

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

EBEVEYN OLAN ÖĞRETMENLERİN DİJİTAL
EBEVEYNLIK FARKINDALIKLARI İLE DİJİTAL
BAĞIMLILIKLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER
AÇISINDAN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

CEBRAİL URTEKİN

GAZİANTEP
HAZİRAN 2024

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

**EBEVEYN OLAN ÖĞRETMENLERİN DİJİTAL
EBEVEYNLIK FARKINDALIKLARI İLE DİJİTAL
BAĞIMLILIKLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER
AÇISINDAN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

CEBRAİL URTEKİN

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Mehmet MURAT

GAZİANTEP
HAZİRAN 2024

TEZ ONAY SAYFASI**Öğrencinin Adı ve Soyadı: CEBRAİL URTEKİN****Üniversite** : Gaziantep Üniversitesi**Enstitü** : Eğitim Bilimleri Enstitüsü**Ana Bilim Dalı ve Bilim Dalı:** Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı- Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık**Tezin Başlığı:** Ebeveyn Olan Öğretmenlerin Dijital Ebeveynlik Farkındalıkları ile Dijital Bağımlılıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi**Tezin Savunma Tarihi:** 03/06/2024

Bu tezin yüksek lisans/ doktora tezi olarak gerekli şartları sağladığını onaylarım.

Prof. Dr. Mehmet Murat
Enstitü ABD Başkanı

Bu tez tarafımda (tarafımızca) okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından bir yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

(Unvanı Adı ve SOYADI)
İkinci Tez Danışmanı (varsa)

Prof. Dr. Mehmet Murat
Tez Danışmanı

Bu tez tarafımızca okunmuş, kapsam ve niteliği açısından bir yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

İmzası

Prof. Dr. Mehmet MURAT (Jüri Başkanı)

Dr. Öğrt. Üyesi Eyyüp ÖZKAMALI

Doç. Dr. Yasin DEMİR

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Onayı

Doç. Dr. Mahmut KALMAN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde, bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu kabul ederim. Bu bilgiler doğrultusunda tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edilmesi halinde doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu onayladığımı beyan ederim.

İmza:

Adı ve Soyadı: Cebail Urtekin

Öğrenci Numarası:222623111001

Tezin Savunma Tarihi: 03/06/2024

ÖNSÖZ

Tez yazım sürecinde geribildirimleri ile bu süreci en iyi şekilde değerlendirmeme destek olan tez danışmanım sayın Prof. Dr. Mehmet MURAT hocama, yüksek lisans serüvenine başladığımda ders sürecinde ve sonrasında beni yönlendiren, destek olan ve sorduğum her soruya içtenlikle cevap veren Ana Bilim dalındaki hocalarıma, Jüri üyesi olarak tezime katkıda bulunan değerli Dr. Öğrt. Üyesi Eyyüp Özkamalı ve Doç. Dr. Yasin Demir hocalarıma teşekkür ediyorum.

Konu seçim aşamasında fikirleri ile bana rehberlik eden, yönlendiren ve motive eden değerli arkadaşım, meslektaşım Uzman Psikolojik Danışman Aysun BEKDAŞ'a, tezimin hazırlanma aşamasında bana süreç hakkında destek olan Uzman Psikolojik Danışman Ayşe Kevser KARA'ya, yüksek lisansa beraber başlayıp beraber bitirdiğim arkadaşım Uzman Psikolojik Danışman Rümeysa Alvar'a, bir üyesi olmaktan her daim gurur duyduğum ve hayatımın en güzel işi olarak dile getirdiğim, psikolojik danışmanlar için dijital bir yardım platformu olan ancak bunun da ötesine geçen ve çok güzel işlere imza atan Terapötik Akademi ekibine teşekkür ederim.

Yüksek lisansa başladığım günden yüksek lisansı bitirdiğim güne kadar beni sürekli destekleyen bana güç veren, bu süreçte çocuklarıma hem anne hem de baba olan çok değerli eşim, hayat arkadaşım Sariye URTEKİN'e, babaları çalışırken anlayışla karşılayan ve sabreden canım çocuklarım Yunus Emre ve İnci'ye teşekkür ederim.

Cebraail Urtekin
Haziran, 2024

ÖZET

EBEVEYN OLAN ÖĞRETMENLERİN DİJİTAL EBEVEYNLIK FARKINDALIKLARI İLE DİJİTAL BAĞIMLILIKLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

URTEKİN, Cebraail
Yüksek Lisans,
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı
Tez Danışmanı: Prof. Dr. Mehmet MURAT
Haziran-2024, 184 sayfa

Bu araştırmada ebeveyn olan öğretmenlerin dijital ebeveynlik farkındalıkları ile dijital bağımlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amacın yanında öğretmenlerin dijital ebeveynlik farkındalıkları ile dijital bağımlılıkları çeşitli değişkenler açısından incelendiği için araştırma, genel tarama modellerinden betimsel ve ilişkisel tarama modelleri ile desenlenmiştir. Çalışmanın evreni TÜİK verilerine göre internetin en çok kullanıldığı Ankara ve İstanbul illerinde çalışan ve 3-12 yaş arası çocuğu olan öğretmenlerden oluşmaktadır. Bu kapsamda basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile 462 öğretmenden veri toplanmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla “Dijital Bağımlılık Ölçeği”, “Dijital Ebeveynlik Farkındalık Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Çalışma kapsamında elde edilen verilerin çözümlenmesinde IBM SPSS 26 paket programı kullanılmıştır. Ebeveynlerin dijital bağımlılık düzeyleri ile dijital ebeveynlik farkındalık düzeylerinin bağımsız değişkenlerle analizinde t-testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Tek Yönlü Çok Değişkenli Varyans analizi (MANOVA) ve bağımlı değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenmesi için Pearson Korelasyon analizi kullanılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin dijital bağımlılık düzeylerinde medeni durum, mezuniyet düzeyi, çalışılan okul kademesi, ikinci ebeveynin (eşin) mesleği değişkenleri farklılaşma gözlenmemişken; cinsiyet, yaş, hizmet süresi, günlük dijital kullanım süresi ve amacı, en sık kullanılan sosyal medya uygulaması, dijital bağımlılık konusunda eğitim alma durumu, çocuk yaşı, çocuğun devam ettiği eğitim kademesi, çocuğun günlük dijital cihaz kullanma süresi ve amacı değişkenlerinde farklılaşma gözlemlenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin dijital ebeveynlik farkındalık düzeylerinde cinsiyet, ikinci ebeveynin (eşin) mesleği, günlük dijital cihaz kullanım süresi ve amacı, en sık kullanılan sosyal medya, dijital ebeveynlik konusunda eğitim alan durumu, çocuk yaşı, çocuğun devam ettiği eğitim kademesi, çocuğun dijital cihaz sahibi oluşu, çocuğun günlük dijital cihaz kullanım süresi ve amacı değişkenlerine göre farklılaşma gözlemlenmiştir; medeni durum, yaş, mezuniyet düzeyi, çocuk sayısı ve cinsiyeti değişkenlerine göre farklılaşma gözlemlenmemiştir. Araştırmada ebeveynlerin dijital bağımlılıkları ile dijital ebeveynlik farkındalıkları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur.

Anahtar sözcükler: dijital ebeveynlik, dijital bağımlılık, dijital öğretmen.

ABSTRACT

EXAMINATION OF DIGITAL PARENTING AWARENESS AND DIGITAL ADDICTIONS OF TEACHERS WHO ARE PARENTS IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES

URTEKİN, Cebraail

Master's Thesis,

Department of Educational Sciences

Discipline of Guidance and Psychological Counseling

Supervisor: Prof. Dr. Mehmet MURAT

June-2024, 184 pages

This research aimed to examine the relationship between digital parenting awareness and digital addictions of teachers who are parents. In addition to this purpose, since teachers' digital parenting awareness and digital addictions were examined in terms of various variables, the research was designed with descriptive and relational scanning models, which are among the general scanning models. The population of the study consists of teachers who work in Ankara and Istanbul, where the internet is used most, according to TÜİK data, and who have children between the ages of 3-12. In this context, data was collected from 462 teachers using simple random sampling method. "Digital Addiction Scale", "Digital Parenting Awareness Scale" and "Personal Information Form" were used to collect data in the study. IBM SPSS 26 package program was used to analyze the data obtained within the scope of the study. In the analysis of parents' digital addiction levels and digital parenting awareness levels with independent variables, t-test, One-Way Analysis of Variance (ANOVA), One-Way Multivariate Analysis of Variance (MANOVA) and Pearson Correlation analysis were used to determine the relationship between dependent variables. In the study, while no difference was observed in teachers' digital addiction levels in terms of marital status, graduation level, school level, and second parent's (spouse) profession; Differences were observed in the variables of gender, age, length of service, duration and purpose of daily digital use, the most frequently used social media application, education on digital addiction, child age, the level of education the child continues, the duration and purpose of the child's daily use of digital devices. In the research, teachers' digital parenting awareness levels were determined by gender, the profession of the second parent (spouse), the duration and purpose of daily digital device use, the most frequently used social media, the level of education on digital parenting, the child's age, the level of education the child continues, the child's ownership of a digital device. , differentiation was observed according to the variables of the child's daily digital device use time and purpose; No differentiation was observed according to marital status, age, graduation level, number of children and gender variables. In the study, a significant relationship was found between parents' digital addictions and their digital parenting awareness.

Keywords: Digital parenting, Digital addiction, Digital teacher.

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAY SAYFASI	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ.....	xii
KISALTMALAR.....	xiv
EKLER.....	xv

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1.Problem Durumu.....	1
1.2.Araştırmanın Amacı.....	4
1.3.Araştırmanın Önemi.....	4
1.4.Sayıtlılar	5
1.5.Sınırlılıklar	5
1.6.Tanımlar	6

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1.Dijital Kavramı ve Dijital Dünya.....	7
2.1.1.Dijital Fırsatlar	8
2.1.2.Dijital Riskler	10
2.1.3.Dijital Yerli, Dijital Göçmen ve Dijital Bilge.....	12
2.1.4.Dijital Okuryazarlık, Dijital Etik ve Dijital Vatandaşlık	13
2.1.5. Dijital Öğretmenler	15
2.2.Dijital Ebeveynlik	16
2.3. Dijital Ebeveynlik Rollerini	17
2.3.1. Farkında Olma (Farkındalık)	18
2.3.2.Kontrol ve Denetim.....	20
2.3.3. Model Olma	21
2.4.Bağımlılık Kavramı.....	23

2.4.1.Maddesel (Kimyasal) Bağımlılık	25
2.4.2.Davranışsal (Eylemsel) Bağımlılık	25
2.5.Dijital Bağımlılık Kavramı	26
2.6. Dijital Bağımlılıkta Pekiştirici Unsurlar	28
2.6.1. İnternet ve Dijital Araçlara Erişim Kolaylığı.....	28
2.6.2. Durma İşaretinin Olmaması.....	29
2.6.3. Gelişmeleri Kaçırma Korkusu (FOMO)	29
2.6.4. Ödül Sistemi.....	30
2.6.5. Alışkanlık Döngüsü	31
2.7. Dijital Bağımlılık Türleri	33
2.7.1. İnternet Bağımlılığı	34
2.7.2. Sosyal Medya Bağımlılığı.....	36
2.7.3. Akıllı Telefon Bağımlılığı.....	38
2.7.4. Dijital Oyun Bağımlılığı	40
2.7.5. Televizyon Bağımlılığı	43
2.8. Dijital Bağımlılığın Nedenleri ve Sonuçları	45
2.9. Konu ile İlgili Ulusal ve Uluslararası Araştırmalar ve Genel Değerlendirme	46
2.9.1. Dijital Bağımlılık ile İlgili Yapılmış Ulusal ve Uluslararası Araştırmalar	46
2.9.2. Dijital Ebeveynlik ile İlgili Yapılmış Ulusal ve Uluslararası Araştırmalar	53

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli	64
3.2. Evren ve Çalışma Grubu	64
3.3. Veri Toplama Araçları	68
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	68
3.3.2. Dijital Ebeveynlik Farkındalık Ölçeği (DEFÖ)	68
3.3.3. Dijital Bağımlılık Ölçeği (DBÖ).....	69
3.4. Verilerin Toplanması	70
3.5. Verilerin Çözümlemesi	70

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Dijital Bağımlılık Ölçeğinin Bağımsız Değişkenlere Göre Analizlerine Ait Bulgular.....	72
4.1.1. Öğretmenlerin Dijital Bağımlılık Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular	72

4.1.2. Öğretmenlerin Dijital Bağımlılık Puanlarının Medeni Durumlarına Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular	73
4.1.3. Öğretmenlerin Dijital Bağımlılık Puanlarının Yaşa Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular	73
4.1.4. Öğretmenlerin Dijital Bağımlılık Puanlarının Mezuniyet Düzeylerine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular	74
4.1.5. Öğretmenlerin Dijital Bağımlılık Puanlarının Hizmet Sürelerine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular	75
4.1.6. Öğretmenlerin Dijital Bağımlılık Puanlarının Çalışılan Okul Kademesine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular	76
4.1.7. Öğretmenlerin Dijital Bağımlılık Puanlarının İkinci Ebeveynin (eşin) Mesleğine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular	77
4.1.8. Öğretmenlerin Dijital Bağımlılık Puanlarının Günlük Dijital Cihaz Kullanım Sürelerine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular	77
4.1.9. Öğretmenlerin Dijital Bağımlılık Puanlarının Dijital Cihaz Kullanım Amaçlarına Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular	78
4.1.10. Öğretmenlerin Dijital Bağımlılık Puanlarının En Sık Kullanılan Sosyal Medya Uygulamasına Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular	80
4.1.11. Öğretmenlerin Dijital Bağımlılık Puanlarının Dijital Bağımlılık Konusunda Eğitim Almalarına Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular ..	80
4.1.12. Öğretmenlerin Dijital Bağımlılık Puanlarının Çocuk Sayısına Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular	81
4.1.13. Öğretmenlerin Dijital Bağımlılık Puanlarının Çocuk Yaşına Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular	82
4.1.14. Öğretmenlerin Dijital Bağımlılık Puanlarının Çocuğun Devam Ettiği Eğitim Kademesine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular	83
4.1.15. Öğretmenlerin Dijital Bağımlılık Puanlarının Çocuğun Dijital Cihaz Sahibi Oluşuna Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular	84
4.1.16. Öğretmenlerin Dijital Bağımlılık Puanlarının Çocuğun Günlük Dijital Cihaz Kullanım Süresine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular	85
4.1.17. Öğretmenlerin Dijital Bağımlılık Puanlarının Çocuğun Dijital Cihaz Kullanım Amacına Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular	85
4.2. Dijital Ebeveynlik Farkındalık Ölçeği Puanlarının Bağımsız Değişkenlere İlişkin Analizlerine Ait Bulgular	87
4.2.1. Öğretmenlerin Dijital Ebeveynlik Farkındalık Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular	87
4.2.2. Öğretmenlerin Dijital Ebeveynlik Farkındalık Ölçeği Puanlarının Medeni Durumlarına Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular	88
4.2.3. Öğretmenlerin Dijital Ebeveynlik Farkındalık Ölçeği Puanlarının Yaşa Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular	89
4.2.4. Öğretmenlerin Dijital Ebeveynlik Farkındalık Ölçeği Puanlarının Mezuniyet Düzeylerine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular	90
4.2.5. Öğretmenlerin Dijital Ebeveynlik Farkındalık Ölçeği Puanlarının İkinci Ebeveynin (Eşin) Mesleğine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular	91
4.2.6. Öğretmenlerin Dijital Ebeveynlik Farkındalık Ölçeği Puanlarının Günlük Dijital Cihaz Kullanım Süresine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular	93
4.2.7. Öğretmenlerin Dijital Ebeveynlik Farkındalık Ölçeği Puanlarının Dijital Cihaz Kullanım Amacına Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular	94

4.2.8. Öğretmenlerin Dijital Ebeveynlik Farkındalık Ölçeği Puanlarının En Sık Kullanılan Sosyal Medya Uygulamasına Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular.....	96
4.2.9. Öğretmenlerin Dijital Ebeveynlik Farkındalık Ölçeği Puanlarının Dijital Ebeveynlik Konusunda Eğitim Almalarına Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular.....	98
4.2.10. Öğretmenlerin Dijital Ebeveynlik Farkındalık Ölçeği Puanlarının Çocuk Sayısına Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular.....	100
4.2.11. Öğretmenlerin Dijital Ebeveynlik Farkındalık Ölçeği Puanlarının Çocuk Cinsiyetine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular	101
4.2.12. Öğretmenlerin Dijital Ebeveynlik Farkındalık Ölçeği Puanlarının Çocuk Yaşına Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular	102
4.2.13. Öğretmenlerin Dijital Ebeveynlik Farkındalık Ölçeği Puanlarının Çocuğun Devam Ettiği Eğitim Kademesine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular.....	104
4.2.14. Öğretmenlerin Dijital Ebeveynlik Farkındalık Ölçeği Puanlarının Çocuğun Dijital Cihaz Sahibi Oluşuna Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular.....	105
4.2.15. Öğretmenlerin Dijital Ebeveynlik Farkındalık Ölçeği Puanlarının Çocuğun Günlük Dijital Cihaz Kullanım Süresine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular	107
4.2.16. Öğretmenlerin Dijital Ebeveynlik Farkındalık Ölçeği Puanlarının Çocuğun Dijital Cihaz Kullanım Amacına Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular.....	108
4.3. Öğretmenlerin Dijital Ebeveynlik Düzeyleri ile Dijital Bağımlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular	110

BÖLÜM V

TARTIŞMA

5.1. Öğretmenlerin Dijital Bağımlılıklarına İlişkin Sonuçların Tartışılması	113
5.1.1. Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Dijital Bağımlılık Düzeylerine İlişkin Bulguların Tartışılması	113
5.1.2. Medeni Duruma Göre Öğretmenlerin Dijital Bağımlılık Düzeylerine İlişkin Bulguların Tartışılması	115
5.1.3. Yaşa Göre Öğretmenlerin Dijital Bağımlılık Düzeylerine İlişkin Bulguların Tartışılması.....	115
5.1.4. Mezuniyete Göre Öğretmenlerin Dijital Bağımlılık Düzeylerine İlişkin Bulguların Tartışılması	117
5.1.5. Hizmet Süresine Göre Öğretmenlerin Dijital Bağımlılık Düzeylerine İlişkin Bulguların Tartışılması	117
5.1.6. Çalışılan Okul Kademesine Göre Öğretmenlerin Dijital Bağımlılık Düzeylerine İlişkin Bulguların Tartışılması.....	118
5.1.7. İkinci Ebeveynin (Eşin) Mesleğine Göre Öğretmenlerin Dijital Bağımlılık Düzeylerine İlişkin Bulguların Tartışılması.....	119
5.1.8. Günlük Dijital Cihaz Kullanım Süresine Göre Öğretmenlerin Dijital Bağımlılık Düzeylerine İlişkin Bulguların Tartışılması.....	120

5.1.9. Dijital Cihaz Kullanım Amacına Göre Öğretmenlerin Dijital Bağımlılık Düzeylerine İlişkin Bulguların Tartışılması.....	121
5.1.10. En Sık Kullanılan Sosyal Medya (Dijital Medya) Uygulamasına Göre Öğretmenlerin Dijital Bağımlılık Düzeylerine İlişkin Bulguların Tartışılması	123
5.1.11. Dijital Bağımlılık Konusunda Eğitim Alma Değişkenine Göre Öğretmenlerin Dijital Bağımlılık Düzeylerine İlişkin Bulguların Tartışılması	124
5.1.12. Çocuk Sayısına Göre Öğretmenlerin Dijital Bağımlılık Düzeylerine İlişkin Bulguların Tartışılması	125
5.1.13. Çocuk Yaşına Göre Öğretmenlerin Dijital Bağımlılık Düzeylerine İlişkin Bulguların Tartışılması	126
5.1.14.Çocuğun Devam Ettiği Eğitim Kademesine Göre Öğretmenlerin Dijital Bağımlılık Düzeylerine İlişkin Bulguların Tartışılması.....	126
5.1.15. Çocuğun Dijital Cihaz Sahibi Oluşuna Göre Öğretmenlerin Dijital Bağımlılık Düzeylerine İlişkin Bulguların Tartışılması.....	127
5.1.16. Çocuğun Günlük Dijital Cihaz Kullanım Süresine Göre Öğretmenlerin Dijital Bağımlılık Düzeylerine İlişkin Bulguların Tartışılması	128
5.1.17. Çocuğun Dijital Cihaz Kullanım Amacına Göre Öğretmenlerin Dijital Bağımlılık Düzeylerine İlişkin Bulguların Tartışılması.....	128
5.2. Öğretmenlerin Dijital Ebeveynlik Farkındalıklarına İlişkin Sonuçların Tartışılması.....	129
5.2.1. Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Dijital Ebeveynlik Farkındalıklarına İlişkin Bulguların Tartışılması	129
5.2.2. Medeni Duruma Göre Öğretmenlerin Dijital Ebeveynlik Farkındalıklarına İlişkin Bulguların Tartışılması	130
5.2.3. Yaş'a Göre Öğretmenlerin Dijital Ebeveynlik Farkındalıklarına İlişkin Bulguların Tartışılması	131
5.2.4. Mezuniyet Düzeyine Göre Öğretmenlerin Dijital Ebeveynlik Farkındalıklarına İlişkin Bulguların Tartışılması.....	132
5.2.5. İkinci Ebeveynin (Eşin) Mesleğine Göre Öğretmenlerin Dijital Ebeveynlik Farkındalıklarına İlişkin Bulguların Tartışılması.....	132
5.2.6. Günlük Dijital Cihaz Kullanım Süresine Göre Öğretmenlerin Dijital Ebeveynlik Farkındalıklarına İlişkin Bulguların Tartışılması	133
5.2.7. Dijital Cihaz Kullanım Amacına Göre Öğretmenlerin Dijital Ebeveynlik Farkındalıklarına İlişkin Bulguların Tartışılması.....	134
5.2.8. En Sık Kullanılan Sosyal Medya (Dijital Medya) Uygulamasına Göre Öğretmenlerin Dijital Ebeveynlik Farkındalıklarına İlişkin Bulguların Tartışılması.....	135
5.2.9. Dijital Ebeveynlik Konusunda Eğitim Alma Değişkenine Göre Öğretmenlerin Dijital Ebeveynlik Farkındalıklarına İlişkin Bulguların Tartışılması.....	135
5.2.10. Çocuk Sayısına Göre Öğretmenlerin Dijital Ebeveynlik Farkındalıklarına İlişkin Bulguların Tartışılması	137
5.2.11. Çocuk Cinsiyetine Göre Öğretmenlerin Dijital Ebeveynlik Farkındalıklarına İlişkin Bulguların Tartışılması.....	137
5.2.12. Çocuk Yaşına Göre Öğretmenlerin Dijital Ebeveynlik Farkındalıklarına İlişkin Bulguların Tartışılması	138
5.2.13. Çocuğun Devam Ettiği Eğitim Kademesine Göre Öğretmenlerin Dijital Ebeveynlik Farkındalıklarına İlişkin Bulguların Tartışılması	139

5.2.14. Çocuğun Dijital Cihaz Sahibi Oluşuna Göre Öğretmenlerin Dijital Ebeveynlik Farkındalıklarına İlişkin Bulguların Tartışılması	139
5.2.15. Çocuğun Günlük Dijital Cihaz Kullanım Süresine Göre Öğretmenlerin Dijital Ebeveynlik Farkındalıklarına İlişkin Bulguların Tartışılması	140
5.2.16. Çocuğun Dijital Cihaz Kullanım Amacına Göre Öğretmenlerin Dijital Ebeveynlik Farkındalıklarına İlişkin Bulguların Tartışılması	142
5.3. Öğretmenlerin Dijital Ebeveynlik Farkındalıkları ile Dijital Bağımlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Sonuçlarının Tartışılması	143

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar	145
6.2. Öneriler	148
KAYNAKÇA.....	149
EKLER.....	178
ÖZGEÇMİŞ	184
VITAE.....	184

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 3.1. Öğretmenlere ait demografik özellikler	65
Tablo 3.2. Öğretmenlerin çocuklarına ait demografik özellikler	67
Tablo 4.1. DBÖ puanlarının cinsiyet değişkenine göre T testi sonuçları	72
Tablo 4.2. DBÖ puanlarının medeni durum değişkenine göre T testi sonuçları	73
Tablo 4.3. DBÖ puanlarının yaş değişkenine göre Kruskal Wallis-H analizi sonuçları	74
Tablo 4.4. Tukey analizi sonuçları	74
Tablo 4.5. DBÖ puanlarının mezuniyet düzeyi değişkenine göre Kruskal Wallis-H analizi sonuçları	75
Tablo 4.6. DBÖ puanlarının hizmet süresi değişkenine göre Kruskal Wallis-H analizi sonuçları	75
Tablo 4.7. Tukey analizi sonuçları	76
Tablo 4.8. DBÖ puanlarının çalışılan okul kademesi değişkenine göre ANOVA analizi sonuçları	76
Tablo 4.9. DBÖ puanlarının ikinci ebeveynin mesleği değişkenine göre Kruskal Wallis-H analizi sonuçları	77
Tablo 4.10. DBÖ puanlarının günlük dijital cihaz kullanım süresi değişkenine göre ANOVA analizi sonuçları	78
Tablo 4.11. Dunnett Testi analizi sonuçları	78
Tablo 4.12. DBÖ puanlarının dijital cihaz kullanım amacı değişkenine göre ANOVA analizi sonuçları	79
Tablo 4.13. Tukey analizi sonuçları	79
Tablo 4.14. DBÖ puanlarının en sık kullanılan sosyal medya uygulaması değişkenine göre Kruskal Wallis-H analizi sonuçları	80
Tablo 4.15. Tukey analizi sonuçları	80
Tablo 4.16. DBÖ puanlarının dijital bağımlılık konusunda eğitim alma durumu değişkenine göre Kruskal Wallis-H analizi sonuçları	81
Tablo 4.17. Tukey analizi sonuçları	81
Tablo 4.18. DBÖ puanlarının çocuk sayısı değişkenine göre ANOVA analizi sonuçları	82
Tablo 4.19. DBÖ puanlarının çocuk yaş değişkenine göre ANOVA analizi sonuçları	82
Tablo 4.20. Tukey analizi sonuçları	83
Tablo 4.21. DBÖ puanlarının çocuğun devam ettiği eğitim kademesi değişkenine göre Kruskal Wallis-H analizi sonuçları	83
Tablo 4.22. Tukey analizi sonuçları	84
Tablo 4.23. DBÖ puanlarının çocuğun dijital cihaz sahibi oluşu değişkenine göre ANOVA analizi sonuçları	84
Tablo 4.24. DBÖ puanlarının çocuğun günlük dijital cihaz kullanım süresi değişkenine göre Kruskal Wallis-H analizi sonuçları	85
Tablo 4.25. Tukey testi analizi sonuçları	85
Tablo 4.26. DBÖ puanlarının çocuğun cihaz kullanım amacı değişkenine göre Kruskal Wallis-H analizi sonuçları	86
Tablo 4.27. Tukey testi analizi sonuçları	86
Tablo 4.28. DEFÖ alt boyut puanlarının cinsiyet değişkenine ilişkin varsayımların analizi	87

Tablo 4.29. DEFÖ alt boyut puanlarının cinsiyet değişkenine ilişkin t testi analizi sonuçları	87
Tablo 4.30. DEFÖ alt boyut puanlarının ebeveynlerin medeni durum değişkenine ilişkin varsayımların analizi	88
Tablo 4.31. DEFÖ alt boyut puanlarının ebeveynlerin medeni durum değişkenine t testi analizi sonuçları	89
Tablo 4.32. DEFÖ alt boyut puanlarının ebeveynin yaş değişkenine göre MANOVA analizi sonuçları	90
Tablo 4.33. DEFÖ alt boyut puanlarının ebeveynin mezuniyet düzeyi değişkenine göre MANOVA analizi sonuçları	91
Tablo 4.34. DEFÖ alt boyut puanlarının ikinci ebeveynin mesleği değişkenine göre MANOVA analizi sonuçları	92
Tablo 4.35. Tukey testi analizi sonuçları	92
Tablo 4.36. DEFÖ alt boyut puanlarının günlük dijital cihaz kullanım süresi değişkenine göre MANOVA analizi sonuçları	93
Tablo 4.37. Tukey testi analizi sonuçları	94
Tablo 4.38. DEFÖ alt boyut puanlarının cihaz kullanım amacı değişkenine göre MANOVA analizi sonuçları	95
Tablo 4.39. Tukey testi analizi sonuçları	96
Tablo 4.40. DEFÖ alt boyut puanlarının en sık kullanılan sosyal medya uygulaması değişkenine göre MANOVA analizi sonuçları	97
Tablo 4.41. Tukey testi analizi sonuçları	97
Tablo 4.42. DEFÖ alt boyut puanlarının ebeveynin dijital ebeveynlik konusunda eğitim alma durumu değişkenine göre MANOVA analizi sonuçları	98
Tablo 4.43. Tukey testi analizi sonuçları	99
Tablo 4.44. DEFÖ alt boyut puanlarının çocuk sayısı değişkenine göre MANOVA analizi sonuçları	101
Tablo 4.45. DEFÖ alt boyut puanlarının çocuk cinsiyeti değişkenine ilişkin varsayımların analizi	101
Tablo 4.46. DEFÖ alt boyut puanlarının çocuk cinsiyetine değişkenine göre t testi sonuçları	102
Tablo 4.47. DEFÖ alt boyut puanlarının çocuk yaşı değişkenine göre MANOVA analizi sonuçları	103
Tablo 4.48. Tukey testi analizi sonuçları	103
Tablo 4.49. DEFÖ alt boyut puanlarının çocuğun devam ettiği eğitim kademesi değişkenine göre MANOVA analizi sonuçları	104
Tablo 4.50. Tukey testi analizi sonuçları	105
Tablo 4.51. DEFÖ alt boyut puanlarının çocuğun cihaz sahibi oluşu değişkenine göre MANOVA analizi sonuçları	106
Tablo 4.52. Tukey testi analizi sonuçları	106
Tablo 4.53. DEFÖ alt boyut puanlarının çocuğun dijital cihazla geçirdiği süre değişkenine göre MANOVA analizi sonuçları	107
Tablo 4.54. Tukey testi analizi sonuçları	108
Tablo 4.55. DEFÖ alt boyut puanlarının çocuğun cihaz kullanım amacı değişkenine göre MANOVA analizi sonuçları	109
Tablo 4.56. Tukey testi analizi sonuçları	110
Tablo 4.57. DBÖ ve DEFÖ normallik analizleri	111
Tablo 4.58. DBÖ ve DEFÖ arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon analizi sonuçları	111

KISALTMALAR

DEFÖ: Dijital Ebeveynlik Farkındalık Ölçeği
DBÖ: Dijital Bağımlılık Ölçeği
OMO: Olumsuz Model Olma
Dİ: Dijital İhmal
VK: Verimli Kullanım
RK: Risklerden Koruma
MEB: Milli Eğitim Bakanlığı
BTK: Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu



EKLER

- Ek 1.** Enstitü Araştırma İzni
- Ek 2.** Kişisel Bilgi Formu
- Ek 3.** Dijital Ebeveynlik Farkındalık Ölçeği
- Ek 4.** Dijital Bağımlılık Ölçeği
- Ek 5.** Ölçek Kullanım İzinleri



BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1.Problem Durumu

İletişim, insanların hislerini, düşüncelerini, isteklerini, amaçlı veya amaçsız olan diğer mesajlarını farklı kanallar vasıtasıyla karşıdaki kişiye aktarmasıdır. İnsanlar mesajlarını diğer insanlara söz ve beden hareketleri ile doğrudan aktarabileceği gibi resim, yazı, mesaj, süreli yayınlar gibi farklı biçimleri de kullanabilmektedir. 20. yüzyılda başlayan ve 21. yüzyılda sıçrama yapan teknolojik gelişmelerle beraber bilgisayar, tablet, akıllı telefon, oyun konsolları, akıllı televizyonlar gibi teknolojik cihazlar iletişim konusunda önemli kanallar haline gelmiştir.

İnsanların iletişim kurarken yararlandığı ve kendine özgü özellikleri olan internetin (Yüzer, 2014) ortaya çıkması ile beraber iletişim hızı artmış ve teknoloji, çağımızın vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir. Hayatın farklı alanlarında insanların ihtiyaçları artmakta, çeşitlenmekte ve yeni öğrenmeler, bilgiler ortaya çıkmaktadır. Buna paralel olarak ekonomi, sağlık, eğitim, sosyalleşme vb. alanlarda teknolojinin etkisi gün geçtikçe artmaktadır. Teknolojide meydana gelen bu gelişme insanların yaşamlarında hem olumlu hem de olumsuz etkiler yaratmıştır.

Teknolojinin alışveriş, eğlence ve bilgi edinme (İşman, 2011), iletişim, araştırma yapma, ticari işlemlerde bulunma (Biricik, 2022) gibi işlevlere sahip olduğu ve bu işlevlerin insan yaşamı için olumlu gelişmeler yarattığı söylenebilir. İnternet ve teknolojik cihazları kullanma oranı arttıkça insan yaşamına yönelik olumsuz etkileri

de daha sık görülmeye başlanmıştır. Bilgisayar kullanımı ve internet erişim oranlarında meydana gelen artış neticesinde teknolojik araç-gereç ve ortamların bireylerde farklı düzeylerde de olsa bağımlılık yarattığı ve bazı davranış bozukluklarına neden olduğu belirlenmiştir (Arslan, 2020). Teknolojiden kaynaklı bağımlılığın olumsuz etkileri insanın çevresini gün geçtikçe sarmakta ve teknoloji bağımlılığı birey için istenmedik sonuçlara sebep olmaktadır (Yazıcı ve Özcan, 2021).

Literatüre bakıldığında bu bağımlılığın ilk başlarda “internet bağımlılığı (Başköy, 2013; Genç, 2011; Güneş, 2009) olarak anıldığı daha sonraki araştırmalarda ise teknolojik bağımlılık (Konçak, 2016), telefon bağımlılığı (Ünal, 2015), Facebook bağımlılığı (Çam, 2012), sosyal medya bağımlılığı (Çelik, 2018; Şişman, 2014), bilgisayar bağımlılığı (Aydın, 2017), bilgisayar oyun bağımlılığı (Bilgin, 2015), sanal oyun bağımlılığı (İçen, 2018), çevrimiçi oyun bağımlılığı (Koç, 2017), dijital oyun bağımlılığı (Köksal, 2015; Oral, 2018) ve dijital bağımlılık (Dilci, Arslan ve Ersoy, 2019)” gibi kavramsal tanımlamaların yapıldığı görülmektedir. Benzerlikler ve farklılıklar olmasına rağmen genel anlamda aynı zeminde buluşan teknoloji ve dijital bağımlılık birbirinin yerine kullanılabilmektedir. Daha genel bir çerçeve çizdiği göz önüne alınarak (Shaw ve Black, 2008) bu araştırmamızda dijital bağımlılık kavramı kullanılmıştır. Dijital bağımlılık; teknolojik cihazların elden düşmemesi, sürekli ihtiyaç haline gelmesi (Dilci, 2015), dijital araçların amaçsız ve kontrolsüzce kullanılması (Caplan, 2022), sosyal medya ve sohbet sitelerinde gereğinden fazla zaman harcanması (Yılmaz, 2019) olarak tanımlanmaktadır. Bu kontrolsüz ve sürekli kullanımın bireylerde uyku sorunları (Bates-Fraser vd., 2020), kilo kaybı veya obezite, baş ağrıları, görme sorunları, vücut ağrılarında artış, yorgunluk ve bitkinlik gibi fiziksel (Dilci, 2015); mutsuzluk, gerginlik ve huzursuz olma hayattan zevk alamama gibi ruhsal (Durak ve Durak, 2018); yüz yüze görüşmek yerine sanal buluşmaların artması ve sosyal becerilerde azalma, eş dost ve tanıdıklara yapılan ziyaretlerin azalması gibi sosyal (İnce, 2000) alanlarda sorunların görülmesine neden olmaktadır.

Dijital dünyadaki gelişmeler ile beraber riskler de çeşitlenmeye başlamış ve bu riskler ebeveynler üzerinde kaygı yaratan unsurlar haline gelmiştir. Ebeveyn olan bireylerin gerçek hayatta çocuklarını risklerden koruduğu gibi dijital alandaki risklere karşı da önlem almaları gerekmektedir (Yaman, 2018). Dijitalleşmenin artması ile beraber ebeveynlere yeni sorumluluklar yüklenmiştir. Bu noktada ebeveynlerin

çocuklarına teknoloji okuryazarlığı konusunda yol göstermesi yani dijital ebeveynlik sorumluluğunu yerine getirmesi beklenmektedir. Dijital ebeveynin, teknolojik cihazlar ve dijital araçlar konusunda yeterli bilgi sahibi olması ve bu bilgiyi işe koşması çocukların dijital sağlıkları için önemli bir durumdur. Dijital ebeveynin, dijital dünyada yer alan olumlu ve olumsuz içeriklerin farkına varıp, riskleri ve imkanları dikkate alarak çocuğun ihtiyaçlarına ve yaşına uygun bir şekilde dijital cihazları kullanmasını sağlaması önemli sorumluluklarından (Kaya ve Mutlu Bayraktar, 2021). Dijital dünyayı işlevsel ve güvenli şekilde kullanmak konusunda çocuklarına yol gösteren ve onları riskler konusunda bilinçlendiren ebeveynlerin kendilerinin de çocuklara örnek teşkil etmesi gerekmektedir.

Dijital ebeveynlikle ilgili yapılan çalışmalara baktığımızda araştırmaların sıklıkla dijital ebeveynlik ve çocuk eksenli olduğu görülmüştür. Ebeveynlerin dijital ebeveynlik farkındalığına sahip olduğunun gözlemlendiği araştırmaların yanında, farkındalığın çok düşük olduğuna dair bulguların elde edildiği araştırmalara da rastlanmaktadır. Dijital oyun ve şiddetin ilişkisine bakılan bir çalışmada, ebeveynlerin dijital oyunlardaki şiddet içeriğinin farkında olduğu ancak çocukların zamanının çoğunu bu oyunlarla geçirdiği ve dijital oyun oynama yaşının 4 yaşa kadar düştüğü bulgulanmıştır (Söğüt, 2020). Dijital risklerin farkında olan ancak çocukları keyif aldığı için müdahale etmeyen ebeveynlerle ilgili yapılmış çalışmalar da mevcuttur (Akkaya, Tan, Kapıdere ve Şahin, 2021). Bir başka çalışmada ise annelerin dijital oyun bağımlılığına ilişkin bilgilerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir (Pazarcıklı ve Efe, 2022). Bostancı (2020) tarafından yapılan çalışmada ebeveynlerin mobil cihazların zararlı olduğunun farkında olduğu ancak cihazı oyun oynaması için çocuğuna kendisinin verdiği tespit edilmiştir.

Genel olarak yapılan çalışmalara bakıldığında ebeveynlerin dijital tutumlarının ve farkındalıklarının değişkenlik gösterdiği görülmektedir. Ancak ebeveynin model olma konusunda hala çok etkili olduğu ve ebeveynin teknoloji kullanım süresi ile çocuğun kullanım süresinin benzer olduğu görülmektedir. Ebeveynlerin kontrolünde olmayan dijital cihazların çocuklar tarafından daha yoğun kullanılması (Göldağ, 2018) ve dijital okuryazarlık düzeyi düşük ebeveynlerin çocuklarının problemleri medya kullanımının yükseldiği (Coşkunalp, 2022) göz önüne alındığında dijital ebeveynliğin oldukça önemli bir kavram olduğu görülmektedir.

Tüm bu bilgiler ışığında “Ebeveyn olan öğretmenlerin dijital ebeveynlik farkındalıkları ile dijital bağımlılıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi” konusunun araştırmaya ihtiyaç duyulan bir konu olduğu düşünülmektedir.

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu araştırma üç amaca ulaşmak için yapılmıştır. Araştırmanın temel amacı ebeveyn olan öğretmenlerin dijital ebeveynlik farkındalıkları ile dijital bağımlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu bağlamda “Öğretmenlerin dijital ebeveynlik farkındalıkları ile dijital bağımlılıkları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuna yanıt aranmaktadır. Araştırmanın genel amacının yanında ulaşılmak istenen diğer amaçlar:

1. Ebeveyn olan öğretmenlerin dijital ebeveynlik farkındalıkları; cinsiyet, medeni durum, yaş, mezuniyet düzeyi, hizmet süresi(mesleki deneyim), çalışılan okul kademesi, ikinci ebeveynin mesleği, günlük dijital cihaz kullanım süresi, dijital cihaz kullanım amacı, en sık kullanılan sosyal medya uygulamaları, dijital bağımlılık konusunda eğitim alma durumu, ebeveyni oldukları çocuk sayısı, çocuk yaşı, çocuğun devam ettiği eğitim kademesi, çocuğun dijital cihaz sahibi oluşu, çocuğun günlük dijital cihaz kullanma süresi ve amacı bağımsız değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2. Ebeveyn olan öğretmenlerin dijital bağımlılıkları; cinsiyet, medeni durum, yaş, mezuniyet düzeyi, ikinci ebeveynin mesleği, günlük dijital cihaz kullanım süresi, dijital cihaz kullanım amacı, en sık kullanılan sosyal medya uygulamaları, dijital ebeveynlik konusunda eğitim alma durumu, çocuk sayısı, çocuk cinsiyeti, çocuk yaşı, çocuğun devam ettiği eğitim kademesi, çocuğun dijital cihaz sahibi oluşu, çocuğun günlük dijital cihaz kullanma süresi ve amacı bağımsız değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.3.Araştırmanın Önemi

COVID-19 salgınıyla beraber tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de internet ve dijital araç kullanımı artmıştır (Kaya, 2021). Pandeminin etkisiyle birlikte teknolojinin eğitim dünyasına girmesi, dijital cihazların eğitimin vazgeçilmez unsurları haline gelmesine neden olmuştur (TÜİK, 2021). Eğitim dünyasının dijitalleşmeye başlaması ile birlikte öğretmenlerin dijital dünyada geçirdiği süre de

artmıştır. Dijital cihazlarla geçirilen sürenin artması başta bağımlılık olmak üzere bazı sorunların oluşmasına neden olmaktadır. Öğretmenler dijital dünyayı etkin bir şekilde kullanmaya çalışırken öğrencilerinin fiziksel, psikolojik, sosyal gelişimlerini göz önünde bulundurmak durumunda kalmışlardır. Bu durum, eğitim hizmetini veren kişilere yani öğretmenlere yeni sorumluluklar yüklemiştir. Öğretmenlerin yeni dijital sorumlulukları, dijital teknolojilerin çocuklar için yaratacağı risklerin ve imkanların farkında olmak, dijital cihazları kullanım konusunda sorumlu davranmak, çocuklara olumlu model olmak gibi davranışlardır. Bu açıdan bakıldığında ebeveyn olan öğretmenlerin hem ebeveynlik hem de öğretmenlik sorumluluğu daha da artmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin dijital bağımlılıkları ile dijital ebeveynlik farkındalıklarının araştırılması gerekli bir çalışma haline gelmiştir. Literatürde dijital ebeveynlik ve dijital bağımlılık konularında yapılan araştırmaların çok az olduğu ve örneklem olarak öğretmenlerin seçildiği çalışma sayısının sınırlı olduğu belirlenmiştir. Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda ebeveyn olan öğretmenlerin dijital bağımlılıkları ve dijital ebeveynlik farkındalıklarının araştırılmasıyla elde edilecek bulguların alanda önemli bir eksikliği kapatacağı ve yeni dijital yaşama uyum konusunda tüm paydaşlara yol gösterici nitelikte olacağı düşünülmektedir.

1.4.Sayıtlılar

- Çalışma kapsamında katılımcıların veri toplama araçlarını (Dijital Ebeveynlik Farkındalık Ölçeği, Dijital Bağımlılık Ölçeği, Kişisel Bilgi Formu) samimi ve tarafsız bir şekilde cevapladıkları varsayılmıştır.
- Çalışmada kullanılan veri toplama araçlarının araştırmanın amacına ve örneklem olarak seçilen grubun kültürel özelliklerine uygun olduğu varsayılmaktadır.

1.5.Sınırlılıklar

- Araştırmada elde edilen veriler 2022-2023 Eğitim-Öğretim yılında İstanbul ve Ankara ilinde çalışan ve ebeveyn olan 462 öğretmenden elde edilen veriler ile sınırlıdır.
- Araştırma, Dijital Ebeveynlik Farkındalık Ölçeği, Dijital Bağımlılık Ölçeklerinin kapsamıyla sınırlıdır.

- Araştırma kapsamında elde edilen veriler Google Formlar aracılığıyla toplandığı için araştırmacı, veri toplama esnasında gözlem yapma olanağı bulamamıştır

1.6.Tanımlar

Dijital Ebeveynlik: Dijital cihazları kullanma becerisine sahip, dijital dünyadaki imkanların ve risklerin farkında olan, imkanların kullanılması konusunda çocuğa rehberlik ederken onları risklere karşı koruyan ve kendilerini bu risklerden nasıl koruyabileceğini onlara öğreten, dijital dünyada haklarını bilen ve başkasının hakkına saygı duyan ebeveynidir (Kabakçı-Yurdakul vd., 2013).

Dijital Bağımlılık: Dijital bağımlılık; teknolojik cihazların elden düşmemesi, sürekli ihtiyaç haline gelmesi (Dilci, 2015), dijital araçların amaçsız ve kontrolsüzce kullanılması (Caplan, 2022), sosyal medya ve sohbet sitelerinde gereğinden fazla zaman harcanması (Yılmaz, 2019) olarak tanımlanmaktadır.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1.Dijital Kavramı ve Dijital Dünya

Dijital kavramı, Türk Dil Kurumu (2018) tarafından “*verileri bir ekran üzerinden elektronik olarak gören*” olarak tanımlanmıştır. Bilişim dünyası ile ilgilenen disiplinler için dijital kavramı, bazı araç ve gereçlerin bir ekran üzerinde sayısal semboller kullanılarak somutlaşması olarak tanımlanmaktadır. Bilişim temelli bir tanım yapılıyor olsa da günümüzde bu kavram sözlük anlamının çok ötesine evrilmiştir. Dijital kavramının sınırlarının genişlemesi ve anlamsal değişimin artması, beraberinde farklı disiplinlerin dijital kavramına ilgi duymasını sağlamıştır. Dijitallik, psikoloji, tarih, sanat gibi farklı disiplinlerin araştırma konusu haline gelmiştir (Manap, 2020). Farklı disiplinlerin yaptığı araştırmalar neticesinde dijital çağ, teknoloji çağı, dijital dünya, dijital ebeveynlik, dijital vatandaşlık gibi yeni kavramlar ortaya çıkmıştır (Kaplan ve Ertürk, 2012). Mercan (2010), internet, telefon ve bilgisayar gibi dijital cihazların ve ağların yarattığı gelişim ve değişimleri tanımlamak için “dijital dünya” kavramını kullanmıştır.

Dijital cihazların evlere girmesinin yaygınlaşması ile beraber her yaş grubundan insan bu cihazlar ile tanışmakta ve bu cihazlar vasıtasıyla dijital dünyaya dahil olmaktadır. Leaver (2015), insanların daha doğmadan yani anne karnındayken bazı dijital görüntüleme cihazları ile birlikte bu dijital dünyaya dahil olduğunu ve dijital anlamda “erken doğduğunu” ifade eder. Dijital cihazların hanelere girmesi ve internetin yaygınlaşması ile dijitallik vazgeçilmez bir ihtiyaç haline gelmiştir. We Are Social 2023 raporuna göre dünya nüfusunun %68’i mobil cihaz sahibi, %64’ü ise doğrudan internete bağlanmakta ve dünya popülasyonunun %59,4’ü sosyal medya

kullanıcısı olduğu gözlemlenmiştir. Aynı raporda dünyada sosyal medya (instagram) kullanma oranı aylık ortalama 12 saat iken Türkiye’de bu oran aylık ortalama 21,4 saat olarak belirlenmiştir (Kemp, 2023). Türkiye İstatistik Kurumu tarafından yapılan Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması’na göre Türkiye’de evden internete erişim oranı %95,5; internet kullanan kişi sayısı ise %87,1 olarak belirlenmiştir (TÜİK, 2023).

Son birkaç yıldır dünya genelinde dijital cihazlar, internet, bilgi ve iletişim teknolojilerinde meydana gelen bu artışın 2019 yılında Çin’de başlayan ve sonraki süreçte dünyayı etkisi altına alan Covid-19 pandemisinin etkili olduğu söylenebilir (Doğan, 2022; TÜİK, 2021). Covid-19 pandemi sürecinde dijital cihazlar ve internet ihtiyaç olmanın ötesine geçerek bir zorunluluk haline gelmiştir (Aldemir ve Avşar, 2020). Dijital dünyanın hızlı bir şekilde gelişmesi ve küresel bir hal alması ile beraber bazı avantajlar (fırsatlar) ve dezavantajlar (riskler) ortaya çıkmıştır.

2.1.1.Dijital Fırsatlar

Dijital cihazların hayatın merkezinde yer almasında internetin büyük bir etkisi vardır. Dijital cihazların siyasi, sosyal, ekonomik ve kültürel alanlarda birçok faydası bulunmaktadır (Van Deursen, 2010). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin başlıca kullanım alanları olarak, güvenlik, ulaşım, gazetecilik, bankacılık, telekomünikasyon, alışveriş, eğlence, sosyal medya ve eğitim olarak gösterilebilir (MEB, 2015; akt. Gür, 2017). Düşüncenin ve bilginin en hızlı ve en ucuz yoldan herkes tarafından tüm dünya ile paylaşılması ve herkes tarafından erişilebilir olması, dijital dünyanın sunduğu fırsatların başında geldiği söylenebilir (Güler, Bayzan ve Güneş, 2016). İnsanların artık daha kolay bir şekilde alışveriş yapabildiği, ödemelerini daha kısa sürede gerçekleştirdiği, iletişim kurabildiği, eğitim aldığı ve eğlence ihtiyacını giderebildiği yeni bir düzen oluşmuştur (Canbek ve Sağiroğlu, 2007). Hasebrink vd. (2008) dijital dünya ile ilgili imkanları şöyle sıralamaktadır;

- Dünyanın herhangi bir yerindeki bilgiye erişebilme
- Eğitim imkanlarına erişim
- Sosyal ağlar vasıtasıyla yeni arkadaşlar edinebilme ve eski arkadaşlarla iletişim kurabilme
- Oyunlara erişim ve eğlence ihtiyacını giderebilme
- Kullanıcıların özgün içerikler üretebilmesi

- Sivil veya siyasi oluşumlara katılma
- Dijital dünyaya gizli bir kimlik ile erişme imkanı
- Sosyal topluluklara erişim
- Teknolojik okuryazarlık ve teknolojiyi bilme
- İş ve kariyer sahibi olma
- Kişisel, sağlık veya cinsellik üzerine tavsiyeler
- Uzman kişiler ve fan gruplarıyla iletişime geçme

Dijital cihazların sunduğu imkanlara hemen hemen her yaş grubundan birey erişebilmektedir. Çocuklar tarafından kullanılan bilişim teknolojileriyle ilgili veri elde etmek amacıyla ilki 2013 yılında ve ikincisi Covid-19 pandemisi devam ederken 2021 yılında TÜİK tarafından 6-15 yaş grubundaki çocuklara yapılan “Çocuklarda Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması” sonuçlarına göre çocukların dijital cihazları kullanım oranının arttığı raporlanmıştır. Aynı raporda çocukların düzenli internet kullanım oranının arttığı, çocukların internet ve dijital cihazları en çok çevrimiçi ders ve öğrenme amacıyla kullandığı belirtilmiştir (TÜİK, 2021). Çocukların dijital cihaz sahibi olması ve bu oranın yıllar içinde artıyor olması onların internette daha çok zaman geçirmesine neden olmuştur. Çocuk kullanıcıların dijital dünyayı daha çok eğlence, eğitim ve sosyal medya(iletişim) amacıyla kullanımı yaygındır (Kaşıkçı vd., 2014). Çocuklar artık problem çözme, dil öğrenme, hayal gücünü geliştirme, müzik ve boyama, erken matematik ve okuryazarlık becerilerini teknoloji sayesinde geliştirebilmektedir (Zomer ve Kay, 2018).

Yaş ilerledikçe dijital cihazlar ve internetin kullanım amacı değişse de kullanım oranında artış devam etmektedir. Kimlik oluşturma ihtiyacının pik yaptığı ergenlik döneminde dijital dünya bu ihtiyacı giderme adına fırsatlar sunmaktadır (Yay, 2019). Gençler sosyal ortamlarını dijital dünyaya taşıyarak sosyalleşebilmekte, gruplara dahil olurken aynı zamanda sosyal rollerini de geliştirme fırsatı elde etmektedir (Yaman vd., 2019). Dijital cihazlar, gençlerin akademik gelişimleri arttırabileceği (Lieberman vd., 2009), benzer ilgi alanlarına sahip kişilerle iletişime geçebildiği (Ekici ve Uçak, 2012) bir dünya yaratmaktadır.

Ergenlikten sonraki süreçte bireyler, dijital dünyanın nimetlerinden yine benzer sebeplerle faydalanırken, taşınabilir boyuta gelen dijital cihazlar ile her an çevrimiçi olabilmektedir. Dijital cihazların ve internetin etkin kullanılması, kişinin zaman ve mekândan bağımsızlığını, iletişim ve etkileşimdeki hızlılığını desteklemiştir (Gedik,

2023). Toplumsal, siyasal, ekonomik ve sağlık alanında meydana gelen değişimlere adapte olmakta dijital cihazlar aktif bir rol üstlenmekte ve yaşamı kolaylaştırma adına önemli bir dayanak olmaktadır. Covid-19 salgını nedeniyle, yüz yüze olan eğitim-öğretim faaliyetleri zarara uğramış ve yaklaşık 1,4 milyar öğrenci düzenli bir şekilde eğitim alamamıştır (UNESCO, 2020; UNİCEF, 2020). Türkiye’de ise bu sayının 25 milyon civarında olduğu ifade dileyebilir (UNESCO, 2020). Covid-19 pandemisinde dijital cihazlar eğitim ve akademik gelişim konusunda aktif olarak kullanılmıştır. Öğrenciler sanal ortamda eğitim alma, sınava girme ve sosyal ihtiyaçlarını gidermeye çalışırken; öğretmenler zamanı daha etkin kullanabilecekleri, sınavları daha hızlı yapıp değerlendirebilecekleri bir ortam elde etmişlerdir. Bu bakımdan küresel bir kriz olan Covid-19 salgını dijital yeni dijital fırsatların ortaya çıkmasını sağlamıştır.

2.1.2.Dijital Riskler

Dijital dünyanın, olumlu tarafları ve hayatı kolaylaştırıcı imkanları olduğu kadar günlük yaşamı etkileyen, ciddi riskler ve olumsuzluklar barındırdığından da bahsedilebilir (Aydın ve Sarı, 2011; Bayzan, 2009; Eroğlu, Pamuk ve Pamuk, 2013; Yen, Ko, Yen, Wu ve Yang, 2007). Bu olumsuzluklar ve riskler her yaş grubundan insanı etkilemektedir. Bedensel, zihinsel ve psikolojik yönden gelişim döneminde olan çocuklar için dijital dünyadaki risklerin önemli bir yere sahip olduğu söylenabilir (Özsoy ve Atılgan, 2018). Henüz kendini koruyacak yeterliliğe sahip olmayan çocuklar için dijital dünya birçok riski barındırmaktadır ve çocuklar bu risklere karşı korumasızdır (Karahisar, 2014). BTK (2019), bu risklerden bazılarını “*siber zorbalık, kimlik dolandırıcılığı, oltalama, zararlı yazılımlar, pornografik içeriklere maruz kalma, kumar ve bahis alışkanlığı, teknoloji bağımlılığı, uzun süre dijital cihaz kullanımından kaynaklı sağlık sorunları, silah ve madde kullanımı*” olarak sıralamıştır.

Güler vd. (2016), “*çocuğun yaşına uygun olmayan dijital içeriklere denk gelme, dijital oyun bağımlılığı, siber zorbalık, öfke ve nefret içerikli paylaşımlar, yanlış ve gereksiz bilgi kirliliği, dijital dünyayı kötü amaçlarla kullanma*” gibi risklerin önlem alınması gereken riskler olarak sıralamaktadır. Sırakaya ve Seferoğlu (2018), çocuklar söz konusu olduğunda en sık karşılaşılabilecek sorunları siber zorbalık ve internet bağımlılığı olarak ifade etmektedir

Dijital teknolojileri çevrimiçi ve çevrimdışı şekilde kullanan gençler de risk grubunda yer almaktadır. Teknolojinin insan hayatındaki yerinin artması ve gençler

tarafından sıklıkla kullanılmasıyla beraber kimlik gelişim döneminde olan gençlerin, dijital dünyada kurulan çeşitli gruplarla etkileşim kurması gençleri risklere açık hale getirmekte bazı sorunların oluşmasına neden olmaktadır. Bu sorunlardan biri de teknoloji bağımlılığıdır (Çakır, Ayas ve Horzum, 2011). Teknoloji bağımlılığı, insanların hayata bakış açılarını, yaşantılarını ve sahip olduğu değerlerini etkiler (Yazıcı ve Özcan, 2021). Chou, Condrón ve Belland (2005), internetin tek başına bağımlılığa sebep olmadığı ancak özellikle etkileşime dayanan bazı uygulamaların, internet bağımlılığının oluşmasına neden olduğunu ifade eder. Dijital kullanıcı olan gençlerde görülebilecek bir diğer sorun ise sosyalleşme sorunudur. Dijitalleşme ile birlikte sanal bir kimlik oluşturan gençlerin dışlanma ve yargılanma korkusu olmadan düşüncelerini ifade etmesi ve daha çok beğeni-yorum almaya yönelik çabaları onların yapay bir sosyal ortama dahil olmasına neden olmaktadır. Bu yeni sanal dünya onlara daha tatmin edici gelmektedir (Şentürk, 2017). Bu nedenle gençlerin dijital risklere karşı hazırlıklı olması ve kendilerini güven içinde hissetmeleri olanaklı değildir (Ateş ve Ateş, 2020).

Yetişkinler açısından dijital risklere baktığımızda ise modern yaşamda bir gereklilik haline gelen internet kullanımından kaynaklı bağımlılıkların sorun olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Özellikle yasadışı bahis, kumar ve oyun gibi dijital etkinlikler yetişkinler için risk oluşturmaktadır. Bu etkinliklerin çok sık kullanılması yetişkin için bireysel bir sorun olmanın çok ötesine geçerek ailevi sorunların da oluşmasına neden olabilmektedir. Bakan ve Bakan (2017), internet sayesinde artan iletişimin olumlu gibi gözüktüğünü ancak geniş aile yapısına zarar vererek, aile yapısını çekirdek aileye dönüştüreceğini ve insanların yalnızlaşmasına neden olacağını savunmaktadır.

Dijital dünyadaki riskler ebeveynler için kaygı verici bir durumdadır çünkü bireylerin gerçek hayatta çocuklarını risklerden koruduğu gibi dijital alandaki risklere karşı önlem almalarını gerekli kılmaktadır (Yaman, 2018). Dijitalleşmenin artması ile beraber ebeveynlere yeni sorumluluklar yüklenmiştir. Bu noktada ebeveynlerin çocuklarına teknoloji okuryazarlığı konusunda yol göstermesi, onlara olumlu model olması, onları risklere karşı koruması yani dijital ebeveynlik sorumluluğunu yerine getirmesi beklenmektedir.

Dijital dünyanın sınırlarının gün geçtikçe genişlemesi ile birlikte insanoğlunun hayatına yeni kavramlar girmiştir. Dijitalliğin bu kadar gündemde olduğu ve hayatın önemli bir parçası haline geldiği bu yeni düzende, insanlar dijital yerli, dijital göçmen,

dijital vatandaş, dijital bilge gibi bir takım yeni isimlendirmelerle sınıflandırılmaktadır (Yaman, 2018).

2.1.3.Dijital Yerli, Dijital Göçmen ve Dijital Bilge

Dijital dünyanın yaygınlaşması kuşaklar arasında bazı farklılıkların da oluşmasına neden olmuştur. Bu farklılıkları tanımlamak için çeşitli kavramlar kullanılmıştır. Prensky (2001), bu farklılığı “*dijital yerli ve dijital göçmen*” kavramları ile açıklamıştır. Bu nesil için “*Digital Natives (dijital yerliler), Millennials (bin yılın öğrencileri), Net Generation (internet nesli), The Gamer Generation (oyun nesli), N-generation (yeni nesil), Cyber Kids (siber çocuklar), Homo Zappiens (zaplayan insan) ve Grasshopper Mind (çekirge zihin)*” şeklinde isimlendirmeler de yapılmıştır (Pedro 2006). Kuipers (2006) ise dijital dünyada doğan çocukların risk grubunda olan nesil olduğunu ifade etmek için “*risk çocukları*” tanımını kullanmıştır. Zaman içerisinde birden fazla kavramla anılmaya başlanan nesil için yeni çalışmalar yapılmıştır. OECD tarafından geliştirilen bir projede kavramsal birliği sağlamak adına bu kişiler için “*Yeni Bin Yıl Öğrencileri (YBÖ)*” kavramını kullanmıştır (Pedro, 2006). Eşgi (2013), YBÖ’yü etrafı dijital teknolojiler ile kuşatılan ve dijital cihazları hayatının ayrılmaz bir parçası olarak gören, 1980 ve sonrasında doğan kişiler olarak ifade etmiştir.

Dijital yerliler, gözlerini dijital bir dünyaya açan ve doğdukları günden itibaren dijital cihazlarla temas halinde olan 21. yüzyıl çocuklarını anlatmak için kullanılan kavramdır. Dijital dünyanın merkezinde olan bu bireylerin önceki nesilden bazı farkları olduğu söylenebilir. Bu nesil hızı sever ve bilgiye de hızlı bir biçimde ulaşmak isterler, metinleri okumak yerine görsel materyalleri kullanmayı tercih ederler ve metinleri okuma şekilleri dağınıktır, aynı anda birden çok iş yapmak isterler (Bilgiç vd., 2011; Eşgi, 2013). Bilgisayar, tablet, dijital oyunlar ve sosyal medya uygulamalarını anadilleri gibi kullanabilmektedirler (Karabulut, 2015).

Dijital göçmenler ise dijital dünyanın içinde doğmamış, bu dünyaya sonradan dahil olmuş, sonraki dönemlerde bu dijital dünyanın etkisinde kalan ve bu dünyayı içselleştiren kişilerdir (Bilgiç vd., 2011; Prensky, 2001). Teknoloji ile sonradan tanışmış olsalar da bu kişilerin de dijital yerliler gibi aynı deneyimleri yaşayacağı ve benzer öğrenme kapasitesine sahip olabileceklerini ifade eden çalışmalar da yapılmıştır (Selwyn ve Odabaşı, 2017; Thomas, 2011). Ancak yine de dijital göçmenlerin bazı uyum sorunları yaşayabileceği ve teknoloji okur yazarlık

düzeylerinin dijital yerliler kadar iyi olmayacağı da söylenebilir (Karabulut, 2015). Eşgi (2013), dijital yerlilerin kendilerine ve diğerlerine (dijital göçmenlere) yönelik algılarının farklı olduğunu ve dijital yerlilerin, kendilerini “*ortalama kullanıcı*” olarak ifade ederken, göçmenleri “*internet kullanımında ciddi sorunları olan bireyler*” olarak algıladığını ifade eder.

Prensky (2009), dijital cihazların insanları daha akıllı değil ancak daha bilge yapacağını ifade ederek *dijital bilge* kavramını kullanmıştır. Dijital yerliler ve dijital göçmenler arasındaki farklılıkların zaman içerisinde ortadan kalktığını ve artık dijital bilgelerin oluştuğunu ifade eder. Dijital bilgelerin uyum becerisi yüksektir. Dijital bilgiler yeniliklere açıktır ve yeni dijital cihazlar üretildikçe onları araştırıp onlara uyum sağlarlar.

2.1.4. Dijital Okuryazarlık, Dijital Etik ve Dijital Vatandaşlık

Okuryazarlık, kişinin okuma becerisini kazanmış olmanın yanında okuduğunu anlayabilmesi olarak tanımlanabilir. Eruysal Sertbarut (2021), okuma-yazma ve okuryazarlık kavramlarının benzerliklerinin yanında aralarında önemli bir fark olduğunu bu farkın ise okuma-yazmanın kod çözmeye; okuryazarlığın ise anlama becerisine dayandığını ifade eder. Okuryazarlık, daha önce basılı materyallerin üzerindeki sembollerin çözülmesi (Önal, 2007) olarak bilinirken günümüz dünyasında dijitalleşmenin artması ile birlikte artık okuryazarlık da dijital bir hal almış ve dijital okuryazarlık (Pangrazio, 2016) kavramına ihtiyaç duyulmuştur. Eshet-Alkalaı (2004), dijital okuryazarlığın dijital bir cihazı kullanma becerinden daha öte bir beceri olduğunu ifade eder. Bozkurt (2021) ise dijital okuryazarlığın dijital cihazları kullanabilmenin yanında bu becerilerin işe koşularak bilgiyi araştırma, bilgiye ulaşma, bilgiyi sorgulama ve değerlendirme süreci olarak ifade etmektedir. Dijital okuryazarlık becerisine sahip olan birey yeni içerikler oluşturabilen, dijital dünyadaki zararlı içerikleri fark edebilen ve karşılaştığı sorunlara çözüm getirebilme becerisine sahip olan bireydir (Kara, 2021). Bu beceriye sahip olan bireylerin aynı zamanda dijital araçlardan gelen mesajları sentezleyerek eleştirel bir gözle bakması ve yaratıcı düşünceleri sayesinde mesajları algılayıp yorumlaması da beklenir (Blevins, 2004; Thoman, Jolls, Share, Elma ve Kesten, 2008). Dijital dünyayı etkin ve verimli kullanabilmek için bazı etik kurallara uyulması gerektirmektedir.

Her yaş grubundan insanın dijital cihazlarla iletişim halinde olması etik konusunu da gündeme getirmiştir. Günlük hayatta etik kurallarına dikkat etmenin yanında dijital dünyada da bu kurallara riayet etmek gerekmektedir. “*Etik kavramının yeni medya teknolojilerinin sanal dünyaya yapılandırılmış haline dijital etik denilmektedir*” (Bayrak, 2017). Günlük yaşamda olduğu gibi dijital dünyada da başkalarının haklarına saygılı olmak, kullanılan dile dikkat etmek gerekir. Çubukçu ve Bayzan (2013) iyi bir vatandaşın sadece gerçek yaşamda değil dijital ortamda da etik durumlara dikkat eden kişi olduğunu ifade eder. Dijital dünyadaki etik konusu ile ilgili alanyazın incelendiğinde etik kavramın iki boyutta karşımıza çıktığı görülmektedir. İlk boyut ebeveynlerin, çocukların dijital dünyasına yaklaşımı ile ilgilidir. Yani ebeveynin ne düzeyde ve hangi durumlarda çocuğun dijital dünyasına müdahale etmesi gerektiği ile ilgiliyken ikinci boyut ise hem ebeveynin hem de çocuğun dijital cihazları kullanırken dikkat etmeleri gereken kurallar ile ilgilidir (Manap, 2020). Kabakçı-Yurdakul vd., (2013), bireylerin etik rollerinin dijital ortamlardaki doğru bilgilere ulaşabilmesi ve başkalarının fikri mülkiyet haklarına saygılı olmasını sağlaması olduğunu ifade eder. Yay’a (2019) göre etik rolü, bireylerin dijital ortamlarda kişi haklarına ve özel hayatın gizliliğine saygılı olmayı ve ulaşılan bilgilerin güvenilirliğinin sorgulanmasına dayandığını ifade eder. Avusturya PR Etik Kurulu hazırladığı kılavuzda dijital etik kuralları olarak “*adalet, saygı, sorumluluk, denetleme, netlik, şeffaflık, nezaket ve gizlilik*” olarak belirlemiştir (IDA, 2017). Dijital dünyadaki etik ilkeler zaman içinde şekilleniyor ve yeni düzene göre adapte ediliyor olsa da gizlilik ve etik ile ilgili bazı endişeler yerini korumaktadır (Bexheti, İsmaili, Cico, 2014). Koçak (2012), bu endişeleri sahte kimliklerin oluşması, özel hayatın gizliliğinin ortadan kalkması ve mahremiyetin zarar görmesi, inançların istismar edilmesi, bilgi hırsızlığı, taciz olarak sıralamaktadır.

Dijital ortamlarda her zamankinden çok zaman geçiren ve birçok işlemi bu dijital teknolojiler sayesinde yapan bireyler yeni bir kimlik oluşturmaktadır. Oluşturulan yeni kimlikler neticesinde “*dijital vatandaşlık*” kavramı ortaya çıkmıştır (Manap, 2020). Bireylerin gerçek hayattaki vatandaşlık sorumlulukları olduğu gibi dijital dünyada da birtakım sorumlulukları bulunmaktadır. Çubukçu ve Bayzan’a (2013) göre dijital vatandaşlık; bireylerin dijital kaynaklardaki bilgileri eleştirebilen, eylemlerinin etik sonuçlarının farkında olan ve başkalarına zarar vermemeye özen gösteren, dijital dünyadaki eylemleriyle başkalarına örnek davranışlar sergileyen ve insanları buna teşvik eden kişilerdir. Günümüzde devlet-vatandaş arasındaki etkileşim

ve resmi işlemler ile bankacılık gibi özel işlemlerin dijital dünyada yapıyor olması (Manap, 2020) ve eğitimin dijitalleşmesi gibi durumlar göz önüne alındığında, dijital vatandaşlığın ebeveynler tarafından çocukluktan itibaren öğretilmesi gereken bir beceri (Ribble, Bailey ve Ross, 2004) olduğu sonucuna varılabilir.

Alanyazın incelendiğinde dijital okuryazarlık, dijital etik, dijital vatandaşlık kavramları birbirlerinin yerine kullanıldığı görülmekte, bu durum kavramların sınırlarının henüz net bir şekilde belirlenmediğini göstermektedir (Manap, 2020).

2.1.5. Dijital Öğretmenler

Swanzen'e (2018) göre her kuşakta gençlerin profili değişmekte ve bu değişim ebeveynlikte de bazı değişimlere sebep olmaktadır. Dijitalleşmenin oldukça hızlı bir değişim yarattığı yeni dünya düzeninde eğitimin, öğretmenlerin ve ebeveynlerin bazı değişimler geçirdiği söylenebilir. 1980 öncesinde doğan ve dijital göçmen olarak tanımlanan günümüz ebeveynlerin çocuklarını yani dijital yerlileri dijital dünyadaki tehlikelerden koruması ve onlara dijital ortamı etkili bir şekilde kullanmayı öğretmesi oldukça önemlidir (Manap, 2020). Dijital dünyadaki bu gelişim dijital ebeveynlik kavramını ortaya çıkarmıştır. Dijital ebeveynlik, bireylerin ebeveynlik sorumluluklarının yanında çocuklarını dijital dünyadaki olumsuz durumlara karşı korumaları ve onlara dijital okuryazarlık becerisi kazandırması olarak tanımlanabilir (Canbek ve Sarioğlu, 2007). Hem ebeveyn hem de öğretmen olma sorumluluğu bulunan bireyler için durum çok daha önemli bir hal almaktadır. Bu kişiler hem dijital ebeveyn hem de dijital öğretmen olmak zorundadırlar. Dijital öğretmen, bireylerin dijital dünyayı tanımaları, dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmeleri, yeni teknolojileri öğrenip içselleştirmeleri ve tüm bunları işe koşarak eğitim-öğretime entegre etmesi gereken kişiler olarak tanımlanabilir.

Dijital öğretmenlerin dikkat etmesi gereken becerilerden biri dijital okuryazarlıktır. Eğitsel açıdan okuryazarlık kavramını incelediğimizde, MEB'in (2018) yeni eğitim vizyonu içinde bu kavrama yer verdiği görülmektedir. Dijital yerli olan günümüz öğrencilerini yetiştirme görevi dijital göçmen olan öğretmenlere düştüğü için, öğretmenlerin dijital dünyadaki yenilikleri takip etmesi ve dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmesi gerekmektedir (Gökbulut, 2021). Teknolojinin gelişmesi ve mobil cihazların eğitim ortamlarına dahil olması öğrenme konusunda daha yenilikçi çalışmaların yapılmasını sağlamaktadır (Sharma ve Chaudhary, 2020).

Bu yenilikçi öğretim ortamlarında öğrencilerin ihtiyaçları değişmekte, öğretmenler hem mesleki hem de dijital olarak yeni taleplerle karşı karşıya kalmakta ve dijital okuryazarlık acil ve zaruri bir hal almaktadır (Gruszczynska, Merchat ve Poutney, 2013). Gözünü dijital dünyaya açan öğrencilerin dijital okuryazarlık becerisini kazanabilmelerinde önemli bir role sahip olan kişiler yine öğretmenler olmaktadır. Öğretim faaliyetlerinde uzman olan öğretmenlerin bu becerilerine dijital okuryazarlık becerisini de eklemesi gerekmektedir. Bu sayede öğretmenler, hedeflenen eğitim öğretim faaliyetlerine ulaşma ve öğrencilerin bu faaliyetlerden en üst düzeyde faydalanmasını sağlama konusunda daha çok verim alacaklardır (Rizal, 2019). Öğretmenlerin, öğrencilerine yeni ve farklı teknolojiler ile tanışma fırsatı verebilmeli ve öğrencilerin bu yeni teknolojiler ile zaman geçirirken karşılaşılabileceği güçlükler karşısında nasıl davranmaları gerektiği ile ilgili onlara rehberlik edebilmelidir (Hauge ve Payton, 2010). Dijital okuryazarlık becerisini geliştirmeyen öğretmenlerin teknolojiyi eğitim-öğretim faaliyetlerine entegre etmesi ve kullanmaya çalışması istenen hedeflere ulaşmayı aksatabilir (OECD, 2019).

2.2.Dijital Ebeveynlik

Ebeveynlik; bebek dünyaya geldikten sonra başlayan bir rol olarak bilinse de aslında bebek dünyaya gelmeden başlayan bir sorumluluktur. Bebek, anne karnındayken, annenin bebeği hayatta tutma, besleme, büyütme ve dünyaya getirme sorumlulukları bulunmaktadır. Doğan (2022), ebeveynliği çocuğun ihtiyaçlarının karşılanması, bakım verilmesi olarak tanımlamaktadır. Cowan vd. (1998), çocuğun büyütülmesinden anne-baba ve aile bireylerinin sorumlu olduğunu ancak bu sorumluluğun sadece çocuğun yaşamını devam ettirmek veya disiplin kurallarına göre çocuğu yetiştirmenin dışında çocuğun potansiyelini keşfetmesini ve gelişimini devam ettirmesini sağlayacak her türlü ortamı yaratmak olduğunu ifade eder. Bu bakımdan ebeveynlerin birçok görev, sorumluluk ve role sahip olduğu ifade edilebilir (Yurdakul vd., 2013).

Dijital dünyanın genişlemesi ve dijital cihazların evlere hatta ceplere kadar girmesi ile beraber ebeveynlerin sorumlulukları ve rolleri de değişmeye başlamıştır. Bu sorumluluk ve roller dijital ebeveynlik kavramını ortaya çıkarmıştır (Kabakçı-Yurdakul vd., 2013; Kaya ve Mutlu-Bayraktar, 2021; Parmar, 2017; Rode, 2009; Yay, 2019). Dijital ebeveynlik kavramını ilk kullananlardan biri olan Rode (2009), gizlilik

ve etik kavramları üzerinde durarak, çocuklarını güvende tutma, onları koruma çabasında olan ebeveynlerin, bu çabayı dijital dünyada da yapmaya çalıştığını ifade etmektedir. Huang ve diğerleri (2018), yaptıkları bir çalışmada dijital ebeveynliği, bilgi ve kaynaklara erişim, ilişki kurma, çocuğu koruma ve sosyal medya kullanımını takip etme olarak kavramsallaştırmıştır. Kavitha ve Sikandar (2021), dijital ebeveynliği, ebeveynlerin dijital dünyada çocuğunu koruması olarak tanımlar. Bir diğer tanımda da dijital ebeveynlik, dijital dünyadaki imkanların ve risklerin farkında olma, dijital platformlarda çocuklarını izleme ve çocuklarına olumlu rol model olmak olarak ifade edilmiştir (Manap ve Durmuş, 2020; Sırakaya ve Seferoğlu 2013). Dijital ebeveynliği tanımlarken daha çok anne ve babaların dijitallik karşısındaki tutum ve davranışlarına odaklanması gerektiğini ifade eden araştırmacılar da bulunmaktadır (Biricik, 2021; İnan-Kaya, Mutlu-Bayraktar ve Yılmaz, 2018a). Dijital ebeveyn, çocuğu teknolojik cihazlar ve internetle buluşturan ve etkileşim halinde olmalarını sağlayan ebeveyn olarak algılanmamalıdır (Zeybekoğlu Akbaş ve Dursun, 2020). Öztürk (2020) dijital ebeveynlik kavramını tanımlarken ebeveynlerin iyi birer dijital okuryazar olmaları, dijital uygulamaları iyi kullanabilmeleri ve bu bilgileri çocuklarına uygun bir şekilde aktarabilmeleri olarak ifade eder. Dijital ebeveyn, dijital imkanların ve risklerin farkında olan, dijital dünyada çocuğunu izleyen, dijital cihaz kullanma becerisine sahip ve başkalarının haklarını gözetken kişidir (Kabakçı-Yurdakul vd., 2013; Yaman, 2018; Yay, 2019). Ebeveyni, çocuk-dijital dünya arasında bir arabulucu olarak değerlendirip dijital ebeveynliği dijital arabuluculuk olarak tanımlayan çalışmalar da vardır (Haddon, 2006; Livingstone ve Helsper, 2008).

Dijital ebeveynlik ile ilgili yapılan tanımlara bakıldığında; ebeveynlerin iyi birer dijital okuryazar olmaları, dijital dünyanın avantaj ve dezavantajlarının farkında olmaları, çocuklarının dijital hareketlerini izlemeleri ve çocuklarına olumlu bir rol model olmaları gerektiği sonucuna varılabilir. Dijital ebeveynlik klasik ebeveynlik rollerinin yanında yeni sorumluluklar (Lim, 2018) ve rollerin olduğu ebeveynliktir.

2.3. Dijital Ebeveynlik Roller

Dijital cihazlarla daha fazla zaman geçirmeye başlayan çocukların dijital dünyadaki hareketleri konusunda ebeveynler bazı kaygılar yaşamaktadır (Zeybekoğlu Akbaş ve Dursun, 2020). Henüz gelişim döneminde olan çocukların otokontrol becerileri yetişkinler kadar iyi durumda değildir. Ayrıca bilişsel anlamda da kendini

kontrol etme ve doğru-yanlış ayırt etme noktasında yetişkinlerden farklı bir yapıya sahiptir. Dijital cihazların hayatın her alanında yer alması çocukların dijital dünyada gereğinden fazla zaman geçirmesine ve yanlış davranışlar sergilemelerine neden olabilir. Ebeveynlerin çocuklarına dijital olarak rehberlik etme ve onları doğru kanallara yönlendirme gibi sorumlulukları vardır. Bu noktada dijital ebeveynlik kavramı karşımıza çıkmaktadır. Manap (2020), dijital ebeveynlik ile ilgili yapılan çalışmalara dayanarak dijital ebeveynliği; ebeveynlerin dijital dünyadaki riskler ve imkanların farkında olan, çocukların dijital dünyadaki etkililiğini kontrol eden, onlara rol model olurken onların problemleri internet kullanımını engellemeye çalışan ebeveynlik rolü olarak tanımlar. Ebeveynlerin önemli sorumluluklarından biri de çocuğunun yaşını ve ihtiyaçlarını dikkate alarak dijital ortamda ona en uygun olanı tespit etmek ve çocuğunun kullanımını yapılandırmaktır (Kaya ve Mutlu-Bayraktar, 2021). Dijital ebeveynlerin dijital sorumluluklarını ve rollerini yerine getirebilmesi için sahip olması gereken beceriler vardır. Yurdakul vd. (2013) bu becerileri ve sorumlulukları dijital ortamdaki riskler konusunda dikkat etme ve bu risklere karşı tedbir alma, dijital ortamda zaman geçiren çocukların dijital hareketlerini takip etme ve onları bağımlı olabileceklerinin bilincinde olarak hareket etme olarak ifade etmiştir.

Dijital ebeveynlik becerisi söz konusu olduğunda yapılan tanımların ortak noktalarının “*okuryazarlık, farkındalık, model olma, kontrol ve denetim, risklerden koruma, etik ve yenilikçilik*” kavramları çerçevesinde şekillendiği görülmektedir (Manap, 2020; Yurdakul vd., 2013). Alanyazın incelendiğinde bu kavramların bazı çalışmalarda birbirlerinin yerlerine kullanıldığı ve bazı kavramların diğer kavramları kapsadığı görülmektedir. Bu çalışmada daha genel ve kapsayıcı bir çerçeve çizdiği düşünüldükçe “*farkında olma(farkındalık), kontrol ve denetim, model olma*” kavramlarına literatür çerçevesinde açıklık getirilecektir.

2.3.1. Farkında Olma (Farkındalık)

Dijital dünyadaki gelişmelerle beraber çocuklar ve yetişkinler dijital dünyada daha fazla zaman geçirmektedir. Çocukların dijital dünyada geçirdikleri sürenin artması zaman zaman ebeveynleri kaygılandırır ve ebeveynler bu konuyu önlemler alınması gereken bir durum olarak düşünölebilmektedirler. Valcke vd. (2010), farkında olma rolünü, ebeveynlerin dijital dünyadaki tehlikelerin farkında olma, çocuğun dijital dünyadaki dijital hareketlerini izleme olarak ifade etmektedir. Dijital

ebeveynin farkında olma rolünü yerine getirebilmesi için dijital okuryazar olma becerisine sahip olması gerektiği söylenebilir. Dijital okuryazarlık, ebeveynin dijital teknolojiyi etkin bir şekilde kullanma, olası dijital sorunlara çözüm getirebilme, gizlilik ilkelerinden haberdar ve yeniliklerin farkında olan birey olarak tanımlanabilir (Kabakçı-Yurdakul vd., 2013). Biricik (2021), tarafından ülkemizde yapılan bir çalışmada 70 ebeveyninden sadece 3 tanesinin dijital okuryazarlık bilgisine sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Dijital Okuryazarlık bilgisi az olan ebeveynin dijital risklerin farkında olamayacağı ve çocuğunu dijital risklerden korumasının zorlaşacağı söylenebilir. Bir başka ifade ile ebeveynlerin, çocuklarını dijital dünyadaki olası risklerden koruyabilmesi onların dijital ortam ile ilgili farkındalık rolüyle bağlantılıdır (Yurdakul vd., 2013). Bazı araştırmacılar (Biricik, 2021; Byron, 2008; İnan-Kaya, Mutlu-Bayraktar ve Yılmaz, 2018b; Kenley, 2011; Manouselis, Riviou, Palavitsinis, Giannikopoulou ve Tsanakas, 2009; Tokel, Başer ve İşler, 2013) ebeveynlerin dijital dünyada ebeveynlik rolleri konusunda yeterince bilgi ve farkındalık sahibi olmadığını ifade eder. AÇÇAP'ın (Eu Kids Online, 2011) yaptığı araştırmada çocukların dijital dünya ile ilgili bilgileri öğrenme konusunda akranlarından etkilendiğini tespit etmiştir. Manap'a (2020) göre çocukların dijital dünya ile ilgili bilgi edinirken ebeveyn yerine akranlarını tercih etmesinin sebebi ebeveynlerin dijital teknoloji kullanımıyla ilgili bilgi ve farkındalıklarının düşük olmasından kaynaklanmaktadır.

Çocuklarını korumak isteyen dijital ebeveynlerin, dijital risk etmenlerinin farkında olması ve bu risk etmenlerini kontrol altında tutması gerekmektedir. Bu etmenlerden bir tanesi dijital cihazların günlük kullanım süresidir. Kullanım süresi arttıkça çocukların risklerle karşılaşma ihtimali artmaktadır. Radich (2013), küçük yaş grubundaki çocukların günlük ekran kullanım süresinin yarım saati geçmemesi gerektiğini ifade eder. Kullanım süresinin artmasıyla beraber çocukların dijital dünyada karşılaşabileceği başlıca riskler pedofili, kötü niyetli kişiler ile iletişim kurma, yasadışı bahis ve içerikler, şiddet, düşmanlık olarak söylenebilir (Canberk ve Sağıroğlu, 2007; Hasebrink vd., 2008). Eu Kids Online (2011), bu tehlikelerden bazılarını şiddet ve uygunsuz cinsellik, kandırmaya yönelik reklamlar, kişisel bilgilerde gizlilik sorunları, siber zorbalık, intihar olarak belirtmiştir. Ebeveynlerin bu risklerden haberdar olup önlem alması gerekmektedir (Rode, 2009; Yay, 2019; Yurdakul vd., 2013).

2.3.2.Kontrol ve Denetim

Çocuklarını dijital dünya risklerine karşı korumaya çalışan ebeveynlerin kontrol ve denetim rolü, çocuklarını çevrimiçi riskler karşısında koruma ve bu risklerle nasıl baş edeceklerini, dijital imkanlardan faydalanmalarını öğretmeye dayanmaktadır (Çelen, Çelik ve Seferoğlu, 2011). Ebeveynlerin dijital dünya ile ilgili bilgi ve farkındalık düzeylerindeki farklılıklar onların dijital dünyadaki kontrol ve denetim rolünü etkilemektedir. Manap (2020), ebeveynlerin dijital davranışlar konusunda belirsizlik yaşadıklarında kontrol ve denetim davranışlarının daha karmaşık bir hal aldığını ve ebeveynlerin daha ihmalkâr davranabileceklerini ifade eder. Bu noktada ebeveynin tutumu oldukça etkilidir. Rode (2009), ebeveynin tutum ve rollerinin sağlıklı olmaması durumunda ortaya çıkacak sorunlardan birinin problemlili internet kullanımı olacağını ifade eder. Çocuklarda görülebilecek dijital, teknolojik ve internet bağımlılığında ebeveyn-çocuk iletişiminin, ebeveynin tutumunun ve ebeveynin dijital dünya bilgi düzeyinin etkili olduğu söylenebilir (Ayas ve Horzum, 2013). Aile desteğinden mahrum olan ve ebeveynleriyle sorun yaşayan çocuklar dijital dünyada daha çok vakit geçirmekte (Lim, Bea ve Kim, 2004); ebeveyninden ilgi görmeyen yani ihmal edilen çocuklar akıllı telefon bağımlılığı (Huang vd., 2009; Kwak, Kim ve Yoon, 2018; Lim ve You, 2019) geliştirmektedir. Çevik ve Çelikkaleli (2010), ilgisiz tutuma sahip ebeveynlerin çocuklarının, diğer ebeveyn tutumuna sahip ebeveynlerin çocuklarına göre daha yüksek bir internet bağımlılığı geliştirdiğini ifade eder.

Dijital ebeveynlik farkındalığı düşük olan bireyler, çocuklarını dijital risklerden korumak için kısıtlama ve yasaklar koyma yoluyla kontrol ve denetimi sağlamaya çalışmaktadır (Fidan ve Seferoğlu, 2020). Ebeveynlerin başvurduğu yöntemlerden bazıları; çocukları bir yaşa kadar dijital dünyadan uzak tutma, fotoğraf paylaşımına izin vermeme, sosyal medya kullanımını yasaklama, internetteki hareketliliklerini takip etmedir (Bostancı, 2019; Demirel, Yörük ve Özkan, 2012; Duerager ve Livingstone, 2012; Kaşıkçı vd., 2014). Günümüz çocukları dijital bilgi konusunda ebeveynlerinden daha bilgili konumdadır. Aradaki farkın açılması kontrol ve denetimi de zorlaştırmaktadır. Ebeveyn-çocuk arasındaki dijital bilgi farkının artması ebeveynin kontrol ve denetimi sağlanmak için yaygın bir şekilde kullandığı çocuk takip programlarını (Bayıroğlu ve Ayan, 2014) etkisiz kılmaktadır. Tynes (2007), ebeveynlerin çocuklarını dijital ortamda takip edip risklere karşı korumaları için kural koymanın önemli olduğunu ifade eder. Ebeveyn tarafından uygulanan

kontrol ve denetim kurallarının niteliği ebeveyn-çocuk arasındaki sevginin niteliği kadar önemlidir (Ulusoy, Özcan-Demir, Görgün-Baran, 2005). Yapılan bazı çalışmaların sonuçları, çocukların bu risklere maruz kalmasında ebeveyn tutumunun etkisinin yüksek olduğu yönündedir (Lauricella vd., 2015; Siibak ve Nevski, 2019). Yapılan bir çalışmada ergenlerin interneti kullanırken kendini kontrol etmekte başarısız olduğu ve internet bağımlılık düzeyinin yüksek çıktığı ancak ebeveynleri tarafından kontrol edilen ergenlerin ise bağımlılık yaşamadığı belirlenmiştir (Şimşek, Akça ve Şimşek, 2015). Bu durum ebeveynin tutumunun etkili olduğunu göstermektedir.

Dijital ebeveynlerin katı kurallar ve yasaklamalar haricinde daha işlevsel ve yapıcı tutumlar sergilemeleri gerekmektedir. Bu noktada dijital ebeveynlerin daha dengeli stratejiler geliştirmesi, dijital dünyanın fırsatlarını çocuğa ifade ederken olası riskler konusunda bilgi vermesi ve bu risklerle nasıl baş edebileceğini öğretmesi beklenir (Çelen vd., 2011). Ebeveynlerin çocukları ile birlikte dijital dünyanın kullanımı için ortak bir kılavuz hazırlamaları işlevsel olacaktır. Çocuğun yaşına uygun içerikler, bilgi paylaşımı, kural ve sınırların yanında alınan kararların ortak olması (Yurdakul vd., 2013) söz konusu kılavuzun amaca hizmet etmesini sağlayacaktır.

2.3.3. Model Olma

Çocuklar dünyaya geldikleri andan itibaren ebeveynleri ile kendilerini özdeşleştirmeye ve ebeveynlerini taklit etmeye çalışır. Genel itibariyle ilk öğrenmeler taklit yoluyla oluşmaya başlar. Çocuklar, ebeveynlerin evdeki hal ve hareketlerini gözlemler ve onlara benzemeye çalışır. Çocukların dijital dünya ile tanışmaları ebeveynlerinin aracılığı ile gerçekleşmektedir (Lauricella, Wartella ve Rideout, 2015). Gözünü dünyaya açan çocuklar ebeveynlerinin dijital cihazlarla iletişim halinde olduğunu görmekte ve zaman içinde kendisi de aktif bir kullanıcı olarak dijital dünyaya dahil olmaktadır (Kaya ve Mutlu- Bayraktar, 2021). Ebeveynlerin boş zamanlarını geçirme şekilleri çocuklar için birer gözlem ve öğrenme aracı haline gelmektedir. Boş vakitlerini dijital cihazlar ile geçiren ebeveynlerin çocuklarının da aynı davranışı geliştirme olasılığı oldukça yüksektir (Livingstone ve Byrne, 2018). Ebeveynlerin dijital dünyada geçirdikleri süre, vakit geçirdikleri içeriklerin kalitesi ve içeriklere dair değerlendirmeleri ile çocukların dijital dünyadaki hareketleri benzerlik göstermektedir (Clark, 2011).

Dijital ebeveynin temel görevlerinden biri çocuğa dijital olarak olumlu rol model olmaktır (Yay, 2019). Çocukların dijital dünyanın imkanlarından faydalanırken risklerin de farkında olması ve dijital ortamın büyümesine kapılmamasında en büyük rollerden biri şüphesiz ki ebeveynin rol modelliğidir (Aarsand, 2011; Goodwin, 2021). Ebeveynlerin, çocuklarını dijital dünyada koruyabilmeleri için dijital ebeveynlik rollerini sağlıklı bir şekilde yerine getirmeleri gerekmektedir. Bu rol ve sorumluluklarını yerine getirirken ebeveynlerin dijital dünya ile bağlarını güçlü tutması beklenmektedir. Ebeveynlerin sürekli eğitim alması ve bilgilerini güncellemesi (Ocak, 2013) ve ebeveynlik becerilerini geliştirmesi gerekmektedir (Sanders ve Turner, 2018).

Bilgilerini güncellemeyen ve dijital rollerinin farkında olmayan ailelerdeki çocuklar ile ebeveynler arasında dijital bir uçurum meydana gelmekte ve bazı dijital sorunlar yaşanabilmektedir. Ebeveynin doğru rol model olmaması ve dijital dünya konusunda becerilerini geliştirmemesi durumunda, çocuklar dijital cihaz kullanımını aileden gizleyebilmektedir (Ateş ve Durmuşoğlu-Saltalı, 2019). Yenilmez ve Seferoğlu da (2013) benzer bir şekilde ebeveynin tepkisinden çekinen çocukların yaşadıkları dijital sorunları ebeveynlerinden sakladıklarını ifade eder. Bu noktada aile bireyleri arasındaki iletişim ve etkileşim (Van Den Eijnden, Spijkerman, Vermulst, Van Rooij ve Engels, 2010) ile ebeveyn tutumunun (Eşgi, 2014) çocukların dijital cihaz kullanımını etkilediği söylenebilir.

Klasik ebeveynlik rolünde ebeveyn-çocuk etkileşimi oldukça önemli bir unsurdur. Bu unsur aynı zamanda dijital ebeveynlik rolü için de önemli bir konumdadır. Ebeveynin dijital cihazlara karşı tutumunun (Johnson ve Christie, 2009) ve rol model olma şeklinin çocuğun gelişimini olumlu geliştireceğini (Akkoyunlu, 2002; Goodwin, 2021) ifade eden çalışmalar bulunmaktadır. Dijital dünyanın çocuk ve ergenler üzerindeki olumlu etkilerinin artmasında, ebeveynin çocuğuna dijital dünyada öncülük etmesi etkilidir (Neumann, 2015). Ebeveynler çocukları ile kaliteli vakit geçirdiklerinde, dijital teknolojinin çocuklar üzerindeki olumsuz etkileri azaltmaktadır (Günüç ve Doğan, 2013). Ancak Ebeveynlerin dijital cihazları birer çocuk bakım aracı (Brownlie ve Spandler, 2018; Buse, Martin ve Nettleton, 2018) olarak, çocuğu susturacak bir nesne (Günüç ve Atli, 2018; Livingstone vd., 2015) olarak, ev işlerine ve kendisine daha çok vakit ayıracak kolaylaştırıcı bir araç (Toran, Ulusoy, Aydın, Deveci ve Akbulut, 2016) olarak kullanıldığını belirleyen çalışmalar da vardır.

Ebeveynin olumsuz model olması durumunda çocukların bazı yanlış öğrenmeler ve davranışlar sergilediği söylenebilir. Alanyazında en sık karşılaşılan sorunların *mobil kabalık/görgüsüzlük* ve *dijital bağımlılık* olduğu görülmektedir (Manap, 2020).

Dilimize mobil kabalık veya mobil görgüsüzlük olarak giren kavram iletişim üzerine temellenmiştir. Bireyin diğer bireylerle sohbet ederken onları dinlemek yerine cep telefonu ile ilgilenmesi ve iletişimden kopması olarak tanımlanmaktadır (Karadağ vd., 2015). Aynı davranışın ebeveyn tarafından diğer ebeveyne yapılması durumunda da dolaylı öğrenme meydana gelecek ve çocuğun da bu davranışı öğrenmesine neden olacaktır. Ebeveyn-ebeveyn arasındaki mobil kabalığın haricinde ebeveyn-çocuk arasındaki mobil kabalık da çocuğun bu davranışı modellemesine ve öğrenme haline getirmesine neden olacağı (Minaz, 2021) gibi çocukta olumsuz duygu ve düşünceler meydana getireceği ve çocukta değersizlik hissinin oluşacağı söylenebilir (Manap, 2020).

Dijital ebeveynin olumsuz model olması durumunda ortaya çıkacak bir diğer sorun dijital bağımlılıktır. Bağımlılık dendiğinde akla ilk gelen sigara, uyuşturucu ve alkol bağımlılığı olsa da bunun yanında farklı bağımlılık türleri de bulunmaktadır (Erdamar ve Kurupınar, 2014). Dijital teknolojilerin gelişmesi ile birlikte farklı bağımlılık türleri hayatımıza girmiştir. Literatür tarandığında “internet bağımlılığı, oyun bağımlılığı, teknoloji bağımlılığı, sosyal medya bağımlılığı ve dijital bağımlılık” kavramlarına sıklıkla rastlanmaktadır (Demirci, Orhan, Demirdaş, Akpınar ve Sert, 2014; Griffiths, 1999; Kwon ve diğerleri, 2013; Lee, 2006; Young, 1996). Daha genel bir çerçeve çizdiği düşünülen dijital bağımlılık Yang ve Tung (2007) tarafından davranışsal bir bozukluk olarak ifade edilmiştir. Dijital bağımlılık; dijital cihazların insanlar için vazgeçilmez ve sürekli bir ihtiyaç olarak görülmesi ve kontrolsüz bir şekilde kullanılması olarak ifade edilebilir. Çocuğa rol model olması gereken ebeveynin dijital bağımlılık riskine dikkat etmesi ve çocuğu ile daha verimli zaman geçirmesi, çocuğun bu bağımlılığa karşı daha güçlü durmasını sağlayacaktır. Van Den Eijnden vd. (2010), ebeveyn-çocuk arasındaki iletişimin güçlü olmasının dijital bağımlılığı azalttığını ifade eder. Anneler ile yapılan bir çalışmada annelerin çocukları ile birlikte geçirdikleri gerçek yaşam aktivitelerine katılan çocuklarda görülen dijital bağımlılığın olumsuz etkilerinin azaldığı görülmüştür (Günüç ve Doğan, 2013).

2.4.Bağımlılık Kavramı

İnsan, acıdan kaçan ve zevke yönelen bir yapıya sahiptir. Bu yapı, insanın acı verici yaşantılardan, eylemlerden uzaklaşmasına ve zevk alacağı nesnelere, aktivitelere yönelmesine neden olmaktadır. Ancak acıdan kaçınan ve zevke yönelirken nesne ile iletişim halinde olan birey doğal olarak bağımlılık geliştirme eğilimi gösterecektir. Şahin'e (2007) göre birey, bağımlı olduğu nesneye (maddeye) ulaştığı zaman kısa bir süreliğine kendini iyi ve rahat hissetmektedir. İnsan ve nesne arasındaki ilişkinin bağımlılık düzeyine erişmesinde kilit nokta bireyin nesneye karşı duyduğu ve kontrol etmekte zorlandığı önlenemez istektir (Uzbay, 2010). Bu açıdan bağımlılık bir hastalık olarak ifade edilebilir (Tarhan ve Nurmedov, 2021). Bağımlılık hastalığı, beynin birden çok bölümünün sorumlu olduğu bir nörolojik rahatsızlıktır (Bilecik Ram, 2018). Bağımlılık, herhangi bir rahatsızlığın belirtilerini tedavi etme amacı olmaksızın, tekrar eden ve gittikçe artan miktarda maddenin alınması sonucu ortaya çıkan ve önlenemeyen arzu olarak tanımlanabilir. Bağımlılık, süreklilik gösteren ve ne zaman sonlanacağı kestirilemeyen bir olgudur. Kişi ilk başlarda rahatlamak için kendi rızası ile bu süreci başlatmış olsa da zaman içerisinde kontrolünü kaybetmekte (Tansel, 2006) ve alınan maddenin miktarı sürekli artmaktadır (Şahin, 2007). Şenkoyuncu (2009), benzer bir şekilde kişinin bağımlı olduğu nesneden uzak duramaması, nesneye erişemediğinde bazı belirtiler göstermesi ve nesneyi arama davranışı göstermesi olarak tanımlamıştır. Bazı araştırmacılar, kişinin yaşadığı durumun bağımlılık olduğunun farkında olduğunu (Ercan, 2020; Yılmaz, 2019;) ancak olumsuz sonuçlarına rağmen maddeyi almakta kendini kontrol edemediğini ifade eder (Günüç, 2009; Hazar, 2019). Bağımlılığın bedensel, toplumsal, psikolojik ve finansal boyutları ve sonuçları vardır (Young vd., 2011).

Bireyin bağımlı olduğunun söylenebilmesi için aşağıdaki unsurların bireyde bulunması gerektiğine dair ortak bir kanı olduğu söylenebilir (Dinç, 2015; Dinç, 2017; Eker, 2016; Şahin, 2007).

Tolerans; Kullanılan maddenin etkisinin giderek azalması ve bireyin aynı haza ulaşmak için alınan maddenin dozunu sürekli artırması,

Kontrolü yitirme; Maddenin alınması noktasında kişinin istek duyması ve bunu engelleyememesi

Yoksunluk; Kullanılan maddenin alınmadığı zamanlarda kişinin, psikolojik ve fizyolojik olarak gereksinim duyması

APA (2013), bu unsurlara ek olarak “aşırı tüketim, madde temini ile sürekli

meşgul olmak, kişinin sosyal çevresi ile çeşitli sıkıntılar yaşaması ve bu sıkıntılara rağmen maddenin kullanılmasının devam ediyor olmasını” bağımlılık için ayırt edici unsurlar olarak ifade etmiştir.

Bağımlılık birden çok boyutu olan bir kavramdır. Bağımlılık denince akla ilk gelen genelde uyuşturucu ve alkol gibi kimyasal madde bağımlılıkları olsa da internet, kumar, alışveriş gibi davranışsal bağımlılıklar da bulunmaktadır (Arisoy, 2009; Ertural, 2020).

2.4.1.Maddesel (Kimyasal) Bağımlılık

Bağımlılık konusunda yapılan tanımlamalar incelendiğinde bu tanımlamaların genel itibarıyla maddesel bağımlılık kavramını işaret ettiği söylenebilir. APA (2013), DSM-5 tanı ölçütleri kitabında maddesel bağımlılığı; *“madde ile ilişkili bozukluklar”* olarak sınıflamıştır. Bu sınıflamaya dahil olan maddeleri alkol, tütün, kafein, kenevir, hallüsinojen (halisünasyona neden olan), uyarıcı, kaygı giderici maddeler olarak sıralamıştır. Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ), tarafından 11. versiyonu yayınlanan Uluslararası Hastalık Sınıflandırması El Kitabı’nda (ICD-11), madde bağımlılığını, *“madde kullanımına bağlı bozukluklar”* olarak sınıflandırmıştır (WHO, 2023). *“Vücuda girdiğinde davranışsal, ruhsal ve beden üzerinde değişikliklere neden olan, bağımlılık yapabilen kimyasal maddelere”* bağımlılık yapıcı maddeler denir. Bu bağımlılık yapıcı maddeler tıp literatüründe psikoaktif madde şeklinde tanımlanmaktadır. Psikoaktif olarak tanımlanan yani beynin merkezi sinir sistemini etkileyerek algı, duyu, davranış, bilinç ve ruh halinde değişiklik yaratan maddelere (Yeşilay, 2023) bağımlı olan bireyin karar verme, davranışları kontrol etme, yargıda bulunma becerilerinde değişiklikler meydana gelmektedir (Rivera ve Balasanova, 2020). Maddeye bağımlı olan birey maddeyi kullanmaya yönelik aşırı bir istek duyar bu isteği kontrol etmekte güç durumda kalır ve maddenin kendisine zarar verdiğini bilerek maddeyi kullanmayı sürdürür (Sulak, 2015) ve zaman içinde enerjisi tükenerek bitkin bir hale gelir (Dinç, 2017).

2.4.2.Davranışsal (Eylemsel) Bağımlılık

Maddesel bağımlılığın gölgesinde kalan ancak en az maddesel bağımlılık kadar tehlikeli olan ve bireysel, sosyal, kültürel etkileri bulunan bir diğer bağımlılık türü ise davranışsal (eylemsel) bağımlılıktır. Bağımlılık ile ilgili hayvanlar üzerinde yapılan

deneylerin olması ve madde kullanımı sonrasında maddenin etkisinin hemen görünür olmasından dolayı maddesel bağımlılık daha görünür bir rahatsızlık olmuştur. Eylemsel bağımlılık ise toplum nezdinde kötü alışkanlık olarak yer edindiği için gereken önemi görememiş bir sorun alanıdır (Dinç, 2017). Ancak yapılan çalışmalar neticesinde hem davranışsal bağımlılık hem de maddesel bağımlılığına sahip kişilerin benzer semptomlar gösterdiği (Young, Yue ve Ying, 2011) ailevi, akademik, psikolojik sorunlar (Arısoy, 2009; Özgen, 2016) yaşadığı ve depresyon, intihar (Dinç, 2017) gibi olumsuz yaşantılar geçirdiği görülmektedir. Her iki bağımlılık türünde bireyin davranışlarını kontrol edememekte, olumsuz neticelerini bildiği halde aynı eylemi yapmaya devam etmekte (Günüç, 2009; Özgen, 2016) ve birey aşırı istek duyup yoksunluk yaşamaktadır (Marks, 1990).

Davranışsal bağımlılık ile kimyasal bağımlılık sonuçları itibariyle benzerlik gösterse de bazı farklılıkları da barındırmaktadırlar. Bu farklılıklar Has (2015) tarafından şu şekilde sıralanmıştır:

- Kimyasal bağımlılıkta kullanılan bir madde vardır ve kişi benzer maddelere de bağımlı olabilmektedir ancak eylemsel bağımlılıkta birey sadece bir nesneye bağımlı olur ve birden fazla eylemsel bağımlılığa rastlamak çok nadir bir durumdur.
- Kimyasal madde alımı sonrasında kişinin bilinçsiz şekilde yaptığı davranışları ve davranışın sonuçları daha görünür halde iken eylemsel bağımlılığı olan kişilerde bağımlılık daha çok düşünce düzeyinde olup inanç ve düşünceler daha karmaşıktır.
- Hastalığı ve tedaviyi kabul etmede daha istekli olan eylemsel bağımlılara oranla kimyasal bağımlılar tedaviye daha uzaktır.

Davranışsal bağımlılık olarak ifade edilen rahatsızlıklar zaman içerisinde çoğalmış ve internet, telefon, oyun, kumar, alışveriş gibi bağımlılık türleri ortaya çıkmıştır (Chou, Condrón ve Belland, 2005). Alanyazın incelendiğinde bazı araştırmacılar tarafından “internet bağımlılığı (Anderson, 2001; Griffiths, 1996; Shapira vd., 2003), sosyal medya bağımlılığı (Griffiths, 2013; Kuss ve Griffiths, 2011; Van Den Eijden vd., 2016) ve akıllı telefon bağımlılığı (Kwon vd., 2013; Lin vd., 2014)” tanımlanmış ve bu bağımlılıklar davranışsal bağımlılık olarak ifade edilmiştir. Dijital bağımlılık da kişide fiziksel, sosyal, ruhsal ve hukuksal açıdan birçok soruna neden olan bir davranışsal bağımlılık çeşididir (Balkın, 2020).

2.5.Dijital Bağımlılık Kavramı

Bilgisayar, tablet, akıllı telefon, televizyon gibi dijital cihazların gittikçe yaygınlaşması ve hayatın her alanında işlevsel bir rol alması insanların bu dijital teknolojilerle daha çok zaman geçirmesine neden olmaktadır. Daha hızlı, daha ucuz, daha basit ve zaman açısından daha ekonomik olduğu için dijital dünyaya taşınan hizmetlerin hayatı kolaylaştırıcı etkisinin olmasının yanında kişilerin dijitale bağımlı bir hayatı benimsemesine de neden olmaktadır (Güngör, 2015).

Dijital bağımlılık; teknolojik cihazların elden düşmemesi, hayatın her alanında sürekli ihtiyaç haline gelmesi (Dilci, 2015), dijital araçların amaçsız ve kontrolsüzce kullanılması (Caplan, 2002), sosyal medya ve sohbet sitelerinde gereğinden fazla zaman harcanması (Ertural, 2020; Yılmaz, 2019) olarak tanımlanmaktadır. Literatürde “*yaşı olmayan bağımlılık*” olarak yer alan dijital bağımlılık her yaş grubundan insanı etkileyen bir bağımlılıktır. Horzum (2011), dijital bağımlılığı çağımızın en büyük bağımlılığı olarak nitelendirmektedir.

Bazı araştırmacılar (Çukurluöz, 2016; Ertural, 2020; Young 1996), dijital bağımlılık gösteren bireylerin ortak özellikler gösterdiğini ifade eder. Bu özellikler şu şekilde sıralanmıştır;

- Dijital cihazların kullanılması gerekenden daha uzun süre kullanılması veya kullanım süresi ile ilgili yalan söylenmesi,
- Hayatın çeşitli alanlarında (sosyal, fiziksel, akademik vb.) sorun yaşanması, bu sorunların farkında olunması ancak aşırı kullanımın devam etmesi,
- Dijital cihazlardan uzak durulduğunda veya cihazlara ulaşılması engellendiğinde öfke, kızgınlık ve huzursuzluk duygularında artış yaşanması,
- Günlük, rutin bir şekilde yapılan işlerin sık sık ertelenmesi

Dijital cihaz kullanımının bireyde ne zaman bağımlılık düzeyinde başladığı tam olarak bilinemez ancak meydana çıktıktan, yani yaşantı haline geldikten, sonra fark edilen bir bağımlılıktır (Dilci, Arslan ve Ersoy, 2019). Dijital bağımlılığın, birey ve teknoloji arasında meydana gelen bir bağımlılık olduğu ve gün geçtikçe yeni gelişmeler ile birlikte çeşitlendiği söylenebilir (Yılmaz, 2020). Teknolojik gelişmeler ile birlikte çeşitlenen dijital bağımlılığın kapsamı da genişlemektedir. Bu bakımdan dijital bağımlılık sadece insan-makine arasındaki bağımlılık olarak değil dijital dünyadaki yeni gelişmelerin de dahil olduğu daha geniş kapsamlı bir bağımlılık olarak ifade edilebilir. Meng ve arkadaşları (2022) dijital bağımlılığın küresel yaygınlığını belirlemek amacıyla akademik tabanlı birçok dijital platformu (Pubmed, Embase,

Cochrane Library ve PsycheINFO) kapsayan bir meta analiz çalışması yaparak Ekim 2021 öncesinde dijital bağımlılık ile ilgili yapılan akademik çalışmaları derlemişlerdir. Araştırma 64 ülkeden 2 milyon insanı kapsayan 504 çalışma ve 495 makaleden oluşmaktadır. Çalışma kapsamında elde edilen verilere bakıldığında “Akıllı telefon bağımlılığının %26,99; sosyal medya bağımlılığının %17,42; İnternet bağımlılığı %14,22; siberseks bağımlılığı %8,23 ve oyun oynama bağımlılığı %6,04 olarak” tespit edilmiştir. Yapılan çalışmanın çıktılarından biri de dijital bağımlılık eğiliminin son yıllarda ciddi oranda artış gösterdiği ve bu artışın Covid-19 pandemisi ile beraber daha da hızlandığı şeklindedir. Bu çalışmada dijital bağımlılık birden çok ülkede ve bölgede yapıldığı için sonuçları ve kapsamı itibariyle küresel çapta yapılan en kapsamlı çalışma olarak görülmektedir.

2.6. Dijital Bağımlılıkta Pekiştirici Unsurlar

Dijital dünyadaki eylemlerin bir bağımlılık haline gelmesinde ve bağımlılık davranışın sürmesinde etkili olan pekiştirici unsurlar bulunmaktadır. Ertemel ve Aydın (2018) pekiştirici unsurların “*durma işaretinin olmayışı, gelişmeleri kaçırma korkusu, ödül ve bağımlılık döngüsü*” olarak dört kategoriden oluştuğunu ifade etmektedir. Dijital dünyadaki hızlı gelişim ve değişim, beraberinde bağımlılığı teşvik eden farklı unsurların da oluşmasına zemin hazırlamaktadır. Bu unsurların bir kısmı gelişim ve değişimle birlikte meydana gelirken bazı unsurlar ise dijital platformları yöneten kişilerin teşviki ile oluşmaktadır.

2.6.1. İnternet ve Dijital Araçlara Erişim Kolaylığı

Dijital teknolojilerin gelişmeye başladığı ve internet bağımlılığın konuşulmaya başlandığı yıllarda insanların dijital cihaz ve internete erişimi oldukça kısıtlıydı. Bireyler internete erişebilmek için internet kafeleri kullanmakta ve kısıtlı sürelerde etkinliklere katılabilmekteydi. Günüş (2009) tarafından yapılan bir araştırmada bağımlı olan bireylerin internet kafelere gittiği belirlenmiştir. Günümüzde ise dijital dünyadaki uygulamalar, içerikler ve dijital cihazlar gün geçtikçe çoğalmakta, ucuzlamakta ve nerdeyse her eve girebilmektedir. TÜİK Hanehalkı Bilişim Teknolojileri (BT) Kullanım Araştırması 2023 raporuna göre internete erişim sağlayan hane oranı %95,5 olarak tespit edilmiştir. Bu oran internet ve dijital cihazlara erişimin

oldukça kolay olduğunu göstermektedir. Dijital teknolojiler ve internet, evlerin haricinde halka açık alanlarda kamu ve özel kuruluşlar vasıtasıyla ücretsiz bir şekilde erişime açık hale gelmektedir. Üniversiteler, kütüphaneler, belediyeler, kamu ve özel kurumlar internete erişim kolaylığı sağlayacak projeler geliştirmekte ve internet kullanımının artmasını sağlamaktadır. Dijital dünyaya erişimin bu denli kolay olması bağımlılığı etkileyen önemli bir pekiştirici unsurdur.

2.6.2. Durma İşaretinin Olmayışı

Günlük yaşamda birey, bir etkinlikte bulunduğunda bu etkinliği bitişi ile beraber eylemi sürdürme işini bırakmakta ve durmaktadır. Dur işaretinin olmayışı tüketimi de beraberinde artırmaktadır. Yapılan bir çalışmada çorba içen kişilerin kaseleri boşalmadan kaseleri tekrar çorba ile doldurulmuş ve çorba içme oranının arttığı tespit edilmiş (Wansink vd., 2005). Dijital dünyadaki etkinliklerde durma işareti muğlak bırakıldığı veya bilerek ortadan kaldırıldığı için bireylerin dijital etkinliğe daha çok zaman ayırmasına neden olmuştur. Video oynatma sitelerindeki otomatik oynatma seçeneği, dijital film sitelerinde bölümler arası otomatik geçişler, sonsuz kaydırma gibi özellikler buna örnek olarak gösterilebilir (Ertemel ve Aydın, 2018). Dijital platformlardaki durma işaretinin olmayışı kişideki zaman algısının bozulmasına ve doğal olarak dijital cihaz kullanım süresinde artış meydana gelmesine neden olmaktadır.

2.6.3. Gelişmeleri Kaçırma Korkusu (FOMO)

İnsanlar dijital cihazların ceplere girmesiyle beraber sosyal medya başta olmak üzere dijital platformlarda anlık durum güncellemeleri yapabilmekte, görsel paylaşımda bulunabilmekte ve dijital içerik üretip, başkaları tarafından üretilen içeriklere ulaşarak dijital olarak sürekli aktif olmaktadır. Anlık olarak ülke ve dünya gündemini de takip eden bireyler gelişmelerden geri kalma korkusu yaşamaktadır (Yılmaz, 2019). Bu korku, Fear of Missing Out (FOMO) kavramının oluşmasına neden olmuştur (Hato, 2013). Gelişmeleri kaçırma korkusu olarak dilimize yerleşen Fomo, daha çok mobil cihazlar ve sosyal medya ile bağlantılı bir kavramdır. Başkalarının sosyal medyada ne yaptığını merak eden birey, gelişmeleri kaçırma korkusu yaşamakta ve kendini sürekli başkaları ile kıyaslamaktadır (Appel, Gerlach ve Crusius, 2016). Awofala ve Esealuka (2021), Fomo'yu; *“bireylerin popüler gelişmeleri*

kaçırma endişesi ile mobil cihazlarına bağımlı olma ve dijital dünyaya erişememe korkusunu yaşamak” olarak ifade etmektedir. FOMO yaşayan birey, sosyal medyadaki gelişmelerden habersiz kalma kaygısı yaşamaktadır (Hoşgör, Koç Tütüncü, Gündüz Hoşgör ve Tandoğan, 2017; Przybylski, Murayama, Dehaan ve Gladwell, 2013). Bu bağlamda FOMO, güncel olayları kaçırma korkusu ve buna dayanan bir tür sosyal kaygı olarak ifade edilebilir. FOMO hastası olarak ifade edilen birey sosyal medya platformlarından keyif almakta ve bu platformlardan kopamamaktadır. Sosyal medya platformlarına erişemediğinde veya içeriklerinin olumlu reaksiyon almaması durumunda çöküntü yaşamakta ve depresif bir ruh haline bürünebilmektedir. FOMO hastalığı ile ilgili belirtilere bakıldığında *“Bireylerde; sosyal medya platformlarını sürekli olarak kontrol etme, yapmış oldukları paylaşımın değer görüp görmediği konusundaki onaylanmama duygusu, birden fazla yerde aynı anda bulunma arzusu, diğer bireylere ve kendine yetemediği düşüncesi, şarj cihazı yanında olmadan hareket edememe ve gece uyumadan önce ve sabah uyanınca ilk olarak sosyal medya hesaplarını kontrol etme davranışı olarak meydana geldiği”* (Aytekin, 2019) görülmektedir.

Tekayak vd., (2017) bir kişinin FOMO hastası olduğunun söylenebilmesi için aşağıdaki ifadelerden en az 3 tanesini yaşadığını ifade etmektedir

- Kişinin sosyal ağlarda istediği içeriğe ulaşamaması durumunda oluşan gerginlik ve anksiyete
- Kişinin sosyal ağlardaki içerikleri ve gelişmeleri sürekli takip etmesi
- Kişinin sosyal ağlarda takip ettiği kişiye ait geçmişteki ve şimdiki bilgileri taraması ve onun hakkında detaylı bilgi elde etmesi
- Kişinin daha önce sosyal ağlarda paylaştığı eski gönderilerini görerek gerginlik ve endişesinin azalması

2.6.4. Ödül Sistemi

Yeni bir davranışın oluşturulması, pekiştirilmesi ve davranışın yeniden şekillenmesi için ödül en sık başvurulan yöntemlerden biridir. Ödül dijital dünyada da pekiştirici bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır (Ertemel ve Aydın, 2018). Bireylerin dijital dünyadaki eylemlerinin mutluluk ile neticelenmesi onların aynı eylemi devam ettirmesine ve tekrarlamasına neden olmaktadır. Bu noktada ödül sistemi devreye girmektedir. Özellikle ödüller, kişilerin dopamin salgılamasına neden olur ve

alışkanlıkları etkiler (McHaffie ve ark., 2005). Dışsal ödüllerin bir kısmı pasif ve yönlendirmesiz olurken bir kısmı ise belli bir yönlendirme ile yapılan aktif bir ödül sisteminden oluşur. Örneğin sosyal medyaya yaşadığı mutlu bir anın fotoğrafını yükleyen kişi fotoğrafın çok beğeni ve yorum aldığını gördükten (yani pekiştirildikten) sonra benzer paylaşımlar yapma ihtiyacı hissetmeye başlar. Ancak dijital oyunlardaki ödül sistemleri, alışveriş sitelerindeki kupon sistemleri kişileri aktif bir şekilde ödüllendirme sisteminden oluşmaktadır. Oyun ve indirim kuponlarındaki bu sistem kişide beklenti oluşturup onların bağımlı olmasına neden olmaktadır (Yılmaz, 2019). Aktif ve pasif bir şekilde dijital platformlarda kullanılan ödül sistemleri bir süre sonra kişinin gerçek hayattaki davranışlarının da ödül temelli olmasına ve ruh halinin etkilenmesine neden olmaktadır. Özellikle sosyal medya platformları ve dijital oyunlar ödül sistemini çok başarılı bir şekilde uygulamaktadır. Sosyal medya siteleri yapay zeka desteği ile kişilerin ihtiyaçlarını ve beklentilerini analiz etmekte ve reklamları, kişiye özel indirimleri bireye göre filtreleyip onun karşısına çıkararak insanların satın alma davranışını yönlendirmektedir. Ayrıca bireylere anlık bildirimler göndermekte ve yeni ara yüzler geliştirerek onların dikkatini ve ilgisini canlı tutmaktadır. Başvurulan bir başka yöntem ise kısa videoların olduğu özel bölümler (Instagramdaki keşfet vb.) geliştirilerek insanların sosyal medyada daha fazla vakit geçirmesi ve benzer içerikler üretmesi için onları teşvik etmektedir.

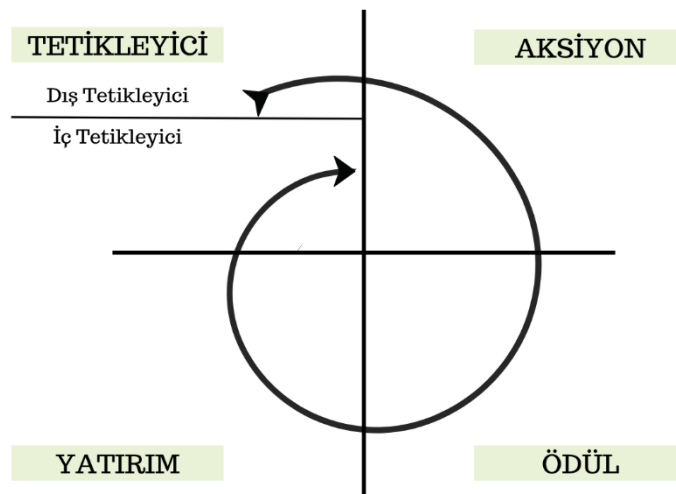
Dijital oyunlar da aktif ödül sistemini kullanan platformlardır. Özellikle oyunların başında seviye atlama sürelerinin az olması ve oyun zorluğunun ilk başlarda en düşük seviyede olması bunda oldukça etkilidir. Oyun ilerledikçe oyun zorlaşmakta ve birey oyunda daha fazla zaman geçirmektedir ayrıca oyundaki her yenilgi için bireye belli sayıda joker vererek oyunu sürdürmesi sağlanmaktadır. Kişi belli bir seviyeye ve oyundan kopamayacak duruma geldikten sonra ise oyunun devamı için küçük miktarda paralar talep edilmektedir. Talep edilen paraların miktarının az tutulması da kişinin oyuna devam etmesi amacıyla oluşturulmuştur. Oyunlardaki karakterlerin güçlenmesi, tecrübe, ödül ve para kazanması yani ödüllendirilmesi kişinin oyun oynama süresinin artmasını sağlamaktadır (Hazar, 2016)

2.6.5. Alışkanlık Döngüsü

Dijital dünyada eylemde bulunduktan sonra ödül alan birey, yaşadığı mutluluğa tekrar ulaşabilmek için aynı eylemi yapar veya benzer eylemler geliştirir, bu

da alışkanlığın oluşmasına neden olur (Ertemel ve Aydın, 2018). *Eylem- ödül- davranışın tekrarı* döngüsü bir süre sonra alışkanlık döngüsünü oluşturmaktadır. Alışkanlık döngüsü Eyal'ın (2014) dijital ürün tasarlama çalışmalarına dayanmaktadır ve Eyal bu çalışmalar neticesinde Kanca (Hook) adını verdiği bir model oluşturmuştur.

Bu modelde kişiyi harekete geçiren tetikleyiciyi ilk başlarda dıştan gelmektedir ve asıl amaç daha sonra bu tetikleyici içsel bir tetikleyici haline getirecek modele kişiyi dahil etmektir. Dışsal tetikleyici ile harekete geçen (aksiyon) birey değişken ödüller almakta ve belli bir platformda yer edinmektedir. Bu döngü devam ettikçe dışsal tetikleyici artık içsel bir tetikleyici haline gelmiştir. Bunu sosyal medya üzerinden bir örnekle açıklayacak olursak; Saçını boyatan ve beğeni alma ihtiyacı hisseden (tetikleyici) birinin sosyal medyaya (platforma) fotoğraf yüklemesini örnek alalım. Sosyal medyaya (platforma) fotoğraf yükleyen kişiye sürekli bildirim ve yorum gelmesi ile beraber kişi bu yorumlara ve bildirimlere tıklayarak (aksiyon) sosyal medyaya giriş yapar, gelen olumlu yorumları ve beğenileri (ödül) görünce mutlu olan kişiye sonraki adımda sosyal medya uygulaması ödül niteliğinde bazı bildirimler iletir (gönderiniz 100 beğeniye ulaştı, videonuz 500 izlenme aldı vb.). Olumlu yorumlar ve beğeniler ile sosyal medya uygulamasının verdiği kişiye özel istatistiki bildirimler kişi için değişken ödüller olmakta ve kişinin tekrar sosyal medyaya (platforma) fotoğraf yükleme isteği duymasına neden olacaktır. Bu döngü sürekli devam eder ve kişinin bağımlılığını etkileyen bir süreç haline gelir.



Şekil 1. Kanca (Hook) Modeli (Eyal, 2014)

Bir başka örnekte ise arkadaşlarından çok kilo aldığına dair geribildirimler (dışsal tetikleyici) alan bir kişi mobil uygulamasından bir egzersiz platformuna bilgilerini girer ve günlük yürüyüş yapmaya karar verir. Günlük işlerini yaparken mobil uygulamadan “günlük yürüyüş hedefinize ulaşmanıza 500 adım kaldı” şeklinde bir bildirim alır ve bildirim tıklayarak (aksiyon) uygulamaya giriş yapar. Gün içinde saat saat kaç adım attığını, ne kadar kalori yaktığını görüp mutlu olan (ödüllendirilen) kişi günün geri kalan zamanında bu hedefe ulaşmak için hareket etmeye devam eder. Gün sonunda hedefine ulaştığı ve bu hedefi aştığı için uygulama tarafından rozetle ödüllendirilir hatta uygulamayı kullanan kişiler arasındaki sıralaması bile verilir. Diğer kişiler ile arasındaki farkı kapatmak için günlük yürüyüş hedefini artırarak artık içsel bir tetikleyici ile döngüye katılmış olur. Lally ve arkadaşları (2010) yaptıkları bir çalışmada aksiyon basamağının basit olmasının alışkanlık döngüsünün oluşmasında oldukça etkili olduğunu tespit etmişlerdir.

Bağımlılığın oluşmasında etkili olan bu pekiştirici unsurlara ek olarak insanların dijital platformlarda; Sohbet ederek sosyalleşme olanağına sahip olması, kendi kimliğinden farklı kimliklere bürünmesi, herhangi bir kontrol ve denetime takılmaması da pekiştirici unsurlar olarak ifade edilebilir ve bu unsurlar bağımlılığın oluşmasında olumsuz katkılar sunmaktadır (Yılmaz, 2019)

2.7. Dijital Bağımlılık Türleri

Dijital teknolojilerin gelişmesi ile birlikte dijital bağımlılığı oluşturan birçok bağımlılık türü tanımlanmıştır. Ertural (2020), internet, telefon, alışveriş, çevrimiçi seks, televizyon gibi bağımlılıkları dijital bağımlılık çerçevesinde ele almıştır. Shaw ve Black (2008) ise dijital bağımlılık çatısı altında telefon, sosyal medya, Facebook gibi bağımlılıkları değerlendirmiştir. Alanyazında yapılan araştırmada dijital bağımlılık kapsamında değerlendirilebilecek; “internet bağımlılığı (Başköy, 2013; Genç, 2011; Güneş, 2009), teknoloji bağımlılığı (Konçak, 2016), bilgisayar oyun bağımlılığı (Bilgin, 2015), telefon bağımlılığı (Ünal, 2015), Facebook bağımlılığı (Çam, 2012), sanal oyun bağımlılığı (İçen, 2018), sosyal medya bağımlılığı (Çelik, 2018; Şişman, 2014), bilgisayar bağımlılığı (Aydın, 2017), çevrimiçi oyun bağımlılığı (Koç, 2017), dijital oyun bağımlılığı (Köksal, 2015; Oral, 2018), dijital bağımlılık (Çukurluöz, 2016)” vb. adlar altında farklı kategorilerde bağımlılıklara rastlanmaktadır. Araştırmamızın bu kısmında son yıllarda sıklıkla üstünde çalışılan

bağımlılık türlerine değinilecektir.

2.7.1. İnternet Bağımlılığı

Dijital dünyadaki gelişmelerin bu kadar hızlı olması ve kişide bağımlılık yaratacak bir etkiye sahip olmasında belki de en önemli etken internetin icat edilmiş olmasıdır. İnternet ile beraber internet bağımlılığı da insan hayatına giren bir sorun olmuştur. İnternet bağımlılığı 90'lı yıllardan itibaren bir sorun olarak görülmüş ve diğer bağımlılıklar gibi benzer semptomlar gösterdiği ve bazı sağlık problemlerine sebep olduğu ifade edilmiştir (O'Reilly, 1996; Young, 1996). Goldberg (1996), internet bağımlılığını bir hastalık olarak ifade etmiş ve DSM-4 madde bağımlılığı kriterlerini uyarlayarak internet bağımlılığı bozukluğu kavramını oluşturarak bunun bir eylemsel bağımlılık olduğunu ifade etmiştir. İnternet bağımlılığı ile ilgili farklı araştırmacılar farklı isimlendirmeler yapmışlardır. Davis (2001), internet bağımlılığını patolojik internet kullanımı olarak; Caplan (2002) ise problemli internet kullanımı olarak sorunu kavramsallaştırmışlardır.

İnternet bağımlılığı, kişinin interneti gereğinden fazla ve kontrolsüzce kullanmasından dolayı olumsuz yaşantılar geçirmesidir (Beard ve Wolf, 2001; Morahan-Martin ve Schumacher, 2003; Shapira, Goldsmith, Keck, Khosla ve McElray, 2000). Kandel (1998), kişinin internetten uzak olduğunda kaygı, boşluktaymış hissi yaşamasına rağmen internet kullanımından uzak duramaması ve internette daha çok vakit geçirmeye yönelik tolerans gösterme davranışlarını sergilemesinin internet bağımlılığı olduğunu belirtir. Yıldız ve Bölükbaş (2005), internet bağımlılığı yaşayan kişiyi; internetten uzakta geçirdiği süreyi boşa geçen süre olarak algılayan, internetten uzak geçirilen sürede öfke ve saldırganlık yaşayan, interneti daha çok kullanma arzusuna sahip olan kişi olarak tanımlar. İnternet bağımlılığı kontrol edilemeyen ve istenmeyen etki ve sonuçları olan bir bağımlılıktır (Şahin ve Kormaz, 2011).

İnternet bağımlılığı, dürtü kontrol sorunlarını da içinde barındıran geniş bir yapıya sahip bir olgudur (Young, Yue ve Ying, 2011). Bu bağımlılık insanların sosyal ilişkilerinde ve meslek yaşamlarında sorunlar yaşamasına neden olur (Young, 2009). Ancak Rheingold (1993) internetin faydalarına vurgu yaparak kişilerin psikolojik ve günlük hayat işlevlerine iyi geldiğini savunur. Günüş ve Kayri (2010) tarafından yapılan bir araştırmada internet kullanıcılarından bağımlı olanların sosyal medya,

oyun, film, müzik ve sohbet kanallarında zaman geçirirken; bağımlı olmayanların ise daha çok alışveriş sitelerinde zaman geçirdiği sonucuna ulaşılmış. Bu da kişilerin interneti kullanım amaçları ile bağımlılıkları arasında bir ilişki olabileceğine işaret etmektedir. İnternet bağımlısı olarak ifade edilebilecek bir kişinin hareketsiz yaşam sürmesi neticesinde obezite, sırt ağrısı ve beden bozuklukları gibi fiziksel (Young, 1996); internet ile ilgili tekrarlayıcı düşünceler gibi zihinsel sorunların neden olduğu korku ve kaygı gibi duygusal (Günüç, 2009) sorunlar yaşayabilmektedir. İnternet bağımlılığı sorunu yaşayan insanlar, toplumsal ve mesleki sorumluluklarını yerine getirme konusunda da sık sık sorunlar yaşayabilmektedir (Ergin, Uzun ve Bozkurt, 2013).

Bazı araştırmacılar internet bağımlılığının farklı alt türlere ayrıldığını ifade eder. Davis (2001), internet kullanımının patolojik olduğunu, spesifik (özel) ve genellenmiş boyutlara sahip olduğunu savunur. Spesifik boyutta kişi bir uygulamayı veya işlevi normalden daha fazla kullanırken genellenmiş boyutta ise bu aşırı kullanımın fark edilmesi olduğunu belirtir. Young (1998) 5 farklı alt tür açıklamıştır: “*siber seks (sanal seks), sanal ilişki, bilgisayar, aşırı bilgi yüklenmesi ve ağ baskısı bağımlılığıdır*”.

Farklı kavramsal çalışmaların yapılmasının sebebi olarak internet bağımlılığın DSM ve ICD gibi tanı kitaplarında tek başına bir bozukluk olarak yer almamasından kaynaklanmaktadır (Gençer, Karadere, Okumuş ve Hocaoglu, 2018; Murali ve George, 2007). Alanyazında bağımlılıkla ilgili yapılan çalışmalar neticesinde Dünya Sağlık Örgütü, ICD-11 kitabında oyun bağımlılığını *Bağımlılık Davranışına Bağlı Bozukluk* (Ko C-H vd., 2020); APA (2013), DSM-5 El Kitabının 3.bölümünde “*İnternet Oyun Oynama Bozukluğuna*” yer vermiştir. Her ne kadar DSM-5’te daha derin araştırma yapılması için “internet oyun oynama bozukluğu” olarak yer bulabilmişse de tek başına henüz gereken ilgiyi görememiştir. Holden (2010) bu bağımlılığın tanı kitaplarında yer alabilmesi için bu konuda daha fazla araştırma yapılması gerektiğini savunur. Bazı araştırmacılar (Block, 2008; Dell’Osso ve ark., 2006; Yao ve Zhong, 2014) internet bağımlılığının DSM-V’de yer alması gereken bir rahatsızlık olduğunu ifade eder.

İnternet bağımlılığının genel kabul gören standart bir tanı kriterinin olmaması (Tao, Huang, Wang, Zhang, Zhang ve Li, 2010) bazı araştırmacıların “tanı kriterleri (Beard ve Wolf, 2001; Goldberg, 1996; Young, 1996), kontrol listeleri (Scherer, 1997; Young, 1998) ve testler (Caplan, 2002; Ceyhan, Ceyhan ve Gürcan, 2007; Günüç,

2009; Morahan-Martin ve Schumacher, 2000) geliştirmelerine” neden olmuştur. Young (1998), DSM 4’te yer alan kumar oynama bozukluğunu baz alarak internet bağımlılığı ile ilgili bazı tanı kriterleri oluşturmuştur. Sekiz kriterin beş tanesinin karşılanması durumunda internet bağımlılığından söz edilebileceği ifade edilmiştir.

Bu tanı kriterleri:

- İnternet ile ilgili gereęinden fazla dūřünme
- Hazza ulaşmak için internette her zamankinden daha çok zaman harcama
- İnternette geçirilen zamanın azaltılmasında veya internette zaman geğirmeyi tamamen bırakılmasında başarısızlık
- İnternette uzak durulduğunda veya kullanımı azaltıldığında oluşan ruhsal keder ve gerginlik hali
- Amaçlanan süreden daha fazla internete bağlı kalma
- Problemlerle internet kullanımı yüzünden meslek, okul ve aile hayatında sorunlar yaşama ve hayata dair bazı fırsatları kaçırma
- İnterneti kullanma süresi konusunda geręekçi davranmama veya yalan söyleme
- İnterneti günlük hayattaki sorunlardan ve istenmeyen olumsuz duygulardan bir kağış aracı olarak kullanma

2.7.2. Sosyal Medya Bağımlılığı

Dijital teknolojilerin gelişimi ve çeşitlenmesi beraberinde dijital dünyada yeni sosyal alanların oluşmasını ve insanların global bir sosyal topluluğun birer üyesi haline gelmesini sağladı. İnternet ve teknolojinin gelişimi ile beraber sosyal medya olgusu da yeni bir dijital kavram olarak insanların hayatında yer edindi. Özellikle internette meydana gelen gelişmeler sosyal medya platformlarının çoğalmasını ve güncel uygulamaların üretilmesini sağlamıştır (Yılmaz, 2019).

Sosyal ağların oluşumu 1970’li yıllara dayanıyor olsa da asıl gelişim 2000 yılından itibaren meydana gelmiştir. Özellikle 2004 yılında Facebook, 2005 yılında Yahoo ve Youtube gibi platformların kurulması sosyal ağları yeni bir seviyeye taşı mıştır (Hazar, 2011; Ritholtz, 2010). Sosyal ağlar video paylaşım siteleri (Youtube, Dailymotion, TikTok), mesajlaşma ve içerik paylaşma siteleri (Twitter, Facebook), fotoğraf paylaşım siteleri (İnstagram vb..) olarak sıralanabilir (Dawley, 2009). Sosyal ağlarda meydana gelen gelişmeler ile birlikte artık sosyal ağlar mesajlaşma, iletişim

kurma, video, fotoğraf gibi görsel içerikler üretip paylaşmaya ve alışveriş yapmaya uygun birer platform haline gelmiştir. TÜİK Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Araştırma raporuna göre “*kullanıcıların en fazla kullandıkları sosyal medya ve mesajlaşma uygulamaları %84,9 ile Whatsapp, %69 ile YouTube ve %61,4 ile Instagram*” olmuştur (TÜİK, 2023).

Sosyal medya; kişiler arası iletişim ve etkileşimin görsel, işitsel nesneler vasıtasıyla sağlandığı ortamdır. Benzer ilgi alanlarına göre gruplar oluşturan insanların iletişim kurduğu, paylaşımlarda bulunduğu sanal bir ortamdır (Vural ve Bat, 2010). Madden ve Zickuhr (2011), insanların zamanlarının önemli bir kısmını sosyal medyada içerik üretip paylaşımlarda bulunarak geçirdiklerini bunun da alışkanlık oluşturduğunu belirtir. Cabral (2011), internetin yaygınlaşması ile beraber bir sorun haline gelen internet bağımlılığının sosyal medya bağımlılığına evrildiğini ifade eder. Sosyal medya bağımlılığı ile ilgili çok çeşitli tanımlamalar yapılmıştır. Andreassen (2015), sosyal medya bağımlılığını kişinin sosyal ağlarla gereğinden fazla ilgilenmesi neticesinde aile, meslek ve günlük aktivitelerini yapamaması olarak tanımlamıştır. Sosyal medya bağımlısı olan kişilerin sosyal medyada gereğinden çok zaman geçirmesi onların gerçek hayattan kopmasına neden olmaktadır (Çukurluöz, 2016; Kaymal, 2020). Sosyal medya bağımlısı olan kişi, zamanının önemli kısmını bu platformlarda geçiren ve bu platformlardan uzak kaldığında fizyolojik ve ruhsal sorunlar yaşayan kişidir (Kıvanç, 2019; Subrahmanyam vd., 2008).

Son yıllarda internet bağımlılığı konusunda yapılan birçok araştırmada internetin kullanım amaçlarında sosyal medya kullanımı oldukça yüksek oranlara sahiptir (Altunkürek ve Özçoban, 2020; Can ve Tozoğlu, 2019; Mertoğlu, 2020; Polat ve Karasu, 2020; Yavuz, 2018). Sosyal medyanın internet ile benzer bir gelişim göstermesi ikisinin de benzer niteliklere sahip olmasından kaynaklanmaktadır. Sosyal medya uygulamalarının maliyetinin düşük olması, basit bir ara yüze sahip olması ve iletişimin hızlı bir şekilde kurulmasını sağlaması nedeniyle gün geçtikçe kullanıcı sayısının artmasını sağlamaktadır (Ertural, 2020; Kuss ve Griffiths, 2011). Bir diğer özellik ise sosyal medya dünyasındaki içeriklere her yaş grubundan insanın erişebilmesi ve bu içerikleri üretebilmesidir (Andreassen, Pallesen ve Griffiths, 2017; Vural ve Bat, 2010). Akıllı telefon dünyasında meydana gelen gelişmeler de sosyal medyaya erişimi kolaylaştırmış ve kullanıcı sayılarının artmasına neden olmuştur. Bu nedenlerin haricinde sosyal medyanın aşırı kullanım nedenleri olarak iletişimde azalma, utangaçlık, özel hayattaki sorunlar, özgüvensizlik (Günüç, 2009); kişinin

sorunlarından kaçma ve meşgul olma isteği, benzer amaçları olan kişilerle bir araya gelme arzusu (Kaplan ve Haenlein, 2010); sevme, sevilme ve beğenilme isteği (Yılmaz, 2020); iş hayatlarındaki başarısız ve mutsuz yaşantılar (Durak Batıgün ve Hasta, 2010) olarak sıralanabilir.

2.7.3. Akıllı Telefon Bağımlılığı

Dijital dünyadaki gelişmelerin ceplere sığması neticesinde gündeme gelen bağımlılıklardan bir tanesi de akıllı telefon bağımlılığıdır. Akıllı telefonlar; internete ve sosyal ağlara erişimi kolaylaştıran, müzik dinleme, oyun oynama, dijital işlemleri yapma, sosyalleşebilme, bankacılık ve resmi işlemlerin yapılmasına olanak sağlayan küçük ama işlevleri oldukça fazla olan teknolojik aletlerden belki de en çok kullanılanıdır. We are Social 2023 raporuna göre dünyada 5,44 milyar kişi akıllı telefon kullanıcısı ve bu rakam dünya nüfusunun %68'ine denk gelmektedir. Aynı raporda Türkiye'deki mobil internet kullanıcı sayısı ise 71,38 milyon olarak belirtilmiştir (Kemp, 2023). Genel kabul gören bir tanı kriteri olmayan akıllı telefon bağımlılığı ile ilgili tanılama amacıyla bazı araştırmacılar (Bianchi ve Philips, 2005; Kwon vd., 2013) tarafından kriterler, testler, ölçekler oluşturulmuştur. Aydoğdu-Karaaslan ve Budak (2012) akıllı telefon bağımlılığını; bireyin akıllı telefonundan uzak olmak istememesi, sürekli yanında taşıması ve kullanma ihtiyacı hissetmesi olarak tanımlamıştır. Awafola ve Esealuka (2021) ise bu bağımlılığı telefonda çok telefonun sahip olduğu işlevlere aşırı bağlanma hatta köle olma durumu olarak ifade etmiştir. Akıllı telefonu ile gereğinden fazla zaman geçiren ve telefon bağımlısı olan birey, içinde bulunduğu çevrede meydana gelen eylemler ve konuşulan konulara karşı duyarsız olmaktadır (Aydoğdu-Karaaslan ve Budak, 2012). Bu kişiler telefonlarından uzak kalamazlar, uzak kaldıklarında ise tedirgin olmaktadır. Neredeyse her yaş grubundan insanın eriştiği ve kullandığı akıllı telefonlar hayatın vazgeçilmez bir nesnesi haline gelmiştir. Günümüzde elden düşmeyen telefonların bazı insanlar tarafından kullanılmaması anormal bir durum olarak görünmesine, telefon kullanmayan insanların dışlanmasına neden olmaktadır (Aydın, 2004; Aydın, 2017).

Akıllı telefonların günlük hayatın önemli bir bileşeni haline gelmesi (Gezgin ve Çakır, 2016) ve bu kadar yaygın olarak kullanılmasının sebepleri olarak akıllı telefonların;

- Gündelik hayatı ve iletişimi kolaylaştırması (King ve ark. 2010; King ve ark. 2014),
- Ucuz, erişilebilir ve her bütçeye uygun versiyonlarının olması (Aydoğdu – Karaaslan ve Budak, 2012)
- Eğlence, oyun ve eğitime erişim imkanı vermesi (Davie ve Hilber, 2017; Yılmaz, 2019) olarak gösterilebilir.

Bir diğer sebep olarak da kendine güven, yüz yüze iletişim kurma konusunda sorun yaşayan bireylerin bu eksikliklerini akıllı telefon ve sosyal medya aracılığı ile telafi etmeye çalışması olarak gösterilebilir (Ertem, 2006). Tüm bu sebepler telefon kullanıcılarının ve akıllı telefon bağımlılarının oranında gittikçe artan bir eğilimde olmasına neden olmaktadır (Gümüş ve Örgen, 2015).

Akıllı telefon kullanımındaki bu yoğun artış ile bağımlılık gösteren kişilerde bazı yeni dijital hastalıklar ortaya çıkmaktadır. Bu hastalıklardan bazıları Ögel (2020) tarafından şu şekilde açıklanmıştır;

- *Textiety*; Gelen arama ve mesajları anında fark edip cevap verme ihtiyacı
- *Txtaphrenia*; Arama ve mesaj gelme düşüncesi ile devamlı akıllı telefonun kontrol edilmesi
- *Nomofobi*; Telefonu yanında bulundurmama korkusu.

Nomofobi bağımlılığı, akıllı telefon bağımlılığının bir türü olarak görülebilir. Akıllı telefon bağımlılığında nesneye olduğu kadar nesnenin işlevlerine de bağımlı olmayı ifade eden genel bir terim iken nomofobi telefondan uzak kalma korkusu olarak ifade edilebilir. Kocabaş ve Sezer-Korucu (2018) tarafından yapılan bir araştırmada akıllı telefon kullanım süresi ve nomofobi arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulgulanmıştır. Gezgini vd., (2017), nomofobinin aşırı kullanım sonucu oluşan yeni bir psikolojik terim olduğunu ifade eder. Nomofobi dijital dünyanın yeni fobisidir (King vd., 2010) ve telefonun yanında bilgisayar ve diğer dijital iletişim cihazlarından kaynaklanan bir anksiyetedir (King vd., 2013). Bragazzi ve Del Puente (2014) nomofobinin belirtilerini şöyle ifade etmektedirler

- Akıllı telefonu kaybetmeye dair yoğun korku yaşama
- Arama ve mesaj gelme ihtimaline karşı telefonun sürekli kontrol edilmesi
- Telefonun uyku zamanlarında bile sürekli yanında bulundurulması
- Birden çok telefon edinmek ve şarj aletini yanından hiç ayırmamak
- Telefon kullanılmayan alanlara gitmemek, kaçınmak,

- İnsanlarla fiziksel iletişim yerine sanal iletişimi tercih etmek
- Mobil cihaz kullanımına çok fazla harcama yapmak

Hem akıllı telefon bağımlılığı hem de nomofobi insanlar için istenmeyen sonuçlar doğurabilir. Akıllı telefonla ilgilenen kişiler telefonda uzak kaldıklarında gerginlik yaşamakta ve insanlara kaba davranmaktadır (Wall, 2014). Rodríguez-García ve arkadaşları (2020) bireyin akıllı telefonla çok fazla meşgul olmasının dikkat dağınıklığını artıracaklarını ifade eder. Akıllı telefonların elden düşmemesi ve fiziksel temasın çok yoğun olması neticesinde beyin radyasyona çok yoğun bir şekilde maruz kalacak ve bazı nörolojik etkilerin meydana gelecektir (Kuloğlu ve Korkmaz, 2011). Akıllı telefon bağımlılığı kişinin davranışlarını ve akademik becerileri olumsuz etkilemektedir (Ülkü ve Demir, 2013). Akıllı telefon aracılığı ile insanlarla iletişim kuran ve yüz yüze iletişimden kaçınan bireylerin sözlü iletişimde duygu ifadeleri ile jest ve mimikleri anlama ve anlamlandırma konusunda sıkıntı yaşayacağını ifade eden araştırmacılar da vardır (Rosenbaum ve Wong, 2012). Akıllı telefon dünyasındaki yeni teknolojileri kaçırmaktan korkan bireyler mantığa uygun olmayan bir şekilde telefon alma davranışı göstermekte ve maddi olarak sıkıntılar yaşamaktadır (Ay, 2013; Kaymal, 2020) Tüm bu olumsuz sonuçlara bakıldığında akıllı telefon bağımlılığı geliştiren insanların sanal dünyanın kölesi haline geldiği söylenebilir (Mick ve Fournier, 1998).

2.7.4. Dijital Oyun Bağımlılığı

Dijital teknolojilerin ve cihazların yarattığı yeni dünya düzeni, insanların birçok alışkanlığını da farklı boyutlara taşımasına neden olmuştur. Bunlardan bir tanesi de oyundur. Oyun dendiğinde klasik anlamda insanın aklına çocuklar gelse de dijital teknolojilerdeki gelişimler oyunun her yaş grubuna hitap edecek şekilde uyarlanmasına olanak vermiştir. Yaş farkı olmaksızın her insan, gününün bir kısmını dijital oyunlarla geçirmektedir (Binark ve Bayraktutan, 2008). Ebeveynler dış dünyadaki tehlikelerden dolayı çocuklarının oyun oynama ortamları ile ilgili kaygılanırken, bu kaygı artık yerini dijital oyun kaygısına bırakmıştır. Çocuklardaki oyun davranışının değişmesinin temel sebebi dijital ve teknolojik gelişmelerden ibaret değildir. Ebeveynlerin dış dünya ile ilgili tehlike algıları ve kaygıları bu dijital dönüşümün sebeplerinden biri olarak gösterilebilir. Çocukların güvenle oynayabilecekleri oyun alanlarının giderek azalması da en büyük etkenlerden biridir

(Hazar, 2019; Yalçın Irmak, Erdoğan, 2015). Dijital teknolojilerin evlere girmesi, ebeveynlerin günlük çalışma sürelerinin artması da geleneksel oyun kavramının dijital oyuna evrilmesini etkilemiştir. İnsanlar boş zamanlarının önemli bir kısmını dijital oyun oynayarak geçirmektedir (Can ve Demir, 2020) ve buna bağlı olarak çocukların dijital oyun oynama davranışlarında da son yıllarda ciddi bir artış meydana gelmiştir (Jo ve arkadaşları, 2019; Rideout, 2016; Yalçın Irmak, Erdoğan, 2016).

Dijital oyunlar genel itibariyle bilgisayar tabanlı olan ve internet bağlantısı şartı aranmadan dijital cihazlarla (tablet, telefon, bilgisayar, oyun konsolu) oynanabilen oyunlardır (Biricik ve Atik, 2021). Dijital oyunların yetişkinler ve çocuklar tarafından sıklıkla oynanmaya başlanması dijital oyun bağımlılığını gündeme getirmiştir. İnternet bağımlılığı, sosyal medya bağımlılığı, akıllı telefon bağımlılığı gibi davranışsal bağımlılıklar için yapılan tanımlar dijital oyun bağımlılığı için de geçerlidir. Dijital oyun bağımlılığı; dijital oyunlar ile gereğinden fazla zaman geçirme, oyun oynama arzusunu kontrol etmekte zorlanma, günlük yaşamdaki etkinliklere karşı ilgi kaybı yaşama, oyun oynayamadığında gergin hissetme, olumsuz sonuçlarına rağmen oyun oynamaya devam etme olarak ifade edilebilir (Jeong, Kim ve Lee, 2017). Dünya Sağlık Örgütü (WHO) ICD-11 kitabında oyun bağımlılığını “*Bağımlılık Davranışına Bağlı Bozukluk*” olarak eklemiştir (Ko C-H vd., 2020). APA (2013), Ruhsal Bozuklukları Tanılama için kullandığı el kitabı DSM-5’te güncelleme yaparak “*İnternet Oyun Oynama Bozukluğuna*” yer vermiştir. APA bu hastalığın tanılanması için bazı kriterler belirlemiştir. 9 kriterden en az 5 tanesinin karşılanması ve bu rahatsızlığın kişide son 1 yıl içinde yaşanıyor olması gerekmektedir. Kriterlere sahip olma derecesine göre ise kişinin bağımlılığı hafif, orta ve ağır olarak değerlendirilmektedir.

APA (2013) Tanı Kriterleri:

- Dijital oyunlarla meşgul olma
- Dijital oyun oynamadığında veya oyun oynamasına izin verilmediğinde yoksunluk belirtilerinin oluşması
- Dijital oyunlara ayrılan sürenin artması
- Başarısız oyun bırakma denemelerinin olması
- Dijital oyunları klasik oyunlara tercih etmesi
- Ortaya çıkan sorunları fark etmesine rağmen dijital oyunları oynamaya devam etmesi

- İnternet kullanım miktarı ve süresi ile ilgili çevresindekilere yalan söyleme
- Suçluluk ve kaygı gibi olumsuz duygulardan kaçmak için dijital oyun oynaması
- İnternet oyunlarına olan ilgisinden dolayı mesleğini ve sosyal çevresini kaybetme riskinin olması

Her yaş grubundan insanın dijital oyunlara olan ilgisinin gittikçe artması ve bu oyunlara yönelmenin birçok sebebi olduğu söylenebilir. Oyun esnasında duyulan heyecan ve oyunun ilerleyen bölümlerindeki sürprizlerin yarattığı keyif duygusu olduğu söylenebilir (Baylyyeva, 2019). Şehirlerdeki çok kültürlü yapıların oluşması ile beraber insanların birbirlerine yabancılaşması, komşuluk ve akrabalık bağlarının zayıflaması, sokakların ve sosyal alanların güvensiz hale gelmesi (Biricik, Atik, 2021; Demir ve Hazar, 2018; Uzunoğlu, 2021) insanların oyunlara yönelmesinde önemli etkenlerdir. Çocukların yaşlarıyla daha az zaman geçirmesi, sportif faaliyetler için yeteri kadar zaman ayrılmaması da bağımlılığa itici nedenlerdir (Hazar ve Hazar, 2017; Miniakhmetova, Peterson, Chikova ve Maximova, 2020). Dijital cihazlardaki gelişim ve ucuzlama ile beraber dijital oyunlardaki çeşitlilik artmış ve her yaş grubundan kişiye hitap edecek duruma gelmiştir. Oyunlardaki çeşitliliğin artmasının yanında, oyundaki karakterler aracılığıyla statü kazanmak ve gerçek hayatta yapamayacağı aktiviteleri oyun aracılığıyla yapabiliyor olmak çocuk ve gençler açısından oyunları çekici bir hale getirmektedir (Biricik ve Atik, 2021). İnsanların ihtiyaçlarının değişmesi ve içinde bulundukları dönemin genel özellikleri de bir başka etken olarak görülebilir. Ergenlik döneminde görülen romantik ilişki ve kimlik oluşturma arayışı ile bu arayışın yarattığı gerginlikten kurtulmak isteyen gençlerin dijital oyunlara yöneldiği söylenebilir (Baylyyeva, 2019). Kendini yalnız hisseden (Situmorang, 2021) ve bazı patolojik rahatsızlıkları (Narsistik) olan kişiler bağımlılığa yatkın olmaktadır (Hasriandry ve Wahyuni, 2021).

Dijital oyunlar her yaş grubundan insan tarafından oynansa da yetişkinleri asıl kaygılandıran durum bu oyunların çocuklar tarafından sıklıkla oynanmasıdır. Yetişkinlerden farklı olarak çocuklarda otokontrol davranışları daha az gelişmiştir ve bu durum onları tehlikelere daha açık hale getirmektedir. Dijital oyunların çocuklar ve gençler tarafından kullanımının artması her kesimden insanın, kurumun dikkatini çekmiş ve oluşabilecek sorunlar açısından kaygının oluşmasına neden olmuştur (APA, 2013; Can, Demir, 2020). Sağlık kuruluşlarına yapılan başvurular ve bu konuda

yapılan araştırmalar durumun küresel bir hal aldığını göstermektedir (Bilginer, Karadeniz, Arslan, 2021; Jo vd. 2019; Tekkurşun Demir, Cicioğlu, 2020). Özellikle dijital oyunlardaki şiddet öğelerinin yüksek olması kaygı verici bir durumdur. Bu öğelere maruz kalan çocukların şiddeti normal bir eylem olarak görmesi ve şiddete yönelebileceği düşünülmektedir (Hazar ve Hazar, 2017). Aydoğdu Karaaslan (2015), video oyunları ile ilgili yaptıkları bir çalışmada oyunların %89'unda şiddet öğelerine rastladıklarını ifade etmişlerdir. Dijital oyunlarda çok zaman geçirmek beraberinde bazı olumsuz sonuçların da oluşmasına neden olmaktadır. Dijital oyun bağımlılığına sahip bireylerin gerginlik, öfke gibi olumsuz duyguları daha çok yaşadığı söylenebilir. Uzun saatler oyun oynamak ve dijital cihaz başında hareketsiz kalmak aynı zamanda fiziksel (obezite, iskelet ve kas problemleri), duygusal (öfke, gerginlik) ve psikolojik (depresyon, içe kapanma vb) sorunların oluşmasını da tetikleyen bir unsurdur. Dijital oyun bağımlılığının oluşması ile beraber görülebilecek bazı sorunlar şu şekilde sıralanabilir;

- Aile içi iletişimin ve ilişkinin zayıflaması (Aarsand, 2011; Rahman, Khushbu ve Masum, 2021),
- Bireylerde akademik başarının düşmesi ve okula yabancılaşma (Bülbül ve Tarkan, 2018; Erboy ve Vural, 2010; Rahman, Khushbu ve Masum, 2021),
- Yalan söyleme davranışlarındaki artış (Freed, 2015),
- Yaşam doyumunun azalması ile beraber yalnızlaşmanın artması (Aytekin, 2017/a).
- Arkadaş ortamında bozulmaların artması (Erboy, Vural, 2010).

Dijital oyunların zararlarının yanında bireyin, empatiyi geliştirme, sosyalleşme, hayal gücünü geliştirme, sorumluluk duygusunu kazanma ve el-göz uyumunu edinme (Başdaş ve Özbey, 2020; Rideout, 2016; Yalçın Irmak ve Erdoğan, 2016), kas gelişimi ve fazla olan enerjinin harcanması (Horzum, 2011), zihinsel gelişimin artması (Aytekin, 2017/a) gibi alanlarda bazı avantajlara sahip olduklarını savunan araştırmacılar da vardır.

2.7.5. Televizyon Bağımlılığı

Televizyon hemen hemen her hanede var olan ve dijital cihazlar içinde evlere ilk giren teknolojilerden biridir. Dijital cihazların sürekli değişmesi, güncellenmesi ve çeşitlenmesi televizyona da sıçramıştır. İnternetin yaygınlaşması ile beraber televizyon

klasik kullanım şeklinin dışına çıkarak internet tabanlı cihazlar haline gelmiştir. İnternetin insan hayatındaki yeri ve etkisi gün geçtikçe artıyor olsa da televizyonun etkisinde herhangi bir azalma meydana gelmiyor. Bu etkinin en iyi örneklerinden biri Twitter’ın 2009 yılında yakaladığı ivme olarak gösterilebilir. İnsanların televizyonlarda gördükleri, hayran oldukları sanatçı ve aktörleri Twitter’da takip etmeleri nedeniyle Twitter’da hızlı bir yükseliş meydana gelmiştir (Zafarmand, 2010). Televizyonun etkililiğinin zamana direnmesi ile ilgili verilebilecek bir diğer örnek ise 2019 yılında Çin’de başlayan ve ülkemize de sıçrayan Covid-19 pandemisi gösterilebilir. İlk vakanın ortaya çıkmasından sonra ülke genelinde okullar tatil edilmiş ve uzaktan eğitim süreci başlamıştır. Uzaktan eğitim sürecinin en önemli araçlarından biri TRT tarafından oluşturulan EBA TV kanalları olmuştur. Bu kanallar sayesinde okullarından uzak kalan öğrenciler, eğitime erişme imkânı bulmuştur.

Televizyonların kullanımının basit, ulaşılmasının kolay hem görsel hem işitsel içerikler ile izleyiciyi çekebilmesi, politik ve ekonomik bir haber kaynağı olması, eğitim ve eğlence amacıyla kullanılabilir olması nedeniyle her dönem kullanılan cihazlardan biri olmayı başarmıştır (Esslin, 1991). Televizyonun her çağda en sık kullanılan cihazlardan olması ve internet tabanlı bir cihazlar haline gelmesinden sonra klasik dizi ve film kültürüne ek olarak dijital platformlar tarafından yeni formatlar geliştirilmiştir. Yeni dijital platformlar, izleyicileri bir tüketici olarak değerlendirmekte ve onların ilgisini çekecek içerikler üretip onları başına oturtmayı amaçlamaktadır. Ulusal ve uluslararası içerikler ile tüketicinin ilgisini çekmeye çalışan dijital platformlara Netflix, Exxen, Gain, Blutv, Disney+, Amazon Prime, Tabii örnek olarak gösterilebilir. İnternet tabanlı bir cihaz haline gelen televizyon için aile ve çocuklara yönelik yeni yaklaşımların oluşturulması gerekmektedir (Livingstone ve Helsper, 2008). İnternetin televizyonlarda kullanımı ile beraber televizyon bağımlılığı da daha sık gündeme gelmeye başlamıştır.

Küçükdoğan (2009), Televizyondaki içeriklerin izleyicilerle duygusal bir bağ oluşturduğunu, onları şaşırttığını ve onlar üzerinde uyuşturucu bir tesir oluşturarak onları gerçek yaşamdan uzaklaştırdığını ifade eder. Bazı araştırmacılar ise televizyondaki içerikten bağımsız olarak kişinin televizyon izleme davranışını kontrol edemediği için bağımlı olduğunu savunur (McIlwraith, Jacobvitz, Kubey ve Alexander, 1991). Çakır ve Çakır (2010), sigara, alkol gibi maddesel bağımlılığı olan veya bu maddelere düşkün olan bireylerin televizyon bağımlılığı oranlarının daha yüksek olduğunu, televizyon bağımlısı olan kişilerin yalnız bireyler olduklarını ve

sosyal ortamlardan kaçarak televizyon izleyip doyum almaya çalıştıklarını belirtir. Televizyonun tek taraflı bir iletişim aracı olmasından dolayı izleyicinin düşünme ve sorgulama becerilerinde azalma oluşmasına neden olabilir (Nalçaoğlu, 2003). Her yaş grubundan insanın izleyicisi olduğu bu büyüklüğün yaratacağı olumsuz sonuçlar değişkenlik göstermektedir. Küçük yaş grubundaki çocukların televizyonlardaki içeriklerden etkilenebilir ve oradaki karakterlerden uygun olmayan davranışlar öğrenebilir (Öktem, Sayıl ve Çelenk Özen, 2006). Televizyona çok fazla maruz kalan çocuklar görsel mesajlara alıştığı için okul yaşamındaki defter ve kitap gibi basılı materyallere olan ilgilerini kaybeder, dikkat eksikliği ve hayal gücünde zayıflama gibi sorunlar yaşayacaktır (Evra, 2009). Uzun saatler televizyon izlemek kişinin hareketsiz kalmasına ve bu hareketsizliği başta obezite olmak üzere çeşitli sağlık sorunlarına neden olabileceği gibi bireyin televizyon içeriklerindeki şiddet öğelerine maruz kalarak bu öğelerin normal karşılmasına ve bireyin benzer davranışlar sergilemesine neden olabilmektedir.

2.8. Dijital Bağımlılığın Nedenleri ve Sonuçları

Dijital bir çağa gözlerini açan insanların dijital cihazlardan uzak durması pek olası olmayan bir durumdur. Özellikle her geçen gün yeni teknolojilerin ortaya çıkması ve hayatın her alanında kullanılarak işlerin kolaylaşmasını sağlaması, teknolojiyi sihirli bir güç haline getirmiştir. Teknolojik gelişmeler hayatın her alanında görüldüğü gibi dijital dönüşümleri de beraberinde getirmiştir. Artık aileler dijital aile, ebeveynler dijital ebeveyn, eğitim dijital eğitim, resmi işlemler dijital iş...haline geldi. Bu durum dijital bağımlılığın da gün geçtikçe çeşitlenmesine ve yeni sonuçlar doğurmasına neden olmuştur. Sebepler farklı olsa sonuçlar genel itibariyle istenmedik şekilde gerçekleşmektedir.

Dijital bağımlılık ve alt türlerine baktığımızda aile yapısı ve kişisel nedenler birer bağımlılık sebebi olarak karşımıza daha çok çıkmaktadır. Yılmaz (2019), kişinin içinde bulunduğu toplumda huzur bulamaması neticesinde sosyal medyaya yöneldiğini ve bağımlı olma davranışını geliştirdiğini ifade eder. Aile içinde denetim ve kontrol mekanizmasının zayıf olması, otorite boşluğunun olması ve ebeveyninden gerekli ilgiyi göremeyen bireyin bu ilgi ve ihtiyacı gidermek amacıyla dijital cihazlara yöneldiği söylenebilir (Bayzan, 2009). Kişi, insan ilişkilerinde kendini eksik hissetmekte ve bu eksikliği gidermek için dijital cihazlara yönelmektedir (Yengin,

2019). Bağımlılığın oluşmasında kişilik ve mizaç yapısı da etkili olan unsurlardır. Köksal (2015), yalnız hisseden, utangaç ve çekingen yapıya sahip olan bireylerin internet bağımlılığı geliştirdiğini savunur. Sosyal medya bağımlılığının sebeplerini araştırmak için çalışmalar yapan Cabral'a (2011) göre bağımlılığın nedenleri olarak kişinin gündelik hayat sorunlarından kaçma arzusu, sohbet etme ve arkadaş bulma, eğlenme ve oyun oynama ihtiyacıdır.

Dijital dünyayı tamamen bir sorun olarak görmek yanlış bir bakış açısı olacaktır. Dijital cihazlar amacına uygun bir şekilde kullanıldığında insan hayatını kolaylaştırırken yanlış kullanılması durumunda ise insan hayatını olumsuz etkileyen nesneler haline gelecektir. Bireyin kontrolünden çıkan ve denetim sağlamakta güçlük yaşadığı bir durum olan bağımlılık neticesinde bazı sorunlar ortaya çıkmaktadır. Dijital bağımlılık neticesinde ortaya çıkabilecek sorunlar şu şekilde sıralanabilir

- Uyku sorunları (Anderson, 2001; Bates-Fraser vd., 2020),
- Kilo kaybı veya aşırı yeme sebebiyle obezite, baş ağrıları, görme sorunları, vücut ağrılarında artış, yorgunluk ve bitkinlik (Aktaş, 2021; Çevik ve Çelikkaleli, 2010; Çukurluöz, 2016; Dilci, 2015; Kaymal, 2020; Yen, Ko, Yen, Wu, ve Yang, 2007; Young, 1996)
- Mutsuzluk, gerginlik ve huzursuz olma hayattan zevk alamama gibi ruhsal (Durak ve Durak, 2018)
- Yüz yüze görüşmek yerine sanal buluşmaların artması ve sosyal becerilerde azalma, eş dost ve tanıdıklara yapılan ziyaretlerin azalması (Beyatlı, 2012; İnce, 2000)
- Dijital tembelliğin oluşması (Karagöz, 2013).
- Mesleki ve gündelik işlerin aksaması (Çakır – Balta ve Horzum, 2008)
- Akademik başarının düşmesi ve ödev yapma davranışının azalması (Günüç ve Kayri, 2010).

2.9. Konu ile İlgili Ulusal ve Uluslararası Araştırmalar ve Genel Değerlendirme

Bu bölümde literatür kapsamında Dijital Bağımlılık ve Dijital Ebeveynlik Farkındalıkları ile ilgili Türkiye’de ve yurt dışında yapılan çalışmalara yer verilecektir.

2.9.1. Dijital Bağımlılık ile İlgili Yapılmış Ulusal ve Uluslararası Araştırmalar

Dijital bağımlılık ile ilgili literatür taranmış ve dijital bağımlılık kavramı ile ilgili yapılan çalışma sayısının çok az olduğu, çalışmaların daha çok dijital bağımlılığın türleri ile ilgili yapıldığı, araştırmaların ağırlıklı olarak çocuk, ergen ve üniversite öğrencilerine yönelik yapıldığı ve örneklem olarak öğretmenlerin seçildiği çalışma sayısının çok az olduğu görülmüştür. Bu çalışmada örneklemin kapsamı dikkate alınarak dijital bağımlılığın alt türleri ile ilgili, yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalar derlenerek aşağıda sunulmuştur.

Çocuk ve ergenlerle yapılan çalışmalar incelendiğinde problemli internet kullanımı ile öz yeterlilikleri (Cırcır vd.,2023), akademik güdülenme ile bağımlılık (Akbaba ve Kaya, 2022), bağımlılığın çeşitli faktörler ile ilişkisi (Kurt vd., 2022), oyun bağımlılığı ve karakter güçleri (Çakır ve Turan, 2022), bağımlılık ile zorbalık, siber zorbalık ve şiddet (Bolat, Korkmaz, 2021; Gürkan vd., 2022) ve dijital bağımlılığın yaşam doyumu ile ilişkisine (Altınok, 2021) yönelik yapıldığı görülmektedir.

Üniversite öğrencileri ile yapılan araştırmalara baktığımızda ise araştırmaların sosyal medya bağımlılığı (Çiftçi, 2018; Beler, Uysal ve Akgün, 2022; Güney ve Taştepe, 2020; Şahin ve Ballı, 2020); Dijital oyun bağımlılığı (Deveci Topal, Çolak, 2021; Orak, Üzüm ve Yılmaz, 2021) ve Teknoloji bağımlılığının çeşitli değişkenlerle ilişkisinin incelenmesi(Bardakçı ve Arslan, 2021; Emre vd., 2019; Kurt, Çilkaya ve Erşan, 2022; Nazik ve Güneş, 2019; Söylemez ve İlkan Söylemez, 2020) çerçevesinde yoğunlaştığı görülmektedir. Üniversite öğrencileri ile yapılan bir başka çalışmada sosyal medya bağımlılığı ile akademik başarı ve ruh sağlığı arasındaki ilişki incelenmiş ve sosyal medya bağımlılığı arttıkça akademik başarının düştüğü belirlenmiştir. Aynı çalışmada kişilerin yaşadıkları ruhsal sıkıntılardan kurtulmak için sosyal medya kullandıkları bulgulanmıştır (Hou vd., 2019). Benzer bir çalışma Coşar ve Gedik (2021) tarafından yapılmış, araştırma sonucunda katılımcıların sosyal medya bağımlılık düzeylerinin düşük olduğu, sosyal medya bağımlılığı ile akademik erteleme davranışları arasında anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Aynı çalışmada sosyal medyada geçirilen sürenin artması neticesinde bağımlılık düzeylerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Doğan (2023) sağlık kuruluşuna başvuran 18-65 yaş arası 403 evli kadınla yaptığı çalışmada internet kullanım süresi yüksek olanların internet bağımlılığı düzeylerinin de yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Kullanım amaçlarına göre sosyal medyada zaman geçirenlerin yüksek internet bağımlılık düzeyine sahip olduğu, mesajlaşma ve iletişim amacıyla dijital cihazları kullananların ise orta düzey

bağımlılığa sahip olduğu bulgulanmıştır. Ayrıca internet bağımlılık düzeyi yüksek olanların evlilik duyumlarının düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Güldemir (2023) yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının bağımlılık düzeylerinin düşük olduğunu tespit etmiştir. Aynı çalışmada kadın katılımcıların erkeklerden daha yüksek bağımlılık puanına sahip olduğu sonucuna varmıştır. Turaç ve Güler (2023) yaptıkları çalışmada ise cinsiyet açısından farklılık bulamamışlardır.

Devlet ve vakıf üniversitelerinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin dijital bağımlılık düzeylerinin incelendiği çalışmada vakıf üniversitesi öğrencilerinin bağımlılık düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Cinsiyete ve sahip olunan dijital cihaz sayısına göre bir farklılık bulunmamıştır (Topal, 2023)

Akıncan (2022), tarafından ortaokulda çalışan öğretmenlerin dijital bağımlılıkları ile dijital okuryazarlıklarını çeşitli değişkenler açısından araştırdığı çalışmasında öğretmenlerin düşük düzeyde dijital bağımlılığa sahip olduğunu belirlemiştir. Aynı araştırmada erkek öğretmenlerin kadınlara göre bağımlılık puanlarının daha yüksek olduğu, branş, eğitim düzeyi, mesleki deneyimin bağımlılıkla ilişkili olmadığı bulgulanmıştır. Öğretmenlerin internet kullanım süreleri ile dijital bağımlılıkları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

Çutuk (2022) örneklem olarak beden eğitimi ve spor öğretmenlerini seçtiği çalışmasında erkek öğretmenlerin kadınlara göre; bekar olanların evli olanlara göre daha yüksek düzeyde internet bağımlısı oldukları sonucuna varmıştır. Çalışmada internet bağımlılığı ve yaş arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulgulanmıştır.

İdil, Çakır ve Akman, (2022) tarafından 147 okul öncesi öğretmeni ve 163 öğretmen adayı ile yapılmış çalışmada katılımcıların nomofobi düzeylerinin yüksek, FOMO düzeylerinin de orta düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucunda erkek katılımcıların puan ortalamalarının kadınlardan yüksek bulunmasına rağmen cinsiyet açısından anlamlı bir farklılığa ulaşılmamıştır. Araştırmada bekar katılımcıların, 20-29 yaş aralığındaki katılımcıların, 1-5 yıllık mesleki deneyim sahibi olan öğretmenlerin FOMO düzeylerinin istatistiksel anlamda farklılık gösterdiği, okul öncesi öğretmen adaylarının Nomofobi ve FOMO puan ortalamalarının da Okul öncesi öğretmenlerinden daha yüksek olduğu bulgulanmıştır.

Karakaş (2022) sınıf öğretmeni adaylarının pandemi sürecindeki teknoloji bağımlılığının nedenlerini araştırdığı çalışmasında erkeklerin teknoloji bağımlılıklarının daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer bir sonuca

BÖTE öğrencileri ile yapılan bir çalışmada öğrencilerin telefon bağımlılıklarının orta düzeye yakın olduğu ortaya çıkmıştır. Aynı çalışmada öğrencilerin ekonomik durumları, cinsiyet ve sınıf seviyelerinin telefon bağımlılığı ile ilişkisi bulunamamıştır (Çalışkan vd., 2017).

Altınok (2021) tarafından lise ve üniversite öğrencilerinin oyun bağımlılıklarının karşılaştırıldığı bir çalışmada lise öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı daha yüksek bulunmuştur. Aynı çalışmada erkeklerin kızlara göre dijital oyun bağımlılıklarının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Awofala ve Esealuka (2021) tarafından Nijerya'daki 300 matematik öğretmen adayları ile yapılan çalışmada öğretmen adaylarının büyük bir kısmının (%78) ortalamanın üzerinde akıllı telefon bağımlılık düzeyi puanına sahip olduğu tespit edilmiştir.

Yalçın (2021), Denizli ilinde 356 öğretmen ile yaptığı ve öğretmenlerin iş doyumunu ve sosyal medya bağımlılıkları arasındaki ilişkiyi incelerdiği çalışmasında öğretmenlerin sosyal medya bağımlılıkları düşük düzeyde bulunmuştur. Çalışmada erkek öğretmenlerin kadınlara göre sosyal medya bağımlılığı puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırmada sosyal medya bağımlılığının yaş, medeni durum, çalışılan eğitim kademesi, mezuniyet düzeyi ve mesleki kıdem değişkenlerine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Balkın (2020), ortaöğretim öğrencilerinin dijital bağımlılıkları ile eleştirel düşünce düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında erkeklerin oyun bağımlılığının kızlardan daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Aynı çalışmada beş ve daha az sayıda kitap okuyan öğrencilerin dijital bağımlılıklarının daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.

Uşak Üniversitesinde 191 öğrenci ile yapılan bir çalışmada öğrencilerin cinsiyetleri ve sınıf düzeylerine göre sosyal medya bağımlılıklarının farklılaştığı; kullanılan cihazlar ve gelir durumuna göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Diktaş ve Baş, 2020)

Ertural (2020), sağlık bölümlerinde (Ebelik, Hemşirelik) okuyan öğrenciler ile yaptığı araştırmada erkeklerin kadınlara oranla oyun bağımlılığı puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı çalışmada sosyal medyadaki arkadaş sayısı, sosyal medyada geçirilen süre ile dijital bağımlılığın ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Kaymal (2020), tarafından İstanbul ilinde 250 okul öncesi öğretmeni ile yapılan ve öğretmenlerin dijital bağımlılık düzeylerinin araştırıldığı çalışmada, cinsiyet, medeni durum, yaş ve kullanılan sosyal medya uygulamaları açısından dijital bağımlılığın farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada günlük internet kullanım süresine paralel olarak bağımlılığın arttığı, gelir durumu yüksek olanların düşük oranlara göre; dijital cihazlar içinde cep telefonu kullananların diğer cihazları kullananlara göre daha yüksek puana sahip oldukları bulgulanmıştır. Araştırmanın bir diğer sonucu da günlük internet kullanım süresi ile orantılı olarak arttığı, günlük 5 saat ve üzeri dijital cihazları kullanan katılımcıların daha yüksek bağımlılık düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir.

Şimşek ve Karakuş Yılmaz (2020), 2010-2018 yıllarını kapsayan, Türkiye’de dijital oyun bağımlılığı konusunda yapılmış çalışmaları inceledikleri araştırmalarında çalışmaların ağırlıklı olarak ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim düzeyinde yapıldığını bulgulamışlardır. Benzer bir çalışma Boyacı (2019) tarafından yapılmış ve Türkiye’de 2010-2019 yıllarını kapsayan internet bağımlılığı ile ilgili yapılmış çalışmaları derlemiştir. Çalışma sonucunda internet bağımlılığı ile ilgili yapılmış çalışmaların ağırlıklı olarak lise ve üniversite öğrencileri ile yapıldığı sonucuna varmıştır.

Arslan, Tozkoparan ve Kurt (2019) tarafından öğretmenlerin nomofobi ve FOMO düzeylerinin incelendiği çalışma 685 öğretmenle yapılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin yaşları, dijital cihaz kullanım süreleri, sosyal ağlarda geçirilen süre arttıkça nomofobi ve FOMO düzeylerinin arttığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin yaşlarının ve dijital cihaz kullanım sürelerinin artmasına paralel olarak Nomofobi ve FOMO düzeylerinin arttığı belirlenmiştir. Aynı çalışmada nomofobi ve FOMO düzeylerinin çalışılan eğitim kademesine göre en yüksek ortalamanın lisede çalışan öğretmenlerde, en düşük puanın ise anaokulunda çalışan öğretmenlerde; branş bazında ise en yüksek ortalamaya sahip branşın bilişim teknolojileri öğretmenleri olduğu, en düşük düzeye sahip öğretmenlerin de okul öncesi öğretmenleri oldukları sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin nomofobi düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmazken FOMO düzeylerine göre farklılaştığı ve erkeklerin FOMO düzeylerinin daha yüksek olduğu bulgulanmıştır. Kullanılan sosyal ağlara göre instagram kullanım oranı ile Nomofobi ve FOMO düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığa ulaşılmıştır.

Ercan ve Tekin (2019) tarafından, Ankara’da görev yapan 336 beden eğitimi öğretmenin nomofobi düzeylerini ölçmek amacıyla yapılmış bir çalışmada beden eğitimi öğretmenlerinin yüksek düzeyde nomofobi sorunu yaşadıklarını bulgulanmıştır.

Çalışmada erkeklerin kadınlara göre, hizmet yılı az olanların çok olanlara göre ve daha küçük yaştaki öğretmenlerin nomofobi belirtilerinin daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Güvendi, Demir ve Keskin (2019) tarafından ortaokula devam eden öğrencilerin dijital bağımlılıklarının incelendiği çalışmada erkek öğrencilerin bağımlılık ve saldırganlıklarının kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı çalışmada fiziksel aktivitelere zaman ayıran ve katılım sağlayan çocukların bağımlılık ve saldırganlık düzeylerinin daha düşük olduğu bulgulanmıştır.

Özşahin (2019), tarafından 289 öğretmen ile yapılan çalışmanın sonucunda öğretmenlerin sosyal medya bağımlılıklarının düşük düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Erkeklerin kadınlara göre; hizmet süresi az olanların çok olanlara göre sosyal medya bağımlılıkları daha yüksek bulunmuştur. Çalışmada öğretmenlerin sosyal medya bağımlılıklarının mezuniyetlerine, branşına, çalıştıkları okul türüne göre farklılaşmadığı bulgulanmıştır.

Tekin (2019) tarafından ortaöğretimde çalışan 100 öğretmen ile yaptığı çalışmasında öğretmenlerin sosyal medya bağımlılık düzeyleri ve erteleme davranışları araştırılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısının (%53) sosyal medya bağımlılıklarının orta-yüksek düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Çalışmada cinsiyet ve bağımlılık arasında ilişki bulunmamıştır.

Yılmaz (2019) ortaöğretim kurumlarında çalışan 541 öğretmen ve yöneticinin dijital bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlerle ilişkisinin incelendiği kapsamlı çalışmasında öğretmenlerin sosyal medya, telefon ve internet bağımlısı oldukları sonucuna ulaşmıştır. Aynı çalışmada erkeklerin kadınlardan daha yüksek sosyal medya bağımlılık düzeyine sahip oldukları, 26-30 yaş grubundaki öğretmenlerin bağımlılık düzeylerinin diğer yaş gruplarındaki öğretmenlerin bağımlılık düzeylerine göre daha yüksek, eğitim düzeyinin ise dijital bağımlılık ile ilişkili olmadığı sonucuna varılmıştır. Günlük internet kullanım süresi ile dijital bağımlılık arasında ilişki bulunmuştur. Buna göre dijital cihazlarla günde 4 saat ve üzeri zaman geçiren öğretmenlerin dijital bağımlılık ölçeği puanları daha az süre geçirenlerden daha yüksek bulunmuştur. Öğretmen ve yöneticilerin dijital cihazları kullanım amacı haber takibi ve sosyal iletişim olarak; En sık kullanılan sosyal medya uygulamalarının Facebook ve Whatsapp olduğu bulgulanmıştır.

Çelik (2018), 214 öğretmenle yaptığı çalışmada internet bağımlılığı ve sosyal medya bağımlılığı arasından anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulmuştur.

Öğretmenlerin yaş bağımsız değişkenine göre internet ve sosyal medya bağımlılığı açısından anlamlı bir farklılığın bulunmadığı çalışmada öğretmenlerin mezuniyet düzeylerine göre yüksek lisans yapan öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere göre internet ve sosyal medya bağımlılık skorlarının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmanın sonuçlarından bir diğeri de günlük internet kullanım oranı arttıkça internet ve sosyal medya bağımlılık puanlarının arttığı yönündedir.

Andreassan ve diğerleri (2017) 16-88 yaş arasındaki bireyler ile sosyal medya bağımlılığı, narsizm ve benlik saygısı arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada kadın olmanın, düşük gelire sahip olmanın, küçük yaştan, eğitim düzeyinin düşük olmasının, narsistlik ve düşük özsaygı ile sosyal medya bağımlılığı arasında orta düzey anlamlı bir ilişki olduğu ortaya koymuşlardır.

Davie ve Hilber (2017) tarafından Almanya’da üniversite öğrencilerine yönelik yapılan araştırmada çalışmaya katılan öğrencilerin yarısına yakınının (%40) orta düzeyde nomofobi bağımlısı olduklarını belirlemiştir. Ramazanoğlu da (2020) üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmada öğrenciler orta düzeyde nomofobi geliştirdikleri, bölüme göre en yüksek nomofobi düzeyinin Fen Bilgisi öğretmenliğinde okuyanlarda görüldüğü sonuca ulaşmıştır. Çırak (2021) ise nomofobi ile cinsiyet arasında ilişki bulmuş, kadınların nomofobi düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aynı araştırmada katılımcıların oyun bağımlılığı düzeyleri, akıllı telefonla geçirdikleri süre ve yaşam doyumlarının nomofobi için yordayıcı değişkenler olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Telefon bağımlılığı ile ilgili Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite (DEHB) tanısı olmayan 221 katılımcı ile yapılan bir araştırmada bildirimleri açık ve telefonları görüş alanında olan kişilerin, bildirimleri kapalı ve telefonları görüş alanında olmayan bireylere göre daha yüksek oranda dikkatsizlik ve hiperaktivite belirtileri gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır (Kushlev, Proulx ve Dunn, 2016).

Aydın ve Horzum (2015) tarafından İstanbul’da görev yapan 164’ü kadın, 100’ü erkek 264 öğretmen ile yapılan çalışmada öğretmenlerin oyun bağımlılık düzeylerini incelemişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %87.9’unun bilgisayar sahibi oldukları ve internete erişim imkanına sahip olduğu bulgulanmıştır. Araştırma neticesinde erkek öğretmenlerin oyun bağımlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu, erkeklerin günlük oyun oynama sürelerinin yüksek olduğu bulgulanmıştır. Araştırma neticesinde öğretmenlerin genel anlamda oyun bağımlılık düzeylerinin düşük olduğu

ancak süreyi kontrol edemeyen ve uzun saatler oyun oynayan öğretmenlerin bağımlı olma eğilimi gösterdikleri belirlenmiştir.

Yapılan bir araştırmada 338 bağımlı bireyin interneti en çok dijital oyun ve çevrimiçi sohbet amacıyla kullandığı, erkeklerin kadınlara göre internet bağımlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur (Yen vd., 2007).

2.9.2. Dijital Ebeveynlik ile İlgili Yapılmış Ulusal ve Uluslararası Araştırmalar

Arıcı Doğan ve Döğer (2023) 12-17 yaş grubunda çocuğu olan 107 anneyi örneklem olarak aldığı çalışmasında “annelerin dijital ebeveynlik tutumları ile aile-çocuk internet bağımlılıkları arasındaki ilişkiyi” incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya katılan anneler günlük en çok 0-2 saat (%56,1) dijital cihaz kullanırken çocukların dijital cihazlarla günlük daha çok süre harcadığı (2-4 saat %20,6; 6-8 saat %21,5; 8 saatten fazla %19) sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların dijital cihazlara sahiplik düzeyi ise telefon için %84,1; bilgisayar için %55,1, tablet için %39,3 olarak analiz edilmiştir. Çocukların dijital cihazları online dersler (%81,3), video izleme (%57) ve oyun oynamak (%63,6) amacıyla kullandıkları; annelerin ise sosyal medya (%59,8) ve kişisel ihtiyaçlar (%49,5) için kullandıkları saptanmıştır. Çocuklarını dijital risklerden korumak isteyen annelerin dijital cihazların kullanım süresi, yeri, sıklığı, türü ile ilgili kurallar oluşturduğu belirlenmiştir. Hem annelerin hem de çocukların günlük cihaz kullanım süresi ile çocukların dijital cihaza (telefon, tablet, bilgisayar) sahip olması, çocuk koruma kilidinin olması ve internet kullanımı için kural belirlenmesi değişkenleri arasında anlamlı ilişki bulunmuştur.

Avcı (2023), ebeveyn tutumları ile dijital ebeveynlik tutumlarının çocukların ekran bağımlılığı ile ilişkisini incelediği çalışmasında 4-11 yaş aralığında çocuğa sahip 810 kadın ebeveyni örneklem olarak seçmiştir. Araştırmada dijital ebeveynlik farkındalık ölçeği (DEFÖ) alt boyutlarından dijital ihmal ve olumsuz model olma puanları ile çocukların dijital ekran bağımlılığı arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu; verimli kullanım alt boyutu ile dijital ekran bağımlılığı arasında negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan annelerin yaşı ve çocuk sayısı arttıkça çocukların problemli medya kullanım düzeyleri de artış göstermiştir. Lisans mezunu anneye sahip çocukların problemli medya kullanım düzeyleri, lise ve daha alt kademedeki mezun annelere sahip çocukların problemli

medya kullanım düzeylerinden daha düşük bulunmuştur. Annelerin ekran kullanım süresi çocukların problemlili medya kullanım düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık yaratan bir diğer değişken olarak bulgulanmıştır. Aynı araştırmada çocukların ekran kullanım süresi artıkça problemlili medya kullanım düzeylerinin de artma eğilimi gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Dulkadir-Yaman, Karademir ve Yaman (2023) okul öncesi dönemde bulunan çocukların ebeveynlerinin arabuluculuk rollerini inceledikleri çalışmalarına 80 kadın, 28 erkek ebeveyn katılmıştır. Çalışma kapsamında 51 çocuğun okul öncesi eğitime devam ettiği, 29'unun devam etmediği belirlenmiştir. Ebeveynlerin arabuluculuklarında çocuğun cinsiyetine, internet kullanım sıklığına, ebeveynin gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık oluşmadığı; ebeveynin yaşına, çocuk sayısına, ebeveyn cinsiyetine göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan ve internet kullanımını gerekli bulan ebeveynlerin interneti kullanım gerekçeleri olarak eğitim, eğlence, duygusal ihtiyaç ve içinde bulunulan çağın gereği cevabını; gereksiz bulanların ise internetin bağımlılık yarattığını, öğrenmeyi engellediğini ve çocukları tembelleştirdiğini cevabını vermişlerdir. Çocuklarını dijital risklerden korumak isteyen ebeveynlerin çocukları riskler konusunda uyarma, onları bilgilendirme ve interneti doğru kullanma konusunda yönlendirmeyi içeren *doğrudan müdahale* yöntemini; filtreleme, virüs, şifreleme ve reklam engelleyici programlar kullanmayı içeren *dolaylı müdahale* yöntemlerini kullandıkları bulgulanmıştır.

Doğan (2022) "Dijital ebeveynliği demografik özellikler, beş faktör kişilik kuramı ve bilişsel esneklik açısından incelenmesi" adlı çalışmasında ortaöğretime devam eden öğrencilerin ebeveynleri ile yaptığı çalışmada ebeveynlerin dijital ebeveynlik tutumlarının çocuklarının cinsiyetine, sınıf seviyesine, ebeveynin cinsiyetine, çocuk sayısına, ebeveynin eğitim düzeyine, ebeveynin ekran kullanım süresine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Aynı çalışmada çocukların uzaktan eğitim amacıyla günde en az 3 saatlerini, uzaktan eğitim haricinde de günde en az 2 saatlerini dijital cihazlarla geçirdiği, bu sürenin en çok müzik dinleme, dizi/film, video, oyun ve sosyal medya etkinlikleri ile geçirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Ebeveynlerin dijital cihaz kullanım süresi günlük 1 saatin üzerinde olduğu ve ebeveynlerin dijital cihazları müzik, iletişim, dizi/film, eğitici yayın ve sosyal medya amacıyla kullandıkları bulgulanmıştır. Araştırmada ebeveynlerin dijital ebeveynlik tutumlarının alt boyutlarından olan dijital medya risklerinden koruma puanlarının çocukların dijital ekran kullanma sürelerine göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Pazarcıklı, Ağralı, Aydın (2022), 5-11 yaş grubunda çocuğu olan 311 anne ile “dijital ebeveynlik farkındalıklarının sağlık okuryazarlığı ve çeşitli değişkenlerle ilişkisini incelediği” çalışmasında annelerin dijital ebeveynlik farkındalık alt boyut puanlarından olumsuz model olma ve dijital ihmal düzeylerinin düşük; verimli kullanım ve risklerden koruma düzeylerinin yüksek olduğunu ve genel olarak annelerin dijital ebeveynlik farkındalıklarının oldukça yüksek olduğunu bulgulamıştır. Annenin dijital ebeveynlik farkındalık düzeyleri üzerinde annenin yaşı, sahip olduğu çocuk sayısı, çalışma durumu, annelerin dijital cihazları (tablet PC veya akıllı telefon) kullanma yılı ve günlük kullanma süresinin farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşmıştır. Aynı çalışmada annelerin yaşadıkları yer ile dijital ebeveynlik farkındalıkları arasındaki ilişki incelenmiş ve köyde/kasabada yaşayan annelerin dijital ihmal alt boyut puanlarının, il/ilçede yaşayan annelerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Çalışmanın bir diğer sonucu ise çocuğu akıllı telefon ve tablet PC sahibi olan annelerin dijital ihmal alt boyut puanlarının daha yüksek çıkmasıdır.

Biricik (2021), 42 anne ve 28 babayı (70) örneklem olarak seçtiği çalışmasında dijital oyun oynayan çocukların ebeveynlerinin dijital ebeveynlik farkındalıklarını incelemiştir. Çalışma sonucunda ebeveynlerden sadece 3 tanesinin dijital okuryazarlık konusunda bilgili olduğu geriye kalan ebeveynlerin ise herhangi bir bilgiye sahip olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Kaya ve Mutlu-Bayraktar (2021), Türkiye’de dijital ebeveynlik konusunu araştıran 48 farklı çalışmayı incelemişlerdir. Dijital ebeveynliğin 2014 yılından sonra daha çok araştırılan bir konu olduğunu ve genel itibarıyla örneklem 0-6 yaş ve 12-18 yaş çocuğu olan ebeveynlerden seçildiğini belirlemişlerdir. Aynı çalışmada en sık kullanılan değişkenlerin dijital oyun, dijital ebeveynlik, ebeveyn tutumları ve iletişim teknolojileri olduğu sonucuna varılmıştır.

Kuzu-Jafari (2021) tarafından okul öncesi grubunda çocuğu olan ebeveynlerin “ebeveynlik ve dijital ebeveynlik tutumlarının, çocukların zeka düzeyleri ve sosyal becerilerine etkisini” incelemek amacıyla yapılan çalışmada cinsiyete göre annelerin risklerden koruma, babalarında dijital medyayı etkin kullanımını onaylama konusunda daha yüksek puanlar aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Aynı araştırmada lisans ve lisansüstü mezuniyete sahip olan ebeveynlerin ortaokuldan mezun olan ebeveynlere göre dijital medyanın etkili kullanımını onaylama puanlarının anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Eğitim düzeyindeki artışın aynı zamanda ebeveynlerin otoriter ve aşırı koruyucu tutum düzeylerinde azalmaya neden olduğu da bulgulanmıştır. Bursa ve

İstanbul'un örneklem olarak alındığı çalışmada çalışılan şehrin, çocukların dijital araçları kullanma sıklığı, çocuğun okul türüne ve ebeveynlerin sosyo-ekonomik durumun dijital ebeveynlik tutumlarını etkilemediği sonucuna varılmıştır. Dijital ebeveynliğin alt boyutu olan “dijital medyanın etkin kullanımını onaylama puanlarının” yaşa göre farklılaştığı; diğer yaş gruplarının (31-35; 36-40; 41+), 30 yaş ve altındaki ebeveynlerden daha yüksek puan aldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Nayci (2021), Şırnak'ta 2021-2022 eğitim öğretim yılında ilkokulda öğrenim gören öğrencisi olan 406 ebeveyn ile yaptığı çalışmada covid-19 döneminde ebeveynlerin dijital ebeveynlik farkındalıklarını incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya 240 ev hanımı, 66 subay, 70 çalışan ve 30 diğer meslek grubundan ebeveyn katılmıştır. Ebeveynlerin dijital ebeveynlik farkındalıkları üzerinde cinsiyetin farklılık oluşturduğu bu farklılığın verimli kullanım ve risklerden koruma alt boyutlarında kadınların lehine olduğu bulgulanmıştır. Araştırmada ebeveynlerin dijital ebeveynlik farkındalıkları üzerinde çocuk sayısının ve çocuğun devam ettiği sınıf düzeyinin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı; çocuğun cinsiyetine göre ise dijital ihmal boyutunda farklılaştığı söz konusu farkın ise erkekler lehine olduğu sonucuna varılmıştır. Dijital ebeveynlik farkındalıklarının yaş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığına bakıldığında 30 yaş altında ve 30-35 yaş aralığındaki ebeveynlerin risklerden koruma alt boyut puanlarının 35 yaştan büyük ebeveynlerden daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmanın bir başka sonucu da dijital ebeveynlik farkındalıklarının tüm alt boyutlarda ev hanımı anneler lehine farklılaşmasıdır.

Rahayu ve Haningsih (2021), okul çağında çocuğu olan annelerin dijital ebeveynlik konusunda yeterliliklerini araştırmayı amaçladıkları çalışma için Endonezya'da yüksek oranda internet kullanılan bölgelerden 437 anne seçilmiştir. Annelerin dijital ebeveynlik bilgi seviyelerinin temel düzeyde olduğu belirlenmiştir. Annelerin dijital ebeveynlik düzeylerinin gelir, meslek, internet erişimine göre farklılaştığı bulgulanmıştır.

Şahin-Konaş (2021), “dijital hikâye etkinliklerinin, ebeveynlerin dijital ebeveynlik tutumlarına etkisini” incelemeyi amaçladığı çalışmada ebeveynlerin dijital ebeveynlik tutumlarının ebeveynin ve çocuğun cinsiyetine, ebeveynin günlük teknoloji kullanım süresine, ebeveynin yaşına göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. 40 ebeveynle yaptığı çalışmanın deneysel kısmında, dijital hikayelerle ilgili

etkinliklerinin dijital ebeveynlik tutumları üzerinde olumlu sonuçlar yarattığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yazıcı ve Özcan (2021), 150 kadın ebeveyn ile yürüttükleri çalışmalarında annelerin teknoloji bağımlılıkları ile dijital ebeveynlik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlamışlardır. Çalışmada annelerin dijital ebeveynlik düzeyleri ile sosyal ağ bağımlılık puanları, anlık mesajlaşma bağımlılık puanları, web sitesi bağımlılık puanları, çevrimiçi oyun bağımlılık puanları ve teknoloji bağımlılık düzeyleri arasında negatif anlamlı ve yüksek düzeyde ilişki olduğu bulgulanmıştır.

Konok, Bunford ve Miklosi (2020), ebeveyn ile çocukların mobil cihaz kullanımı ve ebeveynlerin dijital ebeveynlik tarzlarını araştırdığı çalışmasına 1283 Macar aileyi dahil etmişlerdir. Çalışma sonucunda İzin verici (çocuğa mobil cihaz kullanmayı öğretmek ve çocuğun kullanmasına izin veren), Yetkili (belli kurallar ve koşulları gerçekleştirmek kaydıyla çocuğa mobil cihaz kullanım izni veren), Otoriter (çocuğun mobil cihazı kullanımının yasaklandığı), ihmal edici (Laisses-Faire) (çocuğu meşgul etmek için) dört ebeveynlik tarzı benimsendiği belirlenmiştir. Çalışmaya katılan ebeveynlerden mobil cihazların hem yararlı hem de zararlı olduğunu düşünenlerin oranı %66 olarak belirlenmiştir. Çocukların erken yaşta mobil cihaz kullanmasının faydalı olacağını düşünen ebeveynler ile dijital bilgi düzeyleri az olan ebeveynlerin çocuklarının mobil cihaz ile geçirdikleri sürenin ve 1-2 yaşlarında mobil cihazla tanışan çocukların oranının oldukça yüksek olduğu bulgulanmıştır.

Manap ve Durmuş (2020), Ebeveynlerin dijital ebeveynlik farkındalıklarını ölçmek amacıyla yaptıkları çalışmada dijital ebeveynlik farkındalık ölçeğini (DEFÖ) geliştirmişlerdir. Ölçek olumsuz model olma (OMO), dijital ihmal (Dİ), verimli kullanım (VK), risklerden koruma (RK) alt boyutlarından oluşmaktadır. Toplamda 16 maddeden oluşan likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin alt boyutlarından alınan puanlar arttıkça o alt boyuta göre ebeveynlik farkındalığı da artmaktadır.

Keleşoğlu ve Adam-Karduz (2020), tüm dünyayı etkisi altına alan küresel salgın covid-19 döneminde 5-12 yaş arasında çocuğu olan ebeveynlerle çalışma yapmıştır. Çalışmanın amaçlarından biri de anne ve baba stresi ile dijital ebeveynlik farkındalıklarının ilişkisini incelemek olarak belirlenmiştir. Anne-Baba stres düzeyi ile Dijital ebeveynlik farkındalık ölçeği (DEFÖ) alt boyutları arasındaki ilişkiye bakıldığında anne-baba stresi ile olumsuz model olma ve dijital ihmal arasında pozitif ve anlamlı; verimli kullanım ve risklerden koruma alt boyutları arasında negatif

ilişkiye rastlanmıştır. Aynı araştırmada anne-baba stresinin tüm alt boyutlar için yordayıcı değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Manap (2020) ebeveynlerin dijital ebeveynlik farkındalıklarını incelediği çalışmada dijital ebeveynlik farkındalık ölçeğinin alt boyutlarının çeşitli değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Çalışmada erkek ebeveynlerin olumsuz model olma ve dijital ihmal puanlarının kadın ebeveynlerden yüksek olduğu, mezuniyet düzeyine göre olumsuz model olma alt boyutunun farklılığa neden olduğu bu farklılaşmanın lisans mezunları lehine gerçekleştiği, ebeveyn yaşı ile risklerden koruma puanları arasında negatif ilişki olduğu, akıllı telefon kullanma süresi ile olumsuz model olma ve dijital ihmal puanları arasında pozitif ilişki olduğu, verimli kullanım ve risklerden koruma puanları arasında ilişki olmadığı bulgulanmıştır.

Söğüt (2020), 5-15 yaş arasında çocuğu olan ve en az 10 yıldır dijital cihaz (internet ve bilgisayar) kullanan 10 ebeveyn ile yaptığı nitel çalışmada dijital ebeveynlerin dijital oyunlar ve oyunların şiddet ile olan ilişkisine dair algılarını incelemiştir. Araştırmaya katılan ebeveynlerin bilgisayar ve interneti kullanım amacının iletişim ve boş vakitleri değerlendirmek olduğu belirlenmiştir. Ebeveynler, çocuklarının dijital oyunlarla tanışmasında arkadaş ortamının önemli bir etken olduğunu, çocukların zamanının önemli bir kısmını dijital oyunlara ayırdığını ve dijital oyun oynama yaşının 4'e kadar düştüğünü ifade etmişlerdir. Araştırmanın bir diğer sonucu da ebeveynlerin dijital oyunlardaki şiddet öğelerinin farkında oldukları ve bu öğelere yönelik önlem aldıkları (%70) ayrıca şiddeti toplumsal bir sorun olarak gördükleridir. Araştırmaya katılan ebeveynlere göre dijital oyunların olumlu yanlarından biri bazı oyunların eğitim amaçlı olması olurken olumsuz olarak görülen kısımlar ise oyunların çocukları şiddete yönelttiği, bağımlılık yarattığı ve sosyalleşmelerine zarar verdiğidir.

Alımcı (2019), Kayseri'deki ebeveynlerin internet medya okuryazarlığı ile ilgili yaptığı çalışmada araştırmaya katılan ebeveynlerin %69,4 ünün evinde bilgisayar olduğu, evinde bilgisayar olmayan ebeveynlerin (%30,6) ise çocuklarının bilgisayar kullanmasını istemedikleri için (%5,6) eve bilgisayar almadıkları belirlenmiştir. Evinde bilgisayar olan (%69,4) ebeveynlerin %43,8'i bir, %18,2'si iki, %5'inin 3, %3'ü ise evde dört adet bilgisayar bulunduğu ifade etmiştir. Aynı çalışmada interneti güvenli kullandıklarını düşünen ebeveynlerin oranı %66,4, interneti nasıl kullanacaklarına dair hiç bilgisi olmayan ebeveynlerin oranı %6,4 olarak belirlenmiştir. Çocukların interneti en çok ders amacıyla kullandığı (%58,2)

çalışmanın bir diğer sonucudur. Ebeveynlerin dijital ebeveynlik becerilerinin dolaylı sorularla irdelendiği çalışmada ebeveynlerin çocuklarını dijital tehlikelerden korumak adına sorulan sorulara evet diyen ebeveynlerden çocukların interneti ailenin ortak alanlarında kullanmalarına izin verenlerin oranı %42, çocuklarının sosyal medyadaki arkadaşları ile konuşmalarını takip eden ebeveynlerin oranı %61, çocuğunun sosyal medyadaki hareketlerini takip eden ebeveynlerin oranı %65 olarak belirlenmiştir. Çocuğunun internet kullanım süresini belirleyen ve çocuğuyla internet konusunda sohbet eden ebeveynlerin interneti bir ödül olarak çocuklara sunmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Mullan ve Chatzitheochari (2019), ailelerin birlikte zaman geçirme sürelerini araştırdıkları çalışmalarına, 2000 ve 2015 yıllarına ait iki farklı ölçüm ile İngiltere'deki aileleri dahil etmiştir. 2015 yılında çocukları aileleri ile geçirdikleri günlük toplam zamanın yani 381,7 dakikanın beşte birini yani 87,2 dakikasını mobil cihazlarla geçirdiği ve bu oranın ebeveyn açısından 83,4 dk olduğu analiz edilmiştir. Araştırmada çocukların yaşları büyüdükçe yalnız kalmak istedikleri, ebeveynleri ile daha az zaman geçirdikleri ve ebeveyn ile geçirilen zamanda da çocukların daha çok dijital cihazlar ile ilgilendiği bulgulanmıştır.

Yaman ve diğerleri (2019), dijital ebeveynlik öz yeterliliği ölçeği geliştirmeyi amaçladıkları çalışmalarında ebeveynlerin dijital ebeveynlik yeterliliklerini incelemişlerdir. Çalışma sonunda 38 madde ve üç boyuttan oluşan bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçeğin alt boyutları dijital okuryazarlık, dijital güvenlik ve dijital iletişim olarak belirlenmiştir. Dijital ebeveynlik boyutlarının; ebeveyn rolüne (anne, baba), internet kullanım deneyimine, ebeveynin gelir düzeyine, meslek ve eğitim durumuna göre farklılaşmadığı bulgulanmıştır.

Clarkson ve Zierl (2018) tarafından 2014-2016 yılları arasında 18 hafta boyunca 48 binden fazla aile yaptığı çalışmada ebeveynlerin dijital ebeveynlik farkındalıklarını artırmayı amaçlamıştır. Çalışma kapsamında 9-14 yaş aralığında çocuğu olan ebeveynlerin dijital ebeveynliklerini geliştirmek adına dijital platformlar (blog vb.) kullanılmıştır. Üç yıl boyunca çalışmaya katılan ebeveynlerin %75'ten fazlası dijital medya ve teknoloji kullanımı konusunda bilgi edindikleri sonucuna varılmıştır.

6-18 yaş grubunda çocuğu olan 335 ebeveyn ile yapılan dijital ebeveynlik tutum ölçeği geliştirme çalışmasında ebeveynlerin çocuklarının dijital teknolojileri

kullanmalarına izin vermek istedikleri ancak teknolojik risklerden dolayı kaygılı oldukları bulgulanmıştır (İnan-Kaya, Mutlu-Bayraktar ve Yılmaz, 2018a). Aynı araştırmacılar tarafından yapılan bir başka çalışmada (İnan-Kaya, Mutlu-Bayraktar ve Yılmaz, 2018b) ebeveynlerin dijital dünyadaki risklere yönelik kendilerini ne derecede yeterli gördükleri ve ihtiyaç duydukları bilgilerin hangi boyutlarda olduğunu araştırmak amaçlanmıştır. Yaşları 10-18 arasında değişen çocuklara sahip 35 anne ve 41 babadan oluşan örneklem ile yapılan çalışmada, ebeveynlerin dijital riskler konusunda bilgili oldukları ve alınması gereken tedbirler konusunda da kendilerini bilgi sahibi olarak gördükleri bulgulanmıştır. Bu sonuca rağmen araştırmaya katılan ebeveynlerin %38'i yine de dijital riskler konusunda daha fazla bilgiye ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan ebeveynlerin bir kısmı dijital vatandaşlık, bağımlılık, mahremiyet ile ilgili bilgi edinmek isterken bir grup ebeveyn ise kendileri yerine çocuklarına eğitim verilmesini istedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma kapsamında ebeveynlerin dijital riskler ile ilgili bilgileri sorgulanmış ve ebeveynlerin en çok bildiği risklerin kişisel bilgi paylaşımı, teknoloji bağımlılığı olduğu en az bilinen riskin ise dijital medya kullanımı sonrasında oluşabilecek suçlarda fail ya da mağdur olabilecekleridir.

Huang ve diğerleri (2018), Amerika'da dezavantajlı kesimlerin dijital ebeveynlik öz yeterliliklerini etkileyen etmenleri araştırdıkları çalışmalarında ebeveynlerin dijital ebeveynlik öz yeterliliklerinin cinsiyet, yaş gibi demografik veriler ve internete erişim değişkenine göre farklılaşmadığı, ebeveynlerin çocuklarına okul ile etkinliklere yardım etme davranışının dijital ebeveynlik öz yeterliliğini yordayıcı bir faktör olduğu sonucunu elde etmişlerdir.

Livingstone, Blum-Ross, Pavlick ve Ólafsson (2018) tarafından 2017 yılında 0-17 yaş arasında çocuğu olan 2032 ebeveyn ile İngiltere'de yapılan bir çalışmada ebeveynlerin dijital çağda kendilerini ve çocuklarını nasıl hayal ettikleri incelenmiştir. Ebeveynler çocukları ile uyku zamanı, dijital ekran başında geçirilen süre, yemek ve ev ödevleri konularında sıklıkla çatıştığı, en az çatışmanın okula yeni başlayan çocuklar ile yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ebeveynlerin yaş gruplarına göre ebeveynlik stillerinin değiştiği; 5-12 yaş grubunda olan çocukları dijital olarak kısıtladıkları; 12 yaşın üzerindeki çocukları kısıtlamak yerine onlarla konuşmayı tercih ettikleri bulgulanmıştır. Çocukları için imkanları takip etmek ve dijital ebeveynlik becerilerini geliştirmek için internete girdiğini ifade eden ebeveynlerin dijital

teknolojileri eğitim, sağlık ve sosyal amaçlı kullandığı sonucuna varılmıştır.

Okumuş ve Parlar (2018), İstanbul’da ortaokulda okuyan 1097 öğrenci ile yaptıkları çalışmanın amacı “çocukların sosyal medya kullanım amaçları ile ebeveynlerin çocuklarına karşı tutumlarıdır”. Çalışma kapsamında çocuklar, sosyal medya konusunda ebeveynleri tarafından bilgilendirildiklerini ve sosyal medyada denetlendiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin sosyal medya tutum puanlarının ebeveynin sosyal medya kullanım durumundan etkilenmediği, ailenin iletişimini etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın bir diğer sonucu da ebeveynlerin, sosyal medya giriş yaşı konusunda çocuklarına herhangi bir kısıtlama getirmediğidir.

Özsoy ve Atılgan (2018), Erzurum, Erzincan ve Bayburt illerinde yaşayan 6-8 yaşlarındaki çocukları örneklem olarak seçtikleri çalışmalarında 20 çocuk ve 20 ebeveyn ile nitel bir çalışma yapılmıştır. Çocukların teknolojiye erişimleri, deneyimleri ve günlük hayatla ilişkisini inceledikleri çalışmada ebeveyn arabuluculuğu da irdelenmiştir. Çalışmada ebeveynlerin dijital imkanlar ve riskler konusunda bilgi düzeylerinin oldukça düşük olduğu, çocukları risklere karşı korumak adına dijital cihazları yasakladıkları ve kısıtladıkları bulgulanmıştır. Bu bağlamda ebeveynlerin en sık kullandığı arabuluculuk rolünün kısıtlayıcı arabuluculuk olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Parlar ve Turan (2018), İstanbul’da özel bir okulda öğrenim görmekte olan 6-12 yaş arası 15 öğrenci ve bu öğrencilerin ebeveyni olan 15 yetişkin ile yürüttüğü çalışmada ailenin harcamalarında medyanın etkili olup olmadığını incelemiştir. Çalışmada ailenin, çocukların teknoloji kullanımı konusunda sınırlama getirdikleri, çocukların bu sınıra uymadığında ise sözlü olarak uyarıldığı, uyarıya rağmen sorunun devam etmesi durumunda ise teknolojik cihazlardan çocukları mahrum bıraktıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Yaman (2018) tarafından dijital ebeveynlik öz yeterlilikleri ile ilgili ölçme aracı geliştirme çalışması kapsamında ebeveynleri çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Çalışmada üç alt boyut ve 38 maddeden oluşan bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Alt boyut olarak Dijital iletişim, dijital okuryazarlık ve dijital güvenlik belirlenmiştir. Ölçek geliştirme kapsamında ebeveynlerin dijital ebeveynlik yeterlilik algıları sorgulanmış ve ebeveynlerin kendilerini en çok dijital güvenlik daha sonra dijital okuryazarlık ve dijital iletişim konusunda yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Yalçın ve Duran (2017), ortaokula devam eden 5-6-7. Sınıf öğrencilerinin ne

amaçla internet kullandıklarını belirlemeyi amaçladığı çalışmasında 286 çocuk ve ebeveynleri örneklem olarak alınmıştır. Araştırma sonucunda çocuklarının %17,4'ünün odasında bilgisayar, %19'unun odasında internet bulunduğu, çocukların günlük en çok 0-1 saat bilgisayar kullandığı (%87,7) bulgulanmıştır. Çocukların yaşları internet bağımlılıkları üzerinden anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır. Çalışmaya katılan ebeveynler, çocuklarının internet kullanımından dolayı arkadaş ve sosyal çevrelerinden uzaklaştığı ve sosyal soyutlanma yaşadıklarını; akademik başarının düştüğünü, çocukların internet bağımlılığı yaşamamak için kendilerini kontrol edemediklerini ifade etmiştir. Ebeveynlerin kontrol konusunda sıkıntılar yaşadıkları ve çocukların internet kullanımını kısıtladıklarında çocuklardan olumsuz tepkiler aldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Piotrowski (2017), çalışmasında Hollandalı 3-8 yaş aralığındaki çocukların dijital cihazları kullanımında ebeveynlerin kullandıkları arabuluculuk rollerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya katılan ebeveynlerin büyük çoğunluğu çocukları olumlu dijital içerikler kullanmalarına teşvik ettiği, çocukları olumsuz dijital içeriklerden vazgeçirmeye çalıştıkları, ebeveynlerin yarısından fazlası ise kısıtlayıcı ebeveynlik tarzını benimsediği sonucuna varılmıştır. Ebeveynlerin çocuklarının günde 9 saat TV, 2 saat dijital oyun oynadıklarını ve 90 dakika bilgisayar başında geçirdiklerini ifade ettiği bulgulanmıştır.

Çetinkaya ve Sütçü (2016) tarafından örneklem olarak ortaöğretime devam eden öğrencilerin belirlendiği çalışmada ebeveynlerinin dijital cihazlara yönelik sınırlamaları ve nedenlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada elde edilen bulgulara göre dijital araçlara yönelik kısıtlamaların daha çok anneler tarafından yapıldığı, bu kısıtlamaların sebepleri olarak da aile içi ilişkilerin zarar görüyor oluşu, çocukların akademik başarılarındaki olumsuz değişimler ve çocukların sosyal yaşamda yaşadığı olumsuzluklardır. Ebeveynlerin daha çok cep telefonuna ve internete ulaşım imkanı sağlayan uygulamalara kısıtlama getirdiği ayrıca en çok kısıtlanan cinsiyetin ise kızlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Nevski ve Siibak (2016), bir çalışmasında 0-3 yaş arasında çocuğu olan Estonyalı 198 ebeveyn ile çocukların dijital oyun kullanımında ebeveynlerin arabuluculuk rolünü incelemiştir. Araştırma kapsamında çocukların dijital cihazları en çok Youtube (%31,8) uygulamasında çizgi film izlemek için kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. Çocukları dijital oyunlar oyunlar oynarken ebeveynlerin %58'i onları gözetlediği veya yanlarında bulunduğunu; %22,5'i çocuklarının dijital oyun zamanını

ve %6,6'sı dijital oyunların içeriğini kısıtladığı bulgulanmıştır. Ebeveynler ile çocukların dijital cihazlar ile yaptığı aktiviteler ve kullanma oranları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuş. Araştırmada ulaşılan sonuçlardan biri de çocukların kullandığı dijital cihazların çocuğun gelişimine uygunluğu ile ilgili ebeveynlerin yeterli bilgiye sahip olmadığıdır.

Toran ve diğerleri (2016), okul öncesine devam eden 5 yaş çocuğuna sahip anneler ile yaptığı çalışmada “çocukların dijital oyunları kullanımına ilişkin annelerin görüşlerini” araştırmıştır. Çalışmada çocukların dijital oyun oynama sürelerinin net olmadığı, evde çocuğa dijital oyun oynamada konusunda model olan bir yetişkinin olduğu ancak bu yetişkinin anne dışında biri olduğu, çocukların dijital oyun yaşının üç yaş olduğu belirlenmiştir. Ayrıca oyunların dikkat çekici, eğlendirici, renkli olması, kullanımın kolay olması, annenin çalışıyor olması, annenin ev işlerine ve kendine zaman ayırma isteği çocukların tercihlerini belirleyen unsurlar olarak bulgulanmıştır. Araştırmanın bir diğer sonucu da annelerin dijital oyunlar konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığı ve bu oyunların çocuk üzerindeki etkilerini bilmedikleridir.

Lauricella ve diğerleri (2015), 0-8 yaş grubundaki çocukların dört dijital cihaz (TV, bilgisayar, akıllı telefon ve tablet) ile geçirdikleri zamanı araştırdıkları çalışmalarında her dört ekranı kullanan ebeveynler ile çocukların kullanımları arasında güçlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada çocukların dijital cihaz kullanma düzeylerinin ebeveyn tutumlarından etkilendiği bulgulanmıştır.

Tokel ve diğerleri (2013) “ebeveynlerin çocuklarının internet ve sosyal paylaşım sitelerini kullanımı ile ilgili algı ve bilgi seviyelerini” belirlemek amacıyla ebeveynleri bilgilendirmek için yaptıkları “bilgi toplumunda aile” seminerinden önce araştırma kapsamında 40 ebeveyn den bilgi toplamıştır. Araştırmaya katılan ebeveynlerin çoğunluğunun bilgisayar ve dizüstü bilgisayar sahibi oldukları, bilgisayarları çocuk odasında tuttukları belirlenmiştir. Çalışma kapsamında çocuklarını korumak adına ebeveynlerin %53'ünün aile koruma şifresi kullandığı %13'ünün ise bu şifre ile ilgili bilgi sahibi olmadığı ifade ederken, ebeveynlerin sosyal paylaşım siteleri ile ilgili güvenlik ayarlarının nasıl yapacağını bilmeyenlerin oranı %35'tir. Çocuklar bilgisayar kullanırken yanlarında bulunduğunu ifade eden ebeveynlerin oranı %46 olarak belirlenmiştir. Araştırmanın bir diğer bulgusu da ebeveynlerin çocuklarının bilgisayar ve interneti kullanmaları konusunda onlara öncülük etmek istediğini ancak yeterli bilgiye sahip olmadığıdır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Ebeveyn olan öğretmenlerin dijital ebeveynlik farkındalıkları ile dijital bağımlılıklarının çeşitli değişkenler açısından incelendiği bu çalışmada genel tarama modellerinin alt türleri olan ilişkisel ve betimsel modeller kullanılmıştır. Genel tarama modelleri birden çok değişkenden oluşan bir evrenin tamamından veya evrenin içinden seçilen bir örneklem üzerinde yapılan ve evrenin geneli ile ilgili bir bilgiye ulaşmayı amaçlayan araştırmalardır (Karasar, 2015). Nicel bir araştırma yöntemi olan ilişkisel (korelasyonel) araştırma modeli iki ya da daha fazla değişkenlerin arasındaki ilişkileri ortaya koymak ve düzeylerini belirlemek ve neden- sonuç ile ilgili ipuçlarına sahip olmak amacıyla yapılan araştırma türüdür. (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2022).

3.2. Evren ve Çalışma Grubu

Araştırmanın evreni olarak İstanbul ve Ankara illeri belirlenmiştir. Örneklem olarak 2022-2023 Eğitim-Öğretim yılında bu illerde çalışan 3-12 yaş aralığında çocuk sahibi olan öğretmenler olarak belirlenmiştir. Örnekleme yöntemi olarak basit seçkisiz örnekleme yöntemi seçilmiştir. Araştırmanın katılımcılarına ait demografik bilgiler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Araştırmada veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu iki aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamada, araştırmaya katılan öğretmenlere

ait veriler istenmiştir. İkinci aşamada öğretmenlerin bir ebeveyn olarak çocuklarıyla ilgili demografik bilgileri beyan etmesi istenmiştir. Öğretmenlere ait demografik bilgiler Tablo 3.1’de sunulmuştur.

Tablo 3.1

Öğretmenlere ait demografik özellikler

Değişken	Grup	n	%
Çalışılan il	İstanbul	251	54,3
	Ankara	211	45,7
Cinsiyet	Kadın	340	73,6
	Erkek	122	26,4
Yaş	25-29	44	9,5
	30-34	173	37,5
	35-39	128	27,7
	40-44	98	21,2
	45+	19	4,1
Çalışılan Okul Kademesi	İlkokul	144	31,2
	Ortaokul	199	43,1
	Lise	80	17,3
	Diğer	39	8,4
Hizmet Süresi	1-5 yıl	28	6,1
	6-10 yıl	156	33,7
	11-15 yıl	146	31,6
	16+ yıl	132	28,6
Mezuniyet düzeyi	Lisans	323	69,9
	Yüksek Lisans	98	21,2
	Doktora	41	8,9
Medeni durum (Birliktelik)	Birlikte	408	88,3
	Ayrı	54	11,7
2. Ebeveynin Mesleği	Öğretmen	190	41,1
	Çalışıyor	216	46,8
	Çalışmıyor	56	12,1
Günlük dijital cihaz kullanım süresi	0-1 saat	45	9,7
	2-3 saat	293	63,4
	4-5 saat	124	26,9
Dijital Cihaz Kullanım Amacı	Alışveriş	43	9,3
	Sosyal medya	229	49,6
	Eğlence	50	10,8
	Okul/iş	97	21,0
	Oyun	43	9,3
En Sık Kullanılan sosyal medya uygulamaları	Instagram	194	42,0
	Whatsapp	175	37,9
	Twitter	74	16,0
	Diğer (Facebook, Tiktok vb.)	19	4,1
Dijital Bağımlılık Konusunda Eğitim Alma Durumu	Bilgi yok	23	5,0
	Eğitim yok ama bilgi var	172	37,2
	Seminer	68	14,7
	Hizmet içi eğitim	199	43,1
Dijital Ebeveynlik Konusunda Eğitim Alma Durumu	Bilgi yok	50	10,8
	Eğitim yok ama bilgi var	279	60,4
	Seminer	70	15,1
	Hizmet içi eğitim	63	13,7
TOPLAM		462	100

Tablo 3.1’de görüleceği gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin 251’i (%54,3) İstanbul’da, 211’i (%45,7) Ankara’da çalışan öğretmenlerden oluşmaktadır. Öğretmenlerin 340’ı (%73,6) kadın, 122’si (%26,4) erkektir. Yaş gruplarına göre katılımcıların 44’ü (%9,5) 25-29, 173’ü (%37,5) 30-34 yaş, 128’i (%27,7) 35-39 yaş, 98’i (%21,2) 40-44 yaş ve 19’u (%4,10) 45 yaş ve üzeri (45+) öğretmenlerden oluşmaktadır. Öğretmenlerin 144’ü (%31,2) İlkokul, 199’u (%43,10) ortaokul, 80’i (%17,30) lise, 39’u (%8,4) diğer (okul öncesi, bilsem, ram, halk eğitim, özel eğitim okulu) kademedede çalışmaktadır. Hizmet sürelerine göre katılımcıların 28’i (%6,10) 1-5 yıl, 156’sı (%33,70) 6-10 yıl, 146’sı (%31,60) 11-15 yıl, 132’si (%28,6) 16 yıl ve daha fazla (16+ yıl) hizmet süresine sahip. Öğretmenlerin 328’i (%69,90) lisans, 98’i (%21,20) yüksek lisans, 41’i (%8,9) doktora mezuniyetine sahip. Medeni durumlarına göre öğretmenlerin 408’i (%88,30) birlikte (evli veya birlikte yaşayan), 54’ü (%11,70) ayrı (boşanmış veya ayrı yaşayan) yaşamaktadır. Katılımcının eşi yani 2.ebeveyn konumunda olan bireylerin 190’ı (%41,10) öğretmen, 216’sı (%46,80) öğretmenlik haricinde herhangi bir işte çalışıyor, 56’sı (%12,10) hiçbir işte çalışmıyor. Günlük 0-1 saat dijital cihaz (telefon, tablet, bilgisayar, TV, oyun konsolu vb..) kullanan öğretmenlerin sayısı 45 (%9,7), 2-3 saat kullanan öğretmenlerin sayısı 293 (%63,40), 4-5 saat kullananların sayısı 124’tür (%26,90). Öğretmenlerin 43’ü (%9,30) alışveriş, 229’u (%49,60) sosyal medya, 50’si (%10,80) eğlence (dizi, film, müzik vb..), 97’si (%21,00) Okul/iş, 43’ü (9,30) oyun oynamak amacıyla dijital cihazları kullanmaktadır. Öğretmenlerin en sık kullandığı sosyal medya uygulamalarına bakıldığında öğretmenlerin 194’ü (%42,00) Instagram, 175’i (%37,90) Whatsapp, 74’ü (%16,00) Twitter, 19’u (%4,10) diğer (Facebook, Tik Tok vb..) oluşturmaktadır. Dijital bağımlılık konusunda öğretmenlerin 23’ü (%5,00) bilgi sahibi olmadığını, 172’si (%37,20) eğitim almadığını ama bilgi sahibi olduğunu, 68’i (%14,70) bu konuda seminer çalışmasına katıldığını, 199’u (%43,10) dijital bağımlılık ile ilgili hizmet içi eğitim çalışmasına katıldığını ifade etmiştir. Dijital ebeveynlik ile ilgili bilgisi olmayan öğretmenlerin sayısı 50 (%10,8), eğitim almayan ama bilgi sahibi olan öğretmenlerin sayısı 279 (%60,40), seminer çalışmasına katılanların sayısı 70 (%15,10), hizmet içi eğitim alanların sayısı 63 (%13,70) olmuştur. Genel olarak araştırmaya katılan öğretmen sayısı 462 olarak gerçekleşmiştir. Öğretmenlerin çocuklarına ait demografik bilgiler Tablo 3.2’de sunulmuştur.

Tablo 3.2*Öğretmenlerin çocuklarına ait demografik özellikler*

Değişken	Grup	n	%
Çocuk Cinsiyet	Kız	232	50,2
	Erkek	230	49,8
Çocuk Sayısı	1	271	58,6
	2	164	35,4
	3+	27	6,0
Çocuk Yaş	3-4 yaş	127	27,49
	5-6 yaş	116	25,11
	7-8 yaş	82	17,75
	9-10 yaş	70	15,15
	11-12 yaş	67	14,50
Çocuğun Sahip Olduğu Dijital Cihaz Sayısı	Cihaz yok	261	56,49
	Bir cihaz sahibi	143	30,95
	Birden çok cihaz sahibi	58	12,55
Çocuğun Günlük Dijital Cihaz Kullanım Süresi	0-1 saat	278	60,17
	2-3 saat	163	35,28
	4-5 saat	21	4,55
Çocuğun Okula Devam Durumu	Okula gitmiyor	64	13,85
	Kreş	57	12,39
	Okul öncesi	111	24,03
	İlkokul	149	32,25
	Ortaokul	81	17,53
Çocuğun Dijital Cihaz Kullanım Amacı	Çizgi film	191	41,34
	Eğitim/ders	51	11,04
	Oyun	127	27,49
	Youtube	93	20,13
TOPLAM		462	100

Tablo 3.2’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin çocuklarının 232’si (%50,20) kız, 230’u (%49,80) erkektir. Öğretmenlerden 1 çocuk sahibi olanların sayısı 271 (%58,60), 2 çocuk sahibi olanların sayısı 164 (%35,40), 3 ve daha fazla (3+) çocuk sahibi olanların sayısı 27’dir (%6,00). Çocukların 127’si (%27,49) 3-4 yaş, 116’sı (%25,11) 5-6 yaş, 82’si (%17,75) 7-8 yaş, 70’i (%15,15) 9-10 yaş, 67’si (%14,50) 11-12 yaş aralığındadır. Çocukların 261’i (%56,49) dijital cihaz sahibi değil, 143’ü (%30,95) bir dijital cihaz (telefon, tablet, bilgisayar vb..) sahibi, 58’i (%12,55) birden çok dijital cihaza sahiptir. Dijital cihazları günde 0-1 saat kullananların sayısı 278 (%60,17), 2-3 saat kullananların sayısı 163 (%35,28), 4-5 saat kullananların sayısı ise 21’dir (%4,55). Okula devam durumlarına göre çocuklardan okula başlamayanlar 64 (%13,85), kreşe gidenler 57 (%12,39), okul öncesi kademesine gidenler 111 (%24,03), ilkokulda öğrenim görenler 149 (%32,25), ortaokulda öğrenim görenler 81 (%17,53) kişidir. Dijital cihaz kullanım amaçlarına göre çocukların 191’i (%41,34)

çizgi film, 51'i (%11,04) eğitim/ders, 127'si (%27,49) oyun oynama, 93'ü (%20,13) Youtube'da zaman geçirme amacıyla dijital cihazları her gün kullanmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu bölümde araştırma kapsamında hazırlanan Kişisel Bilgi Formu, Dijital Ebeveynlik Farkındalık Ölçeği (DEFÖ), Dijital Bağımlılık Ölçeği (DBÖ) ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Katılımcılar ile ilgili bilgilerin toplanması amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan formdur. Formda, araştırmaya katılan kişilerin çalıştıkları il, cinsiyet, medeni durum, yaş, mezuniyet, hizmet süresi(mesleki deneyim), çalışılan okul kademesi, ikinci ebeveynin mesleği, günlük dijital cihaz kullanım süresi, dijital cihaz kullanım amacı, en sık kullanılan sosyal medya uygulamaları, dijital bağımlılık ve ebeveynlik konusunda eğitim alma durumu, ebeveyni oldukları çocuk sayısı, çocuk yaşı, çocuğun devam ettiği eğitim kademesi, çocuğun dijital cihaz sahibi oluşu, çocuğun günlük dijital cihaz kullanma süresi ve amacı gibi bilgiler yer almaktadır.

3.3.2. Dijital Ebeveynlik Farkındalık Ölçeği (DEFÖ)

Anne babaların, dijital ebeveynlik farkındalığını ölçmek için Manap ve Durmuş (2020) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek toplamda 16 maddeden oluşmaktadır. Likert tipi derecelendirme kullanılan ölçek 4 boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar; Risklerden Koruma (RK), Verimli Kullanım (VK), Olumsuz Model Olma (OMO) ve Dijital İhmal (Dİ) olarak belirlenmiştir. Alt boyutlardan alınan puanlar anne ve babaların dijital ebeveynlik farkındalık düzeyleri ile ilgili bilgi vermektedir. Dijital Ebeveynlik Farkındalık Ölçeğinin alt boyutları birbirinden bağımsız olarak değerlendirilmektedir. Her bir alt boyut için ayrı ayrı toplam puan hesaplanmaktadır. Ölçeğin tamamı için bir toplam puan hesaplanmamaktadır. Olumsuz Model Olma: alınabilecek en düşük puan 4, en yüksek puan 20'dir. Puanların yükselmesi ebeveynin, olumsuz model olma düzeyinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Dijital İhmal: alınabilecek en düşük puan 4, en yüksek puan 20'dir. Bu alt boyutta alınan puanların yüksek olması, ebeveynin, dijital ihmal düzeyinin yüksek olduğu anlamına

gelmektedir. Verimli Kullanım: Bu alt boyutta alınabilecek en düşük puan 4, en yüksek puan 20'dir. Puanların yüksek olması ebeveynlerin dijital araçları verimli kullanım düzeyinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Risklerden Koruma: Alınabilecek en düşük puan 4, en yüksek puan 20'dir. Bu alt boyutta alınan puanların yüksek olması ebeveynlerin çocuklarını risklerden koruma düzeyinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Alt boyutlar birlikte değerlendirildiğinde, Ebeveynlerin olumsuz model olma ve dijital ihmal alt boyutlarında düşük puan almaları, verimli kullanım ve risklerden koruma alt boyutlarından yüksek puan almaları dijital ebeveynlik farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir (Manap ve Durmuş, 2020). Ölçeğin geliştirilme aşamasında Cronbach's Alpha (α) güvenilirlik katsayıları hesaplanmış Olumsuz Model Olma alt boyutu için 0,799; Dijital İhmal alt boyutu için 0,785; Verimli Kullanım alt boyutu için 0,717; Risklerden Koruma alt boyutu için 0,634 olarak belirlenmiştir. Bu çalışma kapsamında Cronbach's Alpha (α) güvenilirlik analizler tekrar yapılmış Olumsuz Model Olma alt boyutu için 0,723; Dijital İhmal alt boyutu için 0,809; Verimli Kullanım alt boyutu için 0,703; Risklerden Koruma alt boyutu için 0,661 olarak belirlenmiştir. Elde edilen analiz sonuçları yeterli oranda güvenilir düzeydedir (Koşar, 2018; Can, 2017).

3.3.3. Dijital Bağımlılık Ölçeği (DBÖ)

Kesici ve Tunç (2018) tarafından geliştirilen 19 maddeden oluşan ve 5'li likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin "aşırı kullanım", "nüks etme", "hayatın akışını engelleme", "duygu durumu" ve "bırakamama" olmak üzere beş alt boyutu vardır. Ölçek, uygulandıktan sonra "Tamamen Katılıyorum=5", "Katılıyorum=4", "Kararsızım=3", "Katılmıyorum=2" ve "Kesinlikle Katılmıyorum=1" şeklinde puanlanır. Ters puanlanması gereken madde yoktur. Puanlar toplanarak madde sayısına (19 madde) bölünür. Böylece dijital bağımlılık düzeyi ölçülür. Beklenen puan ranjı en küçük: 1.00 ve en yüksek: 5.00 şeklinde olup yüksek puan, bireyin dijital bağımlılık düzeyinin yüksek olduğunu belirtmektedir. Ölçeği geliştiren araştırmacıların yaptığı güvenilirlik analizi sonucunda Cronbach's Alpha (α) güvenilirlik katsayısı, 0.874 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırma kapsamında güvenilirlik analizi tekrarlanmış ölçek toplam puanı üzerinden Cronbach's Alpha (α) 0,917 olarak analiz edilmiştir. Ölçek ile ilgili yapılan analizlerde toplam puan kullanılmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Bu araştırma Gaziantep Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulunun 05.04.2023 tarihli etik izni ile yapılmıştır. Ölçekler Google Formlardan yararlanılarak dijital ortamda anket haline getirilip İstanbul ve Ankara illerinde yaşayan 3-12 yaş arasında çocuğa sahip olan gönüllü öğretmenlere online (mail, Whatsapp, Instagram vb.) olarak iletilmiştir. Covid-19 salgın süreci ve sonrasında etkin bir şekilde kullanılmaya başlanan Google formların girişinde çalışmaya gönüllü katılıp katılmadığına dair katılımcılardan onay alınmıştır. Çalışmaya gönüllü katılıyorum butonunu seçen katılımcıların anketleri çalışmaya dahil edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” “Dijital Ebeveynlik Farkındalık ölçeği” ve “Dijital Bağımlılık Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçekler ile ilgili gerekli izinler alınmış ve ekler bölümünde sunulmuştur.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Çalışmaya ait verilerin çözümümlenmesi ve analiz edilmesi için IBM SPSS 26 paket programı kullanılmıştır. Araştırmaya ebeveyn olan 462 öğretmen katılmıştır. Dijital Bağımlılık Ölçeği ile bağımsız değişkenlerin analizi yapılmadan önce kullanılacak analizin parametrik mi yoksa nonparametrik mi olacağına karar vermek için normallik (çarpıklık ve basıklık) ve Levene homojenlik analizleri yapılmıştır. Dağılımın normal olması ve Levene analizi sonucunun anlamlı çıkması ($p>,05$) varyansların homojen olduğu ve parametrik analizlerin kullanılabileceği anlamına gelmektedir (Köklü, Büyüköztürk ve Bökeoğlu, 2007; Tabachnick ve Fidell, 2013). İki gruplu bağımsız değişkenlerin analizinde t-testi, ikiden fazla gruba sahip bağımsız değişkenlerin analizi yapılırken ANOVA kullanılmıştır. Normal dağılımın görülmeyeceği verilerin analizinde Kruskal Wallis-H analizi yapılmıştır. ANOVA ve Kruskal Wallis-H analizlerinin anlamlı çıktığı durumlarda varyansların homojen olması durumunda Post Hoc analizlerinden Tukey, varyansların homojen olmaması durumunda Post Hoc analizlerinden Dunnet analizi yapılmıştır.

Dijital Ebeveynlik Farkındalık Ölçeği dört alt boyuttan oluştuğu ve toplam puan alınamadığı için ölçeklerin analizinde iki gruplu bağımsız değişkenler için t-testi, ikiden fazla gruba sahip bağımsız değişkenlerin analizinde tek yönlü çok değişkenli (MANOVA) analizi yapılmıştır. MANOVA analizi birden fazla bağımlı değişkenin

bağımsız bir değişkenin gruplar arasında herhangi bir farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek için kullanılır (Büyüköztürk vd., 2022; Can, 2019). MANOVA analizi yapılmadan önce varsayımlar sınanmıştır. MANOVA analizi varsayımları verilerin uç değerler içermemesi, verilerin normal dağılım göstermesi, Leneve testine göre varyansların homojen olması, kovaryans matrislerinin anlamlı olmamasıdır (Can, 2019). Analizlerden önce varsayımlar sınanmış ve varsayımların sağlandığı durumlarda MANOVA analizleri yapılmıştır. Anlamlı sonuç bulunan analizlerde hangi veriler arasında anlamlı fark olduğunu belirlemek adına Post Hoc analizlerinden Tukey analizi yapılmıştır.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın amaçlarına yönelik yapılan analizlere ait bulgular yer almaktadır.

4.1. Dijital Bağımlılık Ölçeğinin Bağımsız Değişkenlere Göre Analizlerine Ait Bulgular

4.1.1. Öğretmenlerin Dijital Bağımlılık Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Verilerin analizinin yapılabilmesi için varsayımlar sınanmıştır. Yapılan analiz sonucunda kadın (çarpıklık= 0,67, basıklık= 1,06) ve erkek (çarpıklık= 0,77, basıklık= 1,34) öğretmenlerin verilerinin ± 2 aralığında olduğu için veriler normal dağılım gösterdiği (George ve Mallery, 2010) ve veriler uç değerler içermediği için verilerin analizinde t testi kullanılmıştır. Ayrıca varyansların homojen olduğu ($F_{Levene} = 3,415$; $p > ,05$) belirlenmiştir.

Tablo 4.1

DBÖ puanlarının cinsiyet değişkenine göre t testi sonuçları

	Grup	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Dijital Bağımlılık Ölçeği (DBÖ)	Kadın	340	2,172	0,596	460	3,014	,003*
	Erkek	122	2,371	0,706			

* $p < ,05$

Tablo 4.1’de görüleceği üzere öğretmenlerin dijital bağımlılık ölçeği (DBÖ) puanları cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmaktadır ($t(460)=3,014$ $p<,05$). Erkeklerin dijital bağımlılık puan ortalamaları ($\bar{x}=2,371\pm0,706$) kadınların dijital bağımlılık puan ortalamalarından ($\bar{x}=2,172\pm0,596$) daha yüksektir.

4.1.2. Öğretmenlerin Dijital Bağımlılık Puanlarının Medeni Durumlarına Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Verilerin analizinin yapılabilmesi için varsayımlar sınanmıştır. Yapılan analiz sonucunda Birlikte(evli) (çarpıklık= 0,60, basıklık= 0,78) ve Ayrı (boşanmış) (çarpıklık= 1,37, basıklık=0,95) olan öğretmenlerin verilerinin ± 2 aralığında olduğu için veriler normal dağılım gösterdiği (George ve Mallery, 2010) ve veriler uç değerler içermediği için verilerin analizinde t testi kullanılmıştır. Ayrıca varyansların homojen olduğu ($F_{Levene} = 1,262$; $p>,05$) belirlenmiştir.

Tablo 4.2

DBÖ puanlarının medeni durum değişkenine göre t testi sonuçları

	Grup	N	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Dijital Bağımlılık Ölçeği (DBÖ)	Birlikte	408	2,210	0,617	460	1,408	,16
	Ayrı	54	2,338	0,735			

Tablo 4.2’de görüleceği üzere öğretmenlerin Dijital Bağımlılık ölçeği puanları medeni durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır ($t(460)=1,408$ $p>,05$). Bir başka ifade ile öğretmenlerin evli/birlikte veya ayrı/boşanmış olma durumları dijital bağımlılıkları üzerinde farklılık yaratmamaktadır.

4.1.3. Öğretmenlerin Dijital Bağımlılık Puanlarının Yaşa Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Analizin yapılması için ön şartlara bakıldığında grupların birbirinden bağımsız oldukları, verilerin uç değerler içermediği ve varyanslar homojenliğinin ($F_{Levene} = 0,231$; $p>,05$) sağlandığı ancak veriler normal dağılım göstermediği görülmektedir. Normal dağılım şartı sağlanmadığı için verilerin analizinde Kruskal Wallis-H analizi kullanılmıştır.

Tablo 4.3*DBÖ puanlarının yaş değişkenine göre Kruskal Wallis-H analizi sonuçları*

Değişken	Yaş	n	Sıra ortalamaları	X^2	p
Dijital Bağımlılık Ölçeği (DBÖ)	25-29	44	287,75	15,088	,005*
	30-34	173	244,22		
	35-39	128	219,05		
	40-44	98	204,30		
	45+	19	209,58		

*p<,05

Tablo 4.3 incelendiğinde öğretmenlerin dijital bağımlılık puanları ile öğretmenlerin yaş bağımsız değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu gözlenmiştir ($x^2= 15,088$; $p<,05$). Bu farklılaşmanın hangi yaş grupları arasında olduğunu belirlemek amacıyla varyanslar homojen olduğu için ($F_{Levene} = 0,231$; $p> ,05$) Post Hoc analizlerinden Tukey testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 4.4'te sunulmuştur.

Tablo 4.4*Tukey analizi sonuçları*

Karşılaştırma		Ortalama Farkı	SE	t	p _{Tukey}
25-29 yaş	35-39 yaş	0,339	0,109	3,100	0,017*
25-29 yaş	40-44 yaş	0,365	0,114	3,213	0,012*

*p<,05

Tablo 4.4'te görüldüğü gibi Tukey testi sonuçlarına göre 25-29 yaş grubundaki öğretmenlerin dijital bağımlılık puanları, 35-39 yaş ve 40-44 yaş grubundaki öğretmenlerin dijital bağımlılık puanlarına göre yüksektir ($\bar{X}_{25-29}= 2,49\pm 0,651$; $\bar{X}_{35-39}= 2,151\pm 0,619$; $\bar{X}_{40-44}= 2,126\pm 0,621$).

4.1.4. Öğretmenlerin Dijital Bağımlılık Puanlarının Mezuniyet Düzeylerine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Analizin yapılması için ön şartlara bakıldığında grupların birbirinden bağımsız oldukları, veriler uç değerler içermediği ve varyansların homojen olduğu ($F_{Levene} = 1,195$; $p> ,05$) analiz edilmiştir. Ancak veriler normal dağılım göstermediği için verilerin analizinde Kruskal Wallis-H kullanılmıştır.

Tablo 4.5

DBÖ puanlarının mezuniyet düzeyi değişkenine göre Kruskal Wallis-H analizi sonuçları

Değişken	Mezuniyet Düzeyi	n	Sıra ortalamaları	X^2	p
Dijital Bağımlılık Ölçeği (DBÖ)	Lisans	323	234,41	0,559	,756
	Yüksek Lisans	98	226,39		
	Doktora	41	220,82		

Tablo 4.5 incelendiğinde öğretmenlerin dijital bağımlılık puanları ile mezuniyet düzeyi bağımsız değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır ($X^2= 0,559$; $p>,05$).

4.1.5. Öğretmenlerin Dijital Bağımlılık Puanlarının Hizmet Sürelerine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Analizin yapılması için ön şartlara bakıldığında grupların birbirinden bağımsız oldukları, veriler uç değerler içermediği ve varyansların homojen olduğu ($F_{Levene} = 0,592$; $p>,05$) analiz edilmiştir. Ancak veriler normal dağılım göstermediği için verilerin analizinde Kruskal Wallis-H kullanılmıştır.

Tablo 4.6

DBÖ puanlarının hizmet süresi değişkenine göre Kruskal Wallis-H analizi sonuçları

Değişken	Hizmet Süreleri	n	Sıra ortalamaları	X^2	p
Dijital Bağımlılık Ölçeği (DBÖ)	1-5 yıl	28	246,16	13,728	,003*
	6-10 yıl	156	261,61		
	11-15 yıl	146	216,37		
	16+ yıl	132	209,54		

* $p<,05$

Tablo 4.6 incelendiğinde öğretmenlerin dijital bağımlılık puanları ile hizmet süresi bağımsız değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma gözlemlenmiştir ($x^2= 13,728$; $p<,05$). Bu farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla varyanslar homojen olduğu için Post-Hoc analizlerinden Tukey testi analizi yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 4.7 de sunulmuştur.

Tablo 4.7*Tukey analizi sonuçları*

Karşılaştırma		Ortalama Farkı	SE	t	p _{Tukey}
6-10 yıl	11-15 yıl	0,198	0,072	2,2739	0,032*
6-10 yıl	16+ yıl	0,203	0,074	2,2733	0,033*

*p<,05

Tablo 4.7’de görüldüğü gibi 6-10 yıllık hizmet süresine sahip olan öğretmenlerin dijital bağımlılık puanları 11-15 yıl ve 16+ yıl grubundaki öğretmenlerin dijital bağımlılık puanlarına göre yüksektir ($\bar{X}_{6-10} = 2,344 \pm 0,599$; $\bar{X}_{11-15} = 2,147 \pm 0,622$; $\bar{X}_{16+} = 2,142 \pm 0,632$).

4.1.6. Öğretmenlerin Dijital Bağımlılık Puanlarının Çalışılan Okul Kademesine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Verilerin analizinin yapılabilmesi için varsayımlar sınanmıştır. Yapılan analiz sonucunda ilkököl (çarpıklık= 0,395, basıklık= 0,475) ve ortaokul (çarpıklık= 0,887, basıklık= 1,604), lise (çarpıklık= 0,872, basıklık= 0,953) ve diğer (çarpıklık= 0,065, basıklık=-1,112) kademelerde çalışan öğretmenlerin verilerinin ± 2 aralığında olduğu için veriler normal dağılım gösterdiği (George ve Mallery, 2010) ve veriler uç değerler içermediği için verilerin analizinde ANOVA kullanılmıştır. Ayrıca varyansların homojen olmadığı ($F_{Levene} = 2,869$; $p < ,05$) için welch düzeltmesi yapılmıştır belirlenmiştir.

Tablo 4.8*DBÖ puanlarının çalışılan okul kademesi değişkenine göre ANOVA analizi sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalamaları	F	p
Gruplar arası*	2,308	3	0,769	2,102	,103
Grup içi	182,059	141,126	1,290		
Toplam	184,367	144,126			

*welch düzeltmesi yapılmıştır

Tablo 4.8 incelendiğinde öğretmenlerin dijital bağımlılık puanları ile çalıştıkları okul kademesi bağımsız değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır ($F(3;141) = 2,102$; $p > ,05$).

4.1.7. Öğretmenlerin Dijital Bağımlılık Puanlarının İkinci Ebeveynin (eşin) Mesleğine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Analizin yapılması için ön şartlara bakıldığında grupların birbirinden bağımsız oldukları, verilerin uç değerler içermediği ve varyanslar homojenliğinin ($F_{Levene} = 0,951$; $p > ,05$) sağlandığı görülmüş ancak veriler normal dağılım göstermediği için verilerin analizinde Kruskal Wallis-H kullanılmıştır.

Tablo 4.9

DBÖ puanlarının ikinci ebeveynin mesleği değişkenine göre Kruskal Wallis-H analizi sonuçları

Değişken	Meslek	n	Sıra ortalamaları	X^2	p
Dijital Bağımlılık Ölçeği (DBÖ)	Öğretmen	190	223,02	3,925	,141
	Çalışıyor	216	230,75		
	Çalışmıyor	56	263,15		

Tablo 4.9 incelendiğinde öğretmenlerin dijital bağımlılık puanları ile diğer ebeveynin bağımsız değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır ($x^2 = 3,925$; $p > ,05$). Bir başka ifade ile öğretmenlerin eşlerinin öğretmen olması veya herhangi bir işte çalışıp çalışmaması öğretmenlerin dijital bağımlılık puanlarını etkilememektedir.

4.1.8. Öğretmenlerin Dijital Bağımlılık Puanlarının Günlük Dijital Cihaz Kullanım Sürelerine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Analizin yapılması için ön şartlara bakıldığında grupların birbirinden bağımsız oldukları, 0-1 saat (çarpıklık= 0,74, basıklık= 1,19), 2-3 saat (çarpıklık= 0,41, basıklık= 0,13), 4-5 saat (çarpıklık= 0,81, basıklık= 1,17) verilerinin ± 2 aralığında olduğu için normal dağılım gösterdikleri (George ve Mallery, 2010) ve verilerin uç değerler içermediği belirlenmiştir. Ayrıca varyanslar homojen olmadığı için ($F_{Levene} = 5,518$; $p < ,05$) Welch düzeltmesi yapılarak verilerin analizinde ANOVA kullanılmıştır.

Tablo 4.10

DBÖ puanlarının günlük dijital cihaz kullanım süresi değişkenine göre ANOVA analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalamaları	F	p	η^2
Gruplar arası*	20,252	2	10,126			
Grup içi	164,116	112,468	1,459	24,633	,001**	0,110
Toplam	184,368	114,468				

*welch düzeltmesi yapılmıştır. **p<,05

Tablo 4.10 incelendiğinde öğretmenlerin dijital bağımlılık puanları ile günlük dijital cihaz kullanım süresi bağımsız değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmıştır ($F(2;112) = 24,633$; $p < ,05$). Hesaplanan etki büyüklüğüne ($\eta^2 = 0,11$) göre öğretmenlerin günlük dijital cihaz kullanım süresi, dijital bağımlılık puanlarındaki değişikliğin %11'ini açıklamaktadır. Bu farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla varyanslar homojen olmadığı için ($F_{\text{Levene}} = 4,813$; $p < ,05$) Post Hoc analizlerinden Dunnnett testi kullanılmıştır.

Tablo 4.11

Dunnnett Testi analizi sonuçları

Karşılaştırma	Ortalama Farkı	SE	t	P_{Dunnnett}
2-3 saat – 0-1 saat	0,333	0,096	3,474	,001*
4-5 saat – 0-1 saat	0,707	0,104	6,798	,001*

*p<,05

Tablo 4.11'de görüldüğü gibi dijital cihazlar ile 0-1 saat zaman geçiren gruptaki öğretmenlerin dijital bağımlılık puanları, 2-3 saat ve 4-5 saat zaman geçiren öğretmenlerin dijital bağımlılık puanlarına göre daha düşüktür. ($\bar{X}_{0-1} = 1,824 \pm 0,536$; $\bar{X}_{2-3} = 2,156 \pm 0,546$; $\bar{X}_{4-5} = 2,521 \pm 0,698$).

4.1.9. Öğretmenlerin Dijital Bağımlılık Puanlarının Dijital Cihaz Kullanım Amaçlarına Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Analizin yapılması için ön şartlara bakıldığında grupların birbirinden bağımsız oldukları, alışıveriş (çarpıklık= 0,41, basıklık=-0,37), sosyal medya (çarpıklık= 0,84, basıklık= 1,52), eğlence (çarpıklık=-0,41, basıklık=-0,05), okul/iş (çarpıklık= 0,66, basıklık= 0,63), oyun (çarpıklık= 0,76, basıklık= 0,88) verilerinin ± 2 aralığında olduğu için normal dağılım gösterdikleri (George ve Mallery, 2010) ve verilerin uç değerler

içermediği belirlenmiştir. Ayrıca varyanslar homojen olduğu için ($F_{Levene} = 2,428$; $p > ,05$) verilerin analizinde ANOVA kullanılmıştır.

Tablo 4.12

DBÖ puanlarının dijital cihazı kullanım amacı değişkenine göre ANOVA analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalamaları	F	p	η^2
Gruplar arası	7,214	4	1,804	4,653	,001*	0,04
Grup içi	177,153	457	0,388			
Toplam	184,367	461				

* $p < ,05$

Tablo 4.12 incelendiğinde öğretmenlerin dijital bağımlılık puanları ile dijital cihaz kullanım amaçları bağımsız değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmıştır ($F(4;457) = 4,653$; $p < ,05$). Hesaplanan etki büyüklüğüne ($\eta^2 = 0,04$) göre öğretmenlerin dijital cihaz kullanım amacı, dijital bağımlılık puanlarındaki değişikliğin %4'ünü açıklamaktadır. Bu farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla varyanslar homojen olduğu için ($F_{Levene} = 4,813$; $p < ,05$) Post Hoc analizlerinden Tukey testi kullanılmıştır.

Tablo 4.13

Tukey analizi sonuçları

Karşılaştırma	Ortalama Farkı	SE	t	P_{Tukey}
Sosyal Medya Okul/iş	0,285	0,075	3,775	,002*
Oyun Okul/iş	0,350	0,114	3,069	,020*

* $p < ,05$

Tablo 4.13'te görüldüğü gibi dijital cihazları sosyal medyada zaman geçirmek ve oyun oynamak amacıyla kullanan öğretmenlerin dijital bağımlılık puanları, dijital cihazları okul/iş amacıyla kullanan öğretmenlerin dijital bağımlılık puanlarından daha yüksektir. ($\bar{X}_{sosyal_medya} = 2,310 \pm 0,669$; $\bar{X}_{Oyun} = 2,376 \pm 0,671$; $\bar{X}_{Okul_iş} = 2,025 \pm 0,539$). Bir başka ifadeyle dijital cihazları sosyal medyada zaman geçirmek ve oyun oynamak amacıyla kullanan öğretmenlerin dijital bağımlılıkları, dijital cihazları okul/iş amacıyla kullanan öğretmenlerin dijital bağımlılıklarından daha yüksektir.

4.1.10. Öğretmenlerin Dijital Bağımlılık Puanlarının En Sık Kullanılan Sosyal Medya Uygulamasına Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Analizin yapılması için ön şartlara bakıldığında grupların birbirinden bağımsız oldukları, varyans homojenliğinin ($F_{Levene} = 1,636$; $p > ,05$) sağlandığı ancak veriler normal dağılım göstermediği için verilerin analizinde Kruskal Wallis-H kullanılmıştır.

Tablo 4.14

DBÖ puanlarının en sık kullanılan uygulaması değişkenine göre Kruskal Wallis-H analizi sonuçları

Değişken	Kullanılan uygulamalar	n	Sıra ortalamaları	X^2	p
Dijital Bağımlılık Ölçeği (DBÖ)	Instagram	194	242,99	13,944	,003*
	Whatsapp	175	207,19		
	Twitter	74	267,68		
	Diğer	19	197,13		

* $p < ,05$

Tablo 4.14. incelendiğinde öğretmenlerin dijital bağımlılık puanları ile kullanılan sosyal medya uygulamaları bağımsız değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmıştır ($X^2 = 13,944$; $p < ,05$). Bu farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla varyanslar homojen olduğu için Post-Hoc analizlerinden Tukey testi kullanılmıştır.

Tablo 4.15

Tukey analizi sonuçları

Karşılaştırma	Ortalama Farkı	SE	t	p_{Tukey}
Instagram - Whatsapp	0,196	0,065	3,028	0,014*
Whatsapp - Twitter	-0,318	0,086	3,687	0,001*

* $p < ,05$

Tablo 4.15'te görüldüğü gibi Instagram ve Twitter kullanan öğretmenlerin dijital bağımlılık puanları Whatsapp ve diğer uygulamaları kullanan öğretmenlerin dijital bağımlılık puanlarına göre yüksektir ($\bar{X}_{Instagram} = 2,290 \pm 0,650$; $\bar{X}_{Twitter} = 2,411 \pm 0,704$; $\bar{X}_{Whatsapp} = 2,093 \pm 0,563$; $\bar{X}_{Diğer} = 2,042 \pm 0,504$).

4.1.11. Öğretmenlerin Dijital Bağımlılık Puanlarının Dijital Bağımlılık Konusunda Eğitim Almalarına Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Analizin yapılması için ön şartlara bakıldığında grupların birbirinden bağımsız oldukları, varyans homojenliğinin ($F_{Levene} = 0,579$; $p > ,05$) sağlandığı ancak veriler normal dağılım göstermediği için verilerin analizinde Kruskal Wallis-H kullanılmıştır.

Tablo 4.16

DBÖ puanlarının dijital bağımlılık konusunda eğitim alma durumu değişkenine göre Kruskal Wallis-H analizi sonuçları

Değişken	Eğitim Alma Durumu	n	Sıra ortalamaları	X^2	p
Dijital Bağımlılık Ölçeği (DBÖ)	Bilgi yok	23	252,37	14,030	,003*
	Sadece bilgi var	172	254,99		
	Seminer	68	240,10		
	Hizmet içi	199	205,39		

* $p < ,05$

Tablo 4.16 incelendiğinde öğretmenlerin dijital bağımlılık puanları ile dijital bağımlılık konusunda eğitim alma durumları bağımsız değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmıştır ($X^2 = 14,030$; $p < ,05$). Bu farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla varyanslar homojen olduğu için Post-Hoc analizlerinden Tukey testi kullanılmıştır.

Tablo 4.17

Tukey analizi sonuçları

Karşılaştırma		Ortalama Farkı	SE	t	p_{Tukey}
Sadece bilgi var	Hizmet içi Eğitim	0,199	0,065	3,055	0,013*

* $p < ,05$

Tablo 4.17’de görüldüğü gibi Dijital bağımlılık konusunda eğitim almayan ama bilgi sahibi olduğunu ifade eden öğretmenlerin dijital bağımlılık puanları hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin dijital bağımlılık puanlarına göre yüksektir ($\bar{X}_{\text{eğitim_yok_bilgi_var}} = 2,314 \pm 0,581$; $\bar{X}_{\text{Hizmet_içi}} = 2,115 \pm 0,637$).

4.1.12. Öğretmenlerin Dijital Bağımlılık Puanlarının Çocuk Sayısına Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Analizin yapılması için ön şartlara bakıldığında grupların birbirinden bağımsız oldukları, 1 çocuk (çarpıklık= 0,64, basıklık=1,00), 2 çocuk (çarpıklık= 0,95, basıklık= 1,10), 3 ve daha fazla çocuk (çarpıklık= 0,86, basıklık=0,84) sahibi öğretmenlerin verilerinin ± 2 aralığında olduğu için normal dağılım gösterdikleri (George ve Mallery,

2010) ve verilerin uç değerler içermediği belirlenmiştir. Ayrıca varyanslar homojen olduğu için ($F_{Levene} = 0,274$; $p > ,05$) verilerin analizinde ANOVA kullanılmıştır.

Tablo 4.18

DBÖ puanlarının çocuk sayısı değişkenine göre ANOVA analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalamaları	F	p
Gruplar arası	2,237	2	1,118		
Grup içi	182,130	459	0,397	2,819	,061
Toplam	184,367	461			

Tablo 4.18 incelendiğinde öğretmenlerin dijital bağımlılık puanları ile ebeveyni oldukları çocuk sayıları bağımsız değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır ($F(2;459) = 2,819$; $p > ,05$).

4.1.13. Öğretmenlerin Dijital Bağımlılık Puanlarının Çocuk Yaşına Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Analizin yapılması için ön şartlara bakıldığında grupların birbirinden bağımsız oldukları, öğretmenlerin çocuklarından 3-4 yaş (çarpıklık= 0,76, basıklık=1,92), 5-6 yaş (çarpıklık= 0,71, basıklık= 1,50), 7-8 yaş (çarpıklık= 0,39, basıklık=-0,10), 9-10 yaş (çarpıklık= 0,58, basıklık= 0,08), 11-12 yaş (çarpıklık= 1,13, basıklık= 1,54) verilerinin normal dağılım gösterdikleri (George ve Mallery, 2010), veriler uç değerler içermediği belirlenmiştir. Ayrıca varyanslar homojen olduğu için ($F_{Levene} = 0,624$; $p > ,05$) verilerin analizinde ANOVA kullanılmıştır.

Tablo 4.19

DBÖ puanlarının çocuk yaş değişkenine göre ANOVA analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalamaları	F	p	η^2
Gruplar arası	6,244	4	1,561	4,005	,003*	0,034
Grup içi	178,124	457	0,39			
Toplam	184,368	461				

* $p < ,05$

Tablo 4.19 incelendiğinde öğretmenlerin dijital bağımlılık puanları ile ebeveyni oldukları çocuklarının yaş bağımsız değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmıştır ($F(4;457) = 4,005$; $p < ,05$). Hesaplanan etki

büyüklüğüne ($\eta^2 = 0,034$) göre öğretmenlerin sahip oldukları çocukların yaşları, dijital bağımlılık puanlarındaki değişikliğin %3,4'ünü açıklamaktadır. Bu farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla varyanslar homojen olduğu için ($F_{Levene} = 0,624$ $p > ,05$) Post Hoc analizlerinden Tukey testi kullanılmıştır.

Tablo 4.20

Tukey analizi sonuçları

Karşılaştırma		Ortalama Farkı	SE	t	p _{Tukey}
3-4 yaş	9-10 yaş	0,277	0,093	2,982	0,025*
5-6 yaş	9-10 yaş	0,289	0,094	3,056	0,020*

*p<,05

Tablo 4.20'de görüldüğü gibi 3-4 yaş ve 5-6 yaş grubunda çocuğu olan öğretmenlerin dijital bağımlılık puanları, 9-10 yaş grubunda çocuğu olan öğretmenlerin dijital bağımlılık puanlarından daha yüksektir. ($\bar{X}_{3-4} = 2,324 \pm 0,635$; $\bar{X}_{5-6} = 2,335 \pm 0,683$; $\bar{X}_{9-10} = 2,047 \pm 0,541$). Bir başka ifade ile küçük yaş grubunda çocuğu olan öğretmenlerin dijital bağımlılıkları daha yüksektir.

4.1.14. Öğretmenlerin Dijital Bağımlılık Puanlarının Çocuğun Devam Ettiği Eğitim Kademesine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Analizin yapılması için ön şartlara bakıldığında grupların birbirinden bağımsız oldukları, varyanslar homojenliğinin ($F_{Levene} = 0,594$; $p > ,05$) sağlandığı ancak veriler normal dağılım göstermediği için verilerin analizinde Kruskal Wallis-H kullanılmıştır.

Tablo 4.21

DBÖ puanlarının çocuğun devam ettiği eğitim kademesi değişkenine göre Kruskal Wallis-H analizi sonuçları

Değişken	Kademe	n	Sıra ortalamaları	X^2	p
Dijital Bağımlılık Ölçeği (DBÖ)	Okula gitmiyor	64	248,33	15,704	,003*
	Kreş	57	245,59		
	Okul öncesi	111	262,77		
	İlkokul	149	201,86		
	Ortaokul	81	219,96		

*p<,05

Tablo 4.21 incelendiğinde öğretmenlerin dijital bağımlılık puanları ile çocuklarının devam ettiği eğitim kademesi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmıştır ($\chi^2 = 15,704$; $p < ,05$). Bu farklılaşmanın hangi gruplar

arasında olduğunu belirlemek amacıyla varyanslar homojen olduğu için Post-Hoc analizlerinden Tukey testi kullanılmıştır.

Tablo 4.22

Tukey analizi sonuçları

Karşılaştırma		Ortalama Farkı	SE	t	P _{Tukey}
Okul Öncesi	İlkokul	0,27	0,078	3,449	0,006*

*p<,05

Tablo 4.22’de görüldüğü gibi çocuğu okul öncesinde eğitim gören öğretmenlerin dijital bağımlılık puanları, çocuğu ilkokula giden öğretmenlerin dijital bağımlılık puanlarına göre yüksektir ($\bar{X}_{\text{okul_öncesi}} = 2,349 \pm 0,634$; $\bar{X}_{\text{ilkokul}} = 2,079 \pm 0,557$).

4.1.15. Öğretmenlerin Dijital Bağımlılık Puanlarının Çocuğun Dijital Cihaz Sahibi Oluşuna Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Analizin yapılması için ön şartlara bakıldığında grupların birbirinden bağımsız oldukları, cihazı olmayan (çarpıklık= 0,77, basıklık=1,70, bir cihaz sahibi olan (çarpıklık= 0,76, basıklık= 0,64) ve birden çok cihaz sahibi olan (çarpıklık= 0,54, basıklık=-0,48) çocukların verilerinin normal dağılım gösterdikleri (George ve Mallery, 2010), veriler uç değerler içermediği belirlenmiştir. Ayrıca varyanslar homojen olduğu için ($F_{\text{Levene}} = 0,588$; $p >,05$) verilerin analizinde ANOVA kullanılmıştır.

Tablo 4.23

DBÖ puanlarının çocuğun dijital cihaz sahibi oluşu değişkenine göre ANOVA analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalamaları	F	p
Gruplar arası	0,875	2	0,438	1,095	,335
Grup içi	183,492	459	0,400		
Toplam	184,367	461			

Tablo 4.23 incelendiğinde öğretmenlerin dijital bağımlılık puanları ile çocukların dijital cihaz sahibi oluşu bağımsız değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır ($F(2;459) = 1,095$; $p >,05$).

4.1.16. Öğretmenlerin Dijital Bağımlılık Puanlarının Çocuğun Günlük Dijital Cihaz Kullanım Süresine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Analizin yapılması için ön şartlara bakıldığında grupların birbirinden bağımsız oldukları, varyans homojenliğinin ($F_{Levene} = 1,699$; $p > ,05$) sağlandığı ancak verilerin normal dağılım göstermediği için verilerin analizinde Kruskal Wallis-H kullanılmıştır.

Tablo 4.24

DBÖ puanlarının çocuğun günlük dijital cihaz kullanım süresi değişkenine göre Kruskal Wallis-H analizi sonuçları

Değişken	Sınıf seviyesi	n	Sıra ortalamaları	X^2	p
Dijital Bağımlılık Ölçeği (DBÖ)	0-1 saat	278	214,99	13,127	,001*
	2-3 saat	163	250,92		
	4-5 saat	21	299,31		

* $p < ,05$

Tablo 4.24 incelendiğinde öğretmenlerin dijital bağımlılık puanları ile çocukların günlük dijital cihaz kullanım süreleri bağımsız değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmıştır ($X^2 = 13,127$; $p < ,05$). Bu farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla varyanslar homojen olduğu için Post Hoc analizlerinden Tukey testi kullanılmıştır.

Tablo 4.25

Tukey testi analizi sonuçları

Karşılaştırma	Ortalama Farkı	SE	t	p_{Tukey}
2-3 saat- 0-1 saat	0,181	0,062	2,937	0,01*
4-5 saat – 0-1 saat	0,396	0,141	2,802	0,015*

* $p < ,05$

Tablo 4.25'te görüldüğü gibi çocuğu 2-3 saat ve 4-5 saat dijital cihazlar ile zaman geçiren öğretmenlerin dijital bağımlılık puanları, çocuğu 0-1 saat dijital cihazlar ile zaman geçiren öğretmenlerin dijital bağımlılık puanlarından daha yüksektir ($\bar{X}_{0-1} = 2,143 \pm 0,602$; $\bar{X}_{2-3} = 2,324 \pm 0,663$; $\bar{X}_{4-5} = 2,539 \pm 0,605$).

4.1.17. Öğretmenlerin Dijital Bağımlılık Puanlarının Çocuğun Dijital Cihaz Kullanım Amacına Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Analizin yapılması için ön şartlara bakıldığında grupların birbirinden bağımsız

oldukları, varyans homojenliğinin ($F_{Levene} = 0153$; $p > ,05$) sağlandığı ancak veriler normal dağılım göstermediği için verilerin analizinde Kruskal Wallis-H kullanılmıştır.

Tablo 4.26

DBÖ puanlarının çocuğun dijital cihaz kullanım amacı değişkenine göre Kruskal Wallis-H analizi sonuçları

Değişken	Kullanım amacı	n	Sıra ortalamaları	X^2	p
Dijital Bağımlılık Ölçeği (DBÖ)	Çizgi film	191	242,84	19,692	,001*
	Eğitim/ders	51	169,96		
	Oyun	127	215,22		
	Youtube	93	264,18		

* $p < ,05$

Tablo 4.26 incelendiğinde öğretmenlerin dijital bağımlılık puanları ile çocukların dijital cihaz kullanım amaçları bağımsız değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmıştır ($X^2 = 19,692$; $p < ,05$). Bu farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla varyanslar homojen olduğu için Post Hoc analizlerinden Tukey testi kullanılmıştır.

Tablo 4.27

Tukey testi analizi sonuçları

Karşılaştırma	Ortalama Farkı	SE	t	p_{tukey}
Çizgi film Eğitim/ders	0,316	0,098	3,220	0,007*
Youtube Eğitim/ders	0,419	0,109	3,858	0,001*

* $p < ,05$

Tablo 4.27’de görüldüğü gibi çizgi film izlemek ve Youtube’da zaman geçirmek amacıyla dijital cihazları kullanan çocuklara sahip olan öğretmenlerin dijital bağımlılık puanları, eğitim/ders amacıyla dijital cihazları kullanan çocuklara sahip öğretmenlerin dijital bağımlılık puanlarından daha yüksektir ($\bar{X}_{\text{çizgi_film}} = 2,263 \pm 0,633$; $\bar{X}_{\text{Eğitim/ders}} = 1,946 \pm 0,583$; $\bar{X}_{\text{Youtube}} = 2,365 \pm 0,599$).

4.2. Dijital Ebeveynlik Farkındalık Ölçeği Puanlarının Bağımsız Değişkenlere İlişkin Analizlerine Ait Bulgular

4.2.1. Öğretmenlerin Dijital Ebeveynlik Farkındalık Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Verilerin analizi yapılmadan önce varsayımlar sınanarak analiz için verilerin uygunluğu test edilmiş ve elde edilen sonuçlar tablo 4.28’ de sunulmuştur.

Tablo 4.28

DEFÖ alt boyut puanlarının cinsiyet değişkenine ilişkin varsayımların analizi

Alt Boyutlar	Grup	n	$\bar{x}$	Çarpıklık	Basıklık	Levene’s	
						F	p
Olumsuz Model Olma (OMO)	Kadın	340	9,021	0,178	-0,393	1,002	0,317
	Erkek	122	9.582	-0,283	-0,034		
Dijital İhmal (Dİ)	Kadın	340	8.388	0,482	-0,377	0,231	0,631
	Erkek	122	9.197	-0,021	-0,667		
Verimli Kullanım (VK)	Kadın	340	16,056	-0,702	1,581	11,934	0,101
	Erkek	122	14,754	-0,202	-0,151		
Risklerden Koruma (RK)	Kadın	340	14,988	-0,555	-0,139	0,087	0,768
	Erkek	122	13,680	-0,009	-0,529		

Tek örneklem t testi varsayımı verilerin normal dağılım göstermesidir. Tablo 4.28’de görüldüğü üzere yapılan analiz sonucunda çarpıklık ve basıklık verilerinin ± 2 aralığında olduğu, verilerin normal dağılım gösterdiği (George ve Mallery, 2010) ve veriler uç değerler içermediği için verilerin analizinde t testi kullanılmıştır. Ayrıca varyansların homojen olduğu belirlenmiştir. Dijital Ebeveynlik Farkındalık Ölçeği alt boyut puanlarının cinsiyete ilişkin analizleri tablo 4.29’de sunulmuştur.

Tablo 4.29

DEFÖ alt boyut puanlarının cinsiyet değişkenine ilişkin T testi analizi sonuçları

Alt Boyutlar	Grup	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Olumsuz Model Olma (OMO)	Kadın	340	9,021	2,546	460	2,125	0,03*
	Erkek	122	9.582	2,380			
Dijital İhmal (Dİ)	Kadın	340	8.388	2,927		2,600	0,01*
	Erkek	122	9.197	2,998			
Verimli Kullanım (VK)	Kadın	340	16,056	2,159		5,355	,001*
	Erkek	122	14,754	2,667			
Risklerden Koruma (RK)	Kadın	340	14,988	3,261		3,802	,001*
	Erkek	122	13,680	3,256			

*p<,05

Tablo 4.29’da görüleceği üzere ebeveynlerin Dijital Ebeveynlik Farkındalık

Ölçeği (DEFÖ) Olumsuz Model Olma ($t(460)=2,125$; $p<,05$), Dijital İhmal ($t(460)=2,6$; $p<,05$), Verimli Kullanım ($t(460)= 5,355$; $p<,05$) ve Risklerden Koruma ($t(460)=3,802$; $p<,05$) alt boyut puanları cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Olumsuz Model Olma (OMO) ve Dijital İhmal (Dİ) alt boyut puanlarında erkeklerin kadınlardan daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülürken; Verimli Kullanım (VK) ve Risklerden Koruma (RK) alt boyut puanlarında kadınların erkeklerden daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

4.2.2. Öğretmenlerin Dijital Ebeveynlik Farkındalık Ölçeği Puanlarının Medeni Durumlarına Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Verilerin analizinin yapılabilmesi için varsayımlar sınanmış ve elde edilen sonuçlar tablo 4.30’da sunulmuştur.

Tablo 4.30

DEFÖ alt boyut puanlarının ebeveynlerin medeni durum değişkenine ilişkin varsayımların analizi

Alt Boyutlar	Grup	n	$\bar{X}$	Çarpıklık	Basıklık	Levene’s	
						F	p
Olumsuz Model Olma (OMO)	Birlikte	408	9,13	0,13	-0,34	0,08	0,78
	Ayrı	54	9,43	-0,47	-0,43		
Dijital İhmal (Dİ)	Birlikte	408	8,59	0,38	-0,49	0,20	0,65
	Ayrı	54	8,65	0,08	-0,96		
Verimli Kullanım (VK)	Birlikte	408	15,71	-0,50	0,21	1,19	0,28
	Ayrı	54	15,72	-1,17	1,14		
Risklerden Koruma (RK)	Birlikte	408	14,65	-0,47	-0,31	4,25	0,14
	Ayrı	54	14,61	-0,34	-0,89		

Tablo 4.30’da görüldüğü üzere yapılan analiz sonucunda çarpıklık ve basıklık verilerinin ± 2 aralığında olduğu, verilerin normal dağılım gösterdiği (George ve Mallery, 2010) ve veriler uç değerler içermediği için verilerin analizinde t testi kullanılmıştır. Ayrıca varyansların homojen olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin Dijital Ebeveynlik Farkındalık Ölçeği (DEFÖ) alt boyut puanlarının ebeveynin birliktelik durumuna göre analizleri tablo 4.31’de sunulmuştur.

Tablo 4.31

DEFÖ alt boyut puanlarının ebeveynlerin medeni durumu değişkenine ilişkin t testi analizi sonuçları

Alt Boyutlar	Medeni Durum	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Olumsuz Model Olma (OMO)	Birlikte	408	9,13	2,50	460	0,80	0,52
	Ayrı	54	9,43	2,61			
Dijital İhmal (Dİ)	Birlikte	408	8,68	2,97		0,22	0,83
	Ayrı	54	8,65	2,97			
Verimli Kullanım (VK)	Birlikte	408	15,71	2,32		0,03	,97
	Ayrı	54	15,72	2,76			
Risklerden Koruma (RK)	Birlikte	408	14,65	3,25		0,07	,94
	Ayrı	54	14,61	3,73			

*p<,05

Tablo 4.31’de görüleceği üzere ebeveynlerin Dijital Ebeveynlik Farkındalık Ölçeği (DEFÖ) Olumsuz Model Olma ($t(460)=-0,80$; $p>,05$), Dijital İhmal ($t(460)=-0,22$; $p>,05$), Verimli Kullanım ($t(460)=-0,03$; $p>,05$) ve Risklerden Koruma ($t(460)=0,07$; $p>,05$) alt boyut puanları ebeveynlerin medeni durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır.

4.2.3. Öğretmenlerin Dijital Ebeveynlik Farkındalık Ölçeği Puanlarının Yaşa Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Dijital Ebeveynlik Farkındalık ölçeğinin alt boyut puanlarının, öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Tek Yönlü Çok Değişkenli Varyans (MANOVA) analizi yapılmadan önce tek değişkenli normallik analizi ve uç değerlere bakılmış verilerin uç değerler içermediği ve her grup için verilerin çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 2 arasında olduğu için normal dağılım gösterdiği (George ve Mallery, 2010) tespit edilmiştir. Box testi, Kovaryans matrisleri arasında anlamlı bir fark olmadığını ($p=,865$; $p>,05$), Levene testine göre dijital ebeveynlik ölçeğinin alt boyutlarından Olumsuz Model Olma ($F_{Levene} = 1,155$; $p=330$ $p>,05$), Dijital İhmal ($F_{Levene}=0,786$; $p= 0,535$; $p>,05$), Verimli Kullanım ($F_{Levene}=0,729$; $p=0,572$; $p>,05$) ve Risklerden Koruma ($F_{Levene}=0,173$; $p=0,952$; $p>,05$) puanları için hata varyanslarının eşit kabul edilebileceği analiz edilmiştir. Varsayımlar sağlandıktan sonra MANOVA analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.32’de sunulmuştur.

Tablo 4.32

DEFÖ alt boyut puanlarının ebeveynin yaş değişkenine göre MANOVA analizi sonuçları

Değişken	Yaş	n	$\bar{X}$	ss	sd	F	p
Olumsuz Model Olma (OMO)	25-29	44	9,39	2,797	4-457	,821	,512
	30-34	173	8,90	2,520			
	35-39	128	9,31	2,313			
	40-44	98	9,34	2,556			
	45+	19	9,32	2,868			
Dijital İhmal (Dİ)	25-29	44	8,75	3,272	4-457	1,224	,300
	30-34	173	8,31	2,956			
	35-39	128	8,56	2,685			
	40-44	98	9,12	3,150			
	45+	19	8,53	3,044			
Verimli Kullanım (VK)	25-29	44	15,18	2,888	4-457	1,601	,173
	30-34	173	15,50	2,337			
	35-39	128	15,98	2,378			
	40-44	98	15,91	2,211			
	45+	19	16,05	1,929			
Risklerden Koruma (RK)	25-29	44	14,91	3,422	4-457	0,527	,716
	30-34	173	14,82	3,200			
	35-39	128	14,59	3,333			
	40-44	98	14,42	3,373			
	45+	19	13,95	3,628			

Tablo 4.32’de verilen MANOVA analizi sonucuna göre farklı yaş gurubunda olan öğretmenlerin birleşik bağımlı değişkene göre Dijital Ebeveynlik ölçeğinin alt boyut puanları arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir ($F_{(16-1386)}=1,336$, $p>.05$; Wilks’ $\lambda=.166$, $\eta^2=0,012$).

4.2.4. Öğretmenlerin Dijital Ebeveynlik Farkındalık Ölçeği Puanlarının Mezuniyet Düzeylerine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Dijital Ebeveynlik Farkındalık ölçeğinin alt boyut puanlarının, öğretmenlerin mezuniyet düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Tek Yönlü Çok Değişkenli Varyans (MANOVA) analizi yapılmadan önce tek değişkenli normallik analizi ve uç değerlere bakılmış verilerin uç değerler içermediği ve her grup için verilerin çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 2 arasında olduğu için normal dağılım gösterdiği (George ve Mallery, 2010) tespit edilmiştir. Box testi, kovaryans matrisleri arasında anlamlı bir fark olmadığını ($p=.839$; $p>.05$), Levene testine göre de Dijital ebeveynlik ölçeğinin alt boyutlarından Olumsuz Model Olma ($F_{Levene} = 0,450$; $p=.638$ $p>.05$), Dijital İhmal ($F_{Levene}=0,174$; $p= 0,841$; $p>.05$), Verimli Kullanım

($F_{Levene}=1,636$; $p=0,196$; $p>.05$) ve Risklerden Koruma ($F_{Levene}=2,911$; $p=0,55$; $p>.05$) puanları için hata varyanslarının eşit kabul edilebileceği analiz edilmiştir. Varsayımlar sağlandıktan sonra MANOVA analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.33’de sunulmuştur.

Tablo 4.33

DEFÖ alt boyut puanlarının ebeveynin mezuniyet düzeyi değişkenine göre MANOVA analizi sonuçları

Değişken	Yaş	n	$\bar{X}$	ss	sd	F	p
Olumsuz Model Olma (OMO)	Lisans	323	9,26	2,52	2-459	,758	,469
	Yüksek Lisans	98	8,96	2,42			
	Doktora	41	8,93	2,66			
Dijital İhmal (Dİ)	Lisans	323	8,72	2,95	2-459	,988	,373
	Yüksek Lisans	98	8,23	2,95			
	Doktora	41	8,59	3,11			
Verimli Kullanım (VK)	Lisans	323	15,64	2,45	2-459	,484	,617
	Yüksek Lisans	98	15,91	2,20			
	Doktora	41	15,71	2,12			
Risklerden Koruma (RK)	Lisans	323	14,49	3,38	2-459	2,005	,136
	Yüksek Lisans	98	15,23	2,97			
	Doktora	41	14,44	3,38			

Tablo 4.33’te verilen MANOVA analizi sonucuna göre farklı mezuniyet düzeylerine sahip öğretmenlerin birleşik bağımlı değişkene göre Dijital Ebeveynlik ölçeğinin alt boyut puanları arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir ($F_{(8-912)}=1,336$, $p>.05$; Wilks’ λ =,664, $\eta^2=0,006$).

4.2.5. Öğretmenlerin Dijital Ebeveynlik Farkındalık Ölçeği Puanlarının İkinci Ebeveynin (Eşin) Mesleğine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Dijital Ebeveynlik Farkındalık ölçeğinin alt boyut puanlarının, ikinci ebeveynin mesleği değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Tek Yönlü Çok Değişkenli Varyans (MANOVA) analizi yapılmadan önce tek değişkenli normallik analizi ve uç değerlere bakılmış verilerin uç değerler içermediği ve her grup için verilerin çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 2 arasında olduğu için normal dağılım gösterdiği (George ve Mallery, 2010) tespit edilmiştir. Box testi, kovaryans matrisleri arasında anlamlı bir fark olmadığı ($p=,549$; $p>.05$), Levene testine göre de Dijital ebeveynlik ölçeğinin alt boyutlarından Olumsuz Model Olma ($F_{Levene} = 1,375$; $p=0,254$; $p>.05$), Dijital İhmal ($F_{Levene}=1,466$; $p= 0,232$; $p>.05$),

Verimli Kullanım ($F_{Levene}=1,888$; $p=0,152$; $p>.05$) ve Risklerden Koruma ($F_{Levene}=0,229$; $p=0,796$; $p>.05$) puanları için hata varyanslarının eşit kabul edilebileceği analiz edilmiştir. Varsayımlar sağlandıktan sonra MANOVA analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.34'te sunulmuştur.

Tablo 4.34

DEFÖ alt boyut puanlarının ikinci ebeveynin mesleği değişkenine göre MANOVA analizi sonuçları

Değişken	Kademe	n	$\bar{X}$	ss	sd	F	p
Olumsuz Model Olma (OMO)	Öğretmen	190	9,07	2,603	2-459	0,931	,395
	Çalışıyor	216	9,14	2,508			
	Çalışmıyor	56	9,59	2,197			
Dijital İhmal (Dİ)	Öğretmen	190	8,58	3,176	2-459	0,845	,430
	Çalışıyor	216	8,50	2,779			
	Çalışmıyor	56	9,07	2,922			
Verimli Kullanım (VK)	Öğretmen	190	15,69	2,317	2-459	11,965	,000*
	Çalışıyor	216	16,07	2,252			
	Çalışmıyor	56	14,37	2,555			
Risklerden Koruma (RK)	Öğretmen	190	14,80	3,268	2-459	4,362	,013*
	Çalışıyor	216	14,82	3,314			
	Çalışmıyor	56	13,43	3,207			

* $p<.05$

Tablo 4.34'te verilen MANOVA analizi sonucuna göre ikinci ebeveynin mesleği birleşik bağımlı değişkene göre DEFÖ alt boyut puanları arasında anlamlı bir fark gözlenmiştir ($F_{(8-912)}=3,265$, $p<.05$; Wilks' $\lambda=.001$, $\eta^2=0,28$). Verimli Kullanım (VK) ve Risklerden Koruma (RK) puanlarındaki söz konusu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek adına varyanslar homojen olduğu için Post Hoc analizlerinde Tukey analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.35'de sunulmuştur.

Tablo 4.35

Tukey testi analizi sonuçları

Alt Boyut	Karşılaştırma	Ortalama Farkı	SE	t	P_{Tukey}
Verimli Kullanım (VK)	Öğretmen-Çalışmıyor	1,320	0,352	3,746	0,001*
	Çalışıyor- Çalışmıyor	1,699	0,347	4,890	0,001*
Risklerden Koruma (RK)	Öğretmen-Çalışmıyor	1,371	0,499	2,748	0,017*
	Çalışıyor- Çalışmıyor	1,391	0,492	2,826	0,014*

* $p<.05$

Tablo 4.35'te görüldüğü gibi Verimli Kullanım ve Risklerden Koruma alt boyutlarında ikinci ebeveynin mesleğine göre farklılaşma olduğu belirlenmiştir. Verimli kullanım alt boyut puanlarına göre öğretmen ($\bar{X}=15,69\pm2,317$) olan ve çalışan

($\bar{X}$ = 16,07 $\pm$ 2,252) ebeveyn, çalışmayan ($\bar{X}$ = 14,37 $\pm$ 2,555) ebeveyne göre daha yüksek ortalamaya sahiptir. Benzer şekilde Risklerden koruma alt boyutlarına göre öğretmen ($\bar{X}$ = 14,80 $\pm$ 3,268) olan ve çalışan ($\bar{X}$ = 14,82 $\pm$ 3,314) ebeveyn, çalışmayan ($\bar{X}$ = 13,43 $\pm$ 3,207) ebeveyne göre daha yüksek ortalamaya sahiptir.

4.2.6. Öğretmenlerin Dijital Ebeveynlik Farkındalık Ölçeği Puanlarının Günlük Dijital Cihaz Kullanım Süresine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Dijital Ebeveynlik Farkındalık ölçeğinin alt boyut puanlarının, ebeveynin günlük dijital cihaz kullanma süresi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin Tek Yönlü Çok Değişkenli Varyans (MANOVA) analizi yapılmadan önce tek değişkenli normallik analizi ve uç değerlere bakılmış verilerin uç değerler içermediği ve her grup için verilerin çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 2 arasında olduğu için normal dağılım gösterdiği (George ve Mallery, 2010) tespit edilmiştir. Box testi, kovaryans matrisleri arasında anlamlı bir fark olmadığı (p = ,990; p > ,05), Levene testine göre de Dijital ebeveynlik ölçeğinin alt boyutlarından Olumsuz Model Olma (F_{Levene} = 0,080; p = 0,923; p > ,05), Dijital İhmal (F_{Levene} = 0,227; p = 0,797; p > ,05), Verimli Kullanım (F_{Levene} = 0,085; p = 0,979; p > ,05) ve Risklerden Koruma (F_{Levene} = 1,122; p = 0,326; p > ,05) puanları için hata varyanslarının eşit kabul edilebileceği analiz edilmiştir. Varsayımlar sağlandıktan sonra MANOVA analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.36’da sunulmuştur.

Tablo 4.36

DEFÖ alt boyut puanlarının günlük dijital cihaz kullanım süresi değişkenine göre MANOVA analizi sonuçları

Değişken	Süre	n	$\bar{X}$	ss	Sd	F	p
Olumsuz Model Olma (OMO)	0-1 saat	45	7,73	2,453	2-459	18,504	,000*
	2-3 saat	293	8,98	2,418			
	4-5 saat	124	10,13	2,423			
Dijital İhmal (Dİ)	0-1 saat	45	8,20	2,959	2-459	3,702	,025*
	2-3 saat	293	8,41	2,965			
	4-5 saat	124	9,21	2,900			
Verimli Kullanım (VK)	0-1 saat	45	15,78	2,458	2-459	0,049	,952
	2-3 saat	293	15,72	2,347			
	4-5 saat	124	15,66	2,416			
Risklerden Koruma (RK)	0-1 saat	45	13,73	3,545	2-459	2,154	,117
	2-3 saat	293	14,67	3,272			
	4-5 saat	124	14,92	3,270			

* p < ,05

Tablo 4.36’de verilen MANOVA analizi sonucuna göre günlük dijital cihaz kullanım süresi birleşik bağımlı değişkene göre DEFÖ alt boyut puanları arasında anlamlı bir fark gözlenmiştir ($F_{(8-912)}=6,792$, $p<,05$; Wilks’ $\lambda=,000$, $\eta^2=0,056$). Olumsuz model olma (OMO) ve Dijital ihmal (Dİ) puanlarındaki söz konusu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek adına varyanslar homojen olduğu için Post Hoc analizlerinde Tukey analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.37’de sunulmuştur.

Tablo 4.37
Tukey testi analizi sonuçları

Alt Boyut	Karşılaştırma	Ortalama Farkı	SE	t	P _{Tukey}
Olumsuz Model Olma (OMO)	0-1 saat – 2-3 saat	-1,250	0,388	3,222	0,004*
	0-1 saat- 4-5 saat	-2,396	0,422	5,683	0,001*
	2-3 saat – 4-5 saat	-1,146	0,260	4,416	0,001*
Dijital İhmal (Dİ)	2-3 saat- 4-5 saat	-0,804	0,316	2,545	0,030*

*p<,05

Tablo 4.37’de görüldüğü gibi Olumsuz model olma ve dijital ihmal alt boyutlarında öğretmenlerin dijital cihazlarla geçirdiği süreye göre farklılaşma olduğu belirlenmiştir. Olumsuz model olma alt boyut puanlarına göre dijital cihazlarla 4-5 saat ($\bar{X}= 10,13\pm 2,423$) zaman geçiren öğretmenlerin, 2-3 saat ($\bar{X}= 8,98\pm 2,42$) ve 0-1 saat ($\bar{X}= 7,73\pm 2,45$) zaman geçiren öğretmenlere göre daha yüksek ortalamaya sahipken; dijital cihazlarla 2-3 saat zaman geçiren öğretmenlere ait ortalamanın da 0-1 saat zaman geçiren öğretmenlere ait ortalamadan daha yüksek olduğu analiz edilmiştir. Benzer şekilde dijital ihmal alt boyutuna göre dijital cihazlarla 4-5 saat ($\bar{X}= 9,21\pm 2,90$) zaman geçiren öğretmenlerin, 2-3 saat ($\bar{X}= 8,41\pm 2,96$) zaman geçiren öğretmenlere göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğu analiz edilmiştir.

4.2.7. Öğretmenlerin Dijital Ebeveynlik Farkındalık Ölçeği Puanlarının Dijital Cihaz Kullanım Amacına Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Dijital Ebeveynlik Farkındalık ölçeğinin alt boyut puanlarının öğretmenlerin dijital cihaz kullanım amacı değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Tek Yönlü Çok Değişkenli Varyans (MANOVA) analizi yapılmadan önce tek değişkenli normallik analizi ve uç değerlere bakılmış verilerin uç değerler içermediği ve her grup için verilerin ± 2 arasında olduğu için normal dağılım

gösterdiği (George ve Mallery, 2010) tespit edilmiştir. Box testi, kovaryans matrisleri arasında anlamlı bir fark olmadığı ($p=,13$; $p>,05$), Levene testine göre de Dijital ebeveynlik ölçeğinin alt boyutlarından Olumsuz Model Olma ($F_{Levene} = 1,250$; $p=0,289$; $p>,05$), Dijital İhmal ($F_{Levene}=0,163$; $p= 0,957$; $p>,05$), Verimli Kullanım ($F_{Levene}=0,119$; $p=0,976$; $p>,05$) ve Risklerden Koruma ($F_{Levene}=0,944$; $p=0,410$; $p>,05$) puanları için hata varyanslarının eşit kabul edilebileceği analiz edilmiştir. Varsayımlar sağlandıktan sonra MANOVA analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.38’de sunulmuştur.

Tablo 4.38

DEFÖ alt boyut puanlarının dijital cihaz kullanım amacı değişkenine göre MANOVA analizi sonuçları

Değişken	Amaç	n	$\bar{X}$	ss	sd	F	p
Olumsuz Model Olma (OMO)	Alışveriş	43	8,74	2,536	4-457	1,855	,117
	Sosyal Medya	229	9,44	2,377			
	Eğlence	50	9,22	2,460			
	Okul/İş	97	8,69	2,675			
	Oyun	43	9,19	2,771			
Dijital İhmal (Dİ)	Alışveriş	43	8,37	3,230	4-457	3,255	,012*
	Sosyal Medya	229	8,92	2,888			
	Eğlence	50	9,12	2,946			
	Okul/İş	97	7,73	2,899			
	Oyun	43	8,51	2,955			
Verimli Kullanım (VK)	Alışveriş	43	16,56	2,229	4-457	1,985	,096
	Sosyal Medya	229	15,58	2,351			
	Eğlence	50	15,34	2,291			
	Okul/İş	97	15,87	2,357			
	Oyun	43	15,67	2,625			
Risklerden Koruma (RK)	Alışveriş	43	15,53	3,003	4-457	2,645	,033*
	Sosyal Medya	229	14,25	3,207			
	Eğlence	50	14,42	3,227			
	Okul/İş	97	14,89	3,643			
	Oyun	43	15,56	3,157			

* $p<,05$

Tablo 4.38’de verilen MANOVA analizi sonucuna göre dijital cihaz kullanım amacı birleşik bağımlı değişkene göre DEFÖ alt boyut puanları arasında anlamlı bir fark gözlenmiştir ($F_{(16-1387)}=1,794$, $p<,05$; Wilks’ $\lambda=,027$, $\eta^2=0,016$). Dijital ihmal (Dİ) ve Risklerden Koruma (RK) puanlarındaki söz konusu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek adına varyanslar homojen olduğu için Post Hoc analizlerinde Tukey analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.39’da sunulmuştur.

Tablo 4.39*Tukey testi analizi sonuçları*

Alt Boyut	Karşılaştırma	Ortalama Farkı	SE	t	P _{Tukey}
Dijital İhmal (Dİ)	Sosyal Medya – Okul/iş	1,185	0,356	3,332	0,008*

*p<,05

Yapılan Post Hoc analizi sonucunda Risklerden Koruma alt boyut puanının dijital cihaz kullanım amacı bağımsız değişkenine göre farklılaşmadığı ancak Dijital İhmal (Dİ) puanlarının farklılaştığı analiz edilmiştir. Tablo 4.39’da görüldüğü gibi Dijital İhmal (Dİ) alt boyut puanına göre dijital cihazları sosyal medya ($\bar{X}=8,92\pm2,888$) amacıyla kullanan öğretmenlerin, okul/iş ($\bar{X}=7,73\pm2,899$) amacıyla kullanan öğretmenlere göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğu gözlenmiştir.

4.2.8. Öğretmenlerin Dijital Ebeveynlik Farkındalık Ölçeği Puanlarının En Sık Kullanılan Sosyal Medya Uygulamasına Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Dijital Ebeveynlik Farkındalık ölçeğinin alt boyut puanlarının öğretmenlerin en sık kullandığı sosyal medya uygulamaları değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Tek Yönlü Çok Değişkenli Varyans (MANOVA) analizi yapılmadan önce tek değişkenli normallik analizi ve uç değerlere bakılmış verilerin uç değerler içermediği ve her grup için verilerin ± 2 arasında olduğu için normal dağılım gösterdiği (George ve Mallery, 2010) tespit edilmiştir. Box testi, kovaryans matrisleri arasında anlamlı bir fark olmadığını ($p=,080$; $p>,05$), Levene testine göre de dijital ebeveynlik farkındalık ölçeğinin alt boyutlarından Olumsuz Model Olma ($F_{Levene}=0,902$; $p=0,440$; $p>,05$), Dijital İhmal ($F_{Levene}=0,506$; $p=0,678$; $p>,05$) ve Risklerden Koruma ($F_{Levene}=0,214$; $p=0,887$; $p>,05$) puanları için hata varyanslarının eşit kabul edilebileceği analiz edilmiş ancak Verimli Kullanım ($F_{Levene}=5,592$; $p=0,10$; $p>,05$) alt boyutunda hata varyanslarının eşit kabul edilebileceği analiz edilmiştir. Varsayımlar sağlandıktan sonra MANOVA analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.40’te sunulmuştur.

Tablo 4.40

DEFÖ alt boyut puanlarının en sık kullanılan sosyal medya uygulamasına göre MANOVA analizi sonuçları

Değişken	Uygulama	n	$\bar{X}$	ss	Sd	F	p
Olumsuz Model Olma (OMO)	İnstagram	194	9,44	2,595	3-458	6,232	,000*
	Whatsapp	175	8,79	2,456			
	Twitter	74	9,77	2,267			
	Diğer	19	7,58	2,009			
Dijital İhmal (Dİ)	İnstagram	194	8,63	2,915	3-458	4,701	,003*
	Whatsapp	175	8,39	2,963			
	Twitter	74	9,46	2,925			
	Diğer	19	6,84	2,316			
Verimli Kullanım (VK)	İnstagram	194	14,85	3,198	3-458	2,509	,159
	Whatsapp	175	14,86	3,347			
	Twitter	74	13,81	3,357			
	Diğer	19	14,64	3,473			
Risklerden Koruma (RK)	İnstagram	194	15,64	2,477	3-458	1,736	,058
	Whatsapp	175	15,95	2,096			
	Twitter	74	15,24	2,793			
	Diğer	19	16,05	1,580			

*p<,05

Tablo 4.40'ta verilen MANOVA analizi sonucuna göre en sık kullanılan sosyal medya uygulamaları birleşik bağımlı değişkene göre DEFÖ alt boyut puanları arasında anlamlı bir fark gözlenmiştir ($F_{(12-1204)}=2,812$, $p<,05$; Wilks' $\lambda=,001$, $\eta^2=0,024$). Olumsuz Model Olma ve Dijital İhmal alt boyut puanlarında oluşan söz konusu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek adına varyanslar homojen olduğu için Post Hoc analizlerinde Tukey analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.41'de sunulmuştur.

Tablo 4.41

Tukey testi analizi sonuçları

Alt Boyut	Karşılaştırma	Ortalama Farkı	SE	t	P _{Tukey}
Olumsuz Model Olma (OMO)	İnstagram -Diğer	1,859	0,594	3,130	0,010*
	Twitter -Whatsapp	0,982	0,343	2,865	0,023*
	Twitter -Diğer	2,191	0,636	3,448	0,003*
Dijital İhmal (Dİ)	Twitter -Whatsapp	1,065	0,406	2,622	0,045*
	Twitter -Diğer	2,617	0,753	3,474	0,003*

*p<,05

Tablo 4.41'de görüldüğü gibi Olumsuz model olma (OMO) alt boyut puanına göre İnstagram ($\bar{X}= 9,438\pm 2,595$) kullanan öğretmenlerin puan ortalamaları, Diğer ($\bar{X}= 7,579\pm 2,009$) uygulamaları (Facebook, tiktok vb) kullanan öğretmenlerin puan

ortalamlarından daha yüksek; Twitter ($\bar{X}= 9,770\pm2,267$) kullanan öğretmenlerin puan ortalamaları Whatsapp ($\bar{X}= 8,789\pm2,456$) ve Diğer ($\bar{X}= 7,579\pm2,009$) uygulamaları kullanan öğretmenlerin puan ortalamalarından daha yüksek olduğu analiz edilmiştir. Dijital İhmal (Dİ) alt boyut puanına göre Twitter ($\bar{X}= 9,459\pm2,925$) kullanan öğretmenlerin puan ortalamalarının Whatsapp ($\bar{X}= 8,394\pm2,963$) ve Diğer ($\bar{X}= 6,842\pm2,316$) uygulamaları kullanan öğretmenlerin puan ortalamalarından daha yüksek olduğu analiz edilmiştir.

4.2.9. Öğretmenlerin Dijital Ebeveynlik Farkındalık Ölçeği Puanlarının Dijital Ebeveynlik Konusunda Eğitim Almalarına Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Dijital Ebeveynlik Farkındalık ölçeğinin alt boyut puanlarının, ebeveynin dijital ebeveynlik konusunda eğitim alma durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Tek Yönlü Çok Değişkenli Varyans (MANOVA) analizi yapılmadan önce tek değişkenli normallik analizi ve uç değerlere bakılmış verilerin uç değerler içermediği ve her grup için verilerin ± 2 arasında olduğu için normal dağılım gösterdiği (George ve Mallery, 2010) tespit edilmiştir. Box testi, kovaryans matrisleri arasında anlamlı bir fark olmadığını ($p=.381$; $p>.05$), Levene testine göre de Dijital ebeveynlik ölçeğinin alt boyutlarından Olumsuz Model Olma ($F_{Levene} = 0,541$; $p=0,655$; $p>.05$), Dijital İhmal ($F_{Levene}=1,422$; $p= 0,236$; $p>.05$), Verimli Kullanım ($F_{Levene}=2,335$; $p=0,073$; $p>.05$) ve Risklerden Koruma ($F_{Levene}=1,572$; $p=0,195$; $p>.05$) puanları için hata varyanslarının eşit kabul edilebileceği analiz edilmiştir. Varsayımlar sağlandıktan sonra MANOVA analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.42’de sunulmuştur.

Tablo 4.42

DEFÖ alt boyut puanlarının ebeveynin dijital ebeveynlik konusunda eğitim alma durumu değişkenine göre MANOVA analizi sonuçları

Değişken	Eğitim	n	$\bar{x}$	Ss	sd	F	p
Olumsuz Model Olma (OMO)	Bilgi yok	50	9,58	2,771	3-458	3,786	,011*
	Sadece bilgi var	279	9,35	2,483			
	Seminer	70	8,94	2,542			
	Hizmet içi	63	8,29	2,217			
Dijital İhmal (Dİ)	Bilgi yok	50	9,52	2,915	3-458	9,238	,000*
	Sadece bilgi var	279	8,93	2,962			
	Seminer	70	7,89	2,857			
	Hizmet içi	63	7,21	2,541			

Tablo 4.42 (Devamı)

Verimli Kullanım (VK)	Bilgi yok	50	14,48	2,682	3-458	9,539	,000*
	Sadece bilgi var	279	15,60	2,365			
	Seminer	70	16,16	2,021			
	Hizmet içi	63	16,68	2,007			
Risklerden Koruma (RK)	Bilgi yok	50	12,94	3,782	3-458	8,373	,000*
	Sadece bilgi var	279	14,57	3,190			
	Seminer	70	14,97	3,909			
	Hizmet içi	63	14,64	3,275			

*p<,05

Tablo 4.42’de verilen MANOVA analizi sonucuna göre öğretmenlerin dijital ebeveynlik konusunda eğitim alma birleşik bağımlı değişkene göre Dijital Ebeveynlik ölçeğinin alt boyut puanlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark gözlenmiştir ($F_{(12-1204)}=4,739$, $p<,05$; Wilks’ $\lambda=,000$, $\eta^2=0,040$). Tüm alt boyut puanlarında oluşan söz konusu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek adına varyanslar homojen olduğu için Post Hoc analizlerinde Tukey analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.43’te sunulmuştur.

Tablo 4.43

Tukey testi analizi sonuçları

Alt Boyut	Karşılaştırma	Ortalama Farkı	SE	t	P _{Tukey}
Olumsuz Model Olma (OMO)	Bilgi yok-Hizmet içi eğitim	1,294	0,472	2,744	0,032*
	Sadece bilgi var-Hizmet içi	1,066	0,347	3,067	0,012*
Dijital İhmal (Dİ)	Bilgi yok-Seminer	1,634	0,535	3,056	0,013*
	Bilgi yok-Hizmet içi	2,314	0,547	4,230	0,001*
	Sadece bilgi var -Seminer	1,046	0,386	2,710	0,035*
	Sadece bilgi var -Hizmet içi	1,726	0,403	4,284	0,001*
Verimli Kullanım (VK)	Bilgi yok-Sadece bilgi var	-1,122	0,354	3,166	0,009*
	Bilgi yok-Seminer	-1,677	0,427	3,924	0,001*
	Bilgi yok-Hizmet içi	-2,203	0,437	5,038	0,001*
	Sadece bilgi var-Hizmet içi	-1,080	0,322	3,355	0,005*
Risklerden Koruma (RK)	Bilgi yok-Sadece bilgi var	-1,630	0,496	3,286	0,006*
	Bilgi yok-Seminer	-2,031	0,598	3,397	0,004*
	Bilgi yok-Hizmet içi	-3,012	0,612	4,924	0,001*
	Sadece bilgi var-Hizmet içi	-1,382	0,451	3,069	0,012*

*p<,05

Tablo 4.43’te görüldüğü gibi Olumsuz model olma (OMO) alt boyut puanına göre Dijital ebeveynlik konusunda bilgisi olmayan ($\bar{X}= 9,58\pm 2,771$) ve herhangi bir eğitim almadan sadece bilgi sahibi olan ($\bar{X}= 9,35\pm 2,483$) öğretmenlerin hizmet içi eğitim alan öğretmenlerden ($\bar{X}= 8,27\pm 2,217$) daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu

bulgulanmıştır. Dijital ihmal (Dİ) alt boyut puanına göre dijital ebeveynlik konusunda bilgi sahibi olmayan öğretmenlerin ($\bar{X}= 9,52\pm2,915$), seminer ($\bar{X}= 7,886\pm2,857$) ve hizmet içi eğitim ($\bar{X}= 7,206\pm2,541$) alan öğretmenlere göre; herhangi bir eğitim almadan sadece bilgi sahibi olan öğretmenlerin de ($\bar{X}= 8,932\pm2,962$), seminer ve hizmet içi eğitim alan öğretmenlere göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğu gözlenmiştir. Verimli kullanım (VK) alt boyut puanına göre dijital ebeveynlik konusunda hizmet içi eğitim ($\bar{X}= 16,683\pm2,007$), seminer ($\bar{X}= 16,157\pm2,026$) alan ve herhangi bir eğitim almadan sadece bilgi sahibi olan ($\bar{X}= 15,602\pm2,365$) öğretmenlerin bilgi sahibi olmayan ($\bar{X}= 14,480\pm2,682$) öğretmenlere göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğu analiz edilmiştir. Risklerden koruma (RK) alt boyut puanına göre dijital ebeveynlik konusunda hizmet içi eğitim ($\bar{X}= 15,952\pm3,275$), seminer ($\bar{X}= 14,971\pm2,909$) alan ve herhangi bir eğitim almadan sadece bilgi sahibi olan ($\bar{X}= 14,570\pm3,190$) öğretmenlerin bilgi sahibi olmayan ($\bar{X}= 12,940\pm3,782$) öğretmenlere göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğu analiz edilmiştir.

4.2.10. Öğretmenlerin Dijital Ebeveynlik Farkındalık Ölçeği Puanlarının Çocuk Sayısına Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Dijital Ebeveynlik Farkındalık ölçeğinin alt boyut puanlarının, çocuk sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Tek Yönlü Çok Değişkenli Varyans (MANOVA) analizi yapılmadan önce tek değişkenli normallik analizi ve uç değerlere bakılmış verilerin uç değerler içermediği ve her grup için verilerin ± 2 arasında olduğu için normal dağılım gösterdiği (George ve Mallery, 2010) tespit edilmiştir. Box testi, kovaryans matrisleri arasında anlamlı bir fark olmadığını ($p=.414$; $p>.05$), Levene testine göre de Dijital ebeveynlik ölçeğinin alt boyutlarından Olumsuz Model Olma ($F_{Levene} = 1,657$; $p=0,192$; $p>.05$), Dijital İhmal ($F_{Levene}=3,073$; $p= 0,078$; $p>.05$), Verimli Kullanım ($F_{Levene}=0,576$; $p=0,563$; $p>.05$) ve Risklerden Koruma ($F_{Levene}=0,453$; $p=0,636$; $p>.05$) puanları için hata varyanslarının eşit kabul edilebileceği analiz edilmiştir. Varsayımlar sağlandıktan sonra MANOVA analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.44'te sunulmuştur.

Tablo 4.44

DEFÖ alt boyut puanlarının çocuk sayısı değişkenine göre MANOVA analizi sonuçları

Değişken	Çocuk sayısı	n	$\bar{X}$	ss	Sd	F	p
Olumsuz Model Olma (OMO)	1	271	9,17	2,607	2-459	,519	,595
	2	164	9,10	2,384			
	3+	27	9,63	2,339			
Dijital İhmal (Dİ)	1	271	8,54	3,110	2-459	,979	,377
	2	164	8,59	2,736			
	3+	27	9,37	2,789			
Verimli Kullanım (VK)	1	271	15,79	2,346	2-459	,388	,678
	2	164	15,60	2,362			
	3+	27	15,56	2,722			
Risklerden Koruma (RK)	1	271	14,87	3,348	2-459	3,803	,023
	2	164	14,53	3,106			
	3+	27	13,07	3,710			

Tablo 4.44'te verilen MANOVA analizi sonucuna göre ebeveyni oldukları çocuk sayısına göre öğretmenlerin birleşik bağımlı değişkeni DEFÖ alt boyut puanlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir ($F_{(8-912)}=1,188, p>.05$; Wilks' $\lambda=,303, \eta^2=0,10$).

4.2.11. Öğretmenlerin Dijital Ebeveynlik Farkındalık Ölçeği Puanlarının Çocuk Cinsiyetine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Verilerin analizinin yapılabilmesi için varsayımlar sınanmış ve tablo 4.45'te sunulmuştur.

Tablo 4.45

DEFÖ alt boyut puanlarının çocuk cinsiyeti değişkenine ilişkin ilişkili varsayımların analizi

Alt Boyutlar	Grup	n	$\bar{X}$	Çarpıklık	Basıklık	Levene's	
						F	p
Olumsuz Model Olma (OMO)	Kız	232	9,142	0,064	-0,354	0,162	0,688
	Erkek	230	9,196	0,050	-0,404		
Dijital İhmal (Dİ)	Kız	232	8,341	0,358	-0,541	1,637	0,201
	Erkek	230	8,865	0,296	-0,609		
Verimli Kullanım (VK)	Kız	232	15,836	-0,842	1,471	1,022	0,313
	Erkek	230	15,587	-0,341	-0,187		
Risklerden Koruma (RK)	Kız	232	14,746	-0,392	-0,412	0,051	0,822
	Erkek	230	14,539	-0,405	-0,368		

Tek örneklem t testi varsayımı verilerin normal dağılım göstermesidir. Tablo

4.45'te görüldüğü üzere yapılan analiz sonucunda çarpıklık ve basıklık verilerinin ± 2 aralığında olduğu, verilerin normal dağılım gösterdiği (George ve Mallery, 2010) ve veriler uç değerler içermediği için verilerin analizinde t testi kullanılmıştır. Ayrıca varyansların homojen olduğu belirlenmiştir. DEFÖ alt boyut puanlarının cinsiyete ilişkin analizleri tablo 4.46'da sunulmuştur.

Tablo 4.46

DEFÖ alt boyut puanlarının çocuk cinsiyetine değişkenine göre T testi sonuçları

Alt Boyutlar	Grup	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Olumsuz Model Olma (OMO)	Kız	232	9,142	2,521	460	0,228	0,820
	Erkek	230	9,196	2,510			
Dijital İhmal (Dİ)	Kız	232	8,341	2,815	460	1,908	0,057
	Erkek	230	8,865	3,092			
Verimli Kullanım (VK)	Kız	232	15,836	2,505	460	1,130	0,259
	Erkek	230	15,587	2,227			
Risklerden Koruma (RK)	Kız	232	14,746	3,304	460	0,671	0,503
	Erkek	230	14,539	3,313			

*p<,05

Tablo 4.46'da görüleceği üzere ebeveynlerin Dijital Ebeveynlik Farkındalık Ölçeği (DEFÖ) alt boyut puanları ebeveyni olunan çocuğun cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır.

4.2.12. Öğretmenlerin Dijital Ebeveynlik Farkındalık Ölçeği Puanlarının Çocuk Yaşına Göre Farklaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Dijital Ebeveynlik Farkındalık ölçeğinin alt boyut puanlarının çocuklarının yaşına göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Tek Yönlü Çok Değişkenli Varyans (MANOVA) analizi yapılmadan önce tek değişkenli normallik analizi ve uç değerlere bakılmış verilerin uç değerler içermediği ve her grup için verilerin ± 2 arasında olduğu için normal dağılım gösterdiği (George ve Mallery, 2010) tespit edilmiştir. Box testi, kovaryans matrisleri arasında anlamlı bir fark olmadığı ($p=,699$; $p>,05$), Levene testine göre de Dijital ebeveynlik ölçeğinin alt boyutlarından Olumsuz Model Olma ($F_{Levene} = 1,899$; $p=0,109$; $p>,05$), Dijital İhmal ($F_{Levene}=0,774$; $p= 0,543$; $p>,05$), Verimli Kullanım ($F_{Levene}=0,535$; $p=0,710$; $p>,05$) ve Risklerden Koruma ($F_{Levene}=1,747$; $p=0,138$; $p>,05$) puanları için hata varyanslarının eşit kabul edilebileceği analiz edilmiştir. Varsayımlar sağlandıktan sonra MANOVA analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.47'de sunulmuştur.

Tablo 4.47*DEFÖ alt boyut puanlarının çocuk yaşı değişkenine göre MANOVA analizi sonuçları*

Değişken	Yaş	n	$\bar{x}$	Ss	sd	F	p
Olumsuz Model Olma (OMO)	3-4 yaş	127	8,87	2,611	4-457	1,595	,175
	5-6 yaş	116	9,42	2,464			
	7-8 yaş	82	8,85	2,611			
	9-10 yaş	70	9,26	2,034			
	11-12 yaş	67	9,60	2,686			
Dijital İhmal (Dİ)	3-4 yaş	127	8,14	3,075	4-457	1,251	,288
	5-6 yaş	116	8,82	2,942			
	7-8 yaş	82	8,59	2,789			
	9-10 yaş	70	8,71	2,757			
	11-12 yaş	67	9,00	3,177			
Verimli Kullanım (VK)	3-4 yaş	127	15,11	2,457	4-457	4,759	,001*
	5-6 yaş	116	15,75	2,526			
	7-8 yaş	82	15,68	2,276			
	9-10 yaş	70	16,60	1,996			
	11-12 yaş	67	15,90	2,133			
Risklerden Koruma (RK)	3-4 yaş	127	15,21	3,233	4-457	3,160	,014*
	5-6 yaş	116	14,33	3,494			
	7-8 yaş	82	14,66	2,945			
	9-10 yaş	70	15,09	2,962			
	11-12 yaş	67	13,63	3,642			

*p<,05

Tablo 4.47’de verilen MANOVA analizi sonucuna göre ebeveyni oldukları çocukların yaşına göre öğretmenlerin birleşik bağımlı değişkeni DEFÖ alt boyut puanlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark gözlenmiştir ($F_{(16-1387)}=3,254$, $p<.05$; Wilks’ $\lambda=,000$, $\eta^2=0,028$). Verimli kullanım (VK) ve Risklerden koruma (RK) puanlarındaki söz konusu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek adına varyanslar homojen olduğu için Post Hoc analizlerinde Tukey analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.48’de sunulmuştur.

Tablo 4.48*Tukey testi analizi sonuçları*

Alt Boyut	Karşılaştırma	Ortalama Farkı	SE	t	P _{Tukey}
Verimli Kullanım (VK)	3-4 yaş – 9-10 yaş	-1,490	0,347	4,288	0,001*
Risklerden Koruma (RK)	3-4 yaş – 11-12 yaş	1,586	0,495	3,206	0,012*

*p<,05

Tablo 4.48’de görüldüğü gibi Verimli kullanım (VK) alt boyut puanına göre 9-10 yaş ($\bar{X}= 16,60\pm 1,996$) grubunda çocuğu olan öğretmenlerin, 3-4 yaş ($\bar{X}= 15,11\pm 2,457$) grubunda çocuğu olan öğretmenlerden daha yüksek ortalamaya sahip olduğu;

Risklerden koruma (RK) alt boyut puanına göre 3-4 yaş ($\bar{X}= 15,21\pm3,233$) grubunda çocuğu olan öğretmenlerin, 11-12 yaş ($\bar{X}= 13,63\pm3,642$) grubunda çocuğu olan öğretmenlere göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğu analiz edilmiştir.

4.2.13. Öğretmenlerin Dijital Ebeveynlik Farkındalık Ölçeği Puanlarının Çocuğun Devam Ettiği Eğitim Kademesine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Dijital Ebeveynlik Farkındalık ölçeğinin alt boyut puanlarının, çocuklarının devam ettiği eğitim kademesine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Tek Yönlü Çok Değişkenli Varyans (MANOVA) analizi yapılmadan önce tek değişkenli normallik analizi ve uç değerlere bakılmış verilerin uç değerler içermediği ve her grup için verilerin ± 2 arasında olduğu için normal dağılım gösterdiği (George ve Mallery, 2010) tespit edilmiştir. Box testi, kovaryans matrisleri arasında anlamlı bir fark olmadığı ($p=,210$; $p>,05$), Levene testine göre de Dijital ebeveynlik ölçeğinin alt boyutlarından Olumsuz Model Olma ($F_{Levene} = 0,645$; $p=0,631$; $p>,05$), Dijital İhmal ($F_{Levene}=1004$; $p= 0,405$; $p>,05$), Verimli Kullanım ($F_{Levene}=0,944$; $p=0,438$; $p>,05$) ve Risklerden Koruma ($F_{Levene}=2,780$; $p=0,057$; $p>,05$) puanları için hata varyanslarının eşit kabul edilebileceği analiz edilmiştir. Varsayımlar sağlandıktan sonra MANOVA analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.49’da sunulmuştur.

Tablo 4.49

DEFÖ alt boyut puanlarının çocuğun devam ettiği eğitim kademesi değişkenine göre MANOVA analizi sonuçları

Değişken	Eğitim	n	$\bar{x}$	Ss	sd	F	p
Olumsuz Model Olma (OMO)	Başlamadı	64	8,80	2,508	4-457	1,781	,131
	Kreş	57	8,65	2,825			
	Okul öncesi	111	9,42	2,403			
	İlkokul	149	9,12	2,435			
Dijital İhmal (Dİ)	Ortaokul	81	9,57	2,525	4-457	1,023	,395
	Başlamadı	64	8,09	3,012			
	Kreş	57	8,23	3,407			
	Okul öncesi	111	8,69	2,834			
Verimli Kullanım (VK)	Başlamadı	64	14,69	2,636	4-457	4,384	,002*
	Kreş	57	15,46	2,443			
	Okul öncesi	111	15,76	2,386			
	İlkokul	149	16,03	2,168			
Risklerden Koruma (RK)	Ortaokul	81	16,06	2,244	4-457	1,513	,197
	Başlamadı	64	14,95	3,263			
	Kreş	57	15,11	3,926			
	Okul öncesi	111	14,76	3,157			
	İlkokul	149	14,66	2,966			
	Ortaokul	81	13,89	3,609			

Tablo 4.49’da verilen MANOVA analizi sonucuna göre çocukların devam

ettiği eğitim kademesi değişkenine göre öğretmenlerin birleşik bağımlı değişkeni DEFÖ alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark gözlenmiştir ($F_{(16-1387)}=2,848$, $p<.05$; Wilks' $\lambda=.000$, $\eta^2=0,024$). Verimli kullanım (VK) puanlarındaki söz konusu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek adına varyanslar homojen olduğu için Post Hoc analizlerinde Tukey analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.50'de sunulmuştur.

Tablo 4.50

Tukey testi analizi sonuçları

Alt Boyut	Karşılaştırma	Ortalama Farkı	SE	t	P _{Tukey}
Verimli Kullanım (VK)	Başlamadı – Okul öncesi	-1,069	0,367	2,915	0,031*
	Başlamadı – İlkokul	-1,339	0,349	3,834	0,001*
	Başlamadı- Ortaokul	-1,374	0,391	3,515	0,004*

*p<.05

Tablo 4.50'de görüldüğü gibi Verimli kullanım (VK) alt boyut puanına göre okul öncesi ($\bar{X}= 15,75\pm 2,386$), ilkokul ($\bar{X}= 16,027\pm 2,168$), ortaokul ($\bar{X}= 16,062\pm 2,244$) grubunda çocuğu olan öğretmenlerin, okula başlamayan ($\bar{X}= 14,69\pm 2,636$) grubunda çocuğu olan öğretmenlere göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğu analiz edilmiştir.

4.2.14. Öğretmenlerin Dijital Ebeveynlik Farkındalık Ölçeği Puanlarının Çocuğun Dijital Cihaz Sahibi Oluşuna Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Dijital Ebeveynlik Farkındalık ölçeğinin alt boyut puanlarının çocuğun cihaz sahibi oluşuna göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Tek Yönlü Çok Değişkenli Varyans (MANOVA) analizi yapılmadan önce tek değişkenli normallik analizi ve uç değerlere bakılmış verilerin uç değerler içermediği ve her grup için verilerin ± 2 arasında olduğu için normal dağılım gösterdiği (George ve Mallery, 2010) tespit edilmiştir. Box testi, kovaryans matrisleri arasında anlamlı bir fark olmadığı ($p=.815$; $p>.05$), Levene testine göre de Dijital ebeveynlik ölçeğinin alt boyutlarından Olumsuz Model Olma ($F_{Levene} = 0,186$; $p=0,831$; $p>.05$), Dijital İhmal ($F_{Levene}=0,845$; $p= 0,430$; $p>.05$), Verimli Kullanım ($F_{Levene}=1,225$; $p=0,295$; $p>.05$) ve Risklerden Koruma ($F_{Levene}=1,639$; $p=0,195$; $p>.05$) puanları için hata

varyanslarının eşit kabul edilebileceği analiz edilmiştir. Varsayımlar sağlandıktan sonra MANOVA analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.51’de sunulmuştur.

Tablo 4.51

DEFÖ alt boyut puanlarının çocuğun dijital cihaz sahibi oluşu değişkenine göre MANOVA analizi sonuçları

Değişken	Cihaz sahipliği	n	$\bar{x}$	ss	sd	F	p
Olumsuz Model Olma (OMO)	Cihaz yok	261	8,92	2,475	2-459	3,730	,025*
	Bir cihaz	143	9,34	2,551			
	Birden çok cihaz	58	9,84	2,469			
Dijital İhmal (Dİ)	Cihaz yok	261	8,14	2,880	2-459	7,936	,000*
	Bir cihaz	143	9,09	2,860			
	Birden çok cihaz	58	9,48	3,235			
Verimli Kullanım (VK)	Cihaz yok	261	15,56	2,381	2-459	2,556	,079
	Bir cihaz	143	15,75	2,474			
	Birden çok cihaz	58	16,33	1,968			
Risklerden Koruma (RK)	Cihaz yok	261	14,64	3,440	2-459	0,003	,997
	Bir cihaz	143	14,64	3,020			
	Birden çok cihaz	58	14,67	3,425			

*p<,05

Tablo 4.51’de verilen MANOVA analizi sonucuna göre çocuğun cihaz sahibi oluşuna göre öğretmenlerin birleşik bağımlı değişkeni DEFÖ alt boyut puanlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark gözlenmiştir ($F_{(8-912)}=3,273$, $p<,05$; Wilks’ λ =,001, $\eta^2=0,028$). Olumsuz Model olma (OMO) ve Dijital ihmal (Dİ) puanlarındaki söz konusu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek adına varyanslar homojen olduğu için Post Hoc analizlerinde Tukey analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.52’de sunulmuştur.

Tablo 4.52

Tukey testi analizi sonuçları

Alt Boyut	Karşılaştırma	Ortalama Farkı	SE	t	P _{Tukey}
Olumsuz Model Olma (OMO)	Cihaz yok– Birden çok cihaz	-0,921	0,363	2,541	0,031*
	Cihaz yok – Bir cihaz	-0,953	0,304	3,136	0,005*
Dijital İhmal (Dİ)	Cihaz yok– Birden çok cihaz	-1,345	0,424	3,172	0,005*

*p<,05

Tablo 4.52’de görüldüğü gibi Olumsuz model olma (OMO) alt boyut puanına göre birden çok cihaza sahip ($\bar{X}= 9,84\pm 2,469$) grubunda çocuğu olan öğretmenlerin cihazı olmayan ($\bar{X}= 8,92 \pm 2,475$) grubunda çocuğu olan öğretmenlerden daha yüksek

ortalamaya sahip olduğu; Dijital ihmal (Dİ) alt boyut puanına göre birden çok cihaz sahibi olan ($\bar{X}= 9,48\pm3,235$) ve bir cihaz sahibi olan ($\bar{X}= 9,09\pm2,860$) grubunda çocuğu olan öğretmenlerin, cihazı olmayan ($\bar{X}= 8,14\pm2,880$) grubunda çocuğu olan öğretmenlere göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğu analiz edilmiştir.

4.2.15. Öğretmenlerin Dijital Ebeveynlik Farkındalık Ölçeği Puanlarının Çocuğun Günlük Dijital Cihaz Kullanım Süresine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Dijital Ebeveynlik Farkındalık ölçeğinin alt boyut puanlarının, çocuğun cihaz kullanım süresine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Tek Yönlü Çok Değişkenli Varyans (MANOVA) analizi yapılmadan önce tek değişkenli normallik analizi ve uç değerlere bakılmış verilerin uç değerler içermediği ve her grup için verilerin ± 2 arasında olduğu için normal dağılım gösterdiği (George ve Mallery, 2010) tespit edilmiştir. Box testi, kovaryans matrisleri arasında anlamlı bir fark olmadığı ($p=,125$; $p>,05$), Levene testine göre de Dijital ebeveynlik ölçeğinin alt boyutlarından Olumsuz Model Olma ($F_{Levene} = 1,474$; $p=0,230$; $p>,05$), Dijital İhmal ($F_{Levene}=0,601$; $p= 0,549$; $p>,05$), Verimli Kullanım ($F_{Levene}=0,577$; $p=0,562$; $p>,05$) ve Risklerden Koruma ($F_{Levene}=0,046$; $p=0,955$; $p>,05$) puanları için hata varyanslarının eşit kabul edilebileceği analiz edilmiştir. Varsayımlar sağlandıktan sonra MANOVA analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.53'te sunulmuştur.

Tablo 4.53

DEFÖ alt boyut puanlarının çocuğun dijital cihazla geçirdiği süre değişkenine göre MANOVA analizi sonuçları

Değişken	Süre	n	$\bar{x}$	Ss	sd	F	p
Olumsuz Model Olma (OMO)	1 saat	278	8,48	2,388	2-459	35,110	,000*
	2 saat	163	10,02	2,270			
	3+ saat	21	11,71	2,348			
Dijital İhmal (Dİ)	1 saat	278	7,60	2,554	2-459	62,230	,000*
	2 saat	163	9,79	2,766			
	3+ saat	21	12,71	2,648			
Verimli Kullanım (VK)	1 saat	278	15,78	2,386	2-459	0,450	,638
	2 saat	163	15,64	2,382			
	3+ saat	21	15,33	2,129			
Risklerden Koruma (RK)	1 saat	278	14,91	3,280	2-459	3,199	,042*
	2 saat	163	14,36	3,292			
	3+ saat	21	13,33	3,425			

* $p<,05$

Tablo 4.53'te verilen MANOVA analizi sonucuna göre çocuğun dijital cihazlar ile geçirdiği süreye göre öğretmenlerin birleşik bağımlı değişkeni DEFÖ alt boyut puanlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark gözlenmiştir ($F_{(8-912)}=15,049$, $p<,05$; Wilks' $\lambda=,000$, $\eta^2=0,117$). Olumsuz Model olma (OMO) ve Dijital ihmal (Dİ) ve Risklerden koruma (RK) puanlarındaki söz konusu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek adına varyanslar homojen olduğu için Post Hoc analizlerinde Tukey analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.54'te sunulmuştur.

Tablo 4.54

Tukey testi analizi sonuçları

Alt Boyut	Karşılaştırma	Ortalama Farkı	SE	t	P _{Tukey}
Olumsuz Model Olma (OMO)	1 saat – 2 saat	-1,540	0,231	6,656	0,001*
	1 saat – 3+ saat	-3,236	0,531	6,097	0,001*
	2 saat – 3+ saat	-1,696	0,544	3,119	0,005*
Dijital İhmal (Dİ)	1 saat – 2 saat	-2,188	0,260	8,418	0,001*
	1 saat – 3+ saat	-5,117	0,596	8,582	0,001*
	2 saat – 3+ saat	-2,929	0,611	4,795	0,001*

*p<,05

Tablo 4.54'te görüldüğü gibi Olumsuz model olma (OMO) alt boyut puanına göre 2 saat ($\bar{X}= 10,02\pm 2,270$) ve 3 ve daha fazla saat (3+) ($\bar{X}= 11,71\pm 2,348$) cihaz kullanan çocuğa sahip öğretmenlerin puanları, 1 saat ($\bar{X}= 8,48\pm 2,388$) cihaz kullanan çocuğa sahip öğretmenlerin puanlarından daha yüksek ortalamaya sahipken; 3 ve daha fazla saat (3+) cihaz kullanan çocuklara sahip öğretmenlerin de 2 saat cihaz kullanan çocuklara sahip öğretmenlerden daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu analiz edilmiştir. Dijital ihmal (Dİ) alt boyut puanına göre 2 saat ($\bar{X}= 9,79\pm 2,766$) ve 3 ve daha fazla saat (3+) ($\bar{X}= 12,71\pm 2,648$) cihaz kullanan çocuğa sahip öğretmenlerin puanları, 1 saat ($\bar{X}= 7,60\pm 2,554$) cihaz kullanan çocuğa sahip öğretmenlerin puanlarından yüksek ortalamaya sahipken; 3 ve daha fazla saat cihaz kullanan çocuklara sahip öğretmenlerin de 2 saat cihaz kullanan çocuklara sahip öğretmenlerden daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu analiz edilmiştir.

4.2.16. Öğretmenlerin Dijital Ebeveynlik Farkındalık Ölçeği Puanlarının Çocuğun Dijital Cihaz Kullanım Amacına Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Dijital Ebeveynlik Farkındalık ölçeğinin alt boyut puanlarının çocuklarının dijital cihaz kullanım amacına göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Tek Yönlü Çok Değişkenli Varyans (MANOVA) analizi yapılmadan önce tek değişkenli normallik analizi ve uç değerlere bakılmış verilerin uç değerler içermediği ve her grup için verilerin ± 2 arasında olduğu için normal dağılım gösterdiği (George ve Mallery, 2010) tespit edilmiştir. Box testi, kovaryans matrisleri arasında anlamlı bir fark olmadığı ($p=,918$; $p>,05$), Levene testine göre de Dijital ebeveynlik ölçeğinin alt boyutlarından Olumsuz Model Olma ($F_{Levene} = 0,577$; $p=0,631$; $p>,05$), Dijital İhmal ($F_{Levene}=1,050$; $p= 0,370$; $p>,05$), Verimli Kullanım ($F_{Levene}=0,821$; $p=0,483$; $p>,05$) ve Risklerden Koruma ($F_{Levene}=0,386$; $p=0,763$; $p>,05$) puanları için hata varyanslarının eşit kabul edilebileceği analiz edilmiştir. Varsayımlar sağlandıktan sonra MANOVA analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.55'te sunulmuştur.

Tablo 4.55

DEFÖ alt boyut puanlarının çocuğun dijital cihaz kullanım amacı değişkenine göre MANOVA analizi sonuçları

Değişken	Amaç	n	$\bar{X}$	ss	sd	F	p
Olumsuz Model Olma (OMO)	Çizgi film	191	8,93	2,565	3-458	6,489	,000*
	Eğitim/ders	51	8,08	2,390			
	Oyun	127	9,57	2,455			
	Youtube	93	9,71	2,325			
Dijital İhmal (Dİ)	Çizgi film	191	7,99	2,917	3-458	16,275	,000*
	Eğitim/ders	51	6,96	2,630			
	Oyun	127	9,44	2,816			
	Youtube	93	9,60	2,755			
Verimli Kullanım (VK)	Çizgi film	191	15,39	2,416	3-458	2,104	,099
	Eğitim/ders	51	15,90	2,508			
	Oyun	127	15,90	2,152			
	Youtube	93	16,02	2,445			
Risklerden Koruma (RK)	Çizgi film	191	14,94	3,457	3-458	2,122	,097
	Eğitim/ders	51	15,22	3,087			
	Oyun	127	14,31	3,219			
	Youtube	93	14,16	3,160			

p*,<,05

Tablo 4.55'te verilen MANOVA analizi sonucuna göre çocuğun dijital cihaz kullanım amacına göre öğretmenlerin birleşik bağımlı değişkene göre Dijital Ebeveynlik ölçeğinin alt boyut puanlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark gözlenmiştir ($F_{(12-1204)}=5,782$, $p<,05$; Wilks' $\lambda=,000$, $\eta^2=0,048$). Olumsuz model olma (OMO) ve Dijital ihmal (Dİ) puanlarındaki söz konusu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek adına varyanslar homojen olduğu için Post Hoc analizlerinde

Tukey analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.56'da sunulmuştur.

Tablo 4.56

Tukey testi analizi sonuçları

Alt Boyut	Karşılaştırma	Ortalama Farkı	SE	t	P _{Tukey}
Olumsuz Model Olma (OMO)	Eğitim/ders -Oyun	-1,488	0,409	3,637	0,002*
	Eğitim/ders -Youtube	-1,631	0,430	3,792	0,001*
Dijital İhmal (Dİ)	Çizgi film -Oyun	-1,446	0,324	4,468	0,001*
	Çizgi film -Youtube	-1,607	0,357	4,497	0,001*
	Eğitim/ders -Oyun	-2,480	0,469	5,292	0,001*
	Eğitim/ders -Youtube	-2,641	0,493	5,362	0,001*

*p<,05

Tablo 4.56'da görüldüğü gibi Olumsuz model olma (OMO) alt boyut puanına göre dijital cihazları Youtube ($\bar{X}= 9,710\pm2,325$) uygulamasında zaman geçirmek ve Oyun oynamak ($\bar{X}= 9,57\pm2,455$) amacıyla kullanan çocuklara sahip öğretmenlerin puan ortalamaları; dijital cihazları eğitim/ders ($\bar{X}= 8,078\pm2,390$) amacıyla kullanan çocuklara sahip öğretmenlerin puan ortalamalarına göre daha yüksektir. Dijital ihmal (Dİ) alt boyut puanına bakıldığında dijital cihazları oyun ($\bar{X}= 9,411\pm2,816$) ve Youtube ($\bar{X}= 9,602\pm2,775$) amacıyla kullanan çocuklara sahip öğretmenlerin puan ortalamalarının eğitim/ders ($\bar{X}= 6,961\pm2,630$) ve çizgi film ($\bar{X}= 7,995\pm2,917$) izlemek amacıyla cihaz kullanan çocuklara sahip öğretmenlerin ortalamalarından daha yüksek olduğu bulgulanmıştır.

4.3. Öğretmenlerin Dijital Ebeveynlik Düzeyleri ile Dijital Bağımlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular

Araştırmamızın temel amacı olan öğretmenlerin dijital ebeveynlik farkındalık düzeyleri ile dijital bağımlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesine dair analizler yapılmadan önce ön koşullar incelenmiştir. Pearson Korelasyon analizi ön koşulları değişkenlerin sürekli olması ve normal dağılım göstermesidir. Ölçeklere ait istatistiksel veriler tablo 4.57'de sunulmuştur.

Tablo 4.57*DBÖ ve DEFÖ normallik analizleri*

Ölçekler	n	$\bar{X}$	ss	Çarpıklık	Basıklık	En Az	En Çok
Dijital Bağımlılık Ölçeği	462	2,22	0,63	0,76	1,34	1,00	5,00
Olumsuz Model Olma	462	9,17	2,51	0,06	-0,39	4,00	16,00
Dijital İhmal	462	8,60	2,96	0,34	-0,55	4,00	17,00
Verimli Kullanım	462	15,71	2,37	-0,62	0,79	5,00	20,00
Risklerden Koruma	462	14,64	3,31	-0,40	-0,40	4,00	20,00

Tablo 4.57’de görüldüğü üzere yapılan analiz sonucunda ölçeklerin çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 2 aralığında olduğu ve verilerin normal dağılım gösterdiği (George ve Mallery, 2010), değişkenlerin sürekli olduğu analiz edilmiştir. Ebeveynlerin Dijital Bağımlılık Ölçeği (DBÖ) ile Dijital Ebeveynlik Farkındalık Ölçeği (DEFÖ) alt boyut puanları arasındaki ilişkiye ait korelasyon sonuçları Tablo 4.58’de sunulmuştur.

Tablo 4.58*DBÖ ve DEFÖ alt boyut puanları arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon analizi sonuçları*

Boyutlar		OMO	Dİ	VK	RK
	n	462	462	462	462
DBÖ	r	0.595*	0.458*	-0.253*	-0.184*
	p	< .001	< .001	< .001	< .001

*<.001 DBÖ-Dijital Bağımlılık Ölçeği; OMO-Olumsuz Model Olma; Dİ-Dijital İhmal; VK-Verimli Kullanım; RK-Risklerden Koruma

Tablo 4.58’de görüldüğü üzere öğretmenlerin dijital bağımlılık (DBÖ) puanları ile DEFÖ alt boyutlarından olumsuz model olma (OMO) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki olduğu ($r=.595$; $p<.001$); dijital bağımlılık (DBÖ) puanları ile DEFÖ alt boyutlarından dijital ihmal (Dİ) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki olduğu ($r=.458$; $p<.001$) sonucuna varılmıştır.

Ebeveynlerin dijital bağımlılık (DBÖ) puanları ile DEFÖ alt boyutlarından verimli kullanım (VK) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı, negatif yönlü ve zayıf düzeyde bir ilişki olduğu ($r=-.253$; $p<.001$); dijital bağımlılık (DBÖ) puanları ile

DEFÖ alt boyutlarından risklerden koruma (RK) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı, negatif yönlü ve zayıf düzeyde bir ilişki olduğu ($r=-184$; $p<,001$) bulgulanmıştır.



BÖLÜM V

TARTIŞMA

Bu araştırmanın amacının temel amacı ebeveyn olan öğretmenlerin dijital ebeveynlik farkındalıkları ile dijital bağımlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amacın yanında öğretmenlerin dijital bağımlılıkları ile dijital ebeveynlik farkındalıkları çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Bu bölümde, araştırmada elde edilen bulgular literatürde var olan çalışmalar ışığında incelenmiş ve tartışılmıştır. Literatürde doğrudan öğretmenler ile ilgili yapılan çalışmanın az olmasından dolayı öğretmen adayları ile ilgili çalışmalar da tartışılmıştır. Ayrıca dijital bağımlılık ile ilgili araştırmaların sınırlı olmasından dolayı literatür taraması genişletilerek teknoloji bağımlılığı, akıllı telefon bağımlılığı, internet bağımlılığı, sosyal medya bağımlılığı ve dijital oyun bağımlılığı ile ilgili yapılan araştırmalar da bulgular çerçevesinde tartışılmıştır.

5.1. Öğretmenlerin Dijital Bağımlılıklarına İlişkin Sonuçların Tartışılması

5.1.1. Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Dijital Bağımlılık Düzeylerine İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin dijital bağımlılıkları cinsiyet değişkenine göre incelenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin dijital bağımlılıklarının cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Erkeklerin dijital bağımlılık puanlarının kadınların dijital bağımlılık puanlarına göre daha yüksek olduğu bulgulanmıştır. Literatür incelendiğinde araştırmamızın sonuçlarını destekler

nitelikte çalışmalar olduğu gibi herhangi bir ilişkinin bulunmadığı çalışmaların da olduğu tespit edilmiştir. Kaymal (2020) öğretmenler ile yaptığı çalışmasında cinsiyet açısından dijital bağımlılık düzeylerinde herhangi bir farklılaşma tespit edememiştir. Arslan, Tozkoparan ve Kurt (2019) öğretmenlerin cinsiyet ile Nomofobi ve FOMO düzeylerinde arasında; Tekin (2019) de öğretmenlerin cinsiyet ile sosyal medya bağımlılık düzeyleri arasında herhangi bir ilişki bulamamıştır. Güldemir (2023) ise öğretmen adaylarının bağımlılık düzeylerini belirlemek adına yaptığı çalışmada cinsiyet açısından kadınların daha yüksek düzeyde bağımlılık geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Benzer bir çalışma Çırak (2021) tarafından yapılmış ve kadınların Nomofobi düzeyleri erkeklere oranla daha yüksek bulunmuştur. Karakaş (2022) sınıf öğretmeni adayları ile yaptığı çalışmada erkeklerin teknoloji bağımlılıklarının daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Ertural (2020) sağlık bölümlerinde öğrenim görmekte olan öğrencilerle yaptığı çalışmada erkeklerin dijital oyun bağımlılıklarının daha yüksek olduğunu bulgulamıştır. Aydın ve Horzum (2015) öğretmenlerin oyun bağımlılık düzeylerini inceledikleri çalışmalarında erkek öğretmenlerin ortalamalarının daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Örneklem olarak beden eğitimi öğretmenlerinin seçildiği bir araştırmada erkek öğretmenlerin Nomofobi düzeyleri daha yüksek bulmuşlardır (Ercan ve Tekin, 2019). İdil, Çakır ve Akman (2022) hem öğretmen hem de öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada erkek öğretmenlerin FOMO düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Öğretmenlerin sosyal medya bağımlılıklarının araştırıldığı bazı çalışmalarda erkek öğretmenlerin sosyal medya bağımlılık düzeyleri kadın öğretmenlerin bağımlılık düzeylerinden daha yüksek bulunmuştur (Özşahin, 2019; Yalçın, 2021; Yılmaz, 2019). Öğretmenler ile yapılan bir başka çalışmada erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere oranla dijital bağımlılık (Akıncan, 2022) ve internet bağımlılığı (Çutuk, 2022) düzeylerinin daha yüksek olduğu bulgulanmıştır.

TÜİK (2023) Hane Halkı Bilişim Teknolojileri (BT) Kullanım Araştırması raporuna göre erkeklerin internet kullanım oranı %90,9, kadınların oranı %83,3 olarak belirlenmiştir. Erkeklerin internet kullanım oranının yüksek olması ve kadın öğretmenlerin hem mesleki hem de ebeveyn olarak sorumluluklarının daha fazla olması göz önünde bulundurulduğunda kadınların dijital cihazlar ile daha az zaman geçirmesinden kaynaklı olarak dijital bağımlılık oranlarındaki farkın erkekler lehine sonuçlandığı şeklinde yorumlanabilir.

5.1.2. Medeni Duruma Göre Öğretmenlerin Dijital Bağımlılık Düzeylerine İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin dijital bağımlılık düzeyleri medeni durum değişkenine göre incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin dijital bağımlılıklarının medeni durumlarına göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmamız her ne kadar ebeveynler ile yapılmış olsa da ebeveynlerin bekar (boşanmış) veya evli olabileceği göz önünde bulundurularak bu konuda araştırma yapmanın değerli olacağı varsayılmıştır. Literatür incelemesi yapıldığında araştırmamızı destekler nitelikte çok fazla çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin medeni durumları ile sosyal medya bağımlılık düzeyleri (Soysal, 2016; Yalçın, 2021) ve dijital bağımlılık düzeyleri (Kaymal, 2020) arasında bir ilişkiye rastlanmamıştır. Yapılan bazı çalışmalarda bekar öğretmenlerin FOMO düzeylerinin (İdil, Çakır ve Akman, 2022), sosyal medya bağımlılık düzeyleri (Türkel, 2021) ve internet bağımlılıklarının evli olanlara göre daha yüksek olduğu (Çutuk, 2022) sonucuna ulaşılmıştır. Dijital bağımlılığın sebeplerine baktığımızda kişisel ve sosyal etkenlerin etkili olduğu görülmektedir. En önemli etkenlerden biri de yalnızlık düzeyidir (algılanan sosyal destek) (Esfahani, Nikbafs, Kuss, Nilashi ve Afrough, 2019). Kişinin algıladığı sosyal destek onun yalnızlık algısını etkilemektedir. Araştırmamızda medeni durumun bağımlılık ile ilişkili olmamasında etkili olan etmenlerden birinin katılımcı kitlenin öğretmen olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. İş hayatının getirdiği bir zorunluluk olarak öğretmenler gün içinde hem öğrenciler hem de diğer paydaşlarla zaman geçirmekte, işi gereği sorumluluklarını yerine getirmeye çalışmaktadır. Bu durum bir yandan (zorunlu da olsa) sosyalleşmelerini sağlarken bir yandan da zamanlarını dijital cihazlarla geçirmelerini engelleyen bir durumdur.

5.1.3. Yaş Göre Öğretmenlerin Dijital Bağımlılık Düzeylerine İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin dijital bağımlılık düzeyleri yaş değişkenine göre incelenmiştir. Araştırmada 25-29 yaş grubunda olan öğretmenlerin dijital bağımlılık puanlarının diğer yaş gruplarından daha yüksek olduğu sonucuna

ulaşılmıştır. Araştırmadaki katılımcıların yaş gruplarına göre ortalamaları incelendiğinde yaş düzeyi arttıkça dijital bağımlılık oranının düşme eğilimi gösterdiği bulgulanmıştır. Alanyazında öğretmenlerle yapılan çalışmalar incelendiğinde araştırmamızı destekleyen çalışmalar olduğu gibi farklı sonuçların elde edildiği çalışmalara da rastlanmıştır. Çelik (2018) öğretmenlerin yaşları ile internet ve sosyal medya bağımlılık düzeyleri arasında ilişki tespit edememiştir. Benzer bir çalışma Yalçın (2021) tarafından yapılmış ve öğretmenlerin sosyal medya bağımlılık düzeyleri ile yaş arasında herhangi bir ilişki bulunamamıştır. Kaymal (2022) okul öncesi öğretmenlerinin dijital bağımlılıklarını incelemiş ve yaş değişkenine göre dijital bağımlılığın farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Arslan, Tozkoparan ve Kurt (2019) ise yaptıkları araştırma ile yaşı ilerledikçe Nomofobi ve FOMO düzeylerinin arttığını bulgulamışlardır. Araştırmamızı destekler nitelikte Yılmaz (2019) tarafından yapılan ve öğretmenlerin dijital bağımlılıklarını incelediği çalışmasında 26-30 yaş grubundaki öğretmenlerin bağımlılık düzeylerinin daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Ercan ve Tekin (2019), beden eğitimi öğretmenlerinin Nomofobi düzeylerini inceledikleri çalışmalarında yaşı küçük olan öğretmenlerin Nomofobi düzeylerinin daha yüksek olduğunu bulgulamıştır. Benzer bir çalışma İdil, Çakır ve Akman (2022) tarafından yapılmış ve öğretmenlerin Nomofobi ve FOMO düzeyleri incelenmiş, çalışma sonucunda yaşı küçük olan öğretmenlerin FOMO ortalamalarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Çutuk (2022) öğretmenlerle yaptığı çalışmada yaş ve internet bağımlılığı arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde genel olarak daha küçük yaş grubunda olan katılımcıların dijital bağımlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu yaş grubunda olan öğretmenlerin yaşam sorumluluklarının daha az olduğu göz önünde bulundurulduğunda; yaşı ilerlemesiyle beraber bireylerin sorumlulukların arttığı ve dijital cihazlarla daha az zaman geçirdiği buna bağlı olarak da dijital bağımlılık düzeylerinin düştüğü düşünülmektedir. Ayrıca literatür incelendiğinde “dijital yerli” diye tanımlanan bireylerin günümüzün öğretmenleri ve ebeveynleri olduğu görülmektedir. Dijital yerli; gözünü dijital bir dünyada açan ve çocukluğu dijital cihazlarla geçtiği için dijital cihazları çok iyi bir şekilde kullanan bireyler olarak tanımlanabilir. Bu da dijital yerli olarak tanımlanan grubun dijital bağımlılık düzeylerinin daha yüksek olmasını açıklayan bir gösterge olduğu düşünülmektedir.

5.1.4. Mezuniyete Göre Öğretmenlerin Dijital Bağımlılık Düzeylerine İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin dijital bağımlılık düzeyleri mezuniyet düzeyleri değişkenine göre incelenmiştir. Bu çalışmada farklı mezuniyet düzeylerine (Lisans, yüksek lisans, doktora) sahip öğretmenlerin mezuniyet düzeylerinin dijital bağımlılık üzerinde herhangi bir farklılaşmaya neden olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında yapılan çalışmalar genel olarak araştırmamızı destekler niteliktedir. Yılmaz (2019) yönetici ve öğretmenlerle yaptığı çalışmasında, Akıncan (2022) da öğretmenlerle yaptığı çalışmasında mezuniyet düzeyinin dijital bağımlılık ile ilişkili olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmenlerin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmalarda öğretmenlerin sosyal medya bağımlılıklarının mezuniyet düzeyine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Özşahin, 2019; Yalçın, 2021). Çelik (2019), 214 öğretmenin sosyal medya ve internet bağımlılık düzeylerini incelediği çalışmasında yüksek lisans mezuniyet düzeyine sahip öğretmenlerin bağımlılık ortalamalarının lisans düzeyine sahip öğretmenlerden daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bazı çalışmalarda lisansüstü mezuniyete sahip bireylerin problemlili internet kullanım düzeyleri (Köse, 2019) ve internet bağımlılık düzeylerinin (Terzioğlu, 2019) ilkökul mezunlarına oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Anlamli fark bulunan çalışmalar incelendiğinde lisans ve yüksek lisans düzeyinde mezuniyete sahip öğretmenlerin daha çok online kalmasının bağımlılığı etkilediği şeklinde tartışılmış olsa da günümüzde her yaş grubundan bireyin belirli amaçlar ve ihtiyaçlar için sürekli internet kullandığı görülmektedir. Farklı mezuniyet düzeyine sahip olan öğretmenlerin kullanım artışının yanında öğretmenlerin ekonomik gelir olarak birbirine yakın bir seviyede olmaları ve dijital dünyaya erişim kolaylığı gibi nedenlerle mezuniyet düzeyinin dijital bağımlılık konusunda farklılık yaratan bir değişken olmayacağı düşünülmektedir.

5.1.5. Hizmet Süresine Göre Öğretmenlerin Dijital Bağımlılık Düzeylerine İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin dijital bağımlılık düzeyleri hizmet süresi değişkenine göre incelenmiştir. Hizmet süresine göre öğretmenlerin dijital bağımlılıklarının incelendiği çalışmamızda 6-10 yıllık hizmet süresine sahip öğretmenlerin, daha fazla hizmet süresine sahip öğretmenlere oranla bağımlılık

düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Hizmet süresinin incelendiği çalışmalara baktığımızda öğretmenlerin Nomofobi düzeylerini tespit etmek için yapılan çalışmalarda öğretmenlerin Nomofobi düzeylerinin hizmet süresine (mesleki deneyim/kıdem) göre farklılaştığı ve hizmet süresi daha az olan öğretmenlerin nomofobi düzeylerinin daha yüksek olduğunu bulgulamışlardır (Ercan ve Tekin, 2019; İdil, Çakır ve Akman, 2022). Sosyal medya bağımlılığı ile hizmet süresi arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada hizmet süresi az olanların sosyal medya bağımlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Özşahin, 2019). Öğretmenlerin sosyal medya bağımlılığı ve hizmet yılı (Yalçın, 2021); dijital bağımlılık düzeyleri ile hizmet yılı (Akıncan, 2022) arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı çalışmalar da yapılmıştır.

Alanyazında yapılan çalışmalar araştırmamızın bulgusu ile karşılaştırıldığında sonuçların birbirini destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Mesleki deneyimi/kıdemi/süresi daha az olan öğretmenlerin yani genel olarak daha küçük yaşta olduğunu varsaydığımız öğretmenlerin bağımlılık oranlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Yine araştırmamızın dijital bağımlılık ve yaş değişkeni arasındaki ilişkinin tartışıldığı bölümde de belirtildiği gibi daha genç yaşta olan ve hizmet süresi daha az olan öğretmenler dijital yerli olarak ifade edilebilir. Dijital yerliler küçük yaşta dijital dünyayla tanışan ve dijital cihazlarla büyüyen bireyleri ifade etmek için kullanılmaktadır ve dijital yerliler günümüzün ebeveynleri ve öğretmenleri olarak hayat sahnesinde yerini almaktadır.

5.1.6. Çalışılan Okul Kademesine Göre Öğretmenlerin Dijital Bağımlılık Düzeylerine İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin dijital bağımlılık düzeyleri çalışılan okul kademesi değişkenine göre incelenmiştir. Öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesi değişkenine göre dijital bağımlılıklarında herhangi bir farklılığa rastlanmamıştır. Yapılan alanyazın taramasında öğretmenlerin çalışılan kademeye göre dijital bağımlılıklarının araştırıldığı çalışma sayısının çok az olduğu belirlenmiştir. Bu durum bu araştırmanın alanyazındaki diğer araştırmalar ile karşılaştırmasını zorlaştırmaktadır. Araştırmamızın bu anlamda alanyazında önemli bir çalışma olduğu söylenebilir. Genel anlamda yapılan çalışmaların daha çok branş bazında veya tek bir kademedeki çalışan öğretmenlerin örneklem olarak çalışmalara

dahil edildiği görülmektedir. Araştırmamızın bu bölümündeki bulgular tartışılırken alanyazında yapılan branş-bağımlılık araştırmaları da referans alınmıştır. Çalışılan okul kademesine yönelik araştırmalar incelendiğinde çalışmamızın bulgularını destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Çelik (2018), öğretmenlerin internet ve sosyal medya bağımlılık düzeylerini incelediği çalışmasında çalışılan okul kademesine göre öğretmenlerin bağımlılık puanlarında bir farklılaşma olmadığını bulgulamıştır. Öğretmenlerle yapılan bazı çalışmalarda öğretmenlerin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin incelenmiş ve bağımlılık düzeyleri ile çalışılan okul kademesi arasında herhangi bir ilişki bulunmamıştır (Özşahin, 2019; Yalçın, 2021). Yılmaz (2019) çalışmasında ortaöğretim kademesinde çalışan öğretmenlerin sosyal medya, internet ve telefon bağımlısı oldukları sonucuna ulaşmıştır. Ercan ve Tekin (2019) beden eğitimi öğretmenlerinin Nomofobi düzeylerini inceledikleri çalışmalarında, beden eğitimi öğretmenlerinin Nomofobi düzeylerinin çok yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Benzer bir çalışma İdil, Çakır ve Akman (2022) tarafından okul öncesi öğretmenleri ile yapılmış ve öğretmenlerin FOMO düzeylerinin orta, Nomofobi düzeylerinin yüksek olduğunu bulgulamıştır. Öğretmenlerin Nomofobi ve FOMO düzeylerinin incelendiği bir başka çalışmada en yüksek puan ortalamasına sahip öğretmenlerin lise kademesinde çalışan öğretmenler, en düşük puan ortalamasına sahip öğretmenlerin de okul öncesi kademesinde çalışan öğretmenler olduğunu tespit edilmiştir (Arslan, Tozkoparan ve Kurt, 2019). Tekin (2019) ortaöğretim kademesinde çalışan öğretmenlerin orta-yüksek düzeyde sosyal medya bağımlısı oldukları sonucuna ulaşmıştır. Akıncan (2022) ortaokulda çalışan öğretmenlerin dijital bağımlılıklarının düşük; Akyol (2021) ise ilkokulda çalışan öğretmenlerin orta düzeye yakın bir dijital bağımlılık düzeyine sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Çalışılan okul kademesi farklı olsa da örneklemin öğretmenlerden oluşması, dijital cihazlara ve internete erişim kolaylığı, internetin kullanım oranlarındaki artış, çalışılan kademe fark etmeksizin eğitime dair iş ve işlemlerde dijitalleşme oranının artması gibi nedenlerden dolayı çalışılan okul kademesinin dijital bağımlılık düzeyleri üzerinde farklılık yaratacak bir değişken olmadığı düşünülmektedir.

5.1.7. İkinci Ebeveynin (Eşin) Mesleğine Göre Öğretmenlerin Dijital Bağımlılık Düzeylerine İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin dijital bağımlılık düzeyleri ikinci ebeveynin mesleği değişkenine göre incelenmiştir. Öğretmenlerin eşlerinin (yani ikinci ebeveynin) öğretmen olma, çalışma veya çalışmama durumları incelendiğinde meslek değişkenine göre dijital bağımlılık puanlarında herhangi bir farklılaşmaya rastlanmamıştır. Yapılan alanyazın taramasında bu konuda yapılan çalışma sayısının sınırlı olduğu gözlenmiştir. Aylıkcı (2018) evli bireylerin internet kullanımı ile ilgili yaptığı çalışmada eşlerin çalışma durumunun internet bağımlılık düzeylerinde herhangi bir etkisinin olmadığını bulgulamıştır. Batur Başar (2018) yaptığı çalışmada çalışan bireylerin internet bağımlılık düzeylerinin çalışmayanlara oranla daha yüksek olduğunu bulgulamıştır. Aynı çalışmada çalışılan iş kolunun bireylerin internet bağımlılık düzeylerinde herhangi bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer bir sonuç Terzioğlu (2019) tarafından yapılan bir çalışmada elde edilmiş ve çalışan bireylerin internet bağımlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu ama çalışılan mesleğin bağımlılık üzerinde herhangi bir farklılığa neden olmadığı görülmüştür. Bir başka çalışmada ise çalışmayan evli bireylerin çalışanlara oranla internet bağımlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Diba, 2017).

Gelişen ve büyüyen dünyada çok çeşitli iş kolları ve meslekler ortaya çıkmakta ve insanların günlük hayattaki uğraşları da buna paralel olarak artmaktadır. Bireyin çalışma durumu ve mesleğinin yanında ebeveyn olarak sorumluluklarının dijital gelişim ile beraber arttığı göz önüne alındığında çalışma durumlarının dijital bağımlılık üzerinde etkisi olmadığı düşünülebilir.

5.1.8. Günlük Dijital Cihaz Kullanım Süresine Göre Öğretmenlerin Dijital Bağımlılık Düzeylerine İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin dijital bağımlılık düzeyleri günlük dijital cihaz kullanım süresi değişkenine göre incelenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin günlük dijital cihazlarla geçirdikleri süre ile dijital bağımlılıkları arasında ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre dijital cihazlar ile günde 2-3 saatten daha fazla zaman geçiren öğretmenlerin puanları daha yüksek çıkmıştır. Alanyazın incelendiğinde dijital cihazlar ve internetle geçirilen süre arttıkça bireylerin bağımlı olma eğilimi gösterdiklerine dair çok fazla araştırma mevcuttur. Aydın ve Horzum (2015) öğretmenlerle yaptıkları çalışmada dijital oyun bağımlılığını incelemiş ve uzun saatler oyun oynama davranışı gösteren öğretmenlerin bağımlı olmaya meyilli

olduklarını belirtmişlerdir. Çelik (2018) çalışmasında öğretmenlerin günlük internet kullanım oranları ile internet ve sosyal medya bağımlılığı puanlarının paralel şekilde arttığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer bazı araştırmalarda öğretmenlerin dijital bağımlılık düzeyleri ile günlük dijital cihaz kullanım süresinin paralel şekilde arttığı sonucuna ulaşılmıştır (Akıncan, 2022; Kaymal, 2020). Yılmaz (2019) ortaöğretimde çalışan öğretmenlerden dijital cihazlarla günde 4 saatten daha fazla zaman geçirenlerin dijital bağımlılık düzeylerinin yüksek olduğunu bulgulamıştır.

We Are Social 2023 dijital raporuna göre Türkiye’de 71,38 milyon internet kullanıcısı var. Aynı araştırmada dünyada sosyal medya (instagram) kullanma oranı aylık ortalama 12 saat iken Türkiye’de bu oran aylık ortalama 21,4 saat olarak belirlenmiştir (Kemp, 2023). TÜİK Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması 2023 raporuna göre internete erişim sağlayan hane oranı %95,5; interneti kullanan birey oranı ise %87,1 olarak tespit edilmiştir. Türkiye ile ilgili yapılmış ulusal ve uluslararası araştırmalara bakıldığında internet kullanım oranının dünya ortalamasının üstünde olduğu görülmektedir. Özellikle Covid-19 pandemisinden sonra eğitim öğretim faaliyetlerinin dijitalleşmesiyle beraber eğitimcilerin eskiye oranla daha fazla internette zaman geçirdikleri görülmektedir. Covid-19 hastalığından sonra dijital cihazlar artık vazgeçilmez bir gereklilik haline gelmiştir (Aldemir ve Avşar, 2020). Dijital cihazlarla geçirilen zamanın artması beraberinde dijital bağımlılık oranlarında artışı getirdiği düşünülmektedir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde elde edilen sonuçlar bu varsayımı doğrular niteliktedir.

5.1.9. Dijital Cihaz Kullanım Amacına Göre Öğretmenlerin Dijital Bağımlılık Düzeylerine İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin dijital bağımlılık düzeyleri dijital cihazları kullanım amacı değişkenine göre incelenmiştir. Dijital cihazları kullanım amaçlarına göre öğretmenlerin dijital bağımlılıkları incelendiğinde, katılımcıların dijital cihazları daha çok sosyal medyada zaman geçirmek ve oyun oynamak amacıyla kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal medya ve dijital oyun amacıyla dijital cihazları kullanan öğretmenlerin dijital bağımlılık puanlarının dijital cihazları alışveriş, eğlence ve okul/iş amacıyla kullanan öğretmenlerin dijital bağımlılık puanlarından daha yüksek bulunmuştur. Son yıllarda internet bağımlılığı konusunda yapılan birçok araştırmada internetin kullanım amaçlarında sosyal medya kullanımı

oldukça yüksek oranlara sahiptir (Altunkürek ve Özçoban, 2020; Can ve Tozoğlu, 2019; Mertoğlu, 2020; Polat ve Karasu, 2020; Yavuz, 2018). Günüş ve Kayri (2010) tarafından yapılan bir araştırmada internet kullanıcılarından bağımlı olanların sosyal medya, oyun, film, müzik ve sohbet kanallarında zaman geçirirken; bağımlı olmayanların ise daha çok alışveriş sitelerinde zaman geçirdiğı sonucuna ulaşılmış. Aktif olarak internet kullanan ve bağımlılık düzeyi yüksek olan bireyler daha çok sosyal medyada zaman geçirmek amacındayken; orta düzeyde bağımlılığa sahip olan bireyler ise mesajlaşma ve iletişim amacıyla dijital cihazları kullanmaktadır (Doğan, 2023). Yılmaz (2019) çalışmasında öğretmen ve yöneticilerin daha çok sosyal iletişim ve haber takibi amacıyla dijital cihazları kullandığı sonucuna ulaşmıştır. We are social 2023 dijital raporuna göre tüm dünyada sosyal medya kullanımı hızla artmakta ve Türkiye’de 62,55 milyon sosyal medya kullanıcısı bulunmakta bu da toplam nüfusun yaklaşık %73,1 ine denk gelmektedir (Kemp, 2023). Yani Türkiye’de neredeyse her dört kişiden üçü dijital cihazları sosyal medyada zaman geçirmek için kullanıyor. İnsanların dijital cihaz kullanım amaçlarından sıklıkla sosyal medya ve oyun platformlarını kullanması hem bireysel ihtiyaçlarının değişmesi hem de dünyada meydana gelen önemli olayların etkisi vardır. Cabral’a (2011) göre bireylerin gündelik hayat sorunlarından kaçma, sohbet etme ve arkadaş bulma, eğlenme ve oyun oynama gibi kişisel ihtiyaçları onları bağımlı olmaya iten sebeplerdir. Küresel sebeplere baktığımızda ise Covid-19 pandemisinden sonra insanların dijital dünyada daha çok zaman geçirmeye başlaması gösterilebilir. Alışveriş, eğlence, haber takibi, dijital oyun, banka ve resmi iş ve işlemlerin neredeyse hepsini dijitalden yapmak mümkün hale geldi. Bireyler alışveriş yaparken, oyun oynarken, eğitim alırken aynı anda sesli ve yazılı sohbet edebilir ve içeriklerini paylaşabilecekleri uygulamalarla tanıştılar. İnsanların içerik paylaşma ve sohbet etme ihtiyacı kullanım amacı ne olursa olsun neredeyse tüm dijital platformlarda mümkün hale gelmiştir. Bu da insanların dijital cihazlarla daha çok zaman geçirmesine neden oldu. Eğitimcilerin de bu kullanım artışından etkilendiğı söylenebilir. Özellikle eğitim öğretim faaliyetlerinin dijital platformlara taşınması ve eğitim amacıyla dijital cihazların daha sık kullanılıyor olması hem öğrenciler hem de eğitimciler için bağımlılık riskini de arttırmıştır. Öyle ki hem öğrenciler hem de eğitimciler için Millî Eğitim Bakanlığı tarafından oluşturulan EBA dijital uygulaması hem içerik paylaşımı hem de sohbet etme özelliğı barındıran bir sosyal medya platformu gibi tasarlanmıştır. Tüm bu gelişmeler

insanların dijital cihazları neden daha çok sosyal medyada zaman geçirmek ve oyun oynamak amacıyla kullandığını açıklar niteliktedir.

5.1.10. En Sık Kullanılan Sosyal Medya (Dijital Medya) Uygulamasına Göre Öğretmenlerin Dijital Bağımlılık Düzeylerine İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin dijital bağımlılık düzeyleri en sık kullanılan dijital medya uygulaması değişkenine göre incelenmiştir. Öğretmenlerin en sık kullandıkları dijital medya araçları incelendiğinde en yüksek ortalamaya sahip uygulamaların Twitter ve Instagram'a ait olduğu sonucuna varılmıştır. Twitter ve Instagram kullanan öğretmenlerin dijital bağımlılık puanlarının yüksek olduğu bulgulanmıştır. Dijital medya araçları video paylaşım siteleri (Youtube, Dailymotion), mesajlaşma ve içerik paylaşım siteleri (Twitter, Facebook), fotoğraf paylaşım siteleri (Instagram vb.) olarak sıralanabilir (Dawley, 2009). We are Social 2023 dijital raporuna göre Türkiye'de 48,65 milyon birey instagram kullanmaktadır bu da toplam nüfusun %56,8'ine denk gelmektedir. Aynı raporda Twitter kullanan birey sayısı ise 18,55 milyon olarak belirtilmiştir (Kemp, 2023). TÜİK (2023) Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Araştırma raporuna göre *“kullanıcıların en fazla kullandıkları sosyal medya ve mesajlaşma uygulamaları %84,9 ile WhatsApp, %69 ile YouTube ve %61,4 ile Instagram”* oldu. Yılmaz (2019) yaptığı çalışmada eğitimcilerin en çok kullandıkları sosyal medya uygulamalarının Facebook ve Whatsapp olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kaymal (2020) okul öncesi öğretmenleri ile yaptığı çalışmada en sık kullanılan sosyal medya uygulamasının Instagram olduğunu ancak kullanılan sosyal medya uygulaması ile dijital bağımlılık arasında ilişki bulunmadığını bulgulanmıştır. Araştırmamız kapsamında en yüksek ortalamalardan birinin Twitter uygulamasına ait olması, araştırmaya katılan hedef kitlenin mesleki kimlikleri, yaş düzeyleri ve eğitim seviyeleri ile açıklanabilir. Twitter'ın daha çok fikirlerin ifade edildiği, görselliğin çok az olduğu ve daha çok gündelik gelişmelerin takip edildiği bir platform olması öğretmenlerin bu platformu daha sık kullanmasını ve dijital bağımlılık düzeylerinin artmasına neden olduğu düşünülmektedir. Instagram uygulamasındaki yüksek ortalama ise bu platformu kullanan bireylerin daha görünür olma, yaptıkları meslekle ilgili paylaşımlara yer verme, güncel gelişmeler konusunda bilgilenme ve gelişmeleri kaçırma kaygılarından (FOMO) kaynaklandığı düşünülmektedir.

5.1.11. Dijital Bağımlılık Konusunda Eğitim Alma Değişkenine Göre Öğretmenlerin Dijital Bağımlılık Düzeylerine İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin dijital bağımlılıkları dijital bağımlılık konusunda eğitim alma değişkenine göre incelenmiştir. Dijital bağımlılık konusunda eğitim alma durumlarına göre incelendiğinde, öğretmenlerden dijital bağımlılık konusunda eğitim almadığını ancak bilgi sahibi olduklarını ifade edenlerin dijital bağımlılık puanları yüksek bulunmuştur. En az bir eğitim (seminer ve hizmet içi eğitim) alan öğretmenlerin dijital bağımlılık puanlarının daha düşük bir ortalamaoya sahip olduğu gözlenmiştir. Bir başka ifade ile dijital bağımlılık konusunda eğitim alan öğretmenlerin dijital bağımlılıkları daha düşük bulunmuştur ancak eğitim almadan başka kanallar aracılığıyla bilgi edinen ve bilgi sahibi olduklarının düşünen öğretmenlerin dijital bağımlılık düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Yapılan literatür taramasında öğretmenlerin dijital bağımlılık düzeyleri ile bağımlılık konusunda eğitim alma durumları arasında ilişkinin incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yapılan çalışmaların genel muhtevasının dijital okuryazarlık bilgi düzeylerinin ölçülmesine yönelik olduğu gözlemlenmiştir. Ancak dijital okuryazarlık ve dijital bağımlılık ilişkisine yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde ilişkinin olmadığı (Kul, 2020) veya zayıf düzeyde bir ilişki olduğu (Özsarı ve Deli, 2023) sonucuna ulaşılmıştır. Ebeveynlerin dijital dünya ile ilgili yeterliliklerinin araştırıldığı bir çalışmada ebeveynlerin çoğunluğunun dijital riskler konusunda kendilerini yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır (İnan-Kaya, Mutlu-Bayraktar ve Yılmaz, 2018b). Benzer bir sonuca Özsoy ve Atılgan (2018) ebeveynlerle yaptıkları çalışmada ulaşmışlardır. Söz konusu çalışmada ebeveynlerin dijital imkanlar ve riskler konusunda bilgi düzeylerinin oldukça düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Biricik (2021), anne ve babalarla yaptığı çalışma sonucunda ebeveynlerin dijital okuryazarlık konusunda herhangi bir bilgiye sahip olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Teknoloji bağımlılığı gün geçtikçe artan ve bireyler üzerinde olumsuz etkileri olan bir bağımlılık olmakla birlikte bu etkileri azaltmada önleme çalışmaları önemli bir yer tutmaktadır (Hamarta, Akbulut ve Baltacı, 2021). Bu etkileri azaltmada başvurulabilecek önleme çalışmalarından en etkili olanı eğitimidir. Çocukların okula başlamadan dijital dünya ile ilgili bilgilendirilmesi kadar ebeveynlerin ve eğitimcilerin de bu konuda bilgi düzeylerinin artırılması gerekmektedir. Alanyazın incelendiğinde üniversitelerde

okutulan bazı derslerin (teknoloji bağımlılığı dersi) sonucunda öğrencilerin bağımlılık düzeylerinde düşüşün tespit edilmesi (Karabulut, 2023) eğitimin önemini ortaya koymak açısından oldukça önemlidir. Araştırmamızda elde edilen sonuç bu açıdan önemli bir göstergedir. En az bir eğitim alan öğretmenlerin dijital bağımlılık puanlarının düşük olması öğretmenlerin bağımlılığın olumsuz sonuçları konusunda farkındalıklarının arttığı; eğitim almayan ama bağımlılık konusunda bilgi sahibi olduğunu düşünen öğretmenlerin ise olası dijital riskler konusunda bilgilerinin yetersiz kalmasından kaynaklı dijital bağımlılık düzeylerinin yüksek olduğu düşünülmektedir.

5.1.12. Çocuk Sayısına Göre Öğretmenlerin Dijital Bağımlılık Düzeylerine İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin dijital bağımlılıkları çocuk sayısı değişkenine göre incelenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin çocuk sayısının dijital bağımlılık düzeyleri üzerinde herhangi bir farklılaşma yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında çocuk sayısı değişkenine yönelik yapılan analizlerin oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmaların genel olarak bireylerin çocuk sahibi olup olmama durumları ve bu durumun bağımlılık ile ilişkisi incelenmiş ve birbirinden farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Terzioğlu (2019), çalışmasında çocuğu olmayanların internet bağımlılık düzeylerinin en az bir çocuğu olanlara göre daha yüksek olduğu, tek çocuklu bireylerin bağımlılığının da 2 ve daha fazla çocuğa sahip bireylerin bağımlılığından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çoban (2023) annelerin aile-çocuk internet bağımlılık düzeylerini belirlemek için yaptığı çalışmada tek çocuğa sahip annelerin kontrol güclüğü yaşadığı sonucuna ulaşmıştır. Candemir Karaburç (2017) evli bireylerin problemlili internet kullanım düzeylerinin; Mumay'da (2022) evli bireylerin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin çocuk sayısı değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Çelik (2018) yaptığı çalışmada bireylerin çocuk sahibi olup olmamasının sosyal medya bağımlılığı ve internet bağımlılığı düzeylerinde herhangi bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşmıştır. Aylıkcı (2018) çalışmasında evli olup çocuk sahibi olmayan bireylerin problemlili internet kullanım düzeylerinin çocuk sahibi olanlara oranla daha yüksek olduğunu bulgulamıştır. Batur Başar (2018) yaptığı çalışmada çocuğu olanların internet bağımlılık ve yoksunluk düzeylerinin çocuğu olmayanlara oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Köse (2019), yaptığı çalışmada çocuk sahibi olanların internet bağımlılık düzeylerinin

çocuk sahibi olmayanlara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yapılan çalışmalar ve bulunan sonuçlar incelendiğinde çocuk sahibi olmanın ebeveynler için sorumluluk doğuran ve zaman alan bir uğraş olduğu ve dolaylı olarak ebeveynlerin dijital cihazlarla daha az zaman geçirmelerini sağladığı bundan dolayı da dijital bağımlılık düzeylerinin daha düşük olduğu varsayılsa da çocuk sayısı ile ilgili yapılmış araştırma sayısının az olması bu konuda bulgularımızı tartışmamızı zorlaştıran bir durumdur. Dijital cihazları birer ebeveynlik aracı olarak kullanan ebeveynler için çocuk sayısı çok önemli bir etken olmazken hem klasik ebeveynlik hem de dijital ebeveynlik rollerinin ve sorumluluklarının farkında olan ebeveynler için bu durumun farklı bir seyir izlediği düşünülmektedir.

5.1.13. Çocuk Yaşına Göre Öğretmenlerin Dijital Bağımlılık Düzeylerine İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin dijital bağımlılıkları çocuk yaşı değişkenine göre incelenmiştir. Araştırmamız kapsamında yapılan analiz çalışmasında çocuk yaşının ebeveynlerin dijital bağımlılık düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık yarattığı belirlenmiştir. Buna göre 3-4 ve 5-6 yaş grubunda çocuğu olan öğretmenlerin dijital bağımlılık düzeyleri 9-10 yaş grubuna göre daha yüksek bulunmuştur. Doğan (2023) 21-65 yaş aralığında bulunan 403 anne ile yaptığı çalışmada, çocuğun yaşı ile ebeveynin internet bağımlılık düzeyleri arasında negatif ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Alanyazın incelendiğinde çocuk yaşı ile ebeveynin bağımlılık düzeyleri arasında yapılan çalışma sayısının az olduğu görülmektedir. Bu durum verilerin tartışılmasını zorlaştırmaktadır. Ulaşılan sonucun, 3-6 yaş grubundaki çocukların henüz okula başlamadığı veya okul öncesi dönemde olduğu için ebeveynlerin akademik sorumluluklarının daha az olmasından, boş zamanlarının daha çok olmasından ve bu zamanın daha çok dijital mecrada geçirilmesinden kaynaklı olduğu şeklinde yorumlanabilir.

5.1.14.Çocuğun Devam Ettiği Eğitim Kademesine Göre Öğretmenlerin Dijital Bağımlılık Düzeylerine İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin dijital bağımlılıkları çocuğun devam ettiği eğitim kademesi değişkenine göre incelenmiştir. Araştırma kapsamında çocuğun

devam ettiği eğitim kademesine göre ebeveynlerin dijital bağımlılık düzeyleri ölçölmüş ve okul öncesi eğitime devam eden çocuğa sahip ebeveynlerin, çocuğu ilkokula devam eden ebeveynlere oranla dijital bağımlılık düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Diğer eğitim kademeleri arasında ise herhangi bir farklılaşmaya rastlanmamıştır. Yapılan alanyazın taramasında ebeveynin bağımlılık düzeyi ile çocuğun devam ettiği eğitim kademesini doğrudan araştıran bir çalışmaya rastlanmamıştır. Genel itibariyle eğitime devam eden farklı kademelerindeki çocukların sosyal (iletişim, ebeveynle ilişki vb.), duygusal (yalnızlık vb.) ve davranışsal sorunları (zorbalık, saldırganlık, şiddet vb.) ile ebeveynlerin internet bağımlılıkları arasındaki ilişkilerin incelendiği görölmektedir (Altay, 2007; Hiniker vd., 2015; McDaniel ve Radesky, 2018a; McDaniel ve Radesky, 2018b). Okul öncesi eğitim kademesine devam eden öğrencilerin zamanlarının önemli bir kısmını okulda geçirmeleri, okulda fiziksel aktiviteye dayanan etkinlikler nedeniyle daha çok yoruldukları ve bundan dolayı uyku saatlerinde artış meydana geldiği düşünöldüğünde; ebeveynlerin kendilerine ayıracakları boş zamanların arttığı, bu artan zamanı dijital cihazlarla geçirdikleri buna ek olarak çocukları için eğitim amaçlı araştırma yapma davranışlarının arttığı gibi sebeplerden dolayı ebeveynlerin bağımlı olma eğilimine sahip olmalarına neden olduğu düşünölebilir.

5.1.15. Çocuğun Dijital Cihaz Sahibi Oluşuna Göre Öğretmenlerin Dijital Bağımlılık Düzeylerine İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin dijital bağımlılıkları çocuğun cihaz sahibi oluş değişkenine göre incelenmiştir. Araştırmada çocuğun cihaz sahibi olması açısından öğretmenlerin dijital bağımlılıkları incelenmiş ve çocuğun dijital cihaz sahibi olup olmasına göre öğretmenlerin dijital bağımlılıklarında herhangi bir farklılaşmaya rastlanmamıştır. Araştırmamızın sonucunu destekler nitelikte bir çalışma Çelikbaş (2023) tarafından yapılmış ve annelerin internet bağımlılık düzeylerinin çocuğun dijital cihaz sahibi oluşuna göre farklılaşmadığı gözlenmiştir. Evde bulunan dijital cihazların sayısından çok çocuk ve ebeveynlerin bu cihazları kullanma süresinin bağımlılık üzerinde etkili olduğu düşünölmektedir. Özellikle aile içindeki iletişimin zayıf olması, çocukların ilgisiz bırakılması ilgisiz bırakılan çocukların zaman geçirmek ve kendilerini oyalamak için dijital cihazlara yönelmesi bağımlılığı artıran unsurlardır (Güleç, 2018; Sezerer Albayrak, 2019; Yıldırım, 2021).

Araştırmamızın örnekleminin öğretmen olmasından kaynaklı olarak ebeveyn-çocuk ilişkisinin diyaloga dayalı olduğu ve bundan kaynaklı olarak hanede bulunan çocuğun sahip olduğu dijital cihaz sayısının ebeveynlerin bağımlılık düzeyleri üzerinde farklılık yaratmadığı düşünülmektedir.

5.1.16. Çocuğun Günlük Dijital Cihaz Kullanım Süresine Göre Öğretmenlerin Dijital Bağımlılık Düzeylerine İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin dijital bağımlılıkları çocuğun günlük dijital cihaz kullanım süresi değişkenine göre incelenmiştir. Çocuğun günlük dijital cihaz kullanım süresinin öğretmenlerin dijital bağımlılıklarında farklılaşma oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre günde 2 saatten daha fazla dijital cihaz ile zaman geçiren çocukların ebeveynlerinin dijital bağımlılık düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Lauricella ve diğerleri (2015), 0-8 yaş aralığındaki çocukların dijital cihazlar ile harcadıkları süreyi inceledikleri çalışmalarında çocukların dört cihazı (Tablet, T.V., akıllı telefon, bilgisayar) kullanımı ile ebeveynin kullanımı arasında ilişki olduğunu belirlemiştir. Wartella ve arkadaşları (2014), medya merkezli ailelerin çocuklarının günde 11 saati bulan medya kullanımı olduğunu sonucuna ulaşmıştır. Elde edilen sonuçlar ve yapılan araştırmalar incelendiğin iki yorum yapılabilir. Bunlardan birincisi çocukların dijital cihazlarla meşgul oldukları süre zarfında ebeveynlerin de dijital cihazlarla daha fazla zaman geçirmesinden kaynaklı olarak bağımlılık düzeylerinin arttığı; ikincisi yorum ise ebeveynlerin yoğun dijital cihaz kullanımından dolayı çocuklarını ihmal ettiği ve çocukların da zamanlarını dijital cihazlarla geçirdiği şeklindedir.

5.1.17. Çocuğun Dijital Cihaz Kullanım Amacına Göre Öğretmenlerin Dijital Bağımlılık Düzeylerine İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin dijital bağımlılıkları çocuğun dijital cihaz kullanım amacı değişkenine göre incelenmiştir. Çocuğun dijital cihaz kullanım amacına göre öğretmenlerin dijital bağımlılıklarında farklılaşma oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre çizgi film izlemek ve Youtube'dan video izlemek amacıyla dijital cihazları kullanan çocukların ebeveynlerinin dijital bağımlılık düzeyleri daha yüksek çıkmıştır. Araştırmamızı destekler çalışmalardan biri Wartella

ve arkadaşları (2014) tarafından yapılmıştır. Araştırmada üç aile tipi belirlemiş ve medya merkezli aileler ile orta düzeyde medya kullanan ailelerin çocuklarının Youtube’da zaman geçirdiğini belirlemiştir. Gül (2023) tarafından yapılan araştırmaya katılan ebeveynlerin bir kısmı anne ve baba olarak dijital oyun oynamadıkları halde çocuklarının dijital cihazları oyun oynamak için kullandıkları ve bağımlılık gösterdikleri ifade edilmiştir. Aynı araştırmada evde daha çok babaların dijital oyun oynadığı, çocukların sıklıkla buna şahit olmasından kaynaklı olarak çocuğun da dijital oyun oynadığı ve bağımlılık geliştirdiği ifade edilmiştir. Dijital teknolojilerde meydana gelen değişimler çocukların dikkatini çekmektedir. Özellikle Youtube gibi görsel medya araçları çocuklar için ilgi çekici içerikler üretmekte ve bazı online oyunlarla ilgili kısa videoların gösterilmesine olanak sağlayarak çocukların dijital oyunlara ilgi duymasına neden olmaktadır. Ayrıca yapılan bazı araştırmalarda ebeveynlerin kendilerine ve günlük işlerine zaman ayırmak için çocukların başta Youtube olmak üzere dijital medya uygulamalarını kullanmalarına izin vermekte adeta dijital cihazları birer ebeveynlik aracı olarak kullanmaktadır (Ayar, Bulut ve Gelici; 2023; Wartella vd., 2014). Bu bilgiler ışığında dijital bağımlılık yaşayan ebeveynlerin dijital dünyada daha fazla zaman geçirmek için çocuklarını dijital cihaz kullanma konusunda serbest bıraktığı şeklinde yorumlanabilir.

5.2. Öğretmenlerin Dijital Ebeveynlik Farkındalıklarına İlişkin Sonuçların Tartışılması

5.2.1. Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Dijital Ebeveynlik Farkındalıklarına İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin dijital ebeveynlik farkındalıkları cinsiyet değişkenine göre incelenmiştir. Ebeveyn olan öğretmenlerin dijital ebeveynlik farkındalıklarının cinsiyet bağımsız değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelendiği araştırmada cinsiyetin dijital ebeveynlik farkındalığı üzerinde farklılık yarattığı bulgulanmıştır. Erkek katılımcıların Olumsuz Model Olma (OMO) ve Dijital İhmal (Dİ) alt boyutlarında daha yüksek ortalamaya sahip olduğu; Verimli Kullanım (VK) ve Risklerden Koruma (RK) alt boyutlarında ise kadınların daha yüksek puan ortalamalarına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dijital ebeveynlik, ebeveynlik tutumları, ebeveynlik arabuluculuğu ve dijital ebeveynlik öz yeterlilikleri konularında yapılan çalışmalar incelendiğinde genel anlamda örneklemin annelerden oluştuğu ve

çalışmamızın sonuçları ile tutarlı bulgulara ulaşıldığı görülmektedir. Manap (2020), dijital ebeveynlik farkındalığı ile ilgili ölçme aracı geliştirdiği çalışmasında erkek katılımcıların olumsuz model olma ve dijital ihmal puanlarının daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Nayci (2021) 406 ebeveyn ile yaptığı çalışmada annelerin verimli kullanım ve risklerden koruma düzeylerinin babalardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer bir sonuca Pazarcıklı, Ağralı ve Aydın (2022) tarafından anneler ile yapılan bir çalışmada ulaşılmış, annelerin dijital ebeveynlik alt boyutlarından dijital ihmal ve olumsuz model olma puanlarının düşük, verimli kullanım ve risklerden koruma puanlarının da yüksek olduğunu bulgulamıştır. Kuzu-Jafari (2021) okul öncesi kademesinde eğitim gören çocukların ebeveynlerinin dijital ebeveynlik tutumlarını incelediği çalışmasında annelerin çocuklarını risklerden koruma, babaların da dijital medyayı işlevsel kullanma düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yaman ve diğerleri (2019) ölçme aracı geliştirme çalışmasında dijital ebeveynlik rollerinin ebeveynin cinsiyetine göre farklılaşmadığını belirlemişlerdir. Huang ve diğerleri (2018), ABD’de yaptıkları çalışmada ebeveynlerin dijital ebeveynlik öz yeterliliklerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Genel anlamda yapılan çalışmalar incelendiğinde klasik ebeveynlik rolünde olduğu gibi dijital ebeveynlik rolünde de annelerin oldukça önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir. Annelerin dijital ebeveynlik rolünde daha aktif, korumacı olmasının anneliğin doğasından gelen çocuğunu koruma iç güdüsünün dijital dünyaya yansımından kaynaklandığı yorumu yapılabilir. Ayrıca kültürel değerlerin ebeveynlik yapma konusunda etkili olduğu ve annelerin çocuk yetiştirme, ödevlerde çocuğa yardımcı olma (Lamb, Pleck, Charnov ve Levine, 1987) konularında babalara oranla daha aktif oldukları göz önüne alındığında cinsiyetin dijital ebeveynlikte neden fark yarattığı daha açık bir şekilde görülmektedir.

5.2.2. Medeni Duruma Göre Öğretmenlerin Dijital Ebeveynlik Farkındalıklarına İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin dijital ebeveynlik farkındalıkları medeni durum değişkenine göre incelenmiştir. Araştırmamızda öğretmenlerin medeni durumlarının dijital ebeveynlik farkındalıkları üzerinde farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmamıza benzer bir sonuca Günaydın (2021) tarafından ulaşılmış ve ebeveynlerin medeni durumlarının dijital ebeveynlik tutumlarında farklılık

yaratmadığı tespit edilmiştir. Aile içindeki dinamikler daha çok ebeveyn-çocuk arasındaki iletişime dayanmaktadır ve sağlıklı bir toplumun temeli ailedeki ebeveynin aldığı eğitimle ilgilidir (Karaboğa, 2019). Bu bulgular ailedeki ebeveyn sayısının dijital ebeveynlik konusunda farklılık yaratacak bir durum olmadığı anlamına gelmektedir. Bu bilgiler ışığında dijital ebeveynlik düzeyini etkileyen etmenlerin ebeveyn çocuk arasındaki ilişkinin kalitesine, ebeveynin dijital dünya konusunda farkındalığına ve ebeveynin çocuk gelişim dönemlerinin farkında oluşuyla ilgili olduğu düşünülmektedir.

5.2.3. Yaş'a Göre Öğretmenlerin Dijital Ebeveynlik Farkındalıklarına İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin dijital ebeveynlik farkındalıkları yaş değişkenine göre incelenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin yaşlarının dijital ebeveynlik farkındalıkları üzerinde farklılaşma yaratmadığı bulgulanmıştır. Pazarcıklı, Ağralı ve Aydın (2022) çalışmalarında annelerin dijital ebeveynlik farkındalıkları üzerinde yaştan herhangi bir farklılaşma yaratmadığı sonucuna ulaşmıştır. Şahin-Konaş (2021) araştırmasında ebeveynlerin yaşının dijital ebeveynlik tutumlarında farklılaşmaya neden olmayan bir değişken olduğu sonucuna ulaşmıştır. Dulkadir-Yaman, Karademir ve Yaman (2023), çalışmalarında ebeveynlerin yaşları ile dijital ebeveynlik arabuluculuk tercihleri arasında negatif ve anlamlı bir ilişki bulmuş, ebeveynin yaşının artması ebeveyn arabuluculuğu becerini düşürdüğünü ifade etmiştir. Manap (2020) ebeveynlerin yaş düzeyi ile dijital ebeveynlik alt boyutlarından risklerden koruma puanları arasında negatif bir ilişki bulmuştur. Nayci (2021) çalışmasında 30 yaş altında ve 30-35 yaş aralığındaki ebeveynlerin risklerden koruma düzeylerinin diğer yaş gruplarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kuzu-Jafari (2021) araştırmasında yaştan ilerledikçe bireylerin dijital medyanın etkin kullanımını onaylama düzeylerinin arttığını gözlemlemiştir.

Alanyazında farklı sonuçların elde edilmesinde gelişen teknolojiyle beraber ebeveynlerin çocuk yetiştirme konusunda farklı kaynaklara ulaşma imkânı elde etmesi, destek alabilecekleri kaynakların çoğalması, ebeveynlik konusunda bilgilerinin artış göstermesi ve mesleklerinin öğretmenlik olmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Tüm bu bilgiler ışığında dijital ebeveynlik farkındalığının ebeveynin yaş düzeyi ile ilişkisinin olmamasının beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir.

5.2.4. Mezuniyet Düzeyine Göre Öğretmenlerin Dijital Ebeveynlik Farkındalıklarına İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin dijital ebeveynlik farkındalıkları mezuniyet düzeyi değişkenine göre incelenmiştir. Bu çalışmada öğretmenlerin mezuniyet düzeylerinin dijital ebeveynlik farkındalıkları üzerinde herhangi bir farklılaşmaya neden olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Manap (2020) çalışmasında araştırmamızı destekler nitelikte bir sonuca ulaşarak olumsuz model olma alt boyutu dışındaki dijital ihmal, verimli kullanım ve risklerden koruma boyutlarında mezuniyet düzeyinin farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Alanyazında yapılan çalışmalarda ebeveynlerin mezuniyet düzeyi ile dijital ebeveynlik arabuluculuğu (Dulkadir-Yaman, Karademir ve Yaman, 2023); dijital ebeveynlik tutumları (Doğan, 2022); dijital ebeveynlik öz yeterlilikleri (Yaman ve diğerleri, 2019) arasında ilişki bulunmadığı belirlenmiştir. Kuzu-Jafari (2021) ebeveynlerin eğitim düzeylerinin artmasının otoriter ve koruyucu tutumlarında azalmaya neden olduğunu, lisans ve yüksek lisans mezuniyetine sahip ebeveynlerin ortaokul mezunu olan ebeveynlere oranla dijital medyayı etkin kullanımı onaylama puanlarının daha yüksek olduğunu bulgulamıştır. Alanyazındaki diğer araştırmalara bakıldığında eğitim düzeyi yüksek olanların teknolojiye bakış açılarının daha olumlu olduğu (Redmiles, 2018), daha destekleyici ebeveynlik stratejilerine sahip oldukları (Budak, 2020; Kurtoğlu-Erden ve Uslupehlivan, 2021) tespit edilmiştir.

Dijital teknolojilerin yaygınlaşması her yaş, meslek, eğitim, sosyoekonomik düzeyden bireyin bu teknolojileri kullanmasına olanak sağlamıştır. Dijital çağda her eğitim düzeyindeki birey dijital cihaz kullanabilmekte, ebeveynlik konusunda araştırma yapabilmekte, bilgi ve farkındalık düzeyini artırabilmektedir. Bu gelişmeler göz önünde bulundurulduğunda eğitim düzeyinin farklılık yaratan bir değişken olmadığı düşünülmektedir.

5.2.5. İkinci Ebeveynin (Eşin) Mesleğine Göre Öğretmenlerin Dijital Ebeveynlik Farkındalıklarına İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin dijital ebeveynlik farkındalıkları ikinci ebeveynin (eşlerinin) meslek değişkenine göre incelenmiştir. Öğretmenlerin

eşlerinin (yani ikinci ebeveynin) öğretmen olma, çalışma ve çalışmama durumları incelendiğinde meslek değişkenine göre dijital ebeveynlik farkındalıklarının verimli kullanım ve risklerden koruma alt boyutlarında farklılaşma olduğu bulgulanmıştır. Özellikle öğretmen olan ve çalışan eşlerin çalışmayanlara oranla dijital ebeveynlik farkındalıkları daha yüksek bulunmuştur. Alanyazın incelendiğinde farklı sonuçlara ulaşılan çalışmaların olduğu gözlenmektedir. Buna göre ebeveynlerin çalışma durumu ile dijital ebeveynlik öz yeterlilikleri (Yaman ve diğerleri, 2019), dijital ebeveynlik farkındalıkları (Pazarcıklı, Ağralı ve Aydın, 2022) arasında bir ilişki bulunmamıştır. Ev hanımı olan yani çalışmayan annelerin dijital ebeveynlik davranışlarının çalışan annelere oranla daha iyi olduğu (Kennedy, 2011; Toran ve diğerleri, 2016), çalışmayan ebeveynlerin çocuklarının dijital risklerle daha az karşılaştığı (Doğan, 2023; İkiz ve diğerleri, 2015) bulgulanmıştır. Çalışan ve öğretmen olan ikinci ebeveynlerin dijital ebeveynlik farkındalıklarının yüksek olmasında; araştırmamıza dahil olan katılımcıların öğretmen olmasının eşlerinin dijital ebeveynlik farkındalıklarını etkileyen bir kriter olduğu, katılımcıların eşlerinin çalışan ve öğretmen olmalarının dijital riskler konusunda daha fazla bilgiye ulaşmalarını sağladığı ve dijital cihazları verimli kullanma konusunda farkındalıklarının daha yüksek olmasını sağladığı şeklinde yorumlanabilir.

5.2.6. Günlük Dijital Cihaz Kullanım Süresine Göre Öğretmenlerin Dijital Ebeveynlik Farkındalıklarına İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin dijital ebeveynlik farkındalıkları günlük dijital cihaz kullanım süresi değişkenine göre incelenmiştir. Ebeveynlerin günlük dijital cihazlarla geçirdikleri zaman ile dijital ebeveynlik farkındalıkları incelendiğinde cihazlarla günde 4-5 saat zaman geçiren ebeveynlerin dijital ihmal ve olumsuz model olma puanlarında farklılaşma olduğu görülmektedir. Bir başka ifade ile dijital cihazlar ile günde 3 saatten fazla zaman geçiren ebeveynler çocuklarını ihmal etmekte ve onlara olumsuz model olmaktadır. Alanyazında yapılan bazı çalışmalarda ebeveynlerin ebeveyn arabuluculukları ile dijital cihazları kullanma sıklığı (Dulkadir-Yaman, Karademir ve Yaman, 2023); dijital ebeveynlik tutumları ile ekran kullanım süreleri (Doğan, 2022) ve dijital ebeveynlik farkındalıkları ile dijital cihaz kullanma yılı ve günlük kullanma süreleri (Pazarcıklı, Ağralı ve Aydın, 2022); dijital ebeveynlik öz yeterlilikleri ile internet kullanım deneyimleri (Yaman ve diğerleri,

2019) arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Manap (2020) ebeveynlerin akıllı telefonlarla geçirdikleri süre ile dijital ebeveynlik alt boyutlarından risklerden koruma ve olumsuz model olma puanları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yapılan çalışmalar ve araştırmamızda elde edilen sonuçlar incelendiğinde ebeveynin gün içinde uzun süreler dijital cihazlar ile zaman geçirmesinin ebeveynlik görevlerini aksatmasına, çocukları ihmal etmesine, çocuklara olumsuz model olmasına ve çocukları dijital riskler ile baş başa bırakmasına neden olduğu düşünülmektedir. Bunun yanında ebeveynlerin zamanının önemli bir kısmını dijital cihazlar ile geçirmesinin bazı olumsuz sonuçlara neden olabileceği düşünülmektedir. Bu sorunlar aile-çocuk dijital bağımlılık düzeylerinde artma, aile-çocuk iletişiminin zayıflaması ve çeşitli çatışmaların ortaya çıkabileceği şeklindedir.

5.2.7. Dijital Cihaz Kullanım Amacına Göre Öğretmenlerin Dijital Ebeveynlik Farkındalıklarına İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin dijital ebeveynlik farkındalıkları dijital cihaz kullanım amacı değişkenine göre incelenmiştir. Dijital cihazları kullanım amacına göre dijital ebeveynlik farkındalıkları incelendiğinde, öğretmenlerden dijital cihazları sosyal medyada zaman geçirmek amacıyla kullananların dijital ihmal puanlarının daha yüksek olduğu bulgulanmıştır. Bir başka ifadeyle sosyal medyada zaman geçiren öğretmenlerin çocuklarını ihmal etme düzeyleri daha yüksektir. Livingstone, Blum-Ross, Pavlick ve Ólafsson (2018) İngiltere’de yaptıkları çalışmada 0-17 yaş grubunda çocuğu olan ve interneti kullanan ebeveynlerin, dijital cihazları çocukları için dijital imkanları takip etmek ve dijital ebeveynlik becerilerini geliştirmek amacıyla kullandıklarını bulgulanmıştır. Yapılan araştırmalarda ebeveynlerin teknolojiyi, interneti ve dijital cihazları eğitim, zaman geçirme, iletişim ve haberleşme amacıyla kullandıkları belirlenmiştir (Avinç, 2017; Söğüt, 2020; Şahan, 2017; Yücelyiğit ve Aral, 2020). Kullanım amaçları farklı olsa da dijital cihazlar ile geçirilen sürenin artması insanlar arasındaki iletişimi zayıflatmakta, kişiler arası ilişkilerin ve sohbetlerin sanal platformlara taşınmasına neden olmaktadır. Bireylerin sosyal medyaya yönelmelerinde etkili olan sebepler incelendiğinde bunların günlük hayattaki sıkıntılardan kaçmak, eğlenceli zaman geçirmek ve gündemi takip etmek olduğu ifade edilebilir. Ayrıca sosyal medya platformlarının ilgi çekici olması da bireyler üzerinde etkili olmakta ve bireylerin zamanın farkına varmadan uzun saatler

bu platformlarda zaman geçirmesine, bu süreçte de çocuklarını ihmal etmesine neden olduğu düşünülmektedir.

5.2.8. En Sık Kullanılan Sosyal Medya (Dijital Medya) Uygulamasına Göre Öğretmenlerin Dijital Ebeveynlik Farkındalıklarına İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin dijital ebeveynlik farkındalıkları en sık kullanılan dijital medya uygulamaları değişkenine göre incelenmiştir. Öğretmenlerin en sık kullandıkları dijital medya araçları incelendiğinde, Instagram ve Twitter kullanan öğretmenlerin dijital ebeveynlik alt boyutlarından olumsuz model olma alt boyut puanlarının daha yüksek olduğu; Twitter'ı yoğun olarak kullanan öğretmenlerin olumsuz model olmanın yanında dijital ihmal boyut puanlarının yüksek olduğu bulgulanmıştır. Bir başka ifade ile Twitter ve Instagram'ı sıklıkla kullanan öğretmenlerin çocuklarına olumsuz model oldukları ve onları dijital olarak ihmal ettikleri ifade edilebilir. TÜİK Hanehalkı Bilişim Teknolojileri (BT) Kullanım Araştırması, 2023 raporunda bireylerin en çok kullandıkları sosyal medya ve mesajlaşma uygulamalarının WhatsApp, YouTube ve Instagram olarak sıralanmıştır. We are Social 2023 dijital raporuna göre Türkiye'de 48,65 milyon birey instagram; 18,55 milyon birey ise Twitter kullanmaktadır (Kemp, 2023). Bir başka ifadeyle internete bağlanan bireylerin yarıya yakını sosyal medya platformlarından en az birine erişmektedir. Sosyal medya platformlarından Twitter'ın daha çok fikirlerin ifade edildiği; Instagram'ın ise görselliğe dayalı bir platform olması bu platformların sıklıkla neden kullanıldığını açıklar niteliktedir. Bu platformlardaki ilgi çekici içeriklerle uzun saatler geçiren ebeveynlerin hem klasik ebeveynlik sorumluluklarını hem de dijital ebeveynlik sorumluluklarını yerine getirmediği, çocuklarına olumsuz örnek teşkil ettiği ve çocukları dijital dünyada ihmal ettikleri şeklinde ifade edilebilir.

5.2.9. Dijital Ebeveynlik Konusunda Eğitim Alma Değişkenine Göre Öğretmenlerin Dijital Ebeveynlik Farkındalıklarına İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin dijital ebeveynlik farkındalıkları dijital ebeveynlik konusunda eğitim alma değişkenine göre incelenmiştir. Dijital

ebeveynlik konusunda eğitim alma durumlarına göre incelendiğinde, öğretmenlerden bilgi sahibi olmayanların ve bilgi sahibi olup herhangi bir eğitim almayanların olumsuz model olma ve dijital ihmal düzeylerinin daha yüksek olduğu bir başka ifade ile eğitim almayan öğretmenlerin çocuklarına olumsuz örnek teşkil ettikleri ve çocuklarını ihmal ettikleri belirlenmiştir. En az bir eğitim (seminer veya hizmet iç) alan öğretmenlerin verimli kullanım ve risklerden koruma alt boyut puanlarının daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Bir başka ifade ile en az bir eğitim alan öğretmenlerin dijital ebeveynlik farkındalıkları daha yüksektir. Araştırmamızın bu kısmında sağlıklı bir yorum yapabilmek adına dijital okuryazarlık kavramını açıklamak gerektiği düşünülmektedir. Dijital okuryazarlık, dijital teknolojilerdeki bilgilerin anlaşılması ve edinilen bilgilerin işlevsel bir şekilde işe koşulmasıdır (Churchill, Ping, Oakley ve Churchill, 2008). Dijital okuryazarlık kavramının sosyal duygusal, bilişsel ve teknik olmak üzere üç boyutu bulunmaktadır. Bilişsel boyut, dijital dünyada bilgi arama, bulunan bilginin değerlendirilmesi ve işlevsel bir formda kullanılması; teknik boyut, uygulama yükleyebilme, ara yüzde gezinme ve kullanma gibi teknik kısımları kapsarken sosyal-duygusal boyut ise dijital dünyadaki etik kavramlara dikkat etme ve dijital dünyadaki riskleri fark edebilme olarak ifade edilmektedir (Ng, 2012). Dijital dünyadaki tehlikeler konusunda bilgi sahibi olmayan (sosyal duygusal boyut), dijital cihazı işlevsel bir şekilde kullanma konusunda eksik bilgisi olan (teknik boyut) ve dijital dünyada bilgi arama, sentezleme ve işe koşma konusunda yeterliliğe ulaşmamış bir ebeveynin çocuğuna sağlıklı bir şekilde dijital ebeveynlik yapması zor olacaktır. Biricik (2021) dijital oyun oynayan çocukların ebeveynleri ile yaptığı çalışmada 70 ebeveyninden sadece 3 tanesinin dijital okuryazarlık konusunda bilgi sahibi olduğunu geriye kalan ebeveynlerin ise herhangi bir bilgi sahibi olmadıklarını belirlemiştir. Alımcı (2019) ebeveynlerin internet medya okuryazarlıklarını araştırdığı çalışmada interneti güvenli kullanma konusunda bilgi sahibi olduklarını düşünenlerin oranı %66,4 olarak bulurken bu konuda hiçbir bilgisi olmayanların oranı ise %6,4 olarak bulgulamıştır. Bazı araştırmalarda ebeveynlerin dijital imkanlar ve riskler konusunda sahip oldukları bilgilerin çok az olduğu ve çocukları dijital risklerden korumak için kısıtlama ve yasaklama yolunu tercih ettikleri belirlenmiştir (Alımcı, 2019; Özsoy ve Atılgan, 2018). İnan-Kaya, Mutlu-Bayraktar ve Yılmaz, (2018b) ebeveynlerin dijital riskler konusundaki yeterlilik algılarını araştırdıkları çalışmalarında ebeveynlerin kendilerini dijital riskler konusunda bilgi sahibi olarak gördükleri ancak araştırmaya katılanların önemli bir kısmı (%38) daha fazla bilgi edinmek istediklerini ifade

etmişlerdir. Rahayu ve Haningsih (2021), Endonezyalı annelerin dijital ebeveynlik yeterliliklerini araştırdıkları çalışmada annelerin dijital cihaz kullanım seviyelerinin acemi, dijital ebeveynlik yeterliliklerinin temel düzeyde olduğunu bulgulamıştır. Yapılan araştırmalar ve çalışmamızın bulgusu göz önüne alındığında ebeveynlerin kendi imkanları ile dijital ebeveynlik konusunda araştırma yapabilmenin ön koşullarından birinin dijital okuryazarlık becerisine sahip olmaları gerektiğini göstermektedir. Eğitim alan bireylerin farkındalık düzeylerinin yükseldiği ve dijital dünyadaki imkanlar ve riskler konusunda bilinçlendiği buna bağlı olarak da dijital ebeveynlik farkındalıklarının arttığı düşünülmektedir.

5.2.10. Çocuk Sayısına Göre Öğretmenlerin Dijital Ebeveynlik Farkındalıklarına İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin dijital ebeveynlik farkındalıkları çocuk sayısı değişkenine göre incelenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin çocuk sayısının dijital ebeveynlik farkındalık düzeyleri üzerinde herhangi bir farklılaşma yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bir başka ifade ile öğretmenlerin dijital ebeveynlik farkındalıkları çocuk sayısına göre farklılaşmamaktadır. Alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde, çalışmaların araştırmamızın sonuçlarını destekler nitelikte olduğu ve çocuk sayısının dijital ebeveynlik düzeylerinde herhangi bir farklılaşmaya neden olmadığı tespit edilmiştir (Doğan, 2022; Dulkadir-Yaman, Karademir ve Yaman, 2023; Nayci, 2021; Pazarcıklı, Ağralı ve Aydın, 2022). Bu noktada dijital ebeveynliğin klasik ebeveynlikten farklı bir yapıya sahip olduğu göz önünde bulundurulması gerektiği düşünülmektedir. Klasik ebeveynlik günün neredeyse tamamını kapsayan bir mesai isterken dijital ebeveynlik çocuğun dijital cihazlarla geçirdiği süre ile orantılı bir uğraştır. Bu noktada klasik ebeveynlik rolünü yerine getiren, çocuğu ile zaman geçiren ve iyi bir diyalog kuran ebeveynlerin çocuk sayısı fark etmeksizin aynı başarıyı dijital ebeveynlikte de gösterdiği şeklinde ifade edilebilir.

5.2.11. Çocuk Cinsiyetine Göre Öğretmenlerin Dijital Ebeveynlik Farkındalıklarına İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin dijital ebeveynlik farkındalıkları çocuk cinsiyeti değişkenine göre incelenmiştir. Araştırmada çocuk cinsiyetinin dijital ebeveynlik farkındalık düzeyleri üzerinde herhangi bir farklılaşma yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bir başka ifade ile öğretmenlerin dijital ebeveynlik farkındalıkları çocuk cinsiyetine göre farklılaşmamaktadır. Alanyazın incelendiğinde bu konuda yapılan çalışmaların bulgularımızı destekler nitelikte olduğu ve dijital ebeveynlik tutumlarının çocuk cinsiyetine göre farklılaşmadığıdır (Doğan, 2022; Dulkadir-Yaman, Karademir ve Yaman, 2023; Kuzu-Jafari, 2021; Şahin-Konaş, 2021; Türkel, 2021). Çocuk cinsiyetinin ebeveynlerin dijital ebeveynliklerinde farklılık yaratmayan bir değişken olmasında dijital dünyadaki risk ve fırsatların cinsiyet fark etmeksizin tüm bireyler için aynı seviyede olmasından ve toplumdaki cinsiyet rollerinin dijital dünyada etkili bir değişken olmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

5.2.12. Çocuk Yaşına Göre Öğretmenlerin Dijital Ebeveynlik Farkındalıklarına İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin dijital ebeveynlik farkındalıkları çocuk yaşı değişkenine göre incelenmiştir. Çocuk yaşının dijital ebeveynlik düzeylerinde anlamlı bir farklılık yarattığı belirlenmiştir. Buna göre 9-10 yaş grubunda çocuk sahibi olan ebeveynlerin dijital cihazları daha verimli kullanma eğiliminde olduğu; 3-4 yaş grubunda çocuğu olan öğretmenlerin de risklere karşı çocuğu koruma düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bir başka ifadeyle ebeveynlerin küçük yaş grubundaki çocukları dijital risklerden koruma düzeyi yüksekken yaş ilerleyip çocuklar ergenlik çağına girmeye başladığında ise dijital cihazları verimli kullanmaları konusunda rehberlik ettikleri ifade edilebilir. Dijital ebeveynlik ile çocuk yaşını inceleyen ve herhangi bir ilişki bulamayan çalışmalar (Doğan, 2022; Dulkadir-Yaman, Karademir ve Yaman, 2023) olduğu gibi araştırmamızı destekler çalışmalarda mevcuttur. Küçük yaş grubunda çocuğu olan ebeveynler daha kısıtlayıcıyken, yaşları daha büyük çocuğa sahip olan ebeveynlerin ise aktif arabuluculuk rollerini benimseyerek çocuklarının dijital cihazları kullanımına aracılık etmektedirler (Duerager ve Livingstone, 2012). Bu sonuç çocukların yaş düzeylerine göre ebeveynlik arabuluculukları değiştiğini göstermektedir. Araştırmamızda elde edilen bulgular incelendiğinde küçük yaş grubundaki (3-4 yaş) çocuklara karşı ebeveynlerin, çocuğun

zarar göreceğine dair kaygıya sahip olmalarından dolayı daha korumacı olduğu söylenebilir. Ergenlik döneminin başlaması (9-10) ile beraber ebeveynlerin çocuklarını koruma davranışının devam ettiği ancak onları kısıtlamak yerine çocuklara dijital cihazlar konusunda farkındalık kazandırarak cihazları verimli kullanım konusunda olumlu rol model olmaya çalıştıkları söylenebilir.

5.2.13. Çocuğun Devam Ettiği Eğitim Kademesine Göre Öğretmenlerin Dijital Ebeveynlik Farkındalıklarına İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin dijital ebeveynlik farkındalıkları çocuğun devam ettiği eğitim kademesi değişkenine göre incelenmiştir. Araştırma kapsamında çocuğun devam ettiği eğitim kademesine göre ebeveynlerin dijital ebeveynlik farkındalık düzeyleri ölçülmüş ve verimli kullanım alt boyutunda anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Buna göre okul öncesi, ilkokul ve ortaokula devam eden çocuğu bulunan ebeveynlerin verimli kullanım puanı yüksek bulunmuş ancak çocuğu henüz okula başlamayan ebeveynlerin verimli kullanma puanları daha düşük bulunmuştur. Bir başka ifadeyle çocuğu eğitim öğretime başladıktan sonra ebeveynler dijital cihazların verimli kullanılması konusunda çocuğuna rehberlik ettiği ifade edilebilir. Bazı araştırmalarda çocuğun devam ettiği eğitim kademesinin ebeveynlerin dijital ebeveynlik farkındalıklarında farklılık yaratan bir değişken olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Doğan, 2022; Nayci, 2021) Dulkadir-Yaman, Karademir ve Yaman (2023), yaptıkları çalışmada dijital ebeveynlik arabuluculuk tercihlerini dört kategoride değerlendirmiş ve okul öncesi eğitime devam eden çocuğa sahip velilerin aktif arabuluculuk ve izleme rollerini benimsedikleri; çocuğu okula devam etmeyen ebeveynlerin ise teknik ve güvenlik rollerini benimsediklerini tespit etmişlerdir. Eğitim öğretim faaliyetlerine başlayan çocukların dijital cihazları kullanım amaçlarının çeşitlenmesiyle beraber dijital risklerle karşılaşma ihtimallerinin arttığı söylenebilir. Ebeveynlerin bu riskleri kontrol etme veya azaltma konusunda hem kısıtlayıcı hem de aktif arabuluculuk rolünü benimseyerek dijital cihazları verimli kullanma konusunda çocuklarına rehberlik etmeye çalıştıkları düşünülmektedir.

5.2.14. Çocuğun Dijital Cihaz Sahibi Oluşuna Göre Öğretmenlerin Dijital Ebeveynlik Farkındalıklarına İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin dijital ebeveynlik farkındalıkları çocuğun dijital cihaz sahibi oluşu değişkenine göre incelenmiştir. Araştırmada çocuğun cihaz sahibi olması açısından öğretmenlerin dijital ebeveynlik farkındalıkları incelenmiş ve en az bir cihaz sahibi olan çocuklara sahip öğretmenlerin dijital ihmal ve olumsuz model olma düzeyleri yüksek çıkmıştır. Bir başka ifade ile çocuğuna dijital cihaz alan ebeveynlerin çocuklarına olumsuz örnek olduğu ve onları dijital olarak ihmal ettiği söylenebilir. Araştırmamıza katılan ebeveynler çocuklarının yarısına yakınının (%43,51) en az bir dijital cihaza sahip olduğunu ifade etmiştir. Arıcı Doğan ve Döğer (2023) annelerin dijital ebeveynlik tutumları ile ilgili yaptıkları çalışmada çocukların dijital cihazlara sahip olma düzeylerini akıllı telefon için %84,1; Tablet için %39,3; Bilgisayar için %55,1 olarak bulgulamıştır. Araştırmada çocukların dijital cihazlara sahip olması ile ebeveynin internet kullanımı konusunda kurallar belirleme ve çocuk koruma kilidi kullanması arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Pazarcıklı, Ağralı ve Aydın (2022), annelerin dijital ebeveynlik farkındalıklarını inceledikleri çalışmalarında çocuğu tablet ve akıllı telefon sahibi olan annelerin dijital ihmal düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Dijital cihazların ucuz olması, çeşitlerinin fazla olması ve günümüz dünyasında bir ihtiyaç haline gelmesi cihazların evlerde vazgeçilmez bir konuma gelmesine neden olmuştur. Özellikle ebeveynler, çocuklara yemek yedirmek, onları uyutmak veya eğlendirmek amacıyla çocuklara dijital cihazlar almaktadır (Karaman ve Ayhan, 2021). Bazı çocuklu hanelerde bilgisayar sayısı dörde kadar çıkmaktadır (Alımcı, 2019). Alanyazında yer alan etkenlere ek olarak araştırmamıza katılan kitlenin çalışan (öğretmen) olmasından dolayı gün içinde fiziksel ve bilişsel olarak yoruldukları, dijital cihazları çocuk bakımında birer ebeveynlik aracı haline getirdikleri ve bundan dolayı çocuklarını dijital anlamda ihmal ettikleri, kullanım konusunda onlara olumsuz model oldukları düşünülmektedir.

5.2.15. Çocuğun Günlük Dijital Cihaz Kullanım Süresine Göre Öğretmenlerin Dijital Ebeveynlik Farkındalıklarına İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin dijital ebeveynlik farkındalıkları çocuğun günlük dijital cihaz kullanım süresi değişkenine göre incelenmiştir. Çocuğun günlük dijital cihaz kullanım süresinin öğretmenlerin dijital ebeveynlik farkındalıkları

alt boyutlarından olumsuz model olma ve dijital ihmal boyutlarında farklılaşma oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre günde 2 saat ve üzerinde dijital cihazlarla zaman geçiren çocuklara sahip olan ebeveynlerin çocuklarına olumsuz model olduğu ve çocuklarını dijital olarak ihmal ettiği söylenebilir. Bir başka ifade ile çocuklarına olumsuz model olan ve onları dijital olarak ihmal eden ebeveynlerin çocukları dijital cihazlar ile daha fazla zaman geçirmektedir. Avcı (2023), ebeveynlerin dijital ihmal davranışının yüksek olmasının, çocuğun internet bağımlılığını yordayan bir değişken olduğunu ifade eder. Livingstone, Blum-Ross, Pavlick ve Ólafsson (2018) İngiltere’de 0-17 yaş grubunda çocuğa sahip ebeveynlerle yaptığı çalışmada ebeveynlerin çocuklarla en sık çatışma yaşadığı konulardan birinin çocukların ekran başında geçirdiği süre olduğu ve ebeveynlerin çocukları kısıtlayarak sorunu çözmeye çalıştıkları gözlemlenmiştir. Piotrowski (2017), Hollandalı ailelerin dijital ebeveynlik rollerini incelediği çalışmada çocukların gün içinde dijital cihazlardan TV (9 saat), dijital oyun (2 saat) ve bilgisayarda (1,5 saat) zaman geçirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Arıcı Doğan ve Döğer (2023) dijital ebeveynlik tutumları konusunda yaptığı çalışmada çocukların günlük dijital cihaz kullanma süreleri ile internet kullanımı için kuralların belirlenmesi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Doğan (2022) araştırmasında ebeveynlerin dijital ebeveynlik tutumlarını incelediği çalışmasında dijital ebeveynlik tutumları alt boyutu olan dijital medya risklerinden koruma puanlarının çocukların dijital cihaz kullanım süresine göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bazı çalışmalarda çocukların dijital cihaz kullanım süresi ve sıklığının ebeveynlerin dijital ebeveynlik tutumlarını etkilemediği bulgusuna ulaşılmıştır (Dulkadir-Yaman, Karademir ve Yaman, 2023; Günaydın, 2021; Kuzu-Jafari, 2021; Şahin-Konaş, 2021). İlgili araştırmalar göstermektedir ki ebeveynler tarafından ihmal edilen ve ebeveynlerinin olumsuz model olabilecek davranışlarına şahit olan çocuklar dijital cihazlarla çok fazla zaman geçirmekte ve dijital bağımlı olma riski ile karşı karşıya kalmaktadır. Erik Erikson’un da dikkat çektiği gibi bu yaş grubundaki çocuklar latent dönemdedir ve öğrenmelerinin rol model alma yoluyla gerçekleşmektedir (Aydın, 2017). Bu dönemdeki çocuklar daha çok anne ve babalarını rol model almaktadır. Anne babalarının dijital cihazlarla zaman geçirdiğini ve eğlendiğini gören çocukların da boş zamanlarında dijital cihazlara yöneldiği ve dijital cihazlarla geçirmeleri gereken süreden çok daha fazla zaman geçirdiği düşünülmektedir.

5.2.16. Çocuğun Dijital Cihaz Kullanım Amacına Göre Öğretmenlerin Dijital Ebeveynlik Farkındalıklarına İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin dijital ebeveynlik farkındalıkları çocuğun dijital cihaz kullanım amacı değişkenine göre incelenmiştir. Çocuğun dijital cihaz kullanım amacına göre öğretmenlerin dijital ebeveynlik farkındalıkları incelendiğinde, öğretmenlerin olumsuz model olma ve dijital ihmal ortalamalarının yüksek olduğu bulgulanmıştır. Buna göre Youtube’da video izlemek ve oyun oynamak amacıyla dijital cihazları kullanan çocukların ebeveynlerini olumsuz model olarak aldıkları ve ebeveynleri tarafından dijital olarak ihmal edildikleri söylenebilir. Bir başka ifade ile çocuklarını ihmal eden ve onlara olumsuz model olan ebeveynlerin çocuklarının video izlemek ve oyun oynamak için dijital cihazları kullandığı söylenebilir. Toran ve diğerleri (2016) tarafından çocuğu okul öncesi eğitime devam eden ebeveynlerle yaptıkları çalışmalarında çocukların daha çok dijital oyun oynamak amacıyla dijital cihazları kullandığı, ebeveynlerin çocuklarını dijital oyun kullanım süresi bakımından ihmal ettiği ve çocuğuna olumsuz model olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Nevski ve Siibak (2016), Estonya’da yaptıkları çalışmada çocukların dijital cihazları daha çok Youtube’da (%31, 8) çizgi film izlemek amacıyla kullandığı ve ebeveynlerin cihazları kullanım amacıyla çocukların kullanım amacı arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Günaydın (2021) çalışmasında video ve film izlemek amacıyla interneti kullanan çocuklara sahip olan ebeveynlerin dijital öz yeterlilik düzeyleri daha düşük bulunmuş; ders ve ödev yapmak için interneti kullanan çocuklara sahip olan ebeveynlerin dijital ebeveynlik öz yeterlilikleri daha yüksek bulunmuştur. Bu sonuçlar çocukların dijital cihazları kullanma amaçlarının ebeveynin tutumu ve dijital ebeveynlik farkındalığından etkilendiğini göstermektedir. Alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde ulaşılan sonuçların bulgularımızı destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Dijital ebeveynlik konusunda olumlu tutum sergileyemeyen, ihmalkâr davranarak çocuğa olumsuz model olan ve dijital ebeveynlik konusunda bilgi sahibi olmayan ebeveynlere sahip çocukların dijital cihazlarla oyun oynayarak ve eğlendirici içerikler izleyerek zaman geçirdiği düşünülmektedir.

5.3. Öğretmenlerin Dijital Ebeveynlik Farkındalıkları ile Dijital Bağımlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Sonuçlarının Tartışılması

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin dijital bağımlılıkları ile dijital ebeveynlik düzeyleri arasında ilişki incelenmiştir. Öğretmenlerin dijital bağımlılık düzeyleri ile dijital ebeveynlik farkındalıkları alt boyutlarından olumsuz model olma ve dijital ihmal düzeyleri arasında anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Dijital ebeveynlik alt boyutlarından verimli kullanım ve risklerden koruma düzeyleri ile dijital bağımlılık düzeyleri arasında anlamlı, negatif ve zayıf bir ilişki bulunmuştur. Bir başka ifadeyle öğretmenlerin dijital bağımlı olup olmamaları dijital ebeveynlik farkındalıklarını olumsuz model olma ve dijital ihmal boyutlarına göre etkilemektedir. Alanyazında yapılan incelemelerde araştırmamızı destekler nitelikte çalışmaların olduğu görülmektedir. Özbay (2023) çalışmasında katılımcıların akıllı telefon bağımlılık düzeyleri ile dijital ebeveynlik ölçeğinin olumsuz model olma ve dijital ihmal alt boyutları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu analiz etmiştir. Yazıcı ve Özcan (2021) yaptıkları araştırmada annelerdeki teknoloji bağımlılığı ile dijital ebeveynlik tutumları arasında yüksek bir ilişki bulunduğunu ve bu ilişkinin negatif yönlü olduğunu bulgulamışlardır. Toran ve diğerleri (2016) çalışmasına katılan ebeveynler, çocukların oyun bağımlısı olmasında kendilerini örnek almalarından kaynaklandığı ifade etmiştir. Lauricella ve diğerleri'ne (2015) göre ebeveynler akıllı telefon kullanırken ve dijital ekran başında zaman geçirirken çocuklarına olumsuz örnek teşkil etmektedir. Manap ve Durmuş'a (2020) göre teknoloji ile çok zaman geçiren ebeveynler çocuklarını dijital dünyadaki risklerden korumakta zorlanır ve onlara olumsuz rol model olmaktadır. Dijital bağımlılık bireyin kişisel, sosyal ve psikolojik sorunlar yaşamasına neden olduğu gibi ailevi sorunlara da yol açmaktadır. Dijital bağımlılık (internet, oyun, sosyal medya vb.) geliştiren ve dijital cihazları yoğun bir biçimde kullanan bireylerin aile ilişkileri zarar görmekte ve bu bireyler birtakım sorumluluklarını aksatmaktadır (Mojaz, Paydar ve Ebrahimi, 2015; Ümmet ve Ekşi, 2016). Bu sorumlulukların klasik ebeveynlik ve dijital ebeveynlik sorumlulukları olduğu söylenebilir. Araştırmamız 3-12 yaş arasında çocuğu olan öğretmenleri kapsamaktadır ve bu yaş grubunda olan çocuklar anne ve babalarını rol model alırlar. Bu dönemde dijital cihazlarla çok zaman geçiren ebeveynler çocuklarına olumsuz model olabilmekte ve onları ihmal edebilmektedir. Güney Kore'de yapılan geniş çaplı bir araştırmada ebeveynlerin akıllı telefon

bağımlılığı ile çocukların akıllı telefon bağımlılığı arasında ilişki bulunmuş ve çocukların akıllı telefon bağımlılık eğilimini etkileyen etkenlerden birinin ebeveynin aşırı telefon kullanımı olduğu belirlenmiştir (Son, Cho, Jeong, 2021). Bu bilgiler ışığında dijital bağımlılığın birçok alanda sorun yaratan bir durum olduğu gibi dijital ebeveynliği de etkileyen önemli bir etmen olduğu düşünülmektedir.



BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar

Bu çalışmada öğretmenlerin dijital ebeveynlik farkındalıkları ile dijital bağımlılıkları arasındaki ilişki incelenmiştir. Buna ek olarak dijital ebeveynlik farkındalıkları ile dijital bağımlılıkları çeşitli değişkenler açısından incelenmiş ve elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

1. Araştırmamızda erkek öğretmenlerin dijital bağımlılık puanları kadın öğretmenlere oranla daha yüksek bulunmuştur.
2. Bu araştırmada öğretmenlerin medeni durumlarının, mezuniyet düzeylerinin, çalıştıkları okul kademesinin, eşlerinin mesleğinin, çocuk sayısının ve çocuğun dijital cihaz sahibi oluşunun öğretmenlerin dijital bağımlılık düzeylerini etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.
3. Bu araştırmada daha genç yaştaki öğretmenlerin dijital bağımlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu ve en yüksek ortalamanın 25-29 yaş aralığında olan öğretmenlere ait olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
4. Bu araştırmada 6-10 yıllık mesleki deneyime (hizmet süresine) sahip öğretmenlerin dijital bağımlılık düzeyleri daha yüksek bulunmuştur.
5. Bu araştırmada günlük 2 saatten fazla dijital cihaz kullanan öğretmenlerin dijital bağımlılık düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Dijital cihaz kullanım süresi arttıkça dijital bağımlılık düzeylerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

6. Bu araştırmada sosyal medyada zaman geçirmek ve dijital oyun oynamak amacıyla dijital cihazları kullanan öğretmenlerin dijital bağımlılık düzeyleri daha yüksek bulunmuştur.
7. Bu araştırmada dijital medya uygulamalarından Instagram ve Whatsapp kullanan öğretmenlerin dijital bağımlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
8. Bu araştırmada dijital bağımlılık konusunda eğitim almadan kendi imkanları ile bilgi edinmeye çalışan öğretmenlerin dijital bağımlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
9. Bu araştırmada küçük yaş grubunda (3-6 yaş) ocuğu olan öğretmenlerin dijital bağımlılık düzeyinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
10. Bu araştırmada çocuğu okul öncesine devam eden öğretmenlerin dijital bağımlılık düzeyleri daha yüksek bulunmuştur.
11. Bu araştırmada gün içinde 2 saatten fazla dijital cihazlarla zaman geçiren çocuğa sahip öğretmenlerin dijital bağımlılık düzeyleri daha yüksek bulunmuştur.
12. Bu araştırmada Youtube’da video izlemek ve çizgi film izlemek amacıyla dijital cihazları kullanan çocuklara sahip öğretmenlerin dijital bağımlılık düzeyleri daha yüksek bulunmuştur.
13. Bu araştırmada kadın öğretmenlerin dijital ebeveynlik farkındalıkları daha yüksek bulunmuştur. Erkek ğretmenlerin çocuklarına olumsuz model olduğu ve onları dijital olarak ihmal ettiği; kadın öğretmenlerin ise dijital cihazların verimli kullanımı ve risklerden koruma düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
14. Bu araştırmada öğretmenlerin medeni durumları, yaşları, mezuniyet düzeyleri, çocukların cinsiyeti ve ocuk sayısının öğretmenlerin dijital ebeveynlik farkındalıklarını etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.
15. Bu araştırmada eşi (ikinci ebeveyn) alışan ve ğretmen olan öğretmenlerin dijital ebeveynlik farkındalıkları daha yüksek bulunmuştur.
16. Bu araştırmada dijital cihazları günde 2 saatten fazla kullanan ebeveynlerin çocuklarını ihmal ettiği ve onlara olumsuz model olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu ebeveynlerin dijital ebeveynlik farkındalıkları daha düşük bulunmuştur.
17. Bu araştırmada dijital cihazları sosyal medyada zaman geçirmek amacıyla kullanan ebeveynlerin dijital ebeveynlik farkındalıkları daha düşük bulunmuştur.

Bu ebeveynlerin çocuklarını dijital olarak ihmal etme düzeylerinin daha yüksek olduğu bulgulanmıştır.

18. Bu araştırmada Instagram ve Twitter kullanan öğretmenlerin dijital ebeveynlik farkındalıkları daha düşük bulunmuştur. Bu ebeveynlerin çocuklarını dijital olarak ihmal ettiği ve onlara olumsuz model olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
19. Bu araştırmada dijital ebeveynlik konusunda en az bir eğitim (seminer veya hizmet içi eğitim) alan öğretmenlerin dijital ebeveynlik düzeyleri daha yüksek bulunmuş; hiç eğitim almayan veya kendi imkanları ile bilgi edinmeye çalışan öğretmenlerin dijital ihmal ve olumsuz model olma düzeyleri daha yüksek bulunmuştur.
20. Bu araştırmada 3-4 yaş grubunda çocuğa sahip öğretmenlerin risklerden koruma puanları; 9-10 yaş grubunda çocuğu olanların verimli kullanma puanları yüksek bulunmuştur. Bir başka ifade ile küçük yaş grubunda (3-4 yaş) çocuğa sahip olan öğretmenlerin çocuklarını dijital risklerden korumaya çalıştığı, yaş büyüdükçe dijital cihazları verimli kullanma konusunda çocuklarına rehberlik ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.
21. Bu araştırmada çocuğu okula devam eden (okul öncesi, ilkokul, ortaokul) ebeveynlerin çocuklarına dijital cihazları verimli kullanma konusunda rehberlik ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.
22. Bu araştırmada çocuğuna en az bir dijital cihaz alan ebeveynlerin dijital ebeveynlik farkındalıkları daha düşük bulunmuştur. Bu ebeveynlerin dijital ihmal ve olumsuz model olma düzeyleri daha yüksek bulunmuştur.
23. Bu araştırmada günde 2 saatten fazla dijital cihaz kullanan çocuğa sahip öğretmenlerin dijital ebeveynlik farkındalıkları daha düşük bulunmuştur. Bu ebeveynlerin olumsuz model olma ve dijital ihmal düzeyleri daha yüksektir.
24. Bu araştırmada dijital oyun oynamak ve Youtube’da video izlemek amacıyla dijital cihaz kullanan çocuğa sahip öğretmenlerin dijital ebeveynlik farkındalıkları daha düşük bulunmuştur. Bu ebeveynlerin olumsuz model olma ve dijital ihmal düzeyleri daha yüksektir.
25. Bu araştırmada dijital bağımlılık düzeyi yüksek olan öğretmenlerin dijital ebeveynlik farkındalıklarının daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin dijital bağımlılık düzeyleri arttıkça dijital ihmal ve olumsuz model olma düzeyleri de artmaktadır. Öğretmenlerin dijital bağımlılık düzeyleri ile olumsuz model olma ve dijital ihmal düzeyleri arasında anlamlı pozitif ve orta

düzeyde bir ilişki bulunurken; dijital bağımlılık düzeyleri ile verimli kullanım ve risklerden koruma düzeyleri arasında negatif, anlamlı ve zayıf bir ilişki bulunmuştur.

6.2. Öneriler

1. Bu araştırma nicel yöntemler kullanılarak yapılmıştır. Sonraki araştırmalarda karma desenlerin kullanılması önerilmektedir.
2. Öğretmenlerden dijital bağımlılık ve dijital ebeveynlik konusunda eğitim almayanların veya kendi imkanları ile bilgi edinenlerin dijital bağımlılık düzeylerinin daha yüksek, dijital ebeveynlik farkındalıklarının daha düşük olduğu göz önüne alındığında her iki konuda da hem öğretmenlere hem de ebeveynlere yönelik psikoeğitim programlarının yapılması önerilmektedir.
3. Gelişen ve değişen dünyada bir zorunluluk haline gelmeye başlayan dijital dünyanın barındırdığı risk ve imkanlar konusunda ebeveynleri ve öğretmenleri bilgilendirme çalışmalarının yaygınlaştırılması önerilmektedir.
4. Hem dijital bağımlılığın yüksek çıkmasına hem de dijital ebeveynlik farkındalıklarının düşük çıkmasına neden olan etmenlerden biri de dijital cihaz kullanım süresi olduğu göz önüne alındığında boş vakitlerin daha sağlıklı değerlendirilmesi adına alternatif çalışmaların (kurs, sosyal, sportif faaliyet vb) artırılması ve bu çalışmaların aileler arasında yaygınlaştırılması önerilmektedir.
5. Erkeklerin hem dijital bağımlılık düzeyleri yüksek bulunmuş, hem de dijital ebeveynlik farkındalıklarının daha düşük olduğu göz önüne alındığında baba eğitim programlarının oluşturulması ve yaygınlaştırılması önerilmektedir.
6. Farklı meslek gruplarıyla benzer çalışmaların yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Aarsand, P. (2011). Parenting and digital games: On children's game play in US families. *Journal of Children and Media*, 5(3), 318-333. <https://doi.org/10.1080/17482798.2011.584382>
- Akbaba, T. & Kaya, M. (2022). Ortaöğretime devam eden öğrencilerde problemli internet kullanımının akademik güdülenmeye etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (33), 1-19. <https://doi.org/10.35675/befdergi.712372>
- Akıncan, E. (2022). Ortaokul öğretmenlerinin dijital okuryazarlık dijital bağımlılık ve bilgi güvenliği farkındalık düzeylerinin incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Amasya Üniversitesi.
- Akkaya, S., Tan, Z., Kapıdere, M. & Şahin, S. (2021). Investigation of the relationship between parents' awareness of digital parenting and the effects of digital games on their children. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 889-917. <https://doi.org/10.17679/inuefd.905569>
- Akkoyunlu, B. (2002). Educational technology in Turkey: Past, present and future. *Educational Media International*, 39(2), 165-174. <https://doi.org/10.1080/09523980210155352>
- Aktaş, F. (2021). *Pandemi sürecinde ilköğretim öğrencilerinin dijital bağımlılığına ilişkin öğretmen görüşleri* (Tezsiz yüksek lisans projesi). Pamukkale Üniversitesi.
- Akyol, Y. S. (2021). *Covid-19 pandemisi sürecindeki eğitimcilerin dijital bağımlılığı ve fiziksel aktivite düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi.
- Aldemir, C. & Avşar, M. N. (2020). Pandemi döneminde dijital vatandaşlık uygulamaları. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*, 7(5), 148-169.
- Alımcı, F. (2019). *Kayseri'deki anne babaların internet medya okuryazarlığı bilinçliliği üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi.
- Altay, F. B. (2007). *Okul öncesi kuruma (devlet-özel) devam eden çocukların sosyal yeterlilikleri ve olumlu sosyal davranışları ile ebeveyn stilleri arasındaki ilişkiler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Altunkürek, Ş. Z. & Özçoban, K. (2020). Lise öğrencilerinin internet bağımlılıkları ile sağlıklı yaşam biçimi davranışları. *Bağımlılık Dergisi*, 21(4), 275-284.
- Altınok, M. (2021). Lise öğrencilerinin dijital bağımlılık ve yaşam doyumunun incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 19 (1), 262-291. <https://doi.org/10.37217/tebd.689774>
- American Psychiatric Association. (2013). *DSM-5- Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5*. (5th ed.). APA
- Anderson, K. J. (2001). Internet use among college students: An exploratory study. *Journal of American College Health*, 50(1), 21-26.
- Andreassen, C.S. (2015). Online Social Network Site Addiction: A Comprehensive

Review. *Current Addiction Reports*, 2(2), 175–184.

- Andreassen, C. S., Pallesen, S. & Griffiths, M. D. (2017). The relationship between addictive use of social media, narcissism, and self-esteem: Findings from a large national survey. *Addictive behaviors*, 64, 287-293. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2016.03.006>
- Appel, H., Gerlach, A. L. & Crusius, J. (2016). The interplay between Facebook use, social comparison, envy, and depression. *Current Opinion in Psychology*, 9, 44–49. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2015.10.006>
- Arıcı-Doğan, D. & Döğer, S. S. (2023). Annelerin dijital ebeveynlik tutumları ile aile-çocuk internet bağımlılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 9 (1), 1-14. <https://doi.org/10.24289/ijsser.1181453>
- Arısoy, Ö. (2009). İnternet bağımlılığı & tedavisi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 1(1), 55–67.
- Arslan, A. (2020). Üniversite öğrencilerinin dijital bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International e-Journal of Educational Studies (IEJES)*, 4(7), 27-41. <https://doi.org/10.31458/iejes.600483>
- Arslan, H., Tozkoparan, S. B. & Kurt, A. A. (2019). Öğretmenlerde mobil telefon yoksunluğu korkusunun ve gelişmeleri kaçırma korkusunun incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 237-256.
- Ateş, E. C. ve Ateş, A. P. (2020). Gençlik-dijital çağ ve suç. *Hacettepe Üniversitesi Gençlik Araştırmaları ve Uygulama Merkezi*.
- Ateş, M. A. & Durmuşoğlu-Saltalı, N. (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. M. (2023). *Dijital ebeveynlik farkındalığı ve ebeveyn tutumlarının çocuklarda ekran bağımlılığı ile ilişkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İzmir Bakırçay Üniversitesi.
- Avinç, Z. (2017). *0-8 yaş arasındaki çocukların internet ve mobil teknoloji alışkanlıkları ve güvenli internet kullanımı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi.
- Awofala, A. O. A. & Esealuka, A. R. (2021). Nomophobia, smartphone addiction, depression, and anxiety as predictors of internet addiction among nigerian preservice mathematics teachers. *Journal of Informatics and Vocational Education*, 4(3), 107-117. <https://doi.org/10.20961/ijie.v4i2.40021>
- Ay, S. (2013). *İletişim araçları kullanımının yarattığı bağımlılığın sosyal izolasyon üzerindeki etkisi, cep telefonu kullanıcıları üzerine bir çalışma* (İdari uzmanlık tezi). Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu.
- Ayar, H., Bulut, N. & Gelici, Z. (2023). Erken çocuklukta dijital bağımlılıkla mücadele projesi kapsamında ebeveynlerin çocuklarının dijital medya kullanımına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 25(47), 1-33. <https://doi.org/10.17335/sakaifd.1252105>
- Ayas, T. & Horzum, M. B. (2013). İlköğretim öğrencilerinin internet bağımlılığı ve aile internet tutumu. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(39), 46-

57.

- Aydın, F. & Horzum, M. B. (2015). Öğretmenlerin bilgisayar oyun bağımlılık düzeylerini yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Online Journal of Technology Addiction and Cyberbullying*, 2(1), 52-66.
- Aydın, B. & Sarı, S. V. (2011). Internet addiction among adolescents: the role of self-esteem. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 3500-3505.
- Aydın, F. (2017). *Teknoloji bağımlılığının sınıf ortamında yarattığı sorunlara ilişkin öğrenci görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi.
- Aydın, K. (2004). Üniversite öğrencilerinin cep telefonu kullanımı ve GSM operatörü tercihleri üzerine bir çalışma, *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9(1), 149 – 164.
- Aydiner, S. (2017). *Ortaokul kademesindeki öğrencilerin bilgisayar bağımlılıkları ile benlik saygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Ticaret Üniversitesi.
- Aydoğdu-Karaaslan, İ. (2015). Dijital oyunlar ve dijital şiddet farkındalığı ebeveyn ve çocuklar üzerinde yapılan karşılaştırmalı bir analiz. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(36), 806–818. <https://doi.org/10.17719/jisr.2015369545>.
- Aydoğdu-Karaaslan, İ. & Budak, L. (2012). Üniversite öğrencilerinin cep telefonu özelliklerini kullanımlarının ve gündelik iletişimlerine etkisinin araştırılması. *Journal of Yasar University*, 7(26), 4548 – 4571.
- Aylıkçı, Ç. (2018). *Evli bireylerin problemli internet kullanımı ile evlilik doyumu arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Aytekin, G. (2017a, Ağustos 10). *Dijital oyunlar ve bireyler üzerindeki etkileri*. Güvenli Web. <https://www.guvenliweb.org.tr/blog-detay/dijital-oyunlar-ve-bireyler-uzerindeki-etkileri>
- Aytekin, G. (2019, Eylül 24). *Nomofobi ve FOMO tehlikesinin farkında mıyız?* Güvenli Web. <https://www.guvenliweb.org.tr/haber-detay/nomofobi-ve-fomo-tehlikesinin-farkinda-miyiz>
- Bakan, U. & Bakan, U., (2017). Facebook'ta aile ilişkileri ve sosyal medya adanmışlığına yönelik bir içerik analizi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 54-68.
- Balkın A. (2020). *Lise öğrencilerinin bağımlılık düzeyi ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Bardakçı, S. & Arslan, A. (2021). Üniversite öğrencilerinin dijital bağımlılıklarının sosyal kaygı düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50 (230). 899-922. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.710703>
- Başdaş, Ö. & Özbey, H. (2020). Digital game addiction, obesity, and social anxiety among adolescents. *Archives Psychiatric Nursing*, 34(2), 17-20.
- Başköy, N. (2013). *Ortaöğretim öğrencilerinin internet bağımlılık, siber zorbalık ve bilgisayara karşı tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ahi Evran Üniversitesi.

- Bates-Fraser, L., Zieff, G., Stanford, K., Moore, J. B., Kerr, Z. Y., Handson, E. D., Gibss, B.B., Kline, C. E. & Stoner, L. (2020). COVID-19 impact on behaviors across the 24-hour day in children and adolescents: Physical activity, sedentary behavior and sleep. *Children*, 7(138), 1-9. <https://doi.org/10.3390/children7090138>
- Batur Başar, T. (2018). *İnternet bağımlılığının evlilik ilişkisi üzerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Bayıroğlu, H. & Ayan, K. (2014). Android üzerinde web tabanlı çocuk takip sistemi. *Sakarya University Journal of Science*, 18(2), 87-91.
- Baylyyeva, C. (2019). *Lise öğrencilerinde internet bağımlılığı ile problemli internet kullanımı arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi.
- Bayrak, T. (2017). Sosyal medyada dijital etik: Twitter’da şiddet içerikli iletilerin incelenmesi. *Yeni Medya Elektronik Dergi*, (1), 32-46.
- Bayzan, Ş. (2009). Türkiye ve dünyada internet yasaklarına, sansüre ve zararlı içeriğe karşı yaptırım ve uygulamalara genel bir bakış. *11. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri* (ss.383-388). Şanlıurfa: Harran Üniversitesi.
- Beard, K. W. & Wolf, E. M. (2001). Modification in the proposed diagnostic criteria for Internet addiction. *CyberPsychology ve Behavior*, 4(3), 377–383. <https://doi.org/10.1089/109493101300210286>
- Belçer, M., Uysal, İ. & Akgün, A. (2022). Üniversite öğrencilerinin Facebook bağımlılık düzeylerinin belirlenmesi: Sağlık hizmetleri meslek yüksekokulu örneği. *Hastane Öncesi Dergisi*, 7 (3), 349-363. <https://doi.org/10.54409/hod.1200538>
- Beyatlı, Ö. (2012). *Orta öğretim akademisindeki öğrencilerin internet bağımlılığı düzeylerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yakındoğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bexheti, L. A., Ismaili, B. E. & Cico, B. H. (2014). *An analysis of social media usage in teaching and learning: The case of SEEU. In Proceedings of the 2014 International Conference on Circuits, Systems, Signal Processing, Communications and Computers*, Venice. ISBN 978-1-61804-22.
- Bianchi, A. & Phillips, J. G., (2005). Psychological predictors of problem mobile phone use. *CyberPsychology ve Behavior*, 8(1), 39-51.
- Bilecik Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü, (2018, Mart 10). *Bağımlılık Nedir ve Nelere Bağlı Olunur?* http://bilecikram.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/11/01/130586/dosyalar/2018_03/05105559_BaYmlYIYk_Nedir_ve_Nelere_baYmlY_Olunur.pdf
- Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu (2019, Haziran 12). *İnternetin riskleri ve zararları*. <https://internet.btk.gov.tr/internetin-riskleri-ve-zararlari>
- Bilgiç, H. G., Duman, D. & Seferoğlu, S. S. (2011). Dijital yerlilerin özellikleri ve çevrim içi ortamların tasarlanmasındaki etkileri. *XIII. Akademik Bilişim Konferansı*. Malatya, Türkiye. https://ab.org.tr/ab11/kitap/bilgic_duman_AB11.pdf
- Bilgin, H. C. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin bilgisayar oyun bağımlılık düzeyleri ile*

iletişim becerileri arasındaki ilişki (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi.

- Bilginer, Ç., Karadeniz, S. & Arslan, E. (2021). Digital gaming among adolescents in clinical settings: Do we underestimate this issue? *Entertainment Computing*, 36, 100392. <https://doi.org/10.1016/j.entcom.2020.100392>.
- Binark, M. & Bayraktutan, G. (2008). *Kültür endüstrisi ürünü olarak dijital oyun*. Kalkedon Yayınları.
- Biricik, Z. (2021). Çocukların oynadığı dijital oyunlara ilişkin dijital ebeveynlerin farkındalıkları üzerine bir inceleme. *Erciyes İletişim Dergisi*, 8(2), 575-597. <https://doi.org/10.17680/erciyesiletisim.785287>
- Biricik, Z. (2022). Dijital bağımlılıklar ve dijital bağımlılıklardan kurtulma yolu olarak dijital minimalizm. *The Turkish Online Journal of Design Art and Communication*, 12(3), 897-912. <https://doi.org/10.7456/11203100/022>
- Biricik, Z. & Atik, A. (2021). Gelenekselden dijitale değişen oyun kavramı ve çocuklarda oluşan dijital oyun kültürü. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 445-469.
- Blevins, M. (2004). *Information and media literacy education within the school library media centers of a Middle Tennessee County* (Unpublished doctoral dissertation). Tennessee State University.
- Block, J. J. (2008). Issues for DSM-V: Internet addiction. *American Psychiatric Association*, 165, 306-607.
- Bolat, D. & Korkmaz, Ö. (2021). Ortaokullarda ergenlik çağındaki öğrencilerin siber zorbalık davranışları, sosyal medya bağımlılıkları ve sosyal medya bozuklukları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 25(1), 253-268.
- Bostancı, M. (2019). Dijital ebeveynlerin sosyal medyada mahremiyet algısı. *AJIT-e: Bilişim Teknolojileri Online Dergisi*, 10(38), 115-128. <http://dx.doi.org/10.5824/1309-1581.2019.3.005.x>
- Bostancı, A. (2020). *Teknolojik araçların 10-12 yaş çocuklar üzerindeki etkilerine yönelik ebeveyn tutum ve davranışlarının belirlenmesi: (Konya İli Örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). KTO Karatay Üniversitesi.
- Boyacı, M. (2019). Türkiye’de İnternet bağımlılığı araştırmaları: Bir içerik analizi çalışması. *Addicta: The Turkish Journal On Addictions*, 6(3), 777-795. <https://doi.org/10.15805/addicta.2019.6.3.0030>
- Bozkurt, L. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasında ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi.
- Bragazzi, N. L. & Del Puente G. (2014). A proposal for including nomophobia in the new DSM-V. *Psychology Research Behavior Management*, 7, 155-160.
- Brownlie, J. & Spandler, H. (2018). Materialities of mundance care and the art of holding one’s own. *Sociology of Health ve Illness*, 40(2), 256-269. <https://doi.org/10.1111/1467-9566.12574>
- Budak, K. S. (2020). *Okul öncesi dönem çocukları için dijital oyun bağımlılık eğilimi ölçeğinin ve dijital oyun ebeveyn rehberlik stratejileri ölçeğinin geliştirilmesi, problem davranışlarla ilişkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans

tezi). Pamukkale Üniversitesi.

- Buse, C., Martin, D. & Nettleton, S. (2018). Conceptualising 'Materialities of care': Making visible mundane material culture in health and social care contexts. *Sociology of Health ve Illness*, 40(2), 243-255. <https://doi.org/10.1111/1467-9566.12663>
- Bülbül, H. & Tarkan, T. (2018). Telefon ve oyun bağımlılığı: Ölçek incelemesi, başlama yaşı ve başarıyla ilişkisi. *Vizyoner Dergisi*, 9(21), 1-13.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2022). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (32. baskı). PegemA Yayıncılık.
- Byron, T. (2008). *Safer children in a digital world: The report of the Byron Review: Be safe, be aware, have fun*. <http://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/7332>
- Cabral, J. (2011). Is generation y addicted to social media? *The Elon Journal of Undergraduate Research in Communications*, 2(1), 5-14.
- Can, A. (2017). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. (5. Basım). Pegem Akademi.
- Can, H. C. & Demir, G. T. (2020). Sporcuların ve e-spor oyuncularının dijital oyun bağımlılığı ve dijital oyun bağımlılığına ilişkin farkındalık düzeyleri. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 5(4), 364-384. <https://doi.org/10.31680/gaunjs.770600>.
- Can, H. C. & Tozoğlu, E. (2019). Üniversite öğrencilerinin internet bağımlılığı düzeylerinin spor ve farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Spor Eğitim Dergisi*, 3 (3), 102-118.
- Canberk, G. & Sağıroğlu, Ş. (2007). Çocukların ve gençlerin bilgisayar ve internet güvenliği. *Politeknik Dergisi*, 10(1), 33-39.
- Candemir-Karaburç, G. (2017). *Evli bireylerin problemli internet kullanımı, evlilik uyumu, eş tükenmişliği ve temel psikolojik ihtiyaçların karşılanma düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi.
- Caplan, S. E. (2002). Problematic internet use and psychosocial well-being: Development of a theory-based cognitive-behavioral measurement instrument. *Computers in Human Behavior*, 18(5), 553-575. [https://doi.org/10.1016/s0747-5632\(02\)00004-3](https://doi.org/10.1016/s0747-5632(02)00004-3)
- Ceyhan, E., Ceyhan, A.A. & Gürcan, A. (2007). Problemli internet kullanımı ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (KUYEB) Dergisi*, 7, 387-416.
- Chou, C., Condon, L. & Belland J. C. (2005). A review of the research on internet addiction. *Educational Psychology Review*, 17(4), 363-388.
- Churchill, N., Ping, L. C., Oakley, G., & Churchill, D. (2008). Digital storytelling and digital literacy learning. *International Conference on Information Communication Technologies in Education*. Corfu, Greece. <http://www.icicte.org/ICICTE2008Proceedings/churchill043.pdf>
- Cırcır, O., Yönet Demirhan, C., Aydemir, M., Balcı, H., Can, H. R. & Gökce, Z. (2023). Ortaokul öğrencilerinde problemli internet kullanımı ile öz-yeterlik arasındaki ilişkide yaşam doyumunun aracı rolünün incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(8).

<https://doi.org/10.9779/pauefd.1108453>

- Clark, L. S. (2011). Parental mediation theory for the digital age. *Communication Theory*, 21(4), 323-343.
- Clarkson, A. & Zierl, L. (2018). An online parenting program grows digital parenting skills and parent-school connection. *Journal of Extension*, 56(5).
- Coşar, H. A. & Gedik, H. (2021). Öğretmen adaylarının sosyal medya bağımlılığı ve akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 32-65. <https://doi.org/10.48174/buaad.932899>
- Coşkunalp, S. (2022). *Dijital ebeveynlik öz yeterliği ile çocuklarda problemli medya kullanımı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi.
- Cowan, P. A., Powell, D. & Cowan, C. P. (1998). Parenting interventions: A family systems perspective. In W. Damon, I. E. Sigel, ve K. A. Renninger (Eds.), *Handbook of child psychology: Child psychology in practice* (3-72). John Wiley ve Sons, Inc.
- Çakır Balta, Ö. & Horzum, M. B. (2008). The factors that affect internet addiction of students in a web based learning environment. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 41(1), 187-205.
- Çakır, Ö., Ayas, T. & Horzum, M. B. (2011). Üniversite öğrencilerinin internet ve oyun bağımlılıklarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44(2), 95-118. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001226
- Çakır, V. & Çakır V. (2010). *Televizyon bağımlılığı*. Litera Türk.
- Çakır Y. & Turan N. (2022). Adölesanlarda teknolojik oyun bağımlılığı ve karakter güçleri. *Bağımlılık Dergisi*, 23(3), 377-382. <https://doi.org/10.51982/bagimli.1000130>
- Çalışkan, N., Yalçın, O., Akbudak, M. A. & Ayık, A. (2017). Böte öğretmen adaylarının akıllı telefon bağımlılık düzeylerini belirlemeye yönelik bir çalışma. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(26), 111-125.
- Çam, E. (2012). *Öğretmen adaylarının eğitsel ve genel amaçlı Facebook kullanımları ve Facebook bağımlılıkları: SAÜ Eğitim Fakültesi örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi.
- Çelen, F. K., Çelik, A. & Seferoğlu, S. S. (2011). Çocukların internet kullanımları ve onları bekleyen çevrim içi riskler. *XIII. Akademik Bilişim Konferansı*. Malatya, Türkiye. https://yunus.hacettepe.edu.tr/~sadi/yayin/AB11_Celen-Celik-Seferoglu_Cocuklar-Internet-Riskler.pdf
- Çelik, E. (2018). *Öğretmenlerin internet, sosyal medya bağımlılıkları ile evlilikte uyum ve aile işlevleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Çelikbaş, E. (2023). *15-18 yaş çocuğu olan annelerin dijital ebeveynlik farkındalığı ve internet bağımlılığı düzeyi ile çocuğunun internet bağımlılığı düzeyi arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi.

- Çetinkaya, L. & Sütçü, S.S. (2016). Çocukların gözüyle ebeveynlerinin bilişim teknolojileri kullanımlarına yönelik kısıtlamaları ve nedenleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(1), 79-116.
- Çevik, G. B. & Çelikkaleli, Ö. (2010). Ergenlerin arkadaş bağlılığı ve internet bağımlılığının cinsiyet, ebeveyn tutumu ve anne baba eğitim düzeylerine göre incelenmesi. *Journal of the Cukurova University Institute of Social Sciences*, 19(3), 225-240.
- Çırak, M. (2021). *Üniversite öğrencilerinde nomofobi: dijital bağımlılık, sosyal bağımlılık ve yaşam doyumunun rolü* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Çiftçi, H. (2018). Üniversite öğrencilerinde sosyal medya bağımlılığı. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi* 7(4), 0-0.
- Çoban, H. (2023). *İstanbul'da yaşayan 25-40 yaş arası annelerin dijital ebeveynlik farkındalığının çeşitli değişkenler ve çocukta internet bağımlılığı açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi.
- Çubukçu, A. & Bayzan, Ş. (2013). Türkiye'de dijital vatandaşlık algısı ve bu algıyı internetin bilinçli, güvenli ve etkin kullanımı ile artırma yöntemleri. *Middle Eastern ve African Journal of Educational Research*, 5(1), 148-174.
- Çukurluöz, Ö. (2016). *Lise öğrencilerinin dijital bağımlılıklarının incelenmesi: Ankara ili Çankaya örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi.
- Çutuk, S. (2022). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinde internet bağımlılığı, sosyal izolasyon ve psikolojik dayanıklılık ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkiler* (Yayımlanmamış doktora tezi). Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi.
- Davie, N. & Hilber, T. (2017). Nomophobia: Is smartphone addiction a genuine risk for mobile learning. *International association for development of the information society*, 100-104.
- Davis, R. A., (2001). A cognitive-behavioral model of pathological internet use. *Computer in Human Behaviour*, 77(2), 187-195. [https://10.1016/S0747-5632\(00\)00041-8](https://10.1016/S0747-5632(00)00041-8)
- Dawley, L. (2009). Social network knowledge construction: emerging virtual world pedagogy. *On the Horizon*, 17(2), 109–121. <https://doi.org/10.1108/10748120910965494>
- Dell'Osso, B., Altamura, A. C., Allen, A., Marazziti, D., & Hollander, E. (2006). Epidemiologic and clinical updates on impulse control disorders: a critical review. *European archives of psychiatry and clinical neuroscience*, 256(8), 464–475.
- Demir, G. T. & Hazar, Z. (2018). Dijital oyun oynama motivasyonu ölçeği DOOMÖ: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 12(2), 128-139.
- Demirel, M., Yörük, M. & Özkan, O. (2012). Çocuklar için güvenli internet: güvenli internet hizmeti ve ebeveyn görüşleri üzerine bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(7), 54-68.

- Demirci, K., Orhan, H., Demirdas, A., Akpınar, A. & Sert, H. (2014). Validity and reliability of the Turkish version of the smartphone addiction scale in a younger population. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni-Bulletin of Clinical Psychopharmacology*, 24(3), 226-234.
- Deveci Topal, A. & Çolak, S. (2021). Investigation of digital addiction levels, digital games playing status and interpersonal problem solving skills of university students. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(52), 326-359. <https://doi.org/10.9779/pauefd.743418>
- Diba, P. (2017). *Evli çiftlerin sosyal fobi ve internet bağımlılık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Arel Üniversitesi.
- Diktaş, A. & Baş, K. (2020). Değer eğitimi dersinin sosyal bilgiler öğretmen adaylarına kazandırdıkları. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 15(5), 3261-3275.
- Dilci, T. (2015). *Dijital diyet zamanı* (1. baskı). Eğitim Yayınevi.
- Dilci, T., Arslan, A. & Ersoy, M. (2019), 0-12 yaş aralığındaki çocukların dijital bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre belirlenmesi. *Tarih Okulu Dergisi*, 12(38), 122-142. <https://doi.org/10.14225/Joh1514>
- Dinç, M. (2015). Teknoloji bağımlılığı ve gençlik. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 31-65.
- Dinç, M. (2017). *Lise öğrencilerinde özgül internet bağımlılığının bağlanma stilleri ve mizaç özellikleri açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi.
- Doğan, M. (2023). *Birinci basamağa başvuran evli kadınlarda internet bağımlılığının, aile içi bireyler arasındaki uyum üzerine etkisinin incelenmesi: Isparta örneği*. (Uzmanlık tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Doğan, M. A. (2022). *Dijital ebeveynliğin demografik özellikler, beş faktör kişilik kuramı ve bilişsel esneklik açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi.
- Duerager, A. & Livingstone, S. (2012). *How can parents support children's internet safety?* EU Kids Online. <http://eprints.lse.ac.uk/42872/>
- Dulkadir Yaman, N., Karademir, A. & Yaman, F. (2023). An investigation of the parental mediation situations of preschool children's parents. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 13(2) 218-245. DOI: 10.18039/ajesi.1258231.
- Durak Batıgün, A. & Hasta, D. (2010). İnternet bağımlılığı: Yalnızlık ve kişilerarası ilişki tarzları açısından bir değerlendirme. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 11, 213-219.
- Durak, E. Ş. & Durak, M. (2018). “Çevrim içi hayat” mı “gerçek hayat” mı? İnternet bağımlılığını kontrol etmede psikolojik stratejiler. *Uluslararası Eğitimde Güncel Sorunlar ve Teknoloji Bağımlılığı Kongresi*, 72-82. İstanbul: Güven Plus Grup A.Ş. Yayınları.
- Eker, Ö. (2016). *Lise öğrencilerinin problemleri mobil telefon kullanımı ile öznel iyi oluşlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Nişantaşı

Üniversitesi.

- Ekici, S. & Uçak, N. Ö. (2012). İlköğretim öğrencilerinin internette bilgi arama davranışları. *Türk Kütüphaneciliği*, 26(1), 78-96.
- Emre, O., Ulutaş, A., Nisan, F., Görgen, A. N. & Cumurcu, H. B. (2019). Üniversite öğrencilerinde teknoloji ve internet bağımlılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 9(2), 167-182.
- Erboy, E. & Vural, R, A. (2010). İlköğretim 4 ve 5 sınıf öğrencilerinin bilgisayar oyun bağımlılığını etkileyen faktörler. *Ege Eğitim Dergisi*, 11(1), 39-58.
- Ercan, Ö. & Tekin, N. (2019). Beden eğitimi öğretmenlerinin nomofobi düzeylerinin incelenmesi. *Journal of Global Sport and Education Research*, 2(1), 24-34.
- Ercan, S. (2020). *Dijitalizm*. (4. Baskı). Ravza Yayıncılık.
- Erdamar, G. & Kurupınar, A. (2014) Ortaöğretim öğrencilerinde görülen madde bağımlılığı alışkanlığı ve yaygınlığı: Bartın ili örneği. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1): 65-84.
- Ergin, A., Uzun, S. U. & Bozkurt, A. İ. (2013). Tıp fakültesi öğrencilerinde internet bağımlılığı yaygınlığı ve etkileyen faktörler, *Pamukkale Tıp Dergisi*, 3, 134-142.
- Eroğlu, M., Pamuk, M. & Pamuk, K. (2013). Investigation of problematic internet usage of university students with psychosocial levels at different levels. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 103, 551-557
- Ertem, F. (2006). *Cep telefonu kullanımının insan ilişkilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Haliç Üniversitesi.
- Ertemel, A. V. & Aydın, G. (2018). Dijital ekonomide teknoloji bağımlılığı ve çözüm önerileri. *Addicta-The Turkish Journal on Addictions*, 5(4), 683-690.
- Ertural, G. (2020). *Üniversitede okuyan ebelik ve hemşirelik öğrencilerinin dijital bağımlılıklarının ve akademik öz yeterliliklerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Eruysal Sertbarut, S. (2021). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının oluşturdukları dijital öykülerin değerlendirilmesi, dijital okuryazarlıkları ve görüşlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Esfahani, M, D, Nikbafs, A, Kuss, D, J, Nilashi M, & Afrough, S. (2019). Social media addiction: Applying the dematel approach. *Telematics and Informatics* 43(25). 101250
- Eshet-Alkalai, Y. (2004). Digital literacy: A conceptual framework for survival skills in the digital era. *Journal of educational multimedia and hypermedia*, 13(1), 93-106.
- Esslin, M. (1991). *TV beyaz camın arkası*. Pınar Yayınları.
- Eşgi, N. (2013). Dijital yerli çocukların ve dijital göçmen ebeveynlerinin internet bağımlılığına ilişkin algılarının karşılaştırılması, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 181-194.
- Eşgi, N. (2014). Aile-çocuk internet bağımlılık ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 807-839.

- Eu Kids Online (2011). *Avrupa çevrim içi çocuklar projesi (AÇÇAP) özet bulguları*. <https://www.lse.ac.uk/media-and-communications/assets/documents/research/eu-kids-online/participant-countries/turkey/TurkeyExecSum.pdf>
- Evra, J.V. (2009). *Television and child development*. Routledge.
- Eyal, N. (2014). *Hooked: How to build habit-forming products*. Penguin.
- Fidan, A. & Seferoğlu, S. S. (2020). Online environments and digital parenting: An investigation approaches, problems and recommended solutions. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 9(2), 352-372.
- Freed, R. (2015). *Wired child: reclaiming childhood in a digital age*, First ed. North Charleston. CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Gedik, Ç. (2023). *Dijital ebeveynlik becerilerine yönelik veli ve öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi.
- Gençer, S. L. (2011). *Ortaöğretim öğrencilerinin internet bağımlılık durumlarının internet kullanım profilleri ve demografik özelliklere göre farklılıklarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Gençer, A. G., Karadere, M. E., Okumuş, B. & Hocaoglu, Ç. (2018). DSM-5'e giremeyen tanılar (Kompulsif Satın Alma, Misophonia, Facebook Kıskançlığı, Pagofaji, Siberkondria, İnternet Bağımlılığı). İçinde Ç. Hocaoglu (Ed.), *DSM-5'in Yeni Tanıları* (s.87-96). Türkiye Klinikleri.
- George, D. & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 update* (10a ed.). Pearson.
- Gezgin, D. M. & Çakır, Ö. (2016). Analysis of nomophobic behaviors of adolescents regarding various factors. *Journal of Human Sciences*, 13(2), 2504-2519.
- Gezgin, D. M., Şumuer, E., Arslan, O. & Yıldırım, S., (2017), Nomophobia prevalence among pre-service teachers: A case of trakya university. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 86-95.
- Goldberg (1996). Internet Addiction Support Group. *The Psychology of Cyberspace*. <http://www-usr.rider.edu/~suler/psycyber/supportgp.html>
- Goodwin, K. (2021). *Dijital dünyada çocuk büyütmek* (T. Er, Çev.). Aganta Kitap. (2018).
- Gökbulut, B. (2021). Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile hayat boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 11(3), 469-479.
- Göldağ B. (2018). Lise öğrencilerinin dijital oyun bağımlılık düzeylerinin demografik özelliklerine göre incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 1287-1315.
- Griffiths, M. D. (1996). Internet addiction: An issue for clinical psychology? *Clinical Psychology Forum*, 97, 32-36.
- Griffiths, M. D. (1999). Internet addiction: Fact or fiction?, *The Psychologist*, 12(5), 246-250.
- Griffiths, M. D. (2013). Social networking addiction: Emerging themes and issues.

Journal of Addiction Research ve Therapy, 4(5), e118.
<http://dx.doi.org/10.4172/2155-6105.1000e118>.

- Gruszczynska, A., Merchant, G. & Pountney, R. (2013). Digital futures in teacher education: Exploring open approaches towards digital literacy. *Electronic Journal of e-Learning*, 11(3), 193-206.
- Gül, I. (2023). *Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıkları ile ailelerin dijital ebeveynlik farkındalıkları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi.
- Güldemir, E. (2023). *Öğretmen adaylarının dijital bağımlılık düzeyleri ile iletişim becerileri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sivas Cumhuriyet Üniversitesi.
- Güleç, V. (2018). Aile ilişkilerinin sosyal medyayla birlikte çöküşü, *Yeni Medya Elektronik Dergisi*, 2(2), 105-120.
- Güler, N., Bayzan, Ş. & Güneş, A. (2016). İnternette çocuklara yönelik riskler ve ailelerin bilinçlendirme faaliyetlerindeki rolü. *10. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Sempozyumu* (s. 1-11). Rize: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.
- Gümüş, İ. ve Örgen, C. (2015). Ön lisans öğrencilerinin akıllı cep telefon kullanmalarının başarı ve harcama düzeylerine olası etkileri üzerine bir çalışma. *Akademik Platform Dergisi*, 1, 310-315
- Günaydın, E. (2021). *12-17 yaş çocuğu olan annelerin ebeveynlikte bilinçli farkındalık düzeyi ve dijital ebeveynlik tutumu ile çocuklarında internet bağımlılığı arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi.
- Güney, M. & Taştepe, T. (2020). Ergenlerde sosyal medya kullanımı ve sosyal medya bağımlılığı. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 9 (2), 183-190.
- Güngör, M. (2015). *Ulusal bilgi güvenliği: Strateji ve kurumsal yapılanma* (Yayımlanmamış uzmanlık tezi). Ankara: Bilgi Toplumu Dairesi Başkanlığı.
- Günüç, S. (2009). *İnternet bağımlılık ölçeğinin geliştirilmesi ve bazı demografik değişkenler ile internet bağımlılığı arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Günüç, S. & Doğan, A. (2013). The relationships between Turkish adolescents' internet addiction, their perceived social support and family activities. *Computers in Human Behavior*, 29(6), 2197–2207.
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.04.011>
- Günüç, S. & Atli, S. (2018). 18-24 aylık bebeklerde teknolojinin etkisine yönelik ebeveyn görüşleri. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions* 5(2), 205-226.
- Günüç, S. & Kayri, M. (2010). Türkiye’de internet bağımlılık profili ve internet bağımlılık ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 220-232.
- Gür, D. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin bilişim teknolojileri kullanımlarına yönelik ebeveynlerin denetimleri ve tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi.
- Gürkan, H., Atabay, E. ve Gezgin, D. M. (2022). Lise öğrencileri arasında dijital şiddet: Siber zorbalık, akıllı telefon bağımlılığı ve medya okuryazarlık

- arasındaki ilişki. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12 (3), 1799-1820. <https://doi.org/10.24315/tred.1115385>
- Güvendi, B., Demir, G. T. ve Keskin, B. (2019). Ortaokul öğrencilerinde dijital oyun bağımlılığı ve saldırganlık. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 1194-1217.
- Haddon, L. (2006). The contribution of domestication research to in-home computing and media consumption. *The information society*, 22(4), 195-203.
- Hamarta E, Akbulut Ö. F, Baltacı Ö. (2021). Ulusal düzeydeki problemli internet kullanımını önleme programlarının incelenmesi. *Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 4(1), 1-34.
- Has, Z. (2015). *Üniversite öğrencilerinde internet bağımlılığının yaşam kalitesine etkisi: Sakarya ili örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi.
- Hasebrink, U., Livingstone, S. & Haddon, L. (2008). *Comparing children's online opportunities and risks across Europe: Cross-national comparisons for EU Kids Online*. London.
- Hasriandry, D. & Wahyuni, Z. I. (2021). *Understanding online game addiction based on motivation, narcissistic personality traits, self-control and social self-efficacy*. In *2021 9th International Conference On Cyber And IT Service Management (CITSM)*, 1-6.
- Hauge, C. & Payton, S. (2010). Digital literacy across the curriculum a Futurelab Handbook. <https://www.nfer.ac.uk/publications/futl06/futl06.pdf>
- Hato, B. (2013). *(Compulsive) Mobile phone checking behavior out of a fear of missing out: Development, psychometric properties and test-retest reliability of a C-FoMo-Scale*, ANR: 610304. (Master's Thesis) Humanities Tilburg University.
- Hazar, M. (2011). Sosyal medya bağımlılığı: Bir alan çalışması. *İletişim, Kuram ve Araştırma Dergisi*, 32, 151–175.
- Hazar Z. (2016). *Fiziksel hareketlilik içeren oyunların 11-14 yaş grubu ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi.
- Hazar, Z. (2019). An analysis of the relationship between digital game playing motivation and digital game addiction among children. *Asian Journal of Education and Training*, 5(1), 31-38.
- Hazar, Z. & Hazar, M. (2017). Digital game addiction scale for children. *Journal of Human Sciences*, 14(1), 203–216. <https://doi.org/10.14687/jhs.v14i1.4387>
- Hiniker, A., Sobel, K., Suh, H., Sung, Y. C., Lee, C. P., & Kientz, J. A. (2015, April). Texting while parenting: How adults use mobile phones while caring for children at the playground. In *Proceedings of the 33rd annual ACM conference on human factors in computing Systems*. 727-736. <https://doi.org/10.1145/2702123.2702199>
- Holden, C. (2010). Behavioral addictions debut in proposed DSM-V. *Science* 327(5968), 935. <https://10.1126/science.327.5968.935>
- Horzum, M. B. (2011). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi, *Eğitim ve Bilim Dergisi*,

36(159), 56-68.

- Hoşgör, H., Koç Tütüncü, S., Gündüz Hoşgör, D. & Tandoğan, Ö. (2017). Üniversite öğrencileri arasında sosyal medyadaki gelişmeleri kaçırma korkusu yaygınlığının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of Academic Value Studies*, 3(17), 213-223.
- Hou, Y., Xiong, D., Jiang, T., Song, L. & Wang, Q. (2019). Social media addiction: Its impact, mediation, and intervention. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 13(1), 4.
- Huang, R. L., Lu, Z., Liu, J. J., You, Y. M., Pan, Z. Q., Wei, Z., He, Q. & Wang, Z. Z. (2009). Features and predictors of problematic internet use in chinese college students, *Behaviour ve Information Technology*, 28(5), 485-490. <https://doi.org/10.1080/01449290701485801>
- Huang, G., Li, X., Chen, W. & Straubhaar, J. D. (2018). Fall-behind parents? The influential factors on digital parenting self-efficacy in disadvantaged communities. *American Behavioral Scientist*, 62(9), 1186-1206.
- IDA. (2017, Kasım 20). *Dijital İletişimde Etik*. <https://www.ida.org.tr/dijital-iletisimde-etik/>
- İçen, B. (2018). *İlköğretim birinci kademe öğrencilerin sanal oyun bağımlılık düzeylerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Okan Üniversitesi.
- İdil, Ö., Çakır, R. & Akman, E. (2022). An examination of the relation between in-service preschool teachers and preschool teacher candidates' levels of nomophobia and FOMO. *Participatory Educational Research*, 9(5), 59-75. <https://doi.org/10.17275/per.22.104.9.5>
- İkiz, E., Asıcı, E., Kaya, Z., & Sakarya, Ö. (2015). Problemlı internet kullanımının ailesel değişkenler açısından incelenmesi. *Güncel Psikiyatri ve Psikonörofarmakoloji Dergisi*, 5(2), 7-15.
- İnan-Kaya, G., Mutlu-Bayraktar, D. & Yılmaz, Ö. (2018a). Dijital ebeveynlik tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (46), 149-173. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.390626>
- İnan-Kaya, G., Mutlu-Bayraktar, D. & Yılmaz, Ö. (2018b). Digital parenting: Perceptions on digital risks. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 131-157
- İnce, S. (2000). *Küreselleşme sürecinde bilgi toplumu ve dijital kentler: Avrupa Birliği örneği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi.
- İşman, A. (2011). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. PegemA Yayıncılık.
- Jeong, E. J., Kim, D. J. & Lee, D. M. (2017). Why do some people become addicted to digital games more easily? A study of digital game addiction from a psychosocial health perspective. *International Journal of Human-Computer-Interaction*, 33(3), 199-214.
- Jo, Y. S., Bhang, S. Y., Choi, J. S., Lee, H. K., Lee, Y. S. & Kweon, Y-S. (2019). Clinical characteristics of diagnosis for internet gaming disorder: Comparison

- of DSM-5 IGD and ICD-11 GD diagnosis. *Journal Clinical Medicine*, 8(7), 945. <https://doi.org/10.3390/jcm8070945>.
- Johnson, J. E. & Christie, J. F. (2009). Play and digital media. *Computers in the Schools*, 26(4), 284–289. <http://dx.doi.org/10.1080/07380560903360202>
- Kabakçı-Yurdakul, I., Dönmez, O., Yaman, F. & Odabaşı, H. F. (2013). Dijital ebeveynlik ve değişen roller. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 12(4), 883-896.
- Kandell, J. J. (1998). Internet addiction on campus: The vulnerability of college students. *Cyberpsychology ve Behavior*, 1(1), 11-17.
- Kaplan, K. & Ertürk, E. (2012). Dijital çağ ve bireyin ideolojik aygıtları. *The Turkish Online Journal of Design Art and Communication*, 2(4), 7-12.
- Kaplan, A. M. & Haenlein, M. (2010). Users of the world, unite! The challenges and opportunities of social media. *Business Horizons*, 53(1) 59-68. <http://dx.doi.org/10.1016/j.bushor.2009.09.003>
- Kara, S. (2021). *Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ile web ortamında bilgi arama ve yorumlama stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Karaatlı, M. (2006). Verilerin düzenlenmesi ve gösterimi. İçinde (Ed S. Kalaycıoğlu), *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistiksel teknikler* (2. baskı, s. 3-47). Asil Yayın.
- Karaboğa, M. T. (2019). Dijital medya okuryazarlığında anne ve baba eğitimi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 14(20), 2040-2073. <https://doi.org/10.26466/opus.601942>
- Karabulut, A. (2023). Bağımlılık eğitiminin üniversite öğrencilerinin dijital bağımlılık düzeylerine etkisi. *Tıbbi Sosyal Hizmet Dergisi* (21), 1-25. <https://doi.org/10.46218/tshd.1166817>
- Karabulut, B. (2015). Bilgi toplumu çağında dijital yerliler, göçmenler ve melezler. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (21), 11-23.
- Karadağ, E., Tosuntaş, Ş. B., Erzen, E., Duru, P., Bostan, N., Mızrak-Şahin, B. & Babadağ, B. (2015). Determinants of phubbing, which is the sum of many virtual addictions: A structural equation model. *Journal Of Behavioral Addictions*, 4(2). 60-74. <http://doi.org/10.1556/2006.4.2015.005>
- Karagöz, K. (2013). Yeni medya çağında dönüşen toplumsal hareketler ve dijital aktivizm hareketleri. *İletişim ve Diplomasi*, 131-193.
- Karahisar, T. (2014). İnternette çocukları bekleyen riskler ve medya okuryazarlığı. *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication*, 82-95.
- Karakaş, M. (2022). *Pandemi sürecinde sınıf öğretmeni adaylarının teknoloji bağımlılığı nedenlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi.
- Karaman, H. & Ayhan, H. (2021). Çocuğa yönelik teknolojik ihmal ve istismar. *Online Journal of Technology Addiction ve Cyberbullying*, 8(1), 43-59.
- Karasar, N. (2015). Bilimsel araştırma yöntemi. Nobel Akademik Yayıncılık.

- Kaşıkcı, D. N., Çağıltay, K., Karakuş, T., Kurşun, E. ve Ogan, C. (2014). Türkiye ve Avrupa'daki çocukların internet alışkanlıkları ve güvenli internet kullanımı. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 230-243.
- Kavitha, K. & Sikandar, B. J. (2021). Digital parenting: Issues, challenges and nursing implications. *Journal of Pediatric Surgical Nursing*, 10(3), 100-104. <http://doi.org/10.1097/JPS.0000000000000303>
- Kaya, A. (2021). Adölesanlarda dijital oyun bağımlılığının mutluluk ve yaşamın anlamına etkisi. *Bağımlılık Dergisi* 22(3), 297-304. <https://doi.org/10.51982/bagimli.902685>
- Kaya, İ. & Mutlu-Bayraktar, D. (2021). Türkiye'de yapılan dijital ebeveynlik araştırmalarına yönelik bir içerik analizi çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 1046-1082. <https://doi.org/10.17679/inuefd.928805>
- Kaymal, B. (2020). *Okul öncesi öğretmenlerinin dijital bağımlılıklarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Keleşoğlu, F. & Adam-Karduz, F. F. (2020). Covid-19 sürecinde dijital ebeveynlik ile anne-baba stresi arasında yordayıcı ilişkiler. *Online Journal of Technology Addiction ve Cyberbullying*, 7(2), 70-102.
- Kemp, S. (2023, February 13). *Digital 2023*. DataReportal. <https://datareportal.com/reports/digital-2023-turkey?rq=turkey>
- Kenley, H. (2011). *Cyber bullying no more: Parenting a high tech generation*. Loving Healing Press.
- Kennedy, T. L. M. (2011). *Weaving the home web: A Canadian case study of internet domestication*. (Unpublished doctoral dissertation), University of Toronto.
- Kesici, A. & Tunç, N. F. (2018). The development of the digital addiction scale for the university students: Reliability and validity study. *Universal Journal of Educational Research*, 6(1), 91-98. <https://doi.org/10.13189/ujer.2018.060108>
- Kıvanç, T. (2019). Sosyal Medya Bağımlılığının Sonuçları. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 90-100.
- King, A. L. S., Valença, A. M. & Nardi, A. E. (2010). Nomophobia: The mobile phone in panic disorder with agoraphobia: Reducing phobias or worsening of dependence? *Cognitive and Behavioral Neurology*, 23(1), 52-54. <https://doi.org/10.1097/wnn.0b013e3181b7eabc>
- King, A. L. S., Valença, A. M., Silva, A. C. O., Baczynski, T., Carvalho, M. R. & Nardi, A. E., (2013), Nomophobia: Dependency on virtual environments or social phobia? *Computers in Human Behavior*, 29(1), 140-144. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.07.025>
- King, A. L. S., Valença, A. M., Silva, A. C., Sancassiani, F., Machado, S. & Nardi, A. E. (2014). Nomophobia: Impact of cell phone use interfering with symptoms and emotions of individuals with panic disorder compared with a control group. *Clinical Practice and Epidemiology in Mental Health*, 10, 28-35.
- Ko, C-H., Lin, H-C., Lin, P-C. & Yen, J-YJA. (2020). Validity, functional impairment and complications related to Internet gaming disorder in the DSM-5 and gaming disorder in the ICD-11. *The Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 54(7), 707-718. <https://doi.org/10.1177/0004867419881499>

- Kocabaş, D. & Sezer-Korucu, K. (2018). Dijital çağın hastalığı nomofobi üzerine bir araştırma. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*, 5(11), 254-268.
- Koç, P. (2017). *Ana akım medyanın internet haber sitelerinde çevrimiçi oyunlara yönelik bağımlılık temsili* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Koçak, N. G. (2012). *Bireylerin sosyal medya kullanım davranışlarının ve motivasyonlarının kullanımlar ve doyumlar yaklaşımı bağlamında incelenmesi: Eskişehir’de bir uygulama* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi.
- Konçak, A. (2016). *Teknolojik bağımlılık ve büyüme ilişkisi: Mekânsal dışsallıkların ampirik analizi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi.
- Konok, V., Bunford, N. & Miklósi, Á. (2020). Associations between child mobile use and digital parenting style in Hungarian families. *Journal of Children and Media*, 14(1), 91-109 <https://doi.org/10.1080/17482798.2019.1684332>
- Koşar, S. (2018). Geçerlik ve güvenirlik, K. Beycioğlu, N. Özer ve Y.Kondakçı (Editörler). *Eğitim yönetiminde araştırma* (ss. 169-200). Pegem Akademi.
- Köklü, N., Büyüköztürk, Ş. & Bökeoğlu, Ç. Ö. (2007). *Sosyal bilimler için istatistik*. Pegem.
- Köksal, B. (2015). *Ortaöğretim kurumlarında okuyan öğrencilerde dijital oyun bağımlılık düzeyleri, internet bağımlılık düzeyleri ile bağlanma stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi.
- Köse, F. K. (2019). *Evli bireylerde internet kullanımı ve evlilik uyumu* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Kuipers, G. (2006). The social construction of digital danger: Debating, defusing and inflating the moral dangers of online humor and pornography in the Netherlands and the United States. *New Media ve Society*, 8 (3), 379-400.
- Kul, S. (2020). Dijital okuryazarlık ve diğer değişkenlerle internet bağımlılığı ilişkisinin incelenmesi. *Uluslararası Yönetim Bilişim Sistemleri ve Bilgisayar Bilimleri Dergisi*, 4(1), 28-41.
- Kuloğlu, M. & Korkmaz, S. (2011). Cep telefonu ve baz istasyonlarının nöropsikolojik etkileri. *Yeni Symposium Journal*, 49(2), 99-105.
- Kurt, A., Çilkaya, B. & Erşan, E. E. (2022). Bir devlet üniversitesi öğrencilerinde internet bağımlılığı ve ilişkili faktörler. *Bozok Tıp Dergisi*, 12(4), 94-104.
- Kurtoğlu-Erden, M. & Uslupehlivan, E. (2021). Dijital çağda değişen ebeveynlik rolleri: Teknoloji kullanımında anne babalar rehber mi engel mi olmalı? *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 21(51), 447-474.
- Kushlev, K., Proulx, J. & Dunn, E. W. (2016). “Silence your phones” Smartphone notifications increase inattention and hyperactivity symptoms. *In Proceedings of the 2016 CHI conference on human factors in computing systems*, 1011-1020.
- Kuss, D. J. & Griffiths, M. D. (2011). Online social networking and addiction: a review of the psychological literature. *International Journal of Environmental*

Research and Public Health (IJERPH), 8(9), 3528-3552.

- Kuzu-Jafari, K. (2021). *Erken çocukluk dönemindeki çocukların zeka düzeyleri ve sosyal becerileri ile ailelerin ebeveynlik ve dijital ebeveynlik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Küçükerdoğan, B. (2009). *Televizyon ve...* Ütopya Yayın Evi.
- Kwak, J. Y., Kim, J. Y. & Yoon, Y. W. (2018). Effect of parental neglect on smartphone addiction in adolescents in South Korea. *Child Abuse ve Neglect*, 77, 75-84. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.12.008>
- Kwon, M., Lee, J. Y., Won, W. Y., Park, J. W., Min, J. A., Hahn, C., Gu, X., Choi, J. H. & Kim, D. J. (2013). Development and validation of a smartphone addiction scale (SAS). *Plos one*, 8(2). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0056936>
- Lally, P, Van Jaarsveld, C.H, Potts, H.W. & Wardle, J. (2010). How are habits formed: Modelling habit formation in the real world. *European Journal of Social Psychology*, 40(6), 998–1009.
- Lamb, M. E., Pleck, J. H., Charnov, E. L., & Levine, J. A. (1987). A biosocial perspective on paternal behavior and involvement. In J. B. Lancaster, J. Altmann, A. S. Rossi, & L. R. Sherrod (Eds.), *Parenting across the life span: Biosocial dimensions* (pp. 111–142). Aldine Publishing Co.
- Lauricella, A. R., Wartella, E. & Rideout, V. J. (2015). Young children's screen time: The complex role of parent and child factors. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 36, 11-17. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2014.12.001>
- Leaver, T. (2015). *Born digital? Presence, privacy, and intimate surveillance*. Hartley, J. & Qu, W. (Eds.), *Re-orientation: Translingual transcultural transmedia. Studies in narrative, language, identity, and knowledge*. Shanghai: Fudan University Press.
- Lee, Y-S. (2006). Biological model and pharmacotherapy in internet addiction. *Korean Medical Association*, 49 (3), 209–214. <https://doi.org/10.5124/jkma.2006.49.3.209>
- Lieberman, D. A., Fisk M. C. & Biely, E. (2009). Digital games for young children ages three to six: from research to design. *Computers in the Schools*, 26 (4), 299-313. <https://doi.org/10.1080/07380560903360178>
- Lim, S. S. (2018). Transcendent parenting in digitally connected families. When the technological meets the social. In G. Mascheroni, P. Cristina ve J. Ana (Eds.), *Digital parenting: The challenges for Families in the Digital age* (pp.31-40). Nordicom.
- Lim, J. S., Bae, Y. K. & Kim, S. S. (2004, August 30). *A learning system for internet addiction prevention*. In *advanced learning technologies*. International conference on. <https://ieeexplore.ieee.org/abstract/document/1357678>.
- Lim, S. A. & You, S. (2019). Effect of parental negligence on mobile phone dependency among vulnerable social groups: Mediating effect of peer attachment. *Psychological Reports*, 122 (6), 2050-2062. <https://doi.org/10.1177%2F0033294118799339>

- Lin, Y. H., Chang, L. R., Lee, Y. H., Tseng, H. W., Kuo, T. B. & Chen, S. H. (2014). Development and validation of the smartphone addiction inventory (SPAI). *PLoS One*, 9(6), e98312.
- Livingstone, S., Blum-Ross, A., Pavlick, J. & Ólafsson, K. (2018). *In the digital home, how do parents support their children and who supports them?* <https://www.lse.ac.uk/media-and-communications/assets/documents/research/preparing-for-a-digital-future/P4DF-Survey-Report-1-In-the-digital-home.pdf>
- Livingstone, S. & Byrne J. (2018). Parenting in the digital age. The challenges of parental responsibility in comparative perspective. Giovanna Mascheroni, Cristina Ponte & Ana Jorge (eds.) *Digital parenting. The challenges for families in the digital age* (pp. 19-30). Göteborg, Nordicom.
- Livingstone, S. & Helsper, E. J. (2008). Parental mediation and children's internet use. *Journal Of Broadcasting ve Electronic Media*, 52(4), 581-599. <http://dx.doi.org/10.1080/08838150802437396>
- Livingstone, S., Mascheroni, G., Dreier, M., Chaudron, S. & Lagae, K. (2015) How parents of young children manage digital devices at home: The role of income, education and parental style. London: EU Kids Online, LSE.
- Madden, M. & Zickuhr, K. (2011). 65% of online adults use social networking sites, outv-outcomes and implications. *CyberPsychology and Behavior*, 10(5), 671-679.
- Manap, A. (2020). *Anne babalarda dijital ebeveynlik farkındalığının incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi.
- Manap, A. & Durmuş, E. (2020). Dijital ebeveynlik farkındalık ölçeğinin geliştirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 978-993. <https://doi.org/10.17679/inuefd.711101>
- Manouselis, N., Riviou, K., Palavitsinis, N., Giannikopoulou, V. & Tsanakas, P. (2009). Goneis.gr: Training greek parents on ICT and safer internet. In *Best Practices for the Knowledge Society. Knowledge, Learning, Development and Technology for All*, 97-106. Springer.
- Marks, I. (1990). Behavioural (non-chemical) addictions. *British Journal of addiction*, 85(11), 1389-1394. <https://doi.org/10.1111/j.1360-0443.1990.tb01618.x>.
- McDaniel, B. T. & Radesky, J. S. (2018a). Technoference: Parent distraction with technology and associations with child behavior problems. *Child Development*, 89(1), 100-109. <https://doi.org/10.1111/cdev.12822>
- McDaniel, B. T. & Radesky, J. S. (2018b). Technoference: longitudinal associations between parent technology use, parenting stress, and child behavior problems. *Pediatric Research*, 84(2), 210-218. <https://doi.org/10.1038/s41390-018-0052-6>
- McHaffie, J. G., Stanford, T. R., Stein, B. E., Coizet. & V, Redgrave, P. (2005). Subcortical loops through the basal ganglia. *Trends in Neurosciences*, 28(8), 401-407.
- McIlwraith, R., Jacobvitz, R. S., Kubey, R. & Alexander, A. (1991). Television addiction: Theories and data behind the ubiquitous metaphor. *American Behavioral Scientist*, 35(2), 104-121.

- Meng, S-Q., Cheng, J-L., Li, Y-Y., Yang, X-Q., Zheng, J-W., Chang, X-W., Shi, Y., Lu, L., Sun, Y., Bao, Y-P. & Shi, J. (2022) Global prevalence of digital addiction in general population: A systematic review and metaanalysis. *Clinical Psychology Review*, 92, 102128.
- Mercan, N. (2010). Dijital dünyada zaman, mekan, insan ilişkileri ve yabancılaşma. *Silahlı Kuvvetler Dergisi*, 403, 100-111.
- Mertoğlu, M. (2020). Ortaokul ve lise öğrencilerinin internet bağımlılığı düzeyleri ile akademik başarıları ve bazı değişkenlerle ilişkilerinin incelenmesi-İzmir Bayraklı örneği. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (2), 932-944.
- Mick, D. G. & Fournier, S. (1998). Paradoxes of technology: Consumer cognizance, emotions, and coping strategies. *Journal of Consumer Research*, 25(2), 123–143. <https://doi.org/10.1086/209531>.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Okul öncesi eğitimi programı* (Sayı: 29329). <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf>
- Minaz, S. K. (2021), *Bağlanma Örgüsü*. Cinius Yayınları.
- Miniakhmetova, I. I., Peterson, E. Y., Chikova, O. A. & Maximova, L. A. (2020). Does digital learning affect students' digital addiction? *AIP Conference Proceedings*, 2313(1), 090002. <https://doi.org/10.1063/5.0032276>
- Mojaz, Z. H., Zoghi-Paydar, M. R., & Ebrahimi, M. E. (2015). The Relationship between the internet addiction and the use of Facebook with marital satisfaction and emotional divorce among married University students. *Indian Journal of Fundamental and Applied Life Sciences*, 5(3), 709-717.
- Morahan-Martin, J. & Schumacher, P. (2000). Incidence and correlates of pathological Internet use among college students. *Computers in Human Behavior*, 16, 13-29.
- Morahan-Martin, J. & Schumacher, P. (2003). Loneliness and social uses of the internet. *Computers in Human Behavior*, 19(6), 659-671. [https://doi.org/10.1016/S0747-5632\(03\)00040-2](https://doi.org/10.1016/S0747-5632(03)00040-2).
- Mullan, K. & Chatzitheochari, S. (2019). Changing times together? A time-diary analysis of family time in the digital age in the United Kingdom. *Journal of Marriage and Family*, 81(4), 795-811. <https://doi.org/10.1111/jomf.12564>
- Mumay, G. (2022). *Evli bireylerde sosyal medya bağımlılığı ve algılanan sosyal destek ile evlilik uyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi.
- Murali, V. & George, S. (2007). Lost online an overview of internet addiction. *Advances in Psychiatric Treatment*, 13, 24-30. <https://doi.org/10.1192/apt.bp.106.002907>
- Nalçaoğlu, H. (2003). Medya ve toplum. S. Alankuş (Ed.), *Medya ve toplum ilişkisini anlamak üzere bir çerçeve* (s. 43-57). İletişim Vakfı.
- Nayci, Ö. (2021). Examination of digital parenting awareness of the primary school students' parents during the COVID-19 pandemic. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 11(2), 58-7.
- Nazik, F. & Güneş, G. (2019). Üniversite öğrencilerinde problemlili internet kullanımı

- ve sağlıklı yaşam biçimi davranışları. *Çukurova Medical Journal* 44(ek-1), 41-48. <https://doi.org/10.17826/cumj.533376>
- Neumann, M. M. (2015). Young children and screen time: Creating a mindful approach to digital technology. *Australian Educational Computing*, 30(2), 1-15.
- Nevski, E. & Siibak, A. (2016). The role of parents and parental mediation on 0–3-year olds' digital play with smart devices: Estonian parents' attitudes and practices. *Early Years: An International Research Journal*, 36, 227–241. <https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1161601>
- Ng, W. (2012). Can we teach digital native digital literacy? *Computers & Education* 59(3), 1065–1078. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.04.016>
- Ocak, M. A. (2013). *Aile ve internet*. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Yayınları.
- OECD Publishing. (2019, February, 26). *How's life in the digital age? Opportunities and risks of the digital transformation for people's well-being*. Organisation for Economic Co-operation and Development OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264311800-en>
- Okumuş, V. & Parlar, H. (2018). Çocukların sosyal medya kullanım amaçları ve ebeveyn tutumları. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(33), 357-368.
- Orak, M. E., Üzümlü, H. & Yılmaz, E. (2021). Üniversite öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı düzeylerinin belirlenmesi. *Spor Bilimleri Araştırmaları Dergisi* 6(2). 279-293. <https://doi.org/10.25307/jssr.961293>
- Oral, A. H. (2018). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.
- O'Reilly, M. (1996). Internet addiction: a new disorder enters the medical lexicon. *CMAJ: Canadian Medical Association journal*, 154(12), 1882.
- Ögel, K. (2020). *İnternet Bağımlılığı: İnternetin psikolojisini anlamak ve bağımlılıkla başa çıkmak*, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Öktem, F., Sayıl, M. ve Çelenk Özen, S. (2006). *Kodlayıcı Eğitim Kitapçığı*. RTÜK Yayını.
- Önal, H. İ. (2007). Medya okuryazarlığı: Kütüphanelerde yeni çalışma alanı. *Türk Kütüphaneciliği*, 21(3), 335-359.
- Özbay, E. (2023). *İlkokul çağı ebeveynlerinin akıllı telefon bağımlılık düzeyleri ile dijital ebeveynlik konusundaki farkındalıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi
- Özgen, F. (2016). *Spor yapan ve yapmayan üniversite öğrencilerinde internet bağımlılığı ile kişilik ilişkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Özsarı, A. & Deli, Ş. C. (2023). Dijital okuryazarlık ve dijital bağımlılık ilişkisi: Hokey sporcuları araştırması, *The Online Journal of Recreation and Sports (TOJRAS)*, 12 (4), 491501.
- Özsoy, D. & Atılğan, S. S. (2018). Kuzeydoğu Anadolu Bölgesi'ndeki 0-8 yaş grubu

- çocukların internet kullanımı ve bu kapsamda ebeveyn arabuluculuğu: Nitel bir araştırma. *Selçuk İletişim* 11(2), 96-125. <https://doi.org/10.18094/josc.415323>
- Özşahin, C. (2019). *Öğretmenlerin sosyal medya bağımlılığı, öğretmenlik öz-yeterlilikleri ve motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi.
- Öztürk, E. (2020). Siber toplumlar ve siber hayatlar: Dissosiyojen bir ajan olarak dijital iletişim ağları (1.baskı). E. Öztürk (ed.), *Siber psikoloji* (s. 1-13). Türkiye Klinikleri Yayınevi.
- Pangrazio, L. (2016). Reconceptualising critical digital literacy. *Discourse: Studies in the cultural politics of education*, 37(2), 163-174.
- Parlar, H. & Turan, G. (2018). Medyanın aile harcamalarına etkisi ve ailenin ekonomik işlevinin önemi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(33), 439-463.
- Parmar, N. (2017). *Digital parenting*. United Learning Schools, Ashford, Kent.
- Pazarcıklı, F. & Efe, E. (2022). Annelerin dijital oyun bağımlılığına ilişkin farkındalıklarını etkileyen faktörler. *Bağımlılık Dergisi*, 23(4), 421-429. <https://doi.org/10.51982/bagimli.1063521>
- Pazarcıklı, F., Ağralı, H. & Aydın, A. (2022). Annelerin dijital ebeveynlik farkındalığının sağlık okuryazarlığı ve çeşitli değişkenler ile ilişkisi. *Bağımlılık Dergisi*, 23(3), 292-301. <https://doi.org/10.51982/bagimli.1004480>
- Pedró, F. (2006). The new millennium learners: Challenging our views on ICT and learning. *OECD-CERI*. <http://www.oecd.org/dataoecd/1/1/38358359.pdf>
- Piotrowski, J. T. (2017). The parental media mediation context of young children's media use. In R. Barr ve D. N. Linebarger (Eds.), *Media exposure during infancy and early childhood* (pp.205-220). Springer.
- Polat, F. & Karasu, F. (2020). Bir üniversitede öğrenim gören sağlık yüksekokulu öğrencilerinin obezite durumu ile internet kullanımı arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Sağlık Bilimleri Dergisi*, 29(1), 34-41.
- 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. *Innovate: Journal of Online Education*, 5(3).
- Przybylski, A. K., Murayama, K., DeHaan, C. R. & Gladwell, V. (2013). Motivational, emotional and behavioral correlates of fear of missing out. *Computers in Human Behavior*, 29(4), 1841-1848.
- Radich, J. (2013). Technology and interactive media as tools in early childhood programs serving children from birth through age 8. *Every Child*, 19(4), 18-19.
- Rahayu N. W. & Haningsih S. (2021). Digital parenting competence of mother as informal educator is not inline with internet access. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 29(2021), 10291. <https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2021.100291>.
- Rahman, M., Khushbu, S. A. & Masum, A. K. M. (2021, July). Associative datamining survey on modern era people's engagement of gaming addiction. In 2021 12th

International Conference On Computing Communication And Networking Technologies (ICCCNT), 01-05.

- Ramazanoğlu, M. (2020). Öğretmen adaylarının nomofobi düzeylerinin belirlenmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, (81), 247-264.
- Redmiles, E. M. (2018). Net benefits: Digital inequities in social capital, privacy preservation, and digital parenting practices of us social media users. *Twelfth International AAAI Conference on Web and Social Media*. California, USA.
- Rheingold, H. (1993). *The virtual community: Homesteading on the electronic frontier*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Ribble, M. S., Bailey, G., D. & Ross, T. (2004). Digital citizenship: Addressing appropriate technology behavior. *Learning ve Leading with technology*, 32(1), 6-9
- Rideout, V. (2016). Measuring time spent with media: The Common Sense census of media use by US 8-to 18-year-olds. *Journal of Children and Media*, 10(1), 138-144.
- Ritholtz, B. (2010, December 2). *History of Social Media*. Ritholtz. <http://ritholtz.com/2010/12/history-of-social-media/>
- Rivera, H.C. & Balasanova, A. (2020, December). What is a substance use disorder. APA. <https://www.psychiatry.org/patients-families/addiction-substance-use-disorders/what-is-a-substance-use-disorder>.
- Rizal, R., Setiawan, W. & Rusdiana, D. (2019, February). Digital literacy of preservice science teacher. *Journal of Physics Conference Series*, 1157(2), 022058.
- Rode, J. A. (2009). Digital parenting: designing children's safety. *Conference on People and Computers XXIII Celebrating People and Technology (HCI)*. Swindon, UK.
- Rodríguez-García, A. M., Moreno-Guerrero, A. J. & Lopez Belmonte, J. (2020). Nomophobia: An individual's growing fear of being without a smartphone-a systematic literature review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(2), 580.
- Rosenbaum, M. S. & Wong, I. A. (2012) The effect of instant messaging services on society's mental health. *Journal of Services Marketing*, 26(2), 124-136.
- Sanders, M. R. & Turner, K. M. T. (2018). The importance of parenting in influencing the lives of children. In M. R. Sanders & A. Morawska (Eds.), *Handbook of parenting and child devolepment across the lifespan*, (s.3-26). Springer.
- Selwyn, N. & Odabaşı H. F. (2017). Çocuklar ve gençlerin dijital yaşamla mücadeleleri. H.F. Odabaşı (Ed.), *Dijital yaşamda çocuk*, (s.1-18). Pegem Akademi.
- Sezerer Albayrak, E. (2019). Sosyal Ağlar ve Modern İnsanın Yalnızlaşması: Coca-Cola reklam örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(70), 929-942. <https://doi.org/10.17755/esosder.486718>
- Scherer, K. (1997). College Life On-Line: Healthy and Unhealthy İnternet Use. *Journal of College Student Develoment*, 38, 655-665.
- Shapira, N. A., Goldsmith, T. D., Keck, P. E., Khosla, U. M. & McElroy, S. L. (2000).

- Psychiatric features of individuals with problematic internet use. *Journal of Affective Disorders*, 57, 267-272.
- Shapira, N. A., Lessig, M.C., Goldsmith, T. D., Szabo, S.T., Lazoritz, M., Gold, M. S. & Stein, D. J. (2003). Problematic internet use: Proposed classification and diagnostic criteria. *Depress Anxiety*, 17(4), 207-216.
- Sharma, B. & Chaudhary, K. (2020). Digital literacy: A review of literature. *International Journal of Technoethics (IJT)*, 11(2), 65-94.
- Shaw, M. & Black, D. (2008). Internet Addiction: Definition, Assessment, Epidemiology and Clinical Management. *CNS Drugs*, 22(5), 353-365.
- Sırakaya, M. & Seferoğlu, S. S. (2013). Öğretmen adaylarının problemli internet kullanımlarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 356-368.
- Sırakaya, M. & Seferoğlu, S. S. (2018). Çocukların çevrim-içi ortamlarda karşılaştıkları riskler ve güvenli internet kullanımı. B. Akkoyunlu, A. İşman ve H. F. Odabaşı (Ed). *Eğitim teknolojileri okumaları* (s. 185-202). Adapazarı: TOJET ve Sakarya Üniversitesi.
- Siibak, A. & Nevski, E. (2019). Older siblings as mediators of infants' and toddlers' (digital) media use. *The Routledge Handbook of Digital Literacies in Early Childhood*, 123-133.
- Situmorang, D. D. B. (2021). Expressive art therapies for treating online games addiction in covid-19 outbreak: Why are they important? *Ethics, Medicine, And Public Health*, 18, 100691.
- Son, H. G, Cho, H. J. & Jeong, K. H. (2021). The effects of Korean parents' smartphone addiction on Korean children's smartphone addiction: Moderating effects of children's gender and age. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(13), 6685.
- Soysal, M, N. (2016). *Facebook bağımlılığı ve psikolojik dayanıklılık* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi.
- Söğüt, F. (2020). Dijital ebeveynlerin dijital oyunlar ve şiddet ilişkisine yönelik algıları. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 2020(51), 79-100.
- Söylemez, A. & İlhan Söylemez, D. (2020). Ön lisans öğrencilerinin internet bağımlılığı üzerine bir araştırma. *Doğu Anadolu Sosyal Bilimlerde Eğilimler Dergisi*, 4(1), 15-26.
- Subrahmanyam, K., Reich, S.M., Waechter, N. & Espinoza, G., (2008). Online and offline social networks: Use of social networking sites by emerging adults. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29, 420-433.
- Sulak, Ş. (2015). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin internet bağımlılık düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.
- Swanzen, R. (2018). Facing the generation chasm: The parenting and teaching of Generations Y and Z. *International Journal of Child, Youth and Family Studies*, 9(2), 125-150.
- Şahan, D. (2017). *Ebeveynlerin çocukların teknoloji kullanımına ilişkin görüşleri ile teknoloji kullanma amaçları, ilgileri ve yetkinlik düzeyleri arasındaki ilişkinin*

- incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Şahin, M. (2007). *Madde bağımlılığı konusunda Türkiye’de yapılmış olan lisansüstü tezler üzerine bir değerlendirme* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi.
- Şahin, T. & Ballı, E. (2020). Üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılıkları. *Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(1), 59-74. <https://doi.org/10.46482/ebyuiibfdergi.731264>
- Şahin-Konaş, Z. (2021). *Dijital hikaye geliştirme etkinliklerinin ebeveynlerin dijital ebeveynlik ve teknoloji kullanım tutumlarına etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi.
- Şahin, C. & Korkmaz, Ö. (2011). İnternet bağımlılığı ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 101-115.
- Şenkoyuncu, Ö. (2009, Haziran). *Bilgisayar bağımlısı mısınız? Tavsiye Ediyorum*. http://www.tavsiyeediyorum.com/makale_3253.htm
- Şentürk, Ü. (2017). Yeni toplumsal bir metin olarak internet. *Sosyoloji Divanı*, 5(9), 2147-8902.
- Şimşek, E. & Karakuş Yılmaz, T. (2020). Türkiye’de yürütülen dijital oyun bağımlılığı çalışmalarındaki yöntem ve sonuçların sistematik incelemesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(4), 1851-1866.
- Şimşek, N., Akça, N. K. & Şimşek, M. (2015). Lise öğrencilerinde umutsuzluk ve internet bağımlılığı. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 14(1), 7-14.
- Şişman, Y. T. (2014). *Sağlık meslek lisesi öğrencilerinde sosyal medya bağımlılık durumu ile bağlanma stilleri benlik saygıları yalnızlık algıları ve sosyal beceriler arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Pearson.
- Tansel, B. (2006). *Üniversite öğrencilerinin bağımlılık yapıcı madde kullanan bireylere yönelik tutumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi.
- Tao, R., X., Wang, J., Zhang, H., Zhang, Y. & Mengchen, L. (2010). Proposed diagnostic criteria for internet addiction. *Addiction*, 105, 556-564. <https://doi.org/10.1111/j.1360-0443.2009.02828.x>
- Tarhan, N. & Nurmedov, S. (2021). *Bağımlılık*. Timaş Yayınları.
- Tekayak H. V. & Akpınar E, Kırdök O. (2017). Fear of missing out: the big problem with social media in medicine. *WONCA East Mediterranean Family Medicine Congress Abstract Book, Abu Dhabi, United Arab Emirates*, 31.
- Tekin, O. (2019). Öğretmenlerin sosyal medya bağımlılık seviyelerinin genel erteleme davranışlarıyla ilişkisi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 4(1), 36-47.
- Tekkurşun Demir, G. & Cicioğlu, H. (2020). Dijital oyun bağımlılığına ilişkin farkındalık ölçeği (DOBİFÖ): Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Avrasya Spor Bilimleri ve Eğitim Dergisi*, 2(1), 1-17.

- Terzioğlu, S. (2019). *İnternet bağımlılığının evlilik hayatı üzerindeki olumsuz etkileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Okan Üniversitesi.
- Thoman, E., Jolls, T., Share, J., Elma, C. & Kesten, A. (2008). *21. Yüzyıl okuryazarlığı: Medya okuryazarlığına genel bir bakış ve sınıf içi etkinlikler*. Ekinoks Yayınevi.
- Thomas, M. (2011). *Deconstructing digital natives: Young people, technology, and the new literacies*. Routledge.
- Tokel, S. T., Başer, D. & İşler, V. (2013). Türkiye'deki ebeveynlerin çocuklarının internet ve sosyal paylaşım siteleri kullanımına yönelik bilgi seviyeleri ve algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 225-236.
- Topal, H. (2023). *Devlet üniversitesi ve vakıf üniversitesi öğrencilerinin dijital bağımlılık düzeylerinin gelecek beklentileri ve kişisel özelliklerine göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Toros Üniversitesi.
- Toran, M., Ulusoy, Z., Aydın, B., Deveci, T. & Akbulut, A. (2016). Çocukların dijital oyun kullanımına ilişkin annelerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2263
- Turaç, G. & Güler, C. (2023). Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin dijital bağımlılık ve mutluluk düzeylerinin incelenmesi. *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*. 6(1). 13-26
- Türk Dil Kurumu. (2018). Dijital. İçinde *Güncel Türkçe sözlük*. sozluk.gov.tr. Erişim tarihi: 7 Aralık 2023.
- Türkel, N. (2021). *Ebeveynlerin sosyal medya bağımlılık düzeyleri ile dijital ebeveynlik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2021, 22 Aralık). *Çocuklarda bilişim teknolojileri araştırması*. TÜİK: <http://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Cocuklarda-Bilisim-Teknolojileri-Kullanım-Arastirmasi-2021-41132>. Erişim tarihi: 7 Mart 2024.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2023, 29 Ağustos). *Hanehalkı Bilişim Teknolojileri (BT) Kullanım Araştırması*, 2023. [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-\(BT\)-Kullanım-Arastirmasi-2023-49407](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanım-Arastirmasi-2023-49407)
- Tynes, B. M. (2007). Internet safety gone wild? Sacrificing the educational and psychosocial benefits of online social environments. *Journal of Adolescent Research*, 22(6), 575-584. <https://doi.org/10.1177%2F0743558407303979>
- Ulusoy, M., Özcan Demir, N. & Görgün Baran, A. (2005). Ebeveynin çocuk yetiştirme biçimi ve ergen problemleri: Ankara ili örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 367-386.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2020). *Covid-19 Educational Disruption And Response*. UNESCO: <https://En.Unesco.org/Covid19/Educationresponse>.
- United Nations Children's Fund. (2020). *Covid-19: More Than 95 Per Cent Of Children Are Out Of School In Latin America And The Caribbean*. UNICEF: <https://www.unicef.org/PressReleases/Covid-19-More-95-Cent-Children->

- Are-Out-School-Latin-America-AndCaribbean. Erişim tarihi: 23 Haziran 2023.
- Uzbay, T. İ. (2010). Madde bağımlılığının tarihçesi, tanımı, genel bilgiler ve bağımlılık yapan maddeler. *Meslek İçi Sürekli Eğitim Dergisi*, (1), 5-15.
- Uzunoğlu A. (2021). Dijital oyun ve bağımlılık. *Yeni Medya*, (11), 116-131.
- Ülkü, E. Ç. & Demir, M. K. (2013). Kitle iletişim araçlarının öğrencilerin sınıf içi davranışlarına etkisi. *Interational Journal of Social Science*, 6(1): 587 – 608.
- Ümmet, D. & Ekşi, F. (2016). Türkiye’deki genç yetişkinlerde internet bağımlılığı: Yalnızlık ve sanal ortam yalnızlık bağlamında bir inceleme. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*. 3 (1), 29-53.
- Ünal, M. H. (2015). *Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi tıp fakültesi öğrencilerinin akıllı telefon bağımlılık düzeylerinin belirlenmesi*. (Uzmanlık tezi). Yıldırım Beyazıt Üniversitesi.
- Valcke, M., Bonte, S., De Wever, B. & Rots, I. (2010). Internet parenting styles and the impact on internet use of primary school children. *Computers ve Education*, 55(2), 454-464. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.02.009>
- Van Deursen, A. J. A. M. (2010). *Internet skills. Vital assets in an information society*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Twente.
- Van den Eijnden, R. J. J. M., Lemmens, J. S. & Valkenburg, P. M. (2016). The social media disorder scale. *Computers In Human Behavior*, 61, 478-487.
- Van den Eijnden, R. J. J. M., Spijkerman, R. Vermulst, A. A., Van Rooij, T. J. & Engels, R. C. M. E. (2010). Compulsive Internet use among adolescents: Bidirectional parent–child relationships. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(1), 77-89. <https://doi.org/10.1007/s10802-009-9347-8>
- Vural, B. Z. & Bat, M., 2010, Yeni bir iletişim ortamı olarak sosyal medya: Ege Üniversitesi İletişim Fakültesi’ne yönelik bir araştırma. *Journal of Yasar University*, 20(5), 3348-3382.
- Wall, M. (2014). Akıllı Telefon Bağımlılığı Stres Yaratıyor. BBC. https://www.bbc.com/turkce/haberler/2014/08/140815_akilli_telefon_bagimli_ligi
- Wansink, B, Painter, J.E, & North, J. (2005). Bottomless bowls: Why visual cues of portion size may influence intake. *Obesity*, 13(1), 93–100.
- Wartella, E., Rideout, V., Lauricella, A. R., & Connell, S. (2013). Parenting in the age of digital technology. *Report for the Center on Media and Human Development School of Communication Northwestern University*. <https://contemporaryfamilies.org/wpcontent/uploads/2014/04/Wartella.pdfWorld>
- Health Organization. (2023, 6 September). *ICD-11 for mortality and morbidity statistics*. <https://icd.who.int/browse11/l-m/en>
- Yalçın, B. (2021). *Öğretmenlerin sosyal medya ile iş doyumları arasındaki ilişkiler (Buldan ilçe örnekleri)*. (Tezsiz yüksek lisans projesi). Pamukkale Üniversitesi.

- Yalçın, H. & Duran, Z. (2017). Çocukların iletişim araçları ve internet kullanma durumu ile aile-çocuk internet bağımlılık düzeyleri. *Electronic Turkish Studies*, 12(23), 219-236.
- Yalçın Irmak, A. & Erdoğan, S. (2015). Dijital oyun bağımlılığı ölçeği Türkçe formunun geçerliliği ve güvenilirliği. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 16(Özel sayı.1), 10-18.
- Yalçın Irmak, A. & Erdoğan, S. (2016). Ergen ve genç erişkinlerde dijital oyun bağımlılığı: Güncel bir bakış. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 27. <https://doi.org/10.5080/u13407>.
- Yaman, F. (2018). *Türkiye'deki ebeveynlerin dijital ebeveynlik öz yeterliklerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi.
- Yaman, F., Dönmez, O., Akbulut, Y., Kabakçı-Yurdakul, I., Çoklar, A. N. & Güyer, T. (2019). Ebeveynlerin dijital ebeveynlik yeterliklerinin çeşitli demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 44(199), 149-172. <https://doi.org/10.15390/EB.2019.7897>
- Yang, S. C. & Tung, C. J. (2007). Comparison of internet addicts and nonaddicts in taiwanese high school. *Computers in Human Behavior*, 23(1), 79-96.
- Yao, M. Z. & Zhong, Z. (2014). Loneliness, socialcontacts and Internet addiction: A cross-lagged panel study. *Computers in Human Behavior*, 30, 164-170.
- Yay, M. (2019). *Dijital ebeveynlik* (2. Baskı). Yeşilay Yayınları.
- Yavuz, O. (2018). Özel yetenekli öğrencilerde internet ve oyun bağımlılığı ile algılanan sosyal destek düzeylerinin incelenmesi. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 2(4), 281-296.
- Yazıcı, Z. N. & Özcan, E. N. (2021). Annelerdeki teknoloji bağımlılığı düzeyi ile dijital ebeveynlik düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi İnsan Bilimleri Dergisi*, 2(1), 15-28. <https://doi.org/10.51533/insanbilimleri.908582>
- Yen, J., Ko, C., Yen, C., Wu, H. & Yang, M. (2007). The comorbid psychiatric symptoms of internet addiction: Attention deficit and hyperactivity disorder (ADHD), depression, social phobia, and hostility. *Journal of Adolescent Health*, 41, 93-98.
- Yenilmez, Y. & Seferoğlu, S. S. (2013). Sanal zorbalık ve öğretmenlerin farkındalık durumlarına bir bakış. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 420-432.
- Yengin, D. (2019). Teknoloji bağımlılığı olarak dijital bağımlılık. *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication*, 9 (2), 130-144.
- Yeşilay (2023, Temmuz 20). *Madde bağımlılığı nedir?* Yeşilay. <https://www.yesilay.org.tr/tr/bagimlilik/madde-bagimliliği>
- Yıldırım, İ. (2021). Sosyal medya, dijital bağımlılık ve siber zorbalık ekseninde değişen aile ilişkileri üzerine bir değerlendirme. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(5) 1237-1258
- Yıldız, M. C. & Bölükbaş, K. (2005). İnternet Kafeler, Gençlik ve Sosyal Sapma. Ahmet Tarcan (Ed.), *İnternet ve Toplum* içinde (s. 38-54). Anı yayıncılık.
- Yılmaz, B. (2019). *Ortaöğretim kurumlarındaki öğretmen ve yöneticilerin dijital*

- bağımlılık düzeylerinin incelenmesi: Ankara ili Çankaya ilçesi örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi.
- Yılmaz, Ş. (2020). *Dijital bağımlılık: Doğu Karadeniz bölgesindeki turizm fakültelerine bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Young, K. S. (1996). Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder. *CyberPsychology and Behavior*, 1(3), 237-244.
- Young, K.S. (1998). *Caught in the net: How to recognize the signs of internet addiction and a winning strategy for recovery*. John Wiley ve Sons.
- Young, K. S (2009). Understanding Online Gaming Addiction and Treatment Issues for Adolescents, *The American Journal of Family Therapy*, 37(5), 355-372.
- Young, K. S., Yue, X-D. & Ying, L. (2011). *Prevalence estimates and etiologic models of internet addiction*. In K. Young & C. N. De Abreu (Eds.), *Internet addiction: A handbook and guide to evaluation and treatment* (19-31). John Wiley ve Sons, Inc.
- Yurdakul, I. K., Dönmez, O., Yaman, F. & Odabaşı, H. F. (2013). Dijital ebeveynlik ve değişen roller. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 12(4), 883-896.
- Yücelyiğit, S. & Aral, N. (2020). Dijital teknolojiyi üretim ve tüketim amacıyla kullanan çocukların ve ebeveynlerinin tercihlerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 1071-1084. <https://doi.org/10.17679/inuefd.739564>
- Yüzer, T. V. (2014). Bir iletişim ortamı olarak internet. *Selçuk İletişim*, 2(4), 114-120.
- Zafarmand, N. (2010). *Halkla ilişkiler alanında yeni mecra ve uygulamaların yeri ve önemi: Sosyal medya ve pr2.0* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi.
- Zeybekoğlu Akbaş Ö. & Dursun, C. (2020). Teknolojinin aileye etkisi: Değişen ailenin dijital ebeveyn ve çocukları. *Turkish Studies-Social Sciences*, 15(4), 2245-2265. <https://doi.org/10.29228/TurkishStudies.43395>
- Zomer, N. R. & Kay, R. H. (2018). Technology use in early childhood education. *Journal of Educational Informatics*, 1(1), 1-25. <https://doi.org/10.51357/jei.v1i1.45>

EKLER

Ek 1. Enstitü Araştırma İzni

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU TOPLANTI TUTANAĞI

Toplantı No : 04
Toplantı Tarihi : 05.04.2023
Toplantı Saati : 11:00

Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu 05.04.2023 tarihinde toplanarak yapılan başvuruları değerlendirdi ve aşağıdaki kararları aldı:

- 5) Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün 07.02.2023 tarih, 294582 sayılı ve "Bilimsel ve Eğitim Amaçlı (Cebrail URTEKİN)" konulu yazısı incelenmiş olup Üniversitemiz Gaziantep Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi Doç. Dr. Mehmet MURAT'ın Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde danışmanlığını yürüttüğü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Cebrail URTEKİN'in "Ebeveyn Olan Öğretmenlerin Dijital Ebeveynlik Farkındalıkları ile Dijital Bağımlılıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezi çalışmasının Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nca değerlendirilmesi istenmektedir. Kurula yapılan başvuru; çalışmanın amacı, yöntemi, veri kaynakları ve veri toplama araçları açısından değerlendirilmiştir. Kurulumuza beyan edilen belgelere dayalı olarak yapılan incelemeler sonucunda başvuruya ilişkin etik aykırılık tespit edilmemiş olup adı geçen öğrencinin söz konusu yüksek lisans tezi çalışmasını yapabilmesinin uygun görülmesine;

Toplantıya katılanların oy birliğiyle karar verildi.

Ek 2. Kişisel Bilgi Formu

Sayın Katılımcı,

Bu form Gaziantep Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık yüksek lisans tez çalışması kapsamında, Ebeveyn olan öğretmenlerin dijital ebeveynlik farkındalıkları ile dijital bağımlılıklarının incelendiği bir araştırmaya veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Sorulara içten cevaplar vermeniz araştırmaya katkı sağlayacaktır. Çalışmaya verdiğiniz katkılardan dolayı teşekkür ederiz.

Cebirail URTEKİN
Gaziantep Üniversitesi
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

1.BÖLÜM	
1. Çalıştığınız ili belirtiniz () İstanbul () Ankara	2. Cinsiyetinizi belirtiniz () Kadın () Erkek
3. Yaş aralığınızı belirtiniz () 25-29 () 30-34 () 35-39 () 40-44 () 45+	4. Çalıştığınız okul kademesini belirtiniz () İlkokul () Ortaokul () Lise () Diğer (Okul öncesi, Ram, Bilsem vb)
5. Hizmet sürenizi belirtiniz () 1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16+ yıl	6. Mezuniyet düzeyinizi belirtiniz () Lisans () Yüksek Lisans () Doktora
7. Medeni durumunuzu belirtiniz () Evli/Birlikte () Ayrı/Boşanmış	8. İkinci ebeveynin (eşinizin) çalışma durumunu belirtiniz () Öğretmen () Çalışıyor (herhangi bir işte) () Çalışmıyor
9. Günlük dijital cihaz kullanım sürenizi belirtiniz () 0-1 saat () 2-3 saat () 4-5 saat	10. En sık kullanılan sosyal medya uygulamanızı belirtiniz () Instagram () Whatsapp () Twitter () Diğer (Facebook, TikTok vb.)
11. Dijital cihaz kullanım amacınızı belirtiniz () Alışveriş () Sosyal Medya () Eğlence (film, dizi, müzik vb.) () Okul/iş () Oyun	12. Dijital bağımlılık konusunda eğitim alma durumunuzu belirtiniz () Bilgim yok () Eğitimim yok ama bilğim var () Seminer () Hizmet içi eğitim

13. Dijital ebeveynlik konusunda eğitim alma durumunuzu belirtiniz ☐ Bilgim yok ☐ Eğitimim yok ama bilgim var ☐ Seminer ☐ Hizmet içi eğitim	14. Çocuk sayınızı belirtiniz ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3+
2.BÖLÜM Bu bölümde 3-12 yaş arasındaki çocuklarınızdan birini düşünerek soruları cevaplayınız	
1. Çocuğunuzun cinsiyetini belirtiniz ☐ Kız ☐ Erkek	2. Çocuğunuzun yaşını belirtiniz ☐ 3-4 ☐ 5-6 ☐ 7-8 ☐ 9-10 ☐ 11-12
3. Çocuğunuzun sahip olduğu dijital cihaz (Tablet, bilgisayar, akıllı telefon vb) sayısını belirtiniz ☐ Cihazı yok ☐ Bir cihazı var ☐ Birden çok cihaza sahip	4. Çocuğunuzun günlük dijital cihaz kullanım süresini belirtiniz ☐ 0-1 saat ☐ 2-3 saat ☐ 4-5 saat
5. Çocuğunuzun okula devam durumunu belirtiniz ☐ Okula gitmiyor (Başlamadı) ☐ Kreş ☐ Okul Öncesi ☐ İlkokul ☐ Ortaokul	6. Çocuğunuzun dijital cihaz kullanım amacını belirtiniz ☐ Çizgi film ☐ Eğitim/ders ☐ Oyun ☐ Youtube (video izleme vb.)

Ek 3. Dijital Ebeveynlik Farkındalık Ölçeği

	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Her Zaman
Telefonumla uğraşırken, çocuğumun söylediklerini dinlemediğim olur	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Çocuğum çok ısrar ediyorsa, dayanamayıp telefon/tablet kullanmasına izin veririm	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
İnternetin faydalarını, zararlarını ve dikkat edilmesi gereken durumları çocuğuma anlatırım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Çocuğumu internetin risklerinden koruyabiliyorum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Telefon/tablet kullanımında çocuğumda eleştirdiğim davranışları ben de yaparım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Çocuğumun huysuz olduğu zamanlarda, telefon/tablet ile sakinleştiririm	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Dijital araçların (Akıllı Tel., Tablet, Tv vb.), çocuğuma etkilerini (olumlu veya olumsuz) incelerim	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Çocuğum internette gezinirken ona zarar verebilecek bir içerikle karşılaşırsa yasal yollara başvururum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Çocuğum, telefonumla çok fazla vakit harcadığıma tanık olur	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Ev dışı ve ev içi ortamda (misafir, alış-veriş, arkadaş ortamı vb) çocuğumun telefon/tableti yoğun kullanmasına göz yumarım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Faydalı olduğunu düşündüğüm yazı, video veya fotoğrafları kendi cihazımdan çocuklara gösteririm	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Çocuğum internette video izlerken, rahatsız edici videolarla (cinsel, şiddet içerikli) karşılaşırsa haberim olur	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Çocuğumla iletişime geçmek yerine telefonumla ilgilenirim	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
İşlerimle meşgulken, çocuğumun telefon/tablet ile vakit geçirmesine göz yumarım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Teknolojik yeniliklerin çocuklarım açısından faydalarını ve risklerini analiz ederim	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Çocuğumu internetin risklerinden koruyacak, güvenlik paketi veya anti virüs programlarını kullanırım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Ek 4. Dijital Bağımlılık Ölçeği

Aşağıdaki her bir maddeyi okuyun bu madde sizin için *her zaman doğru ise "Tamamen Katılıyorum" *genelde doğru ise "Katılıyorum" *emin değilseniz "Kararsızım" *genelde doğru değilse "Katılmıyorum" *hiçbir zaman doğru değilse "Kesinlikle Katılmıyorum" şeklinde işaretleyiniz.		Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1	Yemek yerken aynı zamanda telefon, tablet ya da bilgisayarımla meşgul olurum.					
2	Gezi, piknik veya arkadaşlarla olduğum sosyal ortamlarda sürekli dijital araçlarına (cep telefonu ya da tablet) bakarım.					
3	Dijital araçları amacı dışında aşırı bir şekilde kullanıyorum.					
4	Bir işle uğraşırken kendimi dijital araçlarımı kontrol ederken buluyorum.					
5	Dikkat gerektiren işleri yaparken bile telefon, tablet gibi dijital araçlarla uğraşırım.					
6	Dijital araçları kullanma süresini konusunda kendimi kontrol edemiyorum					
7	Dijital araçlarla harcadığım zamanı kırmak için başarısız çabalarım oldu.					
8	Dijital araçlarla harcadığım zamanı azaltamıyorum.					
9	Dijital araçlar ev ve okul ile ilgili sorumluluklarımı yerine getirmemi engelliyor.					
10	Dijital araçlarla çok vakit harcadığımdan dolayı birçok fırsatı kaçırdığım olmuştur.					
11	Dijital araçlarla uğraştığım zaman çevremde olup bitenden habirim olmaz.					
12	Dijital araçları kullanmam nedeniyle üretkenliğimin azaldığını hissediyorum.					
13	Dijital araçlarla vakit geçirirken bana herhangi bir iş verilmesi beni öfkeliendirir.					
14	Dijital araçları kullanamayacağım ortamlar beni sıkır.					
15	Sahip olduğum dijital araçları uzun süre kullanmadığımda kendimi çok mutsuz ve sinirli hissederim.					
16	Dijital araçlarla vakit geçirirken kendimi çok mutlu hissediyorum					
17	Sahip olduğum dijital araçların bozulması veya kaybolması beni huzursuz eder.					
18	Kısa süreliğine bile olsa evden ayrıldığımda telefon/tablet gibi dijital araçları yanıma almak isterim.					
19	Akıllı telefon ve tablet gibi dijital araçları yatarken yakınımda bulunduruyorum.					

Ek 5. Ölçek Kullanım İzinleri

Dijital Bağımlılık Ölçeği Kullanım izni ▶ Gelen Kutusu x



Cebraill urtekin

Alıcı: t

Sayın Ahmet Kesici,
Sayın Nazenin Fidan Tunç ile beraber geliştirdiğiniz "Dijital Bağımlılık Ölçeği" adlı ölçeğinizi izniniz olması durumunda yüksek lisans tez çalışmamda kullanmak istiyorum. Ölçek formu ve ölçeğin puanlanmasını içeren makalenizi göndermeniz beni çok mutlu eder.

İyi çalışmalar ve kolaylıklar dilerim. Saygılarımla.

Cebraill URTEKİN

Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü/ Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD/ Yüksek Lisans Öğrencisi



ahmet kesici

Alıcı: ben ▼

Cebraill Bey merhaba,
ölçeği kullanabilirsiniz.
Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.



dijital ebeveynlik farkındalık ölçeği kullanım izni ➤



Cebraill urtekin

Sayın Abdullah Manap,

"Anne babaların dijital ebeveynlik farkındalığının incelenmesi(2020)" adlı doktora çalışmanızda geliştirdiğiniz "dijital ebeveynlik farkındalık ölçeğini" izniniz olması durumunda yüksek lisans tez çalışmamda kullanmak istiyorum. Ölçek formu ve ölçeğin puanlanmasını içeren çalışmamızı göndermeniz beni çok mutlu eder.

İyi çalışmalar ve kolaylıklar dilerim. Saygılarımla.

Cebraill URTEKİN

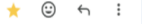
Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü/ Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD/ Yüksek Lisans Öğrencisi



abdullah manap

Alıcı: ben ▼

Merhabalar,
Ölçeği bilimsel çalışmalarınız için kullanabilirsiniz. Ölçeğin uygulamalı/yönerge formu ve ilgili makalesi ektedir. İyi çalışmalar dilerim...



2 ek • Gmail tarafından tarandı ⓘ



ÖZGEÇMİŞ

Cebrail Urtekin, ilköğretimi Mardin ili Kızıltepe ilçesi Adnan Menderes Orta Okulunda; ortaöğretimini Kızıltepe Lisesinde tamamlamıştır. Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programından 2011 yılında mezun olmuştur. 2011 yılından beri Milli Eğitim Bakanlığında psikolojik danışman ve rehber öğretmen olarak çalışmaktadır. 2021 yılında Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık yüksek lisans eğitimine başlamıştır.

VITAE

Cebrail Urtekin received primary education at Adnan Menderes Secondary School in Kızıltepe district of Mardin province; He completed his secondary education at Kızıltepe High School. He graduated from Marmara University, Atatürk Faculty of Education, Guidance and Psychological Counseling program in 2011. He has been working as a psychological counselor and guidance counselor at the Ministry of National Education since 2011. In 2021, Gaziantep University, Institute of Educational Sciences, Guidance and Psychological Counseling master's degree program started.