



T.C.

BARTIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUMAYA YÖNELİK
TUTUMLARINDA DİJİTAL OKURYAZARLIK VE PROBLEMLİ
MEDYA KULLANIMININ ROLÜ

Burçin ÇETİN ELSİKMA

DANIŞMAN

DOÇ. DR. Mustafa KOCAARSLAN

BARTIN-2025



T.C.

**BARTIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**

**İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUMAYA YÖNELİK TUTUMLARINDA
DİJİTAL OKURYAZARLIK VE PROBLEMLİ MEDYA KULLANIMININ ROLÜ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Burçin ÇETİN ELSİKMA

JÜRİ ÜYELERİ

Danışman : Doç. Dr. Mustafa KOCAARSLAN
Üye : Dr. Öğr. Üyesi Yasemin BÜYÜKŞAHİN
Üye : Doç. Dr. Zuhale ÇELİKTÜRK SEZGİN

BARTIN-2025

KABUL VE ONAY

Burçin ÇETİN ELSİKMA tarafından hazırlanan “İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUMAYA YÖNELİK TUTUMLARINDA DİJİTAL OKURYAZARLIK VE PROBLEMLİ MEDYA KULLANIMININ ROLÜ ” başlıklı bu çalışma, 22.01.2025 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliği ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan :

Üye :

Üye :

Bu tezin kabulü Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yönetim Kurulu’nun 22 /01/2025 tarih ve 20...../.....-..... sayılı kararıyla onaylanmıştır.

Prof. Dr. Mustafa Sabri GÖK
Enstitü Müdürü

BEYANNAME

Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre Doç. Dr. Mustafa KOCAARSLAN danışmanlığında hazırlamış olduğum “İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUMAYA YÖNELİK TUTUMLARINDA DİJİTAL OKURYAZARLIK VE PROBLEMLİ MEDYA KULLANIMININ ROLÜ ” başlıklı yüksek lisans tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

22.01.2025

Burçin ÇETİN ELSİKMA



ÖN SÖZ

Tez sürecimde akademik bilgi ve deneyimleri ile beni her daim destekleyen, ufkumu açan, yoluma ışık olan çok değerli hocam sayın Doç. Dr. Mustafa KOCAARSLAN'a,

Her zaman olduğu gibi bu süreçte de hep yanımda olan değerli dostlarım Gamze BULUT, Gülce KESER, Ali Haydar KICIMAN, Kardelen KICIMAN'a ve yüksek lisans sürecindeki sınıf arkadaşım, kıymetli hocam Demet ÖZKOÇAK'a ,

Her daim arkamda olan, desteklerini benden biran olsun esirgemeyen, bugünlere gelmemi sağlayan sevgili annem Saadet ÇETİN, sevgili babam Hasan ÇETİN'e ve varlığıyla hayatımıza renk katan kız kardeşim Aylin ÇETİN'e ,

Eşimin değerli ailesine, kayınpederim Celal ELSIKMA'ya, çok sevgili görümcem Şeyma Nur ÖNAL'a ve değerli eşi Birol ÖNAL'a ,

Ve bu süreçte bana olan inancı, sabrı ve desteği için sevgili yol arkadaşım, kıymetli eşim Nusret ELSIKMA'ya,

SONSUZ ŞÜKRANLARIMI SUNARIM.

Hep var olun.

Burçin ÇETİN ELSIKMA

.

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUMAYA YÖNELİK TUTUMLARINDA DİJİTAL OKURYAZARLIK VE PROBLEMLİ MEDYA KULLANIMININ ROLÜ

Burçin ÇETİN ELSIKMA

Bartın Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Temel Eğitim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Mustafa KOCAARSLAN

Bartın-2025, sayfa: 108

Bu araştırmanın genel amacı ilkokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarında dijital okuryazarlık ve problemli medya kullanımının rolünü ortaya koymaktır. Araştırmanın çalışma grubunu Bartın ilinde eğitim öğretim faaliyetlerine devam eden 122’si 3. sınıf 114’ü 4. sınıf olan toplam 236 öğrenci ve bu öğrencilerin ebeveynleri oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu, Çiğerci vd. (2022) tarafından uyarlanan “Dijital ve Basılı Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” ve Şahin vd. (2022) tarafından geliştirilen “İlkokul Öğrencilerine Yönelik Dijital Okuryazarlık Ölçeği” öğrencilere uygulanmıştır. Ebeveynlere ise Furuncu ve Öztürk (2020) tarafından Türkçe ’ye uyarlanan “Problemli Medya Kullanım Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizi SPSS 25 paket programı aracılığı ile gerçekleştirilmiştir. Veri analizinde betimsel istatistiklerin yanında gruplar arası karşılaştırmalarda, bağımsız gruplar için t testi ve tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) kullanılmıştır. Ayrıca değişkenler arasındaki ilişkileri incelemek için Pearson korelasyon analizi ve çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Etki büyüklüklerini hesaplamak için ise *Cohen d* ve Eta kare (η) hesaplamaları yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre ilkokul öğrencilerinin dijital ve basılı okumaya yönelik tutumlarının cinsiyetlerine, öğrenim gördükleri sınıf düzeyine ve bir yılda okudukları kitap sayısına göre anlamlı farklılık gösterdiği, problemli

medya kullanım durumlarının ise sadece cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Dijital okuryazarlık düzeylerinde cinsiyetlerine ve öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Öğrencilerin dijital ve basılı okumaya yönelik tutum puanları ile problemli medya kullanımları arasında düşük düzeyde dijital okuryazarlıkları arasında ise orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca regresyon analiz sonuçları doğrultusunda öğrencilerin dijital okuryazarlık becerileri ve problemli medya kullanımlarının dijital ve basılı okumaya yönelik tutumlarını anlamlı bir şekilde yordadığı tespit edilmiştir. Sonuç olarak öğrencilerin basılı ve dijital okumaya yönelik tutumlarını geliştirmek için problemli medya kullanımının azaltılması ve dijital okuryazarlık becerilerinin artırılması önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: Basılı okuma, dijital okuma, dijital okuryazarlık, ekran bağımlılığı, problemli medya kullanımı, tutum

ABSTRACT

M.Sc. Thesis

THE ROLE OF DIGITAL LITERACY AND PROBLEMATIC MEDIA USE IN ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS' ATTITUDES TOWARDS READING

Burçin ÇETİN ELSIKMA

Bartın University

Graduate School

Department of Basic Education

Thesis Advisor: Doç. Dr. Mustafa KOCAARSLAN

Bartın-2025, pp: 108

The general aim of this study is to reveal the role of digital literacy and problematic media use in primary school students' attitudes towards reading. The study group of the research consists of a total of 236 students, 122 of whom are 3rd graders and 114 of whom are 4th graders, and their parents who continue their educational activities in Bartın province. The personal information form developed by the researcher, the “Attitude Scale Towards Digital and Print Reading” adapted by Cığerci et al. (2022) and the “Digital Literacy Scale for Primary School Students” developed by Şahin et al. Parents were administered the “Problematic Media Use Scale” adapted into Turkish by Furuncu and Öztürk (2020). The analysis of the research data was carried out using the SPSS 25 package program. In addition to descriptive statistics, t-test for independent groups and one-way analysis of variance (One Way ANOVA) were used for comparisons between groups. In addition, Pearson correlation analysis and multiple linear regression analysis were used to examine the relationships between variables. Cohen's d and Eta squared (η) calculations were used to calculate effect sizes. According to the findings obtained from the study, it was determined that primary school students' attitudes towards digital and print reading differed significantly according to their gender, the grade level they studied and the number of books they read in a year, while their problematic media use status differed significantly only according to their gender.

A significant difference was found in digital literacy levels according to their gender and grade level. A low-level significant relationship was found between students' attitude scores towards digital and print reading and their problematic media use, and a medium-level significant relationship was found between their digital literacy. In addition, in line with the regression analysis results, it was determined that students' digital literacy skills and problematic media use significantly predicted their attitudes towards digital and print reading. As a result, it is recommended to reduce problematic media use and increase digital literacy skills to improve students' attitudes towards print and digital reading.

Keywords: Attitude, digital literacy, digital reading, print reading, problematic media use, screen addiction

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY.....	ii
BEYANNAME	iii
ÖN SÖZ	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xi
TABLolar DİZİNİ.....	xii
EKLER DİZİNİ.....	xiv
KISALTMALAR.....	xv
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2.Araştırmanın Amacı	5
1.3.Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Araştırmanın Varsayımları	6
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	7
1.6. Tanımlar	7
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	8
2.1. Okuma.....	8
2.2.Okumanın Önemi	10
2.3. Okuma Tutumu.....	12
2.4.Dijital Okuma.....	14
2.4.1. Dijital Okumanın Avantajları ve Dezavantajları	15
2.5.Okuryazarlık	16
2.5.1. Dijital Okuryazarlık.....	18
2.6. Bağımlılık.....	22
2.6.1. Bağımlılık Türleri	24
2.6.1.1.Davranışsal Bağımlılık.....	24
2.7. Problemlili Medya Kullanımı (Ekran Bağımlılığı)	25
2.7.1. Akıllı Telefon Bağımlılığı.....	28

2.7.2.İnternet Bağımlılığı.....	30
2.7.3. Dijital Oyun Bağımlılığı.....	33
2.7.4.Televizyon Bağımlılığı.....	35
2.8. Güvenli İnternet Kullanımı ve Dijital Ebeveynlik.....	36
2.9. İlgili Araştırmalar.....	40
2.9.1. Türkiye’de Yapılan İlgili Araştırmalar	40
2.9.2.Yurtdışında Yapılan İlgili Araştırmalar	45
3. YÖNTEM.....	51
3.1. Araştırmanın Modeli	51
3.2.Araştırma Grubu	51
3.3. Veri Toplama Araçları	53
3.3.1. Dijital ve Baskıya Dayalı Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği	53
3.3.2. Dijital Okuryazarlık Ölçeği.....	54
3.3.3. Problemlı Medya Kullanımı Ölçeği.....	54
3.3.4. Kişisel Bilgi Formu.....	54
3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi.....	55
4.BULGULAR	57
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	57
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	57
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	62
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	65
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular	66
4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	68
5. TARTIŞMA VE SONUÇ	72
5.1. Sonuç ve Tartışma	72
5.2. Öneriler.....	76
KAYNAKÇA.....	78
EKLER	97

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil	Sayfa
<u>No</u>	<u>No</u>
2. 1: PISA döngülerinde Türkiye'nin okuma becerileri performans alanı	11
2. 2: 2012-2023 yılları arası Türkiye'deki hanelerin bilişim teknolojileri	20
2. 3: Dijital okuryazarlık modeli	21



TABLolar DİZİNİ

Tablo No	Sayfa No
3. 1: Katılımcıların farklı özelliklere göre demografik dağılımı	522
3. 2: Verilerin normalliğine ilişkin istatistiksel değerler	55
4. 1: Dijital ve baskıya dayalı okumaya yönelik tutumlara ilişkin betimsel istatistikler	57
4. 2: İlkokul Öğrencilerinin dijital ve basılı okumaya yönelik tutumlarının cinsiyete göre karşılaştırılması	58
4. 3: İlkokul öğrencilerinin dijital ve basılı okumaya yönelik tutumlarının sınıf.....	59
4. 4: İlkokul Öğrencilerinin dijital ve basılı okumaya yönelik tutumlarının kişisel bilgisayara sahip olma durumuna göre karşılaştırılması.....	60
4. 5: İlkokul öğrencilerinin dijital ve basılı okumaya yönelik tutumlarının günlük internet kullanım süresine göre karşılaştırılması.....	60
4. 6: İlkokul öğrencilerinin dijital ve basılı okumaya yönelik tutumlarının yılda okudukları kitap sayısına göre karşılaştırılması.....	61
4. 7: Problemlı medya kullanımına yönelik tutumlara ilişkin betimsel istatistikler.....	62
4. 8: İlkokul öğrencilerinin problemlı medya kullanımlarının sınıf düzeyine göre karşılaştırılması	63
4. 9: İlkokul öğrencilerinin problemlı medya kullanımlarının cinsiyete göre karşılaştırılması	63
4. 10: İlkokul öğrencilerinin problemlı medya kullanımlarının evde internet bağlantısı olma durumuna göre karşılaştırılması	64
4. 11: İlkokul öğrencilerinin problemlı medya kullanımlarının kişisel bilgisayara sahip olma durumuna göre karşılaştırılması.....	64
4. 12: İlkokul öğrencilerinin problemlı medya kullanımlarının kişisel tablete sahip olma durumuna göre karşılaştırılması.....	64
4. 13: İlkokul öğrencilerinin problemlı medya kullanımlarının ebeveyn internet kullanım süresine göre karşılaştırılması.....	65
4. 14: İlkokul öğrencilerinin problemlı medya kullanımlarının ebeveynin eğitim düzeyine göre karşılaştırılması.....	65
4. 15: Dijital okuryazarlığa ilişkin betimsel istatistikler	66
4. 16: İlkokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin cinsiyete göre karşılaştırılması	67

4. 17: İlkokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin sınıf düzeyine göre karşılaştırılması	67
4. 18: Öğrencilerin okuma tutumları, problemli medya kullanımı ve dijital okuryazarlıkları arasındaki ilişkiler.....	69
4. 19: İlkokul öğrencilerinin basılı okumaya yönelik tutumlarında problemli medya kullanımı davranışları ve dijital okuryazarlık becerilerinin yordayıcı etkisi	70
4. 20: İlkokul öğrencilerinin e-okuyucu olmaya yönelik tutumlarında problemli medya kullanım davranışları ve dijital okuryazarlık becerilerinin yordayıcı etkisi	70
4. 21: İlkokul öğrencilerinin okumaya yönelik dijital ve basılı okumaya yönelik tutum puanlarında problemli medya kullanımı davranışları ve dijital okuryazarlık becerilerinin yordayıcı etkisi.....	71

EKLER DİZİNİ

Ek	Sayfa
<u>No</u>	<u>No</u>
Ek 1: Etik kurul izni.....	97
Ek 2: MEB Araştırma izni	98
Ek 3: Ölçek izinleri	99
Ek 4: Ölçekler	100



KISALTMALAR

ANOVA	: Analysis of Variance
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
MOBISAD	: Mobil İletişim Araçları ve Bilgi Teknolojileri İş Adamları Derneği
OECD	: Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü
PIRLS	: Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Araştırması
PISA	: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
TBM	: Türkiye Bağımlılıkla Mücadele
TDK	: Türk Dil Kurumu
TÜİK	: Türkiye İstatistik Kurumu

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırmanın sınırlılıkları, araştırmanın sayıtları ve araştırma ile ilgili tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Okuma, okuyucunun önceki bilgilerini kullanarak yazar ile etkili bir iletişim kurduğu uygun strateji ve hedefler doğrultusunda düzenli bir ortamda gerçekleştirdiği anlam oluşturma sürecidir (Akyol, 2005). Okuma yalnızca yazıları keşfedip anlamlandırıp zihinde yapılandırmaktan ibaret değildir. Okuma bunların yanında yazının anlamına aktif bir şekilde katkıda bulunmaktır. Birey ön bilgileri ile yazının anlatmak istediğini anlar sonrasında ise bunları bir araya getirip farklı anlamlar ortaya koyar. Böylece amaç sadece metni anlamak değil bunun da ötesinde o metnin önemini fark etmek, yorumlarda bulunmak, metindeki bilgi çerçevesini genişletmek ve yeni bilgiler ortaya koyma durumu haline gelir (Güneş, 2016).

Okuma becerisi bireyin yaşamında önemli bir etkiye sahiptir. Birey okuma becerisi sayesinde içinde bulunduğu toplumda birçok yönden var olma yetisine sahip olur (Tatar, 2022). Okuma alışkanlığına sahip olan bireylerin hayal güçleri ve sözcük dağarcıkları zenginleşir. Düzenli okuma yapmak yeni kavramlar ve fikirlerle tanışmayı sağlar bu da bireyin düşünsel ve dilsel yeteneklerini geliştirir. Aynı zamanda bireyler olaylara farklı bir perspektiften yaklaşarak, çağını anlayabilen ve hatta onu aşan kültürel bir birikim edinebilir. Okuma, bireyin eleştirel düşünme yeteneğini geliştirir ve bu sayede geniş bir dünya görüşü kazandırır (Kaya ve Kardaş, 2023). Okumaya karşı olumlu tutum geliştirmek okuma becerisinin gelişmesini sağlar. Okuma tutumu geliştiren bireyin okuma becerisinde gösterdiği başarı da bu tutum ile doğru orantılı olacaktır (Sallabaş, 2008). Bu tutum hem okuma becerilerinin gelişmesini hem de bilgi edinme isteğini teşvik eder. Bu nedenden ötürü özellikle küçük yaşlarda çocuklara okuma deneyimi yaşatmak okumaya karşı olumlu tutum oluşturmalarına yardımcı olabilmektedir (Çoban, 2024).

Okuma, zamanla kendi içinde türleşen ve gelişen bir alışkanlık olup, bireysel ve toplumsal önemini koruyan ve her daim koruyacak olan bir davranış şeklidir (Odabaş, 2017). Özellikle

21. yüzyılda yaşanan teknolojik ve sosyal gelişmeler hayatın birçok alandaki kavramların tanımlarında ve türlerinde değişikliklere yol açtığı gibi “okuma”, “okuryazarlık”, “okuma türleri”, “okuryazarlık türleri”, “okuma becerileri” gibi kavramların tanımlarında da farklılıkların ortaya çıkmasına sebep olmuştur (Ciğerci vd., 2022). Bu değişim dijital araçlar ile de okuma yapmayı mümkün hale getirmiştir (Güneş, 2010). Ekrana taşınan okuma eylemi, dijital okuma olarak adlandırılmıştır (Duran ve Alevli, 2012). Tablet, televizyon ve akıllı telefon gibi araçlar bu okuma türünü yapmaya olanak sağlamaktadır (Maden, 2012). Çeşitlenen okuma türlerinden ötürü bireyler genellikle kendilerine daha yakın buldukları türe göre okumalarını geliştirmeye başlamışlardır. Bu durumdan ötürü çeşitlenen okuma türleri arasında yapılan tercihlerin değişkenlik gösterdiğini birçok araştırma dile getirmiştir (Duran ve Alevli, 2014; Balturalkız ve Karakuş Tayşi, 2021; Bulut ve Susar Kırmızı, 2022). Günümüz dünyası dijitalleşmeye devam ederken okuryazarlık kavramı temel okuryazarlığın dışına çıkarak daha geniş bir anlama sahip olmuştur ve bu gelişme bireylerin teknoloji becerilerine gereksinim duymalarına sebebiyet vermiştir (Duran ve Ertan Özen, 2018). Özellikle okuma yazma becerilerinde yaşanan değişimden dolayı her bireyin dijital okuryazar olması beklenir duruma gelmiştir (Maden vd., 2018). Bu bağlamda öğrencilerin dijital dünyada var olmaları için teknoloji hakkında bilgi ve beceri sahibi olmaları, teknolojiyi aktif takip etmeleri ve dijital okuryazar olmaları beklenmektedir (Günüç vd., 2013). Dijital okuryazarlık Martin’e (2005) göre dijital araçları, kaynakları fark etmek onlara erişmek, yönetmek, analiz ve sentez sürecinden geçirmek; yeni bilgiler ortaya koymak, kitle iletişim araçları üzerinden ifadeler oluşturmak ve başka kimseler ile iletişim kurup farkındalık, tutum ve yetenek geliştirmektir.

Dijital okuryazar olan bireyler hangi bilgiyi aradığını bu bilgiye nasıl ve nereden ulaşabileceğini bilir. Aynı zamanda doğru bilgiyi ayırt edip buna hangi kaynaklardan erişebileceğini, hangi yollar ile paylaşım yapabileceğini ve nasıl ürünler ortaya koyabileceğini bilip bunları değerlendirip çözüm üretebilir (Hague ve Payton, 2010). Aksi halde edinilen yanlış bilgiler olumsuz durumlara sebebiyet verebilmektedir (Hamutoğlu vd., 2017).

Hayatlara entegre olan teknolojinin hızla gelişimiyle birlikte dijital cihazlar çocukların yaşamlarının merkezine yerleşmiş bir durumdadır. İnsanlık için çok önemli hale gelen dijital ekranların kontrolsüz kullanımı ekran bağımlılığı sorununun ortaya çıkmasına sebep

olmuştur (Bodur, 2022). Ekran bağımlılığı sorunu her yaştaki bireyi etkisi altına almış olsa da belirgin bir şekilde dijital gelişmelere daha meraklı olan gençlerde ve çocuklarda daha sıklıkla görülmektedir. Özellikle Z kuşağı olarak adlandırılan 2000-2012 yılları arasında doğan kesim bebeklikten itibaren birçok dijital teknolojiye maruz kalmışken 2013 ve sonrasında dünyaya gelen Alfa kuşağı çocukları teknolojinin tamamen içine doğmuştur (Ertemel ve Aydın, 2018). Teknolojiyle iç içe hayatlarını süren bu nesillerde kontrolsüz ekran kullanımı dâhilinde ekran bağımlılığı problemi ortaya çıkması olası bir durum hale gelmiştir. Bu kontrolsüz ve ölçüsüz davranış bireyleri sosyal hayattan da alıkoymaktadır. Bunun yanı sıra bireyde fiziksel hastalıklar da meydana gelebilmektedir. Bu karşı konulmaz hale gelen problemlili davranış bireyin zorunlu görevlerini dahi yapmasına engel olabilmektedir. Dolayısıyla bu durum bireylerin hayatında önemli sorunların oluşmasına yol açabilmektedir (Arısoy, 2009).

Çocuklar özellikle interneti kullanarak zaman ve mekân fark etmeksizin diledikleri an bilgiye ulaşabilme ve yaptıkları paylaşımları tüm dünyaya iletebilme fırsatına sahiptirler (Ozuslu Ünal vd., 2021). Amerikan Psikoloji Derneği'ne (APA) göre günlük ekran süresinin çocukların yaşlarına göre sınırlandırılması gerekmektedir (Karahan 2021). Türkiye Bağımlılıkla Mücadele (TBM) Eğitim Programı'na göre, Yeşilay'ın önerdiği ekran süreleri şu şekildedir: Bebeklerin ekran kullanım sürelerinin hiç olmaması ya da çok kısıtlı olması, 3-6 yaş arası çocukların günlük en fazla 20-30 dakika 6-9 yaş arası çocukların ise günlük en fazla 40-50 dakika olmasının yeterli olacağını dile getirmektedir (Yeşilay, 2024). Ekran süresinde kontrolsüzlük ekran bağımlılığı sorununu meydana getirebilmektedir. Bu süreçte özellikle çocukların hayatlarında çok önemli yere sahip olan ebeveynlere ciddi sorumluluklar düşmektedir. Meydana gelen nesil dijital çağda doğup büyümektedir. Ebeveynlerin bu durumdan dolayı dijital teknolojiler ile ilişki kurmaları önem arz eder. Çocuklarının bu teknolojinin fırsatlarından yararlanıp zarar göreceği içeriklerinden de onları korumaları ve bu konuda bilinçli olmaları gerekmektedir (Girgin, 2023).

Bu durumun yanı sıra içinde bulunduğumuz dönemde, özellikle teknoloji kullanımı konusunda olumsuz rol model sergileyen aile üyelerinin, çocukların teknoloji kullanım becerilerini olumsuz bir şekilde etkileyebileceği ifade edilmektedir (Avcı ve Er, 2019). Ebeveynlerin sıklıkla ekran ile vakit geçirmesi çocukların ekran kullanım isteklerini artırırken bu eylemi benimsemelerini de kolaylıkla gerçekleştirmektedir. Ebeveynler, ev

işlerini yaparken, sosyal mekânlarda vakit geçirirken, çocuğuna yemek yedirirken ve daha birçok nedenden ötürü çocuklarını ekran kullanımına isteklendirip dijital araçları bakıcı gibi kullanmaktadırlar (Aksoy, 2020; Kızıлтаş ve Ertör, 2018). Dolayısıyla ebeveynlerin dijital araçları kullanma sürecinde çocuklarıyla olan iletişimlerini göz önünde bulundurmaları, sağlıklı bir dijital yaşam dengesini sağlama perspektifi oluşturmaları önemlidir. Dengeli bir yaklaşım benimsemek hem ebeveynler hem de çocuklar için faydalı olacaktır (Girgin, 2023). Bu denge sağlanmadığı takdirde davranışsal bağımlılıklar meydana gelebilmektedir. Bireyin, ruh halini, aile yaşantısını, sosyal hayatını ve kariyerini etkileyen bu davranışsal bağımlılık halinin fark edilip küçük yaşlarda önlenmesi ve bunun için gerekli önlemlerin alınması da önem arz etmektedir (Furuncu, 2019).

Dijital dünyada söz sahibi olmaya yüz tutan çocukların kitaplar ile dost olmaları beklenirken sanal âlemde ortadan kalkan kontrolün ardından kitaplara sırtlarını döndükleri görülmektedir. Aynı zamanda okuma ile geçirmeleri istenilen vakti yapay bir ortamda geçirerek bir hiçliğe doğru sürüklenmektedirler (Alakuşu ve Elkatmış, 2022). Çocukların internette geçirdikleri zaman ve dijital teknolojilerle etkileşimleri onların okumaya yönelik tutumlarını etkilemektedir. Türkiye’de yapılan geniş kapsamlı bir araştırmada, çocukların ekran başında daha fazla kalabilmek için daha az kitap okudukları ortaya çıkmıştır (TUİK, 2021). Bu bağlamda çocukların dijital ve basılı okumaya yönelik tutumlarında onların problemleri medya kullanımlarının ve dijital okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi önem arz etmektedir. Literatür incelendiğinde ilkökul öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının (Kush ve Watkins, 1996; Türkyılmaz, 2012; Yaman ve Dağtaş, 2013; Kolicì Vehovec vd., (2014); Ünver ve Koç, 2017; Kırtay, 2020; Türe, 2021; Coşkunalp, 2022; Akça ve Bayrakçı, 2024), dijital okuryazarlıklarının (Pala ve Başıbüyük, 2020; Kardeş, 2020; Özaydın ve Kumral, 2021) ve problemleri medya kullanımlarının (Gezgin, 2021; Alakuşu ve Elkatmış, 2022; Kulu, 2023; Erkol ve Küçük, 2023) ayrı ayrı incelendiği görülmektedir. Ancak ilkökul öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarında dijital okuryazarlık düzeyi ile problemleri medya kullanımlarının rolünü araştıran herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Dolayısıyla bu araştırmanın ilgili literatüre katkı sağlayacağı ve hem öğretmenlere hem de ebeveynlere rehberlik edeceği söylenebilir.

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı ilkokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarında dijital okuryazarlık ve problemli medya kullanımının rolünü ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

- İlkokul öğrencilerinin dijital ve basılı okumaya yönelik tutumları ne düzeydedir?
- İlkokul öğrencilerinin okuma tutumları; cinsiyet, sınıf düzeyi, kişisel bilgisayara sahip olma durumu, bir yılda okunan kitap sayısı, günlük internette geçirdiği süreye göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- İlkokul öğrencilerinin problemli medya kullanımları ne düzeydedir?
- İlkokul öğrencilerinin problemli medya kullanımları sınıf düzeyi, cinsiyet, evde internet bağlantısının olma durumu, kişisel bilgisayara sahip olma durumu, çocuğun internette ortalama geçirdiği vakit, akıllı telefona sahip olma durumu, tablete sahip olma durumu, ebeveynlerin internette geçirdikleri süre ve ebeveynlerin eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- İlkokul öğrencilerinin dijital okuryazarlıkları ne düzeydedir?
- İlkokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri; cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- İlkokul öğrencilerinin okuma tutumları, problemli medya kullanımı ve dijital okuryazarlıkları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- İlkokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını açıklamada dijital okuryazarlık ve problemli medya kullanımı anlamlı bir yordayıcı mıdır?

1.3.Araştırmanın Önemi

Günümüzde okuma becerisi hem bireysel gelişim hem de toplumsal ilerleme açısından vazgeçilmez bir alışkanlık hâline gelmiştir. İnternet ve dijital cihazların sunduğu olanaklar, bilgiye erişimi kolaylaştırarak, okuma eylemini daha erişilebilir kılmaktadır. Ancak dijital ortamların yaygınlaşmasıyla birlikte, geleneksel okuma alışkanlıklarımızda da değişimler gözlenmektedir (Duran ve Ertan Özen, 2018). Bireyler basılı kitapların yanında ekran

üzerinden okuma yapma davranışı geliştirmeye başlamıştır (Odabaş vd., 2018). Okuma davranışındaki bu değişim dijital okuryazarlık becerisinin de önemini ortaya çıkarmıştır. Bireyler dijital okuryazarlık becerisi sayesinde veri analiz araçlarını kullanarak bir içeriğin daha iyi anlaşılmasına ve teknoloji yoluyla öğrenme süreçlerinin hızlanmasına destek olabilmektedir (Holum ve Gahala, 2001). Türleşen okuma türüyle birlikte okumaya yönelik tutumlar da değişiklikler görülmüştür. Literatüre bakıldığında okumaya yönelik tutumun azaldığını ifade eden araştırmalara rastlamak mümkündür (Demirer vd., 2011; Kırtay, 2021; Deveci Taşçı ve Tahiroğlu, 2022). Bu durumun ortaya çıkmasındaki sebeplerden birinin hayatımızın merkezinde olan teknolojinin kontrolsüz kullanımı olduğu ifade edilebilir (Odabaş ve Polat, 2008). Türkiye’de akıllı saat ve telefon kullanımına ilişkin yapılan bir araştırmada da teknolojik araç ve gereçlerle uzun vakitler harcayan ve sürekli ekrana maruz kalan çocukların ve gençlerin kitap okumayı ihmal ettikleri belirtilmektedir (Sağır ve Eraslan, 2019). Görüldüğü üzere hayatımızdaki teknoloji kitap okumaya karşı olan tutumu olumsuz etkileyebilmektedir. Çocuklar açısından bilinçli olarak teknoloji kullanımı, ekran süresini yönetme, interneti güvenli kullanma ve dijital okuryazarlık becerileri kazanma gibi kavramlarla yakından ilgilidir. Bu kavramların son dönemlerde git gide önemi artmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı da bu kavramları müfredata ekleyerek çocukların aktif ve güvenli bir şekilde teknolojiyi kullanmalarına dikkat çekmeye çalışmaktadır (Çamalan ve Demirbaş, 2024).

Literatür incelendiğinde dijital okuryazarlık (Ateş ve Demirel, 2024; Durmuş, 2024) ve problemli medya kullanımını (Ekinci, 2023; Long vd., 2023) ayrı konular halinde ele alan araştırmalara da rastlanmaktadır. Fakat ilkökul öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarında dijital okuryazarlık ve problemli medya kullanımının rolünü ele alan araştırmaya rastlanılmamıştır. Teknolojinin hayatımızın merkezinde olduğu ve okuma davranışını etkilediği görülmektedir. Okumaya yönelik tutumlarda dijital okuryazarlığın ve problemli medya kullanımının etkisini ortaya koyan bu araştırmanın sonuçlarının alanyazına önemli katkılar sunması beklenmektedir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

- Araştırmaya katılan öğrencilerin ve ebeveynlerin anket formlarında yer alan soruları içtenlikle ve dürüst bir şekilde cevap verdikleri varsayılmıştır.

- Bu araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının ölçölmek istenilen özellikleri doğru olarak ölçtüğü varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

- Bu araştırma, Bartın ilinde eğitim öğretim faaliyetine devam eden 122’si 3. sınıf, 114’ü 4. sınıf olmak üzere toplam 236 öğrenci ve bu öğrencilerin 236 ebeveyni ile sınırlıdır.
- Araştırmadan elde edilen sonuçlar kullanılan veri toplama araçlarının yapısal özellikleriyle sınırlıdır.
- Veriler “Problemli Medya Kullanım Ölçeğı, Dijital okuryazarlık Ölçeğı ve Dijital ve Basılı Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğı” ndeki sorular ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Okuma: Önceden edinilmiş olan bilgilerin kullanıldığı, yazar ile okuyucu arasında etkili bir iletişime dayalı olan uygun yöntem ve ortamda belirli bir amaç doğrultusunda gerçekleşen temelde anlam kurmaya odaklanan bir süreçtir (Akyol, 2003).

Dijital Okuma: Verilerin, bilgilerin dijital araçlar aracılığıyla okuma davranışdır (Odabaş, vd., 2018).

Basılı Okuma: Basılı materyaller aracılığıyla yapılan okuma eylemidir (Güneş, 2016).

Okuma Tutumu: Bireyin okumaya karşı olan yaklaşımının eylem gerçekleşirken oluşan hislerinin ve duygularının da bu duruma eşlik ettiği bir zihin halidir (Smith, 1990).

Dijital Okuryazarlık: Teknolojiyi tanıyıp onu fonksiyonel şekilde kullanma, dijital ortamda doğru bilgiyi üretip doğru bilgiye ulaşma becerisidir (Çubukçu ve Bayzan, 2013).

Ekran Bağımlılığı: Dijital cihazlara ciddi bir şekilde bağlanıp onlara karşı gelememe durumu olarak ifade etmiştir (Young, 1996).

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın konusuna dair kuramsal temellere ve ilgili araştırmanın yurt içinde ve yurt dışında yapılmış araştırmalarına yer verilmiştir.

2.1. Okuma

Toplumların sanayileşmeye geçmesiyle birlikte bilim insanları tarafından kritik bir beceri olarak sayılan okuma (Bjorklund, 1995), insanlık tarihinin başlangıcından beri değişimlere uğrayarak gelişmeye devam eden bir süreçtir. Bu değişim tarih öncesinde yaşayan insanların yaptığı çizimlerden başlayarak günümüzde dijital ortamlara, e-kitapların okuma aracı olarak kullanılmasına kadar gelmiştir (Çelik, 2020). Okuma bireylerin bakış açılarını zenginleştirirken aynı zamanda iç dünyalarının ve insanlarla olan iletişimlerinin gelişmesine olanak sağlayan önemli bir beceridir (Karatay, 2014). Bu kavramın anlam yelpazesi oldukça geniştir. Okuma ile ilgili birçok tanım yapılmıştır.

Akyol'a (2003) göre, okuma önceden edinilmiş olan bilgilerin kullanıldığı, yazar ile okuyucu arasında etkili bir iletişime dayalı olan uygun yöntem ve ortamda belirli bir amaç doğrultusunda gerçekleşen temelde anlam kurmaya odaklanan bir süreçtir. Aytaş'a (2005) göre okuma, duyu organları ile beynin anlamı kavramasıyla meydana gelen ve bir süreç doğrultusunda gelişen sonradan kazanılan karmaşık bir olaydır. Karahüseyinoğlu'na (2002) göre okuma, çok çeşitli zihinsel ve bilişsel süreçleri içinde barındıran karışık bir etkinliktir. Okuma, sonradan kazanılan ve okuyucunun hayatını etkileyebilecek nitelikte birçok alanda yeterli düzeye gelmesini sağlayan çok karmaşık bir süreçtir (Logan, 1997).

Yapılandırıcı yaklaşıma göre okuma ise; göz, ses ve beynin çeşitli işlevlerinin oluşturduğu görme, algılama, seslendirme, anlama, yapılandırma süreçlerini içinde barındıran karmaşık bir olaydır. Bu süreç görsel algılama, harf tanıma, sembollerini algılama ile başlamaktadır. Algılama sürecinden sonra dikkatle kelime ve cümleler anlamlandırılarak istenilen bilgiler seçilmektedir. Seçilen bu bilgiler zihinsel süreçlerden geçirilmektedir. İşlenen bilgiler önceden edinilen bilgiler ile birleştirilip bulunan görsellerden de faydalanılarak tekrardan anlamlandırılmaktadır (Güneş, 2016).

Görüldüğü üzere okuma adına birçok tanım yapılmıştır. Yapılan tanımların genel çerçevesine bakıldığında okuma için farklı bileşenleri içerisinde barındıran basit olmayan anlam kurmaya dayalı olan karmaşık bir zihinsel süreç diyebiliriz. Birçok insan okumayı sadece sözcüklerin şekillendirdiği ve bu sözcüklerden anlamlı olanlarını bilmek olarak yorumlamaktadır. Fakat okuma bu şekilde basite indirgenen bir süreç değildir. Okuma, okuyucunun aktif olduğu karmaşık bir süreç olarak ifade edilen bir süreçtir (Dündar ve Akyol, 2014).

Okuma kavramı anlama faktöründen ayrı düşünülemez. Anlama süreci aktif olmadan yapılan okuma bireyi amacına ulaştırmaz (Epaçan, 2018). Çünkü okuma, yazılı sembollerin sözel hale dönüşmesiyle sınırlı olan bir etkinlik değildir. Anlamadan yapılan okumada sadece metinde verilenlerin mekanik olarak algılanmasıyla yetinilir fakat asıl verilmek istenilen mesaja bu şekilde ulaşmak pek mümkün değildir (Köksel ve Yılmaz, 2008). Okuduğunu anlamada amaç sadece bilgi edinmek değildir, olayların, varlıkların ve bunların arasında oluşan bağ hakkında akıl yürüterek bunları birleştirmektir (Kocisky vd., 2018). Etkili ve anlamlı okuma sürecinde dikkat edilmesi gereken temel prensipler aşağıdaki gibi sıralanmıştır (Anderson vd., 1985'e atfen Akyol, 2003).

Okuma anlam kurma sürecidir: Okuyucu önceden edinmiş olduğu bilgiler eşliğinde metinde aktarılmak istenilen bilgi ve düşünceleri anlamaya çalışır. Edindiği bilgilerden hareketle yeni anlamlar elde eder bu sayede hem metinden çıkarılacak olan anlamı değiştirir hem de kendi fikirlerini edinmiş olduğu anlama göre tekrardan şekillendirir. Bu süreçte okuyucu üst düzey bilişsel stratejileri kullanarak farklı fikirlere ulaşabilmektedir.

Okuma akıcı olmalıdır: Noktalama işaretlerine ve vurgu tonlamalara dikkat ederek, geriye dönüş ve kelime yinelemelerine yer vermeden, heceleme ve olmaması gereken yerlerde duruşlar yapılmadan, anlam ünitelerini dikkate alarak konuşuyormuşçasına yapılan okumalara akıcı okuma denir. Akıcı okuma sürecinde kelime tanıma ve ayırt etme becerisine sahip olan okuyucular doğru ve uygun olan hızda okuma gerçekleştirebilmektedirler. Bu becerilere sahip olmak anlama sürecine daha fazla zaman ayırmaya fırsat vermektedir.

Okuma stratejik olmalıdır: Okuyucu gideceği yolu belirlemek için okuyacağı metni okumadan önce okuma amacını belirlemelidir. Okunulan metin anlamlı ve ilgi duyulan bir metin olmalıdır. Bu şekilde ilerlendiği takdirde okuyucu okumayı sevip keyif alacaktır.

Çocuk okumaya güdülenmelidir: Motivasyon okuma sürecinde kilit unsurlardan biridir. Okuma ve motivasyon arasında önemli bir ilişki vardır. Zayıf okuyuculara öğretmenleri onların kendilerine olan güvenlerini artıran ilgi çekici metinler sunmalıdır. Motivasyonu sağlanmış okuma problemini yenmiş olan okuyucular anlama problemlerine çözüm bulmuş öz güvenlerini kazanmış olacaktırlar.

Okuma hayat boyu devam etmelidir: Okuma sürekli olarak gelişen hayat boyu devam eden bir süreçtir. Günlük etkinliklerin arasına mutlaka okuma için bir zaman ayrılmalıdır. Okuma sürecinde okumanın devamlılığı önemlidir.

Okuyucular okuduklarını anladıkları takdirde üst düzey düşünme becerilerini kolaylıkla uygulayabilir ve okuduğu metindeki yeni bilgiler ile önceden var olan bilgisini bir araya getirerek yeni anlamlara ulaşabilir (Deveci Taşçı, 2023). Bu şekilde daha kaliteli bir okuma eylemi gerçekleştirilmiş olunur.

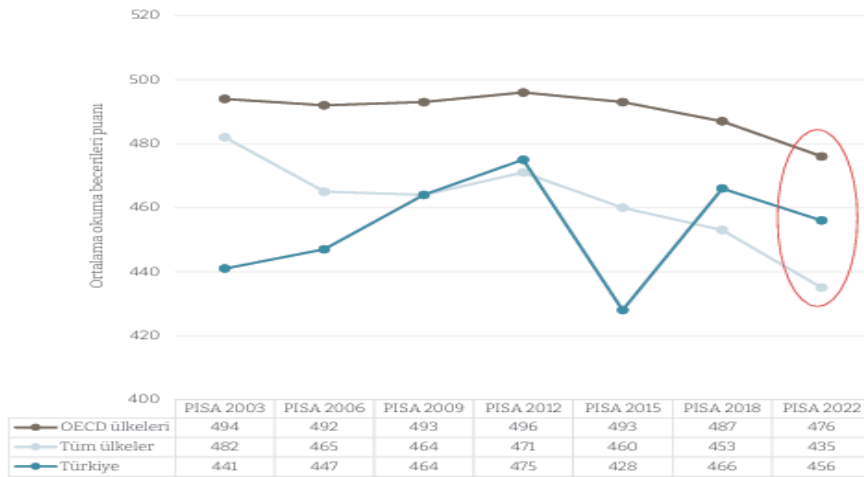
2.2.Okumanın Önemi

Bilgi edinmenin önemli bir yolu olan okuma (Şahin, 2019) sadece harflerin söylendiği bir etkinlik değil bu harflerin birleştirilip anlamlı hale geldiği zihinde yapılandırılarak yeni anlamların ortaya çıktığı ve bunların zihinde somut hale getirildiği bir beceridir (Epaçan, 2012). Aynı zamanda bağımsız okuma becerisine sahip olan birey dilediği kaynaktan okuma yaparak bilgiye erişir ve bilgi sahibi olabilir, farklı perspektiflere şahit olarak ufkunu genişletebilir. Okuduklarını bir sorgu süzgecinden geçirerek kendi fikirlerini ya doğrular ya da reddeder bu süreçle de birlikte üst düzey düşünme becerilerinden eleştirel düşünme becerisi de gelişme gösterir (Chettri ve Rout, 2013).

Okuma yalnızca bireyin değil o bireyin sahip olduğu ailenin, içinde bulunduğu toplumun, milletin, ülkenin ve dünyanın dahi gelişiminde etkili bir role sahiptir (Güneş, 2016). Okuma günümüzde minimal bir kesimin ayrıcalığı olmaktan çıkmış toplumsal hayatın düzenine

ayak uydurmak için gerekli bir beceri haline gelmiştir. Okuma, bilimsel ve dijital çalışmaların çokça yapıldığı bu zamanda toplumsal bir güçtür. Toplumların geleceğe yönelik adımlarda bulunabilmesi açısından Benjamin Franklin okumanın önemini şu şekilde ifade etmiştir: “Bir ülkede okumaya karşı istek artmadıkça, gaflet ve delaletten doğacak felaket azalmaz” (İnan, 2005). Bundan dolayı da sürekli olarak gelişen ve dünyayı yöneten topluluklar okuyan topluluklar olarak bilinmektedir (Coşkun, 2002).

Bu denli önemli olan okuma kavramı ulusal ve uluslararası birçok sınava konu olmuştur. Bunlardan biri PISA’dır (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı). Ülkemizin OECD’nin (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü) PISA programının okuma becerisi alanındaki bazı dönemsel gelişimi aşağıdaki tabloda görülmektedir.



Şekil 2. 1: PISA döngülerinde Türkiye’nin okuma becerileri performans alanı

Yukarıdaki şekil 2.1.’de görüldüğü üzere 2022 yılında yapılan “Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Sınavı” olan PISA sınavında okuma becerileri alanında ülkemiz 2018 yılına göre düşüş yaşamıştır. 2022 yılında ise tüm ülkelerin ortalaması 435, OECD ülkelerinin ortalaması ise 476’dır. Türkiye’nin ortalaması ise 456’dır. Bu durumda ülkemiz OECD ülkelerinin ortalamasının altında kalırken tüm ülkelerin ortalamasının üzerindedir. Verilere bakıldığında tüm ülkelerin ortalama puanlarında olan değişime göre Türkiye’nin daha iyi bir performans gösterdiği söylenebilmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024).

Ülke sıralamalarına baktığımızda ise 2022 yılındaki PISA uygulamasında Türkiye 81 ülke arasından 36. sırayı almıştır. 37 OECD ülkesi arasından ise 30. sıradadır. 2018 yılında yapılan PISA uygulaması ile kıyasladığımızda ülkemiz 79 ülke arasından okuma alanında 40. sırayı almıştı 37 OECD ülkesi arasında ise 31. sıradaydı. Katılımcı ülke sayısı artsa da ülkemiz ortalama ve sıralama bazında daha iyiye gitmektedir (MEB, 2024b).

Bir diğer uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Araştırması'nda (PIRLS) ise dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin incelendiği 2001 yılından itibaren beş yıl arayla yapılan uluslararası bir çalışmadır (PIRLS, 2021). En son 2021 yılında yapılmıştır. Türkiye ilk olarak 2001 yılında bu çalışmaya dâhil olmuştur. 20 yıl aradan sonra tekrardan bu çalışmaya katılım sağlamıştır. Türkiye PIRLS 2001 çalışmasında 35 ülke arsında 28'inci olurken 2021 yılında 37 ülkeden 39. sırada yer almıştır (MEB, 2021). PIRLS, okuma becerisi ölçeğinin ortalaması 500'dür ve puanlar 300 ile 700 arasında değişim göstermektedir. 2001 yılında Türkiye'nin ortalaması 449 iken 2021 yılında 496 olmuştur. Bu yükselişe rağmen Türkiye yine ortalamanın altında kalmıştır (Mullis vd., 2023). Sözü edilen bu sınavlarda Türkiye'nin okuma karnesinin pek iç açıcı olmadığı görülmektedir. Sınavların sonucuna baktığımızda öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi gerektiği söylenebilir (Demirtaş, 2022). Ülkemizde okumaya daha çok önem vererek bu sıralamaların yükselmesine olanak sağlayacak çalışmaların yapılması gerekmektedir.

2.3. Okuma Tutumu

Literatüre bakıldığında tutum kavramının çeşitli tanımları vardır. Başaran ve Ateş'e (2009) göre tutum, bireyin çevresiyle etkileşim sonucunda gelişim gösteren ve genellikle nispeten kalıcı olan izli eğilimleri ifade eder. Tutum, bireyin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor boyutlarını etkilemektedir. Bu boyutlar arasında bir iç tutarlılık olduğu da varsayılmaktadır (Çöllü ve Öztürk, 2006). Eğer bu iç uyum görülmezse tutumdan bahsedilemez. Bireyin konu ile ilgili var olan bilgileri (zihinsel boyut), ona karşı nasıl bir hisle yaklaşacağı (duygusal boyut) ve ona karşı nasıl bir eylemde bulunacağını (davranışsal boyut) bu üç boyut belirler. Bu üç öge ile gösterilen tavır bireyin tutumunu da ortaya koyar (Temizkan ve Sallabaş, 2009). İnceoğlu'na (2010) göre tutum, bireyin belirli bir durum olay ya da olgu karşısında sergilediği olası davranış şeklidir. Türk Dil Kurumu'na (2024) göre tutum, "tutulan yol, tavır" olarak tanımlamaktadır.

Tutum, bireyin bir nesne, olay, durum, duygu ve düşünceye yönelik edindiği deneyimlerin ardından çoğunlukla zaman içinde oluşan ve olumlu ya da olumsuz duygusal, düşünsel ve davranışsal tepkilerini şekillendiren bir güçtür. Bireyin değişkenlere karşı oluşturduğu tutum o değişkenle olan ilişkisi hakkında fikir sahibi olunmasını sağlar (Karadağ, 2022). Tutum, “bireyin davranışlarını yönlendirmede önemli bir güce sahip, sonradan kazanılmış duygu, düşünce ve eğilimler” dir (Baştuğ ve Keskin, 2013). Allport’a (1935) göre ise tutum, edinilen tecrübeler sonucunda düzenlenen, belirli bir durum nesne ya da kişiye karşı geliştirilen zihinsel ve duygusal olarak hazır olma durumudur.

Yaşantımızda birçok durumda ortaya konulacak olan davranışın belirleyicisi sayılabilecek olan tutum kavramının incelenmesi, bireysel ve toplumsal hayatın niteliğini pozitif yönde etkileyebileceği düşünüldüğünden dolayı bu kavrama özen gösterilmesi beklenilmektedir (Karadağ, 2022).

Okuma tutumu, bireyin okumaya karşı olan yaklaşımının eylem gerçekleşirken oluşan hislerinin ve duygularının da bu duruma eşlik ettiği bir zihin halidir (Smith, 1990). Ogurlu’ya (2014) göre okuma tutumu, bireyin okuma eylemine karşı geliştirdiği olumlu ya da olumsuz hisleridir.

Okuma sürecinden istenilen faydanın sağlanabilmesi için bireyin ilk olarak okumayı sevmesi ve ona ihtiyaç duyması gerekir (Akkaya ve Özdemir, 2013). Bu durumun da gerçekleşebilmesi için bireyin okumaya karşı olumlu bir tutum geliştirmesi beklenmektedir. Bu tutumun gelişmesi için ve daha sonrasında bunun bir eyleme dönüşmesi için ilk olarak bireyin çeşitli uyaranlarla uyarılması ve bunun ardından zihninde okumaya karşı olumlu anlamda bir algı oluşturulması gerekir (Şahin, 2019). Bireylerin okumaya yönelik tutumları yaşamlarındaki okuma deneyimleri ile ilişkilidir. Okuma becerisini güçlü temeller üzerine edinmiş, okumayı bir zorunluluktan ziyade zevk aldığı ve bunu devamlı olarak yapıp alışkanlık haline getirdiği bir eylem olarak görmek bireyin okuma tutumunu olumlu yönde etkilemektedir (Can vd., 2016). Küçük yaşlardan itibaren olumlu tutum kazandırmak için çocukların içinde bulundukları gelişim döneminin özelliklerini, yaşadıkları aileyi ve içinde bulundukları koşulları göz önünde bulundurmak gerekir (Şahin Taşkın ve Esen Aygün, 2017). Çünkü küçük yaşlarda kazanılan ilgi, tutum ve davranışlar ilerleyen yaşlarda zevk ve ihtiyaç olarak algılanarak alışkanlıklara dönüşmektedir. Bundan dolayı çocukluk döneminde

kazanılan tutum ve davranışlar önem arz etmektedir (Yılmaz vd, 2009). Bu süreçte ilk olarak en önemli görev, eğitimin ilk başladığı yer olan aileye düşmektedir. Çünkü okuma evde ebeveynlerin arasında olan etkileşim ile başlayıp gelişmeye devam eden bir eylemdir. Ailedeki fertlerin oluşturmuş olduğu okuma kültürü çocukların okumaya karşı olan tavırlarını da etkilemektedir (Özdemir ve Şerbetçi, 2018). Küçük yaşlarda kitaplarla tanışan bireylerin diğerlerine göre okuma tutumlarının daha iyi düzeyde olması beklenmektedir (Yardım, 2021). Bireylerin okumaya yönelik tutumlarında ailelerinin gelir düzeyi, cinsiyet, yaşanan mekânların düzeni, ebeveynlerin eğitim düzeyi (Black ve Young, 2005) yetenek, benlik gelişimi, zekâ (Garret, 2002) gibi faktörlerde okumaya karşı olan tutumu değiştirebilmektedir. Tutum kavramı görüldüğü üzere birçok çevresel unsur tarafından etkilenmektedir.

Bir diğer önemli unsur ise öğretmendir. Bireylerin okuma tutumlarının, dil becerilerinin gelişmesinde sınıf ortamının ve öğretmenin rolü görülmeye başlar. Yapılan araştırmalar sonucunda bireylerin sınıf kademeleri arttıkça okuma tutumlarında düşüş gözlemlenmiştir (İşeri, 2010; Baki, 2017). Bu durumun önlenmesi için eğitim ortamlarının çocukların okumayı sevecekleri, olumlu hisler oluşturabilecekleri şekilde yenilenmesi önerilmiştir (Bullen, 1972'e atfen Yardım, 2021). Öğretmenin bilgi birikimi, pedagojik formasyonu bu süreçte önemlidir. Öğretmen, öğrencisinin okumaya karşı olan tutumlarını geliştirme sürecinde her aşamada destek olmalıdır, öğrencinin motivasyonunu yükseltmelidir. Öğrencilerin okuma alışkanlığı edinebilmeleri için onlara doğru yöntemlerle yaklaşmalıdır. Bu süreçte öğrencinin bu çalışmalardan haz alması ve kendine olan özgüveninin artırması da olumlu tutum kazanması için önemlidir (Gülerer ve Batur, 2004).

2.4.Dijital Okuma

İnternetin hayatımıza getirdiği değişim tüm toplumların yaşam şeklinin değişmesine sebep olmuştur. Bu değişim bilim, eğitim, eğlence, ticaret gibi birçok alanda farklı alışkanlıkların kazanılmasında rol oynamıştır. Yaşanılan bu durum birçok geleneksel uygulamaların ve alışkanlıkların rafa kaldırılmasına sebep olurken internete özgü olan yeni biçimlerin geliştirilmesini de gerekli kılmıştır (Işık, 2007).

Dijitalleşen hayat ile bilgiye ulaşma, onu paylaşp kullanma süreçlerinde gösterilen davranış biçimlerinin değişmesinde ekrandan okuma yapmayı sağlayan teknolojilerin artış göstermesinin rolü büyüktür. Bu durum yeni tür yayınlara ve yeni bir döneme geçilmesine olanak sağlamıştır (Odabaş vd., 2018). Okumanın en önemli faktörü kâğıt kitapken bunun yerini dijital araçlar almıştır (Güneş, 2016). Günümüzdeki bireyler bu değişme uyum sağlayarak bilgisayar ortamında gerçekleştirdikleri faaliyetleri kâğıt kullanarak gerçekleştirilen faaliyetlere tercih eder hale gelmişlerdir (Shen, 2006).

Bilgisayar, televizyon, cep telefonu, tablet bilgisayar, e-kitap okuyucular, elektronik tabelalar, bilgi ekranları vb. gibi teknolojik araçlardan yapılan okumalara dijital okuma denilmektedir (Akkaya ve Çıvıgın, 2020). Dijital okuma türü e okuma ya da ekran okuma olarak da adlandırılmaktadır (Ertem, 2014). Dijital okumayı diğer okuma türlerinden ayıran en önemli özellik, dijital araçlar üzerinden yapıyor olmasıdır. Dijital okuma, teknolojik gelişmelerin etkisiyle var olmuştur. Bu süreç öğrenme-öğretme süreçlerini, araştırmaların şeklini, bilgiye ulaşma yollarını değiştirmiştir (Odabaş, 2017).

Dijitalleşmenin eğitim alanında artış göstermesi basılı olan kitapların dijital duruma gelmesi, sınıf ortamlarında akıllı tahtaların aktifleşmesi, bilgisayar alt yapı eğitim araçlarının çoğalması, okul ile veli arasındaki etkileşimi, çevrimiçi eğitimlerin de artması gibi durumları fazlası ile etkilemiştir (Yalçıntaş, 2023). Git gide artış gösteren dijitalleşme süreci dijital araçları kullanmayı zorunlu hale getirmiştir (Duran ve Ertan Özen, 2018).

2.4.1. Dijital Okumanın Avantajları ve Dezavantajları

Teknolojik araçların ekranlarından yapılan dijital okuma ile kâğıttan yapılan basılı okumanın avantajları ve dezavantajları bulunmaktadır. Dijital okumanın avantajlarına bakacak olursak dijital metinler sayesinde daha çeşitli metin içerikleri ortaya çıkmaktadır. Yalnızca göze hitap eden basılı metinler yerine birden çok duyu organına hitap eden zengin içerikleri olan hiper metinler göz önüne serilmektedir. Bu sayede bireyler metinler arasında daha kolay bir geçiş sağlayıp konunun farklı bakış açıları arasında dolanabilmektedir (Güneş, 2016). Bireyler dijital araçlar sayesinde bilgiye çok daha hızlı bir şekilde erişim sağlayabilmektedirler. Bu sayede hedefe uygun olan bilgileri kısa bir zaman içerisinde elde edebilmektedirler (Akkaya ve Çıvıgın, 2020). Dijital okuma ile okuyucular “sonsuz

kütüphane” imkânlarına sahip olup diledikleri kitabı, yayını seçme olanağına sahip olabilmektedirler (Yalçıntaş, 2023). Aynı zamanda bilgiye erişimde artık zaman ve mekân sorunu dijital teknoloji sayesinde ortadan kalkmıştır. Yanında ekstra bir araç bulundurmadan okumak bu sayede mümkün hale gelmektedir (Odabaş, 2017). Yani dijital okuma yapan bireyler kaynaklarını dijital araçlarda kolaylıkla muhafaza edip sınırı olmayan ortamlarda dahi okuma yapma fırsatı bulabilmektedirler (Yalçıntaş, 2023). Görüldüğü üzere dijital araçların olanakları dijital okuma türünü yaygınlaştırmaya yardımcı olmaktadır (Bulut ve Susar Kırmızı, 2022).

Dijital okuma yaparken okuyucular bazı teknik sıkıntılarda yaşamaktadır. Bu zorluklar yapılan okuma eyleminin yarım kalabilmesine sebep olabilmektedir. Bu durumların nedeni, metnin yüklendiği ortamda oluşabilen sorunlardan kaynaklanabilmektedir. Bu sorunlar, bağlantıdan ve tarayıcıdan, yükleme durumunun yavaşlığından, eklentilerde oluşan problemlerden, devamlı karşılaşılan çerezler ve reklamlardan, ekran ve kaynak görüntülerinin uyumsuzluklarından kaynaklanabilmektedir (Odabaş vd., 2018). Aynı zamanda Güneş’e (2016) göre dijital okuma basılı okumadan göz hareketleri, dikkat, anlama, hatırlama ve zihinsel beceriler yönüyle de farklılaşmaktadır.

Güneş (2010) yapmış olduğu çalışmasında ilkökul düzeyindeki bireylerin ekran okuma becerisinin kazandırılmasının kâğıt okuma becerisini kazandıktan sonra ekran okumaya geçilmesi gerektiğini ifade etmiştir. İlkokul düzeyinde ekran okumayı öğrenmek önemlidir fakat öncelik kâğıt okuma becerisini geliştirmektir. Aynı zamanda ekran okuma sürecinde sayfanın küçük bir kısmı görülür bütünü görmek mümkün değildir. Diğer kısımlar okuma devam ettikçe görülmeye başlar. Okuyucu bu şekilde parçaları birleştirir ve görme, algılama ve zihinde yapılandırma süreçlerini gerçekleştirir. Beyin ekran okuma sırasında okuma materyalinin algıladıkça daha çok çalışır. Ekran üzerinde metnin parçalar halinde olma durumu ne kadar zihnin çalışma temposunu artırsa da zihinsel ve bedensel yorgunluğa sebebiyet verir (Maden, 2012).

2.5.Okuryazarlık

Okuma- yazma becerisini tek bir cümle ile açıklamak zordur. Çünkü bu beceri tarih boyunca en etkili şekilde bilgi edinme ve bilgiyi yayma gibi pek çok önemli işlevi içinde

barındırmıştır. Literatüre bakıldığında okuma ve yazma becerileri ile ilgili “okuma yazma” ve “okuryazarlık” şeklinde birbirinden farklı iki kavram karşımıza çıkmaktadır. En genellenmiş anlamıyla okuma yazma, metin okur ve yazar arasında yapılan bir eylemdir. Metin, bilgilerin harfler ile somutlaştığı materyaldir; yazar harfleri bu materyale işler ve okurda oluşan metni çözümler. Görüldüğü üzere okuma yazma süreci durağan bir tanıma sahiptir (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010). Okuryazarlık ise okuma-yazma becerisinden ortaya çıkmıştır fakat çok daha geniş bir perspektife sahiptir (Gül, 2007).

Okuryazarlık kavramını Türk Dil Kurumu tarafından “Okuryazar olma durumu” olarak tanımlamıştır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2024). UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) ise okuryazarlığı basit okuma yazma, anlama becerilerini ifade eden bir terim olarak kullanırken zamanla bu tanımları genişlemiştir. 21. yy da yaşanan ekonomik, toplumsal ve teknolojik gelişmeler bu genişlemeye sebep olmuştur (Tüzel, 2012).

Okuryazarlığın tarihçesi çok köklüdür. Matbaanın keşfedilmesiyle yazılı olan kaynaklara ulaşmanın daha kolay olmasıyla beraber okuryazarlık yaygınlık göstermeye başlamıştır (Yerlikaya, 2015). Eskiden adını okuyup yazabilene ve imza atabilene okuryazar (Güneş, 2019) denilirken günümüzde okuryazarlığı farklı türlerdeki yazılı kaynakları etkili bir şekilde kullanma, bilgiyi anlama yorumlama ve bir araya getirme, iletişim kurma ve hesap yapabilme becerisi olarak tanımlanmaktadır (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2024).

Zaman içerisinde okuryazarlık kavramına toplumsal sorumluluklarını yerine getirebilme, temel eğitim seviyesine ulaşabilme, medya ve basın kaynaklarını okuyabilme becerileri de eklenmiştir ve kavramın tanımı “fonksiyonel okuma, yazma ve anlama yetkinliği” olarak değişmiştir (Küslü, 2022). Aşıcı (2009) okuryazarlığı okuma ve yazma faaliyetlerini anlama, üretme becerilerini gerçekleştirmenin ötesinde kişinin hayatı, çevresindeki nesne ve olayları algılaması, anlaması ve sosyal ilişkilerine anlam yükleme durumu olarak tanımlamaktadır.

Okuryazarlık dinamik bir yapıya sahiptir. Bundan dolayı okuryazarlık kavramını okuma ve yazma eylemlerinin öğrenilmesiyle başlayan ve sona eren bir sürecin içine mahkûm etmek doğru değildir (Gül, 2007). Gelişen ve değişen teknoloji yaşamın her alanında etkisini

göstermektedir. Bireylerin öğrendiklerini analiz edip sorgulayan, araştıran ve değerlendirmeye tabi tutan okuryazar olmaları beklenmektedir (Günüç vd., 2013). 20. yüzyılın ortalarında okuryazarlık kavramının tanımında bir kayma yaşanmıştır. Geleneksel okuryazarlığın yanında güncel okuryazarlık kavramları ortaya çıkmıştır (Condy vd., 2012). Bunlardan biri de dijital okuryazarlık kavramıdır.

İnsanoğlunun çeşitli becerileri kazanıp bunları geliştirmesi için devamlı olarak öğrenmenin gerçekleşmesi gerekmektedir (Mete, 2020). Gelişen değişen dünyada bilgi temelli toplumlarda okuryazarlık becerisi elde edip onu kullanmak, üretmek ve uygulamak çok önemlidir (UNESCO, 2017). Özellikle gelişmiş olan ülkelerde yaşayan halkların okuryazar olmaları bilgiye ulaşip onu kullanmaları ve değerlendirmeleri beklenmektedir (Önal, 2010). Okuryazarlık becerisi her birey için bir sorumluluk haline gelmelidir bu beceriye sahip olan bireyler toplumda kendilerine daha kolay bir şekilde rol üstlenebilirler (Gitsaki vd., 2015).

2.5.1. Dijital Okuryazarlık

Bireylerin isteklerini yerine getirmek, sorunlarına çözüm üretmek ve bilinçli teknoloji kullanıma vurgu yapmak için yeni okuryazarlık türleri meydana çıkmıştır. Bunlardan bazıları medya okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı ve dijital okuryazarlıktır (Aydemir vd., 2019).

Dijital okuryazarlık kavramı, kökleri derinlere uzanan ve sürekli olarak değişime uğrayan bir beceridir. 1997 yılında ilk defa Gilster tarafından dijital okuryazarlık kavramı kullanılmıştır. Dijital okuryazarlık, tuşlara basmanın ötesindedir ve düşüncelere sahip olmakla ilgili bir beceridir (Gilster, 1997). Bu beceri için sürekli olarak gelişen teknolojinin insanlara yansımaları denilebilir (Çocuk, 2020).

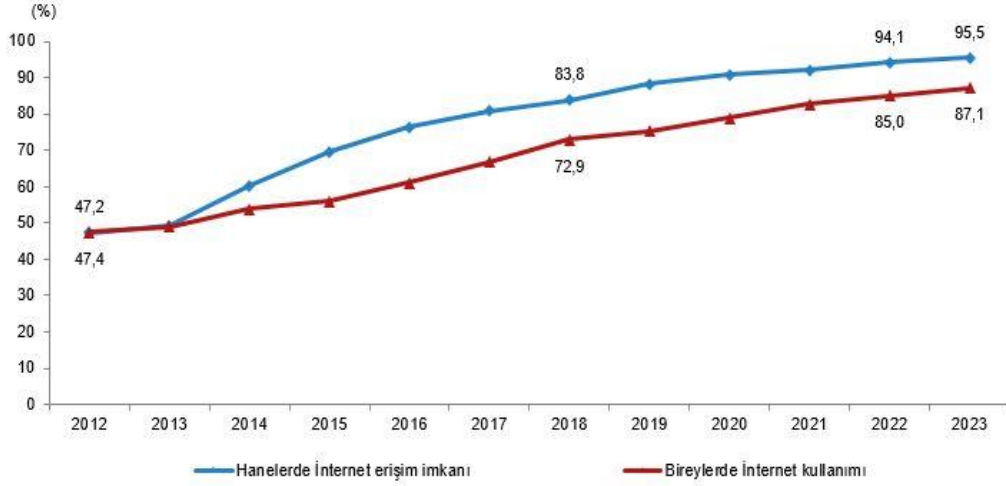
Dijital okuryazarlık, Çubukçu ve Bayzan'a (2013) göre teknolojiyi tanıyıp onu fonksiyonel şekilde kullanma, dijital ortamda doğru bilgiyi üretip doğru bilgiye ulaşma becerisidir. Bawden (2008) ise dijital okuryazarlığı teknolojiyi verimli ve sorumluluk bilerek kullanma becerisi ile ilişkili farkındalık, tutum ve yetenek olarak tanımlamıştır. Özerbaş ve Kuralbayeva' ye (2018) göre dijital okuryazarlık, bilgi iletişim teknolojilerini öğrenmede verimli olmak, bireysel gelişime teknoloji ile destek olmak, günlük hayatın içindeki

sorunların çözülmesinde teknolojiyi kullanıp güvenlik, hukuki ve etik olma boyutlarında yeterli olabilme durumudur.

Dijital okuryazarlık, gün geçtikçe daha önemli hale gelmektedir. Bilginin hızla üretildiği, çoğunluğunun dijital ortamlar üzerinden elde edildiği ve internet aracılığıyla çok kısa sürede ulaşıp tüketildiği günümüzde, yaşam boyu öğrenmenin öneminin artmasıyla da birlikte dijital okuryazarlık becerisinin önemi giderek daha fazla anlaşılmaktadır (Kuru, 2019). Hatta içinde bulunduğumuz çağda bu okuryazarlık becerisine sahip olmak zorunluluk haline gelmiştir (Kosdak, 2022).

Günümüzde devamlı olarak artış gösteren bilginin oluşturduğu yığınının içinden doğru bilgiyi seçmek artık güç bir durumdur. Bilgi doğru seçilmediği takdirde zaman, çaba, verim kaybı yaşama durumunun yaşanma ihtimali de artmaktadır. Bundan dolayı da dijital okuyucuların dijital ortamdaki ilgili bilgileri seçme, alakasız olanları ayıklama bulunan bilgileri yönetme becerilerine sahip olmaları gerekmektedir (Odabaş vd., 2018). Aynı zamanda bireylerin teknolojiyle iç içe olduğu bu zamanda dijital ortamda verimli vakit geçirmeleri (Özerbaş ve Kuralbayeva, 2018) ve interneti güvenli bir şekilde kullanabilmeleri de önemli bir durumdur (Karabacak ve Sezgin, 2019).

Çeşitli teknolojilerle güvenli internet kullanımını sağlamak ve bilginin doğruluğunu yanlışlığını değerlendirme becerilerini geliştirmek gibi amaçlarla yapılan çalışmaların yanı sıra; bireylerin karşı karşıya kaldığı sorunları çözmelerinde de dijital okuryazarlık becerisinin önemi tekrar ortaya çıkmaktadır. Çünkü yaşadığımız çağda bilgi çok hızlı bir şekilde yayılım göstermektedir bununla birlikte güvenilir olamayan, doğruluğu kanıtlanmamış, provokatif amaçla yapılan bilgiler üremektedir. Bu durum bireyler ve toplum için yanıltıcı sonuçlar oluşturabilmektedir (Hamutoğlu vd., 2017). Aynı zamanda bireyler değişen ve gelişen dünyaya ayak uydurabilmek, yaşanan gelişmelerden uzak kalmamak, bu dijital dünyada yönünün kaybetmemek ve dijital anlamda sosyalleşebilmek için dijital okuryazar olmalıdır (Korkmaz, 2020).



Şekil 2. 2: 2012-2023 yılları arası Türkiye’deki hanelerin bilişim teknolojileri

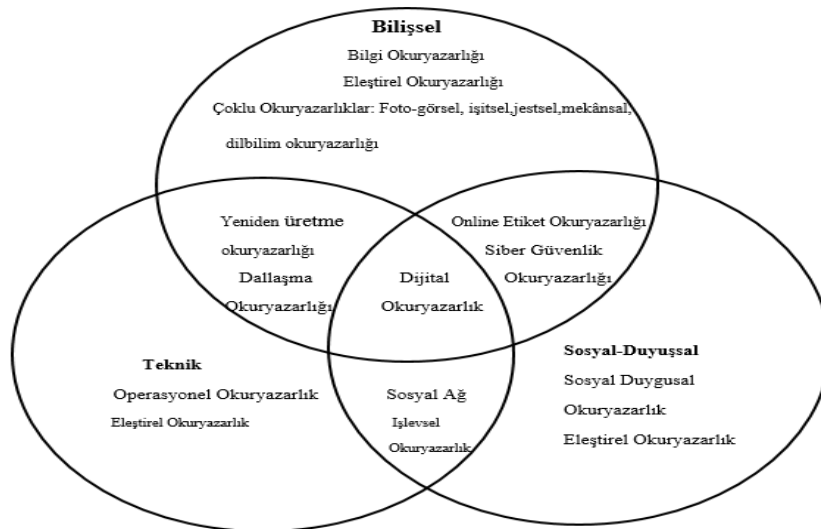
Türkiye İstatistik Kurumunun (TÜİK) yapmış olduğu “Hane halkı Bilişim Teknolojileri (BT)” kullanım araştırmasına göre; 2023 yılında evden internete ulaşım imkânı bir önceki yıla göre 1,4 puan yükselerek % 95,5 olmuştur.

Hane halkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması sonuçlarına göre 2023 yılında evden İnternete erişim imkânı olan hanelerin oranı bir önceki yıla göre 1,4 puan artarak %95,5 olmuştur. 16-74 yaş grubundaki bireylerde internet kullanım oranı ise 2022 yılında %85,0 iken 2023 yılında %87,1 olarak yükseliş göstermektedir (Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], 2023). Bu yoğun artış kontrolsüz bir şekilde olduğunda zararlı etkilerini gösterebilmektedir (Kul, 2020).

2000 yılı ve sonrasında doğan bireyler Z kuşağı olarak adlandırılmaktadırlar. 21. yüzyılda doğan bu kuşak dijital dünyanın içine doğmuştur. Gelişmiş teknolojik cihazlarla çevrili bir dünyada internet ve sosyal medya ile iç içe olan bu kuşak dijital ve teknolojik araçlar ile doğal bir süreçte daha fazla vakit geçirmektedir (Özoğlu, 2019). Özellikle çağımızdaki bu kuşağı yetiştiren öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetlerinde öğrencilerine dijital ortamda fayda sağlayabilecek bilgi ve beceriler edindirmeleri gerekmektedir (Ayık, 2024). Öğrencilerin bilinçli teknoloji kullanıcı olmalarını sağlamak, dijital ortamın zararlarından koruma amaçlı çalışmalar yapılmalıdır (Gillen ve Kucirkova, 2017). Öğretmenlerin dijital ve sosyal medya dünyasının etkisini anlamaları, olumsuz etkilere karşı önlem alabilmeyi, dijital içerikli eğitim öğretim araçlarını kullanabilmeyi bilmesi gerekmektedir (Vppgt vd., 2013, akt. Güngör, 2024). Aynı zamanda öğrenmeye her daim açık, bilgiye ulaşabilmeyi

öğreten, yenilikleri takip eden, hayat boyu öğrenme felsefesine sahip öğretmenler olmalıdırlar (Yaman ve Yazar, 2015). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde bu görüşü destekleyerek "Bilim ve teknolojinin üretici ve yöneticisi olan, dijital yetkinliğe ve hayat boyu öğrenme kültürüne sahip fertler yetiştirme" hedefine yer vermiştir. Bu hedef karşısında öğretmenlerin öğrencilerine karşı dijital okuryazarlık becerisi kazandırma sorumluluğu ortaya çıkmaktadır (MEB, 2024). Bu uygulamaların yürütülmesinde öğretmenlerin öz yeterliliğinin yüksek olması beklenmektedir. Becerilerine güvenen öğretmenler etkinlikleri planlayarak ve etkileşimlerde bulunarak öğrencileri öğrenmeye daha fazla motive ederler (Akgün vd., 2015).

Ng (2012) yapmış olduğu araştırmasında dijital okuryazar olmanın üç boyutu olduğunu ifade etmektedir. Bunlar, teknik boyut, bilişsel boyut ve sosyal-duyuşsal boyuttur. Teknik boyut, donanım araçları, akıllı tahtalar, sosyal medya araçları ve bilgi iletişim teknolojilerini kullanmak için gerekli olan fonksiyonel becerilerdir. Bilişsel boyut, doğru ve güvenilir olan kaynaklara ulaşip onu değerlendirmeleri ve bu kaynakları kullanırken ahlaki ve hukuki konular hakkında bilinçli hareket etme durumunu içermektedir. Sosyal-duyuşsal boyut ise dijital ile araçlar ile iletişim kurmak onları detaylı bir şekilde karşılaştırarak incelemek, karşısına çıkan sorunlarla mücadele edebilmeyi bilmek, eleştirel bakış açısıyla durumlara bakabilmek, elde ettiği bilgileri değerlendirebilmeyi ifade etmektedir.



Şekil 2. 3: Dijital okuryazarlık modeli

Şekil 2.3'te Ng (2012) tarafından dijital okuryazarlık modeli gösterilmiştir. Dijital okuryazarlık; teknik, bilişsel ve sosyo duygusal boyutun kesiştiği noktada ortaya çıkmaktadır. Günümüzde öğretmenlerin ve öğrencilerin bu boyutları dikkate alması beklenmektedir. Bireyler, dijital ortamda nasıl hareket edeceğini ve ahlaki kurallara uyması gerektiğini bilmelidir. Örneğin, öğrenci ödev hazırlarken hazır olanı alıp kullanmak yerine o bilgiyi yorumlayarak yazması gerektiğini ya da sanal ortamlarda iletişim halinde olduğu kişilerle nasıl konuşması gerektiğini, güvenliğini koruması gerektiğini ve kişisel bilgilerini kimseyle paylaşmaması gerektiğinin bilmesi de önemli ve dikkat edilmesi gereken bir ayrıntıdır (Arslan, 2019).

Özetleyecek olursak dijital okuryazar olan bireyler bilişsel becerileri kullanabilmeli ve yeni bir ürünün oluşturulmasında gerekli olan adımları düzenli ve doğru bir şekilde yerine getirebilmelidirler. Bunların yanında etkili iletişim becerisine, dijital ortamda kendini nasıl koruyabileceği bilgisine, kaynakları yaratıcı bir şekilde kullanabilme yetisine ve yaşadığı dünyadaki sosyal hayat anlayışını yansıtan bilgi birikimine sahip olmalıdırlar (Korkmaz, 2020).

2.6. Bağımlılık

İnsanlık tarihinde bireyler nesnelere, olgulara, davranışlara, maddelere karşı sürekli olarak merak, ilgi ve heyecan duyma eğiliminde olmuşlardır. Hayatlarında edindikleri tecrübeler bu duyguları hissetmelerini sağlamıştır. Bu merak, heyecan ve ilgi zaman geçtikçe bireyleri tutsak haline getirmiş ve bağımlılık kavramının ortaya çıkmasına sebebiyet vermiştir (Ayhan ve Köseliören, 2019).

Bağımlılık kavramını Türk Dil Kurumu sözlüğü şu şekilde açıklamaktadır: “Bir şeye veya bir kimseye bağlı olma durumu; tabiiyet”. Şar ve Işıklar (2021) bağımlılık kavramını, kişinin herhangi bir eyleme, nesneye ya da kişiye karşı önleyemediği istekleri, yönelimleri ya da başka bir iradenin himayesine girmek olarak tanımlamışlardır.

Bağımlılık tek bir nedene bağlı olarak oluşmamaktadır. Psikolojik ve biyolojik unsurlar bağımlılık sürecini etkileyen etkenler arasındadır. İlk olarak merak ile başlayan sonrasında bir kereden bir şey olmaz düşüncesiyle devam eden bu süreç sonunda kullanım

başlamaktadır. Bağımlılık beyinde bulunan dopamin adlı nörotransmitleri olumsuz etkilemektedir. Dopamin, ödül, motivasyon, hareket, koordinasyon, ruh hali gibi beyin birçok temel fonksiyonun işlevinde yer alan önemli bir hormondur. Dopamin hormonunun zarar görmesi sonucunda beyin bu durumdan etkilenir ve çalışmasında sorunlar meydana gelir ve bu şekilde bağımlılık denilen kavram meydana gelir. Bu süreç aynı zamanda davranışsal ve ruhsal bağımlılıklar içinde geçerlidir (Yeşilay, 2024).

Bağımlılık olgusunun ortaya konulmasında “DSM 5 Tanı Ölçütleri El Kitabında (2013)” bağımlılık kriterlerinin neler olduğu belirtilmiştir. Bu kriterlere bakılarak bireylerde bağımlılık durumunun olup olmadığının ortaya konulması hedeflenmiştir.

DSM 5 Tanı Ölçütleri Başvuru El Kitabında (2013) yer alan bağımlılık kriterleri aşağıdaki gibi ele alınmıştır.

- Nesneyi, maddeyi ya da eylemi öngörülen süreden daha uzun bir kullanma,
- Bağlanılan maddeye karşı bırakma girişimlerinde başarısız olma
- Zamanının büyük bir kısmını maddeyi bulmak ve onu kullanmak için harcamak,
- Olumsuz yönlerini ve zararlı etkilerini bilerek yapılan eyleme devam etmek,
- Maddeyi kullanmaya karşı duyulan güçlü arzu,
- Maddenin dozunu yeterli bulmayıp onu sürekli artırmak,
- Davranışın sınırlandırılması sonucunda fiziksel ve duygusal belirtiler (yoksunluk) (Amerika Psikoloji Derneği, 2013)

Bağımlılık denilince akılda ilk uyanan ifade zararlı maddelerin kullanımına bağlı olarak onlardan vazgeçememe durumudur. Bu durum genellikle alkol, sigara, uyuşturucu gibi maddeler ile olan bağımlılık ile ilişkilendirilir. Fakat günümüzde bağımlılık kavramı sadece zararlı maddelerin kullanımıyla sınırlı kalmayıp teknoloji kullanımını kontrol edemeyip sosyal hayata karşı uyum sağlamakta güçlük çekmeye neden olan; internet, sosyal medya ve dijital oyun programları gibi alanlara aşırı bağımlılık gösterme durumunu da içersine almaktadır (Kurnaz, 2023).

2.6.1. Bağımlılık Türleri

Bağımlılık, kimyasal bağımlılık ve davranış bağımlılık olarak ikiye ayrılmaktadır. Madde kullanımı ve aşırı alkol kullanımı gibi davranışlar kimyasal bağımlılıklar, aşırı alışveriş yapma, şans oyunları oynama, aşırı ve kontrolsüz internet kullanma gibi durumlar ise davranışsal bağımlılık olarak adlandırılmaktadır (Hollen, 2008).

2.6.1.1.Davranışsal Bağımlılık

Günümüzde yapılan çalışmalara bakıldığında sadece kimyasal maddelerin değil davranışlarında bağımlılığa neden olabileceği ortaya konmuştur (Koca, 2024). Davranışsal bağımlılıklar yıllarca göz ardı edilmiş ve gereken önemi görmemiştir. Bu ilgisizliğin bir nedeni kimyasal bağımlılıklara daha fazla önem verilmesinden kaynaklanmıştır. Kimyasal bağımlılıklara önem verilmesinde iki önemli etken vardır. Birincisi, kimyasal bağımlılıklarda hayvanlar üzerinde deney yapmak mümkünken davranışsal bağımlılıkta bu durumun çok güç olması. İkinci etken ise kimyasal bağımlılıkta bireyin beyinde ve vücudundaki değişimleri gözlemlemenin daha kolay olmasıdır (Sun vd., 2012)

Davranışsal bağımlılık kavramını ilk kez ortaya Marks (1990) atmıştır. Davranışsal bağımlılığı, zarar verici eylemler sergilemek için tekrar eden dürtüler olarak tanımlamıştır (Starcevic, 2016). Greenfield (2008) davranışsal bağımlılığı fiziksel bir olaya dayanmayıp davranış odaklı olan bağımlılık türü olarak ifade etmiştir. Davranışsal bağımlılık, hedef davranışın negatif sonuçlarına rağmen tekrar edilmesi üzerine kontrolü sağlayamayıp o davranışa karşı kendini alıkoyamama durumudur (Potenza, 2006).

Herhangi bir madde kullanılmamasına rağmen kimyasal bağımlılıkta ortaya çıkan negatif sonuçlar davranışsal bağımlılıkta da ortaya çıkabilmektedir (Sevindik, 2011). Birey o davranışı yapmadığı takdirde duygusal dengesizlikler yaşamakta, tolere etme seviyesi azalmakta, yoksunluk belirtileri sergileyip çatışmalara daha açık hale gelmektedir. Kumar, teknolojik araçlar, yemek gibi eylemlere bağlı bağımlılıklar, davranışsal bağımlılık kapsamında değerlendirilmektedir (Griffiths, 1999). Griffiths (2005) bir davranışın bağımlılık olarak ifade edilmesi için belirli ölçütlere sahip olması gerektiğini belirtmiştir. Bu

ölçütler; dikkat çekme, ruh hali değişikliği, tolerans, yoksunluk belirtisi, çatışma, nüksetme şeklindedir.

Dikkat Çekme: Yapılmak istenilen davranış kişinin hayatında en önemli faaliyet haline gelir. Kişinin zihni sürekli bu davranış ile meşgul olur. Örneğin kişi o an o davranışı yapmıyor olsa bile yapacağı zamanı düşünmektedir. Bu davranış düşüncelere, duygulara tamamen hâkimdir.

Ruh Hali Değişikliği: Kişi karşılaştığı olumsuz durumlardan uzaklaşmak için daha önce deneyimlemiş olduğu öznel bir davranışa atıfta bulunur. Bu davranışı baş etme yöntemi olarak kabul eder ve kendini bu şekilde daha iyi hissettiğini düşünür.

Tolerans: Kişi daha önceden yapmış olduğu davranışta elde etmiş olduğu etkiye tekrardan sahip olmak için o davranışın derecesini artırarak yapar.

Yoksunluk Belirtisi: Yapılmak istenilen davranış kesildiğinde ya da azaltıldığında ortaya çıkan ve hoş olmayan fiziksel ve duygusal etkileri ifade eder. Örneğin; baş ağrısı, titreme, mide bulantısı, sinir olma gibi.

Çatışma: Bağımlı olan kişilerin çevresindeki kişilerle (kişilerarası çatışma) ve kendisi (intrapşik çatışma) ile yapmış olduğu çatışmaları ifade eder. Birey kendisi ile yapmış olduğu çatışmada bağımlı olduğu davranışı bilir bunu azaltmak ya da bitirmek ister fakat bunu yapamadığını ve kontrolünü sağlayamadığını fark eder.

Nüksetme: Bağımlılık yapan davranışın daha önceki bağımlılık haline tekrar dönme eğilimidir. Yıllarca süren yoksunluk ve kontrol altında tutma sürecinin ardından ani bir geri dönüşü ifade eder.

2.7. Problemlı Medya Kullanımı (Ekran Bağımlılığı)

Türk Dil Kurumu sözlüğünde “Üzerine bir cismin ışık yoluyla görüntüsü düşürülen, saydam olmayan düz yüzey; görüntülük” şeklinde tanımlanan ekran kavramı ilk olarak televizyon ile insanların yaşamına katılmıştır. Günümüzde ise cep telefonu, bilgisayar, tablet gibi

araçlarda kendine kullanım alanı bulmaktadır (Furuncu, 2019). Hızla gelişmekte olan teknoloji ile hayatımıza etki eden teknolojik araçlar, kullanım yelpazelerinin genişlemesiyle beraber bireylerin hayatlarında önemli bir konuma gelmiştir. Yaşadığımız çağda giderek daha üst formlarına ulaşan bu araçlar küçük yaştaki çocuklar üzerindeki etkisini artırmıştır. Zaman geçirme ve eğlence aracı olarak tanımladığımız televizyonlar dışında, çocuklar internet olanağına sahip olan telefon, bilgisayar, tablet gibi araçlara daha çok merak duymaya başlamışlardır (Furuncu ve Öztürk, 2020). Birçok yararlı içeriği de bulunduran ekranlar, zarar verici olmaya ne zaman başlar, verdiği zararın önüne geçilebilir mi, ekranları kısıtlamak doğru mudur gibi birçok soru akıllarda soru işareti oluşturmaya başlarken ortaya bağımlılık kavramı atılmıştır (Turhal, 2023). Bağımlılık kavramı, sonuçlarının farkında olunmasına rağmen maddenin veya davranışın üzerinde olan kontrolün kaybedilmesini ve ona bağlanılmayı ifade eder. Bilinen bağımlılık türlerinin yanında içinde bulduğumuz yüzyılın vazgeçilmez kavramı olan teknoloji ile davranışsal bir bağımlılık olan ekran bağımlılığı ilgi görmeye başlamıştır (Elhatip, 2024). Ekran bağımlılığını Young (1996) dijital cihazlara ciddi bir şekilde bağlanıp onlara karşı gelememe durumu olarak ifade etmiştir.

Ertemel ve Aydın (2018) dijital araçlara karşı ekran bağımlılığını pekiştiren dört temel özellikten bahsetmektedir. Bunlar aşağıdaki gibidir.

- Durma işaretinin olmayışı
- Gelişmeleri kaçırma korkusu
- Değişken ödüller
- Alışkanlık döngüsü

Durma İşaretinin Olmayışı: Durma işareti bireye yapılan etkinliğin bittiğini gösterir. Yapılan her aktivitenin bir sonu vardır. Örneğin, kitabın okumasının tamamlanması, izlenilen bir filmin bitmesi gibi. Fakat dijital dünyada bir durma işareti yoktur devamlı olarak bir akış söz konusudur. Bu durumun meydana gelmesiyle birlikte ekrana olan bağımlılıkta artmaktadır.

Gelişmeleri Kaçırma Korkusu (Fear of Missing out FOMO): Gelişmeleri kaçırma korkusu yani FOMO olgusu en çok sosyal medya kullanırken ortaya çıkmaktadır. Bireyin herkesin bildiği gelişmeleri kaçırma korkusu, geride kalma kaygısı gibi durumlarla baş başa

kalmasıdır. Bundan da dolayı bireyler aktif olarak dijital cihazlarındaki içerikleri takip etmektedir.

Değişken Ödüller: Ödül, belirlenen bir koşula karşı verilen ve kişinin buna karşılık motive olduğu bir etkinliktir (Bolat, 2017). Ödül davranışların şekillenmesinde etkin rol oynamaktadır. Dijital bağımlılığın pekişmesine olanak sağlayan bu kavram birçok platform tarafından sıklıkla uygulamalara entegre edilmektedir. Örneğin, sosyal medyada yapılan paylaşımlara yapılan beğenilerin ne oranda yapılacağının merak edilmesiyle birlikte devamlı bir döngü haline gelen davranışlardır.

Alışkanlık Döngüsü: Verilen bir işaretin beyni tetiklemesiyle birlikte döngü başlar. Sonrasında bir rutin ortaya çıkar ve bu rutinin sonunda beyin bir ödül hissederse dopamin hormonunu salgılar. Bu süreç sürekli olarak tekrar ederse alışkanlık döngüsü meydana gelir (Ertemel ve Aydın, 2018).

TÜİK'in (2021) çocukların kullandıkları teknolojik araçları hakkında veri toplamak için yapmış olduğu "Çocuklarda Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması" adlı çalışmasının sonuçlarına bakıldığında 6-15 yaş arasındaki çocukların %64,4'ü cep telefonu, %55,6'sı bilgisayar %82,7'si ise internet kullanmaktadır. Yapılan çalışmaya göre bu yaş grubunda internet kullanımı 2013 yılında %50,8 iken bu oran 2021 yılında %82,7 olarak artış göstermiştir (Yeşilay, 2024). 2022 yılında yapılan çocukların mobil araç sahiplik ve ulaşımları verilerine bakıldığında; 3-4 yaş arasındaki çocukların %17'sinin kendine ait telefonu olduğu ve %39'unun akıllı telefon, %78'inin tablet ve %10'unun laptop kullandıkları ifade edilmiştir. 5-7 yaş arasındaki çocukların ise %28'inin kendine telefona sahip olduğu ve çevrim içi olmak için %50'sinin akıllı telefon, %83'ünün tablet ve %27'sinin laptop kullandıkları görülmüştür (Ofcom, 2022). Verilere bakıldığında teknolojik araçların kullanımı çocuklar açısından her geçen gün artmaktadır.

Çocukların yaşı ilerledikçe ekrana bakma sürelerinin yükseldiği ve bu durumun çocukların ekrana bağımlılığı açısından tehlikeli olduğu söylenmektedir (Çelik vd., 2021). Ekrana bağımlı olan çocukların obezite, yalnızlık, dikkat eksikliği, göz problemleri, akademik başarısızlık, algıda kısıtlama, uyku düzensizliği gibi sorunlarla karşılaşması muhtemeldir (Martin, 2011). Bunun yanında travmatik çocukluk, ebeveyn kontrolünün zayıflığı, kısıtlı

sosyal beceriler ve öz düzenleme becerisi, biyolojik unsurlar da karşılaşılabilecek tehlike unsurları olarak gösterilebilir (NIDA, 2014). Ekranlara bağımlı olan bireylerin aynı zamanda sağlıklı düşüncelere sahip oldukları, ekranlardan uzaklaştıklarında huzursuzluk yaşadıkları da saptanmıştır (Günel, 2023).

Yapılan çalışmamızda tek bir medya aracı yerine birden çok medya aracı ele alınmaktadır. Alanyazına bakıldığında ekran bağımlılığına ait yaygın bir tanımın oluşmadığı görülmüştür. Bundan dolayı literatürde akıllı telefon, internet, dijital oyun ve televizyon bağımlılığının tek tek ele alınmaktadır (Çom Aybal, 2021). Bu bağımlılık türleri problemleri medya kullanım davranışlarını ortaya koyan bir bütün olarak değerlendirilmektedir (Furuncu, 2019).

2.7.1. Akıllı Telefon Bağımlılığı

Cep telefonu ülkemizde 1990 yılı itibarıyla kullanılmaya başlanmıştır. Önceden telefon üst seviye bir olanak olarak görülmekteyken sonrasında yaygınlaşması ve belirli lokasyonlarda herkese erişim imkânı sunması ile birlikte ihtiyaç duyulan bir araç haline gelmiştir (Akyazılı, 2014). Basit özelliklere sahip cep telefonları zamanla gelişerek ve özelliklerini artırmasıyla birlikte IOS, Android, Windows Mobile, gibi işletim sistemleri gibi bilgisayar özelliklerine sahip fonksiyonlara sahip olmaya başlamıştır. Bu gelişmelerle birlikte akıllı telefon hayatımıza entegre olmuştur (Tercimer, 2012).

Mobil araçlara her geçen gün yeni özellikler eklenmeye devam etmektedir. Bu özellikler araçları daha dikkat çekici ve uluslararası popüler olma duruma getirmektedir. Akıllı telefonlarda bulunan internet ağı ile birçok çeşitli içeriklere ulaşmak mümkün olmaktadır. Kullanıcılar bu erişim ile akıllı telefonlarında eğlence, bilgi, sosyal medya içerikleri, alışveriş yapma gibi birçok aktiviteyi rahatlıkla gerçekleştirebilmektedirler (Durmaz, 2023). Akıllı telefonlar her yaştaki bireylerin kullandığı cihazlar haline gelmiştir. X ve Y kuşağı bu cihazlarla yakından ilgilenmektedir. 1977 ile 1994 arasındaki jenerasyona Y kuşağı olarak nitelendirilmiştir. Bu kuşak teknoloji hakkında bilgi sahibidir ve onu rahatlıkla kullanabilmektedir. 1995 ile 2012 arasındaki jenerasyona ise Z kuşağı olarak adlandırılmaktadır. Z kuşağı olarak adlandırılan kişiler Y kuşağındaki kişilere göre daha aktif bir şekilde teknolojiyi kullanıp anlamlandırmışlardır. Genel olarak baktığımızda X ve

Y kuşaklarındaki bireylerin akıllı telefon kullanıcısı olma ihtimalleri çok yüksektir. (Choudhary, 2014).

Alfa kuşağı ise tamamen teknolojinin içine doğmuştur. Hatta bu kuşağa “dijital yerliler” denilmektedir. Bu kişiler bilgi teknolojileri hakkında kapsamlı bilgiye ve yetkinliklere sahiptir. Teknolojinin asıl dilini çok iyi bilirler ve kendi sosyal çevrelerinde bu dili kullanırlar (Prensky, 2001).

MOBISAD’ın yayınlamış olduğu Türkiye’nin ve Dünya’nın Dijital Karnesi Raporu’na (2023) göre Türkiye ‘de nüfusun %81,68’i akıllı telefon kullanmaktadır. 18-47 yaş arasındaki bireylerin %75’i sabah uyanır uyanmaz telefonunu kontrol etmektedir. %60’ı aynı evde bulunduğu halde farklı odada bulunan kişi ile mesaj kurarak iletişim kurmaktadır. %69’u ise telefonunu tuvalette dahi kullanmaktadır. Türkiye’de her on kişiden biri günlük beş saatini telefon ile ilgilenerek geçirmektedir.

Her kuşaktaki kullanıcının hayatının önemli bir parçası haline gelen akıllı telefonlar birçok kolaylık sağlamalarının yanı sıra çeşitli olumsuz tarafları da bulunmaktadır. Kontrolsüz kullanımda bağımlılık oluşturabilecek konuma gelen telefonların problemlili kullanımları sorun teşkil etmektedir (Furuncu, 2019). Stres, huzursuz olma, bağımlılık gibi olumsuz ruhsal durumlar akıllı telefonlarını fazla ölçüde kullandıklarında kullanıcılar tarafından ortaya çıkan durumlardır. Birey akıllı telefonundan uzaklaştığından kaygı ve korku duyguları ile baş başa kalabilmektedir ve onu yanından ayırmak istememektedir. Bu oluşan duruma akıllı telefon bağımlılığı yani “nomofobi” denilmektedir (Burak, 2022)

Nomofobik bireylerin özellikleri aşağıdaki gibi sıralanabilir.

- Devamlı olarak cihazını kontrol etmek,
- Uyumaya giderken yatağa cihazına götürmek,
- Gün içerisinde telefonunu hep açık tutup yanında bulundurmak,
- Cihazının erişime sınır olduğu alanlarda endişelenmek ve gerilme (Bragazzi ve Pente, 2014).

Bireyler akıllı telefona bağımlı oldukları takdirde psikolojik, fiziksel, sosyal sorunlar ile karşılaşabilmektedirler (Cha ve Seo, 2018). Zamanının çoğunu akıllı telefon ile geçiren

bireylerin sosyal çevresiyle ve ailesiyle daha zayıf ilişkiye sahip olduğu ve akademik olarak düşük performans gösterdikleri görülmüştür (Yen vd., 2009). Bunun yanı sıra ekrana devamlı maruz kalan kullanıcıda gözlerde kuruluk, el bileğinde ve başparmağında zayıflık, boyun ağrısı ve tutulması gibi fiziksel olumsuzluklar görülmektedir. Özgüven düşüklüğü, uyku problemi, güvensizlik gibi durumlarda oluşabilmektedir (Peraman ve Parasuraman, 2016).

2.7.2.İnternet Bağımlılığı

Günümüzde yaşadığımız çağ, teknoloji çağı olarak adlandırılmaktadır. Bu çağda bilgisayar ve internet kullanımına karşı olan ilgi her geçen gün artış göstermektedir (Çevik, 2023). Teknoloji ile kullanımı artan internetin bireyler üzerinde faydası olduğu yadsınamaz bir gerçektir. İnternet sayesinde bireyler bilgiye hızlı bir şekilde ulaşabilmekte, çevresindeki kişiler ile zaman, mekân faktörlerinden bağımsız bir şekilde etkileşime geçebilmektedir. Aynı zamanda internet eğitsel, bireysel ve sosyal faaliyetlerin gerçekleştirilmesinde de bireylere katkı sağlamaktadır (Başerer, 2014).

Fakat bunun yanı sıra kullanım isteğinin engellenememesi, sosyal bağların kopması, olumsuz duygu durumlarının oluşması gibi durumlar internet kullanımının bağımlılık yapıcı olmasını ifade eden özellikler olarak tanımlanmaktadır (Çevik, 2023). Literatüre bakıldığında bağımlılık kavramı maddeye bağlı bir rahatsızlık olarak adlandırılırken madde ortadan kalktığında kullanıcılarda görülen semptomlar internet kullanan bireylerde internete ulaşamadıkları zamanda görülen semptomlarla benzer olduğunun görülmesi durumu internet bağımlılığı kavramını ortaya çıkarmıştır (Sağbaş, 2022).

Kaptanoğlu ve Söyler'e (2018) göre internet bağımlılığı, internet kullanım süresinin olması gerektiğinden fazla olması ya da internet kullanırken bu isteği kontrol altına alama durumu olarak tanımlanmıştır. Kandell (1998) ise internet bağımlılığını psikolojik bir bağımlılık olarak değerlendirmektedir. Bu bağımlılığı internet kullanımını gerçekleştirmediğinde sorun yaşamak, problemlili internet kullanımını kabul etmemek ve problemlili internet kullanımına karşı toleransının artması olarak tanımlamaktadır. İnternet bağımlılığını Davis (2001) bilişsel ve davranışsal süreçleri birlikte ele alarak bireyin hayatında, olumsuz

durumlar oluşturan, kontrolsüz veya yetersiz kontrol altındaki zihnin meşguliyeti ve bozuk davranışları içeren psikiyatrik bir durum olarak tanımlanmaktadır.

İnternetin ölçüsüz kullanımı birçok sorunu da beraberinde getirmektedir. Birey internet ve teknolojik araçları kullanamadığı zamanlarda yoksunluk hissetmektedir. 21. yüzyılın salgını olarak ifade edilen internet bağımlılığı (Christak's, 2010) kavramını ilk ifade eden Young (1996) iken literatüre bu kavramı kazandıran ise Ivan Goldbergdir (Ekşi ve Ümmet, 2013; Ögel, 2017).

Ivan Goldberg Amerikan Psikiyatri Birliği tarafından yayınlanan “Ruhsal Bozuklukların Teşhisi ve İstatistikleri El Kitabı” nda yer alan madde bağımlılığının oluşması için gereken ölçütleri internet bağımlılığına uyarlamıştır. Uyarlamış olduğu bu tanımı “internet bağımlılığı bozukluğu” olarak yayınlamıştır. Ivan Goldberg yapmış olduğu bu tavırdan sonra birçok insanın bağımlı olduğuna dair geri dönütler almıştır. Bu durum internet bağımlılığının alanyazına taşınmasına sebep olmuştur (Ögel, 2017). Bir sınıflandırmaya tabi olmayan internet bağımlılığı kavramı bazı çalışmalarda “patolojik internet kullanımı”, "internet kullanım bozukluğu", "sorunlu internet kullanımı", "aşırı internet kullanımı" ve "siber" gibi kavramlar kullanılmaktadır (Ayas ve Horzum, 2013).

Amerika’da bazı uzmanlar internet bağımlılığını rahatsızlık olarak değerlendirmektedirler fakat APA’nın yayınlamış olduğu DSM -V “ Ruhsal bozuklukların tanısallık ve istatistiksel el kitabı” nda internet bağımlılığının tanımına yer verilmemektedir (APA, 2013). Fakat internet kullanımının artmasıyla birlikte internetin bağımlılık düzeyine geldiğini gösteren yayınlar, sunumlar artış göstermiştir. Bundan dolayı araştırmacılar internet bağımlılığının DSM-V’e girmeye aday olduğunu dile getirmişlerdir (Yesarioğlu, 2023).

Young (1996) DSM- IV’te yapılan tanımlar arasında internet bağımlılığı en çok kumar bağımlılığının doğasına benzetmiştir. Kumar bağımlılığını rol model olarak internet bağımlılığını “dürtü kontrol bozukluğu” olarak tanımlamıştır.

Young (1996) internet bağımlılığını tespit etmek amacıyla sekiz soruluk bir tanı kriteri anketi oluşturmuştur. Young’ın (1996) internet bağımlılığı için tanı oluşturmak adına ortaya koymuş olduğu tanı ölçütleri aşağıdaki gibidir.

- İnternet ile sürekli meşgul olduğunuzu düşünüyor musunuz?
- Doyuma ulaşmak için daha fazla internet kullanım ihtiyacı duyuyor musun?
- İnternet kullanımını azaltmak için veya tamamen bitirmek için bulunduğunuz girişimlerde başarısız oldunuz mu?
- İnternet kullanımınızı azaltmaya ya da tamamen bitirmeye çalıştığınız zamanlarda ruhsal olarak kendinizi sinirli, gergin veya depresif hissediyor musunuz?
- İnternet kullanımınızda planladığınız sürenin dışına çıkarak daha fazla vakit geçiriyor musunuz?
- Yoğun şekilde internet kullanımı sonucunda ilişkilerinizi eğitim veya iş hayatınızdaki fırsatları riske atma gibi bir durum ile karşı karşıya kaldınız mı?
- İnternet kullanım süreniz ile ilgili ailenize, terapistinize ya da bir başkasına yalan söylediniz mi?
- İnterneti disforik duygulardan veya sorunlardan kaçmak için mi kullanıyorsunuz.

Katılımcının bu sorulardan beş ya da daha fazlasına evet cevabını vermesi o katılımcının internet bağımlısı kategorisinde değerlendirilmesi gerektiği durumunu ifade etmiştir (Young, 1996). Arısoy'a (2009) göre internet bağımlısı olan bireyler internet kullanma isteklerini durduramazlar, internette geçirdikleri vakit onlar için büyük önem arz eder. İnternette uzaklaştıklarında sinirli ve saldırgan bir kişiliğe bürünürler. Bu bireylerin toplumsal, kişisel hayatları da zarar görmeye başlar. Diğer bağımlılık türlerinde görüldüğü gibi internet bağımlılığında da birey internette uzaklaştığında yoksunluk belirtileri göstermeye başlamaktadır. İnternet kullanımını kontrol edemeyen bireyde temel insani ihtiyaçlarını erteleme, her geçen gün daha çok internete vakit geçirme isteği, iş veya kariyer hayatında olası başarısızlıklar, asosyallik belirtileri gibi durumlar görülebilmektedir (Young, 1996).

Kuzey Amerika, Asya ve Avrupa ülkelerinde internet bağımlılığı fark edilir hale gelmiştir. Çin, Tayvan ve Güney Kore'de ise git gide yaygınlaşmaya başlamıştır. Çin ve Tayvan'da görülen bu artışın fazla olmasından dolayı internet bağımlılığını etiketlemek için “elektronik afyon” ya da “dijital uyuşturucu” kavramları kullanılmıştır (Dinç, 2017).

2.7.3. Dijital Oyun Bağımlılığı

İnternet her yaştaki bireyin ihtiyaçlarına karşılık veren bir teknolojidir. Özellikle çocukların ve ergenlerin popüler teknolojisi olan internet bu kesim tarafından aktif bir şekilde kullanılmaktadır. Çocuklar neredeyse 1 yaşından itibaren internet ile tanışmakta ve bu ortamda birçok etkinlik imkânına ulaşabilmektedirler (Aslan, 2016).

Bilgisayar ve internet, yaşamı kolaylaştırmanın yanı sıra, oyun ve eğlence konusunda da giderek daha da ilgi gören bir teknoloji haline gelmiştir. Hız kesmeden ilerleyen teknolojik gelişmeler ile kentselleşmenin artması ve oyun alanlarının yetersiz kalması gibi durumlar geleneksel oyunların yerini dijital oyunların almasına sebep olmuştur. Dünyada yaygınlaşmaya devam eden bu durum özellikle 90'lı yıllardan beri sürekli gelişerek üretilmeye devam eden oyun endüstrisi ile dijital oyunların yaygınlaşmasına sebebiyet vermiştir (İrmak ve Erdoğan, 2016). Çocukların gelişimlerinde önemli bir rolü olan oyun, çocukların gereksinimlerini ön plana çıkartan bir faaliyettir. Çocuklara yaşam becerisi kazandıran hedeflerini ve isteklerini bir araya getirmesini sağlayan tesirli bir parçadır (Erdem, 2023).

Dijital oyunlar sadece eğlence amacı gütmeyizler. Eğlencenin yanında eğitim, sağlık gibi alanlarda da aktif bir şekilde karşımıza çıkmaktadırlar. İnsanların hayatında kayda değer bir role sahip olan dijital oyunlar özellikle çocukların hayatlarını biçimlendirmektedir. Dijital oyunların özelliklerini Gülçek (2018) şu şekilde ifade etmiştir.

- Dijital oyunlar belirlenmiş olan seçenekler ve senaryolar ile meydana getirilmektedirler ve zengin içerikler kullanılarak tasarlanırlar.
- Güncellenebilir özelliğe sahip olan dijital oyunlar grup oluşturularak ya da belirlenen gruplara katılarak oyun oynama seçeneği sunar.
- Dijital oyunları hızlı tempoya sahip sistemleri mevcuttur bu özellikleri sayesinde günlük yaşamın sıkıcı konularında uzaklaşıp daha ilgi çekici ve eğlenceli konular sunar.
- Dijital oyunlar içerisinde bulunan zengin görsel şölenler ile insanları oyunun derinliklerine çekebilmektedirler.

- Zaman, mekân sınırlaması olmaksızın insanlar teknolojik araçlar ile oyun oynama fırsatı bulabilirler.
- Dijital oyunlar oyunculara rekabet, hırs, heyecan gibi duygular yaşatarak oyuna katılımlarını sağlar.

Birey dijital oyun oynama süresini kontrol edemediğinde birçok sorun beraberinde gelmektedir. Bu sorunların en başında gelen ise dijital oyun bağımlılığıdır. Alanyazına bakıldığında dijital oyun bağımlılığı için problemlili oyun oynama davranışı”, “patolojik video oyun kullanımı”, “video oyun bağımlılığı”, “aşırı bilgisayar oyunu oynama” gibi kavramlarda kullanılmaktadır (Gül, 2023). Dijital oyun bağımlılığı, bilgisayar ya da video oyunlarını duygusal ve sosyal problemler yaratacak kadar aşırı şekilde oynama durumu olarak tanımlanabilir. Bu durum, ortaya çıkan sorunlara rağmen oyun oynamayı engelleyememek olarak ifade edilebilir (Lemmens vd., 2009).

Dijital oyun bağımlılığı yaşayan kişiler kontrolünü sağlayamadıkları için oyun oynarken kendilerini durduramazlar ve uzun süre oyun oynamaya devam ederler. Bunun yanı sıra bu bireyler gerçek hayat ile ilişkilerini koparma, süregeldik işlerini aksatma gibi olumsuz durumlarla karşı karşıya gelirler (Horzum, 2011). Dünya Sağlık Örgütü’ne (ICD 11) göre oyun oynama bozukluğu aşağıdaki maddelere göre tanımlanmaktadır (WHO, 2021).

- Aktif ya da pasif bir şekilde oyun oynamak bireyin yaşamında öncelikli bir durumdur ve bu her şeyden daha önemli olması.
- Birey oyun oynarken kendini durduramayıp ve kontrolünü sağlayamaması
- Olumsuz etkilerine rağmen bireyin uzak durmak istememesi. İş, okul, ders, aile gibi önemli faktörlerle ciddi problemler yaşamaması.

Belirtilmiş olan bu maddeler dijital oyun oynama eylemlerine bağlı olarak görülmekte; aynı zamanda kişisel, sosyal, mesleki ve diğer hayati alanlarda ciddi sıkıntılara sebebiyet verebilmektedir. Bireyde oyun bozukluğunun varlığını ortaya koyabilmek için yukarıdaki eylemleri sürekli ve tekrar ederek yapması gerekmektedir. Kişide bu eylemler 12 ay boyunca gözlem altına alınmalıdır. Fakat bu eylemlerin hepsi bireyde görülüyorsa ve belirtiler çok yoğun ise bu tanıyı koymak çok daha kısa bir zaman diliminde olabilir (Yeşilay, 2024).

Dijital oyun bağımlılığının nedenlerine bakıldığında bireyin kişiliği, ruh hali durumu, sosyal etkileşim düzeyi, sağlık problemleri gibi faktörler sıralanabilir. Bireylerin günlük hayatlarındaki çevreleri, yaşadıkları sorunlardan kaçma istekleri, rahatlama arayışları ve alternatif kimliklere sahip olma istekleri gibi durumlardan dolayı dijital oyunlara bağımlı hale gelebilmektedirler (Çantaoglu, 2022). Dijital oyun bağımlılığına sahip kişiler fiziksel ve psikolojik zararlara uğrayabilmektedirler. Psikolojik boyutuna baktığımızda sürekli oyun oynama isteği, oyun oynamaktan vazgeçememe durumu, çevresindeki bireyleri, işleri ihmal edilmesi, sorumluluklarını geciktirme ve oyun oynamadığında kötü hissetme bu boyut altındaki zararlar olarak sıralanabilir. Fiziksel zararlarına bakarsak baş, omuz ve sırtta oluşan ağrılar, görme bozuklukları, kötü beslenme, uyku problemleri sayılabilmektedir (Griffiths ve Meredith, 2009).

2.7.4. Televizyon Bağımlılığı

Televizyon, haber iletimi, bilgi sağlama, eğitim verme ve eğlence sunma amacıyla geniş kitlelere seslenen bir medya aracıdır (Doğan ve Göker, 2012). Televizyonun yaygın olarak kullanımı İngiltere’de 1936 yılında başlamıştır, ülkemizde de televizyon kullanımı ise 1968 yılında başlamıştır (Balantekin, 2009).

Dijital medya aracı olan televizyon, teknolojinin ilerlemesiyle birlikte dijital evrim geçirmeye devam etmektedir. 21.yy da internetin popülerleşmesinden dolayı televizyonun arka planda kaldığı söylene de bunun aksine geniş kitleler hala daha sosyalleşme ve haber alabilmek için televizyonu kullanmayı tercih etmektedirler (Dicle, 2021). Televizyon, her yaş grubundan insanın kullanabildiği ve neredeyse herkesin kolayca erişebildiği bir teknolojik araçtır. Bundan dolayı da bu medya aracı ile ortaya çıkacak olan zarar toplumun çoğunluğunu ilgilendirmektedir (Turhal, 2023). Teknolojinin hayatı şekillendirmesiyle birlikte bireylerin teknolojinin esiri olmaları eş zamanlıdır ve bu ilişki tehlikeli durumlara yol açmaktadır. Bu durumdan en çok etkilenen kitle ise gözünü teknolojiyle açan çocuklardır (Dinç, 2010).

Gelişim özellikleri göz önünde bulundurulan çocukların kontrollü bir şekilde televizyon kullanımı dil gelişimlerini olumlu şekilde etkiler, görsel okuryazarlık becerilerini geliştirir ve sosyal davranış kazanımlarını sağlar (İpek ve Bilgin, 2007). Fakat televizyon kullanım

dozu ayarlanamadığında ve bu bir alışkanlık durumu haline geldiğinde (Turhal, 2023) şiddete, ahlaki bozukluklara, yozlaşmalara (Doğan ve Göker, 2012), yaşanan toplumun kültürüne adapte olunamamasına, çevredeki kişilerle iletişim kurmakta zorlanılmasına ve zihinsel, dil, fiziksel, psiko motor, sosyal, duygusal, ve kişilik gelişimlerinin olumsuz etkilenmesine sebep olabilmektedir (Dicle, 2019).

2.8. Güvenli İnternet Kullanımı ve Dijital Ebeveynlik

İnternet, içinde bulunduğumuz yüzyılın en önemli keşiflerinden biridir. İnternet ile insanlar arasındaki bilgi alışverişi kolaylaşmış ve dünyanın bir ucundaki bilgiye dahi çok pratik bir şekilde ulaşma imkânı oluşmuştur. Hayatımıza internet kavramı 1990’lı yılların başlarında girmiştir. Bu zamanlarda bilgi tek yönlü şekilde akarken web 2.0 teknolojisinin gelişmesiyle ve sosyal ağların kullanılıp yaygınlaşmaya başlamasıyla beraber bilgi tek taraflıktan çıkıp çift taraflı bir şekilde üretilmeye başlamıştır. Bunun yanı sıra içerik üreticilerinin de artmasıyla birlikte internet kavramı çok boyutlu bir hale gelmiştir. Bu durum fırsatların ve risklerin hızlı bir şekilde oluşmasına temel oluşturmuştur (Çubukçu ve Bayzan, 2013).

İnternetin özellikle çocuklara sunmuş olduğu olanaklara bakıldığında psikolojik, nörogelişimsel, sosyal alanlarda birçok fırsat ile karşılaşmaktadır. Fakat bu olanaklardan da yararlanılabilmesi için internette karşılaşacağı riskleri ve bunlardan korunma yöntemlerini bilen bilinçli kullanıcı olması önemlidir (Yılmaz, 2017). Bu durumdan dolayı “güvenli İnternet” bilinçli İnternet” gibi kavramlar günümüzde önem arz etmektedir (Çubukçu ve Bayzan, 2013). Güvenli internet kullanımı “sağlıklı internet kullanımı” olarak ifade edilmektedir. Psikolojik, fiziksel bir sorun yaşamadan kullanım hedeflerine uygun bir şekilde yeterli zaman aralığında internet kullanımına güveli internet kullanımı denilebilir (Çetin ve Ceyhan, 2014).

Bireylerin internetin olanaklarından doğru ve etkili bir şekilde faydalanması için her bir dijital vatandaşın internet kullanırken alması gereken önlemler olmalıdır. Bu önlemlerin bazıları şu şekilde ifade edilebilir (Çubukçu ve Bayzan, 2013).

- Bilgisayara mutlaka anti-virüs programı yüklenmelidir. Bu virüs programı güncel tutulmalıdır.

- Güvenilir sitelerden işlem yapılmalıdır. İşlem yapmadan site hakkında ön araştırmalarda bulunulmalıdır.
- Tarayıcıların gizlilik ayarlarından “izlenmeme” butonu seçilmelidir ve farklı bir bilgisayara bağlanıldığında bilinmeyen çerezler kabul edilmemelidir.
- Kişisel ve özel bilgiler sosyal medya platformlarında paylaşılmamalıdır.
- 3D Secure veya SMS onay kodları kullanılmalıdır.
- Şifre oluşturulurken güçlü olmasına dikkat edilmelidir.
- Güvenilmeyen bilinmeyen linklere tıklanmamalıdır.
- Https bağlantısı adres çubuğundan kontrol edilmelidir
- Yasadışı içeriklerle karşılaşıldığında ALO 166 ya da adresine şikâyetle bulunulmalıdır.
- İnternetin sunmuş olduğu fırsatlardan en iyi düzeyde faydalanmak olarak tanımlanmıştır.

İnternet ortamındaki risklerden en çok etkilenen kesim küçük yaşlarda internet kullanıcısı olup güvenli internet kullanımına karşı bilgisi olmayan çocuklardır (Prensky, 2009). Özellikle “z kuşağı” ya da “dijital yerliler” olarak adlandırılan çocuklar günlük hayatlarındaki zamanlarının çoğunu internet ortamında gerçekleştirmektedirler (Güler vd., 2016). Bu çağda görüldüğü üzere çocukları teknolojiden uzak tutmak mümkün değildir. Esasında tutmakta doğru bir davranış değildir. Çünkü dijital teknoloji kullanımını reddeden bireyler dahi dijital işlem ve kurallar ile yönetilmekte ve hatta birçok kurumsal hizmetlerin verildiği ortamlarda dijital teknoloji yoğun bir şekilde kullanmak durumunda kalmaktadırlar. Ve hatta dijital teknolojiyi reddedenler önemli bir çıkmaza girmektedirler ve sosyal dışlanmaya maruz kalabilmektedirler (Selwyn ve Odabaşı, 2017).

Teknoloji de gerçekleşen gelişmeler birçok alanda yaşamı kolaylaştırmaya odaklanırken beraberinde sürekli meydana gelene yeniliklere alışma ve onlara uyum sağlama gibi durumları da getirmektedir. Dijital araçların ve içeriklerin hızla gelişimi ebeveynler ve çocuklar için yeni bir sürecin başladığını göstermektedir. Dijital çağın merkezinde aktif olan çocukları tehlikelerden korumak ve kontrol altında tutma açısından ebeveynlere bu çağa ayak uydurma görevi düşmektedir. Geçmişte sokakta oyun oynayan çocuklarını

merak eden ebeveynler, günümüzde ise evlerinde bilgisayar ve internet başındaki çocuklarını merak ve kontrol eden ebeveynlere dönüşmüşlerdir. Yaşanan bu değişim çocukluk ve ebeveynlik kavramlarına yeni bir bakış açısı kazandırmaktadır (Zeybekoğlu Akbaş ve Dursun, 2020). Dijital dünyadaki hızlı gelişim çocukları etkisi altına aldığından dolayı dijital ebeveynlik kavramı ortaya çıkmıştır.

Dijital ebeveynler, sürekli değişen ve gelişen dijital teknolojilere uyum sağlamak için araştırmacı ve öğrenmeye açık olmalıdırlar. Dijital ebeveynlik denilince akla sadece bilgisayar ve internet kullanan bireyler gelmemelidir bunların yanında ebeveynlerin güvenli internet kullanım bilgisine sahip olan ve çocuğuna internetin sağladığı fırsatları doğru bir şekilde değerlendirmesine yardımcı olan ebeveyn profilleri gelmelidir (Canberk ve Sarıoğlu, 2007). Dijital ebeveyn, dijital dünyanın gereksinimlerine göre faaliyete gösteren, temel seviyede dijital araç ve gereçlere hâkim, dijital olanakların farkında olan ve çocuğunu dijital ortamdaki tehlikelerden koruyan ve sanal alemde de kişi haklarına saygı duyulması gerektiğine dair çocuğuna aşılایıcı bilgiler veren ve teknolojik gelişmelere her zaman açık olan bireyler olarak tanımlanmaktadır (Kabakçı vd., 2013).

Dijital çağda ebeveynlerin çocuklarını dijital evrenin olumsuzluklarını görebilmeleri için bazı önemli özelliklere sahip olmaları gerekmektedir (Yurdakul vd., 2013). Bu özellikler aşağıdaki maddelere göre sıralanabilir.

- Ebeveyn internet ortamında oluşabilecek durumları fark etmelidir.
- Ebeveyn, internette çocuğunun karşılaşabileceği tehlikenin farkında olabilmelidir.
- Bir risk durumunda verilen sinyalleri ayırt edebilmelidir.
- Ebeveynler, çocuklarının dijital ortamda neler yaptıklarının farkında olmalıdırlar.
- İnternet kullanımının bağımlılık boyutuna gelme durumunu fark edebilmelidirler. (Yurdakul vd., 2013).

Dijital dünyada çocukların karşı karşıya kalabileceği riskler aşağıdaki gibi sıralanabilir (Hasebrink vd., 2008).

- Kanuna aykırı içerikler,
- Önyargı veya nefret içeren davranışlar,
- Şiddet içerikleri,
- Siber zorbalıklar,
- Taciz,
- Kumar ve dolandırıcılık faaliyetleri,
- Yasa dışı etkinlikler,
- Cinsel şiddet içerikleri,
- Hata içerikli bilgiler,
- Çocuklara yönelik cinsel eğilimler,
- Kendine zarar verme eğilimleri vb.

Ebeveynler dijital dünyada çocuklarını ihmal ederse çocuk karşılaşacağı riskler karşısında kendini savunmakta güçlük çekebilir yanlış kişilerle muhatap olabilir ya da uygunsuz içeriklerle maruz kalabilir (Çalışkan, 2019). Aynı zamanda çocuk dijital araç kullanırken bunu ailesinden gizleyebilir ya da dijital dünyada karşılaştığı problemi ailesine aktarmakta sorun yaşayabilmektedir (Ateş ve Saltalı, 2019).

“Dijital dünyada nasıl ebeveyn olunmalıdır?” sorusuna Özdalga (2020) aşağıdaki cevapları vermektedir.

- Dijital cihazları amacına uygun kullanarak rol model olun.
- Sınırlarınızı çocuğun yaşına, özel durumlarına ve kişilik özelliklerine göre ayarlayın.
- Sizlerin gördüğü tehlikeyi onların da görmesine yardımcı olun
- Çocuğun ondan beklenen sorumluluk ve davranışların neler olduğunu ona belirtin.
- Hayatını keyifli hale getirin.
- Beklenen davranış ve tutumu gerçekleştirdiğinde onu takdir edin oto kontrolünü sağlaması için sorumluluk verin.
- Sanatsal ve sportif etkinliklere yönlendirin.

Dijital dünyada ebeveynlerden beklenen en önemli şey çocuklarına rehberlik yapmalarıdır. Bu çerçevede dijital ebeveynlerden beklenen davranış, çocuklarını dijital araçların ve içeriklerinin doğru kullanılmasına yönlendirmektir. Fakat bu yönlendirmeden önce ebeveynin bu araç ve içerikleri doğru bir şekilde kullanmayı bilmesi gerekir. Ardından çocuklarına örnek kullanıcı ve rol model olmalıdır (Aslan, 2024).

Geleceğin teminatı olan çocukların bilinçli bir şekilde eğitilmesi zarar verici içeriklerden uzak tutulması önem verilmesi gereken hususlardır. Özellikle video paylaşım sitelerinde uygun olmayan zarar verici içerikler görülebilmektedir. Erken yaşlarda bu olumsuz içeriklere maruz kalan çocuklar, fiziksel, zihinsel, psikolojik sorunlar yaşayabilmektedir (Kırık ve Altun, 2019). Bununla beraber her ebeveynin de dijital okuryazarlık becerisi edinmesi, teknolojiyi yakından takip etmesi, çocuğunun zarar görebileceği içerikleri farkında olup çocuğunu yönlendirmesi önem arz etmektedir (Livingstone ve Helsper, 2008).

2.9. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, ilköğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarında dijital okuryazarlık ve problemli medya kullanımına yönelik yürütülen ulusal ve uluslararası bilimsel çalışmaların özetlerine yer verilmiştir.

2.9.1. Türkiye’de Yapılan İlgili Araştırmalar

Şahin (2019), 767 öğrencinin tutumları ile okuma motivasyonlarını farklı değişkenler açısından inceleyerek öğrencilerin okuma tutumları ile okuma motivasyonları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu çalışmada verileri toplamak için “İlköğretim İkinci Kademe İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeği”ni kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında okuma tutumlarının ve motivasyonlarının “cinsiyet, sınıf, aile gelir düzeyi, evde kütüphane, kitaplık bulunup bulunmaması, yılda okunan kitap sayısı ve evde kitap okuyan birinin olup olmaması” değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Okuma tutumları ile okuma motivasyonlarının arasında olan ilişkiye bakıldığında ise anlamlı bir ilişki olduğu ve bu ilişkininde pozitif yönlü olduğu tespit edilmiştir.

Çelik (2020) yapmış olduğu araştırmada ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin anne-babalarının okuma tutumları ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu araştırmada verileri toplamak için “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Sonuçlara bakıldığında bu araştırmaya katılım sağlayan ebeveynlerin kitap okumaya karşı tutumlarının yüksek düzeyde olduğu, annelerin kitap okumaya karşı olan tutumlarının babalara göre daha yüksek olduğu, ebeveynlerin öğrenim durumları, gelirleri, kitap okuma sıklıkları ile okuma tutumları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Fakat ebeveynlerin yaş, meslek ve çocuk sayılarına göre okuma tutumları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin akademik başarılarına bakıldığında ise bu başarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Öğrencilerin kitaplıklarının olma durumu ebeveynlerinin kitap okuma sıklıkları ile bu öğrencilerin Türkçe dersindeki akademik başarıları arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Ayrıca 4. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki akademik başarıları ile ebeveynlerinin okuma tutumları arasında düşük düzeyde anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür.

Arı (2023) yapmış olduğu araştırmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital sınıf kitaplığının durumunun okuma motivasyonlarının ve okuma tutumlarının üzerindeki etkisini incelemiştir. Bu çalışmada 80 öğrenci yer almıştır. Verileri toplamak için “Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeği” ve “1-6. Sınıflar İçin 'Garfield' Görselli Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. 10 hafta süren yarı deneysel çalışmasında deney gurubundaki öğrenciler dijital sınıf kitaplığı kullanarak bilgisayar tablet gibi dijital araçlar üzerinden okuma yapmışlardır. Kontrol grubu ise geleneksel olarak basılı okuma yapmışlardır. Sonuçlara genel olarak bakıldığında dijital sınıf kitaplığının var oluşu öğrencilerin okuma tutumlarını ve okuma motivasyonlarına bir etki etmemektedir.

Özdemir ve Şerbetçi'nin (2018) yapmış olduğu araştırmada dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları incelenmiştir. Bu çalışmanın evrenini dördüncü sınıfta eğitim öğretim gören 1405 öğrenci oluşturmuştur. Örneklemde ise 415 öğrenciye belirlenen ölçek uygulanmış 385 veri geçerli olmuştur. Verileri toplamak için Darıcan (2014) tarafından geliştirilen “Kitap Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Uygulanan ölçek sonucunda ortaya çıkan analizlerde öğrencilerin güçlü bir okuma tutumuna sahip oldukları,

erkek öğrencilerin kız öğrencilere nazaran okuma tutumlarının daha düşük olduğu ebeveynlerin oluşturduğu okuma kültürünün çocukların okuma tutumuna karşı anlamlı farklar ortaya koyduğu görülmüştür. Aynı zamanda dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ile bir yılda ders kitabı dışında okudukları kitap sayısı arasında orta düzeyde ve pozitif yönde ilişki görülmüştür.

Taşkın ve Aygün'ün (2017) yapmış olduğu araştırmada ilkokul öğrencilerinin okuma tutumları çeşitli değişkenler tarafından ele alınmıştır. 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin ele alındığı bu araştırmaya 382 öğrenci katılmıştır. Bu araştırmada verileri toplamak için “Okuma Tutumu Ölçeği” kullanılmıştır. Verilere bakıldığında öğrencilerin eğlence ve akademik okumaya karşı olan tutumlarında cinsiyet, anne eğitim durumu değişkenlerine göre ve baba eğitim durumu akademik okum tutumu açısından anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Fakat eğlence için okuma tutumlarında lise mezunu olan babaların lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür Sınıf düzeyi değişkenine bakıldığında ise üçüncü sınıf öğrencilerinin eğlence ve akademik okumaya karşı tutumları dördüncü sınıf öğrencilerine göre daha olumlu olduğu görülmüştür.

Başaran (2014) yapmış olduğu araştırmada “4. sınıf Seviyesinde Ekrandan ve Kâğıttan Okumanın Okuduğunu Anlama, Okuma Hızı ve Metne Karşı Geliştirilen Tutum Üzerindeki Etkisi”ni incelemiştir. Bu araştırmaya 114 öğrenci katılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen “Okumaya Karşı Geliştirilen Tutum Ölçeği” öğrencilere uygulanmıştır. Bu ölçek üç bölümden oluşmuştur. Yapılan araştırmanın sonucunda öğrencilerin hikâye edici ve bilgi verici metinleri basılı veya dijital okumalarının onların metni anlaması ve okuma hızları üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı fakat öğrencilerin hikâye edici metinleri ekrandan okumayı kâğıttan okumaya göre daha çok sevdikleri görülmektedir.

Williams'ın (1990) A Study of the Reading Interests, Habits, and Attitudes of Third, Fourth, and Fifth Grades (3., 4. ve 5. sınıfların okuma ilgisi, alışkanlıkları ve tutumlarının incelenmesi) adlı çalışmasında, öğrencilerin okuma tutumu, ilgisi ve alışkanlıkları ile aile ve öğretmen etkisi arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, çocukların okumayı sevdikleri ve ebeveynlerinin çocuklarına kitap okuduğu gözlemlenmiştir. Öğrencilerin kitaplara ilgi duymasında etkili olan faktörün ise kendilerine ait bir kitaplıklarının olma durumudur.

Şahin ve Sarıçam'ın (2022) “okumaya yönelik tutum, dijital okuryazarlık ve okul bağlılığı arasındaki ilişkilerin incelenmesi” adlı araştırmalarında amaç ergenlerde okumaya yönelik tutum, dijital okuryazarlık ve okul bağlılığı arasında ilişkinin olup olmadığını incelemektir. Bu araştırmada 303 öğrenci yer almıştır. Verilerin toplanmasında “Kişisel Bilgi Formu, Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği, Dijital Okuryazarlık Ölçeği ve Okul Bağlılığı Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeklerin uygulanmasının ardından ortaya çıkan bulgulara göre okuma tutumu ile dijital okuryazarlık ve okul bağlılığı arasında pozitif yönlü düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür. Okumaya yönelik tutum ve dijital okuryazarlık puanları okul bağlılığının sadece %10'unu açıklamıştır.

Kardeş (2020) yapmış olduğu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık ile ilgili görüşlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma 20 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Veriler yarı yapılandırılmış görüş formu kullanılarak toplanmıştır. Yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bulgulara bakıldığında öğretmenler dijital okuryazarlığın fayda sağladığını çocukların gelişimine yardımcı olduğunu ve çocuklara dijital okuryazarlık eğitimlerinin verilmesi gerektiğini dile getirmişlerdir. Bunun yanı sıra dijital materyallerin okul öncesi eğitimde olmaması gerektiğini dile getiren görüşlerde olmuştur.

Bayzan vd. (2023) yapmış olduğu araştırmada 8-16 yaş arasındaki çocukların internete erişimi ve kullanımı, dijital becerileri, karşılaştıkları sanal riskleri ve bu risklerle baş edebilmeye karşı uyguladıkları arabuluculuk stratejilerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu çalışmaya 81 ilden 10.475 öğrenci katılmıştır. Verilerin toplanması için “Global Kids Online” ile uyumlu şekilde öğrencilere kişisel ve demografik bilgi formuna ek 21 soruluk veri kümesi oluşturulup çevrimiçi ankete çevrilmiştir. Bu şekilde verilerin toplanması sağlanmıştır. Çalışmanın bulgularına bakıldığında çocukların çoğu internete erilmek amacıyla telefon ve tablet kullanmaktadır. Bununla beraber çocukların internette geçirdikleri fazla vakit onların akademik başarılarını olumsuz şekilde etkilemektedir. Çocuklar internet ortamında yaratıcı içerik üretme becerisine sahip değildirler bunun aksine daha çok içerikleri tüketmektedirler. Çocuklar sanal âlemde dijital mahremiyetlerini, gizliliklerini koruma hususunda gerekli beceriye sahip değildirler

Arslan (2019) tarafından yapılan araştırmada ilkokul ve ortaokulda çalışan öğretmenlerin dijital okuryazarlıklarını çeşitli değişkenler açısından inceleyerek dijital okuryazarlık becerilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu araştırma kesitsel tarama modeli ile yapılmıştır. Araştırmanın alışma grubu 345 öğretmenden meydana gelmiştir. Verilerin toplanması için “Dijital Okuryazarlık leği” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Yapılan araştırmanın bulgularına bakıldığında; araştırmaya katılan öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerinin ysek olduğu görülmüştür. Değişkenler arasından cinsiyet ve eğitim durumları açısından anlamlı bir farklılığa ulaşılmamıştır. Fakat kişisel bilgisayara sahip olma, branş ve internette geçirilen süre değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık görülmüştür. Öğretmenlerin görev kıdemleri açısından dijital okuryazarlık düzeylerine bakıldığında tutum ve bilişsel faktörlerde anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Aynı zamanda öğretmenlerin bilgisayar kullandıkları süreye bakılarak dijital okuryazarlık becerilerinde teknik ve sosyal faktörlerde de anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Manav (2024), yapmış olduğu araştırmada 4-7 yaşa aralığındaki çocukların problemli medya kullanımı ile akran oyun davranışları arasındaki ilişkiyi farklı değişkenler açısından incelemeyi hedeflemiştir. Araştırmanın alışma grubunu kartopu örnekleme yöntemi ile seçtiği 351 ebeveyn meydana getirmiştir. Verileri toplamak amacıyla “Kişisel Bilgi Formu, Problemli Medya Kullanım leği ve Penn Etkileşimli Akran Oyun leği” kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına bakıldığında; çocukların problemli medya kullanımı düzeyinde görsel medya aracına ve bu aracı ilk kullanım yaşına göre anlamlı düzeyde farklılıklar bulunmuştur. Çocukların problemli medya kullanım düzeyi “cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, okul öncesi eğitim alma durumu, anne yaşı, baba yaşı, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, anne çalışma durumu” değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Çocukların problemli medya kullanımı ile akran oyun davranışı arasında olan ilişki pozitif yönde düşük düzeydedir.

am (2024) yapmış olduğu araştırmada çocukların problemli medya kullanımı ile dijital ebeveyn farkındalığı arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Bu araştırmaya 251 ebeveyn katılım göstermiştir. Farklı değişkenler açısından bu ilişki ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Yapılan araştırmanın sonuçlarına göre; Anne eğitim düzeyi ile dijital ebeveyn farkındalığı pozitif yönde doğru orantılıdır. Sosyoekonomik düzeye göre problemli medya kullanımının genel puanları istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Sosyoekonomik düzeyi düştükçe problemli medya kullanımı artmaktadır. Olumsuz model olma, verimli kullanım, risklerden korunma değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık görölmezken dijital ihmal değişkeni açısından anlamlı bir farklılık görölmektedir. Yani dijital ihmal çocukların problemli medya kullanımını etkilemektedir.

Ekinci (2023) yapmış olduğu araştırmada 6-12 yaş aralığındaki çocukların duygusal, duyuşsal sorunları ile ailelerinin dijital ebeveynlik farkındalıkları arasındaki ilişkide çocukların problemli medya kullanımının rolünün ne düzeyde olduğunu ortaya çıkarmaya amaçlamıştır. Bu çalışmaya 471 ebeveyn katılmıştır. Verileri toplamak için “Demografik Bilgi Formu”, ebeveynler için “Dijital Ebeveynlik Farkındalık Ölçeği” (DEFÖ), "Problemli Medya Kullanım Ölçeği” (PMKÖ) ve “Güç ve Güçlükler Anketi” (SDQ) uygulanmıştır. Uygulanan ölçekler doğrultusunda ulaşılan bulgular şu şekildedir; çocukların duygusal ve davranışsal sorunları ile dijital ebeveynlik becerileri ve problemli medya kullanımı arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Çocuklarda problemli medya kullanımı arttıkça çocukların duyuşsal ve davranışsal olarak yaşadıkları sorunlarda artış göstermektedir. Ebeveynlerin dijital ebeveynlik becerileri ile çocukların problemli medya kullanımı arasında da anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir. Bu durum doğrultusunda ailelerin dijital ebeveynlik düzeyinin artması çocuklarının problemli medya kullanım davranışlarında azalma göröleceği söylenebilir.

Koku (2024) yapmış olduğu araştırmada 4-11 yaş aralığındaki çocukların problemli medya kullanımlarının baş ağrısına olan etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu araştırmaya 147 çocuk katılmıştır. Verileri toplamak amacıyla “Hasta Bilgi Formu ve Problemli Medya Kullanım Ölçeği-Uzun Formu (PMKÖ-UF)” kullanılmıştır. Yapılan araştırmanın bulgularına göre; yapılan problemli medya kullanımı ölçeğinde elde edilen puanlar baş ağrısı problemi olanlarda anlamlı şekilde yüksek olarak belirlenmiştir. Baş ağrısının süresi, baş ağrısının atak şiddeti ve baş ağrısı sırasında ilaç kullanımı ile problemli medya kullanımı arasında istatistiksel olarak pozitif yönde anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır.

2.9.2.Yurtdışında Yapılan İlgili Araştırmalar

Hardiansyah vd. (2024) tarafından yürütölen araştırma kapsamında ilkokul kademesinde yer alan öğrencilerde teknoloji kullanımının okuryazarlık becerileri üzerindeki etkilerinin

incelenmesi amaçlanmıştır. İlgili çalışmada derleme araştırmalarda sıklıkla kullanılan doküman analizi yönteminden yararlanılmıştır. Araştırmanın sonunda teknolojinin bilinçsiz kullanılmasının öğrenci gelişimini olumsuz yönde etkilediği belirtilmiş, buna karşılık teknolojik materyallerin amacına uygun bir biçimde kullanılmasının ilkökul kademesinden itibaren öğrencilerin okuryazarlık becerilerinin gelişimine katkı sağladığı ifade edilmiştir.

Hamzah vd. (2023) tarafından yapılan çalışmada dijital platformlarda sergilenen davranışların dijital güvenlik, dijital okuryazarlık ve dijital iletişim becerileri ile ilişkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. İlgili çalışma üniversite öğrencileri üzerinde yürütülmüş ve çalışmaya 184 öğrenci katılım sağlamıştır. Araştırmanın sonunda katılımcıların dijital platformlarda sergiledikleri davranışların dijital okuryazarlık ve dijital iletişim becerileri ile dijital güvenlik konusundaki algı düzeylerinden etkilendiği tespit edilmiştir.

Subaveerapandiyan ve Sinha (2023) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin dijital okuma materyalleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Üniversite öğrencileri üzerinde yürütülen çalışmaya 115 öğrenci gönüllü olarak dâhil edilmiştir. Araştırmada öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin yüksek olmadığı, buna karşılık fiziksel kitaptan ziyade elektronik kitapları okuma eğilimlerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Aynı çalışmada öğrencilerin eğitim düzeylerine ve cinsiyetlerine göre dijital okuryazarlık düzeylerinin farklılık göstermediği, buna karşılık dijital okuryazarlık düzeyinin yaş grubu değişkenine göre farklılaştığı tespit edilmiştir.

Long vd. (2023) tarafından yapılan çalışmada üniversite öğrencilerinde problemlili internet kullanımının giderek yaygınlaştığı ve problemlili internet kullanımının öğrenci yaşamını olumsuz yönde etkilediği belirtilmiştir. İlgili çalışmada öğrencilerin problemlili internet kullanma düzeylerinin en aza indirilmesinde yeni medya okuryazarlığı becerisinin etkilerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. İlgili çalışmaya toplam 462 öğrenci dâhil edilmiş, araştırmanın sonunda öğrencilerin yeni medya okuryazarlık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Aynı çalışmada yeni medya okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesinin öğrencilerde problemlili internet kullanımının azalmasına katkı sağladığı tespit edilmiştir.

Agustiani (2022) tarafından yürütülen çalışmada ortaokul öğrencilerinde dijital okuryazarlık düzeyi ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 32 ortaokul öğrencisi katılım sağlamıştır. Araştırmada hem 20 açık uçlu sorudan hem de 16 kapalı uçlu sorunun yer aldığı görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile okuduğunu anlama becerileri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkinin olduğu bulunmuştur. Bu kapsamda öğrencilerde dijital okuryazarlık düzeyi yükseldikçe okuduğunu anlama becerilerinin de yükseldiği tespit edilmiştir.

Van der Westhuizen ve Hannaway (2021) tarafından yapılan çalışmada erken çocukluk döneminde dijital oyunların dil gelişimi üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada dijital teknolojilerin ve dijital oyunların dil gelişimi üzerindeki etkileri öğretmen görüşleri dikkate alınarak değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonunda dijital oyunların erken dönemde çocukların dil becerilerini olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Bu kapsamda öğretim sürecinde öğrencilerin dil gelişimlerinin desteklenmesi noktasında geleneksel öğretim yöntemlerinin yanında dijital teknolojilerden de yararlanılması gerektiği ifade edilmiştir.

McArthur vd. (2021) tarafından yapılan araştırmada erken çocukluk döneminde ekran maruziyetinin gelişimsel ve davranışsal sonuçlarının incelenmesi amaçlanmıştır. İlgili çalışmaya 1994 anne dâhil edilmiş, ekran maruziyetinin çocuklar üzerindeki etkileri anne görüşlerine göre değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonunda çocukların günde 1-2 saat boyunca medya araçlarının başında zaman geçirmesinin gelişim problemlerine neden olmadığı ve temel dil becerilerinin gelişimini olumsuz yönde etkilemediği tespit edilmiştir. Buna karşılık çocukların ekran maruziyet sürelerinin artmasına paralel olarak temel dil becerilerinin gelişiminde yavaşlama gözlemlendiği bulunmuştur. Bu kapsamda erken dönemde çocukların ekran maruziyetlerinin yüksek olmasının dil becerilerinin gelişimini olumsuz yönde etkilediği belirtilmiştir.

Throuvala vd. (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırmada okullarda problemli internet kullanımının öğrenciler üzerindeki etkilerinin incelenmesi ve okullarda problemli internet kullanımını azaltmaya yönelik önlemlere ilişkin görüşlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında öğrencilerde internet bağımlılığının yüksek olması ile problemli

internet kullanımının temel dil becerilerinin gelişimini olumsuz yönde etkilediği belirlenmiş, bu durumun çocukların kişilik gelişimlerini ve iletişim becerilerini olumsuz yönde etkilediği ifade edilmiştir. Aynı çalışmada özellikle öğrencilerde medya okuryazarlığı becerisinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılmasının problemleri internet kullanımının azaltılmasına katkı sağlayacağı ifade edilmiştir.

Ayed vd. (2020) tarafından yapılan çalışmada ilkököl öğrencilerinde internet bağımlılığının okul yaşamı üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. İlgili çalışmada tesadüfî örneklem yöntemi ile belirlenen toplam 720 ilkököl öğrencisi katılım sağlamıştır. Araştırmanın sonunda öğrencilerin internet bağımlılık düzeylerinin yüksek olmasının okulda görülen derslerde başarıyı olumsuz yönde etkilediği, bunun yanında internet bağımlılığının öğrencilerin sosyal gelişimlerini ve kişilik özelliklerini olumsuz yönde etkilediği rapor edilmiştir.

Deonisius vd. (2019) tarafından yapılan çalışmada dijital okuryazarlık ile internet bağımlılığı arasındaki ilişkinin ortaya konuşması amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı araştırmaya 347 birey gönüllü olarak katılım sağlamıştır. Araştırmada dijital okuryazarlık ile internet bağımlılığı arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bu kapsamda dijital okuryazarlık düzeyinin yüksek olmasının internet bağımlılığına neden olan unsurlar arasında yer aldığı belirtilmiştir.

Mitra (2019) tarafından yapılan araştırmada internetin işbirlikli kullanılmasının öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. İlkokul kademesinde yürütölen çalışmaya toplam 24 öğrenci katılmış, öğrenciler deney ve kontrol grubu olarak ikiye ayrılmıştır. Araştırma kapsamında öğrencilere işbirlikli öğretim modeline göre bilgisayar üzerinden okuma dersleri verilmiştir. Çalışmanın sonunda ön test değerlerine kıyasla öğrencilerin son test okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde anlamlı gelişme meydana geldiği rapor edilmiştir.

Oyewole ve Adegoke (2018) tarafından yapılan araştırmada eğitim yaşamında internet kullanımının okuma alışkanlığı kazanma ve akademik başarı üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Farklı yaş gruplarında yer alan 200 öğrencinin katılım sağladığı araştırmanın sonunda özellikle kütüphanede internet kullanma süresinin yüksek olmasının

öğrencilerin akademik başarı düzeylerini ve okuma alışkanlıklarını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Buna karşılık öğrencilerin bağımlılık düzeyinde internet kullanımının okuma alışkanlıklarını ve akademik başarı düzeylerini olumsuz yönde etkilediği bulunmuştur.

Lee vd. (2017) tarafından yapılan araştırmada erken dönemde çocukların dil gelişimini etkileyen unsurların incelenmesi amaçlanmış, ilgili çalışmada çocukların medya araçlarında ekrana bakma süreleri arttıkça dil becerilerinin yavaş gelişim gösterdiği bulunmuştur. Aynı çalışmada çocukların ekrana uzun süre bakmalarının bilişsel gelişimi de olumsuz yönde etkilediği belirlenmiş, bu kapsamda çocuklara bakım veren kişilerin çocukların medya araçlarını kullanım sürecinde kontrollü davranmaları gerektiğine vurgu yapılmıştır.

Kucirkova (2014) tarafından yapılan araştırmada çocukların dijital teknolojilerin başında uzun süre zaman harcamalarının birçok gelişim özelliğini olumsuz yönde etkilediği belirtilmiştir. Buna karşılık özellikle dil becerilerinin geliştirilmesinde dijital teknolojilerin ve yeni medya araçlarının önemli bir yere sahip olduğu ifade edilmiştir. Söz konusu çalışmada yeni medya araçları sayesinde etkileşimli kitapların kullanım yaygınlığının arttığı belirtilmiş, bu durumun da çocuklarda okuma becerisinin gelişimine katkı sağladığı vurgulanmıştır. Aynı çalışmada etkileşimli medya araçlarının okuma becerisinin yanında harf, ses ve kelime bilgisini geliştirerek erken okuryazarlık becerilerini arttırdığı ifade edilmiştir.

Abdi ve Mahmoudi (2011) tarafından yapılan çalışmada problemli internet kullanımının eğitim yaşamını olumsuz yönde etkilediği belirtilmiş, buna karşılık internetin eğitsel amaçlı kullanılmasının öğrenci gelişimini olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir. İlgili çalışmada yabancı dil becerisini geliştirmeye çalışan öğrencilere uygulanan internet tabanlı okuma öğretiminin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. İlgili çalışmaya 21 deney ve 21 kontrol grubu olmak üzere toplam 42 öğrenci gönüllü olarak katılım sağlamıştır. Çalışmada kontrol grubunu meydana getiren öğrenciler geleneksel öğretim yöntemlerine göre ders işlerken, deney grubundaki öğrenciler mevcut ders programlarına ek olarak internet tabanlı okuma öğretimi programına katılmıştır. Araştırmanın sonunda kontrol grubunu meydana getiren öğrenciler ile karşılaştırıldığı

zaman deney grubunu oluşturan öğrencilerde okuduğunu anlama becerisinin daha fazla gelişim gösterdiği bulunmuştur.



3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analiz edilmesi süreçleri ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

3.ve 4. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarında dijital okuryazarlık ve problemli medya kullanımı arasındaki ilişkinin incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel model kullanılmıştır. İlişkisel model, genel olarak nicel çalışmalarda kullanılan bir modeldir. İlişkisel model iki veya daha fazla değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi hedefleyen bir araştırma modelidir (Cohen vd., 2007).

3.2.Araştırma Grubu

Araştırmanın grubunu Bartın ilinde eğitim öğretim faaliyetlerine devam eden 122'si 3. sınıf 114'ü 4. sınıf olan toplam 236 öğrenci ve bu öğrencilerin ebeveynleri oluşturmaktadır. Araştırma sürecine kendi rızasıyla ya da veri toplama araçlarına cevap vermeye hazır olan bireylerin çalışmaya dâhil edilmesiyle oluşturulan yöntemle kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi denilmektedir (Kaya ve Şahin, 2013). Çalışmaya katılmak isteyen öğrenciler ve ebeveynler araştırma öncesinde bilgilendirilmiştir. Araştırmanın örneklem grubuna katılan öğrencilere ait demografik bilgiler Tablo 3.1.'de gösterilmiştir.

Tablo 3. 1: Katılımcıların farklı özelliklere göre demografik dağılımı

Değişkenler		n	%
<i>Cinsiyet</i>	Kız	128	54.2
	Erkek	108	45.8
<i>Sınıf</i>	3. Sınıf	122	51.7
	4. Sınıf	114	48.3
<i>Ebeveyn Eğitim Düzeyi</i>	İlköğretim	87	36.9
	Lise	68	28.8
	Ön Lisans	34	14.4
	Lisans	47	19.9
<i>İnternet Bağlantısı</i>	Evet	227	96.2
	Hayır	9	3.8
<i>Kişisel Bilgisayar</i>	Evet	65	27.5
	Hayır	171	72.5
<i>Akıllı Telefon</i>	Evet	74	31.4
	Hayır	162	68.6
<i>Tablet</i>	Evet	126	53.4
	Hayır	110	46.6
<i>Günlük İnternet</i>	1 Ve Altı	105	44.5
	2 Ve Üzeri	131	55.5
<i>Ebeveyn İnternet Kullanım Süresi</i>	1 Ve Altı	97	41.1
	2 Ve Üzeri	117	49.6
<i>Okunan Kitap Sayısı</i>	1-20	68	28.8
	21-40	88	37.3
	41 Ve Üzeri	80	33.9

Bu çalışmanın örneklemini 128'i (%54,2) kız, 108'i (%45,8) erkek olmak üzere toplam 236 katılımcı oluşturmaktadır. Katılımcıların 122'si (%51,7) 3. sınıf, 114'ü (%48,3) 4. sınıftadır. Katılımcıların ebeveynlerinin 87'si (%36,9) ilköğretim, 68'i (%28,8) lise, 34'ü (%14,4) ön lisans, 47'si (%19,9) lisans mezunudur. Katılımcıların 227'si (%96,2) internet bağlantısına sahipken, 9'u (%3,8) internet bağlantısına sahip değildir. Katılımcıların 65'i (%27,5) kişisel bilgisayara sahipken, 171'i (%72,5) kişisel bilgisayara sahip değildir. Katılımcıların 74'ü (%31,4) akıllı telefona sahipken, 162'si (%68,6) akıllı telefona sahip değildir. Katılımcıların 126'sı (%53,4) tablete sahipken, 110'u (%46,6) tablete sahip değildir. Katılımcıların 105'i (%44,5) günlük internet kullanım süresi 1 saat veya daha az, 131'i (%55,5) ise 2 saat veya daha fazladır. Katılımcıların ebeveynlerinin 97'sinin (%41,1) günlük internet kullanım süresi 1 saat veya daha az, 117'sinin (%49,6) 2 saat veya daha fazladır. Katılımcıların son bir senede okudukları kitap sayısına göre dağılımı incelendiğinde 68'inin (%28,8) 1-20 kitap, 88'inin (%37,3) 21-40 kitap, 80'inin (%33,9) ise 41 ve üzeri kitap okuduğu görülmüştür.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını ortaya koymak amacıyla her bir ölçek için araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formları ve bunlarla birlikte Cığerci vd. (2022) tarafından uyarlanan “Dijital ve Basılı Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” dijital okuryazarlıklarını tespit etmek için ise Şahin vd. (2022) tarafından geliştirilen “İlkokul Öğrencilerine Yönelik Dijital Okuryazarlık Ölçeği” kullanılmıştır. Ebeveynlere ise kişisel bilgi formu ile Domoff vd. tarafından geliştirilmiş Furuncu ve Öztürk (2020) tarafından Türkçe ’ye uyarlanan “Problemli Medya Kullanım Ölçeği” uygulanmıştır.

3.3.1. Dijital ve Baskıya Dayalı Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği

Bu araştırmada öğrencilerin dijital ve basılı okumaya yönelik tutumlarını belirlemek için orijinali Allen (2013) tarafından geliştirilmiş olan ve Cığerci vd. (2022) tarafından Türkçeye uyarlanan Dijital ve Basılı Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. “Dijital ve Basılı Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” 3 boyut (basılı, e-okuyucu ve internet) ve 15 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, dördümlü Likert tipi olarak derecelendirilmiş ve bu derecelendirme öğrencilerin dijital ve basılı okumaya yönelik tutumlarını belirten ifadeler için “çok kötü”, “kötü”, “iyi” ve “çok iyi” şeklinde ifade edilmiştir. Bu ölçeğin güvenirlik değerini belirlemeye yönelik Cronbach Alpha (α) katsayısı hesaplanmıştır ve ölçeğin bütününe ilişkin Cronbach Alpha katsayısı .80 olarak belirlenmiştir. Dijital ve basılı okumaya yönelik tutum ölçeğinin Basılı boyutuna ilişkin güvenirlik katsayısı 0.60, E-Okuma boyutuna ilişkin güvenirlik katsayısı .70 iken İnternet boyutuna ilişkin güvenirlik katsayısı ise .74 şeklinde belirlenmiştir. Boyutlardan e-okuma ve internet boyutlarının .70’in üzerinde olması ölçeğin güvenirliğinin her iki faktör içinde iyi düzeyde olduğunu basılı okuma boyutunun .60 düzeyinde olması ise bu boyutun kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir. Ölçeğin bütününe bakıldığında güvenirlik düzeyinin iyi düzeyde olması ve üç boyutlu yapı için uygun değerlerde olması ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir. Ölçekten alınacak olan puanlar hem toplam puan hem de boyutlar açısından hesaplanmıştır. Toplam puan açısından alınacak olan minimum puan 20, maksimum puan 60’ tır. Boyutların her biri için minimum 5 maksimum ise 20 puan alınacaktır.

3.3.2. Dijital Okuryazarlık Ölçeği

Bu araştırmada ilkokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık becerilerini ortaya koyabilmek adına “Dijital Okuryazarlık Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçek Şahin vd. (2022) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek üç alt boyuttan ve 16 maddeden oluşmaktadır. Alt boyutları “Kullanım Amacı”, “Teknik Bilgi” ve “Gizlilik ve Güvenlik Bilgisi” olarak adlandırılmıştır. Ölçek, üçlü likert tipi olarak derecelendirilmiş ve bu derecelendirme “katılıyorum”, “kararsızım”, “katılmıyorum” şeklinde ifade edilmektedir. Bu ölçeğin orijinalinde ölçeğin bütününe ilişkin güvenirlik değerini belirlemeyi hedefleyen Cronbach Alpha (α) katsayısı .84 olarak bulunmuştur. Kullanım amacı alt boyutunun Cronbach Alpha (α) katsayısı .80, teknik bilgi boyutunun .79, gizlilik ve güvenlik bilgisi alt boyutunun ise .76’dır. Bulunan değer .70 ten büyük olması kullanılan ölçeğin güvenilir olduğunu bizlere göstermektedir (Büyüköztürk, 2008).

3.3.3. Problemlı Medya Kullanımı Ölçeği

Bu araştırmada kullanılmış olan Problemlı Medya Kullanımı Ölçeği 2017’de Domoff vd. tarafından geliştirilmiş, Furuncu ve Öztürk (2020) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Örneklemi 4-11 yaşları arasında çocuğu olan ebeveynler oluşturmıştır. Ölçek uzun ve kısa olma üzere iki formdan meydana gelmektedir. Ölçekte belirli bir medya aracı yerine tüm görsel medya araçlarını kapsayan genel bir terim kullanılmaktadır. Birden fazla medya aracını aynı anda kullanana çoklu görev becerileri gelişmiş olan günümüz çocuklarının ekran kullanımıyla bu terim paralellik göstermektedir. Bu durumda ölçeğin kapsamının geniş olduğunu ifade edilebilir. Ölçeğin Cronbach alpha değerine bakıldığında iç tutarlılık katsayısı .90 olarak tespit edilmiştir. Madde toplam madde korelasyon değerleri ise .41 ile .75 arasında bir değere sahiptir.

3.3.4. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmanın bağımsız değişkenlerine ilişkin gerekli olan bilgileri elde etmek amacıyla hazırlanan kişisel bilgi formunda cinsiyet, sınıf düzeyi, evde internet bağlantısının olup olmama durumu, kişisel bilgisayara sahip olup olmama durumu, günlük internette geçirilen süre, yılda okunan toplam kitap sayısı, kişisel tablete sahip olma durumu, ebeveynlerin

internette ortalama günlük geçirdikleri süre ve ebeveynlerin eğitim düzeyi değişkenleri yer almakta belirlemeye yönelik ifadeler bulunmaktadır.

3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada kullanılacak olan ölçeklerin uygulanmasıyla ilgili gerekli olan “Etik Kurul İzin Belgeleri” “Araştırma İzin Dilekçesi” ve ölçeği geliştiren araştırmacılardan gerekli olan izinler mail yoluyla alınmıştır. Ardından belirlenen okullar ile iletişime geçilerek veri toplama süreci başlatılmıştır. Ardından araştırmada veri toplama aracı olarak “Dijital ve Basılı Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği”, “Dijital Okuryazarlık Ölçeği” ve “Problemlili Medya Kullanım Ölçeği” Bartın il merkezine bağlı olan çeşitli ilkokullarda eğitim öğretim faaliyetlerine devam eden 236 öğrenciye ve ebeveynlerine uygun zaman ve ortamda öğrencilere herhangi bir bilişsel yük oluşturmada uygulanmıştır.

Araştırmadan elde edilen verilerin analizi SPSS 25 paket programı aracılığı ile gerçekleştirilmiştir. Kullanılan ölçeklerden elde edilen veriler SPSS 25 programına aktarılmıştır. Elde edilen verilerin normalliğini test etmek için merkezi eğilim ölçüleri, çarpıklık ve basıklık değerleri ayrı ayrı incelenmiştir. Literatüre bakıldığında ortalama, mod ve medyan değerlerinin sonuçlarının birbirine yakın şekilde olması ve çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ve +2 arasında olması durumunda istenilen verilerin normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir (George ve Mallery, 2003).

Tablo 3. 2: Verilerin normalliğine ilişkin istatistiksel değerler

Değişkenler	Ort.	SS	Çarpıklık	Basıklık	Cronbach Alpha (α)
<i>Basılı</i>	17.47	2.03	-.51	-.64	.70
<i>E Okuyucu</i>	15.94	2.60	-.72	1.26	.71
<i>İnternet</i>	16.40	2.61	-.99	1.82	.70
<i>Toplam Puan</i>	49.80	5.84	-.28	.070	.75
<i>Problemlili Medya Kullanımı</i>	16.59	6.08	.97	.55	.87
<i>Kullanım Amacı</i>	15.17	2.61	-.11	-.41	.71
<i>Teknik Bilgi</i>	10.41	2.58	-.06	-.90	.70
<i>Gizlilik ve Güvenlik Bilgisi</i>	9.10	2.11	-.45	-.56	.75
<i>Dijital Okuryazarlık</i>	34.67	5.17	-.07	-.42	.74

Tablo 3.2'ye bakıldığında ölçeklerin tümüne ve alt boyutlarına bakıldığında elde edilen çarpıklık ve basıklık değerlerinin yaklaşık olarak +2 ve -2 arasında olduğu görülmektedir. Bu durum doğrultusunda verilerin normal dağıldığı söylenebilir. Ölçme araçlarının güvenirlik analizleri için ise Cronbach Alpha (α) iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Ayrıca Cronbach Alpha (α) iç tutarlık değerleri de .70 ile .87 arasında değişmektedir. Bu sonuçlar, ölçeklerin ve alt boyutların güvenirlik düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Bununla beraber araştırma sorularının analizi için betimsel istatistikler, gruplar arası karşılaştırmalarda, bağımsız gruplar için t testi ve tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) kullanılmıştır. ANOVA testinde anlamlı farklılık bulunan gruplarda anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için TUKEY testi yapılmıştır. Analizler sonucunda istatistiksel düzeyde anlamlı fark bulunması halinde farkın etki büyüklüklerini incelemek adına *Cohen d* ve Eta kare (η) değerleri hesaplanmıştır. *Cohen d* etki büyüklüğü " $d = 0.2$ olduğunda küçük ", $d = 0.5$ olduğunda orta" ve " $d = 0.8$ olduğunda büyük" olarak ifade edilmektedir (Cohen, 1988). Eta kare(η) etki büyüklüğü ise " $\eta = 0.01$ olduğunda küçük, $\eta = 0.06$ olduğunda orta, $\eta = 0.14$ ve üzerinde olduğunda ise büyük" etkiye sahip olduğu söylenebilir (Tabachnick ve Fidell, 2019). Ayrıca okuma tutumları, dijital okuryazarlık ve problemli medya kullanımı arasındaki ilişkiyi ortaya koyabilmek için Pearson Korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Korelasyon katsayısı 1.00 ile -1.00 arasında değerler almaktadır. Korelasyon katsayısının 0.70-1.00 arasında olması yüksek; 0.30-0,70 arasında olması orta; 0.00-0.30 arasında olması durumunda ise düşük düzeyde ilişki olduğu söylenebilmektedir (Büyüköztürk, 2019). Bununla birlikte çoklu doğrusal regresyon analizi yöntemi ile dijital okuryazarlık ve problemli medya kullanımının okuma tutumu için anlamlı bir yordayıcı olup olmadığı incelenmiştir. Analiz sonuçları için istatistiksel anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak belirlenmiştir.

4.BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ilişkin verilerin betimsel istatistiklerinden ve yorumlarından bahsedilecektir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Araştırmaya katılan ilkokul öğrencilerinin dijital ve basılı okumaya yönelik tutumları ne düzeydedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Tablo 4.1’de araştırmaya katılan ilkokul öğrencilerinin Dijital ve Baskıya Dayalı Okuma Tutumları ölçeğinin tamamı ve alt boyutlardan aldıkları puanlara ait tanımlayıcı istatistikler verilmiştir. Tablo 4.1. incelendiğinde dördümlük likert tipi olarak puanlanan ölçeğin her bir boyutundan alınan minimum puan 5 iken maksimum puan 20’dir. Toplam puan açısından ise alınan minimum puan 20 iken maksimum puan ise 60’tır. Dijital ve basılı okumaya dayalı okuma tutumları ölçeğinde alt boyutlar açısından en yüksek ortalamanın basılı alt boyutunda (Ort.=17.47), en düşük ortalamanın ise E-okuyucu boyutunda (Ort.=15.94) olduğu görülmektedir. Bununla birlikte toplam puanlar açısından bakıldığında ise araştırmaya katılan öğrencilerin dijital ve basılı okumaya yönelik tutumlarının orta düzeyde (Ort=49.80) olduğu ifade edilebilir. Ayrıca tutum puanlarına ilişkin standart sapma değerleri dikkate alındığında öğrencilerin tutum puanlarının homojen olduğu söylenebilir (SS=5.84)

Tablo 4. 1: Dijital ve baskıya dayalı okumaya yönelik tutumlara ilişkin betimsel istatistikler

Değişkenler	Min.	Max.	Ort.	SS	Çarpıklık	Basıklık
Alt Boyutlar						
<i>Basılı</i>	12	20	17.47	2.03	-.51	-.64
<i>E Okuyucu</i>	5	20	15.94	2.60	-.72	1.26
<i>İnternet</i>	5	20	16.40	2.61	-.99	1.82
<i>Toplam Puan</i>	27	60	49.80	5.84	-.28	.070

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Araştırmaya katılan ilkokul öğrencilerinin okuma tutumları; cinsiyet, sınıf düzeyi, kişisel bilgisayara sahip olma durumu, bir yılda okunan kitap sayısı, günlük internette geçirilen süreye göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?”

şeklinde ifade edilmiştir. Bu soruya ilişkin gerçekleştirilen analizler aşağıda sırasıyla sunulmuştur.

4.2.1. İlkokul öğrencilerinin cinsiyete göre dijital ve basılı okumaya yönelik okuma tutumları

Bu soruya yanıt bulabilmek için üç ayrı bağımsız gruplar için *t* testi yürütülmüştür. Elde edilen sonuçlar basılı okumaya yönelik tutumların kız öğrencilerde anlamlı olarak daha yüksek olduğunu göstermektedir ($t(233) = 2.112, p < .05$). Etki büyüklüğü değerine bakıldığında ilkokul öğrencilerinin cinsiyet değişkeninin dijital ve basılı okumaya yönelik okuma tutumları üzerinde orta düzeyde etkili olduğu görülmektedir (*Cohen's d* = .276). Ancak e-okuyucu ve internet alt boyutlarında ve dijital ve basılı okumaya yönelik tutum puanında cinsiyete bağlı anlamlı bir farklılaşma olmadığı bulunmuştur. Genel bir ifadeyle, cinsiyet değişkeni, araştırmaya katılan öğrencilerin, e-okuma, internetten okuma ve dijital ve basılı okumaya yönelik tutum puanını etkilemediği ifade edilebilir. Fakat basılı okuma boyutunun kız öğrencilerin lehine olma durumundan dolayı cinsiyetin etkili bir değişken olduğu söylenebilir. Bulgular Tablo 4.2'de sunulmuştur.

Tablo 4. 2: İlkokul Öğrencilerinin dijital ve basılı okumaya yönelik tutumlarının cinsiyete göre karşılaştırılması

Değişkenler	Cinsiyet	N	Ort.	SS	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Cohen's d</i>
<i>Basılı</i>	Kız	127	17.72	1.84	2.112	.036*	.276
	Erkek	108	17.17	2.21			
<i>E Okuyucu</i>	Kız	127	15.91	2.53	-.145	.885	
	Erkek	108	15.96	2.70			
<i>Internet</i>	Kız	127	16.43	2.49	.210	.834	
	Erkek	108	16.36	2.76			
<i>Dijital ve basılı okumaya yönelik tutum</i>	Kız	127	50.07	5.51	.757	.450	
	Erkek	108	49.49	6.23			

* $p < .05$

4.2.3. İlkokul öğrencilerinin sınıf değişkenine göre dijital ve basılı okumaya yönelik okuma tutumları

Bu soruya yanıt bulabilmek için üç ayrı bağımsız gruplar için *t* testi yürütülmüştür. Elde edilen sonuçlar e-okuyucu olmaya yönelik tutumların ve dijital ve basılı okumaya yönelik tutumun 3. sınıf öğrencilerinde anlamlı olarak daha yüksek olduğunu göstermektedir (sırasıyla, $t(233) = 2.475, p < .05$, $t(233) = 2.112, p < .05$). Etki büyüklüklerine bakıldığında ilkokul öğrencilerinin sınıf düzeyi e okuyucu alt boyutunda orta düzeyde etkilidir (*Cohen's d* = .323). Aynı şekilde sınıf düzeyi değişkeni toplam puan üzerinde de orta düzeyde etkilidir (*Cohen's d* = .276). Ancak basılı ve internet alt boyutlarında sınıf düzeyine bağlı anlamlı bir farklılaşma olmadığı bulunmamıştır ($p > .05$). Genel olarak değerlendirildiğinde, sınıf düzeyinin, araştırmaya katılan öğrencilerin, basılı okuma ve internetten okuma boyutlarını etkilemediği ifade edilebilir. Fakat e okuma boyutunun ve dijital ve basılı okumaya yönelik tutum puanının 3. sınıfların lehine olması sınıf düzeyinin etkili bir değişken olduğu söylenebilir. Bulgular Tablo 4.3'te sunulmuştur.

Tablo 4. 3: İlkokul öğrencilerinin dijital ve basılı okumaya yönelik tutumlarının sınıf düzeyine göre karşılaştırılması

Değişkenler	Sınıf	N	Ort.	SS	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Cohen's d</i>
<i>Basılı</i>	3. Sınıf	122	17.53	2.18	.506		.613
	4. Sınıf	113	17.40	1.87			
<i>E Okuyucu</i>	3. Sınıf	122	16.34	2.36	2.475	.014*	.323
	4. Sınıf	113	15.50	2.79			
<i>Internet</i>	3. Sınıf	122	16.70	2.44	1.871		.063
	4. Sınıf	113	16.07	2.75			
<i>Dijital ve basılı okumaya yönelik tutum puanı</i>	3. Sınıf	122	50.57	5.70	2.112	.036*	.276
	4. Sınıf	113	48.97	5.91			

* $p < .05$

4.2.4. İlkokul öğrencilerinin kişisel bir bilgisayara sahip olma durumlarına göre dijital ve basılı okumaya yönelik okuma tutumları

Bu soruya yanıt bulabilmek için üç ayrı bağımsız gruplar için *t* testi yürütülmüştür. Elde edilen sonuçlar ilkokul öğrencilerinin dijital ve basılı okumaya yönelik tutumların ve dijital ve basılı okumaya yönelik tutum puanının kişisel bilgisayara sahip olma durumuna göre

anlamlı bir biçimde farklılaşmadığını göstermektedir ($p>.05$). Genel olarak değerlendirildiğinde, kişisel bilgisayara sahip olma durumunun basılı okuma, e-okuma, internetten okuma boyutlarını ve toplam puanı etkilemediği ifade edilebilir Bulgular Tablo 4.4’te sunulmuştur.

Tablo 4. 4: İlkokul öğrencilerinin dijital ve basılı okumaya yönelik tutumlarının kişisel bilgisayara sahip olma durumuna göre karşılaştırılması

Değişkenler	Bilgisayar	N	Ort.	SS	<i>t</i>	<i>p</i>
<i>Basılı</i>	Evet	64	17.72	1.83	1.158	.248
	Hayır	171	17.37	2.10		
<i>E Okuyucu</i>	Evet	64	15.98	2.33	.173	.862
	Hayır	171	15.92	2.70		
<i>İnternet</i>	Evet	64	16.36	2.72	-.146	.884
	Hayır	171	16.42	2.58		
<i>Dijital ve basılı okumaya yönelik tutum puanı</i>	Evet	64	50,06	5,38	,414	.680
	Hayır	171	49,71	6,02		

4.2.5. İlkokul öğrencilerinin günlük internette geçirdikleri süreye göre dijital ve basılı okumaya yönelik okuma tutumları

Bu soruya yanıt bulabilmek için üç ayrı bağımsız gruplar için *t* testi yürütülmüştür. Elde edilen sonuçlar ilkökul öğrencilerinin dijital ve basılı okumaya yönelik tutumlarının günlük internette geçirilen süreye ve dijital ve basılı okumaya yönelik tutum puanına göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığını göstermektedir ($p> .05$). Bulgular Tablo 4.5’te sunulmuştur.

Tablo 4. 5: İlkokul öğrencilerinin dijital ve basılı okumaya yönelik tutumlarının günlük internet kullanım süresine göre karşılaştırılması

Değişkenler	Süre	N	Ort.	SS	<i>t</i>	<i>p</i>
<i>Basılı</i>	1 Saat ve Altı	105	17.74	2.02	1.873	.062
	2 Saat ve Üzeri	130	17.25	2.02		
<i>E-Okuyucu</i>	1 Saat ve Altı	105	16.19	2.67	1.349	.179
	2 Saat ve Üzeri	130	15.73	2.54		
<i>İnternet</i>	1 Saat ve Altı	105	16.47	2.74	.351	.726
	2 Saat ve Üzeri	130	16.35	2.51		
<i>Dijital ve Basılı Okumaya Yönelik Tutum</i>	1 Saat ve Altı	105	50.40	6.21	1.407	.161
	2 Saat ve Üzeri	130	49.32	5.51		

4.2.6. İlkokul öğrencilerinin bir yılda okudukları kitap sayısına göre dijital ve basılı okumaya yönelik okuma tutumları

Araştırmaya katılan ilkokul öğrencilerinin okuma tutumlarının bir yılda okudukları kitap sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar basılı materyale yönelik okuma tutumlarında ve dijital ve basılı okumaya yönelik tutumlarında bir yılda okunan kitap sayısına göre anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir (sırasıyla, $F(2, 232) = 11.789, p < .001$; $F(2, 232) = 6.662, p < .05$). Basılı okumaya yönelik hesaplanan eta kare (η) değerine bakıldığında tespit edilen etki, orta etki büyüklüğü derecesine sahiptir ($\eta^2 = .092$). Dijital ve basılı okumaya yönelik tutum puanına yönelik hesaplanan eta kare (η) değeri ise küçük etki büyüklüğüne sahiptir ($\eta^2 = .054$). Gruplar arasındaki anlamlı farklılığın kaynağını tespit etmek için Post Hoc analizlerinden Tukey çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar 41 ve üzeri sayıda kitap okuyan katılımcıların basılı okumaya yönelik tutumlarının 1-20 arasında kitap okuyan katılımcılardan anlamlı olarak daha yüksek olduğunu göstermektedir ($p < .05$). Ayrıca 41 ve üzeri sayıda kitap okuyan katılımcıların toplam puanlarının 1-20 arasında ve 21-40 arasında kitap okuyan katılımcılardan anlamlı olarak daha yüksek olduğunu göstermektedir ($p < .05$). Bulgular Tablo 4.6’da sunulmuştur.

Tablo 4. 6: İlkokul öğrencilerinin dijital ve basılı okumaya yönelik tutumlarının yılda okudukları kitap sayısına göre karşılaştırılması

Değişkenler	Okunan Kitap Sayısı	N	Ort.	SS	F	p	Eta Kate (η)
<i>Basılı</i>	1-20	68	16.74	1.98	11.789	.000*	.092
	21-40	87	17.31	2.06			
	41+	80	18.26	1.77			
	Toplam	235	17.47	2.03			
<i>E Okuyucu</i>	1-20	68	15.46	2.46	2.558		.080
	21-40	87	15.87	2.68			
	41+	80	16.41	2.59			
	Toplam	235	15.94	2.60			
<i>İnternet</i>	1-20	68	16.09	2.45	2.500		.084
	21-40	87	16.16	2.58			
	41+	80	16.93	2.72			
	Toplam	235	16.40	2.61			
<i>Dijital ve Basılı Okumaya Yönelik Tutum</i>	1-20	68	48.28	5.62	6.662	.002*	.054
	21-40	87	49.34	5.64			
	41+	80	51.60	5.86			
	Toplam	235	49.80	5.85			

* $p < .05$

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Araştırmaya katılan ilkokul öğrencilerinin problemli medya kullanımları ne düzeydedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmanın üçüncü sorusuna ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4.7’de sunulmuştur.

Tablo 4.7’de araştırmaya katılan ilkokul öğrencilerinin Problemli Medya Kullanım ölçeğine dair aldıkları puanlara ait tanımlayıcı istatistikler verilmiştir. Ebeveynlere uygulanan bu ölçek beşli likert tipi olarak puanlanmıştır. Ölçekten alınacak minimum puan 9 iken maksimum alınacak puan 45’tir. Ölçekten elde edilen verilerin analizlerin sonucunda ulaşılan ortalamaya (Ort=16.59) bakıldığında araştırmaya katılan öğrencilerin problemli medya kullanımının düşük olduğu söylenebilir. Ayrıca standart sapma değerleri dikkate alındığında öğrencilerin problemli medya kullanım düzeylerinin birbirine yakın olduğu söylenebilir.

Tablo 4. 7: Problemli medya kullanımına yönelik tutumlara ilişkin betimsel istatistikler

Değişkenler	Min.	Max.	Ort.	SS	Çarpıklık	Basıklık
<i>Problemli Medya Kullanımı</i>	9	35	16.59	6.08	.97	.55

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Araştırmaya katılan ilkokul öğrencilerinin problemli medya kullanımları sınıf düzeyi, cinsiyet, evde internet bağlantısının olma durumu, kişisel bilgisayara sahip olma durumu, çocuğun internette ortalama geçirdiği vakit, akıllı telefona sahip olma durumu, tablete sahip olma durumu, ebeveynlerin internette kaç saat vakit geçirdikleri ve ebeveynlerin eğitim düzeyleri değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu soruya ilişkin gerçekleştirilen analizler aşağıda sırasıyla sunulmuştur.

4.4.1. Öğrencilerin problemlı medya kullanımı sınıf düzeyi değışkenine göre farklılık göstermekte midir?

Bu soruya yanıt bulabilmek için bağımsız gruplar için *t* testi yürütölmüştür. Elde edilen sonuçlar problemlı medya kullanımına ilişkin ortalamalarda öğrencilerin sınıflarına bağı anlamlı bir farklılaşma olmadığını göstermektedir ($p > .05$). Bulgular Tablo 4.8.'de sunulmuştur.

Tablo 4. 8: İlkokul öğrencilerinin problemlı medya kullanımlarının sınıf düzeyine göre karşılaştırılması

Sınıf	N	Ort.	SS	<i>t</i>	<i>p</i>
3. Sınıf	121	16.70	6.52	.245	.807
4. Sınıf	114	16.51	5.73		

4.4.2. Öğrencilerin problemlı medya kullanımı cinsiyet değışkenine göre farklılık göstermekte midir?

Bu soruya yanıt bulabilmek için bağımsız gruplar için *t* testi yürütölmüştür. Elde edilen sonuçlar, erkek öğrencilerin problemlı medya kullanımına ilişkin ortalamalarının anlamlı olarak daha yüksek olduğunu göstermektedir. Etki büyüklüğüne bakıldığında ise anlamlı farklılığın orta düzeyde olduğu ifade edilebilir ($t(234) = -2.876$, $p < .05$, *Cohen's d* = -.373). Bulgular Tablo 4.9'da sunulmuştur.

Tablo 4. 9: İlkokul öğrencilerinin problemlı medya kullanımlarının cinsiyete göre karşılaştırılması

Cinsiyet	N	Ort.	SS	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Cohen's d</i>
Kız	127	15.57	5.84	2.876	.004*	.373
Erkek	108	17.84	6.29			

* $p < .05$

4.4.3. Öğrencilerin problemlı medya kullanımı düzeyleri evde internet bağlantısı bulunması değışkenine göre farklılık göstermekte midir?

Bu soruya yanıt bulabilmek için bağımsız gruplar *t* testi yürütölmüştür. Elde edilen sonuçlar, problemlı medya kullanımına ilişkin ortalamalarda öğrencilerin evlerinde internet bağlantısı

bulunup bulunmamasına bağlı anlamlı bir farklılaşma olmadığını göstermektedir ($p > .05$). Bulgular Tablo 4.10’da sunulmuştur.

Tablo 4. 10: İlkokul öğrencilerinin problemli medya kullanımlarının evde internet bağlantısı olma durumuna göre karşılaştırılması

İnternet Bağlantısı	N	Ort.	SS	t	p
<i>Evet</i>	227	16.56	6.14	-.689	.491
<i>Hayır</i>	9	17.89	6.33		

4.4.4. Öğrencilerin problemli medya kullanımı kişisel bilgisayara sahip olma durumu değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

Bu soruya yanıt bulabilmek için bağımsız gruplar için t testi yürütülmüştür. Elde edilen sonuçlar, problemli medya kullanımına ilişkin ortalamalarda öğrencilerin kişisel bilgisayara sahip olup olmama durumuna bağlı anlamlı bir farklılaşma olmadığını göstermektedir ($p > .05$). Bulgular Tablo 4.11’de sunulmuştur.

Tablo 4. 11: İlkokul öğrencilerinin problemli medya kullanımlarının kişisel bilgisayara sahip olma durumuna göre karşılaştırılması

Kişisel Bilgisayar	N	Ort.	SS	t	p
<i>Evet</i>	65	16.25	6.55	-.561	.576
<i>Hayır</i>	170	16.75	5.99		

4.4.5. Öğrencilerin problemli medya kullanımı kişisel tablete sahip olma durumu değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

Bu soruya yanıt bulabilmek için bağımsız gruplar için t testi yürütülmüştür. Elde edilen sonuçlar, problemli medya kullanımına ilişkin ortalamalarda öğrencilerin kişisel tablete sahip olup olmama durumuna bağlı anlamlı bir farklılaşma olmadığını göstermektedir ($p > .05$). Bulgular Tablo 4.12’de sunulmuştur.

Tablo 4. 12: İlkokul öğrencilerinin problemli medya kullanımlarının kişisel tablete sahip olma durumuna göre karşılaştırılması

Kişisel Tablet	N	Ort.	SS	t	p
<i>Evet</i>	125	16.40	5.92	-.571	.569
<i>Hayır</i>	110	16.85	6.40		

4.4.6. Öğrencilerin problemli medya kullanımı ebeveynlerinin internette ortalama günlük geçirdikleri süre değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

Bu soruya yanıt bulabilmek için bağımsız gruplar için *t* testi yürütülmüştür. Elde edilen sonuçlar, problemli medya kullanımına ilişkin ortalamalarda öğrencilerin ebeveynlerinin internette ortalama günlük geçirdikleri süre değişkenine bağlı anlamlı bir farklılaşma olmadığını göstermektedir ($p > .05$). Bulgular Tablo 4.13'te sunulmuştur.

Tablo 4. 13: İlkokul öğrencilerinin problemli medya kullanımlarının ebeveyn internet kullanım süresine göre karşılaştırılması

Ebeveyn İnternet Kullanım Süresi	N	Ort.	SS	<i>t</i>	<i>p</i>
1 ve Altı	100	17.26	6.38	1.392	.165
2 ve Üzeri	135	16.12	5.58		

4.4.7. Öğrencilerin problemli medya kullanımı ebeveynlerinin eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

Bu soruya yanıt bulabilmek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmış. Elde edilen sonuçlar, problemli medya kullanımına ilişkin ortalamalarda öğrencilerin ebeveynlerinin eğitim düzeyi değişkenine bağlı anlamlı bir farklılaşma olmadığını göstermektedir ($p > .05$). Bulgular Tablo 4.14'te sunulmuştur.

Tablo 4. 14: İlkokul öğrencilerinin problemli medya kullanımlarının ebeveynin eğitim düzeyine göre karşılaştırılması

Değişkenler	N	Ort.	SS	F	<i>p</i>
İlköğretim	86	16.49	5.82	.028	.994
Lise	68	16.60	6.73		
Ön lisans	34	16.53	5.72		
Lisans	47	16.81	6.00		
Toplam	235	16.59	6.08		

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “Araştırmaya katılan ilkokul öğrencilerin dijital okuryazarlıkları ne düzeydedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmanın beşinci sorusuna ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4.15’ de sunulmuştur.

Tablo 4.15'te araştırmaya katılan ilkokul öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık ölçeğinin tamamından ve alt boyutlarından aldıkları puanlara ait tanımlayıcı istatistikler verilmiştir. Üçlü likert şeklinde üç alt boyut ve 16 maddeden oluşan ölçeğin kullanım amacı boyutundan alınan minimum puan 7 iken maksimum puan 21'dir. Teknik alt boyutundan alınan minimum puan 5 iken maksimum puan 15'tir. Gizlilik ve güvenlik bilgisi alt boyutundan alınan minimum puan ise 4 iken maksimum puan 12'dir. Toplam puana bakıldığında ise alınan minimum puan 16 maksimum puan 48'dir. Alt boyutlar ve toplam puan açısından bakıldığında araştırmaya katılan öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin orta düzey ve üzeri olduğu görülmektedir.

Tablo 4. 15: Dijital okuryazarlığa ilişkin betimsel istatistikler

Değişkenler	Min.	Max.	Ort.	SS	Çarpıklık	Basıklık
<i>Kullanım Amacı</i>	7	21	15.17	2.61	-.11	-.41
<i>Teknik Bilgi</i>	5	15	10.41	2.58	-.06	-.90
<i>Gizlilik ve Güvenlik Bilgisi</i>	4	12	9.10	2.11	-.45	-.56
<i>Toplam Puan</i>	16	48	34.67	5.17	-.07	-.42

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi “Araştırmaya katılan ilkokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri; cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu soruya ilişkin gerçekleştirilen analizler aşağıda sırasıyla sunulmuştur.

4.6.1. Öğrencilerin dijital okuryazarlıkları cinsiyet değişkinine göre farklılık göstermekte midir?

Bu soruya yanıt bulabilmek için dört ayrı bağımsız gruplar için t testi yürütülmüştür. Elde edilen sonuçlar, erkeklerin kullanım amacı ve teknik bilgi alt boyutlarına ait ortalamalarının ve dijital okuryazarlık toplam puanına ait ortalamalarının anlamlı olarak daha yüksek olduğunu göstermektedir. Değişkenlerin etki büyüklüğüne bakıldığında ise anlamlı farklılığın orta düzeyde olduğu ifade edilebilir (sırasıyla, $t(234) = -2.413$, $p < .05$, *Cohen's d* = -.316; $t(234) = -3.222$, $p < .01$, *Cohen's d* = -.423; $t(234) = -3.582$, $p < .001$, *Cohen's d*

= -.471). Ancak gizlilik ve güvenlik bilgisi alt boyutunda cinsiyete bağlı anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir. Bulgular Tablo 4.16’da sunulmuştur.

Tablo 4. 16: İlkokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin cinsiyete göre karşılaştırılması

Değişkenler	Cinsiyet	N	Ort.	SS	t	p	Cohen's d
Kullanım Amacı	Kız	127	14.80	2.46	-2.413	.017*	-.316
	Erkek	108	15.61	2.72			
Teknik Bilgi	Kız	127	9.92	2.60	-3.222	.001*	-.423
	Erkek	108	10.99	2.45			
Gizlilik ve Güvenlik Bilgisi	Kız	127	8.88	2.22	-1.706	.089	
	Erkek	108	9.35	1.96			
Toplam Puan	Kız	127	35.58	5.03	-3.582	.000*	-.471
	Erkek	108	35.95	5.05			

4.6.2.Öğrencilerin dijital okuryazarlıkları sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?

Bu soruya yanıt bulabilmek için dört ayrı bağımsız gruplar için *t* testi yürütülmüştür. Elde edilen sonuçlar, 4. sınıf öğrencilerinin teknik bilgi alt boyutlarına ait ortalamalarının anlamlı olarak daha yüksek olduğunu göstermektedir. Etki büyüklüğüne bakıldığında ise anlamlı farklılığın orta düzeyde olduğu ifade edilebilir ($t(234) = -2.359, p < .05, \text{Cohen's } d = -.309$). Ancak kullanım amacı ile gizlilik ve güvenlik bilgisi alt boyutunda ve dijital okuryazarlık toplam puanında sınıf düzeyine bağlı anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir. Bulgular Tablo 4.17’de sunulmuştur.

Tablo 4. 17: İlkokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin sınıf düzeyine göre karşılaştırılması

Değişkenler	Sınıf	N	Ort.	S	t	p	Cohen's d
Kullanım Amacı	3. sınıf	122	15.27	2.71	-2.359	.019*	-.309
	4. Sınıf	113	15.06	2.51			
Teknik Bilgi	3. sınıf	123	10.03	2.55	-1.916	.057	
	4. Sınıf	112	10.82	2.56			
Gizlilik ve Güvenlik Bilgisi	3. sınıf	121	8.84	2.07	-1.622	.106	
	4. Sınıf	114	9.37	2.13			
Dijital Okuryazarlık	3. sınıf	122	34.15	5.35	-1.622	.106	
	4. Sınıf	113	35.24	4.92			

* $p < .0$

4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi “Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma tutumları, problemli medya kullanımı ve dijital okuryazarlıkları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Bu soruya yanıt bulabilmek için Pearson korelasyon analizi yürütülmüştür. Öğrencilerin dijital ve basılı okumaya yönelik tutum puanları ile problemli medya kullanımları arasında düşük düzeyde dijital okuryazarlıkları arasında ise orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Basılı materyaller, e-okuyucu kullanımıyla orta düzeyde pozitif bir ilişki göstermektedir ($r = 0.448, p < .001$). Ayrıca internet kullanımıyla düşük düzeyde pozitif bir ilişki ($r = 0.317, p < .001$), toplam medya kullanımıyla ise yüksek düzeyde pozitif bir ilişki göstermektedir ($r = 0.689, p < .001$). Bunun yanı sıra, gizlilik ve güvenlik bilgisi ile de düşük düzeyde pozitif bir ilişki göstermektedir ($r = 0.129, p < .05$). E-Okuyucu, internet kullanımıyla yüksek düzeyde pozitif bir ilişkiye sahiptir ($r = 0.616, p < .001$). Bunun yanı sıra, toplam medya kullanımıyla da güçlü bir pozitif ilişki göstermektedir ($r = 0.876, p < .001$). İnternet kullanımı, toplam medya kullanımıyla yüksek düzeyde pozitif bir ilişki içerisinde ($r = 0.831, p < .001$). Dijital ve basılı okumaya yönelik tutum puanı, kullanım amacı ile düşük düzeyde pozitif bir ilişki göstermektedir ($r = 0.155, p < .05$). Ayrıca gizlilik ve güvenlik bilgisi ($r = 0.140, p < .05$) ve dijital okuryazarlık ($r = 0.133, p < .05$) ile de düşük düzeyde pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Problemli medya kullanımı, basılı okuma ile düşük düzeyde negatif bir ilişki göstermektedir ($r = -0.178, p < .01$). Bununla birlikte, Gizlilik ve Güvenlik Bilgisi ($r = 0.193, p < .05$) ve dijital Okuryazarlık ($r = 0.190, p < .01$) ile düşük düzeyde pozitif ilişkiler vardır. Kullanım amacı, dijital okuryazarlık ile oldukça güçlü bir pozitif ilişkiye sahiptir ($r = 0.721, p < .001$). Aynı zamanda, gizlilik ve güvenlik bilgisi ile de orta düzeyde pozitif bir ilişki göstermektedir ($r = 0.295, p < .001$). Teknik Bilgi, dijital okuryazarlık ile çok yüksek düzeyde pozitif bir ilişkiye sahiptir ($r = 0.704, p < .001$). Ayrıca, gizlilik ve güvenlik bilgisi ile düşük düzeyde pozitif bir ilişki bulunmaktadır ($r = 0.260, p < .001$). Gizlilik ve güvenlik bilgisi, dijital okuryazarlık ile yüksek düzeyde pozitif bir ilişki göstermektedir ($r = 0.694, p < .001$). Bulgular Tablo 4.18’de sunulmuştur.

Tablo 4. 18: Öğrencilerin okuma tutumları, problemli medya kullanımı ve dijital okuryazarlıkları arasındaki ilişkiler

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Basılı								
2. E Okuyucu	,448***							
3. İnternet	,317***	,616***						
4. Dijital ve Basılı Okumaya Yönelik Tutum Puanı	,689***	,876***	,831***					
5. Problemli Medya Kullanımı	-,178**	-,067	-,014	-,098				
6. Kullanım Amacı	,117	,111	,145*	,155*	,098			
7. Teknik Bilgi	-,037	,047	-,054	-,016	,120	,187**		
8. Gizlilik ve Güvenlik Bilgisi	,129*	,119	,095	,140*	,193***	,295***	,260***	
9. Dijital Okuryazarlık	,098	,133*	,088	,133*	,190**	,721***	,704***	,694***

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi “Araştırmaya katılan İlkokul öğrencilerinin dijital ve basılı okumaya yönelik tutumlarında problemli medya kullanımı davranışları ve dijital okuryazarlık becerileri anlamlı bir yordayıcı mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

İlkokul öğrencilerinin basılı okumaya yönelik tutumları açısından problemli medya kullanımının ve dijital okuryazarlık becerilerinin yordayıcı etkisini incelemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Analizin sonuçlarına araştırmaya katılan öğrencilerin problemli medya kullanım davranışları ve dijital okuryazarlık becerileri basılı okumaya yönelik tutumlarını anlamlı bir şekilde yordamaktadır ($F=6.210$, $p<.05$). Modele göre ilgili yordayıcılar basılı okumaya yönelik tutumlardaki varyansın %5,1’ini açıklamaktadır. Modele ilişkin standardize edilmiş beta (β) katsayıları incelendiğinde problemli medya kullanım ($\beta = -.208$, $p < .01$) değişkeninin dijital okuryazarlık ($\beta = .135$, $p < .05$) değişkenine oranla güçlü bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Bulgular Tablo 4.19’da sunulmuştur.

Tablo 4. 19: İlkokul öğrencilerinin basılı okumaya yönelik tutumlarında problemli medya kullanımı davranışları ve dijital okuryazarlık becerilerinin yordayıcı etkisi

Değişkenler	R	R ²	B	SH	F	p	β	t	p
(Sabit)	.227	.051	16.778	.908	6.210	.002		18.473	.000
Problemli Medya Kullanımı			-.069	.022			-.208	-3.180	.002**
Dijital Okuryazarlık			.053	.026			.135	2.063	.040*

*p<.05 **p<0.1

İlkokul öğrencilerinin e-okuyucu olmaya yönelik okuma tutumları açısından problemli medya kullanımının ve dijital okuryazarlık becerilerinin yordayıcı etkisini incelemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Analizin sonuçlarına göre araştırmaya katılan öğrencilerin yalnızca dijital okuryazarlık becerileri e okuyucu olmaya yönelik tutumlarını anlamlı bir şekilde yordamaktadır (F=3.212, $p<.05$). Modele göre ilgili yordayıcı e-okumaya okumaya yönelik tutumlardaki varyansın %1,9'unu açıklamaktadır. Modele ilişkin standardize edilmiş beta (β) katsayıları incelendiğinde dijital okuryazarlık becerisinin ($\beta = .150$, $p < .05$) güçlü bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Problemli medya kullanımı ($\beta = -.100$, $p > .05$) e-okuyucu olmaya yönelik tutumun anlamlı yordayıcısı değildir. Bulgular Tablo 4.20'de sunulmuştur.

Tablo 4. 20: İlkokul öğrencilerinin e-okuyucu olmaya yönelik tutumlarında problemli medya kullanım davranışları ve dijital okuryazarlık becerilerinin yordayıcı etkisi

Değişkenler	R	R ²	B	SH	F	p	β	t	p
(Sabit)	.165	.019	14.018	1.177	3.212	.042		11.91	.000
Problemli Medya Kullanımı			-.042	.028			-	-1.51	.132
Dijital Okuryazarlık			.076	.033			.150	2.27	.024*

*: $p<.05$

İlkokul öğrencilerinin internet okuyucusu olmaya yönelik tutumlarında problemli medya kullanımlarının ve dijital okuryazarlık becerilerinin yordayıcı etkisini incelemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Analizin sonuçlarına göre internet okuyucusu olmaya yönelik tutumlar, problemli medya kullanımını ve dijital okuryazarlık becerilerini anlamlı olarak yordamadığı görülmektedir (F=1.030, $p > .05$). Bulgular Tablo 4.21'de sunulmuştur.

Tablo 4.21: İlkokul öğrencilerinin internet okuyucusu olmaya yönelik tutumlarında problemlı medya kullanımı davranışları ve dijital okuryazarlık becerilerinin yordayıcı etkisi

Değişkenler	R	R ²	B	SH	F	p	β	t	p
(Sabit)	.094	.009	14.985	1.196	1.030	.359		12.52	.000
Problemlı Medya Kullanımı			-.015	.028			-.034	-.51	.610
Dijital Okuryazarlık			.048	.034			.094	1.41	.160

İlkokul öğrencilerinin okumaya yönelik dijital ve basılı okumaya yönelik tutum puanları açısından problemlı medya kullanımının ve dijital okuryazarlık becerilerinin yordayıcı etkisini incelemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Analizin sonuçlarına göre dijital ve basılı okumaya yönelik toplam puan problemlı medya kullanım davranışlarını ve dijital okuryazarlık becerilerini yordamaktadır ($F=4.088$, $p<.05$). Modele göre ilgili yordayıcı dijital okuryazarlık tutum puanına yönelik varyansın %2,6'sını açıklamaktadır. Modele ilişkin standardize edilmiş beta (β) katsayıları incelendiğinde dijital okuryazarlık ($\beta = -.208$, $p < .01$) değişkeninin problemlı medya kullanımı ($\beta = .135$, $p < .05$) değişkenine oranla daha güçlü bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Bulgular Tablo 4:22'de sunulmuştur.

Tablo 4. 21: İlkokul öğrencilerinin okumaya yönelik dijital ve basılı okumaya yönelik tutum puanlarında problemlı medya kullanımı davranışları ve dijital okuryazarlık becerilerinin yordayıcı etkisi

Değişkenler	R	R ²	B	SH	F	p	β	t	p
(Sabit)	.186	.026	45.788	2.629	4.088	.018		17.41	.000
Problemlı Medya Kullanımı			-.126	.063			-	-1.99	.047*
Dijital Okuryazarlık			.177	.074			.132	2.37	.019*

*: $p<.05$

5. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu bölümde; ilkokul 3.ve 4. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ile dijital okuryazarlık ve problemli medya kullanımları arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik elde edilen bulgulara dayalı olarak tartışma, sonuçlar ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmanın temel amacı ilkokul 3.ve 4. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ile dijital okuryazarlık ve problemli medya kullanımları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular literatür eşliğinde değerlendirilerek aşağıda ifade edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin dijital ve basılı okumaya yönelik tutumları incelendiğinde dijital ve basılı okumaya yönelik genel tutumun orta düzeyde olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin en yüksek tutuma sahip olduğu boyutun basılı okuma olduğu tespit edilmiştir. Yani basılı okuma, e-okuyucu ve internetten okuma türlerine göre daha çok tercih edilmektedir. Literatür incelendiğinde ortaya çıkan bu bulgu önceki çalışmalarla paralellik göstermektedir (Maden, 2012; Baştuğ ve Keskin, 2013; Subrahmanyam vd., 2013; Başaran, 2014; Özenç ve Akın, 2020; Çağım ve Altunkaynak, 2021). Baştuğ ve Keskin (2012) tarafından yapılan araştırmada bu bulguya paralel olarak öğrencilerin basılı okuma yaparak okuma hızı, okuduğunu anlama ve doğru okuma konusunda daha başarılı oldukları ortaya konulmuştur. O'Hara ve Sellen (1997) ise basılı okumanın not alma, esneklik sağlama, materyalin isteğe göre ayarlanabilir olması gibi durumlar açısından daha avantajlı olduğunu öne sürmüştür. Bonnick, Mangen ve Walgermo'nun (2013) ekrandan okumanın yanı sıra kâğıt üzerinden metin okumanın okuduğunu anlama üzerine etkilerini ortaya koyduğu çalışmasında da kâğıt üzerinde metin okuyanlar ekran üzerinden okuma yapanlara göre daha başarılı olmuşlardır. Ekrandan yapılan okumaların göz ve zihin yorgunluğuna, dikkat dağınıklığına, odaklanmada sıkıntı yaşanmasına ve vurgu tonlama gibi zorluklar oluşturmaları basılı okumaya karşı olan tutumu artırmış olabilir (Elkatmış, 2015).

Araştırmanın bir diğer alt probleminde elde edilen analizler sonucunda ilkokul öğrencilerinin problemli medya kullanımının düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alakuşu

ve Elkatmış (2022) ilkokul dördüncü sınıf öğrencileriyle yapmış olduğu araştırmasında bu araştırmanın bulgularıyla paralel olarak öğrencilerin problemlili medya kullanımının düşük olduğu sonucuna varmıştır. Yapılan araştırmalara bakıldığında ilkokul düzeyinde problemlili medya kullanımını ele alan çalışmalar genellikle ebeveyn faktörünü de ele almıştır (Ereskici vd., 2024; Özgörü vd., 2024) Bunun sebebi ilkokul yaşlarındaki bireylerin teknoloji kullanım kontrolü ebeveynler tarafından daha kolay sağlanması olabilir. Bu durumu araştırmasıyla destekleyen Durualp vd. (2013), internet kullanımı denetlenen bireylerin kitap okumaya karşı olan tutumlarının önemli bir düzeyde yüksek olduğunu ifade etmiştir. Yücel Yılmaz (2023) tarafından yapılan araştırmada ise medya araçlarını kullanma sürecinde ebeveynlerin çocuklarını kontrol etmemelerinin çocuklarda problemlili medya kullanma davranışını arttırdığı bulunmuştur. Fakat bu durum yaş ilerledikçe değişebilmektedir. Örneğin, Doğan (2013) 12-18 yaş aralığındaki bireylerle yapmış olduğu araştırmasında yaş ilerledikçe internet bağımlılığında artış olduğu bulgusunu ortaya koyarak bu durumu desteklemiştir.

Araştırmanın diğer alt probleminin sonucunda ilkokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin orta düzey ve üzeri olduğu görülmektedir. Araştırmada ortaya çıkan sonuç ile alanyazında yapılan bazı araştırmaların sonuçları ile çelişmektedir. Örneğin Bayzan vd.'nin (2023) yapmış olduğu çalışmanın bulgularında çocukların internet ortamında yaratıcı içerik üretme becerisine sahip olmadıkları bunun aksine daha çok içerikleri tüketmekte olduklarının ve sanal âlemde dijital mahremiyetlerini, gizliliklerini koruma hususunda gerekli beceriye sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Özaydın ve Kumral'ın (2021) yapmış olduğu çalışmada da ilkokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık farkındalıkları olduğunu ama güvenlik konusundaki bilgilerinin yetersiz olduğu ortaya konulmuştur. Literatüre bakıldığında ilkokul düzeyindeki öğrencilere yönelik çalışmaların kısıtlı olduğu görülmektedir. Genel olarak ilkokul üzerindeki kademelerle çalışmalar yapıldığı görülmektedir (Göldağ ve Kanat, 2018; Karakuş ve Ocak, 2019; Pala ve Başbüyük, 2020). Konuyla ilgili daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulduğunu gözler önüne sermektedir.

Yapılan bu araştırmada öğrencilerin dijital ve basılı okumaya yönelik tutum puanları ile problemlili medya kullanımları arasında düşük düzeyde dijital okuryazarlıkları arasında ise orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgular doğrultusunda literatüre bakıldığında Kırtay (2020) tarafından gerçekleştirmiş olan araştırmada teknoloji bağımlılığı ile kitap okuma alışkanlığı arasındaki ilişki incelenmiştir. Çıkan sonuçlar doğrultusunda

teknoloji bağımlılığı toplam puanı yükseldikçe kitap okumaya olan tutum puanlarında düşüş olduğu tespit edilmiştir. Fazla vd. (2019) yapmış oldukları araştırmada akıllı telefon bağımlısı olan bireyler ile haftalık kitap okuma süresi ve yıllık okunan kitap sayısı arasında da anlamlı düzeyde negatif bir ilişki bulunmuştur. Yani ekrana maruz kalma süresinin artması kitap okuma süresini ve kitap okuma sayısını azaltmaktadır.

Elde edilen bulgular sonucunda okumaya yönelik tutum arttıkça dijital okuryazarlık becerisinin de arttığı söylenebilir. Literatüre baktığımızda Şentürk Leylek'in (2018) yapmış olduğu ilkökul üçüncü sınıf öğrencileri ile yürütülen araştırmada dijital hikâye okuma ile okumaya yönelik tutum ve okuma becerileri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olması elde edilen bu bulguyu desteklemektedir. Şahin ve Sarıçam (2022) yapmış oldukları araştırmada e kitap okumaya yönelik olan tutum puanları ve dijital okuryazarlık arasında pozitif yönlü ilişki olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuç doğrultusundan kitap okumaya yönelik tutum arttıkça dijital okuryazarlık düzeyi de artar denilebilir. Alieto vd. (2020) lisans öğrencileriyle yapmış oldukları araştırmada olumlu okuma tutuma sahip olan bireylerin dijital okuma yapmaya karşı da olumlu tutum oluşturdıkları tespit edilmiştir. Elde edilen bulguyu destekleyen bir diğer araştırmada öğrencilerin interneti bilinçli olarak kullanma sürelerinin yüksek olmasının dijital okuryazarlık düzeyini olumlu yönde etkilediği görülmüştür (Kul, 2020). Kartal (2024) tarafından yapılan farklı bir araştırmada da öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyleri yükseldikçe teknolojiyi olumlu yönde kullanma becerilerinde de artış gözlendiği tespit edilmiştir. Bu konuda ortaokul öğrencileri üzerinde yapılan bir diğer araştırmada problemlili medya kullanım alışkanlığı düşük olan ve medya araçlarını bilinçli kullanan öğrencilerde dijital okuryazarlık düzeyinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Vural, 2022). Long vd. (2023) tarafından yapılan bir diğer araştırmada ise dijital okuryazarlık düzeyinin geliştirilmesinin problemlili internet kullanımının önüne geçilmesinde önemli bir yere sahip olduğu belirtilmiştir. Literatürde yer alan çalışma sonuçları ile bu araştırmada elde edilen sonuçlar değerlendirildiği zaman, dijital ve basılı okuma problemlili internet kullanımı ve dijital okuryazarlık becerilerinin birbiri ile ilişki halinde olduklarını söylemek mümkündür.

Araştırmanın son alt probleminde ise elde edilen bulgular sonucunda öğrencilerin dijital okuryazarlık becerileri ve problemlili medya kullanımları dijital ve basılı okumaya yönelik tutumlarını anlamlı bir şekilde yordadığı görülmüştür. Chou (2009) temel dijital

okuryazarlık becerisine sahip olan bireylerin ekran okuma becerilerini geliştirmelerinin daha kolay olabileceğini ifade etmiştir. You (2009) yapmış olduğu araştırmada dijital okuryazarlık becerileri gelişmiş olan bireylerin dijital okumaya yönelik tutumların da artış olduğunu tespit ederek bu durumu desteklemiştir. Genel olarak yapılan araştırmaların sonuçlarına bakıldığında dijital okumanın, okumaya yönelik tutumu olumlu düzeyde arttırdığını ne süren araştırmalara rastlamak mümkündür (Yaman ve Dağdaş 2013). Elliot, Livengood ve McGlamery (2012) tarafından yapılan araştırmada iPad ile kitap okuyan bireylerin okuma tutumlarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda dijital okuryazarlık becerilerine hâkim olan bireylerin e okuyuculardan ve internetten okuma yapma olasılıklarının artması beklenir. Aynı zamanda Akman (2021) yapmış olduğu araştırmada öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerinin akademik istekliği etkilediğini ifade etmektedir. Yani bu araştırma sonucunda dijital okuryazarlık becerisi geliştikçe akademik becerilere olan isteğin de artış gösterdiğini söylemek mümkündür.

Problemli medya kullanımının azalması okuma tutumunun artmasında etkili bir değişken olarak görülmektedir. Aksalıoğlu ve Yılmaz (2007) yapmış olduğu araştırmada teknoloji kullanımının okuma becerisi üzerinde olumsuz etkiye sebep olduğunu ifade etmektedir. Aynı bulguya paralel olarak Demirer vd. (2011) tarafından yapılan araştırmada da kontrolsüz teknoloji kullanımının kitap okuma becerisini azalttığı tespit edilmiştir. Brant (2003) tarafından yapılan bir araştırmada “Teknoloji hangi etkinlikleri yapmanızı azalttı?” sorusuna araştırma grubunun verdiği cevaplar şu şekilde olmuştur: %29’u oyun oynama, %8’i müzik aleti alma, %27’si egzersiz yapma ve %37’si ise okuma yapma etkinliklerinin azaldığını dile getirmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda da dijital yerliler olarak adlandırılan bu neslin okuma davranışını kontrolsüz teknoloji kullanımı şekillendirmektedir denilebilir. Lieberman’da (1986), dijital oyunların okuma yapmadan alınan zevkin azalmasına, okuma başarısında azalma görülmesine neden olduğunu dile getirerek bu araştırmadan elde edilen bulguyu desteklemektedir. Jonsson-Smaragdi ve Jonsson’ın (2006) yapmış oldukları araştırmada 1976-2002 yılları arasında teknolojinin yaygınlaşmasının okuma alışkanlığı üzerindeki rolünü ortaya koymaya alışmıştırlar. Araştırma sonuçlarına bakıldığında teknolojik gelişmelerin çocukları ve gençleri okuma yapmaktan uzaklaştırdığı teknolojinin cazip alternatiflerine yönelttiği ve son on yılda okuma oranlarında düşüş olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Genel olarak baktığımızda problemli medya kullanımının ortaya çıkması okumaya yönelik tutumu olumsuz anlamda etkilemektedir denilebilir.

5.2. Öneriler

Bu araştırmadan elde edilen bulgulardan elde edilen sonuçlara göre aşağıdaki önerilere yer verilmiştir.

- Araştırmanın bulguları sonucunda ilkokul öğrencilerinin dijital okuma ortalamalarının basılı okumaya göre düşük olduğu görülmektedir. Teknolojinin bu kadar hayatımızda olduğu bir dönemde çocukların dijital ortamda da okuma yapmaları önemlidir. Bu durumdan dolayı bireylerin öncelikli olarak dijital okuryazarlık becerilerine sahip olması beklenir. Bu doğrultuda ebeveynlerin ve öğretmenlerin dijital okuryazarlığın geliştirilmesine dair etkinliklere yer vermesi önerilir.
- Araştırmaya katılan öğrencilerin problemleri medya kullanımları düşük düzeydedir. Bu istenilen bir durumdur. Fakat bu durumu hep devam ettirmek için ebeveynlerin ve öğretmenlerin bilgi ve farkındalıklarını arttırmaları önem arz eder.
- Araştırmada problemleri medya kullanımının erkek öğrencilerde kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bilgisayar oyunları, akıllı telefon kullanımı vb. durumlarla daha ilgili olan erkek öğrencilerin bağımlılık düzeylerinin kontrol altına alınmasına dair önleyici çalışmalara yer verilebilir.
- Öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerine baktığımızda kullanım amacı, teknik bilgi ve toplam puan açısından erkek öğrencilerin lehine bir farklılıkla karşılaşmıştır. Kız öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmeleri adına öğretmenler ve ebeveynler bulundukları ortamlarda çeşitli etkinlikler ile destekte bulunabilirler.
- Öğrencilerin okuma tutumları ile dijital okuryazarlıkları arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Öğrencilerin dijital okuryazarlık becerileri arttıkça e-okumaya ve internetten okumayı daha çok sevmeleri beklenir. Teknolojiye hâkim olan ve onu kullanan öğrencilerin dijital okuma isteği de artabilir. Bundan dolayı dijital becerileri artıracak etkinlikler ile öğrencileri daha çok meşgul etmek önerilebilir.

- Araştırmanın örneklem grubu Bartın ilinde eğitim öğretim faaliyetine devam eden öğrenciler ve bu öğrencilerin ebeveynleri ile sınırlandırıldığı için araştırmanın örneklem grubu genişletilerek daha geniş kapsamlı bir araştırmanın yapılması önerilebilir.



KAYNAKÇA

- Abdia, R., ve Mahmoudi, F. (2012). The effect of Internet-based reading instruction on reading comprehension ability. *Computer Science*, 1: 1341-1346.
- Agustiani, P.A. (2022). *The Correlation Between Digital Literacy And Students Reading Comprehension At Eleventh Grade Of Senior High School 1 Jambi*. [Master Thesis. Jambi: BU]
- Akça, K., ve Bayrakçı, E. (2024). Problemlı medya kullanımı ve dijital ebeveynlik: Annelerin bakış açısı. *Mersin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 17(3), 429-444.
- Akgün, İ. H., Akgün, M., ve Şimşek, N. (2015). “Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitimde bilgisayar kullanmaya ilişkin öz yeterlilik algılarının incelenmesi”, *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (2)
- Akkaya, N., ve Çıvğın, H. (2020). Girişimcilik ve Yayıncılık. İçinde Güneş, F., ve Işık, A.D. (2020) (Eds.). *Dijital okuma öz yeterlilik ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması* (20-29) Sınırsız Eğitim ve Araştırma Derneği Yayınları.
- Akman, Y. (2021). Dijital okuryazarlık, çevrim içi öğrenme ve akademik isteklilik arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(2), 1012-1036. <https://doi.org/10.37217/tebd.982846>
- Aksaçoğlu, A. G. ve Yılmaz, B. (2007). Öğrencilerin Televizyon İzlemeleri ve Bilgisayar Kullanmalarının Okuma Alışkanlıkları Üzerine Etkisi. *Türk Kütüphaneciliği*, 21(1): 3-28.
- Aksoy, S. (2020). Akıllı cihazların ebeveynler tarafından çocuk bakımında bir bakıcı olarak kullanılması: nitel bir araştırma. *Avrasya sosyal ve ekonomi araştırmaları dergisi*, 7(11), 231- 243
- Akyazılı, E. (2014). Akıllı telefonların haczi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 16, 2835-2853
- Akyol, H. (2003). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Pegem A Yayıncılık
- Alakuşu, E., ve Elkatmış, M. (2022). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin problemlı internet kullanım düzeyleri ile okuma motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Euroasia Journal of Social Scinences ve Humanities*.37-49. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7497192>
- Alieto, E., Abequibel, B., Ricohermoso, C., ve Alieto, E. O. (2020). An Investigation on Digital and Print Reading Attitudes: Samples from Filipino Preservice Teachers from a Nonmetropolitan-based University. *Asian EFL Journal*, 27(43), 278-311
- Allport, G.W. (1935). Attitudes. In C. Murchison (Ed.), *Handbook of social psychology*. Worcester, Mass: Clark University Press

- Altunkaynak, M., ve Çağımlar, Z. (2021). İlkokul öğrencilerinin basılı ve e-kitap okuma alışkanlıklarına dair görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 1(1), 34-41
- American Psychiatric Association (APA) (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM5). American Psychiatric Pub.
- Arı,A.(2023). *Dijital sınıf kitaplığının ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu ve okuma tutumuna etkisi* [Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi] YÖK Tez Merkezi.
- Arısoy Ö. (2009) İnternet bağımlılığı ve tedavisi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*. (1):55-67.
- Arslan, S. (2019). *İlkokullarda ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi] Yök Tez Merkezi.
- Aslan, A. (2016). *Türkiye’de çocukların güvenli internet kullanımında 2010-2015 yılları arasındaki değişimler ve uygulamaların yansımaları* (Tez No: 429620) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi] YÖK Tez Merkezi.
- Aslan, D. (2024). *Dijital ebeveynlik: Çocukların bilinçli medya tüketicisi olmasında dijital ebeveynlerin rolü* (Tez No: 861042) [Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi] YÖK Tez Merkezi.
- Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 9-26.
- Ateş, H. K., ve Demirel, T. (2024). İlkokullarda dijital hikâye yönteminin kullanılması. *The Journal of Social Sciences*, 64(64), 52-63
- Ateş, M., ve Saltalı, N. D. (2019). KKTC’de yaşayan 5-6 yaş çocukların tablet ve cep telefonu kullanımına ilişkin ebeveyn görüşlerinin incelenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 62-90.
- Avcı, F., ve Er, H. (2019). Investigation of teacher views on digital addiction and suggestions for solution. *Language Teaching and Educational Research (LATER)*, 2(2), 132-159. DOI: <https://doi.org/10.35207/later.602235>.
- Ayas, T., ve Horzum, M.B. (2013). İlköğretim öğrencilerinin internet bağımlılığı ve aile internet tutumu. *Türk Psikolojik Danışma ve rehberlik Dergisi*, 4(39),46-57.
- Aydemir, Z., Sakız, G. ve Doğan, MC (2019). İlkokul düzeyinde dijital okuryazarlık becerileri rubriğinin geliştirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 48(1), 617-638.
- Ayed, M.M.A., Hassan, G.A., Abdalla, S.S., ve Zaghamir, D.E.F. (2020). Effect of internet addiction on academic achievement among primary school children. *Egyptian Journal of Health Care*, 11 (3): 1219-1228. <https://doi.org/10.21608/ejhc.2020.298938>
- Ayhan, B. ve Köseliören, M. (2019). İnternet, online oyun ve bağımlılık. *Online Journal of Technology Addiction ve Cyberbullying*, 6(1), 1-30

- Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 461-470.
- Baki, Y. (2017). 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(63), 1166-1186. <https://doi.org/10.17755/esosder.289915>
- Balantekin, Y. (2009). *10-14 yaş arası çocuklarda televizyon bağımlılığı üzerine bir araştırma* (Tez No: 240604). [Yüksek lisans tezi. Uludağ Üniversitesi] YÖK Tez Merkezi.
- Başaran, M. (2014). 4. Sınıf seviyesinde ekrandan ve kâğıttan okumanın okuduğunu anlama, okuma hızı ve metne karşı geliştirilen tutum üzerindeki etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 248-268. <https://doi.org/10.12780/UUSB307>
- Başaran, M., ve Ateş, S. (2009). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okumaya İlişkin Tutumlarının İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 73-92
- Başerer, Z. (2014). Öğrencilerin interneti ve sosyal paylaşım sitelerini kullanma durumlarına göre iletişim becerileri ve öz yeterlilik düzeylerinin incelenmesi (Tez No: 366352). [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Baştuğ, M., ve Keskin, H. (2013). Okuma becerilerinin okuma ortamı açısından karşılaştırılması: ekran mı kâğıt mı? *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(3), 73-83
- Batluralkız C., ve Karakuş Tayşi, E. (2021). Basılı ve dijital ortamlarda ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırılması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(4), 1039-1050. <https://doi.org/10.16916/aded.830865>
- Bawden, D. (2008). "Origins and concepts of digital literacy". C. Lankshear and M. Knobel (ed.) in: *Digital literacies: Concepts, policies and practices* (pp. 17-32). Peter Lang Publishing
- Bayzan, Ş., Yıldırım, Ö., Karakuş Yılmaz, T., Kurşun, E., Turgut, Y. E., ve Aslan, A. (2023). Türkiye'deki çocukların internet kullanım alışkanlıkları ve dijital okuryazarlık becerileri üzerine bir araştırma. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 13, 1331-1364. <https://doi.org/10.51531/korkutataturkiyat.1376739>
- Bjorklund, D. F. (1995). *Children' S Thinking (Developmental Function And Individual Differences)*, Brooks/Colepublishing Company.
- Black, A., ve Young, J. (2005). Attitudes to reading: an investigation across the primary years. conference proceedings, pleasure, passion provocation. Gold Coast ve Young, J. (Eds.) *AATE/ALEA National Conference*.
- Bodur, E. (2022). *Okul öncesi çocuklarda ekran bağımlılığı ile öz bakım becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Merkezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi] YÖK Tez Merkezi

- Bragazzi, N. L., ve Del Puente, G. (2014). A proposal for including nomophobia in the new DSM-V. *Psychology research and behavior management*, 155-160.
- Brant, M. (2003). Log on and learn. *Newsweek*, 25 Ağustos-1 Eylül s. 52-55.
- Buchner, A., Köpper, M., ve Mayr, S. (2016). Reading from computer screen versus reading from paper: does it still make a difference? *Ergonomics*, 59(5), 614-632.
- Bulut, S. ve Susar Kırmızı, F. (2021). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin ekrandan okumaya yönelik tutumları. *Temel Eğitim Dergisi*, 11, 17-29. <https://doi.org/10.52105/temelegitim.11.2>
- Bulut, S., ve Susar Kırmızı, F.S. (2022). Dijital okuma motivasyonu ölçeği (DMÖ): Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 11(4), 1785-1806.
- Burak, B. (2022) *Akıllı telefon bağımlılığının uyku kalitesi ve akademik başarı üzerindeki etkisinin değerlendirilmesi* (Tez No: 775382) [Tıpta Uzmanlık Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Büyüköztürk, Ş. (2008). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Can, A., Deniz, E., ve Çeçen, M. A. (2016). Ortaokul öğrencilerinin okuma tutumları. *Turkish Studies (Elektronik)*, 11(3), 645-660.
- Canbek, G., ve Sağiroğlu, Ş. (2007). Çocukların ve gençlerin bilgisayar ve internet güvenliği. *Politeknik Dergisi*, 10(1), 33-39.
- Cha, S. S., ve Seo, B. K. (2018). Smartphone use and smartphone addiction in middle school students in Korea: Prevalence, social networking service, and game use. *Health psychology open*, 5(1).
- Chettri, K., ve Rout, S. K. (2013). Reading habits-An overview. *Journal of Humanities and Social Science*, 14(6), 13-17.
- Chou, I-C. (2009). *Exploring International ESL Students' on-Screen Reading Behaviours with Two Academic Reading Purposes*. [Doctoral dissertation. The Ohio State University]
- Choudhary, A. (2014). "Smartphones and their impact on net income per employee for selected U.S. Firms". *Review of Business and Finance Studies*, 5(2), 9-17
- Chr'stak's, D. A. (2010). Internet add'ct'on: A 21st century ep'dem'c? *BMC Med*7c7ne, 8(61).
- Cığerci, F. M., Kesik, C., ve Yıldırım, M. (2022). Dijital ve basılı okumaya yönelik tutum ölçeği: Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(3), 530-546.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). Routledge.

- Cohen, L., Manion, L., ve Morrison, K. (2007). Research methods in education (6th ed.) New York, NY: Routledge Falmer.
- Coşkun, E. (2002). Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 11, 231- 244.
- Coşkunalp, S. (2022). *Dijital ebeveynlik öz yeterliği ile çocuklarda problemli medya kullanımı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi] YÖK Tez Merkezi.
- Çalışkan, M. (2019). Toplum ve suç araştırmalarında sınırları aşan bir sorun “çevrimiçi çocuk istismarı”. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (61), 122-131.
- Çam, B. (2024). *Dijital ebeveynlik farkındalığı ile 6-10 yaş çocuklarda problemli medya kullanımı arasındaki ilişki* [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Çamalan, V. F. ve Demirbaş, E. (2024). Çocuklarda teknolojinin getirdiği risklerden kaçınma ve bilinçli internet kullanımını destekleyen çalışmalar. *Karatay Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (13), 31-58.
- Çantaoglu, E. (2022). *Okul öncesi çağındaki çocukların dijital oyun bağımlılığı ile rekabet stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No:762502) [Doktora Tezi, çağ Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi
- Çelik, E. (2020). *İlkokul 4. sınıfların anne-babalarının okuma tutumu ile Türkçe dersi akademik başarısı arasındaki ilişki* (Tez No. 850742) [Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi] YÖK Tez Merkezi.
- Çelik, H. (2021). *Ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: GÜ. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çetin, B. A., ve Ceyhan, A. A. (2014). Ergenlerin internet’te kimlik denemeleri ve problemli İnternet kullanım davranışları. *The Turkish Journal on Addictions*, 1(2), 5-46.
- Çevik, F. (2023) *14-18 yaş arasındaki bireylerin aile içi ilişkilerinin davranışsal bağımlılıklarına etkisi* (Tez no: 811010) [Yüksek Lisans Tezi, Karabük Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Çoban, G. (2024). *Okuma güçlüğü olan ilkokul öğrencilerinin okuma tutumu, okuma motivasyonu ve okuma becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Trabzon Üniversitesi] YÖK Tez Merkezi.
- Çocuk, E.H. (2020). *Dijital öykü uygulamalarının Türkçe öğretmen adaylarının akademik başarılarına, dijital okuryazarlık ve Türkçe öğretimi özyeterlilik algılarına etkisi* (Tez No: 662469) [Doktora Tezi, Mersin Üniversitesi] YÖK Tez Merkezi
- Çom Aybal, N. (2021) *4-11 yaş çocuklarda ekran bağımlılığını önlemeye yönelik tutumların değerlendirilmesi* (Tez No: 674047) [Tıpta Uzmanlık Tezi, Sağlık Bilimleri Üniversitesi] YÖK Tez Merkezi.

- Çöllü, E. F., ve Öztürk, Y. E. (2006). Örgütlerde inançlar-tutumlar tutumların ölçüm yöntemleri ve uygulama örnekleri bu yöntemlerin değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 9(1-2), 373-404.
- Çubukcu, A., ve Bayzan, Ş. (2013). Türkiye’de dijital vatandaşlık algısı ve bu algıyı İnternet’in bilinçli, güvenli ve etkin kullanımı ile artırma yöntemleri. *Middle Eastern ve African Journal of Educational Research*, 5(1), 148-174.
- Davis, R. A. (2001). A cognitive-behavioral model of pathological Internet use. *Computers in Human Behavior*, 17(2), 187-195. [http://doi.org/10.1016/S0747-5632\(00\)00041-8](http://doi.org/10.1016/S0747-5632(00)00041-8)
- Demirer, V., Yıldız, D. Ç., ve Sünbül, A. M. (2011). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar ve internet kullanımları ile kitap okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki : Konya İli Örneği. *İlköğretim Online*, 10(3), 1028-1036.
- Demirer, V., Yıldız, D. Ç., ve Sünbül, A. M. (2011). The relationship between primary school students' computer internet usage and reading habits: Sample of Konya. *Elementary Education Online*, 10 (3): 1028-1036
- Demirtaş, E. (2022). *Prozodi öğretiminin okuma güçlüğü olan bir ilkokul üçüncü sınıf öğrencisinin okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi] YÖK Tez Merkezi.
- Deonisius, R. F., Lestari, I., ve Sarkadi, S. (2019). The effect of digital literacy to internet addiction. *Jurnal Educatio: Jurnal Pendidikan Indonesia*, 5 (2): 71-75.
- Deveci Taşçı, B. ve Tahiroğlu, M. (2022). Ana-babaların ilkokul öğrencilerinin okuma tutumları üzerine etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(2), 826-841. <https://doi.org/10.51460/baebd.1122402>
- Dicle, A. N. (2019). Televizyon bağımlısı ilkokul öğrencilerinin bağımlılık düzeylerine motivasyonel görülme psiko eğitim programının etkisi. *Millî Eğitim Dergisi*, 48(1), 665-684.
- Dicle, A. N. (2021). Televizyon-online izleme bağımlılığı. *Journal of Cognitive Behavioral Psychotherapy Research*, 10(1), 66–89. doi: 10.5455/JCBPR.6004
- Dinç, M. (2010). *İnternet Bağımlılığı*. Ferfir Eğitim ve Yayıncılık.
- Dinç, M. (2017). *Lise öğrencilerinde özgül internet bağımlılığının bağlanma stilleri ve mizaç özellikleri açısından incelenmesi* (Tez No: 469571). [Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Doğan, A. (2013). *İnternet Bağımlılığı Yaygınlığı*. [Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi] YÖK Tez Merkezi.
- Doğan, A., ve Göker, G. (2012). Tematik televizyon ve çocuk: İlköğretim öğrencilerinin televizyon izleme alışkanlıkları. *Millî Eğitim Dergisi*, 42(194), 5–30.

- Duran, E., ve Alevli, O. (2014). Ekrandan okumanın 8. sınıf öğrencilerinde anlamaya etkisi/The effect of reading on screen on comprehension of 8th grade students. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 2(1), 1-11.
- Duran, E., ve Ertan-Özen, N. (2018). Türkçe Derslerinde Dijital Okuryazarlık. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 3(2), 31-46.
- Durmaz, Ö. (2023). 4. sınıf öğrencilerinin dijital bağımlılık düzeyleri ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Tez no:_791799). [Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Durmuş, T. (2024). İş birlikli dijital okuryazarlık etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı yazma ve dijital okuryazarlık becerilerine etkisi. [Doktora Tezi, Ordu Üniversitesi] YÖK Tez Merkezi.
- Durualp, E., Çiçekoğlu, P., ve Durualp, E. (2013). Sekizinci sınıf öğrencilerinin kitap okumaya yönelik tutumlarının internet ve kitap okuma alışkanlıkları açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(1), 115-132.
- Dündar, H., ve Akyol, H. (2014). Okuma ve anlama problemlerinin tespiti ve giderilmesine ilişkin örnek olay çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39 (171).
- Ekinci, B. (2023). Dijital ebeveynlik ile çocukların duygu ve davranış zorlukları arasındaki ilişkide problemlili medya kullanımının aracı rolü [Yüksek Lisans tezi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Ekşi, F., ve Ümmet, D. (2013). Bir kişilerarası iletişim problemi olarak internet bağımlılığı ve siber zorbalık: Psikolojik danışma açısından değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(25), 91-115.
- Elkatmış, M. (2015). Kâğıttan ekrana: Ekran okuma. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (18), 1-15.
- Elliott, C., Livengood, K. ve McGlamery, M. (2012). iPads and struggling readers. In P. Resta (Ed.), *Proceedings of SITE 2012--Society for information technology ve teacher education international conference* (pp. 4079-4083). Austin, Texas, USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Epçaçan, C. (2018). Okuma ve anlama becerilerinin öğretim sürecine etkisi üzerine bir değerlendirme. *Turkish Studies*, 13(19), 615-630.
- Erdem, Y. (2023). Okul öncesi dönem çocuğunun oyuna olan yönelimine ilişkin ebeveyn görüşlerinin incelenmesi (Tez No: 793370) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi] YÖK Tez Merkezi.
- Ereskici, E., Karaman, S. T., ve Basat, O. (2024). Dijital ebeveynlik farkındalığının ilkökul çocuklarında problemlili medya kullanımına etkisi. *Bağcılar med bull* 9(3), 196-204.
- Erkol, Y., ve Küçük, S. (2023). Çocuklarda problemlili medya ve dijital oyun kullanımı: Hastaneye yatış deneyiminin etkisi ve hemşirelik yaklaşımları. *Türkiye Sağlık Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 31-42.

- Ertem, İ. S. (2014). *Okuma yazma eğitimi ve teknolojisi*. Nobel Akademik Yayıncılık
- Ertemel, A. V., ve Aydın, G. (2018). Dijital ekonomide teknoloji bağımlılığı ve çözüm önerileri. *Addicta-The Turkish Journal on Addictions*, 5(4), 683-690.
- Fazla, S., Akcan, M., Sümer, O. N., ve Gezgin, D. M. (2019). Lise öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile akıllı telefon bağımlılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi, *7. Uluslararası Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Sempozyumu, Antalya*.
- Furuncu, C. (2019). *Problemlili medya kullanım ölçeği Türkçe formunun geçerlilik güvenirlik çalışması: Çocuklarda ekran bağımlılığı ölçeği ebeveyn formu* [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi] YÖK Tez Merkezi.
- Furuncu, C., ve Öztürk, E. (2020). Problemlili medya kullanım ölçeği türkçe formunun geçerlik güvenirlik çalışması: çocuklarda ekran bağımlılığı ölçeği ebeveyn formu. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(3), 535-566.
- Garrett, J. E. (2002). Enhancing the attitudes of children toward reading: Implications for teachers and principals. *Reading Improvement*, 39(1), 21-24.
- George, D. ve Mallery, P. (2003). *Windows için SPSS'i Adım Adım Kullanma: Basit Bir Kılavuz ve Referans* (4. baskı). Pearson Education.
- Gezgin, D. M. (2021). Lise öğrencilerinin sosyal medya kullanım davranışları ile okuma alışkanlıkları üzerine bir inceleme. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(2), 789-806. <https://doi.org/10.26468/trakyasobed.809823>
- Gillen, J., ve Kucirkova, N. (2017). *Literacy learning in a digital world*. European Early Childhood Research Association <https://core.ac.uk/reader/158169730>.
- Gilster, P. (1997). Digital literacy. İçinde John Wiley ve Sons, Inc In Martin, A., ve Madigan, D., (Eds.), 2006. *Digital literacies learning*. London: Facet Publishing
- Girgin, Y. (2023). *Annelerin dijital ebeveynlik yeterliklerinin incelenmesi: Edirne ili örneği* [Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi] YÖK Tez Merkezi.
- Gitsaki, C., Gobert, M., ve Demirci, H. (2015). Current issues in reading, writing and visual literacy: An introduction. In C. Gitsaki, M. Gobert, ve H. Demirci (Eds.), *Current issues in reading, writing and visual literacy: Research and practice*, (1-9).
- Göldağ, B., ve Kanat, S. (2018). Güzel sanatlar eğitimi alan öğrencilerin dijital okuryazarlık durumları. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 70, 77-92.
- Griffiths, M. (2005). A 'components' model of addiction within a biopsychosocial framework. *Journal of Substance use*, 10(4), 191-197.
- Griffiths, M. D. (1999). Internet addiction: Fact or fiction? *The Psychologist: Bulletin of the British Psychological Society*, 12, 246-250.
- Griffiths, M. D. (2008). Videogame addiction: Fact or fiction? In T. Willoughby ve E. Wood (Eds.), *Children's learning in a digital world*.

- Griffiths, M. D., ve Meredith, A. (2009). Videogame Addiction and its Treatment. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 39, 247–253.
- Gül, G. (2007). Okuryazarlık sürecinde aile katılımının rolü. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(01), 17-32.
- Gül, I. (2023). *Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıklarının ile ailelerin dijital ebeveynlik farkındalıkları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Tez No:796701) [Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Gülçek, E. (2018). *Çocuk kültürü ve dijital oyunlar: Elâzığ FMD kursu öğrencileri üzerine sosyolojik bir çalışma* (Tez No: 513232) [Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Güler, N., Bayzan, Ş., ve Güneş, A. (2016). İnternette çocuklara yönelik riskler ve ailelerin bilinçlendirme faaliyetlerindeki rolü. *Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Sempozyumu*, 1-11.
- Gülerer, S. ve Batur, Z. (2004). Yanlış okuma tutum ve davranışları. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (2), 1-12.
- Günel, U. (2023) *İlkokul öğrencilerinin ekran bağımlılığı, zorbalık ve yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No: 824537) [Yüksek Lisans Tezi, Mardin Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Güneş, F. (2010). Öğrencilerde ekran okuma ve ekranik düşünme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 1-20.ran
- Güneş, F. (2016). Kâğıttan ekrana okuma alanındaki gelişmeler. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 5 (1), 1-18.
- Güneş, F. (2019). Okuryazarlık yaklaşımları. *The Journal of Limitless Education and Research*, 4(3), 224-246.
- Güngör, Ş. (2024). Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile öznel iyi oluşları arasındaki ilişki (Tez No: 858603) [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi] YÖK Tez Merkezi
- Günüç, S., Odabaşı, F. H., ve Kuzu, A. (2013). 21. yüzyıl öğrenci özelliklerinin öğretmen adayları tarafından tanımlanması: Bir Twitter uygulaması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9 (4), 436-455.
- Hague, C., ve Payton, S. (2010). Digital literacy across the curriculum. *A futurelab handbook*
- Hamutoğlu, N. B., Güngören, Ö. C., Uyanık, G. K., ve Erdoğan, D. G. (2017). Dijital okuryazarlık ölçeği: Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(1), 408-429.
- Hamzah, S. F. M., Salleh, S. M., Ali, N. M., Yusof, H. S. M., Hafiza, N., ve Rashid, H. M. N. (2023). The relationship between digital communication, digital literacy, and digital

- safety on online behaviour. *International Journal of Academic Research Business ve Social Sciences*, 13 (12): 787-801.
- Hardiansyah, A., Andas, N.H., ve Jasuli, D. (2024). The role of digital technology in improving literacy skills of primary school students. *International Journal of Social and Education*, 1 (4): 1104-1116.
- Hasebrink, U., Livingstone, S., Haddon, L., ve Olafsson, K. (2009). *Comparing children's online opportunities and risks across Europe: Cross-national comparisons for EU Kids Online*. EU Kids Online, The London School of Economics and Political Science.
- Hollen, K.H. (Ed.) (2008). *Encyclopedia of addictions*. Bloomsbury Publishing.
- Holum, A. ve Gahala, J. (2001). Critical issue: using technology to enhance literacy instruction. Erişim tarihi: 08.08.2018, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED480229.pdf>.
- Horzum, M. B. (2011). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(159).
- Irmak, A. Y., ve Erdoğan, S. (2016). Ergen ve genç erişkinlerde dijital oyun bağımlılığı: Güncel bir bakış. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 7(2):128-3
- Işık, U. (2007). Medya bağımlılığı teorisi doğrultusunda internet kullanımının etkileri ve internet bağımlılığı [Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi] YÖK Tez Merkezi.
- İnan, D. D. (2005). *İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi] YÖK Tez merkezi.
- İnceoğlu, M. (2010). *Tutum, algı, iletişim*. (6.Baskı) Beykent Üniversitesi Yayınevi.
- İpek, N., ve Bilgin, A. (2007). İlköğretim çağı çocuklarında kelime dağarcığı gelişimi. *İlköğretim Online*, 6(3), 344–365.
- İşeri, K. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma tutumlarının incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 468-487.
- Jonsson-Smaragdi, U. ve Jonsson, A. (2006). Book reading in leisure time: Long-term changes in young peoples' book reading habits. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(5), 519-540.
- Kabakçı, Y.I, Dönmez, O, Yaman, F, Odabaşı, H. (2013). Dijital ebeveynlik ve değişen roller. *Gaziantep University Journal of Social Sciences* 12(4), 883-896.
- Kandell, Jonathan J. (1998). Internet addiction on campus: The vulnerability of college students. *Cyberpsychology ve Behavior*. (1)1 11-17.
- Karabacak, Z. İ., ve Sezgin, A. A. (2019). Türkiye’de dijital dönüşüm ve dijital okuryazarlık. *Türk İdare Dergisi*, 1(488), 319-343.

- Karadağ, N. (2022) *Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Tutum ve Alışkanlıklarıyla Türkçe Matematik ve Fen Bilimleri Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişki* (Tez No: 732653) [Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi] YÖK Tez merkezi.
- Karahan, B. (2021). *Ebeveyn rehberliğinde ekran kullanımının okul öncesi çocuklarına etkisi* [Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Karahüseyinoğlu, B. (2002). *Okuma zorluklarını gidermede bireyselleştirilmiş öğretim materyallerinin etkililiği* (Tez No. 111207) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Tez merkezi.
- Karakuş, G., ve Ocak, G. (2019). Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık öz-yeterlilik becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 129-147.
- Karatay, H. (2014). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama* (2.baskı). Pegem Akademi.
- Kardeş, S. (2020). Erken Çocukluk Döneminde Dijital Okuryazarlık. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 827-839.
- Kaya, M., ve Kardaş, M. N. (2023). Karma metinlerin ortaokul öğrencilerinin okuma tutumları ve okur öz algılarına etkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (34), 525-542. DOI: 10.29000/rumelide.1317078.
- Kırık, A. M., ve Altun, E. (2019). Yeni medya ve Z kuşağı ilişkisi bağlamında Youtube Kids uygulamasının içeriksel analizi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(6), 111-119.
- 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. <http://doi.org/10.26650/bba.2020.14.04>
- Kızıldaş, E., ve Ertör, E. (2018). Okul öncesi eğitim alan çocukların akıllı telefon kullanımı ile ilgili aile görüşlerinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 1-18.
- Kocisky, T., Schwarz, J., Blunsom, P., Dyer, C., Hermann, K. M., Melis, G., ve Grefenstette, E. (2018). *The narrative QA reading comprehension challenge*. *Transactions of the Association for Computational Linguistics*, 6, 317-328.
- Kolić-Vehovec, S., Zubković, B. R., ve Pahljina-Reinić, R. (2014). Development of metacognitive knowledge of reading strategies and attitudes toward reading in early adolescence: The effect on reading comprehension. *Psihologijske Teme*, 23(1), 77–98.
- Korkmaz, M. (2020). Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık seviyelerinin belirlenmesi. [Yüksek Lisans Tezi Eskişehir Osmangazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Kosdak, E. (2022). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyleri. (Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi). YÖK Tez Merkezi

- Kucirkova, N. (2014). iPads in early education: Separating assumptions and evidence. *Frontiers in Psychology*, 5: 1-13.
- Kul, S. (2020). Dijital okuryazarlık ve diğer değişkenlerle internet bağımlılığı ilişkisinin incelenmesi. *Uluslararası Yönetim Bilişim Sistemleri ve Bilgisayar Bilimleri Dergisi*, 4(1), 28-41. <https://doi.org/10.33461/uybisbbd.646682>
- Kulu H.(2023) *Çocuklarda Problemlili Medya Kullanımı ve Etkileyen Faktörler* [Yüksek Lisans Tezi, Harran Üniversitesi].
- Kurnaz,Ş., (2023). *Gençlerde dijital bağımlılık ve dijital bağımlılığın aile sorunları üzerindeki etkisi* (Tez no: 788943) [Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi] YÖK Tez Merkezi.
- Kuru, E. (2019). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Kavramına İlişkin Görüşleri. *Turkish Studies*, 14(3), 1629-1648
- Kurudayıoğlu, M., ve Tüzel, S. (2010). 21. yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi. *Journal of Turkology Research/Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 15(28).
- Kush, J. C., ve Watkins, M. W. (1996). Long-term stability of children's attitudes toward reading. *The Journal of Educational Research*, 89(5), 315-319. <https://doi.org/10.1080/00220671.1996.9941333>
- Küslü, F. (2022). *Öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Doktora tezi, Eskişehir Üniversitesi). YÖK Tez Merkezi.
- Lee, E. Y., Spence, J. C., ve Carson, V. (2017). Television viewing, reading, physical activity and brain development among young South Korean children. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 20 (7): 672-677.
- 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. <https://doi.org/10.1080/15213260802669458>
- Lieberman, D. A. (1986). *Reading, television and computers: Children's patterns of media use and academic achievement*, [Doktora Tezi, Stanford University]
- Livingstone, S ve Haddon, L (2009). *EU Kids Online: Final report*. LSE, EU Kids Online
- Logan, G. D. (1997). Automaticity and reading: Perspectives from the instance theory of automatization. *Reading ve Writing Quarterly*, 13(2), 123-146.
- Long, S., Zhu, T., ve Chen, X. (2023). With high new media literacy, can we prevent problematic internet use? A case study of Chinese college students. *Digital Education Review*, 44: 33-44.
- Maden, S. (2012). "Ekran Okuma Türleri ve Türkçe Öğretmeni Adaylarının Ekran Okumaya Yönelik Görüşleri." *Dil ve Edebiyat Eğitim Dergisi* 1. 3 (2012): 1-16

- Maden, S., Maden, A. ve Banaz, E. (2018). Ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitaplarının dijital okuryazarlık bağlamında değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(55), 685-695. <https://doi.org/10.17719/jisr.20185537239>
- Manav, M. (2024). *Çocuklarda Problemlili Medya Kullanımı ile Akran Oyun Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Tez No. 875141) [Yüksek Lisans tezi, Kırklareli Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Martin, A. (2005). DigEuLit – a European framework for digital literacy: A progress report. *Journal of e-Literacy*, 2(2), 130-136.
- Martin, K. (2011). Electronic overload: The impact of excessive screen use on child and adolescent health and wellbeing. *Perth, Western Australia: Department of Sport and Recreation*.
- McArthur, B. A., Tough, S., ve Madigan, S. (2022). Screen time and developmental and behavioral outcomes for preschool children. *Pediatric Research*, 91 (6): 1616-1621.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024a). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. Erişim:<https://tymm.meb.gov.tr/>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024b). *PISA 2022 raporu*.[https : //pisa.m.meb .gov .tr /meb_iys_dosyaları /2024_03/21120745_26152640_pisa2022_rapor.pdf](https://pisa.m.meb.gov.tr/meb_iys_dosyaları/2024_03/21120745_26152640_pisa2022_rapor.pdf)
- Mitra, S. (2019). Does collaborative use of the internet affect reading comprehension in children? *Journal of Learning For Development*, 6 (1): 20-36.
- MOBİSAD. (2023). Mobil İletişim Sektörü Raporu. Erişim Adresi: <https://mobisad.org/wp-content/uploads/rapor-2023.pdf>
- Mullis, I.V.S., von Davier, M., Foy, P., Fishbein, B., Reynolds, K.A., ve Wry, E. (2023). *PIRLS 2021 International Results in Reading*. Boston College, TIMSS ve PIRLS International Study Center. <https://doi.org/10.6017/lse.tpisc.tr2103.kb5342>
- Ng, W. (2012). Can We Teach Digital Natives Digital Literacy? *Computers Education*, 59(3), 1065-1078.
- NIDA. (2014). Drugs, Brains and Behavior. The Science of Addiction. *National Institute on Drug Abuse* (pp. 347–349)
- Odabaş, H. (2017). Kitap Okumadan Dijital Okumaya: Okuma Kültüründe ve Davranışında Gözlemlenen Değişimler. *Bilişim Teknolojilerinin Bilgi Merkezlerine ve Hizmetlerine Etkileri*. *Hiperyayın*, 272-292.
- Odabaş, H., Odabaş, Z.Y ve Sevmez, H. (2018). Üniversitelerde dijital/e-kitap okuma kültürü: Selçuk Üniversitesi örneği. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 58 (1), 139.
- Ofcom, (2022). Children and parents: media use and attitudes report (2022). London: Office of Communications London. <https://www.ofcom.org.uk/research-and->

data/medialiteracy-research/childrens/children-and-parents-media-use-and-attitudes-report2022 sayfasından erişilmiştir

- Ogurlu, Ü. (2014). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin okuma ilgisi, tutumu ve eleştirel okuma becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(02), 29-43
- O'hara, K., ve Sellen, A. (1997, March). A comparison of reading paper and on-line documents. In *Proceedings of the ACM SIGCHI Conference on Human factors in computing systems* (pp. 335-342).
- Oyewole, T. G., ve Adegoke, J. A. (2018). Effect of the internet on the reading habit and academic performance of under-graduate students: A case study of Bowen University, Iwo. *International Journal of Education and Evaluation*, 4 (4): 88-99.
- Ozuslu-Unal, S., Hakli, S., Bayazit, K., (2021). Okul Öncesi Çocukların Ekran Maruziyetinin Sosyal ve Duygusal Gelişimleri Açısından İncelenmesi. *International Journal of Scientific and Technological Research*, 7(8), 44-51
- Ögel, K. (2017). *İnternet Bağımlılığı: İnternetin Psikolojisini Anlamak ve Bağımlılıkla Mücadele Etmek*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Önal, İ. (2010). Tarihsel değişim sürecinde yaşam boyu öğrenme ve okuryazarlık: Türkiye deneyimi. *Bilgi Dünyası*, 11(1), 101-121.
- Özaydın, A., ve Kumral, O. (2021). Dijital yerlilerin gözünden dijital okuryazarlık. *JRES*, 8(2), 362-377. <https://doi.org/10.51725/etad.1008850>
- Özdalga, Ş. (2020). *Dijital çağda anne baba olmak*. Erişim adresi [http ://www. gelişim.k12.tr /görüntüler /feimg /doku/dijital -cagda-subat2018 .pdf](http://www.gelisim.k12.tr/goruntuler/feimg/doku/dijital-cagda-subat2018.pdf)
- Özdemir, S., ve Şerbetçi, H. N. (2018, Nisan). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları (Bartın örnekleme)* [Sözlü bildiri]. III. Uluslararası Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Sempozyumu, Antalya.
- Özenç, E., ve Akın, E. (2020). Okuduğunu anlama ve akılda tutma becerileri bakımından baskı ve dijital okumanın karşılaştırılması *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(25), 40-50. <https://doi.org/10.33692/avrasyad.836088>
- Özerbaş, M. A., ve Kuralbayeva, A. (2018). Türkiye ve Kazakistan öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16-25.
- Özgörü, H., Tutar, Ş., ve Şensoy, Ö. (2024). Ebeveynlerin gözünden çocuklarının problemleri medya kullanımı ve etkileyen faktörlerin belirlenmesi. *Celal Bayar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 11(4), 620-629. <https://doi.org/10.34087/cbusbed.1490099>
- Özoğlu, C. (2019). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin dijital okuryazarlıkları ile ilişkisi* (Tez no: 607777) [Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi] YÖK Tez Merkezi.

- Pala, Ş. M., ve Başbüyük, A. (2020). Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(3), 897-921.
- Peraman R, Parasuraman S. (2016). Mobile phone mania: Arising global threat in public health. *J Nat Sci Biol Med.*,7(2),198-200.
- Potenza, M. N. (2006). Should addictive disorders include non- substance- related conditions?. *Addiction*, 101(s1), 142-151.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On The Horizon*, 9(5), 1–6.
- Prensky, M. (2009). H. sapiens digital: From digital immigrants and digital natives to digital wisdom. *Journal of Online Education*, 5(3), 1-9.
- Sağbaş, F. (2022) *İlkokul öğrencilerinin youtube’u eğitim amaçlı kullanma durumları. Ebeveynlerin demografik özellikleri ve internet bağımlılığı arasındaki ilişki* [Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Sağır, A. ve Eraslan, H. (2019). Akıllı telefonların gençlerin gündelik hayatlarına etkisi: Türkiye’de üniversite gençliği örneği. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 10(17), 48-78.
- Sallabaş, M. E. (2008). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 141-155.
- Sevindik, F. (2011). *Fırat üniversitesi öğrencilerinde problemli internet kullanımı ve sağlıklı yaşam biçimi davranışlarının belirlenmesi*. (Tez No: 282091), [Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü].
- Shen, L. (2006). Computer Technology and College Students’ Reading Habits. *Chia-nan Annual Bulletin*, 32, 559-572
- Smith, M.C., (1990). A Longitudinal investigation of reading attitude development from childhood to adulthood. *Journal of Educational Research*. 83(4).
- Söyler, S. ve Kaptanoğlu, A. Y. (2018). Sanal uyuşturucu: İnternet. *Gümüşhane Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Dergisi*, 7(2), 37-46.
- Starcevic, V. (2016). Behavioural addictions: a challenge for psychopathology and psychiatric nosology. *Australian ve New Zealand Journal of Psychiatry*, 50(8), 721–725. <https://doi.org/10.1177/0004867416654009>
- Subaveerapandiyan, A., ve Sinha, P. (2023). Digital literacy and reading habits of the DMI-St. Eugene University students. *Journal of Indian Library Association*, 58 (3): 195-208.
- Subrahmanyam, K., Michikyan, M., Clemmons, C., Carrillo, C., Uhls, Y. T., ve Greenfield, P. M. (2013). Learning from paper, learning from screens: Impact of screen reading and multit.

- Sun, A.P. (2012). Historical background of behavioral addiction and the trend today. In An-Pyng Sun, L. Ashley ve L. Dickson (Eds.), *Behavioral addiction: secreening, assessment, and treatment*. (ss. 9-34). Central Recovery Press.
- Şahin, A., Asal Özkan, R., ve Turan, B. N. (2022). İlkokul öğrencilerine yönelik dijital okuryazarlık ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(3), 619-630.
- Şahin, E. K., ve Sarıçam, H. (2022). Okumaya yönelik tutum, dijital okuryazarlık ve okul bağlılığı arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 11(4), 1743
- Şahin, N. (2019). Ortaokul öğrencilerinin okuma tutumları ile okuma motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 914-940. <https://doi.org/10.16916/aded.58580>
- Şahin, N. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 13(19), 393-423.
- Şahin Taşkın, Ç. ve Esen Aygün, H. (2017). İlkokul Öğrencilerinin Okuma Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(3), 1120-1136. DOI: <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.330246>
- Şar, A. H., ve Işıklar, A. (2012). Problemlili mobil telefon kullanım ölçeğinin Türkçeye uyarlaması. *International Journal of Human Sciences [Online]*. (9)2, 264-275.
- Şentürk-Leylek, B. (2018). *İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Gelişiminde ve Okumaya Yönelik Tutumlarında Dijital Hikâyelerin Etkisi*. [Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi]
- Tabachnick, B. G., ve Fidell, L. S. (2019). *Using multivariate statistics* (7th ed.). Pearson.
- Taşkın, Ç. Ş., ve Aygün, H. E. (2017). İlkokul öğrencilerinin okuma tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(3), 1120-1136.
- Tatar, D. (2022). *Sosyo-Ekonomik Düzeyin Çocukların Okuma Alışkanlıkları Üzerine Etkisi: Ankara'daki İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma* [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yök Tez Merkezi.
- Temizkan, M., ve Sallabaş M. E. (2009). Öğretmen adaylarının okuma ve yazmaya yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(27), 155-176.
- Tercimer, A.A. (2012). *Akıllı telefonlar yardımıyla yol ve sürüş kalitesinin değerlendirilmesi* (Tez No: 322635) [Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Throuvala, M. A., Griffiths, M. D., Rennoldson, M., ve Kuss, D. J. (2021). Policy recommendations for preventing problematic internet use in schools: a qualitative study of parental perspectives. *International Journal of Environmental Research And Public Health*, 18 (9): 1-23.

- Turhal, E. (2023). *Dijital ebeveynlik farkındalığının siber zorbalık ve ekran bağımlılığı üzerindeki yordayıcı rolü* (Tez No:774806). [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi] YÖK Tez Merkezi.
- TÜİK, (2021). Çocuklarda Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması, 2021, <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=41132>.
- Türe, G. (2021) Dijital dünyanın okuma ve yazma becerileri üzerindeki etkisi. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 4(2), 148-164
- Türk Dil Kurumu. (2024). *Çevrimiçi Türkçe Sözlük*
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). (2023). *Hanehalkı Bilişim Teknolojileri (BT) Kullanım Araştırması. Erişim adresi:https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2023-49407*
- Türkyılmaz, M. (2012). Bilgi iletişim teknolojilerinin okumaya yönelik tutuma etkisi. *Bilgi Dünyası*, 13(2), 477-493.
- Tüzel, S. (2012). *İlköğretim 2.kademe türkçe derslerinde medya okuryazarlığı eğitimi: Bir eylem araştırması* (Tez No:345904) [Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü] YÖK Tez Merkezi.
- UNESCO. (2024). *Okuryazarlık hakkında bilgi sahibi olmak gerekiyor*. UNESCO. <https://www.unesco.org/tr/l/bilmem-gerekmiyor?merkez=401>
- Ünver, H., ve Koç, Z. (2017). Siber zorbalık ile problemli internet kullanımı ve riskli internet davranışı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 117-140.
- Van der Westhuizen, L. M., ve Hannaway, D. M. (2021). Digital play for language development in the early grades. *South African Journal of Childhood Education*, 11 (1): 1-8.
- Vural, S. (2022). *Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Kimlik Mahremiyeti Becerileri ile Teknoloji Okuryazarlık Düzeylerinin Çevrimiçi Oyunlardaki Siber Güvenlik Farkındalıkları Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Tokat: TOGÜ. Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Williams, C. (1990), A study of the reading interests habits and attitudes of third, fourth and fifth grades. A Class Action Research Project.
- World Health Organisation (WHO). International Classification of Diseases (ICD-11). Geneva: WHO, 2021.
- Yalçıntaş, E. (2023). *Okuma kültürü-dijital okumanın ortalama kırılımı özel eğitim ve sınıf öğretmeni adaylarının okuma kültürü ve dijital okumanın aşırı derecede yaygınlaşmasının ortaya çıkması* (Tez No:779891) [Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi] YÖK Tez merkezi.

- Yaman, F., Dönmez, O., Kabakçı Yurdakul, I., ve Odabaşı, F. (2016). Dijital Dünyanın Ailesi: İnternetİK Aile. İçinde Aytekin İşman, Hatice Ferhan Odabaşı, Buket Akkoyunlu (Eds.) *Eğitim Teknolojileri Okumaları*. TOCET The Turkish Online Journal of Educational Technology.
- Yaman, F., ve Yazar, T. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (Diyarbakır ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1553-1566
- Yaman, H. ve Dağtaş, A. (2013). *Ekrandan okumanın okumaya yönelik tutuma etkisi. Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4), 314-333.
- Yardım, L. (2021). *Okuma çemberi tekniğinin söz varlığına, konuşma becerisine ve okuma tutumuna etkisi* (Tez No: 671832). [Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Yen, C. F., Tang, T. C., Yen, J. Y., Lin, H. C., Huang, C. F., Liu, S. C., ve Ko, C. H. (2009). Symptoms of problematic cellular phone use, functional impairment and its association with depression among adolescents in Southern Taiwan. *Journal of adolescence*, 32(4), 863-873.
- Yerlikaya, M. (2015). *Güzel sanatlar eğitimi bölümü resim-iş eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin görsel okuryazarlıkları* (Tez No. 396932) (Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi). YÖK Tez Merkezi.
- Yesarioğlu, M. (2023). *Üniversite öğrencilerinde internet bağımlılığı ve yalnızlık ilişkisi* (Tez No:793565) [Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi] YÖK Tez Merkezi.
- Yeşilay. (2024). Bağımlılık nedir? Erişim adresi: <https://www.yesilay.org.tr/tr/bagimlilik/bagimlilik-nedir>
- Yılmaz, B., Köse, E. ve Korkut, Ş. (2009). Hacettepe Üniversitesi ve Bilkent Üniversitesi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(1), 22-51.
- Yılmaz, M. (2017). *İlköğretim öğrencilerinin proje tabanlı öğrenme modeline dayalı güvenli internet kullanımı uygulamalarının değerlendirilmesi: Hollandalı öğrencilerle bir eylem araştırması* (Tez no: 473099). [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Yılmaz, M., ve Köksal, K. (2008). Tekrarlı Okuma Yönteminin Okuduğunu Anlamaya Etkisi. *Millî Eğitim Dergisi*, 37(179), 51- 65.
- You, C. (2009). *A Comparative Study of Second Language Reading Comprehension From Paper and Computer Screen*. [Doctoral dissertation, Suranaree University of Technology]
- Young KS. (1996) Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder. *Cyberpsychology and Behaviour* 3:237-244.

- Yurdakul, I. K., Dönmez, O., Yaman, F., ve Odabaşı, H. F. (2013). Dijital ebeveynlik ve değişen roller. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 12(4), 883-896.
- Zeybekoğlu Akbaş, Ö., ve Dursun, C. (2020). Teknolojinin aileye etkisi: değişen ailenin dijital ebeveyn ve çocukları. *Turkish Studies - Social*, 15(4), 2245-2265.



EKLER

Ek 1: Etik kurul izni



T.C.
BARTIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu



Sayı : E-23688910-050.01.04-2300023159
Konu : Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik
Kurulu Onay Belgesi

12.03.2023

Protokol No:	2023-SBB-0095
Araştırmanın Başlığı:	İlkokul Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumlarında Dijital Okuryazarlık ve Problemleri Medya Kullanımının Rolü
Proje Yürütücüsü:	Burçin ÇETİN
Başvuru Formunun Geliş Tarihi:	14.02.2023
Karar Tarihi:	07.03.2023
Toplantı No:	05

Başvuru dosyasında etik sorun oluşturabilecek sorular/maddeler, süreçler ya da unsurlar bulunmadığından 07.03.2023 tarihli ve 05 numaralı toplantıda 2023-SBB-0095 numaralı başvuruya araştırma için ETİK KURUL ONAY belgesinin verilmesine karar verilmiştir.

Ek 2: MEB Araştırma izni



T.C.
BARTIN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-64441482-605.01-76673498
Konu : Araştırma Uygulama İzni Talebi
(Burçin ÇETİN)

23.05.2023

BARTIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : a) Bakanlığınızın (Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü) 21.01.2020 tarihli ve E.1563890 sayılı yazısı ekindeki 2020/2 No'lu Genelgesi.
b) Bartın Üniversitesi Rektörlüğü'nün (Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı) 02.05.2023 tarihli ve E-44030360-605.01-2300039414 (DYS Kayıt No:75618292) sayılı yazısı.
c) Müdürlük Makamının 16.05.2023 tarihli ve E-64441482-605.01-76333412 sayılı Oluru.

İlgi (b) yazı ile; Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Öğretim Üyesi Doç. Dr. Mustafa KOCAARSLAN danışmanlığında, Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Burçin ÇETİN'in yürütücülüğünde "İlkokul Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumlarında Dijital Okuryazarlık ve Problemli Medya Kullanımının Rolü" başlıklı projeye veri sağlamak amacıyla il merkezinde Müdürlüğümüze bağlı resmi ilkokullarda öğrenim gören 3 ve 4. Sınıf öğrenci ve velilerinin katılımıyla anket çalışması yapma izni maddesinde bulunduğu bildirilmiş olup, ilgilinin başvuru belgeleri ilgi (a) Genelge doğrultusunda Müdürlüğümüz Araştırma Değerlendirme Komisyonu tarafından incelenmiştir.

Yukarıda açıklanan araştırma uygulaması iznine ilişkin onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen, uygulama sırasında adı geçen araştırmacının **sadece yazımız ekinde gönderilen mühürlü ve imzalı örnekten** faydalanıp uygulayabileceği veri toplama araçlarını; kurum faaliyetlerini aksatmadan, gözetilerek esasına göre, başta Türkiye Cumhuriyeti Anayasası olmak üzere 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Hakkındaki Kanun'a, ilgi (a) Genelge hükümlerine ve Türk Millî Eğitimi'nin amaçlarına uygun şekilde, denetimi il/ilçe millî eğitim müdürlükleri ile okul/kurum idaresinde olmak üzere 2022-2023 Eğitim Öğretim Yılı'nda Bartın il merkezinde Müdürlüğümüze bağlı resmi ilkokullarda öğrenim gören 3 ve 4. sınıf öğrenci ve velilerinin katılımıyla uygulanmasında sakınca olmadığına ilişkin ilgi (c) Makam Oluru ekte gönderilmiş olup **araştırma ile ilgili sonuç raporunun çıkışının bitiş tarihinden itibaren 30 gün içinde Müdürlüğümüze gönderilmesi** hususunu;

Bilgilerinize arz ederim.

Oğuzhan ACAR
İl Millî Eğitim Müdürü

Eklere:

- 1- Makam Onayı (1 Sayfa)
- 2- Komisyon Oluru ve Mühürlü Evrak (7 Sayfa)

Ek 3: Ölçek izinleri



Cansu FURUNCU

Merhabalar, Ölçeğin uzun ve kısa formunu ekte gönderiyorum, dilediğinizi kullanabilirsiniz. Uzun formda ölçek puanı tüm maddelerden alınan puanların toplanıp 27



Burçin Çeti

Alıcı: Cansu ▼

Çok teşekkür ederim hocam.

Cansu FURUNCU

, 7 Şub 2023 Sal, 11:25 tarihinde şunu yazdı:



RABIA ASAL

Merhaba. Elbette kullanabilirsiniz. Çalışmanıza katkı sağlaması dileyiyle. İyi çalışmalar dilerim. Kimden: "Burçin Çeti"



Burçin Çeti

Alıcı: RABIA ▼

Çok teşekkür ederim hocam

RABIA ASAL

9 Şub 2023 Per, 15:48 tarihinde şunu yazdı:



Fatih Cigerc

Alıcı: ben ▼

Burçin Hocam,

Türkçeye uyarlamasını yapmış olduğumuz "dijital ve basılı okumaya yönelik tutum ölçeğini" çalışmalarınızda kullanabilirsiniz.

Çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Ek 4: Ölçekler

Dijital Okuryazarlık Ölçeği

Kişisel Bilgiler
1-Adı Soyadı:
2-Okulunuzun Adı:
3-Cinsiyetiniz: ☐ Kız ☐ Erkek
4-Sınıfınız: ☐ 3. sınıf ☐ 4.sınıf

İlkokul Öğrencilerine Yönelik Dijital Okuryazarlık Ölçeği

		Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum
1	Dijital cihazları oyun oynamak için kullanırım.	1	2	3
2	İnternet sitesine dosya, müzik, fotoğraf vb. yükleyebilirim.	1	2	3
3	Dijital cihazlarda virüs tarama programı kullanmanın gerekliliğini bilirim.	1	2	3
4	Dijital cihazları ödev yaparken kullanırım.	1	2	3
5	Dijital cihazlara yeni programlar yükleyebilirim.	1	2	3
6	Dijital cihazları kitap okumak için kullanırım.	1	2	3
7	İnternet sitesinden dosya, müzik, fotoğraf vb. indirebilirim.	1	2	3
8	Dijital cihazları çevrimiçi/uzaktan eğitimlere katılmak için kullanırım.	1	2	3
9	Dijital cihazlarıma güvenlik amacıyla şifre koyarım.	1	2	3
10	Dijital cihazları sosyal medya ağlarına girmek için kullanırım.	1	2	3
11	Dijital cihazlarımdan şifresini kimseyle paylaşmam.	1	2	3
12	Dijital cihazlardan kablosuz ağa (wifi) bağlanabilirim.	1	2	3
13	Dijital cihazları video vb. izlemek için kullanırım.	1	2	3
14	Teknolojik cihazların yazılım ve donanım aygıtlarını bilirim.	1	2	3
15	Sosyal medya paylaşımlarını kimlerin görebileceğini kendim ayarlayabilirim.	1	2	3
16	Dijital cihazları e-okul, EBA vb. uygulamalara girmek için kullanırım.	1	2	3

Problemli Medya Kullanım Ölçeği (Kısa Form)

Sevgili ebeveynler,

Bu anket formuna vereceğiniz cevaplar bilimsel amaçlar için kullanılacaktır bundan dolayı sorulara vereceğiniz doğru cevaplar bizler için önem taşımaktadır. Sizlerin doğru cevaplar vereceğinizi umut ediyorum.

Zaman ayırdığınız ve içten cevaplarınızla çalışmama katkı sağladığınız için şimdiden teşekkür ederim.

Kişisel Bilgiler
1.Çocuğunuzun Cinsiyeti: () Kız () Erkek
2. Çocuğunuzun Sınıfı: Çocuğunuzun Adı – Soyadı :.....
3- Çocuğunuzun Okulu:.....
4. Evinizde internet bağlantısı bulunuyor mu? () EVET () HAYIR
5. Çocuğunuzun kendine ait kişisel bilgisayar var mı? () EVET () HAYIR
6.Çocuğunuz internette ortalama günde kaç saat vakit geçiriyor? 1 ve altı () 2-3 () 4 ve üzeri ()
7- Çocuğunuzun kendine ait akıllı telefonu bulunuyor mu? () EVET () HAYIR
8- Çocuğunuzun kendine ait tableti bulunuyor mu? () EVET () HAYIR
9-Ebeveyn olarak sizler internette kaç saat vakit geçiriyorsunuz? 1 ve altı () 2-3 () 4 ve üzeri ()
10-Eğitim düzeyiniz nedir? Okuryazar değil ()
İlkokul- Ortaokul()
Lise ()
Ön lisans ()
Lisans ()
Lisansüstü ()

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. Çocuğum kötü bir gün geçirdiğinde sanki moralini düzeltecek tek şey görsel medya araçları oluyor.	1	2	3	4	5
5. Çocuğumun görsel medya araçları kullanımı aile için sorun yaratıyor.	1	2	3	4	5

6. Çocuğumun görsel medya araçları başında geçirmek istediği süre devamlı artıyor.	1	2	3	4	5
7. Görsel medya araçları çocuğumu motive eden tek şey gibidir.	1	2	3	4	5
8. Çocuğum görsel medya araçlarını kullanamadığında hayal kırıklığına uğruyor ve geriliyor.	1	2	3	4	5
9. Çocuğumun görsel medya araçları kullanımı aile etkinliklerimize engel oluyor.	1	2	3	4	5

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

- Televizyon
- Akıllı telefon/cep telefonu
- Tablet
- Bilgisayar/Dizüstü Bilgisayar
- Playstation
- Elde taşınabilir video oyun cihazı
- Diğer

Dijital Basılı Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği

Sevgili Öğrenciler,

Bu anket formu dijital ve basılı okuma tutumlarının değerlendirilmesi amacıyla hazırlanmıştır. Vereceğiniz cevaplar bilimsel amaçlar için kullanılacaktır bundan dolayı sorulara vereceğiniz doğru cevaplar bizler için önem taşımaktadır. Sizlerin doğru cevaplar vereceğinizi umut ediyorum. Aşağıda bulunan ankette 15 soru bulunmaktadır ve bu soruları cevaplamanız yaklaşık 5 dakika sürecektir.

Zaman ayırdığınız ve içten cevaplarınızla çalışmama katkı sağladığınız için şimdiden teşekkür ederim.

Kişisel Bilgiler
Adınız Soyadınız:.....
Okulunuzun Adı:.....
1.Cinsiyetiniz: ☐ Kız ☐ Erkek
2. Sınıfınız:
3. Evinizde internet bağlantısı bulunuyor mu? ☐ EVET ☐ HAYIR
4. Kendinize ait kişisel bilgisayarınız var mı? ☐ EVET ☐ HAYIR
5.Günlük internette ortalama ne kadar vakit geçiriyorsunuz? ☐ 1 ve altı ☐ 2-3 ☐ 4 ve üzeri
6. Yılda kaç kitap okuyorsunuz? ☐ 1-20 ☐ 21-40 ☐ 41 ve üzeri

Sevgili Çocuklar;

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



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



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



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



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

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



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



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



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

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



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



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



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



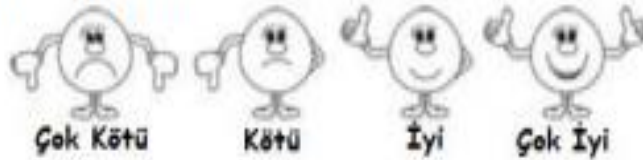
4. b. Farklı yazı türlerini (şiir, gizemli hikayeler, karikatür, bilgilendirici yazılar vb.) bir **e-okuyucudan** (Tablet bilgisayar gibi) okuma konusunda kendini nasıl hissediyorsun?



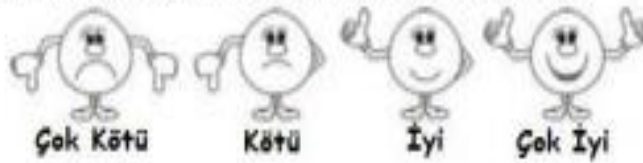
4. c. Farklı yazı türlerini (şiir, gizemli hikayeler, karikatür, bilgilendirici yazılar vb.) **internetten** okuma konusunda kendini nasıl hissediyorsun?



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



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



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

