T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

BAŞLANGIÇ DÜZEYİ OKUYUCULARININ OKUMA MOTİVASYONUNUN GELİŞİMİNDE EKRAN BAĞIMLILIĞI VE AİLELERİN ROLÜ

Seda AKYILDIZ KÜÇÜK

(Yüksek Lisans Tezi)

İstanbul, 2025

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

BAŞLANGIÇ DÜZEYİ OKUYUCULARININ OKUMA MOTİVASYONUNUN GELİŞİMİNDE EKRAN BAĞIMLILIĞI VE AİLELERİN ROLÜ

THE ROLE OF SCREEN ADDICTION AND FAMILIES IN THE DEVELOPMENT OF READING MOTIVATION IN BEGINNING READERS

Seda AKYILDIZ KÜÇÜK
(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman
Doç. Dr. Zeynep AYDEMİR

İstanbul, 2025

Tüm kullanım hakları

M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.

© 2025

ÖZGEÇMİŞ

2005-2009	Ahmet Hamdi Nurzan İshakoğlu Anadolu Lisesi
2010-2014	Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı
2015-halen	MEB Sınıf Öğretmeni
2023-2025	Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programı

ETİK BEYANI

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırladığım çalışmamda;

- Sunduğum bilgileri, dokümanları ve verileri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Çalışmamda yararlandığım eserlerin tamamına atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Elde ettiğim verilerde ve sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı bildirir, aksi bir durumda aleyhimde doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

18/06/2025

Seda AKYILDIZ KÜÇÜK

ONAY

Seda AKYILDIZ KÜÇÜK tarafından hazırlanan "Başlangıç Düzeyi Okuyucularının Okuma Motivasyonunun Gelişiminde Ekran Bağımlılığı ve Ailelerin Rolü" konulu bu çalışma, 18/06/2025 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda aşağıdaki jüri üyeleri tarafından başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	Adı Soyadı	**İmza**
TEZ DANIŞMANI	**Doç. Dr. Zeynep AYDEMİR**	
JÜRİ ÜYESİ	**Prof. Dr. Gönül SAKIZ**	
JÜRİ ÜYESİ	**Prof. Dr. Ergün ÖZTÜRK**	

ÖNSÖZ

Bu araştırma, başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonlarının gelişiminde ekran bağımlılığı ve ailelerin rolünü incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen sonuçların, alana katkı sağlamasını ve ileride yapılacak araştırmalara ilham vermesini temenni ediyorum.

Öncelikle bu uzun ve yoğun süreçte sabrını ve desteğini benden esirgemeyen, motivasyonumu kaybettiğim zamanlarda yeniden kazanmamı sağlayan, bilgi ve deneyimiyle yolumu aydınlatan, her zaman anlayışlı ve yapıcı yaklaşımıyla bana güç veren çok kıymetli hocam Doç. Dr. Zeynep AYDEMİR'e en içten teşekkürlerimi sunarım.

Tez savunmamda olmayı kabul ederek kıymetli görüşleriyle çalışmama değer katan saygıdeğer jüri üyeleri Prof. Dr. Gönül SAKIZ'a ve Prof. Dr. Ergün ÖZTÜRK'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmam sırasında beni sınıflarında misafir eden kıymetli meslektaşlarıma, gönüllü olarak araştırmaya katılan tüm öğrencilere ve velilerine katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Son olarak tez sürecimin her aşamasında varlığıyla ve sevgisiyle bana güç veren sevgili eşim, hayat arkadaşım Mutlu Tayfun KÜÇÜK'e teşekkür ederim.

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, başlangıç düzeyi okuyucularının (BDO) okuma motivasyonlarının gelişiminde öğrencilerin ekran bağımlılığı düzeyleri ile ailelerin okuma kültürü oluşturma yeterliliğinin etkisini incelemek ve bu değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koymaktır.

Araştırmanın modeli nicel araştırma modellerinden ilişkisel tarama modelidir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2024-2025 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde İstanbul'da bulunan bir ilkokulda öğrenim gören 243 başlangıç düzeyi okuyucu (6-7 yaş) ve onların aileleri oluşturmaktadır.

Veri toplama sürecinde başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonunu belirlemek üzere Öztürk ve İleri (2011) tarafından geliştirilen "Başlangıç Düzeyi Okuyucuları Okuma Motivasyonu Ölçeği", öğrencilerin ekran bağımlılıklarını belirlemek için Furuncu (2019) tarafından geliştirilen "Çocuklarda Ekran Bağımlılığı Ölçeği Ebeveyn Formu" ve ailelerin okuma kültürü oluşturma yeterliliğini belirlemek için Çiğdemir ve Akyol (2020) tarafından geliştirilen "Okuma Kültürü Oluşturmada Aile Yeterliliği Ölçeği" kullanılmıştır.

Elde edilen veriler SPSS 24 programı ile analiz edilmiştir. Verilerin normal dağılım gösterdiği belirlendikten sonra bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), pearson korelasyonu ve çoklu regresyon analizleri uygulanmıştır. Anlamlılık düzeyi $p<.05$ olarak kabul edilmiştir. Ayrıca, analizlerde yalnızca istatistiksel anlamlılık düzeyleri değil, etki büyüklükleri de dikkate alınmış; t-testleri için Cohen's *d*, varyans analizleri için kısmi eta kare (η^2) ve regresyon analizleri için Cohen's f^2 değerleri hesaplanarak yorumlanmıştır. Ailenin okuma kültürü oluşturma yeterliliğinin, okuma motivasyonu üzerindeki etkisinde ekran bağımlılığının aracı rol oynayıp oynamadığını test etmek amacıyla da Hayes'in (2022) önerdiği PROCESS Model 4 uygulanmıştır.

Araştırma bulgularına göre, başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonu düzeylerinin genel olarak orta düzeyin altında, öğrencilerin ekran bağımlılığı düzeylerinin genel olarak düşük düzeyde, ailelerinin okuma kültürü oluşturmada yeterlilik düzeylerinin genel olarak yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonu ve ekran bağımlılığı puanlarında cinsiyet

değişkenine göre kız öğrencilerin lehine istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olduğu, bu farka yönelik etki büyüklüğünün küçük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Okuma kültürü oluşturmada aile yeterliliğinin ise cinsiyete göre anlamlı farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonları ve ekran bağımlılığı düzeyleri annenin eğitim durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir. Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonları ve okuma kültürü oluşturmada aile yeterliliği babanın eğitim durumuna farklılık göstermediği, çocukların ekran bağımlılığı düzeylerinin ise babanın eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu farkın etki büyüklüğü orta düzeyde belirlenmiştir

Korelasyon analizleri sonucunda, başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonları ile ekran bağımlılığı düzeyleri arasında negatif yönlü ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonları ile okuma kültürü oluşturmada aile yeterliliği düzeyleri arasında pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Ekran bağımlılığı öğrencilerin okuma motivasyonlarını negatif yönde; aile yeterliliği ise pozitif yönde yordamaktadır. Model, toplam varyansın %9.3'ünü açıklamaktadır. Cohen'in f^2 etki büyüklüğü değeri .10 olarak hesaplanmıştır; bu da küçük düzeyde etkiyi ortaya koymaktadır.

PROCESS Model 4 ile yapılan analizde, ekran bağımlılığının, ailenin okuma kültürü oluşturma yeterliliği ile okuma motivasyonu arasındaki ilişkide aracı bir rol oynadığı bulunmuştur. Aile desteği, ekran bağımlılığının okuma motivasyonu üzerindeki olumsuz etkisini azaltmaktadır.

Araştırma sonuçları, Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistemler Kuramı bağlamında değerlendirildiğinde çevresel değişkenlerin etkisini ortaya koymakta, öğrencilerin okuma alışkanlıklarının geliştirilmesinde aile desteğinin önemini ve ekran bağımlılığı ile mücadelede bu desteğin dengeleyici etkisini vurgulamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Okuma motivasyonu, ekran bağımlılığı, okuma kültürü, aile, başlangıç düzeyi okuyucuları

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the influence of students' screen addiction levels and families' competence in fostering a reading culture on the development of reading motivation among beginning readers (BRs), and to explore the relationships between these variables. The research is designed as a correlational model, one of the quantitative research methods. The study group consists of 243 beginning-level readers (ages 6–7) and their families, who were enrolled in a primary school in Istanbul during the second semester of the 2024–2025 academic year.

In the data collection process, the "Reading Motivation Scale for Beginning Readers" developed by Öztürk and İleri (2011), the "Children's Screen Addiction Scale – Parent Form" developed by Furuncu (2019), and the "Family Competence in Building a Reading Culture Scale" developed by Çiğdemir and Akyol (2020) were used. The data were analyzed using SPSS 24. After confirming the normal distribution, independent samples t-test, one-way ANOVA, Pearson correlation, and multiple regression analyses were applied. The significance level was set at $p<.05$. Effect sizes were also considered in the analyses: Cohen's d for t-tests, partial eta squared (η^2) for ANOVA, and Cohen's f^2 for regression analyses. Additionally, Hayes' (2022) PROCESS Model 4 was used to test whether screen addiction mediates the relationship between family competence in building a reading culture and reading motivation.

According to the findings, BRs' reading motivation levels were found to be below average, their screen addiction levels were generally low, and their families' competence in creating a reading culture was generally high. A statistically significant difference was observed in reading motivation and screen addiction scores based on gender, in favor of girls, with a small effect size. Family competence in fostering a reading culture did not differ significantly by gender. No significant differences were found in reading motivation or screen addiction based on the mother's education level. However, children's screen addiction levels varied significantly with the father's education level, with a medium effect size.

Correlation analysis revealed a significant negative relationship between reading motivation and screen addiction, and a significant positive relationship between reading

motivation and family competence in building a reading culture. Screen addiction negatively, and family competence positively, predicted reading motivation. The model explained 9.3% of the total variance, with Cohen's f^2 effect size calculated as .10, indicating a small effect. The PROCESS Model 4 analysis showed that screen addiction played a mediating role in the relationship between family competence and reading motivation. Family support was found to mitigate the negative effects of screen addiction on reading motivation.

These results, evaluated within the framework of Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory, emphasize the impact of environmental variables, highlight the importance of family support in developing reading habits, and underline its balancing role in combating screen addiction.

Keywords: Reading motivation, screen addiction, reading culture, family, beginning readers

İÇİNDEKİLER

ÖZGEÇMİŞ ..... **iv**
ETİK BEYANI ..... **v**
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAY SAYFASI ..... **vi**
ÖNSÖZ ..... **vii**
ÖZET ..... **vii**
ABSTRACT ..... **x**
İÇİNDEKİLER ..... **xii**
ŞEKİLLER/ÇİZELGELER DİZİNİ ..... **xv**
TABLOLAR DİZİNİ ..... **xvi**
KISALTMALAR ..... **xviii**
1.BÖLÜM: GİRİŞ **1**
1.1. Problem Durumu 1
1.2. Araştırmanın Amacı 6
1.3. Araştırmanın Önemi 7
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları 8
1.5. Araştırmanın Varsayımları 8
1.6. Araştırma Tanımları ve Kısaltmalar 9
2. BÖLÜM: İLGİLİ ALANYAZIN **10**
2.1. Okuma 10
2.2. Başlangıç Düzeyi Okuyucuları ve Gelişim Özellikleri 12
2.3. Başlangıç Düzeyi Okuyucularını Etkileyen Faktörler 12
2.3.1 Motivasyon. 12
2.3.1.1. Motivasyon Teorileri 14
2.3.1.2. Beklenti-Değer (expectancy-value) teorisi 14
2.3.1.3. Sosyal Öğrenme Kuramı (Sosyal Bilişsel Teori) 15
2.3.1.4. Öz-Belirleme (Self-Determination) 15
2.3.2. Okuma Motivasyonu 17
2.3.2.1. Okuma Motivasyonunu Etkileyen Faktörler 18
2.3.3. Ekran Bağımlılığının Etkisi 20
2.3.4. Aile Etkisi 21
2.3.5. Ekolojik Sistemler Kuramı 23
2.4. İlgili Araştırmalar 25
2.4.1. Okuma Motivasyonu ile İlgili Araştırmalar 25
2.4.1.1. Yurt içi Araştırmalar 25

2.4.1.2. Yurt dışı Araştırmalar 29
2.4.2 Ekran Bağımlılığı ile İlgili Araştırmalar 32
2.4.2.1. Yurt İçi Araştırmalar 32
2.4.2.2. Yurt Dışı Araştırmalar 35
2.4.3. Aile ile İlgili Araştırmalar 36
2.4.3.1. Yurt İçi Araştırmalar 36
2.4.3.2. Yurt Dışı Araştırmalar 38
3. BÖLÜM : YÖNTEM 40
3.1. Araştırmanın Modeli 40
3.2. Evren ve Örneklem 40
3.3. Veri Toplama Araçları 41
3.3.1. Başlangıç Düzeyi Okuyucuları Okuma Motivasyonu Ölçeği 42
3.3.2. Problemli Medya Kullanım Ölçeği 43
3.3.3. Okuma Kültürü Oluşturmada Aile Yeterliliği Ölçeği 43
3.4. Verilerin Toplanması 46
3.5. Verilerin Analizi 46
4. BÖLÜM: BULGULAR 49
4.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular 49
4.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular 49
4.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular 50
4.4. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular 51
4.5. Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular 58
4.6. Altıncı Alt Probleme Ait Bulgular 59
4.7. Yedinci Alt Probleme Ait Bulgular 60
4.8. Sekizinci Alt Probleme Ait Bulgular 61
5. BÖLÜM: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 63
5.1. Sonuç 63
5.2. Tartışma 65
5.3. Öneriler 75
KAYNAKÇA 76
EKLER 95
Ek-1: Başlangıç Düzeyi Okuyucuları Okuma Motivasyonu Ölçeği 96
Ek-2: Başlangıç Düzeyi Okuyucuları Okuma Motivasyonu Ölçeği Puan Tablosu 97
Ek-3: Problemli Medya Kullanım Ölçeği 98

Ek-4: Problemli Medya Kullanım Ölçeği Puanlama Tablosu 99
Ek-5: Okuma Kültürü Oluşumunda Aile Yeterliliği Ölçeği 100
Ek-6: Okuma Kültürü Oluşturmada Aile Yeterliliği Ölçeği Puan Tablosu 102
EK-7: Uygulama İzin Belgeleri 103
Ek-8: Veli Onam Formu Örneği 105
Ek-9: Gönüllü Katılımcı Onam Formu Örneği 106

Şekiller/Çizelgeler Dizini

Şekil 1. Okuma Motivasyonunda Yer Alan Kategoriler, Boyutlar Ve Ögeler..... 18
Şekil 2. Bronfenbrenner'in İç İçe Geçmiş Ekolojik Seviyesi 23
Şekil 3. Aile Yeterliliği, Ekran Bağımlılığı Ve Okuma Motivasyonu Arasındaki Yol Diyagramı 62

Tablolar Dizini

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özelliklere Göre Dağılımı 40
Tablo 2. Başlangıç Okuyucuları Okuma Motivasyonu Ölçeği Madde-Toplam Korelasyon Değerleri ve Ölçeğin Güvenirlik Katsayısı 42
Tablo 3. Ekran Bağımlılığı Ölçeği Madde-Toplam Korelasyon Değerleri ve Ölçeğin Güvenirlik Katsayısı 43
Tablo 4. Okuma Kültürü Oluşturmada Aile Yeterliliği Ölçeği Madde-Toplam Korelasyon Değerleri ve Ölçeğin Güvenirlik Katsayısı 45
Tablo 5. Ölçek Verilerine İlişkin Betimsel İstatistikler 47
Tablo 6. Başlangıç Düzeyi Okuyucularının Okuma Motivasyonu Ölçeğine ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel Bulgular 49
Tablo 7. Başlangıç Düzeyi Okuyucularının Problemli Medya Kullanım Ölçeğine İlişkin Betimsel Bulgular 50
Tablo 8. Başlangıç Düzeyi Okuyucularının Ailelerinin Okuma Kültürü Oluşturmadaki Yeterlilik Düzeylerine İlişkin Betimsel Bulgular 50
Tablo 9. Katılımcıların Başlangıç Okuyucuları Okuma Motivasyonu Düzeylerinin, Ekran Bağımlılığı Düzeylerinin ve Okuma Kültürü Oluşturmada Aile Yeterliliği Düzeylerinin ve Cinsiyete Göre Karşılaştırması 51
Tablo 10. Başlangıç Düzeyi Okuyucularının Okuma Motivasyonu Düzeylerinin, Ekran Bağımlılığı Düzeylerinin ve Okuma Kültürü Oluşturmada Aile Yeterliliği Düzeyinin Katılımcı Ebeveyne Göre Karşılaştırması 52
Tablo 11. Başlangıç Düzeyi Okuyucularının Okuma Motivasyon Düzeyleri, Ekran Bağımlılığı Düzeyleri ve Okuma Kültürü Oluşturmada Aile Yeterliliği Düzeyinin Anne Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırması 54
Tablo 12. Başlangıç Düzeyi Okuyucularının Okuma Motivasyon Düzeyleri, Ekran Bağımlılığı Düzeyleri ve Okuma Kültürü Oluşturmada Aile Yeterliliği Düzeyinin Baba Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırması 55
Tablo 13. Ekran Bağımlılığının Başlangıç Düzeyi Okuyucularının Okuma Motivasyonuna Etkisi 58
Tablo 14. Okuma Kültürü Oluşturmada Aile Yeterlili Düzeyinin Başlangıç Düzeyi Okuyucularının Okuma Motivasyonuna Etkisi 59

Tablo 15. Ailelerin Okuma Kültürü Oluşturma Yeterliliği ve Ekran Bağımlılığı Değişkenlerinin Okuma Motivasyonu Üzerindeki Yordayıcı Etkisine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları 60
Tablo 16. Ailede Okuma Yeterliği, Ekran Bağımlılığı ve Okuma Motivasyonu Arasındaki Mediasyon Modeli (Model 4) 61

KISALTMALAR

BDO: Başlangıç Düzeyi Okuyucuları

Akt.: Aktaran

Ed.: Editör/Editörler

MEB: Mili Eğitim Bakanlığı

s.: Sayfa

TDK: Türk Dil Kurumu

TÜİK: Türkiye İstatistik Kurumu

vb.: ve benzeri

vd.: ve diğerleri

1. BÖLÜM: GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı, araştırma soruları, araştırmanın önemi, sınırlılıkları, sayıltıları ve araştırmadaki bazı tanımlamalar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Gelişen ve değişen dünya ile okuma becerisi harfleri seslendirmenin çok daha ötesine geçmiş ve okuryazar olabilmek için bireylerin okumaya karşı olan ilgilerini ömür boyu sürdürmeleri gerekli hale gelmiştir. Yaşadığımız yüzyılda yalnızca adını ve soyadını yazmak basit cümleleri okumak teknoloji ve üretim temelli toplumlarca yeterli görülmemektedir (Akyol, 2017). Okuma, bireyin bilişsel, dilsel ve sosyo-duygusal gelişimi açısından temel bir beceri olup yaşam boyu öğrenmenin anahtarı olarak kabul edilmektedir. Özellikle erken çocukluk ve ilkokul yıllarında edinilen okuma alışkanlıkları, bireyin akademik başarısından kültürel kimlik gelişimine kadar birçok alanı doğrudan etkilemektedir. Ancak okuma becerisinin kazanılması, yalnızca teknik bir süreç değildir. Bu süreç, çocuğun okumaya yönelik tutumu, ilgisi ve içsel isteğini de kapsayan okuma motivasyonu ile yakından ilişkilidir. Bu nedenle de okuma faaliyetinin süreklilik kazanmasında okuma motivasyonu kavramı önemli görülmektedir. Okuma eylemi zaman alan, istek ve motivasyon gerektiren bir faaliyettir. Motivasyon kavramının çeşitli tanımları yapılmaktadır. Yılmaz ve Çavaş'a göre (2007) motivasyon bireyi davranışa iten, davranışın kalıcılığına ve sürekliliğine sebep olan duyuşsal bir etmendir. Bireylerin ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla belirli hedeflere yönelik gösterdikleri yüksek çabadır (Cartwright, Marshall ve Wray 2015). Tanımlardan hareketle öğrencilerin davranışlarının yönünü, şiddetini, kararlılık düzeyini etkileyen faktörlerden biri motivasyondur. Wigfield ve Guthrie (1997) motivasyonu davranışın nedeni olarak tanımlamış ve iyi bir okumanın motivasyonel ve bilişsel yönlerinin olduğunu ifade etmiştir. Okuma eyleminin gerçekleşmesinde çocuğun istek duyması motivasyon gerektiren bir eylem olduğundan okuma motivasyonu kavramı ortaya çıkmıştır (Yılmaz, 2022).

Okuma motivasyonu, kişilerin bireysel eğilimleri doğrultusunda okumaya yönelik isteklerini, ilgilerini etkileyen ve okuma davranışı için kişiyi harekete geçiren bir durumdur (Aydemir ve Öztürk, 2013). Guthrie ve Wigfield (2000) okuma

motivasyonunu okuma süreci ile ilişkili olarak bireylerin sahip oldukları inanç, değer ve tutumlar olarak ifade etmişlerdir. Bu tanıma benzer olarak Yıldız (2013) okuma motivasyonunu öğrenciyi okumaya yönlendiren içsel ve dışsal faktörlerin tamamı olarak tanımlanmıştır. Kitap okuma motivasyonu, okumaya yönelik istek, merak ve ilginin oluşabilmesi, kitabın değerli olarak görülmesi ve kitap okuma alışkanlığının devam edebilmesi için gereken bir güçtür (Katrancı, 2015). Bu tanımlardan hareketle, okuma motivasyonu kavramının, okuma becerisi kazanıldıktan sonra öğrencinin bu beceriyi sürdürmesini sağlayan önemli bir unsur olduğu anlaşılmaktadır. Bu sebeple ilkokul yıllarında öğrencilerin okuma motivasyonlarının belirlenmesi önemli görülmektedir (Atkison, 2000).

Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonları bulundukları yaş itibariyle erken çocukluk dönemine denk gelmektedir. İlkokula yeni başlayan öğrenciler olarak tanımlanan başlangıç düzeyi okuyucuları açısından okumanın öğrenildiği ve okuma motivasyonlarının en yüksek olduğu bu dönemde okuma motivasyonlarının belirlenmesi ve bu doğrultuda gerekli müdahalelerin yapılması önemlidir (Öztürk ve Aydemir, 2013). Çünkü ilkokul döneminde akademik başarının temelini okuma becerisini yeterince kazanmak oluşturmakta (Strommen ve Mates, 2004; Valleley ve Shriver, 2003) ve okuma becerilerini yönetemeyen öğrenciler için okuma kötü bir deneyime dönüşebilmektedir (Wigfield ve Guthrie, 1997). Bu dönemde çocukların çevrelerini gözlemleyerek çeşitli öğrenmeler gerçekleştirdikleri bilinmektedir. Bu nedenle okuma motivasyonlarının gelişiminde de bazı çevresel faktörler etkili olmaktadır. Bu faktörlerden biri de günümüzde çocukların da yoğun biçimde maruz kaldıkları dijital medya ortamlarıdır.

Dijitalleşmenin yaşamın her alanına nüfuz ettiği günümüzde çocukların medya ile ilişkileri de yeniden şekillenmektedir. Teknolojide yaşanan hızlı gelişmeler, teknoloji kullanımını artırmış ve teknolojik ürünler günlük yaşamın vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir (Kılınç, 2015). Bilgi, iletişim, ulaşım, sağlık, savunma gibi birçok alanda önemli faydalarının olduğu bilinen teknoloji bilinçsizce ve aşırı kullanılmasıyla olumsuz sonuçlar ortaya çıkarmaktadır. Teknolojik gelişmeler ile giderek gelişen medya araçları yaygınlığını ve popülerliğini çocuklar arasında da arttırmıştır (Furuncu,2019). Öcebe (2020) yaptığı araştırmasında 0-3 yaş arası çocukların %75.1'inin ekranlı araçlarla zaman geçirdiğini belirtmiştir. Çelik (2017) 4-6 yaş arası çocukların %56.6'

sının, hafta içi %76.3’ ünün hafta sonu ekran kullanım sürelerinin iki saatin üzerinde olduğunu ifade etmiş, ayrıca %44.4 oranında çocuğun kendine ait ekranının olduğunu aktarmıştır. Dijital medya araçlarının önerilenden fazla kullanılması çocuklarda fiziksel, duygusal, zihinsel açıdan sorunlara neden olduğu çeşitli araştırmalarda ortaya konmuştur (Cordes ve Miller, 2000; Furuncu, 2019; Lemmens, Valkenburg ve Peter, 2009; Lissak, 2018; Kılınç, 2015; Kuyucu, 2017; Chassiakos, Radesky, Christakis, Moreno ve Cross, 2016). Dijital medya araçlarının kontrolsüz kullanımı karşımıza ekran bağımlılığı terimini çıkarmaktadır. Ekran bağımlılığı; televizyon, telefon, bilgisayar ve diğer ekranı olan cihazları gereksiz, sınırsız ve kontrolsüz kullanma ve bu aşırı kullanıma bağlı bireysel sorumluluklarını aksatma durumudur (Young, 1996). Yeni teknolojilere karşı merak duygusunda olan çocuklar ve gençlerde ekran bağımlılığı kavramı sık karşımıza çıkmaktadır (Rideout, 2017). Dünya çapında yapılan bazı çalışmalarda ekran bağımlılığı yaşının 6 yaşın altına düştüğü ekrana maruz kalma süresinin de giderek arttığı görülmektedir (Genç, 2014; OfCom, 2025; Rideout, 2017).

Türkiye İstatistik Kurumu’ nun (TÜİK) 2024 yılı verilerinde 6-15 yaş arası çocukların internet kullanım oranları %91.3 olarak belirtilmiş, bu oran 2021 yılında %82.7 olarak gösterilmiştir. Kendi cep telefonu ya da akıllı telefonuna sahip olan çocukların oranı da artış göstermiş; 2021’de %39 olan bu oran, 2024’te %43.9’a yükselmiştir. Çocuklara; bilgisayar, cep telefonu/akıllı telefon, internet ve sosyal medya kullanımı, dijital oyun oynama, TV izleme gibi faaliyetler için ekran başında geçirdikleri sürenin neden olduğu durumlar sorulduğunda çocukların %34.4'ü ekran başında daha fazla zaman geçirdiği için daha az kitap okuduğunu belirtmişlerdir. Bunu %33.3 ile daha az ders çalışmak, %25.5 ile ailesiyle daha az vakit geçirmek, %18.6 ile arkadaşlarıyla yüz yüze daha az görüşüp daha az oyun oynamak ve %17.2 ile daha az uyumak takip etmiştir (TÜİK, 2024). Bu veriler ülkemizde ekran kullanımının arttığını göstermektedir.

Yapılan bazı araştırmalar dijital araçların öğrenciler üzerindeki olumsuz etkilerini göstermiştir. Öğrencilerin teknoloji kullanımı ile okuma alışkanlıkları arasındaki ilişkiye yönelik yapılan çeşitli araştırmalar, genellikle bu iki değişken arasında negatif yönlü bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Çakır ve Akman, 2017; Dore, Logan, Lin, Purtell ve Justice, 2020; Kırtay, 2020). Farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerle yürütülen bu çalışmalarda, bilgisayar oyunu bağımlılığı, medya kullanımı ve teknoloji bağımlılığı gibi değişkenlerin, öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları ve okuryazarlık becerileri

üzerinde olumsuz etkileri olduğu saptanmıştır (Çakır ve Akman, 2017; Dore vd., 2020; Kırtay, 2020). Günde dört saatten fazla medya kullanımının daha düşük okuryazarlık kazanımlarıyla ilişkili olduğu (Dore vd., 2020), teknoloji bağımlılığının okuma alışkanlığını olumsuz yönde etkilediği ve özellikle ergen yaş grubundaki öğrencilerde bu ilişkinin daha belirgin olduğu (Kırtay, 2020); ancak bazı araştırmalarda internet bağımlılığı ile okuma motivasyonu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkiye rastlanmadığı (Alakuşu ve Elkatmış, 2022), buna rağmen öğrencilerin düşük düzeyde internet bağımlılığına karşın yüksek düzeyde okuma motivasyonuna sahip oldukları belirlenmiştir (Alakuşu ve Elkatmış, 2022; Çakır ve Akman, 2017; Dore vd., 2020; Kırtay, 2020).

Yapılan araştırmalar genellikle büyük yaş grupları ile gerçekleştirilmiştir, küçük yaş guruplarında ekran bağımlılığının tespiti gerekli müdahalelerin erken dönemde yapılabilmesi açısından önemlidir. Özellikle okul öncesi ve ilkokul dönemi çocuklarının ekran karşısında geçirdiği sürenin artması, onların dikkat, ilgi ve zaman yönetimi becerilerini olduğu kadar okuma alışkanlıklarını da etkilemektedir. Ekran bağımlılığı, çocuğun boş zaman etkinliklerinde kitapların yerini dijital içeriklerin almasına yol açmakta; bu durum okuma motivasyonunu olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Ebeveynlerin medya kullanım alışkanlıkları, dijital cihazların evdeki erişilebilirliği ve ekran süresiyle ilgili sınır koyma davranışları da çocuğun medya ile ilişkisini dolaylı olarak şekillendirmektedir. Lauricella, Wartella ve Rideout (2015), 0-8 yaş aralığındaki çocukların televizyon izleyerek, bilgisayar, akıllı telefon ve tablet kullanarak geçirdikleri zamanın ebeveynlerinin kendi ekran süresiyle yüksek oranda ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Domoff, Radesky, Harrison, Riley, Lumeng ve Miller (2019) ebeveynlerin ekran medyası etrafında çocuklarla nasıl etkileşime girdiği veya girmediği, çocukların ekran medyası kullanımının olumsuz etkilerini azaltabileceğini ifade etmişlerdir. Başlangıç düzeyi okuyucularının bulunduğu yaş grubu özellikleri dikkate alındığında ekran kullanım davranışlarının artması ve azalmasında ailenin etkisi olacağı düşünülmektedir. Ekran bağımlılığı geliştiren çocukların okuma eylemi yerine bu ekranlarda vakit geçirmeyi tercih edeceği ve bunun da okuma motivasyonun gelişiminde olumsuz etki yaratacağı düşünülmektedir.

Okuma motivasyonu çok katmanlı ve dinamik bir yapıya sahiptir. Bu sebeple okuma motivasyonunun gelişiminde etkisi olacak faktörlerden bir diğeri de ailedir. Aile ortamı, çocuğun ilk sosyal çevresi olarak okuma motivasyonunun oluşumunda kritik bir rol

oynamaktadır. Okuma eğitimi planlı ve programlı olarak ilkokulda başlasa da okumaya ve yazmaya hazırlık niteliği taşıyan erken okuryazarlık becerilerinin temeli ailede atılmaktadır. Ebeveynlerin kitap okuma davranışları, evde kitaplara erişim imkânı, çocuğa yüksek sesle kitap okuma etkinlikleri ve sözel etkileşim sıklığı gibi unsurlar, çocuğun okumaya dair geliştirdiği içsel tutumu belirlemede etkili olmaktadır. Bu bağlamda, ailenin benimsediği okuma kültürü, çocuğun yalnızca okuma becerilerini değil, okuma istekliliğini de yapılandıran temel çevresel unsurlardan biri olarak öne çıkmaktadır. Baker ve Scher (2002) birinci sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonunu etkileyen faktörler üzerine yürüttükleri çalışmalarında okumaya yeni başlayan öğrencilerin çoğunlukla okuma hakkında pozitif görüşlere sahip olduğunu ve ailelerinin onları bu doğrultuda güdülemelerinin bu istek üzerindeki belirleyici etmen olduğunu belirtmişlerdir. Çocuğun eğitimi içinde doğduğu ailede başlar ve okulda alacağı eğitimle devam eder. Özellikle ilkokul sıralarında çocuklar ailelerinin desteğine ihtiyaç duymakta onları gözlemleyerek öğrenmeler gerçekleştirmektedirler. Başlangıç düzeyi okuyucuları denilen grup için okumaya karşı motive edilmek, aile ile geçireceği okuma temelli yaşantılar onların okumayı alışkanlık haline getirmelerinde kilit öneme sahiptir. İlkokulda okumaya teşvik edilen kişilerin okumayı alışkanlık haline getirdikleri, okumak için ekstra zaman ayırdıkları ve okumak için daha fazla çaba gösterdikleri bilinmektedir (Anderson, Wilson ve Fielding, 1998; Wigfield ve Guthrie, 1997). Holdaway (1979) çocukların okuma öğreniminin ebeveynlerini okurken gördükleri zamanlarda ve ebeveynlerinin onlara hikayeler okumasıyla başladığını belirtmektedir. Evde kitap okumak için özel zamanların ayrıldığı bir ailede yetişen çocuk, kitabın öneminin farkındadır, ailesinden gördüğü okuma davranışına özeneceğinden içinden gelerek okur ve kitap okuma alışkanlığını böyle bir ailede gözlemlemeyen akranlarından daha kolay ve çabuk kazanır (Uçgun, 2013). Çocuklar, birçok beceride olduğu gibi okuma alışkanlığını da modelleme yoluyla kazanabilmektedir (İnan, 2005). Bu konuda alan yazın incelendiğinde, anne-babanın okuma motivasyonunun, ev okur-yazarlığı ortamlarının öğrencilerin okuma motivasyonunu etkilediği görülmüştür (Kuş, 2019; Park ve Kim, 2015). Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonu ile ev deneyimleri ve aile inançları arasındaki ilişki incelendiği zaman, ailelerin doğrudan veya dolaylı olarak gösterdiği okuryazarlık deneyimleri, başlangıç düzeyi okuyucuları açısından olumlu bir durum olarak gözlenmiştir (Baker ve Scher, 2002).

Bu noktada çocuğun gelişimini yalnızca bireysel etkenlerle değil, çevresel sistemlerle birlikte ele alan kuramsal bir çerçeveye ihtiyaç duyulmaktadır. Bronfenbrenner' ın (1979) Ekolojik Sistemler Kuramı, bireyin çevresiyle olan çok katmanlı etkileşimini inceleyen yapısıyla bu araştırma için anlamlı bir teorik temel sunmaktadır. Bronfenbrenner çevrenin çocuk gelişimini şekillendirmede oynadığı güçlü rolü fark etmiştir (Baralt, 2013). Bu kuram aracılığıyla, aile ve ekran etkisi gibi çevresel faktörlerin çocuğun okuma motivasyonu üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkileri açıklanabilmektedir. Mevcut literatürde okuma motivasyonu üzerine yapılmış pek çok araştırma bulunmakla birlikte, ekran bağımlılığı ile ailenin okuma kültürü düzeyinin birlikte ele alındığı çalışmalar oldukça sınırlıdır. Ayrıca bu iki çevresel değişkenin Bronfenbrenner 'in kuramsal yaklaşımı çerçevesinde yorumlandığı çalışmalara daha fazla ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle bu araştırma, başlangıç düzeyindeki okuyucuların okuma motivasyonunu şekillendiren çevresel faktörleri bütüncül bir bakış açısıyla ele alarak alan yazına katkı sunmayı ve çocukların okuma gelişimini destekleyecek uygulamalara ışık tutmayı amaçlamaktadır. Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonun gelişiminde ekran bağımlılığının ve ailenin rolünün inceleneceği bu araştırma, öğrencilerin okuma motivasyonlarına ekran bağımlılığının ve ailenin etkisinin doğru biçimde belirlenmesini ve gerekli önlemlerin alınmasını sağlayacaktır. Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesi; "Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonlarının gelişiminde ekran bağımlılığının ve ailenin etkisi var mıdır?" şeklindedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonlarının gelişiminde ekran bağımlılığının ve ailelerinin rolünü belirlemektedir.

Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır.

1. Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonu düzeyleri nedir?
2. Başlangıç düzeyi okuyucularının ekran bağımlılığı düzeyleri nedir?
3. Ailelerin, başlangıç düzeyi okuyucularının okuma kültürünü oluşturmadaki yeterlilikleri nedir?

4. Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonları, ekran bağımlılık düzeyleri ve ailelerin okuma kültürü oluşturma yeterlilikleri cinsiyet, anne-baba eğitim durumu ve katılımcı ebeveyn türüne göre anlamlı şekilde farklılık göstermekte midir?
5. Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonları ile ekran bağımlılıkları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonları ile ailelerinin okuma kültürü oluşturmadaki yeterlilikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
7. Ailelerin okuma kültürü oluşturma yeterliliği ve çocukların ekran bağımlılığı, başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonunu nasıl etkilemektedir?
8. Ailelerin okuma kültürü oluşturma yeterliliğinin, ekran bağımlılığı aracılığıyla öğrencilerin okuma motivasyonu üzerinde dolaylı bir etkisi var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırmada başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonlarının gelişimde ekran bağımlılığının ve ailelerin rolü incelenmiştir. Okuma motivasyonunun gelişmesi ve yaşamın ilerleyen dönemlerinde devam etmesi, kişilerin okuryazar bireyler olmalarının sağlanması noktasında ilkokul yılları önem arz etmektedir. Okumada itici güç olarak görülen okuma motivasyonu çeşitli faktörlerden etkilenmektedir. Başlangıç düzeyi okuyucuları bulundukları yaş aralığı nedeniyle çevresinden etkilenmektedir. Alışkanlık edinirken kendilerine rol modeller seçmekte, gözlemler yaparak davranışları kazanmaktadırlar. Teknolojik gelişimlerin etkisini giderek arttırdığı bu dönemde çocukların ekranlarla kurdukları ilişki okuma alışkanlıkları üzerinde de etki etmektedir. Teknolojinin hızla ilerlemesi ve neredeyse her çocuğun kendine ait birer ekranının olması ve bu araçların problemli şekilde kullanılması onların okuma için ayıracağı zamanı etkilemektedir. Çakır ve Akman (2017) yaptıkları araştırmalarında çocukların okuma faaliyeti yerine bilgisayar oyunlarını tercih ettiklerini belirtmiştir.

Başlangıç düzeyi okuyucularının bulundukları yaş itibariyle okuma motivasyon düzeyleri üzerinde etkisi olacağı düşünülen diğer faktör ailedir. Çocuğa model olan, zengin bir dille iletişim kuran ve yeterli öğrenme ortamı sağlayan ailelerin çocuklarıyla; çocuğa bu ortamı sunamayan ailelerin çocukları arasında dilsel ve bilişsel gelişim açısından farklılıklar olduğu kabul edilmektedir (Savaş, 2006). Aykaç'ın (2024) yürüttüğü çalışmada anne babaları kitap okuyan öğrencilerin okuma alışkanlığı ve

okuma kültürü puanlarında kitap okumayan anne babaların puanına göre anlamlı bir fark bulunmaktadır.

Literatürde okuma motivasyonu üzerine yapılan çalışmalar bulunmakta, ancak küçük yaş grubu ile yapılan ve ekran bağımlılığının okuma motivasyonuna etkisini inceleyen çalışma sayısı azdır. Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonunun gelişiminde ekran bağımlılığının ve ailelerin etkisinin incelendiği bu çalışma alan yazında bu konuda yeterli çalışma olmamasından farklılık göstermektedir. Yapılacak bu araştırmada;

Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonlarının gelişiminde ekran bağımlılığının etkisi ortaya çıkarılacaktır.

Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonlarının gelişiminde ailelerin rolü ortaya çıkarılacaktır.

Başlangıç düzeyi okuyucularında ve ileriki seviyelerde öğrencilere kazandırılması gereken okuma motivasyonuna yönelik dikkat edilmesi gereken noktalar belirlenecektir.

Elde edilecek veriler, alan yazına, eğitimcilere bunlara ek olarak ailelere eğitim öğretim sürecinde fayda sağlaması bakımından yol gösterici olacaktır.

1.4.Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

1. Zaman açısından 2024-2025 eğitim-öğretim yılı,

2. Çalışma grubu örneklemi açısından bir devlet ilkokulunda devam eden 243 öğrenci ve aileleri,

3. Veri toplama araçları açısından; Başlangıç Düzeyi Okuyucuları Okuma Motivasyonu Ölçeği, Okuma Kültürü Oluşturmada Aile Yeterliliği Ölçeği Çocuklarda Ekran Bağımlılığı Ölçeği Ebeveyn Formu ile sınırlıdır.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmada;

1. Öğrencilerin ve ailelerinin uygulanan ölçme araçlarına içten, samimi ve tarafsız cevaplar verdiği,

2. Çalışmada belirlenen örneklemin evreni temsil ettiği,

3. Araştırmaya katılan başlangıç düzeyi okuyucularının gelişim özelliklerine uygun okuma yeterliliklerine ulaştıkları varsayılmaktadır.

1.6. Araştırma Tanımları ve Kısaltmalar

Okuma: Okuma, kelime çözümleme, zihinsel sözlüğünden belirli bir kelime üretme veya başkaları tarafından kullanıldığında onu tanıma, anlamsal çıkarımda bulunma ve belirli bir cümledeki bilgileri önceki cümleler ve önceki bilgilerle ilişkilendirme gibi bir dizi işlemin koordineli olarak yürütülmesidir (Just ve Carpenter, 1980).

Motivasyon: Hedeflenen davranışları ve isteği harekete geçiren bir dürtüdür (Harmer, 2000).

Okuma Motivasyonu: Okuma motivasyonu, bireyi okumaya yönlendiren, istek ya da itici bir güç oluşturan, bireyin okuma beceri ve alışkanlığının sürdürülebilirliğini sağlayan bir faktördür (Aydemir ve Öztürk, 2011).

Başlangıç Düzeyi Okuyucuları: İlkokula yeni başlamış öğrencileri tanımlamak için kullanılmaktadır (Öztürk ve Aydemir, 2013).

Okuma Kültürü: Yazılı kültür ürünlerinin dünyasıyla tanışmış; tanıştığı bu dünyanın kendine sunduğu iletileri paylaşma, sınama, sorgulama yeterliğine ulaşmış; bunların sunduğu olanaklarla yaşamayı alışkanlık haline getirmiş bireylerin edinmiş olduğu davranışlar bütünüdür (Sever, 2007).

Ekran Bağımlılığı: Televizyon, tablet, cep telefonu gibi ekranların uzun süre kullanılması ve gerekmediğinde bile elinden bırakamama durumunu ifade etmektedir (Furuncu, 2019).

2. BÖLÜM: İLGİLİ ALANYAZIN

2.1. Okuma

İnsanların hayatlarında en önemli becerilerden biri olan okumanın çok çeşitli tanımları yapılmıştır. Dar anlamda okuma, yazılı bir metnin şifresini çözmek demektir (Akbayır, 2003). Okuma, yazı, sembol ve işaretlerin çeşitli kurallar çerçevesinde sistemli bir şekilde, yazıcının aktardığı duygu ve düşüncelerin işleyerek anlaşılmasını içeren psikomotor bir beceridir (Akyol, 2019). Günümüzde okuma eylemi sembollerin algılanarak şifrelerinin çözümlenmesi boyutundan ötede bir anlam ifade etmektedir. Eskiden "yazılı simgeleri seslendirme" ya da "yazıların şifresini çözme" şeklinde yapılan tanım, bugün geçerliliğini yitirmiştir (Başaran, 2013).

Günümüzde okuma sadece kelimelerin seslendirilmesinden ibaret olmayan, aynı zamanda okuyucunun, okunanın anlamına da ulaşmasını gerektiren bir süreç olarak ifade edilmektedir (Akyol, 2008; Güneş, 2004). Okuma becerisinin edinilmesi ilkokul birinci sınıfta verilen planlı bir okuma eğitimi ile sağlanmaktadır. Başlangıçta harflerin seslendirilip anlamlı heceler, kelimeler, cümleler ve ardından metinler oluşturulması ile edinilen okuma becerisi sınıf seviyesi ilerledikçe karmaşık hale gelmekte üst düzey zihinsel etkinlikler gerektiren becerilere ihtiyaç duyulmaktadır. Erken sınıflarda edilen okuma becerisi öğrencinin akademik hayatındaki başarı için kilit öneme sahiptir.

Erken sınıflarda iyi okuyamayan çocuklar çoğunlukla sonraki sınıflarda da başarısız olmayı sürdürürler (Cunningham ve Stanovich, 1997). Okul yıllarının başlangıcında okuma becerisini edinen çocuğun bunu hayat boyu devam ettirmesi gerekmektedir. Önemi gittikçe artan okuma becerisini, ilkokula yeni başlamış öğrencilere (başlangıç düzeyi okuyucuları) bu becerinin oldukça iyi kazandırılması gerekmektedir (Öztürk ve Aydemir, 2013).

Okuma becerisinin programlı öğretimi ilkokul yıllarında başlamaktadır. İlkokul Türkçe dersi temel yaklaşımı programda bireylerin tüm yönleriyle gelişimini amaçlar ve bütüncül bir eğitim yaklaşımını temel alır. Bu hedef ve yaklaşımla geliştirilen "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli"nde kavramsal beceriler, alan becerileri, sosyal-duygusal öğrenme becerileri ile eğilimler, değerler ve okuryazarlıklar bir bütün olarak ele alınmış ve öğrencilerin çok yönlü gelişimini etkili bir şekilde desteklemek amaçlanmıştır." şeklinde ifade edilmiştir. Dil becerileri olan dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma

ile "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli" içerisinde yer alan beceriler, eğilimler, değerler ve okuryazarlıklar bir bütün olarak harmanlanmıştır (MEB, 2024). 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 2. maddesinde ifade edilen "Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ile Türk Millî Eğitiminin Temel İlkeleri" esas alınarak hazırlanan İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'yla öğrencilerin;

1. İlk okuma yazma becerilerini kazanmaları,
2. Okuma yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmeleri
3. Akademik ve sosyal yaşamını kolaylaştıracak nitelikte temel dil becerilerini edinmeleri,
4. Dört temel dil becerisini (dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma) geliştirmeleri,
5. Türkçeyi bilinçli, doğru, etkili ve üretken kullanarak dil bilinci ve zevkine ulaşmaları,
6. Söz varlıklarını zenginleştirmeleri,
7. Dil becerilerini değer, eğilim ve diğer beceriler bağlamında bütüncül olarak geliştirmeleri,
8. Bilgi ve deneyimlerini işe koşarak dört temel dil becerisini geliştirmeleri,
9. Bilginin kaynağını ve doğruluğunu sorgulayarak bilgiye ulaşma, bilgiyi düzenleme ve kullanma becerisini geliştirmeleri,
10. Millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel ve sosyal değerleri içselleştirmeleri,
11. Millî duygu ve düşüncelerini güçlendirmeleri,
12. Türk, dünya kültür ve sanat eserleri aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmeleri ve benimsemeleri amaçlanmaktadır (MEB, 2024).

Türkiye yüzyılı maarif modeli ilkokul Türkçe alan becerileri; anlama ve anlatma çerçevesinde dinleme/izleme, okuma, yazma ve konuşma becerileri ele alınmıştır. Okuma becerisi; okumayı yönetme, anlam oluşturma, çözümleme ve yansıtmayı içine alan bütünleşik becerilerden oluşmaktadır. Öğretim programında birinci sınıflarda ses esaslı okuma yazma öğretimi benimsenmiştir. Programda, ses esaslı ilk okuma yazma öğretimi'nde "Öğrencilerin anlamını bildiği sözcüklere ulaşacak heceler elde etmek önemlidir. Elde edilen hecelerden öğrencinin yakın çevresinde bildiği, duyduğu ve deneyimlediği sözcüklere ulaşılmalıdır. Ulaşılan sözcükler vasıtasıyla öğrencinin ön bilgilerine uygun ve bilişsel gelişimine katkı sağlayacak cümleler oluşturulmalıdır. Seslendirme aşamasında öncelikle anlamlı hece ve sözcükler kurmayı hedefleyen bir anlayışla öğretim süreci devam ettirilmelidir." şeklinde açıklanan yöntemde harflerden hecelere, hecelerden kelimelere, kelimelerden cümlelere ulaşılarak okuma yazma

öğretimi yapılmaktadır (MEB, 2024). Bu süreç öğrencinin fiziksel, bilişsel ve sosyal-duygusal açıdan gelişiminin desteklenmesi gerekmektedir. Bu süreci yaşayan öğrencilerin gelişim özelliklerinin incelenmesi, ilkokuma yazma sürecinin verimli geçmesini sağlamak açısından önemlidir.

2.2. Başlangıç Düzeyi Okuyucuları ve Gelişim Özellikleri

Başlangıç düzeyi okuyucuları kavramı, erken okuryazarlık sürecini anlamak açısından önemli bir yer tutmaktadır. Öztürk ve Aydemir (2013), başlangıç düzeyi okuyucusunu, ilkokula yeni başlamış öğrenciler olarak tanımlamaktadırlar. Holdaway (2007) benzer şekilde 6-7 yaş aralığındaki çocukları başlangıç düzeyi okuyucuları olarak ifade etmiştir. Başlangıç düzeyi okuyucuları okumaya yeni başlayan okuyucular olduğundan, metni anlamlandırmak ve bağlantılar kurmak için yardıma ihtiyaç duyabilirler (Ulusoy Durmuş, 2022).

Başlangıç düzeyi okuyucuları erken çocukluk evresindedir. Erken çocukluk dönemi gelişim dönemleri açısından oldukça önemli bir zamandır. Beynin fiziksel gelişiminin %90'ı beş yaşından önce tamamlandığı için erken çocukluk dönemi gelişimsel açıdan becerilerin edinilmesi noktasında kritiktir (Gökçeli, 2019). Bloom'un yaptığı araştırma gösteriyor ki zihinsel gelişimin çok önemli bir kısmı erken çocukluk dönemine diğer kısmı ise ilköğretim ikinci kademeye denk gelmektedir (Akt. Özen ve Yanıklar, 2014). Erken çocukluk dönemi çocuğun etrafında olup bitenleri çok iyi gözlemlediği ve davranışları rol model olarak aldığı bir dönem olma özelliği taşımaktadır. Çocuğun içine doğduğu aile onun ilk sosyal çevresini oluşturmakta ve çocuğa gösterilen sevgi, şefkat ve ilgi gelişimine katkı sağlamaktadır. Aile ile yaşanan ilişkiler ileride çocuğun insanlarla kuracağı ilişkinlerinde, sorumluluk almasında, çevreye uyum sağlamasında etkili olmaktadır (Kocagöz, 2010). Okuma motivasyonlarının şekilleneceği bu dönem başlangıç düzeyi okuyucuları açısından kritiktir. Çevresini gözlemleyerek, rol model alarak davranış kazanımı gerçekleştireceklerinden birçok faktör onlar üzerinde etkili olmaktadır.

2.3. Başlangıç Düzeyi Okuyucularını Etkileyen Faktörler

Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma becerilerini kazanma ve geliştirme süreçleri, çok boyutlu bir yapı sergilemekte olup; bilişsel, duyuşsal ve çevresel çeşitli faktörlerin etkisi altında şekillenmektedir. Başlangıç düzeyi okuyucularının motivasyon, kaygı,

anne-baba tutumları, öz yeterlilik inançları, okuma alışkanlıkları gibi birçok değişkenden etkilendiği görülmektedir (Ulusoy Durmuş, 2022). Çevresel faktörlerin de bu yaş grubunda oldukça etkili olduğu düşünüldüğünde aile, ekran bağımlılığı faktörleri de başlangıç düzeyi okuyucularını etkilemektedir. Söz konusu faktörler arasında, okuma sürecini başlatma, sürdürme ve geliştirmede belirleyici bir role sahip olan motivasyon kavramı üzerinde durulması önem arz etmektedir.

2.3.1. Motivasyon

Bir davranışın sürdürülebilirliği için motivasyon kritik bir öneme sahiptir. Motivasyon kavramının içeriği sözlükte isteklendirme ve güdüleme olarak ifade edilmektedir (TDK, 2023). Motivasyon, amaca ulaşmak için duyulan arzu (Ames, 1990), insanların gösterdikleri gücün ve yaptıkları seçimlerin derecesi (Keller ve Song, 2001), öğrenme ve bilgi için insanların kullandıkları araçlarının yakıtları (Atkison, 2000), içten gelen itici güçle belirli bir amaç doğrultusunda ortaya çıkan davranışlar olarak tanımlanabilir (Keser, 2006). Motivasyon tanımlarında karşımıza çıkan itici güç ve dürtü kavramlarının sıkça kullanılmasının sebebi motivasyonun davranışlarının oluşumu ve yönünün arkasında bir destek olmasındandır (Budak, 2003). Motivasyon tanımlarında önemli bir diğer nokta da süreklilik göstermesidir. İleri'ye göre (2011) motivasyonun sürekliliğinin sağlanması hedefe yönelmek kadar önemlidir.

Motivasyon kavramı ile ilgili birçok yaklaşım ve yönelim bulunmaktadır. Motivasyon teorileri kapsam ve süreç teorileri olarak ikiye ayrılmaktadır. Kapsam teorileri, motivasyon kavramını ihtiyaçlara göre açıklar, bireyin ihtiyaçlarının altını çizerek motivasyonun hangi faktörler ile başladığını açıklamaya çalışır. Süreç teorileri sürece odaklanır ve motivasyon kavramını bilişsel süreçlere göre açıklar (Rothmann ve Cooper, 2008; Keser, 2014). Nasıl motive olunduğu süreç temelli motivasyon çalışmalarının, neyin motive ettiği ise kapsam temelli motivasyon çalışmalarının sorularını oluşturur (Şeker, 2015). Motivasyonla ilgili ilk teoriler davranışçılıktan büyük ölçüde etkilenmiş ve uyaran tepki arasındaki bağa dikkat çekmişlerdir. Yirminci yüzyılın ortalarından sonra davranışçı kuramların sınırlılıkları ortaya çıkmış ve bilişsel, sosyal faktörlerin etkisi belirgin hale gelmiştir. Tüm teorilerde bireyin belirli bir davranışı sergilerken sahip olduğu motive kaynaklarını ortaya koymak hedeflenmiştir. Mevcut çalışmada ele alınan bireyin okuma eylemini motive olarak yapmasını

açıklayacak beklenti-değer (expectancy-value), öz yeterlilik (self-efficacy), öz-belirleme (self-determination) teorileri açıklanmaya çalışılmıştır.

2.3.1.1. Motivasyon Teorileri

Motivasyon teorileri kapsam ve süreç teorileri olarak ikiye ayrılmaktadır. Kapsam teorileri motivasyon kavramını ihtiyaçlara göre açıklar, bireyin ihtiyaçlarının altını çizerek motivasyonun hangi faktörler ile başladığını açıklamaya çalışır. Süreç teorileri sürece odaklanır ve motivasyon kavramını bilişsel süreçlere göre açıklar (Keser, 2006; Rothmann ve Cooper, 2008). Nasıl motive olunduğu süreç temelli motivasyon çalışmalarının, neyin motive ettiği ise kapsam temelli motivasyon çalışmalarının sorularını oluşturur (Şeker, 2015). Motivasyonla ilgili ilk teoriler davranışçılıktan büyük ölçüde etkilenmiş ve uyaran tepki arasındaki bağa dikkat çekmişlerdir. Yirminci yüzyılın ortalarından sonra davranışçı kuramların sınırlılıkları ortaya çıkmış ve bilişsel, sosyal faktörlerin etkisi belirgin hale gelmiştir. Tüm teorilerde bireyin belirli bir davranışı sergilerken sahip olduğu motive kaynaklarını ortaya koymak hedeflenmiştir. Mevcut çalışmada ele alınan bireyin okuma eylemini motive olarak yapmasını açıklayacak beklenti-değer (expectancy-value), öz yeterlilik (self-efficacy), öz-belirleme (self-determination) teorileri açıklanmaya çalışılmıştır (Çalışkan, 2019).

2.3.1.2. Beklenti-Değer (expectancy-value) teorisi

John Atkinson (1958) tarafından geliştirilen bu teori başarı için motivasyonda bireysel farklılıklara, motivasyonun ve başarının üzerindeki kişisel beklentinin etkilerine odaklanarak geliştirilmiştir. Bu teoride iki bileşenin önemine odaklanılmıştır. Bunlardan ilki başarılı olma beklentisine sahip olmak, diğeri ise göreve dahil olmak için bir değere sahip olmaktır. Beklenti-değer teorisinde psikolojik, gelişimsel ve bütünleştirici olmak üzere üç özellik bulunmaktadır. Modele katkıda bulunan Wigfield (2002) ise, modeldeki inanç, değer, kültür ve çevresel etkiler gibi daha sosyobilişsel değişkenlerin önemine dikkat çekmektedir (Akt. Çalışkan, 2019). Bu teoriye göre motivasyon, bireyin bir göreve dair başarı veya başarısızlık beklentisinin yanı sıra, o bireyin o göreve yüklediği değer ve cazibeden güçlü bir şekilde etkilenmektedir (Marinak ve Gambrell, 2010). Eccles ve Wigfield (2002) öğrencinin iyi şekilde motive olması için iki soruya "evet" cevabını vermek zorunda olduğunu savunmaktadır. Bunlar: "Bu görevi yapabilir miyim? ve "bu görevi yapmak istiyor muyum?" sorularıdır. İlk soru, bir görevi

gerçekleştirme beklentisine sahip olma inancını, ikincisi ise etkinliği yapmak için bir değere sahip olma inancını yansıtmaktadır (Çalışkan, 2019).

Modelde yer alan gelişimsel olma, beklenti ve değerin zaman içinde kişisel ve bağlamsal unsurlar tarafından şekillendiğini ifade etmektedir (Eccles vd., 1983; 1998). Bunlar kişisel ve aile demografisini (cinsiyet, kültür, sosyoekonomik durum vb.), başarı ve başarısızlık deneyimlerini, bireyin hedeflerini, öz benliğini ve farklı sosyalleştirici faktörleri (ebeveyn, öğretmenler, akranları, okullar vb.) kapsamaktadır. Bütünleştirici olma, bu modelde çoklu bakış açılarını sentezlediğini ifade etmektedir.

Yeteneğe dair inançlar ise başarı alternatiflerini, göreve yüklenen değer yoluyla olduğu kadar gelecekteki performansına dair beklentiler yoluyla da tahmin edebilmektedir (Durik, Vida ve Eccles, 2006).

2.3.1.3. Sosyal Öğrenme Kuramı (Sosyal Bilişsel Teori)

Albert Bandura (1977) tarafından ortaya atılan bu kuramdan önce, öğrencilerin motivasyonu üzerinde çevresel etki görmezden gelinmektedir. Sosyal Öğrenme Kuramı, insanların gözlem, taklit ve modelleme yoluyla öğrendiklerini ortaya koyan bir teoridir. Bu teoride davranışsal sonuçlardan ziyade kişilerin düşüncelerine, amaçlarına, inançlarına ve değerlerine göre hareket etmektedir (Schunk, 2011). Bandura'ya göre (1977), kişinin taklit ettiği davranış çevre tarafından beğenilirse tekrar edilir, beğenilmezse zamanla söner, motivasyon ise davranışın sonucunda kişinin alacağı ödül veya cezadır. Bandura'nın (1977) teorisinde motivasyon ile ilgili odaklandığı kavram öz-yeterliliktir. Öz yeterlilik, kişinin belirli kazanımlar elde etmek için gerekli eylemleri düzenleme ve yürütme yeterliliğine dair kendine duyduğu inanç olarak ifade edilmektedir (Bandura, 1997). Bazı bireylerde güçlü bir öz-yeterlilik duygusu varken, bazılarından bu duygu daha zayıftır ya da yoktur; bazıları birçok durumu kapsayan, bazıları ise daha zayıf inançlara sahiptir; bazıları en zor işlerde bile etkili olacaklarına inanırken, bazıları sadece daha kolay işlerde etkili olacaklarına inanmaktadır (Eccles ve Wigfield, 2002).

2.3.1.4. Öz-Belirleme (Self-Determination)

Kendi kaderini tayin hakkı, kendi geleceğini belirleme olarak ifade edilen öz belirleme teorisi Deci ve Ryan (1985) tarafından geliştirilmiştir. Öz-belirleme kuramı, kişiliğin

gelişimi ve bireyin kendi davranışlarını düzenleyebilmesi için doğuştan sahip olduğu içsel kaynakların önemine vurgu yapar (Ryan ve Deci, 2000). Teori, bu süreçte insanların doğuştan gelen "özerklik (autonomy)", "yetkinlik (competence)" ve "ilişkisellik (relatedness)" olmak üzere, üç temel psikolojik ihtiyacı karşılama zorunluluğu olduğunu ifade etmektedir (Çalışkan, 2019). Bu psikolojik gereksinimlerin giderilmesinin bireyin iyi-oluş halini olumlu bir şekilde etkileyeceği, karşılanmamaları durumunda ise bireyin iyi-oluş halini olumsuz şekilde etkileyeceği belirtilmektedir (Deci ve Vansteenkiste, 2004). Özerklik, hedeflere ulaşmak için bireyin davranışlarını ve eylemlerini kendi kendine düzenleme yeteneğidir (Ryan ve Deci, 2000). Yetkinlik veya yeterlik, kişinin sosyal çevresiyle süregelen etkileşimlerinde kendisini etkin hissetmesi, kendi kapasitesini kullanma ve ifade etme fırsatlarını deneyimlemesi olarak tanımlanmaktadır (Ryan ve Deci, 2007). Yeterlilik, kişinin kendi yeteneklerine olan güvenidir (Ryan ve Deci, 2000). İlişkisellik ise bir sosyal gruba veya birime ait olmanın yanı sıra, diğer insanlarla ilişki içinde olma ve önemsenme hissini ifade etmektedir (Deci ve Vansteenkiste, 2004; Ryan ve Deci, 2000).

İnsanlar bir davranışı yapma konusunda bazen büyük bir isteklilik duygusuyla bazen de zorlama duygusu ile hareket edebilmektedir. İki durumda da irade veya baskı ile insanlar motive olmakta ve davranışlarını biçimlendirmektedir. Ancak motivasyonun türü bu iki durum açısından farklı olmaktadır (Çalışkan, 2019). Ryen ve Deci (2000), bu durumu içsel ve dışsal motivasyon olarak açıklamaktadır. İçsel motivasyon, kişinin kendisinden kaynaklıdır, dışsal motivasyon ise bireyin dışından tetiklenen bir unsurdur. Deci ve Ryan'a göre (1985) içsel motivasyon bireyin çevresindeki kişilerden takdir ve onay alma, tanınır olma, saygı görme gibi dışsal etmenlere bağlı olmadan, sadece kendisi için bir şeyleri yapmak istemesinden kaynaklanan motivasyondur. Dışsal motivasyon ise içsel motivasyonun tam tersi kişinin dışarıdan bir beklenti ile saygı ve değer görme, takdir edilme gibi dışsal etmenlerin etkisi ile bir işi yapma isteği olarak ifade etmektedirler. Buradan hareketle içsel motivasyon bireyin kendi isteyerek eyleme geçmesi, dışsal motivasyon ise dışarıdan gelen etkiye göre eylemde bulunması halidir.

Bireyin bir etkinliğe yönelik motivasyonu o etkinliğe yönelik tutum ve davranış biçimini şekillendirmektedir. Öğrencilerin okuma davranışlarını belirlemede ve anlamlandırmada önemli bir etkiye sahip olan motivasyon kavramı bu alanda okuma motivasyonu olarak karşımıza çıkmaktadır.

2.3.2. Okuma Motivasyonu

Motivasyon alanında çalışma konularından biri de okuma motivasyonudur. Okuma becerisinin süreklilik göstermesi için bireyler okumaya karşı istek duymalıdır. Wigfield ve Guthrie (2000), motivasyonun alana özel olması gerektiğini söyleyerek okuma motivasyonunu kavramsallaştırmışlardır. Motivasyon kavramı birçok alanda kullanılmakla birlikte okuma alanın da "okuma motivasyonu" şeklinde adlandırılmıştır (Öztürk ve Aydemir, 2013). Okuma motivasyonu en yalın haliyle okumaya karşı duyulan istek, güdülenme olarak tanımlanabilir. Wigfield ve Guthrie (1997) okuma motivasyonunu, okuyucuların kendilerine olan inançları, kendi duygularının etkinliği ve okuma başarısına yönelik beklentileri olarak tanımlanmaktadır. Öztürk ve Aydemir'e göre (2013) okuma motivasyonu, bireylerin okumaya yönelik isteklerini belirleyen, okuma etkinliklerinin devamlılığını sağlayan ve okumaya yönelik eksiklerini görmesini amaçlayan bir kavramdır. Yıldız ve Aktaş (2015) ise okuma motivasyonunu kişinin okumaya ayıracağı zamanı, okuma konusundaki yönelimlerini, okuma için sarf edecekleri gayreti, ilgi ve merakı meydana getiren temel unsur olarak tanımlamıştır.

Okuma motivasyonu bireylerin okumaya başlamalarını, bunu devam ettirmelerini sağlayan bir faktördür. Okuma motivasyonunun ilkokul döneminde oluşması önemlidir. Bu dönemde yapılacak doğru tespitler ile bireylerin ilerleyen yıllarda etkili birer okuryazar olmaları sağlanabilir (Uysal Dede, 2019). Bunun yanı sıra ilkokulda motive edilen bireylerin okumayı alışkanlık haline getirdikleri, okumak için daha fazla gayret gösterdikleri ve okumayı tercih ederek okumaya daha fazla zaman ayırdıkları belirtilmektedir (Anderson, Wilson ve Fielding, 1988; Guthrie vd.,1999; Wigfield ve Guthrie, 1997). Motivasyonun bütün yaş ve dönemlerde önemi tartışılmaz olsa da küçük sınıflarda (1. ve 2. sınıf) ayrı bir öneme sahip olduğu söylenebilir. Çünkü bu dönemde yetişkinliğe ilk adımlar atılır ve gelişimin farkına varılır. Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonlarının yüksek tutulması, okuryazar birer birey olarak yetişmeleri açısından oldukça önemlidir ve bu nedenle özellikle eğitimin ilk kademelerinde yer alan öğrencilerin okuma motivasyonlarının belirlenmesi, bireysel farklılıkları anlamak ve evde veya okulda okuryazarlık deneyimlerine yardımcı olabilmek açısından kritiktir (Öztürk ve Aydemir, 2013).

Okuma motivasyonu küçük çocuklarda yüksek olmasına rağmen sınıf seviyesi arttıkça azalmaktadır (Cloer ve Dalton, 1999). Bu durumun birçok nedeni olabilir. Ancak

öğrencilerin okuma motivasyonlarının düzenli takibi ve yapılacak müdahaleler ile devamlılık sağlanabilir. Okuma motivasyonu düşük olan öğrenciler için alınacak tedbirler onların okumaya karşı daha fazla istek duymalarını sağlayabilir, okuma bağlılıklarını artırabilir ve böylece başarı da beraberinde getirebilir (Kurnaz, 2019). Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonlarının düzenli olarak takibi önemlidir. Çünkü bu yaş döneminde yapılan tespitler ileriki yıllarda hayatlarında etkili olacak okuryazar bir birey olmalarını sağlar (Atkinson, 2000).

Wang ve Guthrie (2004) yaptıkları araştırmada okuma motivasyonunun ilgi, merak, dürtü, bağlılık, öz yeterlilik, rekabet, onaylanma, not, sosyal etkileşim ve işten kaçınma olmak üzere dokuz bileşeni olduğunu belirtmektedir. Guthrie (2013, ss.2-7) okuma motivasyonunun önemli bileşenlerini; ilgi, güven, adanma, okumayı sürdürme, okumaya değer verme ve okumanın önemine inanma biçiminde sıralamıştır. Ona göre bu bileşenlerden ilk üçü (ilgi, güven ve adanma) okuma motivasyonu denilince akla ilk gelen kavramlardır. Wigfield ve Guthrie (1997) geliştirdikleri Okuma Motivasyonu Ölçeği ile okuma motivasyonunun tek boyutlu olmadığını, çok yönlü bir doğası olduğunu tespit etmiş; bu ölçekte okuma motivasyonunu 3 kategori ve 11 boyut olarak kavramsallaştırmışlardır. Wigfield ve Guthrie'nin (1997) tespit ettiği okuma motivasyonu kategori ve boyutları şekil 1'de gösterilmiştir.

Şekil 1.

Okuma Motivasyonunda Yer Alan Kategoriler, *Boyutlar ve Ögeler*

Yeterlilik ve Etkinlik İnançları	Okuma Hedefleri	Okumanın Sosyal Amaçları
•Öz-yeterlilik	•Merak	•Sosyal
•Adanmışlık	•İlgi	•Uyum
•Kaçınma	•Önem	
	•Onay	
	•Not	
	•Rekabet	

2.3.2.1.Okuma Motivasyonunu Etkileyen Faktörler

Okuma için harekete geçmeyi sağlayan motivasyon kavramı her yaş döneminde çeşitli durumlardan etkilenmektedir. Özellikle küçük yaş gruplarında başlangıç düzeyi okuyucularında bu etki daha fazla olmaktadır. Okuma becerisinin sürekliliğinin sağlanmasında motivasyon göz ardı edilmemeli ve çocuklarda okuma motivasyonunu

etkileyen unsurlar incelenmelidir (Aydemir, 2012). Birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin yani okuma yazma faaliyetlerinin başında olan öğrencilerin okuma motivasyonları yüksek tutulmaya çalışılmalıdır. Bütün yaş dönemlerinde önemli olan motivasyon kavramı küçük sınıf gruplarında daha büyük bir öneme sahiptir (Öztürk ve Aydemir, 2013). Bu tutum onların ileriki yaşlarda okuma konusundaki alışkanlıklarını belirleyecektir (Yılmaz, 2022).

Okuma açısından birçok motivasyon kaynağından söz edilse de asıl belirleyici olan içsel ve dışsal motivasyon süreçleridir. Bireyin içsel motivasyonu onun ilgisine bağlı iken, dışsal motivasyonu ise dışsal değerlere ve ödüllere (Deci, Koestner ve Ryan, 2001). İçsel ve dışsal motivasyon unsurları birlikte harekete geçirildiğinde okuma miktarının %69'unu açıklayabilecek düzeye ulaşmaktadır (Schaffner, Schiefele ve Ulferts, 2013). Ödül, ceza, ebeveynlerle etkileşim, öğretmenin beklentilerini karşılama, çevre tarafından takdir görme gibi sebepler dışsal motivasyona bağlı okumaları oluşturmaktadır.

Eccles, Wigfield ve Schiefele (1998) okuma motivasyonunun, orta çocukluktan ergenliğe doğru ilerleyen süreçte önemli ölçüde değiştiğini belirtmektedir. Her ne kadar konu alanlarına/derslere göre farklılık gösterse de yaşları ilerledikçe öğrencilerin öğrenmeye yönelik içsel motivasyonlarında ve yeterlik inançlarında genel bir azalma eğilimi olduğundan söz edilmektedir (Yıldız, 2010). Okuma motivasyonundaki bu değişimin birçok nedeni bulunmaktadır. Bunların başında ailenin okumaya karşı duyduğu istek, aile içerisinde okumaya ayrılan zaman, cinsiyet, okulda okuma ile ilgili olarak yapılan etkinlikler, öğretmenler, derslerde kullanılan araç gereçler ve yöntemler sıralanabilir (Yılmaz, 2022).

Sosyal bir varlık olan insanın çevresi, yaşadığı toplum, eğitim aldığı kurum gibi birçok dış faktör de çocuğun motivasyonu üzerinde etki sahibidir.
Motivasyonu etkileyen dış faktörler:

- Sınıfla ilgili faktörler
- Öğrencinin öz geçmişiyle ilgili faktörler
- Toplumla ilgili faktörler
- Okulla ilgili faktörler olarak sıralanmaktadır (Viau, 2015).

Bu faktörler içerisinde ekran bağımlılığı ve ailenin etkisi öğrencinin özgeçmişiyle ilgili faktörler içerisinde değerlendirilebilir. Günümüzde yaşamın her alanında yer alan dijital araçların sorunlu kullanımı sonucu ortaya çıkan ekran bağımlılığı ve çocuk için her şeyin başladığı ilk ortam olan aile okuma motivasyonunun gelişiminde etkili olacaktır.

2.3.3. Ekran Bağımlılığının Etkisi

Teknolojik araçların her geçen gün artan popülerliği ve küçük çocuklar arasında yaygınlığının artması beraberinde çeşitli sorunlar getirmektedir. Günümüzde yaşamlarımızın vazgeçilmez birer parçası olan medya araçları birçok alanda kolaylaştırıcı işleve sahiptir (Aydeniz, 2012). Teknolojinin hızla gelişmesiyle hayatımıza giren tüm medya araçlarının kullanım alanları her geçen gün genişlemiş insanların vazgeçilmezleri arasına girmişlerdir ve bulunduğumuz dönemde gün geçtikçe akıllanan formlarıyla yaygınlığını ve popülerliğini küçük çocuklar arasında da arttırmışlardır (Furuncu, 2019). Medya araçlarının sınırsız ve sürekli kullanımı fiziksel, psikolojik, nörolojik ve sosyal sorunlara neden olabilmektedir (Tanrıverdi ve Sağır, 2014). Bu sınırsız ve yoğun kullanım ekran bağımlılığı (problemli medya kullanımı) kavramını ortaya çıkarmaktadır (Çom Aybal, 2021). Ekran bağımlılığı, ekrana sahip akıllı telefon, televizyon, akıllı saat, tablet, bilgisayar-oyun, internet bağımlılığı gibi davranışsal bağımlılıkların yerine kullanılabilecek güncel ve çatı bir adlandırmadır (Lin, Kononova ve Chiang, 2019).

Aynı zamanda yaşanan hızlı teknolojik gelişmeler evlerimizde okumanın yerini seyretme, dinleme gibi etkinliklerin almasına sebep olmuştur. Teknolojinin aşırı kullanımı okul çağındaki bireylerde sosyal ve akademik yaşamı etkilemektedir (Cengizhan, 2005).

Problemli internet kullanımı, literatürde ‘bireylerin psikolojik, sosyal, akademik ve profesyonel yaşamları üzerinde internet kullanımının olumsuz sonuçlara sebep olması’ biçiminde tanımlanmıştır (Alakuşu ve Elkatmış, 2022). Yapılan araştırmalar medya kullanımının 0-12 yaş arasında giderek yaygınlaştığını, ekran başında geçen sürenin her yıl arttığını göstermektedir (Çom Aybal, 2021; Rideout, 2017; TÜİK, 2024). Özellikle sosyal değişimin hızlı ve dengesizce yaşandığı toplumlarda okuma alışkanlığı yerine seyretme alışkanlığı büyük bir kitle tarafından tercih edilmektedir (Çoraklı, 1998). Ekran başında geçen sürenin artması çocuklarda kitap okuma yerine tercih edilen bir

etkinlik olarak ortay çıkmaktadır. Birkets (2004) ve Lieberman (1986) bilgisayarın okuma alışkanlığını geri planda bıraktığını, bilgisayar oyunlarının okumadan alınan zevki azaltıp, okuma başarısının düşmesine neden olduğunu araştırmalarında dile getirmişlerdir. Bunun yanı sıra yapılan araştırmalarda Türkiye'de okuma oranının düşük olmasının en önemli nedenlerinden biri de çevresel etmenlerden olan medya olarak görülmekte özellikle yüksek televizyon izleme oranları (Dilidüzgün, 2018, s.15) ve sosyal medya bağımlılığı (Liu, Hu ve Bi, 2023) okumayı baltalayan etmenler olarak vurgulanmaktadır. Medya araçlarının problemli kullanımına bağlı olarak gelişen ekran bağımlılığı çocuklarda odaklanma problemi ortaya çıkarmakta ve buna bağlı olarak kitap okumada isteksizlik doğurmaktadır. Okuma için harekete geçmeyi sağlayan güç olan okuma motivasyonu da günümüzde medya araçlarının gölgesinde kalabilmektedir (Alakuşu ve Elkatmış, 2022).

Okuma motivasyonunun gelişiminde aile de önemli bir etkiye sahiptir. Bireysel gelişim ve öğrenme sürecinde ailenin görevi önemlidir. Aile içerisinde kitap ile geçirilen yaşantılar çocuğun ileride iyi bir okur olmasında etkili olacaktır. Çocuk, sosyal öğrenme yoluyla ailesinin okuma konusundaki tutum ve ilgisinin farkına varabilir. Sever (2011, s. 37) *"Ailenin kitaba bakış açısı okumaya yönelik tutumu etkiler niteliktedir. Çocuklar bu dönemde ebeveynlerini model aldıkları için evde çocuklara yönelik bir kitaplık oluşturmak ve benzer şekilde bir yetişkin kitaplığı oluşturmak okuma kültürü geliştirme açısından oldukça etkili olacaktır."* ifadesiyle ailenin çocuk üzerindeki etkisine vurgu yapmıştır. Aşağıda okuma motivasyonunun gelişimde aile etkisine yer verilmiştir.

2.3.4. Aile Etkisi

Çocuk okula başlamadan birçok bilgiyi ve beceriyi ailesinde öğrenmektedir. Çocuğun gelişiminde her noktada etkisi görülen aile kavramının okuma becerisinin kazanılması ve sürdürülmesinde de büyük bir etkisi vardır. Çocuğun yaşamındaki en etkili kişiler anne ve babalarıdır (Avşaroğlu ve Güleş, 2019). Anne ve babaların çocuklarına erken yaştan itibaren nitelikli çocuk kitapları okumaya başlaması ve düzenli olarak bu etkinliği sürdürmesi çocukların zihinlerinde farklılık yaratmaktadır (Cingi, 2022). Çocuklarına okuyan ailelerin çocuklarının daha iyi okuyucular olması buna bağlı olarak okul başarılarının da yüksek olduğu görülmektedir (Battiato vd., 2001). Çocukların iyi birer okuyucu olması ailelerin rol model olması ile onlara sağladıkları kitap odaklı ortamlar sayesinde mümkün olacaktır. Özellikle erken çocukluk döneminde okuma yazma

becerisinin gelişimiyle birlikte çocukların okumayı alışkanlık haline getirmeleri ve hayat boyu sürdürmeleri sonucunda okuryazar bireyler olmalarının sağlaması ailenin rol model olması ve kendilerinde bulunan okuma alışkanlığı ile mümkün olacaktır. Ev ortamındaki okuryazarlık çevresi, ailenin eğitimi, çocuktan beklentileri, ailelerin eğitime yönelik bakış açıları çocukların okuryazarlık gelişimlerinin nasıl olacağı hakkında fikir veren önemli unsurlar olarak kabul edilmektedir (Berman ve Verhoeven, 2002).

Gül (2021) yürüttüğü tez çalışmasında ilkokul öğrencilerinin görüşlerine göre okuma alışkanlığı edinmelerini etkileyen ebeveyn davranışlarını araştırmıştır. Araştırmasında okuma alışkanlığı olan öğrencilerin (%20.6) okuma alışkanlığı olmayan (%4.4) çocuklara göre annesinin sürekli kitap okuyarak rol model olduğu ve anneleriyle daha çok kitap almaya gittikleri sonucuna ulaşmıştır. Yapılan birçok çalışma da ailenin okuma sürecine katılımının, evdeki kitap odaklı faaliyetlerin, ailenin kitap okuma durumunun yani kısacası ev okuryazarlık ortamının çocuğun okuryazarlık serüvenine olumlu etkisi olduğunu ortaya koymuştur (Aykaç, 2024; Şahin, 2019; Taş ve Koçyiğit, 2023).

Buradan anlaşılacağı gibi çocukların özellikle erken çocukluk dönemindeki başlangıç düzeyi okuyucularının, okumayı hayat boyu sürdürebilecek bir alışkanlığa dönüştürmelerinde ailelerinin etkisi büyüktür. Günümüzde dijital ekranların hayatın her alanında var olması, her yaştan bireyin bu ekranlara erişimindeki kolaylık ekran başında geçirilen sürelerin artması gibi unsurlar kitaplara ve okuma etkinliklerine ayrılan sürenin azalmasına sebep olabilmektedir. Bu sebeple özellikle küçük yaş grubundaki başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonları üzerinde etkisi olabileceği düşünülen bir diğer faktör ekran bağımlılığıdır.

Okuma motivasyonu bilişsel ve duyuşsal boyutları içeren çok yönlü bir yapıya sahiptir. Bu sebeple okuma motivasyonunun şekillenmesi yalnızca bireysel etkenlerle değil, çevresel sistemlerle birlikte ele alınmalıdır. Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistemler Kuramı, bireyin çevresiyle olan çok katmanlı etkileşimini inceleyen yapısıyla bu araştırma için anlamlı bir teorik temel sunmaktadır. Aşağıda, bu kuramın temel bileşenlerine ve çalışmayla olan ilişkisine yer verilmiştir.

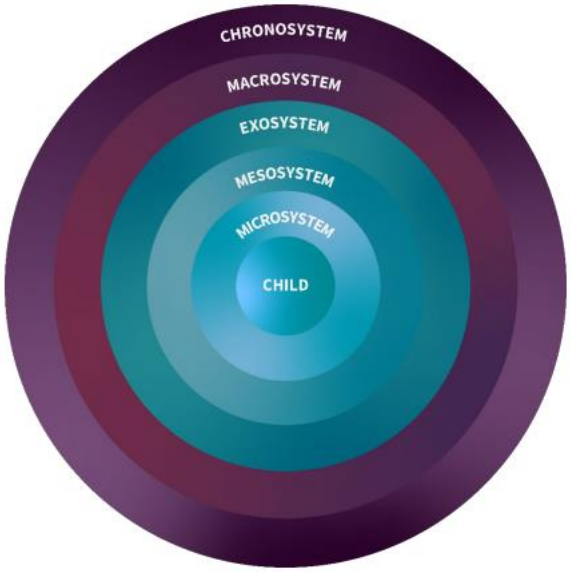
2.3.5. Ekolojik Sistemler Kuramı

Okuma motivasyonunu etkileyen bireysel ve çevresel faktörler üzerine yapılan çalışmalar, özellikle erken çocukluk döneminde ailenin okuma kültürünün ve dijital ekranlara maruz kalma düzeyinin belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır. Bu faktörlerin çocuğun gelişimi üzerindeki etkilerini daha geniş bir bağlamda değerlendirebilmek için, birey ile çevresi arasındaki dinamik etkileşimi esas alan kuramsal yaklaşımlardan biri olan Bronfenbrenner' in Ekolojik Sistemler Kuramı, çocuğun çevresiyle olan ilişkilerini çok katmanlı bir sistem içinde ele alarak hem ailenin hem de medyanın (dijital ekranların) çocuğun gelişimi üzerindeki rolünü açıklamak açısından bütüncül bir çerçeve sunmaktadır.

Çocukların farklı sosyal ortamlarda geliştiğini belirten Bronfenbrenner tarafından ortaya atılmış olan Ekolojik Kuram merkezinde bireyin yer aldığı, iç içe ve birbirleriyle ilişkili olan sistemlerin insanın gelişiminde rol oynadığını belirtmiştir. Bu sistemler "Mikrosistem, Mezosistem, Ekzosistem, Makrosistem ve Kronosistem" olarak ifade edilmiştir. Bronfenbrenner Ekolojik Sistemler Kuramında (1979; 1980) iç içe geçmiş sistemleri en yakından en uzağa doğru şu şekilde açıklamıştır.

Şekil 2.

Bronfenbrenner'in İç İçe Geçmiş Ekolojik Seviyesi (Blair, 2023).



1. Mikrosistem: Bireyin yakın çevresi, ailesi, okulu ve arkadaşları

2. Mezosistem: Bireyin yakın çevresi arasındaki karşılıklı iletişim, aile ve arkadaş arasındaki ilişki
3. Ekzosistem: Ailenin çalışma ortamları
4. Makrosistem: Kültür, ekonomik ve sosyal olaylar, yasalar, inanç ve değerler
5. Kronosistem: Şimdiki zaman olaylarının gelişim üzerine etkisi

Mikrosistemde aileleri çocukları için birincil bağlama konumlandırmıştır. Okul öncesi 3-6 yaş döneminde önemli olan rol-model olma kavramı bu kuramda da oldukça önemli bir yere sahiptir. Çocuk-aile arasındaki etkileşim ve bu etkileşimin kalitesi bireyin gelişiminde doğrudan bir etkiye sahiptir (Bronfenbrenner ve Morris, 2006; Miller, 2008).

Mezosistem, mikrosistemin öğeleri arasındaki ilişkileri, alt sistemler arasındaki bağları ve aile içi deneyimlerle okula ilişkin deneyimlerin birbirlerine olan etkilerini temsil eder (Can, 2011). Aile içindeki imkân ve beklentiler, kitaplara karşı ilgili olma, okuma süreçleri gibi çocuğun mikrosistemi içinde yer alan özellikler, okul ortamındaki başarısını da etkileyecektir (Çelik, 2018).

Egzosisteme bakıldığında çocuk aktif rol oynamazken burada meydana gelen gelişmeler çocuğun gelişimine etki etmektedir. Ailenin arkadaş çevresi, komşular, kitle iletişim araçları gibi faktörler yer almaktadır.

Makrosistemde ise kültürel tutumlar, ideolojiler, sosyal kültürel ve politik etkiler yer almaktadır. Bu ögelerde diğerleri gibi çocuğun gelişimini etkilemektedir (Can, 2011). Toplumun çocuk yetiştirme noktasındaki kültürel inançları, aile ilişkilerinin durumu, etik ve ahlaki anlayış, eğitimde okullara ve aileye düşen rol çocukların gelişimini etkilemektedir (Erdiller, 2010).

Yapılan son değişikliklerle Bronfenbrenner kuramına kronosistemi dahil etmiştir. Kronosistem, sistemler arasında zamanın etkisi ile gerçekleşen değişiklikleri temsil etmektedir (Odom vd., 2004).

Günümüzde etkisini giderek arttıran teknolojik araçlara çocukların maruz kalması onlar üzerinde olumlu ve olumsuz birçok etki yapmaktadır. Bu teknolojik cihazlara uzun süre maruz kalan çocukların bazı risklerle karşı karşıya olduğunu gösteren bilimsel kanıtlar bulunmaktadır (Muppalla, Vuppalapati, Pulliahgaru, ve Sreenivasulu, 2023). Bu riskler

arasında dil gelişiminin azalması, sosyal becerilerin zayıflaması, kaba motor becerilerinde yavaşlama ve obezite gibi sorunlar yer almaktadır. Fiziksel aktivitenin azalması, daha az sözel ve sosyal etkileşimin sağlanmış olması bu etkilerin ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Fisher ve Lombardi, 2025).

Teknolojik araçlar bireylerin ve dolayısıyla toplumların yaşamına olumlu etkiler yapmakla birlikte okuma alışkanlığı üzerinde etkili olmakta ve okumaya ayrılacak sürenin azalmasına neden olabilmektedir (Brant, 2003). Türkiye'de okuma oranının düşük olmasının en önemli nedenlerinden biri çevresel etmenlerden olan medya olarak görülmekte özellikle yüksek televizyon izleme oranları (Dilidüzgün, 2018) ve sosyal medya bağımlılığı (Liu, Hu ve Bi, 2023) okumayı olumsuz etkileyen unsurlar olarak görülmektedir. Bu nedenle ekran bağımlılık düzeyleri ve aile araştırma kapsamında ele alınmıştır.

2.4. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde konu ile ilgili literatür incelenmiş ve çalışma açısından önemli görülen yurt içi ve yurt dışı araştırmalar aşağıdaki başlıklar altında toplanmıştır.

2.4.1. Okuma Motivasyonu ile İlgili Araştırmalar

Alan yazında okuma motivasyonu ile ilgili yurt içi ve yurt dışı çalışmalara bu bölümde yer verilmiştir.

2.4.1.1. Yurt içi Araştırmalar

Yıldız (2010), ilköğretim 5. sınıflarda okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlığı arasındaki ilişkileri incelediği çalışmasında okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlığı arasındaki ilişkiler açıklanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu alt, orta ve üst sosyoekonomik düzeye mensup toplam 481 ilköğretim 5. Sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmada okuduğunu anlamada yalnızda bilişsel süreçlerin değil motivasyonun da etkili olduğunu belirlenmiştir. İçsel motivasyonun okuduğunu anlamaya olumlu yönde etkisinin olduğu belirlenmiş ve içsel motivasyonun öğrencilerde okuduğunu anlamak için ihtiyaç duyulan bilişsel, duyuşsal becerileri geliştirdiği ortaya koyulmuştur. Dışsal motivasyonun okuduğunu anlamayı olumsuz yönde etkilediği ancak dışsal motivasyonun "rekabet" boyutunun okuduğunu anlamaya olumlu yönde etkisinin olduğu belirlenmiştir. Ayrıca okuduğunu anlama

başarısı bakımından kızlar ve erkekler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçları sosyoekonomik düzey açısından değerlendirildiğinde, üst SED öğrencilerin okumaya yönelik içsel motivasyonu Alt ve orta SED öğrencilerden yüksek bulunurken orta SED öğrencilerin de dışsal motivasyonunun Alt ve üst SED öğrencilerden yüksek olduğu belirlenmiştir. Okuma alışkanlıkları bakımından okuma saatlerinde okunan kitap sayısına göre gruplar arasında farklılık olmadığı ancak kişisel eğilimden kaynaklanan okumaya üst SED öğrencilerin diğer gruplardan daha fazla zaman ayırdığı belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin sosyoekonomik düzeyi arttıkça okuduğunu anlama düzeylerinin de arttığı görülmüştür.

Öztürk ve İleri (2011), BDO'nun okuma motivasyonlarını ölçmek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmeyi amaçladıkları çalışmalarında Sakarya ili Hendek merkez ilçelerinde yer alan 240 ilköğretim 1. Sınıf öğrencisi ve 81 sınıf öğretmenin yer aldığı bir çalışma yürütmüşlerdir. Üç faktörlü ve 17 maddeden oluşan ölçek ile yapılan çalışma sonucunda öğretmen ve öğrenci cevapları arasında bir fark görülmemiştir. BDO'nun okuma motivasyonlarının öğretmenlerinin okuma motivasyonu değerlendirmelerinden yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Sezgin (2015), kavram odaklı okuma öğretiminin okuma motivasyonu ve anlamaya etkisini incelediği yarı-deneysel çalışmasında Türkçe dersinde kavram odaklı okuma öğretiminin öğrencilerin okuma motivasyonuna ve anlamalarına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda 4. Sınıfta öğrenim gören 52 öğrenci ile çalışmasını yürütmüştür. Çalışmanın sonucunda deney grubundaki öğrencilerin hem okuma motivasyonu hem de okuduğunu anlama puanları, ölçüm zamanı ve grup değişkenine göre (öğretim yönteminin türüne göre), ölçüm zamanı ve grup etkileşimine göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Deney ve kontrol grubu arasında ön test puanları açısından istatistiksel açıdan anlamlı farklılık yok iken; son test puanları açısından deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür.

Okur (2017), ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu ve okur öz algılarının çeşitli değişkenler açısından incelediği çalışmasında okuma motivasyonu ve okur öz algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve aralarındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma 556 4.sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Çalışmanın sonucunda ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin genel okuma motivasyonları yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin okumaya yönelik dışsal motivasyon düzeyleri, içsel

motivasyon düzeylerinden daha yüksek bulunurken içsel motivasyonda merak boyutu, dışsal motivasyonda uyum boyutu diğer boyutlara göre daha yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin içsel motivasyon düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmamakta ancak kız öğrencilerin içsel motivasyonları erkek öğrencilerin içsel motivasyonundan daha yüksek bulunmuştur. Anne ve baba eğitim düzeyi arttıkça içsel ve dışsal motivasyon ile alt boyutlarında artış görüşmüştür. Okul öncesi eğitim alma durumuna göre de hem okumaya yönelik içsel motivasyon ve içsel motivasyon alt boyutları (ilgi, merak) düzeyleri hem de okumaya yönelik dışsal motivasyon ve dışsal motivasyon alt boyutları (tanınma, sosyal, rekabet, uyum) düzeyleri farklılaştığını sonuçları elde edilmiştir.

Uysal Dede (2019), ilkokul öğrencilerinin sevdikleri karakterlerin yer aldığı metinlerin okuma motivasyonuna ve okumaya yönelik tutuma etkisini incelemek amacıyla yarı-deneysel bir çalışma yürütmüştür. Çalışmasını 4.sınıfta okuyan 26 öğrenci üzerinde yapmış ve öğrencilerin sevdikleri karakterlerin yer aldığı metinlerin onların okuma motivasyonlarını ve okumaya yönelik tutumlarını geliştirdiği sonuçlarını elde etmiştir.

Çalışkan (2019), aile katılımlı okuma etkinliklerinin ilkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisine, okuma motivasyonuna ve okuma tutumuna etkisini incelediği çalışmasını karma modelde yürütmüştür. Örneklem grubu 100 öğrenci ve 50 veliden oluşmaktadır. Aile katılımlı okuma etkinlerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı, okuma motivasyonu ve okumaya yönelik tutumu ön test-son test puanları ortalamalarında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmen, veli ve öğrenciler, aile katılımlı okuma etkinlikleriyle ilgili olumlu görüşler bildirmiştir. Çalışmanın sonucunda aile katılımlı okuma etkinliklerinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyine, okuma motivasyonuna ve okuma tutumuna olumlu etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kızgın (2019), okuma motivasyonu ve okuduğunu anlamanın akademik başarıya etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda 4.sınıfta öğrenim gören 758 öğrenci çalışmaya katılmıştır. Çalışma ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür. Araştırma sonucunda dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları ve okuduğunu anlama becerileri, genel akademik başarılarını olumlu etkilediği görülmüştür. Okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama puanı yüksek öğrencilerin genel akademik başarıları daha yüksek bulunmuştur. Okuma miktarı ile genel akademik

başarı arasında anlamlı fakat düşük seviyede bir ilişki çıkmıştır. Cinsiyet açısından bakıldığında kız öğrencilerin tüm alt boyutlarda erkek öğrencilerden daha başarılı olduğu belirlenmiştir.

Gök (2019), başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonu üzerinde aile okuma inançlarının etkisi adlı tarama modelinde yürüttüğü çalışmasından aile okuma inançlarının başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonuna etkisini incelemeyi amaçlamıştır. 282 birinci sınıf öğrencisiyle yürüttüğü çalışmasında, ebeveyn okuma inançlarının ve başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aile okuma inançları ile başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Aile okuma inançları ölçeğinin sadece kaynaklar alt boyutunun başlangıç düzeyi okuyucularının motivasyonlarına etki ettiği sonucuna ulaşmıştır.

Demir (2022), ebeveyn okuma motivasyonunun ilkokul öğrencilerinin okuma alışkanlığı ve okuma tutumu ile ilişkisini incelemek amacıyla çalışmasını ilişkisel tarama modelinde yürütmüştür. 335 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi ve velisi ile yürüttüğü çalışmasında ebeveyn okuma motivasyonları ile öğrencilerin okuma alışkanlığı ve okuma tutumu arasında düşük düzeyde olan pozitif yönde ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Yılmaz (2022), çocuk kitapları seçiminin ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu üzerine etkisini incelediği çalışmasında nicel ve nitel yöntemleri birlikte kullanmıştır. 25 dördüncü sınıf öğrenci ile yürüttüğü çalışmada çocuk kitapları seçiminin ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu üzerinde olumlu bir etkisinin olduğunu tespit etmiştir.

Bütün (2023), dijital hikâyeleri etkileşimli okumanın okuduğunu anlama becerisine, okuma motivasyonu ve ilgisine etkisinin incelendiği çalışmasını karma yöntemde gerçekleştirmiştir. 60 dördüncü sınıf öğrencisi ile yürüttüğü çalışmasında deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin okuma motivasyon düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Dijital hikayeleri etkileşimli okuma motivasyonuna anlamlı bir etki yapmadığı sonucuna varılmıştır.

Erol (2024), üstbiliş okuma stratejileri ile okuma motivasyonu ve özyeterlik arasındaki ilişkisini incelediği çalışmasını ilişkisel tarama modelinde yürütmüştür. 813 beşinci sınıf öğrencisi ile yürüttüğü bu çalışmada cinsiyet, evde kitaplık bulundurma durumu, okuduğunu anlamada zorluk çekme açısından okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık ve okuma motivasyonun farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Gelir durumu ve günlük okuma süresi açısından ise anlamlı farklılık bulunmuştur. Okuma stratejileri üstbilişsel farkındalığı, okuma motivasyonu ve çocuklarda özyeterlilik düzeyleri arasında ise anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

2.4.1.2.Yurt dışı Araştırmalar

Jakobsons (2005), öğrenci, öğretmen ve veli raporları kullanılarak okuma motivasyonunun, okuma başarısı ve okuma miktarı üzerindeki etkilerini incelediği araştırmasını ilişkisel tarama modelinde yürütmüştür. Araştırma, Amerika'nın Florida eyaletinde bir banliyö okul bölgesinden seçilen 150 üçüncü sınıf öğrencisi, onların öğretmenleri ve velileri ile gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler, öğretmenler ve veliler tarafından doldurulan eşdeğer okuma motivasyonu ölçekleri ile öğrencilerin okuma başarıları (FCAT-SSS ve FCAT-NRT testleri) ve okuma miktarları (TRT ve PRQ ölçümleri) değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmen raporlarının hem okuma başarısını hem de okuma miktarını yordamada çocuk ve veli raporlarından daha güçlü bir etkisinin olduğu ortaya konmuştur. Öğretmenlerin bildirdiği motivasyon düzeyi, öğrencilerin okuma başarılarını en iyi yordayan değişken olmuştur. Veli raporları ise özellikle öğrencilerin okuma miktarı ile kısmen ilişkili bulunmuştur. Öğrencilerin kendi motivasyon raporlarının ise okuma başarı ve miktarı üzerinde anlamlı bir yordayıcı etkisi bulunamamıştır.

Janes (2008), öğrencilerin okuma motivasyonları ile ailelerinin okuma alışkanlıkları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasını ilişkisel tarama modelinde yürütmüştür. Araştırmada, Amerika Birleşik Devletleri'nde yer alan üç ilkokuldan 138 dördüncü, beşinci ve altıncı sınıf öğrencisi ile onların ebeveynleri ile çalışma grubunu oluşturmuştur. Öğrencilere uygulanan "Motivation to Read Profile" (MRP) ve ailelerin evde okuma alışkanlıklarına yönelik anketler yoluyla veriler toplanmıştır. Araştırmada göre, evde daha fazla kitap bulunan, aile bireyleriyle düzenli olarak okuma etkinlikleri yapan ve ebeveynleri tarafından okuma konusunda teşvik edilen öğrencilerin okuma motivasyonları daha yüksek bulunmuştur. Ailelerin çocuklarına okuma konusunda rol

model olması ve evde okuma ortamı sunması, öğrencilerin hem okumaya verdikleri değeri hem de kendilerini birer okur olarak algılamalarını olumlu yönde etkilemiştir. Ayrıca, kız öğrencilerin okuma motivasyonlarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Neugebauer (2011), öğrencilerin okuma motivasyonunu daha gerçekçi ve bağlama duyarlı bir bakış açısıyla anlamayı amaçladığı çalışmasını günlük kayıtlar yöntemiyle yürütmüştür. Çalışmada, Amerika Birleşik Devletleri'nin kuzeydoğusunda bulunan iki devlet ilkokulunda öğrenim gören 119 beşinci sınıf öğrencisi (özellikle İngilizce konuşanlar ve dil azınlığı grubundan öğrenciler) araştırma grubu olarak belirlenmiştir. Öğrenciler, iki hafta boyunca günlük formlar aracılığıyla okul içi ve okul dışı okuma motivasyonlarını kayıt altına almışlarıdır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin günlük okuma motivasyonlarının sabit kalmadığı bağlama göre önemli ölçüde değişkenlik gösterdiği bulunmuştur. Okul içi okuma motivasyonunun standart test başarılarını anlamlı şekilde yordadığı, buna karşın bağlamdan bağımsız ölçümlerin akademik başarı ile anlamlı bir ilişki göstermediği ortaya konmuştur. Araştırmada okuma motivasyonunun sabit değil, bağlama duyarlı ve değişken bir yapı taşıdığı ve değerlendirmelerde bu özelliğin mutlaka dikkate alınması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Carney (2013), yüksek motivasyona sahip öğrencilerin okuma algılarını ve tutumlarını incelediği çalışmasını nitel araştırma yöntemiyle, yorumlayıcı desen kullanarak yürütmüştür. Çalışma, Amerika'nın Oklahoma eyaletinde küçük bir kırsal ilkokulda öğrenim gören 7 beşinci sınıf öğrencisi (3 erkek, 4 kız) ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar, Motivation to Read Profile (MRP) aracılığıyla yüksek düzeyde okuma motivasyonu gösteren öğrenciler arasından seçilmiştir. Araştırma verileri bireysel görüşmeler, öğrencilerin tuttuğu okuma günlükleri ve okuma etkinlik kayıtları gibi farklı yöntemlerle toplanmıştır. Araştırma sonucunda, yüksek motivasyona sahip öğrencilerin okuma faaliyetlerini çeşitli tür ve formatlarda sürdürdüğü, okumaya estetik ve bilgi edinme amaçlı yaklaştıkları, aile, öğretmen ve arkadaş ilişkilerinin okuma algıları üzerinde etkili olduğu sonuçlarını ortaya koymuştur. Ayrıca hem içsel hem de dışsal motivasyon unsurlarının çocukların okuma algılarını ve okumaya yönelik tutumlarını şekillendirdiği belirlenmiştir.

Braunsar (2015), beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu ile ebeveyn katılımı arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmayı ilişkisel tarama modelinde yürütmüştür. Araştırma, Amerika Birleşik Devletleri'nin orta batı bölgesindeki bir devlet okulunda öğrenim gören 56 öğrenci ve onların ebeveynleri ile gerçekleştirilmiştir. Veriler, öğrencilerin okuma motivasyonlarını ölçen "Motivation to Read Profile" (MRP) ve ebeveynlerin çocuklarının okuma etkinliklerine katılım düzeylerini belirleyen anketler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda, ebeveyn katılım düzeyi ile öğrencilerin okuma motivasyonu arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Evde kitap okunması, kütüphane ziyaretleri yapılması, ebeveynlerin çocuklar ile aktif okuma etkinlikleri yapması öğrencilerin okuma motivasyonlarını anlamlı şekilde artırdığı görülmüştür. Kız öğrencilerin okuma motivasyonlarının erkek öğrencilere kıyasla yüksek olduğu belirlenmiş ayrıca ebeveyn eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin okuma motivasyonlarının artma eğilimi gösterdiği ortaya konmuştur.

Kirchner ve Mostert'ın (2017) tarafından yapılan araştırmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu, okuma etkinliği ve okuma başarılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma 402 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda merak ve akademik amaçların öğrencileri daha çok motive ettiği, motivasyon ile okuma eylemi arasında ve okuma motivasyonu ile okuma başarısı arasında pozitif yönde korelasyon olduğu bulunmuştur.

Tsujimoto (2021), ilkokul öğrencilerinin okuma becerileri ile motivasyon ve sınıf içi katılım düzeyleri arasındaki ilişkileri incelediği çalışmasını karma yöntemli boylamsal bir modelde yürütmüştür. Kanada'daki bir okul bölgesinden seçilen birinci sınıf öğrencileri ve onların öğretmenleri ile gerçekleştirilen bu araştırmada, her sınıftan sekiz öğrenci rastgele seçilmiştir. Araştırmada, çocukların okuma becerileri, motivasyonları ve sınıf içi katılımları hem bireysel değerlendirmeler hem de öğretmen ve veli anketleri aracılığıyla ölçülmüştür. Araştırma sonucunda, öğrencilerin okuma becerileri ile motivasyon ve katılım düzeyleri arasında güçlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmış, yalnızca öğretim süresinin artırılmasının yeterli olmadığı, öğretim yöntemlerinin öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde farklılaştırılması gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca, çocukların içsel motivasyonlarının ve sınıf içi duygusal katılımlarının, okuma becerilerindeki gelişimin önemli belirleyicileri olduğu ortaya konmuştur.

Kambara ve Lin (2021) tarafından yürütülen araştırmada Amerikalı ve Japon öğrenciler arasındaki okuma motivasyon farklılıklarını incelemek amaçlanmıştır. Araştırma 4. sınıfa devam eden 94 Amerikalı öğrenci ve 102 Japonyalı öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda Amerikalı öğrencilerin öz yeterlik, önem, katılım, rekabet de dahil olmak üzere birçok alt boyutta Japon öğrencilerden daha yüksek okuma motivasyonuna sahip olduğu ve yet değişkenine göre okuma motivasyonlarında anlamlı bir farklılık olmadığı sonuçları elde edilmiştir.

Kanonire, Lubenko ve Kuzmina (2022) tarafından yapılan boylamsal araştırmada okuma motivasyonunun okul başındaki okuma becerileri ile ilkokulun devamındaki okuma performansı arasındaki ilişkiyi etkileyip etkilemediğini belirlemek amaçlanmıştır. 979 öğrenciden alınan boylamsal veriler sonucunda içsel motivasyonun okuma performansına aracılık etmediği ancak dışsal motivasyonun sonraki yıllarda görülen okuma performansında yükseltici bir rol oynadığı görüşmüştür.

2.4.2.Ekran Bağımlılığı ile İlgili Araştırmalar

Alan yazında yer alan ekran bağımlılığı ile ilgili yurt içi ve yurt dışı çalışmalara bu bölümde yer verilmiştir

2.4.2.1.Yurt İçi Araştırmalar

Demirer, Çintaş, Yıldız ve Sünbül (2011), teknoloji kullanımı ile okuma arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarını tarama modelinde gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonucunda 5, 6, 7 ve 8.sınıf öğrencilerinin bilgisayar ve internet kullanım alışkanlıkları kitap okuma alışkanlıklarını olumsuz etkilediği ve azalttığı ortaya konmuştur.

Horzum (2011) bilgisayar oyunu bağımlılığı ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasını ilkokul öğrencileri ile yürütülmüştür. Araştırmasının sonucunda erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre bağımlılık düzeyleri yüksek bulunmuştur.

Üstten (2014), televizyon izleme sürelerinin okuma alışkanlığına etkisini incelediği araştırmasında 124 sekizinci sınıf öğrencisinden elde ettiği sonuçlara göre erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla televizyon izledikleri, kitap okuma ile televizyon izleme arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

Akça (2018), İstanbul ili Maltepe ilçesindeki ilkokul çağı çocuklarında ekran bağımlılığı eğiliminin nicel olarak incelenmesi amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Kesitsel tipte planlanmış olan bu çalışmada tabakalı küme örneklem yöntemi kullanılmıştır. 3. ve 4. sınıfta öğrencim gören 414 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda velilerce cevaplanan aile çocuk internet bağımlılık ölçeğine verilen cevaplar analiz edildiğinde hiç bağımlı bulunmamıştır. Öğrencilerin kendilerini puanladığı bilgisayar oyun bağımlılığı ölçeğine göre ise öğrencilerin %76.9'u riskli, %21.1'i risk yok, %2'si ise bağımlı olarak hesaplanmıştır. Baba yaşı ile internet bağımlılığı arasında anlamlı bir fark bulunmuş yine baba yaşı ile internet bağımlılığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya tespit edilmiştir. Öğrencilerin bilgisayar sahibi olma durumları ile oyun bağımlılığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Bilgisayar sahibi olan çocukların daha fazla oyun bağımlılığı eğiliminde oldukları tespit edilmiştir.

Bülbül (2021), 2-6 yaş arasındaki çocukların ekran karşısında geçirdikleri süre ile ebeveyn tutumları ve saldırganlık davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla bir araştırma yürütmüştür. Çocuğu anaokuluna giden 242 ebeveyn ve onların çocukları ile gerçekleştirdiği çalışmasının sonucunda "otoriter ebeveyn tutumu" ile çocukların "ekran karşısında geçirilen süre" arasında pozitif yönlü orta düzeyde, "demokratik ebeveyn tutumu" ile çocukların "ekran karşısında geçirdikleri süre" arasında negatif yönlü çok düşük düzeyde bir korelasyon bulunmuştur. Aşırı koruyucu ebeveyn tutumu" ile çocukların "ekran karşısında geçirdikleri süre" arasında ise pozitif yönlü çok düşük düzeyde, "izin verici ebeveyn tutumu" ile çocukların "ekran karşısında geçirdikleri süre" arasında pozitif yönlü çok düşük düzeyde bir korelasyon hesaplanmıştır. Çocukların ekran başında geçirdikleri süre ile saldırganlık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ayrıca da ailelerin eğitim durumları ve ekonomik durumlarına göre çocukların ekran karşısında geçirdikleri sürenin farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Aktaş (2021), okul öncesine devam eden 60-72 aylık çocukların ekran başında geçirdikleri sürenin görsel algı ve dikkat becerilerine olan etkisini incelemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmasını okul öncesi eğitime devam eden 57 çocuk ve onların aileleri ile yürütmüştür. Araştırmanın sonucunda çocukların ekran başında geçirdikleri süre ile görsel algı ve dikkat becerileri arasındaki ilişki anlamlı bulunmuştur. Çocukların cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ekran

başından zorla kalkma, ekran başında yemek yeme, ebeveynin çocuğuna kitap okuma sıklığı durumlarının çocukların görsel algı ve dikkat sürelerini etkilediği sonucuna varılmıştır.

Ercen (2022), 9-11 yaş arası çocuklarda ekran kullanım düzeyi ile ilişkili faktörleri incelediği bir araştırma yapmıştır. Araştırmasında çocukları ekran karşısında geçirdikleri süre ile algıladıkları stres, yaşam doyumları ve otomatik düşünceleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmasını ilişkisel tarama modelinde ve 9 – 11 yaş arası 852 çocuk ile yürütmüştür. Araştırmada çocukların büyük çoğunluğunun bilgisayar sahibi ve yarısından fazlasının da akıllı telefon ya da tableti olduğu görülmüştür. Çocukların sosyal medya kullanım düzeyleri, YouTube üzerinden video izleme sıklıkları arttıkça stres ve otomatik düşünceler puanı artmıştır, yaşam doyum puanı da azalmıştır.

Kulu (2023), 4-11 yaş grubu çocuklarda problemli medya kullanımı ve etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla tanımlayıcı kesitsel bir çalışma yapmıştır. Çalışmasının örneklemini çocuk kliniklerine başvuran 400 ebeveyn oluşturmuştur. Çalışmanın sonucunda, ailelerin %45'i çocuğun huzursuzluğunu gidermek, %44'ü oyun için medya araçlarını kullandığını bildirmiştir. Çocukların cinsiyeti, karne derecesi ve medya aracına verdiği tepki ile problemli medya kullanım puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık elde edilmiştir.

Özaydın (2024), okul öncesi eğitime devam eden 48 ay ve üzeri çocukların problemli medya kullanımı ile akran zorbalığı arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmasını 48 ay ve üzeri 316 çocuk ile yürütmüştür. Araştırmanın sonucunda baba öğrenim durumu, devam edilen okul türü, çocukların cinsiyeti, günlük teknolojik ürünlerle geçirilen süre ve kullanılan teknolojik araç sayısı degişkenleriyle problemi medya kullanımı arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Kardeş sayısı, anne-baba öğrenim durumu, babaların çalışma durumu olumsuz yaşam deneyimi değişkenleriyle zorba çocuk davranışları arasında; çocukların yaş değişkeniyle kurban çocuk davranışları arasında; çocukların günlük ortalama teknolojik araçlarla geçirdiği süre değişkeni ile zorba ve pasif zorba çocuk davranışları arasında; çocukların kullandığı teknolojik araç sayısı ile pasif zorba çocuk davranışları arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür.

2.4.2.2. Yurt Dışı Araştırmalar

Hiltunen, Luoto, Raikkonen, ve Lehto, (2021) erken çocukluk dönemindeki çocukların yatış saatleri, uykudan uyanış süreleri, uykuda kalma süreleri ve uykularındaki tutarlılıkları ile teknolojik alet kullanma süreleri arasındaki ilişkiyi incelediği bir çalışma yapmıştır. Çalışmanın sonucunda çocukların toplam ekran kullanma süreleriyle geç saatlerde yatmaları ve daha kısa süreli uykularının ilişkisinin olduğu saptanmıştır.

Ardiyani vd. (2021) cihaz bağımlılığı olan çocukların ebeveynleri için hangi tür eğitimlerin verilebileceği ve çocuklarda cihaz kullanımını azaltmaya yönelik yapılabilecek alternatifleri ortaya koymak amacıyla bir çalışma yapmışlarıdır. Çalışmalarında 2015 ve 2020 yılları arasında PubMed, ScienceDirect ve Google Scholar veri tabanlarından ve bazı kitaplardan seçilen toplam 26 akademik yayın ve bir saha verisi incelemişlerdir. Çalışmanın sonucunda ebeveynlerin çocukların cihazlarla kurduğu ilişkiyi biçimlendirme noktasında belirleyici oldukları, cihaz kullanımının çocuklarda ciddi sorunlara yol açabileceği ancak ebeveyn kontrolünde olursa ve ebeveynler eğitimli olursa bu sorunun önlenmesinde ve yönetilmesinde kilit rol oynayacakları belirtilmiştir.

Gupta vd. (2023), ekran süresi maruziyetinin öğrencilerin akademik performansını düzenlemedeki rolünü yaş ve cinsiyet ile ilişkilendirerek inceledikleri bir araştırma yapmışlardır. 10-15 yaşındaki öğrenciler ile yürüttükleri kesitsel araştırmanın sonucunda özellikle her gün 1 saat veya daha fazla televizyon izlemenin okulda başarıyı etkilediği ve bilgisayar ve diğer ekranları günlük 1 saatten az veya hiç kullanmayan öğrencilerin akademik başarılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştırlar.

Batac vd. (2024), 1.sınıf öğrencilerinin okuma becerileri üzerinde cihaz bağımlılığının ve teknoloji bağımlılığının erken okuryazarlık gelişimini nasıl etkilediğini belirlemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda teknoloji kullanımının öğrencilerin okuma gelişimini önemli ölçüde engellemediği görülmüştür.

Nagata, Lee, Hur ve Baker (2025), erken ergenlik dönemindeki (9-15 yaş) çocuklarda ekran süresi ve sosyal medya kullanımına ilişkin mevcut bilimsel bulguları incelemek amacıyla bir derleme çalışması yapmışlardır. Çalışmalarında ABD merkezli Ergen Beyin Bilişsel Gelişim (ABCD) çalışmasından elde edilen veriler doğrultusunda değerlendirmeler oluşturmuşlardır. Bu derleme çalışmasında örneklem ABD merkezli

yürütülen Adolescent Brain Cognitive Development (ABCD) Study kapsamındaki 21 merkezden toplanan yaklaşık 11.875 erken birey ile gerçekleştirilmiş ve katılımcılar uzunlamasına 1-2 yıllık takip edilmiştir. Çalışmanın sonucunda erken ergenlik dönemindeki bireylerin artan ekran süresi ve sosyal medya kullanımının depresyon, anksiyete, yeme bozuklukları, dikkat eksikliği, fiziksel sağlık üzerinde olumsuz etkiler doğurabileceği ayrıca ekran süresinin uyku sorunları ve çeşitli kardiyo metabolik etki boyutlarının olabileceği ortaya konmuştur. Çalışmada ailelerin kendi ekran kullanımı, yatak odası ve yemek saatlerinde ekran kullanımını kısıtlaması gibi sınır koyma tutumlarının çocuklarının ekran kullanımına yönelik koruyucu bir faktör olduğu ve daha düşük ekran süresi ile ilişkili olduğu belirlenmiştir.

2.4.3.Aile ile İlgili Araştırmalar

Alan yazında yer alan aile ile ilgili yurt içi ve yurt dışı çalışmalara bu bölümde yer verilmiştir.

2.4.3.1. Yurt İçi Araştırmalar

Bekar (2005), ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanmalarında ailenin rolünü belirlemeyi amaçladığı araştırmasını ilişkisel tarama modelinde yürütmüştür. Araştırmanın çalışma grubu 238 beşinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda babanın mesleği ile çocukların okuduğu kitap sayısı arasında gözlenen fark, ailenin ekonomik düzeyi ile çocukların sahip olduğu kitap sayısı arasında gözlenen fark, annenin eğitim düzeyi ile çocukların kütüphaneye gitme amaçları arasında gözlenen fark, babanın ve annenin eğitim düzeyi ile çocukların günde belli bir sıklıkla televizyon seyretmeleri arasında gözlenen fark, ailenin ekonomik düzeyi ile çocukların kitaplığa sahip olma durumu arasında gözlenen fark anlamlı bulunmuştur.

Kuş (2019), öğrencilerin okuma alışkanlığı ile ailelerin okuma alışkanlığı arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmasında 101 üçüncü sınıf öğrencisi ve onların aileleri ile gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı araştırma sonucunda ailelerin okuma alışkanlıklarının öğrencilerin okuma alışkanlıklarına anlamlı bir etkisinin olmadığı ortaya konmuştur.

Şahin (2019) çalışmasında ilkokul birinci sınıfta okuma yaza eğitimine ailenin katkı düzeyini belirlemeyi amaçlamıştır. İlişkisel tarama modelinde yürüttüğü çalışmasında

çalışma grubunu 200 öğrenci ve onların aileleri oluşturmuştur. Çalışmanın sonucunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla okuma ve yazmaya karşı ilgilerinin ve okuma yazma başarılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Evde özel çalışma alanına sahip olan, aile bireyleri evde kitap okuyan ve buna tanıklık eden öğrencilerin, kendisine kitap alınanların okuma ve yazma başarılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğrencinin okuma ve yazma çalışmalarına evde en büyük katkıyı annenin sağladığı ancak babanın yaptığı katkının anneye göre başarıyı daha fazla etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Gül (2021), ilkokul öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanmasını etkileyen faktörlerin belirlenmesini amaçlanmıştır. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrenim gören 742 öğrenci ile gerçekleştirilen çalışma sonucunda okuma alışkanlığının kazanılmasında cinsiyet, sınıf seviyesi, kardeş sayısı, anne baba okuryazarlık durumu gibi unsurların etkili olmadığı fakat öğrencilerin kendilerine ait bir odaya, kitaplığa, eve sahip olma durumlarının, kütüphaneye gitme oranlarının, düzenli olarak kitap okuyan ebeveynlere sahip olmalarının ve ebeveynlerinin kitap hediye etmesinin, evde kitap okuma saati gibi uygulamaların yapılıp yapılmamasının, öğretmeninin kitap okumasının, okulda kitap okuma saati uygulamasının, arkadaşları ile kitaplar hakkında sohbet etmelerinin, arkadaşları ile boş zamanlarında kitap okumasının öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmasında etkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kırs ve Kinay (2023), Türkiye'de öğrencilerin okuma alışkanlığını belirlemek amacıyla bir meta sentez araştırması yapmıştır. Araştırmasında 1990-2020 yılları arasında Türkiye yayın literatüründe yer alan ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin okuma alışkanlığı ile ilgili yapılan çalışmaları incelemiştir. Bunun sonucunda anne babaların eğitim düzeylerinin öğrencilerin okuma alışkanlığını etkilediği, ebeveynlerin ekonomik düzeyinin yüksek olmasının ilköğretimde okuma alışkanlık kazanılmasında etkili olduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

Kaçmaz (2024), ilkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama başarıları ve okuma alışkanlıkları ile ailenin okuma sürecine katılımı arasındaki ilişkisinin incelenmesini amaçladığı çalışmasını ilişkisel tarama modelinde yürütmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu 254 dördüncü sınıf öğrencisi ve aileleri oluşturmuştur. Araştırma sonucunda ailenin okuma sürecine katılımı ile ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu

anlama ve okuma alışkanlığı kazanması arasında düşük düzeyde de olsa anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Aykaç (2024), ilkokul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının belirlenmesi ve okuma kültürü oluşturmada ailenin rolünün saptanması amacıyla bir araştırma yürütmüştür. Araştırmasında ilişkisel tarama modelini kullanmış ve araştırmanın çalışma grubunu 420 ilkokul öğrencisi ve onların aileleri oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda ebeveynleri kitap okuyan öğrencilerin okuma tutumu, okuma alışkanlığı ve okuma kültürü puanlarının kitap okumayan veya az kitap okuyan ebeveynlerin puanına göre anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Ebeveynlerin bir yılda okuduğu kitap sayısı arttıkça ve anne-baba eğitim düzeyi arttıkça okuma kültürü oluşturmada aile yeterliliği puanları artmıştır.

Sal (2024), okuma becerisi zayıf ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin iyileştirilmesinde aile ve öğretmen iş birliğine dayalı okuma etkinliklerinin etkisini incelediği bir araştırma yürütmüştür. Eylem araştırması şeklinde desenlediği çalışmasını bir ilkokulda öğrenim gören altı öğrenci ve onların aileleri ile sekiz hafta boyunca gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin okuma hızı ve okuma anlama becerilerinde gelişmeler olduğu ve öğrencilerin okumadan zevk almaya başladıkları görüşmüştür.

2.4.3.2. Yurt Dışı Araştırmalar

Park ve Kim (2015), annelerin okuma motivasyonunun evdeki okuryazarlık ortamı üzerinde etkisini incelediği bir araştırma yürütmüştür. Araştırmalarında üç beş yaş arası çocuğu olan 757 anne ve çocukları katılmıştır. Araştırmada annelerin okuma alışkanlıklarının evdeki okuryazarlık ortamını önemli derecede etkilediği, annenin eğitim düzeyi ve aile gelir durumuna göre önemli ölçüde farklılaştığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Johnson (2014) tarafından yürütülen araştırmada dijital medya ve teknolojilerinin çocukların evdeki okuma alışkanlıkları üzerindeki etkisine yönelik ebeveyn algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Nitel bir yaklaşımla yürütülen çalışmada, Kuzey Utah bölgesinde bulunan altı ailenin evlerinde gerçekleşen okuma ile ilgili rutinler ve tekrarlanan aktiviteler incelenmiştir. Veriler görüşme, ev içi gözlem, günlük tutma ve anketler yoluyla elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda çoğu ebeveyn çocukların boş

zamanlarında kitap okumak yerine dijital araçları tercih ettiğini, ebeveynlerin teknolojiyi hem destekleyici hem de engelleyici bir unsur olarak değerlendirdiği, evdeki fiziki ortamın okuma alışkanlığını etkilediği tespit edilmiştir.

Price ve Kalil (2019) araştırmalarında anne ve çocuk arasındaki düzenli kitap okuma süresinin çocukların okuma başarısı üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada aynı ailenin çocukları arasındaki doğal farklılıklardan faydalanarak nedensel çıkarımlar yapmak hedeflenmiştir. Amerika Birleşik Devletleri' nde yaşayan 0-13 yaş arası 2.770 çocuk ve ailelerinden elde edilen veriler sonucunda annelerin çocuklarına kitap okuma sıklığı ve süresi çocukların erken dönem okuma becerilerini önemli ölçüde geliştirmektedir. Birlikte kitap okuma etkinliklerinin okuma becerisi üzerinde pozitif yönde güçlü bir etkisi olduğu ortaya çıkmıştır.

Xia, Gu ve Li (2019)' un yaptığı araştırmada ebeveynlerin çocuklarını teşvik edici tutumlarının onların okuma motivasyonları üzerindeki etkisini incelemek ve bu etki incelenirken okuma öz yeterliliği değişkeninin aracılık, cinsiyet değişkeninin de düzenleyici rol oynayıp oynamadığını ortaya koymaktır. Araştırma Çin' deki 254 ilkokul öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda ebeveynlerin çocuklarına yönelik teşvikinin okuma motivasyonunu olumlu etkilediği, okuma öz yeterliliği aracılığıyla da dolaylı olarak olumlu etkilediği bulunmuştur. Cinsiyet değişkeni de bu ilişkilerde anlamlı bir düzenleyici rol oynamıştır. Kız öğrencilerde okuma öz yeterliliğimin okuma motivasyonu üzerindeki dolaylı etkisi daha belirginken, erkeklerde ebeveyn teşvikinin doğrudan etkisi daha güçlü olmuştur.

Vázquez-Cano, De la Calle-Cabrera, Hervás-Gómez, ve López-Meneses (2020), yaptıkları araştırmalarında sosyo-aile bağlamının öğrencilerin PISA okuma performansları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamışlarıdır. Araştırmalarını, öğrencilerin okuma başarısı üzerinde ebeveynlerin: eğitim düzeyinin, mesleklerinin ve eğitimsel rollerinin okuma performansına etkisini üç farklı kültürel bağlamda Kanada, Finlandiya, Singapur' dan öğrenciler ile yürütmüşlerdir. Araştırmada nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır ve 13.500 öğrenciden veri elde edilmiştir. Araştırma sonucunda ailelerin eğitim düzeyinin ve çocuklarının eğitimine aktif katılımlarının öğrencilerin okuma başarılarında yakından ilişki olduğu görülmüştür. Özellikle anne eğitimi çocukların okuma başarısını tahmin etmede baba eğitiminden daha güçlü bir belirleyici olarak bulunmuştur.

3. BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin analizi yer alacaktır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonlarının gelişiminde ekran bağımlılığının ve ailenin rolünün incelendiği bu araştırmada nicel araştırma modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelinde iki ve daha fazla değişken arasındaki değişimin varlığı ya da derecesini belirlemek amaçlanmaktadır (Karasar, 2015). Araştırmacının müdahale edemediği bu araştırmalar, sayısal olarak açıklanan ilişki derecesini, iki değişkenin ilişkili olup olmadığını veya birinin diğerinin yordayıcısı olup olmadığını gösterir (Creswell, 2017, s.27).

3.2. Evren ve Örneklem

Çalışmada örneklem seçkisiz olmayan örnekleme tekniklerinden biri olan uygun örnekleme tekniği ile belirlenmiştir. Uygun örnekleme tekniği, araştırmacının örneklemi kolay erişilebilir ve uygulama yapılabilir kişi ve gruplardan seçmesine olanak tanır (Sönmez ve Alacapınar, 2011). Buna göre çalışmanın evreni İstanbul Kartal ilçesinde bulunan tüm ilkokullarda eğitim gören başlangıç düzeyi okuyucuları (6-7 yaş) ve onların aileleri olarak belirlenmiştir. Çalışmanın örneklemini ise uygun örnekleme yoluyla belirlenen Kartal ilçesindeki bir devlet ilkokulunda öğrenim gören 243 başlangıç düzeyi okuyucu (6-7 yaş) ve onların aileleri oluşturmuştur.

Çalışma grubunun dağılımına ilişkin veriler Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1.

Katılımcıların Demografik Özelliklere Göre Dağılımı

Değişken	Kategori	n	%
Cinsiyet	Kız	130	53.5
	Erkek	113	46.5
Katılımcı Ebeveyn	Anne	196	80.7
	Baba	47	19.3
Anne Eğitim Durumu	İlkokul	52	21.4
	Ortaokul	44	18.1
	Lise	83	34.2
	Lisans ve üstü	64	26.3
Baba Eğitim Durumu	İlkokul	36	14.8
	Ortaokul	50	20.6
	Lise	93	38.3
	Lisans ve üstü	64	26.3
Aylık Ortalama Gelir	Düşük	21	8.6
	Orta	217	89.3
	Yüksek	5	2.1

Katılımcıların demografik özelliklere göre dağılımı incelendiğinde %53.5'inin kız ve %46.5'inin erkek olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan ebeveynlerin %80.7'sinin anne ve %19.3'ünün baba olduğu görülmüştür. Anne eğitim durumu bakımından katılımcıların %21.4'ünün ilkokul düzeyinde, %34.2'sinin lise düzeyinde, %26.3'ünün ise lisans ve üzeri düzeyde eğitime sahip olduğu belirlenmiştir. Baba eğitim durumu bakımından katılımcıların %20.6'sının ortaokul düzeyinde, %38.3'ünün lise düzeyinde, %26.3'ünün ise lisans ve üzeri düzeyde eğitime sahip olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların aylık ortalama gelir düzeyi bakımından dağılımı incelendiğinde %89.3'ünün orta gelir düzeyine sahip olduğu ifade edilmiştir.

3.3.Veri Toplama Araçları

Araştırmada, başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonunu belirlemek üzere Öztürk ve İleri (2011) tarafından geliştirilen "Başlangıç Düzeyi Okuyucuları Okuma Motivasyonu Ölçeği", Furuncu (2019) tarafından geliştirilen "Çocuklarda Ekran

Bağımlılığı Ölçeği Ebeveyn Formu" ve Çiğdemir ve Akyol (2020) tarafından geliştirilen "Okuma Kültürü Oluşturmada Aile Yeterliliği Ölçeği" kullanılmıştır.

3.3.1. Başlangıç Düzeyi Okuyucuları Okuma Motivasyonu Ölçeği

Öğrencilerin okuma motivasyonlarını belirlemek üzere, Öztürk ve İleri (2011) tarafından geliştirilen "Başlangıç Düzeyi Okuyucuları Okuma Motivasyonu Ölçeği" kullanılmıştır. Bu ölçek KMO değeri .817 olan; Bartlett Sphericity testi ($\chi 2 = 891.234$, $p = .000$) istenilen düzeyde çıkan üç faktörlü (Okumada bireysel istek, okuma yeterliliği ve okumada mücadele) ve 17 maddeli (EK-1' de yer alan) bir ölçektir. Ölçekteki maddelerin faktörlere göre dağılımı;9.,10.,11.,18.,19. ve 20. maddeler o kumada bireysel istek; 2., 4., 5.,6., 7. ve 8. maddeler okuma yeterliği; 13., 14., 15., 16. ve 17.maddeler Okumada mücadele olarak belirtilmiştir. Güvenirlik çalışmalarında toplam iç tutarlık katsayısı .81 olarak belirtilmiştir. BDO' nun okuma motivasyonlarını ölçmek amacıyla kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır (Öztürk ve İleri, 2011) (Ek-1).

Tablo 2.

Başlangıç Okuyucuları Okuma Motivasyonu Ölçeği Madde-Toplam Korelasyon Değerleri ve Ölçeğin Güvenirlik Katsayısı

Maddeler	Korelasyon Değeri
Bireysel istek 1	.598
Bireysel istek 2	.382
Bireysel istek 3	.452
Bireysel istek 4	.559
Bireysel istek 5	.579
Bireysel istek 6	.485
Bireysel istek toplam	.791
Okuma yeterliliği 1	.401
Okuma yeterliliği 2	.376
Okuma yeterliliği 3	.386
Okuma yeterliliği 4	.486
Okuma yeterliliği 5	.417
Okuma yeterliliği 6	.389
Okuma yeterliliği toplam	.735
Okumada mücadele 1	.371
Okumada mücadele 2	.664
Okumada mücadele 3	.586
Okumada mücadele 4	.593
Okumada mücadele 5	.449
Okumada mücadele toplam	.765
BDO motivasyonu genel toplam	.821

Başlangıç okuyucuları okuma motivasyonu ölçeği madde-toplam korelasyon değerleri ve ölçeğin güvenirlik katsayısı incelendiğinde ölçeğin üç alt boyutu olan bireysel istek (α=.791), okuma yeterliliği (α=.735) ve okumada mücadele (α=.765) puanları ile ölçeğin geneli (α=.821) bakımından güvenirlik katsayılarının orta düzeyin üzerinde ve kabul edilebilir düzeyde olduğu belirlenmiştir. Her bir maddenin, ölçeğin alt boyutları ile madde-toplam korelasyon değerleri incelendiğinde ise bu değerlerin .30 üzerinde olduğu belirlenmiştir. Buna göre Başlangıç Okuyucuları Okuma Motivasyonu Ölçeği'nin güvenilir olduğu söylenebilir.

3.3.2. Problemli Medya Kullanım Ölçeği

Problemli medya kullanım ölçeği ebeveyn formu Domoff ve arkadaşları tarafından 2017 yılında 4-11 yaş arası çocuklar için geliştirilmiş, Türkçe geçerlilik güvenilirlik çalışması 2019 yılında Furuncu ve Öztürk (2019) tarafından yapılmıştır. Ölçek maddeleri DSM-5'te yer alan internet oyun bozukluğuna göre düzenlenmiş 9 kriterden oluşmaktadır. Ölçek maddeleri 1 (asla) ile 5 (her zaman) arasında değişen 5'li Likert tip üzerinden puanlanmaktadır. PMKÖ toplam puanı bütün maddelerden alınan puanların ortalamasının alınmasıyla elde edilmektedir. Ölçekten alınan yüksek puanlar problemli kullanımı ifade etmektedir. Orijinal ölçeğin Cronbach alfa katsayısı 0.97, Türkçe uyarlamasının Cronbach alfa katsayısı 0.92 olarak belirtilmiştir (Ek-3).

Tablo 3.

Ekran Bağımlılığı Ölçeği Madde-Toplam Korelasyon Değerleri ve Ölçeğin Güvenirlik Katsayısı

Maddeler	Korelasyon Değeri
Ekran 1	.522
Ekran 2	.702
Ekran 3	.665
Ekran 4	.683
Ekran 5	.759
Ekran 6	.719
Ekran 7	.722
Ekran 8	.632
Ekran 9	.656
Toplam	.903

Ekran Bağımlılığı ölçeği madde-toplam korelasyon değerleri ve ölçeğin güvenirlik katsayısı incelendiğinde ölçeğin tek boyutu olduğu ve faktörlerinin bulunmadığı belirlenmiştir. Ölçeğin geneline ilişkin yapılan analizlerde güvenirlik katsayısının (α=,903) yüksek olduğu bulunmuştur. Her bir maddenin, ölçeğin alt boyutları ile madde-toplam korelasyon değerleri incelendiğinde ise bu değerlerin .30 üzerinde olduğu belirlenmiştir. Buna göre Ekran Bağımlılığı Ölçeği'nin güvenilir olduğu söylenebilir.

3.3.3. Okuma Kültürü Oluşturmada Aile Yeterliliği Ölçeği

Çiğdemir ve Akyol (2020) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 23 maddeden oluşmaktadır. Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Faktör analizine uygunluğu tespit etmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testi hesaplanmıştır. KMO değeri .871 bulunmuş ve Barlett testi anlamlı (p=0.000) çıkmıştır. Bu sonuca göre ölçek faktör analizi yapmak için uygundur. Yapılan DFA sonucunda ölçeğin geçerliliği teyit edilmiştir (x^2=296.304, p=.000, df=145, x^2 /df=2.043; RMSEA=0.089; GFI=.808; AGFI=0.749; CFI=0.716). Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek amacıyla gerçekleştirilen açıklayıcı faktör analizi sonucunda ölçme aracı, 19 maddelik ve 4 faktörlü bir yapı göstermiştir. Analiz sürecinde 4 madde faktör yükleri düşük olması ve güvenirlik analizinde iç tutarlılığı olumsuz etkilemesi nedeniyle ölçekten çıkarılmıştır. OKOAYÖ ölçeğinin okuma inancı alt boyutunu 14, 15, 16, 17 ve 23. maddeler; model olma boyutunu 5, 9, 10, 11, 12 ve 19'uncu maddeler; okumaya katılım boyutunu 1, 20, 21, ve 22. maddeler ve tutum boyutunu 2, 4, 7 ve 8. maddeler oluşturmaktadır. Ölçekte yer alan okuma inancı faktörü .84; okumaya model olma faktörü .78, okumaya katılım faktörü .67 ve tutum faktörü .70 cronbach alpha değerine sahiptir. Ölçeğin tamamının cronbach alpha değeri ise .86 olarak tespit edilmiştir. Son durumda, 1-Hiç uyuşmuyor, 2-Uyuşmuyor, 3-Kararsızım, 4-Uyuşuyor ve 5- Tamamen uyuşuyor şeklinde 5'li likert türünde puanlanan 19 madde ve 4 faktörden oluşan ölçeğin oldukça güvenilir olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2007). Ölçekten alınacak toplam puan hesaplanırken 2., 3., 5. ve 6. maddeler olumsuz ifadeler içerdikleri için ters kodlama yapılmalıdır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 19, en yüksek puan ise 95'tir (Ek-2).

Tablo 4.

Okuma Kültürü Oluşturmada Aile Yeterliliği Ölçeği Madde-Toplam Korelasyon Değerleri ve Ölçeğin Güvenirlik Katsayısı

Maddeler	Korelasyon Değeri
Okuma inancı 1	.491
Okuma inancı 2	.760
Okuma inancı 3	.654
Okuma inancı 4	.678
Okuma inancı 5	.456
Okuma inancı toplam	.819
Model olma 1	.347
Model olma 2	.496
Model olma 3	.362
Model olma 4	.589
Model olma 5	.591
Model olma 6	.565
Model Olma Toplam	.751
Okumaya katılım 1	.399
Okumaya katılım 2	.413
Okumaya katılım 3	.424
Okumaya katılım 4	.456
Okumaya katılım toplam	.758
Tutum 1	.471
Tutum 2	,464.
Tutum 3	.393
Tutum 4	.449
Tutum toplam	.665
Okuma Kültürü Oluşturmada Aile Yeterliliği Genel Toplam	.868

Okuma kültürü oluşturmada aile yeterliliği ölçeği madde-toplam korelasyon değerleri ve ölçeğin güvenirlik katsayısı incelendiğinde ölçeğin dört alt boyutu olan okuma inancı (α=.819), model olma (α=.751), okumaya katılım (α=.758) ve tutum (α=.665) puanları ile ölçeğin geneli (α=.868) bakımından güvenirlik katsayılarının orta düzeyin üzerinde ve kabul edilebilir düzeyde olduğu belirlenmiştir. Her bir maddenin, ölçeğin alt boyutları ile madde-toplam korelasyon değerleri incelendiğinde ise bu değerlerin .30 üzerinde olduğu belirlenmiştir. Buna göre Okuma Kültürü Oluşturmada Aile Yeterliliği Ölçeği'nin güvenilir olduğu söylenebilir.

3.4.Verilerin Toplanması

Araştırmanın uygulanabilmesi için gerekli izinler alınmış (Ek-7), 2025-2026 eğitim öğretim dönemi içerisinde şubat ve mart aylarında uygulama yapılmıştır. Araştırmaya katılmaya gönüllü olan 251 başlangıç düzeyi okuyucu (6-7 yaş) ve bu öğrencilerin velileri ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara gönüllü katılım onam formu (Ek-8) ve veli onam formları (Ek-9) ile araştırma hakkında detaylı bilgi iletilmiştir. Araştırmacı, belirlenen sınıflarda ölçekleri uygulamak üzere kendini tanıtarak, araştırmanın amacını ve yapılacakları anlatmıştır. Öğrencilerin sınıf seviyesi göz önünde bulundurularak ölçekle ilgili bilgi verilmiş, bunun bir sınav ya da değerlendirme amacının olmadığı belirtilmiş ve samimi, dürüst cevaplar vermeleri istemiştir. Uygulama bir ders saati içerisinde gerçekleştirilmiştir. Öğrenci velilerine, Okuma Kültürü Oluşumunda Aile Yeterliliği Ölçeği ve Problemli Medya Kullanım Ölçeği öğrenciler aracılığıyla gönderilmiştir. Ölçeği evde yanıtlamaları ve öğrenciler aracılığıyla geri göndermeleri istenmiştir. Veli anketi, öğretmenler aracılığıyla öğrencilerden toplanmıştır.

3.5.Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizi nicel veri analiz yöntemleri ile gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda veri toplama araçları ile elde edilen veriler SPSS24 veri analiz programına aktarılarak, araştırma soruları doğrultusunda analiz edilmiştir. Analiz aşamasında öncelikle araştırmada elde edilen toplam 251 verinin uygunluğu ve hatalı veri olup olmadığı incelenmiş, yanlış ve eksik olduğu belirlenen 8 veri analize dahil edilemeyerek veri setinden çıkarılmıştır. Sonuç olarak 243 katılımcının verisi ile analizler yapılmıştır. Veri analizi için ayrıca verilerin normallik dağılımları incelenmiş, ölçek alt boyutları ve toplam puanlarının çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ve +1 aralığında olduğu ve veri setinde uç değerlerin bulunmadığı görülmüştür (Tablo 5). Ayrıca kolmogorow simirnov testi ve shapiro wilk testleri ile yapılan analizlerde verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür (p>,05). Buna göre verilerin analizinde parametrik istatistiksel tekniklerden bağımsız örneklem t testi, ANOVA testi, Pearson korelasyon analizi ve çoklu regresyon analizi yapılmıştır. İstatistiksel anlamlılığı gösteren p değeri <.05 olarak belirlenmiştir. P değerinin yanında gruplar arası ortalama puanları karşılaştırırken kullanılan başka bir istatistik de etki büyüklüğüdür (Büyüköztürk, 2020). Etki büyüklüğünün belirlenmesinde Cohen's *d* ve kısmi η^2 istatistiği kullanılmıştır. Etki büyüklüğünün belirlenmesinde farklı hesaplama yöntemleri olsa da en sık kullanılanı Cohen tarafından

geliştirilen hesaplamadır (Kılıç, 2014). Etki büyüklüğünü gösteren *d* değeri grupların ortalamalarının birbirlerinden kaç standart sapma değeri kadar uzaklaştığını açıklama olanağı sağlar. Hesaplamada elde edilen d değerinin .2 olması durumunda etkinin küçük, .5 olması durumunda etkinin orta ve .8 olması durumunda etkinin büyük olduğu şeklinde yorum yapılır (Büyüköztürk, 2020). Kısmi η^2 değerinin .01 olması durumunda etkinin düşük, .06 olması durumunda etkinin orta, .14 ve üstü olması durumunda ise etkinin büyük olduğu şeklinde değerlendirme yapılır (Karakaş, 2017). Cohen (1988), regresyon analizleri ve doğrusal modellerde etki büyüklüğünün belirlenmesinde standartlaştırılmış etki büyüklüğü olan f^2 değerinin kullanılmasını önermiştir. f^2 değeri, çoklu korelasyon katsayısı olan R^2'nin, 1 eksiğine bölünmesiyle elde edilmektedir [$f^2 = R^2 / (1 – R^2)$]. Cohen'in sınıflandırmasına göre, f^2 değerinin .02 olması küçük, .15 olması orta ve .35 olması büyük etkiyi göstermektedir. Ayrıca aile yeterliliğinin, okuma motivasyonu üzerindeki etkisinde ekran bağımlılığının aracı rol oynayıp oynamadığını test etmek amacıyla Hayes'in (2022) önerdiği PROCESS Model 4 uygulanmıştır.

Tablo 5.

Ölçek Verilerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçek Verileri	n	Min	Max	x̄	ss	Çarpıklık	Basıklık
Ekran Bağımlılığı (9)	243	9.00	45.00	2.10	0.871	.924	.330
Okuma İnancı (5)	243	5.00	25.00	4.66	0.526	-.560	.975
Model Olma (6)	243	8.00	30.00	3.50	0.785	-.346	-.144
Okumaya Katılım (4)	243	8.00	20.00	3.97	0.686	-.484	-.067
Tutum (4)	243	5.00	20.00	3.97	0.861	-.704	-.174
Okuma Kültürü Oluşturmada Aile Yeterliliği (19)	243	45.00	95.00	4.00	0.511	-.281	-.190
Okumada Bireysel İstek(6)	243	7.00	18.00	2.63	0.416	-.319	.486
Okuma Yeterliği (6)	243	8.00	18.00	2.73	0.322	-.408	.843
Okumada Mücadele (5)	243	6.00	15.00	2.47	0.350	-.578	.109
BDO Motivasyonu (17)	243	17.00	51.00	2.62	0.293	-.965	.509

Araştırmada kullanılan ölçeklerin betimsel istatistiklerine ilişkin bulgular Tablo 5'te verilmiştir. Tablo incelendiğinde katılımcıların 9 maddeden meydana gelen ekran bağımlılığı ölçeği puan ortalamasının 2.10 olduğu, 19 maddeden meydana gelen Okuma Kültürü Oluşturmada Aile Yeterliliği ölçeği puan ortalamasının 4.00 olduğu, 17

maddeden meydana gelen Başlangıç Okuyucuları Okuma Motivasyonu ölçeği puan ortalamasının 2.62 olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ölçeklerin çarpıklık ve basıklık değerleri de tabloda verilmiş olup, bu değerlere göre veri setinde uç değerlerin bulunmadığı görülmüştür.

4. BÖLÜM: BULGULAR

4.1.Birinci Alt Probleme Ait Bulgular

Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonu düzeyleri nedir? Alt problemine ait bulgular aşağıdadır.

Tablo 6.

BDO'nun Okuma Motivasyonu Ölçeğine ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel Bulgular

Ölçek Puanları ve Madde Sayıları	Min	Max	x̄	ss
Başlangıç Okuyucuları Okuma Motivasyonu (17)	28.00	51.00	2.62	0.293
Okumada Bireysel İstek (6)	7.00	18.00	2.63	0.416
Okuma Yeterliği (6)	8.00	18.00	2.73	0.322
Okumada Mücadele (5)	6.00	15.00	2.47	0.350

Tablo 6' ya göre BDO'nun okuma motivasyonu ölçeği 17 maddeden meydana gelmektedir. Katılımcıların ölçekten aldıkları en yüksek puan 51 en düşük puan 28'dir. Puanların aritmetik ortalamasına bakıldığında ($\bar{x}$ = 2.62) olduğu görülmüştür. Ölçekten alınabilecek maksimum puanın 51 olduğu dikkate alındığında, BDO'nun okuma motivasyonu düzeylerinin genel olarak orta düzeyin ($\bar{x}$ = 2.62) altında ve düşük düzeye yakın olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyutlarının verileri incelendiğinde okumada bireysel istek alt boyutundan en düşük 7 en yüksek 18 puan, okuma yeterliliği alt boyutundan en düşük 8 en yüksek 18 puan, okumada mücadele alt boyutundan en düşük 6 en yüksek 15 puan aldıkları görülmüştür. Ayrıca ölçeğin alt boyutlarından alınan ortalama puanlara bakıldığında; okumada bireysel istek alt boyutundan ($\bar{x}$= 2.63) puan, okuma yeterliliği alt boyutundan ($\bar{x}$= 2.73) puan ve okumada mücadele alt boyutundan ($\bar{x}$= 2.47) puan alındığı görülmüştür. Alt boyutlardan okuma yeterliliği alt boyutunun ortalama puanının diğer alt boyutlardan daha yüksek çıktığı tespit edilmiştir.

4.2.İkinci Alt Probleme Ait Bulgular

Başlangıç düzeyi okuyucularının ekran bağımlılığı düzeyleri nedir? Alt problemine ait bulgular aşağıdadır.

Tablo 7.

BDO'nun Problemli Medya Kullanım Ölçeğine İlişkin Betimsel Bulgular

Ölçek Puanları ve Madde Sayıları	Min	Max	x̄	ss
Ekran Bağımlılığı (9)	9.00	45.00	2.10	0.871

Tablo 7' e BDO'nun ekran bağımlılık düzeylerini ölçmeye yönelik uygulanan problemli medya kullanım ölçeğinin 9 maddeden meydana geldiği ve katılımcıların ölçekten aldıkları en düşük puanın 9 puan, en yüksek puanın 45 puan olduğu ve puanların aritmetik ortalamasının 2.10 olduğu görülmüştür. Ölçekten alınabilecek maksimum puanın 5 olduğu dikkate alındığında, katılımcıların ekran bağımlılığı düzeylerinin genel olarak düşük (x̄= 2.10) düzeyde olduğu belirlenmiştir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Ailelerin, başlangıç düzeyi okuyucularının okuma kültürünü oluşturmadaki yeterlilikleri nedir? Alt problemine ait bulgular aşağıdadır.

Tablo 8.

BDO'nun Ailelerinin Okuma Kültürü Oluşturmadaki Yeterlilik Düzeylerine İlişkin Betimsel Bulgular

Ölçek Puanları ve Madde Sayıları	Min	Max	x̄	ss
Okuma Kültürü Oluşturmada Aile Yeterliliği (19)	45.00	95.00	4.00	0.51
Okuma İnancı (5)	5.00	25.00	4.66	0.53
Model Olma (6)	8.00	30.00	3.50	0.79
Okumaya Katılım (4)	8.00	20.00	3.97	0.69
Tutum (4)	5.00	20.00	3.97	0.86

Tablo 8'e göre okuma kültürü oluşturmada aile yeterliliği ölçeği 19 maddeden meydana gelmektedir. Katılımcıların ölçekten aldıkları en yüksek puan 95 puan, en düşük puan ise 45 puandır. Puanların aritmetik ortalamasına bakıldığında 4.00 olduğu görülmektedir. Ölçekten alınabilecek maksimum puanın 5 olduğu dikkate alındığında, BDO'nun ailelerinin okuma kültürü oluşturmada yeterlilik düzeylerinin genel olarak yüksek (x̄=4.00) olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyutlarının verileri incelendiğinde okuma inancı alt boyutundan en düşük 5 puan en yüksek 25 puan, model olma alt boyutundan en düşük 8 puan en yüksek 30 puan, okuma katılım alt boyutundan en düşük

8 en yüksek 20 puan, tutum alt boyutundan en düşük 5 puan en yüksek 20 puan aldıkları görülmüştür. Ayrıca ölçeğin alt boyutlarından alınan ortalama puanlara bakıldığında; okuma inancı alt boyutundan ($\bar{x}$= 4.66), model olma alt boyutundan ($\bar{x}$= 3.50), okumaya katılım alt boyutundan ($\bar{x}$= 3.97) ve tutum alt boyutundan ($\bar{x}$= 3.97) puan alındığı görülmektedir. Alt boyutlardan okuma inancı alt boyutunun ortalama puanının diğer alt boyutlardan yüksek çıktığı tespit edilmiştir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonları, ekran bağımlılık düzeyleri ve ailelerin okuma kültürü oluşturma yeterliliğinin düzeyleri cinsiyet, anne-baba eğitim durumu ve katılımcı ebeveyn türüne göre anlamlı şekilde farklılık göstermekte midir? alt problemine ait bulgular Tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 9.

BDO'nun Motivasyonlarının, Ekran Bağımlılığı Düzeylerinin ve Okuma Kültürü Oluşturmada Aile Yeterliliği Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırması

	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	t	sd	p
Ekran Bağımlılığı	Kız	130	17.99	7.42	-1.867	241	.050
	Erkek	113	19.96	8.20			
Okuma İnancı	Kız	130	23.28	2.64	-.074	241	.941
	Erkek	113	23.31	2.64			
Model Olma	Kız	130	20.84	4.64	-.485	241	.628
	Erkek	113	21.13	4.80			
Okumaya Katılım	Kız	130	15.78	2.66	-.510	241	.611
	Erkek	113	15.96	2.84			
Tutum	Kız	130	16.02	3.44	.711	241	.478
	Erkek	113	15.71	3.46			
Okuma Kültürü Oluşturmada Aile Yeterliliği	Kız	130	75.93	9.55	-.147	241	.883
	Erkek	113	76.12	9.93			
Okumada Bireysel İstek	Kız	130	16.25	2.21	3.225	241	.001
	Erkek	113	15.23	2.70			
Okuma Yeterliği	Kız	130	16.62	1.70	2.240	241	.026
	Erkek	113	16.07	2.14			
Okumada Mücadele	Kız	130	12.52	1.79	1.904	241	.058
	Erkek	113	12.10	1.67			
BDO Motivasyonu	Kız	130	45.39	4.60	3.170	241	.002
	Erkek	113	43.40	5.21			

Katılımcıların ekran bağımlılığı, okuma kültürü oluşturmada aile yeterliliği ve BDO' nun okuma motivasyonu düzeylerinin cinsiyete göre karşılaştırması bağımsız örneklem t testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda; başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonu puanlarında cinsiyete göre kız öğrencileri lehine anlamlı bir fark bulunmuştur, ($t(241) = 3.170$, $p = .002$). Ayrıca, ölçeğin alt boyutları olan okumada bireysel istek ($t(241) = 3.225$, $p = .001$) ve okuma yeterliliği ($t(241) = 2.240$, $p = .026$) puanlarında da anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Buna karşılık, okumada mücadele puanlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($t(241) = 1.904$, $p = .058$). Cinsiyetler arasında meydana gelen farklılığa ilişkin aritmetik ortalamalar incelendiğinde, kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla okumada bireysel istek (kız: $\bar{x} = 16.25$, erkek: $\bar{x} = 15.23$), okuma yeterliliği (kız: $\bar{x} = 16.62$, erkek: $\bar{x} = 16.07$) ve okuma motivasyonu toplam puanlarında (kız: $\bar{x} = 45.39$, erkek: $\bar{x} = 43.40$) daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Yapılan analizler sonucunda, cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark gösteren değişkenler için etki büyüklüğü Cohen's *d* katsayısı ile hesaplanmıştır. Okumada bireysel istek değişkeninde kız öğrencilerin lehine anlamlı bir fark bulunmuş; Cohen's *d* değeri **.**42 olarak tespit edilmiştir. Bu değer, Cohen'in sınıflamasına göre küçük ile orta düzey arasında bir etki büyüklüğüne işaret etmektedir. Okuma yeterliği değişkeninde ise yine kız öğrencilerin ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüş; bu farkın etki büyüklüğü Cohen's $d = .29$ olarak hesaplanmıştır. Bu değer, küçük düzeyde bir etkinin varlığına işaret etmektedir. Son olarak, başlangıç düzeyi okuyucuların okuma motivasyonu değişkeninde kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark gözlemlenmiş ve Cohen's *d* değeri .41 olarak bulunmuştur. Bu da yine küçük ile orta düzey arasında bir etkinin varlığına işaret etmektedir.

Ekran bağımlılığı ölçeği puanlarında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($t(241) = -1.867$, $p = .050$). Ortalama puanlar dikkate alındığında, erkek öğrencilerin ekran bağımlılığı puanı ($\bar{x} = 19.96$, $ss = 8.20$), kız öğrencilerden ($\bar{x} = 17.99$, $ss = 7.42$) daha yüksek bulunmuştur. Bu farka ilişkin etki büyüklüğü Cohen's *d* katsayısı ile hesaplanmış ve .25 olarak bulunmuştur. Bu değer, küçük düzeyde bir etkinin varlığına işaret etmektedir.

Okuma kültürü oluşturmada aile yeterliliği ($t(241) = -0.147$, $p = .883$), okuma inancı ($t(241) = -0.074$, $p = .941$), model olma ($t(241) = -0.485$, $p = .628$), okumaya katılım ($t(241) = -0.510$, $p = .611$), tutum ($t(241) = 0.711$, $p = .478$) ve okumada mücadele ($t(241) = 1.904$,

p = .058) değişkenleri açısından katılımcıların cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p> .05). Bu farka ilişkin etki büyüklüğü Cohen's *d* = .02 olarak hesaplanmıştır. Bu değer küçük bir etkinin varlığına işaret etmektedir. Buna göre kız ve erkeklerde okuma kültürü oluşturmada aile yeterliliği düzeylerinin benzer olduğu görülmektedir.

Tablo 10.

BDO'nun Okuma Motivasyonu Düzeylerinin, *Ekran Bağımlılığı Düzeylerinin ve Okuma Kültürü Oluşturmada Aile Yeterliliği Düzeyinin Katılımcı Ebeveyne Göre Karşılaştırması*

	Ebeveyn	n	x̄	ss	t	sd	p
Ekran Bağımlılığı	Anne	196	18.56	7.65	-1.417	241	.158
	Baba	47	20.36	8.51			
Okuma İnancı	Anne	196	23.34	2.53	.550	241	.583
	Baba	47	23.11	3.02			
Model Olma	Anne	196	21.06	4.62	.580	241	.562
	Baba	47	20.62	5.10			
Okumaya Katılım	Anne	196	15.98	2.72	1.353	241	.177
	Baba	47	15.38	2.80			
Tutum	Anne	196	16.02	3.37	1.284	241	.200
	Baba	47	15.30	3.71			
Okuma Kültürü Oluşturmada Aile Yeterliliği	Anne	196	76.40	9.68	1.269	241	.206
	Baba	47	74.40	9.75			
Okumada Bireysel İstek	Anne	196	15.75	2.56	-.301	241	.764
	Baba	47	15.87	2.24			
Okuma Yeterliği	Anne	196	16.37	1.93	.102	241	.919
	Baba	47	16.34	1.97			
Okumada Mücadele	Anne	196	12.33	1.75	.119	241	.906
	Baba	47	12.30	1.77			
BDO Motivasyonu	Anne	196	44.45	5.02	-.070	241	.944
	Baba	47	44.51	4.87			

BDO'nun okuma motivasyonu düzeyleri, ekran bağımlılığı düzeyleri ve okuma kültürü oluşturmada aile yeterliliği düzeylerinin katılımcı ebeveyne göre karşılaştırması bağımsız örneklem t testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda ekran bağımlılığı ölçeği puanlarında katılımcı ebeveyn türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t(241) = -1.417$, $p = .158$). Benzer şekilde, okuma kültürü oluşturmada aile yeterliliği ($t(241) = 1.269$, $p = .206$) ve başlangıç düzeyi okuyucularının

okuma motivasyonu toplam puanları (t (241) =-0.070, p =.944) da ebeveynin anne ya da baba olmasına göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bu bulgular, öğrencilerin bu üç değişken açısından katılımcı ebeveynin anne ya da baba olmasına göre farklılaşmadığını göstermektedir.

Tablo 11.

BDO'nun Okuma Motivasyon Düzeyleri, Ekran Bağımlılığı Düzeyleri ve Okuma Kültürü Oluşturmada Aile Yeterliliği Düzeyinin Anne Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırması

	Anne Eğitim Durumu	n	x̄	ss	sd	F	p
Ekran Bağımlılığı	İlkokul	52	19.29	7.83	3	.051	.985
	Ortaokul	44	18.84	8.39			
	Lise	83	18.81	7.73			
	Lisans ve üstü	64	18.78	7.78			
Okuma İnancı	İlkokul	52	23.04	3.63	3	.591	.621
	Ortaokul	44	23.05	2.48			
	Lise	83	23.57	1.98			
	Lisans ve üstü	64	23.33	2.54			
Model Olma	İlkokul	52	18.92	4.94	3	6.04	.001 (1<3-4) (2<4)
	Ortaokul	44	20.52	4.61			
	Lise	83	21.37	4.62			
	Lisans ve üstü	64	22.44	4.12			
Okumaya Katılım	İlkokul	52	15.38	3.09	3	1.133	.336
	Ortaokul	44	15.59	2.46			
	Lise	83	16.07	2.80			
	Lisans ve üstü	64	16.19	2.53			
Tutum	İlkokul	52	14.96	3.56	3	4.532	.004 (1<4)
	Ortaokul	44	15.23	3.58			
	Lise	83	15.87	3.45			
	Lisans ve üstü	64	17.08	2.93			
Okuma Kültürü Oluşturmada Aile Yeterliliği	İlkokul	52	72.31	10.88	3	5.512	.001 (1<3-4) (2<4)
	Ortaokul	44	74.39	8.77			
	Lise	83	76.88	9.32			
	Lisans ve üstü	64	79.03	8.79			
Okumada Bireysel İstek	İlkokul	52	15.52	2.54	3	.395	.757
	Ortaokul	44	15.61	2.34			
	Lise	83	15.94	2.58			
	Lisans ve üstü	64	15.87	2.49			
Okuma Yeterliği	İlkokul	52	16.48	1.89	3	.253	.859
	Ortaokul	44	16.16	1.88			
	Lise	83	16.42	1.91			
	Lisans ve üstü	64	16.34	2.06			
Okumada Mücadele	İlkokul	52	12.19	1.96	3	.497	.684
	Ortaokul	44	12.18	1.77			
	Lise	83	12.51	1.72			
	Lisans ve üstü	64	12.30	1.60			
BDO Motivasyonu	İlkokul	52	44.19	4.84	3	.386	.763
	Ortaokul	44	43.95	4.76			
	Lise	83	44.87	5.21			
	Lisans ve üstü	64	44.52	5.00			

Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyon düzeyleri, ekran bağımlılığı düzeyleri ve okuma kültürü oluşturmada aile yeterliliği düzeyinin anne eğitim durumuna göre karşılaştırması ANOVA testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda;

Ekran bağımlılığı puanlarının anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($F(3,239) = 0.051$, $p = .985$). Okuma kültürü oluşturmada aile yeterliliği ölçeğinin alt boyutları olan okuma inancı ($F(3,239) = 0.591$, $p = .621$) ve okumaya katılım ($F(3,239) = 1.133$, $p = .336$) puanlarında da anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > .05$).Buna karşılık, model olma ($F(3,239) = 6.040$, $p = .001$) ve tutum ($F(3,239) = 4.532$, $p = .004$) alt boyutları ile okuma kültürü oluşturmada aile yeterliliği toplam puanı ($F(3,239) = 5.512$, $p = .001$) açısından anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir ($p < .05$). Meydana gelen farklılığa ilişkin grup içi karşılaştırmalar Tukey testi ile yapılmış olup anne eğitim durumu daha yüksek olan katılımcıların model olma ve tutum puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca anne eğitim durumu lisans ve üzeri olan katılımcıların okuma kültürü oluşturmada aile yeterliliğinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre eğitim düzeyinin artması ile okuma kültürü oluşturmada aile yeterliliğinin de yükseldiği söylenebilir. Etki büyüklüğü açısından değerlendirildiğinde; model olma değişkeninde etki büyüklüğünün orta düzeyde olduğu görülmektedir ($\eta^2 = .07$**).** Tutum değişkeninde etki büyüklüğü küçük düzeydedir ($\eta^2 = .054$). Aile yeterliliği değişkeninde ise etki büyüklüğü orta düzeydedir ($\eta^2 = .065$).

Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonu puanlarının ($F(3,239) = 0.386$, $p = .763$) ve ölçeğin alt boyutları olan okumada bireysel istek ($F(3,239) = 0.395$, $p = .757$), okuma yeterliği ($F(3,239) = 0.253$, $p = .859$) ve okumada mücadele ($F(3,239) = 0.497$, $p = .684$) puanlarının anne eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p > .05$).

Tablo 12.

BDO'nun Okuma Motivasyon Düzeyleri, Ekran Bağımlılığı Düzeyleri ve Okuma Kültürü Oluşturmada Aile Yeterliliği Düzeyinin Baba Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırması

	Baba Eğitim Durumu	n	x̄	ss	sd	F	p
Ekran Bağımlılığı	İlkokul	36	21.56	8,09	3	4.168	.007 (3<1-2-3)
	Ortaokul	50	19.26	8,05			
	Lise	93	19.52	7,94			
	Lisans ve üstü	64	16.27	6,76			
Okuma İnancı	İlkokul	36	22.61	3,71	3	1.151	.329
	Ortaokul	50	23.20	2,22			
	Lise	93	23.55	2,30			
	Lisans ve üstü	64	23.39	2,64			
Model Olma	İlkokul	36	18.19	4,35	3	7.958	.000 (1<2-3-4)
	Ortaokul	50	20.16	5,20			
	Lise	93	21.41	4,16			
	Lisans ve üstü	64	22.55	4,54			
Okumaya Katılım	İlkokul	36	14.75	2,90	3	3.981	.009 (1<2-3-4)
	Ortaokul	50	15.40	2,86			
	Lise	93	16.13	2,63			
	Lisans ve üstü	64	16.48	2,53			
Tutum	İlkokul	36	14.42	3,60	3	6.039	.001 (1-2<3-4)
	Ortaokul	50	14.96	3,46			
	Lise	93	16.19	3,28			
	Lisans ve üstü	64	16.95	3,18			
Okuma Kültürü Oluşturmada Aile Yeterliliği	İlkokul	36	69.97	9,24	3	9.586	.000 (1<2-3-4) (2<3-4) (3<4)
	Ortaokul	50	73.72	8,55			
	Lise	93	77.28	9,30			
	Lisans ve üstü	64	79.38	9,62			
Okumada Bireysel İstek	İlkokul	36	15.33	2,62	3	.547	.650
	Ortaokul	50	15.80	2,40			
	Lise	93	15.77	2,56			
	Lisans ve üstü	64	16.00	2,43			
Okuma Yeterliği	İlkokul	36	16.22	1,64	3	.901	.441
	Ortaokul	50	16.08	2,13			
	Lise	93	16.60	1,81			
	Lisans ve üstü	64	16.33	2,09			
Okumada Mücadele	İlkokul	36	11.83	1,84	3	1.434	.233
	Ortaokul	50	12.22	1,92			
	Lise	93	12.52	1,61			
	Lisans ve üstü	64	12.41	1,72			
BDO Motivasyonu	İlkokul	36	43.39	4,36	3	.940	.422
	Ortaokul	50	44.10	5,33			
	Lise	93	44.89	5,08			
	Lisans ve üstü	64	44.73	4,88			

Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyon düzeyleri, ekran bağımlılığı düzeyleri ve okuma kültürü oluşturmada aile yeterliliği düzeyinin baba eğitim durumuna göre karşılaştırması ANOVA testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda; Okuma motivasyonu toplam puanları (F (3, 239) = 0.940, p = .422), okumada bireysel istek (F (3, 239) = 0.547, p = .650), okuma yeterliği (F (3, 239) = 0.901, p = .441) ve okumada mücadele (F (3, 239) = 1.434, p = .233) puanları baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir (p> .05).

Buna karşılık, ekran bağımlılığı puanlarında baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir (F (3, 239) = 4.168, p = .007). Meydana gelen farklılığa ilişkin grup içi karşılaştırmalar Tukey testi ile yapılmış, baba eğitim durumu lisans ve üzeri eğitim düzeyine sahip olan katılımcıların ekran bağımlılığı düzeylerinin daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılığa ilişkin etki büyüklüğü değerlendirildiğinde, etki büyüklüğünün küçük düzeyde olduğu görülmektedir (η^2 = .050).

Benzer şekilde, okuma kültürü oluşturmada aile yeterliliği puanlarında da baba eğitim durumuna göre karşılaştırıldığında okuma inancı alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (F (3, 239) = 1.151, p = .329). Buna karşılık, model olma (F (3, 239) = 7.958, p = .000), okumaya katılım (F (3, 239) = 3.981, p = .009) ve tutum (F (3, 239) = 6.039, p = .001) alt boyutları ile ölçeğin toplam puanı (F (3, 239) = 9.586, p = .000) açısından baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklar tespit edilmiştir. Meydana gelen farklılığa ilişkin grup içi karşılaştırmalar Tukey testi ile yapılmış, baba eğitim durumu ilkokul olan katılımcıların model olma ve okumaya katılım düzeylerinin daha düşük olduğu belirlenmiştir. Ayrıca baba eğitim durumu lise ve üzeri olan katılımcıların okumaya katılım düzeyleri ve tutumlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ölçek genel düzey bakımından incelendiğinde eğitim düzeyinin artmasına bağlı olarak okuma kültürü oluşturmada aile yeterliğinin de arttığı görülmektedir. Etki büyüklüğü değerlendirildiğinde; model olma değişkeninde etki büyüklüğü orta düzeyde (η^2 = .091), okumaya katılım değişkeninde küçük düzeyde (η^2 = .048), tutum değişkeninde orta düzeyde (η^2 = .070) ve okuma kültürü oluşturmada aile yeterliliği toplam puanında orta düzeyde (η^2 = .107) bir etki olduğu görülmektedir.

4.5.Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular

Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonu ile ekran bağımlılığı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Alt problemine ait bulgular aşağıdadır.

Tablo 13.

Ekran Bağımlılığının BDO'nun Okuma Motivasyonuna Etkisi

		1	2	3	4	5
Ekran Bağımlılığı	r	1				
	p					
Okuma İnancı	r	.019	1			
	p	.764				
Okumada Bireysel	r	-.225	.065	1		
İstek	p	.000	.313			
Okuma Yeterliği	r	-.221	.093	.602	1	
	p	.001	.148	.000		
Okumada Mücadele	r	-.187	.152	.406	.360	1
	p	.004	.018	.000	.000	
Başlangıç Okuyucuları	r	-.264	.122	.877	.816	.694
Okuma Motivasyonu	p	.000	.058	.000	.000	.000

Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonu ile ekran bağımlılığı arasındaki ilişki Pearson korelasyon testi ile incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda, ekran bağımlılığı ile okuma motivasyonu arasında negatif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r = –.264$, $p < .001$). Bu bulgu, ekran bağımlılığı arttıkça öğrencilerin okuma motivasyonunun azaldığını göstermektedir. Elde edilen korelasyon katsayısı, bu ilişkinin zayıf-orta düzeyde olduğunu ve anlamlılık düzeyi itibarıyla istatistiksel olarak güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır.

Alt boyutlar düzeyinde incelendiğinde, ekran bağımlılığı ile okumada bireysel istek ($r = -0.225$, $p < .001$), okuma yeterliği ($r = -0.221$, $p = .001$) ve okumada mücadele ($r = -0.187$, $p = .004$) arasında da negatif ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bu bulgular, ekran bağımlılığı arttıkça öğrencilerin hem bireysel olarak kitap okuma isteğinin azaldığını, hem kendilerini daha az yeterli hissettiklerini, hem de okuma sürecinde daha az çaba gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Buna karşılık, okuma inancı alt boyutu ile ekran bağımlılığı arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir ($r = 0.019$, $p = .764$). Bu sonuç,

öğrencilerin ekran başında geçirdiği sürenin, kitap okumaya yönelik genel inanç düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını göstermektedir.

4.6. Altıncı Alt Probleme Ait Bulgular

Başlangıç düzeyi okuyucularının ailelerinin okuma kültürü oluşturma yeterlilikleri ile okuma motivasyonları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Alt problemine ait bulgular aşağıdadır.

Tablo 14.

Okuma Kültürü Oluşturmada Aile Yeterlilik Düzeyinin BDO'nun Okuma Motivasyonuna Etkisi

		1	2	3	4	5	6	7	8
Okuma İnancı	r	1							
	p								
Model Olma	r	.237	1						
	p	.000							
Okumaya Katılım	r	.375	.635	1					
	p	.000	.000						
Tutum	r	.141	.299	.308	1				
	p	.028	.000	.000					
Okuma Kültürü Oluşturmada Aile Yeterliliği	r	.542	.835	.802	.625	1			
	p	.000	.000	.000	.000				
Okumada Bireysel İstek	r	.065	.198	.081	.043	.152	1		
	p	.313	.002	.210	.501	.018			
Okuma Yeterliği	r	.093	.175	.132	.096	.182	.602	1	
	p	.148	.006	.041	.135	.005	.000		
Okumada Mücadele	r	.152	.201	.101	.049	.185	.406	.360	1
	p	.018	.002	.116	.445	.004	.000	.000	
BDO Motivasyonu	r	.122	.238	.127	.076	.211	.877	.816	.694
	p	.058	.000	.048	.236	.001	.000	.000	.000

Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonu ile okuma kültürü oluşturmada aile yeterliliği arasındaki ilişki Pearson korelasyon testi ile incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda; iki değişken arasında pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r = 0.211$, $p = .001$). Bu bulgu, ailelerin okuma kültürü oluşturma konusundaki yeterlilik düzeyi arttıkça, çocukların okuma motivasyonlarının da arttığını göstermektedir. Korelasyon katsayısının pozitif olması, bu ilişkinin aynı yönde olduğunu, p değerinin .05'ten küçük olması ise ilişkinin anlamlılığını göstermektedir.

Alt boyutlar düzeyinde incelendiğinde okuma kültürü yeterliliği ile tüm alt boyutlar arasında pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Özellikle, okuma inancı ile okuma kültürü oluşturmada aile yeterliliği arasında anlamlı düzeyde güçlü bir ilişki bulunmuştur (r = 0.542, p <.001). Ayrıca, okumada bireysel istek (r = 0.152, p = .018), okuma yeterliği (r = 0.182, p = .005) ve okumada mücadele (r = 0.185, p = .004) alt boyutları ile de aile yeterliliği arasında anlamlı pozitif ilişkiler tespit edilmiştir.

4.7.Yedinci Alt Probleme Ait Bulgular

Ailelerin okuma kültürü oluşturma yeterliliğinin ve çocukların ekran bağımlılığı, başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonunu nasıl etkilemektedir? Alt problemine ait bulgular aşağıdadır.

Tablo 15.

Ailelerin Okuma Kültürü Oluşturma Yeterliliği ve Ekran Bağımlılığı Değişkenlerinin Okuma Motivasyonu Üzerindeki Yordayıcı Etkisine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	β	Standart Hata	Standart β	t	p	Model Değerleri
Sabit	40.711	3.164		12.865	.000	
Ekran Bağımlılığı	-.147	.041	-.231	-3.556	.000	F= 5.948
Okuma İnancı	-.004	.154	-.002	-.025	.980	p= .000
Okumaya Katılım	-.405	.213	-.223	-1.901	.059	R= .334
Tutum	-.250	.135	-.173	-1.847	.066	Düzeltilmiş R^2= .093
Okuma Kültürü Oluşturmada Aile Yeterliliği	.224	.086	.436	2.599	.010	

Bağımlı Değişken: Başlangıç Okuyucuları Okuma Motivasyonu
Bağımsız Değişkenler: Ekran Bağımlılığı, Okuma Kültürü Oluşturmada Aile Yeterliliği

Ailelerin okuma kültürü oluşturmada yeterlilik düzeyleri ile çocukların ekran bağımlılık düzeylerinin, başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonu üzerindeki etkileri çoklu regresyon analizi ile incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür (F (2, 248) = 5.948, p <.001) ve bu model okuma motivasyonundaki toplam varyansın yaklaşık %9.3'ünü açıkladığı belirlenmiştir. Hesaplanan etki büyüklüğü değeri (f^2 = 0.102) ise Cohen'in (1988) sınıflamasına göre küçük ile orta düzey arasında bir etkiyi işaret etmektedir.

Modelde yer alan değişkenlerden ekran bağımlılığı, okuma motivasyonunu negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır (β =-0.231, p <.001). Diğer yandan, ailelerin okuma kültürü oluşturma yeterliliği, okuma motivasyonu üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkiye sahiptir (β = 0.436, p = .010). Dolayısıyla ekran bağımlılığının başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonunu olumsuz etkilediği, okuma kültürü oluşturmada aile yeterliliğinin ise başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonunu pozitif yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular, ekran bağımlılığının okuma motivasyonunu negatif yönde ve anlamlı bir şekilde etkilediğini; ailelerin okuma kültürü oluşturmada sahip oldukları yeterlilik düzeyinin ise okuma motivasyonunu pozitif yönde ve anlamlı biçimde artırdığını ortaya koymaktadır.

4.8. Sekizinci Alt Probleme Ait Bulgular

Ailelerin okuma kültürü oluşturma yeterliliğinin, ekran bağımlılığı aracılığıyla öğrencilerin okuma motivasyonu üzerinde dolaylı bir etkisi var mıdır?

Alt probleminde ailenin okuma kültürü oluşturma yeterliliğinin, okuma motivasyonu üzerindeki etkisinde ekran bağımlılığının aracı rol oynayıp oynamadığını test etmek amacıyla Hayes'in (2022) önerdiği PROCESS Model 4 uygulanmıştır. Mediasyon analizi bulguları, dolaylı etkinin istatistiksel anlamlılığını ve doğrudan etkilerin yapısını ortaya koymaktadır.

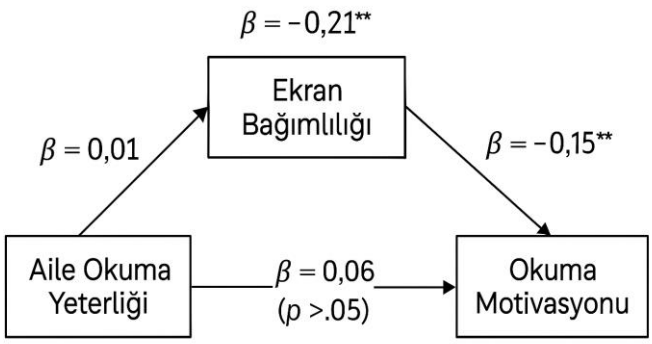
Tablo 16.

Ailede Okuma Yeterliği, Ekran Bağımlılığı ve Okuma Motivasyonu Arasındaki Mediasyon Modeli (Model 4)

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	B	SE	β	p
Ekran Bağımlılığı (ET)	Ailede Okuma Yeterliği(AT)	-0.21	0.05	-	< .001
Okuma Motivasyonu (OT)	Ekran Bağımlılığı (ET)	-0.15	0.04	-	.0008
Okuma Motivasyonu (OT)	Ailede Okuma Yeterliği(AT)	0.06	0.03	-	.0747

Şekil 3.

Aile Yeterliliği, Ekran Bağımlılığı ve Okuma Motivasyonu Arasındaki Yol Diyagramı



Regresyon bulgularına göre, ailede okuma yeterliliği ekran bağımlılığını anlamlı ve negatif yönde yordamaktadır (B =-0.2125, p <.001). Buradan ailelerin okuma kültürü oluşturmadaki yeterlilik düzeyleri arttıkça çocukların ekran bağımlılığının azaldığı sonucu elde edilebilir. Aynı şekilde, ekran bağımlılığı da okuma motivasyonunu negatif yönde ve anlamlı bir şekilde etkilemektedir (B =-0.1486, p = .0008). Ancak ailenin okuma kültürü oluşturmada yeterliliğinin okuma motivasyonu üzerindeki doğrudan etkisi istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (B = 0.0591, p = .0747). Bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, ekran bağımlılığı değişkeninin aile yeterliliği ile okuma motivasyonu arasındaki ilişkide aracı bir rol oynadığı; diğer bir ifadeyle, ailenin okuma kültürü oluşturmadaki yeterliliğinin okuma motivasyonu üzerindeki etkisinin ekran bağımlılığı üzerinden dolaylı olarak gerçekleştiği anlaşılmaktadır. Bu bulgular, ailelerin sunduğu okuma ortamlarının ve tutumlarının, çocukların ekran kullanım sürelerini azaltmak suretiyle okuma motivasyonlarını dolaylı olarak etkilediği sonucunu elde etmemizi sağlamaktadır.

5. BÖLÜM: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular ve sonuçlardan yola çıkarak alınyazındaki çalışmalarla karşılaştırmalara yapılmıştır. Araştırma sonuçlarından hareketle gelecekteki araştırmacılara ve uygulayıcılara önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Sonuç

Araştırmanın ilk amacı başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonu düzeylerini tespit etmektir. Bu amaçla ilgili analizlerin sonuçlarına göre başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonları orta düzeyin altında düşük düzeye yakın olarak bulunmuştur.

Araştırmanın ikinci amacı başlangıç düzeyi okuyucularının ekran bağımlılık düzeylerini tespit etmektir. Bu amaçla ilgili analiz sonuçlarına bakıldığında katılımcıların ekran bağımlılık düzeylerinin düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın üçüncü amacı ailelerin, başlangıç düzeyi okuyucularının okuma kültürünü oluşturmadaki yeterlilikleri tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda ilgili analiz sonuçlarına bakıldığında ailelerin okuma kültürü düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın dördüncü amacı başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonu düzeyleri ile ekran bağımlılık düzeyleri ve ailelerinin okuma kültürü oluşturmadaki yeterlilik düzeyleri; cinsiyet, anne-baba eğitim durumu ve katılımcı ebeveyne göre anlamlı şekilde farklılık gösterip göstermediğini tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda ilgili analiz sonuçlarına bakıldığında BDO'nun okuma motivasyonu puanlarında cinsiyete göre anlamlı farklılık meydana gelmiştir. Kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre okuma motivasyonları düzeyleri daha yüksek tespit edilmiştir. Ekran bağımlılığı ölçeği puanlarında da cinsiyete göre anlamlı bir farklılık meydana gelmiştir. Erkek öğrencilerin ekran bağımlılık düzeylerinin kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Okuma kültürü oluşturmada aile yeterliliği puanlarına bakıldığında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık meydana gelmemiştir. Katılımcı ebeveyne göre farklılaşmaya bakıldığında BDO'nun okuma motivasyonları düzeyinde, ekran bağımlılığı düzeyinde ve ailelerin okuma kültürü düzeylerinde anlamlı bir farklılık meydana gelmemiştir. Anne ve baba eğitim durumuna göre farklılaşma

durumuna bakıldığında ise BDO'nun okuma motivasyonu düzeylerinde anne-baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık meydana gelmezken, ekran bağımlılığı düzeylerinde anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık oluşmazken baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık oluşmuştur. Baba eğitim durumu yükseldikçe ekran bağımlılığı düzeyleri azalmaktadır. Okuma kültürü oluşturmada aile yeterliliği düzeylerinde anne-baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Anne-baba eğitim düzeyi yükseldikçe okuma kültürü oluşturmada aile yeterlilik düzeyinde artış meydana gelmiştir.

Araştırmanın beşinci amacı BDO'nun okuma motivasyon düzeyleri ile ekran bağımlılığı arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda ilgili analiz sonuçlarına bakıldığında iki değişken arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Araştırmanın altıncı amacı BDO'nun ailelerinin okuma kültürü oluşturmadaki yeterlilik düzeyleri ile okuma motivasyonu puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda ilgili analiz sonuçlarına bakıldığında iki değişken arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın yedinci amacı ailelerin okuma kültürü oluşturmada yeterlilikleri ve çocukların ekran bağımlılığı, BDO'nun okuma motivasyonunu nasıl etkilediğini tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda yapılan analiz sonuçlarına bakıldığında ekran bağımlılığının BDO'nun okuma motivasyonunu olumsuz etkilediği, okuma kültürü oluşturmada aile yeterliliğinin ise pozitif yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Araştırmanın sekizinci amacı ailelerin okuma kültürü oluşturmada yeterlilik düzeyleri, ekran bağımlılığının BDO'nun okuma motivasyonu üzerindeki etkisine aracılık rolü oynayıp oynamadığını tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda yapılan analiz sonuçlarına bakıldığında ailelerin okuma kültürü oluşturmadaki yeterlilik düzeyleri ekran bağımlılığının okuma motivasyonu üzerindeki etkisine aracılık etmektedir. Ekran bağımlılığı okuma motivasyonunu negatif yönde etkilerken, aile desteği ile bu etkinin gücünü azaltıcı bir rol oynamaktadır.

5.2. Tartışma

Çalışmanın birinci alt problemi olan "Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonu düzeyleri nedir?" sorusu doğrultusunda elde edilen bulgular, başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyon düzeylerinin orta düzeyin altında, düşüğe yakın bir seviyede olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, literatürde yer alan bazı çalışmalarla farklılık göstermektedir. Örneğin, Katrancı (2015), ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri ile yaptığı araştırmasında öğrencilerin okuma motivasyonu düzeylerini orta seviyede tespit etmiştir. Benzer şekilde, Bağrıyanık ve Ömerustaoğlu (2018), üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarının dördüncü sınıf öğrencilerine kıyasla daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Gök (2019) ise yaptığı çalışmada BDO'nun okuma motivasyonu düzeylerini yüksek olarak belirlemiştir. Ayrıca Çekici ve Çocuk (2022), ortaokul ve lise öğrencileriyle yürüttükleri çalışmada, öğrencilerin okuma motivasyonu düzeylerinin ortalamanın üzerinde olduğunu ifade etmişlerdir. Bu sonuçlar, okuma motivasyonunun genellikle yüksek düzeyde tespit edildiğini göstermektedir. Ancak çalışmamızda BDO'nun okuma motivasyonu düzeylerinin orta düzeyin altında düşük düzeye yakın bulunması, yaş düzeyi, gelişimsel farklılıklar, ölçekten kaynaklanan farklılıklar veya örneklem özellikleri gibi unsular ile açıklanabilir.

Çalışmanın ikinci alt problemi olan "Başlangıç düzeyi okuyucularının ekran bağımlılığı düzeyleri nedir?" sorusu doğrultusunda elde edilen bulgular, katılımcıların ekran bağımlılık düzeylerinin düşük olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, literatürde yer alan bazı araştırmalarla paralellik göstermektedir. Örneğin, Budak (2020) tarafından, okul öncesi dönemde dijital oyun bağımlılığı eğilimine yönelik gerçekleştirilen çalışmada, okul öncesi dönemde bulunan çocukların bağımlılık eğiliminin az olduğu ve ayrıca yaş değişkenine bakıldığında hem erkek çocuklarda hem de kız çocuklarda 61-72 ay grubunda olan çocukların diğer yaş gruplarına göre (48-60 ay ve 73 ay üstü) bağımlılık eğilimlerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Alakuşu ve Elkatmış (2022), ilkokul dördüncü sınıf öğrencileriyle yürüttükleri çalışmalarında öğrencilerin internet bağımlılık düzeylerini düşük olarak belirlemişlerdir. Benzer şekilde, Gültekin (2021) de ilkokul son sınıf ve ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirdiği araştırmasında internet bağımlılığı düzeylerinin düşük olduğunu ortaya koymuştur. İnan-Sonakalan, Arslan, Kılıç, Tekkalan ve Sarıca (2022) ise 905 ilkokul öğrencisiyle yürüttükleri çalışmada, 1., 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin ekran bağımlılığı eğilimlerinin 4. sınıf öğrencilerine göre

anlamlı düzeyde daha düşük olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgular, çalışmamızda elde edilen sonuçlarla örtüşmektedir. Bununla birlikte, literatürde farklı bulgulara da rastlanmaktadır. Örneğin Akça (2018), 3. ve 4. sınıf öğrencileri ve aileleriyle gerçekleştirdiği çalışmada, ailelere uygulanan Aile-Çocuk İnternet Bağımlılığı Ölçeği'ne göre yalnızca %2.2'sinin ekran bağımlılığı eğilimi gösterdiğini, ancak öğrencilere uygulanan Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Ölçeği'ne göre bu oranın %79.2'ye yükseldiğini saptamıştır. Bu sonuç, araştırmamızın bulgularıyla çelişmektedir ve ekran bağımlılığı düzeylerinin ölçümünde kullanılan ölçek türü, yaş grubu ve örneklem özelliklerinin sonuçlar üzerinde belirleyici olabileceği söylenebilir.

Çalışmanın üçüncü alt problemi "Ailelerin, başlangıç düzeyi okuyucularının okuma kültürünü oluşturmadaki yeterlilikleri nedir?" sorusu ele alındığında elde edilen bulgulardan hareketle ailelerin okuma kültürü oluşturmada yeterlilik düzeyleri yüksek olarak tespit edilmiştir. Bu bulgu, mevcut literatürle büyük ölçüde örtüşmektedir. Örneğin, Saban ve Altınkamış (2014), okul öncesi dönem çocuklarına sahip ebeveynlerin okuma inançlarını inceledikleri çalışmalarında, ebeveynlerin okuma inançlarının oldukça güçlü olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu durum, ev ortamında kitap varlığı ve okuma alışkanlıkları gibi unsurlarla birlikte, ailenin okuma kültürüne katkı sağladığını göstermektedir. Benzer şekilde, Gök (2019)'da başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonu üzerinde ailelerin okuma inancının etkisini incelemiş ve ailelerin okuma inanç düzeylerinin yüksek olduğunu saptamıştır. Çiğdemir ve Akyol (2021) ile Aykaç (2024) yürüttükleri araştırmalarda ailelerin okuma kültürü oluşturma yeterliliklerinin yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymuşlardır. Literatürden elde edilen bulgular çalışmamızın sonuçlarını desteklemekte ve ailelerin çocukların okuma kültürünü şekillendirmede güçlü bir rol oynadığını göstermektedir.

Çalışmanın dördüncü alt problemi başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyon düzeyleri ile ekran bağımlılık düzeyleri ve ailelerin okuma kültürü oluşturma yeterlilik düzeyleri; cinsiyet, anne-baba eğitim durumu ve katılımcı ebeveyne göre anlamlı şekilde farklılık göstermekte midir? sorusu ele alındığında cinsiyet değişkeni açısından kızların okuma motivasyonu düzeylerinin erkeklerden yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu sonuçların literatürdeki benzer çalışmaların sonuçları ile uyuştuğu görülmektedir. Durik, Vida ve Eccles (2006) yapmış oldukları araştırmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okumaya daha fazla zaman ayırdıklarını

belirlemişlerdir. Marinak ve Gambrel'in (2010) yaptığı çalışmada ilkokulda öğrenim gören erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre okumaya daha az değer verdiklerini saptanmıştır. Kız öğrencilerin okuma motivasyon düzeylerinin erkek öğrencilerden yüksek olduğu (Adıyaman, 2022; Kızgın, 2019; Ataş, 2015, 2020; Bozkurt ve Memiş, 2013; Bozgün ve Akın Köstereliоğlu, 2022; Güzel, 2020; Karahan, 2015; Katrancı, 2015; Kurnaz ve Yıldız, 2015; Okur, 2017; Saraçlı Çelik ve Karasakaloğlu, 2021; Şahin, 2019; Yavuz, 2019; Yıldız, 2010, 2013; Yılmaz, 2016) çalışmalarından elde edilen sonuçlarda da görülmektedir. Ekran bağımlılık düzeyinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumuna bakıldığında erkek öğrencilerin ekran bağımlılık düzeylerinin kız öğrencilerden yüksek olduğu ortaya konulmuştur. Literatürdeki benzer çalışmalara bakıldığından Nagata vd. (2022), Amerika Birleşik Devletleri'nde yürüttükleri çalışmalarında, erkek öğrencilerin özellikle video oyunları konusunda daha yüksek düzeyde problemli kullanım sergilediklerini ortaya koymuşlardır. Benzer şekilde, Çevik ve Çelikkaleli (2010), Furuncu (2019) ve Atak (2020) da erkek öğrencilerin ekran bağımlılığı düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Okuma kültürü oluşturmada aile yeterliliği puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumuna bakıldığında puanlar arasında anlamlı bir farklılık meydana gelmemiştir. Ayrıca, ölçeği yanıtlayan ebeveynin anne ya da baba olması da puanlarda anlamlı bir değişikliğe neden olmamıştır.

Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonu puanlarının anne-baba eğitim duruma göre farklılaşmasına bakıldığında anlamlı bir farklılık meydana gelmediği sonucu ortaya çıkmıştır. Bu bulgu, Güzel (2020) ve Telli (2021) gibi araştırmacıların ulaştığı sonuçlarla örtüşmektedir. Ancak, Katrancı (2015) çalışmasında anne eğitim düzeyinin öğrencilerin kitap okumaya yönelik motivasyon düzeyleri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Ulusoy Durmuş'da (2022) anne eğitim düzeyi ile öğrencilerin okuma motivasyonları arasında anlamlı bir farklılık elde etmiştir.

Ekran bağımlılığı puanlarının anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu bulgu, Öztabak-Altıntaş (2016), Akça (2018), Bodur (2022), Çom-Aybal (2021) ve Temiz-Arslan (2022) yaptıkları çalışmalarında çocuklarda görülen problemli ekran kullanımının, ekran, internet, oyun bağımlılığı düzeylerinin annenin eğitim durumuna göre farklılaşmadığını tespit etmiştir ve çalışma ile tutarlılık göstermektedir. Fakat, Yalçın, Alver ve Yalçın (2022) ve Furuncu'nun (2019)

çalışmalarında anne eğitim düzeyi arttıkça problemli medya kullanım düzeyinin düştüğü ifade edilmiştir. Ekran bağımlılığı puanları baba eğitim durumuna göre ise anlamlı bir farklılık göstermiştir (Öztabak-Altıntaş, 2016; Sağıroğlu, 2015; Furuncu 2019) da benzer sonuçlar elde etmiş ve baba eğitim durumu ile çocukların ekran bağımlılığı arasında anlamlı bir ilişkiyi ortaya koymuşlardır. Ancak, Akça (2018) ise ekran bağımlılığı düzeyi ile baba eğitim durumu arasında bir ilişki bulmamıştır. Okuma kültürü oluşturmada aile yeterliliği puanları anne ve baba eğitim durumuna göre analiz edildiğinde ölçeğin toplam puanlarının anne ve baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu bulgu, Akyol ve Çiğdemir (2021) ile Aykaç (2024) tarafından elde edilen bulgularla paralellik göstermekte, ebeveynlerin eğitim düzeyleri arttıkça, çocukların okuma kültürü düzeylerinin de arttığını ortaya koymaktadır.

Araştırmanın beşinci alt problemi "Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonu ile ekran bağımlılığı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" sorusu ele alındığında elde edilen bulgulardan hareketle iki değişken arasında negatif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, öğrencilerin ekran bağımlılığı düzeyleri arttıkça okuma motivasyonlarının azaldığını ortaya koymaktadır. Bu bulgu, TÜİK'in 2024' de yayımlanan raporu ile örtüşmektedir. Raporda, 6-15 yaş aralığındaki çocuklara, ekran başında geçirdikleri sürenin neden olduğu durumlar sorulduğunda çocukların %34.4'ü ekran başında daha fazla zaman geçirdiği için daha az kitap okuduğunu belirtmiştir. Bu sonucu %33.3 ile daha az ders çalışmak, %25.5 ile ailesiyle daha az vakit geçirmek, %18.6 ile arkadaşlarıyla yüz yüze daha az görüşüp daha az oyun oynamak ve %17.2 ile daha az uyumak cevapları takip etmiştir. Benzer şekilde Shin'in (2004) araştırmasında 6-13 yaş aralığında ekran karşısında geçirilen süre arttıkça kitap okuma alışkanlığında azalma görülmüştür. Aksaçlıoğlu ve Yılmaz'ın (2007) çalışmalarında öğrencilerin bilgisayar kullanma ve televizyon izleme etkinliğini kitap okumaya tercih ettiklerini bilgisayar ve televizyonda vakit geçirdikleri süre ile kitap okuma sıklığı arasında ters orantılı bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Durualp, Çiçekoğlu ve Durualp, (2013) sekizinci sınıf öğrencilerinin kitap okumaya yönelik tutumlarının internet ve kitap okuma alışkanlıkları açısından inceledikleri çalışmalarında günde bir saatten az internete giren ve her gün internete girmediğini söyleyen düzensiz kullanıcı olarak tanımlanan çocuklarda kitap okuma alışkanlıklarının yüksek olduğu sonucunu elde etmişlerdir. Birkets (2004) Hughes-Hessel ve Lutz'da (2006) problemli medya kullanımının okuma alışkanlıklarının azalmasına ve

konsantrasyon sorunlarına neden olabileceğine dair bulgular ortaya koymuşlardır. Demirer vd.'nin (2011) yaptıkları çalışmada da benzer sonuçlar göze çarpmaktadır. Çocuk ve ergenlerin bilgisayar kullanımları arttıkça kitap okuma oranlarının düştüğünü belirtilmektedir. Vázquez-Cano vd. (2020) akademik olmayan teknoloji kullanımının okuma performansına etkisini inceledikleri çalışmalarında sosyal ağlar üzerinden çevrimiçi oyun oynamak ve kendi oluşturdukları içerikleri internete yüklemek gibi faaliyetlerin düzenli yapılmasının öğrencilerin okuma becerisini olumsuz etkilediğini belirtmişleridir. Dore vd. (2020), 4 saat veya daha fazla medya kullanımının daha düşük okuryazarlık kazanımlarıyla ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu sonuçlar, teknolojinin bilinçli ve dengeli kullanımının önemini ortaya koymaktadır. Aşırı ve denetimsiz ekran maruziyetinin çocukların okuma motivasyonlarını olumsuz etkileyebileceğine dikkat çekmektedir. Dolayısıyla, ekran bağımlılığı ile okuma motivasyonu arasındaki negatif ilişki hem araştırma bulgumuzla hem de literatürdeki diğer çalışmalarla tutarlılık göstermektedir.

Araştırmanın altıncı alt problemi "Başlangıç düzeyi okuyucularının ailelerinin okuma kültürü oluşturma yeterlilikleri ile okuma motivasyonları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" Sorusu ele alındığında elde edilen bulgulardan hareketle iki değişken arasında pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Buna göre, ailelerin okuma kültürü oluşturma yeterlilik düzeyi arttıkça, çocukların okuma motivasyonlarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde yer alan birçok çalışma bu bulguyu desteklemektedir. Baker ve Scher (2002), BDO'nun okuma motivasyonu ile aile inançları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında, anne babaların okuryazarlık deneyimlerinin, BDO'nun okuma motivasyonlarını yükselttiğini belirtmişlerdir. Wang (2009) yedi yaşındaki birinci sınıf öğrencileri ve aileleri ile gerçekleştirdiği çalışmasında ebeveynlerin okuma materyalleriyle desteğinin ve tutumlarının çocukların okuma motivasyonunu, özellikle de çocukların okuma zorluğu algısını etkilediği sonucunu elde etmiştir. Ayrıca ebeveynlerin evdeki okuryazarlık deneyimlerinin, çocukların okuma motivasyonu ve okuma başarısı ile ilişkili olduğunu da belirtmektedir. Benzer şekilde, Yılmaz (2016) yaptığı çalışmada ortaokul öğrencilerinin motivasyonlarını incelemiş ve araştırma sonucunda okuma motivasyonu yüksek olan öğrencilerin motivasyon kaynağı olarak ilk sırada aileyi gösterdiklerini belirtmiştir. Yılmaz ve Çalışkan, (2017) ailenin okuma tutum puanlarının, öğrencilerin okuma tutum puanlarını olumlu etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Nazlı'da (2016) anne

ve babaların kitap okuma konusundaki bilinç düzeylerinin, çocuklarının kitap okuma alışkanlığını kazanmalarında etkili olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Yang, Badri, Al Rashedi ve Almazroui, (2018) tarafından Abu Dabi'de yapılan ve 4.146 dördüncü sınıf öğrencisinin verilerinin analiz edildiği çalışmada ailelerin okumaya düzenli zaman ayırmasının okuma başarısı üzerinde olumlu bir etki sağladığı, öğrencinin evinde bulunan kitap sayısı arttıkça okuma başarı düzeyinin arttığı belirtilmiştir. Xia, Gu ve Li (2019) yaptıkları çalışmalarında çocukların okuma motivasyonunu arttırmada ebeveyn desteğinin önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Altun, Tantekin Erden ve Hartman (2021), 5 yaşında çocukların okuma tutumunun evdeki okuryazarlık ortamı ile ilişkisini incelemiş ve ev okuryazarlık ortamının, evdeki kitap sayısının, annenin okuma tutumunun ve okuma alışkanlıklarının çocuklardaki okuma tutumuyla önemli derecede ilişkili olduğunu ve çocukların okuma tutumlarındaki varyansın %62'sini açıkladığını tespit etmişlerdir. Bergman Deitcher, Aram ve Abramovich (2024) ebeveynlerin okuryazarlık inançlarının ve evde okuryazarlık faaliyetlerinin sürekliliğinin çocukların okul öncesi eğitimlerinin son yılındaki erken okuryazarlık becerileriyle ilişkisini araştırmış ve ev okuryazarlık ortamını zenginleştirmenin çocukların erken okuryazarlık gelişimini desteklemede önemli olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Kaçmaz'ın (2024) araştırmasına göre ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okuma alışkanlıklarıyla, ailenin okuma sürecine katılımı arasında düşük düzeyde de olsa pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Aykaç (2024) öğrencilerinin okuma alışkanlığını, okuma kültürü oluşturmasında ailelerinin rolünü belirlemek amacıyla yaptığı çalışmasında anne-babaları kitap okuyan öğrencilerin kitap okuma tutumu, okuma alışkanlığı, okuma kültürü puanlarının, kitap okumayan veya az kitap okuyan anne-babaların puanına göre anlamlı fark bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tüm bu araştırma sonuçları araştırmamızı destekler nitelikte olup ailelerin okuma kültürü düzeyinin yüksek olması, kitapla geçirilen nitelikli zaman, evdeki okuma ortamı ve okuma farkındalıklarının yüksek olması çocukların okuma motivasyonlarını ve okuma alışkanlıklarını önemli ölçüde artırmaktadır.

Araştırmanın yedinci alt problemi olan "Ailelerin okuma kültürü oluşturmada yeterlilikleri ve çocukların ekran bağımlılığı, başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonunu nasıl etkilemektedir?" sorusu ele alındığında, elde edilen bulgular doğrultusunda ekran bağımlılığının okuma motivasyonu üzerinde olumsuz; ailelerin okuma kültürü oluşturmada yeterliliğinin ise pozitif yönde etkili olduğu sonucuna

ulaşılmıştır. Bu bulgu, çocukların ekran karşısında geçirdikleri sürenin artmasının okuma motivasyonlarında azalmaya yol açabileceğini; buna karşın ailelerin okuma kültürünü destekleyici uygulamalarının çocukların okuma motivasyonunu artırabileceğini düşündürmektedir.

Nitekim, literatürde problemli medya kullanımının bireyler üzerindeki psikolojik ve fizyolojik olumsuz etkilerine dikkat çeken pek çok araştırma bulunmaktadır (Akça, 2018; Akça, 2024; Aslan ve Topuz, 2025; Günel, 2025; Kulu, 2023; Özaydın, 2024; Temiz Arslan, 2022). Her ne kadar doğrudan ekran bağımlılığı ile okuma motivasyonu arasındaki ilişkiyi inceleyen sınırlı sayıda çalışma olsa da, mevcut araştırmalar bu ilişkiyi dolaylı biçimde desteklemektedir. Örneğin, Birkets (2004) bilgisayarın okuma alışkanlığını gerilettiğini savunurken, Yılmaz (2007) teknoloji kullanımının çocuklarda okuma alışkanlıklarını olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Benzer şekilde, Balcı (2009), Demirer, Çintaş Yıldız ve Sünbül (2011), Çizmeci (2017) ve Kırtay (2020) da teknolojik araç kullanımının özellikle çocuklar ve gençlerde kitap okuma tutumlarını ve alışkanlıklarını olumsuz yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Örneğin, Kırtay'ın (2020) çalışmasında, teknoloji bağımlılık puanları arttıkça kitap okuma tutum puanlarında düşüş gözlenmiştir. Buna karşılık, Durualp, Çiçekoğlu ve Durualp (2013), internet kullanımının denetlendiği durumlarda çocukların kitap okumaya ilişkin tutumlarının önemli düzeyde arttığını vurgulamıştır. Bununla birlikte, literatürde farklı sonuçlara ulaşan çalışmalar da mevcuttur. Örneğin, Alakuş ve Elkatmış (2022), dördüncü sınıf öğrencileriyle yaptıkları araştırmada problemli internet kullanımı ile okuma motivasyonu arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki tespit etmemiştir. Bu bulgu, konunun yalnızca bireysel düzeyde değil; aynı zamanda ailesel, çevresel ve bağlamsal değişkenler ışığında çok boyutlu olarak değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Araştırmanın sekizinci alt problemi, "Ailelerin okuma kültürü oluşturma yeterliliğinin, ekran bağımlılığı aracılığıyla öğrencilerin okuma motivasyonu üzerinde dolaylı bir etkisi var mıdır?" sorusuna odaklanmaktadır. Bu soruya yanıt aramak amacıyla Hayes'in (2022) önerdiği PROCESS Model 4 uygulanmış ve elde edilen bulgular, bu dolaylı etkinin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ortaya koymuştur. Bulgulara göre, ailelerin okuma kültürü oluşturmada yeterlilik düzeyleri arttıkça çocukların ekran bağımlılığı azalmaktadır; ekran bağımlılığı düzeyindeki azalma ise okuma motivasyonunu artırmaktadır. Ancak, aile yeterliliğinin okuma motivasyonu

üzerindeki doğrudan etkisi anlamlı bulunmamıştır. Bu durum, okuma motivasyonunun aile yeterliliğinden doğrudan değil, ekran bağımlılığı aracılığıyla dolaylı olarak etkilendiğini göstermektedir. Ailelerin çocuklara sunduğu zengin okuma ortamı ve kitap odaklı yaşantılar, ekran karşısında geçirilen sürenin sınırlandırılmasına katkı sağlayarak okuma motivasyonunu dolaylı biçimde destekleyebilir. Bu bulgular, alanyazındaki çeşitli çalışmalarla da tutarlıdır. Duursma, Meijer ve Bot (2016), ev ortamında daha fazla kitap bulunan ve sık kitap okunan çocukların medya kullanım düzeylerinin daha düşük olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde, Khan, Purtell, Logan, Ansari ve Justice (2017) yaptıkları çalışmada, ebeveyn-çocuk kitap okuma sıklığının çocukların televizyon izleme alışkanlıklarıyla ilişkili olduğunu ve günlük kitap okunan çocuklarda ekran süresinin daha düşük olduğunu saptamışlardır. Tremblay, Gagné ve Bigras (2021) ise aile okuryazarlık etkinliklerinin, ekran başında geçirilen sürenin çocukların dil gelişimi üzerindeki olumsuz etkisine aracılık ettiğini ortaya koymuşlardır. Bu araştırmalar, ebeveynlerin okuma kültürünü destekleyici uygulamalarının ekran süresini azaltıcı ve dolayısıyla çocuk gelişimini olumlu etkileyici bir role sahip olduğunu göstermektedir. Öte yandan, ebeveynlerin medya kullanımına yönelik tutumlarının da çocukların ekran davranışlarını doğrudan etkilediği görülmektedir. Gökçen (2021), ekranı tek başına kullanan çocukların dijital oyun bağımlılığı eğilimlerinin daha yüksek olduğunu ve ebeveyn rehberlik stratejilerinin ekran kullanım yaşı, süresi ve birlikte kullanım durumu açısından anlamlı farklılık yarattığını vurgulamıştır. Ayrıca, Çelik, Özer ve Özcan (2021) ile Çom Aybal (2021), çocukların ekran kullanım süreleri ile ebeveynlerin ekran süresi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde, Li, Luo ve He (2022) de ebeveyn ekran bağımlılığı ile çocukların ekran bağımlılığı arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Ebeveynlerin ekran kullanımı konusunda sınırlar koyması ve ev içi ortamları bu doğrultuda düzenlemesi, çocukların ekran sürelerini azaltabilmektedir (Birken, 201; Çelik, 2021; De Decker vd., 2012; Jusienė vd., 2019). Bu doğrultuda, problemli medya kullanımını azaltmaya yönelik ebeveyn müdahalelerinin okuma motivasyonu üzerinde dolaylı fakat anlamlı etkiler yaratabileceği söylenebilir.

Bronfenbrenner'ın Ekolojik Sistemler Kuramına göre çocuğun gelişimi, iç içe geçmiş çevresel sistemlerin etkileşimiyle şekillenir. Araştırmada elde edilen bulgular kuramın temel yapısıyla örtüşmektedir. Aileler mikrosistem içerisinde çocuklarına sağladıkları teknolojik cihaz imkanları, ekran konusunda var olan bakış açıları ve belirledikleri

kurallar ile çocukların ekran kullanım süre, içerik ve şekillerine etki etmektedirler (Gökçen, 2021). Bronfenbrenner, çocuğun ebeveynleri ve kardeşleri ile etkileşimleri gibi çocuğun teknolojiyle olan ilişkisini şekillendiren bir dizi unsurun karşılıklı ilişkisine dikkat edilmesi gerektiğini işaret etmektedir (Chaudron vd., 2018). Araştırmamızda yer alan ekran bağımlılığı değişkeni, ekolojik sistemler kuramında mikrosistem düzeyinde oluşmakta diğer sistemlerin etkisiyle de artmakta ya da azalmaktadır. Mikrosistemde, aile üyelerinin ekran kullanımı konusundaki tutumları ve model davranışları, çocuğun medya kullanım alışkanlıklarını doğrudan biçimlendirirken, diğer sistemler arası ilişkiler de bu süreci dolaylı olarak etkiler. Çocukların ev ve eğitim ortamlarındaki teknoloji kullanımını ve etkilerini anlamaya çalışırken kullanılan mikrosistem içerisinde (Edwards, Henderson, Gronn, Scott ve Mirkhil, 2017), ebeveynlerin ve çocuklarla temas halinde olan diğer yetişkinlerin dijital medya için harcadıkları zaman ve paralar düşünüldüğünde bu davranışlara tanık olan çocukların teknoloji kullanımını öğrenmesi ve içselleştirmesi büyük olasılık taşımaktadır. Bulgularımıza göre çocuklarda görülen ekran bağımlılığı düzeyi arttıkça, okuma motivasyon düzeyleri de azalmaktadır. Ayrıca, yapılan aracılık analizi sonucunda, aile yeterliliğinin okuma motivasyonu üzerindeki etkisinin ekran bağımlılığı aracılığıyla dolaylı olarak gerçekleştiği belirlenmiştir. Bu bulgu, mikrosistem düzeyinde yer alan ailenin, çocuğun ekran kullanımı üzerinde belirleyici olduğunu göstermektedir. Avcı ve Er (2019), teknoloji kullanımında olumsuz bir rol model sergileyen aile üyelerinin çocuklarının teknoloji kullanım becerilerini olumsuz etkileyeceğini ifade etmiştir. Dolayısıyla ekran bağımlılığını azaltacak şekilde yapılandırılmış aile ortamları, çocuğun okuma motivasyonunu olumlu yönde etkileyecektir.

Kuramın merkezinde yer alan mikrosistem, çocuğun doğrudan etkileşimde bulunduğu aile ortamı gibi yakın çevreyi kapsamaktadır. Bu bağlamda, araştırmamızda yer alan ailelerin okuma kültürü oluşturmada gösterdikleri yeterlilik düzeyleri, çocuğun mikrosistem düzeyindeki okuryazarlık yaşantılarını doğrudan etkileyecektir. Ailelerin okuma kültürü oluşturmadaki yeterlilik düzeyleri evdeki okuma odaklı yaşantıları şekillendirecektir. Evdeki kitap sayısı, kitap alma sıklığı, kitaplara ayrılan bütçe, çocuğun ebeveynlerini düzenli olarak kitap okurken görmesi gibi unsurlar, mikrosistem içerisinde yer alan okuma odaklı yaşantılardır. Başlangıç düzeyindeki okuyucularının yaş grubu dikkate alındığında, bu doğrudan yaşantıların etkisi büyük olmaktadır. Steensel (2006), çocukların evde maruz kaldıkları okuryazarlık ortamının, birinci sınıf

öğrencilerinin kelime dağarcığı puanları ile hem birinci hem de ikinci sınıftaki genel okuduğunu anlama düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu belirlemiştir. Yeo, Ong ve Ng (2014), ev okuryazarlık ortamının altı yaşındaki çocuklarda okuma becerisi ve okuma ilgisi üzerindeki etkisini inceledikleri çalışmalarında ev okuryazarlık ortamı ile çocukların okuma ilgisi arasında yüksek düzeyde ilişki tespit etmişlerdir. Aile okuryazarlık etkinliklerinin çocukların okuma ilgisi ve okuma becerisini daha güçlü biçimde yordadığı sonucunu bulmuşlardır. Šilinskas, Sénéchal, Torppa ve Lerkkanen (2020) yaptıkları çalışmalarında anaokulunda okuryazarlık becerileri daha güçlü olan çocukların birinci sınıfta daha sık bağımsız okuma yaptıklarını tespit etmişlerdir. Dolayısıyla, ailelerin mikrosistem içerisinde sunduğu okuma odaklı yaşantılar, başlangıç düzeyindeki okuyucuların temel dil becerilerinin gelişimini desteklemenin yanı sıra, uzun vadede okuma motivasyonu ve akademik başarı gibi kritik alanlarda da belirleyici bir rol oynamaktadır.

Tüm bu bulgular bir arada değerlendirildiğinde, başlangıç düzeyindeki okuyucuların okuma motivasyonlarının gelişiminde hem bireysel hem de çevresel değişkenlerin etkileşimli rol oynadığı görülmektedir. Araştırmada elde edilen sonuçlar, Bronfenbrenner'ın Ekolojik Sistemler Kuramı çerçevesinde özellikle mikrosistem düzeyinde yer alan aile ortamının belirleyici etkisini desteklemektedir. Ailelerin okuma kültürü oluşturma yeterlilikleri, çocukların erken dönem okuryazarlık deneyimlerini besleyen temel kaynaklardan biri olarak öne çıkmakta; bu yeterliliğin dolaylı yoldan ekran bağımlılığını azaltıcı ve okuma motivasyonunu artırıcı bir rol üstlendiği ortaya konulmaktadır. Ekran karşısında geçirilen sürenin sınırlandırılması, çocukların dijital içeriklerle ilişkisini düzenleyen aile tutumları ve evdeki kitap odaklı yaşantılar, okuma alışkanlıklarının ve motivasyonunun gelişmesinde önemli değişkenler arasında yer almaktadır. Bu doğrultuda, okuma kültürünün aile ortamında yerleşik ve işlevsel hâle gelmesi hem ekran bağımlılığını dengeleyici hem de çocuğun uzun vadeli akademik başarısına zemin hazırlayıcı bir unsur olarak değerlendirilebilir. Araştırmanın bulguları, okuryazarlık gelişiminin desteklenmesinde ailenin etkin katılımının vazgeçilmez olduğunu ve teknoloji çağında çocukların okuma motivasyonlarının korunması için bütüncül ve bilinçli yaklaşımların gerekliliğini açıkça göstermektedir.

5.3.Öneriler

Araştırmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda daha sonra yapılacak çalışmalar için birtakım önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Küçük yaş grubunda okuma motivasyonunun belirlenmesi ve okuma motivasyonunun gelişimine etki eden faktörleri ele deneysel çalışmalar yapılabilir.
- Araştırmanın farklı örneklemlerle (örneğin kırsal-kentsel bölgelerdeki öğrencilerle) tekrarlanarak genellenebilirliği test edilebilir.
- Ekran bağımlılığına yönelik ailelerin sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel yapılarının etkisine bakılabilir.
- Ekran bağımlılığının küçük yaş grubunda akademik yansımalarına yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Ailelerin okuma kültürü oluşturma yeterliliklerinin farklı yaş gruplarındaki etkisi incelenebilir.
- Okuma motivasyonunu etkileyen unsurların uzun vadeli etkilerini değerlendirmek amacıyla boylamsal araştırmalar yürütülebilir.
- Okuma motivasyon düzeyleri düşük ve orta düzeyde olan öğrencilere yönelik müdahale programları geliştirilebilir.
- Nitel veri toplama yöntemlerinin (görüşme, odak grup vb.) kullanıldığı araştırmalar yapılarak okuma motivasyonu daha derinlemesine incelenebilir.

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Ailelerin okuma kültürünü geliştirecek müdahale programları yapılabilir ve bunların etkilerine yönelik sonuçlara bakılabilir.
- Ailelerin erken okuryazarlık becerilerinin önemine dair farkındalıklarını arttıracak eğitim programları oluşturulabilir.
- Öğretmenler, öğrencilerin okuma motivasyonlarını artırmak için aileleri sürece dâhil eden ortak okuma etkinlikleri ve projeler yapabilir.
- Okullarda bilinçsiz ekran kullanımın zararlı etkilerine yönelik öğrenciler ve ailelerine seminerler düzenlenebilir.

- Okullarda öğrencilerin okuma motivasyonların belirlenmesi düzenli olarak yapılabilir ve sonuçlar doğrultusunda müdahaleler yapılabilir.
- Öğretmenlerin, öğrencilerinin okuma motivasyonlarını geliştirmeye yönelik uygulayacakları müdahale programları hazırlanabilir.

KAYNAKÇA

Adıyaman, B. (2022). *Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi*: Kırşehir ili örneği [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi.

Akbayır, S. (2003). *Dil bilgisi ve yazım kuralları*. Anı Yayıncılık.

Akça, H. (2018*). İstanbul ili Maltepe ilçesindeki ilkokul çağı çocuklarında ekran bağımlılığı eğiliminin nicel olarak incelenmesi* [Uzmanlık tezi]. Marmara Üniversitesi Tıp Fakültesi.

Aksaçlıoğlu, A. G. ve Yılmaz, B. (2007). Öğrencilerin Televizyon İzlemeleri ve Bilgisayar Kullanmalarının Okuma Alışkanlıkları Üzerine Etkisi. *Türk Kütüphaneciliği*, *21(1):*3-28.

Akyol, H. (2008). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. (7.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Akyol, H. (2017). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi* (10. baskı). Pegem Akademi.

Akyol, H. (2019). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Alakuşu, E. ve Elkatmış, M. (2022). İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin problemli internet kullanım düzeyleri ile okuma motivasyonları arasındaki ilişkinin incelemesi. *Euroasıa Sosyal Bilimler ve Beşeri Bilimler Dergisi*, *9(29)*, 37-49.

Altıntaş, S., ve Öztabak, M. (2016). Ortaokul öğrencilerinin problemli internet kullanımları ile anne baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 7*(13),* 109–128.

Altun, D., Tantekin Erden, F., ve Hartman, D. K. (2021). Preliterate young children's reading attitudes: Connections to the home literacy environment and maternal factors. *Early Childhood Education Journal, 50*, 567–578.

Ames, C. A. (1990). Motivation: What teachers need to know. *Teachers College Record, 91*(3), 409–421.

Anderson, R. C., Wilson, P. T., ve Fielding, L. G. (1988). Growth in reading and how children spend their time outside of school. *Reading research quarterly 23*(3)*,* 285-303.

Ardiyani, I. D., Setiawati, Y., ve Hsieh, Y.-T. (2021). Education for parents of children with gadget addiction. *Jurnal Berkala Epidemiologi, 9*(3), 221–230.

Aslan, O., ve Topuz, İ. (2025). Okul öncesi dönem çocuklarında sosyal beceri düzeyleri ile problemli medya kullanımı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26*(1), 116–134.

Atak, F. (2020). *10-14 yaş arasındaki çocukların dijital oyun bağımlılığı ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Ataş, F., ve Akın, E. (2021). Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Motivasyonları ile Türkçe Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 495-507.

Ataş, M. (2015*). İlkokul Öğrencilerinin Okuma Motivasyonlarının Bazı Değişkenler Bakımından İncelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.

Atkinson, E. S. (2000). An Investigation into the relationship between teacher motivation and pupil motivation. *Educational Psychology*, *20*(1), 45-57.

Atkinson, J. W. (1958). Towards experimental analysis of human motivation in terms of motives, expectancies, and incentives. In P. Atkinson (Ed.), *Motives in fantasy, action and society,* (pp. 288-305). Princeton, NJ: Van Nostrand

Avcı, F., ve Er, H. (2019). Dijital bağımlılığa ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi ve çözüm önerileri. *Language Teaching and Educational Research*, *2*(2), 132–159

Avcı, S. (2024). *9-10 yaş çocuklarda ekran bağımlılığının uykuya etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Cumhuriyet Üniversitesi.

Avşaroğlu, S., ve Güleş, E. (2019). Özel gereksinimli çocuğa sahip anne babaların yaşam doyumlarının özanlayış ve merhamet düzeyleri açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *27*(1), 365-376.

Aydeniz, H. (2012). *Medyayı tanımak*. Nakış Ofset.

Aykaç, M. (2024). *İlkokul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının belirlenmesi ve okuma kültürü oluşturmada ailenin rolünün saptanması (Diyarbakır örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Üsküdar Üniversitesi.

Baker, L., ve Scher, D. (2002). Beginning readers' motivation for reading in relation to parental beliefs and home reading experiences. *Reading Psychology*, *23*, 239–269.

Balcı, A. (2009). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık ve ilgileri üzerine bir araştırma*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.

Balhara, Y. P. S., Verma, K., ve Bhargava, R. (2018). Screen time and screen addiction: Beyond gaming, social media and pornography-A case report. *Asian journal of psychiatry*, *35*, 77-78.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2), 191–215.

Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Social and Clinical Psychology, 4*(3), 359–373.

Bandura, A. (1992). Self-efficacy mechanism in psychobiologic functioning. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-efficacy: Thought control of action* (pp. 355–394). Washington, DC: Hemisphere Publishing Corporation.

Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge University Press.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.

Başaran, M. (2013). Okuduğunu anlamanın bir göstergesi olarak akıcı okuma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *13*(4), 2277–2290.

Bergman Deitcher, D., Aram, D., ve Abramovich, D. (2024). Parents' literacy beliefs, home literacy activities, and children's early literacy skills: Stability and progress approaching first grade. *Behavioral Sciences*, *14*(1), Article 7

Batac, R., Revalde, H., Opingo, K. M., Cebe, D., Añero, M., ve Pinili, L. (2024). Investigating the impact of technology addiction on early literacy skills: A study of first graders. *Journal of Humanities and Social Sciences Studies*, *6*(11), 39–44.

Battiato, A. C., Hoover-Dempsey, K., Walker, J. M., Reed, R. P., DeJong, J. M., ve Jones, K. P. (2001). Parental involvement in homework. *Educational Psychologist*, *36*(3), 195–209.

Bağrıyanık, E., ve Ömerustaoğlu, A. (2018). İlkokul öğrencilerinin motivasyon düzeylerini etkileyen faktörler. *Biruni Üniversitesi Sağlık ve Eğitim Bilimleri Dergisi, 2,* 1-11.

Baralt, A. C. (2013). *Ways digital scaffolds are used during collaborative problem solving in the preschool classroom*. Doctoral dissertation. University of Florida, Florida.

Blair, S. (2023). *Bronfenbrenner's social ecological theory diagram*. https://archive.org/details/bronfenbrenners-social-ecological-theory-diagram

Bembenutty, H. (2008). The last word: The scholar whose expectancy-value theory transformed the understanding of adolescence, gender differences, and achievement: An interview with Jacquelynne S. Eccles. *Journal of Advanced Academics*, *19*(3), 531–550.

Berman, R., ve Verhoeven, L. (2002). Cross-linguistic perspectives on the development of text-production abilities: Speech and writing. *Written Language & Literacy, 5*(1), 1–43.

Birken, C. S., Maguire, J., Mekky, M., Manlhiot, C., Beck, C. E., Jacobson, S., Peer, M., Taylor, C., McCrindle, B. W., Parkin, P. C., ve TARGet Kids! collaboration. (2011).

Parental factors associated with screen time in pre-school children in primary-care practice: A TARGet Kids! study. *Public Health Nutrition*, *14*(12), 2134–2138.

Birkets, S. (2004). The truth about reading. *School Library Journal*, *(11)*, 50–51.

Bodur, E. (2022). *Okul öncesi çocuklarda ekran bağımlılığı ile öz bakım becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi.

Bozgün, K., ve Akın Köstereliođlu, M. (2020). İlkokul öğrencileri motivasyon ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, *10*(1), 209–236.

Brant, M. (2003, August 25–September 1). Log on and learn. *Newsweek*, 52–55.

Braunsar, C. A. (2015). *Fifth and sixth grade students' motivation to read and parent or guardian involvement* [Doctoral dissertation, Walden University]. ProQuest Dissertations Publishing. (UMI No. 3730880)

Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development: Experiments by nature and design. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U., ve Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In R. M. Lerner ve W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (6th ed., pp. 793–828). John Wiley & Sons.

Budak, S. (2003). *Psikoloji sözlüğü*. Bilim ve Sanat Yayınevi.

Budak, K. S. (2020). *Okul öncesi dönem çocukları için dijital oyun bağımlılık eğilimi ölçeğinin ve dijital oyun ebeveyn rehberlik stratejileri ölçeğinin geliştirilmesi, problem davranışlarla ilişkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.

Bülbül, M. (2021). *2-6 yaş arasındaki çocukların ekran karşısında geçirdikleri süre ile ebeveyn tutumları ve saldırganlık davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Arel Üniversitesi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (21. baskı). Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (28. baskı). Pegem Akademi.

Can, G. (2011). Çocuk gelişimi kuramları II. In E. Ceyhan (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim-1* (pp. 69–90). Anadolu Üniversitesi Yayını.

Carney, K. A. (2013). *Highly motivated children's perceptions of reading* [Doctoral dissertation, Oklahoma State University]. ProQuest Dissertations Publishing. (UMI No. 3614400)

Cartwright, K. B., Marshall, T. R., ve Wray, E. (2015). A longitudinal study of the role of reading motivation in primary students' reading comprehension: Implications for a less simple view of reading. *Reading Psychology*, *37*(1), 55–91.

Cengizhan, C. (2013). Öğrencilerin bilgisayar ve internet kullanımında yeni bir boyut: "İnternet bağımlılığı". *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *22*(22), 83–98.

Chaudron, S., Marsh, J., Donoso Navarette, V., Ribbens, W., Mascheroni, G., Šmahel, D., Černikova, M., Dreier, M., Korkeamäki, R.-L., Livingstone, S., Plowman, L., Fletcher-Watson, B., Richardson, J., Shlyapnikov, V., ve Soldatova, G. (2018). Rules of engagement: Family rules on young children's access to and use of technologies. In S. Danby, M. Fleer, C. Davidson, ve M. Hatzigianni (Eds.), *Digital childhoods: Technologies in children's everyday lives* (Vol. 22, pp. 131–145). *International perspectives on early childhood education and development*. Springer. Advance online publication.

Chassiakos, Y. L. R., Radesky, J. S., Christakis, D. A., Moreno, M. A., ve Cross, C. (2016). *Children and adolescents and digital media*. *Pediatrics, 138*(5), e20162593.

Chen, Q., Kong, Y., Gao, W., ve Mo, L. (2018). Socioeconomic status, parent–child relationship, and learning motivation on reading ability in Chinese primary school students. *Frontiers in Psychology*, *9*, Article 1297.

Cingi, M. A. (2022). *Etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin 60–72 aylık çocukların yaratıcılıklarına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Cloer, T., ve Dalton, S. R. (1999). Gender and grade differences in motivation to read. *American Reading Forum Yearbook Online*.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.

Cordes, C., ve Miller, E. (2000). *Fool's gold: A critical look at computers in childhood*. Alliance for Childhood.

Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları – Nicel ve nitel araştırmanın planlaması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*. Edam Yayınları.

Cunningham, A. E., ve Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, *33*(6), 934–945.

Çakır, R., ve Akman, E. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıkları ile kitap okuma alışkanlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu, İnönü Üniversitesi.

Çakır, M., Kocagöz, E., ve Karakuş, F. N. (2021). Çocuklarda dijital bağımlılık: Ebeveynlerle nicel bir araştırma. *Online International Conference on Empirical Economics and Social Sciences (e-ICEESS'21)*.

Çalışkan, E. F. (2019). *Aile katılımlı okuma etkinliklerinin ilkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisine, okuma motivasyonuna ve okuma tutumuna etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.

Çekici, Y. E., ve Çocuk, H. E. (2022). Z kuşağının okuma kaygısı, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlığı. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, *6*(2), 45–57.

Çelik, E., Özer, Y., ve Özcan, S. (2021). Okul öncesi çocukların ekran kullanım sürelerinin ebeveyn ekran kullanım alışkanlıkları ve aile işlevleri ile ilişkisi. *Çukurova Medical Journal*, *46*(1), 343–351.

Çelik, E. (2017). *4-6 yaş çocukların ekran kullanımının, ebeveyn ekran kullanımı ve aile işlevleri ile ilişkisi* [Yayımlanmamış uzmanlık tezi]. Çukurova Üniversitesi.

Çelik, S. (2018). *Özel gereksinimli çocukların erken müdahaleden okulöncesine geçiş süreçlerinin biyoekolojik sistemler kuramına dayalı olarak incelenmesi: Bir geçiş modeli önerisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.

Çevik, G., ve Çelikkaleli, Ö. (2010). Ergenlerin arkadaş bağlılığı ve internet bağımlılığının cinsiyet, ebeveyn tutumu ve anne baba eğitim düzeylerine göre incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *19*(3), 225–239.

Çiçek Çetinkaya, S. (2004). *Afyon merkezindeki ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.

Çiğdemir, S., ve Akyol, H. (2020). Okuma kültürü oluşturmada aile yeterliliği ölçeği geliştirme ve uygulama çalışması. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *21*(3), 1874–1912.

Çizmeci, E. (2017). No time for reading, addicted to scrolling: The relationship between smartphone addiction and reading attitudes of Turkish youth. *Intermedia International E-Journal*, *4*(7), 290–302.

Çom-Aybal, N. (2021). *4–11 yaş çocuklarda ekran bağımlılığı eğiliminin incelenmesi ve ebeveynlerin ekran bağımlılığını önlemeye yönelik tutumlarının değerlendirilmesi* [Tıpta uzmanlık tezi]. Sağlık Bilimleri Üniversitesi .

Çoraklı, S. (1998). *Kitap okuma şuuru, okuma üzerine düşünceler* (Derleme). Marifet Yayınları.

De Decker, E., De Craemer, M., De Bourdeaudhuij, I., Wijndaele, K., Duvinage, K., ve Koletzko, B. (2012). Influencing factors of screen time in preschool children: An exploration of parents' perceptions through focus groups in six European countries. *Obesity Reviews*, *13*(1), 75–84.

Deci, E. L., ve Ryan, R. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, *11*(4), 227–268.

Deci, E. L., ve Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.

Deci, E. L., ve Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory on human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, *49*(3), 182–185.

Deci, E. L., ve Ryan, R. M. (2010). *Intrinsic motivation*. In I. B. Weiner ve W. E. Craighead (Eds.), *The Corsini encyclopedia of psychology* (pp. 1–2). Wiley. https://doi.org/10.1002/9780470479216.corpsy0467

Deci, E. L., ve Vansteenkiste, M. (2004). Self-determination theory and basic need satisfaction: Understanding human development in positive psychology. *Ricerche di Psicologia*, *27*(1), 23–40.

Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., ve Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, *26*(3–4), 325–346.

Deci, E. L., Koestner, R., ve Ryan, R. M. (2001). Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: Reconsidered once again. *Review of Educational Research*, *71*(1), 1–27.

Deci, E. L. (2004). Intrinsic motivation and self-determination. In C. D. Spielberger (Ed.), *Encyclopedia of applied psychology* (pp. 437–448). Academic Press.

Demirer, V., Yıldız, D. Ç., ve Sünbül, A. M. (2011). The relationship between primary school students' computer and internet usage and reading habits: Sample of Konya. *Elementary Education Online*, *10*(3), 1028–1036.

Dilidüzgün, S. (2018). *Çağdaş çocuk yazını: Yazın eğitimine atılan ilk adım*. Tudem Yayınları.

Dore, R. A., Logan, J., Lin, T. J., Purtell, K. M., ve Justice, L. M. (2020). Associations between children's media use and language and literacy skills. *Frontiers in Psychology*, *11*, 1734.

Domoff, S. E., Harrison, K., Gearhardt, A. N., Gentile, D. A., Lumeng, J. C., ve Miller, A. L. (2019). Development and validation of the problematic media use measure: A parent report measure of screen media "addiction" in children. *Psychology of Popular Media Culture, 8*(1), 2–11.

Durik, A. M., Vida, M., ve Eccles, J. S. (2006). Task values and ability beliefs as predictors of high school literacy choices: A developmental analysis. *Journal of Educational Psychology*, *98*(2), 382–393.

Dursun, Y., ve Kocagöz, E. (2010). Yapısal eşitlik modellemesi ve regresyon: Karşılaştırmalı bir analiz. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *35*, 1–17.

Durualp, E., Çiçekoğlu, P., ve Durualp, E. (2013). 6-8. sınıftaki öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarının internet ve kitap okuma alışkanlıkları açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, *2*(1), 115–132.

Duursma, E., Meijer, A., ve de Bot, K. (2017). Home literacy and family factors as predictors of screen media use among Dutch preadolescents. *Journal of Child and Family Studies*, *26*, 612–622.

Eccles, J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L., ve Midgley, C. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motivation* (pp. 75–146). W. H. Freeman.

Eccles, J. S.; Wigfield, A. ve Schiefele, U. (1998). *Motivation to succeed*. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology* (Vol. IV, 5th ed., ss. 1017–1095). New York: John Wiley.

Eccles, J. S., ve Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, *53*, 109–132.

Edwards, S., Henderson, M., Gronn, D., Scott, A., ve Mirkhil, M. (2017). Digital disconnect or digital difference? A socio-ecological perspective on young children's technology use in the home and the early childhood centre. *Technology, Pedagogy and Education, 26*(1), 1-17.

Ercen, R. Ç. (2022). *9–11 yaş arası çocuklarda ekran kullanım düzeyleri ile ilişkili faktörler: Algılanan stres, yaşam doyumu, otomatik düşünceler* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Arel Üniversitesi.

Erdiller, Z. B. (2010). Erken çocukluk eğitiminde temel kuram ve yaklaşımlar. In İ. H. Diken (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi* (pp. 56–92). Pegem Akademi.

Fisher, P. A., ve Lombardi, J. (2025). *The new ecology of early childhood: Revisiting Bronfenbrenner's theory in the context of contemporary challenges and opportunities* (Working paper). Stanford Center on Early Childhood, Stanford University.

Furuncu, C. (2019). *Problemli Medya Kullanım Ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik güvenirlik çalışması: Çocuklarda Ekran Bağımlılığı Ölçeği ebeveyn formu* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.

Genç, Z. (2014). Parents' perceptions about the mobile technology use of preschool aged children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 146*, 55–60.

Gök, S. (2019). *Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonu üzerinde aile okuma inançlarının etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.

Gökçeli, F. K. (2019). Erken çocukluğun tanımı, kapsamı ve önemi. In A. Yıldırım (Ed.), *Erken çocukluk eğitimine giriş* (6. baskı, pp. 2–18). Pegem Akademi.

Gökçen, A. (2021). *Çocukların ekran kullanım özellikleri, dijital oyun bağımlılık eğilimleri, sosyal yetkinlik ve davranış durumları ile ebeveyn rehberlik stratejileri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.

Gupta, N., Singh, A., Patel, R., & Kumar, S. (2023). Digital Screen Time as a Characteristic of Academic Performance among School-Going Children: Examining Age and Gender Associations. *Cogent Education, 10*(1). doi:10.1080/2331186X.2023.1411036

Guthrie, J. T. (2013). Best practices for motivating students to read. In L. M. Morrow ve L. B. Gambrell (Eds.), *Best practices in literacy instruction* (5th ed., pp. xx–xx). Guilford Press.

Gül, E. (2021). *İlkokul öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanmasını etkileyen faktörlerin belirlenmesi: Bir karma yöntem araştırması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi.

Gültekin, M., ve Aydemir, H. (2021). İlkokul ve ortaokul son sınıf öğrencilerinin internet bağımlılık düzeylerinin incelenmesi (Adıyaman ili örneği). *Journal of Research in Educational Sciences (JRES)*, *8*(1), 103–121.

Günel, U. (2023). *İlkokul öğrencilerinin ekran bağımlılığı, zorbalık ve yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mardin Artuklu Üniversitesi.

Günel, U., ve Ergün, N. (2025). İlkokul öğrencilerinin ekran bağımlılığı, zorbalık ve yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, *15*(1), 454–483.

Güneş, F. (2004). *Okuma-yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ocak Yayınları.

Güzel, Ü. (2020). *Öğrencilerin okuma motivasyonları ile okuma tutum ve alışkanlıkları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.

Hiltunen, P., Leppänen, M. H., Ray, C., Määttä, S., Vepsäläinen, H., Koivusilta, L., Sajaniemi, N., Erkkola, M., ve Roos, E. (2021). Relationship between screen time and sleep among Finnish preschool children: results from the DAGIS study. *Sleep medicine*, *77*, 75–81.

Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching* (3rd ed.). Longman.

Holdaway, D. (1979). The foundations of literacy. New York: Ashton

Holdaway, J. (2007). *Learning to read: Phonological awareness and the development of reading? A study of at-risk beginner readers with culturally and linguistically diverse backgrounds in an English-speaking school* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi] University of Oslo.

Horzum, M. B. (2011). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, *36*(159), 57–68.

Hughes-Hassell, S., ve Lutz, C. (2006). What do you want to tell us about reading? A survey of the habits and attitudes of urban middle school students toward leisure reading. *Young Adult Library Services*, *4*(2), 39–45.

İnan, D. D. (2005). *İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.

İnan-Sonakalan, E., Arslan, T., Kılıç, M., Tekkalan, O., ve Sarıca, E. (2022). İlkokul öğrencilerinde gözlenen sorunlu ekran kullanımının annenin ve öğrencinin demografik özellikleriyle ilişkisi. *Ahi Bilge Eğitim Dergisi (ABED)*, *3*(2), 149–169.

Jakobsons, L. J. (2005). *Child, teacher, and parent reports of motivation and their predictive relations to reading achievement and reading quantity* [Master's thesis, Florida State University]. Florida State University Libraries.

Janes, J. L. (2008). *Families, motivation, and reading: Pre-adolescent students and their reading motivation and family reading habits* [Doctoral dissertation, University of Nebraska–Lincoln]. ProQuest Dissertations Publishing. (UMI No. 3325656)

Johnson, K. W. (2014). *Parental perceptions of the influence of digital media and technology on children's reading habits at home* [Doctoral dissertation, Utah State University]. Utah State University Digital Commons.

Jusienė, R., Urbonas, V., Laurinaitytė, I., Rakickienė, L., Breidokienė, R., Kuzminskaitė, M., ve Praninskienė, R. (2019). Screen use during meals among young children: Exploration of associated variables. *Medicina (Kaunas,Lithuania)*, *55*(10), Article688.

Just, M. A., ve Carpenter, P. A. (1980). A theory of reading: From eye fixations to comprehension. *Psychological Review, 87*(4), 329–354.

Kaçmaz, E. (2024). *İlkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama başarıları ve okuma alışkanlıkları ile ailenin okuma sürecine katılımı arasındaki ilişkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi.

Kambara, H., ve Lin, Y. C. (2021). Differences in reading motivation between American and Japanese students. *Journal of Literacy Research*, *53*(3), 361–381.

Kanonire, T., Lubenko, J., ve Kuzmina, Y. (2022). The effect of intrinsic and extrinsic reading motivation on reading performance in elementary school. *Journal of Research in Childhood Education*, *36*(1), 1–13.

Karadeniz, Ş., ve Yılmaz, B. (2017). Ankara'daki halk kütüphanecilerinin okuma alışkanlığı üzerine bir araştırma. *Türk Kütüphaneciliği*, *31*(2), 223–244.

Karahan, B. Ü. (2015). Öğretmen adaylarının okumaya yönelik motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, *10*(3), 1569–1586.

Karakaş, S. (2017). *Prof. Dr. Sirel Karakaş Psikoloji Sözlüğü: Bilgisayar programı ve veritabanı* (Sürüm 5.2.0/2022).

Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayıncılık.

Katrancı, M. (2015). İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Motivasyonlarının İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(2), 49-62.

Keller, J. M., ve Song, S. H. (2001). Effectiveness of motivationally adaptive computer-assisted instruction on the dynamic aspects of motivation. *Educational Technology Research and Development, 49*(2), 5–22.

Keser, A. (2006). *Çalışma yaşamında motivasyon*. Alfa Aktüel Yayınları.

Khan, K. S., Purtell, K. M., Logan, J., Ansari, A., ve Justice, L. M. (2017). Association between television viewing and parent-child reading in the early home environment. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, *38*(7), 521–527.

Kılıç, S. (2014). Etki büyüklüğü. *Journal of Mood Disorders, 4*(1), 44–46.

Kılınç, S. (2015). *Okul öncesi çağındaki çocukların teknoloji kullanımı hakkındaki ebeveyn görüşlerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dumlupınar Üniversitesi.

Kırs, F., ve Kınay, İ. (2023). Türkiye'de öğrencilerin okuma alışkanlığı: Bir meta sentez çalışması. Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, (33), 163–190.

Kırtay, O. (2020). Ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin teknoloji-kütüphane kullanımı ve okuma alışkanlığı üzerine bir araştırma: Gaziantep ili Şahinbey ilçesi örneği. *Bilgi ve Belge Araştırmaları Dergisi*, (14), 105–133.

Kızgın, A. (2019). *Okuma motivasyonu ve okuduğunu anlamanın akademik başarıya etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ömer Halisdemir Üniversitesi.

Kirchner, E., ve Mostert, M. L. (2017). Aspects of the reading motivation and reading activity of Namibian primary school readers. *Cogent Education, 4*(1).

Kulu, H. (2023). *Çocuklarda problemli medya kullanımı ve etkileyen faktörler* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Harran Üniversitesi.

Kumar, M., ve Behera, B. (2022). Influence of home environment on children's foundational literacy and numeracy skills: A systematic synthesis with India in focus. *Asian Journal for Mathematics Education*, *1*(3), 359–380.

Kurnaz, H. (2019). Okuma iç motivasyonu ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *20*(1), 234–250.

Kurnaz, H., ve Yıldız, N. (2015). Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi [Assessment of the different variables of secondary school students' reading motivation]. *Turkish Journal of Social Research / Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *19*(3), 73–87.

Kuş, M. (2019). *İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarının ebeveynlerinin okuma motivasyonlarıyla karşılaştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.

Kuyucu, M. (2017). Gençlerde akıllı telefon kullanımı ve akıllı telefon bağımlılığı sorunsalı: "Akıllı telefon(kolik)" üniversite gençliği. *Journal of Academic Social Science Studies*, *7*(14), 328–359.

Lauricella, A. R., Wartella, E., ve Rideout, V. J. (2015). Young children's screen time: The complex role of parent and child factors. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *36*, 11–17.

Lemmens, J. S., Valkenburg, P. M., ve Peter, J. (2009). Development and validation of a game addiction scale for adolescents. *Media Psychology, 12*(1), 77–95.

Li, Y., Jia, K., Kyaw, H. M. M., Li, H., ve Yan, M. (2024). The unique contribution of reading motivation to reading comprehension increases from Grades 2 to 4 in Chinese children. *Journal of Research in Reading*, *47*(4), 557–579.

Li, H., Luo, W., ve He, H. (2022). Association of parental screen addiction with young children's screen addiction: A chain-mediating model. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 19*(19), 12788.

Lin, T. T., Kononova, A., ve Chiang, Y. H. (2019). Screen addiction and media multitasking among American and Taiwanese users. *Journal of Computer Information Systems, 60*(6), 583–592.

Liu, Z., Hu, R., ve Bi, X. (2023). The effects of social media addiction on reading practice: A survey of undergraduate students in China. *Journal of Documentation*, *29*(3), 670–682.

Lissak, G. (2018). Adverse physiological and psychological effects of screen time on children and adolescents: Literature review and case study. *Environmental Research, 164*, 149–157.

Marinak, B. A., ve Gambrell, L. B. (2010). Reading motivation: Exploring the elementary gender gap. *Literacy Research and Instruction*, *49*(2), 129–141.

Memiş, A., ve Bozkurt, M. (2013). The relationship of reading comprehension success with metacognitive awareness, motivation, and reading levels of fifth grade students. *Educational Research and Reviews*, *8*(15), 1242–1246.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkçe dersi öğretim programı (1, 2, 3 ve 4. sınıflar)*. MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. https://cdn.eba.gov.tr/icerik/GorusOneri/2024ProgramlarOnayli/2024programtur1234_OnayliKod2.pdf

Muppalla, S. K., Vuppalapati, S., Pulliahgaru, A. R., ve Sreenivasulu, H. (2023). Effects of excessive screen time on child development: An updated review and strategies for management. *Cureus*, *15*(6), Article e40608.

Nagata, J. M., Cortez, C. A., Cattle, C. J., Ganson, K. T., Iyer, P., Bibbins-Domingo, K., ve Baker, F. C. (2022). Social epidemiology of early adolescent problematic screen use in the United States. *Pediatric Research*, *92*(3), 976–982.

Nagata, J. M., Smith, N., Alsamman, S., Lee, C. M., Dooley, E. E., Kiss, O., Ganson, K. T., Wing, D., Baker, F. C., ve Gabriel, K. P. (2023). Association of physical activity and screen time with body mass index among US adolescents. *JAMA Network Open*, *6*(2), e2255466.

Nagata, J. M., Lee, C. M., Hur, J. O., ve Baker, F. C. (2025). What we know about screen time and social media in early adolescence: A review of findings from the Adolescent Brain Cognitive Development Study. *Current Opinion in Pediatrics*, *37*(2).

Nazlı, B. (2016). Çocuklarda okuma alışkanlığının önemi – Emniyetçiler İlkokulu örneği: Anne ve baba bilinci. *Türkiye Eğitim Dergisi, 3*(1), 1–121.

Neugebauer, S. R. (2011). *A reader, inside and out: Exploring more ecologically valid understandings of reading motivation* (Doctoral dissertation, Harvard University). ProQuest Dissertations Publishing. (UMI No. 3486014)

Odom, S. L., Vitztum, J., Wolery, R., Lieber, J., Sandall, S., Hanson, M. J., Beckman, P., Schwartz, I., ve Horn, E. (2004). Preschool inclusion in the United States: A review of research from an ecological systems perspective. *Journal of Research in Special Education Needs, 4*(1), 17–49.

Ofcom. (2025, 26 Haziran). Top trends from our latest look at UK children's online lives. Ofcom.

Okur, A. (2013). *Yaşam boyu okuma eğitimi*. Ankara: Pegem Yayınları.

Okur, B. (2017). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu ve okur öz algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.

Öcebe, D. (2020). *0-3 yaş grubu çocuklarda ekranlı araçlar karşısında geçirilen zaman ve etkileyen faktörlerin belirlenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sağlık Bilimleri Üniversitesi, İstanbul.

Özaydın, A. (2024). *Okul öncesi dönem çocuklarında problemli medya kullanımı ve akran zorbalığı ilişkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Özen Altınkaynak, Ş., ve Yanıklar, C. (2014). Anne ve babaların okul öncesi eğitime devam eden çocuklarının gelişimine yönelik beklentileri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), 56–72.

Öztürk, E., ve Aydemir, Z. (2013). Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonlarının, günlük kitap okuma süreleri ve ailenin okuma durumuna göre değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 21*(3), 1105–1116.

Park, C. H., ve Kim, G. S. (2015). The influence of the reading motivation of mothers with three to five year old children on the home literacy environment. *Family and Environment Research, 53*(2), 119–130.

Price, J., ve Kalil, A. (2019). The effect of mother–child reading time on children's reading skills: Evidence from natural within-family variation. *Child Development, 90*(6), e688–e702.

Rideout, V., ve Robb, M. B. (2017). *The Common Sense Census: Media use by kids age zero to eight*. San Francisco, CA: Common Sense Media.

Rothmann, I. ve Cooper, C. (2008). Organizational and Work Psychology. Malta: Hodder Education.

Ryan, R. M., ve Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *The American psychologist*, *55*(1), 68–78.

Saban, A. İ., ve Altınkamış, N. F. (2014). Okul öncesi çağda çocuğu olan ebeveynlerin okuma inançlarının incelenmesi. *Journal of Human Sciences, 11*(1), 317–337.

Sağıroğlu, N. (2015). *İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin günlük internet kullanım sürelerinin okul başarılarıyla ilişkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Üsküdar Üniversitesi.

Sal, M. (2024). *Okuma becerilerinin geliştirilmesinde öğretmen ve aile iş birliği: bir eylem araştırması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ordu Üniversitesi.

Saraçlı Çelik, S., ve Karasakaloğlu, N. (2021). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi ve okuma motivasyonu ile ilişkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7*(2), 467–484.

Sever, S. (2007). Okuma kültürü edinme sürecinde Türkçe öğretiminin sorumluluğu. *Okuma kültürü ve okullarda uygulama sorunları toplantısı* (ss. 108–126).

Sever, S. (2011). Okuma kültürü edindirme sürecinde temel sorunlar ve çözüm önerileri I. *Çağdaş Türk Dili, 24*(277), 30–37.

Schaffner, E., Schiefele, U., ve Ulferts, H. (2013). Reading amount as a mediator of the effects of intrinsic and extrinsic reading motivation on reading comprehension. *Reading Research Quarterly, 48*(4), 369–385.

Schunk, D. H., Pintrich, P. R., ve Meece, J. L. (2008). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill Prentice Hall. ISBN: 978-0-13-228155-3

Shin, N. (2004). Exploring pathways from television viewing to academic achievement in school-age children. *The Journal of Genetic Psychology*, *165*(4), 367–382.

Steensel, R. (2006). Relations between socio-cultural factors, the home literacy environment and children's literacy development in the first years of primary education. *International Journal of Web Engineering and Technology*, *2*(3), 206–217.

Strommen, L. T., ve Mates, B. F. (2004). Learning to love reading: Interviews with older children and teens. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 48*(3), 188–200.

Šilinskas, G., Sénéchal, M., Torppa, M., ve Lerkkanen, M. K. (2020). Home literacy activities and children's reading skills, independent reading, and interest in literacy activities from kindergarten to grade 2. *Frontiers in Psychology, 11*, Article 601621.

Sönmez, V. ve Alacapınar F. G. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri,* Ankara: Anı Yayıncılık.

Şahin, N. (2019). Ortaokul öğrencilerinin okuma tutumları ve okuma motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 7*(4), 914–940.

Savaş, B. (2006). *Okuma eğitimi ve çocuklarda dil gelişimi*. Alfa Yayınları.

Şeker, S. E. (2015). Motivasyon teorisi (Motivation theory). *YBS Ansiklopedi, 2*(1), 22–27.

Tanrıverdi, H., ve Sağır, S. (2014). Lise öğrencilerinin sosyal ağ kullanım amaçlarının ve sosyal ağları benimseme düzeylerinin öğrenci başarısına etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *7*(18), 776–821.

Taş, E. A., ve Koçyiğit, S. (2023). Examining the effect of parent-supported interactive book reading program on preschool children's early literacy skills. *Journal of the Human and Social Science Researches*, *12*(5), 2537–2558.

Tremblay, T., Gagné, A., ve Bigras, N. (2021). Family literacy activities mediate the effects of recreational screen time on children's language development. *Psychology and Behavioral Science International Journal, 17*(1), Article 555951.

Telli, A. (2021). *Ortaokul öğrencilerinin okuma güdülenmeleri ile ebeveynlerinin eğitim düzeyi ve okuma kültürü görünümleri arasındaki ilişki üzerine bir inceleme* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.

Temiz Arslan, K. (2022). *Pandemi döneminde çocukların ekran bağımlılığı ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hasan Kalyoncu Üniversitesi.

Temiz Arslan, K., Altıok, S., ve Başgül, Ş. S. (2025). Türkiye'deki 4–11 yaş arası çocukların ekran bağımlılığı ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (18), 1–17.

Tsujimoto, K. C. (2021). *It's not, "let's do more." It's, "let's do different": Recognizing the important associations between children's reading skill and their motivation and engagement in the elementary school classroom* (Doctoral dissertation, University of Toronto). University of Toronto TSpace Repository.

Türk Dil Kurumu. (2025). *Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük*. https://sozluk.gov.tr

Türkiye İstatistik Kurumu. (2024). *Çocuklarda bilişim teknolojileri kullanım araştırması* (Yayın No. 53638). https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Cocuklarda-Bilisim-Teknolojileri-Kullanim-Arastirmasi-2024-53638

Uçgun, D. (2013). Türkçe eğitiminde motivasyonu artırmaya yönelik uygulamalar / Practices toward enhancing motivation in Turkish language education. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, *9*(4), 354–362.

Ulusoy Durmuş, E. N. (2022). *Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma kaygısı ve okuma motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.

Uysal Dede, Z. (2019). *İlkokul öğrencilerinin sevdikleri karakterlerin yer aldığı metinlerin okuma motivasyonuna ve okumaya yönelik tutuma etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.

Üstten, U. A. (2014). 8. sınıf öğrencilerinin televizyon izleme sürelerinin okuma alışkanlıkları üzerine etkisi. *Turkish Studies, 9*(3), 1511–1521.

Valleley, R. J., ve Shriver, M. D. (2003). An examination of the effects of repeated readings with secondary students. *Journal of Behavioral Education, 12*(1), 55–76.

Vázquez-Cano, E., De la Calle-Cabrera, A. M., Hervás-Gómez, C., ve López-Meneses, E. (2020). The socio-family context and its influence on students' PISA reading performance scores: Evidence from three countries on three continents. *Educational Sciences: Theory & Practice, 20*(3), 14–27.

Viau, R. (2015). *Okulda motivasyon: Okulda güdüleme ve güdülenmeyi öğrenme* (Y. Budak, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Wang, J. H., ve Guthrie, J. T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly, 39*(2), 162–186.

Wang, Q. (2009). *Home influences on Chinese beginning readers' motivation for reading and reading achievement* [Yayımlanmamış doktora tezi]. University of Illinois at Urbana-Champaign.

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.

Wigfield, A., ve Guthrie, J. T. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, ve R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 403–422). New York: Routledge.

Wigfield, A., ve Tonks, S. (2004). The development of motivation for reading and how it is influenced by CORI. In J. T. Guthrie, A. Wigfield, ve K. C. Perencevich (Eds.), *Motivating reading comprehension: Concept-oriented reading instruction* (pp. 249–272). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Xia, T., Gu, H., ve Li, W. (2019). Effect of parents' encouragement on reading motivation: The mediating effect of reading self-concept and the moderating effect of gender. *Frontiers in Psychology, 10*, 609.

Yalçın, A., İnan Alver, E., ve Yalçın, S. (2022). İlkokul öğrencilerinde problemli medya kullanımının, annenin demografik özellikleriyle ve evde medya kullanımına ilişkin kuralların olup olmamasıyla ilişkisi. *Journal of Social and Humanities Sciences Research, 9*(89), 2305–2319.

Yang, G., Badri, M., Al Rashedi, A., ve Almazroui, K. (2018). The role of reading motivation, self-efficacy, and home influence in students' literacy achievement: A preliminary examination of fourth graders in Abu Dhabi. *Large-scale Assessments in Education, 6*(1), Article 10.

Yavuz, S. (2019). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları ile okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Giresun Üniversitesi.

Yeo, L. S., Ong, W. W., ve Ng, C. M. (2014). The home literacy environment and preschool children's reading skills and interest. *Early Education and Development*, *25*(6), 791–814.

Yıldız, A. K. (2016). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Okuma Alışkanlığı Kazanmasında Rol Model Olarak Aile. *Mavi Atlas*(*7*), 95-112. https://doi.org/10.18795/ma.94919

Yıldız, H., Öztora, S., ve Dağdeviren, H. N. (2022). Anaokulu çocuklarının teknolojik alet kullanımı, ebeveynlerinin tutum ve davranışları. *Türk Aile Hekimliği Dergisi, 26*(3), 108–115.

Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.

Yıldız, M. (2013). İlköğretim 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Education and Science, 38*(168), 260–271.

Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamanın beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü: The role of the reading motivation, reading fluency and reading comprehension on Turkish 5th graders' academic achievement. *Turkish Studies, 8*(4), 1461–1478.

Yıldız, M., ve Aktaş, N. (2015). Okuma motivasyonu ve okumaya adanmışlık ölçeği: Türkçeye uyarlama çalışması. *International Journal of Human Sciences, 12*(2), 1349–1365.

Yılmaz, C. (2016). *Yatılı bölge ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Yılmaz, H., ve Çavaş Huyugüzel, P. (2007). Fen öğrenimine yönelik motivasyon ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online, 6*(3), 430–440.

Yılmaz, M., ve Çalışkan, H. (2017). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarını etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *4*(2), 406–421.

Yılmaz, M. (2022). *Çocuk kitaplarının seçiminin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu üzerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Young, K. S. (1996). Psychology of computer use: XL. Addictive use of the Internet: A case that breaks the stereotype. *Psychological Reports, 79*(3), 899–902.

EKLER

Ek-1: Başlangıç Okuyucuları Okuma Motivasyonu Ölçeği Örnek Sorular

Adı: Soyadı:

BAŞLANGIÇ OKUYUCULARI OKUMA MOTİVASYONU ÖLÇEĞİ ÖĞRENCİ FORMU

1.Okumayı severim.



2. Okursam daha başarılı olacağımı düşünürüm.



3. Okumayı heyecanla beklerim.



11. Çevremdekilerin (aile, arkadaş, öğretmen) okumamdan dolayı beni beğenmesi hoşuma gider.



12. Merak ettiğim konuları okumaktan hoşlanırım.



18. Evde televizyon izleme kadar kitap okumaya da vakit ayırırım.



19. Arkadaşlarımla yeteri kadar oynadıktan sonra kalan vaktimde kitap okurum.

Ek-2: Başlangıç Okuyucuları Okuma Motivasyonu Ölçeği Puan Tablosu

Ölçekte yer alan maddeler 1-3 arası puanlanmaktadır. Ölçek maddelerinin hangi alt boyutta yer aldığı göstermek için Okuma İnancı için (Öİ), Model Olma için (MO), Okumaya Katılım için (OK) ve Tutum için (T)kısaltmaları kullanılmıştır. 11,12,13,14,19. maddeler *okuma inancı,* 4, 7, 8, 9, 10, 15. maddeler *model olma*, 1, 16, 14, 18. maddeler o*kumaya katılım ve*) 2, 3, 5, 6 Maddeler tutum alt boyutlarına aittir.

Toplam Puan……/

Toplam Oİ: ……/25 Toplam MO: ……. /30 Toplam OK: ……./20 Toplam T:…./20

Madde numarası ve alt boyut	1. Seçenek	2. Seçenek	3. Seçenek
2 OY	1	2	3
4 OY	1	2	3
5 OY	1	2	3
6 OY	1	2	3
7 OY	1	2	3
8 OY	3	2	1
9 OBİ	1	2	3
10 OBİ	1	2	3
11 OBİ	1	2	3
13 OM	1	2	3
14 OM	3	2	1
15 OM	1	2	3
16 OM	1	2	3
17 OM	1	2	3
18 OBİ	1	2	3
19 OBİ	1	2	3
20 OBİ	1	2	3

Ek-3: Problemli Medya Kullanım Ölçeği Örnek Sorular

"GÖRSEL MEDYA ARAÇLARI" terimini çocuğunuzun kullandığı, **ekranı olan herhangi bir araç** için kullanıyor olacağız. Aşağıdaki ankette "**GÖRSEL MEDYA ARAÇLARI**" **terimini her gördüğünüzde** çocuğunuzun kullandığı, aklınıza gelebilecek **her türlü teknolojik aygıtı** düşünün**. Örneğin**;

- **Televizyon**
- **Tablet**
- **Akıllı telefon/cep telefonu**
- **Bilgisayar**
- **Dizüstü bilgisayar**
- **Playstation** gibi

Çocuğunuzun son 1 aydaki davranışlarını göz önüne alarak uygun olan cevabı yuvarlak içine alınız.

	Asla	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Her Zaman
1. Çocuğum görsel medya araçlarını gizli gizli kullanıyor.	1	2	3	4	5
2. Çocuğumun düşündüğü tek şey görsel medya araçlarıymış gibi geliyor.	1	2	3	4	5
3. Çocuğumun görsel medya araçlarını kullanmasını engellemek gerçekten zor.	1	2	3	4	5
4..	1	2	3	4	5
5	1	2	3	4	5
6.	1	2	3	4	5
7.	1	2	3	4	5
8.	1	2	3	4	5
9.	1	2	3	4	5

Çocuğunuzun en sık kullandığı GÖRSEL MEDYA ARAÇLARI nelerdir? (**okulda ya da ödev yapmak için kullandığı zamanları göz önüne almayınız**)

- o Televizyon
- o Akıllı telefon/cep telefonu
- o Tablet
- o Bilgisayar/Dizüstü Bilgisayar
- o PlayStation
- o Elde taşınabilir video oyun cihazı
- o Diğer (lütfen yazın): _____

Ek-4: Problemli Medya Kullanım Ölçeği Puanlama Tablosu

Ölçekte yer alan maddeler 1-5 arası puanlanmaktadır. Ölçek tek boyuttan oluşmaktadır.

Toplam Puan……/45

Madde numarası	1. Seçenek	2. Seçenek	3. Seçenek	4.Seçenek	5.Seçenek
1	1	2	3	4	5
2	1	2	3	4	5
3	1	2	3	4	5
4	1	2	3	4	5
5	1	2	3	4	5
6	1	2	3	4	5
7	1	2	3	4	5
8	1	2	3	4	5
9	1	2	3	4	5

Ek-5: Okuma Kültürü Oluşumunda Aile Yeterliliği Ölçeği Örnek Sorular

Değerli katılımcı, bu ölçek sizin çocuğunuzla birlikte yaptığınız okumaya yönelik faaliyetleri tespit etmek amacıyla düzenlenmiştir. Vereceğiniz cevaplar kesinlikle sizi yargılamak amacıyla kullanılmayacaktır. Hiçbir maddenin herkes için kabul görmüş kesin bir doğru cevabı yoktur. Bu nedenle tüm maddeleri okuyarak ve içtenlikle cevap vermeniz bizim için önemlidir. Katkılarınız için teşekkür ederiz.

A) Aşağıdaki seçeneklerden sizin için uygun olan maddeyi yuvarlak içerisine alın.

Cinsiyet

- Kadın
- Erkek

Anne eğitim durumu

- İlkokul
- Ortaokul
- Lise
- Lisans ve üstü

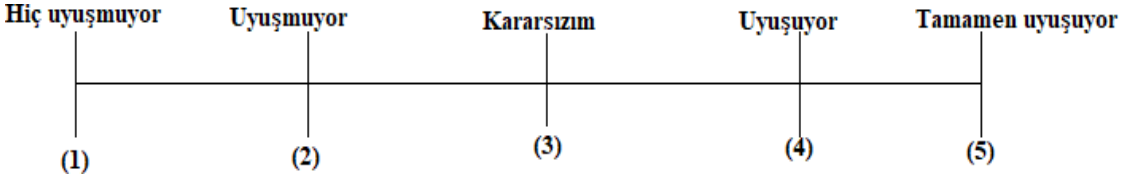
Aylık ortalama gelir

- Yüksek
- Orta
- Düşük

Baba eğitim durumu

- İlkokul
- Ortaokul
- Lise
- Lisans ve üstü

B) Aşağıda yer alan her bir maddenin sizin görüş ve davranışlarınızla gösterdiği uyum derecesini tablonun üstünde yer alan puanlama cetveline göre belirleyin ve uygun sayıyı işaretleyin.



1. Çocuğumla birlikte kitap okumak benim için zevkli bir etkinliktir.

(1) (2) (3) (4) (5)

2. Çocuğumla kitap okumak benim için zorlayıcı bir etkinlik

(1) (2) (3) (4) (5)

3. Çocuğum ilgilenmediği için birlikte kitap okuyamayız.

(1) (2) (3) (4) (5)

4. Çocuğumun kitap alış-verişi için bütçe ayırırım.

(1) (2) (3) (4) (5)

5. İstesem de çocuğuma kitap okuyacak zamanım olmuyor.

(1) (2) (3) (4) (5)

6. Çocuğuma okuyabilecek kitabım yok.

(1) (2) (3) (4) (5)

7. Çocuğum beni kitap okurken görür.

(1) (2) (3) (4) (5)

8. Evimize düzenli olarak gazete ve dergi gibi yayınlar girer.

(1) (2) (3) (4) (5)

9. Çocuğuma şiir, hikâye, tekerleme gibi farklı türlerde kitaplar okurum

(1) (2) (3) (4) (5)

10. Çocuğuma tekerlemeler söylerim ve kelime oyunları oynarım.

(1) (2) (3) (4) (5)

11. Çocuğumun okumayı sevmesini isterim.

(1) (2) (3) (4) (5)

12. Çocuğumun okulda başarılı olması için iyi bir okuyucu olması gerekir.

(1) (2) (3) (4) (5)

13. Çocuğumun yaşamda mutlu olması için okuma alışkanlığı kazanması gerekir.

(1) (2) (3) (4) (5)

14. Çocuğum erken yaşta okuma alışkanlığı kazanmalıdır.

(1) (2) (3) (4) (5)

15. Çocuğumla belli saatlerde düzenli olarak kitap okurum.

(1) (2) (3) (4) (5)

Ek-6: Okuma Kültürü Oluşturmada Aile Yeterliliği Ölçeği Puan Tablosu

Ölçekte yer alan maddeler 1-5 arası puanlanmaktadır. Ölçek maddelerinin hangi alt boyutta yer aldığı göstermek için Okuma İnancı için (Öİ), Model Olma için (MO), Okumaya Katılım için (OK) ve Tutum için (T)kısaltmaları kullanılmıştır. 11, 12, 13, 14, 19. maddeler *okuma inancı,* 4, 7, 8, 9, 10, 15. maddeler *model olma*, 1, 16, 17, 18. maddeler o*kumaya katılım ve*) 2, 3, 5, 6. maddeler tutum alt boyutlarına aittir.

Toplam Puan……/95

Toplam Oİ: ……/25 Toplam MO: ……. /30 Toplam OK: ……./20 Toplam T:…./20

Madde numarası ve alt boyut	1. Seçenek	2. Seçenek	3. Seçenek	4.Seçenek	5.Seçenek
1 OK	1	2	3	4	5
2 T	5	4	3	2	1
3 T	5	4	3	2	1
4 MO	1	2	3	4	5
5 T	5	4	3	2	1
6 T	5	4	3	2	1
7 MO	1	2	3	4	5
8 MO	1	2	3	4	5
9 MO	1	2	3	4	5
10 MO	1	2	3	4	5
11 Oİ	1	2	3	4	5
12 Oİ	1	2	3	4	5
13 Oİ	1	2	3	4	5
14 Oİ	1	2	3	4	5
15OM	1	2	3	4	5
16 OK	1	2	3	4	5
17 OK	1	2	3	4	5
18 OK	1	2	3	4	5
19 Oİ	1	2	3	4	5

Ek-7: Uygulama İzin Belgeleri

Gmail

İlt: İLT:PMKÖ
3 ileti

Cansu FURUNCU <c
Alıcı: "s
5 Kasım 2024 09:46

Merhabalar,

Ölçeğin uzun ve kısa formunu ekte gönderiyorum, dilediğinizi kullanabilirsiniz. Uzun formda ölçek puanı tüm maddelerden alınan puanların toplanıp 27'ye; kısa formda ise 9'a bölünmesiyle elde ediliyor; yani çocuğun problemli medya kullanım puanı minimum 1 maksimum 5 olabiliyor. Çocuğun ölçekten aldığı puan ne kadar yüksekse, problemli kullanım da o kadar yüksek oluyor.

İyi çalışmalar dilerim,

Arş. Gör. Cansu FURUNCU
İstanbul Arel Üniversitesi

19.11.2024 20:21 Gmail - Ölçek Kullanım İzni

Gmail

Ölçek Kullanım İzni
2 ileti

seda akyıldız küçük
Alıcı:
2 Kasım 2024 09:25

Sayın Seval Hocam;
Ben Marmara Üniversitesi sınıf öğretmenliği alanında tezli yüksek lisans öğrencisi Seda AKYILDIZ KÜÇÜK. Yürüteceğim tez çalışmamda " Okuma Kültürü Oluşturmada Aile Yeterliliği" isimli ölçeğinizi izniniz olursa kullanmak istiyorum.
Teşekkür eder, çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.

Seval Çiğdemir
Alıcı: seda akyıldız küçük
2 Kasım 2024 10:50

Kullanabilirsiniz. Kolay gelsin

19.11.2024 20:20 Gmail - Ölçek İzin Talebi

Gmail

Ölçek İzin Talebi
2 ileti

seda akyıldız küçük
Alıcı: Zeynep
5 Kasım 2024 11:27

Sayın Zeynep Hocam;
Ben Marmara Üniversitesi sınıf öğretmenliği alanında tezli yüksek lisans öğrencisi Seda AKYILDIZ KÜÇÜK. Yürüteceğim tez çalışmamda "Başlangıç Okuyucuları Okuma Motivasyonu" ölçeğinizi izniniz olursa kullanmak istiyorum.
Teşekkür eder, çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.

Zeynep
Alıcı:
5 Kasım 2024 11:33

Merhaba Seda,
Ölçeği çalışmanda kullanabilirsin, başarılar dilerim.

Doç. Dr. Zeynep Aydemir
Marmara Üniversitesi

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
ARAŞTIRMA UYGULAMA İZNİ BELGESİ

EĞİTİMİN YÜZYILI

Başvuru No: MEB.TT.2025.019255

T.C. Kimlik No:

Adı Soyadı: SEDA AKYILDIZ KÜÇÜK

Araştırmanın Adı: Başlangıç Düzeyi Okuyucularının Okuma Motivasyonunun Şekillenmesinde Aile ve Ekran Bağımlılığının Rolü

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğrenci

Veri Toplama Aracının Başlığı: BAŞLANGIÇ OKUYUCULARI OKUMA MOTİVASYONU ÖLÇEĞİ ÖĞRENCİ FORMU, PROBLEMLİ MEDYA KULLANIM ÖLÇEĞİ (Kısa Form), Okuma Kültürü Oluşturmada Aile Yeterliliği Ölçeği

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 19.02.2025

Araştırma Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 19.02.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup aşağıda ifade edilen bilgiler kapsamında araştırma uygulama izni Millî Eğitim Bakanlığı ilgili birimleri tarafından onaylanmıştır.

Uygulama Yapılacak İller	Uygulama Yapılacak Birimler	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatları	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu
İSTANBUL	İlkokul		

Not: *Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.*

Doğrulama Kodu: ce66f3044ea9451edb7b97239af74d54d4d74145f616f58bdf4ee9b41ba22054
Doğrulama Adresi: arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula
Serhat Mah. 1290. Sokak No.8/B 06374 Yenimahalle/Ankara TÜRKİYE
Telefon No: (0312) 413 43 00, Belgegeçer No: (0312) 413 45 12
e-posta: ttkb_arastirmaizinleri@meb.gov.tr, İnternet adresi: ttkb.meb.gov.tr

Ek-8: Veli Onam Formu Örneği

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, "Başlangıç Düzeyi Okuyucularının Okuma Motivasyonunun Şekillenmesinde Aile ve Ekran Bağımlılığının Rolü" adıyla, 04.03.2025-30.04.2025 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonlarının şekillenmesinde ailenin ve ekran bağımlılığının etkisini ortaya koymaktır.

Araştırma Uygulaması: Ölçek şeklindedir.

Araştırma T.C. Millî Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleşmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir. Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir. Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımla,

Araştırmacı :

İletişim bilgileri:

Velisi bulunduğum ..... sınıfı ..... numaralı öğrencisi ..... ……'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum. (Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).

…./…../……

İsim-Soyisim İmza:

Telefon Numarası : Veli Adı-Soyadı:

EK-9: Gönüllü Katılımcı Onam Formu Örneği

Sizi Seda AKYILDIZ KÜÇÜK tarafından yürütülen "Başlangıç Düzeyi Okuyucularının Okuma Motivasyonunun Şekillenmesinde Aile ve Ekran Bağımlılığının Rolü" başlıklı araştırmaya katılımcı olarak davet ediyoruz. Araştırmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Bu araştırmanın amacı Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonlarının şekillenmesinde aile ve ekran bağımlılığının etkisinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda yazılı olarak veri toplanacaktır. Araştırmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün soruları eksiksiz, kimsenin baskısı/telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları objektif ve içtenlikle vermenizdir. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz KVKK kapsamında **gizli tutulacak,** veriler topluca işlenecek ve sadece yayın amacı ile kullanılacaktır. Araştırma tamamlandığında genel/size özel sonuçların sizinle paylaşılmasını istiyorsanız lütfen .....e-posta adresine mesaj gönderiniz. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir.

Yukarıda yer alan bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını, amacını ve gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı/araştırmacılar tarafından yapılmış ve kişisel bilgilerimin korunacağı konusunda yeterli güven verilmiştir.

Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcının (Kendi el yazısı ile)

Adı-Soyadı:

İmzası:

(Varsa) Velayet veya Vesayet Altında Bulunanlar İçin;

Veli veya Vasisinin (kendi el yazısı ile)

Adı-Soyadı:

İmzası

Araştırmacının

Adı-Soyadı:

İmzası:
