

## Küçük Yaşta Büyük Etkiler: Dijital Bağımlılığın Okuma Davranışlarına Etkisi\*

Selva Bakkaloğlu<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Selçuk Üniversitesi, Konya, Türkiye, selva.bakkaloglu@selcuk.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2025-4169

### ÖZET

Bu araştırmanın amacı, ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin dijital bağımlılık düzeyleri ile okuma davranışları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeliyle yürütülen çalışmaya, Konya ilinde öğrenim gören 144 ikinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Veriler, "Çocuklar İçin Dijital Bağımlılık Ölçeği" ve "Okuma Davranışı Ölçeği" aracılığıyla toplanmış; analizlerde Pearson korelasyon analizi ve bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır. Bulgular, öğrencilerin dijital bağımlılık düzeylerinin orta düzeyde olduğunu ve okuma davranışlarının da benzer biçimde orta düzeyde seyrettiğini göstermiştir. Dijital bağımlılık ile okuma davranışı arasında düşük düzeyde ancak anlamlı bir negatif ilişki saptanmıştır. Cinsiyet, kursa katılım ve Türkçe karne notu değişkenleri açısından anlamlı fark bulunmazken, tablet/bilgisayar/akıllı telefon sahibi olmanın dijital bağımlılığı artıran bir değişken olduğu belirlenmiştir. Sonuçlar, dijital bağımlılığın çocukların okuma sürelerini ve motivasyonlarını olumsuz etkileyebileceğini göstermekte; erken yaşta bilinçli dijital medya kullanımının önemine dikkat çekmektedir. Çalışma, erken çocukluk döneminde dijital bağımlılığın okuryazarlık gelişimine etkisini ele alan sınırlı sayıda araştırma katkı sağlamaktadır.

### ANAHTAR KELİMELELER

Dijital bağımlılık, Okuma davranışı, İlkokul

## Giriş

Teknolojinin hızlı gelişimi, insan yaşamının hemen her alanında köklü dönüşümleri beraberinde getirmiştir. Dijitalleşme süreci yalnızca iletişim biçimlerini değil öğrenme, çalışma, sağlık hizmetleri ve sosyal etkileşim dinamiklerini de temelden yeniden şekillendirmektedir.

Dijital teknolojiler sağlık sektöründe uzaktan tanı ve tedavi uygulamalarını mümkün kılmakta, kamu hizmetlerinde e-devlet sistemleriyle bürokratik süreçleri hızlandırmakta ve üretim sektöründe otomasyon aracılığıyla insan emeğini desteklemektedir (Schwab, 2024). Özellikle yapay zekâ ve büyük veri analizleri, sağlık, eğitim ve kamu yönetimi gibi alanlarda karar verme süreçlerini daha hızlı ve veri temelli hâle getirerek bireylerin yaşam kalitesini yükseltmektedir (Fisher ve Rosella, 2022). Bu gelişmeler yalnızca bireysel refahı değil, aynı zamanda toplumsal kalkınma ve sürdürülebilirlik hedeflerini de desteklemekte; teknolojiyi çağdaş toplumların yenilikçi ve dönüştürücü bir gücü hâline getirmektedir (UNESCO, 2023).

Bu dönüşümün en belirgin sonucu, bireylerin öğrenme, iletişim ve üretim süreçlerinde erişilebilirlik ve etkinlik düzeyinin artmasıdır. Özellikle bilgi iletişim teknolojilerinin (BİT) gelişimi, bireyselleştirilmiş öğrenme süreçlerini destekleyerek yaşam boyu öğrenme kavramını güçlendirmekte ve öğrenme deneyimini yeniden tanımlamaktadır (Voogt vd., 2013). Bu durum, öğrenme biçimlerinde köklü bir değişim yaratmış; çevrim içi platformlar, etkileşimli içerikler ve uyarlanabilir eğitim yazılımları aracılığıyla öğrenme fırsatlarını demokratikleştirmiştir (OECD, 2021).

\* Bu çalışma 23. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

## Teknolojinin Okuma Becerileri Üzerindeki Etkisi

Teknolojinin sunduğu olanaklar okuma biçimlerini de köklü biçimde dönüştürmüştür. Geleneksel basılı metinlerin yerini giderek dijital metinler, hipermetin yapıları ve etkileşimli içerikler almaya başlamıştır. Bu durum, öğrencilerin okuma sürecinde kullandıkları bilişsel stratejileri, dikkat süreçlerini (Singer ve Alexander, 2017) ve okuma davranışlarını geleneksel basılı metinlerden farklı biçimlerde şekillendirmektedir (OECD, 2021).

Teknolojinin eğitim ortamlarında etkin biçimde kullanılması, bir yandan okuryazarlık becerilerinin gelişimine katkı sağlarken diğer yandan dijital bağımlılık ve yüzeysel okuma eğilimleri gibi yeni bilişsel ve davranışsal sorun alanlarını da gündeme getirmiştir (Wolf, 2018). Dolayısıyla teknoloji, eğitimde fırsat ve riskleri birlikte barındıran çok boyutlu bir etken olarak değerlendirilmekte; bu ikili yapının dengelenmesi hem öğrencilerin okuma motivasyonu ve bilişsel odaklanma becerilerini sürdürülebilir biçimde desteklemek açısından (Neumann, 2018; OECD, 2021) hem de dijital okuryazarlık becerilerinin gelişiminin desteklenmesi açısından (Neumann, 2015) önem taşımaktadır. Dolayısıyla teknolojinin okuma becerileri üzerindeki etkisi tek yönlü bir etki olarak değil, bireysel özellikler, kullanım süresi, içerik niteliği ve öğretimsel yönlendirme gibi değişkenlerle şekillenen karmaşık bir etkileşim sistemi olarak değerlendirilmelidir.

## Dijital Bağımlılığın Okuma Davranışı Üzerindeki Etkisi

Dijital bağımlılık, bireyin dijital cihazları işlevsel amacın ötesinde, zaman yönetimi ve öz-denetim becerilerini zayıflatacak düzeyde kullanmasıyla tanımlanmaktadır (Kuss ve Griffiths, 2017). Dijital bağımlılıkla ilişkili dikkat dağınıklığı, sürekli uyarıcı arayışı ve bilişsel yük artışı gibi durumlar, okuma sürecinin doğasında yer alan derinlemesine odaklanma, anlam kurma ve metinler arası ilişkilendirme becerilerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Wolf, 2018).

Deneyisel araştırmalar, dijital bağımlılık düzeyi yüksek bireylerin okuma süresi, motivasyonu ve metin anlama performanslarında düşüş yaşadıklarını göstermektedir. Örneğin, Kaman ve Bulut (2025) tarafından yapılan çalışmada, ilkökul öğrencilerinde dijital oyun bağımlılığı ile okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama düzeyi arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Benzer şekilde Zhang ve Gu (2023), çocukların oyun bağımlılığı puanlarının yükselmesiyle okuma tutumlarının azaldığını bildirmiştir. Bu bulgular, dijital bağımlılığın yalnızca akademik başarıya değil, aynı zamanda öğrencilerin okuma davranışının niteliğine de etki ettiğini göstermektedir.

Uluslararası literatür de bu yönelimi desteklemektedir. Clinton (2019), dijital medya kullanım süresinin artmasının, öğrencilerin metinleri yüzeysel biçimde işlemeye eğilimli hale geldiğini ve bu durumun okuma derinliğini azalttığını belirtmiştir. OECD'nin (2021) raporu da dijital araçlarla fazla vakit geçiren öğrencilerin uzun süreli dikkat gerektiren okuma görevlerinde zorlandıklarını ve okuma performanslarının düşük seyrettiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda dijital bağımlılık, öğrencilerin bilişsel kaynaklarını parçalayan ve okuma davranışını, odaklanma kapasitesini ve derinlemesine anlam kurma gibi becerilerini (Clinton, 201; Delgado vd., 2018) zayıflatan çok boyutlu bir değişken olarak değerlendirilmektedir.

Yine literatürdeki bazı araştırmalar basılı materyalden okuma lehine anlam farklarının özellikle çocuk ve ergen yaş gruplarında daha belirgin olduğunu (Clinton, 2019; McArthur vd., 2021; Wolf, 2018) ve ekran süresinin artmasının çocuklarda okuma ilgisi ve sözcük dağarcığı gelişimini olumsuz etkileyebildiğini (Madigan vd., 2019) göstermektedir. Türkiye örneğinde yapılan çalışmalar da benzer biçimde öğrencilerin akıllı telefon ve dijital oyun kullanım süreleri arttıkça kitap okuma alışkanlıklarının azaldığını ve okuma tutumlarının olumsuz etkilendiğini bildirmektedir (Alakuşu ve Elkatmış, 2022). Mevcut literatürün büyük kısmında ortaöğretim ve üniversite düzeyindeki bireylere odaklandığı, erken çocukluk dönemindeki öğrencilerde dijital bağımlılık ve okuma davranışı ilişkisini doğrudan inceleyen çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Oysa bilişsel gelişim literatürü, temel okuma becerilerinin 6–8 yaş aralığında hızla şekillendiğini ve bu dönemde dijital medya maruziyetinin okuma davranışları üzerinde kalıcı etkiler oluşturabileceğini vurgulamaktadır (Madigan vd., 2019). Bu bağlamda ilkökul ikinci

sınıf düzeyinde yürütülen bu araştırma, erken yaşta dijital bağımlılığın okuma davranışı üzerindeki etkilerini inceleyerek alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Nitekim dijital bağımlılığın okuryazarlık becerileri üzerindeki etkisini anlamak, ekran süresini sınırlamayı ve okuma sonuçlarını iyileştirmeyi amaçlayan müdahalelerin oluşturulmasına rehberlik edebilir (Neumann, 2018).

Ayrıca cinsiyet, cihaz sahipliği, okul dışı etkinliklere katılım ve Türkçe karne notu gibi değişkenleri eşzamanlı olarak ele almasıyla, dijital bağımlılık ve okuma arasındaki ilişkiyi çok boyutlu biçimde analiz eden ilk çalışmalardan biri olma niteliği taşımaktadır. Bu yönüyle çalışma hem Türkiye bağlamında hem de uluslararası düzeyde erken çocuklukta dijital medya kullanımı ve okuryazarlık ilişkisine dair önleyici eğitim politikalarının geliştirilmesine katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin dijital bağımlılık düzeyleri ile okuma davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Ayrıca çalışma, cinsiyet, tablet, bilgisayar veya akıllı telefon sahibi olma, kursa katılım ve Türkçe karne notu değişkenlerinin dijital bağımlılık ve okuma davranışları üzerindeki etkilerini incelemeyi hedeflemektedir. Böylece erken yaşta dijital medya kullanımının okuryazarlık gelişimine yönelik olası etkilerinin ortaya konması amaçlanmaktadır. Araştırmanın problem cümlesi "İlkokul ikinci sınıfa devam eden öğrencilerin dijital bağımlılıkları ile okuma davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi" olarak tasarlanmıştır. Alt problemler ise ilkökul ikinci sınıfa devam eden öğrencilerin:

1. Dijital bağımlılıkları ve okuma davranışları ne düzeydedir?
2. Dijital bağımlılıklarında tablet, bilgisayar veya akıllı telefon sahibi olma, kursa katılım ve Türkçe karne notu değişkenlerine göre anlamlı bir fark var mıdır?
3. Okuma davranışlarında tablet, bilgisayar veya akıllı telefon sahibi olma, kursa katılım ve Türkçe karne notu değişkenlerine göre anlamlı bir fark var mıdır?
4. Dijital bağımlılıkları ile okuma davranışları arasındaki ilişki cinsiyet, tablet/bilgisayar/akıllı telefona sahip olma, okul dışı herhangi bir alanda kursa katılım ve Türkçe karne notu değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

olarak ele alınmıştır.

### **Yöntem**

#### **Araştırmanın Modeli**

Bu araştırmanın modeli, nicel araştırma yöntemlerinden biri olan ilişkisel tarama modeline dayanmaktadır. İlişkisel tarama modelleri, iki ya da daha fazla değişken arasındaki doğal ilişkiyi bu değişkenler üzerinde herhangi bir müdahale veya manipülasyon yapılmaksızın incelemeyi amaçlar (Büyüköztürk vd., 2021). Bu yaklaşım özellikle eğitim ve sosyal bilimlerde değişkenler arasındaki etkileşimlerin nedensellik iddiası taşımadan, istatistiksel olarak anlamlı ilişkilerin yönünü ve gücünü ortaya koymak için tercih edilmektedir. İlişkisel araştırma desenlerinde araştırmacılar, deneysel araştırmalardan farklı olarak bağımsız değişkenleri kontrol etmez veya manipüle etmezler; bunun yerine mevcut durumları olduğu gibi gözlemler ve elde edilen veriler arasındaki ilişki düzeyini incelerler (Creswell ve Creswell, 2017). Dolayısıyla ilişkisel tarama modeli, mevcut çalışmada öğrencilerin dijital bağımlılık düzeyi ile okuma davranışları arasındaki ilişkiyi betimsel bir düzlemde ortaya koymak için uygun bir yöntemsel çerçeve sunmaktadır.

#### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu Konya ili merkez ilkokullarında öğrenim gören 144 ikinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubuna ait demografik bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.** Çalışma Grubuna Ait Demografik Bilgiler

Değişken	Grup	f	%
Cinsiyet	Kız	78	54,2
	Erkek	66	45,8
Tablet / bilgisayar / cep telefonu sahibi olma	Var	107	74,3
	Yok	37	25,7
Kursa gitme	Evet	46	31,9
	Hayır	98	68,1
Türkçe Karne Notu	Çok iyi	86	59,7
	İyi	50	34,7
	Yeterli	7	4,9
	Geliştirilmeli	1	0,7
<b>Toplam</b>		<b>144</b>	<b>100</b>

Öğrencilerin %54,2'si kız, %45,8'i erkektir. Tablet/PC/cep telefonu sahibi olan öğrencilerin oranı %74,3, tablet sahibi olmayanların oranı ise %25,7'dir. Kursa giden öğrencilerin oranı %31,9, gitmeyenlerin oranı ise %68,1'dir. Öğrencilerin Türkçe karne notuna göre dağılımı çok iyi (%59,7), iyi (%34,7), yeterli (%4,9) ve geliştirilmeli (%0,7) olarak saptanmıştır.

### Veri Toplama Araçları

**Çocuklar için Dijital Bağımlılık Ölçeği:** Ölçek Hawi vd. (2019) tarafından geliştirilmiş, Kaçmaz vd. (2023) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek, 5'li Likert tipinde toplamda 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, içe dönük faktörler ve kişiler arası ilişkiler olmak üzere iki boyutludur. Ölçeğin Cronbach alfa değeri 0.93 olarak hesaplanmıştır. Ölçekten alınabilecek toplam puan 25 ile 125 arasında değişmekte olup yüksek puanlar bireylerin dijital bağımlılık riskinin daha yüksek olduğunu göstermektedir.

**Okuma Davranışı Ölçeği:** Öncü vd. (2024) tarafından geliştirilen ölçek, üç alt boyuttan oluşmakta olup toplamda 18 madde içermektedir. 5'li Likert tipindeki ölçekten alınabilecek puanlar en düşük 18; en yüksek puan 90'dır. Yüksek puan okuma davranışının yüksek olduğunu ifade etmektedir. Ölçeğin Cronbach alfa değeri .90 olarak hesaplanmıştır.

### Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecinde öncelikle Selçuk Üniversitesi Bilimsel Etik Değerlendirme Kurulu'ndan, daha sonra ise Millî Eğitim Bakanlığı'ndan araştırma izni alınmıştır. Uygulama kapsamında belirlenen okullarla ön görüşme yapılarak veri toplama süreci hakkında bilgilendirmelerde bulunulmuştur. Sınıf öğretmenleriyle belirlenen ortak takvimde veriler, çalışma grubundan toplanmıştır. Verilerin toplanmasında gönüllülük esasına göre hareket edilmiştir. Verilerin toplanması üç hafta sürmüştür.

### Verilerin Analizi

Veri analizi için SPSS 26 yazılımı kullanılmıştır. İlk olarak, öğrencilerin demografik özelliklerine göre frekans ve yüzde dağılımları verilmiştir. Dijital bağımlılık ve okuma davranışı ölçek genel puanları için tanımlayıcı istatistikler verilmiş olup puanların normalliğinde, çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerleri  $\pm 2$  aralığında olduğunda dağılımın normal olduğu belirtilir (George ve Mallery, 2010). Her iki ölçek genel puanları normal dağılmaktadır ve bundan dolayı ölçek puanları arasındaki ilişki Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Turgut ve Baykul (2012) korelasyon katsayısı için  $|r| < .40$  zayıf düzeyde ilişki olduğunu belirtmiştir. Demografik değişkenlere dayalı olarak sürekli ve normal dağılım gösteren ölçek puanlarının karşılaştırılması için parametrik testler uygulanmıştır. Normallik varsayımının yanı sıra bu testlerdeki diğer bir varsayım gruplardaki veri sayısının yeterli büyüklükte ( $N > 30$ ) olmasıdır (Pallant, 2020). Bu kapsamda tüm değişkenler iki kategorili olduğundan ayrıca Türkçe notu değişkeni de kategorilerdeki veri sayısı yeterli olmadığından 2 kategoride birleştirildiği için bu değişkenlere göre öğrencilerin dijital bağımlılık ve okuma davranışı ölçek puanları bağımsız gruplar t-testi yöntemiyle karşılaştırılmıştır. İstatistiksel analizlerde  $p < .05$  anlamlılık düzeyi kabul edilmiştir.

## Bulgular

Araştırmanın birinci alt probleminde öğrencilerin dijital bağımlılık ve okuma davranışı genel puanları incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 2'de yer almaktadır.

**Tablo 2.** Öğrencilerin Dijital Bağımlılık ve Okuma Davranışı Ölçek Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Tablosu

Ölçek Puan	Min-Maks	Ortalama	SS	Çarpıklık	Basıklık
Dijital Bağımlılık	25-111	48,34	16,75	0,987	0,751
Okuma Davranışı	18-65	30,44	10,02	0,95	1,211

Her iki ölçek puanı maddelerin toplamıyla elde edilmiştir. Öğrencilerin dijital bağımlılık ölçek puanları 25-111 arasında değişmekte olup ortalaması 48,34 (SS=16,75) olarak saptanmıştır. Buna göre öğrencilerin dijital bağımlılıklarının orta düzeyde olduğu söylenebilir. Öğrencilerin okuma davranışı genel puanları 18-65 arasında değişmekte olup ortalaması 30,44 (SS=10,02) olarak belirlenmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin okuma davranışları orta düzeydedir. Çarpıklık değerleri 0,95 ile 0,987 arasında ve basıklık değerleri 0,751 ile 1,211 arasında elde edilmiş olup  $\pm 2$  aralığındadır ve puanların ortalaması orta noktaya yakın olup genel olarak orta bir eğilimi göstermektedir. Araştırmanın ikinci alt probleminde öğrencilerin dijital bağımlılıkları ile okuma davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Elde edilen veriler Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3.** Öğrencilerin Dijital Bağımlılık ve Okuma Davranışı Ölçek Puanları Arasında İlişki Tablosu

Ölçek Puan	1	2
1.Dijital Bağımlılık	$r$ 1	
2.Okuma davranışı	$r$ .128*	1

*r*: Pearson korelasyon katsayısı; \* $p < .05$  düzeyinde anlamlı

Öğrencilerin dijital bağımlılık ve okuma davranışı genel puanları arasında düşük düzeyde ve pozitif yönde ilişki vardır ( $r = .128$ ,  $p < .05$ ). Öğrencilerin dijital bağımlılık genel puanları arttıkça okuma davranışı genel puanları düşmekte ya da tam tersidir.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde öğrencilerin dijital bağımlılıkları ile okuma davranışları arasındaki ilişki bağımsız değişkenler çerçevesinde incelenmiştir. Alt probleme ait veriler, Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4.** Demografik Özelliklere Göre Öğrencilerin Dijital Bağımlılık ve Okuma Davranışı Genel Puanlarının Karşılaştırılması

Grup	N	Dijital Bağımlılık Ort±SS	Okuma Davranışı Ort±SS
<b>Cinsiyet</b>			
Kız	78	46,38±16,17	30,85±10,2
Erkek	66	50,65±17,24	29,95±9,86
<i>t</i>		-1,531	0,531
<i>p</i>		0,128	0,596
<b>Tablet/Bilgisayar/Akıllı Telefona sahip olma</b>			
Var	107	50,54±16,46	29,83±9,9
Yok	37	41,97±16,12	32,19±10,28
<i>t</i>		2,744	-1,236
<i>p</i>		<b>0,007*</b>	0,218
<b>Kursa gitme</b>			
Evet	46	46,2±15,95	30,61±10,97
Hayır	98	49,35±17,09	30,36±9,6
<i>t</i>		-1,053	0,14
<i>p</i>		0,294	0,889
<b>Türkçe Karne Notu</b>			
Çok iyi	86	50,44±18,23	29,35±11,37

İyi ve altı	58	45,22±13,83	32,05±7,37
<i>t</i>		1,849	-1,597
<i>p</i>		0,066	0,113

*t*: Bağımsız gruplar *t* testi istatistik değeri

Tablo 4 incelendiğinde dijital bağımlılık puanları, kız öğrencilerde ortalama 46,38±16,17 ve erkek öğrencilerde ise ortalama 50,65±17,24; kursa gitme durumu değişkenine göre dijital bağımlılık puanları, kursa gitmeyenlerde ortalama 49,35±17,09, kursa gidenlerde ise ortalama 46,2±15,95 olarak saptanmıştır. Türkçe karne notu değişkenine göre dijital bağımlılık puanları, çok iyi not alanlarda ortalama 50,44±18,23, iyi ve altı not alanlarda ise ortalama 45,22±13,83 olarak belirlenmiştir. Cinsiyete ( $t = -1.531$ ,  $p = .128$ ), kursa gitme ( $t = -1.053$ ,  $p = .294$ ) ve Türkçe karne notuna ( $t = 1.849$ ,  $p = .066$ ) göre öğrencilerin dijital bağımlılık puanları arasında anlamlı fark saptanmamıştır ( $p > .05$ ). Tablet/bilgisayar/akıllı telefon sahibi olma durumu değişkenine göre dijital bağımlılık puanları, tablet sahibi olmayanlarda ortalama 41,97±16,12, tablet sahibi olanlarda ise ortalama 50,54±16,46 olarak belirlenmiştir. Bu değişkene göre öğrencilerin Dijital Bağımlılık puanları arasında anlamlı fark saptanmıştır ( $t = 2.744$ ,  $p = .007$ ,  $p < .05$ ). Tablet/bilgisayar/akıllı telefon sahibi olan öğrencilerin dijital bağımlılık puanları, tablet sahibi olmayanlara göre daha yüksektir.

Okuma davranışı puanları, kız öğrencilerde ortalama 30,85±10,2 ve erkek öğrencilerde ortalama 29,95±9,86 olarak saptanmıştır. Kursa gitme durumu değişkenine göre okuma davranışı puanları, kursa gitmeyenlerde ortalama 30,36±9,6, kursa gidenlerde ise ortalama 30,61±10,97 olarak saptanmıştır. Türkçe karne notu değişkenine göre okuma davranışı puanları, “çok iyi” olanlarda ortalama 29,35±11,37, “iyi ve altı” olanlarda ise ortalama 32,05±7,37 olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin okuma davranışları; tablet/bilgisayar/akıllı telefon sahibi olmayanlarda ortalama 32,19±10,28, tablet sahibi olanlarda ise ortalama 29,83±9,9 olarak belirlenmiştir. Cinsiyete ( $t = 0.531$ ,  $p = .596$ ), kursa gitme ( $t = 0.14$ ,  $p = .889$ ), Türkçe karne notuna ( $t = -1.597$ ,  $p = .113$ ) ve Tablet/bilgisayar/akıllı telefon sahibi olma durumuna ( $t = -1.236$ ,  $p = .218$ ) göre öğrencilerin okuma davranışı puanları arasında anlamlı fark saptanmamıştır ( $p > .05$ ).

## Tartışma ve Öneriler

Araştırmada ilkokul ikinci sınıfa devam eden öğrencilerin dijital bağımlılıkları ile okuma davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir.

Araştırmanın birinci alt problem bulgularına göre öğrencilerin dijital bağımlılık düzeyleri orta düzeydedir. Literatürde konuya ilişkin ilkokul çağına dijital bağımlılık semptomlarının “orta” düzeyde seyrettiğini bildiren çalışmalar mevcuttur (Akar ve Özer, 2025; Dilci vd., 2019; Niklová vd., 2022; Tsai vd., 2020; Xin vd., 2018). Daha geniş çerçevede, OECD’nin çocukların dijital etkinliklerine ilişkin güncel raporları, 11–15 yaş grubunda dijital etkinliklerin günlük yaşamı ihmal etme ile birlikte seyrettiğini (ör. sosyal medya nedeniyle diğer etkinlikleri düzenli ihmal etme) göstererek erken ergenlik ve üstü kadar, çocukluk dönemine girişte de riskin belirgin olduğunu vurgulamaktadır ki bu da ilkokul düzeyindeki orta düzey puanlarla uyumludur (OECD, 2025). Benzer biçimde, pandemi sonrası dönemde Çin ve başka ülke örneklemelerinde “çocuk ve ergenlerde” sorunlu/bağımlı kullanımın arttığına dair kesitsel ve modelleyici bulgular da orta düzey kümelenmeyi destekler niteliktedir (Ding vd., 2023; Duan vd., 2020). İlkokul çağına akıllı telefon ve tablet sahibi olma durumunun hızla yaygınlaşması, çocukların gün boyu çevrimiçi içeriğe kesintisiz erişimini mümkün kılmakta; bu sürekli erişim hem ekran süresini yükseltmekte hem de bağımlı kullanımı besleyen bir zemin oluşturmaktadır. Nitekim ABD ve Birleşik Krallık verileri, 8–12 yaş çocuklarının yaklaşık %43’ünün kendi akıllı telefonu olduğunu (Radesky vd., 2023), Türkiye’de ise bu oranın %76,1 olduğu istatistiki verilerle belirtilmiştir (TUİK, 2024).

Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma davranış düzeylerinin orta düzey olduğunu göstermektedir. Bu bulgu ilkokulun farklı sınıf kademelerinde yürütülen çalışmaların ortaya koyduğu genel eğilimle uyumludur. Nitekim 3–5. sınıf

örneklemelerinde okuma ilgisi/davranışı/motivasyonu ve tutum puanları çoğunlukla orta düzeyde yoğunlaşmaktadır (Gür ve Demir, 2016; Katrancı, 2015; Yıldız, 2013). Ölçütler kimi çalışmada “okuma davranışı/alışkanlığı”, kiminde “motivasyon/tutum” olarak ifade edilse de ortak desenin orta düzeyi işaret etmesinin, araştırmada elde edilen bulguyu desteklediği söylenebilir. Bu tablo, erken ilkokuldan itibaren okuma davranışını üst düzeye taşıyacak okul ve aile temelli desteklerin (düzenli okuma rutinleri, akranla/öğretmenle paylaşımlı okuma, ilgiye dayalı metin seçimi vb.) sistematik biçimde güçlendirilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Araştırmanın ikinci alt probleminde bağımsız değişkenlere göre öğrencilerin dijital bağımlılıkları ve okuma davranışları incelenmiştir. Öğrencilerin dijital bağımlılıklarında; cinsiyet, kursa katılım ve Türkçe karne notu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmazken, tablet/bilgisayar/akıllı telefon sahibi olma durumuna göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Cihaz sahibi öğrencilerin dijital bağımlılık puanlarının cihaz sahibi olmayanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olması, literatürde de yaygın olarak vurgulanan bir bulgudur. Dwairej vd. (2025), mobil cihaz sahipliğinin dijital bağımlılık riskini artırdığını ve ekran süresi ile bağımlılık düzeyi arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Al-Menayes (2015) sosyal medya kullanımına erişimin kolaylaşmasının bağımlılık belirtilerini artırdığını belirtmiştir.

Cinsiyet değişkenine ilişkin olarak, araştırmada anlamlı bir fark bulunmaması bazı literatür bulgularıyla örtüşmektedir. Suárez-Perdomo vd. (2022), dijital bağımlılığın öğrencilerin dikkat ve öğrenme süreçlerini etkilediğini, ancak bu etkinin cinsiyet açısından anlamlı düzeyde farklılaşmadığını bildirmiştir. Bununla birlikte, Kaman ve Bulut (2025) erkek öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı düzeylerinin daha yüksek, kız öğrencilerin ise okuma motivasyonlarının daha güçlü olduğunu rapor etmiştir. Bu durum, cinsiyet farklılıklarının yaş, örneklem büyüklüğü ve kullanılan ölçme araçlarına göre değişebileceğini göstermektedir.

Türkçe karne notuna göre anlamlı fark bulunmaması da bazı çalışmalarda rapor edilen sonuçlarla uyumludur. Alakuşu ve Elkatmış (2022) çalışmalarında ilkokul 4. sınıf öğrencilerinde problemlerle internet kullanımı ile okuma motivasyonu arasında ilişki olmadığını ifade etmişlerdir. Daha genel çerçevede Dou ve Shek (2021) akademik başarı ile dijital bağımlılık arasında negatif bir ilişki bulunduğunu belirtmiş ancak bu ilişkinin doğrudan okuma davranışlarıyla değil genel akademik performansla bağlantılı olduğunu vurgulamıştır. Bu da ilkokul düzeyinde akademik başarı ile dijital bağımlılık arasındaki ilişkinin sınırlı düzeyde olabileceğini düşündürmektedir.

Araştırmada ilkokul öğrencilerinin okuma davranışlarının cinsiyete göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmüştür. Literatürde bu yaş grubuna ilişkin bazı çalışmalarla benzer sonuçlar elde edilmiştir. Nitekim Yılmaz ve Ertem'in (2024) 2–4. sınıf öğrencileriyle yürüttüğü araştırmada kız ve erkek öğrencilerin okuma alışkanlığı puanları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı; öğrencilerin okuma sıklığı, tercihleri ve okuma sürelerinin cinsiyete göre benzer dağıldığı ifade edilmiştir. Benzer şekilde Bayraktar ve Fırat (2020)'in ilkokul düzeyinde gerçekleştirdiği çalışmada akademik okuma tutumu açısından cinsiyet değişkeni anlamlı bir fark oluşturmamıştır. Ayrıca Leylek'in (2018) 3. sınıf öğrencileriyle yaptığı araştırmada okuma becerisi ve okumaya yönelik tutum alt boyutlarının bir kısmında cinsiyete göre anlamlı fark saptanmazken özellikle okuma davranışını yansıtan bazı ölçümlerde kız ve erkek öğrencilerin benzer sonuçlar verdiği belirtilmiştir.

Okuma davranışları ile Türkçe karne notu arasında ilişki incelendiğinde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bazı araştırmalarda elde edilen bu sonuca paralel sonuçlar elde edilmiştir. Yılmaz ve Ertem (2024) okuma tutumu ve okuma alışkanlığı göstergelerinin Türkçe dersi başarısını anlamlı düzeyde yordamadığını; Bayraktar ve Fırat (2020) ise akademik okuma tutumunun başarı değişkenleriyle ilişkili olmadığını rapor etmiştir. Bu nedenle elde edilen bulgu, okuma davranışının özellikle erken ilkokul döneminde karne notundan bağımsız seyredebileceğini göstermektedir.

Tablet, akıllı telefon gibi cihazlara sahip olmanın okuma davranışı ile ilişkisinde anlamlılık bulunmamasına karşın literatürde farklı sonuçlar elde edilen çalışmalar mevcuttur. Merga ve Roni (2017), çocukların e-okuma cihazlarına (tablet/kindle, bilgisayar, cep telefonu) erişimi ile

genel kitap okuma sıklığını karşılaştırmıştır ve cep telefonuna erişimi olan çocukların genel okuma sıklıkları, erişimi olmayanlara göre istatistiksel olarak daha düşük bulunmuştur. Lise düzeyinde, akıllı telefon bağımlılığı düzeyi ile kitap okuma alışkanlığı arasındaki ilişkinin incelendiği başka bir çalışmada akıllı telefon bağımlılığı arttıkça kitap okuma alışkanlığı ve tutumunun olumsuz etkilendiği görülmüştür (Fazla vd., 2019).

Okuma davranışı ve kursa katılım ilişkisinde anlamlılık bulunamamıştır. Ulusal ve uluslararası literatürde lise ve üniversite düzeyinde yapılan bazı çalışmalar mevcut olsa da (Göksel vd., 2016; Türegün ve Kaya, 2019) ilkökul düzeyinde kurs katılımı bağımsız değişken olarak ele alınıp bunu doğrudan okuma alışkanlığı / okuma tutumu / okuma davranışı ile ilişkilendiren bir çalışma bulunmamaktadır.

Araştırmanın son alt probleminde öğrencilerin dijital bağımlılıkları ile okuma davranışları arasındaki ilişki incelenmiş ve aralarında düşük düzeyde ve negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, dijital bağımlılık düzeyi arttıkça öğrencilerin okuma davranışlarının azalma eğiliminde olduğunu göstermektedir. Literatürde benzer sonuçlara ulaşan çalışmalar bulunmaktadır. Gerez Taşgın ve Taşgın (2023) da teknoloji bağımlılığı düzeyinin artmasının öğrencilerin kitap okumaya yönelik tutumlarını anlamlı biçimde azalttığını belirtmiştir. Dolayısıyla sosyal medya kullanım süresinin artmasının öğrencilerin okuma sürelerini ve okuma istekliliğini azalttığı, bu durumun da okuma davranışları üzerinde dolaylı bir etki yarattığı söylenebilir. Hinkley vd. (2014) ev ortamında daha fazla ekrana maruz kalmanın kitapla geçirilen zamanı azalttığını ve okuma alışkanlıklarının gelişimini olumsuz etkilediğini göstermiştir. Benzer şekilde Barr ve Linebarger (2017) ekran temelli etkinliklerin erken yaşta kitap okuma süresini azalttığını ve okuma davranışlarının yerleşmesini geciktirdiğini bildirmiştir.

Bununla birlikte bazı araştırmalar dijital teknolojilerin pedagojik bağlamda doğru kullanıldığında okuryazarlık becerilerini destekleyebileceğini ortaya koymaktadır. Örneğin Neumann (2018), erken yaşta planlı ve eğitim amaçlı kullanılan dijital okuma uygulamalarının çocukların okuma motivasyonunu artırabileceğini ve okuryazarlık gelişimini destekleyebileceğini göstermiştir.

Bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, dijital bağımlılık ile okuma davranışı arasındaki ilişkinin tek yönlü olmadığı; ilişki gücünün yaş, kullanım amacı, ebeveyn kontrolü ve pedagojik ortam gibi değişkenlere bağlı olarak farklılaşabileceği anlaşılmaktadır. Bu durum, araştırmada gözlemlenen düşük düzeydeki ilişkinin arkasında çoklu etkenlerin bulunduğuna işaret etmektedir.

## Öneriler

### Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Okul ve aile iş birliği güçlendirilmelidir. Öğrencilerin ekran süresi ve dijital medya kullanımının düzenlenmesi, özellikle cihaz sahibi öğrencilerde bağımlılık riskini azaltmaya yardımcı olabilir.
2. Okuma kültürünü destekleyici ortamlar oluşturulmalıdır. Sınıf içi ve ev ortamında düzenli okuma rutinleri, paylaşarak okuma etkinlikleri ve ilgiye dayalı kitap seçimi teşvik edilmelidir.
3. Dijital araçlar pedagojik amaçlarla yönlendirilmelidir. Dijital bağımlılığı artırmayacak, eğitsel ve kontrollü dijital okuma uygulamaları öğretmenler tarafından rehberlik edilerek kullanılabilir.

## Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Dijital bağımlılık-okuma ilişkisini etkileyen etkenler genişletilmelidir. Gelecek araştırmalar; ebeveyn kontrolü, kullanım amaçları, evdeki okuryazarlık ortamı ve sosyal medya davranışları gibi değişkenleri modele dâhil ederek daha bütüncül analizler yapılabilir.
2. Yaş ve bağlam çeşitliliği artırılmalıdır. Farklı yaş grupları, farklı sosyoekonomik düzeyler ve farklı okul türleri üzerinde çok merkezli çalışmalar yapılması ilişkiyi daha net ortaya koyabilir.
3. Nitel veri kaynakları sürece eklenebilir. Öğrencilerin dijital kullanım alışkanlıklarını ve okuma davranışlarını derinlemesine anlamak için görüşmeler, gözlemler veya günlükler gibi nitel yöntemler kullanılabilir.

## Etik Kurul Onay Bilgileri (The Ethical Committee Approval)

Araştırma, Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilimsel Etik Değerlendirme Kurulu tarafından alınan 16.12.2024 tarihli ve E.899072 sayılı etik izin çerçevesinde gerçekleştirilmiştir.

## Çıkar Çatışması (Conflict of Interest)

Çıkar çatışması bulunmamaktadır.

## Finansal Destek (Financial Support)

Araştırma için finansal destek alınmamıştır.

## Kaynaklar

- Akar, S. G. M., & Özer, M. (2025). Digital Game Addiction in Elementary Students: The Impact of Digital Literacy, Parental Styles, and Background Variables. *Journal of Pedagogical Research*, 9(1), 149-160. <https://doi.org/10.33902/JPR.202531537>
- Alakuşu, E., & Elkatmış, M. (2022). İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Problemlı İnternet Kullanım Düzeyleri İle Okuma Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Euroasia Journal of Social Sciences and Humanities*, 9(29), 37-49. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7497192>
- Al-Menayes, J. (2015). Social media use, engagement and addiction as predictors of academic performance. *International Journal of Psychological Studies*, 7(4), 86-94. <http://dx.doi.org/10.5539/ijps.v7n4p86>
- Barr, R., & Linebarger, D. N. (Ed.). (2017). *Media exposure during infancy and early childhood: The effect of content and context on learning and development*. Springer
- Bayraktar, U., & Fırat, M. (2020). Primary school students' attitudes towards reading. *Higher Education Studies*, 10(4), 77-93. <https://doi.org/10.5539/hes.v10n4p77>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz Ş., & Demirel, F. (2021). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (30. Baskı). Pegem Akademi.
- Clinton, V. (2019). Reading from paper compared to screens: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Research in Reading*, 42(2), 288-325. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12269>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Delgado, P., Vargas, C., Ackerman, R., & Salmerón, L. (2018). Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension. *Educational Research Review*, 25, 23-38. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.09.003>

- Dilci, T., Arslan, A., & Ersoy, M. (2019). 0-12 yaş aralığındaki çocukların dijital bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre belirlenmesi (Sivas ili örnekleme). *Tarih Okulu Dergisi*, 12(38), 122-142. <http://doi.org/10.14225/Joh1514>
- Ding, P., Jensen, F. S., Carstensen, T. A., & Jørgensen, G. (2023). Exploring adults' passive experience of children playing in cities: Case study of five urban public open spaces in Copenhagen, Denmark. *Cities*, 136, Makale 104250. <https://doi.org/10.1016/j.cities.2023.104250>
- Dou, D., & Shek, D. T. L. (2021). Predictive Effect of Internet Addiction and Academic Values on Satisfaction With Academic Performance Among High School Students in Mainland China. *Frontiers in Psychology*, 12, 797906. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.797906>
- Duan, L., Shao, X., Wang, Y., Huang, Y., Miao, J., Yang, X., & Zhu, G. (2020). An investigation of mental health status of children and adolescents in china during the outbreak of COVID-19. *Journal of Affective Disorders*, 275, 112-118. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.06.029>
- Dwairej, D., Alfarajat, E., & Dwairej, L. (2025) Predictors of Screen Media Use among Children Aged 3 - 13. *Open Journal of Nursing*, 15, 78-91. <http://doi.org/10.4236/ojn.2025.151009>
- Fazla, S., Akcan, M., Sümer, O. N., & Gezgın, D. M. (2019). *Lise Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları İle Akıllı Telefon Bağımlılığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, 7. Uluslararası Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Sempozyumu, Antalya.
- Fisher, S., & Rosella, L. C. (2022). Priorities for successful use of artificial intelligence by public health organizations: a literature review. *BMC Public Health*, 22(1), 2146. <https://doi.org/10.1186/s12889-022-14422-z>
- George, D., & Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference* (10th ed.). Pearson
- Gerez Taşgın, F., & Taşgın, A. (2023). The relationship between technology addiction and attitude toward reading: An investigation on pre-service teachers. *Behavioral Sciences*, 13(9), 775. <https://doi.org/10.3390/bs13090775>
- Göksel, A. G., Caz, Ç., Zorba, E., & Gümüşdağ, H. (2016). Kitap Okuma Alışkanlığı: Bireysel Ve Takım Sporu İle İlgilenen Üniversite Öğrencileri Örneği. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (55), 195-206.
- Gür, E. D., & Demir, Y. (2016). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 85-96.
- Hawi, N. S., Samaha, M., & Griffiths, M. D. (2019). *The digital addiction scale for children: Development and validation*. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 22(12), 771-778.
- Hinkley, T., Verbestel, V., Ahrens, W., Lissner, L., Molnár, D., Moreno, L. A., ... De Bourdeaudhuij, I. (2014). Early childhood electronic media use as a predictor of poorer well-being: A prospective cohort study. *JAMA Pediatrics*, 168(5), 485-492. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2014.94>
- Kaçmaz, C., Cumurcu, B., & Çelik, O. T. (2023). Çocuklar için dijital bağımlılık ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Güvenirlik ve geçerlilik analizi. *Bağımlılık Dergisi*, 24(4), 495-506. <https://doi.org/10.51982/bagimli.1261063>
- Kaman, Ş., & Bulut, A. (2025). The relationship between digital game addiction, reading motivation and students' comprehension levels. *E-Kafkas Journal of Educational Research*, 12(2), 362-380. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.1538393>
- Katranç, M. (2015). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(2), 49-62. <https://doi.org/10.16916/aded.41165>

- Kuss, D. J., & Griffiths, M. D. (2017). Social networking sites and addiction: Ten lessons learned. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(3), 311. <https://doi.org/10.3390/ijerph14030311>
- Leylek, D. (2018). *İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin gelişiminde ve okumaya yönelik tutumlarında dijital hikâyelerin etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi.
- Madigan, S., Browne, D., Racine, N., Mori, C., & Tough, S. (2019). Association between screen time and children's performance on a developmental screening test. *JAMA Pediatrics*, 173(3), 244-250. <http://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2018.5056>
- McArthur, B. A., Browne, D., McDonald, S., Tough, S., & Madigan, S. (2021). Longitudinal associations between screen use and reading in preschool-aged children. *Pediatrics*, 147(6). <https://doi.org/10.1542/peds.2020-011429>
- Merga, M. K., & Roni, S. M. (2017). *The influence of access to eReaders, computers and mobile phones on children's book reading frequency*. *Computers and Education*, 109, 187–196. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.02.016>
- Neumann, M. M. (2015). Young children and screen time: Creating a mindful approach to digital technology. *Australian Educational Computing*, 30(2). <http://journal.acce.edu.au/index.php/AEC/article/view/67/pdf>
- Neumann, M. M. (2018). Using tablets and apps to enhance emergent literacy skills in young children. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 239-246. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.10.006>
- Niklová, M., Ševčík, J., & Šimšíková, A. (2022). Internet addiction among primary school pupils. *Ad Alta: Journal of Interdisciplinary Research*, 12(2).
- OECD. (2021). *21st-century readers: developing literacy skills in a digital world*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en>
- OECD. (2025). *How's life for children in the digital age?* OECD Publishing. [https://www.oecd.org/en/publications/how-s-life-for-children-in-the-digital-age\\_0854b900-en/](https://www.oecd.org/en/publications/how-s-life-for-children-in-the-digital-age_0854b900-en/)
- Pallant, J. (2020). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS* (7th ed.). Routledge.
- Radesky, J. S., Weeks, H. M., Schaller, A., Robb, M. B., Mann, S., & Lenhart, A. (2023). *Constant companion: A week in the life of a young person's smartphone* Use (p. 64). Common Sense Media. [https://www.common Sense Media.org/sites/default/files/research/report/2023-cs-smartphone-researchreport\\_final-for-web.pdf](https://www.common Sense Media.org/sites/default/files/research/report/2023-cs-smartphone-researchreport_final-for-web.pdf)
- Schwab, K. (2024). The Fourth Industrial Revolution: what it means, how to respond. *Handbook of research on strategic leadership in the fourth industrial revolution* (ss. 29-34). Edward Elgar Publishing.
- Singer, L. M., & Alexander, P. A. (2017). Reading on paper and digitally: What the past decades of empirical research reveal. *Review of Educational Research*, 87(6), 1007-1041. <https://doi.org/10.3102/0034654317722961>
- Suarez-Perdomo, A., Ruiz-Alfonso, Z., & Garcés-Delgado, Y. (2022). Profiles of undergraduates' networks addiction: Difference in academic procrastination and performance. *Computers and Education*, 181, <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104459>
- Tsai, S. M., Wang, Y. Y., & Weng, C. M. (2020). A Study on Digital Games Internet Addiction, Peer Relationships and Learning Attitude of Senior Grade of Children in Elementary School

- of Chiayi County. *Journal of Education and Learning*, 9(3), 13-26. <https://doi.org/10.5539/jel.v9n3p13>
- Turgut, H., & Baykul, Y. (2012). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (13. basım). Pegem Akademi.
- Türegün, E., & Kaya, A. (2019). Marmara ve İstanbul Üniversiteleri spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığına yönelik bakış açılarının değerlendirilmesi. *Türkiye Spor Bilimleri Dergisi*, 3(1), 26–32. <https://doi.org/10.32706/tusbid.537434>
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2024, 24 Ekim). *Çocuklarda bilişim teknolojileri kullanım araştırması, 2024* [Basın bülteni/infografik]. [https://www.tuik.gov.tr/media/announcements/statonchildren\\_2024.pdf](https://www.tuik.gov.tr/media/announcements/statonchildren_2024.pdf)
- UNESCO. (2023). *Technology in education: A tool on whose terms?* Global Education Monitoring Report. <https://www.right-to-education.org/resource/gem-report-2023-technology-education-tool-whose-terms>
- Voogt, J., Knezek, G., Cox, M., Knezek, D., & ten Brummelhuis, A. (2013). Under which conditions does ICT have a positive effect on teaching and learning? A call to action. *Journal of Computer Assisted Learning*, 29(1), 4-14. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2011.00453.x>
- Wolf, M. (2018). *Reader, come home: The reading brain in a digital world*. HarperCollins.
- Xin, M., Xing, J., Pengfei, W., Houru, L., Mengcheng, W., & Hong, Z. (2018). Online activities, prevalence of Internet addiction and risk factors related to family and school among adolescents in China. *Addictive Behaviors Reports*, 7, 14-18. <https://doi.org/10.1016/j.abrep.2017.10.003>
- Yıldız, M. (2013). İlköğretim 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 260–271. <https://educationandscience.ted.org.tr/article/view/1141> [educationandscience.ted.org.tr](https://educationandscience.ted.org.tr)
- Yılmaz, M., & Ertem, İ. S. (2024). İlkokul Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences (JOSHAS)*, 6(34), 2210-2219. <http://doi.org/10.31589/JOSHAS.489>
- Zhang, W., & Gu, L. (2023). The role of computer game playing and reading attitudes in digital reading achievement: evidence from Hong Kong 15-year-olds. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 18, 019-019, <https://doi.org/10.58459/rptel.2023.18019>

## EXTENDED ABSTRACT

# Big Impact at a Young Age: The Effect of Digital Addiction on Reading Behavior

## Introduction

The rapid development of technology has brought about profound transformations in nearly every aspect of human life. The process of digitalization has fundamentally reshaped not only communication patterns but also the dynamics of learning, work, healthcare services, and social interaction. Digital technologies enable remote diagnosis and treatment in the health sector, accelerate bureaucratic procedures through e-government systems in public services, and support human labor through automation in the production industry (Schwab, 2024). In particular, artificial intelligence and big data analytics have made decision-making processes in areas such as health, education, and public administration faster and more data-driven, thereby enhancing individuals' quality of life (Fisher and Rosella, 2022). These developments support not only individual well-being but also social development and sustainability goals, positioning technology as an innovative and transformative force in modern societies (UNESCO, 2023).

The most evident outcome of this transformation is the increased accessibility and efficiency observed in individuals' learning, communication, and production processes. The development of Information and Communication Technologies (ICT) strengthens the concept of lifelong learning by supporting individualized learning processes and redefining the learning experience (Voogt et al., 2013). This situation has led to fundamental changes in learning styles; online platforms, interactive content, and adaptive educational software have democratized learning opportunities (OECD, 2021).

## The Effect of Technology on Reading Skills

The opportunities offered by technology have profoundly transformed reading practices. Traditional print texts have increasingly been replaced by digital texts, hypertext structures, and interactive content. This shift has altered the cognitive strategies and attention processes employed during reading (Singer and Alexander, 2017) and shaped students' reading behaviors differently compared to traditional printed materials (OECD, 2021). While the effective use of technology in educational environments contributes to the development of literacy skills, it also introduces new cognitive and behavioral challenges such as digital addiction and superficial reading tendencies (Wolf, 2018). Therefore, technology should be regarded as a multidimensional factor encompassing both opportunities and risks. Balancing this dual structure is essential not only for sustaining students' reading motivation and cognitive focus (Neumann, 2018; OECD, 2021) but also for supporting the development of digital literacy skills (Neumann, 2015). Consequently, the effect of technology on reading skills should not be viewed as a one-dimensional phenomenon but rather as a complex system of interactions shaped by variables such as individual characteristics, duration of use, content quality, and instructional guidance.

## The Effect of Digital Addiction on Reading Behavior

Digital addiction is defined as the use of digital devices beyond their functional purposes, to an extent that weakens an individual's time management and self-regulation skills (Kuss and Griffiths, 2017). Symptoms associated with digital addiction—such as distraction, constant stimulus-seeking, and increased cognitive load—can negatively affect the deep concentration, comprehension, and intertextual connection processes inherent in reading (Wolf, 2018).

Experimental studies have shown that individuals with higher levels of digital addiction exhibit decreases in reading time, motivation, and comprehension performance. For example, Kaman and Bulut (2025) found a significant negative relationship between digital game addiction, reading motivation, and comprehension levels among primary school students. Similarly, Zhang and Gu (2023) reported that children's increased gaming addiction scores were associated with lower reading attitudes. These findings indicate that digital addiction affects not only academic achievement but also the quality of students' reading behavior.

International research supports this trend. Clinton (2019) noted that increased digital media usage time leads students to process texts more superficially, thereby reducing reading depth. Likewise, the OECD (2021) report revealed that students who spend more time on digital devices struggle with reading tasks requiring sustained attention and demonstrate lower reading performance overall. In this context, digital addiction is considered a multidimensional variable that fragments students' cognitive resources and weakens essential skills such as concentration, comprehension, and deep reading (Delgado et al., 2018; Clinton, 2019).

Moreover, several studies in the literature suggest that differences in comprehension in favor of print reading are more pronounced among children and adolescents (Clinton, 2019; McArthur et al., 2021; Wolf, 2018) and that increased screen time can negatively affect children's reading interest and vocabulary development (Madigan et al., 2019). Studies conducted with Turkish samples similarly indicate that as students' smartphone and digital game usage increases, their book-reading habits decline and their reading attitudes become more negative (Alakuşu and Elkatmış, 2022).

Most of the existing literature focuses on secondary and higher education populations, while studies directly examining the relationship between digital addiction and reading behavior among early childhood or primary school students remain limited. However, the cognitive development literature emphasizes that core reading skills rapidly form between the ages of 6 and 8 and that exposure to digital media during this critical period can have lasting effects on reading behaviors (Madigan et al., 2019). In this context, the present study, conducted at the second-grade primary level, aims to fill a significant gap in the literature by exploring the effects of early digital addiction on reading behaviors. Understanding the impact of digital addiction on literacy skills may guide the development of interventions aimed at limiting screen time and improving reading outcomes (Neumann, 2018).

Additionally, by simultaneously addressing variables such as gender, device ownership, participation in extracurricular activities, and Turkish language grades, this study represents one of the first attempts to analyze the relationship between digital addiction and reading from a multidimensional perspective. In this regard, the study is expected to contribute to the development of preventive educational policies concerning digital media use and literacy in early childhood, both within the Turkish context and at the international level.

## **Aim of Research**

The primary aim of this study is to examine the relationship between digital addiction and reading behaviors among second-grade primary school students.

The main research problem of the study was formulated as follows:

“An investigation of the relationship between digital addiction and reading behaviors of second-grade primary school students.”

In line with this general problem, the study sought to address the following sub-problems:

1. What are the levels of digital addiction and reading behaviors among second-grade primary school students?
2. Is there a significant relationship between students' levels of digital addiction and their reading behaviors?

3. Does the relationship between digital addiction and reading behaviors differ according to gender, ownership of digital devices (tablet, computer, or smartphone), participation in extracurricular courses (art, music, or sports), and Turkish language report card grades?

## Method

### Research Design

The research design of this study is based on the correlational survey model, one of the quantitative research methods. Correlational survey models aim to examine the natural relationship between two or more variables without any intervention or manipulation applied to those variables (Büyüköztürk et al., 2021). This approach is particularly preferred in the fields of education and social sciences to reveal the direction and strength of statistically significant relationships between variables without making claims of causality.

In correlational research designs, researchers—unlike in experimental studies—do not control or manipulate independent variables. Instead, they observe the existing conditions as they are and analyze the degree of association among the collected data (Creswell and Creswell, 2017). Therefore, the correlational survey model provides an appropriate methodological framework for the present study to describe the relationship between students' levels of digital addiction and their reading behaviors in a descriptive manner.

### Study Group

The study group of the research consists of 144 second-grade primary school students enrolled in public schools located in the central districts of Konya, Türkiye.

Of the participating students, 54.2% were female and 45.8% were male. The proportion of students who owned a tablet, computer, or smartphone was 74.3%, while 25.7% did not own any such device. Additionally, 31.9% of the students reported attending extracurricular courses (art, music, or sports), whereas 68.1% did not participate in any courses outside school. According to Turkish language report card grades, 59.7% of the students achieved an "excellent" level, 34.7% were rated as "good," 4.9% as "satisfactory," and 0.7% as "needs improvement."

### Data Collection Tools

*Digital Addiction Scale for Children:* The scale was originally developed by Hawi et al. (2019) and later adapted into Turkish by Kaçmaz et al., (2023). It consists of 25 items rated on a 5-point Likert scale. The scale has two subdimensions: intrapersonal factors and interpersonal relationships. The Cronbach's alpha coefficient of the Turkish version was calculated as 0.93, indicating high internal consistency. The total score obtainable from the scale ranges from 25 to 125, with higher scores indicating a higher risk of digital addiction among individuals.

*Reading Behavior Scale:* The scale was developed by Öncü et al. (2024) and consists of 18 items across three subdimensions. It is a 5-point Likert-type scale with possible total scores ranging from 18 to 90. Higher scores indicate a higher level of reading behavior. The Cronbach's alpha coefficient of the scale was calculated as 0.90, demonstrating high reliability.

### Data Collection Process

Prior to data collection, approval was obtained from the Selçuk University Scientific Ethics Review Board, followed by research permission from the Turkish Ministry of National Education. Preliminary meetings were held with the selected schools to provide detailed information about the data collection process. Data were collected from the study group

according to a jointly determined schedule with classroom teachers. Participation was voluntary, and the data collection process lasted three weeks.

## Data Analysis

Data were analyzed using the SPSS 26 statistical software package. First, frequency and percentage distributions of students' demographic characteristics were presented. Descriptive statistics were calculated for the total scores of the Digital Addiction and Reading Behavior Scales. The normality of the score distributions was assessed using skewness and kurtosis values. A distribution is considered normal when these values fall between  $\pm 2$  (George and Mallery, 2010). Both scales showed normal distributions; therefore, the Pearson correlation coefficient was used to examine the relationship between the total scores.

According to Turgut and Baykul (2012), correlation coefficients with  $|r| < .40$  indicate a low-level relationship. Parametric tests were applied for comparisons of normally distributed continuous variables based on demographic characteristics. In addition to normality, these tests assume a sufficient sample size ( $N > 30$ ) for each group (Pallant, 2020).

Since all variables were dichotomous and the Turkish grade variable was merged into two categories due to insufficient group size, comparisons of students' digital addiction and reading behavior scale scores were conducted using independent samples t-tests. The significance level for all statistical analyses was set at  $p < .05$ .

## Results

In the first sub-problem of the research, the general scores of students' digital addiction and reading behavior were examined. According to the results, students' scores on the Digital Addiction Scale ranged between 25 and 111, with a mean of 48.34 ( $SD = 16.75$ ). The Reading Behavior Scale scores ranged between 18 and 65, with a mean of 30.44 ( $SD = 10.02$ ). The skewness values ranged from 0.95 to 0.987, and the kurtosis values ranged from 0.751 to 1.211, which are within the acceptable range of  $\pm 2$ , indicating that the data were normally distributed.

The second sub-problem examined the relationship between students' digital addiction and reading behaviors. A low but positive correlation was found between digital addiction and reading behavior scores ( $r = .128$ ,  $p < .05$ ). As students' digital addiction scores increased, their reading behavior scores tended to decrease, and vice versa.

The third sub-problem investigated whether the relationship between students' digital addiction and reading behaviors differed according to independent variables such as gender, device ownership, course participation, and Turkish report card grades. For digital addiction scores, the mean score was  $46.38 \pm 16.17$  for female students and  $50.65 \pm 17.24$  for male students. According to course participation, students who did not attend courses had a mean score of  $49.35 \pm 17.09$ , while those who attended courses had a mean score of  $46.20 \pm 15.95$ . In terms of Turkish language report card grades, students with "Excellent" grades had a mean score of  $50.44 \pm 18.23$ , while those with "Good or below" grades had a mean score of  $45.22 \pm 13.83$ . No statistically significant differences were found in digital addiction scores according to gender ( $t = -1.531$ ,  $p = .128$ ), course participation ( $t = -1.053$ ,  $p = .294$ ), or Turkish grade level ( $t = 1.849$ ,  $p = .066$ ), as  $p > .05$ . However, significant differences were found in digital addiction scores according to ownership of digital devices (tablet/computer/smartphone). Students without devices had a mean score of  $41.97 \pm 16.12$ , while students with devices had a mean score of  $50.54 \pm 16.46$ . This difference was statistically significant ( $t = 2.744$ ,  $p = .007$ ,  $p < .05$ ), indicating that students who owned digital devices had higher levels of digital addiction than those who did not.

For reading behavior scores, the mean score was  $30.85 \pm 10.20$  for female students and  $29.95 \pm 9.86$  for male students. Based on course participation, non-participants scored  $30.36 \pm 9.60$ , while participants scored  $30.61 \pm 10.97$ . According to Turkish report card grades, those rated

as “Excellent” had a mean score of  $29.35 \pm 11.37$ , and those rated as “Good or below” had a mean of  $32.05 \pm 7.37$ . Students without digital devices had a mean reading behavior score of  $32.19 \pm 10.28$ , while those with devices scored  $29.83 \pm 9.90$ . No statistically significant differences were found in reading behavior scores according to gender ( $t = 0.531$ ,  $p = 0.596$ ), course participation ( $t = 0.14$ ,  $p = 0.889$ ), Turkish report card grade ( $t = -1.597$ ,  $p = 0.113$ ), or device ownership ( $t = -1.236$ ,  $p = 0.218$ ) ( $p > .05$ ).

## Discussion

This study found that second-grade elementary school students exhibit moderate levels of digital addiction and reading behavior. The moderate prevalence of digital addiction aligns with studies reporting similar levels in elementary school-aged children (Akar and Özer, 2025; Dilci et al., 2019; Niklová et al., 2022; Tsai et al., 2020; Xin et al., 2018) and international reports highlighting the increasing risk of online access among children (OECD, 2025; Ding et al., 2023; Duan et al., 2020; Radesky et al., 2023; TUIK, 2024). The moderate reading behavior of students is also consistent with previous primary school studies (Gür and Demir, 2016; Katrancı, 2015; Yıldız, 2013).

In terms of independent variables, digital addiction did not show a significant difference according to gender, course participation, and Turkish report card grade variables; however, device ownership created a significant difference. This finding is consistent with studies reporting that mobile device ownership increases the risk of addiction (Dwairej et al., 2025; Al-Menayes, 2015). The lack of a difference in terms of gender is parallel to the results of some studies (Suárez-Perdomo et al., 2022), but there are also findings based on gender in different samples (Kaman and Bulut, 2025).

The lack of significant differences in reading behaviors based on gender is consistent with studies reporting similar results at the elementary school level (Yılmaz and Ertem, 2024; Bayraktar and Fırat, 2020; Leylek, 2018). Furthermore, the lack of a relationship between reading behavior and Turkish report card grades is consistent with studies reporting that reading habits and reading motivation do not significantly predict academic achievement (Yılmaz and Ertem, 2024; Bayraktar and Fırat, 2020; Alakuşu and Elkatmış, 2022; Dou and Shek, 2021).

The lack of a significant relationship between tablet and smartphone ownership and reading behavior is noteworthy when compared to different findings in the literature; some studies show that device access reduces reading frequency (Merga and Roni, 2017; Fazla et al., 2019). The lack of a difference in reading behavior due to course participation indicates that there are limited studies directly addressing this variable at the elementary school level (Göksel et al., 2016; Türegün and Kaya, 2019).

One of the key findings of the study is the low-level negative correlation between digital addiction and reading behavior. This result is consistent with studies reporting that technology addiction reduces reading attitudes (Gerez Taşgın and Taşgın, 2023; Hinkley et al., 2014; Barr and Linebarger, 2017). However, there are also studies showing that digital tools can support literacy when used pedagogically (Neumann, 2018). This highlights that the variables affecting the relationship are multidimensional.