Bu değer kritik değer olan 16.27'den düşük olduğundan bu varsayım karşılanmıştır. Bağımlı değişkenlerin her bir çifti arasında doğrusal bir ilişki olduğu varsayımı için, her bir değişken çifti için oluşturulan dağılım grafikleri her bir grup için ayrı ayrı incelenmiş ve doğrusal olmayan ciddi bir belirti görülmemiş ve doğrusallık varsayımı desteklenmiştir. Çoklu doğrusal bağlantı endişesiyle

ilgili olarak, bağımlı değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları 0,8'in altında bulunmuştur. Varyans-kovaryans matrislerinin homojenliği varsayımı için Box'ın kovaryans matrislerinin eşitliği testi incelenmiş, p değerinin 2.62 olması verilerin bu varsayımı ihlal etmediğini göstermiştir. Hata varyanslarının eşitliği için Levene testi incelenmiştir. Yalnızca basılı okuma ilişkin tutum puanların bu varsayımı karşılamamıştır. Bu nedenle Tabachnick ve Fidell (2007) önerdiği gibi geleneksel .05 alfa değeri yerine daha tutucu olan .025 benimsenmiştir. Bu varsayımların ardından Çizelge 6'da MANOVA sonuçları gösterilmiştir.

Çizelge 6. Okumaya Yönelik Farklı Tutum Puanlarının Çok Değişkenli Test Sonuçları

Etki		Değer	F	Hipotez sd	Hata sd	p	η^2
Grup	Pillai's Trace	.054	2.600	3.000	136.000	.055	.054
	Wilks' Lambda	.946	2.600	3.000	136.000	.055	.054
	Hotelling's Trace	.057	2.600	3.000	136.000	.055	.054
	Roy's Largest Root	.057	2.600	3.000	136.000	.055	.054

Çizelge 6 incelendiğinde MANOVA sonuçlarına göre, kız ve erkek öğrenci grupları arasında birleşik bağımlı değişkenler açısından anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır ($F(3,136) = 2.60$ $\eta^2 = .054$, Pillai's trace ($p = .055$), Wilks's lambda ($p = .055$), Hotelling's trace ($p = .055$) ve Roy's largest root ($p = .055$). Diğer bir ifadeyle öğrencilerin cinsiyeti basılı kitap, e-okuyucu ve internetten okumaya yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmamıştır.

Basılı Kitap, E-okuyucu ve İnternette Okumaya Yönelik Tutumların Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılması

Araştırmaya katılan üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin basılı kitap, e-okuyucu ve internetten okumaya yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla one-way MANOVA gerçekleştirilmiştir. Analizden önce normallik ve uç değerler, doğrusallık ve varyans-kovaryans matrislerinin eşitliği gibi başlıca varsayımları sırasıyla kontrol edilmiştir (Tabachnick and Fidell, 2007). Tek değişkenli ve çok değişkenli varsayımı sağlanmıştır. Bağımlı değişkenlerin her bir çifti arasında doğrusal bir ilişki olduğu varsayımı için, her bir değişken çifti için oluşturulan dağılım grafikleri her bir grup için ayrı ayrı incelenmiş ve doğrusal olmayan ciddi bir belirti görülmemiş ve doğrusallık varsayımı desteklenmiştir. Çoklu doğrusal bağlantı endişesiyle ilgili olarak, bağımlı değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları 0,8'in altında bulunmuştur. Varyans-kovaryans matrislerinin homojenliği varsayımı için Box'ın kovaryans matrislerinin eşitliği testi incelenmiş, p değerinin 3.89 olması verilerin bu varsayımı ihlal etmediğini göstermiştir. Hata varyanslarının eşitliği için Levene testi değerleri anlamlı değildir. Tüm varsayımların karşılanması ardından Çizelge 7 ve Çizelge 8'de MANOVA sonuçları gösterilmiştir.

Çizelge 7. Okumaya Yönelik Farklı Tutum Puanlarının Çok Değişkenli Test Sonuçları

Etki		Değer	<i>F</i>	Hipotez sd	Hata sd	<i>p</i>	η^2
Grup	Pillai's Trace	.141	7.547	3.000	136.000	.000	.141
	Wilks' Lambda	.859	7.547	3.000	136.000	.000	.141
	Hotelling's Trace	.164	7.547	3.000	136.000	.000	.141
	Roy's Largest Root	.164	7.547	3.000	136.000	.000	.141

Çizelge 7 incelendiğinde MANOVA sonuçlarına göre, 3. ve 4.sınıf öğrenci grupları arasında birleşik bağımlı değişkenler açısından anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır ($F(3,136) = 7.57$ $\eta^2 = .141$, Pillai's trace ($p = .000$), Wilks's lambda ($p = .000$), Hotelling's trace ($p = .000$) and Roy's largest root ($p = .000$). Anlamlı farkın hangi bağımlı değişkenler için gerçekleştiğini incelemek için Tablo 8'deki *kişiler arası etkiler testi* değerleri incelenmiştir.

Çizelge 8. Kişiler Arası Etkiler Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Kaynak	SS	sd	MS	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
Basılı Kitap		.728	1	.728	.221	.639	.002
E-okuyucu	Sınıf	96.845	1	96.845	12.280	.001	.082
İnternet	Düzeyi	157.715	1	157.715	22.615	.000	.141

Çizelge 8 incelendiğinde üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin e-okuyuculardan okumaya yönelik tutumları ($F(1,138) = 12.280$, $p < .01$, $\eta^2 = .08$) ile internetten okumaya yönelik tutumları ($F(1,138) = 157.715$, $p < .01$, $\eta^2 = .141$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Cohen'in (1988) yönergeleri doğrultusunda farklara ilişkin etki büyüklükleri sırasıyla orta ve büyüktür (large). Sınıf düzeyine göre anlamlı farklılığın hangi grupta gerçekleştiğini belirlemek amacıyla Çizelge 9'daki *Tahmini Marjinal Ortalamalar* tablosundan faydalanılmaktadır. Buna göre 3.sınıf öğrencilerinin e-okuyucuya yönelik tutumlarının ($X=15.508$) 4.sınıf öğrencilerine göre ($X=13.840$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Benzer şekilde internetten okumaya yönelik tutumların da 3.sınıf öğrencilerinde ($X=15.862$) 4.sınıf öğrencilerine ($X=13.733$) göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 9 Tahmini Marjinal Ortalamalar

Bağımlı Değişken (Tutumlar)	Grup	<i>X</i>	<i>SH</i>	N
Basılı Kitap	Sınıf 3	18.215	.225	65
	Sınıf 4	18.360	.210	75
E-okuyucu	Sınıf 3	15.508	.348	65
	Sınıf 4	13.840	.324	75
İnternet	Sınıf 3	15.862	.328	65
	Sınıf 4	13.733	.305	75

Basılı Kitap, E-Okuyucu ve İnternetten Okumaya Yönelik Tutumların İnternette Geçirilen Süreye Göre Karşılaştırılması

Araştırmaya katılan öğrencilerin basılı kitap, e-okuyucu ve internetten okumaya yönelik tutumlarının internette geçirilen süreye göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını

belirlemek amacıyla tek yönlü ANOVA gerçekleştirilmiştir. Çizelge 10'da ANOVA sonuçları sunulmuştur.

Çizelge 10. İnternette Geçirilen Süreye Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Tutum	Süre	<i>M</i>	<i>SS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2	Farklılık
Basılı kitap	a. 1 saat veya -	18.84	1.44	8.880	.000*	.11	b<a; c<a
	b. 2-3 saat	17.64	1.99				
	c. 4 saat ve +	17.50	2.02				
E-okuyucu	a. 1 saat veya -	14.40	3.05	1.397	.251		
	b. 2-3 saat	15.11	2.47				
	c. 4 saat ve +	13.83	3.63				
İnternet	a. 1 1 saat veya -	14.66	2.97	.395	.674		
	b. 2-3 saat	14.94	2.46				
	c. 4 saat ve +	14.16	3.51				

Not. Farklılıkları belirlemek için Bonferroni post-hoc testleri ($\alpha = 0,05$) yapıldı.

* $p = .000$.

Çizelge 10 incelendiğinde günlük internette geçirilen süreye göre öğrencilerin yalnızca basılı okumaya yönelik tutumları arasında orta etki büyüklüğünde anlamlı bir farklılık gözlenmiştir ($F(2,139)=8.880$, $p<.01$, $\eta^2=.11$). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla ikili karşılaştırma testlerinden Bonferroni testi gerçekleştirilmiştir. Buna göre internette günlük 1 saat ve altı süre geçiren öğrencilerin basılı okumaya yönelik tutumları ($X=18.84$), hem 2-3 saat arası ($X=17.64$) hem de 4 saat ve üzeri ($X=17.50$) zaman geçirenlerden anlamlı olarak daha yüksektir. E-okuyucu ve internetten okumaya yönelik tutumlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tartışma

Bu araştırmada, okuma becerisi açısından kritik bir evrede olan ilkokul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin; basılı kitap, e-okuyucu ve internetten okumaya yönelik tutumları karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Ayrıca sınıf düzeyi, cinsiyet ve internette geçirilen sürenin öğrencilerin basılı kitap, e-okuyucu ve internetten okumaya yönelik tutumları üzerinde bir farklılık gösterip göstermediği çok değişkenli istatistiksel analizlerle incelenmiştir.

Araştırma sonucunda öğrencilerin basılı okumaya yönelik tutumlarının hem e-okuyucu hem de internetten okumaya yönelik tutumlarına göre anlamlı olarak yüksek olduğu bulunmuştur. Ortaya çıkan bu bulgu her ne kadar tam fikir birliği olmasa da hem dijital ve basılı okumaya yönelik tutumu karşılaştıran (Eijansantos vd.,2020) hem de okuma tercihlerine odaklanan pek çok araştırma (Hou vd., 2017; Foasberg, 2014; Jeong ve Gweon, 2021; Kretzschmar vd., 2013; Mizrachi vd., 2018) sonucuyla uyumaktadır. Bununla birlikte okumaya yönelik tutum ve okuma başarısı arasındaki ilişki dikkate alındığında (eg., Petcher, 2010), ortaya çıkan bu sonuç, ortamın okuma çıktıları üzerindeki etkisini inceleyen araştırmalarla da dolaylı olarak benzerlik göstermektedir. Örneğin son zamanlarda gerçekleştirilen meta-analiz çalışmalarında (Clinton, 2019; Delgado vd., 2018; Furenes vd., 2021; Kong vd., 2018) bazı nüans farklılıkları olsa da genel olarak kâğıt

üzerinde okumanın, ekrandan okumaya göre çeşitli yaş gruplarındaki bireylerin test performansı üzerinde avantaj sağladığı ortaya çıkmıştır. Küçük yaştaki çocuklarla yürütülen deneysel çalışmaları içeren meta-analiz çalışmasında, Furenes ve diğerleri (2021) dijital kitaptaki ek özellikler seslendirme veya vurgulanmış baskı ile farklılık gösterdiğinde, kâğıdın dijitalden daha iyi performans gösterdiğini ortaya çıkarmıştır. Bununla birlikte okuduğunu anlama testlerinde kullanılan metin türü ve zaman kısıtlaması dijital ve basılı okumanın etkilerini farklılaştırmıştır. Örneğin kâğıt üzerinde okumanın ekrandan okumaya göre üstünlüğü, hikâye edici metinlere karşın bilgilendirici metinlerde daha fazla bulunmuştur (Clinton, 2019; Delgado vd., 2018).

Araştırmada basılı okumaya yönelik tutumlar belirgin olarak yüksek olsa da internetten ve e-okuyuculardan kitap okumaya yönelik tutumlar da olumlu bir skalada yer almıştır. Bu durum bilgisayar, tablet, e-okuyucu ve akıllı telefon gibi elektronik cihazların hem okuma amaçlı hem de eğlenme amaçlı kullanımı yaygınlaşmasına paralel olarak (Delgado vd., 2018; Hyman vd., 2014; Stiegler-Balfour vd., 2023) beklenen bir sonuçtur. Bu sonucu destekleyecek şekilde son yıllarda bireylerin okumaya yönelik tutumlarına ilişkin yapılan profil araştırmaları bireylerin çoklu okuma tutumu profillerine sahip olduğunu göstermektedir (Jangve Henretty, 2019; Jang vd., 2021; Ulvinen vd., 2024). Örneğin Jang ve Henretty'nin (2019) ABD'de örtük profil analizi yaptıkları çalışmada, ergenler 1) sadece eğlence amaçlı dijital okuyucular (%4), 2) ilgili dijital okuyucular (%24.7), 3) ilgili basılı okuyucular (%31.9) ve 4) dijital tercihlili okuyuculardır (%39.4) olmak üzere dört farklı tutumsal profile yer almışlardır. Bu profiller, farklı okuma amaçları (akademik ve eğlence) ve okuma ortamları (basılı ve dijital) arasındaki benzersiz motivasyonel etkileşimleri içermektedir. Bir başka çalışmada Ulvinen ve diğerleri (2024), 1. sınıftan 9. sınıfa kadar geniş sayıda Finlandiyalı öğrencinin boş zaman okuma alışkanlıklarının gelişimsel profillerini incelemiştir. Farklı materyallerin okunma sıklığına göre dört profil belirlenmiştir: Comics readers (%31), Online readers (%19), Book readers (%37) and Non-readers (%14). Buradan hareketle öğrencilerin basılı ve dijital okumaya yönelik tutumlarının çeşitli faktörlerle (örn., okuma amacı ve türü gibi) etkileşime girdiğini ve çeşitli okuma tutumu profillerinin oluşmasının doğal bir süreç olduğu söylenebilir. Dijital araçların yoğun olarak hayatımızda yer aldığı günümüzde, basılı okumayla birlikte öğrencilerin hem internetten hem de e-okuyuculardan okumaya yönelik olumlu hislerinin olması hem gerekli hem de kaçınılmaz bir durum olarak ileri sürülebilir. Öğrencilerin hem basılı hem de dijital okumalara yönelik olumlu duygular geliştirmesi bu bağlamda önem arz etmektedir.

Araştırmada dijital okumanın iki farklı formu olan e-okuyuculardan ve internetten kitap okumaya yönelik tutumları arasında bir farklılık gözlenmemiştir. Oysa son zamanlarda yapılan bazı çalışmalar e-okuyucular kullanılarak tabletlerden okumanın bilgisayarlardan okumaya kıyasla kâğıttan okumaya daha benzer olabileceğini göstermiştir (örn., JeongveGweon, 2021; LatiniveBraten, 2022; Salmerón vd., 2021). Tabletler yoluyla okuyucuların, e-metinlerle etkileşime girdiğinde genellikle eksik olan çok duyulu bir okuma deneyimlediği ileri sürülmektedir (Spence, 2020). Zambarbieri ve Carniglia (2012) üç e-kitap (bir masaüstü bilgisayar, iPad tablet ve Kindle eOkuyucu) ve bir basılı kitabın

sessiz okunması sırasındaki göz hareketlerini karşılaştırdığı çalışmada, ortalama sabitleme süresinin yalnızca bilgisayar ekranından okumada farklı olduğu ve tablet, e-okuyucu ve basılı kitap için benzer olduğu ortaya çıkmıştır. Buradan hareketle küçük okuyucular için hem tablet hem de -okuyuculardan okuma deneyiminin daha konforlu ve cezbedici olması için çalışmalar yapılması gerektiği söylenebilir. Başta ergonomik ve göz yorgunluğunu azaltma olmak üzere tasarımsal açıdan daha etkileşimli ve ilgi çeken araçların üretilmesi, dijital araçlardan kitap okumaya ilişkin tutumları daha pozitif hale getirebilir.

Araştırmada cinsiyet faktörü basılı kitap, e-okuyucu ve internetten okumaya yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmamıştır. Daha önce yapılan araştırmalara büyük oranda kızların erkeklere göre daha olumlu bir okuma tutumuna sahip olduğunu göstermektedir (Gunobgunob-Mirasol, 2020; Kush ve Watkins, 1996; McKenna vd., 1995; McKenna vd., 2012; Nootens e al., 2019; Nonte vd., 2018; Quinn ve Wagner, 2015; OECD, 2016). Ancak basılı okumadan farklı olarak son zamanlarda dijital okumaya ilişkin tutum farklılıklarının kapanmaya başladığı görülmektedir. Bu durum internet teknolojilerinin ve sosyal medyanın kullanımının yaygınlaşmasının doğal bir sonucu olarak ortaya çıkmış olabilir. Örneğin, Lupo ve diğerleri (2017), eğlence amaçlı dijital okumaya yönelik tutumlarda önemli bir cinsiyet farkı olmadığını bildirmiştir. Yazarlar bu durumu dijitalleşmenin sosyal doğasıyla ilişkilendirerek açıklamışlardır. Bununla birlikte hem Ajzen ve Fishbein'in (2005) tutum teorisi hem de yeni okuryazarlıklar teorisyenleri (Coiro vd., 2008; Lankshear ve Knobel, 2011; Leu vd., 2004; Leu vd., 2013) internetin ve bilişim teknolojilerinin geleneksel okuryazarlık kavramını derinden etkileyerek bireylerin okumaya yönelik duygusal durumlarını etkilediğini ileri sürmektedir. Nitekim günümüzde internetin, çevrimiçi ortamların ve bilişim teknolojilerinin okuma tutumunun şekillenmesindeki rolü kabul edilmektedir (Coiro, 2012; Putman, 2014).

Cinsiyetin katılımcıların e-okuyucular ve internetten okumaya yönelik tutumları üzerindeki etkisinin ortadan kalkmasında, son yıllardaki bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığındaki (information and communication technology literacy) ve öz-yeterlik inançlarındaki cinsiyet farklılıklarının azalması etkili bir faktör olabilir. Örneğin Gnambs'ın (2021) geniş sayıda katılımcılarla yaptığı araştırmasında, bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığında cinsiyet farklılıklarının 15 yaşındaki ergenlerde önemsiz olduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte yakın zamanda yapılan iki meta-analiz çalışması (Borokhovski vd., 2018; Cai vd., 2017) bilgisayarlara yönelik olumsuz duygulanımdaki cinsiyet farklılıkları ihmal edilebilir düzeyde olduğunu göstermiştir. Daha da önemlisi, Borokhovski ve diğerleri (2018) bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı öz-yeterliliğinde cinsiyetler arası farklılıkların zaman içinde azaldığını gözlemlemiştir.

Bir başka önemli bulgu ise sınıf düzeyi ilerledikçe öğrencilerin e-okuyuculardan ve internetten okumaya yönelik tutumlarının olumsuzlaşmasıdır. Daha önce bahsedildiği gibi hem kesitsel hem de boylamsal araştırmalar ortalama olarak çocukların okumaya yönelik tutumlarının sınıf düzeyi arttıkça olumsuzlaştığını göstermektedir (Kolicı-Vehovecvd.,2014; Kush ve Watkins, 1996; McKenna vd., 1995; McKenna vd., 2012; Nootens e al., 2019). Sınıf kademesi arttıkça öğrencilerin okumaya yönelik daha olumlu

hislere sahip olması genel akademik başarı için son derece önemlidir. Nitekim pek çok dersin öğrenilmesi ağırlıklı olarak okuma becerisine dayanmaktadır. Daha da önemlisi üçüncü sınıftan dördüncü sınıfa geçerken öğrenciler Chall'ın (1983) da ifade ettiği gibi okumayı öğrenmeden öğrenmek için okuma aşamasına geçiş yapmaktadır. Bu geçiş sürecinde öğrenciler daha karmaşık okuma içeriğiyle baş başa kalmakta ve daha zor metinleri anlamak zorundadırlar. Ekrandan okumanın neredeyse kaçınılmaz olduğu günümüzde, öğrencilerin hem internetten hem de e-okuyuculardan kitap okumaya ilişkin olumlu duygular geliştirmesi, onların öğrenme hedeflerini gerçekleştirilmesi ve gelecek akademik başarıları için kilit bir öneme sahiptir. Buna ek olarak öğrencilerin bilgisayarı ve interneti kullanma amacı onların dijital okumaya yönelik tutumlarını etkileyebilmektedir. Dijital araçların yalnızca eğlenme ve sosyal medya amacıyla kullanılması, okumaya ayrılan süreyi azaltarak hem basılı okumaya ilişkin hem de dijital okumaya ilişkin ilgi ve isteği azaltabilmektedir. Nitekim çocukların okuma yönelik tutumları ile okuma sıklıkları ve başarıları arasında ilişkilerin karşılıklı olduğu bilinmekte ve bu sürecin bir döngü halinde gerçekleştiği ifade edilmektedir (Kush vd.,2005; McKenna vd.,1995; Martínez vd.,2008). Bu bağlamda, daha az miktarda ve sıklıkta okuyan öğrencilerin okuma ortamı fark etmeksizin okumaya yönelik daha az olumlu değerlendirmelere sahip olacağı dile getirilebilir.

Son olarak araştırmada günlük internette daha fazla zaman geçiren öğrencilerin basılı okumaya yönelik tutumları daha düşük bulunmuştur. Bu sonuç genel olarak dijital teknolojilerin yaygın kullanımının basılı okuma üzerindeki olası zararlı etkileri hakkında güçlü endişeleri desteklemektedir. Özellikle dijitalleşmenin bilgi işleme üzerindeki etkisine ilişkin en büyük endişelerden biri, göreve odaklanma yeteneğinin azalmasıdır (Baron, 2015; Wolf, 2018). Alanyazın incelendiğinde, medya ve teknoloji kullanımının ve maruziyetinin bireylerin bilişsel özellikleri (örn., yürütücü işlevler, sürdürülen dikkat) üzerinde çeşitli olumsuz etkileri olabileceğini göstermiştir (Magen, 2017; Vujic, 2017).Yapılan geniş çaplı bir araştırmada 6-15 yaş grubundaki çocukların %35,9'u, ekran başında daha fazla zaman geçirdiği için daha az kitap okuduğunu belirtmiştir. Bunu sırasıyla %33,5 ile daha az ders çalışmak, %27,7 ailesi ile daha az vakit geçirmek, %25,4 ile arkadaşlarıyla yüz yüze daha az görüşüp daha az oyun oynamak ve %17,2 ile daha az uyumak takip etmiştir (TUİK, 2021). İnternette ve diğer dijital teknolojilerde geçirilen sürenin artması aynı zamanda pek çok gelişimsel problemi de beraberinde getirmektedir. Örneğin He ve diğerlerinin (2014) araştırmasında, başta bilgisayar olmak üzere dijital teknolojilerde geçirilen zamanın uzamasının disleksi riskini artırdığı ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte bilindiği üzere çocukların günümüzde eğitim amaçlı internette geçirdiği süre giderek artmaktadır. Örneğin, PIRLS 2016'ya katılan dördüncü sınıf öğrencilerinin neredeyse %40'ı günde 30 dakikadan fazla bir süreyi internette bilgi bulmak ve okumak için harcamaktadır (Mullis vd., 2017). Buradan hareketle özellikle küçük çocukların ebeveynlerinin kontrolünde internette zaman geçirmeleri ve bu süreyi de daha çok araştırma ve okuma amaçlı gerçekleştirmeleri tavsiye edilmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda öğrencilerin basılı okumaya yönelik tutumları hem e-okuyucu hem de internetten okumaya yönelik tutumlarına göre anlamlı olarak yüksek bulunmuştur. Ancak e-okuyuculardan ve internetten okumaya yönelik tutumlar da pozitiftir. Dijital tabanlı okumanın günlük hayatımızın kaçınılmaz bir parçası ve eğitim alanının ayrılmaz bir bileşeni olduğu gerçeğinden hareketle, öğrencilerde dengeli bir biçimde hem basılı hem de dijital okumaya yönelik tutumları pozitif yönde geliştirmek son derece önemlidir. Yalnızca basılı okumaya yönelik tutumları önemsemek veya ekrandan okumanın zararlı yönlerini öne çıkarmak çağımızın gerçekleriyle örtüşmeyecek ve siyasi ya da eğitsel kararları yanlış yönlendirebilecektir. Bununla birlikte başta ergonomik ve göz yorgunluğunu azaltma olmak üzere tasarımsal açıdan daha etkileşimli ve ilgi çekici e-okuyucuların ve tabletlerin üretilmesi, dijital araçlardan kitap okumaya ilişkin tutumları daha pozitif hale getirebilir. Araştırmada kız ve erkek öğrencilerin basılı kitap, e-okuyucu ve internetten okumaya yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durumun son yıllardaki bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığındaki ve öz-yeterlik inançlarındaki cinsiyet farklılıklarının azalması ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte sınıf düzeyi ilerledikçe öğrencilerin e-okuyuculardan ve internetten okumaya yönelik tutumları olumsuzlaşmış ancak basılı okumaya yönelik tutumları değişmemiştir. Oysa sınıf kademesi arttıkça öğrencilerin okumaya yönelik daha olumlu hislere sahip olması genel akademik başarı için son derece önemlidir. Bu bağlamda dijital okumaya yönelik tutumların yaş düzeyi arttıkça neden azaldığı detaylıca incelenmelidir. Ayrıca günlük internette daha fazla zaman geçiren öğrencilerin basılı okumaya yönelik tutumları daha düşüktür. Dijital teknolojilerde geçirilen zamanın uzamasının öğrenciler bilişsel fonksiyonları üzerindeki zararlı etkileri dikkate alındığında, öğretmenlerin ve ebeveynlerin bu konuda farkındalık sahibi olması ve internette geçirilen sürenin daha çok eğitsel amaçlar için ve sınırlı sürede kullanılması tavsiye edilmektedir.

Sınırlılıklar

Bu çalışma konuyla ilgili önceki çalışmalara değerli içgörüler sağlasa da bazı sınırlamalara sahiptir. İlk olarak, bu çalışma şeffaf bir ortografiye sahip olan Türkçe dilinde konuşan ilkokul öğrencilerinden oluşan bir örnekleme yürütülmüştür ve bu durum diğer dillere veya farklı eğitim sistemlerine sahip kültürlerle kolayca aktarılamayabilir. Bu konuyu farklı dilsel bağlamlarda ve eğitim kademesinde inceleyen gelecekteki çalışmalar zorlu ancak ilginç olacaktır. İkinci olarak, bu araştırmada öğrencilerin basılı, e-okuyuculardan ve internetten okumaya yönelik tutumları öz bildirime dayalı Likert tipi ölçme aracıyla elde edilmiştir. Dolayısıyla ortaya çıkan sonuçların ihtiyatla ele alınması önem arz etmekte ve konuyla ilgili daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğunun bilinmesi gerekir. Son olarak her ne kadar okuma güçlüğü başta olmak üzere gelişimsel problemi olan öğrenciler örnekleme yer almasa da katılımcıların okuma becerileri istatistiksel olarak kontrol altına alınmamıştır. Gelecekte öğrencilerin dijital ve basılı okumaya yönelik tutumlarının boylamsal olarak incelenmesi ve bu süreçte; okuma becerileri, bilişsel yetenekler (sürdürülen dikkat, yürütücü işlevler vb.) basılı ve elektronik okuma

deneyimleri ve internette geçirilen süre gibi değişkenlerin ileri istatistiklerle kontrol edilerek incelenmesi alanyazına önemli katkılar sağlayabilir.

Kaynakça

- Ackerman, R., ve Goldsmith, M. (2011). Metacognitive regulation of text learning: On screen versus on paper. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 17(1), 18–32. <https://doi.org/10.1037/a0022086>
- Alexander, J.E. ve Filler, R.C. (1976). *Attitudes and reading*. Newark, DE: International Reading Association.
- Ajzen, I., ve Fishbein, M. (2005). The influence of attitudes on behavior. In D. Albarracín, B. T. Johnson, ve M. P. Zanna (Eds.), *The handbook of attitudes* (pp. 173–221). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Allen, D.D. (2013). *Attitude toward digital and print-based reading: A survey for elementary students* [Doctoral dissertation, University of South Florida]. Scholar Commons. 4858. <https://scholarcommons.usf.edu/etd/4858/>.
- Anmarkrud, Ø., ve Bråten, I. (2009). Motivation for reading comprehension. *Learning and Individual Differences*, 19(2), 252–256. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2008.09.002>
- Askov, E. N., ve Fischbach, T. J. (1973). An Investigation of primary pupils' attitudes toward reading. *The Journal of Experimental Education*, 41(3), 1–7. <http://www.jstor.org/stable/20150861>
- Aydemir, Z., Öztürk, E., ve Horzum, M. B. (2013). The effect of reading from screen on the 5th grade elementary students' level of reading comprehension on informative and narrative type of texts. *Educational Sciences: Theory ve Practice*, 13, 2272–2276. <https://doi.org/10.12738/estp.2013.4.1294>
- Barnett, J. E., ve Irwin, L. (1994). The effects of classroom activities on elementary students' reading attitudes. *Reading Improvement*, 31(2), 113.
- Baron, N. S. (2015). *Words onscreen: The fate of reading in a digital world*. Oxford University Press.
- Barron, P. (2011). E-readers in the classroom. *Transformations: The Journal of Inclusive Scholarship and Pedagogy*, 22(1), 133–138
- Borokhovski, E., Pickup, D., El Saadi, L., Rabah, J., ve Tamim, R. M. (2018). *Gender and ICT: Meta-analysis and systematic review*. Commonwealth of Learning.
- Brandle, S., Katz, S., Hays, A., Beth, A., Cooney, C., DiSanto, J., Miles, L., Morrison, A. (2019). But what do the students think: results of the CUNY cross-campus zero textbook cost student survey. *Open Praxis*, 11 (1), 85–101. <https://doi.org/10.5944/openpraxis.11.1.932>.
- Bresó-Grancha, N., Jorques-Infante, M. J., ve Moret-Tatay, C. (2022). Reading digital- versus print-easy texts: a study with university students who prefer digital sources. *Psicol. Refl. Crít.* 35, 10. <https://doi.org/10.1186/s41155-022-00212-4>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak-Kılıç, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (13. baskı). Pegem Akademi.
- Cai, Z., Fan, X., ve Du, J. (2017). Gender and attitudes toward technology use: A metaanalysis. *Computers ve Education*, 105, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.11.003>.
- Chall, J. (1983). *Stages of reading development*. New York: McGraw-Hill.
- Chiu, M. M., ve Chow, B. W.-Y. (2015). Classmate characteristics and student achievement in 33 countries: Classmates' past achievement, family socioeconomic status, educational

- resources, and attitudes toward reading. *Journal of Educational Psychology*, 107(1), 152–169. <https://doi.org/10.1037/a0036897>
- Ciğerci, F. M., Kesik, C., ve Yıldırım, M. (2022). The Attitude toward (digital and print-based) reading scale: An adaptation, validity, and reliability study. *Journal of Mother Tongue Education*, 10(3), 530-546. <https://doi.org/10.16916/aded.1097755>
- Clinton, V. (2019). Reading from paper compared to screens: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Research in Reading*, 42(2), 288–325. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12269>
- Clinton-Lisell, V., Taylor, T., Carlson, S.E., Davison, M.L., Seipel, B. (2022). Performance on reading comprehension assessments and college achievement: a meta-analysis. *J. College Read. Learn.* 52 (3), 191–211. <https://doi.org/10.1080/10790195.2022.2062626>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New York: Erlbaum.
- Coiro, J. (2012). Understanding dispositions toward reading on the Internet. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 55(7), 645–648. <https://www.jstor.org/stable/41827751?seq=1>
- Coiro, J., Knobel, M., Lankshear, C., ve Leu, D. J. (2008). Central issues in new literacies and new literacies research. In J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear, ve D. J. Leu (Eds.), *The handbook of research on new literacies* (pp. 1–22). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Coles, M., ve Hall, C. (2002). Gendered readings: Learning from children's reading choices. *Journal of Research in Reading*, 25(1), 96–108. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.00161>
- Conradi, K., Jang, B. G., Bryant, C., Craft, A., ve McKenna, M. C. (2013). Measuring adolescents' attitudes toward reading A: classroom survey. *Journal of Adolescent ve Adult Literacy*, 56(7). <https://doi.org/10.1002/JAAL.183>
- Cullinan, B. E. (1987). *Children's literature in the reading program*. Newark: International Reading Association.
- Daniel, D. ve Woody, W. (2013). E-textbooks at what cost? Performance and use of electronic v. print texts. *Computers ve Education*, 62, 18–23. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.10.016>
- Delgado, P., ve Salmerón, L. (2022). Cognitive effort in text processing and reading comprehension in print and on tablet: An eye-tracking study. *Discourse Processes*, 59(4), 237-274. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2022.2030157>
- Delgado, P., Vargas, C., Ackerman, R., ve Salmerón, L. (2018). Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension. *Educational Research Review*, 25, 23–38. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.09.003>
- Eijansantos, A. M., Alieto, E. O., Ram, J. D., ve Rama, C. D. (2020). Print-based texts or digitized versions: An attitudinal investigation among senior high school students. *Asian EFL Journal*, 27(2–3), 308–339. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3615800>
- Eyre, J., Berg, M., Mazengarb, J., ve Lawes, E. (2017). *Mode equivalency in PAT: Reading comprehension*. Wellington: NZCER. http://www.nzcer.org.nz/system/files/PAT%20Modes_report.pdf
- Foasberg, N. M. (2014, September). Student reading practices in print and electronic media. *College ve Research Libraries*, 75(5), 705-723. <https://doi.org/10.5860/crl.75.5.705>
- Furenes, M. I., Kucirkova, N., ve Bus, A. G. (2021). A comparison of children's reading on paper versus screen: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 91(4), 483–517. <https://doi.org/10.3102/0034654321998074>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8. ed.). McGraw-Hill Professional.

- Ghaith, G. M., ve Bouzeineddine, A. R. (2003). Relationship between reading attitudes, achievement, and learners' perceptions of their Jigsaw II cooperative learning experience. *Reading Psychology*, 24(2), 105–121. <https://doi.org/10.1080/02702710308234>
- Gnambs, T. (2021). The development of gender differences in information and communication technology (ICT) literacy in middle adolescence. *Computers in Human Behavior*, 114, 106533. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106533>
- Golan, D. D., Barzillai, M., ve Katzir, T. (2018). The effect of presentation mode on children's reading preferences, performance, and self-evaluations. *Computers ve Education*, 126, 346-358. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.08.001>
- Gunobgunob-Mirasol, R. (2020). A survey of grade 5 and 6 pupils' attitudes toward reading. *Reading Psychology*, 41(3), 229-239. <https://doi.org/10.1080/02702711.2020.1768982>
- Halamish, V., ve Elbaz, E. (2020). Children's reading comprehension and metacomprehension on screen versus on paper. *Computers ve Education*, 145, 103737. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103737>
- Hancock, G., Schmidt-Daly, T., Fanfarelli, J., Wolfe, J. ve Szalma, J. (2016). Is e-reader technology killing or kindling the reading experience? *Ergonomics in Design: The Quarterly of Human Factors Applications*, 24(1), 25–30 <https://doi.org/10.1177/1064804615611269>.
- He, Z., Shao, S., Zhou, J., Ke, J., Kong, R., Guo, S., ... ve Song, R. (2014). Does long time spending on the electronic devices affect the reading abilities? A cross-sectional study among Chinese school-aged children. *Research in Developmental Disabilities*, 35(12), 3645-3654. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.08.037>
- Hou, J., Rashid, J., ve Lee, K. M. (2017). Cognitive map or medium materiality? Reading on paper and screen. *Computers in Human Behavior*, 67, 84–94. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.10.014>
- Huang, Y.-M., Liang, T.-H., Su, Y.-N., ve Chen, N.-S. (2012). Empowering personalized learning with an interactive e-book learning system for elementary school students. *Educational Technology Research and Development*, 60(4), 703–722. <https://doi.org/10.1007/s11423-012-9237-6>
- Hyman, J., Moser, M. ve Segala, L. (2014). Electronic reading and digital library technologies: Understanding learner expectation and usage intent for mobile learning. *Educational Technology Research and Development*, 62(1), 35–52 <https://doi.org/10.1007/s11423-013-9330-5>.
- IBM Corp. (2017). *IBM SPSS statistics for windows, version 25.0*. IBM Corp.
- Jang, B. G., ve Henretty, D. (2019). Understanding multiple profiles of reading attitudes. *Middle School Journal*, 50(3), 26–35. <https://doi.org/10.1080/00940771.2019.1603803>
- Jang, B.G., Ryoo, J.H. ve Smith, K.C. (2021). Latent profiles of attitudes toward print and digital reading among adolescents. *Reading and Writing*, 34, 1115-1139. <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10104-7>
- Jeong, H. (2012). A comparison of the influence of electronic books and paper books on reading comprehension, eye fatigue, and perception. *The Electronic Library*, 30(3), 390–408. <https://doi.org/10.1108/02640471211241663>
- Jeong, Y. J., ve Gweon, G. (2021). Advantages of print reading over screen reading: A comparison of visual patterns, reading performance, and reading attitudes across paper, computers, and tablets. *International Journal of Human–Computer Interaction*, 37(17), 1674-1684. <https://doi.org/10.1080/10447318.2021.1908668>

- Katzir, T., Lesaux, N. K., ve Kim, Y. S. (2009). The role of reading self-concept and home literacy practices in fourth grade reading comprehension. *Journal of Reading and Writing*, 22(3), 261–276. <https://doi.org/10.1007/s11145-007-9112-8>
- Kerr, M. A., ve Symons, S. E. (2006). Computerized presentation of text: Effects on children's reading of informational material. *Reading and Writing*, 19(1), 1–19. <https://doi.org/10.1007/s11145-003-8128-y>
- Kingston, N. M. (2009). Comparability of computer- and paper-administered multiple-choice tests for K-12 populations: A synthesis. *Applied Measurement in Education*, 22(1), 22–37. <https://doi.org/10.1080/08957340802558326>
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Kinzer, C.K. and Leu, D.J. (2016). new literacies, New Literacies. In: Peters, M. (eds) *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-287-532-7_111-1
- Kirby, J. R., Ball, A., Geier, B. K., Parrila, R., ve Wade-Woolley, L. (2011). The development of reading interest and its relation to reading ability. *Journal of Research in Reading*, 34(3), 263–280. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2010.01439.x>
- Kline, T. J. B. (2005). *Psychological testing, a practical approach to design and evaluation*. Sage Publications.
- Kolić-Vehovec, S., Zubković, B. R., ve Pahljina-Reinić, R. (2014). Development of metacognitive knowledge of reading strategies and attitudes toward reading in early adolescence: The effect on reading comprehension. *Psihologijske Teme*, 23(1), 77–98.
- Kong, Y., Seo, Y. S., ve Zhai, L. (2018). Comparison of reading performance on screen and on paper: A meta-analysis. *Computers ve Education*, 123, 138–149. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.05.005>
- Köpper, M., Mayr, S., ve Buchner, A. (2016). Reading from computer screen versus reading from paper: Does it still make a difference? *Ergonomics*, 59(5), 615–632. <https://doi.org/10.1080/00140139.2015.1100757>
- Kretzschmar, F., Pleimling, D., Hosemann, J., Füssel, S., Bornkessel-Schlesewsky, I., ve Schlewsky, M. (2013). Subjective impressions do not mirror online reading effort: concurrent EEG-eyetracking evidence from the reading of books and digital media. *PloS One*, 8(2), e56178. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0056178>
- Kush, J. C., ve Watkins, M. W. (1996). Long-term stability of children's attitudes toward reading. *The Journal of Educational Research*, 89(5), 315–319. <https://doi.org/10.1080/00220671.1996.9941333>
- Kush, J. C., Watkins, M. W., ve Brookhart, S. M. (2005). The Temporal-interactive influence of reading achievement and reading attitude. *Educational Research and Evaluation*, 11(1), 29–44. <https://doi.org/10.1080/13803610500110141>
- Lankshear, C., ve Knobel, M. (2011). *New literacies: Everyday practices and social learning* (3rd ed.). New York, NY: Open University Press
- Latini, N., ve Bråten, I. (2022). Strategic text processing across mediums: A verbal protocol study. *Reading Research Quarterly*, 57(2), 493–514. <https://doi.org/10.1002/rrq.418>
- Leu, D. J., Jr., Kinzer, C. K., Coiro, J., ve Cammack, D. (2004). Toward a theory of new literacies emerging from the internet and other information and communication technologies. In R. B. Ruddell ve N. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5th ed., pp. 1568–1611). Newark, DE: International Reading Association

- Leu, D. J., Kinzer, C. K., Coiro, J., Castek, J., ve Henry, L. A. (2013). New literacies: A dual-level theory of the changing nature of literacy instruction and assessment. In D. E. Alvermann, R. B. Ruddell, ve N. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (6th ed., pp. 1150–1181). Newark, DE: International Reading Association.
- Ley, T. C., Schaer, B. B., and Dismukes, B. W. (1994). Longitudinal study of the reading attitudes and behaviors of middle school students. *Read. Psychol.* 15, 11-38. <https://doi.org/10.1080/0270271940150102>
- Liu, Z. (2005). Reading behavior in the digital environment: Changes in reading behavior over the past ten years. *Journal of Documentation*, 61 (6), 700–712. <https://doi.org/10.1108/00220410510632040>
- Logan, S., ve Johnston, R. (2009). Gender differences in reading ability and attitudes: Examining where these differences lie. *Journal of Research in Reading*, 32(2), 199–214. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2008.01389.x>.
- Loh, C., ve Sun, B. (2019). "I'd still prefer to read the hard copy": Adolescents' print and digital reading habits. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 62(6), 663-672. <https://www.jstor.org/stable/48554925>
- Lupo, S., Jang, B.G., ve McKenna, M. (2017). The relationship between reading achievement and attitudes toward print and digital texts in adolescent readers. *Literacy Research: Theory, Method, and Practice*, 66(1), 264–278. <https://doi.org/10.1177/2381336917719254>
- Magen, H. (2017). The relations between executive functions, media multitasking and polychronicity. *Computers in Human Behavior*, 67, 1–9. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.10.011>
- Mangen, A., ve Kuiken, D. (2014). Lost in an iPad: Narrative engagement on paper and tablet. *Scientific Study of Literature*, 4(2), 150–177. <https://doi.org/10.1075/ssol.4.2.02man>
- Mangen, A., Walgermo, B. R., ve Brønnick, K. (2013). Reading linear texts on paper versus computer screen: Effects on reading comprehension. *International Journal of Educational Research*, 58, 61–68. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.12.002>
- Margolin, S. J., Driscoll, C., Toland, M. J., ve Kegler, J. L. (2013). E-readers, computer screens, or paper: Does reading comprehension change across media platforms? *Applied Cognitive Psychology*, 27(4), 512–519. <https://doi.org/10.1002/acp.2930>
- Marinak, B. A., ve Gambrell, L. B. (2010). Reading motivation: Exploring the elementary gender gap. *Literacy Research and Instruction*, 49(2), 129–141. <https://doi.org/10.1080/19388070902803795>
- Martínez, R., Arıcak, O., ve Jewell, J. (2008). Influence of reading attitude on reading achievement: a test of the temporal-interaction model. *Psychology in the Schools*, 45, 1010–1023. <https://doi.org/10.1007/s10648-013-9245-z>
- McCrea-Andrews, H. J. (2014). *A comparison of adolescents' digital and print reading experiences: Does mode matter?* (Doctoral dissertation). http://tigerprints.clemson.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2337&context=all_dissertations.
- McGeown, S. P., Norgate, R., ve Warhurst, A. (2012). Exploring intrinsic and extrinsic reading motivation among very good and very poor readers. *Educational Research*, 54, 309-322. <https://doi.org/10.1080/00131881.2012.710089>
- McGeown, S., Johnston, R.S., Walker, J., Howatson, K., Stockburn, A., ve Dufton, P. (2015). The relationship between young children's enjoyment of learning to read, reading attitudes, confidence and attainment. *Educational Research*, 57(4), 389-402. <https://doi.org/10.1080/00131881.2015.1091234>

- McKenna, M. C., Conradi, K., Lawrence, C., Jang, B. G., ve Meyer, J. P. (2012). Reading attitudes of middle school students: Results of a U.S. Survey. *Reading Research Quarterly*, 47(3), 283–306. <https://doi.org/10.1002/rrq.021>
- McKenna, M. C., Kear, D. J., ve Ellsworth, R. A. (1995). Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly*, 30(4), 934–956. <https://doi.org/10.2307/748205>
- Miranda, A. M., Nunes-Pereira, E. J., Baskaran, K., ve Macedo, A. F. (2018). Eye movements, convergence distance and pupil-size when reading from smartphone, computer, print and tablet. *Scandinavian Journal of Optometry and Visual Science*, 11(1), 1–5. <https://doi.org/10.5384/sjovs.vol11i1p1-5>
- Mizrachi, D., Salaz, A. M., Kurbanoglu, S., Boustany, J., ve ARFIS Research Group. (2018). Academic reading format preferences and behaviors among university students worldwide: A comparative survey analysis. *PLoS ONE*, 13(5), Article e0197444. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0197444>
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., ve Hooper, M. (2017). *PIRLS 2016 International Results in Reading*. Chestnut Hill, MA: Boston College. <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/>
- Nevo, E., Vaknin-Nusbaum, V., ve Gambrell, L. (2019). Reading motivation in kindergartners and 1st-graders. *Journal of Research in Childhood Education*, 33(4), 610–622. <https://doi.org/10.1080/02568543.2019.1647316>
- Nonte, S., Hartwich, L. ve Willems, A.S.(2018). Promoting reading attitudes of girls and boys: a new challenge for educational policy? Multi-group analyses across four European countries. *Large-scale Assessments in Education*, 6(5). <https://doi.org/10.1186/s40536-018-0057-y>
- Nootens, P., Morin, M. F., Alamargot, D., Gonçalves, C., Venet, M., ve Labrecque, A. M. (2019). Differences in attitudes toward reading: A survey of pupils in grades 5 to 8. *Frontiers in Psychology*, 9, 2773. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02773>
- O'Brien, D., Beach, R., ve Scharber, C. (2007). “Struggling” middle schoolers: Engagement and literate competence in a reading writing intervention class. *Reading Psychology*, 28(1), 51–73. <https://doi.org/10.1080/02702710601115463>
- OECD. (2016). *PISA 2015 results (volume I): Excellence and equity in education*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264266490-en>
- Pallant, J. (2011). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using the SPSS program* (4th ed.). Crows Nest, N.S.W: Allen ve Unwin.
- 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. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2009.01418.x>
- Picton, I. (2014). *The impact of e-books on the reading motivation and reading skills of children and young people: A rapid literature review*. London: National Literacy Trust <https://eric.ed.gov/?id=ED560635>.
- Porion, A., Aparicio, X., Megalakaki, O., Robert, A., ve Baccino, T. (2016). The impact of paper-based versus computerized presentation on text comprehension and memorization. *Computers in Human Behavior*, 54, 569–579. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.08.002>
- Putman, S. M. (2014). Exploring dispositions toward online reading: Analyzing the survey of online reading attitudes and behaviors. *Reading Psychology*, 35(1), 1–31. <https://doi.org/10.1080/02702711.2012.664250>
- Putro, N. H. P. S., ve Lee, J. (2017). Reading interest in a digital age. *Reading Psychology*, 38(8), 778–807. <https://doi.org/10.1080/02702711.2017.1341966>

- Quinn, J. M., ve Wagner, R. K. (2015). Gender differences in reading impairment and in the identification of impaired readers: Results from a large-scale study of at-risk readers. *Journal of Learning Disabilities*, 48(4), 433–445. <https://doi.org/10.1177/0022219413508323>
- Salmerón, L., Delgado, P., Vargas, C., ve Gil, L. (2021). Tablets for all? Testing the screen inferiority effect with upper primary school students. *Learning and Individual Differences*, 86, 101975. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.101975>
- Sang, Y. (2017). Expanded territories of ‘literacy’: New literacies and multiliteracies. *Journal of Education and Practice*, 8(8), 16–19. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1139059.pdf>
- Shenoy, P., ve Aithal, P. S. (2016). A study on history of paper and possible paper free world. *International Journal of Management, IT and Engineering*, 6(1), 337–355. <https://ssrn.com/abstract=2779181>.
- Smith, M. C. (1990). A longitudinal investigation of reading attitude development from childhood to adulthood. *The Journal of Educational Research*, 83(4), 215–219. <http://www.jstor.org/stable/27540386>
- Spence, C. (2020). The multisensory experience of handling and reading books. *Multisensory Research*, 33(8), 902–928. <https://doi.org/10.1163/22134808-bja10015>
- Spencer, M., Richmond, M.C., ve Cutting, L.E. (2020). Considering the role of executive function in reading comprehension: A structural equation modeling approach. *Scientific Studies of Reading*, 24, 179–199. <https://doi.org/10.1080/10888438.2019.1643868>
- Sperling, R. A., ve Head, D. M. (2002). Reading attitudes and literacy skills in prekindergarten and kindergarten children. *Early Childhood Education Journal*, 29(4), 233–236. <https://doi.org/10.1023/A:1015129623552>
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360–407. <https://doi.org/10.1598/RRQ.21.4.1>
- Stiegler-Balfour, J. J., Roberts, Z. S., LaChance, A. S., Sahouria, A. M., ve Newborough, E. D. (2023). Is reading under print and digital conditions really equivalent? Differences in reading and recall of expository text for higher and lower ability comprehenders. *International Journal of Human-Computer Studies*, 176, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2023.103036>
- Støle, H., Mangen, A., ve Schwippert, K. (2020). Assessing children’s reading comprehension on paper and screen: A mode-effect study. *Computers ve Education*, 151, 103861. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103861>
- Strouse, G. A., ve Ganea, P. A. (2017). A print book preference: Caregivers report higher child enjoyment and more adult–child interactions when reading print than electronic books. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 12, 8–15. <https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2017.02.001>
- Sung, Y.Y.C. and Chiu, D.K.W. (2022). E-book or print book: parents' current view in Hong Kong. *Library Hi Tech*, 40 (5) 289–1304. <https://doi.org/10.1108/LHT-09-2020-0230>
- Tabachnick, B. G., ve Fidell, L. D. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- TÜİK (Turkish Statistical Institute) (2021). *Research on the use of information technologies in children*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Cocuklarda-Bilisim-Teknolojileri-Kullanim-Arastirmasi-2021-41132>
- Ulvinen, E., Psyridou, M., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M., Siekkinen, M., ve Torppa, M. (2024). Developmental leisure reading profiles and their association with reading skills

- across Grades 1–9. *Learning and Individual Differences*, 109, 102387. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102387>
- van der Sande, L., Dobber, M., van Schaik, J. E., ve van Steensel, R. (2023). Attitudes towards reading amongst kindergarten and Grade 1 children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 31(3), 399-420. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2108096>
- Vujic, A. (2017). Switching on or switching off? Everyday computer use as a predictor of sustained attention and cognitive reflection. *Computers in Human Behavior*, 72, 152–162. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.02.040>
- Wallbrown, F. H., Levine, M. A., ve Engin, A. W. (1981). Sex differences in reading attitudes. *Reading Improvement*, 18(3), 226.
- West, J. A. (2019). Using new literacies theory as a lens for analyzing technology-mediated literacy classrooms. *E-Learning and Digital Media*, 16(2), 151-173. <https://doi.org/10.1177/2042753019828355>
- Wigfield, A., ve Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 420–432. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.420>
- Wigfield, A., Gladstone, J., ve Turci, L. (2016). Beyond cognition: Reading motivation and reading comprehension. *Child Development Perspectives*, 10(3), 190-195. <https://doi.org/10.1111/cdep.12184>
- Wolf, M. (2018). *Reader, come home: The reading brain in a digital world*. Harper
- Zambarbieri, D., ve Carniglia, E. (2012). Eye movement analysis of reading from computer displays, eReaders and printed books. *Ophthalmic and Physiological Optics*, 32(5), 390–396. <https://doi.org/10.1111/j.1475-1313.2012.00930.x>

EXTENDED ABSTRACT

A Comparison of Primary School Children's Attitudes Toward Reading from Print Books, E-Readers, and The Internet

In recent years, the use of electronic devices such as computers, tablets, e-readers and smartphones for both reading and entertainment purposes has become widespread (Delgado et al., 2018; Hyman et al., 2014; Stiegler-Balfour et al., 2023), and these devices have become accessible to children and adults almost anywhere in the world (Mullis et al., 2017). Although reading has been done with paper-based or printed materials for centuries, nowadays, reading on digital devices has become more dominant and popular (Barron, 2011; Picton, 2014; Shenoy & Aithal, 2016). As a result of this, not only are electronic textbooks gradually replacing printed ones (Halamish & Elbaz, 2020), but also, international exams assessing reading skills are increasingly being conducted in digital format (Mullis et al., 2017; OECD, 2016).

Considering the growing popularity of reading on digital devices, it is not surprising that researchers are turning to studies comparing reading from paper and electronic sources (e.g., Delgado & Salmerón, 2022; Hou et al., 2017; Stiegler-Balfour et al., 2023). In fact, when the literature is examined, it is noteworthy that there are a considerable number of reading studies that examine the effect of the medium (paper vs.

screen) and that there is a significant tradition in this field (Halamish & Elbaz, 2020; Jeong & Gweon, 2021; Mangen et al., 2013; Støle et al., 2020).

The fact that reading ability is a complex process that requires various linguistic and cognitive skills (Kintsch, 1998; Spencer et al., 2020) makes it difficult for studies examining the effect of the medium on reading to produce consistent results and necessitates a multifaceted examination of the reading experience. Therefore, researchers have attempted to understand the difference in performance between print and screen reading by examining a wide range of factors such as reading speed (Bresó-Grancha et al., 2020; Kretzschmar et al., 2013; Köpper et al., 2016), reading comprehension (Golan et al., 2018; Margolin et al., 2013; Mangen et al., 2013; Støle et al., 2020), recall and attention (Mangen & Kuiken, 2014), eye movement (Delgado & Salmerón, 2022; Jeong & Gweon, 2021; Köpper et al., 2016; Miranda et al., 2018; Zambarbieri & Carniglia, 2012), reading time (Daniel & Woody, 2013; Liu, 2005), and metacognitive awareness (Ackerman & Goldsmith, 2011; Halamish & Elbaz, 2020). Furthermore, the question of whether children and adults prefer paper or electronic formats has long attracted intense interest among researchers in the field (Foasberg, 2014; Golan et al., 2018; Kretzschmar et al., 2013; Loh & Sun, 2019; Mizrachi et al., 2018).

This study aims to cross-sectionally examine primary school students' attitudes toward reading from print books, e-readers, and the internet. In addition, the study investigates whether attitudes differ in terms of these variables: grade level, gender, and time spent on the internet. The main motivation for this study is that despite the increasing number of studies that examine the attitudes of students at various levels toward print reading (e.g., Askov & Fischbach, 1973; Nonte et al., 2018; Nootens et al., 2019; Ulvinen et al., 2024), the attitudes of primary school children, who are at a critical age especially for reading instruction, toward reading from print books, e-readers, and the internet have not yet been adequately examined. The research study group consists of 138 primary school students. Repeated-measures ANOVA, one-way ANOVA and one-way MANOVA were used for data analysis. As a result of the study, it was found that students' attitudes toward print reading were significantly more positive than their attitudes toward both e-reader and internet reading. However, attitudes toward e-reader and internet reading were also positive. Gender did not make a significant difference to attitudes toward reading from print books, e-readers, and the internet. However, as grade level increased, students' attitudes toward e-reader and internet reading became less positive, while their attitudes toward print reading did not change. Lastly, students who spent more time on the internet daily had more negative attitudes toward print reading. In the future, longitudinal examination of students' attitudes toward digital and print reading, and examining variables such as reading skills, cognitive abilities (sustained attention, executive functions, etc.), print and electronic reading experiences, and time spent on the internet by controlling them using advanced statistics can make significant contributions to the literature.