



Dijital ve Basılı Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği: Türkçeye Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması *

*Fatih Mehmet ÇİĞERCİ***
*Cengiz KESİK****
*Mesut YILDIRIM*****

Öz

Bu çalışmada Dijital ve Basılı Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda öncelikle ölçeği uyarlamak için gerekli izinler alınmıştır. Gerekli izinler alındıktan sonra ölçek uyarlama aşamalarına göre dil ve alan uzmanları tarafından çeviri işlemleri yapıp dil geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Dil geçerliliği sağlanınca ölçek uygulamaya hazır hale getirilip 9-11 yaş arası 279 öğrenciden oluşan çalışma grubuna uygulanmıştır. Uygulama sonrası geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçeğin orijinal formunda açıcı faktör analizi sonucu belirlenen üç faktörlü yapı, Türkçeye çevrilen form aracılığıyla 279 kişiden elde edilen veriler üzerinden analiz edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi kapsamında üç faktörlü yapıya ilişkin hesaplanan RMSEA, RMR, X^2/sd , GFI, CFI, NNFI uyum indekslerinin iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin güvenilirliğinin belirlenmesi için Cronbach alfa katsayısı hesaplanmış ve bu katsayı ölçeğin bütünü için de .80; üç faktör bazında ise sırasıyla .60, .70 ve .74 olarak ölçülmüştür. Bu bulgular sonucunda güvenilirlik katsayılarının, birinci faktör için kabul edilebilir, ikinci ve üçüncü faktörler içinse iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlar Türkçeye uyarlanan Dijital ve Basılı Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin kanıtlar sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Dijital okuma, basılı okuma, okuma tutumu

The Attitude toward (Digital and Print-Based) Reading Scale: An Adaptation, Validity, and Reliability Study

Abstract

This study aimed to adapt the Attitude toward (Digital and Print-Based) Reading Scale (ATRS) into Turkish. Firstly, permission was granted from the developers of the scale for adaptation. The translation process was carried out by language and field experts. When language validity was ensured, the scale was applied to a group of 279 students between the ages of 9-11. Validity and reliability studies were subsequently carried out. The three-factor structure of the original scale was found to exist in the translated version of the scale. The RMSEA, RMR, X^2/sd , GFI, CFI, and NNFI fit indexes calculated for the three-factor structure were determined to be at a good level. For reliability, Cronbach's alpha coefficient was calculated for the translated version and was found to be .80 for the whole scale. It was determined that the reliability coefficients were

* Bu çalışma 19. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumunda (USOS-2021) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Doç. Dr., Harran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Şanlıurfa, fatihcigerci@gmail.com , ORCID: orcid.org/ 0000-0002-4175-7048

*** Dr. Öğr. Üyesi, Harran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Şanlıurfa, cengiz_kesik@hotmail.com , ORCID: orcid.org/ 0000-0001-9777-0076

**** Dr. Öğr. Üyesi, Harran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Şanlıurfa, mesutyildirim@harran.edu.tr , ORCID: orcid.org/ 0000-0002-4875-2469

acceptable for the first factor and good for the second and third factors. The results obtained in the study provide evidence for the validity and reliability of the adapted scale.

Keywords: Digital reading, print reading, reading attitude

Giriş

Okuma, dinleme becerisiyle birlikte bireyin dili keşfetme ve öğrenme sürecinde, kendini gerçekleştirme, kendine ait bir dünya görüşü oluşturma, çevresini ve dünyayı anlamlandırma, yeni bakış açılarını keşfetme, yeni bilgileri edinme ve sosyalleşmesinde işe koştuğu en önemli becerilerden biridir. Dört temel dil becerisinden biri olan ve dinleme becerisiyle birlikte anlama becerilerini oluşturan okuma; bir metni oluşturan harf ve işaretleri bakıp çözümlmek ve seslendirmek (TDK, 2022), duyu organları aracılığıyla yazılı sözcükleri algılama, anlamlandırma, kavrama ve yorumlama olarak tanımlanabilir (Özdemir, 1983). Tanımdan da anlaşılacağı üzere okuma karmaşık bir dizi zihinsel becerilerin işe koşulmasını gerektiren bir beceri alanı niteliğine sahiptir. Yazar ile okuyucu arasında iletişim kurmasıyla oluşturulan anlamlandırma sürecinde birey ön bilgilerini kullanmaktadır (Akyol, 2005; Sparrt, Pulverness ve Williams, 2005). Okuma yaparken sözcüklerin tam ve doğru okunması, noktalama işaretlerine ve dil bilgisi kurallarına dikkat edilmesi okunan metnin anlamlandırılması ve kavranmasında önemli unsurlardır; bu hususlara özen gösterilmemesi metnin vermek istediği mesajı alamamaya veya farklı anlamalara neden olabilmektedir (Sulak ve Sönmez 2019). Güneş (2014) ise okumanın işlem boyutu (görme, anlama, zihinde yapılandırma), etkileşim boyutu (fiziksel ve zihinsel etkileşim) ve anlama boyutlarından oluştuğunu ve okumanın sadece okunan parçadaki kelimelerin şifresini çözmek olmadığını, yazıların anlamını araştırma ve yazının anlamına katkı yapma, bireyin kendini ve dünyayı sorgulama gibi bazı özelliklere sahip olduğunu belirtmektedir.

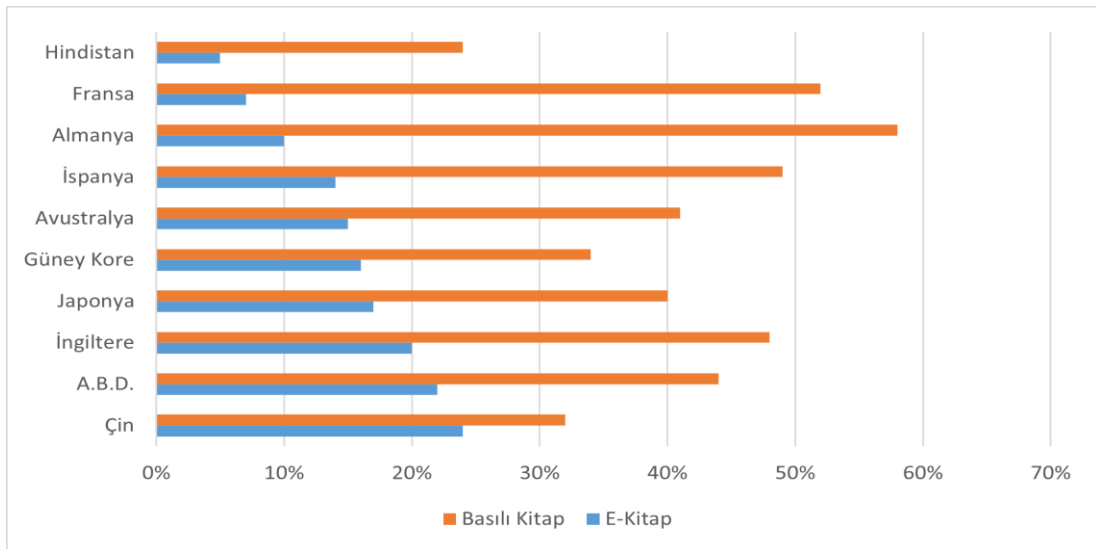
Okuma, eğitim ortamlarında, bireylerin öğrenme ve bilgiyi keşfedip anlamlandırma ve yapılandırma süreçleri gibi hemen hemen hayatın her alanında yer almaktadır. Bu özelliğiyle okuma, ülkelerin ana dil ve yabancı dil öğretim programlarında yerini almıştır. Örneğin, Türkçe dersi öğretim programında (MEB, 2018) yer alan yetkinlikler başlığı altında yer alan “ana dilde iletişim” ve “yabancı dillerde iletişim” yetkinliklerinin göstergelerinden biri hedef dilde okuma ve anlama becerisine sahip olma gösterilirken, basılı materyaller ve çoklu medya kaynaklarındaki bilgiye ulaşmada okumanın önemine değinilmiş ve programda yer alan temalardan biri olarak da okuma kültürü olarak belirlenmiştir. Bu tema kapsamında öğrencilere bilgi okuryazarlığı, çoklu okuryazarlık, dijital okuryazarlık, okuma sevgisi, e-kitap, okuma alışkanlığı, z-kitap, z-kütüphane gibi konu önerilerine yer verilmiştir.

Özellikle 20. yüzyılın ikinci yarısında başlayan ve bilgi çağı, dijital çağ olarak da adlandırılan 21. yüzyılda yaşanan hızlı teknolojik ve sosyal gelişmeler hayatın birçok alandaki kavramların tanımlarında ve türlerinde farklılığa yol açtığı gibi “okuma”, “okuryazarlık”, “okuma türleri”, “okuryazarlık türleri”, “okuma becerileri” gibi kavramlarda da köklü değişikliklere neden olmuştur. Artık günümüzde “okuma” denildiğinde basılı bir materyaldeki harf ve işaretleri çözümlmek ve anlamlandırmaktan; “okuryazar” denildiğinde de okuması yazması olan birey tanımlarının yanında, farklı okuryazarlık türlerinin de hayatımıza girmesiyle terimlerin içeriklerinde de farklılaşmalar yaşanmaktadır. Alanyazında okuma türleri başlığı altında olan sesli okuma, sessiz okuma, görsel okuma, eleştirel okuma, eşli okuma, rehberli okuma, paylaşımlı okuma, bağımsız okuma, sorgulayarak okuma gibi türler yer almaktadır. Ancak teknolojinin hızlı gelişimi diğer alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da büyük değişimlere neden olmuştur. Tablet, bilgisayar, akıllı telefon gibi teknolojik araçlar sayesinde bilgiye ulaşma ve okuma yeni bir boyut kazanarak “dijital okuma” ve “ekrandan okuma” okuma türleri arasında yerini almıştır (Başaran, 2014).

Alanyazında e-okuma veya elektronik okuma, ekran okuma, çevrimiçi okuma, çoklu okuma şeklinde ifade edilen dijital okuma; okuma ve bilgiye ulaşma eyleminin bilgisayar, tablet, e-okuyucular, cep telefonları bilgi ekranları gibi dijital ve teknolojik araçlardan yapılması anlamına gelir. Bilgilerin yeni anlamalara dönüştüğü ve zihinde yapılandırıldığı dijital okumanın kendine has özellikleri vardır (Güneş, 2010, 2014; MEB, 2012). Öncelikle ekranda sayfaların ve okuyucunun göz hareketleri basılı materyal okumadan farklılık gösterir. Ekranda sayfalar yukarıdan aşağıya hareket

halindeyken okuyucunun gözleri soldan sağa yatay bir yönde hareket eder. Bir diğer husus, dijital ekranlarda sayfalar sürekli değişerek arka arkaya gelmekte, dolayısıyla sayfayı hareket ettirdikçe sayfanın bazı yerleri görülebilmektedir. Ekranında metnin parçaları halinde görülmesi metnin başlığını, alt başlıklarını takip etmeyi ve metindeki bilgileri birleştirmeyi ve anlam kurmayı güçleştirebilmektedir. Bu özellik uzun metinlerde daha çok ön plana çıkarken kısa metinleri okumak daha kolay olmaktadır. Bir diğer önemli özellik de dijital araçlarda metinlerin yanı sıra hipermetinler, sesler, resimler gibi görsel işitsel öğelerle zengin bilgi kaynağı sunulabilmektedir. Ayrıca okuyucu dijital okumada istediği bilgiye istediği sırada ulaşma konusunda karar verebilir.

İnternet ve mobil araçların yaygınlaşmasından dolayı artık günümüzde bireylerin günlük okuma alışkanlıklarında basılı okumadan dijital okumaya doğru büyük bir dönüşüme uğradığını söylemek mümkündür. Birçok insan güne elektronik postalarını okuyarak, sosyal medya paylaşımlarına bakarak veya gelen mesajları okuyarak, elektronik gazete veya dergi okuyarak başlamaktadır. BBC (2012)'nin yaptığı bir habere göre dünyanın en ünlü e-ticaret firmalarından biri tarafından piyasaya sürülen e-okuyucu sayesinde e-kitap satışı basılı kitaplardan daha fazla olmuştur. E-kitap ve cep telefonu, tablet gibi diğer dijital araçların kolay ulaşılabilirliği, kolay taşınabilirliği ve daha ekonomik olması gibi unsurlar dijital okumayı birçok insan açısından avantajlı kılmaktadır. Diğer taraftan, altı ülkeden 1500'ün üstünde katılımcı ile yapılan bir çalışmada katılımcıların dijital ekranda yaptıkları okumaya ayırdıkları zamanın basıl materyalden yapılan okumaya ayrılan zamana neredeyse eşit olduğu sonucuna varılmıştır (Gartner Inc., 2011). Hashimoto (2011, Akt. Kurata vd. 2017) tarafından yapılan başka bir çalışmada ise katılımcıların gazete, dergi, kitap gibi basılı materyallerle yaptıkları okumalara ayırdıkları günlük ortalama zamanın e-posta, web sayfaları, mesajlaşma gibi dijital medya okumalarına ayrılan günlük zamanın neredeyse yarısı kadar olduğu belirtilmiştir. Çok sayıda kitap, dergi gibi okuma ve bilgi kaynağını kolayca depolayıp taşıma, istediğimiz her an ve istediğimiz yerde okuma yapma, aradığımız şeyi anahtar kelimelerle rahatlıkla bulma, okuyacağımız metinde font büyüklüğünü ayarlama (Siegenthaler, Schmid, Wyss & Wurtz, 2012) gibi imkânları sunmasına rağmen basılı kitapların lehine çalışma ve bulgular da bulunmaktadır. CNBC (2019) basılı kitapların satışının (22,6 milyar Amerikan Doları) e-kitaplardan (2.04 milyar Amerikan Doları) daha çok olduğunu, Birleşik Krallıkta basılı kitapların daha çok genç nüfus tarafından tercih edildiğini, benzer şekilde Amerika'da 18-29 yaş aralığındaki insanların %75'nin basılı kitap okuduklarını haber olarak okuyucuları ile paylaşmıştır. Benzer şekilde 2020 yılında birçok ülkede basılı kitapların e-kitaplara göre daha çok satıldığı sonucuna varılmıştır (Statista, 2020).



Şekil 1. Ünelere Göre E-Kitap ve Basılı Kitap Okuma Karşılaştırması (Statista Advertising & Media Outlook, 2020)

Dijital okuma ile basılı bir kitap veya kâğıttan yapılan okuma kıyaslandığında okuduğunu anlamının daha iyi olduğunu ortaya koyan araştırma sonuçları dışında (Delgado, Vargas, Ackerman & Salmeron, 2018), okuduğunu anlama konusunda her iki okuma türünün de birbirlerine benzer seviyede olduğunu ancak e-kitap okuyucularının olayları sıralama, zaman çizelgesi içerisinde onların yerlerini tespit etme gibi konularda basılı materyalden okuma yapanlar kadar etkili olmadıkları tespit edilmiştir (Mangen, Oliver & Velay, 2019).

UNICEF (2017)'in dünya çocuklarının durumu başlıklı raporunda dijital teknoloji ve dijital araçların çocukların yaşamlarını ve geleceğe yönelik yaşam şanslarını değiştirdiği, dünyada 18 yaşın altındaki her üç çocuktan birinin dijital araçlara ve teknolojiye sahip olduğu veya ulaştığı, 15 yaş altındaki çocukların 25 yaş üstü bireyler kadar İnternet kullandıkları, dijital araçlar sayesinde yapılan okumalarla çocukların kendi toplumlarını etkileyen sorunlara yönelik bilgiye ulaşabildikleri ve bu sorunlara çözüm bulmada dijital okumaların onlara yardımcı olduğu ifade edilmiştir. Ancak yine raporda, çok fazla zaman harcanmasına bağlı olarak çocukların sağlık sorunları yaşayabileceği ve gerçek hayattan ve geçek sosyal ortamlardan daha sanal ortamlara kayıp sosyalleşme problemleri gibi sorunlar yaşayabilecekleri de belirtilmiştir. Diğer taraftan, Kucirkova ve Littleton (2016) tarafından Birleşik Krallıkta çocukların dijital ve basılı kitap okumalarına yönelik ailelerinin bakış açılarını incelemek amacıyla yaptıkları çalışmada 0-8 yaş arası çocuğa sahip 1511 ebeveynin %76'sının zevk amaçlı olarak yapılacak okumalarda ve %69'unun ise eğitim amaçlı okumalarda basılı materyalleri tercih ettikleri; ebeveynlerin %52'sinin çocuklarının kitap sayfası çevirmeyi sevdiklerini ve %41'inin çocuklarının kütüphaneye gidip kitap seçmeyi sevdikleri için basılı kitaplar tercih etkileri tespit edilmiştir. Yine raporda ebeveynlerin %92'si ve çocukların %73'ü teknoloji kullanıcıları olmalarına rağmen çocukların sadece %19'unun günlük olarak e-okuyucu kullandıklarının ve %57'sinin evde e-okuyucu olmasına rağmen hiç kullanmadıklarının altı çizilmiştir. Diğer taraftan, OECD'nin 2021 yılında yayınlamış olduğu *21st-Century Readers: Developing Literacy Skills in a Digital World*, PISA başlıklı raporunda öğrencilerin aynı metni basılı ve dijital okuma yapma şeklinde performansları karşılaştırıldığında ekrandan okumanın okuma performansı ile negatif şekilde ilişkilendirildiğini ancak gerek basılı gerekse de ekrandan metnin okuma süresinde farklılık olmadığını gösteren çalışmanın (Clinton, 2019) olduğu tespit edilmiştir. Ancak raporda PISA verilerine göre güçlü okuyucuların hem basılı hem de dijital okumada iyi performans sergiledikleri belirtilmiştir.

Tüm bu çalışma ve raporlardan elde edilen veriler doğrultusunda çocukların basılı ve dijital okuma tercihleri ve bu okuma türlerine yönelik sergileyecekleri tutumlar üzerinde çalışmalar yapmak önem arz etmektedir. Ayrıca ilgili alanyazın incelendiğinde okumaya yönelik tutumla ilgili farklı sınıf düzeylerinde ölçme araçlarının geliştirildiği ve uyarlandığı (Kocaarslan, 2016; Özbay ve Uyar, 2009; Ürün Karahan, 2018; Yurdakal ve Susar Kırmızı, 2019), e-okumaya yönelik tutumla ilgili ise tek bir ölçme aracının (Güneş ve Susar Kırmızı, 2014) olduğu tespit edilmiştir. Tespit edilen bu durum Türkçe alanyazında ilkökul düzeyinde basılı ve dijital okumaya yönelik tutumu bir arada ölçecek bir ölçme aracının olmadığını göstermektedir. Bu bağlamda bu çalışmada Allen (2013) tarafından geliştirilen Dijital ve Basılı Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve ölçeğin Türkçe formunun geçerlilik, güvenilirlik çalışmalarının 9-11 yaş arası çocuklardan oluşan bir çalışma grubu üzerinde yapılması amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde çalışma grubuna, veri toplama aracına, ölçek uyarlama adımlarına, veri toplama işlemlerine ve veri analizlerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Örneklem / Araştırma grubu

Araştırma, Şanlıurfa ili merkez ilçelerine bağlı okullarda öğrenim görmekte olan ve uygun örnekleme yöntemiyle belirlenen 9-11 yaş arası 279 öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışma grubunun büyüklüğü madde sayısının 10 katından fazla (Kline, 2015; Nunnally ve Bernstein, 1978) olduğu için bu sayı çalışma grubu ve analizler için yeterli görülmüştür. Çalışma grubunun demografik özelliklerine ilişkin dağılım Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

Çalışma Grubu Demografik Özellikleri

Değişken	Tür	N	%
Cinsiyet	Kadın	117	42
	Erkek	162	58
Yaş	9	51	18
	10	157	57
	11	71	25
Sınıf Düzeyi	4. sınıf	189	68
	5. sınıf	90	32
Toplam		279	

Veri Toplama Araçları

Çalışmanın verileri araştırmacılar tarafından Türkçeye uyarlanan Dijital ve Basılı Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği (Allen, 2013) kullanılarak elde edilmiştir. Allen (2013), ilgili alan yazına dayanarak 24 madde uyarlamış ve bunları 3-4-5.sınıf düzeyinde 454 öğrenciye uygulamıştır. Uygulama sonrası yapılan analizlere dayalı olarak ölçek 3 boyut (basılı, e-okuyucu ve internet) ve 15 maddeden oluşmuştur. 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. Orijinal çalışmada Allen (2013) tarafından basılı okuma boyutunun güvenirliliği .678, e-okuyucudan okuma boyutunun güvenirliliği .813 ve internetten okuma boyutunun güvenirliliği ise .780 olarak bulunmuştur.

Tablo 2.

Dijital ve Basılı Okuma Yönelik Tutum Ölçeği Maddelerinin Boyutları

Boyutlar	Maddeler
Basılı	1a, 2a, 3a, 4a, 5a
E-okuyucu	1b, 2b, 3b, 4b, 5b
İnternet	1c, 2c, 3c, 4c, 5c

Dijital ve Basılı Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması

Ölçeği Türkçe diline uyarlamadan önce ölçeği geliştiren Allen'den (2013) uyarlama için gerekli izin alınmıştır. Bu araştırmanın temel amacı Dijital ve Basılı Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğini Türkçeye uyarlamak olduğundan, orijinal ölçekteki maddeler ilk olarak temel eğitim alanında doktora derecesine sahip 1 ve yabancı dil eğitimi alanından doktora derecesine sahip 2 akademisyen tarafından Türkçeye çevrilmiştir. İkinci aşamada, ölçeğin çevrilmiş halinin tutarlılığı analiz edilmiş ve çevirilerle uyumluluğuna bakılmıştır. Üçüncü aşamada, yabancı dil eğitimi alanında doktora derecesine sahip farklı 2 akademisyen tarafından Türkçeye çevrilen ölçek tekrar İngilizceye çevrilerek orijinal ölçekle karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmalar sonrasında araştırmacılar tarafından maddeler üzerindeki farklılıklar tartışılarak uzlaşılı yoluyla giderilmiştir. Ardından maddeler ölçek formatına dönüştürülerek uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Uygulama öncesinde temel eğitim alanında doktora derecesine sahip bir akademisyen ile temel eğitim alanında doktora yapmakta olan 13 yıllık bir sınıf öğretmeni tarafından ölçeğin Türkçe anlam, kurgu, yazım ve imla bütünlüğü açısından uygunluğu incelenmiş ve önerilen değişiklikler yapılmıştır. Ölçeğin Türkçe dilinde anlaşılabilirliğini kontrol etmek için ise ilkokul 4. sınıf düzeyinde 10 öğrenciye uygulanarak, uygulama sonrası öğrencilerle maddelerle ilgili görüşme yapılmıştır. Görüşme sonrası ölçekte değişiklikler yapılarak ölçeğe son hali verilmiştir (Sireci, Hambleton ve Patsula, 1999). Dijital ve basılı okumaya yönelik tutum ölçeği EK-1'de sunulmuştur.

İşlem / Verilerin Toplanması

Araştırma verileri 2020-2021 eğitim-öğretim yılında okulların yüz yüze eğitime açık olduğu dönemlerde toplanmıştır. Sınıf öğretmenlerine ölçek uygulamaya ilgili gerekli açıklamalar yapılmıştır.

Sınıf öğretmenleri sınıflarında ölçekleri uyguladıktan sonra formlar öğretmenlerden alınmıştır. Veri analizi için ölçekte yer alan madde sayısının 10 katından daha fazla (Kline, 2015; Nunnally ve Bernstein, 1978) sayıya ulaşıncaya kadar veri toplama işlemi sonlandırılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada 279 kişiden toplanan verilerin analizinde, güvenilirliğe kanıt sağlamak amacıyla Cronbach Alfa analizi ve madde-test korelasyonları; geçerliğe kanıt sağlamak içinse doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

DFA, kuramsal bir temele dayanarak çeşitli değişkenlerden oluşturulan faktörlerin gerçek verilerle gösterdiği uyumun derecesini değerlendirme amacıyla kullanılır (Akın, Abacı ve Öveç, 2007). Araştırmada bireylerin dijital ve basılı okumaya yönelik tutumlarının, değişkenleri açıklama düzeylerini belirlemek için DFA yapılmıştır. Uygulanan DFA için Ki-kare (χ^2)/sd değeri, Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA), Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (NNFI), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI), İyi Uyum İndeksi (GFI), Artık Ortalamaların Karekökü (RMR) ve Standartlaştırılmış Artık Ortalamaların Karekökü (SRMR) uyum indeksleri incelenmiştir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Harran Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu

Karar tarihi= 10.03.2020

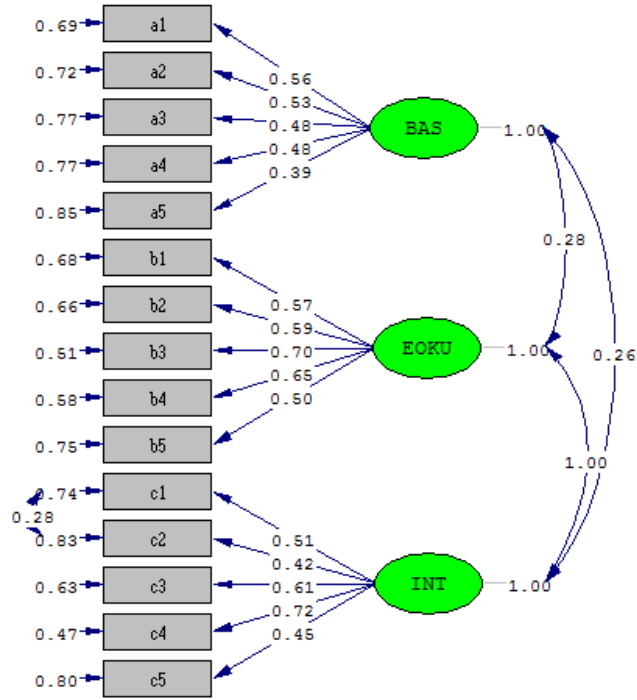
Belge sayı numarası= 2020/20

Bulgular

Bu bölümde, ölçek uyarlama çalışması kapsamında doğrulayıcı faktör analizi ve güvenilirlik analizinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

Dijital ve Basılı Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği geçerlik çalışmaları çerçevesinde ölçeğin orijinal formunda açıklayıcı faktör analizi ile ortaya konan üç faktörlü modelin ölçeğin yapısıyla ne kadar uyum gösterdiği doğrulayıcı faktör analiziyle test edilmiş ve öncelikle ölçekte yer alan maddeler ilişkin faktör yükleri ve hata varyansları Şekil 2'de yer alan path diyagramında sunulmuştur.

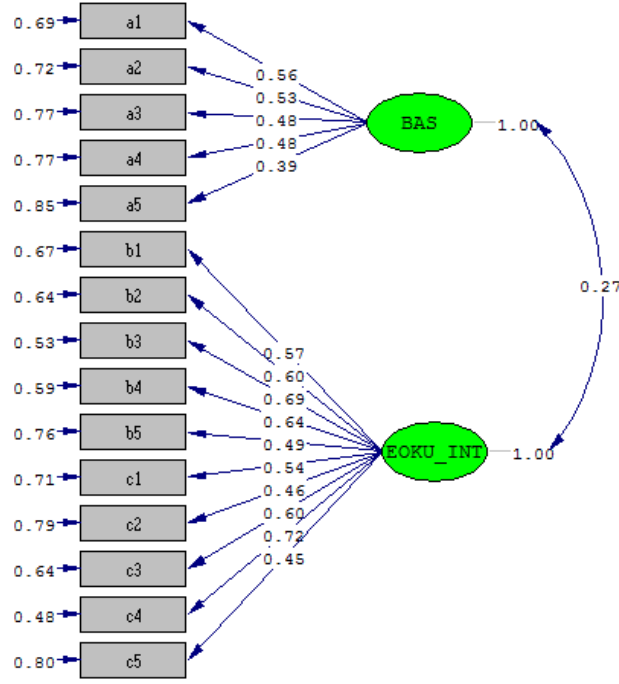


Chi-Square=234.13, df=86, P-value=0.00000, RMSEA=0.079

Şekil 2. Ölçeğin Üç Faktörlü Yapısına Yönelik Path Diyagramı

Path diyagramı incelendiğinde, ölçeğin 3 faktörlü yapısında maddelere ait faktör yük değerlerinin “.39-.72” arasında değiştiği görülmektedir. Ayrıca diyagramdan elde edilen bir diğer sonuç ise maddelere ait hata varyanslarının ise “.47-.85” arasında değiştiği yönündedir. Üç faktörlü modelin daha iyi uyum sergilemesine yönelik modifikasyon önerileri incelendiğinde, "İnternet" faktörü altında yer alan c2 ve c1 numaralı maddelerin hata varyansları arasında yapılacak bir modifikasyonun, χ^2 'ye ".33" değerinde bir katkı sağlayacağı görülmüş ve bu iki madde arasında yapılacak bir modifikasyonun kuramsal açıdan bir risk teşkil etmediğine karar verilmiştir. Bu incelemenin ardından c2 ve c1 numaralı maddeleri arasında modifikasyon yapılarak modelin iyileştirilmesi sağlanmıştır.

Diyagramda faktörler arası korelasyonlar incelendiğinde e-okuma ve internet faktörleri arasında yüksek düzeyde korelasyonun olduğu görülmüş ve bu durumda ölçeğin 2 faktörlü yapısında daha iyi bir uyumun olup olmadığı test edilmiştir. Bu kapsamda Şekil 3'te ölçeğin iki faktörlü yapısına ilişkin yapılan DFA'da elde edilen path diyagramı sunulmuştur.



Chi-Square=268.85, df=89, P-value=0.00000, RMSEA=0.085

Şekil 3. Ölçeğin İki Faktörlü Yapısına Yönelik Path Diyagramı

Ölçeğin iki faktörlü yapısına yönelik path diyagram incelendiğinde RMSEA değerinde bir yükselmenin olduğu ve bu durumun modelin üç faktörlü yapısına nazaran daha kötü bir uyuma işaret ettiği görülmüştür. Ölçeğin iki veya üç faktörlü modellerinden hangisinin daha iyi uyum değerlerine sahip olduğu konusunda yorum yapabilmek adına diğer uyum indekslerinin yer aldığı Tablo 3 aşağıda sunulmuştur. Söz konusu tabloda elde edilen değerlerin karşılaştırıldığı uyum indeksi ölçütleri (Hu ve Bentler, 1999; Jöreskog ve Sörbom, 1993; Kline, 2005; MacCallum, Browne ve Sugawara, 1996; Mulaik, James, Van Alstine, Bennet ve diğ., 1989; Sümer, 2000), gözlenen değerlerle birlikte sunulmuştur.

Tablo 3.

Ölçeğin İki ve Üç Faktörlü Yapılarına Yönelik Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucu Hesaplanan Uyum İndeksleri

Uyum İndeks Türü	Ölçüt	İki Faktörlü Model		Üç Faktörlü Model	
		Gözlenen Değer	Uyum Düzeyi	Gözlenen Değer	Uyum Düzeyi
χ^2	$p > .05$	268,85; $p < .05$ (sd = 89)	-	234,13; $p < .05$ (sd = 86)	-
χ^2/sd	≤ 3	3,02	Orta Düzeyde Uyum	2,72	Mükemmel Uyum
RMSEA	$\leq .08$	.085	Zayıf Uyum	.079	İyi Uyum
NNFI	$\geq .90$	.88	Kabul Edilebilir Uyum	.90	İyi Uyum
CFI	$\geq .90$	.90	İyi Uyum	.92	İyi Uyum
RMR	$\leq .05$	.048	Mükemmel Uyum	.045	Mükemmel Uyum
SRMR	$\leq .08$	.068	İyi Uyum	0.064	İyi Uyum
GFI	$\geq .90$	.89	Kabul Edilebilir Uyum	0.90	İyi Uyum

Tabloda görüldüğü üzere ölçeğin hem iki faktörlü hem de üç faktörlü yapısı için oluşturulan modellerde χ^2 değeri beklenen düzeyde çıkmamış ve $p < .05$ koşulunu sağlamamıştır. Buna alternatif olarak Tabachnick ve Fidell (2007)'in önerisi doğrultusunda hesaplanan χ^2/sd değeri ölçeğin üç faktörlü yapısında 3'ün altında çıkarken, iki faktörlü yapısında 3'ün üstünde çıkmıştır. Bu indekse göre iki faktörlü modelin uyum düzeyi orta düzeyde iken, üç faktörlü modelin uyum düzeyi ise mükemmel olarak nitelendirilmiştir. Bunun yanı sıra diğer uyum indeks değerlerine bakıldığında iki faktörlü modelde RMR değerinin mükemmel uyuma; RMSEA değerinin zayıf uyuma, SRMR ve CFI değerlerinin iyi uyuma, NNFI ve GFI indekslerinin ise kabul edilebilir uyuma işaret ettiği görülürken; üç faktörlü modelde RMR ($\leq .05$) değeri mükemmel uyum; RMSEA, SRMR ($\leq .08$), NNFI, CFI ve GFI ($\geq .90$) indeksleri ise ölçeğin uyum düzeyinin iyi olduğunu göstermişlerdir. Buna göre ölçeğin üç faktörlü modelinin, iki faktörlü modele nazaran daha iyi uyum sergilediği görülmüş ve ölçeğin Türkçeye uyarlanmış formunun üç faktörlü olarak ele alınması uygun bulunmuştur.

Güvenirlik ve Madde Analizlerine Yönelik Bulgular

Dijital ve Basılı Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin güvenilirlik değerini belirlemeye yönelik Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmış ve ölçeğin bütününe ilişkin Cronbach Alfa katsayısı .80 olarak belirlenmiştir. Madde analizinde her bir maddenin ölçekten çıkarılması durumunda Cronbach Alfa katsayısında gözlenecek değişiklik ile ortalama, varyans ve madde-toplam korelasyonları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

Ölçeğin Bütününe İlişkin Madde Kalan İstatistikleri

N	M	Ortalama	Varyans	MTK	Cronbach Alfa
a1		44.90	39.78	.236	.804
a2		44.72	40.46	.170	.807
a3		44.98	40.19	.182	.807
a4		44.78	39.67	.259	.802
a5		44.95	39.44	.221	.806
b1		45.33	36.31	.503	.786
b2		45.19	35.82	.521	.784
b3		45.47	34.76	.574	.779
b4		45.32	35.73	.539	.783
b5		45.26	36.68	.446	.790
c1		45.23	36.65	.439	.791
c2		45.12	37.15	.424	.792
c3		45.43	35.28	.516	.784
c4		45.35	34.58	.605	.777
c5		45.26	36.45	.415	.793

MN: Madde No MTK: Madde-Toplam Korelasyonu

Tablo incelendiğinde ölçekte yer alan maddelere ilişkin madde-toplam korelasyon değerlerinin “.170-.574” arasında değiştiği görülmektedir. Maddelerin ölçekten çıkarılmasıyla güvenilirlik katsayısında oluşabilecek değişikliklere bakıldığında, maddelerin ölçekten çıkarılmasının güvenilirlik değerinde ciddi düzeyde bir değişikliğe yol açmayacağı görülmüştür. Bu nedenle bu aşamada herhangi bir maddenin atılmaması uygun bulunmuştur. Son olarak ölçeğin 3 faktörlü yapıda

ele alınması nedeniyle her bir faktöre ilişkin Cronbach Alfa değerleri ayrı ayrı hesaplanmış ve Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.
Faktörlere İlişkin Güvenirlik Değerleri

Faktör No	Faktör Adı	Cronbach's Alpha
Faktör 1	Basılı	.60
Faktör 2	E-okuma	.70
Faktör 3	İnternet	.74

Tabloda görüldüğü üzere ölçeğin “*Basılı*” faktörüne ilişkin güvenilirlik katsayısı .60 iken, “*E-okuma*” faktörüne ilişkin güvenilirlik katsayısı .70 ve “*İnternet*” faktörüne ilişkin güvenilirlik katsayısı ise .74 olarak belirlenmiştir. Faktör 2 ve Faktör 3 için iç tutarlık katsayılarının .70’in üstünde çıkması güvenilirliğin her iki boyut için de iyi düzeyde olduğu; ancak Faktör 1 için .60 düzeyinde çıkması ilgili boyut için güvenilirliğin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir. Güvenirlik düzeyinin ölçeğin bütünü için iyi düzeyde olması ve üç faktörlü yapı için uygun değerlerde olması ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Ölçeğe İlişkin Puanlama ve Yorum

Dijital ve Basılı Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanmış formu analizler sonucu 15 maddeden oluşan 3 faktörlü bir yapıda olup, ölçek maddelerine verilecek yanıt seçenekleri “*Çok Kötü (1), Kötü (2), İyi (3) ve Çok İyi (4)* şeklinde 4'lü likert tipindedir. Ölçekte ters puanlanacak herhangi bir madde bulunmamaktadır. Ölçekten alınacak toplam puanlar boyutlar bazında hesaplanacak olup, her bir boyut bazında en düşük puan 5, en yüksek ise 20 puan alınabilecektir. 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 yorumlanmalıdır.

Tartışma ve Sonuç

Dijital okumanın basılı okumaya göre birtakım farklılıkları vardır. Çünkü basılı okumada metinlerle birlikte resim, şekil ve grafikler kullanılırken dijital okumada bunlarla birlikte ses, görüntü, sesli görüntü, animasyon ve sembollerde kullanılabilir. Bu sebeple dijital okuma, basılı okumaya göre birçok farklı öğeyi kapsamaktadır. Bu durum bireylerin okumaya ilişkin tutumlarını etkileyebilmektedir. Okumaya ilişkin tutumun ise okuma alışkanlığı üzerinde etkili olduğu bilinen bir gerçektir. Hem dijital okuma hem de basılı okumaya ilişkin tutumun okuma alışkanlığını geliştirmede ne kadar etkili olduğu Türkiye’de ve dünyada araştırılması gereken önemli bir konu olduğu düşünülmektedir. Bu tür araştırmaları ortaya koymak için ise bu amaç doğrultusunda hazırlanmış ölçme araçlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca ilgili alanyazın incelendiğinde okumaya yönelik tutumla ilgili farklı sınıf düzeylerinde ölçme araçlarının geliştirildiği ve uyarlandığı (Kocaarslan, 2016; Özbay ve Uyar, 2009; Ürün Karahan, 2018; Yurdakal ve Susar Kırmızı, 2019), e-okumaya yönelik tutumla ilgili ise tek bir ölçme aracının (Güneş ve Susar Kırmızı, 2014) olduğu görülmektedir. Bu araştırma kapsamında hem bahsedilen araştırma konularına yönelik bir ihtiyacı gidermek hem de Türkçe alanyazında olmayan bir ölçme aracını ilgili alana kazandırmak amacıyla Allen (2013) tarafından geliştirilen Dijital ve Basılı Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği orijinal dili İngilizceden Türkçeye uyarlanmıştır.

Allen (2013) tarafından geliştirilen Dijital ve Basılı Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği 3 boyut (basılı, e-okuyucu ve internet) 15 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 4'lü likert tipinde olup tersten puanlanan madde bulunmamaktadır. Araştırma kapsamında ölçeğe öncelikle dilsel eşdeğerlik yapılmış ve ölçeğin Türkçe formu ile İngilizce formunun eşdeğerliliği sağlanmıştır. Ardından DFA ile ölçeğin yapı geçerliliğine bakılmıştır. DFA ile Ki-kare (χ^2)/sd değeri, Yaklaşık Hataların Ortalama

Karekökü (RMSEA), Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (NNFI), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI), İyilik Uyum İndeksi (GFI), Artık Ortalamaların Karekökü (RMR) ve Standartlaştırılmış Artık Ortalamaların Karekökü (SRMR) uyum indeksleri incelenmiştir. Elde edilen analiz sonuçlarına göre maddelere ait faktör yük değerlerinin “.39-.72” arasında değiştiği, maddelere ait hata varyanslarının ise “.47-.85” arasında değiştiği tespit edilmiştir. Ölçeğin iki veya üç faktörlü modellerinden hangisinin daha iyi uyum değerlerine sahip olduğu konusunda yorum yapabilmek adına diğer uyum indeksleri hesaplanarak karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucunda ölçeğin hem iki faktörlü hem de üç faktörlü yapısı için oluşturulan modellerde χ^2 değeri beklenen düzeyde çıkmamış ve $p < .05$ koşulunu sağlamamıştır. Buna alternatif olarak Tabachnick ve Fidell (2007)'in önerisi doğrultusunda hesaplanan χ^2/sd değeri ölçeğin üç faktörlü yapısında 3'ün altında çıkarken, iki faktörlü yapısında 3'ün üstünde çıkmıştır. Bu indekse göre iki faktörlü modelin uyum düzeyi orta düzeyde iken, üç faktörlü modelin uyum düzeyi ise mükemmel olarak nitelendirilmiştir. Bunun yanı sıra diğer uyum indeks değerlerine bakıldığında iki faktörlü modelde RMR değerinin mükemmel uyuma; RMSEA değerinin zayıf uyuma, SRMR ve CFI değerlerinin iyi uyuma, NNFI ve GFI indekslerinin ise kabul edilebilir uyuma işaret ettiği görülürken; üç faktörlü modelde RMR (≤ 0.05) değeri mükemmel uyum; RMSEA, SRMR (≤ 0.08), NNFI, CFI ve GFI (≥ 0.90) indeksleri ise ölçeğin uyum düzeyinin iyi olduğunu göstermişlerdir. Buna göre ölçeğin üç faktörlü modelinin, iki faktörlü modele nazaran daha iyi uyum sergilediği görülmüş ve ölçeğin Türkçeye uyarlanmış formunun üç faktörlü olarak ele alınması uygun bulunmuştur. Ölçeğin güvenilirliğine kanıt sağlamak amacıyla Cronbach Alfa analizi ve madde-test korelasyonları hesaplanmıştır. Ölçeğin bütününe ilişkin Cronbach Alfa katsayısı .80 ve ölçekte yer alan maddelere ilişkin madde-toplam korelasyon değerlerinin “.170-.574” arasında değiştiği tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuçlar maddelerin ölçekten çıkarılmasının güvenilirlik değerinde ciddi düzeyde bir değişikliğe yol açmayacağını göstermektedir. Bu sebeple herhangi bir maddenin atılmaması uygun bulunmuştur. Bu durum ölçeğin orijinal halinde bir değişme olmadan Türkçeye uyarlandığını göstermektedir.

Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlar Allen (2013) tarafından geliştirilen ve araştırmacılar tarafından Türkçeye uyarlanan Dijital ve Basılı Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin kanıtlar sunmaktadır. Bu kanıtlar ölçeğin; araştırmacılara ve öğretmenlere öğrencilerin dijital ve basılı okumaya yönelik tutumlarını belirleyebilme ve bu doğrultuda çözüm önerileri sunabilmelerine imkân sunacak nitelikte olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla bu ölçek bireylerin dijital ve basılı okumaya yönelik tutumlarının olumlu anlamda iyileştirilmesinin yanı sıra uzun vadede çocukların okuma alışkanlığı kazanması için hedef ve strateji belirleme noktasında da araştırmacılara ve öğretmenlere veriye dayalı kararlar alma sürecine katkı sağlayacaktır. Bu sebeple çocuklar için hazırlanacak okuma programları, okuma alışkanlığı etkinlikleri ve okumaya yönelik tutumlarının olumlu anlamda arttırmaya yönelik çalışmalarda bu ölçeğe ait veriler ışık tutacaktır. Ayrıca Türkiye'deki ilgili literatürde dijital ve basılı okumaya yönelik tutumu bir arada ölçecek bir ölçme aracının olmaması bu ölçeği ileride yapılacak araştırmalarda kullanılabilecek kılması sebebiyle önemini ortaya koymaktadır.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Harran Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu
Karar tarihi= 10.03.2020
Belge sayı numarası= 2020/20

Yazarların Katkı Oranı

Tüm yazarlar araştırmaya eşit oranda katkı sunmuştur.

Çıkar Çatışması

Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Akın, A., Abacı, R. ve Öveç, Ü. (2007). Öz-Bilinç Ölçeği'nin Türkçe formunun yapı geçerliliği ve güvenilirliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(2), 257-276.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi (4. Baskı)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Allen, D.D. (2013). *Attitude toward digital and print-based reading: A survey for elementary students* [Doktora tezi]. Childhood Education & Literacy Studies College of Education University of South Florida.
- Başaran, M. (2014). 4. sınıf seviyesinde ekrandan ve kâğıttan okumanın okuduğunu anlama, okuma hızı ve metne karşı geliştirilen tutum üzerindeki etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 248-268.
- BBC (2012). Amazon selling more Kindle ebooks than print boks <https://www.bbc.com/news/technology-19148146> adresinden 24.11.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Clinton, V. (2019). Reading from paper compared to screens: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Research in Reading*, 42(2), 288-325, <http://dx.doi.org/10.1111/1467-9817.12269>.
- CNBC (2019). Physical books still outsell e-books — and here's why. <https://www.cnn.com/2019/09/19/physical-books-still-outsell-e-books-and-heres-why.html> adresinden erişilmiştir.
- Delgado, P., Vargas, C., Ackerman, R. & Salmeron, 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, <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2018.09.003>
- Gartner Inc. (2011). Gartner survey shows digital text consumption nearly equal to time spent reading printed paper text.
- Güneş, F. (2010). Öğrencilerde ekran okuma ve ekranik düşünme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 1 – 20.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi. Yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi
- Güneş, F. ve Susar Kırmızı, F. (2014). E-Kitap okumaya yönelik tutum ölçeğinin (EKOT) geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 3(2), 196-212.
- Hu, L.-t., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Jöreskog, K. G. & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Scientific Software International.
- Kocaarslan, M. (2016). "Garfield" görselli 1-6. sınıflar için okumaya yönelik tutum ölçeğinin Türkçe uyarlama çalışması. *İlköğretim Online*, 15(4), 0-0.
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling (4th Edition)*. New York: Guilford Press.
- Kline, R.B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford Press, New York.
- Kucirkova, N. & Littleton, K. (2016) *The digital reading habits of children: A National survey of parents' perceptions of and practices in relation to children's reading for pleasure with print and digital books*, Book Trust. <http://www.booktrust.org.uk/news-andblogs/news/1371> adresinden erişilmiştir.
- Kurata, K., Ishita, E., Miyata, Y., & Minami, Y. (2017). Print or digital? Reading behavior and preferences in Japan. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 68(4), 884-894. <https://doi.org/10.1002/asi.23712>

- MacCallum, R. C., Browne, M. W. & Sugawara, H. M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological Methods*, 1, 130-149. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.1.2.130>
- Mangen, A., G. Olivier and J. Velay (2019). Comparing comprehension of a long text read in print book and on kindle: Where in the text and when in the story? *Frontiers in Psychology*, 10, <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2019.0003>
- MEB. (2012). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu okuma becerileri dersi okuma programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- MEB. (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara.
- Mulaik, S. A., James, L. R., Van Alstine, J., Bennett, N., Lind, S., & Stilwell, C. D. (1989). Evaluation of goodness-of-fit indices for structural equation models. *Psychological Bulletin*, 105, 430-445. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.105.3.430>
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- OECD (2021). *21st-Century Readers: Developing literacy skills in a digital world, PISA*. OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en>.
- Özdemir, E. (1983). *Okuma sanatı, nasıl okumalı, neler okumalı?* İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Özbay, M. ve Uyar, Y. (2009). İlköğretim ikinci kademe öğrencileri için okumaya yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenirlilik çalışması. *Education Sciences*, 4(2), 632-651.
- Sireci, S. G., Patsula, L. & Hambleton, R. K. (2005). Statistical methods for identifying flaws in the test adaptation process. Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment, 93-115. Lawrence Erlbaum Associates, London.
- Siegenthaler, E., Schmid, L., Wyss, M., & Wurtz, P. (2012). LCD vs. E-ink: An analysis of the reading behavior. *Journal of Eye Movement Research*, 5(3), 1-7.
- Spartt, M., Pulvernes, A & Williams, M. (2005). *The teaching knowledge test course*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Statista Advertising & Media Outlook (2020). Compound annual growth rate of e-book vs. print book revenue in selected countries worldwide between 2010 and 2020. <https://www.statista.com/statistics/1265481/ebook-print-book-cagr-revenue-worldwide/> adresinden 25.11.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Sulak, S.E. & Sönmez, Y. (2019). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sesli okuma prozodileri ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 9(3), 521-527.
- Sümer, N. (2000) Yapısal esitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3, 49-73.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. New York: Allyn and Bacon.
- TDK. (2022). *Okumak*. <https://sozluk.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- UNICEF (2017). *The state of the world's children 2017. Children in a digital World*. UNICEF Division of Communication, New York. <https://www.unicef.org/media/48601/file> adresinden erişilmiştir.
- Ürün Karahan, B. (2018). Okumaya yönelik tutum ölçeği: Ölçek geliştirme çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 67-73.
- Yurdakal İ. H. ve Kırmızı F. S. (2019). Okumaya yönelik tutum ölçeği güvenirlilik ve geçerlik çalışması. *İlköğretim Online*, 18(2), 714- 733.

Extended Abstract

Introduction

The 2017 UNICEF report states that digital technology and digital tools change children's lives and that one out of every three children under the age of 18 in the world possesses digital devices or has access to digital tools and technology. Children use the Internet as much as adults, access information about the problems affecting their society, and find solutions to them. It is stated in the report that, due to spending too much time in virtual environments, children may experience health and socialization problems. Kucirkova and Littleton (2016) conducted a study to examine the

perspectives of families toward their children's reading of digital and print books in the UK. 76% of 1511 parents stated that they read for pleasure and 69% for educational purposes. The parents mentioned that they preferred printed materials for reading because 52% liked to turn the pages of the books and 41% liked to go to the library and choose books. Although 92% of the parents and 73% of the children were technology users, only 19% of the children used e-readers daily, and 57% did not use e-readers at home even though they owned them. In the 2021 PISA report titled *21st-Century Readers: Developing Literacy Skills in a Digital World*, published by the OECD, students' performances of reading the same text in print and digitally were compared, and it was found that screen reading was negatively associated with reading performance. Clinton (2019) showed that there was no difference in the reading time between those two types of texts. However, it was stated in the PISA report that strong readers performed well in both print and digital reading.

All studies and reports above indicate that it is important to work on children's print and digital reading preferences and their attitudes towards these types of reading. To obtain the attitudes of Turkish students towards these types of reading materials, this study aimed to adapt the Attitude Toward (Digital and Printed) Reading Scale (ATRS) developed by Allen (2013) into Turkish and conduct validity and reliability analyses of the Turkish version on a group of children aged 9-11.

Method

The study was carried out with a sample of 279 students between the ages of 9-11, attending schools in the central district of Şanlıurfa. The sample was determined using the convenient sampling method. As the size of the sample was more than 10 times the number of items (Kline, 2015; Nunnally & Bernstein, 1978), it was considered sufficient. The data were collected using the adapted version of the ATRS (Allen, 2013) in Turkish. In the analysis of the data from the Turkish version, Cronbach Alpha analysis and item-test correlations were used for reliability and confirmatory factor analysis (CFA) was performed for validity. The CFA was used to evaluate the degree of agreement between the factors created and the real data (Akın, Abacı, & Öveç, 2007). The CFA was conducted to determine the attitudes of individuals toward digital and print reading and the level of explanation of the variables. The Chi-square (χ^2)/sd value for the DFA, RMSEA, NNFI, CFI, GFI, RMR, and SRMR fit indices were examined.

Results and Discussion

Differences were found between digital reading and printed reading. For example, pictures, figures, and graphics are used together with texts in print reading but in digital reading, they are used together with sound, image, animation, and symbols. For this reason, digital reading encompasses many different elements compared with printed reading. This affects individuals' attitudes toward reading. It is known that the attitude toward reading affects the reading habit. An important issue that needs to be investigated both in Turkey and the world is the effectiveness of attitude toward digital and print reading in developing the reading habit. Appropriate measurement tools prepared for this purpose are needed. To meet such a need, the ATRS was adapted into Turkish.

The analyses of the data showed that the Turkish version of the ATRS was valid and reliable. The adapted version could be used to determine students' attitudes towards digital and printed reading and offer solutions. Thus, the Turkish version of the scale will contribute to the data-based decision-making processes in determining goals and strategies for the long-term improvement of individuals' attitudes toward digital and print reading as well as for children to acquire reading habits. The data obtained through this scale are useful to shed light on reading programs to be prepared for children, activities to develop the reading habit, and studies to improve children's attitudes toward reading. In addition, the adapted version of the scale fills the void for an assessment tool to measure attitudes toward digital and print reading in Türkiye as it can be used in future studies.

Ek 1: Basılı Kitap, E-Okuyucu ve İnternette Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği

Basılı Kitap, E-Okuyucu ve İnternette Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği

Adı-Soyadı:

Sınıfı:

Yaşı:

Sevgili Çocuklar;

Basılı bir kitaptan, e-okuyucudan (tablet bilgisayar) ve internette okuma yaparken hissedebileceğiniz bazı duygular verilmiştir. Aşağıda yer alan soruları okuduktan sonra örnekteki gibi duygunuzu yansıtan resmi daire içine alınız.



1. a. Yeni şeyler öğrenmek için **basılı bir kitaptan** okuma yapma konusunda kendini nasıl hissediyorsun?



1. b. Yeni şeyler öğrenmek için **bir e-okuyucudan** (Tablet bilgisayar gibi) okuma yapma konusunda kendini nasıl hissediyorsun?



1. c. Yeni şeyler öğrenmek için **internette** okuma yapma konusunda kendini nasıl hissediyorsun?



2. Bazen bazı şeyler bize ilginç gelir ve onun hakkında daha fazla şey öğrenmek isteriz.

a. İlgini çeken bir şey ile ilgili **basılı bir kitaptan** okuma yapma konusunda kendini nasıl hissediyorsun?



b. İlgini çeken bir şey ile ilgili **bir e-okuyucudan** (Tablet bilgisayar gibi) okuma yapma konusunda kendini nasıl hissediyorsun?



c. İlgini çeken bir şey ile ilgili **internetten** okuma yapma konusunda kendini nasıl hissediyorsun?



3. Bazen tanımadığımız yazarlar ile ilgili bir şeyler duyarız ve o yazarın bazı eserlerini okumaya karar veririz.

a. Yeni tanıdığın bir yazarın kitabını **basılı bir kitaptan** okuma konusunda kendini nasıl hissediyorsun?



b. Yeni tanıdığın bir yazarın kitabını **bir e-okuyucudan** (Tablet bilgisayar gibi) okuma konusunda kendini nasıl hissediyorsun?



c. Yeni tanıdığın bir yazarın kitabını **internetten** okuma konusunda kendini nasıl hissediyorsun?



4. a. Farklı yazı türlerini (şiir, gizemli hikayeler, karikatür, bilgilendirici yazılar vb.) **basılı bir kitaptan** okuma konusunda kendini nasıl hissediyorsun?



4. b. Farklı yazı türlerini (şiir, gizemli hikayeler, karikatür, bilgilendirici yazılar vb.) **bir e-okuyucudan** (Tablet bilgisayar gibi) okuma konusunda kendini nasıl hissediyorsun?



4. c. Farklı yazı türlerini (şiir, gizemli hikayeler, karikatür, bilgilendirici yazılar vb.) **internetten** okuma konusunda kendini nasıl hissediyorsun?



5. a. **Basılı bir kitaptan** okuduğun bir şeyi arkadaşına anlatma konusunda kendini nasıl hissediyorsun?



5. b. **Bir e-okuyucudan** (Tablet bilgisayar gibi) okuduğun bir şeyi arkadaşına anlatma konusunda kendini nasıl hissediyorsun?



5. c. **İnternetten** okuduğun bir şeyi arkadaşına anlatma konusunda kendini nasıl hissediyorsun?

